

Evaluering af almen studieforberejdelse

2014

Evaluering af almen studieforberejdelse

2014

Evaluering af almen studieforbereelse

© 2014 Danmarks Evalueringsinstitut

Citat med kildeangivelse er tilladt

Publikationen er kun udgivet i elektronisk form
på: www.eva.dk

ISBN (www) 978-87-7958-746-5

Indhold

1	Resume	6
2	Indledning	9
2.1	Formål og fokus i evalueringen	9
2.2	Evalueringsdesign og datagrundlag	9
2.3	Rapportens opbygning	11
3	Det formelle grundlag	12
3.1	Bestemmelser om AT	12
3.2	Intentioner bag AT	13
4	Intention, formål og mål	15
4.1	Formål og intentioner	15
4.1.1	Lærernes vurdering af, om AT lever op til formålet	16
4.1.2	Lærernes vurderinger af, om intentionerne indfries	17
4.1.3	Ambitionsniveauet for AT	19
4.2	De faglige mål	20
4.2.2	Forskellige forståelser af AT og de faglige mål	24
4.3	Lærernes samlede vurdering af AT	25
4.4	Sammenfatning og opmærksomhedspunkter	27
5	Undervisningen og dens organisering	29
5.1	Organisering og styring	29
5.1.1	Hvem styrer hvad?	29
5.1.2	Forskellige grader af styring	31
5.2	Progression og sammenhæng	34
5.2.1	Forskellige forståelser af progression i AT	34
5.2.2	Barrierer for progression	35
5.3	Flerfagligt samspil	38
5.3.1	Fagenes deltagelse	38
5.3.2	Lærersamarbejde	41
5.4	Opsamling og opmærksomhedspunkter	43
6	Prøven	45
6.1	Prøveformen	45
6.1.1	Synopsis	46
6.1.2	Vejledning på skolen	48
6.2	Den centralt stillede opgave	49
6.2.1	Det elektroniske ressourcecenter	50
6.3	Elevernes fagvalg til prøven	52
6.4	Bedømmelse	54
6.4.1	Andre forhold omkring censur	57
6.5	Opsamling og opmærksomhedspunkter	57
7	Elevernes udbytte	59
7.1	Karakterer i AT-prøven	59

7.2	Censorerne vurdering af elevernes udbytte	60
7.2.1	Elevernes vurderinger af deres udbytte	62
7.3	Opsamling og opmærksomhedspunkter	62

Appendiks

Appendiks A:	Metodeappendiks	64
Appendiks B:	Elevernes fagvalg til prøven	70

1 Resume

Almen studieforbereelse (AT) hører til blandt de mest markante nyskabelser i stx under den reform af de gymnasiale uddannelser, der trådte i kraft i august 2005. AT står centralt i forhold til at indfri reformens intentioner om dels at styrke gymnasiernes studieforbereende funktion, dels at opdatere deres almindelige funktion.

I denne rapport fremlægges resultaterne af en evaluering af AT, som Danmarks Evalueringsinstitut (EVA) har gennemført for Undervisningsministeriet (UVM). Evalueringen er baseret på en spørgeskemaundersøgelse blandt lærere, der var censorer i AT i 2013 og opfølgende fokusgruppeinterview. Desuden er der gennemført telefoninterview med fem rektorer, og gruppeinterview med elever fra tre gymnasier, og endelig indgår der data fra UVM om fagvalg og karakterniveau.

En positiv udvikling

Lærerne er væsentlig mere positive i deres vurdering af AT anno 2013, end de var i 2008, hvor AT indgik i en samlet evaluering af gymnasireformen, som EVA gennemførte. 70 % vurderer, at AT er en god eller overvejende god ide (mod 62 % i 2008), og 53 % er enige eller overvejende enige i, at udbyttet af AT står mål med de anvendte ressourcer (mod 27 % i 2008). Det skal bemærkes, at det fortsat er næsten halvdelen (47 % mod 74 % i 2008), der vurderer, at udbyttet af AT ikke står mål med ressourcerne.

Evalueringen peger på to forhold, der kan bidrage til at forklare den positive udvikling: den organisatoriske forankring på skolerne og ændringer i det formelle grundlag. Mht. den organisatoriske forankring viser evalueringen, at de fleste skoler har fundet velfungerende modeller for AT. Lærerne synes, at AT fungerer godt på deres skole, og der er tilfredshed med balancen mellem central styring på skoleniveau og frihed blandt lærerne, om end denne balance er ret forskellig skolerne imellem. Evalueringen peger dog på, at de styringsredskaber, der skaber tilfredshed blandt lærerne, i mindre grad fungerer i forhold til at skabe overblik og sammenhængskraft for eleverne.

Ændringer i det formelle grundlag, nærmere bestemt målene i læreplanen fra 2010, er blevet vel modtaget. Det styrkede fokus på sagen, indførelsen af det faglige mål omkring arbejdet med problemafgrænsning og problemformulering samt forskydningen i balancen mellem videnskabs-teori og metodekundskab, bidrager ifølge lærerne til at styrke elevernes studiekompetence. Studiekompetence må i denne sammenhæng forstås bredt, idet disse mål også i høj grad adresserer den intention bag reformen, der handler om at styrke elevernes almindelige dannelse.

I forbindelse med reformens intention om at opdatere det almindelige aspekt i gymnasieuddannelsen var flerfaglighed en central parameter. Her viser evalueringen, at den opblødning, der er sket, i og med at alle forløb ikke nødvendigvis skal inddrage fag fra forskellige hovedområder, ikke har ændret væsentligt ved praksis. Størstedelen af alle AT-forløb er fortsat tværfakultære. Samtidig vurderes det positivt af både lærere og elever, at det tværfakultære ikke var et krav i den centralt stillede prøve i 2013.

En del af den opdaterede almindelige dannelse handlede om at udvide begrebet til også at omfatte de naturvidenskabelige fag. Her viser evalueringen, at skolernes AT-modeller også i høj grad har fundet fornuftige måder at inddrage de naturvidenskabelige fag, og lærere med naturvidenskabelige fag indgår i AT-forløb lige så ofte som lærere med humanistiske fag, og i den afsluttende prøve indgår de naturvidenskabelige fag på niveau med eller i højere grad end samfundsvidenskabelige fag (der dog også primært omfatter faget samfundsfag). Ikke desto mindre er det værd

at hæfte sig ved et mønster på tværs af evalueringens temaer, hvor lærere med naturvidenskabelige fag er væsentlig mere negative end de øvrige lærere i deres vurdering af formålsopfyldelsen i AT, i deres vurdering af ATs studieforberedende funktion og i deres samlede vurdering af AT.

Store forskelle i forståelsen af AT

Evalueringen viser altså, at den seneste revision af de faglige mål har bidraget positivt til, at formål med og intentioner bag AT realiseres. Dog kan det være vanskeligt for lærerne at afkode ambitionsniveauet og at vægte de forskellige mål i forhold til hinanden. Dermed bliver det vanskeligt at omsætte målene til konkret undervisning, og det bliver vanskeligt at benytte målene som præcise vurderingskriterier ved den afsluttende prøve. Særligt vanskelige er målene om, at eleverne skal kunne vurdere de forskellige fag og faglige metoders muligheder og begrænsninger i forhold til den konkrete sag, og at de skal demonstrere indsigt i videnskabelig tankegang og gøre sig elementære videnskabsteoretiske overvejelser i forhold til den konkrete sag.

Disse vanskeligheder resulterer i store forskelle i lærernes forståelse af AT. Det gælder skolerne imellem, hvilket lærerne erfarer, når de er ude som censor, men det gælder også lærerne imellem på samme skole, hvilket eleverne oplever. De forskellige opfattelser internt på skolen synes at være den væsentligste årsag til elevernes frustration over AT. Eleverne har også forskellige erfaringer og vurderinger, men det overordnede billede er, at eleverne trives med arbejdsformen i AT – i hvert fald som et supplement til den mere traditionelle form, men de savner enslydende beskeder og en samlet klarhed over sammenhæng og formål med "faget" samt over kravene til prøven.

Forskellene på tværs af skoler resulterer i vanskeligheder med at bedømme eleverne til prøven. Disse vanskeligheder bidrager ifølge censorerne i, at karakterniveauet ligger højt i AT – væsentligt højere end i de øvrige mundtlige prøver viser karaktererne fra sommereksamen i 2013 – idet lærer og censor som regel er enige om, at uenighed eller usikkerhed lærer og censor imellem ikke skal komme eleven til skade. Evalueringen peger på, at de stærke elever får et stort udbytte i form af bl.a. metodebevidsthed, selvstændighed og metatænkning om fagene, og præsterer rigtig godt. Dette afspejler dog ikke til fulde årsagerne til det høje karakterniveau i AT. Mange elever vurderes således, karaktererne til trods, at have vanskeligt ved at honorere kravene i AT.

Konkrete overvejelser

Foruden ovennævnte problemstillinger peger evalueringen på nogle konkrete elementer i AT, som man kunne overveje at ændre. Det drejer sig om følgende:

- Et af formålene med AT er at bidrage til at kvalificere elevernes valg af fag i gymnasiet og valg af videregående uddannelse. Dette formål tillægges ingen betydning af lærerne, og det er også logistisk vanskeligt at honorere, efter at AT i grundforløbet er blevet nedtonet meget. Hvis formål og mål skal efterses med henblik på at opnå større klarhed, kunne man overveje, om dette formål fortsat skal indgå.
- Studierapporten er et element, der aldrig har fundet sin plads i implementeringen af AT. Den udfyldes ofte retrospektivt og tjener ikke formålet om at skabe eller tydeliggøre sammenhæng og progression undervejs. Et af problemerne er, at sammenhængen ofte mangler, og det er derfor yderst vanskeligt for eleverne at skabe den. Studierapporten og forventningen om, at eleverne herigennem skal skabe en sammenhæng, kan desuden have den bivirkning, at det faglige mål om at kunne perspektivere en sag reduceres til et spørgsmål om at perspektivere til tidligere AT-forløb. Studierapporten skal foreligge ved prøven, men spiller ingen egentlig rolle. Det kunne overvejes om dette element skal revitaliseres eller alternativt udgå.
- På trods af problemerne med at give en retvisende vurdering af eleverne, er lærerne generelt glade for prøveformen. Kombinationen af skriftligt og mundtligt vurderes at bidrage til det studieforberedende formål. Men der er forhold ved synopsisformen, der ikke fungerer optimalt. Det forhold, at synopsis skal skrives lang tid før prøven, bidrager sammen med den kendsgerning, at synopsis ikke indgår i bedømmelsen, til at den sjældent tages så seriøst af eleverne, der dermed ikke får det fulde læringsmæssige udbytte. Det kunne overvejes, om synopsis skulle spille en anden rolle fremover.

- I forbindelse med den centralt stillede prøve udarbejdes hvert år et ressourcerum. Næsten alle lærerne i spørgeskemaundersøgelsen svarede, at de brugte ressourcerummet i en eller anden grad, mens de elever, der indgik i de kvalitative interview i evalueringen, gav udtryk for ikke at have brugt ressourcerummet i nævneværdig grad. Elevernes brug af ressourcerummet bør fremover undersøges nærmere som udgangspunkt for en vurdering af, om ressourcerne, der bruges på udarbejdelsen, står mål med elevernes anvendelse og udbytte af ressourcerummet..

2 Indledning

Almen studieforberedelse (AT) hører til blandt de mest markante nyskabelser på stx under den reform af de gymnasiale uddannelser, der trådte i kraft i august 2005. AT står centralt i forhold til at indfri reformens intentioner om dels at styrke gymnasiernes studieforberedende funktion, dels at opdatere deres almindelige funktion. Rammerne for AT er sidst ændret med en bekendtgørelsesændring i 2010.

Undervisningsministeriet (UVM) har bedt Danmarks Evalueringsinstitut (EVA) om at gennemføre en evaluering af AT på stx efter den nye bekendtgørelse og læreplan for AT. Evalueringen er gennemført af en projektgruppe på EVA med evalueringskonsulent Katrine Strange som projektleder. I denne rapport fremlægger projektgruppen resultaterne af evalueringen.

2.1 Formål og fokus i evalueringen

Hovedformålet med evalueringen er at belyse og vurdere, i hvilket omfang intentionerne bag og formålet med AT realiseres, således som det er beskrevet i § 1.1 og 1.2 i læreplanen. Som led i dette har evalueringen to underliggende formål:

- 1 At belyse og vurdere, i hvilket omfang de faglige mål og prøveformen understøtter formålet og intentionen med AT.
- 2 At pege på forhold i det formelle grundlag (læreplan og vejledning) og i den lokale forståelse og udmøntning heraf på skolerne, der virker godt hhv. mindre godt i forhold til at realisere intentionerne – i forhold til både gennemførelsen af AT-undervisningen og den afsluttende prøve.

2.2 Evalueringsdesign og datagrundlag

EVA har valgt et design, der fokuserer på at få belyst de lokale aktørers (læreres, censorers, ledere og elever) forståelser og vurderinger af AT samt deres praktiske erfaringer med AT, herunder de faglige mål, undervisningen og dens organisering og prøven i AT. Desuden lægges der vægt på at få belyst censorernes og elevernes vurderinger af elevernes udbytte. Dette holdes op imod intentionen og formålet med AT, som det udledes af de centrale rammer. Følgende datakilder indgår i evalueringen:

Spørgeskemaundersøgelse blandt censorer/lærere i AT

EVA gennemførte i perioden medio juni til medio august 2013 en spørgeskemaundersøgelse blandt lærere, der ved sommereksamen 2013 fungerede som censorer i AT. Undersøgelsen gennemførtes umiddelbart efter den afsluttende prøve i AT. Undersøgelsen blev gennemført som en stikprøveundersøgelse og blev udsendt til 970 censorer ud af 1519 mulige (censorer fra institutioner, der kun udbyder hf og ikke stx, blev sorteret fra). Undersøgelsen havde en svarprocent på 59. Formålet med spørgeskemaundersøgelsen var at få en bred afdækning af censorers og læreres erfaringer med AT i praksis og vurderinger af AT og udbyttet af AT. Spørgeskemaundersøgelsen står således centralt i evalueringen med en kvantitativ belysning af samtlige af evalueringens fokusområder, der er relevante fra hhv. et lærer- og/eller et censorperspektiv.

Opfølgende fokusgruppeinterview med censorer/lærere i AT

Der er i september 2013 gennemført to fokusgruppeinterview med lærere, der har fungeret som censorer i AT ved sommereksamen 2013 og har erfaringer som lærere i AT efter 2010, et i Horsens og et i København. I alt deltog 16 lærere, alle fra forskellige skoler. Deltagerne i fokusgrupperne havde også besvaret spørgeskemaet og var udvalgt, så de tilsammen dækkede de faglige

hovedområder og havde en bred spredning på fagene i det almene gymnasium samt forskellige vurderinger af AT i spørgeskemaundersøgelsen. Formålet med fokusgrupperne var at uddybe og forklare udvalgte kvantitative resultater fra spørgeskemaundersøgelsen. Fokusgruppeinterviewene omhandlede således nogle af de samme spørgsmål som spørgeskemaundersøgelsen, men havde fokus på at forstå mere komplicerede sammenhænge.

Gruppeinterview med elever

EVA gennemførte i april 2013 tre gruppeinterview med elever i 3. g på deres hjemskole (i alt tre skoler). I alt deltog 24 elever i interviewene, og eleverne kom fra forskellige studieretninger på skolerne. Formålet med interviewene var at få et elevperspektiv på det samlede AT-forløb og elevernes vurdering af udbytte, målopfyldelse, praktisk tilrettelæggelse og arbejdet med den afsluttende synopsis. Eleverne blev interviewet, efter at de havde afleveret deres synopsis, men inden de havde været til den mundtlige prøve i AT.

Telefoninterview med rektorer

Der er i oktober-december 2013 gennemført fem telefoninterview med rektorer og vicerektorer. Fokus i telefoninterviewene var på den praktiske tilrettelæggelse af AT på skolerne og ledernes vurderinger af AT i forhold til både rammerne og udmøntningen på skolen.

Analyse af data

Spørgeskemadata er behandlet og analyseret af projektgruppen. Der er dels foretaget analyser på baggrund af frekvenstabeller, dels foretaget en række datakryds med signifikanstest. Der er foretaget to typer af datakryds.

For det første er der foretaget kryds mellem udvalgte spørgsmål, der beskriver forskellige organisatoriske og implementeringsmæssige valg på skolerne og censorernes vurderinger af, hvordan AT fungerer på skolen, for at se, om der kan fremhæves nogle særlige forhold ved implementeringen af AT, der virker godt.

For det andet er der foretaget kryds mellem relevante spørgsmål og lærernes/censorernes fag for at undersøge, om der var forskelle på, hvordan og i hvilket omfang lærere fra de forskellige faglige hovedområder i gymnasiet indgår i AT, og hvordan de vurderer AT. Da hver lærer/censor typisk underviser i flere fag, er der taget udgangspunkt i det fag, den pågældende censor har fungeret som censor i ved eksamen i 2013, og respondenterne er blevet bedt om at besvare spørgeskemaet med udgangspunkt i dette fag. Fagene er inddelt i de faglige hovedområder efter EVA's vurdering, sådan at hvert fag kun indgår i et hovedområde. Der er redegjort nærmere for inddelingen i metodeappendikset bagest i rapporten.

For både spørgeskemaundersøgelsen og fokusgruppeinterviewene gælder, at informanterne udtaler sig både i deres funktion som lærere, der underviser i AT på deres respektive skoler, og i deres funktion som censorer ved prøven i AT i 2013. Nogle emner og spørgsmål i dataindsamlingen er således målrettet informanternes erfaringer og vurderinger i et undervisningsperspektiv, og andre deres erfaringer og vurderinger i et censorperspektiv. I rapporten beskrives deltagerne i spørgeskemaundersøgelsen og fokusgruppeinterviewene derfor skiftevis som lærere og censorer i AT alt efter det emne, der berøres, men der er i praksis tale om de samme personer. Ved citater fra fokusgrupper bruges dog betegnelsen fokusgruppedeltager.

Fokusgruppeinterviewene og rektorinterviewene blev gennemført efter en første analyse af spørgeskemadata for at kunne få belyst og nuanceret resultaterne af spørgeskemaet. De kvalitative interview er alle behandlet gennem flere gennemlæsninger og tematisk-analytiske opsamlingsud fra evalueringens fokuspunkter.

I appendiks A kan der læses mere om datagrundlag, metoder og analysetilgange i evalueringen.

2.3 Rapportens opbygning

Rapporten består foruden resumeet og dette indledende kapitel af fem kapitler.

Kapitel 3 fremlægger det formelle grundlag for AT, som det fremgår af bekendtgørelser, læreplan og vejledning, og uddrager de væsentligste intentioner med indførelsen af AT i forbindelse med gymnasireformen og de ændringer, der er foretaget i rammerne siden. Kapitlet giver dermed udgangspunktet for evalueringens analyser og vurderinger.

I kapitel 4 undersøger vi lærernes forståelse af formålet med AT og deres vurderinger af AT samlet set og i forhold til at realisere formålet og intentionen med AT. Kapitlet fokuserer desuden på, hvordan lærerne forstår og vurderer de faglige mål i forhold til undervisningen i AT, og endelig ser vi på, hvordan lærerne samlet set vurderer, at AT fungerer i dag.

Kapitel 5 sætter fokus på undervisningen i AT og dens organisering på skolerne, herunder på, hvordan de organisatoriske forhold på skolen og lærersamarbejdet om de enkelte emner og konkrete sager støtter op om formålet med AT. Desuden belyses det, i hvilken grad der skabes sammenhæng og progression gennem de tre år, og hvordan og i hvilket omfang de forskellige fagområder indgår i forløbene.

Kapitel 6 sætter fokus på prøven i AT og ser på, hvordan censorer i AT vurderer prøveformen, herunder den centralt stillede opgave, ressourcerummet og synopsisformen, samt hvordan de faglige mål fungerer som bedømmelsesgrundlag i AT.

Endelig giver kapitel 7 et billede af elevernes udbytte i AT, som det vurderes af censorer og eleverne selv.

De faglige mål, som er et væsentligt omdrejningspunkt i evalueringen, behandles på tværs af kapitlerne.

Foruden de syv kapitler indeholder rapporten et metodeappendiks, der gør nærmere rede for de anvendte metoder og dataindsamling, samt et appendiks, der viser en oversigt over elevernes fagvalg ved AT-prøven 2013.

3 Det formelle grundlag

Almen studieforberedelse (AT) er en timeramme, der skal udfyldes i et samarbejde mellem fagene gennem alle tre gymnasieår. Det er beskrevet som et samarbejde mellem fag inden for og på tværs af det almene gymnasiums tre faglige hovedområder, naturvidenskab, samfundsvidenskab og humaniora. Det tilrettelægges som et antal emneforløb og afsluttes med en obligatorisk prøve i foråret i 3. g. AT udgør 200 timer af uddannelsestiden i hele forløbet i den treårige studenterek-samen og 140 timer i det toårige studenterkursus.

Regelgrundlaget for AT blev senest ændret i 2010, hvor læreplanen blev revideret. Den første år-gang af elever, der har gennemført AT med den nuværende læreplan, blev således studenter i sommeren 2013. Det gældende regelsæt for AT fremgår af Gymnasieloven (LBK nr. 1076 af 04/09/2013) og bekendtgørelse om uddannelse til studentereksamen (stx-bekendtgørelsen) (BEK nr. 776 af 26/6/2013), hvoraf læreplanen for AT fremgår. Desuden er AT præciseret i Under-visningsministeriets vejledning. Dette kapitel gør på den baggrund rede for det formelle grundlag for AT. Desuden beskrives intentionerne bag AT, som bl.a. udledes af bemærkningerne til lov-forslaget om gymnasireformen.

3.1 Bestemmelser om AT

Læreplanen i AT indledes med en beskrivelse af AT's identitet og formål. Formålet med AT er ifølge læreplanen:

- at udfordre elevernes kreative og innovative evner og deres kritiske sans i anvendelsen af fag-lig viden gennem fagligt samarbejde
- at styrke elevernes evne til på et bredt fagligt og metodisk grundlag og i et fremtidsorienteret perspektiv at forholde sig reflekterende og ansvarligt til deres omverden og deres egen udvik-ling
- at styrke elevernes evne til at sammenholde viden og metoder mellem fag
- at bidrage til at kvalificere elevernes valg af fag i gymnasiet og valg af videregående uddan-nelse

Læreplanen beskriver desuden de faglige mål og indhold for AT. De faglige mål er justeret og forenklet med læreplansændringen i 2010. De faglige mål fungerer herefter både som styrende for udmøntningen af undervisningen i AT og som bedømmelseskriterier ved prøven.

Centralt for de faglige mål og det faglige indhold i den nye AT-læreplan står arbejdet med en sag, hvis belysning kræver flere fag, og hvor arbejdet med sagen er med til at kaste lys på viden-skabelige, teknologiske, kunstneriske og idemæssige spørgsmål. I vejledningen præciseres det, at der arbejdes med sager, som ikke kan rummes inden for de enkelte fags læreplaner, men hvor samarbejdet mellem fagene giver eleverne mulighed for at opleve fagene set fra sagens side.

De faglige mål for AT er, at eleverne skal kunne:

- tilegne sig viden om en sag med anvendelse af relevante fag og faglige metoder
- foretage valg, afgrænsning og præcisering i arbejdet med sagen og på dette grundlag opstille og behandle en problemformulering samt selvstændigt fremlægge resultatet heraf
- perspektivere sagen
- vurdere de forskellige fag og faglige metoders muligheder og begrænsninger i forhold til den konkrete sag
- demonstrere indsigt i videnskabelig tankegang og gøre sig elementære videnskabsteoretiske overvejelser i forhold til den konkrete sag.

Undervisningen i AT tilrettelægges som emneforløb, hvor fagene arbejder sammen i skiftende konstellationer. Flere fag skal være aktive i arbejdet med en sag, og arbejdet med emnerne skal inddrage stof fra fagene og støtte fagenes mål og faglige progression. AT har således i modsætning til fagene ikke et selvstændigt defineret kernestof i læreplanen, men skal inddrage stof fra fagene. Fagenes stof og mål skal på den ene side inddrages i AT, men samtidig skal AT også bidrage til at belyse fagene i et sammenlignende perspektiv og dermed give input til fagene.

Arbejdet med stoffet i det enkelte forløb skal give anledning til både indholdsmæssige og metodiske overvejelser. Emnet for forløbene skal have en sådan fylde, at den enkelte elev kan vælge en sag at arbejde med. Skolens leder skal sikre, at der samlet set over hele gymnasieperioden er en bred dækning af emner på tværs af fag og de faglige hovedområder, og at der er en planlagt variation og progression i arbejdsformer, elev- og lærerroller og læringsrum. Udover det metodisk-faglige indhold skal der arbejdes med at udvikle elevernes studiekompetencer gennem bevist og systematisk beskæftigelse med studiemetoder og arbejdsformer.

Undervejs udarbejder den enkelte elev en studierapport, som indeholder en oversigt over de sager, eleven har arbejdet med, samt de fag og faglige hovedområder, der er indgået i hvert enkelt forløb.

Den afsluttende prøve i AT gennemføres som en mundtlig prøve på baggrund af en synopsis. Eleven udarbejder på baggrund af en centralt stillet opgave en synopsis i februar-marts. Undervisningsministeriet melder den centrale opgaveformulering og rammer for fagkombinationer ud og offentliggør desuden et elektronisk ressourcerum som udgangspunkt for prøven. Eksaminanden vælger en sag og en fagkombination med to fag, hvoraf det ene skal være på mindst B-niveau, og skolen udpeger vejleder(e) for den enkelte eksaminand.

I juni eksamineres eleven med udgangspunkt i synopsisen ved en 30 minutters mundtlig prøve uden forberedelsestid. Ved eksaminationen deltager en lærer/vejleder samt en ekstern censor. Lærer og censor har tilsammen kompetence i de fag, eksaminanden har valgt. De faglige mål udgør bedømmelseskriterierne ved prøven. I bedømmelsen af eleven indgår kun den mundtlige præstation og ikke elevens synopsis.

Der aflægges altid prøve i AT, og der gives ikke årskarakterer. AT-prøvekarakteren indgår med vægten 1,5 i elevens samlede eksamensresultat.

3.2 Intentioner bag AT

AT har en konkret funktion i forhold til at indfri to af gymnasiereformens overordnede formål, nemlig at opdatere og udbygge uddannelsens almindelige funktion og at styrke uddannelsens studieforberedende funktion.

Opdatering af uddannelsens almindelige funktion

Opdateringen af almindelsen på stx har navnlig to dimensioner, som det kommer til udtryk i bemærkningerne til lovforslaget om gymnasiereformen. At koble almindelsen tæt til samspillet mellem fagene og at udbygge almindelsen orientering fra et overvejende humanistisk fokus til at inddrage samfundsfaglige, teknologiske og ikke mindst naturvidenskabelige orienteringer.

I forhold til det første aspekt indebærer den opdaterede almindelse et større samspil mellem fagene, som bl.a. danner grundlaget for kernen i AT. Det fremhæves i den forbindelse i bemærkningerne til lovforslaget, at almindelse og viden ikke kan skilles ad, da viden giver almindelsen et indhold, mens almindelsen til gengæld placerer viden i en sammenhæng, som viden om de enkelte fagområder ikke giver af sig selv. Almindelsen ses i denne optik bl.a. som kompetencer til at anvende viden på tværs af fag og faglige metoder til at forholde sig kritisk til og behandle centrale spørgsmål for mennesker i det 21. århundrede på tværs af de faglige discipliner.

I den nye AT-læreplan har arbejdet med en sag en central placering. Sagens belysning kræver flere fag, men det er sagen, der er i centrum, og fagene, der i samspil bruges til at belyse sagen.

I forhold til det andet aspekt har en styrkelse af naturvidenskab i sig selv været en intention med reformen, og et element af dette har bl.a. været, at de naturvidenskabelige dannelseselementer skulle indgå i AT som en væsentlig baggrund for elevernes videnskabelige og historiske forståelse. I læreplanen for AT hedder det således, at der i AT arbejdes på tværs af de tre faglige hovedområder.

I den første læreplan for AT blev der lagt vægt på, at arbejdet med emnerne i AT altid skulle ske med inddragelse af flere fagområder, bl.a. for at sikre, at de naturvidenskabelige fag blev en ligeværdig del af samarbejdet. Det var således et fagligt mål i den første læreplan, at eleverne skulle "opnå viden om et emne ved at kombinere flere forskellige fag og faglige hovedområder". Med den nuværende læreplan fra 2010 er det faglige mål revideret til, at eleverne skal "tilegne sig viden om en sag med anvendelse af relevante fag og faglige metoder". Det betyder, at det ikke er en forudsætning, at alle emner og sager belyses med inddragelse af fag på tværs af de faglige hovedområder. Det samlede forløb skal dog indeholde en betydelig grad af samarbejde på tværs af de faglige hovedområder, og der er fortsat en central intention om samarbejde på tværs af hovedområder og om, at de naturvidenskabelige fag indgår i samarbejde med fag fra de øvrige fagområder. I de centralt stillede opgaver i AT har der frem til og med 2010 og igen i 2012 været krav om at kombinere fag fra forskellige hovedområder, mens der i 2011 og 2013 ikke har været krav om dette. I vejledningen for AT understreges det bl.a. i den sammenhæng, at det, også selv om der evt. ikke vil være krav om at inddrage fag fra forskellige hovedområder, stadig er vigtigt at sætte eleverne i stand til at bringe mange fag i spil på tværs.

Styrkelse af uddannelsens studieforbereende funktion

Styrkelsen af uddannelsens studieforbereende funktion handler ifølge bemærkningerne til lovforslaget også om to dimensioner. At styrke fagligheden og at styrke studenternes reelle studiekompetence, dvs. deres lyst og evne til at gennemføre en videregående uddannelse. I forhold til det første lægges der vægt på en opdatering af faglighedsbegrebet, der udover fagligheden i sig selv omfatter evnen til at anvende det lærte i relevante situationer. Dette skal ske både i de enkelte fag og gennem AT. I forhold til studiekompetence handler det om, at der i AT skal arbejdes med en progression i elevrollen fra folkeskoleelev over gymnasieelev til studerende, hvad angår både arbejdsformer og selvstændighed i arbejdet.

I læreplanen for AT kommer det studieforbereende sigte til udtryk på flere måder. Det fremgår således, at AT skal styrke elevernes evne til at sammenholde viden og metoder mellem fag og bidrage til at kvalificere deres valg af fag i gymnasiet og valg af videregående uddannelse. Af beskrivelsen af de didaktiske principper i AT fremgår det desuden, at der i AT skal arbejdes med at udvikle elevernes studiekompetence gennem bevidst og systematisk beskæftigelse med studiemetoder og arbejdsformer, ligesom det fremgår, at progressionen i arbejdsformer skal understøtte det studieforbereende sigte. I vejledningen for AT er der under arbejdsformer beskrevet tre elementer, der særligt understøtter den studieforbereende intention:

- At kunne arbejde flerfagligt og at vide, hvornår det er relevant at inddrage bestemte fag
- At kunne arbejde projektorienteret og problembaseret
- At kunne sammenfatte og formidle komplekst stof.

I forbindelse med det studieforbereende sigte kan også nævnes det faglige mål om, at eleverne skal kunne demonstrere indsigt i videnskabelig tankegang og gøre sig elementære videnskabsteoretiske overvejelser i forhold til den konkrete sag. Det videnskabsteoretiske perspektiv er i den nye læreplan nedtonet en anelse, idet det kobles til den konkrete sag, hvor det tidligere i højere grad stod som selvstændigt mål.

I den gældende læreplan er der desuden som noget nyt indføjet et fagligt mål om, at eleverne skal kunne opstille en problemformulering og fremlægge resultatet heraf – noget, der tidligere ikke indgik i målene, men i vurderingskriterierne.

4 Intention, formål og mål

AT var en stor nyskabelse med reformen. Mange af intentionerne bag reformen skulle realiseres gennem AT, hvilket var en krævende opgave for skolerne. Det viste EVA's evaluering fra 2008, der også pegede på et uudnyttet potentiale i AT. Men hvordan ser det ud fem år senere?

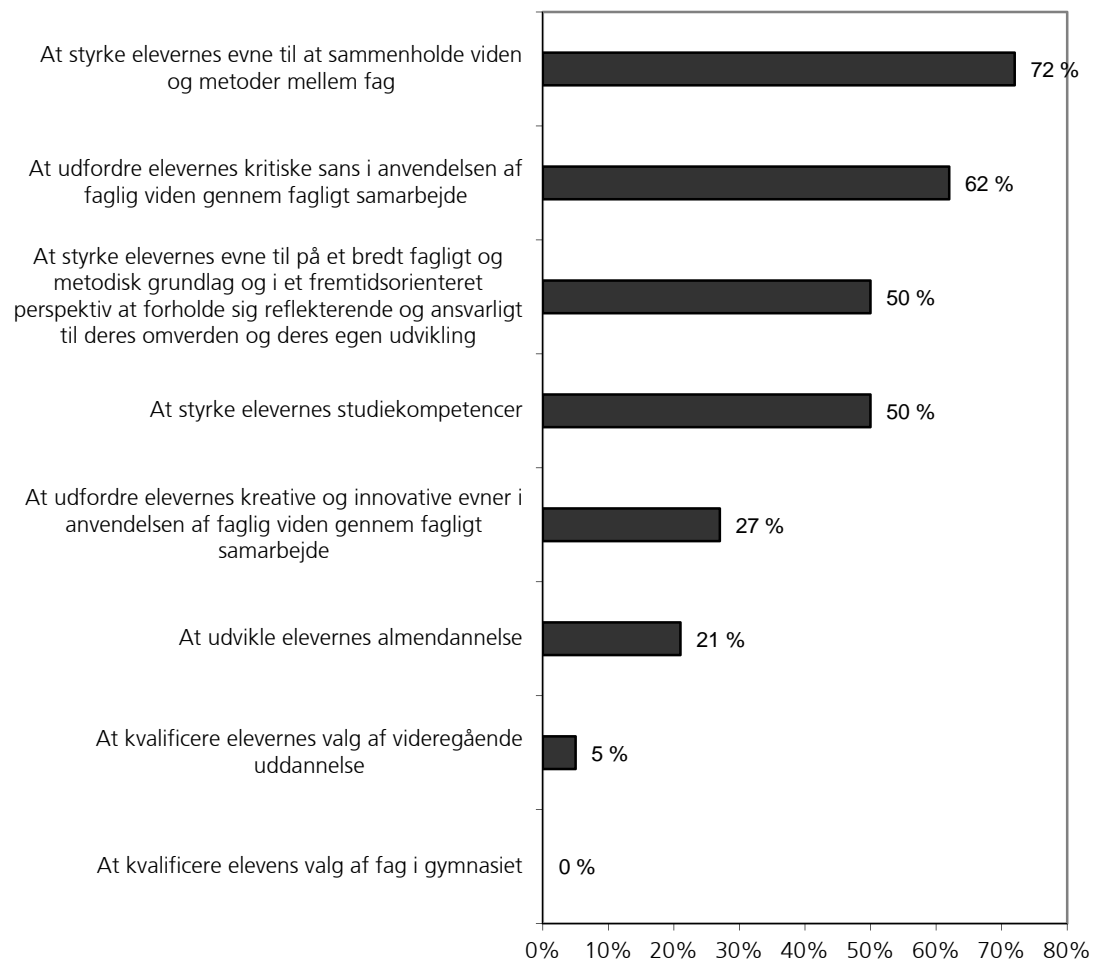
Dette kapitel sætter fokus på, hvordan lærerne forstår formålet og intentionen med AT, og hvordan de vurderer, at disse indfries i AT. Desuden sætter kapitlet fokus på, hvordan de faglige mål forstås og anvendes i undervisningen, og endelig giver det et billede af lærernes samlede vurdering af AT, sammenlignet med hvordan de vurderede det i 2008.

4.1 Formål og intentioner

Vi har spurgt lærerne, hvad de ser som de vigtigste tre formål med AT. Figur 1 viser, hvor stor en del af lærerne der har vurderet de forskellige formål i AT som et af de vigtigste.

Figur 1
Lærernes forståelse af formålet med AT

Hvad står for dig som de tre vigtigste formål med AT? (n = 541)



Kilde: EVA's spørgeskemaundersøgelse blandt censorer i AT 2013

Som det fremgår af figuren, står det faglige samspil og anvendelsen af forskellige fags viden og metoder centralt i lærernes prioriteringer af formålene i AT. Det er således formålet "at styrke elevernes evne til at sammenholde viden og metoder mellem fag", som flest lærere (72 %) vurderer som et af de tre vigtigste formål, hvorefter formålet "at udfordre elevernes kritiske sans i anvendelsen af faglig viden gennem fagligt samarbejde" kommer (62 %).

I den modsatte ende ses det, at meget få lærere (5 %) har vægtet formålene i AT om at kvalificere elevernes valg af videregående uddannelse, og slet ingen har vægtet formålet om at kvalificere elevernes valg af fag i gymnasiet, et formål, der da også kun kan knyttes til AT i starten af forløbet. Når der ikke er flere, der vægter disse formål, peger det på, at disse elementer ikke står centralt i AT-undervisningen, og spørgsmålet er, om det fortsat skal være en del af formålet med AT, og, hvis det skal, hvordan det så får mere vægt.

I fokusgrupperne med lærerne drejede forståelsen af formålet med AT sig særligt om den metodebevidsthed og relationelle forståelse af fagene, som AT skal give eleverne. Desuden blev der lagt vægt på den selvstændige og projektorienterede arbejdsform.

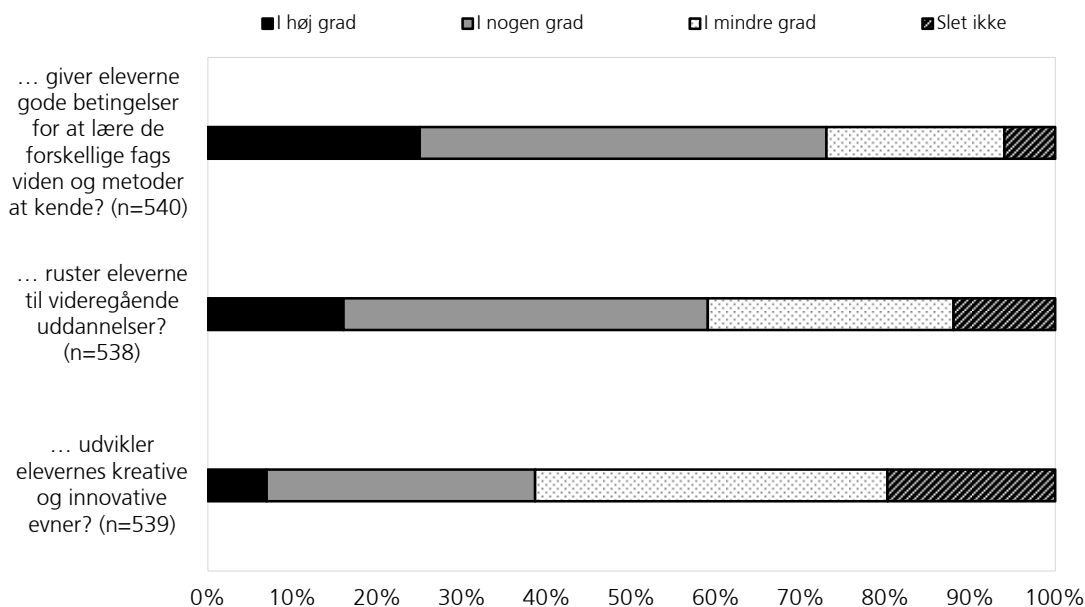
I gruppeinterview med elever på alle tre skoler, hvor der er gennemført elevinterview, var det ligeledes et tydeligt billede, at eleverne havde en forståelse af, at det centrale omdrejningspunkt i AT var det faglige samspil og særligt det at kunne kende forskel på og anvende forskellige metoder fra fagene.

4.1.1 Lærernes vurdering af, om AT lever op til formålet

I spørgeskemaundersøgelsen har vi desuden spurgt lærerne, om de vurderer, at AT lever op til tre formål for AT for eleverne, som er sammenfattet ud fra læreplanen. Figur 2 nedenfor viser lærernes besvarelser af, i hvilken grad de vurderer, at tre centrale formål for AT opnås.

Figur 2
Lærernes vurdering af formålsopfyldelse

I hvilken grad vurderer du, at undervisningen i AT ...



Kilde: EVA's spørgeskemaundersøgelse blandt censorer i AT 2013

Besvarelserne tegner et billede, der svarer til de formål, som står centralt for lærernes forståelse af AT. Flest vurderer således, at AT giver eleverne gode betingelser for at lære de forskellige fags viden og metoder at kende, idet 25 % af lærerne i høj grad vurderer, og 48 % i nogen grad vurderer, at AT lever op til dette. Der er større forskel på, om lærerne oplever, at undervisningen i AT ruste eleverne til videregående uddannelser. 59 % vurderer, at det sker i nogen eller i høj grad,

mens 41 % vurderer, at det kun sker i mindre grad eller slet ikke. Endelig er det flertallet af lærerne (60 %), der i mindre grad eller slet ikke vurderer, at undervisningen i AT udvikler elevernes kreative og innovative evner, hvilket heller ikke var et formål, der blev vægtet af mange lærere.

Lærernes vurdering af formålsopnåelsen i AT med hensyn til disse tre aspekter er således blandet, og der er samlet set kun en mindre del af lærerne, der vurderer, at AT i høj grad lever op til de tre formål, der her berøres. En nærmere analyse viser, at de samfundsvidenskabelige lærere generelt er mere positive i deres vurderinger af formålsopnåelsen i AT end de humanistiske og særligt de naturvidenskabelige lærere. Tabel 1 viser, hvordan lærere inden for de tre fagområder vurderer opnåelsen af de tre formål i figur 2 forskelligt.

Tabel 1
Vurderinger af formålsopnåelse fordelt på fagområder

Tabellen viser andelen af lærere, der har svaret "I høj grad" eller "I nogen grad"

Undervisningen i AT ...	Lærere med naturvidenskabelige fag (n = 229)	Lærere med samfundsvidenskabelige fag (n = 106-107)	Lærere med humanistiske fag (n = 202-203)	Samtlige lærere (n = 538-539)
... giver eleverne gode betingelser for at lære de forskellige fags viden og metoder at kende	62 %	81 %	76 %	71 %
... ruste eleverne til videregående uddannelse	44 %	74 %	62 %	57 %
... udvikler elevernes kreative og innovative evner	31 %	46 %	40 %	37 %

Kilde: EVA's spørgeskemaundersøgelse blandt censorer i AT 2013

Den største forskel er der i vurderingen af, om AT ruste eleverne til videregående uddannelser, hvilket 74 % af de samfundsvidenskabelige lærere vurderer, at AT gør i høj eller nogen grad, mens det kun gælder for 62 % af de humanistiske lærere og 44 % af de naturvidenskabelige lærere.

I forhold til lærernes vægtning af forskellige formål i AT (figur 1) ses det, at netop formålet "at styrke elevernes studiekompetencer" også vægtes højere af samfundsvidenskabelige lærere end af de øvrige.

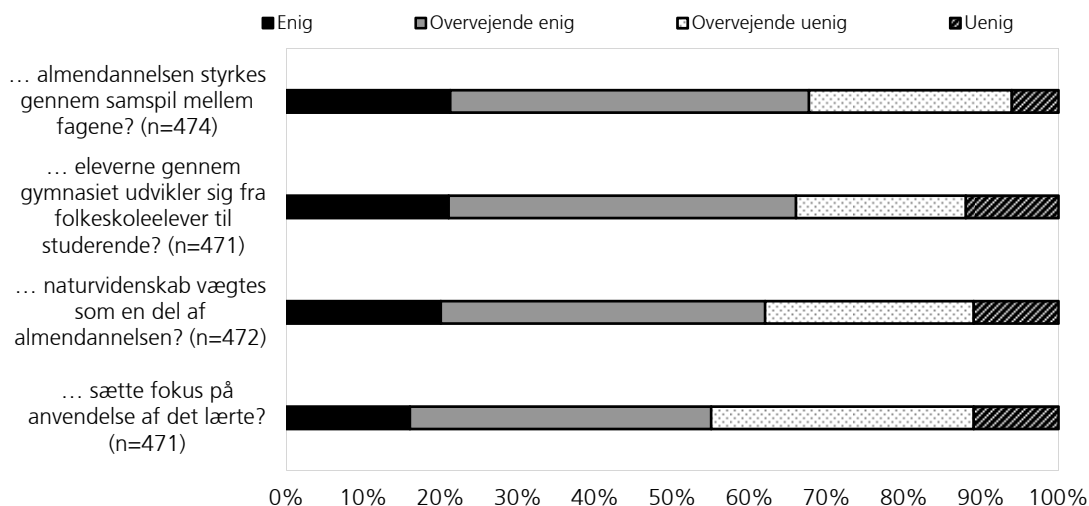
I fokusgrupperne gives nogle forklaringer på dette. Her fremgår det, at studiekompetencer ses forskelligt afhængigt af fag og tilgange på forskellige universitetsstudier. En fokusgruppemedlem uddyber, at han oplever, at elever, der efterfølgende vælger en samfundsvidenskabelig uddannelse, får mere studieforbereelse ud af AT. Dette kan bl.a. handle om, at det fokus på metoder, der er i AT, genfindes i de samfundsvidenskabelige studier. Navnlig i forhold til AT's studieforbereende funktion peger analysen altså på, at der lader til at være en skævhed til fordel for de samfundsvidenskabelige fag.

4.1.2 Lærernes vurderinger af, om intentionerne indfries

Desuden er lærerne blevet spurgt, om AT indfrier forskellige af de bagvedliggende intentioner for AT, der er beskrevet i kapitel 3. Figur 3 viser lærernes vurderinger af, om intentionerne i AT indfries. Der er spurgt ind til fire centrale intentioner.

Figur 3 Lærernes vurdering af indfrielsen af intentionerne bag AT?

Er du enig eller uenig i, at AT på din skole bidrager til, at ...



Kilde: EVA's spørgeskemaundersøgelse blandt censorer i AT 2013

Note: Kun de lærere, der har været involveret i AT-forløb som lærer i perioden august 2010 – juni 2013, har besvaret spørgsmålet.

Overordnet tegner der sig et overvejende positivt billede, hvor flertallet af lærerne er enige eller overvejende enige i, at AT bidrager til at indfri de forskellige intentioner. Samtidig er lærernes positive vurdering ikke overvældende, idet andelen, der svarer "Overvejende enig", fylder relativt meget i forhold til andelen, der svarer "Enig", samtidig med at mellem 32 og 45 % af lærerne er uenige eller overvejende uenige i, at AT bidrager til at indfri de forskellige intentioner.

Der er ikke så stor forskel på lærernes vurdering af de fire intentioner med AT, dog ses det, at flest lærere er enige eller overvejende enige i, at AT bidrager til, at almindannelsen styrkes gennem samspil mellem fagene, mens færrest er enige eller overvejende enige i, at AT bidrager til at sætte fokus på anvendelsen af det lærte.

Almindannelsen i AT

I fokusgrupperne såvel som i rektorinterviewene blev perspektivet omkring almindelse gennem samspil mellem fagene uddybet. I fokusgruppeinterviewene blev det fx fremhævet, at det almindende aspekt i AT handlede om elevernes arbejde med en konkret sag frem for et fag, og altså, at der var fokus på tilegnelsen af viden om og forståelse af en sag frem for færdigheder og kompetencer i et bestemt fag. En fokusgruppedeltager beskrev det således:

Almindelse er nogle briller, eleverne får på, som de kan se verden igennem. [...] AT kommer først i spil, når en sag er så kompleks, at ét fag ikke kan løse den. (Fokusgruppedeltager).

Også en vicerector beskriver det som væsentligt i AT at beskæftige sig med virkeligheden uafhængigt af fagene, hvor fagene er redskaber.

Formålet er at have et metaniveau om, hvordan man skaffer viden om noget ud fra forskellige fakulteter. Og det synes jeg er interessant og meget anderledes end skolefagene ellers er. AT er ikke forankret i ét universitetsfag, hvilket de øvrige fag ofte er. Det handler om virkeligheden, og det er sagen og en problemformulering, der står i centrum (...) Der er nogle perspektiver og erfaringer i det her, som er nyttige, og som gør, at eleverne får nogle kompetencer, de kan bruge i virkeligheden. Man kan i dag ikke klare sig med de almindelige skolefag til de problemer, vi skal løse, og det er det, AT handler om. (Vicerector).

20 % af lærerne er enige i, at AT bidrager til, at naturvidenskab vægtes som en del af almindelsen, og 42 % er overvejende enige i dette, mens de resterende 36 % er uenige eller overvejende uenige. I rapportens afsnit 5.3 stilles skarpt på, i hvilket omfang og hvorledes de naturvidenskabelige fag indgår i AT.

Studieforberedelsen i AT

Som det ses af figur 3, er 21 % af lærerne enige, og 45 % overvejende enige, i, at AT bidrager til, at eleverne udvikler sig fra folkeskoleelever til studerende. Lidt færre vurderer, at AT bidrager til, at der sættes fokus på det lærte (16 % er enige i dette, og 39 % er overvejende enige).

I fokusgrupperne beskrives det studieforberedende aspekt i AT særligt ved den selvstændige og projektorienterede arbejdsform, som præger AT, og det, at eleverne selv skal finde sager og materialer at arbejde med. En fokusgruppedeltager beskriver, at det er særligt for AT i forhold til de øvrige erfaringer, eleverne får i gymnasiet, og at eleverne her møder en anden tilgang og arbejdsform end ellers.

De er igennem en arbejdsproces, de ikke skal andre steder i gymnasiet, og det er studieforberedende. Jeg kan mærke på eleverne, at det er noget, de ikke har prøvet før. (Fokusgruppedeltager).

Også en vicerektor giver i et interview udtryk for, at det studieforberedende sigte i AT navnlig handler om, at eleverne skal arbejde selvstændigt og problemorienteret, og at læreren dermed skal have en anden rolle i AT end i fagene som vejleder og ikke som den, der har svarene.

I fokusgruppeinterviewene fremkom omvendt også det synspunkt, at AT ikke indfrier den studieforberedende intention. Nogle fokusgruppedeltagere oplevede, at arbejdet med stoffet i AT blev for overfladisk, og mente, at dette stred imod intentionen om det studieforberedende sigte. En fokusgruppedeltager siger således:

Jeg synes, at det er studieforberedende. Det træner eleverne i en overfladiskhed, så de lærer, at de ikke behøver gå i dybden. De slipper af sted med en meget overordnet forståelse, hvor de løst knytter metoderne til sagen. (Fokusgruppedeltager).

En deltager i den anden fokusgruppe udtrykker det således:

Forskellen mellem det, vi forventer af dem til danskeksamen, og det, vi forventer af dem i dansk til AT-eksamen, er himmelvid. Vi forventer selvfølgelig også noget andet end det danskfaglige i AT, men det er problematisk, at de får en oplevelse af, at de ikke behøver nogen faglig indsigt for at kunne klogt sig på et stof. (Fokusgruppedeltager).

Der fremkom forskellige steder i de kvalitative data således det synspunkt, at eleverne ikke altid kommer så dybt ned i stoffet i AT, hvilket kan være med til at forklare, at så stor en del af lærerne (45 %) er uenige eller overvejende uenige i, at AT bidrager til at sætte fokus på anvendelsen af det lærte.

4.1.3 Ambitionsniveauet for AT

I de kvalitative interview med rektorer, vicerektorer og lærere fremgår forskellige dilemmaer og udfordringer i arbejdet med AT, som vedrører selve forståelsen af, hvad AT skal være, og formålet med AT. En rektor beskriver, hvad han ser som den største udfordring i forbindelse med formålet og intentionen med AT:

Jeg opfattede det fra starten, som om det var i AT og SRP, at eleverne skulle trænes i de kompetencer, de skulle have til de videregående uddannelser. Så jeg opfattede det som et sted, der skulle udfordre eleverne og give dem mulighed for at reflektere på et niveau, der ikke er mulighed for i den mere reproducerende daglige undervisning. Men det er ikke virkeligheden, at det er sådan nogle elever, man har. Så det har også handlet om, at man skulle nedbryde noget meget ambitiøst til mere håndgribelige ting. Det hedder jo almen studieforberedelse, men jeg ville foretrække, at det bare hed tværfaglige projekter. Jeg sy-

nes, at der er en fare for tørsvømning. For det er svært for de unge generelt at lave de metodiske overvejelser og gennemføre projekterne. Så jeg synes, det var et fremskridt med mere tværfaglighed, men jeg synes, at man er havnet mellem to stole. (Rektor).

I citatet udtrykkes en udfordring i forhold til at få de intentioner og ambitioner, der ligger i AT, fuldt udfoldet i virkeligheden.

Overordnet peger det kvalitative datamateriale på, at der kan opstilles tre niveauer for forståelsen af AT i relation til fagene og deres måde at indgå i AT på. På det første niveau kan AT ses og udmøntes som undervisning i to eller flere fag i forhold til et fælles emne. På det andet niveau foregår der et reelt fagligt samspil mellem de fag, der indgår i AT-forløbet, men der er stadig i høj grad tale om undervisning, der retter sig mod kompetencer og mål for fagene, som opnås i det faglige samspil, hvor der er mere vægt på det problemorienterede projektarbejde, men som ikke adskiller sig væsentligt fra det faglige samarbejde, der også traditionelt er foregået mellem fagene. På det tredje niveau er fagene og det faglige samspil mere midler og elementer, der skal bidrage til, at eleverne opnår nogle kompetencer på overliggende niveau, som er særlige for AT, og som afspejles i de faglige mål for AT.

Datamaterialet peger på, at AT mange steder har bevæget sig fra det første niveau til det andet, idet der er fundet velfungerende former for det faglige samspil (som vi går nærmere ind i i afsnit 5.3), men at det stadig er en udfordring at få AT til at fungere fuldt ud på det tredje niveau, som også beskrevet i citatet ovenfor. Det handler både om, som rektoren ovenfor giver udtryk for, at det opleves som ambitiøst i forhold til elevernes niveau, og om, at det er vanskeligt at få en fælles forståelse af, hvad dette niveau indebærer, og hvad de særlige AT-kompetencer, som ligger ud over fagene og det faglige samspil, består i. Det handler om at få AT til at blive en timeramme, der indebærer andet og mere end undervisningen i fagene og traditionelt fagligt samarbejde, men som giver det ekstra lag og den refleksion, der er tiltænkt på et andet niveau. Det handler om at finde ud af, hvad AT er i sig selv. Det handler dermed også om forståelsen og udmøntningen af de faglige mål, som det næste afsnit ser på.

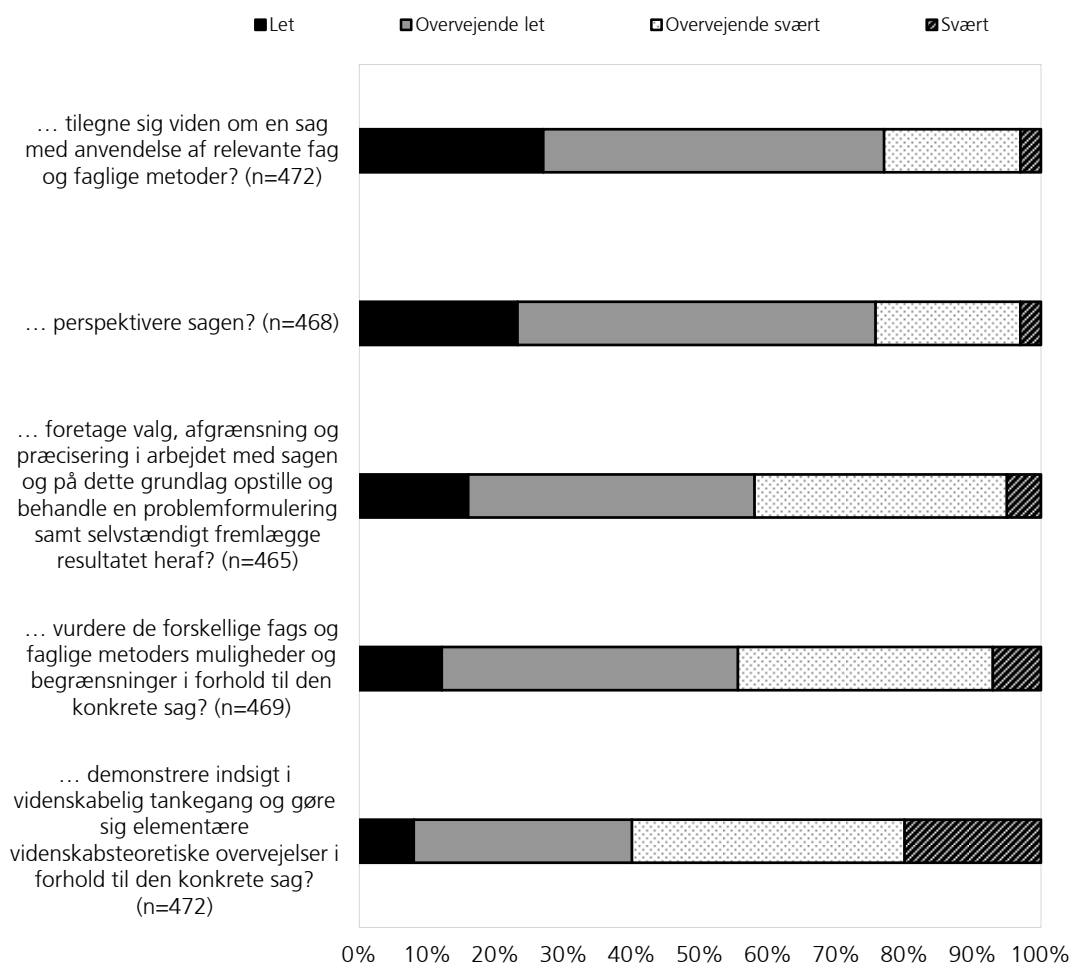
4.2 De faglige mål

I læreplanen er der opstillet fem faglige mål for AT. De faglige mål fungerer både som styrende for undervisningen og som bedømmelseskriterier ved den afsluttende prøve. De faglige mål som bedømmelseskriterier ved prøven behandles i afsnit 6.4 i forbindelse med prøven. I dette afsnit beskæftiger vi os med forståelsen af de faglige mål og arbejdet med at omsætte de faglige mål i undervisningen.

Størstedelen af lærerne (78 %) vurderer i nogen eller i høj grad, at de faglige mål samlet set understøtter formålet med AT. Det fordeler sig sådan, at størstedelen, nemlig 64 %, vurderer, at det i nogen grad er tilfældet, mens 14 % vurderer, at det i høj grad er tilfældet. Det er således en overvejende positiv samlet vurdering af de faglige mål i forhold til formålet med AT, der dog efterlader rum for forbedring, idet vurderingen "I nogen grad" fylder så forholdsvis meget. Det er imidlertid ikke alle de faglige mål, der opleves som lige lette at omsætte i undervisningen. Figur 4 viser, hvor let hhv. svært lærerne i spørgeskemaundersøgelsen oplever, at det er at omsætte de enkelte mål i undervisningen i AT.

Figur 4 At omsætte de faglige mål i undervisningen

Hvor let eller svært er det for dig som lærer at omsætte de faglige mål for AT i din undervisning i forhold til, at eleverne skal kunne ...



Kilde: EVA's spørgeskemaundersøgelse blandt censorer i AT 2013

Som det ses af figuren, er der forskel på, hvor let eller svært lærerne vurderer, at det er at omsætte de forskellige faglige mål i undervisningen. To af målene finder flertallet af lærerne lette eller overvejende lette at omsætte, for to af målene deler lærerne sig næsten ligeligt i deres vurdering af, om de er lette/overvejende lette eller svære/overvejende svære at omsætte i undervisningen, mens det sidste mål af flertallet af lærerne findes svært eller overvejende svært at omsætte.

Målene "at tilegne sig viden om en sag med anvendelse af relevante fag og faglige metoder" og "at perspektivere sagen" er de mål, som flest lærere finder det let eller overvejende let at omsætte i undervisningen, idet hhv. 77 % og 75 % finder det let eller overvejende let.

Viden om en sag

Af fokusgruppeinterviewene fremgår det, at det første mål "at tilegne sig viden om en sag med anvendelse af relevante fag og faglige metoder" opleves som det mest grundlæggende mål, og det er et mål, der arbejdes med allerede fra det første AT-forløb, og som indgår som et udgangspunkt i alle AT-forløbene. I fokusgrupper og interview med rektorer fremkommer det i den forbindelse som en positiv vurdering af den nye læreplan, at sagen er kommet mere i centrum i de faglige mål, og at det er blevet mere tydeligt, at der arbejdes med sagen, mens fagene bruges til at belyse sagen, da det gør undervisningen mere konkret.

I elevinterviewene peger nogle elever på, at dette faglige mål har fyldt langt mere i undervisningen i AT end de øvrige:

Jo, selvfølgelig har vi været forbi alle målene. Men jeg synes, at punkt 1 om at sætte sig ind i et emne, det har mest været i fokus. Men jeg synes, at der burde have været mere fokus på de andre punkter. (Elev).

Perspektivere sagen

Fokusgrupperne og navnlig interview med eleverne peger på, at det andet mål om at kunne perspektivere sagen navnlig udmøntes som en perspektivering mellem AT-forløb, hvor eleverne skal perspektivere til tidligere sager og metoder, de har arbejdet med. Nogle steder skal dette indgå som en fast del af studierapporten. Af vejledningen fremgår det, at det til prøven vil være naturligt at drage paralleller til nogle af de forløb, der er omtalt i studierapporten, for at understrege pointer om fagenes muligheder og begrænsninger og om forskelle mellem hovedområder. Dette er sandsynligvis med til at give denne fortolkning af perspektiveringsmålet. Det kan imidlertid problematiseres, om det er tilstrækkeligt at indfri dette mål ved at perspektivere til tidligere forløb gennem studierapporten. Af elevinterviewene fremgår det desuden, at det kan være vanskeligt for eleverne at se meningen med denne perspektivering, da de ofte oplever, at der er meget forskel på forløbene.

Jeg skriver i billedkunst i år, og det var for første gang. De metoder skulle jeg perspektivere, og jeg endte med at skulle perspektivere til et danskforløb, som handlede om noget helt andet, og det ... nej ... det kan diskuteres, om det gik godt. (Elev).

Det peger på, at der – i hvert fald på de tre skoler, hvor elevinterviewene er foretaget – ikke er fundet en endelig god udmøntning af dette faglige mål, som giver mening for eleverne.

Afgrænsning og problemformulering

Målet "at foretage valg, afgrænsning og præcisering af en sag og på den baggrund opstille og behandle en problemformulering og selvstændigt fremlægge resultatet heraf" deler lærerne, således at godt halvdelen (58 %) finder, at det er let eller overvejende let at omsætte i undervisningen, mens den resterende lille halvdel finder det svært eller overvejende svært.

Af vejledningen fremgår det bl.a. om det første af disse mål, at det nås, ved at eleverne selv inden for et overordnet emne vælger en sag at arbejde med. Datamaterialet peger imidlertid på, at eleverne langt fra altid har indflydelse på, hvilken sag de arbejder med, og det er således ikke altid ad denne vej, at eleverne arbejder med dette faglige mål. I spørgeskemaundersøgelsen svarer halvdelen af lærerne, at eleverne i høj eller i nogen grad har haft indflydelse på, hvilken sag de ville arbejde med i de AT-forløb, den pågældende lærer har undervist i (40 % svarer "I nogen grad", og 12 % "I høj grad"), mens den anden halvdel svarer, at eleverne i mindre grad eller slet ikke har haft indflydelse på, hvilken sag de ville arbejde med (32 % svarer "I mindre grad", og 17 % "Slet ikke"). Det kan dække over en indlagt progression, hvor lærerne vælger sager i de første AT-forløb, og eleverne selv vælger sag hen mod slutningen af det samlede AT-forløb. Men det tegner et billede af, at der er mange AT-forløb, hvor eleverne ikke selv vælger sag, hvilket også var tydeligt i elevinterviewene.

En anden udfordring, der nævnes i fokusgrupperne med lærerne, er, at det ikke for alle lærere er naturligt eller lige let at arbejde med en problemformulering. Det nævnes af en sproglærer, at det lægger mere op til en samfundsvidenskabelig tilgang. Endelig nævner en vicerektor en udfordring, han ser i forhold til, at lærerne i højere grad skal turde lade eleverne selv finde deres sag og problemformulering og ikke give dem svarene:

Nogle lærere – og det har vi faktisk en diskussion om her på skolen – er tilbøjelige til at give eleverne emnerne og underspørgsmålene i stedet for at lade dem selv finde ud af det. Når man læser om, hvad eleverne skal kunne, så er det ret meget, og det stiller høje krav til dem. Derfor kommer nogle af dem og skal reddes. Der skal lærerne nøjes med rollen som vejledere frem for at give dem svarene og materialerne. (Vicerektor).

Vurdere forskellige metoder

Det andet mål, som deler lærerne, handler om at kunne vurdere de forskellige fag og faglige metoder, og dette er netop et af de omdrejningspunkter for AT, som lærere og elever hæfter sig ved som et af de mest centrale elementer i formålet med AT. Ifølge vejledningen skal dette mål bl.a. følges i det faglige samspil mellem fagene, hvor man sammenligner fagene og metoderne. "Ved at møde noget andet bliver man mere bevidst om sit eget", hedder det i vejledningen. I fokusgrupperne er der lærere, der nævner, at de er blevet mere bevidste om metoder i deres eget fag og også arbejder mere eksplicit med dem på grund af AT. Der er dog også en fokusgruppedeltager, der beskriver, hvorfor det kan være svært at omsætte dette mål:

Jeg ville egentlig gerne vende tilbage til tilfældigheden med metode. I forhold til fortolkningen af metode så lægger man nogle steder vægt på brugen af metode i forhold til sagen, men mange steder har man lært eleverne et floskularium. Og fagene kan ikke se sig selv i metoderne, fordi det er nogle filosoffer, der har sagt, at sådan gør fysikere. Så derfor kan lærerne have svært ved at anvende det. Samtidig kan eleverne have svært ved at anvende en stor metode, for det er ikke et stort metodisk værk, de afleverer. (Fokusgruppedeltager).

Citatet udtrykker flere ting, som kom til udtryk i fokusgruppeinterviewene, nemlig for det første, at det at sætte ord på metoder kan være en fremmed disciplin for nogle lærere og i nogle fag, for det andet, at det er afgørende, at metoder kobles til sagen og ikke står løsrevet som en masse ord uden betydning, og for det tredje, at det kan forekomme ambitiøst, at eleverne skal kunne arbejde med det.

Videnskabelig tankegang og elementære videnskabsteoretiske overvejelser

Endelig er det faglige mål, som vurderes mest vanskeligt at omsætte i undervisningen, målet om, at "eleverne skal kunne demonstrere indsigt i videnskabelig tankegang og gøre sig elementære videnskabsteoretiske overvejelser i forhold til den konkrete sag". 60 % af lærerne finder det svært eller overvejende svært at omsætte dette mål.

Af fokusgruppeinterviewene fremgik det, at dette mål var særligt vanskeligt at omsætte i undervisningen, dels fordi det opfattes meget ambitiøst for eleverne på dette tidspunkt, dels fordi der er en del uklarhed om netop ambitionerne og betydningen af dette faglige mål, en uklarhed og forskellig fortolkning, som beskrives at eksistere både internt mellem lærerne på samme skole og som forskellige opfattelser og forskellig praksis skolerne imellem. Der er særligt forskel på, om der lægges vægt på videnskabsteori i en mere filosofisk optik, eller om der mere lægges vægt på videnskabelig metode og metodeindsigt. En rektor taler om de to niveauer på denne måde:

Så har der i de første år måske været lidt for meget papegøjeviden om de forskellige faglige metoder. Altså, jeg ved ikke, hvor mange gange jeg har hørt på nogle, der har snakket om den hermeneutiske spiral. Men det var lige en årgang, hvor der måske var nogle lærebøger, de lærte udenad og kobledede det på noget uden at være helt klar over det. [...] Jeg synes sådan set, at de viser, at de har noget overskud i langt de fleste tilfælde. De viser, at de kan anbringe metoderne i forhold til en konkret sag, og det er sådan set det, som det handler om. (Rektor).

Citatet udtrykker også, at der er sket en ændring igennem årene med AT. Nogle oplever, at der er sket en positiv justering af dette faglige mål mod den mere metodiske fortolkning, andre oplever, at der hersker forvirring om, hvad der egentlig ligger i dette faglige mål. En fokusgruppedeltager beskriver det således:

På min skole har vi forstået det sådan, at vi ikke længere skal undervise eleverne i videnskabsteori, men derimod lære dem om metode og metodebrug. Det synes jeg er en rigtig god udvikling. Men det er også lige præcis her, at vi kan støde op imod hinanden i en eksamenssituation. Der kan komme en censor fra en skole, hvor de beskæftiger sig med videnskabsteori, der kommer til os, der koncentrerer os om metode. Og det hænger meget sammen med, at ministeriet har sagt meget forskellige ting, samtidig med det er der mange forskellige lærere, der har hørt det på forskellige konferencer. (Fokusgruppedeltager).

Nogle deltagere i fokusgrupperne efterspørger på den baggrund en klarere udmelding om status og forståelse af det videnskabsteoretiske faglige mål, og det problematiseres bl.a., at ordet videnskabsteori anvendes, når der er usikkerhed om, hvorvidt det er egentlig videnskabsteori eller snarere forskellige videnskabelige metoder, der skal undervises i.

4.2.2 Forskellige forståelser af AT og de faglige mål

Samlet set peger det kvalitative datamateriale på, at der hersker forskellige fortolkninger af, hvad eleverne skal kunne i AT, og hvad AT skal indeholde, både mellem skoler og indbyrdes blandt lærere på samme skole.

Lærerne i fokusgrupperne beskriver navnlig en forskel på forståelsen af AT og de faglige mål blandt lærere på forskellige skoler. Det kommer særligt til udtryk i forbindelse med bedømmelsessituationen til den afsluttende prøve og beskrives nærmere i afsnit 6.4.

I elevinterviewene er det derimod tydeligt, at eleverne oplever, at der er stor forskel på, hvordan lærerne internt på skolen forstår formålet og meningen med AT, herunder udmøntningen af de faglige mål i undervisningen. Det problematiseres af eleverne i alle tre elevinterview. En elev siger det således:

Jeg har måske savnet en generel følelse af, at lærerne var enige om, hvad det gik ud på. AT-forløbene har været meget præget af, at der har været meget forvirring om, hvad man gik ind til. (Elev).

Eleverne beskriver, at det giver dem en usikkerhed i forhold til at vide, hvad de skal kunne til prøven, fordi de har et indtryk af, at forskellige lærere lægger vægt på noget forskelligt. Eleverne efterspørger derfor mere klarhed om og mere fokus på, hvad der er vigtigt til prøven:

Jeg synes, at der skal være mere fokus på den afsluttende eksamen. Hvordan fremlæggelsen skal foregå, fordi det er meget forskelligt fra lærer til lærer, hvor meget man skal fokusere på metoder, sagen og perspektivering. Derudover burde man måske sætte en hel dag af til at fortælle, hvad man skal med AT. (Elev).

Nogle elever beskriver konkrete erfaringer fra prøveeksamen i 2. g og fra de afsluttende evalueringer i de forskellige forløb med, at lærerne vægter forskellige ting:

Da jeg var oppe til prøveeksamen sidste år, der var INGEN spørgsmål til metode, kun til det faglige. Men jeg har også hørt fra mange andre, at de [lærerne] kun har spurgt til metode og ikke til det faglige. Det gør, at man ikke rigtig ved, hvad man skal forberede sig til. (Elev).

I den forbindelse nævnes det af elever i alle tre elevinterview, at de havde svært ved at forstå, hvordan studieturen kunne indgå som et AT-forløb, fordi den ikke berørte de kompetencer og arbejdsformer, som eleverne oplever som vigtige i AT-prøven.

Vores studietur til Island blev betegnet som et AT-forløb. Men der var ikke noget med metoder eller samspil mellem fagene. (Elev).

Dette billede fra elevinterviewene underbygger indtrykket af et behov for fortsat at arbejde med, hvordan de faglige mål i undervisningen kan blive mere tydelige for lærere og elever.

Forholdet mellem sag og metoder

En af de mest tydelige udfordringer i forhold til at forstå og omsætte de faglige mål i AT handler om, hvordan man skal forstå og vægte elevernes viden om og kompetence til at kunne anvende forskellige fags metoder over for elevernes dybtgående viden om den konkrete sag, de arbejder med. Der er tilsyneladende forskel på, hvad der bliver set som målet, og hvad der bliver set som middel til at nå målet.

Denne forskel kommer tydeligt frem i elevinterviewene. På én af skolerne havde eleverne fået den forståelse, at det var mindre vigtigt at vide meget om det emne og den sag, man arbejdede med, og at det var mere vigtigt at kunne stoffet omkring de forskellige metoder, man anvendte. Sagen er således midlet til at opnå forståelse af metoderne. To elever beskriver det fx sådan:

Som jeg har forstået det, så hvis man kan sine metoder, så behøver man ikke at have et stort emne, som man skal blive professor på. Det handler om metoderne. (Elev).

Sagerne fylder jo ikke så meget i AT, fordi man bliver bedømt på metoderne. Så jeg sætter mig ikke så meget ind i sagen. (Elev).

På en anden skole har eleverne en oplevelse af, at de blev klar over vigtigheden af at kunne metoderne meget sent i forløbet, mens undervisningen i højere grad handlede om at opnå viden om de sager, man arbejdede med. Det beskrives sådan af eleverne på denne skole:

Jeg synes mere, at vi har lært om emnet frem for metoderne i de enkelte fag. Vi har lært mere om regnskoven f.eks. frem for de metoder, der var knyttet til forløbet. (Elev).

Jeg har oplevet, at 85 % af fremlæggelserne har handlet om, hvad man har lært om emnet, og så er de sidste 15 % om metoderne. Derfor har størstedelen af ugen handlet om et emne, og så husker man til sidst på ugen, at det er AT, man har, og så kobler man lidt metode på. (Elev).

Metoderne er lidt et påhæng på AT. For ofte bliver man bare undervist i 2 fag i løbet af ugen. (Elev).

Der ligger således en udfordring og en balancegang i forhold til at finde det rigtige forhold mellem sag og metoder i AT, som også lærerne i fokusgrupperne kredser om.

En for entydig vægtning af metoderne på bekostning af sagen kan ifølge nogle lærere indebære den risiko, at AT bliver overfladisk og uden dybde. Det kan ifølge dette perspektiv være vanskeligt for eleverne faktisk at nå til det reflekterende metaniveau med en god brug af metoderne, hvis de ikke er dybt nok nede i og har kendskab til sagen.

Omvendt indebærer en for entydig vægtning af sagen og emnet, at det bliver svært at se, hvordan AT adskiller sig fra fagene i øvrigt, og hvorfor det ikke bare kan være en del af undervisningen i fagene eller emneuger. Eleverne hæfter sig således ved, at det er vigtigt at have fokus på de særlige AT-kompetencer som fx metodekendskab, hvis AT skal have sin egen ret. Og at det er vigtigt, at dette gøres allerede tidligt i forløbet.

Skulle AT have en selvstændig respekt som fag, så skulle man have mere fokus på metoderne. Nogle gange føler man lidt, at det minder lidt om en helt normal fremlæggelse, som man kender det fra folkeskolen, hvor de til sidst skal lalle en masse flotte ord af om metoder, som de grundlæggende ikke forstår. Det er en hån, hvis ikke man lærer eleverne om, hvad de her metoder betyder. (Elev).

Her opstår selvfølgelig en væsentlig overvejelse over, hvornår i forløbet de forskellige elementer af AT skal placeres, så eleverne får en oplevelse af, at det, de laver i undervisningen, også peger frem mod de kompetencer, de bliver bedømt på, samtidig med at der indbygges en progression i forløbet, der tager højde for, at eleverne ikke kan arbejde på abstrakt niveau fra starten. Afsnit 5.2 går nærmere ind i udfordringerne forbundet med at skabe progression i AT.

4.3 Lærernes samlede vurdering af AT

Samlet set er lærerne mere positive i deres vurdering af AT i dag, end de var i 2008. Særligt vurderer lærerne i højere grad, at AT fungerer godt i praksis på deres skole, end de gjorde i 2008. Der er dog fortsat en stor del af lærerne, nemlig 47 %, der ikke mener, at AT ressource- og tidsmæssigt er en god investering i forhold til udbyttet.

Det viser spørgeskemaundersøgelsen blandt lærerne. I spørgeskemaundersøgelsen har vi i en række spørgsmål spurgt lærerne om deres samlede vurderinger af AT. Spørgsmålene er udformet, så svarene kan sammenlignes med svarene i en spørgeskemaundersøgelse blandt lærere på stx, der blev gennemført i september 2008 i forbindelse med EVA's evaluering af gymnasireformen. Det skal i den forbindelse bemærkes, at alle de lærere, der har besvaret spørgsmålene i 2013, har været censorer i AT umiddelbart inden besvarelsen. Det samme var ikke tilfældet i 2008. Samlet set har respondenterne i 2013 således svaret på baggrund af et konkret og aktuelt erfaringsgrundlag, mens respondenterne i 2008 kan have haft mere varierende viden om og erfaringer med AT.

Tabel 2 og tabel 3 viser udviklingen i lærernes samlede vurdering af AT hhv. som ide og i praksis, og tabel 4 viser udviklingen i lærernes vurdering af, om ressourcer og tid anvendt til AT står mål med udbyttet af AT.

Tabel 2
AT som ide – udvikling i lærernes vurderinger

Hvad er samlet set din vurdering af almen studieforberedelse (AT) som idé, dvs. ideen om at afsætte en fast timeramme til fagligt samspil og flerfaglige forløb? Det er en ...	2013	2008
... god ide	31 % (147)	21 % (86)
... overvejende god ide	39 % (185)	41 % (174)
... overvejende dårlig ide	18 % (85)	24 % (102)
... dårlig ide	12 % (57)	15 % (66)
Total	100 % (475)	100 % (428)

Kilde: EVA's spørgeskemaundersøgelse blandt censorer i AT 2013 og EVA's spørgeskemaundersøgelse blandt lærere 2008 (gennemført af Danmarks Statistik)

Note: I 2013-undersøgelsen er det kun de lærere, der har været involveret i AT-forløb som lærer i perioden august 2010 – juni 2013, der har besvaret spørgsmålet.

Tabel 3
AT i praksis – udvikling i lærernes vurderinger

Hvordan vurderer du samlet set, at AT fungerer i praksis i sin nuværende udformning på din skole?	2013	2008
Meget godt	9 % (44)	3 % (12)
Godt	28 % (133)	16 % (68)
Overvejende godt	44 % (208)	39 % (162)
Overvejende dårligt	13 % (60)	26 % (111)
Dårligt	4 % (19)	9 % (38)
Meget dårligt	2 % (10)	6 % (29)
Total	100 % (473)	100 (420)

Kilde: EVA's spørgeskemaundersøgelse blandt censorer i AT 2013 og EVA's spørgeskemaundersøgelse blandt lærere 2008 (gennemført af Danmarks Statistik)

Note: I 2013-undersøgelsen er det kun de lærere, der har været involveret i AT-forløb som lærer i perioden august 2010 – juni 2013, der har besvaret spørgsmålet.

Tabel 4
Investering i forhold til udbyttet – udvikling i lærernes vurderinger

Hvor enig eller uenig er du i, at AT ressource- og tidsmæssigt er en god investering i forhold til det samlede udbytte?	2013	2008
Enig	15 % (70)	8 % (31)
Overvejende enig	38 % (178)	19 % (77)
Overvejende uenig	26 % (125)	28 % (113)
Uenig	21 % (101)	46 % (188)
Total	100 % (474)	100 % (409)

Kilde: EVA's spørgeskemaundersøgelse blandt censorer i AT 2013 og EVA's spørgeskemaundersøgelse blandt lærere 2008 (gennemført af Danmarks Statistik)

Note: I 2013-undersøgelsen er det kun de lærere, der har været involveret i AT-forløb som lærer i perioden august 2010 – juni 2013, der har besvaret spørgsmålet.

Tabellerne viser, at lærerne inden for alle tre spørgsmål er mere positive i deres vurderinger af AT i dag, end de var i 2008. 70 % af lærerne vurderer således i dag, at AT er en god eller en overvejende god ide, mod 62 % i 2008. Endnu større er udviklingen i lærernes vurderinger af, hvordan AT samlet set fungerer i praksis på skolerne. Her vurderer 81 %, at AT fungerer overvejende godt, godt eller meget godt i dag, mod 58 % i 2008. Hvor der i 2008 var flere lærere, der syntes, at AT var en god ide, end der var lærere, der syntes, at det fungerede godt i praksis, er det nu omvendt. Lærerne vurderer også i højere grad, at AT ressource- og tidsmæssigt er en god investering, idet 53 % af lærerne er enige eller overvejende enige i dette i dag mod 27 % i 2008. Det er dog stadig næsten halvdelen af lærerne, der ikke mener, at det er en god investering i forhold til udbyttet.

Der tegner sig samlet set et billede anno 2013, hvor størstedelen af lærerne synes, at AT er en god ide og fungerer godt i praksis på skolerne, men hvor det alligevel er næsten halvdelen af lærerne, der ikke mener, at det ressource- og tidsmæssigt er en god investering i forhold til udbyttet. Nærmere analyse viser, at der er forskel på lærernes vurderinger af, om AT ressource- og tidsmæssigt er en god investering, afhængigt af deres fagområder. Således vurderer flest samfundsvidenskabelige lærere, at AT er en god investering (67 % er enige eller overvejende enige), mens færrest af de naturvidenskabelige lærere synes, det er en god investering (kun 38 % er enige eller overvejende enige). Blandt lærere med humanistiske fag er det 55 %, der er enige eller overvejende enige i, at AT ressource- og tidsmæssigt er en god investering i forhold til udbyttet.

I fokusgruppeinterviewene uddybes lærernes vurderinger. Her fremgår det, at nogle lærere synes, at AT har udviklet sig i den rigtige retning, primært fordi det er blevet mere konkret, men også, fordi det er mindsket i omfang. Samtidig fremgår det dog, at der fortsat ses mange problemer med AT og med at få det fulde potentiale udfoldet, hvilket bl.a. handler om, at der stadig er stor usikkerhed om, hvordan AT skal fortolkes og udmøntes, hvilket fører til meget forskellig praksis på skolerne, at det er vanskeligt at skabe sammenhæng i forløbet, at der er nogle udfordringer forbundet med prøven og bedømmelsen, og at elevernes udbytte vurderes at være meget forskelligt for forskellige elever. Det er nogle af de udfordringer, der vil blive analyseret i de kommende kapitler.

4.4 Sammenfatning og opmærksomhedspunkter

Lærerne vurderer AT mere positivt i dag, end de gjorde i 2008 – både som ide og i praksis. Lærernes vurdering af, hvordan AT fungerer i praksis, har således ændret sig væsentligt, hvilket kan hænge sammen med både den tid, der er gået, hvor implementeringen af AT har fundet en mere sikker form på skolerne, og hvor der er fundet svar på nogle af de mange usikkerheder, som der var i starten, og de justeringer, der er foretaget i rammerne for AT i forhold til både omfanget af AT og ændringer i læreplanen. Andelen af lærere, der er enige eller overvejende enige i, at AT ressource- og tidsmæssigt er en god investering i forhold til det samlede udbytte, er ligeledes fordoblet siden 2008. Det er dog stadigvæk næsten halvdelen af lærerne, der ikke er enige i, at udbyttet af AT står mål med den tid og de ressourcer, der bruges.

Størstedelen af lærerne vurderer også, at AT bidrager til, at intentionerne bag AT realiseres. Der lægges særligt vægt på, at der i AT er fokus på at arbejde problemorienteret med en sag frem for fag, og at eleverne i AT skal arbejde mere selvstændigt og problemorienteret end i den øvrige undervisning, hvilket opfattes som studieforberevende. Der sættes dog spørgsmålstegn ved, om eleverne i AT kommer nok i dybden med stoffet til, at AT kan kaldes studieforberevende, og især de naturvidenskabelige lærere er utilbøjelige til at se det studieforberevende element i AT. To af de faglige mål handler om metode. Målet om at tilegne sig viden om en sag med anvendelse af relevante fag og metoder vurderes overvejende positivt, mens der er større vanskeligheder forbundet med at omsætte målet om at kunne vurdere forskellige metoders muligheder og begrænsninger til konkret undervisningspraksis. Sådanne metarefleksioner over metode vurderes i høj grad at være et samfundsvidenskabeligt anliggende.

Det eneste mål, der opfattes som vanskeligere end målet om at kunne vurdere de forskellige metoders muligheder og begrænsninger, er målet om, at eleverne skal demonstrere indsigt i videnskabelig tankegang og gøre sig elementære videnskabsteoretiske overvejelser. Der er tilfredshed med, at dette element er blevet nedtonet til fordel for metodeelementet, men grundlæggende hersker der usikkerhed om fortolkningen af flere af de faglige mål, når de skal omsættes i undervisningen. Hvad er ambitionsniveauet i forhold til det videnskabsteoretiske element? Og hvordan vægtes metodeelementet i forhold til arbejdet med sagen? Især oplever eleverne, at lærerne indbyrdes har forskellige forståelser af disse spørgsmål, hvilket dels skaber usikkerhed hos eleverne, dels får formålet med AT til at fremstå uklart.

På baggrund af ovenstående kan følgende opmærksomhedspunkter fremhæves:

- Formålsbeskrivelsen for AT er mangefacetteret, og der hersker usikkerhed om, hvordan de forskellige facetter skal forstås og vægtes. Der kunne derfor være behov for, at UVM genovervejede formålsbeskrivelsen med henblik på en forenkling og tydeliggørelse af det fælles og overordnede formål. I den sammenhæng kunne man overveje, om valg af valgfag og evt. valg af videregående uddannelse fortsat skal have plads i formålsbeskrivelsen.
- Desuden er der usikkerhed blandt både lærere og elever om, hvordan de faglige mål skal forstås. Der er tilfredshed med de justeringer, der er foretaget hidtil, men der er behov for, at UVM konkretiserer målene. Vejledningen giver kun i mindre grad tydelige angivelser af, hvad der konkret ligger i de faglige mål, og idet læreplanen i modsætning til de øvrige læreplaner ikke indeholder angivelse af kernestof, er der heller ingen hjælp at hente her. Der er konstant behov for at balancere mellem central styring og decentral medbestemmelse. Det gælder både i forholdet mellem UVM og skolerne og i forholdet mellem skolerne og lærerne, men evalueringen peger på et behov for, at UVM tydeliggør og konkretiserer betydningen af de faglige mål.
- Der er desuden behov for, at skolerne fortsat arbejder med at skabe en fælles forståelse af mål og formål på skoleniveau. Selvom der er fundet velfungerende AT-modeller på skoleniveau, jf. kapitel 5, og selvom lærerne især oplever de forskellige forståelser, når de i eksamenssammenhæng møder lærere fra andre skoler, jf. kap. 6, så er der internt på skolerne forskellige forståelser – i hvert fald oplever eleverne det således.

5 Undervisningen og dens organisering

Af forrige kapitel fremgik det, at lærerne overordnet set vurderer, at AT fungerer godt i praksis på deres skoler, og at denne vurdering er væsentlig mere positiv i dag end i 2008. Vurderingen dækker imidlertid over en meget forskelligartet praksis skolerne imellem. Det fremgår af dette kapitel, hvor vi sætter fokus på undervisningen i AT på skolerne.

Først ser vi i afsnit 5.1 på, hvordan AT organiseres og styres. Fokus er i den forbindelse på graden af centralisering på skolerne. Et væsentligt redskab i styringen af AT er på mange skoler en såkaldt progressionsplan, men i hvor høj grad er der egentlig tale om progression, og hvilke udfordringer kan der være forbundet med at skabe progression og sammenhæng i AT gennem de tre år i gymnasiet? Det ser vi på i afsnit 5.2. I afsnit 5.3 og 5.4 sætter vi fokus på et helt centralt element i AT, nemlig samspillet mellem forskellige fag.

5.1 Organisering og styring

Hvordan AT skal organiseres og styres på skolen, er i høj grad op til den enkelte skole at beslutte, og da der ligger et stort fortolkningsarbejde i indholdsudfyldningen af AT, har organiseringen og styringen af AT stor betydning på skolerne for, hvordan AT implementeres.

Spørgeskemaundersøgelsen viser, at lærerne er forholdsvis tilfredse med rammerne for AT på deres skole og for graden af styring. 24 % vurderer, at rammerne er gode, og 67 %, at de er overvejende gode. Lærerne oplever det samtidig som forholdsvis klart, hvad der forventes af dem, når de indgår i et AT-forløb. 36 % vurderer, at det er klart, og 54 %, at det er overvejende klart. Endelig er 83 % af lærerne tilfredse med graden af styring i forhold til planlægningen og gennemførelsen af AT på deres skole, mens 9 % ønsker sig mindre styring og 8 % mere styring.

Når lærerne i spørgeskemaundersøgelsen vurderer, at de er tilfredse med graden af styring på deres skole, dækker det imidlertid over nogle forskelle på, hvor meget og hvad der styres i forbindelse med AT. Det viser både spørgeskemaundersøgelsen, interview med rektorer og vicerektorer og fokusgrupper med lærerne. På nogle skoler har man lagt vægt på en meget styret AT-model, mens man på andre skoler har en mere decentraliseret model, hvor mere er op til lærerne, der underviser den enkelte klasse. To centrale spørgsmål er, hvem der styrer, og hvad de styrer.

5.1.1 Hvem styrer hvad?

Spørgeskemaundersøgelsen viser, at det er forholdsvis udbredt på skolerne, at der er en styregruppe i AT. 76 % af lærerne i spørgeskemaet svarer således, at en styregruppe har stået for at definere forskellige elementer i AT. Desuden ses en sammenhæng mellem det forhold, at en styregruppe har defineret ét eller flere elementer i AT, og lærernes vurdering af, hvor godt AT fungerer i praksis på deres skole. Lærere på skoler, hvor der er en styregruppe, er således lidt mere tilbøjelige til at vurdere, at AT fungerer godt eller overvejende godt på deres skole (84 %), end lærere på skoler, hvor der ikke er en styregruppe (74 %). I tabel 5 ser vi, hvilke opgaver styregruppen meget ofte tager sig af. Tabellen viser, hvordan lærerne har svaret på, hvem der primært definerer forskellige elementer i AT.

Tabel 5
Hvem definerer hvad i AT?

Hvem har primært defineret følgende element i AT?	AT-styregruppe/-arbejdsgruppe	Klasse- eller Studieretnings-team	Lærerne, der underviser i det enkelte forløb	Ledelsen	Det varierer for forskellige klasser og forløb
Hvordan det enkelte AT-forløb indgår i den samlede progression (n = 473)	66 %	9 %	4 %	16 %	2 %
Hvilke faglige mål der indgår i de enkelte AT-forløb (n = 473)	61 %	8 %	13 %	12 %	4 %
Hvilke elevprodukter forløbene skal munde ud i (n = 470)	57 %	6 %	17 %	14 %	5 %
Evalueringsformer til evaluering af eleverne (n = 473)	39 %	8 %	29 %	11 %	10 %
Hvilke arbejdsformer der skal anvendes i de enkelte AT-forløb (n = 472)	39 %	10 %	35 %	8 %	7 %
Emner for de enkelte AT-forløb (n = 471)	36 %	16 %	33 %	5 %	10 %
Hvilke fag der indgår i de enkelte AT-forløb (n = 470)	34 %	29 %	8 %	18 %	11 %

Kilde: EVA's spørgeskemaundersøgelse blandt censorer i AT 2013

Note: Det var muligt at svare "ikke relevant", men denne er ikke medtaget i tabellen, da den for alle elementer ligger på under 2 % af besvarelsene. Det er grunden til, at rækkerne ikke summerer helt op til 100 %.

Note: Kun de lærere, der har været involveret i AT-forløb som lærer i perioden august 2010 – juni 2013, har besvaret spørgsmålet.

Tabellen viser, at AT-styregruppen i høj grad står for at definere centrale elementer i AT. Tydeligst er det, at den tager sig af at definere en samlet progressionsplan med fordeling og udfoldelse af kompetencemål, faglige mål og elevprodukter i forløbene, mens lærerne, der underviser i de enkelte forløb, i lige så høj grad kommer på banen, når det handler om, hvilke arbejdsformer og evalueringsformer de vil anvende i forløbene, og hvilke emner der skal behandles i de forskellige forløb.

Ledelsen og klasse- og/eller studieretningsteam indgår generelt i mindre grad i at definere AT-forløbene. Et element skiller sig imidlertid ud, idet ledelsen eller teamet i 18 % hhv. 29 % af lærernes svar angives som primær aktør. Det handler om at fastlægge, hvilke fag – og dermed hvilke lærere – der skal indgå i de forskellige AT-forløb. Og netop dette spørgsmål opleves i fokusgruppeinterviewene med lærerne som en meget central forskel på skolernes måde at gribe organisationen omkring AT an på.

I rektorinterview og fokusgruppeinterview beskrives nogle steder en model, hvor teamene har en rolle i styringen af AT. En vicerector kalder det for en decentral, pædagogisk ledelsesmodel. Her har teamet et ansvar i forhold til AT, fordi man har en studieretningsteamstruktur, hvor teamene har relativt stor pædagogisk betydning. Teamenes rolle er her at tilrettelægge klassens samlede AT-forløb med fordeling af fag, lærere og emner for forløbene ud fra nogle centralt fastlagte kompetencemål. Også i fokusgrupperne beskriver nogle lærere, at teamene spiller en rolle, hvilket har den fordel, at der er en teamleder eller teamkoordinator, der har det samlede ansvar for og overblik over en classes AT.

Og ligeledes er der i fokusgruppeinterviewene eksempler på, at ledelsen har den rolle at fordele fag og lærere i AT, fordi det er et spørgsmål om timer og arbejdsbelastning, og at dette nogle steder er blevet endnu mere centralt styret efter den nye overenskomst. Der er også andre begrundelser for at lægge opgaven med fag- og lærerfordeling samt andre opgaver hos ledelsen, men disse argumenter handler i højere grad om central versus decentral styring, og der fore-

kommer ikke i den sammenhæng at være stor forskel på, om opgaven ligger centralt hos ledelsen eller hos en central styregruppe.

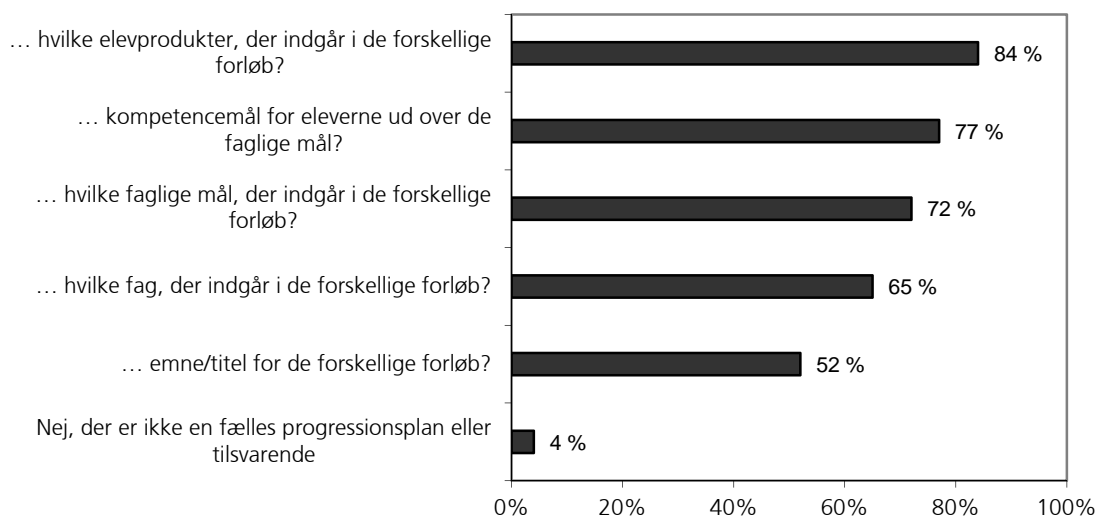
5.1.2 Forskellige grader af styring

Det kvalitative datamateriale peger på, at der gennem årene med AT har været en del overvejelser på skolerne over, hvor central vs. decentral en styring man skulle have, og der tegner sig et billede af et klassisk dilemma mellem et behov for central styring, der skaber tryghed, ensartethed og overskuelighed, på den ene side, og et behov for involvering og selvstyring på den anden side, der skaber engagement og fleksibilitet.

Spørgeskemaundersøgelsen viser, at næsten alle skoler – uanset hvor de befinder sig i spektret mellem central og decentral styring – styrer vha. en plan for AT, som ofte kaldes en progressionsplan. Kun 4 % af lærerne i spørgeskemaundersøgelsen svarer, at der ikke er en fælles progressionsplan eller tilsvarende for organiseringen af AT på skolen. Figur 5 nedenfor viser, hvad progressionsplanen på skolerne indeholder, og bidrager dermed til beskrivelsen af graden af styring, og hvad der typisk er styret centralt i organiseringen af AT på skolerne.

Figur 5
Indhold i skolernes progressionsplaner

Er der på din skole udarbejdet en fælles progressionsplan eller tilsvarende for elevernes samlede AT, som indeholder ... (n = 474)



Kilde: EVA's spørgeskemaundersøgelse blandt censorer i AT 2013

Note: Kun de lærere, der har været involveret i AT-forløb som lærer i perioden august 2010 – juni 2013, har besvaret spørgsmålet.

Som det ses af figuren, er det mest udbredt, at det er styret gennem progressionsplanen, hvilke elevprodukter (84 %) og kompetencemål (77 %) og faglige mål (72 %) der skal indgå i de forskellige forløb, men at også fag og emner indgår i skolens progressionsplan ifølge mere end halvdelen af lærerne.

I det kvalitative datamateriale tegner sig et billede af et tilsvarende spektrum for graden af styring i AT i forhold til, hvilke elementer der fastlægges centralt.

Decentral styringsvariant

De rektorer og lærere, der beskriver deres model som forholdsvis decentral, har som minimum fastlagt, hvilke kompetencer eleverne skal nå i de forskellige forløb, og hvilke elevprodukter der skal arbejdes med, hvilket ofte kobles tæt til kompetencerne. Som eksempel nævnes kompetencer som synopsiskrivning, mundtlig fremlæggelse og arbejde med en problemformulering, som på en gang angiver nogle kompetencemål og nogle elevprodukter. Når det netop er kompetencemål og elevprodukter, der oftest er fastlagt centralt og dermed udgør "minimumsmodellen" for styring, handler det om, at det for disse elementer anses som mest vigtigt, at der foregår en koordinering mellem de forskellige forløb, så man er sikker på, at den enkelte klasse kommer i

mål med det, de skal lære inden den afsluttende prøve, og at alle klasser ad forskellige veje opnår samme mål. En fokusgruppedeltager beskriver det sådan:

Jeg tror, vi er endt på en ret decentral styring – der er nogle rammer i form af produkt- og kompetencemål, og så skal klasselæreren fylde det ud. Og grunden til, vi har produkt- og kompetencemål, er, at det skal sikres, at eleverne kan gå til eksamen i AT. (Fokusgruppedeltager).

En vicerektor beskriver arbejdet med kompetencemålene således:

Kompetencemålene er det, der er omdrejningspunktet for, hvad der styres centralt. Der er en kalender, hvor der står, hvad de skal nå. Kompetencemålene er de faglige mål, der er i bekendtgørelsen, som er skrevet ud i niveau – hvad kan forventes af 1. g om vinteren, om sommeren osv.? (Vicerektor).

I en minimumsmodel for styring vil fastlæggelse af både tema, tidspunkt for forløbet og fag- og lærerbemanding af det enkelte AT-forløb ligge hos klasselæreren eller klasseteamet. En vicerektor på en skole med en decentral styring beskriver det som en fordel ved denne model, at lærerne får ejerskab, men nævner, at ulempen kan være, at det giver meget arbejde for teamene, og at der kan være svingende kvalitet af forløbene, afhængigt af hvor engagerede de pågældende lærere er.

Central styringsvariant

Det kvalitative datamateriale – og tidligere undersøgelser – peger på, at AT har krævet meget af skolerne i forhold til at organisere strukturer, definere indhold, finde mening i flerfaglige projekter mv., hvilket har givet usikkerhed og frustrationer og behov for klar styring og struktur og for at finde nogle måder, "vi plejer at gøre det på". Dette har nogle steder ført til stærkt centralt styrede modeller, hvor en central styregruppe (eller i nogle tilfælde ledelsen) udover mål og elevprodukter også fastlægger tema, tidspunkt og i nogle tilfælde evalueringsform for de enkelte forløb samt, som beskrevet i afsnit 5.1.1, fag- og lærerbemanding.

De ledere og lærere i det kvalitative materiale, der har mere centralt styrede modeller, lægger særligt vægt på sikkerheden og trygheden for lærerne og ensartetheden for eleverne. En vicerektor begrundet det således:

I starten var frihedsgraderne større for teamene, end de er nu. Det er simpelthen nødvendigt for at skabe noget ensartethed. For vi kunne også se på evalueringerne fra eleverne, at de oplevede, at de lavede noget helt forskelligt. Så vi måtte styre, så de forskellige klasser når det samme, dog ad forskellige veje. Så for at tydeliggøre progression og resultatopnåelse så har vi tydeliggjort det. Det er især sket over de seneste par år. (Vicerektor).

Som det fremgik af afsnit 4.2.2, gik den beskrevne elevoplevelse af stor forskellighed lærerne imellem i høj grad igen i de elevinterview, vi gennemførte. I forbindelse med valget af en central styringsmodel lægges der også vægt på, at man gennem den mere centrale styring kan sikre sig et fælles sprog og en fælles forståelse af AT blandt lærerne. En anden begrundelse for at planlægge bemandingen centralt er at skabe sammenhæng til elevernes studieretninger i fordelingen af fag og emner i AT, men der er lidt forskellige perspektiver på det. Nogle lader studieretningsfagene fylde forholdsvis meget i AT:

Vi har taget hensyn til, hvilke fag der indgår i studieretningen, så man kan sige, at de er godt repræsenteret i den samlede plan. For vi er gået ud fra, at eleverne havde en større interesse i de fag, så vi derved også kunne få et bedre resultat ud af det. (Vicerektor).

Andre har derimod en tilgang, hvor det er vigtigt, at de fag, der ikke ligger i studieretningen, kommer frem i AT, for at være sikker på, at eleverne også kan bruge dem til prøven. En vicerektor på en skole, hvor fag og lærere er fordelt centralt, begrundet dette med, at det er for at sikre, at fag og fakulteter kommer til at indgå ligeligt, hvilket opleves som vigtigt.

Grunden til denne model er, at vi kunne se fra starten, at der kunne være et problem med at få fagene på tværs til at arbejde sammen. For at eleverne skulle kunne se AT i sin egen ret, så fandt vi det vigtigt, at der var nogle centrale linjer igennem. (Vicerektor).

Det nævnes omvendt som ulemper, at nogle lærere kan føle, at de bliver for fastlåst, når alle skal lave det samme. Det kan betyde manglende ejerskab og kan gå ud over lærernes mulighed for og motivation til at skabe en god sammenhæng mellem AT-forløbet og undervisningen i det enkelte fag. En rektor siger således:

Ulempen er så måske omvendt, at der, hvor man tager det mere ud til lærerne, der er der en mulighed for at få en mere flydende overgang mellem faglige forløb og AT-forløbene. Det kan man også gøre hos os, men der er en tilbøjelighed til, at AT er noget, der slutter, når dagene nu er forbi og produktet afleveret. (Rektor).

En anden vicerektor beskriver det som en ulempe, at den centrale styring også kan gå ud over elevindflydelsen på forløbene.

Mellem central og decentral styring

Samtidig er der i datamaterialet flere eksempler på mellemmodeller, hvor fx udgangspunktet er decentralt, men hvor der defineres nogle faste rammer for, hvordan fx 2. fremmedsprog skal indgå, for at sikre, at det indgår, og for at løse en logistisk udfordring, da et sådant forløb ofte vil samle elever fra forskellige klasser. En fokusgruppemedtager beskriver, at man på hans skole, hvor lærerne ellers selv melder ind, har defineret et forløb med 2. fremmedsprog og historie som samfundsvidenskabeligt fag. På den måde sikrer man sig for det første, at sprogfagene indgår i et tværfakultært samarbejde, og for det andet afgrænser man et område inden for historie – den samfundsfaglige del – som alle elever undervises i, uanset at de fordeles på tværs af klasser og undervises af en anden historielærer end deres egen, sådan at der bliver en sammenhæng til de historiefaglige mål.

En anden vicerektor, der beskriver skolens model som forholdsvis decentral, beskriver, at det derudover kan være nødvendigt i en decentral styringsmodel at fastlægge, hvornår AT-forløbene skal ligge, men at teamene kan have mulighed for at flytte forløbene.

AT-forløbenes placering ligger fast i forslaget. (...) Det er, for at AT ikke skal virke alt for forstyrrende, så har vi nogle faste uroperioder, hvor AT-forløbene ligger. Og så er det af hensyn til de forløb, hvor elever fra forskellige klasser skal have AT-forløb sammen. (Vicerektor).

Og en anden mellemmodel er et centralt, fast udgangspunkt, men med mulighed for fleksibilitet. På nogle skoler med en mere central styring giver man lærerne mulighed for at afvige fra planen for at give dem mulighed for fleksibilitet og ejerskab. Erfaringen blandt fokusgruppemedtagerne er imidlertid, at dette kun udnyttes i meget ringe grad, men at lærerne generelt er glade for, at der ligger en plan, de kan følge. På de mere decentrale skoler, hvor planen er mindre udførlig, beskriver lærere og ledere, at man ofte genbruger forløb, fagkombinationer og emner fra år til år, hvis de fungerer godt, fordi der er brug for noget at holde sig til. Det beskrives af nogle som, at det har fundet et naturligt leje. Men der er også lærere, der sætter spørgsmålstejn ved, om der er ved at gå lidt for meget inerti i det:

Jeg synes også, at vi er nået dertil, hvor vi har fået rutine. Der er også nogle forløb, der bliver gentaget og med de samme kolleger. Så nu ligger vi på kanten til, at det ligner inerti. Derfor er det måske på tide, at vi kaster AT op igen, fordi det dør, når det bliver rutinepræget. (Fokusgruppemedtager).

En anden fokusgruppemedtager beskriver omvendt en rimelig fast ramme og en grad af sikkerhed som udgangspunkt for kreativitet og videreudvikling:

Jeg synes, at der er en balance mellem en ramme, man kan være ved, men samtidig en frihed. For jeg synes efterhånden, at det er ved at synke ned, og det gør, at man kan bevæge sig kreativt igen.

5.2 Progression og sammenhæng

Ifølge læreplanen for AT skal ledelsen sikre, at der er en planlagt variation og progression i AT. Analysen viser imidlertid, at progression, når man taler AT, er en vanskelig størrelse. Der er nogle helt særlige vilkår for AT i forhold til at skabe et sammenhængende forløb med en tydelig progression, i og med at forløbet er opdelt i mindre selvstændige forløb, som varetages af forskellige lærere. Som vist i afsnittet ovenfor svarer stort set alle lærere (96 %), at der på deres skole er en progressionsplan for AT. Alligevel peger fokusgruppeinterview med lærerne og særligt elevinterviewene på, at det er vanskeligt at arbejde med progression i AT på en måde, så eleverne kan se en sammenhæng i det samlede AT-forløb.

Af fokusgruppeinterviewene med lærere fremgik det for det første, at der er forskellige opfattelser på skolerne og blandt lærerne af, hvad progression i AT vil sige. Dette fokuserer vi på i afsnit 5.2.1. For det andet er det vanskeligt at sikre progression i AT. I afsnit 5.2.2 ser vi på udfordringer og barrierer i forhold til at skabe progression.

5.2.1 Forskellige forståelser af progression i AT

Der blev under fokusgruppeinterviewene givet forskellige bud på, hvordan man kan forstå progression i AT. For nogle drejede det sig om arbejdet med de faglige mål. Her var der imidlertid forskellige varianter. Nogle opfattede en progression indbygget i de faglige mål således, at det første mål om at tilegne sig viden om en sag er på det første progressionsniveau, mens målet med det videnskabsteoretiske element blev anset som værende på det højeste progressionsniveau. Inden for denne tilgang blev det nævnt, at man navnlig ventede med at arbejde med metode og videnskabsteori til i 2. g. Det blev i den forbindelse nævnt, at man flere steder har et separat forløb et stykke henne i AT, hvor skolens filosofilærere varetager undervisningen med fokus på navnlig det sidste af de faglige mål med det videnskabsteoretiske element.

Andre steder blev det beskrevet, at man forsøgte at arbejde med flere af de faglige mål i alle forløb, men forsøgte at tilrettelægge arbejdet på forskellige niveauer med stigende sværhedsgrad inden for hvert af de faglige mål. Det blev dog i den forbindelse nævnt, at de faglige mål i AT for nogle forekom mere vanskelige at bryde op i forskellige progressionsniveauer end målene i fagene:

I samfundsfag eller idræt kan jeg bryde de faglige mål op, og det synes jeg er enormt svært i AT. Det gør det svært at få en tydelig progressionsplan. (Fokusgruppedeltager).

Andre beskrev progression i AT som mere knyttet til de forskellige arbejdsformer i AT, og hvordan man langsomt fik opbygget elevernes evne til navnlig at skrive synopsis og mundtlig fremlæggelse. Endelig var et perspektiv på progression i AT, at der lægges mere og mere indflydelse og selvstændighed over til eleverne, og det er således graden af lærerstyring og typen af undervisning og hjælp fra lærerne, der ændrer sig:

Noget af det, som vi gør, er, at vi lægger mere og mere over til eleverne. I begyndelsen laver læreren problemformuleringen, så er det eleverne i næste forløb. Lærerne laver et resourcerum til eleverne, senere skal de selv finde materialer. Kravene til det produkt, de afleverer, stiger også undervejs. Så fokus ligger på forskellige ting på forskellige tidspunkter med stigende kompleksitet. (Fokusgruppedeltager).

Elevernes oplevelse af progression og sammenhæng

I alle de tre elevinterview står det meget tydeligt, at eleverne har svært ved at se sammenhængen mellem deres AT-forløb. Dette hænger for eleverne i høj grad sammen med, at de oplever, at der er meget stor forskel på de forskellige AT-forløb. Både lærere, emner, metoder, arbejdsformer og produktkrav ændrer sig mellem forløbene, og eleverne har ikke overblikket.

For eleverne fylder det meget, at de oplever, at lærerne ikke forstår, praktiserer og formidler AT på samme måde, og det gør, at de i mindre grad synes, at der er sammenhæng mellem forløbene. Lærerne har i højere grad selv en oplevelse af, at de internt på skolen har en fælles forståelse af AT, men sammenholdt med elevinterviewene peger det på, at denne fælles forståelse i mindre grad formidles til eleverne. Eleverne har ikke indblik i den overordnede plan for, hvordan de når i mål med AT, og det virker til at være frustrerende for dem. En elev siger således:

Jeg føler, at noget af det, der mangler i AT, er, at der er én højt i systemet, der sætter sig ned og siger, at sådan her skal vi gøre – og det skal være ens for hver gang. For det er ikke den følelse, jeg sidder med. (Elev).

Eleverne efterspørger mere ensartethed og genkendelighed i AT-forløbene, som er direkte relateret til den afsluttende prøve, de skal til. Her nævnes fx, at de gerne vil have træning i synopsis-skrivning. Det nævnes desuden, at AT-forløbene ofte er gruppearbejde, mens prøven er individuel.

Nogle elever oplever i den forbindelse, at de for sent finder ud af, hvad AT egentlig er og går ud på, og oplever, at de første AT-forløb er for lidt relevante.

Det er vigtigt, at de første AT-forløb ikke bare bliver la-la. Selvfølgelig skal man ikke terpe metode, men man burde komme ind på det. (Elev).

Eleverne giver således udtryk for, at det er vigtigt, at de fra starten kan se meningen og sammenhængen med det, de laver, frem mod den afsluttende prøve.

5.2.2 Barrierer for progression

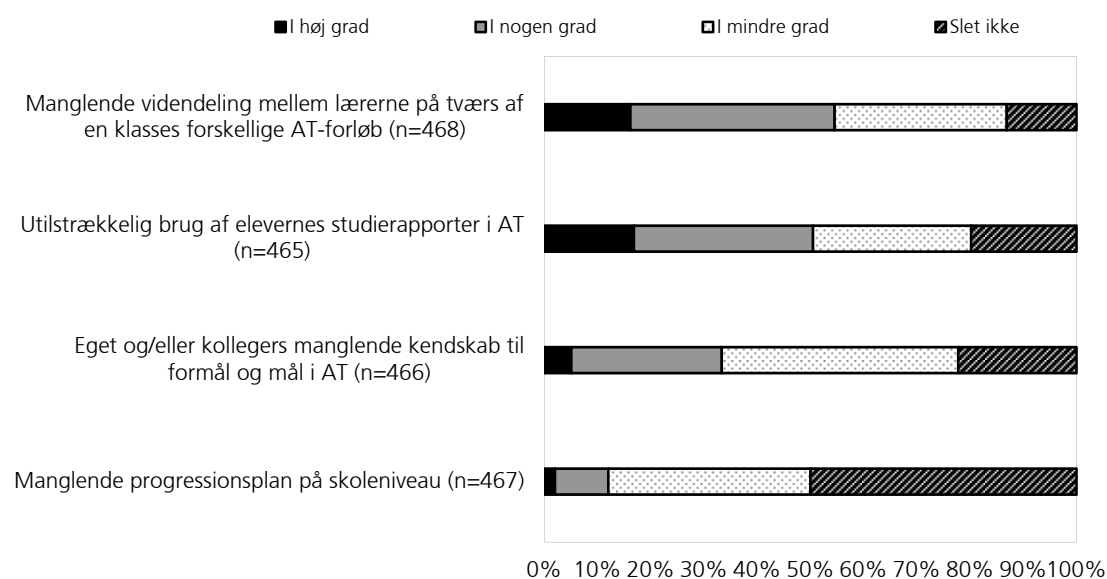
Det fremgår af interviewene, at lærerne oplever, at progression i AT er vanskelig, fordi der er så mange forskellige forløb og så mange forskellige lærere inde over. Nogle stiller spørgsmålet, om det overhovedet kan lade sig gøre i gængs forstand. En lærer siger således:

Jeg synes egentlig ikke, man kan tale om progression. Derimod synes jeg, at man kan tale om, at vi skal dække en lang række ting, som vi skal være sikre på, de kan – det står så al ligevel i en progressionsplan. Men reel progression kan man ikke kalde det, fordi der er så mange forskellige, der er inde over. (Fokusgruppemedlem).

I spørgeskemaundersøgelsen har vi spurgt lærerne om, hvilke barrierer de ser for at skabe progression i AT. Figur 6 viser lærernes besvarelser.

Figur 6 Barrierer for progression

I hvilken grad har følgende været barrierer i forhold til at sikre progression i undervisningen i AT mellem de forskellige AT-forløb i den enkelte klasse?



Kilde: EVA's spørgeskemaundersøgelse blandt censorer i AT 2013

Note: For fagenes opdeling på fagområder i denne opgørelse se metodeappendiks.

Note: Kun de lærere, der har været involveret i AT-forløb som lærer i perioden august 2010 – juni 2013, har besvaret spørgsmålet.

En overvejende del af lærerne peger, ifølge figuren, på, at manglende videndeling mellem lærerne er en barriere for progression. En tredjedel af lærerne mener desuden, at eget og/eller kollegers manglende kendskab til formål og mål i AT er en barriere for progression.

Videndeling i AT er central, hvis eleverne skal opleve en sammenhæng, netop fordi en classes samlede AT involverer så mange forskellige lærere. Også fokusgruppeinterviewene peger på, at videndeling ikke altid fungerer lige godt i praksis.

Der er et konkret problem i, at vi kun er på et par gange. Så der må vi som lærere videndele undervejs, selvom jeg tror, at det kan være svært at få gjort rigtig godt. (Fokusgruppedeltager).

Af fokusgruppeinterviewene fremgår det, at det navnlig er den mundtlige videndeling mellem lærerne, der i mindre grad praktiseres, mens lærerne i højere grad støtter sig til den overordnede plan.

Vi gør det helt diktatorisk og slavisk og følger planen. Men vi får ikke overleveret fra lærer til lærer. Jeg har aldrig spurgt en AT-lærer fra et tidligere forløb om, hvad de har gjort. (Fokusgruppedeltager).

En anden fokusgruppedeltager beskriver dog, at man på hans skole prioriterer den mundtlige videndeling og overlevering mellem lærerne. Det foregår på klasseteammøderne, hvor de lærere, der netop har afholdt et AT-forløb, afrapporterer, hvordan det er gået, og dem, der skal have næste AT-forløb, forklarer, hvad der kommer fokus på.

Der er også eksempler i materialet på skoler, der vælger at give hver klasse en AT-koordinator, så eleverne har den samme AT-person, der har ansvaret for at sikre sammenhæng og videndeling på tværs af forløbene.

I fokusgruppelinterviewene gives eksempler på, at der på skolerne er udviklet forskelligt skriftligt AT-materiale og forskellige elektroniske systemer til overlevering mellem forløbene, der skal være med til at give lærerne en fælles forståelse, fælles begreber om AT og en videndeling mellem forløbene. Nogle af dokumenterne fungerer som skolens egne lærebøger i AT med skolens fortolkninger af AT. Boksen nedenfor giver nogle eksempler på skriftlige og ofte elektroniske systemer til videndeling og koordinering i AT.

Eksempler på skriftlige dokumenter til koordinering og fælles forståelse i AT

- AT-wiki: udviklet af AT-styregruppe i samarbejde med faggrupperne. Giver overblik over, hvilke metoder der er relevante at arbejde med i de forskellige fag i forhold til AT.
- AT-håndbog til eleverne. Beskriver organisering af AT, videnskabsteori, arbejdsmodeller og synopsiskrivning. Giver fælles begrebsapparat.
- Elektronisk blog, der følger klassen og beskriver, hvad de forskellige lærere har lavet med klassen.
- Elektronisk conferencesystem med en overkonference med en AT-fanel, som beskriver AT overordnet, og hvor også elevernes evalueringer lægges ind. Hver klasse har desuden en konference og en række underkonferencer. Lærerne lægger en forløbsbeskrivelse og de materialer, der bruges, ind. Hvis der samtidig er noget, man ikke når i et forløb, så skal det skrives ind der, så de næste kan tage det op.

Progressionsplanen

Figur 6 viser også, at det ikke er manglende progressionsplaner på skolerne, der udgør en barriere for progression i AT. Det kan imidlertid være vanskeligt at udfylde progressionsplanen, så den faktisk skaber progression. Som det fremgår af citatet ovenfor, oplever nogle lærere, at de ikke oplever, at den progressionsplan, der ligger for AT, drejer sig så meget om egentlig progression mellem forløbene i AT, men mere om at fordele de forskellige ting, eleverne skal igennem i AT, i forhold til både de faglige mål, arbejdsformer og elevprodukter, så de samlet set er klar til den afsluttende prøve.

En sådan fordeling af elementer i AT på de forskellige forløb kan give ret forskellige AT-forløb, og her fremstår en balance, som skolerne skal håndtere ved tilrettelæggelsen af AT. På den ene side kan et hensyn være at sikre en fordeling af forskellige elementer i AT på forskellige forløb, som giver mulighed for at komme godt omkring de mange formål i AT og gemme de sværere elementer til 3. g, men som giver nogle meget forskellige forløb, hvor det kan være svært at se sammenhængen. På den anden side kan det være et hensyn at sikre, at eleverne arbejder med de samme ting gennem forløbene, så der kommer en vis genkendelighed og sammenhæng og eleverne oparbejder noget rutine.

Fokusgruppelinterviewene viser, at skolerne vægter balancen forskelligt. Det er særligt tydeligt i valget af, hvornår der arbejdes med synopsis – hvilket nogle vælger at gøre i alle AT-forløb, mens andre først introducerer det i løbet af 2. g. En lærer beskriver dilemmaet i forhold til, hvornår synopsis skal på banen:

Vi starter med, at de skal lave den første aflevering i AT i PowerPoint, og det er først i slutningen af 2. g, at de skal lave en synopsis. Det synes jeg måske er lidt forfjålet fra vores side, for jeg synes, at vi kommer for langsomt i gang. (Fokusgruppelmedtager).

På samme måde med metodekendskab og videnskabsteori, som der nogle steder arbejdes med fra starten, mens det andre steder kun indgår i færre forløb hen mod slutningen.

Studierapporten

Endelig fremgår det af figur 6, at 51 % af lærerne i høj eller nogen grad vurderer, at en utilstrækkelig brug af studierapporten udgør en barriere for progression i AT. I fokusgruppelinterviewene og elevinterviewene underbygges dette, idet det fremgår, at studierapporten spiller en marginal rolle i forhold til at skabe en rød tråd mellem forløbene. Således fortæller nogle lærere,

at de ikke har benyttet studierapporten undervejs til at se, hvad eleverne har foretaget sig i foregående forløb. Blandt de interviewede elever har flere først udfyldt studierapporten i slutningen af 3. år, hvor de fandt ud af, at den skulle medbringes til prøven. Og her har de, som de siger, svært ved at huske, hvad de tidligere AT-forløb bestod i. Desuden beskriver eleverne, at der er tvivl om, hvor vigtig den er, og hvilken funktion den har til prøven.

Jeg tænker, at problemet med studierapporten er, at vi fik først at vide til AT8, at man rent faktisk skulle bruge den. Men igen var det sådan, at nogle lærere sagde, at den var rigtig vigtig i forhold til perspektivering, mens andre sagde, at det var i 1 ud af 30 tilfælde, at censor nævner den. Men det var først her til sidst, jeg fandt ud af, at den var vigtig. (Elev).

Studierapporten har derfor i mindre grad medvirket til at skabe en rød tråd for de interviewede elever, men har været noget, de skulle udarbejde for at kunne gå til den afsluttende prøve.

5.3 Flerfagligt samspil

Som beskrevet i afsnit 3.2 er formålet med AT at bidrage til at styrke elevernes almindelse gennem flerfagligt samspil og større integration af de naturvidenskabelige fag i almindelsen. Med læreplanen for 2010 åbnedes der op for, at ikke alle AT-forløb behøver at gå på tværs af faglige hovedområder, men det er fortsat en vigtig intention med AT, at der arbejdes på tværs af hovedområder, herunder at naturvidenskabelige fag inddrages på lige fod med de humanistiske og samfundsvidenskabelige. Denne intention indfries, hvilket fremgår af afsnit 5.3.1 nedenfor. Men en ting er, at alle fag indholdsmæssigt vurderes at kunne indgå i AT-forløb, og at mange skoler finder modeller, der muliggør, at de også kan indgå rent strukturelt. Noget andet er, hvordan de indgår, og hvorledes det faglige samspil fungerer. Dette belyses i afsnit 5.3.2.

5.3.1 Fagenes deltagelse

Tabel 6 viser, hvor mange AT-forløb lærere fra de forskellige fagområder har svaret, at de har indgået i.

Tabel 6
Antallet af forløb

Hvor mange forløb har du indgået i (i løbet af de sidste tre år)?

	Lærere med naturvidenskabelige fag (n = 213)	Lærere med samfundsvidenskabelige fag (n = 91)	Lærere med humanistiske fag (n = 183)	Samtlige lærere (n = 487)
0-2 forløb	35 %	15 %	35 %	31 %
3-6 forløb	51 %	44 %	52 %	50 %
7 forløb eller derover	14 %	41 %	13 %	19 %
Total	100 %	100 %	100 %	100 %

Kilde: EVA's spørgeskemaundersøgelse blandt censorer i AT 2013

Note: For fagenes opdeling på fagområder i denne opgørelse se metodeappendiks.

Det er de samfundsvidenskabelige fag, der indgår i markant flest AT-forløb, da hele 41 % af lærerne med samfundsvidenskabelige fag har indgået i syv forløb eller derover. De samfundsvidenskabelige fag ligger dermed et godt stykke over det totale gennemsnit, hvor kun 19 % af de adspurgte lærere har indgået i syv forløb eller derover. Til gengæld indgår de naturvidenskabelige lærere i lige så mange forløb, som det er tilfældet for lærere med humanistiske fag.

Inden for det humanistiske og det naturvidenskabelige hovedområde er der imidlertid forskel fagene imellem. Spørgeskemaundersøgelsen viser, at lærerne med biologi og historie indgår i flere forløb end gennemsnittet for de to hovedområder. Således stiger procentdelen af lærere, der har indgået i 0-2 forløb, mens procentdelen af lærere, der har indgået i syv forløb eller derover, falder inden for begge hovedområder, når besvarelsene fra lærere med hhv. biologi og historie holdes ude. Det samme billede går igen, når vi i afsnit 6.3 ser på tallene for elevernes valg af fag til den afsluttende prøve i AT.

Forløb på tværs af hovedområder

Det er en central intention, at der i AT-forløbene arbejdes på tværs af hovedområder, samt at naturvidenskabelige fag kan indgå på lige fod med de øvrige. Tabel 7 nedenfor viser, hvor mange af AT-forløbene lærerne vurderer, går på tværs af hovedområder, og de forskelle, der er på, hvor hyppigt lærere fra de forskellige hovedområder indgår i AT med fag fra andre hovedområder.

Tabel 7
AT-forløb på tværs af hovedområder

Hvor stor en del af de AT-forløb, du har indgået i med faget [fag], har været på tværs af de tre hovedområder (naturvidenskabeligt, samfundsvidenskabeligt og humanistisk)?

	Samfundsvidenskab (n = 99)	Humaniora (n = 175)	Naturvidenskab (n = 204)	Total (n = 478)
0-25 %	11 %	15 %	12 %	13 %
26-50 %	9 %	19 %	12 %	14 %
51-75 %	16 %	24 %	19 %	20 %
76-100 %	64 %	41 %	56 %	52 %
Total	100 %	100 %	100 %	100 %

Kilde: EVA's spørgeskemaundersøgelse blandt censorer i AT 2013

Af tabellen fremgår det, at der fortsat i overvejende grad arbejdes på tværs af hovedområderne, da 72 % af lærerne har indgået i faglige samarbejder på tværs af hovedområderne i 51-100 % af forløbene. Det er de samfundsvidenskabelige fag, der indgår i flest samarbejder på tværs af hovedområderne, hvilket ikke er overraskende, da gruppen af samfundsvidenskabelige fag kun består af relativt få fag sammenlignet med de andre grupper, hvorved de har begrænsede muligheder for at indgå i AT-forløb med andre fag fra det samfundsvidenskabelige hovedområde.

Lærerne med naturvidenskabelige fag indgår i næstflest forløb på tværs af hovedområder og ligger ikke langt efter de samfundsvidenskabelige fag. Der tegner sig således ikke et skævt billede af, at de naturvidenskabelige fag skulle være underrepræsenterede i forhold til at indgå i forløb på tværs af hovedområder. Derimod er det de humanistiske fag, der overordnet set indgår i færrest forløb på tværs af hovedområder, hvilket også kan hænge sammen med, at gruppen af humanistiske fag er markant større end de øvrige, og de derfor har større muligheder for at lave forløb, der kun består af fag fra det humanistiske hovedområde.

I det kvalitative materiale findes eksempler på vicerektorer, som på trods af mulighederne for, at AT-forløbene ikke alle behøver være tværgående, lægger meget vægt på dette i styringen af AT. En vicerektor siger fx:

Vi har holdt fanen højt i forhold til at gøre det tværfakultært, så det er alle forløb udover studierejsen. Selvom det er nedtonet, så synes vi, at vi skal klæde eleverne på i forhold til at kunne arbejde tværfakultært. (Vicerektor).

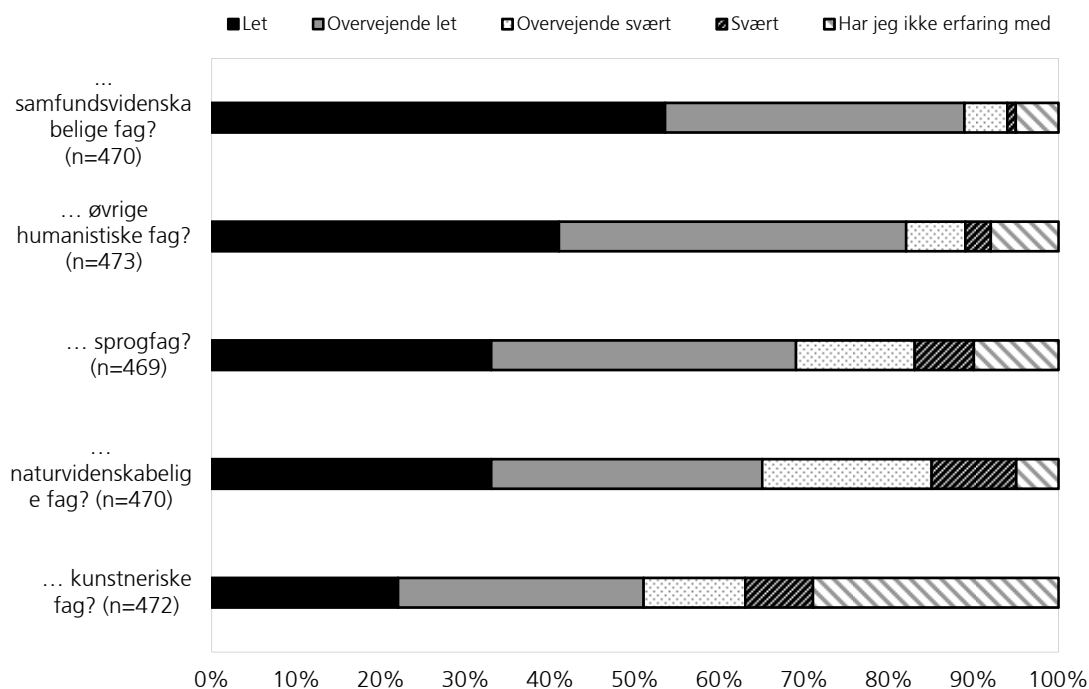
En anden rektor fremhæver det dog som positivt, at der er mulighed for at lave samarbejder med fag fra samme hovedområder, fordi det kan få nogle fag mere meningsfuldt i spil.

Fagenes betydning for flerfagligt samspil

I spørgeskemaundersøgelsen er lærerne blevet spurgt om, hvor let henholdsvis svært de finder det at samarbejde med de enkelte fagområder, hvilket ligeledes er blevet behandlet kvalitativt i interview med elever, lærere og rektorer. Følgende figur illustrerer svarene på spørgsmålene i spørgeskemaundersøgelsen om, hvor nemt det er at indgå samspil med forskellige fagområder.

Figur 7 Flerfagligt samspil mellem hovedområder

Hvor let eller svært vurderer du generelt det er for dit fag at indgå i samspil med ...



Kilde: EVA's spørgeskemaundersøgelse blandt censorer i AT 2013

Note: Kun de lærere, der har været involveret i AT-forløb som lærer i perioden august 2010 – juni 2013, har besvaret spørgsmålene.

Figuren illustrerer, at det er de samfundsvidenskabelige fag og øvrige humanistiske fag (uden sprogfag og kunstneriske fag), der generelt vurderes at være lettest at samarbejde med, mens det er sprogfagene, de naturvidenskabelige fag og de kunstneriske fag, der vurderes sværest at samarbejde med. For de kunstneriske fag gælder endvidere, at over 28 % af de adspurgte lærere ikke har erfaringer med at indgå i forløb med disse.

Ifølge fokusgruppeinterview og rektorinterview kan der for 2. fremmedsprog og de kunstneriske fag gælde nogle særlige skemamæssige vilkår, der kan besværliggøre disse fags deltagelse. Det skyldes, at holdene i de kunstneriske fag og i 2.-fremmedsprogfagene ofte er sammensat af elever fra flere klasser, og det skaber nogle udfordringer i forhold til afviklingen af AT-forløb med disse fags deltagelse. Som set i afsnit 5.1 har nogle skoler modeller, der sikrer, at disse fag indgår i mindst ét AT-forløb, men der er også eksempler på vicerektorer, der beskriver, at man undlader at inddrage de kunstneriske fag i AT.

Der kan ligeledes være nogle fagspecifikke problemstillinger i forhold til at få nogle fag til at indgå i et succesfuldt fagligt samspil. En nærmere analyse af tallene i figur 7 viser, at lærerne inden for alle hovedområder finder det let at samarbejde med fag fra det samme hovedområde som deres eget. Det nemmeste samarbejde på tværs af hovedområder opleves af lærerne som værende mellem samfundsvidenskabelige og humanistiske fag, mens det mest vanskelige samarbejde lader til at være mellem de naturvidenskabelige fag og de humanistiske fag – særligt sprogfagene. Kun 32 % af de naturvidenskabelige lærere vurderer således, at det er let eller overvejende let at samarbejde med sprogfagene. Samtidig vurderer kun 51 % af de humanistiske fag, at det er let eller overvejende let at indgå i samspil med de naturvidenskabelige fag.

I fokusgrupperne er der eksempler både på, at de naturvidenskabelige fag kan indgå lige så fint som alle andre, og på, at de kan have nogle særlige vanskeligheder. Fokusgruppeinterviewene peger på, at der er forskelle mellem de naturvidenskabelige fag, hvor man i biologi og fysik har bedre erfaringer end i kemi og matematik. Vanskelighederne kan for matematik bestå i at bruge

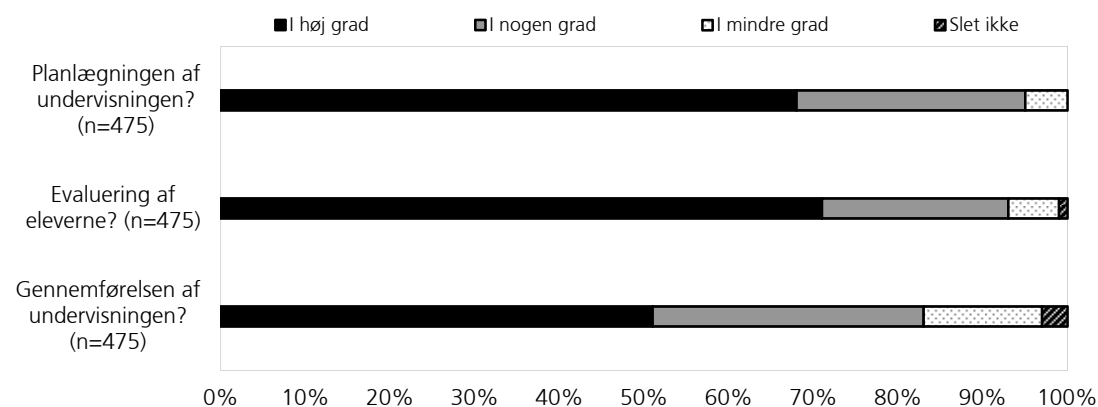
et abstrakt sprog på en konkret virkelighed. En måde at gøre det på er at arbejde med matematiske modeller, men her er eleverne ikke altid på et højt nok niveau til at kunne dette. En væsentlig diskussion i forbindelse med de naturvidenskabelige fag er i den sammenhæng, om det er nok, at man i AT drøfter og perspektiverer fagenes metoder og tilgange, fx hvordan Darwin arbejdede som videnskabsmand, eller om man skal anvende fagene konkret, fx opstille modeller og udføre beregninger og forsøg.

5.3.2 Lærersamarbejde

En forudsætning for, at et godt fagligt samspil kan realiseres, er, at de involverede lærere i et AT-forløb samarbejder om, hvordan de griber forløbet an i fællesskab. Figur 8 viser lærernes egne vurderinger af, i hvilken grad de samarbejder i AT-forløbene.

Figur 8
Lærersamarbejde

I hvilken grad har du samarbejdet med andre lærere om nedenstående elementer i din AT-undervisning?



Kilde: EVA's spørgeskemaundersøgelse blandt censorer i AT 2013

Note: Kun de lærere, der har været involveret i AT-forløb som lærer i perioden august 2010 – juni 2013, har besvaret spørgsmålene.

Ifølge lærerne foregår der i vid udstrækning samarbejde om planlægningen af undervisningen og evalueringen af eleverne. Således har over 95 % af de adspurgte lærere i høj grad eller i nogen grad samarbejdet med kolleger om disse elementer. Gennemførelsen af undervisningen er det af de adspurgte elementer, der samarbejdes mindst om, men det er fortsat omkring 85 % af lærerne, der i høj grad eller i nogen grad har samarbejdet med kollegerne om dette.

Vigtigheden af lærersamarbejdet og lærernes evne til at skabe samspil mellem de involverede fag i de enkelte forløb understreges i elevinterviewene. Eleverne lægger mærke til de forløb, hvor de ikke oplever, at lærerne samarbejder, og beskriver dem som problematiske.

Vi har tit fået præsenteret fagene og overemnet, og så har det kørt meget med, at man har fået undervisning i det ene og det andet fag, og så har man selv skullet finde ud af at kombinere dem. Det er ikke sådan, at lærerne er det samme sted på samme tid. Så vi har også oplevet, at den ene lærer siger det ene den ene dag, og den anden så siger noget andet den anden dag. (Elev).

Citatet illustrerer, at eleven ikke har haft en oplevelse af, at lærerne har samarbejdet nok om at skabe samspil mellem de involverede fag i de omtalte forløb. I sådanne tilfælde rammer forløbene ved siden af formålet med AT, hvor det netop understreges, at det er gennem fagenes samspil og deres belysning af sagen, at elevernes almindelse styrkes.

I fokusgruppeinterviewene kom lærerne ind på, hvilke forhold der var vigtige for at skabe et godt samspil mellem fagene og lærerne i et AT-forløb. Foruden fagenes mulighed for samarbejde, som er behandlet ovenfor, lægger lærerne stor vægt på betydningen af de involverede læreres engagement og vilje. Fokusgruppedeltagerne pegede derudover på vigtigheden af, at der er et fælles

fokus på emnet og sagen frem for fagene. Fx blev det af en fokusgruppemedtager beskrevet, at det er vigtigt, at der i AT skulle være noget stof og en sag, som ikke var mere knyttet til det ene fag end til det andet, men kunne udgøre en fællesmængde. Det gjorde for hende forskellen på, om det bliver undervisning i to fag om emner, der hang sammen, eller om det blev undervisning om ét emne og én sag. Men samtidig er det også netop det, der kan være vanskeligt i AT, og nogle lærere giver udtryk for, at det kan være vanskeligt at se, hvordan fagene kan blive forenet i en sag:

Jeg har en lang uddannelse, og jeg har virkelig svært ved det, og jeg tror helt sikkert, at det er et af de største problemer i AT – hvordan skal eleverne kunne det, når læreren ikke kan? Jeg kan ikke altid se, hvor fagene bliver forenet i sagen, og nogle gange tænker jeg, hvad der ligger i en sag. Jeg er ikke helt klar over det. (Fokusgruppemedtager).

Der kan således stadig være vanskeligheder forbundet med det flerfaglige samspil i AT. Spørgeskemaundersøgelsen viser i den forbindelse, at det ud over manglende tid navnlig er forskellene mellem fagenes faglige mål og metoder og egen og/eller kollegers manglende viden om faglige mål og metoder i andre fag, der vurderes at være barrierer for at skabe et godt samspil mellem fagene i AT. Disse forhold vurderes som større barrierer for samspillet end manglende fælles forståelse af formålet med AT og manglende understøttelse af det faglige samspil på skoleniveau.

Samspil mellem AT og fagene

Et andet element, der nævnes som afgørende for, hvor godt samspillet mellem fagene fungerer, handler om, hvordan lærerne arbejder med at skabe samspil mellem AT-forløbet og undervisningen i fagene. Lærerne beskriver i fokusgruppeinterviewene, at det er vigtigt, at der bygges op til AT i undervisningen i fagene:

Det her med at tage udgangspunkt i en sag, det kan være rigtig, rigtig sjovt. Ideelt skal man kunne bygge det op et par uger i forvejen i fagene, der skal deltage, så de kunne fordybe sig i AT-forløbene og snakke metode. Når det lykkes, så er det enormt sjovt. (Fokusgruppemedtager).

Samtidig er der også flere, der nævner, at man skal kunne bruge det, eleverne har lært i AT i fagene efterfølgende, og at AT skal støtte de faglige mål i faget. Det er vigtigt, for at fagene kan genkende sig selv i AT og finder AT udbytterigt fra fagets perspektiv.

Spørgeskemaundersøgelsen viser i den forbindelse, at 76 % af lærerne vurderer, at det generelt har været let eller overvejende let at få de AT-forløb, de har været involveret i, til at støtte de faglige mål i deres respektive fag. Der ses dog en forskel på lærere fra forskellige fagområder, hvor 90 % af de samfundsvidenskabelige lærere vurderer, at det har været let eller overvejende let, mens det gælder for 75 % af de humanistiske og 71 % af de naturvidenskabelige lærere.

Der ses imidlertid nogle forskellige tilgange til, hvad det vil sige, at AT kan bruges i fagene og støtter de faglige mål i fagene. En lærer beskriver en tilgang på hans skole, hvor eleverne ikke må præsenteres for noget fagligt nyt i AT-forløbene. Det gør, at fagene i højere grad bygger op til AT-forløbene i de forudgående undervisningsuger, da de skal klæde eleverne fagligt på:

Vi har det sådan, at vi ikke må have noget nyt fagfagligt i vores AT-forløb, så de skal have lært det hele på forhånd. Det gør, at vi kan diskutere det i en anden kontekst, så vi er ude over hele den fagfaglige kontekst. (Fokusgruppemedtager).

Læreren oplever således, at opbygningen frem mod AT-forløbene åbner op for, at stoffet kan behandles på en anden måde, end det er muligt i fagenes generelle undervisning. Det betyder, at formålet fra fagets perspektiv ikke bliver at få dækket et fagligt stofområde, men at komme til nogle andre erkendelser og måder at arbejde med faget på. Læreren beskriver det sådan:

Jeg forventer ikke at få afdækket noget som helst af mit pensum, men jeg forventer, at vi kan diskutere, hvad matematik kan og ikke kan i forhold til sagen. (Fokusgruppemedtager).

En anden lærer kommer fra en skole, hvor man har et anderledes perspektiv. Her er det vigtigt, at AT dækker noget af stoffet i fagene.

De skal have noget fagfagligt ud af det. Vi tænker, at AT skal passe ind i en fagfaglig sammenhæng, for ellers giver det ikke mening for lærerne. (Fokusgruppeinterview med lærere).

Endelig lægger en lærer vægt på, at mere bevidst og eksplicit undervisning i fagenes metoder i den daglige fagundervisning har givet en bedre undervisning i AT.

Koblingen mellem AT og fagene kan således i visse tilfælde føre til en ændret undervisningspraksis blandt de involverede lærere i deres undervisning i fagene. Her gives også et eksempel på en lærer, der i højere grad anvender problemorienterede undervisningstilgange. AT har i disse tilfælde medført en øget refleksion hos den enkelte lærer over den generelle undervisning, hvilket af de pågældende betegnes som et positivt og værdifuldt element ved at indgå i AT.

5.4 Opsamling og opmærksomhedspunkter

Siden EVA's evaluering af gymnasireformen i 2008 har skolerne fundet modeller for AT, som fungerer på deres skole, og analysen viser, at størstedelen af lærerne er tilfredse med niveauet for styring af AT på skolerne. Der er imidlertid forskelle på, hvor centralt vs. decentralt det styres på forskellige skoler. Nogle skoler har bevidst valgt meget styring i AT, mens andre har mere decentrale modeller. Fælles er dog, at kompetencemål og elevprodukter for AT-forløb er defineret centralt. Der er fordele og ulemper ved de forskellige grader af styring, men analysen peger på, at lærerne finder det værdifuldt at have et velafprøvet grundlag at gå ud fra, og lærere fra skoler, hvor der er en central styregruppe, vurderer AT lidt mere positivt end de øvrige lærere.

Et centralt styringsværktøj er en progressionsplan. Analysen sætter imidlertid spørgsmålstejn ved, hvorvidt der i alle tilfælde er tale om progression eller blot "fordeling" af mål, produkttyper, evt. fag m.v., der arbejdes med. En væsentlig barriere for progression og sammenhæng i AT-forløbene er manglende videndeling mellem lærerne. Da det er forskellige lærere, der gennemfører forskellige forløb, er det en vanskelig opgave at skabe progression og sammenhæng, og opgaven ender derfor i praksis ofte hos eleverne. I den forbindelse er det bemærkelsesværdigt, at det faglige mål om at kunne perspektivere en sag af eleverne alene forstås som en perspektivering i forhold til andre AT-forløb, jf. kap. 4. Studierapporten er et redskab, der kunne støtte dette arbejde hos eleverne, men studierapporten synes at spille en meget lille rolle løbende. Ofte udfyldes den retrospektivt og spiller heller ingen væsentlig rolle til prøven.

I kapitel 4 så vi, at der var forskel på forståelsen af formålet med AT og ambitionsniveauet i forhold til graden af samarbejde. Lærerne vurderer imidlertid selv, at de i høj grad samarbejder om AT-forløbene. Analysen viser desuden, at det er vigtigt for et godt flerfagligt samspil, at der er fokus på en fælles sag, og at der skabes en god sammenhæng til undervisningen i fagene. Den enkelte lærers motivation beskrives i fokusgruppeinterviewene som vigtigere for det gode faglige samspil end de enkelte fag.

Samtidig viser spørgeskemadata, at der er forskelle på, hvilke fagkombinationer der opleves som lette og svære. Analysen viser desuden, at størstedelen af AT-forløbene gennemføres på tværs af hovedområder, selvom det ikke længere er et eksplicit krav. Desuden fremgår det, at de samfunds-faglige fag (samfunds-fag) indgår i flere forløb end de humanistiske og de naturvidenskabelige fag, som ligger nogenlunde ens.

På baggrund af ovenstående kan følgende opmærksomhedspunkter fremhæves:

- Skolerne har fundet velfungerende modeller for AT – herunder et, ifølge lærerne, passende styringsniveau. Der er dog forskelle på styringsgraden skolerne imellem, og det er vigtigt, at skolerne løbende reflekterer over styringsniveauet og i den forbindelse afvejer hensynet til tryghed og genkendelighed på den ene side og udvikling, dynamik og ejerskab blandt lærerne på den anden side. Desuden må det indgå i de løbende refleksioner, hvordan der bedst muligt skabes sammenhæng og progression, og hvordan dette formidles til eleverne.

- Studierapporten fungerer ikke optimalt. Den har potentiale som sammenhængsskabende værktøj, men det kræver en styring fra centralt hold. UVM kunne derfor overveje, om studierapporten skal bibeholdes og revitaliseres, eller om den med fordel kan udgå. Hvis det besluttes at bibeholde den, ligger der en opgave for skolerne i at gøre den til et brugbart redskab.

6 Prøven

Ved prøven i AT går eleven til en mundtlig prøve på baggrund af en skriftlig synopsis, som udarbejdes på baggrund af en centralt stillet opgaveformulering. Synopsen udarbejdes i første kvartal og kan laves i grupper, mens den mundtlige prøve ligger i eksamensterminen i maj-juni og er individuel. Karakteren gives alene på baggrund af den mundtlige prøve og i forhold til de faglige mål, der udgør bedømmelsesgrundlaget.

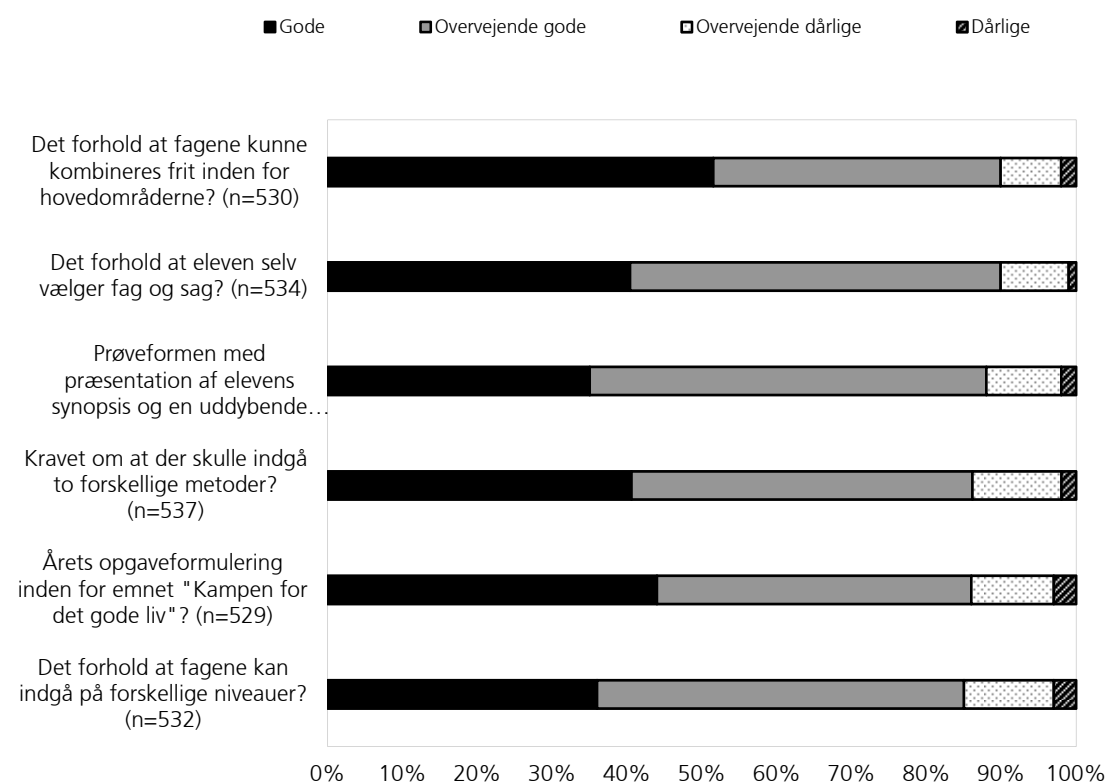
Censorerne er positive over for denne kombination af skriftlighed og mundtlighed, som betragtes som studieforberedende, men samtidig peger evalueringen på en række uhensigtsmæssigheder, herunder særligt ved synopsen. I dette kapitel ser vi først på forskellige forhold ved prøven. Dernæst behandles elevernes valg af fag, hvorefter vi i afsnit 6.3 ser på bedømmelsen af eleverne.

6.1 Prøveformen

Censorerne blev i spørgeskemaundersøgelsen spurgt om deres vurderinger af prøveformen i AT i forhold til at vurdere elevernes udbytte, herunder både forhold, som er generelle for prøven i AT hvert år, og forhold, som var bestemmende for prøven i 2013. Figur 9 viser censorernes vurderinger af, om forskellige forhold ved prøveformen gav gode hhv. dårlige muligheder for at vurdere elevernes opfyldelse af de faglige mål.

Figur 9
Censorernes vurderinger af prøveformen

Vurderer du, at følgende forhold ved prøven gav gode eller dårlige muligheder for at vurdere elevernes opfyldelse af de faglige mål?



Kilde: EVA's spørgeskemaundersøgelse blandt censorer i AT 2013

Figuren viser, at flertallet af censorerne vurderer, at de forskellige forhold ved prøven, som der er spurgt ind til i spørgeskemaet, gav gode eller overvejende gode muligheder for at vurdere elevernes målopnåelse. Kun mellem 10 og 15 % af censorerne vurderer, at de forskellige forhold gav dårlige eller overvejende dårlige muligheder for at vurdere, om eleverne levede op til de faglige mål.

I fokusgruppeinterviewene med censorerne blev de positive aspekter af prøveformen beskrevet som det, at eleverne i højere grad selv er herre over situationen end i mange andre prøver, og at eleverne selv kan vælge en sag, de vil beskæftige sig med til prøven. Det nævnes også, at det understøtter det studieforberedende formål, at eleverne skal til prøve på baggrund af et skriftligt produkt. Samtidig er det også særligt synopsiselementet i prøven, der ifølge de kvalitative data ser ud til at være mest problematisk i AT-prøven, hvilket uddybes i næste afsnit. Herefter følger afsnit, der uddyber andre forhold ved prøven.

6.1.1 Synopsis

Den mundtlige prøve i AT gennemføres på baggrund af en synopsis, som eleverne skriver og afleverer i februar-marts måned. Synopsen udarbejdes på baggrund af den centralt stillede opgaveformulering, og i forbindelse med udarbejdelsen af synopsen modtager eleven vejledning fra en eller flere vejledere på skolen med de to fag, som inddrages i elevens synopsis. Undervisningsministeriet stiller et elektronisk ressourcerum til rådighed i forbindelse med opgaveformuleringen. Synopsen tæller ikke ved bedømmelsen af prøven, men danner udgangspunkt for dialogen til prøven. Eleven må således også gerne fremlægge supplerende materiale eller en lidt ændret problemformulering til prøven, men ikke skifte sag, hvilket fremgår af vejledningen.

Spørgeskemaundersøgelsen viser, at censorerne generelt ikke vurderer, at kvaliteten af elevernes synopsis er særlig høj. I alt 52 % vurderer, at kvaliteten af synopsiserne er lav eller overvejende lav, mens 47 % vurderer, at den er overvejende høj, og kun 2 % vurderer, at den er høj. Det er dog alligevel flertallet af censorer, der vurderer, at synopsen fungerer godt (15 %) eller overvejende godt (63 %) som udgangspunkt for elevernes fremlæggelse til prøven.

Censorerne i fokusgrupperne underbygger billedet af, at synopsiserne ikke er af så høj kvalitet. De udfordringer, der nævnes omkring synopsen og kvaliteten af elevernes synopsis, drejer sig om følgende aspekter:

- Tidspunktet for synopsisens udarbejdelse
- Det forhold, at synopsen ikke tæller i bedømmelsen
- Synopsisens form og indhold.

Tidspunktet for synopsisens udarbejdelse

Særligt lærerne i fokusgrupperne problematiserer, at der går så lang tid, fra eleverne udarbejder synopsis, og til de skal til prøve, samtidig med at synopsen udarbejdes på et tidspunkt, hvor eleverne også har almindelig skolegang. Der er lærernes erfaring, at eleverne tager let på synopsen, fordi der er så lang tid til, at de skal bruge den, og det går ud over kvaliteten. En lærer siger således:

Med synopsen skal de ikke stå til ansvar for noget i februar, så de klapper nogle punkter ind i synopsen, og så regner de med, at 'fremtids-mig' tager sig af det. (Fokusgruppedel-tager).

I den forbindelse nævnes det, at det særligt er problematisk for de svageste elever. Når vejledningen er bundet op på synopsen, og nogle elever ikke tager synopsen så alvorligt på dette tidlige tidspunkt, giver det et dårligt udgangspunkt for den mundtlige prøve, fordi de ikke har andre muligheder for at få vejledning. En censor siger således:

De gode elever er det fint nok for, de kan godt huske det. De elever, der har svært ved at se mening i verden, de kan slet ikke aflevere i februar og gå til eksamen i maj. (Fokusgruppedel-tager).

Det forhold, at synopsis ikke tæller i bedømmelsen

Censorerne udtrykker desuden frustration over, at synopsis ikke tæller i karaktergivningen, fordi det er svært at finde ud af, hvilken status den så har. En censor siger således:

Det her med, at synopsis ikke tæller, men så alligevel gør det. Det fungerer ikke og frustrerer både elever og lærere. Så enten skal man lave det om eller droppe den. (Fokusgruppedeltager).

Det betyder ifølge censorerne for det første, at det er svært at motivere eleverne til at lægge et stykke arbejde i at lave en god synopsis:

Det er enormt svært at retfærdiggøre over for eleverne, hvorfor de skal gøre det her nu. Jeg ville heller ikke lægge den samme indsats i noget, hvor der ikke er et formål. (Fokusgruppedeltager).

For det andet peger nogle censorer på, at det giver synopsis en uklar status til selve eksaminationen, hvor det kan være vanskeligt at tale om synopsis og tage reelt udgangspunkt i den, fordi eleven blot kan sige, at vedkommende er blevet klogere eller sidenhen har valgt at beskæftige sig med noget andet.

Elevinterviewene viser, at der blandt eleverne også hersker noget forvirring omkring synopsis status.

Jeg tror, at problemet er, at lærerne siger, at synopsis ikke tæller så meget, men i sidste ender siger de alligevel, at synopsis godt kunne være bedre. Så jeg synes, at det er lidt dobbeltmoralisk eller uklart, at karakteren alligevel falder til sidst på grund af synopsis. (Elev).

Nogle elever beskriver i den forbindelse, at de har svært ved at finde ud af, hvor meget de skal inddrage fra synopsis til selve den mundtlige prøve, og hvor meget de skal sige, der ligger ud over, hvad der står i synopsis, og de oplever en forventning om, at de til prøven skal nå videre end i synopsis. Det betyder for nogle, at de har et indtryk af, at de skal holde igen med de gode pointer i synopsis. En elev beskriver det således:

Når jeg skriver synopsis, så skriver jeg slet ikke alt. Jeg skriver en middelsynopsis, så jeg virkelig kan komme til at levere noget til den mundtlige del. (Elev).

Det nævnes desuden af censorerne som problematisk, at eleverne kan skrive synopsis i grupper, men skal op til den mundtlige prøve individuelt, i forhold til at man ikke kan stille eleven til ansvar for synopsis.

Synopsens form og indhold

Blandt både censorerne i fokusgrupperne og rektorerne gives der udtryk for, at synopsis i sin form kommer til at underbygge en lidt for overfladisk tilgang i AT. En rektor siger således:

Jeg synes, at synopsis er en ekstremt svær genre at bede gymnasieelever om at begå sig i. Det handler jo om at lave kondensatet af en undersøgelse, som man ikke har lavet. (...) Jeg synes, at der er en fare for, at i stedet for, at AT bliver en konkret undersøgelse af en konkret problemstilling, så bliver det meget abstrakt og noget, der ikke er undersøgt til bunds. (Rektor).

Også i fokusgruppeinterviewene nævner nogle censorer, at de savner, at eleverne skal vide noget om emnet for at kunne sige noget om det. Desuden nævnes det som en svær disciplin for eleverne, at formen lægger op til abstrakt diskussion frem for konkrete undersøgelser.

Jeg synes faktisk ikke, at tanken med synopsis fungerer. Det abstraktionsniveau, der forlanges, er simpelthen ikke muligt for nogle elever – de er ikke biologisk klar. Det skal sim-

pelthen være mere konkret, det skal kobles op på noget reelt arbejde. (Fokusgruppemedlemmer).

I den forbindelse udtrykker nogle censorer også en undren over, at der ikke er krav til henvisninger i synopsen i modsætning til øvrige skriftlige afleveringer.

Endelig fremgår det af elevinterviewene, at nogle elever oplever, at det er uklart, hvad synopsen skal indeholde, og at de ikke føler sig klædt på til at skrive den. Nogle elever beskriver, at der er en folder eller AT-håndbog, hvor de kan læse om synopsen, hvilket nogle nævner, gav dem et godt grundlag for at skrive synopsen, men andre synes stadig, det var svært, fordi de ikke oplever, at lærerne altid er enige i det, der står, og at lærerne derfor giver forskellige udmeldinger. En elev oplever det sådan:

Det har været meget klart på det overordnede plan – 'hvad skal der være i en synopsis?'. Men når man kommer ned i det konkrete, så kan man ikke få besvaret sine spørgsmål. Der hersker meget tvivl om det konkrete. (Elev).

Lærerne i spørgeskemaundersøgelsen giver derimod ikke udtryk for, at de oplever, at de er uenige om, hvad synopsen skal indeholde. 34 % af lærerne i spørgeskemaundersøgelsen er enige i, at de og den anden vejleder havde en fælles forståelse af, hvad der var kriterier for en god synopsis. 54 % er overvejende enige, mens kun 7 % er uenige eller overvejende uenige.

Nogle elever nævner desuden, at de savner at have arbejdet mere med synopsen inden den mundtlige prøve. Der lader til at være meget forskelligt, hvor meget synopsis-skrivning har fyldt i AT-forløbene forud for prøven. Men nogle elever efterspørger mere træning, som det også blev beskrevet i afsnit 5.2 om progression og sammenhæng i AT.

6.1.2 Vejledning på skolen

Datamaterialet peger samlet set på, at selve vejledningen af eleverne i forbindelse med synopsis-skrivningen fungerer på skolerne, bortset fra at nogle lærere i fokusgrupperne, som før nævnt, vurderer, at der går for lang tid mellem vejledningen og selve prøven. Nogle elever nævner desuden, at de synes, der har været kort tid til vejledningen, men der er også elever, der beskriver, at vejledningen har været udbytterig for dem.

I spørgeskemaundersøgelsen har vi spurgt de af lærerne, der har fungeret som vejledere i år, om nogle forhold omkring vejledningen, som ses i tabel 8 nedenfor.

Tabel 8
Vejledernes vurdering af vejledningen

Hvor enig eller uenig er du i følgende udsagn?	Enig/overvejende enig	Uenig/overvejende uenig	Ved ikke
Eleverne gjorde brug af vejledningen (n = 288)	88 %	11 %	0 %
Eleverne havde udbytte af vejledningen (n = 288)	93 %	6 %	2 %
Jeg og den anden vejleder havde en fælles forståelse af, hvad der skulle være fokus i vejledningen (n = 286)	90 %	10 %	4 %

Kilde: EVA's spørgeskemaundersøgelse blandt censorer i AT 2013

Som det ses af tabellen, vurderes vejledningen af lærerne at fungere godt. Flertallet er således enig eller overvejende enig i, at eleverne gjorde brug af vejledningen, at eleverne havde udbytte af vejledningen, og at de selv og den anden vejleder havde en fælles forståelse af, hvad der skulle være i fokus ved vejledningen.

Spørgeskemaundersøgelsen viser desuden, at vejledningssamtalerne med eleverne overvejende gennemføres med elevens to vejledere sammen, hvilket er væsentligt ifølge eleverne i elevinterviewene. 34 % af vejlederne har holdt alle deres vejledningssamtaler sammen med den anden vejleder, og 49 % har holdt de fleste samtaler sammen med den anden vejleder. 16 % har kun holdt få eller slet ingen samtaler sammen med den anden vejleder.

Eleverne beskriver, at der kan være forskel på, om vejledningen primært har drejet sig om at finde sag, vinkel og materiale, eller om vejledningen mere har handlet om, hvordan man skulle gå til synopsis i forhold til at opstille en problemformulering og bringe forskellige metoder i spil.

En anden problematik, der nævntes i fokusgruppeinterviewene med censorer, var, at det af nogle blev opfattet som problematisk, at eleverne kunne få vejledere, som de ikke havde haft som undervisere. Undersøgelsen viser dog ikke, hvor udbredt dette er.

6.2 Den centralt stillede opgave

Figur 9 ovenfor viste, at et forhold ved prøven, som var særligt i dette års prøve, nemlig at fagene kunne kombineres frit inden for hovedområderne, vurderes mest positivt af censorerne. Her mener lige over halvdelen af censorerne (51 %), at det gav gode muligheder, mens 38 % vurderer, at det gav overvejende gode muligheder for at vurdere eleverne.

De censorer, der også har erfaring med AT-prøven fra 2012 enten som censor, eksaminator eller vejleder, er blevet bedt om at vurdere de forskellige krav til prøverne i 2012 og 2013 i forhold til, i hvilken grad det gav eleverne mulighed for at skabe samspil mellem fagene. Hvor der i 2012-prøven var krav om at anvende fag fra forskellige hovedområder, kunne man i 2013 frit kombinere fagene, men der var krav om anvendelse af to forskellige metoder. Tabel 9 sammenligner censorernes vurderinger af de to års krav til fagkombinationer.

Tabel 9
Krav til fagkombinationer ved prøven

I hvilken grad vurderer du, at dette gav eleverne mulighed for at skabe samspil mellem fagene?	At fagene frit kunne kombineres inden for hovedområderne, men med krav om anvendelse af to forskellige faglige metoder. (2013-prøven)	At der var krav om anvendelse af fag fra forskellige hovedområder. (2012-prøven)
I høj grad	40 %	24 %
I nogen grad	44 %	51 %
I mindre grad	14 %	22 %
Slet ikke	3 %	3 %
Total	539	411

Kilde: EVA's spørgeskemaundersøgelse blandt censorer i AT 2013

Note: I forhold til 2012-prøven har kun de censorer, der var involveret i 2012-prøven, besvaret spørgsmålet.

Som det fremgår af tabellen, er der flere censorer/lærere, der i høj grad vurderer, at kravene om fag- og metodekombinationer ved AT-prøven i 2013 gav gode muligheder for eleverne for at skabe samspil mellem fagene, end det er tilfældet ved AT-prøven i 2012, hvor der var krav om at kombinere fag fra forskellige hovedområder.

Fokusgruppeinterviewene med censorerne underbygger denne vurdering med vægt på, at det er fint, at der er færre begrænsninger for elevernes fagvalg. Det blev dog drøftet både i fokusgruppeinterviewene med censorer og i elevinterviewene, at det ikke altid er en fordel at vælge fag fra samme hovedområde, fordi det kan gøre det mere vanskeligt at skelne mellem forskellige metoder.

Det med, at det nu er forskellige metoder, gør, at fagene nemmere kan finde hinanden – også beslægtede fag. Der, hvor problemet opstår, er så inde i elevernes hoveder – hvornår bruger jeg forskellige metoder i dansk og engelsk? I den gamle med forskellige hovedom-

råder, der var det ret tydeligt, at de også brugte forskellige metoder. (Fokusgruppemedlemmer).

Nogle nævner dog også, at det ikke nødvendigvis er spørgsmålet, om fagene ligger inden for samme hovedområde, der afgør, om det er let eller svært for eleverne at se forskel på fagenes metoder. Det nævnes af nogle, at det derfor er vigtigt, at der er krav om, at der skal bruges forskellige metoder, og at eleverne skal hjælpes med netop dette aspekt. Det fremhæves som en forbedring af 2013-opgaven i forhold til 2011, hvor der slet ingen krav var.

Eleverne nævner også vigtigheden af at kunne se forskel på metoderne. Det betyder, at nogle elever giver udtryk for, at de bevidst har valgt fag, der lå inden for forskellige hovedområder, for at være sikre på at kunne skelne mellem metoderne og dermed leve op til dette krav i opgaveformuleringen:

Jeg har valgt religion og biologi, der er rimelig langt fra min studieretning. Men det gjorde jeg, fordi det her med metoderne godt kan virke meget forvirrende. Derfor synes jeg, at det var nemmere at vælge metoder fra forskellige fakulteter for derved at få forskellige metoder. Hvis man vælger fag fra samme fakultet, blander lærerne ofte de forskellige metoder sammen. (Elev).

Datamaterialet tegner således et samlet billede af, at rammerne for 2013-opgaven i forhold til krav til fag- og metodevalg var gode. Det skal alligevel nævnes, at der også var enkelte, der udviste skepsis over for det. En vicerektor så det som et tilbageskridt, fordi han mener, at hele meningen med AT ligger i, at fagene skal arbejde på tværs af hovedområder, hvis AT skal være andet og mere end traditionelt samarbejde mellem fag.

I afsnit 5.3 så vi, at der på trods af en nedtoning af kravet om samspil på tværs af hovedområder i læreplanen og de faglige mål stadig er en betydelig del af AT-forløbene, som går på tværs af hovedområder. Førnævnte vicerektor mener dog, at det særligt vil være de signaler, som udsendes ved prøverne, der vil påvirke, hvordan skolerne vil indrette dette fremover, og peger på, at hvis det bliver normen frem for undtagelsen, at der er frit valg af fag til prøven, vil der også blive færre forløb på tværs af hovedområder i undervisningen. At undervisningen indrettes efter prøveformen, er et velkendt forhold, og dette må man også tage højde for i udformningen af prøven fremover. I de åbne kategorier i spørgeskemaet påpeges det i den forbindelse af en lærer, at det er forvirrende, at kravene og signalerne skifter fra år til år.

Opgaveformuleringen i 2013 beskrives af nogle censorer som en god og vedkommende opgave. Af fokusgruppeinterview og rektorinterview fremgår det, at den vigtige balance, som skal findes i den centrale opgaveformulering, handler om, at det skal være så tilpas bredt, at mange fag kan byde ind, men samtidig give eleverne nogle retningslinjer og nogle afgrænsninger. En vicerektor oplever, at det særligt handler om, at opgaveformuleringerne ikke må blive alt for brede:

Jeg synes, at der er nogle eksamensopgaver, som vi har fået, der åbner for alt muligt. Der ville jeg ønske, at de kunne stille nogle lidt mere specifikke krav. Der må ikke gives køb på de almindelige normer om, at opgaven skal have nogle præcise krav. Det er en ulempe for eleverne, hvis det er for bredt. Jeg så gerne, at det blev mere præcist. (Vicerektor).

6.2.1 Det elektroniske ressourcerum

Det elektroniske ressourcerum, som UVM udgiver på CD-rom sammen med opgaveformuleringen, bruges i mindre grad i vejledningen, hvis man spørger eleverne – i hvert fald de 24 elever, der deltog i interview i forbindelse med evalueringen. I alle tre elevinterview havde eleverne stort set ikke brugt det elektroniske ressourcerum. Lærerne bruger det i højere grad, men peger også på en række udfordringer ved at bruge det. Lærerne bruger det mere som generel inspiration, end de bruger det direkte i vejledningen af eleverne.

Tabel 10 nedenfor viser, hvordan lærerne vurderer, at de har anvendt det elektroniske ressourcerum.

Tabel 10**Anvendte du det elektroniske ressourcerum fra Ministeriet for Børn og Undervisning (MBU) i din vejledning af elever ved dette års AT-prøve? (n = 283)**

Ja, jeg satte mig ind i det og hjalp eleverne med at bruge det	33 %
Ja, jeg henviste til konkrete materialer fra ressourcerummet	30 %
Ja, jeg brugte det som generel inspiration i min vejledning	61 %
Nej, jeg brugte det ikke	12 %

Kilde: EVA's spørgeskemaundersøgelse blandt censorer i AT 2013

Note: Det har været muligt at afgive flere svar på spørgsmålet. Kategorien "Nej, jeg brugte det ikke" har udelukket de øvrige svarmuligheder.

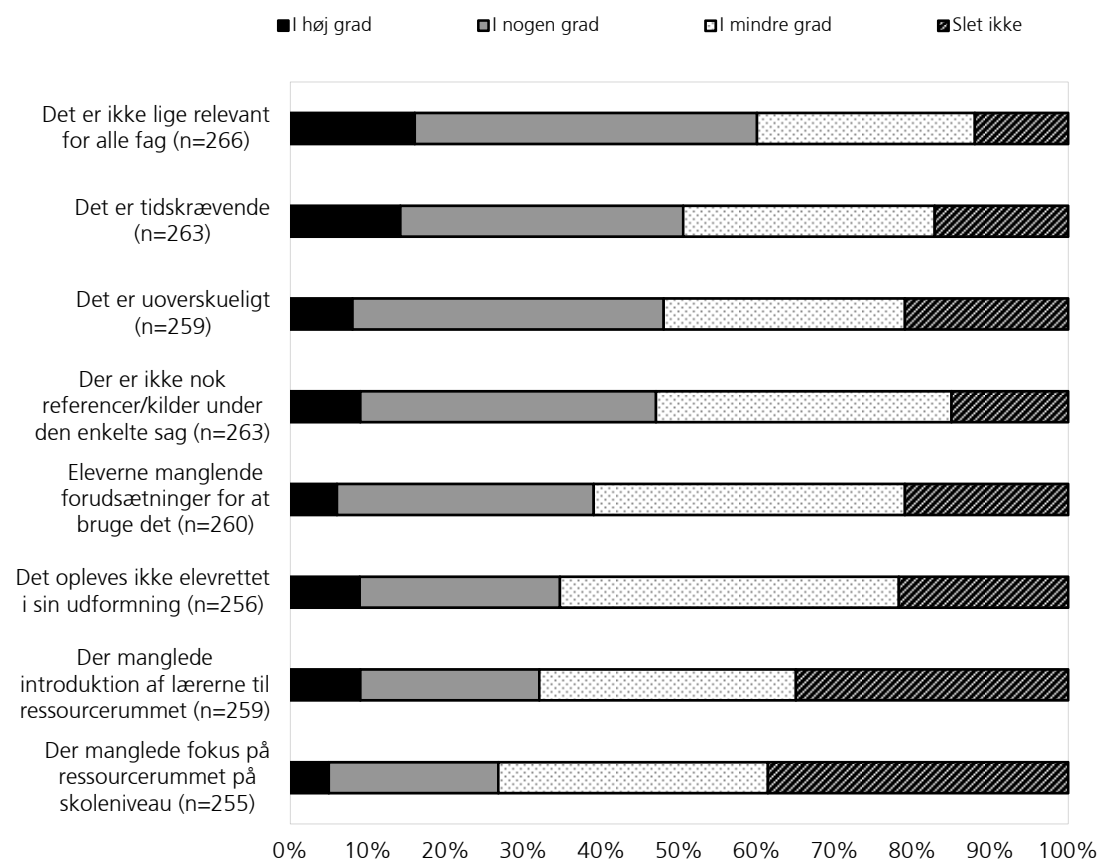
Note: Kun de lærere, der har været involveret i AT-forløb som lærer i perioden august 2010 – juni 2013, og som har fungeret som vejleder ved den afsluttende AT-prøve i skoleåret 2012/2013, har besvaret spørgsmålet.

Som det ses af tabellen, er det kun 12 % af vejlederne, der slet ikke har anvendt ressourcerummet. 61 % har anvendt det som generel inspiration, og omkring en tredjedel har brugt det mere direkte.

Figur 10 nedenfor viser, hvilke barrierer lærerne i spørgeskemaundersøgelsen ser for anvendelsen af ressourcerummet.

Figur 10
Barrierer for brug af ressourcerummet

I hvilken grad har følgende været barrierer i forhold til at anvende det elektroniske ressourcerum fra MBU?



Kilde: EVA's spørgeskemaundersøgelse blandt censorer i AT 2013

Note: Kun de lærere, der har været involveret i AT-forløb som lærer i perioden august 2010 – juni 2013, og som har fungeret som vejleder ved den afsluttende AT-prøve i skoleåret 2012/2013, har besvaret spørgsmålet.

Som det ses af figuren, vurderer flest vejledere (60 %), at det i høj eller nogen grad er en barriere, at ressourcerummet ikke er lige relevant i alle fag. I fokusgrupperne uddybes dette. En fokus-

gruppetager finder, at kreativiteten inden for nogle af fagene mangler, fordi det ikke er alle fag, der er repræsenteret i opgavekommissionen, og hun mener derfor, at lærerne bedre selv kan finde emner. En anden fokusgruppetager beskriver et konkret problem i forhold til oldtidskundskab, hvor ressourcerummet antyder nogle muligheder, som hun ikke mener, er reelle, fordi der ikke er primærkilder på området.

Derudover finder ca. halvdelen af vejlederne, at ressourcerummet er tidskrævende og uoverskueligt. I fokusgruppeinterviewene uddybes dette med, at det kræver meget gennemtygning at komme fra ressourcerummet til elevernes konkrete sag og problemstilling. Og at det nogle gange bliver for tidskrævende:

Jeg synes, at ressourcerummet kan være rigtig spændende. Men der ligger et kæmpe arbejde med at gøre et emne til en problemstilling, som de skal gå til eksamen i, og der er der simpelthen for langt for dem. Når jeg skal rådgive, så siger jeg også, at de skal droppe illusionerne, og det handler om at overleve. Ressourcerummet virker meget inspirerende, men det er for flyvsk i forhold til, at de skal præstere hurtigt. (Fokusgruppetager).

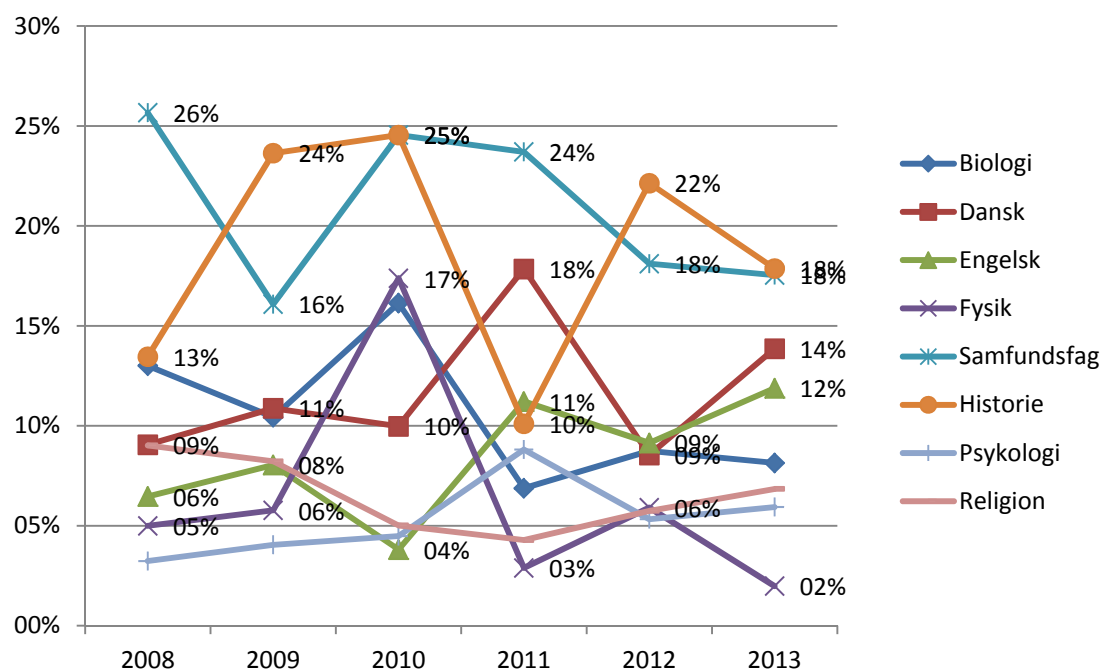
Også nogle af de elever, der har set på ressourcerummet, vurderer, at det er for ukonkret:

Nej, jeg har ikke brugt det, for det var alt for ukonkret. Der er en masse emner, og så står der fem linjer om det og ikke mere. Så der var ikke noget konkret. (Elev).

6.3 Elevernes fagvalg til prøven

I forbindelse med denne evaluering er der foretaget en analyse af udviklingen i elevernes valg af fag ved AT-prøven i perioden 2008-2013¹. Analysen viser, at der generelt er en høj grad af stabilitet i forhold til, hvilke fag flest elever vælger at inddrage ved prøven. Elevernes fagvalg i 2013 ser ikke ud til at være væsentlig anderledes end i andre år, hvor der har været krav til fagkombinationer, når det kommer til, hvilke fag der er mest populære. Der forekommer udsving i, hvilke fag der er populære de forskellige år, men det lader til i højere grad at hænge sammen med opgaveformuleringen end krav til fagkombinationer.

Figur 11
Elevernes fagvalg ved AT-prøven



Kilde: UVM's tal for elevernes fagvalg ved prøven

¹ Se appendiks B for en samlet opgørelse af elevernes fagvalg i perioden.

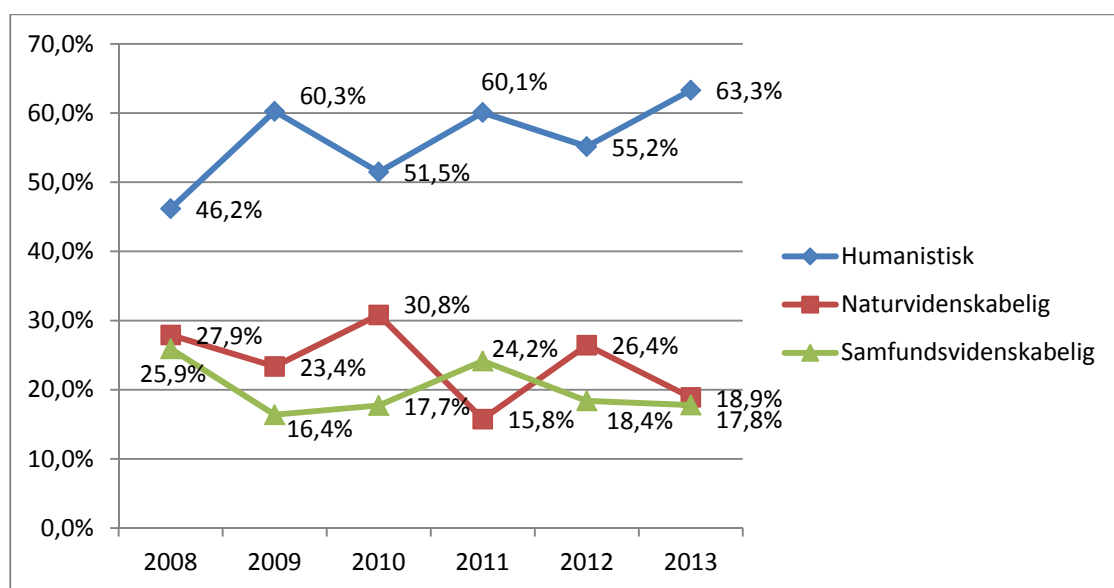
Figur 11 ovenfor viser, hvor mange procent af eleverne der har inddraget fagene biologi, dansk, engelsk, fysik, historie, psykologi, religion og samfundsfag i årene 2008-2013. De otte fag har i samtlige år været på top 10 over de mest valgte fag, og de udgør tilsammen mellem 85 % (i 2008) og 90 % (i 2010) af de valgte fag ved AT-prøven set over hele perioden. Som det ses af figuren, er en meget stor del af elevernes AT-fagvalg placeret på en forholdsvis lille gruppe af fag. Blandt disse fag er der imidlertid store forskelle. Historie og samfundsfag er de markant mest valgte, da fagene med undtagelse af 2011 er de to mest populære i hele perioden og tilsammen udgør mellem 39 % (i 2013) og 40 % (i 2012) af de valgte fag ved AT-prøven i perioden. Det er bemærkelsesværdigt, at to fag alene står for så stor en del af elevernes valg til AT-prøven, og det har den konsekvens, at samfundsfaglærere og historielærere får en langt større erfaring med prøven i AT end de øvrige lærere, hvilket også kan have indflydelse på deres undervisning i AT.

Gennem perioden er der sket en forøgelse af spektret af fag, der inddrages ved prøven. I perioden 2008-2010 spænder spektret af valgte fag fra 30 til 32 fag, mens der i perioden 2011-2013 er mellem 37 og 39 forskellige fag repræsenteret ved AT-prøverne. Blandt de nye fag, der indgår i AT-eksamen fra 2011, er det især bioteknologi, der skiller sig ud, da faget indgår i top 10 over mest populære fag ved AT-prøven i både 2012 og 2013.

Årene 2011 og 2013 skiller sig ud, da der disse år i modsætning til de øvrige ikke var krav til fagkombinationer på tværs af hovedområder. I 2013 var der derimod krav om, at eleverne skulle anvende to forskellige metoder i de to fag. Der ses dog ikke nogle tydelige ændringer i fagvalgene for disse to år. Dog er det interessant, at historie i 2011 vælges væsentligt mindre end i de øvrige år. Dette kan skyldes årets opgaveformulering, som har gjort andre fag relevante. En anden mulig forklaring er, at der for historie normalt gælder det særlige forhold, at det kan indgå som både humanistisk og samfundsvidenskabeligt fag (undtagen i 2010, hvor det alene kunne indgå som et humanistisk fag), hvorved det er muligt at kombinere både et samfundsvidenskabeligt fag og et humanistisk fag med historie og stadig opfylde kravet om spredning på hovedområder. At historie i mindre grad blev valgt som fag i 2011, kan således hænge sammen med, at eleverne havde frie muligheder for at kombinere fag uden hensyntagen til spredning på hovedområder.

Figur 12 viser, hvor stor en andel af elevernes fagvalg til prøven der udgøres af de tre hovedområder.

Figur 12
Elevernes fagvalg ved AT-prøven fordelt på hovedområder



Kilde: UVM's tal for elevernes fagvalg ved prøven

Note: Historie er placeret under de humanistiske fag, og idræt er placeret under de naturvidenskabelige fag.

Opdelingen på hovedområder viser, at de humanistiske fag samlet set udgør den klart største hovedgruppe af fag ved prøven, hvilket bl.a. kan tilskrives, at det humanistiske hovedområde er det klart største målt på antallet af fag og omfatter fem af de otte fag, der gennem alle årene er ind-

gået i top 10 over mest populære fag ved AT-prøven, herunder historie. De samfundsvidenskabelige fag udgøres af meget få fag, hvor samfundsfag til gengæld vælges relativt ofte. Figuren viser samtidig, at der er nogle udsving fra år til år på op mod 10-15 % i forhold til, hvor meget fagområderne indgår. Valget af fag svinger altså i forhold til årets opgaveformulering, men med en vis kontinuitet.

I elevinterviewene er elevernes valg af fag og sag blevet behandlet, og der tegner sig overordnet set to forskellige tilgange til, hvordan eleverne vælger, hvilke fag der skal indgå i deres prøve. I den ene tilgang vælges først en sag under emnet, og derudfra vælges fagene. Nogle af de elever, der har valgt fag på baggrund af sagen, fortæller, at det med sagen i hånden gav sig selv, hvilke fag de fandt det mest fornuftigt at inddrage, og at de således havde ladet sagen guide deres fagvalg. Denne tilgang kan forklare udsvingene i fagvalg fra år til år.

I den anden tilgang vælges fagene først, og eleven finder derefter en sag, der kan belyses med de to fag. Elever, der har valgt fagene forud for sagen, begrundes det med, at det gav dem mulighed for at vælge fag med dertilhørende metoder, som de betragtede sig selv som gode i, og som de synes kunne fungere godt i en AT-sammenhæng. Denne tilgang kan være med til at forklare noget af stabiliteten i fagvalgene. I de åbne svarkategorier i spørgeskemaet problematiserer nogle censorer denne tilgang, fordi den ikke sætter sagen i centrum.

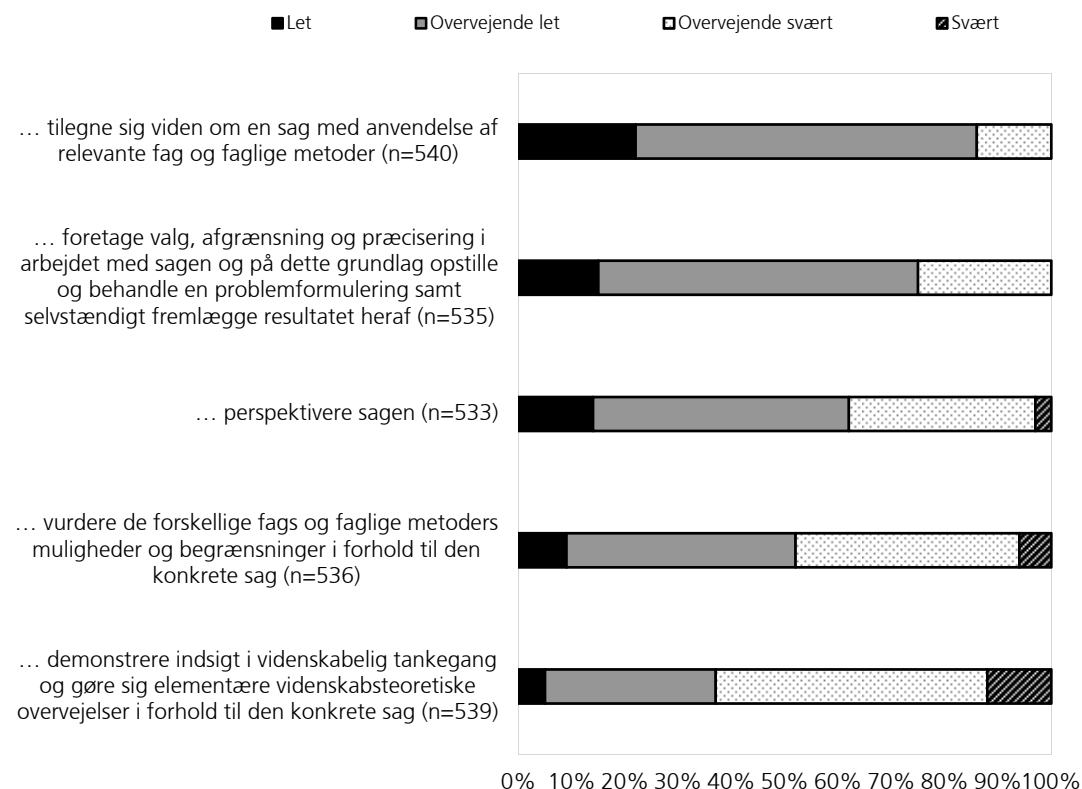
6.4 Bedømmelse

Ifølge læreplanen for AT udgør de faglige mål bedømmelseskriterierne til prøven i AT. Figur 13 viser, hvor lette eller svære censorer vurderer, at de faglige mål er at anvende som bedømmelseskriterier til prøven.

Figur 13: De faglige mål som bedømmelseskriterier

Hvor let eller svært var det at anvende hvert af de faglige mål som bedømmelseskriterium ved de AT-eksaminer, du har været censor ved i år?

Eleverne skal kunne:



Kilde: EVA's spørgeskemaundersøgelse blandt censorer i AT 2013

Som det ses af figuren, er det i høj grad de samme mål, som vurderes hhv. lette og svære at anvende som bedømmelseskriterier til prøven, som blev vurderet hhv. lette og svære at omsætte i undervisningen, jf. afsnit 4.3. Det ses dog, at lidt flere generelt vurderer, at målene er lette eller overvejende lette at anvende som bedømmelseskriterier, end at målene er lette eller overvejende lette at omsætte i undervisningen. Igen er det særligt det videnskabsteoretisk orienterede mål, der vurderes mest vanskeligt at anvende, men også målet om "at vurdere de forskellige fags og faglige metoders muligheder og begrænsninger i forhold til den konkrete sag" vurderes svært eller overvejende svært af næsten halvdelen af lærerne. Censorerne vurderer målet om at perspektivere sagen som sværere at bruge som bedømmelseskriterium, end at omsætte i undervisningen, jf. afsnit 4.3.

I fokusgruppeinterviewene med lærerne, der var censorer ved AT-prøven i 2013, problematiseres de faglige mål som bedømmelseskriterier mere, end det fremgår af besvarelserne i spørgeskemaundersøgelsen, hvor hovedparten vurderer, at de faglige mål – på nær det om videnskabsteori – er lette eller overvejende lette at anvende som bedømmelseskriterier.

Generelt fremkom der i fokusgruppeinterviewene et tydeligt billede af, at AT og de faglige mål i AT forstås og fortolkes meget forskelligt på skolerne, og at det opleves at give nogle væsentlige problemer i bedømmelsessituationen. En fokusgruppedeltager beskriver det sådan:

Jeg synes, at der er stor forskel på den måde, der bliver undervist på i AT, og dermed også, hvordan eleverne bliver eksamineret. Derfor synes jeg, at retssikkerheden er meget tvivlsom. I de traditionelle fag er der en konsensus om, hvordan der skal eksamineres, men i AT bliver der undervist og eksamineret forskelligt fra skole til skole. (Fokusgruppedeltager).

En anden fokusgruppedeltager beskriver ligeledes, hvordan censor og eksaminator kan lægge vægt på meget forskellige ting, fordi AT fortolkes forskelligt på forskellige skoler:

Grundlæggende er man bange hvert år til eksamen, fordi censors arbejdsgiver kan lægge vægt på nogle helt andre ting. Jeg kan synes, at eleverne er rigtig dygtige, men så kan censor synes, at de ikke kan nogen ting – og det er svært at argumentere imod, fordi det kan være korrekt ud fra hans forståelse. Det har jeg oplevet. (Fokusgruppedeltager).

Det er de forskellige aspekter af de faglige mål i AT som fx forståelse og vægtning af videnskabsteori, arbejde med metode og arbejde med problemformulering, der nævnes som områder, der opfattes og udmøntes forskelligt på skolerne.

Fokusgruppedeltagernes beskrivelse af de forskellige forståelser, der er mellem forskellige skoler og dermed mellem eksaminator og censor til prøven, kan ikke umiddelbart ses i besvarelserne fra spørgeskemaundersøgelsen. Her svarer en overvejende stor del af censorerne (71 %), at der i høj grad var enighed mellem dem som censor og eksaminator om elevens præstationer ved de AT-eksaminer, de havde været censor ved i år. 26 % svarede, at der i nogen grad var enighed, mens kun 3 % svarede, at det i mindre grad var tilfældet.

I fokusgruppeinterviewene blev disse resultater drøftet, og her fremkom nogle mulige forklaringer på denne forskel mellem det kvantitative og kvalitative materiale. Her fremkom det, at den usikkerhed, censorer og lærere har i forhold til at bedømme eleverne i AT, kan betyde, at man som censor holder mindre på sin egen forståelse, fordi man er mere usikker på, hvad der egentlig er det rigtige, og fordi man er bekymret for, at denne usikkerhed – og det, at AT praktiseres så forskelligt på skolerne – skal gå ud over eleven. Det betyder, at usikkerheden om bedømmelseskriterierne og indholdet i AT faktisk kan give mindre uenighed om selve karakteren. Andre deltagere i fokusgrupperne beskriver det således:

Jeg føler ikke, at man er fagligt enige, men man bliver enige om karakteren. (Fokusgruppedeltager).

Det er en professionel måde at løse opgaven på. Men det er ikke udtryk for, at vi er fuldstændig enige. (Fokusgruppedeltager).

Deltagerne i fokusgrupperne beskriver bedømmelseskriterierne som svære at operationalisere og efterspørger en klarere standard for bedømmelsen i AT. Nogle giver udtryk for, at det er blevet bedre, men at det stadig ikke er nok. En fokusgruppedeltager beskriver fx, at det er vanskeligt at relatere elevernes udtalelser ved prøven til de faglige mål, hvilket ikke opleves vanskeligt i fagene.

Denne deltager peger samtidig på, at det også skyldes, at AT alene er defineret ved kompetencemål og ikke et eget kernestof, og at lærerne stadig ikke er blevet fortrolige nok med denne tænkning.

I forlængelse af de relativt uklare faglige mål i sammenligning med en fagfaglig eksamen så har vi altid kernestoffet at falde tilbage på i fagene. Det er sjældent, at jeg tager de faglige mål op, når jeg er censor i samfundsfag. Men der er jo ikke noget kernestof i AT, det er ren kompetencestyring, og det tror jeg ikke, at vi har vænnet os til. (Fokusgruppedeltager).

Andre fokusgruppedeltagere underbygger dette og påpeger, at den manglende kompetence-tænkning hos lærerne kan betyde, at der i nogle eksaminer eksamineres mere traditionelt inden for fagene end i forhold til kompetencemålene for AT. Her kan der opstå det problem, at eksaminator og censor har svært ved at vurdere eleven inden for det andet fag end det, de selv underviser i. Det giver ifølge fokusgruppedeltagerne en yderligere dimension i usikkerheden omkring bedømmelseskriterierne, at lærerne sidder med hver deres faglighed.

I de faglige mål står der f.eks. 'viden', men det er ikke det samme for begge fagene. Så allerede der er man på forskellige baner. (Fokusgruppedeltager).

De kvalitative data giver forskellige billeder af, hvor stort et problem det er, at lærer og censor sidder med hver deres fag. En vicerektor underbygger dette således:

Ligesom vi bruger mange ressourcer på at blive enige på skoleniveau, så er der også behov for, at vi er enige på landsplan. Og der kan godt være udfordringer, for der er forskelle i opfattelserne. Men jeg synes ikke, at vi møder den meget faglige censor længere. Der har årene gjort, at man fokuserer på AT-metoderne. Vi får ikke de tilbagemeldinger fra eleverne, der siger, at det var en faglig eksamen. (Vicerektor).

Andre censorer har erfaringer med, at det stadig kan være et problem, at man kan møde lærere, der eksaminerer meget fagnært.

Det er i den forbindelse ifølge nogle fokusgruppedeltagere vigtigt, at AT også i eksamenssituationen tænkes anderledes end fagene. Her nævnes det som en udfordring, at eksaminator og censor både skal udfylde to forskellige roller i det traditionelle censursystem, hvor censor er garant for ensartethed og retssikkerhed, og samtidig skal repræsentere to forskellige fag.

I interview med rektorer fremkommer en ide om at gøre censuren af AT-prøven intern for at overkomme de store forskelle i forståelserne mellem censor og lærer. Der er dog også et synspunkt om, at det med hensyn til AT, hvor fortolkningsrummet er så stort, netop er væsentligt, at skolerne bliver set på udefra.

Eleverne giver i elevinterviewene også udtryk for en bekymring i forhold til den afsluttende prøve, de står overfor, i forhold til, om lærer og censor er enige.

Jeg ville hellere op i et normalt fag, fordi AT afhænger så meget af, hvilken lærer, vejleder og censor man har. (Elev).

I det hele taget er der en oplevelse blandt de interviewede elever af, at prøven og bedømmelsen i AT er mere tilfældig end i de øvrige fag, og at der er større forskel på lærerne som AT-lærere end som faglærere.

6.4.1 Andre forhold omkring censur

I forbindelse med bedømmelsesgrundlaget i AT nævnes det i flere kvalitative datakilder som et problem, at censorkorpset også består af censorer fra VUC, som ikke har erfaring med AT. Dette stemmer ifølge lærere og rektorer ikke overens med vigtigheden af, at AT bliver bedømt ud fra de faglige mål og kompetencer i AT som noget andet og mere end fagene, da censorer fra VUC ikke har erfaring med disse og derfor i højere grad bedømmer på fagfaglige præmisser.

Desuden bliver det problematiseret, at censor og eksaminator hele tiden skifter konstellation ved AT-prøven, da det ikke giver tid til, at de får lagt en fælles linje for vurderingerne. Det er ifølge nogle censorer medvirkende til, at man ikke bruger de lave karakterer så meget, fordi man ikke får lagt et fælles vurderingsniveau, som opbygges over en række eksaminer.

I de åbne svarkategorier i spørgeskemaet fremkommer desuden en problematisering af, at der ikke er konsensus om, hvilken stofmængde og hvilken sværhedsgrad af stoffet der skal indgå i synopsis, hvilket giver meget store udsving i synopsiserne og forskellige vilkår for bedømmelsen af eleverne.

6.5 Opsamling og opmærksomhedspunkter

Censorerens overordnede vurdering af prøveformen er positiv. Især betragtes kombinationen af skriftlighed og mundtlighed som studieforberedende. Desuden ser det ud til, at skolerne har fundet modeller for at vejlede eleverne, som fungerer. Men samtidig peger evalueringen på en række uhensigtsmæssigheder, herunder særligt ved synopsisen. Over halvdelen af censorerne vurderer, at elevernes synopsis er af lav eller overvejende lav kvalitet.

Særligt to – meget konkrete – forhold bidrager til den lave kvalitet, nemlig det forhold, at synopsisen ikke tæller med i vurderingen af eleverne, og det forhold, at synopsis skrives flere måneder før prøven. Disse forhold bevirker tilsammen, at synopsis kun tillægges begrænset betydning af eleverne, og dermed kan denne prøveform bidrage til det element af overfladiskhed, som nogle lærere vurderer, er karakteristisk for AT og kontraproduktivt i forhold til udviklingen af studiekompetence. Hertil kommer en usikkerhed med hensyn til og forskellige forståelser af, hvad synopsis skal indeholde. En usikkerhed, der bidrager til en mere overordnet usikkerhed i forhold til bedømmelsesgrundlaget i AT, der igen hænger sammen med usikkerhed om fortolkningen af de faglige mål som beskrevet i kapitel 4.

Af kapitel 4 fremgik det også, at lærerne selv oplever en fælles forståelse på egen skole, men denne forståelse udfordres i forbindelse med prøven, hvor lærerne konfronteres med andre lærere og censorer og deres – anderledes – måde at forstå formål, mål og krav på. En særlig problemstilling er, at lærere fra VUC indgår i censorkorpset og skal vurdere elevernes præstationer uden at kende til AT på egen krop. På trods af forskellige forståelser oplever lærere og censorer, at de forholdsvis let kommer til enighed om en karakter. Det skyldes bl.a. hensynet til eleven, som man er opmærksom på ikke skal lide under usikkerheden i forbindelse med forskellige forståelser..

Den centralt stillede opgave i 2013 vurderes meget positivt. Og især blev der taget godt imod, at der ikke var stillet krav om inddragelse af to forskellige hovedområder, men blot to metoder. Umiddelbart synes denne ændring i forhold til tidligere år (med undtagelse af 2011) ikke at have stor betydning for elevernes fagvalg ved prøven. Det påpeges imidlertid fra ledelsens side, at ændringen, hvis den bliver gentaget, kan få konstituerende betydning for gennemførelsen af undervisningen i AT.

Sammen med den centralt stillede opgave stiller UVM et elektronisk ressourcerum til rådighed. Dette forekommer ikke at have stor betydning og bruges kun i meget begrænset omfang af de elever, der indgik i evalueringen. Lærerne bruger det i højere grad. De fleste bruger det som generel inspiration, men der er også en tredjedel, der svarer, at de hjælper eleverne med at bruge det. Blandt barriererne fremgår især en oplevelse af manglende relevans og uoverskuelighed.

På baggrund af ovenstående kan følgende opmærksomhedspunkter fremhæves:

- Den usikkerhed og de forskellige forståelser, der hersker i forhold til formål og mål i AT, jf. kap. 4, går igen, når det kommer til eksamenssituationen og bedømmelsen af elevernes præstation med udgangspunkt i de faglige mål. For at sikre en retvisende vurdering af eleverne til prøven og en karakter, der afspejler kompetenceniveauet, er der behov for et tydeligere vurderingsgrundlag. Dette kan muligvis etableres gennem en tydeliggørelse og konkretisering af de faglige mål som vurderingskriterier, jf. afsnit 4.4, men en mere direkte støtte i forhold til selve bedømmelsen kunne også overvejes.
- En prøveform, der kombinerer et skriftligt og et mundtligt element, vurderes positivt og studieforberedende. Der er imidlertid behov for, at UVM ser på rammerne omkring synopsisformen og overvejer ændringer med henblik på at gøre synopsisen mere betydende. Især kunne man kigge på tidspunktet for afleveringen af synopsisen samt det forhold, at den ikke indgår i bedømmelsen af elevens præstation.
- Endelig kunne der være grund til en grundigere kortlægning af elevernes brug af ressourcerummet som udgangspunkt for at overveje, om de ressourcer, UVM hvert år bruger på at udvikle et elektronisk ressourcerum, står mål med anvendelsen.

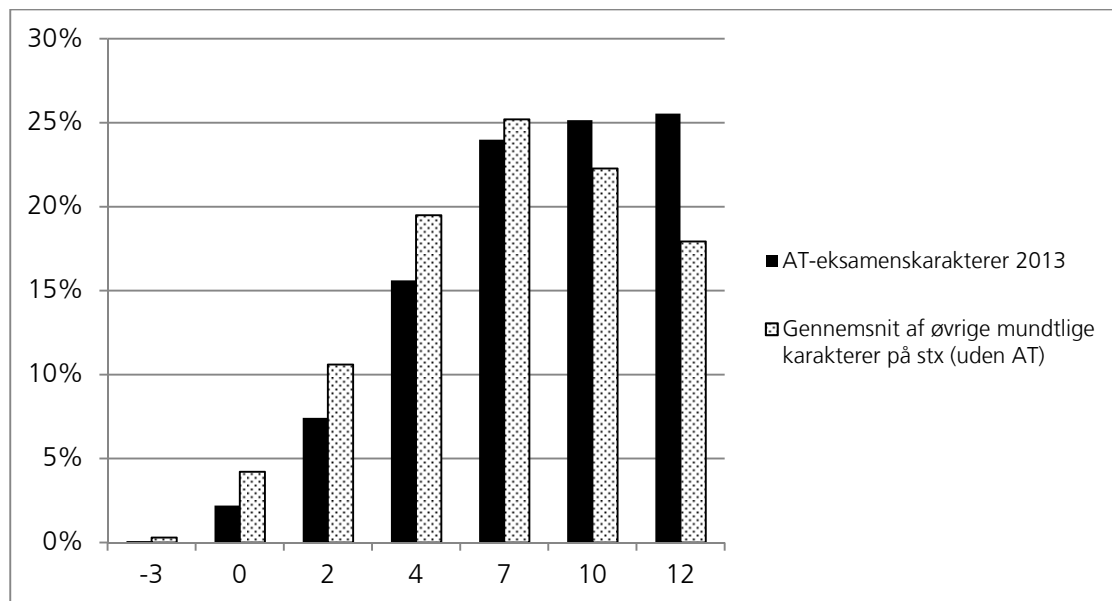
7 Elevernes udbytte

Dette sidste kapitel ser på elevernes udbytte af AT. Elevernes udbytte af AT kan betragtes ad flere veje. Dels gennem de karakterer, der gives i AT, dels gennem censorernes og elevernes vurderinger af elevernes udbytte, her kaldet det oplevede udbytte. Betragtet alene ud fra karaktererne ved AT-prøven ser udbyttet ud til at være stort for eleverne. Dette stemmer dog ikke overens med den oplevelse, som censorer og elever har, hvor udbyttet i AT vurderes at være mere middelmådigt og i hvert fald meget forskelligt for forskellige elever. I dette kapitel forfølger vi begge veje og ser desuden på mulige årsager til, at vejene fører til forskellige resultater.

7.1 Karakterer i AT-prøven

Figur 14 viser karakterfordelingen i AT ved eksamen i 2013 sammenlignet med karakterfordelingen for samtlige mundtlige karakterer i fagene til studentereksamen 2013 (hvor AT ikke er regnet med).

Figur 14
Karakterfordeling



Kilde: UVM's databank

Som det ses af figuren, ligger karaktererne i AT væsentlig højere end de gennemsnitlige karakterer for de mundtlige prøver i fagene. Hvor der stort set er en lige stor andel, der får 7 i AT, som i gennemsnit for de øvrige mundtlige prøver, er der væsentligt flere, der har fået 12 (26 % mod 18 %) og 10, og færre, der har fået karakterer under 7. Dette peger umiddelbart på et stort udbytte i AT.

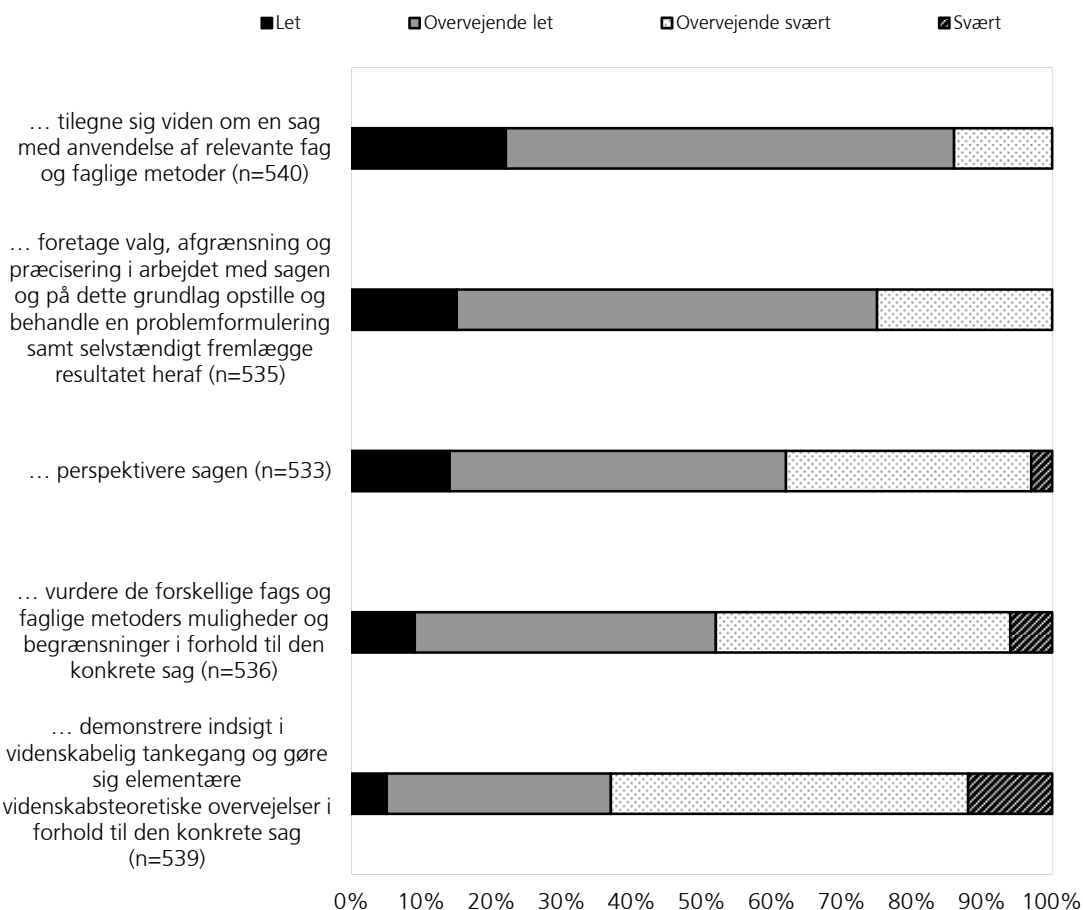
Censorernes vurderinger af elevernes udbytte og fokusgruppeinterviewene med censorer tegner imidlertid et anderledes billede af elevernes udbytte og tilbyder nogle andre forklaringer på, hvorfor karakterfordelingen i AT ser ud, som den gør.

7.2 Censorernes vurdering af elevernes udbytte

I spørgeskemaundersøgelsen har vi spurgt om censorernes vurdering af elevernes udbytte af AT. Censorerne blev man desuden bedt om at vurdere elevernes udbytte konkret i forhold til de faglige mål i AT på baggrund af de netop gennemførte AT-eksaminer. Figur 15 viser censorernes vurderinger.

Figur 15
Censorernes vurdering af elevernes udbytte i AT

I hvilken grad viste eksaminanderne generelt, at de kunne ...



Kilde: EVA's spørgeskemaundersøgelse blandt censorer i AT 2013

Som det ses af figuren, vurderer flertallet af censorerne, at eleverne i høj eller i nogen grad har levet op til tre af de faglige mål, nemlig "at tilegne sig viden om en sag med anvendelse af relevante fag og metoder", "at foretage valg, afgrænsning og præcisering i arbejdet med sagen og på dette grundlag opstille og behandle en problemformulering samt selvstændigt fremlægge resultatet heraf" og "at perspektivere sagen". Det ses dog samtidig, at andelen, der har svaret "I nogen grad" frem for "I høj grad", er forholdsvis stor for disse tre faglige mål, og at der også er hhv. 14 %, 25 % og 38 %, der har svaret "I mindre grad" eller "Slet ikke". Der er således plads til forbedring.

For de sidste to faglige mål "at vurdere de forskellige fags og faglige metoders muligheder og begrænsninger i forhold til den konkrete sag" og "at demonstrere indsigt i videnskabelig tankegang og gøre sig elementære videnskabsteoretiske overvejelser i forhold til den konkrete sag" er vurderingen af udbyttet mindre godt, idet knap halvdelen (48 %) i mindre grad eller slet ikke vurderer, at eksaminanderne kunne førstnævnte, mens 63 % i mindre grad eller slet ikke vurderer, at de kunne sidstnævnte. Disse to faglige mål var tilsvarende de faglige mål, som censorer-

ne/lærerne vurderede som sværest at omsætte i undervisningen og at anvende som bedømmelseskriterium ved eksamen.

Der tegner sig således et billede af en vurdering af elevernes udbytte, som er middelgod i forhold til de faglige mål, og altså ikke – som karaktererne viste – et meget positivt billede af et meget stort udbytte.

I fokusgruppeinterviewene uddyber censorerne, hvordan de oplever elevernes udbytte af AT. Der er her en meget udtalt oplevelse blandt censorerne i fokusgrupperne af en segmentering, hvor der er meget forskel på, hvor meget elever med gode forudsætninger vs. elever med dårligere forudsætninger får ud af AT. Det kædes af censorerne sammen med, at AT er på et rimelig højt abstraktionsniveau, hvor metarefleksion over fag og metoder er i fokus frem for mere konkret arbejde, som censorerne vurderer, er mere udbytterigt for elever med svagere forudsætninger. Censorerne beskriver således, at stærke elever kan få rigtig meget ud af AT, men at svagere elever får meget lidt ud af AT.

I censorernes vurdering i spørgeskemaundersøgelsen af elevernes udbytte i forhold til de faglige mål kan denne segmentering ikke ses, idet censorerne er blevet bedt om at give en gennemsnitsvurdering for samtlige eksaminere. Dette forhold problematiseres af flere i de åbne svarkategorier i spørgeskemaet.

Men der er altså en vurdering blandt censorerne af, at nogle elever får et rigtig stort udbytte af AT og kommer op på et meget højt niveau – inden for nogle kompetencer, de ikke ellers ville få. Dette kan være en del af forklaringen på de forholdsvis mange 10- og 12-taller, der gives i AT. Her lægger censorerne navnlig vægt på, at de stærke elever får en metodebevidsthed og en evne til metatænkning omkring sagen og fagene. Det nævnes også, at eleverne får en større fagfaglig bevidsthed ved at se en sag fra forskellige sider og holde fagene op imod hinanden. Endelig nævnes det, at eleverne får et udbytte i form af en større selvstændighed, fordi de i AT skal arbejde mere selvstændigt, på andre måder og med et selvvalgt emne og stof.

Samtidig blev det beskrevet i fokusgruppeinterviewene, at usikkerheden om bedømmelseskriterier og forskellige tilgange på skolerne var medvirkende til de relativt høje karakterer, der gives i AT. En fokusgruppedeltager siger således:

I forhold til eksamensformen så er de høje karakterer ikke lig med god kvalitet, det skyldes, at kriterierne er så diffuse – og det ikke skal gå ud over eleven. Men hvis man kunne rydde op i, hvilke elementer man skulle snakke om, så kunne det give mening. Men lige nu er det helt vildt forskelligt. (Fokusgruppedeltager).

Her beskrives det, at censorerne er bekymrede for, at den usikkerhed, der hersker om AT og de forskellige valg og forståelser, der gælder på den enkelte skole, skal komme til at ligge eleverne til last, og at der kompenseres derfor i karaktergivning. Det er ifølge censorerne, der deltog i fokusgruppeinterview en generel problemstilling, men den synes at komme særligt til udtryk i forhold til de svage elever, hvor man i mindre grad er tilbøjelig til at bruge de lave karakterer, og det kan forklare, hvorfor der ikke gives flere lave karakterer i AT.

En anden fokusgruppedeltager beskriver, at vedkommende vil være meget mere parat til at holde fast i fx en dårlig karakter som censor i sit eget fag end som censor i AT, simpelthen fordi han føler sig mere usikker på, hvad kravene er i AT:

Jeg ville ikke være bange for en klagesag i historie eller naturgeografi, men jeg ville være enormt bange i AT. Eleven kan klage i øst, og jeg kan svare i vest. (Fokusgruppedeltager).

Ifølge censorerne i fokusgrupperne kan karakterniveauet i AT altså også ses som et resultat af usikkerhed om bedømmelsesgrundlaget og selve indholdet i AT, og ikke blot som udtryk for et stort udbytte af AT.

7.2.1 Elevernes vurderinger af deres udbytte

I elevernes beskrivelse af, hvad de lærer i AT, kommer det blandt andet frem, at nogle elever har en fornemmelse af, at metaniveauet fylder lidt mere i AT end i andre fag, forstået på den måde, at det handler om at finde ud af, hvad det er, de forskellige lærere gerne vil have, mere end at lære et klart afgrænset stof eller opnå for eleverne tydelige kompetencer. En elev beskriver det sådan:

Jeg har ikke brugt AT-ugerne på at lære et emne, men derimod på at finde ud af, hvad det var, læreren gerne ville have, vi skulle gøre. (Elev).

Dette hænger for eleverne også sammen med den forvirring og de forskellige forståelser, de oplever, at der eksisterer omkring AT. Det at være god til AT beskrives derfor i høj grad også som, at man har "regnet ud", hvad man skal.

Omvendt er det også gennemgående i elevinterviewene, at eleverne hæfter sig ved, at de får et udbytte af AT i forhold til at kunne kombinere fagene og se en problemstilling og en sag fra flere perspektiver, og således er AT en oplevelse, der løsriver dem fra fagene. Det kommer fx til udtryk i følgende to citater:

Det er grundlæggende en vildt fed ide, at det er tværfagligt, så man kan angribe en problemstilling på tværs af fag og tilgange. (Elev).

I nogle af forløbene har det også været sjovt, at man har opdaget at se en problemstilling med andre øjne. Det er ret fedt. (Elev).

Et andet aspekt, som nogle elever fremhæver som udbyttet af AT, er, at de bliver bevidste om forskellige fags metoder. De beskriver det som, at de får sat ord på det, de gør:

Det er meget rart at få sat nogle ord på metoderne, frem for [at] man ofte bare gør det. (Elev).

Omvendt er der også elever, der nævner, at de ikke synes, de har lært nok om fagenes metoder i forhold til, hvad det fylder til eksamen.

Endelig nævner nogle elever, at de oplever arbejdsformen i AT som udbytterig, da det er et afbræk i hverdagen, hvor man arbejder på en anden måde og med større selvstændigt ansvar:

Jeg vil gerne forsvare AT. Jeg synes, at det har sine styrker og er sjovt. Det er en af de gange, hvor man selv kan få lov til at vælge emne, og det kunne der godt være noget mere af i skolen. For det er med til at gøre én interesseret. Men samtidig kan det også gøre, at man ender på herrens mark med en masse muligheder, og det ofte ender med, at man gør det, som man tror, læreren vil have. (Elev).

Som det udtrykkes i citatet, er det for denne elev en styrke ved AT, at det kræver selvstændigt arbejde, men det kan samtidig være svært at arbejde inden for de brede rammer og mange vinkler og muligheder, som kan gøre det svært at blive konkret, og som stiller krav til god vejledning fra lærerne.

7.3 Opsamling og opmærksomhedspunkter

Eleverne klarer sig godt i AT, når man ser på karakterniveauet. Halvdelen af eleverne fik i sommeren 2013 en topkarakter (10 eller 12). En fjerdedel fik middelkarakteren 7, og en fjerdedel fik derunder. Det er et væsentligt højere karakterniveau end i de øvrige prøver – også, hvis man alene sammenligner med de mundtlige prøver, og også højere end den forventning til karakterfordelingen, der ligger i ECTS-skalaen, hvor 35 % (af de beståede karakterer) over tid forventes at ligge i toppen.

Dette høje karakterniveau skal imidlertid ikke forveksles med et stort udbytte, hvis man spørger censorerne. Evalueringen tegner et billede af et blandet udbytte, hvor de forhold og faglige mål, der blev beskrevet som vanskelige i kapitel 4 om intention og formål, også volder vanskeligheder, når det handler om udbyttet hos eleverne. Således vurderes udbyttet især begrænset i forhold til de to faglige mål "at vurdere de forskellige fags og faglige metoders muligheder og begrænsninger i forhold til den konkrete sag" og "at demonstrere indsigt i videnskabelig tankegang og gøre sig elementære videnskabsteoretiske overvejelser i forhold til den konkrete sag". Især for de fagligt svage elever opleves disse mål at være meget vanskelige. Censorerne oplever dermed en meget stor spredning blandt eleverne, som ikke reflekteres i de afgivne karakterer.

Censorerne vurderer, at nogle elever får et rigtig stort udbytte af AT og kommer op på et meget højt niveau – inden for nogle kompetencer, de ikke ellers ville få. Det gælder især, at de stærke elever får en metodebevidsthed og en evne til metatænkning omkring sagen og fagene samt et udbytte i form af en større selvstændighed. Eleverne fremhæver de samme forhold, når de skal pege på udbyttet af AT. Desuden kan det give en større fagfaglig kompetence, at eleverne får et metablik på de enkelte fag.

Men samtidig er der altså en stor elevgruppe, der ifølge censorerne har meget vanskeligt ved at honorere kravene i AT, jf. kapitel 4. At denne store spredning ikke reflekteres i de afgivne karakterer, hænger ifølge censorerne sammen med usikkerheden omkring vurderingskriterierne og de forskellige tilgange, der opleves skolerne imellem, jf. kapitel 6. Censorerne udtrykker bekymring for, at disse forhold skal ligge eleverne til last, hvilket får særlig betydning i forhold til de svage elever, hvor man i mindre grad er tilbøjelig til at bruge de lave karakterer.

På baggrund af ovenstående kan følgende opmærksomhedspunkter fremhæves:

- Der er en tæt og naturlig sammenhæng mellem vurderingen af elevernes udbytte og vurderingen af, om intentionerne i AT indfries og formålet nås. Opmærksomhedspunkterne i kapitel 4 desangående gælder derfor også i forhold til elevudbyttet. En grundlæggende usikkerhed i forhold til formålet, forskelligartet tolkning og praksis skoler og lærere imellem samt en usikkerhed i forhold til bedømmelseskriterierne kan bidrage til et urimeligt højt karakterniveau. Opmærksomhedspunkterne desangående i kapitel 4 og 6 er derfor også relevante i forhold til at give eleverne en retvisende vurdering til prøven.
- AT har et stort potentiale, som udnyttes af de fagligt stærke elever, der opnår et udbytte i form af relevante kompetencer. Der forekommer imidlertid fortsat at være et behov for opmærksomhed på den store gruppe elever, der har vanskeligt ved at honorere kravene, og for hvem udbyttet dermed er begrænset. Denne opmærksomhed er nødvendig fra såvel centralt hold som på skolerne.
- Især de stærke elever udvikler gennem AT en række kompetencer som selvstændighed, metodebevidsthed m.m. I en evaluering fra 2010 viste EVA, at det netop var disse kompetencer, som (især de lange) videregående uddannelser opfattede som studiekompetencer. Det var imidlertid meget tidligt at vurdere den reelle studiekompetence efter reformen, fordi blot en lille andel af de første reformårgange var gået i gang med en videregående uddannelse umiddelbart efter studentereksamen. Det forekommer relevant igen at se på, hvordan AT bidrager til reelle studiekompetencer set fra de studerendes og de videregående uddannelsers perspektiv.

Appendiks A

Metodeappendiks

Evalueringsens vurderinger og anbefalinger baserer sig på følgende dokumentation, der er indsamlet i perioden april 2013 til oktober 2013. Datakilderne er:

- Spørgeskemaundersøgelse blandt lærere, der fungerede som censorer i AT i 2013
- Fokusgruppeinterview med lærere, der fungerede som censorer i AT i 2013
- Elevinterview med grupper af 3. g-elever på tre skoler
- Telefoninterview med rektorer
- Elevernes fagvalg ved AT-eksamen
- Karakterer ved AT-prøven 2013

I dette metodeappendiks uddybes en række væsentlige forhold omkring indsamling, behandling og analyse af data.

Spørgeskemaundersøgelse blandt censorer i AT

Danmarks Evalueringsinstitut udførte i sommeren 2013 en spørgeskemaundersøgelse blandt censorer i AT. Undersøgelsen blev gennemført fra medio juni 2013 til medio august 2013.

Udarbejdelse og validering af spørgeskemaet

Projektgruppen udarbejdede spørgeskemaet på baggrund af tidligere undersøgelser og evalueringer af AT. Der blev i den forbindelse også afholdt et møde med Undervisningsministeriets fagkonsulenter i AT for at kvalitetssikre relevans og forståelighed af spørgsmål og spørgsmålsformuleringer i forhold til virkeligheden på skolerne.

Spørgeskemaet blev efterfølgende pilottestet. Der blev gennemført i alt 5 pilotinterviews. I pilotinterviewene indgik en censor fra hvert af følgende hovedområder: kunstneriske fag, naturvidenskabelige fag, humanistiske fag, samfundsvidenskabelige fag og sprogfag. Der er desuden taget højde for, at pilottesterne kommer fra skoler, der varierer i størrelse. I de telefoniske pilotinterview bad EVA pilottesterne om at vurdere, om de spørgsmål, svarkategorier og formuleringer, der fremgik af spørgeskemaet, var forståelige, samt om de var relevante og dækkende for deres praksis. Pilottesternes kommentarer blev noteret, hvorefter de samlet blev gennemgået med projektgruppen. Efterfølgende blev spørgeskemaet justeret og tilpasset på baggrund af en samlet vurdering af de indkomne kommentarer.

Stikprøve, population og faginddeling

Spørgeskemaet blev udsendt til en stikprøve af de lærere, der fungerede som censorer i AT ved studentereksamen 2013. EVA har udtrukket stikprøven på baggrund af UVM's liste over censorer.

Spørgeskemaet indeholdt både spørgsmål, der var relevante for censorer, og spørgsmål, der var relevante for lærere, der havde undervist i AT. I udgangspunktet blev det forudsat, at langt størstedelen af censorerne også havde erfaring med at undervise i AT, men spørgeskemaet indeholdt et filter, således at censorer uden undervisningserfaring kun fik spørgsmål relateret til deres rolle som censor. Det drejede sig i praksis om 64 respondenter (ud af i alt 541).

Inden udtrukket blev foretaget, blev censorer fra institutioner, der kun udbyder hf og ikke stx, frasorteret, da disse censorer ikke ville have erfaring som undervisere i AT.

I analysen af data har det været et formål at sammenligne lærernes/censorernes svar på tværs af hovedområderne naturvidenskabelige fag, samfundsvidenskabelige fag og humanistiske fag. Da

mange lærere underviser i flere fag, blev de i spørgeskemaet bedt om kun at besvare spørgsmålene med udgangspunkt i ét fag, nemlig det fag, som de havde fungeret som censor ved til prøven i 2013.

Af Undervisningsministeriets FAQ'er om AT fremgår det, at der ikke findes én autoriseret inddeling af fagene i de tre hovedområder. Nogle fag kan kun høre til et hovedområde, fx hører dansk altid under det humanistiske hovedområde, mens fysik altid hører under det naturvidenskabelige hovedområde. For en række andre fag gælder det imidlertid, at de kan høre under forskellige hovedområder, alt efter hvilken sag der arbejdes med i den konkrete situation i AT. Eksempler på sådanne fag er historie, idræt, psykologi og religion.

Tabel 11 viser, hvilke fag der er placeret under de forskellige hovedområder i den opdeling, der er foretaget som udgangspunkt for de kryds, der er lavet i denne evaluering. I tabellen indgår kun de fag, for hvilke der var udtrykt censorer til at besvare spørgeskemaet.

Tabel 11
Fag opdelt på hovedområder

Naturvidenskabelige fag	Samfundsvidenskabelige fag	Humanistiske fag
<ul style="list-style-type: none"> • Astronomi • Biologi • Bioteknologi • Datalogi • Fysik • Idræt • Informationsteknologi • Kemi • Matematik • Naturgeografi 	<ul style="list-style-type: none"> • Erhvervsøkonomi • Samfundsfag 	<ul style="list-style-type: none"> • Billedkunst • Dansk • Design • Engelsk • Filosofi • Fransk begynder • Fransk fortsætter • Græsk • Historie • Kinesisk • Kinesisk områdestudium • Latin • Mediefag • Musik • Oldtidskundskab • Psykologi • Religion • Spansk • Tysk fortsætter

For at sikre en tilstrækkelig stor volumen af besvarelser til at lave sammenlignende analyser, men samtidig forstyrre færrest mulige censorer, har vi valgt at trække en stratificeret stikprøve.

Tabel 13 viser, hvor mange censorer der optrådte i ministeriets censorliste, samt hvor mange der blev udtrykt til at deltage i spørgeskemaundersøgelsen. Det fremgår også af tabellen, at der ifølge ministeriets liste er i alt 1519 censorer i AT ved sommereksamen 2013. Det skal her nævnes, at enkelte censorer har været udtrykt til at censurere i mere end et fag. I disse tilfælde har vi tilfældigt valgt et fag for disse personer. De 1519 personer dækker således over den samlede population uden gengangere.

Af tabellen fremgår det, at vi har trukket alle 259 censorer fra de naturvidenskabelige fag (eksklusive biologi). Det har vi gjort for at have tilstrækkeligt mange svar til de analyser, hvor vi sammenligner på tværs af hovedområder. I de samfundsvidenskabelige fag har vi trukket alle 211 censorer. I de humanistiske fag har vi tilfældigt udtrykt lidt under halvdelen af censorerne (400 ud af 970).

Tabel 12
Stikprøveudtræk – censorer i AT

	Ministeriets censorliste	Udtrukket til deltagelse
Naturvidenskabelige fag uden biologi	259	259
Biologi	152	100
Samfundsfaglige fag	211	211
Humanistiske fag	897	400
Total	1519	970

Kilde: Censorliste fra UVM

Gennemførelse af spørgeskemaundersøgelsen

Spørgeskemaundersøgelsen blev gennemført elektronisk via internettet, hvor respondenterne fik adgang til spørgeskemaet via en invitationsmail med en beskrivelse af undersøgelsen samt et personligt link. Første invitation blev udsendt den 13. juni 2013. I udsendelsesmailen blev der gjort opmærksom på, at censorerne først skulle besvare spørgeskemaet, når de havde afsluttet censureringen, da spørgeskemaet indeholdt konkrete spørgsmål om eksamen. Den 24. juni 2013 havde 19 % besvaret spørgeskemaet, og der blev her udsendt en påmindelse til censorerne om, at de skulle huske at besvare spørgeskemaet, når de havde afsluttet censureringen. Da alle mundtlige studentereksamener var overstået, blev der den 28. juni udsendt en sidste påmindelse til censorerne om, at deadline for besvarelse af spørgeskemaet var den 5. juli 2013. På dette tidspunkt havde 42 % besvaret spørgeskemaet. Spørgeskemaet blev holdt åbent hen over sommeren og blev først endeligt lukket i midten af august 2013. Her havde 593 besvaret spørgeskemaet.

Svarprocent og vægtning af data

Den endelige svarprocent for undersøgelsen er 59. 52 respondenter havde ikke fungeret som censorer ved prøven i AT, selvom de optrådte på ministeriets liste. Disse personer er frasorteret i analysedatasættet.

Tabel 13 viser, hvordan svarene fordeler sig på hovedområder. Som det fremgår af tabellen, er der markant forskel på, hvor stor en andel de forskelle hovedområder udgør i hhv. populationen og svardata, hvilket selvfølgelig skyldes, at der er trukket en stratificeret stikprøve.

Tabel 13
Stikprøveudtræk – censorer i AT

	Antal, population	Andel, population	Antal, besvarelser	Andel, besvarelser
Naturvidenskabelige fag uden biologi	259	17 %	168	31 %
Biologi	152	10 %	63	12 %
Samfundsfaglige fag	211	14 %	108	20 %
Humanistiske fag	897	59 %	202	37 %
Total	1519	100 %	541	100 %

Kilde: Censorliste fra UVM

Da der er trukket en stratificeret stikprøve efter fagområde, er det nødvendigt at vægte data. Til den univariate og den bivariate analyse er det vigtigt, at censorer fra de forskellige hovedområder kun vægtes med den andel, de udgør af den samlede population. De naturvidenskabelige fag og de samfundsvideenskabelige fag vægtes derfor ned, mens de humanistiske fag vægtes op. Tabel 14 beskriver den vægt, der er anvendt til den univariate analyse.

Tabel 14
Vægtning af data, univariat analyse

	Vægt
Naturvidenskabelige fag uden biologi	0,549
Biologi	0,859
Samfundsfaglige fag	0,696
Humanistiske fag	1,582

Vi har som nævnt stratificeret stikprøven netop med det formål at kunne sammenligne besvarelserne på tværs af hovedområderne. Derfor har vi selvfølgelig ikke vægtet i de bivariate analyser, hvor fagområde indgår.

Fokusgruppeinterview med censorer/lærere i AT

Der blev afholdt to fokusgruppeinterview med censorer, der ligeledes er lærere, i AT. Det første fokusgruppeinterview blev afholdt den 12. september 2013 i København med deltagelse af 6² censorer/lærere, mens det andet fokusgruppeinterview blev afholdt den 18. september 2013 i Horsens, hvor 9 lærere/censorer deltog. Begge fokusgruppeinterview havde en varighed af ca. 2½ time.

Udvælgelsen af censorer/lærere skete på baggrund af spørgeskemaundersøgelsen, hvor respondenterne afslutningsvis havde mulighed for at tilkendegive, om de var interesserede i at deltage i et opfølgende fokusgruppeinterview. Ud fra disse tilkendegivelser blev grupperne sammensat. I udvælgelsen af deltagere blev der lagt vægt på, at så mange fag som muligt blev repræsenteret. Desuden blev der udvalgt deltagere på baggrund af besvarelserne i spørgeskemaet, således at der i grupperne var både deltagere, der var positive, og deltagere, der var negative, i deres vurderinger af, hvordan AT fungerede på deres skole. Denne udvælgelse anvendes for at sikre størst mulig bredde i fokusgruppedeltagernes overvejelser og erfaringer med AT.

Formålet med fokusgruppeinterviewene var at få uddybet nogle af de kvantitative resultater, der var fremkommet i spørgeskemaundersøgelsen. Således var der et bevidst overlap mellem temaerne i spørgeskemaet og fokusgruppeinterviewene, da det åbnede op for en dybere forståelse af temaerne, f.eks. forståelsen af de faglige mål. Fokusgruppeinterviewene var desuden med til at belyse praksis på de skoler, hvor de pågældende censorer/lærere kom fra, og gav således et indblik i, hvilke ting der fungerede godt og mindre godt i praksis.

Der blev anvendt en semistruktureret interviewguide ved fokusgruppeinterviewene med angivelse af de temaer, det var væsentligt at komme omkring. Forud for fokusgruppeinterviewene var der gennemført en første analyse af spørgeskemadata for at sikre, at relevante resultater af spørgeskemaundersøgelsen kunne belyses i fokusgruppeinterviewene.

Fokusgruppeinterview blev foretrukket som dataindsamlingsmetode, da det åbnede op for, at deltagerne kunne spejle sig i hinandens udtalelser og erfaringer. Dette skulle gerne føre til mere reflekterede svar, end hvis enkeltinterview havde været anvendt i stedet.

Gruppeinterview med elever

I forbindelse med evalueringen blev der gennemført tre gruppeinterview a 1½ time med elever i 3. g, der som de første gennemførte hele AT-forløbet (undtagen den afsluttende prøve) efter den seneste bekendtgørelsesændring og ændring af læreplanen. De tre fokusgruppeinterview blev afviklet den 28. og 30. april samt den 6. maj 2013 med deltagelse af henholdsvis 8, 7 og 9 elever de pågældende dage. Udvælgelsen af de tre skoler skete ud fra kriterier om skolestørrelse (antal elever) samt geografisk placering, mens de enkelte elevgrupper var sammensat således, at der var en spredning på studieretninger.

² Der var rekrutteret otte, men der var to afbud.

Formålet med elevinterviewerne var at få et elevperspektiv på det samlede AT-forløb (undtagen den afsluttende prøve), herunder elevernes vurderinger af udbyttet, målopfyldelsen, den praktiske tilrettelæggelse af forløbene samt arbejdet med den afsluttende synopsis.

Til belysningen af disse aspekter blev en kvalitativ dataindsamlingsmetode (gruppeinterview) valgt, da det var væsentligt at få en nuanceret forståelse af elevernes erfaringer med og vurderinger af AT. Gruppeinterviewene åbnede således op for, at eleverne kunne berette om deres erfaringer med AT og herigennem være med til at afdække emner af relevans for evalueringen. Elevernes erfaringer og udsagn indgår ligeledes direkte i rapporten som udtryk for de interviewede elevers erfaringer, men ikke som udtryk for elevernes generelle vurderinger og erfaringer med AT.

Telefoninterview med rektorer og vicerektorer

Som det sidste led i dataindsamlingen blev der i perioden 7.-10. oktober 2013 gennemført fire telefoninterview af ca. 30 minutters varighed med rektorer og vicerektorer, og et femte blev afholdt i december 2013. rektorer og vicerektorer var udvalgt, så der var en spredning i forhold til skolestørrelse (antallet af elever) samt geografisk placering.

Formålet med telefoninterviewene var at få ledelsens perspektiv på AT-forløbene. Fokus var i denne sammenhæng meget på valg i den praktiske tilrettelæggelse og organisering af AT samt det forandringspotentiale, der eksisterer på skoleniveau, og endelig rektorernes/vicerektorernes vurderinger af rammerne for AT.

Telefoninterview blev valgt som metode, da det muliggjorde en dybere forståelse af den enkelte rektors erfaringer med AT på den pågældende skole. Samtidig var det en meget fleksibel dataindsamlingsmetode, der gjorde, at interviewene kunne planlægges efter, hvad der passede rektorerne/vicerektorerne bedst. Alle interviewene blev gennemført på baggrund af en semi-struktureret interviewguide, der på den ene side sikrede, at alle de relevante emner blev berørt, men på den anden side åbnede op for, at eventuelle nye relevante spor kunne forfølges i de enkelte interviews.

Behandling og analyse af kvalitative data

I fokusgruppeinterviewene med lærere og i elevinterviewene blev referaterne taget i interview-situationen, der yderligere blev optaget med diktafon. I den efterfølgende gennemarbejdning og tematisering af interviewene blev lydoptagelserne inddraget til at supplere referatet i de tilfælde, hvor det ikke var fyldestgørende. I telefoninterviewene med rektorer blev der ikke taget referater undervejs. I stedet blev telefoninterviewene optaget, og optagelserne blev efterfølgende brugt til at udarbejde referaterne.

Samtlige referater er blevet gennemlæst flere gange og bearbejdet af projektgruppen. Der blev udarbejdet tematiserede opsamlinger for hver interviewgruppe på baggrund af referaterne. Temaerne blev dannet på baggrund af hovedspørgsmålene fra projektbeskrivelsen suppleret med temaer, der var særligt fremtrædende i materialet.

Åbne svarkategorier i spørgeskemaet

I spørgeskemaet var der afslutningsvist indbygget en åben svarkategori, hvor respondenterne havde mulighed for at skrive, hvis de havde yderligere kommentarer til evalueringen af AT. De åbne svar er blevet gennemlæst og kategoriseret og optalt i det omfang, bestemte synspunkter gik igen for flere af respondenterne. Svarene afgivet i den åbne svarkategori blev analyseret i forhold til, om de var med til at underbygge pointerne fra de øvrige datakilder eller stod i et misforhold hertil, og indgår i analyserne som sådan.

Elevernes fagvalg ved AT-prøven

Undervisningsministeriet stillede i forbindelse med evalueringen tallene for elevernes fagvalg ved AT-prøven i perioden 2008 til 2013 til rådighed. Tallene for fagvalgene ved prøven fremgår af appendiks B.

I analysen af fagvalgene ved prøven er fagene blevet inddelt i de tre hovedområder humaniora, naturvidenskab og samfundsvidenskab. Som beskrevet i afsnittet om spørgeskemaundersøgelsen

blandt censorer fremgår det af Undervisningsministeriets FAQ'er om AT, at der ikke er én autoriseret faginddeling. En række fag kan således høre under forskellige hovedområder alt efter den konkrete sag. Tabel 15 viser, hvordan fordelingen er foretaget.

I analysen af elevernes fagvalg indgår samtlige fag, som minimum én elev har været til prøve i mellem 2008 og 2013. Derfor indgår der flere fag i nedenstående hovedområdeopdeling, end det var tilfældet ved inddelingen på hovedområder i spørgeskemaundersøgelsen, da denne alene medtog fag, for hvem der var censorer udtrykket til at besvare spørgeskemaet.

Tabel 15
Fagenes inddeling på hovedområderne

Humanistisk	Naturvidenskabeligt
- Arabisk	- Astronomi
- Billedkunst	- Biologi
- Dans	- Bioteknologi
- Dansk	- Datalogi
- Design	- Fysik
- Dramatik	- Idræt
- Engelsk	- Kemi
- Filosofi	- Matematik
- Fransk	- Naturgeografi
- Græsk	
- Italiensk	
- Japansk	Samfundsvidenskabeligt
- Kinesisk	- Erhvervsøkonomi
- Kinesisk områdestudium	- Innovation
- Latin	- International økonomi
- Mediefag	- Organisation
- Musik	- Samfundsfag
- Multimedier	
- Oldtidskundskab	
- Psykologi	
- Religion	
- Retorik	
- Russisk	
- Spansk	
- Tysk	

Appendiks B

Elevernes fagvalg til prøven

Tabel 16
Elevernes fagvalg ved AT-prøven 2008 og 2009

2008			2009		
Fag	Antal gange valgt	Procent	Fag	Antal gange valgt	Procent
Arabisk	0	0 %	Arabisk	0	0 %
Bioteknologi	0	0 %	Bioteknologi	0	0 %
Filosofi & Teknologi	0	0 %	Filosofi & Teknologi	0	0 %
Informationsteknologi	0	0 %	Informationsteknologi	0	0 %
Innovation	0	0 %	Innovation	0	0 %
International økonomi	0	0 %	International økonomi	0	0 %
Japansk	0	0 %	Japansk	0	0 %
Kinesisk	0	0 %	Kinesisk	0	0 %
Kinesisk områdestudium	0	0 %	Kinesisk områdestudium	0	0 %
Multimedier	0	0 %	Organisation	0	0 %
Organisation	0	0 %	Dans	1	0 %
Retorik	0	0 %	Russisk	1	0 %
Dans	2	0 %	Datalogi	3	0 %
Russisk	4	0 %	Retorik	5	0 %
Latin	6	0 %	Latin	7	0 %
Italiensk	8	0 %	Multimedier	9	0 %
Græsk	14	0 %	Græsk	12	0 %
Fransk	15	0 %	Italiensk	22	0 %
Astronomi	21	0 %	Astronomi	26	0 %
Datalogi	34	0 %	Design	32	0 %
Dramatik	35	0 %	Dramatik	36	0 %
Design	55	0 %	Fransk	107	0 %
Erhvervsøkonomi	95	0 %	Erhvervsøkonomi	124	0 %
Spansk	103	0 %	Filosofi	148	0 %
Tysk	116	0 %	Billedkunst	175	0 %
Musik	228	1 %	Tysk	235	1 %
Billedkunst	245	1 %	Musik	270	1 %
Mediefag	335	1 %	Oldtidskundskab	277	1 %
Oldtidskundskab	361	1 %	Kemi	407	1 %
Filosofi	372	1 %	Mediefag	409	1 %
Kemi	398	1 %	Matematik	585	1 %
Matematik	403	1 %	Spansk	587	1 %
Idræt	946	2 %	Idræt	707	2 %
Psykologi	1243	3 %	Naturgeografi	1350	3 %
Fysik	1921	5 %	Psykologi	1739	4 %
Naturgeografi	2008	5 %	Fysik	2480	6 %
Engelsk	2485	6 %	Engelsk	3455	8 %
Religion	3467	9 %	Religion	3532	8 %

fortsættes næste side ...

... fortsat fra forrige side

2008			2009		
Fag	Antal gange valgt	Procent	Fag	Antal gange valgt	Procent
Dansk	3481	9 %	Biologi	4482	10 %
Biologi	5000	13 %	Dansk	4673	11 %
Historie	5175	13 %	Samfundsfag	6910	16 %
Samfundsfag	9867	26 %	Historie	10156	24 %
Total	38443	100 %	Total	42962	100 %

Tabel 17
Elevernes fagvalg ved AT-prøven 2010 og 2011

2010			2011		
Fag	Antal gange valgt	Procent	Fag	Antal gange valgt	Procent
Arabisk	0	0 %	Arabisk	0	0 %
Bioteknologi	0	0 %	Informationsteknologi	0	0 %
Datalogi	0	0 %	Japansk	0	0 %
Filosofi & Teknologi	0	0 %	Organisation	1	0 %
Informationsteknologi	0	0 %	International økonomi	2	0 %
Innovation	0	0 %	Kinesisk områdestudium	2	0 %
International økonomi	0	0 %	Russisk	2	0 %
Japansk	0	0 %	Filosofi & teknologi	4	0 %
Kinesisk	0	0 %	Dansk	5	0 %
Kinesisk områdestudium	0	0 %	Græsk	7	0 %
Multimedier	0	0 %	Innovation	9	0 %
Organisation	0	0 %	Kinesisk	10	0 %
Astronomi	1	0 %	Astronomi	25	0 %
Dans	1	0 %	Italiensk	28	0 %
Russisk	2	0 %	Retorik	28	0 %
Retorik	4	0 %	Multimedier	32	0 %
Græsk	6	0 %	Latin	37	0 %
Latin	7	0 %	Design	54	0 %
Italiensk	14	0 %	Datalogi	60	0 %
Dramatik	57	0 %	Fransk	74	0 %
Spansk	69	0 %	Bioteknologi	95	0 %
Design	77	0 %	Dramatik	103	0 %
Fransk	96	0 %	Erhvervsøkonomi	198	0 %
Oldtidskundskab	128	0 %	Spansk	224	0 %
Erhvervsøkonomi	149	0 %	Billedkunst	292	1 %
Musik	162	0 %	Oldtidskundskab	332	1 %
Tysk	170	0 %	Kemi	360	1 %
Mediefag	236	1 %	Musik	400	1 %
Billedkunst	297	1 %	Filosofi	456	1 %
Filosofi	300	1 %	Matematik	557	1 %
Matematik	316	1 %	Tysk	636	1 %
Idræt	544	1 %	Naturgeografi	563	1 %
Kemi	882	2 %	Mediefag	950	2 %
Naturgeografi	914	2 %	Idræt	1063	2 %
Engelsk	1708	4 %	Fysik	1359	3 %
Psykologi	2010	4 %	Religion	2013	4 %
Religion	2249	5 %	Biologi	3232	7 %
Fysik	3928	9 %	Psykologi	4141	9 %

fortsættes næste side ...

... fortsat fra forrige side

2010			2011		
Fag	Antal gange valgt	Procent	Fag	Antal gange valgt	Procent
Dansk	4474	10 %	Historie	4748	10 %
Biologi	7235	16 %	Engelsk	5271	11 %
Samfundsfag	7793	17 %	Dansk	8387	18 %
Historie	11006	25 %	Samfundsfag	11138	24 %
Total	44835	100 %	Total	46988	100 %

Tabel 18
Elevernes fagvalg ved AT-prøven 2012 og 2013

2012			2013		
Fag	Antal gange valgt	Procent	Fag	Antal gange valgt	Procent
Arabisk	0	0 %	Japansk	0	0 %
Dans	0	0 %	Organisation	0	0 %
Filosofi & teknologi	0	0 %	Russisk	0	0 %
Organisation	0	0 %	Filosofi & teknologi	1	0 %
Russisk	0	0 %	Dans	2	0 %
Datalogi	2	0 %	International økonomi	3	0 %
Japansk	2	0 %	Arabisk	4	0 %
Informationsteknologi	10	0 %	Astronomi	6	0 %
International økonomi	10	0 %	Datalogi	6	0 %
Kinesisk	10	0 %	Innovation	10	0 %
Græsk	11	0 %	Kinesisk	10	0 %
Multimedier	12	0 %	Multimedier	15	0 %
Innovation	16	0 %	Informationsteknologi	20	0 %
Italiensk	20	0 %	Græsk	24	0 %
Astronomi	21	0 %	Retorik	24	0 %
Kinesisk områdestudium	24	0 %	Kinesisk områdestudium	33	0 %
Retorik	24	0 %	Italiensk	39	0 %
Design	26	0 %	Latin	39	0 %
Latin	27	0 %	Design	57	0 %
Dramatik	41	0 %	Dramatik	85	0 %
Fransk	69	0 %	Erhvervsøkonomi	113	0 %
Erhvervsøkonomi	106	0 %	Fransk	151	0 %
Billedkunst	123	0 %	Billedkunst	196	0 %
Musik	139	0 %	Tysk	301	1 %
Filosofi	200	0 %	Matematik	339	1 %
Spansk	214	0 %	Filosofi	447	1 %
Tysk	215	0 %	Musik	486	1 %
Idræt	263	1 %	Spansk	494	1 %
Oldtidskundskab	378	1 %	Kemi	497	1 %
Matematik	474	1 %	Oldtidskundskab	570	1 %
Kemi	491	1 %	Mediefag	647	1 %
Mediefag	555	1 %	Naturgeografi	701	1 %
Bioteknologi	620	1 %	Fysik	1040	2 %
Psykologi	2617	5 %	Bioteknologi	1132	2 %
Religion	2822	6 %	Idræt	1917	4 %
Fysik	2901	6 %	Psykologi	3117	6 %
Naturgeografi	3915	8 %	Religion	3591	7 %
Dansk	4195	9 %	Biologi	4273	8 %

fortsættes næste side ...

... fortsat fra forrige side

2010			2011		
Fag	Antal gange valgt	Procent	Fag	Antal gange valgt	Procent
Biologi	4296	9 %	Engelsk	6236	12 %
Engelsk	4490	9 %	Dansk	7274	14 %
Samfundsfag	8893	18 %	Samfundsfag	9205	18 %
Historie	10872	22 %	Historie	9379	18 %
Total	49104	100 %	Total	52484	100 %

**DANMARKS
EVALUERINGSINSTITUT**

Østbanegade 55, 3.
2100 København Ø

T 35 55 01 01
F 35 55 10 11

E eva@eva.dk
H www.eva.dk

Danmarks Evalueringsinstitut udforsker og udvikler kvaliteten af dagtilbud for børn, skoler og uddannelser. Vi leverer viden, der bruges på alle niveauer – fra institutioner og skoler til kommuner og ministerier.

Læs mere om EVA på vores hjemmeside, www.eva.dk.
Her kan du også downloade alle EVA's udgivelser
– trykte eksemplarer kan bestilles via en boghandler.