

Gymnasieskolen imellem fag og sag – flerfaglighed i Almen studieforberedelse

Søren C. Sørensen, Naturvidenskabernes Hus, Bjerringbro

Ole R. Christensen, Diana Stentoft & Paola Valero, Aalborg Universitet

Den nye gymnasiereform har i det seneste år betydet store forandringer på landets gymnasieskoler og implementering af helt nye forløb som eksempelvis "Almen studieforberedelse". Artiklen tager udgangspunkt i udviklingsprojektet "Energi i Husholdningen" som beskæftiger sig med erfaringsopsamling i relation til flerfagligt samarbejde på baggrund af parallelle projektforsøg i Almen studieforberedelse på fire gymnasier. Samspillet mellem flere fag om en bestemt sag tages op til overvejelse med udgangspunkt i fokusgruppeinterviews med elever og lærere fra de fire gymnasier. Her behandles spørgsmål som "Hvordan er det flerfaglige samspil blevet realiseret?" og "Hvilke undervisningsformer befordrer det flerfaglige samarbejde?". Der peges på iøjnefaldende problemstillinger som resultat af erfaringerne fra udviklingsprojektet. Herefter diskuteres forudsætninger for vellykkede flerfaglige forløb med særligt fokus på læreren i en vejlederrolle. Det konkluderes at hvis man ikke omlægger undervisningen i retning af den sag-orienterede undervisningsform, får det sag-orienterede samarbejde meget trange kår.

Indledning

På ungdomsuddannelserne har debatten omkring den nye gymnasiereform overskygget de fleste andre temaer de seneste år. Fra gymnasielærernes perspektiv kan det synes som om der spilles på to heste når der både kræves mere fokus på kernestof og grundlæggende faglige kompetencer der kan styrke os i den internationale konkurrence, og samtidig kræves inddragelse af en bredere kontekst i relation til det enkelte fag og tidskrævende samarbejde med andre fag. Det er ikke let at navigere som underviser under disse betingelser, og man må desuden tage i betragtning at der er tale om en gymnasiereform der ikke er blevet fulgt op med de økonomiske ressourcer som organisatoriske omskiftninger af den størrelse normalt kræver.

Et centralt element i den nye gymnasieskole er den såkaldte "Almene studieforberedelse" (forkortes AT). Det er i dette studieelement at nogle af gymnasiereformens mest grundlæggende ændringer af undervisningspraksis ligger gemt, og specielt

1 På HHX og HTX svarer forløbet Studieområde til Almen studieforberedelse på STX.

formuleres der i relation til dette studieelement indførelsen af fagligt samarbejde. I "Læreplanen for Almen studieforberedelse" hedder det om formålet med det nye studieelement:

Almen studieforberedelse har til formål at udfordre elevernes kreative og innovative evner og deres kritiske sans i anvendelsen af faglig viden gennem fagligt samarbejde samt styrke deres 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 udvikling. Desuden skal almen studieforberedelse styrke elevernes evne til at sammenholde viden og metoder mellem fag og bidrage til at kvalificere deres valg af fag i gymnasiet og deres valg af videregående uddannelse. (Undervisningsministeriets Læreplan for Almen Studieforberedelse, 2006, s. 1)

Som det fremgår, er der ganske ambitiøse formål på spil i forhold til Almen studieforberedelse. Det skal, som det tydeligt fremgår, sikre at den studerende kvalificeres til at vælge studieretning i det videre gymnasieforløb efter det indledende grundforløb. Desuden lægges der vægt på ansvarlighed og refleksion i forhold til omverden og egen udvikling, for ikke at nævne udviklingen af kreative, innovative og kritiske evner i anvendelsen af faglig viden. Disse evner i anvendelsen af faglig viden skal ske gennem et fagligt samarbejde, dvs. flerfagligt, og mere specifikt når man går læreplanen efter, på en sådan måde at mindst to af de tre fakulteter (humaniora, samfundsvidenskab og naturvidenskab) inddrages i hvert af de alment studieforberedende forløb.

Det er altså en bærende idé omkring det flerfaglige samarbejde at sagen er primær i forhold til faget, og at de forskellige fag skal bidrage til at belyse en sag gennem deres specifikke perspektiv på sagen. I det politiske aftalegrundlag fra 2003 gives der klart udtryk for at den almendannelse som er gymnasieskolens mål, kun kan sikres gennem flerfagligt samarbejde:

Almendannelse og viden kan ikke skilles ad i de gymnasiale uddannelser. Viden skal give almendannelse et indhold, og almendannelse skal placere viden i en sammenhæng, som viden om de enkelte fagområder i sig selv ikke giver. (Aftale af 28. maj 2003 om Reform af de Gymnasiale Uddannelser, s. 1)

Idéen er at kun ved at lade fagene mødes om en løsning af den samme sag bliver det muligt at sikre almendannelsen i praksis. Den studerende kan ikke anvende sin faglige viden kritisk, kreativt og innovativt i forhold til omverdenens sager hvis ikke vedkommende ser fagenes særlige bidrag til fordybelse i sagerne i et samspil med de andre fag.

I denne artikel tager vi det nye samspil imellem fagene om en bestemt sag op til

videre overvejelse. Hvordan er dette samspil blevet realiseret i den indledende fase af implementeringen af reformen rundt omkring på gymnasierne? Hvad befordrer det flerfaglige samarbejde, og hvad svækker samarbejdet? Hvilke erfaringer kan vi drage af allerede gennemførte forløb? I det følgende vil vi præsentere lærere og elevers erfaringer fra projektet “Energi i Husholdningen” for at komme tæt på de problemstillinger der knytter sig til implementeringen af Almen studieforberedelse. Efterfølgende vil vi forsøge at analysere problemstillingerne og give et bud på de vigtigste erfaringer man kan uddrage af udviklingsprojektet.

Udviklingsprojektet “Energi i Husholdningen”

I starten af 2005 blev forsknings- og udviklingsprojektet “Energi i Husholdningen”² igangsat for at udvikle og indsamle erfaringer i relation til flerfagligt samarbejde i gymnasieskolen. Projektet tog udgangspunkt i det praktiske arbejde med at implementere flerfaglige forløb i gymnasierne for derigennem at sætte fokus på nogle af de udfordringer det flerfaglige samarbejde har betydet for studerende og lærere. I projektet deltog fire gymnasier (Bjerringbro Gymnasium, EUC Viborg HTX, Holstebro Gymnasium og Marselisborg Gymnasium), virksomheder inden for energisektoren (Naturgas Midt-Nord og EnergiMidt) samt formidlings- og forskningsinstitutioner (Elmuseet – Danmarks Museum for Elektricitetens Fysik, Teknologi og Kulturhistorie, Naturvidenskabernes Hus og Institut for Uddannelse, Læring og Filosofi, Aalborg Universitet).

Udviklingsprojektets rammer for at nå frem mod en forståelse af flerfaglighedens problemstilling organiseredes i et samarbejde mellem Naturvidenskabernes Hus og Elmuseet og forløb over tre faser:

1. fase: Forberedelses- og afklaringsfase i forbindelse med den efterfølgende undervisning. Her planlagdes undervisningsforløb med udgangspunkt i det valgte emne, “Energi i Husholdningen”. Man klarlagde undervisningsmål på hvert af de fire gymnasier og valgte undervisnings- og arbejdsformer som kunne støtte op om opfyldelsen af de valgte mål.
2. fase: Handlefase. I denne fase afvikledes de planlagte undervisningsforløb. Lærere i samme undervisningsforløb evaluerede i fællesskab løbende undervisningen og deltog sammen med eksterne parter i en elektronisk konference med henblik på erfaringsudveksling.
3. fase: Opsamling og evaluering. Gennem interviews med lærere og elever på hvert af de fire involverede gymnasier blev der samlet op på en række af de erfarin-

² På www.naturvidenskaberneshus.dk findes yderligere omtale af projektet.

ger lærere og elever havde opnået gennem dette tidlige undervisningsforløb i Almen studieforbereelse.

Selve indholdet i de alment studieforbereende forløb under projekt "Energi i Husholdningen" handlede på alle fire gymnasier om at eleverne skulle opnå indsigt i hvordan energiforbruget i husholdningen kan sættes i relation til en række naturvidenskabelige fag, men samtidig også er indlejret i en national og international samfundsorganisering som er bestemmende for den måde hvorpå vi omgås, udvinder og sælger energi etc. De involverede lærere tilhørte fortrinsvist faggrupperne samfundsfag, kemi, fysik og biologi.

I det følgende skal vi se nærmere på interviewundersøgelsen gennemført i udviklingsprojektets tredje fase. Et fokuspunkt i disse interviews var at opnå indsigt i hvilke undervisnings- og arbejdsformer der vil være optimale i projektorienterede flerfaglige forløb i Almen studieforbereelse, samt hvordan samarbejdet tilrettelægges mellem lærere, mellem lærere og elever og mellem eleverne indbyrdes så fagmålene fremmes bedst muligt. Dette fokus knytter overvejelser omkring *flerfagligt* samarbejde sammen med spørgsmålet om forskellige *undervisningsformer*. I en mere præcis og kortfattet formulering var udviklingsprojektets sigte dermed at undersøge følgende spørgsmål:

Hvilke undervisningsformer er særligt anvendelige for gennemførelsen af sag-orienterede flerfaglige projektførøb i Almen studieforbereelse?

Udviklingsprojektets erfaringsopsamling

Interviewundersøgelsen der ligger til grund for evalueringen af projektet, giver en interessant indsigt i lærere og elevers opfattelse af forløbenes gennemførelse på de fire deltagende gymnasier. Undersøgelsen har fokus på de oplevelser, forventninger og refleksioner elever og lærere gjorde sig omkring arbejdet med et flerfagligt projekt. Det har utvivlsomt betydning for de interviewedes refleksioner og holdninger at de undersøgte forløb fandt sted i den tidlige fase af Almen studieforbereelse og dermed også som nogle af de allerførste nye aktiviteter der i 2005 blev iværksat som konsekvens af den nye gymnasiereform.

Som det bærende element i undersøgelsen valgte vi fokusgruppeinterview, idet denne særlige samtaleform giver god mulighed for at få et dybere indblik i det undersøgte. Samtidig åbner interviewformen op for dialog og diskussion der kan være med til at nuancere billedet. Interviewformen giver anledning til refleksion og læring og sætter fokus på udvalgte spørgsmål og problemstillinger ud fra en semi-struktureret interviewguide, der dog ofte fraviges idet deltagerne løbende kommenterer på hinandens udsagn (Kvale, 1996). Der blev gennemført 8 interviews – ét elev- og ét

lærerinterview på hvert af de deltagende gymnasier. For at sikre anonymiteten anvender vi i citaterne nedenfor bogstaver for hvert gymnasium og tal til repræsentation af lærere og elever.

Vi var i forbindelse med fokusgruppeinterviewene inspireret af BIKVA-modellen, der er en systematisk evaluerings- og refleksionsmodel der inddrager **Brugerne I KVA**litetsvurdering (Dahler-Larsen & Krogstrup, 2003). Formålet med metoden er gennem brugerinddragelse (her forstået som eleverne) at opnå sammenhæng mellem deres forståelse og lærernes indsats. Metoden er bottom-up og læringsorienteret. Den tager afsæt i de muligheder og udfordringer som eleverne og lærerne finder relevante ud fra egne oplevelser, erfaringer og holdninger, og den udfordrer de professionelle definitionsmagt, magt til at definere hvad der er relevante opfattelser, spørgsmål og problemstillinger. I forbindelse med fokusgruppeinterviewene med elever og lærere anvendtes de første to trin i modellen:

- Trin 1: Eleverne blev bedt om at beskrive og begrunde hvad de oplever som positivt i de gennemførte forløb, og hvad der kunne blive bedre og hvordan. Resultatet af disse interviews rummer en række oplevelser og vurderinger af forløbene. Disse udsagn blev analyseret og tematiseret som grundlag for trin 2.
- Trin 2: Lærerne blev præsenteret for elevernes udsagn i tematisk form med henblik på at de i et fokusgruppeinterview kunne reflektere over og drøfte hvad elevernes udsagn kunne give anledning til af overvejelser for dem som professionelle. Formålet var primært at få lærerne til at reflektere over egen praksis og give bud på fremadrettede tiltag.

Modellen rummer endvidere trin 3 og 4. Disse trin omhandler hvorledes brugere og medarbejderes udsagn kan bruges som grundlag for refleksion og læring, dialog og fremadrettet perspektivering på henholdsvis ledelses-, amtsligt og ministerielt niveau. Trin 3 og 4 er ikke direkte anvendt i udviklingsprojektet. Men denne artikel tager udgangspunkt i lærernes og elevernes udtalelser med det formål at sætte disse udtalelser i relation til gymnasiereformen og til teoretiske overvejelser om flerfagligt arbejde. Det er endvidere et sigte med artiklen at bidrage til dialog og debat om disse emner i og uden for gymnasiemiljøet.

Det er væsentligt at understrege at de otte interviews gav indblik i fire meget forskellige forløb om "Energi i Husholdningen". De anvendte undervisnings- og arbejdsformer spændte fra primær tavleundervisning med efterfølgende øvelser i grupper til problemorienteret arbejde i projektgrupper. Muligheden for selvstændigt arbejde for eleverne var dermed stærkt varierende, ligesom forløbet på nogle gymnasier blev gennemført i en samlet blok og på andre blev fordelt med et antal timer over flere uger. Dette gav stor variation i forløbene og opfattelsen af disse.

Med baggrund i interviewene vil vi i det følgende fremdrage nogle iøjnefaldende træk ved de kommentarer der knyttes til det flerfaglige element i de alment studieforberedende forløb, herunder de undervisningsformer man benyttede på de fire gymnasier der indgik i undersøgelsen. Det skal understreges at forskelligheden af de fire forløb betyder at der på ingen måde er grundlag for en decideret sammenligning af de enkelte forløb. Derimod vil vi uddrage problemstillinger og holdninger karakteristiske for flere af forløbene.

Flerfaglighed

Ofte benytter man ordet "tværfaglighed" om samarbejdet imellem forskellige fagligheder eller videnskabelige discipliner. Dette begreb kan dog have en tendens til at vække bekymring fordi det kan forstås i retning af at fagene skal række ind over hinandens territorier. Medmindre man er Umberto Eco eller noget tilsvarende, kan det være svært at se hvordan fagene skal operere samtidigt og på tværs af hinanden i forhold til en bestemt sag. Er man nystartet elev i gymnasieskolen, er et vigtigt læringsmål – som gymnasiereformen også betoner – at man kan skelne fagene fra hinanden og eksempelvis kender til deres metodiske forskelligheder. Vi har, som det sikkert er bemærket, valgt at bruge begrebet "flerfaglighed" da det skal indikere at man i det samme forløb trækker på en række selvstændige fags metoder og teorier. Dette falder godt i tråd med ordlyden af det politiske aftalegrundlag for gymnasiereformen, hvor det blandt andet hedder:

I alle de 3-årige gymnasiale uddannelser skal grundforløbet præges af undervisning i fag og metoder, og i almen studieforberedelse, hhv. studieområdet, skal undervisningen tilrettelægges med særligt sigte på, at de fag, der indgår, bidrager med hver deres faglighed til at skabe sammenhæng og overblik. (Aftale af 28. maj 2003 om Reform af de Gymnasiale Uddannelser s. 8)

Ordet flerfaglighed kan dermed bruges til at betegne et samarbejde imellem fagene hvor fagenes karakteristika på den ene side gøres klare for eleverne, men på den anden side sker det i en overordnet ramme hvor overblikket og sagens sammenhæng er i centrum.

Skal man pege på en helt overordnet problemstilling i alle de fire undersøgte forløb, må det være forholdet mellem flerfagligheden på den ene side og fagenes faglige bidrag og indhold på den anden, idet det viste sig svært for lærerne at give udtryk for samspillet mellem disse to kernekomponenter i forløbene. Til gengæld blev der undervejs i gruppeinterviewene med lærere og elever anvendt et begreb som meget tydeligt indikerer at flerfagligheden er et tillæg til den traditionelle undervisning i fagene, og at den endnu ikke har opnået en ligeværdig rolle som bidragende til elevernes udvikling af fagli-

ge kompetencer. Det anvendte begreb er “fagfagligheden”. Eksempelvis kom begrebet i spil i nedenstående sammenhæng som et direkte modstykke til det flerfaglige:

Lærer 3: “Er det så vigtigt for eleverne at de har lært den formel i forhold til sammenhængen? De kommer ikke på noget tidspunkt ind og taler om hvordan sammenhængen mellem fysik og resten af temaet er. Så måske er der en vægtskål hvor man siger: det fagfaglige frem for det flerfaglige og det forkromede overblik – de har en opfattelse af at fagfagligheden i fysik styrkes på bekostning af temaet.” (Lærergruppe C)

Senere hedder det i forbindelse med et eksternt besøg på Elmuseet:

Lærer 1: “Eleverne formulerer selv at de ikke lærer så meget fagfagligt ved besøgene, men at det motiverer dem til at lære om tingene fordi de kan se hvad de kan bruges til.” (Lærergruppe C)

For at kunne italesætte de nye former for læringsmål som ligger imellem fagene – eksempelvis det at gå efter sagen og at lade sagen være styrende for de forskellige fags bidrag, det at opbygge erfaring med forskellige arbejdsformer osv. – måtte man altså omtale den traditionelle fagforståelse som fagfaglig som dermed stilles som modsætning til det flerfaglige. Der er flere steder i interviewmaterialet diskussioner om skismaet imellem på den ene side et fagfagligt grundlag eller fundament og på den anden side de proces-, projekt-, samarbejds- og sag-orienterings-kompetencer som reformen indfører, og som synes at være et grundlag for flerfagligt arbejde. Lærerne oplever flere steder det faglige stof som truet af reformen og kravet om flerfaglighed – eller i hvert fald at det flerfaglige er et tidsrøvende indslag hvori den traditionelle fagfaglighed har meget trange kår:

Lærer 3: “Men jeg tror ikke at fagfagligheden er gået fløjten fordi vi har kørt et tværfagligt projekt. Det tror jeg ikke – og jeg ved heller ikke hvor interessant det er.”

Lærer 2: “Det er den (fagfagligheden) i kemi. De rapporter jeg har læst efterfølgende, der har de skrevet dem som om det var en ny hjemmeside de skulle aflevere. Deres teori, der hvor jeg har sagt at nu skal I virkelig gøre noget ud af reaktionerne fordi det ikke var med på hjemmesiden, det skal I gøre meget ud af i jeres rapporter. Det jeg har set, er en snik-snak igen, med tekst og med ord. Og det er jo ikke kemi. Der skal afstemmes nogle reaktioner, og der skal ... Den er gået tabt. De ved udmærket godt hvad der sker, og kan forklare det flot, det så vi jo til fremlæggelsen, men de har ikke styr på kemien, sådan helt præcist.” (Lærergruppe C).

Og et andet sted i samme interview hedder det:

Lærer 1: "Og jeg synes også tema tre kørte godt rent indholdsmæssigt og målt på det eleverne fremlagde. Jeg synes bestemt at målene om at se tingene i sammenhæng i høj grad blev opfyldt (nik fra de andre). Man kan så diskutere om det er gået ud over fagfagligheden." (Lærergruppe C)

Der bliver altså optrukket nogle skarpe linjer mellem det der tilhører de enkelte fag, og de sag-orienterede kompetencer m.m. som der lægges op til i intentionerne for flerfaglige forløb. Med det store fokus på det specifikke faglige udbytte af et forløb træder den egentlige sag – en problemstilling eller et emne der jo netop skulle være det bærende element i et flerfagligt forløb – helt i baggrunden, og en egentlig flerfaglig proces bliver svær at igangsætte, som det også fremgår i flere interviews.

Lærer 3: "[...] Vi fokuserer så meget på det faglige, og vi har altid de faglige briller på, for vi har så mange ambitioner på elevernes vegne, så vi hver gang vi planlægger sådan noget – eller meget ofte – så spænder vi buen til det yderste. Man skal virkelig tage sig selv sammen for at nøjes med at fokusere på processen og ikke så meget på om de når de der forsøg. Man fylder hele tiden på, for man synes altså at det ville være pænt hvis vi lige kunne lave de fire øvelser, de ville give en flot helhed tilsammen. Hvis vi nøjes med de 3, er det ligesom der mangler noget. Men eleverne opdager aldrig at den fjerde øvelse mangler, fordi de opdager måske ikke engang at de tre hænger sammen. Vi er for ambitiøse fagligt. Det skal vi også være, vi skal have ambitioner på elevernes vegne, men nogle gange så spænder vi nok buen for vidt." (Lærergruppe D)

Lærerne synes at stå tilbage med store faglige ambitioner for eleverne som de flerfaglige forløb ikke giver mulighed for at opfylde. Disse ambitioner er koblet til de enkelte fag, og det flerfaglige arbejde betragtes ikke i sig selv som ambitiøst. Her lægges der vægt på de enkelte fag som selvstændige enheder – en problemstilling der også iagttages af en lærer:

Lærer 1: "Det jeg synes er lidt problematisk ved det, er at eleverne er glade for at se fagene selvstændigt. På samme tid skal vi forsøge at få fagene til at arbejde tæt sammen. Man skal være opmærksom på den konflikt der er mellem at faget bliver ved med at stå meget tydeligt og selvstændigt, og at det ikke bliver for meget miskmask ligesom i oplæg i folkeskolen. Når jeg læser det her, bliver jeg opmærksom på at vi skal sørge for hele tiden at være meget tydelige. Nu er det det her fag og det her fags bidrag til sagen. Selv om vi skal arbejde tværfagligt,

og der kan komme en masse synergi ud af det, må vi holde fast i det enkelte fag og dets fordybelse.” (Lærergruppe A)

Det er karakteristisk for flere interviewdeltagere at de føler at det faglige udbytte ikke bliver godt nok i et flerfagligt forløb, og som nævnt kan man ikke rigtigt få øje på flerfaglighedens bidrag til den faglige udvikling. Det sidste citat indikerer at lærerne på trods af afskaffelsen af et egentligt pensum har klare mål og forventninger til hvad man som gymnasieelev bør gennemgå af fagligt stof. Med den nye gymnasiereform er antallet af “fagfaglige” timer kraftigt reduceret til fordel for de flerfaglige forløb, og det er derfor ikke overraskende at lærerne føler sig pressede i forhold til det faglige indhold af forløbene.

Det faglige og det saglige

De interviewede lærere har meget forskellige opfattelser af betydningen af det kontekstuelle og sag-orienterede forløbs betydning for elevernes udvikling i gymnasiet.

Lærer 1: “[...] det er ret vigtigt at man inddrager omverdenen i undervisningen. At det de arbejder med, er noget der bliver brugt eller er inde i en sammenhæng ude i den store verden. Det er vigtigt at de kan se at det de møder her inden for skolens vægge, også er noget der har relationer til noget i den store verden. Det bliver forstærket når de kommer uden for huset og møder nogle folk der arbejder med noget de har hørt om i skolen i fagene.”

Lærer 4: “Det undrer mig lidt at en af dem ser ud til hellere at ville springe rundt ude i tilværelsen end at gå i skole. Man kan undre sig over hvorfor vedkommende har valgt gymnasiet når det er sjovere at springe rundt ude i tilværelsen end at sidde og lave noget på skolen.” (Lærergruppe B)

Til gengæld gives der blandt de interviewede elever udtryk for at arbejdet med en konkret sag og en kontekstualisering af undervisningen kan bidrage stærkt til det samlede faglige udbytte af forløbet:

Elev 4: “Det gode ved Almen studieforberedelse er at nok er det fedt at kunne noget kemi, men det er ikke godt hvis man ikke ved hvordan man skal bruge det i den virkelige verden. Derfor har det været godt at kombinere det med samfundsfag, så får man det mere i praksis.” (Elevgruppe A)

Intervieweren: “Og det med at vise at man kan bruge det til noget – hvor er det det kommer i undervisningen? Det er hvor man tager ud og laver noget andet.”
(almindelig enighed)

Elev 1: “Jo, men også i forsøgene. Man kan rimeligt hurtigt skalere forsøgene op, fx forsuringsforsøget, og se hvad der sker hvis en kæmpeskorsten på Cheminova gjorde det samme. Hvordan der så kunne ske ting og sager med luften.”

Elev 2: “Man kommer også lige til at tænke på næste gang man bruger forskellige ting (elektriske apparater). Man slukker lige på knappen – så bruges der ikke så meget strøm ved standby.” (Elevgruppe C)

For nogle lærere har det været svært at integrere det faglige stof i det flerfaglige arbejde, hvilket ofte betyder at eleverne ikke tænker fagene i forhold til hinanden – og dermed ikke får rum til at udfolde og afprøve fagenes relationer i forhold til den sag de arbejder med.

Lærer 4: “[...] jeg tror det er lidt typisk, det at rapporterne delvist kom til at bestå af sektioner (Lærer 1: Ja, det er rigtigt) som var uafhængige af hinanden, og det tror jeg vi må påtage os en del af skylden for, fordi vi ikke har holdt dem til ilden med at læse opgaven igennem på tværs, og der ikke var afsat tid til at få en samlet rapport ud af det. Der er noget af det her som er en frustration over rapporten – altså det produkt der kom ud af det. Det kan vi blive bedre til.” (Lærergruppe D)

Og i flere tilfælde har den manglende integration af fagligt stof i forløbene betydet at enkelte fag helt har mistet deres relation til sagen. Det er interessant at se hvordan det ét sted er samfundsfag der i høj grad har domineret udarbejdelsen af en projektrapport, mens det på et andet gymnasium med et andet lærerteam blev samfundsfag der distanceredes fra elevernes fokus, mens fysik, kemi og biologi dominerede.

Lærer 2: “[...] Når jeg læser det, tænker jeg at det er vel ikke så underligt, for det var de tre naturvidenskabelige fag der var bærende i det her projekt, og så var samfundsfag med som det andet fakultet hvor man skulle lave noget perspektivering. Der har været lærerskift i samfundsfag, hvilket har gjort at det ikke har spillet den rolle det kunne i projektet.” (Lærergruppe A)

Lærer 3: “Sådan som jeg ser det, er det helt klart at kom-it³, samfundsfag, kemi var det der blev lagt mest vægt på i præsentationen. Fysik var lidt mere (Lærer 1: Tonet væk) i hvert fald den del som gik på eksperimenter (Lærer 1: Ja) eller forsøg eller hvad I kalder det i jeres naturvidenskabelige verden.” (Lærergruppe C)

3 Kom-it er betegnelsen for faget Kommunikation og IT på HTX første år.

- Lærer 1: "Hvis de ikke har en tilstrækkelig stor madpakke i de enkelte fag, kan de ikke nuancere det. Det kommer til udtryk ved deres fremlæggelse at det der bliver fremlagt i samfundsfag, var meget gentagelse. De har ikke en bred nok samfundsfaglig viden til at lave afstikkere ud i det samfundsfaglige. Det problem opstod ved at samfundsfag ikke i så høj grad var med til at lave problemformuleringerne."
- Lærer 3: "Jeg tror det var fordi der var 4 fag, hvor samfundsfag kun var en fjerdedel. Det fik ikke samme vægt som de naturvidenskabelige fag."
- Lærer 2: "Enig, der var en skævvridning, og dermed kom fakulteterne ikke til at stå ligeværdige."
- Lærer 3: "Det er i overensstemmelse med hvad samfundslæreren oplevede, at samfundsfag bare var med til at give lidt krydderi og perspektivere lidt."
- Lærer 1: "Det er vigtigt i projekter at naturvidenskabsfagene ikke bliver på det redegørende og analyserende niveau, og at samfundsfag bliver der hvor man vurderer og diskuterer, men at man sørger for at de taksonomiske niveauer kommer med i alle fag." (Lærergruppe A)

En konsekvens af en manglende proces omkring det flerfaglige er at nogle elever har svært ved at se de enkelte fags bidrag til det samlede og samlende arbejde omkring sagen – altså forløbet "Energi i Husholdningen":

- Elev 4: "Ja, jeg synes egentlig det var rimeligt svært. De ville jo have man, også i rapporten, skulle blande samfundsfag og de andre fag sammen. Jeg synes det var lidt svært." (Elevgruppe D)
- Elev 6: "Jeg har det lidt på samme måde. Jeg synes det er godt hvis man kan mikse sagen og se en sammenhæng i det og en rød tråd, men det har ikke fungeret særlig godt i vores forløb med at kæde dem sammen. Det var svært at se at det var AT – det blev mere samfundsfag og fysik." (Elevgruppe B)

Som illustreret i nedenstående citat, har det endog været svært for nogle elever at vide hvornår man har haft det studieforberedende forløb, og hvornår det enkelte fag.

- Elev 5: "Det er noget af det samfundsfagsmæssige. Man vidste ikke rigtig hvornår man havde samfundsfag i det her forløb. Jeg synes lidt det druknede i det. Nogle gange spurgte vi vores lærer: Har vi egentlig AT? Jah, joh." (Elevgruppe D)

Elevernes usikkerhed afspejles endvidere i at de oplever forvirring omkring formålet med forløbet og lærernes krav og forventninger til dem:

Elev 4: “Jeg tror det har været svært for lærerne på den måde at det er nyt for dem også med sådan et AT-forløb. Og så ved vi egentlig ikke rigtig hvad forventningen er. Hvad de gerne vil have os til at lære. Men alt i alt har vi da lært noget som jeg tror de synes er godt nok. Vi har da lært det vi skulle, men samtidig tror jeg også vi er blevet det mere forvirret.” (Elevgruppe D)

Interviewer: “Hvad kunne man have gjort for at gøre det bedre? Kunne man have forberedt jer bedre?”

Elev 3: “Nej, jeg tror måske man skulle have forberedt lærerne bedre. De er forvirrede, og derfor bliver vi forvirrede. Vi havde en forældreaften i starten af året hvor vores lærerteam skulle forklare forældrene hvad hele den her reform gik ud på. Jeg tror ikke der var mange forældre der forstod det. Jeg ved ikke om lærerne skal på et eller andet kursus ... jeg ved ikke hvad man kan gøre.” (Elevgruppe D)

Interviewer: “Fornemmer I at lærerne bevidst har lagt arbejdsformerne til rette, så der er sammenhæng og fornuft?”

Elev 2: “Ja, helt klart. Hele vejen igennem.”

Elev 3: “Jeg synes det vil være dumt at gøre andet end at planlægge hvordan man vil køre undervisningen. Ellers bliver det jo fuldstændig spild. Så lærer eleverne jo ikke noget. Læreren skal have en ide om hvordan undervisningen skal køre. Når der arbejdes i grupper tværfagligt, skal lærerne selvfølgelig snakke sammen om hvordan de gør det i de forskellige fag. Vi oplevede i tema 1, som var første gang lærerne skulle lave noget sammen, da var der mildt kaos i hvordan sådan noget egentligt virkede. Da vidste eleverne rent faktisk mere om hvordan gruppearbejde og tværfagligt arbejde skulle køres, end lærerne vidste. Da var det os som lærte lærerne noget om hvordan det skulle køres. Den tog de så til sig og gjorde det bedre.”

Elev 4: “Lærerne er lærenemme.” (Elevgruppe C)

Eleverne peger i disse citater på nødvendigheden af at lærerne ikke blot koncentrerer sig om de enkelte fag og deres bidrag til belysning af en konkret sag. Der er også behov for viden om hvordan man tilrettelægger og kører et flerfagligt forløb så der sikres et samspil mellem de involverede fag. Eleverne udtrykker her en bevidsthed om processens betydning for et vellykket flerfagligt arbejde.

Til gengæld var der også elever der oplevede en større sammenhæng imellem fagene og et godt overblik:

Interviewer: “Er der bestemte ting som står tilbage efter det her undervisningsforløb?
Nævn 3 ting I er blevet klogere på under det aktuelle undervisningsforløb.”

Elev 2: “Man får nogle flere perspektiver omkring det samme emne.”

Elev 1: “Man får kædet det meget godt sammen – de forskellige fag. Så kan man se sammenhængen imellem dem i stedet for bare ha’ en masse fakta.”
(Elevgruppe C)

Intervieweren: “En gang til: Hvad gjorde de hér som de ikke gjorde i folkeskolen, som bevirkede at det blev mere spændende?”

Elev 3: “De havde skabt sammenhæng mellem de forskellige fag og vist at man kan bruge det til noget. I stedet for bare at kyle en masse fakta i hovedet.” (Elevgruppe C)

Elevernes usikkerhed omkring det flerfaglige forløb opfattes tydeligt af lærerne; de oplever elevernes problemer med at skelne mellem den enkelte lærers roller enten som faglærer eller som lærer i et flerfagligt forløb. Lærerne kommenterer også på elevernes manglende forberedelse til timerne i det flerfaglige forløb og konkluderer at eleverne ikke regner disse timer for noget, underforstået at det faglige udbytte i disse timer ikke er så højt som det kunne være.

Lærer 1: “Det store flertal af eleverne synes jeg heller ikke fik et fagligt udbytte ud af det her i forhold til hvad de får ud af normaltimerne. De var ikke forbedret godt nok til timerne. De regnede ikke de her timer på samme måde som normaltimerne.”

Lærer 3: “Og havde vanskeligt ved at skelne. Hvad skal jeg have nu? De er ikke rigtigt klar over hvad det er når de ser mig som lærer, jeg har dem til dagligt i et fag. Har vi NG, har vi AT, eller har vi bare kemi?” (Lærergruppe D)

En enkelt elev giver udtryk for en lignende opfattelse omkring det faglige udbytte og udelukker helt et udbytte af grundforløbet og dermed en stor del af de flerfaglige forløb.

“Jeg kan ikke forstå hvorfor det blev indført i første omgang. Jeg synes da det gik meget godt som det gjorde. Hvor man bare startede på sproglig eller matematisk. Jeg synes måske at det med at det lige skal have en chance, og så kan han ændre det igen ... men alligevel er det jo også træls at være sådan nogle som os. Jeg tror ikke vi får det samme ud af det som de andre på gymnasium når vi har grundforløb. Vi har faktisk kun 2½ år på gymnasiet hvor de andre har 3 år.” (Elevgruppe D)

Undersøgelsens nøgleproblemstillinger

Undersøgelsen af implementeringen af projektet “Energi i Husholdningen” rummer mange nuancer og udsagn der ikke giver et helt entydigt billede af det samlede projekt. Hvert af de fire forløb har haft unikke udfordringer og succeser, og i hvert forløb har man gjort sig erfaringer der utvivlsomt vil være vejledende for kommende flerfaglige forløb.

Her vil vi alligevel pege på de problemstillinger der synes fremherskende i flere eller alle projekter, og som kalder på en nærmere analyse:

- Generelt udtrykker mange – både elever og lærere – usikkerhed omkring det nye forløb Almen studieforberedelse.
- Det faglige sættes kontinuerligt i et modsætningsforhold til det flerfaglige. Dette betyder at værdien af en flerfaglig proces kun sporadisk trænger igennem i undersøgelsen, og at lærerne føler at der går på kompromis med fagligheden i forløbene. Det er ikke muligt at udfolde de faglige ambitioner som lærerne har for eleverne.
- Der er i meget ringe grad fokus på det flerfaglige arbejdes betydning for elevernes faglige og studiemæssige kompetencer.
- Det opleves af flere elever såvel som lærere som svært at sætte de involverede fag i forhold til hinanden og ikke mindst i forhold til den behandlede sag.
- Et manglende fokus omkring den flerfaglige tilgang kan få forløbene til at fremstå fragmenterede, og der er risiko for at balancen mellem fagene forskydes så enkelte fag skubbes ud på sidelinjen mens andre fag overtager forløbet.
- Endelig peges der på lærernes behov for viden om gennemførelse af flerfaglige forløb som en forudsætning for en vellykket proces.

Ovenstående punkter understreger i vid udstrækning det fokus på faglighed der allerede inden gymnasireformens ikrafttræden var genstand for en større medie-debat (Aarsland & Bech-Danielsen, 2005). Flere af problemstillingerne fremdrages endvidere i evalueringer af henholdsvis arbejdsformer og fagligt samspil samt Almen studieforberedelse (Frederiksen et al., 2006; Danmarks Evalueringsinstitut, 2006). Hvis reformens intentioner om kreativitet, refleksion, innovation og kritisk stillingtagen skal realiseres, er der behov for en nærmere belysning af og dialog omkring hvilke forudsætninger der nødvendigvis må være til stede for at også de flerfaglige forløb kan komme til orde og yde et bidrag.

Forudsætninger for vellykkede flerfaglige forløb

Vi vil nu forsøge at analysere de fremkomne erfaringer fra udviklingsprojektet og sætte dem ind i en mere teoretisk ramme omkring det at arbejde flerfagligt.

I de alment studieforberedende forløb er det et krav at arbejde med undervisnings- og arbejdsformer der styrker den flerfaglige videnskabelige håndtering af en given sag (se i øvrigt Undervisningsministeriets Undervisningsvejledning til Almen Studieforbereelse, STX, 2006). Om end mange gymnasier tidligere har arbejdet på tværs af fag, står dette i kontrast til megen traditionel gymnasieundervisning, som først og fremmest har været rettet mod opøvelse i et enkelt fags metoder og teorier. Når man har skullet præsentere et fag for de studerende, var det naturligt at starte med de mest fundamentale forhold i fagets samlede viden for herefter gradvist at bygge ovenpå. Man kunne kalde det trappe-undervisning: Først når man har taget de første mange trin på trappen, er man klar til at tage de næste og mere komplicerede trin der hviler på de foregående.

Når det drejer sig om at sigte mod sagen – frem for en præsentation af faget – samt at synliggøre det flerfaglige bidrag til belysning af en sag, bliver den mest hensigtsmæssige undervisningsform ændret helt afgørende. Hvor det før var en bygning af historisk krystalliseret viden inden for et bestemt fag der skulle overføres til eleverne, er læringsmålet nu at kunne håndtere en sag. Sagen kan formuleres på forskellig vis: som et samfundsaktuelt emne, et videnskabeligt problem, en vision eller måske noget helt fjerde. Sagen er ikke nødvendigvis knyttet til et eller flere fag, men er derimod ofte ufaglig i den forstand at det er et emne, et problem eller en undren der ikke henvender sig direkte til fagene. Arbejdet med en sådan sag egner sig derfor meget dårligt til en traditionel tavleundervisning. Selv hvis samtlige elever i klassen er blevet tildelt den samme sag eller problemstilling at undersøge, er det ikke nødvendigvis den samme tilgang til sagen hver gruppe eller elev vælger, eller den samme præcisering og formulering af sagen i et mere snævert og præcist perspektiv de måtte vælge. Kort sagt passer arbejde med et sag-orienteret perspektiv meget dårligt med traditionel klasseundervisning fordi de forskellige grupper eller enkeltpersoner potentielt har brug for vidt forskellig viden fra hvert af de involverede fag.

Flerfaglige emneforløb skaber ikke i sig selv rammerne for vellykket flerfagligt samarbejde da fagene let kommer til at handle om hver sin ting (hver sin sag) og i nogle tilfælde måske slet ikke om sagen, men om faget. Man får det som i litteraturen om projektarbejde kaldes for emneorienteret projektarbejde (Pedersen & Olsen, 2003) der godt nok belyser et emne fra forskellige sider, men som til gengæld ikke fordrer kompetencer i kritisk, kreativ og innovativ anvendelse af viden i forhold til en sag. Der bliver snarere tale om at man får præsenteret en masse viden om et emne uden at der arbejdes selvstændigt med sagen ud fra de omtalte kompetencer. I sag-orienterede forløb kan det aldrig blive fagets historisk krystalliserede form der sætter dagsorden for hvilke dele af faget der skal i spil i relation til en bestemt sag.

Lad os give et eksempel på hvordan et flerfagligt og sag-orienteret forløb kunne tilrettelægges. Vi har en gruppe elever i gang med Almen studieforbereelse i 1. g. De

har fået udstukket det samme emne som de andre klassekammerater, nemlig "Fugleinfluenza". Det udstukne emne kunne naturligvis både have været bredere og mere snævert afhængigt af hvilken selvstændighedsgrad man har oparbejdet hos eleverne, jf. reformens anbefaling om en proces frem mod mere og mere selvstændige forløb (se vejledningen om Almen studieforberedelse). Vores gruppe bestående af fire elever har fået en meget overordnet introduktion til sagen på klassen, som blandt andet præsenterede dem for flere forslag til indsnævring af emnet. Man kunne fx behandle de økonomiske perspektiver omkring fugleinfluenza i relation til samfundsfagligheden i projektet, men man kunne også rette fokus på smittespredning i relation til biologifagligheden i projektet. Gruppen diskuterer efterfølgende hvad man skal rette fokus imod og beslutter sig for at tage den biologiske vinkel op. De indsnævrer emnet "Fugleinfluenza" til at handle om "Hvordan spredes fugleinfluenza fra dyr til mennesker?" Det klassen (eller den enkelte gruppe) nu har brug for, er ikke et helt generelt klasseoplæg på tavlen om fugleinfluenza i biologi. Det de har brug for er en *faglig vejleder* – biologen – der guider dem frem i processen med at finde relevant litteratur, foreslår eller diskuterer sammen med gruppen en videre retning for projektet, forklarer i hovedtræk hvordan faget metodisk kan gribe sagen an i denne bestemte situation, eller måske slet og ret forklarer dem hvordan denne sag kan skrives ind i helheden.

Senere i forløbet (eller måske samtidigt) holdes et møde med samfundsfagslæreren der i den valgte indsnævring af sagen ser flere mulige samfundsfaglige vinkler at anlægge. Man kan se på sociologiske årsager til at spredningen af fugleinfluenza sker hyppigst i Asien, eller undersøge hvilke foranstaltninger de danske myndigheder foretager for at undgå en spredning til danske fugle og mennesker. Gruppen kan nu løbende ændre sit perspektiv som arbejdet med sagen skrider frem. Man kan også forestille sig at man arbejder fra løsningen af en biologisk problemstilling frem til det der efterfølgende viser sig at være en interessant samfundsvidenskabelig problemstilling (i vores tilfælde kunne man fx forestille sig sagen omformuleret til "Hvilke biologiske og sociale faktorer spiller ind i forhold til spredning af fugleinfluenza?"), eller man kunne fortsætte projektet i en ny samfundsfaglig retning med afgrænsningen: "Hvilke forholdsregler tager det internationale samfund (eller det danske) imod en yderligere spredning af fugleinfluenza?"

Eksemplet ovenfor er valgt for at illustrere betydningen af lærernes rolle i forhold til flerfagligt og sag-orienteret arbejde hvad enten det foregår i grupper eller individuelt. Det er et vigtigt element i den Almene studieforberedelse at eleverne sættes i situationer af valg, præciseringer osv. i forhold til den sag der arbejdes med. Det hedder i Læreplanen:

Fokus i det enkelte emneforløb skal være klart formuleret og skal give anledning til både indholdsmæssige og metodiske problemstillinger. Emneforløbet skal have en sådan fylde, at den enkelte elev naturligt bringes i en situation, hvor der skal foretages valg, afgrænsning og præcisering i arbejdet med det produkt, som det pågældende forløb skal resultere i. (Undervisningsministeriets Læreplan for Almen Studieforbereelse, 2006, s. 2)

Man kunne nu spørge hvordan disse betragtninger om trappe-undervisning versus sag-orienteret undervisning kan relateres til de erfaringer vi har gjort os gennem projekt "Energi i Husholdningen"? En af de centrale erfaringer fra udviklingsprojektet pegede i retning af at flere lærerteams, og derfor naturligt nok også deres elever, var usikre på hvorledes fagene kunne komme i et tæt samspil om en sag i de alment studieforbereende forløb. Desuden blev fagligheden kontinuerligt sat i et modsætningsforhold til det flerfaglige, og værdien af en flerfaglig proces trænger derfor kun sporadisk igennem i den generelle implementering af gymnasiereformens elementer. I forhold til det flerfaglige samarbejde viser interviewmaterialet at hvis faget gives en meget tydelig profil i arbejdet med et bestemt emne, opstår der let en distance til det sag-orienterede samarbejde med de øvrige fag.

På den baggrund synes det oplagt at lærerteamets rolle i forhold til Almen studieforbereelse må rettes mod alternative undervisningsmetoder i forhold til den traditionelle når eleverne, som reformen foreskriver, skal gennemløbe en progression i undervisnings- og arbejdsformer mod mere og mere selvstændigt arbejde i forhold til flerfaglighed omkring en sag. I forløbene går underviserens rolle fra stærk lærerstyring gennem undervisningsformen til at eleverne gradvist overtager styringen af forløbene.

Med disse nye krav om progression og ændrede arbejdsformer bliver det lærernes opgave løbende at indtage roller der passer til såvel fag som sag, og som virker trygge for eleverne samtidig med at deres evne til kritisk og reflekterende tænkning styrkes gennem gradvis større selvstændighed. For at opnå en vellykket sammensmeltning af disse intentioner og krav må lærerne nødvendigvis være sig bevidst om den løbende transformation af lærerrollen og udvalget af forskellige arbejdsformer samt deres relation til lærerstyring og selvstændighed. Skabes denne bevidsthed ikke, kan der blandt eleverne nemt opstå usikkerhed om lærernes rolle, den flerfaglige arbejdsforms struktur og de faktiske forventninger til elevernes indtræden i og udbytte af flerfaglige forløb – en usikkerhed der er synlig i undersøgelsen af forløbene omkring "Energi i Husholdningen", og som står i vejen for at det flerfaglige element i sig selv kan opfattes som et bidrag og en styrke i arbejdet omkring en given sag.

Vi vil her pege på at indførelsen af den faglige vejlederrolle som det bærende element i undervisningsformen i relation til Almen studieforbereelse er en meget vigtig

brik i opnåelsen af reformens mål om udbytterigt flerfagligt samarbejde. Som vi ser det, er en vigtig forudsætning for en vellykket flerfaglig proces at undervisningsformen hele tiden tænkes med udgangspunkt i vejlederrollen, der umiddelbart kan relatere sig til en sag set fra et fags perspektiv, og ikke en klasseundervisning der naturligt har indbygget svagheder med at indgå i dialog om en meget specifik sag (og endnu sværere ved at klare et helt spektrum af specielle perspektiver på sagen fra grupper eller individuelt arbejdende elever). Fagets rolle i det flerfaglige samarbejde om en sag må findes gennem en dialog med eleverne med udgangspunkt i sagen, og det er her vejlederrollen har sin styrke som undervisningsform.

Således er det ikke sikkert at et alment studieforberedende forløb passer perfekt ind i den sideløbende helhedsorienterede fremstilling af faget i løbet af gymnasieforløbet, men det er heller ikke idéen med Almen studieforberedelse. Det er derimod meningen at "fagfagligheden" styrkes og udvides gennem Almen studieforberedelse ved at fagernes teorier og metoder knyttes til omverdenens sager og dermed sikrer at faget spiller en rolle i almindannelsen. Denne styrkelse er ikke nogen lille ting i relation til elevernes læring og faglige udvikling. For dem er der ofte meget langt fra gymnasiefag til de sager der løber i medierne, eller den elektricitet der løber gennem deres computer. Der kunne med andre ord nås en kvalitativ forbedring af forståelsen for og almindannelsen i et givent fag hvis man har succes med det sag-orienterede arbejde.

Konklusion

Vi har på baggrund af erfaringerne fra udviklingsprojektet "Energi i Husholdningen" fået en større indsigt i nogle af de problemstillinger der er i spil når man – fra den ene dag til den anden – forsøger at ændre organiseringen af undervisningen i en organisation som gymnasieskolen. Vi har draget den konklusion af materialet at det helt indlysende ikke er nogen let sag for hverken elever eller lærere. Man kan nok uden større risiko sige at projektet "Energi i Husholdningen" er et eksempel på en stor usikkerhed omkring implementeringen af Almen studieforberedelse både begrundelsesmæssigt og i praktisk henseende.

Fagligt samarbejde/ flerfaglighed stiller mange forskellige slags krav til underviserne. Der er krav til at de temaer og undervisnings- og arbejdsformer som vælges i undervisningen, er passende i et progressivt forløb der kan udvikle kritisk reflekterende og innovative kompetencer hos eleverne igennem et flerfagligt samarbejde. Kravet om flerfaglighed har naturligt også affødt et behov for at udvikle helt nye former for samarbejde mellem faglærere fra vidt forskellige fag. Under så omfattende krav til forandringer bliver fagdidaktiske og almenpædagogiske overvejelser mere nødvendige end nogensinde. Reformen kræver således også overvejelser om muligheder og begrænsninger i undervisningsformer samt hvordan forskellige didaktiske tilgange kan bidrage til arbejdet med flerfagligt samarbejde.

På denne baggrund af det enorme omstillingstryk på gymnasieunderviserne er det ikke overraskende at reformen af nogle opleves som en trussel mod faget, og at Almen studieforbereelse kan opleves som spildtid som det kan være svært at få til at hænge sammen med en sag.

Vores centrale konklusioner på det gennemførte udviklingsprojekt i sammenhæng med vores generelle overvejelser om flerfagligt sag-orienteret arbejde er at hvis man ikke omlægger undervisningen i retning af den sag-orienterede undervisningsform vi her har omtalt som faglig vejledning, får det sag-orienterede samarbejde meget trange kår. Det er en vigtig præmis for denne konklusion at fagfagligheden rent faktisk kan styrkes via det flerfaglige samarbejde, fordi den sag der arbejdes med, naturligt vil frembringe et behov for oparbejdelsen af ny viden inden for de forskellige fagområder.

Disse konklusioner vedrørende forudsætningerne for vellykkede flerfaglige forløb betyder at vi vil foreslå at tovholdere på de alment studieforbereende forløb vælges blandt de gymnasielærere som har kompetence inden for både det fagfaglige og det flerfaglige samarbejde (procesorienteret arbejde med en sag, fortrolighed med vejlederrollen, samarbejde og forståelse for andre fags bidrag til en given sag m.m.). De omfattende omstillinger der er blevet lagt på gymnasieskolens undervisere med reformen – her har vi endda blot haft fat i et lille snævert perspektiv omkring Almen studieforbereelse set i forhold til den samlede reform – er der naturligvis ingen der bare kan gennemføre gnidningsfrit fra det vi kunne betegne som en koldstart. Allerede gennem det forløbne års første mange almene studieforbereende forløb er der med garanti høstet mange erfaringer med hvordan omstillingen bedst gribes an på det enkelte gymnasium med dets særlige forudsætninger.

Set i et bredere perspektiv må en så omfattende reform som gymnasiereformen dog forventes at have en meget lang indkørings- og udviklingsperiode. Der er i denne reform ikke blot tale om justeringer af undervisningsformer eller samarbejdet imellem undervisere. Der er derimod tale om fundamentale ændringer af undervisernes tilrettelæggelse af arbejdet og af ledelsens evner til at foretage de organisatoriske og strukturelle ændringer der er nødvendige for at undervisnersamarbejde, nye undervisningsformer og flerfaglighed kan komme i spil.

For at reformen kan komme ind i en positiv bane, kan man med stor fordel styrke lærerkompetencerne. Mange undervisere på gymnasierne er i dag ikke tilstrækkeligt indviede i hvordan flerfagligt sag-orienteret arbejde struktureres, hvordan man tackler rollen som vejleder for eksempelvis projektgrupper, eller hvordan flere fag kan komme i spil i forhold til en bestemt sag. Dette er ikke trivielle lærerkompetencer, men ting som kræver efteruddannelse, og som er en forudsætning for vellykket sag-orienteret arbejde i gymnasieskolen.

Her kunne man overveje i hvilken grad gymnasielærere bør geares til flerfaglighed

og didaktiske overvejelser om procesorienteret arbejde tidligere i deres uddannelsesforløb. Pædagogikum indeholder naturligvis mange og meget omfattende forsøg på denne type efteruddannelse, men hvis et femårigt studieforløb på universitetet alene har fokuseret på faget i dets krystalliserede form, i ringe grad har kontekstualiseret stoffet i relation til aktuelle eller hverdagsproblemstillinger og kun i ringe grad har fokuseret på fagets relation og samarbejdsmuligheder med andre fag, er pædagogikum ganske sikkert ikke tilstrækkeligt. Den dominerende opfattelse af universitetsuddannelser i et bestemt fag er i dag rettet mod en snæver faglig specialisering, og det er et forhold som forstærker de problemstillinger man møder i implementeringen af gymnasiereformen.

Referencer

- Aftale af 28. maj 2003 mellem Regeringen (Venstre og Det Konservative Folkeparti) og Socialdemokraterne, Dansk Folkeparti, Socialistisk Folkeparti, Det Radikale Venstre og Kristeligt Folkeparti om reform af de gymnasiale uddannelser. <http://www.uvm.dk/nyheder/gymaftale.doc>
- Aarsland, L. & Bech-Danielsen, A. (12. august 2005). *Det Nye Gymnasium "På godt og ondt er vi nok fagidioter"*. Politikken.
- Dahler-Larsen, P. & Krogstrup, H. (2003). *Nye veje i evaluering*. Systime Academic.
- Danmarks Evalueringsinstitut (2006). *Almen Studieforbereelse og Studieområdet – Grundforløbet 2006*. <http://www.uvm.dk/nyheder/gymnasiereform/documents/samspil.pdf>
- Frederiksen, L.F., Kaspersen, P. & Wiese, L.B. (2006). *Evaluering af Arbejdsformer og Fagligt Samspil i stx, hhx og htx efter Gymnasiereformen – Rapport Udarbejdet for Undervisningsministeriet af en Projektgruppe ved Institut for Filosofi, Pædagogik og religionsstudier, Syddansk Universitet*. http://www.eva.dk/Admin/Public/DWSDownload.aspx?File=Files/Filer/Rapporter+2005/Almen+studieforbereelse/Almen_studieforbereelse_-_endelig_rapport_kd2.pdf
- Kvale, S. (1996). *InterViews – An Introduction to Qualitative Research Interviewing*. Sage Publications, Thousand Oaks.
- Pedersen, K. & Olsen, P.B. (2003). *Problemorienteret Projektarbejde – En værktøjsbog*. Roskilde Universitetsforlag.
- Undervisningsministeriets Læreplan i Almen Studieforbereelse, STX (juli 2006). http://us.uvm.dk/gymnasie/vejl/laereplan_pdf/stx/stx_almen_studieforbereelse.pdf
- Undervisningsministeriets Undervisningsvejledning – Almen Studieforbereelse, STX (august 2006). http://us.uvm.dk/gymnasie/vejl/vejledning_pdf/stx/stx_almen_studieforbereelse.pdf