

Til  
**Børne- og Undervisningsministeriet**

Dokumenttype  
**Slutrapport**

Dato  
**Marts 2022**

# FØLGEFORSKNINGSPROGRAMMET TIL GYMNASIEREFORMEN

## **SJETTE DELRAPPORT**



## INDHOLD

<b>EXECUTIVE SUMMARY</b>	<b>4</b>
<b>1. Sammenfatning</b>	<b>8</b>
1.1 Rapportens hovedresultater	8
1.2 Resultater vedrørende reformens retningsgivende mål	9
1.3 Resultater vedrørende implementeringen af de væsentligste elementer i reformen	12
1.4 Resultater vedrørende elevernes fagvalg og overgang til videregående uddannelse	16
1.5 Resultater vedrørende skolernes overordnede implementeringsproces og kapacitetsopbygning	19
<b>2. Indledning</b>	<b>20</b>
2.1 Baggrund og formål	20
2.2 Om følgeforskningen	21
2.3 Læsevejledning	23
<b>DEL 1: STATUS OVER REFORMENS INITIATIVER</b>	<b>25</b>
<b>3. Eleverne på de gymnasiale uddannelser</b>	<b>25</b>
3.1 Elevernes socioøkonomiske baggrund og faglige forudsætninger	26
<b>4. Arbejdet med kvalitetsudvikling og de retningsgivende mål</b>	<b>29</b>
4.1 Studenternes faglige udvikling	30
4.2 Elevernes trivsel	39
<b>5. Grundforløbet og valg af studieretning på de treårige uddannelser</b>	<b>42</b>
5.1 Tilrettelæggelse af det nye grundforløb	43
5.2 Elevernes afklaringsproces og valg af studieretning	47
5.3 Overgang til studieretning	51
<b>6. Styrket faglighed på de fire gymnasiale uddannelser</b>	<b>53</b>
6.1 Overordnede tendenser ved tilrettelæggelsen af reformelementer, som understøtter reformens intention om styrket faglighed	54
6.2 Løbende evaluering og feedback	55
6.3 Fordybelse og forenkling af fagenes samspil	56
6.4 Fokus på elevernes brede faglige kompetencer i undervisningen	58
6.5 Udvikling af elevernes demokratiske forståelse	61
6.6 Særlig indsats i naturvidenskab, matematik og fremmedsprog	65
6.7 Styrket digitalisering i undervisningen	66
6.8 Bedre tilrettelæggelse af skolehverdagen	68
<b>7. Professionsretning og praksisorientering af hf-uddannelsen</b>	<b>70</b>
7.1 Overordnede tendenser i tilrettelæggelsen af den nye hf-uddannelse	71
7.2 Ny semesteropdeling	72
7.3 Projekt- og praktikforløb	73
7.4 Fagpakker	74
7.5 Praksisorientering af undervisningen	76

<b>8.</b>	<b>Implementeringsproces og kapacitetsopbygning</b>	<b>79</b>
8.1	Rammerne for implementeringsprocessen	80
8.2	Holdninger til reformen	81
8.3	Prioritering af kompetenceudviklingsaktiviteter	86
<b>DEL 2: ELEVERNES FAGVALG OG OVERGANG TIL VIDERE UDDANNELSE</b>		<b>88</b>
<b>9.</b>	<b>Elevernes afklaringsproces og valgstrategier</b>	<b>89</b>
9.1	Uddannelsesvalg er svære, og forskellige elevtyper har forskellige behov	90
<b>10.</b>	<b>Sammenhængen mellem udvalgte reformelementer og elevernes afklaring</b>	<b>98</b>
10.1	Udvikling i elevernes oplevelse af faglig afklaring og afklaring om valg af videre uddannelse	99
10.2	Sammenhængen mellem udvalgte reformelementer og elevernes faglige afklaring og afklaring om videre uddannelse	101
<b>11.</b>	<b>Elevernes valg af fag og niveauer</b>	<b>121</b>
11.1	Studenternes valg af niveauer og studieretninger	122
<b>12.</b>	<b>Studenternes overgang til videregående uddannelse</b>	<b>133</b>
12.1	Stigning i stx-lærernes vurdering af elevernes studiekompetencer	134
12.2	Udviklingen i andelen af studenter, der benytter gymnasiale suppleringskurser (GSK)	135
12.3	Studenternes overgang til videregående uddannelse	136
12.4	Studenternes valg af videregående uddannelse efter gymnasiet	138
12.5	Sammenhængen mellem udvalgte reformelementer og overgang til videregående uddannelse	141
<b>13.</b>	<b>Bilag 1: Figurbilag</b>	<b>143</b>

Bilag 2: Methodenotat om surveyanalyser og kvalitative analyser  
Bilag 3: Teknisk bilag om registerbaserede analyser

## EXECUTIVE SUMMARY

I foråret 2016 indgik et bredt flertal i Folketinget **aftale om styrkede gymnasiale uddannelser**. Et overordnet formål med aftalen var "at modernisere studieretningsgymnasiet, så det får en enkel og overskuelig struktur, og hvor alle fag bidrager til at opfylde uddannelsernes formål om almen-dannelse og studiekompetence". I denne rapport præsenteres følgeforskningen, som Rambøll Management Consulting (Rambøll) og Danmarks Evalueringsinstitut (EVA) har gennemført på opdrag af Styrelsen for Undervisning og Kvalitet i perioden 2017-2022.

Samlet set viser følgeforskningen, at der fra før til efter reformens ikrafttrædelse er fremgang for to ud af tre af reformens retningsgivende mål. Trivselsniveauet på de gymnasiale uddannelser er gennemsnitligt højere, og en større andel studenter fra de gymnasiale uddannelser hurtigere påbegynder en videregående uddannelse efter reformens ikrafttrædelse<sup>1</sup>. Der fremgår dog blandede resultater, for så vidt angår udviklingen i elevernes faglige resultater.

Følgeforskningen viser, at skolerne siden reformens ikrafttrædelse i august 2017 har arbejdet kontinuerligt med at udmønte reformens initiativer og indfri reformens intentioner og mål. Mange skoler er lykkedes med at skabe et grundforløb, som udfordrer elevernes umiddelbare præferencer og valg af fag, om end grundforløbet fortsat opleves at have store sociale omkostninger. Derudover er arbejdet med digitalisering, feedback og demokratisk forståelse øget som et led i arbejdet med styrket faglighed. Omvendt er der ikke klare tegn på, at der er styrket fagligt samspil og styrket fokus på elevernes digitale, innovative og globale kompetencer samt karrierekompetencer på de gymnasiale uddannelser. Endelig tegner følgeforskningen et klart billede af en hf-uddannelse, som i 2020/21 fortsat er udfordret i forhold til at skabe en uddannelse med en klar professionsrettet profil og en øget målretning mod videregående uddannelser.

### Boks 0-1: Covid-19-pandemiens betydning for følgeforskningen

Reformimplementeringen har siden marts 2020 været vanskeliggjort af restriktioner og nedlukninger på de gymnasiale uddannelser som følge af covid-19-pandemien. Evaluator vurderer på den baggrund, at en række af de tendenser og resultater, der fremgår af følgeforskningen, skal læses med forbehold for, at covid-19-pandemien har været et forstyrrende element i såvel reformimplementeringen som i den almindelige skolehverdag. Resultater, der fremlægges i denne rapport, vil derfor i varierende grad være påvirket af de nedlukninger, der har været en del af de gymnasiale uddannelsers virkelighed i de senere år. Derfor vil det være relevant fortsat at følge, om de tendenser, som afdækkes i følgeforskningsprogrammet, også fastholdes i en tid, hvor covid-19-pandemien ikke griber ind i skolernes undervisningspraksis.

### Tegn på fremgang for to ud af tre af reformens retningsgivende mål

Tre konkrete mål har været retningsgivende for, hvordan skolerne løbende har arbejdet med reformen. Nedenfor præsenteres status på målopfyldelsen for de tre retningsgivende mål:

#### 1. *Alle elever uanset social baggrund skal blive så dygtige, som de kan*

Der ses både positive og negative udviklinger i studenternes faglige resultater. Baseret på elevernes karakterer i udvalgte fag er der således ikke en klar tendens til, at reformen har styrket det faglige niveau på de gymnasiale uddannelser. I den forbindelse skal der tages

<sup>1</sup> Resultaterne vedrørende overgang til videregående uddannelse skal dog læses med særlige forbehold for betydningen af covid-19-pandemien, da de elever, som er blevet færdige med en gymnasial uddannelse efter reformens ikrafttrædelse, ligeledes er blevet studenter under covid-19-pandemien. Stigningen i andelen af elever, som påbegynder en videregående uddannelse direkte efter gymnasiet, kan således også forklares ved, at covid-19-pandemien har medført, at flere elever påbegynder en uddannelse direkte efter gymnasiet (fx grundet manglende mulighed for at rejse til udlandet for at holde sabbatår).

forbehold for, at eksamensresultater ikke kan give et dækkende billede af elevernes læring i de enkelte fag, men de giver dog et billede af udviklingen i dele af elevernes læring og faglige resultater.

2. *En større andel studenter skal påbegynde en videregående uddannelse*

I følgeforskningen er dette mål undersøgt gennem analyser af, hvor mange studenter der begynder på en videregående uddannelse direkte eller et år efter afsluttet gymnasial uddannelse. Der ses i den forbindelse en signifikant stigning efter reformens ikrafttrædelse i andelen af stx-, hhx- og htx-studenter, som begynder på en videregående uddannelse direkte efter afsluttet gymnasial uddannelse. Der ses også en stigning i andelen af studenter fra hf, som begynder på en videregående uddannelse et år efter afsluttet uddannelse<sup>2</sup>.

3. *Trivslen i de gymnasiale uddannelser skal styrkes*

Følgeforskningens måling af elevernes trivsel<sup>3</sup> viser samlet set, at elevernes generelle såvel som faglige trivsel er høj både før og efter reformen. Af analyserne fremgår det desuden, at elevernes generelle og faglige trivsel gennemsnitligt har været signifikant højere i skoleårene efter reformen (2017/18 til 2020/21) sammenlignet med skoleåret før reformens ikrafttrædelse (2016/17). Dette billede går på tværs af alle fire uddannelser, men er særligt udtalt på stx og hhx.

### **Elevgruppen på de gymnasiale uddannelser har ændret sig**

Et vigtigt politisk mål med reformen har været at få flere unge til at vælge en ungdomsuddannelse, der passer til dem og deres faglige forudsætninger. Denne intention er bl.a. blevet udmøntet gennem ændrede optagelseskrav, herunder indførelsen af karakterkrav. Følgeforskningen viser, at eleverne på de gymnasiale uddannelser generelt påbegynder uddannelserne med stærkere faglige forudsætninger. På tværs af stx, hhx, htx og hf er elevernes gennemsnitlige karakterer ved folkeskolens afgangseksamen således steget lidt fra før til efter reformen. Der er ligeledes sket en ændring i elevernes socioøkonomiske baggrund, hvor en større andel elever har forældre med lange uddannelser og høj indkomst efter reformens ikrafttrædelse sammenholdt med før. Disse resultater bør ses i lyset af, at eleverne i grundskolen generelt har fået højere gennemsnitlige karakterer ved folkeskolens afgangseksamen, ligesom der generelt er sket en stigning i andelen af voksne med lange videregående uddannelser i samme periode.

### **Grundforløbet bidrager til afklaring, men har sociale og faglige omkostninger**

Det nye og kortere grundforløb på de treårige gymnasiale uddannelser har overordnet set tre formål: Det skal skabe en bedre overgang fra grundskole til gymnasie, kvalificere elevernes valg af studieretning og forbedre elevernes muligheder for at gennemføre den valgte studieretning. Følgeforskningen viser, at skolerne generelt har arbejdet systematisk med at implementere grundforløbet efter reformens intentioner. Efter fire års arbejde med at justere grundforløbet oplever eleverne i stigende grad, at grundforløbet er med til at afklare deres valg af studieretning og give dem indblik i de gymnasiale uddannelsers arbejdsmetoder.

<sup>2</sup> Resultaterne vedrørende overgang til videregående uddannelse skal dog læses med særlige forbehold for betydningen af covid-19-pandemien, da de elever, som er blevet færdig med en gymnasial uddannelse efter reformens ikrafttrædelse, ligeledes er blevet studenter under covid-19-pandemien. Stigningen i andelen af elever, som påbegynder en videregående uddannelse direkte efter gymnasiet, kan således også forklares ved, at covid-19-pandemien har medført, at flere elever påbegynder en uddannelse direkte efter gymnasiet (fx grundet manglende mulighed for at rejse til udlandet for at holde sabbatår).

<sup>3</sup> Analysen af elevtrivslen bygger på surveydata indsamlet blandt elever på skoler i følgeforskningens surveypanel, da der ikke findes data fra Børne- og Undervisningsministeriets nationale trivselsmålinger på de gymnasiale uddannelser før andet skoleår efter (2018), at reformen trådte i kraft.

Lærere og ledere oplever imidlertid fortsat udfordringer i arbejdet med at tilrettelægge grundforløbet, og de er overvejende kritiske overfor, om udbyttet ved grundforløbet står mål med omkostningerne. Lærere og ledere er særligt kritiske overfor, om grundforløbet indfrier reformens intentionen om at bidrage til en god overgang fra grundskolen til gymnasiet. Dette skyldes primært, at grundforløbet er kompakt og har store sociale og faglige omkostninger for eleverne, fordi de når at gå i to klasser i løbet af tre måneder. De blandede vurderinger af grundforløbets betydning kalder i høj grad på en drøftelse af, hvordan udfordringerne med grundforløbet kan løses.

### **Blandet billede af reformens betydning for elevers afklaring om valg af fag og uddannelse**

Reformen indeholder samlet set en række elementer, som skal styrke elevernes afklaring om valg af ungdomsuddannelse, fag og videre uddannelse. Følgeforskningen viser, at eleverne på stx og hf i højere grad oplever at være afklarede om valg af fag og studieretning efter reformens ikrafttrædelse sammenlignet med før. Følgeforskningen viser dog ingen tegn på, at eleverne oplever at være mere afklarede om deres valg af videre uddannelse, når der ses på tværs af uddannelser. Desuden viser følgeforskningen ingen klare sammenhænge mellem skolernes arbejde med reformens afklarende elementer og elevernes faglige afklaring om videre uddannelse. Analyserne viser, at elevernes valgprocesser er komplekse og sjældent foregår som lineære processer. Afklarende aktiviteter kan lige så vel føre til afklaring om, hvad eleverne *ikke* vil, som hvad de gerne vil. De fleste elever finder valgprocesserne svære, men værdsætter i høj grad, når de får indblik i fagenes anvendelsesmuligheder og har mulighed for dialog med lærere og vejledere om deres valg. Derudover viser analyserne, at mange elever også bruger deres gymnasiale uddannelse som led i en faglig dannelsesproces, hvor de gradvist bliver klogere på forskellige fagområder og egne interesser uden nødvendigvis at lægge en fremtidsplan.

### **Fortsatte udfordringer med professionsretning og praksisorientering af hf-uddannelsen**

Hf er den af de gymnasiale uddannelser, hvor reformen har medført de største ændringer. Der er blandt andet indført en ny semesterstruktur, ændrede eksamensformer og en generel professionsretning og praksisorientering af uddannelsen. Ændringerne kalder i høj grad på nytænkning af undervisningens indhold og tilrettelæggelse i de enkelte fag såvel som i det faglige samspil. Følgeforskningen tegner et klart billede af en hf-uddannelse, som i 2020/21 fortsat er udfordret i forhold til at indfri reformens intentioner. Det opleves således stadig som vanskeligt at gøre undervisningen praksisorienteret og professionsrettet, hvilket blandt andet skyldes de blandede fagpakkeklasser, ligesom det ifølge lærerne udgør en barriere, at eksamensformerne ikke er praksisorienterede. Implementeringsudfordringer er forventelige i lyset af de omfattende ændringer af uddannelsens struktur og indhold, som indførtes med reformen, men nødvendiggør også en skærpet opmærksomhed på, hvad udfordringerne skyldes. Der er dog også tegn på fortsat fremdrift i implementeringen af reformen på hf og svage positive tendenser til, at den nye hf-uddannelse har en afklarende betydning for eleverne. Der ses blandt andet en positiv udvikling i elevernes oplevelse af projekt- og praktikforløbenes afklarende funktion.

### **Begrænset systematik i arbejdet med styrket faglighed**

En central del af reformen handler om at styrke elevernes faglige færdigheder og opdatere alle fag, så de i endnu højere grad bidrager til at opfylde uddannelsernes formål om almindelig og studiekompetence. Denne opdatering skal realiseres gennem en række initiativer, herunder løbende evaluering og feedback, nye rammer for fagenes samspil, særlig indsats i naturvidenskab, matematik og fremmedsprog, styrket digitalisering af undervisningen samt fokus på at udvikle elevernes brede faglige kompetencer<sup>4</sup>. Følgeforskningen viser, at disse reformelementer generelt er blevet implementeret i forskellig grad, ligesom der er blevet arbejdet mindre systematisk med at implementere reformelementerne målrettet styrket faglighed end fx reformelementet om det nye grundforløb. Der har særligt været et begrænset implementeringsfokus på reformelementerne vedrørende de brede faglige kompetencemål gennem alle årene. Det begrænsede fokus hænger bl.a. sammen med, at der ikke har været særligt stort ledelsesmæssigt fokus på at understøtte alle de brede kompetencemål. En mere almindelig ledelsesmæssig praksis har været at sætte enkelte kompetencemål i fokus, fordi de passer med den strategi, som skolen i øvrigt har og evt. også havde, før reformen trådte i kraft. Derudover peger lærerne på, at kompetencemålene er forskelligt beskrevet i læreplanerne for de enkelte fag, hvilket har gjort det vanskeligt at udvikle en fælles praksis for at implementere dem på tværs af faggrupper.

### **Flere studenter har matematik på A-niveau, mens færre har fremmedsprog på A-niveau**

Ifølge reformens intentioner skal de gymnasiale uddannelser sætte fokus på at vejlede og understøtte elever med de rette kompetencer til at vælge fremmedsprog, matematik eller naturvidenskabelige fag. Følgeforskningen viser, at intentionen om, at flere elever skal vælge matematik og naturvidenskabelige fag, er lykkedes, idet flere stx- og hhx-studenter har matematik på A-niveau. Omvendt har færre studenter fremmedsprog på A-niveau efter reformens ikrafttrædelse. Analyserne viser desuden, at eleverne i høj grad oplever at blive vejledt mod naturvidenskabelige studieretninger og matematik og i mindre grad mod studieretninger med fremmedsprog på højt niveau.

### **Stigning i andelen af stx-studenter, som har mere end et øvrigt sprogfag på A-, B- eller C-niveau efter reformens ikrafttrædelse**

Efter reformens ikrafttrædelse er der markant flere stx-studenter, som har afsluttet uddannelsen med mere end et øvrigt fremmedsprog end engelsk<sup>5</sup>. Der er således 19 pct. af stx-eleverne, som i 2021 har afsluttet med mere end et fremmedsprog på A- eller B-niveau sammenholdt med ca. 4 pct. før reformens ikrafttrædelse. Der ses bl.a. en stor stigning i andelen af studenter, som efter reformen har afslutter deres uddannelse med latin på C-niveau.

### **Negative tendenser i elevernes karakterer i matematik på de treårige uddannelser**

Med reformen er matematik på B-niveau blevet obligatorisk på stx og hhx, ligesom det tidligere krav om, at alle elever skal have et naturvidenskabeligt fag på B-niveau, er genindført<sup>6</sup>. I den forbindelse er det værd at bemærke, at der enten ikke er en udvikling eller en negativ udvikling i elevernes karakterer i matematik på A- og B-niveau på alle de treårige gymnasiale uddannelser. Nedgangen i karaktererne i matematik på B-niveau kan potentielt forklares ved, at elevgruppen er vokset til også at inkludere elever, som tidligere ville have valgt matematik på C-niveau. Følgeforskningen tyder generelt på, at reformens målsætning om at styrke elevernes kompetencer og interesser for matematik bør følges de kommende år.

<sup>4</sup> De brede kompetencer er digitale, innovative og globale kompetencer samt karrierekompetencer og demokratisk forståelse.

Jf. § 34-35 i bekendtgørelse om de gymnasiale uddannelser skal institutionerne bl.a. fastlægge en overordnet, kortfattet og overskuelig plan (studieplan) pr. klasse for progressionen i samspillet i undervisningen mellem fag og forløb, herunder fastlægge indholdet af studieplanen, så planen er et tydeligt mål for elevernes tilegnelse af viden, kundskaber og kompetencer i det enkelte fag og i flerfaglige forløb. Studieplanen kan således anvendes som et ledelsesmæssigt styringsredskab til at planlægge samspillet mellem fag, forløb mv. for at sikre sammenhæng for eleverne.

<sup>5</sup> Øvrige sprogfag defineres som alle andre fremmedsprog på A-, B- eller C-niveau end engelsk.

<sup>6</sup> Elever med tre eller flere sprogfag undtages fra kravet.

# 1. SAMMENFATNING

I foråret 2016 indgik et bredt flertal i Folketinget **aftale om styrkede gymnasiale uddannelser**. De overordnede mål med reformen er, at de gymnasiale uddannelser skal udfordre alle elever uanset social baggrund, så de bliver så dygtige, som de kan, at en større andel studenter skal påbegynde en videregående uddannelse, og at trivslen på de gymnasiale uddannelser skal styrkes.

Forligskredsen bag reformen indgik en aftale om, at der skulle etableres et følgeforskningsprogram, som kunne følge op på reformens fremdrift og resultater. I denne rapport præsenterer Rambøll Management Consulting (Rambøll) og Danmarks Evalueringsinstitut (EVA) på opdrag af Styrelsen for Undervisning og Kvalitet i Børne- og Undervisningsministeriet slutresultaterne af følgeforskningsprogrammet.

Rapporten henvender sig til alle, som ønsker viden om resultater og implementering af gymnasie-reformen, men rapporten har særlig relevans for politiske beslutningstagere, gymnasiernes bestyrelser samt ledere og undervisere på de gymnasiale uddannelser.

## Boks 1-1: Covid-19-pandemiens betydning for følgeforskningen

Reformimplementeringen har siden marts 2020 været vanskeliggjort af restriktioner og nedlukninger på de gymnasiale uddannelser som følge af covid-19-pandemien. Evaluator vurderer på den baggrund, at en række af de tendenser og resultater, der fremgår af følgeforskningen, skal læses med forbehold for, at covid-19-pandemien har været et forstyrrende element i såvel reformimplementeringen som i den almindelige skolehverdag. Resultater, der fremlægges i denne rapport, vil derfor i varierende grad være påvirket af de nedlukninger, som har været en del af de gymnasiale uddannelsers virkelighed i de senere år. Derfor vil det være relevant fortsat at følge, om de tendenser, som afdækkes i følgeforskningsprogrammet, også fastholdes i en tid, hvor covid-19-pandemien ikke griber ind i skolernes undervisningspraksis.

Bilag 2 og 3 indeholder tidslinje og beskrivelse af, hvordan covid-19-pandemien specifikt forventes at have påvirket de kvantitative og kvalitative analyser.





## 1.1 Rapportens hovedresultater

Figuren nedenfor giver et overblik over udviklingen i de retningsgivende mål og implementeringen af centrale reformelementer fra før til efter reformens ikrafttrædelse (2017-2021). Figuren giver et overblik over resultater og fremdrift i implementeringen *på tværs* af uddannelser og er baseret på de kvantitative analyser i rapporten. Der er tilfælde, hvor fravær af en positiv eller negativ udvikling på tværs af uddannelser dækker over en positiv udvikling på nogle uddannelser og en negativ udvikling på andre. Figuren skal fortolkes på følgende måde:

- En signifikant negativ udvikling på tværs af uddannelser indikeres med pil ned (↓)
- En signifikant positiv udvikling på tværs af uddannelser indikeres med pil op (↑)
- Fravær af udvikling på tværs af uddannelser indikeres med pil hen (→).



Figur 1-1: Resultater i forhold til retningsgivende mål og centrale reformelementer

		Udvikling
<b>Retningsgivende mål</b> 	Fagligt niveau (karakter i udvalgte fag)*	→
	Trivsel (generel)**	↑
	Overgang til videregående uddannelse (3 mdr. efter)***	↑
	Overgang til videregående uddannelse blandt hf (1 år efter)****	↑
<b>Grundforløbet på de treårige uddannelser</b> 	Elevernes afklaring om studieretningsvalg	→
	Elevernes oplevelse af forventningsafstemning om gymnasiets arbejdsformer og studieretningernes indhold	↑
<b>Styrket faglighed på alle fire uddannelser</b> 	Lærernes fokus på skriftlighed i undervisningen	→
	Lærernes integration af løbende evaluering og feedback i undervisningen	↑
	Lærernes vurdering af elevernes studiekompetencer	→
	Lærernes vurdering af elevernes digitale kompetencer*****	→
	Lærernes digitalisering i undervisningen	↑
	Lærernes fokus på udvikling af elevernes innovative kompetencer	→
	Lærernes fokus på udvikling af elevernes globale kompetencer	→
	Lærernes fokus på udvikling af elevernes karrierekompetencer gennem toning af undervisningen	↓
	Skolernes særlige indsats målrettet fremmedsprog, matematik og naturvidenskabelige fag	→
<b>Reformelementer på hf</b> 	Lærernes professionsretning og praksisorientering af undervisningen på hf	↓

Note: Udviklingen i, hvor ofte undervisningen har fokus på at udvikle og understøtte demokratiske forståelse, indgår ikke i grafikken på samme måde som de øvrige brede kompetencer (globale kompetencer, innovative kompetencer og karrierekompetencer). Dette skyldes, at der kun er indsamlet data om dette i skoleåret 2019/20. Der er altså ikke basis for en analyse af udviklingen fra før til efter reformen. \*For elever på de treårige uddannelser sammenlignes karakterer på tværs af dansk, matematik, engelsk og større skriftlige opgaver for perioden 2016-2017 med 2020-2021. I analyser af hf sammenlignes karakterer på tværs af dansk, matematik, engelsk og den større skriftlige opgave (SSO) for perioden 2016-2017 med perioden 2019-2021. \*\*Trivselsniveauet i skoleårene efter reformen (2017/18 til 2020/21) sammenlignes med skoleåret før reformens ikrafttrædelse (2016/17) og bygger på surveydata indsamlet blandt elever i følgeforskningsprogrammets surveypanel, da der ikke findes data fra Børne- og Undervisningsministeriets nationale trivselsmålinger på de gymnasiale uddannelser før andet skoleår efter (2018), at reformen trådte i kraft. \*\*\*For de treårige uddannelser sammenlignes 2017-studenternes uddannelsesadfærd med 2020-studenternes uddannelsesadfærd tre måneder efter afsluttet gymnasial uddannelse. For hf-uddannelsen sammenlignes 2016- og 2017-studenternes uddannelsesadfærd med 2019- og 2020-studenternes uddannelsesadfærd. \*\*\*\*For hf-uddannelsen sammenlignes 2017-studenternes uddannelsesadfærd med 2019-studenternes uddannelsesadfærd. \*\*\*\*\*Elevernes digitale kompetencer dækker over lærernes vurdering af elevernes kompetencer i relation til kildekritik, beskyttelse af egne digitale data og identitet samt evnen til at skabe digitale produkter i en faglig sammenhæng. Hvad angår resultaterne vedrørende "Grundforløbet på de treårige uddannelser", "Lærernes fokus på udviklingen af elevernes karrierekompetencer gennem toning af undervisningen", "Skolernes særlige indsats målrettet fremmedsprog, matematik og naturvidenskabelige fag" og "Lærernes professionsretning og praksisorientering af undervisningen på hf", angiver pilen udviklingen fra første skoleår efter reformens ikrafttrædelse (2017/18) til skoleåret 2020/21.



## 1.2 Resultater vedrørende reformens retningsgivende mål

Med gymnasireformen blev der indført tre retningsgivende mål, som skal sætte retningen for skolernes løbende kvalitetssikring og udvikling. De tre mål er, at 1) gymnasieskolerne skal udfordre alle elever uanset social baggrund, så de bliver så dygtige, som de kan, 2) en større andel studenter skal påbegynde en videregående uddannelse, og 3) trivslen på de gymnasiale uddannelser skal

styrkes. Nedenfor præsenteres resultaterne vedrørende udviklingen fra før til efter reformens implementering, for så vidt angår de tre retningsgivende mål.

### Både positive og negative tendenser i studenternes faglige resultater

Overordnet viser følgeforskningen både positive og negative tendenser i studenternes faglige resultater, når studenternes mundtlige og skriftlige karakterer i udvalgte fag før og efter reformen sammenlignes. Der er således ikke klare tendenser til, at reformen har styrket det faglige niveau på de gymnasiale uddannelser, baseret på elevernes karakterer i udvalgte fag. I den forbindelse skal der tages forbehold for, at eksamensresultater ikke kan give et dækkende billede af elevernes læring i de enkelte fag, men de giver dog et billede af udviklingen i dele af elevernes læring og faglige resultater. Analyserne af elevernes faglige udvikling er baseret på stx-, hhx-, og htx-elevernes *afsluttende* årskarakterer og hf-elevernes prøvekarakterer i dansk, engelsk, matematik, samfundsfag og større skriftlige opgaver.

Nedenstående figur opsummerer de væsentligste tendenser i analyserne af udviklingen i elevernes karakterer for hver uddannelse.

Figur 1-2: Udvikling i karaktergennemsnit i udvalgte fag

		Udvikling fra før til efter reformen
Stx	Mundtlig dansk A	↑
	Skriftlig dansk A	→
	Mundtlig matematik A	↓
	Skriftlig matematik A	→
	Mundtlig matematik B	↓
	Skriftlig matematik B	↓
	Større skriftlige opgave	↑
Htx	Mundtlig dansk A	→
	Skriftlig dansk A	→
	Mundtlig matematik A	→
	Skriftlig matematik A	→
	Mundtlig matematik B	→
	Skriftlig matematik B	↓
	Større skriftlige opgave	↑
Hhx	Mundtlig dansk A	→
	Skriftlig dansk A	↑
	Mundtlig matematik A	→
	Skriftlig matematik A	↓
	Mundtlig matematik B	↓
	Skriftlig matematik B	↓
	Større skriftlige opgave	↑
Hf	Mundtlig dansk A	↑
	Skriftlig dansk A	→
	Mundtlig matematik B	↑
	Skriftlig matematik B	↑
	Større skriftlig opgave	↑

Note: Når der i karakteranalyser kommenteres på udviklingen fra før til efter reformen, sammenlignes karaktergennemsnit på tværs af perioden 2016-2017 med 2020-2021 for elever på de treårige uddannelser. I analyser af hf sammenlignes karaktergennemsnit på tværs af perioden 2016-2017 med perioden 2019-2021. Der er kontrolleret for relevante baggrundskarakteristika for eleverne i alle analyser, ligesom alle resultater er signifikante ved minimum signifikansniveau på 5 pct. Se Bilag 3: Teknisk bilag om registerbaserede analyser for oversigt over baggrundsvARIABLE.

Supplerende analyser viser desuden, at der er en sammenhæng mellem elevernes baggrundskarakteristika og faglige resultater, samt at sammenhængen er stærkere blandt elever, som har været fuldt ud eksponeret for reformen <sup>7</sup> end elever, som ikke har været eksponeret for reformen <sup>8</sup>. Dette kan pege i retning af, at gymnasireformen har øget betydningen af elevernes baggrundsforhold. En del af forklaringen skal dog formentlig også findes i, at covid-19-pandemien har forstærket sammenhængen mellem elevernes socioøkonomiske baggrund og deres faglige resultater, da de anderledes forhold under nedlukningerne i store dele af 2020 og 2021 forventes at have påvirket elever med svagere socioøkonomisk baggrund mest negativt <sup>9</sup>. Den stærkere sammenhæng mellem elevernes socioøkonomiske baggrund og faglige resultater kan således også tilskrives de anderledes vilkår for undervisningen i 2020 og 2021 <sup>10</sup>.

### **Svage tegn på, at flere hurtigere påbegynder en videregående uddannelse efter reformen**

Samlet set peger følgeforskningens resultater i retning af, at en større andel studenter hurtigere påbegynder en videregående uddannelse efter reformen. Der er en signifikant stigning i andelen af stx-, hhx- og htx-studenter, som påbegynder en videregående uddannelse direkte efter afsluttet gymnasial uddannelse, og i andelen af studenter fra hf, som begynder en videregående uddannelse et år efter afsluttet uddannelse, når der tages højde for relevante baggrundskarakteristika <sup>11</sup>. De positive tendenser kan på den ene side pege i retning af, at reformens intentioner om at styrke elevernes faglige afklaring og overgang til videregående uddannelse er lykkedes.

Resultaterne vedrørende overgang til videregående uddannelse skal dog læses med særlige forbehold for betydningen af covid-19-pandemien. Dette skyldes, at der på nuværende tidspunkt er begrænsede muligheder for at undersøge studenternes videre uddannelsesadfærd grundet tilgængeligheden af data. Konkret er det muligt at undersøge den videre uddannelsesadfærd tre måneder efter afsluttet gymnasial uddannelse blandt 2020-studenter fra de treårige gymnasiale uddannelser (som var de første studenter fra en treårig gymnasial uddannelse under den nye reform), mens det er muligt at undersøge hf-studenters videre uddannelsesadfærd et år efter afsluttet gymnasial uddannelse blandt studenter, som blev færdige i 2019 (som var de første studenter fra hf-uddannelsen under den nye reform) og tre måneder efter afsluttet gymnasial uddannelse blandt studenter, som blev færdige i 2020. De undersøgte studenterårganges adfærd efter afsluttet gymnasial uddannelse forventes således at være påvirket af covid-19-pandemien (fx grundet manglende mulighed for at rejse til udlandet for at holde sabbatår). Det er således relevant at følge elevernes overgang til videregående uddannelse de kommende år med henblik på at vurdere, om den positive tendens er blivende eller et udtryk for midlertidige udsving.

### **Elevernes trivselsniveau er højere efter reformen sammenlignet med før**

Følgeforskningens måling af elevernes trivsel <sup>12</sup> viser samlet set, at elevernes generelle såvel som faglige trivsel både er høj før og efter reformen. Af analyserne fremgår det desuden, at elevernes generelle og faglige trivsel gennemsnitligt har været signifikant højere i skoleårene efter reformen (2017/18 til 2020/21) sammenlignet med skoleåret før reformens ikrafttrædelse (2016/17), når der kontrolleres for relevante baggrundskarakteristika. Dette billede går på tværs af alle fire uddannelser, men er særligt udtalt på stx og hhx.

<sup>7</sup> For hf-elever gælder det årgangene 2018/19, 2019/20 og 2020/21. For de treårige uddannelser gælder det årgangene 2019/20 og 2020/21.

<sup>8</sup> For hf-elever gælder det årgangene 2014/15, 2015/16 og 2016/17. For de treårige uddannelser gælder det årgangene 2015/16 og 2016/17.

<sup>9</sup> Denne forventning baserer sig blandt andet på analyser, som viser, at ledere og lærere vurderer, at nedlukningsperioden havde størst betydning for de fagligt svageste elevers læring. Se *Gymnasiale uddannelsers erfaringer med nødundervisning under covid-19-pandemien* (EVA, 2020).

<sup>10</sup> Dette forventes at være en særligt plausibel forklaringsfaktor, da elevgruppen på de treårige uddannelser, som er fuldt eksponeret for reformen, ligeledes har været påvirket af covid-19.

<sup>11</sup> Se Bilag 3: Teknisk bilag om registerbaserede analyser for oversigt over baggrundsvariable.

<sup>12</sup> Analysen af elevtrivslen bygger på surveydata indsamlet blandt elever på de ca. 90 skoler i surveypanelet, da der ikke findes data fra Børne- og Undervisningsministeriets nationale trivselsmålinger på de gymnasiale uddannelser før andet skoleår efter (2018), at reformen trådte i kraft.

Derudover tegner der sig for stx, htx og hhx et billede af, at den generelle trivsel er faldet en smule i 2020 og 2021 sammenholdt med de første år efter reformens ikrafttrædelse (2018 og 2019)<sup>13</sup>. Dette skyldes sandsynligvis de særlige forhold som følge af nedlukningen under covid-19-pandemien. Det er dog bemærkelsesværdigt, at trivselsniveauet kun er faldet en smule og fortsat er højere end året før reformens ikrafttrædelse. Covid-19-pandemien har således ikke medført et stort fald i trivslen på tværs af de gymnasiale uddannelser. I den forbindelse er det værd at bemærke, at tendenserne afviger en smule fra tendenserne i Børne- og Undervisningsministeriets nationale trivselsmålinger på de gymnasiale uddannelser, som viser en stigning i den generelle trivsel fra 2019 til 2020, således at niveauet i 2020 er på niveau med niveauet i 2018.

Hf-eleverne har i alle de undersøgte år haft en lavere trivsel end eleverne på de treårige uddannelser. Denne tendens genfindes i Børne- og Undervisningsministeriets nationale trivselsmålinger på de gymnasiale uddannelser, som er gennemført hvert år siden 2018.

### **1.3 Resultater vedrørende implementeringen af de væsentligste elementer i reformen**

Følgeforskningen viser overordnet, at skolerne i løbet af de seneste fire år har arbejdet kontinuerligt med at omsætte og integrere reformens væsentligste initiativer og løbende justeret deres arbejde på baggrund af de erfaringer, de har gjort sig. Der tegner sig således et billede af tydelig fremdrift i skolernes implementeringsproces. Samtidig peger følgeforskningen fortsat på specifikke implementeringsudfordringer. Det gælder særligt i forbindelse professionsretning og praksisorientering af hf-uddannelsen, visse reformelementer i forbindelse med arbejdet med styrket faglighed og det nye grundforløb på de treårige uddannelser. Nedenfor præsenteres centrale resultater vedrørende reformelementerne og skolernes arbejde med dem.



#### **1.3.1 Grundforløbet og valg af studieretning på de treårige uddannelser**

På de treårige gymnasiale uddannelser har reformen medført væsentlige ændringer i tilrettelæggelsen af grundforløbet. Det gælder bl.a. placeringen af elevernes studieretningsvalg, indholdet i de flerfaglige forløb og indførelsen af grundforløbsprøver, evalueringssamtale og matematikscreening. Intentionen med dette har været at sikre, at eleverne får en god start i gymnasiet, hvor afklaring af faglige interesser og forudsætninger er i fokus. Følgeforskningen viser, at skolerne generelt har arbejdet fokuseret de seneste fire år på at skabe et grundforløb, som har en afklarende funktion, og at tilgangen til tilrettelæggelsen af grundforløbet generelt er blevet mere ensartet på tværs af de treårige gymnasiale uddannelser. Resultaterne peger ligeledes på, at skolerne i løbet af de fire år i højere grad er lykkedes med at skabe et grundforløb, som udfordrer elevernes umiddelbare præferencer og valg af fag. Der er dog fortsat en vurdering af, at grundforløbet har store sociale og faglige omkostninger for eleverne, og at udbyttet af grundforløbet ikke er stort nok til at opveje dette.

#### **Eleverne oplever, at grundforløbet bidrager til forventningsafstemning og afklaring**

På tværs af de tre gymnasiale uddannelser tegner der sig et billede af, at eleverne overvejende – og i stigende grad over tid – oplever, at grundforløbet bidrager til forventningsafstemning om arbejdsformer, niveauer, studieretningsvalg mv. Det positive billede understøttes af, at en større andel elever på tværs af uddannelserne skifter mening om studieretning i løbet af grundforløbet efter reformens ikrafttrædelse (fra 16 til 38 pct.). Dette indikerer, at skolerne i højere grad end tidligere lykkes med at udfordre elevernes umiddelbare præferencer og valg.

<sup>13</sup> Følgeforskningens trivselsmålinger er i 2020 og 2021 gennemført i marts-april, hvorfor målingerne forventes at være påvirket af covid-19-pandemien.

### **En betydelig andel elever mangler overblik over studieretningens muligheder og begrænsninger i forhold til videre uddannelse**

På trods af at eleverne overordnet oplever et positivt udbytte af grundforløbet, er der dog også en tendens til, at eleverne efter reformens ikrafttrædelse i mindre grad oplever at have overblik over, hvilke muligheder og begrænsninger for videregående uddannelse deres studieretning medfører. Siden skoleåret før reformens ikrafttrædelse er 1.g-eleverne på stx og hhx desuden blevet signifikant mere uenige i, at de har et godt overblik over, hvilke videregående uddannelser de kan begynde på med deres studieretning. Det kan blandt andet forklares af de kvalitative indsigter, hvor det fremgår, at skolerne for det første har mere fokus på at vejlede eleverne mod studieretninger, der passer til deres faglige interesser, end på at oplyse dem om, hvilke videre uddannelsesmuligheder studieretningerne skaber. For det andet er det generelt udfordrende for eleverne at forholde sig til informationer om videre uddannelsesmuligheder i 1.g, fordi mange elever ikke er orienteret mod konkrete videregående uddannelser på det tidspunkt i uddannelsesforløbet.

### **Positiv udvikling i lærernes vurdering af, om de kan nå igennem det faglige stof og aktiviteterne på grundforløbet**

En gennemgående pointe i følgeforskningsens resultater er, at lærerne på tværs af de treårige gymnasiale uddannelser oplever grundforløbet som fagligt kompakt, og at det kan udgøre en barriere for at indfri formålet om at forberede eleverne fagligt til undervisningen på det videre gymnasieforløb. De kvalitative indsigter viser, at oplevelsen af kompakthed dels skyldes antallet af faglige mål og afklarende aktiviteter, dels bredden i de aktiviteter, eleverne skal igennem. Derfor har skolerne også arbejdet systematisk med at nedjustere indholdet på grundforløbet. Det kan bidrage til at forklare, at der på stx og htx ses en signifikant positiv udvikling i lærernes vurdering af, om de kan nå igennem det faglige stof og aktiviteterne på grundforløbet.

### **Lærere og ledere oplever, at grundforløbet har store sociale og faglige omkostninger**

Generelt er det en udtalt opfattelse blandt lærere og ledere, at grundforløbet har store omkostninger for eleverne – og særligt de mindre ekstroverte og sårbare elever kan opleve udfordringer ved at starte i en ny klasse to gange på tre måneder. Grundforløbet har ifølge lærere og ledere særligt omkostninger for elevernes opbygning af nye relationer til klassekammerater og lærere. Lærerne vurderer også, at klasseskiftet har faglige konsekvenser, fordi man til en vis grad oplever at skulle starte forfra med det faglige stof, når eleverne starter i studieretningsklasserne. Selvom ledere og lærere vurderer, at grundforløbet generelt bidrager til, at eleverne bliver afklarede om deres valg af studieretning og fag, er det en udbredt pointe i de kvalitative interviews, at dette udbytte ikke er stort nok til at opveje de udfordringer, som grundforløbet medfører. Eleverne i 2.g og 3.g har i 2021 en mere positiv vurdering af grundforløbet end ledere og lærere, fordi de oplever, at grundforløbet er med til at afklare deres valg af studieretning, og give dem et bredere netværk på tværs af klasser. I de tidligere delrapporter, hvor 1.g-elever har deltaget i interviewene, har elevinterviewene bekræftet, at mange elever oplever, at klasseskiftet har faglige og sociale omkostninger.

### **En større andel elever efterspørger flere sociale introaktiviteter**

I tredje delrapport af følgeforskningen (2018) var et centralt resultat, at eleverne generelt savnede sociale introaktiviteter i overgangen fra grundforløbsklasse til studieretningsklasse. De seneste års følgeforskning har dog peget i retning af, at gymnasierne generelt har arbejdet med at styrke den sociale overgang, idet flere og flere elever har tilkendegivet, at omfanget af sociale introforløb var tilstrækkeligt. I den seneste måling fra skoleåret 2020/21 er der dog sket en markant tilbagegang i elevernes vurdering heraf. Over halvdelen af eleverne angiver, at de sociale introforløb har været utilstrækkelige eller slet ikke er gennemført. Den negative udvikling det seneste år kan med stor sandsynlighed skyldes nedlukningen som følge af covid-19-pandemien, der har medført, at sociale arrangementer i mange tilfælde er blevet aflyst.

### **Studievalgsportfolien anvendes ikke som vejledningsredskab**

Ifølge reformens intentioner er studievalgsportfolien et af de elementer, som skal inddrages i vejledningsaktiviteterne på grundforløbet. Studievalgsportfolien skal bidrage til elevernes afklaringsproces og styrke sammenhængen mellem vejledningen i grundskolen og på de gymnasiale uddannelser. Konkret skal alle elever, der søger om optagelse på de gymnasiale uddannelser, medsende en studievalgsportfolio, hvor arbejdet med afklaringsaktiviteter er dokumenteret. Følgeforskningen viser imidlertid, at studievalgsportfolien ikke anvendes som et vejledningsredskab på de 12 caseskoler. Det skyldes ifølge ledere og vejledere, at der er for stor variation i indholdet i studievalgsportfolien til, at den kan anvendes, ligesom indholdet ofte er irrelevant og forældet.



### **1.3.2 Arbejdet med styrket faglighed på de fire gymnasiale uddannelser**

En central del af reformen handler om at styrke elevernes faglige færdigheder og opdatere alle fag, så de bidrager til at opfylde uddannelsernes formål om almindelig og studiekompetence. Denne opdatering skal realiseres gennem en række initiativer, herunder løbende evaluering og feedback, nye rammer for fagligt samspil, særlig indsats i naturvidenskab, matematik og fremmedsprog, styrket digitalisering af undervisningen samt fokus på at udvikle elevernes brede faglige kompetencer<sup>14</sup>. Følgeforskningen viser, at de reformelementer, som skal understøtte styrket faglighed, er blevet implementeret i forskellig grad. Der ses blandt andet tegn på, at skolernes arbejde med digitalisering, feedback og demokratisk forståelse er styrket, mens der ikke ses klare tegn på styrket fagligt samspil og styrket fokus på elevernes digitale, innovative og globale kompetencer samt karrierekompetencer.

### **Lærerne inddrager i højere grad feedback i undervisningen, men eleverne anvender den i mindre grad**

De gymnasiale uddannelser har arbejdet med løbende evaluering og feedback både før og efter reformens ikrafttrædelse, og der er generelt konsensus blandt lærere og ledere om, at løbende evaluering og feedback kan styrke elevernes læring. Resultaterne peger desuden på, at lærerne er blevet endnu mere tilbøjelige til at inddrage evaluering og feedback i undervisningen efter reformen sammenlignet med før. Omvendt er der det seneste år sket en negativ udvikling i elevernes egen vurdering af, hvorvidt de anvender den feedback, de får. Den negative tendens det seneste år skal ses i lyset af covid-19-pandemien og de særlige omstændigheder i forbindelse med undervisningen i skoleåret 2020/21, som har påvirket lærernes muligheder for at understøtte elevernes arbejde med at omsætte og anvende den feedback, de får, såvel som elevernes motivation.

### **Mindre fagligt samspil efter reformen sammenlignet med før**

Gennem forenklingen af fagenes samspil har ambitionen været at skabe bedre tid til faglig fordybelse i fagene. Følgeforskningen peger samlet set i retning af, at initiativerne bag forenklingen af fagenes samspil dog har medført, at der i praksis gennemføres færre flerfaglige forløb. Særligt lærere på stx og htx er mindre tilbøjelige til at angive, at de gennemfører flerfaglige forløb efter reformen sammenholdt med før. Faldet blandt særligt stx- og htx-lærere skyldes formentlig afskaffelsen af de otte obligatoriske AT-forløb på stx samt reduktionen af antallet af obligatoriske SO-forløb på htx som led i reformen.

### **Styrket digitalisering af undervisningen de seneste to skoleår**

Det er også en intention med reformen, at lærerne i højere grad skal anvende digitale læremidler i undervisningen med henblik på at styrke elevernes læring. Følgeforskningen viser, at lærernes brug af digitale læremidler er øget de seneste to skoleår (2019/20 og 2020/21) sammenholdt med før reformens ikrafttrædelse. Denne positive udvikling skal ses i lyset af, at covid-19-pandemien og den dertilhørende digitale undervisning har aktualiseret behovet for at digitalisere undervisningen

<sup>14</sup> De brede kompetencer er: Innovative, digitale, globale kompetencer samt karrierekompetencer og demokratisk forståelse.

markant. I den forbindelse vil det være interessant at undersøge, om den øgede digitalisering fastholdes fremover.

### **Begrænset fokus på digitale, innovative og globale kompetencer samt karrierekompetencer**

Med reformen er der et særligt fokus på at styrke elevernes brede kompetencer, herunder blandt andet elevernes digitale, innovative og globale kompetencer samt karrierekompetencer<sup>15</sup>. Følgeforskningen har gennem årene vist, at der har været et begrænset fokus på at implementere disse. Det understøttes af de kvantitative analyser, som viser, at der ikke er sket en signifikant udvikling i lærernes vurdering af elevernes brede kompetencer, ligesom der enten ikke er sket en udvikling eller kun en negativ udvikling i lærernes arbejde med at styrke kompetencerne i undervisningen. Det begrænsede fokus hænger bl.a. sammen med, at kompetencemålene er forskelligt beskrevet i læreplanerne for de enkelte fag, hvilket har gjort det vanskeligt for lærerne at udvikle en fælles praksis for at implementere de brede kompetencemål på tværs af faggrupper. Generelt har der heller ikke været et særligt stort ledelsesmæssigt fokus på at understøtte alle de brede kompetencemål. En mere almindelig ledelsesmæssig praksis har været at sætte enkelte kompetencemål i fokus, fordi de passer med den strategi, som skolen i øvrigt har og evt. også havde før reformen trådte i kraft.

### **Størst fokus på at udvikle elevernes demokratiske forståelse på stx**

I reformen er der en ambition om at styrke elevernes almindelig dannelse ved blandt andet at styrke elevernes demokratiske forståelse. Dette har først været i fokus i følgeforskningsprogrammet i 2019/20, hvorfor det ikke er muligt at belyse udviklingen over tid. Resultaterne viser dog, at lærerne på stx er mest tilbøjelige til at inddrage eleverne i valg af emner og undervisningsformer sammenlignet med de andre uddannelser, ligesom de i højere grad vurderer, at eleverne har demokratisk forståelse.

### **Fald i lederes og læreres vurdering af timepuljens potentiale**

Siden skoleåret 2016/17 er der – med undtagelse af besvarelsene fra htx-ledere – sket et gradvist og signifikant fald i både ledernes og lærernes vurdering af timepuljens potentiale. Efter reformens ikrafttrædelse er der gennemført en mindre lovændring, som skulle gøre det enklere for skolerne at administrere timepuljen. Denne ændring har tilsyneladende ikke været nok til at løse skolernes udfordringer med puljen, og der er fortsat ledere, der peger på, at timepuljen er et reformelement, de har svært ved at implementere.

### **Skriftlighed opfattes som en integreret del af undervisningen i forskellige fag**

I følgeforskningens femte delrapport var der et særligt fokus på arbejdet med skriftlighed. I rapporten blev det konkluderet, at lærere og elever generelt oplever, at skriftlighed er en integreret del af undervisningen i forskellige fag. Lærernes syn på skriftlighed kædes dog både sammen med 2005-reformens styrkede fokus på skriftlighed og 2017-reformen. Udviklingen kan derfor ses som en forandring, der har været undervejs længe. I den forbindelse viser delrapporten også, at et godt samarbejde blandt lærere i faggrupper, et tydeligt fokus på skriftlighed i læreplanerne, kompetenceudvikling samt kobling mellem mundtlighed, skriftlighed og faglig læsning i undervisningen kan udgøre væsentlige drivkræfter i arbejdet med at gøre skriftlighed til en integreret del af fagene.

<sup>15</sup> Jf. §34-35 i bekendtgørelse om de gymnasiale uddannelser skal institutionerne bl.a. fastlægge en overordnet, kortfattet og overskuelig plan (studieplan) pr. klasse for progressionen i samspillet i undervisningen mellem fag og forløb, herunder fastlægge indholdet af studieplanen, så studieplanen er et tydeligt mål for elevernes tilegnelse af viden, kundskaber og kompetencer i det enkelte fag og i flerfaglige forløb. Studieplanen kan således anvendes som et ledelsesmæssigt styringsredskab til at planlægge samspillet mellem fag, forløb mv. for at sikre sammenhæng for eleverne.



### 1.3.3 Professionsretning og praksisorientering af hf-uddannelsen

Hf er den af de gymnasiale uddannelser, hvor reformen har medført de største ændringer. Det drejer sig bl.a. om, at der er indført en ny semesterstruktur, ændrede eksamensformer samt en generel professionsretning og praksisorientering af uddannelsen. Følgeforskningen tegner et klart billede af en hf-uddannelse, som i 2020/21 fortsat er udfordret i forhold til at skabe en uddannelse med en klar professionsrettet profil og en øget målretning mod videregående uddannelser. Der er dog også nogle svage positive tendenser ved hf-uddannelsens afklarende betydning for eleverne. Der ses blandt andet en positiv udvikling i elevernes oplevelse af projekt- og praktikforløbenes afklarende funktion.

#### Positiv udvikling i oplevelse af projekt- og praktikforløbenes afklarende funktion

Til trods for at eleverne generelt ikke oplever, at projekt- og praktikforløbene har haft den ønskede afklarende funktion for deres valg af fagpakke, er der sket en signifikant positiv udvikling i elevernes oplevelse af deres afklarende funktion siden det andet år efter reformen (skoleåret 2018/19)<sup>16</sup>. Det peger i retning af, at skolernes løbende arbejde med at finde nye løsninger og modeller for at tilrettelægge projekt- og praktikforløbene fremmer elevernes udbytte heraf.

#### Mindre fokus på professionsretning og praksisorientering

Ud over projekt- og praktikforløb samt fagpakker skal hf-uddannelsens professionsretning konkretiseres gennem en praksisorientering af uddannelsens øvrige fag. Følgeforskningen viser, at lærerne generelt oplever det som vanskeligt at gennemføre praksisorienteret undervisning. Samtidig er der siden første år efter reformens implementering sket et signifikant fald i lærernes tilbøjelighed til at tone undervisningen i retning af elevernes ønsker til profession. En væsentlig forklaring på, at lærerne finder det vanskeligt at gennemføre en professionsrettet undervisning med sammenhæng på tværs af fag, kan findes i de blandede fagpakkeklasser, ligesom det også ses som en udfordring blandt lærerne, at eksamensformerne ikke er praksisorienterede. Det fremgår af den fjerde delrapport, der havde særligt fokus på den nye hf-uddannelse, og bekræftes i den kvalitative analyse fra 2021.

#### Udfordringer med at implementere hf med overbygning

I den fjerde delrapport, som havde særligt fokus på hf, bliver der peget på, at der var betydelige udfordringer med at implementere hf med overbygning. Hf med overbygning er tiltænkt elever, der ønsker at tage en lang videregående uddannelse efter hf, og den kan enten bestå i en udvidet fagpakke under den toårige hf eller et supplerende overbygningsforløb (SOF) efter den toårige hf. I dette års følgeforskning er der stadig tegn på, at der er behov for at sætte fokus på hf med overbygning. Hvad angår muligheden for SOF, peger ledere i interviews på, at det særligt vanskeliggøres af den økonomiske situation, SOF indebærer for skolerne, og mulighederne for SU for eleverne. Derudover synes der ikke i høj nok grad at være udbredt information til eleverne om, hvad reformen har betydet for hf-uddannelsens adgangsmuligheder til lange videregående uddannelser. Således er der stadig elever på hf-skolerne, som i 2021 ikke har kendt til disse ændringer, da de valgte ungdomsuddannelse.

### 1.4 Resultater vedrørende elevernes fagvalg og overgang til videregående uddannelse

Reformen indeholder en ambition om, at en større andel studenter skal påbegynde en videregående uddannelse. Ambitionen skal blandt andet realiseres ved at fremme elevernes refleksion over egne studie- og karriereønsker og sikre, at elevernes fagvalg giver dem gode kort på hånden, når de skal søge videregående uddannelse. Der følges op på denne ambition i temadelen af dette års følgeforskning. Følgeforskningen viser overordnet, at elevernes valg- og afklaringsprocesser er komplekse og påvirket af forhold, der både ligger før eleverne starter på en gymnasial uddannelse og

<sup>16</sup> I andet skoleår efter reformen (2018/19) lå elevernes gennemsnitlige besvarelse på 3,4 på en skala, hvor 1 angiver 'helt uenig' og 10 angiver 'helt enig', hvilket steg til 4,1 i fjerde skoleår efter reformen (2020/21).



forhold, som er uafhængige af uddannelsen. Samtidig har eleverne forskellige behov for støtte, idet både socioøkonomiske forhold og elevernes grad af afklaring, når de starter på en gymnasial uddannelse, har betydning for deres afklaring af fagvalg og overvejelser om valg af videregående uddannelse.

### **Tre elevtyper med forskellige afklaringsprocesser og valgstrategier**

Der kan identificeres tre elevtyper i de kvalitative data fra dette års følgeforskning, når det kommer til elevernes afklaringsprocesser og valgstrategier. Elevtyperne er ikke statiske, men udgør forskellige positioner, som eleverne kan indtage i løbet af deres gymnasiale uddannelse. Positionerne har betydning for elevernes udbytte af de afklarende aktiviteter, som tilrettelægges på de gymnasiale uddannelser. *Den målrettede elev* er initiativrig, har en specifik fremtidsplan og værdsætter målrettede afklaringsaktiviteter, der kan be- eller afkræfte, om det uddannelses- og karrierevalg, eleven overvejer, er det rette. *Den søgende og delvist afklarede elev* er typisk forholdsvis afklaret med, hvilke områder eller fag der interesserer eleven, og værdsætter brede afklarende aktiviteter, som viser forskellige uddannelsesmuligheder og mulige karriereveje. *Den uafklarede elev* er i tvivl om egne interesser og har svært ved at forholde sig til fremtidig uddannelse og karriere. Eleven vil derfor have størst udbytte af karrierelæringsaktiviteter, som viser, hvad fagene kan bruges til, eller som støtter eleven i at reflektere over egne interesser.

### **Mødet med fagene og dialog med lærere/vejledere er vigtigst for elevernes afklaring**

Både de elever, der har en klar idé om, hvad de gerne vil uddanne sig til efter gymnasiet, og de elever, der ikke ved det, finder det værdifuldt for deres afklaring at få et nuanceret indblik i fagenes indhold, arbejdsmetoder og anvendelsesmuligheder. At mødet med fagene er så vigtigt for elevernes afklaring, skyldes på den ene side, at fagene på de gymnasiale uddannelser ofte adskiller sig fra det, eleverne kender fra grundskolen, og derfor er det vigtigt for deres valg af fag at få indblik i fagene i en gymnasial sammenhæng. På den anden side kan et indblik i fagenes anvendelsesmuligheder styrke elevernes interesse for fagene og give dem idéer til videre uddannelse og job. Det er også et tværgående perspektiv, at eleverne værdsætter at have en løbende dialog med lærere og vejledere om deres faglige styrker og svagheder, samt hvilke videre uddannelsesmuligheder, fag/studieretninger og fagpakker skaber. Ofte er dialogerne med lærerne spontane og bygger på de faglige og personlige relationer, lærere og elever har til hinanden.

### **Hf- og htx-eleverne føler sig generelt mest fagligt afklarede om valg af fagpakke/studieretning**

Spørgeskemaundersøgelsen fra skoleåret 2020/21 viser, at eleverne på tværs af de gymnasiale uddannelser i moderat grad følte sig fagligt afklaret om valg af studieretning eller fagpakke. I den forbindelse tegner der sig et billede af, at elever på hf og htx gennemsnitligt er mere fagligt afklarede end eleverne på stx og hhx. Tidligere statusnotater i følgeforskningen har vist, at hf- og htx-eleverne er mere målrettede i deres valg af ungdomsuddannelse end eleverne på stx og hhx, idet mange ved, hvad de vil bruge uddannelsen til, allerede når de begynder på den.

### **Stigning i stx- og hf-elevernes oplevelse af faglig afklaring om valg af fagpakke/studieretning**

Af de kvantitative analyser fremgår det, at stx- og hf-eleverne gennemsnitligt har været signifikant mere fagligt afklarede om valg af fagpakke/studieretning i årene efter reformens ikrafttrædelse (2018-2021) sammenholdt med året før reformens ikrafttrædelse (2017). Det indikerer på den ene side, at reformens elementer har bidraget til, at eleverne opnår øget faglig afklaring. På den anden side er den positive udvikling blandt stx-eleverne primært drevet af et opsving i elevernes oplevelse af faglig afklaring i 2018 og 2019, mens oplevelsen er dalende i 2020 og 2021. Dette skal ses i lyset af covid-19-pandemien, som har gjort det udfordrende for skolerne at gennemføre de afklarende aktiviteter på bl.a. grundforløbet.

### **Elevernes afklaring om valg af videregående uddannelse er forholdsvis uændret**

På baggrund af følgeforskningen tegner der sig et billede af, at eleverne på de fire gymnasiale uddannelser ikke er blevet mere afklarede om valg af videregående uddannelse efter reformen. Det peger således i retning af, at afklaring om valg af fag og studieretning ikke nødvendigvis går hånd i hånd med øget afklaring om, hvad man skal efter gymnasiet. Resultaterne understreger ligeledes, at valg af videregående uddannelse er en kompleks proces, som også i høj grad afgøres af elementer uden for gymnasiet, herunder påvirkes af elevernes socioøkonomiske baggrund.

### **Fald i vurdering af hf-elevernes studiekompetencer, men stigning i vurdering af stx-elevers studiekompetencer**

Målet om, at flere studenter skal påbegynde en videregående uddannelse, spiller også sammen med ambitionen om at styrke elevernes studiekompetencer, så de kan honorere de krav til korrekt skriftlig fremstilling, kritisk bearbejdning af viden, selvstændighed og vedholdenhed, der kræves på de videregående uddannelser. I den forbindelse viser de kvantitative analyser, at hf-lærerne generelt vurderer elevernes studiekompetencer signifikant lavere end lærerne på de øvrige uddannelser. Derudover er der sket et signifikant fald i hf-lærernes vurdering af deres elevers studiekompetencer. Omvendt fremgår det af følgeforskningen, at lærerne på stx i gennemsnit vurderer elevernes studiekompetencer højere i 2021 end året før reformens ikrafttrædelse. Derudover er de også blevet mere enige i, at deres elever er rustede til at træffe valg om videregående uddannelse.

### **Eleverne oplever at blive vejledt til at vælge matematik eller naturvidenskabelige fag**

I følgeforskningen belyses det, om ledere og elever vurderer, at der er et øget fokus på at vejlede flere elever mod at vælge fremmedsprog, matematik og naturvidenskabelige fag. Overordnet viser evalueringen, at lederne på alle fire uddannelser i moderat til i overvejende grad har fokus på at motivere elever med de rette kompetencer til at vælge matematik, naturvidenskabelige fag eller fremmedsprog. Der er dog generelt ikke sket en udvikling fra før til efter reformen i deres oplevelse heraf. Imidlertid tegner de kvalitative data et billede af, at eleverne selv oplever at blive vejledt i retning af de naturvidenskabelige studieretninger til evalueringssamtalen, hvis de har klaret sig godt til matematikscreeningen. Analysen viser dog også, at dette fokus kan have en negativ effekt på reformens anden intention om, at flere elever skal vælge en sproglig studieretning. Mange elever fortæller, at de fravælger sproglige studieretninger, da de er af den opfattelse, at de naturvidenskabelige studieretninger åbner flere døre for deres videre fremtidsmuligheder. På enkelte caseskoler har der været et særligt fokus på at synliggøre de sproglige fags anvendelsesmuligheder, og dette har tilsyneladende haft som effekt, at flere elever vælger sprogfag på højere niveauer.

### **Flere studenter har matematik på A-niveau, og færre har fremmedsprog på A-niveau**

Elevernes oplevelse af at blive vejledt i retning mod matematik og naturvidenskabelige fag afspejles i resultaterne af deres fagsammensætning. Således er der i perioden fra før til efter reformen trådt i kraft sket en stigning i andelen af studenter, der har matematik på A-niveau. Derudover viser analysen også, at færre studenter har fremmedsprog på A-niveau.

### **Stigning i andelen af stx-studenter, som har mere end et øvrigt sprogfag efter reformens ikrafttrædelse**

Efter reformens ikrafttrædelse er der markant flere stx-studenter, som har afsluttet uddannelsen med mere end et øvrigt fremmedsprog (på A-, B- eller C-niveau) end engelsk. Der er således 19 pct. af stx-eleverne, som i 2021 har afsluttet med mere end et fremmedsprog sammenholdt med ca. 4 pct. før reformens ikrafttrædelse. Supplerende analyser viser, at der særligt er sket en stigning i andelen af studenter, som afslutter deres uddannelse med latin på C-niveau.

## **1.5 Resultater vedrørende skolernes overordnede implementeringsproces og kapacitetsopbygning**

I den enkelte skoles proces med at implementere reformen spiller de givne rammer for implementeringen, lærernes kompetencer til at arbejde med reformens konkrete elementer samt lederes og læreres holdninger til reformens potentiale en stor rolle for, hvordan implementeringsprocessen forløber.

### **Ingen udvikling i oplevelse af rammer for implementering og mindre fokus på kompetenceudvikling**

Analyserne viser, at lærernes oplevelse af rammerne og mulighederne for at samarbejde om implementeringen er relativt stabile i hele perioden. Desuden viser de samlede analyser, at der generelt er sket et fald i skolernes tilbøjelighed til at gennemføre systematisk kompetenceudvikling fra første år efter reformen til skoleåret 2020/21. Udviklingen i ledernes prioritering af kompetenceudviklingsaktiviteter i skoleåret 2020/21 skal ses i lyset af covid-19-pandemien, som forventes generelt at have udfordret afholdelsen af efteruddannelseskurser (mange kurser har fx været aflyst som følge af forsamlingsforbud og hjemsendelser). På trods af at kompetenceudviklingen generelt prioriteres mindre i 2020/21 sammenlignet med første år efter reformen, oplever lærerne generelt i højere grad, at de har kompetencerne til at omsætte reformens elementer i praksis.

### **Medarbejderinvolvering fremmer implementeringsprocessen, mens tid og ressourcer er en barriere**

En generel drivkraft i implementeringsprocessen har været, at skolerne er gået til arbejdet med en høj grad af medarbejderinvolvering. Ledere og lærere har samarbejdet tæt om at finde gode modeller for at implementere reformens væsentligste ændringer – særligt i de første år. Omvendt opleves mangel på tid og ressourcer generelt som en væsentlig barriere for implementeringsprocessen af både ledere og lærere. Denne vurdering kobles bl.a. sammen med, at der er færre timer til fordybelsestid i visse fag, hvilket særligt lærerne ser som en udfordring i arbejdet med at styrke elevernes skriftlige og faglige kompetencer. En anden tværgående barriere, som nogle lærere peger på, er, at de har svært ved at nå de faglige og studiemæssige mål i læreplanerne i visse fag, og det kan betyde, at de må prioritere og fravælge nogle indsatsler. Det kan fx være de brede kompetencemål eller arbejdet med fagligt samspil.

## 2. INDLEDNING

I denne rapport præsenterer Rambøll Management Consulting (Rambøll) og Danmarks Evalueringsinstitut (EVA) sjette og sidste delrapport i følgeforskningsprogrammet til gymnasireformen. Rapporten indeholder en evaluering af de fire gymnasiale ungdomsuddannelsers<sup>17</sup> arbejde med at implementere gymnasireformen fra 2016 til 2021.

Evaluerings- og følgeforskningsprogrammet er opdelt i en status- og temadel. Statusdelen har til formål at skabe overblik over fremdrift i implementeringsprocessen og de foreløbige resultater, mens temadelen behandler et udvalgt element af reformen i en dybdegående analyse. Temaet i dette års rapport er elevernes fagvalg og overgang til videre uddannelse.

### 2.1 Baggrund og formål

Aftale om styrkede gymnasiale uddannelser er en bred politisk aftale om en gymnasireform. Reformen udgør en vigtig brik i en sammenhængende modernisering af folkeskolen og ungdomsuddannelserne.

Større sammenhæng skal bidrage til, at de unge i overgangen mellem folkeskole og ungdomsuddannelse er uddannelsesparate og afklarede i deres uddannelsesvalg, og en målrettet indgang skal gøre det tydeligt for dem, hvad de forskellige ungdomsuddannelser rummer af muligheder, og hvilke krav der stilles til dem. Med ligeværdige og samtidig differentierede faglige profiler<sup>18</sup> har de gymnasiale uddannelser til formål at forberede de unge til en videregående uddannelse. Dette formål understøttes blandt andet af elevernes valg blandt færre og mere fokuserede studieretninger på de treårige uddannelser samt nye fagpakker og tilbygningsmuligheder for elever på hf.

Bedre og kortere grundforløb på de treårige gymnasiale uddannelser skal give eleverne en bedre start på deres gymnasiale uddannelse ved at sætte fokus på deres afklaring af faglige interesser og forudsætninger for at træffe valg om ungdomsuddannelse og studieretning. Reformen gør det i forlængelse heraf lettere at skifte til en anden gymnasial uddannelse efter grundforløbet, hvis eleven måtte ønske det.

Samtidig indeholder reformen en række initiativer med henblik på at styrke og modernisere faglighed og almindelse, som de unge opnår i løbet af gymnasiet. Det kommer fx til udtryk ved at styrke og justere de generelle krav til de unges digitale, innovative og globale kompetencer samt karrierekompetencer og demokratisk forståelse, forenkle samspillet mellem gymnasiets fag samt foretage en række indsats målrettet matematik, naturvidenskab, fremmedsprog og skriftlig formidling. Initiativerne adresserer konkrete udfordringer og skal tilsammen sikre et kontinuerligt kvalitetsløft af uddannelserne gennem realisering af tre retningsgivende mål (jf. Boks 2-1).

#### Boks 2-1: Gymnasireformens tre retningsgivende mål

1. Gymnasieskolerne skal udfordre alle elever uanset social baggrund, så de bliver så dygtige, som de kan
2. En større andel af studenterne skal påbegynde en videregående uddannelse
3. Trivslen i de gymnasiale uddannelser skal styrkes.

<sup>17</sup> Det skal bemærkes, at resultaterne kun vedrører de gymnasiale ungdomsuddannelser. Resultater om hf vedrører således kun elever på de toårige hf-uddannelser og ikke hf-enkeltfag.

<sup>18</sup> Studieområdet på hhx og htx er bl.a. nytænkt med henblik på at understøtte uddannelsernes erhvervsrettede profiler (jf. Aftaletekst om styrkede gymnasiale uddannelser).

Et særkende ved reformen er, at målsætningen om et kontinuerligt kvalitetsløft understøttes af et styrket fokus på implementering, hvor lokal kapacitetsopbygning udgør en vigtig nøgle til den ønskede forandring. Lokal kapacitetsopbygning sikres blandt andet gennem lokal kompetenceudvikling, deltagelse i SiP- og FiP-kurser samt temadage, rådgivning fra lærings- og fagkonsulenter samt løbende udvikling, formidling og omsætning af viden fra følgeforskningsprogrammet.

Følgeforskningsprogrammet udgør et blandt flere vidensprodukter, der skal bidrage til at understøtte implementeringen blandt aktører på alle niveauer i styringskæden <sup>19</sup>.

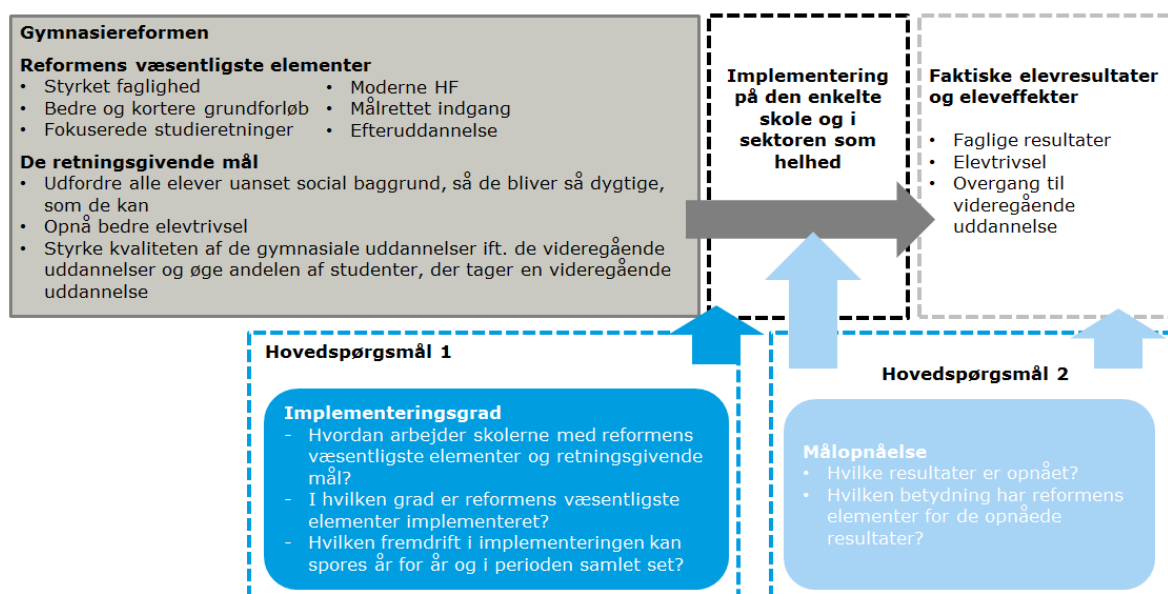
## 2.2 Om følgeforskningen

Følgeforskningsprogrammet skal svare på følgende overordnede hovedspørgsmål:

1. Hvordan implementeres de væsentligste elementer i gymnasireformen, og hvilken løbende fremdrift er der i forbindelse med implementeringen i perioden 2017-2021?
2. Hvad er resultater og effekter af de væsentligste elementer af reformen set i relation til de tre retningsgivende mål?

De to hovedspørgsmål er definerende for følgeforskningsprogrammets fokus og har fungeret som omdrejningspunkt for følgeforskningen. I nedenstående figur illustreres sammenhængen mellem reformens væsentligste elementer og retningsgivende mål og følgeforskningsprogrammets to hovedspørgsmål.

Figur 2-1: Sammenhængen mellem reformen og evalueringens hovedspørgsmål



Evalueringens første hovedspørgsmål fokuserer på implementeringsprocessen, herunder hvordan skolerne arbejder med implementeringen af reformens væsentlige elementer: Styrket faglighed, nye grundforløb, fokuserede studieretninger, moderne hf og målrettet indgang, de retningsgivende mål og styrket efteruddannelse. Der er fokus på, i hvilken grad reformens væsentligste elementer bliver implementeret, og hvilken fremdrift i forbindelse med implementeringen der kan spores år for år såvel som i perioden samlet set. Det andet hovedspørgsmål har fokus på målopfyldelsen. De retningsgivende mål, der fremgår af figuren ovenfor, er nye for de gymnasiale uddannelser. Det er

<sup>19</sup> Se øvrige materialer til understøttelse af implementering af gymnasireformen på [www.eva.dk](http://www.eva.dk) eller [www.emu.dk](http://www.emu.dk).

på den baggrund helt essentielt at evaluere målopfyldelsen. Det er væsentligt både at belyse, hvorvidt de retningsgivende mål realiseres, og hvilken betydning reformens initiativer vurderes at have for den fundne målrealisering.

Med afsæt i de to hovedspørgsmål undersøger og analyserer følgeforskningsprogrammet en række konkrete evalueringsspørgsmål, som fremgår i bilag 2 (Metodenotat om surveyanalyser og kvalitative analyser).

### 2.2.1 Datagrundlag

Delrapporten er baseret på spørgeskemaundersøgelser blandt elever, lærere og ledere gennemført i 2017-2021 på mellem 70 og 94 forskellige skoler/afdelinger<sup>20</sup>, registerdata samt casebesøg.

Casebesøg er gennemført på 12 skoler (tre hf-, tre stx-, tre hhx- og tre htx-skoler) i august og september 2021. På hver skole er der gennemført fire gruppeinterviews – et med ledelsesrepræsentanter, et med lærere (heriblandt en matematiklærer og en studievejleder, hvis muligt), et med elever fra enten 1.hf eller 2.g og et med afgangselever (2.hf eller 3.g).

I analyserne af spørgeskemaundersøgelsen inddrages undersøgelsen blandt elever, lærere og ledere fra maj 2017 som sammenligningsgrundlag fra før, reformen trådte i kraft. Målingerne i 2018 og 2019 er gennemført i januar, hvorfor der her tages forbehold for, at eventuelle udsving fra baselinemålingen til disse år kan skyldes målingstidspunktet på skoleåret. Der tages de nødvendige forbehold herfor undervejs i rapporten. I 2020 og 2021 er målingerne foretaget i april og maj og er derfor sammenlignelige med baselinemålingen. Dog bør der tages forbehold for, at målingerne i 2020 og 2021 er gennemført i en periode, hvor skolerne var påvirket af covid-19-pandemien (jf. afsnit 2.2.33).

I rapporten inddrages registerdata baseret på årskarakterer, overgang til videre uddannelse efter afsluttet gymnasial uddannelse samt elevernes baggrundskarakteristika. Der henvises til bilag 3 (Teknisk bilag) for beskrivelse af anvendte regressionsanalyser og modeller til analyse af registerdata.

### 2.2.2 Analyse og præsentation af kvantitative resultater i sjette delrapport

For at sikre et overblik og mulighed for sammenligning på tværs af uddannelser og over tid gengives mange resultater i form af relative fordelinger (gennemsnit). De fleste spørgsmål i spørgeskemaundersøgelsen er formuleret på en 10-punktsskala. Med henblik på at lette fortolkningen af respondenternes besvarelser er følgende gruppering anvendt:

- Svarkategori 1-4: Lavere vurdering/mere negativ/lavere grad
- Svarkategori 5-6: Hverken eller/neutral vurdering/moderat grad
- Svarkategori 7-10: Højere vurdering/mere positiv/højere grad.

Det aggregerede gennemsnit er, hvor det vurderes at være relevant, suppleret med andele for at belyse variationen, som gennemsnittet dækker over. Andelene fremgår af den beskrivende tekst til figurene.

For spørgeskema- og registerdata gennemføres analyser af forskelle over tid og på tværs af gymnasiale uddannelser (stx, htx, hhx og hf). Forskellene beskrives kun, hvis de er statistisk signifikante

<sup>20</sup> 156 skoler/afdelinger blev i 2017 udvalgt til at deltage i følgeforskningens kvantitative panel i den femårige periode, som følgeforskningsprogrammet løber over. 95 takkede ja til at deltage, og i løbet af årene er antallet af panelskoler fluktueret (se samlet oversigt over antal panelskoler i spørgeskemaundersøgelsen i Bilag 2). Det skal bemærkes, at nogle skoler deltager med en uddannelse, selvom de udbyder flere uddannelser. Andre skoler deltager med to uddannelser og tæller derfor med to gange i den samlede opgørelse.

ved minimum signifikansniveau på 5 pct. Det vil sige, at forskellene med meget stor statistisk sandsynlighed ikke kan tilskrives tilfældigheder, men er et udtryk for reelle forskelle over tid eller mellem uddannelser<sup>21</sup>. En nærmere beskrivelse af evalueringsdesign og metode findes i bilag 2 og 3.

### 2.2.3 Covid-19-pandemiens betydning for følgeforskningens udsigelseskraft

Reformimplementeringen har siden marts 2020 været vanskeliggjort af restriktioner og nedlukninger på de gymnasiale uddannelser som følge af covid-19-pandemien. Evaluator vurderer på den baggrund, at en række af de tendenser og resultater, der fremgår af følgeforskningen, skal læses med forbehold for, at covid-19-pandemien har været et forstyrrende element i såvel reformimplementeringen som i den almindelige skolehverdag. I rapporten tages der forbehold herfor, hvor det vurderes særligt relevant.

Ovenstående medfører, at det vil være relevant fortsat at følge, om de tendenser, som afdækkes i følgeforskningsprogrammet, også fastholdes i en tid, hvor covid-19-pandemien ikke griber ind i skolernes undervisningspraksis.

Bilag 2 og 3 indeholder tidslinje og beskrivelse af, hvordan covid-19-pandemien specifikt forventes at have påvirket de kvantitative og kvalitative analyser.

## 2.3 Læsevejledning

Rapporten består af to overordnede dele, som er opdelt i otte kapitler ud over executive summary, sammenfatning og denne indledning. Del 1 (kap. 3-8) gør status over implementering og foreløbige resultater af hovedinitiativerne i reformen på de fire gymnasiale ungdomsuddannelser<sup>22</sup>. Kapitlerne i del 1 bygger udelukkende på kvantitative data. Del 2 (kap. 9-12) præsenterer resultaterne af årets tematiske analyse af elevernes afklaring i forhold til valg af fag og studieretning og overgang til videre uddannelse. Analyserne i del 2 bygger både på kvantitative og kvalitative data.

### Del 1: Status over reformens initiativer

I **kapitel 3** præsenteres **elevgrundlaget** på de gymnasiale uddannelser. I kapitlet er der fokus på, hvad der kendetegner eleverne på de gymnasiale uddannelser før og efter reformen.

I **kapitel 4** belyses implementeringen og resultaterne i forhold til de **tre retningsgivende mål**, som er fastsat med reformen. I kapitlet fokuseres der således på elevernes trivsel, det faglige niveau og perspektiver på videregående uddannelser på alle fire gymnasiale ungdomsuddannelser.

I **kapitel 5** fremlægges en status på implementering og foreløbige resultater af **grundforløbet** på de treårige gymnasiale uddannelser. Kapitlet har særligt fokus på tilrettelæggelsen af grundforløbet, elevernes afklaringsproces og valg af studieretning samt elevernes overgang til studieretningen.

I **kapitel 6** gives en status på implementeringen og de foreløbige resultater af de forskellige initiativer under initiativet om **styrket faglighed** på de fire gymnasiale uddannelser. Det drejer sig om 1) løbende evaluering og feedback; 2) fordybelse og forenkling af fagenes samspil; 3) fokus på udvikling af de brede faglige kompetencer; 4) fokus på udvikling af elevernes demokratiske forståelse; 4) styrket digitalisering af undervisningen; 5) særlig indsats i naturvidenskab, matematik og fremmedsprog samt 6) bedre tilrettelæggelse af skolehverdagen.

<sup>21</sup> Under hver tabel, som viser udviklingen over tid i ledelsesrepræsentanternes og medarbejdernes besvarelser i surveyen, fremgår det statistiske signifikansniveau for udviklingen i den tilhørende note. Her angiver \*, at udviklingen er statistisk signifikant ved minimum 0,05-niveau.

<sup>22</sup> Det skal bemærkes, at resultaterne kun vedrører de gymnasiale ungdomsuddannelser. Resultater om hf vedrører således kun elever på de to-årige hf-uddannelser og ikke hf-enkeltfag.

I **kapitel 7** fokuseres på implementeringen og de foreløbige resultater af den generelle **professionsretning og praksisorientering af hf-uddannelsen**. Kapitlet gør i denne sammenhæng status over erfaringerne med projekt- og praktikforløb, fagpakker samt praksisorientering af undervisningen.

I **kapitel 8** analyseres de fire gymnasiale uddannelsers tilgang til **implementeringsprocessen og kapacitetsopbygning** i fjerde skoleår, efter at reformen trådte i kraft (2020/21). Formålet med kapitlet er at besvare undersøgelsesspørgsmålet om, hvordan skolerne arbejder med at styrke kapacitetsopbygningen i implementeringsperioden. Kapitlet berører desuden faktorer og forhold, der ser ud til at fremme eller hæmme skolernes implementeringsproces, som ikke behandles i rapportens øvrige kapitler.

## **Del 2: Elevernes fagvalg og overgang til videre uddannelse**

Som indledning til rapportens anden del fremlægges udgangspunktet for rapportens tematiske analyse af elevernes fagvalg og overgang til videre uddannelse.

I **kapitel 9** præsenteres tværgående kvalitative indsigter om forskellige **elevtypers afklaringsprocesser og valgstrategier**. Kapitlet har til formål at belyse kompleksiteten i afklaringsprocesser samt udpege, hvad der understøtter både de meget målrettede og mindre afklarede elevers proces med at blive klædt på til kvalificerede valg.

I **kapitel 10** fokuseres på sammenhængen mellem **udvalgte reformelementer og elevernes fagvalg og afklaring om valg af videre uddannelse**. Kapitlet giver først et overblik over udviklingen i elevernes oplevelse af faglig afklaring og afklaring om valg af videregående uddannelse. Dernæst belyses mulige sammenhænge mellem udvalgte reformelementer og elevernes niveau af afklaring. Formålet med kapitlet er at belyse, om der er tegn på, at skolernes arbejde med udvalgte reformelementer har betydning for elevernes oplevelse af faglig afklaring og afklaring om valg af videregående uddannelse.

I **kapitel 11** ses der på udviklingen i andelen af elever, som afslutter en gymnasial uddannelse med **udvalgte fag og niveauer** (engelsk, matematik, samfundsfag, fysik og/eller kemi på A- eller B-niveau eller øvrige fremmedsprog på A-niveau). Derudover belyses elevernes **valg af studieretningsfag**. Formålet med kapitlet er at belyse, om reformens intention om at give eleverne bedre kort på hånden, når de søger ind på videregående uddannelser, er lykkedes, ligesom der ses på, om der er tegn på, at flere vælger fremmedsprog, matematik og naturvidenskabelige fag på højere niveauer og som studieretningsfag.

I **kapitel 12** ses der på udviklingen i andelen af studenter, som **overgår til en videregående uddannelse** efter afsluttet gymnasial uddannelse, samt hvilke uddannelser og fagområder disse studenter overgår til. Derudover undersøges det, om andelen af hf-studenter, der **benytter gymnasialt suppleringskursus (GSK)**, har ændret sig fra før til efter reformen. Endelig belyses sammenhænge mellem reformens initiativer og studenternes overgang til videregående uddannelse. Formålet med kapitlet er at belyse, om reformens tredje mål om, at flere skal påbegynde en videregående uddannelse, er på vej til at blive indfriet.



# DEL 1: STATUS OVER REFORMENS INITIATIVER

## 3. ELEVERNE PÅ DE GYMNASIALE UDDANNELSER

I dette kapitel beskrives elevgruppen på de gymnasiale uddannelser, både hvad angår elevernes sociale baggrund og faglige forudsætninger. Formålet med analysen i kapitlet er dels at undersøge, hvad der kendetegner eleverne på de forskellige gymnasiale uddannelser, dels at undersøge, om og hvordan elevgruppen samlet set har udviklet sig fra før til efter reformen.

Som en del af gymnasireformen blev der vedtaget nye optagelsesregler, som blandt andet indebar skærpede krav til de faglige forudsætninger ved uddannelsesparathedsvurderingen. Med reformen blev det bl.a. besluttet, at ansøgere til treårige gymnasiale uddannelser som minimum skal have 5 i gennemsnit i deres afsluttende standpunktskarakterer i grundskolen, mens ansøgere til hf som minimum skal have 4 i gennemsnit. Reglerne trådte i kraft i skoleåret 2019/20.

Beskrivelsen af elevgruppen bygger på registerdata om udviklingen i elevernes baggrundskarakteristika for populationen af elever på de fire gymnasiale uddannelser fra før til efter reformen<sup>23</sup>. Det bør i den forbindelse bemærkes, at resultaterne i indeværende rapport ikke er sammenlignelige med de offentligt tilgængelige data i STILs datavarehus, hvilket skyldes, at analyserne i indeværende rapport er baseret på en udvalgt population af elever med henblik på at evaluere reformens betydning<sup>24</sup>.

De væsentligste perspektiver fremgår af nedenstående boks.

### Boks 3-1: Kapitlets hovedpointer

**Elevernes faglige forudsætninger fra grundskolen er styrket efter reformen:** Efter reformens ikrafttrædelse har elever, der optages på stx, hhx, htx og hf, højere gennemsnitlige karakterer ved folkeskolens afgangsprøve end før reformen. Stigningen er særligt udtalt blandt elever på hhx og htx.

**Elevernes socioøkonomiske baggrund er ændret efter reformen:** Der ses generelt ændringer i elevernes socioøkonomiske baggrund efter reformens ikrafttrædelse sammenlignet med før. Efter reformen har elevernes forældre gennemsnitligt længere uddannelser og højere indtjening (efter korrigering for inflation). Ændringen gør sig særligt gældende blandt elever på stx, hhx og htx.



<sup>23</sup> For elever på de treårige gymnasiale uddannelser sammenholdes karakteristika ved studenter fra 2016-17 med karakteristika ved studenter fra 2020-21. For elever på hf sammenholdes karakteristika ved studenter fra 2015-17 med karakteristika ved studenter fra 2019-21. Af bilag 3 (teknisk bilag) fremgår ligeledes analyser af karakteristika ved elever, som påbegynder en gymnasial uddannelse.

<sup>24</sup> Se udførlig beskrivelse af datarens i Bilag 3: Teknisk bilag.

### 3.1 Elevernes socioøkonomiske baggrund og faglige forudsætninger

Den registerbaserede analyse af den samlede elevgruppe<sup>25</sup> viser, at der både er ligheder og forskelle, når elevgruppen før reformen sammenlignes med elevgruppen efter reformen. I nedenstående figur fremgår forskellene i elevernes karakteristika før og efter reformen på tværs af de fire gymnasiale uddannelser. Af Figur 13-75, Figur 13-76, Figur 13-77 og Figur 13-78 i Bilag 1: Figur-bilag fremgår resultaterne for hver af de fire gymnasiale uddannelser.

Figur 3-1: Elevpopulationen på de gymnasiale uddannelser før og efter reformen

	FØR REFORMEN	EFTER REFORMEN
<b>ELEVER</b>		
		
Dreng*	45 pct.	44 pct.
Pige*	55 pct.	56 pct.
Indvandrere/efterkommer*	9 pct.	11 pct.
Gennemsnitlige karakterer ved folkeskolens afgangsprøve*	7,66	7,83
10. klasse*	47 pct.	44 pct.
<b>FORÆLDRE</b>		
		
<b>Mors uddannelse</b>		
Grundskole*	13 pct.	11 pct.
Gymnasial/erhvervsuddannelse*	43 pct.	39 pct.
Kort/mellemlang videregående udd.*	34 pct.	36 pct.
Lang videregående udd./ph.d.*	10 pct.	13 pct.
<b>Fars uddannelse</b>		
Grundskole*	15 pct.	14 pct.
Gymnasial/erhvervsuddannelse*	48 pct.	46 pct.
Kort/mellemlang videregående udd.	24 pct.	24 pct.
Lang videregående udd./ph.d.*	13 pct.	15 pct.
<b>Mors indkomst</b>		
Under 300.000 kr.*	26 pct.	24 pct.
Mellem 300.000-500.000 kr.*	55 pct.	51 pct.
Over 500.000 kr.*	19 pct.	25 pct.
<b>Fars indkomst</b>		
Under 300.000 kr.*	20 pct.	18 pct.
Mellem 300.000-500.000 kr.*	40 pct.	36 pct.
Over 500.000 kr.*	41 pct.	47 pct.

Note: Tallene i figuren er baseret på populationsdata fra Danmarks Statistik. \*angiver en signifikant udvikling ( $p < 0,05$ ) fra før reformens ikrafttrædelse til efter. Der inkluderes kun elever, som har gennemført uddannelsen på normeret tid. Blandt elever på de treårige gymnasiale uddannelser afspejler tallene *før reformen* de gennemsnitlige karakteristika ved elever, som færdiggjorde en gymnasial uddannelse i 2016-17, mens tallene *efter reformen* afspejler de gennemsnitlige karakteristika ved elever,

<sup>25</sup> For at højne sammenligneligheden på tværs af år er analysen baseret på elever, som har fuldført uddannelsen på normeret tid.

som færdiggjorde en gymnasial uddannelse i 2020-21. Hvad angår hf afspejler tallene *før reformen* de gennemsnitlige karakteristika ved studenter fra 2015-17, mens tallene *efter reformen* afspejler de gennemsnitlige karakteristika ved studenter fra årene 2019-21. Analyserne af forældres indkomst er korrigeret for inflation.

Analyserne af elevernes karakteristika viser nedenstående tendenser:

- S sammensætningen af drenge og piger har samlet set ikke ændret sig væsentligt fra før til efter reformen. Det samlede billede dækker dog over visse uddannelsesspecifikke udviklinger. Det fremgår bl.a., at der er sket et signifikant fald på 6 procentpoint i andelen af drenge på hf fra før til efter reformen (fra 42 pct. til 36 pct.). Derudover er der sket et lille signifikant fald på 3 procentpoint i andelen af drenge på htx fra før til efter reformen (fra 75 pct. til 72 pct.).
- Der er samlet set sket en svag signifikant stigning (2 procentpoint) i andelen af elever, som er *indvandrere/efterkommere*. Denne tendens går på tværs af stx, htx og hf.<sup>26</sup>
- Elevernes *karaktergennemsnit ved folkeskolens afgangsprøve* er steget signifikant fra før til efter reformen. Stigningen går på tværs af stx, hhx, htx og hf, men er særligt udtalt blandt elever på hhx og htx (stigning fra 7,38 til 7,70 på hhx og fra 7,69 til 8,02 på htx). I den forbindelse bør det bemærkes, at der generelt ses en tendens til stigende gennemsnit i de obligatoriske prøver på tværs af alle elever, som afslutter 9. klasse i årene 2016 til 2021.
- Der er samlet set sket et lille signifikant fald (3 procentpoint) i andelen af elever, som har gennemført *10. klasse*, før de påbegyndte en gymnasial uddannelse. Tendensen går på tværs af de fire gymnasiale uddannelser, men er særligt udtalt blandt hf-elever, hvor der er sket et fald på 7 procentpoint.
- Hvad angår forældrenes *uddannelsesmæssige baggrund*, ses en signifikant stigning i andelen af elever, hvis forældre har en lang videregående uddannelse/ph.d. Til gengæld er der sket et fald i andelen af elever, hvis forældre har grundskole eller ungdomsuddannelse/erhvervsuddannelse som højest fuldførte uddannelse. Denne tendens går på tværs af stx, hhx og htx, mens der på hf ikke er sket en udvikling i elevernes forældres uddannelsesmæssige baggrund. Udviklingen skal desuden ses i lyset af, at der i årene 2016 til 2021 er sket en generel stigning i andelen af voksne i alderen 35-59 år, som har en lang videregående uddannelse<sup>27</sup>. Mønsteret indskrives sig således i en bredere samfundsmæssig tendens i disse år til, at flere voksne har en lang videregående uddannelse.
- Endelig ses generelt en signifikant stigning i *mors og fars indkomst*. Der er således flere elever efter reformen, som har en mor og/eller far, der tjener mere end 500.000 kr. om året, mens der er sket et fald i andelen af elever, hvis mor eller far tjener under 300.000 kr. eller mellem 300.000 og 500.000 kr. om året<sup>28</sup>. Denne tendens gør sig gældende på tværs af stx, hhx, htx og hf, men er særligt udtalt på stx, hhx og htx.

Samlet set peger analyserne således i retning af, at elevernes faglige forudsætninger fra grundskolen er styrket efter reformens ikrafttrædelse. Dette kan blandt andet være et resultat af de ændrede optagelsesregler, som blev indført med reformen. Elevernes styrkede faglige forudsætninger fra grundskolen kan også forklares ved en ændring i elevernes socioøkonomiske baggrund, da flere

<sup>26</sup> Indvandrere/efterkommere undersøges, da denne gruppe gennemsnitligt har en anden socioøkonomisk baggrund og andre faglige forudsætninger fra grundskolen end elever af dansk oprindelse. Se bl.a. Danmarks Statistiks publikation "Indvandrere i Danmark 2021".

<sup>27</sup> Se bl.a. Danmarks Statistiks opgørelser over befolkningens højest fuldførte uddannelse blandt aldersgrupperne 35-59 år.

<sup>28</sup> Disse analyser er korrigeret for inflation.

elever på de gymnasiale uddannelser har forældre med en lang videregående uddannelse efter reformens ikrafttrædelse. Denne udvikling afspejler en generel samfundsmæssige tendens til, at flere voksne har en lang videregående uddannelse. Det er således samlet set ikke muligt at konkludere, hvorvidt elevernes styrkede faglige forudsætninger skyldes ændringer i optagelsesregler eller ændringer i elevernes socioøkonomiske baggrund som del af en generel samfundstendens.

## 4. ARBEJDET MED KVALITETSUDVIKLING OG DE RETNINGSGIVENDE MÅL

Bedre elevtrivsel, styrket faglighed og styrket overgang til videregående uddannelse fra de gymnasiale uddannelser er de tre retningsgivende mål, som er fastsat med reformen. Målene skal sætte retning for skolernes løbende kvalitetssikring og udvikling. I denne rapport følges der op på alle tre retningsgivende mål. Det skal bemærkes, at det i reformsammenhæng ikke er forventeligt at måle alle effekter allerede efter fire år, men følgeforskningen er vigtig for at følge implementeringen i de første vigtige år. De foreløbige tendenser kan derudover give anledning til opmærksomhedspunkter i den videre implementeringsproces.

I del 2 af sjette delrapport "Elevernes fagvalg og overgang til videregående uddannelse" følges der op på det tredje mål om styrket overgang til videregående uddannelse.

Kapitlet er delt op i to hovedafsnit:

1. Udviklingen i elevernes mundtlige og skriftlige karakterer i udvalgte fag fra 2016 til 2021
2. Udviklingen i elevernes trivsel.

### Boks 4-1: Kapitlets hovedpointer

I dette kapitel følges der op på udviklingen i de tre retningsgivende mål, som blev fastsat med reformen. Slutevalueringen tegner et billede af, at der fire år efter reformens ikrafttrædelse endnu ikke kan spores en markant og tværgående positiv udvikling i forhold til de tre retningsgivende mål. Resultaterne skal ses i lyset af covid-19-pandemien og den betydning, den ændrede skoledag har haft for blandt andet eksamensformerne:

**Blandede tendenser i studenternes faglige resultater:** Overordnet viser følgeforskningen både positive og negative tendenser i studenternes faglige resultater, når studenternes mundtlige og skriftlige karakterer i udvalgte fag før og efter reformen sammenlignes. Der er sket en signifikant positiv udvikling i stx- og hf-studenternes mundtlige årskarakterer i dansk A fra før til efter reformen og en signifikant positiv udvikling i htx-studenternes skriftlige årskarakterer i dansk A. For så vidt angår matematik, viser analyserne, at der er sket en lille negativ (signifikant) udvikling i stx-studenternes mundtlige årskarakterer i matematik A og mundtlige og skriftlige karakterer i matematik B. Blandt hhx-eleverne er der ligeledes sket en lille negativ og signifikant udvikling i deres skriftlige årskarakterer i matematik A, og mundtlige og skriftlige karakterer i matematik B. Der er ikke sket en signifikant udvikling i htx-elevernes mundtlige og skriftlige karakterer i matematik A og B. Endelig er der sket en svag positiv udvikling i hf-studenternes karakterer i mundtlig og skriftlig matematik B, mens der er sket en signifikant negativ udvikling i deres mundtlige og skriftlige karakterer i matematik C. Endelig er der på tværs af alle fire studieretninger sket en signifikant positiv udvikling i studenternes karakterer i de større skriftlige opgaver (SRP, SOP og SSO).

Supplerende analyser kan desuden hverken kan be- eller afkræfte, hvorvidt arbejdet med implementeringen af reformens elementer har betydning for studenternes gennemsnit på deres afgangsbetragning. Dette resultat går på tværs af stx, hhx, htx og hf.

**Øget sammenhæng mellem socioøkonomiske baggrundsforhold og elevernes faglige resultater:** Analyserne peger i retning af, at der er en stærkere sammenhæng mellem elevens faglige forudsætninger fra grundskolen og forældrenes uddannelsesbaggrund og elevernes faglige resultater efter reformen sammenlignet med før. Dette resultat skal ses i lyset af covid-19, som har øget betydningen af socioøkonomisk baggrund for elevernes faglige resultater.

**Øget generel og faglig trivsel blandt elever på alle fire gymnasiale uddannelser:** Elevernes generelle og faglige trivsel har gennemsnitligt været signifikant højere i skoleårene efter reformen (2017/18 til 2020/21) sammenlignet med skoleåret før reformens ikrafttrædelse (2016/17), når der kontrolleres for relevante baggrundskarakteristika. Det peger i retning af, at det tredje mål om, at elevernes trivsel skal styrkes, er på vej til at blive indfriet. Resultaterne indikerer dog også, at der ikke er en statistisk signifikant sammenhæng mellem lærernes vurdering af deres arbejde med en række reformelementer og elevernes faglige og generelle trivsel.

#### 4.1 Studenternes faglige udvikling

I dette afsnit præsenteres resultater af indsatsen til styrkelse af elevernes faglighed gennem en analyse af mundtlige og skriftlige karakterdata i udvalgte fag, som går på tværs af de fire gymnasiale uddannelser: dansk, engelsk, matematik, samfundsfag og større skriftlige opgaver. Udviklingen undersøges i perioden 2017 til 2021 blandt studenter på stx, hhx, htx og hf. De elever, som blev studenter i 2020, er første årgang på de treårige uddannelser, som er berørt af initiativerne om styrket faglighed, som indførtes med reformen, mens hf-elever, som blev studenter i skoleåret 2019, er første årgang på hf-uddannelsen, som er berørt af initiativerne. Når der i nedenstående analyser kommenteres på udviklingen fra før til efter reformen, sammenlignes karaktergennemsnit på tværs af perioden 2016-2017 med 2020-2021 for studenter på de treårige uddannelser. I analyser af hf sammenlignes karaktergennemsnit på tværs af perioden 2016-2017 med perioden 2019-2021. Det betyder samtidig, at studenterne på de treårige uddannelser i 2018 og 2019 ikke indgår i regressionen, da reformen blev indført, efter at de startede på gymnasiet, hvorfor disse studenter ikke eller kun indirekte har været eksponeret for reformen. Det samme gør sig gældende for studenterne på hf i 2018. Denne logik gør sig gældende for alle nedenstående analyser af udviklingen i studenternes karakterer fra 2016 til 2021. I analyserne af udviklingen over tid kontrolleres for relevante baggrundsvariable (se Bilag 2 for beskrivelse heraf).

Analyserne i afsnittet er baseret på populationsdata fra Børne- og Undervisningsministeriets data (STIL) og fra Danmarks Statistik. Det betyder, at resultaterne afspejler udviklingen i karakterer blandt alle gymnasie- og hf-studenter i Danmark i perioden 2016 til 2021. Det bør i den forbindelse bemærkes, at resultaterne i indeværende rapport ikke er sammenlignelige med de offentligt tilgængelige data i STILs datavarehus, hvilket skyldes, at analyserne i indeværende rapport er baseret på en udvalgt population af elever med henblik på at evaluere reformens betydning<sup>29</sup>.

I 2020 og 2021 var eleverne til prøve i færre fag end vanligt grundet covid-19-foranstaltningerne for uddannelserne. I stedet overførtes årskarakterer fra flere fag til også at være prøvekarakterer på studenternes eksamensbeviser. Med henblik på at opnå størst mulig sammenlignelighed med karakterer på tværs af alle år, baserer analyserne for de treårige gymnasiale uddannelser sig på afsluttende standpunktskarakterer (afsluttende årskarakterer) i de udvalgte fag. På hf gives der ikke standpunktskarakterer under normale omstændigheder, hvorfor disse analyser baserer sig på prøvekarakterer i alle år. I 2020 og 2021 er nogle af prøvekaraktererne på hf erstattet af ekstraordinært afgivne afsluttende standpunktskarakterer, som er blevet ophøjet til prøvekarakterer i det tilfælde, hvor prøven blev aflyst. Der tages de nødvendige forbehold i analyserne. Det skal også bemærkes, at der foruden covid-19-foranstaltninger kan være sket større ændringer i prøveformer og læreplaner, som har betydning for udviklingen i elevernes resultater. Når elevernes faglighed måles gennem en analyse af udviklingen i karakterer, skal der derfor også tages forbehold for, at faglighed er en dynamisk størrelse, hvor genstandsfeltet løbende kan ændre sig<sup>30</sup>.

<sup>29</sup> Se udførlig beskrivelse af datarens i Bilag 3: Teknisk bilag.

<sup>30</sup> Se fx EVAs undersøgelse: *Den faglige udvikling i gymnasiet* (2018) for en nærmere uddybning af, hvordan læreplaner og eksamensformer i udvalgte fag har ændret sig over de sidste 50 år.

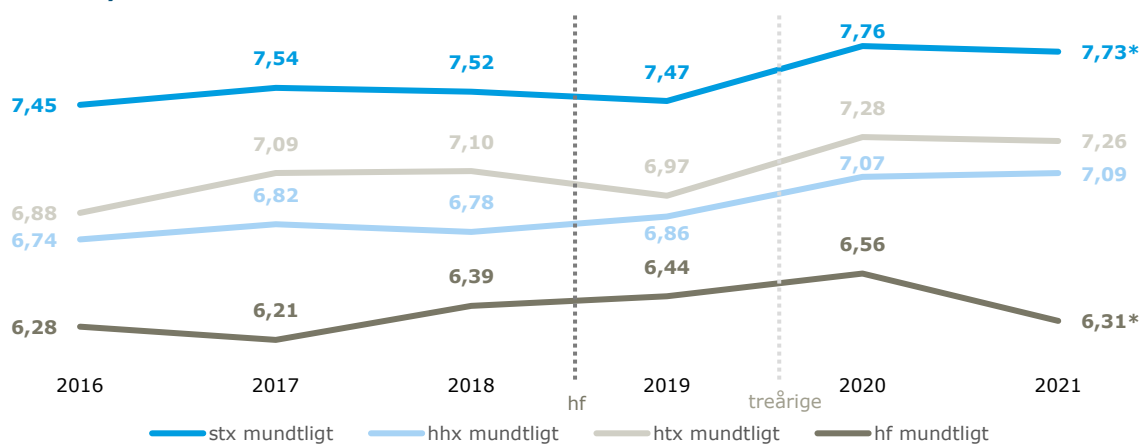
#### 4.1.1 Positiv udvikling i udvalgte studenteres mundtlige og skriftlige karakterer i dansk A

Nedenstående figur illustrerer udviklingen i studenternes mundtlige og skriftlige karakterer i dansk A på de treårige uddannelser og hf fra 2016 til 2021. Den lysegrå stiplede linje i figuren markerer skellet mellem studenter på de treårige gymnasiale uddannelser, der er blevet fuldt eksponeret for reformen, og de studenter, som ikke har været eksponeret for reformen. Den mørkegrå stiplede linje markerer det tilsvarende skel blandt hf-studenter.

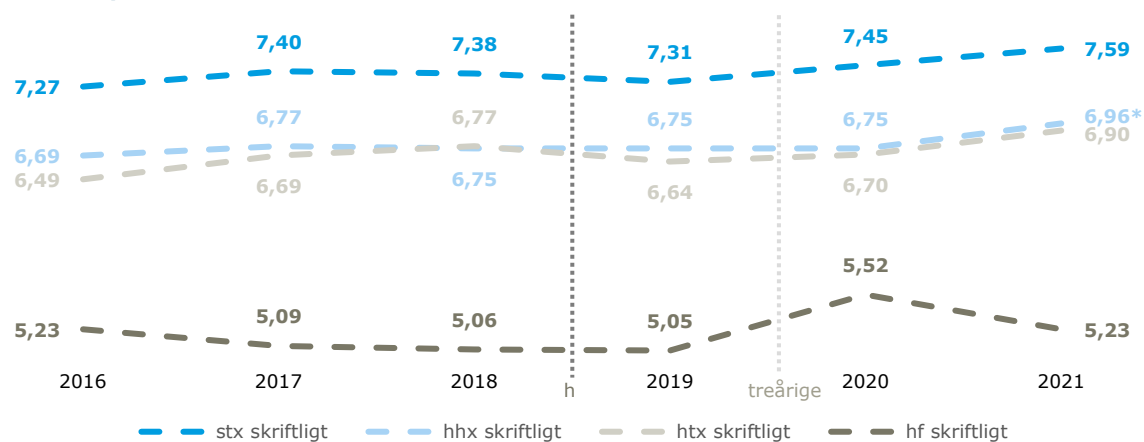
På tværs af de treårige uddannelser ses der tegn på en lille positiv udvikling i studenternes mundtlige og skriftlige karakterer i perioden 2016-2021. Det fremgår af figurerne nedenfor, som viser udviklingen før kontrol for relevante baggrundskarakteristika. Ved supplerende analyser, hvor der kontrolleres for relevante baggrundskarakteristika, fremgår det, at der er sket en statistisk signifikant og positiv udvikling i stx-studenternes mundtlige karakterer og hhx-studenternes skriftlige karakterer i dansk A fra før (2016-2017) til efter (2020-2021) reformen.

Den samme positive tendens gør sig i nogen grad gældende på hf i perioden 2016-2021, for så vidt angår deres mundtlige karakterer i dansk A. Supplerende analyser viser desuden, at der er en signifikant positiv udvikling i 2.hf'ernes gennemsnit fra før reformen (2016-2017) til efter reformen (2019-2021) efter kontrol for relevante baggrundskarakteristika.

**Figur 4-1: Udviklingen i studenternes mundtlige karakterer for de treårige uddannelser og hf i dansk A (2016-2021)**



Datakilde: Styrelsen for IT og Læring. N (2016) = 26.424 (stx), 7.173 (hhx), 3.448 (htx), 6.093 (hf). N (2017) = 25.253 (stx), 7.839 (hhx), 3.384 (htx), 5.181 (hf). N (2018) = 25.641 (stx), 8.309 (hhx), 3.891 (htx), 5.037 (hf). N (2019) = 26.437 (stx), 8.348 (hhx), 4.300 (htx), 5.364 (hf). N (2020) = 25.313 (stx), 8.191 (hhx), 4.136 (htx), 5.496 (hf). N (2021) = 24.488 (stx), 8.213 (hhx), 4.206 (htx), 5.907 (hf). Karaktererne er opgjort efter bevisår og fremgår således det år, karakteren er skrevet på studentens eksamensbevis. De lodrette mørkegrå og lysegrå linjer angiver skillelinjerne for, hvornår hhv. hf-studerne og studenter fra de treårige uddannelser har været fuldt eksponeret for reformen. \* angiver en signifikant udvikling ( $p < 0,05$ ) fra før reformens ikrafttrædelse til efter, at den er fuldt indfaset, uden kontrol for relevante baggrundsvariable.

**Figur 4-2: Udviklingen i studenternes skriftlige karakterer for de treårige uddannelser og hf i dansk A (2016-2021)**

Datakilde: Styrelsen for IT og Læring. N (2016) = 26.410 (stx), 7.173 (hhx), 3.448 (htx), 6.093 (hf). N (2017) = 25.241 (stx), 7.839 (hhx), 3.384 (htx), 5.182 (hf). N (2018) = 25.633 (stx), 8.307 (hhx), 3.891 (htx), 5.037 (hf). N (2019) = 26.419 (stx), 8.350 (hhx), 4.299 (htx), 5.365 (hf). N (2020) = 25.298 (stx), 8.191 (hhx), 4.136 (htx), 5.496 (hf). N (2021) = 24.477 (stx), 8.215 (hhx), 4.206 (htx), 5.907 (hf). Karaktererne er opgjort efter bevisår og fremgår således det år, karakteren er skrevet på studentens eksamensbevis. De lodrette mørkegrå og lysegrå linjer angiver skillelinjerne for, hvornår hhv. hf-studerne og studenter fra de treårige uddannelser har været fuldt eksponeret for reformen. \* angiver en signifikant udvikling ( $p < 0,05$ ) fra før reformens ikrafttrædelse til efter, at den er fuldt indfaset, uden kontrol for relevante baggrundsvariable.

#### 4.1.2 Positiv udvikling i mundtlige karakterer i engelsk A og B

Der er gennemført analyser af udviklingen i studenternes afsluttende årskarakterer i mundtlig og skriftlig engelsk A på de treårige uddannelser i perioden 2016-2021<sup>31</sup>. Af analyserne fremgår det, at der på alle tre uddannelser er sket en positiv signifikant udvikling i studenternes mundtlige karakterer i engelsk på A-niveau fra før til efter reformen, når der kontrolleres for relevante baggrundskarakteristika (se Figur 13-1 i Bilag 1: Figurbilag). Dette kan være udtryk for, at reformens initiativer om styrket faglighed virker efter intentionen. Resultaterne skal dog ses i lyset af covid-19-pandemien, som har påvirket undervisningen og vilkårene for afgivelse af årskarakterer i 2020 og 2021.

Analyserne viser også, at der har været en positiv udvikling i studenternes skriftlige karakterer i engelsk på A-niveau, men udviklingen fra før til efter reformen er dog kun signifikant for studenterne på stx (se Figur 13-2 i Bilag 1: Figurbilag). Studenterne på hhx får generelt lavere mundtlige og skriftlige karakterer i engelsk på A-niveau end studenterne på de øvrige treårige uddannelser. Dette resultat bør ses i lyset af, at engelsk på A-niveau er obligatorisk på hhx, hvorfor elever med mindre interesse for faget ikke har mulighed for at vælge det på et lavere niveau. Dette kan have indvirkning på den gennemsnitlige karakter for studenterne.

Derudover er udviklingen i studenternes mundtlige og skriftlige karakterer fra 2016 til 2021 i engelsk på B-niveau på stx, htx og hf undersøgt. På hhx er engelsk obligatorisk på A-niveau, og derfor er der ingen årskarakterer i engelsk B for denne uddannelse. Udviklingen i studenternes mundtlige karakterer i engelsk B varierer på tværs af de tre uddannelsesretninger (se Figur 13-2 i Bilag 1: Figurbilag). På den ene side har der været en positiv signifikant udvikling i studenternes karakterer i mundtlig engelsk B på stx og htx, når der kontrolleres for relevante baggrundsvariable. Dette kan indikere, at initiativerne i reformen gradvist er begyndt at have en positiv indvirkning.

På den anden side har der været en lille, men signifikant negativ udvikling i hf-studenternes mundtlige afsluttende årskarakterer i engelsk B fra før til efter reformen, når der kontrolleres for relevante

<sup>31</sup> Engelsk på A-niveau vælges af ganske få elever på hf hvert år, hvilket skyldes, at det kun er muligt at vælge som en del af en udvidet fagpakke. Derfor inddrages der ikke resultater for dette.



baggrundskarakteristika. Dette giver således ikke støtte til, at reformens initiativer har haft en positiv indflydelse på studenternes mundtlige karakterer i engelsk B. Forskellen i udviklingen i karakterer for de treårige uddannelser og hf kan potentielt skyldes forskellen i vilkår og praksis for afgivelse af karakterer, som indledningsvist blev skitseret (se afsnit 4.1).

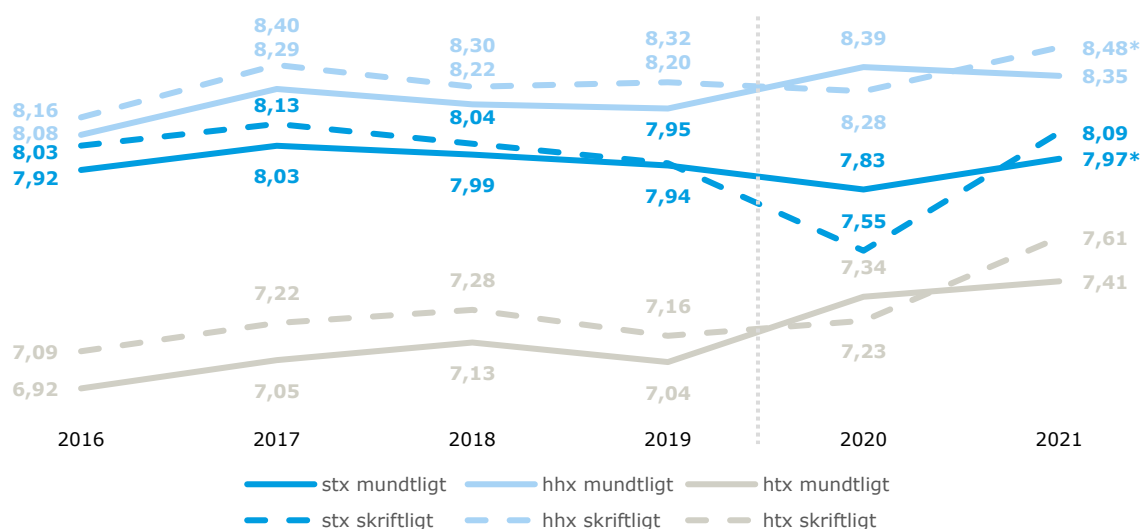
For så vidt angår studenternes skriftlige karakterer i skriftlig engelsk B har der været en signifikant positiv udvikling i hf- og htx-studenternes skriftlige karakterer fra før til efter reformen. Resultaterne kan indikere, at reformen har haft en positiv indvirkning på det faglige niveau på engelsk B på htx og hf.

#### 4.1.3 Overvejende negative tendenser i studenternes karakterer i matematik

Analysen af udviklingen i studenternes mundtlige og skriftlige karakterer i matematik bygger for de treårige uddannelser på studenternes afsluttende årskarakterer i matematik på A- og B-niveau i perioden 2016 til 2021. For hf-uddannelsen baseres analyserne på prøvekarakterer i matematik B og C i samme periode. Resultater for matematik C indgår ikke i analyserne for stx, hhx og htx, hvilket skyldes, at matematik B med reformens indførelse er blevet obligatorisk for størstedelen af eleverne på stx og hhx<sup>32</sup>, hvorfor antallet af studenter, som har matematik C, er betydeligt begrænset efter reformens ikrafttrædelse<sup>33</sup>.

Nedenstående figur illustrerer studenternes mundtlige og skriftlige karakterer i matematik på A-niveau på de treårige uddannelser fra 2016 til 2021. Samlet set fremgår positive tendenser i hhx- og htx-studenternes mundtlige karakterer i matematik A. Udviklingen er dog ikke signifikant efter kontrol for relevante baggrundsvariable. Efter kontrol for relevante baggrundskarakteristika fremgår der desuden en lille, men signifikant negativ udvikling i stx-studenternes mundtlige karakterer i matematik A fra før til efter reformen.

**Figur 4-3: Udviklingen i studenternes mundtlige og skriftlige karakterer for de treårige uddannelser i matematik A (2016-2021)**



Datakilde: Styrelsen for IT og Læring. N (2016 - mundtligt) = 10.344 (stx), 1.321 (hhx), 2.748 (htx). N (2016 - skriftligt) = 10.343 (stx), 1.321 (hhx), 2.748 (htx). N (2017 - mundtligt) = 10.064 (stx), 1.227 (hhx), 2.764 (htx). N (2017 - skriftligt) = 10.061 (stx), 1.227 (hhx), 2.764 (htx). N (2018 - mundtligt) = 10.329 (stx), 1.417 (hhx), 3.156 (htx). N (2018 - skriftligt) = 10.329 (stx), 1.417 (hhx), 3.156 (htx). N (2019 - mundtligt) = 11.248 (stx), 1.576 (hhx), 3.567 (htx). N (2019 - skriftligt) = 11.240 (stx), 1.576 (hhx), 3.566 (htx). N (2020 - mundtligt) = 11.907 (stx), 1.760 (hhx), 3.372 (htx). N (2020 - skriftligt) = 11.907 (stx), 1.760 (hhx), 3.372 (htx). N (2021 - mundtligt) = 11.715 (stx), 1.605 (hhx), 3.362 (htx). N (2021 - skriftligt) = 11.715 (stx), 1.605 (hhx), 3.362 (htx). Den lodrette linje angiver skillelinjen for, hvornår studenter fra de treårige uddannelser

<sup>32</sup> Det er muligt for elever at vælge matematik på C-niveau, hvis eleven har flere end tre fremmedsprog, eller hvis eleven har tre fremmedsprog på mindst A-, A- og B-niveau.

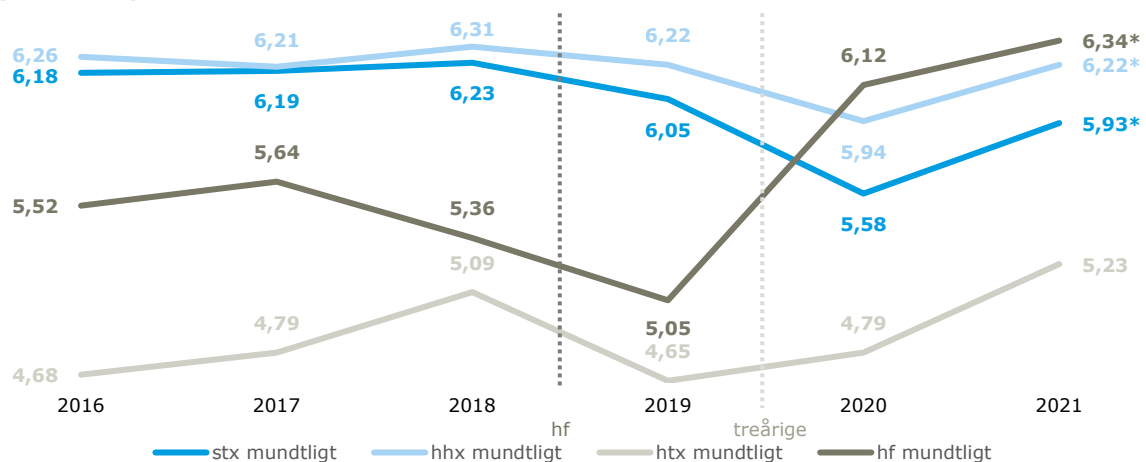
<sup>33</sup> Fx modtog 690 elever på stx årskarakterer i matematik C, mens det samme gjorde sig gældende for 77 hhx-elever i 2020.

har været fuldt eksponeret for reformen. \* angiver en signifikant udvikling ( $p < 0,05$ ) fra før reformens ikrafttrædelse til efter, at den er fuldt indfaset, uden kontrol for relevante baggrundsvARIABLE.

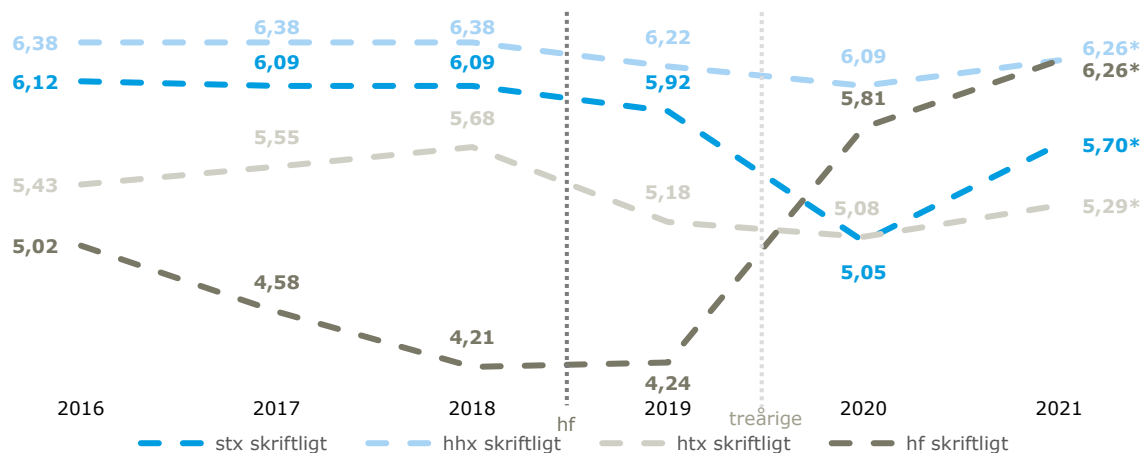
For så vidt angår studenternes skriftlige karakterer i matematik på A-niveau på de treårige uddannelser, fremgår det, når der kontrolleres for alle relevante baggrundskarakteristika, at der er sket en svag negativ signifikant udvikling for hhx-studerne. Der er ikke sket en signifikant udvikling i stx- og htx-studenternes skriftlige karakterer i matematik på A-niveau efter kontrol for relevante baggrundskarakteristika.

Nedenstående figur viser udviklingen i studenternes mundtlige og skriftlige karakterer i matematik på B-niveau. Overordnet tegnes et blandet billede med både positive og negative tendenser. Supplerende analyser, hvor der kontrolleres for relevante baggrundskarakteristika, viser en svagt negativ og signifikant udvikling i stx- og hhx-studenternes mundtlige karakterer i matematik B. Der er dog ikke sket en signifikant udvikling i htx-studenternes mundtlige karakterer i matematik B efter kontrol for relevante baggrundskarakteristika. Endelig er der sket en signifikant positiv udvikling i hf-studenternes mundtlige karakterer i matematik B. I den forbindelse er det værd at bemærke, at den positive tendens på hf særligt træder frem i 2020 og 2021. Hf-studerne i 2020 og 2021 fik en afsluttende skriftlig standpunktskarakter i matematik B i stedet for en prøve karakter. Der gives normalt ikke standpunktskarakterer på hf, hvorfor denne ændring kan have påvirket karaktergennemsnittet.

**Figur 4-4: Udviklingen i studenternes mundtlige karakterer for de treårige uddannelser og hf i matematik B (2016-2021)**



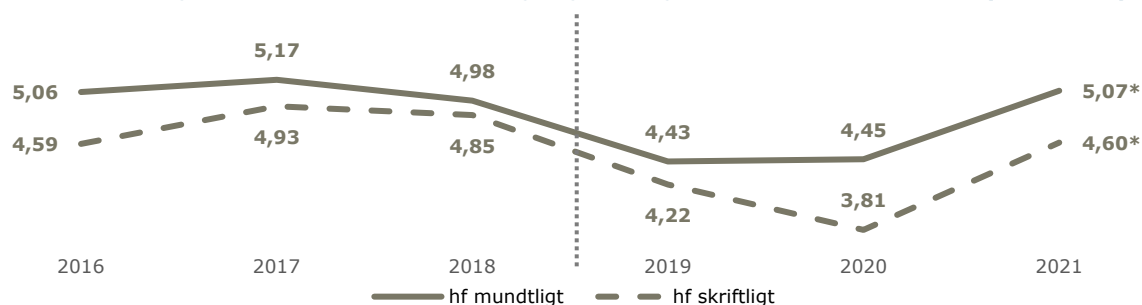
Datakilde: Styrelsen for IT og Læring. N (2016) = 12.560 (stx), 4.045 (hhx), 697 (htx), 2.167 (hf). N (2017) = 12.427 (stx), 4.914 (hhx), 621 (htx), 1.857 (hf). N (2018) = 12.879 (stx), 5.295 (hhx), 736 (htx), 1.937 (hf). N (2019) = 13.286 (stx), 5.508 (hhx), 732 (htx), 1.889 (hf). N (2020) = 12.739 (stx), 6.367 (hhx), 765 (htx), 1.899 (hf). N (2021) = 12.190 (stx), 6.578 (hhx), 844 (htx), 1.886 (hf). Karaktererne er opgjort efter bevisår og fremgår således det år, karakteren er skrevet på studentens eksamensbevis. De lodrette mørkegrå og lysegrå linjer angiver skillelinjerne for, hvornår hhv. hf-studerne og studenter fra de treårige uddannelser har været fuldt eksponeret for reformen. \* angiver en signifikant udvikling ( $p < 0,05$ ) fra før reformens ikrafttrædelse til efter, at den er fuldt indfaset, uden kontrol for relevante baggrundsvARIABLE.

**Figur 4-5: Udviklingen i studenternes skriftlige karakterer for de treårige uddannelser og hf i matematik B (2016-2021)**

Datakilde: Styrelsen for IT og Læring. N (2016) = 12.539 (stx), 4.045 (hhx), 697 (htx), 2.167 (hf). N (2017) = 12.427 (stx), 4.914 (hhx), 621 (htx), 1.857 (hf). N (2018) = 12.878 (stx), 5.295 (hhx), 736 (htx), 1.937 (hf). N (2019) = 13.285 (stx), 5.508 (hhx), 732 (htx), 1.889 (hf). N (2020) = 12.739 (stx), 6.367 (hhx), 765 (htx), 1.899 (hf). N (2021) = 12.189 (stx), 6.578 (hhx), 844 (htx), 1.886 (hf). Karaktererne er opgjøret efter bevisår og fremgår således det år, karakteren er skrevet på studentens eksamensbevis. De lodrette mørkegrå og lysegrå linjer angiver skillelinjerne for, hvornår hhv. hf-studerne og studenter fra de treårige uddannelser har været fuldt eksponeret for reformen. \* angiver en signifikant udvikling ( $p < 0,05$ ) fra før reformens ikrafttrædelse til efter, at den er fuldt indfaset, uden kontrol for relevante baggrundsvariable.

Ovenstående figur viser også udviklingen i studenternes skriftlige karakterer i matematik på B-niveau på de treårige uddannelser og hf fra 2016 til 2021. Figuren viser, at der har været en signifikant negativ udvikling i studenternes skriftlige karakterer i matematik B for alle treårige uddannelser fra før til efter reformen. Disse tendenser fastholdes desuden, når der kontrolleres for relevante baggrundskarakteristika. Nedgangen i karaktererne på de treårige uddannelser kan skyldes, at matematik B med reformen blev obligatorisk for størstedelen af eleverne<sup>34</sup>. Dermed er elevgruppen vokset til også at inkludere elever, som tidligere ville have valgt matematik C. Ligesom for de mundtlige karakterer fremgår det dog også, at der er sket en signifikant positiv udvikling i hf-studenternes skriftlige karakterer i matematik B fra før til efter reformen. Dette kan som tidligere beskrevet tænkes at være påvirket af skiftet fra prøvekarakterer til afsluttende skriftlige standpunktskarakterer som følge af covid-19-pandemien.

Nedenstående figur viser udviklingen i hf-studenternes mundtlige og skriftlige karakterer i matematik på C-niveau fra 2016 til 2021. Figuren viser, at der generelt har været et højere karakterniveau før sammenholdt med efter reformen. Efter kontrol for relevante baggrundskarakteristika er der desuden en signifikant negativ udvikling både i hf-studenternes mundtlige og skriftlige karakterer fra før til efter reformen.

**Figur 4-6: Udviklingen i hf- studenternes mundtlige og skriftlige karakterer i matematik C (2016-2021)**

<sup>34</sup> Det er muligt for hhx- og stx-elever at have matematik på C-niveau, hvis eleven har flere end tre fremmedsprog, eller hvis eleven har tre fremmedsprog på mindst A-, A- og B-niveau. På htx er det obligatorisk at have matematik på B-niveau.

Datakilde: Styrelsen for IT og Læring. N (2016): 3.856 (mundtligt), 3.852 (skriftligt). N (2017): 3.260 (mundtligt), 3.254 (skriftligt). N (2018): 3.051 (mundtligt), 3.050 (skriftligt). N (2019): 3.388 (mundtligt), 3.377 (skriftligt). N (2020): 3.543 (mundtligt), 3.538 (skriftligt). N (2021): 3.944 (mundtligt), 3.936 (skriftligt). Karaktererne er opgjort efter bevisår og fremgår således det år, karakteren er skrevet på studentens eksamensbevis. Den lodrette linje angiver skillelinjen for, hvornår studenter fra hf har været fuldt eksponeret for reformen. \* angiver en signifikant udvikling ( $p < 0,05$ ) fra før reformens ikrafttrædelse til efter, at den er fuldt indfaset, uden kontrol for relevante baggrundsvARIABLE.

#### 4.1.4 Stigning i stx- og htx-studenternes mundtlige karakterer i samfundsfag B

Studenternes afsluttende årskarakterer i mundtlig og skriftlig eksamen i samfundsfag på A-niveau i perioden 2016-2021 er også undersøgt. Relativt mange stx-elever vælger samfundsfag på A-niveau, mens det samme gælder for ganske få elever på de erhvervsgymnasiale uddannelser og hf (se Figur 13-3 i Bilag 1: Figurbilag). På hf er dette også kun muligt, hvis man har en udvidet fagpakke. Analysen af studenternes mundtlige karakterer i samfundsfag på A-niveau er derfor udelukkende baseret på stx-studenternes årskarakterer i perioden 2016 til 2021. Stx-studenternes mundtlige karakterer har ligget forholdsvis stabilt i hele perioden. Ser man på stx-studenternes skriftlige karakterer i samfundsfag A, er der derimod sket en signifikant positiv udvikling fra før til efter reformen, når man kontrollerer for relevante baggrundskarakteristika. Det kan således pege i retning af, at reformelementet om øget fokus på skriftlighed på tværs af fagene så småt slår igennem. Dette skal dog læses med forbehold for de særlige forhold, som har gjort sig gældende på de gymnasiale uddannelser i perioden 2020-2021 som følge af covid-19-pandemien.

For så vidt angår stx-, htx- og hf-studenternes mundtlige karakterer i samfundsfag B kan der observeres en stigning i stx- og htx-studenternes mundtlige karakterer i 2020 og 2021, som er særligt udtalt blandt stx-studenter (se Figur 13-4 i Bilag 1: Figurbilag). I den forbindelse er det også værd at bemærke, at tendensen går på tværs af 2020 og 2021, hvoraf kun karaktererne for årgangen i 2021 forventes at være påvirket af de særlige omstændigheder som følge af covid-19<sup>35</sup>. I den forbindelse skal det dog bemærkes, at der efter reformens ikrafttrædelse er betydeligt færre stx-studenter, som har valgt samfundsfag på B-niveau sammenlignet med før reformen (fra 6.477 studenter i 2016 til 1.543 studenter i 2021), hvilket kan have betydning for gennemsnittet, da elevgrundlaget dermed er markant ændret. Hvor der er sket en signifikant udvikling for stx- og htx-studerne, gør dette sig ikke gældende for studenterne på hf.

Endelig er studenternes mundtlige karakterer i samfundsfag på C-niveau på stx, hhx og htx undersøgt. Udviklingen har for studenterne på stx og hhx ligget stabilt over hele perioden, hvorfor der ikke er sket en signifikant udvikling (se Figur 13-5 i Bilag 1: Figurbilag). For htx-studenter er der sket en stigning i karaktergennemsnittet, men udviklingen er ikke signifikant, når der kontrolleres for relevante baggrundskarakteristika.

#### 4.1.5 Positiv udvikling i karakterer i større skriftlige opgaver (SRP, SOP og SSO)

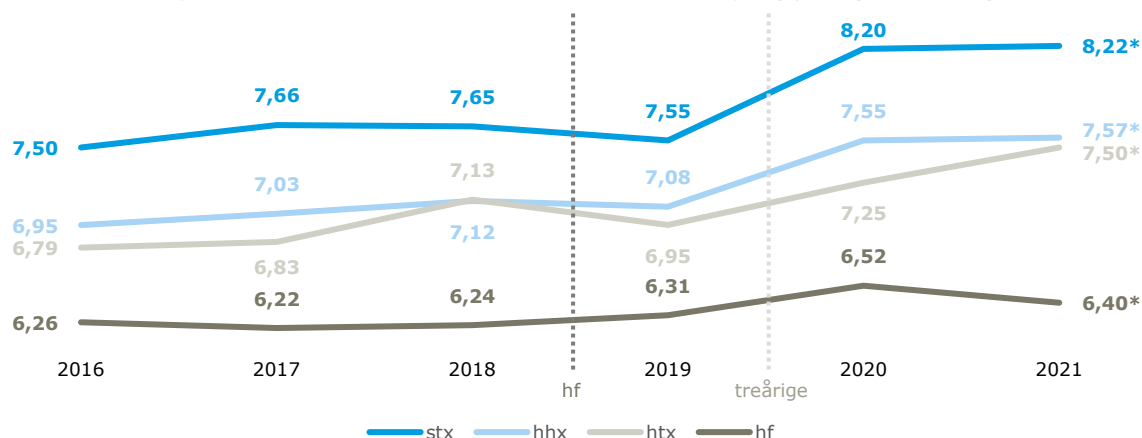
Reformen indebærer blandt andet en særlig indsats til styrkelse af elevernes skriftlige kompetencer til at skrive større skriftlige opgaver. Elever, som blev studenter i 2020 og 2021, er de første to årgange på de treårige uddannelser, som er berørt af de nye rammer for større skriftlige opgaver, som indførtes med reformen. De hf-elever, som blev studenter i 2019 til 2021, er de første tre årgange, som er berørt af de nye rammer for den større skriftlige opgave (SSO) på hf.

Nedenstående figur viser, at der er sket en signifikant positiv udvikling i studenternes karakterer i de større skriftlige opgaver (SRP, SOP og SSO) på tværs af alle fire uddannelser. Disse tendenser gør sig ligeledes gældende efter kontrol for relevante baggrundskarakteristika. Den positive udvikling i karaktererne kan indikere, at de nye rammer for de større skriftlige opgaver på stx, hhx, htx og hf bidrager til at løfte elevernes kompetencer til at skrive større skriftlige opgaver. Det kan også indikere, at den nye eksamensform på de treårige uddannelser, hvor der nu er en mundtlig prøve i

<sup>35</sup> Karaktererne for mundtlig samfundsfag B i 2020 forventes ikke at være påvirket af de særlige forhold i foråret 2020, da samfundsfag B som oftest afsluttes i 2.g (2019 for studenter fra 2020).

tillæg til det skriftlige produkt, har betydning for karaktergivningen. Resultatet bør dog også læses med forbehold for, at elevernes indsats og/eller karaktergivningen i en eller anden grad kan være påvirket af covid-19-foranstaltningerne i 2020 og 2021 (fx var eleverne oppe til færre afsluttende prøver, hvilket har skabt bedre rammer for at fokusere og forberede sig intensivt til den større skriftlige opgave).

**Figur 4-7: Udviklingen i studenternes karakterer i den større skriftlige opgave (2016-2021)**



Datakilde: Styrelsen for IT og Læring. N (2016) = 26.789 (stx), 7.179 (hhx), 3.456 (htx), 6.093 (hf). N (2017) = 25.557 (stx), 7.847 (hhx), 3.398 (htx), 5.183 (hf). N (2018) = 25.947 (stx), 8.332 (hhx), 3.899 (htx), 5.036 (hf). N (2019) = 26.731 (stx), 8.363 (hhx), 4.302 (htx), 5.361 (hf). N (2020) = 25.426 (stx), 8.193 (hhx), 4.138 (htx), 5.496 (hf). N (2021) = 24.551 (stx), 8.222 (hhx), 4.208 (htx), 5.906 (hf). Karaktererne er opgjort efter bevisår og fremgår således det år, karakteren er skrevet på studentens eksamensbevis. De lodrette mørkegrå og lysegrå linjer angiver skillelinjerne for, hvornår hhv. hf-studerende og studenter fra de treårige uddannelser har været fuldt eksponeret for reformen. \* angiver en signifikant udvikling ( $p < 0,05$ ) fra før reformens ikrafttrædelse til efter, at den er fuldt indfaset, uden kontrol for relevante baggrundsvariable.

#### 4.1.6 Øget sammenhæng mellem elevernes socioøkonomiske baggrund og faglige resultater

Det er almindeligt kendt i uddannelsesforskningen, at elevernes socioøkonomiske baggrund og øvrige kendetegn har betydning for deres faglige resultater<sup>36</sup>. I dette afsnit undersøges sammenhængen mellem udvalgte baggrundskarakteristika ved gymnasieeleverne (elevernes faglige forudsætninger ved påbegyndelsen af gymnasieuddannelsen, deres etniske oprindelse, køn samt forældres uddannelsesbaggrund) og udviklingen i deres faglige kompetencer målt som gennemsnittet på deres eksamensbevis fra gymnasiet. I analyserne undersøges det, om der er sket en udvikling i betydningen af elevernes baggrundskarakteristika for deres faglige resultater fra før til efter reformen. I den forbindelse udgør covid-19-pandemien et særligt forstyrrende element, da de anderledes forhold under nedlukningerne i store dele af 2020 og 2021 forventes at have påvirket elever med svagere socioøkonomisk baggrund mest negativ. En ændring i sammenhængen kan således tilskrives de anderledes vilkår for undervisningen i de seneste to år, som har øget betydningen af socioøkonomiske baggrundsforhold<sup>37</sup>.

Analyserne viser overordnet, at der er en sammenhæng mellem elevernes baggrundskarakteristika og faglige resultater. Elever, som afslutter grundskolen med et karaktergennemsnit over 7, har også et højere gennemsnit, når de afslutter gymnasiet. Derudover peger analyserne i retning af, der er en positiv sammenhæng mellem forældrenes uddannelsesniveau og elevernes faglige resul-

<sup>36</sup> Björklund, A. & K. Salvanes (2011): "Education and Family Background". I: Hanushek, E.A., S. Machin & L. Woessmann (red.), *Handbook of the Economics of Education*, Volume 3, s. 201-247.

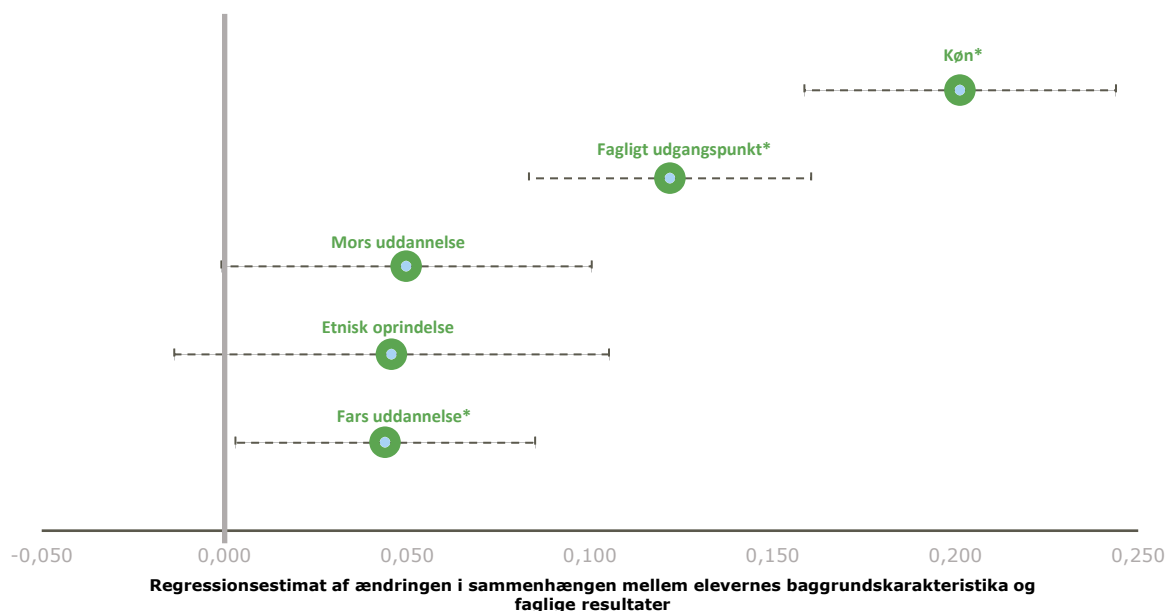
Currie, J. (2009): "Healthy, Wealthy, and Wise: Socioeconomic Status, Poor Health in Childhood and Human Capital Development". *Journal of Economic Literature*, 47(1), s. 87-122.

<sup>37</sup> Denne forventning baserer sig blandt andet på analyser, som viser, at ledere og lærere vurderer, at nedlukningsperioden havde størst betydning for de fagligt svageste elevers læring. Se *Gymnasiale uddannelsers erfaringer med nødundervisning under covid-19-pandemien* (EVA, 2020).

tater. Tendensen er, at eleverne gennemsnitligt får et højere karaktergennemsnit, jo længere uddannelse deres forældre har. Analyserne viser også, at der er en sammenhæng mellem elevernes etniske oprindelse og deres gennemsnitlige karakterer på studenterbeviset. Elever af etnisk dansk herkomst har gennemsnitligt højere karaktergennemsnit end elever af anden herkomst end dansk (efterkommere og indvandrere). Endelig fremgår det, at de kvindelige studenter generelt har et højere karaktergennemsnit på studenterbeviset end de mandlige studenter.

Supplerende analyser viser desuden, at sammenhængen mellem elevernes baggrundskarakteristika og faglige resultater er stærkere blandt elever, som har været fuldt ud eksponeret for reformen<sup>38</sup> end elever, som ikke har været eksponeret for reformen<sup>39</sup>. Af nedenstående figur fremgår en række regressionsestimater, som udtrykker ændringen i sammenhængen mellem socioøkonomisk baggrund og faglige resultater. Det fremgår således, at styrken af sammenhængen mellem 1) elevernes køn, faglige udgangspunkt fra grundskolen og fars uddannelse samt 2) elevernes karaktergennemsnit på eksamensbeviset er øget signifikant efter reformens ikrafttrædelse (se Bilag 1: Figurbilag for yderligere specifikation). Resultaterne gør sig gældende efter kontrol for øvrige relevante baggrundsvariable.

**Figur 4-8: Styrket sammenhæng mellem socioøkonomiske baggrundsfaktorer og faglige resultater efter reformen**



Note: Figuren viser ændringen i sammenhængen mellem elevernes baggrundskarakteristika og faglige resultater. Elevernes faglige resultater er udtryk for elevernes karaktergennemsnit på eksamensbeviset. Kønn angiver elevens køn, hvor 0 = 'dreng' og 1 = 'pige'. Fagligt udgangspunkt angiver elevens gennemsnit fra folkeskolen, hvor 0 = 'gns. under 7' og 1 = 'gns. over 7'. Mors uddannelse angiver elevens mors højeste gennemførte uddannelse, hvor 0 = 'grundskole eller ungdomsuddannelse' og 1 = 'erhvervskompetencegivende uddannelse' (erhvervsuddannelse eller videregående uddannelse). Etnisk oprindelse angiver elevens etnicitet, hvor 0 = 'anden etnisk baggrund end dansk' og 1 = 'etnisk dansk'. Fars uddannelse angiver elevens fars højeste gennemførte uddannelse, hvor 0 = 'grundskole eller ungdomsuddannelse' og 1 = 'erhvervskompetencegivende uddannelse' (erhvervsuddannelse eller videregående uddannelse). Den stiplede linje angiver konfidensintervallet, og hvis de ikke overlapper med 0, er ændringerne i sammenhængen signifikante. \* angiver en signifikant udvikling i sammenhængen mellem socioøkonomisk baggrund og faglige resultater fra før reformens ikrafttrædelse til efter, at den er fuldt indfaset ( $p < 0,05$ ).  $N = 181.562$  (total). Se Bilag 3: Teknisk bilag for illustration af regressionsresultater i tabelformat.

Ovenstående resultater kan på den ene side pege i retning af, at gymnasireformen har øget betydningen af elevernes sociale baggrund. En del af forklaringen skal dog formentlig også findes i, at covid-19-pandemien har forstærket sammenhængen mellem elevernes socioøkonomiske baggrund og deres faglige resultater, da de anderledes forhold under nedlukningerne i store dele af

<sup>38</sup> For hf-elever gælder det årgangene 2018/19, 2019/20 og 2020/21. For de treårige uddannelser gælder det årgangene 2019/20 og 2020/21.

<sup>39</sup> For hf-elever gælder det årgangene 2014/15, 2015/16 og 2016/17. For de treårige uddannelser gælder det årgangene 2015/16 og 2016/17.

2020 og 2021 forventes at have påvirket elever med svagere socioøkonomisk baggrund mest negativt <sup>40</sup>.

#### **4.1.7 Ikke positiv sammenhæng mellem lærernes arbejde med reformen og studenternes faglige resultater**

I dette afsnit undersøges sammenhængen mellem lærernes arbejde med centrale dele af gymnasie-reformen og studenternes karakterer på eksamensbeviset. Mere konkret er der gennemført analyser, der kobler registerdata om studenternes karaktergennemsnit på eksamensbeviset med spørgsmål fra surveys <sup>41</sup>, hvor lærerne har vurderet, i hvilken grad de har implementeret en række elementer i reformen.

Resultaterne indikerer, hvorvidt der er en lineær sammenhæng mellem lærernes vurdering af deres arbejde med en række reformelementer og studenternes karaktergennemsnit på eksamensbeviset. Resultaterne vil fx afspejle, om studenter fra gymnasier, hvor lærerne i høj grad har implementeret udvalgte reformelementer, også opnår et højere karaktergennemsnit på deres eksamensbevis sammenlignet med studenter fra skoler, der i mindre grad har arbejdet med at implementere reformen. I analyserne tages der højde for studenternes baggrundskarakteristika. Der kan dog være systematiske forskelle på skoler og elevgrupper, der i henholdsvis høj eller lav grad arbejder med reformens elementer, som der ikke kan tages højde for i analysen (datagrundlag og tilgang til disse analyser er beskrevet i bilag 2).

Samlet set peger analyserne i retning af, at der ikke er en statistisk signifikant positiv sammenhæng mellem lærernes arbejde med reformen samlet set og studenternes karaktergennemsnit på eksamensbeviset (se Figur 13-70, Figur 13-71, Figur 13-72 og Figur 13-73 i Bilag 1: Figurbilag). På baggrund af disse analyser, kan det således ikke bekræftes, at reformens elementer har betydning for studenternes faglige resultater, forstået som gennemsnit på eksamensbeviset. Sammenhængen kan skyldes de overordnede mål for implementering, der er anvendt, da de på meget overordnet vis indfanger lærernes arbejde med at implementere reformen.

## **4.2 Elevernes trivsel**

Analyserne af elevernes trivsel baseres på spørgeskemaundersøgelsen blandt elever på stx, htx, hhx og hf. <sup>42</sup> Elevernes trivsel undersøges ved hjælp af to indeks for henholdsvis generel trivsel i skolen og faglig trivsel.

### **4.2.1 Øget generel og faglig trivsel blandt elever på alle fire uddannelser**

Evalueringen viser overordnet set, at elevernes generelle trivsel i skolen såvel som den faglige trivsel var høj både før og efter reformen og på tværs af alle de gymnasiale uddannelser. I 2021 ligger elevernes generelle trivsel lige over fire på en skala fra et til fem, mens deres faglige trivsel ligger lige under fire.

<sup>40</sup> Denne forventning baserer sig blandt andet på analyser, som viser, at ledere og lærere vurderer, at nedlukningsperioden havde størst betydning for de fagligt svageste elevers læring. Se *Gymnasiale uddannelsers erfaringer med nødundervisning under covid-19-pandemien* (EVA, 2020).

<sup>41</sup> Her undersøges lærernes praksis i 2018 for nedenstående spørgsmål: 1) I hvilken grad er løbende evaluering og feedback en integreret del af din undervisning? 2) Hvis du tænker tilbage på din undervisning i denne klasse i dette skoleår: - I hvilken grad er udvikling af elevernes skriftlige kompetencer en central del af din undervisning? - Hvor ofte har eleverne arbejdet med innovation? - Hvor ofte har eleverne arbejdet med konkrete problemstillinger fra 'virkeligheden'? - Hvor ofte har eleverne arbejdet med globale problemstillinger i undervisningen? - Hvor ofte har eleverne anvendt forskellige it-programmer? - Hvor ofte har eleverne skabt digitale produktioner? - Hvor ofte har du bedt eleverne reflektere over, hvordan faget kan bruges i deres videre uddannelse?

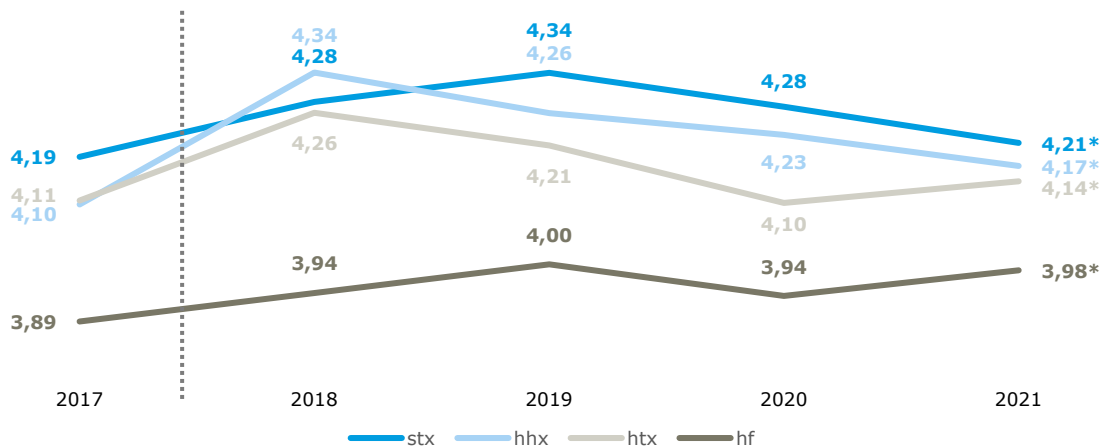
Der anvendes lærernes besvarelser fra 2018 som et udtryk for, hvordan lærerne har arbejdet med reformens elementer umiddelbart efter indførelsen af reformen. Niveaue i 2018 vurderes som en retvisende proxy for lærernes generelle implementeringsniveau de efterfølgende år.

<sup>42</sup> Data fra den første nationale trivselsmåling i de gymnasiale uddannelser blev gennemført første gang i skoleåret 2018/19. Det betyder, at der ikke findes nationale data om trivsel før andet skoleår, efter at reformen trådte i kraft. Derfor bygger analysen af elevtrivslen på surveydata indsamlet blandt elever på de ca. 90 skoler i surveypanelet.

Sammenholdes elevernes trivsel på tværs af de fire gymnasiale uddannelser, er der ligesom tidligere år en tendens til, at elevernes generelle og faglige trivsel er højest på stx, mens den er lavest på hf. Supplerende analyser viser derudover, at elevernes generelle og faglige trivsel gennemsnitligt har ligget signifikant højere i skoleårene efter reformen (2017/18 til 2020/21) sammenlignet med skoleåret før reformens ikrafttrædelse (2016/17), når der kontrolleres for relevante baggrundsvARIABLE. Dette billede går på tværs af alle fire uddannelser, men er særligt udtalt på stx og hhx. Det er dog værd at bemærke, at gennemsnittet efter reformen dækker over elever, som helt eller delvist har været omfattet af reformen.

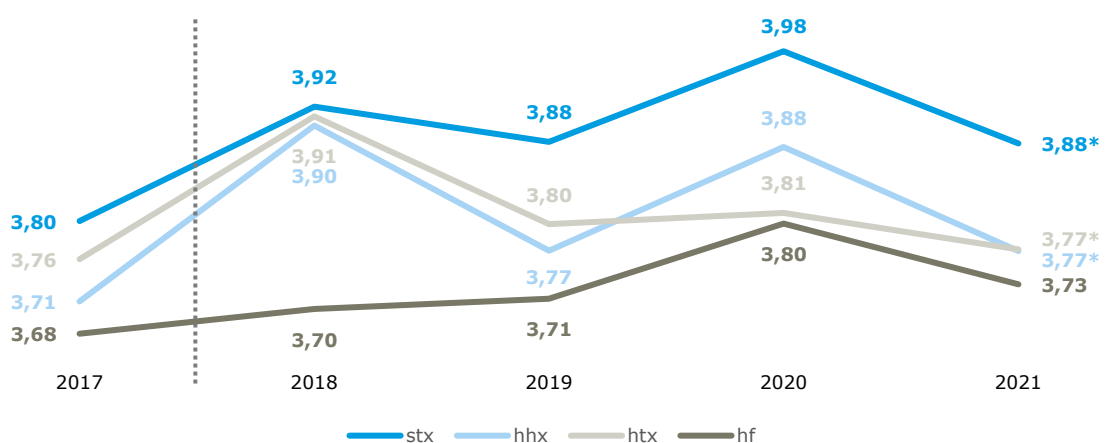
Derudover tegner der sig for stx, htx og hhx et billede af, at den generelle trivsel er faldet en smule i 2020 og 2021 sammenholdt med de første år efter reformens ikrafttrædelse (2018 og 2019). Det skyldes højst sandsynligt de særlige forhold som følge af nedlukningen under covid-19-pandemien. Det er dog bemærkelsesværdigt, at trivselsniveauet kun er faldet en smule og fortsat er højere end året før reformens ikrafttrædelse. Covid-19-pandemien har således ikke medført et stort fald i trivslen på tværs af de gymnasiale uddannelser.

**Figur 4-14: Generel trivsel blandt elever på de treårige uddannelser og hf (2017-2021)**



Note: Figuren viser den gennemsnitlige generelle trivsel blandt eleverne på de treårige uddannelser samt hf i årene 2017-2021 baseret på to indeks skaleret fra 1-5. Indekset over generel trivsel bygger på følgende spørgsmål: "Er du glad for din skole?", "Er du glad for din klasse?", "Hvor ofte føler du dig tryk i skolen?", "Jeg føler, jeg hører til på min skole". Alle spørgsmål er skaleret fra 1-5. For de tre første spørgsmål går svarkategorierne fra 'aldrig' til 'meget tit', mens det sidste spørgsmål går fra 'meget uenig' til 'meget enig'. Den lodrette linje angiver, hvornår gymnasireformen trådte i kraft. N (2017) = 8.372 (stx), 4.193 (hhx), 2.554 (htx), 919 (hf). N (2018) = 5.763 (stx), 2.524 (hhx), 1.332 (htx), 1.541 (hf). N (2019) = 8.744 (stx), 5.185 (hhx), 3.537 (htx), 1.618 (hf). N (2020) = 6.039 (stx), 3.821 (hhx), 2.137 (htx), 1.188 (hf). N (2021) = 7.584 (stx), 3.861 (hhx), 2.247 (htx), 2.002 (hf). \* angiver en signifikant udvikling ( $p < 0,05$ ) fra før reformens ikrafttrædelse til efter, at den er fuldt indfaset, uden kontrol for relevante baggrundsvARIABLE.

**Figur 4-15: Faglig trivsel blandt elever på de treårige uddannelser og hf (2017-2021)**





Note: Figuren viser den gennemsnitlige faglige trivsel blandt eleverne på de treårige uddannelser samt hf i årene 2017-2021 baseret på to indeks skaleret fra 1-5. Indekset over den faglige trivsel bygger på elevernes vurdering af følgende udsagn: "Undervisningen motiverer mig til at lære nyt", "Lærerne giver faglig hjælp, hvis jeg har brug for det", "Jeg kan godt lide at gå i skole". Alle spørgsmål er skaleret fra 1-5. For de to første spørgsmål går svarkategorierne fra 'aldrig' til 'meget tit', mens det sidste spørgsmål går fra 'meget uenig' til 'meget enig'. Den lodrette linje angiver, hvornår gymnasireformen trådte i kraft. N (2017) = 8.352 (stx), 4.175 (hhx), 2.549 (htx), 913 (hf). N (2018) = 5.754 (stx), 2.519 (hhx), 1.328 (htx), 1.536 (hf). N (2019) = 8.733 (stx), 5.163 (hhx), 3.529 (htx), 1.610 (hf). N (2020) = 6.030 (stx), 3.809 (hhx), 2.133 (htx), 1.187 (hf). N (2021) = 7.561 (stx), 3.864 (hhx), 2.241 (htx), 1.999 (hf). \* angiver en signifikant udvikling ( $p < 0,05$ ) fra før reformens ikrafttrædelse til efter, at den er fuldt indfaset, uden kontrol for relevante baggrundsvariable.

I spørgeskemaundersøgelsen er lærerne desuden spurgt om de ved, hvordan de skal forholde sig, hvis en elev mistrives eller er frafaldstruet. Langt størstedelen af lærerne er enige i, at de ved, hvad de skal gøre, hvis de ser, at en elev mistrives (82 pct.), eller ser, at en elev er frafaldstruet (80 pct.). Sammenlignes lærernes besvarelser i 2021 med lærernes besvarelser i 2018 (hvor spørgsmålene første gang blev stillet), er der signifikant flere lærere, som er enige i, at de ved, hvordan de skal forholde sig til mistrivsel og frafald. Denne tendens går på tværs af alle uddannelser.

#### 4.2.2 Ikke sammenhæng mellem lærernes arbejde med udvalgte reformelementer og elevernes trivsel

I dette afsnit undersøges reformens betydning for elevernes faglige og generelle trivsel. Analyserne er baseret på surveydata om elevernes faglige og generelle trivsel og surveydata om lærernes arbejde med en række reformelementer<sup>43</sup>. I analyserne tages der højde for elevernes baggrunds-karakteristika.

Resultaterne indikerer overordnet, at der ikke er en statistisk signifikant sammenhæng mellem lærernes vurdering af deres arbejde med en række reformelementer og elevernes faglige og generelle trivsel. Dette resultat går på tværs af stx, hhx, htx og hf. Dette billede stemmer overens med resultaterne i fjerde delrapport, som fandt, at der ikke var en entydig sammenhæng mellem reformens elementer, lærernes kompetenceudvikling og elevernes generelle og faglige trivsel.

På baggrund af ovenstående analyser fremgår det altså, at der er en øget faglig og generel trivsel blandt eleverne på tværs af de fire uddannelsesretninger, men det kan ikke bekræftes, at reformens elementer har betydning for elevernes faglige og generelle trivsel. De manglende sammenhænge kan skyldes evaluators udarbejdede mål for implementering (indeks), som på meget overordnet vis indfanger lærernes arbejde med reformen.

<sup>43</sup> Indekset for lærernes samlede arbejde med reformen er konstrueret på baggrund af spørgsmålene: 1) I hvilken grad er løbende evaluering og feedback en integreret del af din undervisning? 2) Hvis du tænker tilbage på din undervisning i denne klasse i dette skoleår: - I hvilken grad er udvikling af elevernes skriftlige kompetencer en central del af din undervisning? - Hvor ofte har eleverne arbejdet med innovation? - Hvor ofte har eleverne arbejdet med konkrete problemstillinger fra 'virkeligheden'? - Hvor ofte har eleverne arbejdet med globale problemstillinger i undervisningen? - Hvor ofte har eleverne anvendt forskellige it-programmer? - Hvor ofte har ... eleverne skabt digitale produktioner? - Hvor ofte har du bedt eleverne reflektere over, hvordan faget kan bruges i deres videre uddannelse?

Der anvendes lærernes besvarelser fra 2018 som et udtryk for, hvordan lærerne har arbejdet med reformens elementer umiddelbart efter indførelsen af reformen. Niveaue i 2018 vurderes som en retvisende proxy for lærernes generelle implementeringsniveau de efterfølgende år.

## 5. GRUNDFORLØBET OG VALG AF STUDIERETNING PÅ DE TREÅRIGE UDDANNELSER

En af intentionerne med reformen er, at eleverne gennem et bedre og kortere grundforløb på de treårige gymnasiale uddannelser skal få en god start i gymnasiet, hvor afklaring af faglige interesser og forudsætninger er i fokus. Dermed er det hensigten, at grundforløbet skal bidrage til elevernes afklaring af deres valg af studieretning og ruste dem til at gennemføre den valgte studieretning<sup>44</sup>.

I vejledningen til grundforløbet på hhx, htx og stx<sup>45</sup> står der:

”Formålet med grundforløbet er, at eleverne bliver fagligt afklarede før deres valg af studieretning i slutningen af grundforløbet. Det betyder, at grundforløbet skal tilrettelægges, så eleverne udfordres fagligt og møder gymnasiets arbejdsmetoder og de faglige krav, som stilles i gymnasiet og i de enkelte studieretninger. Dette sker både gennem konkret undervisning i de fag og forløb, som indgår i grundforløbet, og gennem evaluering og feedback, som skal tydeliggøre den enkelte elevs faglige niveau og reelle muligheder for at gennemføre det kommende studieretningsforløb.”

Derfor rummer det nye grundforløb væsentlige ændringer i forhold til før 2017 – både i forhold til placeringen af elevernes studieretningsvalg, indholdet i de flerfaglige forløb og indførelsen af grundforløbsprøver, evalueringssamtale og matematikscreening.

Kapitlet er bygget op i tre afsnit, som tilsammen afdækker resultater og implementering af den del af reformen, der handler om at give eleverne en god start i gymnasiet, kvalificere deres valg af studieretning og forbedre deres muligheder for at gennemføre uddannelsen:

1. Tilrettelæggelse af grundforløbet
2. Elevernes afklaringsproces og valg af studieretning
3. Overgang til studieretning.

### Boks 5-1: Kapitlets hovedpointer

Evalueringen viser samlet set, at skolerne i løbet af de seneste fire år er kommet langt med at skabe et grundforløb med en afklarende funktion. Dog er der også en oplevelse af, at grundforløbet er fagligt kompakt, og at skiftet fra grundforløb til studieretningsklasse har store sociale omkostninger for eleverne.

**En betydelig del af lærerne oplever grundforløbet som fagligt kompakt:** I løbet af alle år efter reformens ikrafttrædelse har lærerne oplevet at være udfordret på at sikre, at eleverne når igennem det faglige indhold, som de skal i grundforløbet. Færre lærere på stx og htx oplever dog grundforløbet som fagligt kompakt, hvis man sammenligner dette års besvarelser med lærernes besvarelser efter første gennemløb efter reformens ikrafttrædelse (skoleåret 2017/18).

**Flere elever end tidligere oplever afklaring som følge af grundforløbet, og flere skifter studieretning:** Eleverne på de gymnasiale uddannelser er overordnet enige i, at grundforløbet bidrager til forventningsafstemning. Det gør sig især gældende for hhx-eleverne. Ser man på tværs af undersøgelsens

<sup>44</sup> Aftale mellem regeringen, Socialdemokratiet, Dansk Folkeparti, Liberal Alliance, Det Radikale Venstre, Socialistisk Folkeparti og Det Konservative Folkeparti om styrkede gymnasiale uddannelser (2016), s. 7.

<sup>45</sup> Grundforløbet på hhx, htx og stx. *Vejledning til lov og bekendtgørelse* (Undervisningsministeriet, Styrelsen for Undervisning og Kvalitet, Gymnasie- og Tilsynskontoret), s. 2.

år, er 1.g-eleverne i 2020/21 i højere grad enige i, at grundforløbet har bidraget til forventningsafstemning og afklaring af deres studieretningsvalg sammenlignet med 1.g-elevernes besvarelser i skoleåret 2017/2018. Samtidig er der signifikant flere elever, som skifter mening om, hvilken studieretning de ønsker efter grundforløbet.

**Færre elever oplever overblik over, hvilke muligheder og begrænsninger for videregående uddannelse deres studieretning medfører:** På trods af at eleverne overordnet har en positiv oplevelse af udbyttet af grundforløbet, angiver knap to ud af fem elever (38 pct.) i dette års måling, at de overvejende er uenige i, at de har et godt overblik over, hvilke muligheder og begrænsninger for videregående uddannelse deres studieretning medfører. Siden første måling (skoleåret 2016/17) er eleverne på stx og htx blevet signifikant mere uenige i, at de har et godt overblik over, hvilke videregående uddannelser de kan begynde på med deres studieretning.

**En større andel elever tilkendegiver, at omfanget af sociale introforløb i overgangen fra grundforløb til studieretning er utilstrækkeligt eller slet ikke gennemført:** De seneste år har flere og flere elever tilkendegivet, at omfanget af sociale introforløb var tilstrækkeligt. Målingen for skoleåret 2020/21 viser derimod, at over halvdelen af eleverne oplever, at de sociale introforløb har været utilstrækkelige eller slet ikke gennemført. Dette forventes dog at skyldes nedlukningen som følge af covid-19-pandemien, som har medført, at sociale arrangementer i mange tilfælde er blevet aflyst.

**Elevernes bevæggrunde for valg af studieretning er overordnet uændrede, siden reformen trådte i kraft:** Således har hovedparten af eleverne i alle årene efter reformen svaret, at de vælger studieretning ud fra deres faglige interesse for at holde mulighederne åbne i forhold til valg af videregående uddannelse, og fordi studieretningen giver mulighed for at komme ind på den/de videregående uddannelser, eleverne overvejer.

## 5.1 Tilrettelæggelse af det nye grundforløb

Evalueringen viser, at der er arbejdet systematisk med at implementere grundforløbet på de treårige gymnasiale uddannelser. Det vil sige, at de gymnasiale uddannelser på tværs af stx, htx og htx arbejder systematisk med grundforløbets underliggende elementer i form af præsentation og afprøvning af studieretninger og studieretningsfag, gennemførelse af to flerfaglige forløb, introduktion til gymnasiets faglige krav og arbejdsmetoder samt afholdelse af evalueringssamtaler med henblik på at hjælpe eleverne med at blive afklarede om deres valg af studieretning.

Dette resultat er i overensstemmelse med udviklingen i de tidligere delrapporter i følgeforskningsprogrammet, der viser, at tilrettelæggelsen af det nye grundforløb er et af de elementer i reformen, som gymnasieskolerne har haft størst fokus på at implementere siden reformen trådte i kraft.

Sammenholdt med tredje delrapport fra 2018, der fokuserede på reforminitiativet om bedre og kortere grundforløb, viser evalueringen i dette års delrapport desuden, at tilgangen til tilrettelæggelsen af grundforløbet er blevet mere ensartet på tværs af de treårige gymnasieskoler. Denne pointe vil blive udfoldet i rapportens temadel, der blandt andet sætter fokus på, hvorvidt og hvordan grundforløbet bidrager til elevernes faglige afklaring.

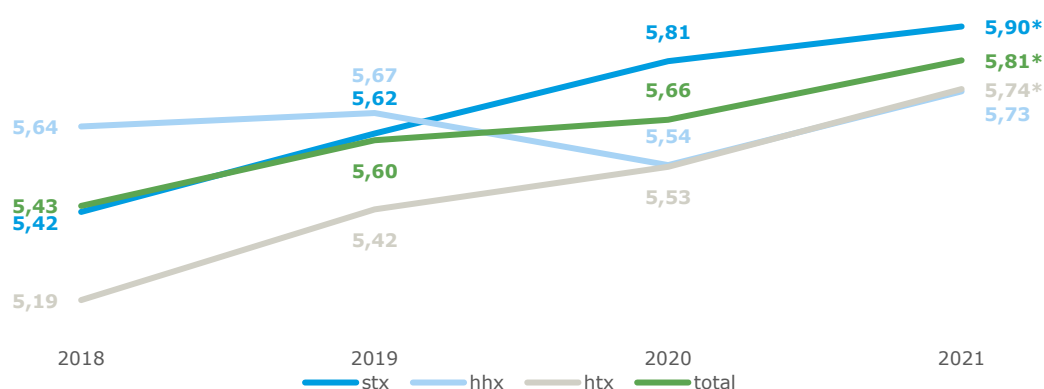
I dette kapitel præsenteres de afsluttende resultater af implementering af grundforløbet, herunder de afklarende aktiviteter (introduktion til studieretningerne og evalueringssamtalen).

### 5.1.1 En betydelig del af lærerne oplever grundforløbet som fagligt kompakt

Evalueringen af første gennemløb efter reformen (skoleåret 2017/18) viste, at det nye grundforløb pressede særligt lærerne. Lærerne oplevede især, at grundforløbet var meget kompakt, hvilket bl.a.

gjorde det udfordrende at sikre, at eleverne nåede igennem det faglige indhold og dermed ruste dem fagligt til det videre gymnasieforløb. Analyserne af dette års surveydata viser, at ca. to ud af fem lærere (41 pct.) angiver, at det overvejende er nemt at sikre, at eleverne når igennem de faglige aktiviteter og det faglige stof, de skal i løbet af grundforløbet. En betydelig del af lærerne (28 pct.) oplever dog fortsat, at det overvejende er svært (se Figur 13-6 i Bilag 1: Figurbilag). Sammenlignes lærernes besvarelser efter første gennemløb efter reformen (skoleåret 2017/18) med de senere målinger, er der sket en positiv udvikling i lærernes opfattelse heraf, da lærerne på stx og htx i den nyeste måling (skoleåret 2020/21) er signifikant mindre tilbøjelige til at opleve grundforløbet som fagligt kompakt.

**Figur 5-1: Hvor nemt eller svært oplever du, at det er at sikre, at eleverne når igennem de faglige aktiviteter og det faglige stof, de skal i løbet af grundforløbet? (10 = meget nemt), (lærere, 2018-2021)**



Note: Spørgsmålet er stillet til alle lærere på de treårige uddannelser. Svarkategorierne går fra 1 (meget svært) til 10 (meget nemt). \* angiver en signifikant udvikling ( $p < 0,05$ ) fra 2018 til 2021. N (2018) = 500 (stx), 254 (hhx), 182 (htx), 936 (total). N (2019) = 608 (stx), 391 (hhx), 213 (htx), 1.212 (total). N (2020) = 411 (stx), 359 (hhx), 165 (htx), 935 (total). N (2021) = 421 (stx), 303 (hhx), 170 (htx), 894 (total).

Den kvalitative analyse understøtter billedet af, at der er blevet arbejdet med at reducere den faglige stofmængde, som skal gennemgås i grundforløbet. Dog synes der at være forskel på oplevelsen af kompakthed på tværs af fag, og på enkelte caseskoler er der stadig lærere, der giver udtryk for, at de kan have svært ved at nå igennem det faglige stof. Det bliver særligt anset for udfordrende, hvis det er i flerfaglige forløb, hvor eleverne skal til prøve i slutningen af grundforløbet. Endelig er det en pointe blandt lærerne, at oplevelsen af kompakthed også hænger sammen med, at der generelt er mange nye ting at forholde sig til for eleverne i løbet af grundforløbet: De skal vænne sig til at gå i gymnasiet, lære de andre lærere og elever at kende, gå til prøver og vælge studieretning.

### 5.1.2 Flertallet af eleverne har arbejdet med fag fra forskellige studieretninger i løbet af grundforløbet

Et centralt formål med grundforløbet er at introducere eleverne til de studieretninger, de kan vælge imellem og på en måde, som understøtter eleverne i at træffe et kvalificeret valg<sup>46</sup>.

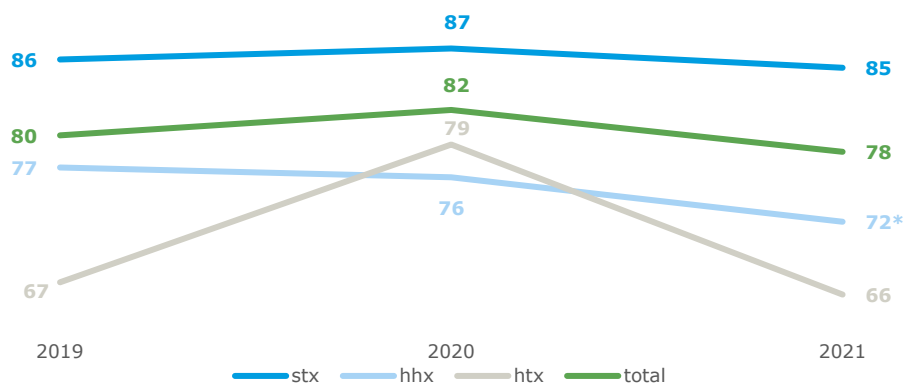
Eleverne er i den forbindelse spurgt om, hvorvidt de har arbejdet med fag fra forskellige studieretninger i løbet af grundforløbet. Dette års surveydata viser, at langt de fleste af eleverne har arbejdet med fag fra forskellige studieretninger. Ser man på tværs af de tre årige gymnasiale uddannelser, har signifikant flere af eleverne på stx i løbet af grundforløbet arbejdet med fag fra forskellige

<sup>46</sup> Antallet af studieretninger blev i forbindelse med reformen reduceret til 18 på stx og htx og 13 på hhx. Den enkelte skole skal ikke udbyde alle studieretninger, men beslutter selv, hvilke studieretninger den udbyder.

studieretninger (85 pct.) sammenlignet med hhx (72 pct.) og htx (66 pct.) (se Figur 13-7 i Bilag 1: Figurbilag).

Supplerende analyser viser, at der har været udsving i htx-elevers tendens til at arbejde med fag fra forskellige studieretninger i løbet af grundforløbet siden skoleåret 2018/19, hvor spørgsmålet første gang blev stillet. Fra 2018/19 til 2019/20 var htx-eleverne signifikant mere tilbøjelige til at angive, at de arbejdede med fag fra forskellige studieretninger. Sammenlignes data derimod fra skoleåret 2019/20 med skoleåret 2020/21, er der signifikant færre htx-elever, som angiver, at de har arbejdet med fag fra forskellige studieretninger. De kvalitative data peger i retning af, at denne forskel kan hænge sammen med, at htx-skolerne lægger mindre vægt på at give eleverne en grundig introduktion til de forskellige studieretninger, fordi de har en opfattelse af, at de fleste elever allerede er afklarede om deres valg af studieretning, før de starter på htx. Derudover kan det også hænge sammen med, at de studieretninger, skolerne udbyder, ligner hinanden så meget, at skolerne ikke ser noget stort behov for at lade eleverne arbejde med fag fra forskellige studieretninger.

**Figur 5-2: Har du i løbet af grundforløbet prøvet at arbejde med fag fra forskellige studieretninger? (Elev, 2019-2021)**



Note: Figuren viser andel elever, som har svaret ja til spørgsmålet: "Har du i løbet af grundforløbet prøvet at arbejde med fag fra forskellige studieretninger?" Spørgsmålet er stillet til alle elever i 1.g på de treårige uddannelser. Tallene i figuren er angivet i procent. \* angiver en signifikant udvikling ( $p < 0,05$ ) fra 2019 til 2021. N (2019) = 3.789 (stx), 2.579 (hhx), 1.388 (htx), 7.756 (total). N (2020) = 1.886 (stx), 1.352 (hhx), 717 (htx), 3.955 (total). N (2021) = 2.563 (stx), 1.427 (hhx), 810 (htx), 4.800 (total).

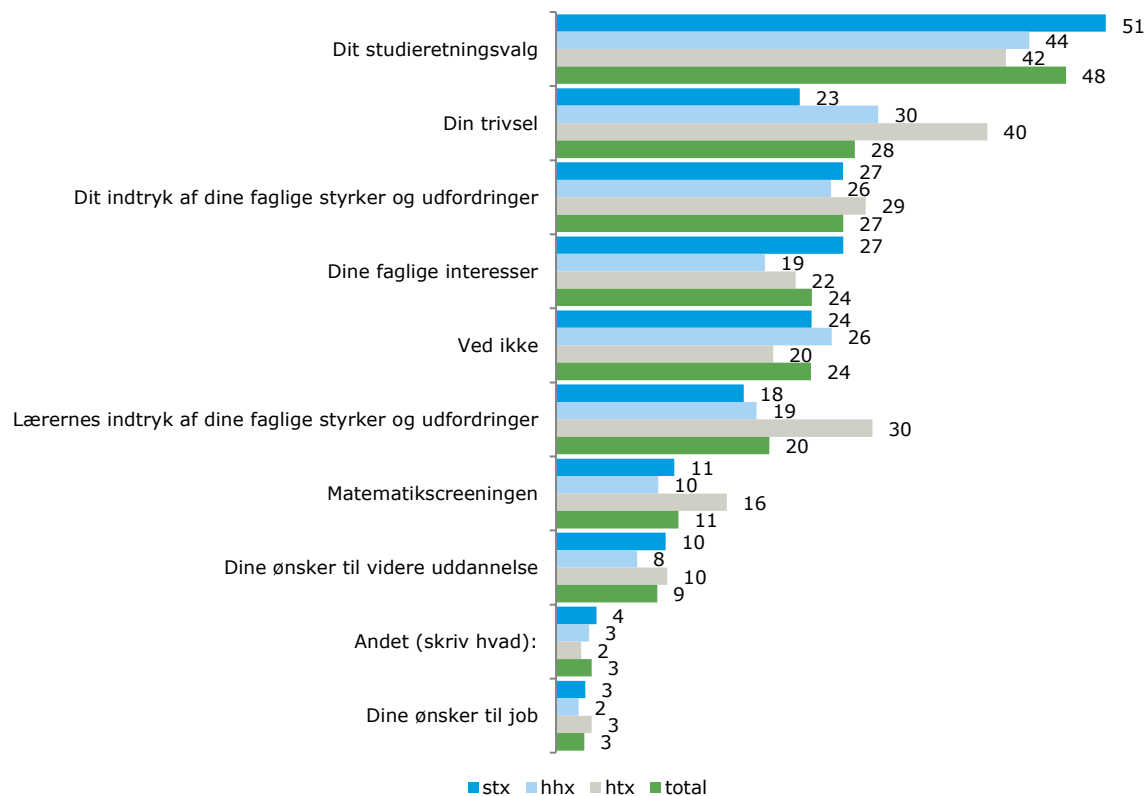
### 5.1.3 Hver anden elev oplever, at evalueringssamtalen har fokus på deres valg af studieretning

Evalueringssamtalen er en af de aktiviteter, som skal understøtte elevernes afklaringsproces i relation til valg af uddannelse og studieretning gennem afdækning af elevens faglige niveau og ønsker til videregående uddannelse. Med afsæt i dette kan evalueringssamtalen anvendes til at udfordre elevens umiddelbare ønske til valg af studieretning. Evalueringssamtalen finder sted i slutningen af grundforløbet. Hvordan samtalen konkret afvikles, og hvem der deltager, er op til den enkelte skole.

Eleverne i 1.g er i spørgeskemaundersøgelsen spurgt om, hvad der særligt var fokus på i evalueringssamtalen. I dette års spørgeskemarunde angiver flest elever, at evalueringssamtalen fokuserede på elevernes studieretningsvalg (48 pct.), trivsel (28 pct.) eller elevernes indtryk af deres faglige styrker og svagheder (27 pct.). Færrest elever angiver, at evalueringssamtalen handlede om elevernes ønsker til job (3 pct.) eller elevernes ønsker til videre uddannelse (9 pct.). Næsten hver fjerde elev angiver, at de ikke ved, hvad der var særligt fokus på i evalueringssamtalen. Nedenstående figur viser, at eleverne på stx i højere grad oplever, at evalueringssamtalen fokuserede på deres studieretningsvalg og deres faglige interesser sammenlignet med eleverne på hhx og htx.

Eleverne på htx oplever derimod i højere grad, at evalueringssamtalen fokuserede på deres trivsel og lærernes indtryk af elevernes faglige styrker og udfordringer.

**Figur 5-3: Hvad var der særligt fokus på i den evalueringssamtale/vejledningssamtale, der blev afholdt for dig i slutningen af grundforløbet? (Der kan sættes maks. tre kryds), (elever, 2021)**



Note: Spørgsmålet er stillet til alle elever i 1.g på de treårige uddannelser. Tallene i figuren er angivet i procent. Andelene summerer ikke til 100, da det har været muligt at sætte flere kryds. N = 2.563 (stx), 1.427 (hhx), 810 (htx), 4.800 (total).

Sammenlignes 1.g-elevernes vurdering af evalueringssamtalens indhold i skoleåret 2018/19 med 1.g-elevernes vurdering af evalueringssamtalens indhold i skoleåret 2020/21, har signifikant færre elever i skoleåret 2020/21 angivet, at evalueringssamtalen havde fokus på deres trivsel, deres indtryk af deres faglige styrker og udfordringer, lærernes indtryk af deres faglige styrker og udfordringer, deres faglige interesser, deres studieretningsvalg, deres ønsker til videre uddannelse, deres ønsker til job og matematikscreeningen. Dette kan skyldes, at eleverne i skoleåret 2019/20 og 2020/21 svarede på spørgsmålet længere tid efter evalueringssamtalen end i skoleåret 2018/19 (april/maj versus januar). Dette kommer til udtryk ved, at signifikant flere elever på tværs af de tre uddannelser har svaret "ved ikke" til, hvad der var særligt fokus på i deres evalueringssamtale i 2019/20 og 2020/21 sammenlignet med 2018/19.

Den kvalitative analyse underbygger, at eleverne kan have svært ved at huske samtalen senere i deres studieforløb. Samtidig fremgår det af interviewene med eleverne, at evalueringssamtalen kaldes noget forskelligt på tværs af skolerne, hvilket ligeledes kan bidrage til, at eleverne svarer "ved ikke" til spørgsmålet.

Den kvalitative analyse viser desuden, at matematikscreeningen spiller en væsentlig rolle i evalueringssamtalen på alle de treårige caseskoler. Når det kun er 11 pct. af eleverne, der angiver, at der var særligt fokus på matematikscreeningen til deres evalueringssamtale, kan det hænge sammen med, at matematikscreeningen typisk bliver brugt som et redskab til at facilitere samtaler med eleverne om studieretningsvalg, faglige styrker og udfordringer eller interesser.

## 5.2 Elevernes afklaringsproces og valg af studieretning

Det nye grundforløb bygger på en antagelse om, at eleverne vil vælge den studieretning, der passer bedst til deres faglige evner, interesser og ønsker til videregående uddannelse, hvis de i løbet af grundforløbet får kendskab til indhold og krav i studieretningerne, og såfremt de gennem evaluering og feedback reflekterer over deres eget faglige niveau og ønsker til videre uddannelse.

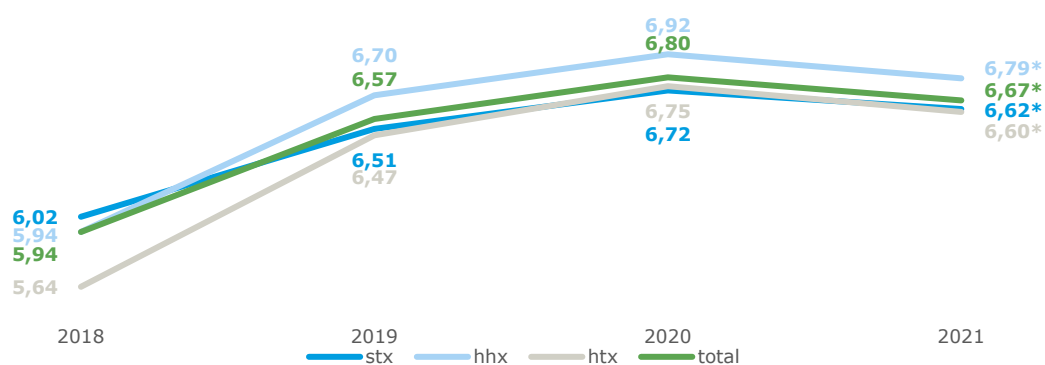
### 5.2.1 Grundforløbet bidrager til elevernes afklaringsproces om studieretningsvalg

Hvert år er der stillet en række spørgsmål, som tilsammen giver en indikation af, om det nye grundforløb bidrager til at understøtte elevernes afklaringsproces og dermed kvalificerer deres valg af studieretning.

For det første har eleverne siden skoleåret 2017/18 besvaret spørgsmål om deres oplevede udbytte af grundforløbet i form af forventningsafstemning om det videre gymnasieforløb og afklaring af studieretningsvalget. Besvarelserne af disse spørgsmål er omdannet til to indeks; "forventningsafstemning på grundforløbet" og "afklaring af studieretningsvalget", som vises i de to nedenstående figurer. Indekset for forventningsafstemning viser, at eleverne overordnet set er enige i, at grundforløbet har bidraget til forventningsafstemning. De kvalitative data understøtter, at eleverne har en oplevelse af, at grundforløbet er med til at afklare deres studieretningsvalg og giver dem et indtryk af, hvad det vil sige at gå i gymnasiet.

Af surveydata fremgår det ligesom de seneste år, at eleverne på hhx er mest enige i, at grundforløbet har bidraget til forventningsafstemning. Ser man på tværs af undersøgelsens år, er 1.g-eleverne i 2020/21 i højere grad enige i, at grundforløbet bidrog til forventningsafstemning om det videre gymnasieforløb sammenlignet med 1.g-elevernes besvarelser i skoleåret 2017/18. Denne udvikling er signifikant for både stx, hhx og htx. Dog er oplevelsen heraf dalet en smule fra skoleåret 2019/20 til 2020/21 på tværs af alle tre gymnasiale uddannelser. Dette kan skyldes, at de introducerende aktiviteter på grundforløbet er blevet besværliggjort af nedlukningen som følge af covid-19-pandemien.

Figur 5-4: Indeks over forventningsafstemning på grundforløbet (10 = meget enig), (elever, 2018-2021)



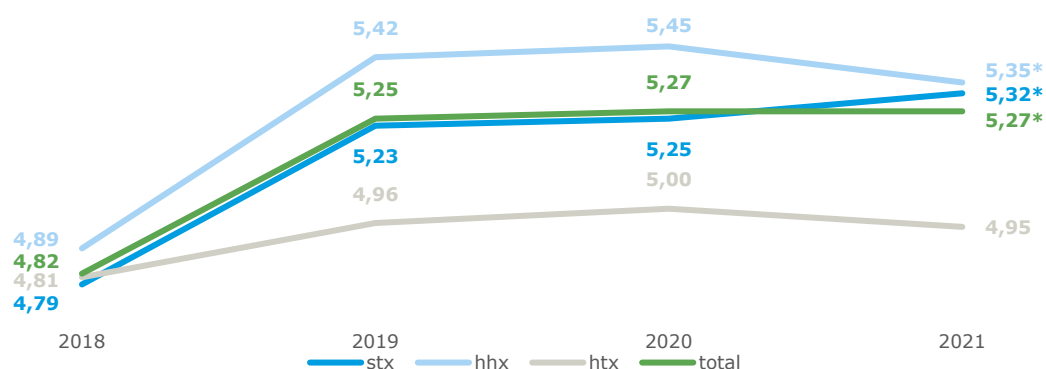
Note: Figuren viser elevernes besvarelse på et indeks bestående af følgende spørgsmål: "Hvor enig eller uenig er du følgende sætninger ...?", "Grundforløbet gav et godt indblik i arbejdsformerne på gymnasiet" og "Grundforløbet gav mig en god forståelse af indholdet i de forskellige studieretninger på gymnasiet". Spørgsmålene går fra 1-10, hvor 1 angiver 'helt uenig' og 10 angiver 'helt enig'. Spørgsmålene er stillet til alle elever i 1.g på de treårige uddannelser.

\* angiver en signifikant udvikling ( $p < 0,05$ ) fra 2018 til 2021. N (2018) = 3.942 (stx), 1.963 (hhx), 1.099 (htx), 7.004 (total). N (2019) = 3.733 (stx), 2.519 (hhx), 1.350 (htx), 7.602 (total). N (2020) = 1.865 (stx), 1.327 (hhx), 703 (htx), 3.895 (total). N (2021) = 2.532 (stx), 1.394 (hhx), 789 (htx), 4715 (total).

Derudover er 1.g-eleverne spurgt om, i hvilken grad grundforløbet har bidraget til afklaring af studieretningsvalg. Nedenstående figur viser, at 1.g-eleverne er moderat enige i, at grundforløbet bidrog til afklaring af deres studieretningsvalg. Samtidig viser figuren, at 1.g-eleverne på stx og hhx er mest enige i, at grundforløbet bidrog til afklaring, mens 1.g-eleverne på htx er mindst enige.

Ser man på 1.g-elevernes besvarelser over de senere år, er 1.g-eleverne på stx og hhx i skoleåret 2020/21 signifikant mere enige i, at grundforløbet bidrog til afklaring om studieretningsvalget sammenlignet med 1.g-eleverne i skoleåret 2017/18. Samme signifikante udvikling gør sig ikke gældende blandt 1.g-eleverne på htx. Den kvalitative analyse indikerer, at dette dels kan hænge sammen med, at htx-eleverne er mere afklarede, når de starter, og derfor får et mindre udbytte af de afklarende aktiviteter på grundforløbet. Dels kan det hænge sammen med, at studieretningerne på htx ligner hinanden forholdsvis meget, og htx-skolerne tilrettelægger færre afklarende aktiviteter, idet ledere og lærere anser studieretningsvalget som mindre vigtigt for deres elever.

**Figur 5-5: Indeks over elevernes udbytte af grundforløbet i form af afklaring af studieretningsvalget (10 = meget enig), (elever, 2018-2021)**

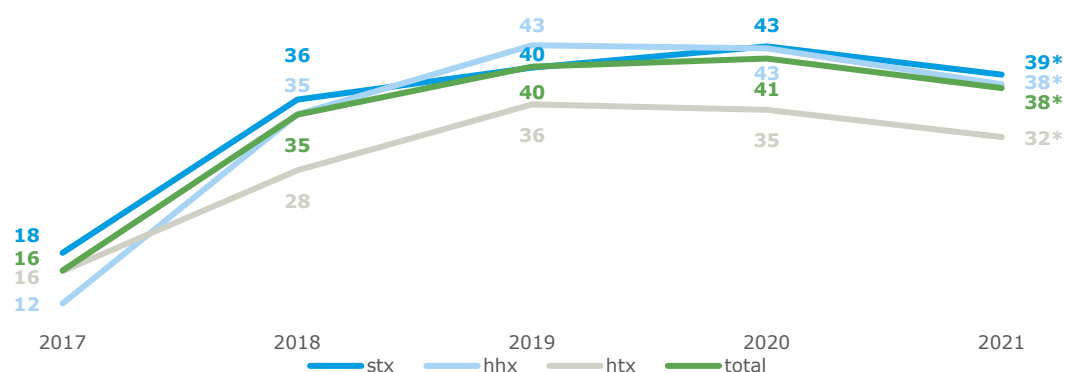


Note: Figuren viser elevernes besvarelse på et indeks bestående af følgende spørgsmål: "I hvilken grad oplevede du følgende...?": "Evalueringssamtalen/vejledningssamtalen fungerede som et redskab til at afklare mit valg af studieretning", "Matematikscreening fungerede som et redskab til at afklare mit valg af studieretning", "Det faglige indhold af grundforløbet var relevant for min afklaring af studieretningsvalget" og "Det faglige indhold af grundforløbet rustede mig til det videre gymnasieforløb". Svarkategorierne går fra 1-10, hvor 1 angiver 'i meget lav grad' og 10 angiver 'i meget høj grad'. Spørgsmålet er stillet til alle elever i 1.g på de treårige uddannelser. \* angiver en signifikant udvikling ( $p < 0,05$ ) fra 2018-2021. N (2018) = 3.652 (stx), 1.818 (hhx), 938 (htx), 6.408 (total). N (2019) = 3.322 (stx), 2.317 (hhx), 1.181 (htx), 6.820 (total). N (2020) = 1.587 (stx), 1.147 (hhx), 554 (htx), 3.288 (total). N (2021) = 2.065, 1.159 (hhx), 674 (htx), 3.898 (total).

Endelig er eleverne blevet spurgt om, hvorvidt de skiftede mening i løbet af grundforløbet om, hvilken studieretning de gerne ville have. Dette års surveydata viser, at lidt flere end hver tredje af eleverne (38 pct.) har skiftet mening i løbet af grundforløbet. På tværs af de tre gymnasiale uddannelser har flest elever skiftet mening på hhx (39 pct.), mens færrest elever på htx (32 pct.) har i løbet af grundforløbet skiftet mening om, hvilken studieretning de gerne ville have.

I de foregående rapporter blev det konkluderet, at andelen af elever, som skiftede mening om studieretning i løbet af grundforløbet, var mere end fordoblet fra skoleåret 2016/17 (16 pct.) til 2019/20 (41 pct.) på tværs af de tre uddannelsesretninger. Dette kunne ses som udtryk for, at eleverne i højere grad udfordres på deres umiddelbare interesser og præferencer og hjælpes til at reflektere over deres faglige niveau og ønsker til videre uddannelse med det nye grundforløb. Den stigende tendens er dog ikke i samme grad fortsat i den nyeste måling, da signifikant færre elever (38 pct.) har angivet, at de har skiftet mening om studieretning i løbet af grundforløbet på tværs af alle tre uddannelser i 2020/21 sammenlignet med 2019/20. Tendensen til, at færre elever skifter mening om studieretning i løbet af grundforløbet, ses på alle tre uddannelser. Det kan skyldes, at de afklarende aktiviteter på grundforløbet er blevet besværliggjort af covid-19-pandemien (fx i forhold til at blande elever på tværs af klasser).



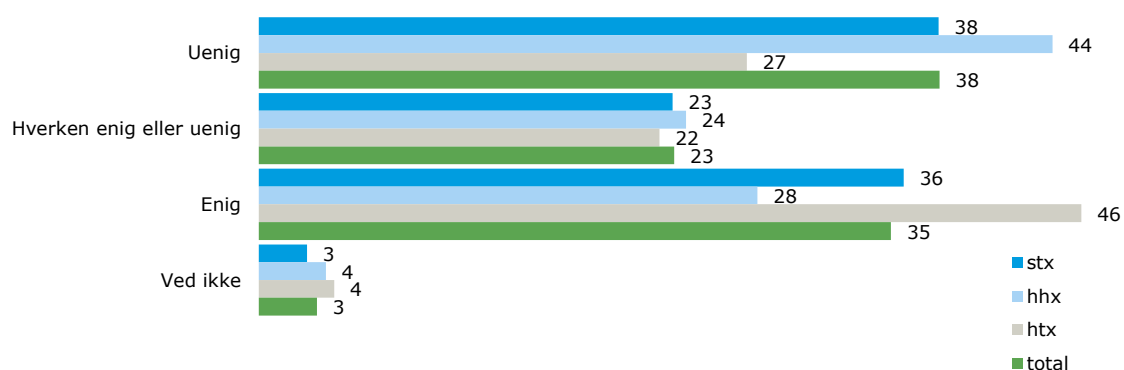
**Figur 5-6: Skiftede du mening om, hvilken studieretning du gerne ville have i løbet af grundforløbet? (Andel 'ja'), (elever, 2017-2021)**

Note: Figuren viser andel elever, som har svaret ja til spørgsmålet: "Skiftede du mening om, hvilken studieretning du gerne ville have i løbet af grundforløbet?" Spørgsmålet er stillet til alle elever i 1.g på de treårige uddannelser. Tallene i figuren er angivet i procent. \* angiver en signifikant udvikling ( $p < 0,05$ ) fra 2017 til 2021. N (2017) = 3.866 (stx), 2.043 (hhx), 1.451 (htx), 7.360 (total). N (2018) = 4.018 (stx), 2.002 (hhx), 1.122 (htx), 7.142 (total). N (2019) = 3.789 (stx), 2.578 (hhx), 1.388 (htx), 7.755 (total). N (2020) = 1.886 (stx), 1.352 (hhx), 717 (htx), 3.955 (total). N (2021) = 2.563 (stx), 1.427 (hhx), 810 (htx), 4.800 (total).

### 5.2.2 En betydelig gruppe elever mangler overblik over studieretningens muligheder i forhold til videre uddannelse

På trods af at eleverne overordnet har en positiv oplevelse af udbyttet af grundforløbet, er der i 2020/21 – ligesom i de foregående år – en større gruppe af eleverne, der ikke har overblik over, hvilke muligheder og begrænsninger for videregående uddannelse deres studieretning medfører. Af nedenstående figur fremgår det, at knap to ud af fem elever (38 pct.) overvejende er uenige i, at de har et godt overblik, mens lidt over en tredjedel (35 pct.) er enige. Eleverne på hhx er mest tilbøjelige til at være uenige, mens eleverne på htx er mest tilbøjelige til at være enige i, at de har et godt overblik over, hvilke muligheder og begrænsninger for videregående uddannelse deres studieretning medfører.

Siden første måling i skoleåret 2016/17 er eleverne på stx og hhx blevet signifikant mere uenige i, at de har et godt overblik over, hvilke videregående uddannelser de kan begynde på med deres studieretning. Samme tendens gør sig gældende på tværs af alle elever på de treårige gymnasiale uddannelser for skoleåret 2019/20 til 2020/21.

**Figur 5-7: Jeg har et godt overblik over, hvilke videregående uddannelser jeg kan begynde på efter min studentereksamen med den studieretning, jeg har valgt (elever, 2021)**

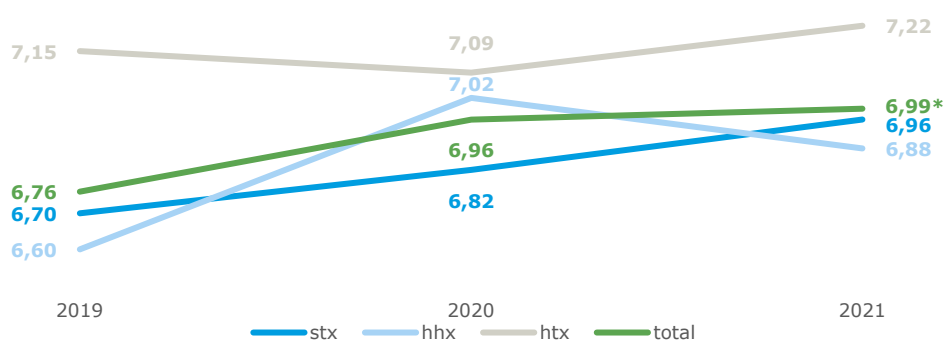
Note: Spørgsmålet er stillet til alle elever i 1.g på de treårige uddannelser. Tallene i figuren er angivet i procent. Svarkategorierne går fra 1-10, hvor 1 angiver 'meget uenig' og 10 angiver 'meget enig'. Svarkategorierne 1-4 er slået sammen til 'uenig', 5-6 til 'hverken enig eller uenig' og 7-10 til 'enig'. N = 7.302 (stx), 3.894 (hhx), 2.248 (htx), 13.444 (total).

I afklaringsprocessen kan lærerne potentielt spille en rolle i forhold til at støtte og udfordre eleverne. I spørgeskemaundersøgelsen er lærerne stillet en række spørgsmål, som har til formål at afdække lærernes oplevede viden og praksis i forhold til elevernes studieretningsvalg. På baggrund af disse spørgsmål er der konstrueret et indeks, som viser, at lærerne i overvejende grad oplever at have den rette viden om studieretningerne og praksis for at støtte og udfordre eleverne i deres valg af studieretning (se nedenstående figur).

Det er specielt lærerne på htx, som er tilbøjelige til at opleve, at de har viden og praksis for at støtte og udfordre eleverne i deres studieretningsvalg. Dette er interessant set i lyset af, at htx-eleverne er mindst tilbøjelige til at angive, at de har skiftet mening om studieretningsvalg i løbet af grundforløbet. At htx-lærernes og -elevernes vurderinger skiller sig ud, kan også skyldes de erhvervsgymnasiale uddannelsers anderledes profiler, hvilket både afspejles i andre krav til undervisere ansat på erhvervsgymnasier og elevtyperne; htx-eleverne er, som tidligere nævnt, den mest afklarede elevgruppe på de treårige gymnasiale uddannelser, og dette kan have betydning for, hvilken form for vejledning og udfordring eleverne har behov for.

Supplerende analyser viser, at lærerne samlet set er blevet signifikant mere enige i, at de har viden om studieretningerne og praksis for at støtte og udfordre eleverne fra skoleåret 2018/19 til 2020/21. Dette er bemærkelsesværdigt, set i lyset af at der er sket et fald i elevernes tilbøjelighed til at være enige i, at de har et godt overblik over, hvilke videregående uddannelser de kan begynde på med deres studieretning fra skoleåret 2019/20 til 2020/21. En mulig forklaring herpå kan være covid-19-nedlukningen, som har medført, at en række aktiviteter på grundforløbet kan have været sværere at gennemføre på grund af restriktioner.

**Figur 5-8: Indeks over lærernes viden og praksis i forhold til elevernes studieretningsvalg (10 = i meget høj grad) (lærere, 2019-2021)**



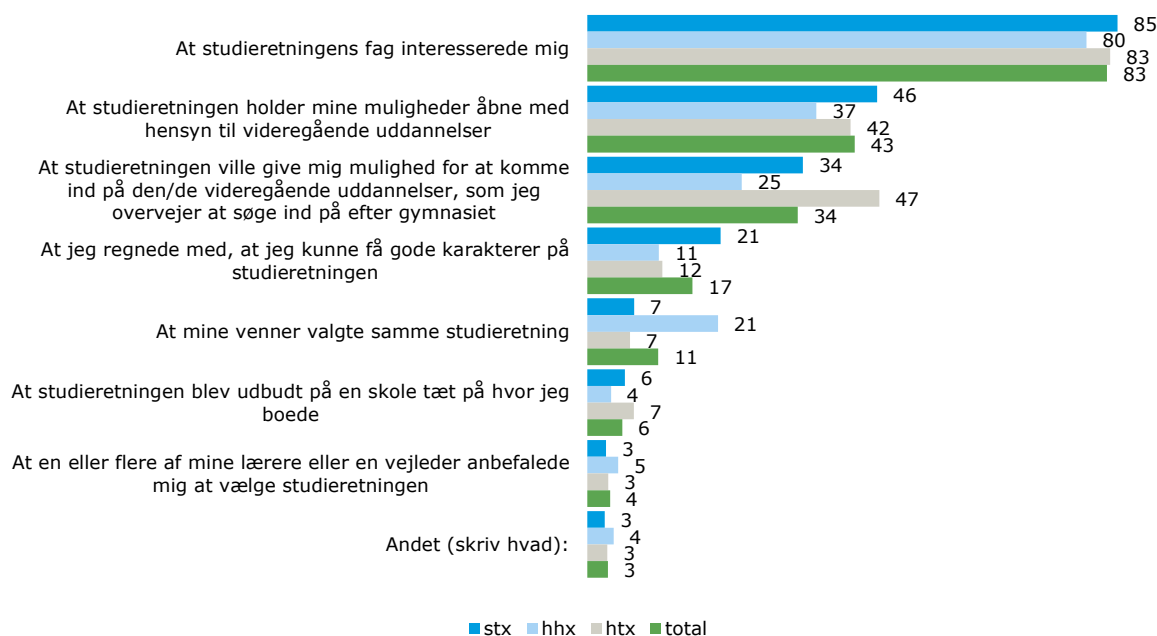
Note: Spørgsmålene er stillet til lærerne på de treårige uddannelser. Figuren viser lærernes besvarelse på et indeks bestående af følgende spørgsmål: "I hvilken grad ...": "Oplever du, at du har tilstrækkelig viden om indholdet af skolens udbudte studieretninger?", "Oplever du, at du har den rette viden til at hjælpe en elev til at blive afklaret om valg af studieretning?", "Støtter du dine elever i afklaring af faglige interesser og valg af studieretning?", "Udfordrer du dine elever på deres valg af studieretning (fx hvis du vurderer, at de vil få svært ved at leve op til de faglige krav i studieretningen, eller at de vælger på baggrund af andre hensyn end faglige interesser/kompetencer)?" og "Oplever du, at du har tilstrækkelig viden om sammenhæng mellem skolens studieretninger og videregående uddannelser?" Svarkategorierne går fra 1-10, hvor 1 angiver 'slet ikke' og 10 angiver 'i meget høj grad'. \* angiver en signifikant udvikling ( $p < 0,05$ ) fra 2019 til 2021. N (2019) = 512 (stx), 339 (hhx), 194 (htx), 1.045 (total). N (2020) = 332 (stx), 303 (hhx), 141 (htx), 776 (total). N (2021) = 340 (stx), 252 (hhx), 148 (htx), 740 (total).

### 5.2.3 Faglig interesse er fortsat den primære bevæggrund for elevernes valg af studieretning

I dette afsnit undersøges det, om elevernes oplevede udbytte af grundforløbet også afspejles i deres valg af studieretning i den forstand, at eleverne vælger den studieretning, der passer bedst til deres faglige evner, interesser og ønsker til videregående uddannelse.

Overordnet set peger analysen i retning af, at elevernes valg af studieretning har været drevet af de samme bevæggrunde gennem hele undersøgelsesperioden (fra skoleåret 2016/17 til 2020/21). Flest elever (83 pct.) angiver, at det vigtigste for dem var, at studieretningens fag interesserede dem. Dernæst kommer, at studieretningen holdt muligheder åbne i forhold til valg af videregående uddannelse (43 pct.), og at studieretningen gav mulighed for at komme ind på den/de videregående uddannelser, eleven overvejede (34 pct.). Se nedenstående for en illustration af dette.

**Figur 5-9: Hvad var det vigtigste for dig, da du valgte studieretning? (Elever, 2021)**



Note: Spørgsmålet er stillet til alle elever i 1.g på de treårige uddannelser. Tallene i figuren er angivet i procent. Andelen summerer ikke til 100, da det har været muligt at sætte flere kryds. N = 2.563 (stx), 1.427 (hhx), 810 (htx), 4.800 (total).

Samtidig er der inden for de tre uddannelser relativt store forskelle i elevernes besvarelser, som sandsynligvis snarere afspejler forskelle i elevprofiler på de tre uddannelser end forskelle drevet af reformen. Stx-eleverne er mere tilbøjelige end eleverne på hhx og htx til at svare, at det spillede en vigtig rolle for deres valg, at studieretningen holdt deres muligheder åbne med hensyn til videregående uddannelse, og at de regnede med, at de kunne få gode karakterer på studieretningen. Htx-eleverne fremstår omvendt som den elevgruppe, som i højest grad orienterer sig mod en bestemt videregående uddannelse i deres valg af studieretning.

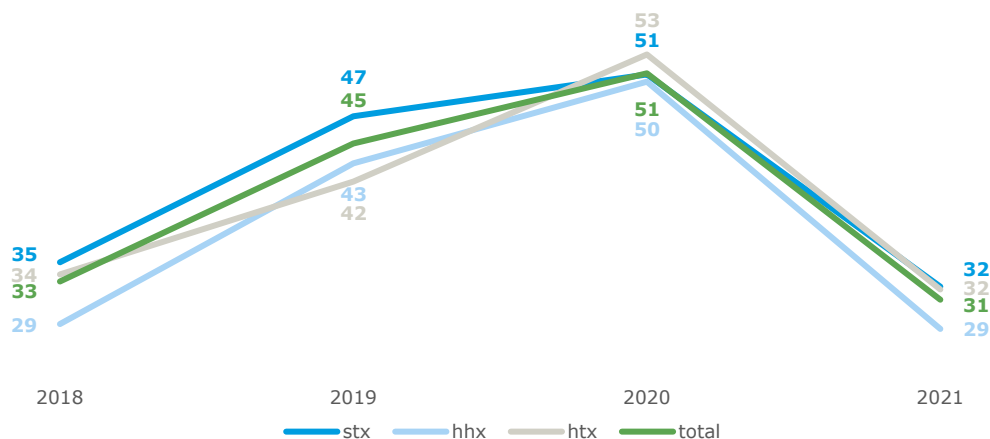
Endelig er det værd at bemærke, at en ud af fem hhx-elever (21 pct.) svarer, at de vælger studieretning efter, hvad deres venner valgte. I del 2 (Elevernes fagvalg og overgang til videre uddannelse) af rapporten uddybes kvalitative indsigter om elevernes valgprocesser set fra elevernes, lærernes og ledernes vinkel.

### 5.3 Overgang til studieretning

Første år efter indførelsen af det nye grundforløb (skoleåret 2017/18) tegnede evalueringen et billede af, at mange elever oplevede det som svært at skifte fra grundforløbsklasse til studieretningsklasse. Over halvdelen (56 pct.) af alle 1.g-elever i spørgeskemaundersøgelsen svarede i januar 2018, at deres skole ikke gjorde nok eller slet ikke gjorde noget for at lette den sociale overgang. Ligeledes fortalte elever i kvalitative interviews om en socialt svær overgang fra grundforløb til studieretning. De efterfølgende målinger (skoleåret 2018/19 og 2019/20) viste et fald i andelen af 1.g-elever, der angav, at omfanget af de sociale introforløb enten var utilstrækkeligt, eller at der

slet ikke blev gennemført introforløb. Dette pegede i retning af, at skolerne gennem de følgende år havde haft et øget fokus på at skabe en bedre overgang fra grundforløbet til studieretningsklassen. Billedet af en positiv udvikling genfindes dog ikke i den seneste måling, hvor 60 pct. af eleverne angiver, at de sociale introforløb enten var utilstrækkelige eller slet ikke blev gennemført. Omkring en tredjedel af eleverne (31 pct.) på de tre uddannelser tilkendegiver, at der blev afholdt sociale introforløb, og at disse var tilstrækkelige, hvilket er markant færre end året før (51 pct.). Denne negative udvikling forventes at være påvirket af covid-19-situationen, som har mindsket muligheden for at afholde sociale introforløb i 2020<sup>47</sup>.

**Figur 5-10: Blev der på din studieretning gennemført sociale introforløb ved overgangen mellem grundforløb og studieretning? (Andel "Ja, og omfanget var tilstrækkeligt"), (elever, 2018-2021)**



Note: Spørgsmålet er stillet til alle elever i 1.g på de treårige uddannelser. Tallene i figuren er angivet i procent. N (2018) = 4.018 (stx), 2.002 (htx), 1.122 (htx), 7.142 (total). N (2019) = 3.789 (stx), 2.579 (hhx), 1.388 (htx), 7.756 (total). N (2020) = 1.886 (stx), 1.352 (hhx), 717 (htx), 3.955 (total). N (2021) = 2.563 (stx), 1.427 (hhx), 810 (htx), 4.800 (total).

<sup>47</sup> Lignende resultater genfindes i undersøgelser af studerende på videregående uddannelsers oplevelse af studiestarten i 2020. Se bl.a.: <https://www.eva.dk/videregaaende-uddannelse/corona-goer-ondt-paa-nye-studerende>.

## 6. STYRKET FAGLIGHED PÅ DE FIRE GYMNASIALE UDDANNELSER

En central del af reformen handler om at styrke elevernes faglige færdigheder og kundskaber og derudover opdatere fagligheden, så den stemmer overens med den generelle samfundsudvikling.

I den politiske aftaletekst står der:

”De gymnasiale uddannelser har til formål at give eleverne en stærk faglighed og studiekompetence. Men kravene til de unges faglige og studiemæssige kompetencer både ændres og stiger. Forligskredsen er derfor enig om at styrke elevernes faglige færdigheder, kundskaber og opdatere fagligheden i de gymnasiale uddannelser, så fagligheden er i takt med samfundsudviklingen og ruste eleverne til at tage en videregående uddannelse. Gennem et alsidigt arbejde med faget skal eleverne opnå en dybdeforståelse af fagets kernestof og et højt niveau af viden.”

I kapitlet belyses følgende initiativer, som omfattes af reformelementet om styrket faglighed:

1. Løbende evaluering og feedback
2. Fordybelse og forenkling af fagenes samspil
3. Fokus på udviklingen af de brede faglige kompetencer og elevernes demokratiske forståelse som en del af undervisningen
4. Særlig indsats i naturvidenskab, matematik og fremmedsprog
5. Styrket digitalisering i undervisningen
6. Bedre tilrettelæggelse af skolehverdagen.

I dette kapitel præsenteres status på ovenstående initiativer, hvad angår panel skolernes implementering og resultater. Indledningsvis sammenfattes de centrale pointer vedrørende implementering og resultater af de forskellige elementer i initiativet om styrket faglighed (se boksen nedenfor).

### Boks 6-1: Kapitlets hovedpointer

I kapitlet evalueres de mange elementer, som indgår i initiativet om styrket faglighed. Det overordnede indtryk er, at skolernes implementering af flere elementer enten er negativ eller stagneret. Dog er der en klar tendens til, at lærerne har arbejdet med en øget digitalisering i undervisningen, hvilket skal ses i lyset af nedlukningerne og den virtuelle undervisning som følge af covid-19-pandemien.

**Modsattrettet udvikling i lærernes og elevernes opfattelse af evaluering og feedback:** Mens lærerne i højere grad angiver, at de har inddraget evaluering og feedback i undervisningen i skoleåret 2020/21 sammenlignet med før reformen, er der sket en negativ udvikling i andelen af elever, som angiver, at de anvender den feedback, de får.

**Færre flerfaglige forløb på stx og htx efter reformen:** På stx er andelen af lærere, som ikke har gennemført flerfaglige forløb i en tilfældigt udvalgt klasse, steget fra 24 pct. i skoleåret 2016/17 til 39 pct. i 2020/21, mens den er steget fra 14 pct. i 2016/17 til 26 pct. i 2020/21 på htx. Stigningen skyldes formentlig afskaffelsen af de otte obligatoriske AT-forløb på stx samt reduktionen af antallet af obligatoriske SO-forløb på htx som led i reformen.

**Begrænset fokus på de brede faglige kompetencer:** Der er ikke sket en signifikant udvikling i lærernes fokus på at fremme elevernes innovative og globale kompetencer i undervisningen fra 2016/17 til 2020/21. Derudover toner lærerne i mindre grad end tidligere deres undervisning, så den tager udgangspunkt i elevernes ønsker til videregående uddannelse og profession.

**Størst fokus på at udvikle elevernes demokratiske forståelse på stx:** Lærerne på stx er mest tilbøjelige til at angive, at eleverne inddrages i valg af emner og undervisningsformer sammenlignet med de andre uddannelser, ligesom de i højest grad vurderer, at eleverne har demokratisk forståelse.

**Større fokus efter reformen på at vejlede elever til at vælge fremmedsprog eller naturvidenskabelige fag på stx:** Sammenlignes stx-ledernes besvarelser i skoleåret 2020/21 med skoleåret 2016/17, fremgår det, at de har større fokus på at understøtte og vejlede elever med de rette kompetencer til at vælge naturfaglige fag og fremmedsprog.

**Lærerne oplever øget digitalisering, men eleverne vurderer egne digitale kompetencer lavere:** Lærerne angiver i skoleåret 2020/21 i højere grad, at de benytter pædagogiske it-værktøjer og it-programmer som en del af undervisningen end før reformen (skoleåret 2016/17), ligesom lærerne på de treårige gymnasiale uddannelser i højere grad angiver, at eleverne har skabt digitale produktioner i skoleåret 2020/21 sammenlignet med før reformen. Dog er elevernes egen vurdering af deres digitale kompetencer svækket fra 2019/20 til 2020/21. Dette er et overraskende fund set i lyset af covid-19-pandemien, som har medført øget brug af it i 2021. Resultatet kan evt. hænge sammen med, at elevernes større indsigt i de digitale teknologier også gør dem mere opmærksomme på egne begrænsninger.

**Studieaktiviteterne opleves som mindre jævnt fordelt over året end tidligere:** Sammenlignes ledernes besvarelser i skoleåret 2020/21 med deres tidligere besvarelser, er der en tendens til, at der er planlagt flere studieaktiviteter i eksamensperioden for 2.g- og 3.g-eleverne i skoleåret 2020/21. Det forventes at være forårsaget af aktiviteter, der er blev skubbet grundet covid-19-nedlukningen. Samtidig tegner elevernes besvarelser over tid et billede af, at arbejdsbyrden i lavere grad er fordelt jævnt hen over skoleåret sammenlignet med tidligere.

## **6.1 Overordnede tendenser ved tilrettelæggelsen af reformelementer, som understøtter reformens intention om styrket faglighed**

Evalueringen viser, at de reformelementer, som skal understøtte styrket faglighed, er blevet implementeret i forskellig grad. Det er i den sammenhæng en vigtig pointe, at størstedelen af reforminitiativerne ligger i forlængelse af, hvad de gymnasiale uddannelser har arbejdet med tidligere. Således har de gymnasiale uddannelser også arbejdet med løbende evaluering og feedback og fagligt samspil før reformen trådte i kraft, og der er en høj grad af konsensus blandt lærere og ledere om, at særligt løbende evaluering og feedback kan styrke elevernes læring. Der er mere delte holdninger til, om reformen har styrket lærernes rammer for at arbejde med løbende evaluering og feedback samt fagligt samspil og derudover er blevet arbejdet mindre systematisk med at implementere disse reformelementer end fx grundforløbet. Disse tendenser fremgik bl.a. af den femte delrapport, der fokuserede på reforminitiativet om styrkede skriftlige kompetencer.

Hvad angår implementeringen af de brede faglige kompetencemål, så har følgeforskningsprogrammet gennem alle årene vist, at der har været et begrænset fokus på at implementere disse. Det begrænsede fokus hænger bl.a. sammen med, at kompetencemålene er særdeles forskelligt beskrevet i bekendtgørelserne i de enkelte fag, og det har gjort det vanskeligt for lærerne at udvikle en fælles praksis for at implementere de brede kompetencemål på tværs af faggrupper. Generelt har der heller ikke været et særlig stort ledelsesmæssigt fokus på at understøtte alle de brede

kompetencemål. En mere almindelig ledelsesmæssig praksis har været at sætte enkelte kompetencemål i fokus, fordi de passer med den strategi, som skolen i øvrigt har, og evt. også havde før reformen trådte i kraft.

Et reforminitiativ som er blevet implementeret særligt på stx, er initiativet om at få flere elever til at vælge fremmedsprog eller naturvidenskabelige fag. I nedenstående afsnit berøres lederens perspektiver på skolernes arbejde med at vejlede mod fremmedsprog og naturvidenskabelige fag. Af rapportens temadel fremgår det, at der generelt er større fokus på at få flere elever til at vælge naturvidenskabelige fag end fremmedsprog, ligesom flere elever vælger naturvidenskabelige studieretninger efter reformens ikrafttrædelse.

Evalueringen kan ikke tegne et tydeligt billede af, om der er blevet arbejdet systematisk med at implementere initiativet om styrket digitalisering, da skolernes digitale praksis er blevet grundlæggende ændret af de to nedlukningsperioder som følge af covid-19-pandemien. Brugen af digitale læremidler er øget som følge af nedlukningen, men dette har ikke nødvendigvis nogen sammenhæng med reformen.

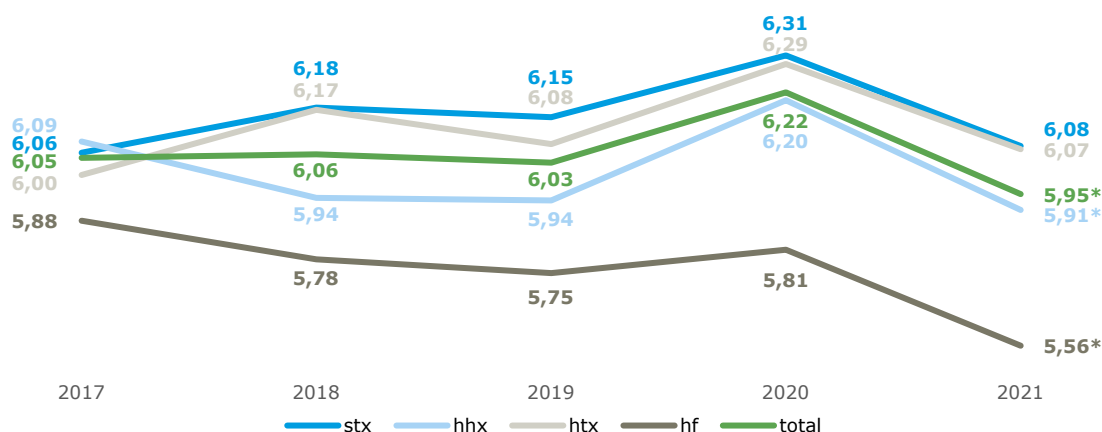
Reforminitiativet, der vedrører, at studieaktiviteterne skal fordeles jævnt hen over året, har ifølge lederne udviklet sig således, at 2.g- og 3.g-eleverne i højere grad har haft studieaktiviteter i eksamensperioden sammenlignet med tidligere. Her ses covid-19-nedlukningen dog som en oplagt årsag hertil. Ser man på elevernes besvarelser, angiver eleverne, at de i højere grad mener, at de har mere tid til at forberede sig til deres eksaminer, hvilket også skal ses i lyset af, at der grundet covid-19-situationen har været færre eksaminer.

## **6.2 Løbende evaluering og feedback**

Det er en ambition med reformen at sikre en mere systematisk og effektiv evalueringspraksis på de gymnasiale uddannelser. Det indbefatter blandt andet en løbende tilbagemelding fra lærer til elev om elevens indsats og progression samt en systematisk inddragelse af eleverne i evalueringen.

I spørgeskemaundersøgelsen i skoleåret 2020/21 angiver lærerne i høj grad, at de integrerer løbende evaluering og feedback i deres undervisning. Dette gør sig særligt gældende for lærerne på htx. Sammenlignes lærernes seneste besvarelse i skoleåret 2020/21 med deres besvarelse før reformen (i skoleåret 2016/17) fremgår det, at der er sket en positiv udvikling i lærernes vurdering heraf. Denne udvikling er signifikant på tværs af uddannelserne på nær htx, hvor niveauet angives i høj grad gennem hele perioden (se Figur 13-8 i Bilag 1: Figurbilag).

Af nedenstående figur fremgår et indeks over elevernes anvendelse af feedback. Overordnet angiver eleverne i skoleåret 2020/21, at de i moderat grad anvender feedback. Eleverne på stx og htx er mest tilbøjelige til at vurdere, at de anvender feedback, mens hf-elever er mindst tilbøjelige til dette. Sidste års rapport tegnede et billede af, at eleverne i højere grad anvendte feedback i skoleåret 2019/20 sammenlignet med før reformen, men denne positive udvikling er dog vendt i den seneste måling. Sammenlignes elevernes besvarelser i 2019/20 med 2020/21, er der sket en negativ udvikling, som går på tværs af alle uddannelser. Den negative udvikling det seneste år skal ses i lyset af covid-19-pandemien og nedlukningen som følge heraf. De særlige omstændigheder omkring undervisningen i skoleåret 2020/21 kan således have påvirket elevernes muligheder for at modtage og anvende feedback. I den forbindelse er det dog værd at bemærke, at lærernes besvarelser om evaluering og feedback ikke tegner det samme nedadgående billede.

**Figur 6-1: Indeks over elevernes anvendelse af feedback (10 = helt enig), (elever, 2017-2021)**

Note: Figuren viser elevernes besvarelse på et indeks bestående af følgende spørgsmål: "Hvor enig eller uenig er du i følgende udsagn om feedback?", "Når jeg får feedback, tænker jeg nøje over, hvad jeg kan bruge den til", "Når jeg har modtaget feedback, vender jeg ofte tilbage til den løste opgave og tænker over, hvad jeg kunne have gjort anderledes med udgangspunkt i den givne feedback", "Jeg bruger ofte feedback fra tidligere opgaver, når jeg skal i gang med en ny opgave" og "Hvis feedbacken viser, at jeg mangler viden, går jeg ofte tilbage til materialet, vi tidligere er blevet undervist i, for at genlæse det". Svarkategorierne går fra 1-10, hvor 1 angiver 'helt uenig' og 10 angiver 'helt enig'. Spørgsmålet er stillet til alle elever på de treårige uddannelser samt hf. \* angiver en signifikant udvikling ( $p < 0,05$ ) fra 2017-2021. N (2017) = 7.907 (stx), 4.166 (hhx) 2.466 (htx), 1.086 (hf), 15.625 (total). N (2018) = 5.157 (stx), 2.439 (hhx), 1.200 (htx), 1.782 (hf), 10.578 (total). N (2019) = 7.561 (stx), 5.103 (hhx), 3.271 (htx), 1.925 (hf), 17.860 (total). N (2020) = 5.413 (stx), 3.878 (hhx), 2.013 (htx), 1.439 (hf), 12.743 (total). N (2021) = 6.803 (stx), 3.762 (hhx), 2.106 (htx), 2.398 (hf), 15.069 (total).

### 6.3 Fordybelse og forenkling af fagenes samspil

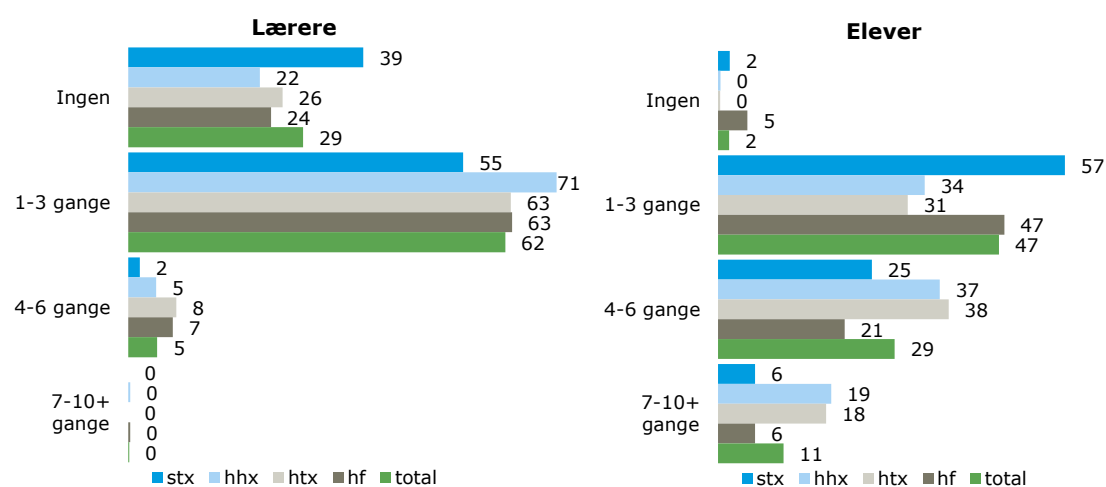
Et andet initiativ, som skal styrke fagligheden på de gymnasiale uddannelser, handler om at forenkle rammerne for fagenes samspil og derigennem skabe bedre tid til faglig fordybelse i fagene. Konkret er almen studieforberedelse (AT) med reformen afskaffet som en ramme for de flerfaglige forløb på stx, idet ambitionen om flerfaglighed i stedet udmøntes ved blandt andet at styrke studieretningsprojektet, ved at indføre et tværgående læreplanskrav om samspil mellem fagene samt ved at afsætte fordybelsestid til selvstændigt skriftligt arbejde med fokus på samspil mellem fagene. Fagene er dermed fortsat forpligtede til fagligt samspil.

Som det fremgår af nedenstående figur, angiver over halvdelen af lærerne på tværs af uddannelserne (62 pct.) og hovedparten af eleverne på hf og stx (47-57 pct.), at de i løbet af skoleåret 2020/21 har deltaget i/været med til at gennemføre et til tre flerfaglige undervisningsforløb<sup>48</sup>. Størstedelen af eleverne på hhx og htx tilkendegiver, at de har deltaget i fire til seks flerfaglige undervisningsforløb. Skelnes der mellem uddannelserne, er der en tendens til, at elever og lærere på stx vurderer, at der gennemføres færre flerfaglige projekter end elever og lærere på de resterende uddannelser.

<sup>48</sup> Lærerne har besvaret spørgsmålet med udgangspunkt i et tilfældigt udvalgt fag.



**Figur 6-2: Andelen af lærere og elever, der har angivet, at de i løbet af skoleåret 2020/21 har deltaget i/været med til at gennemføre flerfaglige forløb (elever og lærere, 2021)**



Note: Til venstre ses svarene fra alle lærerne på tværs af de treårige uddannelser samt hf til spørgsmålet: "Hvor mange flerfaglige undervisningsforløb har du været med til at gennemføre i dette skoleår?" Til højre ses svarene fra alle elever på tværs af de treårige uddannelser samt hf til spørgsmålet: "Hvor mange gange har du arbejdet med et projekt, hvor du skulle bruge viden og metoder fra flere fag/fagområder til at belyse en problemstilling?" Tallene i figuren er angivet i procent. Andelen summerer ikke til 100, da svarmuligheden 'ved ikke/ikke relevant' ikke er medtaget. N (lærere) = 473 (stx), 326 (hhx), 188 (htx), 326 (hf), 1.313 (total). N (elever) = 7.302 (stx), 3.894 (hhx), 2.248 (htx), 2.561 (hf), 16.005 (total).

I tråd med sidste års resultater er der sket et signifikant fald i lærernes gennemførelse af flerfaglige forløb på tværs af uddannelserne. På stx er andelen af lærere, som ikke har gennemført flerfaglige forløb i en tilfældigt udvalgt klasse, steget fra 24 pct. i skoleåret 2016/17 til 39 pct. i 2020/21. På htx er andelen af lærere, som ikke har gennemført flerfaglige forløb i en tilfældigt udvalgt klasse, steget fra 14 pct. i 2017 til 26 pct. i 2021. Faldet skyldes formentlig afskaffelsen af de otte obligatoriske AT-forløb på stx samt reduktionen af antallet af obligatoriske SO-forløb på htx som led i reformen. På hhx er andelen af lærere, der ikke gennemfører flerfaglige forløb, ligeledes steget fra 16 pct. i skoleåret 2016/17 til 22 pct. i 2020/21. Dette står i modsætning til, at der på hhx blevet introduceret flere SO-forløb. I den forbindelse er det værd at bemærke, at de kvalitative interviews tegner en modsatrettet tendens, for så vidt angår hhx, da flertallet af lærerne oplever, at der med reformen er sket en stigning i antallet og kravene til de flerfaglige forløb. Ovenstående peger samlet set i retning af, at initiativerne bag forenklingen af fagenes samspil har medført, at der i praksis gennemføres færre flerfaglige forløb, men der skal dog tages højde for, at covid-19-nedlukningen, kan have givet gennemførelsen af flerfaglige forløb svære betingelser.

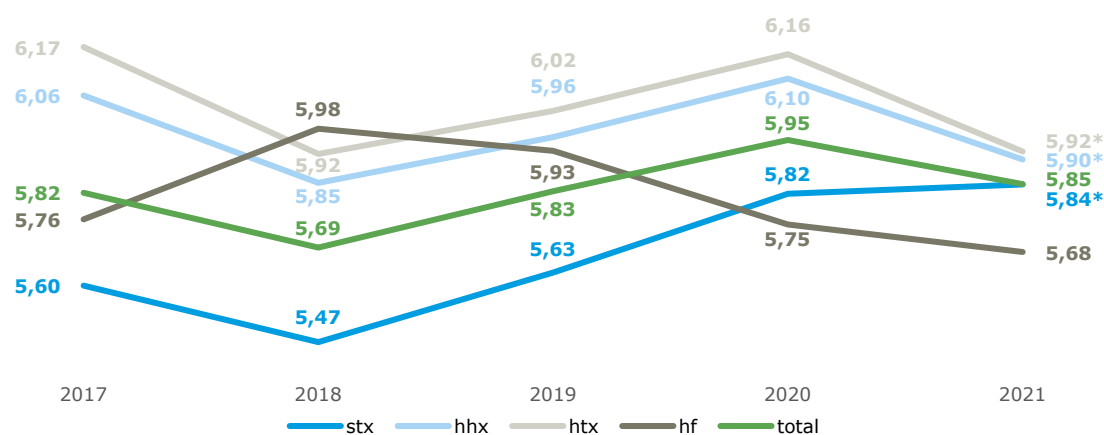
Ses der på samarbejdskulturen mellem lærerne på skolerne, viser evalueringen desuden, at lærerne på hhx og htx oftere samarbejder om at planlægge og gennemføre flerfaglige forløb sammenlignet med lærere på stx og hf; 64-70 pct. af hhx- og htx-lærerne svarede, at de mindst en gang i kvartalet i skoleåret 2020/21 planlagde og gennemførte flerfaglige forløb i samarbejde med kolleger. Til sammenligning svarede mellem 49-58 pct. af stx- og hf-lærerne det samme. Forskellen mellem uddannelserne afspejler formentlig det højere antal flerfaglige forløb på de erhvervs-gymnasiale uddannelser (se Figur 13-9 i Bilag 1: Figurbilag).

### 6.3.1 Svingende udvikling i elevernes oplevelse af fagligt samspil

Elevernes oplevelse af fagligt samspil på deres uddannelse måles ud fra et indeks, som fremgår af nedenstående figur. I de nyeste data angiver eleverne, at de har en oplevelse af, at der er et moderat fagligt samspil på deres uddannelse. Dette gør sig særligt gældende for eleverne på de treårige uddannelser.

På tværs af de fem år tegner der sig et billede af, at oplevelsen af fagligt samspil har varieret, hvor der året efter reformens ikrafttrædelse skete et dyk i elevernes opfattelse af fagligt samspil, steg vurderingerne frem til skoleåret 2019/20. Det seneste år er den positive tendens dog vendt til en negativ udvikling, hvilket kan skyldes, at covid-19 og nedlukningen som følge heraf har vanskeliggjort skolernes arbejde med at skabe fagligt samspil.

**Figur 6-3: Indeks over elevernes oplevelse af fagligt samspil (10 = helt enig), (elever, 2017-2021)**



Note: Figuren viser elevernes besvarelse på et indeks bestående af følgende spørgsmål: "Hvor enig eller uenig er du i følgende udsagn om ...?": "Lærerne er generelt gode til at perspektivere til de andre fag", "Jeg oplever, at vi ofte arbejder med samme emner på tværs af fag" og "Jeg synes, at mine forskellige fag supplerer hinanden godt". Svarkategorierne går fra 1-10, hvor 1 angiver 'helt uenig' og 10 angiver 'helt enig'. Spørgsmålet er stillet til alle elever på de treårige uddannelser samt hf. \* angiver en signifikant udvikling ( $p < 0,05$ ) fra 2017 til 2021. N (2017) = 7.928 (stx), 4.162 (hhx), 2.459 (htx), 1.102 (hf), 15.651 (total). N (2018) = 5.150 (stx), 2.395 (hhx), 1.188 (htx), 1.857 (hf), 10.590 (total). N (2019) = 7.705 (stx), 5.157 (hhx), 3.294 (htx), 1.989 (hf), 18.145 (total). N (2020) = 5.461 (stx), 3.853 (hhx), 1.995 (htx), 1.358 (hf), 12.667 (total). N (2021) = 6.838 (stx), 3.700 (hhx), 2.093 (htx), 2.331 (hf), 14.962 (total).

## 6.4 Fokus på elevernes brede faglige kompetencer i undervisningen

Et tredje element i reformen, som skal bidrage til at styrke elevernes faglige kompetencer, er et særligt fokus på elevernes digitale, innovative og globale kompetencer samt karrierekompetencer. Samlet set skal eleverne lære at anvende faglig viden og faglige metoder til kritisk at undersøge og koble faglig viden til problemstillinger i det omgivende samfund. De brede faglige kompetencer skulle ifølge den politiske aftaletekst være indarbejdet i alle fags læreplaner, men i praksis er det dog ret forskelligt, hvordan de er blevet implementeret på tværs af fag<sup>49</sup>.

I dette afsnit belyses lærernes og elevernes vurdering af, i hvilken grad udviklingen af elevernes digitale, innovative og globale kompetencer samt karrierekompetencer var et fokusområde i undervisningen i fjerde skoleår, efter at reformen trådte i kraft, samt om fokusområderne er øget i takt med reformimplementeringen.

### 6.4.1 Stor forskel på fokus på udviklingen af elevernes innovative kompetencer som en del af undervisningen

Elevernes innovative kompetencer fremhæves i lov om de gymnasiale uddannelser som nogle kompetencer, der skal bidrage til at udvikle elevernes evne til at forholde sig til og finde løsninger på faglige problemstillinger, de ikke har mødt før. Evnen til problemløsning skal prioriteres i både fag

<sup>49</sup> Jf. §34-35 i bekendtgørelse om de gymnasiale uddannelser skal institutionerne bl.a. fastlægge en overordnet, kortfattet og overskuelig plan (studieplan) pr. klasse for progressionen i samspillet i undervisningen mellem fag og forløb, herunder fastlægge indholdet af studieplanen, så planen er et tydeligt mål for elevernes tilegnelse af viden, kundskaber og kompetencer i det enkelte fag og i flerfaglige forløb. Studieplanen kan således anvendes som et ledelsesmæssigt styringsredskab til at planlægge samspillet mellem fag, forløb mv. for at sikre sammenhæng for eleverne.

og det faglige samspil, hvor eleverne skal anvende faglig viden og faglige metoder til at undersøge og løse konkrete problemer<sup>50</sup>.

Htx er den uddannelse, hvor lærerne vurderer elevernes innovative kompetencer højest. Således svarer 51 pct. af lærerne på htx, at eleverne i høj grad er i stand til at anvende viden til at udvikle nye løsninger på virkelighedsnære problemer, og 48 pct. er i høj grad enige i, at eleverne ikke er bange for at begå fejl (se Figur 13-10 og Figur 13-11 i Bilag 1: Figurbilag). Sammenlignes lærernes besvarelser på tværs af de fire gymnasiale uddannelser før reformen (skoleåret 2016/17) med den nyeste måling (skoleåret 2020/21), er der ikke sket en signifikant udvikling i lærernes vurdering af elevernes innovative kompetencer (se Figur 13-12 i Bilag 1: Figurbilag).

Ligesom i sidste års rapport, er der stor forskel på, hvor ofte eleverne arbejder med innovation (fx at udvikle nye løsninger på problemer og at eksperimentere med forskellige løsninger på virkelighedsnære problemer) og konkrete problemstillinger fra virkeligheden (fx løse opgaver for en virksomhed/institution, undersøge problemstillinger gennem besøg på/interviews med virksomheder/organisationer mv.) på tværs af uddannelserne (se Figur 13-13 og Figur 13-14 i Bilag 1: Figurbilag). Over halvdelen af lærerne på stx og hf (57-65 pct.) angiver, at eleverne slet ikke eller sjældnere arbejder med innovation og konkrete problemstillinger fra virkeligheden, hvorimod dette gør sig gældende for 36-44 pct. af lærerne på hhx og htx. Omkring halvdelen af lærerne på hhx og htx (46-56 pct.) svarer, at eleverne arbejder med ovenstående innovative kompetencer kvartalsvist eller oftere, mens dette kun gør sig gældende for lidt over en fjerdedel (26-30 pct.) af lærerne på stx og hf. Mønsteret går igen i elevernes besvarelse af, hvor ofte de arbejder med innovation som en del af undervisningen (se Figur 13-15 i Bilag 1: Figurbilag). Tendenserne ses på tværs af hele den undersøgte periode og afspejler sandsynligvis forskelle i uddannelsernes profiler og indhold snarere end forskelle drevet af reformen.

#### **6.4.2 Eleverne mener i højere grad end lærerne, at der er fokus på at udvikle deres globale kompetencer**

Styrkelse af elevernes globale kompetencer, så de bliver dygtigere til at anvende sprog og får indsigt i globale problemstillinger (fx klima, flygtninge, global økonomi, kulturelle ligheder og forskelle), indgår også i reformen. Det indebærer, at undervisningen skal tilrettelægges, så eleverne opnår kundskaber og kompetencer gennem målrettet arbejde med sprog og kulturforståelse i undervisningen.<sup>51</sup>

Sammenlignes elevernes og lærernes besvarelser i skoleåret 2020/21 er der forskel på, i hvor høj grad de mener, der er fokus på at udvikle elevernes globale kompetencer som en del af undervisningen. På tværs af uddannelserne angiver 24-41 pct. af lærerne, at de månedligt eller oftere arbejder med de globale kompetencer (se Figur 13-16 i Bilag 1: Figurbilag). Dette gør sig særligt gældende for lærerne på hf og hhx. Eleverne mener i højere grad end lærerne, at de arbejder med globale problemstillinger i undervisningen, på tværs af uddannelserne angiver 64-77 pct. af eleverne, at de arbejder med globale problemstillinger månedligt eller oftere i undervisningen. Blandt eleverne gør dette sig særligt gældende på hhx og htx (se Figur 13-17 i Bilag 1: Figurbilag).

Sammenlignes lærernes og elevernes besvarelser før reformen (skoleåret 2016/17) og i den nyeste måling (skoleåret 2020/21) er udviklingen heller ikke den samme i forhold til lærernes og elevernes vurdering af, hvor ofte de arbejder med fokus på at udvikle elevernes globale kompetencer som et led i undervisningen. For lærerne er der ikke sket en signifikant udvikling i løbet af den undersøgte periode. Eleverne angiver til gengæld i højere grad, at de arbejder med globale problemstillinger i

<sup>50</sup> Bekendtgørelse af lov om de gymnasiale uddannelser, § 29, stk. 4.

<sup>51</sup> Bekendtgørelse af lov om de gymnasiale uddannelser, § 29, stk. 5.

undervisningen i skoleåret 2020/21 sammenlignet med 2016/17 (se Figur 13-18 i Bilag 1: Figurbilag). Derudover er der signifikant flere eleverne på de treårige gymnasiale uddannelser, som oplever, at de har fået kendskab til aktuelle globale problemstillinger (se Figur 13-19 i Bilag 1: Figurbilag).

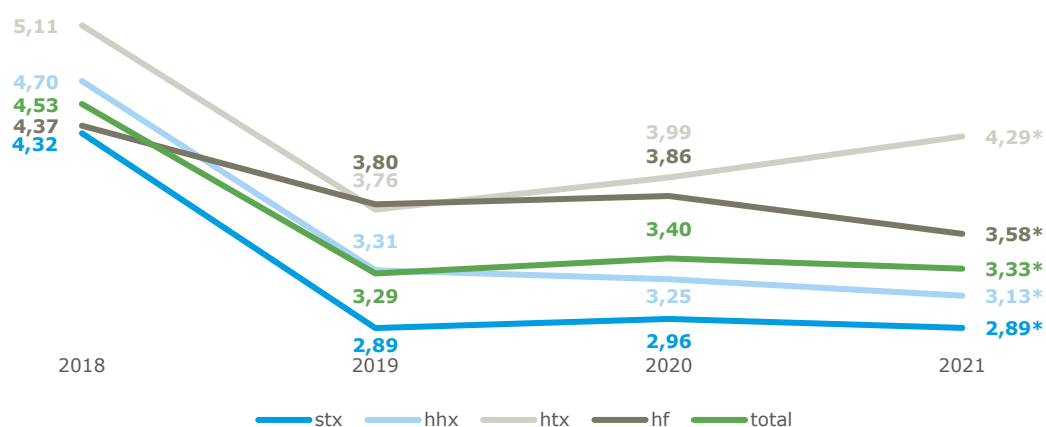
### 6.4.3 Lærerne har ikke særligt fokus på at udvikle elevernes karrierekompetencer

Elevernes karrierekompetencer skal styrkes gennem karrierelæring i fagene. Karrierekompetencer defineres som elevernes evne til at reflektere over egne muligheder, træffe valg om egen fremtid i et studie-/karriereperspektiv og et personligt perspektiv samt håndtere valg og overgange i uddannelsessystemet. Det indebærer, at eleverne opnår indsigt i fagenes anvendelse i relation til det omgivende samfund, så de opbygger en forståelse af egne karriereperspektiver og mulige uddannelsesvalg<sup>52</sup>.

Af spørgeskemaundersøgelsen fremgår det, at lærerne ikke har en stærk praksis for at bede eleverne om at reflektere over, hvordan faget kan bruges i deres videre uddannelse. Således angiver langt størstedelen af lærerne (82 pct.), at de kun kvartalsvist eller sjældnere beder eleverne reflektere over, hvordan faget kan bruges i deres videre uddannelse. Dette gør sig gældende på tværs af uddannelserne (Se Figur 13-20 i Bilag 1: Figurbilag).

Desuden angiver en stor del af lærerne (63 pct), i tråd med tredje og fjerde delrapport (skoleåret 2018/19 og 2019/20), at de er overvejende uenige i, at de toner deres undervisning, så den tager udgangspunkt i elevernes videregående uddannelse og profession. Lærerne på stx og hhx er i den forbindelse mindst enige i, at de toner deres undervisning i retning mod elevernes ønsker til videregående uddannelse, mens htx-lærerne er mest enige i dette. Lærernes syn på arbejdet med toningen af undervisningen uddybes i del 2 (Elevernes fagvalg og overgang til videre uddannelse) med indsigter fra den kvalitative dataindsamling.

**Figur 6-4: Jeg toner min undervisning, så den tager udgangspunkt i elevernes ønsker til videregående uddannelse og profession (10 = helt enig), (lærere, 2018-2021)**



Note: Spørgsmålene er stillet til lærerne på de treårige uddannelser og hf. Svarkategorierne går fra 1-10, hvor 1 angiver 'helt uenig' og 10 angiver 'helt enig'. \* angiver en signifikant udvikling ( $p < 0,05$ ) fra 2018 til 2021. N (2018) = 551 (stx), 291 (hhx), 204 (htx), 303 (hf), 1.349 (total). N (2019) = 660 (stx), 418 (hhx), 224 (htx), 295 (hf), 1.597 (total). N (2020) = 425 (stx), 373 (hhx), 174 (htx), 308 (hf), 1.280 (total). N (2021) = 428 (stx), 305 (hhx), 177 (htx), 296 (hf), 1.206 (total).

Sammenlignes lærernes besvarelser fra 2017/18, hvor spørgsmålet første gang blev stillet, med dette års besvarelser, er lærerne signifikant mindre tilbøjelige til at tone undervisningen til at tage udgangspunkt i elevernes ønsker til videregående uddannelse og profession. Dog har udviklingen

<sup>52</sup> Bekendtgørelse af lov om de gymnasiale uddannelser, § 29, stk. 2.

været relativt stabil de seneste tre år. I de kvalitative analyser fremgår det, at der stadig er forholdsvis mange lærere, som finder det vanskeligt at implementere reformens intention om at styrke elevernes karrierekompetencer, ligesom det også varierer, hvor stort et ledelsesmæssigt fokus der er på dette element af reformen. Det fremgår dog også, at der kan arbejdes med elevernes karrierekompetencer på andre måder end ved at tone undervisningen mod elevernes ønsker til videregående uddannelse og profession, hvilket vil blive uddybet i rapportens del 2.

#### **6.4.4 Elevernes egen vurdering af digitale kompetencer er faldet fra 2020 til 2021**

Elevernes digitale kompetencer skal styrkes, så de bl.a. lærer at anlægge et kritisk blik på digitale medier og at indgå i digitale fællesskaber. I fagene skal eleverne lære at søge information og forholde sig kildekritisk, når de søger viden gennem digitale medier, og gennem undervisningen skal eleverne opnå erfaring med digitale fællesskaber og arbejde med skabelsen af digitale produkter<sup>53</sup>.

Spørgeskemaundersøgelsen afdækker ikke, hvor ofte undervisningen har fokus på at udvikle og understøtte elevernes digitale kompetencer. I stedet belyses både læreres og elevers vurdering af elevernes digitale kompetencer. Elevernes digitale kompetencer er i nærværende evaluering operationaliseret til kildekritik, beskyttelse af egne digitale data og identitet samt evnen til at skabe digitale produkter i en faglig sammenhæng.

Eleverne er overordnet moderat til overvejende enige i, at de er kildekritiske, beskytter deres egne digitale data og identitet og er i stand til at skabe digitale produkter i forskellige fag (se Figur 13-21, Figur 13-22 og Figur 13-23 i Bilag 1: Figurbilag). Sammenlignes elevernes besvarelser med skoleåret 2019/20, er der en signifikant negativ udvikling i egne vurderinger af evnen til at være kildekritisk (Figur 13-24 i Bilag 1: Figurbilag). Sammenlignes forskelle på tværs af uddannelser, fremgår det, at htx-eleverne vurderer egne digitale kompetencer højest, mens hf-eleverne vurderer egne digitale kompetencer lavest.

Overordnet angiver lærerne ligesom eleverne, at de er moderat enige i, at eleverne er kildekritiske, når det kommer til information fundet gennem digitale medier, at eleverne er i stand til at beskytte deres digitale data og identitet (fx ved at bruge firewall, blokere computerens webcam, bruge forskellige browsere til Facebook, netbank og Google mv.), og at eleverne er gode til at skabe digitale produkter i en faglig sammenhæng (fx podcasts, videoer, spil, datasæt, hjemmesider, 3D-modeller mv.). Evalueringen peger desuden på markante uddannelsesspecifikke forskelle i lærernes vurderinger af elevernes digitale kompetencer, som stemmer overens med forskellene i elevernes vurderinger. Det ses, at lærerne på htx vurderer elevernes digitale kompetencer signifikant højere end lærerne på de øvrige uddannelser. Omvendt vurderer lærerne på hf elevernes digitale kompetencer signifikant lavere end lærerne på de øvrige uddannelser. Dette gælder både spørgsmål relateret til kildekritik, beskyttelse af egne digitale data og identitet samt elevernes evne til at skabe digitale produkter i faglige sammenhænge (se Figur 13-25 i Bilag 1: Figurbilag). Sammenlignes lærernes besvarelser over tid, er der ikke sket en entydig udvikling på tværs af lærernes besvarelser (se Figur 13-26, Figur 13-27 og Figur 13-28 i Bilag 1: Figurbilag).

#### **6.5 Udvikling af elevernes demokratiske forståelse**

Elevernes demokratiske forståelse skal styrkes gennem undervisning i fagene og kulturen på institutionerne. Undervisningen og institutionskulturen skal samlet set forberede eleverne til medbestemmelse, medansvar, rettigheder og pligter i samfundet samt styrke elevernes kendskab til og respekt for grundlæggende friheds- og menneskerettigheder<sup>54</sup>. Det indebærer, at undervisningen og institutionskulturen tilrettelægges, så eleverne opnår forudsætninger for aktiv medvirken i et

<sup>53</sup> Bekendtgørelse af lov om de gymnasiale uddannelser, §1, stk. 6.

<sup>54</sup> Bekendtgørelse af lov om de gymnasiale uddannelser, §1, stk. 4.

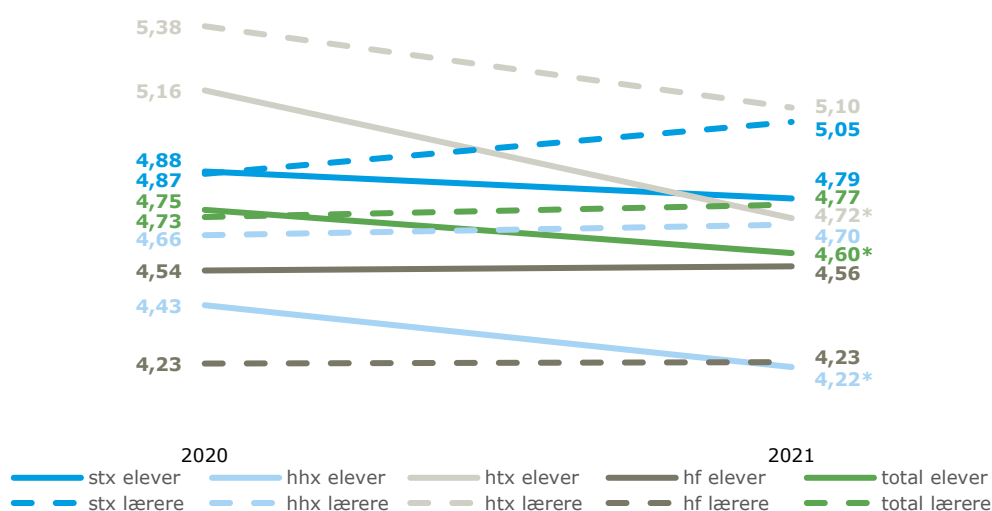
demokratisk samfund, herunder forståelse af mulighederne for at bidrage til udvikling og forandring både lokalt og globalt <sup>55</sup>.

I skoleåret 2019/20 blev ledere, lærere og elever for første gang i følgeforskningsprogrammet bedt om at besvare en række spørgsmål relateret til elevernes demokratiske forståelse. Demokratisk forståelse forstås i den forbindelse fx som, at eleverne inddrages i beslutninger om undervisningen, inddrages i skolens formelle demokrati (fx elevråd) og har viden om demokratiske institutioner og beslutningsprocesser.

### 6.5.1 Eleverne inddrages oftere i valg af undervisningsformer end i valg af emner

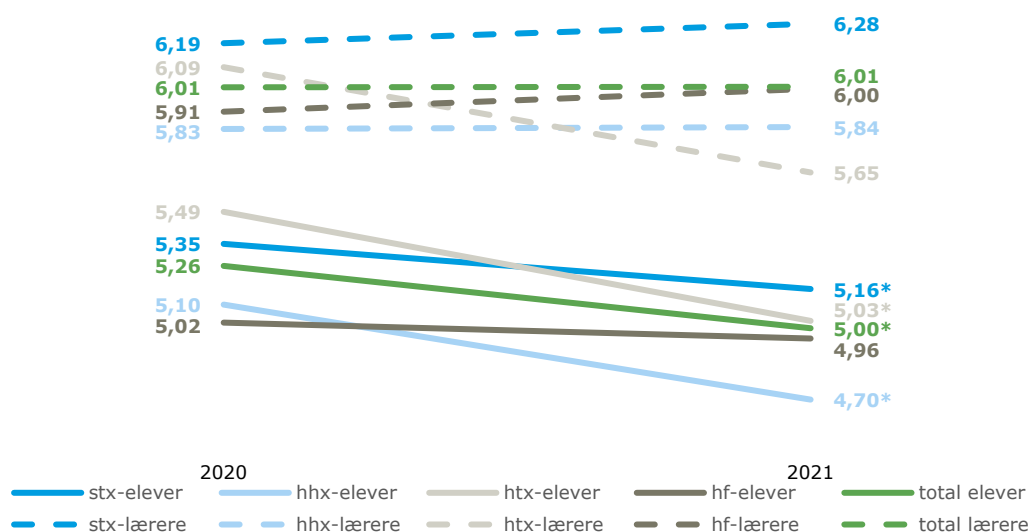
Ligesom sidste år viser evalueringen, at lærerne i skoleåret 2020/21 havde større fokus på at inddrage eleverne i valg af undervisningsformer end i valg af emner. Således svarede mellem 41 og 52 pct. af lærerne på de fire uddannelser, at de i høj grad inddrager eleverne i valg af undervisningsformer, mens mellem 20 og 34 pct. af lærerne svarede, at de i høj grad inddrager eleverne i valg af emner. Denne forskel er mindre tydelig i elevernes besvarelser, da 25-30 pct. af eleverne angiver, at læreren inddrager eleverne i valg af emner, mens 26-33 pct. angiver, at de inddrages i valg af undervisningsformer.

Figur 6-5: Eleverne bliver inddraget i valg af emner (10 = meget enig), (lærere og elever, 2020-2021)



Note: Svarkategorierne til spørgsmålene går fra 1-10, hvor 1 angiver 'meget uenig' og 10 angiver 'meget enig'. \* angiver en signifikant udvikling ( $p < 0,05$ ) fra 2020 til 2021. N (2020 - elever) = 5.557 (stx), 3.858 (hvx), 2.019 (htx), 1.428 (hf), 12.862 (total). N (2021 - elever) = 7.021 (stx), 3.741 (hvx), 2.140 (htx), 2.406 (hf), 15.308 (total). N (2020 - lærere) = 459 (stx), 379 (hvx), 181 (htx), 324 (hf), 1.343 (total). N (2021 - lærere) = 458 (stx), 311 (hvx), 182 (htx), 313 (hf), 1.264 (total).

<sup>55</sup> Bekendtgørelse af lov om de gymnasiale uddannelser, §1, stk. 4.

**Figur 6-6: Eleverne bliver inddraget i valg af undervisningsformer (10 = meget enig), (lærere og elever, 2020-2021)**

Note: Svarkategorierne til spørgsmålene går fra 1-10, hvor 1 angiver 'meget uenig' og 10 angiver 'meget enig'. \* angiver en signifikant udvikling ( $p < 0,05$ ) fra 2020 til 2021. N (2020 - elever) = 5.597 (stx), 3.900 (hhx), 2.012 (htx), 1.430 (hf), 12.939 (total). N (2021 - elever) = 7.039 (stx), 3.746 (hhx), 2.127 (htx), 2.392 (hf), 15.304 (total). N (2020 - lærere) = 468 (stx), 387 (hhx), 181 (htx), 334 (hf), 1.370 (total). N (2021 - lærere) = 464 (stx), 318 (hhx), 184 (htx), 323 (hf), 1.289 (total).

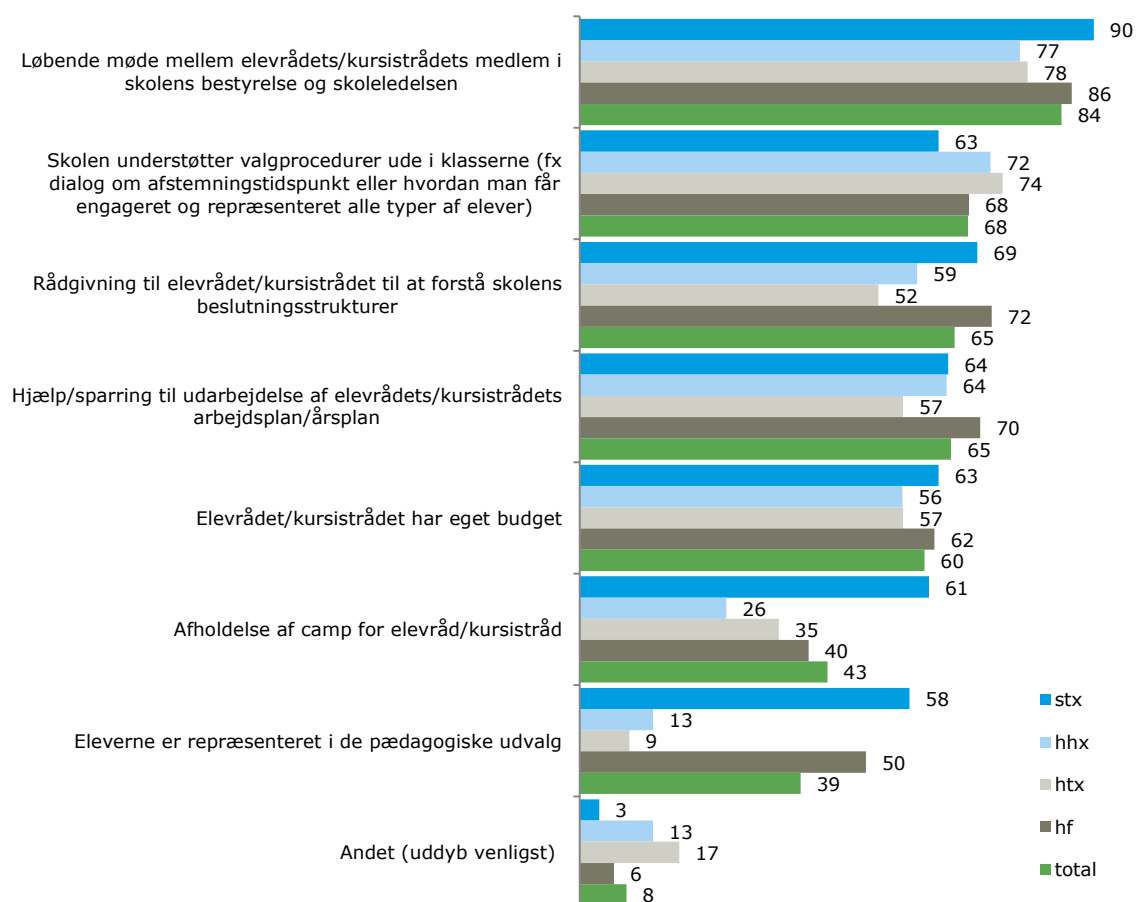
Ovenstående figur viser desuden, at både lærerne og eleverne på stx i højere grad er tilbøjelige til at angive, at eleverne inddrages i valg af emner og undervisningsformer end lærere og elever på de øvrige gymnasiale uddannelser. Sammenlignes lærernes og elevernes besvarelser fra skoleåret 2019/20 med 2020/21, er lærerne signifikant mindre tilbøjelige til at inddrage eleverne i valg af emner og undervisningsformer.

Endelig angiver lidt over halvdelen af lærerne (48-61 pct.), at de ofte underviser i argumentation og debat. Det samme mønster kan ikke genfindes i elevernes besvarelser, da kun omkring 32-36 pct. af eleverne mener, at lærerne underviser i argumentation og debat. Dette kan skyldes, at lærerne ikke altid italesætter det, når de underviser i argumentation og debat. Sammenlignes lærernes og elevernes besvarelser med sidste års besvarelser, ses en negativ udvikling i elevernes vurdering heraf. Den negative udvikling det seneste år skal ses i lyset af covid-19-pandemien og nedlukningen som følge heraf. De særlige omstændigheder omkring undervisningen i skoleåret 2020/21 kan således have påvirket elevernes muligheder for at deltage i debat og argumentation.

### 6.5.2 Eleverne inddrages i relativt høj grad i skolens formelle demokrati

Evalueringen indikerer, at skolerne i skoleåret 2020/21 i relativt høj grad havde fokus på at udvikle elevernes demokratiske kompetencer gennem inddragelse i skolernes formelle demokrati.

Nedenstående figur illustrerer, hvordan skolerne på forskellige måder understøtter inddragelsen af eleverne i skolernes formelle demokrati. Det fremgår blandt andet, at hovedparten af skolerne løbende afvikler møder mellem et medlem af elevrådet/kursistrådet i skolens bestyrelse og skoleledelsen (84 pct. på tværs af uddannelser) samt understøtter valgprocedurer ude i klasserne (68 pct. på tværs af uddannelser). Overordnet set viser lederne besvarelser, at eleverne på stx og hf i højere grad end eleverne på hhx og htx inddrages i skolernes formelle demokrati. Eksempelvis angiver halvdelen af lederne på stx og hf, at elever er repræsenteret i de pædagogiske udvalg, mens dette kun gør sig gældende i hver tiende tilfælde på hhx og htx.

**Figur 6-7: Hvad gør I på skolen for at understøtte elevernes inddragelse i skolens formelle demokrati? (Der kan sættes flere kryds), (ledere, 2021)**

Note: Spørgsmålet er stillet til alle skoleledere på de treårige uddannelser samt hf. Tallene i figuren er angivet i procent. Andelen summerer ikke til 100, da det har været muligt at sætte flere kryds. N = 59 (stx), 39 (hhx), 23 (htx), 50 (hf).

### 6.5.3 Stx-elevers demokratiske forståelse vurderes højest af lærerne

Endelig har lærerne og eleverne i 2020 og 2021 vurderet elevernes demokratiske forståelse. Baseret på lærernes besvarelser viser evalueringen, at der er forskelle mellem uddannelserne. I skoleåret 2020/21 var stx den uddannelse, hvor lærerne vurderede elevernes demokratiske forståelse højest, mens elevernes demokratiske forståelse vurderes lavere på hf. Konkret viser analyserne, at:

- Omtrent halvdelen af lærerne på stx og hhx (54 og 48 pct.) er enige i, at eleverne har viden om demokratiske institutioner og beslutningsprocesser. Til sammenligning er 44 pct. af lærerne på htx og 30 pct. af lærerne på hf enige i samme udsagn (se Figur 13-29 i Bilag 1: Figurbilag).
- Lærerne på stx og htx vurderede i højere grad, at eleverne søger indflydelse gennem skolens formelle demokrati (42 og 36 pct.) sammenlignet med lærerne på hhx og hf (24 og 15 pct.) (se Figur 13-30 i Bilag 1: Figurbilag).
- Omtrent halvdelen af lærerne på stx og htx (51 og 53 pct.) er enige i, at eleverne søger indflydelse gennem den åbne og frie diskussion, mens kun omkring hver tredje af lærerne på hhx og hf (39 og 30 pct.) er enige i samme udsagn (se Figur 13-31 i Bilag 1: Figurbilag).

Endelig er to tredjedele af lærerne på stx og htx (4 og 63 pct.) enige i udsagnet om, at der er en åben debatkultur mellem eleverne i klassen. Til sammenligning er lidt under halvdelen af lærerne



på hhx (47 pct.) og ca. en tredjedel af lærerne på hf (31 pct.) enige i dette (se Figur 13-33 i Bilag 1: Figurbilag).

Ovenstående fund tegner et billede af, at lærerne vurderer elevernes demokratiske forståelse som moderat til overvejende høj. Sammenlignes lærernes besvarelser i skoleåret 2019/20 med dette års besvarelser (2020/21) er der ikke sket en signifikant udvikling i lærernes vurdering af elevernes demokratiske forståelse.

For så vidt angår elevernes vurdering af deres egen demokratiske forståelse, er de generelt markant mindre enige i udsagnene vedrører deres demokratiske forståelse:

- Mellem en tredjedel og lidt under halvdelen af alle eleverne er enige i, at de har et godt kendskab til demokratiske institutioner, og hvordan beslutninger træffes i disse. Stx- og htx-eleverne er mest tilbøjelige til at være enige i dette (hhv. 46 pct. og 40 pct.), mens hhx- og hf-eleverne er mindst tilbøjelige til at være enige i det (hhv. 37 pct. og 33 pct.) (se Figur 13-80 i Bilag 1: Figurbilag).
- Eleverne er generelt markant mindre enige i, at de søger indflydelse gennem skolens formelle demokrati (elevrådet) end lærerne. Således svarer ca. en ud af 10 elever på tværs af alle fire uddannelser, at de er enige heri (se Figur 13-81 i Bilag 1: Figurbilag).
- Omkring en ud af fem elever er enige i, at de søger indflydelse på skolen gennem den åbne og frie diskussion. Hhx-eleverne er mest tilbøjelige til at være enige i dette (23 pct.), mens hhx-eleverne er mindst tilbøjelige til at være enige i dette (18 pct.) (se Figur 13-82 i Bilag 1: Figurbilag).
- Slutteligt er eleverne lidt mindre tilbøjelige til at være enige i, at der er en åben debatkultur mellem eleverne i klassen end lærerne. Knap halvdelen af eleverne på stx og htx er enige i dette (hhv. 47 pct. og 48 pct.), mens omkring en tredjedel af eleverne på hhx og hf er enige i dette (37 pct. og 34 pct.) (Figur 13-83 i Bilag 1: Figurbilag).

Sammenholdes elevernes besvarelser i 2020 med elevernes besvarelser i 2021, er der generelt sket en lille signifikant tilbagegang i deres gennemsnitlige vurdering af udsagnene.

## 6.6 Særlig indsats i naturvidenskab, matematik og fremmedsprog

Som led i det generelle arbejde med at styrke fagligheden indgår der indsatser i reformen målrettet fremmedsprog, matematik og naturvidenskabelige fag. Blandt andet er der indført bedre rammer for elever med stærk en sprogprofil, obligatorisk matematik B på hhx og stx for størstedelen af eleverne og naturvidenskab på stx. Indsatserne skal dels bidrage til, at flere elever vælger og består matematik, naturvidenskabelige fag og sprogfag på højt niveau, dels skabe større interesse for og søgning til videregående uddannelser inden for det naturvidenskabelige, tekniske og sundhedsvidenskabelige fagområde.

Overordnet viser evalueringen at alle fire uddannelser i moderat til i overvejende grad motiverer elever med de rette kompetencer til at vælge matematik, naturvidenskabelige fag eller fremmedsprog (se Figur 13-34, Figur 13-35 og Figur 13-36 i Bilag 1: Figurbilag). Lederne er særligt tilbøjelige til at være enige i, at de fremmer matematik og naturvidenskabelige fag (hhv. 63 og 60 pct. svarer ja til dette), mens lidt under halvdelen (44 pct.) er enige i, at de motiverer eleverne til at vælge fremmedsprog. Sammenlignes besvarelserne på tværs af uddannelserne, tegner der sig et billede af, at lederne på htx-uddannelsen i højere grad har fokus på at motivere eleverne til at vælge naturvidenskabelige fag sammenlignet med stx- og hf-uddannelserne. Derudover har lederne på de treårige uddannelser større fokus på at motivere eleverne til at vælge matematik sammenlignet med hf-uddannelsen. Sidst er der en tendens til, at især lederne på stx- og htx-uddannelserne motiverer eleverne med de rette kompetencer til at vælge fremmedsprog.

Sammenlignes ledernes besvarelser fra skoleåret 2017/18 med besvarelserne i 2020/21, er der kun sket en signifikant udvikling i stx-ledernes besvarelser. Lederne på stx angiver i højere grad, at de motiverer eleverne til at vælge naturvidenskabelige fag og fremmedsprog i den nyeste måling sammenlignet før reformen (se Figur 13-37, Figur 13-38 og Figur 13-39 i Bilag 1: Figurbilag).

## 6.7 Styrket digitalisering i undervisningen

Det er også en intention med reformen, at lærerne i højere grad skal anvende digitale læremidler i undervisningen med henblik på at styrke elevernes læring. Derfor tegnes der sig i dette afsnit et billede af, i hvilket omfang it og digitale læremidler bliver anvendt i undervisningen, og om der er sket en udvikling efter reformens ikrafttræden. Der fokuseres således ikke på, om elevernes digitale kompetencer er styrket efter reformens ikrafttrædelse i dette afsnit. Dette belyses i stedet i afsnit 6.3, som undersøger udviklingen i elevernes brede faglige kompetencer.

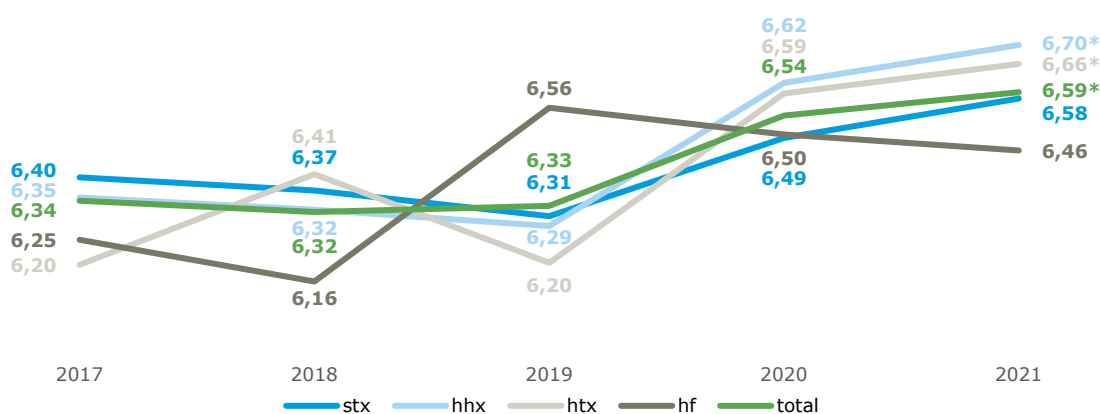
I 2020 og 2021 besvarede lærere og elever spørgsmålet om digitalisering i undervisningen i april/maj, dvs. under covid-19-nedlukningen. I denne periode har eleverne mange steder modtaget virtuel nødundervisning, hvilket kan have haft indflydelse på deres besvarelser af spørgsmål om digitalisering og anvendelse af it i undervisningen. I spørgeskemaundersøgelsen i 2020 er lærere og elever dog blevet bedt om at tænke tilbage på undervisningen *før* nedlukningen, hvorfor resultaterne i 2020 kun i nogen grad forventes at være påvirket af den ændrede undervisningssituation.

### 6.7.1 Spredte tegn på styrket digitalisering

Nedenstående figur viser et indeks over lærernes anvendelse af it-værktøjer. Indekset dækker over graden, hvormed pædagogiske it-værktøjer anvendes til at skabe variation i undervisningen, at involvere eleverne, at undervisningsdifferentiere, at øve bestemte faglige kompetencer samt at evaluere elevernes læringsudbytte. Som det fremgår af figuren, angiver lærere på tværs af de gymnasiale uddannelser i skoleåret 2020/21, at de i moderat grad anvender it-værktøjer.

Ser man på udviklingen over tid anvender lærerne i signifikant højere grad pædagogiske it-værktøjer som en del af undervisningen i den nyeste måling sammenlignet med før reformen. På tværs af de treårige gymnasiale uddannelser ses en tendens til et stabilt niveau i 2017 til 2019, mens omfanget af lærernes anvendelse af pædagogiske it-værktøjer efterfølgende er steget. En potentiel forklaring på dette kan være hjemsendelsen i forbindelse med covid-19-pandemien, som har medført en øget anvendelse af it-værktøjer til gennemførelse af fjernundervisning. Blandt hf-lærerne er tendensen en smule anderledes, idet der fra 2018 til 2019 var et stort spring i anvendelsen af it-værktøjer, som dog efterfølgende er faldet en smule.

**Figur 6-8: Indeks over lærernes anvendelse af pædagogiske it-værktøjer (10 = i meget høj grad), (lærere, 2017-2021)**

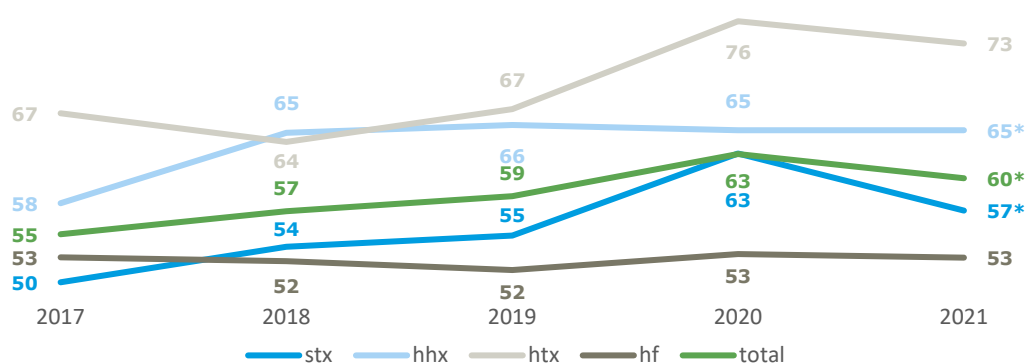


Note: Figuren viser et indeks over lærernes svar på spørgsmålene: "I hvilken grad har du anvendt pædagogiske it-værktøjer til følgende i din undervisning...": "at skabe variation i undervisningen", "at involvere eleverne, fx gennem produktioner", "at undervisningsdifferentiere", "at øve bestemte faglige kompetencer, fx anatomi, matematiske formler, bygningskonstruktion eller sprogtræning og grammatik" og "at evaluere elevernes læringsudbytte". Svarkategorierne går fra 1-10, hvor 1 angiver 'slet ikke', og 10 angiver 'i meget høj grad'. Spørgsmålene er stillet til alle lærere fra de treårige uddannelser samt hf.

\* angiver en signifikant udvikling ( $p < 0,05$ ) fra 2017 til 2021. N (2017) = 689 (stx), 475 (hhx), 157 (htx), 198 (hf), 1.519 (total). N (2018) = 555 (stx), 260 (hhx), 190 (htx), 282 (hf), 1.287 (total). N (2019) = 636 (stx), 383 (hhx), 204 (htx), 263 (hf), 1.486 (total). N (2020) = 394 (stx), 334 (hhx), 155 (htx), 287 (hf), 1.170 (total). N (2021) = 416 (stx), 281 (hhx), 169 (htx), 265 (hf), 1.131 (total).

Lærerne er desuden blevet bedt om at angive, hvor ofte eleverne har anvendt forskellige it-programmer som fx tekstbehandlings-, præsentations- og regnearksprogrammer i skoleåret 2020/21. Overordnet svarer 60 pct. af lærerne, at eleverne anvender forskellige it-programmer ugentligt. Dette gør sig især gældende på uddannelserne hhx og htx. Ser man på udviklingen i lærernes besvarelser fra før reformen (skoleåret 2016/17) til 2020/21, er der en positiv udvikling i andelen af stx- og hhx-lærere, som angiver, at eleverne anvendte it-programmer i undervisningen.

**Figur 6-9: Hvor ofte eleverne har anvendt forskellige it-programmer som fx tekstbehandlings-, præsentations- og regnearksprogrammer i undervisningen (andel "ugentligt"), (lærere, 2017-2021)**



Note: Figuren viser andel lærere, som har svaret 'ugentligt' til spørgsmålet: "Hvor ofte eleverne har anvendt forskellige it-programmer som fx tekstbehandlings-, præsentations- og regnearksprogrammer i undervisningen?" Spørgsmålet er stillet til lærere på de treårige uddannelser og hf. Tallene i figuren er angivet i procent. \* angiver en signifikant udvikling ( $p < 0,05$ ) fra 2017 til 2021. N (2017) = 800 (stx), 469 (hhx), 246 (htx), 250 (hf), 1.765 (total). N (2018) = 660 (stx), 304 (hhx), 230 (htx), 330 (hf), 1.524 (total). N (2019) = 738 (stx), 444 (hhx), 240 (htx), 320 (hf), 1.742 (total). N (2020) = 473 (stx), 386 (hhx), 184 (htx), 339 (hf), 1.382 (total). N (2021) = 473 (stx), 326 (hhx), 188 (htx), 339 (hf), 1.313 (total).

Sluttelig er lærerne blevet spurgt om, hvor ofte eleverne skabte digitale produktioner i undervisningen (fx ved at optage og redigere film/lyd, udarbejde præsentationer eller hjemmesider) i skoleåret 2020/21. Knap to ud af fem (39 pct.) af lærerne angiver, at eleverne har skabt digitale produktioner månedligt eller ugentligt. Særligt lærerne på hhx og htx angiver, at eleverne har skabt digitale produktioner i undervisningen (se Figur 13-40 i Bilag 1: Figurbilag). Ser man på udviklingen over tid, angiver lærerne, at eleverne i højere grad har skabt digitale produktioner i skoleåret 2020/2021 sammenlignet med før reformen. Denne udvikling er signifikant for de treårige uddannelser (se Figur 13-41 i Bilag 1: Figurbilag).

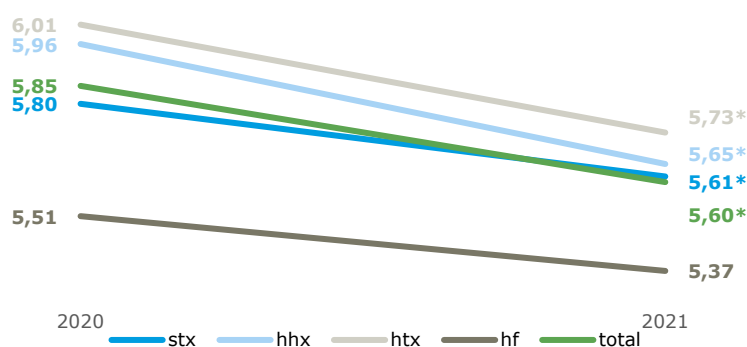
### 6.7.2 Negativ udvikling i elevernes oplevelse af lærernes anvendelse af digitale teknologier i undervisningen

Siden foråret 2020 har eleverne som led i surveyen vurderet lærernes brug af digitale værktøjer og platforme i undervisningen. Eleverne har ikke tidligere modtaget spørgsmål om dette, hvorfor det kun er muligt at sammenligne elevernes besvarelser fra skoleåret 2019/2020 og 2020/21. De seks spørgsmål i spørgeskemaet, der måler elevernes vurdering af lærernes anvendelse af digitale værktøjer og platforme, er blevet omdannet til et indeks. Spørgsmålene i indekset er baseret på, hvor enige eller uenige eleverne er i, at lærerne er gode til at bruge forskellige it-værktøjer til at gøre undervisningen varieret og tilpasset til elevernes forskellige faglige niveauer, bruge digitale quizzer til at teste og evaluere, give skriftlig feedback i digital form, have fokus på, at eleverne bruger internettet til at søge information, og have fokus på, at eleverne skal bruge digitale platforme til at

søge hjælp og dele viden med hinanden, læreren og andre (se de præcise spørgsmålsformuleringer i noten under nedenstående figur).

Nedenstående figur viser, at eleverne overordnet vurderer, at lærerne i moderat grad anvender digitale værktøjer og platforme i undervisningen. Eleverne på hhx vurderer i højere grad, at lærernes anvender digitale værktøjer og platformen i undervisningen, mens det gør sig mindst gældende på stx. Det skal dog understreges, at der er tale om små forskelle mellem uddannelserne. Sammenlignes elevernes besvarelser fra skoleåret 2019/2020 og 2020/21, er der sket et signifikant fald i, hvorvidt elevernes mener, at lærerne anvender digitale værktøjer og platforme i undervisningen. Denne udvikling gør sig gældende for alle uddannelserne, men den negative udvikling er kun signifikant for eleverne på de treårige uddannelser. Dette er et overraskende fund set i lyset af covid-19-pandemien, som har medført øget brug af it i 2021.

**Figur 6-10: Indeks over elevernes vurdering af lærernes anvendelse af digitale værktøjer og platforme i undervisningen (10 = i meget høj grad), (elever, 2020–2021)**



Note: Spørgsmålene er stillet til alle elever på de treårige uddannelser samt hf. Spørgsmålet: "Hvor enig eller uenig er du i følgende udsagn om brugen af digitale værktøjer og platforme?": "Min lærer er god til at bruge forskellige it-værktøjer til at gøre undervisningen varieret (fx iBøger, digitale læringsspil, robotter og simuleringssprogrammer)". Svarkategorierne til spørgsmålene går fra 1-10, hvor 1 angiver 'helt uenig' og 10 angiver 'helt enig'. N (2020) = 5.531 (stx), 3.917 (hhx), 2.030 (htx), 1.451 (hf), 12.929 (total). N (2021) = 6.945 (stx), 3.775 (hhx), 2.145 (htx), 2.402 (hf), 15.267 (total).

## 6.8 Bedre tilrettelæggelse af skolehverdagen

For at styrke fagligheden og bedre elevtrivsel lægger reformen op til, at skolerne skal skabe en mere jævn fordeling af arbejdsbyrden hen over skoleåret ved at afvikle undervisnings- og fordybelstid i prøve- og eksamensperioden. Desuden lægger reformen vægt på at sikre en bedre integration af undervisnings- og fordybelstid, ligesom der etableres en timepulje, som skolerne selv kan udmønte til fx vejledning i forbindelse med skriftligt arbejde eller indsatser i bestemte fag.

På baggrund af ledernes besvarelser fremgår det, at antallet af planlagte studieaktiviteter i eksamensperioden for 1.g-eleverne samlet set hverken er faldet eller steget signifikant efter reformens ikrafttrædelse på de treårige uddannelser. Rettes fokus på 2.g- og 3.g-eleverne angiver en signifikant større andel ledere dog, at der planlægges studieaktiviteter i eksamensperioden for 2.g- og 3.g-elever i skoleåret 2020/2021 sammenlignet med før reformen. Dette skal ses i lyset af, at skoleåret 2020/21 har været påvirket af covid-19-pandemien og nedlukningerne som følge heraf.

Eleverne er ligeledes spurgt om deres oplevelse af arbejdsbelastningen på gymnasiet – forstået som elevernes oplevelse af fordelingen af de skriftlige opgaver hen over året samt elevernes forberedelsestid til eksamen. Spørgsmålet til eleverne er stillet i foråret, hvorfor eleverne er blevet bedt om at forholde sig til eksamensperioden bagudrettet det foregående år. Derudover baseres elevernes besvarelser sig på elevernes perspektiver i 1.g, 2.g og op 1.hf, da eleverne svarer for det forudgående år, og studenterne indgår ikke i spørgeskemaundersøgelsen, efter at de er dimitteret.

Af analyserne fremgår det, at eleverne generelt er blevet signifikant mindre positivt indstillede over for, om de havde god tid til at forberede sig til eksamen fra 2017 til 2021 (se Figur 13-42 i Bilag 1: Figurbilag). I løbet af årene er der generet sket store udsving i elevernes vurderinger heraf, og der ses generelt særligt en negativ udvikling i 2019 og 2021, mens elevernes vurderinger steg i 2020. Det positive udsving i 2020 kan blandt andet skyldes, at eleverne var til markant færre eksaminer som følge af covid-19-pandemien.

For så vidt angår elevernes oplevelse af fordelingen af de skriftlige opgaver hen over året, fremgår der generelt en positiv udvikling i stx- og htx-elevernes oplevelse heraf fra 2017 til 2021. Omvendt er der sket en negativ udvikling i hf-elevernes vurdering af dette (se Figur 13-43 i Bilag 1: Figurbilag).

## 7. PROFESSIONSRETNING OG PRAKSISORIENTERING AF HF-UDDANNELSEN

Reformens intentioner om en hf-uddannelse med en klar professionsrettet profil og en øget målretning mod professionsbachelor- og erhvervsakademiuddannelser skal realiseres gennem en generel professionsretning af uddannelsen og praksisorientering af fagene.

I vejledningen til hf-uddannelsen står der:

”Hf-uddannelsens særlige profil er en generel professionsretning og praksisorientering. Med professionsretning menes, at uddannelsen gennem bestemte fagpakker og projekt- og praktikforløb giver en konkret retning mod professionsbachelor- eller erhvervsakademiuddannelser inden for områder som fx sundhed, undervisning/pædagogik, medier/it, økonomi eller miljø. Desuden får uddannelsens fag en praksisorientering, der både øger den faglige fordybelse, men også viser fagenes muligheder i relation til videre uddannelse og job.”

I kapitlet undersøger vi skolernes implementering de første fire år efter reformens ikrafttrædelse i forhold til at skabe en hf-uddannelse med en professionsrettet profil. Konkret belyses undersøgelsesspørgsmålet om, hvordan skolerne arbejder med initiativerne for at målrette hf-uddannelsen, herunder tilrettelæggelsen og gennemførelsen af projekt- og praktikforløb, fagpakker samt praksisorientering af undervisningen.

Kapitlet er delt op i fire hovedafsnit:

1. Ny semesterstruktur
2. Projekt- og praktikforløb
3. Fagpakker
4. Praksisorientering af undervisningen.

### Boks 7-1: Kapitlets hovedpointer

Både i følgeforskningsprogrammets fjerde og femte delrapport var det en konklusion, at hf-uddannelsen var udfordret i forhold til at skabe en uddannelse med en klar professionsrettet profil og en øget målretning mod videregående uddannelser. Sjette og sidste evaluering tegner ligeledes et billede af, at der i skoleåret 2020/21 er udfordringer knyttet til implementeringen af den komplekse reform af hf-uddannelsen. Af de kvalitative data tegnes dog et billede af svage positive tendenser i implementeringen af reformen på hf.

#### **Semesteropdelingen udgør en faglig og administrativ udfordring for ledere såvel som lærere:**

Over halvdelen af lederne (58 pct.) oplever, at der er for store praktiske og administrative udfordringer forbundet med semesteropdelingen. Lærerne oplever desuden, at semesteropdelingen skaber udfordringer i forhold til at sikre samspil mellem fagpakke og obligatoriske fag, og fordi eleverne kan skrive SSO-opgaven i fag, de kun har haft i få uger.

**Fortsatte tegn på, at nogle skoler ikke afvikler projekt- og praktikforløbet på 2. semester før eleverne skal vælge fagpakke:** I skoleåret 2020/21 svarer 28 pct. af hf-lederne, at de ikke har gennemført det obligatoriske projekt- og praktikforløb på 2. semester forud for elevernes fagpakkevalg, mens 64 pct. svarede, at de har. Siden skoleåret 2018/19 er der ikke sket en signifikant udvikling i ledernes besvarelse af dette spørgsmål.

**Positiv udvikling i andelen af elever, som oplever, at projekt- og praktikforløbet har haft betydning for deres valg af fagpakke:** Til trods for at elevernes besvarelser generelt tegner et billede af, at projekt- og praktikforløbene ikke har haft den ønskede afklarende funktion for elevernes valg, er der sket en positiv signifikant udvikling i elevernes besvarelser af dette spørgsmål siden det andet år efter reformen (skoleåret 2018/19).

**Udvikling i elevernes bevæggrunde for fagpakkevalg:** I skoleåret 2020/21 var elevernes valg af fagpakke særligt drevet af interesse (57 pct.) samt ønsker til karriere (40 pct.) og uddannelse (27 pct.). Siden skoleåret 2018/19 er der sket et signifikant fald i andelen af elever, der har angivet interesse og ønsker til uddannelse som de primære bevæggrunde.

**Ingen udvikling i udbuddet af udvidede fagpakker:** I skoleåret 2020/21 angiver ca. hver femte leder, at de har oprettet en eller flere udvidede fagpakker. Tilsvarende tilkendegiver størstedelen af lederne, at de ikke har udbudt udvidede fagpakker. Skolernes valg om at udbyde udvidede fagpakker har ikke udviklet sig signifikant fra skoleåret 2018/19 til skoleåret 2020/21.

**Arbejdet med praksisorientering af undervisning er fortsat udfordrende for lærerne:** I skoleåret 2020/21 tilkendegiver størstedelen af lærerne, at det er udfordrende at gennemføre praksisorienteret undervisning. Omkring halvdelen af lærerne (53 pct.) oplever, at det er udfordrende at inddrage elementer fra praktik- og projektforløb i undervisningen, mere end en tredjedel (37 pct.) finder det svært at integrere virkelighedsnære problemstillinger, og mere end fire ud af 10 (43 pct.) finder det vanskeligt at sikre det faglige samspil om problemstillinger inden for de professioner, som fagpakkerne er rettet mod. Siden skoleåret 2018/2019 er der ikke sket en signifikant udvikling i lærernes besvarelser.

**Færre lærere toner deres undervisning, så den tager udgangspunkt i elevernes uddannelses- og professionsønsker:** I skoleåret 2020/21 er der sket et signifikant fald i andelen af lærere, der angiver, at de toner deres undervisning efter elevernes uddannelses- og professionsønsker sammenlignet med skoleåret 2017/18.

**Færre lærere angiver, at de har modtaget kompetenceudvikling knyttet til professionsretning og praksisorientering:** I skoleåret 2020/2021 afviser hele 84 pct. af lærerne, at de har modtaget kompetenceudvikling i, hvordan de kan arbejde med en professionsrettet og praksisorienteret toning i fagene. Siden skoleåret 2018/19 er der signifikant flere lærere, der angiver, at de slet ikke har modtaget kompetenceudvikling. Nedlukningen som følge af covid-19-pandemien kan være en potentiel forklaring på denne negative udvikling.

**Der er ikke sket en fremdrift i elevernes oplevelse af professionsretningen og praksisorienteringen af undervisningen:** Fra skoleåret 2018/19 til 2020/21 er der ikke sket en signifikant udvikling i elevernes oplevelse af professionsretning og praksisorientering af undervisningen.

### 7.1 Overordnede tendenser i tilrettelæggelsen af den nye hf-uddannelse

På et overordnet niveau tegner evalueringen et billede af, at der i skoleåret 2020/21 fortsat er udfordringer knyttet til implementeringen af den komplekse reform af hf-uddannelsen. Implementeringsudfordringerne er i store træk de samme, som blev beskrevet i fjerde og femte delrapport.

Som det også har været nævnt i de tidligere delrapporter, tyder de fortsatte udfordringer på, at der er behov for at justere på visse dele af hf-reformen, således at ledere og lærere i højere grad kan få held med at tilrettelægge en hf-uddannelse med en klar og professionsrettet profil.

Evalueringen tegner dog også et billede af, at der fortsat er fremdrift i implementeringen af hf-reformen, og at der fortsat arbejdes på at finde bedre modeller for bl.a. tilrettelæggelsen af projekt- og praktikforløb samt den professionsrettede undervisning på fagpakkerne. Særligt i det kvalitative materiale er der i dette års evaluering desuden nogle mere positive tendenser at spore, hvad angår arbejdet med professionsretning og karrierelæring samt betydningen af disse elementer for elevernes faglige afklaring og overvejelser om videre uddannelse. Om disse tendenser vil bide sig fast, er endnu ikke muligt at afgøre, men der synes at være et potentiale i hf-reformen, som endnu ikke er forløst.

## **7.2 Ny semesteropdeling**

Reformen har medført en ny semesterstruktur af den toårige hf-uddannelse, der skal understøtte elevernes faglige udvikling samt gradvise afklaring i forhold til valg af fagpakke og videreuddannelse. Hf-uddannelsen er dermed blevet opdelt i fire semestre, hvor hf-eleverne hvert halve år afslutter en del af uddannelsen<sup>56</sup>. Denne organisering betyder, at hvis en elev forlader den toårige hf-uddannelse efter en hf-eksamen for at fortsætte på enkeltfags-hf, på en anden gymnasial uddannelse eller på en erhvervsuddannelse, kan eleven få prøvebeviser med sig og dermed undgå tab af uddannelsestid<sup>57</sup>.

### **7.2.1 Lederne oplever, at semesterstrukturen understøtter elevernes motivation**

Spørgeskemaundersøgelsen fra skoleåret 2020/21 viser, at lederne i overvejende grad vurderer, at den nye semesterstruktur er med til at motivere eleverne og støtte deres faglige udvikling, som det er intentionen med reformen. Konkret er over halvdelen af lederne enige i, at semesterstrukturen kan motivere eleverne (54 pct.), og at det kan være med til at styrke deres faglige udvikling at afslutte fag hvert semester (58 pct.). Ledernes positive oplevelse af dette har været stabil siden reformen blev indført (se Figur 13-44 i Bilag 1: Figurbilag).

Evalueringen viser imidlertid, at lærerne har et mindre positivt syn på den nye semesterstruktur end lederne. Af analyserne fremgår det, at kun en tredjedel af lærerne er enige i, at det understøtter elevernes faglige udvikling (30 pct.), og at det motiverer eleverne til at afslutte uddannelsen hvert semester (33 pct.) (se Figur 13-45 i Bilag 1: Figurbilag).

### **7.2.2 Semesteropdelingen opleves at skabe faglige og administrative udfordringer**

Som en del af evalueringen er det blevet undersøgt, om den nye semesterstruktur har praktisk og administrativ betydning. I skoleåret 2020/21 angiver lige over halvdelen (52 pct.) af lederne på hf, at de er enige i, at der er for store praktiske og administrative udfordringer forbundet med semesteropdelingen. Ca. hver femte hf-leder (18 pct.) er hverken enig eller uenig, imens knap en tredjedel (30 pct.) er uenige. I perioden efter reformens er blevet indført, har ledernes holdning til dette ikke ændret sig signifikant (se Figur 13-46 i Bilag 1: Figurbilag).

I spørgeskemaundersøgelsen fra 2020/21 er lærerne ligeledes blevet spurgt om mulige problematikker relateret til den nye semesterstruktur. Omkring to ud af fem lærere (42 pct.) oplever, at den nye semesteropdeling vanskeliggør det faglige samspil mellem fagpakkefag og obligatoriske fag. Siden skoleåret 2019/20 er der sket en negativ udvikling i lærernes vurdering af dette. Endvidere angiver over en tredjedel af lærerne, at den nye semesteropdeling er en udfordring på det første semester, fordi eleverne skal vænne sig til at gå på uddannelsen (35 pct.), og fordi eleverne kan skrive SSO-opgaven i fag, de kun har haft i få uger (37 pct.) (se Figur 13-47 i Bilag 1: Figurbilag). Lærernes holdning til disse problematikker har været stabil efter reformen. Dermed er der på flere hf-skoler en oplevelse af, at den nye semesterstruktur skaber både faglige og administrative udfordringer.

<sup>56</sup> Aftaletekst om styrkede gymnasiale uddannelser, Børne- og Undervisningsministeriet, 2016, side 35.

<sup>57</sup> Vejledning til den toårige uddannelse til hf-eksamen, Undervisningsministeriet, 2017, s. 3.



### 7.3 Projekt- og praktikforløb

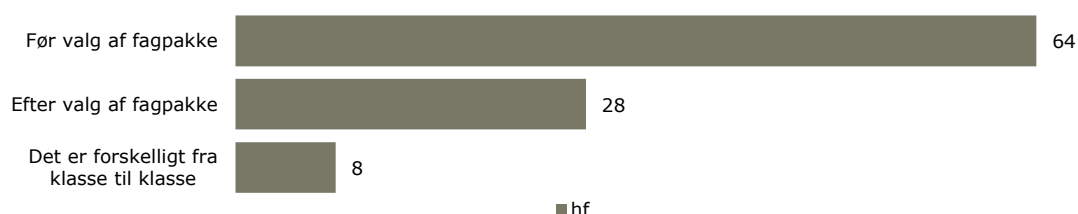
Projekt- og praktikforløb er sammen med fagpakker et centralt element i hf-uddannelsens nye professionsrettede profil. Et projekt- og praktikforløb kan enten være rettet mod et projekt, en praktik eller begge dele. Både projekt- og praktikforløb er kendetegnet ved, at eleverne i en afgrænset periode beskæftiger sig med konkrete og virkelighedsnære problemstillinger gennem en kombination af praktiske, udadrettede aktiviteter og den faglige undervisning<sup>58</sup>. Med *projekt* henvises der til, at eleverne arbejder med problemstillinger knyttet til bestemte uddannelses- eller professionsområder, hvor viden og metoder fra fagene kan danne grundlag for løsninger. Med *praktik* menes der, at eleverne arbejder med problemstillinger knyttet til bestemte uddannelses- eller professionsområder ved at gennemføre konkrete og velafgrænsede forløb på et relevant uddannelsessted, en institution, en organisation eller en privat eller offentlig virksomhed<sup>59</sup>.

#### 7.3.1 Positiv udvikling i andelen af elever, som oplever, at projekt- og praktikforløbet har haft betydning for deres valg af fagpakke

Hf-skoler skal tilrettelægge mindst tre obligatoriske projekt- og praktikforløb i de enkelte uddannelsesforløb. De to første forløb skal gennemføres på henholdsvis 1. og 2. semester, mens tredje forløb kan placeres på enten 3. eller 4. semester. Forløbene på det 1. og 2. semester har til formål at understøtte elevernes valg af fagpakke, som eleverne skal vælge i løbet af hf-uddannelsens 2. semester. Derfor skal forløbet på 2. semester placeres før, eleverne skal vælge fagpakke<sup>60</sup>.

Som led i evalueringen har lederne svaret på, hvornår projekt- og praktikforløbet var placeret på 2. semester. I skoleåret 2020/21 svarer 64 pct. af lederne, at det obligatoriske forløb på 2. semester var placeret før, eleverne skulle vælge fagpakke, mens der imidlertid er 28 pct. af lederne, som svarer, at forløbet var placeret efter valg af fagpakke. Siden skoleåret 2018/19 er der ikke sket en signifikant udvikling i ledernes besvarelse af dette spørgsmål. Det tyder således på, at ikke alle hf-skoler lever op til kravene om at placere projekt- og praktikforløb før valg af fagpakke, ligesom der ikke er blevet et større fokus på dette over årene.

**Figur 7-1: Hvornår er projekt- og praktikforløbet på 2. semester placeret? (Ledere, 2021)**



Note: Spørgsmålet er stillet til skolelederne på hf. Tallene i figuren er angivet i procent. N = 50.

I evalueringen er 2.hf-eleverne blevet spurgt om, hvorvidt projekt- og praktikforløbene det første år var med til at afklare deres valg af fagpakke. I skoleåret 2020/21 er knap en femtedel af 2.hf-eleverne (18 pct.) enige i, at forløbene havde en positiv betydning for deres fagpakkevalg. Imidlertid angiver knap halvdelen (49 pct.) af eleverne, at forløbene ikke medvirkede til afklaringen af deres valg af fagpakke (se nedenstående figur). Til trods for at elevernes besvarelse tegner et billede af, at projekt- og praktikforløbene ikke har haft den ønskede afklarende funktion for elevernes valg, er der sket en signifikant udvikling i elevernes besvarelse af dette spørgsmål siden det andet år efter reformen (skoleåret 2018/19). I andet skoleår lå elevernes gennemsnitlige besvarelse på 3,4, hvilket er steget til 4,1 i fjerde skoleår efter reformen (2020/21). Den positive udvikling er dog stabiliseret fra skoleåret 2019/20 til 2020/21. Det tyder således på, at skoler og lærere de seneste to skoleår har arbejdet med en model for praktik- og projektforløbene, der i højere grad

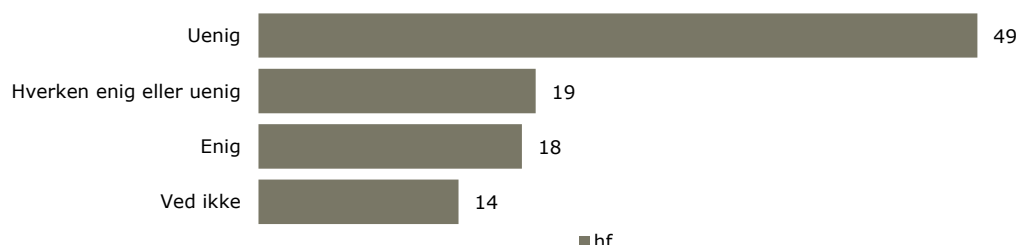
<sup>58</sup> Vejledning til den toårige uddannelse til hf-eksamen, Undervisningsministeriet, 2017, s. 2.

<sup>59</sup> Vejledning til den toårige uddannelse til hf-eksamen, Undervisningsministeriet, 2017, s. 9.

<sup>60</sup> Vejledning til den toårige uddannelse til hf-eksamen, Undervisningsministeriet, 2017, s. 9.

understøtter elevernes afklaring af fagpakkevalg. Situationen med covid-19 kan være en potentiel forklaring på, at den positive udvikling ikke er fortsat, da skolerne det seneste år forventeligt har været mere begrænsede i deres arbejde med at tilrettelægge praktik- og projektførløbene.

**Figur 7-2: Projekt- eller praktikforløbene på først år var med til at afklare mit valg af fagpakke (elever, 2021)**



Note: Spørgsmålet er stillet til elever på hf, som enten deltog i projektførløb, praktikførløb eller begge dele. Tallene i figuren er angivet i procent. Svarkategorierne går fra 1-10, hvor 1 angiver 'helt uenig' og 10 angiver 'helt enig'. Svarkategorierne 1-4 er slået sammen til 'uenig', 5-6 er slået sammen til 'hverken enig eller uenig' og 7-10 er slået sammen til 'enig'. N = 634.

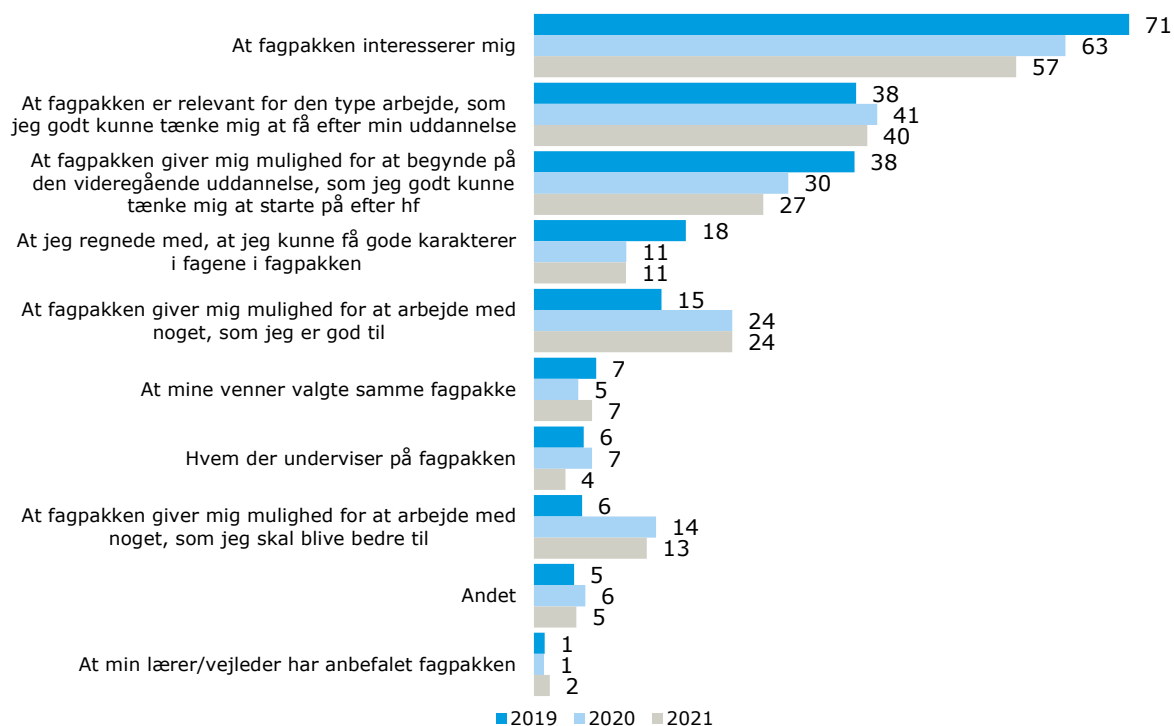
## 7.4 Fagpakker

Fagpakker er det andet element, som skal understøtte hf-uddannelsens professionsretning. En fagpakke rummer fag og niveauer, der er relevante i relation til et bestemt professionsområde. I undervisningen i fagpakkens fag og i det faglige samspil mellem en fagpakkens fag og uddannelsens øvrige fag skal der arbejdes med faglige problemstillinger i tilknytning til professionsområdet. Med henblik på at koble undervisningen i fagpakken til det konkrete professionsområde, kan der inddrages besøg, gæstelærere og lignende fra relevante uddannelsesinstitutioner, organisationer og arbejdspladser<sup>61</sup>.

### 7.4.1 Udvikling i elevernes bevæggrunde for fagpakkevalg

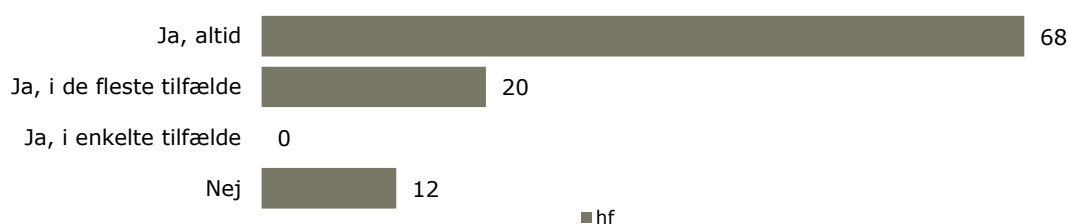
Eleverne vælger som nævnt fagpakke i løbet af hf-uddannelsens 2. semester. Det er hensigten, at den enkelte elev skal vælge en fagpakke, som imødekommer elevens faglige styrker og interesser, der således også peger på en professionsretning, som eleven kan forestille sig at søge mod efter endt hf-eksamen. I skoleåret 2020/21 angiver eleverne, at deres valg af fagpakke særligt var drevet af interesse (57 pct.), karriereønske (40 pct.) og uddannelsesønske (27 pct.) (se nedenstående figur). Siden skoleåret 2018/19 er der sket et signifikant fald i andelen af 2. hf-elever, der angiver interesse og uddannelsesønske, som de vigtigste faktorer. Imidlertid ses der i samme periode en signifikant stigning i elever, der angiver, at de har valgt en bestemt fagpakke, fordi fagpakken giver mulighed for, at eleven kan arbejde med noget, som eleven er god til, eller noget, som eleven ønsker at blive bedre til.

<sup>61</sup> Vejledning til den toårige uddannelse til hf-eksamen, Undervisningsministeriet, 2017, s. 2.

**Figur 7-3: Hvad var det vigtigste for dig, da du valgte fagpakke? (Elev, 2019-2021)**

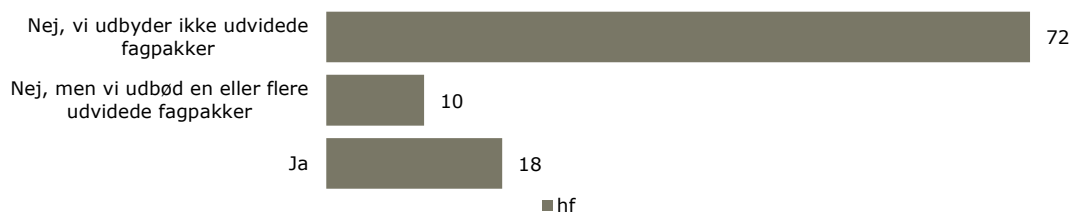
Note: Spørgsmålet er stillet til elever på 2.hf. Tallene i figuren er angivet i procent. Andelene summerer ikke til 100, da det har været muligt at sætte op til tre kryds. N = 1.032 (2019), 739 (2020), 1.173 (2021).

På tredje semester af hf-uddannelsen skal eleverne starte på de professionsrettede fagpakker, hvor klassedannelsen kan ske på flere måder. Evalueringen af skoleåret 2020/2021 viser, at knap syv ud af 10 (68 pct.) af skolerne altid vælger at opretholde stamklasserne fra 1.hf. Hver femte skole (20 pct.) angiver, at de opretholder stamklasserne i de fleste tilfælde, mens 12 pct. af skolerne vælger at nedlægge stamklasserne fra 1.hf og oprette nye klasser for 2.hf-eleverne. Fra skoleåret 2018/19 er der sket en signifikant udvikling, der indikerer, at flere skoler har valgt at holde fast i de oprindelige stamklasser fra 1.hf.

**Figur 7-4: Har I på skolen valgt at opretholde stamklasserne fra 1.hf, når eleverne starter i 2.hf? (Ledere, 2021)**

Note: Spørgsmålet er stillet til skolelederne på hf. Tallene i figuren er angivet i procent. N = 50.

Skolerne kan vælge at udbyde eller oprette udvidede fagpakker, hvor eleverne får en hf-eksamen med en overbygning, der giver eleverne adgang til universitetsbacheloruddannelser. I skoleåret 2020/21 angiver knap tre ud af fire (72 pct.) af lederne, at de ikke udbyder udvidede fagpakker. En ud af 10 skoler (10 pct.) har udbudt en eller flere udvidede fagpakker, men oprettede dem ikke. De resterende 18 pct. af skolerne angiver, at de har oprettet udvidede fagpakker. Evalueringen viser, at der ikke er sket en signifikant udvikling i andelen af skoler, der udbyder udvidede fagpakker.

**Figur 7-5: Har skolen i dette skoleår oprettet en eller flere udvidede fagpakker? (Ledere, 2021)**

Note: Spørgsmålet er stillet til skolelederne på hf. Tallene i figuren er angivet i procent. N = 50.

## 7.5 Praksisorientering af undervisningen

Ud over projekt- og praktikforløb samt fagpakker skal hf-uddannelsens professionsretning konkretiseres gennem en praksisorientering af uddannelsens øvrige fag. Praksisorienteringen af undervisningen skal på samme tid øge den faglige fordybelse og vise fagenes professionspotentialer, blandt andet ved at viden og metoder fra uddannelsens obligatoriske fag anvendes til løsning af konkrete, virkelighedsnære problemstillinger i tilknytning til de professionsområder, som fagpakkerne retter sig mod<sup>62</sup>.

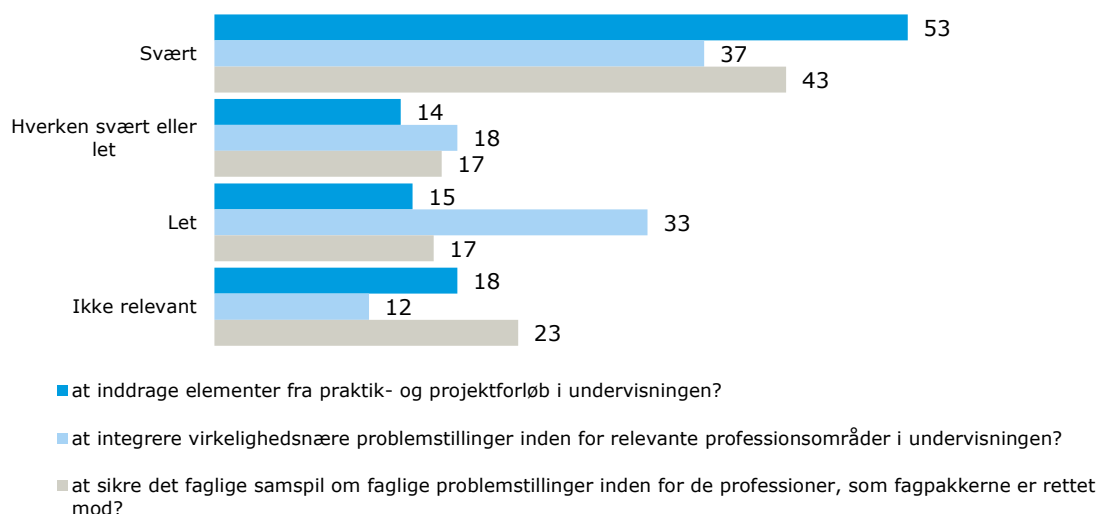
### 7.5.1 Arbejdet med praksisorientering af undervisning er fortsat udfordrende for lærerne

Evalueringen fra skoleåret 2020/2021 viser, at størstedelen af lærerne finder det udfordrende at inddrage elementer fra praktik- og projektføløb (53 pct.) samt inddrage virkelighedsnære problemstillinger i undervisningen (37 pct.). Ligeledes angiver lidt under halvdelen af lærerne (43 pct.), at det er svært at sikre et fagligt samspil om faglige problemstillinger inden for de professioner, som fagpakkerne retter sig mod. Siden 2018/19 har lærernes oplevelse ikke ændret sig signifikant.

En væsentlig forklaring på, at lærerne finder det vanskeligt at gennemføre en professionsrettet undervisning med sammenhæng på tværs af fag, kan findes i de blandede fagpakkeklasser, ligesom det også ses som en udfordring blandt lærerne, at eksamensformerne ikke er praksisorienterede. Derudover kan en manglende kompetenceudvikling af lærerne også være en forklaring, idet lærerne ikke nødvendigvis har viden om de professionsområder, som fagpakkerne og hf retter sig mod. Dette fremgik af den fjerde delrapport, der havde særligt fokus på den nye hf-uddannelse, og bekræftes i den kvalitative analyse fra 2021. Rapporten viser, at de sammensatte fagpakkeklasser betyder, at lærerne skal rette undervisningen mod flere professionsområder på samme tid og koordinere et samspil mellem mange forskellige fag, hvilket lærerne opfatter som vanskeligt og resourcekrævende.

<sup>62</sup> Vejledning til den toårige uddannelse til hf-eksamen, Undervisningsministeriet, 2018, s. 2.

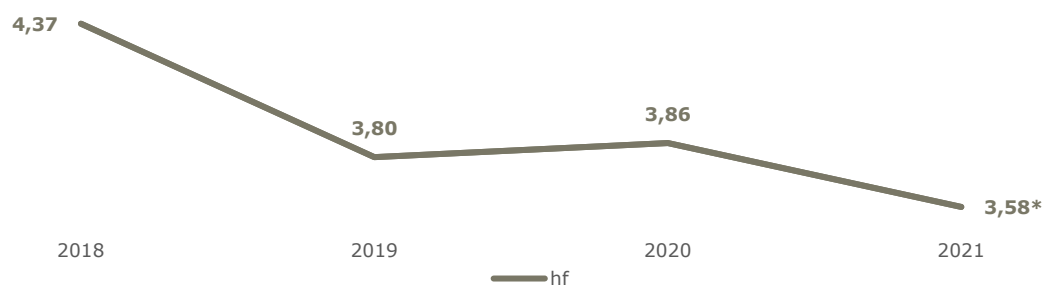
**Figur 7-6: Hvor nemt eller svært oplever du, at der er ... (lærere, 2021)**



Note: Spørgsmålet er stillet til alle lærere på hf. Svarkategorierne går fra 1-10, hvor 1 angiver 'meget svært' og 10 angiver 'meget nemt'. Svarkategorierne 1-4 er slået sammen til 'svært', 5-6 til 'hverken svært eller nemt' og 7-10 til 'nemt'. Andelen i figuren er angivet i procent. N = 326.

I spørgeskemaundersøgelsen er lærerne også spurgt om, hvorvidt de toner deres undervisning, så den tager udgangspunkt i elevernes uddannelses- og professionsønsker. I skoleåret 2020/21 er lærernes gennemsnitlige besvarelse på dette spørgsmål 3,6. Som det fremgår af figuren nedenfor, er der siden skoleåret 2017/18 sket en signifikant negativ udvikling i lærernes vurdering af, i hvilken grad de toner undervisningen i retning af elevernes ønsker til videregående uddannelse og profession.

**Figur 7-7: Jeg toner min undervisning, så den tager udgangspunkt i elevernes ønsker til videregående uddannelse og profession (lærere, 2018-2021)**



Note: Spørgsmålet er stillet til alle lærere på hf. Svarkategorierne går fra 1-10, hvor 1 angiver 'meget uenig' og 10 angiver 'meget enig'. \* angiver en signifikant udvikling ( $p < 0,05$ ) fra 2018-2021. N = 303 (2018), 295 (2019), 308 (2020), 296 (2021).

En praksisorienteret toning kan blandt andet understøttes ved at inddrage tekster eller andre eksempler i undervisningen, der tager udgangspunkt i elevernes områdefaglige interesser. I skoleåret 2020/21 angiver ca. en ud af 10 lærere (9 pct.), at de ugentligt har inddraget tekster mv. udvalgt på baggrund af elevernes områdefaglige interesser i deres undervisning. Knap en fjerdedel af lærerne angiver, at de gør dette en gang om måneden (24 pct.) eller en gang i kvartalet (25 pct.). Omkring hver femte lærer har angivet, at de sjældent (22 pct.) eller aldrig (19 pct.) inddrager tekster eller andre eksempler i undervisningen, der tager udgangspunkt i elevernes områdefaglige interesser (se Figur 13-48 i Bilag 1: Figurbilag). Siden skoleåret 2017/18 har hyppigheden af lærernes inddragelse af tekster mv., der tager udgangspunkt i elevernes områdefaglige interesser, ikke ændret sig signifikant.

Endelig vurderer eleverne i moderat grad, at undervisningen er professionsrettet og praksisorienteret. Fra skoleåret 2018/19 til 2019/20 var der en mindre, men signifikant positiv udvikling i elevernes oplevelse af professionsretningen og praksisorienteringen af undervisningen. Imidlertid er udviklingen faldet signifikant igen fra skoleåret 2019/20 til 2020/21. Vi ser således små udsving i elevernes besvarelse de seneste par år, men besvarelserne tyder på, at skolerne endnu ikke er i mål med at praksisorientere undervisningen på hf-uddannelsen i tilstrækkelig grad (se Figur 13-32 i Bilag 1: Figurbilag).

### **7.5.2 Færre lærere angiver, at de har modtaget kompetenceudvikling knyttet til professionsretning og praksisorientering**

Som en del i evalueringen er det blevet undersøgt, hvorvidt lærerne inden for indeværende skoleår har modtaget kompetenceudvikling i relation til arbejdet med professionsrettet og praksisorienteret toning af fagene. I skoleåret 2020/21 afkræfter hele 84 pct. af lærerne, at de har modtaget denne form for kompetenceudvikling. Blandt de lærere, der har modtaget en form for kompetenceudvikling med dette fokus, er de mest udbredte former for kompetenceudvikling henholdsvis faglig sparring, aktionslæring eller udviklingsprojekter på skolen (6 pct.) samt oplæg og konferencer af højst en dags varighed (6 pct.) (se Figur 13-49 i Bilag 1: Figurbilag). Der er dog siden skoleåret 2018/19 signifikant færre lærere, der angiver, at de har modtaget disse to former for kompetenceudviklingen, ligesom der er signifikant flere, der angiver, at de slet ikke har modtaget kompetenceudvikling i skoleåret 2020/21. Nedlukningen som følge af covid-19-pandemien kan være en potentiel forklaring på, hvorfor der er sket et fald i andelen af lærere, der har modtaget kompetenceudvikling, da dette forventeligt har begrænset skolernes muligheder for at sende medarbejdere på kompetenceudvikling.

## 8. IMPLEMENTERINGSPROCES OG KAPACITETSOPBYGNING

I dette kapitel analyseres de fire gymnasiale uddannelsers tilgang til implementeringsprocessen i løbet af de fire skoleår, at efter reformen trådte i kraft. Formålet med kapitlet er at besvare undersøgelsesspørgsmålet om, hvordan skolerne arbejder med at styrke implementeringsprocessen.

I kapitlet undersøges udviklingen i lærernes oplevelse af rammerne for implementeringen samt skolens prioritering af kompetenceudviklingsaktiviteter. Sidst i kapitlet kommer vi ind på, hvordan lederes og læreres holdninger til reformen har udviklet sig i løbet af implementeringsperioden.

Kapitlet er inddelt i tre hovedafsnit:

1. Ledelse og organisering af implementeringsprocessen
2. Ledernes og lærernes holdninger til reformen.
3. Skolernes prioritering af kompetenceudviklingsaktiviteter.

### Boks 8-1: Kapitlets hovedpointer

Analyserne af skolernes arbejde med implementeringen af reformen peger samlet set på, at de gymnasiale uddannelsers implementeringsproces og tilgang til kapacitetsopbygning i moderat grad understøtter lærerne i at omsætte reformens elementer. Der har i løbet af de seneste fire år har været både positive og negative udsving i udviklingen. I skoleåret 2020/21 har der været et øget fokus på at kompetenceudvikle lærere i digitalisering, hvilket skal ses i lyset af covid-19-pandemien, der med fjernundervisning som følge har aktualiseret dette behov.

**Løbende udsving i lærernes oplevelse af rammerne og mulighederne for samarbejde om implementeringen af reformens elementer:** På tværs uddannelserne fremgår det, at der ikke er sket en udvikling i lærernes oplevelse af rammerne og mulighederne for at samarbejde om implementeringen fra første år (skoleåret 2017/18) til fjerde skoleår efter reformen (2020/21). I løbet af de seneste fire år har der dog været enkelte positive og negative udsving i lærernes oplevelser.

**Negativ udvikling i lærernes holdninger til reformelementerne på de treårige gymnasiale uddannelser:** I tredje delrapport, der beskæftigede sig med den tidlige implementering af reformen, var det en væsentlig pointe, at ledere og lærere ikke var enten for eller imod reformen samlet set, men at der i praksis var opbakning til nogle af reformens elementer og modstand imod andre. Dette billede er i høj grad uændret i skoleåret 2020/21. Dog peger evalueringen i skoleåret 2020/21 på, at der generelt er sket en negativ udvikling i særligt lærernes holdninger til reformelementerne på de treårige uddannelser.

**Fald i lederes og læreres vurdering af timepuljens potentiale:** Siden skoleåret 2016/17 er der – med undtagelse af besvarelserne fra htx-ledere – sket et gradvist og signifikant fald i både lederes og lærernes vurdering af timepuljens potentiale. Der er gennemført en mindre lovændring på baggrund af tidligere rapporter i følgeforskningsprogrammet, som skulle gøre det enklere for skolerne at administrere timepuljen. Denne ændring har tilsyneladende ikke været nok til at løse skolernes udfordringer med puljen, og der er fortsat ledere, der peger på, at timepuljen er et reformelement, som de har svært ved at implementere.

**Øget fokus på at kompetenceudvikle lærerne i brugen af digitale læremidler i undervisningen:** Siden skoleåret 2017/18 har signifikant flere ledere på tværs af de gymnasiale uddannelser prioriteret kompetenceudvikling i brug af digitale læremidler. Udviklingen skal ses i lyset af covid-19-pandemien, der alt andet lige har aktualiseret behovet for stærke kompetencer til at anvende digitale læremidler.

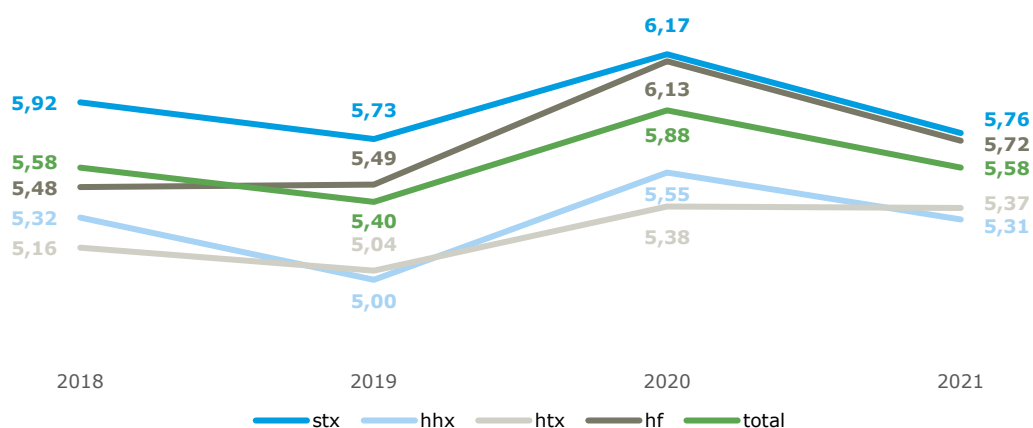
**Stigende oplevelse af kompetencer til at implementere reformen:** Samlet set oplever lærerne på tværs af de gymnasiale uddannelser i moderat grad at have kompetencerne til at omsætte reformens centrale elementer. Siden skoleåret 2016/17 er der sket en signifikant positiv udvikling i stx- og htx-lærernes vurdering af deres kompetencer.

### 8.1 Rammerne for implementeringsprocessen

Som led i evalueringen er lærerne blevet spurgt om deres oplevelse af rammerne for implementeringen, herunder deres muligheder for sparring og drøftelser med kolleger og ledere. Af figuren nedenfor fremgår et indeks over udviklingen i lærernes oplevelse af rammer for implementeringen.

Heraf fremgår det, at lærerne på tværs af uddannelser i skoleåret 2020/21 oplever, at rammerne for implementeringen i moderat grad understøtter dem i at omsætte reformens elementer. Lærerne på stx har alle årene efter reformen oplevet bedre rammer for implementeringen sammenlignet med lærerne på de øvrige uddannelser. Det fremgår yderligere, at der i løbet af de seneste fire år har været både positive og negative udsving i udviklingen. Sammenlignes udviklingen fra skoleåret 2019/20 til 2020/21, er der en signifikant negativ udvikling i stx- og hf-lærernes vurdering.

**Figur 8-1: Indeks over lærernes oplevelse af rammer for implementeringen (10 = helt enig), (lærere, 2018-2021)**



Note: Figuren viser et indeks over lærernes svar på spørgsmålene: "Hvor enig eller uenig er du i følgende udsagn...?": "Vi har gode muligheder for systematisk sparring indbyrdes mellem lærerne i forbindelse med implementering af reformen", "Vi har gode muligheder for systematisk sparring mellem lærere og ledelse og/eller interne ressourcepersoner i forbindelse med implementering af reformen", "I faggruppen har vi haft gode faglige drøftelser af, hvordan man kan omsætte de nye læreplaner" og "Min ledelse prioriterer at skabe gode rammer for, at jeg kan gennemføre de faglige udviklingsaktiviteter, reformen fordrer". Svarkategorierne går fra 1-10, hvor 1 angiver 'helt uenig' og 10 angiver 'helt enig'. Spørgsmålene er stillet til alle lærer på de treårige uddannelser samt hf. \* angiver en signifikant udvikling ( $p < 0,05$ ) fra 2018-2021. N (2018) = 559 (stx), 294 (hhx), 207 (htx), 297 (hf), 1.357 (total). N (2019) = 643 (stx), 409 (hhx), 208 (htx), 290 (hf), 1550 (total). N (2020) = 419 (stx), 358 (hhx), 170 (htx), 297 (hf), 1.244 (total). N (2021) = 413 (stx), 294 (hhx), 156 (htx), 270 (hf), 1.133 (total).

Skelnes der mellem spørgsmålene i indekset, er lærerne på tværs af uddannelserne i skoleåret 2020/21 mest enige i, at de i faggruppen har haft gode faglige drøftelser af, hvordan man kan omsætte de nye læreplaner. Omvendt er lærerne mindst enige i, at de har gode muligheder for systematisk sparring mellem lærere og ledelse og/eller interne ressourcepersoner i forbindelse med implementeringen af reformen. Dette er tilsvarende lærernes besvarelser fra skoleåret 2019/20.

De tidligere delrapporter viser, at lærere og ledere så det som en væsentlig barriere for at implementere reformen, at der skulle gennemføres besparelser på 2 pct. hvert år. I 2019 stoppede disse besparelser, men den kvalitative analyse fra 2021 viser, at besparelserne generelt set har udgjort en barriere for skolernes implementeringsproces. Ifølge lærere og ledere har besparelserne blandt andet medført, at skolerne ikke er kommet så godt fra start med implementeringsprocessen, som de kunne have gjort, hvis de havde haft bedre rammer for at implementere reformen. Samtidig er



de blevet nødt til fortsat at arbejde mere effektivt end før besparelserne, og det har haft betydning for implementeringen af en række af reformens elementer. Konkret har lærerne fx peget på, at det har været sværere at finde tid til at give eleverne løbende evaluering og feedback på skriftlige opgaver og at tilrettelægge undervisning med fokus på fagligt samspil.

## 8.2 Holdninger til reformen

I dette afsnit ses nærmere på lederes og læreres holdninger til reformen. Ledere og lærere opnår løbende erfaringer med reformens forskellige initiativer, og disse erfaringer kan forme deres syn på reformen i positiv og negativ retning og dermed også påvirke deres motivation for at arbejde med de enkelte initiativer. Samtidig kan positive eller negative holdninger til en reform eller særlige elementer i den have betydning for den motivation, der lægges i arbejdet med at implementere den.

### 8.2.1 Negativ udvikling i lærernes holdning til reformelementer på de treårige uddannelser

I tredje delrapport, der beskæftigede sig med den tidlige implementering af reformen, var det en væsentlig pointe, at ledere og lærere ikke er enten for eller imod reformen samlet set, men at der i praksis er opbakning til nogle af reformens elementer og modstand imod andre. Dette billede er i høj grad uændret i skoleåret 2020/21, hvor både læreres og lederes forventninger til de enkelte reformelementer varierer. Dog er der i nærværende evaluering generelt sket en negativ udvikling i særligt lærernes holdninger til reformelementerne på de treårige uddannelser. I spørgeskemaundersøgelsen er ledere og lærere blevet bedt om at vurdere på en skala fra 1-10, i hvor høj grad de forventer, at en række elementer i reformen kan styrke kvaliteten af de gymnasiale uddannelser. Af nedenstående afsnit fremgår vurderingen af de forskellige reformelementer.

#### Signifikant fald i htx- og hhx-læreres vurdering af studieområdet

I evalueringen af skoleåret 2020/21 er *studieområdets nye struktur og indhold på hhx og htx* det reformelement, som ledere og lærere vurderer, har det største potentiale til at styrke kvaliteten af uddannelserne. Lederne på hhx og htx vurderer generelt potentialet af studieområdets nye struktur og indhold højere end lærerne. Siden skoleåret 2016/17 er der dog sket et signifikant fald i både htx- og hhx-lærernes vurdering af potentialet af dette reformelement (se Figur 13-50 i Bilag 1: Figurbilag).

Den kvalitative analyse viser, at det signifikante fald i htx- og hhx-lærernes vurdering af potentialet i studieområdets nye struktur og indhold hænger sammen med, at de mener, at der er for mange studieområdeforløb. Dette stemmer overens med resultaterne i den kvalitative analyse fra sidste års delrapport for skoleåret 2019/20 med fokus på implementeringen af indsatserne til styrkelse af elevernes skriftlige kompetencer. Her viser følgeforskningen, dels at mængden af studieområdeforløb (seks til syv) betyder, at lærerne kan miste overblik over den samlede progressionsplan for studieområdet, dels at lærerne oplever, at koordineringen og gennemførelsen af de flerfaglige studieområdeforløb tager for meget tid fra arbejdet med det faglige kernestof i deres egne fag.

#### Moderate forventninger til færre og fokuserede studieretninger

Det fremgår, at lederne og lærerne på de treårige uddannelser har en moderat forventning til reformelementet vedrørende *færre og fokuserede studieretninger* i skoleåret 2020/21. Sammenlignes uddannelserne på tværs, vurderer lærere på htx og hhx potentialet signifikant højere end lærere på stx. Fra skoleåret 2016/17 til 2020/21 er stx-lærernes forventning til dette reformelement faldet signifikant (se Figur 13-51 i Bilag 1: Figurbilag).

Den kvalitative analyse viser, at ledernes og lærernes moderate forventninger til de færre og fokuserede studieretninger kan forklares ved, at reformelementet i praksis har haft begrænset indflydelse på antallet af studieretninger, som de enkelte gymnasier udbyder.

Det fremgår af interviewene, at forskellen mellem de erhvervsgymnasiale læreres og stx-lærernes vurdering af reformelementet kan hænge sammen med, at det i højere grad har berørt udbuddet af studieretninger på stx. Selvom ledere og lærere på stx generelt mener, at de færre og fokuserede studieretninger har haft begrænset indflydelse på deres hverdag, er det en udbredt pointe på tværs af interviewene, at de undrer og ærgrer sig over at være blevet frataget muligheden for at kunne udbyde idræt som studieretningsfag. Dette skyldes, dels at man på flere gymnasier har opbygget veludviklede idrætsfaciliteter gennem årene, som man nu ikke kan gøre brug af i samme omfang længere, dels at idræt som studieretningsfag appellerer til en elevgruppe, som har brug for fysisk aktivitet for at kunne klare sig igennem gymnasiet og blive ledt videre mod korte eller mellemlange videregående uddannelser.

Der er desuden delte meninger blandt lederne på tværs af stx, hhx og htx om, hvorvidt det er en fordel eller ulempe, at de nye rammer for færre og fokuserede studieretninger begrænser muligheden for at skræddersy bestemte studieretninger. En gruppe af stx-ledere savner mulighed for fx at kunne gøre andre kunstneriske fag end musik til studieretningsfag med henblik på at adskille sig fra nærliggende gymnasier. En anden gruppe af stx-, hhx- og htx-ledere vurderer det som positivt, at gymnasierne ikke har muligheden for at markedsføre sig gennem specifikke studieretninger, som alligevel ikke får nok tilmeldinger til at blive oprettet.

Endelig er det især en pointe blandt ledere og lærere på hhx, at den manglende mulighed for at kunne udbyde studieretninger med et tredje studieretningsfag gør det svært at differentiere studieretningerne fra hinanden. Det fremgår således af interviewene, at det især var det tredje studieretningsfag, som var med til at tone studieretningerne på hhx, hvilket ifølge ledere og lærere betyder, at uddannelsens forskellige studieretninger nu minder mere om hinanden.

### **Laveste forventninger til grundforløbet**

På tværs af alle de undersøgte år er *det nye grundforløb* det reformelement, som ledere såvel som lærere har de laveste forventninger til baseret på deres vurdering af en række reformelementer på en skala fra 1-10. Sammenlignes uddannelserne på tværs, fremgår det yderligere, at vurderingen er signifikant lavest blandt lærere på hhx og signifikant højest blandt htx-lærere. Derudover er der siden skoleåret 2016/17 sket et signifikant fald i stx- og hhx-lærernes og hhx-ledernes forventninger til dette reformelement (se Figur 13-52 i Bilag 1: Figurbilag).

Den kvalitative analyse viser, at ledernes og lærernes lave forventninger til grundforløbet især hænger sammen med, at de vurderer, at omkostningerne ved grundforløbet er større end gevinsterne. Det skyldes særligt tre forhold, som også er nævnt og uddybet i tidligere delrapporter. De tre forhold består i en oplevelse af, at grundforløbet 1) er for kompakt, 2) udfordrer relationsarbejdet mellem lærer og elever og 3) har store sociale omkostninger for eleverne.

I tidligere delrapporter fremgår det desuden, at lærere og ledere vurderer, at grundforløbet har faglige omkostninger og medfører en skæv arbejdsbelastning for nogle lærere. Disse to forhold er ikke berørt i dybden i dette års dataindsamling, men kan også have en betydning for lederes og læreres holdninger til grundforløbet.

### *Grundforløbet er for kompakt*

Det fremgår af den kvalitative analyse, at ledernes og lærernes lave forventninger til grundforløbet først og fremmest hænger sammen med det kompakte indhold, som eleverne skal gennemgå i løbet

af deres korte tid på grundforløbet. På tværs af de treårige caseskoler har man i denne forbindelse haft fokus på at simplificere indholdet på grundforløbet, så det virker mindre kompakt for både elever og lærere. Det har skolerne fx gjort ved at bruge mindre tid på formelle introduktioner af alle studieretninger til eleverne for i stedet at lade eleverne melde sig til introduktion af de to studieretninger, som de hælder mest til at starte på.

Alligevel fremgår det af interviewene med ledere og lærere på tværs af caseskolerne, at de fortsat mener, at eleverne skal igennem for mange forskellige typer af aktiviteter i løbet af grundforløbet. Det drejer sig om, at eleverne skal bruge energi på at falde til i en ny social sammenhæng, samtidig med at de skal introduceres til og afprøve mulige studieretninger, arbejde i fagene med henblik på at få et indtryk af niveauforskelle, forberede sig til og gennemføre to screeninger og eksaminer samt træffe deres endelige valg af studieretning. Det er en udbredt pointe blandt ledere og lærere, at de mange typer af aktiviteter kan udfordre, at eleverne får en god start på deres gymnasiale uddannelse.

#### *Grundforløbet udfordrer relationsarbejdet mellem lærere og elever*

En anden central pointe i den kvalitative analyse, som kan forklare lederes og læreres lave forventninger til grundforløbet, knytter sig til, at grundforløbet udfordrer relationsarbejdet mellem lærer og elev. Særligt lærerne fremhæver, at det kan være svært at nå at opbygge nære, faglige og sociale relationer til deres elever i løbet af grundforløbet, og at der er et fagligt og socialt tab ved, at man skal starte forfra med at genopbygge en klassekultur, når eleverne starter i studieretningsklasserne. Det er derfor en udbredt pointe blandt lærerne, at de oplever at være tre måneder bagefter i forhold til at træne studieteknik og danne relationer til eleverne, når de starter i studieretningsklasserne.

#### *Klasseskift efter grundforløbet har sociale omkostninger for særligt de mindst ekstroverte og de sårbare elever*

Endelig viser den kvalitative analyse, at lederes og læreres lave forventninger til grundforløbet også kan forklares med deres vurdering af, at det er svært for eleverne, især de mindre ekstroverte, at skulle starte i en ny klasse to gange inden for tre måneder. Selvom ledere og lærere vurderer, at grundforløbet generelt hjælper eleverne med at blive afklarede om deres valg af studieretning, er det en udbredt pointe, at dette udbytte ikke er stort nok til at opveje de sociale udfordringer, som den dobbelte socialiseringsproces i henholdsvis grundforløbs- og studieretningsklassen medfører.

Det fremgår af lærerinterviewene, at de vurderer elevernes sociale energi som størst, når de lige er startet på grundforløbet, hvor eleverne har et stort fokus på at lære deres nye fysiske og sociale omgivelser at kende. Lærerne oplever, at den sociale energi er faldet, når eleverne starter på studieretningen og allerede har brugt energi på at etablere gode venskaber i deres grundforløbsklasser. Det betyder ifølge lærerne, at det tager længere tid for eleverne at falde til i deres studieretningsklasse, og at der ikke skal så mange opstartsvanskeligheder til, før eleverne længes efter det sociale sammenhold i grundforløbsklassen.

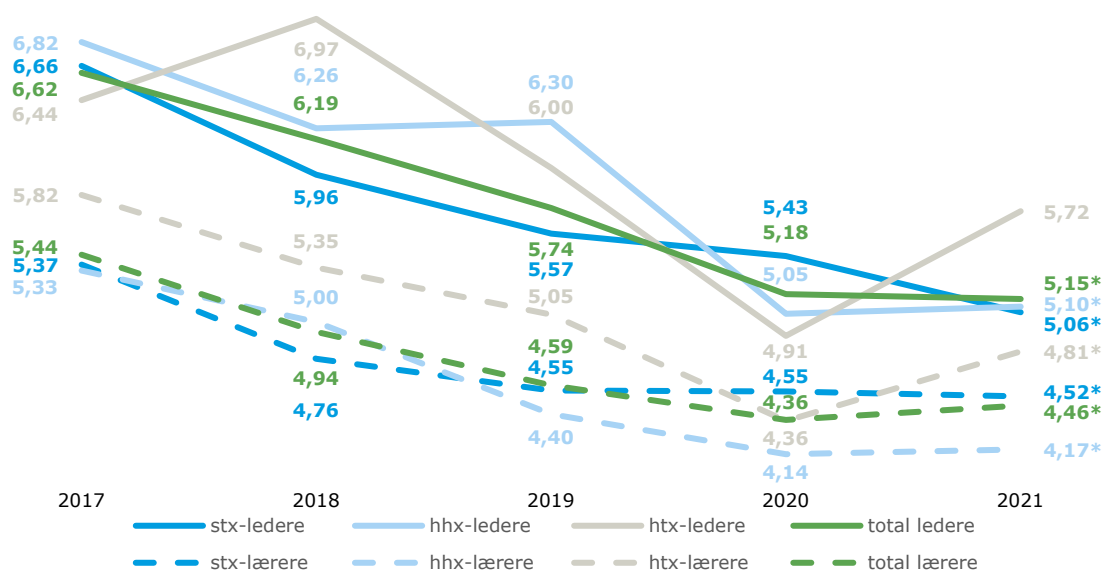
Lærerne forklarer, at dette især er et problem for psykisk sårbare elever, der mentalt kan have svært ved at forholde sig til to nye klasser inden for en kort periode.

#### **Moderat forventning til, at timepuljen kan styrke kvaliteten af de treårige uddannelser**

Blandt lærerne og lederne på de treårige gymnasiale uddannelser er der en moderat forventning til, at *timepuljen til særlige faglige aktiviteter* kan styrke kvaliteten af uddannelserne i skoleåret 2020/21. Sammenlignes de treårige uddannelser på tværs, vurderes potentialet af dette element signifikant højest blandt htx-lærerne og signifikant lavest blandt hhx-lærerne. Siden skoleåret 2016/17 er der – med undtagelse af besvarelserne fra htx-ledere – sket et gradvist og signifikant

fald i både lederes og lærernes vurdering af dette reformelement. Dertil bør det nævnes, at der på baggrund af tidligere rapporter i følgeforskningsprogrammet er gennemført en mindre lovændring, som skulle gøre det enklere for skolerne at administrere timepuljen. Denne ændring har tilsyneladende ikke været nok til at løse skolernes udfordringer med puljen, og selvom timepuljen ikke har været i fokus i den seneste dataindsamling, så er der stadig ledere, der peger på, at timepuljen er et reformelement, som de har svært ved at implementere.

**Figur 8-2: På en skala fra 1 til 10, i hvor høj grad forventer du, at timepuljen til særlige faglige aktiviteter kan styrke kvaliteten af de treårige gymnasiale uddannelser? (10 = maks. score), (ledere og lærere, 2017-2021)**



Note: Spørgsmålet er stillet til alle ledere og lærere på de treårige uddannelser.

N (2017 - lærere) = 650 (stx), 391 (hhx), 211 (htx), 1.252 (total). N (2018 - lærere) = 553 (stx), 263 (hhx), 193 (htx), 1.009 (total). N (2019 - lærere) = 583 (stx), 379 (hhx), 195 (htx), 1.157 (total). N (2020 - lærere) = 399 (stx), 328 (hhx), 157 (htx), 884 (total). N (2021 - lærere) = 409 (stx), 280 (hhx), 157 (htx), 846 (total).

\* angiver en signifikant udvikling ( $p < 0,05$ ) fra 2017-2021. N (2017 - ledere) = 101 (stx), 44 (hhx), 34 (htx), 165 (total). N (2018 - ledere) = 93 (stx), 35 (hhx), 32 (htx), 150 (total). N (2019 - ledere) = 82 (stx), 30 (hhx), 22 (htx), 127 (total). N (2020 - ledere) = 70 (stx), 38 (hhx), 33 (htx), 128 (total). N (2021 - ledere) = 64 (stx), 40 (hhx), 25 (htx), 117 (total).

### 8.2.2 Stabilisering i lederes og læreres holdning til reformelementerne på hf-uddannelsen

Spørgeskemaundersøgelsen fra skoleåret 2020/21 viser, at hf-lederne generelt har højere forventninger til reformens potentiale til at styrke kvaliteten af hf-uddannelsen sammenlignet med hf-lærerne. Dette var ligeledes billedet i femte delrapport. Lederes såvel som lærernes vurderinger af de enkelte reformelementers potentiale til at styrke kvaliteten af hf-uddannelsen er uændret over tid – på nær enkelte udsving. Konkret udgør timepuljen til særlige faglige aktiviteter det eneste element, hvor lærernes vurderinger er faldet signifikant siden skoleåret 2016/17. Generelt kan hf-lærernes lavere vurderinger potentielt forklares ved, at lærerne er tættere på implementeringsprocessen og dermed også tættere på nogle af de barrierer, der er for at implementere reformelementerne.

Sammenlignes lederes og lærernes besvarelser på tværs af de forskellige reformelementer målrettet hf, fremgår det, at lederne vurderer *målretning af hf-uddannelsen mod brede professioner* som det reformelement med størst potentiale, mens lærerne vurderer, at det har et moderat potentiale (se Figur 13-53 i Bilag 1: Figurbilag). Et tilsvarende billede gør sig gældende for hf-ledernes og -lærernes forventninger til reformelementet vedrørende *indførelse af praktik- og projektorløb*. Her vurderer hf-lederne generelt, at dette reformelement i høj grad har potentiale til at styrke

kvaliteten af hf-uddannelsen, mens det kun vurderes at have moderat potentiale blandt lærerne (se Figur 13-54 i Bilag 1: Figurbilag). Dette er særligt interessant set i lyset af udfordringerne med at implementere netop disse reformelementer, som blev præsenteret i fjerde delrapport. Rapporten viser bl.a., at de sammensatte fagpakkeklasser betyder, at lærerne skal rette undervisningen mod flere professionsområder på samme tid og koordinere et samspil mellem mange forskellige fag, hvilket lærerne opfattede som vanskeligt og ressourcekrævende.

Blandt de elementer, som vurderes i lavere grad at have potentiale af både hf-ledere og -lærere, er *opdelingen af uddannelsen i fire semestre med gradvis afvikling af fag, uddannelsens opdeling i undervisnings- og fordybelsestid og opdelingen af hf-uddannelsen i hf med og uden overbygning* (se Figur 13-55 og Figur 13-56 og i Bilag 1: Figurbilag).

I fjerde delrapport, som havde særligt fokus på hf, bliver der udfoldet en række forklaringer på, hvorfor ledere og lærere vurderer disse tre elementer i reformen lavere end de øvrige reformelementer.

### **Hf med og uden overbygning**

Hvad angår opdelingen af hf med og uden overbygning, så viser fjerde delrapport, at der var nogle strukturelle udfordringer i forhold til at udbyde hf med overbygning. (Tilbuddet er tiltænkt elever, der ønsker at læse en lang videregående uddannelse efter hf, og kan enten bestå af en udvidet fagpakke under den toårige hf eller et supplerende overbygningsforløb (SOF) efter den toårige hf). På caseskolerne pegede en række ledere på, at der stod skemamæssige og økonomiske forhindringer i vejen for at oprette den udvidede fagpakke, og samtidig var der udfordringer med at udbyde det supplerende overbygningsforløb. Dette års kvalitative analyse bekræfter, at der stadig er udfordringer med at udbyde hf med overbygning, og at dette er et område, hvor ledere og lærere mener, at der er behov for justeringer, hvis hf fortsat skal være en bred adgangsgivende uddannelse. Surveyanalysen bekræfter desuden, at der ikke er sket en udvikling i antallet af skoler, som udbyder den udvidede fagpakke. Elevernes perspektiv på denne udfordring udfoldes i rapportens del 2 i kapitel 9 om faglig afklaring.

### **Opdelingen af uddannelsen i fire semestre**

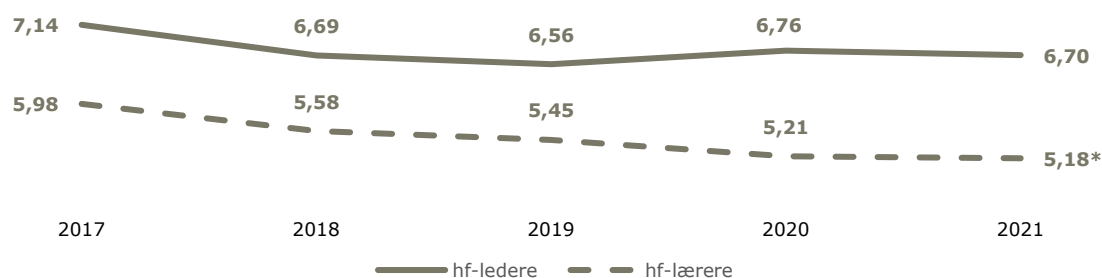
I fjerde delrapport fremgår det, at lederes og læreres kritiske vurdering af semesterstrukturen (som fremgår af afsnit 7.2) hang sammen med flere forhold. Bl.a. vurderede ledere og lærere, at det medførte nogle administrative og praktiske udfordringer i forbindelse med hyppig afvikling af prøver, idet eleverne afsluttede valgfag hvert semester. Særligt afviklingen af prøver i de flerfaglige forløb: Kultur- og samfundsfaglig faggruppe (KS) og naturvidenskabelig faggruppe (NF) blev vurderet som ressourcetungt. Derudover vurderede ledere og lærere, at semesterstrukturen vanskeliggjorde muligheden for at skabe en god sammenhæng i elevernes uddannelsesforløb. I dette års dataindsamling er der ikke et særskilt fokus på semesterstrukturen i de kvalitative interviews, men lærerne peger på, at der stadig er særlige udfordringer med eksamensformen i de flerfaglige forløb, som de ikke finder hensigtsmæssig.

### **Uddannelsens opdeling i undervisnings- og fordybelsestid**

Der er ikke et særskilt fokus på fordelingen mellem undervisnings- og fordybelsestid i fjerde delrapport, men i femte delrapport fremgår det, at lærerne så manglende fordybelsestid som en barriere på tværs af de gymnasiale uddannelser. Færre timer til fordybelsestid blev særligt set som en udfordring for arbejdet med skriftlig træning. Dermed kan der være en sammenhæng mellem lærernes lave forventninger til uddannelsens opdeling i undervisnings- og fordybelsestid og de faldende forventninger til timepuljen.

*Timepuljen til særlige faglige aktiviteter* er det eneste reformelement på tværs hf-uddannelsen og de treårige-uddannelser, hvor der er sket en negativ udvikling fra skoleåret 2016/17 til 2020/21. Dette reformelement vurderes i moderat grad at have potentiale blandt hf-ledere og -lærere.

**Figur 8-3: På en skala fra 1-10, i hvor høj grad forventer du, timepuljen til særlige faglige aktiviteter kan styrke kvaliteten af hf-uddannelsen? (Ledere og lærere, 2017-2021)**



Note: Spørgsmålet er stillet til alle ledere og lærere på hf-uddannelsen. \* angiver en signifikant udvikling ( $p < 0,05$ ) fra 2017 til 2021.

N lærere: (2017) = 218, (2018) = 263, (2019) = 245, (2020) = 279, (2021) = 255.

N ledere: (2017) = 70, (2018) = 68, (2019) = 55, (2020) = 59, (2021) = 53.

### 8.3 Prioritering af kompetenceudviklingsaktiviteter

Størstedelen (54-58 pct.) af lederne på de gymnasiale uddannelser angiver, at lærerne på deres skole har modtaget kompetenceudvikling inden for inddragelse af it/digitale læremidler i undervisningen (it-didaktik) (se Figur 13-58 i Bilag 1: Figurbilag). Siden skoleåret 2017/18 har signifikant flere ledere på tværs af de treårige uddannelser og hf prioriteret denne type af kompetenceudvikling.

Omvendt er der markant færre ledere, som angiver, at lærerne har modtaget kompetenceudvikling inden for andre emner. Samlet set er det blot omkring hver fjerde til femte leder (19-25 pct.) på tværs af de gymnasiale uddannelser, der har svaret, at deres lærere i indeværende år har modtaget kompetenceudvikling i formativ evaluering og feedback, udvikling i elevernes skriftlige kompetencer, nye undervisningsmetoder og fagdidaktik, flerfagligt samarbejde og projektføreløb samt udvikling af elevernes karrierekompetencer (se Figur 13-59 i Bilag 1: Figurbilag).

Siden skoleåret 2017/18 er der sket et signifikant fald i andelen af ledere, som angiver, at lærerne har modtaget kompetenceudvikling i formativ evaluering og feedback. Blandt hf-lederne er der yderligere i samme periode et signifikant fald i andelen, der har prioriteret, at deres lærere har modtaget kompetenceudvikling inden for udvikling af elevernes skriftlige kompetencer og flerfagligt samarbejde og projektføreløb.

Udviklingen i ledernes prioritering af kompetenceudviklingsaktiviteter i skoleåret 2020/21 skal ses i lyset af covid-19-pandemien. Nedlukningen og den virtuelle undervisning som følge heraf kan være en potentiel forklaring på, at der har været øget fokus på at oparbejde lærernes kompetencer i digital undervisning, ligesom det forventeligt har medført en nedprioritering af andre kompetenceudviklingsaktiviteter.

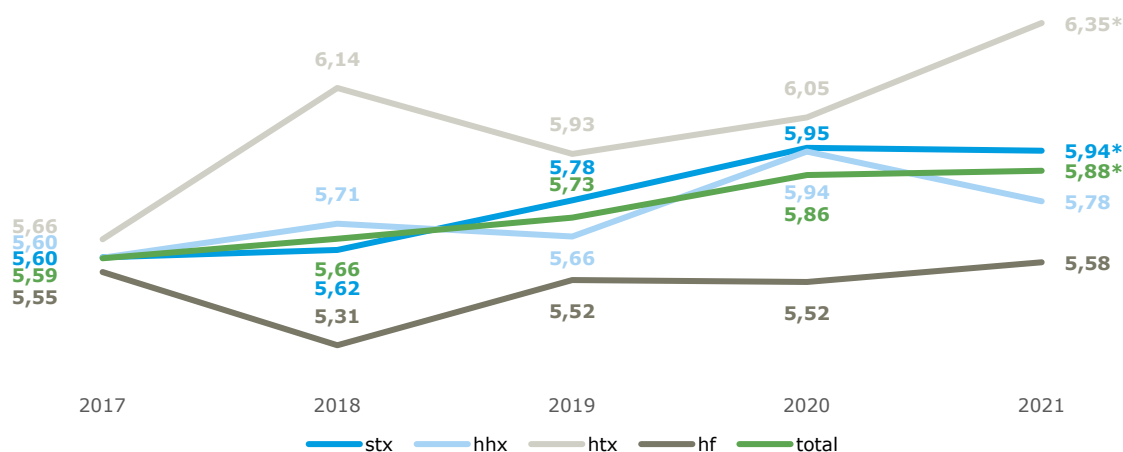
#### 8.3.1 Lærernes oplevede forudsætninger for at omsætte reformens elementer i praksis

Samlet set oplever lærerne på tværs af de gymnasiale uddannelser i moderat grad at have kompetencerne til at omsætte reformens centrale elementer. Siden skoleåret 2016/17 er der sket en signifikant positiv udvikling i stx- og htx-lærernes vurdering af deres kompetencer.

Sammenholder man skolernes prioritering af kompetenceudviklingsaktiviteter med lærernes oplevede forudsætninger for at omsætte reformens forskellige fokusområder i praksis, er digitalisering i undervisningen og styrkelse af elevernes digitale kompetencer også områder, som lærerne i høj grad føler sig klædt på til at arbejde med. Til trods for at kun en mindre andel lærere i skoleåret 2020/21 har modtaget kompetenceudvikling inden for evaluering og feedback samt styrkelse af elevernes skriftlige kompetencer, er dette fortsat områder, lærerne i højest grad føler sig klædt på til (se Figur 13-60 i Bilag 1: Figurbilag).

Figuren nedenfor viser et indeks over udviklingen i lærernes oplevede kompetencer. Som det fremgår af figuren, oplever lærerne på fra 2017 til 2021, at de i moderat grad havde kompetencer til at omsætte reformens elementer. For stx-lærerne og htx-lærerne er der dog sket en signifikant positiv udvikling i deres oplevelse heraf sammenlignet med skoleåret 2016/17.

**Figur 8-4: Indeks over lærernes oplevede forudsætninger for at implementere reformen (10 = i meget høj grad), (lærere, 2017-2021)**



Note: Figuren viser et indeks over lærernes svar på spørgsmålene: "I hvilken grad føler du dig klædt på til det nye/øgede fokus på ...?": "Løbende evaluering og feedback til eleverne", "Styrkelse af elevernes skriftlige kompetencer", "Styrkelse af elevernes digitale kompetencer", "Styrkelse af elevernes innovative kompetencer", "Styrkelse af elevernes globale kompetencer", "Styrket digitalisering i undervisningen", "Styrkelse af elevernes karrierekompetencer" og "At fremmedsprog prioriteres i andre fag". Svarkategorierne går fra 1 'slet ikke' til 10 'i meget høj grad'. Spørgsmålene er stillet til alle lærere på de treårige uddannelser samt hf. \* angiver en signifikant udvikling ( $p < 0,05$ ) fra 2017 til 2021. N (2017) = 631 (stx), 458 (hhx), 155 (htx), 274 (hf), 1.518 (total). N (2018) = 505 (stx), 264 (hhx), 190 (htx), 254 (hf), 1.213 (total). N (2019) = 576 (stx), 357 (hhx), 188 (htx), 245 (hf), 1.366 (total). N (2020) = 372 (stx), 315 (hhx), 152 (htx), 246 (hf), 1.085 (total). N (2021) = 381 (stx), 278 (hhx), 156 (htx), 243 (hf), 1.058 (total).

## DEL 2: ELEVERNES FAGVALG OG OVERGANG TIL VIDERE UDDANNELSE

Et af de tre retningsgivende mål i gymnasireformen fra 2017 er, at en større andel studenter skal påbegynde en videregående uddannelse efter endt gymnasieuddannelse.

Dette mål skal blandt andet indfries ved at fremme elevernes refleksion over egne studie- og karriereønsker og sikre, at elevernes fagvalg giver dem gode kort på hånden, når de skal søge videregående uddannelse. Refleksionen over egne studie- og karriereønsker skal fremmes gennem karrierelæring, hvor eleverne opnår indsigt i fagenes anvendelse i relation til det omgivende samfund, så de opbygger en forståelse af egne karrierespæktiver og mulige uddannelsesvalg.

Målet spiller også sammen med ambitionen om at styrke elevernes studiekompetencer, som indebærer, at de opnår fortrolighed med at anvende forskellige arbejdsformer og opnår evne til at fungere i et studiemiljø, hvor kravene til selvstændighed, samarbejde og sans for at opsøge viden er centrale<sup>63</sup>.

Af den politiske aftaletekst fremgår det også, at indførelsen af evalueringssamtaler i grundforløbet bl.a. skal afdække elevernes faglige niveau og ønsker til videre uddannelse og sikre koblingen mellem valg af studieretning og videreuddannelse. Desuden skal studieretningerne pege tydeligt frem mod de videre uddannelsesmuligheder, de forbereder til, så færre elever efterfølgende skal benytte de gymnasiale suppleringskurser (GSK). For de treårige gymnasiale uddannelser gælder det også, at der med reformen blev et større fokus på at tydeliggøre uddannelsernes forskellige profiler, så forskellene og lighederne mellem profilerne bliver tydelige, så eleverne kan vælge den gymnasiale uddannelse, som passer bedst til deres faglige forudsætninger og ønsker til videre uddannelse.

Færre og mere fokuserede studieretninger skal desuden gøre det mere overskueligt for eleverne at vælge studieretning.

Endelig er det en intention med reformen, at hf-uddannelsen gennem en generel professionsretning af uddannelsen og praksisorientering af fagene skal have en klar professionsrettet profil og øget målretning mod professionsbachelor- og erhvervsakademiuddannelser. Den øgede professionsretning skal blandt andet fremmes gennem projekt- og praktikforløb, hvor eleverne beskæftiger sig med konkrete og virkelighedsnære problemstillinger, og gennem fagpakker, som rummer fag og niveauer, som er relevante i relation til et bestemt professionsområde.

<sup>63</sup> Se bekendtgørelse af lov om de gymnasiale uddannelser, § 1.



## 9. ELEVERNES AFKLARINGSPROCES OG VALGSTRATEGIER

I dette kapitel sættes der fokus på elevernes afklaringsprocesser i løbet af deres gymnasiale uddannelse. Både det kvalitative datamateriale og tidligere undersøgelser af elevers valgprocesser viser, at valg- og afklaringsprocesser ofte er komplekse og påvirket af forhold, der både ligger før eleverne starter på en gymnasial uddannelse og som er uafhængige af uddannelsen<sup>64</sup>. Samtidig har eleverne forskellige behov for støtte i deres afklaringsproces, idet både socioøkonomiske forhold og elevernes grad af afklaring, når de starter på en gymnasial uddannelse, har en betydning. I undersøgelsen af, hvordan reformens afklarende elementer virker, er det derfor relevant med en tværgående analyse af, hvad der understøtter både de meget målrettede og mindre afklarede elevers proces med at blive klædt på til kvalificerede valg.

Kapitlet består af et hovedafsnit, som bygger på kvalitative analyser af elevinterview.

### Boks 9-1: Kapitlets hovedpointer

Det fremgår af kapitlet, at der kan identificeres tre overordnede idealtyper, når det kommer til elevernes afklaringsprocesser og valgstrategier. Det drejer sig om den målrettede elev, den søgende og delvist afklarede elev samt den helt uafklarede elev. Elevtyperne er ikke statiske, men udgør forskellige positioner, som eleverne kan indtage i løbet af deres gymnasiale uddannelse.

**Den målrettede elev har en specifik fremtidsplan:** Den målrettede elev har typisk en specifik uddannelse i tankerne, som han eller hun vil søge ind på efter gymnasiet. Den målrettede elev er derfor strategisk i sin tilgang til valg af fag og vælger studieretning/fagpakke og valgfag ud fra overvejelser om, hvad der skal til for at komme ind på den ønskede videregående uddannelse. Den målrettede elevtype er desuden initiativrig i sin afklaringsproces og benytter sig både af sit eget netværk og aktiviteter såsom studiepraktik og/eller åbent hus-dage for at være helt sikker på, at den ønskede videregående uddannelse lever op til forventningerne.

**Den søgende og delvist afklarede elev har faglige interesseområder, men er i tvivl om valg af videre uddannelse og job:** Den søgende og delvist afklarede elev er typisk forholdsvis afklaret i forhold til, hvilke områder eller fag der interesserer ham eller hende, men er i tvivl om, hvilken videregående uddannelse eller karriere den faglige interesse skal omsættes til. Denne elevtypes afklarings- og valgproces er derfor drevet af den faglige interesse og et ønske om at holde mulighederne åbne. Det indebærer, at den søgende og delvist afklarede elev gerne vil blive klogere på sine faglige interesser og videre uddannelsesmuligheder i løbet af gymnasietiden og har en åben tilgang til de afklarende aktiviteter, gymnasiet tilrettelægger. Eleven bruger desuden gymnasiet som led i en faglig dannelsesproces og har det ofte fint med at opnå en gradvis større indsigt i de forskellige fagområder og egne interesser uden at have en specifik fremtidsplan.

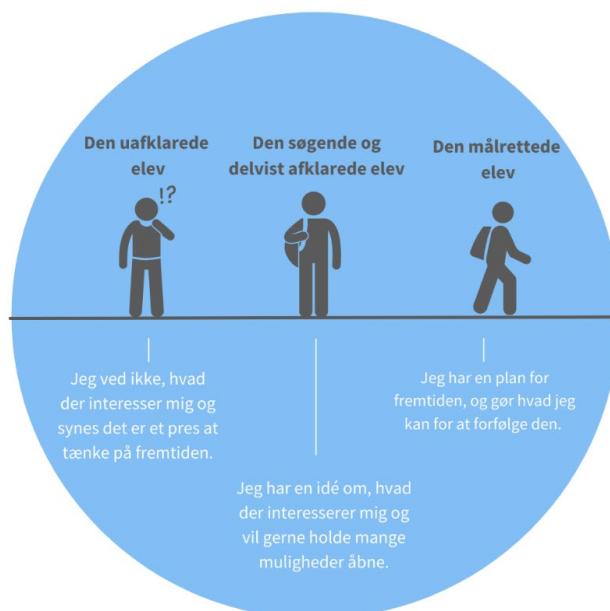
**Den uafklarede elev er i tvivl om egne interesser og har svært ved at forholde sig til fremtidig uddannelse og karriere:** Den helt uafklarede elev har ikke nogen klar idé om, hvad han eller hun vil efter gymnasiet. Denne elevtype vil derfor helst undgå at tænke for meget over fremtiden, da eleven i forvejen har rigeligt at forholde sig til og oplever det som et pres, at fremtidsplaner fylder meget både på skolen og i omgangskredsen. Den uafklarede elev kan have svært ved at engagere sig i aktiviteter, der præsenterer videre uddannelsesmuligheder, da eleven endnu ikke er afklaret med sine faglige interesser. I første omgang har den uafklarede elev derfor et større udbytte af karrierelæringsaktiviteter, som viser eleven, hvad fagene kan bruges til, eller som støtter eleven i at reflektere over egne interesser.

<sup>64</sup> Se fx *Det svære uddannelsesvalg*, EVA (2015), *Unges oplevelse af uddannelsesvalg og vejledning i 9. klasse*, EVA (2018).

## 9.1 Uddannelsesvalg er svære, og forskellige elevtyper har forskellige behov

Samlet set viser den kvalitative analyse, at elevernes afklaringsprocesser varierer på tværs af elevtyper. Eleverne på de fire gymnasiale uddannelser er en heterogen gruppe, men der tegner sig på trods heraf tre overordnede elevtyper med forskellige behov. De tre elevtyper er illustreret i nedenstående figur.

Figur 9-1: Oversigt over elevtyper



Elevtyperne skal ikke opfattes som statiske grupper, men derimod som forskellige positioner, eleverne kan befinde sig i i løbet af deres uddannelsesforløb. Undervejs i uddannelsesforløbet kan eleverne således opleve at blive mere eller mindre afklarede; en målrettet elev kan komme i tvivl om sin kurs og ændre mening både undervejs og efter gymnasiet. Samtidig kan en mere uafklaret elev blive mere afklaret med, hvad hun/han vil. Imidlertid er det en væsentlig pointe, at de forskellige elevtyper udtrykker forskellige behov i deres afklarings- og valgproces, og at disse behov har betydning for, hvilket udbytte eleverne får af de afklarende aktiviteter på de gymnasiale uddannelser.

Det er samtidig en vigtig pointe i den kvalitative analyse, at uddannelsesvalget er svært for langt de fleste elever, også dem der er forholdsvis afklarede. Det er nedenstående citat et godt eksempel på:

*Mange af uddannelserne hedder det samme. Der er to til tre datalogiuddannelser på mange af de store universiteter. Det er pissesvært at finde ud af, hvad forskellen er: Hvad er lønnen og arbejdsmulighederne? Der er mange copy-paste-versioner af de forskellige uddannelser. Så man ender med at tage den med højest snit, for så tænker man, at det må være den bedste, for det står ikke på hjemmesiden, hvad forskellen er.*

Elev, htx

Citatet illustrerer, at valget af videregående uddannelse kan virke uoverskueligt for alle elevtyper. Det skyldes, at der er mange uddannelser at vælge imellem, og det kan være svært for eleverne at afgøre, hvordan de adskiller sig fra hinanden, når de selv researcher.

Analysen viser dog også, at der er en gruppe elever, som har det fint med at være uafklarede, og som bruger deres gymnasiale uddannelse som en faglig og personlig dannelsesproces, hvor de gradvist bliver klogere på deres faglige interesser og personlige værdier.

I de følgende afsnit uddybes afklaringsprocesserne hos de forskellige elevtyper med henblik på at beskrive, hvad der kendetegner dem, og hvilke forskelle der er i de forskellige elevtypers behov for støtte til afklaring.

### **9.1.1 Den målrettede elevtype er initiativrig og bruger netværk og research i sin afklaringsproces**

De målrettede elever er kendetegnet ved, at de enten har haft en specifik uddannelses- eller karriereplan, før de startede på gymnasiet/hf. De er således undervejs i deres uddannelsesforløb relativt sikre på, hvad de vil efter deres gymnasiale uddannelse. Faglig interesse kombineret med kendskab til en uddannelse eller profession synes afgørende for mange af dem.

De målrettede elever er ofte initiativrige og opsøger viden eller personer, der kan hjælpe dem med at finde ud af, hvad de vil. De afklarende aktiviteter på skolen spiller en mindre rolle for dem, fordi de ofte er på forkant og selv har undersøgt, hvad der kan styrke deres muligheder for at komme ind på det studie, de gerne vil læse videre på. Dog er det vigtigt for dem, at deres gymnasiale uddannelse understøtter dem i at nå deres mål og giver dem mulighed for at få bedre indblik i, hvad uddannelsen/professionen indebærer.

I nedenstående citat fortæller en målrettet elev om, hvordan hun har haft en plan siden grundskolen, som hun stadig har tænkt sig at følge på andet år af sin hf-uddannelse:

*Jeg startede egentlig her, fordi jeg havde snakket med en studievejleder inden. Jeg vil gerne på seminariet og læse til folkeskolelærer. Jeg vil gerne undervise på en efterskole, fordi jeg også er instruktør i gymnastik, og det vil jeg gerne bruge sammen med det at være lærer. Så det er min plan efterfølgende, det vidste jeg allerede, inden jeg startede.*

Elev, hf

En hhx-elev fortæller på samme målrettede måde om sin plan:

*Når jeg er færdig, vil jeg gerne tage et sabbatår, og så vil jeg gerne læse finansøkonomi, fordi jeg vil være ejendomsrådgiver. Jeg har undersøgt lidt om det, da jeg gik i 10 klasse, fordi jeg havde en opgave, hvor jeg skulle undersøge det.*

Elev, hhx

Som citaterne viser, så har disse to målrettede elever enten haft en idé eller en mere klar plan om, hvad de ville, før de startede i gymnasiet, og valgt en gymnasial uddannelse med afsæt i deres fremtidsønsker.

### **Den målrettede elev træffer strategiske valg af fag**

For de målrettede elever er det vigtigt, at de valg, de træffer i løbet af deres gymnasiale uddannelse, giver dem gode muligheder for at blive optaget på den uddannelse, de gerne vil læse videre på. Hvis det er en uddannelse, der kræver et højt karaktergennemsnit at komme ind på, vil de afklarede elever både have fokus på at vælge fag, de vurderer, de kan få høje karakterer i, og fag, de skal bruge for at komme ind på uddannelsen. Ofte er elevernes faglige interesse og hensynet til adgangskrav sammenfaldende, men ikke altid.

En målrettet stx-elev fortæller fx, at det snarere var ønsket om at komme ind på en bestemt videregående uddannelse, der var afgørende for personens valg af studieretning end faglig interesse:

*Jeg går på biotek/mat-studieretningen. Grunden til, at jeg valgte det, var ikke så meget, fordi jeg selv kunne lide det, men mere på grund af min videregående uddannelse. Jeg vil gerne læse til tandlæge, så jeg har brug for de her specielle adgangskrav, og det var så biotekretningen, der kunne åbne for det.*

Elev, stx

En htx-elev forklarer til forskel fra ovenstående valgstrategi, at de fag, personen har i sin studieretning, både er de fag, hun interesserer sig for og de fag, hun skal bruge for at komme ind på den uddannelse, hun gerne vil læse videre på:

*Jeg ved, hvad jeg vil. Derfor vil jeg gerne være fokuseret på de fag, som jeg føler, jeg kommer til at kunne bruge. Også fordi det er det, jeg synes, der er interessant og kan bruges i min videregående uddannelse.*

Elev, htx

Det er således først og fremmest overvejelser om, at man skal kunne bruge sine fag på sin videregående uddannelse, der fylder i de målrettede elevers afklaring i forhold til valg af fag, studieretning eller fagpakke.

### **Den målrettede elev vil være sikker på sit karrierevalg**

De målrettede elever er ikke kun optagede af at få gode kort på hånden, hvad angår optagelseskrav på de studier, de overvejer. De er ofte interesserede i at opsøge aktiviteter, der kan be- eller afkræfte dem i, om den uddannelse eller profession, de overvejer, er noget for dem. Derfor værdsætter de målrettede elever aktiviteter som studiepraktik og åbent hus-dage, hvor de kan høre om uddannelser eller professioner, der interesserer dem. Det er nedenstående citat et godt eksempel på:

*Jeg ved nogenlunde, hvad jeg vil arbejde med, og hvad jeg ikke vil. Jeg vil på DTU eller KU. De to uddannelser, jeg har kigget på, minder meget om hinanden. Så jeg skal prøve det i studiepraktik, og så skal jeg til åbent hus. Det er noget bioteknologi, så det handler om, hvor meget medicin jeg vil putte indover.*

Elev, stx

Som tidligere nævnt gør de målrettede elever i høj grad brug af familie, venner og informationsøgning i deres afklaringsproces. Dette gælder også, når eleverne skifter mening. I nedenstående citat har en målrettet elev primært brugt sin ældre bror som støtte i sin afklaringsproces:

*Jeg har i lang tid været klar over, at jeg gerne vil noget med bygninger og design. Til at starte med ville jeg være arkitekt, men jeg fandt ud af, at du ikke får det i løn, som din arbejdsbeskrivelse går ud på. Og det er ikke en beskyttet titel. Min storebror er uddannet produktionsingeniør, og han viste mig, at der er 42 forskellige ingeniøruddannelser, og spurgte, om jeg ikke kunne finde noget der. Han har virkelig været min sparringspartner i forhold til, hvad jeg vil i det her store rod af et uddannelsesunivers.*

Elev, hf

Citatet viser, at eleven hellere bruger sin bror end en vejleder på skolen som sparringspartner. Dette illustrerer også en gennemgående pointe i interviewene om, at de målrettede elever kan have brug for sparring og støtte til at finde ud af, hvilken uddannelse de gerne vil læse videre på, selvom

de oplever at have en god indsigt i, hvad der interesserer dem, og hvad de gerne vil beskæftige sig med i fremtiden.

### **9.1.2 Den søgende og delvist afklarede elevtype er drevet af faglig interesse**

De søgende og delvist afklarede elever er kendetegnet ved at have en idé om, hvilke fag der interesserer dem, og hvad de synes er kedeligt eller svært. Denne elevtypes valgproces er typisk drevet af faglig interesse og et ønske om at holde flest mulige døre åbne. Den søgende og delvist afklarede elevtype vil gerne blive klogere på både sine faglige interesser og videre uddannelsesmuligheder og er derfor åben i sin tilgang til de afklarende aktiviteter, som skolerne tilrettelægger.

Ligesom den målrettede elev kan den søgende elevtype godt lide at tale med venner, familie, lærere og vejledere om valg af fag og idéer til videre karriere. Eleven værdsætter særligt brede afklarende aktiviteter, som giver indblik i forskellige fag, uddannelser og professioner. Den søgende og delvist afklarede elevtype er typisk mindre initiativrig end den målrettede elev i forhold til at afsøge fremtidige karrieremuligheder og uddannelsesvejen dertil og gør mindre brug af selvstændig research.

To søgende og delvist afklarede elever forklarer i nedenstående citater, hvordan forskellige aktiviteter har haft betydning for deres afklaringsproces:

*Der er jo flere lærere, som jeg kan snakke med – også studievejlederen. De arrangerer også dage, hvor man har mulighed for at komme til åbent hus på de videregående uddannelser. Jeg har snakket lidt med mine lærere om det, og det har givet mig masser at tænke på. Også fordi hende læreren har prøvet en masse andre ting, som at studere regnorme, og det inspirerer en.*

Elev, stx

*Det var spændende at være på Ungdommens Folkemøde. For så kunne man gå rundt og finde ud af de muligheder, der er, og hvad det betyder, at nogle arbejder med forskellige ting. Man kunne fx gå til Landbrug og Fødevarer og finde ud af, hvad de egentlig laver. Men også hvilke emner man kunne være interesseret i.*

Elev, hhx

Citaterne illustrerer, at den delvist afklarede og søgende elevtype både værdsætter inspiration fra lærere og vejledere samt konkrete aktiviteter, der kan give dem et indblik i forskellige videregående uddannelser og brancher og herved bidrage til elevernes afklaringsproces.

### **Den søgende og delvist afklarede elev er drevet af faglig interesse og løse idéer om, hvad fagene kan bruges til**

For den søgende og delvist afklarede elevtype er overvejelser om, hvorvidt fagene er spændende og ikke alt for udfordrende, vigtige for deres valgproces. Disse elever kan også være optagede af, hvilke fag de kan få de bedste karakterer i, og hvilke fag der åbner flest døre i forhold til videre uddannelse og job. I nedenstående citat har en interesse i samfundsfag og løse overvejelser om fremtidig karrieremulighed fx haft betydning for elevens valg af valgfag:

*Jeg valgte musik som studieretning, så jeg måtte ikke have noget valgfag i 1.g. Nu har jeg valgt samfundsfag, fordi jeg troede det gav adgang til flere uddannelser, fordi jeg gerne vil noget med samfundet og gøre en forskel. Så søgte jeg det, og jeg tror, det giver adgang til 0 uddannelser, men det er meget fedt at vide, hvad der sker i samfundet, også når man skal stemme. Så har jeg bedre styr på de forskellige politikere.*

Elev, stx

Som citatet antyder, er eleven hverken særlig sikker på, hvad samfundsfag giver adgang til, eller hvad personen gerne vil arbejde med fremover. Eleven har dog en idé om, at det skal være "noget med samfundet", og at samfundsfag som valgfag kan bidrage til, at personen bliver afklaret i denne sammenhæng. Citatet er derfor også et eksempel på en anden vigtig pointe vedrørende de søgende og delvist afklarede elevers valgprocesser; nemlig at gymnasiets almindelige opgave også er vigtig for dem. I dette tilfælde lægger eleven vægt på, at samfundsfag er med til at give en demokratisk forståelse (og dermed danne ham som kritisk og myndig borger, hvilket også er et hovedformål med de gymnasiale uddannelser).

For de søgende og delvist afklarede elever er det vigtigt, at de afklarende aktiviteter på de gymnasiale uddannelser hjælper eleverne med at finde ud af, hvordan fagene adskiller sig fra hinanden, og hvilke uddannelses- og karrieremuligheder de åbner for. I nedenstående citat forklarer en elev fx om en bred interesse i humaniora, der giver anledning til mange forskellige overvejelser om videregående uddannelse:

*Jeg tænker, jeg gerne vil have et til to sabbatår, og jeg er ret sikker på, at jeg gerne vil ind på universitetet og læse noget humaniora. Jeg er i tvivl om, hvilke fag det skal være. Lige nu er jeg måske på noget historie. Men jeg gad godt at være fagjournalist. Jeg ved ikke, om det kan lade sig gøre. Men måske vil jeg læse noget på universitetet og så tage overbygning i journalistik bagefter, så man kan bruge faget eller blive gymnasielærer. Sådan noget i den stil.*

Elev, stx

En anden stx-elev fra en naturfaglig studieretning forklarer, at hendes lærers kontakt til Syddansk Universitet (SDU) har hjulpet hende med at finde ud af, hvilke videregående uddannelser hendes studieretning lægger op til, og hvilke uddannelser hun ikke har lyst til at læse videre på:

*Vores fysiklærer har også været rigtig god til at have os med ude til nogle arrangementer. Nu har det mest været online, men det har især været vigtigt at have kontakt med SDU, så vi ved, hvad det er, man kan læse videre til, når man har vores studieretning. Og det er i hvert fald også der, jeg er blevet afklaret om, at det ikke er den retning, jeg vil. Så det er mere på den måde, at jeg har fundet ud af, hvad jeg ikke vil gennem skolen, og så er det andet kommet oveni, som noget jeg har fået lyst til.*

Elev, stx

Citaterne illustrerer, at det også kan være del af de søgende og delvist afklarede elevers afklaringsproces at få erfaringer med, hvad de ikke interesserer sig for, eller hvad der kan lade sig gøre og ikke lade sig gøre med forskellige videregående uddannelser.

### **9.1.3 Den uafklarede elevtype mangler valgstrategier og undviger planlægning af fremtiden**

De uafklarede elever er kendetegnet ved, at de mangler selvindsigt i forhold til faglige interesser eller ønsker for fremtiden. Deres valgstrategier er derfor præget af en vis tilfældighed eller undvigelser, og det er ikke usædvanligt, at de driver med strømmen og vælger fag og studieretning ud fra, hvad deres venner gør, fordi de gerne vil på en spændende studierejse eller ønsker at fravælge nogle fag, de ikke brød sig om i grundskolen.

Den uafklarede elevtype vil desuden helst undgå at tænke for meget over fremtiden. Det er således en pointe blandt de uafklarede elever, at de oplever det som et pres, at der både fra skolens side og i deres netværk tales meget om, hvad de skal efter deres gymnasiale uddannelse. En anden gruppe af uafklarede elever har en bevidst strategi om, at de bare vil fokusere på at gå i gymnasiet/hf og ikke ønsker at lade sig påvirke af omgivelsernes forventninger, da de i forvejen oplever

at have rigeligt at forholde sig til i deres hverdag. Denne elevtype har stor tiltro til, at nogle sabbatår vil hjælpe dem med at finde ud af, hvad de vil, og de har ofte et begrænset udbytte af de brede afklarende aktiviteter, som skolerne arrangerer, fordi de er så meget tvivl om, hvad de vil.

Alle interviewede elever har dog en forventning om, at de vil tage en eller anden form for videre uddannelse. I nedenstående citatet forklarer to uafklarede elever fx, at videregående uddannelse udgør deres fremtidshorisont, selvom de ikke har nogen idé om, hvilke konkrete uddannelser de har lyst til at læse videre på:

*Jeg kan heller ikke prale af at have mange planer. Man bliver jo stillet spørgsmålet hele tiden: 'Hvad skal du efter gymnasiet?' – Og jeg er blank. Jeg ved det virkelig ikke. Men jo, sabbatår formentlig. Det er mere tilfældigt, end det er noget, der er meget planlagt. Jeg kunne godt starte, men jeg skal formentlig bare læse videre på universitetet. Hvad det så er, ved jeg ikke.*

Elev, stx

*Jeg ved ikke helt, hvad jeg skal efter gymnasiet. Men jeg har overhovedet heller ikke nogen idé om, hvad jeg vil. Men gymnasiet giver jo mulighed for rimelig mange videregående uddannelser. Jeg tænker ikke, at det er noget problem. Der er jo også mulighed for, at man kan tage fag, efter man er færdig.*

Elev, stx

De to citater opsummerer to forskellige holdninger til det videre studie- og karrierevalg blandt de uafklarede elever. En gruppe af uafklarede elever forholder sig, som i første citat, til, at omverdenen har en forventning om, at man har nogle planer om, hvad man vil efter gymnasiet. En anden gruppe af elever er, som eleven i det andet citat, mere afslappede i forhold til deres fremtidsmulighed og ser ikke noget særligt behov for at blive afklaret om dette, før de går ud af gymnasiet. De er heller ikke så bekymrede over, om fagene i deres studieretning giver adgang den videregående uddannelse, som de evt. vil tage på et tidspunkt. Med andre ord ønsker den sidste gruppe elever ikke at lade sig påvirke af omverdenens forventninger og trives med at være uafklarede.

For begge grupper af uafklarede elevtyper indikerer deres mål om at skulle læse et-eller-andet på en lang videregående uddannelse, at der ligger en særlig opgave for studievejledningen og diverse afklaringsaktiviteter i forhold til at vise eleverne, hvilke muligheder der er for videre uddannelse, samt at uddannelse ikke nødvendigvis er ensbetydende med en lang videregående uddannelse.

### **Den uafklarede elev har brug for støtte til at reflektere over egne interesser og muligheder**

De uafklarede elever, som ikke har nogen overordnet idé om, hvad der interesserer dem, eller hvad de har lyst til at arbejde med i fremtiden, kan have svært ved at engagere sig i de aktiviteter, der præsenterer videre uddannelsesmuligheder. Det skyldes bl.a., at de ikke har så god indsigt i, hvad der interesserer dem.

I første omgang har de uafklarede elever derfor et større udbytte af aktiviteter, som viser dem, hvad fagene kan bruges til, eller som støtter eleverne i at reflektere over egne interesser. Det vil med andre ord sige, at anvendelsesorientering og karrierelæringsaktiviteter i undervisningen kan være udbytterig for de uafklarede elever. Karrierelæringsaktiviteter, som sætter fokus på, at valgprocesser og karriereveje kan være snoede og forskellige, er især noget, som de uafklarede elever værdsætter. Det fremgår fx af nedenstående citat:

*Det er faktisk virkelig rart, hvis lærerne fortæller om deres egen karrierevej. Det kan jeg huske, vi havde på efterskolen. En af vores lærere, som havde haft et sindssygt uddannelsesforløb. Hun løb i alle mulige retninger og kunne ikke vælge noget som helst, og hun lavede bare alle mulige fede*

*ting. Det var ret fedt. Det var sådan: 'Ro på, I skal nok klare det. Hvis I vælger forkert, så vælger I noget andet eller læser videre'. Det er virkelig fedt, at der kommer en ud og siger: 'Det her er min uddannelsesvej, og her er jeg i dag'. Det er virkelig brugbart, men det har der ikke været noget af her på gymnasiet.*

Elev, stx

Selvom de uafklarede elever ikke nødvendigvis bryder sig om at tænke over, hvad de skal i fremtiden, og hellere vil udskyde deres refleksioner over uddannelsesvalget, så kan de særligt i 3.g værdsætte aktiviteter, hvor vejledere eller lærere får dem til at reflektere over deres fremtidsmuligheder. Det kommer fx til udtryk i to stx-elevs beskrivelse af en studievejleders præsentation af fem muligheder, som kan sætte tankerne om videre uddannelse i gang:

*Elev 1: Vores studievejleder var her i sidste uge, og han afsluttede sin præsentation med fem muligheder, som kan få tankerne i gang. Praktik var en af dem. En anden mulighed var det her med, man kunne blive student for en dag. Men det er noget, man aktivt skal melde sig til. Det er sådan nogle ting, der kan sætte gang i tankerne.*

*Elev 2: Han satte det lidt i perspektiv, fordi han nævner det omkring sabbatår og fortalte om, at der var mange, der troede, de skulle ud at rejse, og så fik de en åbenbaring med, hvad de skulle være, og han sagde, det var ikke sådan, det fungerede. På en måde latterliggjorde han det, men på en måde ...*

*Elev 1: Fik han os til at se, at det er noget, vi skal reflektere lidt over.*

*Elev 2: Ja, han fik os til at se, at det måske ikke er sabbatåret, der giver en idéen til, hvad man skal.*

Som citaterne antyder, er det vigtigt for de uafklarede elever at blive opfordret til at reflektere over, hvad de vil efter gymnasiet/hf, fordi det ikke nødvendigvis er noget, de selv tager initiativ til.

#### **9.1.4 Værdifulde afklaringsaktiviteter på tværs af fag, uddannelser og elevtyper**

Selvom forskellige elevtyper har forskellige behov for afklarende aktiviteter, viser den kvalitative analyse også, at der er nogle afklaringsaktiviteter, som alle elevtyper ser en stor værdi i. Disse afklaringsaktiviteter bliver uddybet i det følgende afsnit.

#### **Mødet med fagene og dialog med lærere/vejledere er vigtigst for elevernes afklaring**

Det er et tværgående perspektiv blandt eleverne, at mødet med fagene og en løbende dialog med lærere eller vejledere et af de vigtigste elementer for elevernes afklaringsproces i løbet af deres gymnasiale uddannelse.

Både de elever, der har en klar idé om, hvad de gerne vil uddanne sig til efter gymnasiet, og de elever, der ikke ved det, finder det værdifuldt for deres afklaring at få indblik i fagenes indhold og arbejdsmetoder. Det skyldes ifølge elever og lærere, at fagene på de gymnasiale uddannelser ofte adskiller sig en del fra det, eleverne kender fra grundskolen. Det fremgår af interviewene, at eleverne både har behov for at få indblik i den måde, der arbejdes med fagene på i en gymnasial sammenhæng, forskellen på A-, B- og C-niveau, og hvad fagene kan bruges til efterfølgende.

Eleverne værdsætter også at have en løbende dialog med lærere og vejledere om deres faglige styrker og svagheder, samt hvilke videre uddannelsesmuligheder fag/studieretninger og fagpakker åbner dørene for. Ofte er dialogerne med lærerne spontane og bygger på faglige og personlige relationer, som lærere og elever har til hinanden. En søgende og delvist afklaret elevtype fortæller om sin dialog med lærerne:



*Jeg synes mest, at jeg snakker med lærerne [om det videre uddannelsesvalg red.] Det er meget forskelligt fra lærer til lærer, hvordan det foregår. Det handler også om dialogen uden for undervisningen, i de små pauser m.m. Jeg synes ikke, at de sætter retning, men de åbner nogle døre, så man kan udforske lidt, og så præsenterer de nogle muligheder. Men min oplevelse er, at man selv skal tag initiativ til det. Det bygger meget på det initiativ, man selv tager.*

Elev stx

Citatet illustrer en udbredt pointe blandt eleverne om, at dialogen om uddannelsesvalg og fagenes anvendelsesmuligheder ofte er initieret af eleverne og finder sted både i og uden for undervisningen. Dialogen med vejlederne finder i højere grad sted ved planlagte vejledningsaktiviteter, hvilket blandt andet hænger sammen med, at vejledere og elever ikke nødvendigvis har en personlig relation til hinanden, samt at vejlederne som oftest skal kontaktes i bestemte tidsrum.

En vigtig forklaring på, at mødet med fagene og den løbende dialog med lærere og vejledere er så afgørende for elevernes afklaringsproces, er, at de mest afklarede elever har brug for at blive bekræftet i, om de skal forfølge den plan, de havde, da de startede i gymnasiet/hf. De mere uafklarede elever har behov for at finde ud af, hvilke fag der interesserer dem, og hvad de er gode til.

Det er evaluators vurdering, at elevernes pointe om, at dialogen om uddannelsesvalg og fagenes anvendelsesmuligheder, som oftest er initieret af eleverne selv, må indebære en risiko for, at de mest afklarede og måske også mest ressourcerstærke får mest støtte<sup>65</sup>. Dette understøtter behovet for de mere formaliserede aktiviteter, hvor elevernes faste lærere deltager.

### **Dialog med tidligere/ældre elever og studerende giver stor værdi**

Både de afklarede og mindre afklarede elever fremhæver det som værdifuldt for deres afklaringsproces, hvis skolerne faciliterer en dialog mellem dem og tidligere eller ældre elever på skolen. Det kan blandt andet indebære, at eleverne forud for deres valg af studieretning eller fagpakke modtager oplæg fra ældre elever, som fortæller om deres oplevelse af studieretninger og fagpakker, eller at tidligere elever fortæller om deres overvejelser om valg af studie eller job efter afsluttet gymnasieuddannelse.

Et eksempel på, hvad eleverne fremhæver som virkningsfuldt, er, når skolerne arrangerer oplæg med 'ung-til-ung'-perspektiver på, hvordan det er at gå på en studieretning, en fagpakke eller en videregående uddannelse. Eleverne peger på, at der blandt andet lægges vægt på temaer som lektier, studieture og kvalitet i undervisningen, som er vigtige for unge, men som ikke nødvendigvis nævnes af deres lærere. En gruppe af eleverne vurderer også, at de får et mere troværdigt billede af et studie eller en studieretning/fagpakke, når ældre elever eller studerende er formidlere, fordi de ikke har en interesse i at 'sælge' et studie eller en studieretning.

<sup>65</sup> Denne pointe understøttes i en analyse af, hvilken støtte til studievalget studerende på de videregående uddannelser har fået. Her fremgår det, at de studerende, der har fået mest støtte af deres familie, også har fået mest støtte af studievejledere på ungdomsuddannelserne. Omvendt er der en gruppe, som hverken har fået støtte fra familie, venner eller studievejledere, og som også er ret uafklarede med, om deres valg af uddannelse er det rette. Se Danmarks Evalueringsinstitut (2021), *Hvilke unge får støtte til studievalget*, s.1-4.

## 10. SAMMENHÆNGEN MELLEM UDVALGTE REFORMELEMENTER OG ELEVERNES AFKLARING

I dette kapitel fokuseres på sammenhængen mellem udvalgte reformelementer og elevernes faglige afklaring og afklaring om valg af videre uddannelse. En af intentionerne med reformen er at øge elevernes afklaring af faglige interesser og kompetencer og dermed fremme deres forudsætninger for at vælge den ungdomsuddannelse, studieretning/fagpakke og de fag, som passer til deres ønsker til videregående uddannelse. Eleverne skal bl.a. udfordres fagligt og introduceres til de faglige krav, som stilles i gymnasiet og i de enkelte studieretninger, således at færre elever eksempelvis benytter de gymnasiale suppleringskurser (GSK).

Kapitlet er inddelt i to hovedafsnit:

1. Udvikling i elevernes oplevelse af faglig afklaring og afklaring om valg af videregående uddannelse
2. Sammenhængen mellem udvalgte reformelementer og elevernes faglige afklaring og afklaring om valg af videregående uddannelse.

### Boks 10-1: Kapitlets hovedpointer

**Øget oplevelse af faglig afklaring blandt stx- og hf-elever efter reformens ikrafttrædelse:** Af undersøgelsen fremgår det, at stx- og hf-eleverne gennemsnitligt har været signifikant mere fagligt afklarede til at kunne træffe valg om studieretning eller fagpakke i årene efter reformens ikrafttrædelse (2018-2021) sammenholdt med året før reformens ikrafttrædelse (2017). Supplerende analyser viser, at disse resultater også gør sig gældende, når der kontrolleres for relevante baggrundskarakteristika ved eleverne.

**Elevernes afklaring om valg af videregående uddannelse er forholdsvis uændret:** Analysen af surveydata viser, at eleverne på tværs af de fire gymnasiale uddannelser ikke er blevet mere afklarede om valg af videregående uddannelse over årene. Stx-eleverne er dog signifikant mindre tilbøjelige til at føle sig afklarede om valg af videregående uddannelse efter reformens ikrafttrædelse sammenholdt med før reformens ikrafttrædelse.

**Ingen tydelig sammenhæng mellem arbejdet med karrierelæring og elevernes faglige afklaring, men positive tendenser i forhold til elevernes refleksion over fagenes anvendelse:** Overordnet viser evalueringen, at karrierelæringsaktiviteter kun i begrænset omfang er med til at styrke elevernes faglige afklaring, så vidt angår elevernes valg af studieretning, fagpakke og valgfag og elevernes afklaring om valg af videregående uddannelse. Der ses dog positive tendenser, hvad angår karrierelæringsaktiviteternes betydning for elevernes indsigt i egne faglige og personlige interesser og refleksioner over egne karrierespektiver. Endelig er karrierelæringsaktiviteter, som sætter fokus på fagenes anvendelsesmuligheder, i høj grad med til at styrke elevernes motivation for fagene.

**Blandet billede af grundforløbets afklarende betydning:** Overordnet viser evalueringen et blandet billede af grundforløbets afklarende funktion. Af de kvantitative analyser fremgår der således både positive og negative sammenhænge mellem arbejdet med grundforløbet og elevernes afklaring. Af de kvalitative interviews fremgår der ligeledes delte meninger mellem ledere og lærere på den ene side og elever på den anden side om, i hvilket omfang grundforløbet bidrager til elevernes afklaring. Ledere og lærere opfatter det generelt som et tidskrævende arbejde at tilrettelægge og gennemføre grundforløbet og peger på, at det afklarende udbytte ikke står mål med omkostningerne. Ledere og lærere er således forholdsvis kritiske over for grundforløbets afklarende betydning og vurderer, at grundforløbet kun i begrænset omfang støtter eleverne i at træffe oplyste og kvalificerede valg af studieretning. Eleverne vurderer omvendt,

at grundforløbet hjælper dem med at kvalificere deres valg af studieretning, og fremhæver især den konkrete undervisning i udvalgte studieretningsfag og mødet med gymnasiets arbejdsformer som fagligt afklarende. En væsentlig forklaring på lederne, lærernes og elevernes forskellige vurderinger af grundforløbets afklarende funktion synes at hænge sammen med, at de har forskellige forventninger til, hvilken afklaring grundforløbet skal bidrage med.

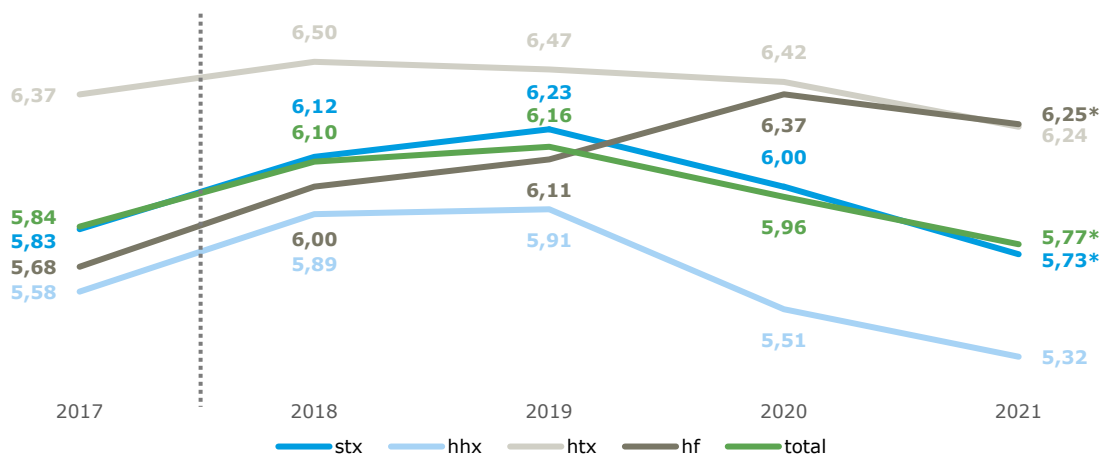
**Tendenser til svag positiv betydning af den nye hf-uddannelse for elevernes afklaring:** Overordnet viser evalueringen, at der er nogle svage positive tendenser til, at den nye hf-uddannelse har en afklarende betydning for eleverne, på trods af at der også stadig er nogle væsentlige udfordringer med implementeringen af reformen på hf. Således indikerer de kvantitative og kvalitative analyser, at den signifikante fremgang i hf-elevernes faglige afklaring kan hænge sammen med reformens styrkede fokus på faglig afklaring.

### **10.1 Udvikling i elevernes oplevelse af faglig afklaring og afklaring om valg af videre uddannelse**

Det er en ambition med reformen at øge elevernes afklaring om valg af studieretning/fagpakke og fag samt afklaring om valg af videregående uddannelse i løbet af uddannelsen. Studieretninger med en tydelig faglig profil, som er målrettet de videregående uddannelser inden for det pågældende fagområde, er et af de elementer, som skal bidrage til, at eleverne opnår faglig afklaring og et perspektiv på videregående uddannelse. Det samme gælder arbejdet med elevernes studie- og karrierekompetencer, som skal bidrage til, at eleverne får indblik i egne mulige uddannelsesvalg og kan honorere kravene på de videregående uddannelser. Dette afsnit belyser udviklingen i elevernes oplevelse af afklaring om valg af studieretning/fagpakke og videregående uddannelse.

Som led i evalueringen er eleverne blevet spurgt om deres oplevelse af at være fagligt afklaret til at kunne træffe valg om studieretning eller fagpakke. Figuren nedenfor viser et samlet indeks over elevernes oplevelse af at være fagligt afklaret på en skala fra 1-10. Heraf fremgår det, at eleverne på tværs af de gymnasiale uddannelser i moderat grad (5,8) oplever at være fagligt afklaret i skoleåret 2020/21. På tværs af uddannelserne oplever htx- og hf-eleverne i højest grad at være fagligt afklarede, mens hhx-eleverne er mindst tilbøjelige til dette. Undersøges udviklingen over tid, fremgår det, at stx- og hf-eleverne gennemsnitligt har været signifikant mere fagligt afklarede i årene efter reformens ikrafttrædelse (2018-2021) sammenholdt med året før reformens ikrafttrædelse (2017). Supplerende analyser viser, at disse resultater også gør sig gældende, når der kontrolleres for relevante baggrundskarakteristika ved eleverne. Dette indikerer på den ene side, at reformens elementer har bidraget til, at eleverne opnår øget faglig afklaring. På den anden side er den positive udvikling blandt stx-eleverne primært drevet af et opsving i elevernes oplevelse af faglig afklaring i 2018 og 2019, mens oplevelsen er dalende i 2020 og 2021.

Figur 10-1: Indeks over elevernes faglige afklaring (10 = helt enig), (elever, 2017 - 2021)

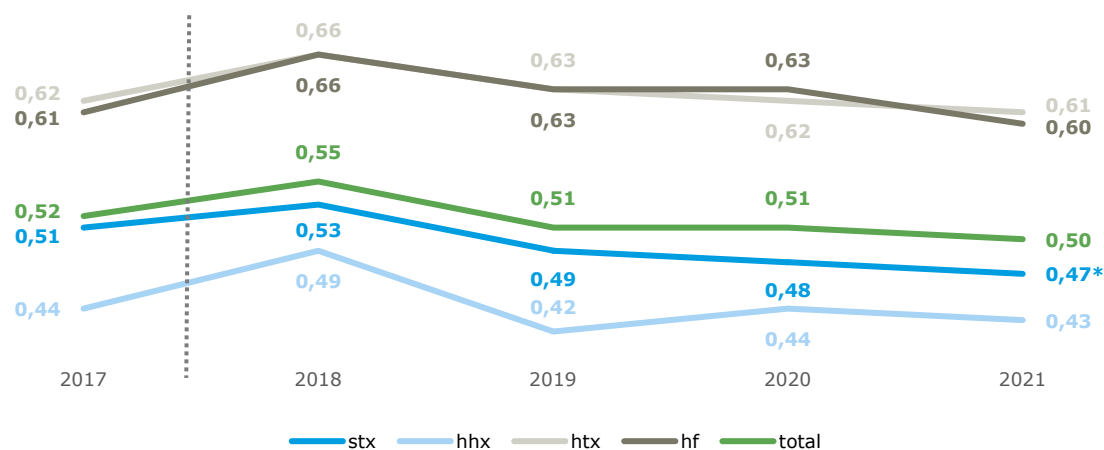


Note: Figuren viser et indeks over elevernes svar på spørgsmålene: "Hvor enig eller uenig er du i følgende udsagn...?" (stx, hhx, htx): "Jeg har et godt overblik over, hvilke videregående uddannelser jeg kan begynde på efter min studentereksamen med den studieretning, jeg har valgt" (stillet til elever i 1., 2. og 3.g), "Jeg synes, jeg havde den nødvendige viden for at kunne vælge den studieretning, der var bedst for mig" (stillet til elever i 1.g) og (hf), "Jeg har et godt overblik over, hvilke videregående uddannelser jeg kan begynde på efter min hf-eksamen med det/de valgfag, jeg har" (stillet til elever i 1.hf), "Jeg synes, jeg havde den nødvendige viden for at kunne vælge den fagpakke, der var bedst for mig" (stillet til elever i 2.hf). Svarkategorierne går fra 1-10, hvor 1 angiver 'helt uenig' og 10 angiver 'helt enig'. \* angiver en signifikant udvikling ( $p < 0,05$ ) fra 2017-2021. Den stiplede linje angiver skillelinjen for reformens ikrafttrædelse. N (2017) = 8.243 (stx), 4.134 (hhx), 2.526 (htx), 634 (hf), 15.537 (total). N (2018) = 5.650 (stx), 2.217 (hhx), 1.318 (htx), 1.064 (hf), 10.249 (total). N (2019) = 4.157 (stx), 2.516 (hhx), 1.413 (htx), 1.538 (hf), 9.624 (total). N (2020) = 5.963 (stx), 3.765 (hhx), 2.107 (htx), 1.147 (hf), 12.982 (total). N (2021) = 7.493 (stx), 3.789 (hhx), 2.214 (htx), 1.926 (hf), 15.422 (total).

I skoleåret 2020/21 er eleverne desuden spurgt om, i hvilken grad de kendte til de forskellige gymnasiale uddannelsers profiler, da de søgte ind på uddannelsen. 1.g-eleverne på de treårige gymnasiale uddannelser vurderer i gennemsnit, at de i høj grad havde et godt overblik over de forskellige gymnasiale uddannelsers profiler, mens 1.hf-eleverne i nogen grad vurderer, at det var tilfældet (se Figur 13-61 i Bilag 1: Figurbilag). Ser man på tværs af de fire gymnasiale uddannelser, er hhx- og htx-eleverne generelt mest tilbøjelige til at være enige i, at de havde et godt overblik over de forskellige gymnasiale uddannelsers profiler.

I spørgeskemaundersøgelsen er eleverne også blevet spurgt om deres afklaring om videregående uddannelse. Heraf fremgår det, at lidt over tre ud af fire elever (77 pct.) – på tværs af 1.-3.g og på tværs af gymnasiale uddannelser – gerne vil have en videregående uddannelse. Halvdelen af eleverne (49 pct.) er afklarede om, hvilken uddannelse eller hvilket område på de videregående uddannelser de gerne vil uddanne sig videre indenfor, mens de resterende 27 pct. gerne vil tage en videregående uddannelse, men er uafklarede om retningen. En ud af fem elever (20 pct.) ved ikke, hvad de skal efter gymnasiet, og knap tre pct. vil ikke tage en videregående uddannelse (se Figur 13-62 i Bilag 1: Figurbilag). Ses på tværs af uddannelserne, er eleverne på htx og hf i højere grad afklarede om deres videregående uddannelse sammenlignet med eleverne på stx og i særdeleshed hhx. Dette billede har gjort sig gældende alle de undersøgte år og kan forklares ved, at eleverne på disse to uddannelser er mere afklarede om faglige interesser og styrker, når de starter på uddannelsen.

Samles udsagnene til et indeks (se nedenstående figur), fremgår det, at der på tværs af uddannelserne ikke er sket en signifikant positiv udvikling i elevernes gennemsnitlige afklaring om valg af videregående uddannelse i skoleårene efter reformen (2018-2021) sammenlignet med skoleåret før reformen (2017). Dog er eleverne på stx blevet signifikant mindre afklarede om deres valg af videregående uddannelse fra før til efter reformen. Resultaterne er uændrede, når der kontrolleres for relevante baggrundskarakteristika ved eleverne. Det peger således i retning af, at reformen ikke har haft en positiv betydning for elevernes afklaring om valg af videregående uddannelse.

**Figur 10-2: Elevernes afklaring om valg af videregående uddannelse (1 = maks. afklaring), (2016-2021)**

Note: Figuren viser et indeks over elevernes svar på følgende spørgsmål: "Hvilke af nedenstående udsagn passer bedst på dig?": a) "Jeg ved præcis, hvilken videregående uddannelse jeg gerne vil tage", b) "Jeg ved, hvilket område på de videregående uddannelser jeg gerne vil uddanne mig indenfor", c) "Jeg vil gerne have en videregående uddannelse, men jeg ved ikke, hvilket område jeg vil uddanne mig videre indenfor", d) "Jeg ved ikke, hvad jeg skal efter gymnasiet/hf". Ovenstående spørgsmål er skaleret fra 0-1 og angiver dermed andelen, som er placeret i de to kategorier; 'afklaret om videregående uddannelse' (svarkategori a og b) og 'uafklaret' (svarkategori c og d). \* angiver en signifikant udvikling ( $p < 0,05$ ) fra 2017-2021. Den stiplede linje angiver skillelinjen for reformens ikrafttrædelse. N (2017) = 8.392 (stx), 4.218 (hhx), 2.569 (htx) 865 (hf), 16.044 (total). N (2018) = 5.779 (stx), 2.246 (hhx), 1.341 (htx), 1.544 (hf), 10.910 (total). N (2019) = 8.798 (stx), 5.224 (hhx), 3.574 (htx), 1.637 (hf), 19.233 (total). N (2020) = 6.054 (stx), 3.839 (hhx), 2.158 (htx), 1.202 (hf), 13.253 (total). N (2021) = 7.642 (stx), 3.898 (hhx), 2.274 (htx), 2.029 (hf), 15.843 (total).

## 10.2 Sammenhængen mellem udvalgte reformelementer og elevernes faglige afklaring og afklaring om videre uddannelse

I dette afsnit belyses det, hvorvidt udvalgte reformelementer har en betydning for elevernes faglige afklaring og afklaring om valg af videre uddannelse. Først præsenteres resultater vedrørende sammenhængen mellem arbejdet med karrierekompetencer og elevernes afklaring, dernæst præsenteres resultaterne vedrørende betydningen af grundforløbet for elevernes afklaring, og endelig præsenteres analyser vedrørende betydningen af den nye hf-uddannelse for hf-elevernes afklaring.

### 10.2.1 Ingen tydelig sammenhæng mellem arbejdet med karrierekompetencer og elevernes faglige afklaring, men positive tendenser i forhold til elevernes refleksion over fagenes anvendelse

Det er en intention i reformen, at elevernes karrierekompetencer skal styrkes gennem karrierelæring i fagene. Karrierekompetencer defineres som elevernes evne til at reflektere over egne muligheder, træffe valg om egen fremtid i et studie-/karrierespæktiv og et personligt perspektiv samt håndtere valg og overgange i uddannelsessystemet. Det indebærer, at eleverne opnår indsigt i fagenes anvendelse i relation til det omgivende samfund, så de opbygger en forståelse for egne karrierespæktiver og mulige uddannelsesvalg <sup>66</sup>.

Den kvalitative analyse viser dog, at skolernes arbejde med at styrke elevernes karrierekompetencer også kan finde sted i andre sammenhænge end gennem undervisning i fagene. Fx har alle caseskoler i forskelligt omfang etableret eksterne samarbejder med Studievalg Danmark, videregående uddannelser og andre typer virksomheder, hvor der arrangeres karrierelæringsaktiviteter på tværs af klasser og fag.

Helt overordnet viser evalueringen, at der ikke er ret mange målbare effekter af lærernes arbejde med karrierelæringsaktiviteter, for så vidt angår elevernes valg af studieretning, fagpakke og valgfag og elevernes afklaring om valg af videregående uddannelse. Der ses dog positive tendenser,

<sup>66</sup> Bekendtgørelse af lov om de gymnasiale uddannelser, § 29, stk. 2.

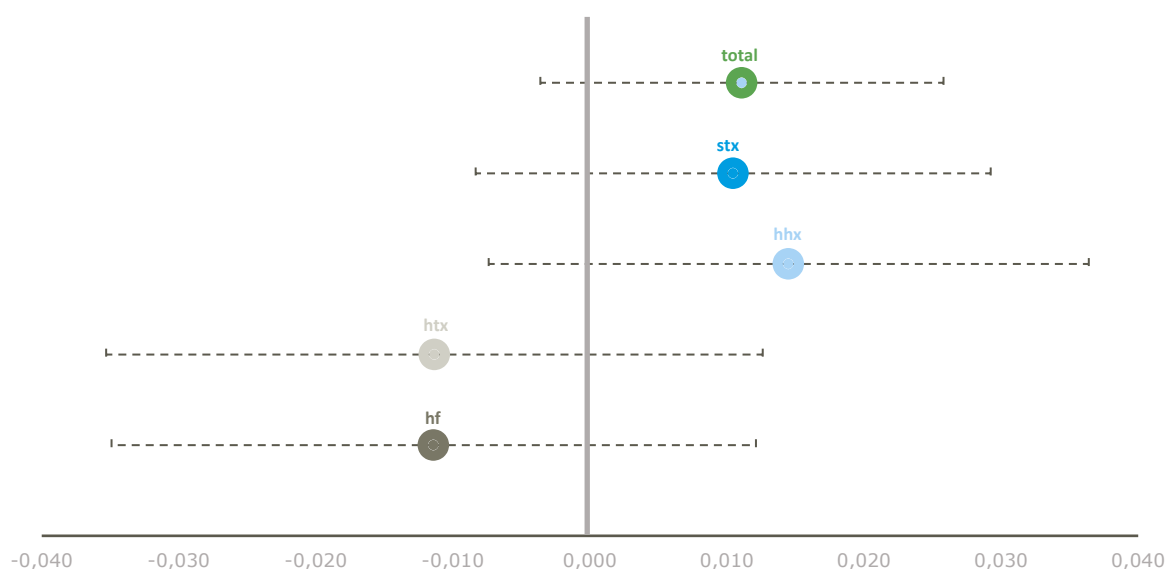
hvad angår karrierelæringsaktiviteternes betydning for elevernes indsigt i egne faglige og personlige interesser og refleksioner over egne karrierespæktiver. Endelig er karrierelæringsaktiviteter, som sætter fokus på fagenes anvendelsesmuligheder, i høj grad med til at styrke elevernes motivation for fagene.

### **Ikke signifikant sammenhæng mellem arbejde med karrierelæring og elevernes faglige afklaring**

I kapitel 6 i statusdelen (afsnit 6.4.3) fremgår det, at lærerne generelt ikke har en stærk praksis for at bede eleverne om at reflektere over, hvordan faget kan bruges i deres videre uddannelse eller for at tone undervisningen, så den tager udgangspunkt i elevernes ønsker til videregående uddannelse og profession. I dette afsnit undersøges det, om der er en sammenhæng mellem lærernes arbejde med karrierelæring og elevernes faglige afklaring og afklaring om valg af videregående uddannelse. En nærmere beskrivelse af analyserne fremgår af bilag 3).

Af nedenstående figur fremgår det, at der ikke er en signifikant sammenhæng mellem lærernes arbejde med karrierelæring i undervisningen og elevernes oplevelse af faglig afklaring<sup>67</sup>. Dette resultat går på tværs af stx, hhx, htx og hf. På baggrund af nedenstående analyser kan det således ikke bekræftes, at arbejdet med karrierelæring fremmer elevernes oplevelse af faglig afklaring, om end de insignifikante sammenhænge også kan skyldes evaluators konstruerede mål for implementering (indeks). Endelig er det muligt, at resultaterne havde været anderledes, hvis lærernes besvarelser i 2021 havde dannet grundlag for analyserne, da det er et udbredt perspektiv blandt lærerne på caseskolerne, at de har fået en bedre og bredere forståelse af, hvordan man kan arbejde med karrierelæring i undervisningen i løbet af de senere år (se afsnit 10.2.1 i kapitel 10).

**Figur 10-3: Sammenhæng mellem lærernes arbejde med karrierelæring og elevernes faglige afklaring (2018-2021)**

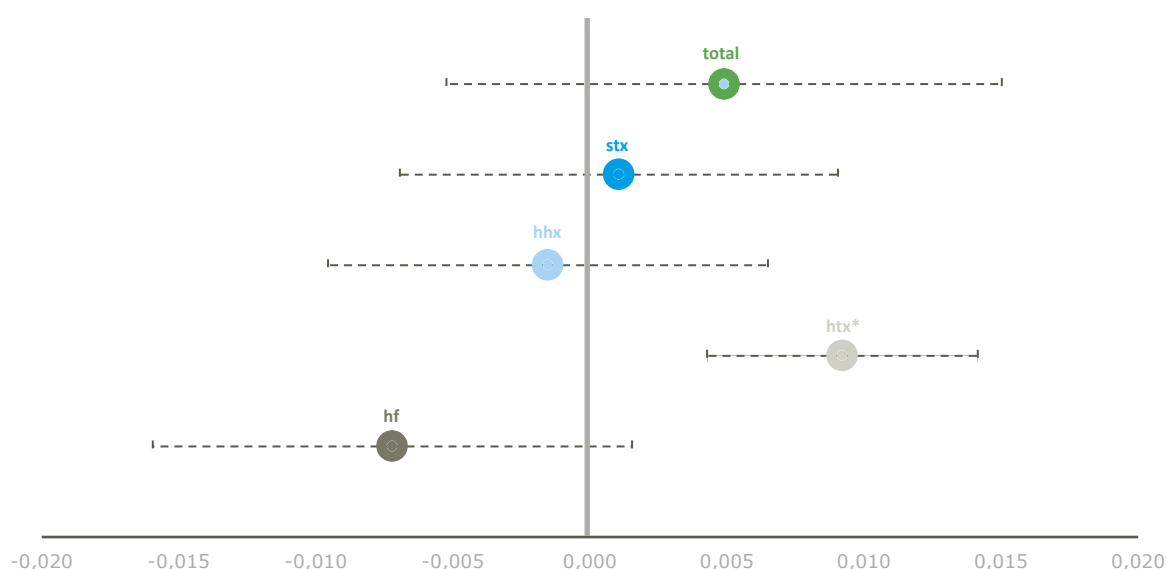


Note: Surveysspørgsmålene for lærernes praksis er målt i 2018 via følgende spørgsmål: 1) "Jeg toner min undervisning, så den tager udgangspunkt i elevernes ønsker til videregående uddannelse og profession", 2) "I hvilken grad føler du dig klædt på til det nye/øgede fokus på styrkelse af elevernes karrierekompetencer?", 3) "Det er vigtigt for min vurdering af elevernes faglighed, at eleverne er i stand til at sætte undervisningen ind i den områdefaglige kontekst, som studieretningen/fagpakken peger frem imod". Målingen af elevernes faglige afklaring baserer sig på elevernes besvarelser af følgende spørgsmål i 2021: 1) "Jeg synes, jeg havde den nødvendige viden for at kunne vælge den studieretning/fagpakke, der var bedst for mig" og 2) "Jeg har et godt overblik over, hvilke videregående uddannelser jeg kan begynde på efter min studentereksamen/hf-eksamen med den studieretning/de valgfag, jeg har valgt". I analyserne tages der højde for elevernes baggrundskaraktistika. \* angiver en signifikant sammenhæng ( $p < 0,05$ ). N = 21.605 (stx), 7.309 (hhx), 4.370 (htx), 3.942 (hf), 38.637 (total).

<sup>67</sup> Der anvendes lærernes besvarelser fra 2018 som et udtryk for, hvordan lærerne har arbejdet med reformens elementer umiddelbart efter indførelsen af reformen. Niveaueet i 2018 vurderes som en retvisende proxy for lærernes generelle implementeringsniveau de efterfølgende år.

Nedenfor ses på sammenhængen mellem lærernes arbejde med karrierelæring i undervisningen og elevernes oplevelse af afklaring om valg af videre uddannelse<sup>68</sup>. Heraf fremgår det, at der samlet set ikke er en signifikant sammenhæng mellem lærernes arbejde med dette reformelement og elevernes afklaring om valg af videregående uddannelse. Der er dog en svag positiv sammenhæng mellem htx-lærernes arbejde med og fokus på karrierelæring og elevernes oplevelse af afklaring om valg af videre uddannelse. Dette resultat skal ses i lyset af, at lærerne på htx også er mest tilbøjelige til at tone deres undervisning, så den tager udgangspunkt i elevernes ønsker til videregående uddannelse og profession (jf. afsnit 6.4.3 i kapitel 6). Også her bør der tages forbehold for, at lærernes besvarelser i 2018 anvendes, mens de i de kvalitative interviews udtrykker, at de har fået en bedre og bredere forståelse af, hvordan man kan arbejde med karrierelæring i undervisningen i løbet af de senere år (se afsnit 10.2.1 i kapitel 10). Den kvalitative analyse viser desuden, at der er store forskelle på, hvordan der bliver arbejdet med at styrke elevernes karrierekompetencer, både når der ses på tværs af uddannelser og fag.

**Figur 10-4: Sammenhæng mellem lærernes arbejde med karrierelæring og elevernes afklaring om valg af videregående uddannelse (2018-2021)**



Note: Surveysspørgsmålene for lærernes praksis er målt i 2018 via følgende spørgsmål: 1) "Jeg toner min undervisning, så den tager udgangspunkt i elevernes ønsker til videregående uddannelse og profession", 2) "I hvilken grad føler du dig klædt på til det nye/øgede fokus på styrkelse af elevernes karrierekompetencer?", 3) Det er vigtigt for min vurdering af elevernes faglighed, at eleverne er i stand til at sætte undervisningen ind i den områdefaglige kontekst, som studieretningen/fagpakken peger frem imod". Målingen af elevernes afklaring baserer sig på elevernes besvarelser af følgende spørgsmål i 2021: "Hvilke af nedenstående udsagn passer bedst på dig?": a) "Jeg ved præcis, hvilken videregående uddannelse jeg gerne vil tage", b) "Jeg ved, hvilket område på de videregående uddannelser jeg gerne vil uddanne mig indenfor", c) "Jeg vil gerne have en videregående uddannelse, men jeg ved ikke, hvilket område jeg vil uddanne mig videre inden for", d) "Jeg ved ikke, hvad jeg skal efter gymnasiet/hf". I analyserne tages der højde for elevernes baggrundskarakteristika. \* angiver en signifikant sammenhæng ( $p < 0,05$ ). N = 26.244 (stx), 9.169 (hhx), 5.889 (htx), 4.172 (hf), 47.316 (total).

### Karrierelæring har ikke stor betydning for elevernes valg af fag, men styrker deres refleksion over fagenes anvendelsesmuligheder

Når der ses på reformens målsætning om, at karrierelæring skal styrke elevernes indsigt i egne faglige og personlige interesser samt give perspektiver på videre karriere og uddannelse, så har karrierelæringsaktiviteter en vis betydning for elevernes afklaring på tværs af de gymnasiale uddannelser. Derimod ser karrierelæringsaktiviteterne ikke ud til at have særlig stor betydning for elevernes valg af studieretning og valgfag på de treårige uddannelser, hvilket vil blive udfoldet i afsnittene om grundforløbet, valg af valgfag og hf.

<sup>68</sup> Der anvendes lærernes besvarelser fra 2018 som et udtryk for, hvordan lærerne har arbejdet med reformens elementer umiddelbart efter indførelsen af reformen. Niveaueet i 2018 vurderes som en retvisende proxy for lærernes generelle implementeringsniveau de efterfølgende år.

Både afklarede og de mindre afklarede elevtyper giver udtryk for, at de værdsætter, når lærerne forklarer, hvad de kan bruge fagene til, og de efterspørger, at det bliver gjort i højere grad. Eleverne lægger desuden vægt på, at lærerne inddrager egne erhvervs erfaringer i undervisningen. Denne pointe eksemplificeres i nedenstående citat:

*En del lærere her på skolen kommer ude fra arbejdsmarkedet. Der er flere matematiklærere her, som er bygningskonstruktører. De snakker sjældent om det, men hvis man snakker med dem personligt, så kan det godt nævnes. Men hvis de begynder at inddrage, hvor de kommer fra, så giver det en meget mere konkret idé om, hvad er det, vi kan komme ud til af erhverv. Så jeg tror det kunne være fedt, hvis de fortalte noget mere om det.*

Elev, htx

Som citatet antyder, så er det et udbredt perspektiv blandt eleverne, at det er relevant for dem at høre om, hvis læreren selv har erfaringen med at bruge faget i en arbejdssammenhæng, fordi det kan give dem en bredere forståelse af faget og dets anvendelsesmuligheder. Samme brede indsigt i fagene kan opnås gennem ekskursioner eller foredrag, hvor eleverne får indblik i, hvad fagene kan bruges til. Interessen for at få bredt fagenes anvendelsesmuligheder ud er særlig stærk hos de delvist afklarede og søgende elevtyper.

Som tidligere nævnt i kapitel 9 om forskellige elevtypers afklaringsproces, så kan det særligt for de uafklarede elevtyper også være med til at lette det pres, som nogle af dem føler i forhold til at træffe det rigtige valg, hvis karrierelæringsaktiviteterne er med til at vise, at karriereveje kan være snoede og forskellige.

### **Økonomi- og naturfagslærere har lettest ved at tone undervisningen mod videre job og uddannelse**

Den kvalitative analyse tyder på, at særligt naturfagslærere og lærere i økonomiske fag på de erhvervsgymnasiale uddannelser samt lærere på hf i højere grad toner deres undervisning mod videre job og uddannelse. Dette hænger bl.a. sammen med, at de tilsyneladende har bedre forudsætninger for at tone deres undervisning, fordi de enten har tidligere job erfaringer, de kan trække på, eller fordi fagets læreplaner understøtter en praksisrettet toning. Det fremgår af både leder, lærer- og elevinterviews. En hhx-elev fortæller:

*I virksomhedsøkonomi og afsætning er det oplagt, at der er fokus på, hvad man kan bruge det til. Vores lærer er tidligere virksomhedskonsulent, så han lægger meget vægt på, hvad man går ud og gør i en virksomhed, hvis man skal lave noget med økonomi. Så er der noget af de sproglige fag, hvor jeg ikke ved, hvor meget man kan bruge det i et job. De, der har erhvervs erfaring, er bedre til at give et indblik i, hvad man kan bruge faget til.*

Elev, hhx

Citatet illustrerer en udbredt pointe om, at særligt på hhx og htx ses det som en del af uddannelsens dna at gøre undervisningen erhvervsrettet og karriereorienteret. Det understøttes af både lærebøger, flerfaglige forløb, lærerkompetencer og et tæt samarbejde med erhvervslivet, og perspektivet går på tværs af leder-, lærer- og elevinterviews. Også på hf peger analysen på, at der er bedre muligheder for at tone undervisningen mod videre uddannelse og job end på stx.

På stx er det et udbredt perspektiv blandt lærere, at det er vanskeligt at implementere reformens ambition om at styrke elevernes karrierekompetencer gennem undervisningen. Alligevel tegner analysen også et billede af, at en del lærere forsøger at have fokus på det. I nedenstående citat forklarer en fysiklærer fx, hvordan han har brugt covid-19-pandemien til at vise eleverne, hvad fysik kan bruges til.



*Jeg har brugt coronatiden og det, der afspejlede sig i den på grund af corona. Det er sjovt, at nu har vi fået en pandemi, hvor der skal være restriktioner, og man skal være enig. Men hvad er det, man bliver enig ud fra, og hvad er det for en viden, man trækker på? I sidste ende er det en fysiker, der sidder og regner på nogle ting. Så det har vi brugt meget. Vi har også hørt foredrag med en fysiker fra Niels Bohr Institutet.*

Lærer, stx

Som citatet antyder, så kan karrierelæring i undervisningen opstå ved, at lærerne griber en aktuell dagsorden og knytter undervisningen an til, hvordan faget anvendes uden for skolesammenhæng.

Både lærere og elever peger på, at det kan være vanskeligt at vise, hvad de sproglige fag kan bruges til, og at lærerne har mindre fokus på karrierelæring i sprogundervisningen end i de øvrige fag på tværs af uddannelsestyper. Der er dog også nogle gode eksempler på, hvordan sprogfagene kan integrere karrierelæring i undervisningen. En tysklærer giver følgende eksempel:

*Fx i tysk har vi besøgt en tysk/dansk avis i Flensborg og hørt en af vores gamle elever fortælle om, hvordan hun var nået til det, hun var, og hvordan hun brugte tysk til at opnå det, hun ville. Hun fortalte om, hvad hun lavede på avisen, og hvordan hendes hverdag så ud. Det, tror jeg, åbnede for nogle ting i forhold til tysk, som mange elever har det lidt stramt med. De tænkte over det, og vi snakkede om det bagefter. Så det med at de kan se, hvad faget kan bruges til i den virkelige verden, det tror jeg, kan hjælpe mange.*

Lærer, stx

Citatet illustrer, hvordan sprogfag kan integrere karrierelæringsaktiviteter i undervisningen på måder, som kan motivere eleverne for fagene på et mere overordnet niveau. Imidlertid er der også eksempler på, at karrierelæringsaktiviteter i sprogfag og andre humanistiske fag kan få eleverne til at reflektere over, at hvilke begrænsninger der er i forhold til videre jobmulighederne. Karrierelæringsaktiviteter kan således også få eleverne til at tænke over, at en faglig interesse for at fag ikke nødvendigvis betyder, at de vil beskæftige sig med faget i fremtiden. I nedenstående citat fortæller en søgende og delvist afklaret elev, hvad en karrierelæringsaktivitet har betydet for hende.

*Vi havde et forløb i engelsk, hvor vi skulle forestille os, vi lige havde læst engelsk, så skulle vi finde på nogle jobansøgninger om, hvad man kunne blive, når man har læst engelsk. Der var bare ikke så mange muligheder. Jeg er selv interesseret i humaniora, men jeg har lært, at der måske ikke er så mange jobs i den retning. Så det har været ret hurtigt at få et overblik: Du kan blive gymnasielærer, forsker og journalist, og så er vi ved at være ved vejs ende.*

Elev, stx

Som citatet antyder, så har en karrierelæringsaktivitet givet eleven et overblik over videre jobmuligheder i forhold til engelskfaget, men samtidig synes eleven at være overrasket og måske også skuffet over antallet af jobmuligheder.

Samlet set tyder den kvalitative analyse altså på, at eleverne finder en stor værdi i karrierelæringsaktiviteter. Aktiviteterne kan dog lige så vel gøre eleverne afklarede med, hvad de ikke vil, som de kan gøre dem afklarede med, hvad de gerne vil efter deres gymnasiale uddannelse. Det er dog også en væsentlig pointe, at der ikke er et særlig stort fokus på at styrke elevernes karrierekompetencer blandt alle lærere og alle gymnasiale uddannelser.

### **Karrierelæring i undervisningen er blevet lettere, men der er stadig barrierer**

En vigtig forklaring på, at sammenhængene mellem arbejdet med karrierelæring og elevernes afklaring peger i lidt forskellige retninger, kan være de store forskelle, der er på, hvordan der arbejdes med dette reformelement på tværs af skoler.

På ledelsesniveau har alle caseskoler prioriteret karrierelæring i et vist omfang. På nogle skoler er det primært via eksternt samarbejde med fx Studievalg Danmark og videregående uddannelser. Skoletype har stor betydning for, hvor højt karrierelæring prioriteres, og det er et generelt billede, at reformelementet både prioriteres højest og er lettest at implementere på de erhvervsgymnasiale uddannelser og hf.

På de fleste caseskoler er det op til lærerne selv, hvordan de arbejder med karrierelæring i undervisningen, og det er ret forskelligt, hvordan lærerne griber arbejdet med karrierelæring an. Det er dog et udbredt perspektiv på tværs af caseskoler, at lærerne vurderer, at de har fået en bedre og bredere forståelse af, hvordan man kan arbejde med karrierelæring i undervisningen i løbet af de senere år. Der er også flere lærere, der peger på, at det er blevet lettere at arrangere ekskursioner, fordi virksomheder og videregående uddannelser er blevet opmærksomme på, at udadvendte aktiviteter er en del af reformen.

Der er dog også nogle forskellige barrierer i arbejdet med karrierelæring. Bl.a. er der nogle store forskelle på tværs af fag i forhold til, hvordan karrierelæring er vægtet i læreplanerne. I visse fag vurderer lærerne ikke, at de har tid til at sætte fokus på karrierelæring, fordi der er så mange øvrige mål, de skal nå igennem for at gøre eleverne klar til eksamen. Dette perspektiv gør sig særligt gældende blandt matematiklærere på hf og stx, som vurderer, at de har meget travlt med at nå det faglige stof, eleverne skal igennem, før de skal til eksamen. Dette perspektiv udfoldes i nedenstående citat:

*I matematik handler det om et anvendelsesorienteringsperspektiv. Det synes jeg er meget fint, både fordi jeg er civilingeniør, men også har været underviser på hhx. Men jeg kommer til kort i forhold til læreplanen på grund af alle de beviser, de skal igennem. Jeg synes, det ville være fedt at vise eleverne, at matematik kan være anderledes. Men komprimeringen af matematikpensum giver ikke mulighed for det.*

Lærer, stx

Som citatet antyder, er der lærere, som ikke vurderer, at der er plads til en anvendelsesorienteret toning af undervisningen, fordi det faglige pensum er for kompakt.

Imidlertid er der også en stor gruppe undervisere, som stadig ikke vurderer, at de har kompetencer nok og viden nok om, hvordan de skal arbejde med elevernes karrierekompetencer. Det gælder særligt på stx, men perspektivet findes også blandt lærere på hf og de erhvervsgymnasiale uddannelser. Der efterspørges både konkret inspiration og kompetenceudvikling i forhold til at implementere reformens intention om et øget fokus karrierekompetencer.

Den kvalitative analyse viser ligeledes, at der stadig er lærere, som har modvilje imod begrebet karrierekompetencer. De mener, at reformens fokus på karrierekompetencer er med til at presse eleverne og tage fokus fra gymnasiets almindelige opgave. Enkelte lærere peger dog på, at de er blevet mere positive over for karrierelæringsbegrebet, efter at de har været til en temadag, hvor de fik bredt karrierelæringsbegrebet ud og fik en bedre forståelse af det.

Samlet set er der altså en række forhold, der indikerer, at der er fremdrift i arbejdet med elevernes karrierekompetencer, men der er stadig behov for implementeringsunderstøttelse og dialog om, hvordan karrierelæring kan forstås og implementeres i de enkelte fag. Evalueringen tyder også på, at der i nogle fag kan være behov for at se på, om der er for mange mål i læreplanerne samt om eksamensformer og intentionerne med fagets formål stemmer overens.

### 10.2.2 Blandet billede af grundforløbets afklarende betydning

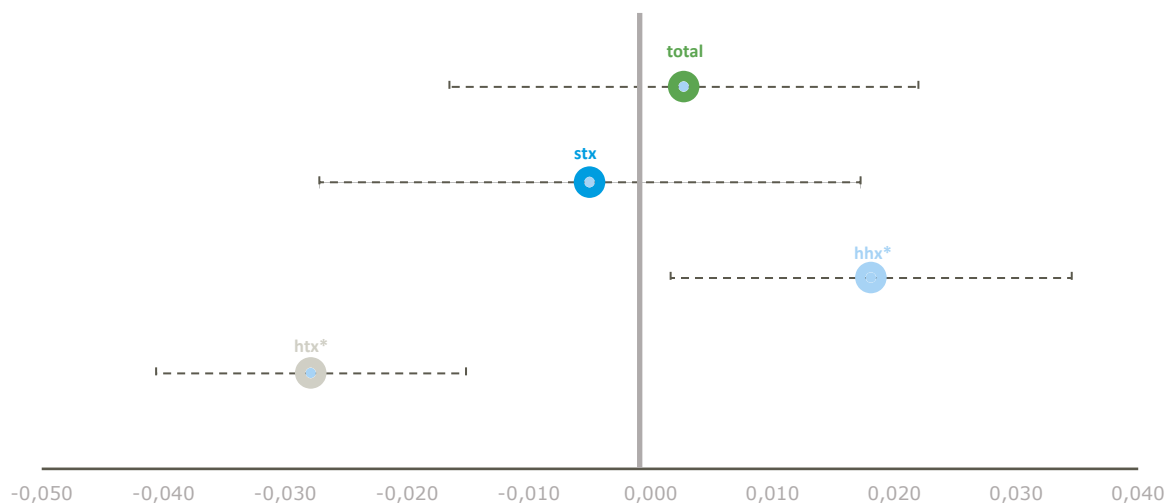
Et af de centrale elementer i reformen, der skal bidrage til elevernes faglige afklaring, er intentionen om kortere og bedre grundforløb på de treårige uddannelser. Som det fremgår af delrapportens kapitel 5, er det overordnede formål med det nye grundforløb, at eleverne bliver fagligt afklarede før deres valg af studieretning i slutningen af grundforløbet. Den faglige afklaring på grundforløbet skal ligeledes bidrage til, at eleverne opnår øget afklaring om deres videre uddannelsesveje.

Overordnet viser evalueringen et blandet billede af grundforløbets afklarende funktion. Af de kvantitative analyser fremgår der således både positive og negative sammenhænge mellem arbejdet med grundforløbet og elevernes afklaring. Af de kvalitative interviews fremgår der ligeledes delte meninger mellem ledere og lærere på den ene side og elever på den anden side om, i hvilket omfang grundforløbet bidrager til elevernes afklaring.

#### Positiv sammenhæng mellem lærernes arbejde med grundforløbet og hhx-elevernes afklaring

For at undersøge sammenhængen mellem lærernes arbejde med grundforløbet og elevernes *faglige afklaring* er der gennemført en analyse, som kobler surveydata om elevernes faglige afklaring med surveydata fra lærerne om, i hvilken grad de har arbejdet med faglig afklaring i løbet af grundforløbet (yderligere beskrivelse af analyserne fremgår af Bilag 3: Teknisk bilag)<sup>69</sup>. Resultaterne fremgår af nedenstående figur.

**Figur 10-5: Sammenhæng mellem lærernes arbejde med grundforløbet og elevernes faglige afklaring (2018-2021)**



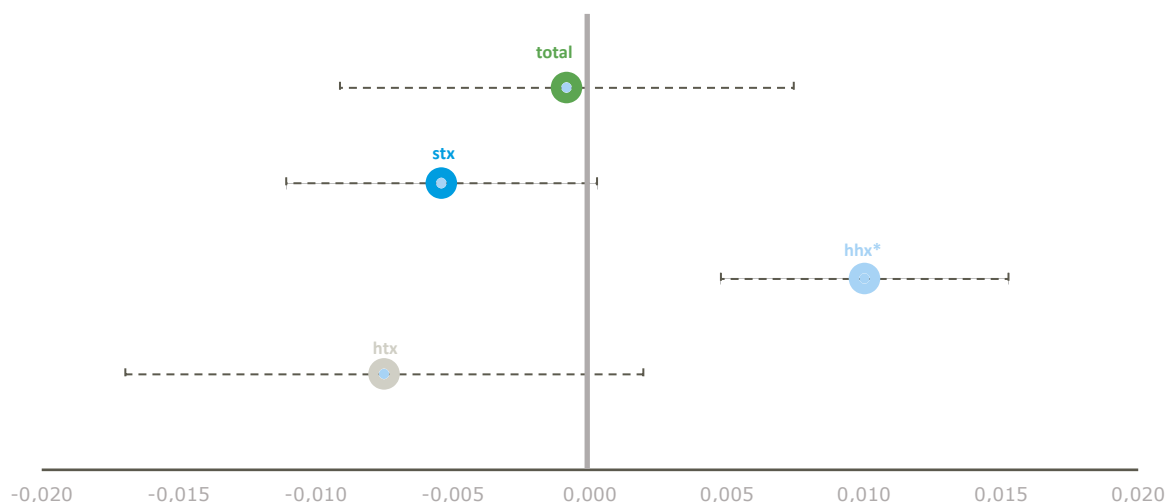
Note: Surveysspørgsmålene for lærernes praksis er målt i 2018 via følgende spørgsmål: 1) "I hvilken grad oplever du, at du har tilstrækkelig viden om indholdet af skolens udbudte studieretninger?", 2) "I hvilken grad oplever du, at du har tilstrækkelig viden om sammenhæng mellem skolens studieretninger og videregående uddannelse?", 3) "I hvilken grad oplever du, at du har den rette viden til at hjælpe en elev til at blive afklaret om valg af studieretning?", 4) "I hvilken grad støtter du dine elever i afklaring af faglige interesser og valg af studieretning?" og 5) "I hvilken grad udfordrer du dine elever på deres valg af studieretning (fx hvis du vurderer, at de vil få svært ved at leve op til de faglige krav på studieretningen, eller at de vælger på baggrund af andre hensyn end faglige interesser/kompetencer)?" Målingen af elevernes faglige afklaring baserer sig på elevernes besvarelser af følgende spørgsmål i 2021: 1) "Jeg synes, jeg havde den nødvendige viden for at kunne vælge den studieretning/fagpakke, der var bedst for mig" og 2) "Jeg har et godt overblik over, hvilke videregående uddannelser jeg kan begynde på efter min studentereksamen/hf-eksamen med den studieretning/de valgfag, jeg har valgt". I analyserne tages der højde for elevernes baggrundskarakteristika. \* angiver en signifikant sammenhæng ( $p < 0,05$ ). N = 21.501 (stx), 6.161 (hhx), 4.370 (htx), 32.032 (total).

<sup>69</sup> Der anvendes lærernes besvarelser fra 2018 som et udtryk for, hvordan lærerne har arbejdet med reformens elementer umiddelbart efter indførelsen af reformen. Niveaueet i 2018 vurderes som en retvisende proxy for lærernes generelle implementeringsniveau de efterfølgende år.

Af ovenstående figur fremgår det, at der samlet set ikke er en sammenhæng mellem lærernes arbejde med afklaring på grundforløbet og elevernes oplevelse af faglig afklaring. Dog fremgår det, at der er en svag positiv og statistisk signifikant sammenhæng mellem hhx-lærernes arbejde med grundforløbet og elevernes oplevelse af faglig afklaring. På htx er der omvendt en svag negativ statistisk signifikant sammenhæng. Disse blandede tendenser understøttes af resultaterne i kapitel 5 i statusdelen (afsnit 5.1.2), hvor det fremgår, at særligt hhx-eleverne oplever, at grundforløbet bidrager til forventningsafstemning og afklaring om valg af studieretning, mens htx-eleverne er mindst tilbøjelige til at være enige i dette. Dette skal ses i lyset af, at htx-eleverne generelt er mere afklarede om valg af studieretning og fag end eleverne på henholdsvis hhx og hhx. Ikke desto mindre peger analyserne i retning af, at grundforløbet har den mest afklarende funktion blandt eleverne på hhx.

Sammenhængen mellem lærernes arbejde med afklaring på grundforløbet og elevernes afklaring om valg af videregående uddannelse fremgår af nedenstående figur<sup>70</sup>. Analyserne peger i retning af, at jo mere hhx-lærerne på et givent gymnasie har arbejdet med faglig afklaring som led i grundforløbet, jo mere afklarede om videre uddannelse er eleverne på gymnasiet. Dette understøtter ovenstående indikationer af, at grundforløbet særligt har en afklarende funktion blandt hhx-elever.

**Figur 10-6: Sammenhæng mellem lærernes arbejde med grundforløbet og elevernes afklaring om videregående uddannelse (2018-2021)**



Note: Surveysspørgsmålene for lærernes praksis er målt i 2018 via følgende spørgsmål: 1) "I hvilken grad oplever du, at du har tilstrækkelig viden om indholdet af skolens udbudte studieretninger?", 2) "I hvilken grad oplever du, at du har tilstrækkelig viden om sammenhæng mellem skolens studieretninger og videregående uddannelse?", 3) "I hvilken grad oplever du, at du har den rette viden til at hjælpe en elev til at blive afklaret om valg af studieretning?", 4) "I hvilken grad støtter du dine elever i afklaring af faglige interesser og valg af studieretning?", og 5) "I hvilken grad udfordrer du dine elever på deres valg af studieretning (fx hvis du vurderer, at de vil få svært ved at leve op til de faglige krav i studieretningen, eller at de vælger på baggrund af andre hensyn end faglige interesser/kompetencer)?" Målingen af elevernes faglige afklaring baserer sig på elevernes besvarelser af følgende spørgsmål i 2021: "Hvilke af nedenstående udsagn passer bedst på dig?": a) "Jeg ved præcis, hvilken videregående uddannelse, jeg gerne vil tage", b) "Jeg ved, hvilket område på de videregående uddannelser jeg gerne vil uddanne mig indenfor", c) "Jeg vil gerne have en videregående uddannelse, men jeg ved ikke, hvilket område jeg vil uddanne mig videre indenfor", og d) "Jeg ved ikke, hvad jeg skal efter gymnasiet/hf." Ovenstående spørgsmål er skaleret fra 0-1, og angiver dermed andelen, som er placeret i de to kategorier; 'afklaret om videregående uddannelse' (svarkategori a og b) og 'uafklaret' (svarkategori c og d). I analyserne tages der højde for elevernes baggrundskarakteristika. \* angiver en signifikant sammenhæng ( $p < 0,05$ ). N = 26.089 (stx), 7.538 (hhx), 5.889 (htx), 39.516 (total).

### Eleverne har en mere positiv vurdering af grundforløbets afklarende betydning end ledere og lærere på tværs af uddannelsesstyper

<sup>70</sup> Der anvendes lærernes besvarelser fra 2018 som et udtryk for, hvordan lærerne har arbejdet med reformens elementer umiddelbart efter indførelsen af reformen. Niveaueet i 2018 vurderes som en retvisende proxy for lærernes generelle implementeringsniveau de efterfølgende år.

Den kvalitative analyse viser, at eleverne på de treårige caseskoler generelt vurderer, at grundforløbet hjælper dem med at afklare deres valg af studieretning. Den kvalitative analyse viser dog også, at ledere og lærere på tværs af de treårige uddannelser er mere skeptiske over for grundforløbets afklarende betydning end eleverne. Det skyldes særligt tre forskellige forhold. For det første har nogle ledere og lærere en opfattelse af, at mange elever vælger studieretning ud fra andre forhold end faglig afklaring. For det andet er der en del, som vurderer, at de fleste elever er afklarede om valg af studieretning, når de starter i gymnasiet. For det tredje peger nogle lærere på, at det ikke er muligt at give eleverne et ordentlig indtryk af forskelle på fx A- og B-niveau i fagene i løbet af grundforløbet, og at den faglige afklaring, eleverne tror, de får, ikke er reel.

Den kvalitative analyse viser dog også, at ledernes, lærernes og elevernes forskellige oplevelser af grundforløbets afklarende funktion til dels hænger sammen med, at de har forskellige forventninger til, hvilken afklaring grundforløbet skal bidrage med.

Eleverne fremhæver især, at grundforløbet hjælper dem med at blive be- eller afkræftede i, om deres første indskydelse i forhold til valg af studieretning er den rigtige, eller finde ud af, hvad deres andet studieretningsfag skal være, hvis de fx ved, at matematik skal være det ene. Interviewene med ledere og lærere peger til sammenligning på, at de ikke nødvendigvis oplever, at der har fundet en faglig afklaring sted, hvis en elev ender med at vælge den studieretning, som han eller hun hældte til ved grundforløbets start. Surveyresultaterne præsenteret i afsnit 5.2.1 viser dog, at det på tværs af stx, hhx og htx er ca. fire ud af 10 elever, som angiver, at de skiftede mening om, hvilken studieretning de gerne ville have i løbet af grundforløbet.

På tværs af stx, hhx og htx fremhæver en gruppe elever, at de finder det positivt, at grundforløbet udskyder valget af studieretning til, man er startet i gymnasiet. De pågældende elever forklarer, at det skyldes, at de har rigeligt at se til i 9. eller 10. klasse, og at det udskudte studieretningsvalg bidrager til, at de kan træffe et mere kvalificeret valg af studieretning.

To elever fra htx, der kan karakteriseres som søgende og delvist afklarede, forklarer fx, at de oplevede grundforløbet som en fin prøveperiode, der gav dem mulighed for at få indblik i og afprøve forskellige studieretningsfag:

*Elev 1: Jeg tror 100 procent, jeg havde valgt en forkert studieretning, hvis jeg skulle have valgt, inden jeg startede i gymnasiet. Også fordi du ikke har haft mange af fagene før. Jeg havde jo ingen idé om, hvad fx teknologi og design handlede om. Så det med, at du kan komme ind og få et tre måneders langt åbent hus ... Du har fri mulighed for at gå op til en 3.g'er og spørge, om de vil forklare dig om deres studieretning. Det gjorde, at jeg kunne blive klogere på nogle af de fag, jeg ikke kendte, i stedet for at jeg bare så det på et papir: 'Hvad er kom/it?' At møde op til åbent hus og få at vide, vi skal gennemgå det og det, det er overhovedet ikke det samme som at sidde til en time og have faget.*

*Elev 2: Det er lidt lige som den gratis prøveperiode på Netflix. Man får lov til at komme ind og se på, hvad de har at tilbyde, og så kan man vælge derfra.*

Elever, htx

Den kvalitative analyse viser således, at der er forskellige forståelser af, hvad der skal til for at opnå faglig afklaring mellem ledere og lærere på den ene side og eleverne på den anden. Samtidig viser analysen, at der på tværs af de tre grupper er enighed om, at det varierer, i hvilken grad de forskellige elementer i grundforløbet bidrager til elevernes faglige afklaring.

Derudover er der visse forskelle på lederes og læreres vurdering af behovet for faglig afklaring på forskellige uddannelsestyper. På stx kan der fx være ret stor forskel på studieretningerne, og ledere og lærere kan derfor se et mere udtalt behov for at give eleverne en forståelse af forskellene på studieretningerne. På htx og hhx er der en tendens til, at studieretningerne ligner hinanden og giver forholdsvis ens adgangsmuligheder til videregående uddannelser. Til gengæld er der også fag, som eleverne ikke kender fra grundskolen. Her kan ledere og lærere se et særligt behov for, at eleverne stifter bekendtskab med de nye fag.

### **Undervisning i studieretningsfagene bidrager til faglig afklaring, mens vejledning om videre uddannelse kun har ringe betydning**

Det fremgår af den kvalitative analyse, at eleverne, uanset hvilken elevtype de tilhører, sætter stor pris på at modtage så meget konkret undervisning som muligt i de studieretninger, de er interesseret i. Det er således en udbredt pointe blandt eleverne, at det konkrete arbejde i studieretningsfagene og mødet med underviserne i den forbindelse i højere grad hjælper dem med at udforske deres faglige interesser og blive afklarede om valg af studieretning end generelle introduktioner. Det er et udbredt perspektiv blandt eleverne, at de i mindre grad lægger vægt på vejledningsaktiviteter om videre uddannelse, når det angår deres valg af studieretning.

En elev fra stx, der hører til den søgende og delvist afklarede elevgruppe, beskriver sin oplevelse af at møde potentielle studieretningsfag på grundforløbet på følgende måde:

*Vi var til studieretningsorienteringsdage. Det var to gange to dage, hvor vi prøvede forskellige studieretninger, og hvor vi havde fagene og lærerne, men også de emner, man kan komme ind på som en del af studieretningen. Det gav et meget godt indblik i, hvordan undervisningen fungerer. Det var virkelig rart. Det var de lærere, som normalt har studieretningerne, der havde klassen. Så kunne man også snakke lidt med dem om studieretningen. Jeg valgte biotek og samfundsfag for at prøve to helt forskellige ting. Det var en god hjælp for mig i forhold til at træffe et valg af studieretning. På biotek gjorde de også brug af ældre elever, så man fik deres syn på, hvordan det er at gå der, fx i forhold til lektiemængde. Det var fedt at få et elevsyn på det.*

Elev, stx

Citatet illustrerer en gennemgående pointe i elevinterviewene, der består i, at mødet med studieretningsfagene er med til at konkretisere, hvad det vil sige at gå i bestemte studieretninger, herunder forskellen på forskellige faglige niveauer, relation til lærere og evt. introduktion til nye fag, eleverne ikke har haft i grundskolen. Eleverne værdsætter desuden, hvis de kan få et indtryk af, hvilke lærere de vil få på den studieretning, de vælger.

Den kvalitative analyse viser også, at det er en udbredt praksis på caseskolerne at samarbejde med Studievalg Danmark som en del af studieretningsorienteringen. Samarbejdet består i, at medarbejdere hos Studievalg Danmark deltager i præsentationen af de enkelte studieretningsområder og forklarer eleverne, hvilke videreuddannelsesmuligheder de forskellige studieretninger lægger op til.

På trods af samarbejdet med Studievalg Danmark fremgår det dog af delrapportens afsnit 5.2.2, at næsten fire ud af 10 elever er uenige i, at de har et godt overblik over, hvilke videregående uddannelser de kan læse videre på med den studieretning, de har valgt. Den kvalitative analyse viser, at dette kan hænge sammen med, at de uafklarede samt søgende og delvist afklarede elever ikke er orienterede mod konkrete videregående uddannelser på grundforløbet og derfor kan have svært ved at tage informationen ind.

### **Konkret arbejde i fagene på grundforløbet bidrager til elevernes forståelse af de gymnasiale uddannelsers forskellige profiler**

Det er en intention med reformen, at de forskellige gymnasietypers profiler skal være mere tydelige. Som et element i denne intention fremgår det af vejledningen til grundforløbet, at grundforløbet skal tilrettelægges, så eleverne møder gymnasiets arbejdsmetoder<sup>71</sup>.

Den kvalitative analyse viser, at de treårige caseskoler i høj grad har fokus på dette, samt at både elever, lærere og ledere vurderer, at dette element i grundforløbet har en stor afklarende betydning for eleverne. Det fremgår af analysen, at det både er gennem undervisningen i de obligatoriske fag på grundforløbet, afprøvningen af studieretningsfagene og de flerfaglige forløb, at eleverne bliver introduceret til gymnasiets profil, faglige krav og arbejdsmetoder.

Den kvalitative analyse viser desuden, at det især opleves som vigtigt at give eleverne et grundigt indtryk af arbejdsmetoder på de erhvervsgymnasiale uddannelser, da disse gymnasietyper rummer flere fag, som eleverne ikke kender fra grundskolen. På den måde giver grundforløbet også eleverne på de erhvervsgymnasiale uddannelser en mulighed for at blive afklarede om, hvorvidt de erhvervsgymnasiale profiler er noget for dem.

En leder fra htx sætter følgende ord på, hvorfor han ser det som et positivt element i grundforløbet:

*Så sent som i går, havde jeg en samtale og en rundvisning med en mor og søn, og sønnen ville gerne vælge teknologi og design. Hvordan skal han vide, hvad det går ud på, hvis han skal sætte et kryds, inden han nogensinde er startet på htx? For på htx har du fag, som de ikke har i folkeskolen. Det er noget andet end på stx. Hos os møder de flere fag, de aldrig har haft før. Så det kan godt være svært at vælge en kommunikation/it-studieretning eller en teknologistudieretning, hvis man står ude på den anden side af uddannelsen.*

Leder, htx

Det fremgår af interviewene, at det er produktudvikling på htx og især det økonomiske grundforløb på hhx, som ledere og lærere mener bidrager til elevernes afklaring i forhold til gymnasiets profil, faglige krav og arbejdsmetoder. Det er fx en udbredt pointe i interviewene med hhx-lærere, at det er gennem det økonomiske grundforløb, at eleverne lærer, hvad det vil sige at gå på et handelsgymnasium. Det bidrager ifølge lærerne til elevernes afklaring i forhold til, om hhx er noget for dem, og om de skal fortsætte på uddannelsen efter grundforløbet.

Denne pointe bekræftes i elevinterviewene, hvor eleverne generelt fremhæver, at de sætter pris på mødet med de erhvervsgymnasiale arbejdsmetoder i henholdsvis produktudvikling og økonomisk grundforløb. I begge elevgrupper er det en udbredt pointe, at de to forløb hjælper eleverne med at få indblik i fag og arbejdsmetoder, som de ikke havde kendskab til, inden de startede på grundforløbet.

En elev fra hhx forklarer fx, at det var introduktionen til de økonomiske fag, som var afgørende for, hvilken studieretning han endte med at vælge:

*Jeg valgte studieretning på baggrund af introen til de økonomiske fag, hvor jeg var glad for afsætning. IØ, som jeg har på A-niveau, var også spændende. Man kender ikke noget til fagene, når man starter, men alt blev introduceret fra bunden af. Jeg synes, fagene blev præsenteret ret godt, og vi startede lige så stille op.*

Elev, hhx

Afslutningsvis viser den kvalitative analyse, at der ifølge lærere, vejledere og elever fortsat ikke er noget særligt fokus på at vejlede uafklarede elever mod andre gymnasietyper, hvis ikke eleverne

<sup>71</sup> Børne- og Undervisningsministeriet (2017: s. 2): Grundforløbet på hhx, htx og stx – Vejledning til lov og bekendtgørelse.

har fundet interesse i gymnasiets profil og arbejdsmetoder i løbet af grundforløbet. Samme billede gjorde sig gældende i delrapporten fra 2018 med fokus på reformintentionen om et kortere og bedre grundforløb.

### **Evalueringssamtalens afklarende betydning er blandet og fungerer bedst, når en vejleder eller kontaktlærer deltager**

Den kvalitative analyse viser, at caseskolerne har forskellige modeller for, hvem der indgår i evalueringssamtalen, hvordan de afvikler den, og om alle elever tilbydes samme vejledning i forbindelse med samtalen.

Det fremgår af elevinterviewene, at elever, der har haft en evalueringssamtale med en studievejleder eller en lærer, de har haft en god relation til i løbet af grundforløbet, oplever at få det største udbytte af samtalen i forhold til refleksioner over valg af studieretning. Omvendt giver det et forholdsvis ringe udbytte, hvis samtalen finder sted med en lærer, som eleven ikke kender ret godt, og som har travlt med at få samtalerne hurtigt afviklet.

Et eksempel på en evalueringssamtale, der har bidraget til afklaring, fremgår i nedenstående citat:

*[Evalueringssamtalen] hjalp mig. Men det var også fordi, lærerne begyndte at kende en efter tre måneder. De havde en idé om, hvilke fag der havde ens interesse, og hvilke fag det gik mindre godt i. Så det at man kunne sætte sig ned og sætte ord på, hvad man vil og hvorfor og sige højt til læreren: 'Jeg overvejer biotek/idræt', og så kunne de sige, om de syntes, det lå uden for ens rækkevidde. Så på den måde fik man hjælp med på vejen til at vælge.*

Elev, htx

Den kvalitative analyse viser dog også, at en gruppe elever oplever, at samtalen er for overfladisk til at udfordre deres valg af studieretning eller hjælpe dem med at blive endeligt afklarede.

Derudover er der også en del elever, der ikke husker samtalen eller tillægger den nogen betydning for deres valg af studieretning. Dette billede stemmer godt overens med surveyanalysens resultater i statusdelens afsnit 5.1.3, hvor det fremgår, at ca. hver fjerde elev ikke kan huske, hvad der var fokus på i evalueringssamtalen, og at kun ca. hver anden elever vurderer, at der var fokus på studieretningsvalget til samtalen.

Ledere, lærere og vejledere vurderer generelt, at samtalen kan have en afklarende betydning for de elever, der er mest i tvivl om studieretningsvalget. Derfor har de på en del skoler også valgt at differentiere i tilbuddet om evalueringssamtale således, at de elever, der er mest i tvivl, kan få tilbudt en længere samtale. Dette var også en anbefaling i delrapport 3, som havde fokus på grundforløbet.

Det overordnede billede af evalueringssamtalens blandede betydning for eleverne stemmer godt overens med det billede, som tidligere delrapporter har tegnet.

### **Matematikscreening har en central betydning ved evalueringssamtalen og bruges i nogle tilfælde til at vejlede eleverne væk fra de sproglige studieretninger**

Den kvalitative analyse viser, at den skriftlige matematikscreening, som skal gennemføres forud for evalueringssamtalen, har en central betydning ved evalueringssamtalen. Både lærere og elever peger således på, at matematikscreening bliver brugt til vejledningssamtalen, og at den har en betydning for elevernes valg.



Lærerne har overordnet to forskellige perspektiver på, om matematikscreeningen er et godt værktøj til at vejlede eleverne om valg af studieretning. Det ene perspektiv er positivt, mens det andet er lidt mere skeptisk. Ud fra det første perspektiv er matematikscreeningen et godt værktøj, som kan understøtte, at eleverne bliver ledt mod studieretninger, som de har de faglige forudsætninger for at fuldføre.

De lærere, som har et skeptisk perspektiv på, om matematikscreeningen kan bruges til at støtte elevernes afklaringsproces, forklarer det bl.a. med, at screeningen giver et her og nu billede, som ikke nødvendigvis er sigende for elevernes evne eller vilje til at lære matematik over en treårig periode. En matematiklærer på hhx forklarer:

*Screeningen kan til dels bruges, men det er ikke alle elever, der er lige modne, når de starter her. De er nogle meget forskellige steder, og om to år, når de så skal have MAT A, kan det se meget anderledes ud. Bare fordi man ikke klarer det godt nu, er det ikke ensbetydende med, at det også gør sig gældende om to år. Screeningen giver nogle indikatorer, men jeg ved ikke, hvor brugbart det egentlig er.*

Lærer, hhx

Det skeptiske perspektiv på screeningens anvendelighed, som kommer til udtryk i ovenstående citat, er særligt at finde blandt matematiklærerne, som vurderer, at matematikscreeningen kan spænde ben for, at nogle elever vælger matematik på A-niveau, selvom de måske har et potentiale til at blive dygtige til matematik. Blandt de skeptiske lærere er der også en gruppe, som peger på, at de ikke kan nå at forholde sig til matematikscreeningen som en formativ del af den enkelte elevs afklaringsproces, fordi de har så travlt i løbet af grundforløbet, eller fordi evalueringssamtalen afvikles meget hurtigt.

Interviewene med eleverne viser, at matematikscreeningerne især fylder meget i de delvist afklarede og uafklarede elevtypers afklaringsproces – både i forhold til disse elevs egne overvejelser om valg af studieretning, men også i den dialog de har med deres lærere og eventuelt vejleder om valg af studieretning.

Det er således en pointe blandt de to elevtyper, at de oplever det som et selvtillidsboost, hvis de klarer sig godt i matematikscreeningen, og at det kan give nogle elever den fornødne faglige selvtillid til at vælge matematik som et studieretningsfag på A-niveau.

De mest målrettede elever giver typisk udtryk for, at de ikke lader hverken matematikscreeningen eller andre prøver påvirke deres valg af studieretning. Det begrundes de med, at de er ret sikre på, hvad de vil, og hvad de er gode/mindre gode til.

Det er desuden en pointe blandt eleverne på tværs af alle tre elevtyper, at de oplever at blive pejlet i retning af matematiske eller naturvidenskabelige studieretninger til deres evalueringssamtale, hvis de har klaret sig godt i matematikscreeningen – også selvom de gik ind til evalueringssamtalen med en formodning om at vælge en anden type studieretning.

Hovedparten af eleverne oplever dette positivt, som i nedenstående tilfælde, hvor en stx-elev blev opmuntret til at vælge samfundsfag/matematik frem for samfundsfag/engelsk under sin evalueringssamtale:

*Jeg var rimelig fast besluttet på, det var samfundsfag og engelsk, jeg ville vælge. Og så startede vi på grundforløbet og havde matematikforløb, som jeg synes var helt vildt spændende. Og så skulle vi til evalueringssamtale til sidst i grundforløbet med [en uddannelsesleder] og min studievejleder.*

*De havde regnet med, jeg ville vælge naturfaglig eller matematisk, og det var jo ikke lige det, jeg havde tænkt. Det var fordi, de kunne se, det var gået godt i min matematikscreening. De syntes hvert fald, jeg skulle vælge noget matematisk. Så tror jeg bare, jeg blev afklaret med, at jeg egentlig synes, matematik er spændende, og at jeg egentlig nok er god nok til det. (...) Og så valgte jeg det.*

Elev, stx

Det er dog også en pointe blandt en gruppe af hhx- og især stx-elever, at de oplever det som forvirrende, at lærere og vejledere har et stort fokus på at vejlede dem mod matematiske eller naturvidenskabelige studieretninger – selv hvis eleverne går ind til evalueringssamtalen med et andet ønske.

Øvrige screeninger samt grundforløbsprøverne kan også spille en rolle til vejledningssamtalen, men betydningen af disse og brugen af dem er langt mere varieret end matematikscreeningen. Således er det ret forskelligt, hvilke screeninger der gennemføres på caseskolerne, og om grundforløbsprøverne afvikles før eller efter elevernes valg af studieretning. Det er derfor kun i forhold til matematikscreeningen, at evalueringen kan tegne et tydeligt billede af, at der er en tydelig sammenhæng mellem screeningen og elevernes faglige afklaring.

### **Studievalgsportfolien anvendes ikke som vejledningsredskab**

Studievalgsportfolien er et element i reformen, der skal bidrage til elevernes afklaringsproces gennem et øget fokus på sammenhængen i vejledningen mellem grundskolen og de gymnasiale uddannelser. Indsatsen omfatter et krav om, at elever, der søger om optagelse på de gymnasiale uddannelser, har udarbejdet en studievalgsportfolio, hvor arbejdet med afklaringsaktiviteter er dokumenteret. Intentionen med studievalgsportfolien er, at den indgår i relevante aktiviteter på grundforløbet og danner baggrund for evalueringssamtalen eller bruges som refleksionsværktøj forud for elevernes valg af fagpakke på hf.

Den kvalitative analyse viser, at studievalgsportfolien ikke anvendes som et vejledningsredskab på nogen af de 12 caseskoler. Årsagen til, at studievalgsportfolien ikke anvendes som vejledningsredskab, er hovedsageligt, at ledere og vejledere vurderer, at indholdet er for varierende og irrelevant til at kunne anvendes.

Blandt de ledere og studievejledere, som vurderer, at der er stor variation i studievalgsportfoliens indhold til, at den kan anvendes systematisk på de gymnasiale uddannelser, peges der på, at der ikke arbejdes systematisk med portfolien på alle grundskoler. Således er nogle elevers skriftlige refleksioner i portfolien for kortfattede til, at de kan benyttes til vejledningsaktiviteter af nogen art.

En leder fra stx sætter fx følgende ord på denne pointe:

*Den der portefølje kan være to linjer. Det er meget forskelligt, hvad der står i den. Det vil være svært at hive ind i vores vejledningspraksis, fordi nogen har skrevet noget, vi kan bruge, og andre har nærmest ikke skrevet noget.*

Leder, stx

Et andet udbredt perspektiv blandt ledere og studievejledere er, at indholdet i elevernes studievalgsportfolio ofte er irrelevant og forældet. Ifølge lederne og studievejlederne skyldes det, dels at studievalgsportfolien ikke bliver prioriteret i grundskolen, dels at eleverne udvikler sig, fra studievalgsportfolien er blevet udarbejdet, til den skal anvendes på de gymnasiale uddannelser.

En leder fra hhx forklarer fx, at indholdet i studievalgsporfolien skal være mere nuanceret og tids-svarende, hvis det skal kunne bruges til vejledning på grundforløbet:

*Der står ikke så meget i den. Måske står der: 'Jeg vil gerne spille mere ishockey'. Vi vil gerne bruge portfolien, men det skal være mere dynamisk. Det er lavet ¾ år før, vi skal bruge det, og det er ikke relevant i en 14-årigs liv, fordi meget kan rykke sig på ¾ år.*

Leder, hhx

Citatet illustrerer en udbredt pointe blandt ledere og studievejledere, der består i, at de ikke finder oplysningerne i studievalgsporfolien relevante, fordi det ofte er et unuanceret øjebliksbillede af eleven, der kan være vanskeligt at bruge til formativ vejledning.

Det fremgår dog af interviewene, at enkelte caseskoler anvender studievalgsporfolien til at danne sig et overblik over særlige udfordringer blandt eleverne, fx i forhold til om en elev har behov for specialpædagogisk støtte. I de få tilfælde, hvor portfolien anvendes, bliver den altså ikke brugt efter reformens hensigt, men til noget helt andet.

### **10.2.3 Tendenser til svagt positiv betydning af den nye hf-uddannelse for elevers afklaring**

Reformens intentioner om en hf-uddannelse med en klar professionsrettet profil og en øget målretning mod professionsbachelor- og erhvervsakademiuddannelser skal realiseres gennem en generel professionsretning af uddannelsen og praksisorientering af fagene.

Overordnet viser evalueringen, at der er nogle svage positive tendenser til, at den nye hf-uddannelse har en afklarende betydning for eleverne, på trods af at der også stadig er nogle væsentlige udfordringer med implementeringen af reformen på hf. Således indikerer de kvantitative og kvalitative analyser, at den signifikante fremgang i hf-elevernes faglige afklaring, som nævnes i afsnit 10.1, kan hænge sammen med reformens styrkede fokus på faglig afklaring.

#### **Ikke sammenhæng mellem arbejdet med projekt- og praktikforløb og elevernes afklaring**

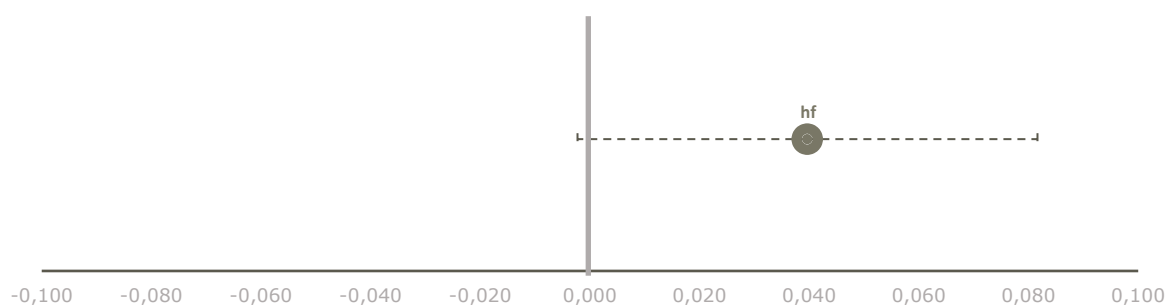
Projekt- og praktikforløb er sammen med fagpakker et centralt element i hf-uddannelsens nye professionsrettede profil. To ud af de tre projekt- og praktikforløb skal placeres på henholdsvis 1. og 2. semester, mens tredje projekt- og praktikforløb kan placeres på enten 3. eller 4. semester. Projekt- og praktikforløbene skal samlet set bidrage til at skabe konkrete og virkelighedsnære billeder på, hvordan den faglige undervisning kan omsættes i praksis. Projekt- og praktikforløbene skal således både bidrage til at afklare elevernes valg af fagpakke og skabe perspektiver på videregående uddannelse.

I kapitel 7 i statusdelen (afsnit 7.3.1) fremgår det, at ca. halvdelen af eleverne ikke oplever, at projekt- og praktikforløbene var medvirkende til at afklare deres valg af fagpakke. Dog fremgår det, at der er sket en signifikant udvikling i vurderingen af forløbenes afklarende funktion. Det tyder således på, at skoler og lærere de seneste to skoleår har arbejdet med en model for praktik- og projektforløbene, der i højere grad understøtter elevernes afklaring af fagpakkevalg, hvilket også understøttes af de kvalitative data. I dette afsnit undersøges sammenhængen mellem lærernes arbejde med at inddrage elementer og erfaringer fra projekt- og praktikforløbene i undervisningen og vejledningen og elevernes faglige afklaring<sup>72</sup>. En nærmere beskrivelse af analyserne fremgår af bilag 3.

<sup>72</sup> Der anvendes lærernes besvarelser fra 2018 som et udtryk for, hvordan lærerne har arbejdet med reformens elementer umiddelbart efter indførelsen af reformen. Niveaulet i 2018 vurderes som en retvisende proxy for lærernes generelle implementeringsniveau de efterfølgende år.

Figuren nedenfor viser, at der ikke er en signifikant sammenhæng mellem lærernes gennemsnitlige arbejde med at integrere erfaringerne fra projekt- og praktikforløbene i undervisningen og vejledningen af eleverne og hf-eleversnes faglige afklaring om valg af fagpakke og valgfag. Det peger således i retning af, at der heller ikke er en sammenhæng mellem lærernes inddragelse af elevernes erfaringer fra projekt- og praktikforløbene og elevernes afklaring om valg af fagpakke.

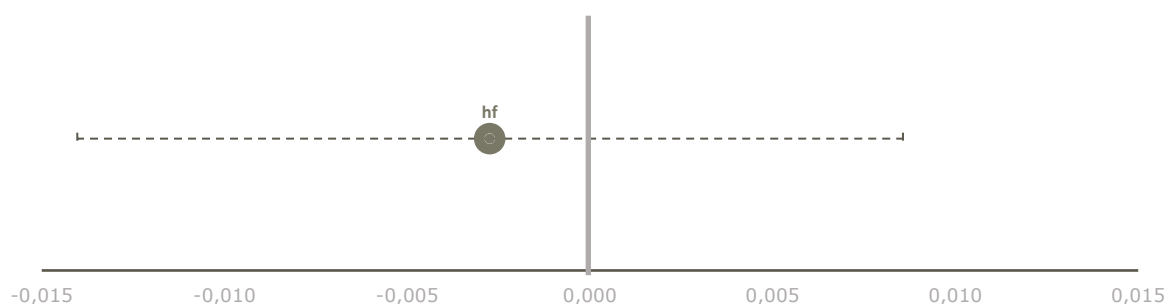
**Figur 10-7: Sammenhæng mellem lærernes arbejde med projekt- og praktikforløb og hf-eleversnes faglige afklaring (2018-2021)**



Note: Surveysspørgsmålene for lærernes praksis er målt i 2018 via følgende spørgsmål: 1) "Hvor nemt eller svært oplever du, at det er...: At inddrage elementer fra praktik- og projekforløb i undervisningen?", og 2) "I hvilken grad...: Inddrager du dine elevers erfaringer fra projekt- eller praktikforløb i den løbende vejledning om valg af fag, fagpakke og videre uddannelse?" Målingen af elevernes faglige afklaring baserer sig på elevernes besvarelser af følgende spørgsmål i 2021: 1) "Jeg synes, jeg havde den nødvendige viden for at kunne vælge den studieretning/fagpakke, der var bedst for mig", og 2) "Jeg har et godt overblik over, hvilke videregående uddannelser jeg kan begynde på efter min studentereksamen/hf-eksamen med den studieretning/de valgfag, jeg har valgt". I analyserne tages der højde for elevernes baggrundskarakteristika. \* angiver en signifikant sammenhæng ( $p < 0,05$ ).  $N = 3.942$ .

Tilsvarende er det undersøgt, hvorvidt lærernes arbejde med at inddrage erfaringer og perspektiver fra projekt- og praktikforløb i undervisningen har en positiv betydning for elevernes afklaring om valg af videre uddannelse<sup>73</sup>. Af nedenstående figur fremgår det, at der ikke er nogen signifikant sammenhæng imellem lærernes praksis herfor og elevernes oplevelse af at være afklarede om valg af videre uddannelse. Det peger således i retning af, at der heller ikke er en sammenhæng mellem lærernes inddragelse af elevernes erfaringer fra projekt- og praktikforløbene og elevernes afklaring om valg af videre uddannelse.

**Figur 10-8: Sammenhæng mellem lærernes arbejde med projekt- og praktikforløb og hf-eleversnes afklaring om valg af videregående uddannelse (2018-2021)**



Note: Surveysspørgsmålene for lærernes praksis er målt i 2018 via følgende spørgsmål: 1) "Hvor nemt eller svært oplever du, at det er...: At inddrage elementer fra praktik- og projekforløb i undervisningen", og 2) "I hvilken grad...: Inddrager du dine elevers erfaringer fra projekt- eller praktikforløb i den løbende vejledning om valg af fag, fagpakke og videre uddannelse?" Målingen af elevernes afklaring baserer sig på elevernes besvarelser af følgende spørgsmål i 2021: "Hvilke af nedenstående udsagn passer bedst på dig?": a) Jeg ved præcis, hvilken videregående uddannelse, jeg gerne vil tage", b) "Jeg ved, hvilket område på de videregående uddannelser jeg gerne vil uddanne mig indenfor", c) "Jeg vil gerne have en videregående uddannelse, men jeg ved ikke, hvilket område jeg vil uddanne mig videre indenfor", og d) "Jeg ved ikke, hvad jeg skal efter gymnasiet/hf". I analyserne tages der højde for elevernes baggrundskarakteristika. \* angiver en signifikant sammenhæng ( $p < 0,05$ ).  $N = 4.172$ .

<sup>73</sup> Der anvendes lærernes besvarelser fra 2018 som et udtryk for, hvordan lærerne har arbejdet med reformens elementer umiddelbart efter indførelsen af reformen. Niveaueet i 2018 vurderes som en retvisende proxy for lærernes generelle implementeringsniveau de efterfølgende år.

Den kvalitative analyse viser, at der er store variationer i indhold og tilrettelæggelsen af projekt- og praktikforløbene på de tre hf caseskoler, samt at eleverne har en blandet vurdering af forløbene. Der synes stadig at være udfordringer med, at forløbene kan opleves som afkoblede fra den øvrige undervisning, og eleverne kan have svært ved at se meningen med projekt- og praktikforløbene. Dette hænger i høj grad sammen med, at forskellige elevtyper har meget forskellige behov og ønsker til projekt- og praktikforløbene, og det kræver en høj grad af differentiering i tilrettelæggelsen, hvis forløbene skal opleves som afklarende for alle elever.

Den kvalitative analyse viser også, at to ud af de tre caseskoler stadig justerer og ændrer på deres projekt- og praktikforløb for at gøre dem mere meningsfulde og afklarende for eleverne. Dermed understøtter den kvalitative analyse også billedet af, at der er fremdrift i hf-skolernes arbejde med projekt- og praktikforløb, selvom skolerne stadig ikke er i mål med dette reformelement fire år efter, at reformen trådte i kraft.

I nedenstående boks ses en oversigt over det overordnede indhold i projekt- og praktikforløb på caseskolerne. Som det fremgår, er der forskellige formål med projekt- og praktikforløbene, og i de tre første forløb er der nogle fællestræk på alle tre skoler, mens et eventuelt fjerde forløb er tilrettelagt helt forskelligt.

#### **Boks 10-1 Oversigt over projekt- og praktikforløbene på de tre caseskoler**

**PP1:** Fokus på at give eleverne indsigt i egne styrker, svagheder, faglige interesser og mulige professioner. Fx gennem en alumnedag, flerfaglige projektforløb, der afsluttes med besøg på virksomheder eller refleksionsøvelser.

**PP2:** Introduktion/afprøvning af fagpakker, oplæg om fagpakkernes indhold og muligheder for valgfag.

**PP3:** Besøg på professionshøjskoler og erhvervsakademier eller mulighed for studiepraktik.

**PP4:** Der er store forskelle i tilrettelæggelsen af et muligt PP4. På en skole er det fjerde forløb spredt ud over hele uddannelsen i form af vejledningsaktiviteter. På en anden skole er forløbet lagt ind i fagpakkerne i form af flerfaglige professionsrettede forløb.

#### **Elevernes forskellige grader af afklaring skaber behov for differentierede projekt- og praktikforløb**

Den kvalitative analyse viser, at en væsentlig forklaring på, at det er vanskeligt for skolerne at tilrettelægge projekt- og praktikforløb, der opleves som afklarende og meningsfulde for alle elever, hænger sammen med, at forskellige elevtyper har forskellige præferencer for forløbenes tilrettelæggelse. Det skaber et stort behov for projekt- og praktikforløb, som tones efter den enkelte elevs afklaringsgrad og interesser.

Således værdsætte de målrettede elever særligt projekt- og praktikforløb, som giver dem øget indsigt i den/de professioner, de allerede interesserer sig for. Det vil sige, at projekt- og praktikforløb, der fx giver eleverne bred indsigt i, hvordan naturfag kan anvendes i en profession, eller får dem til at reflektere over egne faglige interesser, opfattes som uvedkommende for nogle af de målrettede elevtyper. Til gengæld er brede afklarende aktiviteter efterspurgt af de søgende og delvist afklarede elevtyper, som gerne vil have åbnet nogle muligheder for og reflektere over deres interesser. Endelig har de uafklarede elevtyper svært ved at engagere sig i afklarende aktiviteter og har brug for en høj grad af støtte til at reflektere over egne interesser og værdier.

Den kvalitative analyse viser, at ledere og lærere er bevidste om disse forskellige behov hos eleverne, og at de arbejder på at udvikle nogle bedre modeller for praktikforløbene. Samtidig viser analysen, at de to af caseskolerne endnu ikke er i mål med at skabe afklarende og meningsfulde projekt- og praktikforløb, men de er godt på vej. Nedlukningsperioderne under covid-19-pandemien har dog vanskeligt dette arbejde og påvirker elevernes opfattelse af projekt- og praktikforløbene i en negativ grad. Det skal desuden bemærkes, at eleverne kun har nået at opleve de to første projekt- og praktikforløb på caseskolerne, da de bliver interviewet.

### **Vigtigt med gode introduktioner til valgfag og fagpakker**

Den kvalitative analyse viser desuden, at hf-eleverne særligt værdsætter de aktiviteter i projekt- og praktikforløbene, hvor de introduceres til fag/fagpakker og kan drøfte med lærere eller vejledere, hvilke valg der vil være bedst for dem. Ligesom eleverne på de treårige uddannelser lægger hf-eleverne vægt på at få grundige introduktioner til, hvordan undervisningen i fagpakkerne foregår – gerne ved at afprøve nogle modulers undervisning i dem. Det fremgår i nedenstående citat, hvordan en søgende og delvist afklaret elev gerne ville have haft et større fokus på, hvilken undervisning der finder sted i fagpakker og valgfag.

*Man vil gerne vide, hvordan man lærer i fagene. Fx det med filosofi. Jeg synes, det er interessant med filosofi, men jeg har ikke rigtig lyst til at lære om menneskene. Det er det samme med billedkunst, jeg elsker at tegne, men det er jo ikke det, man laver i billedkunst. Man vil gerne vide, hvordan man arbejder i fagene, og hvordan man skal lære.*

Elev, hf

Som det fremgår af citatet, er det vigtigt for eleven at få et godt og grundigt indblik i, hvilken undervisning man kan forvente sig i fagpakkeundervisningen. Den forventningsafstemning kan projekt- og praktikforløbene på første år være med til at understøtte, hvis de er tilrettelagt, så eleverne både får en grundig introduktion til fagene i fagpakkerne og mulighed for at reflektere over fagenes anvendelsesmuligheder. Hvis der er for stort fokus på, hvilke professioner fagpakkerne retter sig mod og for lidt fokus på fagenes indhold, er der risiko for, at de uafklarede og de søgende og delvist afklarede elever ikke vurderer, at de bliver klædt godt nok på til fagpakkevalget.

### **En lang række afklarende aktiviteter støtter op om elevernes afklaring på 1. hf**

Den kvalitative analyse viser, at de tre caseskoler, ud over projekt- og praktikforløb, arbejder med en række øvrige afklarende aktiviteter, som skal støtte elevernes faglige afklaring på første år.

Det drejer sig bl.a. om screeninger i dansk og matematik, vejledningssamtaler og faglige feedback-samtaler, introduktioner til fagpakker og valgfag, refleksionsøvelser og aktiviteter arrangeret i samarbejde med Studievalg Danmark og andre eksterne samarbejdspartnere.

Det er en væsentlig pointe, at eleverne sjældent kan pege på en enkelt aktivitet, der har haft afgørende betydning for deres faglige afklaringsproces. Ofte er det summen af indtryk koblet med de overvejelser, eleverne havde, da det startede på uddannelsen, som afgør deres valg af fagpakke og valgfag, ligesom det også er forskellige forhold, der har betydning for deres overvejelser om videre uddannelse og job.

Elevernes generelle indtryk er dog, at de kan få støtte fra både vejledere og lærere, hvis de har brug for det, og de fleste elever er tilfredse med den støtte, de har fået. Særligt de faglige feedbacksamtaler, vejledningssamtaler og præsentationen af fagpakker og valgfag er vigtige for eleverne. Dette billede stemmer godt overens med de resultater, som fremgik af den fjerde delrapport, som satte særligt fokus på hf.

Både elever og lærere har en blandet vurdering af, hvorvidt screeninger er med til at styrke elevernes faglige afklaring. Det mest fremherskende perspektiv er, at screeninger kan have en vejledende værdi, men at de ikke kan stå alene.

### **Elevernes tilfredshed med valg af fagpakke og valgfag er høj, men praksisorientering og professionsretning er stadig en udfordring**

Den kvalitative analyse bekræfter surveyanalysens pointe om, at hf-eleverne er forholdsvis målrettede, og at mange vælger fagpakke ud fra overvejelser om, hvilken uddannelse de vil søge ind på, eller hvilke faglige områder der interesserer dem (se afsnit 7.4.1).

Eleverne har kun gået på deres fagpakke i en måned på dataindsamlingsstidspunktet, og derfor er det svært at konkludere, om fagpakkeundervisningen styrker elevernes faglige afklaring og refleksioner over videre uddannelse. Størstedelen af eleverne er dog overvejende tilfredse med undervisningen på fagpakkerne og deres valgfag. Det gælder særligt de elever, der har valgt en ordinær fagpakke.

Eleverne giver bl.a. udtryk for, at undervisningen er mere rettet mod, hvad der interesserer dem, end før de startede på fagpakken. De fremhæver også, at det fungerer godt, når lærerne koordinerer et fagligt samspil mellem fagene. Et eksempel på, hvordan det kan gøres, fremgår af nedenstående citater:

*Elev1: Jeg kan godt lide, at lærerne kører samspil mellem fagene. Det, man lærer i det ene fag, kan også bruges i det andet.*

*Elev 2: Ja, det har jeg også oplevet. I idræt har man kigget på kroppens fysiologi, og hvordan det har ændret krops idealer i samfundet, og vi har også koblet OL og politik.*

Elever, hf

Som citaterne antyder, er det motiverende for eleverne, når der er samspil mellem fagene og undervisningen, som retter sig mod elevernes interesser. Denne positive sammenhæng fremhæves også af lærerne. Leder- og lærerinterviewene underbygger dog også surveyanalysens pointe om, at der stadig er en stor gruppe lærere (43 pct.), der finder det udfordrende at gøre undervisningen på fagpakkerne praksisorienteret. (Se afsnit 7.5.1)

Udfordringerne skyldes, som den fjerde delrapport med fokus på hf også viser, at det dels kan være svært at nå de mange faglige mål, som eleverne skal igennem for at blive klar til eksamen. Dels at blandede fagpakkeklasser udfordrer mulighederne for at skabe fagligt samspil, og endelig kan det være uklart for lærerne, hvordan de skal arbejde med professionsretning og praksisorientering.

Alligevel er der også svage tegn på, at det går bedre med professionsretning og praksisorientering på fagpakkerne. Lærere og ledere peger således på, at der er mere fagligt samspil og flere professionsrettede elementer i undervisningen på fagpakkerne, end der var de første år med reformen. Dette hænger dog både sammen med, hvor store sammenfald der er i elevernes interesser og læreplanerne i de enkelte fag. En psykologilærer fortæller:

*Der er jeg jo heldig med psykologi. Vi har jo også noget, vi skal nå at komme igennem, men jeg kan let farve det, så det kommer til at passe til det, de gerne vil have på fagpakken om børn, læring og samfund. Og i den klasse vil næsten allesammen være pædagoger og socialrådgivere. Bekendtgørelsen i psykologi passer godt til, man kan tilpasse det forskellige fagpakker.*

Lærer, hf

Som citatet antyder, er der tilsyneladende bedre muligheder for at professionsrette undervisningen i nogle fag. Samtidig fortæller ledere og lærere på to af skolerne, at der har været et heldigt sammenfald i elevernes interesser i det aktuelle skoleår, således at flere elever i samme klasse er interesserede i samme professionsområder. Dette sammenfald i interesser gør det lettere at gøre undervisningen professionsrettet og praksisorienteret på fagpakkerne

På caseskolerne er ledere og lærere usikre på, om elevernes sammenfaldende interesser skyldes tilfældighed, eller om det hænger sammen med den vejledning, eleverne har fået, før de valgte fagpakke og ungdomsuddannelse. Derfor er det ikke muligt at afgøre med sikkerhed, om de positive tendenser er en vedvarende udvikling i denne evaluering, men der synes at være en svag positiv udvikling.

### **Hf med overbygning skaber stadig udfordringer for nogle elever**

Både den nuværende og tidligere delrapporter har viser, at hf med overbygning kun udbydes i begrænset omfang. Det kan betyde, at elever, der ønsker at tage en lang videregående uddannelse efter deres hf, kan have vanskeligt ved at få muligheden for det.

Den kvalitative analyse viser, at denne problematik både rammer elever, som skifter uddannelsesønske undervejs i deres hf-uddannelse og elever, der ikke var klar over de ændringer, reformen har medført for hf-uddannelsen. Analysen tyder på, at der er en forholdsvis høj andel elever på hf, som ikke kender til de ændrede adgangsmuligheder efter hf. En elev udtrykker sig fx på denne måde:

*Da jeg startede med at søge på hf, så syntes jeg ikke, det var tydeligt på hf-siderne, at det var professionsbachelorområdet specifikt. Det kom virkelig bag på mig. Det var reformen i 2017, der lavede det om, så man skulle have den udvidede fagpakke. Jeg synes lidt, at jeg startede på falsk grundlag.*

Elev, hf

Ovenstående citat er et eksempel på, at mange af de elever på caseskolerne, som gerne vil læse en videregående uddannelse først har fundet ud af, at de ordinære fagpakker ikke giver adgang til universitet, efter at de er startet på hf. Det kan give dem en oplevelse af at have valgt forkert eller føre til overvejelser om at stoppe på uddannelsen<sup>74</sup>.

På en af caseskolerne er der mulighed for at tage en udvidet fagpakke, og på to af skolerne er der mulighed for at tage et supplerende overbygningsforløb (SOF). De udvidede fagpakker er dog særdeles krævende, idet eleverne skal have op til 41 lektioner om ugen, ligesom der også er nogle strukturelle udfordringer med tilrettelæggelsen af SOF. På den skole, som hverken udbyder SOF eller en udvidet fagpakke, skal eleverne rejse til en anden by for at finde et tilbud om hf med overbygning. Af disse årsager peger ledere og lærere på caseskolerne på, at der er behov for nogle justeringer af tilbuddet om hf med overbygning, så det er en reel mulighed for de elever, der har dette uddannelsesønske. Det skal dog også nævnes, at der bred enighed om, at professionsretningen af uddannelsen er positiv for flertallet af de elever, som går på hf, blandt ledere og lærere.

<sup>74</sup> Både ledere, lærere og elever vurderer, at der nogle strukturelle udfordringer forbundet med muligheden for at tage en hf-overbygning. Disse udfordringer blev nærmere beskrevet i den fjerde delrapport og omhandler både nogle udfordringer med økonomi for skolerne i forhold til at udbyde det supplerende overbygningsforløb samt udfordringer for eleverne med at få SU, når de går på det supplerende overbygningsforløb.



## 11. ELEVERNES VALG AF FAG OG NIVEAUER

Et ønske med reformen er, at eleverne generelt får bedre kort på hånden i form af adgangsgivende fag, når de skal søge ind på videregående uddannelse. Det skal blandt andet bidrage til, at eleverne undgår omveje i uddannelsessystemet, herunder fx gymnasiale suppleringskurser (GSK). Reformen indeholder også særlige indsatser målrettet fremmedsprog, matematik og naturvidenskabelige fag. Intentionen er, at flere elever vælger og består matematik og fremmedsprog på højt niveau, samt at der opstår større interesse for og søgning til naturvidenskabelige, tekniske og sundhedsvidenskabelige videregående uddannelser.

I dette kapitel ser vi på udviklingen i andelen af studenter, som afslutter en gymnasial uddannelse med engelsk, matematik, samfundsfag, fysik og/eller kemi på A- eller B-niveau eller øvrige fremmedsprog på A-niveau. Disse fag er udvalgt, da de betragtes som vigtige adgangsgivende fag til videregående uddannelser med undtagelse af samfundsfag.

### Boks 11-1: Kapitlets hovedpointer

**Flere elever vælger naturvidenskabelige fag efter reformens ikrafttrædelse:** Analysen viser, at der i perioden fra før reformen trådte i kraft til efter, er sket en stigning i andelen af elever, der har valgt matematik eller naturvidenskabelige fag (fysik og kemi) på højere niveau.

**Stigning i andelen af stx-elever, som har mere end et øvrigt sprogfag efter reformens ikrafttrædelse:** Af analyser fremgår det, at markant flere stx-elever har valgt mere end et øvrigt fremmedsprog efter reformens ikrafttrædelse. Det er således 19 pct. af stx-eleverne, som i 2021 har afsluttet med mere end et fremmedsprog. I samme periode er andelen af hhx-elever med mere end et sprogfag stort set uændret (1 pct.).

**Færre stx-elever vælger sproglige studieretningsfag, mens flere vælger matematik A efter reformens ikrafttrædelse:** Eleverne på stx er mere tilbøjelige til at vælge matematik A og biologi A som studieretningsfag, efter at reformen er trådt i kraft sammenlignet med før. Samtidig viser analysen, at færre stx-elever efter reformens ikrafttrædelse har valgt engelsk A som studieretningsfag.

**Elevernes valg af naturvidenskabelige fag og studieretninger har tydelig sammenhæng med den vejledning, de modtager:** Den kvalitative analyse underbygger, at der især på stx har været et udbredt fokus på at få flere elever til at vælge matematik eller naturvidenskabelige fag på højt niveau i overensstemmelse med reformens intention om, at flere elever skal vælge en naturvidenskabelig studieretning. Analysen viser dog også, at dette fokus har en negativ effekt på reformens anden intention om, at flere elever skal vælge en sproglig studieretning. Mange elever fravælger således sproglige studieretninger, da de er af den opfattelse, at de naturvidenskabelige studieretninger åbner flere døre.

**Faglig interesse har størst betydning for elevers valg af valgfag:** Den kvalitative analyse viser, at eleverne først og fremmest vælger valgfag ud fra faglig interesse – uagtet om eleven kan karakteriseres som afklaret, delvist afklaret eller uafklaret. Derudover er det generelle billede på tværs af elevinterviewene, at eleverne vælger valgfag ud fra strategiske valg, et ønske om fagligt afbræk eller tilfældige valg.

**Eleverne oplever en blandet støtte forud for deres valg af valgfag:** Den kvalitative analyse viser, at eleverne oplever en blandet støtte til at vælge valgfag på tværs af de treårige caseskoler. En gruppe elever forklarer, at de ikke oplever at have fået tilstrækkelig information om valgfagene forud for deres valg, mens en anden gruppe af elever mener det modsatte.

**Hf-eleverne er mest tilfredse med støtten til at vælge valgfagene på andet år:** På hf er der et billede af, at eleverne er mere tilfredse med de valgfag, de har på andet år, end de valgfag, de havde på første år. Dette hænger sammen med, at præsentationen af valgfagene på første år har været mindre dybdegående og dækkende end de præsentationer, der har været af fagene på andet år.

### 11.1 Studenternes valg af niveauer og studieretninger

Analysen af studenternes valg af studieretningsfag og fag på højere niveauer bygger på data fra studenter på stx, htx og hhx, som har afsluttet en gymnasial uddannelse i perioden 2016 til 2021. For så vidt angår hf-studenternes fagvalg baseres disse analyser på studenter, som har afsluttet en gymnasial uddannelse i perioden 2015 til 2021. Dette fremgår af tabellerne nedenfor.

Analyserne i afsnittet er baseret på populationsdata fra STIL og Danmarks Statistik. Det betyder, at resultaterne afspejler studenternes valg af studieretningsfag og fag blandt alle studenter i Danmark i perioden 2016 til 2021. Det bør i den forbindelse bemærkes, at resultaterne i indeværende rapport ikke er sammenlignelige med de offentligt tilgængelige data i STILs datavarehus, hvilket skyldes, at analyserne i indeværende rapport er baseret på en udvalgt population af elever med henblik på at evaluere reformens betydning<sup>75</sup>.

**Figur 11-1: Populationer for analyser af studenteres fagvalg og studieretningsfag**

	FØR				EFTER					FØR				EFTER			
	2014	2015	2016	2017	2018	2019	2020	2021		2014	2015	2016	2017	2018	2019	2020	2021
Årgange	1.hf	2.hf							1.g	2.g	3.g						
		1.hf	2.hf							1.g	2.g	3.g					
			1.hf	2.hf							1.g	2.g	3.g				
				1.hf	2.hf							1.g	2.g	3.g			
					1.hf	2.hf							1.g	2.g	3.g		
						1.hf	2.hf							1.g	2.g	3.g	
							1.hf	2.hf							1.g	2.g	3.g
								1.hf	2.hf							1.g	2.g

Note: Farven grøn indikerer populationen af årgange af studenter, der har påbegyndt og afsluttet en gymnasial uddannelse før reformen, og farven lyseblå indikerer populationen på studenter, der har påbegyndt og afsluttet en gymnasial uddannelse efter reformens ikrafttrædelse. De to farver afspejler således populationen, som indgår i henholdsvis før- og eftermålingen.

#### 11.1.1 Fald i andelen af studenter, som har afsluttet engelsk og/eller øvrige fremmedsprog på A-niveau

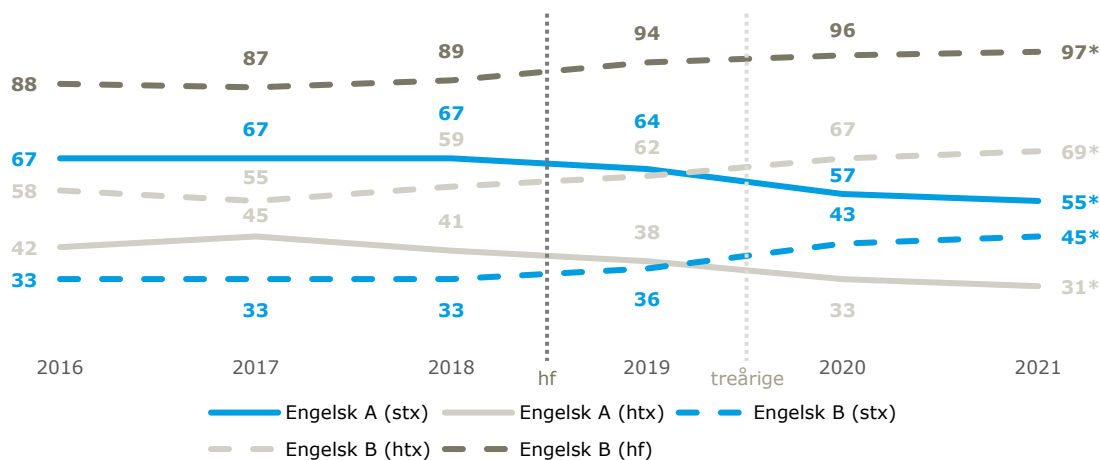
Overordnet viser analyserne af studenternes valg af engelsk eller øvrige fremmedsprog på A-niveau, at der generelt er sket et fald i andelen af studenter, som har valgt engelsk eller øvrige fremmedsprog på A-niveau. Omvendt er der sket en stigning i andelen af studenter, som har fremmedsprog på B-niveau, og som har mere end et fremmedsprog ud over engelsk. Det peger i retning af, at intentionen om, at flere elever skal vælge og bestå sprogfag på højt niveau, ikke er realiseret, men at der generelt er sket en tendens til, at flere elever vælger at have mere end et øvrigt fremmedsprog.

Af nedenstående figur fremgår det, at ca. halvdelen (52 pct.) af alle studenter på stx og htx i 2021 har afsluttet engelsk på A-niveau, mens næsten tre ud af fem (58 pct.) studenter på tværs af stx, htx og hf har haft engelsk på B-niveau<sup>76</sup>. De samlede tal dækker over betydelige uddannelsesspecifikke forskelle, og således har stort set alle hf-studenter (97 pct.) i 2021 afsluttet uddannelsen med engelsk på B-niveau. På htx er der tilsvarende flest studenter (69 pct.), som har afsluttet deres uddannelse med engelsk på B-niveau, mens flertallet på stx (55 pct.) har afsluttet engelsk på A-niveau.

<sup>75</sup> Se udførlig beskrivelse af datarens i Bilag 3: Teknisk bilag.

<sup>76</sup> Alle elever på hhx har engelsk på A-niveau, og derfor inkluderes de ikke i analyserne.

Figur 11-2: Andel studenter med engelsk (2016-2021)



Datakilde: Styrelsen for IT og Læring. N (2016) = 26.789 (stx), 7.179 (htx), 3.456 (htx), 6.093 (hf). N (2017) = 25.557 (stx), 7.845 (hhx), 3.398 (htx), 5.183 (hf). N (2018) = 25.948 (stx), 8.332 (hhx), 3.899 (htx), 5.037 (hf). N (2019) = 26.731 (stx), 8.363 (hhx), 4.303 (htx), 5.365 (hf). N (2020) = 25.427 (stx), 4.139 (htx), 5.497 (hf). N (2021) = 24.551 (stx), 4.208 (htx), 5.907 (hf). De lodrette mørkegrå og lysegrå linjer angiver skillelinjerne for, hvornår hhv. hf-studerterne og studenter fra de treårige uddannelser har været fuldt eksponeret for reformen. \* angiver en signifikant udvikling ( $p < 0,05$ ) fra før reformens ikrafttrædelse til efter, at den er fuldt indfaset, uden kontrol for relevante baggrundsvare.

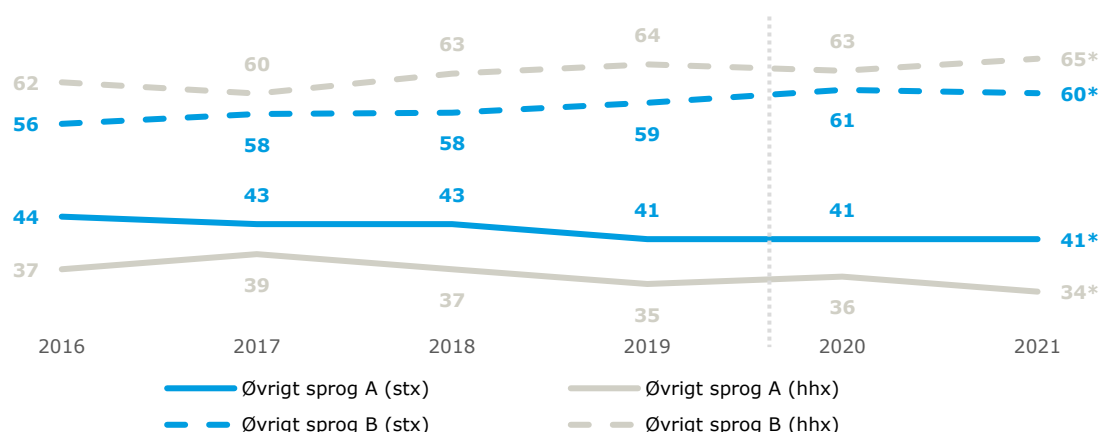
Supplerende analyser viser, at der er sket et signifikant fald på 12 procentpoint i andelen af stx- og htx-studerter, som har afsluttet engelsk på A-niveau efter reformen sammenholdt med før. Tilsvarende er der sket en signifikant stigning på 14 procentpoint i andelen af studenter, som har afsluttet engelsk på B-niveau. Således indikerer analyserne, at der er sket en forskydning i elevernes valg af engelsk, hvor færre vælger engelsk på A-niveau.

Vendes blikket mod valget af øvrige fremmedsprog<sup>77</sup> fremgår det, at to ud af fem (40 pct.) studenter i 2021 har afsluttet deres gymnasiale uddannelse med øvrige fremmedsprog på A-niveau. Andelen er lidt lavere blandt hhx-studerter, hvor ca. en tredjedel (34 pct.) har afsluttet uddannelsen med øvrige fremmedsprog på A-niveau. For så vidt angår valget af øvrige fremmedsprog på B-niveau, fremgår det, at ca. tre ud af fem (60-65 pct.) af hhx- og stx-studerterne har afsluttet en gymnasial uddannelse med fremmedsprog på B-niveau.

Analysen af udviklingen over tid viser, at der er sket et lille, men signifikant fald på 2 procentpoint i andelen af studenter, som har haft øvrige fremmedsprog end engelsk på A-niveau efter reformen sammenlignet med før, mens der er sket en svag, men signifikant stigning i andelen af studenter, som har haft øvrige fremmedsprog end engelsk på B-niveau. Der ses således en tendens til, at færre studerende efter reformen har valgt øvrige fremmedsprog på A-niveau, imens flere studenter har valgt øvrige fremmedsprog på B-niveau.

<sup>77</sup> Øvrige sprogfag defineres som alle andre fremmedsprog på A-niveau end engelsk.

Figur 11-3: Andel studenter med øvrige fremmedsprog (2016-2021)



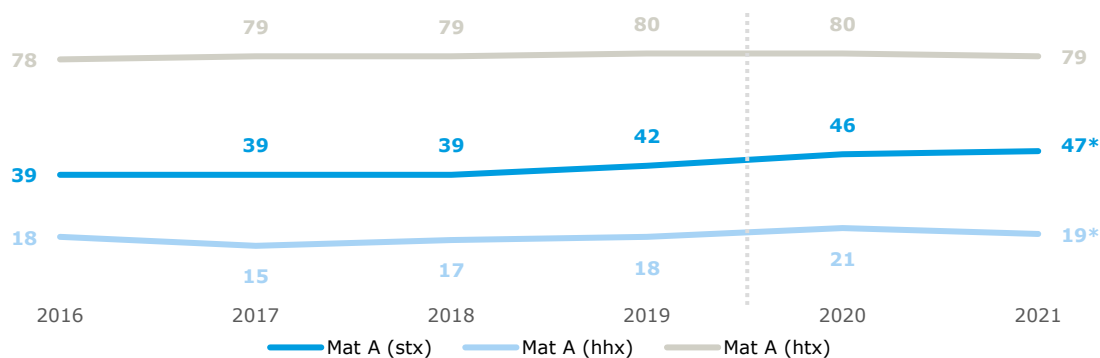
Datakilde: Styrelsen for IT og Læring. N (2016) = 26.789 (stx), 7.179 (hhx). N (2017) = 25.557 (stx), 7.847 (hhx). N (2018) = 25.948 (stx), 8.332 (hhx). N (2019) = 26.731 (stx), 8.363 (hhx). N (2020) = 25.427 (stx), 8.193 (hhx). N (2021) = 24.551 (stx), 8.222 (hhx). Den lodrette lysegrå linje angiver skillelinjen for, hvornår studenter fra de treårige uddannelser har været fuldt eksponeret for reformen. \* angiver en signifikant udvikling ( $p < 0,05$ ) fra før reformens ikrafttrædelse til efter, at den er fuldt indfasnet, uden kontrol for relevante baggrundsvARIABLE.

Endelig er der gennemført analyser af udviklingen i andelen af studenter, som afslutter deres gymnasiale uddannelse med mere end et fremmedsprog (engelsk ikke inkluderet). Her fremgår det, at det er ca. en ud af fem stx-studenter (19 pct.), som har mere end et øvrigt fremmedsprog end engelsk, mens der blandt hhx-studenter kun er 1 pct., som har mere end et øvrigt fremmedsprog end engelsk. Undersøges udviklingen over tid, fremgår en markant stigning på 15-16 procentpoint fra før til efter reformen blandt studenter på stx. Blandt studenter på hhx er der kun sket et fald på 1 procentpoint (se Figur 13-74 i Bilag 1: Figurbilag). Supplerende analyser viser, at der særligt er sket en stigning i andelen af studenter, som afslutter deres uddannelse med latin på C-niveau.

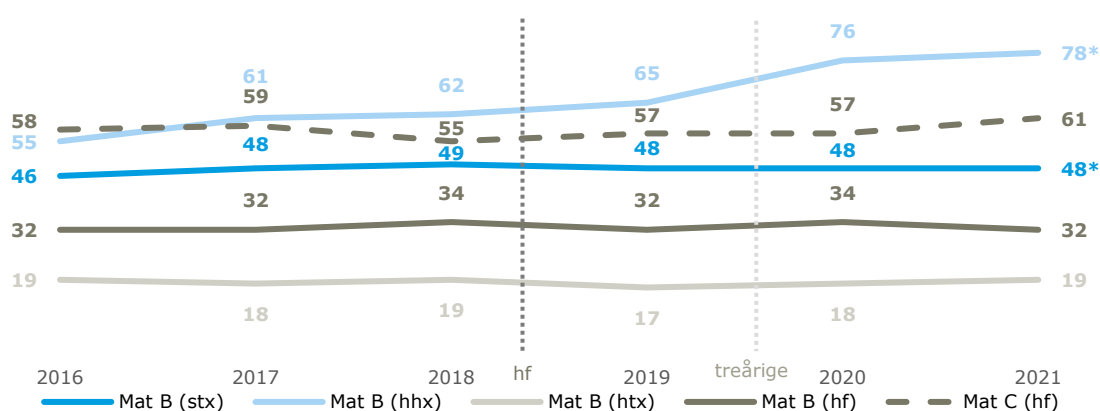
### 11.1.2 Stigning i andelen af studenter med matematik og naturvidenskabelige fag på højere niveauer

I dette afsnit undersøges studenternes valg af matematik og naturvidenskabelige fag på højere niveauer. I kapitel 6 fremgår det, at lederne på de gymnasiale uddannelser er særligt tilbøjelige til at være enige i, at de fremmer matematik og naturvidenskabelige fag på de gymnasiale uddannelser. Det særlige fokus på disse fag genfindes i høj grad i nedenstående analyser, som samlet set viser en stigning i andelen af studenter, som har valgt matematik og naturvidenskabelige fag på højere niveauer. Det peger samlet set i retning af, at intentionen om at styrke elevernes kompetencer i matematik og naturvidenskabelige fag er realiseret på skolerne.

Blandt studenter, som afsluttede en treårig gymnasial uddannelse i 2021, har knap halvdelen (45 pct.) matematik på A-niveau. Derudover havde omkring halvdelen (48 pct.) af studenterne i 2021 på tværs af alle de gymnasiale uddannelser matematik på B-niveau. Tallene dækker over store uddannelsesspecifikke forskelle, hvor otte ud af 10 hhx-studenter (78 pct.) afsluttede med matematik på B-niveau, mens den tilsvarende andel htx-studenter (79 pct.) afsluttede med matematik på A-niveau. Blandt hf-studenter havde ca. en tredjedel matematik på B-niveau, mens den resterende andel havde matematik på C-niveau.

**Figur 11-4: Andel studenter på treårig gymnasial uddannelse med matematik på A-niveau (2016-2021)**

Datakilde: Styrelsen for IT og Læring. N (2016) = 26.789 (stx), 7.179 (hhx), 3.456 (htx). N (2017) = 25.557 (stx), 7.847 (hhx), 3.398 (htx). N (2018) = 25.948 (stx), 8.332 (hhx), 3.899 (htx). N (2019) = 26.731 (stx), 8.363 (hhx), 4.303 (htx). N (2020) = 25.427 (stx), 8.193 (hhx), 4.139 (htx). N (2021) = 24.551 (stx), 8.222 (hhx), 4.208 (htx). Den lodrette lysegrå linje angiver skillelinjen for, hvornår studenter fra de treårige uddannelser har været fuldt eksponeret for reformen. \* angiver en signifikant udvikling ( $p < 0,05$ ) fra før reformens ikrafttrædelse til efter, at den er fuldt indfaset, uden kontrol for relevante baggrundsvariable.

**Figur 11-5: Andel studenter på treårig gymnasial uddannelse med matematik på B- og C-niveau (2016-2021)**

Datakilde: Styrelsen for IT og Læring. N (2016) = 26.789 (stx), 7.179 (hhx), 3.456 (htx), 6.093 (hf). N (2017) = 25.557 (stx), 7.847 (hhx), 3.398 (htx), 5.183 (hf). N (2018) = 25.948 (stx), 8.332 (hhx), 3.899 (htx), 5.037 (hf). N (2019) = 26.731 (stx), 8.363 (hhx), 4.303 (htx), 5.365 (hf). N (2020) = 25.427 (stx), 8.193 (hhx), 4.139 (htx), 5.497 (hf). N (2021) = 24.551 (stx), 8.222 (hhx), 4.208 (htx), 5.907 (hf). De lodrette mørkegrå og lysegrå linjer angiver skillelinjerne for, hvornår hhv. hf-studerne og studenter fra de treårige uddannelser har været fuldt eksponeret for reformen. \* angiver en signifikant udvikling ( $p < 0,05$ ) fra før reformens ikrafttrædelse til efter, at den er fuldt indfaset, uden kontrol for relevante baggrundsvariable.

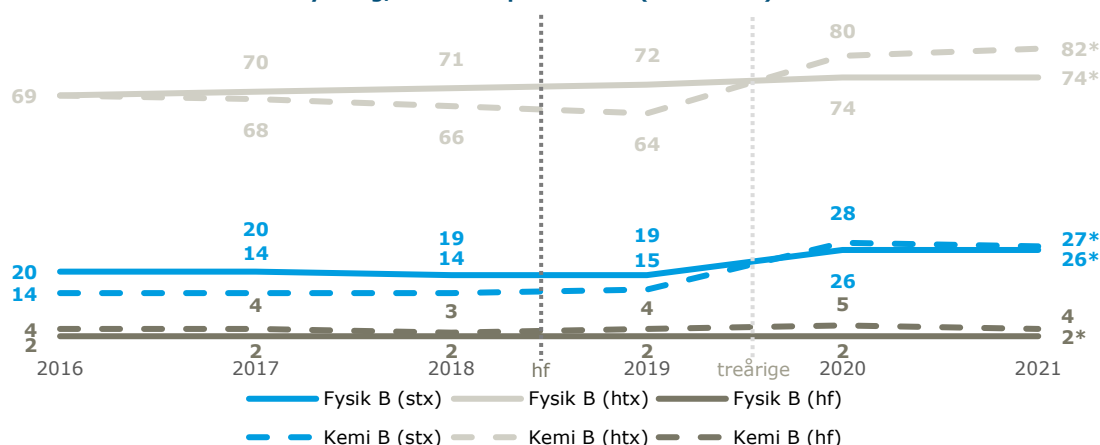
Supplerende analyser viser, at der er sket en signifikant stigning på 8 procentpoint i andelen af studenter på stx, som afsluttede med matematik på A-niveau sammenlignet med før reformen. Blandt hhx-studerne er der omvendt 19 pct. flere efter reformen, som valgte matematik på B-niveau sammenholdt med før reformen.

Ser vi på udviklingen i naturfagene fysik og kemi, fremgår det, at mellem syv og otte pct. af studenterne på stx og htx i 2021 har afsluttet med fysik og/eller kemi på A-niveau. Samlet set har lidt over en fjerdedel af studenterne på stx, htx og hf i 2021 afsluttet uddannelsen med henholdsvis fysik (26 pct.) og/eller kemi (29 pct.) på B-niveau. Ses på forskellene på tværs af stx-, htx- og hf-studerne, fremgår det – ikke overraskende, at en markant større andel htx-studerne har naturfag på højere niveauer<sup>78</sup>.

<sup>78</sup> Knap tre ud af fire studenter (74 pct.) på htx afslutter med fysik på B-niveau og fire ud af fem (82 pct.) afslutter med kemi på B-niveau.

**Figur 11-6: Andel studenter med fysik og/eller kemi på A-niveau (2016-2021)**

Datakilde: Styrelsen for IT og Læring. N (2016) = 26.789 (stx), 7.179 (hhx), 3.456 (htx), 6.093 (hf). N (2017) = 25.557 (stx), 3.398 (htx). N (2018) = 25.948 (stx), 3.899 (htx). N (2019) = 26.731 (stx), 4.303 (htx). N (2020) = 25.427 (stx), 4.139 (htx). N (2021) = 24.551 (stx), 4.208 (htx). Den lodrette lysegrå linje angiver skillelinjen for, hvornår studenter fra de treårige uddannelser har været fuldt eksponeret for reformen. \* angiver en signifikant udvikling ( $p < 0,05$ ) fra før reformens ikrafttrædelse til efter, at den er fuldt indfaset, uden kontrol for relevante baggrundsvariable.

**Figur 11-7: Andel studenter med fysik og/eller kemi på B-niveau (2016-2021)**

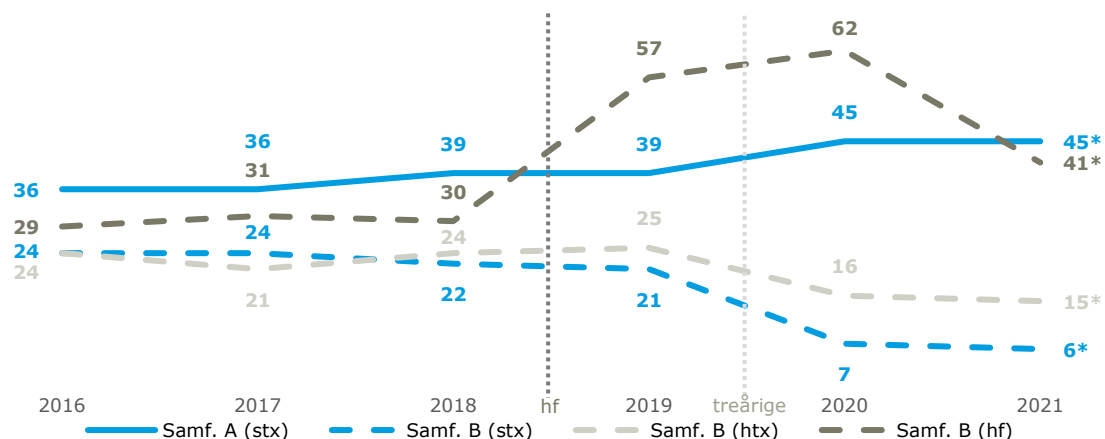
Datakilde: Styrelsen for IT og Læring. N (2016) = 26.789 (stx), 3.456 (htx), 6.093 (hf). N (2017) = 25.557 (stx), 3.398 (htx), 5.183 (hf). N (2018) = 25.948 (stx), 3.899 (htx), 5.037 (hf). N (2019) = 26.731 (stx), 4.303 (htx), 5.365 (hf). N (2020) = 25.427 (stx), 4.139 (htx), 5.497 (hf). N (2021) = 24.551 (stx), 4.208 (htx), 5.907 (hf). De lodrette mørkegrå og lysegrå linjer angiver skillelinjerne for, hvornår hhv. hf-studerterne og studenter fra de treårige uddannelser har været fuldt eksponeret for reformen. \* angiver en signifikant udvikling ( $p < 0,05$ ) fra før reformens ikrafttrædelse til efter, at den er fuldt indfaset, uden kontrol for relevante baggrundsvariable.

Blandt studenter, som har gennemført uddannelsen efter reformens ikrafttrædelse, ses en markant stigning i andelen (13-14 procentpoint flere), som har valgt kemi på B-niveau, ligesom der også er en stigning på tværs af stx og htx i andelen, som har valgt fysik på B-niveau (5-6 procentpoint), efter at reformen er trådt i kraft. Dette giver klare indikationer på, at det øgede fokus på naturvidenskabelige fag som følge af reformen har påvirket elevernes fagvalg.

### 11.1.3 Modsatrettede tendenser i studenternes valg af samfundsfag

I 2021 har knap halvdelen (45 pct.) af studenterne på stx afsluttet samfundsfag på A-niveau, mens 6 pct. af studenterne har haft samfundsfag på B-niveau. Blandt hf-studerter har to ud af fem (41 pct.) afsluttet uddannelsen med samfundsfag på B-niveau, mens det samme gør sig gældende for 15 pct. af studenterne fra htx.

Figur 11-8: Andel studenter med samfundsfag (2016-2021)



Datakilde: Styrelsen for IT og Læring. N (2016) = 26.789 (stx), 3.456 (htx), 6.093 (hf). N (2017) = 25.557 (stx), 3.398 (htx), 5.183 (hf). N (2018) = 25.948 (stx), 3.899 (htx), 5.037 (hf). N (2019) = 26.731 (stx), 4.303 (htx), 5.365 (hf). N (2020) = 25.427 (stx), 4.139 (htx), 5.497 (hf). N (2021) = 24.551 (stx), 4.208 (htx), 5.907 (hf). De lodrette mørkegrå og lysegrå linjer angiver skillelinjerne for, hvornår hhv. hf-studerende og studenter fra de treårige uddannelser har været fuldt eksponeret for reformen. \* angiver en signifikant udvikling ( $p < 0,05$ ) fra før reformens ikrafttrædelse til efter, at den er fuldt indfaset, uden kontrol for relevante baggrundsvariable.

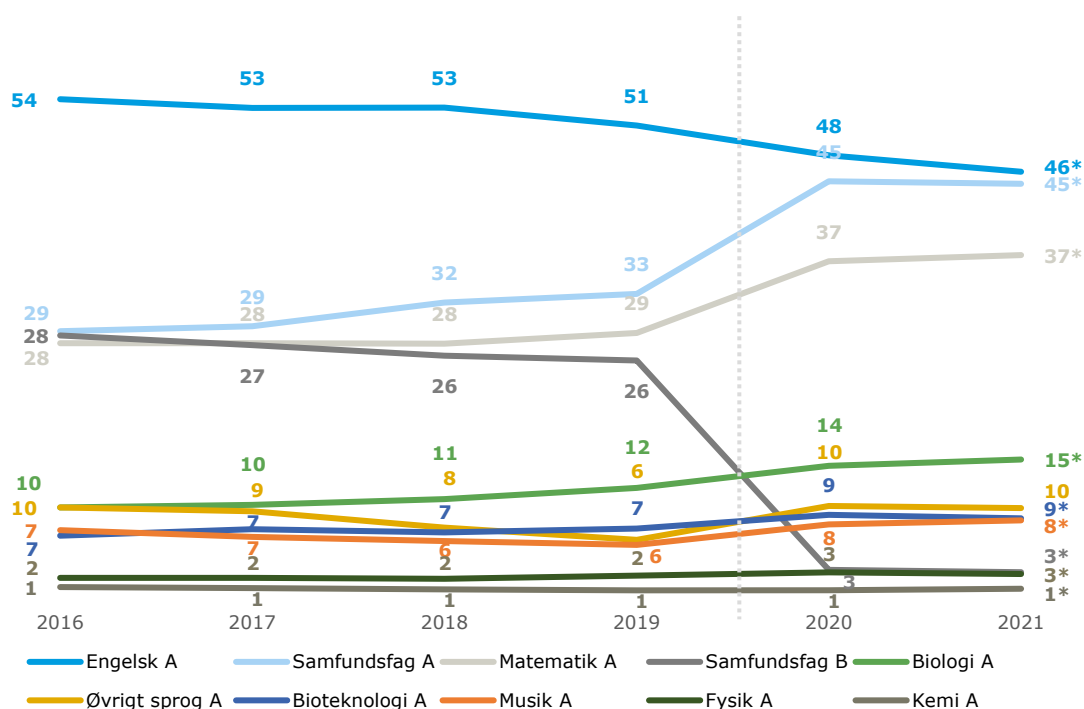
Supplerende analyser viser, at der er en større andel stx-studerende efter reformen, som har valgt samfundsfag på A-niveau sammenholdt med før reformen, imens færre har valgt samfundsfag på B-niveau. Dette er således et udtryk for, at flere stx-elever vælger samfundsfag på højere niveau. Analysen viser yderligere, at der efter reformens ikrafttrædelse er signifikant færre htx- og stx-studerende, som har valgt samfundsfag B sammenholdt med før reformen. For htx skal denne udvikling ses i lyset af, at idéhistorie B er blevet indført, hvorfor det ikke længere er nødvendigt at have et samfundsvidenskabeligt valgfag på B-niveau for at få adgang til de samfundsvidenskabelige videregående uddannelser. Endelig viser analysen, at signifikant flere hf-studerende har afsluttet uddannelsen med samfundsfag B efter reformen sammenholdt med før.

#### 11.1.4 Færre studenter har valgt sproglige og samfundsvidenskabelige studieretningsfag

Foruden analysen af studenternes fagvalg er der ligeledes gennemført analyser af andelen af studenter på de treårige gymnasiale uddannelser med udvalgte fag som studieretningsfag. Dette kan estimere, om der er sket en udvikling efter reformens ikrafttrædelse i andelen af elever, som vælger studieretning inden for bestemte hovedområder. På samme måde som analyserne af fagvalg peger analyserne af studieretningsfag i retning af, at færre studenter har valgt sproglige studieretningsfag, mens flere studenter vælger matematik eller naturvidenskabelige fag som studieretningsfag. Det peger samlet set i retning af, at skolerne på den ene side er lykkedes med ambitionen om at styrke fokus på og motivation for matematik og naturvidenskab, men i mindre grad er lykkedes med dette, for så vidt angår fremmedsprog.

Analysen af stx-studenternes studieretningsfag viser, at studenterne i 2021 er mest tilbøjelige til at have engelsk A (46 pct.), samfundsfag A (45 pct.) og/eller matematik A (37 pct.) som studieretningsfag. Udviklingen fra før til efter reformen viser, at der blandt stx-studerende er sket en signifikant stigning i andelen, som har valgt samfundsfag A, matematik A, biologi A, bioteknologi A, musik A og fysisk A. I samme periode er der dog sket et signifikant fald i andelen af studenter, der har valgt engelsk A og samfundsfag B som studieretningsfag. Udviklingen er især i øjenfaldende, når man kigger på de studerendes valg af samfundsfag i perioden, hvor 12 procentpoint flere studenter har afsluttet med samfundsfag A som studieretningsfag i 2021 sammenholdt med 2019, imens 23 procentpoint færre studerende har afsluttet med samfundsfag B som studieretningsfag i 2021 sammenholdt med 2019.

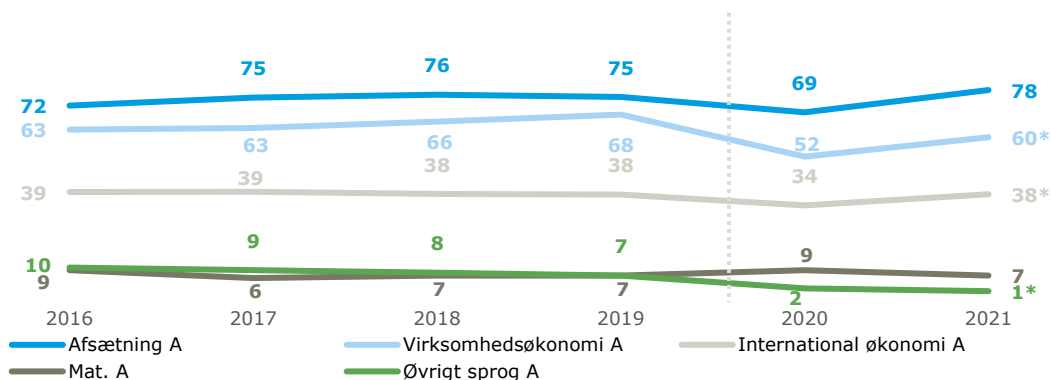
**Figur 11-9: Andelen af stx-studenter med følgende studieretningsfag (2016-2021)**



Datakilde: Styrelsen for IT og Læring. N = 26.789 (2016), 25.557 (2017), 25.948 (2018), 26.731 (2019), 25.427 (2020), 24.551 (2021). Den lodrette lysegrå linje angiver skillelinjen for, hvornår stx-studerende har været fuldt eksponeret for reformen. \* angiver en signifikant udvikling ( $p < 0,05$ ) fra før reformens ikrafttrædelse til efter, at den er fuldt indfaset, uden kontrol for relevante baggrundsvariable.

Vendes blikket mod hhx-studerende har størstedelen afsætning A (78 pct.), virksomhedsøkonomi A (60 pct.) og/eller international økonomi A (38 pct.) som studieretningsfag. Denne tendens gør sig gældende både før og efter reformen. Analysen af udviklingen fra før til efter reformen viser desuden, at der har været en signifikant fald i andelen af studerende, der vælger virksomhedsøkonomi A, international økonomi A og øvrige sprog på A-niveau (fald på hhv. 3, 1 og 9 procentpoint) som studieretningsfag.

**Figur 11-10: Andelen af hhx-studenter med følgende studieretningsfag (2016-2021)**



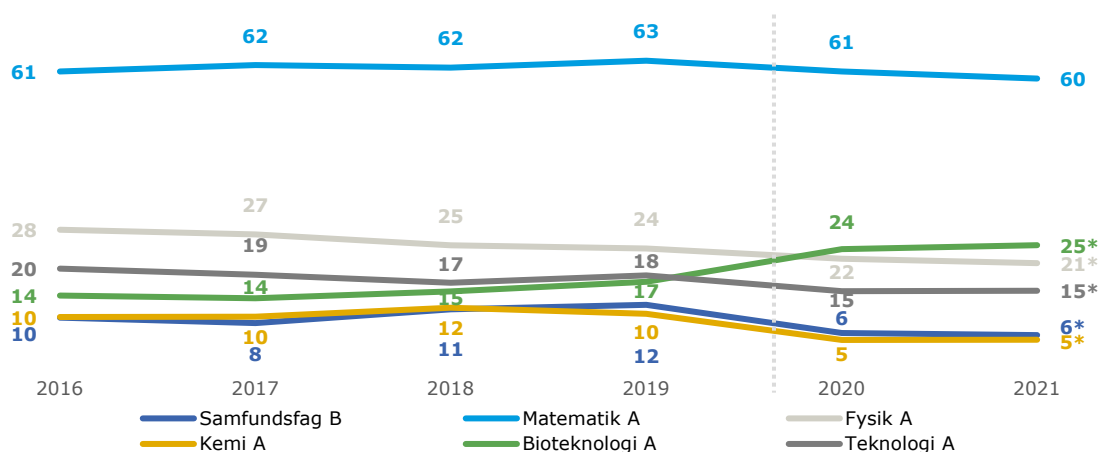
Datakilde: Styrelsen for IT og Læring. N = 7.179 (2016), 7.847 (2017), 8.332 (2018), 8.363 (2019), 8.193 (2020), 8.222 (2021). Den lodrette lysegrå linje angiver skillelinjen for, hvornår hhx-studerende har været fuldt eksponeret for reformen. \* angiver en signifikant udvikling ( $p < 0,05$ ) fra før reformens ikrafttrædelse til efter, at den er fuldt indfaset, uden kontrol for relevante baggrundsvariable.

På htx er de mest gængse studieretningsfag matematik A (60 pct.), bioteknologi A (25. pct.) og fysik A (21 pct.). Udviklingen i htx-studenternes valg af studieretningsfag har ved flere fag ændret sig signifikant fra før til efter reformens ikrafttrædelse. Således er der efter reformen signifikant



flere htx-studenter, der har afsluttet gymnasiet med bioteknologi A (stigning på 11 procentpoint), imens færre htx-studenter har afsluttet med fysisk A, teknologi A, samfundsfag B og kemi A som studieretningsfag (hhv. 7, 5, 4 og 5 procentpoints fald).

**Figur 11-11: Andelen af htx-studenter med følgende studieretningsfag (2016-2021)**



Datakilde: Styrelsen for IT og Læring. N = 3.456 (2016), 3.398 (2017), 3.899 (2018), 4.303 (2019), 4.139 (2020), 4.208 (2021). Den lodrette lysegrå linje angiver skillelinjen for, hvornår htx-studerende har været fuldt eksponeret for reformen. \* angiver en signifikant udvikling ( $p < 0,05$ ) fra før reformens ikrafttrædelse til efter, at den er fuldt indfaset, uden kontrol for relevante baggrundsvariable.

### Elevernes valg af naturvidenskabelige fag og studieretninger har tydelig sammenhæng med den vejledning, de modtager

Den kvalitative analyse underbygger, at der især på stx har været et udbredt fokus på at få flere elever til at vælge matematik eller naturvidenskabelige fag på højt niveau i overensstemmelse med reformens intention om, at flere elever skal vælge en naturvidenskabelig studieretning. Analysen viser dog også, at dette fokus har en negativ effekt på reformens anden intention om, at flere elever skal vælge en sproglig studieretning. Mange elever fravælger således sproglige studieretninger, da de er af den opfattelse, at de naturvidenskabelige studieretninger åbner flere døre. Dette perspektiv er særligt fremherskende blandt stx-elever, fordi valget af en sproglig studieretning ofte indebærer et fravalg af matematik på højt niveau, som er et adgangsgivende fag til mange videregående uddannelser.

Det er desuden et udbredt perspektiv i interviewene med stx-elever, at de oplever at blive vejledt mod de naturvidenskabelige studieretninger i løbet af grundforløbet på bekostning af de sproglige studieretninger. De oplever generelt at blive vejledt i retning af en naturvidenskabelig studieretning, hvis deres kontaktlærer eller studievejleder vurderer, at de har de matematiske forudsætninger for at gennemføre denne type studieretning, uagtet at de selv hælder mere til at starte på en sproglig studieretning. En stx-elev oplevede fx at føle sig presset til at vælge en naturvidenskabelig studieretning, fordi elevens studievejleder nedtonede værdien af de sproglige studieretninger til evalueringssamtalen:

*Min studievejleder og lærer ville virkelig gerne have mig til at vælge en naturvidenskabelig studieretning. Selvom det var meningen, studievejlederen skulle hjælpe mig med at vælge, så sad han og sagde: 'Med en sproglig studieretning, mister du alle dine muligheder. Det er for slackerer'. Omvendt sagde han: 'Naturfag, det er rigtig godt. Det er hårdtarbejdende elever, og du kan blive læge'. Sådan noget. Jeg vil ikke være læge, så jeg ved ikke, hvorfor jeg valgte en naturvidenskabelig studieretning. Jeg skal ikke bruge den til noget, men de skubbede mig virkelig meget over mod naturfag.*

Elev, stx

Citatet illustrerer en udbredt forståelse af, at de naturvidenskabelige studieretninger og fag er mere ambitiøse og mulighedsskabende end de sproglige. Dog er der ingen lærere eller vejledere, som åbent fortæller, at de vejleder elever med interesse for sprogfag væk fra studieretninger med sprogfag på højt niveau. Kun enkelte lærere nævner, at de vurderer, at eleverne kan afskære sig selv fra fremtidige uddannelsesmuligheder, hvis de vælger en studieretning med matematik på C-niveau.

Forklaringen på, at nogle elever oplever at blive vejledt mod de naturvidenskabelige studieretninger kan også hænge sammen med, at nogle af skolerne har et strategisk fokus på at skabe mere interesse hos eleverne for naturvidenskabelige fag. Fx er nogle af skolerne med i udviklingsprojekter, hvor de samarbejder med naturfaglige videregående uddannelser.

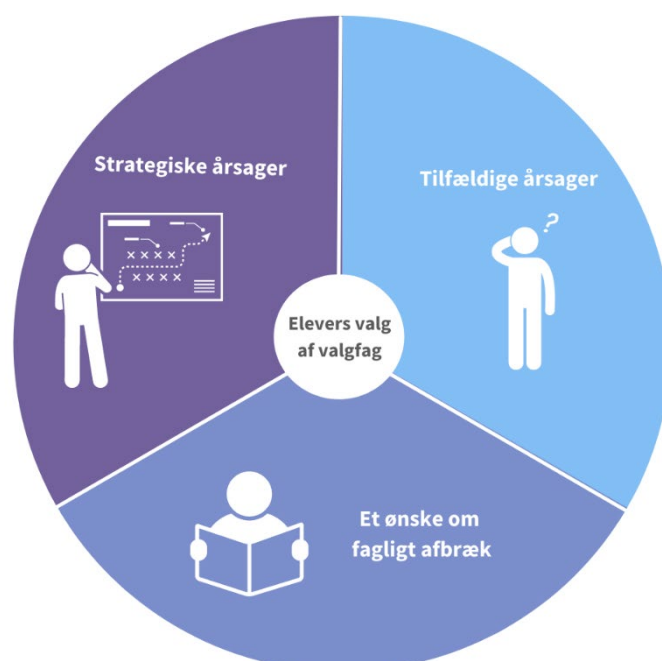
Samtidig gør ledere og lærere på flere skoler opmærksom på, at de har udfordringer med at gøre de sproglige studieretninger attraktive for eleverne, og at det derfor ofte ender med, at de sproglige studieretninger ikke bliver oprettet, fordi for få elever vælger dem.

De caseskoler, som har succes med at styrke de sproglige studieretningers attraktivitet, har ofte udarbejdet særlige tiltag, der sætter fokus på sprogfagene. Det kan fx være sprogvalgfagsdage, ekstra sprogrejser eller tiltag, hvor der er tilknyttet særlige sprogambassadører.

### **Faglig interesse har størst betydning for elevers valg af valgfag**

Den kvalitative analyse viser, at eleverne først og fremmest vælger valgfag ud fra faglig interesse – uagtet om eleven kan karakteriseres som afklaret, delvist afklaret eller uafklaret. Derudover er det generelle billede på tværs af elevinterviewene, at eleverne vælger valgfag ud fra strategiske valg, et ønske om fagligt afbræk eller tilfældige valg.

**Figur 11-12: Tre forskellige årsager til elevernes valg af valgfag**



På udvalgte caseskoler, særligt på hhx og htx, gør skolerne brug af en struktur, hvor eleven enten binder sig eller vejledes til at vælge bestemte valgfag, når de vælger studieretning. Elevernes valg af valgfag kan derfor også hænge sammen med valget af bestemte studieretninger.

Den kvalitative analyse viser desuden, at eleverne oplever at have blandet viden om valgfagene forud for deres valg. Disse pointer vil blive uddybet i de følgende afsnit.

*Eleven, der vælger valgfag ud fra strategiske årsager*

Det fremgår af den kvalitative analyse, at en gruppe elever vælger valgfag ud fra et strategisk perspektiv. Det drejer sig primært om den målrettede og afklarede elevtype, som lægger vægt på, at valgfaget skal være brugbart i forhold til tværfaglige opgaver, videre uddannelse eller arbejde. For disse elever betyder det fx noget, hvis det virker overkommeligt at få høje karakterer i faget.

En elev sætter fx følgende ord på sine overvejelser forud for valg af valgfag:

*Jeg valgte mest valgfag ud fra interesse. Jeg er ligeglad med, hvad mine venner gør. Jeg havde tænkt lidt over karakterer. Med psykologi, der ved jeg, at jeg er god mundtlig. Det er et C-fag, så der kan jeg hive et nemt 12-tal. Det samme havde jeg tænkt med erhvervsjura. Der var lidt strategi i det.*

Elev, hhx

Citatet illustrerer, at det strategiske valg af valgfag ofte hænger sammen med faglig interesse, da interessen bidrager til vurderingen af, at det vil være realistisk at få en høj karakter i faget.

*Eleven, der vælger valgfag ud fra et ønske om et fagligt afbræk*

En anden gruppe elever vælger valgfag ud fra overvejelser om at få et fagligt afbræk. Det gør de ved at vælge valgfag, som ofte adskiller sig fra deres øvrige fag, og som ikke nødvendigvis har en direkte sammenhæng med studieretningsfagene.

Denne gruppe af elever spreder sig på tværs af de afklarede, delvist afklarede og uafklarede elevtyper. Det kan således både være elever, der vil bruge deres valgfag som et afbræk, der muliggør, at de kan bruge mere energi i studieretningsfagene og elever, der er uafklarede og i nogle tilfælde skoletrætte og trænger til et afbræk fra det hårde arbejde i deres øvrige fag.

Eleverne i denne gruppe lægger vægt på, at deres valgfag skal være interessante, mindre teoritungt og at arbejdsbyrden ikke må være for stor. Det drejer sig derfor ofte om kreative valgfag eller fag med anderledes undervisningsformer end elevernes studieretningsfag. En elev forklarer fx nedenstående om sit valg af valgfag:

*Jeg har programmering, og det er et meget stille og roligt valgfag. Jeg har valgt det for at have et lavt fagligt kompetenceniveau på C-niveau, så man ikke skal bruge så meget energi på det. Valgfag er lidt et pusterum for mig til forskel fra, når man har bioteknologi eller et andet fag på højt niveau, som kræver meget fokus. Også fordi det er svært at finde et valgfag, der komplementerer ens studieretningsfag. Så for mig handlede det om at vælge et fagligt pusterum.*

Elev, htx

Som det fremgår af citatet, handler valget af valgfag altså om at sikre et fagligt pusterum fra mere krævende samt lektie- og afleveringstunge fag på højere niveau.

*Eleven, der vælger valgfag ud fra tilfældige årsager*

Den kvalitative analyse viser ligeledes, at en gruppe af elever på tværs af caseskolerne vælger valgfag ud fra tilfældige årsager.

Det drejer sig typisk om den uafklarede elevtype, som enten fremhæver manglende indblik i eller interesse for de fag, der udbydes. Denne elevgruppe forklarer derfor, at valget af valgfag ofte ender med at bero på en tilfældig beslutning.

### **Eleverne oplever en blandet støtte forud for deres valg af valgfag**

Den kvalitative analyse viser, at eleverne oplever en blandet støtte til at vælge valgfag på tværs af caseskolerne. Oplevelsen af manglende støtte i forbindelse med valg af valgfag kan hænge sammen med, at eleverne ofte skal træffe valg om deres første valgfag, inden de er startet på deres gymnasiale uddannelse. Præsentationen af valgfagene er derfor ofte afholdt til et åbent hus-arrangement eller ved beskrivelser på skolens hjemmeside.

Derudover er hovedparten af eleverne, på tværs af caseskolerne, blevet præsenteret for de valgfag, de kan vælge i 3.g. i en online-præsentation på baggrund af elevernes hjemsendelse som en del af covid-19-restriktionerne.

Det fremgår af elevinterviewene, at det fremmer elevens oplevelse af tilstrækkelig information og støtte i valg af valgfag, når eleven har mulighed for at afprøve undervisningen og arbejdsformerne i faget – særligt i de fag eleven ikke har stiftet bekendtskab med i grundskolen.

Endelig viser den kvalitative analyse, at eleverne generelt oplever at være tilfredse med deres valgfag. De elever, som ikke har været tilfredse med fagene, forklarer det ofte med, at undervisningen i faget ikke har været, som de forventede. På hf er der desuden et billede af, at eleverne er mere tilfredse med deres valgfag på andet år, hvilket i høj grad hænger sammen med, at undervisningen ikke længere er virtuel. Derudover er valgfagene blevet præsenteret sammen med fagpakkerne, og det har betydet, at der har været en mere systematisk præsentation end på første år. Der synes også at være en tendens til, at valgfagsundervisningen er mere tonet mod elevernes interesser og fremtidsønsker og dermed opleves som mere relevant.

## 12. STUDENTERNES OVERGANG TIL VIDEREGÅENDE UDDANNELSE

Formålet med dette kapitel er at belyse sammenhængen mellem reformens elementer og elevernes overgang til videregående uddannelse. Kapitlets resultater skal læses med forbehold for, at studenternes overgang til videregående uddannelse forventes at være påvirket af covid-19-pandemien og de begrænsninger, som den har medført i størstedelen af 2020 og 2021.

Kapitlet er inddelt i fem hovedafsnit:

1. Udvikling i elevernes studiekompetencer
2. Udvikling i hf-studenternes brug af gymnasiale suppleringskurser (GSK)
3. Studenternes overgang til videregående uddannelse
4. Studenternes valg af videregående uddannelsestype og område
5. Sammenhængen mellem reformens elementer og studenternes overgang til videregående uddannelse.

### Boks 12-1: Kapitlets hovedpointer

**Stigning i stx-lærernes vurdering af elevernes studiekompetencer:** Lærerne på stx vurderer i gennemsnit elevernes evner til at honorere de krav, der stilles i de videregående uddannelser (som fx korrekt skriftlig fremstilling, kritisk bearbejdning af viden, selvstændighed og vedholdenhed) højere i 2021 end året før reformens ikrafttrædelse. Derudover er de også blevet mere enige i, at deres elever er rustede til at træffe valg om videregående uddannelse. Der er dog sket et signifikant fald i hf-lærernes vurdering af deres elevers studiekompetencer. For så vidt angår hhx og htx er der ikke sket en udvikling i lærernes vurdering.

**Færre hf-studenter benytter gymnasiale suppleringskurser (GSK) efter reformen:** Analyse af registerdata viser, at hf-studerende, som har været fuldt eksponerede for reformen, har været mindre tilbøjelige til at anvende GSK et år efter afsluttet uddannelse end studenter, som ikke har været omfattet af reformen.

**Lille fremgang i andelen af studenter fra hhx, htx og stx, som påbegynder videregående uddannelse direkte efter afsluttet gymnasieuddannelse:** Der er en signifikant positiv udvikling i andelen af stx-, hhx- og htx-studenter, som påbegynder en videregående uddannelse direkte efter afsluttet gymnasial uddannelse, når der tages højde for relevante baggrundskarakteristika. Det er dog ikke muligt at konkludere, om den positive udvikling i andelen af studenter, som påbegynder en videregående uddannelse direkte efter afsluttet gymnasial uddannelse, skyldes reformens initiativer eller andre udefrakommende elementer som covid-19-pandemien.

**Lille stigning i andelen af studenter fra hf, som er påbegyndt en videregående uddannelse et år efter afsluttet gymnasieuddannelse:** Sammenholdes studenternes uddannelsesadfærd blandt årgangen, som blev færdig før reformens ikrafttrædelse (2017) med årgangen, som var fuldt eksponeret for reformen (2019), fremgår en lille, men signifikant udvikling i andelen, som påbegynder en videregående uddannelse et år efter afsluttet studentereksamen. Dette resultat gør sig også gældende, når der kontrolleres for relevante baggrundskarakteristika ved studenterne. På samme måde som i den forrige analyse skal der tages forbehold for covid-19-pandemiens betydning for studenternes uddannelsesadfærd.

**Stabil udvikling i studenternes valg af videregående uddannelse inden for forskellige fagområder:** Der er generelt ikke sket store udsving i, hvilke fagområder studenter, som påbegynder videregående uddannelse direkte efter gymnasial uddannelse, vælger uddannelse indenfor. Dog ses tendenser til, at uddannelser inden for fagområdet social, sundhed og service er blevet mere populære.

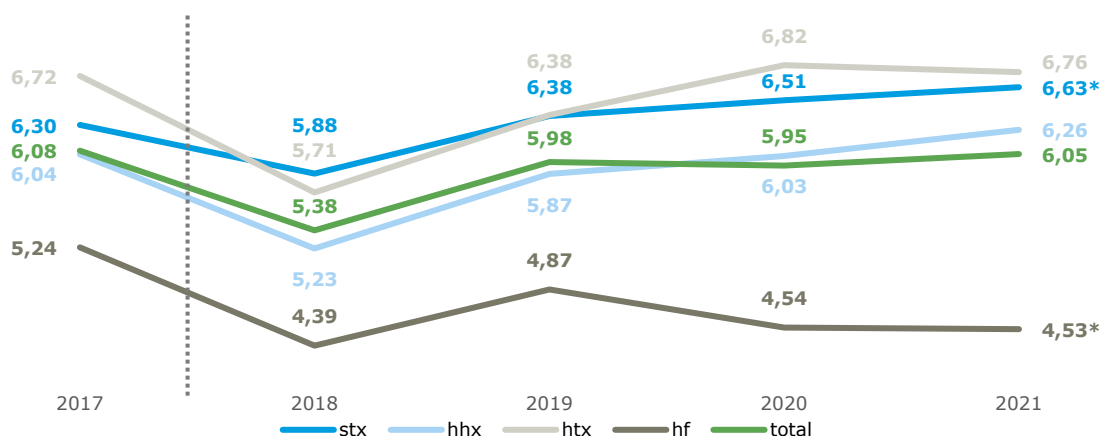
**Flere hf-studenter vælger en professionsbachelor et år efter gymnasiet, mens færre vælger en akademisk bachelor:** Sammenlignes hf-studenternes valg af videregående uddannelse et år efter gymnasiet blandt studenter, som har påbegyndt en videregående uddannelse et år efter gymnasiet, fremgår det, at signifikant flere hf-studenter overgår til en professionsbachelor, mens signifikant færre hf-studenter vælger en akademisk bachelor efter reformen sammenlignet med hf-studenter, der dimitterede, før reformen blev implementeret.

## 12.1 Stigning i stx-lærernes vurdering af elevernes studiekompetencer

I dette afsnit undersøges udviklingen i lærernes vurdering af elevernes studiekompetencer. Ambitionen om at styrke overgangen til videregående uddannelse spiller sammen med reformens element om at styrke elevernes studiekompetencer. Med begrebet *studiekompetencer* henvises der til elevernes evne til at anvende forskellige arbejdsformer og fungere i et studiemiljø, hvor kravene til selvstændighed, samarbejde og sans for at opsøge viden er centrale<sup>79</sup>.

Som det fremgår af figuren nedenfor, vurderer lærerne i 2021 elevernes studiekompetencer som moderate, mens hf-lærerne vurderer elevernes studiekompetencer signifikant lavere. Sammenholdes lærernes vurderinger af elevernes studiekompetencer i skoleåret før reformens ikrafttrædelse (2016/17) med seneste skoleår (2020/21), er stx-lærernes gennemsnitlige vurdering løbende steget fra 6,3 til 6,6, mens hf-lærernes gennemsnitlige vurdering er faldet gradvist over årene fra 5,2 til 4,5. Det skal i den forbindelse bemærkes, at lærerne svarer på spørgsmål om elevernes kompetencer ud fra en gennemsnitsbetragtning af alle elever i en klasse, ligesom læreren er blevet bedt om at tage udgangspunkt i den klasse og det fag, hvor læreren mener bedst at kunne vurdere elevernes kompetencer.

Figur 12-1: Indeks over lærernes vurdering af elevernes kompetencer (Lærere, 2017-2021)



Note: Figuren viser udviklingen i et indeks bestående af 10 spørgsmål, der omhandler lærernes vurdering af elevernes kompetencer: "Hvor gode eleverne er til at...": Afgrænse og præcisere en problemstilling?", "Tilægne sig ny viden på egen hånd ved hjælp af forskellige metoder?", "Inddrage viden fra andre fag, når de arbejder med en faglig problemstilling?", "Planlægge deres skolearbejde, så de får lavet tingene til tiden?", "Vurdere relevans og anvendelighed af den viden, de finder?", "Samarbejde?", "Formulere sig skriftligt om faglige emner?", "Formulere sig mundtligt om faglige emner?", "Kunne overskue en stor mængde fagligt stof?" og "Være vedholdende i forhold til at tilegne sig faglig viden?" N (2017) = 697 (stx), 523 (hhx), 166 (htx), 296 (hf), 1.628 (total). N (2018) = 464 (stx), 257 (hhx), 190 (htx), 255 (hf), 1.166 (total). N (2019) = 580 (stx), 398 (hhx), 209 (htx), 264 (hf), 1.441 (total). N (2020) = 402 (stx), 361 (hhx), 163 (htx), 289 (hf), 1.215 (total). N (2021) = 411 (stx), 297

<sup>79</sup> Se Bekendtgørelse af lov om de gymnasiale uddannelser, § 1.

(hhx), 178 (htx), 281 (hf), 1.167 (total). Den lodrette linje angiver skillelinjen for reformens ikrafttrædelse. \* angiver en signifikant udvikling ( $p < 0,05$ ) fra 2017-2021.

Lærerne er desuden spurgt om, i hvilken grad de oplever, at eleverne er rustede til at træffe valg om videregående uddannelse. Af besvarelserne fremgår det, at lærerne samlet set i moderat grad oplever, at eleverne er rustede til at træffe valg om videregående uddannelse. Hf-lærerne er i den forbindelse mindst tilbøjelige til at være enige i, at eleverne er rustede til dette, mens htx-lærerne er mest enige. Sammenholdes lærernes besvarelser før reformen (2016/17) med seneste skoleår efter reformen (2020/21) fremgår det, at der kun er sket en signifikant positiv udvikling i stx-lærernes vurdering heraf. Det understøtter således billedet i afsnit 10.1 om, at htx-eleverne generelt er mest afklaret om valg af videregående uddannelse. Det er dog bemærkelsesværdigt, at hf-lærerne er mindst enige i, at eleverne er rustede til at træffe valg af videregående uddannelse, i og med at hf-eleverne generelt også er blandt de elevgrupper, som føler sig mest afklarede (jf. afsnit 10.1).

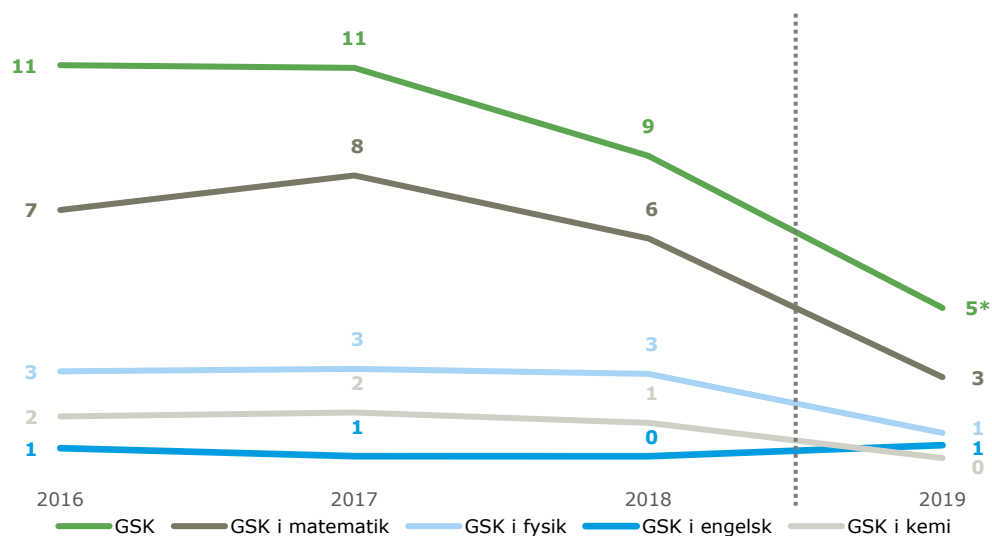
## **12.2 Udviklingen i andelen af studenter, der benytter gymnasiale suppleringskurser (GSK)**

Et ønske med reformen er, at studenterne generelt stilles bedre i forhold til at leve op til adgangskravene, der stilles til en videregående uddannelse, så færre studenter efterfølgende benytter gymnasiale suppleringskurser (GSK). I dette afsnit ser vi på udviklingen i andelen af hf-studenter, der benytter GSK et år, efter at de færdiggjorde en gymnasial uddannelse. Det undersøges for hf-studerne, da registerdata om GSK kun er tilgængelige frem til medio 2020 på tidspunktet for udarbejdelsen af analysen/rapporten, hvorfor det ikke er muligt at undersøge adfærden blandt studenter fra de treårige gymnasiale uddannelser, der har været fuldt eksponeret for reformen (årgang 2020). Analyserne af hf-studenters brug af GSK skal desuden læses med forbehold for, at mange hf-studenter efter reformens ikrafttrædelse forventes at benytte supplerende overbygningsforløb (SOF) bestående af bestemte enkeltfag<sup>80</sup>. Det har ikke været muligt at gennemføre analyser af benyttelsen af SOF blandt hf-elever.

Nedenstående figur viser, at andelen af hf-studenter, der har anvendt GSK-kursus et år efter afsluttet uddannelse, er faldet signifikant fra 9-11 pct. for studenter fra 2016 til 2018 til 5 pct. for studenter fra 2019. Faldet er særligt drevet af en nedgang i andelen af studenter, som har læst fagene matematik og fysik via GSK. Det tegner således begyndende tendenser til, at ambitionen om at stille studenterne bedre til at påbegynde en videregående uddannelse og således mindske brugen af GSK, er lykkedes. Det er dog vigtigt at være opmærksom på, at resultaterne skal ses i lyset af, at udviklingen kun undersøges blandt et begrænset udsnit af alle studenter og kun for en årgang. For at vurdere, om det er en blivende tendens, må udviklingen således undersøges de kommende år. Endelig skal resultaterne ses i lyset af, at mange hf-studenter forventes at anvende SOF efter reformens ikrafttrædelse.

<sup>80</sup> Supplerende overbygningsforløb (SOF) blev indført i "Lov om de gymnasiale uddannelser" i 2016.

**Figur 12-9: Andelen af hf-studenter, der har taget GSK kurser frem til et år efter afsluttet uddannelse (2016-2019)**



Datakilde: Styrelsen for IT og Læring. Tallene er angivet i procent. N = 2.562 (2016), 2.148 (2017), 2.006 (2018), 2.030 (2019). Den lodrette linje angiver skillelinjen for, hvornår hf-studerne har været fuldt eksponeret for reformen. \* angiver en signifikant udvikling ( $p < 0,05$ ) fra før reformens ikrafttrædelse til efter, at den er fuldt indfasat, uden kontrol for relevante baggrundsvariable. N = 6.093 (2016), 5.183 (2017), 5.037 (2018), 5.365 (2019).

### 12.3 Studenternes overgang til videregående uddannelse

Fokus på studenternes afklaring af valg af videregående uddannelse og studiekompetencer skal i sidste ende bidrage til, at flere studenter påbegynder en videregående uddannelse. Det er således et af de tre retningsgivende mål med reformen, som der følges op på i nedenstående analyser.

Analyserne i afsnittet er baseret på populationsdata fra STIL og Danmarks Statistik. Det betyder, at resultaterne afspejler overgangen til videregående uddannelse blandt alle studenter i Danmark i perioden 2016 til 2020. Det bør i den forbindelse bemærkes, at resultaterne i indeværende rapport ikke er sammenlignelige med de offentligt tilgængelige data i STILs datavarehus, hvilket skyldes, at analyserne i indeværende rapport er baseret på en udvalgt population af elever med henblik på at evaluere reformens betydning<sup>81</sup>.

Af nedenstående figurer fremgår de studenterårgange, som anvendes i analyserne af forskellene i andelen af studenter, som påbegynder videregående uddannelse før og efter reformen.

**Figur 12-2: Populationer i analyser af studenters overgang til videregående uddannelse**

	FØR			EFTER				FØR			EFTER			
	2015	2016	2017	2018	2019	2020		2015	2016	2017	2018	2019	2020	
Årgange	1.g	2.g	3.g				Årgange	1.hf	2.hf					
		1.g	2.g	3.g					1.hf	2.hf				
			1.g	2.g	3.g						1.hf	2.hf		
				1.g	2.g	3.g						1.hf	2.hf	
					1.g	2.g		3.g					1.hf	2.hf

Note: Farven grøn indikerer populationen af årgange af studenter, der har påbegyndt og afsluttet en gymnasial uddannelse før reformen, og farven lyseblå indikerer populationen på studenter, der har påbegyndt og afsluttet en gymnasial uddannelse efter reformens ikrafttrædelse. De to farver afspejler således populationen, som indgår i henholdsvis før- og eftermålingen. Data for 2021-studenters overgang til videregående uddannelse er ikke offentliggjort hos Danmarks Statistik på tidspunktet for udarbejdelsen af analysen og indgår derfor ikke i analyserne.

<sup>81</sup> Se udførlig beskrivelse af datarens i Bilag 3: Teknisk bilag.



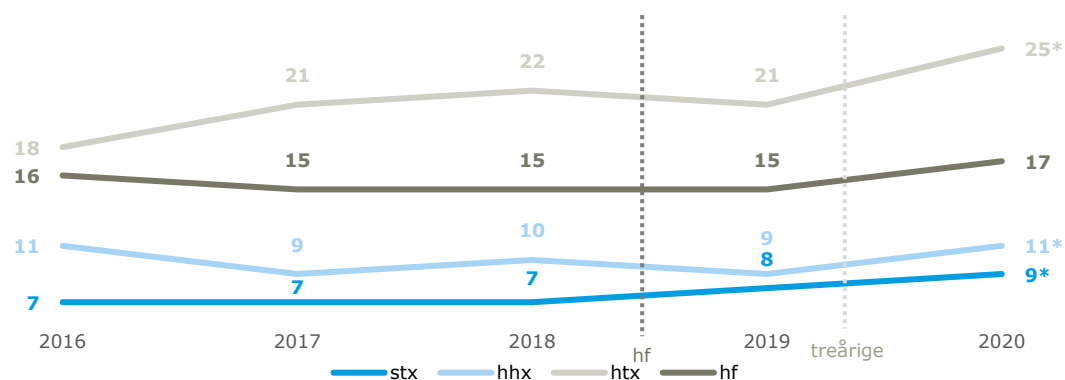
I analyserne af studenternes overgang til videregående uddannelse ses dels på studenternes uddannelsesadfærd direkte efter afsluttet uddannelse (3 måneder efter) og et år efter afsluttet uddannelse (15 måneder efter). Disse analyser skal læses med forbehold for, at der på nuværende tidspunkt er få årgange at undersøge efter reformens ikrafttrædelse. På nuværende tidspunkt er det således muligt at undersøge den videre uddannelsesadfærd tre måneder efter afsluttet gymnasial uddannelse blandt 2020-studenter fra de treårige gymnasiale uddannelser, mens det er muligt at undersøge hf-studenters videre uddannelsesadfærd et år efter afsluttet gymnasial uddannelse blandt dem, som blev færdige i 2019 og tre måneder efter afsluttet gymnasial uddannelse blandt dem, som blev færdige i 2020.

Derudover skal det bemærkes, at covid-19-pandemien i evalueringstermer er et 'forstyrrende element', som vanskeliggør vurderingen af, hvilke resultater der skyldes reformen, og hvilke resultater der skyldes nedlukning og restriktioner. Fx kan covid-19-pandemien og de begrænsninger, den har skabt, forventes at have haft betydning for, hvor mange studenter der har påbegyndt en uddannelse direkte efter gymnasiet i 2020 (fx grundet manglende mulighed for at rejse til udlandet for at holde sabbatår). Dette forbehold bekræftes af 2.hf- og 3.g-elevernes besvarelse af spørgsmål om covid-19-pandemiens betydning for deres videre uddannelsesadfærd i spørgeskemaundersøgelsen i 2021. En ud af fire elever (26 pct.) er overvejende enige i, at deres forestilling om, hvad de skal efter gymnasiet har ændret sig som følge af covid-19-pandemien, mens lidt over en ud af 10 elever (12 pct.) svarer, at de er mere tilbøjelige til at påbegynde uddannelse direkte efter gymnasiet i stedet for at holde et sabbatår. Det peger således i retning af, at covid-19-pandemien generelt har haft indflydelse på elevernes overvejelser om videregående uddannelse.

### 12.3.1 Lille fremgang i andelen af studenter, som påbegynder en videregående uddannelse direkte efter gymnasiet

Nedenstående figur viser udviklingen i andelen af studenter fra stx, hhx, htx og hf, som har påbegyndt en videregående uddannelse *direkte efter gymnasiet*. Som det fremgår, startede 9 pct. af studenterne fra stx, 11 pct. af studenterne fra hhx, 25 pct. af studenterne fra htx og 17 pct. af studenterne fra hf på en videregående uddannelse direkte efter gymnasiet i 2020. Samlet set kan det således konkluderes, at studenter fra htx er mest tilbøjelige til at påbegynde en videregående uddannelse direkte efter gymnasiet. Dette stemmer overens med tidligere analyser i rapporten, som viser, at htx-eleverne er den mest afklarede elevgruppe på de treårige gymnasiale uddannelser, og analyserne som viser, at htx-lærerne er mest tilbøjelige til at opleve, at eleverne er rustede til at træffe beslutning herom.

**Figur 12-3: Andel studenter, som har påbegyndt en videregående uddannelse direkte efter gymnasiet (2016-2020)**



Datakilde: Styrelsen for IT og Læring. N (2016) = 27.789 (stx), 7.179 (hhx), 3.456 (htx), 6.039 (hf). N (2017) = 25.557 (stx), 7.847 (hhx), 3.398 (htx), 5.183 (hf). N (2018) = 25.948 (stx), 8.332 (hhx), 3.899 (htx), 5.037 (hf). N (2019) = 26.731 (stx), 8.363 (hhx), 4.303 (htx), 5.365 (hf). N (2020) = 25.427 (stx), 8.193 (hhx), 4.139 (htx), 5.493 (hf). De lodrette mørkegrå og lysegrå linjer angiver skillelinjerne for, hvornår hhv. hf-studenterne og studenter fra de treårige uddannelser har været fuldt eksponeret for reformen. \* angiver en signifikant udvikling ( $p < 0,05$ ) fra før reformens ikrafttrædelse til efter, at den er fuldt

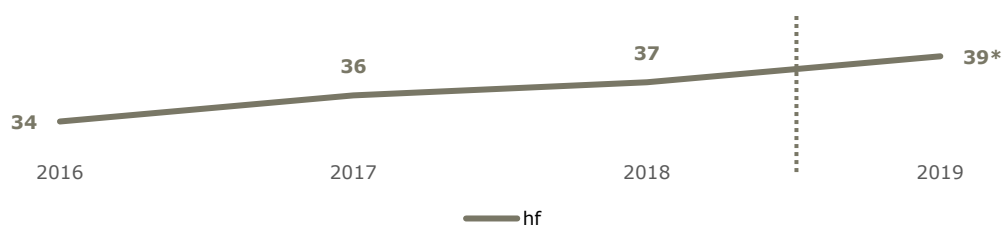
indfaset, uden kontrol for relevante baggrundsvariable. Populationerne for analyserne før og efter reformen beskrives i afsnit 12.3.

Supplerende analyser viser, at der er sket en lille, men signifikant udvikling i andelen af studenter fra stx og htx, som påbegynder en videregående uddannelse direkte efter gymnasiet. Når der tages højde for relevante baggrundskarakteristika, fremgår en signifikant positiv udvikling i andelen af stx-, htx- og htx-studenter, som påbegynder en videregående uddannelse direkte efter afsluttet gymnasial uddannelse. Som indledningsvist beskrevet er det ikke muligt at konkludere, om den positive udvikling i andelen af studenter, som påbegynder en videregående uddannelse direkte efter afsluttet gymnasial uddannelse, skyldes reformens initiativer eller andre udefrakommende elementer som covid-19-pandemien (som fx har påvirket muligheden for at rejse til udlandet som led i et sabbatår).

### 12.3.2 Lille stigning i andelen af hf-studenter, som påbegynder en videregående uddannelse et år efter afsluttet uddannelse

Nedenstående figur illustrer udviklingen i andelen af studenter fra hf, som har påbegyndt en videregående uddannelse *et år efter afsluttet* hf-uddannelse. Som det fremgår, havde 39 pct. af hf-studerterne, som afsluttede deres uddannelse i 2019, påbegyndt en videregående uddannelse et år efter.

**Figur 12-4: Andel hf-studenter, som har påbegyndt en videregående uddannelse et år efter afsluttet hf-uddannelse (2016-2019)**



Note: N = 6.039 (2016), 5.183 (2017), 5.037 (2018), 5.365 (2019), 5.497 (2020). Andelen, som har påbegyndt en videregående uddannelse et år efter afsluttet gymnasial uddannelse, inkluderer også studenter, som har påbegyndt en videregående uddannelse tre måneder efter afsluttet uddannelse. Den lodrette linje angiver skillelinjen for, hvornår hf-studenter har været fuldt eksponeret for reformen. \* angiver en signifikant udvikling ( $p < 0,05$ ) fra før reformens ikrafttrædelse til efter, at den er fuldt indfaset, uden kontrol for relevante baggrundsvariable. Populationerne for analyserne før og efter reformen beskrives i afsnit 12.3.

Undersøges udviklingen over tid, fremgår en lille, men signifikant udvikling i andelen, som påbegynder en videregående uddannelse et år efter reformen. Dette resultat gør sig også gældende, når der kontrolleres for relevante baggrundskarakteristika ved studenterne. På samme måde som i den forrige analyse skal resultaterne ses i lyset af covid-19-pandemien.

### 12.4 Studenternes valg af videregående uddannelse efter gymnasiet

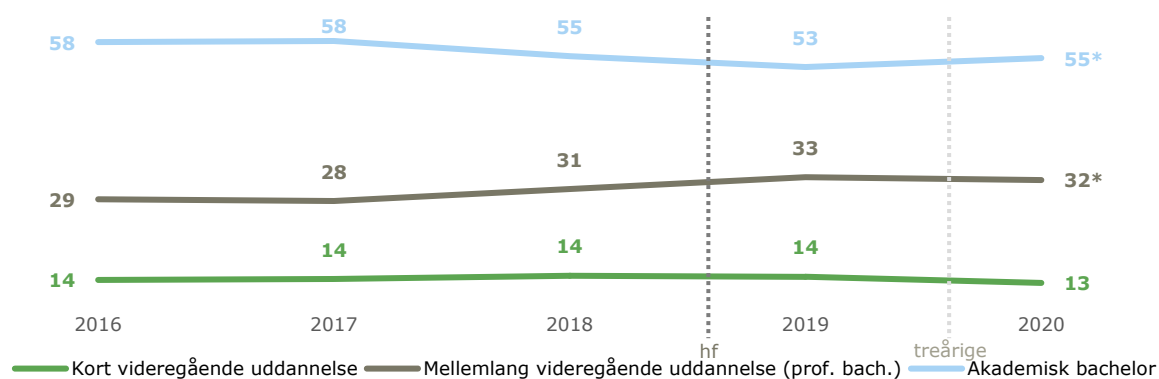
Hvor ovenstående analyser belyser, i hvilken grad studenterne overgår til videregående uddannelser, fokuserer nedenstående analyser på, dels hvilken type videregående uddannelse studenterne overgår til, dels inden for hvilke specifikke fagområder studenterne påbegynder uddannelse. Analyserne af studenternes valg *direkte* efter gymnasiet baserer sig på studenter fra alle fire gymnasiale uddannelser, mens analyserne for studenternes valg *et år efter* gymnasiet udelukkende baserer sig på hf-studenter (jf. også beskrivelse af datagrundlag i afsnit 12.3).

Nedenstående figur viser, om studenterne, der starter på en videregående uddannelse direkte efter gymnasiet, påbegynder en kort, mellemlang videregående uddannelse (professionsbachelor) eller en akademisk bachelor. Figuren viser, at over halvdelen af de studenter, som påbegyndte en videregående uddannelse direkte efter gymnasiet i 2020, valgte en akademisk bachelor (55 pct.), knap

hver tredje påbegyndte en professionsbachelor (32 pct.), mens lidt flere end hver tiende student påbegyndte en kort videregående uddannelse (13 pct.).

Ser man på udviklingen over tid, er der signifikant færre af de studenter, som påbegyndte en uddannelse direkte efter afsluttet gymnasie, som påbegyndte en akademisk bachelor i 2020 sammenlignet med før reformen. Omvendt er der signifikant flere, som påbegyndte en professionsbachelor. Der er ikke sket en signifikant udvikling i andelen af studenter, der påbegynder en kort videregående uddannelse. Der tegner sig altså et billede af, at færre studenter påbegynder en akademisk bachelor, mens flere studenter påbegynder en professionsbachelor direkte efter færdiggjort gymnasial uddannelse. Denne udvikling er særligt drevet af ændringer i hf-studenternes adfærd, da signifikant færre hf-studenter (11 procentpoint færre) efter reformens ikrafttrædelse påbegynder en akademisk bachelor, mens signifikant flere (10 procentpoint) har påbegyndt en professionsbachelor. Dette skal ses i lyset af, at hf-studenter uden udvidet fagpakke ikke opfylder adgangskravene til en akademisk bachelor.

**Figur 12-5: Valg af videregående uddannelse direkte efter gymnasiet, niveau (samlet) (2016-2020)**

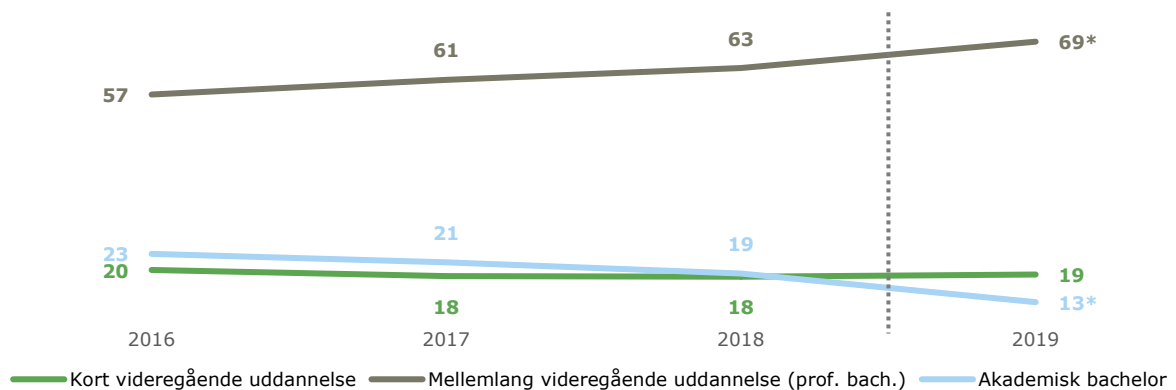


Datakilde: Styrelsen for IT og Læring. Tallene er angivet i procent. N = 6.834 (2016), 5.646 (2017), 5.019 (2018), 4.950 (2019), 5.136 (2020). De lodrette mørkegrå og lysegrå linjer angiver skillelinjerne for, hvornår henholdsvis hf-studerne og studenter fra de treårige uddannelser har været fuldt eksponeret for reformen. \* angiver en signifikant udvikling ( $p < 0,05$ ) fra før reformens ikrafttrædelse til efter, at den er fuldt indfaset, uden kontrol for relevante baggrundsvARIABLE. Populationerne for analyserne før og efter reformen beskrives i afsnit 12.3.

Nedenstående figur undersøger hf-studenternes uddannelsesadfærd blandt den gruppe studenter, som har påbegyndt videregående uddannelse et år efter, at de er dimmitteret. Figuren viser, at størstedelen af hf-studerne fra 2019, som påbegyndte en uddannelse et år efter afsluttet uddannelse, er startet på en professionsbachelor (69 pct.).

Sammenholdes hf-studenternes adfærd over tid, er der sket en positiv signifikant udvikling i andelen af studenter, der påbegynder en professionsbachelor et år efter gymnasiet. Samtidig er der sket en signifikant negativ udvikling i andelen af studenter, der påbegynder en akademisk bachelor et år efter reformens ikrafttrædelse. Der er ikke sket en signifikant udvikling i studenternes valg af en kort videregående uddannelse. Det peger således i retning af, at arbejdet med at skabe en fagligt fokuseret hf-uddannelse, som klæder eleverne på til at tage en professionsbacheloruddannelse, er på rette vej.

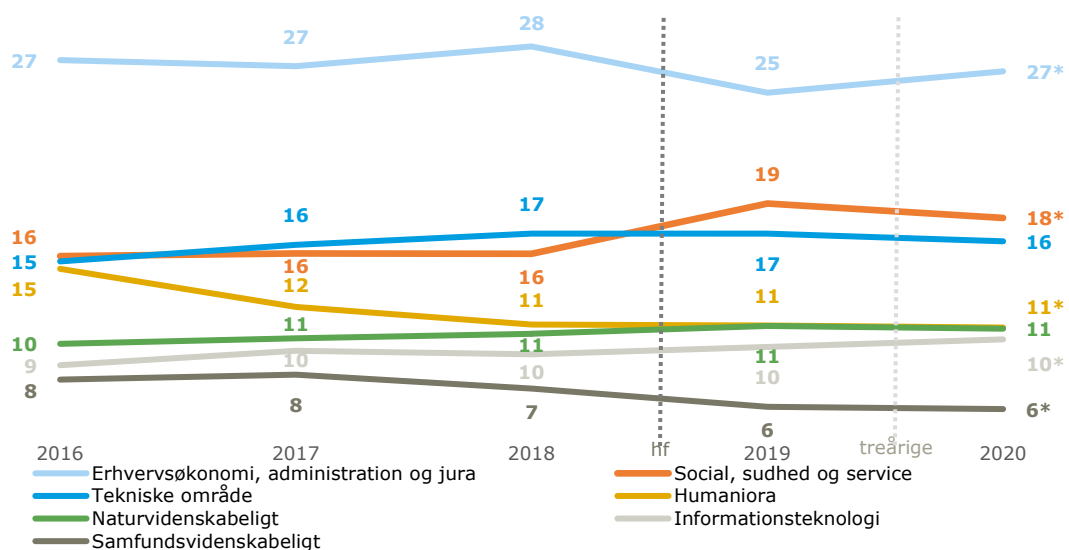
**Figur 12-6: Valg af videregående uddannelse et år efter gymnasiet, niveau (hf) (2016-2019)**



Datakilde: Styrelsen for IT og Læring. Tallene er angivet i procent. N = 2.562 (2016), 2.148 (2017), 2.006 (2018), 2.030 (2019). Den lodrette linje angiver skillelinjen for, hvornår hf-studerterne har været fuldt eksponeret for reformen. \* angiver en signifikant udvikling ( $p < 0,05$ ) fra før reformens ikrafttrædelse til efter, at den er fuldt indfasat, uden kontrol for relevante baggrundsvariable. Populationerne for analyserne før og efter reformen beskrives i afsnit 12.3.

Nedenfor følger en analyse af, hvilket fagområde studenter, som påbegynder uddannelse direkte efter gymnasiet, vælger. En ambition med reformen var, at flere studenter bl.a. skal opbygge faglige færdigheder til at påbegynde en naturvidenskabelig eller sundhedsfaglig uddannelse. Nedenstående figur viser udviklingen på tværs af studenter fra de fire gymnasiale uddannelser. Figuren viser, at studenter, som påbegyndte en uddannelse direkte efter gymnasiet i 2020, er mest tilbøjelige til at påbegynde en uddannelse inden for erhvervsøkonomi, administration og jura (27 pct.). Færrest studenter, som afsluttede gymnasial uddannelse i 2020 og påbegyndte uddannelse direkte herefter, startede på en uddannelse inden for det samfundsvidenskabelige område og informationsteknologi (6 og 10 pct.). Ser man på udviklingen over tid, er der sket en signifikant positiv udvikling i andelen af studenter, som påbegynder en videregående uddannelse direkte efter gymnasiet, der vælger uddannelse inden for fagområdet social, sundhed og service. Der er dog ikke sket en udvikling i andelen af studenter, som påbegynder en naturvidenskabelig uddannelse direkte efter gymnasiet. Det peger således ikke i retning af, at det styrkede fokus på at vælge en studieretning og nogle fag inden for det naturvidenskabelige område kommer til udtryk i studenternes valg af videregående uddannelse. Dog er det vigtigt at understrege, at der kun undersøges udviklingen blandt studenter, som er færdige direkte efter gymnasiet, ligesom det kun undersøges for en årgang. Det er således relevant at følge udviklingen nærmere fremadrettet.

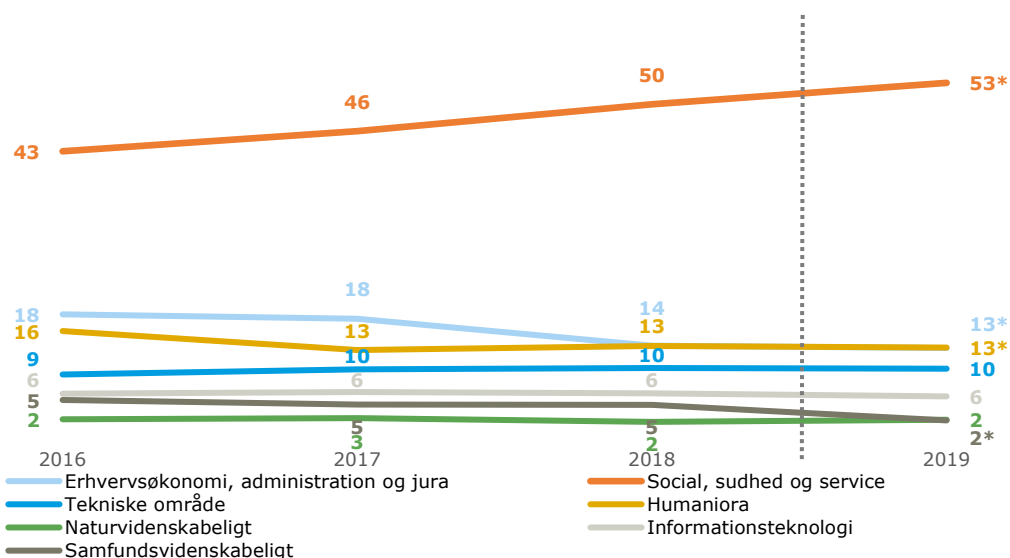
**Figur 12-7: Valg af videregående uddannelse direkte efter gymnasiet, område (samlet) (2016-2020)**



Datakilde: Styrelsen for IT og Læring. Tallene er angivet i procent. N = 6.834 (2016), 5.646 (2017), 5.019 (2018), 4.950 (2019), 5.136 (2020). De lodrette mørkegrå og lysegrå linjer angiver skillelinjerne for, hvornår hhv. hf-studerne og studenter fra de treårige uddannelser har været fuldt eksponeret for reformen. \* angiver en signifikant udvikling ( $p < 0,05$ ) fra før reformens ikrafttrædelse til efter, at den er fuldt indfaset, uden kontrol for relevante baggrundsvariable. Populationerne for analyserne før og efter reformen beskrives i afsnit 12.3.

Nedenfor analyseres, hvilke fagområder hf-studerne, som påbegynder videre uddannelse et år efter gymnasiet, vælger. Nedenstående figur viser, at omkring halvdelen af hf-studerne fra 2019, som påbegyndte videregående uddannelse et år efter hf-uddannelsen, valgte en uddannelse inden for social, sundhed og service (53 pct.). Omvendt var studenterne mindst tilbøjelige til at påbegynde en uddannelse inden for det natur- og samfundsvidenskabelige område (2 pct.). Ser man på udviklingen over tid, er fordelingen generelt stabil i forhold til, hvilke fagområder de er mest/mindst tilbøjelige til at vælge. Der er dog signifikant flere af hf-studerne, som påbegyndte en videregående uddannelse et år efter gymnasiet, som valgte en uddannelse inden for social, sundhed og service sammenholdt med før reformen. Udviklingen i andelen har dog været stigende allerede før reformens ikrafttrædelse i 2017 og 2018, hvorfor der ikke er entydige tegn på, at det skyldes reformen. Signifikant færre hf-studerne, som påbegyndte en videregående uddannelse et år efter studentereksamen, valgte en uddannelse inden for erhvervsøkonomi, administration og jura, humaniora og samfundsvidenskabelige uddannelser.

Figur 12-8: Valg af videregående uddannelse 1 år efter gymnasiet, område (hf) (2016-2019)



Datakilde: Styrelsen for IT og Læring. Tallene er angivet i procent. N = 2.562 (2016), 2.148 (2017), 2.006 (2018), 2.030 (2019). Den lodrette linje angiver skillelinjen for, hvornår hf-studerne har været fuldt eksponeret for reformen. \* angiver en signifikant udvikling ( $p < 0,05$ ) fra før reformens ikrafttrædelse til efter, at den er fuldt indfaset, uden kontrol for relevante baggrundsvariable. Populationerne for analyserne før og efter reformen beskrives i afsnit 12.3.

## 12.5 Sammenhængen mellem udvalgte reformelementer og overgang til videregående uddannelse

I dette afsnit undersøges sammenhængen mellem lærernes arbejde med centrale dele af gymnasie-reformen og studenternes overgang til videregående uddannelse efter gymnasiet. Mere konkret er der gennemført en række analyser, der kobler registerdata om studenternes overgang til videregående uddannelse henholdsvis direkte efter<sup>82</sup> eller et år efter<sup>83</sup> afsluttet gymnasial uddannelse med spørgsmål fra surveys<sup>84</sup>, hvor lærerne har vurderet, i hvilken grad de har arbejdet med udvalgte

<sup>82</sup> Disse analyser går på tværs af elever på stx, hhx, htx og hf.

<sup>83</sup> Disse analyser gælder kun for hf-elever.

<sup>84</sup> Her undersøges lærernes praksis i 2018.

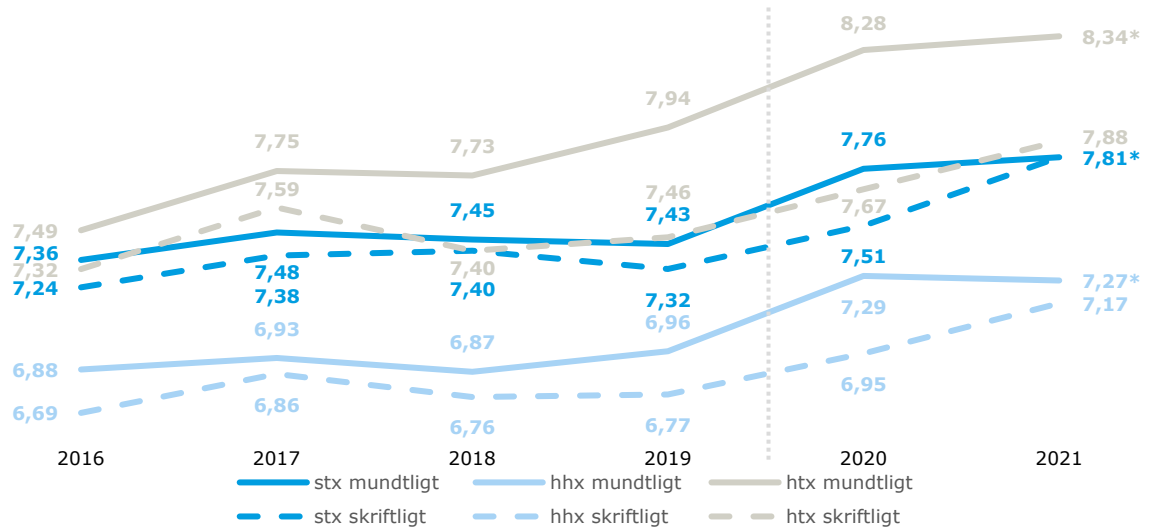
elementer af reformen<sup>85</sup>. I analyserne tages der højde for elevernes baggrundskarakteristika. Der kan dog være systematiske forskelle på skoler og elevgrupper, der i henholdsvis høj og lav grad arbejder med reformens elementer, som der ikke kan tages højde for i analysen (datagrundlag og tilgang til disse analyser er beskrevet i Bilag 3: Teknisk bilag).

Samlet set peger analyserne i retning af, at der ikke er en positiv sammenhæng mellem lærernes arbejde med udvalgte reformelementer og elevernes tilbøjelighed til at påbegynde en videregående uddannelse henholdsvis direkte efter eller et år efter afsluttet gymnasial uddannelse (se Figur 13-63, Figur 13-64, Figur 13-65, Figur 13-66, Figur 13-67, Figur 13-68 og Figur 13-69 i Bilag 1: Figurbilag). Enkelte tendenser peger omvendt i retning af, at der er en svag negativ sammenhæng mellem lærernes arbejde med karrierelæring og professionsretning og elevernes tilbøjelighed til at påbegynde en videregående uddannelse direkte eller et år efter færdiggjort gymnasial uddannelse. På baggrund af disse analyser kan det således ikke bekræftes, at reformens elementer har betydning for elevernes overgang til videregående uddannelse. De manglende sammenhænge kan skyldes evaluators udarbejdede mål for implementering (indeks), som på meget overordnet vis indfanger lærernes arbejde med udvalgte elementer af reformen.

<sup>85</sup> Der anvendes lærernes besvarelser fra 2018 som et udtryk for, hvordan lærerne har arbejdet med reformens elementer umiddelbart efter indførelsen af reformen. Niveaulet i 2018 vurderes som en retvisende proxy for lærernes generelle implementeringsniveau de efterfølgende år.

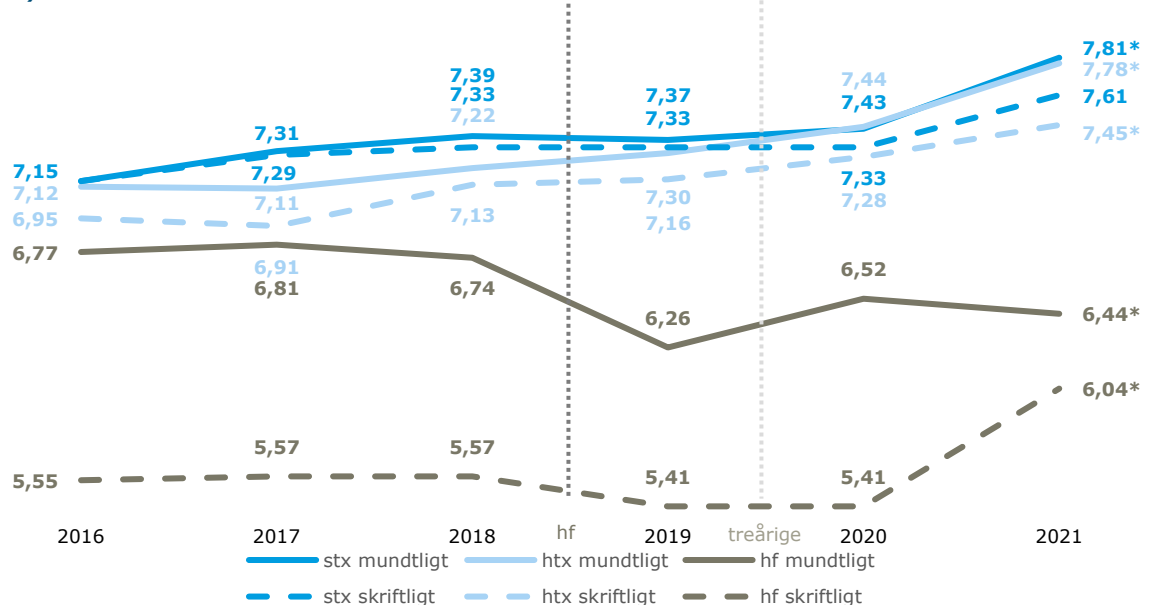
## 13. BILAG 1: FIGURBILAG

**Figur 13-1:Udviklingen i studenternes mundtlige og skriftlige karakterer for de treårige uddannelser i engelsk A (2016-2021)**



Datakilde: Styrelsen for IT og Læring. N (2016 - mundtligt) = 17.553 (stx), 7.174 (hhx), 1.434 (htx). N (2016 - skriftligt) = 17.549 (stx), 7.174 (hhx), 1.434 (htx). N (2017 - mundtligt) = 16.819 (stx), 7.839 (hhx), 1.498 (htx). N (2017 - skriftligt) = 16.809 (stx), 7.839 (hhx), 1.498 (htx). N (2018 - mundtligt) = 17.073 (stx), 8.309 (hhx), 1.587 (htx). N (2018 - skriftligt) = 17.066 (stx), 8.309 (hhx), 1.587 (htx). N (2019 - mundtligt) = 16.821 (stx), 8.347 (hhx), 1.607 (htx). N (2019 - skriftligt) = 16.809 (stx), 8.349 (hhx), 1.607 (htx). N (2020 - mundtligt) = 14.335 (stx), 8.189 (hhx), 1.354 (htx). N (2020 - skriftligt) = 14.326 (stx), 8.189 (hhx), 1.354 (htx). N (2021 - mundtligt) = 13.456 (stx), 8.219 (hhx), 1.294 (htx). N (2021 - skriftligt) = 13.450 (stx), 8.214 (hhx), 1.294 (htx). Den lodrette linje angiver skillelinjen for, hvornår studenter fra de treårige uddannelser har været fuldt eksponeret for reformen. \* angiver en signifikant udvikling ( $p < 0,05$ ) fra før reformens ikrafttrædelse til efter, at den er fuldt indfaset, uden kontrol for relevante baggrundsvariable.

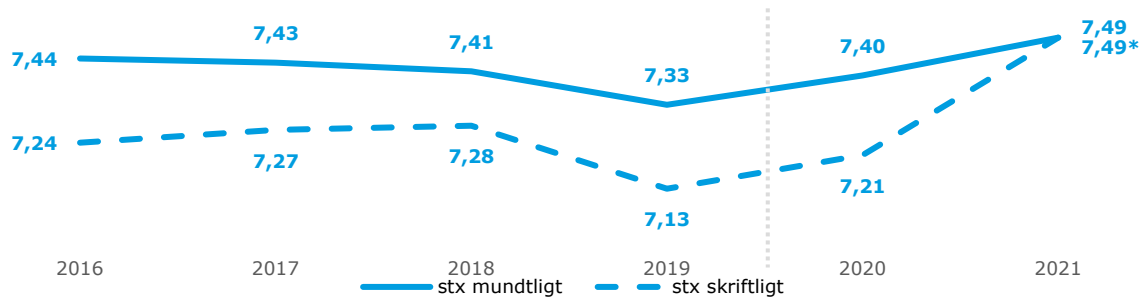
**Figur 13-2: Udviklingen i studenternes mundtlige og skriftlige karakterer for stx, htx og hf i engelsk B (2016-2021)**



Datakilde: Styrelsen for IT og Læring. N (2016 - mundtligt) = 8.887 (stx), 2.018 (htx), 5.488 (hf). N (2016 - skriftligt) = 8.887 (stx), 1.891 (htx), 5.491 (hf). N (2017 - mundtligt) = 8.447 (stx), 1.892 (htx), 4.598 (hf). N (2017 - skriftligt) = 8.606 (stx), 2.305 (htx), 4.562 (hf). N (2018 - mundtligt) = 8.606 (stx), 2.305 (htx), 4.562 (hf). N (2018 - skriftligt) = 8.604 (stx), 2.305 (htx), 4.565 (hf). N (2019 - mundtligt) = 9.651 (stx), 2.691 (htx), 5.187 (hf). N (2019 - skriftligt) = 9.651 (stx), 2.691 (htx), 5.186 (hf). N (2020 - mundtligt) = 10.981 (stx), 2.784 (htx), 5.394 (hf). N (2020 - skriftligt) = 10.981 (stx), 2.784 (htx), 5.394 (hf). N (2021 - mundtligt) = 10.978 (stx), 2.909 (htx), 5.825 (hf). N (2021 - skriftligt) = 10.978 (stx), 2.909 (htx), 5.825 (hf).

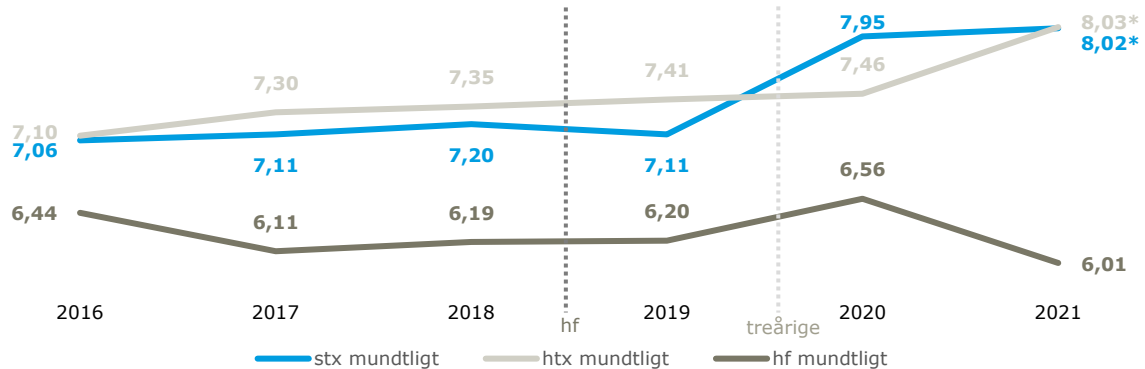
De lodrette mørkegrå og lysegrå linjer angiver skillelinjerne for, hvornår hhv. hf-studerterne og studenter fra de treårige uddannelser har været fuldt eksponeret for reformen. \* angiver en signifikant udvikling ( $p < 0,05$ ) fra før reformens ikrafttrædelse til efter, at den er fuldt indfaset, uden kontrol for relevante baggrundsvARIABLE.

**Figur 13-3: Udviklingen i stx-studenternes mundtlige og skriftlige karakterer i samfundsfag A (2016-2021)**



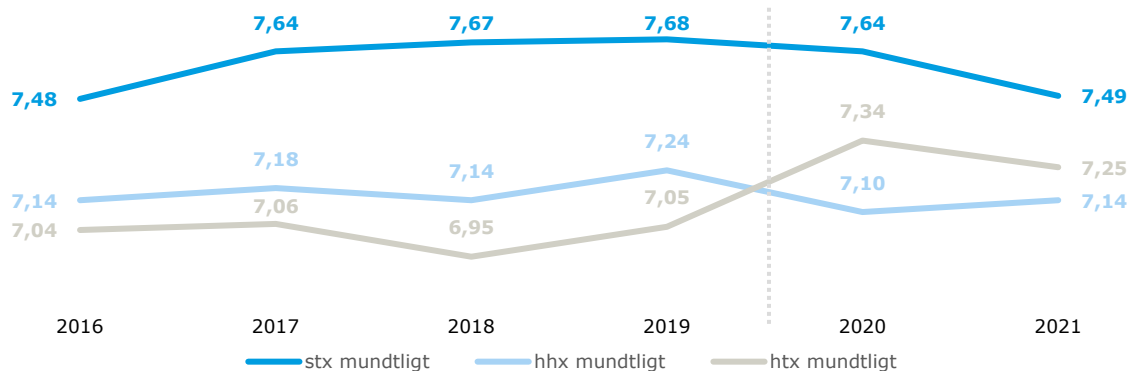
Datakilde: Styrelsen for IT og Læring. N (2016): 9.501 (mundtligt), 9.489 (skriftligt). N (2017): 9.285 (mundtligt), 9.277 (skriftligt). N (2018): 9.970 (mundtligt), 9.966 (skriftligt). N (2019): 10.392 (mundtligt), 10.386 (skriftligt). N (2020): 11.453 (mundtligt), 11.453 (skriftligt). N (2021): 11.017 (mundtligt), 11.010 (skriftligt). Den lodrette linje angiver skillelinjen for, hvornår studenter fra de treårige uddannelser har været fuldt eksponeret for reformen. \* angiver en signifikant udvikling ( $p < 0,05$ ) fra før reformens ikrafttrædelse til efter, at den er fuldt indfaset, uden kontrol for relevante baggrundsvARIABLE.

**Figur 13-4: Udviklingen i studenternes mundtlige karakterer i samfundsfag B på stx, htx og hf (2016-2021)**



Datakilde: Styrelsen for IT og Læring. N (2016) = 6.477 (stx), 845 (htx), 1.878 (hf). N (2017) = 5.991 (stx), 715 (htx), 1.713 (hf). N (2018) = 5.780 (stx), 968 (htx), 1.597 (hf). N (2019) = 5.622 (stx), 1.058 (htx), 3.253 (hf). N (2020) = 1.755 (stx), 677 (htx), 3.450 (hf). N (2021) = 1.543 (stx), 642 (htx), 2.605 (hf). Karaktererne er opgjort efter bevisår og fremgår således det år, karakteren er skrevet på studentens eksamensbevis. De lodrette mørkegrå og lysegrå linjer angiver skillelinjerne for, hvornår hhv. hf-studerterne og studenter fra de treårige uddannelser har været fuldt eksponeret for reformen. \* angiver en signifikant udvikling ( $p < 0,05$ ) fra før reformens ikrafttrædelse til efter, at den er fuldt indfaset, uden kontrol for relevante baggrundsvARIABLE.

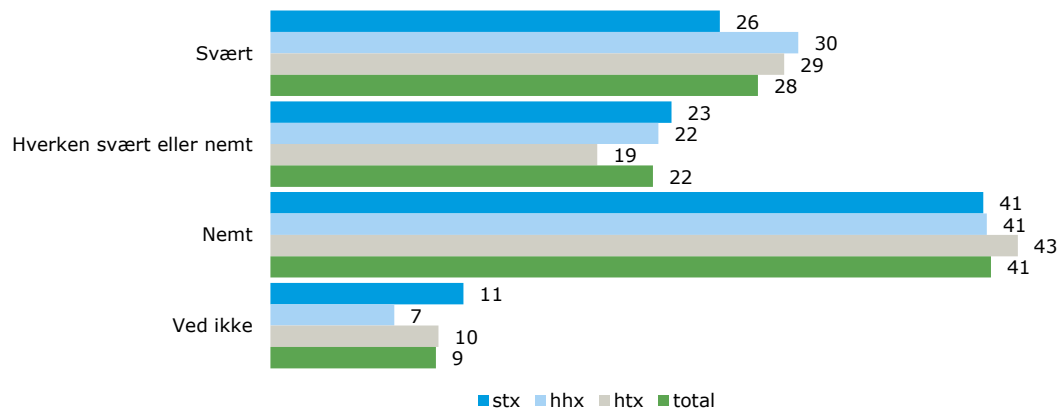
**Figur 13-5: Udviklingen i studenternes mundtlige karakterer i samfundsfag C på de treårige uddannelser (2016-2021)**



Datakilde: Styrelsen for IT og Læring. N (2016) = 10.600 (stx), 6.094 (hhx), 2.612 (htx). N (2017) = 10.109 (stx), 6.793 (hhx), 2.676 (htx). N (2018) = 10.006 (stx), 7.370 (hhx), 2.920 (htx). N (2019) = 10.510 (stx), 7.494 (hhx), 3.252 (htx). N (2020) = 12.087 (stx), 7.241 (hhx), 3.458 (htx). N (2021) = 11.937 (stx), 7.241 (hhx), 3.563 (htx). Karaktererne er opgjort efter bevisår og fremgår således det år, karakteren er skrevet på studentens eksamensbevis. De lodrette mørkegrå og lysegrå linjer angiver skillelinjerne for, hvornår studenter fra de treårige uddannelser har været fuldt eksponeret for reformen. \* angiver en signifikant udvikling ( $p < 0,05$ ) fra før reformens ikrafttrædelse til efter, at den er fuldt indfaset, uden kontrol for relevante baggrundsvARIABLE.

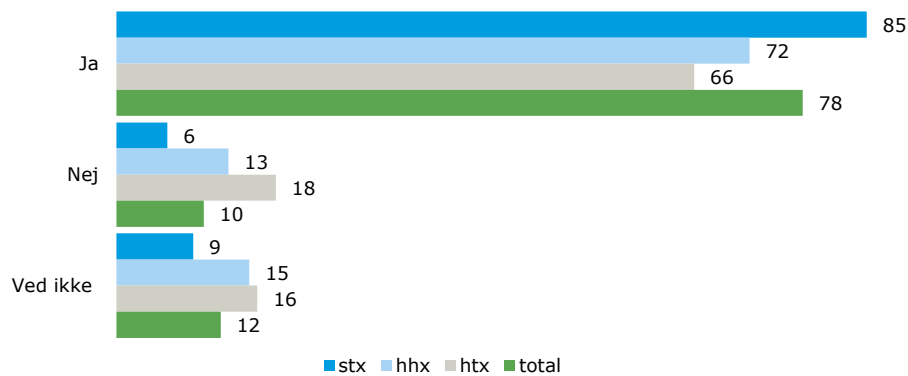


**Figur 13-6: Hvor nemt eller svært oplever du, at det er at sikre, at eleverne når igennem de faglige aktiviteter og det faglige stof, som de skal i løbet af grundforløbet? (Lærere, 2021)**



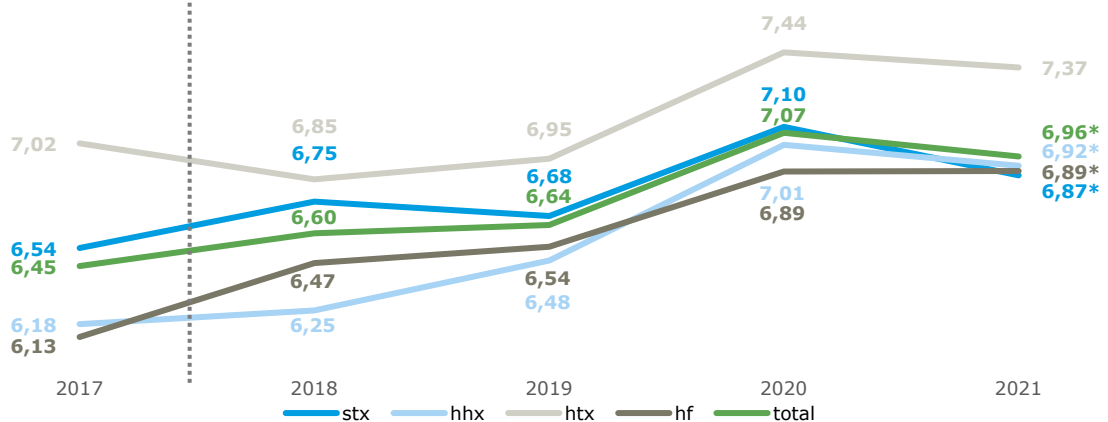
Note: Spørgsmålet er stillet til alle lærer på de treårige uddannelser. Svarkategorierne går fra 1 (meget svært) til 10 (meget nemt). Svarkategorierne 1-4 er slået sammen til 'svært', 5-6 til 'hverken svært eller nemt' og 7-10 til 'nemt'. Tallene i figuren er angivet i procent. N = 473 (stx), 326 (hhx), 188 (htx), 987 (total).

**Figur 13-7: Har du i løbet af grundforløbet prøvet at arbejde med forskellige studieretninger? (Elever, 2021)**



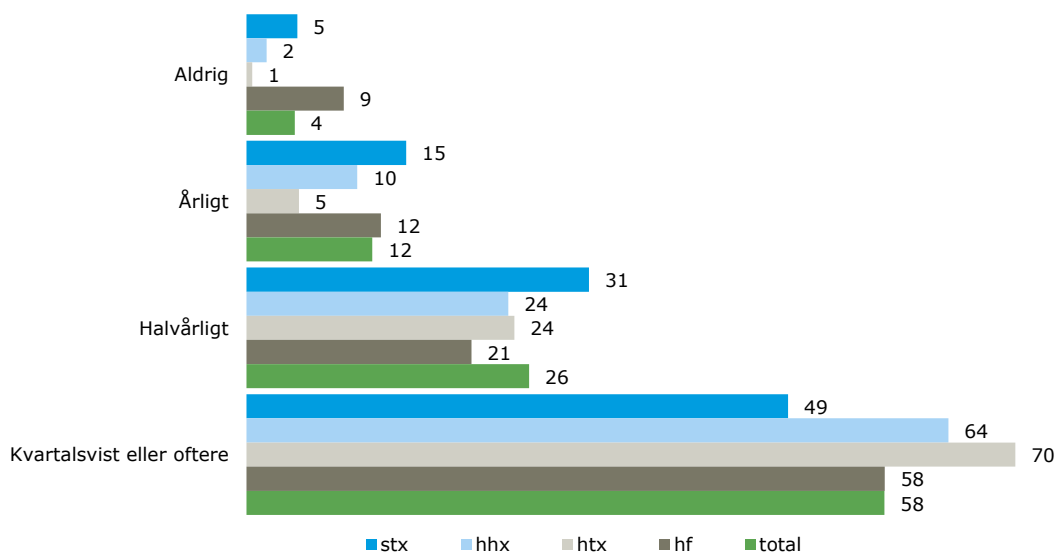
Note: Spørgsmålet er stillet til alle elever på de treårige uddannelser. Svarkategorierne går fra 1 (meget svært) til 10 (meget nemt). Tallene i figuren er angivet i procent. N = 2190 (stx), 1427 (hhx), 810 (htx), 4800 (Total).

**Figur 13-8: I hvilken grad er løbende evaluering og feedback en integreret del af din undervisning? (Lærere, 2017-2021)**



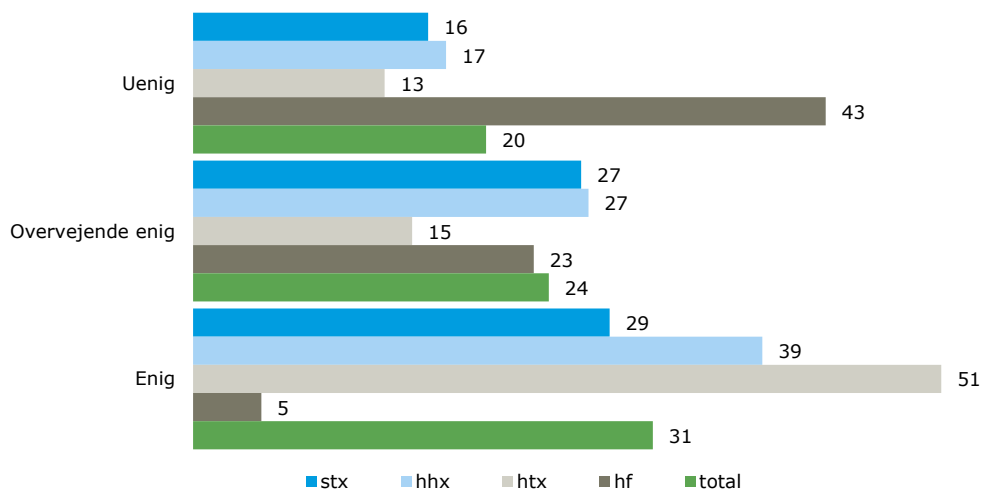
Note: N (2017) = 791 (stx), 462 (hhx), 245 (htx), 248 (hf), 1.746 (total). N (2018) = 641 (stx), 438 (hhx), 225 (htx), 319 (hf), 1.480 (total). N (2019) = 725 (stx), 438 (hhx), 237 (htx), 306 (hf), 1.706 (total). N (2020) = 469 (stx), 385 (hhx), 184 (htx), 335 (hf), 1.373 (total). N (2021) = 468 (stx), 322 (hhx), 186 (htx), 324 (hf), 1.300 (total). Den lodrette linje angiver skillelinjen for reformens ikrafttrædelse. \* angiver en signifikant udvikling ( $p < 0,05$ ) fra 2017 til 2021.

**Figur 13-9: Hvor ofte arbejder du sammen med dine kolleger (fx i et team) om følgende? – Planlægge og gennemføre flerfaglige forløb (lærere, 2021)**



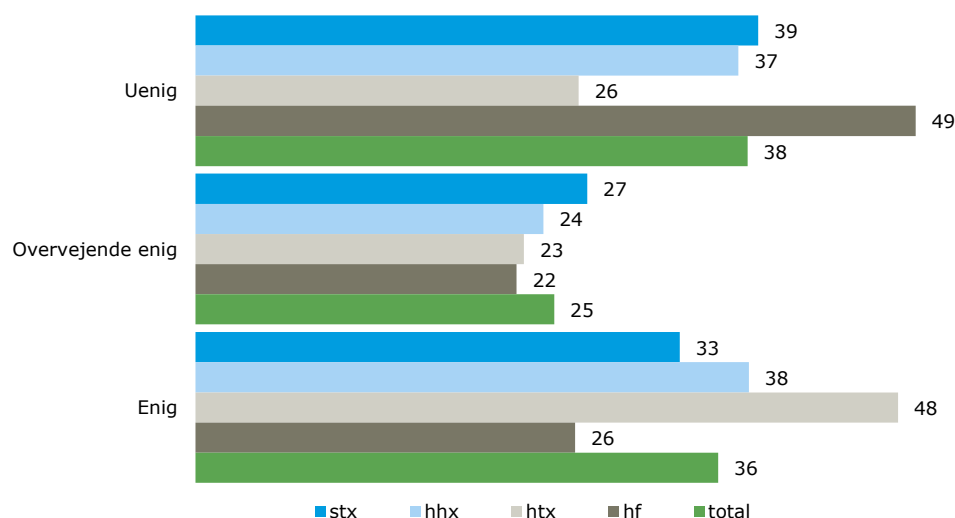
Note: Tallene i figuren er angivet i procent. N = 473 (stx), 326 (hhx), 188 (htx), 326 (hf), 1.313 (total).

**Figur 13-10: Klassens elever er gode til at anvende viden til at udvikle nye løsninger på virkelighedsnære problemer (lærere, 2021)**



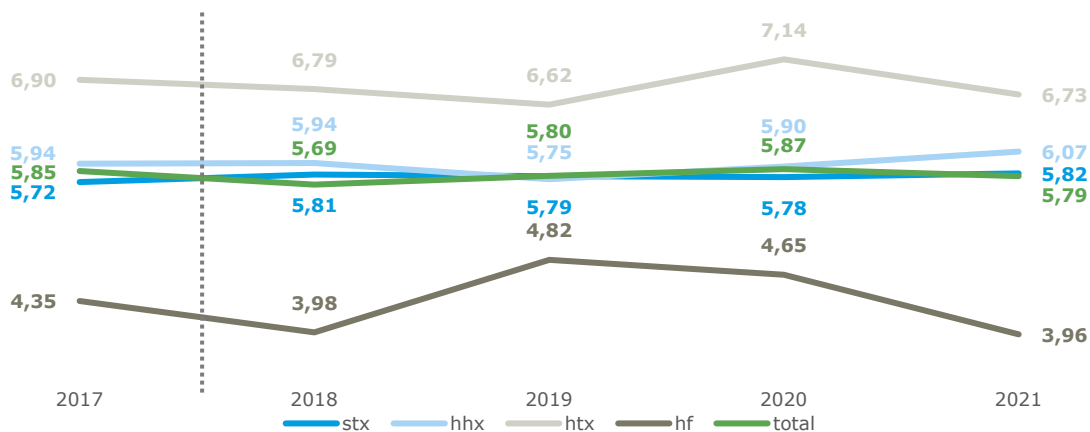
Note: Tallene i figuren er angivet i procent. 1-4 'uenig', 5-6 'overvejende enig' og 7-10 'enig'. Tallene summerer ikke til 100, da 'ved ikke' er udeladt. "Hvor enig eller uenig er du i følgende udsagn om eleverne i den klasse, du har valgt? (Du bedes besvare ud fra en gennemsnitsbetragtning af klassens elever): "De er gode til at anvende viden til at udvikle nye løsninger på virkelighedsnære problemer". N = 410 (stx), 277 (hhx), 160 (htx), 150 (hf), 997 (total).

**Figur 13-11: Klassens elever er ikke bange for at begå fejl (lærere, 2021)**



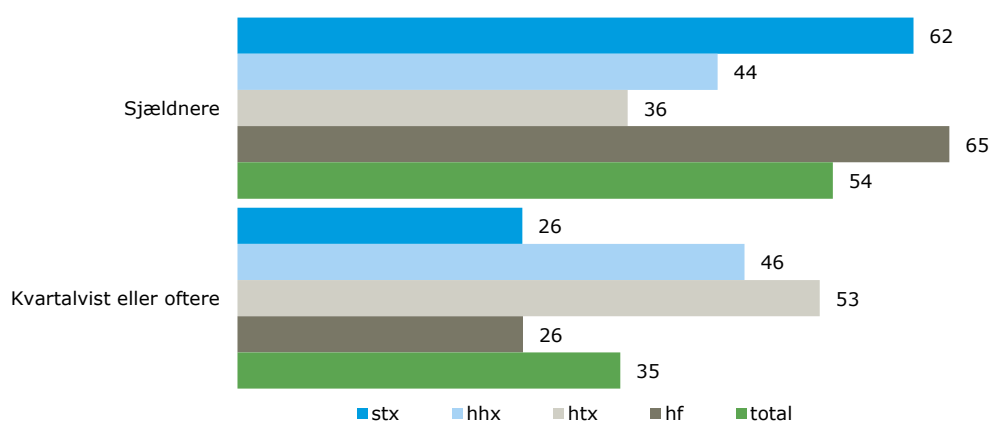
Note: Tallene i figuren er angivet i procent. 1-4 uenig, 5-6 overvejende enig, 7-10 enig. Tallene summerer ikke til 100, da 'ved ikke' er udeladt. "Hvor enig eller uenig er du i følgende udsagn om eleverne i den klasse, du har valgt? (Du bedes besvare ud fra en gennemsnitsbetragtning af klassens elever): "De er ikke bange for at begå fejl". N = 410 (stx), 277 (hhx), 160 (htx), 150 (hf), 997 (total).

**Figur 13-12: De er gode til at anvende viden til at udvikle nye løsninger på virkelighedsnære problemer (lærere, 2017-2021)**



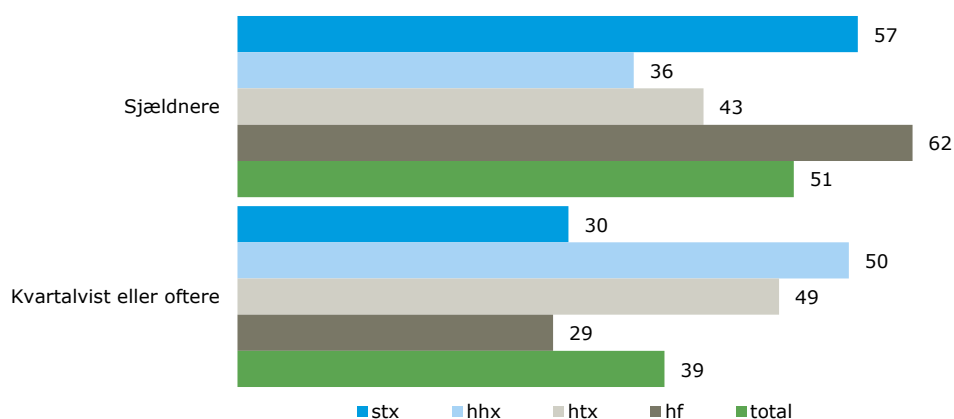
Note: Svarkategorierne går fra 1-10, hvor 1 angiver 'helt uenig' og 10 angiver 'helt enig'. N (2017) = 438 (stx), 279 (hhx), 153 (htx), 86 (hf), 956 (total). N (2018) = 162 (stx), 69 (hhx), 68 (htx), 65 (hf), 364 (total). N (2019) = 402 (stx), 307 (hhx), 151 (htx), 113 (hf), 973 (total). N (2020) = 270 (stx), 272 (hhx), 129 (htx), 120 (hf), 791 (total). N (2021) = 292 (stx), 231 (hhx), 127 (htx), 107 (hf), 757 (total). Den lodrette linje angiver skillelinjen for reformens ikrafttrædelse. \* angiver en signifikant udvikling ( $p < 0,05$ ) fra 2017 til 2021.

**Figur 13-13: Hvor ofte arbejder eleverne med innovation (lærere, 2021)**



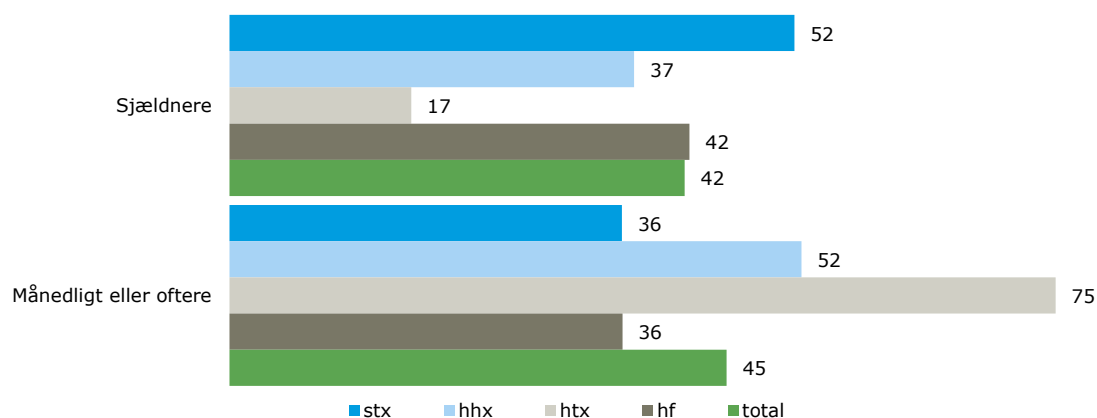
Note: Tallene i figuren er angivet i procent. Tallene summerer ikke til 100, da 'ikke relevant' er udeladt. Kvartalsvist eller oftere dækker over svarene: 'kvartalsvist', 'månedligt' og 'ugentligt'. Sjældnere dækker over: 'sjældnere' og 'slet ikke'. "Hvis du tænker tilbage på din undervisning i denne klasse i dette skoleår, hvor ofte har eleverne arbejdet med innovation (fx at udvikle nye løsninger på problemer, at eksperimentere med forskellige løsninger på virkelighedsnære problemer)?" N = 473 (stx), 326 (hhx), 188 (htx), 326 (hf), 1.313 (total).

**Figur 13-14: Hvor ofte arbejder eleverne med konkrete problemstillinger fra virkeligheden (lærere, 2021)**



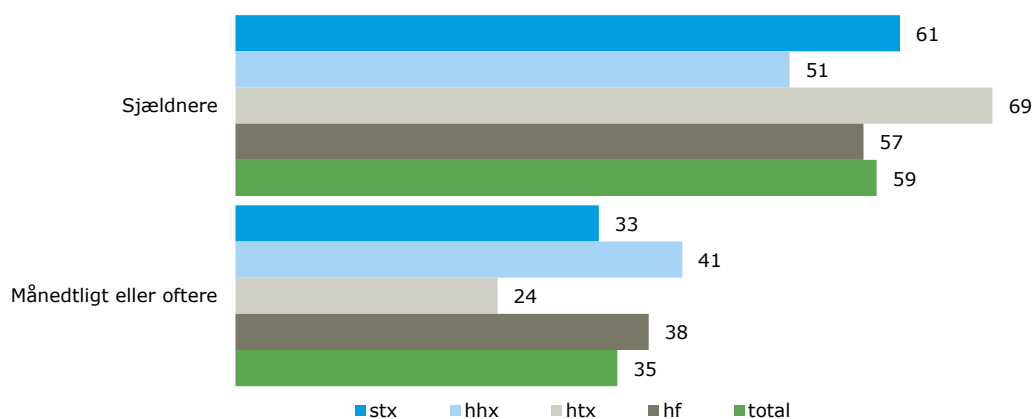
Note: Tallene i figuren er angivet i procent. Tallene summerer ikke til 100, da 'ikke relevant' er udeladt. Kvartalsvist eller oftere dækker over svarene: 'kvartalsvist', 'månedligt' og 'ugentligt'. Sjældnere dækker over: 'sjældnere' og 'slet ikke'. "Hvis du tænker tilbage på din undervisning i denne klasse i dette skoleår, hvor ofte har eleverne arbejdet med konkrete problemstillinger fra virkeligheden (fx løse opgaver for en virksomhed/institution, undersøge problemstillinger gennem besøg på/interview med virksomheder/organisationer etc.)?" N = 473 (stx), 326 (hhx), 188 (htx), 326 (hf), 1.313 (total).

**Figur 13-15: Undervisningen har givet mig mulighed for at arbejde med innovation (fx at udvikle nye løsninger på problemer og at eksperimentere med forskellige løsninger på virkelighedsnære problemer), (elever, 2021)**



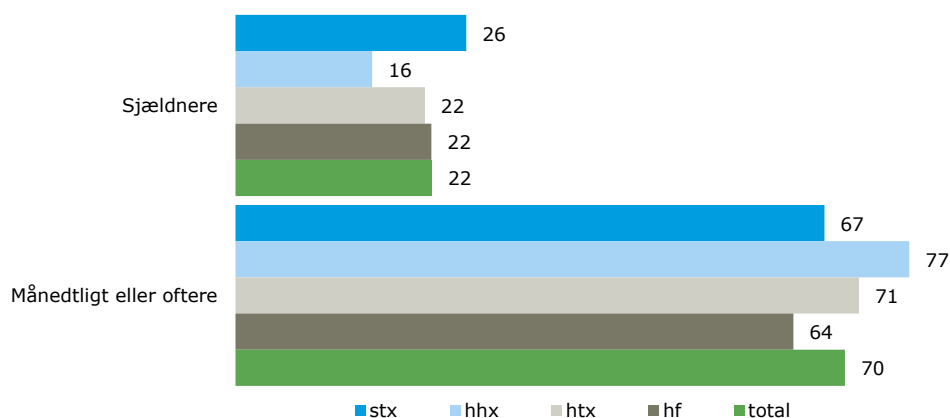
Note: Tallene i figuren er angivet i procent. Månedligt eller oftere dækker over svarene: 'månedligt', 'ugentligt' og 'dagligt'. Sjældnere dækker over: 'sjældnere' og 'slet ikke'. Tallene summerer ikke til 100, da 'ved ikke' er udeladt. Spørgsmålet: "Hvis du tænker tilbage på undervisningen i dette skoleår hvor ofte har du så oplevet nedenstående?: Det kan enten være i undervisningen i et enkelt fag eller i et flerfagligt forløb: "At undervisningen har givet mig mulighed for at arbejde med innovation (fx at udvikle nye løsninger på problemer at eksperimentere med forskellige løsninger på virkelighedsnære problemer)". N = 7.302 (stx), 3.894 (hhx), 2.248 (htx), 2.561 (hf), 16.005 (total).

**Figur 13-16: Hvor ofte har eleverne arbejdet med globale problemstillinger i undervisningen (fx klima, flygtninge, global økonomi, kulturelle ligheder og forskelle)? (Lærere, 2021)**



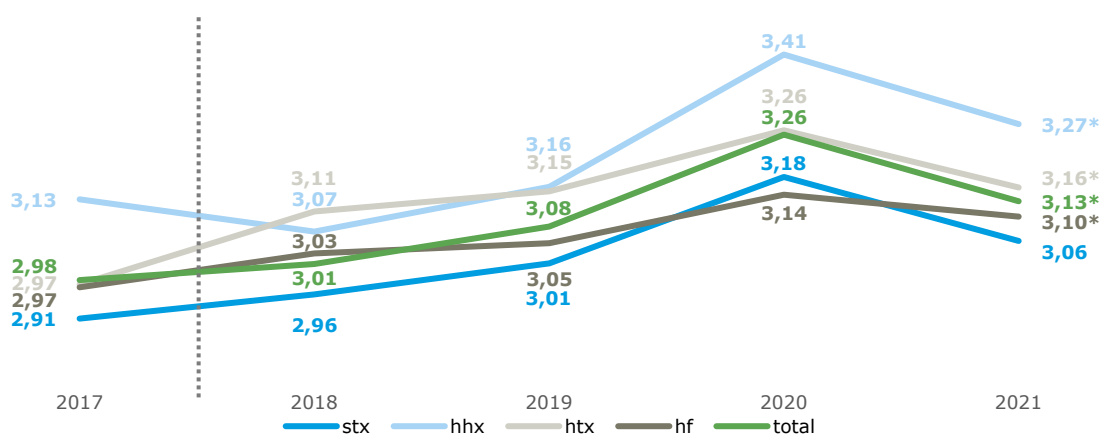
Note: Tallene i figuren er angivet i procent. Månedligt eller oftere dækker over svarene: 'månedligt' og 'ugentligt'. Sjældnere dækker over 'kvartalsvist', 'sjældnere' og 'slet ikke'. Tallene summerer ikke til 100, da 'ikke relevant' er udeladt. Spørgsmålet: "Hvis du tænker tilbage på din undervisning i denne klasse i dette skoleår, hvor ofte har... eleverne arbejdet med globale problemstillinger i undervisningen (fx klima, flygtninge, global økonomi, kulturelle ligheder og forskelle)?" N = 473 (stx), 326 (hhx), 188 (htx), 326 (hf), 1.313 (total).

**Figur 13-17: Undervisningen har givet mig mulighed for at arbejde med globale problemstillinger (fx klima flygtninge global økonomi kulturelle ligheder og forskelle), (elever, 2021)**



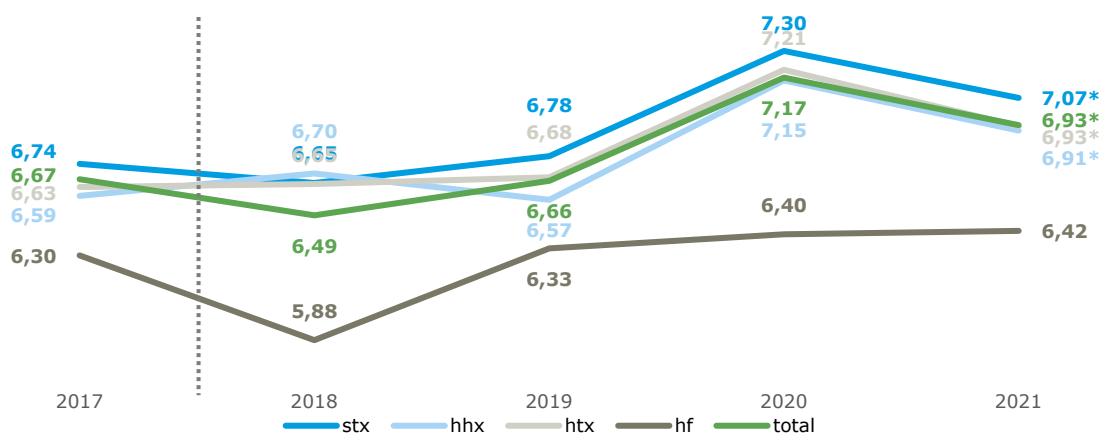
Note: Tallene i figuren er angivet i procent. Månedligt eller oftere dækker over svarene: 'månedligt', 'ugentligt' og dagligt. Sjældnere dækker over: 'sjældnere' og 'slet ikke'. Tallene summerer ikke til 100, da 'ikke relevant' er udeladt. Spørgsmålet: "Hvis du tænker tilbage på din undervisning i denne klasse i dette skoleår, hvor ofte har... eleverne arbejdet med globale problemstillinger i undervisningen (fx klima, flygtninge, global økonomi, kulturelle ligheder og forskelle)?" N = 7.302 (stx), 3.894 (hhx), 2.248 (htx), 2.561 (hf), 16.005 (total).

**Figur 13-18: Undervisningen har givet mig mulighed for at arbejde med globale problemstillinger (fx klima flygtninge global økonomi kulturelle ligheder og forskelle), (elever, 2017-2021)**



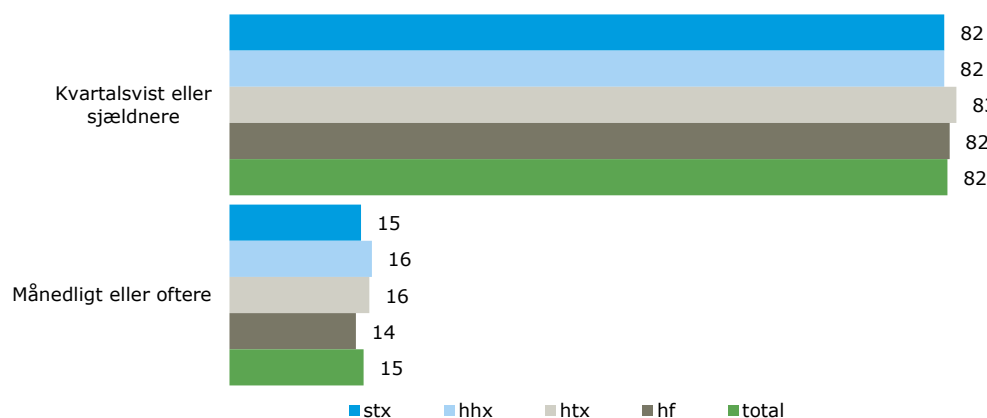
Note: N (2017) = 7.919 (stx), 4.002 (hhx), 2.400 (htx), 1.023 (hf), 15.344 (total). N (2018) = 5.156 (stx), 2.361 (hhx), 1.177 (htx), 1.704 (hf), 10.398 (total). N (2019) = 7.706 (stx), 5.003 (hhx), 3.266 (htx), 1.838 (hf), 17.813 (total). N (2020) = 5.516 (stx), 3.816 (hhx), 2.004 (htx), 1.347 (hf), 12.683 (total). N (2021) = 6.833 (stx), 3.604 (hhx), 2.086 (htx), 2.204 (hf), 14.727 (total). Den lodrette linje angiver skillelinjen for reformens ikrafttrædelse. \* angiver en signifikant udvikling (p < 0,05) fra 2017 til 2021.

**Figur 13-19: Jeg har et godt kendskab til aktuelle globale problemstillinger (fx klima, flygtninge, global økonomi, kulturelle ligheder og forskelle), (elever, 2017-2021)**



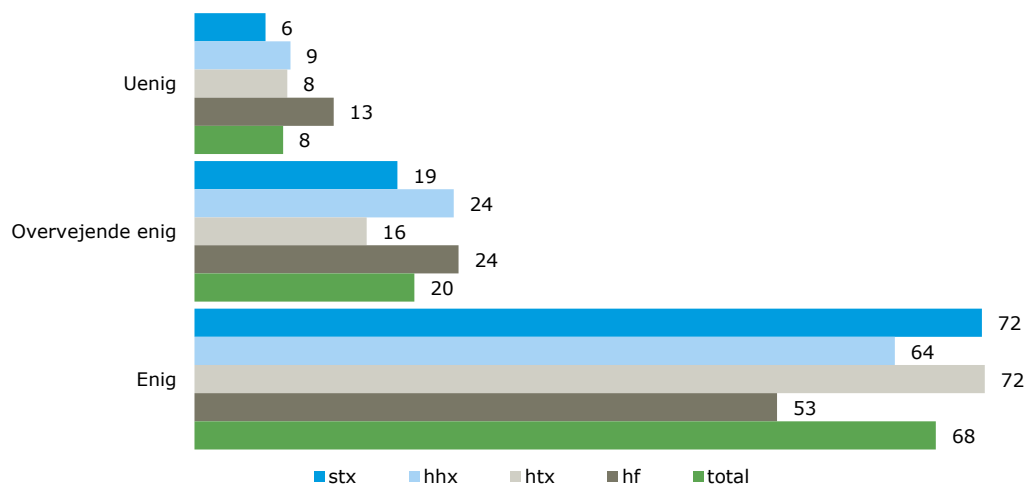
Note: N (2017) = 4.409 (stx), 2.224 (hhx), 1.122 (htx), 277 (hf), 8.032 (total). N (2018) = 1.496 (stx), 255 (hhx), 161 (htx), 514 (hf), 2.426 (total). N (2019) = 4.375 (stx), 2.778 (hhx), 2.075 (htx), 906 (hf), 10.134 (total). N (2020) = 3.822 (stx), 2.595 (hhx), 1.364 (htx), 671 (hf), 8.452 (total). N (2021) = 4.592 (stx), 2.371 (hhx), 1.379 (htx), 1.053 (hf), 9.395 (total). Den lodrette linje angiver skillelinjen for reformens ikrafttrædelse. \* angiver en signifikant udvikling ( $p < 0,05$ ) fra 2017 til 2021.

**Figur 13-20: Hvor ofte har du bedt eleverne reflektere over, hvordan faget kan bruges i deres videre uddannelse? (Lærere, 2017-2021)**



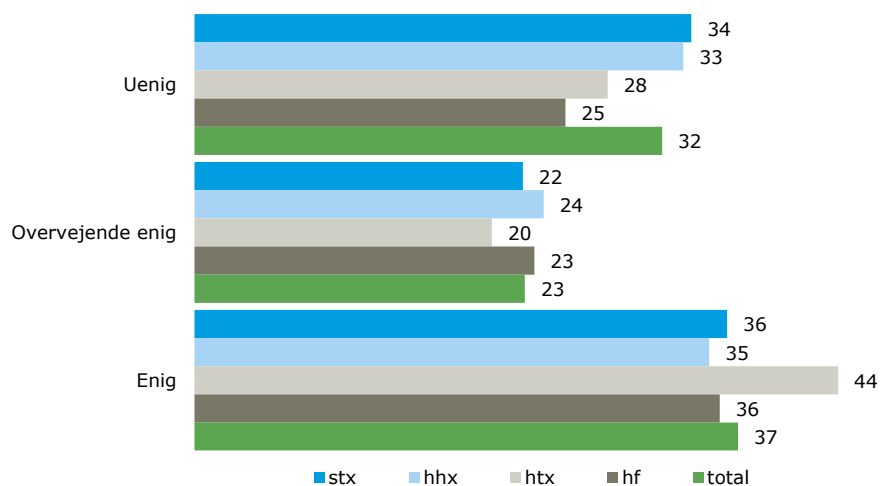
Note: Tallene i figuren er angivet i procent. Månedligt eller oftere dækker over svarene: 'månedligt' og 'ugentligt'. Kvartalsvist eller sjældnere dækker over: 'kvartalsvist', 'sjældnere' og 'slet ikke'. Tallene summerer ikke til 100, da 'ikke relevant' er udeladt. Spørgsmålet: "Hvis du tænker tilbage på din undervisning i denne klasse i dette skoleår, hvor ofte har du bedt eleverne reflektere over, hvordan faget kan bruges i deres videre uddannelse?" N = 473 (stx), 326 (hhx), 188 (htx), 326 (hf), 1.313 (total).

**Figur 13-21: Jeg er kildekritisk, når det kommer til information fundet gennem digitale medier (elever, 2021)**



Note: Tallene i figuren er angivet i procent. 1-4 'uenig', 5-6 'overvejende enig' og 7-10 'enig'. Tallene summerer ikke til 100, da 'ved ikke' er udeladt. N = 4.739 (stx), 2.467 (hhx), 1.438 (htx), 1.173 (hf), 9.817 (total).

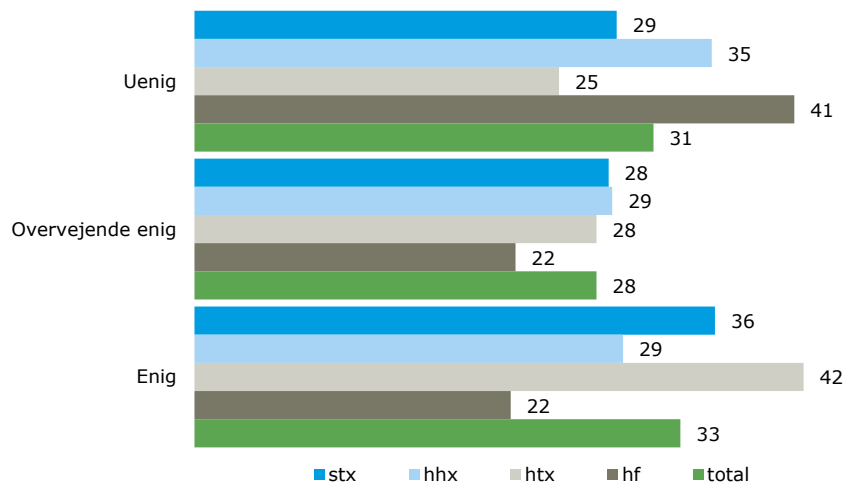
**Figur 13-22: Jeg beskytter mine egne digitale data og identitet (fx ved at bruge firewall, blokere computerens webcam, bruge forskellige browsere til Facebook, netbank og Google mv.), (elever, 2021)**



Note: Tallene i figuren er angivet i procent. 1-4 'uenig', 5-6 'overvejende enig', 7-10 'enig'. Tallene summerer ikke til 100, da 'ved ikke' er udeladt. N = 4.739 (stx), 2.467 (hhx), 1.438 (htx), 1.173 (hf), 9.817 (total).

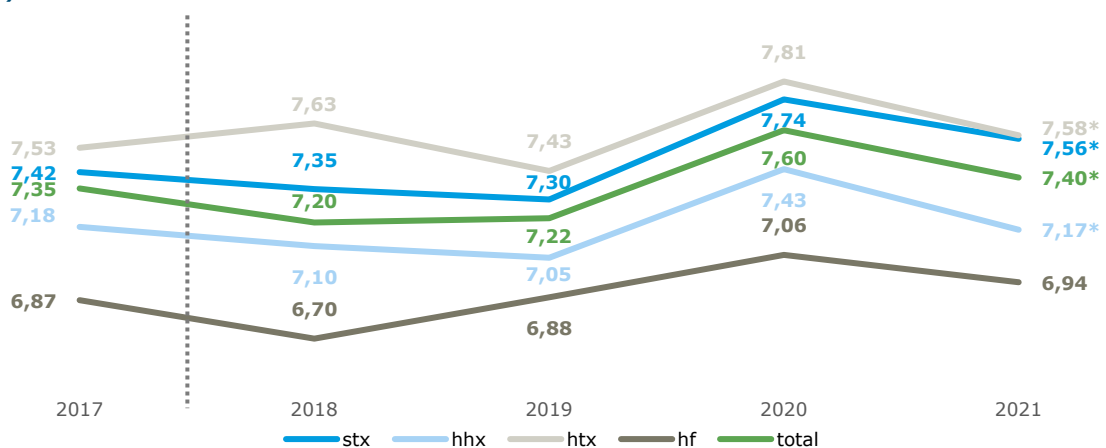


**Figur 13-23: Jeg er god til at skabe digitale produkter i de forskellige fag (fx podcasts, videoer, spil, datasæt, hjemmesider, 3D-modeller mv.), (elever, 2021)**



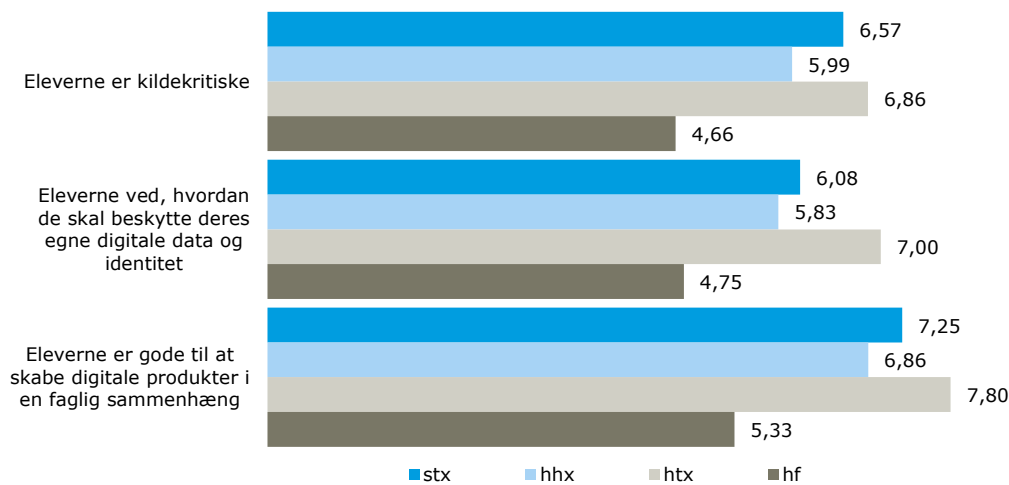
Note: Tallene i figuren er angivet i procent. 1-4 'uenig', 5-6 'overvejende enig' og 7-10 'enig'. Tallene summerer ikke til 100, da 'ved ikke' er udeladt. N = 4.739 (stx), 2.467 (hhx), 1.438 (htx), 1.173 (hf), 9.817 (total).

**Figur 13-24: Jeg er kildekritisk, når det kommer til information fundet gennem digitale medier (elever, 2017-2021)**



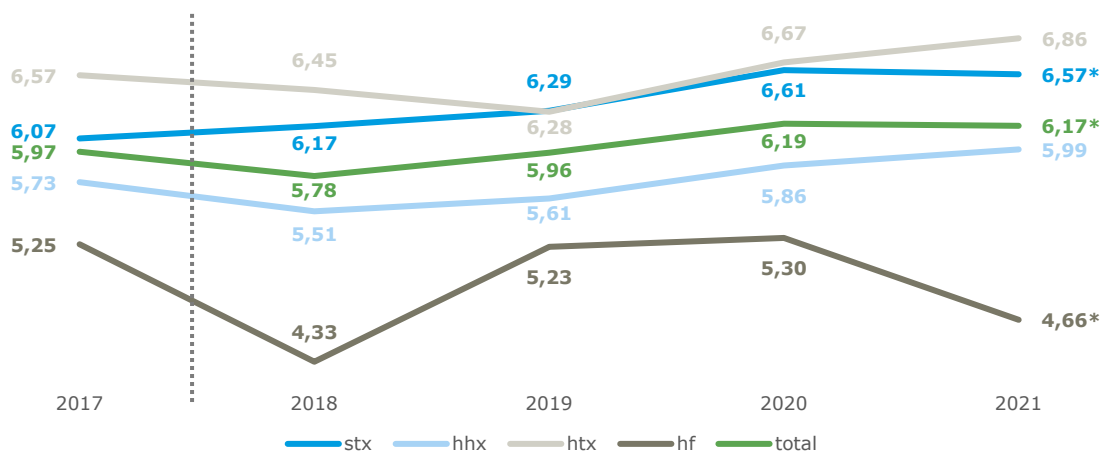
Note: N (2017) = 4.421 (stx), 2.240 (hhx), 1.130 (htx), 285 (hf), 8.076 (total). N (2018) = 1.499 (stx), 259 (hhx), 163 (htx), 516 (hf), 2.437 (total). N (2019) = 4.394 (stx), 2.774 (hhx), 2.089 (htx), 912 (hf), 10.169 (total). N (2020) = 3.829 (stx), 2.588 (hhx), 1.368 (htx), 637 (hf), 8.458 (total). N (2021) = 4.593 (stx), 2.378 (hhx), 1.386 (htx), 1.056 (hf), 9.413 (total). Den lodrette linje angiver skillelinjen for reformens ikrafttrædelse. \* angiver en signifikant udvikling (p < 0,05) fra 2020 til 2021.

**Figur 13-25: Elevernes digitale kompetencer (lærere, 2021)**



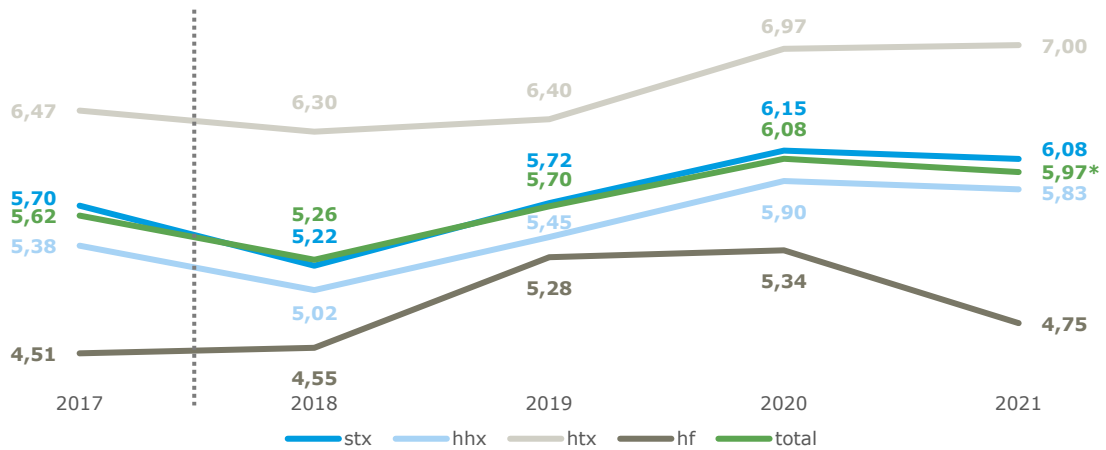
Note: Svarene er et gennemsnit af lærernes svar på spørgsmålene: "De er kildekritiske, når det kommer til information fundet gennem digitale medier", "De ved, hvordan de skal beskytte deres egne digitale data og identitet (fx ved at bruge firewall, blokere computerens webcam, bruge forskellige browsere til Facebook, netbank og Google mv.)" og "De er gode til at skabe digitale produkter i en faglig sammenhæng (fx podcasts, videoer, spil, datasæt, hjemmesider, 3D-modeller mv.)". Det har været muligt at svare mellem 1 og 10, hvor 1 angiver 'helt uenig' og 10 angiver 'helt enig'. N = 410 (stx), 277 (hhx), 160 (htx), 150 (hf), 997 (total).

**Figur 13-26: Eleverne er kildekritiske, når det kommer til information fundet gennem digitale medier (lærere, 2017-2021)**



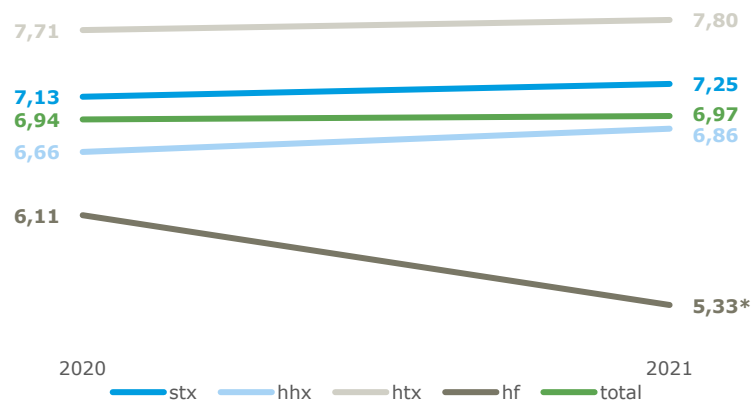
Note: N (2017) = 579 (stx), 332 (hhx), 178 (htx), 120 (hf), 1.209 (total). N (2018) = 240 (stx), 81 (hhx), 75 (htx), 84 (hf), 480 (total). N (2019) = 540 (stx), 350 (hhx), 177 (htx), 149 (hf), 1.216 (total). N (2020) = 374 (stx), 302 (hhx), 147 (htx), 144 (hf), 967 (total). N (2021) = 383 (stx), 269 (hhx), 152 (htx), 138 (hf), 942 (total). Den lodrette linje angiver skillelinjen for reformens ikrafttrædelse. \* angiver en signifikant udvikling (p < 0,05) fra 2017 til 2021.

**Figur 13-27: Eleverne ved, hvordan de skal beskytte deres egne digitale data og identitet (lærere, 2017-2021)**



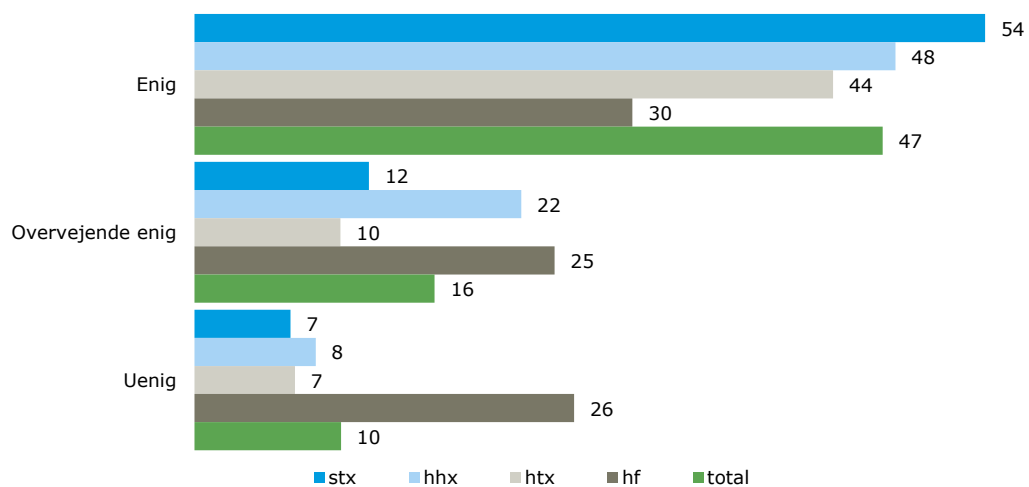
Note: N (2017) = 298 (stx), 200 (hhx), 115 (htx), 65 (hf), 678 (total). N (2018) = 111 (stx), 53 (hhx), 50 (htx), 47 (hf), 261 (total). N (2019) = 274 (stx), 211 (hhx), 112 (htx), 81 (hf), 678 (total). N (2020) = 211 (stx), 202 (hhx), 101 (htx), 91 (hf), 605 (total). N (2021) = 211 (stx), 156 (hhx), 101 (htx), 85 (hf), 553 (total). Den lodrette linje angiver skillelinjen for reformens ikrafttrædelse. \* angiver en signifikant udvikling ( $p < 0,05$ ) fra 2017 til 2021.

**Figur 13-28: Eleverne er gode til at skabe digitale produkter i en faglig sammenhæng (lærere, 2020-2021)**



Note: N (2020) = 334 (stx), 262 (hhx), 139 (htx), 120 (hf), 855 (total). N (2021) = 350 (stx), 239 (hhx), 135 (htx), 112 (hf), 836 (total). \* angiver en signifikant udvikling ( $p < 0,05$ ) fra 2020 til 2021.

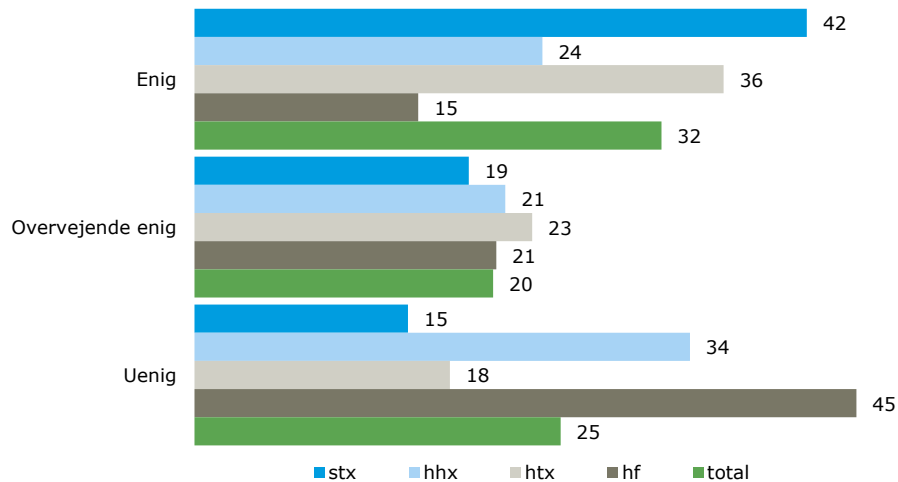
**Figur 13-29: Eleverne har viden om demokratiske institutioner og beslutningsprocesser (lærere, 2021)**



Note: Tallene i figuren er angivet i procent. 1-4 'uenig', 5-6 'overvejende enig', 7-10 'enig'. Tallene summerer ikke til 100, da 'ved ikke' er udeladt. Spørgsmål: "Hvor enig eller uenig er du i følgende udsagn om eleverne i den, du har valgt? (Du bedes

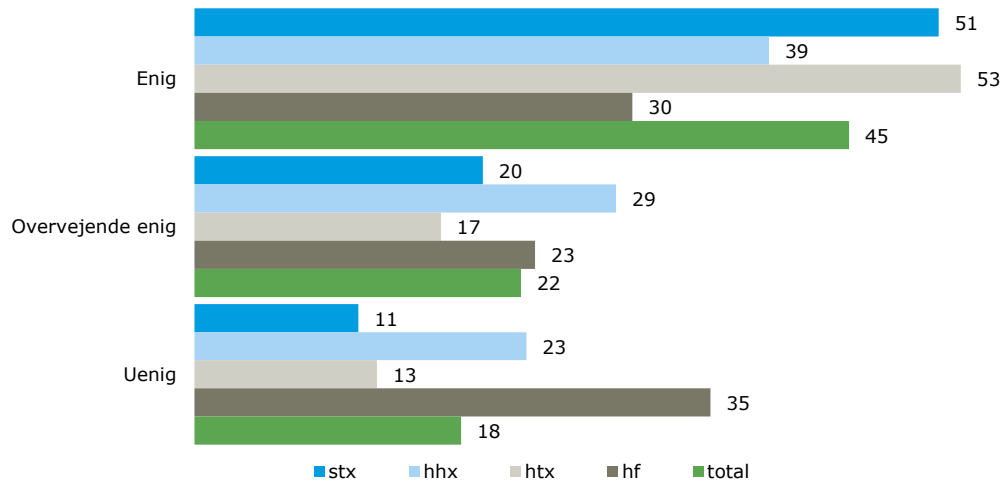
besvare ud fra en gennemsnitsbetragtning af klassens elever): "De har viden om demokratiske institutioner og beslutningsprocesser (herunder viden om hvordan beslutninger træffes i det nationale og lokale demokrati samt skolens demokrati)". N = 410 (stx), 277 (hhx), 160 (htx), 150 (hf), 997 (total).

**Figur 13-30: Eleverne søger indflydelse gennem skolens formelle demokrati (lærere, 2021)**



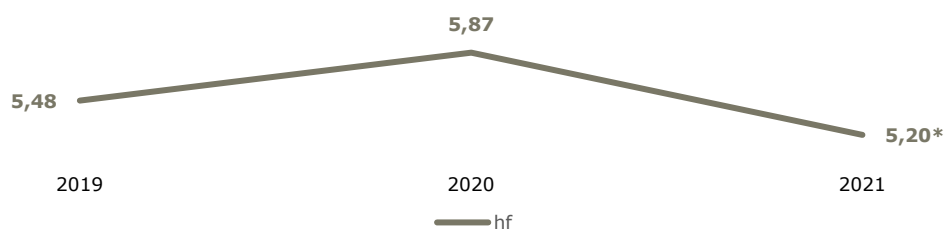
Note: Tallene i figuren er angivet i procent. 1-4 'uenig', 5-6 'overvejende enig' og 7-10 'enig'. Tallene summerer ikke til 100, da 'ved ikke' er udeladt. Spørgsmål: "Hvor enig eller uenig er du i følgende udsagn om eleverne i den, du har valgt? (Du bedes besvare ud fra en gennemsnitsbetragtning af klassens elever): "De søger indflydelse gennem skolens formelle demokrati (fx elevråd/kursistråd og pædagogiske udvalg), når de er uenige i beslutninger vedr. undervisningen eller øvrige aktiviteter på skolen." N = 410 (stx), 277 (hhx), 160 (htx), 150 (hf), 997 (total).

**Figur 13-31: Eleverne søger indflydelse gennem den åbne og frie diskussion (lærere, 2021)**



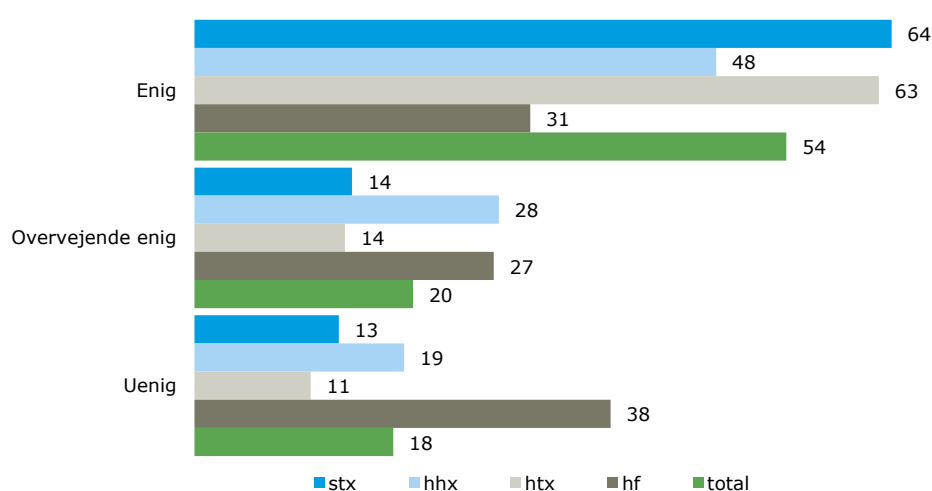
Note: Tallene i figuren er angivet i procent. 1-4 'uenig', 5-6 'overvejende enig' og 7-10 'enig'. Tallene summerer ikke til 100, da 'ved ikke' er udeladt. Spørgsmål: "Hvor enig eller uenig er du i følgende udsagn om eleverne i den, du har valgt? (Du bedes besvare ud fra en gennemsnitsbetragtning af klassens elever): "De søger indflydelse gennem den åbne og frie diskussion, når de er uenige i beslutninger vedr. undervisningen eller øvrige aktiviteter på skolen." N = 410 (stx), 277 (hhx), 160 (htx), 150 (hf), 997 (total).

**Figur 13-32: Undervisningen er professionsrettet og praksisorienteret (elever, 2019-2021)**



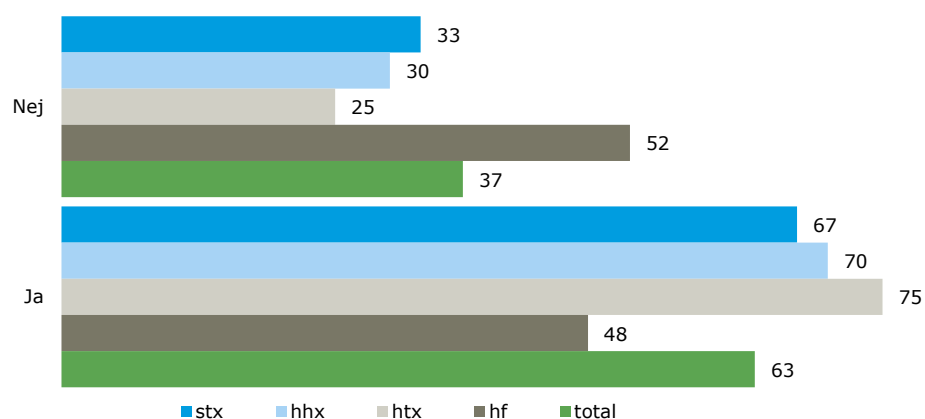
Note: Spørgsmålet er stillet til 1. hf-elever. Svarkategorierne går fra 1-10, hvor 1 angiver 'helt uenig' og 10 angiver 'helt enig'. Spørgsmål: "På en skala fra 1-10, hvor enig eller uenig er du så i følgende sætninger...: "Projektforløbet/praktikforløbet gav god forståelse for, hvordan fagene der indgik, kan bruges i praksis"". \* angiver en signifikant udvikling ( $p < 0,05$ ) fra 2019-2021. N = 613 (2019), 393 (2020), 595 (2021).

**Figur 13-33: Der er en åben debatkultur mellem eleverne i klassen (Lærere, 2021)**



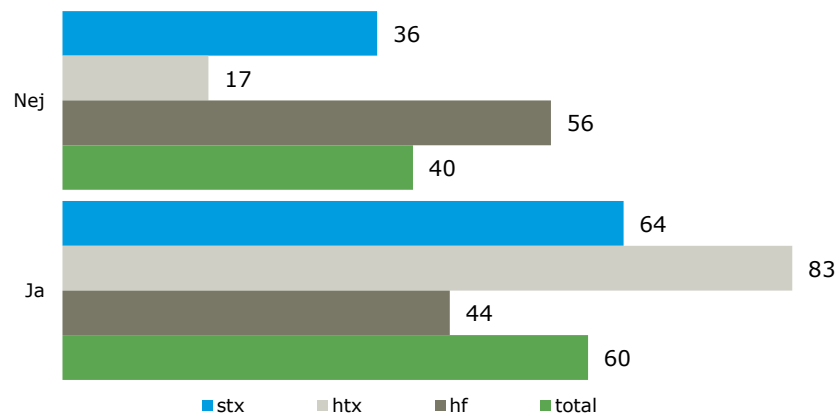
Note: Tallene i figuren er angivet i procent. 1-4 uenig, 5-6 overvejende enig, 7-10 enig. Tallene summerer ikke til 100, da 'ved ikke' er udeladt. Spørgsmål: "Hvor enig eller uenig er du i følgende udsagn om eleverne i den, du har valgt? (Du bedes besvare ud fra en gennemsnitsbetragtning af klassens elever): "Der er en åben debatkultur mellem eleverne i klassen, hvor de lytter til hinandens argumenter og tør diskutere emner, de ikke er enige om."" N = 410 (stx), 277 (hhx), 160 (htx), 150 (hf), 997 (total).

**Figur 13-34: Har skolen et særligt fokus på at understøtte og vejlede elever med de rette kompetencer til at vælge matematik? (Ledere, 2021)**



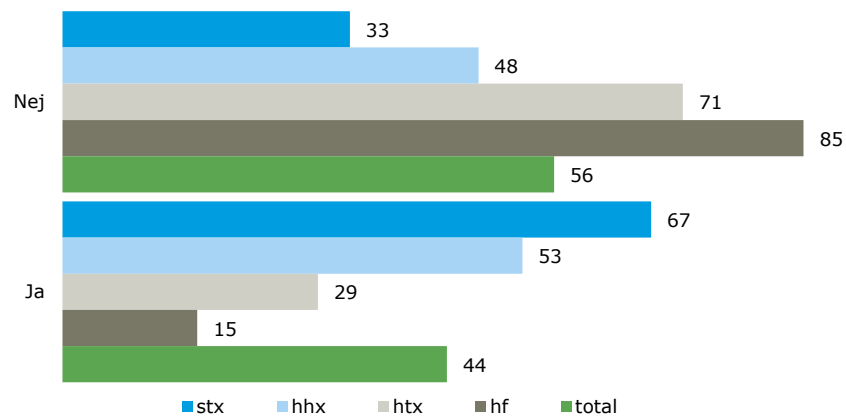
Note: Tallene i figuren er angivet i procent. Spørgsmål: "Har skolen et særligt fokus på at understøtte og vejlede elever med de rette kompetencer til at vælge matematik?" N = 64 (stx), 40 (hhx), 24 (htx), 52 (hf) 180 (total).

**Figur 13-35: Har skolen et særligt fokus på at understøtte og vejlede elever med de rette kompetencer til at vælge naturvidenskabelige fag? (Ledere, 2021)**



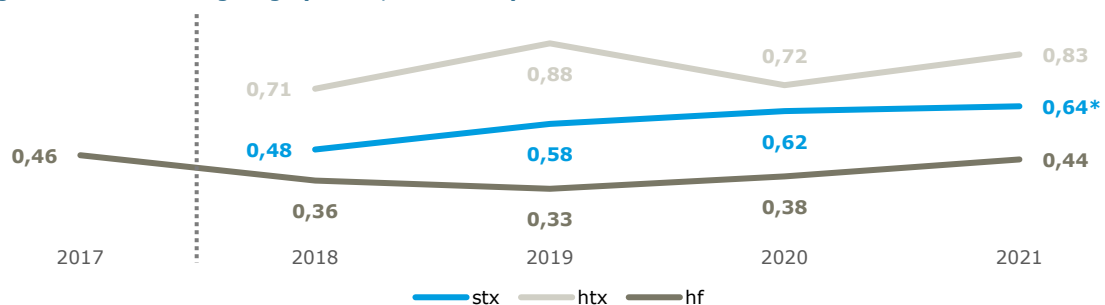
Note: Tallene i figuren er angivet i procent. Spørgsmål: "Har skolen et særligt fokus på at understøtte og vejlede elever med de rette kompetencer til at vælge naturvidenskabelige fag?" N = 64 (stx), 24 (htx), 52 (hf) 140 (total).

**Figur 13-36: Har skolen et særligt fokus på at understøtte og vejlede elever med de rette kompetencer til at vælge fremmedsprog? (Ledere, 2021)**



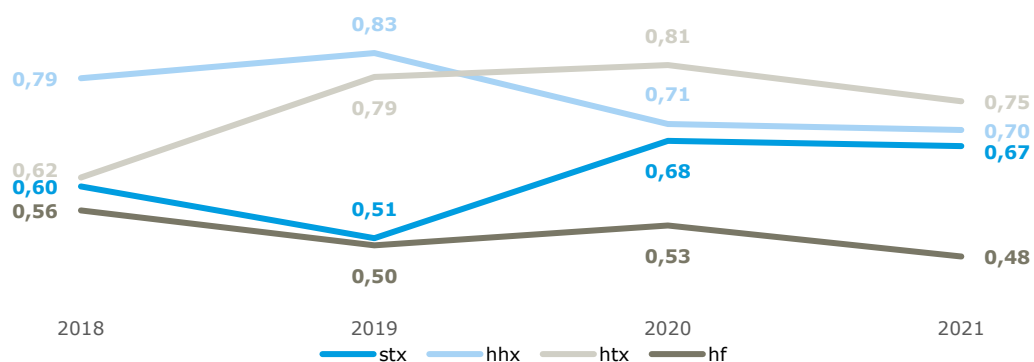
Note: Tallene i figuren er angivet i procent. Spørgsmål: "Har skolen et særligt fokus på at understøtte og vejlede elever med de rette kompetencer til at vælge fremmedsprog?" N = 64 (stx), 40 (hhx), 24 (htx), 52 (hf) 180 (total).

**Figur 13-37: Har skolen et særligt fokus på at understøtte og vejlede elever med de rette kompetencer til at vælge naturvidenskabelige fag? (Ledere, 2017-2021)**



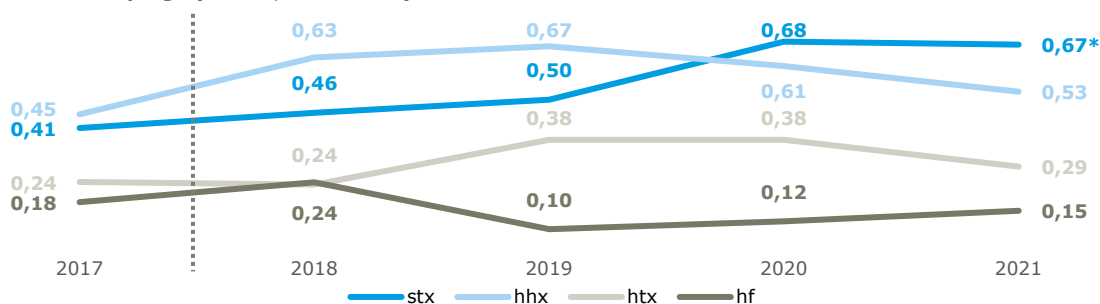
Note: N (2017) = 72 (hf), N (2018) = 102 (stx), 37 (htx), 66 (hf). N (2019) = 80 (stx), 24 (htx), 54 (hf). N (2020) = 69 (stx), 32 (htx), 58 (hf). N (2021) = 64 (stx), 24 (htx), 52 (hf). Den lodrette linje angiver skillelinjen for reformens ikrafttrædelse. \* angiver en signifikant udvikling ( $p < 0,05$ ) fra 2018 til 2021.

**Figur 13-38: Har skolen et særligt fokus på at understøtte og vejlede elever med de rette kompetencer til at vælge matematik? (Ledere, 2018-2021)**



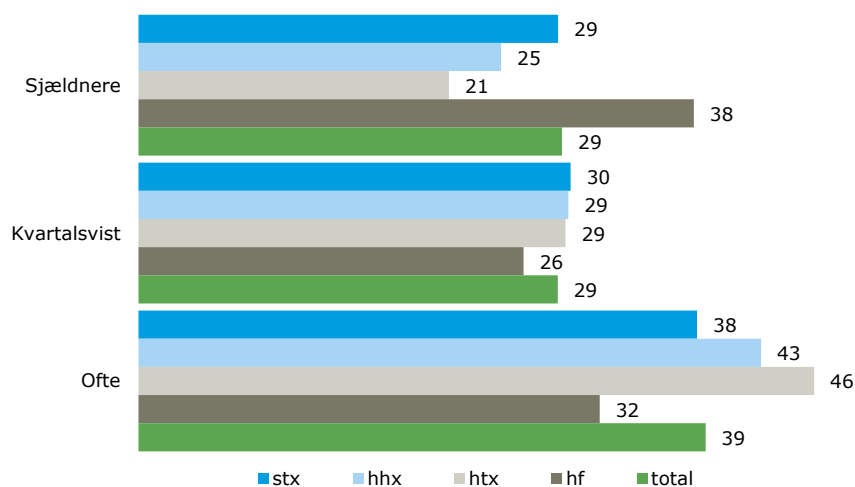
Note: N (2018) = 98 (stx), 38 (hhx), 34 (htx), 66 (hf). N (2019) = 80 (stx), 30 (hhx), 24 (htx), 62 (hf). N (2020) = 69 (stx), 38 (hhx), 32 (htx), 58 (hf). N (2021) = 64 (stx), 40 (hhx), 24 (htx), 52 (hf). Den lodrette linje angiver skillelinjen for reformens ikrafttrædelse. \* angiver en signifikant udvikling ( $p < 0,05$ ) fra 2018 til 2021.

**Figur 13-39: Har skolen et særligt fokus på at understøtte og vejlede elever med de rette kompetencer til at vælge fremmedsprog? (Ledere, 2017-2021)**



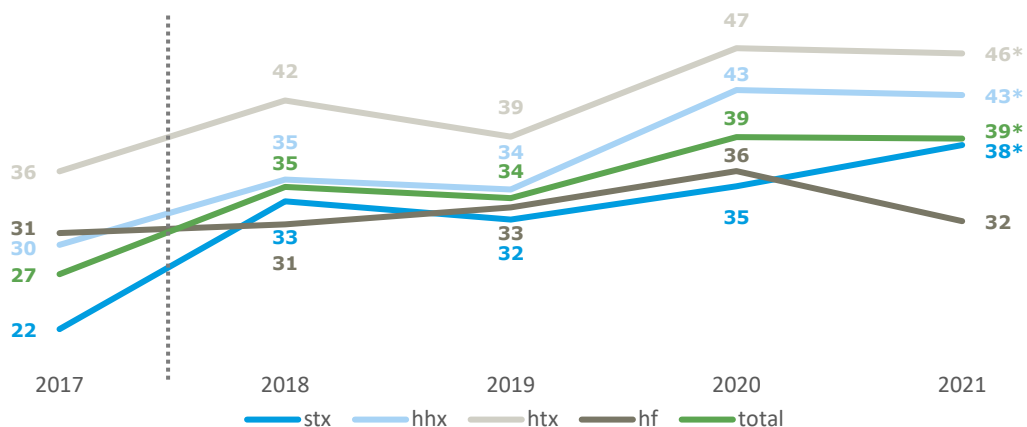
Note: N (2017) = 102 (stx), 44 (hhx), 37 (htx), 72 (hf). N (2018) = 102 (stx), 38 (hhx), 34 (htx), 66 (hf). N (2019) = 80 (stx), 30 (hhx), 24 (htx), 52 (hf). N (2020) = 69 (stx), 38 (hhx), 32 (htx), 58 (hf). N (2021) = 64 (stx), 40 (hhx), 24 (htx), 52 (hf). Den lodrette linje angiver skillelinjen for reformens ikrafttrædelse. \* angiver en signifikant udvikling ( $p < 0,05$ ) fra 2017 til 2021.

**Figur 13-40: Hvor ofte eleverne skabte digitale produktioner i undervisningen (fx ved at optage og redigere film/lyd, lave præsentationer eller hjemmesider) i skoleåret 2020/21? (Lærere, 2021)**



Note: Tallene i figuren er angivet i procent. Ofte dækker over svarene: 'månedligt' og 'ugentligt'. Kvartalsvist dækker over 'kvartalsvist'. Sjældnere dækker over 'sjældnere' og 'slet ikke'. Tallene summerer ikke til 100, da 'ikke relevant' er udeladt. Spørgsmålet: "Hvis du tænker tilbage på din undervisning i denne klasse i dette skoleår, hvor ofte har eleverne skabt digitale produktioner i undervisningen (fx optage og redigere film/lyd, lave præsentationer evt. med speak, hjemmeside, 3D-modeller mv.)?" N = 473 (stx), 326 (hhx), 188 (htx), 326 (hf), 1.313 (total).

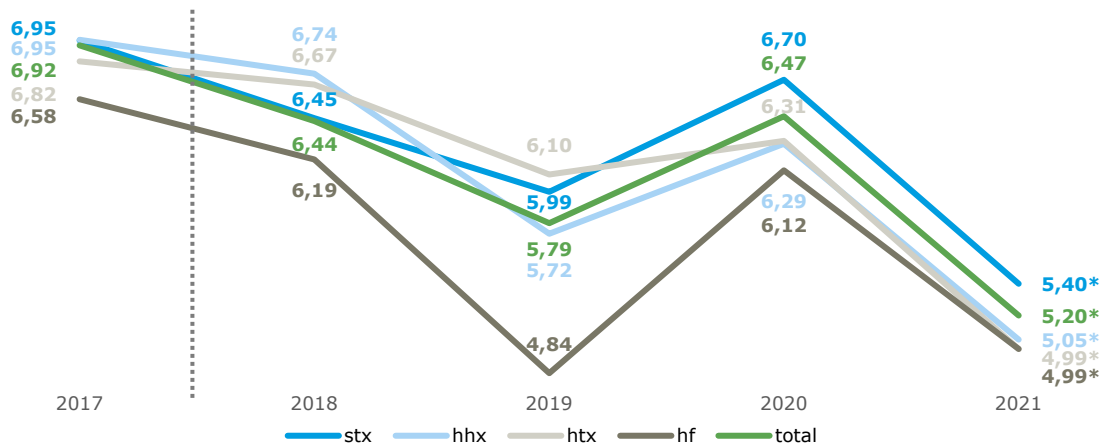
**Figur 13-41: Andel elever, der ofte skabte digitale produktioner i undervisningen (fx ved at optage og redigere film/lyd, lave præsentationer eller hjemmesider)? (Lærere, 2017-2021)**



Note: Tallene i figuren er angivet i procent. Ofte dækker over svarene: 'månedligt' og 'ugentligt'. Andre svarmuligheder var 'kvartalsvist', 'sjældnere', 'slet ikke' og 'ikke relevant'. Spørgsmålet: "Hvis du tænker tilbage på din undervisning i denne klasse i dette skoleår, hvor ofte har eleverne skabt digitale produktioner i undervisningen (fx optage og redigere film/lyd, lave præsentationer evt. med speak, hjemmeside, 3D-modeller mv.)?" \* angiver en signifikant udvikling ( $p < 0,05$ ) fra 2017 til 2021. N (2017) = 925 (stx), 474 (hhx), 253 (htx), 265 (hf), 1.917 (total). N (2018) = 660 (stx), 329 (hhx), 230 (htx), 332 (hf), 1.552 (total). N (2019) = 740 (stx), 445 (hhx), 241 (htx), 320 (hf), 1.746 (total). N (2020) = 473 (stx), 390 (hhx), 184 (htx), 339 (hf), 1.386 (total). N (2021) = 473 (stx), 326 (hhx), 188 (htx), 326 (hf), 1.313 (total).

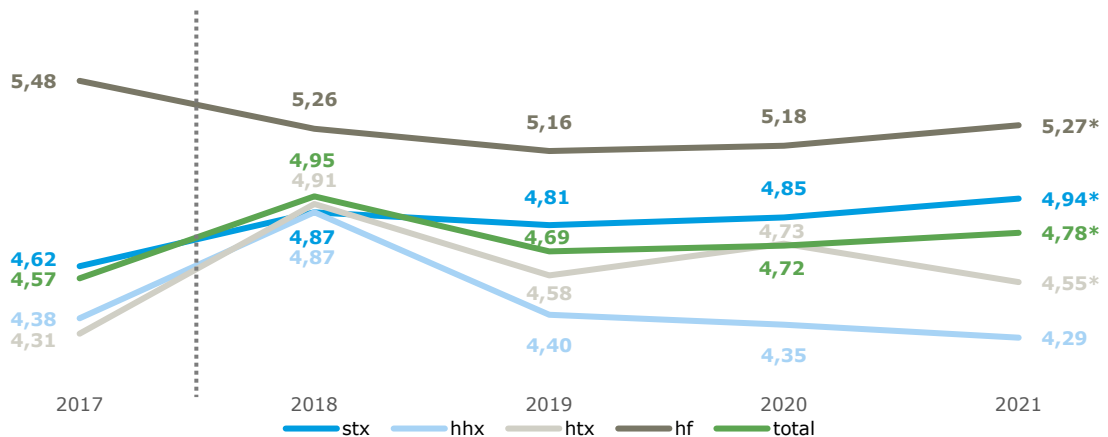


**Figur 13-42: Sidste år sluttede undervisningen, så jeg havde god tid til at forberede mig til eksamen (10 = helt enig), (elever, 2017-2021)**



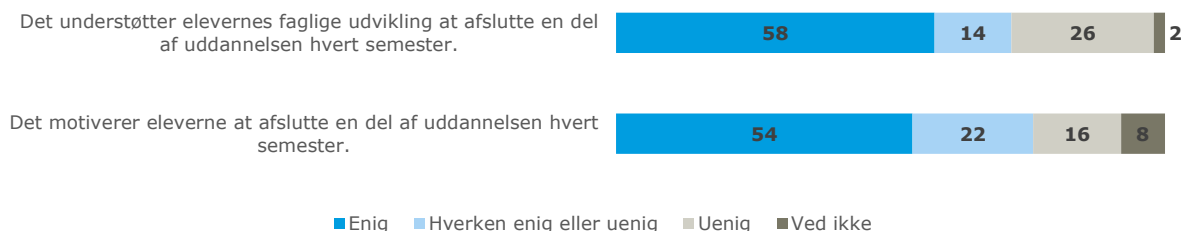
Note: Svarkategorierne til spørgsmålene går fra 1-10, hvor 1 angiver 'helt uenig' og 10 angiver 'helt enig'. Den lodrette linje angiver skillelinjen for reformens ikrafttrædelse. \* angiver en signifikant udvikling ( $p < 0,05$ ) fra 2017 til 2021. N (2017) = 4.024 (stx), 1.984 (hhx), 979 (htx), 278 (hf), 7.265 (total). N (2018) = 1.460 (stx), 236 (hhx), 145 (htx), 542 (hf), 2.383 (total). N (2019) = 3.396 (stx), 2.269 (hhx), 1.240 (htx), 958 (hf), 7.863 (total). N (2020) = 3.735 (stx), 2.514 (hhx), 1.295 (htx), 665 (hf), 8.209 (total). N (2021) = 3.289 (stx), 1.718 (hhx), 874 (htx), 1.010 (hf), 6.891 (total).

**Figur 13-43: De skriftlige opgaver er fordelt jævnt hen over året (10 = helt enig), (elever, 2017-2021)**



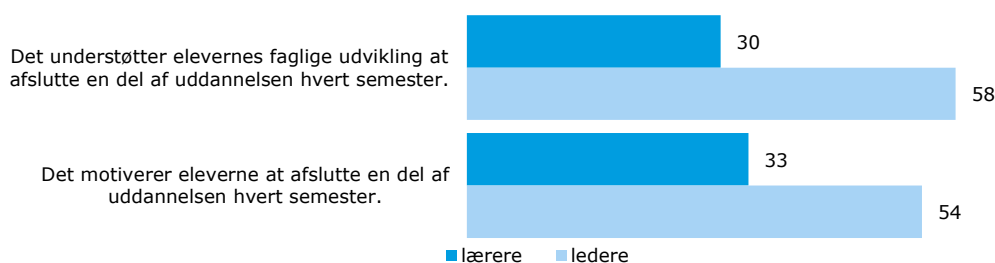
Note: Svarkategorierne til spørgsmålene går fra 1-10, hvor 1 angiver 'helt uenig' og 10 angiver 'helt enig'. Den lodrette linje angiver skillelinjen for reformens ikrafttrædelse. \* angiver en signifikant udvikling ( $p < 0,05$ ) fra 2017 til 2021. N (2017) = 8.280 (stx), 4.289 (hhx), 2.576 (htx), 1.079 (hf), 16.224 (total). N (2018) = 5.379 (stx), 2.179 (hhx), 1.203 (htx), 1.918 (hf), 10.679 (total). N (2019) = 8.056 (stx), 5.284 (hhx), 3.385 (htx), 2.074 (hf), 18.799 (total). N (2020) = 5.736 (stx), 3.962 (hhx), 2.076 (htx), 1.471 (hf), 13.245 (total). N (2021) = 7.168 (stx), 3.826 (hhx), 2.194 (htx), 2.455 (hf), 15.643 (total).

**Figur 13-44: Hvor enig eller uenig er du i følgende udsagn om semesteropdelingen af hf-uddannelsen? (Ledere, 2021)**



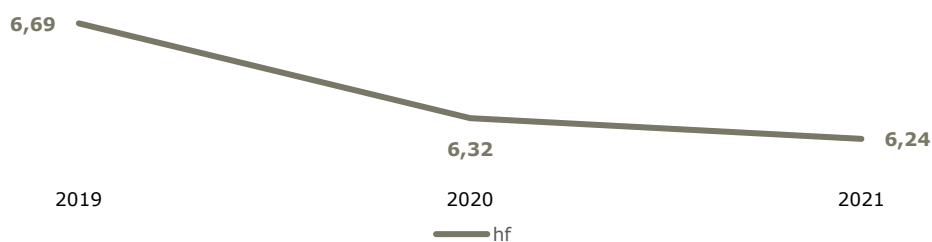
Note: Spørgsmålene er stillet til lærere, der underviser på hf. Tallene i figuren er angivet i procent. Svarkategorierne går fra 1-10, hvor 1 angiver 'helt uenig' og 10 angiver 'helt enig'. Svarkategorierne 1-4 er slået sammen til 'enig', 5-6 er slået sammen til 'hverken enig eller uenig' og 7-10 er slået sammen til 'uenig'. N = 50.

**Figur 13-45: Hvor enig eller uenig er du i følgende udsagn om semesteropdelingen af hf-uddannelsen? (Ledere og lærere, 2021)**



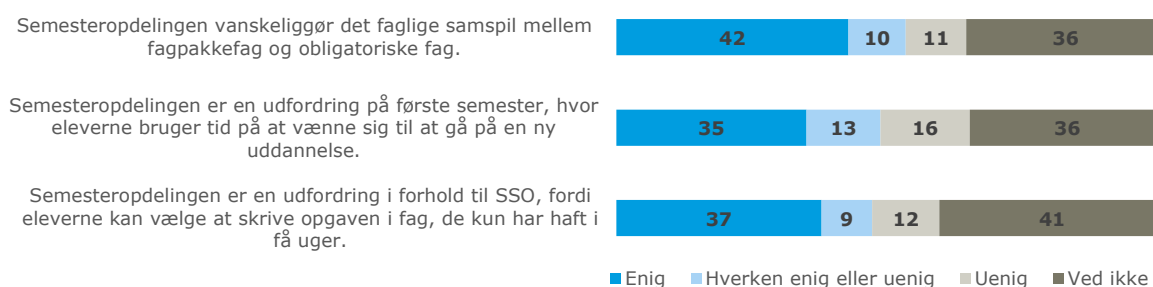
N= 50 ledere på hf, og n=249 lærere på hf.

**Figur 13-46: Der er for store praktiske og administrative udfordringer forbundet med semesteropdelingen (ledere, 2019-2021)**



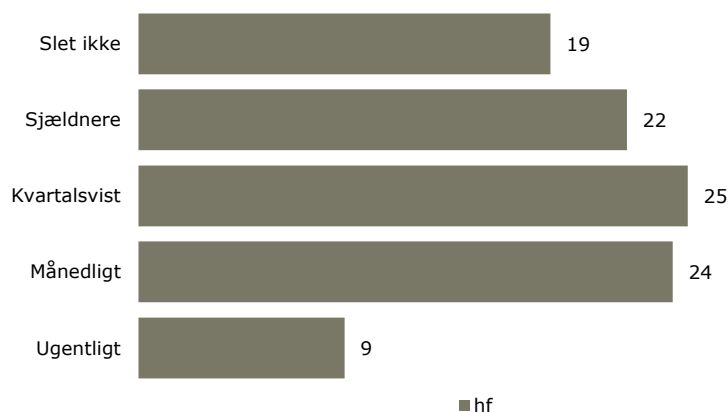
Note: Spørgsmålene er stillet til alle ledere på hf-uddannelsen. Spørgsmål: "Hvor enig eller uenig er du i følgende udsagn om semesteropdelingen på hf-uddannelsen?: Der er for store praktiske og administrative udfordringer forbundet med semesteropdelingen." (Hf-ledere, 2019-2021). N ledere: (2019) = 48, (2020) = 53, (2021) = 50.

**Figur 13-47: Hvor enig eller uenig er du i følgende udsagn om semesteropdelingen af hf-uddannelsen? (Lærere, 2021)**



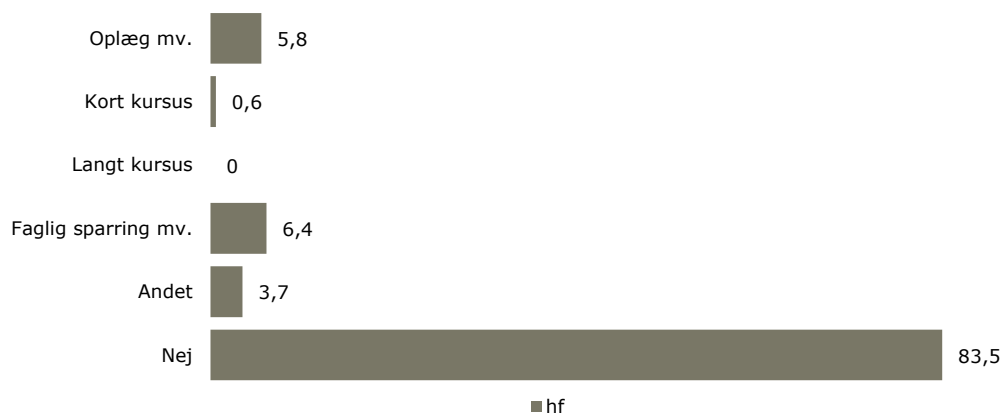
Note: Spørgsmålene er stillet til lærere, der underviser på hf. Tallene i figuren er angivet i procent. Svarkategorierne går fra 1-10, hvor 1 angiver 'helt uenig' og 10 angiver 'helt enig'. Svarkategorierne 1-4 er slået sammen til 'uenig', 5-6 er slået sammen til 'hverken enig eller uenig' og 7-10 er slået sammen til 'enig'. N = 236.

**Figur 13-48: Hvor ofte har du inddraget tekster, eksempler, opgaver udvalgt med udgangspunkt i elevernes konkrete områdefaglige interesser? (Lærere, 2021)**



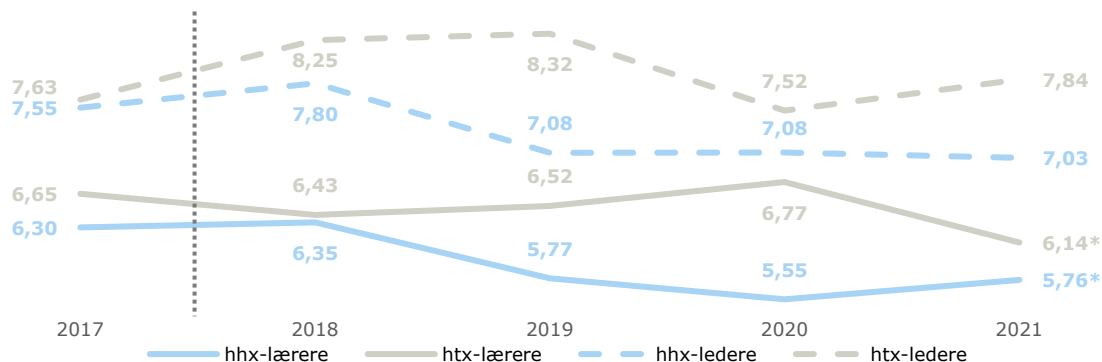
Note: Spørgsmålet er stillet til alle lærere på hf. Andelen i figuren er angivet i procent. Tallene summerer ikke til 100, da 'ikke relevant' er udeladt. Spørgsmål: "Hvis du tænker tilbage på din undervisning i denne klasse i dette skoleår, hvor ofte har du inddraget tekster, eksempler, opgaver udvalgt med udgangspunkt i elevernes konkrete områdefaglige interesser (fx sundhed, miljø, pædagogik etc.)?" N = 287.

**Figur 13-49: Har du i indeværende skoleår modtaget kompetenceudvikling i relation til arbejdet med professionsrettet og praksisorienteret toning af fagene? (Lærere, 2021)**



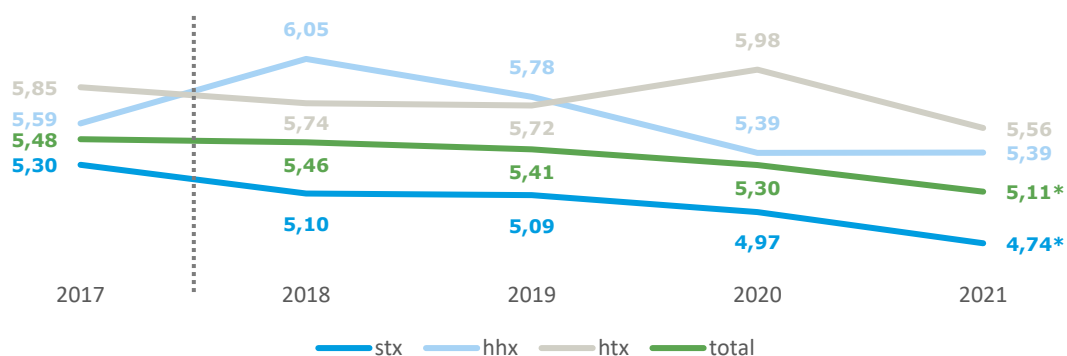
Note: Spørgsmålet er stillet til alle lærere på hf. Andelen i figuren er angivet i procent. Spørgsmål: "Har du i indeværende skoleår modtaget kompetenceudvikling i ... (der kan sættes flere kryds pr. spørgsmål): Hvordan man kan arbejde med en professionsrettet og praksisorienteret toning i fagene?" Svarmulighederne er 'oplæg/konference mv. (maks. én dag)', 'kort kursus (2-5 dage)', 'langt kursus (over en uge)', 'faglig sparring/aktionslæring/udviklingsprojekt på skolen', 'andet' og 'nej'. N = 328.

**Figur 13-50: I hvor høj grad vurderer du, at studieområdet nye struktur og indhold kan styrke kvaliteten af de treårige gymnasiale uddannelser? (Lærere og ledere, 2017-2021)**



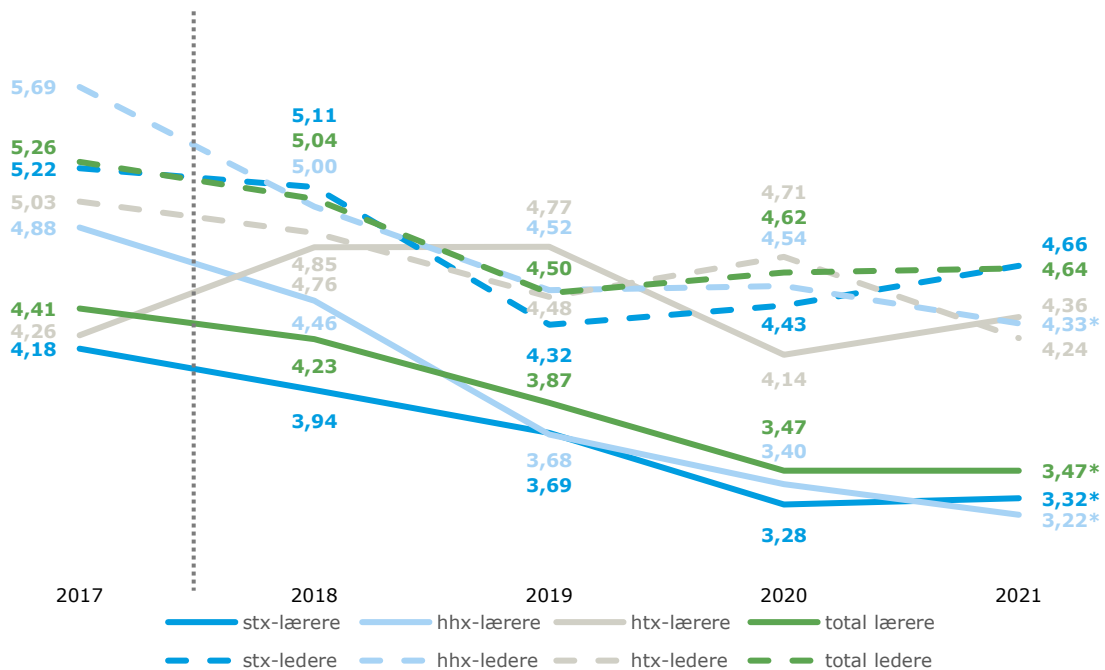
Note: Spørgsmål: "På en skala fra 1-10, i hvor høj grad vurderer du, at følgende elementer i reformen kan styrke kvaliteten af de treårige gymnasiale uddannelser: Studieområdets nye struktur og indhold, herunder at SRP erstattes af SOP?" Den lodrette linje angiver skillelinjen for reformens ikrafttrædelse. \* angiver en signifikant udvikling ( $p < 0,05$ ) fra 2017 til 2021.  
 N (2017 - lærere) = 400 (hvx), 217 (htx). N (2018 - lærere) = 260 (hvx), 194 (htx). N (2019 - lærere) = 362 (hvx), 185 (htx). N (2020 - lærere) = 343 (hvx), 172 (htx). N (2021 - lærere) = 299 (hvx), 173 (htx). N (2017 - ledere) = 44 (hvx), 35 (htx). N (2018 - ledere) = 35 (hvx), 32 (htx). N (2019 - ledere) = 26 (hvx), 19 (htx). N (2020 - ledere) = 37 (hvx), 31 (htx). N (2021) = 40 (hvx), 25 (htx).

**Figur 13-51: Hvad er dine forventninger til følgende element af gymnasireformen: færre og fokuserede studieretninger? (Lærere, 2017-2021)**



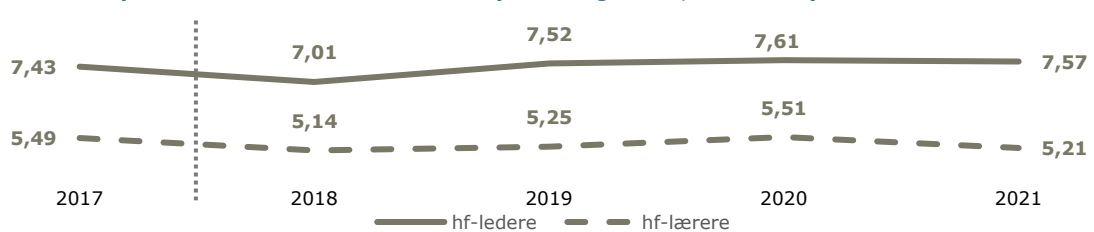
Note: N (2017) = 725 (stx), 423 (hvx), 228 (htx), 1.376 (total). N (2018) = 602 (stx), 274 (hvx), 205 (htx), 1.081 (total). N (2019) = 656 (stx), 400 (hvx), 204 (htx), 1.260 (total). N (2020) = 419 (stx), 353 (hvx), 161 (htx), 933 (total). N (2021) = 427 (stx), 299 (hvx), 162 (htx), 888 (total). Den lodrette linje angiver skillelinjen for reformens ikrafttrædelse. \* angiver en signifikant udvikling ( $p < 0,05$ ) fra 2017 til 2021.

**Figur 13-52: I hvor høj grad vurderer du, at de nye og kortere grundforløb kan styrke kvaliteten af de treårige gymnasiale uddannelser? (Lærere og ledere, 2017-2021)**



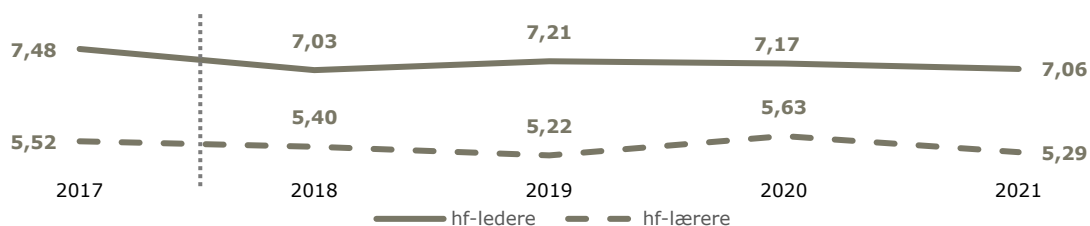
Note: Spørgsmål: "På en skala fra 1-10, i hvor høj grad forventer du, at følgende elementer i reformen kan styrke kvaliteten af de treårige gymnasiale uddannelser: Nye grundforløb, der har fokus på at klæde eleverne på til at træffe valg om studieretning?"  
 N (2017 - lærere) = 715 (stx), 430 (hhx), 226 (htx), 1.371 (total). N (2018 - lærere) = 603 (stx), 285 (hhx), 216 (htx), 1.104 (total). N (2019 - lærere) = 675 (stx), 414 (hhx), 215 (htx), 1.304 (total). N (2020 - lærere) = 448 (stx), 371 (hhx), 174 (htx), 993 (total). N (2021 - lærere) = 453 (stx), 305 (hhx), 169 (htx), 927 (total).  
 N (2017 - ledere) = 95 (stx), 42 (hhx), 35 (htx), 159 (total). N (2018 - ledere) = 98 (stx), 37 (hhx), 33 (htx), 157 (total). N (2019 - ledere) = 82 (stx), 29 (hhx), 23 (htx), 128 (total). N (2020 - ledere) = 70 (stx), 37 (hhx), 31 (htx), 126 (total). N (2021 - ledere) = 67 (stx), 40 (hhx), 25 (htx), 123 (total).  
 Den lodrette linje angiver skillelinjen for reformens ikrafttrædelse. \* angiver en signifikant udvikling ( $p < 0,05$ ) fra 2017 til 2021.

**Figur 13-53: På en skala fra 1-10 i, hvor høj grad forventer du, at målretning af hf-uddannelsen mod brede professioner kan styrke kvaliteten af hf-uddannelsen? (Lærere og ledere, 2017-2021)**



Note: Spørgsmålene er stillet til alle ledere og lærere på hf-uddannelsen. Spørgsmål: "På en skala fra 1-10, i hvor høj grad forventer du, at følgende elementer i reformen, at målretning af den toårige hf-uddannelse mod brede professioner, herunder praksisorienteret toning og fagpakker, kan styrke kvaliteten af hf-uddannelserne?" (Hf-lærere, 2017-2021). Den lodrette linje angiver skillelinjen for reformens ikrafttrædelse. \* angiver en signifikant udvikling ( $p < 0,05$ ) fra 2017 til 2021.  
 N lærere: (2017) = 230, (2018) = 292, (2019) = 281, (2020) = 295, (2021) = 292.  
 N ledere: (2017) = 72, (2018) = 70, (2019) = 56, (2020) = 59, (2021) = 54.

**Figur 13-54: På en skala fra 1-10, i hvor høj grad forventer du, at indførelse af praktik- og projektføreløb kan styrke kvaliteten af hf-uddannelsen? (Lærere og ledere, 2017-2021)**

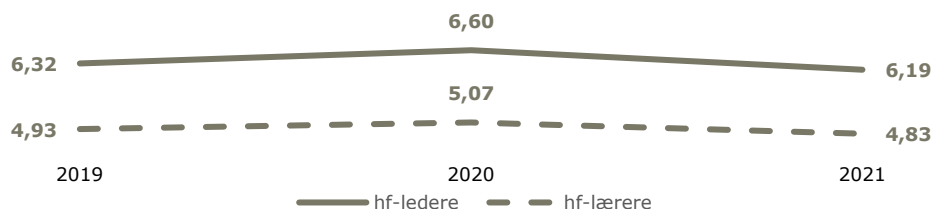


Note: Spørgsmålene er stillet til alle ledere og lærere på hf-uddannelsen. Spørgsmål: "På en skala fra 1-10, i hvor høj grad forventer du, at følgende elementer i reformen: Indførelsen af praktik- og projektperioder, kan styrke kvaliteten af hf-uddannelserne?" (Hf-lærere, 2017-2021). Den lodrette linje angiver skillelinjen for reformens ikrafttrædelse. \* angiver en signifikant udvikling ( $p < 0,05$ ) fra 2017 til 2021.

N lærere: (2017) = 228, (2018) = 290, (2019) = 274, (2020) = 286, (2021) = 286.

N ledere: (2017) = 69, (2018) = 70, (2019) = 56, (2020) = 59, (2021) = 53.

**Figur 13-55: På en skala fra 1-10, i hvor høj grad forventer du, at opdelingen af uddannelsen i fire semestre med gradvis afvikling af fag kan styrke kvaliteten af hf-uddannelsen? (Lærere og ledere, 2019-2021)**

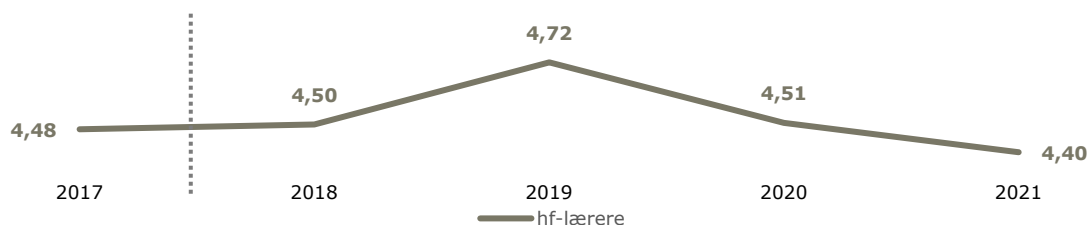


Note: Spørgsmålene er stillet til alle ledere og lærere på hf-uddannelsen. Spørgsmål: "På en skala fra 1-10, i hvor høj grad forventer du, at følgende elementer i reformen: Opdeling af uddannelsen i fire semestre med gradvis afvikling af fag, kan styrke kvaliteten af hf-uddannelserne?" (Hf-lærere, 2017-2021). \* angiver en signifikant udvikling ( $p < 0,05$ ) fra 2019 til 2021.

N lærere: (2019) = 273, (2020) = 284, (2021) = 273.

N ledere: (2019) = 56, (2020) = 58, (2021) = 53.

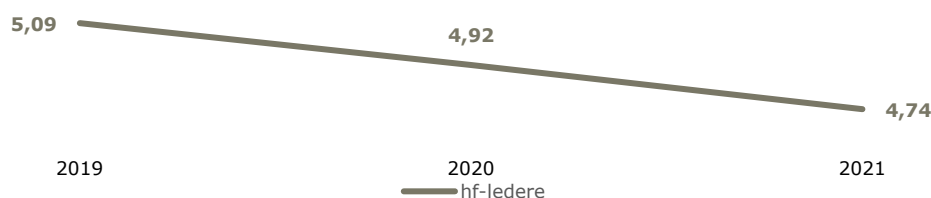
**Figur 13-56: På en skala fra 1-10, i hvor høj grad forventer du, at uddannelsens opdeling i undervisningstid og fordybelsestid kan styrke kvaliteten af hf-uddannelsen? (Lærere, 2017-2021)**



Note: Spørgsmålene er stillet til alle lærere på hf-uddannelsen. Spørgsmål: "På en skala fra 1-10, i hvor høj grad forventer du, at følgende elementer i reformen: Uddannelsens opdeling i undervisningstid og fordybelsestid, kan styrke kvaliteten af hf-uddannelserne?" (Hf-lærere, 2017-2021). Den lodrette linje angiver skillelinjen for reformens ikrafttrædelse. \* angiver en signifikant udvikling ( $p < 0,05$ ) fra 2017 til 2021.

N = 223 (2017), 256 (2018), 254 (2019), 261 (2020), 255 (2021).

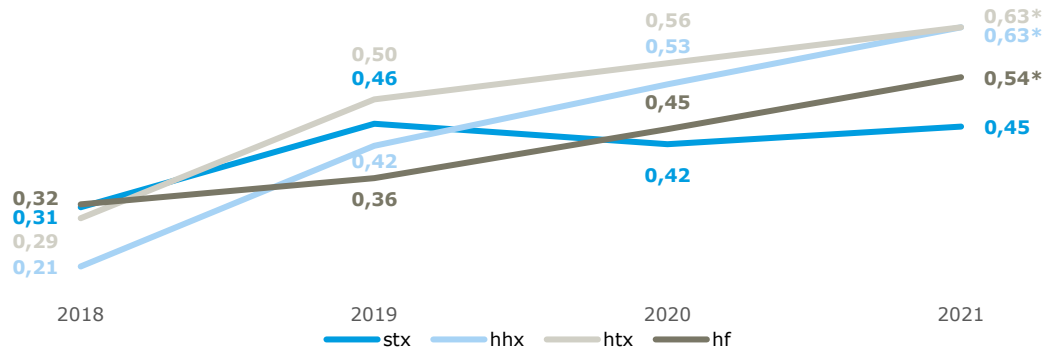
**Figur 13-57: På en skala fra 1-10, i hvor høj grad forventer du, at opdeling af hf-uddannelsen i hf med eller uden overbygning kan styrke kvaliteten af hf-uddannelsen? (Ledere, 2017-2021)**



Note: Spørgsmålene er stillet til alle ledere på hf-uddannelsen. Spørgsmål: "På en skala fra 1-10, i hvor høj grad forventer du, at følgende elementer i reformen: Opdeling af hf-uddannelsen i hf med og uden overbygning (dvs. med og uden udvidet fagpakke under den toårige hf), kan styrke kvaliteten af hf-uddannelserne?" (Hf-ledere, 2019-2021). \* angiver en signifikant udvikling ( $p < 0,05$ ) fra 2019 til 2021.

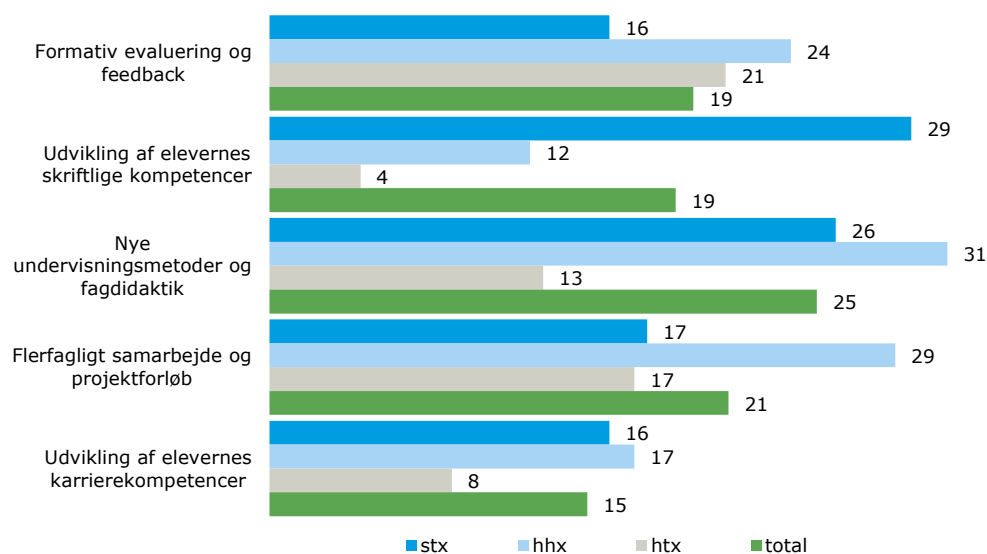
N ledere: (2019) = 54, (2020) = 51, (2021) = 50.

**Figur 13-58: Har skolen i indeværende skoleår gennemført en systematisk kompetenceudvikling af lærerne inden for inddragelse af it/digitale læremidler i undervisningen (it-didaktik)? (Ledere, 2018-2021)**



Note: Spørgsmålene er stillet til alle ledere. Spørgsmål: "Har skolen i indeværende skoleår gennemført en systematisk kompetenceudvikling af lærerne inden for ... (det er muligt at sætte flere krydser): Inddragelse af it/digitale læremidler i undervisningen (it-didaktik)?" \* angiver en signifikant udvikling ( $p < 0,05$ ) fra 2018 til 2021.  
 N (2018) = 99 (stx), 38 (hhx), 34 (htx), 66 (hf). N (2019) = 83 (stx), 31 (hhx), 24 (htx), 55 (hf). N (2020) = 71 (stx), 38 (hhx), 32 (htx), 58 (hf). N (2021) = 64 (stx), 42 (hhx), 24 (htx), 52 (hf).

**Figur 13-59: Har skolen i indeværende skoleår gennemført en systematisk kompetenceudvikling af lærerne inden for ...? (Ledere, 2021)**



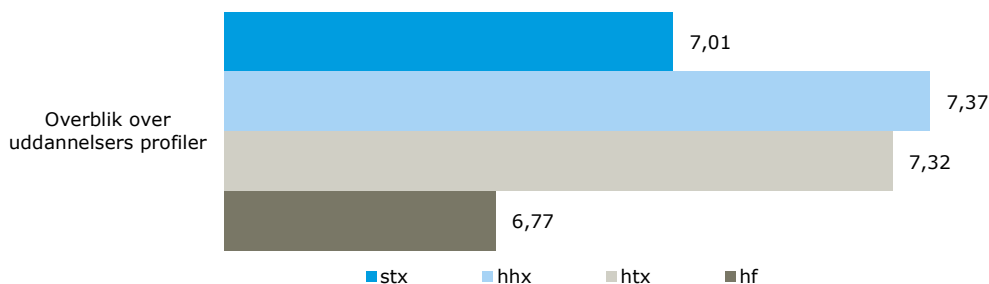
Note: Tallene i figuren er angivet i procent. Tallene summerer ikke til 100, da det er muligt at sætte flere krydser. Spørgsmålet: "Har skolen i indeværende skoleår gennemført en systematisk kompetenceudvikling af lærerne inden for... (det er muligt at sætte flere krydser)?" N = 58 (stx), 42 (hhx), 24 (htx), 124 (total).

**Figur 13-60: I hvilken grad føler du dig klædt på til det nye/øgede fokus på ... (lærere, 2021)**



Note: Spørgsmålet er stillet til alle lærere på stx, hhx, htx og hf. Spørgsmålet: "I hvilken grad føler du dig klædt på til det nye/øgede fokus på...: styrkelse af elevernes skriftlige kompetencer, løbende evaluering og feedback til eleverne, styrkelse af elevernes digitale kompetencer, at fremmedsprog prioriteres i andre fag, styrkelse af elevernes digitale kompetencer, styrkelse af elevernes globale kompetencer, styrkelse af elevernes innovative kompetencer og styrkelse af elevernes karrierekompetencer?" Svarmuligheder 1-10, hvor 1 = 'slet ikke' og 10 = 'i meget høj grad'. N = 1313.

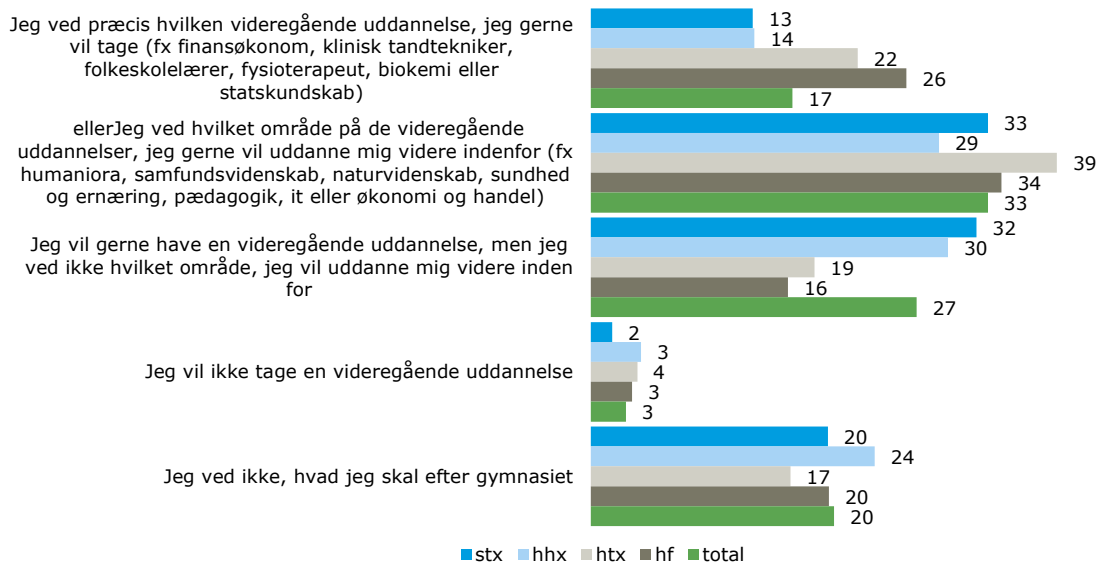
**Figur 13-61: Overblik over de forskellige gymnasiale uddannelsers profiler (10 = helt enig), (elever, 2021)**



Note: Spørgsmål: "Hvor enig eller uenig er du i følgende sætning: Da jeg søgte ind på [uddannelse], havde jeg et godt overblik over de forskellige gymnasiale uddannelsers (stx, htx, hhx og hf) profiler?" Spørgsmålet er stillet til elever i 1.g og 1.hf på stx, hhx, htx og hf. N = 2.504 (stx), 1.382 (hhx), 777 (htx), 1.335 (hf)

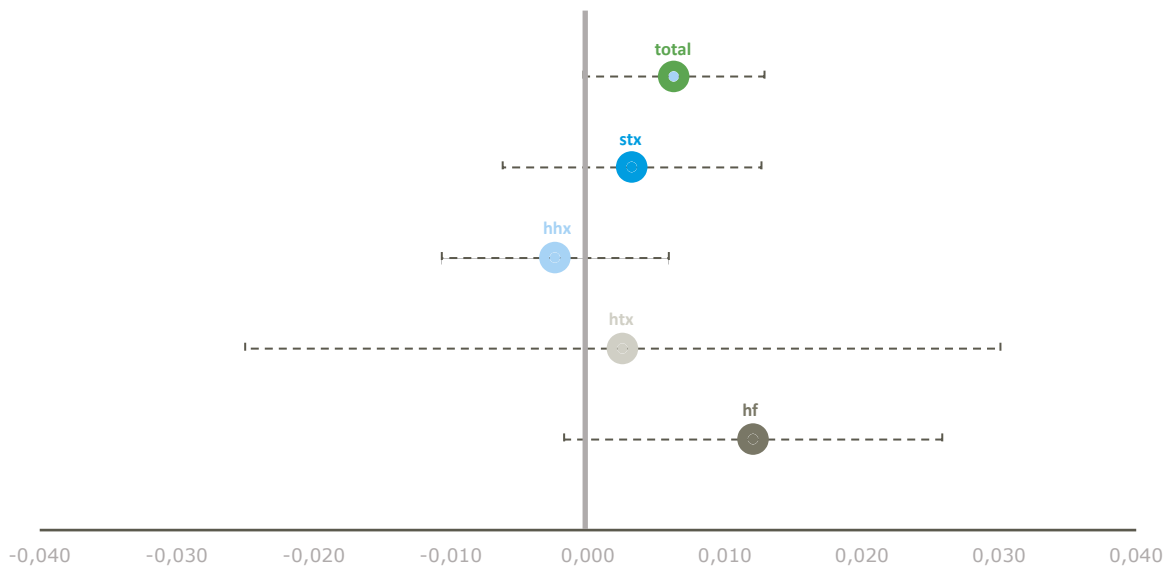


**Figur 13-62: Elevernes afklaring om videregående uddannelse (elever, 2021)**



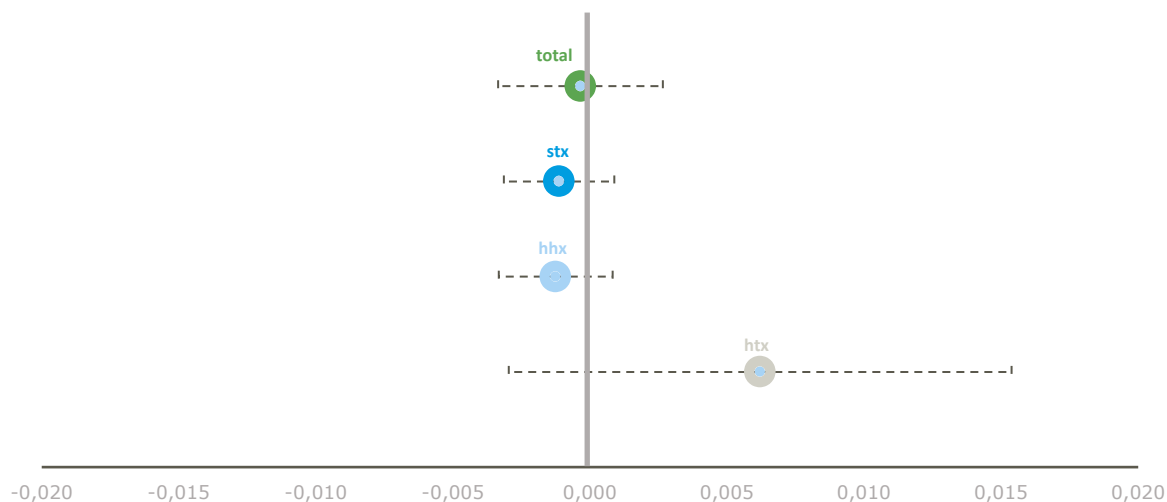
Note: Spørgsmål: "Hvilke af nedstående udsagn passer bedst på dig?" N = 7.302 (stx), 3.894 (hhx), 2.248 (htx), 2.557 (hf), 16.001 (total).

**Figur 13-63: Sammenhæng mellem lærernes arbejde med reformelementer, samlet indeks og direkte overgang til videregående uddannelse**



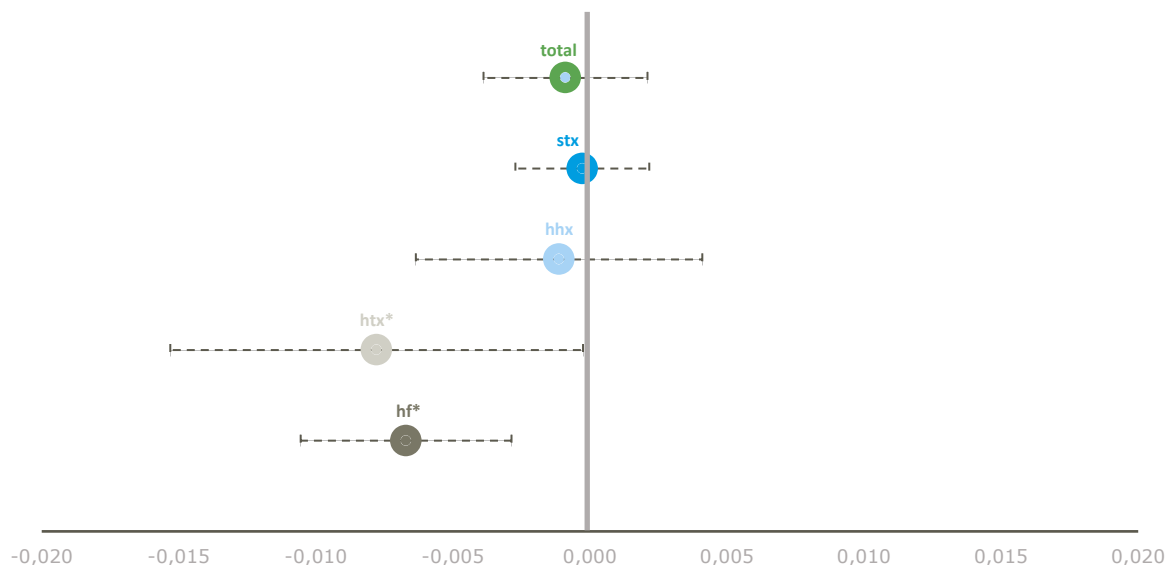
Note: Lærernes arbejde med reformelementerne er målt i 2018 og er opgjort som et samlet indeks. Elevernes direkte overgang til videregående uddannelse er målt ved en variabel, der antager værdien 1, hvis eleven påbegynder en videregående uddannelse inden for tre måneder efter at have afsluttet sin gymnasiale uddannelse og 0 ellers. I analyserne tages der højde for elevernes baggrundskarakteristika. \* angiver en signifikant sammenhæng (p < 0,05). N = 14.763 (stx), 5.915 (hhx), 2.759 (htx), 3.871 (hf), 27.308 (total).

**Figur 13-64: Sammenhæng mellem lærernes arbejde med grundforløbet og direkte overgang til videregående uddannelse**



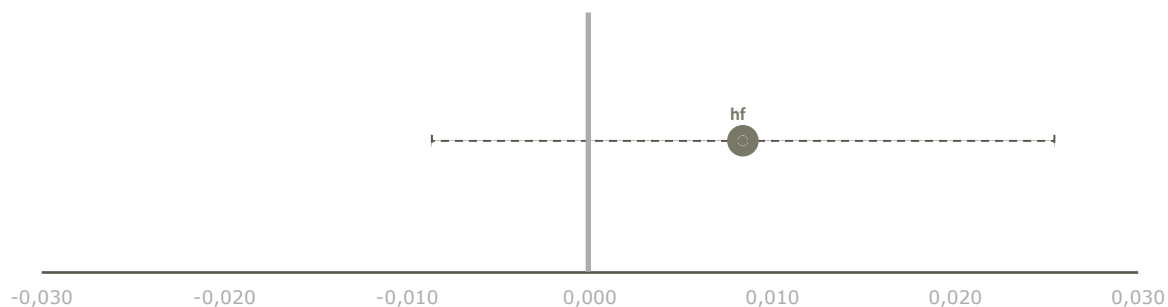
Note: Lærernes arbejde med grundforløbet er målt i 2018 via følgende spørgsmål: 1) "I hvilken grad oplever du, at du har tilstrækkelig viden om indholdet af skolens udbudte studieretninger?", 2) "I hvilken grad oplever du, at du har tilstrækkelig viden om sammenhæng mellem skolens studieretninger og videregående uddannelse?", 3) "I hvilken grad oplever du, at du har den rette viden til at hjælpe en elev til at blive afklaret om valg af studieretning?", 4) "I hvilken grad støtter du dine elever i afklaring af faglige interesser og valg af studieretning?", og 5) "I hvilken grad udfordrer du dine elever på deres valg af studieretning (fx hvis du vurderer, at de vil få svært ved at leve op til de faglige krav på studieretningen, eller at de vælger på baggrund af andre hensyn end faglige interesser/kompetencer)?" Elevernes direkte overgang til videregående uddannelse er målt ved en variabel, der antager værdien 1, hvis eleven påbegynder en videregående uddannelse inden for tre måneder efter at have afsluttet sin gymnasiale uddannelse og 0 ellers. I analyserne tages der højde for elevernes baggrundskarakteristika. \* angiver en signifikant sammenhæng ( $p < 0,05$ ). N = 11.558 (stx), 5.867 (hhx), 2.749 (htx), 20.174 (total).

**Figur 13-65: Sammenhæng mellem lærernes arbejde med karrierelæring og direkte overgang til videregående uddannelse**



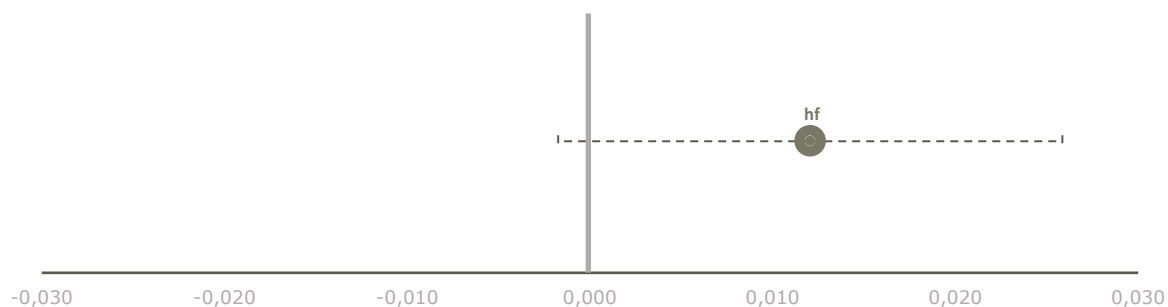
Note: Lærernes arbejde med karrierelæring er målt i 2018 via følgende spørgsmål: 1) "Jeg toner min undervisning, så den tager udgangspunkt i elevernes ønsker til videregående uddannelse og profession", 2) "I hvilken grad føler du dig klædt på til det nye/øgede fokus på styrkelse af elevernes karrierekompetencer?", og 3) "Det er vigtigt for min vurdering af elevernes faglighed, at eleverne er i stand til at sætte undervisningen ind i den områdefaglige kontekst, som studieretningen/fagpakken peger frem imod." Elevernes direkte overgang til videregående uddannelse er målt ved en variabel, der antager værdien 1, hvis eleven påbegynder en videregående uddannelse inden for tre måneder efter at have afsluttet sin gymnasiale uddannelse og 0 ellers. I analyserne tages der højde for elevernes baggrundskarakteristika. \* angiver en signifikant sammenhæng ( $p < 0,05$ ). N = 14.763 (stx), 6.504 (hhx), 2.759 (htx), 27.897 (total).

**Figur 13-66: Sammenhæng mellem lærernes arbejde med projekt- og praktikforløb og direkte overgang til videregående uddannelse**



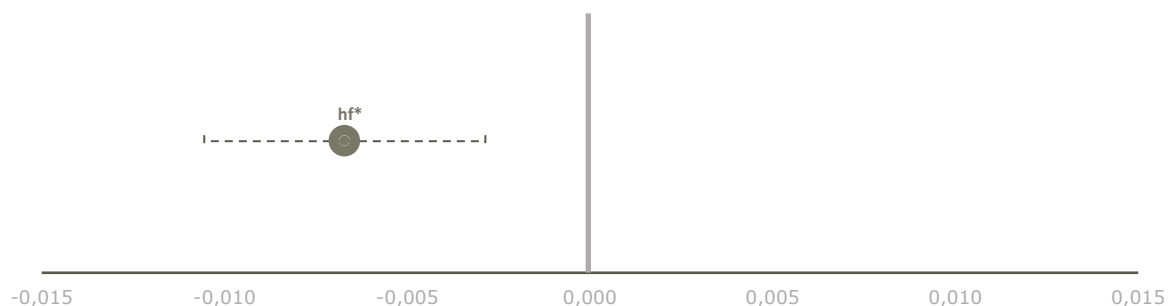
Note: Lærernes arbejde med projekt- og praktikforløb er målt i 2018 via følgende spørgsmål: 1) "Hvor nemt eller svært oplever du, at det er...: At inddrage elementer fra praktik- og projektforløb i undervisningen", 2) "I hvilken grad...: Inddrager du dine elevers erfaringer fra projekt- eller praktikforløb i den løbende vejledning om valg af fag, fagpakke og videre uddannelse?" Elevernes direkte overgang til videregående uddannelse er målt ved en variabel, der antager værdien 1, hvis eleven påbegynder en videregående uddannelse inden for tre måneder efter at have afsluttet sin gymnasiale uddannelse og 0 ellers. I analyserne tages der højde for elevernes baggrundskarakteristika. \* angiver en signifikant sammenhæng ( $p < 0,05$ ).  $N = 2.403$

**Figur 13-67: Sammenhæng mellem lærernes arbejde med reformelementer, samlet indeks og overgang til videregående uddannelse et år efter afsluttet gymnasial uddannelse**



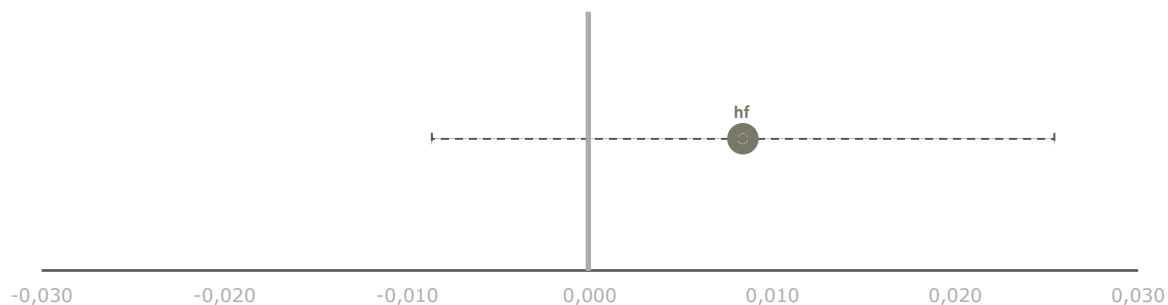
Note: Lærernes arbejde med reformelementerne er målt i 2018 og er opgjort som et samlet indeks. Elevernes overgang til videregående uddannelse er målt ved en variabel, der antager værdien 1, hvis eleven påbegynder en videregående uddannelse inden for 15 måneder efter at have afsluttet sin gymnasiale uddannelse og 0 ellers. I analyserne tages der højde for elevernes baggrundskarakteristika. \* angiver en signifikant sammenhæng ( $p < 0,05$ ).  $N = 3.871$ .

**Figur 13-68: Sammenhæng mellem lærernes arbejde med karrierelæring og overgang til videregående uddannelse et år efter afsluttet gymnasial uddannelse**



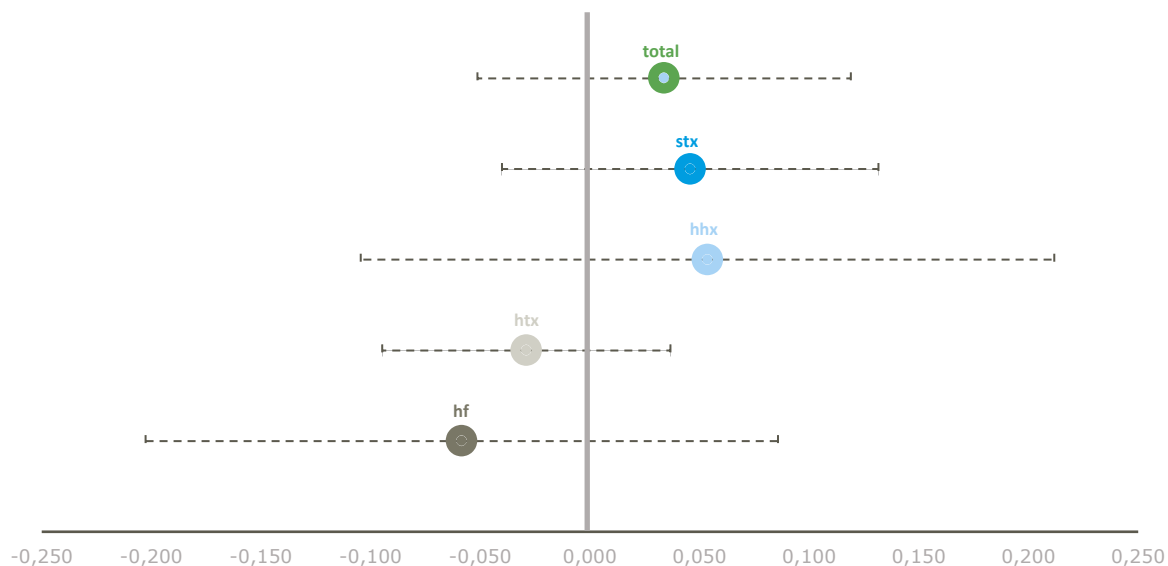
Note: Lærernes arbejde med karrierelæring er målt i 2018 via følgende spørgsmål: 1) "Jeg toner min undervisning, så den tager udgangspunkt i elevernes ønsker til videregående uddannelse og profession", 2) "I hvilken grad føler du dig klædt på til det nye/øgede fokus på styrkelse af elevernes karrierekompetencer?", og 3) "Det er vigtigt for min vurdering af elevernes faglighed, at eleverne er i stand til at sætte undervisningen ind i den områdefaglige kontekst, som studieretningen/fagpakken peger frem imod." Elevernes overgang til videregående uddannelse er målt ved en variabel, der antager værdien 1, hvis eleven påbegynder en videregående uddannelse inden for 15 måneder efter at have afsluttet sin gymnasiale uddannelse og 0 ellers. I analyserne tages der højde for elevernes baggrundskarakteristika. \* angiver en signifikant sammenhæng ( $p < 0,05$ ).  $N = 3.871$ .

**Figur 13-69: Sammenhæng mellem lærernes arbejde med projekt- og praktikforløb og overgang til videregående uddannelse et år efter afsluttet gymnasial uddannelse**



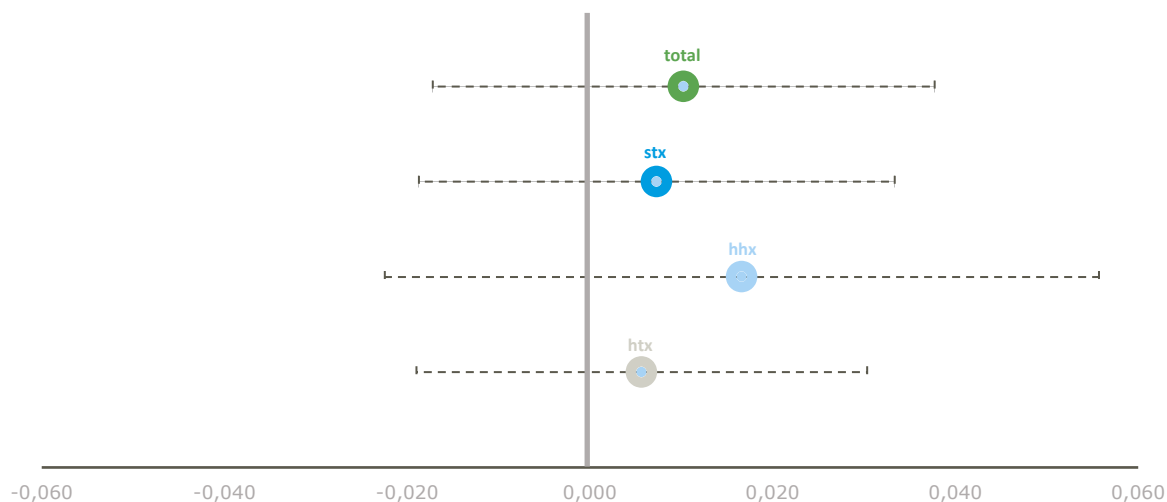
Note: Lærernes arbejde med projekt- og praktikforløb er målt i 2018 via følgende spørgsmål: 1) "Hvor nemt eller svært oplever du, at det er...: At inddrage elementer fra praktik- og projektforløb i undervisningen", og 2) "I hvilken grad...: Inddrager du dine elevers erfaringer fra projekt- eller praktikforløb i den løbende vejledning om valg af fag, fagpakke og videre uddannelse?" Elevernes direkte overgang til videregående uddannelse er målt ved en variabel, der antager værdien 1, hvis eleven påbegynder en videregående uddannelse inden for 15 måneder efter at have afsluttet sin gymnasiale uddannelse og 0 ellers. I analyserne tages der højde for elevernes baggrundskarakteristika. \* angiver en signifikant sammenhæng ( $p < 0,05$ ).  $N = 2.403$ .

**Figur 13-70: Sammenhæng mellem lærernes arbejde, samlet indeks og elevernes karakterer (2018-2021)**



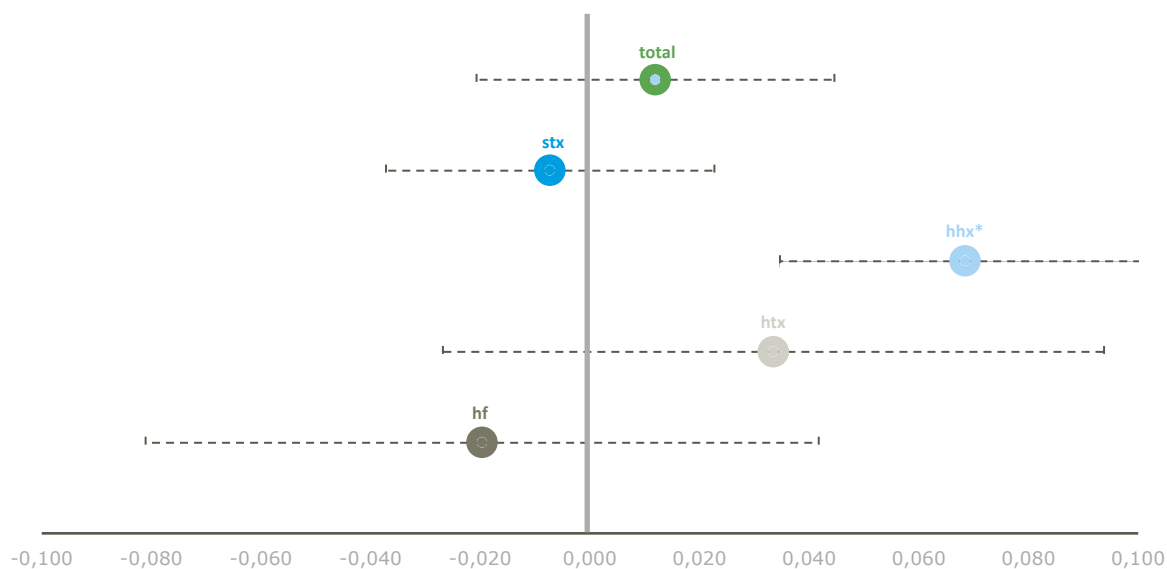
Note: Lærernes arbejde med reformelementerne er målt i 2018 og er opgjort som et samlet indeks. Elevernes karakterer angiver elevernes karaktergennemsnit på afgangsbrevet. I analyserne tages der højde for elevernes baggrundskarakteristika. \* angiver en signifikant sammenhæng ( $p < 0,05$ ).  $N = 14.763$  (stx),  $5.915$  (hhx),  $2.759$  (htx),  $3.871$  (hf),  $27.308$  (total).

**Figur 13-71: Sammenhæng mellem lærernes arbejde med grundforløbet og elevernes karakterer (2018-2021)**



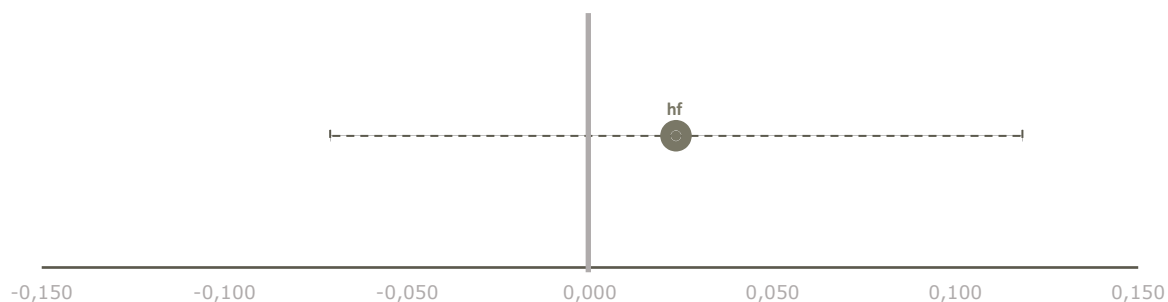
Note: Lærernes arbejde med grundforløbet er målt i 2018 via følgende spørgsmål: 1) "I hvilken grad oplever du, at du har tilstrækkeligt viden om indholdet af skolens udbudte studieretninger?", 2) "I hvilken grad oplever du, at du har tilstrækkelig viden om sammenhæng mellem skolens studieretninger og videregående uddannelse?", 3) "I hvilken grad oplever du, at du har den rette viden til at hjælpe en elev til at blive afklaret om valg af studieretning?", 4) "I hvilken grad støtter du dine elever i afklaring af faglige interesser og valg af studieretning?", og 5) "I hvilken grad udfordrer du dine elever på deres valg af studieretning (fx hvis du vurderer, at de vil få svært ved at leve op til de faglige krav i studieretningen eller at de vælger på baggrund af andre hensyn end faglige interesser/kompetencer)?" Elevernes karakterer angiver elevernes karaktergennemsnit på afgangsbrevet. I analyserne tages der højde for elevernes baggrundskarakteristika. \* angiver en signifikant sammenhæng ( $p < 0,05$ ).  $N = 11.558$  (stx),  $5.867$  (hhx),  $2.749$  (htx),  $20.174$  (total).

**Figur 13-72: Sammenhæng mellem lærernes arbejde med karriere og elevernes karakterer (2018-2021)**



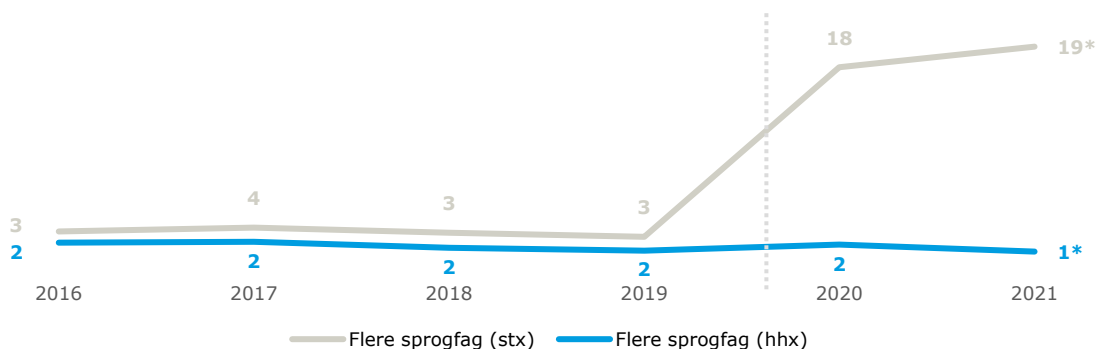
Note: Lærernes arbejde med karrierelæring er målt i 2018 via følgende spørgsmål: 1) "Jeg toner min undervisning, så den tager udgangspunkt i elevernes ønsker til videregående uddannelse og profession", 2) "I hvilken grad føler du dig klædt på til det nye/øgede fokus på styrkelse af elevernes karrierekompetencer?", og 3) "Det er vigtigt for min vurdering af elevernes faglighed, at eleverne er i stand til at sætte undervisningen ind i den områdefaglige kontekst, som studieretningen/fagpakken peger frem imod." Elevernes karakterer angiver elevernes karaktergennemsnit på afgangsbrevet. I analyserne tages der højde for elevernes baggrundskarakteristika. \* angiver en signifikant sammenhæng ( $p < 0,05$ ).  $N = 14.763$  (stx),  $6.504$  (hhx),  $2.759$  (htx),  $27.897$  (total).

**Figur 13-73: Sammenhæng mellem lærernes arbejde med projekt- og praktikforløb og elevernes karakterer (2018-2021)**





Note: Lærernes arbejde med projekt- og praktikforløb er målt i 2018 via følgende spørgsmål: 1) "Hvor nemt eller svært oplever du, at det er...: At inddrage elementer fra praktik- og projektforløb i undervisningen?", og 2) "I hvilken grad...: Inddrager du dine elevers erfaringer fra projekt- eller praktikforløb i den løbende vejledning om valg af fag, fagpakke og videre uddannelse?" Elevernes karakterer angiver elevernes karaktergennemsnit på afgangsbrevet. I analyserne tages der højde for elevernes baggrundskarakteristika. \* angiver en signifikant sammenhæng ( $p < 0,05$ ). N = 2.403

**Figur 13-74: Andel elever med mere end et fremmedsprog (2016-2021)**




Datakilde: Styrelsen for IT og Læring. N (2016) = 26.789 (stx), 7.179 (hxx). N (2017) = 25.557 (stx), 7.847 (hxx). N (2018) = 25.948 (stx), 8.332 (hxx). N (2019) = 26.731 (stx), 8.363 (hxx). N (2020) = 25.427 (stx), 8.193 (hxx). N (2021) = 24.551 (stx), 8.222 (hxx). Den lodrette lysegrå linje angiver skillelinjen for, hvornår studenter fra de treårige uddannelser har været fuldt eksponeret for reformen. \* angiver en signifikant udvikling ( $p < 0,05$ ) fra før reformens ikrafttrædelse til efter, at den er fuldt indfaset, uden kontrol for relevante baggrundsvariable.

Figur 13-75: Elevpopulationen på stx før og efter reformen

	FØR REFORMEN	EFTER REFORMEN
<b>ELEVER</b>		
		
Dreng*	39 pct.	37 pct.
Pige*	61 pct.	63 pct.
Indvandrere/efterkommer*	9 pct.	11 pct.
Gennemsnitlige karakterer ved folkeskolens afgangsprøve*	8,31	8,39
10. klasse*	39 pct.	37 pct.
<b>FORÆLDRE</b>		
		
<b>Mors uddannelse</b>		
Grundskole*	10 pct.	9 pct.
Gymnasial-/erhvervsuddannelse*	39 pct.	34 pct.
Kort-/mellemlang videregående udd.*	37 pct.	38 pct.
Lang videregående udd./ph.d.*	14 pct.	18 pct.
<b>Fars uddannelse</b>		
Grundskole*	12 pct.	12 pct.
Gymnasial-/erhvervsuddannelse*	44 pct.	41 pct.
Kort-/mellemlang videregående udd.	26 pct.	27 pct.
Lang videregående udd./ph.d.*	18 pct.	20 pct.
<b>Mors indkomst</b>		
Under 300.000 kr.*	22 pct.	21 pct.
Mellem 300.000-500.000 kr.*	54 pct.	50 pct.
Over 500.000 kr.*	23 pct.	29 pct.
<b>Fars indkomst</b>		
Under 300.000 kr.*	18 pct.	16 pct.
Mellem 300.000-500.000 kr.*	37 pct.	33 pct.
Over 500.000 kr.*	45 pct.	51 pct.

Kilde: Data fra Danmarks Statistiks registre og STIL. Beregninger foretaget af Rambøll.


Figur 13-76: Elevpopulationen på hhx før og efter reformen

	FØR REFORMEN	EFTER REFORMEN
<b>ELEVER</b>		
 Dreng	58 pct.	59 pct.
Pige	42 pct.	41 pct.
Indvandrere/efterkommer	7 pct.	7 pct.
Gennemsnitlige karakterer ved folkeskolens afgangsprøve*	7,38	7,70
10. klasse*	48 pct.	46 pct.
<b>FORÆLDRE</b>		
<b>Mors uddannelse</b>		
Grundskole*	13 pct.	10 pct.
Gymnasial-/erhvervsuddannelse*	55 pct.	50 pct.
Kort-/mellemlang videregående udd.*	27 pct.	34 pct.
Lang videregående udd./ph.d.*	4 pct.	7 pct.
<b>Fars uddannelse</b>		
Grundskole*	16 pct.	14 pct.
Gymnasial-/erhvervsuddannelse*	58 pct.	55 pct.
Kort-/mellemlang videregående udd.*	20 pct.	24 pct.
Lang videregående udd./ph.d.*	6 pct.	8 pct.
<b>Mors indkomst</b>		
Under 300.000 kr.*	25 pct.	21 pct.
Mellem 300.000-500.000 kr.*	59 pct.	56 pct.
Over 500.000 kr.*	16 pct.	23 pct.
<b>Fars indkomst</b>		
Under 300.000 kr.*	17 pct.	14 pct.
Mellem 300.000-500.000 kr.*	41 pct.	35 pct.
Over 500.000 kr.*	42 pct.	51 pct.

Kilde: Data fra Danmarks Statistiks registre og STIL. Beregninger foretaget af Rambøll.





Figur 13-77: Elevpopulationen på htx før og efter reformen

	FØR REFORMEN	EFTER REFORMEN
<b>ELEVER</b>		
 Dreng*	75 pct.	72 pct.
Pige*	25 pct.	28 pct.
Indvandrere/efterkommer*	10 pct.	12 pct.
Gennemsnitlige karakterer ved folkeskolens afgangsprøve*	7,69	8,02
10. klasse*	38 pct.	36 pct.
<b>FORÆLDRE</b>		
<b>Mors uddannelse</b>		
Grundskole*	12 pct.	11 pct.
Gymnasial-/erhvervsuddannelse*	47 pct.	39 pct.
Kort-/mellemlang videregående udd.*	33 pct.	37 pct.
Lang videregående udd./ph.d.*	9 pct.	12 pct.
<b>Fars uddannelse</b>		
Grundskole*	16 pct.	13 pct.
Gymnasial-/erhvervsuddannelse*	49 pct.	46 pct.
Kort-/mellemlang videregående udd.*	25 pct.	28 pct.
Lang videregående udd./ph.d.*	11 pct.	14 pct.
<b>Mors indkomst</b>		
Under 300.000 kr.	26 pct.	25 pct.
Mellem 300.000-500.000 kr.*	57 pct.	52 pct.
Over 500.000 kr.*	17 pct.	23 pct.
<b>Fars indkomst</b>		
Under 300.000 kr.*	18 pct.	17 pct.
Mellem 300.000-500.000 kr.*	43 pct.	37 pct.
Over 500.000 kr.*	39 pct.	46 pct.

Kilde: Data fra Danmarks Statistiks registre og STIL. Beregninger foretaget af Rambøll.

Figur 13-78: Elevpopulationen på hf før og efter reformen

	FØR REFORMEN	EFTER REFORMEN
<b>ELEVER</b>		
		
Dreng*	42 pct.	36 pct.
Pige*	58 pct.	64 pct.
Indvandrere/efterkommer*	11 pct.	14 pct.
Gennemsnitlige karakterer ved folkeskolens afgangsprøve*	5,55	5,70
10. klasse*	79 pct.	73 pct.
<b>FORÆLDRE</b>		
		
<b>Mors uddannelse</b>		
Grundskole	22 pct.	21 pct.
Gymnasial-/erhvervsuddannelse	47 pct.	47 pct.
Kort-/mellemlang videregående udd.	27 pct.	27 pct.
Lang videregående udd./ph.d.*	4 pct.	4 pct.
<b>Fars uddannelse</b>		
Grundskole	25 pct.	25 pct.
Gymnasial-/erhvervsuddannelse	53 pct.	53 pct.
Kort-/mellemlang videregående udd.	16 pct.	17 pct.
Lang videregående udd./ph.d.	5 pct.	5 pct.
<b>Mors indkomst</b>		
Under 300.000 kr.*	37 pct.	36 pct.
Mellem 300.000-500.000 kr.*	53 pct.	52 pct.
Over 500.000 kr.*	10 pct.	12 pct.
<b>Fars indkomst</b>		
Under 300.000 kr.*	29 pct.	27 pct.
Mellem 300.000-500.000 kr.*	46 pct.	45 pct.
Over 500.000 kr.*	25 pct.	29 pct.

Kilde: Data fra Danmarks Statistiks registre og STIL. Beregninger foretaget af Rambøll.

**Figur 13-79: Har du i løbet af grundforløbet prøvet at arbejde med forskellige studieretninger? (Elev, 2021)**

Procent	Stx	Hhx	Htx	Total
Ja	85%	72%	66%	78%
Nej	6%	13%	18%	10%
Ved ikke	9%	15%	16%	12%
Total	100%	100%	100%	100%

Notet: Spørgsmålet er stillet til alle 1.g-elever på de treårige uddannelser. N=2563 (stx), 1427 (hhx), 810 (htx), 4800 (total).

**Figur 13-80: Jeg har et godt kendskab til demokratiske institutioner, og hvordan beslutninger træffes i disse (fx Folketinget, kommunalbestyrelse og elevråd/kursistråd) (Elev, 2021)**

Procent	Stx	Hhx	Htx	Htx	Total
1. helt enig	2,9	2,6	3,8	3,9	3,1
2	3,7	4,1	5,0	5,5	4,2
3	6,3	8,2	8,1	7,7	7,2
4	9,4	10,1	9,8	10,4	9,8
5	13,9	17,8	14,5	16,8	15,6
6	13,5	15,5	13,2	10,9	13,6
7	18,2	14,5	15,3	12,5	16,2
8	13,2	11,0	12,2	9,0	12,0
9	7,1	5,6	6,0	4,8	6,3
10. helt enig	7,6	5,8	6,7	6,1	6,8
Ved ikke	4,2	4,7	5,3	12,3	5,5
Total	100	100	100	100	100

**Figur 13-81: Når jeg er uenig i beslutninger vedrørende undervisningen eller øvrige aktiviteter på skolen, forsøger jeg at påvirke dem gennem elevrådet (Elev, 2021)**

Procent	Stx	Hhx	Htx	Hf	Total
1. Helt uenig	29,7%	31,3%	31,2%	28,1%	30,1%
2	15,3%	13,8%	13,2%	9,4%	13,9%
3	12,3%	12,9%	11,9%	8,8%	12,0%
4	8,0%	7,6%	8,8%	6,8%	7,9%
5	10,0%	10,7%	9,8%	13,4%	10,5%
6	5,4%	6,2%	5,7%	5,1%	5,6%
7	5,1%	3,9%	4,4%	4,4%	4,6%
8	3,1%	3,3%	3,0%	3,9%	3,2%
9	1,1%	1,4%	1,9%	1,3%	1,3%
10. Helt enig	2,2%	1,6%	2,8%	2,3%	2,1%
Ved ikke	7,7%	7,5%	7,4%	16,5%	8,7%
Total	100,0%	100,0%	100,0%	100,0%	100,0%

Note: Spørgsmålet er stillet til alle elever på de gymnasiale uddannelser, som er indgået i spørgeskemaundersøgelsen. N = 4739 (stx), 2467 (hhx), 1438 (htx), 1173 (hf) 9817 (Total).

**Figur 13-82: Når jeg er uenig i beslutninger vedrørende undervisningen eller øvrige aktiviteter på skolen, forsøger jeg at påvirke dem gennem den åbne og frie diskussion, hvor alle argumenter og holdninger bliver hørt (Elev, 2021)**

Procent	Stx	Hhx	Htx	Hf	Total
1. Helt uenig	17,9%	17,8%	17,2%	16,0%	17,6%
2	12,8%	12,2%	11,1%	10,0%	12,1%
3	11,8%	12,5%	10,9%	8,6%	11,5%
4	8,7%	8,3%	8,6%	7,8%	8,5%
5	12,3%	13,7%	12,4%	14,5%	12,9%
6	7,8%	8,5%	8,7%	7,8%	8,1%
7	7,9%	7,2%	8,6%	7,2%	7,7%
8	5,7%	5,9%	7,3%	5,9%	6,0%
9	2,8%	2,5%	2,8%	3,1%	2,8%
10. Helt enig	3,2%	2,7%	4,0%	3,6%	3,2%
Ved ikke	8,9%	8,7%	8,6%	15,7%	9,6%
Total	100,0%	100,0%	100,0%	100,0%	100,0%

Note: Spørgsmålet er stillet til alle elever på de gymnasiale uddannelser, som er indgået i spørgeskemaundersøgelsen. N = 4739 (stx), 2467 (hhx), 1438 (htx), 1173 (hf) 9817 (Total).

**Figur 13-83: I min klasse er der en åben debatkultur mellem eleverne, hvor vi lytter til hinandens argumenter og tør diskutere emner, vi ikke er enige om (Elev, 2021)**

Procent	Stx	Hhx	Htx	Hf	Total
1. Helt uenig	4,9%	7,5%	5,4%	8,2%	6,0%
2	5,1%	6,2%	4,5%	6,1%	5,4%
3	6,4%	8,1%	6,4%	5,9%	6,7%
4	7,0%	7,3%	6,0%	8,4%	7,1%
5	12,6%	14,9%	11,4%	15,2%	13,3%
6	10,8%	12,1%	10,6%	8,7%	10,9%
7	14,6%	12,7%	13,6%	11,3%	13,6%
8	13,0%	11,5%	14,6%	9,0%	12,4%
9	8,5%	5,1%	7,7%	4,9%	7,1%
10. Helt enig	11,0%	7,3%	12,2%	8,4%	9,9%
Ved ikke	6,2%	7,2%	7,5%	14,2%	7,6%
Total	100,0%	100,0%	100,0%	100,0%	100,0%

Note: Spørgsmålet er stillet til alle elever på de gymnasiale uddannelser, som er indgået i spørgeskemaundersøgelsen. N = 4739 (stx), 2467 (hhx), 1438 (htx), 1173 (hf) 9817 (Total).