

Til
Undervisningsministeriet

Dokumenttype
Rapport

Dato
Oktober 2018

GYMNASIEREFORMEN

FØLGEFORSKNINGSPROGRAM

3. DELRAPPORT



INDHOLD

1.	EXECUTIVE SUMMARY	1
1.1	Det nye grundforløb på de treårige gymnasiale uddannelser	1
1.2	Reformens øvrige hovedinitiativer og skolens arbejde med implementering heraf	5
1.3	Datagrundlag	6
2.	INDLEDNING	8
2.1	Baggrund	8
2.2	Om følgeforskningen	9
2.2.1	Formålet med tredje delrapport	12
2.3	Metode og datagrundlag	12
2.3.1	Spørgeskemaundersøgelser	13
2.3.2	Analyse og præsentation af kvantitative resultater i tredje delrapport	15
2.3.3	Inddragelse af registerdata	16
2.3.4	Kvalitative forløbs- og fokusstudier	16
2.3.5	Udvælgelse af forløbs- og fokusskoler	17
2.3.6	Tilrettelæggelse af casebesøgene	18
2.4	Læsevejledning	19
3.	BEDRE OG KORTERE GRUNDFORLØB	22
3.1	Intentioner og indhold i det nye grundforløb	22
3.2	Overordnet tilrettelæggelse af grundforløbet	23
3.2.1	To skoletyper	23
3.2.2	Forskellige elevgrupper på de treårige uddannelser	26
3.3	Introforløb og klassedannelse på grundforløbet	28
3.3.1	Principper for klassedannelse	28
3.3.2	Introforløb i grundforløbsklasserne	28
3.4	Introduktion til studieretningerne	29
3.4.1	Introducerende aktiviteter	29
3.4.2	Elevernes afklaring af studieretningsvalget	32
3.5	De flerfaglige forløb	33
3.5.1	Elevernes vurdering af de flerfaglige forløb	34
3.5.2	Tilrettelæggelsen af forløbene	35
3.6	Ensartning af det faglige indhold på grundforløbet	36
3.6.1	Lærernes vurdering af arbejdet med ensartning	36
3.7	Matematikscreening	37
3.7.1	Rammer og tidspunkt for matematikscreeningen	38
3.7.2	Anvendelse af matematikscreeningen	38
3.7.3	Elevernes udbytte af matematikscreeningen	39
3.8	Evalueringsamtalen	40
3.8.1	Deltagere i samtalen	40
3.8.2	Rammer og temaer i samtalen	41
3.8.3	Ressourcer og kompetencer hos lærerne	42
3.8.4	Elevernes udbytte af evalueringssamtalen	42
3.9	Grundforløbsprøverne	45
3.9.1	Planlægning af grundforløbsprøverne	45
3.9.2	Vurdering af grundforløbsprøverne	45
3.10	Valget af studieretning	46
3.10.1	Udbud og valg af studieretninger	46

3.10.2	Skolernes indsats for at motivere elever til at vælge fremmedsprog, naturvidenskabelige fag og matematik	47
3.10.3	Elevernes bevæggrunde for valg af studieretning	49
3.10.4	Lærernes rolle i vejledningen om studieretningsvalget	53
3.11	Overgang fra grundforløb til studieretning	54
3.11.1	Elevernes oplevelse af den sociale overgang fra grundforløb til studieretning	54
3.11.2	Skolernes indsatser i overgangen	55
3.11.3	Elevernes oplevelse af den faglige overgang fra grundforløb til studieretning	58
3.12	Grundforløbets betydning for elevernes afklaring af studieretningsvalget	60
3.12.1	Lærere og lederes oplevelse af grundforløbet	63
3.13	Sammenfattende analyse	65
3.13.1	Overordnet vurdering af grundforløbet	65
3.13.2	Vurdering af de centrale elementer i grundforløbet	67
3.13.3	Opmærksomhedspunkter	70
4.	STATUS OVER REFORMENS ØVRIGE ELEMENTER	73
4.1	Styrket faglighed	73
4.1.1	Udvikling af elevernes studiekompetencer	75
4.1.2	Fokus på udviklingen af de brede faglige kompetencer som en del af undervisningen	76
4.1.3	Fordybelse og forenkling af fagenes samspil	80
4.1.4	Særlige indsatser målrettet fremmedsprog, matematik, og naturvidenskab	82
4.1.5	Styrkelse af skriftlige kompetencer	86
4.1.6	Løbende evaluering og feedback	87
4.1.7	Styrket digitalisering i undervisningen	90
4.1.8	Bedre tilrettelæggelse af skolehverdagen	92
4.2	Arbejdet med kvalitetsudvikling og de retningsgivende mål	93
4.3	Ny hf	96
4.3.1	Første årgang af elever på den ny hf-uddannelse	96
4.3.2	Praksisorientering og projekt- og praktikforløb	97
4.3.3	Fagpakker	99
4.4	Implementeringsproces og kapacitetsopbygning	101
4.4.1	Implementeringsunderstøttelse	101
4.4.2	Forandringsmodenhed	106
4.5	Sammenfattende analyse: Status på centrale reforminitiativer samt skolernes implementeringsproces	116
4.5.1	Fokusområder i implementeringsprocessen i første skoleår efter reformens ikrafttrædelse	116
4.5.2	Implementeringsproces og kapacitetsopbygning	119
4.5.3	Opmærksomhedspunkter	119

BILAG

Bilag 1 - Forandringsteorier

Bilag 2 - Tabeller

Bilag 3 - Metodenotater

1. EXECUTIVE SUMMARY

I denne rapport præsenterer Rambøll Management Consulting (Rambøll) og Danmarks Evalueringsinstitut (EVA) tredje delrapport i følgeforskningsprogrammet om gymnasireformen, som løber frem til 2021. Rapporten indeholder første analyse af gymnasiernes arbejde med at implementere gymnasireformen fra 2016.

Følgeforskningen sætter hvert år frem mod 2021 fokus på et særligt tema. Temaet i dette års rapport er de første erfaringer med det nye grundforløb på de treårige gymnasiale uddannelser. Herudover gøres status på reformens øvrige hovedinitiativer samt skolernes arbejde med implementeringen heraf. I 2019 vil fokus være på den nye hf, mens der i 2020 sættes fokus på reformens mål om styrket faglighed. Endelig vil følgeforskningen i 2021 vurdere reformens samlede resultater fire år efter reformens ikrafttræden.

Det skal understreges, at analyserne i nærværende rapport baserer sig på data indsamlet i januar og april 2018 – i det første år efter reformens ikrafttrædelse. Evalueringen kan dermed udelukkende præsentere de foreløbige erfaringer med reformens initiativer og særlige forhold med relevans for den videre implementering.

1.1 Det nye grundforløb på de treårige gymnasiale uddannelser

Med reformen indføres et kortere og mere målrettet grundforløb på tre måneder, hvor eleverne inddeles i grundforløbsklasser uden indledningsvist at have angivet ønske om studieretning. En obligatorisk evalueringssamtale og en matematikscreening undervejs i grundforløbet skal blandt andet være med til at afklare og understøtte elevens valg af studieretning. Resultaterne af følgeforskningsprogrammets temaanalyse baseret på det første reformårs erfaringer med det nye grundforløb opsummeres nedenfor.

Grundforløbet opleves som kompakt

Grundforløbet opleves af ledere og lærere som meget kompakt. Grundforløbet skal mange ting; understøtte elevernes afklaring af studieretning, sikre dem en god start på gymnasiet samt bidrage til at de faglige mål for de forskellige fag og flerfaglige forløb indfries, sådan at eleverne er fagligt rustet til at gå til grundforløbsprøver og afslutte de C-niveau fag, der skal afsluttes efter 1.g.

Det er vigtigt, at følgeforskningen fremadrettet har fokus på, om skolerne i deres tilpasninger af grundforløbet finder måder, der kan dæmme op for oplevelsen af kompakthed i grundforløbet eller om indholdet i det nye grundforløb samlet set udgør en barriere for, at skolerne kan indfri reformens intentioner. Samtidig peger evalueringen på, at Undervisningsministeriet bør have en særlig opmærksomhed på skolernes oplevelse af kompakthed i forhold til mål og indhold i grundforløbet. Derfor bør Undervisningsministeriet have fokus på, i hvilket omfang styringsdokumenter som eksempelvis læreplaner og vejledninger bidrager til kompakthed, og om der er behov for justeringer i den forbindelse.

Overgangen fra grundforløbsklasse til studieretningsklasse er svær for eleverne – både socialt og fagligt

Evalueringen viser, at overgangen fra grundforløbsklasse til studieretningsklasse er svær for eleverne. Over halvdelen af eleverne (56 pct.) har således savnet sociale introforløb i deres studieretningsklasse.

Både elever, lærere og ledere peger på, at der er tale om endnu en "ny start" for eleverne, hvor de igen skal danne relationer og et klassefællesskab. De kvalitative studier viser, at både ledere og lærere i forlængelse heraf er kritiske i deres vurdering af, at grundforløbet giver eleverne en

bedre start på gymnasiet. Dette begrundes de med, at det har store omkostninger både relationelt og fagligt, at eleverne splittes op i nye klasser efter tre måneder. For det første er skiftet hårdt for mange elever, fordi de først har fundet sig godt til rette i en grundforløbsklasse og herefter skal knytte nye relationer til både lærere og elever i en ny klasse. For det andet betyder skiftet fra grundforløbsklasse til studieretningsklasse, at lærerne mange steder har måttet starte forfra på det stof, der er gennemgået på grundforløbet. Det kan skabe udfordringer både i forhold til elevernes trivsel og i forhold til deres faglige niveau, ligesom det kan betyde, at nogle elever vælger af skifte studieretning.

Evalueringen viser dog også, at en opprioritering af sociale aktiviteter i forbindelse med overgangen til studieretningsklasserne ikke bør ske på bekostning af opstarten i gymnasiet, hvor eleverne også oplever et stort behov for sociale aktiviteter. I forlængelse heraf vil følgeforskningen i de kommende år fortsat have fokus på overgangen fra grundforløb til studieretning, ligesom der vil blive fulgt op på antallet af studieretningsskift og omfanget af frafald efter opstarten i studieretningerne.

Almen sprogforståelse (AP) får den laveste vurdering blandt de flerfaglige forløb

De kvalitative data viser, at skolerne har tilrettelagt de flerfaglige forløb meget forskelligt. Nogle skoler har fokus på, at forskellene på de enkelte fag skal være tydelige for eleverne, og tilrettelægger derfor forløbene så enkelt og så tydeligt opdelt som muligt. Andre skoler lægger vægt på, at de flerfaglige forløb skal vække elevernes interesse for et fagligt område, og lægger ikke vægt på, at de enkelte fag skal fremgå tydeligt. Evalueringen viser, at det økonomiske grundforløb (ØG) får den højeste vurdering af eleverne i forhold til, om det giver en god introduktion til de involverede fag. Omvendt får almen sprogforståelse (AP) den laveste vurdering, særligt på hhx, hvor AP er nyt. AP fandtes på stx før reformen, og her ses dog en mere positiv vurdering af AP efter reformen set ift. året før reformen.

Evalueringen viser, at skolerne bør have fokus på at styrke undervisningen i de flerfaglige forløb – det gælder især AP – sådan at forløbet i højere grad giver en introduktion til fagområderne og de studieretninger, hvor de er i fokus. I forlængelse heraf vil følgeforskningen følge, hvorvidt eleverne på hhx og stx fortsat oplever, at AP ikke giver en tilstrækkelig introduktion til undervisningen i de sproglige studieretninger.

Matematikscreeningen bruges systematisk

Matematikscreeningen er placeret før evalueringssamtalen på 95 procent af skolerne. Både data fra spørgeskemaundersøgelsen og de kvalitative data viser, at resultaterne af matematikscreeningen har været anvendt relativt systematisk i evalueringssamtalen på tværs af uddannelser. Lærere og vejledere ser generelt testen som et godt dialogværktøj til evalueringssamtalen, men oplever, at screeningen ikke i særlig høj grad bidrager til elevernes afklaring af studieretningsvalget. Elever og lærere peger i stedet på, at screeningen primært bidrager til afklaring af valg af matematikniveau. Surveydata viser dog, at jo lavere fagligt niveau eleverne kommer med fra grundskolen, jo mere bidrager matematikscreeningen til valg af studieretning.

Evalueringssamtalerne er i høj grad en trivselssamtale

Analysen af spørgeskemadata viser, at eleverne i moderat grad vurderer, at evalueringssamtalen bidrager til valg af studieretning. Dette underbygges af de kvalitative data, hvor størstedelen af eleverne fortæller, at de har truffet deres valg af studieretning før samtalen. Samtalen fungerer derfor i højere grad som en trivselssamtale, hvor man samler op på elevernes trivsel i forbindelse med opstarten i gymnasiet. I forhold til reformens ambition om, at det nye grundforløb skal sætte fokus på elevernes afklaring af faglige interesser og forudsætninger for at træffe valg af både selve ungdomsuddannelsen og studieretningen, viser de kvalitative data, at det ikke har været et tema i evalueringssamtalen at vejlede eleverne mod andre typer af ungdomsuddannelser.

Både kvantitative og kvalitative data peger på, at det har stor positiv betydning for elevernes afklaringsproces, når både en lærer og en vejleder deltager i evalueringssamtalen, men det er ofte lærerne, der gennemfører samtalerne. Mange lærere oplever, at det kan være en stor arbejdsbyrde at gennemføre mange samtaler inden for et kort tidsrum, ligesom flere påpeger, at der er tale om en ny rolle, og at de mangler kompetencer og viden i forhold til at gennemføre samtalerne. Det handler dels om viden om, hvad de forskellige studieretninger indebærer, dels hvordan man gennemfører en afklarende samtale. Nogle lærere mener i forlængelse heraf, at evalueringssamtalen burde varetages af studievejlederen.

Evalueringen viser, at det er vigtigt, at skolerne fremadrettet har fokus på at sikre, at lærerne får mulighed for at udvikle de nødvendige kompetencer, herunder at skolerne sikrer, at de lærere, der gennemfører evalueringssamtalerne, har kompetencer til dette, eller alternativt, at studievejledere eller andre med vejledningskompetencer deltager.

Grundforløbsprøverne kan modvirke intentionen om øget vægt på formativ evaluering og feedback

De kvalitative data viser, at der er store forskelle på, om lærere, ledere og elever ser grundforløbsprøverne som en fordel eller en ulempe. Nogle lærere og ledere oplever, at prøverne betyder, at eleverne tager undervisningen mere seriøst og er mere motiverede i de fag, de skal til prøve i. Andre oplever, at det øgede fokus på tidlig testning kan være med til at lægge et større pres på eleverne, og som noget, der kan modvirke reformens intentioner om øget vægt på formativ feedback og afklaring. Følgeforskningen vil i forlængelse heraf sætte fokus på, hvordan både matematikscreeningen og grundforløbsprøver påvirker elevernes tilgang til læring, samt hvordan de nye prøve- og screeningstiltag spiller sammen med skolernes arbejde med at styrke formativ evaluering og feedback.

Grundforløbet giver indblik i arbejdsformerne i gymnasiet, men har ikke i sig selv stor betydning for valget af studieretning

Over halvdelen af eleverne oplever i mindre grad eller slet ikke, at grundforløbet har betydning for deres valg af studieretning. Omvendt oplever over halvdelen af eleverne, at grundforløbet giver et godt indblik i arbejdsformerne i de forskellige fag i gymnasiet, og eleverne oplever i høj grad, at de har den nødvendige viden for at kunne vælge den studieretning, der er bedst for dem. Andelen af elever, der vurderer, at grundforløbet giver et godt indblik i gymnasiets arbejdsformer, og andelen, der vurderer, at de har den nødvendige viden for at kunne vælge den studieretning, der er bedst for dem, er steget efter reformen set ift. før reformen.

De kvalitative interviews med eleverne giver overordnet set et positivt billede af elevernes oplevelse af grundforløbet. Det er således et udbredt perspektiv blandt eleverne, at grundforløbet enten har gjort dem mere sikre på deres valg eller givet dem bedre grundlag for at vælge studieretning - blandt andet fordi de har fået indblik i, hvad undervisningen i forskellige fag indebærer. Samme tendens påpeges af en del af lærerne i de kvalitative studier. Dermed har grundforløbets aktiviteter en betydning for studieretningsvalget, men skal ses i sammenhæng med de øvrige forhold, der har betydning for elevernes valg.

Et væsentligt fokus for følgeforskningen de kommende år vil være at følge både, i hvilket omfang grundforløbet bidrager til at afklare elevernes valg, men også, *hvordan* de forskellige aktiviteter bidrager til dette.

Grundforløbet har forskellig betydning for forskellige elevtyper

Der er forskel på, i hvilken grad de enkelte aktiviteter i grundforløbet virker afklarende for forskellige typer af elever. For det første oplever de elever, der har et højt karakterniveau fra grundskolen, i højere grad end elever med et lavere karakterniveau, at grundforløbets faglige indhold bidrager til deres afklaring af studieretningsvalget. For det andet oplever elever med

lavt fagligt niveau fra grundskolen evalueringssamtale og matematikscreening som mere afklarende, end elever med et højere fagligt niveau. For det tredje oplever elever, som har dårligt overblik over studieretningerne og deres indhold før start på gymnasiet, at de får mindre afklaring ud af grundforløbets faglige indhold end de øvrige elever. Med andre ord er elevernes udgangspunkt en betydningsfuld faktor for, hvordan de oplever grundforløbets forskellige elementer. De kvalitative data viser i forlængelse heraf, at elevernes udbytte af grundforløbet også hænger sammen med, hvor afklarede eleverne er omkring deres studieretningsvalg inden opstarten i gymnasiet. De elever, der er meget afklarede om, hvilken studieretning de ønsker, inden de starter i gymnasiet, oplever et mindre behov for afklarende aktiviteter, mens de elever, der er meget i tvivl, kan have et større behov.

Evalueringen viser, at det er vigtigt, at skolerne fremadrettet er opmærksomme på, at forskellige elevgrupper har forskellige behov. Dette kalder på en vis grad af differentiering i tilrettelæggelsen af de afklarende aktiviteter. Således kan det være vigtigt for skolerne at give eleverne mulighed for at vælge til og fra i forhold til nogle af de afklarende aktiviteter, fx ved at give eleverne mulighed for at deltage i flere eller færre orienteringer om studieretninger eller ved at give tilbud om en længere evalueringssamtale, hvis eleverne er uafklarede om valg af studieretning. Skolernes håndtering af denne udfordring vil også være et vigtigt opmærksomhedspunkt i følgeforskningen.

Eleverne vælger studieretning efter interesse?

1.g.-eleverne på tværs af de treårige uddannelser peger i surveyen selv på tre primære begrundelser for deres valg af studieretning; 90 pct. peger på interesse for studieretningens fag, 47 pct. på, at studieretningen holder dørene åbne til videregående uddannelse, og 41 pct. på, at studieretningen giver adgang til et bestemt område på de videregående uddannelser. Skolerne bør dermed have opmærksomhed på, at afklarende aktiviteter på grundforløbet giver eleverne mulighed for at få indblik i disse aspekter.

Syv pct. af eleverne svarer, at det var afgørende for deres valg af studieretning, at deres venner valgte den samme studieretning. Evalueringen viser, at sociale relationer spiller en lidt større rolle i elevernes studieretningsvalg første skoleår efter reformen end året før, mens eleverne i lidt mindre grad orienterede sig efter videregående uddannelse i deres valg af studieretning efter reformen. Desuden viser evalueringen, at elevernes faglige niveau ved start i gymnasiet har forholdsvis stor indflydelse på, hvilke begrundelser for studieretningsvalget eleverne fremhæver. Eksempelvis orienterer elever med et lavt fagligt niveau sig i lavere grad efter videregående uddannelse i deres valg af studieretning, ligesom de i lavere grad vælger på baggrund af interesse for studieretningens fag, når man sammenligner med elever med et højere fagligt niveau.

De kvalitative data viser, at sociale relationer og ønsket om at gå på samme studieretning som ens venner også kan være udslagsgivende – i samspil med elevens interesse for studieretningen. Data viser endvidere, at det sociale i høj grad spiller en rolle, når eleverne skifter – eller overvejer at skifte – studieretning.

Følgeforskningen vil følge elevernes studieretningsvalg nøje og sætte fokus på elevernes begrundelser for studieretningsvalget, herunder om intentionen om at skabe et studieretningsvalg med videreuddannelsesperspektiv kan indfries. I forlængelse heraf vil det være vigtigt at følge og nærmere undersøge, hvad der ligger til grund for, at relativt få elever vælger sprogfag. Tilsvarende er det vigtigt at følge, i hvilket omfang elevernes studieretningsønsker kan imødekommes, samt hvad skolerne gør for at sikre et udbud af de mindre søgte studieretninger.

1.2 Reformens øvrige hovedinitiativer og skolens arbejde med implementering heraf

Følgeforskningsprogrammets statusdel vedrører skolernes implementering og foreløbige resultater af hovedinitiativer i reformens første skoleår. Statusanalysens hovedresultater opsummeres nedenfor, idet der er fokus på skolernes implementering. Foreløbige resultater af reformens initiativer vil ikke være et fokuspunkt i nærværende opsummering, da der ikke kan drages sikre konklusioner om dette på baggrund af dette års analyse. Dette skyldes dels forskellige dataindsamlingsstidspunkter for skoleåret før og skoleåret efter, at reformen trådte i kraft (maj 2017 og januar 2018), dels det tidlige dataindsamlingsstidspunkt (et halvt år efter reformens ikrafttrædelse). Fravær af markante resultater er helt forventeligt et halvt år inde i implementeringen af en kompleks reform, som kræver omfattende strukturelle ændringer såvel som ændringer af skolernes kultur og lærernes undervisningspraksis.

Løbende evaluering og feedback har været et centralt fokuspunkt i første skoleår efter reformens ikrafttrædelse

Løbende evaluering og feedback har været i fokus på mange af skolerne, hvilket afspejles i skoleledelsernes prioritering af kompetenceudviklingsaktiviteter og udviklingen af handlingsplaner for arbejdet med implementering af reformen. Prioriteringen er udtryk for, at skolerne ser integrationen af løbende evaluering og feedback i skolehverdagen som afgørende for målene om at styrke elevernes faglighed og trivsel. En stor del af forklaringen på den gode fremdrift i arbejdet med løbende evaluering og feedback er desuden, at lærerne allerede året før reformens ikrafttrædelse følte sig godt klædt på til arbejdet med løbende evaluering og feedback, og at skoleledelserne efter reformens ikrafttrædelse fortsat havde fokus på systematisk kompetenceudvikling på dette område.

De nye rammer for fagenes samspil er en udfordring på stx

Analysen tyder på, at der navnlig på stx er udfordringer med at implementere de nye rammer for fagenes samspil, hvorimod de nye rammer på hhx og htx ser ud til at have en positiv betydning for graden af fagligt samspil. Konkret ses en klar tendens til, at eleverne oplever mindre fagligt samspil, herunder mindre lærersamarbejde om at sikre sammenhæng mellem forskellige fag, på stx end på hhx og htx. Den kvalitative analyse peger på, at en del lærere på stx i første skoleår oplevede afskaffelsen af AT som en ramme for fagenes samspil som en udfordring. Stx-ledernes forventninger til, hvorvidt de ændrede rammer for fagligt samspil kan styrke kvaliteten af stx-uddannelsen er desuden faldet markant fra maj 2017 til januar 2018.

Omvendt oplevede mange lærere på htx og hhx det som kærkomment, at man med reformen dels har formaliseret det tværfaglige samarbejde i studieområdet, dels har givet mere frie rammer til studieområdet og færre detailkrav. Studieområdets nye struktur og indhold er også det element i reformen, som både lærere og ledere havde de højeste forventninger til i januar 2018.

Flere elever på hf er afklarede om ønsker til videregående uddannelse

Analysen af den nye hf viser, at eleverne på 1.hf som gruppe er forholdsvis afklarede om ønsker til videregående uddannelse, og at en lidt større andel af de elever, der startede på hf i august 2017, end de elever, der startede året før reformen, vidste, hvilken videregående uddannelse de gerne ville tage efter hf.

Hf er kun i moderat grad orienteret mod praksis

Undervisningen på hf i første år efter reformens ikrafttrædelse var - som året før reformen - kun i moderat grad orienteret mod praksis. De kvalitative data om hf er begrænsede, men tyder

på, at lærerne oplever, at nye eksamensformer og strukturelle ændringer har krævet tid og ressourcer. Lærerne oplever således, at det har været svært at finde tid til at tale sammen om, hvordan man kan lave en mere praksisorienteret og professionsrettet toning af fagene.

Hf er dog den af de fire typer af gymnasiale uddannelser, der har haft størst fokus på udviklingen af elevernes karrierekompetencer som en del af undervisningen. Dette kommer både til udtryk i hyppigheden, hvormed lærerne beder eleverne om at reflektere over, hvordan faget kan bruges i videre uddannelse, og i andelen af hf-skoler, som har gennemført systematisk kompetenceudvikling inden for udvikling af elevernes karrierekompetencer.

Strategisk prioritering af kompetenceudviklingsaktiviteter

Den kvalitative analyse viser, at skoleledelser og bestyrelser har forholdt sig strategisk til prioriteringen af kompetenceudviklingsaktiviteter i relation til reformens forskellige initiativer. Det vil sige, at de har forsøgt at balancere hensynet til lærernes konkrete kompetenceudviklingsbehov i relation til reformens krav og ledelsens ambition om at fastholde en udvikling, som er vigtig for skolen profil og værdigrundlag. Evalueringen peger dog på flere uoverensstemmelser mellem lærernes oplevede kompetencer (konkret de områder i reformen, som lærerne føler sig godt og mindre godt klædt på til at arbejde med) og ledelsernes prioritering af kompetenceudvikling.

Evalueringen peger blandt andet på, at grundforløbets fokus på ensartning af undervisningsmaterialer og gennemførelse af afklarende aktiviteter som fx evalueringssamtalen medfører en ny rolle for lærerne, som en del lærere ikke oplever at være klædt på til. Det drejer sig dels om kompetencer til at gennemføre afklarende aktiviteter, dels om tid og samarbejdsformer, der kan understøtte den nye opgave med at udvikle fælles undervisningsmaterialer og -forløb. Det er derfor vigtigt, at skolerne fremadrettet har fokus på at sikre, at lærerne får mulighed for at udvikle de nødvendige kompetencer og samarbejdsformer, og det vil derfor være vigtigt at følge udviklingen på dette område.

Ledernes og lærernes forventninger til reformens elementer var højere før reformen

Lederne og lærernes forventninger til, om de enkelte initiativer i gymnasireformen kan styrke kvaliteten af de gymnasiale uddannelser, har betydning for deres motivation og dermed for, i hvilken grad reformens initiativer implementeres og bidrager til at skabe de tiltænkte forandringer af praksis. I dette perspektiv er det væsentligt, at såvel lærere som leders forventninger til reformen er faldet en smule på de treårige uddannelser i løbet af det første skoleår efter reformens ikrafttrædelse. Ledernes forventninger er faldet mere end lærernes forventninger fra maj 2017 til januar 2018, dog er ledernes forventninger stadig højere end lærernes forventninger. På hf ses der ikke et generelt fald i hverken ledernes eller lærernes forventninger til initiativerne i hf-reformen.

Analysen viser endvidere, at lærerne har højere forventninger til reformens elementer på de skoler, hvor lederne har høje forventninger til reformens forandringspotentiale. I det lys er det kritisk, at ledernes forventningerne er faldet efter det første halve års erfaringer med reformen.

I forlængelse heraf er der behov for, at følgeforskningen sætter fokus på, hvordan det nye grundforløb påvirker lærernes arbejdssituation. Dels oplever ledelser og lærere en stor koordineringsopgave og arbejdsbelastning i forbindelse med afviklingen af grundforløbet, dels oplever særligt lærerne en øget konkurrence mellem studieretningerne. Det kan have betydning for lærernes og ledelsernes generelle forventninger til, om reformen – og særligt grundforløbet – kan styrke kvaliteten af de gymnasiale uddannelser.

1.3 Datagrundlag

Delrapporten er baseret på spørgeskemaundersøgelser gennemført i januar 2018, registerdata samt casebesøg på 12 gymnasieskoler, som er gennemført i april 2018. Derudover inddrages en

baselinemåling fra maj 2017 som sammenligningsgrundlag. På grund af de forskellige undersøgelsestidspunkter i maj 2017 og januar 2018 er det kun muligt at undersøge udviklingen i forhold, der ikke afhænger af, hvornår på skoleåret der spørges. Med henblik på at isolere betydningen af reformen er kun elever, som påbegyndte en gymnasial uddannelse i august 2017, og lærere, der underviste på første årgang i skoleåret 2017/2018, medtaget i de kvantitative analyser.

2. INDLEDNING

I denne rapport præsenterer Rambøll Management Consulting (Rambøll) og Danmarks Evalueringsinstitut (EVA) tredje delrapport i følgeforskningsprogrammet om gymnasireformen, som løber frem til 2021. Rapporten indeholder første evaluering af gymnasiernes arbejde med at implementere gymnasireformen fra 2016.

Evaluerings- og følgeforskningsprogrammet er tilrettelagt sådan, at der hvert år er særligt fokus på et udvalgt område af reformen, som behandles i en dybdegående analyse, mens der gøres status over reformens øvrige elementer i en mindre dybdegående analyse, som har til formål at skabe overblik over fremdrift i implementeringsprocessen og foreløbige resultater. Temaet i dette års rapport er de første erfaringer med det nye grundforløb på de treårige gymnasiale uddannelser.

Delrapporten er baseret på spørgeskemaundersøgelser gennemført i januar 2018, registerdata samt casebesøg på 12 gymnasieskoler som er gennemført i april 2018. Derudover inddrages en baselinemåling fra maj 2017 som sammenligningsgrundlag. På grund af de forskellige undersøgelsestidspunkter i maj 2017 og januar 2018 er det kun muligt at undersøge udviklingen i forhold, der ikke afhænger af, hvornår på skoleåret der spørges. Med henblik på at isolere betydningen af reformen er kun elever, som påbegyndte en gymnasial uddannelse i august 2017, og lærere, der underviste på første årgang i skoleåret 2017/2018, medtaget i de kvantitative analyser.

I dette kapitel præsenteres baggrunden for og formålet med det samlede følgeforskningsprogram. Med afsæt heri gøres der rede for tredje delrapports specifikke formål og den anvendte metode. Kapitlet afsluttes med en kort læsevejledning.

2.1 Baggrund

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 folkeskolen og ungdomsuddannelserne 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 har de gymnasiale uddannelser til formål at forberede de unge til en videregående uddannelse. Blandt andet skal elevernes valg blandt **færre og mere fokuserede studieretninger** på de treårige uddannelser samt **nye fagpakker** og tilbygningsmuligheder for de unge på hf understøtte dette formål.

Bedre og kortere grundforløb på de treårige gymnasiale uddannelser skal give eleverne en bedre start på deres gymnasiale uddannelse ved at sætte fokus på elevernes afklaring af faglige interesser og forudsætninger for at træffe valg af både selve 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 eksempelvis til udtryk ved at styrke og justere de generelle krav til de unges innovative, digitale og globale kompetencer, forenkle samspillet mellem gymnasiets fag samt foretage en række indsatser 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 nedenfor).

Boks 2-1: Gymnasireformens tre retningsgivende mål

1. At alle elever udfordres, så de bliver så dygtige, som de kan, herunder at alle elever uanset social baggrund får realiseret deres potentiale bedst muligt
2. At der opnås en bedre elevtrivsel i de gymnasiale uddannelser
3. At styrke kvaliteten i de gymnasiale uddannelser i forhold til de videregående uddannelser samt øge andelen af studenter, der benytter deres gymnasiale uddannelse som grundlag for en videregående uddannelse.

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, rådgivning fra lærings- og fagkonsulenter samt løbende udvikling, formidling og omsætning af solid viden.

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

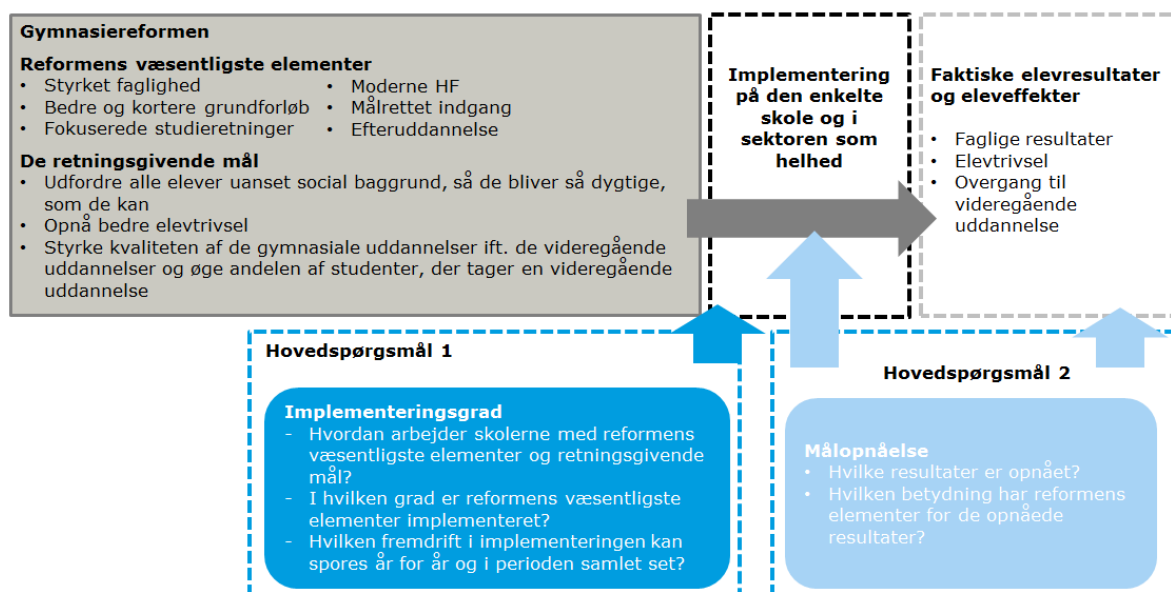
2.2 Om følgeforskningen

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 vil fungere som omdrejningspunkter for følgeforskningen. I nedenstående figur illustreres det, hvordan vi ser 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, styrket efteruddannelse og de retningsgivende mål. Der vil være 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 på den baggrund helt essentielt at evaluere målopfyldelsen. Det vil være væsentligt at belyse, både hvorvidt de retningsgivende mål realiseres, og hvilken betydning reformens initiativer vurderes at have for den fundne målrealisering.

Med afsæt i de to hovedspørgsmål vil følgeforskningsprogrammet undersøge og analysere en række konkrete evalueringsspørgsmål. Underspørgsmålene er indeholdt i tabellen nedenfor, idet de er struktureret med afsæt i de initiativer, der udgør reformens væsentligste elementer. Det skal bemærkes, at ikke alle reformens elementer indgår. Eksempelvis er initiativet om ligeværdige uddannelser med målrettede profiler¹ ikke et fokuspunkt for evalueringen, ligesom bedre talenttilbud under initiativet om styrket faglighed ikke indgår.

Tabel 2-1: Reformens indhold og evalueringens fokus

Initiativer i forbindelse med reformen	Implementering	Resultater og effekter
Styrket faglighed		
- Brede faglige kompetencer i de relevante fag (demokratisk forståelse, innovative, digitale og globale kompetencer samt karrierekompetencer) - Særlig indsats i matematik	- Hvordan arbejder skolerne med at omsætte fagenes læreplaner i undervisningen med henblik på at styrke fagligheden? - Hvordan arbejder skolerne med at styrke digitaliseringen i undervisningen?	- Hvilken betydning har reformens initiativer for elevernes faglige resultater? - Bidrager initiativerne til at styrke fagligheden og almindelsen i gymnasiet til at styrke elevernes faglige kundskaber og til at styrke

¹ Aftale mellem Regeringen, Socialdemokraterne, Dansk Folkeparti, Liberal Alliance, Det radikale Venstre, Socialistisk Folkeparti og det Konservative Folkeparti om styrkede gymnasiale uddannelser, side 8.

Initiativer i forbindelse med reformen	Implementering	Resultater og effekter
- Særlig indsats i naturvidenskab, herunder informatik som nyt fag - Særlig indsats i fremmedsprog - Særlig indsats med fokus på skriftlige kompetencer - Bedre tilrettelæggelse af skolehverdagen - Løbende evaluering og feedback - Ændrede rammer for samspil mellem fagene - Skærpede krav til den løbende evaluering - Bedre tilrettelæggelse af skolehverdagen - Opdatering af prøverne	- Hvordan arbejder skolerne med at tilrettelægge skolehverdagen bedre for eleverne, så skoledagen udnyttes, og elevernes arbejdsbelastning fordeles jævnt over skoleåret? - Hvordan arbejder skolerne med at fremme en effektiv og systematisk evalueringspraksis?	elevernes brede faglige kompetencer, dvs. innovative, digitale og globale kompetencer, karrierekompetencer og demokratisk forståelse? - Bidrager de skærpede krav til den løbende evaluering til øget vægt på fremadrettet, formativ evaluering? - Oplever eleverne en bedre tilrettelæggelse af skolehverdagen? - Hvilken betydning har reformens initiativer for elevernes interesse for naturvidenskab, matematik og fremmedsprog?
Bedre og kortere grundforløb		
- Grundforløbet skal tydeliggøre de faglige krav - Obligatoriske evalueringssamtaler og vejledning - Mulighed for skift mellem uddannelser - Karakterer fra grundforløbet skal på eksamensbeviset - Styrket sammenhæng i vejledningen mellem grundskole og gymnasiale uddannelser (studievalgsportfolio).	- Hvordan arbejder skolerne i grundforløbet med at understøtte elevernes afklaring af faglige interesser og valg af studieretning, herunder gennem den obligatoriske evalueringssamtale med inddragelse af studievalgsportfolio?	- Bidrager de nye grundforløb og et mere overskueligt udbud af studieretninger til at give eleverne en bedre start i gymnasiet og bedre forudsætninger for at kunne træffe valg om studieretning?
Fokuserede studieretninger med fremtidsperspektiv		
- Færre og centralt fastlagte studieretninger med tydelig faglig profil målrettet videregående uddannelse - Ensartet niveau på tværs af studieretninger - Profolfag på A-niveau - Naturvidenskabelige og sproglige profiler - Lokale studieretninger med særlig profil forudsætter dispensation	- Hvordan arbejder skolerne med at styrke fagligheden inden for de nye fokuserede studieretninger, og hvordan sikres det faglige samspil mellem fagene?	- Bidrager de nye grundforløb og et mere overskueligt udbud af studieretninger til at give eleverne en bedre start i gymnasiet og bedre forudsætninger for at kunne træffe valg om studieretning? - Bidrager de nye studieretninger og arbejdet med at ruste eleverne til at tage en videregående uddannelse til at give eleverne perspektiver for videregående uddannelse? - Hvilken betydning har ændringerne i studieretningerne for elevernes valg af fag, niveauer, frafald og overgange til videregående uddannelser?
Moderne hf		
- Skærpet faglighed og målretning af uddannelsen - Nye vilkår for optagelse og videreuddannelse - Fagpakker rettet mod videre uddannelse - Perioder med praktik og projekter - Ny struktur for skoleåret	- Hvordan arbejder skolerne med initiativerne for at målrette hf-uddannelsen, herunder praksisorienteret toning, fagpakker og praktik- og projektperioder?	- Hvilken betydning har målretningen af og ændringerne i hf-uddannelsen for elevernes faglige udvikling, frafald og overgang til videregående uddannelse?

Initiativer i forbindelse med re- formen	Implementering	Resultater og effekter
- Vejledning og løbende feedback		
Målrettet indgang		
- Nye krav til elevernes adgangsforudsætninger - Mulighed for revurdering af uddannelsesparathedsvurderingen baseret på centralt stillet prøve	- Hvordan arbejder skolerne med revurdering af elevernes uddannelsesparathed, efter at de nye krav til elevernes adgangsforudsætninger træder i kraft?	- Hvilken betydning har de nye krav til elevernes adgangsforudsætninger for elevsammensætningen, elevernes fravær, frafald og omvalg, faglige resultater og videreuddannelsesfrekvens, i perioden fra de træder i kraft, til følgeforskningsprogrammet afsluttes i 2021?
Retningsgivende mål og styrket kvalitetsudvikling		
- Retningsgivende mål - Løbende opfølgning via målbare, konkrete mål - Understøttelse af mål (tilsyn, læringskonsulenter, datavarehus)	- Hvordan arbejder skolerne med kvalitetssikring og udvikling efter de retningsgivende mål?	- Hvilken betydning har reformens initiativer for elevernes faglige resultater? - Hvilken betydning har reformens initiativer for elevernes overgang til videregående uddannelse? - Hvilken betydning har reformens initiativer for elevernes trivsel?
Implementering af gymnasireformen		
- Efteruddannelse – kompetenceløft af lærere og ledelsesudvikling	- Hvordan arbejder skolerne med at styrke efteruddannelsesindsatsen i implementeringsperioden?	

2.2.1 Formålet med tredje delrapport

Denne rapport afdækker situationen på skolerne i første skoleår efter reformens ikrafttrædelse. Sigtet med rapporten er dobbelt. Rapporten skal afdække forhold, der knytter sig til hovedspørgsmål 1 om skolernes **implementering**. Det gælder både kendetegn ved skolernes **implementeringskapacitet**, og hvordan skolerne efter reformens ikrafttrædelse har arbejdet med at **understøtte reformen** som helhed og specifikke reformelementer. Herudover skal rapporten gøre status på **foreløbige resultater af centrale reformelementer**, jf. hovedspørgsmål 2.

Rapportens hovedfokus er på **bedre og kortere grundforløb**. I kapitel 3 om det nye grundforløb vil der dels være fokus på implementeringen af det nye grundforløb, dels foreløbige resultater med hensyn til **elevers, lærere og lederes oplevelse** af, hvad der påvirker de valg, eleverne tager (valg af gymnasial uddannelse og studieretningsvalg), og om grundforløbet bidrager til afklaring af disse valg.

I kapitel 4 gives der en status på implementeringen og foreløbige resultater af reformens øvrige elementer. Grundet det tidligere dataindsamlingstidspunkt (et halvt år efter reformens ikrafttrædelse) samt forskellige dataindsamlingstidspunkter i skoleåret før og skoleåret efter reformens ikrafttrædelse, er det vanskeligt på nuværende tidspunkt at undersøge en eventuel udvikling i elevgruppens kompetencer og trivsel samt lærernes undervisningspraksis. Derfor er hovedformålet med kapitel 4 at præsentere **status** på en række delresultater og fremdrift i implementeringen af de enkelte initiativer, som det så ud i januar 2018.

2.3 Metode og datagrundlag

Tredje delrapport er baseret på spørgeskemaundersøgelser samt kvalitative forløbs- og fokusstudier.

2.3.1 Spørgeskemaundersøgelser

Der er i alt gennemført fire surveys blandt bestyrelsesformænd, ledere, lærere og elever på udvalgte skoler i januar 2018. 156 skoler var udvalgt til at deltage i følgeforskningens kvantitative panel i den femårige periode, som følgeforskningsprogrammet løber over, hvoraf 93 har deltaget i årets survey. Det skal bemærkes, at nogle skoler deltager med én uddannelse, selvom de udbyder flere uddannelser. Andre skoler deltager med to uddannelser og tæller derfor med to gange i den samlede opgørelse. I alt har 82 institutioner med en eller flere gymnasiale uddannelser givet tilsagn om at deltage i følgeforskningsprogrammet. På én skole er der dog ikke indsamlet svar, hvilket giver en samlet deltagelse på 81 institutioner.

I forbindelse med kontakt til skoler er den enkelte skole blevet bedt om at udpege en tovholder. Tovholderens ansvar har været at kvalitetssikre de indlæste data fra UNI-Login-database, udpege de lærere, der skulle deltage samt at registrere kontaktoplysninger for ledere og bestyrelsesformænd. Lærere, der skulle deltage, var de lærere, der underviser på de(n) uddannelse(r), som skolen deltager med. Elevernes og lærernes oplysninger er importeret via UNI-Login-database, hvor det ikke har været muligt at foretage en afgræsning til elever og lærere på de fire uddannelser. Derfor har tovholderen efterfølgende markeret i systemet, hvilke elever og lærere der skulle deltage.

Ledere, der skulle deltage, var direktører (htx og hhx), øverste leder for en eller flere gymnasiale uddannelser (fx rektor) og mellemledere (fx pædagogisk leder, vicerector).

Bilag 3 indeholder en nærmere beskrivelse af dataindsamlingsprocessen.

Som tidligere nævnt fokuserer følgeforskningen på fire respondentgrupper; elever, lærere, ledere og bestyrelsesformænd. I dataindsamlingen i 2018 besvarede kun elever på første årgang spørgeskemaet. Tabel 2-2 indeholder et overblik over antal respondenter i de fire surveys samt antal deltagende skoler. Af tabellen fremgår desuden en svarprocent på skoleniveau² opgjort for de fire respondentgrupper.

Tabel 2-2: Overblik over antal respondenter og skoler

Respondentgruppe	Antal respondenter	Antal skoler*	Svarprocent på skoleniveau**
Elever på 1. årgang	8.571	93	97 pct.
Lærere	1.527	94	99 pct.
Ledere	210	92	97 pct.
Bestyrelsesformænd	42	42	44 pct.

Note: *Hvis en skole deltager med to uddannelser, tæller skolen med to gange.

**Svarprocenten på skoleniveau er beregnet på baggrund af det samlede antal skoler, der havde sagt ja til at deltage i panelet, svarende til 95 skoler.

Fordelingen af antal respondenter på tværs af uddannelsestyper er vist i nedenstående tabel.

Tabel 2-3: Overblik over antal besvarelser fordelt på uddannelsestyper

Respondentgruppe	hf	htx	hhx	stx	Total
Elever på 1. årgang	1.425	1.123	2.002	4.021	8.571
Lærere	332	230	305	660	1.527
Ledere	62	32	38	98	210*
Bestyrelsesformænd	12	11	7	18	42*

² Det er ikke muligt at beregne en svarprocent på respondentniveau. Dette skyldes, at det ikke er kendt, hvor mange elever der samlet set er på de uddannelser, som den enkelte skole deltager med. Elevernes oplysninger stammer fra UNI-Logindatabase, hvor det ikke er muligt at frasortere elever på de(n) uddannelse(r), som skolen ikke deltager med.

*Note: *Antal ledere og bestyrelsesformænd for de enkelte uddannelsestyper summer ikke til det samlede antal. Det skyldes, at en leder kan være leder for to eller tre forskellige uddannelser. Tilsvarende kan en bestyrelsesformand være formand for en skole, der omfatter flere uddannelser. Begge respondentgrupper har kun besvaret spørgeskemaet en gang.*

Bilag 3 indeholder en beskrivelse af respondentgrupper, der har deltaget i de fire surveys.

Tilsvarende indeholder Tabel 2-4 et overblik over, hvor mange deltagende skoler der er på tværs af uddannelsestyper.

Tabel 2-4: Overblik over antal deltagende skoler fordelt på uddannelsestyper

Respondentgruppe	hf	htx	hhx	stx	Total*
Elever	27	17	19	30	79
Lærere	26	19	20	29	80
Ledere	27	17	16	32	78
Bestyrelsesformænd	12	11	7	18	42

*Note: *Antal skoler på tværs af uddannelsestyper summer ikke til det samlede antal unikke skoler. Det skyldes, at nogle skoler har deltaget med flere uddannelser.*

Fordeling af de 81 institutioner, som deltager i gymnasiepanelet, er som følger:

- Deltager med en respondentgruppe: En skole
- Deltager med to respondentgrupper: Fire skoler
- Deltager med tre respondentgrupper: 33 skoler
- Deltager med fire respondentgrupper: 43 skoler.

En bortfaldsanalyse af elevdata viser, at der ikke er nogen markante forskelle på de elever, der har deltaget i surveyen, og de elever, der ikke har deltaget. Dog har de elever, der har deltaget, fået et lidt højere gennemsnit i de bundne prøvefag end elever, der ikke har deltaget. Analyserne i Kapitel 3 viser, at elevernes faglige niveau ved start på gymnasieuddannelsen har betydning for en række forhold, bl.a. elevernes oplevelse af evalueringssamtalen og deres bevæggrunde bag valg af studieretning. Evaluator vurderer dog, at der ikke er så markante forskelle mellem de to grupper, at det er nødvendigt at vægte data. Det vurderes således, at elevernes svar er repræsentative for den samlede population af gymnasieelever på 1. årgang.

Derudover viser bortfaldsanalysen, at hhx- og htx-elever er en smule overrepræsenterede i forhold til deres andel af populationen, mens stx-elever er en smule underrepræsenterede. Dette er dog uden betydning for de konklusioner, der drages på baggrund af analyserne, da der i analyserne altid skelnes mellem elever på de forskellige gymnasiale uddannelser.

Af tabellen nedenfor fremgår temaer i årets spørgeskemaundersøgelser.

Tabel 2-5: Oversigt over temaer i spørgeskemaundersøgelserne

Respondentgruppe	Temaer i spørgeskemaundersøgelserne
Ledere	➤ Baggrundsoplysninger ➤ Dine forventninger til gymnasireformen ➤ Forberedelse af reform ➤ Forberedelse af medarbejderne til reformen ➤ Skolens organisering dette skoleår ➤ Trivsel ➤ Undervisningsministeriets støtte ➤ Samarbejdet med bestyrelsen [kun rektor/øverste leder] ➤ Fravær
Lærere	➤ Baggrundsoplysninger ➤ Dine forventninger til gymnasireformen ➤ Forberedelse af reformen ➤ Afklaring af elevernes faglige interesse og valg af studieretning på grundforløbet i skoleåret 2017/18 [kun stx, hhx og htx] ➤ Vejledning om valg af fagpakke i skoleåret 2017/18 [kun hf] ➤ Overgang fra grundforløb til studieretning [kun stx, hhx og htx] ➤ Din undervisning dette skoleår ➤ Vurdering af elevernes kompetencer ➤ Trivsel
Elever på 1. årgang	➤ Baggrundsoplysninger ➤ Grundforløb og overgang fra grundskole til gymnasiet/hf ➤ Overgang fra grundforløb til studieretning [kun stx, hhx og htx] ➤ Valg af studieretning [kun stx, hhx og htx] ➤ Vurdering af udvalgte fag ➤ Det næste fag, du skal have undervisning i ➤ Undervisningens relevans i forhold til temaer og problemstillinger, der eksisterer uden for skolen [kun hf] ➤ Løbende faglig feedback ➤ Skriftlige opgaver ➤ Studiekompetencer ➤ Samspil mellem fagene ➤ Fordeling af arbejdsbyrden hen over skoleåret ➤ Valg af videregående uddannelser ➤ Andre kompetencer ➤ Trivsel
Bestyrelsesformænd	➤ Baggrundsoplysninger ➤ Dine forventninger til reformen ➤ Bestyrelsens rolle i forbindelse med implementering af reformen ➤ Samarbejde med ledelsen

De kvantitative analyser i kapitel 3 og 4, som foretages af lærernes besvarelser, er baseret på forskellige udsnit af den samlede respondentgruppe af lærere afhængigt af, hvilke spørgsmål der er tale om.

Analysen af spørgsmål, hvor lærerne ikke har skullet tage udgangspunkt i en bestemt klasse, er baseret på alle lærernes besvarelser. Det gælder eksempelvis spørgsmål om forberedelse af reformen. Det er det samlede datagrundlag, der fremgår af tabel 2.2 – 2.4. I besvarelsen af spørgsmål under temaerne 'din undervisning dette skoleår' og 'vurdering af elevernes kompetencer' har lærerne skullet tage udgangspunkt i en bestemt klasse. Analysen af disse spørgsmål er baseret på besvarelser fra lærere, der har besvaret spørgsmålene ud fra en klasse på første årgang. Da lærerne i spørgeskemaundersøgelsen ad to omgange har skullet vælge, hvilken klasse de tager udgangspunkt i, har nogle lærere valgt en klasse på første årgang under det ene tema og en klasse på en anden årgang under det andet tema. Datagrundlaget for analyser af spørgsmål under de to temaer er derfor forskelligt.

2.3.2 Analyse og præsentation af kvantitative resultater i tredje delrapport

For at sikre et overblik og mulighed for sammenligning på tværs af uddannelser og over tid gives resultaterne i form af relative fordelinger (gennemsnit). Dette uddybes i boksen nedenfor.

Boks 2-2: Præsentation af resultater i tredje delrapport

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

Sprogbrugen vil blive tilpasset spørgsmålets kontekst, således at fortolkningen kan variere afhængigt af spørgsmålets formulering.

For hver respondentgruppe er resultaterne præsenteret i form af et simpelt gennemsnit. Det aggregerede gennemsnit er, hvor det vurderes at være relevant, suppleret med andele for at belyse variationen, som gennemsnittet dækker over. Variationen for samtlige spørgsmål er præsenteret i særskilte Excel-rapporter og kan bruges som et supplement til de aggregerede gennemsnit, der er præsenteret i denne rapport.

Ved sammenligning af respondenter på forskellige uddannelser, respondenter med forskellige kendetegn samt udvikling over tid er der testet for signifikante forskelle. Således vil kun signifikante forskelle på enten en eller fem pct. signifikansniveau være omtalt i rapporten. Hvis forskellen ikke omtales, skyldes det, at der ikke er nogen signifikant forskel.

Som det fremgår af boksen, rapporteres forskelle mellem grupper og over tid, som er signifikante på enten en eller fem pct. signifikansniveau. I en del tilfælde fremstår forskellen mellem to gruppers gennemsnit som lille, selvom den er signifikant. Der findes ingen faste regler for, hvornår en forskel mellem to gruppers gennemsnit er lille eller stor. Dog kræver det en større variation mellem to gruppers svarmønstre at skabe en signifikant forskel, jo flere respondenter der indgår i datagrundlaget. For at sikre evalueringens transparens vil forskellens størrelse altid fremgå enten i tekst eller figurer.

2.3.3 Inddragelse af registerdata

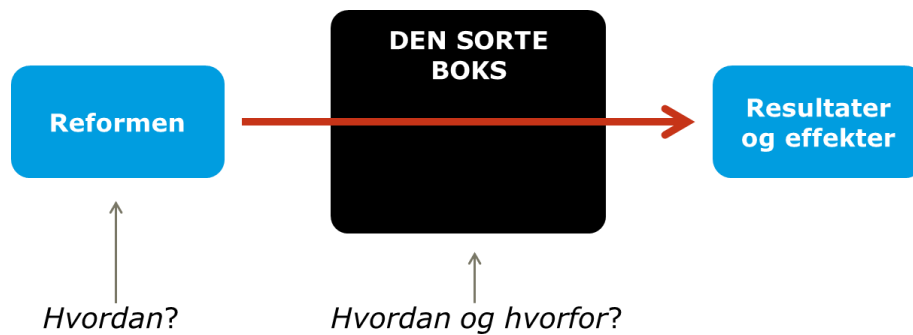
Registerdata om elevernes faglige niveau og udvikling i løbet af gymnasieuddannelsen inddrages først i fjerde delrapport. Dette skyldes dels, at de elever, der påbegyndte en gymnasial uddannelse i august 2017, på undersøgelsestidspunktet endnu ikke havde afsluttet første år af uddannelsen, hvorfor data om faglige niveau i udvalgte fag eller på tværs af fag endnu ikke findes. Derudover er Undervisningsministeriets arbejde med konkrete opgørelsesmetoder til at følge elevernes faglige udvikling endnu ikke afsluttet.

Flere analyser ser på sammenhænge mellem elevernes faglige niveau ved start på gymnasieuddannelsen og besvarelser i spørgeskemaundersøgelsen. Fagligt niveau er her beregnet som gennemsnit af dansk- og matematikkarakterer til folkeskolens afsluttende prøver.

2.3.4 Kvalitative forløbs- og fokusstudier

Det kvalitative studie har som hovedformål at belyse, hvordan og hvorfor implementeringen foregår, som den gør. Det kvalitative studie åbner på den måde den "sorte boks", som illustreret i nedenstående figur.

Figur 2-2: Fokus i de kvalitative studier



Det kvalitative studie er tilrettelagt i to dele:

1. Et forløbsstudie, hvor otte gymnasieskoler (forløbsskoler) følges gennem hele evalueringsperioden
2. Tematisk orienterede studier med supplerende besøg på fire gymnasieskoler (fokusskoler), der udvælges årligt fra 2018.

Formålet med forløbsstudiet er at følge skolerne tæt i hele perioden for på den måde at opnå dyb viden om, hvordan den enkelte skole arbejder med reformens forskellige elementer: Hvad kendetegner skolen, inden reformen implementeres? Hvordan omsættes initiativerne i reformen til konkret praksis? Og hvilken betydning har skolens udgangspunkt, herunder de organisatoriske rammer og skolekulturen, for implementeringsprocessen?

Ved at følge de samme skoler over tid er det muligt at følge beslutninger, konkrete implementeringsinitiativer og erfaringer – og hvad de betyder for den målopfyldelse, der sker – både på den konkrete skole og generelt. Det giver viden om implementeringsprocessen, ligesom det kan kvalificere og perspektivere evalueringens kvantitative analyser af surveydata og registerdata om reformens resultater. Data fra de kvalitative studier spiller således en vigtig rolle i forhold til at kunne belyse, hvordan implementeringsprocesserne på skolerne spiller sammen med skolerne resultater, og om eventuelt manglende resultater skyldes reforminitiativet eller implementeringsprocessen – og i forlængelse heraf, om det er initiativet eller implementeringsprocessen, der skal ændres.

Den kontinuerligt indsamlede viden om forløbsskolernes implementeringsproces uddybes i 2018-21 med viden fra fire fokusskoler årligt. Formålet med fokusskolerne er at indhente erfaringer fra skoler, der har en særligt interessant profil i relation til følgeforskningens fokus, som skifter fra år til år. De overordnede temaer fremgår af nedenstående skema³. Året fokus er bedre og kortere grundforløb.

Tabel 2-6: Oversigt over fastlagte temaer for følgeforskningen

År	2017 ⁴	2018	2019	2020	2021
Særligt tema	Implementering	Grundforløb	Hf	Styrket faglighed	Status

2.3.5 Udvalgelse af forløbs- og fokusskoler

I udvælgelsen af de otte forløbsskoler er der lagt vægt på spredning i forhold til hver instituttype (hf, stx, hhx, htx), og at skolerne repræsenterer forskellige skoletyper. Dvs. at skolerne

³ Rapporterne i årene 2018-20 har, ud over det særlige tema, også fokus på at give en årlig status på implementering af reformen. Rapporten i 2021 er den endelige evalueringsrapport med vurderinger af reformens resultater, herunder status fire år efter reformens ikrafttræden.

⁴ I 2017 har følgeforskningen fokus på forløbsskolerne og deres første erfaringer med implementeringsprocessen. Der indgår derfor ikke fokusskoler i dette år.

er udvalgt efter kriterier, som skal sikre bredde i forhold til geografi, elevgrundlag og skolestørrelse. Formålet med dette er, at forløbsskolerne bedst muligt afspejler den samlede gruppe af gymnasieskoler. Alle forløbsskolerne er desuden en del af det kvantitative panel af skoler, som hvert år besvarer spørgeskemaer om reformens implementering og målopfyldelse.

I udvælgelsen af de fire fokusskoler er der for det første lagt vægt på spredning i forhold til, hvordan eleverne angiver, at de oplever grundforløbet i spørgeskemaundersøgelsen. For det andet er der lagt vægt på, at alle de treårige skoletyper er repræsenteret. Således indgår der en hhx, en htx, samt to stx-skoler i fokusstudiet. Alle fokusskolerne er desuden en del af det kvantitative panel af skoler, som hvert år besvarer spørgeskemaer om reformens implementering og målopfyldelse. Formålet med disse udvælgelseskriterier er, at fokusskolestudiet supplerer de erfaringer med implementeringen af grundforløbet, som vi indhenter viden om gennem forløbsstudiet. Dermed kan fokusskolerne og forløbsskolerne tilsammen tegne et varieret billede, der afspejler den samlede gruppe af gymnasieskoler bedst muligt.

2.3.6 Tilrettelæggelse af casebesøgene

Formål for skolebesøgene på forløbs- og fokusskoler har være at belyse skolernes implementeringsarbejde, uddybe og nuancere pointer fra surveydata samt at indkredse øvrige opmærksomhedspunkter.

Årets fokus:

- **Implementeringen af og de foreløbige erfaringer med grundforløbet på de treårige gymnasiale uddannelser**, og herudover på skolernes **anvendelse af timepulje** samt deres arbejde med **styrket skriftlighed**
- Overordnet status på de otte forløbsskolars arbejde med at **implementere reformen og opbygge kapacitet**
- Overordnet status på de to hf-uddannelsers arbejde med at implementere de nye reforminitiativer omkring **praksisorienteret toning af fagene, perioder med praktik og projektforbud samt fagpakker**. Dette for at kvalificere næste års fokusområde, der netop vil være implementering og foreløbige resultater i forhold til reformen af hf-uddannelsen.

De centrale undersøgelsesspørgsmål for besøgene på fokus- og forløbsskolerne har været:

- Hvordan arbejder skolerne i grundforløbet med at understøtte elevernes afklaring af faglige interesser og valg af studieretning, herunder gennem den obligatoriske evalueringssamtale?
- Bidrager de nye grundforløb og et mere overskueligt udbud af studieretninger til at give eleverne en bedre start i gymnasiet og bedre forudsætninger for at kunne træffe valg om studieretning?

På forløbsskolerne har dette undersøgelsesspørgsmål desuden været centralt:

- Hvordan arbejder skolerne med kompetenceudvikling og kapacitetsopbygning? Herunder hvordan arbejder lederne med at opbygge en systematisk praksis for at afdekke de kompetenceudviklingsbehov, som opstår i forbindelse med at implementere reformen?

Interviewene er gennemført ud fra semistrukturerede interviewguides. Interviewene er blevet kodet systematisk ud fra tematikkerne i de enkelte interviewguides. Datamaterialet er herefter blevet grupperet efter de enkelte temaer og analyseret på tværs af skoler. Hovedfokus har været

Temaer for det kvalitative interview på fokus og forløbsskoler	
Metode og informanter	Fokus
Interviews med rektor og uddannelseschefer/pædagogiske ledere	➤ Erfaringer med overgangen fra grundforløb til studieretning (socialt og fagligt) ➤ Introduktion af studieretninger ➤ Evalueringsamtale, matematikscreening og grundforløbsprøver ➤ Elevernes valg af studieretninger ➤ Lærernes arbejdsbetingelserne, brug af timepulje og arbejdet med styrket skriftlighed ➤ Justeringer af tilrettelæggelsen af grundforløbet
Gruppeinterview med fire til fem lærere/vejledere, der har arbejdet med grundforløbet og repræsenterer forskellige studieretninger	➤ Erfaringer med overgangen fra grundforløb til studieretning ➤ Introduktion af studieretninger ➤ Evalueringsamtale, matematikscreening og grundforløbsprøve og flerfaglige forløb ➤ Elevernes valg af studieretninger ➤ Lærernes arbejdsbetingelserne ➤ Justeringer af tilrettelæggelsen af grundforløbet
Gruppeinterview med seks 1.g-elever fra tre forskellige studieretningsklasser og med forskellige faglige forudsætninger	➤ Overvejelser om valg af studieretning ➤ Oplevelse af evalueringsamtalen, matematikscreening og grundforløbsprøver ➤ Oplevelse af overgangen fra grundforløb til studieretning ➤ Oplevelse af sammenhæng mellem fagene ➤ Oplevelse af, om lærerne arbejder sammen om at koordinere skriftlige afleveringer ➤ Oplevelse og brug af feedback
Yderligere temaer for det kvalitative interview på forløbsskoler	
Gruppeinterview med fem til seks lærere fra forskellige fagområder/fagretninger	➤ Afdækning af kompetenceudviklingsbehov ➤ Opbygning af kapacitet til at implementere reformens væsentligste elementer ➤ Erfaringer med styrket faglighed, timepulje, fagligt samspil og de fem nye kompetencemål i undervisningen <i>Yderligere temaer på hf</i> ➤ Erfaringer med praktik- og projektperioder, valg af fagpakke og praksisorientering
Interviews med rektor og uddannelseschefer/pædagogiske ledere	Kapacitetsopbygning: ➤ Afdækning af kompetenceudviklingsbehov ➤ Opbygning af kapacitet til at implementere reformens væsentligste elementer ➤ Erfaringer med styrket faglighed, fagligt samspil digitalisering og de fem nye kompetencemål i undervisningen <i>Yderligere temaer på hf</i> ➤ Erfaringer med praktik- og projektperioder, valg af fagpakke og praksisorientering
Gruppeinterview med seks 2.semester-hf- elever med forskellige fag og forskelligt fagligt niveau	➤ Overvejelser om valg af fagpakke ➤ Oplevelse af praktik- og projektperioder, introduktion af fagpakker og praksisorientering
Telefoninterview med bestyrelsesformanden	➤ Implementering af reformen (grad af involvering, prioriteringer) ➤ Potentialer og udfordringer ➤ Overvejelse og rolle i det fremadrettede arbejde

på de erfaringer, der går igen på tværs af de besøgte skoler. Der er dog også medtaget pointer i rapporten, som blot stammer fra nogle af de deltagende skoler, hvis disse pointer bidrager med væsentlige nuancer. Skolebesøgene er gennemført april 2018, hvilket er ca. ni måneder efter, gymnasireformen trådte i kraft. En oversigt over informanter og temaer for de kvalitative interviews fremgår af tabellen ovenfor.

2.4 Læsevejledning

Ud over denne indledning indeholder indeværende rapport to kapitler. Kapitlerne præsenterer udvalgte evalueringsresultater baseret på kvantitative såvel som kvalitative analyser.

Kapitel 3: Bedre og kortere grundforløb

Kapitel 3 handler om skolernes arbejde med at implementere grundforløbet og de foreløbige erfaringer med og resultater af dette arbejde. Kapitlet dykker ned i de enkelte elementer af grundforløbet og slutter af med lærere og leders vurdering af, om grundforløbet indfrier reformens mål om at give eleverne en bedre start på gymnasiet. Formålet med evalueringen i kapitel 3 er at skabe nuanceret og dybdegående viden om skolernes arbejde og erfaringer med samt foreløbige resultater af det nye grundforløb på de treårige uddannelser.

Kapitel 4: Status over reformens øvrige elementer

Kapitel 4 giver en status på implementeringen af samt foreløbige resultater i forhold til nogle af de væsentligste elementer i reformen. Hvor det giver mening, ses udviklingen i relation til baselinemålingen, der blev gennemført i maj 2017. Der suppleres med kvalitative pointer om, hvordan skolerne arbejder med udvalgte elementer i reformen, og hvilke erfaringer de har draget i løbet af første skoleår efter, reformen trådte i kraft. Formålet med denne del af kapitel 4 er at skabe overblik over fremdrift i implementeringen og delresultater.

Kapitel 4 handler også om skolernes implementeringsproces. I den forbindelse skelnes der mellem implementeringsunderstøttelse og forandringsmodenhed, som begge er vigtige elementer i en succesfuld implementeringsproces. Derudover dykkes der ned i, hvordan skolerne konkret er gået til opgaven med at afdække kompetencebehov og opbygge kapacitet til at implementere reformen.

DEL 1: ÅRETS TEMA

**FORELØBIGE ERFARINGER MED IMPLERINGS-
GRUNDFORLØBET PÅ DE TREÅRIGE GYMNASIALE
UDDANNELSER**

3. BEDRE OG KORTERE GRUNDFORLØB

Kapitel 3 sætter fokus på skolernes arbejde og foreløbige erfaringer med at implementere det nye grundforløb på de treårige gymnasiale uddannelser. Det nye grundforløb er det reforminitiativ, som de treårige gymnasiale uddannelser først har kunnet gøre sig erfaringer med at implementere, og derfor giver det god mening at have netop dette fokus i den første egentlige evalueringsrapport. Det nye grundforløb spiller desuden en central rolle for implementeringen af flere af de øvrige reforminitiativer, fx fokuserede studieretninger med fremtidsperspektiv

Formålet med denne del af evalueringen er at besvare tre centrale undersøgelsesspørgsmål, der knytter sig til følgeforskningsprogrammet:

- Hvordan arbejder skolerne i grundforløbet med at understøtte elevernes afklaring af faglige interesser og valg af studieretning, herunder hvilken rolle spiller de flerfaglige forløb, introduktionen til studieretningerne, matematikscreening og den obligatoriske evalueringssamtale i denne forbindelse?
- Bidrager de nye grundforløb og et mere overskueligt udbud af studieretninger til at give eleverne en bedre start i gymnasiet og bedre forudsætninger for at kunne træffe valg om studieretning?
- Hvordan arbejder skolerne med at skabe en god overgang mellem grundforløb og studieretningsklasse? Herunder hvordan oplever eleverne skiftet fra grundforløbsklasse til studieretningsklasse, socialt og fagligt?

De to første spørgsmål har været i fokus fra starten af følgeforskningsprogrammet, mens det sidste spørgsmål er tilføjet med afsæt i 2. delrapport, som blandt andet pegede på, at der med det nye grundforløb er opstået en ny faglig og social overgang i forbindelse med elevernes skift fra grundforløbsklasse til studieretningsklasse⁵.

Evalueringen af grundforløbet bygger på følgende data:

- Spørgeskemabesvarelser fra elever på 1. årgang, lærere, der underviste på første årgang på dataindsamlingstidspunktet, samt skolernes ledelse.
- Casebesøg på i alt 10 treårige gymnasiale uddannelser. Heraf fire stx-uddannelser, tre htx-uddannelser og tre hhx-uddannelser. I forbindelse med hvert casebesøg er der gennemført interviews med skoles ledelse samt udvalgte lærere og elever.
- Registerdata om dansk- og matematikkarakter til folkeskolens afsluttende prøver.

3.1 Intentioner og indhold i det nye grundforløb

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

Før reformens ikrafttræden var grundforløbet på et halvt år og skolerne kunne sammensætte grundforløbsklasserne med udgangspunkt i elevernes forhåndstilkendegivelser af valg af studieretning. Med reformen indføres et kortere og mere målrettet grundforløb på tre måneder, hvor eleverne inddeles i grundforløbsklasser uden indledningsvist at have angivet ønske om studieretning. En obligatorisk evalueringssamtale og en matematikscreening undervejs i grundforløbet skal være med til at afklare og understøtte elevens valg af studieretning. Fra efteråret 2018 skal evalueringssamtalen blandt andet tage afsæt i en studievalsportfolio, som eleven har arbejdet

⁵ Rambøll og EVA (2018): 2. delrapport fra følgeforskningsprogrammet.

med i udskolingen i grundskolen. Dermed er det også intentionen, at der sker en styrket sammenhæng mellem vejledningen i grundskolen og overgangen til de gymnasiale uddannelser. Endelig skal elevernes karakterer fra to grundforløbsprøver fremgå af eksamensbeviset.

I Undervisningsministeriets vejledning til grundforløbet står der om tilrettelæggelsen af grundforløbets indhold, 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."

Der er forholdsvis brede rammer for, hvordan skolerne kan vælge at tilrettelægge grundforløbet. Hver af de treårige uddannelser har dog to flerfaglige forløb i grundforløbet. Formålet med de flerfaglige forløb er, at eleverne stifter bekendtskab med nogle af de faglige metoder, de skal bruge i resten af gymnasietiden. Der skal desuden indgå fire obligatoriske fag i grundforløbet⁶, men herudover er der ikke et centralt krav om, hvilke fag der skal undervises i. Eleverne skal introduceres for centrale fag fra de studieretninger, skolen udbyder, men det er op til skolens ledelse at beslutte, hvilke fag der skal indgå i grundforløbet, og med hvor mange timer de skal indgå.

Hvad angår andre former for afklarende aktiviteter, der skal klæde eleverne på til at træffe valg af studieretning, er der også variationsmuligheder. Aktiviteterne skal samlet set give eleverne et reelt indtryk af, hvilke faglige krav der bliver stillet på de enkelte studieretninger, og hvilke videreuddannelsesmuligheder studieretningerne giver adgang til. Hvordan aktiviteterne tilrettelægges kan være forskelligt. Fx kan skolerne selv beslutte, hvordan de introducerer studieretningsfag og studieretninger, og de kan selv beslutte, hvem der deltager i evalueringssamtalen, og hvordan den gennemføres.

Forventningen er, at eleverne på baggrund af aktiviteterne på grundforløbet i højere grad end tidligere vil vælge studieretning ud fra interesser, evner og ønsker til videregående uddannelse.

3.2 Overordnet tilrettelæggelse af grundforløbet

Både de kvalitative og de kvantitative data viser, at skolerne i høj grad har vægtet afklarende elementer og aktiviteter i tilrettelæggelsen af grundforløbet. De kvalitative data viser dog, at der er meget store forskelle i ledernes forståelse af, hvad afklarende aktiviteter vil sige, og at dette blandt andet er afhængigt af skolernes forståelse af deres elevgruppe.

3.2.1 To skoletyper

Overordnet set viser de kvalitative data, at skolerne i deres tilrettelæggelse af det nye grundforløb søger at imødekomme deres specifikke elevgruppes behov. Der kan således identificeres to overordnede skoletyper; skoler, der primært har fokus på at afdramatisere valget af studieretning (skoletype 1), og skoler, der primært har fokus på at gøre eleverne afklarede om valg af studieretning (skoletype 2). De to skoletyper er ikke gensidigt udelukkende – nogle af caseskolerne trækker således på elementer fra begge skoletyper i deres organisering af grundforløbet. I stedet skal de to skoletyper ses som et kontinuum, hvor nogle af caseskolerne overvejende placerer sig i den ene side, mens andre overvejende placerer sig i den anden.

Nogle skoler – det gælder primært htx og hhx – har en opfattelse af, at deres elever er forholdsvis afklarede, inden de starter på grundforløbet, og skolerne udbyder samtidigt studieretninger, der dels giver adgang til næsten alle typer videregående uddannelser, dels ligner hinan-

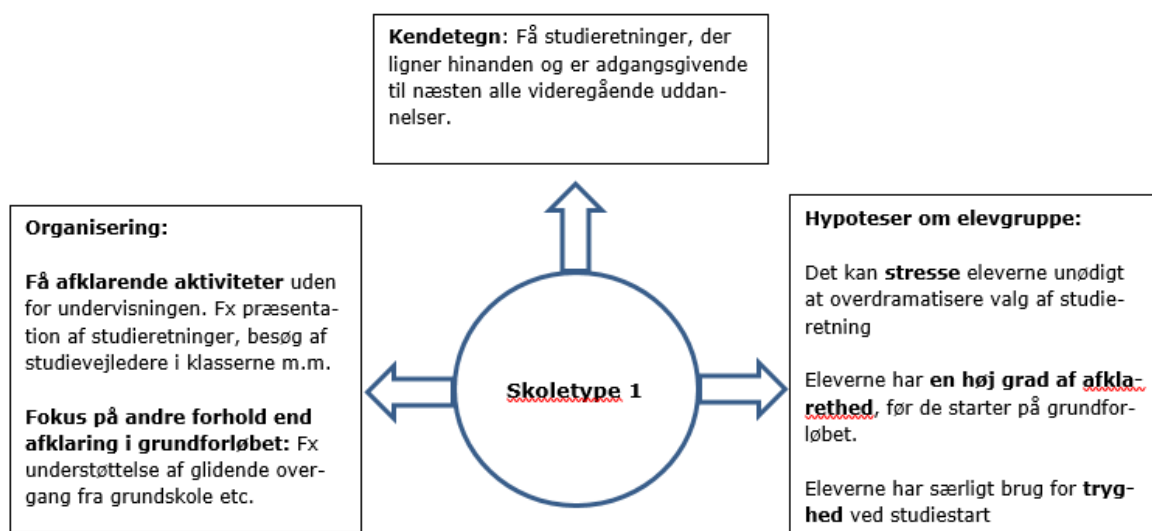
⁶ Dansk, engelsk, matematik og samfundsfag.

den meget. Det er karakteristisk for denne type skoler, at de i deres tilrettelæggelse af grundforløbet har lagt vægt på at afdramatisere studieretningsvalget og derfor er gået efter enkelhed i deres tilrettelæggelse af de afklarende aktiviteter på grundforløbet. Det kommer eksempelvis til udtryk ved, at skolerne kun har haft en enkelt dag med præsentation af alle studieretninger og i mindre omfang har prioriteret reflekterende øvelser og afklarende samtaler.

I stedet har man på disse skoler haft fokus på så vidt muligt at integrere præsentationen af studieretninger og de centrale fag i studieretningerne i undervisningen og på at vække elevernes generelle faglige interesse for et område eller fakultet, snarere end at give eleverne en dybdegående præsentation af de enkelte fag. En del af disse skoler har også haft meget fokus på en tryk opstart for eleverne og har brugt ekstra tid på tryghedsskabende aktiviteter eller studieteknik.

Skoletype 1 er illustreret i nedenstående model.

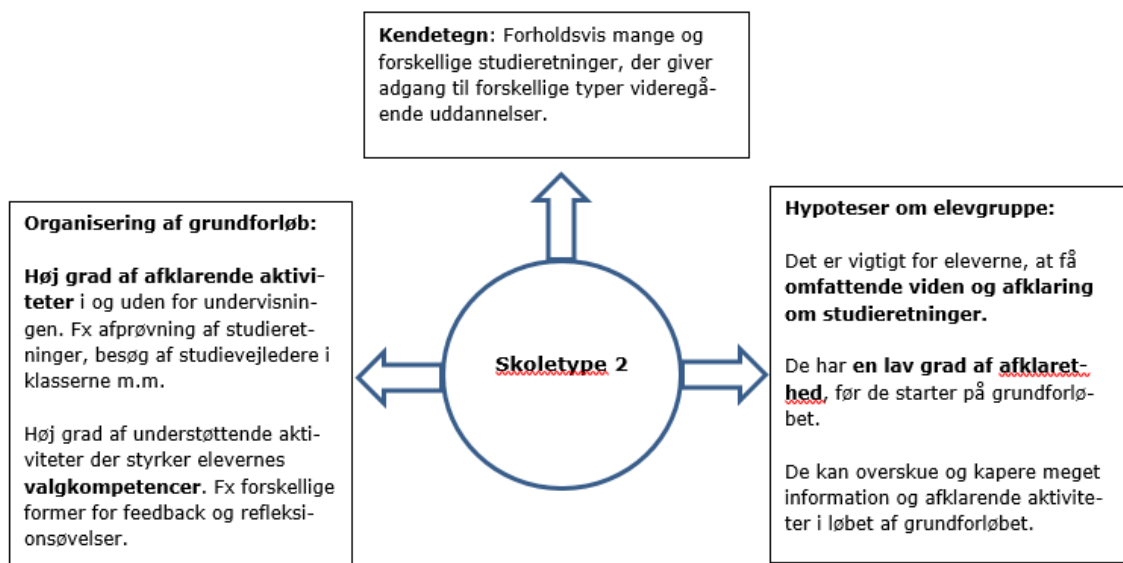
Figur 3-1: Skoletype 1: Fokus på at afdramatisere valg af studieretning



En anden type skole er kendetegnet ved, at de udbyder studieretninger med mere forskellige profiler, som derved også giver mere forskellige videreuddannelsesmuligheder. Det gælder primært stx-skoler.

På disse skoler er der en udbredt opfattelse af, at elevgruppen har en lav grad af afklaring i forhold til valg af studieretning, før de begynder i gymnasiet. Skolerne tilrettelægger således aktiviteterne på grundforløbet ud fra en hypotese om, at eleverne har behov for at opbygge en forholdsvis detaljeret og omfattende viden om, hvilke studieretninger skolen udbyder, og hvilke videreuddannelsesmuligheder de enkelte studieretninger giver mulighed for. Skolerne vil ofte også lægge vægt på at understøtte elevernes udvikling af valgkompetencer i form af aktiviteter, der fx gør brug af forskellige typer af fagligt feedback og refleksionsøvelser, der får eleverne til at tænke over deres faglige interesser og ønsker til fremtidig uddannelse.

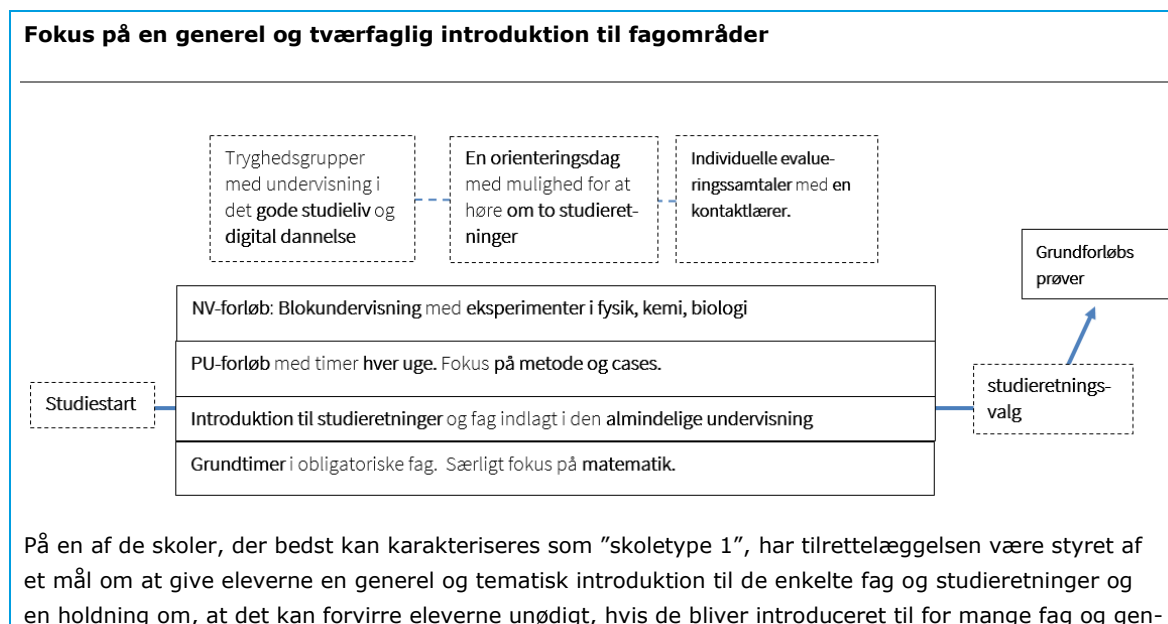
Figur 3-2: Skoletype 2: Fokus på høj grad af afklarende aktiviteter før valg af studieretning



Inden for disse to overordnede skoletyper findes der en mængde variationer i skolernes tilgange og strategier for tilrettelæggelse af grundforløbet. Der er dermed tale om generiske modeller, som skitserer nogle overordnede tendenser i skolernes tilgange til tilrettelæggelsen af grundforløbet. Det er for tidligt i implementeringsprocessen at konkludere, hvilke tilrettelæggelsesformer der bedst understøtter elevernes afklaring og valg af studieretninger. De to skoletyper illustrerer på den måde først og fremmest det spænd af løsninger, som tegner sig i forhold til skolernes udmøntning af grundforløbet, som det bliver vigtigt at følge op på i de kommende års følgeforskning.

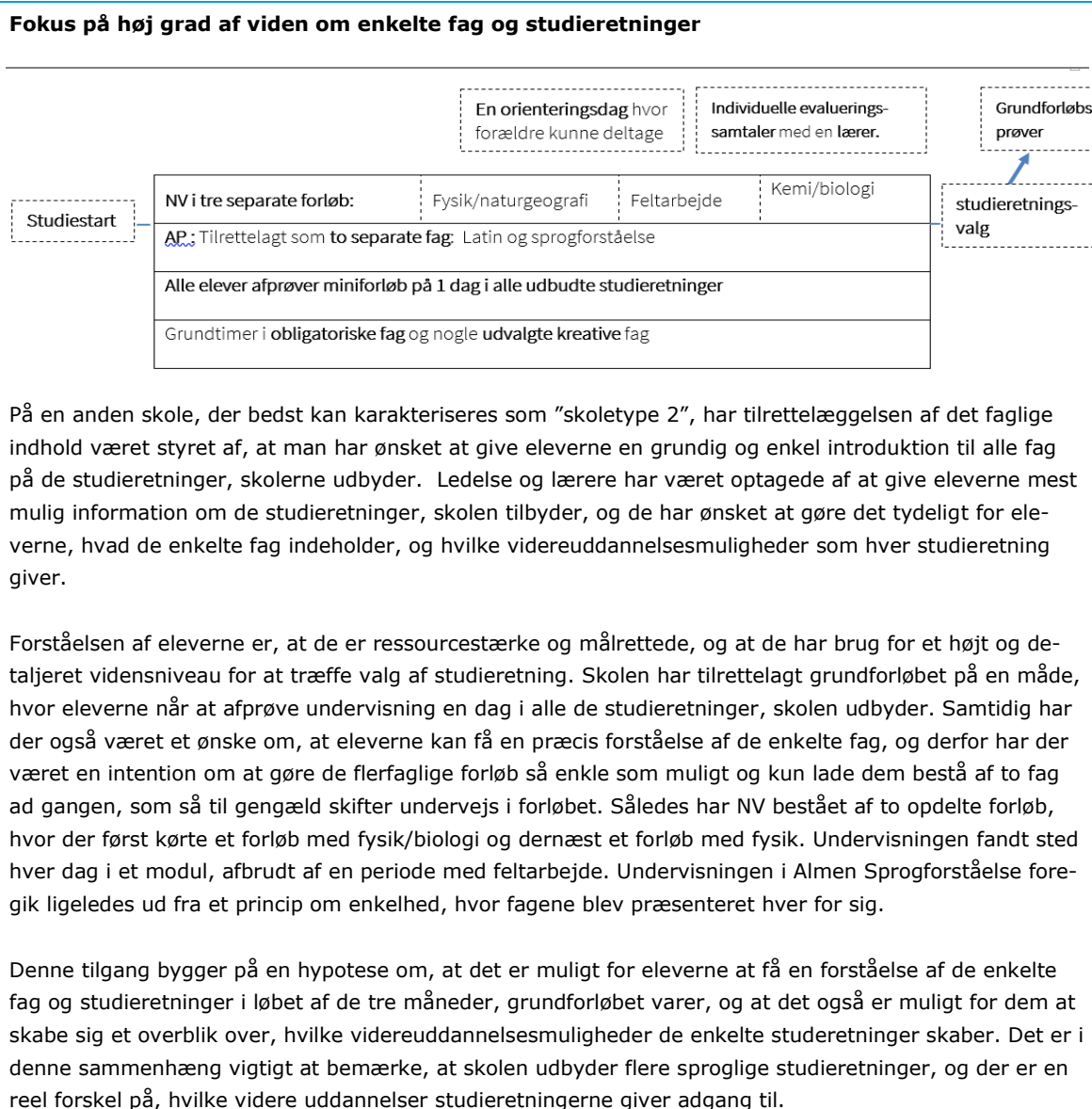
I de følgende bokse præsenteres to eksempler på, hvordan elementerne i grundforløbet har været tilrettelagt på to konkrete skoler.

Boks 3-1: Eksempel på grundforløb med fokus på af dramatisering af valget



nemgår for mange afklarende aktiviteter. Forståelse af elevgruppen er, at det er elever med en forholdsvis høj grad af faglig afklaring, men som til gengæld er sårbare i forhold til sociale relationer, og derfor kan opleve det som utrygt at skifte klasse. Derfor har ledelse og lærere haft et særligt fokus på at få eleverne til at føle sig trygge ved at begynde i gymnasiet og har prioriteret undervisning i det gode studieliv og trykgrupper. Samtidig er der på skolen en vurdering af, at de flerfaglige forløb som produktudvikling og naturvidenskabeligt grundforløb bedst kan afvikles i koncentrerede blokke, hvor eleverne arbejder eksperimentelt og projektorienteret. Tilgangen er her, at eleverne ikke har behov for at kunne skelne de enkelte fag klart fra hinanden, men i stedet kan få vækket en generel faglig interesse ved at arbejde projektorienteret.

Boks 3-2: Eksempel på grundforløb med fokus på afklarende aktiviteter



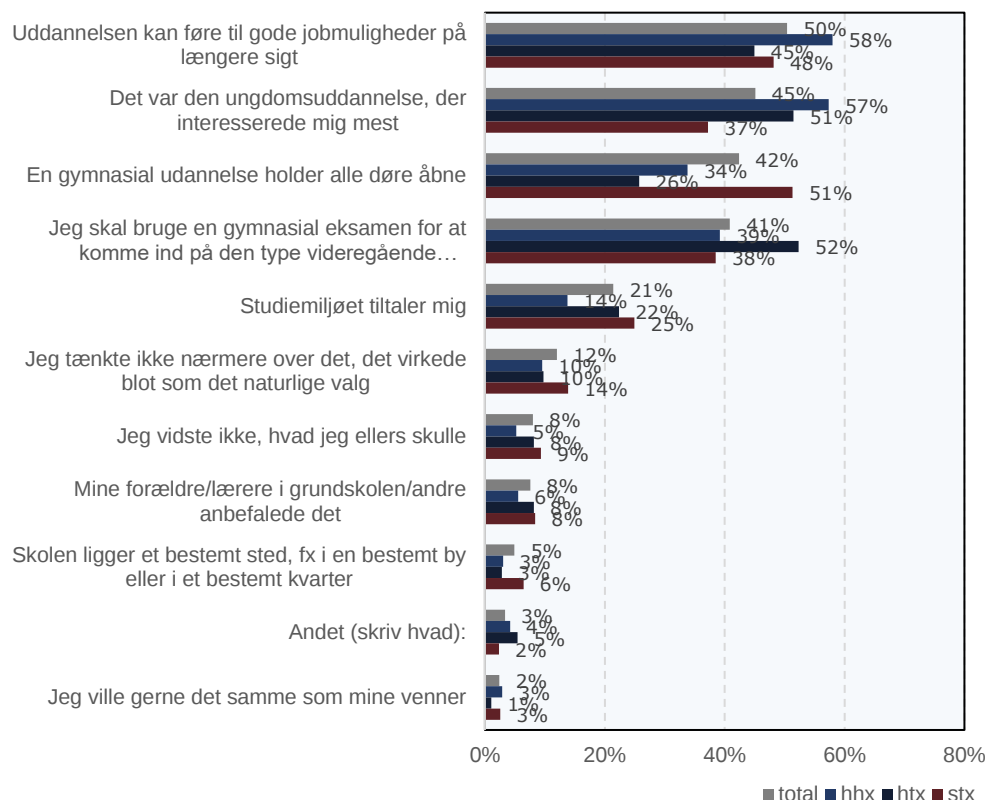
3.2.2 Forskellige elevgrupper på de treårige uddannelser

De kvantitative analyser viser, at der på mange parametre er tale om forskellige elevgrupper på de tre treårige gymnasiale uddannelser. Det gælder særligt elevernes be væggrunde for at vælge en gymnasial uddannelse og deres afklaring om ønsker til videregående uddannelse, hvilket har betydning for elevernes oplevelse af og udbytte af de afklarende aktiviteter på grundforløbet.

Ser man overordnet på elevernes primære bevæggrunde for valget af en gymnasial uddannelse, viser figuren nedenfor, at fremtidige jobmuligheder (50 pct. på tværs af uddannelser), interesse (45 pct.), at uddannelsen holder alle døre åbne (42 pct.) og at uddannelsen giver adgang til en bestemt type videregående uddannelse (41 pct.), var de vigtigste årsager for de elever, der begyndte på en gymnasial uddannelse i august 2017. Begrundelserne vægtes dog forskelligt, når der skelnes mellem elevgrupperne på de tre uddannelser:

- Hhx-elevernes besvarelser viser, at en stor del af denne elevgruppe valgte uddannelsen, fordi den kan føre til gode jobmuligheder på sigt, og fordi det var den ungdomsuddannelse, der interesserede dem mest.
- En stor del af htx-eleverne valgte uddannelsen, fordi de skal bruge en gymnasial eksamen for at komme ind på den type videregående uddannelse, de ønsker at søge ind på, fordi htx-uddannelsen interesserer dem, og fordi htx-uddannelsen kan føre til gode jobmuligheder på sigt.
- Endelig viser stx-elevernes besvarelser, at omtrent halvdelen af gruppen valgte stx, fordi uddannelsen holder alle døre åbne, og fordi uddannelsen kan føre til gode jobmuligheder på sigt.

Figur 3-3: Hvilke årsager var der til, at du valgte gymnasiet?



Note: Andele summer ikke til 100 pct., da det har været muligt at sætte flere kryds. Spørgsmålet er stillet til alle 1.g-elever på de treårige gymnasiale uddannelser.

Total: n ≈ 7.146, hhx: n ≈ 2.002, htx: n ≈ 1.123, stx: n ≈ 4.021.

Ses specifikt på elevernes orientering mod videregående uddannelse, var der desuden en større andel af htx-eleverne end af eleverne på hhx og stx, der på undersøgelsestidspunktet præcist vidste, hvilken videregående uddannelse de gerne vil søge ind på (20 pct. mod hhv. 13 og 12

pct.), eller hvilket område på de videregående uddannelser de vil søge ind på (45 pct. mod 34 pct. og 40 pct.).

En sammenligning af de tre elevgruppers gennemsnit i dansk og matematik fra grundskolen viser, at eleverne på htx og stx ved starten af gymnasieuddannelsen er kendetegnet af et højere fagligt niveau end eleverne på hhx. Stx-eleverne har et gennemsnit på 5,3, htx-eleverne har et gennemsnit på 5,2 og hhx-eleverne har et gennemsnit på 4,7.

3.3 Introforløb og klassedannelse på grundforløbet

Når eleverne begynder i gymnasiet har de ikke som tidligere skullet tilkendegive et ønske om studieretning. Den klasse, som eleven starter i, er dermed kun en midlertidig grundforløbsklasse, og eleven skal skifte til deres studieretningsklasse efter tre måneder.

3.3.1 Principper for klassedannelse

Ledernes besvarelser af spørgsmålet om principper bag klassedannelse på grundforløbet viser, at 50 pct. af hhx-skolerne, 45 pct. af stx-skolerne og 38 pct. af htx-skolerne i første skoleår efter reformens ikrafttrædelse forsøgte at danne heterogene grundforløbsklasser, så elever kom i grundforløbsklasse med andre elever fra forskellige skoler med forskelligt fagligt niveau o.l.

Principper for holddannelse på grundforløbet har ikke været et tema i den kvalitative dataindsamling i 2018. Dog fremgår det af 2. delrapport fra følgeforskningen, at flere forløbsskoler havde valgt at inddele grundforløbsklasserne ud fra kriterier om størst mulig heterogenitet i forhold til fx køn, afgangsskole, valgfag, fagligt niveau o.l.

2. delrapport viser desuden, at nogle af de overvejelser, skolerne havde i forbindelse med denne opdeling, byggede på en antagelse om, at det skaber bedst mulig elevtrivsel og klassekultur, hvis der er en så ligelig fordeling som muligt af køn på holdene, og hvis der ikke er store grupper af elever, der kender hinanden fra tidligere. I interviews med lærere og ledere er det tydeligt, at en vigtig overvejelse i forhold til holdinddeling har været, at eleverne gerne skulle opleve en så stabil tid som muligt i grundforløbsklasserne. Skolerne har på den ene side fokus på, at eleverne i løbet af grundforløbet skal have gode muligheder for at knytte stærke relationer til hinanden, samtidig med at relationerne ikke må blive for fasttømrede, fordi eleverne skal inddeles i nye klasser efter tre måneder.

3.3.2 Introforløb i grundforløbsklasserne

De kvalitative data viser, at det har været højt prioriteret på skolerne, at eleverne skulle opleve en tryk og stabil tid i deres grundforløbsklasser. For størstedelen af skolerne har introforløb været et vigtigt redskab i arbejdet med at opnå dette mål. Introforløbene har bestået af forskellige aktiviteter såsom teambuildingøvelser, hyttetur o.l. Det fremgår af elevinterviewene, at eleverne i høj grad har påskønnet disse sociale aktiviteter i introforløbet på grundforløbet. Aktiviteterne har medvirket til, at eleverne lærte hinanden at kende og fik et tilhørsforhold til skolen. Nedenstående citat illustrerer, hvordan en elev har oplevet introaktiviteterne på grundforløbet:

"Vi var nede ved stranden, hvor vi lærte hinanden at kende, der var speeddating, alle skulle snakke med hinanden. Ellers var det bare normal skolegang, hvor der blev lagt vægt på at snakke med forskellige. Der var også sat timer af til at søge på biblioteket og andre praktiske ting, det var meget rart." Elev, stx

Blandt lærere og ledere har der i tilrettelæggelsen af grundforløbet også været bekymring for, at relationerne i grundforløbsklasserne kunne blive for fasttømrede, således at de sociale grupperinger blandt eleverne får betydning for deres valg af studieretning, snarere end deres faglige afklaring. Denne bekymring har for de fleste skoler dog ikke betydet, at de har nedprioriteret introforløb og opbygning af stærke relationer i grundforløbsklasserne, da man har vurderet, at

en tryk og stabil skolestart var vigtigere end risikoen for, at eleverne lod sociale relationer være styrende for deres valg af studieretning.

Såvel kvantitative som kvalitative data underbygger, at kun en mindre gruppe af de elever, der startede på gymnasiet i reformens første år, specifikt valgte studieretning ud fra, hvad deres venner havde valgt (syv pct. af eleverne på tværs af uddannelserne svarede dette, hvilket uddybes i afsnit 3.10.3 om elevernes studieretningsvalg). Både de kvalitative og kvantitative data viser imidlertid, at mange elever oplevede det som svært at skifte fra grundforløbsklasse til studieretningsklasse, blandt andet fordi de sociale relationer i grundforløbsklasser er stærke, og fordi skolerne ikke i særlig høj grad har prioriteret sociale aktiviteter i studieretningsklasserne. Denne problematik fører i nogle tilfælde til, at eleverne *skifter* studieretningsklasse, fordi de vil tilbage til venner fra grundforløbsklassen (uddybes i afsnit 3.12 om overgang fra grundforløb til studieretningsklasse).

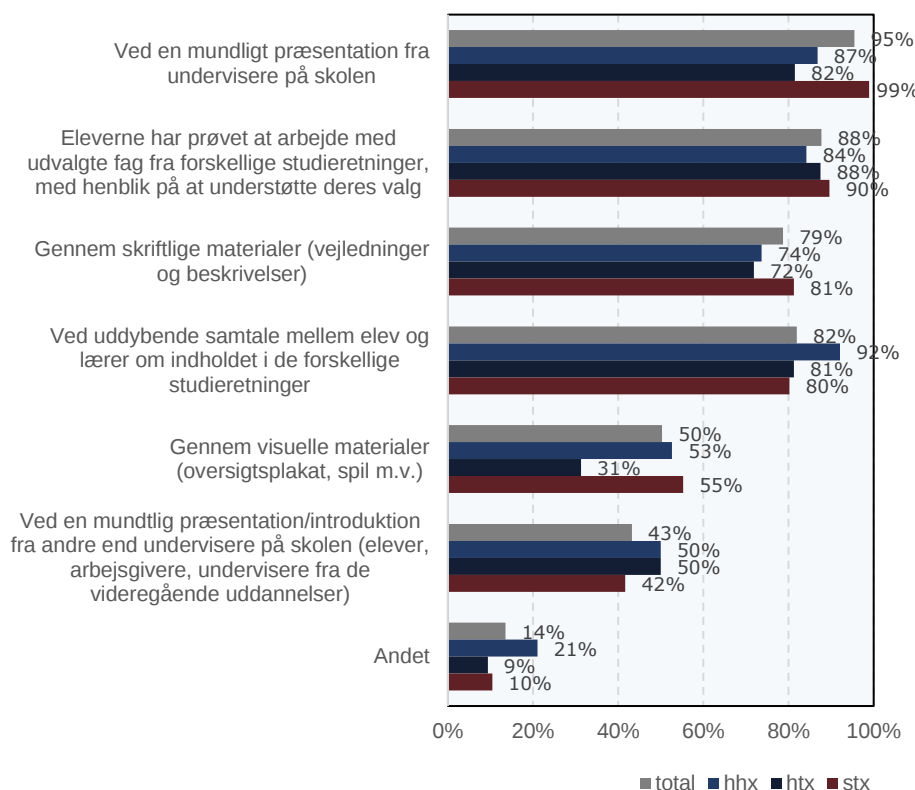
3.4 Introduktion til studieretningerne

Et vigtigt element i grundforløbet er introduktionen til de studieretninger, som eleven kan vælge i mellem. I forbindelse med reformen er antallet af studieretninger reduceret til 18 på stx og htx og 13 på hhx. Den enkelte skole udbyder ikke alle studieretninger.

3.4.1 Introducerende aktiviteter

I spørgeskemaundersøgelsen er lederne blevet bedt om at angive, hvordan skolerne konkret har arbejdet med at kvalificere elevernes valg af studieretning gennem grundforløbet. Figuren nedenfor viser ledernes besvarelser. På tværs af uddannelsestyper svarede flest ledere (95 pct.), at skolen i første gennemløb af det nye grundforløb anvendte mundtlig præsentation af studieretninger fra undervisere på skolen, og at eleverne prøvede at arbejde med udvalgte fag fra forskellige studieretninger (88 pct.). En stor del af lederne svarede også, at de anvendte uddybende samtaler mellem elev og lærer om indholdet i de forskellige studieretninger (82 pct.).

Figur 3-4: På hvilken af følgende måder har I arbejdet med at kvalificere elevernes valg af studieretning gennem grundforløbet?



Note: Andele summer ikke til 100 pct., da det har været muligt at sætte flere kryds. Spørgsmålet er stillet til alle ledere på de treårige gymnasiale uddannelser.

Total: n ≈ 155, hhx: n ≈ 38, htx: n ≈ 32, stx: n ≈ 96

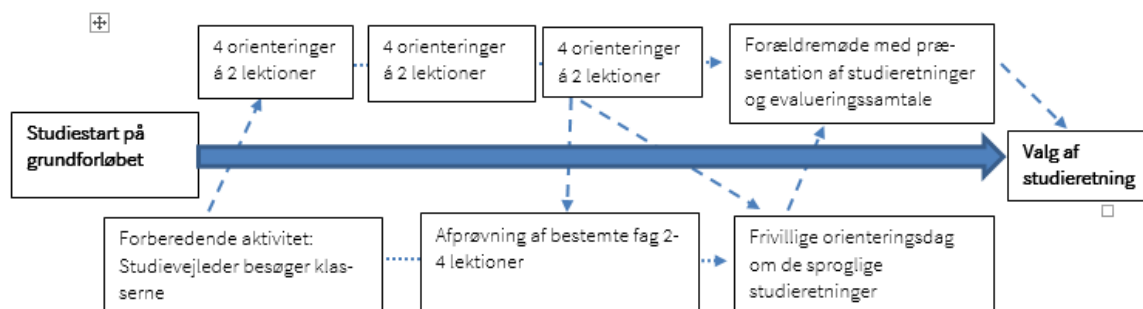
Orienteringsdage som redskab til afklaring

De kvalitative data viser, at alle skolerne har afholdt en halv eller hel orienteringsdag om de studieretninger, som skolerne udbyder, men at de har været af meget varierende karakter. I forlængelse heraf viser elevinterviewene, at elevernes udbytte af disse orienteringsdage hænger tæt sammen med, hvordan aktiviteten er tænkt sammen med andre typer af afklarende aktiviteter. På nogle skoler har eleverne først fået en kort introduktion til alle studieretninger, og herefter har de så skullet vælge et antal studieretninger, de gerne ville vide mere om. Denne viden har de fx opnået enten ved at stille spørgsmål til lærere, studievejledere eller elever, der har gået på samme/en lignende studieretning. Eller de har fået mulighed for at "afprøve" nogle studieretninger over et par dage. Afprøvningerne består typisk i, at eleverne arbejder med nogle af de centrale fag i en studieretning, fx gennem cases eller en form for "miniforløb". Andre steder har orienteringsdagene været tilrettelagt sådan, at eleverne hørte en kort introduktion til alle studieretningerne, uden at denne aktivitet blev fulgt op af andet end evalueringssamtalen.

Elevinterviewene giver et billede af, at en del elever ikke oplever, at de får nok information, hvis en enkelt orienteringsdag er den eneste information, de får om studieretningernes indhold. Dette hænger til dels sammen med, at der er mange komplekse informationer, som eleverne har brug for viden om; både i forhold til, hvilke fag studieretningerne indeholder, hvilke bindinger det giver i forhold til valgfag, og hvad niveauforskellene i de enkelte fag betyder. Dels hænger det sammen med, at eleverne også har brug for at mærke/vide, hvad det i praksis vil sige at gå på studieretningerne.

På grund af denne store kompleksitet oplever en del elever, at orienteringsdagen har været forvirrende, hvis der ikke har været mulighed for at stille opklarende spørgsmål efterfølgende eller opnå yderligere viden. Dette gælder først og fremmest de elever, som er i tvivl om valg af studieretning, men også elever, som er forholdsvis afklarede om valget men har haft behov for information. Nogle skoler har gode erfaringer med at opdele orienteringsdagen i flere sekvenser, der bliver afholdt på forskellige dage, og hvor det er frivilligt, om eleverne vil deltage i alle aktiviteter. I nedenstående model fremgår et eksempel på dette, hvor der også er tænkt andre afklarende aktiviteter med. Eksemplet stammer fra en af de skoler, der har flere års erfaring med et grundforløb, der minder om det grundforløb, som reformen indebærer. Skolen har positive erfaringer med denne måde at organisere de orienterende/afklarende aktiviteter på.

Figur 3-5: Eksempel på orienteringsdage inddelt i sekvenser og koblet med andre afklarende aktiviteter



I ovenstående eksempel forberedes eleverne på den første orienteringsdag om studieretninger ved, at studievejledere besøger klasserne. Herefter er der fire orienteringer á to lektioner, hvor eleverne kan deltage i det, der interesserer dem (dvs. der er i alt 16 forskellige orienteringer, som eleverne potentielt kan komme til). Derudover er der en formiddag, som er specifikt rettet mod sprogfag. Endelig afholdes der et forældremøde, hvor skolen fremlægger studieretningsvalg, gymnasiets struktur og muligheder. Både studievejledere og faglærere deltager denne dag, som ligger samme dag som evalueringssamtalen.

Både ledere, lærere og elever fortæller, at de har gode erfaringer med denne måde at introducere fag og studieretninger på. Dels fordi det giver de elever, der er særligt i tvivl, mulighed for at vælge mere information, dels fordi informationerne deles op, så noget handler om forskellene i fagene og andet om indholdet i studieretningerne. Endelig er der både en forberedende og en afsluttende aktivitet tænkt ind, således at eleverne får mulighed for at reflektere og stille spørgsmål til studievejledere og lærere sammen med deres forældre. I nedenstående citat fortæller en elev, at studieretningsdagene var den mest værdifulde aktivitet i hendes valgproces:

"Men samtidig synes jeg alligevel ikke, at jeg var helt afklaret, selvom vi fik meget at vide. Især den sproglige studieretning var svær at lure. Men det fungerede til sidst. Studieretningsdagene var vejen frem for mig. Jeg havde tænkt noget andet, men blev præsenteret for den sproglige og valgte den." Elev stx

Afprøvninger af studieretninger og udvalgte fag

Generelt fortæller ledere og lærere, at det er svært for eleverne at skelne mellem nogle fag og forskellige niveauer i fagene. Det kan for eksempel være de økonomiske fag på hhx-uddannelserne, eller forskellen på engelsk på A- eller B-niveau. Både ledere og lærere fortæller, at dette hænger sammen med, at der er mange fag, som eleverne skal introduceres til i løbet af grundforløbet, og at det er svært for lærerne at nå at tydeliggøre forskellene på alle fag i løbet af grundforløbet.

På nogle af skolerne lader man eleverne afprøve studieretninger og forskelle i niveau i udvalgte fag. Erfaringerne på de skoler, der har gjort dette, er overvejende gode, men det er ikke altid, at eleverne har opfattet, at de har afprøvet undervisning i forskellige studieretninger og fag. Selvom eleverne både kan have svært ved at huske og forstå niveauforskellene i fagene, så udtrykker flere af dem dog, at de værdsætter denne information.

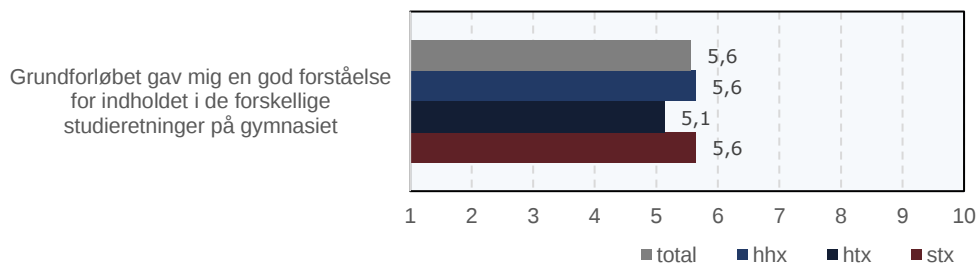
"Jeg synes også, det var godt. Man fik en ide om, hvordan systemet fungerede. Det er svært at forstå det med A-niveau og B-niveau." Elev, stx

Både ledere, lærere og elever har overvejende en positiv opfattelse af afprøvninger i fag og studieretninger. Dog kan det for nogle elever virke overflødigt at afprøve mange forskellige studieretninger. Det gælder især de elever, der er meget sikre på deres valg. For andre elever kan afprøvningen virke forvirrende, fordi den ikke følges op af refleksion og mulighed for at stille spørgsmål. Dermed kan der være en pointe i, at skolerne i deres tilrettelæggelse sigter på at give eleverne en overordnet forståelse af, hvilke forskelle der er på de forskellige fag/niveauer samt studieretninger koblet med en mulighed for at stille spørgsmål til lærere og vejledere, hvis de er i tvivl.

3.4.2 Elevernes afklaring af studieretningsvalget

I surveyen er eleverne blevet bedt om at vurdere, i hvilken grad grundforløbet gav en god forståelse for indholdet i de forskellige studieretninger på gymnasiet (se figuren nedenfor). Generelt er eleverne hverken udpræget enige eller uenige i, at grundforløbet gav en god forståelse af studieretningerne. Gruppen af htx-elever har dog en mere negativ vurdering end de øvrige elevgrupper.

Figur 3-6: På en skala fra 1-10, hvor enig eller uenig er du så i nedenstående udsagn? (1 = helt uenig, 10 = helt enig)



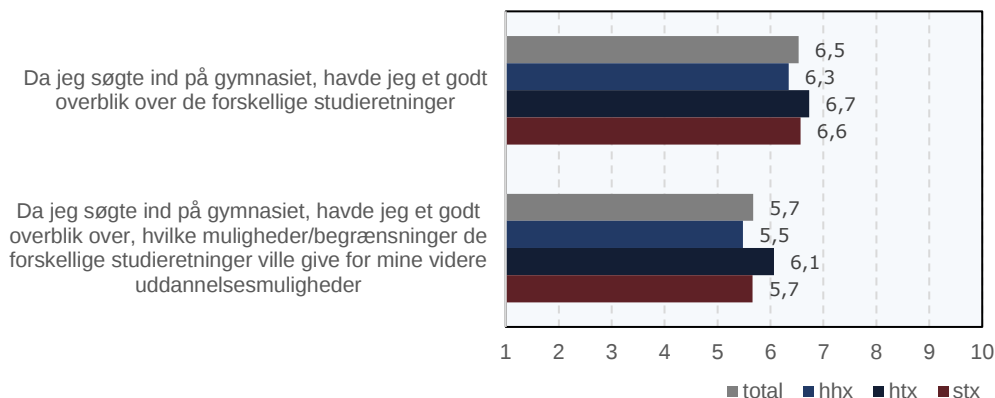
Note: Spørgsmålet er stillet til alle 1.g-elever på de treårige gymnasiale uddannelser.

Total: n ≈ 7.045, hhx: n ≈ 1.978, htx: n ≈ 1.103, stx: n ≈ 3.964.

Elevernes vurdering af introduktionen til studieretningerne er naturligvis meget afhængig af deres forhåndsviden om de enkelte studieretninger. Figuren nedenfor viser elevernes vurdering af omfanget af den viden, de havde om de forskellige studieretninger og videre uddannelsesmuligheder, før de begyndte på gymnasiet.

Som det fremgår, er htx-eleverne den gruppe, som havde det bedste overblik over de forskellige studieretninger, såvel som hvilke muligheder og begrænsninger de forskellige studieretninger giver for videre uddannelsesmuligheder, allerede før de søgte ind på gymnasiet. Hhx-eleverne er omvendt den gruppe, som havde mindst viden om studieretninger og sammenhæng mellem studieretninger og videregående uddannelser.

Figur 3-7: På en skala fra 1-10, hvor enig eller uenig er du så i nedenstående udsagn? (1 = helt uenig, 10 = helt enig)



Note: Spørgsmålene er stillet til alle 1.g-elever på de treårige gymnasiale uddannelser.

Total: $n \approx 7.028-7.058$, hhx: $n \approx 1.970-1.976$, htx: $n \approx 1.103-1.110$, stx: $n \approx 3.955-3.972$.

De kvalitative interviews med elever viser, at der også inden for de forskellige gymnasiale uddannelser er forskel på, hvad eleverne får ud af de afklarende aktiviteter på grundforløbet, og at forskellene blandt andet hænger sammen med, hvor afklarede eleverne er om deres valg, inden de starter i gymnasiet. Eksempelvis giver en del htx-elever udtryk for at være forholdsvis afklarede, før de starter. Og som nedenstående citat viser, kan en høj grad af afklaring føre til, at eleverne ikke finder de afklarende aktiviteter på grundforløbet særligt meningsfulde.

"Jeg synes ikke, man fik noget at vide, man ikke kunne læse sig til i studieretningslinjerne. Jeg havde allerede valgt i 3. klasse og har ikke ændret mening. Jeg har kunnet læse mig til det hele. Det var spild af tid sådan set for mig. Men jeg kan godt forstå det." Elev, htx

De kvalitative interviews viser dog også, studieretningsvalget kan være meget svært for de htx-elever, der ikke oplever at være afklarede om valget. Disse elever kan opleve, at de mangler information om studieretningernes indhold, fordi introduktionen til studieretninger på htx-skolerne ofte ikke har været særligt omfattende:

"Der var ikke nok tid til at undersøge de forskellige studieretninger, vi anede ikke, hvad det var." Elev, htx.

Det er et gennemgående synspunkt blandt både htx-eleverne og de øvrige elever på de treårige uddannelser, at de gerne vil introduceres til studieretningerne på en måde, så de føler, de har et overblik over, hvilke muligheder de har at vælge imellem. Men som ovenstående viser, er der stor forskel på, hvornår eleverne oplever, at de har fået den nødvendige viden.

3.5 De flerfaglige forløb

Hver af de treårige uddannelser har to flerfaglige forløb i grundforløbet. Formålet med de flerfaglige forløb er, at eleverne stifter bekendtskab med nogle af de faglige metoder, de skal bruge i resten af gymnasietiden. De flerfaglige forløb i grundforløbet hedder:

Stx: Almen sprogforståelse (AP), naturvidenskabeligt grundforløb (NV)

Htx: Produktudvikling (PU), naturvidenskabeligt grundforløb (NV)

Hhx: Almen sprogforståelse (AP), økonomisk grundforløb (ØG).

Det bemærkes, at AP og NV også fandtes på stx før reformen, mens forløbet er nyt på hhx.

3.5.1 Elevernes vurdering af de flerfaglige forløb

Eleverne er blevet bedt om at vurdere, hvorvidt de enkelte flerfaglige forløb gav en god introduktion til fagene i studieretningerne.

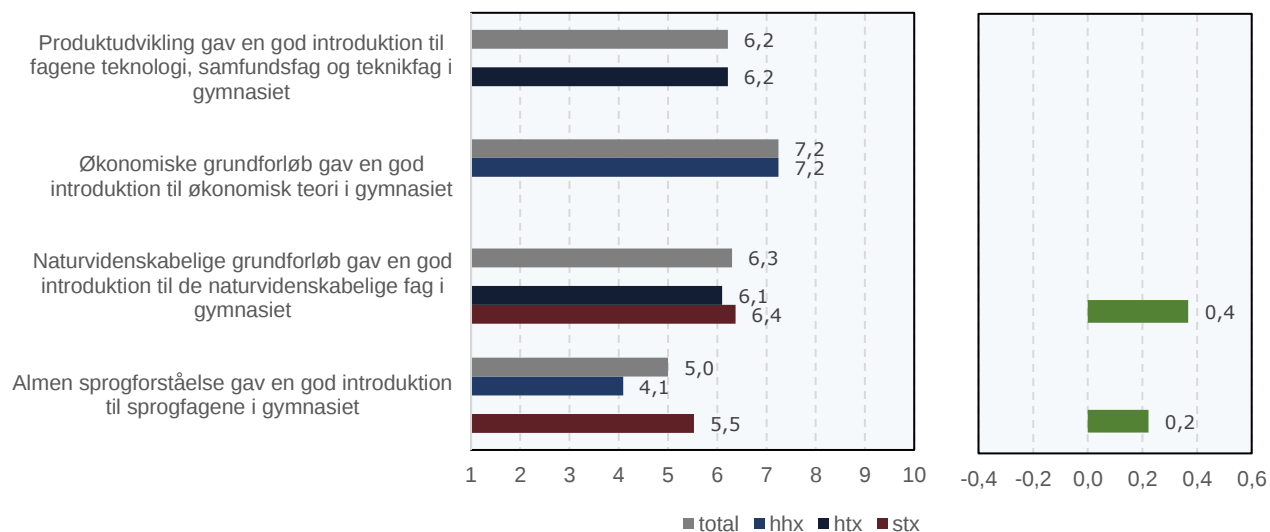
Almen sprogforståelse er en del af grundforløbet på hhx og stx. Som det fremgår af figuren nedenfor, er stx-eleverne hverken enige eller uenige i, at AP gav en god introduktion til sprogfagene i studieretningerne. Svarerne viser dog, at de stx-elever, der svarede på spørgeskemaet i januar 2018, var mere enige i, at AP gav en god introduktion til sprogfagene, end de elever, der svarede på spørgeskemaet i maj 2017. Hhx-eleverne er gennemsnitligt set uenige i, at AP gav en god introduktion til sprogfagene i studieretningerne. AP blev først indført på hhx med reformen.

Der er relativt stor forskel mellem stx- og hhx-elevernes gennemsnitlige vurderinger af forløbet. Gennemsnittene dækker over, at 58 pct. af hhx-eleverne i januar 2018 var uenige i, at AP gav en god introduktion til sprogfagene, 22 pct. var hverken enige eller uenig, mens 20 pct. var enige i, at AP gav en god introduktion til sprogfagene. På stx var 36 pct. af eleverne uenige, 25 pct. var hverken enige eller uenige, mens 39 pct. var enige i, at AP gav en god introduktion til sprogfagene.

Den kvantitative analyse indikerer dermed, at hhx-eleverne generelt oplevede, at AP forberedte dem mindre godt til sprogfagene i studieretningerne end stx-eleverne. De kvalitative data underbygger denne pointe, idet flere hhx-lærere selv vurderer, at de har tilrettelagt AP-forløbet for abstrakt eller kompakt. Det har betydet, at eleverne havde svært ved at følge med rent fagligt, eller at de fandt undervisningen kedelig. Visse hhx-lærere pointerer også, at eleverne starter på hhx med en forventning om at skulle lære om økonomi og handel, og derfor kan undervisning i grammatik nemt virke irrelevant og kedeligt.

Naturvidenskabeligt grundforløb (NV) indgår som en del af det nye grundforløb på htx og stx. På tværs af de to uddannelser var eleverne i januar 2018 hverken udpræget enige eller uenige i, at NV gav en god introduktion til de naturvidenskabelige fag i gymnasiet. Gennemsnittet dækker over, at 25 pct. af eleverne hverken var enige eller uenige i, at NV gav en god introduktion til naturvidenskabelige fag i gymnasiet, mens 23 og 52 pct. af eleverne var henholdsvis uenige og enige i, at NV gav en god introduktion til de naturvidenskabelige fag. Skelnes der mellem uddannelser, fremgår det, at htx-eleverne vurderede NV lavere end stx-eleverne. Sammenlignes der med sidste år, er stx-eleverne i januar 2018 mere enige end stx-eleverne i maj 2017 i, at NV gav en god introduktion til de naturvidenskabelige fag.

Figur 3-8: På en skala fra 1-10, hvor enig eller uenig er du så i nedenstående udsagn? (1 = helt uenig, 10 = helt enig)



Note: Spørgsmålet er stillet til 1.g-elever på de treårige gymnasiale uddannelser. Det bemærkes, at kun stx-elever svarede på spørgsmålene omkring naturvidenskabelige grundforløb og almen sprogforståelse i 2017. Mørkerøde og -grønne ændringer henviser til signifikante forskelle ($p \leq 0,05$) siden baseline.

2018: Total: $n \approx 1.102-5.921$, hhx: $n \approx 1.943-1.967$, htx: $n \approx 1.102-1.104$, stx: $n \approx 3.953-3.954$

2017: Stx: $n \approx 3.782-3.789$.

En uddybende kvantitativ analyse af elevernes vurdering af de flerfaglige forløb viser en tendens til, at jo højere grundskolekarakterer, som eleverne kom med, jo mere enige er de i, at de flerfaglige forløb gav en god introduktion til fagene i gymnasiet. Dog er der gradforskelle i betydningen af elevernes faglige niveau for deres udbytte af de forskellige flerfaglige forløb. Således indikerer den kvantitative analyse, at et relativt højt fagligt niveau er nødvendigt for at få et godt udbytte af AP, idet elever med et højt karakterniveau fra grundskolen er en del mere enige end elever med et mellem karakterniveau såvel som elever med et lavt karakterniveau i, at AP gav en god introduktion til sprogfagene i gymnasiet. Sammenhængen mellem fagligt niveau og udbytte genfindes i mindre grad for det naturvidenskabelige grundforløb og det økonomiske grundforløb, hvor forskellene mellem elevernes gennemsnitlige vurderinger er noget mindre end for AP. Produktudvikling er det eneste tværfaglige forløb, hvor fagligt niveau ikke har betydning for elevernes udbytte.

3.5.2 Tilrettelæggelsen af forløbene

Hvad angår tilrettelæggelsen af de flerfaglige forløb har skolerne valgt enten at tilrettelægge de flerfaglige forløb i koncentrerede blokke, hvor undervisningen foregår over flere undervisningslektioner, eller de har valgt at tilrettelægge undervisningen i længere forløb bestående af korte lektioner, således at forløbet strækker sig gennem hele grundforløbet. Derudover har faglige og organisatoriske hensyn også spillet ind på, hvordan de tværfaglige forløb er blevet tilrettelagt.

Overvejelser om, hvad der giver bedst mening i forhold til det faglige indhold, er den faktor, der har betydet mest for skolernes tilrettelæggelse af de tværfaglige forløb i grundforløbets første gennemløb. For eksempel kan det være hensigtsmæssigt i flerfaglige forløb såsom NV eller ØG, hvor der indgår eksperimenter og casebaseret undervisning, at have undervisningen tilrettelagt i koncentrererede blokke og moduler. Omvendt har AP de fleste steder været tilrettelagt over en længere periode, og timetallet spredt på flere, kortere moduler. I nedenstående citat fortæller en lærer om denne form for tilrettelæggelse:

“Det vil sige, at AP var en del af skemaet mens ØG var blokdage (to dage i uge 41, 43 og 44), og så var grundforløbet slut. ØG blev kørt som blokdage med almindelig undervisning på en dag og så case den anden dag.” Lærer, hhx

Et andet forhold, der har betydning for nogle af skolernes tilrettelæggelse, er, at de gerne vil have, at eleverne kan overskue, hvilke fag der indgår i de flerfaglige forløb. Det har nogle skoler løst ved at tilrettelægge undervisningen i fx almen sprogforståelse som to separate fag. Et eksempel på en sådan tilgang fremgår af nedenstående citat:

“Forløbet har været tilrettelagt som altid i AP. Der er latin og den almene del, og vi har en latin-lærer og en sproglærer, der underviser i det. Det er sådan meget simpelt. Som et fag for sig.” Lærer, stx

En anden ikke uvæsentlig faktor er de organisatoriske forhold på den enkelte skole. Lærere og ledere er optagede af, at det skal være muligt for et team at vikardække for hinanden på de flerfaglige undervisningsforløb, da der ellers kan være stor sårbarhed ved sygdom. Denne opmærksomhed på, at de flerfaglige forløb kan være sårbare, hænger dels sammen med, at det ofte er få lærere, der underviser på de flerfaglige forløb, at forløbene ofte er meget kompakte, og at eleverne skal til to grundforløbsprøver i det stof som er gennemgået. Både ledere og lærere er derfor opmærksomme på, at det kan have store konsekvenser for eleverne, hvis de mister meget undervisning pga. en sygemeldt lærer.

Generelt peger lærerne på, at der har været meget koordinering i forbindelse med planlægningen af de flerfaglige forløb. Dels fordi der i mange af forløbene indgår casebesøg og eksperimenter, dels fordi samspillet mellem fagene kræver en vis koordinering mellem lærere i de enkelte fag. I nogle af de forløb, hvor det er gået mindre godt, peger både lærere og elever på, at det ofte er koordineringen mellem lærerne, der er gået galt.

3.6 Ensartning af det faglige indhold på grundforløbet

Alle skoler i den kvalitative undersøgelse har fundet det nødvendigt at ensarte undervisningen i de flerfaglige forløb og alle de enkelte fag på grundforløbet, således at eleverne overordnet set gennemgår samme faglige stof i løbet af grundforløbet. Dette finder de nødvendigt, fordi eleverne har gået i forskellige grundforløbsklasser, når de starter i studieretningsklasserne, og der er derfor et behov for at sikre, at de har et fælles fagligt udgangspunkt. Den første kvalitative delrapport til følgeforskningen til gymnasireformen viste, at denne ensartning af det faglige indhold var noget af det, skolerne havde brugt stor energi på at planlægge, før reformen trådte i kraft, og som både lærere og ledere mange steder opfatter som en markant ny måde at arbejde på.

3.6.1 Lærernes vurdering af arbejdet med ensartning

Den kvalitative analyse viser, at skolerne fortsat arbejder med at udvikle en ensartet undervisning, og at der er stor variation i tilrettelæggelsen. Nogle skoler arbejder med helt faste undervisningsforløb, hvor det er planlagt i detaljer, hvad eleverne skal igennem i de enkelte fag og flerfaglige forløb. Det kan for eksempel være i form af fælles PowerPoint-præsentationer eller ens opgavesæt, som alle lærere skal bruge. På andre skoler har man arbejdet med fælles læringsmål og fælles pensum, og der har været en lidt større frihed til at tone undervisningsmaterialet for den enkelte lærer.

Generelt set viser de kvalitative data, at lærerne føler sig forpligtede til at nå de faglige mål, der er aftalt mellem lærerne, uanset om disse mål er planlagt i detaljer eller på et mere overordnet niveau. Nogle lærere oplever dog mål eller undervisningsmaterialer, som er u hensigtsmæssige at undervise efter. Enten fordi der generelt har været lagt et forkert niveau, eller fordi materialet ikke passede til enkelte klasser eller elever. I disse tilfælde fortæller lærerne, at der ikke er

tid til eller mulighed for at tage højde for dette undervejs. Dette har på nogle skoler givet lærerne en oplevelse af, at eleverne ikke lærte nok, eller at de fik en u hensigtsmæssig introduktion til et fag eller et fagligt område.

"Jeg har også dårlige erfaringer med det med ensrettethed. For der kan være forskel på klasser. Der kan også være forskel på, hvor lang tid det tager, eller hvordan klassen fungerer. Man har ikke tid til tilpasse sig. Men det kunne man måske ordne ved at have en buffer på et par moduler. Det er svært ikke at kunne afvige og man har jo også hver sin læringsstil." Lærer, hhx

Andre steder har der været mere positive erfaringer, og lærerne forventer at kunne anvende samme undervisningsmaterialer til næste år med mindre justeringer. Noget af det lærerne peger på som afgørende for, om materialet har fungeret, er for det første, om der har været et godt samarbejde i udarbejdelsen af materialet - gerne med udgangspunkt i tidligere afprøvede opgaver og tekster. For det andet har det betydning, at de faglige mål ikke er for høje for elevgruppen. En dansklærer fortæller i nedenstående citat, at i danskfaget har det fungeret fint.

"Det har faktisk kørt godt. Der er små justeringer, som skal laves, men eleverne har været godt tilfredse med faget." Dansklærer, stx

Der er generelt uenighed blandt lærerne med hensyn til, om det er en fordel eller en ulempe at skulle undervise ud fra fælles materiale. Nogle lærere har fundet det svært at undervise ud fra materiale, andre har produceret, mens andre har set det som en aflastning. Det kan både hænge sammen med lærernes opfattelse af kvaliteten af undervisningsmaterialet, men handler for nogle lærere også om, at de finder det svært at have samme engagement i undervisningen, hvis de ikke selv har været med til at udvikle undervisningsmateriale og indhold. Tilsvarende kan det også gøre det vanskeligere at tilpasse materialet til elevernes faglige forudsætninger.

Blandt lederne og lærere er findes dog også opfattelsen af, at det har givet et tættere samarbejde i faggrupper og lærerteams, at der er udviklet fælles undervisningsforløb og materialer, og de ser dette tættere samarbejde mellem lærerne som noget, der kan være med til at styrke kvaliteten af undervisningen på længere sigt. Nogle sætter ord på denne bevægelse ved at beskrive det som en udvikling væk fra en privatpraktiserende underviser i retning af en fælles professionalisme og fælles sprog om undervisningen.

På tværs af skoler tegner der sig dog et billede af, at både ledere, lærere og elever oplever udfordringer forbundet med ensartningen i undervisningen. Her fremhæves særligt de meget stramt styrede forløb - også tidsmæssigt - hvor lærerne savner bedre mulighed for at sikre, at eleverne "er med". Desuden fremhæves det som en generel udfordring, at eleverne ikke nødvendigvis kan se en kobling mellem undervisningen på grundforløbet og i studieretningsklasserne, fordi emner - på trods af arbejdet med at ensrette - ofte bliver forklaret på forskellige måder af forskellige lærere. Denne problematik uddybes i afsnit 3.12 om overgang til studieretningsklasser.

3.7 Matematikscreening

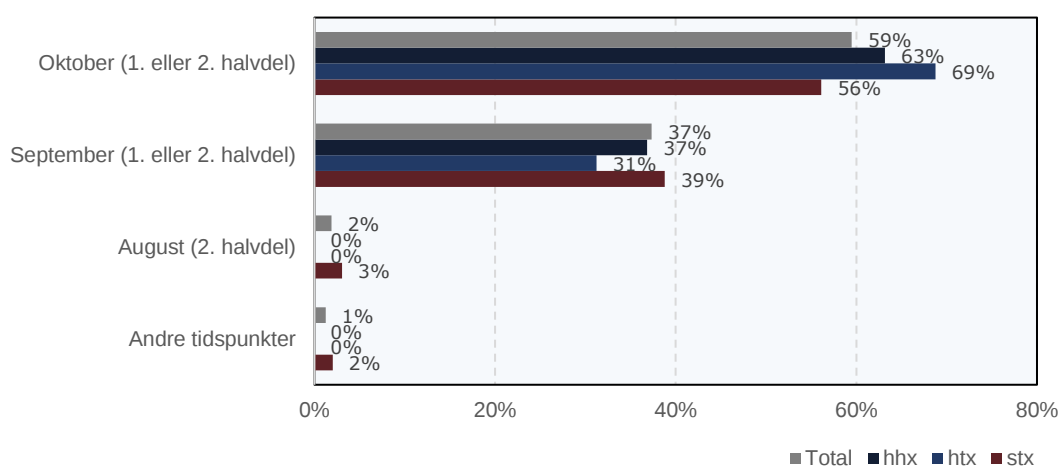
I afslutningen af grundforløbet skal skolerne gennemføre en skriftlig screening i matematik, der kan støtte vejledningen af eleven i forhold til valg af studieretning. Screeningen er en skriftlig evaluering af elevernes faglige niveau i forhold til det centrale kernestof, eleverne skal kunne på grundforløbet. Skolerne kan enten bruge nogle eksempler på test, som Undervisningsministeriet har udarbejdet, eller udarbejde deres egne test.

3.7.1 Rammer og tidspunkt for matematikscreeningen

Surveydata viser, at over halvdelen af skolerne (59 pct.) har placeret matematikscreeningen i oktober. Hvad angår rammer og tilrettelæggelse af testen, indikerer de kvalitative data, at tidspunktet for screeningen har haft en betydning for, hvilken test skolerne har anvendt, idet nogle af skolerne har valgt at gennemføre testen så tidligt, at de ikke nåede at få de vejledende screeninger, som Undervisningsministeriet stillede til rådighed i oktober 2017.

Både surveydata og de kvalitative data viser, at selve afviklingen af testen ikke har været en udfordring, uanset hvilken screeningstest skolerne har valgt at gøre brug af. De kvalitative data peger på, at dette hænger sammen med, at mange af skolerne også før reformen har været vant til at screene eleverne, når de starter i gymnasiet. Med andre ord har den indholdsmæssige tilrettelæggelse af testen ikke voldt skolerne de store vanskeligheder. Til gengæld har resourceforbruget i forbindelse med rettelser af tests og formidlingen af resultater været mere udfordrende.

Figur 3-9: Hvornår er matematikscreeningen placeret?



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

Total: n ≈ 155, hhx: n ≈ 38, htx: n ≈ 32, stx: n ≈ 96.

De kvalitative interviews peger på, at det dels har været svært for matematiklærerne at nå at rette alle screeningstest før evalueringssamtalen, og at det har været en stor arbejdsbelastning at formidle resultaterne videre til de lærere, der afholdt evalueringssamtalen. En del ledere efterspørger derfor mere central styring på matematikscreeningen, sådan at lærerne ikke skal bruge tid på selv at sætte screeningen op og efterfølgende rette. Fx ved at den gøres til en elektronisk autorettet prøve.

3.7.2 Anvendelse af matematikscreeningen

Surveydata viser, at resultaterne af matematikscreeningen i relativt høj grad blev anvendt systematisk i forbindelse med evalueringssamtalen i første år efter, reformen trådte i kraft (gennemsnit på 7,3 på tværs af uddannelser). Der er mindre forskelle mellem uddannelserne, således blev resultaterne i højere grad anvendt systematisk på htx end på de øvrige treårige uddannelser (gennemsnit på 7,9 på htx mod 7,2 på stx og 7,4 på hhx). Dette kan muligvis afspejle, at htx-uddannelserne har et større fokus på matematik med mange studieretninger med matematik på A-niveau.

De kvalitative interviews understøtter, at matematikscreeningen har været anvendt relativt systematisk til evalueringssamtalen. De kvalitative interviews viser dog, at enkelte skoler har gennemført screeningen så sent, at de ikke nåede at inddrage resultaterne til evalueringssamtalen.

Der er også skoler, hvor matematikscreeningen ikke har været inddraget til samtalerne, medmindre lærere anså det som særlig relevant. For eksempel i tilfælde, hvor en elev med dårlige resultater i screeningen ønsker en studieretning med matematik på A-niveau.

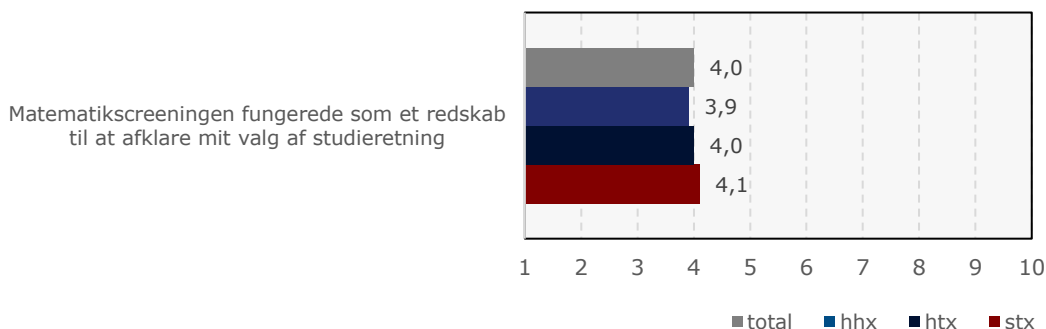
I de kvalitative interviews beskriver ledere og lærere gennemgående, at matematikscreeningen bruges til at få et øjebliksbillede af elevernes matematiske niveau og som et udgangspunkt for dialog med eleven. Dermed bruges matematikscreeningen ikke til at lukke døre for eleverne, sådan, at de ikke kan vælge fx matematik på A-niveau - men til, at lærerne kan anbefale eleverne valg af fag. Lærerne kan også anbefale ekstra undervisning i matematik, hvis screeningen tyder på, at eleverne har brug for et fagligt løft. Generelt finder lærerne matematikscreeningen anvendelig i forhold til at have en dialog med eleverne omkring valg af matematikniveau. Lærerne vurderer, at det er godt at have noget konkret at forholde sig til, når de afholder evalueringssamtalen, hvilket illustreres i nedenstående citat.

"Den fungerede godt. Dejligt, der lå materiale, jeg bare kunne bruge. Det var tilbagemelding på, hvor godt de var med. Den reflekterede forløbet, så det var, som det skulle være." Lærer, htx

3.7.3 Elevernes udbytte af matematikscreeningen

På tværs af uddannelser svarede eleverne i gennemsnit, at matematikscreeningen i relativt lav grad bidrog til deres afklaring af studieretningsvalget (4,0). Besvarelsernes fordeling på hele skalaen viser, at 23 pct. af eleverne i meget lav grad oplevede, at matematikscreeningen fungerede som et redskab til afklaring af studieretningsvalget.

Figur 3-10: I hvilken grad oplevede du følgende? (1 = i meget lav grad, 10 = i meget høj grad)



Note: Spørgsmålet er stillet til 1.g-elever på de treårige gymnasiale uddannelser.
Total: n ≈ 6.846, hhx: n ≈ 1.919, htx: n ≈ 1.044, stx: n ≈ 3.883.

En uddybende kvantitativ analyse viser en tendens til, at jo lavere fagligt niveau, eleverne kom med fra grundskolen, jo mere fungerede matematikscreeningen som redskab til afklaring for dem. Således ligger den gennemsnitlige vurdering af matematikscreeningen for elever med de laveste grundskolekarakterer på 4,2, mens den for elever med de højeste grundskolekarakterer ligger på 3,9. De kvalitative data understøtter denne pointe, da de elever, der har oplevet matematikscreeningen som afklarende, gerne fremhæver, at screeningen gjorde det klart for dem, at de ikke skulle vælge en studieretning med matematik på A-niveau.

De kvalitative interviews tegner et billede af, at matematikscreeningen ikke har haft nogen større betydning for de fleste elevers valg af studieretning. En del elever husker ikke at have talt om prøven til evalueringssamtalen. Andre fortæller, at den mest blev brugt til at indikere for lærere eller studievejledere, om de skulle vælge en studieretning med matematik på A eller B-niveau.

"Studievejlederen sagde bare, at det så fint ud, og at jeg kunne vælge den linje, jeg ville." Elev, hhx

3.8 Evalueringssamtalen

Evalueringssamtalen skal sammen med de øvrige aktiviteter på grundforløbet styrke elevernes afklaringsproces i relation til valg af uddannelse og studieretning. I slutningen af grundforløbet skal alle elever således deltage i en evalueringssamtale, inden de vælger studieretning. I vejledning til bekendtgørelsen står der om formålet med samtalen: "Formålet med evalueringssamtalen er at afdække elevens faglige niveau og ønsker til videregående uddannelse samt afklare og udfordre elevens valg af studieretning."⁷ Det er op til skolerne at beslutte, hvordan samtalen afvikles, og hvem der deltager i den.

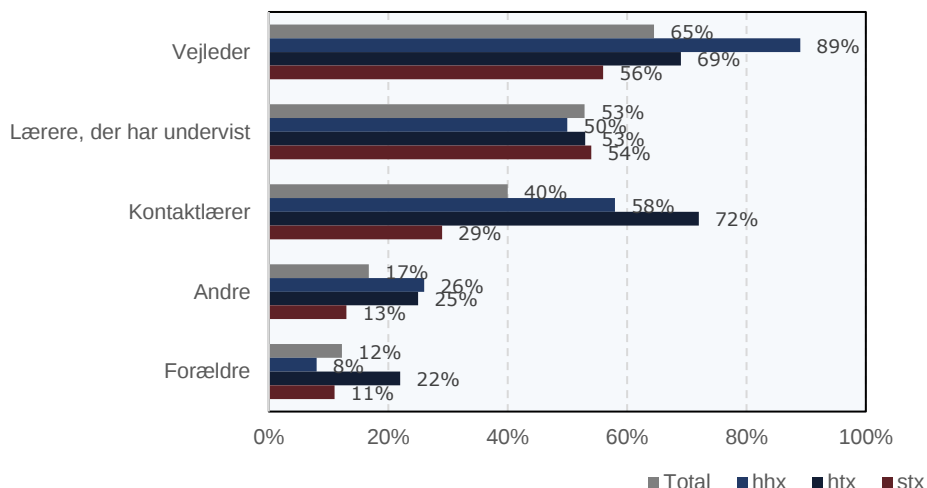
3.8.1 Deltagere i samtalen

Surveydata viser, at det på tværs af uddannelser ofte er vejledere, der har deltaget i samtalerne. Herefter kommer lærere, og på en lille del af skolerne har også forældre deltaget i samtalen.

Sammenlignes de treårige uddannelser, er der relativt store forskelle mellem, hvem der deltager:

- På hhx har 89 pct. af lederne svaret, at en vejleder deltager i evalueringssamtalen. 58 pct. af lederne har svaret, at en kontaktlærer deltager, og 50 pct. har svaret, at en lærer, der har undervist, deltager.
- På htx har 72 pct. af lederne svaret, at en kontaktlærer deltager, mens 69 pct. har svaret, at en vejleder deltager i evalueringssamtalen. 53 pct. har svaret, at en lærer, der har undervist, deltager. Derudover har 22 pct. af lederne på htx svaret, at forældre deltager.
- På stx har 56 pct. af lederne svaret, at en vejleder deltager, og 54 pct. har svaret, at en lærer, der har undervist, deltager. 29 pct. svarede, at en kontaktlærer deltager i evalueringssamtalen.

Figur 3-11: Hvem deltager i evalueringssamtalen/vejledningssamtalen?



Note: Andele summer ikke til 100 pct., da det har været muligt at sætte flere kryds. Spørgsmålet er stillet til alle ledere på de treårige gymnasiale uddannelser.

Total: n ≈ 155, hhx: n ≈ 38, htx: n ≈ 32, stx: n ≈ 96.

På skolerne i det kvalitative studie er der en fælles tilgang til, at de lærere, der deltager i evalueringssamtalen, har undervist de elever, de taler med. Ofte har læreren også haft et særligt ansvar for den enkelte klasse og har indsamlet viden om eleven fra andre lærere. På stx-skolerne

⁷ Vejledning til lov og bekendtgørelse, Undervisningsministeriet: Styrelsen for Undervisning og Kvalitet, 2017.

kaldes denne funktion ofte teamleder eller klasselærer, mens de på hhx- og htx-skolerne både kaldes kontaktlærer og klasselærer. Den forskel, surveydata viser i forhold til, om en kontaktlærer eller anden type lærer har deltaget i samtalen, synes derfor i praksis ikke at dække over, at lærerens rolle er forskellig. Derimod er det snarere et spørgsmål om, at der bruges forskellige benævnelser for den samme funktion.

De kvalitative data viser desuden, at skolens vejleder bliver set som en central person ved evalueringssamtalerne, fordi de besidder relevant og vigtig viden om studieretninger og videre uddannelsesmuligheder. På flere af de skoler, der har valgt ikke at lade vejlederen deltage i samtalerne, bunder det i praktiske hensyn. Lærere og ledere fortæller således, at studievejledere gerne vil afholde samtalerne, og at de har relevant viden om studieretninger, som lærerne ofte savner, men det er en for stor arbejdsmæssig byrde, hvis studievejlederne skal være med til alle samtalerne.

På en mindre andel af skolerne (ni pct. på tværs af uddannelser) angives det i surveyen, at der er forældre med til evalueringssamtalen. På en af skolerne i det kvalitative studie har forældrene haft mulighed for at deltage i evalueringssamtalen. Erfaringen på tværs af skolerne er dog, at forældrenes mening har stor betydning for, hvordan eleverne vælger. Derfor har flere skoler inviteret forældre med til informationsaftener om studieretningernes indhold. Dette gør de ud fra en betragtning om, at det giver eleverne bedre muligheder for at drøfte valg med forældrene, hvis forældrene også har indsigt i studieretningernes indhold. Nogle lærere peger dog på, at involvering af forældre reelt kan gøre det sværere for usikre elever at vælge studieretning, fordi forældrenes påvirkning gør det sværere for dem at finde ud af, hvad de selv har lyst til.

3.8.2 Rammer og temaer i samtalen

De kvalitative data viser, at samtalerne har haft meget forskellig længde, form og indhold. Varigheden har været et par minutter til 20 minutter, og det er meget forskelligt, hvor klart rammesat samtalen har været centralt. Nogle steder har rammen været meget klar med en decideret spørgeguide. Andre steder har den været overordnet rammesat, og lærerne eller vejlederne har selv tilrettelagt samtalens konkrete indhold. Nogle steder har man også arbejdet med selvevaluering i form af et refleksionsskema til eleverne, som de skulle udfylde forud for samtalen.

Boksen nedenfor viser de forskellige temaer i samtalerne. I nogle tilfælde har samtalerne været snævert fokuseret på afklaring af studieretningsvalg, mens andre også har involveret en bredere evaluering af grundforløbet og elevens trivsel. I nogle tilfælde har samtalen reelt fungeret som en trivselssamtale.

Boks 3-3: Eksempler på temaer i evalueringssamtalen

- Elevens faglige og sociale trivsel i grundforløbet
- Elevens vurdering af egne faglige styrker og svagheder
- Lærernes vurdering af elevens faglige styrker og svagheder
- Elevens faglige interesser
- Elevens tanker om studieretningsvalg – og eventuelt fremtidige uddannelsesønsker
- Forventningsafstemning om relevante studieretninger og niveauer, fx ud fra matematik-screening
- Konkrete spørgsmål omkring studieretninger, bindinger, adgang til videre uddannelse.

Blandt ledere og lærere er der også ret forskellige fortolkninger af samtalens relevans og formål, som det også fremgår af de temaer, der bliver drøftet til samtalerne. Nogle steder bliver samtalen mest set som en temperaturmåling på, hvordan grundforløbet er gået for eleven,

mere end egentlig vejledningsaktivitet. Andre steder bliver eleverne spurgt, om de har besluttet sig for valg af studieretning, og hvis de har det, og tilbagemeldingerne fra de øvrige lærere peger i retning af, at dette stemmer godt overens med elevens faglige kompetencer, er der ikke yderligere emner, der bliver taget op.

Der tegner sig ikke noget billede af, at ledere eller lærere ser det som et mål med samtalen at vejlede elever mod andre ungdomsuddannelser end den, de er startet på, hvilket også er en intention med gymnasireformen. At det ikke bliver set som et formål med samtalen, er dog ikke ensbetydende med, at det slet ikke finder sted. I de kvalitative data er der dog ingen informanter, der kommer ind på, at de har udfordret elevernes valg af en gymnasial uddannelse og/eller vejledt elever mod andre ungdomsuddannelser.

3.8.3 Ressourcer og kompetencer hos lærerne

Skolernes erfaringer er, at det er ressourcekrævende at gennemføre og forberede evaluerings-samtalerne, og at det stiller nye krav til lærernes kompetencer. En af årsagerne til, at det er ressourcekrævende for lærerne at gennemføre samtalerne er, at det tager tid at forberede dem. Lærerne skal indsamle viden om elevernes faglige standpunkt fra andre af elevens lærere, hvilket kræver en del både skriftlig og mundtlig kommunikation. Derudover skal lærerne ofte gennemføre mange samtaler på kort tid, så denne arbejdsbyrde opleves som intens af de lærere, der har opgaven. Endelig skal lærerne på mange af skolerne også skrive udtalelser om de elever, de underviser, til andre lærere. En lærer udtrykker oplevelsen af arbejdspress på denne måde:

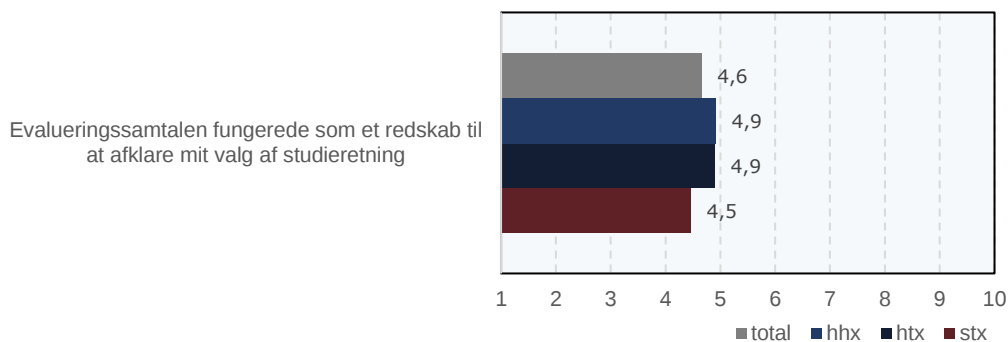
"Jeg havde 107 elever og det med at skrive kommentarer til alle og så også læse bagefter... det er ikke optimalt." Lærer, hhx

De steder, hvor lærerne har gennemført samtalerne alene, har flere lærere oplevet, at de på nogle områder har manglet viden og kompetencer til at gennemføre samtalen. Det kan for det første handle om manglende viden om de studieretninger, skolen udbyder, i forhold til bindinger og videre uddannelsesmuligheder. For det andet kan det handle om selve rollen i evaluerings-samtalen, hvor nogle lærere oplever at mangle kompetencer til at gennemføre en vejledende samtale. I nedenstående eksempel oplever en lærer, at manglende viden om studieretninger var den største udfordring.

"Jeg synes ikke, man var klædt godt nok på, fordi det var nye studieretninger. Så var der måske nogen, der promoverede sin egen studieretning. Vi er ikke klædt på til det. Det var forkert, at det var lærere, der skulle holde samtalerne." Lærer, hhx

3.8.4 Elevernes udbytte af evalueringssamtalen

På tværs af de treårige gymnasiale uddannelser vurderede eleverne gennemsnitligt set, at evalueringssamtalen i moderat grad fungerede som et redskab til at afklare studieretningsvalget. Ses der på, hvordan elevernes besvarelser fordeler sig på hele skalaen, fremgår det, at en stor del af besvarelserne ligger omkring midten (46 pct. af eleverne svarede enten 4, 5, 6 eller 7 på skalaen). Søndres der mellem uddannelser fremgår det, at evalueringssamtalen i lavere grad hjalp til at afklare stx-elevernes valg af studieretning end htx- og hhx-elevernes valg af studieretning.

Figur 3-12: I hvilken grad oplevede du følgende? (1 = i meget lav grad, 10 = i meget høj grad)

Note: Spørgsmålet er stillet til alle 1.g-elever på de treårige gymnasiale uddannelser.

Total: $n \approx 6.640$, hhx: $n \approx 1.877$, htx: $n \approx 980$, stx: $n \approx 3.783$.

Analysen af spørgeskemadata viser, at det har stor positiv betydning for elevernes afklaringsproces, når både en lærer og en vejleder deltager i evalueringssamtalen. Således giver de elever, hvis evalueringssamtale blev afviklet i samarbejde mellem en lærer og en vejleder, en gennemsnitlig vurdering på 5,4 på spørgsmålet om, hvorvidt evalueringssamtalen fungerede som et redskab til at afklare valget om studieretning. Til sammenligning giver de elever, hvis evalueringssamtale blev afviklet af en enkelt person, en gennemsnitlig vurdering på 4,6. Dette underbygges af de kvalitative data, idet elever, der var i tvivl om studieretningsvalget, i visse tilfælde oplevede, at læreren til evalueringssamtalen ikke vidste nok om studieretningerne. På den anden side fandt mange elever det også vigtigt, at lærerne, der deltog i evalueringssamtalen, kendte eleven, så de fx også kunne tale om, hvordan det gik i klassen både fagligt og socialt.

Baseret på elevernes besvarelser fremgår det, at kun en mindre andel af evalueringssamtalerne på den enkelte skole afvikles af både en lærer og en vejleder. Således forholder det sig på 65 pct. af skolerne sådan, at både en lærer og en vejleder har deltaget i højst 10 pct. af evalueringssamtalerne. På 24 pct. af skolerne har både en lærer og en vejleder deltaget i mellem 11 og 20 pct. af evalueringssamtalerne.

De kvantitative data viser desuden, at jo lavere fagligt niveau, eleverne kommer med fra grundskolen, i jo højere grad fungerede evalueringssamtalen som redskab til afklaring for dem. Således giver elever, med et lavt fagligt niveau, evalueringssamtalen en gennemsnitlig vurdering på 4,9, mens elever, med et højt fagligt niveau, giver den en gennemsnitlig vurdering på 4,5.

Sammenlignes de elever, som efter egen vurdering havde relativt lidt hhv. relativt megen viden om studieretningernes indhold, før de søgte ind på gymnasiet, fremgår det, at evalueringssamtalen i lavere grad bidrog til afklaring af studieretningsvalget for de elever, som efter egen vurdering havde relativt lidt viden om studieretningernes indhold. Således giver den tredjedel af eleverne, som havde det mindste overblik over studieretningerne, før de søgte ind, evalueringssamtalen en gennemsnitlig vurdering på 4,4 sammenholdt med 4,8 for de resterende elever.

De kvalitative data underbygger, at flertallet af eleverne ikke finder evalueringssamtalen særligt afklarende. Eleverne begrundede dette med, at de allerede havde besluttet, hvilken studieretning de vil vælge før samtalen, og derfor ikke oplevede, at de havde brug for den. Eleverne kan dog godt have haft en positiv oplevelse af evalueringssamtalen, hvis de for eksempel har fået mulighed for at tale om, hvordan de har oplevet det at gå på grundforløbet. Enkelte elever fortæller, at de var i tvivl om studieretningsvalget, og at samtalen derfor var vigtig for dem. Der er også

elever, der oplevede, at de blev udfordret på deres valg til samtalen. *Udfordret* vil i denne sammenhæng sige, at læreren eller vejlederen spurgte ind til, om eleven var sikker på sit valg, og gjorde opmærksom på andre mulige studieretninger. Nedenstående citat er et eksempel på en sådan oplevelse:

"Min samtale var ret god, hun levede sig ind i det. Jeg sagde, at jeg gerne ville vælge bioteknologi. Hun sagde, jeg måske skulle overveje matematik/fysik, fordi det er nogenlunde det samme. Hun prøvede at give mig andre muligheder, men jeg endte med at vælge bioteknologi." Elev, stx

Ikke alle elever oplever det som positivt, hvis en lærer eller vejleder udfordrede dem på det valg af studieretning, de havde besluttet sig for. I nedenstående citat giver en elev udtryk for en sådan oplevelse:

"Han prøvede stadig at sælge teknologilinjen til mig. Det var træls, fordi jeg var i tvivl. Men det var rart at snakke med nogen, jeg havde bare ikke brug for at komme i tvivl." Elev, htx

På tværs af skoler har lærerne en gennemgående opfattelse af, at flertallet af eleverne var afklarede med hensyn til, hvilken studieretning de ville vælge, før evalueringssamtalen. Således har lærere, vejledere og ledere en opfattelse af, at samtalerne ikke har flyttet det store for størstedelen af eleverne. Lærerne ser det dog grundlæggende som positivt, at der med evalueringssamtalen er en personlig samtale med den enkelte elev, der kan bekræfte eleven i, hvilket valg de vil tage.

For de elever, der reelt var i tvivl, var der visse steder behov for mere tid til den enkelte samtale. Som en vejleder påpeger:

"Rigtig mange elever havde taget valget om studieretning inden samtalen. Der var en lille gruppe elever, som var i tvivl, og for dem kunne det være ønskværdigt, at der ville være mere tid til samtalen." Vejleder, stx

Udover, at de elever, der er i tvivl om deres valg til evalueringssamtalen, har brug for god tid til at tale om deres valg, så tegner der sig også et billede af, at eleverne har brug for, at den eller de personer, der afholder evalueringssamtalen, har et godt overblik over studieretningerne. Lærerne har på flere af forløbsskolerne ikke dette overblik, hvilket både de selv og eleverne giver udtryk for. Dette synspunkt fremgår af nedenstående elevcitat:

"Det gik lidt hurtigt. Det havde været bedre, hvis det var en, der vidste noget om studieretningerne. Det virkede til, at de (lærerne) også var forvirrede, fordi det var noget nyt. De kunne ikke svare på noget." Elev, htx

Elever, der er i tvivl om studieretningsvalget til vejledningssamtalen, giver dog også udtryk for, at det kan være vigtigt for dem med en lærers vurdering af deres faglige styrker og svagheder. Med andre ord er det ikke kun information om studieretningerne, der er vigtig i elevernes valgproces, men også mulighed for dialog med en lærer. Dette synspunkt udtrykkes i nedenstående elevcitat, hvor elevens kontaktlærer deltog i evalueringssamtalen.

"Jeg synes, det ville være fedt, hvis man kunne få af vide, hvad ens lærer egentlig anbefaler. Men det fik jeg også snakket med min kontaktlærer om. Min kontaktlærer har virkelig hjulpet mig." Elev, hhx

3.9 Grundforløbsprøverne

Grundforløbet afsluttes med to interne grundforløbsprøver på alle gymnasiale uddannelser. På stx skal naturvidenskabeligt grundforløb og almen sprogforståelse afsluttes med interne prøver. På hhx og htx skal der udvikles grundforløbsprøver, som er tilpasset uddannelsernes profil. Prøverne skal tælle med på eksamensbeviset med en samlet vægt 0,5 procent.

3.9.1 Planlægning af grundforløbsprøverne

Af de kvalitative data fremgår det, at det ikke er muligt for skolerne at nå at afvikle prøverne tids nok til, at resultaterne kan indgå i evalueringssamtalen og i elevernes afklaring og valg af studieretning. Noget af det, der gør det svært, er, at sammensætning af studieretningsklasser og skemalægning er en logistisk øvelse, der tager tid. Derfor kan evalueringssamtale og valg af studieretning ikke ligge som det sidste på grundforløbet. På næsten alle skolerne ligger grundforløbsprøverne først, når eleverne har været igennem alt det faglige indhold. Dermed har prøverne ikke en afklarende betydning for elevernes valg. I nedenstående citat fortæller en leder, at skolen ikke oplever, at det er muligt at afholde prøverne før studieretningsvalget:

"Prøverne lå i ugen efter efterårsferien. AP-prøven lå nogle få dage efter. Nogle lærere har jo så 4-5 dages eksamen i den uge. Jeg havde gerne set, at prøverne lå før, de skal vælge, men det kan jo ikke lade sig gøre." Leder, stx

3.9.2 Vurdering af grundforløbsprøverne

Både elever, lærere og ledere beskriver, at grundforløbsprøverne kan betyde, at eleverne tager grundforløbet mere seriøst og er mere motiverede for at lære noget nyt. Elever og lærere peger dog også på, at i og med eleverne også har fag på grundforløbet, som de ikke skal til prøve i, så kan tilstedeværelsen af prøverne også betyde, at eleverne fokuserer på prøvefagene og gør mindre ud af fagene uden prøve. Nogle lærere mener, at det er fint, at eleverne fra start lærer, hvordan man går til eksamen, uden at der er så meget på spil.

Andre lærere og ledere oplever det som problematisk, at eleverne skal testes meget allerede i grundforløbet gennem både grundforløbsprøver og matematikscreening. De ser det som et unødvendigt pres at lægge på eleverne, og som noget, der kan modvirke reformens intentioner om øget vægt på formativ feedback og afklaring.

Elevernes oplevelse af grundforløbsprøverne viser samme nuancerede billede, som ledere og lærere giver udtryk for. Nogle elever fortæller, de synes, det har været stressende og hårdt at skulle til prøve så tidligt i deres gymnasietid. Andre fortæller, at det har motiveret dem at vide, de skulle til prøve, og at prøven har været en god oplevelse. En pointe i denne sammenhæng er dog også, at nogle elever fortæller, at de har valgt ikke at prioritere de fag, som de ikke skulle til prøve i.

For de elever, der har haft en god oplevelse med grundforløbsprøverne, har det været afgørende, at de har følt sig godt klædt på til prøven gennem den undervisning, der har været. At de har fået at vide, at de skulle til prøve i god tid, og at prøven blev afholdt på en god måde. I nedenstående citat fortæller en elev, at prøven i NV ikke var en god oplevelse, fordi det var forvirrende og uklart, hvad der blev forventet af dem.

"Eksamener som den mundtlige vi var op til. Det var forvirrende. NV var meget forvirrende, ingen havde styr på det. Det var der bare, og vi skulle bare gøre det. Det var stressende." Elev, stx

I nedenstående citat fortæller en elev om en god oplevelse med at gå til prøve og peger på, at hun fik en god karakter, og at undervisningen op til prøven havde klædt hende godt på.

"Jeg var helt overrasket. Jeg fik to 10-taller. Jeg blev glad. Men så gode som vores lærere har været, så følte jeg ikke, det var et problem." Elev, hhx

3.10 Valget af studieretning

Med reformen er antallet af studieretninger på de treårige gymnasiale uddannelser reduceret til i alt 49. Formålet med at begrænse antallet af studieretninger har været at gøre det mere overskueligt for eleverne at vælge studieretning. Derudover er det hensigten, at studie-retningerne skal fokuseres, så de i højere grad peger frem mod videreuddannelsesmuligheder.

I dette afsnit redegøres for, hvilke studieretninger eleverne valgte i første år efter reformens ikrafttrædelse samt elevernes begrundelser for valget af studieretninger.

3.10.1 Udbud og valg af studieretninger

Hovedparten (84 pct.) af de adspurgte ledere svarede i januar 2018, at skolen i første skoleår efter reformens ikrafttrædelse oprettede færre studieretninger end udbudt. Ifølge lederne besvarelser var udfordringen med at oprette alle udbudte studieretninger større på hhx og stx end på htx. Hovedårsagen til, at nogle studieretninger ikke oprettedes, var på alle tre uddannelser for få tilmeldte elever. Hovedparten af lederne tilkendegiver, at skolen ikke har et ufravigeligt krav om antal elever, før en studieretning oprettes. På hhx svarede alle lederne, at det i stedet beror på en overordnet vurdering af fastholdelse af lærere og fremadrettede hensyn til udbud af studieretninger. Henholdsvis 75 pct. af lederne på htx og 71 pct. af lederne på stx giver udtryk for det samme.

Elevernes besvarelser viser, at 93 pct. af elever på tværs af uddannelser efter grundforløbet begyndte på den studieretning, som var deres førsteprioritet (i skoleåret 2016/17 svarede 94 pct. af eleverne det samme). Dette dækker over mindre, men signifikante, forskelle mellem uddannelser. Således svarede en større andel af 1.g-eleverne på htx end på hhx og stx, at de fik mulighed for at starte på den studieretning, som de helst ville starte på (95 pct. mod 92 pct. og 93 pct.). Hovedparten (84 pct.) af de adspurgte ledere svarede, at skolen har oprettet færre studieretninger end udbudt, men også, at skolen ikke har et ufravigeligt krav om antal elever, før en studieretning oprettes.

De kvalitative interviews underbygger, at lederne på de deltagende skoler har prioriteret det højt, at eleverne kunne få opfyldt deres ønsker om studieretning. Samtidig har der også været et økonomisk hensyn at tage, så lederne har skullet være pragmatiske i forhold til, hvad der var muligt, hvis kun få elever valgte en given studieretning. Nogle ledere har løst denne udfordring ved at oprette blandende klasser, hvor eleverne formelt set går på forskellige studieretninger, men er samlet i en klasse af praktiske hensyn. I disse tilfælde er det lærernes opgave at tone undervisningen til de forskellige studieretninger, hvilket enkelte lærere giver udtryk for kan være svært. Andre måder at opfylde elevernes ønsker på er ved at tale med dem om, hvordan de gennem valgfagene kan få et forløb, der ligner den studieretning, de havde ønsket som første prioritet. En leder beskriver i nedenstående citat, hvordan skolen håndterer de situationer, hvor skolen ikke har mulighed for at opfylde elevernes ønske om studieretning:

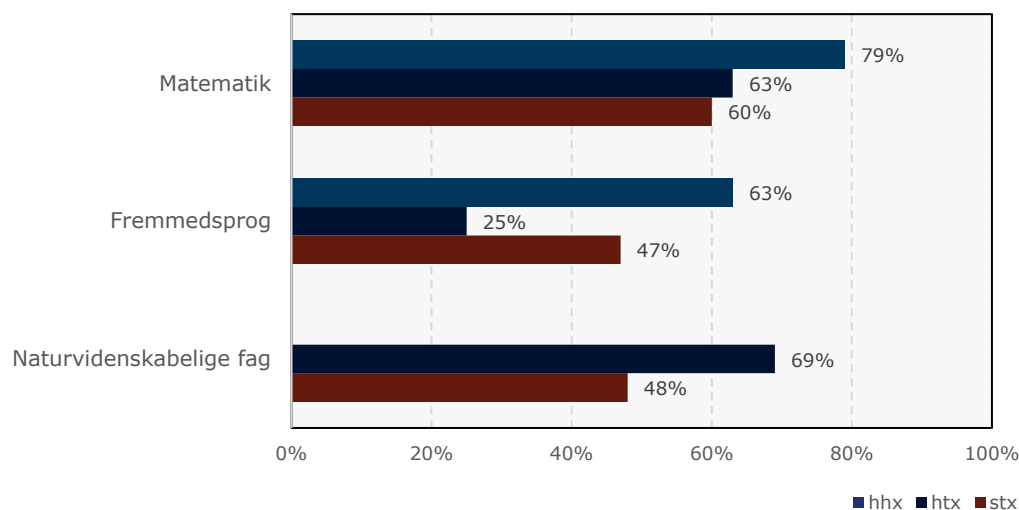
"Vi gør meget ud af det. Samtlige elever, som ikke får opfyldt deres ønsker, snakker med vores vicerector om det. I løbet af de samtaler får vi sporet os ind på, hvad der betyder noget for dem, eller hvad der alligevel ikke betød så meget. Vi viser dem, at deres ønsker, kan de få opfyldt på andre måder, som de måske ikke havde set." Leder, stx

På tværs af skoler forklarer lederne deres høje prioritering af at opfylde elevernes foretrukne valg af studieretning med, at de oplever, at studieretningsvalget har stor betydning for eleverne. På nogle af skolerne er der eksempler på, at elever vælger at skifte skole, hvis de ikke kan få opfyldt deres valg af studieretning.

3.10.2 Skolernes indsats for at motivere elever til at vælge fremmedsprog, naturvidenskabelige fag og matematik

Overordnet viser den kvantitative analyse, at relativt store andele af hhx-, htx- såvel som stx-skolerne har særligt fokus på at få elever med de rette kompetencer til at vælge matematik. Omvendt har mindre andele af især htx- men også stx-skolerne særligt fokus på at få elever med de rette kompetencer til at vælge fremmedsprog. Dog ses der en positiv udvikling i skolernes indsats for at få flere elever til at vælge fremmedsprog på stx og hhx efter reformen, idet 47 pct. af lederne på stx (mod 38 pct. året før) og 63 pct. af lederne på hhx (mod 50 pct. året før) bekræfter, at skolen har fokus på at motivere elever til at vælge fremmedsprog⁸.

Figur 3-13: Har skolen et særligt fokus på at understøtte og vejlede elever med de rette kompetencer til at vælge matematik/fremmedsprog/naturvidenskabelige fag?



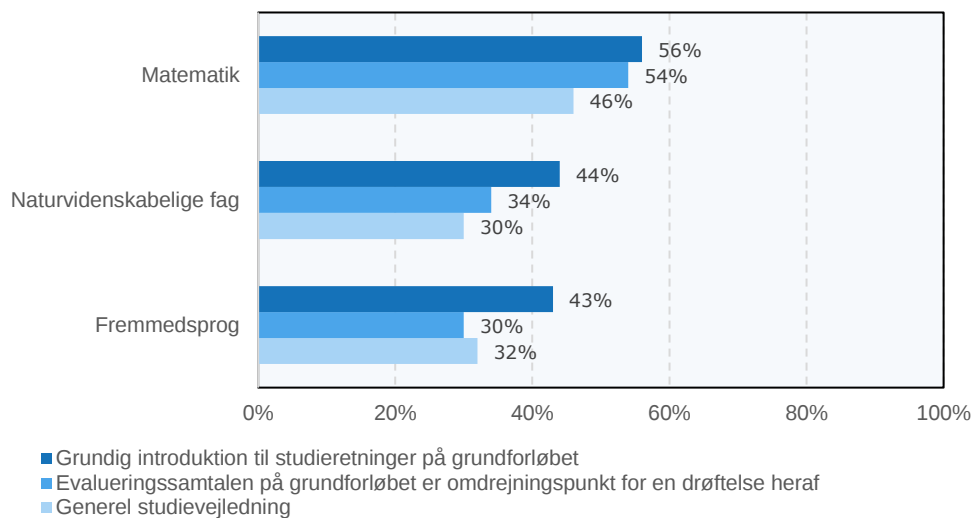
Note: Spørgsmålene er stillet til alle ledere på de treårige gymnasiale uddannelser. Figuren viser, den andel af lederne, der har tilkendegivet, at de har et særligt fokus på at understøtte og vejlede elever med de rette kompetencer til at vælge hhv. matematik, fremmedsprog og naturvidenskabelige fag.

Hhx: n ≈ 38, htx: n ≈ 32, stx: n ≈ 96.

Figuren nedenfor illustrerer skolernes indsats for at få elever med de rette kompetencer til at vælge studieretninger med hhv. fremmedsprog, naturvidenskabelige fag og matematik. Analysen af surveydata viser, at de samme tre metoder i første skoleår efter reformen var de mest anvendte til at understøtte og vejlede elever med de rette kompetencer til at vælge fremmedsprog, naturvidenskabelige fag og matematik; grundig introduktion til skolens studieretninger på grundforløbet, evalueringssamtalen og generel studievejledning. Det bemærkes, at evalueringssamtalen oftere udgjorde omdrejningspunkt for en drøftelse af elevernes valg af matematik end af fremmedsprog og naturvidenskabelige fag. Generel studievejledning blev ligeledes oftere anvendt til at vejlede elever med de rette kompetencer til at vælge matematik end til at vælge fremmedsprog og naturvidenskabelige fag.

⁸ I baselineundersøgelsen lød spørgsmålet: 'Har skolen et særligt fokus på at understøtte og vejlede elever med de rette kompetencer til at vælge naturvidenskabelige fag og/eller matematik?' Analysen af udvikling over tid er derfor ikke mulig.

Figur 3-14: Oversigt over de tre mest anvendte metoder til at understøtte og vejlede elever med de rette kompetencer til at vælge matematik, naturvidenskabelige fag eller fremmedsprog på tværs af uddannelser



Note: Spørgsmålene er stillet til alle ledere på de treårige gymnasiale uddannelser. N ≈ 155.

På nogle af skolerne i det kvalitative studie fortæller lærere og ledere, at de ser introduktionen af de enkelte fag og niveauforskellene i fagene som et opmærksomhedspunkt, de vil have fokus på fremadrettet, da det har betydning for elevernes valg. Dette skyldes, at færre elever end forventet har valgt matematik A og sproglige studieretninger, jf. også de nationale opgørelser. I nedenstående citat fortæller en matematiklærer på hhx, at det ifølge hans vurdering er manglende præsentationen af niveauforskelle i matematikfaget, der har ført til, at ingen elever dette år har valgt matematik på A-niveau.

"Det har været op til den enkelte lærer, hvordan de introducerer fagene. Nogle har haft mulighed for at introducere fagene i sig selv. Det vil vi også gerne have lov til i matematik, fordi der ikke var nogen, der har søgt matematik A i år." Lærer, hhx

Den lave søgning til de sproglige studieretninger er ligeledes et opmærksomhedspunkt på flere af skolerne i det kvalitative studie. Lederne fortæller, at de er opmærksomme på, at der skal gøres en ekstra indsats for at få eleverne til at vælge sproglige studieretninger. Således har flere skoler i det kvalitative studie oplevet, at de ikke kunnet oprette nogen sproglig linje, fordi søgningen var for lav. En leder fortæller, at han opfatter det samfundsmæssige og politiske fokus på matematik som noget, der påvirker de unge i retning af at vælge matematik. Derfor har skolen fokus på at gøre en ekstra indsats til næste år for at få flere elever til at vælge en sproglig linje.

"Vi har kun én sproglinje. Vi skal gøre noget ekstra for at pushe vores global language studies, men lige nu er der en trend hos de unge, at de har godtages 'matificeringen', som regeringen gerne vil have." Leder, hhx

Der tegner sig ikke et samlet billede af, hvad ændringerne i studieretningerne har betydet for elevernes valg af studieretninger og niveauer i fag på skolerne i det kvalitative studie. På nogle skoler er udbuddet væsentligt anderledes, end det var før reformen, og på andre skoler ligner de nye studieretninger i høj grad de gamle. På en forholdsvis stor del af skolerne fortæller leder og lærere, at eleverne ikke har valgt væsentligt anderledes, end de gjorde før reformen.

Dog er der også nogle skoler, hvor enkelte studieretninger er blevet stærkt populære, mens andre har fået lavere søgning af - for ledere og lærere at se - uforklarlige årsager. Ledere og lærere har en hypotese om, at det kan være forhold som præsentationen af studieretningerne, gruppedynamikker blandt eleverne eller sågar navnene på studieretningerne, der kan have påvirket elevernes ændrede valg. En leder udtrykker det på denne måde:

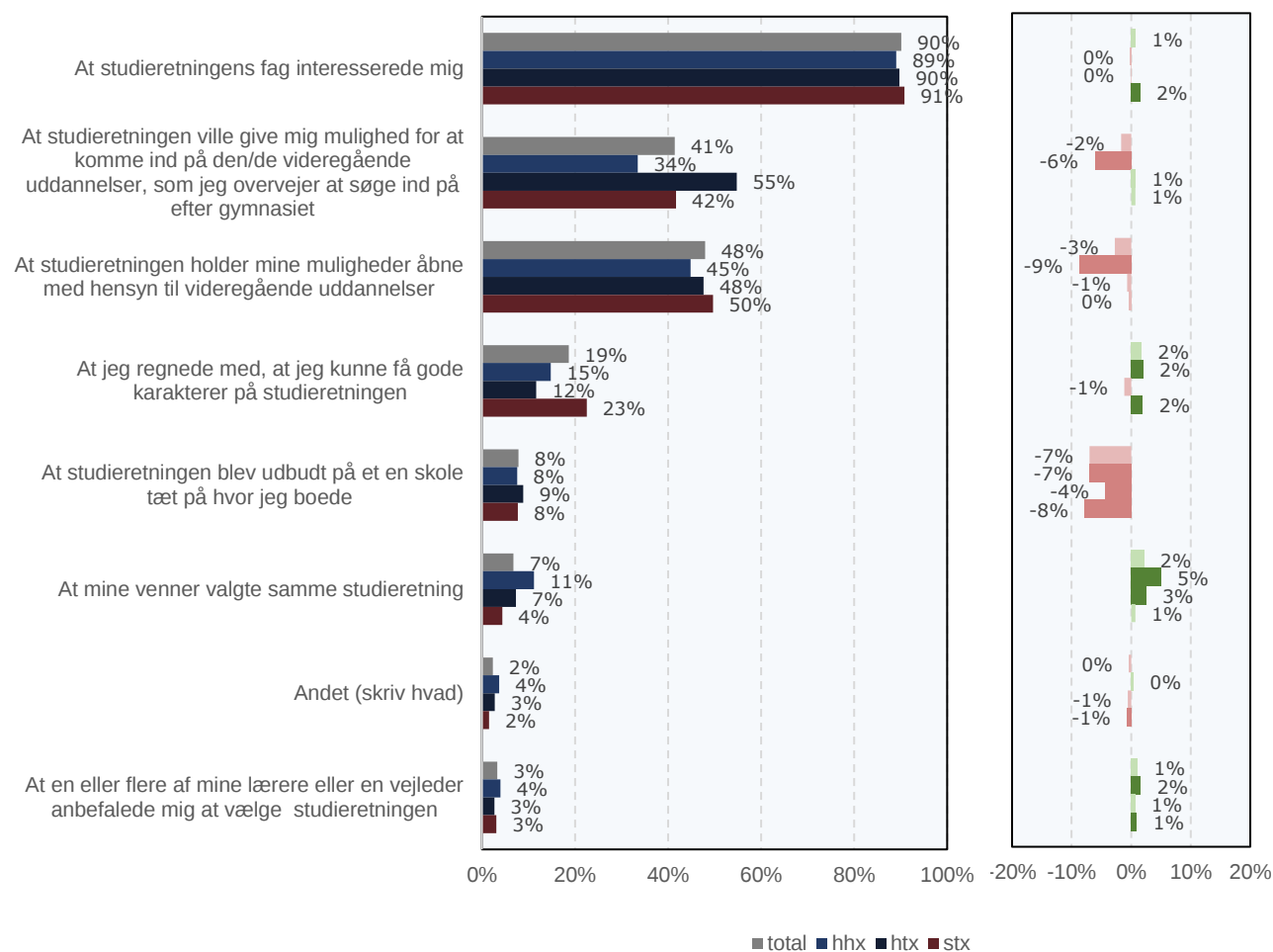
"Hvis eleverne hører ordet innovation, så tænker de, at de slipper for noget, der er svært. Det lyder knap så tungt som nogle tunge økonomifag." Leder, htx

3.10.3 Elevernes bevæggrunde for valg af studieretning

I det følgende ser vi nærmere på elevernes egne begrundelser for valget 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, såfremt de i løbet af grundforløbet får kendskab til indhold og krav i studieretningerne, og såfremt de gennem evaluering og feedback bliver reflekterede om deres eget faglige niveau og ønsker til videre uddannelse.

Eleverne er derfor i spørgeskemaet blevet bedt om at angive de tre vigtigste begrundelser for deres valg af studieretning, som vist i figuren nedenfor.

Figur 3-15: Hvad var det vigtigste for dig, da du valgte studieretning?



Note: Andele summer ikke til 100 pct., da det har været muligt at sætte flere kryds. Spørgsmålet er stillet til 1.g-elever på de treårige gymnasiale uddannelser. Mørkerøde og -grønne ændringer henviser til signifikante forskelle ($p \leq 0,05$) siden baseline.

2018: Total: $n \approx 7.146$, hhx: $n \approx 2.002$, htx: $n \approx 1.123$, stx: $n \approx 4.021$.

2017: Total: $n \approx 7.360$, hhx: $n \approx 2.043$, htx: $n \approx 1.451$, stx: $n \approx 3.866$.

Tre begrundelser for studieretningsvalget går igen blandt de elever, der startede på en treårig gymnasial uddannelse i august 2017; interesse for studieretningens fag, at studieretningen holder muligheder åbne mht. valg af videregående uddannelse, og at studieretningen peger frem mod en bestemt videregående uddannelse.

90 pct. af alle 1.g-elever i undersøgelsen svarede, at de valgte en given studieretning, fordi studieretningens fag interesserede dem. Knap halvdelen af eleverne på tværs af uddannelser (48 pct.) svarede, at det var vigtigt for dem, at studieretningen holder mulighederne åbne med hensyn til videregående uddannelse. En lidt større andel af elever på stx end på hhx valgte en given studieretning, fordi den holder muligheder åbne mht. videregående uddannelser, de kunne forestille sig at søge ind på efter gymnasiet (50 pct. på stx mod 45 pct. på hhx).

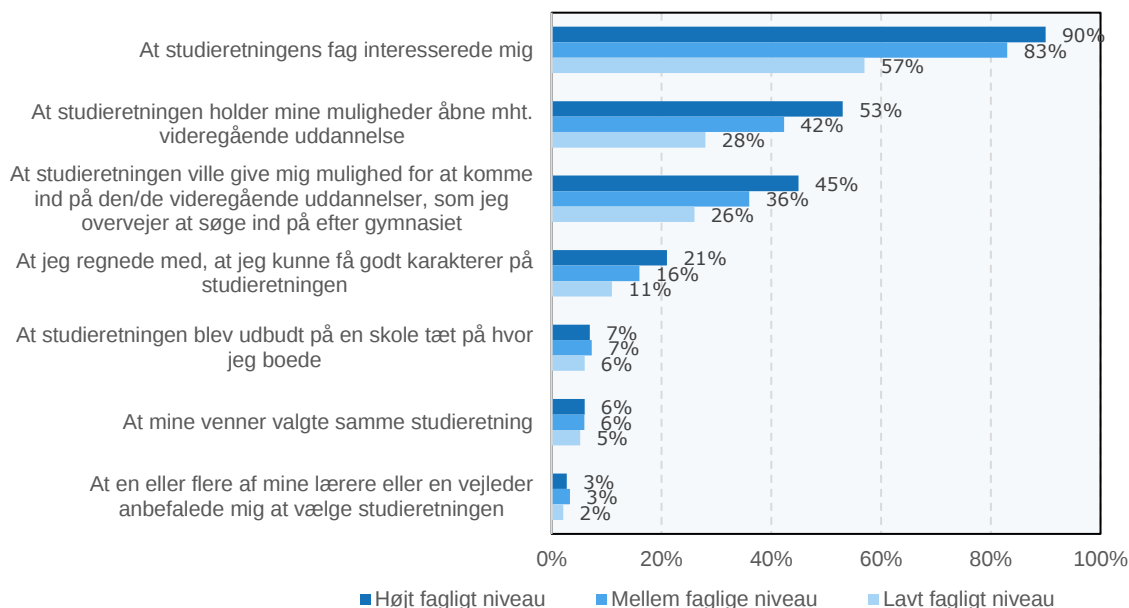
Endelig har 41 pct. af 1.g-eleverne på tværs af uddannelser svaret, at adgang til videregående uddannelse var en vigtig faktor, da de valgte studieretning. Dette dækker over forholdsvis store forskelle mellem elever på de tre uddannelser. På htx valgte 55 pct. af eleverne en given studieretning, fordi den giver mulighed for at komme ind på den/de videregående uddannelser, som de overvejer at søge ind på efter gymnasiet. Det samme gjaldt for 42 pct. af eleverne på stx og 34 pct. af eleverne på hhx. Således indikerer spørgeskemaundersøgelsen, at eleverne på htx i højere grad end eleverne på stx og især hhx orienterede sig mod specifikke videregående uddannelser, da de valgte studieretning.

Det er vanskeligt at fastslå, hvor stor en andel af eleverne, der valgte studieretning baseret på (egen vurdering af) faglige evner. Svarmuligheden; 'at jeg regnede med, at jeg kunne få gode karakterer på studieretningen', kan både være udtryk for valg af studieretning på baggrund af faglige evner og et mere strategisk valg, hvor der vælges en studieretning, hvor det er nemmere at få gode karakterer.

Syv pct. af eleverne på tværs af uddannelser svarede, at en af de vigtigste begrundelser bag deres valg af studieretning var, at deres venner valgte samme studieretning. Skelnes der mellem uddannelser fremgår forskelle mellem alle uddannelser. Således angav 11 pct. af eleverne på hhx, syv pct. af eleverne på htx og fire pct. af eleverne på stx, at sociale relationer var en af de vigtigste begrundelser for deres valg af studieretning.

En uddybende kvantitativ analyse viser en sammenhæng mellem elevernes faglige niveau ved start på gymnasiet og begrundelser for valget af studieretning. Som det fremgår af figuren nedenfor, går de samme primære begrundelser for studieretningsvalget igen i elevgrupperne med henholdsvis det laveste, mellemste og højeste faglige niveau fra folkeskolen. Imidlertid fordelte eleverne med det laveste faglige niveau ved start på gymnasiet sig mere jævnt over de forskellige bevæggrunde for studieretningsvalget. Eksempelvis svarede en mindre andel af eleverne med de laveste faglige niveauer, at de valgte en given studieretning, fordi studieretningens fag interesserede dem, når der sammenlignes med eleverne med det mellemste og højeste faglige niveau.

Figur 3-16: Hvad var det vigtigste for dig, da du valgte studieretning? (Krydset med fagligt niveau ved start på gymnasiet)



Note: Andele summer ikke til 100 pct., da det har været muligt at sætte flere kryds. Spørgsmålet er stillet til alle 1.g-elever på de treårige gymnasiale uddannelser.

Lavt fagligt niveau: $n \approx 2.682$, mellem fagligt niveau: $n \approx 2.717$, højt fagligt niveau: $n \approx 2.671$.

Endelig viser spørgeskemaundersøgelsen, at eleverne i høj grad oplevede, at de havde den nødvendige viden for at kunne vælge den studieretning, der var bedst for dem (gennemsnitlig vurdering på tværs af uddannelser på 6,9). Spørgsmålet angiver ikke, hvornår 'den nødvendige viden' er opnået, og er derfor ikke en vurdering af grundforløbets afklarende funktion, men den enkelte elevs tilkendegivelse af, hvilken viden han eller hun havde, da det endelige valg om studieretning blev truffet.

Udvikling over tid

Spørgeskemaundersøgelsen viser, at en markant større andel af eleverne på alle uddannelser skiftede mening om studieretningsvalget i løbet af grundforløbet efter reformen end før reformen. Således bekræfter 37 pct. af de elever, der startede i 1.g efter reformens ikrafttrædelse, at de skiftede mening, mod 17 pct. året før.

Sammenligner man elevernes begrundelser for studieretningsvalget med elevernes svar, før reformen trådte i kraft, fremgår desuden visse forskelle. En lidt større andel af 1.g-eleverne på stx valgte efter reformen en given studieretning, fordi studieretningens fag interesserede dem (en stigning på to procentpoint fra skoleåret 2016/17 til 2017/18).

På hhx valgte en mindre andel af eleverne en given studieretning, fordi den giver adgang til den/de videregående uddannelser, de overvejer at søge ind på efter gymnasiet (et fald på seks procentpoint fra skoleåret 2016/17 til 2017/18). Samtidig valgte en mindre andel af eleverne på hhx en given studieretning, fordi den holder mulighederne med hensyn til videregående uddannelse åbne (et fald på ni procentpoint fra skoleåret 2016/17 til 2017/18). Endelig viser den kvantitative analyse, at sociale relationer spillede en rolle i studieretningsvalget for en større andel af eleverne på både hhx og htx i første skoleår efter reformens ikrafttrædelse end året før. Her ses en stigning på henholdsvis fem og tre procentpoint.

De elever, der startede i 1.g efter reformen, oplevede i højere grad, at de havde den nødvendige viden for at vælge den studieretning, der var bedst for dem, end de elever, der startede i 1.g før reformen. Den største forskel ses mellem de stx-elever, der startede på gymnasiet i henholdsvis august 2017 og august 2018 (gennemsnit på hhv. 6,6 og 7,0).

Kvalitative perspektiver på valget

De kvalitative data bekræfter de kvantitative. Alle de bevæggrunde, der fremgår af spørgeskemaundersøgelsen, er således også repræsenteret i de kvalitative interviews.

Et udbredt perspektiv blandt eleverne er, at de vælger studieretninger, der indeholder fag, som interesserer dem. Det er dog væsentligt at bemærke, at der ofte er et overlap mellem, hvad eleverne synes er spændende, og hvad de selv synes, de er gode til. I elevernes fortællinger om studieretningsvalget, bliver det ofte truffet ud fra en sammenhængende begrundelse om, at de både tror, at en studieretning er spændende, og at de vil kunne følge med rent fagligt. Med andre ord fravælger eleverne fag, som de ikke synes de er gode til, og tilvælger de fag, hvor de tror, at de vil klare sig godt. Den tætte sammenhæng mellem interesse og faglige evner bliver udtrykt af en elev på følgende måde:

"Jeg tror bare, at jeg synes, fagligheden i studieretningen er spændende. Og så tænkte jeg måske også på, hvor mine spidskompetencer lå. Jeg skulle måske ikke have matematik på A-niveau, men noget, jeg var god til." Elev, hhx

Nogle elever ved, at de skal bruge visse fag på bestemte niveauer for at kunne tage den uddannelse, de gerne vil, og deres overvejelser om studieretningsvalget er styret af dette. På htx og hhx er der dog ofte flere studieretninger at vælge imellem, hvis eleverne fx ved, at de skal bruge nogle naturvidenskabelige fag på højt niveau. Af den grund kan det blive de sociale relationer, der spiller ind som en afgørende faktor for det endelige valg af studieretning. Dette kan muligvis forklare, hvorfor flere elever på hhx og htx vælger studieretning ud fra sociale relationer end før reformen.

"Til videreuddannelse skal jeg bare have en af de naturvidenskabelige fag på højniveau, så det er lidt underordnet, hvilken jeg går på." Elev, htx

Kun en mindre del af de interviewede elever har primært valgt studieretning ud fra sociale årsager. Dog betyder det sociale meget for eleverne, jf. også afsnit 3.10.3, og har dermed en indirekte påvirkning. Sociale relationer kan således have en betydning for, hvilke af de studieretninger den enkelte elev interesserer sig for, som vedkommende ender med at vælge. Der findes ligeledes eksempler på, at elever har valgt studieretning, fordi de gerne ville gå i klasse med nogle bestemte venner. I nedenstående citat forklarer en elev denne valgproces med, at han ikke oplevede, at han kunne bruge skolens informationsaktivitet om studieretninger og derfor tog en fælles beslutning om valg af studieretning sammen med nogle venner.

"Jeg var til noget, som var spild af tid i informatik. Det var under niveau. Jeg fik ikke noget ud af at være der. Og så sagde mig og nogle gutter så, at vi tager mat/fys." Elev, htx

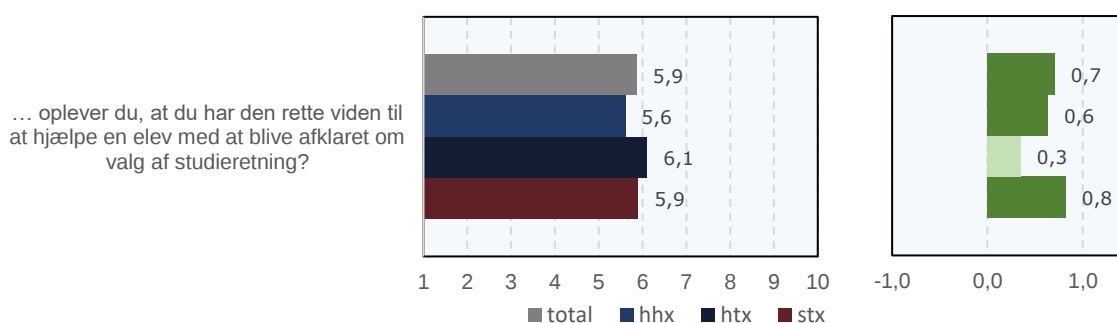
Nogle elever fortæller også, at de har skiftet studieretning på grund af sociale relationer. Denne tendens bliver ikke indfanget i det kvantitative data. Pointen uddybes i afsnit om overgang fra grundforløb til studieretning. Et yderligere perspektiv, som ikke fremgår af spørgeskemaundersøgelsen, knytter sig til overvejelser blandt eleverne om, hvorvidt de synes, de "passer ind" på den studieretning, de vælger. Således har forskellige studieretninger et vist ry blandt eleverne for enten at være for stræbere, at være for de sociale, de kreative osv. For nogle elever er det således også vigtigt for dem, om de synes, at de som type passer til den studieretning, de vælger.

"Teknologilinjens er mere social end de andre. Det har betydet meget for mig. Den er mere social end science og bioscience." Elev, htx

3.10.4 Lærernes rolle i vejledningen om studieretningsvalget

Men gymnasireformen har grundforløbslærerne fået en ny opgave med at hjælpe eleverne til at blive afklarede om valg af studieretning. I denne sammenhæng kan lærernes oplevelse af, hvorvidt de er klædt på til at understøtte elevernes afklaringsproces og endelige valg af studieretning have stor betydning for deres motivation og engagement. Lærerne er derfor blevet spurgt, i hvilken grad de oplever, at de har den rette viden til at hjælpe eleverne til at blive afklarede om valg af studieretning. Figuren nedenfor viser, at lærerne efter det nye grundforløbs første gennemløb i moderat grad oplevede, at de havde den rette viden.

Figur 3-17: I hvilken grad... (1 = i meget lav grad, 10 = i meget høj grad)



Note: Spørgsmålet er stillet til lærere på de treårige gymnasiale uddannelser. Mørkerøde og -grønne ændringer henviser til signifikante forskelle ($p \leq 0,05$) siden baseline.

2018: Total: $n \approx 1.089$, hhx: $n \approx 281$, htx: $n \approx 213$, stx: $n \approx 595$.

2017: Total: $n \approx 1.414$, hhx: $n \approx 432$, htx: $n \approx 237$, stx: $n \approx 745$.

Den gennemsnitlige vurdering dækker over en stor spredning, idet 23 pct. af lærerne i januar 2018 angav, at de i moderat grad oplevede at have den rette viden til at hjælpe en elev med at blive afklaret om valg af studieretning. 31 pct. af lærerne oplevede, at de i lav grad havde den rette viden, mens 46 pct. oplevede, at de i høj grad havde den rette viden til at hjælpe en elev med at blive afklaret om valg af studieretning. Set i forhold til året før reformen, vurderede lærerne på hhx og stx dog i højere grad i første skoleår efter reformen, at de havde den rette viden til at hjælpe en elev til at blive afklaret om valg af studieretning (hhv. 5,6 og 5,9). Dermed lå lærerne på hhx og stx på undersøgelsestidspunktet på højde med htx-lærerne (6,1).

I spørgeskemaundersøgelsen vurderede lærerne på tværs af de treårige uddannelser, at de i moderat grad udfordrede eleverne på deres valg af studieretning (gennemsnitlige vurderinger 6,0-6,3), og at de i moderat til høj grad støttede eleverne i afklaring af faglige interesser og valg af studieretning (gennemsnitlige vurderinger på 5,6-6,7). Lærerne på htx vurderede i lavere grad end lærerne på hhx og stx, at de støttede elevernes afklaring af faglige interesser og valg af studieretning gennem grundforløbet.

De kvalitative data viser, at lærerne særligt ser det som deres opgave at hjælpe eleverne til at finde ud af, hvad de brænder for rent fagligt. Her bliver der ikke nødvendigvis set på, hvad eleverne kan bruge studieretningen til efter gymnasiet. En lærer udtrykker dette perspektiv på følgende måde:

"Vi er romantiske, vi vil gerne have, at eleverne gør, hvad de interesserer sig for og ikke nødvendigvis vælger efter, hvad man kommer ud med på den anden side." Lærer, stx

Enkelte lærere og vejledere fortæller desuden, at de har udfordret nogle elever på deres valg, enten ved at opfordre dem til at vælge en studieretning med højere niveau i et fag, de klarer sig godt i, eller det modsatte. Dette hører dog til undtagelserne.

Det kvalitative studie viser, jf. spørgeskemaundersøgelsen, at nogle lærere oplever at mangle viden ift. at kunne hjælpe eleverne med studieretningsvalget. Lærerne beskriver her, at de mangler overblik over studieretninger og videreuddannelsesmuligheder. Det gælder særligt lærere, der har gennemført evalueringssamtalen, og som oplever et behov for at opbygge flere kompetencer på dette område. Ydermere oplever nogle lærere i forlængelse heraf opgaven med at kvalificere og udfordre elevernes studieretningsvalg som en opgave, der bør løftes af studievejlederen, og som derved falder uden for lærernes kompetenceområder. På de skoler, hvor man har arbejdet med karrierelæring, lader det dog til, at arbejdet har styrket lærernes oplevelse af at kunne hjælpe eleverne med at blive afklarede om deres valg af studieretning.

Et forhold, der kan komplicere lærernes rolle med at vejlede eleverne om valg af studieretning, er, at lærerne på nogle skoler fortæller, at de har oplevet, at de nye rammer for valg af studieretning har skabt en øget konkurrence mellem lærerne om at få deres egne fag til at fremstå i et positivt lys, således at flest mulige elever vælger det fag, de selv underviser i. Det er en konkurrence, der af flere lærere opleves som meget konkret, fordi der på nogle skoler er blevet afskediget lærere inden for fagområder, hvor der ikke har været nok søgning til at oprette hold. Oplevelsen af øget konkurrence illustreres i nedenstående citat:

"Det skaber en konkurrence. Der er svært at flytte folk, og massen af elever er konstant, og så er man i konkurrence med hinanden om eleverne." Lærer, stx

Den øgede konkurrence mellem studieretningerne kan derved få betydning for lærernes motivation for at implementere et helt centralt mål med grundforløbet, nemlig at de skal klæde eleverne på til at træffe et kvalificeret valg af studieretning. Derfor er det centralt for følgeforskningen at sætte fokus på, om og hvorvidt lærernes forandrede arbejdsforhold på dette område får betydning for reformimplementeringen på længere sigt.

3.11 Overgang fra grundforløb til studieretning

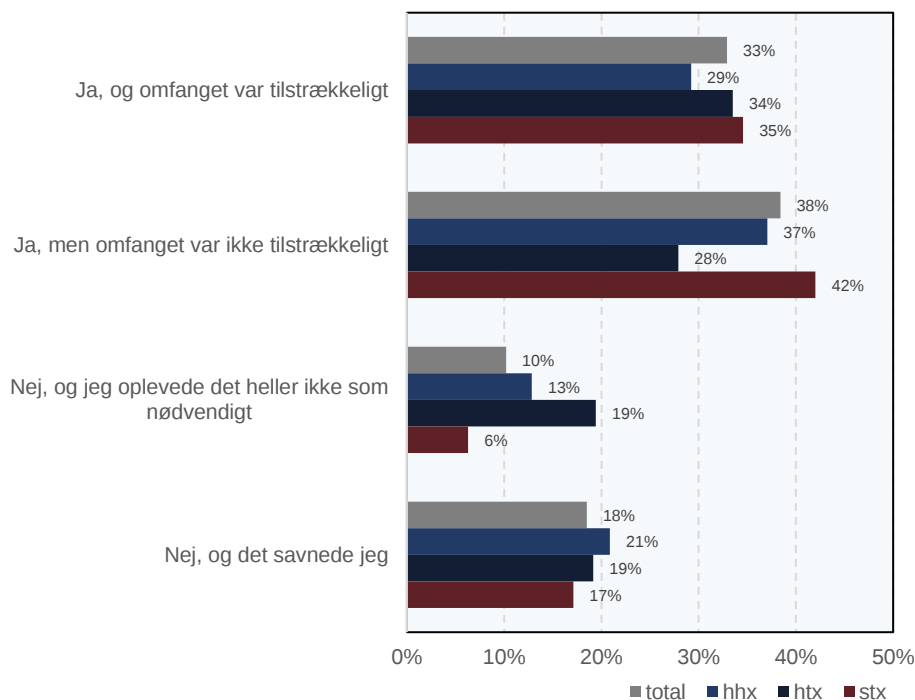
I dette afsnit fokuseres på, hvordan skolerne arbejder med at skabe en god overgang mellem grundforløb og studieretningsklasse, og hvordan eleverne oplever overgangen både fagligt og socialt.

3.11.1 Elevernes oplevelse af den sociale overgang fra grundforløb til studieretning

I spørgeskemaet er eleverne i 1.g blevet spurgt om, hvordan de oplevede omfanget af sociale introforløb ved overgangen mellem grundforløb og studieretning. 18 pct. af eleverne på tværs af de treårige uddannelser svarede, at deres skole ikke gennemførte introforløb ved overgangen til studieretningsklassen og at de savnede det. Yderligere 38 pct. af eleverne svarede, at der var et socialt introforløb, men at omfanget var utilstrækkeligt. Det vil sige, at over halvdelen (56 pct.) af alle 1.g-elever i spørgeskemaundersøgelsen oplevede, at deres skole enten ikke gjorde nok eller slet ikke gjorde noget for at lette den sociale overgang fra grundforløbsklassen til studieretningsklassen.

På stx er der den største andel af elever, som oplevede omfanget af sociale introforløb som utilstrækkeligt (42 pct.), på hhx den næststørste andel (37 pct.) og på htx den mindste andel (28 pct.). Derudover viser en uddybende kvantitativ analyse, at særligt elever på store skoler savner sociale introforløb, når der ikke er nogen.

Figur 3-18: Blev der på din studieretning gennemført sociale introforløb ved overgangen mellem grundforløbet og studieretningen?

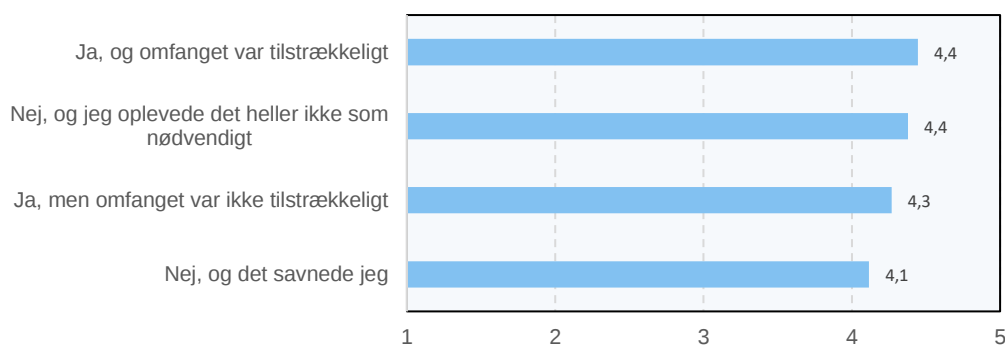


Note: Spørgsmålet er stillet til 1.g-elever på de treårige gymnasiale uddannelser.

Total: $n \approx 7.142$, hhx: $n \approx 2.002$, htx: $n \approx 1.122$, stx: $n \approx 4.018$.

En uddybende analyse af surveydata viser en sammenhæng mellem omfanget og oplevelsen af sociale introforløb i overgangen til studieretningen, og hvor glade eleverne er for deres klasse. I januar 2018, hvor spørgeskemaundersøgelsen er gennemført, var de gladeste elever dem, der enten oplevede omfanget af sociale introforløb som tilstrækkeligt, eller ikke savnede sociale introforløb. De elever, der slet ikke oplevede sociale introforløb i overgangen til studieretningen, var mindre glade for deres klasse end alle øvrige elever.

Figur 3-19: 'Blev der på din studieretning gennemført sociale introforløb ved overgangen mellem grundforløbet og studieretningen?' (Krydset med 'Er du glad for din klasse?') (1 = aldrig, 5 = meget tit)



Note: Spørgsmålene er stillet til 1.g-elever på de treårige gymnasiale uddannelser. $n \approx 7.061$.

3.11.2 Skolernes indsatser i overgangen

De kvalitative data viser, at manglende sociale aktiviteter i opstarten af studieretningsklasserne først og fremmest skyldes, at skolerne har haft så travlt med og stort fokus på at få tilrettelagt og afviklet grundforløbet, at de ikke har taget højde for, at eleverne i virkeligheden går igennem

to opstartsprocesser - både når de starter på grundforløbet, og når de starter på studieretningerne.

De færreste steder har der været tale om en egentlig strategi for overgangen til studieretningsklasserne. I stedet har der været en antagelse om, at hvis eleverne gennemgik det samme faglige stof på grundforløbet og fik en tryk opstart i grundforløbsklasserne, så ville overgangen til studieretningsklasserne gå nemt for eleverne. Derfor har skolerne enten slet ikke planlagt nogen sociale aktiviteter i overgangen fra grundforløb til studieretning eller et begrænset antal aktiviteter. En leder forklarer det på følgende måde:

"Der er et element af noget tavs viden, som vi havde glemt. Vi har nok tænkt, nu skal de i gang; i gang med at være faglige! Så vi glemte måske det sociale aspekt. Det arbejder vi en del på næste år." Leder, stx

Nogle skoler har dog i det øjeblik, hvor det blev klart for dem, at der var udfordringer med klassekulturen i studieretningsklasserne, afsat ressourcer til, at lærerne kunne tage ad hoc-initiativer til sociale aktiviteter med klasserne, hvis de så et behov. Disse erfaringer har på alle caseskolerne ført til, at man har planer om at opjustere de sociale aktiviteter i studieretningsklasserne til næste år, fx ved at gennemføre flere sociale aktiviteter ved opstart, at flytte studieture og lignende. En udfordring i den forbindelse er dog, at flere ledere fortæller, at skolerne ikke kan bruge væsentlig flere ressourcer på introaktiviteterne i løbet af 1.g. Dermed må skolerne prioritere i forhold til, hvor mange midler de bruger på opstart af grundforløbsklasser, og hvad de bruger på opstart af studieretningsklasser. Fx er der ikke råd til at lave to hytteture, og flere skoler planlægger derfor at skære ned på de sociale aktiviteter i starten af grundforløbet for at kunne flytte nogle aktiviteter til opstarten af studieretningsklasserne. Behovet for at prioritere på denne måde går igen på størstedelen af caseskolerne og illustreres af nedenstående citat.

"Vi lavede massiv indsats i starten og så lavede vi de faglige studieretningsdage og ud-af-huset-aktiviteter og enkelte sociale ting i studieretningsklasserne. Der har vi konkluderet, at vi skal skære lidt ned på i starten og så lave mere senere. Det vil vi gøre til næste år." Leder, hhx

Som det fremgik i afsnittet om introforløb og klassedannelse, er de sociale aktiviteter i starten af gymnasiet særdeles vigtige for elevernes trivsel. Dermed er det også vigtigt, at skolerne ikke skærer for meget ned på sociale aktiviteter i opstarten af grundforløbet. En enkelt skole har forsøgt sig med ikke lave nogen introaktiviteter på grundforløbet, og her giver eleverne udtryk for, at de har savnet sociale ryste-sammen-aktiviteter.

I mange studieretningsklasser bliver stemningen bedre efter nogle måneder

Flertallet af de interviewede elever fortæller, at de har fundet det svært at skifte klasse, men at det er blevet bedre efter nogle måneder. Et fællestræk ved elevernes oplevelse er, at de mange sociale aktiviteter i grundforløbsklassen hurtigt fik dem til at kende hinanden godt, men at det har taget længere tid at falde til i studieretningsklasserne. Enten fordi man er gået direkte i gang med det faglige uden nogen former for ryste-sammen-aktiviteter, eller fordi der har været mange klikker i studieretningsklasserne, hvor eleverne har holdt sammen med dem, de kendte fra grundforløbet. For en del elever er det dog blevet bedre i løbet af nogle måneder, fordi lærerne eller de selv har taget initiativ til sociale aktiviteter uden for undervisningen såsom biografure, fællesspisning m.m. Lærerne fortæller flere steder, at det har taget meget energi at få klassekulturen på plads i studieretningsklasserne, som det også fremgår af nedenstående lærer-citat:

"Det har været stressende. Eleverne ville bare ikke hinanden. Vi har arbejdet med det, og der har også været disciplinærproblemer. Men så har vi lavet så mange initiativer med vores lærer-team, fx sociale arrangementer, og ledelsen har talt med enkelte elever. Jeg har aldrig haft en klasse, hvor jeg havde så meget ekstra arbejde." Lærer, htx

Studieretningsklassernes sammensætning har betydning for graden af udfordringer

Den konkrete sammensætning af studieretningsklasserne har også betydning for, om eleverne efter noget tid falder til i studieretningsklasserne. En særlig udfordring består således i studieretningsklasser, hvor en stor del af klassen har gået i samme grundforløbsklasse og derfor kender hinanden godt. Det gør det ekstra svært for de elever, der ikke kender nogen i klassen, at komme ind i fællesskabet og danne relationer, fordi gruppedannelsen allerede er sket, og de kan føle sig lidt som en gæst i egen klasse. En anden type udfordring, som både lærere og elever fortæller om, er studieretningsklasser, hvor flertallet af eleverne ikke føler sig godt tilpas i den nye klasse. Det kan vise sig ved, at eleverne søger væk fra klassen i frikvarteret, at flere elever søger om at blive flyttet til andre klasser, og at der er mange små klikker i klassen. Udfordringer af denne type gør det svært at få skabt en god kultur i studieretningsklassen, fordi en negativ gruppedynamik er svær at vende. En lærer fortæller, at selvom de har gjort meget for at vende udviklingen, så er det ikke lykkedes:

"Især fordi de her sociale strukturer, de er svære at bryde op. Man kan gøre meget, men det er svært. Eleverne er i de her klikker. Så der starter de ikke på lige vilkår." Lærer, hhx

I denne type klasser oplever både lærere og elever, at skiftet fra grundforløbsklasse til studieretningsklasse har haft en negativ betydning både for elevernes trivsel og faglige niveau. Dette skyldes, at det kan gå ud over elevernes læring og motivation, hvis de eksempelvis ikke har lyst til at sige noget i timerne, eller ikke kan indgå i et godt samarbejde med de andre elever i klassen.

Nogle elever har generelt sværere ved at knytte nye relationer end andre, og for dem er skiftet særligt svært.

"Det er personligt. Jeg havde tre, jeg gik med, og efter grundforløbet havde jeg en, jeg kendte. Det synes jeg ikke var rart. I forvejen har jeg svært ved at skifte, når han så flyttede bagefter, så er det svært." Elev, htx

Andre elever finder det positivt, at de kender elever i andre klasser fra deres tid i grundforløbet, fordi det dermed har givet dem et bredere netværk på skolen. Disse elever er både glade for deres studieretningsklasse og har samtidig gode relationer til elever fra deres tidligere grundforløbsklasse.

"Jeg synes egentlig, at det var positivt, at man lærte flere mennesker at kende i to forskellige klasser. Så nu kender jeg flere." Elev, hhx

Overvejelser om skift af studieretningsklasse knytter sig ofte til det sociale

Eleverne fortæller, at overvejelser omkring skift mellem studieretningsklasser, efter de var startet i studieretningsklasserne, ofte har handlet om de sociale udfordringer ved overgangen, som er beskrevet ovenfor, nemlig at gå fra en tryk og velkendt grundforløbsklasse til en ny og fremmed klasse uden ryste-sammen-aktiviteter. Tvivl om valgt studieretning har derfor ofte handlet om det sociale, der ikke fungerer/er lang tid om at komme til at fungere. På nogle af skolerne har de oplevet meget uro lige efter skiftet fra grundforløb til studieretningsklasser, hvor langt flere elever end normalt ønskede at skifte klasse. Dette er for eksempel tilfældet på den htx-skole, som nedenstående citat stammer fra:

"Der er også virkelig mange, der har skiftet studieretning på grund af det sociale. Jeg skiftede selv på grund af det sociale. Jeg ville vælge noget med matematik A, men så havde jeg nogle gode venner i den klasse, jeg går i nu, derfor skiftede jeg." Elev, htx

Overgangen er også svær i forhold til opbygning af relationer mellem lærere og elever

For mange elever er relationen til lærerne meget vigtig. Både fordi eleverne selv oplever, at de lærer bedre, når de kender lærerne, og fordi eleverne gerne vil have, at lærerne ved, hvem de er. Så når overgangen opleves som svær for eleverne, hænger det ikke kun sammen med opbrud ift. relationer til klassekammerater, men også i forhold til at opbygge relationer til lærerne. Som eleven i citatet nedenfor beskriver, lægger eleverne ofte energi i at knytte relationer til lærerne:

"Man nåede lige at føle sig tilrette, og så skal man i en ny klasse, hvor lærerne ikke vidste, hvem man var. Det var lidt underligt, at man skulle starte forfra på det faglige. Man skulle lære lærerne at kende. Det er lidt demotiverende at skulle opbygge dette bånd med lærerne igen."

Elev, stx

Både lærere og elever understreger, at det nye grundforløb medfører, at både lærere og elever reelt starter op to gange. Det kan have betydning for, hvor meget de engagerer sig i relationen til hinanden på grundforløbet, fordi de ved, at det kun er midlertidigt. Nedenstående citat forklarer denne pointe på følgende måde:

"Man er også mere engageret som lærer i den enkelte elev, hvis det er en kontinueret proces. Selvfølgelig gør man det så godt, man kan. Men det er et afsluttet kapitel. Jeg har haft 240 nye elever i år, dobbelt så mange, som jeg plejer. Og den personlige relation er supervigtig." Lærer, stx

Flere lærere fortæller, at det er særligt svært at opbygge relationer til eleverne, hvis de kun har dem i et begrænset antal timer på grundforløbet, eller hvis de har mange klasser.

En anden udfordring, som både elever og lærere fortæller om, hænger sammen med, at lærerne måske har haft nogle af eleverne i den nye studieretningsklasse i grundforløbet, men ikke andre, og at lærerne derfor har et bedre kendskab og en mere udviklet relation til nogle elever i klassen end andre. Samlet set har det relationelle forhold mellem lærere og elever betydning for, at lærerne mange steder har en oplevelse af, at det går ud over det faglige niveau, at eleverne skal skifte klasse efter grundforløbet. Dette synspunkt fremgår af følgende citat:

"Der er en undervurdering af lærer-elev-strukturen. Eleverne var lige blevet fortrolige med nogle lærere og havde fundet sig tilrette i disse relationer. Derfor kan man også miste noget faglighed." Lærer, hhx

Både lærere og elever peger på, at en svær social overgang kan fjerne fokus fra det faglige ved opstart i studieretningsklasser. Når eleverne skal finde hinanden igen i studieretningsklasser, er koncentrationen ift. det faglige i undervisningen ikke så stor. Der går tid, før der er ro, og før arbejdsformer og klassekultur er på plads. Det kan dels komme til udtryk ved uro i klassen, dels ved stilhed og tilbageholdenhed i klassen, hvor eleverne ikke har lyst til at deltage, fordi de oplever at være blandt "fremmede" og føler sig utrygge, fordi de endnu ikke kender hinanden. Lærerne beskriver, at overgangen derfor stiller store krav til dem pædagogisk set. Fx skal de bruge energi på at få etableret klassenormer om, hvordan man opfører sig over for hinanden, eller på at løse op for klinedannelser, som eleverne har taget med sig fra grundforløbsklasserne.

3.11.3 Elevernes oplevelse af den faglige overgang fra grundforløb til studieretning

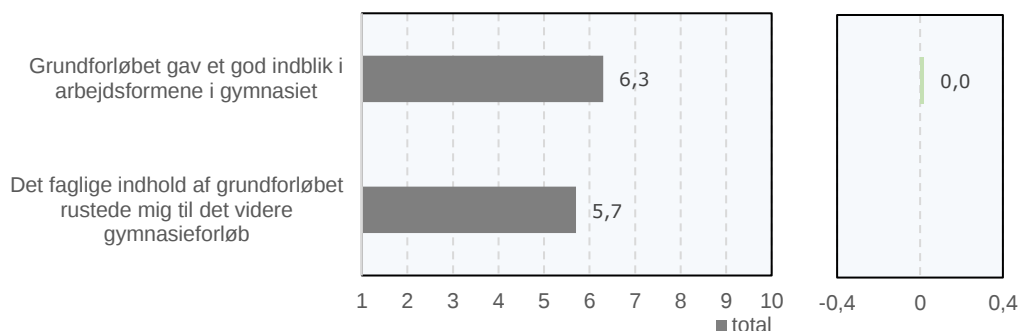
Det er hensigten, at grundforløbet skal forberede eleverne til det videre gymnasieforløb ved at give dem kendskab til de faglige krav, der stilles i studieretningerne og gymnasiet som helhed, og ved at introducere dem til arbejdsformerne i gymnasiet.

Eleverne angav gennemsnitligt set i spørgeskemaundersøgelsen, at det faglige indhold af grundforløbet i moderat grad rustede dem til det videre gymnasieforløb. Der er ingen markante uddannelsesspecifikke forskelle. Elevernes gennemsnitlige vurderinger dækker over, at 39 pct. af eleverne på tværs af uddannelser oplevede, at det faglige indhold af grundforløbet i højere grad rustede dem til det videre gymnasieforløb. 34 pct. af eleverne oplevede dette i moderat grad, og 27 pct. af eleverne oplevede det i lavere grad.

Billedet er mere positivt, hvad angår elevernes oplevelse af, om grundforløbet gav et godt indblik i arbejdsformerne på gymnasiet. Den gennemsnitlige vurdering dækker over, at 53 pct. af eleverne i højere grad oplevede, at grundforløbet gav et godt indblik i arbejdsformerne. 24 pct. af eleverne oplevede dette i moderat grad, og 24 pct. oplevede det i lavere grad. Desuden fremgår det, at elever på stx i løbet af grundforløbet fik et lidt bedre indblik i arbejdsformerne på gymnasiet end eleverne på de øvrige treårige uddannelser (gennemsnitlig vurdering på 6,4 på stx mod 6,2 på hhx og htx).

Analysen af surveydata viser endvidere, at de elever, der startede i 1.g på hhx og stx i august 2017 i højere grad, end de elever, der startede i 1.g året før, oplevede, at grundforløbet gav et godt indblik i arbejdsformerne på gymnasiet. Hos htx-eleverne ses den modsatte tendens. De elever, der startede i 1.g på htx efter reformen, oplevede i lavere grad, at grundforløbet gav et godt indblik i arbejdsformerne i gymnasiet.

Figur 3-20: I hvilken grad oplevede du følgende? (1 = i meget lav grad, 10 = i meget høj grad)



Note: Spørgsmålene er stillet til 1.g-elever på de treårige gymnasiale uddannelser. Mørkerøde og -grønne ændringer henviser til signifikante forskelle ($p \leq 0,05$) siden baseline. Spørgsmålet; "det faglige indhold af grundforløbet rustede mig til det videre gymnasieforløb", er kun stillet i 2018.

"Grundforløbet gav et godt indblik i arbejdsformerne i gymnasiet": Total: $n \approx 7.031$ (2018), $n \approx 6.968$ (2017).

"Det faglige indhold af grundforløbet rustede mig til det videre gymnasieforløb": Total: $n \approx 6.968$ (2018).

En uddybende kvantitativ analyse viser desuden en tendens til, at elever med de højeste grundskolekarakterer i højere grad end elever med de laveste grundskolekarakterer svarede, at de oplevede, at det faglige indhold af grundforløbet rustede dem til det videre gymnasieforløb.

Den kvalitative analyse viser, at både lærere og elever på forløbsskolerne oplever faglige udfordringer forbundet med overgangen fra grundforløb til studieretning. De kvalitative data viser således, at det samme faglige indhold ofte er nødt til at blive gennemgået og repeteret i studieretningsklasserne, selvom eleverne har haft emnet før i løbet af grundforløbet. Dette skyldes særligt to faktorer: For det første får eleverne ikke ens læring ud af undervisningsforløbene på grundforløbet, selvom lærerne bruger samme undervisningsmateriale eller samme læringsmål i alle klasser. En del elever giver udtryk for, at det faglige stof bliver gennemgået meget hurtigt på grundforløbet, og at de derfor ikke har følt, at de har kunnet følge med. I praksis betyder det, at eleverne ikke har samme faglige ståsted efter grundforløbet, og lærerne bliver nødt til at tage højde for dette gennem repetition.

"I matematik, der har nogen eleverne fået det på en måde, andre på en anden – så skulle jeg samle det hele op fra bunden. Det går helt vildt ud over det faglige niveau." Lærer, htx

Lærerskift er den anden faktor, der har betydning for, at meget af det stof, der er blevet gennemgået på grundforløbet, skal repeteres i studieretningsklasserne. Eleverne har svært ved at genkende samme stof, når en ny lærer taler om det eller underviser i det på en anden måde. En elev udtrykker det på denne måde:

"Man har måske lært det samme, men lærerne bruger forskellige udtryk, så man forstår det ikke". Elev, stx

Kun enkelte af de interviewede elever oplever dog den faglige overgang fra grundforløbsklasse som decideret svær. Dette hænger blandt andet sammen med ovenstående pointe om, at lærerne i studieretningsklasserne ofte tager sig tid til at repetere emner, hvis eleverne ikke genkender dem fra grundforløbet.

C-niveau fag, der afsluttes efter 1.g udgør en særlig udfordring

På alle skolerne i det kvalitative studie fremhæver lærerne, at C-niveau-fag, der afsluttes efter 1.g, udgør en særlig udfordring, fordi det er svært at nå gennem det faglige stof. Dette skyldes, at lærerne, som tidligere beskrevet, ofte må gentage stof, der allerede er gennemgået på grundforløbet, fordi eleverne enten ikke har lært det første gang eller ikke forstår det, når det forklares af en ny lærer. I de C-niveau-fag, der afsluttes efter 1.g, har lærerne ofte kun eleverne få undervisningsgange, før eleverne skal til eksamen, og i den tid skal lærerne både nå at gennemgå det stof, som eleverne burde have lært på grundforløbet, og det, der bliver krævet til eksamen. Det er svært at nå begge dele, og lærerne opfatter det derfor som en særlig udfordring. En lærer fortæller om denne udfordring:

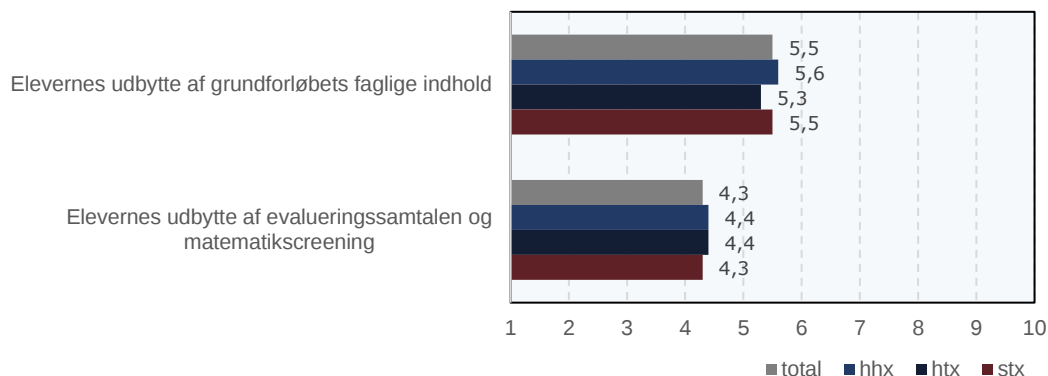
"Især underviserne med C- og B-fag har meget lidt tid til at undervise i fagene. Inden man rigtigt kommer i gang, så er året næsten gået. Der er måske kun tre måneder på første år, hvor man når pensum. Over en treårig periode er der mere fleksibilitet. Særligt på C-niveauet er det helt umuligt." Lærer, hhx

3.12 Grundforløbets betydning for elevernes afklaring af studieretningsvalget

I det nye grundforløbs første gennemløb bidrog de forskellige elementer i grundforløbet i moderat grad til at give eleverne bedre forudsætninger for at træffe valg af studieretning. Dette fremgår af to indeks for henholdsvis elevernes udbytte af evalueringssamtale og matematikscreening, og elevernes udbytte af grundforløbets faglige indhold. Udbytte forstås i denne sammenhæng som afklaring af faglige interesser, indblik i studieretningerne og følgende afklaring af studieretningsvalget.

Sammenholdes de to indeks, fremgår det, at grundforløbets faglige indhold i højere grad end evalueringssamtalen og matematikscreeningen i den form, disse aktiviteter havde i første reformår, bidrog til at give eleverne bedre forudsætninger for at træffe valg om studieretning.

Figur 3-21: Indeks over elevernes udbytte af grundforløbets faglige indhold og evalueringssamtalen og matematikscreeningen (1 = lavt fagligt udbytte, 10 = højt fagligt udbytte)

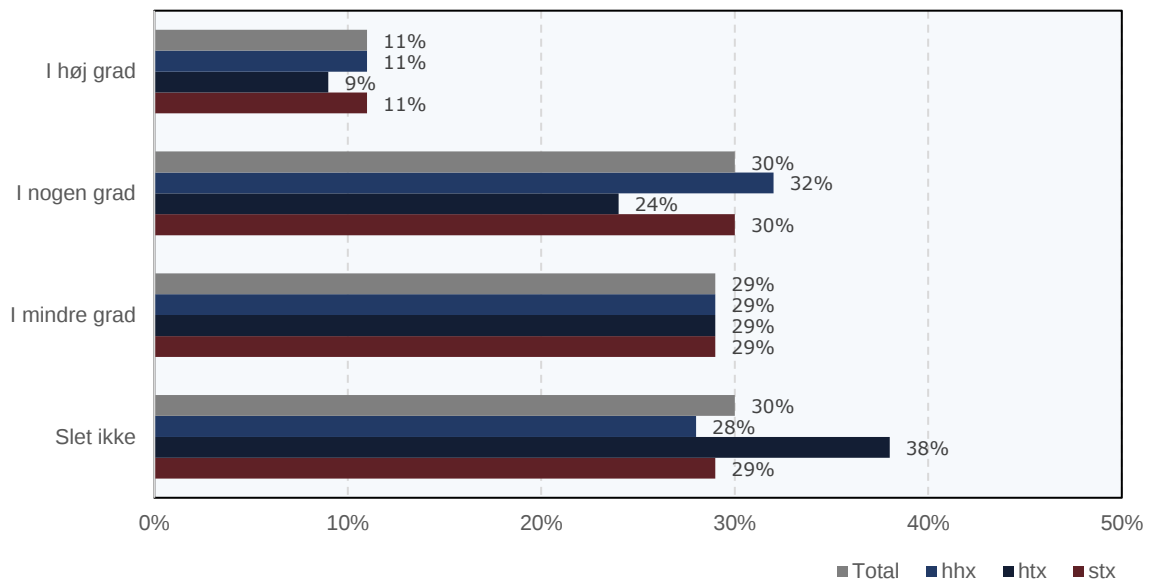


Note: De to indeks er baseret på en faktoranalyse af elevernes besvarelser. Indekset over elevernes udbytte af evalueringssamtalen og matematikscreeningen består af følgende items: 'Evalueringssamtalen fungerede som et redskab til at afklare mit valg af studieretning' og 'Matematikscreeningen fungerede som et redskab til at afklare mit valg af studieretning'. Indekset over elevernes udbytte af grundforløbets faglige indhold består af følgende items: 'Det faglige indhold af grundforløbet var relevant for min afklaring af studieretningsvalget', 'Grundforløbet gav et godt indblik i arbejdsformerne på gymnasiet', 'Det faglige indhold af grundforløbet rustede mig til det videre gymnasieforløb', 'Grundforløbet gav en god forståelse for indholdet i de forskellige studieretninger' og 'I løbet af grundforløbet har jeg fået nye faglige interesser'. Spørgsmålene er stillet til 1.g-elever på de treårige gymnasiale uddannelser. Total: n ≈ 6.986-7.111, hhx: n ≈ 1.962-1.995, htx: n ≈ 1.074-1.114, stx: n ≈ 3.950-4.002.

En supplerende kvantitativ analyse viser, at jo bedre overblik, eleverne havde over studieretningerne, før de søgte ind på uddannelsen, jo større udbytte fik de af grundforløbets faglige indhold såvel som evalueringssamtale og matematikscreening.

Over halvdelen af den samlede elevgruppe vurderede desuden i januar 2018, at grundforløbet i mindre grad eller slet ikke havde betydning for deres valg af studieretning. 11 pct. af eleverne svarede, jf. figuren nedenfor, at grundforløbet samlet set i høj grad havde betydning for deres endelige valg af studieretning, 30 pct. svarede i nogen grad, 29 pct. svarede i mindre grad og 30 pct. svarede slet ikke.

Sammenlignes elevernes vurdering med vurderingen af grundforløbet før reformen, er der dog tale om et fald i andelen, der svarede, at grundforløbet slet ikke havde betydning for det endelige valg af studieretning (fra 36 til 30 pct.). Dette underbygges af resultatet om, at de elever, der startede på hhx og stx i august 2017, i højere grad end de elever, der startede året før, oplevede, at grundforløbet gav et godt indblik i arbejdsformerne på gymnasiet. Derudover oplevede de elever, der startede i 1.g efter reformen, i højere grad end eleverne, der startede året før, at de havde den nødvendige viden for at vælge den studieretning, der var bedst for dem.

Figur 3-22: I hvilken grad havde grundforløbet samlet set betydning for dit endelige valg af studieretning?

Note: Spørgsmålet er stillet til 1.g-elever på de treårige gymnasiale uddannelser.

Total: $n \approx 6.978$, hhx: $n \approx 1.945$, htx: $n \approx 1.091$, stx: $n \approx 3.942$.

Nuancer i grundforløbets betydning for afklaring af studieretningsvalget

Som det fremgår af figuren, fik eleverne på htx et mindre udbytte af grundforløbets faglige indhold end eleverne på de øvrige uddannelser. Htx-elevernes mindre udbytte af grundforløbets faglige indhold kan til dels være udtryk for, at denne elevgruppe generelt var mere afklarede om ønsker til studieretning og videregående uddannelse, allerede da de begyndte på gymnasiet, end eleverne på de øvrige treårige uddannelser (se afsnit 3.2.2). Med andre ord kan htx-elevernes mindre udbytte af grundforløbet afspejle, at denne elevgruppe har mindre behov for støtte til afklaring, fordi de gennemsnitligt set er mere afklarede om valg af studieretning, allerede når de påbegynder gymnasieuddannelsen, end eleverne på de øvrige uddannelser. I den forbindelse er det dog væsentligt at tilføje, at de elever, der startede i 1.g på htx i august 2017 var mindre enige i, at grundforløbet gav et godt indblik i arbejdsformerne på gymnasiet, end de elever, der startede på htx året før reformen. Det kan tyde på, at tilrettelæggelsen af det nye grundforløb på htx ikke fuldstændigt møder de nye elevers forventninger og behov.

Som tidligere nævnt, er det et specifikt formål med det nye grundforløb, at eleverne som følge af de afklarende aktiviteter skal vælge studieretning ud fra faglige interesser og ønsker til videre uddannelse. En supplerende kvantitativ analyse af sammenhængen mellem udbytte af grundforløbets faglige indhold samt evalueringssamtale og matematikscreening på den ene side, og bevæggrunde bag valg af studieretning på den anden side indikerer, at grundforløbet bidrager til at opfylde dette formål.

Således valgte en lidt større andel af de elever, der fik størst udbytte af grundforløbets faglige indhold, studieretning ud fra interesse, end de elever, der fik mindst ud af grundforløbets faglige indhold (hhv. 93 pct. og 88 pct. valgte studieretning baseret på interesse). Ligeledes valgte en lidt større andel af de elever, der fik størst udbytte af evalueringssamtale og matematikscreening, studieretning ud fra interesse, end de elever, der fik mindst ud af evalueringssamtale og matematikscreening (hhv. 92 pct. og 89 pct. valgte studieretning baseret på interesse).

Analysen af surveydata viser endvidere, at en lidt større andel af de elever, der fik størst udbytte af grundforløbets faglige indhold, valgte studieretning, fordi studieretningen holder muligheder mht. videregående uddannelse åbne (hhv. 53 pct. og 43 pct.). Ligeledes valgte en lidt større andel af de elever, der fik størst udbytte af evalueringssamtale og matematikscreening, studieretning, fordi studieretningen holder mulighederne åbne, end de elever, der fik mindst ud af evalueringssamtale og matematikscreening (hhv. 51 pct. og 46 pct. valgte studieretning, fordi den holder mulighederne åbne). Dette indikerer, at grundforløbet også for nogle elever kan føre til afklaring om at være i tvivl, og at de derfor bevidst vælger en studieretning, der ikke lukker nogle døre til videregående uddannelse.

Kvalitative elevperspektiver på grundforløbet

Det er væsentligt at bemærke, at de kvalitative interviews tegner et mere positivt billede af elevernes oplevede værdi af grundforløbet, end spørgeskemadataene umiddelbart gør. En mulig forklaring på denne forskel mellem de forskellige datakilder kan være, at det kan virke abstrakt for eleverne at svare på, om grundforløbet har virket afklarende for deres valg i en spørgeskemaundersøgelse. I en interviewsituation har eleverne mulighed for at nuancere deres svar og forklare, hvordan fx undervisningen i et bestemt fag eller studieretning har hjulpet dem i deres valgproces.

En forholdsvis stor gruppe af de interviewede elever fortæller således, at grundforløbet enten har gjort dem mere sikre på deres valg eller har givet dem grundlag for at beslutte, hvilken studieretning de gerne ville vælge. Eleverne hæfter sig ofte ved en bestemt aktivitet i grundforløbet, de har fundet særligt afklarende. Nedenstående citat er et eksempel på, hvordan en orienteringsdag om studieretninger har virket afklarende for elevens valg:

"Jeg troede, jeg havde en klar ide om det i starten, men efter orienteringerne [om studieretningerne] omkring den sidste uge, skiftede jeg mening." Elev, stx

Et element ved grundforløbet, som en større gruppe af eleverne fremhæver som vigtigt for deres valg, er undervisningen i fagene. Grunden til, at dette virker afklarende for eleverne, kan enten være, fordi de har haft en forestilling om, hvordan faget var, inden de startede på gymnasiet. Eller det kan være, de stifter bekendtskab med helt nye fag, som de ikke kender fra grundskolen, og som de enten finder mere spændende eller sværere end forventet. I nedenstående eksempel er det undervisningen i fagene, der har hjulpet eleven til at træffe det endelige valg af studieretning:

"Jeg havde besluttet mig inden, men der kunne jeg ikke vælge. Men da jeg prøvede fagene, var det noget helt andet, end jeg havde troet." Elev, hhx

Eleverne er altså på flere måder positive over for grundforløbets afklarende betydning for deres valg i de kvalitative interviews, selvom de godt kan være kritiske i forhold til enkelte elementer i grundforløbet. For eksempel i forhold til, om eleverne synes, de har fået nok information om studieretningerne, eller om de flerfaglige forløb har fungeret. Dertil kommer, at der kan være mange andre forhold, der spiller ind på elevernes valg af studieretning, og det er således ikke kun grundforløbets tilrettelæggelse, der har betydning for elevernes valg, men fx også påvirkning fra venner og forældre.

3.12.1 Lærere og leders oplevelse af grundforløbet

Set overordnet på grundforløbet, er der tale om det element i reformen, som lærere såvel som ledere har de laveste forventninger til efter det første halve års erfaringer (se afsnit 5.2.3).

De kvalitative data viser, at lærere og ledere særligt er kritiske over for, at eleverne ikke må inddeles i grundforløbsklasser på baggrund af en vejledende tilkendegivelse af, hvilken studieretning de ønsker.

Et gennemgående synspunkt er, at eleverne mister noget fagligt og socialt ved, at valget af studieretning finder sted efter tre måneder. Nogle lærere er mest optagede af, hvad det betyder for eleverne rent fagligt, mens andre er mest optagede af, hvad det betyder for relationerne til lærerne og de andre elever. Uanset hvilke af disse bekymringer, der fylder mest, så har mange lærere en gennemgående tvivl om, hvorvidt selve den grundlæggende hypotese om grundforløbsets afklarende potentiale er rigtig. Denne gruppe lærere tror med andre ord ikke på, at elevernes valg af studieretning bliver et mere rationelt valg, end det var før det nye grundforløb. Et eksempel på denne holdning fremgår af nedenstående citat:

"Jeg kan ikke se pointen. Man har en forestilling om, at hvis eleverne beskæftiger sig med fagene, så vil de vælge mere oplyst. Det tror jeg ikke på. Det er ikke den eneste parameter, de vælger ud fra. Jeg ville da foretrække, at man have det gamle forløb, hvor de undervejs og til jul kan skifte. I mine øjne er det lige så godt. Fagligt set er det bedre, fordi det første halvår er mere sammenhængende fagligt." Lærer, hnx

Det er i forlængelse heraf et udbredt perspektiv i det kvalitative materiale, at grundforløbet er for "kompakt", både rent indholdsmæssigt og i forhold til, hvad man forventer eleverne skal få ud af det. En leder på stx pointerer:

"Det er en udfordring, at så mange elementer skal ind i tre måneder, der er mange baner, som skal fungere på en gang: Den nye elev skal ind i ny skole med følelsen af, at 'jeg er lille'. Så det er hele spørgsmålet om overgangen fra grundskolen, og så skal de også klargøres til eksamener og klargøres til oplyste valg." Leder, stx

Ledere og lærere oplever, at eleverne skal nå meget i løbet af grundforløbet, og på skolerne i det kvalitative studie er oplevelsen, at eleverne har haft meget lange skoledage, og at det har været en stor mundfuld for eleverne at skulle forholde sig til både det faglige indhold, de nye kammerater og lærere samt deres valg af studieretning. Ledere og lærere oplever således ikke, at det er muligt for eleverne at få en tilstrækkelig introduktion til fag og studieretninger i løbet af tre måneder. Således er det svært for eleverne at træffe kvalificerede valg af studieretning.

I surveyen er lærerne blevet spurgt specifikt til deres vurdering af, hvor nemt eller svært det er at sikre, at eleverne når igennem de faglige aktiviteter og det faglige stof, som de skal i løbet af grundforløbet. Lærernes besvarelser i spørgeskemaundersøgelsen viser, at der er meget forskellige opfattelser. Således svarede 37 pct., at det var svært at sikre, at eleverne nåede igennem de faglige aktiviteter og det faglige stof, som de skal i løbet af grundforløbet (1-4 på skalaen). 24 pct. svarede, at det hverken var udpræget svært eller nemt (5-6 på skalaen), mens 39 svarer, at det var nemt (7-10 på skalaen).

Nogle lærere og ledere har desuden en opfattelse af, at eleverne i højere grad træffer valg af studieretning ud fra sociale relationer, end de gjorde før reformen. Således kender eleverne nu hinanden på gymnasiet, inden de træffer valg af studieretning, og lærerne og ledere tror, at det i højere grad får betydning for elevernes valg, end da de kom med deres foreløbige valg af studieretning, inden de startede.

Et mindre stærkt perspektiv blandt nogle lærere og ledere er, at det nye grundforløb godt kan lykkes med at give eleverne mulighed for at træffe mere reflekterede valg. Denne holdning illustreres af nedenstående citat:

"Der er ingen tvivl om, at de bliver mere fagligt afklarede. De ved ikke, hvad samfundsfag går ud på, før de starter." Lærer, stx

I den sammenhæng er det vigtigt at bemærke, at enkelte af caseskolerne har tidligere erfaringer med et lignende grundforløb, og de er generelt mere positive end ledere og lærere på de øvrige skoler. I nedenstående citat forklarer en leder, at de har erfaring for, at mange elever ændrer holdning, når de afprøver fagene i en gymnasiesammenhæng.

"Vi har kunnet følge det gennem mange år, og der er flere, end man tror, faktisk 50 pct., der vælger et helt andet fakultet end før, og det går lige op. De møder noget, som er væsentligt anderledes end grundskolen, den afklaring kan føre dem et andet sted hen. Det er et klart billede og et godt argument for at gøre det. De møder gymnasiet mere åbent og det er godt. Det er den største styrke ved grundforløbet." Leder, stx

Det mest gennemgående perspektiv på tværs af caseskolerne er, at lærerne og ledere er overvejende kritiske i deres vurdering af, at grundforløbet giver eleverne en bedre start på gymnasiet. Dette begrundes de med, at det har store omkostninger både relationelt og fagligt, at eleverne splittes op i nye klasser efter tre måneder.

For det første er skiftet hårdt for mange elever, fordi de først har fundet sig godt til rette i en grundforløbsklasse og herefter skal knytte nye relationer til både lærere og elever i en ny klasse. Det, at eleverne skal knytte relationer til både klassekammerater og lærere to gange, betyder, at der går længere tid, før studieretningsklasserne bliver velfungerende, og det har samtidig konsekvenser for elevernes læring.

En anden årsag til, at skiftet fra grundforløbsklasse til studieretningsklasse efter lærernes vurdering har omkostninger for det faglige niveau, er, fordi lærerne i de nye studieretningsklasser mange steder har måtte starte forfra på det stof, eleverne har fået gennemgået på grundforløbet. Selvom eleverne har gennemgået det samme pensum på grundforløbet, er det ikke ensbetydende med, at de har lært det samme, eller at de forstår emnet, når det bliver forklaret på en anderledes måde af en ny lærer. Derudover er ledere og lærere generelt tvivlende overfor, at det nye grundforløb giver eleverne et bedre grundlag for at træffe valg af studieretning end grundforløbet før reformen gjorde, bl.a. fordi grundforløbet opleves som for kompakt. Flere lærere fremhæver i den forbindelse, at eleverne også kunne skifte klasse efter seks måneder før reformen.

3.13 Sammenfattende analyse

I dette afsnit sammenfatter evaluatoren de væsentligste konklusioner vedrørende de første erfaringer og resultater fra implementeringen af grundforløbet på de treårige gymnasiale uddannelser, som kan drages på baggrund af evalueringen af det nye og kortere grundforløb i kapitel 3.

Det skal understreges, at evalueringen baserer sig på første gennemløb af grundforløbet. Mange skoler planlægger desuden at justere deres tilrettelæggelse af grundforløbet, og det er for tidligt at drage endelige konklusioner om, hvorvidt intentionerne i det nye grundforløb nås. Evalueringen kan derfor blot fremhæve de foreløbige resultater og særlige forhold med relevans for implementeringen af grundforløbet. På den baggrund indkredses en række opmærksomhedspunkter til evaluerings- og følgeforskningsprogrammet, Undervisningsministeriet og skolerne, som det er vigtigt at have fokus på i den videre implementering af grundforløbet.

3.13.1 Overordnet vurdering af grundforløbet

Det nye grundforløb rummer væsentlige ændringer i forhold til tidligere – både i forhold til elevernes studieretningsvalg, indholdet i de flerfaglige forløb og indførslen af grundforløbsprøver,

evalueringssamtale og matematikscreening. Overordnet set, er det vurderingen, at skolerne er godt i gang med at implementere grundforløbet.

Skolernes fokus har det første år især været på at udvikle afklarende aktiviteter, der kan kvalificere elevernes valg af studieretning. Der er store lokale forskelle på, hvordan dette arbejde konkret har været tilrettelagt, og der tegner sig ikke tydelige mønstre – hverken kvalitativt eller statistisk – i forhold til, hvilke overordnede tilrettelæggelsesformer der bidrager mest til at give eleverne en bedre start i gymnasiet og bedre forudsætninger for at træffe valg om studieretning. Mange af skolerne planlægger desuden at justere på tilrettelæggelsen af grundforløbet med afsæt i erfaringerne fra det første gennemløb.

Spørgeskemaundersøgelsen viser, at over halvdelen af eleverne oplevede, at grundforløbet kun i mindre grad eller slet ikke havde betydning for deres valg af studieretning. Ser man på mere specifikke vurderinger af elementerne i grundforløbet, var eleverne dog mere positive i deres vurderinger. 39 pct. af eleverne vurderede således, at det faglige indhold i grundforløbet i høj grad rustede dem til deres videre gymnasieforløb, mens 34 pct. oplevede dette i moderat grad og 27 pct. i lavere grad. Elevernes vurderinger er desuden overvejende positive i forhold til, om grundforløbet gav et godt indblik i arbejdsformerne i de forskellige fag. Her oplevede 53 pct. i højere grad, 24 pct. oplevede det i moderat grad og 24 pct. i lavere grad. Andelen af elever, der vurderede, at grundforløbet gav et godt indblik i gymnasiets arbejdsformer, og andelen, der vurderede, at de havde den nødvendige viden for at kunne vælge den studieretning, der var bedst for dem, er desuden steget efter reformen set ift. før reformen.

En vigtig pointe fra spørgeskemaundersøgelsen er, at der er forskel på, i hvilken grad de enkelte aktiviteter i grundforløbet virker afklarende for forskellige typer af elever. For det første oplevede de elever, der har et højt karakterniveau fra grundskolen, i højere grad end elever med et lavere karakterniveau, at grundforløbets faglige indhold bidrog til deres afklaring af studieretningsvalget. For det andet oplevede elever med lavt fagligt niveau fra grundskolen evalueringssamtale og matematikscreening som mere afklarende, end elever med et højere fagligt indgangsniveau. For det tredje oplevede elever, som havde dårligt overblik over studieretningerne og deres indhold før start på gymnasiet, at de fik mindre afklaring ud af grundforløbets faglige indhold end de øvrige elever. Med andre ord er elevernes udgangspunkt en betydningsfuld faktor for, hvordan de oplever grundforløbets enkelte elementer. De kvalitative data viser i forlængelse heraf, at elevernes udbytte af grundforløbet også hænger sammen med, hvor afklarede eleverne var omkring deres studieretningsvalg inden opstarten i gymnasiet. De elever, der var meget afklarede om, hvilken studieretning de ønsker, inden de starter i gymnasiet, oplever et mindre behov for afklarende aktiviteter, mens de elever, der er meget i tvivl, kan have et større behov.

I forlængelse heraf giver de kvalitative interviews med eleverne overordnet set et mere positivt – og mere nuanceret – billede af elevernes oplevelse af grundforløbet end surveydata. Det er således et udbredt perspektiv blandt eleverne, at grundforløbet enten har gjort dem mere sikre på deres valg eller givet dem bedre grundlag for at vælge studieretning – blandt andet fordi de har fået indblik i, hvad undervisningen i forskellige fag indebærer. Samme tendens påpeges af en del af lærerne i de kvalitative studier.

De kvalitative data viser dog, at ledere og lærere generelt er tvivlende overfor, at det nye grundforløb giver eleverne et bedre grundlag for at træffe valg af studieretning, end grundforløbet før reformen gjorde, bl.a. fordi grundforløbet opleves som for kompakt både rent indholdsmæssigt og i forhold til, hvad der forventes, at eleverne får ud af det. Det kan gøre det vanskeligt i praksis at få tid til at realisere alle reformens intentioner. C-niveau-fag, der skal afsluttes efter 1.g, fremhæves af lærerne som en særlig udfordring, fordi det kan være svært at nå gennem det faglige stof, hvis der er et lærerskift efter grundforløbet.

Både de kvalitative og de kvantitative data viser, at den sociale overgang fra grundforløbsklasse til studieretningsklasse er noget af det, der har vist sig svært for eleverne ved det første gennemløb af grundforløbet. Både elever, lærere og ledere peger på, at overgangen har været svær, fordi der er tale om, hvad der opleves som endnu en ny start for eleverne, hvor de igen skal danne relationer og et klassefællesskab.

Lærere og ledere på caseskolerne er i forlængelse heraf overvejende kritiske i deres vurdering af, at grundforløbet giver eleverne en bedre start på gymnasiet. Dette begrundes de netop med, at det har store omkostninger både relationelt og fagligt, at eleverne splittes op i nye klasser efter tre måneder. For det første er skiftet hårdt for mange elever, fordi de først har fundet sig godt til rette i en grundforløbsklasse og herefter skal knytte nye relationer til både lærere og elever i en ny klasse. For det andet betyder skiftet fra grundforløbsklasse til studieretningsklasse, at lærerne mange steder har måttet starte forfra på det stof, eleverne har fået gennemgået på grundforløbet, fordi alle elever ikke nødvendigvis har tilegnet sig stoffet i løbet af grundforløbet. Det kan skabe udfordringer både i forhold til elevernes trivsel og i forhold til deres faglige niveau, ligesom det kan betyde, at nogle elever vælger af skifte studieretning.

3.13.2 Vurdering af de centrale elementer i grundforløbet

Skolerne har tilrettelagt de afklarende **aktiviteter på grundforløbet** meget forskelligt. Fælles for skolerne er dog, at de i høj grad har tilrettelagt grundforløbet på baggrund af deres oplevelse af elevgruppens behov, herunder deres oplevelse af elevernes forhåndsviden om studieretninger og grad af afklaring om studieretningsvalget inden starten på gymnasiet. Hertil kommer, hvilke og hvor mange studieretninger skolerne udbyder, hvor forskellige de studieretninger, skolen tilbyder, er, og hvor mange nye fag der indgår i studieretningerne – forstået som fag, eleverne ikke kender fra grundskolen. Typisk har htx- og hhx-uddannelser arbejdet med færre afklarende aktiviteter end stx-uddannelserne. Overordnet viser evalueringen, at der er en god sammenhæng mellem skolernes vurdering af deres elevgrupper og tilrettelæggelsen af de afklarende aktiviteter. Dog har skolerne ikke været særligt opmærksomme på, hvordan de elever, der *ikke* matcher skolens typiske elevprofil, oplever grundforløbet.

Skolerne tilrettelægger også **de flerfaglige forløb** forskelligt. De kvalitative data viser, at nogle skoler har fokus på, at forskellene på de enkelte fag skal være tydelige for eleverne, og tilrettelægger derfor forløbene så enkelt og så tydeligt opdelt som muligt. Andre skoler lægger vægt på, at de flerfaglige forløb skal vække elevernes interesse for et fagligt område, og lægger ikke vægt på, at de enkelte fag skal fremgå tydeligt.

Evalueringen viser, at det økonomiske grundforløb (ØG) får den højeste vurdering af eleverne i forhold til, om det giver en god introduktion til de involverede fag. Omvendt får almen sprogforståelse (AP) den laveste vurdering, særligt på hhx. På stx ses dog en mere positiv vurdering af AP efter reformen, set ift. året før reformen.

Alle skoler i den kvalitative undersøgelse har oplevet, at det var nødvendigt at **ensarte undervisningen** i de flerfaglige forløb og de enkelte fag på grundforløbet, således at eleverne overordnet set gennemgår samme faglige stof i løbet af grundforløbet. Eleverne har gået i forskellige grundforløbsklasser, når de starter i studieretningsklasserne, og derfor er der et behov for, at de har et fælles fagligt udgangspunkt. Evalueringen viser, at skolerne oplever dette som en markant ny måde at arbejde på, og at der er tale om en ny rolle for lærerne. Skolerne bruger således relativt mange ressourcer på udviklingen af en ensartet undervisning.

De kvalitative analyser viser dog også, at der er meget stor variation i både den konkrete tilrettelæggelse af samarbejdet/udviklingen af materialer og i forhold til lærere og lederes vurderin-

ger af fordele og ulemper ved ensartningen. På plussiden fremhæves det, at udviklingen af fælles undervisningsmateriale kan være med til at understøtte en udvikling væk fra den privatpraktiserende underviser og hen imod en fælles professionalisme og et fælles sprog om undervisningen. Af udfordringer nævnes, at det kan være sværere at tilpasse materialet til elevernes faglige forudsætninger og sikre, at eleverne er med.

Matematikscreeningen er placeret *før* evalueringssamtalen på 95 procent af skolerne. Både data fra spørgeskemaundersøgelsen og de kvalitative data viser, at resultaterne af matematikscreeningen har været anvendt relativt systematisk i evalueringssamtalen på tværs af uddannelser. Det gennemgående billede på tværs af caseskoler er desuden, at lærere og vejledere ser testen som et godt dialogværktøj til evalueringssamtalen, men at screeningen ifølge lærere og vejledere ikke i særlig høj grad bidrager til elevernes afklaring af studieretningsvalget. Elever og lærere peger i stedet på, at screeningen primært fungerer som afklaring af valg af matematikniveau og ikke til valg af studieretning. Surveydata viser dog, at jo lavere fagligt niveau, eleverne kommer med fra grundskolen, jo mere bidrager matematikscreeningen til valg af studieretning.

Evalueringssamtalerne har været tilrettelagt meget forskelligt på skolerne, både hvad angår rammer og form, deltagere og indhold. Analysen af surveydata viser, at eleverne i moderat grad vurderede, at evalueringssamtalen bidrog til valg af studieretning. Dette underbygges af de kvalitative data, hvor størstedelen af eleverne fortæller, at de har truffet deres valg af studieretning før samtalen, og at samtalen derfor i højere grad fungerer som en trivselssamtale, hvor man samler op på elevernes trivsel i forbindelse med opstarten i gymnasiet. I forhold til reformens ambition om, at det nye grundforløb skal sætte fokus på elevernes afklaring af faglige interesser og forudsætninger for at træffe valg af både selve ungdomsuddannelsen og studieretningen, er det tydeligt, at det ikke har været et tema i evalueringssamtalen at vejlede eleverne mod andre typer af ungdomsuddannelser.

Både kvantitative og kvalitative data peger på, at det har stor positiv betydning for elevernes afklaringsproces, når både en lærer og en vejleder deltager i evalueringssamtalen. Dette fordi studievejlederen dels har en stor viden om de forskellige studieretninger og videreuddannelsesmuligheder, og dels har studievejlederne erfaring med at gennemføre afklarende samtale med eleverne. Det er dog ofte for ressourcekrævende at have studievejledere med til alle samtaler, og derfor er det i praksis ofte lærerne, der gennemfører samtalerne. Mange lærere oplever, at det kan være en stor arbejdsbyrde at gennemføre mange samtaler inden for et kort tidsrum, ligesom flere påpeger, at der er tale om en ny rolle, og at de mangler kompetencer og viden i forhold til at gennemføre samtalerne. Det handler dels om viden om, hvad de forskellige studieretninger indebærer, dels hvordan man gennemfører en afklarende samtale. Nogle lærere mener i forlængelse heraf, at evalueringssamtalen burde varetages af studievejlederen.

Endelig peger flere lærere på, at det udskudte studieretningsvalg kan være med til skabe en form for konkurrencesituation mellem lærerne, der som faglærere naturligt har den største viden og det største engagement i de fag, de selv underviser i. Det kan være med til at præge lærernes understøttelse af elevernes afklaring og kan gøre det vanskeligere for lærerne at give en objektiv introduktion til de forskellige studieretninger.

Grundforløbet afsluttes med to **interne grundforløbsprøver** på alle gymnasiale uddannelser. Prøverne tæller med på eksamensbeviset med en samlet vægt på 0,5 procent. De kvalitative data viser, at der er store forskelle på, om lærere, ledere og elever ser grundforløbsprøverne som en fordel eller en ulempe. Nogle lærere og ledere oplever, at prøverne betyder, at eleverne tager undervisningen mere seriøst og er mere motiverede i de fag, de skal til prøve i. Andre oplever, at det øgede fokus på tidlig testning kan være med til at lægge et større pres på eleverne, samt som noget, der kan modvirke reformens intentioner om øget vægt på formativ feedback og afklaring. Samtidig tegner der sig et tydeligt billede af, at skolerne ikke har fundet

det logistisk muligt at afholde prøverne før elevernes valg af studieretning. Derved har prøver ikke kunnet indgå i arbejdet med at understøtte og udfordre elevernes valg af studieretning.

Langt hovedparten af eleverne (93 pct.) begyndte efter grundforløbet på den **studieretning**, der var deres førsteprioritet, syv pct. fik ikke deres førsteprioritet. De kvalitative analyser viser i forlængelse heraf, at skolerne har gjort meget ud af at sikre, at eleverne fik opfyldt deres førsteprioritet. De kvalitative data viser desuden, at skolerne er meget opmærksomme på fremadrettet at **styrke introduktionen af de sproglige studieretninger** med henblik på at øge søgningen, der jf. de nationale opgørelser er faldet.

1.g-eleverne på tværs af de treårige uddannelser pegede i surveyen selv på tre primære begrundelser for deres **valg af studieretning**. Et stort flertal på 90 pct. angav interesse for studieretningens fag som den vigtigste begrundelse for deres valg. 48 pct. pegede på, at studieretningen holder døre åbne til videregående uddannelse som en bevæggrund, mens 41 pct. angav som årsag, at studieretningen giver adgang til et bestemt område på de videregående uddannelser. Reformens intentioner om, at eleverne vælger studieretning med et perspektiv for videregående uddannelse synes således endnu ikke at være en realitet for en stor gruppe af elever.

Syv pct. af eleverne svarede i januar 2018, at det var afgørende for deres valg af studieretning, at deres venner valgte den samme studieretning. Den kvantitative analyse viser, at sociale relationer spillede en lidt større rolle i elevernes studieretningsvalg første skoleår efter reformen end året før, mens eleverne i lidt mindre grad orienterede sig efter videregående uddannelse i deres valg af studieretning efter reformen. Desuden viser evalueringen, at elevernes faglige niveau ved start i gymnasiet havde forholdsvis stor indflydelse på deres valg af studieretning. Eksempelvis orienterede en mindre andel af eleverne med et lavt fagligt niveau sig i lavere grad efter videregående uddannelse i valget af studieretning, ligesom de i lavere grad valgte på baggrund af interesse for studieretningens fag, når man sammenligner med elever med et højere fagligt niveau.

De kvalitative data bekræfter, at det vigtigste for eleverne er at vælge studieretninger, der indeholder fag, der interesserer dem. Der er dog ofte et overlap mellem, hvad eleverne synes er spændende, og hvad de oplever at være gode til. Hvis eleverne kan vælge flere studieretninger inden for deres faglige interesseområde, kan sociale relationer og ønsket om at gå på samme studieretning som ens venner også være udslagsgivende. De kvalitative data viser endvidere, at det sociale i høj grad spiller en rolle, når eleverne skifter – eller overvejer at skifte – studieretning.

Generelt oplever lærerne, at det kan være svært for eleverne at skelne mellem fag og forskellige niveauer af fagene, når de skal vælge studieretning. Nogle skoler har her gode erfaringer med at give eleverne mulighed for at afprøve undervisningen i konkrete studieretninger og fag og på den baggrund få et bedre erfaringsgrundlag at vælge ud fra. Mange skoler tilbyder desuden forskellige former for orienteringsdage, hvor eleverne får en introduktion til de forskellige studieretninger. De kvalitative interviews peger på, at en del elever ikke oplever, at de får nok information til at træffe deres studieretningsvalg alene ved at deltage i en orienteringsdag. Derfor kan være et potentiale i at kombinere orienteringsdage med andre afklarende aktiviteter.

Endelig viser evalueringen, at udskydelsen af elevernes studieretningsvalg medvirker til at skabe en **ny opstart og overgang for eleverne fra grundforløbsklasse til studieretningsklasse**, som kan gøre det svært at skabe en god opstart på gymnasiet. Mange skoler har ikke taget højde for, at eleverne kan have brug for særlige sociale og faglige tiltag for at lette denne overgang. Over halvdelen af eleverne (56 pct.) oplevede således, at deres skole enten ikke gjorde nok eller slet ikke gjorde noget for at lette overgangen fra grundforløb til studieretningsklasse.

3.13.3 Opmærksomhedspunkter

I dette afsnit peger evaluator på en række opmærksomhedspunkter, som det vil være relevant at følge op på for at understøtte implementeringen af gymnasireformen. Der skelnes mellem opmærksomhedspunkter rettet mod evaluerings- og følgeforskningsprogrammet, Undervisningsministeriet og skolerne.

Opmærksomhedspunkter rettet mod følgeforskningen er forhold, som der er behov for at undersøge yderligere, før vi opfordrer Undervisningsministeriet og/eller skolerne til konkret handling. Derudover er der enkelte områder, hvor der er behov for, at Undervisningsministeriet understøtter implementeringen mere og/eller med andre midler end hidtil. Endelig er der konkrete forhold/problematikker, som skolerne bør handle på for at sikre bedre lokal implementering af reformens initiativer.

Opmærksomhedspunkter til følgeforskningen

Skolernes tilrettelæggelse af de afklarende aktiviteter spiller en central rolle elevernes udbytte af grundforløbet. Et væsentligt fokus for følgeforskningen de kommende år bør derfor være at følge både, *i hvilket omfang* grundforløbet bidrager til at afklare elevernes valg, men også *hvor-
dan* de forskellige aktiviteter bidrager til dette. Et vigtigt opmærksomhedspunkt er i denne sammenhæng, hvordan skolerne håndterer den forskellighed, der er i elevgrupperne, både i relation til elevernes faglige niveau og deres grad af viden om og forudgående afklaring af studieretningsvalget.

Det er desuden vigtigt, at følgeforskningen fremadrettet har fokus på, om skolerne i deres tilpasninger af grundforløbet finder måder, der kan dæmme op for oplevelsen af kompakthed i grundforløbet, eller om indholdet i det nye grundforløb samlet set udgør en barriere for at skolerne kan indfri reformens intentioner – og at der således er tale om en teorifejl.

Der er endvidere behov for at følge om overgangen fra grundforløb til studieretning fremadrettet kan understøttes bedre, og at følgeforskningen sætter fokus på antallet af studieretningsskift og omfanget af frafald efter opstarten i studieretningerne.

Evalueringen peger desuden på, at der er brug for at følge elevernes studieretningsvalg nøje, og at evalueringen går i dybden med elevernes begrundelser for studieretningsvalget, herunder om intentionen om at skabe et studieretningsvalg med videreuddannelsesperspektiv kan indfries. I forlængelse heraf vil det være vigtigt at følge og nærmere undersøge, hvad der ligger til grund for elevernes gennemgående fravalg af sprogfag. Tilsvarende er det vigtigt at følge, i hvilket omfang elevernes studieretningsønsker imødekommes, samt hvad skolerne gør for at sikre et udbud af de mindre søgte studieretninger.

I forhold til de enkelte elementer er der navnlig behov for at følge, hvorvidt eleverne på hhx og stx forsat oplever, at det flerfaglige forløb almen sprogforståelse ikke giver en tilstrækkelig introduktion til undervisningen i de sproglige studieretninger. Dette vil få et særligt fokus i den femte delrapport, der fokuserer på initiativerne om styrket faglighed.

Evalueringen peger desuden på, at der er behov for at følge nærmere, hvordan matematikscreeningen og grundforløbsprøver påvirker elevernes tilgang til læring, samt hvordan de nye prøve- og screeningstiltag spiller sammen med skolernes arbejde med at styrke formativ evaluering og feedback.

Endelig er der behov for at sætte fokus på, hvad de ændringer af lærernes arbejdssituation, som reformen medfører, betyder for implementeringsprocessen. Det drejer sig dels om den ændrede arbejdsbelastning i forbindelse med afviklingen af grundforløbet, som blandt andet har medført en større koordineringsopgave i forbindelse med planlægningen af undervisningen og

stor arbejdsbelastning under afviklingen af grundforløbet, som giver en sårbarhed, hvis eksempelvis en lærer bliver syg. Dels om, hvilken betydning nogle læreres oplevelse af skærpet konkurrence mellem studieretninger har for reformimplementeringen

Opmærksomhedspunkter til Undervisningsministeriet

Evalueringen peger på, at Undervisningsministeriet bør have en særlig opmærksomhed på skolerne oplevelse af kompakthed i forhold til mål og indhold i grundforløbet. Grundforløbet skal mange ting; herunder både understøtte elevernes afklaring af studieretning, sikre dem en god start på gymnasiet samt bidrage til, at de faglige mål for de forskellige fag og flerfaglige forløb indfris, sådan at eleverne er fagligt rustet til at gå til grundforløbsprøver og afslutte de fag i 1.g. Derfor bør Undervisningsministeriet have fokus på, i hvilket omfang styringsdokumenter som eksempelvis læreplaner og vejledninger bidrager til kompakthed, og om der er behov for justeringer i den forbindelse.

Opmærksomhedspunkter til skolerne

Evalueringen peger på, at faglig interesse, videreuddannelsesmuligheder og kendskab til undervisningen og arbejdsformerne på de enkelte studieretninger er de faktorer, der har størst betydning for eleverne for, at de kan afklare deres valg af studieretning. Derfor bør skolerne have opmærksomhed på, at afklarende aktiviteter giver eleverne mulighed for at få indblik i disse aspekter. Skolerne bør desuden have fokus på at styrke undervisningen i de flerfaglige forløb, især AP, sådan at forløbet i højere grad giver en introduktion til fagene og undervisningen i studieretninger.

Tilsvarende er det vigtigt, at skolerne fremadrettede er opmærksomme på, at forskellige elevgrupper har forskellige behov. Dette kalder på en vis grad af differentiering i tilrettelæggelsen af de afklarende aktiviteter. Således kan det være vigtigt for skolerne at give eleverne mulighed for at vælge til og fra i forhold til nogle af de afklarende aktiviteter. For eksempel ved at give eleverne mulighed for at deltage i flere eller færre orienteringer om studieretninger eller ved at give tilbud om en længere evalueringssamtale, hvis eleverne er uafklarede om valg af studieretning.

I og med, at faglig interesse spiller så stor en rolle for elevernes valg, er det desuden vigtigt, at skolerne har fokus på at imødekomme elevernes studieretningsønsker. Herunder, at skolerne afsøger muligheder for samarbejde mellem skoler om oprettelse af studieretninger med lav søgning for at sikre, at flere får den studieretning, de interesserer sig for.

Mange skoler planlægger næste skoleår at indlægge flere sociale aktiviteter i forbindelse med elevernes opstart i deres studieretningsklasser. Det er dog vigtigt, at understøttelsen af elevernes opstart i deres studieretningsklasse ikke sker på bekostning af opstarten i gymnasiet, hvor eleverne også har stor brug for, at der er en opmærksomhed på det sociale.

Endelig peger evalueringen på, at grundforløbets fokus på ensartning af undervisningsmaterialer og gennemførelse af afklarende aktiviteter som fx evalueringssamtalen medfører en ny rolle for lærerne, som en del lærere ikke oplever at være klædt på til. Det drejer sig dels om kompetencer til at gennemføre afklarende aktiviteter, dels om tid og samarbejdsformer, der kan understøtte den nye opgave med at udvikle fælles undervisningsmaterialer og -forløb. Det er derfor vigtigt, at skolerne fremadrettet har fokus på at sikre, at lærerne får mulighed for at udvikle de nødvendige kompetencer og samarbejdsformer. Herunder, at skolerne sikrer, at de lærere, der gennemfører evalueringssamtalerne, har kompetencer til dette, eller alternativt, at studievejledere eller andre med vejledningskompetencer deltager.

DEL 2: STATUSANALYSE

STATUS PÅ CENTRALE REFORMINITIATIVER OG SKOLERNES IMPLEMENTERINGSPROCES

4. STATUS OVER REFORMENS ØVRIGE ELEMENTER

I dette kapitel gøres status over implementering og foreløbige resultater af hovedinitiativer i reformen i første skoleår efter den trådte i kraft. Hvor kapitel 3 gik i dybden med det nye grundforløb, sigtes der i dette kapitel mod at skabe overblik over, hvor langt skolerne i januar 2018 var med implementeringen af reformens øvrige initiativer. Derfor bevæger evalueringen af reformens øvrige elementer sig på et mere overordnet niveau.

Formålet med denne del af evalueringen er at besvare de dele af følgeforskningens hovedspørgsmål, der er grundlag for at besvare på nuværende tidspunkt:

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

Vægten i kapitlet ligges på hovedspørgsmålet om implementering, idet de forskellige undersøgelsestidspunkter i maj 2017 og januar 2018 vanskeliggør kvantitative analyser af resultater og effekter. Der gives status over delresultater, som det så ud i januar 2018, men på baggrund af det foreliggende datagrundlag kan en positiv såvel som negativ udvikling sammenholdt med året før i en del tilfælde ikke knyttes til gymnasireformen, fordi udfaldet af nogle variable afhænger af, hvornår på skoleåret der spørges. Eksempelvis bør eleverne alt andet lige have til egnet sig bedre studiekompetencer i maj end i januar, ligesom lærerne ved slutningen af skoleåret har haft flere muligheder for at gennemføre flerfaglige forløb. Omvendt giver det god mening at sammenligne ledere og læreres forventninger til reformens elementer såvel som lærernes oplevede kompetencebehov i henholdsvis maj 2017 og januar 2018. Derudover bør det bemærkes, at fravær af markante resultater er forventeligt et halvt år inde i implementeringen af en kompleks og omfattende reform.

Ligesom i kapitel 3 baseres de kvantitative analyser i kapitel 4 på spørgeskemabesvarelser fra elever på 1. årgang og lærere, der underviste på 1. årgang.

Kapitlet indeholder tre afsnit om følgende hovedinitiativer:

1. Styrket faglighed
2. Arbejdet med kvalitetsudvikling og retningsgivende mål
3. Ny hf.

Hvert afsnit indledes med et kort resumé over de kvantitative og kvalitative analyser i afsnittet. Derefter følger mere detaljerede analyser, hvor statistisk signifikante forskelle mellem uddannelser fremdrages. Analyserne bygger kun på tværgående resultater, når disse peger i samme retning for alle fire uddannelser. De kvantitative analyser nuanceres af det kvalitative materiale, når dette er relevant.

Endelig indeholder kapitlet en analyse af skolernes implementeringsproces i første skoleår, efter reformen trådte i kraft. Denne analyse bygger på kvantitative såvel som kvalitative data.

4.1 Styrket faglighed

Et helt centralt element i reformen handler om at styrke elevernes faglige færdigheder, basale kundskaber og opdatere fagligheden i de gymnasiale uddannelser. Reformelementet om styrket faglighed indeholder en række specifikke reforminitiativer, hvoraf der i følgeforskningsprogrammet er fokus på følgende:

1. Udvikling af elevernes studiekompetencer
2. Styrkelse af elevernes brede faglige kompetencer (elevernes innovative, digitale og globale kompetencer, demokratisk forståelse samt karrierekompetencer) som en del af undervisningen⁹
3. Fordybelse og forenkling af fagenes samspil
4. Særlige indsatser i naturvidenskab, matematik, fremmedsprog
5. Styrkelse af elevernes skriftlige kompetencer som en del af undervisningen
6. Løbende evaluering og feedback
7. Anvendelse af it i undervisningen
8. Bedre tilrettelæggelse af skolehverdagen.

Dette afsnit afdækker status på de ovenstående initiativer. Afsnittet er opdelt i syv underafsnit svarende til de udvalgte initiativer.

Evalueringen af initiativet om styrket faglighed viser, at:

- 1.g- og 1.hf- elevernes **studiekompetencer** vurderedes i januar 2018 som moderate af lærerne. Hf-eleverne fremstår som elevgruppen med de svageste studiekompetencer.
- Arbejdet med udviklingen af elevernes **brede faglige kompetencer** på første årgang har været forholdsvist lavt prioriteret af skolerne i første skoleår, efter reformen trådte i kraft. Selvom udvikling af elevernes globale kompetencer ikke har været et eksplicit fokusområde, indgik globale problemstillinger som en naturlig del af undervisningen i mange fag. Udviklingen af elevernes innovative kompetencer havde størst fokus på htx og hhx. Endelig var hf-uddannelsen i første år efter reformens ikrafttrædelse den uddannelse, hvor der var størst fokus på udvikling af elevernes karrierekompetencer. Omvendt var der mindst fokus på elevernes karrierekompetencer på stx. Der er stor forskel på, hvad lærerne på forløbsskolerne forstår ved karrierekompetencer, og dermed stor variation i, hvordan der arbejdes med at udvikle elevernes karrierekompetencer. Endelig peger den kvalitative analyse på, at mange lærere finder det udfordrende at udvikle elevernes digitale kompetencer.
- De forskellige rammer for **fagenes samspil** på de gymnasiale uddannelser har betydning for graden af fagligt samspil. Således arbejdede eleverne på stx sjældnere med flerfaglige projekter end eleverne på de øvrige uddannelser i første år efter reformens ikrafttrædelse. En del lærere på stx oplevede afskaffelsen af AT som en ramme for fagenes samspil som en udfordring.
- Der er visse uddannelsesspecifikke forskelle i elevernes interesse for **interesse for matematik, naturvidenskabelige fag og fremmedsprog**, som afspejler uddannelsernes forskellige profiler. Eleverne tilkendegav større interesse for de tre fag/fagområder i januar 2018 end i maj 2017. Dette kan dog til dels skyldes forskellige dataindsamlingsstidspunkter i de to år. Eleverne oplevede lidt oftere at bruge matematik såvel som fremmedsprog i andre fag i året efter reformens ikrafttrædelse sammenlignet med året før.
- Elevernes **skriftlige kompetencer** vurderedes som moderate af lærerne i første skoleår efter reformen. Eleverne på hf var kendetegnet ved at være mindre gode til at formulere sig skriftligt om faglige emner end eleverne på de øvrige uddannelser.

⁹ I skoleåret 2017/18 er der ikke indsamlet data om fokus på udvikling af elevernes digitale kompetencer og demokratiske forståelse som led i undervisningen.

- **Løbende evaluering og feedback** var i moderat til høj grad en integreret del af undervisningen i første skoleår efter reformens ikrafttrædelse; i lavest grad på hhx. Eleverne på stx og htx anvendte i højere grad de forskellige former for feedback, som de fik, end eleverne på hhx og hf.
- Både året før og året efter reformen anvendtes **it-programmer** i høj grad som redskab i undervisningen.
- Initiativet om en mere **jævn fordeling af arbejdsbyrden** over skoleåret bygger på en antagelse om, at en ujævn fordeling giver dårlig trivsel. Dette bekræftes af elevernes besvarelser, der viser en tendens til, at jo mindre jævn fordeling af de skriftlige opgaver, eleverne oplevede, jo dårligere trivedes de. Eleverne oplevede gennemsnitligt set hverken fordelingen af de skriftlige opgaver som meget ujævn eller helt jævn første halve skoleår efter reformens ikrafttrædelse.

I de følgende afsnit uddybes ovenstående resultater.

4.1.1 Udvikling af elevernes studiekompetencer

Reformen har et stærkt fokus på at fastholde almindannelsen som en hjørnesten i gymnasiet. I aftaleteksten præciseres det blandt andet, at der lægges særligt vægt på det boglige og det kundskabsmæssige, fordi de gymnasiale uddannelser er studieforberedende. Der skal opnås kundskaber og viden gennem uddannelsens fagrække, der sikrer eleven almindelse og forudsætninger for videre studier. For at styrke elevernes almene dannelse og den studieforberedende opgave er der fra nationalt hold endvidere udarbejdet nye læreplaner i alle fag.

I dette afsnit gøres status over elevernes studiekompetencer som et mål for uddannelsernes studieforberedende opgave. Denne status er baseret på lærere og elevers egne vurderinger af elevernes studiekompetencer. Vurdering af elevernes almene dannelse vil først blive berørt i forbindelse med evalueringens særlige fokus på faglig udvikling i 2020.

Den kvantitative analyse af lærernes og elevernes vurdering af elevernes studiekompetencer viser flere klare tendenser. Først og fremmest ses der store forskelle mellem lærernes og elevernes gennemsnitlige vurderinger af elevernes studiekompetencer. Dog er der en vis overensstemmelse mellem, *hvilke* studiekompetencer lærerne og eleverne vurderede, at eleverne havde i særlig høj og særlig lav grad. På tværs af uddannelser vurderede både lærere og elever, at 1.g-eleverne i januar 2018 var bedst til at samarbejde og mindst gode til at afgrænse og præcisere en problemstilling.

I januar 2018 var der også en klar tendens til, at hf-elevernes studiekompetencer blev vurderet lavere end de øvrige elevers studiekompetencer af lærerne såvel som af eleverne selv. Billedet af hf-eleverne som en gruppe med relativt svage studiekompetencer understøttes af, at hf-elevernes gennemsnit på indekset over studiekompetencer er lavere end de øvrige elevgruppers gennemsnit (et gennemsnit på indekset på 6,2 mod 6,5–6,9 for elever på de øvrige uddannelser)¹⁰.

¹⁰ Indekset bygger på elevbesvarelser og indeholder følgende items: 'Hvor god synes du, at du er til følgende? Afgrænse og præcisere en problemstilling, Tilegne mig ny viden på egen hånd ved hjælp af forskellige metoder, Inddrage viden fra andre fag, når jeg arbejder med en faglig problemstilling, Planlægge mit skolearbejde, så jeg får tingene lavet til tiden, Vurdere relevans og anvendelighed af den viden, jeg finder, At kunne overskue en stor mængde fagligt stof, At formulere dig skriftligt om faglige emner, At formulere dig mundtligt om faglige emner, At være vedholdende i forhold til at tilegne dig faglig viden?'

Figur 3-23: Hvis du tænker tilbage på eleverne i [indsæt fag] i den [indsæt årgang] klasse, du har valgt, hvor gode synes du, at eleverne er til at... (1 = slet ikke gode, 10 = rigtig gode)



Note: Spørgsmålene er stillet til alle lærere. Kun svar, hvor lærerne tager udgangspunkt i 1.g-/1.hf-klasse er medtaget i figuren.

Total: n ≈ 835-982, hhx: n ≈ 186-213, htx: n ≈ 129-148, stx: n ≈ 308-388, hf: n ≈ 212-235.

Når data indsamlet i maj 2017 sammenholdes med data indsamlet i januar 2018 fremgår en negativ forskel i lærernes vurdering af elevernes studiekompetencer på alle uddannelser. Disse resultater kan dog ikke på baggrund af evalueringen knyttes til reformen. Eleverne bør alt andet lige have tilegnet sig bedre studiekompetencer ved slutningen af skoleåret end halvvejs inde i skoleåret.

Der kan ikke spores nogen forskel i elevernes selv vurderede studiekompetencer mellem maj 2017 og januar 2018.

4.1.2 Fokus på udviklingen af de brede faglige kompetencer som en del af undervisningen

Som led i en generel styrkelse af faglighed og dannelse indeholder reformen et særligt fokus på at styrke elevernes innovative og globale kompetencer samt karrierekompetencer. I dette afsnit belyses det, hvordan og i hvilket omfang disse brede faglige kompetencer var i fokus i undervisningen i første skoleår efter reformens ikrafttrædelse. Digitale kompetencer/digital dannelse og demokratisk forståelse er ligeledes et fokus i reformen, men vil først blive belyst, når evalueringen i 2020 går i dybden med temaet om styrket faglighed.

Overordnet set viser den kvalitative analyse, at arbejdet med de brede kompetencemål ikke har været højt prioriteret i reformens første år, hvor skolerne har haft fokus på de strukturelle ændringer med reformen og særligt etableringen af grundforløbet. Lærerne understreger dog, at man på skolerne også før reformen har haft fokus på kompetencemålene, og lærerne ser generelt temaerne som væsentlige i samfundsudviklingen, og dermed som kompetencer og emner, der naturligt skal berøres i undervisningen.

De kvalitative data viser herudover, at det er meget forskelligt, i hvilket omfang og hvor systematisk og eksplicit skolerne har adresseret de brede kompetencer i reformens første år. På nogle skoler har der været tale om fokuserede, specifikke indsats, hvor opgaven med at arbejde med kompetencemålene har været lagt ud til de enkelte teams eller faggrupper, som eksempelvis har skullet vælge et projekt, en indsats eller et fokusområde, de vil arbejde med i relation til et af kompetencemålene, fx hvis en klasse har særligt brug for at arbejde med digital dannelse. På andre skoler fremhæver ledere og lærerne, at arbejdet med de brede kompetencer ligger implicit i den måde, man generelt bedriver skole og undervisning på. Med det menes der, at lærerne enten i faggrupper eller alene fortolker, hvordan de brede kompetencemål skal indarbejdes i de fag, de underviser i.

I det følgende afsnit gennemgås specifikke kvantitative og kvalitative resultater knyttet til arbejdet med de innovative og globale kompetencer samt karrierekompetencer i undervisningen.

Fokus på udvikling af elevernes innovative kompetencer som en del af undervisningen

Reformen lægger op til, at elevernes innovative kompetencer skal styrkes, så eleverne kan lære at anvende faglig viden og metoder til at undersøge og løse konkrete problemer. I spørgeskemaundersøgelsen er lærere og elever blevet bedt om at angive, hvor ofte undervisningen har givet mulighed for at arbejde med henholdsvis 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/interview med virksomheder/organisationer etc.).

Htx er den af de gymnasiale uddannelser, hvor den største andel af lærerne i januar 2018 svarede, at eleverne havde **arbejdet med innovation** mindst en gang om måneden i første halvdel af skoleåret 2017/18 (37 pct. på htx mod 13-25 pct. på de øvrige uddannelser). De kvalitative data underbygger dette billede, idet arbejdet med innovation i høj grad har fundet sted i de projektorienterede fag på htx, mens innovation på de øvrige uddannelser generelt opfattes som udfordrende at integrere i fagene. En del af forklaringen på, at htx-lærerne tilsyneladende finder det lettere at arbejde med innovation kan være, at dette i høj grad ligger i uddannelsens dna. Således er et af hovedformålene med htx-uddannelsen, at eleverne skal udvikle deres forståelse af teoretisk viden som redskab for analyse af virkelighedsnære forhold¹¹. Dette er tæt knyttet til innovation og innovative kompetencer.

I første halve skoleår efter reformen var stx den uddannelse, hvor eleverne sjældnest fik mulighed for at **arbejde med konkrete problemstillinger fra 'virkeligheden'** som en del af undervisningen. Hhx var den uddannelse, hvor eleverne oftest arbejdede med konkrete problemstillinger (42 pct. på hhx svarede mindst en gang om måneden mod 17-35 pct. på de øvrige uddannelser). De kvalitative data ser ud til at understøtte dette billede, idet flere af hhx-skolerne fortæller, at de har tætte samarbejder med erhvervslivet og gerne inddrager "cases" i undervisningen på de flerfaglige forløb. Dette er ikke ensbetydende med, at undervisningen inddrager konkrete problemstillinger, men det skaber gode rammer for at gøre det. Det større fokus på at arbejde med konkrete problemstillinger på hhx kan skyldes, at arbejdet med virkelighedsnære

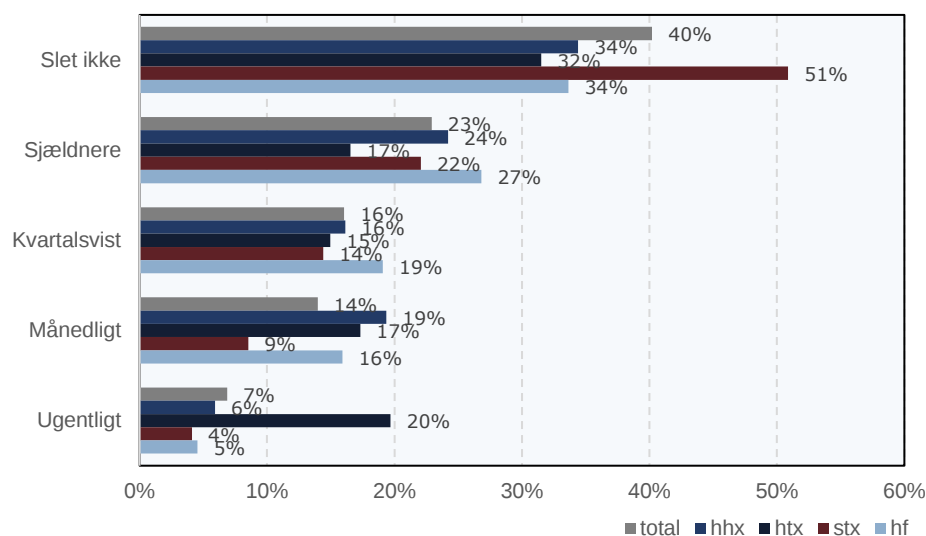
¹¹ Se <https://uvm.dk/gymnasiale-uddannelser/uddannelser/hoejere-teknisk-eksamen-htx>.

cases og projekter som afsæt for analyse af virkelighedsnære forhold er en del af indholdsbeskrivelse på hhx¹².

Elevernes besvarelser følger samme mønster som lærernes.

De kvalitative data understreger desuden, jf. tidligere beskrevet, at skolerne endnu ikke har arbejdet systematisk med at styrke innovative kompetencer, da mange andre elementer i reformen har været prioriteret højere.

Figur 3-24: Hvis du tænker tilbage på din undervisning i [indsæt fag] i denne [indsæt årgang] 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)?



Note: Spørgsmålene er stillet til alle lærere. Kun svar, hvor lærerne tager udgangspunkt i 1.g-/1.hf-klasse er medtaget i figuren.

Total: n ≈ 873, hhx: n ≈ 186, htx: n ≈ 127, stx: n ≈ 340, hf: n ≈ 220.

Sammenlignes lærernes besvarelser fra maj 2017 og januar 2018, ses det, at eleverne hyppigere arbejdede med innovation i perioden august 2016 til maj 2017 end i perioden august 2017 til januar 2018. Forskellen gør sig gældende på alle uddannelser. Disse resultater bør læses med forbehold, idet lærernes besvarelser i januar 2018 og maj 2017 dækker henholdsvis et halvt og et helt skoleår. Hvad angår arbejdet med konkrete problemstillinger kan der kun observeres en forskel på stx, hvor eleverne ifølge lærerne har arbejdet lidt oftere med konkrete problemstillinger i perioden august 2017 til januar 2018 end i perioden august 2016 til maj 2017.

Fokus på udvikling af elevernes globale kompetencer som en del af undervisningen

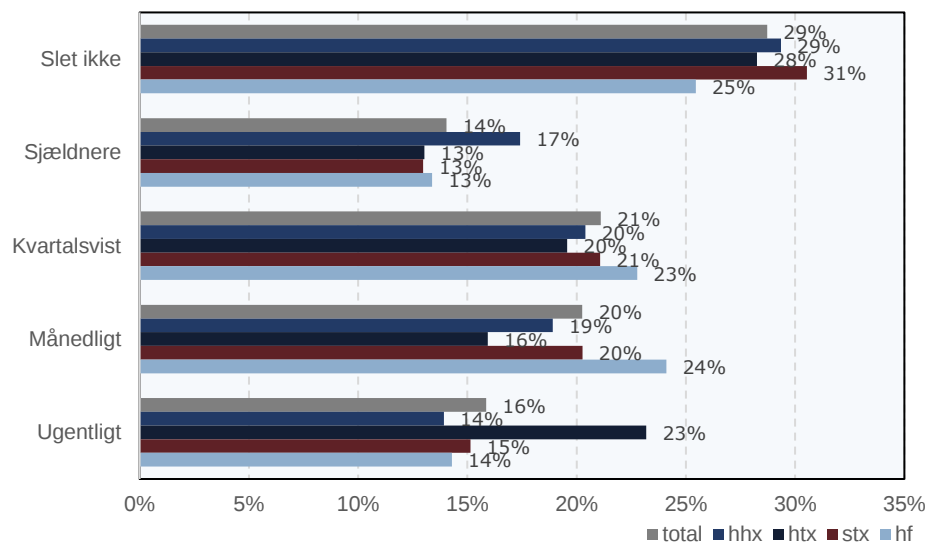
Styrkelse af elevernes globale kompetencer, så de bliver dygtigere til at anvende sprog og får indsigt i globale problemstillinger, indgår også i reformen. I spørgeskemaundersøgelsen har lærere og elever angivet, hvor ofte globale problemstillinger (fx klima, flygtninge, global økonomi, kulturelle ligheder og forskelle) har været i fokus i undervisningen.

29 pct. af lærerne på tværs af uddannelser svarede i januar 2018, at globale problemstillinger slet ikke havde været i fokus i undervisningen i første halv skoleår, efter reformen trådte i kraft. 23 pct. af lærerne på htx svarede ugentligt sammenholdt med 14-15 pct. af lærerne på de øvrige uddannelser.

¹² Se <https://uvm.dk/gymnasiale-uddannelser/uddannelser/hoejere-handelseksamen-hhx>.

De kvalitative data viser, at de globale kompetencer ikke har været eksplicit prioriteret på skolerne i reformens første år, men at der på dette område er tale om flere emner, der naturligt adresseres i undervisningen i de enkelte fag. Dette kan muligvis forklare elever og lærers divergerende opfattelser. Fx er der flere fag og/eller studieretninger på hhx-skolerne, som har en international dimension (international økonomi og international business), og derfor vil der naturligt indgå globale problemstillinger i undervisningen, også selvom lærerne ikke har det som et særligt fokusområde.

Figur 3-25: Hvis du tænker tilbage på din undervisning i [indsæt fag] i denne [indsæt årgang] klasse i dette skoleår, hvor ofte har eleverne arbejdet med globale problemstillinger i undervisningen? Ffx klima, flygtninge, global økonomi, kulturelle ligheder og forskelle)



Note: Spørgsmålene er stillet til alle lærere. Kun svar, hvor lærerne tager udgangspunkt i 1.g-/1.hf-klasse er medtaget i figuren.

Total: n ≈ 933, hhx: n ≈ 201, htx: n ≈ 138, stx: n ≈ 370, hf: n ≈ 224.

På tværs af uddannelser viser lærernes besvarelser, at eleverne sjældnere arbejdede med globale problemstillinger i undervisningen i perioden august 2017 til januar 2018 end i perioden august 2016 til maj 2017. Dette er forventeligt, når besvarelser baseret på et helt og et halvt skoleår sammenlignes, men det bemærkes dog, at 21 procentpoint flere af hhx-lærerne i januar 2018 svarede, at globale problemstillinger slet ikke indgik i undervisningen.

Fokus på udvikling af elevernes karrierekompetencer som en del af undervisningen

Den sidste kompetence, der skal styrkes, relaterer sig til karrierekompetencer, hvor elever skal opnå indsigt i fagenes anvendelse i det omgivende samfund, så de får konkrete erfaringer med faget i praksis og i sidste ende bedre forståelse for egne karrierespæktiver og mulige uddannelsesvalg.

Lærernes og elevernes besvarelser tegner tilsammen et billede af hf som den uddannelse, hvor undervisningen hyppigst viste frem mod videre uddannelse, og stx som den uddannelse, hvor undervisningen sjældneste viste frem mod videre uddannelse. Således svarede 29 pct. af hf-lærerne, at de i første halvdel af skoleåret 2017/18 mindst en gang om måneden bad eleverne om at reflektere over, hvordan faget kan bruges i videre uddannelse, mens 22 pct. af hf-lærerne svarede, at de slet ikke gjorde det. Til sammenligning tilkendegav 18 pct. af stx-lærerne, at de mindst en gang om måneden bad eleverne reflektere over fagets anvendelse i videre uddannelse, mens 35 pct. af samme gruppe svarede, at de slet ikke gjorde det.

Endelig indikerer den kvantitative analyse, at eleverne på 1.hf er mindre enige end eleverne på de øvrige uddannelser i, at undervisningen på deres gymnasieuddannelse har fået dem til at overveje nye karriereveje. Htx-eleverne er den gruppe, som er mest enige i dette.

Analysen af surveydata finder hverken tegn på, at lærerne oftere eller sjældnere bad eleverne om at reflektere over, hvordan fagene kan bruges i videre uddannelse, i perioden august 2016 til maj 2017 end i perioden august 2017 til januar 2018.

De kvalitative data viser, at der er meget stor forskel på, hvordan man på skolerne forstår og arbejder med karrierekompetencer. På nogle skoler og i nogle specifikke fag har man således også før reformen haft et stort fokus på karrierekompetencer, fx gennem deltagelse i udviklingsprojekter. På de skoler, der har tidligere erfaringer med karrierekompetencer, har man typisk en bredere forståelse af begrebet, således at lærerne både arbejder med at udvikle elevernes kompetencer i forhold til at reflektere og træffe valg og med at blive afklarede om videre uddannelse. På de skoler, der ikke har tidligere erfaringer med karrierelæring, er der et mindre fokus på at arbejde med elevernes generelle valgkompetence og et mere snævert fokus på, hvordan fagene kan bruges i en uddannelses- eller arbejdskontekst.

Konkret tager arbejdet med karrierekompetencer ofte form af løbende samtaler i undervisningen om relevansen af de temaer, man arbejder med eller faget generelt i en videre uddannelses- og arbejdskontekst. Nogle skoler arbejder desuden med eksterne samarbejdspartnere (særligt videregående uddannelser og studievalg), eller prioriterer at eleverne kommer ud og besøger potentielle aftagere eller virksomheder/arbejdspladser. Endelig er der også skoler, der arbejder med refleksionsark og logbøger, som en metode til at få eleverne til at reflektere over deres valgproces.

De kvalitative data viser desuden, som det også er beskrevet i afsnit 3.2.2, at eleverne på htx i højere grad end på de øvrige uddannelser har klare ideer om videregående uddannelse og job. Det er forskelligt, hvad man på skolerne vurderer, at dette har af betydning for arbejdet med karrierekompetencer. På den ene side kan det give udslag i, at man oplever et mindre behov for at fokusere på karrierekompetencer, på den anden side beskrives det på nogle skoler, at det gør arbejdet med karrierekompetencer mere relevant og lettere at arbejde med.

4.1.3 Fordybelse og forenkling af fagenes samspil

Et af de konkrete initiativer for at styrke fagligheden omfatter blandt andet ændrede rammer for samspillet mellem fagene. Forenkling af samspillet mellem fagene skal bidrage til en øget faglig fordybelse. Almen studieforberedelse (AT) er 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 elevtid til selvstændigt skriftligt arbejde med fokus på samspil mellem fagene. Fagene er dermed fortsat forpligtet til fagligt samspil. På hhx og htx er studieområdet nytænkt, så det i højere grad understøtter uddannelsernes erhvervsrettede profiler. Studieområdets indhold og struktur er forenklet, og forløbet afsluttes med et skriftligt studieområdeprojekt i kombination med en mundtlig prøve. Erhvervs-case er gjort til et obligatorisk fagligt samspil mellem virksomhedsøkonomi og afsætning, men er ikke længere en del af studieområdet.

Overordnet viser analysen af surveydata, at eleverne et halvt år efter reformens ikrafttrædelse oplevede en moderat grad af fagligt samspil. Der var mindre samspil mellem fagene på stx end på de øvrige uddannelser. Den kvalitative analyse peger på, at de forskellige nye rammer for fagenes samspil på stx henholdsvis hhx og htx har forskellig betydning for omfanget og kvaliteten af det faglige samspil.

Fagligt samspil første skoleår efter reformens ikrafttrædelse

Analysen af elevernes besvarelser af spørgeskemaet viser, at eleverne på tværs af uddannelser oplevede en moderat grad af fagligt samspil mellem fagene i første halve skoleår efter reformens ikrafttrædelse. Eleverne har besvaret spørgsmål om forskellige aspekter af fagligt samspil, og det fremgår, at de er lidt mere enige i, at fagene supplerede hinanden godt (fx ved at give forskellige viden og metoder til at belyse samme problemstilling), end at lærerne var gode til at perspektivere til andre fag, og at de ofte arbejdede med samme emne på tværs af fag. Der ses en klar tendens til, at stx-eleverne oplevede en mindre grad af fagligt samspil end eleverne på de øvrige gymnasiale uddannelser (et gennemsnit på 5,3 på indekset over fagligt samspil mod gennemsnit på 5,8-6,0 på hhx, htx og hf¹³).

Hvad angår antallet af tværfaglige projekter er det typiske billede på tværs af uddannelser, at eleverne i første halvdel af skoleåret 2017/18 arbejdede med mellem et og tre projekter, hvor de skulle bruge viden og metoder fra flere fag. Dette stemmer godt overens med lærernes besvarelser, hvor 38 pct. på tværs af uddannelser svarede, at de har været med til at gennemføre 1-3 flerfaglige projekter. De kvalitative data indikerer i forlængelse heraf, at lærerne typisk planlægger seks tværfaglige forløb i løbet af de tre gymnasieår, dvs. to tværfaglige forløb om året.

En større andel af eleverne på stx end på de øvrige uddannelser arbejdede slet ikke med flerfaglige projekter i første halvdel af skoleåret 2017/18 (17 pct. af eleverne på stx svarede dette i januar 2018 mod 2-5 pct. på de andre uddannelser). Tilsvarende arbejdede en mindre andel af eleverne på stx end på de øvrige uddannelser med 4-6 flerfaglige projekter (13 pct. af eleverne på stx svarede dette mod 17-32 pct. på de andre uddannelser).

De kvalitative data viser, at eleverne generelt er glade for det tværfaglige samarbejde, men at det forudsætter, at samspillet opleves meningsfuldt, og at der er en god koordinering mellem lærerne. Når det tværfaglige samarbejde fungerer, oplever eleverne, at det giver mening for dem, hvorfor de lærer de ting, de gør, når det samme går igen/kan bruges i flere fag. Samtidig fortæller eleverne også, at det giver dem et billede af, at man kan bruge sin viden "ude i verden". Særligt matematik optræder og anvendes i andre fag (særligt i fysik og kemi).

Ses der på fagligt samspil før og efter reformens ikrafttrædelse, viser den kvantitative analyse overordnet, at der på de treårige uddannelser var lidt mindre fagligt samspil i første halve skoleår efter reformens ikrafttrædelse end i hele skoleåret 2016/17, mens der omvendt var mere fagligt samspil på hf. Igen er det vigtigt at bemærke, at de forskellige undersøgelsestidspunkter har betydning for elevens og lærers vurdering af hyppigheden af det faglige samspil, idet svarene baserer sig på henholdsvis et helt og et halvt skoleår.

Hyppighed af lærernes tværfaglige samarbejde første skoleår efter reformens ikrafttrædelse

Lærerne er blevet bedt om at vurdere, hvor ofte de samarbejder om at sikre fagenes samspil. På tværs af de fire uddannelser tilkendegav lærerne i januar 2018, at de i det hidtidige skoleår oftere havde samarbejdet om at planlægge og gennemføre flerfaglige forløb end om at koordinere og sikre sammenhæng mellem forskellige fag og om at skabe en fælles progression i tværgående kompetencer.

På hver af de fire uddannelser er det typiske billede, at lærerne samarbejdede kvartalsvist om at planlægge og gennemføre flerfaglige forløb (mellem 27 og 42 pct.). Hvad angår samarbejde om at koordinere og sikre sammenhæng mellem forskellige fag, skete det sjældnest på stx,

¹³ Indekset er baseret på elevbesvarelser og består af følgende items: "Lærerne er generelt gode til at perspektivere til andre fag", "Jeg oplever, at vi ofte arbejder med samme emne på tværs af fag", "Jeg synes, at mine forskellige fag supplerer hinanden godt".

hvor den største andel af lærerne gjorde det en enkelt gang i løbet af første halve skoleår efter reformen (32 pct.), og oftest på htx og hf, hvor den største andel gjorde det kvartalsvist (31 pct. og 24 pct.). Endelig er der stor spredning i hyppigheden hvormed lærerne på de forskellige uddannelser samarbejdede om at skabe en fælles progression i tværgående kompetencer så som studiekompetencer og skriftlige kompetencer. Det kan være årligt, halvårligt eller kvartalsvist.

51 pct. af lærerne på stx har slet ikke har været med til at gennemføre flerfaglige projekter i en udvalgt klasse. Det samme gælder for 21 pct. af lærerne på htx, 28 pct. af lærerne på hhx og 35 pct. af lærerne på hf.

Stx er samlet set den uddannelse, som i lavest grad var kendetegnet af fagligt samspil mellem fagene i første halve skoleår efter reformens ikrafttrædelse – både hvad angår læreres og elevers vurdering. De kvalitative data viser, at lærerne på stx i første skoleår efter reformen oplevede det som en udfordring, at der med afskaffelsen af AT ikke er en fast ramme og timetal til det tværfaglige arbejde. Både lærere og ledere peger på, at tværfagligt samarbejde kræver tid til at tilrettelægge og kræver, at lærerne har mulighed for at mødes. Begge dele opleves som en udfordring for lærere, der oplever, at tiden er presset, i og med at de stadig skal igennem det samme i de enkelte fag, mens det tværfaglige er "lagt oven i." I praksis kan det betyde, at nogle lærere i mindre grad tager initiativ til tværfagligt samarbejde.

På htx og hhx er en central del af det tværfaglige samarbejde omvendt formaliseret i SO, som i høj grad tilrettelægges centralt, i og med at ledelsen er involveret i tilrettelæggelsen. Det øvrige tværfaglige samarbejde, i form af studieretningsforløb, er lagt meget ud til de enkelte lærere/teams at tage initiativ til og tilrettelægge. De kvalitative data viser, at lærerne på htx og hhx i første skoleår efter reformen generelt oplevede det som kærkomment, at man med reformen har givet mere frie rammer til SO og færre detailkrav.

Ledere og lærere på tværs af uddannelser beskrev som led i casebesøgene, at de ser det tværfaglige samarbejde som vigtigt, og at det tværfaglige samarbejde har – og har haft – betydning for et styrket lærersamarbejde og har givet lærerne større indsigt i hinandens fag. Flere lærere i stx pegede også på, at det tværfaglige samarbejde, herunder AT, har ændret fagene i den forstand, at de har øget fokus på bl.a. metode og videnskabsteori.

4.1.4 Særlige indsatser målrettet fremmedsprog, matematik, og naturvidenskab

Reformen indeholder særlige indsatser målrettet fremmedsprog, matematik og naturvidenskab. Dette skal bidrage til at sikre, at flere elever vælger - og består - matematik og fremmedsprog på højt niveau, samt skabe større interesse for og søgning til naturvidenskabelige, tekniske og sundhedsvidenskabelige videregående uddannelser.

I dette afsnit ser vi på elevernes interesse for fremmedsprog, matematik og naturvidenskabelige fag, deres oplevelse af, hvor nemt eller svært det er at leve op til de faglige krav i samme fag, samt hyppigheden af anvendelse af matematik og fremmedsprog i andre fag.

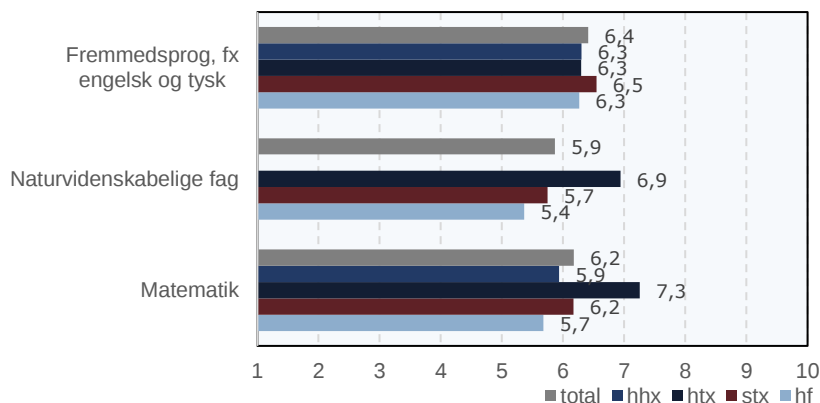
Elevernes interesse for fremmedsprog, matematik og de naturvidenskabelige fag

I spørgeskemaundersøgelsen er eleverne blevet bedt om at tilkendegive, hvor kedelige eller spændende de synes, at fremmedsprog, matematik og de naturvidenskabelige fag er.

Sammenholdes de forskellige elevgruppers interesse for fagene efter reformens ikrafttrædelse, fremgår mindre uddannelsesspecifikke forskelle, som afspejler de gymnasiale uddannelsers forskellige profiler:

- Stx-eleverne tilkendegav en lidt større interesse for fremmedsprog end eleverne på de øvrige uddannelser
- Htx-eleverne var markant mere interesserede i matematik og de naturvidenskabelige fag end eleverne på de øvrige uddannelser.

Figur 3-26: Hvor kedelige eller spændende synes du, at følgende fag er? (1 = meget kedeligt, 10 = meget spændende)



Note: Spørgsmålene er stillet til alle elever på første årgang.

Total: $n \approx 6.526-8.527$, hhx: $n \approx 1.993-1.995$, htx: $n \approx 1.111-1.116$, stx: $n \approx 3.993-4.008$, hf: $n \approx 1.395-1.420$.

Analysen af surveydata viser uddannelsesspecifikke forskelle i elevernes interesse for fagene, når data fra de to skoleår sammenlignes:

- Eleverne på htx og hf tilkendegav i januar 2018 større interesse for fremmedsprog end i maj 2017.
- Eleverne på alle de treårige uddannelser var ligeledes mere interesserede i matematik i januar 2018 end i maj 2017.
- Endelig var eleverne på htx og stx i januar 2018 mere interesserede i de naturvidenskabelige fag i januar 2018 end i maj 2017.

Der tages forbehold for de forskellige måletidspunkter, idet elevernes interesse for fagene eksempelvis kan være påvirket af, at de ved første dataindsamling var midt i prøve- og eksamensperioden.

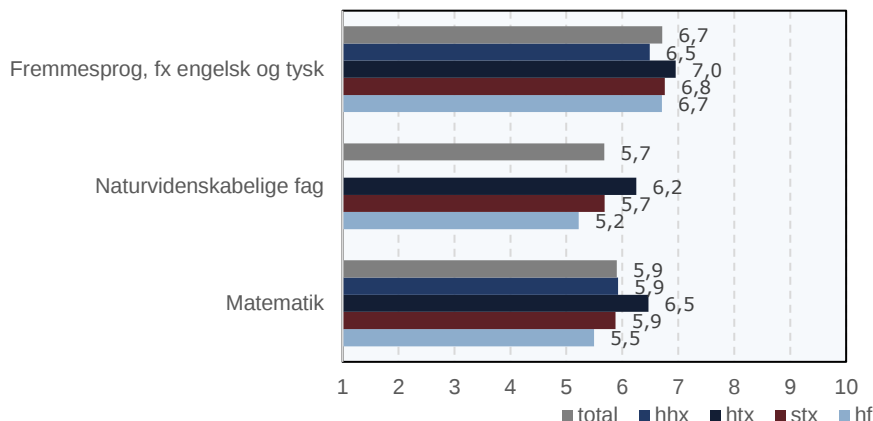
Elevernes oplevelse af de faglige krav i fremmedsprog, matematik og de naturvidenskabelige fag

Eleverne er endvidere blevet bedt om at vurdere, hvor nemt eller svært det er at leve op til de faglige krav i fremmedsprog, matematik og de naturvidenskabelige fag. Overordnet vurderede eleverne i januar 2018, at det var nemmere at leve op til de faglige krav i fremmedsprog end i matematik og de naturvidenskabelige fag¹⁴.

Derudover ses en tendens til, at htx-eleverne i højere grad end eleverne på de øvrige gymnasiale uddannelser oplevede, at de havde nemt ved at leve op til de faglige krav i både fremmedsprog, matematik og de naturvidenskabelige fag.

¹⁴ Hhx-elever har ikke naturvidenskabelige fag.

Figur 3-27: Hvor nemt eller svært synes du, at det er at leve op til de faglige krav i følgende fag? (1 = meget svært, 10 = meget nemt)



Note: Spørgsmålene er stillet til alle elever på første årgang.

Total: $n \approx 6.493-8.498$, hhx: $n \approx 1.988-1.991$, htx: $n \approx 1.099-1.110$, stx: $n \approx 3.966-3.988$, hf: $n \approx 1.397-1.417$.

Analysen af surveydata viser uddannelsesspecifikke forskelle i elevernes oplevelse af de faglige krav, når data fra januar 2018 og maj 2017:

- 1.g-eleverne på htx-, stx- og hf-eleverne oplevede i januar 2018, at det var lidt lettere at leve op til de faglige krav i fremmedsprog end 1.g-eleverne i maj 2017. Omvendt oplevede 1.g-eleverne på hhx i januar 2018, at det var lidt sværere at leve op til de faglige krav i fremmedsprog end 1.g-eleverne på hhx i maj 2017.
- 1.g-eleverne på htx gav i januar 2018 udtryk for, at det var en del lettere at leve op til de faglige krav i matematik, end 1.g-eleverne i maj 2017. På stx og hf oplevede eleverne derimod matematik som lidt sværere i første skoleår efter reformens ikrafttrædelse.
- 1.g-eleverne på htx gav ligeledes udtryk for, at det var en del lettere at leve op til de faglige krav i de naturvidenskabelige fag i januar 2018, end 1.g-eleverne gjorde i maj 2017. Stx-eleverne oplevede det som lidt lettere.

Elevernes brug af matematik og fremmedsprog i andre fag

Som en del af reformens særlige indsats i matematik indgår en stærkere kobling af matematik til centrale fag ved, at eleverne præsenteres for emner, hvor matematik indgår som en faglig ressource. Som en del af den særlige indsats i fremmedsprog prioriteres fremmedsprog i studieretningsfagene konkret ved, at eleverne skal læse tekster på engelsk, og hvis muligt andre fremmedsprog

Den kvantitative analyse viser, at eleverne i første halve skoleår efter reformen oftere brugte matematik i andre fag, end de læste tekster på fremmedsprog i fag, der ikke var sprogfag. Således svarede omtrent halvdelen (55 pct.) af eleverne på tværs af uddannelser, at de brugte matematik i andre fag mindst en gang om ugen i første halve skoleår efter reformen. Til sammenligning svarede knap en femtedel (19 pct.) af eleverne, at de læste tekster på fremmedsprog i fag, der ikke var sprogfag, mindst en gang om ugen.

Skelnes der mellem uddannelserne, ses der store uddannelsesspecifikke forskelle i brugen af matematik og fremmedsprog i andre fag i perioden august 2017 til januar 2018:

- Htx er den uddannelse, hvor eleverne oftest anvendte matematik i andre fag. Således svarede 81 pct. af htx-eleverne i januar 2018, at de brugte matematik i andre fag

mindst en gang om ugen. Det samme gjaldt for lidt over halvdelen af eleverne på hhx og stx (hhv. 56 og 54 pct.). Hf er den uddannelse, hvor eleverne sjældnest brugte matematik i andre fag (35 pct. svarede mindst en gang om ugen).

- Htx er ligeledes den uddannelse, hvor eleverne oftest læste tekster på fremmedsprog i fag, der ikke var sprogfag. 30 pct. af htx-eleverne svarede, at de gjorde dette mindst en gang om ugen. Det samme gjaldt for 24 pct. af eleverne på hhx. Hf og stx er de uddannelser, hvor eleverne sjældnest læste tekster på fremmedsprog i andre fag (hhv. 16 og 12 pct. svarede mindst en gang om ugen).

Lærernes besvarelser bekræfter, at matematik oftere end fremmedsprog blev inddraget i andre fag i første halve år efter reformens ikrafttrædelse. På tværs af uddannelserne angav 42 pct. af lærerne, at de inddrog matematik i andre fag mindst en gang om måneden, mens 17 pct. af lærerne angav, at de inddrog fremmedsprog i fag, der ikke var sprogfag, mindst en gang om måneden.

Der ses ikke lige så store uddannelsesspecifikke forskelle i lærernes besvarelser som i elevernes besvarelser, dog bekræftes billedet af htx som den uddannelse, hvor matematik såvel som fremmedsprog oftest blev inddraget i andre relevante fag. Således svarede 23 pct. af htx-lærerne, at de ugentligt inddrog matematik i andre fag i første halvdel af skoleåret 2017/18. Det samme gælder for mellem 10 og 17 pct. af lærerne på de øvrige uddannelser. Hvad angår fremmedsprog inddrog 13 pct. af htx-lærerne fremmedsprog i andre fag ugentligt mod 3-9 pct. af lærerne på de øvrige uddannelser.

De kvalitative data bekræfter billedet af, at særligt matematik ofte anvendes i andre fag. Eleverne fortæller, at det særligt er i fysik og kemi, at matematikfaget bliver inddraget.

Ses der på udviklingen efter reformens ikrafttrædelse, oplevede eleverne oftere at bruge matematik i andre fag i perioden august 2017 til januar 2018 end i perioden august 2016 til maj 2017. Samlet er der således sket en stigning i andelen af elever, der oplevede at have brugt matematik ugentligt eller dagligt, på 15 procentpoint første år efter reformen. Udviklingen drives primært af de treårige uddannelser. Hvad angår brugen af fremmedsprog i andre fag ses der en mindre positiv udvikling på fem procentpoint på tværs af uddannelser. Der er ingen markante forskelle i lærernes besvarelser forhold til sidste skoleår før reformen.

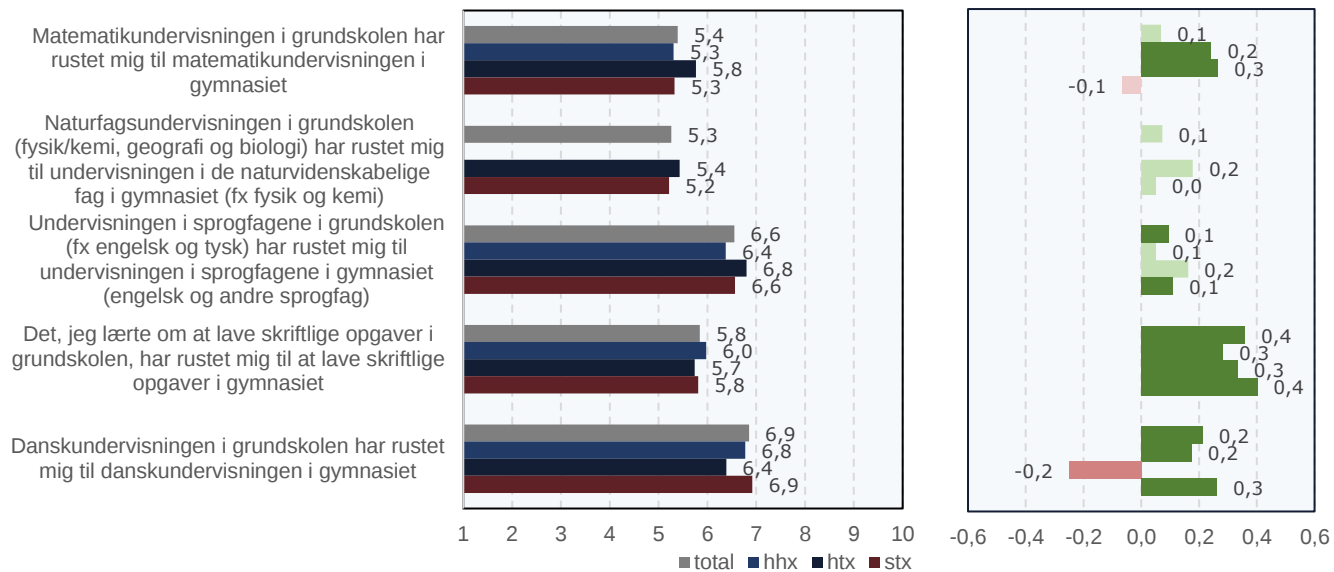
Elevernes oplevelse af at være rustede til undervisningen i gymnasiet

I forhold til, hvilke fag i grundskolen der har rustet eleverne mest og mindst til undervisningen i gymnasiet, ses et generelt mønster. Således viser elevernes besvarelser, at de på undersøgelsestidspunktet i januar 2018 hverken var udpræget enige eller uenige i, at matematikundervisningen og naturfagsundervisningen i grundskolen har rustet dem til undervisningen i matematik og naturvidenskabelige fag i gymnasiet. Omvendt svarede eleverne mere positivt på spørgsmålene om, hvorvidt undervisningen i dansk og sprogfag i grundskolen rustede dem til undervisningen i dansk og sprogfag i gymnasiet.

Elevernes besvarelser viser uddannelsesspecifikke forskelle. Htx-eleverne er lidt mere enige end de øvrige elever i, at matematikundervisningen i grundskolen rustede dem til matematikundervisningen i gymnasiet, og lidt mere enige end stx-eleverne i, at naturfagsundervisningen i grundskolen rustede dem til undervisningen i naturvidenskabelige fag i gymnasiet. Dette er sandsynligvis udtryk for, at htx-uddannelsen tiltrækker elever med stærke matematiske og naturvidenskabelige kompetencer. Htx-eleverne er også mere enige end de øvrige elever i, at grundskolens sprogundervisning har rustet dem til sprogundervisningen i gymnasiet. Skriftlige opgaver er eneste område, hvor htx-eleverne er mindre enige end de øvrige elever i, at grundskolens undervisning har forberedt dem godt til gymnasiet.

Sammenlignes der med de elever, der startede i 1.g i august 2016, fremgår det, at de elever, der startede i 1.g. i august 2017, var mere enige i, at sprogfagene, danskundervisningen og det, de lærte om at lave skriftlige opgaver i grundskolen, rustede dem til undervisningen i de tilsvarende fag i gymnasiet. Samtidig var de htx-elever, der startede i august 2017, mere enige end de htx-elever, der startede i august 2016, i, at matematik og naturfagsundervisningen i grundskolen har rustet dem til undervisningen i matematik og naturvidenskabelige fag i gymnasiet.

Figur 3-28: På en skala fra 1-10, hvor enig eller uenig er du så i nedenstående udsagn? (1 = helt uenig, 10 = helt enig)



Note: Spørgsmålene er stillet til alle elever på første årgang. Mørkerøde og -grønne ændringer henviser til signifikante forskelle ($p \leq 0,05$) siden baseline.

2018: Total: $n \approx 5.091-7.088$, hhx: $n \approx 1.980-1.991$, htx: $n \approx 1.095-1.113$, stx: $n \approx 3.972-3.994$.

2017: Total: $n \approx 5.198-7.274$, hhx: $n \approx 2.007-2.022$, htx: $n \approx 1.411-1.433$, stx: $n \approx 3.787-3.831$.

4.1.5 Styrkelse af skriftlige kompetencer

Et af reformens elementer er en særlig indsats til styrkelse af elevernes skriftlige kompetencer. Der er tale om et tværgående indsatsområde, der skal sikre, at den skriftlige formidling i højere grad inddrages som en del af den faglige vurdering i alle fag. Der indføres obligatorisk forløb i dansk i stx, hhx og htx, der både skal have fokus på træning i at skrive større sammenhængende tekster og målrettet sprogtræning. Timepuljen til særlige faglige aktiviteter giver desuden mulighed for at prioritere aktiviteter med fokus på styrkelse af elevernes skriftlige forudsætninger til skriftlig træning, fx intensive skriveforløb for alle eller en mindre gruppe elever i en klasse.

I dette afsnit ser vi på graden af fokus på skriftlighed i undervisningen og sammenligner elevernes egne og lærernes vurdering af elevernes skriftlige kompetencer.

Fokus på skriftlighed i undervisningen

Analysen af surveydata viser, at udvikling af elevernes skriftlige kompetencer i relativt høj grad var en central del af lærernes undervisning i første halvdel af skoleåret 2017/18 (gennemsnitlig vurdering på 6,3 på tværs af uddannelser). Der ses ingen markante uddannelsesspecifikke forskelle i fokus på skriftlighed i undervisningen, når lærernes besvarelser sammenlignes. Analysen af elevernes besvarelser antyder, at der er lidt større fokus på skriftlighed på htx og til dels på stx end på de øvrige uddannelser.

I første halv skoleår efter reformen trådte i kraft, var udvikling af elevernes skriftlige kompetencer i lavere grad en del af lærernes undervisning end i hele skoleåret 2016/17 (et fald fra 6,9 til 6,3 i lærernes vurderinger på tværs af uddannelser). Den negative forskel kan afspejle de forskellige måletidspunkter. Hf er den eneste uddannelse, hvor der ikke ses en negativ forskel.

Der ses hverken en tydelig negativ eller positiv udvikling, hvad angår hyppigheden hvormed lærerne har gjort den skriftlige proces tydelig, når de stiller opgaver eller beder eleverne om at reflektere over skriveprocessen (dette er baseret på lærernes besvarelser).

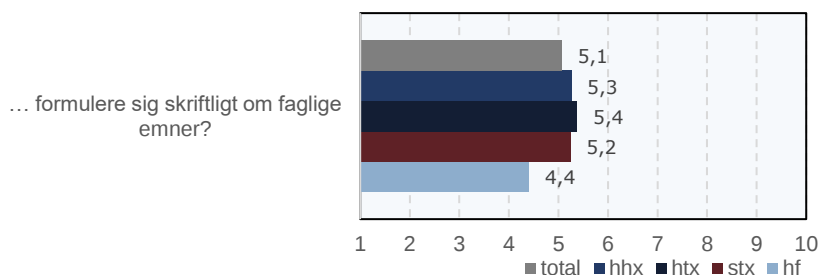
Kun hhx-eleverne oplevede et mindre fokus på det skriftlige produkt såvel som proces i perioden august 2017 til januar 2018 end i perioden august 2016 til maj 2017. Hhx- og hf-eleverne var desuden i januar 2018 mindre enige end i maj 2017 i, at lærerne er gode til at forklare, hvordan man laver et godt skriftligt produkt.

Elevernes skriftlige kompetencer

I januar 2018 vurderede lærerne 1.g-elevenes evne til at formulere sig skriftligt om faglige emner til at være moderate. Lærernes vurdering af 1.g-elevenes skriftlige kompetencer var højere i maj 2017, hvilket sandsynligvis afspejler det senere dataindsamlingsstidspunkt.

Elevernes svar viser, at 1.g-eleverne i januar 2018 såvel som i maj 2017 følte sig i stand til at klare sig godt skriftligt i et udvalgt fag og at de var gode til at formulere sig skriftligt om faglige emner.

Figur 2: Hvor gode synes du, at eleverne er til at... (1 = slet ikke gode, 10 = rigtig gode)



Note: Spørgsmålet er stillet til alle lærere. Kun svar, hvor lærerne tager udgangspunkt i 1.g-/1.hf-klasse er medtaget i figuren.

Total: $n \approx 895$, hhx: $n \approx 193$, htx: $n \approx 143$, stx: $n \approx 343$, hf: $n \approx 216$.

De kvalitative data viser, at timepuljen i høj grad bruges på at arbejde med eleverne skriftlige kompetencer. Flere steder kobles dette arbejde til skolens arbejde med formativ feedback og procesarbejde. Således sætter skolerne ikke kun fokus på elevernes slutprodukter, men også deres arbejdsproces.

Konkret handler arbejdet med elevernes skriftlige kompetencer på flere af skolerne om at lære eleverne at skrive opgaver og projekter rent formmæssigt, fx i forhold til opsætning mv. Særligt på hf-skolerne oplever lærere og ledere, at der er et stort behov for at arbejde med elevernes skriftlige kompetencer på denne måde.

Arbejdet med skriftlighed kobles også en del steder til det skriftlige arbejde i flerfaglige forløb og større skriftlige opgaver, fx ved at ligge forud for en stor skriftlig opgave.

4.1.6 Løbende evaluering og feedback

Reformen indeholder en ambition om et øget fokus på formativ evaluering, forstået som den løbende tilbagemelding fra lærer til elev om elevens indsats og progression samt den systematiske inddragelse af eleverne i evalueringen. Dette initiativ i reformen bygger på en antagelse

om, at en systematisk evalueringspraksis med fokus på tydelige mål og løbende feedback, og hvor både progression og fremadrettede handlingsmuligheder synliggøres, kan forbedre elevernes læring.

I dette afsnit ser vi på lærernes prioritering af løbende evaluering og feedback og på elevernes brug af løbende evaluering og feedback.

Analysen af surveydata viser, at løbende evaluering og feedback i moderat til høj grad var en integreret del af lærernes undervisning i første halve år efter reformen. I lavere grad på hhx end på de øvrige gymnasiale uddannelser. Eleverne på stx og htx anvendte i højere grad den feedback, de fik, end eleverne på hhx og hf.

De kvalitative analyser viser, at hovedparten af skolerne har arbejdet med formativ feedback i årene før reformen. Lærerne ser generelt en stor styrke i at arbejde med formativ feedback, fordi de betragter det som centralt ift. at understøtte elevernes faglige udvikling og dermed fagligheden. Generelt oplever lærerne det som en udfordring, at karakterer fylder meget for eleverne. Det er derfor et udbredt perspektiv, at arbejdet med formativ feedback knyttes til overvejelser omkring karakterers betydning for elever – og feedback som alternativ til karakterer.

På trods af, at skolerne i vid udstrækning har den samme tilgang til arbejdet med feedback, er der store forskelle i, hvor stort et fokus man har på feedback, og hvor systematisk skolerne arbejder med det. På nogle skoler har man haft pædagogisk dag om feedback, haft det som fokuspunkt i teamet, været på kursus, hørt oplæg eller indgået i projektsamarbejder fx med andre skoler, mens andre lærere beskriver, at det meget er noget, man arbejder med på eget initiativ frem for, at det er systematiseret på skolen. Det er dog et udbredt perspektiv blandt lærerne, at feedback er tidskrævende.

Integration af løbende evaluering og feedback i undervisningen

Lærernes besvarelser af spørgeskemaet viser, at løbende evaluering og feedback i moderat til høj grad er en integreret del af lærernes undervisning på tværs af uddannelser. Der er ikke sket en udvikling fra maj 2017 til januar 2018.

Lærerne på hhx anvender i mindre grad løbende evaluering og feedback end lærerne på de øvrige gymnasiale uddannelser. Således integrerer hhx-lærerne i lavere grad end de øvrige lærere løbende evaluering og feedback i deres undervisning (gennemsnitlig vurdering på 6,0 på hhx mod 6,4-6,6 for de øvrige uddannelser).

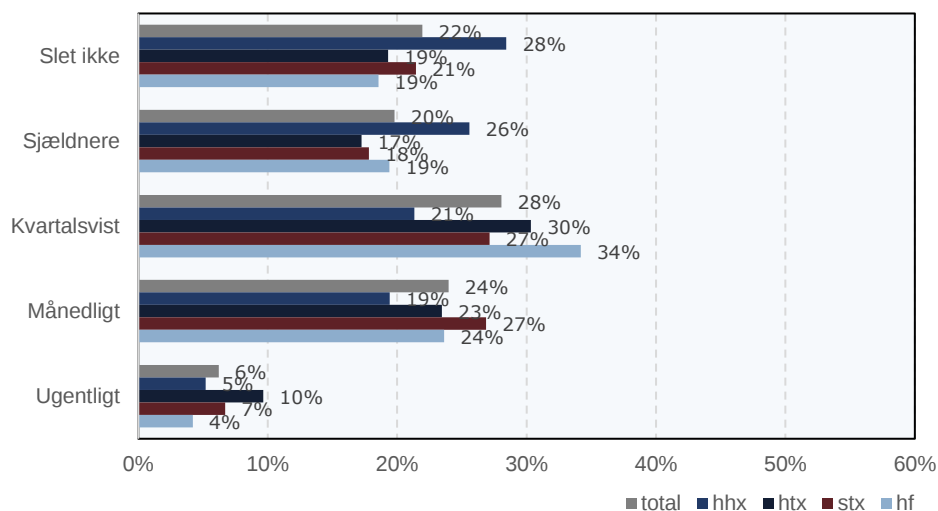
Halvdelen af lærerne drøfter desuden brugen af evaluering og feedback med kolleger en gang halvårligt eller sjældnere, mens den anden halvdel gør det mindst en gang i kvartalet.

Elevernes rolle i evaluering og feedback

Hvad angår formen på den løbende evaluering og feedback, som lærerne tilrettelægger, spillede eleverne oftere en aktiv rolle (fx i form af selvevaluering eller elev-til-elev-feedback), end de satte mål for deres egen læring i første halve år, efter reformen trådte i kraft. Elevernes besvarelser bekræfter, at formulering af konkrete mål er den feedbackmetode, der sjældnest blev anvendt på tværs af uddannelser.

Der er ingen markante uddannelsesspecifikke forskelle i hyppigheden, hvormed eleverne sætter mål for egen læring.

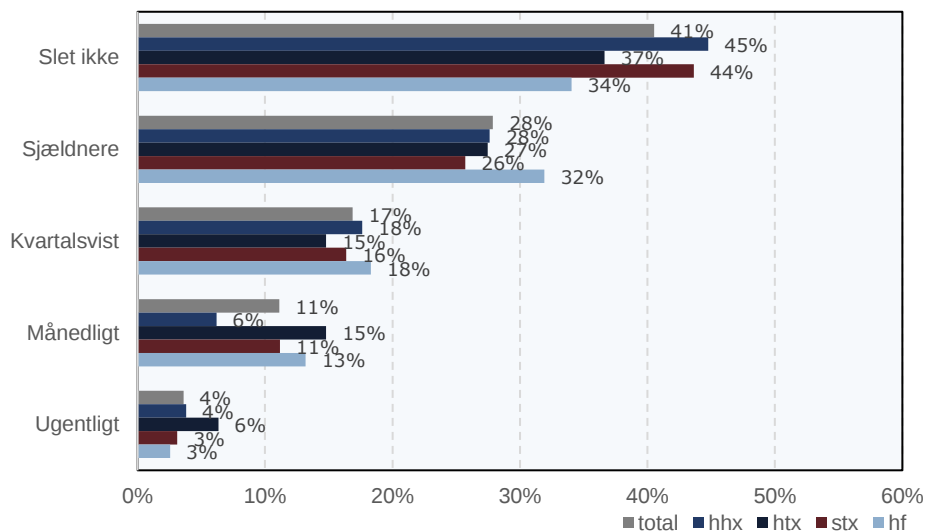
Figur 3-30: Hvis du tænker tilbage på din undervisning i [indsæt fag] i denne [indsæt årgang] i dette skoleår, hvor ofte har eleverne spillet en aktiv rolle i arbejdet med løbende evaluering og feedback? (Fx selvevaluering eller elev-til-elev-feedback)



Note: Spørgsmålet er stillet til alle lærere. Kun svar, hvor lærerne tager udgangspunkt i 1.g-/1.hf-klasse er medtaget i figuren.

Total: $n \approx 980$, hhx: $n \approx 211$, htx: $n \approx 145$, stx: $n \approx 387$, hf: $n \approx 237$.

Figur 3-31: Hvis du tænker tilbage på din undervisning i [indsæt fag] i denne [indsæt årgang] i dette skoleår, hvor ofte har eleverne sat mål for deres egen læring?



Note: Spørgsmålet er stillet til alle lærere. Kun svar, hvor lærerne tager udgangspunkt i 1.g-/1.hf-klasse er medtaget i figuren.

Total: $n \approx 972$, hhx: $n \approx 210$, htx: $n \approx 142$, stx: $n \approx 385$, hf: $n \approx 235$.

Der ses ingen entydig udvikling over tid på de enkelte uddannelser på nær på stx, hvor lærernes besvarelser viser en mindre positiv udvikling på stx. Således svarede 14 procentpoint flere af stx-lærerne i januar 2018 end i maj 2017, at deres elever mindst en gang om måneden spillede en aktiv rolle i arbejdet med løbende evaluering og feedback. Fem procentpoint flere af stx-lærerne svarede, at deres elever mindst en gang om måneden satte mål for egen læring.

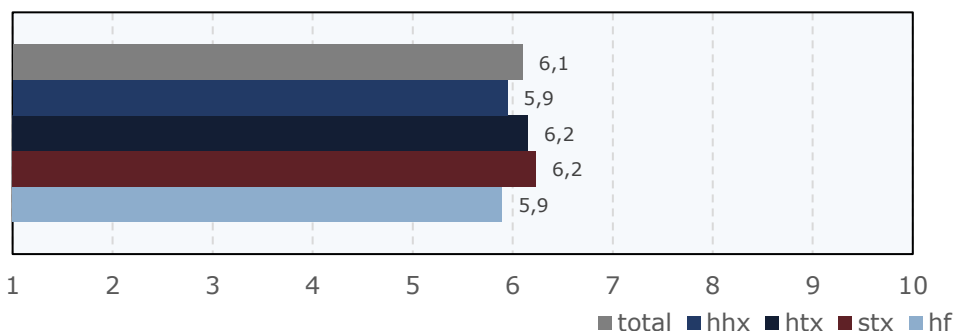
Analysen af elevernes rolle viser endvidere, at eleverne på hhx sjældnere end eleverne på de øvrige uddannelser spillede en aktiv rolle i den løbende evaluering og feedback i første halv skoleår efter reformen end i skoleåret 2016/17. Elevernes besvarelser bekræfter dette.

Elevernes anvendelse af løbende evaluering og feedback

De kvalitative data viser, at eleverne har et meget forskelligt forhold til karakterer og feedback. Nogle ønsker færre karakterer og mere feedback, andre vil have både feedback og karakterer, andre er tilfredse med en karakter, der står alene. Det er desuden forskelligt, hvor meget og hvordan eleverne bruger den feedback, de får. Nogle elever bruger den rigtig meget, fx tager noter, laver tjekliste, tager den op ved næste aflevering. Andre bruger feedbacken mindre eller stort set ikke. Eleverne er generelt glade for konkret og fokuseret feedback og oplever, at det fungerer rigtig godt, når feedbacken udpeger nogle fokuspunkter for, hvad de særligt skal arbejde med.

Den kvantitative analyse viser, at 1.g-eleverne på tværs af de fire gymnasiale uddannelser i januar 2018 hverken var udpræget enige eller uenige i, at de anvendte de forskellige former for feedback, som de fik (gennemsnit af feedbackindeks på 6,1 på tværs af uddannelser). Eleverne på stx og htx er mere enige i, at de anvendte feedbacken end eleverne på hhx og hf.

Figur 3-32: Feedback indeks (1 = helt uenig, 10 = helt enig)



Note: Indekset er baseret på elevbesvarelser og består af følgende spørgsmål: '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', 'Hvis en given feedback viser, at jeg mangler viden, går jeg ofte tilbage til materialet, vi tidligere er blevet undervist i, for at genlæse det'.

Total: n ≈ 8.247, hhx: n ≈ 1.953, htx: n ≈ 1.084, stx: n ≈ 3.879, hf: n ≈ 1.331.

Sammenlignes elevernes besvarelser af de enkelte spørgsmål ses en tendens til, at eleverne oftere bruger feedback fremadrettet end bagudrettet. Eksempelvis er elever på tværs af uddannelser mere enige i, at de ofte bruger feedback fra tidligere opgaver, når de skal i gang med en ny opgave, end at de ofte vende tilbage til den løste opgave, når de har modtaget feedback.

Sammenholdes elevernes anvendelse af feedback i skoleåret før reformens ikrafttrædelse og første halvdel af skoleåret efter, ses tegn på en mindre positiv udvikling blandt eleverne på htx og stx. På hhx kan der derimod observeres en mindre negativ udvikling.

4.1.7 Styrket digitalisering i undervisningen

I dette afsnit tegnes et billede af, i hvilket omfang it og digitale læremidler blev anvendt i undervisningen i løbet af første halvdel af året efter reformen.

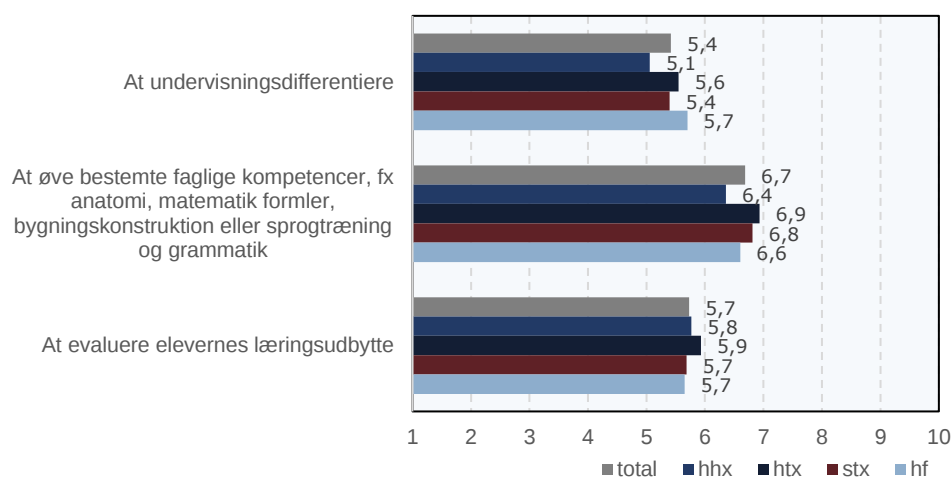
Tekstbehandlingsprogrammer, regnearksprogrammer mv. blev både i første halvdel af skoleåret efter såvel som skoleåret før reformen anvendt i høj grad på alle fire uddannelser. **It-programmer** blev oftere anvendt i undervisningen på hhx og htx end på stx og hf, men over halvdelen af lærerne på alle fire gymnasiale uddannelser tilkendegav, at deres elever ugentligt anvendte it-programmer i undervisningen (mellem 58 og 70 pct. af lærerne på de fire uddannelser svarede dette).

På tværs af uddannelser svarede 24 pct. af lærerne, at deres elever slet ikke fik mulighed for at **skabe digitale produktioner i faglige sammenhænge** i første halvdel af skoleåret 2017/18. Skelnes der mellem uddannelser fremgår det, at omtrent lige store andele af lærerne på hver af de fire gymnasiale uddannelser svarede dette. Htx er den uddannelse, hvor den største andel af lærerne svarede, at deres elever ugentligt har skabt digitale produktioner i faglige sammenhænge (15 pct. på htx mod 7-10 pct. på de øvrige uddannelser).

I første halve skoleår efter reformen anvendte lærere på tværs af uddannelser i moderat grad **it-pædagogiske værktøjer** til at undervisningsdifferentiere og til at evaluere elevernes læringsudbytte. De anvendte i høj grad it-pædagogiske værktøjer til at øve bestemte faglige kompetencer i høj grad.

Elevernes besvarelser tegner samme mønster som lærernes besvarelser.

Figur 3-33: Hvis du tænker tilbage på din undervisning i [indsæt fag] i denne [indsæt årgang] klasse i dette skoleår, i hvilken grad har du anvendt pædagogiske it-værktøjer til følgende i din undervisning? (1 = slet ikke, 10 = i meget høj grad)



Note: Spørgsmålene er stillet til alle lærere. Kun svar, hvor lærerne tager udgangspunkt i 1.g-/1.hf-klasse er medtaget i figuren.

Total: n ≈ 937-998, hhx: n ≈ 200-213, htx: n ≈ 135-145, stx: n ≈ 379-402, hf: n ≈ 223-240.

Når første halve skoleår efter reformen sammenholdes med skoleåret før reformen, finder analysen ingen tværgående forskel i lærernes rapportering af, hvor hyppigt eleverne anvendte forskellige it-programmer i undervisningen. Dog gjorde eleverne på stx det lidt oftere i første halve skoleår efter reformens ikrafttrædelse end skoleåret før.

Til gengæld svarede lærerne på hhx, htx og stx i første skoleår efter reformen, at eleverne sjældnere skabte digitale produktioner i faglige sammenhænge end de gjorde i skoleåret før.

Hvad angår lærernes anvendelse af it-pædagogiske værktøjer til at undervisningsdifferentiere, øve bestemte faglige kompetencer samt evaluere elevernes læringsudbytte, er der ikke sket en tværgående udvikling efter reformen trådte i kraft.

De kvalitative data viser, at skolerne allerede inden reformen har haft meget fokus på konkrete indsatser ift. digitalisering og digital dannelse, og at flere af skolerne af den grund ikke har prioriteret digitalisering som et særligt indsatsområde i første skoleår, efter reformen trådte i kraft. Skolerne har både før og efter reformen haft fokus på digitalisering i undervisningen/brug af digitale teknologier i undervisningen.

På htx fylder digitaliseringen generelt mere end på de øvrige gymnasiale uddannelser qua fagene KOM/IT og teknologi. Dette afspejles også, jf. ovenfor, i læreres og elevers besvarelser af spørgeskemaet.

4.1.8 Bedre tilrettelæggelse af skolehverdagen

For at styrke fagligheden, trivslen og elevens udvikling fra elev til studerende er der i reformen fokus på at sikre en bedre tilrettelæggelse af skolehverdagen. Reformen lægger derfor op til, at skolerne skal skabe en mere jævn fordeling af arbejdsbyrden hen over skoleåret ved at afvikle undervisningstid og fordybelsestid i prøve- og eksamensperioden. Desuden lægges der vægt på at sikre en bedre integration af undervisningstid og fordybelsestid, ligesom der etableres en timepulje, som skolerne selv kan udmønte til eksempelvis vejledning i forbindelse med skriftligt arbejde, intensive kurser i bestemte fag, faglige praktikophold eller særlige talentaktiviteter.

Jævn fordeling af arbejdsbyrden

Samlet set, viser elevernes besvarelser, at de hverken er enige eller uenige i, at de skriftlige opgaver i første halv skoleår efter reformen var jævnt fordelt hen over året.

Eleverne på hf var i januar 2018 lidt mere enige i, at den skriftlige arbejdsbyrde var jævnt fordelt, end eleverne på de treårige uddannelser. Således ligger hf-elevernes gennemsnitlige vurdering på 5,1, mens de øvrige elevers gennemsnitlige vurdering på tværs af uddannelser ligger på 4,9.

Bag initiativet om en mere jævn fordeling af arbejdsbyrden over skoleåret ligger en antagelse om, at en ujævn fordeling giver dårlig trivsel. Dette bekræftes af elevernes besvarelser, der viser en tendens til, at jo mindre jævn fordeling af de skriftlige opgaver, eleverne oplevede, jo dårligere trivedes de.

I første halvdel af skoleåret 2017/18 var der stor spredning i forhold til, hvor ofte lærerne samarbejdede om at koordinere elevernes arbejdsbyrde. Eksempelvis svarede 22 pct. af lærerne i januar 2018, at de ikke havde samarbejdet om dette i første halvdel af skoleåret, mens 17 pct. svarede, at de gjorde det en gang om måneden.

Timepuljen

Med timepuljen øges den samlede undervisningstid for hver elev med ca. 130 timer i stx og hhx, ca. 150 timer i htx og ca. 80 timer i hf. Skolerne er selv ansvarlige for at fordele timepuljen til fag eller faglige aktiviteter.

De kvalitative data viser, at det i første skoleår efter reformen har været administrativt udfordrende at organisere, håndtere og dokumentere den individuelle timepulje. Ledelserne på skolerne er kritiske ift. de administrative udfordringer, som tilrettelæggelsen af timepuljen indebærer, men både lærere og ledere ser muligheder og fordele i, hvad de kan bruge timepuljen til rent indholdsmæssigt i forhold til eleverne. Lærerne beskriver det som motiverende selv at få indflydelse på, hvad eleverne har behov for, og at der er afsat timer til det.

De administrative udfordringer består dels i, at det er meget udfordrende at skulle fordele og lægge timerne individuelt bundet til den enkelte elev, og dels i at det er svært at få plads til timerne i skemaet, bl.a. fordi timepuljetimerne er timer, der skal ligge ud over elevernes daglige undervisning – altså fx sen eftermiddag. Endelig opleves ”bogholderiet” i forhold til at holde styr på den enkelte elevs timer som en stor og krævende udfordring. Samtidig er nogle ledelser og lærere også usikre på, hvor meget dokumentation der kræves for brug af timepuljen, og oplever det også som uklart, hvad man helt præcis må bruge timepuljen på.

Timepuljen er et udviklingsområde, som skolerne arbejder på at systematisere. Generelt fortæller lederne på skolerne, at der endnu ikke er skabt en systematik omkring timepuljen, og at det ikke er endeligt besluttet, hvordan den skal bruges. Lærerne har i forlængelse heraf ikke et klart billede af, hvad timepuljen er for en størrelse, hvad den skal bruges til og hvordan det skal organiseres – hvilket hænger sammen med, at lederne altså stadig arbejder på at klarlægge dette.

De kvalitative data viser, at timepuljen på de deltagende skoler i første skoleår efter reformen trådte i kraft blev anvendt på følgende måder:

Boks 3-3: Eksempler på anvendelse af timepuljen

- Timerne er typisk fordelt udover enten de tre gymnasieår eller de seks semestre
- På nogle skoler bruges timepuljen på noget forskelligt for forskellige elever med fokus på, at der både skal være noget for de fagligt udfordrede elever og noget for de fagligt stærke, eksempelvis talentforløb, fx i forhold til forskellige fag eller talentforløb for fagligt stærke elever og opsamling eller turboforløb for elever med faglige udfordringer.
- På de to hf-uddannelser har man screenet eleverne for at se, hvad de har brug for og har herefter inddelt dem efter faglige behov.
- På andre skoler bruges timepuljen til det samme for alle elever – det ses særligt på små skoler med få klasser, hvor det ikke er ressourcemæssigt muligt at tilbyde en bred vifte af forskellige aktiviteter.
- Tilrettelæggelsen af timepuljeaktiviteter sker forskelligt - fra enkelte moduler til blokke/hele dage, og hele uger. Et enkelt sted som studieblokke, som eleverne vælger sig ind på og afvikler i deres læseferie.
- Timepuljen bruges i høj grad – men ikke kun – til at arbejde med elevernes skriftlighed (både i de humanistiske fag, men også i øvrige fag, fx naturvidenskabelige).

Erfaringen er, at det er vigtigt at organisere anvendelsen overskueligt, systematisk og afgrænset, fx ved at lægge den i blokke og lave pakkedninger for (grupper af) elever, så man afvikler i afgrænsede forløb frem for spredt ud over hele året. Nogle steder er det lagt ud til teams at beslutte, hvad eleverne har behov for. Endelig er det ifølge skolerne vigtigt at gøre timepuljeaktiviteterne meningsfulde og relevante for eleverne. Det skal ikke opleves som en straf eller noget, de skal "sidde af". Derfor skal det tænkes ind i elevernes samlede forløb, hvordan timepuljen anvendes.

4.2 Arbejdet med kvalitetsudvikling og de retningsgivende mål

De tre retningsgivende mål, der fastsættes med reformen, skal sætte en fælles retning for elevernes læring og faglige niveau, elevernes trivsel og deres overgang til videregående uddannelse. Indførelsen af de retningsgivende mål skal således bidrage til en ensartet og høj kvalitet af de gymnasiale uddannelser samt en effektiv implementering af reformens initiativer.

I dette kapitel er der fokus på at afdække status i forhold til et af de tre retningsgivende mål; elevtrivsel. Denne analyse er baseret på trivselsspørgsmål i elevsurveyen, da udviklingen af en obligatorisk national trivselsmåling på de gymnasiale uddannelser på undersøgelsestidspunktet endnu ikke er bragt til ende. Overordnet viser den kvantitative analyse, at eleverne på de gymnasiale uddannelser trivedes godt i januar 2018.

Resultater i forhold til de to øvrige retningsgivende mål afdækkes henholdsvis i fjerde delrapport (elevernes læring og faglige niveau) og den afsluttende rapport (overgang til videregående uddannelse).

De kvalitative data viser, at arbejdet med de retningsgivende mål ikke er det, der har fyldt meget for forløbsskolerne i reformens første år, da andre elementer såsom grundforløbet har taget det største fokus.

På det strategiske ledelsesplan er der dog en smule mere fokus på, hvordan skolerne arbejder med styrket kvalitetsudvikling, og flere bestyrelsesformænd nævner, at det er noget af det, de drøfter på bestyrelsesmøder. Her er det særligt skolens løfteevne, frafaldsstatistik og elevtrivsel, der er i fokus. På en enkelt skole har bestyrelsen sat nogle af målene fra reformen ind i rektors resultatlønskontrakt for den måde at understøtte det strategiske arbejde med kvalitetsudvikling og retningsgivende mål.

I spørgeskemaundersøgelsen er eleverne på første årgang blevet bedt om at besvare en række spørgsmål relateret til deres trivsel i skolen og livet generelt. Analysen viser gennemsnitligt set god elevtrivsel på tværs af uddannelser såvel som på de enkelte uddannelser i januar 2018. På hovedparten af spørgsmålene relateret til trivsel i skolen ligger elevernes gennemsnit omkring 4 på en skala fra 1 til 5. Der kan observeres en tendens til lidt dårligere trivsel blandt hf-eleverne.

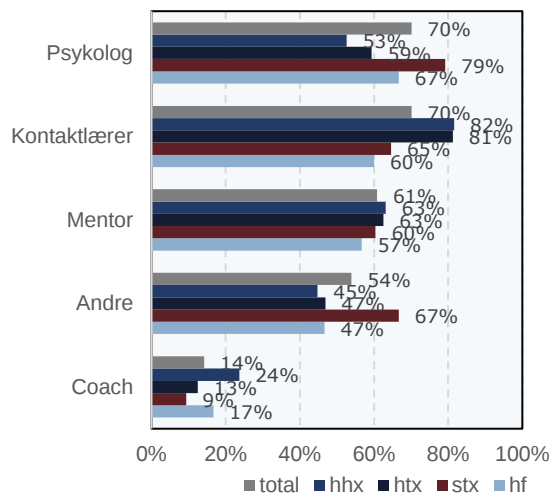
En supplerende kvantitativ analyse viser en tendens til, at jo mere enige eleverne er i udsagnet om, at 'gymnasiet/hf er sværere, end jeg havde forventet', jo dårligere trives de et halvt skoleår inde i uddannelsen. Dette gjorde sig gældende både i forhold til trivsel i skolen (eksempelvis hvor ofte eleverne føler sig trygge i skolen, hvor ofte de er glade for deres klasse og hvor enige de er i udsagnet; 'jeg kan godt lide at gå i skole') og i livet generelt. Tendensen observeres primært på de treårige uddannelser og i mindre grad på hf.

Når der ses på de spørgsmål, der omhandler trivsel i skolen, viser elevernes besvarelser en lidt bedre trivsel blandt de elever, der besvarede spørgeskemaet i januar 2018, end blandt de elever, der besvarede det i maj 2017. Den lidt dårligere elevtrivsel i maj 2017 end i januar 2018 kan være udtryk for, at eleverne første år besvarede spørgeskemaet i prøve- og eksamensperioden. Der kan ikke observeres en forskel i elevernes trivsel i livet generelt i de to skoleår. Dette understøtter antagelsen om, at den lille positive forskel i trivsel i skolen primært er udtryk for forskellige dataindsamlingstidspunkter og derfor ikke kan tilskrives reformens initiativer.

Evaluators har i første år efter reformen stillet lærere og ledere spørgsmål, der har til formål at belyse skolernes beredskab i forhold til elever, der mistrives og/eller er frafaldstruede. På tværs af uddannelser vurderede lærerne, at de i høj grad ved, hvordan de skal forholde sig, hvis en elev mistrives, og hvis en elev er frafaldstruet (gennemsnitlige vurderinger på hhv. 7,5 og 7,4 for de to spørgsmål).

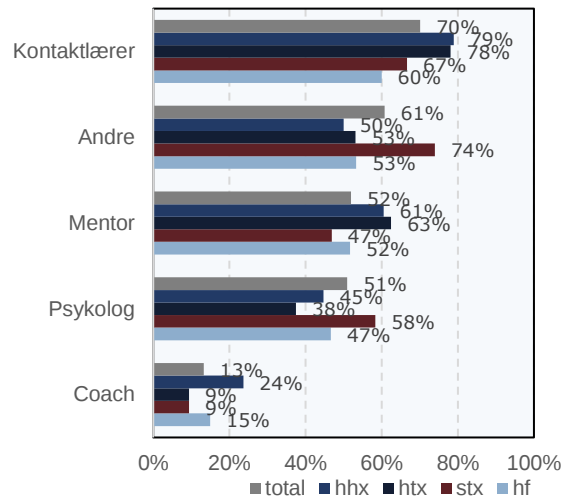
Ledernes besvarelser viser, at elever, der mistrives eller er frafaldstruede, tilbydes støtte og vejledning fra en kontaktlærer på omkring 80 pct. af htx- og htx-skolerne og på omkring 60 pct. af stx- og hf-skolerne. Omvendt bekræfter 78 pct. af stx-lederne, at skolen stiller en psykolog til rådighed for elever, der ikke trives. Figurene nedenfor giver et overblik over skolernes beredskab i forhold til elever, der mistrives og er frafaldstruede.

Figur 3-34: Hvilken form for støtte og vejledning stiller skolen til rådighed for elever, der ikke trives?



Note: Andele summer ikke til 100 pct., da det har været muligt at sætte flere kryds. Spørgsmålet er stillet til alle ledere. Total: $n \approx 204$, hhx: $n \approx 38$, htx: $n \approx 32$, stx: $n \approx 96$, hf: $n \approx 60$.

Figur 3-35: Hvilken form for støtte og vejledning stiller skolen til rådighed for elever, der er frafaldstruet?



Note: Andele summer ikke til 100 pct., da det har været muligt at sætte flere kryds. Spørgsmålet er stillet til alle ledere. Total: $n \approx 204$, hhx: $n \approx 38$, htx: $n \approx 32$, stx: $n \approx 96$, hf: $n \approx 60$.

4.3 Ny hf

Formålet med dette afsnit er at gøre status over de initiativer i gymnasireformen, som er særlige for hf-uddannelsen.

Med reformen lanceres et nyt initiativ, der har fokus på at udvikle en ny hf-uddannelse med en klar faglig profil, en øget målretning mod erhvervsakademi- og professionsbacheloruddannelser, samt en stærk fleksibilitet med henblik på at mindske frafald og sikre den enkelte elevs videreuddannelsesmuligheder. Den klare faglige profil og øgede målretning skal skabes ved hjælp af projektforløb, praksisorientering af undervisningen og særlige fagpakker indeholdende praktikperioder

I dette afsnit tegnes først et billede af de elever, der startede på 1.hf i august 2017. Dernæst gøres status over arbejdet med de initiativer i hf-reformen, der skal bidrage til en klar faglig profil og øget målretning af uddannelsen.

Overordnet viser den kvantitative analyse, at eleverne på 1.hf som gruppe er forholdsvis afklarede om ønsker til videregående uddannelse, og at en lidt større andel af de elever, der startede på hf i august 2017, end de elever, der startede året før reformen, ved, hvilken videregående uddannelse de gerne vil tage.

Hvad angår undervisningen på hf viser analysen af surveydata, at den i første år efter reformens ikrafttrædelse, såvel som året før, i moderat grad orienteredes mod praksis.

De kvalitative data baserer sig på et smalt datagrundlag, da der i dette års dataindsamling kun indgår to hf-skoler. Næste års rapport, som har særligt fokus på hf, vil indeholde flere nuancer om, hvordan skolerne har arbejdet med at implementere reformens væsentligste tiltag på hf.

4.3.1 Første årgang af elever på den ny hf-uddannelse

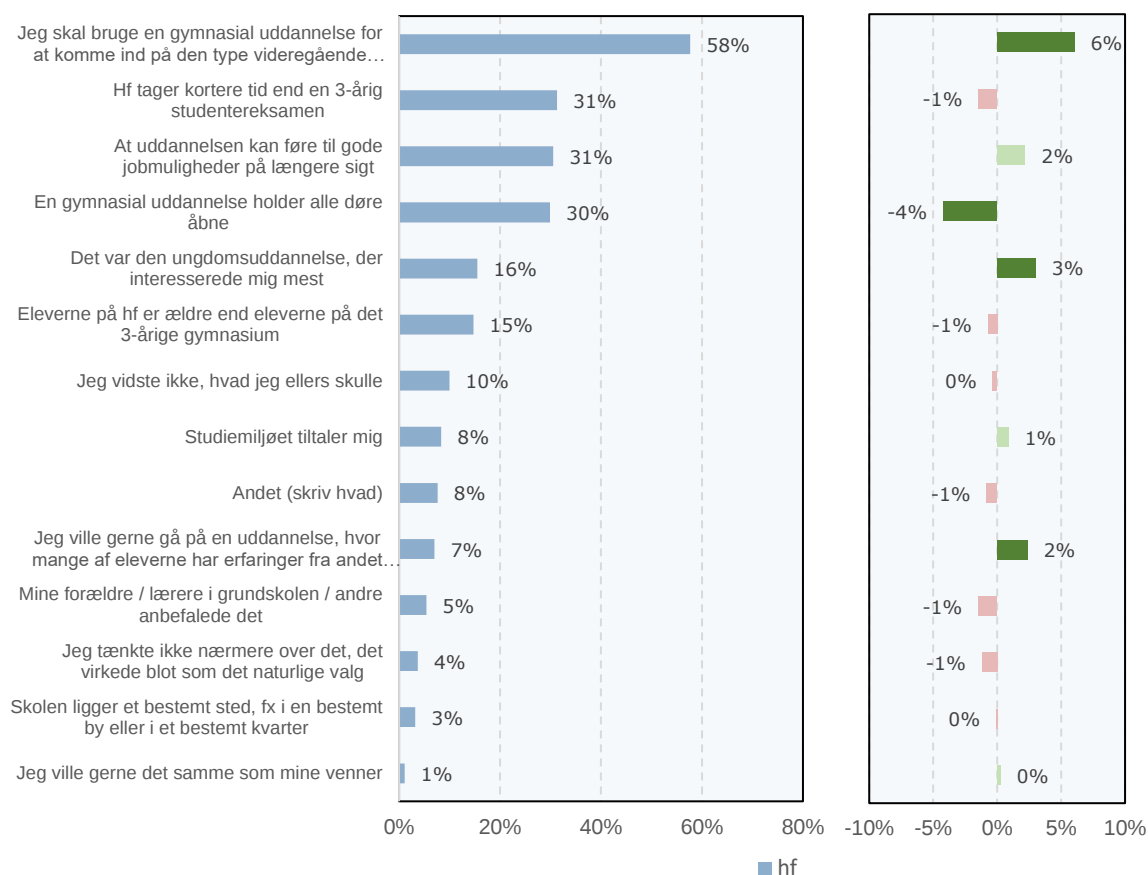
I dette afsnit tegnes der et billede af de elever, der begyndte på hf i reformens første år. Surveydata viser, at fem procentpoint flere af eleverne i spørgeskemaundersøgelsen startede på hf direkte efter grundskolen i skoleåret 2017/18 sammenlignet med skoleåret 2016/17. En del af grunden til denne stigning er sandsynligvis, at det i august 2017 blev muligt at starte på hf direkte efter 9. klasse. 21 pct. af eleverne startede i skoleåret 2017/18 på hf direkte efter grundskolen (16 pct. i 2016/17).

I det følgende rettes fokus mod elevernes bevæggrunde for at vælge hf samt de forudsætninger, de har med sig fra grundskolen, og for nogle elevers vedkommende anden ungdomsuddannelse og erhvervserfaring. Endelig ser vi på, i hvilken grad eleverne var afklarede om, hvad de ville bruge hf til, da de søgte ind på uddannelsen.

Bevæggrunde for at vælge hf

Elevernes besvarelser tegner et billede af en elevgruppe, som i relativt høj grad orienter sig mod videregående uddannelse. Således søgte 58 pct. af eleverne ind på hf, fordi de skal bruge en gymnasial uddannelse for at komme ind på den type videregående uddannelse, de gerne vil ind på. Dette er en stigning på seks procentpoint i forhold til skoleåret 2016/17. I forlængelse heraf ved 67 pct. af eleverne på hf enten, præcis hvilken videregående uddannelse de gerne vil tage, eller hvilket område de gerne vil uddanne sig indenfor. Dette er en stigning på otte procentpoint i forhold til foregående skoleår. Den lille, men signifikante, positive udvikling i hf-elevernes målretning mod videregående uddannelse kan ses i lyset af, at hf efter reformen er målrettet erhvervsakademi- og professionsbacheloruddannelser.

Figur 3-36: Hvilke årsager var der til, at du valgte hf?



Note: Spørgsmålet er stillet til 1.hf-elever. Mørkerøde og -grønne ændringer henviser til signifikante forskelle ($p \leq 0,05$) siden baseline.

2018: $n \approx 1.425$.

2017: $n \approx 815$.

Forudsætninger fra grundskolen

De elever, der startede på 1.hf, lige efter reformen trådte i kraft, var i januar 2018 hverken udpræget enige eller uenige i, at undervisningen i grundskolen havde rustet dem til undervisningen på hf. Eleverne var gennemsnitligt set mindst enige i, at naturfagsundervisningen i grundskolen har rustet dem til undervisningen i naturvidenskabelige fag på hf (gennemsnit på 4,5), mens de gennemsnitligt set var mere enige i, at undervisningen i dansk og sprogfagene i grundskolen har rustet dem til undervisningen i dansk og fremmedsprog i gymnasiet (gennemsnit på 6,5 og 6,2). I januar 2018 var eleverne mere enige end i maj 2017 i, at matematikundervisningen i grundskolen har rustet dem til matematikundervisningen på hf (stigning fra 4,5 til 5,3).

Den kvantitative analyse viser desuden, at hf-eleverne gennemsnitligt set har et lavere fagligt niveau ved start på gymnasiet end eleverne på de treårige uddannelser. Således har hf-eleverne et gennemsnit i dansk og matematik på 3,5 fra grundskolen.

4.3.2 Praksisorientering og projekt- og praktikforløb

Samlet set, viser elevernes besvarelser, at undervisningen på hf i moderat grad orienteredes mod praksis i første halv skoleår efter reformens ikrafttrædelse. Dette var også tilfældet i skoleåret før reformen. Således var fagenes anvendelighed i forhold til videre uddannelse og verden uden for

skolen i moderat grad tydelig for eleverne, ligesom de i moderat grad løste opgaver, der tog udgangspunkt i virkelige problemstillinger (gennemsnitlige vurderinger mellem 4,9 og 5,5 for de tre spørgsmål).

Lærernes besvarelser understøtter dette billede. Således inddrog 39 pct. af lærerne mindst en gang om måneden tekster, eksempler og opgaver, som var udvalgt med udgangspunkt i elevernes konkrete områdefaglige interesser i første halv skoleår, efter reformen trådte i kraft. 29 pct. gjorde det slet ikke. Ligeledes deltog størstedelen af lærerne ikke i besøg, udviklingsprojekter eller erfaringsudveksling med henblik på at få inspiration til bl.a. undervisningens indhold og metoder. Dog hentede en større andel af lærerne inspiration gennem besøg mv. på erhvervsakademiuddannelser (stigning fra 5 til 12 pct.) og professionsbacheloruddannelser (stigning fra 8 til 14 pct.) i løbet af første skoleår efter reformen end det foregående skoleår.

Elevernes vurdering af, om projekt- eller praktikforløbet på første semester var spændende, og om det gav en god forståelse for fagenes praksisanvendelighed, er neutral. I forlængelse heraf tilkendegav eleverne, at projekt- eller praktikforløbet i lav grad var med til at afklare deres valg af valgfag.

De kvalitative data viser, at lærerne på den ene skole har tænkt meget i at koble projekt- og praktikforløb til en praksisorienteret undervisning og toning i fagene. Særligt i danskfaget og de flerfaglige forløb er der blevet arbejdet en del med dette. Lærerne har oplevet, at det var motiverende, men også udfordrende at arbejde på denne måde. På den anden skole fortæller lærerne, at de ikke har haft tid til at tone fagene i forhold til en praksis- og professionsorientering. Nye eksamensformer og strukturelle ændringer har fyldt det meste i lærernes arbejde. På begge skoler angiver lærerne, at det har været svært at finde tid til at tale sammen om, hvordan man kan lave en mere praksisorienteret og professionsrettet toning af fagene, da andre opgaver har fyldt mere i reformens første år.

Eleverne oplever dog på begge skoler, at nogle af lærerne er gode til at tale om, hvordan eleverne kan bruge det, de lærer i undervisningen, i forhold til uddannelse eller arbejde. Både de elever, der er afklarede med, hvad de vil bagefter, og dem, der er i tvivl om det, finder det fremmede for motivationen. En elev forklarer det på denne måde:

"Det bliver lidt mere virkeligt. Det der med motivationsfaktoren. At det ikke er for sjov, at vi gør det her. Vi skal bruge det til noget. Det er også det, der er så smart i forhold til, at det er en professionsrettet uddannelse. Undervisningen er mere rettet mod ens interesser. Så på den måde er det smart." Elev, hf

Tilrettelæggelse af projekt- og praktikforløb

De kvalitative data viser, at de to forløbsskoler har arbejdet med at tilrettelægge projekt- og praktikforløb forholdsvis forskelligt.

På den ene skole foregik forløbet på 1. semester i naturfagsregi i løbet af en uge i efteråret. Eleverne besøgte en virksomhed, som var relevant for naturfag. De skulle herefter reflektere skriftligt over besøget. På 2. semester kom studievalg Sjælland på besøg. Eleverne blev gjort opmærksomme på studievalg og fagpakkevalg og lavede refleksionsøvelser i forhold til deres valgproces. Derudover fik klasserne besøg af forskellige personer udefra, der fortalte om deres karriereveje. Fokus i forløbet var at gøre eleverne opmærksomme på, at man ikke længere som i gamle dage kun kan gå en vej for at nå frem til et bestemt job.

Både lærere, elever og ledelse vurderer, at der både har været gode og mindre gode elementer i forløbene, som bar præg af, at de blev udviklet i hastværk.

På den anden skole foregik forløbet som en erhvervspraktik, hvor eleverne skulle finde og vælge et praktiksted. Lærerne besøgte eleverne på praktikstederne og arbejdede med relevante professionsbegreber i undervisningen før og efter praktikken. Forløbet blev afsluttet med, at eleverne præsenterede deres erfaringer for klassen. På 2. semester startede forløbet med en alumne-dag, hvor tidligere elever fortalte om deres uddannelse og arbejde. Herefter kunne eleverne besøge forskellige professionsuddannelser.

Særligt praktikforløbet på 1. semester blev oplevet meget positivt af både lærere og elever. Det har været et stort arbejde for lærerne at støtte eleverne i at finde praktik, men de oplever, at det er det værd i forhold til den motivation, det har givet eleverne. Eleverne fortæller, at praktikforløbet har været med til at afklare dem i deres valg. For nogens vedkommende har det bekræftet dem i, hvad de ville, andre er blevet afkræftet i de forventninger, de havde til en bestemt profession. Lærerne oplever, at det motiverer eleverne, at det fastholder dem i uddannelsen og styrker deres valg af fagpakke.

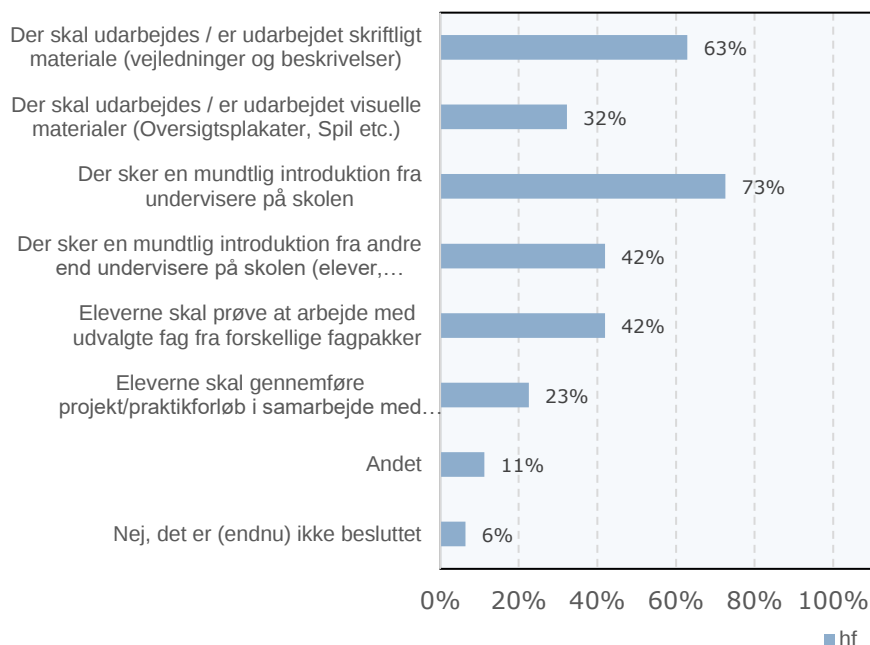
4.3.3 Fagpakker

I dette afsnit gøres status over hf-skolernes arbejde med at introducere eleverne til fagpakker og vejlede om valg af fagpakker. Eleverne valgte først fagpakke efter spørgeskemaundersøgelsens afslutning, hvorfor det ikke er muligt at svare på, om skolerne oprettede alle de udbudte fagpakker. Mange ledere tilkendegav dog i et kommentarfelt i spørgeskemaet, at det på forhånd ikke var sandsynligt, at alle fagpakker blev oprettet. 73 pct. af hf-lederne svarede desuden, at skolen ikke havde et ufravigeligt krav om antal elever, før en fagpakke kunne oprettes, men at beslutningen om oprettelse beroede på en overordnet vurdering af fastholdelse af lærere og det fremadrettede hensyn til udbud af fagpakker.

Introduktion og vejledning om valg af fagpakker

Figuren nedenfor viser, hvordan hf-skolerne planlagde at introducere eleverne til de forskellige fagpakker. Som det fremgår, er mundtlig introduktion fra undervisere på skolen samt skriftligt materiale de mest hyppige midler.

Figur 3-37: Har I på skolen besluttet, hvordan I konkret vil arbejde med at introducere eleverne til de forskellige fagpakker? (Der kan sættes flere kryds.)



*Note: Andele summer ikke til 100 pct., da det har været muligt at sætte flere kryds. Spørgsmålet er stillet til alle ledere på hf.
Hf: $n \approx 60$.*

På undersøgelsestidspunktet havde 92 pct. af skolerne besluttet, hvordan lærere og vejledere skal indgå i vejledning om fagpakker. På 56 pct. af skolerne skal faglærere indgå i et systematisk arbejde med vejledere på skolen. På 42 pct. af skolerne har hver lærer/udvalgte vejledere ansvar for at afholde specifikke vejledningssamtaler om fagpakker som supplement til deres almindelige faglige feedback. På 24 pct. af skolerne er det den enkelte lærers opgave at vejlede om fagpakker som del af den almindelige faglige vejledning.

De kvalitative data viser, at de to forløbsskoler har arbejdet på forskellig vis med at forberede eleverne på valg af fagpakke.

På den ene skole har lærerne talt med eleverne om valg af fagpakke i timerne. Derudover har skolen haft besøg af Studievalg København, og endelig har eleverne haft mulighed for at tale med en studievejleder. Eleverne har desuden haft mulighed for at reflektere over deres valgproces gennem to projekt- og praktikforløb. Eleverne på denne skole ville gerne have haft mere information om fagpakkerne. Flere elever fortæller, at de blev overraskede over, at de skulle vælge fagpakke, da de havde glemt den information, der blev givet om det på 1. semester. En del af disse elever giver udtryk for, at de endte med at vælge fagpakke ud fra, hvem de gerne vil gå i klasse med. Ledelsen på denne skole fortæller, at der har været mange gode intentioner, som ikke er blevet til noget på grund af organisatoriske udfordringer. Til næste år vil man lave en mere "hands on"-introduktion af fagpakkerne, så eleverne har et bedre grundlag for at vælge.

På den anden skole har der været en hel fagpakkedag, hvor eleverne blev introduceret til fagpakkerne på et overordnet niveau, da de næsten lige var startet. Her kunne eleverne gå rundt og tale med lærere og vejledere om de forskellige fagpakker, skolen tilbød. Efterfølgende har eleverne kunnet tale med vejledere og lærere om valget. Valget af fagpakke var på denne skole også tænkt tæt sammen med praktik- og projektførløb. Eleverne har været ude i erhvervspraktik og lærerne har undervist i, hvad der karakteriserer de forskellige fagpakker, skolen tilbyder op til praktikforløbet. Derudover er det også efter praktikforløbet blevet samlet op i forhold til, hvad oplevelserne i praktikken har af betydning for valg af fagpakke. I nedenstående citat beskriver en lærer processen på denne måde:

"Vi har også undervist lige op til praktikken ift. fagpakkerne. Vi har forberedt dem meget. I min klasse har de primært valgt social- og kulturpakken. Den ene af dagene er en intro til praktikken, der har vi talt rigtig meget om metabegreber ift. at blive pædagog. Der har vi været inde og kvalificere dem til fagpakkevalget. Vi har også samlet op på praktikken ift., hvad man arbejder med. Den sidste dag laver de plancher og udstillinger, hvor vi arbejder med begrebsdannelse ift. fagpakkevalget. Og så løbende en proces blandt teamlederne, hvor vi har talt om, hvad fagpakkerne indeholder." Lærer, hf

Eleverne er på denne skole meget tilfredse med den måde, fagpakkerne er blevet præsenteret på. De oplever, at de har fået god tid til at tænke over, hvad de ville vælge. Enkelte elever fortæller desuden, at de fik præsenteret fagpakkerne til en optagelsessamtale, og at de allerede tog deres beslutning om valg af fagpakke der.

Lærerne oplever, at der har været en god sammenhæng mellem afklarende aktiviteter og professionsorientering og elevernes valg af fagpakke. De oplever også, at ledelsen har været meget imødekommende, så alle elever har fået opfyldt deres ønske om fagpakke. Dog er der en beklagelse over, at de som en mindre skole mangler bredde i forhold til, hvad de kan tilbyde eleverne. De kan

fx ikke tilbyde en udvidet fagpakke. Ledelsen har uddelegeret arbejdet med præsentation af fagpakker til lærerne og oplever, at det har fungeret godt.

4.4 Implementeringsproces og kapacitetsopbygning

I dette afsnit analyseres skolernes tilgang til implementeringsprocessen i første skoleår, efter reformen trådte i kraft. Formålet med kapitlet er at besvare undersøgelsesspørgsmålet om, hvordan skolerne arbejder med at understøtte kapacitetsopbygning og med at styrke efteruddannelsesindsatsen i implementeringsperioden.

I arbejdet med implementeringsprocesser er der flere faktorer overordnet set, som har betydning for, om skolerne gennemgår succesfulde forandringsprocesser. Et element er skolernes forandringsmodenhed og et andet er implementeringsunderstøttelse.¹⁵

Implementeringsunderstøttelse handler om, hvorvidt der systematisk arbejdes med at understøtte forandringen (making it happen), eller om der er en antagelse om, at forandringen i højere grad sker af sig selv (letting it happen). *Forandringsmodenhed* omhandler den villighed og de kompetencer, der er på skolerne, til at tage forandringen til sig og arbejde på nye måder. Begge dele er afgørende at følge for at opnå en forståelse af implementeringsproces og resultatskabelse.

Nedenfor følger først et afsnit om, hvordan skolerne arbejder med *implementeringsunderstøttelse*, og herefter et afsnit om *forandringsmodenhed*. Analysen af implementeringsunderstøttelse er primært baseret på kvalitative data fra interviews med ledere og lærere på de otte forløbsskoler suppleret af relevante kvantitative data om handlingsplaner, ledernes inddragelse af medarbejderne mv. fra spørgeskemaundersøgelsen med ledere. Analysen af forandringsmodenhed er baseret på både kvalitative data og kvantitative data indhentet gennem spørgeskemaundersøgelserne blandt ledere og lærere.

Der er også gennemført en spørgeskemaundersøgelse blandt bestyrelsesformænd. Data fra denne indgår dog ikke i evalueringen, da bestyrelsesformændene i vid udstrækning ikke har besvaret spørgeskemaet. At dem, der har deltaget i undersøgelsen, har mange svaret 'ved ikke' til mange spørgsmål. Den lave svarprocent og den høje andel af ved ikke-svar til specifikke spørgsmål kan afspejle, at bestyrelsesformændene er langt fra hverdagen på skolerne og fremfor at beskæftige sig indgående med de enkelte initiativer i reformen forholder sig til dem på et strategisk og mere overordnet niveau.

4.4.1 Implementeringsunderstøttelse

I dette afsnit undersøges det, hvordan skolerne har arbejdet med implementeringsunderstøttelse. Implementeringsunderstøttelse handler bl.a. om, hvorvidt skolerne er systematiske i deres arbejde med at understøtte de strukturelle og kulturelle forandringer, som reformen medfører.¹⁶ De strukturelle forandringer, der finder sted, kan fx være de ændringer, reformen medfører i forhold til skemalægning, nye opgaver eller ændrede roller for medarbejderne. Selvom de strukturelle forandringer kan virke som en stor omvæltning eller som indgribende i hverdagen, er det væsentligt at være opmærksom på, at forandringerne ikke automatisk medfører grundlæggende forandringer

¹⁵ Se bl.a. Rambølls white paper: New Approaches to Policy Implementation. <http://www.consulting.ramboll.com/acton/me-dia/18558/new-approaches-to-public-sector-implementation?sid=TV2:OHYT02Ay2>.

¹⁶ EVA. (2017). *Pædagogisk ledelse. Vidensnotat*. Danmarks Evalueringsinstitut og Undervisningsministeriet.

Leithwood, K., & Jantzi, D. (2005). A Review of Transformational School Leadership Research 1996-2005. *Leadership and Policy in Schools*, 4 (3), 177-199.

Hendriks, M. A., & Scheerens, J. (2013). School leadership effects revisited: a review of empirical studies guided by indirect-effect models. *School Leadership and Management*, 33 (4), 373-394.

med hensyn til den eksisterende praksis. Tværtimod kan skoler, der hovedsageligt fokuserer på de strukturelle forandringer i en reform, have en tendens til at videreføre deres vante praksis, blot under nye rammer. Derfor er der brug for ikke kun at sætte ind på det strukturelle plan, men også at overveje og lægge en plan for, hvilke forandringer af skolens praksis det indebærer at indfri intentionerne med reformen. Med andre ord er det nødvendigt, at skolerne også har fokus på, hvilke kulturelle forandringer reformen fører med sig, og at reformarbejdet bliver brugt aktivt til overvejelser om en udvikling af den faglige og pædagogiske praksis.

Den kvalitative analyse viser, at lederne på forløbsskolerne i det første reformår arbejdede med overordnede handleplaner for implementering af alle reformens elementer og oplever, at de har et godt overblik over, hvilke elementer i reformen de vil prioritere til næste år. Forløbsskolerne har arbejdet ud fra en tilgang om, at der skal være plads til evalueringer og justeringer, før skolerne lægger sig fast på mere detaljerede og langsigtede planer. Både kvantitative og kvalitative data viser, at samarbejdet i faggrupperne er blevet tættere. Sen eller manglende information om fx eksamensformer blev set som en barriere i implementeringsarbejdet af lærere på nogle af forløbs-skolerne.

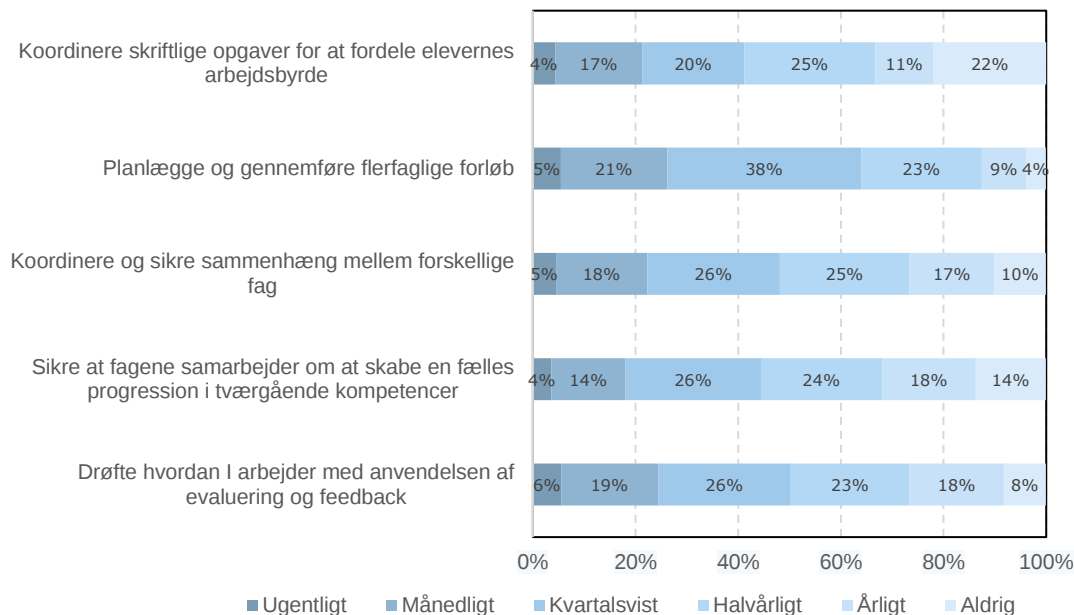
I anden delrapport for gymnasireformens følgeforskningsprogram fremgik det, hvordan de otte forløbsskoler arbejdede med at støtte op om og gøre sig klar til reformimplementeringen i foråret 2017. Eftersom indeværende rapport omhandler samme reformår, dvs. skoleåret 2017/18, medtager vi i dette afsnit kun skolernes helt overordnede tilgang til arbejdet med implementeringsunderstøttelse samt væsentlige forandringer, der har fundet sted siden sidste dataindsamling. For en grundig gennemgang af skolernes arbejde med implementeringsunderstøttelse henviser vi til 2. delrapport i følgeforskningsprogrammet.

Skolernes ledelses- og samarbejdskultur

Skolernes ledelses- og samarbejdskultur har stor betydning for, hvordan implementeringsprocessen finder sted på de enkelte skoler. På alle forløbsskoler har der været nedsat arbejdsgrupper, hvor lærere sammen med ledelsen har været med til at planlægge, hvordan reformimplementeringen skulle foregå. Ofte har det været lærere, der både gennemførte evalueringer af de forskellige elementer i reformen og kom med forslag til, hvilke justeringer der skulle gennemføres til næste år. Denne form for lærerinddragelse lader til at have styrket lærernes ejerskab for reformen og har dermed været med til at fremme deres motivation for at implementere de elementer, de skulle arbejde med.

Den kvantitative analyse tegner ikke noget entydigt billede af samarbejdskulturen på skolerne, idet surveydata viser, at hyppigheden af lærernes samarbejde hænger sammen med, hvad der konkret samarbejdes om. Eksempelvis samarbejder lærerne på tværs af uddannelser oftest om at planlægge og gennemføre flerfaglige forløb og sjældnest om at skabe en fælles progression i tværgående kompetencer. Hyppigheden af lærernes samarbejde om de forskellige opgaver afspejler dels, hvor højt opgaven har været prioriteret på skolerne, dels hvor ofte der reelt har været behov for at samarbejde om opgaven. Fx er der god ræson i, at lærerne forholdsvis sjældent samarbejder om at koordinere skriftlige opgaver for at fordele elevernes arbejdsbyrde, da dette bedst planlægges for en længere tidsperiode ad gangen.

Figur 3-38: Hvor ofte arbejder du sammen med dine kolleger (fx i et team) om følgende? (Besvarelsene vises på tværs af uddannelser.)



Note: Spørgsmålene er stillet til alle lærere. $N \approx 1.527$.

Lærere på alle uddannelser oplevede i lavere grad i første skoleår efter reformen end i året før, at de havde gode muligheder for systematisk sparring mellem lærerne (fald mellem 0,4 og 0,7 enhed) samt mellem lærere og ledelse i forbindelse med implementeringen (fald mellem 0,3 og 0,7 enhed).

Til gengæld var lærere på alle uddannelser i første år efter reformens ikrafttrædelse mere enige end året før i, at de i faggruppen har haft gode faglige drøftelser af, hvordan man kan omsætte de nye læreplaner (stigninger mellem 0,2 og 0,7 enhed på 10-punktsskalaen). De kvalitative data bekræfter, at samarbejdet i faggrupperne på flere forløbsskoler er blevet tættere. Dels fordi det har krævet et tæt samarbejde at udarbejde fælles undervisningsforløb på grundforløbet, dels fordi ændringer i lærerplaner og eksamensindhold i visse fag kræver et tættere samarbejde. I en række fag oplever lærerne ikke markante ændringer i læreplanerne, men mindre justeringer. Arbejdet med at ensrette grundforløbet har dog bevirket, at der er kommet et tættere samarbejde i mange faggrupper, også i de fag, hvor der ikke er store ændringer i læreplanerne. I nedenstående citat udtrykker en samfundsfagslærer dette synspunkt.

"Det har nok styrket faggrupperne, at man skulle koordinere grundforløbet. Og så har vi også set på de mikroskopiske ændringer i samfundsfag. Så meget ændrer fagene sig jo heller ikke." Lærer, hhx

Generelt finder en stor del af lærerne på forløbsskolerne det motiverende, at de oplever, at der er kommet et tættere samarbejde i faggrupperne. De understreger dog også, at det i de store faggrupper kan være svært at finde tid til at mødes, fordi de underviser på forskellige tidspunkter. Derfor er der en vigtig implementeringsunderstøttende ledelsesopgave i at sikre rammer for, at faggrupperne kan mødes.

På nogle af forløbsskolerne har reformen allerede nu ført til konkrete ændringer i lærernes samarbejdskultur og skolens måde at organisere lærersamarbejdet på. Flere af forløbsskolerne er i dette

skoleår gået væk fra at have teams omkring de enkelte studieretninger, sådan som de havde før reformen. I stedet er man gået over til at have klasseteams og arbejdsgrupper om de flerfaglige forløb kombineret med hyppigere møder i faggrupperne. Dette skyldes på nogle skoler et hensyn om, at lærerne skal opleve en stabilitet i samarbejdet og ikke brydes op i nye samarbejdsrelationer, efter at grundforløbet er slut. På andre skoler er de nye samarbejdsformer motiveret af, at ledelsen har ønsket klare samarbejdsstrukturer om de flerfaglige forløb både i implementeringen af lærerplanerne og i de enkelte fag. På adskillige af skolerne er udviklingen af de nye samarbejdsformer en proces, som skolerne står midt i, og som ikke er faldet endeligt på plads endnu. Der er derfor ikke et præcist billede af, hvilke fordele og ulemper de nye samarbejdsformer medfører. Dog indikerer ledelsens begrundelser for de nye arbejdsformer, at der er tale om aktive tilvalg fra ledelsens side, der har som mål at understøtte en succesfuld implementering af reformen.

Det vil først over tid vise sig, hvilken konkret betydning skolernes kulturer og samarbejdsformer har for reformimplementeringens resultater. Skolernes kultur og struktur kan desuden ændre sig over tid og blive påvirket af såvel reformimplementeringen, udefrakommende faktorer og organisationsforandringer. Vi vil derfor i de kommende statusrapporter følge, hvordan forløbsskolerne og deres samarbejdskultur udvikler sig, herunder om lærerne oplever, at de nye samarbejdsformer fungerer efter hensigten.

Skolernes planer for implementeringen

De kvalitative data viser, at flertallet af lederne på forløbsskolerne ikke har en fast drejebog for, hvordan de går til implementeringsopgaven, men at de evaluerer og tilpasser deres implementeringsplan løbende. Udtrykket, "vi asfalterer, mens vi kører," bliver anvendt flere steder som et billede på, at skolerne oplever, at det går stærkt, og at det er svært at lægge en langsigtet og detaljeret plan for, hvordan de vil implementere alle reformens elementer. Flertallet af lederne begrundede dels denne implementeringstilgang med hastværk i reformens første år, dels med, at de finder det nødvendigt at indsamle erfaringer i reformens andet år, før de lægger sig fast på en mere detaljeret og langsigtet implementeringsplan. Med andre ord udtrykker flere ledere, at de har brug for at opleve et mere "normalt" år end reformens første år, før de kan gennemskue, hvordan de bedst implementerer reformens forskellige elementer.

Lederne på forløbsskolerne gennemfører systematiske evalueringer og har alle et mere eller mindre klart billede af, hvilke fokusområder og handlingsplaner der skal arbejdes videre med i næste skoleår. Det overordnede billede er dermed, at forløbsskolerne ved, hvad de vil prioritere først, og hvad de skyder lidt længere ud i fremtiden.

Flertallet af lederne angav i januar i surveyen, at skolen havde en overordnet plan med retningslinjer og principper for reformimplementeringen, hvilket afspejler tilgangen til løbende evalueringer og justeringer af implementeringen. Det gælder 60 pct. af lederne på de treårige uddannelser og 47 pct. af lederne på hf. 27 pct. af lederne på de treårige uddannelser svarede, at skolen på undersøgelsestidspunktet havde en detaljeret plan, hvilket er seks procentpoint færre end året før. På hf-skolerne er udviklingen gået den modsatte vej, idet 31 pct. af lederne i 2017 og 41 pct. af lederne i 2018 svarede, at skolen havde en detaljeret plan.

Fokus på strukturelle forandringer

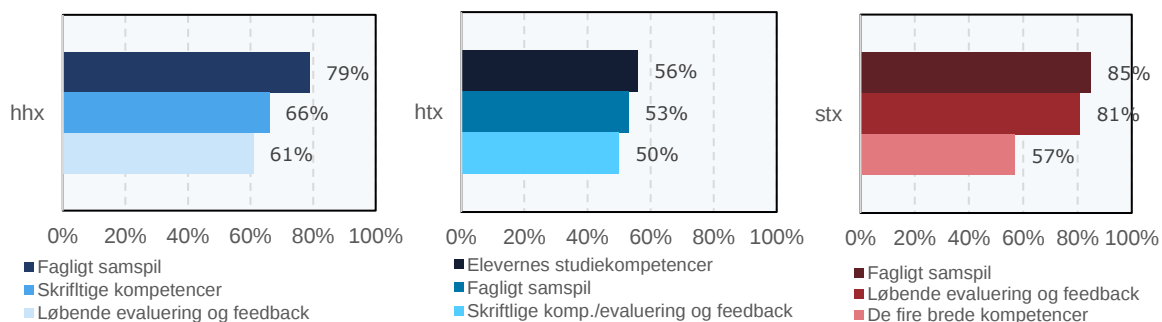
De strukturelle forandringer, som reformen medfører, er de vigtigste fokuspunkter i skolernes implementeringsarbejde. Især har det nye grundforløb på de treårige uddannelser været i fokus i planlægningsarbejdet. Dette kommer til udtryk ved, at størstedelen af lederne i surveyen angav, at skolen på undersøgelsestidspunktet (januar 2018) havde udarbejdet detaljerede planer for, hvornår grundforløbets forskellige elementer skal gennemføres for bedst muligt at understøtte elevernes valg af studieretning (81 pct. på tværs af uddannelser). Herudover svarede 68 procent af lederne, at skolen havde udarbejdet en detaljeret plan for, hvordan lærere og vejledere skal indgå

i vejledning om valg af studieretning i løbet af grundforløbet. På de resterende skoler havde ledelsen på undersøgelsestidspunktet udarbejdet overordnede planer med retningslinjer og principper for gennemførelse af grundforløbets elementer samt lærere og vejlederes opgaver i relation til vejledning om studieretningsvalget.

Det kvalitative forløbsstudie viser ligeledes, at det nye grundforløb har fyldt meget i skolernes implementerings- og planlægningsarbejde. For eksempel er det i høj grad lærersamarbejdet i forbindelse med de obligatoriske flerfaglige forløb på grundforløbet og i studieretningerne, der fylder, snarere end det mere uformelle samarbejde om fx at skabe samspil mellem fagene i studieretningerne. Dog er der mange steder planer om, at man til næste skoleår vil arbejde mere med fx de fem brede kompetencemål og det uformelle samspil mellem fagene.

Ud over den overordnede planlægning af reformens implementering og planlægning af grundforløbet, har en forholdsvis høj andel af skolerne også prioriteret at lave handlingsplaner for andre af reformens centrale områder. Her er fagligt samspil samt løbende evaluering og feedback noget at det, som bliver prioriteret højt på alle de treårige uddannelser, mens der er lidt forskel på tværs af uddannelser i forhold til, hvad der ellers bliver lagt vægt på, når man ser på de tre højest prioriterede temaer. Her indgår de fem brede kompetencemål på stx, elevernes studiekompetencer på htx og elevernes skriftlige kompetencer på hhx. Figuren nedenfor viser for hver uddannelse de tre områder i reformen, som flest skoler på undersøgelsestidspunktet havde udarbejdet handlingsplaner for.

Figur 3-39: De tre områder i reformen, som flest skoler har udarbejdet handlingsplaner for opdelt på uddannelsestype



Note: Spørgsmålet er stillet til lederne på de treårige gymnasiale uddannelser.

Hhx: n ≈ 38, htx: n ≈ 32, stx: n ≈ 96.

Barrierer i implementeringen af nye eksamensformer og læreplaner

Reformen medfører ændringer i forhold til prøveformerne i en række fag samt ændringer i lærerplanerne. Interviews med lærere på forløbsskolerne viser, at de først og fremmest har deres fokus på de nye prøveformer, og i mindre grad på implementeringen af ændringerne i lærerplanerne såsom de nye brede kompetencemål i. Dette skyldes ifølge lærerne blandt andet, at eksempelopgaver og andre former for materiale, som lærerne skal bruge til at forberede eleverne til prøverne, er kommet sent. Dette ser lærerne som en barriere i implementeringen af de nye lærerplaner. Samtidig peger lærerne også på, at det er problematisk, at bøger til matematik endnu ikke er opdaterede ift. læreplanerne. Her er en særlig udfordring for matematikfaget, fordi det samtidig er et fag, hvor de nye læreplaner er markant ændret. Matematiklærerne oplever således, at det kræver en del arbejde at implementere disse ændringer i praksis, og de er usikre på en del forhold vedrørende dette. I nedenstående citat udtrykker en matematiklærer sin bekymring for, om eleverne vil nå at blive klar til eksamen:

"Og bøgerne tager heller ikke helt udgangspunkt i læreplanen. Der er heller ikke helt overensstemmelse mellem bekendtgørelsen og læreplanen. Man skal også nå at træne gruppeeksamen. Jeg håber, at jeg får undervist, så eleverne kan klare eksamen. Men jeg er usikker på det." Matematiklærere, stx

4.4.2 Forandringsmodenhed

Forandringsmodenhed omhandler den villighed og de kompetencer, der er på skolerne, til at tage forandringen til sig og arbejde på nye måder. Her spiller lærere og ledelsers generelle forventninger til reformen og deres forudsætninger for at implementere reformen en rolle.

Den kvantitative analyse viser, at lederes såvel som lærernes forventninger til reformens elementer er moderate, og de er faldet en smule på de treårige uddannelser i løbet af første halve skoleår, efter reformens trådte i kraft. På hf er hverken lederne eller lærernes forventninger til initiativerne i hf-reformen faldet.

Der er desuden variation i, hvor godt lærerne føler sig klædt på til arbejdet med reformens forskellige centrale initiativer. Der ses en lille fremgang i oplevelsen af kompetencer på de treårige uddannelser blandt lærere. Lederne føler sig generelt godt klædt på til at implementere reformen. Evalueringen viser desuden, at lederne ifølge både kvantitative og kvalitative data oplever, at de har et godt overblik over reformen, og hvad den kommer til at betyde for de gymnasiale uddannelser.

Ledernes og lærernes forventninger til reformen

I dette afsnit undersøges ledere og læreres forventninger til reformen og dens enkelte elementer. Lederne og lærernes forventninger kan ses som udtryk for deres motivation for at implementere reformens forskellige initiativer. Da lederne og lærerne er reformens primære forandringsagenter, er deres forventninger til, om de enkelte initiativer i reformen kan styrke de gymnasiale uddannelser, af stor betydning for deres motivation for at implementere initiativerne.¹⁷

Overordnet viser den kvantitative analyse, at lederne såvel som lærernes forventninger til reformens elementer er faldet en smule på de treårige uddannelser i løbet af første halve skoleår efter reformens ikrafttrædelse. Det bemærkes, at lederne forventninger over en bred kam er faldet mere end lærernes forventninger. På hf ses der ikke et generelt fald i hverken lederne eller lærernes forventninger til initiativerne i hf-reformen.

Derudover viser analysen af surveydata en klar tendens til, at lederne har højere forventninger end lærerne til, at initiativerne i reformen kan styrke kvaliteten af de gymnasiale uddannelser. På trods af denne tværgående forskel følger lederne og lærernes forventninger til reformens elementer nogenlunde samme mønster. Eksempelvis er studieområdets nye indhold og struktur det initiativ, som både ledere og lærere på hhx og htx havde de højeste forventninger til på undersøgelsestidspunktet.

Endvidere er der en tendens til, at lærere og ledere på stx har lavere forventninger til reformens initiativer end lærere og ledere på de øvrige uddannelser.

Endelig viser den kvantitative analyse en tendens til, at lærernes forventninger til reformens initiativer følger lederne forventninger forstået på den måde, at jo højere forventninger ledelsen på en skole har til eksempelvis det nye grundforløb, jo højere forventninger ses der blandt skolens lærere.

¹⁷ Bestyrelsesformænd har også besvaret spørgsmål om forventninger til reformens elementer. Datagrundlaget er dog meget lille (n for de enkelte spørgsmål = 6 - 35).

De kvalitative interviews viser, at bestyrelsesformændene ikke har ændret deres forventninger til reformen i nævneværdig grad i forhold til sidste år. Bestyrelsesformændene forholder sig meget generelt og overordnet til reformen og har således sjældent en forventning til de enkelte elementer i reformen, medmindre de har en særlig betydning for skolens økonomi eller elevgruppe. En del bestyrelsesformænd er kritiske overfor, at reformen indføres samtidigt med besparelser, og angiver dette som en årsag til, at de har moderate forventninger til reformen. Særligt på de store kombinationsskoler har bestyrelsesformændene en ret begrænset indsigt i reformens indhold, da det ikke er noget, der fylder meget på bestyrelsesmøderne. De ser gymnasireformen som et forholdsvist lille element i en større sammenhæng, hvor eud-reformen og lærernes arbejdsbetingelser er mere væsentlige. Samlet set forholder bestyrelsesformændene sig mest til reformens betydning for skolernes rammebetingelser, såsom hvordan den påvirker skolens økonomi, samarbejdet mellem ledere og lærere samt elevernes læring og trivsel.

Forventninger til reformens enkelte elementer

Ledernes og lærernes besvarelser viser, at der er relativt store forskelle i forventningerne til reformens forskellige initiativer. Dette illustrerer en væsentlig pointe om, at ledere og lærere ikke er enten for eller imod reformen samlet set; i praksis kan der være opbakning til nogle af reformens elementer og modstand mod andre. Figurene neden for viser ledernes og lærernes forventninger til reformens elementer og udviklingen heri.

Figur 3-40: På en skala fra 1-10, i hvor høj grad forventer du, at følgende kan styrke kvaliteten af de gymnasiale/hf-uddannelsen? (1 = i meget lav grad, 10 = i meget høj grad)

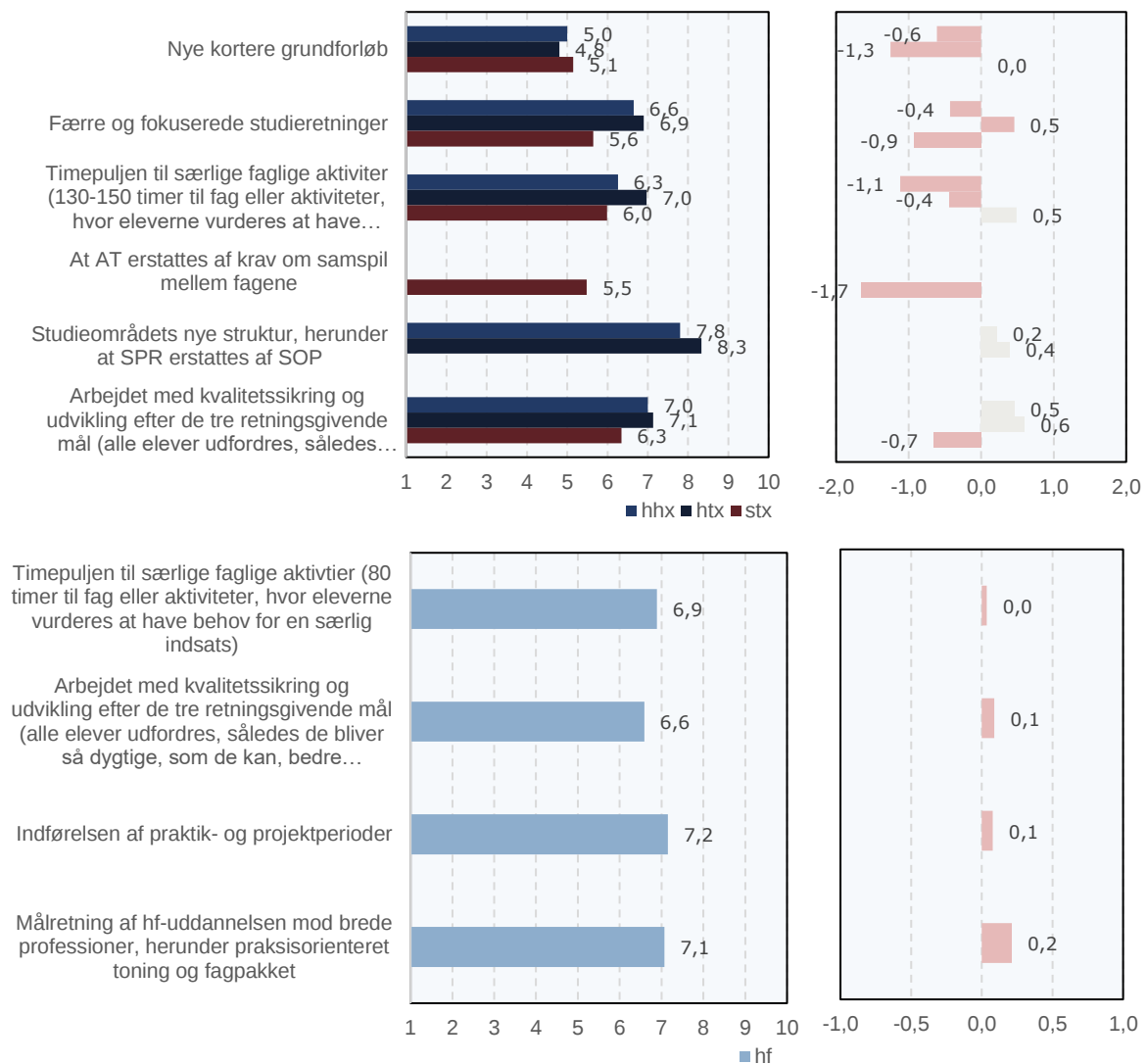


Note: Spørgsmålene er stillet til alle lærere. Mørkerøde og -grønne ændringer henviser til signifikante forskelle ($p \leq 0,05$) siden baseline.

2018: hhx: $n \approx 256-285$, htx: $n \approx 193-216$, stx: $n \approx 535-603$, hf: $n \approx 256-290$.

2017: hhx: $n \approx 389-430$, htx: $n \approx 206-228$, stx: $n \approx 650-725$, hf: $n \approx 218-230$.

Figur 3-42: Hvor enig eller uenig er du i, at følgende kan styrke kvaliteten af de treårige gymnasiale uddannelser/hf-uddannelsen? (1 = i meget lav grad, 10 = i meget høj grad)



Note: Spørgsmålene er stillet til alle ledere. Mørkerøde og -grønne ændringer henviser til signifikante forskelle ($p \leq 0,05$) siden baseline.

2018: hhx: $n \approx 35-37$, htx: $n \approx 30-31$, stx: $n \approx 88-94$, hf: $n \approx 56-58$.

2017: hhx: $n \approx 46-19$, htx: $n \approx 41-45$, stx: $n \approx 91-97$, hf: $n \approx 69-72$.

Studieområdets nye struktur og indhold på hhx og htx er det element i reformen, som både lærere og ledere havde de højeste forventninger til et halvt år inde i reformimplementeringen. Denne pointe stemmer godt overens med de kvalitative data, idet både ledere og lærere på hhx- og htx-skolerne er særdeles positive i deres forventninger til studieområdets nye struktur. De fordele, som både lærere og ledere fremhæver, er, at der med reformen er kommet friere rammer for det flerfaglige samarbejde i forhold til studieområdet. Særligt lederne giver udtryk for, at det frisætter nogle ressourcer samtidig med, at der stadig er gode muligheder for, at det flerfaglige samarbejde finder sted. Nedenstående citat illustrerer pointen om, at færre forløb kan betyde højere kvalitet i det flerfaglige samarbejde.

"Studieområdet er jo også blevet reduceret. Det har tidligere fyldt meget fx ift. tværfaglighed. Før var der 14 forløb, nu er der fem. De er blevet mere relevante, vi har fået forløb, som er super gode." Leder, htx

Ledere såvel som lærere havde også relativt høje forventninger til de **færre og fokuserede studieretninger** i januar 2018, hvor eleverne havde gået på de nye studieretninger et par måneder. For hhx-lærerne ses der en udvikling siden skoleåret før reformen, idet denne gruppe i højere grad end året før forventede, at færre og fokuserede studieretninger kan styrke kvaliteten af uddannelsen (stigning fra 5,6 til 6,1). Lærerne på stx forventede i lavere grad end lærerne på de øvrige treårige uddannelser, at initiativet kan styrke uddannelsen.

Det element i reformen, som ledere og lærere havde de laveste forventninger til, er de **nye og kortere grundforløb**. På de tre uddannelser lå lærernes gennemsnitlige forventninger mellem 3,9 og 4,8, mens ledernes gennemsnitlige forventninger lå mellem 4,8 og 5,1 i januar 2018. Lærernes gennemsnitlige forventninger til nye og kortere grundforløb dækker over en stor spredning. Således var der 55 pct. af lærerne på tværs af uddannelser, der i lav grad forventede, at grundforløbet kan styrke kvaliteten af de treårige uddannelser, 21 pct. havde moderate forventninger og 24 pct., havde høje forventninger til grundforløbet. Ledernes gennemsnitlige forventninger dækker over, at 61 pct. på tværs af uddannelser havde lavere forventninger til grundforløbet, 23 pct. havde moderate forventninger og 36 pct. havde højere forventninger. Der ses små fald i lærernes forventninger til de nye grundforløb over tid på alle tre uddannelser¹⁸, mens der ikke var sket en udvikling i ledernes forventninger fra maj 2017 til januar 2018.

En supplerende kvantitativ analyse viser, at lærernes oplevede kompetencer har en betydning for deres forventninger til, om grundforløbet kan styrke kvaliteten af uddannelserne. Således havde de lærere, som i højest grad oplevede, at de havde den rette viden til at vejlede elever om valg af studieretning, markant højere forventninger til grundforløbet, end de lærere, som i lavest grad følte sig kompetente til at vejlede om studieretningsvalget (forskel på 0,7 på 10-punktsskalaen).

De kvalitative data underbygger, at lærere på tværs af de treårige gymnasiale uddannelser efter første års erfaringer med grundforløbet havde forholdsvis beskedne forventninger til grundforløbets potentiale for at styrke kvaliteten af uddannelserne. Også lederne giver på baggrund af de første erfaringer udtryk for temmelig kritiske holdninger overfor visse dele af grundforløbet, mens de overordnet set forholder sig positivt til intentionen om, at eleverne skal træffe mere afklarede valg.

Særligt det forhold, at grundforløbet opleves som meget kompakt både rent indholdsmæssigt og i forhold til, hvad man forventer, eleverne skal få ud af grundforløbet, er et element, som både ledere og lærere forholder sig kritisk til, jf. afsnit om lærere og lederes samlede vurdering af grundforløbet. De begrænsede forventninger til grundforløbet hænger dermed sammen med ledere og læreres oplevelse af, at man politisk set har for store forventninger til, hvad der kan nås på de tre måneder, som grundforløbet varer.

En uddybende pointe fra de kvalitative interviews viser desuden, at på de skoler, som har tidligere erfaringer med at tilrettelægge grundforløb, der ligner det nye grundforløb, er lærerne mere positivt indstillet over for intentionerne med grundforløb end på de øvrige skoler. Denne pointe peger på, at tidligere erfaringer også har betydning for lærernes holdning til grundforløbet.

Den største negative ændring sammenholdt med sidste år før reformen ses i ledernes forventninger til, hvorvidt kravet om **fagligt samspil mellem fagene som erstatning for AT**, kan styrke stx-uddannelsen på sigt (fald på 1,7).

¹⁸ Forskellene er signifikante ved 10 pct.

Det største fald i lærernes forventninger ses i forhold til, om **timepuljen til særlige faglige aktiviteter** kan styrke kvaliteten af de treårige uddannelser og hf. Ledernes forventninger til timepuljen er ligeledes faldet på hhx og htx, mens lederne på stx har fået højere forventninger til timepuljen i løbet af første reformår. Også på forløbsskolerne er der delte meninger om timepuljen. Nogle ledere har ret høje forventninger til, hvad de kan bruge timepuljen til, mens andre ledere har svært ved at se, hvordan de skal kunne implementere timepuljen efter intentionen. Her er det både ledelsens arbejde med at administrere timepuljen, der bliver set som en barriere og skolens mulighed for at stille differentierede undervisningstilbud til rådighed for eleverne. Skolestørrelse synes at have en betydning i denne sammenhæng, idet det særligt er de lidt større skoler, der kan se, at de har mulighed for at give eleverne forskellige typer af tilbud.

Lærerne har generelt svært ved at forholde sig til timepuljen og giver på en del skoler udtryk for, at det er ledelsens bord, hvordan den administreres. Nogle lærere fortæller, at de ved for lidt om timepuljen til, at de kan have nogen forventninger til den. På de skoler, der er kommet lidt længere med implementeringen af timepuljen, er der lærere, som ved, hvordan timepuljen administreres, og synes det er en udmærket idé. Nogle lærere udtrykker dog skepsis over, at de oplever, at deres fag har færre timer til fx. fordybelsestid. Skolerne synes ikke at have et klart overblik over, hvad timepuljens nye rammer for arbejdet med skriftlighed og fordybelsestid, men lederne og enkelte lærere fortæller, at nogle faglærergrupper er bekymrede over dette element af timepuljen.

I forhold til reformens intentioner om den **styrkede faglighed**, mener lærerne ikke, at lærerplanerne i sig selv styrker eller svækker fagligheden. Implementeringen af læreplanerne er afgangende, herunder tiden til at tilrettelægge og implementere, men også til at samarbejde og gennemføre det intenderede i undervisningen. Her ser lærerne en barriere i forhold til de besparelser, der gennemføres samtidig med, at reformen skal implementeres. Et andet gennemgående synspunkt er, at eleverne ikke bliver bedre af, at der bliver stillet højere krav til dem, hvis kravene ikke passer til elevgruppen. Dette synspunkt er særligt fremherskende på hf, hvor lærerne udtrykker bekymring for, at de nye eksamensformer og faglige mål i lærerplanerne er for høje i forhold til elevgruppen. I nedenstående citat udtrykker en hf-lærer denne holdning:

"Man vil for meget. Jeg har været nødt til at ændre noget ved min undervisning, fordi eleverne ikke får løst opgaverne. Så det er lidt for presset, må vi erkende. Så måske ønsker man lidt mere, men får lidt mindre. Eleverne kan ikke presses mere." Lærer, hf

Kompetencebehov og kompetenceudviklingsaktiviteter i første år efter reformen

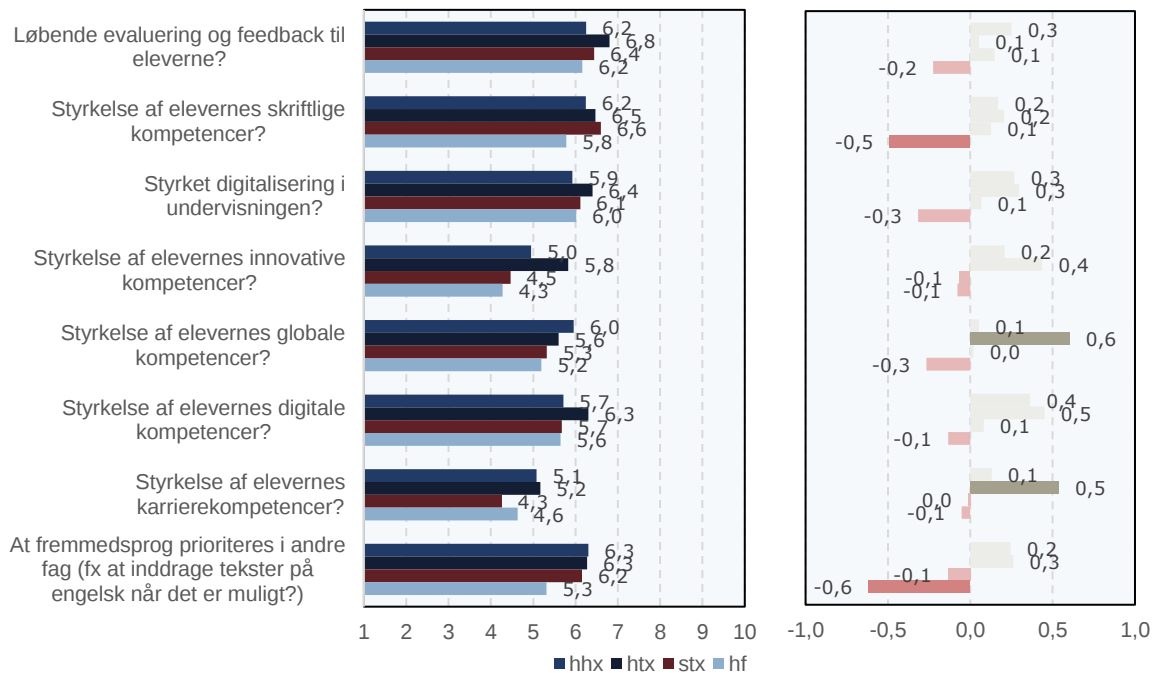
I dette afsnit undersøges det, om og hvordan skolerne arbejder organisatorisk med at opbygge kapacitet til at implementere reformens væsentligste elementer. Lærernes oplevelse af at være klædt godt og mindre godt på til at arbejde med forskellige af reformens elementer sammenholdes med ledelsens prioriteringer i relation til kompetenceudvikling i første år efter reformens ikrafttrædelse. Lærernes oplevelse af at være klædt på til arbejdet med reformens elementer har stor betydning for lærernes motivation og engagement, og måden hvorpå de løfter det professionelle ansvar.¹⁹

Den kvantitative analyse viser, at hovedparten af lærerne på de treårige uddannelser følte sig en smule bedre klædt på til arbejdet med reformen i januar 2018 end maj 2017. På hf er der snarere tegn på en negativ udvikling. Løbende evaluering og feedback, styrkelse af elevernes skriftlige kompetencer, styrket digitalisering i undervisningen og inddragelse af fremmedsprog i andre fag er de reformelementer, som lærerne i højst grad følte sig klædt på til at varetage. Omvendt er styrkelse af elevernes karrierekompetencer og innovative kompetencer de elementer, som lærerne

¹⁹ Rambøll (2017): Litteraturkortlægning om lærernes engagement og professionelle ansvar.

følte sig dårligst forberedte på, om end der er visse uddannelsesspecifikke forskelle. Disse fremgår af figuren nedenfor.

Figur 3-42: I hvilken grad føler du dig klædt på til det nye/øgede fokus på... (1 = slet ikke, 10 = i meget høj grad)



Note: Spørgsmålene er stillet til alle lærere. Mørkerøde og -grønne ændringer henviser til signifikante forskelle ($p \leq 0,05$) siden baseline.

2018: hhx: n = 271-291, htx: n = 207-225, stx: n = 577-636, hf: n = 278-324.

2017: hhx: n = 414-451, htx: n = 228-242, stx: n = 808-888, hf: n = 236-260.

Analysen af surveydata viser endvidere, at lærernes besvarelser i de to år følger nogenlunde samme mønster. Med andre ord følte lærerne i januar 2018 sig godt og mindre godt klædt på til de samme fokusområder i reformen som i maj 2017.

Sammenholdes lærernes oplevede kompetencebehov med ledelsernes prioriteringer af kompetenceudvikling ses flere uoverensstemmelser. Således var udviklingen af elevernes brede faglige kompetencer, herunder karrierekompetencer og innovative kompetencer, som lærerne følte sig dårligst klædt på til, nogle af de lavest prioriterede områder i relation til kompetenceudvikling.

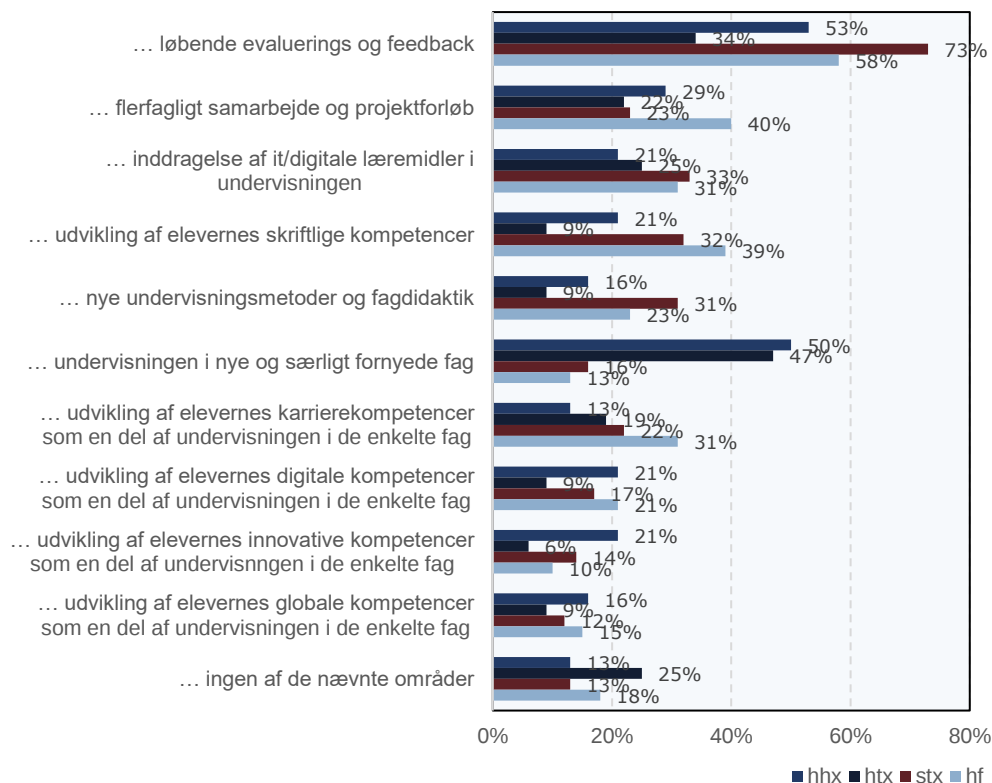
Omvendt er kompetenceudvikling inden for løbende evaluering og feedback et af de områder, som var prioriteret højest på tværs af skoler i første skoleår efter reformens ikrafttrædelse. Som nævnt er dette et af de fokusområder, som lærerne følte sig bedst forberedt på både før og efter reformens ikrafttrædelse. Dog er der forholdsvis store forskelle mellem, *hvor højt* området var prioriteret på de forskellige gymnasiale uddannelser. Eksempelvis svarede 73 pct. af stx-lederne og 34 pct. af htx-lederne, at skolen har gennemført systematisk kompetenceudvikling inden for løbende evaluering og feedback. Lærernes besvarelser bekræfter, at formativ evaluering og feedback har været prioriteret højest i forhold til kompetenceudvikling. Således havde 57 pct. af lærerne på de treårige uddannelser på undersøgelsestidspunktet deltaget i en eller anden form for kompetenceudvikling med fokus på evaluering og feedback.

Ledernes prioritering af arbejdet med løbende evaluering og feedback hænger sammen med, at det både er et strategisk vigtigt område for skolerne og et centralt element i reformen. Således er lederne motiveret af, at de ser løbende evaluering og feedback som et vigtigt værktøj til at skabe styrket læring og dermed løfte det faglige niveau hos eleverne. Nogle ledere og lærere har desuden et fokus på, at opbygning af kompetencer inden for forskellige feedbackformer kan styrke elevernes trivsel. Fx ved at gøre eleverne mindre fokuserede på karakterer og mere motiverede for at lære. De brede kompetencemål såsom karrierekompetencer og innovative kompetencer er ikke prioriteret i den fælles kompetenceudviklingsplan på ret mange af forløbsskolerne i dette skoleår. Dette skyldes dels, at mange af skolerne har arbejdet med størstedelen af disse temaer tidligere, dels, at de brede kompetencemål har fyldt mindre i implementeringsarbejdet end andre af reformens centrale elementer.

På en relativt stor andel af skolerne er der også gennemført kompetenceudvikling inden for flerfagligt samarbejde og projektførelse samt inddragelse af it/digitale læremidler i undervisningen. Digitalisering i undervisningen er også et af de områder, hvor lærerne i forvejen følte sig relativt godt klædt på.

Der ses flere markante forskelle mellem de gymnasiale uddannelser i deres prioriteringer af kompetenceudvikling. En større andel af hf-lederne svarede, at kompetenceudvikling inden for udvikling af elevernes karrierekompetencer som en del af undervisningen var i fokus i første år efter reformens ikrafttrædelse (31 pct. på hf mod 13-22 på de øvrige uddannelser). Hhx skiller sig ligeledes ud, idet kompetenceudvikling af elevernes innovative kompetencer var prioriteret på 21 pct. af skolerne (mod 6-14 pct. på de øvrige uddannelser). Htx-uddannelsen adskiller sig fra de øvrige uddannelser ved at være den uddannelse, hvor kompetenceudvikling i udvikling af elevernes skriftlige kompetencer samt nye undervisningsmetoder og fagdidaktik var lavest prioriteret på undersøgelsestidspunktet. Derudover blev kompetenceudvikling i undervisningen i nye og særligt fornyede fag prioriteret meget højere på hhx og htx end på stx og hf.

Endelig svarede 25 pct. af lederne på htx, at skolen ikke har gennemført systematisk kompetenceudvikling inden for nogen af de nævnte områder. 13-18 pct. af lederne på de øvrige uddannelser svarede det samme.

Figur 3-43: Har skolen gennemført systematisk kompetenceudvikling inden for...?

Note: Spørgsmålene er stillet til alle ledere.

Hhx: n ≈ 38, htx: n ≈ 32, stx: n ≈ 96, hf: n ≈ 60.

De kvalitative data bekræfter det generelle billede af, hvilke områder skolerne har prioriteret og hvor lærerne føler sig bedst eller dårligst klædt på. Det er dog lidt forskelligt fra skole til skole, hvilke områder de har arbejdet med tidligere, og dermed også, hvor godt lærerne følte sig klædt på til at arbejde med de forskellige områder. Generelt føler lærerne på forløbsskolerne sig klædt på til at implementere en række af de centrale elementer i reformen, fordi de har arbejdet med dem, før reformen trådte i kraft. De områder, som lærere og ledere på tværs af forløbsskoler oplever størst behov for kompetenceudvikling indenfor er: Karrierelæring, evalueringssamtalen, digital dannelse og visse specifikke fag såsom matematik, idéhistorie og informatik.

Det fremgår også af kvalitative data, at lærerne generelt har følt sig godt klædt på til at implementere de nye læreplaner. Dog har det været forskelligt fra fag til fag, om lærerne oplevede, at implementeringsarbejdet krævede nye kompetencer. Denne forskel hænger blandt andet sammen med, at der er forskel på, hvor meget nyt der er i lærerplanerne.

De kvalitative data peger på, at lederne ikke oplevede behov for nye kompetencer, ud over viden om reformen og kompetencer i at læse bekendtgørelser. Dette understøttes af den kvantitative analyse, som viser, at relativt små andele af lederne på især htx og stx har deltaget i kompetenceudvikling inden for pædagogisk ledelse eller forandringsledelse i løbet af reformens første halve år.

De kvantitative data viser desuden, at lederne ifølge dem selv har et godt overblik over reformen, og hvad den kommer til at betyde for de gymnasiale uddannelser. De oplever i høj grad, at de får deres kompetenceudviklingsbehov dækket gennem de SIP kurser og netværk, som Undervisningsministeriet arrangerer, samt de netværk som de ellers sidder i.

Anvendte former for kompetenceudviklingsaktiviteter i det første reformår

Ledere og lærere fortæller, at det særligt har været aktiviteter, som Undervisningsministeriet har arrangeret i form af FIP- og SIP kurser samt implementeringsnetværk, der har været deres primære kilde til at opbygge kapacitet på skolerne. Derudover nævner lederne også erfaringsudveksling i andre slags skolenetværk, som noget af det, der har været vigtigst for dem at deltage i. Årsagen til, at det netop har været disse aktiviteter, der har været vigtige, er, at aktiviteterne på forskellig vis opfylder både ledere og læreres behov for at få viden om, hvordan de kan "oversætte" reformens intentioner på deres egen skole. Til dette er FIP- og SIP-kurserne særligt anvendelige. Implementeringsnetværkene og andre skolenetværk kan give dem idéer til, hvordan de kan tilrettelægge de forskellige elementer i reformen, og lederne kan få bekræftet om det, de har tænkt sig at gøre, stemmer overens med reformens intentioner.

På de fleste skoler understøtter man de ovennævnte aktiviteter med andre former for kompetenceudvikling. Det kan være professionelle læringsfællesskaber, aktionslæring, gå-hjem-møder, teamsamarbejde og videndeling. Disse indsatser har først og fremmest fokus på at sprede viden og kompetencer i lærerkollegiet, således at det ikke kun er de lærere, der har været på kursus, der får den nye viden, men også resten af skolen.

Tilgang til kapacitetsopbygning og kompetenceudvikling

I spørgeskemaundersøgelsen svarede lederne på tværs af uddannelser, at de i relativ høj grad har drøftet behovet for kompetenceudvikling med lærerne (gennemsnit på 6,7 på tværs af uddannelser).

Den kvalitative analyser viser, at forløbsskolernes overordnede tilgang til kapacitetsopbygning og kompetenceudvikling bygger på såvel medarbejdersamtaler, som strategiske vurderinger af, hvilke temaer der skal prioriteres i den fælles kompetenceudvikling. Alle forløbsskolerne har desuden arbejdet med mange af de centrale elementer i reformen, såsom formativ feedback, innovation og digitale kompetencer, før reformen trådte i kraft.

Vurderingen af sammenhængen mellem lærernes eksisterende kompetencer og reformens krav har på de fleste skoler været en vigtig faktor for, hvilke kompetenceudviklingsaktiviteter skolerne har prioriteret i løbet af skoleåret. Typisk har skolerne sat ind på skoleniveau på de felter, hvor ledelsen vurderede, at lærerkollegiet manglede kompetencer, og hvor det samtidigt var vigtigt for skolen, at der blev opbygget flere kompetencer. Som det fremgår af nedenstående citat, har denne skole sat fokus på skriftlighed og systematisk feedback, fordi ledelsen så, at der var et behov.

"Vi skal have nogle helt håndfaste kriterier for skriftlighed i de forskellige fag. Og det overraskede mig, at der ikke er flere lærere, der arbejder sammen i skriftlige fag, så vi skal have en struktureret af det her." Leder, hhx

Konkret har ledelser og bestyrelser forholdt sig strategisk til, hvilke emner i reformen de ville prioritere at arbejde med. Det vil sige, at skolerne ikke kun har sat ind på områder, hvor de vurderer, at skolens samlede kompetenceniveau var svagt, men også på områder, hvor de ønskede at fastholde en udvikling, som var vigtig for skolens profil og værdigrundlag. En sådan udvikling kan også række ud over de krav til lærerkompetencer, der ligger i umiddelbar forlængelse af reformen. Skolernes elevgruppe spiller en stor rolle i denne vurdering. Flere af forløbsskolerne har således lavet en form for risikovurdering af, hvordan de forventer, at reformen vil påvirke skolens profil og elevgruppe. Hvis vurderingen var, at reformen kan have en negativ betydning for elevgruppens oplevelse af at gå på skolen eller søgetallene, kan dette være en årsag til at prioritere kompetenceudvikling på et bestemt felt. Et eksempel på en sådan prioritering er en skole, der profilerer sig som

et sted, hvor der er trygge læringsmiljøer og høj faglighed. Skolen vurderer her, at det nye grundforløb kan udfordre elevernes oplevelse af et trygt læringsmiljø, og derfor investerede de i at give lærerne kompetenceudvikling i at arbejde med forskellige tiltag, der kunne gøre eleverne mere trygge.

"Vi har lavet noget særligt med grundforløbet (trykshedsgrupper, det gode studieliv). Vi tager bl.a. søvn og mindset op. Det bygger vi videre på, når vi går over i studieretningsforløb." Leder,

På flertallet af skolerne sker afdækningen af kompetenceudviklingsbehov hos lærerne enten til mus-samtaler, eller ved at faggrupperne melder tilbage til ledelsen om, hvad de gerne vil have kompetenceudvikling og efteruddannelse i. På enkelte skoler har lederne også gjort brug af TUS-samtaler – teamudviklingssamtaler – eller de har gjort brug af rating-skemaer, hvor lærere og ledelse afkrydser, hvilke kompetenceudviklingsbehov de ser.

Afdækningen af kompetenceudviklingsbehov har også på enkelte skoler taget form af pædagogiske dage, der afdækker, hvordan forskellige faggrupper arbejder med et bestemt område for eksempel digital dannelse eller feedback. Lærerne fortæller desuden, at de sjældent får nej fra deres leder, hvis de har et ønske om kursus eller kompetenceudvikling. Dermed er der generelt en oplevelse af, at lederne bakker op om lærernes kompetenceudviklingsbehov.

4.5 Sammenfattende analyse: Status på centrale reforminitiativer samt skolernes implementeringsproces

Afsnittet sammenfatter de væsentligste konklusioner vedrørende implementeringen af de centrale elementer i gymnasireformen samt forhold med betydning for implementeringen (jf. evalueringens hovedspørgsmål 1, se afsnit 2.2), som kan drages på baggrund af de kvantitative og kvalitative analyser i kapitel 4.

Derudover indeholder afsnit 4.5 en række opmærksomhedspunkter til evaluerings- og følgeforskningsprogrammet, Undervisningsministeriet og skolerne.

Foreløbige resultater og effekter af reformens initiativer (jf. evalueringens hovedspørgsmål 2, se afsnit 2.2) vil ikke være i fokus i sammenfatningen, da der ikke kan drages sikre konklusioner om dette på baggrund af det kvantitative datamateriale. Dette skyldes dels forskellige dataindsamlingsstidspunkter skoleåret før og skoleåret efter, reformen trådte i kraft (maj 2017 og januar 2018), dels det tidlige dataindsamlingsstidspunkt (et halvt år efter reformens ikrafttrædelse). Fravær af markante resultater er helt forventeligt et halvt år inde i implementeringen af en kompleks reform, som kræver omfattende strukturelle ændringer såvel som ændringer af skolernes kultur og lærernes undervisningspraksis.

4.5.1 Fokusområder i implementeringsprocessen i første skoleår efter reformens ikrafttrædelse

Evalueringen viser, at skolerne i første år efter, reformen trådte i kraft, har prioriteret at komme godt i gang med udvalgte initiativer. På tværs af skoler ses der et klart mønster i forhold til, hvilke initiativer skolerne har valgt at fokusere på. Skolerne har prioriteret de reforminitiativer, som de vurderer som de mest centrale, nødvendige og presserende.

Skolerne har arbejdet mest intenst med **det nye grundforløb**, som medfører de største strukturelle ændringer af uddannelserne, og som berører alle elever, der starter i 1.g efter reformens ikrafttrædelse. Konklusioner om implementeringen af det nye grundforløb fremgår i afsnit 3.13 i kapitel 3.

Derudover har **løbende evaluering og feedback**, som er en del af indsatsen om styrket faglighed, været et centralt fokuspunkt i første skoleår efter reformens ikrafttrædelse. Dette afspejles også i skoleledelsernes prioritering af kompetenceudviklingsaktiviteter og udviklingen af nye handlingsplaner for arbejdet med reformens forskellige initiativer. Prioriteringen af dette element i reformen er udtryk for, at skolerne ser integrationen af løbende evaluering og feedback i skolehverdagen som en løftestang for de tre retningsgivende mål. En stor del af forklaringen på den gode fremdrift i arbejdet med løbende evaluering og feedback er, at lærerne allerede året før reformens ikrafttrædelse følte sig godt klædt på til arbejdet med løbende evaluering og feedback, og at skoleledelserne efter reformens ikrafttrædelse fortsat havde fokus på systematisk kompetenceudvikling på dette område.

Den kvantitative analyse peger på uddannelsesspecifikke forskelle i graden, hvormed løbende evaluering og feedback i januar 2018 var implementeret på skolerne. Således var løbende evaluering og feedback, ifølge lærerne selv, i lavere grad en integreret del af undervisningen på hhx end på de øvrige gymnasiale uddannelser, ligesom eleverne på hhx i lavere grad anvendte den feedback, som de fik. Det væsentligste i denne sammenhæng er, at der også på de skoler, hvor evaluering og feedback i lavere grad var implementeret i januar 2018, blev arbejdet med at understøtte implementeringen af dette reformelement. Med andre ord ses løbende evaluering og feedback som et vigtigt udviklingsområde på skolerne.

De nye rammer for fagenes samspil har været et andet fokusområde i første skoleår efter reformens ikrafttrædelse, om end der er markante uddannelsesspecifikke forskelle i implementeringsgraden. Fokusset på de nye rammer for fagenes samspil kommer blandt andet til udtryk ved, at relativt store andele af skolerne har udviklet nye handlingsplaner for arbejdet med fagligt samspil samt gennemført systematisk kompetenceudvikling inden for flerfagligt samarbejde og projektforløb. Prioriteringen af arbejdet med fagligt samspil skal blandt andet ses i lyset af, at der med reformen er sket relativt store ændringer af rammerne for fagenes samspil på de treårige uddannelser.

Evalueringen tyder på, at der navnlig på stx er udfordringer med at implementere de nye rammer for fagenes samspil, hvorimod de nye rammer på hhx og htx ser ud til at have en positiv betydning for graden af fagligt samspil. Konkret ses en klar tendens til, at eleverne i første halv skoleår efter reformens ikrafttrædelse oplevede mindre fagligt samspil, herunder mindre lærersamarbejde om at sikre sammenhæng mellem forskellige fag, på stx end på hhx og htx. Den kvalitative analyse peger på, at en del lærere på stx i første skoleår oplevede afskaffelsen af AT som en ramme for fagenes samspil som en udfordring. Stx-ledernes forventninger til, hvorvidt kravet om fagligt samspil mellem fagene som erstatning for AT kan styrke kvaliteten af stx-uddannelsen, er desuden faldet markant fra maj 2017 til januar 2018.

Omvendt oplevede mange lærere på htx og hhx det som kærlighed, at man med reformen dels har formaliseret det tværfaglige samarbejde i studieområdet, dels har givet mere frie rammer til studieområdet og færre detailkrav. Studieområdets nye struktur og indhold er også det element i reformen, som både lærere og ledere havde de højeste forventninger til i januar 2018.

I den anden ende af spektret er de reformelementer, der har været lavest prioriterede første halv skoleår efter reformens ikrafttrædelse; **udviklingen af elevernes innovative kompetencer og karrierekompetencer som en del af undervisningen**. I den kvantitative analyse ses dette især ved, at relativt store andele af lærerne på alle uddannelser slet ikke fokuserede på at udvikle elevernes innovative kompetencer og karrierekompetencer som en del af undervisningen fra skolestart og frem til januar 2018.

Udfordringerne med at implementere disse reformelementer kan skyldes, dels at de opleves som mindre presserende – sammenlignet med fx de nye grundforløb – dels at det er de elementer, som lærerne i lavest grad følte sig klædt på til at integrere i deres praksis på undersøgelsestidspunktet. Den kvalitative analyse peger på, at der er stor variation i lærernes forståelse af karrierekompetencer, hvilket kan afspejle en vis begrebsmæssig uklarhed, og at dette element i reformen ikke er tilstrækkeligt velbeskrevet. I relation til innovative kompetencer tyder den kvalitative analyse på, at arbejdet med innovation især finder sted i de projektorienterede fag på htx, mens mange lærere på de øvrige uddannelser har fundet det vanskeligt at integrere arbejdet med innovation i fagene. I det lys er det væsentligt, at udviklingen af elevernes karrierekompetencer og innovative kompetencer som led i undervisningen er nogle af de lavest prioriterede områder i ledernes prioritering af kompetenceudvikling.

Analysen af surveydata viser uddannelsesspecifikke forskelle i graden, hvormed udviklingen af elevernes karrierekompetencer og innovative kompetencer var en integreret del af undervisningen på første årgang i januar 2018. Hf var i første halv skoleår efter reformens ikrafttrædelse den uddannelse, hvor der var størst fokus på udviklingen af elevernes karrierekompetencer som en del af undervisningen. Dette kommer både til udtryk i hyppigheden, hvormed lærerne bad eleverne om at reflektere over, hvordan faget kan bruges i videre uddannelse, og i andelen af hf-skoler, som har gennemført systematisk kompetenceudvikling inden for udvikling af elevernes karrierekompetencer. Hvad angår innovative kompetencer arbejdede 1.g-eleverne på htx oftere med innovation end de øvrige elever, mens 1.g-eleverne på hhx oftere arbejdede med konkrete problemstillinger. Den højere grad af integration af udviklingen af elevernes innovative kompetencer på htx og hhx afspejler de to uddannelsers overordnede formål og de traditioner for at arbejde med virkelighedsnære cases og projektarbejde.

De kvalitative data viser, at der overordnet set opleves vanskeligheder forbundet med **brugen af timepuljen**. De skoler, der har gode erfaringer med timepuljen, understreger vigtigheden af at organisere timepuljen overskueligt, systematisk og afgrænset. Det kan eksempelvis ske ved at lægge timepuljen i blokke og lave pakked løsninger for grupper af elever, så timepuljen afvikles i afgrænsede forløb frem for spredt ud over hele året. De kvalitative data peger desuden på, at det er vigtigt, at timepuljeaktiviteterne opleves som relevante og meningsfulde for eleverne og ikke som en straf eller en "eftersidning". Hvis timepuljen tænkes ind i elevens samlede forløb, så de ikke opleves som noget ekstra, er det lettere at gøre timepuljeaktiviteterne meningsfulde for eleverne.

Den kvantitative analyse af **det nye hf** viser, at eleverne på 1.hf som gruppe er forholdsvis afklarede om ønsker til videregående uddannelse, og at en lidt større andel af de elever, der startede på hf i august 2017, end de elever, der startede året før reformen, ved, hvilken videregående uddannelse de gerne vil tage.

Hvad angår undervisningen på hf viser den kvantitative analyse, at undervisningen i første år efter reformens ikrafttrædelse – som året før reformen – kun i moderat grad var orienteret mod praksis. De kvalitative data om hf er begrænsede, men viser to eksempler på tilgange. Lærerne på den ene hf-skole i undersøgelsen har tænkt meget i at koble projekt- og praktikforløb til en praksisorienteret undervisning og toning i fagene – særligt i danskfaget og de flerfaglige forløb. Lærerne har oplevet, at det var motiverende, men også udfordrende at arbejde på denne måde. På den anden skole i undersøgelsen fortæller lærerne, at de ikke har haft tid til at tone fagene i forhold til en praksis- og professionsorientering. Nye eksamensformer og strukturelle ændringer har fyldt det meste i lærernes arbejde. På begge skoler angiver lærerne, at det har været svært at finde tid til at tale sammen om, hvordan man kan lave en mere praksisorienteret og professionsrettet toning af fagene, da andre opgaver har fyldt mere i reformens første år.

4.5.2 Implementeringsproces og kapacitetsopbygning

Evalueringen af skolernes implementeringsproces og tilgang til kapacitetsopbygning i kapitel 4 peger særligt på to forhold med stor betydning for implementeringen af gymnasireformen samlet set.

Skolernes tilgang til kapacitetsopbygning

Som det fremgik af afsnit 4.4, indikerer evalueringen, at lærernes oplevelse af at være klædt på til arbejdet med reformens forskellige elementer har stor betydning for implementeringsgraden. Dette stemmer godt overens med forskningen om betydningen af lærernes kompetencer, som viser, at lærernes oplevelse af at kunne mestre undervisningsopgaven har stor betydning for deres motivation og engagement og måden, hvorpå de løfter det professionelle ansvar²⁰. Sammenhængen mellem lærernes kompetencer og elevernes læring er derudover veldokumenteret. I det lys er det relevant, at skoleledelserne går reflekteret og systematisk til den kapacitetsopbygning, der sættes i værk i forbindelse med implementeringen af gymnasireformen.

Den kvalitative analyse i afsnit 4.4.2 viser, at skoleledelser og bestyrelser har forholdt sig strategisk til prioriteringen af kompetenceudviklingsaktiviteter i relation til reformens forskellige initiativer. Det vil sige, at de har forsøgt at balancere hensynet til lærernes konkrete kompetenceudviklingsbehov i relation til reformens krav og ledelsens ambition om at fastholde en udvikling, som er vigtig for skolens profil og værdigrundlag. Den kvantitative analyse peger dog på flere markante uoverensstemmelser mellem lærernes oplevede kompetencer (konkret de områder i reformen, som lærerne føler sig godt og mindre godt klædt på til at arbejde med) og ledelsernes prioritering af kompetenceudvikling. Det vil derfor være vigtigt at følge udviklingen på dette område.

Ledere og læreres motivation for at arbejde med reformens elementer

Lederne og lærernes forventninger til, om de enkelte initiativer i gymnasireformen kan styrke kvaliteten af de gymnasiale uddannelser, har betydning for deres motivation og dermed for, i hvilken grad reformens initiativer implementeres og bidrager til at skabe de tiltænkte forandringer af praksis. I dette perspektiv er det væsentligt, at såvel lærere som leders forventninger til reformen er faldet en smule på de treårige uddannelser i løbet af det første skoleår efter reformens ikrafttrædelse. Ledernes forventninger var faldet mere end lærernes forventninger fra maj 2017 til januar 2018, dog var ledernes forventninger stadig højere end lærernes forventninger. På hf ses der ikke et generelt fald i hverken ledernes eller lærernes forventninger til initiativerne i hf-reformen.

Den kvantitative analyse viser endvidere, at lærerne har højere forventninger til reformens elementer på de skoler, hvor lederne har høje forventninger til reformens forandringspotentiale. I det lys er det kritisk, at ledernes forventningerne var faldet efter det første halve års erfaringer med reformen.

4.5.3 Opmærksomhedspunkter

Det er endnu for tidligt at påpege behov for større tilpasninger af reformens indhold. Evalueringen peger dog på et behov for et vedvarende fokus på implementeringsunderstøttelse, eksempelvis kapacitetsopbygning og incitamentsstrukturer for implementering lokalt på skolerne såvel som på nationalt plan.

I dette afsnit fremhæves desuden en række opmærksomhedspunkter, som det kan være relevant at følge op og/eller handle på, for at understøtte implementeringen af gymnasireformen. Tilgan-

²⁰ Se bl.a. Rambøll (2017): Litteraturkortlægning om lærernes engagement og professionelle ansvar.

gen til implementeringen af reformens initiativer var i første år kendetegnet ved løbende evaluering med henblik på at lære af foreløbige erfaringer og justere tilrettelæggelsen af de enkelte initiativer undervejs. Opmærksomhedspunkterne kan spille ind i denne tilgang.

Der skelnes mellem opmærksomhedspunkter rettet mod evaluerings- og følgeforskningsprogrammet, Undervisningsministeriet og skolerne. Opmærksomhedspunkter rettet mod følgeforskningen er forhold, som der er behov for at undersøge yderligere, før vi opfordrer Undervisningsministeriet og/eller skolerne til konkret handling. Derudover er der enkelte områder, hvor der er behov for, at Undervisningsministeriet understøtter implementeringen mere og/eller med andre midler end hidtil. Endelig er der konkrete forhold/problematikker, som skolerne bør handle på for at sikre bedre lokal implementering af reformens initiativer.

Opmærksomhedspunkter til følgeforskningen

For at undersøge, hvilke lokale forhold på skolerne der påvirker implementeringsprocessen og dermed muligheden for at realisere reformens forventede resultater, vil det i de følgende år være væsentligt at anlægge et mere systematisk fokus på fem dimensioner: Kultur, ledelse, organisation, kompetencer samt tekniske og praktiske barrierer for implementering. Evaluator vil i de kommende år følge, hvordan forløbsskolerne udvikler sig i relation til disse dimensioner og hvilken betydning de har for implementeringen.

Derudover peger nærværende rapport på flere konkrete udfordringer i forbindelse med implementeringen af specifikke initiativer i reformen, som det er nødvendigt at følge og undersøge nærmere.

For det første er der behov for at følge udviklingen af det faglige samspil på stx efter afskaffelsen af AT som en ramme for fagenes samspil. Dette vil vi gøre i de kommende statusrapporter. Såfremt der fortsat er tegn på udfordringer, vil vi i femte delrapport i 2020, hvor initiativet om styrket faglighed er i fokus, være særligt opmærksomme på at afdække forhold med betydning for det faglige samspil på stx.

Nærværende rapport giver også anledning til en skærpet opmærksomhed på elevernes interesse for og valg af sprogfag samt anvendelsen af fremmedsprog i fag, der ikke er sprogfag.

Endelig vil evaluator i fjerde delrapport (2019), som går i dybden med hf, være særligt opmærksomme på at skabe nuanceret og dybdegående viden om professions- og praksisorientering af undervisningen.

Opmærksomhedspunkter til Undervisningsministeriet

Først og fremmest viser evalueringen, at en generel uklarhed om, hvad karrierekompetencer og karrierelæring er, og hvordan karrierelæring integreres i fagene, har ført til, at udviklingen af elevernes karrierekompetencer som led i undervisningen har været lavt prioriteret på skolerne i første halv skoleår efter, at reformen trådte i kraft. Dette initiativ er især væsentligt i forhold til det retningsgivende mål om at øge andelen af studenter, der benytter deres gymnasiale uddannelse som grundlag for en videregående uddannelse. Derfor kan det være relevant at udarbejde en **national vejledning samt styrke formidlingen af den eksisterende viden om karrierelæring**²¹. I forlængelse heraf kan det være relevant at udvikle lærernes kompetencer til at arbejde med karrierekompetencer i praksis, eksempelvis som led i FIP- og SIP-kurser.

Derudover peger evalueringen på, at sen eller manglende information om fx eksamensformer, bekendtgørelser og undervisningsmateriale har udgjort en barriere i implementeringsarbejdet.

²¹ Center for Ungdomsforskning har udarbejdet en pjece om karrierelæring i gymnasiet, se <https://www.emu.dk/sites/default/files/Pjece%20om%20karrierel%C3%A6ring.pdf>

Opmærksomhedspunkter til skolerne

Endelig giver evalueringen anledning til flere konkrete opmærksomhedspunkter, som skoleledelserne kan overveje i deres videre arbejde med at implementere reformens initiativer og opbygge kapaciteten på skolerne.

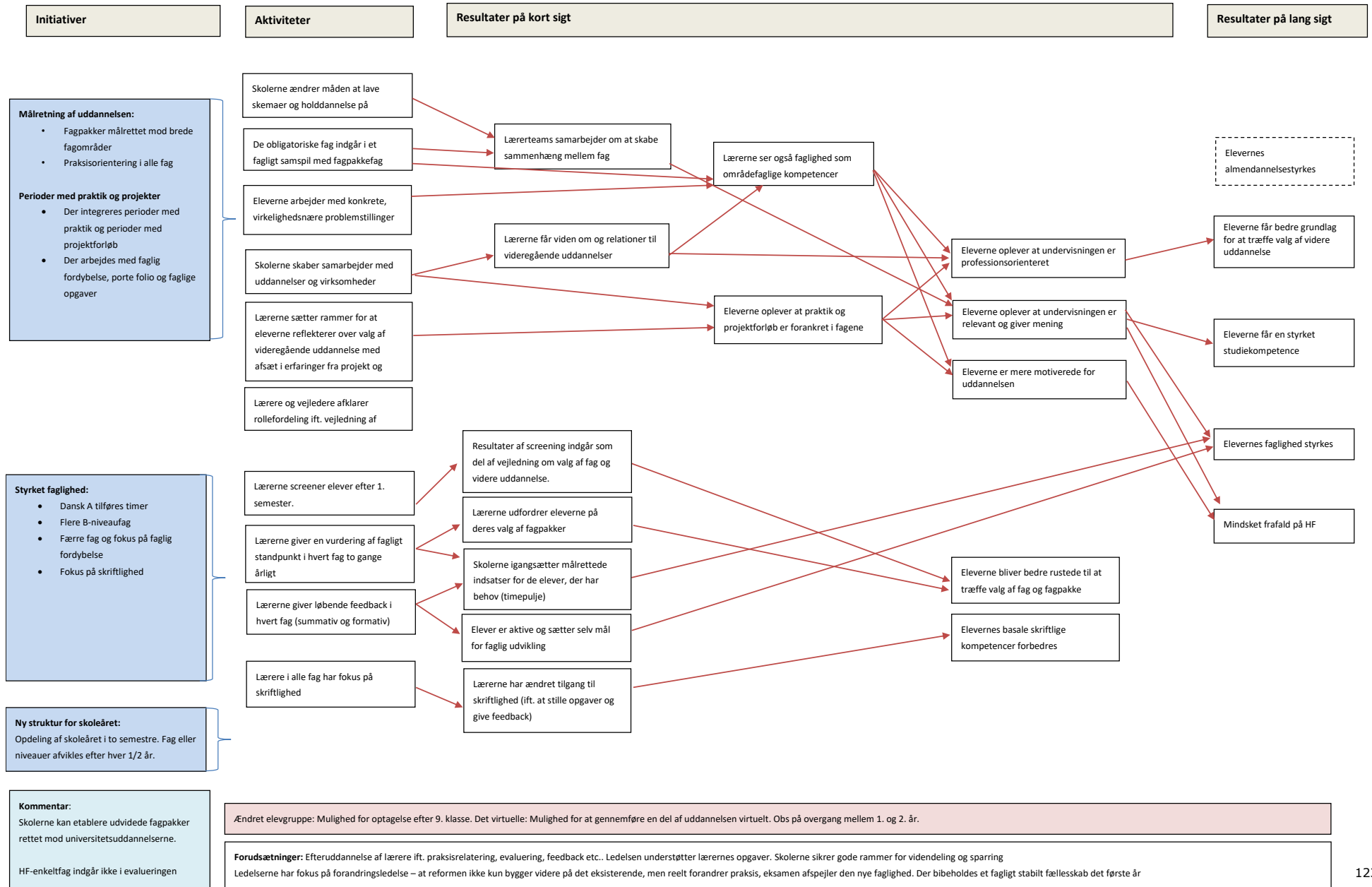
På baggrund af evalueringen vurderer evaluator, at skolerne kan have gavn af en mere **systematisk tilgang til afdækningen af kompetencebehov** i relation til reformens initiativer. Der kan være god ræson i at prioritere mellem områder i kompetenceudviklingen af lærerstaben, men den kvantitative analyse peger på tværgående kompetenceudviklingsbehov, som på undersøgelsestidspunktet ikke blev imødekommet, og som har negativ betydning for implementeringen af konkrete reformelementer.

På mange skoler opleves timepuljen som vanskelig at administrere, men indholdsmæssig meningsfuld. Nogle skoler har **gode erfaringer med at organisere timepuljen**, som andre kan lade sig inspirere af.

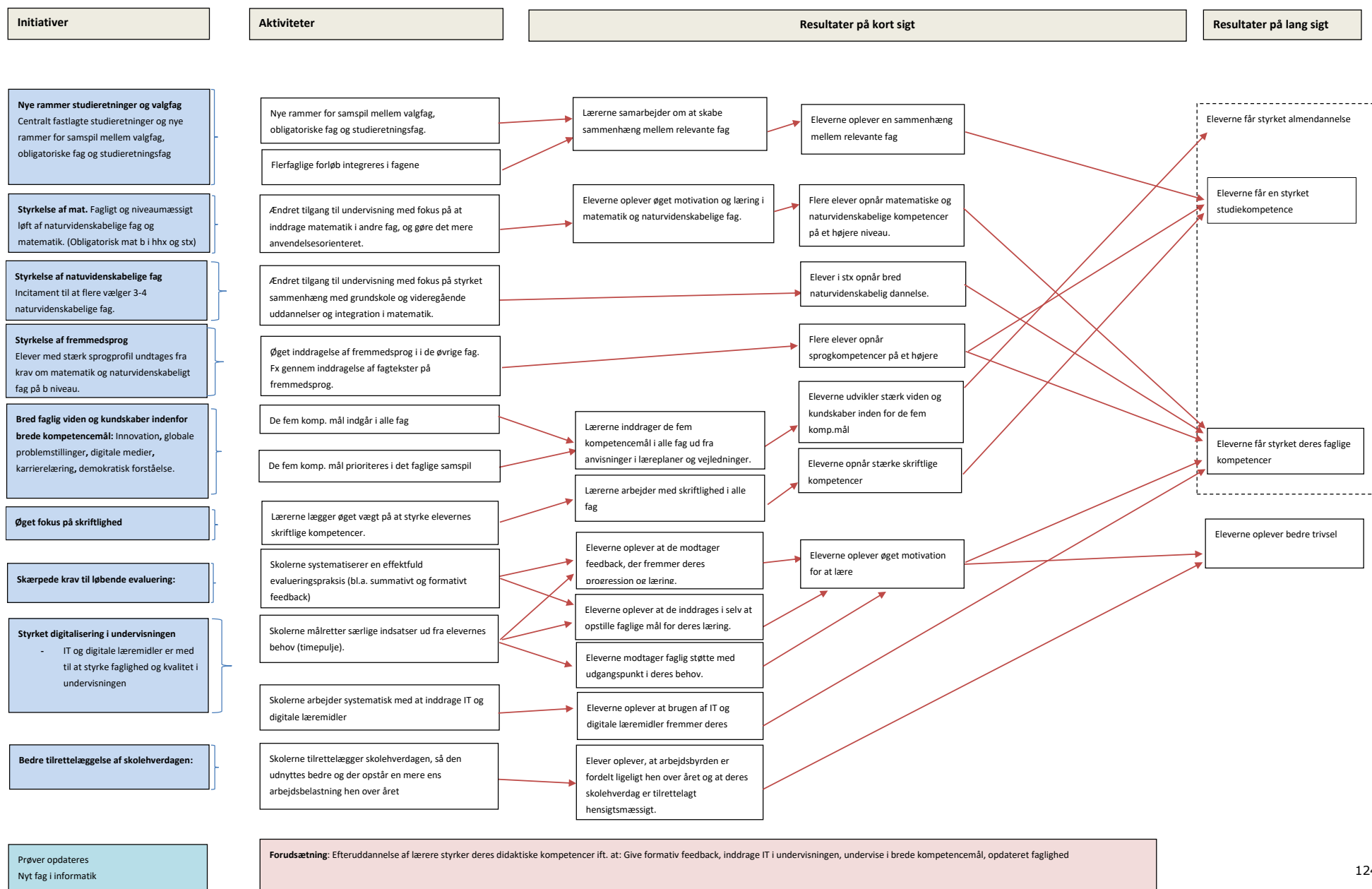
Evalueringen indikerer, at en jævn fordeling af skriftlige opgaver over skoleåret kan bidrage til at fremme det retningsgivende mål om bedre elevtrivsel på de gymnasiale uddannelser. Derfor er det væsentligt, at skoleledelsen går ind i opgaven med at skabe en god kadence for skoleåret, herunder understøtter lærerne i at planlægge på tværs af fag.

BILAG 1 – FORANDRINGSTEORIER

Forandringsteori – Moderne HF



Forandringsteori – styrket faglighed



BILAG 2 - TABELLER

Tabel I-6: Hvis du tænker tilbage på din undervisning i [fag] i denne [årgang] klasse i dette skoleår, hvor ofte har eleverne anvendt forskellige it-programmer (fx tekstbehandlingsprogrammer, præsentationsprogrammer, regnearksprogrammer, CAS-værktøj i matematik mv.)? Lærernes svar, opdelt på udvalgte fag

	Slet ikke	Sjældnere	Kvartalsvist	Månedligt	Ugentligt
Hf					
Dansk (n= 56)	0pct.	7pct.	11pct.	25pct.	57pct.
Engelsk (n= 41)	5pct.	2pct.	10pct.	17pct.	66pct.
Historie (n= 23)	0pct.	13pct.	13pct.	26pct.	48pct.
Matematik (n= 46)	0pct.	0pct.	0pct.	9pct.	91pct.
Samfundsfag (n= 24)	4pct.	0pct.	29pct.	29pct.	38pct.
Htx					
Dansk (n= 30)	7pct.	3pct.	3pct.	40pct.	47pct.
Engelsk (n= 21)	0pct.	0pct.	14pct.	19pct.	67pct.
Biologi (n= 16)	0pct.	0pct.	19pct.	31pct.	50pct.
Matematik (n= 35)	0pct.	0pct.	0pct.	2pct.	97pct.
Teknologi (n= 26)	4pct.	0pct.	0pct.	4pct.	92pct.
Hhx					
Afsætning (n= 41)	0pct.	2pct.	0pct.	34pct.	63pct.
Dansk (n= 45)	9pct.	4pct.	13pct.	22pct.	51pct.
Engelsk (n= 43)	0pct.	5pct.	7pct.	26pct.	63pct.
Matematik (n= 32)	3pct.	0pct.	0pct.	6pct.	91pct.
Virksomhedsøkonomi (n= 36)	3pct.	3pct.	3pct.	3pct.	89pct.
Stx					
Dansk (n= 76)	4pct.	7pct.	14pct.	33pct.	42pct.
Engelsk (n= 78)	3pct.	4pct.	5pct.	23pct.	65pct.
Historie (n= 42)	7pct.	7pct.	10pct.	21pct.	55pct.
Matematik (n= 90)	3pct.	2pct.	2pct.	7pct.	86pct.
Samfundsfag (n= 59)	3pct.	2pct.	8pct.	36pct.	51pct.

Tabel I-7: Hvis du tænker tilbage på din undervisning i [fag] i denne [årgang] 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.)? Lærernes svar, opdelt på udvalgte fag

	Slet ikke	Sjældnere	Kvartalsvist	Månedligt	Ugentligt
Hf					
Dansk (n= 59)	15pct.	24pct.	29pct.	27pct.	5pct.
Engelsk (n= 43)	16pct.	16pct.	23pct.	35pct.	9pct.
Historie (n= 23)	22pct.	22pct.	30pct.	13pct.	13pct.
Matematik (n= 44)	41pct.	20pct.	25pct.	9pct.	5pct.
Samfundsfag (n= 24)	25pct.	8pct.	33pct.	29pct.	4pct.
Htx					
Dansk (n= 30)	17pct.	10pct.	27pct.	37pct.	10pct.
Engelsk (n= 20)	10pct.	10pct.	35pct.	30pct.	15pct.
Biologi (n= 16)	0pct.	25pct.	44pct.	31pct.	0pct.
Matematik (n= 32)	38pct.	13pct.	22pct.	19pct.	9pct.
Teknologi (n= 25)	12pct.	4pct.	12pct.	60pct.	12pct.
Hhx					
Afsætning (n= 41)	7pct.	22pct.	17pct.	44pct.	10pct.
Dansk (n= 46)	15pct.	20pct.	20pct.	35pct.	11pct.
Engelsk (n= 44)	16pct.	14pct.	32pct.	27pct.	11pct.
Matematik (n= 28)	50pct.	11pct.	18pct.	18pct.	4pct.
Virksomhedsøkonomi (n= 32)	31pct.	9pct.	28pct.	19pct.	13pct.
Stx					
Dansk (n= 76)	12pct.	25pct.	28pct.	34pct.	1pct.
Engelsk (n= 83)	20pct.	19pct.	27pct.	25pct.	8pct.
Historie (n= 43)	23pct.	16pct.	19pct.	30pct.	12pct.
Matematik (n= 84)	29pct.	24pct.	20pct.	19pct.	8pct.
Samfundsfag (n= 57)	11pct.	21pct.	32pct.	33pct.	4pct.

Tabel I-8: Hvis du tænker tilbage på din undervisning i [fag] i denne [årgang] 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)? Lærernes svar, opdelt på udvalgte fag

	Slet ikke	Sjældnere	Kvartalsvist	Månedligt	Ugentligt
Hf					
Dansk (n= 51)	47pct.	29pct.	16pct.	6pct.	2pct.
Engelsk (n= 35)	46pct.	26pct.	11pct.	14pct.	3pct.
Historie (n= 21)	48pct.	19pct.	19pct.	14pct.	0pct.
Matematik (n= 45)	40pct.	27pct.	18pct.	13pct.	2pct.
Samfunds-fag (n= 22)	23pct.	14pct.	23pct.	41pct.	0pct.
Htx					
Dansk (n= 20)	40pct.	30pct.	25pct.	5pct.	0pct.
Engelsk (n= 15)	53pct.	27pct.	13pct.	7pct.	0pct.
Biologi (n= 14)	29pct.	36pct.	36pct.	0pct.	0pct.
Matematik (n= 28)	29pct.	18pct.	21pct.	25pct.	7pct.
Teknologi (n= 26)	4pct.	0pct.	0pct.	15pct.	81pct.
Hhx					
Afsætning (n= 39)	10pct.	21pct.	13pct.	41pct.	15pct.
Dansk (n= 36)	47pct.	25pct.	19pct.	8pct.	0pct.
Engelsk (n= 38)	39pct.	29pct.	24pct.	5pct.	3pct.
Matematik (n= 28)	43pct.	21pct.	14pct.	18pct.	4pct.
Virksomhedsøkonomi (n= 32)	25pct.	25pct.	25pct.	19pct.	6pct.
Stx					
Dansk (n= 73)	45pct.	33pct.	14pct.	8pct.	0pct.
Engelsk (n= 69)	67pct.	17pct.	13pct.	1pct.	1pct.
Historie (n= 36)	53pct.	33pct.	11pct.	3pct.	0pct.
Matematik (n= 79)	47pct.	22pct.	23pct.	9pct.	0pct.
Samfunds-fag (n= 54)	31pct.	35pct.	15pct.	15pct.	4pct.

Tabel I-9: Hvis du tænker tilbage på din undervisning i [fag] i denne [årgang] klasse i dette skoleår, hvor ofte har eleverne arbejdet med globale problemstillinger i undervisningen (fx klima, flygtninge, global økonomi, kulturelle ligheder og forskelle)? Lærernes svar, opdelt på udvalgte fag

	Slet ikke	Sjældnere	Kvartalsvist	Månedligt	Ugentligt
Hf					
Dansk (n= 58)	22pct.	36pct.	28pct.	9pct.	5pct.
Engelsk (n=43)	9pct.	5pct.	33pct.	26pct.	28pct.
Historie (n= 23)	17pct.	0pct.	13pct.	48pct.	22pct.
Matematik (n= 41)	61pct.	15pct.	15pct.	7pct.	2pct.
Samfunds-fag (n= 25)	0pct.	8pct.	20pct.	48pct.	24pct.
Htx					
Dansk (n= 30)	7pct.	27pct.	37pct.	13pct.	17pct.
Engelsk (n= 21)	5pct.	5pct.	10pct.	43pct.	38pct.
Biologi (n= 16)	25pct.	6pct.	56pct.	13pct.	0pct.
Matematik (n= 28)	89pct.	11pct.	0pct.	0pct.	0pct.
Teknologi (n= 26)	8pct.	8pct.	195	31pct.	35pct.
Hhx					
Afsætning (n= 41)	27pct.	12pct.	29pct.	15pct.	17pct.
Dansk (n= 45)	18pct.	29pct.	22pct.	29pct.	2pct.
Engelsk (n= 44)	5pct.	14pct.	27pct.	30pct.	25pct.
Matematik (n= 28)	50pct.	29pct.	14pct.	7pct.	0pct.
Virksomhedsøkonomi (n= 28)	61pct.	14pct.	14pct.	7pct.	4pct.
Stx					
Dansk (n= 74)	34pct.	23pct.	27pct.	12pct.	4pct.
Engelsk (n= 84)	7pct.	13pct.	29pct.	31pct.	20pct.
Historie (n= 44)	9pct.	14pct.	20pct.	30pct.	27pct.
Matematik (n= 76)	55pct.	25pct.	12pct.	5pct.	3pct.
Samfunds-fag (n= 58)	5pct.	5pct.	17pct.	40pct.	33pct.

Tabel I-10: Hvis du tænker tilbage på din undervisning i [fag] i denne [årgang] klasse i dette skoleår, hvor ofte har du gjort den skriftlige proces tydelig, når du stiller opgaver (fx sat rammer for skriveprocessen)? Lærernes svar, opdelt på udvalgte fag

	Slet ikke	Sjældnere	Kvartalsvist	Månedligt	Ugentligt
Hf					
Dansk (n= 62)	3pct.	5pct.	5pct.	60pct.	27pct.
Engelsk (n= 43)	0pct.	5pct.	9pct.	47pct.	40pct.
Historie (n= 22)	9pct.	18pct.	32pct.	23pct.	18pct.
Matematik (n= 44)	5pct.	7pct.	9pct.	48pct.	33pct.
Samfundsfag (n= 16)	6pct.	13pct.	38pct.	25pct.	19pct.
Htx					
Dansk (n= 32)	0pct.	3pct.	16pct.	59pct.	22pct.
Engelsk (n= 22)	0pct.	0pct.	23pct.	45pct.	32pct.
Biologi (n=16)	6pct.	6pct.	13pct.	56pct.	19pct.
Matematik (n= 33)	3pct.	12pct.	15pct.	45pct.	24pct.
Teknologi (n= 25)	12pct.	4pct.	28pct.	28pct.	28pct.
Hhx					
Afsætning (n= 41)	5pct.	12pct.	17pct.	51pct.	15pct.
Dansk (n= 45)	2pct.	9pct.	29pct.	44pct.	16pct.
Engelsk (n= 44)	0pct.	2pct.	9pct.	68pct.	20pct.
Matematik (n= 32)	3pct.	6pct.	16pct.	50pct.	25pct.
Virksomhedøkonomi (n= 35)	11pct.	14pct.	23pct.	40pct.	11pct.
Stx					
Dansk (n= 76)	1pct.	9pct.	17pct.	42pct.	30pct.
Engelsk (n= 85)	2pct.	1pct.	9pct.	59pct.	28pct.
Historie (n= 29)	10pct.	10,34	21pct.	45pct.	14pct.
Matematik (n= 90)	7pct.	8pct.	16pct.	40pct.	30pct.
Samfundsfag (n= 49)	8pct.	4pct.	16pct.	51pct.	20pct.

Tabel I-11: Hvis du tænker tilbage på din undervisning i [fag] i denne [årgang] klasse i dette skoleår, hvor ofte har du bedt eleverne eksplicit reflektere over skriveprocessen (enten mundtligt eller skriftligt, alene eller i grupper)? Lærernes svar, opdelt på udvalgte fag

	Slet ikke	Sjældnere	Kvartalsvist	Månedligt	Ugentligt
Hf					
Dansk (n= 61)	3pct.	10pct.	30pct.	51pct.	7pct.
Engelsk (n=42)	10pct.	17pct.	17pct.	38pct.	19pct.
Historie (n= 22)	32pct.	23pct.	14pct.	23pct.	9pct.
Matematik (n= 44)	30pct.	9pct.	34pct.	23pct.	5pct.
Samfundsfag (n= 15)	27pct.	7pct.	47pct.	13pct.	7pct.
Htx					
Dansk (n= 32)	6pct.	9pct.	22pct.	44pct.	19pct.
Engelsk (n= 22)	5pct.	23pct.	36pct.	27pct.	9pct.
Biologi (n= 16)	25pct.	6pct.	69pct.	0pct.	0pct.
Matematik (n= 34)	26pct.	15pct.	26pct.	24pct.	9pct.
Teknologi (n= 24)	8pct.	13pct.	38pct.	38pct.	4pct.
Hhx					
Afsætning (n= 41)	22pct.	17pct.	22pct.	27pct.	12pct.
Dansk (n= 46)	7pct.	24pct.	35pct.	30pct.	4pct.
Engelsk (n= 44)	9pct.	9pct.	23pct.	52pct.	7pct.
Matematik (n= 30)	17pct.	20pct.	23pct.	27pct.	13pct.
Virksomhedøkonomi (n= 35)	26pct.	31pct.	14pct.	29pct.	0pct.
Stx					
Dansk (n= 78)	9pct.	9pct.	26pct.	38pct.	18pct.
Engelsk (n= 83)	12pct.	17pct.	20pct.	43pct.	7pct.
Historie (n= 29)	21pct.	28pct.	24pct.	21pct.	7pct.
Matematik (n= 87)	26pct.	16pct.	22pct.	26pct.	9pct.
Samfundsfag (n= 50)	22pct.	14pct.	18pct.	40pct.	6pct.

Tabel I-12: Hvis du tænker tilbage på din undervisning i [fag] i denne [årgang] klasse i dette skoleår, hvor ofte har du inddraget fremmedsprog (fx engelsk eller tyske tekster, opgaver, eksempler) i faget? Lærernes svar, opdelt på udvalgte fag

	Slet ikke	Sjældnere	Kvartalsvist	Månedligt	Ugentligt
Hf					
Dansk (n= 47)	47pct.	23pct.	17pct.	13pct.	0pct.
Engelsk (n= 4)	0pct.	50pct.	25pct.	0pct.	25pct.
Historie (n= 22)	45pct.	14pct.	18pct.	18pct.	5pct.
Matematik (n= 40)	75pct.	20pct.	3pct.	3pct.	0pct.
Samfundsfag (n= 20)	50pct.	25pct.	15pct.	10pct.	0pct.
Htx					
Dansk (n= 31)	29pct.	35pct.	13pct.	13pct.	10pct.
Engelsk (n= 1)	0pct.	0pct.	0pct.	0pct.	100pct.
Biologi (n= 16)	19pct.	19pct.	38pct.	6pct.	19pct.
Matematik (n= 31)	81pct.	6pct.	10pct.	3pct.	0pct.
Teknologi (n= 23)	39pct.	22pct.	13pct.	26pct.	0pct.
Hhx					
Afsætning (n= 29)	28pct.	24pct.	17pct.	3pct.	28pct.
Dansk (n= 36)	50pct.	28pct.	17pct.	6pct.	0pct.
Engelsk (n= 5)	20pct.	0pct.	0pct.	0pct.	80pct.
Matematik (n= 28)	64pct.	25pct.	11pct.	0pct.	0pct.
Virksomhedsøkonomi (n= 29)	45pct.	24pct.	31pct.	0pct.	0pct.
Stx					
Dansk (n= 65)	48pct.	23pct.	25pct.	5pct.	0pct.
Engelsk (n= 4)	0pct.	0pct.	0pct.	25pct.	75pct.
Historie (n= 42)	31pct.	14pct.	29pct.	19pct.	7pct.
Matematik (n= 78)	73pct.	15pct.	78pct.	1pct.	3pct.
Samfundsfag (n= 56)	32pct.	18pct.	32pct.	18pct.	0pct.

Tabel I-13: Hvis du tænker tilbage på din undervisning i [fag] i denne [årgang] klasse i dette skoleår, hvor ofte har du inddraget matematik i andre relevante fag? Lærernes svar, opdelt på udvalgte fag

	Slet ikke	Sjældnere	Kvartalsvist	Månedligt	Ugentligt
Hf					
Dansk (n= 18)	83pct.	11pct.	6pct.	0pct.	0pct.
Engelsk (n= 11)	82pct.	9pct.	9pct.	0pct.	0pct.
Historie (n= 14)	71pct.	14pct.	14pct.	0pct.	0pct.
Matematik (n= 23)	22pct.	22pct.	9pct.	22pct.	26pct.
Samfundsfag (n= 24)	13pct.	46pct.	13pct.	25pct.	4pct.
Htx					
Dansk (n= 11)	73pct.	9pct.	9pct.	9pct.	0pct.
Engelsk (n= 6)	50pct.	50pct.	0pct.	0pct.	0pct.
Biologi (n= 16)	13pct.	19pct.	50pct.	19pct.	0pct.
Matematik (n= 23)	17pct.	0pct.	17pct.	22pct.	43pct.
Teknologi (n= 23)	4pct.	13pct.	39pct.	30pct.	13pct.
Hhx					
Afsætning (n= 40)	30pct.	25pct.	20pct.	18pct.	8pct.
Dansk (n= 16)	69pct.	19pct.	0pct.	13pct.	0pct.
Engelsk (n= 2)	50pct.	0pct.	50pct.	0pct.	0pct.
Matematik (n= 15)	20pct.	0pct.	27pct.	33pct.	20pct.
Virksomhedsøkonomi (n= 36)	6pct.	19pct.	31pct.	28pct.	17pct.
Stx					
Dansk (n= 24)	83pct.	8pct.	4pct.	4pct.	0pct.
Engelsk (n= 19)	63pct.	26pct.	11pct.	0pct.	0pct.
Historie (n= 22)	45pct.	27pct.	18pct.	5pct.	5pct.
Matematik (n= 47)	23pct.	9pct.	19pct.	34pct.	15pct.
Samfundsfag (n= 55)	16pct.	7pct.	29pct.	38pct.	9pct.

Tabel I-14: Hvor enig eller uenig er du i følgende udsagn om eleverne, i [fag] i den [årgang] klasse, du har valgt? (Du bedes besvare ud fra en gennemsnitsbetragtning af klassens elever) – De er kildekritiske, når det kommer til information fundet gennem digitale midler. Lærernes svar, opdelt på udvalgte fag

Gennemsnit	
Hf	
Dansk (n=24)	4,1
Engelsk (n=15)	4,2
Historie (n=5)	4,8
Matematik (n=2)	6,0
Samfundsfag (n=10)	4,0
Htx	
Dansk (n=14)	6,4
Engelsk (n=6)	7,0
Biologi (n=2)	5,0
Matematik (n=16)	5,3
Teknologi (n=7)	7,3
Hhx	
Afsætning (n=8)	6,4
Dansk (n=14)	6,1
Engelsk (n=17)	5,8
Matematik (n=6)	5,3
Virksomhedsøkonomi (n=10)	4,4
Stx	
Dansk (n=34)	6,7
Engelsk (n=35)	5,6
Historie (n=27)	7,0
Matematik (n=26)	5,7
Samfundsfag (n=25)	6,5

Tabel I-15: Hvor enig eller uenig er du i følgende udsagn om eleverne, i [fag] i den [årgang] klasse, du har valgt? (Du bedes besvare ud fra en gennemsnitsbetragtning af klassens elever) – 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.). Lærernes svar, opdelt på udvalgte fag

Gennemsnit	
Hf	
Dansk (n=17)	4,6
Engelsk (n=7)	4,7
Historie (n=3)	3,7
Matematik (n=1)	9,0
Samfundsfag (n=4)	4,3
Htx	
Dansk (n=12)	6,1
Engelsk (n=4)	8,3
Biologi (n=0)	-
Matematik (n=12)	5,8
Teknologi (n=2)	2,5
Hhx	
Afsætning (n=7)	5,1
Dansk (n=5)	6,2
Engelsk (n=11)	5,5
Matematik (n=4)	4,5
Virksomhedsøkonomi (n=7)	3,9
Stx	
Dansk (n=14)	6,1
Engelsk (n=13)	3,8
Historie (n=16)	6,1
Matematik (n=17)	4,9
Samfundsfag (n=11)	5,2

BILAG 3 – METODENOTAT

Som en del af følgeforskningen gennemføres en omfattende spørgeskemaundersøgelse blandt elever, lærere, ledere og bestyrelsesformænd. Spørgeskemaundersøgelsen gennemføres hvert år i perioden 2017-2021. Indeværende notat har til formål at give en beskrivelse af de indsamlede data, beskrive processen og kortlægge deltagernes profil med udgangspunkt i de tilgængelige surveydata og supplerende registerdata. Skoler fra de treårige gymnasiale uddannelser og hf er blevet udvalgt til at deltage i undersøgelsen og udgør et gymnasiepanel. Notatet indeholder ikke en beskrivelse af udvælgelsen af skoler til gymnasiepanelet, hvilket er beskrevet nærmere i baselinerapporten. I det følgende gives en kort beskrivelse af dataindsamlingen, efterfulgt af præsentation af deltagere i surveys, opdelt på de forskellige respondentgrupper. Herefter beskrives de forskellige analyser, som årets rapport er bygget op omkring.

Kort om dataindsamlingen

Data til følgeforskningen indsamles årligt i perioden 2017-2021. Den første dataindsamling blev gennemført i maj 2017, inden reformen trådte i kraft og udgør dermed baselinen. Årets dataindsamling foregik i januar 2018 og er den første dataindsamling efter reformens implementering. Da det kun er 1.g'ere, der er berørte af reformen, har deltagelsen kun været obligatorisk blandt 1.g'ere²². Figur 1 illustrerer den obligatoriske deltagelse blandt respondentgrupper over tid.

Figur 1: Dataindsamlingsoverblik

Reform					
Respondentgruppe	2017	2018	2019	2020	2021
Elever	Alle	1.g*	1.g & 2.g*	Alle	Alle
Lærere	Alle	Alle	Alle	Alle	Alle
Ledere	Alle	Alle	Alle	Alle	Alle
Bestyrelsesformænd	Alle	Alle	Alle	Alle	Alle

Note: *Det er obligatorisk at deltage for de viste årgange. Deltagelsen er frivillig for de årgange, der ikke er nævnt. Det er op til den enkelte skole at tage stilling til, hvorvidt alle elever deltager, eller kun dem, for hvem deltagelsen er obligatorisk.

Dataindsamlingsproces

Ligesom sidste år har tovholdere på de enkelte skoler spillet en central rolle i forbindelse med udsendelse af spørgeskemaet til de forskellige respondentgrupper. Tovholdere har ultimo november modtaget informationsbrev omkring årets undersøgelse. Data med UNI-Login er blevet synkroniseret til Rambølls dataindsamlingsværktøj, Results, fra Styrelsen for It og Læring. Da der ikke foreligger oplysninger om, hvilken uddannelse eleven tager, har det ikke været muligt på forhånd at frasortere, hvilke elever der ikke skulle deltage. Derfor har tovholdere også haft en kvalitets-sikrende rolle, hvor de har gennemgået de synkroniserede data, og slettet de elever, der ikke skulle deltage. Det samme har gjort sig gældende for lærerne. Ved dataindsamlingens start har tovholderne udsendt informationer til elever og lærere, der skulle deltage i spørgeskemaundersøgelsen. Elever og lærere kunne tilgå spørgeskemaet via deres UNI-Login. I forhold til ledere og bestyrelsesformænd har tovholdere angivet navn og e-mail på de ledere og bestyrelsesformænd, som skulle deltage i undersøgelsen. Herefter har Rambøll stået for udsendelsen af spørgeskemaet. I løbet af dataindsamlingsperiode er der blevet udsendt rykkere for manglende svar. Tovholdere har haft adgang til en statusrapport for deres skole, hvoraf svarprocenterne for de forskellige respondentgrupper fremgik.

Tabellen nedenfor indeholder et overblik over antal respondenter på tværs af respondentgrupper samt antal deltagende skoler i begge dataindsamlinger. Det er ikke muligt at opgøre svarprocenter for alle respondentgrupper, da den samlede population ikke er kendt. Elevgruppen er dog en undtagelse, hvor det via registerdata har været muligt at identificere det fulde antal 1.g-elever.

²² Deltagelsen blandt 2.g'ere og 3.g'ere har været frivillig. Det har været op til den enkelte skole at bestemme, hvilke årgange der skulle deltage. Det er kun 1.g'ernes svar, der indgår i årets rapport, mens 2.g'ernes og 3.g'ernes indgår i de enkelte skolerapporter.

Tabel 1: Overblik over antal respondenter og skoler

Respondentgruppe	2017		2018	
	Antal respondenter	Antal skoler	Antal respondenter	Antal skoler
Elever*	8.175	79	8.571	93
Lærere	1.913	78	1.527	94
Ledere	242**	77	204**	92
Bestyrelsesformænd	46**	46	37**	42

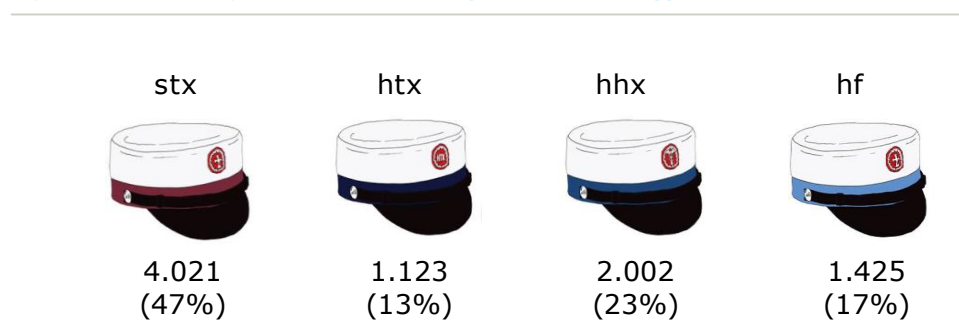
Note: En skole kan deltage med flere uddannelser og vil i dette tilfælde indgå i opgørelsen flere gange. *I opgørelsen af elever indgår kun 1.g'er. **Antal ledere og bestyrelsesformænd er opgjort som det unikke antal. En leder kan være leder for to eller tre forskellige uddannelser, men tæller kun med én gang i ovenstående tabel. Tilsvarende kan en bestyrelsesformand være formand for en skole, der omfatter flere uddannelser. Begge respondentgrupper har kun besvaret spørgeskemaet en gang.

Beskrivelse af deltagere i surveys

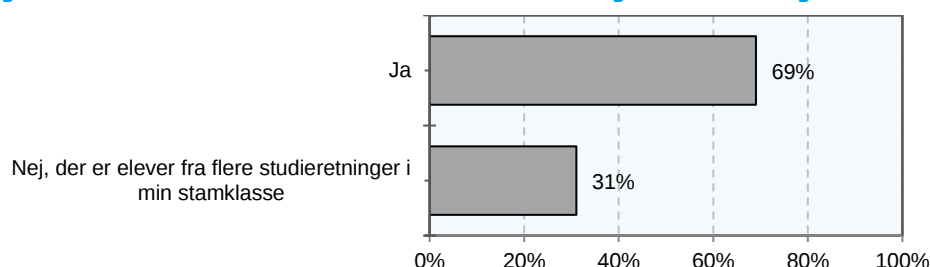
Indeværende afsnit indeholder en oversigt over antal deltagere for de forskellige respondentgrupper. I indværende afsnit vil de forskellige respondentgrupper beskrives ud fra de tilgængelige baggrundsvariable. For elever er det muligt at gennemføre en mere dybdegående analyse, da det har været muligt at supplere de indsamlede data med registerdata.

Elever

Alle elever, som var i systemet efter tovholdernes kvalitetssikring, blev inviteret til at deltage i undersøgelsen. Skemaet kunne tilgås ved at anvende UNI-Login. I alt har 8.571 1.g-elever deltaget i undersøgelsen i følgeforskningens anden dataindsamling. Fordeling på tværs af uddannelserne er vist i figuren herunder.

Figur 2: Antal deltagende elever, fordelt på uddannelsestype

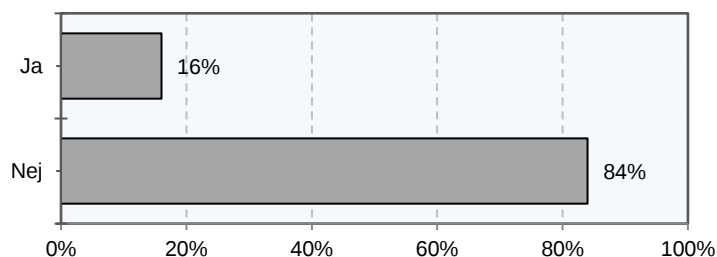
Eleverne fra de treårige gymnasiale uddannelser er blevet bedt om at svare på, hvorvidt de går i en stamklasse kun med elever med samme studieretning som dem selv. Ca. 7 ud af 10 elever svarer, at de går i en stamklasse kun med elever med samme studieretning, jf. nedenstående figur.

Figur 3: Går du i en stamklasse kun med elever fra din egen studieretning?

Note: n=7.042.

Eleverne fra hf er spurgt ind til, hvorvidt de er startet på hf direkte fra grundskolen. Som det fremgår af nedenstående figur, angiver ca. 16 pct., at de er startet på hf direkte fra grundskolen.

Figur 4: Er du startet på hf direkte fra grundskolen?



Note: $n=1.397$.

Eleverne er blevet bedt om at vurdere en række forskellige spørgsmål med udgangspunkt i det seneste fag, de skulle have den dag, de besvarede spørgeskemaerne. De fem fag, som er angivet oftest på tværs af uddannelser, er vist i nedenstående tabel.

Tabel 2: De 5 hyppigst udvalgte fag

	hf	htx	hhx	stx
1	Dansk (19,9 pct.)	Teknologi (15,1 pct.)	Engelsk (16,5 pct.)	Matematik (18,1 pct.)
2	Engelsk (13,8 pct.)	Matematik (14,7 pct.)	Matematik (15,8 pct.)	Engelsk (16,2 pct.)
3	Matematik (12,4 pct.)	Biologi (10,3 pct.)	Virksomhedsøkonomi (15,2 pct.)	Dansk (11,2 pct.)
4	Samfundsfag (9,8 pct.)	Fysik (10,1 pct.)	Dansk (14,4 pct.)	Samfundsfag (10,8 pct.)
5	Biologi (8,4 pct.)	Dansk (9,8 pct.)	Afsætning (8,6 pct.)	Fysik (7,3 pct.)

Note: Andelen i parentes angiver, hvor stor en andel af eleverne der har taget udgangspunkt i det pågældende fag.

Den fulde fordeling af elevernes angivelse af fag er vist i Excel-rapporten for elever.

En række af elevernes baggrundskarakteristika er identificeret med afsæt i registerdata. Det gælder køn, herkomst, gennemsnit ved folkeskolens afgangseksamen, parathedsvurdering og hvorvidt de kommer fra 9. eller 10. klasse. I nedenstående tabel er resultaterne opgjort både for gruppen af elever, der har deltaget i surveyen og elever, der ikke har deltaget i surveyen med henblik på at finde ud af, om der er en skæv fordeling på en eller flere parametre. En lidt højere andel af elever med dansk herkomst har deltaget i undersøgelsen sammenlignet med gruppen, der ikke har deltaget. Ligeledes har elever der har deltaget i surveyen fået et lidt højere gennemsnit i de bundne prøvefag end elever, der ikke har deltaget. Det vurderes, at der ikke er så markante forskelle mellem de to grupper, at det ville være nødvendigt at vægte data. Derfor er data ikke vægtet. Det vurderes således, at elevernes svar er repræsentative.

Tabel 3: Karakteristik af elever, der har deltaget og ikke deltaget i undersøgelsen

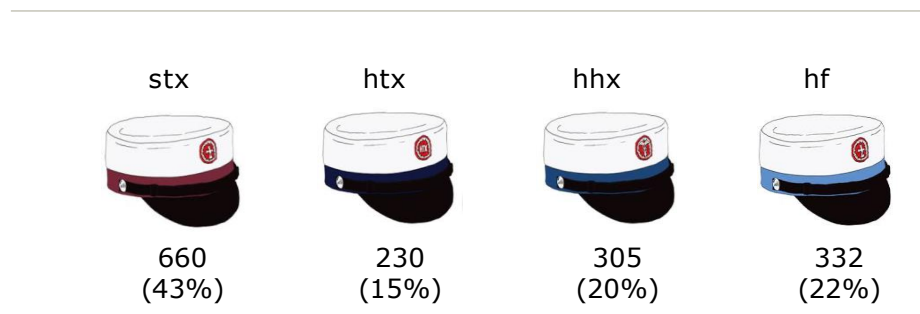
	Deltaget i surveyen	Ikke deltaget i surveyen
Køn		
Piger	53,8 pct.	53,4 pct.
Drenge	46,2 pct.	46,6 pct.
Herkomst		
Dansk	91,7 pct.	87,2 pct.
Anden etnisk oprindelse	8,3 pct.	12,8 pct.
Folkeskolens afgangseksamen		
Gns. i bundne prøvfag	4,91	4,84
Afgangsklassetrin		
9. klasse	49,4 pct.	50,6 pct.
10. klasse	42,4 pct.	40,3 pct.
Ukendt	8,1 pct.	9,1 pct.
Parathedsvurdering		
Parat	82,8 pct.	81,0 pct.
Ikke parat	1,2 pct.	1,7 pct.
Ukendt	16,0 pct.	17,3 pct.

Kilde: Registerdata fra Styrelsen for It og Læring.

Lærere

Blandt lærerne har 1.527 deltaget i årets undersøgelse. Heraf udgør stx-lærere den største gruppe svarende til 43 pct. Da den faktiske fordeling af lærere på tværs af de forskellige uddannelsestyper ikke er kendt, er det ikke muligt at vurdere, hvorvidt den viste fordeling afspejler den faktiske fordeling blandt lærere på de treårige gymnasiale uddannelser og hf.

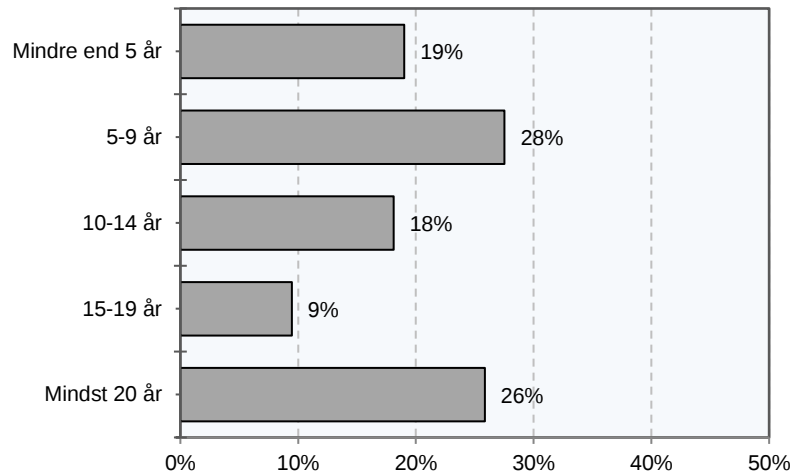
Figur 5: Antal deltagende lærere, fordelt på uddannelsestype



I relation til ovennævnte figur skal det nævnes, at antallet af lærerbesvarelser kan variere. Det skyldes, at nogle spørgsmål er stillet til alle lærere, mens de i forbindelse med andre spørgsmål er blevet bedt om at tage udgangspunkt i en klasse. For disse spørgsmål er det kun lærerne, der har udvalgt en 1.g-klasse, der afreporteres på. Dermed gør det det muligt at sammenstille elevernes og lærernes svar på sammenlignelige spørgsmål.

I det følgende præsenteres lærernes svar på en række baggrundsspørgsmål, de er blevet stillet. Lærerne er bl.a. blevet bedt om at angive deres anciennitet. Fordelingen er vist i figuren herunder.

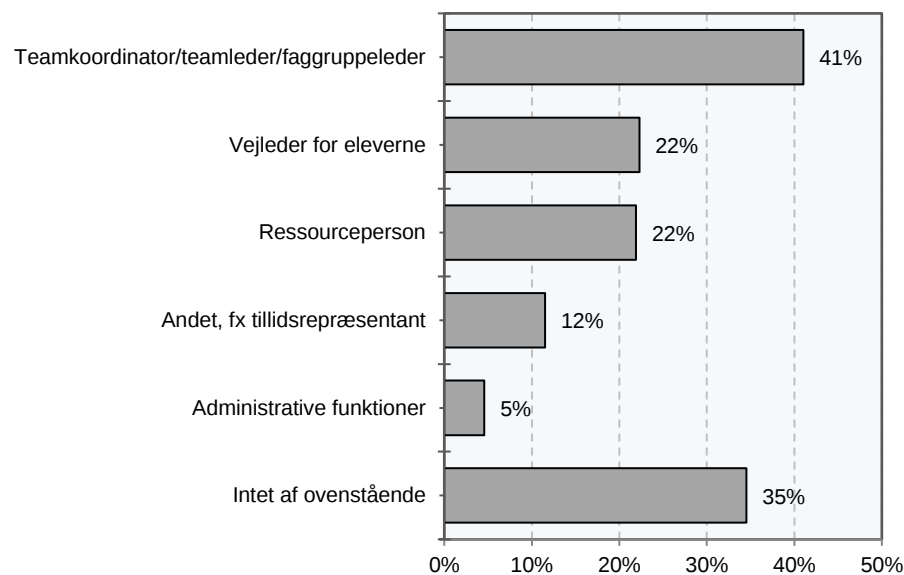
Figur 6: I hvor mange år har du undervist på en gymnasial uddannelse?



Note: $n=1.551$.

Omkring 65 pct. af lærerne har særlige formelle opgaver ud over at undervise. Det mest udbredte er teamkoordinator/teamleder/faggruppeleder, som ca. 41 pct. af lærerne har som en formel opgave. Derudover fungerer 22 pct. af lærerne som vejleder for eleverne. Det kan eksempelvis være studievejleder eller læsevejleder.

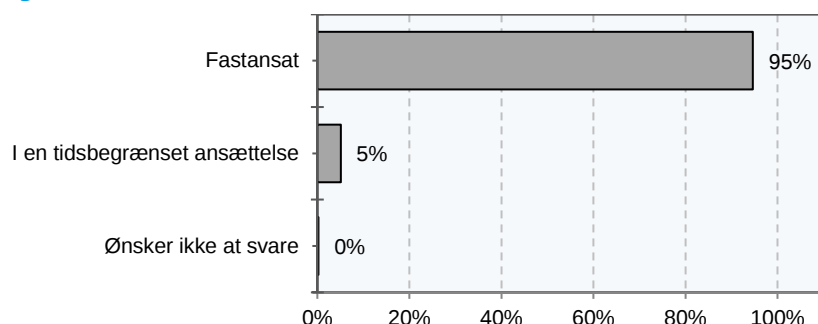
Figur 7: Har du særlige formelle opgaver ud over undervisning på skolen?



Note: $n=1.551$. Bemærk, at andele ikke summerer til 100 pct., da det har været muligt at vælge flere kategorier.

Langt hovedparten af de deltagende lærere er fastansatte, mens ca. fem pct. er i en tidsbegrænset ansættelse.

Figur 8: Er du...?



Note: $n=1.551$.

Lærerne er blevet bedt om at angive, hvilke fag de underviser i. Nedstående tabel angiver de fem fag, som de fleste lærere underviser i.

Tabel 4: De fem fag, som flest lærere underviser i, opdelt på uddannelsestyper

	hf	htx	hhx	stx
1	Dansk (25,3 pct.)	Matematik (27,8 pct.)	Virksomhedsøkonomi (24,3 pct.)	Almen studieforberedelse (23,5 pct.)
2	Engelsk (19,3pct.)	Teknikfag (27,0 pct.)	Afsætning (22,0 pct.)	Dansk (22,4 pct.)
3	Historie (18,1 pct.)	Teknologi (25,2 pct.)	Dansk (19,3 pct.)	Matematik (19,4 pct.)
4	Matematik (16,6 pct.)	Dansk (20,4 pct.)	Engelsk (18,7 pct.)	Engelsk (18,6 pct.)
5	Biologi (11,4 pct.)	Fysik (18,3 pct.)	Økonomiske grundforløb (15,7 pct.)	Historie (17,0 pct.)

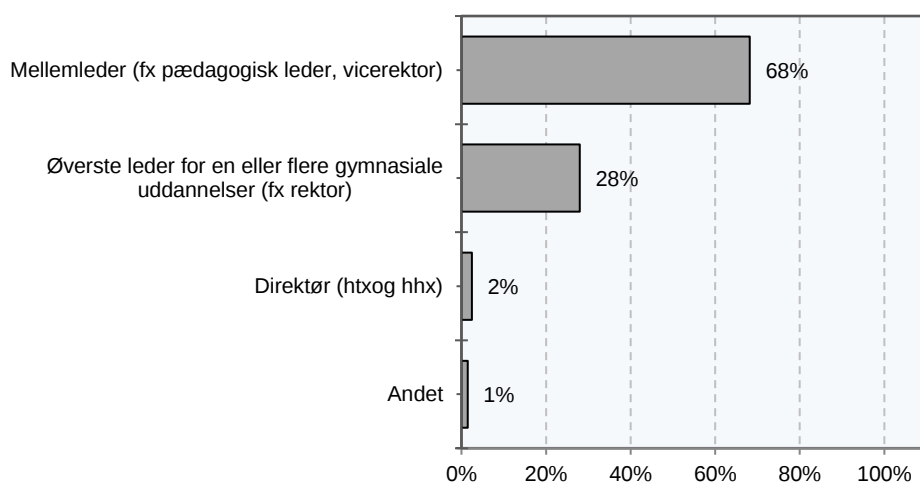
Note: Andele er beregnet som antal lærere, der har valgt det pågældende fag sat i forhold til det samlede antal lærere på uddannelsen.

Det fulde overblik over fag, som de deltagende lærere underviser i, fremgår af Excel-modellen for lærerne.

Ledere

Spørgeskemaet er sendt til forskellige typer af ledere. Som det fremgår af nedenstående figur, er ca. 68 pct. af deltagerne mellemledere. Den næststørste gruppe udgøres af øverste ledere for en eller flere gymnasiale uddannelser.

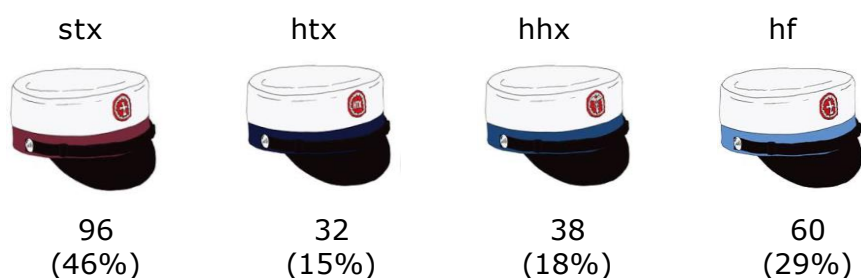
Figur 9: Er du...?



Note: $n=204$.

Det er især stx og hf, der er repræsenteret blandt lederrespondenter.

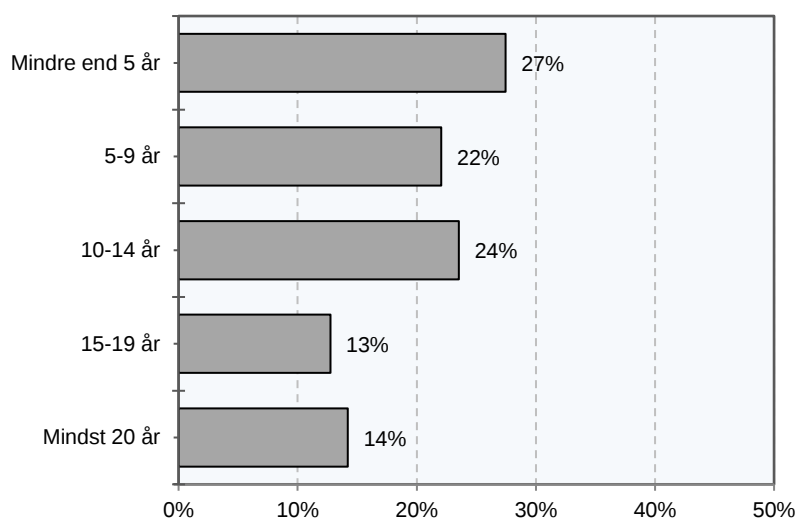
Figur 10: Antal deltagende ledere, fordelt på uddannelsestype



Note: Da en leder kan være leder for mere end én uddannelse, summer andelene ikke til 100 pct.

Der er tilnærmelsesvis ligelig fordeling på tværs af anciennitet for lederne.

Figur 11: Hvor mange års erfaring har du i alt som leder af en uddannelsesinstitution?

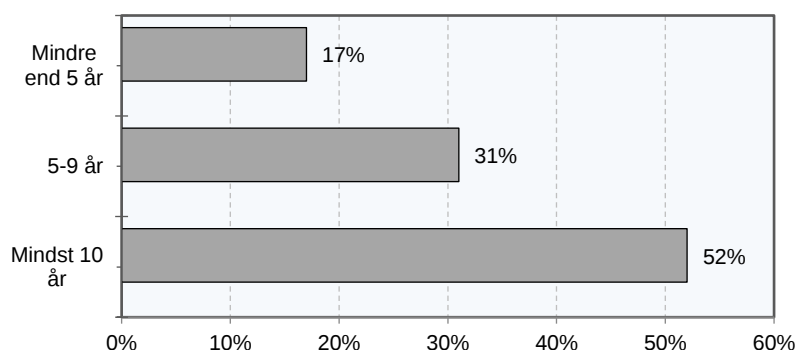


Note: n=204.

Bestyrelsesformænd

Omkring halvdelen af bestyrelsesformænd i surveyen har siddet mindst 10 år i skolens bestyrelse.

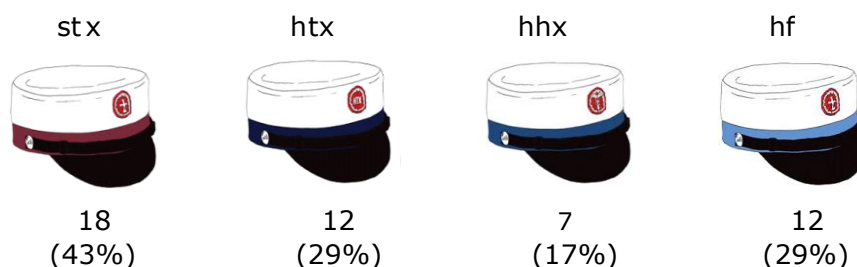
Figur 12: Hvor mange år har du siddet i skolens bestyrelse?



Note: n=42.

Ligesom det var tilfældet med ledergruppen, er det også især stx og hf, der er præsenteret blandt bestyrelsesformænd.

Figur 13: Antal deltagende bestyrelsesformænd, fordelt på uddannelsestype



Note: Da en bestyrelsesformand kan sidde i bestyrelsen for mere end én uddannelse, summer andelene ikke til 100 pct.

Gennemførte analyser

Analyserne i årets rapport er primært baseret på deskriptive analyser og sammenhængsanalyser. Sammenhængsanalyser er primært gennemført ud fra to perspektiver. For det første for at afdekke, om der er nogle sammenhænge mellem de enkelte respondentgruppers besvarelser på udvalgte spørgsmål. Derudover er sammenhængsanalyser anvendt til at undersøge, hvorvidt der er sammenhæng mellem forskellige respondentgruppers besvarelser. I relation hertil er det vigtigt at understrege, at disse sammenhænge ikke kan fortolkes som årsagssammenhænge, da vi ikke tager højde for, at andre variable også kan påvirke det outcome, vi ser på. Derudover er der gennemført en faktoranalyse på elevdata med henblik på at identificere underliggende faktorer, som flere spørgsmål måler. Dette er nærmere beskrevet i afsnittet om faktoranalysen.

For at undersøge om de fundne resultater skyldes statistiske tilfældigheder eller ej, gennemføres statistiske signifikanstest. Det gælder i forhold til sammenhængsanalyser, hvor vi undersøger om der fx er sammenhæng mellem elevernes og lærernes besvarelser. I dette tilfælde anvendes t-test, hvor vi sammenligner de to gruppers gennemsnit. Når vi ser på fordelinger i besvarelser som fx fordeling af spørgsmål 1 i 2017 og 2018 anvendes $X^2(chi)$ -test.

Inddeling af elever i grupper

Når vi tester for sammenhænge mellem forskellige spørgsmål eller sammenlignelige spørgsmål stillet til forskellige respondentgrupper, opdeler vi besvarelser i forskellige grupper. Det samme gør vi med karakterer fra folkeskolens afgangsprøve, hvor vi fx gerne vil sige noget om, hvorvidt der er forskelle på elever med et lavere karakterniveau end elever med et højere karakterniveau. Fordelingen tager udgangspunkt i 33- og 66-percentilen, hvilket betyder, at elever med lavt karakterniveau ligger under 33-percentilen, elever med mellem karakterniveau ligger mellem 33- og 66-percentilen og elever med højt karakterniveau ligger over 66-percentilen. Således er de tre grupper kategoriseret som lavt karakterniveau, mellem karakterniveau og højt karakterniveau. Det er en generelt anvendt fremgangsmåde i rapporten, hvor elevers (eller andre respondentgruppers) besvarelser inddeles i en lav, mellem og høj kategori. Dermed kan det undersøges, hvorvidt fx elever, der vurderer feedback højt, også oplever, at undervisningen motiverer dem til at lære noget nyt.

Analyser på skoleniveauet

Yderligere er der gennemført analyser på skoleniveauet med henblik på at undersøge, om der er nogle bestemte kendetegn ved skoler, der scorer højt på udvalgte spørgsmål. Eksempelvis er vi interesserede i at vide mere om de skoler, hvor eleverne vurderer grundforløbet højt. Til denne analyse tages der udgangspunkt i aggregerede data på skoleniveau. Dvs. for hver respondentgruppe beregnes skolens samlede gennemsnit. Eftersom der også ses på spørgsmål, hvor fx lærernes og ledernes besvarelser sammenholdes samt lærernes og elevernes besvarelser, er det et kriterie, at der foreligger et svar fra alle respondentgrupper. Med andre ord frasorteres skoler, hvor alle respondentgrupper ikke har deltaget i undersøgelsen fra denne analyse.

Ud over de forskellige respondenters besvarelser inkluderes en række skolekarakteristika. Det drejer sig om:

- *Kombinationsskole*, som angiver, om skolen udbyder flere uddannelsestyper eller ej
- *Skolens størrelse*, som opgøres med udgangspunkt i elevtal og inddeles
- *Andel af elever med anden etnisk baggrund*, som opgøres med udgangspunkt i registerdata
- *Andel af elever med det høje karakterniveau*, som opgøres med udgangspunkt i registerdata.

Når der testes for signifikante forskelle, vil resultatet afhænge af bl.a. antal af observationer. Hvis der er få observationer i de grupper, der sammenlignes, er det svært at påvise statistiske sammenhænge. Dette er tilfældet for analyser på skoleniveauet, hvor vi ved opdeling af skoler ender med relativt få kategorier i hver gruppe, hvilket gør det svært at identificere signifikante forskelle.

Faktoranalyse

Spørgeskemaundersøgelsen består af en lang række spørgsmål, der berører forskellige temaer, som er relevante at få afdækket i forbindelse med implementering af den nye gymnasireform. For hvert tema er der stillet en række spørgsmål, der med stor sandsynlighed afspejler den samme underliggende dimension. For at undersøge dette, er der gennemført en faktoranalyse, der har til formål at identificere de underliggende dimensioner. Herefter konstrueres en faktor/et tema på baggrund af de spørgsmål, der måler den samme dimension. Faktoranalysen er en statistik metode, der reducerer mange variable til færre variable ved at finde, hvilke variable der måler den samme underliggende dimension. Metoden er især relevant i den her sammenhæng, hvor vi har et stort datamateriale. Fremfor at analysere enkelte udvalgte spørgsmål, kan vi se efter nogle tendenser på temaniveau.

Med afsæt i elevernes 2018-besvarelser er der dannet 10 faktorer. Indledningsvis er der gennemført en eksplorativ faktoranalyse for at identificere det optimale antal faktorer. Den eksplorative faktoranalyse er blevet efterfulgt af den konfirmatoriske analyse, hvor der ses nærmere på de 10 faktorer og de tilhørende spørgsmål, som udgør den enkelte faktor. Herved skærpes inddeling af spørgsmål på de 10 faktorer, og spørgsmål, der ikke er tilstrækkeligt anvendelige, frasorteres.

Sammenhæng mellem faktorer og de enkelte spørgsmål er vist i nedenstående tabel.

Faktor	Spørgsmålsformulering	
Digitalisering i undervisningen	• At vi i undervisningen har anvendt forskellige it-programmer (fx tekstbehandlingsprogrammer, præsentationsprogrammer, regnearksprogrammer, CAS-værktøjer i matematik mv.) • At vi i undervisningen har skabt digitale produktioner i faglige sammenhænge (fx optage og redigere film/lyd, lave præsentationer evt. med speak, hjemmeside, 3D-modeller mv.).	
Evalueringsamtale og matematikscreening	• Evalueringsamtalen/vejledningssamtalen fungerede som et redskab til at afklare mit valg af studieretning • Matematikscreening fungerede som et redskab til at afklare mit valg af studieretning.	
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	

	Hvis en given feedback viser, at jeg mangler viden, går jeg ofte tilbage til materialet, vi tidligere er blevet undervist i, for at genlæse det.	
Grundskole – sprog og skriftlighed	- Undervisningen i sprogfagene i grundskolen (fx engelsk og tysk) har rustet mig til undervisningen i sprogfagene i gymnasiet (engelsk og andre sprogfag) - Det, jeg lærte om at lave skriftlige opgaver i grundskolen, har rustet mig til at lave skriftlige opgaver i gymnasiet - Danskundervisningen i grundskolen har rustet mig til danskundervisningen i gymnasiet.	
Grundskole - naturfag	- Matematikundervisningen i grundskolen har rustet mig til matematikundervisningen i gymnasiet - Naturfagsundervisningen i grundskolen (fysik/kemi, geografi og biologi) har rustet mig til undervisningen i de naturvidenskabelige fag i gymnasiet (fx fysik og kemi).	
Skriftlighed	- Jeg føler mig generelt i stand til at klare mig godt skriftligt i faget - Min lærer er god til at forklare, hvordan man laver et godt skriftligt produkt inden for dette fag - Min lærer har stort fokus på, at det endelige skriftlige produkt er godt (at man er god til at formidle sin viden) - Min lærer har stort fokus på den skriftlige proces (hvordan vi strukturerer opgaven, om vi havde en god arbejdsproces, da vi lavede det skriftlige produkt mv.).	
Studiekompetencer	- Afgrænse og præcisere en problemstilling - Tilegne mig ny viden på egen hånd ved hjælp af forskellige metoder (fx læse en bog, søge viden online, interviewe eksperter mv.) - Inddrage viden fra andre fag, når jeg arbejder med en faglig problemstilling - Planlægge mit skolearbejde, så jeg får lavet tingene til tiden - Vurdere relevans og anvendelighed af den viden, jeg finder - At formulere dig skriftligt om faglige emner - At formulere dig mundtligt om faglige emner - At kunne overskue en stor mængde fagligt stof - At være vedholdende i forhold til at tilegne dig faglig viden.	
Tværfaglighed	- Lærerne er generelt gode til at perspektivere til de andre fag - Jeg oplever, at vi ofte arbejder med samme emner på tværs af fag - Jeg synes, at mine forskellige fag supplerer hinanden godt (fx ved at give forskellig viden og metoder til at belyse samme problemstilling).	
Undervisning	- At vi har brugt matematik i andre fag, fx til at uddybe stoffet i et andet fag - At vi har læst tekster på fremmedsprog (fx engelsk eller tysk) i fag, der ikke er sprogfag (fx i matematik eller samfundsfag) - 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) - At undervisningen har givet mig mulighed for at tænke/reflektere over, hvordan fagene kan bruges i min videre uddannelse - At undervisningen har givet mig mulighed for at arbejde med globale problemstillinger (fx klima, flygtninge, global økonomi, kulturelle ligheder og forskelle).	
Forudgående viden om studieretninger	- Da jeg søgte ind på gymnasiet, havde jeg et godt overblik over de forskellige studieretninger - Da jeg søgte ind på gymnasiet, havde jeg et godt overblik over, hvilke muligheder/begrænsninger de forskellige studieretninger ville give for mine videre uddannelsesmuligheder - Jeg synes, at jeg havde den nødvendige viden for at kunne vælge den studieretning, der var bedst for mig	

	Jeg har et godt overblik over, hvilke videregående uddannelser der ligger i forlængelse af min studieretning.	
Grundforløbet	- Grundforløbet gav et godt indblik i arbejdsformerne på gymnasiet - Grundforløbet gav en god forståelse for indholdet i de forskellige studieretninger på gymnasiet - Det faglige indhold af grundforløbet var relevant for min afklaring af studieretningsvalget - Det faglige indhold af grundforløbet rustede mig til det videre gymnasieforløb - I løbet af grundforløbet har jeg fået nye faglige interesser.	