

Til: Undervisningsministeriet

Projekt: Reform 2017

Dato: 2. maj 2019

Sted: Syddansk Universitet, Odense

Af: Professor Ane Qvortrup og Videnskabelig assistent Tina Maria Brinks

# Statusnotat fra projektet Reform 2017 ved Syddansk Universitet

- Notat 3: status og resultater



**REFORM  
2017**

## Indholdsfortegnelse

<b>1</b>	<b>STATUS</b> .....	<b>3</b>
<b>2</b>	<b>FORMIDLING AF PROJEKTETS RESULTATER</b> .....	<b>4</b>
2.1	<i>FOREDRAG OG OPLÆG</i> .....	4
2.2	<i>KONFERENCE 'GYMNASIET ANNO 2019'</i> .....	4
2.3	<i>UDDANNELSE</i> .....	5
2.4	<i>PUBLIKATIONER</i> .....	5
2.5	<i>SoMe</i> .....	5
<b>3</b>	<b>RESULTATER FRA DEN KVALITATIVE UNDERSØGELSE</b> .....	<b>6</b>
3.1	<i>MÅLRETTEDE OVERGANGE MELLEM GRUNDSKOLE OG GYMNASIUM</i> .....	6
3.2	<i>GRUNDFORLØBET</i> .....	9
3.2.1	<i>GENERELT OM GRUNDFORLØBET</i> .....	10
3.2.2	<i>VALG AF STUDIERETNING</i> .....	11
3.2.3	<i>DET SOCIALE I GRUNDFORLØBET</i> .....	13
3.2.4	<i>DET FAGLIGE I GRUNDFORLØBET</i> .....	15
3.3	<i>SKRIFTLIGHED</i> .....	17
3.3.1	<i>PERSPEKTIVER PÅ 'SKRIFTLIGHED'</i> .....	17
3.3.2	<i>SKRIFTLIGHED I UNDERVISNINGEN</i> .....	19
3.4	<i>EVALUERING</i> .....	21
3.4.1	<i>FORSKELLIGE EVALUERINGSFORMER</i> .....	21
3.4.2	<i>FORMATIV OVER FOR SUMMATIV EVALUERING</i> .....	23
3.5	<i>DIGITALISERING</i> .....	26
3.5.1	<i>LÆRERNES DIGITALE KOMPETENCER</i> .....	26
3.5.2	<i>ELEVERNES DIGITALE DANNELSE</i> .....	28



## 1 STATUS

Dette statusnotat præsenterer en række foreløbige analyser af de kvalitative data fra projekt Reform 2017. Dataene stammer fra interview gennemført i foråret 2018. Vi interviewede ledere, lærere og elever på de 15 case-skoler. Vi har efterfølgende været i gang med at transskribere de 124 timers interview fordelt på de tre interviewgrupper. Transskriberingen afsluttes i løbet af maj 2019.

Vi vil i vores præsentation fokusere på en række temaer, som har en direkte relation til reformen. Qua projektets brede interesse bidrager de gennemførte analyser til at forstå mange andre aspekter af gymnasiet, men der henvises ved interesse i disse til yderligere publikationer fra projektet.

Status på projektet er, at vi i løbet af efteråret 2018 og begyndelsen af foråret 2019 har gennemført den 2. runde af de kvantitative undersøgelser. Spørgeskemaet er udsendt til elever på 2. årgang samt til lærere på de 33 skoler. Samtidig er der i foråret 2019 gennemført anden runde af kvalitative interview med eleverne.

Siden første spørgeskema blev distribueret, har vi revideret det andet spørgeskema til lærere og elever. Vi har haft et særligt fokus på at reducere spørgeskemaernes længde, men på en måde så det fortsat er muligt at følge progression. Baggrunden for redueringen har været det forhold, at baseline-undersøgelsen skulle dække bredt, da den både skulle undersøge baggrundsvariable, erfaringer fra grundskolen og valg ift. og oplevelse af gymnasiet. Reduceringen imødekommer samtidig den kritik, vi fik efter baseline undersøgelsen i forhold til netop længde og mængde. I en forbindelse har vi overvejet følgende kriterier i forbindelse med redueringen:

- Hvorvidt spørgsmålet fortsat er relevant?
- Hvorvidt spørgsmålet kan kombineres med et andet?
- Hvorvidt spørgsmålet allerede er dækket ind af et andet spørgsmål?
- Hvorvidt spørgsmålet har givet anledning til interessante analyser eller ej?
- Hvorvidt spørgsmålet først er interessant i forbindelse med endline-undersøgelsen?

Vi har derudover haft fokus på, hvorvidt der har været nye områder, som skulle spørges ind til på baggrund af ny viden indsamlet i de kvalitative interviews i 2018. Spørgeskemaet blev udsendt til 7607 elever og 1916 lærere. Antallet af respondenter og svarprocenten fremgår af tabel 1:

Respondenttyper	Antal modtagere	Antal respondenter	Svarprocent
Elever*	7607	2919	38,4%
Lærere	1916	634	33,1%

Tabel 1: Svarprocenter for 2. runde af kvantitativ undersøgelse. Svarprocenterne er kun for gennemførte skemaer (delvis svar er frasorteret). \*Svarprocenten er udregnet ud fra udsendelsestal fra 2018 for tre af skolerne fordi der ikke er aktuelle udsendelsestal.

De nye data vil blive analyseret i efteråret 2019.



## 2 FORMIDLING AF PROJEKTETS RESULTATER

Vi arbejder løbende på at sprede projektets resultater og har også været inviteret til at præsentere dem i forskellige sammenhænge. Formidlingsarbejdet præsenteres her i stikordsform.

### 2.1 FOREDRAG OG OPLÆG

#### FIGUR 1: FOREDRAG OG OPLÆG OM PROJEKTET:

- Marts 2019: Gymnasiernes Lærerforening (GL)
- Februar 2019: Danske Gymnasier
- Februar 2019: Gribskov Gymnasium
- Januar 2019: SIP-kurser
- November 2018: HTX-ledergruppe
- November 2018: Gymnasiernes Lærerforening (GL)
- Oktober 2018: Konferenceoplæg i Pisa
- Oktober 2018: Konferenceoplæg i Pisa
- September 2018: Danske Erhvervsskoler og -Gymnasiers årsmøde for ledere
- August 2018: Teoretisk pædagogikum-oplæg

OPMÆRKSOMHED  
på Reform 2017-  
projektet

### 2.2 KONFERENCE 'GYMNASIET ANNO 2019'

Den 7. marts 2019 afholdt projektet sin første konference. Her var alle projektdeltagerne og øvrige interessenter inviteret til en dag oplæg og paneldebatter mellem deltagerne og oplægsholderne.

#### FIGUR 2: OPLÆG VED KONFERENCEN 'GYMNASIET ANNO 2019':

- 'DET GENERELLE PROJEKT' v/professor Ane Qvortrup
- 'MENNESKESYN OG DANNELSESFORMER' v/professor Ane Qvortrup og lektor Lilli Zeuner
- 'NYE VIDENS- OG FAGLIGHEDSFORMER' v/lektor Peter Hobel
- 'DET GYMNASIALE SKRIVEPROGRAM' v/professor Ellen Krogh
- 'TEKNOLOGI OG DIGITALISERING' v/professor Nikolaj Elf og lektor Camilla Kølsen Petersen
- 'DOKUMENTATION OG EVALUERING' v/lektor Torben Spanget Christensen og lektor Anke Piekut
- 'ORGANISERING OG LEDELSESFORMER' v/lektor Peter Henrik Raae

Denne konference vil blive efterfulgt af flere af slagsen på et senere tidspunkt. Datoer vil blive offentliggjort på projektets hjemmeside og på diverse sociale medier.

### 2.3 UDDANNELSE

Vi bruger løbende projektets resultater i undervisningen på vores Master i Gymnasiepædagogik. Her præsenterer vi det i undervisningen, og deltagerne får også selv adgang til at analysere data i forbindelse med opgaver.

### 2.4 PUBLIKATIONER

Status på udgivelsen af bog om gymnasiet. Vi har indgået aftale med Hans Reitzels forlag om bogen "Gymnasiet i udvikling". Der arbejdes netop nu i forskergruppen med at færdiggøre de forskellige kapitler. Bogen forventes at blive sendt til tryk i juni 2019

### 2.5 SoMe

Vi fortsætter med formidlingen af projektet både på LinkedIn og Facebook. Her sørger vi løbende for at dele resultater og publikationer til følgerne. Vi delte blandt andet den afholdte konference på de to sociale platforme med henblik på at nå øvrige interessenter udover projektdeltagerne.





### 3 RESULTATER FRA DEN KVALITATIVE UNDERSØGELSE

I dette afsnit præsenteres data fra de kvalitative interviews med elever, lærere og ledere fra 1. interviewrunde i 2018. Afsnittet er tematisk opdelt efter fokusområder i aftaleteksten for gymnasireformen 2017 (Aftale mellem regeringen, Socialdemokraterne, Dansk Folkeparti, Liberal Alliance, Det Radikale Venstre, Socialistisk Folkeparti og Det Konservative Folkeparti om styrkede gymnasiale uddannelser, 1. juni 2016, herefter omtalt som "Aftaleteksten 2016"). Disse fokusområder er 1) overgange mellem grundskole og gymnasium, 2) grundforløbet, 3) skriftlig, 4) evaluering og 5) digitalisering. For at understøtte formidlingen af analyserne i hvert tema, er citater fra de interviewede personer blevet rensset for gentagelser, der for konteksten ikke er blevet vurderet relevante.

#### 3.1 MÅLRETTEDE OVERGANGE MELLEM GRUNDSKOLE OG GYMNASIUM



Der er i reformen fokus på overgangen mellem grundskolen og de gymnasiale uddannelser. I aftaleteksten forlyder det, at der i stigende grad må være fokus på at "målrette indgangen til de gymnasiale uddannelser". Det er ifølge aftaleteksten både de faglige krav, der stilles for at følge undervisningen og gennemføre uddannelse, og den generelle uddannelsesparathed (studiemæssige, personlige og sociale forudsætninger), der kræver øget fokus (Aftaleteksten 2016).

I forlængelse heraf, gør aftaleteksten det klart, at der bør være fokus på følgende i forhold til målrettede overgange:

##### FIGUR 3: FOKUSPUNKTER I FORHOLD TIL MÅLRETTEDE OVERGANGE:

- Kriterierne for uddannelsesparathedsvurdering (UPV) må skærpes for de elever, som søger en gymnasial uddannelse.
- Understøttelse af en øget differentiering mellem de forskellige uddannelsesprogrammer.
- Prioritering af "en større indsats omkring skriftligheden i overgangen til de gymnasiale uddannelser og at udvikle en progression for træningen af de skriftlige kompetencer henover de tre år, så det sikres at eleverne opnår stærke skriftlige kompetencer og rustes til videre uddannelse og i et fremtidigt job".

(Aftaleteksten 2016).

**FOKUS PÅ:  
MÅLRETTEDE  
OVERGANGE**

Blandt de interviewede lærere og ledere er der en bred enighed om, at der ligger en udfordring i overgangen. En af de interviewede lærere beskriver overgangen som en omvæltning: "Jeg tror, at overgangen er kæmpe stor for dem. En anden kultur, og svært ved at navigere i kravene. Jeg tror, at

det er en kæmpe forvirrende omstillingsproces for dem” (Skole 7 STX, lærerinterview 4). Gymnasiekulturen er anderledes end grundskolekulturen, og det skal eleverne vænne sig til. På en anden skole fortæller en lærer, hvordan de bruger studievejlederen til at tale med eleverne om det at lande på et gymnasium: ”Jamen altså det er noget med i introforløbet [...], så er studievejlederen ude at snakke med eleverne i forhold til, ikke så meget en faglig samtale, men mere i forhold til det at lande på et gymnasium” (Skole 11 STX, lærerinterview 1).

En anden leder gør det klart, at det især er studiekompetencerne og elevernes evne til at tage ansvar, der opleves som en udfordring: ”De har ingen studiekompetencer og de forventer også langt hen ad vejen, at tingene bliver serveret, altså at man næsten skriver lektierne op oppe på tavlen, og jeg fik også i starten rigtig mange forældreopkald og elevopkald og mails og sådan noget. Jeg er simpelthen nødt til – det var jeg i hvert fald i år – sådan at sige: prøv og hør nu er det gymnasiet. I kan ikke ligge og ringe til mig om aftenen, når jeres lille Jørn har et eller andet, så der ligger bare sådan helt konkret nogle forventninger til, hvad vi kan, som vi ikke kan” (Skole 5, Campus, Lederinterview).

En STX-leder beskriver, hvordan de har udviklet nogle læringsforløb, som skal understøtte, at eleverne fra begyndelsen af deres gymnasieuddannelse får etableret nogle gode studievaner: ”der har været [...] fokus på det her med, at man kan ikke multitasking, [...] fokus på opmærksomhed og hvordan fungerer hjernen og du kan ikke sidde på Facebook og lave det her samtidig. Og vi har haft gode studievaner” (Skole 4, STX, lederinterview).

En lærer fra samme skole fortæller, hvordan det i det hele taget handler om, hvad det vil sige at gå i gymnasiet: ”Vi har jo også som en af de få skoler lavet sådan et læringsforløb for de nye 1g’ere, der startede sidste år, hvor de ligesom lærer at lære, hvordan man tackler udfordringer, tackler problemer. Hvor vi simpelthen afsatte nogle af de nye timer i de der timepuljer til at give dem sådan ti lektioner, tror jeg, det var, med en speciel lærer, der fortæller dem, hvordan klarer I den på gymnasiet, hvordan arbejder I godt, hvad gør jeg, når jeg møder vanskeligheder” (Skole 4, STX, lærerinterview 1).



Blandt en række interviewede lærere og ledere tematiseres udfordringerne som forøget de seneste år. En HTX-leder taler om at ”det er sådan [at] dem vi har fået i år, der har vi oplevet [at] de har først fået karakter lige nu her, og der har vi oplevet mange, der har fået meget lave karakterer, og vi har fortolket det på den måde, at de[...] [ikke] lærer at lave lektier i folkeskolen, men er længere i skole og det er noget [...] vi [skal] have meget fokus på i grundforløbet. Vi skal undervise dem i at lave lektier” (Skole 7 HTX, lederinterview).

En anden lærer, også HTX, tematiserer udfordringerne i forhold til elevdemografien og antyder, at der er et øget antal elever med særlige udfordringer, hvor det ikke så meget bliver den faglige læring, men simpelthen bare det at eksistere, der bliver målet: ”[...]når vi regner dem igennem, så det jo stort

set hver anden af eleverne der er... så er far død og mor er død og kan ikke bo hos far, og boede hos mormor og bor nu alene, og er selvmordstruet, og jeg tror omkring en tredjedel til halvdelen, kan vi nævne sådan nogle store ting, som gør, at det ikke er så meget den faglige læring, der er væsentlig, men egentlig det at eksistere, og det er altså svært at drive gymnasieskole med de forventninger, der er til, hvad en gymnasieskole skal formidle, når det faktisk ikke er læring, men det at eksistere, der egentlig er det væsentligste." (skole 10 HTX, lærerinterview 3).

Blandt eleverne er der i relation til overgangen mellem grundskole og gymnasium forskellige oplevelser. Nedenstående tabel skitserer, hvordan eleverne har oplevet overgangen:

TEMA	CITAT
<b>Tilvænnning til gymnasiet:</b>	<p>"Jeg synes den [overgangen] var fin. Jeg vænnede mig hurtigt til at gå på gymnasiet" (Skole 5 HF, elevinterview 2).</p> <p>"Men også kravene og ansvaret er langt større her på gymnasiet ift. folkeskolen. Der var der folk, der hele tiden havde hånden over dig og hjalp dig, hvis det var. Her er det mere dig selv, der skal finde ud af tingene og finde ud af, hvad man er [der] for. For det bliver der ikke fortalt." (Skole 5 HHX, elevinterview 3).</p> <p>"Nej fordi jeg syntes ikke sådan at jeg har svært ved det. Men det har været noget helt andet" (Skole 5 HHX, elevinterview 3). En anden elev i samme fokusgruppeinterview supplerer: "Altså efterskole og gymnasiet det kan jo ikke sammenlignes" (ibid.).</p>
<b>Det faglige niveau er udfordrende:</b>	<p>"Det er hårdt. Noget hårdere end at gå i folkeskole, altså et stort sving når man kommer fra 9.klasse. Altså jeg gik på friskole, der havde vi overhovedet ikke lektier og så kommer man til gymnasiet, hvor man har lektier til hver eneste dag, så det er et stort spring. Det skal man lige vænne sig til." (Skole 4, STX, Elevinterview, 2).</p> <p>"Jeg har været rigtig god til matematik i folkeskolen i tiende klasse og lige pludselig, der kommer jeg på gymnasiet og så føler jeg mig ikke særlig god, som jeg var før-agtigt. Det er blevet meget, meget sværere, synes jeg." (Skole 4, STX, Elevinterview 1).</p>
<b>Det faglige niveau er passende:</b>	<p>I et fokusgruppeinterview i HF er der blandt fire elever bred enighed om, at det ikke er så slemt med skiftet: "Jeg synes det var stille og roligt, altså det blev lidt sværere end i folkeskolen men det var stille og roligt, så man bare bygger mere på" + "Jeg synes også, det er sådan måske det matematik, man har lært i 10. klasse, det får man bare bygget lidt mere på her på HF" + "Meget enig. Også når man vi tog det meget stille og roligt til at starte med, så det ikke kom som et kæmpe chok og bygger mere og mere på" + "Der er</p>



egentlig bare kommet lidt mere dybdegående information ind i de forskellige fag og lidt flere forklaringer på de forskellige ting, hvorfor man gør som man gør i de forskellige fag” + ”Ja lidt flere fagbegreber.” (Skole 5 HF, elevinterview 1).

”Jeg kan huske fra da jeg gik i folkeskolen, der virkede gymnasiet vildt skræmmende men nu hvor jeg er startet, er det slet ikke så skræmmende som folk får det til at lyde, synes jeg, overhovedet. Med lektier og afleveringer og sådan noget, overhovedet. Jeg synes altså i hvert fald, lærerne her tager det sådan meget stille og rolig, sådan hen ad vejen og forbereder os på at det er det her i virkeligheden venner. Altså (fniser) så det synes jeg ikke var slemt overhovedet.” (Skole 5 HHX, elevinterview 3).

### 3.2 GRUNDFORLØBET

Grundforløbet blev introduceret med reformen i 2005 (Aftale af 28. maj 2003 mellem Regeringen (Venstre og Det Konservative Folkeparti) og Socialdemokraterne, Dansk Folkeparti, Socialistisk Folkeparti, Det Radikale Venstre og Kristeligt Folkeparti om reform af de gymnasiale uddannelser). Ifølge aftaleteksten for den nye reform (Aftaleteksten 2016) skal grundforløbet:

#### FIGUR 4: FOKUSPUNKTER I FORHOLD TIL GRUNDFORLØBET:

- ...for endnu bedre at kvalificere elevernes endelige valg af studieretning og for elevernes muligheder for at gennemføre den valgte studieretning, gøres kortere (3. mdr.) og mere målrettet, og der skal være et stærkere fokus på afklaring af faglige interesser og forudsætning med henblik på valg af studieretning,
- ...introducere eleven til studieretningernes fagområder og fag og til de typer videregående uddannelser, som den enkelte studieretning er målrettet mod,
- ...indeholde mere evaluering og feedback for eleven, så elevens faglige niveau og reelle muligheder for at gennemføre det kommende studieretningsforløb tydeliggøres.

Der indføres også interne prøver som afslutning på naturvidenskabeligt grundforløb og almen sprogforståelse på STX, og tilsvarende skal der på HHX og HTX udvikles grundforløbsprøver som er tilpasset uddannelsernes profil. Resultatet af disse prøver skal tælle med på eksamensbeviset med en samlet vægt på 0,5. (Aftaleteksten 2016).

**FOKUS PÅ:**  
GRUNDFORLØBET

I interviewene har vi spurgt såvel ledere og lærere som elever om deres erfaringer med grundforløbet. Vi har ved alle tre respondentgrupper spurgt åbent til deres oplevelse af grundforløbet. De ovennævnte temaer har således ikke eksplicit været bragt på banen af interviewer, men behandles i nedenstående ud fra de opmærksomhedspunkter, som respondenterne selv har bragt på banen. Herunder gengiver vi de generelle oplevelser af grundforløbet. Udover at henvise til spørgsmålet om grundforløbet, henviser citaterne til svarene på spørgsmålet om elevernes overgang fra grundskole til gymnasium.

### 3.2.1 GENERELT OM GRUNDFORLØBET

Der er ikke en entydig oplevelse af grundforløbet blandt de interviewede personer hverken på tværs af eller inden for hver af de tre interviewgrupper (elev, lærer, leder).



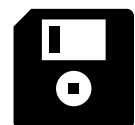
En STX-leder beskriver grundforløbet som ”vellykket både i forhold til hele trivselsfokus vi har haft [og ift.] det her med at de skal vælge meget bogstavligt og seriøst og sørge for at gøre dem altså så klar til det som muligt” (Skole 4, STX, Lederinterview).

Og også blandt lærerne er der flere positive stemmer: ”der kan være noget med nogle lærere der synes måske at de har været lidt for belastede og det kan så rumstere og sådan nogle ting har der været. Men grundforløbet i sig selv det blev meget godt modtaget af eleverne i evaluering og sådan okay fra lærerne. [...] nogle klager over der var for lidt vægt på det faglige, fokus var lagt et andet sted” (Skole 4, STX, Lærerinterview 1).

En anden udtrykker sig således: ”selve indførslen af grundforløbet har også gjort noget, [...] så tak for det dem der nu har valgt at gøre det, det har faktisk tvunget os til at tage stilling til, at her kommer der nogle nye andre elever, end dem vi har i 2.g og 3.g, som måske skal have noget opmærksomhed (griner) omkring, hvad vi laver her, og det måske ikke helt er givet default, at de ved, hvad det vil sige når jeg begynder at undervise i mit fag på den måde jeg har gjort det sidste lange stykke tid.”

Andre er mere negativt stemte overfor grundforløbet, og især forkortelsen efter 2017:

”Lige ud af posen. Det er komplet tåbeligt. [...] Fordi vi putter eleverne ind i en klasse, de skal være i, i 10 uger og hvem gider investere tid og kræfter, fordi man ved, man skal ud igen. Og ud og møde nogle nye. Gider lærerne investere kræfter i en klasse, de skal have i 10 uger? Det er næsten ikke umagen værd. En kollega beskrev det sådan, som [at vedkommende] havde en søn, der startede på STX herude og de gik sammen med dem, de kendte fra deres Folkeskole. Så der mødte man de respektive gamle folkeskoleklasser ude i kantineområdet, og [så] sad man sammen med dem. Sine nye klassekammerater ’næh hvorfor det’. ’Det er jo overstået om lidt’. Så den er... jeg synes det er hårdt, man er hård ved eleverne med den model her.” (Skole 6 HHX, lederinterview).



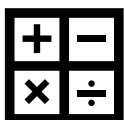
En anden leder fra samme skole sammenligner længden af det nye grundforløb med det, man kendte fra tidligere: "Jamen altså grundforløbet er jo tåbeligt altså. Hvis man havde et grundforløb frem til jul, var det måske noget andet, men nu har man skåret det ned til 10-11 uger, ikke. Og altså, jeg ved ikke hvorfor, så kunne man lige så godt afskaffe det. Det er [...] min holdning." (Skole 6 HHX, lederinterview: 790-792). Lederen udtrykker ligeledes, at grundforløbet (HHX) i sin nuværende form således ikke har det samme formål, som det havde før reformen: "Jamen nu har de jo ikke noget forhåndsvalg mere jo. Altså, og studieretningerne betyder mindre [...], i hvert fald på HHX altså. Hvis man går ind og ser på fagene, så er det jo mange af de samme fag som går igen [...]." (Skole 6 HHX, lederinterview).

Fra en anden skole giver en leder udtryk for, at det komprimerede forløb har betydet, at eleverne slet ikke har fået et ben til jorden: "vi prøver at efterleve det der står i [...] loven og i bekendtgørelsen så eleverne, de havde ved gud en periode frem til 6. november, hvor de var bombet igennem det ene og det andet forløb, og skulle prøve det ene og afprøve det andet tredje, så altså de nåede jo nærmest ikke at få et ben til jorden. Det må have været et helvede for dem at komme igennem alt det der" (Skole 5, Campus, Lederinterview).

Blandt de interviewede elever fremhæver flere, at der er både fordele og ulemper. Hos en STX-elev fremhæves både fordele og ulemper ift. det sociale: "hele første årgang er blevet samlet lidt mere end hvis vi bare var kommet ud i klasser fra start af, fordi man har venner fra ens grundforløbs-klasse som måske går i en helt anden klasse, så derfor synes jeg... Det har samlet, men jeg synes, det måske lidt på den anden side kan have ødelagt klasseforholdene, man har, fordi man får et ret tæt forhold med dem, man gik på GF (grundforløb) med, fordi man ligesom startede på gymnasiet sammen med dem." (Skole 1 STX, elevinterview 1).

Grundforløbet kan altså betyde, at der er en stærkere sammenhængskraft blandt hele årgangen fremfor kun klassevis. En elev på samme skole beskriver det således: "Men jeg tror også det er gået op for en, at man ikke kun behøver at være venner med dem i ens klasse, men at man også kan være sammen med nogen af dem fra de andre klasser, i forhold til dem man var i grundforløb med" (skole 1 STX, elevinterview 1).

### 3.2.2 VALG AF STUDIERETNING



Blandt både ledere og lærere beskrives selve ideen om, at grundforløbet skal styrke elevernes valg af studieretning positivt. En STX-leder beskriver det på den måde, at: "Jeg synes det er mere rigtigt at de får lov til at komme og prøve nogle ting af, før at de vælger. Vi har egentlig altid haft en god tradition, synes jeg, for at der var relativt mange der skiftede efter grundforløbet, fordi vi, der var det jo også meningen at man skal kunne men der har været nogle skoler hvor man ligesom bare fortsatte i de klasser man allerede fik at vide at det er kun en enkelt der gør det. Vi har faktisk haft mange der skifter. Så på den måde den del var ikke ny

nu var der så endnu flere kan man sige. Men jeg synes det der med at de kan få lov at prøve at komme og gå her og prøve nogle forskellige fag af inden de vælger. Det synes jeg er rigtig” (Skole 4, STX, Lederinterview)

En lærer var også i udgangspunktet positiv over muligheden for at kvalificere elevernes valg af studieretning: ”Ja jeg håbede at grundforløbet ville være der hvor vi ville kvalificere deres valg [...] hvor jeg hele tiden har tænkt: Hvad pokker ved man når man går i 8-9. klasse om, hvad det er for en studieretning, man skal vælge? Enten så vælger man et eller andet, der er trygt og godt. Noget man kender i forvejen, eller man vælger noget: Det lyder spændende. Det er ikke det jeg er vant til så det lyder spændende det her. Og så har gymnasierne kunne give det nogle overskrifter efter at sælge en eller anden vare [...] det holdt så ikke helt – det var så ikke virkelighedens verden”. Som citatet viser, er det ikke alle respondenter, der mener, at den gode intention med grundforløbet i praksis bliver opfyldt. En anden taler om, at ”Der var pointen jo lidt at der var ikke så mange som skiftede. Dem der skiftede der var fordi de reelt gerne ville skifte. Hvad talte vi om der 10% maks”.

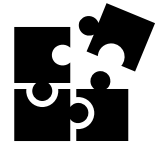


Der er ikke enighed blandt eleverne om, hvorvidt grundforløbet har været afklarende eller ej. Om det har været afklarende eller ej, handler i høj grad om det udgangspunkt, den enkelte elev har haft. Således bliver grundforløbet af en række af de elever, der allerede inden gymnasiet var afklarede ift. valg af studieretning, ikke vurderet positivt ift. at understøtte deres valg af studieretning: ”Altså jeg tror ikke rigtig at grundforløbet hjalp mig. Jeg var meget afklaret med hvad jeg egentlig skulle så jeg tror egentlig bare at det var sådan jeg vil ikke kalde det spild af tid” (Skole 4, STX, Elevinterview 2).

Af de på forhånd afklarede elever, er der en gruppe, der beskriver, at de oplever at blive mere forvirrede: ”jeg blev mere forvirret af at gå der, fordi man fik ikke helt vildt smag for det hele, det var bare sådan håndplukkede ting, man kunne få lov til at prøve alt efter hvad ens grundforløbslærer sådan lige synes [...], så jeg valgte jo så den internationale linje, og det var egentlig fordi jeg godt kan lide engelsk og ikke er sådan mega fan af samfundsfag, men det måtte man jo ligesom tage med fordi jeg gerne ville have engelsk A og helst ikke matematik A også.” (Skole 7, STX, Elevinterview 2). En sådan forvirring kan være både god og dårlig. Den kan være med til at kvalificere valget yderligere, men kan også medføre en usikkerhed, som ikke nødvendigvis er positiv.

Andre eleverne har haft brug for grundforløbet til at afklare valget af studieretning og omtaler således grundforløbet som et meget konstruktivt forløb: ”Det var godt at jeg i hvert fald fandt ud af sådan, hvad for en, jeg ville vælge. Jeg var sådan lidt kodet ind på den, men ligeså snart jeg havde den, var jeg ikke i tvivl om det. [...] Jeg var åben overfor det hele, så det var faktisk de der studieretningsdage der gjorde det klart for mig.”

En anden elev taler om, at "man bliver introduceret til alt muligt jeg slet ikke har været klar over der rent faktisk var og de muligheder der var fordi inden jeg startede på gymnasiet da synes jeg det virkede så uoverskueligt. Altså det her med linjerne og hvad det indebar og sådan noget. Men så kom man i Grundforløbet og altså ens vejleder som de hjalp virkelig til at ku' forstå det bedre og så synes jeg egentlig at det var virkelig det der gjorde at jeg fandt ud af det var den Klassiske linje, jeg skulle på, det var, at egentlig fandt jeg ud af, hvilke muligheder der var med den. Så det hjalp ret meget", mens en helt tredje elev slår fast, at "jeg synes helt klart at grundforløbet det har hjulpet mig til at vide hvor det var jeg skulle henad".



Der er en positiv opfattelse af den fleksibilitet, som eleverne knytter til grundforløbet og det forhold, at de ikke på forhånd har valgt retning: "Jeg vidste jo ikke hvad afsætning og virksomhedsøkonomi var. Så det klart, at vi skulle have en grundforståelse for hvad det var, ikke også. Så på den måde synes jeg også, det var meget fedt at... Okay, så hvis det altså ikke er mig, det her HHX, så kunne jeg sagtens skifte over til en STX. Og det var der også nogen fra vores klasse der gjorde jo." (Skole 5, HHX, Elevinterview 3).

Imidlertid er der også elever, der giver udtryk for, at det kan studieretningen ikke er valgt på forhånd faktisk – stik imod hensigten – kan medføre, at det sociale kommer til at betyde meget for valget af studieretning. En elev taler om, at en gruppe elever "var tilbøjelig til at vælge en speciel studieretning fordi de gerne ville være sammen med flest mulige af deres venner så det kan måske godt være dem der ikke er så selvstændige" (Skole 4, STX, Elevinterview 3).

Også en lærer giver udtryk for, at eleverne i høj grad vælger studieretning efter det sociale: "Ja jeg håbede, at grundforløbet ville være der hvor vi ville kvalificere deres (elevernes) valg og at vi kunne [...] præsentere dem for nogle forskellige ting, så de kunne se sig selv i det. Det har jeg så bare oplevet, er sket i mindre grad fordi det der med det sociale valg, det fylder så meget for dem." (Skole 5, Campus, Lærerinterview 4).

### 3.2.3 DET SOCIALE I GRUNDFORLØBET



Ovenfor beskrev vi, hvordan det sociale i grundforløbet kan føre til, at eleverne vælger studieretning efter de venner, de har fået. Der er imidlertid i interviewene andre sociale aspekter ved grundforløbet, som fylder mere. Flere respondenter peger på, at der er store sociale omvæltninger knyttet til skiftet efter tre måneder i grundforløbsklassen: "det fungerer ikke, at man skal skifte klasse, og at man falder til et sted [...] og begynder at føle sig tryk fagligt også, og jeg ved at der er mange der har haft dårlige situationer med at være kommet i en dårlig klasse og man bliver bare ved med at tænke at den er ikke lige så god som min grundforløbsklasse og sådan veje dem op mod hinanden." (Skole 4, STX, Lederinterview).

En anden leder beskriver det på den måde, at ”i den konstruktion, der er nu, der er det lidt overset at der efter de tre måneder er opbygget fællesskaber, der fungerer godt, og de psykodynamiske og emotionelle omkostninger ved at skifte igen er bare enormt høje, og det giver bare store udsving på følelsesbarometeret kan man godt sig” (Skole 3, STX, Lederinterview).

Dette er også et opmærksomhedspunkt hos lærerne, hvor en lærer fx udtrykke det på den måde, at ”Og så – ja – her i grundforløbet så det her med at de bliver smidt ind i en klasse som de ved de ikke skal være i efter tre måneder det har altså også betydet noget for det sociale.” (Skole 4, STX, Lærerinterview 2).

Udfordringerne kan være særligt store i tilfælde, hvor der kun sker lille udskiftning. En lærer fortæller: ”Jeg havde en klasse [...] på 29, og der var 21 der blev i den samme klasse [...] Men så kom der jo nogen ind i klassen, ikke. Og det kan jo være svært at være blandt de 7-8 stykker, der så kommer ind og skal være der. Der var nogle klasseskift, hvor der var frem og tilbage, nogle der blev rykket. Hvor studievejlederen kom og sagde, jamen de savner dem fra deres grundforløbsklasse, efter vi så havde skiftet over [...]. Så socialt synes jeg, det er lidt hårdt for eleverne på en eller anden måde, ikke.” (Skole 6, HHX, Lærerinterview 1).

Eleverne er spredte i deres vurdering af de sociale. En række elever oplever, at det er udfordrende at komme i en klasse med klassekammerater, som man får en relation til, hvorefter man måske skal skifte klasse igen. En elev på STX beskriver det som et ”brat stop for nogle mennesker man havde fået det godt med” (Skole 4, STX, Elevinterview 2), mens andre fremhæver det positive ved, at det har været med til at udvide den sociale omgangskreds: ”Jeg synes, det var rart, især efter når man er kommet ud, så har man lidt mere socialt på hele skolen i forhold til, at det kun er den ene klasse, man har, så man kender nogen fra næsten alle klasser, så det er rart nok” (Skole 4, STX, Elevinterview 3).



På flere af skolerne oplever eleverne, at der er stor forskel på, hvor meget tid, der afsættes til at eleverne i klassen kan lære hinanden at kende i hhv. i starten af grundforløbet, og efter grundforløbet. De problematiserer, at langt de fleste af de sociale opstartsaktiviteter afvikles i forbindelse med opstarten på grundforløbet.

Et yderligere socialt aspekt, der fremhæves af især lærerne, er den måde, det påvirker lærer-elevrelationer: ”Det bliver upersonligt [...]. Til sidst opgav jeg at lære deres navne at kende, og det er ellers noget jeg går helt vildt meget op i, det er noget med relationer. Jeg havde fornemmelsen af, at jeg begyndte forfra hver gang. Det var så svært at nå og opbygge en relation på så kort tid. Det blev meget en faglig ting”. En anden lærer taler om, at ”Jeg følte mig ikke 100 procent engageret. Det der 100 procent engagement kan være svært når man ikke sådan for alvor lærer eleverne at kende. Jeg er motiveret af at lære dem at kende og kunne dossere alt efter hvordan de er”. Udover at påvirke

det engagement, lærerne har ift. eleverne, kan det påvirke mulighed for at arbejde elevorienteret: "det her med relationen det betyder altså også noget i forhold til – hvad kan man sige det faglige indhold, der skal formidles. Det er svært over ti lektioner at danne sig et billede af hvad den enkelte elev kan og skal forbedres på" (Skole 4, STX, Lærerinterview 3)

### 3.2.4 DET FAGLIGE I GRUNDFORLØBET



På tværs af interviewgrupperne kommer det til udtryk, at det kan være udfordrende at fastholde et tilstrækkeligt fagligt niveau i grundforløbet. Hos eleverne udtrykker en elev fra STX, som kommer med 10. klasse i bagagen, at det først var ved overgangen til studieretningsklassen, at vedkommende oplevede et skift fra grundskolen. Vedkommende udtaler først, at "nu har jeg gået i 10. klasse så rigtig meget som vi lavede i grundforløbet det var repetition på det så jeg havde rigtig meget styr på det og tænkte easy altså 1.g." (Skole 4, STX, Elevinterview 3), men tilføjer om overgangen til studieretningsforløbet, at "det er et rigtig stort spring især i nogle fag" (ibid.). Det er ikke alene det faglige niveau, der opleves at ændre sig markant efter overgangen til studieretningsforløbet. Blandt eleverne træder det også frem, at der er væsentlig forskel på lektie-mængden: "Det var sådan da jeg kom ud på biotek, der fik vi kanon mange lektier for det var helt ekstremt hvor i grundforløbet hvert fald i min klasse, der fik vi ingen lektier for. Man gik ikke rigtig op i det." (Skole 4, STX, Elevinterview 2).

Blandt lærerne fremhæves det, at den tidligere forhåndsinteresse-tilkendegivelse første til en differentiering, som ikke er mulig, hvilket udfordrer det faglige niveau. En lærer beskriver det sådan, at: "jeg kan godt lide ideen om at det er blevet kortere og mere fælles for alle elever. Men det her med at eleverne bare er kastet ind med en skovl det har jeg – [...] Det har givet sådan nogle faglige udfordringer synes jeg. Der har været virkelig stor spredning. Altså virkelig, virkelig stor spredning. I matematik – altså man kan sige at før var de puljet lidt efter interesser." (Skole 4, STX, Lærerinterview 2). Samtidig fremhæves det, at de faglige udfordringer føres med over i studieretningsklassen, idet "grundforløbet og den forvirring der er omkring hvad har man været igennem fagligt og skal man starte forfra i nogle ting og det her skriftlige som bliver lidt mere overfladisk. Det gør at vi ikke rigtig kommer det er min erfaring nu når jeg står her i 1.g med reformen at så er jeg ikke kommet så langt som jeg har været de andre gange." (Skole 3, STX, Lærerinterview 3).

For lærernes vedkommende, kan det være svært at få en fornemmelse for den enkelte elev i løbet af de få lektioner, der er til rådighed i nogle fag. Blandt nogle gives der udtryk for, at det faglige niveau ikke er lige så højt i grundforløbet, som det er på resten af uddannelsen, hvilket dog kan være et udtryk for, at der er fokus på en god overgang mellem grundskole og gymnasie. En lærer udtrykker det således:

”Som vi tilrettelagde det her, er [jeg] stort set tilfreds, man kan sige, det er tilrettelagt sådan, at det ikke skræmmer nogen væk i hvert fald. Altså det faglige niveau [...] er ikke højt i grundforløbet, det drejer sig mere om at få dem til at få nogle gode arbejdsvaner, få noget klassekultur, få dem arbejdet ind i gymnasiet. Så... og sådan skal det nok også være” (Skole 4, STX, Lærerinterview 1).

Det skal afslutningsvist fremhæves, at en række af de interviewede udtrykker sig skeptisk overfor de afsluttende prøver. En leder udtaler: ”Jeg synes med alt det der også foregår taget i betragtning er helt forkert at det skal slutte med en prøve der ender på deres eksamensbevis.” (Skole 4, STX, Lederinterview). En lignende kritisk stemme findes hos en anden STX-leder, som udtaler, at ”vi tror ikke særlig meget på, at der bliver en særlig stor faglig afklaring med at matematikscreeningen skal afklare hvor meget matematik de ville kunne lære i løbet af tre år det er ikke bare så simpelt at man kan det.” (Skole 3, STX, Lederinterview). Vedkommende suppleres af en kollega, der mener, at ”der ligger også noget arrogant i forhold til folkeskolerne at de har lige gået 9 år i folkeskolen og haft afgangsprøve som de har forberedt sig på ganske længe og så kommer de her og vi siger det er fint det kan vi ikke bruge til noget. Nu går vi her 4-5 uger og så laver vi en matematikscreening og den skal så være grundlag for jeres valg af studieretning. Altså der er et eller andet i det som jeg synes at vi kommer til at virke enormt arrogante over for folkeskolen.” (Skole 3, STX, Lederinterview)





### 3.3 SKRIFTLIGHED

Reformen har ift. overgangen fra grundskole til de gymnasiale uddannelser særligt fokus på skriftlighed. Ifølge aftaleteksten er der:


#### FIGUR 5: FOKUS PÅ SKRIFTLIGHED I UNDERVISNINGEN:

- "...behov for en større indsats omkring skriftligheden i overgangen til de gymnasiale uddannelser",
- behov for "at udvikle en progression for træningen af de skriftlige kompetencer henover de tre år, så det sikres at eleverne opnår stærke skriftlige kompetencer og rustes til videre uddannelse og i et fremtidigt job."

(Aftaleteksten 2016).

FOKUS PÅ:  
SKRIFTLIGHED

#### 3.3.1 PERSPEKTIVER PÅ 'SKRIFTLIGHED'

Der tegner sig i interviewene med lederne den tendens, at skriftlighed er et emne, der er i fokus i gymnasierne. Der er enighed om, at det er et vigtigt opmærksomhedspunkt. Der er ikke tilsvarende enighed om, hvad der forstås ved begrebet 'skriftlighed', men der synes tværgående at være en opmærksomhed på, at skriftlighed ikke entydigt handler om at skrive og rette opgaver, men også fx om løbende skriveøvelser. I forhold til at udnytte potentialet i arbejdet med skriftlighed, giver flere udtryk for, at de endnu ikke er i mål, og således er der også flere, der fortæller, at skriftlighed i flere tilfælde forbindes med udviklingsprojekter. En leder fortæller eksempelvis, at et af de løbende udviklingsprojekter for dem, er at ændre lærernes praksis i forhold til netop skriftlighed: "hele formålet er selvfølgelig at ændre lærernes praksis, og det er skide svært, også selvom man er [den] unge lærer, fordi man er blevet opdraget på en anden måde. For eksempel med, hvordan man retter stile og få[r] noget formativt ind, og få[r] det ind i hele ens undervisningspraksis, og det er også derfor, vi har kørt det igennem flere år fordi det er ikke noget, der lige sker fra den ene dag til den anden [...], hvor vi virkelig kan begynde at fornemme nu, at der sker sørme noget nu. Og målet er selvfølgelig at vi bliver dygtigere til at undervise så eleverne kan lære noget mere." 

(Skole 5 Campus, lederinterview).

En anden leder har opmærksomhed på, hvordan den store opmærksomhed kan være udfordrende ift. lærernes arbejdstid, og vedkommende beskriver, at "en af de andre vigtige ting, vi har kigget på, det er jo, at meget af lærernes arbejdstid er skriftlighed, altså rette[...] de skriftlige opgaver og der eksperimenterer vi meget med at finde andre rette-former, som kan aflaste lærerne og samtidig også give en bedre læring [for eleverne]" (Skole 1 HTX, lederinterview).

Fra lærerperspektivet lader der til at være stor forskel på, ikke kun hvordan skriftlighed som begreb opfattes, men også hvordan begrebet anvendes i undervisningen. Flere lærere udtrykker, at de opfatter sig selv som skrivelærere, fx her en lærer i oldtidskundskab og engelsk på et STX, der svarer på, om hun kan sige noget omkring arbejdet i timerne, der retter sig mod de skriftlige opgaver:

”Indtil videre kan vi ikke i old, men i engelsk er det jo... De gode vaner de gerne skulle få i den daglige skrivning, skal de jo gerne føre med videre. Alt sådan noget med at støbe en opgave sammen, men jeg fornemmer, at de har brug for, at det bliver skåret ud i pap. Forhåbentlig udnytter de vejledninger. Altså hvis de kommer velforberejede og interesserede er det lettere.” (Skole 7 STX, lærerinterview 4).

De gode skrivevaner nævnes ligeledes af flere andre lærere, der opfatter skriftlighed som et læringsværktøj: ”For det første så ser jeg skriftlighed som noget de skal lære noget af. Skriftlighed skal ikke bare være normativt, det skal være formativt. Det er det første, jeg vil sige. Det er et læringsværktøj. Det er der nogle gange nogle elever, der kan have svært ved at forstå, at det er sådan jeg tænker om det. Der er jo ikke noget ved og bare lave det summativt og se, hvad jeg kan. På den måde bliver jeg mere optaget af den proces, de skal igennem.”

Læreren fortsætter med at forklare kernen i det formative:



”Det er jo dybest set både for og indhold og hvordan skal jeg formulere mig hvis jeg skal skrive et argument i naturvidenskab. Det er enormt svært for eleverne. Nogle gange kan det være svært for dem at skrive en sætning, som giver mening i naturvidenskab. Faktisk [har jeg] lige læst noget om det og som jeg synes var enormt interessant, og det kan jeg godt genkende at det i virkeligheden ikke er de naturvidenskabelige ord de har svært ved, de har svært ved de ord, som der skal binde dem sammen. Det har jeg erfaring med at arbejde med, så på den måde kommer til de at lære, at når de arbejder med skriftligt arbejde, så kommer de virkelig til at lære at formulere sig i faglig kontekst, som de forhåbentlig også kan bruge. Man kan sige, at hvis de ikke kan skrive, så kan de heller ikke sige det korrekt.” (Skole 7 STX, lærerinterview 2).

En anden lærer fra en STX-skole har et lignende perspektiv på skrivning, nemlig som et middel til læring. Hun fortæller eksempelvis, at:

”Det med skriftligheden ind i undervisningen og [er] nu efterhånden ved at [være en] rigtig god lærefacon også. En god måde at lære på og bruge skriftlighed, så det ikke bare er skriftlighed i de skriftlige fag men at man også kan bruge skriftlighed til at lære at formulere sig, mens også det at de lærer at formulere sig mundtligt. At der er meget højere elevaktivitet – nu end der har været tidligere.” (skole 3 STX, lærerinterview 1).

Nogle af de interviewede lærere udtrykker dog også, at elevernes skriftlige kompetencer elever generelt ikke er så gode skrivere længere: ”de [eleverne] er ikke så gode skrivere længere, altså og jeg ved ikke om der er noget i folkeskolen... jeg ved ikke hvordan det er med skriftligheden i folkeskolen, men de er ikke så gode skrivere. De kommer ikke med så stor en ballast som de gjorde tidligere.” (Skole 14 HHX, lærerinterview 1).

### 3.3.2 SKRIFTLIGHED I UNDERVISNINGEN



Det tyder på, at lærernes anvendelse af skriftlighed i undervisningen til dels kommer an på det specifikke fagområde. Her er det klart, at nogle lærere oplever, at skriftlighed er svært at arbejde med i faget, mens andre oplever at det er en helt naturlig del af faget.

En samfundsfagslærer fortæller eksempelvis følgende: ”Jeg laver mange små opgaver. Altså at give en 1.g.’er eller en 2.g.’er en 5 timers opgave, det er hul i hovedet, altså de får ikke noget ud af det [...]. Det er spild af deres gode tid ikke. Så jeg laver mange små opgaver og sørger for at de bliver bygget ovenpå. Vi har for eksempel i samfundsfag [...] en genre, der hedder notat. Den er der flere af mine kollegaer, der ikke kan lide. Jeg kan godt. Den [...] bygger jo på, at du skal forestille dig at have et ganske bestemt værdisæt og så skal du rådgive en anden ud fra det værdisæt [...]. [D]et er kun de fagligt dygtigste der kan det, ikke.” (Skole 9 STX, lærerinterview 3).

Når det kommer til elevernes opfattelse af skriftlighed, lader der til på de forskellige typer gymnasiale uddannelser at være forskel på, hvilke fag, der karakteriseres som ’skriftlige fag’. Fx på en STX-skole er det særligt samfundsfag og historie, der opfattes som skrivefag: ”Nu har jeg jo også samfundsfag på A-niveau, ikke, og det er virkelig et skriftligt fag, hvor der er nogle kæmpe opgaver. Så når jeg tænker skriftlige fag, så er det i hvert fald samfundsfag, dansk, engelsk og historie. De der sådan meget mundtlige fag.” (Skole 4 STX, elevinterview 1). Den samme elev fortæller i forlængelse af det, at de skriver forholdsvis meget i historieundervisningen, hvilket er et af fokusområderne i reformen (jf. aftaleteksten 2016: 24). På HTX-skolerne er det særligt fag som engelsk og teknologi-fag, der opfattes som skrivefag. Fx forklarer en elev netop teknologi-skrivefaget her: ”Så skriver man jo en kæmpe lang rapport om et produkt man skal udvikle. Så altså det jo meget teksten skal du jo forklare hvordan du er kommet frem til det og så skal du forklare hvordan du har lavet det og så skal man forklare hvad der er sket efterfølgende og sådan nogle ting.” (Skole 1 HTX, Elevinterview 2).



Også graden af skriftlighed i fagene i det hele taget varierer fra elevernes perspektiv. På nogle skoler oplever eleverne ikke, at de arbejder med skriftlighed udover afleveringer, fx: ”Jeg synes faktisk ikke, vi sådan arbejder med skriftlige, altså vi laver en aflevering og så skriver hun [læreren] kommentarer og så timen efter, så kan vi lige gå den igennem hvis vi har spørgsmål men det er ikke

fordi vi arbejder så meget med det, synes jeg.” (Skole 5 STX, elevinterview 5), hvor andre er opmærksomme på, hvad skriftlighed betyder for dem, fx:

”Man kan godt læse uden at forstå. Man kan sagtens skimme og tænke 'hvad fanden handlede lige det her om'. Men når jeg skriver det... det er faktisk lidt ligesom Tan i engelsk f.eks. Der har vi mange skriftlige afleveringer hvor vi skriver længere tekster. Og analyser. Det kan man jo ikke uden at forstå det man skriver, fordi når man formidler en sætning, så skal man jo selv kunne forstå den. Så derfor er det jo et kæmpe plus på min indlæring - jeg ved ikke, det er måske meget almindeligt - at når man selv får lov til at formidle den information og den læring som læreren har formidlet, så lærer man at forstå det i sin egen kontekst og man bruger sine egne metoder og ja. Det fungerer super godt, synes jeg. Når man... når man selv får lov til og formidle det på skrift.” (Skole 7, STX, elevinterview 3).

Formidlingen er da også noget, som flere af de interviewede lærere har fokus på. En lærer giver eksempelvis udtryk for, at vedkommende bruger digitale redskaber og mundtlighed, men i kombination med skriftligt arbejde i undervisningen: ”Altså jeg håber jo sandelig at det giver en større forståelse (Griner). Fordi at det der er problemet med, at hvis man bare får et oplæg og laver en rapport, ikke også, så fandt jeg ud af hvor mange [der] faktisk ikke forstod ret meget. Så begyndte jeg faktisk i stedet for skriftligheden[...], at de skulle lave en mundtlig aflevering til mig. Så kunne jeg høre, der kan de ikke skjule det på samme måde, forståelsen, hvis den ikke er der. Hvor vi også skulle tegne og fortælle undervejs. Det er selvfølgelig også skriftligt, det ved jeg ikke om kan gå under skriftlighed. Men at de skulle enten selv på papir finde og forklare eller stå ved en tavle det måtte de selv bestemme. Bare at jeg kunne høre dem mens de forklarede og viste, hvad det var det gik ud på. Fordi ellers på den anden måde kan de godt hente en rapport et andet sted. Ej, det er ikke fordi det er slemt, det skal ikke forstås sådan, vel. Men på den måde har jeg brugt skriftligheden.” (Skole 2, HTX, Lærerinterview 2).



### 3.4 EVALUERING

Som et led i reformen er kravene til den løbende evaluering skærpet, så der lægges mere vægt på fremadrettet formativ evaluering. Det indebærer:

#### FIGUR 6: FOKUSPUNKTER I FORHOLD TIL EVALUERING:


- ...at "[e]valueringen i fagene skal følges af klare anvisninger på, hvordan eleven kan forbedre sig", og "[d]en systematiske opsamling på mål og feedback til eleven kan understøttes af målrettede it-løsninger, der skaber overblik for eleven",
- ...et fokus på løbende evaluering og feedback igennem iværksættelse af en "effektiv og systematisk evalueringspraksis på alle gymnasier",
- ..."[d]en enkelte skole skal anvende evalueringsformer og feedback, der ubureaukratisk og retvisende kan understøtte elevernes faglige udvikling. Det skal blandt andet ske gennem en tilpasning af fagenes eksisterende evalueringsmetoder",
- ..."kravene til den løbende evaluering skærpes, så der bliver mere vægt på fremadrettet, formativ evaluering. Det betyder fx, at eleven ikke kun modtager en karakter som evaluering på en opgave, men også får klare anvisninger på, hvordan det er muligt at forbedre sig".

(Aftaleteksten 2016).

FOKUS PÅ:  
EVALUERING

Vi sætter i de følgende to delafsnit fokus på de evalueringsformer, der kommer til udtryk i både undervisningssituationer, men også evaluering af fag, som det kommer til udtryk i interviewene med ledere, lærere og elever.

#### 3.4.1 FORSKELLIGE EVALUERINGSFORMER

 Evaluering er et tema, der er på dagsordenen på alle skoler, men med lidt forskellige foki og prioriteringer. Interviewene med lederne bærer tydeligt præg af, at evaluering er noget, der arbejdes meget med i forskellige former på de deltagende skoler. Der viser sig forskelle, når det kommer til såvel begrundelsen for at arbejde med evalueringen som indholdet af den evaluering, der tages i brug. En af de interviewede ledere forbinder evaluering med undervisningsevaluering og fortæller, at "vi har sådan nogle regler der hedder der skal evalueres på undervisningen mindst to gange om året på ens hold" (Skole 7 STX, lederinterview).

På en STX-skole arbejder man fx med evaluering på "[...]forskellige planer, altså det vil så sige, det er på ledelsesniveau, medarbejderniveau, på elevniveau og faggruppeniveau og så bestyrelsen også,

kan man sige, og det er tilknyttet alle de niveauer. For bare at tage et almindeligt eksempel, så er det jo at selve evalueringen af undervisning og læring, som egentlig som bekendtgørelsesmæssigt er ret sat, hvor vi har to ret centrale, altså centralt udmeldte evalueringstidspunkter kan man sige, hvor vi skal skrive [...]. Og koblet til det har vi et Google site med forskellige evalueringsmodeller, både af de åbne karakterer men også spørgeskema, som sådan set også peger hen imod, hvad er det egentlig vi gerne vil spørge ind til.” (Skole 3, STX, Lederinterview),

En anden leder på en HTX-skole udtrykker noget lignende: ”vi har lavet en meget, meget udførligt evalueringsplan, [hvor vi] simpelthen [har] oversat lærerplanen og bekendtgørelsens ord til vores praksis[...] Hvornår giver vi karakterer, hvornår holder vi evalueringssamtaler med eleverne og det er meget, meget systemiseret, også hvordan eleverne evaluerer vores undervisning” (Skole 10 HTX, lederinterview).

En barriere, som på visse skoler tematiseres, er lærernes modstand. Fx beskriver en leder på en HHX-skole en oplevelse, hvor der i lærergruppen udtrykkes modstand grundet det forhold, at lærerne kan være bange for, lederne vil bruge det mod dem: ”da vi så skulle evaluere noget her i efteråret, der har vi altså... da har vi også mødt lidt en mur ikke, altså lærerne vil ikke så gerne evaluere det her og faggrupperne vil ikke så gerne evaluere det. Vi har fået det gjort ikke, men der [er] også en eller anden modstand mod evaluering fordi er det noget, vi sidder og tjekker.” (skole 5 Campus, lederinterview).



Lederne i dette samme interview fortsætter med at tale om diskursen, eller evalueringskulturen, som er tilstede på gymnasierne:

Men det er i det hele taget sådan, at evalueringskulturen... fordi når nu vi skal have [møde] i eftermiddag med historie faggruppen [...], der er en af tilbagemeldingerne at de ikke rigtig synes, de får evalueret forløbet[...] og derfor er der heller ikke rigtig nogen feedback, og sådan, opfølgning på om de nu har lært det, de skulle lære. De ved faktisk ikke helt, hvad det var de skulle lære fordi der er hverken evaluering eller feedback eller noget, så det er sådan hele det der evaluerings-issue, som vil være et vigtigt indsatsområde på alle uddannelsesområder.” (skole 5 Campus, lederinterview).

På andre skoler oplever man dog ikke denne barriere længere blandt lærergruppen: ”det er lige præcis undervisningsevalueringen som vi er bedre til at følge op på, eller hvad ved jeg, fordi sådan evaluering af eleverne og selvevaluering, der synes jeg virkelig at der sker noget nu og det har noget med vores projekt at gøre, og vi har fået bygget nogle praksisser ind i forbindelse med opstart af de nye elever med [andet gymnasium] og det portefølje-tænkning er kommet ind uden at lærerne gør modstand. Det er første gang vi oplever det.” (Skole 7, STX, lederinterview).



Blandt de interviewede lærere kommer forskellige holdninger til formative over for summative evalueringsformer til udtryk. Nogle lærere udtrykker på tværs af uddannelsesområder, at de primært bruger summativ evaluering som respons på skriftlige opgaver, fx på denne HHX-skole: "Jamen jeg giver dem jo karakterer og så siger jeg til eleverne hvad jeg har givet[...]Og så skriver jeg til dem. Og jeg tænker jo tit sådan, det her med at hvis man skal have karaktersamtaler, så er det når man har givet karakteren, ikke. Det er ikke en – jeg ser det ikke som en 'nu skal vi diskutere hvad for en karakter, du skal have'. Det er der nogle kollegaer der prøver at gøre engang imellem og det synes jeg måske er sådan lidt... lidt farligt på en eller anden måde, ikke. For det er ligesom mig der er læreren. Det er mig, der ved hvad de skal kunne, ikke. Sådan tænker jeg nok lidt. Jeg er lidt gammeldags omkring det, ikke." (Skole 2, HTX, Lærerinterview 5).

De fleste giver dog udtryk for, at løbende evaluering i høj grad benyttes. En lærer fra en HHX-skole beskriver sit brug af løbende evaluering således: "[J]eg giver aldrig noget tilbage uden at have givet en hel del kommentarer, og også noget feed-forward i forhold til 'hvad skal jeg næste gang'. Har haft mange 1g'ere, som mange gange har spurgt 'får vi ikke nogen karakter?' De har jo først lige fået karakterer for første gang i marts" (Skole 12 HHX, lærerinterview 2: 656-659),

Og eksempelvis en lærer fra en HTX-skole, der fortæller følgende: "Men der hvor jeg evaluerer, er faktisk mundtligt med eleverne en gang i mellem. Her snakker vi om hvordan og hvorledes, og hvordan synes man det går." (Skole 1 HTX, Lærerinterview 2: 595-596).

På trods af at mange bruger formativ evaluering udtrykker mange lærere dog også, at det tidsmæssigt kan være en tung evalueringsform, som der til tider ikke er ressourcer til. Den samme lærer, som henvises til i det foregående citat udtrykker denne problematik således: "Det [formativ evaluering] kunne man jo gøre meget mere af hvis man havde tiden til det. [...] vi skal jo finde tiden ud af undervisningstiden. Hvis jeg skal have samtaler med alle elever i forhold til hvordan deres kemiske standpunkt der så går der meget af min undervisningstid. Hvor jeg samtidig skal have planlagt at alle de andre skal have noget og lave. Det er sjældent jeg gør det på den måde"

### 3.4.2 *FORMATIV OVER FOR SUMMATIV EVALUERING*



På de af skolerne, hvor man i perioden eksperimenterede med karakterfrie klasser, er oplevelsen hos eleverne af denne evalueringsform tosidet. På den ene side opleves det som vigtigt med løbende feedback, fx som det opleves af denne elev, der på spørgsmål om, hvorvidt kommentarer undervejs eller en afsluttende karakter opleves vigtigst, prompte svarer: "Undervejs" (Skole 9 STX, elevinterview 2).

Elevernes vurderinger af, og oplevelser med, hhv. formative og summative evalueringsformer skitseres i denne tabel (2):

TEMA	CITAT
<b>Formativ evaluering</b>	<p>"Jeg vil hellere have undervejs fordi jeg synes, karakteren, det gør mig ikke så meget lige nu. Vi går i 1.g, der behøver jeg den ikke men altså, jeg vil gerne have det undervejs, fordi hvis du laver et eller andet og underviseren siger, det er godt eller det er ikke godt. Okay, så går jeg den her vej igen, så går man lidt og får spurgt ind til noget, og nu har jeg et godt resultat i stedet for at lave noget som er dårligt og så få af vide det er ikke godt, og så næste gang prøve igen, så det er lidt bedre. [M]en det er stadig ikke godt, så er det bedre at få den der... altså blive guidet hele vejen derhen og så har du en idé om hvordan du skal gøre. (Skole 5 STX, elevinterview 5: 542-551),</p> <p>"Feedback. Jeg vil hellere vide hvad jeg gør forkert og hvad jeg gør rigtigt, end jeg vil sådan have et tal." (Skole 9 STX, elevinterview 2),</p>
<b>Summativ evaluering</b>	<p>På den anden side udtrykker de fleste af de elever, der enten har prøvet karakterfri klasser eller taler af erfaring fra grundforløbet, at karakter alligevel er en vigtig evalueringsform fordi det er karakteren, der er vigtig for at komme ind på videregående uddannelser, fx:</p> <p>"Jeg synes også godt at vi kunne få karakter i bare nogle af de afleveringer, vi laver. [...] det er fint, at vi har de evalueringssamtaler nogle gange på de her år, men det er virkelig svært, når de siger at det går godt i de og de fag, for man ved også, som Søren siger, man ved ikke er det sådan eller er det sådan hvad er godt i jeres øjne. Så der ville det være dejligt, måske i nogle skriftlige afleveringer [i] hvert fald, at få en karakter. Så det ikke bare kommer helt bag på en når man skal til eksamen, for man kan jo sagtens synes, at man ligger virkelig godt i det her fag og så er det slet ikke det samme." (skole 5 HF, elevinterview 1).</p> <p>(Elev fra en HTX-skole): "det [karakterer] er nok en af de ting der betyder mest for mig, synes jeg [...]. Altså jeg varierer meget mit arbejde ud fra mine karakterer, sindssygt meget de kommentarer, jeg ligesom sådan får løbende men hvis jeg ser, at hvis vi så får karakter, så ser der var måske et 4 tal, der vil jeg egentlig gerne have 7[...]. Så begynder jeg at engagere mig noget mere, hvis jeg måske fik 10 i et fag hvor jeg sådan gik efter 10 eller 7 eller sådan noget, så ved jeg så går det godt der, så kan jeg bare blive ved som jeg kører det der nu." (Skole 1 HTX, elevinterview 3: 715-727). Den samme elev reflekterer over, hvad hans store optagethed af karakterer skyldes, og mener selv, at "ja det er egentlig sådan det, jeg nærmest har lært fra folkeskolen, at karaktererne... det er i hvert fald det, jeg går op i." (ibid.).</p>
<b>Kombination</b>	<p>Andre elever udtrykker, at der helt har manglet både formativ og summativ feedback:</p>



”så vil jeg lige nævne, at vi får ikke feedback eller karakter i matematik eller fysik[...] Det kunne man godt bruge. [...] Fordi når man sidder og bruger over 3 timer på en matematikaflevering, så kunne man godt bruge noget feedback på hvad man evt. har lavet forkert og så også en karakter.” (Skole 9 STX, elevinterview 2).

Flere andre elever nævner ligeledes, at det kan være svært at forholde sig til en evaluering uden karakter. Fx denne elev:

”Jeg vil bare gerne belønnes, havde jeg nær sagt, jeg vil bare gerne have at vide at det går godt, altså jeg tror selv det går godt men jeg vil da gerne have der også er nogen andre der fortæller mig det.” (Skole 8 HF, elevinterview 1).



### 3.5 DIGITALISERING

Ifølge aftaleteksten fra 2016 er styrket digitalisering af undervisningen på dagsordenen, og som et led i strategien, er der fire fokuspunkter:

#### FIGUR 2: FIRE FOKUSPUNKTER I FORHOLD TIL DIGITALISERING:

- Hvilke digitale færdigheder og kompetencer eleverne skal have for at være rustet til fremtidens digitale samfund,
- hvilke digitale kompetencer lærerne skal have, herunder viden om digital didaktik, for at undervisningen kan bibringe eleverne den viden og de færdigheder og kompetencer, som er målet med undervisningen,
- hvordan brug af tilgængelige data, fx opsamlet via elevernes brug af digitale læremidler, kan understøtte elevernes læring og styrke fagligheden, og et
- forskningsstudie af, hvordan it understøtter faglighed, kundskaber og almen dannelse.

(Aftaleteksten 2016).

Særligt de første to fokusområder er interessante i denne sammenhæng, og det er da også på dagsordenen for de interviewede ledere på skolerne. Det fremgår generelt, at digitalisering i høj grad er en løbende opgave for de fleste skoler, forstået sådan at mange skoler ikke har en oplevelse af at været 'nået i mål' med det. En leder fra en HTX-skole fortæller eksempelvis, at digitalisering fylder meget på deres skole, fordi: *"vi har jo de her IT-fag, specielt på HTX, som fylder ret meget, altså i studieretningen matematik A og informatik B, så det fylder meget. [...] [og så] har vi også teknikfag, design og udvikling, som vi blandt andet arbejder med, og automatisering, og der har vi købt sådan en [...] robot som eleverne lærer at programmere"* (Skole 10 HTX, lederinterview).

De omtalte første to af fokusområderne uddybes i de to næste delafsnit.

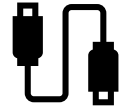
#### 3.5.1 LÆRERNES DIGITALE KOMPETENCER



Mange af de interviewede elever giver udtryk for i interviewene at der kan være forskel på, hvor mange digitale redskaber, lærerne bruger i undervisningen. En elev fortæller her om to af lærernes undervisningsmetoder: *"For eksempel vores matematiklærer, hun har sådan et diasshow hver gang vi har hende, som hun så bladrer igennem, hvorimod vores dansklærer, han læser bare lidt op fra bogen eller vores online e-bog. [S]å ja der er hvert fald nogle forskelle."* (skole 5 HHX, elevinterview 4). En elev i samme interview fortæller i forlængelse af det, at selvom *de fleste lærere* på den skole bruger digitale redskaber til eksempelvis at dele materiale, er der alligevel lærere, der slet ikke gør det: *"De fleste lærere inde fra os de lægger materiale ind på*

*OneNote, så man altid kan finde det igen men vores dansklærer, han er heller ikke helt sat op på OneNote endnu, så det er sådan at man skal gå tilbage i skemaet for at finde det, vi læste for tre måneder siden og det er træls” (ibid.). Mange lærere omtaler da også brugen af teknologi/it i undervisningen, fx kommenterer en HTX-lærer på spørgsmålet om, hvorvidt vedkommende kan bruge ny teknologi til noget i sine fag:*

”Jo men det skulle vi gerne kunne, vi bruger det da hele tiden, synes jeg. Vi bruger jo vores computere altid, synes jeg, når vi er på, ikke også. Det vigtige er, at vi kan måske undgå at printe en masse skriftligt arbejde ud, og sidde og skrive og aflevere i papir men der bliver der kørt nye computere ind her på stedet, hvor vi så skal kunne tage skærmen af og skrive på den. Det synes jeg, det er udmærket ting, så man kan fokusere arbejdet på og nøjes med én platform. Vi har i en periode både haft en PC og en iPad. Men jeg synes, det er nok med én platform. Fordi ellers, så bliver det ene, det bliver noget til børn og underholdning, og det andet det bliver til noget med arbejde.” (Skole 2, HTX, Lærerinterview 1).



På STX-skolerne er der blandt de interviewede lærere nogle der oplever, at skolerne ikke altid formår at blive talt om digitalisering: *”Det er vi ikke så gode til. IT og strategi... Der er nogen ting, jeg synes vi er gode til her i huset men det der med digital og dannelse... vi har taget mange tilløb men jeg synes ikke rigtig for alvor det bliver til noget.” (Skole 7, STX, lærerinterview 2: 390-392).* Men de fleste af lærerne udtaler alligevel, at de i en eller anden grad anvender it i undervisningen og til planlægning af undervisning. Fx igennem kurser, som denne lærer fortæller om her:

”Vi havde jo for nogle år tilbage, det er mange år siden, da IT kom frem. Der kom alle lærerne jo på sådan et IT-kursus. Som vi snakker... tilbage i begyndelsen af 00’erne, det er fandme, det er 17 år siden. Hvor alle blev trukket igennem det her kursus, hvor man sad og arbejdede i små grupper og løste man de der opgaver [...] man kan kalde det kørekort. Man fik et fint diplom. Og det betyder at langt de fleste lærere har haft de der grundforudsætninger for det der så er kommet bagefter [...] for mig er det ikke noget problem for lærerne, altså de kaster os ud i det, det er langt de fleste der håndterer de forskellige muligheder, programmer og hvad der nu er af ting der kan hjælpe i undervisningen.” (Skole 4, STX, Lærerinterview 1).

Flere lærere italesætter også i en eller anden grad forbeholdet om, at man som lærer ikke ”digitaliserer [...] for digitaliseringens skyld”. Den citerede lærer fortsætter: ”Jeg er ret sikker på at der er lærere, der er væsentligt mere digitale end jeg er og jeg kan stadigvæk godt lide at få deres, særligt i matematik, få det på skrift [...] i hånden på et stykke papir. Det synes jeg at det repræsenterer en værdi. Jeg synes også at det er ærgerligt at elever, og særligt i et fag som kemi, ikke tager noter i hånden, fordi der er bare ting som er nemmere og hurtigere i hånden. Kemi er noget med en masse små tegn og det kan være meget svært. Nogen af de allerygtigste elever, jeg har haft de sidste 5

år, de tager noter. De har set at det... jeg gør det jo også selv. Hvis jeg sidder til et møde, så går jeg mere og mere tilbage til at tage noter i hånden" (Skole 7, STX, lærerinterview 2).

### 3.5.2 ELEVERNES DIGITALE DANNEELSE



I interviewene med eleverne kommer det da også til udtryk, at der i gymnasieskolerne generelt er et fokus på elevernes digitale dannelse. En af de interviewede lærere fra en HTX-skole udtrykker denne opgave således: "Vi skal uddanne dem [eleverne] til at reflektere over deres egen måde at begå at gebærde sig på, deres egen læring. Vi har mange andre opgaver end at give dem, at klæde dem fagligt på men altså dannelse, generelt digital dannelse og så det faglige det ser jeg som de tre store." (Skole 2, HTX, Lærerinterview 5), og en anden lærer udtrykker noget lignende:

"Vi snakker om elevernes digitale kompetencer, det snakker vi en del om ja. Og hvad vi kan gøre som undervisere for at[...], hvad skal man sige, lave en form for... Øge bevidstheden for, hvad det er der foregår, hvad det er eleverne gør. For vi snakker lidt om, at de har nok det her digitale instinkt, at de ved nok hvad der fungerer sådan instinktmæssigt set. Men vi vil gerne have en bevidsthed omkring det, bevidstgørelse omkring det. Og det er så noget, som vi bl.a. vil prøve at sætte i værk og facilitere for eleverne. Det er igen at inddrage det for dem, debattere det for dem, perspektivere det i undervisningen" (Skole 2, HTX, Lærerinterview 4).

Den digitale dannelse er da også til stede i mange af de interviewede elever i en eller anden grad. En elev fortæller eksempelvis: "Det (grundforløbet) var meget med en digital dannelse, hvor jeg mener det var en oplæg hvor vi fik en sag om digital mobning, og hvor vi fik forklaret, hvad kan man gøre for at løse det og man skal lige huske at tænke over det, man skriver på internettet, fordi når du først har skrevet det, så står det der i en periode [...] altså nogle steder kan du slette det men andre steder, der kan du ikke, der bliver det egentlig bare gemt i skyen selvom du har trykket 'send'" (Skole 5 HF, elevinterview 1).

Flere lærere italesætter netop nødvendigheden af at lære eleverne den almene digitale dannelse, fx denne lærer fra en HTX-skole: "Jeg har været fortalere for at de får en eller anden form for digital dannelse så de kan styre det. Nogle gange er dette bare nødvendigt til og starte med, og så må man tage den løbende." (Skole 1 HTX, Lærerinterview 1), hvilke er nødvendigt fordi det for nogle elever kan forskyde koncentrationen fra undervisningen til computeren: "Det [computere] kan de ikke administrere. Slet, slet ikke. Jeg har et eksempel. Jeg havde en klasse i år hvor lærerne fandt ud af, at de simpelthen ikke kunne have pc'erne fremme. Vi er nødt til og sige til dem, at nu er der noter i hånden. Så må vi også lige tage en undersøgelse frem der viser, at man husker bedre ved og tage noter i hånden (griner). Det var en ret ekstrem klasse men de kunne ikke administrere det. Nu har den været væk en måned til



halvanden og der var "dårlig" stemning, men det må man være i og man må tage ansvar og sige, at vi gør det her af kærlighed til jer fordi vi bliver bekymrede [De er] fuldstændig væk i det. De andre tegner tændstikkemænd, det bliver man dog ikke så langt væk i. Men sidder man og spiller et spil, så er man helt væk" (Ibid.).

Digital dannelse er da også noget, flere af de interviewede ledere omtaler. En leder fra et STX-gymnasium fortæller om et af skolens udviklingsprojekter, der har fokus på digitalisering generelt men også på den digitale dannelse af den enkelte elev: "[V]i kigger ikke her på, hvad er det vi gør i relation til undervisningsformer. Vi taler ikke E-bøger. Det er ikke det. Vi siger først, et, altså digital dannelse i form [af], hvordan er det vi agerer, altså hvordan lærer vi de unge at agere i en digital verden, altså hele det at få det ind konkret i et undervisningsforløb således at vi ved at præcis alle har været det igennem." (Skole 7 STX, lederinterview). Lederen fortæller ligeledes, at en del af digitaliseringsstrategien også består i at sikre elevernes almene digitale kompetencer (it-redskaber), og derudover at der skal investeres i robotter og droner.

Udover et fokus på den almene digitale dannelse udbygges elevernes kendskab til digitale hjælpemidler i undervisningen ved hjælp af programmer. Mange elever omtaler brugen af OneNote til at tage noter i, men flere af lærerne nævner desuden flere andre typer:



"Helt konkret der bruger vi jo matematik programmer til at løse opgaver og der er simpelthen også et krav i læreplanen om at de skal beherske [...] symbolmanipulerende matematikprogrammer, ellers kan de simpelthen ikke løse opgaven så det er ret vigtigt." (Skole 2, HTX, Lærerinterview 5). Udover faglige redskaber udtaler mange lærere

ligeledes, at de bruger digitale medier i en eller anden grad i undervisningen, fx denne lærer fra HTX: "Nu har vi kørt med, hvad hedder det, konspirationsteorier og fake news, og den slags ting der. Det foregår jo selvfølgelig digitalt, ikke også, så det arbejder vi med, det problematiserer vi." (Skole 2, HTX, Lærerinterview 4), og en STX-lærer giver udtryk for en lignende pointe:

"Det er lidt svært at undervise tre år i dansk og så komme udenom en eller anden form for et tema med digitalisering og IT. Hvordan er vores teknologi, facebook det kan man ikke komme udenom, på den måde kommer det ind. I tysk der bliver det f.eks. også kommet ind ved at man læser en eller anden tekst hvor netop temaet er. Det kan jeg ikke rigtig se. Men du har ret i at det står der, det skal man. (Skole 4, STX, Lærerinterview 1).

Selvom flere lærere nævner, at de bruger eksempelvis matematikprogrammer i undervisningen, er der dog også en større gruppe elever, der oplever at der ikke anvendes andre programmer end office-pakken: "Jeg tror lige nu er det bare sådan Word og OneNote og så en sjælden gang imellem PowerPoint" (Skole 9 STX, elevinterview), eller at undervisningsformen ofte består af tavleundervisning:

”Altså generelt sådan i vores klasse der er det jo meget det der tavle undervisning så der sidder alle bare og skriver ned hvad der står på tavlen og hvad læreren siger så det er meget den måde som det foregår på.” (Skole 4, STX, Elevinterview 1), men de fleste af de interviewede elever giver da også udtryk for, at det giver god mening at anvende it i undervisningen: ”Ja det gør det jo[...] Man glemmer ikke tingene fordi det hele står på [computeren]. [...] Line: Altså det er jo også hurtigere at skrive på computeren.” (Skole 9 STX, elevinterview 1).

Således konkluderer en elev også, at ”der er ikke et tidspunkt, hvor man ikke bruger computeren”, og en anden elev i samme fokusgruppeinterview supplerer ”Nej, i vores samfund i dag, så er vi jo i princippet online hele tiden, man kan hele tiden kontaktes enten på telefonen eller Facebook, Skype, eller hvor man nu er” (Skole 10 HTX, elevinterview 1).