

Til

Børne- og Undervisningsministeriet

Dokumenttype

Rapport

Dato

Marts 2021

FØLGEFORSKNINGS- PROGRAMMET TIL GYMNASIEREFORMEN FEMTE DELRAPPORT



INDHOLD

1.	EXECUTIVE SUMMARY	3
1.1	Et hurtigt overblik over rapportens hovedresultater	3
1.2	Foreløbige resultater i forhold til reformens retningsgivende mål	5
1.3	Status på implementeringen af de væsentligste elementer i reformen	7
1.4	Status på implementeringen af indsatserne til styrkelse af elevernes skriftlige kompetencer	11
2.	INDLEDNING	15
2.1	Baggrund og formål	15
2.2	Om følgeforskningen	16
2.3	Læsevejledning	18
DEL 1: STATUS OVER REFORMENS INITIATIVER		20
3.	ARBEJDET MED KVALITETSUDVIKLING OG DE RETNINGSGIVENDE MÅL PÅ DE TREÅRIGE UDDANNELSER OG HF	21
3.1	Udvikling i elevernes mundtlige karakterer i udvalgte fag fra 2017 til 2020	23
3.2	Elevernes trivsel	30
3.3	Elevernes perspektiver på overgang til videregående uddannelse	33
4.	GRUNDFORLØBET OG VALG AF STUDIERETNING PÅ DE TREÅRIGE UDDANNELSER	34
4.1	Tilrettelæggelse af det nye grundforløb	36
4.2	Elevernes afklaringsproces og valg af studieretning	40
4.3	Overgang til studieretning	46
5.	STYRKET FAGLIGHED PÅ DE FIRE GYMNASIALE UDDANNELSER	47
5.1	Løbende evaluering og feedback	49
5.2	Fordybelse og forenkling af fagenes samspil	50
5.3	Fokus på elevernes brede faglige kompetencer i undervisningen	52
5.4	Udvikling af elevernes demokratiske forståelse	55
5.5	Særlig indsats i naturvidenskab, matematik og fremmedsprog	58
5.6	Styrket digitalisering i undervisningen	58
5.7	Bedre tilrettelæggelse af skolehverdagen	61
6.	PROFESSIONSRETNING OG PRAKSISORIENTERING AF HF-UDDANNELSEN	63
6.1	Projekt- og praktikforløb	65
6.2	Fagpakker	67
6.3	Praksisorientering af undervisningen	69
7.	IMPLEMENTERINGSPROCES OG KAPACITETSOPBYGNING	72
7.1	Rammerne for implementeringsprocessen	72
7.2	Holdninger til reformen	73

7.3	Prioritering af kompetenceudviklingsaktiviteter	77
DEL 2: INDSATSER TIL STYRKELSE AF ELEVERNES SKRIFTLIGE KOMPETENCER		79
8.	UDVIKLINGEN I ELEVERNES SKRIFTLIGE KOMPETENCER FRA 2017 TIL 2020	81
8.1	Elevernes karakterer i større skriftlige opgaver	82
8.2	Elevernes skriftlige karakterer i fagene	84
8.3	Sammenhæng mellem elevernes baggrundskarakteristika og deres skriftlige kompetencer	91
8.4	Elevernes studiekompetencer	93
8.5	Elevernes oplevelse af de skriftlige krav i overgangen fra grundskole til gymnasiet	94
9.	DE NYE RAMMER FOR STØRRE SKRIFTLIGE OPGAVER	97
9.1	Tværgående erfaringer med de nye rammer for større skriftlige opgaver på de fire gymnasiale uddannelser	99
9.2	Elevernes oplevelse af løbende progression og udvikling af skriftlige kompetencer	101
9.3	Implementeringen af de nye rammer for større skriftlige opgaver på hver af de fire gymnasiale uddannelser	103
9.4	Danskfagets rolle i arbejdet med de nye rammer for større skriftlige opgaver	107
9.5	Timepuljen til særlige faglige aktiviteter	108
10.	SKRIFTLIGHED SOM EN INTEGRERET DEL AF FAGENE	112
10.1	Status på arbejdet med skriftlighed i fagene	114
10.2	Organisering af arbejdet med at omsætte læreplanerne	119
10.3	Kapacitetsopbygning med fokus på skriftlighed i undervisningen	122
10.4	Drivkræfter og barrierer i arbejdet med at omsætte de nye læreplaner	124
11.	FORMATIV FEEDBACK I ARBEJDET MED SKRIFTLIGHED	127
11.1	Elevernes oplevelse af formativ feedback i forbindelse med skriftlige opgaver	129
11.2	Brug af formativ feedback i arbejdet med at styrke elevernes skriftlighed	130
12.	DIGITALISERING I ARBEJDET MED SKRIFTLIGHED	136
12.1	Elevernes oplevelse af digitale teknologiers betydning for deres skriftlige udvikling	137
12.2	Brug af digitale teknologier i arbejdet med skriftlighed	139
BILAG 1 - METODE OG EVALUERINGSDESIGN		144
BILAG 2 - FORANDRINGSTEORIER		156
BILAG 3 - FAGOMRÅDER		161

1. EXECUTIVE SUMMARY

I denne rapport præsenterer Rambøll Management Consulting (Rambøll) og Danmarks Evalueringsinstitut (EVA) femte ud af i alt seks delrapporter i følgeforskningsprogrammet til gymnasiereformen, som løber frem til 2021. Følgeforskningsprogrammet gennemføres på vegne af Styrelsen for Undervisning og Kvalitet i Børne- og Undervisningsministeriet. Følgeforskningsprogrammet skal svare på to hovedspørgsmål:

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

Hvert år til og med 2021 gøres status over foreløbige resultater samt skolernes arbejde med at implementere reformen på de fire gymnasiale ungdomsuddannelser¹. Desuden sætter følgeforskningen hvert år fokus på et udvalgt tema, som i år er de særlige indsatser til styrkelse af elevernes skriftlige kompetencer. Rapporten består således af to dele: En status over foreløbige resultater og implementeringen af reformen (del 1) samt en dybdegående evaluering af foreløbige resultater og implementeringen af de indsatser, som skal styrke elevernes skriftlige kompetencer (del 2).

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

Statusrapporten skal læses med et forbehold for, at såvel undervisning som afholdelse af prøver i 2020 er blevet påvirket af COVID-19-pandemien, der medførte foranstaltninger for de gymnasiale uddannelser i foråret 2020. De foranstaltninger, der fulgte med den gradvise genåbning, er i evalueringstermer et 'forstyrrende element', som vanskeliggør vurderingen af, hvilke resultater der skyldes reformen, og hvilke resultater der skyldes nedlukning og foranstaltninger. For at begrænse COVID-19-foranstaltningernes betydning for resultaterne er ledere, lærere, elever samt bestyrelsesformænd blevet bedt om at tænke tilbage på den almindelige undervisning før COVID-19-foranstaltningerne ved besvarelse af spørgeskemaundersøgelsen.

Rapporten er baseret på tre datakilder:

- Registerdata om eleverne².
- Data fra årlige spørgeskemaundersøgelser blandt ledere, lærere, elever samt bestyrelsesformænd på 90 gymnasieskoler. I 2020 er spørgeskemaundersøgelserne gennemført i april og maj 2020.
- Kvalitative interviewdata fra interviews med lærere, elever og ledelse indsamlet som led i casebesøg på tolv institutioner (tre hf, tre stx, tre htx og tre hhx). I 2020 er casebesøgene gennemført i august og september 2020. Lederinterviewene blev gennemført virtuelt i april.

1.1 Et hurtigt overblik over rapportens hovedresultater

Tabellen på næste side giver et overblik over udviklingen i perioden skoleåret 2016/17 til skoleåret 2019/20 i forhold til to af tre retningsgivende mål samt de væsentligste initiativer i reformen af de

¹ Det skal bemærkes, at resultaterne kun vedrører de gymnasiale ungdomsuddannelser. Resultater om hf vedrører således kun elever på de toårige hf-uddannelser og ikke hf-enkeltfag.

² Den nationale trivselsmåling på de gymnasiale uddannelser blev gennemført første gang i andet skoleår, efter reformen trådte i kraft (slut 2018). Derfor er analyserne af elevernes trivsel baseret på surveydata blandt eleverne på panelskolerne. Data om fravær indsamles ikke på nationalt plan.

gymnasiale uddannelser. Tabellen giver et overblik over foreløbige resultater og fremdrift i implementering *på tværs* af uddannelser. Der er tilfælde, hvor fravær af en positiv eller negativ udvikling på tværs af uddannelser dækker over en positiv udvikling på nogle uddannelser og en negativ udvikling på andre. Tabellen skal fortolkes på følgende måde:

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

Alle resultater på nær resultaterne vedrørende elevernes faglige niveau baserer sig på statistiske signifikansanalyser. Analyserne af udviklingen i elevernes faglige niveau er baseret på en deskriptiv analyse af offentligt tilgængelige karakterdata for perioden 2017 til 2020 fra www.uddannelsesstatistik.dk. I sjette delrapport i 2021 undersøges udviklingen i elevernes faglige niveau gennem signifikansanalyser.

Tabel 1-1: Foreløbige resultater og fremdrift i implementering i forhold til retningsgivende mål og centrale reformelementer

		2016/17→ 2017/18	2017/18→ 2018/19	2018/19→ 2019/20	2016/17→ 2019/20
Retningsgivende mål*	Fagligt niveau** (karakter i udvalgte fag)	→	→	→	→
	Fagligt niveau** (større skriftlige opgaver på de tre-årige uddannelser)	→	↓	↑	↑
	Fagligt niveau** (større skriftlig opgave på hf)	→	→	↑	↑
	Trivsel (generel)	↑	↑	↓	↑
Grundforløbet på de treårige uddannelser	Elevernes afklaring om studieretningsvalg	(Ingen data for 2016/17)	↑	→	(Ingen data for 2016/17)
	Forventningsafstemning om gymnasiets arbejdsformer og studieretningernes indhold	(Ingen data for 2016/17)	↑	↑	(Ingen data for 2016/17)
	Elevernes overblik over sammenhæng mellem studieretning og adgangskrav til videregående uddannelser	↑	↓	↑	→
Styrket faglighed på alle fire uddannelser	Lærernes fokus på skriftlighed i undervisningen	↓	→	↑	→
	Lærernes integration af løbende evaluering og feedback i undervisningen	→	→	↑	↑
	Elevernes studiekompetencer	→	→	→	↓
	Digitalisering i undervisningen	→	→	↑	↑
	Elevernes digitale kompetencer***	→	→	↑	↑
	Fokus på udvikling af elevernes innovative kompetencer	→	→	→	↑
	Fokus på udvikling af elevernes globale kompetencer	↓	→	↑	↑
	Fokus på udvikling af elevernes karrierekompetencer gennem toning af undervisningen	(Ingen data for 2016/17)	↓	→	(Ingen data for 2016/17)

	Særlig indsats målrettet fremmedsprog, matematik og naturvidenskabelige fag	(Ingen data for 2016/17)	→	→	(Ingen data for 2016/17)
Reformelementer på hf	Professionsorientering og praksisretning af undervisningen på hf	(Ingen data for 2016/17)	(Ingen data for 2017/18)	↑	(Ingen data for 2016/17)

*Med reformen er der indført tre retningsgivende mål, som skal sætte retningen for et kontinuerligt kvalitetsløft af de fire gymnasiale uddannelser. I femte delrapport følges der op på de to retningsgivende mål, som knytter sig til elevernes faglighed og trivsel. Det tredje mål om styrket overgang til videregående uddannelser følges der op på i sjette og sidste rapport, når data om overgang til videregående uddannelse foreligger for elever, som blev studenter i 2020.

**Disse resultater er baseret på en deskriptiv analyse af offentligt tilgængelige karakterdata for perioden 2017 til 2020 fra www.uddannelsesstatistik.dk. Det skal således bemærkes, at der ikke er gennemført signifikansanalyser af udviklingerne for disse analyser. I sjette delrapport i 2021 undersøges udviklingen gennem signifikansanalyser.

***Elevernes digitale kompetencer dækker over elevernes og lærernes vurdering af elevernes kompetencer i relation til kildekritik, beskyttelse af egne digitale data og identitet samt evnen til at skabe digitale produkter i en faglig sammenhæng. Udviklingen i hvor ofte undervisningen har fokus på at udvikle og understøtte elevernes digitale kompetencer samt demokratiske forståelse indgår dog ikke i grafikken på samme måde som de øvrige brede kompetencer (globale kompetencer, innovative kompetencer og karrierekompetencer). Dette skyldes, at der kun er indsamlet data om dette i skoleåret 2019/20. Der er altså ikke basis for en analyse af udviklingen.

1.2 Foreløbige resultater i forhold til reformens retningsgivende mål

Med gymnasireformen blev der indført tre retningsgivende mål, som skal sætte retningen for skolerne løbende kvalitetssikring og udvikling. De tre mål er:

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

I denne rapport følges op på de to retningsgivende mål, som knytter sig til elevernes faglighed (første mål) og trivsel (tredje mål). I den afsluttende delrapport 6 gennemføres analyser af udviklingen inden for alle tre retningsgivende mål. I den afsluttende delrapport vil det således også være muligt at følge op på målet om styrket overgang til videregående uddannelser (andet mål), når data om overgang til videregående uddannelse foreligger for elever, som blev studenter i 2020. På det tidspunkt vil det være muligt at undersøge den videre uddannelsesadfærd tre måneder efter afsluttet gymnasial uddannelse blandt studenter fra de treårige uddannelser, mens det er muligt at undersøge hf-studenternes videre uddannelsesfærd et år efter afsluttet gymnasial uddannelse.

Mindre udsving i elevernes faglige resultater

Overordnet viser evalueringen både positive og negative tendenser i elevernes faglige resultater, når studenters karakterer i udvalgte fag før og efter reformens ikrafttrædelse sammenlignes. Resultaterne er baseret på deskriptive analyser³ af studenters mundtlige og skriftlige karakterer i dansk, engelsk, matematik og samfundsfag i perioden 2017 til 2020. De elever, som blev studenter i 2020, er de første studenter på den nye reform, og derfor de første elever, som er berørt af initiativerne om styrket faglighed, mens hf-elever, som blev studenter i 2019, er de første studenter på hf-uddannelsen, som er berørt af initiativerne.

I analysen af studenternes gennemsnitlige årskarakterer i mundtlig dansk, engelsk og samfundsfag er der tegn på en lille positiv udvikling i perioden fra før (2017, 2018 og 2019) til efter reformen (2020) på treårige uddannelser. For matematik på B-niveau ses en negativ tendens i elevernes mundtlige årskarakterer på stx og hhx, mens der ikke ses samme negative tendens blandt htx-elever. Blandt elever, som har afsluttet matematik A, er der på tværs af stx, hhx og htx et relativt

³ Det skal bemærkes, at der ikke er gennemført statistiske signifikansanalyser for elevernes faglige udvikling.

stabilt karaktergennemsnit over alle år, men dog en svag stigning i karaktergennemsnittet for hhx og htx fra 2019 til 2020.

Analysen af hf-studenternes gennemsnitlige prøvekarakterer i mundtlig dansk og samfundsfag fra før (2017 og 2018) til efter reformen (2019 og 2020) peger på samme måde som for de treårige uddannelser i retning af en lille positiv udvikling. Hvad angår hf-studenternes gennemsnitlige prøvekarakterer i engelsk A og B fremstår positive tendenser i engelsk A, mens elevernes gennemsnitlige prøvekarakterer i mundtlig engelsk B generelt er faldet blandt hf-studenter omfattet af reformen (2019 og 2020). Hf-studenternes gennemsnitlige prøvekarakterer i matematik C er generelt faldet fra før til efter reformen, mens der er en markant stigning i karaktergennemsnittet for 2. årgang af hf-elever, som afsluttede matematik B og var omfattet af reformen (2020). En stor del af forklaringen kan sandsynligvis findes i, at kun få elever var til mundtlig prøve i matematik B i 2020 grundet COVID-19-foranstaltningerne, hvorfor en stor del af elevernes prøvekarakterer er afsluttende standpunktskarakterer ophøjet til prøvekarakterer.

Fokuseres på elevernes skriftlige års- og prøvekarakterer i dansk, engelsk, matematik og samfundsfag, stemmer dette billede i høj grad overens med tendenserne for de mundtlige karakterer. Desuden ses der en tydelig tendens til, at eleverne i 2020 opnår højere karakterer i de større skriftlige opgaver i 3.g og 2.hf end i de foregående år. Dette er særligt tydeligt for hhx og stx. Tendensen til højere karakter i de større skriftlige opgaver i 3.g skal læses med forbehold for, at evalueringsformen er ændret i 2020, så karakteren nu udtrykker en samlet vurdering af den skriftlige opgave og en mundtlig prøve på baggrund af opgaven. Derudover er vejledning og undervisning foregået under anderledes forhold grundet COVID-19-foranstaltningerne i foråret 2020, hvorfor data generelt skal tolkes med forsigtighed.

Resultaterne bør generelt læses med forbehold for de anderledes forhold, som COVID-19-pandemien, herunder foranstaltningerne i foråret 2020 og nødundervisning, medførte, og som ændrede de forhold, hvorunder der blev givet karakterer. De kommende år vil vise, om der er tale om blivende tendenser, som kan kædes sammen med reformen.

Elevernes trivselsniveau er højt, men udvikler sig forskelligt på de enkelte uddannelser

Den måling af trivsel, der er gennemført som en del af følgeforskningen, viser, at elevernes generelle såvel som faglige trivsel er høj både før og efter reformen. Der er dog også tegn på, at trivselsniveauet har udviklet sig forskelligt på de enkelte uddannelser. Stx- og hhx-elevernes generelle trivsel er signifikant højere i 2020 end før reformen i 2017. På htx er der ingen udvikling i elevernes generelle trivselsniveau sammenlignet med før reformen, mens der blandt hf-elever er sket en negativ udvikling i elevernes generelle trivsel. Hf-eleverne har i alle fire år givet udtryk for, at de trives mindre godt end eleverne på de treårige uddannelser. Denne tendens genfindes i den nationale trivselsmåling, som er gennemført årligt fra 2018 til 2020. Her fremgår det ligeledes, at hf-elever i gennemsnit trives mindre godt end elever på de treårige uddannelser.

Det skal desuden bemærkes, at den nationale trivselsmåling viser et fald i elevernes trivsel fra skoleåret 2018 til 2019, mens trivselsniveauet i 2020 er på niveau med første måling fra 2018. I følgeforskningens måling af trivsel i de samme år genfindes denne tendens ikke, da der i samme årrække ses en stigning i den generelle trivsel fra 2018 til 2019, hvorefter den generelle trivsel

falder igen i 2020 (jf. ovenstående konklusion er det generelle trivselsniveau i 2020 dog fortsat højere end i 2017)⁴.

1.3 Status på implementeringen af de væsentligste elementer i reformen

Evalueringen viser overordnet, at skolerne arbejder kontinuerligt med at omsætte og integrere reformens væsentligste initiativer og løbende justerer deres arbejde på baggrund af de erfaringer, de gør sig. Der er tydelig fremdrift i skolernes implementeringsproces. Samtidig peger evalueringen fortsat på specifikke udfordringer. Det gælder særligt i forbindelse med ændringerne af hf-uddannelsen samt det nye grundforløb på de treårige uddannelser.

1.3.1 Skolernes overordnede implementeringsproces og kapacitetsopbygning

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

Evalueringen viser, at lærerne på stx, hhx og hf, i tredje skoleår efter reformen trådte i kraft (2019/20), oplevede bedre rammer for deres arbejde med at omsætte reformens elementer i praksis end i de foregående år. Lærernes positive vurdering knytter sig både til mulighederne for kollegial sparring, sparring med ledelsen, drøftelser i faggrupperne og ledelsens prioritering af at skabe gode rammer for de faglige udviklingsaktiviteter, som reformen fordrer.

Desuden viser evalueringen, at flere hhx- og htx-skoler gennemfører systematisk kompetenceudvikling i skoleåret 2019/20 end året før. På stx og hhx oplever en større andel af lærerne i skoleåret 2019/20, at de har kompetencerne til at omsætte reformens elementer i praksis. Dog ses der – som i de foregående år – en tendens til, at de lavest prioriterede områder inden for kompetenceudvikling også er de områder, som lærerne i lavere grad føler sig klædt på til at arbejde med.

Hvad angår ledere og læreres holdninger til centrale reformelementer, ses der ingen væsentlig udvikling. De færre og fokuserede studieretninger på de treårige uddannelser samt studieområdets nye struktur og indhold på hhx og htx er stadig de reformelementer, som lærere og ledere vurderer til at have størst forandringspotentiale. De nye grundforløb på de treårige uddannelser vurderes stadig til at have det laveste forandringspotentiale af både ledere og lærere. Timepuljen til særlige faglige aktiviteter er det eneste reformelement, hvor der er sket en negativ udvikling i ledere og læreres holdninger. Både ledere og lærere på de treårige uddannelser vurderer timepuljen lavere i 2020 end i 2017. På hf viser evalueringen et tydeligt skel mellem ledere og læreres vurderinger af reformens forandringspotentiale, særligt hvad angår målretningen af hf-uddannelsen mod brede professioner, som hf-lærerne vurderer markant lavere end lederne.

1.3.2 Grundforløbet og valg af studieretning på de treårige uddannelser

Det nye og kortere grundforløb på de treårige uddannelser har overordnet set to formål: Det skal kvalificere elevernes valg af studieretning, og det skal forbedre elevernes muligheder for at gennemføre den valgte studieretning. Evalueringen viser, at skolerne generelt er godt på vej med at skabe et grundforløb med en afklarende funktion. Til gengæld er der fortsat tegn på, at lærerne oplever grundforløbet som for fagligt kompakt.

⁴ Forskellene mellem reformevalueringsens og den nationale trivselsmålings resultater kan hænge sammen med, at der bruges forskellige spørgerammer, samt at undersøgelsen gennemføres på forskellige tidspunkter i skoleåret. Den nationale trivselsmåling gennemføres i efteråret, mens følgeforskningens trivselsmåling gennemføres i foråret. Se udviklingen i den nationale trivselsmåling her: <https://uddannelsesstatistik.dk>

Grundforløbet bidrager i stigende grad til forventningsafstemning og afklaring

I løbet af de første tre skoleår efter, reformen trådte i kraft, er der sket en positiv udvikling i andelen af elever, som oplever, at grundforløbet bidrager positivt til en forventningsafstemning om arbejdsformer, niveauer m.v. i det videre gymnasieforløb, ligesom et fåtal af eleverne fortryder deres valg af studieretning efter grundforløbet. Dette ses på alle tre uddannelser. På stx og hhx ses derudover en positiv udvikling i andelen af elever, som oplever, at grundforløbet understøtter deres afklaring af studieretningsvalget. Det positive billede bekræftes yderligere af, at en større andel af elever på tværs af uddannelser skifter mening om studieretning i løbet af grundforløbet, når man sammenligner alle tre skoleår efter reformen med elevernes besvarelse før reformen. Dette indikerer, at skolerne i højere grad end tidligere lykkes med at udfordre elevernes umiddelbare præferencer og valg. Endelig er 1.g-eleverne siden skoleåret 2018/19 gennemsnitligt blevet mere enige i, at de efter endt grundforløb har et godt overblik over, hvilke muligheder og begrænsninger for videregående uddannelse deres studieretning medfører.

En større andel af elever tilkendegiver, at omfanget af sociale introforløb i overgang fra grundforløb til studieretning er tilstrækkeligt

Der er sket en stigning i andelen af elever, som angiver, at der blev gennemført sociale introforløb, og at omfanget var tilstrækkeligt fra skoleåret 2018/19 til 2019/20. Dog svarer to ud af fem elever i 2019/20 stadig, at der ikke blev gjort nok, eller at skolen slet ikke gjorde noget for at lette den sociale overgang fra grundforløb til studieretning.

Elevernes bevæggrunde for valg af studieretning er overordnet uændrede, siden reformen trådte i kraft

Hovedparten af eleverne svarer fortsat, at de vælger studieretning på grund af faglig interesse. Imidlertid er det i løbet af evalueringsperioden blevet mindre vigtigt for deres valg, at studieretningens fag interesserer dem, at studieretningen peger frem mod en bestemt videregående uddannelse og at studieretningen holder deres muligheder åbne med hensyn til videregående uddannelser.

En betydelig andel af lærerne oplever stadig grundforløbet som kompakt

I tredje skoleår efter reformen (2019/20) oplever en betydelig andel af lærerne fortsat, at det er svært at sikre, at eleverne når igennem de faglige aktiviteter og det faglige stof, som de skal i løbet af grundforløbet. Dette kan være en barriere for at indfri grundforløbets formål om at forberede eleverne fagligt til undervisningen på det videre gymnasieforløb. Blandt stx-lærerne er der imidlertid sket en positiv udvikling, idet lærerne siden skoleåret 2017/18 gradvist er blevet mere enige i, at det er nemt at nå igennem det faglige stof og aktiviteterne. Der er således sket en signifikant stigning fra skoleåret 2017/18 til 2019/20 i stx-lærernes vurdering heraf.

1.3.3 Arbejdet med styrket faglighed på de fire gymnasiale uddannelser

Reformens retningsgivende mål om styrket faglighed skal realiseres gennem en række initiativer, herunder løbende evaluering og feedback, en særlig indsats for at få flere elever til at vælge fremmedsprog, matematik og naturvidenskabelige fag på højt niveau, styrket digitalisering af undervisningen, fokus på at udvikle elevernes brede faglige kompetencer⁵. Evalueringen viser, at der for hovedparten af initiativerne rettet mod at styrke fagligheden er tale om enten en positiv udvikling i implementeringen, eller at den tidligere negative udvikling er vendt.

Løbende evaluering fylder mere i undervisningen og bruges mere af eleverne

Både før og efter reformen trådte i kraft, har lærerne i høj grad haft fokus på løbende evaluering og feedback i deres undervisning. I tredje skoleår efter reformen trådte i kraft (2019/20), kan der

⁵ De brede kompetencer er: Innovative, digitale, globale kompetencer samt karrierekompetencer og demokratisk forståelse.

desuden spores en lille stigning i lærernes anvendelse af feedback i undervisningen, når der sammenlignes med det relativt høje udgangspunkt. Derudover gør eleverne på de treårige uddannelser i højere grad brug af den feedback, som de får, end de gjorde før reformen.

Mindre fagligt samspil på stx og htx end før reformen

Siden skoleåret 2016/17 er der sket et signifikant fald i antallet af flerfaglige forløb, som lærere på stx og htx gennemfører i løbet af et skoleår. Faldet skal formentlig ses i lyset af reformens afskaffelse af de obligatoriske AT-forløb på stx samt reduktionen af antallet af obligatoriske SO-forløb på htx.

Ingen generel udvikling i skolernes fokus på at vejlede elever til at vælge fremmedsprog, matematik eller naturvidenskabelige fag

På tværs af uddannelser er der ikke sket en udvikling i ledernes fokus på at vejlede og understøtte elever med de rette kompetencer til at vælge fremmedsprog, matematik eller naturvidenskabelige fag end før reformen. Dog skiller stx-skolerne sig positivt ud fra det generelle billede, idet de i skoleåret 2019/20 i højere grad end tidligere har fokus på at vejlede elever til at vælge fremmedsprog og matematik. Denne tendens kan muligvis hænge sammen med forskelle på bredden i de studieretninger, som udbydes på tværs af uddannelsesstyper. De kvalitative data fra tidligere statusrapporter viser fx, at htx-skoler i mindre grad så et behov for at vejlede eleverne til at vælge naturvidenskabelige fag, fordi de primært udbyder studieretninger med en naturvidenskabelig profil, samtidig med at det er begrænset, hvilke sproglige fag eleverne kan vælge. På stx-skolerne var der ofte et forholdsvis bredt udbud af studieretninger og dermed også andre behov og muligheder for at vejlede eleverne i deres valg af studieretning.

Spredte tegn på styrket digitalisering af undervisningen

Betragtes de gymnasiale uddannelser samlet, er der spredte tegn på styrket digitalisering af undervisningen. På hhx ses en positiv udvikling i lærernes anvendelse af pædagogiske it-værktøjer i løbet af implementeringsperioden, og elevernes besvarelser peger på en lille, men signifikant positiv udvikling i hyppigheden af anvendelsen af it-programmer i undervisningen på stx, htx og hf. Evalueringen peger desuden på, at der ikke er sket en signifikant udvikling i lærernes vurdering af elevernes digitale kompetencer. Derudover er der forskelle i lærernes vurdering af elevernes digitale kompetencer på tværs af uddannelser. Htx er den uddannelse, hvor elevernes digitale kompetencer vurderes højest og hf den uddannelse, hvor elevernes digitale kompetencer vurderes lavest.

Resultaterne om digitalisering af undervisningen bør generelt læses med forbehold for, at data er indsamlet i april og maj 2020, hvor de gymnasiale uddannelser var ramt af foranstaltninger grundet COVID-19-pandemien. I perioden har eleverne modtaget virtuel nødundervisning, hvilket kan have haft indflydelse på deres tilbøjelighed til at angive, at lærerne anvender it-programmer i undervisningen. I spørgeskemaundersøgelsen er lærere og elever dog blevet bedt om at tænke tilbage på undervisningen *før* nedlukningen, hvorfor resultaterne kun i nogen grad forventes at være påvirket af den ændrede undervisningssituation i april og maj 2020.

Fortsat begrænset fokus på de brede faglige kompetencer

På tværs af uddannelser har lærerne begrænset fokus på at udvikle elevernes globale kompetencer og karrierekompetencer som led i undervisningen. Dette var også tilfældet i de to første reformår. Hvad angår arbejdet med elevernes innovative kompetencer i undervisningen, ses der i skoleåret 2019/20 tegn på en positiv udvikling; lærere på hhx og hf vurderer, at de oftere giver eleverne mulighed for at arbejde med innovation, ligesom lærere på hhx og stx vurderer, at de oftere giver eleverne mulighed for at arbejde med konkrete problemstillinger fra virkeligheden. Fraværet af en udvikling på htx skal ses i lyset af htx-uddannelsens høje udgangspunkt. Også før reformen var der

i høj grad indbygget innovation i htx-uddannelsen. Bl.a. er de obligatoriske fag Teknologi og Teknikfag bygget op omkring en innovativ didaktik.

Størst fokus på at udvikle elevernes demokratiske forståelse på stx

Lærere og ledere på de treårige uddannelser – og særligt stx – har i større grad end på hf, fokus på at øge elevernes demokratiske forståelse. Tilsvarende er stx og htx de uddannelser, hvor den største andel af lærerne vurderer elevernes demokratiske forståelse som høj i skoleåret 2019/20.

1.3.4 Professionsretning og praksisorientering af hf-uddannelsen

Hf er den af de gymnasiale uddannelser, hvor reformen har medført de største ændringer. Det drejer sig bl.a. om, at der er indført en ny semesterstruktur, ændrede eksamensformer og en generel professionsretning og praksisorientering af uddannelsen. Ændringerne kalder i høj grad på nytænkning af undervisningens indhold og tilrettelæggelse i de enkelte fag såvel som i det faglige samspil. Evalueringen tegner et klart billede af en hf-uddannelse, som i 2019/20 fortsat er udfordret i forhold til at skabe en uddannelse med en klar professionsrettet profil og en øget målretning mod videregående uddannelser. Dette er forventeligt i lyset af de omfattende ændringer af uddannelsens struktur og indhold, som indførtes med reformen, men nødvendiggør også en skærpet opmærksomhed på, om udfordringerne skyldes implementering eller selve reformens indhold.

Mange lærere oplever stadig praksisorienteringen af undervisningen som en udfordring

I de første år efter, reformen trådte i kraft, faldt andelen af lærere, som var enige i, at de toner deres undervisning, så den kobler sig til elevernes konkrete ønsker til videregående uddannelse og profession. I skoleåret 2019/20 er den negative udvikling standset, men endnu ikke vendt markant; under halvdelen af lærerne er enige i udsagnet om, at de toner deres undervisning. Stilles der skarpt på undervisningen i fagpakkerne på 2.hf, viser evalueringen, at fire ud af 10 lærere oplever det som svært at sikre det faglige samspil om professionsrelevante faglige problemstillinger. Knap to ud af 10 lærere finder det let. En væsentlig forklaring på, at lærerne finder det vanskeligt at gennemføre en professionsrettet undervisning med sammenhæng på tværs af fag, kan findes i de blandede fagpakkeklasser. Det fremgik af sidste års statusrapport, der havde særligt fokus på den nye hf-uddannelse. Rapporten viste, at de sammensatte fagpakkeklasser betyder, at lærerne skal rette undervisningen mod flere professionsområder på samme tid og koordinere et samspil mellem mange forskellige fag, hvilket lærerne opfatter som vanskeligt og ressourcekrævende.

Tre ud af fire lærere har ikke deltaget i kompetenceudvikling knyttet til professionsretning og praksisorientering i 2019/20

Kompetenceudvikling af lærerne er en måde at styrke skolernes implementering af en professionsrettet og praksisorienteret hf-uddannelse. Derfor er det væsentligt, at 75 pct. af lærerne i skoleåret 2019/20 afkræfter, at de i løbet af skoleåret modtog kompetenceudvikling i, hvordan man kan arbejde med en professionsrettet og praksisorienteret toning i fagene. Året før svarede 58 pct. af lærerne det samme.

Hf-eleverne oplever en lidt mere tydelig professionsretning og praksisorientering af undervisningen end i 2018/19

I skoleåret 2019/20 er der sket en mindre men signifikant positiv udvikling i elevernes oplevelse af professionsretning og praksisorientering fra skoleåret 2018/19. Gennemsnittet placerer sig dog omkring 5 på en skala fra 1-10 og afspejler, at skolerne endnu ikke i mål med at praksisorientere undervisningen på hf-uddannelsen i tilstrækkelig grad.

Forskydninger i hf-elevernes bevæggrunde for valg af fagpakke

I skoleåret 2019/20 valgte en mindre andel af hf-eleverne fagpakke ud fra faglig interesse end skoleåret før (et fald fra 71 til 63 pct.). Omvendt valgte en større andel af hf-eleverne en fagpakke,

som giver dem mulighed for at arbejde med noget, som de er gode til (en stigning fra 15 til 24 pct.). Hf-eleverne er især drevet af faglig interesse, karriereønsker og ønsker om videregående uddannelse i deres valg af fagpakke.

1.4 Status på implementeringen af indsatserne til styrkelse af elevernes skriftlige kompetencer

Reformen indeholder en ambition om, at elevernes skriftlige forudsætninger og kompetencer skal styrkes. I den forbindelse er der både initiativer, der skal styrke elevernes kompetencer til at skrive større skriftlige opgaver og initiativer, der skal styrke arbejdet med skriftlighed som en del af fagene. Evalueringen viser overordnet, at lærerne i høj grad opfatter skriftlighed som en integreret del af fagene på tværs af faggrupper. Lærernes syn på skriftlighed kædes dog både sammen med 2005-reformens styrkede fokus på skriftlighed og 2017-reformen. Udviklingen kan derfor ses som en forandring, der har været undervejs længe.

Negativ udvikling i arbejdet med elevernes skriftlige kompetencer er vendt

Evalueringen viser, at der efter et tidligere dyk nu generelt er fremdrift i implementeringen af de initiativer, der skal styrke elevernes skriftlige kompetencer. Både lærere og elever giver udtryk for, at lærernes fokus på skriftlighed aktuelt er på samme, relativt høje niveau som før reformen på alle fire gymnasiale uddannelser. På hf er der desuden sket en signifikant positiv udvikling i elevernes oplevelse af skriftlighed som et fokuspunkt i undervisningen, når der sammenlignes med før reformen. Den negative udvikling i forhold til at gøre skriftlighed til en integreret del af fagene, som viste sig i reformens første år, ser således ud til at være vendt. Samtidig har kompetenceudvikling med fokus på skriftlighed været forholdsvis højt prioriteret i skoleåret 2019/20, idet 39 pct. af lærerne på tværs af uddannelser har modtaget kompetenceudvikling inden for dette område.

Drivkræfter og barrierer i implementeringen af skriftlighed som en integreret del af fagene

Evalueringen viser, at et godt samarbejde i faggrupper blandt lærere, et tydeligt fokus på skriftlighed i læreplanerne, kompetenceudvikling samt kobling mellem mundtlighed, skriftlighed og faglig læsning i undervisningen kan udgøre væsentlige drivkræfter i arbejdet med at gøre skriftlighed til en integreret del af fagene. Der ses desuden et mønster, hvor samspil i forhold til formativ feedback samt brug af digitale teknologier ser ud til at fremme arbejdet med skriftlighed. En væsentlig barriere består dog i, at der kan være multiple faglige mål og hensyn, som kan gøre det svært for lærerne at få tid til arbejdet med skriftlighed. For eksempel er der en række A-fag, hvor der er skåret ned på det minimumstimental, eleverne skal have til selvstændigt skriftligt arbejde (fordybelstetid). Derudover er der forskel på, hvor tydeligt det øgede fokus på skriftlighed er i læreplaner og prøveformer.

1.4.1 De nye rammer for større skriftlige opgaver

Evalueringen viser, at de tolv caseskoler, som medvirker i evalueringen, er godt i gang med at implementere de nye rammer for større skriftlige opgaver. Dette billede understøttes umiddelbart af de nationale karakterdata, som viser en positiv udvikling i elevernes karakterer i de større skriftlige opgaver i 2020 (med forbehold for COVID-19-pandemiens påvirkning af data og ny evalueringsform). Caseskolerne har i første omgang haft fokus på at få de overordnede strukturer og rammer på plads, men har haft vanskeligt ved at evaluere indsatserne i skoleåret 2019/20 pga. nedlukningsperioden i foråret 2020. Skolerne er generelt gået til arbejdet med en høj grad af lærer- og lederinvolvering, og de har i vidt omfang bygget videre på de positive erfaringer, de havde med skriftlig progression og fagligt samspil fra årene før, reformen trådte i kraft. Evalueringen viser også, at det styrkede fokus på vejledning og mundtlig formidling bliver set som positivt af ledere og lærere, mens der er udfordringer forbundet med elevernes oplevelse af løbende progression

frem mod de større skriftlige opgaver på de treårige uddannelser. Om udfordringerne skyldes reformen, er dog ikke muligt at afgøre i denne evaluering, da temaet ikke blev undersøgt i baseline-målingen i 2017.

Progressionsplaner sætter rammen for arbejdet med elevernes skriftlige progression

Evalueringen viser, at caseskolerne i vidt omfang har udviklet progressionsplaner for elevernes skriftlige udvikling som led i indsatsen for at sikre elevernes løbende skriftlige udvikling. Progressionsplanerne har et integreret fokus på fagligt samspil og skriftlighed og bygger i høj grad på de erfaringer, som skolerne har gjort sig med større skriftlige opgaver før reformen. Reformens øgede fokus på proces og evaluering i forbindelse med opgaveskrivning bliver fremhævet som en forbedring på tværs af uddannelser og informanter.

Udfordringer med at synliggøre progression og sammenhæng for eleverne

Evalueringen viser et blandet billede af, om eleverne oplever en løbende progression i deres skriftlige kompetencer som følge af skolernes arbejde med de nye rammer. På den ene side oplever eleverne, at de udvikler sig, og de har generelt tiltro til, at de kan få vejledning og støtte fra lærere eller vejledere til at opnå de skriftlige kompetencer, de har behov for. På den anden side har mange elever svært ved at se sammenhæng mellem delaktiviteter og forløb, som leder frem mod den større skriftlige opgave i 3.g. Oplevelsen af manglende sammenhæng betyder, at eleverne kan have svært ved at overføre læring mellem aktiviteterne og se formålet med de enkelte forløb. En forklaring på den manglende oplevelse af sammenhæng kan være, at det først er muligt for eleverne at se reel progression og sammenhæng i de forløb, de har været igennem, når de nærmer sig den afsluttende større skriftlige opgave i 3.g. Det er derfor særligt værd at bemærke, at ledere og lærere, der i højere grad kan sammenligne med situationen før reformen, peger på, at brugen af flerfaglige forløb, skriveværksteder o.l. er med til at skabe bedre muligheder for sammenhæng og progression frem mod de store skriftlige opgaver. På hf har eleverne ikke samme udfordringer med at se sammenhæng, hvilket kan hænge sammen med, at der er færre delaktiviteter som leder frem mod den store skriftlige opgave SSO, og dermed mindre kompleksitet end på de treårige uddannelser.

De nye rammer på stx er fleksible og rummer både potentiale og udfordringer

Rammerne for større skriftlige opgaver indeholder nogle væsentlige forskelle på de fire gymnasiale uddannelser, og de kvalitative analyser viser nuancer i både potentiale og udfordringer. På stx peger evalueringen på, at afskaffelsen af almen studieforberedelse (AT) skaber et potentiale for at bruge de flerfaglige aktiviteter til at bygge op til studieretningsprojektet (SRP) på en mere meningsfuld og sammenhængende måde, fordi rammerne er mere fleksible end før reformen. Samtidig er der en risiko for, at det faglige samspil nedprioriteres, eller at lærerne ikke når at gennemgå alle faglige mål, som eleverne skal lære for at være klædt på til SRP, fordi der ikke på samme måde som tidligere er afsat et fast antal timer til de læringsaktiviteter, der leder frem mod SRP.

Studieområdeforløbene fylder meget i arbejdet med nye rammer for hhx og htx

På de erhvervsgymnasiale uddannelser spiller de ændrede rammer for studieområdet en væsentlig rolle i skolernes arbejde med elevernes skriftlige udvikling. Evalueringen viser, at studieområdeforløbene både indeholder en kompleksitet og en tydelighed. Tydeligheden består i, at der ofte er struktur, gentagelse af centrale elementer og faste rammer på tværs af forløbene. Kompleksiteten består i, at mængden af SO-forløb (6-7 forløb) betyder, at lærerne kan mangle overblik over den samlede progressionsplan. En del lærere vurderer desuden, at der er for mange SO-forløb, mens lederne generelt er mere positive. Elevernes vurdering af forløbene er blandede; de værdsætter genkendelighed og gentagelse, mens de er mere kritiske, når lærerne ikke formidler tydelige læringsmål og sammenhæng i forløbene.

Positiv vurdering af de nye rammer for den større skriftlige opgave på hf

På hf medfører de nye rammer for den større skriftlige opgave mindre ændringer end på de treårige uddannelser. Evalueringen viser, at der er en overvejende positiv opfattelse af de nye rammer på de skoler, der har medvirket i undersøgelsen. Skolerne har særligt arbejdet med et styrket fokus på vejledning og tydelig sammenhæng mellem de læringsaktiviteter, der leder frem til den afsluttende skriftlige opgave (SSO). Derudover har skolerne på forskellig vis arbejdet med at styrke elevernes skriftlige progression.

Danskfaget har ikke fået en væsentligt styrket rolle i arbejdet med skriftlig progression

Ledere og lærere på de treårige uddannelser vurderer ikke, at reformen i væsentlig grad har styrket danskfagets rolle frem mod de større skriftlige opgaver på de treårige uddannelser. Danskfaget ses som et vigtigt fag i arbejdet med at styrke elevernes skriftlige kompetencer, men dette var også tilfældet før reformen. Obligatoriske skriftlighedsforløb i dansk er snarere en formalisering af eksisterende praksis end ny praksis på de treårige uddannelser. På hf-uddannelsen har danskfaget spillet en større rolle i arbejdet med elevernes skriftlige progression sammenlignet med før reformen, hvilket bl.a. skyldes, at dansk er det eneste gennemgående fag for alle elever i 1.- og 2.hf.

Timepuljen til særlige faglige aktiviteter bruges i vidt omfang til at understøtte arbejdet med skriftlighed, men der er fortsat udfordringer med at administrere den

Evalueringen viser, at timepuljen er med til at understøtte arbejdet med elevernes skriftlige udvikling. Timepuljen bliver bl.a. brugt på aktiviteter såsom skriveworkshops, fokusedage i fagene, differentiering i fagene og flerfaglige forløb. Ligesom tidligere statusrapporter har vist, bliver timepuljen også nogle steder anvendt til aktiviteter, som ikke umiddelbart er inden for lovens intention. Det kan fx være lektiecafeer og studieture. Der er store lokale variationer i forhold til den måde, puljen forvaltes på, og mange skoler har udfordringer med at administrere den. På visse caseskoler vurderer lederne dog, at de har fundet bedre måder at anvende timepuljen på sammenlignet med tidligere år. Det skal bemærkes, at der er gennemført en mindre lovændring i marts 2020, som skal gøre det mere enkelt for skolerne at administrere timepuljen. Denne ændring var ikke kendt af skolerne, da dataindsamlingen blev gennemført, og evalueringen kan derfor ikke pege på, i hvor høj grad lovændringen løser udfordringerne med timepuljen.

Udbredt fokus på formativ feedback i arbejdet med skriftlighed på alle uddannelsesstyper

Gymnasierne har et udbredt fokus på formativ feedback i arbejdet med elevernes skriftlighed, og elever inden for alle fire uddannelser oplever at få meget og mange forskellige former for feedback på deres skriftlige arbejder. Det drejer sig både om feedback undervejs i en opgaveproces og feedback på deres slutprodukt. Feedback bliver givet af henholdsvis lærere og andre elever. Skal de mange former for feedback hjælpe eleverne med at udvikle deres skriftlighed, peger eleverne dog på, at feedbacken skal være konkret og både fokusere på, hvad der fungerer godt, og hvad der kan forbedres. Evalueringen viser desuden, at tidspres blandt lærerne og et karakterfokus blandt eleverne kan udgøre barrierer for, at den formative feedback på skriftligt arbejde understøtter udviklingen af elevernes skriftlige kompetencer.

Blandet billede af digitale teknologiers betydning for elevernes skriftlige udvikling

Evalueringen viser, at skolerne generelt gør brug af digitale teknologier i arbejdet med elevernes skriftlighed. Når det gælder brugen af digitale teknologier i forhold til feedback, har eleverne dog en blandet vurdering. Således giver ca. halvdelen af eleverne i spørgeskemaundersøgelsen udtryk for, at deres lærere er gode til at give dem digital feedback på skriftlige opgaver. Den kvalitative analyse viser desuden, at eleverne ikke skelner mellem digital og fysisk feedback. De lægger i stedet vægt på kvaliteten af indholdet i feedbacken, og hvorvidt den synliggør, hvordan de kan udvikle deres skriftlighed. Det er desuden en pointe i den kvalitative analyse, at der sjældent er en fælles systematisk praksis på den enkelte skole. Det er i høj grad op til de enkelte lærere, hvor

meget de inddrager digitale teknologier i arbejdet med elevernes skriftlige udvikling, og det kan være en udfordring, fordi lærerne ofte har ret ulige digitale kompetencer.

- 1.4.2 Tværgående barrierer i implementeringen af initiativet til styrkelse af elevernes skriftlige kompetencer
- Mangel på tid og ressourcer udgør ifølge ledere og lærere fortsat en væsentlig barriere for implementeringsprocessen. Denne vurdering kobles bl.a. sammen med, at der er færre timer til fordybelsestid, hvilket særligt lærerne ser som en udfordring, da det alt andet lige mindsker omfanget af den skriftlige træning, som er knyttet til elevernes arbejde med afleveringsopgaver og lærernes feedback herpå. Derudover har lærerne en vurdering af, at det er svært at nå de faglige og studiemæssige mål i læreplaner i mange fag, hvilket bliver set som en tværgående barriere for arbejdet med elevernes skriftlige kompetencer. Det er dog ofte uklart for lærerne, om deres oplevelse af manglende tid skyldes ledelsens forvaltning af timepuljen, besparelser, reduktion i timer til selvstændigt skriftligt arbejde (fordybelsestid), reformen eller en blanding af alle fire forhold. Selvom oplevelsen af mangel på tid og ressourcer er udbredt, er det dog væsentligt at bemærke, at afskaffelsen af omprioriteringsbidraget i 2019 har betydet færre besparelser på skolerne end i reformens to første år, og at dette af ledere såvel som lærere ses som en forbedring.

2. INDLEDNING

I denne rapport præsenterer Rambøll Management Consulting (Rambøll) og Danmarks Evalueringsinstitut (EVA) femte delrapport i følgeforskningsprogrammet til gymnasireformen, som løber frem til 2021. Rapporten indeholder en evaluering af de fire gymnasiale ungdomsuddannelsers⁶ 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 hovedelementer i en separat analyse, som har til formål at skabe overblik over fremdrift i implementeringsprocessen og de foreløbige resultater. Temaet i dette års rapport er den særlige indsats til styrkelse af elevernes skriftlige forudsætninger.

I denne indledning præsenteres baggrunden for og formålet med det samlede følgeforskningsprogram. Med afsæt heri gøres der rede for femte delrapports specifikke formål. Kapitlet afsluttes med en kort læsevejledning.

2.1 Baggrund og formål

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

Større sammenhæng skal bidrage til, at de unge i overgangen mellem folkeskole og ungdomsuddannelse er uddannelsesparate og afklarede i deres uddannelsesvalg, og en målrettet indgang skal gøre det tydeligt for dem, hvad de forskellige ungdomsuddannelser rummer af muligheder, og hvilke krav der stilles til de unge. Med ligeværdige og samtidig differentierede faglige profiler⁷ 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 ungdomsuddannelse og studieretning. Reformen gør det i forlængelse heraf lettere at skifte til en anden gymnasial uddannelse efter grundforløbet, hvis eleven måtte ønske det.

Samtidig indeholder reformen en række initiativer med henblik på at styrke og modernisere faglighed og almindelse, som de unge opnår i løbet af gymnasiet. Det kommer fx til udtryk ved at styrke og justere de generelle krav til de unges innovative, digitale og globale kompetencer, forenkle samspelet 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 2-1).

Boks 2-1: Gymnasireformens tre retningsgivende mål

1. Gymnasieskolerne skal udfordre alle elever uanset social baggrund, så de bliver så dygtige, som de kan

⁶ Det skal bemærkes, at resultaterne kun vedrører de gymnasiale ungdomsuddannelser. Resultater om hf vedrører således kun elever på de toårige hf-uddannelser og ikke hf-enkeltfag.

⁷ Studieområdet på hhx og htx er bl.a. nytænkt med henblik på at understøtte uddannelsernes erhvervsrettede profiler (jf. Aftaletekst om styrkede gymnasiale uddannelser).

2. En større andel af studenterne skal påbegynde en videregående uddannelse
3. Trivslen i de gymnasiale uddannelser skal styrkes.

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 viden fra følgeforskningsprogrammet.

Følgeforskningsprogrammet udgør et blandt flere vidensprodukter, der skal bidrage til at understøtte implementeringen blandt aktører på alle niveauer i styringskæden⁸.

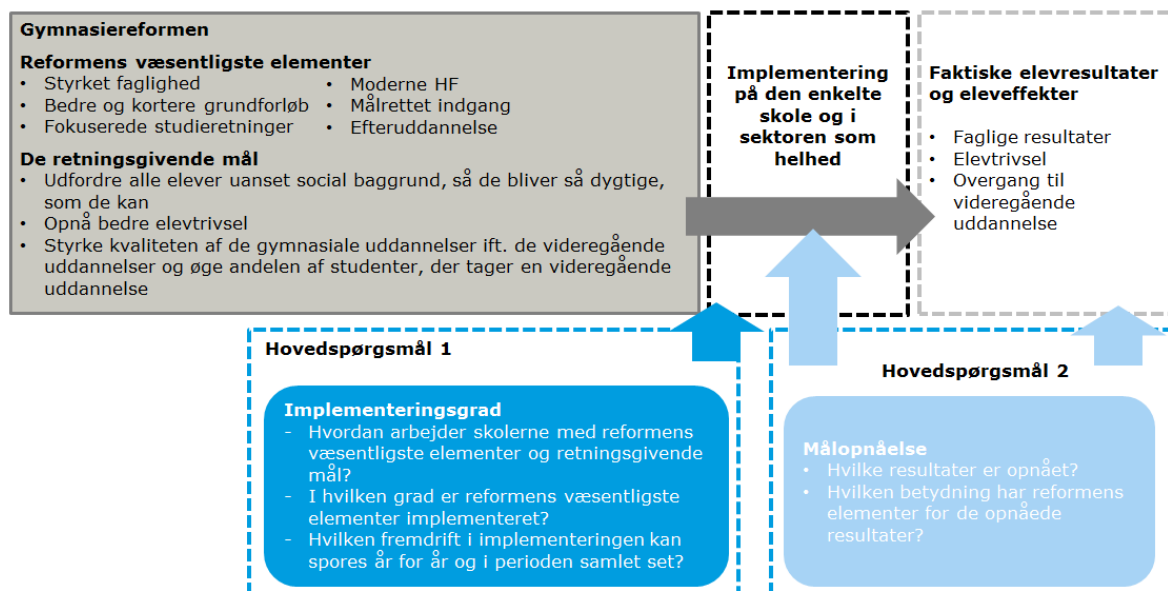
2.2 Om følgeforskningen

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, de retningsgivende

⁸ Se øvrige materialer til understøttelse af implementering af gymnasireformen på www.eva.dk eller www.emu.dk

mål og styrket efteruddannelse. 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, som fremgår i bilag 1.

2.2.1 Formålet med femte delrapport

I femte delrapport i følgeforskningsprogrammet til gymnasireformen gøres der status over implementering og foreløbige resultater af hovedinitiativer i reformen i tredje skoleår efter, den trådte i kraft (2019/20). Første del af rapporten består af en overordnet analyse af fremdriften i implementeringen af reformen. Det handler bl.a. om, hvorvidt og hvordan skolerne internt kapacitetsopbygger for at understøtte implementeringsprocessen og om, hvilke foreløbige resultater der er for hovedinitiativerne i reformen: Det nye grundforløb på de treårige uddannelser, initiativer til styrket faglighed, den nye hf-reform samt arbejdet med kvalitetssikring og de retningsgivende mål. Anden del af rapporten går i dybden med dette års tematiske fokus i form af skolernes arbejde med initiativer til styrkelse af elevernes skriftlige kompetencer.

De to dele i rapporten bidrager til at besvare følgeforskningens to hovedspørgsmål:

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

2.2.2 Datagrundlag

Delrapporten er baseret på spørgeskemaundersøgelser med elever, lærere og ledere gennemført i april og maj 2020 fra 156 skoler/afdelinger⁹, registerdata samt casebesøg på i alt tolv skoler (tre hf-, tre stx-, tre hhx- og tre htx-skoler). For at begrænse COVID-19-foranstaltningernes betydning for resultaterne af spørgeskemaundersøgelsen er ledere, lærere, elever samt bestyrelsesformænd blevet bedt om at tænke tilbage på den almindelige undervisning før COVID-19-foranstaltningerne.

På grund af forårets nedlukning af gymnasierne er casebesøgene delt op i to dele: 1) Telefoninterviews med ledelsesrepræsentanter fra hver af de tolv skoler gennemført i april og maj og 2) casebesøg på de tolv skoler gennemført i august og september, hvor der blev gennemført fire gruppeinterviews – et med lærere fra humanistiske eller samfundsvidenskabelige faggrupper, et med lærere fra matematiske eller naturvidenskabelige faggrupper, et med førsteårselever, et med elever på andet år, og på de treårige uddannelser et interview med elever på tredje år.

Spørgeskemaundersøgelser blandt elever, lærere og ledere fra maj 2017, januar 2018 og januar 2019 inddrages desuden som sammenligningsgrundlag fra før, reformen trådte i kraft, samt første og andet skoleår efter reformens ikrafttrædelse. På grund af de forskellige undersøgelsestidspunkter for hhv. baselinemåling (maj 2017) og målinger i 2018 og 2019 (januar) er det i tilfælde, hvor

⁹ 156 skoler/afdelinger er udvalgt til at deltage i følgeforskningens kvantitative panel i den femårige periode, som følgeforskningsprogrammet løber over. 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. 66 unikke skoler har deltaget i årets dataindsamling med en eller flere respondentgrupper.

der sammenlignes med baselinemålingen, kun muligt at undersøge udviklingen i forhold, der ikke afhænger af, hvornår på skoleåret der spørges. I 2020 er målingen foretaget i april og maj og er derfor mere sammenlignelig med baselinemålingen. Dog bør der tages forbehold for, at målingen i 2020 er gennemført under nedlukningen af gymnasierne.

En nærmere beskrivelse af evalueringsdesign og metode findes i bilag 1.

2.3 Læsevejledning

Rapporten består af to overordnede dele, som er opdelt i ti kapitler ud over executive summary og denne indledning. Del 1 (kap. 3-7) gør status over implementering og foreløbige resultater af hovedinitiativerne i reformen på de fire gymnasiale ungdomsuddannelser¹⁰. Kapitlerne i del 1 bygger udelukkende på kvantitative data. Del 2 (kap. 8-12) præsenterer resultaterne af årets tematiske analyse af foreløbige resultater og implementering af initiativer til styrkelse af elevernes skriftlige kompetencer. Analyserne i del 2 bygger både på kvantitative og kvalitative data.

Del 1: Status over reformens initiativer

Kapitel 3 belyser implementeringen og de foreløbige resultater i forhold til de tre retningsgivende mål, som er fastsat med reformen. I kapitlet fokuseres der således på elevernes trivsel, det faglige niveau og perspektiver for videregående uddannelser på alle fire gymnasiale ungdomsuddannelser.

I **kapitel 4** fremlægges en status på implementering og foreløbige resultater af grundforløbet på de treårige gymnasiale uddannelser. Kapitlet har særligt fokus på tilrettelæggelsen af grundforløbet, elevernes afklaringsproces og valg af studieretning samt elevernes overgang til studieretningen.

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

Kapitel 6 fokuserer på implementeringen og de foreløbige resultater af den generelle professionsretning og praksisorientering af hf-uddannelsen. Kapitlet gør i denne sammenhæng status over erfaringerne med projekt- og praktikforløb, fagpakker samt praksisorientering af undervisningen.

I **Kapitel 7** analyseres de fire gymnasiale uddannelsers tilgang til implementeringsprocessen og kapacitetsopbygning i tredje skoleår efter, reformen trådte i kraft (2019/20). Formålet med kapitlet er at besvare undersøgelsesspørgsmålet om, hvordan skolerne arbejder med at styrke kapacitetsopbygningen i implementeringsperioden. Kapitlet berører desuden faktorer og forhold, der ser ud til at fremme eller hæmme skolernes implementeringsproces, som ikke behandles i rapportens øvrige kapitler.

Del 2: Indsatser til styrkelse af elevernes skriftlige kompetencer

Som indledning til rapportens anden del fremlægges udgangspunktet for rapportens tematiske analyse i form af intentionerne og indholdet i indsatsen til styrkelse af elevernes skriftlige kompetencer.

Kapitel 8 præsenterer de foreløbige resultater af indsatsen til styrkelse af elevernes skriftlige kompetencer. Kapitlet belyser fire forhold vedrørende denne indsats: 1) Hvorvidt indsatsen har bidraget

¹⁰ Det skal bemærkes, at resultaterne kun vedrører de gymnasiale ungdomsuddannelser. Resultater om hf vedrører således kun elever på de toårige hf-uddannelser og ikke hf-enkeltfag.

til, at elevernes kompetencer til at skrive større skriftlige opgaver er blevet styrket; 2) hvorvidt elevernes skriftlige kompetencer i fagene er blevet øget som følge af indsatsen; 3) hvorvidt indsatsen har bidraget til, at eleverne har opnået styrkede studiekompetencer samt 4) elevernes oplevelse af de skriftlige krav i overgangen fra grundskole til gymnasiet.

I **kapitel 9** belyses de nye rammer for større skriftlige opgaver. Kapitlet fokuserer på, hvordan caseskolerne har organiseret og ledet arbejdet med at implementere nye rammer på tværs af de fire uddannelser, hvordan der er blevet arbejdet med de nye rammer på hver af de fire gymnasiale uddannelser, hvilken rolle danskfaget har spillet ifm. nytænkningen af rammerne for de større skriftlige opgaver, samt hvordan caseskolerne har forvaltet timepuljen og hvorvidt puljetimerne er med til at understøtte arbejdet med elevernes skriftlige progression.

Kapitel 10 retter fokus mod gymnasieskolernes arbejde med at gøre skriftlighed til en integreret del af fagene. Kapitlet gør status over implementeringsprocessen med dette aspekt af reformen, og hvorvidt lærerne i højere grad en før reformen arbejder med skriftlighed som en integreret del af alle fag. Desuden belyser kapitlet caseskolernes organisering af arbejdet med at omsætte de ændrede læreplaner, den lokale kapacitetsopbygning med fokus på skriftlighed samt drivkræfter og barrierer ifm. at gøre skriftlighed til en integreret del af fagene.

Kapitel 11 fokuserer på erfaringerne med formativ feedback i arbejdet med at styrke elevernes skriftlighed. Kapitlet belyser elevernes oplevelse af formativ feedback ifm. skriftlige opgaver og caseskolernes brug af formativ feedback ifm. skriftlige opgaveprocesser.

Afslutningsvis udfolder **Kapitel 12**, hvilken rolle digitale teknologier spiller i arbejdet med skriftlighed. Kapitlet præsenterer elevernes oplevelse af digitale teknologiers betydning for deres skriftlige udvikling samt caseskolernes erfaringer med at bruge digitale teknologier i arbejdet med at styrke elevernes skriftlighed.

DEL 1: STATUS OVER REFORMENS INITIATIVER

3. ARBEJDET MED KVALITETSUDVIKLING OG DE RETNINGSGIVENDE MÅL PÅ DE TREÅRIGE UDDANNELSER OG HF

Bedre elevtrivsel, styrket faglighed og styrket overgang til videregående uddannelse fra de gymnasiale uddannelser er de tre retningsgivende mål, som er fastsat med reformen. Målene skal sætte retningen for skolernes løbende kvalitetssikring og udvikling. I denne rapport følges op på de to retningsgivende mål, som knytter sig til elevernes faglighed og trivsel. Det skal bemærkes, at det i en reformsammenhæng ikke er forventeligt, at der er målbare effekter kun tre år efter, en reform er trådt i kraft. Imidlertid kan de foreløbige tendenser give anledning til opmærksomhedspunkter for den videre implementeringsproces.

Der følges op på det tredje mål om styrket overgang til videregående uddannelser i følgeforskningsprogrammets afsluttende rapport i 2021, som vil belyse de første fire år af reformens levetid. Dette skydes, at der først i 2021 vil være tilgængelige data om overgang til videregående uddannelse blandt den første årgang af elever, som har gennemført en gymnasial uddannelse efter reformens ikrafttrædelse. I nærværende rapport fremdrages resultater vedrørende elevernes perspektiver for videregående uddannelse, som er baseret på surveydata.

Kapitlet er delt op i tre hovedafsnit:

1. Udviklingen i elevernes karakterer i udvalgte fag fra 2017 til 2020.
2. Elevernes trivsel.
3. Elevernes perspektiver på overgang til videregående uddannelse.

De væsentligste pointer vedrørende elevernes trivsel, faglige niveau samt perspektiver for videregående uddannelse på de fire gymnasiale uddannelser fremgår af nedenstående boks.

Boks 3-1: Kapitlets hovedpointer

Evalueringen tegner et billede af, at der endnu ikke er sket en markant og tværgående positiv udvikling i forhold til de retningsgivende mål:

Mindre udsving i elevernes faglige resultater: Overordnet viser evalueringen både positive og negative tendenser i elevernes faglige resultater, når elevernes mundtlige karakterer i udvalgte fag før og efter reformen sammenlignes. Analysen er baseret på stx-, hhx-, og htx-elevernes årskarakterer og hf-elevernes prøvekarakterer i dansk, engelsk, matematik og samfundsfag i perioden 2017 til 2020. I dansk og samfundsfag ses der tegn på en mindre positiv udvikling i perioden på tværs af alle fire gymnasiale ungdomsuddannelser. I matematik ses tendenser til en negativ udvikling i elevernes karakterer i matematik B på stx og hhx, mens det samme gør sig gældende for matematik C blandt hf-studenter. For så vidt angår engelsk er der positive tendenser for elever på de treårige uddannelser, mens hf-studenters karakter i mundtlig engelsk B er faldet fra før til efter reformen. De kommende år vil vise, om der er tale om blivende tendenser, som kan kædes sammen med reformen.

I del 2 om indsats til styrkelse af elevernes skriftlige kompetencer undersøges udviklingen i elevernes skriftlige kompetencer fra 2017 til 2020. Tendenserne i disse analyser stemmer i høj grad overens med tendenserne for de mundtlige karakterer. Desuden peger analyserne i retning af, at eleverne i 2020 opnår højere karakterer i de større skriftlige opgaver i 3.g eller 2.hf end i de foregående år. Dette er særligt tydeligt for hhx og stx. Tendensen til højere karakter i de større skriftlige opgaver i 3.g og 2.hf skal læses med forbehold for, at evalueringsformen er ændret i 2020, så karakteren nu udtrykker en samlet vurdering af den skriftlige opgave og en mundtlig prøve på baggrund af opgaven. Derudover er vejledning og undervisning foregået under anderledes forhold grundet COVID-19-foranstaltningerne i foråret 2020, hvorfor data generelt skal tolkes med forsigtighed.

Elevtrivsel er høj, men udvikler sig forskelligt på de enkelte uddannelser: Evalueringen viser, at elevernes faglige og generelle trivsel på tværs af uddannelser har været høj i hele evaluingsperioden, dvs. siden skoleåret 2016/17. Samtidig er stx- og hhx-elevernes faglige og generelle trivsel i 2020 signifikant højere end trivselsniveauet før reformen. På htx er der ingen forskel på elevernes generelle trivselsniveau før reformen og trivselsniveauet i 2020, mens der blandt hf-elever er sket en signifikant negativ udvikling i elevernes trivsel. Hf-eleverne har i alle fire år givet udtryk for, at de trives mindre godt end eleverne på de treårige uddannelser. Det skal desuden bemærkes, at den nationale trivselsmåling viser et fald i elevernes trivsel fra skoleåret 2018 til 2019, mens trivselsniveauet i 2020 er på niveau med første måling fra 2018. I følgeforskningens måling af trivsel i de samme år genfindes denne tendens ikke, da der i samme årrække ses en stigning i den generelle trivsel fra 2018 til 2019, hvorefter den generelle trivsel falder igen i 2020 (jf. ovenstående konklusion er det generelle trivselsniveau i 2020 dog fortsat højere end i 2017).

I 2019/20 ved en større andel af lærerne end tidligere, hvordan de skal forholde sig til mistrivsel og risiko for frafald: Langt størstedelen af lærerne er enige i, at de ved hvad de skal gøre, hvis de ser en elev mistrives, eller ser, at en elev er frafaldstruet. Sammenlignes lærernes besvarelser i 2020 med lærernes besvarelser i 2018, er der sket en signifikant stigning i andelen af lærere, som er enige i, at de ved, hvordan de skal forholde sig i forhold til mistrivsel og frafald. Ledernes besvarelser indikerer, at der ikke er sket ændringer i skolernes tilbud til elever, som mistrives eller er frafaldstruet, siden reformen trådte i kraft.

Elevernes perspektiver for videregående uddannelser er stort set uændrede: Fire ud af fem elever på tværs af de gymnasiale uddannelser vil gerne have en videregående uddannelse. Halvdelen af eleverne ved, præcis hvilken uddannelse eller hvilket område på de videregående uddannelser, de gerne vil uddanne sig videre indenfor. Knap en ud af fem elever ved ikke, hvad de skal efter gymnasiet, mens et fåtal ikke ønsker at videreuddanne sig. Kun blandt eleverne på hf er der sket mindre forskudninger, idet fem procentpoint færre i 2019/20 end i 2016/17 ved præcist hvilken videregående uddannelse, de ønsker at tage. Fem procentpoint flere af hf-eleverne ved hvilket fagområde de ønsker at videreuddanne sig inden for. I den afsluttende evalueringsrapport undersøges den faktiske overgang til videregående uddannelser blandt første årgang af studenter efter reformen.

3.1 Udvikling i elevernes mundtlige karakterer i udvalgte fag fra 2017 til 2020

I dette afsnit præsenteres de foreløbige resultater af indsatsen til styrkelse af elevernes faglighed gennem en analyse af mundtlige karakterdata i udvalgte fag, som går på tværs af de fire gymnasiale uddannelser: Dansk, engelsk, matematik og samfundsfag. Udviklingen undersøges i perioden 2017 til 2020 blandt studenter på stx, hhx, htx og hf. De elever, som blev studenter i skoleåret 2019/20, er første årgang på de treårige uddannelser, som er berørt af initiativerne om styrket faglighed, som indførtes med reformen, mens hf-elever, som blev studenter i skoleåret 2018/19, er første årgang på hf-uddannelsen, som er berørt af initiativerne.

Analyserne i afsnittet er baseret på populationsdata fra Børne- og Undervisningsministeriets uddannelsesstatistik¹¹. Det betyder, at resultaterne afspejler udviklingen i mundtlige karakterer blandt alle gymnasie- og hf-elever i Danmark i den fireårige periode. I modsætning til analyserne i de øvrige kapitler i statusdelen af rapporten er der ikke gennemført statistiske analyser af signifikante forskelle på tværs af år, og analyserne i afsnittet skal derfor læses med forbehold for, at der er tale om deskriptive udviklingsanalyser¹².

I 2020 var eleverne til prøve i færre fag end vanligt grundet COVID-19-foranstaltningerne for uddannelserne. I stedet overførtes årskarakterer fra flere fag til også at være prøvekarakterer på elevernes eksamensbeviser. Med henblik på at opnå størst mulig sammenlignelighed med karakterer i de foregående år, baserer analyserne sig på mundtlige afsluttende standpunktskarakterer (årskarakterer) i de udvalgte fag. På hf gives der ikke standpunktskarakterer under normale omstændigheder, hvorfor disse analyser baserer sig på prøvekarakterer i alle år. I 2020 er nogle af prøvekaraktererne på hf erstattet af ekstraordinært afgivne afsluttede standpunktskarakterer, som er blevet ophøjet til prøvekarakterer i det tilfælde, hvor prøven blev aflyst. Der tages de nødvendige forbehold i analyserne.

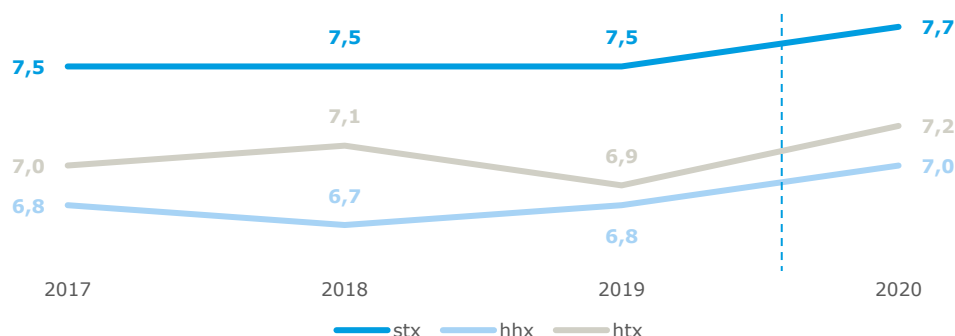
3.1.1 Lille positiv udvikling i elevernes mundtlige karakterer i dansk A

Figur 3-1 illustrerer udviklingen i elevernes årskarakterer i dansk A fra 2017 til 2020. Som det fremgår, ses der tegn på en lille positiv udvikling i elevernes mundtlige karakterer på de treårige uddannelser, når gruppernes gennemsnit i 2017, 2018 og 2019 sammenlignes med resultaterne i 2020.

¹¹ www.uddannelsesstatistik.dk.

¹² For at kunne udregne om forskellene er statistisk signifikante, forudsætter det data på individniveau. Disse data er ikke tilgængelige i Børne- og Undervisningsministeriets uddannelsesstatistik.

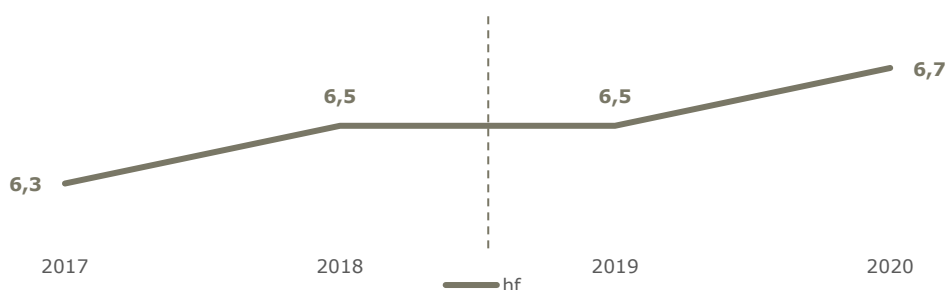
Figur 3-1: Udviklingen i elevernes mundtlige årskarakterer for treårige uddannelser i dansk A, 2017-2020



Datakilde: Børne- og Undervisningsministeriets uddannelsesstatistik. N (2017) = 26.687 (stx), 8.379 (hhx), 3.909 (htx). N (2018) = 26.923 (stx), 8.844 (hhx), 4.242 (htx). N (2019) = 27.795 (stx), 8.889 (hhx), 4.525 (htx). N (2020) = 26.472 (stx), 8.796 (hhx), 4.322 (htx). Karaktererne er opgjort efter bevisår og fremgår således det år, karakteren er skrevet på studentens eksamensbevis.

Det samme gør sig i nogen grad gældende på hf, når 2.hf'ernes gennemsnit i 2017 og 2018 sammenlignes med karaktersnittene for 2.hf'ere i 2019 og 2020. De elever, som afsluttede 2.hf i 2019, var som nævnt første årgang af hf-elever, som var berørt af reformens initiativer til styrkelse af fagligheden, herunder tilførsel af timer til danskfaget på hf. Det er i den forbindelse værd at bemærke, at stigningen i hf-elevernes mundtlige karakterer særligt træder frem i 2020, dvs. blandt anden årgang af hf-elever, som færdiggør uddannelse på den nye reform. Det kan indikere, at den positive tendens i 2020 delvist er relateret til de COVID-19-foranstaltninger, der gjorde sig gældende på gymnasierne i foråret 2020. Det er med andre ord endnu for tidligt at vurdere, om dette er udtryk for en blivende tendens.

Figur 3-2: Udviklingen i elevernes mundtlige prøvekarakterer på hf i dansk A, 2017-2020

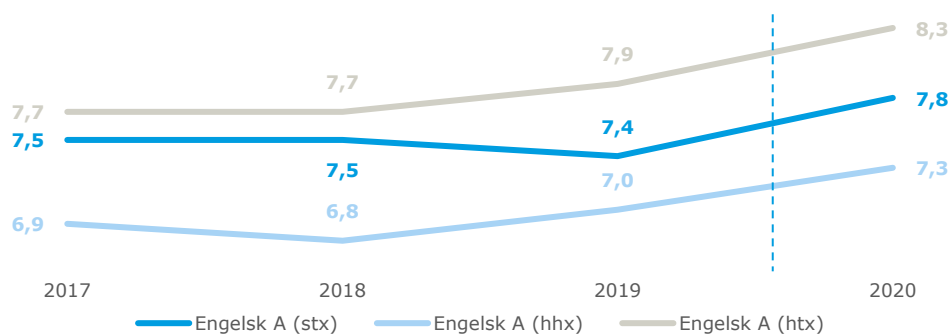


Datakilde: Børne- og Undervisningsministeriets uddannelsesstatistik. N (2017) = 6.004 (hf). N (2018) = 6.004 (hf). N (2019) = 6.406 (hf). N (2020) = 6.692 (hf). Karaktererne er opgjort efter bevisår og fremgår således det år, karakteren er skrevet på studentens eksamensbevis.

3.1.2 Positiv udvikling i elevernes karakterer i mundtlig engelsk A

Figur 3-3 illustrerer udviklingen i elevernes årskarakterer i mundtlig engelsk på A- og B-niveau på de treårige uddannelser i perioden 2017 til 2020. På hhx er engelsk obligatorisk på A-niveau, derfor er der ingen årskarakterer i engelsk B. Når gennemsnittet af de mundtlige årskarakterer i engelsk A før reformen (2017, 2018 og 2019) sammenlignes med årskaraktererne efter reformen (2020), ses en positiv udvikling på tværs af stx, hhx og htx. Dette kan være udtryk for, at reformens initiativer om styrket faglighed virker efter intentionen. Samtidig bør der tages forbehold for eventuel påvirkning af forhold relateret til COVID-19-foranstaltningerne i foråret 2020.

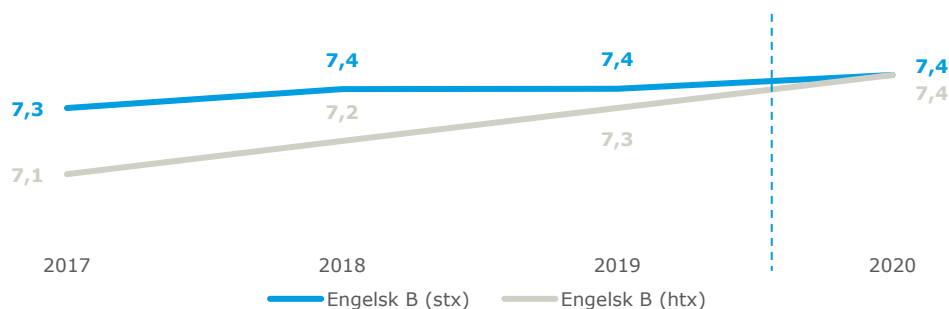
Figur 3-3: Udviklingen i elevernes mundtlige årskarakterer i engelsk A for treårige uddannelser, 2017-2020



Datakilde: Børne- og Undervisningsministeriets uddannelsesstatistik. N (Engelsk A - 2017) = 17.863 (stx), 8.379 (hhx), 1.732 (htx). N (Engelsk A - 2018) = 17.947 (stx), 8.843 (hhx), 1.730 (htx). N (Engelsk A - 2019) = 17.747 (stx), 8.886 (hhx), 1.707 (htx). N (Engelsk A - 2020) = 15.039 (stx), 8.795 (hhx), 1.445 (htx). Karaktererne er opgjort efter bevisår og fremgår således det år, karakteren er skrevet på studentens eksamensbevis.

Hvad angår udviklingen i elevernes mundtlige karakterer i engelsk B, fremgår det af nedenstående figur, at der er sket en lille stigning i htx-elevernes karaktergennemsnit, mens gennemsnittet har været stabilt blandt stx-eleverne over alle årene. Den lille stigning i karakterer blandt htx-eleverne kan indikere, at initiativerne i reformen gradvist begynder at have en positiv indvirkning. Disse karakterer forventes desuden ikke at være påvirkede af de særlige forhold i foråret 2020, da engelsk B som oftest afsluttes i 2.g (i 2019 for elever, som blev studenter i 2020). Dog bør det bemærkes, at der generelt har været en positiv tendens i karaktergennemsnittet fra 2017 til 2020 og dermed også i årene før reformens ikrafttrædelse.

Figur 3-4: Udvikling i elevernes mundtlige årskarakterer i engelsk B for treårige uddannelser, 2017-2020

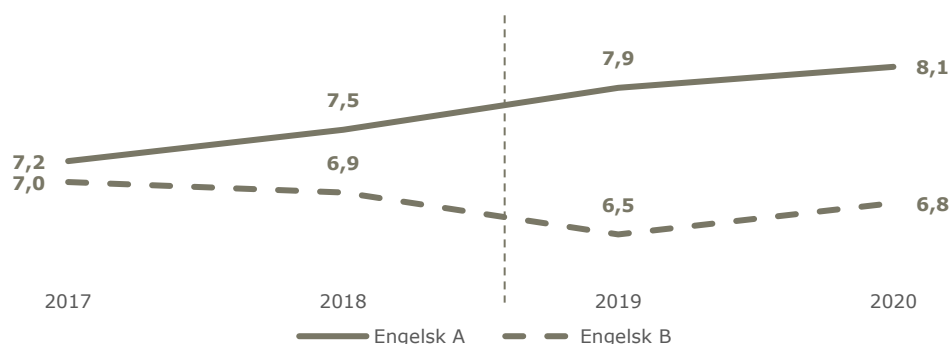


Datakilde: Børne- og Undervisningsministeriets uddannelsesstatistik. N (Engelsk B - 2017) = 8.847 (stx), 2.183 (htx). N (Engelsk B - 2018) = 9.011 (stx), 2.512 (htx). N (Engelsk B - 2019) = 10.091 (stx), 2.816 (htx). N (Engelsk B - 2020) = 11.428 (stx), 2.882 (htx). Karaktererne er opgjort efter bevisår og fremgår således det år, karakteren er skrevet på studentens eksamensbevis.

Figur 3-5 illustrerer udviklingen i hf-elevernes prøvekarakterer i engelsk på A- og B-niveau i perioden 2017 til 2020. Engelsk på B-niveau er obligatorisk på hf-uddannelsen, hvorimod engelsk på A-niveau vælges af ganske få elever hvert år, hvilket skyldes, at det kun er muligt at vælge som en del af en udvidet fagpakke. Sammenlignes hf-elevernes karakterer før reformen (2017 og 2018) med karaktererne blandt hf-elever på den nye reform (2019 og 2020), er elevernes gennemsnitlige karakterer i mundtlig engelsk B generelt faldet. Dette giver således ikke støtte til, at reformens initiativer har haft en positiv indflydelse på elevernes mundtlige karakterer i engelsk B. I samme periode er elevernes karakterer i mundtlig engelsk A steget blandt elever omfattet af reformen (2019 og 2020) sammenlignet med før reformen (2017 og 2018). I den forbindelse er det vigtigt at være opmærksom på, at andelen af hf-elever, som har mulighed for at vælge engelsk på A-

niveau, er faldet markant i samme periode, hvorfor det ændrede elevgrundlag kan være en forklaring på den markante udvikling.

Figur 3-5: Udviklingen i hf-elevernes mundtlige prøvekarakterer i engelsk A og B

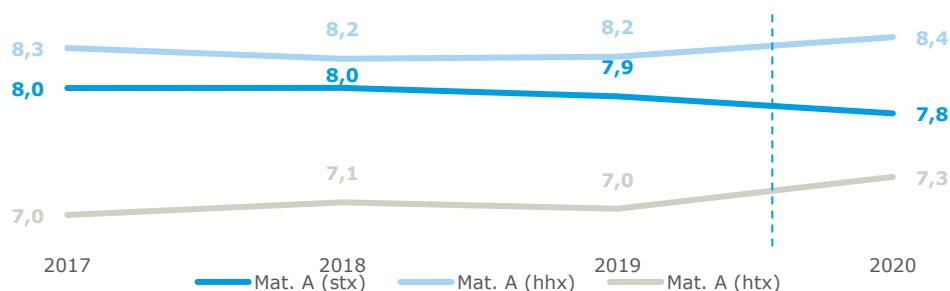


Datakilde: Børne- og Undervisningsministeriets uddannelsesstatistik. N (Engelsk A - 2017) = 717, N (Engelsk A - 2018) = 599, N (Engelsk A - 2019) = 236, N (Engelsk A - 2020) = 138. N (Engelsk B - 2017) = 5.288, N (Engelsk B - 2018) = 5401, N (Engelsk B - 2019) = 6.171, N (Engelsk B - 2020) = 6.555. Karaktererne er opgjort efter bevisår og fremgår således det år, karakteren er skrevet på studentens eksamensbevis.

3.1.3 Stabil udvikling i mundtlig matematik A, men negativ udvikling for matematik B på stx og hhx
 Analysen af udviklingen i elevernes mundtlige karakterer i matematik bygger for de treårige uddannelser på studenters afsluttende årskarakterer i matematik på A- og B-niveau i perioden 2017 til 2020 og for hf-uddannelsen baseres analyserne på prøvekarakterer i matematik A-, B- og C. Resultater for matematik C indgår ikke i analyserne for stx, hhx og htx, hvilket skyldes, at matematik B med reformens indførelse er blevet obligatorisk for størstedelen af eleverne på stx og hhx¹³, hvorfor antallet af elever, som har valgt matematik C, er betydeligt begrænset efter reformens ikrafttrædelse¹⁴.

Figur 3-6 og figur 3-7 illustrerer udviklingen i elevernes årskarakterer i mundtlig matematik på A- og B-niveau på de treårige uddannelser i perioden 2017 til 2020. Blandt elever, som har afsluttet matematik A, er der på tværs af stx, hhx og htx et relativt stabilt karaktergennemsnit over alle år, men dog en svag stigning for hhx og htx fra 2019 til 2020. Disse resultater skal dog læses med forbehold for COVID-19-foranstaltningerne i 2020.

Figur 3-6: Udviklingen i elevernes årskarakterer i matematik A på treårige uddannelser, 2017-2020



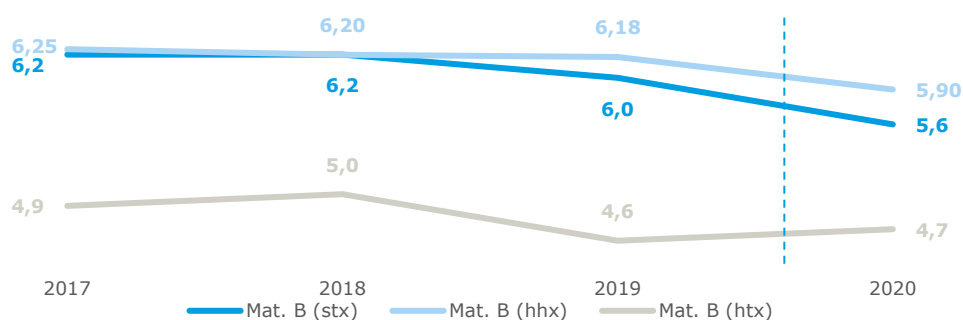
Datakilde: Børne- og Undervisningsministeriets uddannelsesstatistik. N (Matematik A - 2017) = 10.567 (stx), 1.280 (hhx), 3.162 (htx). N (Matematik A - 2018) = 10.826 (stx), 1.482 (hhx), 3.434 (htx). N (Matematik A - 2019) = 11.808 (stx), 1.647 (hhx), 3.724 (htx). N (Matematik A - 2020) = 12.433 (stx), 1.853 (hhx), 3.515 (htx). Karaktererne er opgjort efter bevisår og fremgår således det år, karakteren er skrevet på studentens eksamensbevis.

¹³ Det er muligt for elever at vælge matematik på C-niveau, hvis eleven har flere end tre fremmedsprog eller hvis eleven har tre fremmedsprog på mindst A-, A- og B-niveau.

¹⁴ I 2020 modtog 690 elever på stx årskarakterer i matematik C, mens det samme gjorde sig gældende for 77 hhx-elever.

Sammenholdes resultaterne blandt elever som afsluttede matematik på B-niveau hhv. før og efter reformens ikrafttrædelse (Figur 3-7), ses en negativ udvikling blandt stx- og hhx-elever, mens der er en svagt positiv udvikling blandt htx-elever. Med reformen indførtes der større ændringer i læreplanen for matematik, og den negative udvikling blandt stx- og hhx-elever skal muligvis ses i dette lys. Nedgangen i karaktererne for matematik B for stx og hhx i 2019 kan desuden skyldes, at matematik B med reformen blev obligatorisk for størstedelen af eleverne¹⁵. Dermed er elevgruppen i 2019 vokset til også at inkludere elever, som tidligere ville have valgt matematik C, hvilket kan være en forklaring på nedgangen i gennemsnittet. Disse karakterer forventes ikke at være påvirkede af de særlige forhold i foråret 2020, da matematik B som oftest afsluttes i 2.g (i 2019 for elever, som blev studenter i 2020).

Figur 3-7: Udviklingen i elevernes årskarakterer i matematik B på treårige uddannelser, 2017-2020

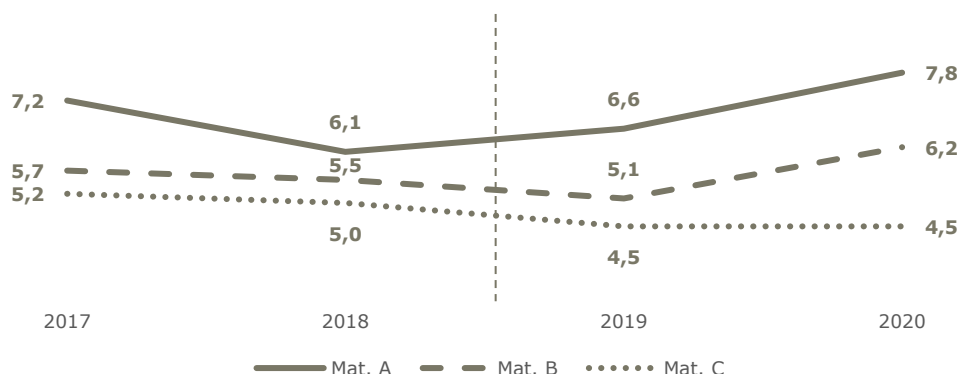


Datakilde: Børne- og Undervisningsministeriets uddannelsesstatistik. N (Matematik B - 2017) = 13.142 (stx), 5.207 (hhx), 749 (htx). N (Matematik B - 2018) = 13.535 (stx), 5.598 (hhx), 808 (htx). N (Matematik B - 2019) = 13.950 (stx), 5.857 (hhx), 800 (htx). N (Matematik B - 2020) = 13.327 (stx), 6.865 (hhx), 810 (htx). N (Matematik C - 2017) = 3.061 (stx), 1.897 (hhx). Karaktererne er opgjort efter bevisår og fremgår således det år, karakteren er skrevet på studentens eksamensbevis.

Figur 3-8 illustrerer udviklingen i hf-elevers mundtlige prøvekarakterer i matematik på A-, B- og C-niveau i perioden 2017 til 2020. Blandt hf-elever på matematik C er der generelt sket et fald i hf-elevers gennemsnitlige mundtlige karakterer fra før (2017 og 2018) til efter reformen (2019 og 2020). For matematik B ses tilsvarende et fald i hf-elevers karakterer, når karaktererne sammenholdes blandt elever, som ikke var en del af reformen (2017 og 2018) med karakterer blandt elever, som var omfattet af reformen (2019). Herefter er der dog en markant stigning i karaktergennemsnittet for 2. årgang af hf-elever, som afsluttede matematik B og var omfattet af reformen (2020). En stor del af forklaringen kan sandsynligvis findes i, at kun få elever var til mundtlig prøve i matematik B i 2020 grundet COVID-19-foranstaltningerne, hvorfor en stor del af elevernes prøvekarakterer er afsluttende standpunktskarakterer (årskarakterer), der er ophøjet til prøvekarakterer. Der generelt store udsving i elevernes karakterer i matematik A over årene, hvilket kan skyldes, at matematik A kun er muligt at vælge til på en udvidet fagpakke, hvorfor gennemsnittene generelt baserer sig på et meget begrænset antal observationer.

¹⁵ Det er muligt for elever at vælge matematik på C-niveau, hvis eleven har flere end tre fremmedsprog eller hvis eleven har tre fremmedsprog på mindst A-, A- og B-niveau.

Figur 3-8: Udviklingen i hf-elevenes mundtlige prøvekarakterer i matematik A, B og C, 2017-2020

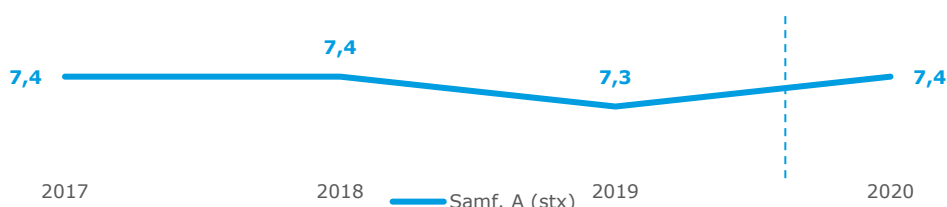


Datakilde: Børne- og Undervisningsministeriets uddannelsesstatistik. N (Matematik A - 2017) = 73, N (Matematik A - 2018) = 56, N (Matematik A - 2019) = 122, N (Matematik A - 2020) = 82. N (Matematik B - 2017) = 2.179, N (Matematik B - 2018) = 2.348, N (Matematik B - 2019) = 2.331, N (Matematik B - 2020) = 2.390. N (Matematik C - 2017) = 3.755, N (Matematik C - 2018) = 3.600, N (Matematik C - 2019) = 3.952, N (Matematik C - 2020) = 4.221. Karaktererne er opgjort efter bevisår og fremgår således det år, karakteren er skrevet på studentens eksamensbevis.

3.1.4 Enkelte tegn på positiv udvikling i elevernes karakterer i mundtlig samfundsfag

Figur 3-9 illustrerer udviklingen i elevernes årskarakterer i mundtlig samfundsfag på A-niveau i perioden. Relativt mange stx-elever vælger samfundsfag på A-niveau, mens det samme gælder for ganske få elever på de erhvervsgymnasiale uddannelser og hf¹⁶. På hf er dette desuden også kun muligt på de udvidede fagpakker. Analysen af elevernes mundtlige karakterer i samfundsfag A er derfor udelukkende baseret på stx-eleverne årskarakterer i perioden 2017 til 2020¹⁷. Det fremgår af figuren nedenfor, at stx-elevernes mundtlige karakterer i samfundsfag A har ligget stabilt i hele perioden. Der kan således ikke spores tegn på, at reformen har medført et øjet fagligt niveau i samfundsfag på A-niveau.

Figur 3-9: Udvikling i elevernes mundtlige årskarakterer i samfundsfag A, 2017-2020



Datakilde: Børne- og Undervisningsministeriets uddannelsesstatistik. N (2017 - samfundsfag A) = 9.729 (stx), N (2018 - samfundsfag A) = 10.405 (stx), N (2019 - samfundsfag A) = 10.855 (stx), N (2020 - samfundsfag A) = 11.922 (stx). Karaktererne er opgjort efter bevisår og fremgår således det år, karakteren er skrevet på studentens eksamensbevis.

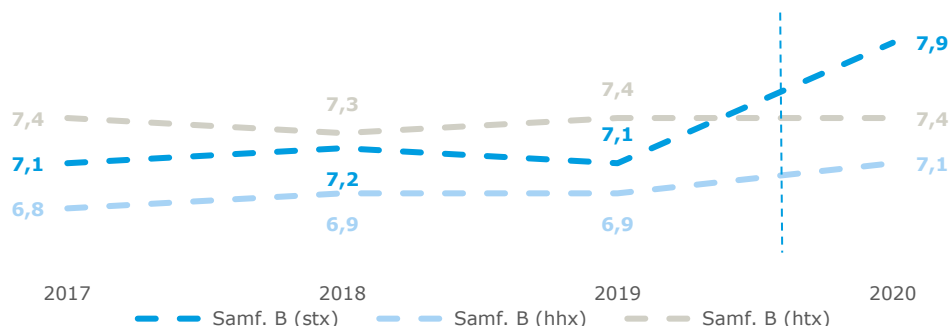
Til gengæld kan der observeres markante stigninger i elevernes mundtlige årskarakterer i samfundsfag på B-niveau på stx og i nogen grad på hhx. Det fremgår af nedenstående figur. Disse karakterer forventes ikke at være påvirkede af de særlige forhold i foråret 2020, da samfundsfag B

¹⁶ I perioden 2017-2020 er der mundtlige karakterer i Samfundsfag A for hhv. 43, 48, 66 og 29 elever på hhx. I perioden 2017-2019 er der skriftlige karakterer i Samfundsfag A for hhv. 9, 8 og 11 htx-elever (kilde: uddannelsesstatistik.dk). I 2020 er der skriftlige karakterer i samfundsfag for fire elever på hf. Det beskedne datagrundlag betyder, at statistikken for hhx og htx viser store udsving fra år til år, som snarere afspejler de meget få observationer end en egentlig udvikling. Derfor rapporteres der ikke på udviklingen i hf-, hhx- og htx-elevernes skriftlige karakterer i Samfundsfag A.

¹⁷ På 2-årigt hf er samfundsfag C en obligatorisk del af kultur- og samfundsfagsgruppen. Med reformen blev det muligt at udtrække samfundsfag C til den enkeltfaglige eksamen, hvilket første gang blev realiseret i vintereksamen 2019. Derfor er der ikke et sammenligningsgrundlag før reformen for samfundsfag C. Analysen af hf-elevenes faglige udvikling i samfundsfag er således baseret på mundtlige prøvekarakterer i samfundsfag på B-niveau. Ganske få elever på hf vælger samfundsfag på A-niveau, hvorfor karakterer derfor ikke indgår i analysen.

som oftest afsluttes i 2.g (i 2019 for elever, som blev studenter i 2020). I den forbindelse skal det dog bemærkes, at der efter reformens ikrafttrædelse er betydeligt færre stx-elever, som har valgt samfundsfag på B-niveau sammenlignet med før reformen (fra 5.980 elever i 2019 til 1.900 elever i 2020), hvilket kan have betydning for gennemsnittet.

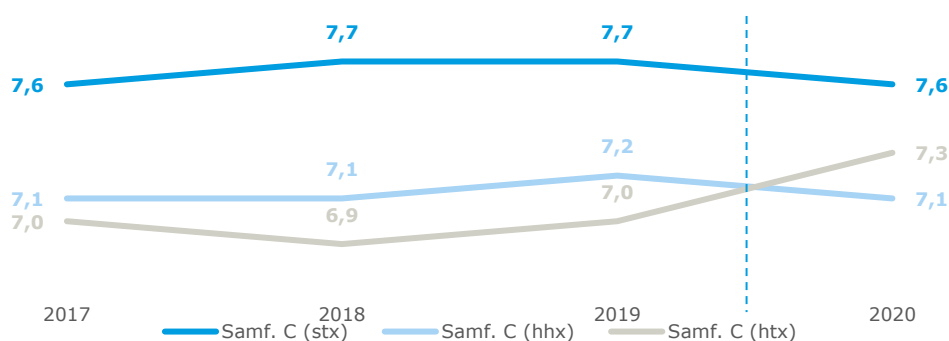
Figur 3-10: Udvikling i elevernes mundtlige årskarakterer i samfundsfag B, 2017-2020



Datakilde: Børne- og Undervisningsministeriets uddannelsesstatistik. N (2017 – samfundsfag B) = 6.447 (stx), 1.101 (hhx), 869 (htx), 1.975 (hf). N (2018 – samfundsfag B) = 6.105 (stx), 986 (hhx), 1.046 (htx), 1.887 (hf). N (2019 – samfundsfag B) = 5.980 (stx), 881 (hhx), 1.123 (htx), 3.861 (hf). N (2020 – samfundsfag B) = 1.900 (stx), 998 (hhx), 713 (htx), 4.203 (hf). Karaktererne er opgjort efter bevisår og fremgår således det år, karakteren er skrevet på studentens eksamensbevis.

Karaktergennemsnittene i samfundsfag på C-niveau er stabilt over hele perioden for både stx og hhx, mens der ses en stigning i karaktergennemsnittet blandt htx-elever. De følgende år vil vise, om der er tale om en blivende tendens. Disse karakterer forventes ikke at være påvirkede af de særlige forhold i foråret 2020, da samfundsfag C som oftest afsluttes i 1.g (i 2018 for elever, som blev studenter i 2020).

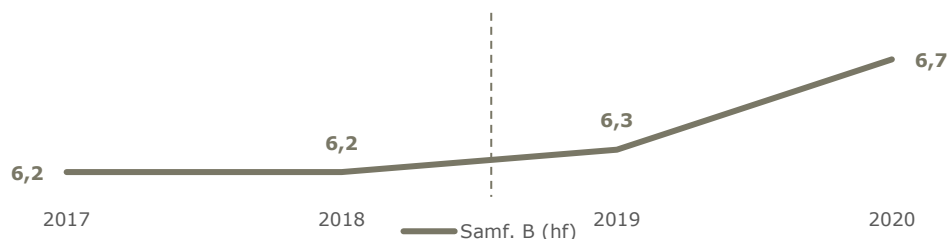
Figur 3-11: Udvikling i elevernes mundtlige årskarakterer i samfundsfag C, 2017-2020



N (2017 – samfundsfag C) = 10.665 (stx), 7.245 (hhx), 3.048 (htx), N (2018 – samfundsfag C) = 10.543 (stx), 7.834 (hhx), 3.198 (htx), N (2019 – samfundsfag C) = 11.065 (stx), 7.966 (hhx), 3.414 (htx), N (2020 – samfundsfag C) = 12.638 (stx), 7.783 (hhx), 3.615 (htx). Karaktererne er opgjort efter bevisår og fremgår således det år, karakteren er skrevet på studentens eksamensbevis.

Endelig peger analyser af hf-elevers prøvekarakterer i mundtlig samfundsfag på B-niveau på, at der er sket en positiv udvikling i elevernes karakter i 2020 (se figur 3-12). Da den positive udvikling særligt kommer til udtryk blandt den anden årgang af hf-elever på reformen (2020), kan det være et tegn på, at karaktergennemsnittet er påvirket af COVID-19-foranstaltningerne i foråret 2020.

Figur 3-12: Udviklingen i hf-elevenes mundtlige prøvekarakterer i samfundsfag B, 2017-2020



Datakilde: Børne- og Undervisningsministeriets uddannelsesstatistik. N (2017 – samfundsfag B) = 1.975 (hf). N (2018 – samfundsfag B) = 1.887 (hf). N (2019 – samfundsfag B) = 3.861 (hf). N (2020 – samfundsfag B) = 4.203 (hf). Karaktererne er opgjort efter bevisår og fremgår således det år, karakteren er skrevet på studentens eksamensbevis.

3.2 Elevernes trivsel

Analyserne af elevernes trivsel baseres på førsteårselevenes trivsel fra elevsurveyen¹⁸. Elevernes trivsel undersøges ved hjælp af to indeks for henholdsvis generel trivsel i skolen¹⁹ og faglig trivsel²⁰. De to indeks er ikke identiske med de indeks, der beregnes på baggrund af den nationale trivselsmåling.

Evalueringen viser, at 1.g- og 1.hf-elevenes generelle trivsel i skolen såvel som den faglige trivsel var høj både før og efter reformen og på tværs af alle de gymnasiale uddannelser. I 2020 ligger elevernes generelle trivsel lige over fire på en skala fra et til fem, mens deres faglige trivsel ligger lige under fire. Dette fremgår af figur 3-13.

3.2.1 Både positive og negative tendenser i elevernes trivsel

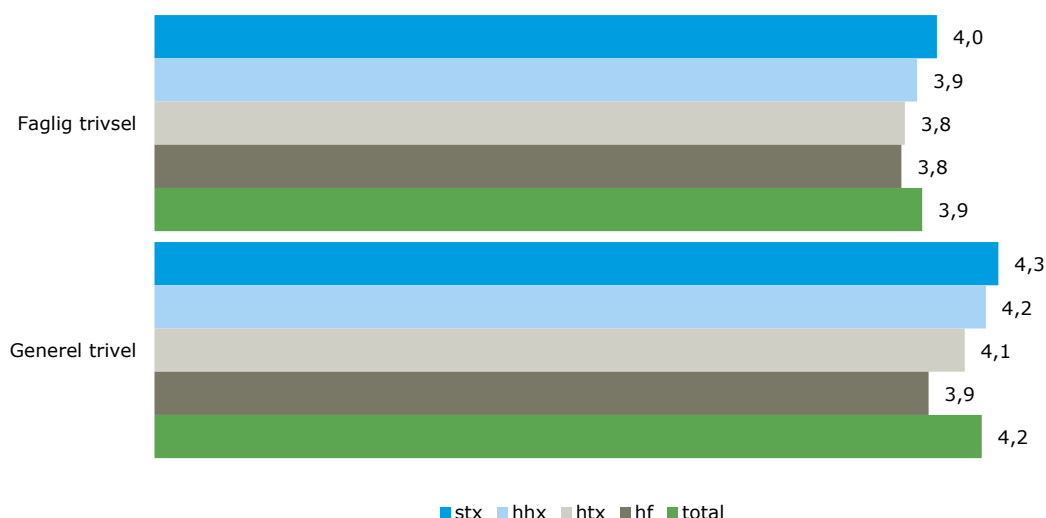
Sammenholdes elevernes faglige og generelle trivsel i 2020 med elevernes faglige og generelle trivsel før reformen, er der sket en signifikant positiv udvikling blandt elever på stx og hhx. På htx er der ingen forskel på elevernes generelle trivselsniveau før reformen (i 2017) og trivselsniveauet i 2020, mens der blandt hf-elever er sket en signifikant negativ udvikling i elevernes trivsel. Hf-eleverne har i alle fire år givet udtryk for, at de trives mindre godt end eleverne på de treårige uddannelser.

¹⁸ Data fra den første nationale måling af trivslen i de gymnasiale uddannelser blev gennemført første gang i skoleåret 2018/19. Det betyder, at der ikke findes nationale data om trivsel før andet skoleår efter, reformen trådte i kraft. Dette er grunden til, at analysen af elevtrivslen baseres på surveydata indsamlet blandt elever på de ca. 90 skoler i surveypanelet.

¹⁹ Indekset over elevernes generelle trivsel i skolen er baseret på fire spørgsmål fra elevsurveyen: Er du glad for din skole? Er du glad for din klasse? Føler du dig tryk i skolen? Jeg føler, at jeg hører til på min skole.

²⁰ Indekset over elevernes faglige trivsel er baseret på tre spørgsmål fra elevsurveyen: Undervisningen motiverer mig til at lære nyt; Lærerne giver mig faglig hjælp, hvis jeg har brug for det; Jeg kan godt lide at gå i skole. Gennemsnittet af den faglige trivsel blandt eleverne på de treårige uddannelser er et uvægtet gennemsnit, hvor hver uddannelse tæller lige meget uanset forskelle i antal elevbesvarelser.

Figur 3-13: Indeks over elevernes generelle og faglige trivsel (5 = maks. score) (Elev, 2020)



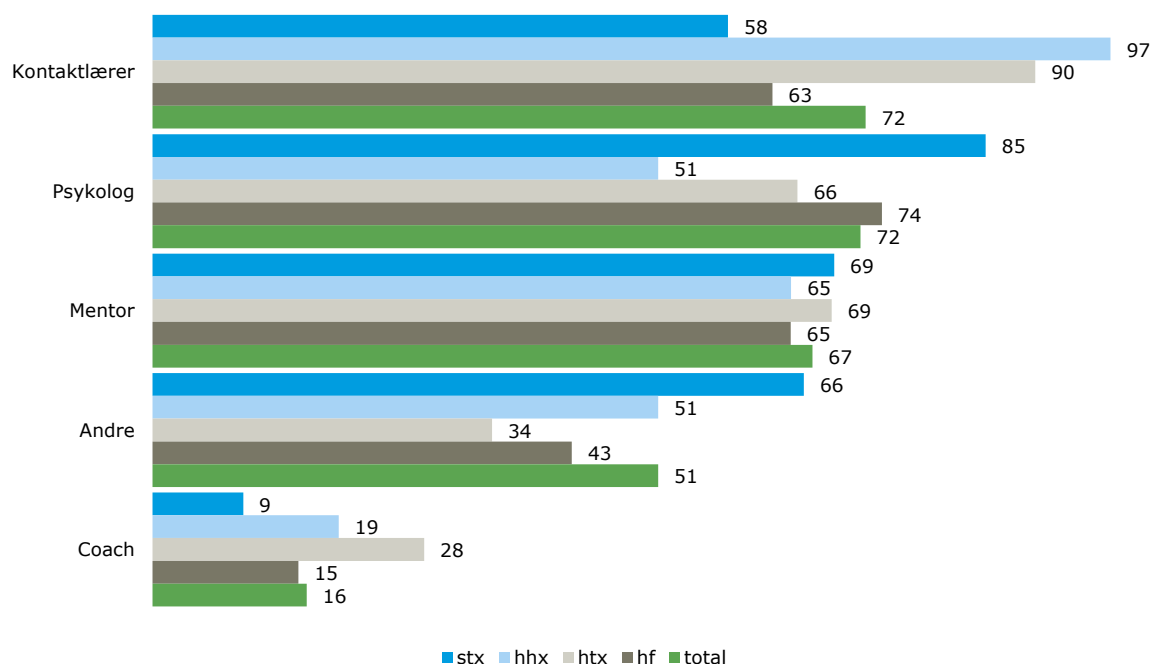
Note: Figuren viser den faglige og generelle trivsel blandt eleverne på de treårige uddannelser samt hf baseret på to indeks skaleret fra 1-5. Indekset over den faglige trivsel bygger på elevernes vurdering af følgende udsagn: "Undervisningen motiverer mig til at lære nyt", "Lærerne giver faglig hjælp, hvis jeg har brug for det", "jeg kan godt lide at gå i skole". Alle spørgsmål er skaleret fra 1-5. For de to første spørgsmål går svarkategorierne fra 'aldrig' til 'meget tit' mens det sidste spørgsmål går fra 'meget uenig' til 'meget enig'. Indekset over generel trivsel bygger på følgende spørgsmål: "Er du glad for din skole?", "Er du glad for din klasse?", "Hvor ofte føler du dig tryk i skolen?", "Jeg føler, jeg hører til på min skole". Alle spørgsmål er skaleret fra 1-5. For de tre første spørgsmål går svarkategorierne fra 'aldrig' til 'meget tit', mens det sidste spørgsmål går fra 'meget uenig' til 'meget enig'. Tallene i figuren er angivet i procent. N = 5.798 (stx), 4.018 (hhx), 2.129 (hf), 13.477 (total).

3.2.2 Skolernes beredskab målrettet elever i mistrivsel er forholdsvis uændret

I spørgeskemaundersøgelsen er lederne blevet spurgt, hvilken form for støtte og vejledning skolen stiller til rådighed for elever, der enten mistrives eller er frafaldstruede. Lederne besvarede, at der ikke er sket ændringer i skolernes beredskab målrettet elever, som mistrives eller er frafaldstruet, siden reformen trådte i kraft. Kun på hhx ses en signifikant stigning i brugen af kontaktlærere, når en elev mistrives eller er frafaldstruet. Stigningen er på hhv. 15 procentpoint for elever, der ikke trives, og 16 procentpoint for elever, der er frafaldstruet, når skoleåret 2017/18 og 2019/20 sammenlignes.

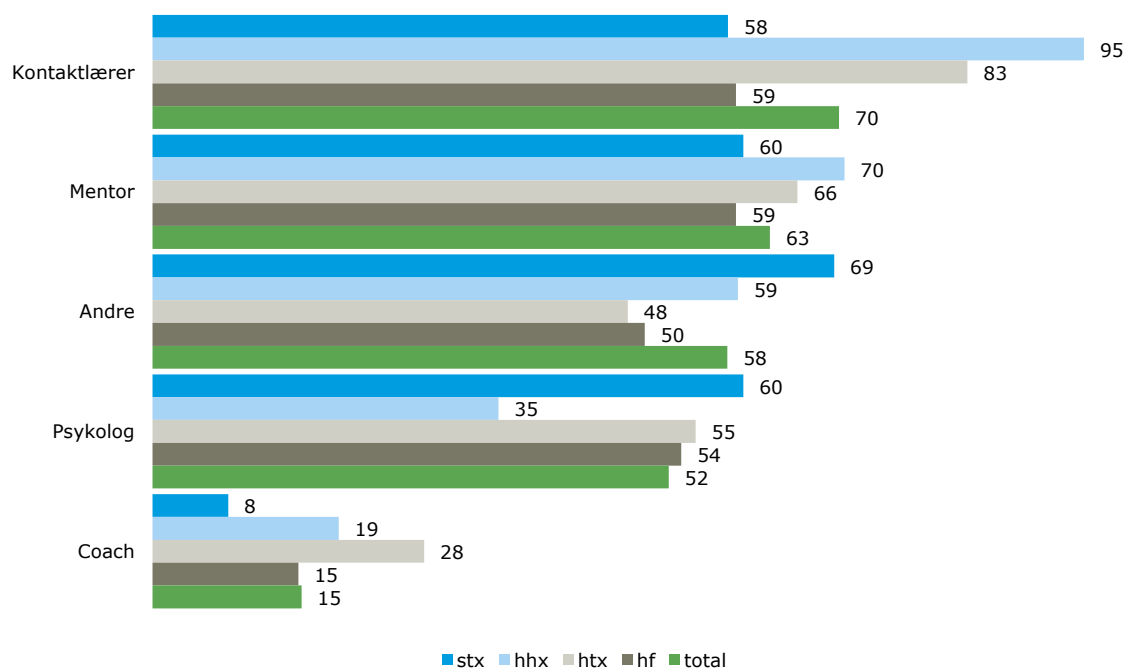
I skoleåret 2019/20 var de mest udbredte former for støtte og vejledning til elever, som ikke trives, ifølge lederne, psykologhjælp på stx og hf (hhv. 85 pct. og 72 pct.) samt kontaktlærere på hhx og htx (hhv. 97 pct. og 90 pct.). For elever, der er frafaldstruet, var de mest udbredte former for beredskab på skolerne hhv. "andre" på stx (69 pct.), kontaktlærere på hhx og htx (hhv. 95 pct. og 83 pct.) samt kontaktlærere og mentor på hf (59 pct.).

Figur 3-14: Hvilken form for støtte og vejledning stiller skolen til rådighed for elever, der ikke trives? (Ledere, 2020)



Note: Spørgsmålet er stillet til alle skoleledere på de treårige uddannelser samt hf. Tallene i figuren er angivet i procent. Andelen summerer ikke til 100, da det har været muligt at sætte flere kryds. N = 65 (stx), 37 (hhx), 29 (htx), 54 (hf), 185 (total).

Figur 3-15: Hvilken form for støtte og vejledning stiller skolen til rådighed for elever, der er frafaldstruet? (Ledere, 2020)



Note: Spørgsmålet er stillet til alle skoleledere på de treårige uddannelser samt hf. Tallene i figuren er angivet i procent. Andelen summerer ikke til 100, da det har været muligt at sætte flere kryds. N = 65 (stx), 37 (hhx), 29 (htx), 54 (hf), 185 (total).

Tilsvarende er lærerne spurgt ind til, om de ved, hvordan de skal forholde sig, hvis en elev mistrives eller er frafaldstruet. Langt størstedelen af lærerne er enige i, at de ved, hvad de skal gøre, hvis de ser, at en elev mistrives (82 pct.), eller ser, at en elev er frafaldstruet (80 pct.). Sammenlignes lærernes besvarelser i 2020 med lærernes besvarelser i 2018, er der signifikant flere lærere, som er enige i, at de ved, hvordan de skal forholde sig i forhold til mistrivsel og frafald i 2020 end i 2018²¹.

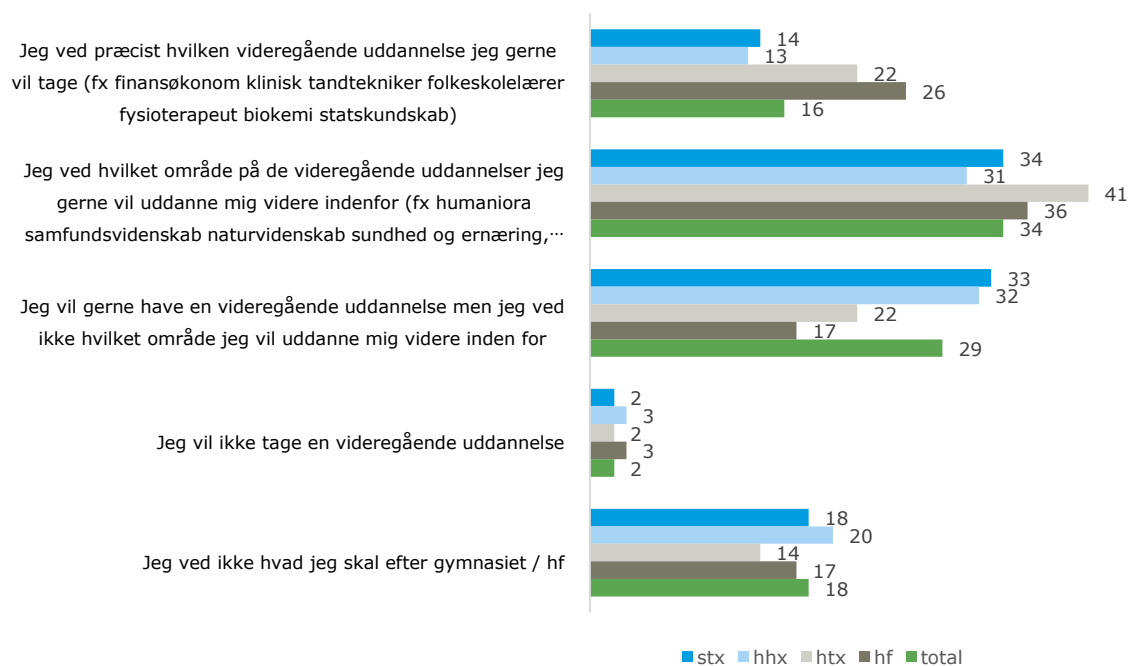
3.3 Elevernes perspektiver på overgang til videregående uddannelse

Et centralt mål med reformen er at etablere nye studieretninger med en tydelig faglig profil målrettet videregående uddannelser. I den forbindelse er eleverne spurgt ind til deres overvejelser i forhold til deres fremtidige valg af videregående uddannelse.

Af spørgeskemaundersøgelsen fremgår det, at fire ud af fem elever (80 pct.) – på tværs af 1.-3.g og på tværs af de gymnasiale uddannelser – gerne vil have en videregående uddannelse. Halvdelen af eleverne (50 pct.) ved, hvilken uddannelse eller hvilket område på de videregående uddannelser de gerne vil uddanne sig videre indenfor, mens de resterende 30 pct. gerne vil tage en videregående uddannelse, men er uafklarede om retningen. 18 pct. af eleverne ved ikke, hvad de skal efter gymnasiet, og to pct. vil ikke tage en videregående uddannelse. Dette fremgår af figur 3-16.

Når der skelnes mellem uddannelser, fremgår det, at stx-, hhx- og htx-elevernes perspektiver for videregående uddannelser ikke har flyttet sig i løbet af de tre år, der er gået, siden reformen trådte i kraft. Blandt hf-eleverne er der sket mindre forskydninger, idet fem procentpoint færre i 2019/20 end i 2016/17 ved præcist, hvilken videregående uddannelse de gerne vil tage, og fem procentpoint flere ved hvilket område, de gerne vil videreuddanne sig indenfor. Hf- og htx-eleverne har alle år været mere afklarede om ønsker til videregående uddannelse end eleverne på stx og hhx.

Figur 3-16: Hvilke af nedenstående udsagn passer bedst på dig? (Elever, 2020)



Note: Spørgsmålene er stillet til alle elever på de treårige uddannelser samt hf. Tallene i figuren er angivet i procent. N = 5.798 (stx), 4.018 (hhx), 2.129 (htx), 1.532 (hf), 13.477 (total).

²¹ Spørgsmålet er ikke stillet i 2017, hvorfor det ikke er muligt at sammenligne besvarelserne med før reformens ikrafttrædelse.

4. GRUNDFORLØBET OG VALG AF STUDIERETNING PÅ DE TREÅRIGE UDDANNELSER

En af intentionerne med reformen er, at eleverne gennem et bedre og kortere grundforløb på de treårige gymnasiale uddannelser skal få en god start i gymnasiet, hvor afklaring af faglige interesser og forudsætninger er i fokus. Dermed er det hensigten, at grundforløbet skal bidrage til elevernes afklaring af deres valg af studieretning samt ruste dem til at gennemføre den valgte studieretning²².

I vejledningen til grundforløbet på hhx, htx og stx²³ står der:

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

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

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

1. Tilrettelæggelse af det nye grundforløb
2. Elevernes afklaringsproces og valg af studieretning
3. Overgang til studieretning.

Indledningsvis sammenfattes de centrale pointer vedrørende implementering af det nye grundforløb i boksen på næste side.

²² Aftale mellem regeringen, Socialdemokratiet, Dansk Folkeparti, Liberal Alliance, Det Radikale Venstre, Socialistisk Folkeparti og Det Konservative Folkeparti om styrkede gymnasiale uddannelser (2016), s. 7

²³ Grundforløbet på hhx, htx og stx. Vejledning til lov og bekendtgørelse (Undervisningsministeriet, Styrelsen for Undervisning og Kvalitet, Gymnasie- og Tilsynskontoret), s. 2.

Boks 4-1: Kapitlets hovedpointer

Det nye og kortere grundforløb har to overordnede formål: At støtte elevernes afklaring af studieretningsvalget samt at forberede eleverne fagligt på den videre undervisning i studieretningerne. Evalueringen viser, at skolerne generelt er godt på vej med at skabe et grundforløb med en afklarende funktion. Til gengæld er der tegn på, at lærerne – som i de foregående år – oplever grundforløbet som for fagligt kompakt.

En betydelig andel af lærerne oplever stadig grundforløbet som kompakt: I tredje skoleår efter reformen oplever en betydelig andel af lærerne fortsat, at det er svært at sikre, at eleverne når igennem de faglige aktiviteter og det faglige stof, som de skal i løbet af grundforløbet. Blandt stx-lærerne er der imidlertid sket en positiv udvikling, idet lærerne siden skoleåret 2017/18 gradvist er blevet mere enige i, at det er nemt at nå igennem det faglige stof og aktiviteterne. Der er således sket en signifikant stigning fra skoleåret 2017/18 til 2019/20 i stx-lærernes vurdering heraf.

Eleverne får et større udbytte af grundforløbet end tidligere: Siden 2017/18 er der sket en støt stigning i elevernes vurdering af, om grundforløbet bidrager til en forventningsafstemning om det videre gymnasieforløb. På stx og hhx oplever en større andel af eleverne end tidligere, at grundforløbet bidrager til deres afklaring af studieretningsvalget. En større andel af eleverne på tværs af uddannelser skifter tilsvarende mening om studieretning i løbet af grundforløbet, når man sammenligner alle tre skoleår efter reformen med elevernes besvarelser før reformen. Det indikerer, at skolerne i højere grad end tidligere er lykkedes med at udfordre elevernes umiddelbare præferencer og valg. Endelig er 1.g-eleverne siden skoleåret 2018/19 gennemsnitligt blevet mere enige i, at de har et godt overblik over, hvilke muligheder og begrænsninger for videregående uddannelse deres studieretning medfører.

Ingen markante ændringer af de afklarende aktiviteter: Ligesom i de tidligere undersøgte år er skolerne mest tilbøjelige til at introducere eleverne til de forskellige studieretninger gennem en mundtlig introduktion fra undervisere på skolen, ved at eleverne prøver at arbejde med udvalgte fag fra forskellige studieretninger og gennem skriftligt materiale som vejledninger. Flertallet af eleverne svarer, at de har modtaget en generel, tværfaglig introduktion til fagområderne. Endelig oplever halvdelen af eleverne, at evalueringssamtalen fokuserede på deres studieretningsvalg.

Elevernes bevæggrunde for valg af studieretning er overordnet uændrede, siden reformen trådte i kraft: Således svarer hovedparten af eleverne fortsat, at de vælger studieretning på grund af faglig interesse. Imidlertid er det blevet mindre vigtigt for deres valg, at studieretningens fag interesserer dem, at studieretningen peger frem mod en bestemt videregående uddannelse og at studieretningen holder deres muligheder åbne med hensyn til videregående uddannelser.

Et fåtal af elever fortryder deres valg af studieretning efter grundforløbet: Langt størstedelen af eleverne holder fast i deres valg af studieretning efter grundforløbet. Blandt elever på stx og htx er andelen af elever, der har fortrudt deres valg, dog steget en smule mellem skoleårene 2018/19 og 2019/20.

En større andel af elever tilkendegiver, at omfanget af sociale introforløb i overgang fra grundforløb til studieretning er tilstrækkeligt: Der er sket en stigning i andelen af elever, som angiver, at der blev gennemført sociale introforløb, og at omfanget var tilstrækkeligt fra skoleåret 2018/19 til 2019/20. Dog svarer to ud af fem elever i 2019/20, at der ikke blev gjort nok, eller at skolen slet ikke gjorde noget for at lette den sociale overgang fra grundforløb til studieretning.

4.1 Tilrettelæggelse af det nye grundforløb

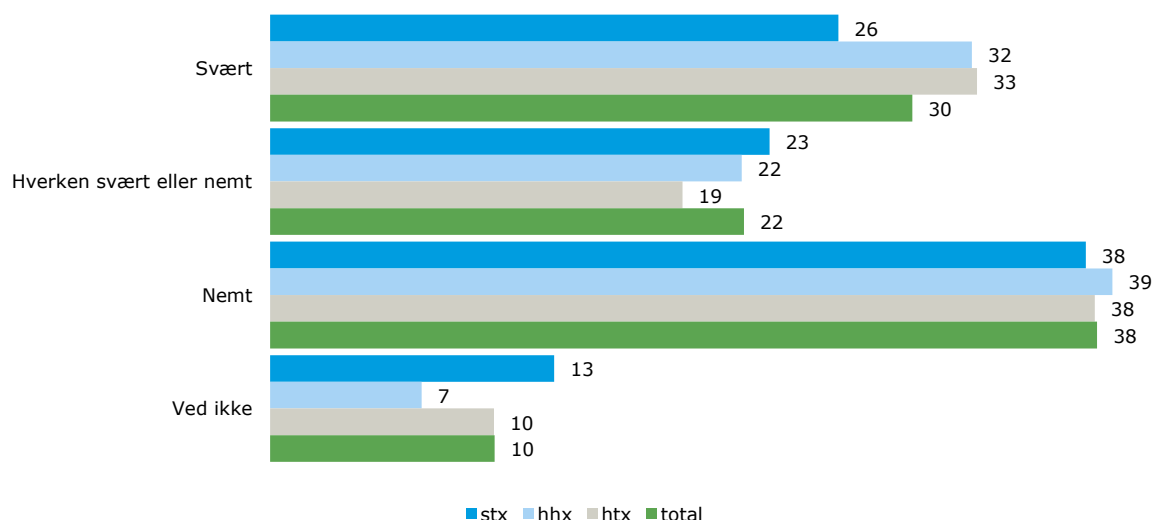
I dette afsnit gives en status på implementeringen af grundforløbet, herunder de afklarende aktiviteter (introduktion til studieretningerne og evalueringssamtalen).

4.1.1 Lærerne oplever stadig grundforløbet som fagligt kompakt

Evalueringen af første gennemløb efter reformen viste, at det nye grundforløb pressede særligt lærerne. Lærerne oplevede især, at grundforløbet var meget kompakt, hvilket gjorde det udfordrende at sikre, at eleverne nåede igennem det faglige indhold og dermed ruste dem fagligt til det videre gymnasieforb. Sidste års evaluering af andet gennemløb viste, at der fortsat var en betydelig andel af lærerne (30 pct.), som oplevede, at det var svært at sikre, at eleverne nåede igennem de faglige aktiviteter og det faglige stof, de skulle i løbet af grundforløbet.

Analysen af dette års surveydata viser, at der samlet set ikke er sket en signifikant udvikling fra skoleåret 2018/19 til 2019/20 i lærernes vurdering af, om det er let eller svært at sikre, at eleverne når igennem de faglige aktiviteter og det faglige stof på grundforløbet. Ca. to ud af fem lærere (38 pct.) angiver, at det overvejende er nemt og lidt under en tredjedel af lærerne (30 pct.) svarer, at det overvejende er svært. Blandt stx-lærerne er der imidlertid sket en positiv udvikling, idet lærerne siden skoleåret 2017/18 gradvist er blevet mere enige i, at det er nemt at nå igennem det faglige stof og aktiviteterne. Der er således sket en signifikant stigning fra skoleåret 2017/18 til 2019/20 i stx-lærernes vurdering heraf.

Figur 4-1: Hvor nemt eller svært oplever du, at det er at sikre, at eleverne når igennem de faglige aktiviteter og det faglige stof, som de skal i løbet af grundforløbet? (Lærere, 2020)



Note: Spørgsmålet er stillet til alle lærere på de treårige uddannelser. Svarkategorierne går fra 1 (meget svært) til 10 (meget nemt). Svarkategorierne 1-4 er slået sammen til 'svært', 5-6 til 'hverken svært eller nemt' og 7-10 til 'nemt'. Tallene i figuren er angivet i procent. N = 473 (stx), 386 (hhx), 184 (htx), 1.043 (total).

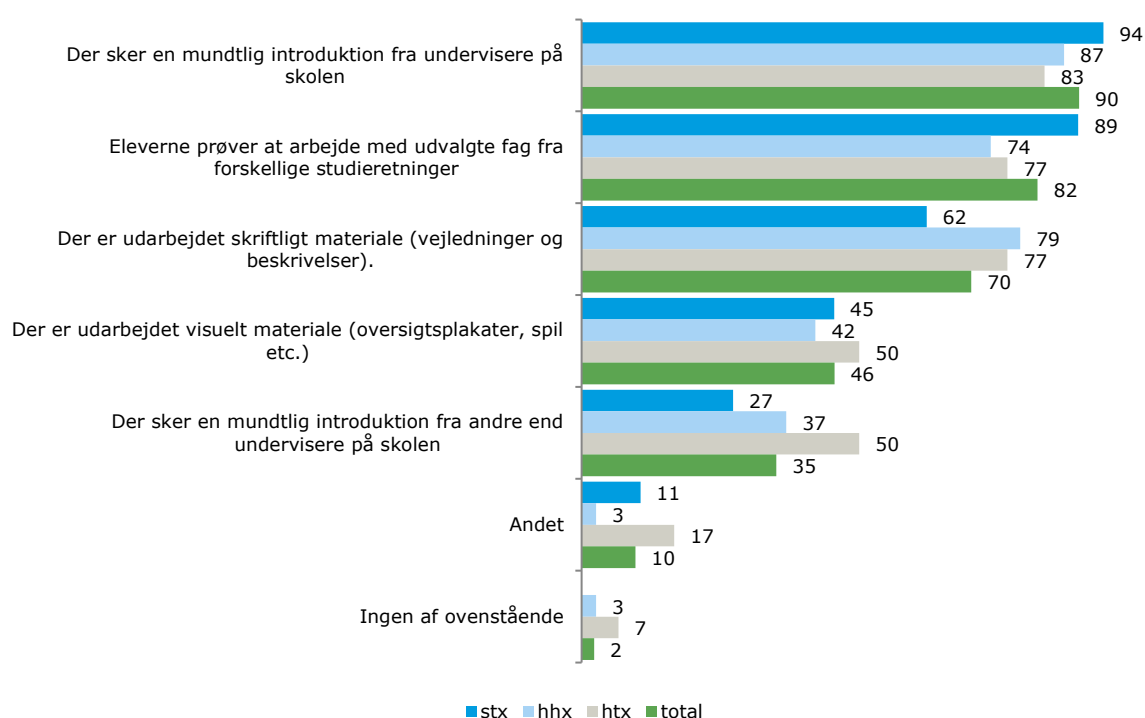
4.1.2 Ingen ændringer i aktiviteter, som introducerer eleverne til studieretningerne

Et centralt formål med grundforløbet er at introducere eleverne til de studieretninger, som de kan vælge imellem, på en måde, som understøtter eleverne i at træffe et kvalificeret valg²⁴.

²⁴ Antallet af studieretninger blev i forbindelse med reformen reduceret til 18 på stx og htx og 13 på hhx. Den enkelte skole skal ikke udbyde alle studieretninger, men beslutter selv, hvilke studieretninger den udbyder.

I spørgeskemaundersøgelsen er lederne blevet spurgt, hvordan skolen konkret arbejder med at introducere eleverne til de forskellige studieretninger for derigennem at kvalificere elevernes studieretningsvalg. Dette års evaluering viser, at skolernes måde at introducere eleverne til de forskellige studieretninger ikke har ændret sig signifikant fra skoleåret 2018/19 til skoleåret 2019/20. Lige som sidste år angiver hovedparten af lederne, at skolerne introducerer eleverne til studieretningerne via en mundtlig introduktion fra underviserne på skolen (90 pct.) og ved, at eleverne prøver at arbejde med udvalgte fag fra forskellige studieretninger (82 pct.). På flere skoler foregår introduktionen desuden gennem udarbejdelse af skriftligt materiale i form af vejledninger og beskrivelser (70 pct.). Besvarelser fra ledere på de forskellige uddannelser fremgår af figuren nedenfor.

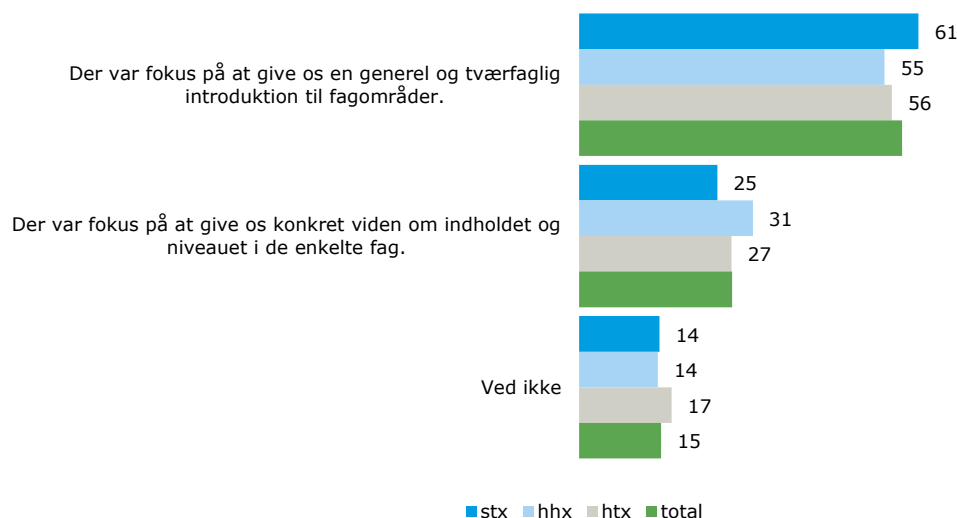
Figur 4-2: På hvilke af følgende måder arbejder I på grundforløbet konkret med at introducere eleverne til de forskellige studieretninger? (Ledere, 2020)



Note: Spørgsmålet er stillet til alle skoleledere på de treårige uddannelser. Tallene i figuren er angivet i procent. Andelenes summerer ikke til 100, da det har været muligt at sætte flere kryds. N = 66 (stx), 38, (hhx), 30 (htx), 134 (total).

Elevbesvarelserne viser, at lidt over halvdelen af de elever, som gik i 1.g i skoleåret 2019/20, fik information om studieretningerne gennem en generel og tværfaglig introduktion til fagområder (58 pct.) frem for at modtage konkret viden om indholdet og niveauet i de enkelte fag (27 pct.). Dette fremgår af figur 4-3, og stemmer overens med 1. g-elevernes besvarelser året før.

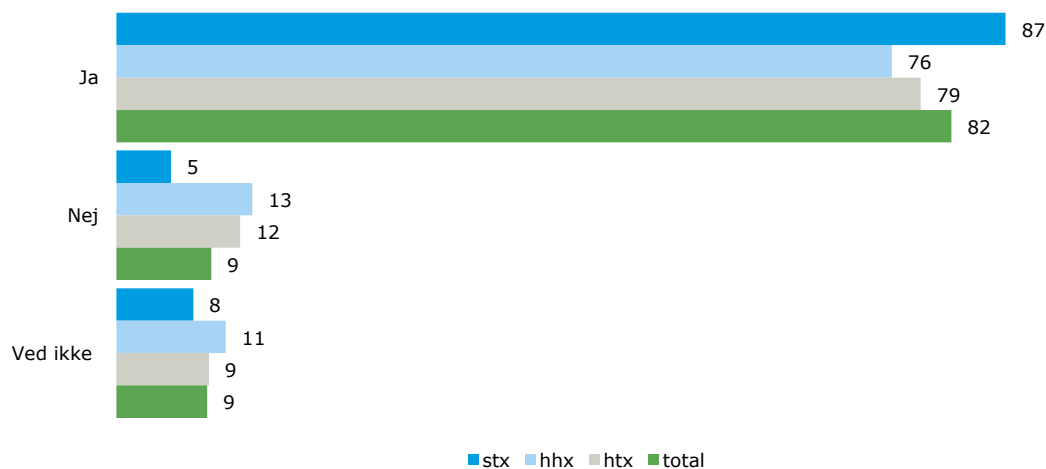
Figur 4-3: Hvilken af følgende sætninger beskriver bedst, hvordan skolen informerede jer elever om indholdet af studieretningerne, før I skulle vælge studieretning? (Elev, 2020)



Note: Spørgsmålet er stillet til alle elever i 1.g på de treårige uddannelser. Tallene i figuren er angivet i procent. N = 1.886 (stx), 1.352 (hhx), 717 (htx), 3.955 (total).

Eleverne er tilsvarende spurgt ind til, om de i løbet af grundforløbet har prøvet at arbejde med fag fra forskellige studieretninger. Eleverne er først stillet spørgsmålet i skoleåret 2018/19, hvorfor det ikke er muligt at sammenligne med før reformen. Dog er der fra 2018/19 til 2019/20 sket en signifikant positiv udvikling i andelen af htx-elever, som angiver, at de har prøvet at arbejde med fag fra forskellige studieretninger. Figur 4-4 viser, at langt størstedelen af eleverne i (82 pct.) har prøvet at arbejde med fag fra forskellige studieretninger i løbet af grundforløbet i skoleåret 2019/20. Der er imidlertid også to ud af fem elever (18 pct.), som svarer, at de ikke har prøvet dette, eller at de ikke ved, om de har prøvet det. Ser man på tværs af de tre uddannelsesretninger, er stx-eleverne signifikant mere tilbøjelige til at have prøvet at arbejde med fag fra forskellige studieretninger end elever fra hhx og htx.

Figur 4-4: Har du i løbet af grundforløbet prøvet at arbejde med fag fra forskellige studieretninger? (Elev, 2020)



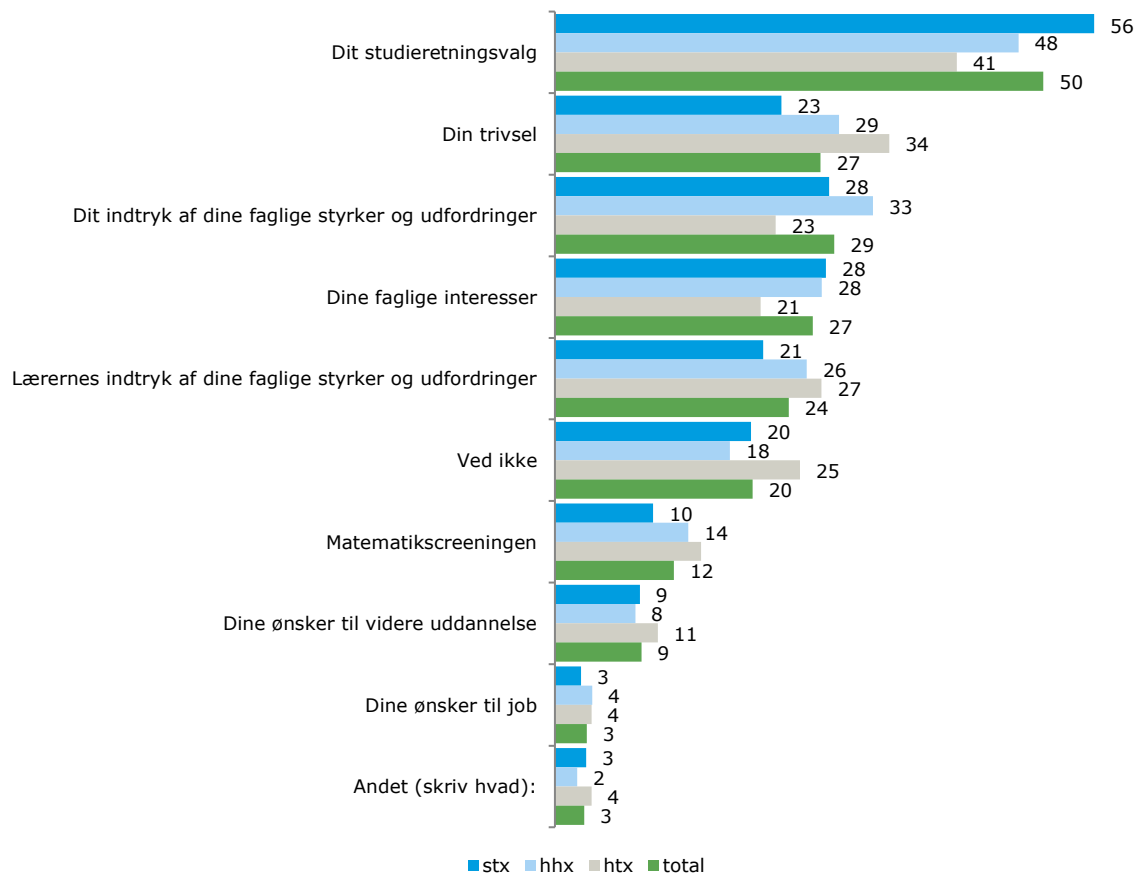
Note: Spørgsmålet er stillet til alle elever i 1.g på de treårige uddannelser. Tallene i figuren er angivet i procent. N = 1.886 (stx), 1.352 (hhx), 717 (htx), 3.955 (total).

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

I spørgeskemaundersøgelsen er eleverne spurgt ind til, hvad der særligt var i fokus i evalueringssamtalen. Sammenlignes 1.g-elevernes vurdering af evalueringssamtalens indhold i skoleåret 2018/19 med 1.g-elevernes vurdering af evalueringssamtalens indhold i skoleåret 2019/20, fremgår det, at signifikant færre elever i 2019/20 har angivet, at evalueringssamtalen havde fokus på deres trivsel, deres indtryk af egne faglige styrker og udfordringer, deres faglige interesser, deres studieretningsvalg, deres ønsker til videre uddannelse, deres ønsker til job og matematikscreeningen. Omvendt er der signifikant flere elever, som angiver, at de ikke ved, hvad der var særligt i fokus i evalueringssamtalen. Dette kan være udtryk for, at eleverne i skoleåret 2019/20 svarede på spørgsmålet længere tid efter evalueringssamtalen end i skoleåret før (april/maj versus januar).

Af figur 4-5 fremgår det, at halvdelen (50 pct.) af 1.g-eleverne i skoleåret 2019/20 angiver, at deres studieretningsvalg var i fokus, mens lidt under en tredjedel af eleverne angiver, at der var særligt fokus på at tale om elevens indtryk af egne faglige styrker og udfordringer (29 pct.), deres trivsel (27 pct.) og deres faglige interesser (27 pct.).

Figur 4-5: Hvad var der særligt fokus på i den evalueringssamtale/vejledningssamtale, der blev afholdt for dig i slutningen af grundforløbet? (Der kan sættes maks. tre kryds) (Elev, 2020)



Note: Spørgsmålet er stillet til alle elever i 1.g på de treårige uddannelser. Tallene i figuren er angivet i procent. Andelene summerer ikke til 100, da det har været muligt at sætte flere kryds. N = 1.886 (stx), 1.352 (hhx), 717 (htx), 3.955 (total).

4.2 Elevernes afklaringsproces og valg af studieretning

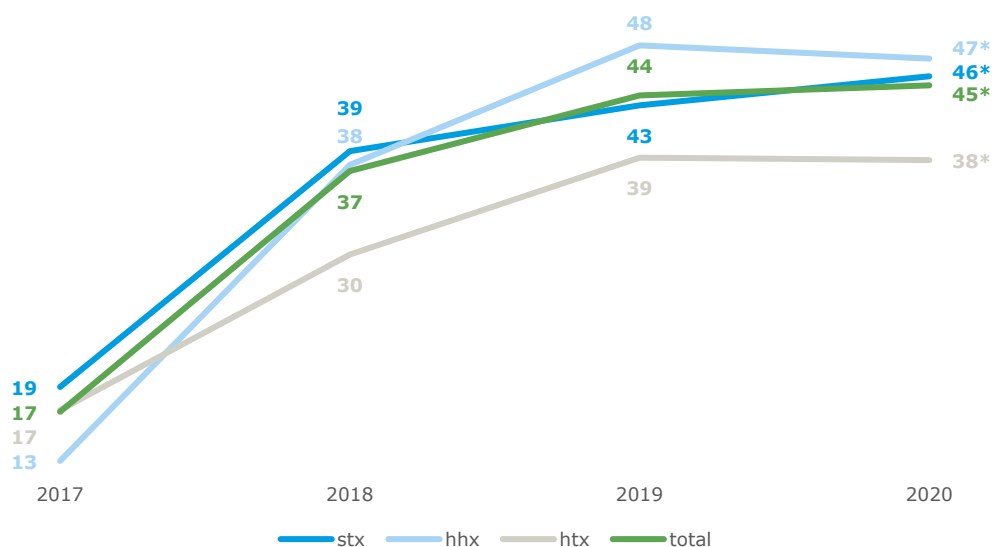
Det nye grundforløb bygger på en antagelse om, at eleverne vil vælge den studieretning, der passer bedst til deres faglige evner, interesser og ønsker til videregående uddannelse, hvis de i løbet af grundforløbet får kendskab til indhold og krav i studieretningerne, og såfremt de gennem evaluering og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

4.2.1 Grundforløbet bidrager i stigende grad til elevernes afklaringsproces

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

For det første er eleverne spurgt ind til, om de skiftede mening om, hvilken studieretning de gerne ville have, i løbet af grundforløbet. I sidste års rapport blev det konkluderet, at andelen af elever, som skiftede mening om studieretning i løbet af grundforløbet, var mere end fordoblet fra skoleåret 2016/17 til skoleåret 2017/18 og 2018/19. Denne tendens fortsætter i skoleåret 2019/20, hvor 45 pct. af 1.g-eleverne skiftede mening om studieretning i løbet af grundforløbet. Dette kan være et udtryk for, at eleverne i højere grad udfordres på deres umiddelbare interesser og præferencer og hjælpes til at reflektere over deres faglige niveau og ønsker til videre uddannelse med det nye grundforløb.

Figur 4-6: Skiftede du mening om, hvilken studieretning du gerne ville have i løbet af grundforløbet? (Andel 'ja') (Elever, 2017-2020)



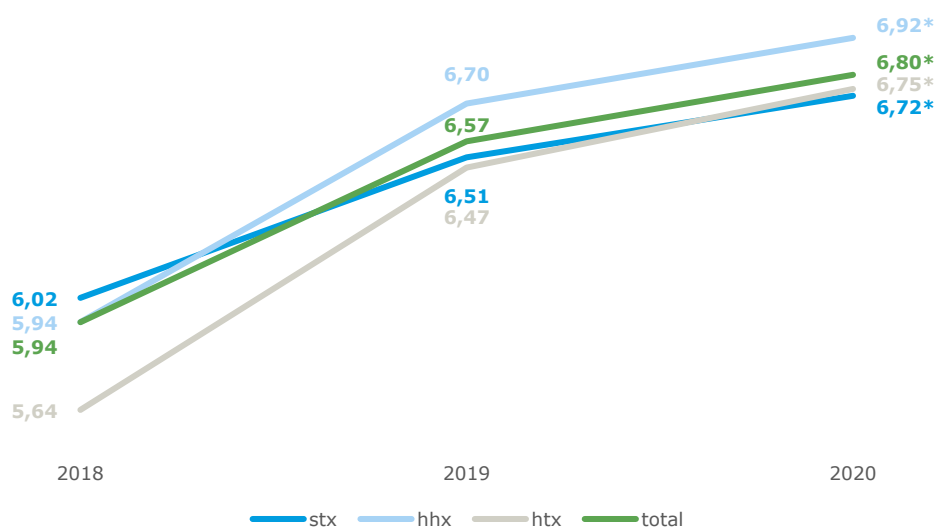
Note: Figuren viser andel af elever, som har svaret ja til spørgsmålet: "Skiftede du mening om, hvilken studieretning du gerne ville have i løbet af grundforløbet?". Spørgsmålet er stillet til alle elever i 1.g på de treårige uddannelser. Tallene i figuren er angivet i procent.

*Angiver signifikant udvikling fra 2017 til 2020. N (2017) = 3.618 (stx), 1.875 (hhx), 1.326 (htx), 6.819 (total). N (2018) = 3.731 (stx), 1.824 (hhx), 1.028 (htx), 6.583 (total). N (2019) = 3.541 (stx), 2.298 (hhx), 1.287 (htx), 7.126 (total). N (2020) = 1.773 (stx), 1.223 (hhx), 656 (htx), 3.652 (total).

Tendensen til, at flere elever skifter mening om studieretning i løbet af grundforløbet, ses på alle tre uddannelser, dog i mindre grad på htx end på hhx og stx. Dette kan både være udtryk for, at eleverne på htx i mindre grad udfordres på deres umiddelbare interesser og præferencer, men også at eleverne på htx er mere afklarede om faglige interesser og styrker, når de starter på uddannelsen. Htx-elevernes højere grad af afklaring ved uddannelsens begyndelse understøttes af, at markant flere htx-elever end hhx- og stx-elever præcis ved, hvilken videregående uddannelse de gerne vil tage efter gymnasiet.

I de to første skoleår efter, reformen trådte i kraft, har eleverne besvaret spørgsmål vedrørende deres oplevede udbytte af grundforløbet i form af forventningsafstemning om det videre gymnasieforløb og afklaring af studieretningsvalget. Besvarelserne af disse spørgsmål er omdannet til et indeks; "forventningsafstemning" og "afklaring", som vises i figur 4-7 og 4-8. Indekset om forventningsafstemning viser, at hhx eleverne gennemsnitligt er mest enige i, at grundforløbet har bidraget til forventningsafstemning. Ser man på tværs af undersøgelsens år, tegner der sig et billede af, at 1.g-eleverne i 2019/20 i højere grad end 1.g-eleverne i 2017/18 og 2018/19 oplevede, at grundforløbet fungerede som forventningsafstemning om det videre gymnasieforløb. Denne udvikling gør sig gældende på tværs af både stx, hhx og htx.

Figur 4-7: Indeks over forventningsafstemning på grundforløbet (Elever, 2018 - 2020)

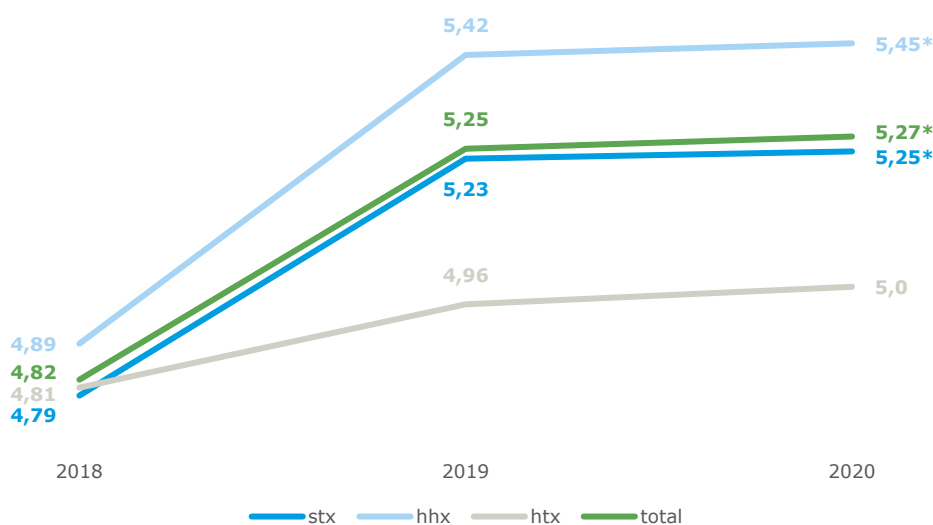


Note: Figuren viser elevernes besvarelse på et indeks bestående af følgende spørgsmål: "Hvor enig eller uenig er du følgende sætninger...?" "Grundforløbet gav et godt indblik i arbejdsformerne på gymnasiet" og "grundforløbet gav mig en god forståelse for indholdet i de forskellige studieretninger på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

*Angiver signifikant udvikling fra 2018 til 2020. N (2018) = 3.942 (stx), 1.963 (hhx), 1.099 (htx), 7.004 (total). N (2019) = 3.733 (stx), 2.519 (hhx), 1.352 (htx), 7.604 (total). N (2020) = 1.865 (stx), 1.327 (hhx), 703 (htx), 3.895 (total).

Indekset om afklaring af studieretningsvalg peger ligeledes i retning af, at elever på hhx gennemsnitligt er mest enige i, at grundforløbet bidrog til afklaring. Samtidig viser figuren, at der er sket en gradvis stigning i stx- og hhx-elevers vurdering af, om grundforløbet bidrog til afklaring af deres studieretningsvalg. I skoleåret 2019/20 er 1.g-eleverne på stx og hhx således signifikant mere enige i, at grundforløbet var understøttende i forhold til afklaring af studieretningsvalg end 1.g-eleverne på stx og hhx i skoleåret 2017/18.

Figur 4-8: Indeks over elevernes udbytte af grundforløbet i form af afklaring af studieretningsvalget (Elever, 2018 – 2020)



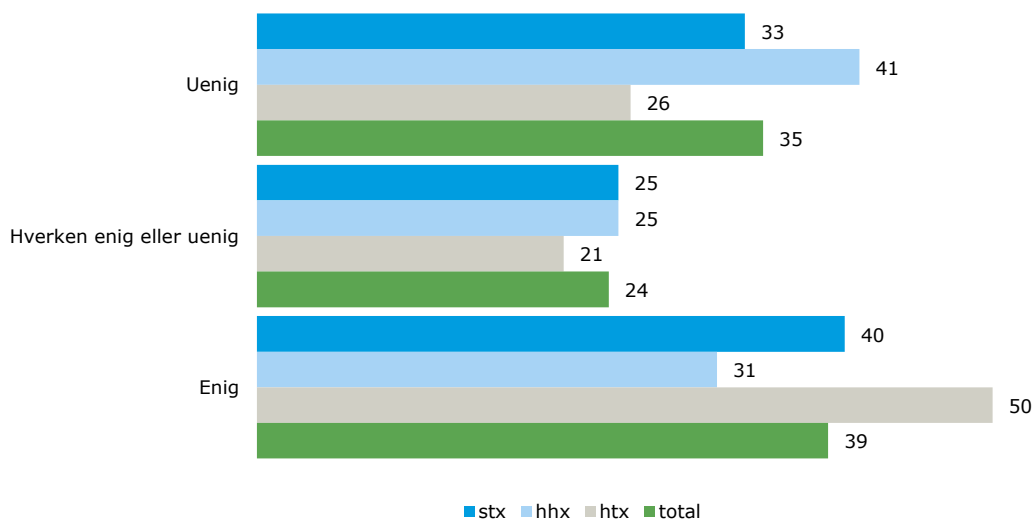
Note: Figuren viser elevernes besvarelse på et indeks bestående af følgende spørgsmål: "I hvilken grad oplevede du følgende...?" "Evalueringssamtalen/vejledningssamtalen fungerede som et redskab til at afklare mit valg af studieretning", "matematikscreening fungerede som et redskab til at afklare mit valg af studieretning", "det faglige indhold af grundforløbet var relevant for min afklaring af studieretningsvalget" og "det faglige indhold af grundforløbet rustede mig til det videre gymnasieforbud". Svarkategorierne går fra 1-10, hvor 1 angiver 'i meget lav grad' og 10 angiver 'i meget høj grad'. Spørgsmålet er stillet til alle elever i 1.g på de treårige uddannelser. Tallene i figuren er angivet i procent.

*Angiver signifikant udvikling fra 2018-2020. N (2018) = 3.652 (stx), 1.818 (hhx), 938 (htx), 6.408 (total). N (2019) = 3.322 (stx), 2.317 (hhx), 1.182 (htx), 6.821 (total). N (2020) = 1.587 (stx), 1.147 (hhx), 554 (htx), 3.288 (total).

På trods af, at eleverne overordnet har en mere positiv oplevelse af udbyttet af grundforløbet, er der i 2020 – ligesom i 2019 – en større gruppe elever, som ikke oplever at have overblik over, hvilke muligheder og begrænsninger for videregående uddannelse deres studieretning medfører. Lidt over en tredjedel af eleverne (34 pct.) angiver at være uenige i, at de har et godt overblik over, hvilke videregående uddannelser de kan påbegynde, mens to ud af fem elever (39 pct.) er enige i, at de har et godt overblik over dette. Dette fremgår af figur 4-9.

Sammenlignes elevernes besvarelser på tværs af uddannelser, er eleverne på stx og htx gennemsnitligt set signifikant mere enige i, at de har et godt overblik over videregående uddannelser end eleverne på hhx. 1.g-eleverne på stx, htx og hhx i 2019/20 er dog alle gennemsnitligt mere enige i udsagnet end elever, som gik i 1.g på disse uddannelser i skoleåret 2018/19.

Figur 4-9: Jeg har et godt overblik over, hvilke videregående uddannelser jeg kan begynde på efter min studentereksamen med den studieretning, jeg har valgt (Elev, 2020)

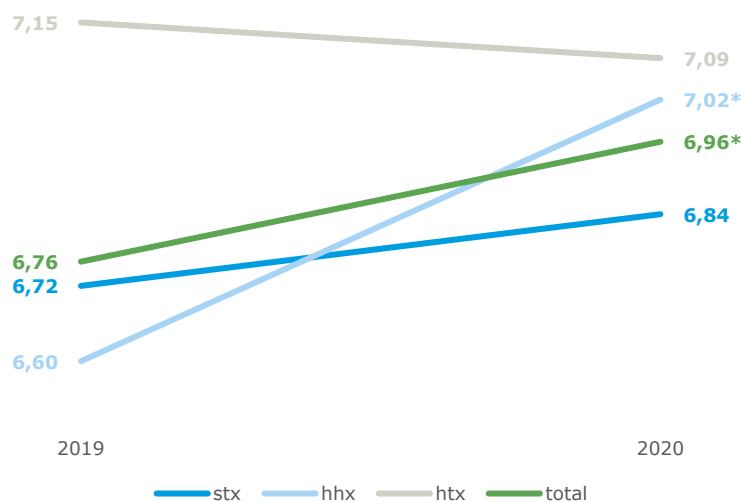


Note: Spørgsmålet er stillet til alle elever i 1.g på de treårige uddannelser. Tallene i figuren er angivet i procent. Svarkategorierne går fra 1-10, hvor 1 angiver 'meget uenig' og 10 angiver 'meget enig'. Svarkategorierne 1-4 er slået sammen til 'uenig', 5-6 til 'hverken enig eller uenig' og 7-10 til 'enig'. Figuren summerer ikke til 100, da 'ved ikke'-svar ikke er illustreret. N = 5.798 (stx), 4.015 (hhx), 2.127 (htx), 11.940 (total).

I afklaringsprocessen kan lærerne potentielt spille en rolle i forhold til at støtte og udfordre eleverne. I spørgeskemaundersøgelsen er lærerne stillet en række spørgsmål, som har til formål at afdække lærernes oplevede viden og praksis i forhold til elevernes studieretningsvalg. På baggrund af disse spørgsmål er der konstrueret et indeks, som viser, at lærerne i overvejende grad oplever at have den rette viden om studieretningerne og praksis for at støtte og udfordre eleverne i deres valg af studieretning (se figur 4-10). Fra skoleåret 2018/19 til 2019/20 er lærerne på hhx blevet signifikant mere enige i, at de har viden om studieretningerne og praksis for at støtte og udfordre eleverne.

Derudover fremgår det, at htx-lærerne, lige som sidste år, er særligt tilbøjelige til at opleve, at de har viden og praksis for at støtte og udfordre eleverne i deres studieretningsvalg. Dette er interessant set i lyset af, at htx-eleverne er mindst tilbøjelige til at angive, at de har skiftet mening om studieretningsvalg i løbet af grundforløbet. Forskellen mellem uddannelser kan også hænge sammen med erhvervsgymnasiernes forskellige profiler, hvilket både afspejles i andre krav til undervisere ansat på erhvervsgymnasier og forskellige elevtyper; htx-eleverne er, som tidligere nævnt, den mest afklarede elevgruppe på de treårige uddannelser, og dette kan have betydning for, hvilken form for vejledning og udfordring, eleverne har behov for.

Figur 4-10: Indeks over lærernes viden og praksis i forhold til elevernes studieretningsvalg (lærere, 2019 – 2020)



Note: Spørgsmålene er stillet til lærerne på de treårige uddannelser. Figuren viser elevernes besvarelse på et indeks bestående af følgende spørgsmål: "I hvilken grad..." "Oplever du, at du har tilstrækkelig viden om indholdet af skolens udbudte studieretninger?", "Oplever du, at du har den rette viden til at hjælpe en elev til at blive afklaret om valg af studieretning?", "Støtter du dine elever i afklaring af faglige interesser og valg af studieretning?", "Udfordrer du dine elever på deres valg af studieretning (fx hvis du vurderer, at de vil få svært ved at leve op til de faglige krav i studieretningen eller at de vælger på baggrund af andre hensyn end faglige interesser/kompetencer)?" og "Oplever du, at du har tilstrækkelig viden om sammenhæng mellem skolens studieretninger og videregående uddannelser?". Svarkategorierne går fra 1-10, hvor 1 angiver 'slet ikke' og 10 angiver 'i meget høj grad'. Tallene i figuren er angivet i procent.

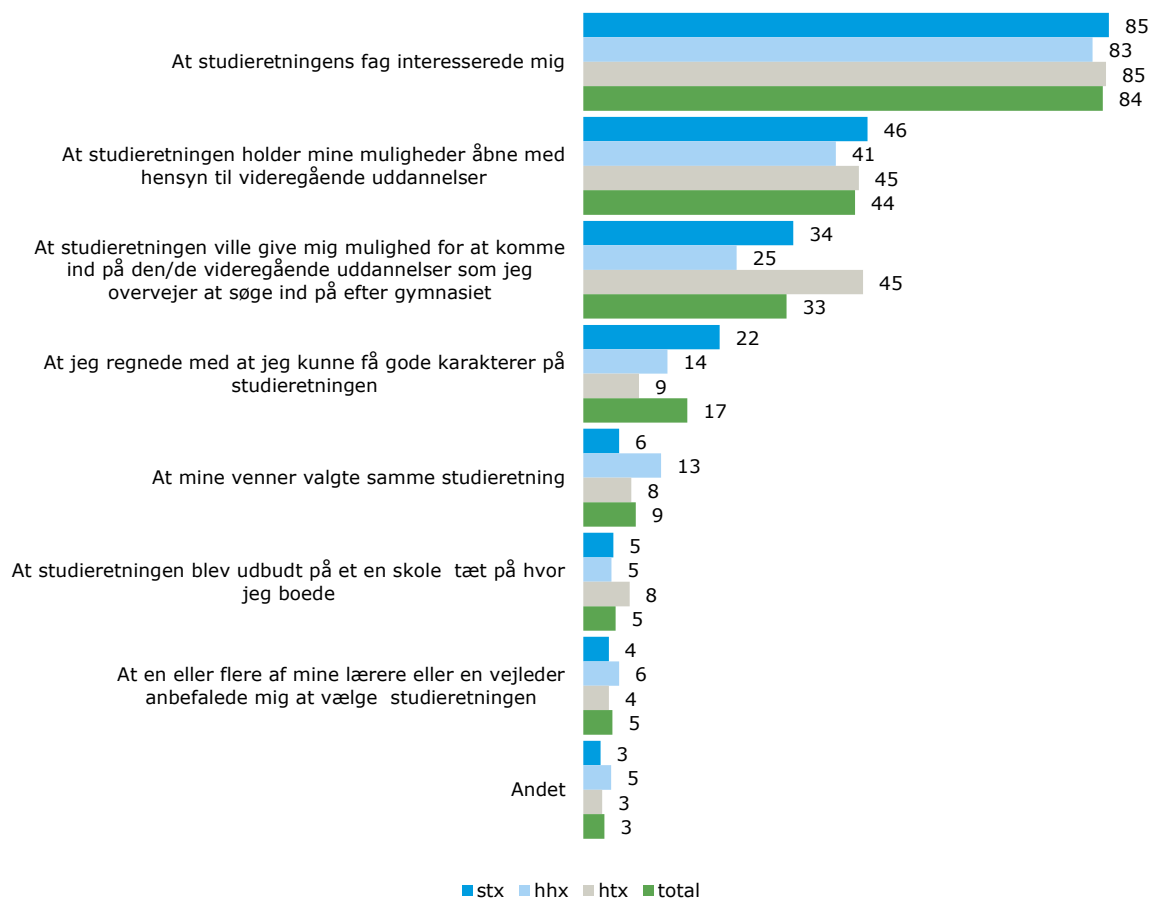
*Angiver signifikant udvikling fra 2019 til 2020. N (2019) = 521 (stx), 339 (hhx), 194 (htx), 1.054 (total). N (2020) = 339 (stx), 303 (hhx), 141 (htx), 783 (total).

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

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

Analysen peger overordnet i retning af, at elevernes valg af studieretning har været drevet af de samme bevæggrunde i hele undersøgelsesperioden (fra skoleåret 2016/17 til 2019/20). Således tilkendegiver flest elever (84 pct.), at det vigtigste for dem var, at studieretningens fag interesse-rede dem. Dernæst kommer, at studieretningen holdt muligheder åbne i forhold til valg af videregående uddannelse (44 pct.), og at studieretningen gav mulighed for at komme ind på den/de videregående uddannelser, eleven overvejede (33 pct.). Se nedenstående figur for en illustration af dette.

Figur 4-11: Hvad var det vigtigste for dig, da du valgte studieretning? (Elevr, 2020)



Note: Spørgsmålet er stillet til alle elever i 1.g på de treårige uddannelser. Tallene i figuren er angivet i procent. Andelene summerer ikke til 100, da det har været muligt at sætte flere kryds. N = 1.886 (stx), 1.352 (hhx), 717 (htx), 3.955 (total).

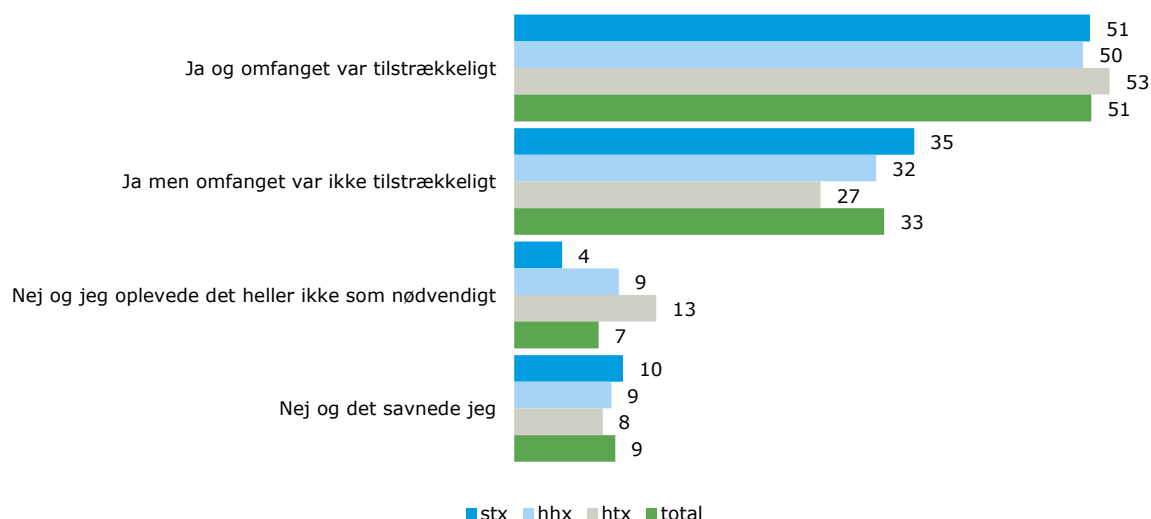
Selvom den overordnede fordeling af elevernes besvarelser er den samme på tværs af de undersøgte år, er der imidlertid også nuanceforskelle. Sammenholdes elevernes besvarelser fra skoleåret 2016/17 med elevernes besvarelser i skoleåret 2019/20, er der signifikant flere elever, som angiver, at det vigtigste for beslutningen var, at en eller flere af deres lærere eller en vejleder anbefalede dem at vælge studieretningen, eller at deres venner valgte samme studieretning. Derimod angiver signifikant færre elever i 2019/20 end før reformen, at det var vigtigt, at studieretningen blev udbudt på en skole tæt på deres bopæl, at studieretningens fag interesserede dem, at studieretningen pegede frem mod en bestemt videregående uddannelse og at studieretningen holdt deres muligheder åbne med hensyn til videregående uddannelser.

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

4.3 Overgang til studieretning

Første år efter indførelsen af det nye grundforløb (skoleåret 2017/18) tegnede evalueringen et billede af, at mange elever oplevede det som svært at skifte fra grundforløbsklasse til studieretningsklasse. Over halvdelen (56 pct.) af alle 1.g-elever i spørgeskemaundersøgelsen svarede (i januar 2018), at deres skole ikke gjorde nok eller slet ikke gjorde noget for at lette den sociale overgang. Ligeledes fortalte elever i kvalitative interviews om en socialt svær overgang fra grundforløb til studieretning. I sidste års evaluering var der sket et fald i andelen af 1.g-elever, der angav, at omfanget af sociale introforløb enten var utilstrækkeligt, eller at der slet ikke blev gennemført introforløb (46 pct.), hvilket peger i retning af, at skolerne har haft et øget fokus på at skabe en bedre overgang fra grundforløbet til studieretningsklassen. Denne tendens genfindes i surveydata fra skoleåret 2019/20, hvor 42 pct. af eleverne angav, at der ikke blev gjort nok, eller at skolen slet ikke gjorde noget for at lette den sociale overgang. Samtidig er det værd at bemærke, at en større andel af eleverne angiver, at der blev gennemført sociale introforløb, og at omfanget var tilstrækkeligt (51 pct. i 2020 sammenlignet med 45 pct. året før).

Figur 4-12: Blev der på din studieretning gennemført sociale introforløb ved overgangen mellem grundforløb og studieretning? (Elever, 2020)



Note: Spørgsmålet er stillet til alle elever i 1.g på de treårige uddannelser. Tallene i figuren er angivet i procent. N = 1.886 (stx), 1.352 (hhx), 717 (htx), 3.955 (total).

Elever kan have forskellige begrundelser for at skifte studieretning; nogle skifter på grund af en socialt svær overgang, andre fordi studieretningen fagligt set alligevel ikke var det rigtige valg. I den forbindelse viser surveydata, at langt størstedelen af eleverne (94 pct.) holder fast i deres valg af studieretning. Dette er ikke udtryk for en ændring set i forhold til skoleåret 2018/20, idet eleverne ikke blev stillet dette spørgsmål før reformen.

Få elever fortryder tilsvarende deres valg af studieretning, efter de er startet (6 pct.). Dette billede gør sig gældende på tværs af de tre gymnasiale uddannelser. Ser vi på udviklingen, er der blandt 1.g-elever på stx og htx sket en signifikant positiv udvikling fra skoleåret 2018/19 til skoleåret 2019/20. 1.g-elever på stx og htx i skoleåret 2018/19 var således lidt mere enige i, at de har fortrudt deres studieretningsvalg end 1.g-elever på stx og htx i skoleåret 2019/20 (en stigning på 1 procentpoint på stx og 2 procentpoint på hhx).

5. STYRKET FAGLIGHED PÅ DE FIRE GYMNASIALE UDDANNELSER

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

I den politiske aftaletekst står der:

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

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

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

Arbejdet med skriftlighed er ligeledes en del af initiativet om styrket faglighed. Skriftlighed er fokus for den tematiske analyse i rapportens del 2.

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

Boks 5-1: Kapitlets hovedpointer

Kapitlet tager temperaturen på mange af de elementer, som indgår i initiativet om styrket faglighed. Det overordnede indtryk af fremdriften i implementeringen er, at det enten går fremad, eller at en negativ udvikling efter reformens ikrafttrædelse er standset op:

Løbende evaluering og feedback fylder mere i undervisningen: Tredje skoleår efter, at reformen trådte i kraft, integrerer lærerne i høj grad – og i lidt højere grad end før reformen – løbende evaluering og feedback i deres undervisning. Eleverne på de treårige uddannelser er ligeledes mere tilbøjelige til at udnytte den feedback, som de får, i foråret 2020 end før reformen.

Mindre fagligt samspil på stx og htx end før reformen: Siden skoleåret 2016/17 er der sket et signifikant fald i antallet af flerfaglige forløb, som lærere på stx og htx gennemfører i løbet af et skoleår. Faldet skal formentlig ses i lyset af reformens afskaffelse af de obligatoriske AT-forløb på stx samt reduktionen af antallet af obligatoriske SO-forløb på htx.

Fortsat begrænset fokus på de brede faglige kompetencer: I foråret 2020 svarede lærerne, at de oplevede deres fokus på at udvikle elevernes brede faglige kompetencer som en del af undervisningen som relativt begrænset. Evalueringen peger dog på væsentlige forskelle mellem uddannelserne. Elevernes innovative kompetencer er den eneste af de brede faglige kompetencer, hvor der er tegn på et stigende fokus i undervisningen.

Størst fokus på at udvikle elevernes demokratiske forståelse på stx: Lærere og ledere på de treårige uddannelser – og særligt stx – har i større grad end på hf, fokus på at øge elevernes demokratiske forståelse. Tilsvarende er stx og htx de uddannelser, hvor den største andel af lærerne vurderer elevernes demokratiske forståelse som høj i skoleåret 2019/20.

Generelt ikke større fokus end tidligere på at vejlede elever til at vælge fremmedsprog, matematik eller naturvidenskabelige fag: Skolerne har i tredje skoleår efter reformen ikke større fokus på at vejlede og understøtte elever til at vælge naturvidenskabelige fag end før reformen. Dog har stx-skolerne i højere grad end tidligere haft fokus på at vejlede og understøtte elever til at vælge fremmedsprog og matematik. I skoleåret 2019/20 ses markante forskelle mellem uddannelserne, bl.a. en tendens til, at der på htx og hf er mindst og på stx mest fokus på at motivere elever til at vælge fremmedsprog.

Spredte tegn på styrket digitalisering: På htx ses en positiv udvikling i graden af lærernes anvendelse af pædagogiske it-værktøjer fra skoleåret 2016/17 til skoleåret 2019/20. Elevernes besvarelser peger på en lille, men signifikant positiv udvikling i hyppigheden af anvendelsen af it-programmer i undervisningen på stx, htx og hf. Endelig oplever eleverne på de treårige uddannelser lidt oftere end eleverne på hf at skabe digitale produktioner i faglige sammenhænge i tredje skoleår efter reformen end før reformen.

Htx-elevernes digitale kompetencer vurderes højest: I foråret 2020 er elevernes digitale kompetencer ligeledes blevet afdækket. Evalueringen peger på htx som den uddannelse, hvor elevernes digitale kompetencer vurderes højest. Omvendt er hf den uddannelse, hvor elevernes digitale kompetencer vurderes lavest.

Omfanget af studieaktiviteter i eksamensperioden er det samme som før reformen: Dette gør sig gældende for både 1., 2. og 3. årgang, ifølge lederne. Hhx-, htx- og hf-eleverne er dog mindre positivt indstillet i forhold til arbejdsbelastningen end før reformens ikrafttrædelse.

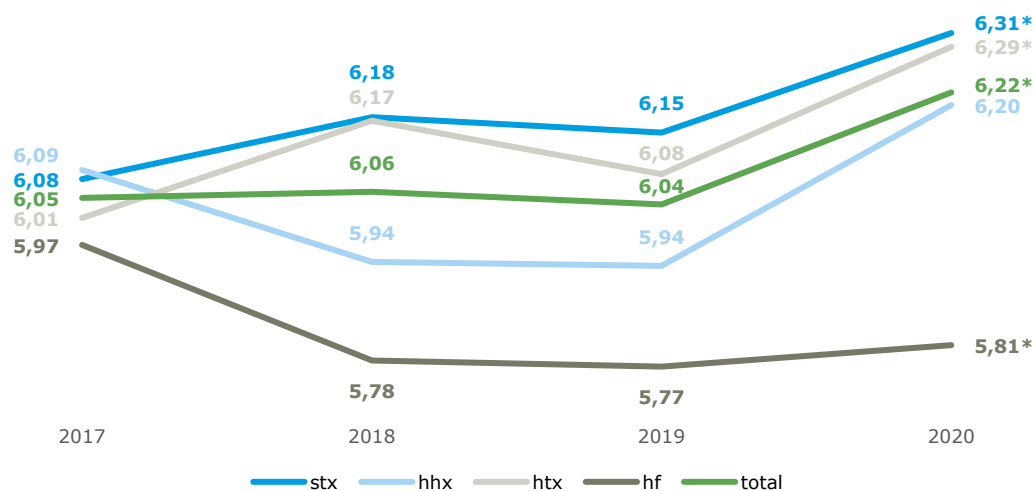
5.1 Løbende evaluering og feedback

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

Evalueringen af dette initiativ viser for det første, at lærerne i tredje skoleår efter reformen i højere grad end før reformen integrerer løbende evaluering og feedback i deres undervisning; lærernes gennemsnitlige besvarelser er steget fra 6,5 i 2017 til 7,1 i 2020 på en skala, hvor 10 betyder "i meget høj grad", og 1 betyder "i meget lav grad". Udviklingen er signifikant på stx, hhx og hf. Htx udgør imidlertid den uddannelse, hvor lærerne i højest grad integrerer løbende evaluering og feedback i undervisningen; 72 pct. af lærerne på htx og 62-64 pct. af lærerne på de øvrige uddannelser svarede i foråret 2020, at de enten i høj grad eller i meget høj grad integrerede løbende evaluering og feedback i deres undervisning.

Evalueringen peger desuden på, at stx- og htx-eleverne er dem, der oftest anvendte feedback i skoleåret 2019/20 (fx tænker over, hvad de kan bruge feedbacken til, vender tilbage til den løste opgave og anvender feedbacken, når de skal i gang med en ny opgave), mens hf-eleverne er dem, der mindst anvendte feedback i skoleåret 2019/20. Dette fremgår af figur 5-1. Desuden indikerer data, at gabet mellem eleverne på de forskellige uddannelser er øget mellem maj 2017 og foråret 2020. For stx- og htx-eleverne er den forholdsvis høje anvendelsesgrad af feedback udtryk for en signifikant stigning fra 2017 til 2020. Omvendt er hf-elevens lidt lavere anvendelsesgrad udtryk for et mindre signifikant fald fra 2017 til 2020.

Figur 5-1: Indeks over elevernes anvendelse af feedback (Elever, 2017-2020)



Note: Figuren viser elevernes besvarelse på et indeks bestående af følgende spørgsmål: "Hvor enig eller uenig er du i følgende udsagn om feedback?" "Når jeg får feedback, tænker jeg nøje over, hvad jeg kan bruge den til", "Når jeg har modtaget feedback, vender jeg ofte tilbage til den løste opgave og tænker over, hvad jeg kunne have gjort anderledes med udgangspunkt i den givne feedback", "Jeg bruger ofte feedback fra tidligere opgaver, når jeg skal i gang med en ny opgave" og "Hvis feedbacken viser, at jeg mangler viden, går jeg ofte tilbage til materialet, vi tidligere er blevet undervist i, for at genlæse det". Svarkategorierne går fra 1-10, hvor 1 angiver 'helt uenig' og 10 angiver 'helt enig'. Spørgsmålet er stillet til alle elever på de treårige uddannelser samt hf. Tallene i figuren er angivet i procent.

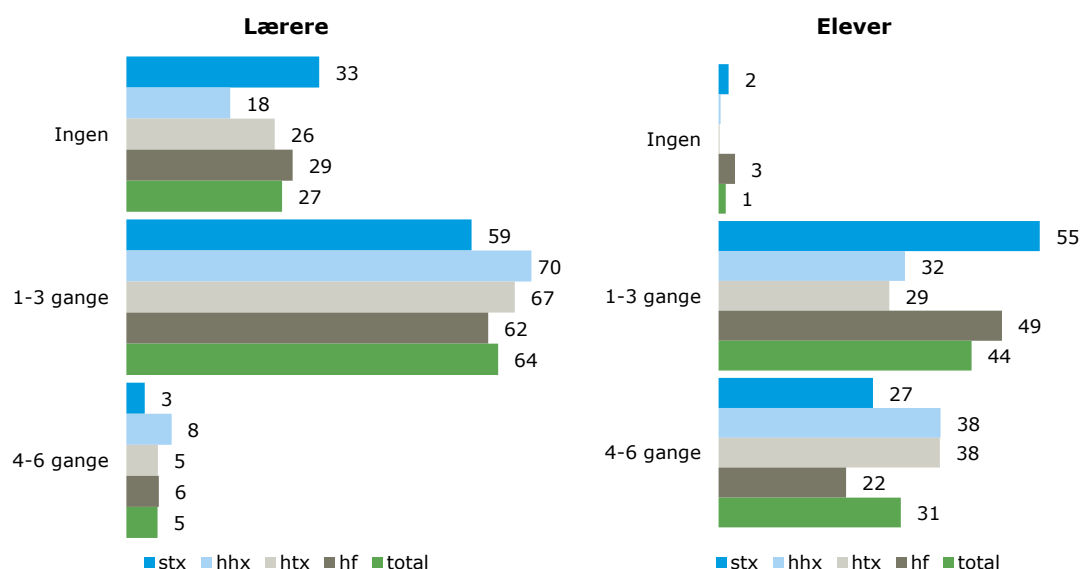
*Angiver signifikant udvikling fra 2017-2020. N (2017) = 7.907 (stx), 4.166 (hhx), 2.466 (htx), 1.086 (hf), 15.625 (total). N (2018) = 5.157 (stx), 2.439 (hhx), 1.200 (htx), 1.781 (hf), 10.577 (total). N (2019) = 7.561 (stx), 5.103 (hhx), 3.292 (htx), 2.032 (hf), 17.988 (total). N (2020) = 5.413 (stx), 3.878 (hhx), 2.013 (htx), 1.439 (hf), 12.743 (total).

5.2 Fordybelse og forenkling af fagenes samspil

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

Efter reformens ikrafttrædelse er der sket et signifikant fald i lærernes gennemførelse af flerfaglige forløb på hhv. stx og htx; på stx er andelen af lærere, som ikke har gennemført flerfaglige forløb i en tilfældigt udvalgt klasse steget fra 24 pct. i 2017 til 33 pct. i 2020. På htx er andelen af lærere, som ikke har gennemført flerfaglige forløb i en tilfældigt udvalgt klasse steget fra 14 pct. i 2017 til 26 pct. i 2020. Faldet skyldes formentlig afskaffelsen af de otte obligatoriske AT-forløb på stx samt reduktionen af antallet af obligatoriske SO-forløb på htx.

Figur 5-2: Andelen af lærere og elever, der har angivet, at de i løbet af skoleåret 2019/20 har deltaget i/været med til at gennemføre flerfaglige forløb (Elever og lærere, 2020)



Note: Til venstre ses svarene fra alle lærerne på tværs af de treårige uddannelser samt hf til spørgsmålet: "Hvor mange flerfaglige undervisningsforløb har du været med til at gennemføre i dette skoleår? Til højre ses svarene fra alle elever på tværs af de treårige uddannelser samt hf til spørgsmålet: "Hvor mange gange har du arbejdet med et projekt, hvor du skulle bruge viden og metoder fra flere fag/fagområder til at belyse en problemstilling?". Tallene i figuren er angivet i procent. Andelen summerer ikke til 100, da kategorierne '7-10 gange', 'over 10 gange' og 'ved ikke/ikke relevant' ikke er medtaget. N = 1.328 (lærere), 10.252 (elever).

Som det fremgår af figuren, svarede over halvdelen af lærerne på tværs af uddannelser og hovedparten af eleverne på hf og stx, at de i løbet af skoleåret havde deltaget i/været med til at gennemføre 1-3 flerfaglige undervisningsforløb²⁵. Størstedelen af eleverne på hhx og htx tilkendegav, at de havde deltaget i fire til seks flerfaglige undervisningsforløb i løbet af skoleåret 2019/20.

Skelnes der mellem uddannelserne, er der en tendens til færre flerfaglige projekter på stx og hf end på hhx og htx; hhv. 59 pct. og 62 pct. af lærerne på stx og hf havde gennemført et til tre flerfaglige forløb i foråret 2020, det samme gælder for hhv. 67 pct. og 70 pct. af lærerne på htx og hhx. Tilsvarende har en større andel af lærerne på hf og stx (29-33 pct.) ikke gennemført flerfaglige

²⁵ Lærerne har besvaret spørgsmålet med udgangspunkt i et tilfældigt udvalgt fag.

forløb i skoleåret 2019/20 sammenlignet med lærerne på hhx og htx (18-26 pct.). Forskellen mellem stx og hf på den ene side og hhx og htx på den anden side skyldes formentlig, at antallet af obligatoriske flerfaglige forløb er højere på de erhvervsgymnasiale uddannelser end på stx og hf.

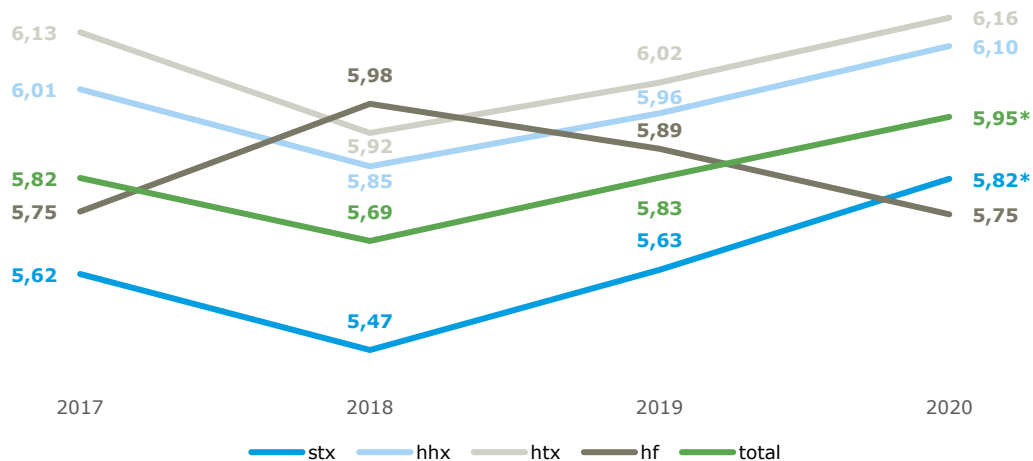
Ses der på samarbejdskulturen mellem lærerne på skolerne, viser evalueringen desuden, at lærerne på hhx og htx oftere samarbejder om at planlægge og gennemføre flerfaglige forløb sammenlignet med lærere på stx og hf; 70-74 pct. af hhx- og htx-lærerne svarede, at de mindst en gang i kvartalet i skoleåret 2019/20 planlagde og gennemførte flerfaglige forløb i samarbejde med kolleger. Til sammenligning svarede mellem 55-61 pct. af stx- og hf-lærerne det samme. Forskellen mellem uddannelser afspejler formentlig det højere antal flerfaglige forløb på de erhvervsgymnasiale uddannelser.

Sammenligner man imidlertid lærernes besvarelser i forhold til, hvorvidt de koordinerer og sikrer sammenhæng mellem forskellige fag og understøtter, at fagene samarbejder om at skabe fælles progression i tværgående kompetencer, kan ovennævnte mønster ikke genfindes. Evalueringen peger her på, at lærerne på hf oftest samarbejder om disse forhold; 57 pct. koordinerede og sikrede sammenhæng mellem forskellige fag mindst en gang i kvartalet, ligesom 49 pct. sikrede, at fagene samarbejdede om at skabe fælles progression mindst en gang i kvartalet.

5.2.1 Negativ udvikling i elevernes oplevelse af fagligt samspil er vendt

I løbet af første skoleår efter reformen skete der en negativ udvikling i elevernes oplevelse af graden af fagligt samspil på de treårige uddannelser, som dog vendte igen i det følgende skoleår. Der skete ikke et tilsvarende fald i hf-elevernes oplevelse af graden af fagligt samspil. Dette fremgår af figur 5-3, som også viser, at eleverne på tværs af uddannelser oplevede en moderat grad af fagligt samspil i tredje skoleår efter, reformen trådte i kraft.

Figur 5-3: Indeks over elevernes oplevelse af fagligt samspil (Elever, 2017-2020)



Note: Figuren viser elevernes besvarelse på et indeks bestående af følgende spørgsmål: "Hvor enig eller uenig er du i følgende udsagn om...?" Lærerne er generelt gode til at perspektivere til de andre fag, "jeg oplever, at vi ofte arbejder med samme emner på tværs af fag" og "jeg synes, at mine forskellige fag supplerer hinanden godt". Svarkategorierne går fra 1-10, hvor 1 angiver 'helt uenig' og 10 angiver 'helt enig'. Spørgsmålet er stillet til alle elever på de treårige uddannelser samt hf. Tallene i figuren er angivet i procent.

*Angiver signifikant udvikling fra 2017 til 2020. N (2017) = 7.928 (stx), 4.162 (hhx), 2.459 (htx), 1.102 (hf), 15.651 (total). N (2018) = 5.150 (stx), 2.395 (hhx), 1.188 (htx), 1.856 (hf), 10.589 (total). N (2019) = 7.705 (stx), 5.157 (hhx), 3.317 (htx), 2.091 (hf), 18.270 (total). N (2020) = 5.461 (stx), 3.853 (hhx), 1.995 (htx), 1.358 (hf), 12.667 (total).

Skelnes der mellem de gymnasiale uddannelser, ses to overordnede tendenser. Blandt elever på stx, hhx og htx skete der fra 2017 til 2018 en nedgang i deres vurdering af samspillet mellem

fagene, mens den nedadgående tendens gradvist er vendt fra 2018 til 2020. Det gælder særligt blandt stx-eleverne, som har oplevet en signifikant højere grad af samspil mellem fagene i 2020 end året før reformens ikrafttrædelse. Den omvendte tendens gør sig dog gældende blandt hf-eleverne, som oplevede en stigning i deres vurdering af fagenes samspil fra 2017 til 2018, mens vurderingen gradvist er faldet til før-reform-niveau i 2020. Samlet set oplevede eleverne på hf et mindre samspil mellem fagene end eleverne på de øvrige gymnasiale uddannelser i skoleåret 2019/20 (gennemsnit på 5,75 på indekset over fagligt samspil sammenlignet med et gennemsnit på 5,82-6,16 på hhx, htx og hf).

5.3 Fokus på elevernes brede faglige kompetencer i undervisningen

Et tredje element i reformen, som skal bidrage til at styrke elevernes faglige kompetencer, er et særligt fokus på elevernes innovative, globale samt digitale kompetencer og karrierekompetencer. Samlet set skal eleverne lære at anvende faglig viden og metoder til kritisk at undersøge og koble faglig viden til problemstillinger i det omgivende samfund. De brede faglige kompetencer er indarbejdet i alle fags læreplaner.

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

- 5.3.1 Tegn på øget fokus på udvikling af elevernes innovative kompetencer som en del af undervisningen
- Elevernes innovative kompetencer fremhæves i lov om de gymnasiale uddannelser som nogle, der skal bidrage til at udvikle elevernes evne til at forholde sig til og finde løsninger på faglige problemstillinger, de ikke har mødt før. Evnen til problemløsning skal prioriteres i både fag og det faglige samspil, hvor eleverne skal anvende faglig viden og faglige metoder til at undersøge og løse konkrete problemer.²⁶

I tredje skoleår efter, reformen trådte i kraft, arbejder eleverne på hhx og hf oftere med innovation (fx at udvikle nye løsninger på problemer og at eksperimentere med forskellige løsninger på virkelighedsnære problemer) end før reformen, ifølge lærerne. Tilsvarende giver lærerne på hhx og stx efter reformen oftere eleverne mulighed for at arbejde med konkrete problemstillinger fra 'virkeligheden' (fx løse opgaver for en virksomhed/institution, undersøge problemstillinger gennem besøg på/interviews med virksomheder/organisationer m.v.).

Evalueringen viser også, at der i skoleåret 2019/20 fortsat er markante forskelle mellem uddannelserne. Konkret ses det, at lærerne på de erhvervsgymnasiale uddannelser har mere fokus på at udvikle elevernes innovative kompetencer som led i undervisningen end lærerne på stx- og hf. Hhx er fx den uddannelse, hvor eleverne ifølge lærerne oftest arbejder med konkrete problemstillinger fra 'virkeligheden' (24 pct. af lærerne svarer 'ugentligt'), mens htx er den uddannelse, hvor de største andele af både lærere og elever svarer, at eleverne arbejder med innovation ugentligt (22 pct. af lærerne og 41 pct. af eleverne svarer dette). Til sammenligning svarer 3 pct. af lærerne og 10 pct. af eleverne på stx, at eleverne arbejder med innovation ugentligt. Mønsteret går igen i hele perioden og afspejler sandsynligvis forskelle i uddannelsernes profiler og indhold snarere end forskelle drevet af reformen.

I tråd med ovenstående fund er htx den uddannelse, hvor lærerne vurderer elevernes innovative kompetencer højest. Således svarer 60 pct. af lærerne på htx, at eleverne i høj grad er i stand til

²⁶ Bekendtgørelse af lov om de gymnasiale uddannelser, § 29, stk. 4.

at anvende viden til at udvikle nye løsninger på virkelighedsnære problemer, og 53 pct. er i høj grad enige i, at eleverne ikke er bange for at begå fejl.

5.3.2 Ingen tværgående udvikling i fokus på at udvikle 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. Det indebærer, at undervisningen skal tilrettelægges, så eleverne opnår kundskaber og kompetencer gennem målrettet arbejde med sprog og kulturforståelse i undervisningen.²⁷

På tværs af uddannelser er der ikke sket ændringer i lærernes angivelse af, hvor ofte de har givet eleverne mulighed for at arbejde med globale problemstillinger i undervisningen siden reformens ikrafttrædelse. Dog ses en signifikant stigning i hxx-lærernes angivelse heraf fra skoleåret 2018/19 (39 pct. svarede 'månedligt' eller 'ugentligt') til skoleåret 2019/20 (47 pct. svarede 'månedligt' eller 'ugentligt').

Lærernes besvarelser fra skoleåret 2019/20 tegner et billede af, at eleverne på htx lidt sjældnere end eleverne på de øvrige uddannelser arbejder med globale problemstillinger i undervisningen; 29 pct. af lærerne på htx og 35-47 pct. af lærerne på de øvrige uddannelser svarede i foråret 2020, at eleverne ugentligt eller månedligt arbejder med globale problemstillinger. Denne forskel kan dog ikke genfindes i elevernes besvarelser, idet elever på htx og hxx oplever, at de oftere arbejder med globale problemstillinger end eleverne på stx og hf.

Endelig er eleverne blevet bedt om at vurdere egne globale kompetencer. I den forbindelse viser evalueringen, at en større andel af eleverne på de treårige uddannelser end på hf vurderer, at de i høj grad har kendskab til aktuelle globale problemstillinger (65-68 pct. af eleverne på de treårige uddannelser og 46 pct. af eleverne på hf svarede 'i høj grad'). Ligeledes vurderer en større andel af eleverne på de treårige uddannelser end på hf, at de i høj grad kan begå sig i forskellige kulturelle sammenhænge (69-78 pct. af eleverne på de treårige uddannelser og 55 pct. af eleverne på hf svarede 'i høj grad').

5.3.3 Ingen tværgående udvikling i fokus på at udvikle elevernes karrierekompetencer som en del af undervisningen

Elevernes karrierekompetencer skal styrkes gennem karrierelæring i fagene. Karrierekompetencer defineres som elevernes evne til at reflektere over egne muligheder, træffe valg om egen fremtid i et studie-/karrierespæktiv og et personligt perspektiv samt håndtere valg og overgange i uddannelsessystemet. Det indebærer, at eleverne opnår indsigt i fagenes anvendelse i relation til det omgivende samfund, så de opbygger en forståelse for egne karrierespæktiver og mulige uddannelsesvalg.²⁸

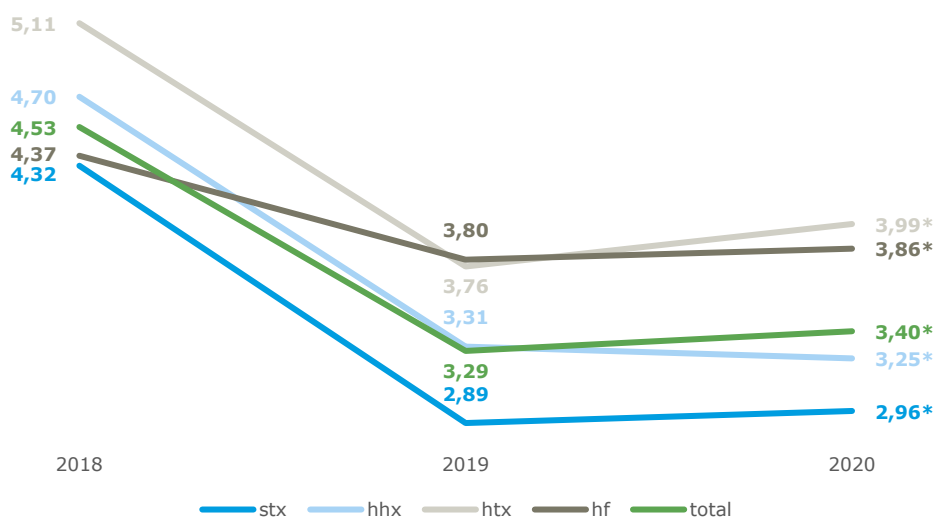
På tværs af uddannelser er der ikke sket ændringer i lærernes angivelse af, hvor ofte de beder eleverne om at reflektere over, hvordan faget kan bruges i deres videre uddannelse. Dog ses en signifikant stigning i stx-lærernes gennemsnitlige angivelse heraf fra januar 2019 til foråret 2020.

Desuden indikerer lærernes besvarelser, at de var markant mindre tilbøjelige til at tone undervisningen, så den tager udgangspunkt i elevernes ønsker til videregående uddannelse og profession, i skoleåret 2019/20 end i skoleåret 2017/18. Faldet skete mellem første og andet år efter, reformen trådte i kraft. Dette fremgår af figur 5-4.

²⁷ Bekendtgørelse af lov om de gymnasiale uddannelser, § 29, stk. 5.

²⁸ Bekendtgørelse af lov om de gymnasiale uddannelser, § 29, stk. 2.

Figur 5-4: Jeg toner min undervisning, så den tager udgangspunkt i elevernes ønsker til videregående uddannelse og profession (Lærere, 2018-2020)



Note: Figuren viser udviklingen fra 2018-2020. Svarkategorierne går fra 1-10, hvor 1 angiver 'helt uenig' og 10 angiver 'helt enig'. Spørgsmålet er stillet til alle lærere på de treårige uddannelser samt hf. Tallene i figuren er angivet i procent.

*Angiver signifikant udvikling fra 2018 til 2020. N (2018) = 551 (stx), 290 (hhx), 204 (htx), 303 (hf), 1.348 (total). N (2019) = 660 (stx), 417 (hhx), 224 (htx), 295 (hf), 1.596 (total). N (2020) = 425 (stx), 373 (hhx), 174 (htx), 308 (hf), 1.280 (total).

Spørgsmålene om toning af undervisningen og refleksion over fagets anvendelsesmuligheder i forhold til videre uddannelse og job indfanger ikke alene begrebet "karrierelæring". Figur 5-4 efterlader dog det indtryk, at karrierelæring fylder mindst i den løbende undervisning på den almen gymnasiale uddannelse stx. Ligeledes svarede en signifikant mindre andel af lærerne på stx end på de øvrige uddannelser, at de mindst en gang om måneden har bedt eleverne reflektere over, hvordan faget kan bruges i deres videre uddannelse (15 pct. af stx-lærerne og 21-25 pct. af lærerne på de øvrige uddannelser svarede dette i 2019/20).

Lærerne har desuden svaret på, hvorvidt eleverne i en tilfældigt udvalgt klasse er rustede til at træffe valg om videregående uddannelse. Lærerne på htx skiller sig ud, idet 52 pct. af gruppen er enige i udsagnet om, at klassens elever er rustede til uddannelsesvalget. Til sammenligning er 33-37 pct. af lærerne på de øvrige uddannelser enige i udsagnet. Forskellen mellem htx-lærernes og de øvrige læreres vurdering kan skyldes, at eleverne på htx generelt er mere afklarede om ønsker til videregående uddannelse.

5.3.4 Elevernes digitale kompetencer er stort set uændrede

Elevernes digitale kompetencer skal styrkes, så de lærer at anlægge et kritisk blik på digitale medier og at indgå i digitale fællesskaber. I fagene skal eleverne lære at søge information og forholde sig kildekritisk, når de søger viden gennem digitale medier, og gennem undervisningen skal eleverne opnå erfaring med digitale fællesskaber og arbejde med skabelsen af digitale produkter²⁹.

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

²⁹ Bekendtgørelse af lov om de gymnasiale uddannelser, §1, stk. 6.

Siden reformen trådte i kraft, er der ikke sket betydelige ændringer i lærernes angivelse af, i hvilken grad eleverne er kildekritiske, når det kommer til information fundet gennem digitale medier. Kun stx-lærerne oplever, at eleverne er blevet mere kildekritiske siden skoleåret 2016/17 (deres gennemsnitlige besvarelser er steget fra 6,1 i 2017 til 6,6 i 2020 på en skala, hvor 10 betyder "i meget høj grad", og 1 betyder "i meget lav grad"). Til gengæld oplever lærere på både stx, htx og hf, at eleverne er blevet bedre til at beskytte deres digitale data og identitet (fx ved at bruge firewall, blokere computerens webcam, bruge forskellige browsere til Facebook, netbank og Google m.v.), siden reformen trådte i kraft.

Evalueringen peger desuden på markante uddannelsesspecifikke forskelle i lærernes vurderinger af elevernes digitale kompetencer. Det ses, at lærerne på htx vurderer elevernes digitale kompetencer signifikant højere end lærerne på de øvrige uddannelser. Omvendt vurderer lærerne på hf elevernes digitale kompetencer signifikant lavere end lærerne på de øvrige uddannelser. Dette gælder både spørgsmål relateret til kildekritik, beskyttelse af egne digitale data og identitet samt elevernes evne til at skabe digitale produkter i faglige sammenhænge. Elevernes besvarelser af samme spørgsmål tegner samme mønster.

5.4 Udvikling af elevernes demokratiske forståelse

Elevernes demokratiske forståelse skal styrkes gennem undervisning i fagene og kulturen på institutionerne. Undervisningen og institutionskulturen skal samlet set forberede eleverne til medbestemmelse, medansvar, rettigheder og pligter i samfundet samt styrke elevernes kendskab til og respekt for grundlæggende friheds- og menneskerettigheder³⁰. Det indebærer, at undervisningen og institutionskulturen tilrettelægges, så eleverne opnår forudsætninger for aktiv medvirken i et demokratisk samfund, og herunder forståelse for mulighederne for at bidrage til udvikling og forandring både lokalt, men også globalt³¹.

I skoleåret 2019/20 er ledere, lærere og elever for første gang i følgeforskningsprogrammet blevet bedt om at besvare en række spørgsmål relateret til elevernes demokratiske forståelse. Demokratiske forståelse forstås i den forbindelse fx som, at eleverne inddrages i beslutninger i undervisningen, inddrages i skolens formelle demokrati (fx elevråd) og har viden om demokratiske institutioner og beslutningsprocesser. Evalueringen peger på, at de treårige uddannelser – og i særdeleshed stx – i højere grad har fokus på at udvikle elevernes demokratiske forståelse, mens hf har mindst fokus på dette. Da emnet ikke er belyst i følgeforskningsprogrammets foregående år, er det ikke muligt at undersøge udviklingen over tid.

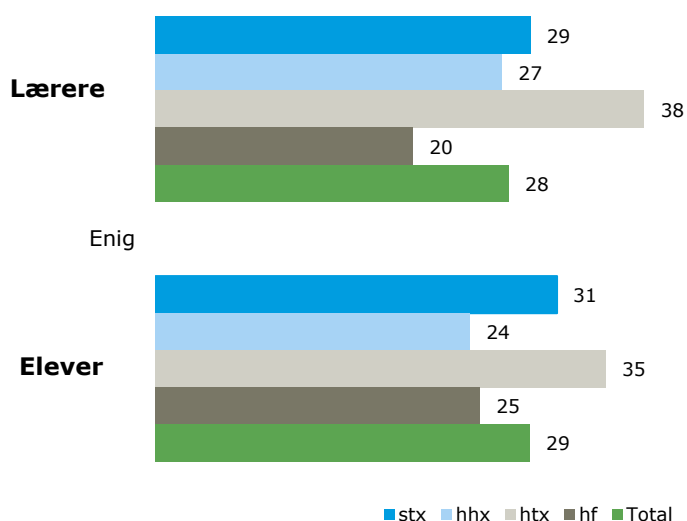
5.4.1 Eleverne inddrages oftere i valg af undervisningsformer end i valg af emner

Samlet set viser evalueringen, at lærerne i skoleåret 2019/20 havde større fokus på at inddrage eleverne i valg af undervisningsformer end i valg af emner. Således svarede mellem 41 og 51 pct. af lærerne på de fire uddannelser, at de i høj grad inddrager eleverne i valg af undervisningsformer, mens mellem 20 og 38 pct. af lærerne svarede, at de i høj grad inddrager eleverne i valg af emner.

³⁰ Bekendtgørelse af lov om de gymnasiale uddannelser, §1, stk. 4.

³¹ Bekendtgørelse af lov om de gymnasiale uddannelser, §1, stk. 4.

Figur 5-5: Andelen af lærere og elever, der i høj grad vurderer, at eleverne bliver inddraget i valg af emner (lærere og elever, 2020)



Note: Svarkategorierne til spørgsmålene går fra 1-10, hvor 1 angiver 'meget uenig' og 10 angiver 'meget enig'. Svarkategorierne 7-10 er slået sammen til kategorien 'enig'. Andelen i figuren er angivet i procent. N = 1.385 (lærere), 1.3447 (elever).

Figur 5-5 viser desuden markante forskelle mellem uddannelserne, idet eleverne på hf i lavest grad og eleverne på htx i højest grad inddrages i valg af emner. Forskellen mellem uddannelser er mindre markant, hvad angår inddragelse af eleverne i valg af undervisningsformer, baseret på lærernes såvel som elevernes besvarelser.

Endelig angav lidt over halvdelen af lærerne på de treårige uddannelser (50-55 pct.) og 40 pct. af lærerne på hf, at de ofte underviser i argumentation og debat. Samme mønster kan ikke genfindes i elevernes besvarelser, hvilket kan skyldes, at lærerne ikke altid italesætter det, når de underviser i argumentation og debat.

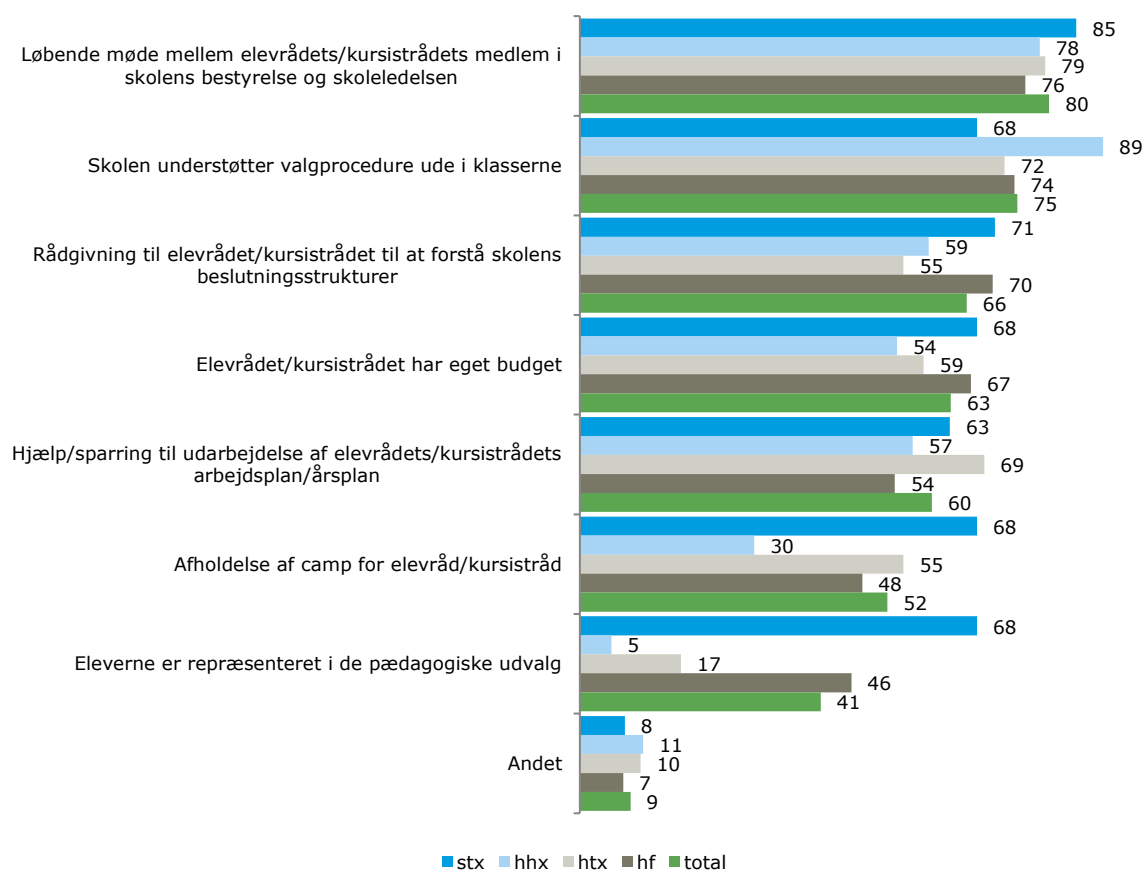
5.4.2 Eleverne inddrages i relativt høj grad i skolens formelle demokrati

Evalueringen indikerer, at skolerne i skoleåret 2019/20 i relativt høj grad havde fokus på at udvikle elevernes demokratiske kompetencer gennem inddragelse i skolens formelle demokrati.

Figur 5-6 illustrerer hyppigheden af de måder, hvorpå skolerne understøtter eleverne i inddragelsen i skolernes formelle demokrati. Det fremgår blandt andet, at hovedparten af skolerne løbende afvikler møder mellem elevrådets/kursistrådets medlem i skolens bestyrelse og skoleledelsen (80 pct. på tværs af uddannelser) samt understøtter valgprocedurer ude i klasserne (75 pct. på tværs af uddannelser).

Figuren illustrerer også forskelle mellem uddannelserne. Konkret ses det, at stx-skolerne generelt benytter sig af flere måder i forhold til inddragelse af eleverne i skolens formelle demokrati end de øvrige uddannelser; 62 pct. af lederne på stx angav, at de inddrager eleverne i skolens demokrati gennem en eller flere aktiviteter sammenlignet med 48-55 pct. af lederne på de øvrige uddannelser.

Figur 5-6: Hvad gør I på skolen for at understøtte elevernes inddragelse i skolens formelle demokrati? (Der kan sættes flere kryds) (Ledere, 2020).



Note: Spørgsmålet er stillet til alle skoleledere på de treårige uddannelser samt hf. Tallene i figuren er angivet i procent. Andelen summerer ikke til 100, da det har været muligt at sætte flere kryds. N = 65 (stx), 37 (hhx), 29 (htx), 54 (hf).

5.4.3 Stx- og htx-elevers demokratiske forståelse vurderes højest af lærerne

Endelig har lærere og elever i skoleåret 2019/20 vurderet elevernes demokratiske forståelse. Evalueringen viser i den forbindelse betydelige forskelle mellem uddannelserne, særligt baseret på lærernes besvarelser. I skoleåret 2019/20 var stx og htx de uddannelser, hvor lærerne vurderede elevernes demokratiske forståelse højt:

- Omtrent halvdelen af lærerne på stx og htx (hhv. 52 og 46 pct.) var enige i, at eleverne har viden om demokratiske institutioner og beslutningsprocesser. Til sammenligning var 43 pct. af lærerne på hhx og 38 pct. af lærerne på hf enige i samme udsagn.
- Lidt under halvdelen af lærerne på htx (45 pct.) og stx (42 pct.) var enige i, at eleverne i høj grad søger indflydelse gennem skolens formelle demokrati. Det samme gjorde sig gældende for en tredjedel af lærerne på hhx (33 pct.) og en femtedel af lærerne på hf (21 pct.).
- Over halvdelen af lærerne på stx og htx (56 pct.) var enige i, at eleverne i høj grad søger indflydelse gennem den åbne og frie diskussion, mens to ud af fem af lærerne på hhx og hf (40-41 pct.) var enige i samme udsagn.
- Endelig var to tredjedele af lærerne på stx og htx (hhv. 64 og 66 pct.) enige i udsagnet om, at der er en åben debatkultur mellem eleverne i klassen. Til sammenligning var lidt under halvdelen af lærerne på hhx (43 pct.) og ca. halvdelen af lærerne på hf (49 pct.) enige i dette.

Der er således en tendens til, at lærerne på stx og htx i højere grad er enige i, at deres elever har demokratisk forståelse, end lærerne på hhx og hf. Elevernes egen vurdering afspejler til en vis grad

samme skel mellem stx og htx på den ene side og hhx og hf på den anden side, om end forskellene er mindre entydige.

5.5 Særlig indsats i naturvidenskab, matematik og fremmedsprog

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

Evalueringen viser, at hf-, htx- samt hhx-uddannelserne i 2020 hverken har større eller mindre fokus på at motivere eleverne til at vælge matematik, naturvidenskabelige fag eller fremmedsprog end i 2018 og 2019³². På stx er der derimod sket en signifikant stigning i andelen af ledere, der bekræfter, at skolen har et særligt fokus på at motivere elever med de rette kompetencer til at vælge fremmedsprog (stigning fra 46 til 68 pct.) og matematik (stigning fra 51 til 68 pct.), når ledernes besvarelser sammenlignes fra 2018 til 2020.

Sammenholdes besvarelserne på tværs af uddannelserne ses der en tendens til, at særligt htx- og hf-ledere har mindre fokus på at vejlede og understøtte elever i relation til fremmedsprog i 2020, mens stx-ledere i 2020 har mest fokus på dette. I relation til valget af matematik er der en tendens til, at ledere på de treårige uddannelser har større fokus på dette end ledere på hf-uddannelser. På samme måde har lederne på hf-uddannelserne markant mindre fokus på at understøtte og vejlede elever med de rette kompetencer til at vælge naturvidenskabelige fag sammenlignet med lederne på stx- og htx-uddannelserne.

Sammenholdes ovenstående prioritering af særlige indsatser rettet mod naturvidenskab, matematik og fremmedsprog med udviklingen i elevernes vurdering af hhv. matematik, naturvidenskabelige fag og fremmedsprog, tegnes der et billede af, at htx-elever er mest tilbøjelige til at finde matematik og naturvidenskabelige fag spændende, mens stx- og hhx-elever er de elever, som finder fremmedsprog mest spændende. Der er dog sket en udvikling fra 2017 til 2020, da signifikant flere stx- og htx- elever finder fremmedsprog spændende (stigning fra 6,4 til 6,6 for stx-elever og fra 6,0 til 6,2 for htx-elever), mens signifikant flere stx-elever i 2020 end i 2017 oplever, at naturvidenskabelige fag er spændende (stigning fra 5,4 i til 5,8). Endelig er der signifikant færre stx- og hf-elever, der finder matematikundervisningen spændende (fald fra 6,2 i til 5,9 for stx-elever og 5,9 til 5,2 for hf-elever).

5.6 Styrket digitalisering i undervisningen

I dette afsnit tegnes et billede af, i hvilket omfang it og digitale læremidler bliver anvendt i undervisningen, og om der er sket en udvikling efter reformens ikrafttræden. I 2020 besvarede lærere og elever spørgsmål om digitalisering i april og maj 2020, dvs. under COVID-19-nedlukningen. I denne periode har eleverne modtaget virtuel nødundervisning, hvilket kan have haft indflydelse på deres besvarelser af spørgsmål om digitalisering og anvendelse af it i undervisningen. I spørgeskemaundersøgelsen er lærere og elever dog blevet bedt om at tænke tilbage på undervisningen før nedlukningen, hvorfor resultaterne kun i nogen grad forventes at være påvirket af den ændrede undervisningssituation i april og maj 2020.

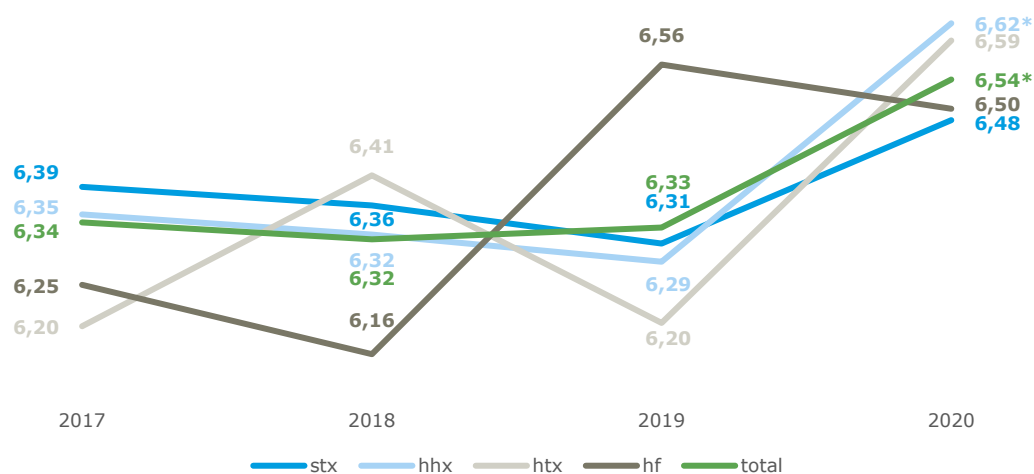
³² I maj 2017 svarede lederne på et samlet spørgsmål om fokus på at motivere eleverne til at vælge matematik/naturvidenskabelige fag. De følgende år har lederne derimod svaret på hhv. et spørgsmål om matematik og et spørgsmål om naturvidenskabelige fag. Det betyder, at ledernes besvarelser i 2017 ikke kan sammenlignes med deres besvarelser de følgende år. Ledernes besvarelser fra 2018, 2019 og 2020 er sammenlignelige.

5.6.1 Spredte tegn på styrket digitalisering

Figur 5-7 viser et indeks over lærernes anvendelse af it-værktøjer. Indekset dækker over graden, hvormed pædagogiske it-værktøjer anvendes til at skabe variation i undervisningen, at involvere eleverne, at undervisningsdifferentiere, at øve bestemte faglige kompetencer samt at evaluere elevernes læringsudbytte. Som det fremgår af figuren, rapporterede lærere på alle gymnasiale uddannelser, at de i 2020 anvendte it-værktøjer i moderat til høj grad.

På tværs af de treårige gymnasiale uddannelser ses en tendens til et stabilt niveau i 2017 til 2019, mens omfanget af lærernes anvendelse af pædagogiske it-værktøjer er steget signifikant i 2020. En potentiel forklaring på dette kan være hjemsendelsen i forbindelse med COVID-19-pandemien, som har medført en øget anvendelse af it-værktøjer til gennemførelse af fjernundervisning. Blandt hf-lærerne er tendensen en smule anderledes, idet der fra 2018 til 2019 var et stort spring i anvendelsen af it-værktøjer, som dog faldt en smule i 2020.

Figur 5-7: Indeks over lærernes anvendelse af pædagogiske it-værktøjer (Lærere, 2017-2020)



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

*Angiver signifikant udvikling fra 2017 til 2020. N (2017) = 701 (stx), 475 (hhx), 157 (htx), 198 (hf), 1.531 (total). N (2018) = 564 (stx), 260 (hhx), 190 (htx), 282 (hf), 1.296 (total). N (2019) = 646 (stx), 383 (hhx), 204 (htx), 263 (hf), 1.496 (total). N (2020) = 403 (stx), 334 (hhx), 155 (htx), 287 (hf), 1.179 (total).

Lærerne er desuden blevet bedt om at angive, hvor ofte eleverne har anvendt forskellige it-programmer som fx tekstbehandlings-, præsentations- og regnearksprogrammer i skoleåret 2019/20. Analysen af surveydata viser en signifikant positiv udvikling i andelen af stx- og hhx-lærere, som angiver, at eleverne anvendte it-programmer i undervisningen i skoleåret 2019/20 sammenlignet med skoleåret 2016/17. Flertallet af lærerne angav i foråret 2020, at eleverne benyttede it-programmer ugentligt (63 pct.), mens ca. en femtedel af lærerne tilkendegav, at eleverne anvendte programmerne månedligt i første halvår af skoleåret. Denne tendens gør sig gældende på tværs af stx, hhx, htx og hf.

Surveydata peger desuden på en signifikant positiv udvikling i anvendelsen af it-programmer blandt elever på stx, htx og hf. I foråret 2020 angav disse elevgrupper i lidt højere grad end de foregående år, at de anvendte forskellige it-programmer i undervisningen. Elevernes besvarelser afspejler i stil

med ovenstående, at forskellige it-programmer i høj grad benyttes i undervisningen. På tværs af uddannelser angav 70 pct. af eleverne, at de havde benyttet forskellige it-programmer dagligt eller ugentligt. Der ses dog en tendens til, at hf-eleverne oplevede at anvende it-programmer mindre hyppigt end eleverne fra de øvrige uddannelser.

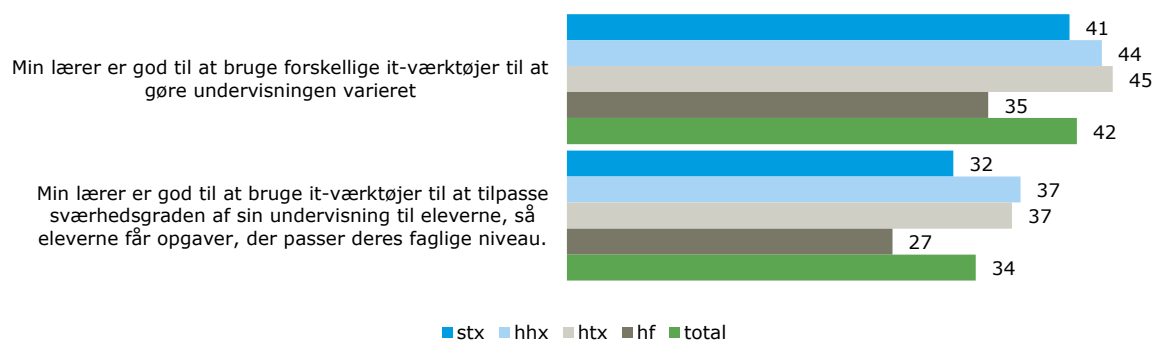
Sluttelig er lærerne blevet spurgt ind til, hvor ofte eleverne skabte digitale produktioner i undervisningen (fx ved at optage og redigere film/lyd, lave præsentationer eller hjemmesider) i skoleåret 2019/20. Analysen af surveydata viser en signifikant positiv udvikling i andelen af stx-, htx- og hhx-lærere, som angav, at eleverne skabte digitale produktioner i undervisningen i skoleåret 2019/20 sammenlignet med skoleåret 2016/17. Størstedelen af lærerne angav i foråret 2020, at eleverne skabte digitale produktioner i undervisningen enten månedligt (31 pct.) eller kvartalsvist (29 pct.). 13 pct. af lærerne tilkendegav imidlertid, at eleverne slet ikke skabte digitale produkter i undervisningen. Der ses ikke nogen betydelige forskelle på tværs af uddannelserne.

5.6.2 Variation i elevernes oplevelse af lærernes anvendelse af digitale teknologier i undervisningen

I foråret 2020 har eleverne vurderet lærernes brug af digitale værktøjer og platforme i undervisningen. Eleverne har ikke tidligere modtaget spørgsmål om dette, hvorfor det ikke er muligt at sammenligne elevernes besvarelser over tid. Overordnet set peger elevernes besvarelser ikke på tydelige skillelinjer mellem uddannelserne. Snarere antyder elevernes svar, at der i den samlede gruppe af lærere på tværs af uddannelser er store forskelle i kompetencer til at anvende diverse digitale teknologier med et didaktisk sigte.

På tværs af uddannelser angav eleverne gennemsnitligt set, at de hverken var enige eller uenige i, at lærerne var gode til at anvende forskellige it-værktøjer til dels at variere undervisningen (fx iBøger, digitale læringsspil, robotter og simuleringsprogrammer), dels at tilpasse sværhedsgraden i undervisningen. Figur 5-8 viser, at en større andel af eleverne på de treårige uddannelser end eleverne på hf er enige i udsagnet om, at lærerne er gode til at anvende it-værktøjer til at variere undervisningen. Tilsvarende er en lidt større andel af eleverne på de treårige uddannelser end på hf enige i, at lærerne er gode til at bruge it-værktøjer til at tilpasse sværhedsgraden i undervisningen til forskellige elevs faglige niveau.

Figur 5-8: Andelen af elever, der er enig i udsagnet om, at deres lærer i et tilfældigt udvalgt fag er god til at anvende it-værktøjer til at variere og tilpasse sværhedsgraden undervisningen (Elever, 2020)



Note: Figuren viser andelen af eleverne, der i høj grad vurderede, at lærerne var gode til at bruge it-værktøjer til at gøre undervisningen varieret samt til at tilpasse sværhedsgraden af undervisningen til eleverne. Spørgsmålene er stillet til alle elever på de treårige uddannelser samt hf. Spørgsmålsformuleringerne fremgår af figuren. Svarkategorierne til spørgsmålene går fra 1-10, hvor 1 angiver 'slet ikke' og 10 angiver 'i meget høj grad'. Svarkategorierne 7-10 er slået sammen til kategorien 'i høj grad'. Tallene i figuren er angivet i procent. N = 5.798 (stx), 4.018 (hhx), 2.129 (htx), 1.532 (hf), 13.477 (total).

Eleverne har desuden svaret på spørgsmål om lærernes anvendelse af digitale test og quizzer til at evaluere elevernes læringsudbytte, skriftlig feedback i digital form, lærernes fokus på at bruge

Internettet til at søge information samt på, at eleverne bruger digitale platforme til at søge hjælp, dele viden med hinanden og med lærerne:

- På tværs af uddannelser er eleverne typisk uenige eller hverken enige eller uenige i, at deres lærer i et tilfældigt udvalgt fag er god til at anvende digitale quizzer og test til at evaluere, hvad eleverne har lært, og hvad de mangler at lære i faget. Konkret er 46-50 pct. af eleverne uenige i udsagnet.
- I modsætning til ovenstående er elever på tværs af uddannelser typisk enige i, at deres lærer i et tilfældigt udvalgt fag er god til at give skriftlig feedback og kommentere på skriftlige opgaver i digital form. 47-50 pct. af eleverne på de fire uddannelser er enige i udsagnet.
- Hvad angår lærerens fokus på, at eleverne bruger Internettet til at søge information, peger elevernes besvarelser på forskelle mellem uddannelserne. Således er 46 pct. af eleverne på hhx og 48 pct. af eleverne på htx enige i udsagnet om, at deres lærer har fokus på, at de bruger Internettet til at søge information, mens det samme gør sig gældende for 33-35 pct. af eleverne på stx og hf.

Endelig ses der ingen uddannelsesspecifikke forskelle i elevernes oplevelse af lærerens fokus på brug af digitale platforme. 40-46 pct. af eleverne på de fire uddannelser er enige i, at deres lærer i et tilfældigt udvalgt fag har fokus på, at eleverne anvender digitale platforme til at søge hjælp og dele viden med hinanden og med læreren.

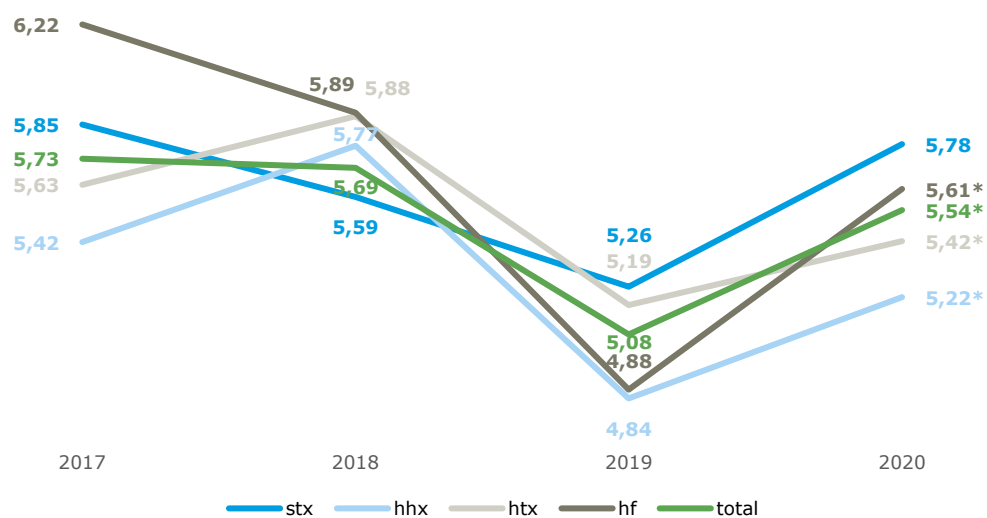
5.7 Bedre tilrettelæggelse af skolehverdagen

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

På baggrund af ledernes besvarelser fremgår det, at antallet af planlagte studieaktiviteter i eksamensperioden for 1.g- og 2.g-elever samlet set hverken er faldet eller steget signifikant efter reformens ikrafttrædelse på de treårige uddannelser. Rettes fokus på 3.g-eleverne angiver en signifikant større andel af lederne dog, at der ikke planlægges studieaktiviteter i eksamensperioden for 3.g-elever i 2020 (72 pct.) sammenlignet med før reformen (56 pct.). Resultaterne er behæftet med en vis usikkerhed, da lederne besvarede spørgsmålet midt i nedlukningen, da der stadig var usikkerhed om, hvorvidt og hvordan eksamensperioden ville forløbe.

Eleverne er ligeledes spurgt ind til deres oplevelse af arbejdsbelastningen på gymnasiet. Figur 5-9 viser et indeks over elevernes besvarelser. Indekset dækker over elevernes oplevelse af fordelingen af de skriftlige opgaver hen over året samt elevernes forberedelsestid til eksamen. Som det fremgår af figuren, oplever alle elever arbejdsbelastningen som moderat. Fra 2017 til 2020 er elever på hhx, htx og hf dog blevet signifikant mindre positivt indstillet i forhold til arbejdsbelastningen.

Figur 5-9: Indeks over fordeling af arbejdsbyrde (Elev, 2017-2020)



Note: Figuren viser et indeks over elevernes svar på spørgsmålene "Hvor enig eller uenig er du i følgende udsagn... de skriftlige opgaver er fordelt jævnt hen over året" og "sidste år sluttede undervisningen, så jeg havde god tid til at forberede mig til eksamen". Svarkategorierne går fra 1-10, hvor 1 angiver 'helt uenig' og 10 angiver 'helt enig'. Det første spørgsmål er stillet til alle elever på de treårige uddannelser. Det andet spørgsmål er kun stillet til elever i 1.g og 2.g på de treårige uddannelser. Tallene i figuren er angivet i procent.

*Angiver signifikant udvikling fra 2017-2020. N (2017) = 4.013 (stx), 1.981 (hhx), 974 (htx), 276 (hf), 7244 (total). N (2018) = 1.455 (stx), 236 (hhx), 144 (htx), 537 (hf), 2372 (total). N (2019) = 3.387 (stx), 2.265 (hhx), 1.247 (htx), 949 (hf), 7924 (total). N (2020) = 3.722 (stx), 2.508 (hhx), 1.293 (htx), 661 (hf), 8184 (total).

6. PROFESSIONSRETNING OG PRAKSISORIENTERING AF HF- UDDANNELSEN

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

I vejledningen til hf-uddannelsen står der:

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

I kapitlet undersøger vi fremdriften i skolernes implementeringsproces i forhold til at skabe en hf-uddannelse med en professionsrettet profil. Konkret belyses undersøgelsesspørgsmålet om, hvordan skolerne i tredje skoleår efter, reformen trådte i kraft, arbejder med initiativerne for at målrette hf-uddannelsen, herunder tilrettelæggelsen og gennemførelsen af projekt- og praktikforløb, fagpakker samt praksisorientering af undervisningen.

Kapitlet er delt op i tre hovedafsnit:

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

Boks 6-1: Kapitlets hovedpointer

I følgeforskningsprogrammets fjerde delrapport var det en tydelig konklusion, at hf-uddannelsen i skoleåret 2018/19 var kendetegnet ved svag fremdrift i implementeringen af den komplekse reform af hf-uddannelsen. Nærværende evaluering tegner et klart billede af en hf-uddannelse, som i 2019/20 fortsat er udfordret i forhold til at skabe en uddannelse med en klar professionsrettet profil og en øget målretning mod videregående uddannelser:

En mindre gruppe skoler gennemfører ikke projekt- eller praktikforløb på 1. og/eller 2. semester: På trods af, at projekt- og praktikforløb på både 1. og 2. semester er en obligatorisk del af hf-uddannelsen, svarer kun 81 pct. af lederne, at skolen har placeret et projekt- og praktikforløb på 1. semester, mens 85 pct. af lederne angiver, at skolen har placeret et forløb på 2. semester.

En femtedel af skolerne møder ikke kravet om at placere projekt- og praktikforløbet på 2. semester før fagpakkevalget: I skoleåret 2019/20 svarer 72 pct. af lederne, at projekt- og praktikforløbet på 2. semester var placeret før fagpakkevalget, mens 19 pct. tilkendegiver, at forløbet lå efter elevernes valg af fagpakke. En potentiel forklaring på dette kan være, at de adspurgte ledere ikke er involveret direkte i tilrettelæggelsen af projekt- og praktikforløbene (fx planlægges projekt- og praktikforløb flere steder primært af lærere) og derfor ikke har det fulde overblik over planlægningen af forløbene.

Flere forskydninger i elevernes bevæggrunde for valg af fagpakke: I skoleåret 2019/20 har en mindre andel af eleverne valgt fagpakke ud fra faglig interesse end skoleåret før (et fald fra 71 til 63 pct.). Omvendt har en større andel af eleverne valgt en fagpakke, som giver dem mulighed for at arbejde med noget, som de er gode til (en stigning fra 15 til 24 pct.). Eleverne har især været drevet af faglig interesse, karriereønsker og ønsker om videregående uddannelse i deres valg af fagpakke.

Ingen udvikling i udbuddet af udvidede fagpakker: Skolernes valg om at oprette en eller flere udvidede fagpakker i skoleåret 2019/20 adskiller sig ikke signifikant fra skoleåret 2018/19. I skoleåret 2019/20 har 22 pct. af skolerne oprettet en eller flere udvidede fagpakker.

Mange lærere oplever stadig praksisorienteringen af undervisningen som en udfordring: En tredjedel af lærerne finder det svært at integrere virkelighedsnære problemstillinger inden for relevante professionsområder i undervisningen, mens en anden tredjedel finder det let. Hele 41 pct. af lærerne finder det svært at sikre det faglige samspil om faglige problemstillinger inden for de professioner, som fagpakkerne er rettet imod, mens kun 17 pct. finder det let. Der er ikke sket en udvikling siden skoleåret 2018/19, hvor lærerne første gang besvarede de to spørgsmål. Den negative udvikling i toningen af undervisningen, som evalueringen viste fra skoleåret 2017/18 til 2018/19 er standset, men endnu ikke vendt. I 2019/20 er 56 pct. af lærerne uenige i udsagnet om, at de toner deres undervisning, så den tager udgangspunkt i elevernes ønsker til videregående uddannelse og profession.

Eleverne oplever en lidt mere tydelig professionsretning og praksisorientering af undervisningen end i 2018/19: I skoleåret 2019/20 er der sket en mindre men signifikant positiv udvikling i elevernes oplevelse af professionsretning og praksisorientering fra skoleåret 2018/19.

Tre ud af fire lærere har ikke deltaget i kompetenceudvikling knyttet til professionsretning og praksisorientering i 2019/20: Kompetenceudvikling af lærerne er en måde at styrke skolernes implementering af en professionsrettet og praksisorienteret hf-uddannelse. Derfor er det væsentligt, at 75 pct. af lærerne i skoleåret 2019/20 afkræfter, at de i løbet af skoleåret modtog kompetenceudvikling i, hvordan man kan arbejde med en professionsrettet og praksisorienteret toning i fagene. Året før svarede 58 pct. af lærerne det samme.

6.1 Projekt- og praktikforløb

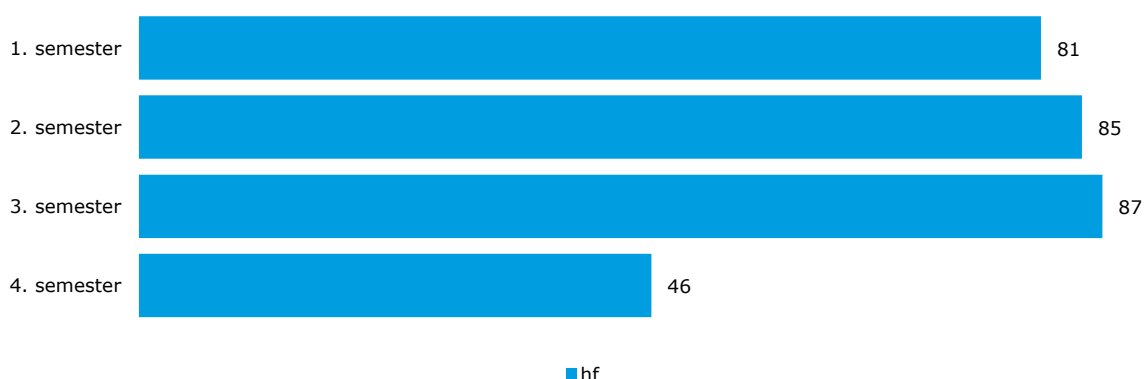
Projekt- og praktikforløb er sammen med fagpakker et centralt element i hf-uddannelsens nye professionsrettede profil. Et projekt- og praktikforløb kan enten være rettet mod et projekt, en praktik eller begge dele. Både projektforløb og praktikforløb er kendetegnet ved, at eleverne i en afgrænset periode beskæftiger sig med konkrete og virkelighedsnære problemstillinger gennem en kombination af praktiske, udadrettede aktiviteter og den faglige undervisning³³. Med *projekt* menes, at eleverne arbejder med problemstillinger knyttet til bestemte uddannelses- eller professionsområder, hvor viden og metoder fra fagene kan danne grundlag for løsninger. Med *praktik* menes, at eleverne arbejder med problemstillinger knyttet til bestemte uddannelses- eller professionsområder ved at gennemføre konkrete og velafgrænsede forløb på et relevant uddannelsessted, en institution, en organisation eller en privat eller offentlig virksomhed³⁴.

Hf-skolerne skal tilrettelægge mindst tre projekt- og praktikforløb i de enkelte uddannelsesforløb, hvortil der er afsat 70 undervisningstimer i alt. De to første forløb skal gennemføres på henholdsvis 1. og 2. semester, mens tredje forløb kan placeres på enten 3. eller 4. semester.

I spørgeskemaundersøgelsen er lederne blevet spurgt, hvornår skolen placerer projekt- og praktikforløbene. Lederenes besvarelser i skoleåret 2019/20 peger i retning af, at der er en mindre gruppe af skoler, som ikke gennemførte projekt- og praktikforløb på 1. og/eller 2. semester i skoleåret. Dette på trods af, at skolerne er forpligtet til det. Således svarer 81 pct. af lederne, at skolen i skoleåret 2019/20 havde placeret et projekt- og praktikforløb på 1. semester, mens 85 pct. af lederne angiver, at skolen havde placeret et forløb på 2. semester (se figur 6-1). En potentiel forklaring på dette kan være, at de adspurgte ledere ikke er involveret direkte i tilrettelæggelsen af projekt- og praktikforløbene (fx planlægges projekt- og praktikforløb flere steder primært af lærere) og derfor ikke har det fulde overblik over planlægningen af forløbene.

Analysen af surveydata viser, at der ikke er sket en signifikant udvikling i andelen af skoler, som har valgt at gennemføre praktik- og projektforløb på 1., 3. og 4. semester, når skoleåret før reformen og 2019/20 sammenholdes. Der er dog signifikant færre, som angiver, at de har gennemført praktik- og projektforløb på 2. semester, hvilket kan skyldes COVID-19-foranstaltningerne i foråret 2020, som har medført, at nogle skoler har måtte udskyde eller aflyse planlagte forløb (skoleledere har besvaret spørgeskemaet i april 2020).

Figur 6-1: Har skolen valgt at lægge projekt- og praktikforløb på...? (Ledere, 2020)



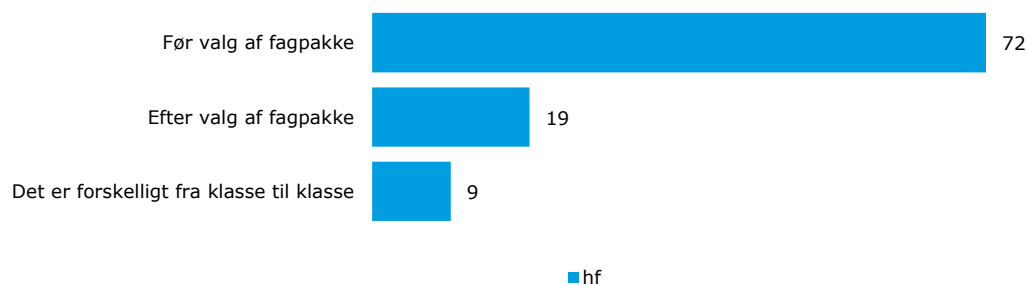
Note: Spørgsmålet er stillet til skolelederne på hf. Tallene i figuren er angivet i procent. Andelene summerer ikke til 100, da det har været muligt at sætte flere kryds. N = 54.

³³ Vejledning til den toårige uddannelse til hf-eksamen, Undervisningsministeriet, 2018, s. 2.

³⁴ Vejledning til den toårige uddannelse til hf-eksamen, Undervisningsministeriet, 2018, side 9.

Hf-uddannelsens tre obligatoriske projekt- og praktikforløb har forskellige formål, for eksempel har forløbet på 2. semester til formål at understøtte elevernes valg af fagpakke, som ligeledes sker på 2. semester³⁵. Derfor skal forløbet placeres, før eleverne vælger fagpakke. I skoleåret 2019/20 svarede 72 pct. af lederne, at projekt- og praktikforløbet på 2. semester var placeret før fagpakkevalget, mens 19 pct. tilkendegav, at forløbet lå efter elevernes valg af fagpakke. Dette tyder på, at ikke alle skoler lever op til kravene, hvad angår placeringen af projekt- og praktikforløb på andet semester (se figur 6-2). Evalueringen af implementeringen af reformen i skoleåret 2018/19 viste samme tendens.

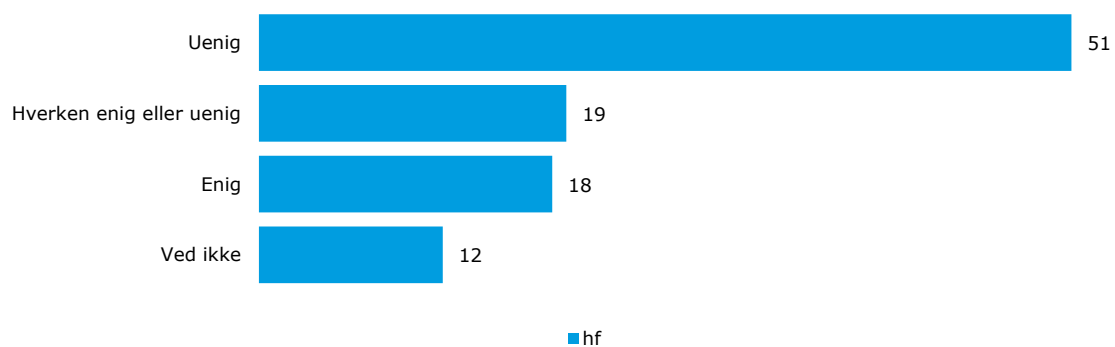
Figur 6-2: Hvornår er projekt- og praktikforløbet på 2. semester placeret? (Ledere, 2020)



Note: Spørgsmålet er stillet til skolelederne på HF. Tallene i figuren er angivet i procent. N = 54.

Som led i evalueringen har 2.hf-eleverne svaret på, hvorvidt projekt- og praktikforløbene på uddannelsens første år var med til at afklare deres valg af fagpakke. Knap en femtedel (18 pct.) af de adspurgte elever medgiver, at forløbene på 1. år spillede en positiv rolle i deres afklaring af fagpakkevalget, mens halvdelen (51 pct.) giver udtryk for, at dette ikke var tilfældet (se figur 6-3).

Figur 6-3: Projekt- eller praktikforløbene på 1. år var med til at afklare mit valg af fagpakke (Elever, 2020)



Note: Spørgsmålet er stillet til eleverne på hf, som enten deltog i projektforløb, praktikforløb eller begge dele. Tallene i figuren er angivet i procent. Svarkategorierne går fra 1-10, hvor 1 angiver 'helt uenig' og 10 angiver 'helt enig'. Svarkategorierne 1-4 er slået sammen til 'uenig', 4-5 er slået sammen til 'hverken enig eller uenig' og 8-10 er slået sammen til 'enig'. N = 452.

Selvom elevernes besvarelser dermed ikke tegner et videre positivt billede af projekt- og praktikforløbenes afklarende funktion, er der tale om en signifikant positiv udvikling fra skoleåret 2018/19 til 2019/20; i andet skoleår efter reformen lå elevernes gennemsnitlige besvarelse af spørgsmålet på 3,4 på en skala, hvor 10 er mest positiv. I tredje skoleår efter reformen lå elevernes gennemsnitlige besvarelse på 4,1. Dette kan være tegn på, at skoler og lærere er ved at finde en model for

³⁵ Projekt- og praktikforløbet på 1. semester skal understøtte elevernes afklaring af hovedinteresse, mens forløbet på 3. eller 4. semester skal understøtte elevernes afklaring og valg af videregående uddannelse (se vejledning til den toårige uddannelse til hf-eksamen, s. 9).

praktik- og projektføreløbene på første år, som i højere grad understøtter elevernes afklaring af valget af fagpakke.

6.2 Fagpakker

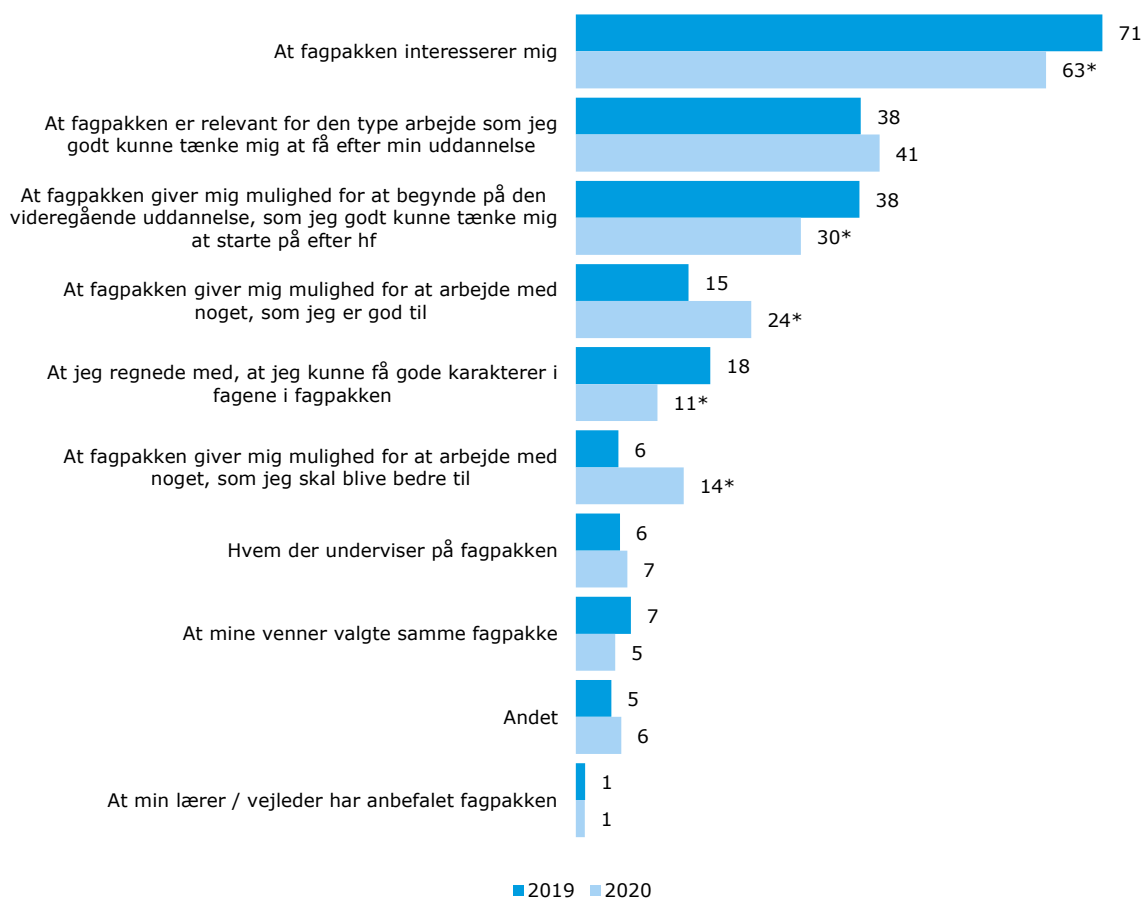
Fagpakker er det andet element, som skal understøtte hf-uddannelsens professionsretning. En fagpakke rummer fag og niveauer, som er relevante i relation til et bestemt professionsområde. I undervisningen i fagpakkens fag og i det faglige samspil mellem en fagpakkes fag og uddannelsens øvrige fag skal der arbejdes med faglige problemstillinger i tilknytning til professionsområdet. Med henblik på at koble undervisningen i fagpakken til det konkrete professionsområde, kan der inddrages besøg, gæstelærere og lignende fra relevante uddannelsesinstitutioner, organisationer og arbejdspladser³⁶.

Eleverne vælger fagpakke i løbet af hf-uddannelsens 2. semester. Det er hensigten, at den enkelte elev skal vælge en fagpakke, som imødekommer hans eller hendes faglige styrker og interesser, og som derfor også peger frem mod et professionsområde, som eleven kan forestille sig at søge mod efter endt hf-eksamen. En relativt stor andel af 2.hf-eleverne angiver da også disse bevæggrunde som drivende for deres valg af fagpakke (se figur 6-4). Fx svarer knap to tredjedele (63 pct.) af 2.hf-eleverne i skoleåret 2019/20, at de året før valgte fagpakke ud fra faglig interesse. Dette er udtryk for et mindre men signifikant fald fra 71 pct. året før. Til gengæld er der mellem de to skoleår sket en signifikant stigning fra 15 til 24 pct. af eleverne, som svarer, at de valgte en fagpakke, som giver dem mulighed for at arbejde med noget, som de er gode til.

Det fremgår også af figur 6-4, at ønske til videregående uddannelse og karriere spiller en rolle i fagpakkevalget for relativt store andele af 2.hf-eleverne; således svarer 30 pct. af eleverne, at de valgte en fagpakke, som giver adgang til en bestemt videregående uddannelse, og 41 pct. svarer, at de valgte en fagpakke, som er relevant for den type arbejde, de kunne tænke sig at få.

³⁶ Vejledning til den toårige uddannelse til hf-eksamen, Undervisningsministeriet, 2018, s. 2.

Figur 6-4: Hvad var det vigtigste for dig, da du valgte fagpakke? (Elev, 2020)

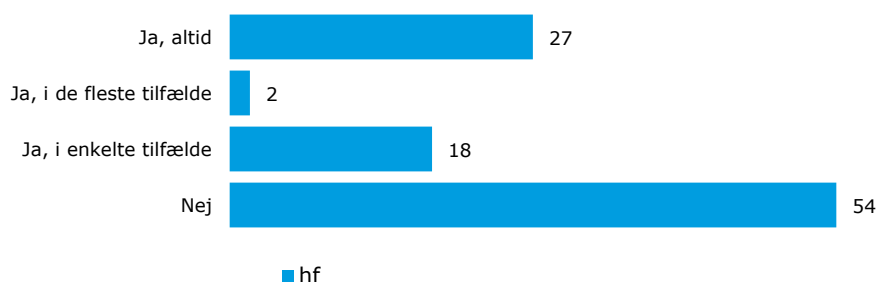


Note: Spørgsmålet er stillet til elever på 2.hf. Tallene i figuren er angivet i procent. Andelene summerer ikke til 100, da det har været muligt at sætte op til tre kryds.

*Angiver signifikant udvikling fra 2019 til 2020. N = 1.031 (2019), 739 (2020).

På tredje semester skal eleverne starte på deres fagpakker, og klassesdannelsen kan ske på flere måder. Evalueringen viser, at skolernes valg om at opretholde stamklasserne fra 1.hf, når eleverne starter i 2.hf, ikke er signifikant anderledes fra skoleåret 2018/19. Spørgeskemaundersøgelsen blandt hf-lederne indikerer, at godt halvdelen (54 pct.) af skolerne vælger at nedlægge stamklasserne fra 1.hf for i stedet at oprette nye klasser, når eleverne starter i 2.hf. Omvendt har 27 pct. af lederne svaret, at de altid vælger at opretholde stamklasserne fra 1.hf, mens de resterende 20 pct. enten i de fleste eller i enkelte tilfælde vælger at opretholde stamklasserne fra 1.hf.

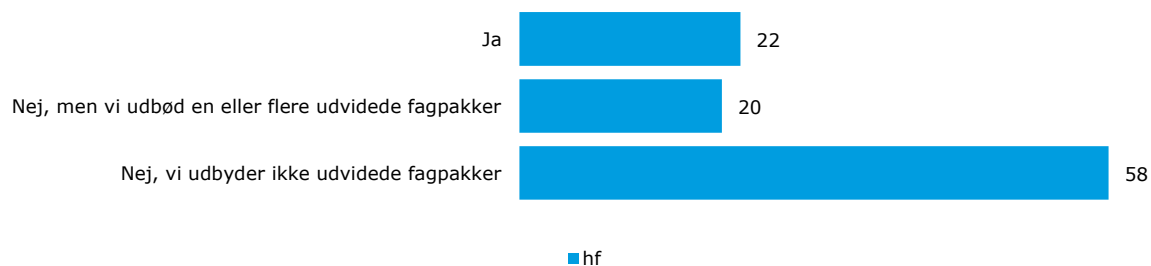
Figur 6-5: Har I på skolen valgt at opretholde stamklasserne fra 1.hf, når eleverne starter i 2.hf? (Ledere, 2020)



Note: Spørgsmålet er stillet til skolelederne på hf. Tallene i figuren er angivet i procent. N = 56.

Skolerne kan også vælge at udbyde og oprette en eller flere udvidede fagpakker, som giver adgang til at søge om optagelse på en lang videregående uddannelse. Analysen viser, skolernes valg om at oprette en eller flere udvidede fagpakker ikke adskiller sig signifikant fra skoleåret 2018/19. I skoleåret 2019/20 oprettede 22 pct. af hf-skolerne i surveypanelet en eller flere udvidede fagpakker. 20 pct. af skolerne udbød en udvidet fagpakke, men oprettede den ikke. Over halvdelen (58 pct.) af skolerne udbød ikke en udvidet fagpakke.

Figur 6-6: Har skolen i dette skoleår oprettet en eller flere udvidede fagpakker? (Ledere, 2020)



Note: Spørgsmålet er stillet til skolelederne på hf. Tallene i figuren er angivet i procent. N = 56.

6.3 Praksisorientering af undervisningen

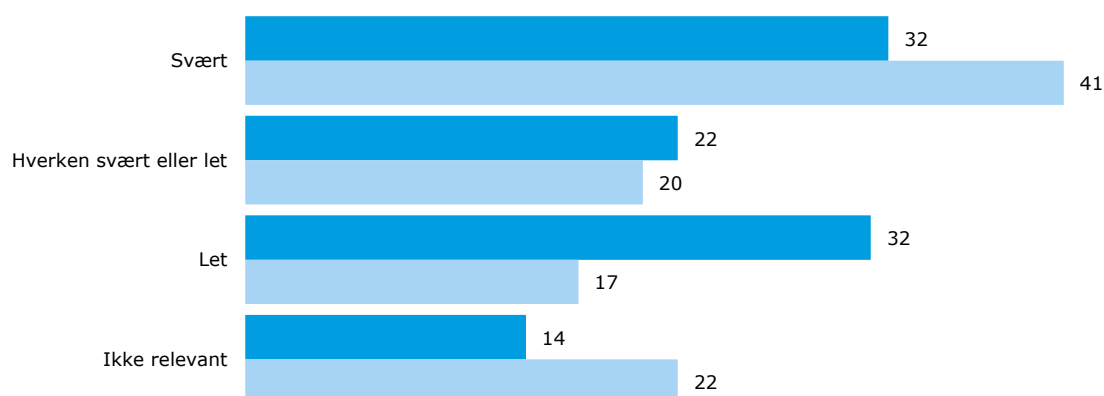
Udover projekt- og praktikforløb samt fagpakker skal hf-uddannelsens professionsretning konkretiseres gennem en praksisorientering af uddannelsens øvrige fag. Praksisorienteringen af undervisningen skal på samme tid øge den faglige fordybelse og vise fagenes professionspotentialer, blandt andet ved at viden og metoder fra uddannelsens obligatoriske fag anvendes til løsning af konkrete, virkelighedsnære problemstillinger i tilknytning til de professionsområder, som fagpakkerne retter sig imod³⁷.

Evalueringen tyder på, at en betragtelig del af lærerne på hf-uddannelsen også i tredje skoleår efter, reformen trådte i kraft, oplever praksisorienteringen af undervisningen som en udfordring. Således tilkendegiver en tredjedel af lærerne, at de finder det svært at integrere virkelighedsnære problemstillinger inden for relevante professionsområder i undervisningen, mens en anden tredjedel finder det let (se figur 6-7). Hvad angår det faglige samspil om faglige problemstillinger inden for de professioner, som fagpakkerne er rettet imod, finder hele 41 pct. af lærerne det vanskeligt at sikre dette, mens kun 17 pct. finder det let. Der er ikke sket en udvikling siden skoleåret 2018/19, hvor lærerne første gang besvarede de to spørgsmål. En væsentlig forklaring på, at lærerne finder det vanskeligt at gennemføre en professionsrettet undervisning med sammenhæng på tværs af fag, kan findes i de blandede fagpakkeklasser. Det fremgik af sidste års statusrapport, der havde særligt fokus på den nye hf-uddannelse. Rapporten viste, at de sammensatte fagpakkeklasser betyder, at lærerne skal rette undervisningen mod flere professionsområder på samme tid og koordinere et samspil mellem mange forskellige fag, hvilket lærerne opfatter som vanskeligt og ressourcekrævende.

³⁷ Vejledning til den toårige uddannelse til hf-eksamen, Undervisningsministeriet, 2018, s. 2.

Figur 6-7: Hvor nemt eller svært oplever du, at det er, ... (Lærere, 2020)

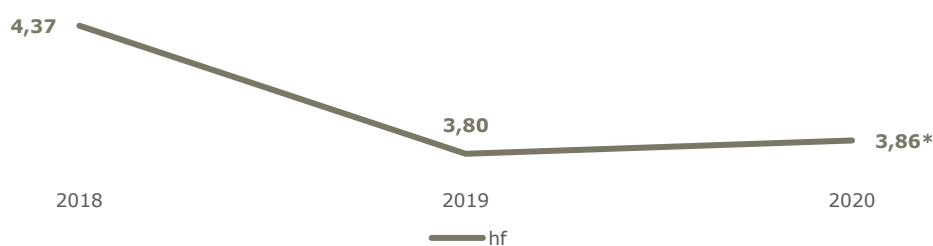
- at integrere virkelighedsnære problemstillinger inden for relevante professionsområder i undervisningen?
- at sikre det faglige samspil om faglige problemstillinger inden for de professioner, som fagpakkerne er rettet imod?



Note: Spørgsmålet er stillet til alle lærer på hf. Svarkategorierne går fra 1-10, hvor 1 angiver 'meget svært' og 10 angiver 'meget nemt'. Svarkategorierne 1-4 er slået sammen til 'svært', 5-6 til 'hverken svært eller nemt' og 7-10 til 'nemt'. Andelen i figuren er angivet i procent. N = 339.

Som led i evalueringen har lærerne på hf ligeledes svaret på, hvorvidt de giver deres undervisning en praksisorienteret toning. Som det fremgår af figur 6-8, er der fra skoleåret 2017/18 til 2018/19 sket en signifikant negativ udvikling i lærernes vurdering af, i hvilken grad de toner undervisningen i retning af elevernes ønsker til videregående uddannelse og profession. I tredje reformår lader den negative udvikling til at være standset, men endnu ikke vendt.

Figur 6-8: Jeg toner min undervisning, så den tager udgangspunkt i elevernes ønsker til videregående uddannelse og profession? (Lærere, 2020)



Note: Spørgsmålet er stillet til alle lærere på hf. Svarkategorierne går fra 1-10, hvor 1 angiver 'meget uenig' og 10 angiver 'meget enig'. Tallene i figuren er angivet i procent.

*Angiver signifikant udvikling fra 2018-2020. N = 303 (2018), 295 (2019), 308 (2020).

En praksisorienteret toning kan skabes ved at inddrage tekster, eksempler, opgaver og lignende i undervisningen, som flugter med elevernes områdefaglige interesser. En lidt mindre andel af lærerne svarer, at de slet ikke gjorde dette i tredje skoleår efter, reformen trådte i kraft, end i de foregående skoleår. Der er dog ikke sket en tilsvarende positiv udvikling i andelen af lærere, som tilkendegiver, at de ugentligt, månedligt eller kvartalsvist har inddraget tekster m.v. i undervisningen, som er udvalgt med udgangspunkt i elevernes områdefaglige interesser. I skoleåret 2019/20 svarer 35 pct. af lærerne, at de mindst en gang om måneden inddrager tekster m.v. udvalgt med udgangspunkt i elevernes områdefaglige interesser. 13 pct. svarer 'slet ikke'.

Endelig har eleverne som led i evalueringen vurderet deres oplevelse af professionsretningen og praksisorienteringen af undervisningen. Fra skoleåret 2018/19 til 2019/20 er der sket en mindre

men signifikant positiv udvikling i elevernes oplevelse af professionsretningen og praksisorienteringen af undervisningen fra 5,0 til 5,2 på en skala, hvor 10 er det mest positive³⁸. Gennemsnittet omkring 5 på skalaen afspejler dog, at elevernes oplevelse flugter med lærernes; skolerne er endnu ikke i mål med at praksisorientere undervisningen på hf-uddannelsen i tilstrækkelig grad.

Kompetenceudvikling af lærerne er en måde at styrke skolernes implementering af en professionsrettet og praksisorienteret hf-uddannelse. Derfor er det væsentligt, at 75 pct. af lærerne i skoleåret 2019/20 afkræfter, at de i løbet af skoleåret har modtaget kompetenceudvikling i, hvordan man kan arbejde med en professionsrettet og praksisorienteret toning i fagene. Året før svarede 58 pct. af lærerne det samme. Blandt de lærere, som har modtaget en form for kompetenceudvikling med dette fokus, er oplæg og konferencer af højst en dags varighed samt faglig sparring/aktionslæring/udviklingsprojekter på skolen de mest udbredte former for kompetenceudvikling. Endelig angiver 68 pct. af lærerne, at de i 2019/20 ikke deltog i besøg, udviklingsprojekter og/eller erfaringsudveksling på uddannelsesinstitutioner eller virksomheder med henblik på at hente inspiration til indhold, metoder m.v.

³⁸ Indekset er baseret på følgende spørgsmål fra elevsurveyen: "Hvor enig eller uenig er du i følgende sætninger om den daglige undervisning i [fag]: 1) "Det er tydeligt for mig, hvordan det, jeg lærer i faget, kan bruges i min videre uddannelse efter hf", 2) "Læreren er god til at bruge eksempler til at illustrere, hvordan det, vi lærer, kan være brugbart uden for skolen (fx at vise, hvordan viden kan bruges på en arbejdsplads/at inddrage problemstillinger fra virkeligheden m.v.)", 3) "Vi skal ofte løse opgaver, der tager udgangspunkt i virkelige problemstillinger fra verden uden for skolen (fx lade som om, vi skal hjælpe en virksomhed med en opgave)", 4) Vi løser primært opgaver, som tager udgangspunkt i problemstillinger fra virkeligheden i forbindelse med projekt- og praktikforløb."

7. IMPLEMENTERINGSPROCES OG KAPACITETSOPBYGNING

I dette kapitel analyseres de fire gymnasiale uddannelsers tilgang til implementeringsprocessen i tredje skoleår efter, reformen trådte i kraft. Formålet med kapitlet er at besvare undersøgelses-spørgsmålet om, hvordan skolerne arbejder med at styrke efteruddannelsesindsatsen i implementeringsperioden.

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

Kapitlet er inddelt i tre hovedafsnit:

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

Hovedpointer om skolernes implementeringsproces og kapacitetsopbygning fremgår i nedenstående boks.

Boks 7-1: Kapitlets hovedpointer

Analysen af skolernes implementeringsproces og tilgang til kapacitetsopbygning i tredje skoleår efter, reformen trådte i kraft, viser overordnet set, at rammerne for implementeringen opleves mere positivt, og at nogle uddannelser prioriterer kompetenceudvikling højere end i de foregående år:

Lærerne oplever bedre rammer og muligheder for samarbejde om implementering i tredje skoleår efter reformen end tidligere: Den positive udvikling ses, når lærernes besvarelser i tredje reformår sammenlignes med lærernes besvarelser i første og andet skoleår efter, reformen trådte i kraft. Udviklingen er signifikant for lærerne på stx, hhx og hf. Evalueringen viser desuden, at lærerne på stx både i første, andet og tredje år efter reformen oplevede bedre rammer for implementeringen end lærerne på de øvrige uddannelser.

Forskellige holdninger til forskellige reformelementers potentiale: I tredje delrapport i 2018, som beskæftigede sig med den tidlige implementering af reformen, var det en væsentlig pointe, at ledere og lærere ikke var enten for eller imod reformen samlet set, men at der i praksis var opbakning til nogle af reformens elementer og modstand imod andre. Dette billede er i høj grad uændret.

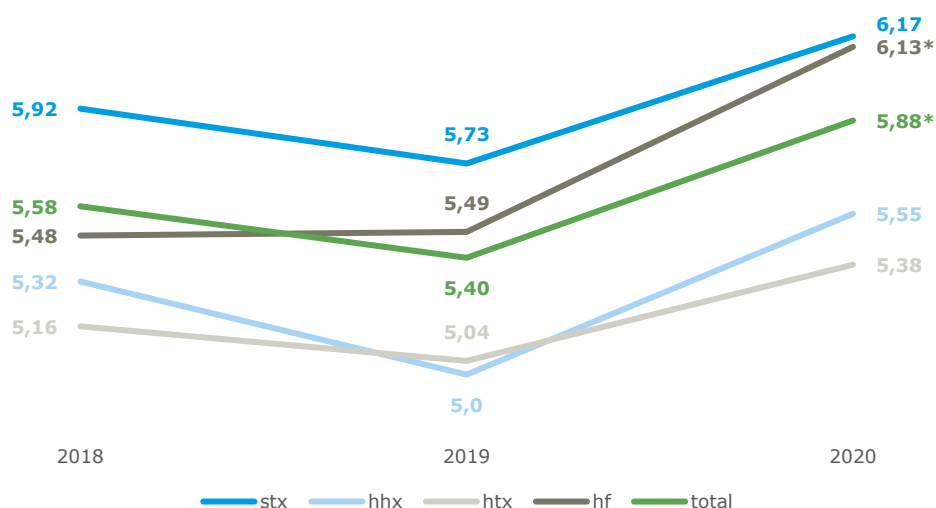
Stigende oplevelse af kompetencer til at implementere reformen: På stx og hhx oplever en større andel af lærerne i skoleåret 2019/20, at de har kompetencerne til at omsætte reformens elementer i praksis. Dog ses der – som i de foregående år – en tendens til, at de lavest prioriterede områder inden for kompetenceudvikling også er de områder, som lærerne i lavere grad føler sig klædt på til at arbejde med.

7.1 Rammerne for implementeringsprocessen

Som led i spørgeskemaundersøgelsen er lærerne blevet stillet spørgsmål om deres oplevelse af rammerne for implementeringen, herunder deres muligheder for sparring og drøftelser med kolleger og ledere. Figur 7-1 viser et indeks over udviklingen i lærernes oplevelse af rammer for implementeringen. På tværs af uddannelserne kan det ses, at lærerne i tredje skoleår efter reformen oplevede

bedre rammer og muligheder for samarbejde om implementering, end de gjorde i første og andet skoleår efter reformen. Udviklingen er signifikant for lærerne på stx, hhx og hf.

Figur 7-1: Indeks over lærernes oplevelse af rammer for implementeringen (10 = maks. score) (Lærere, 2020)



Figuren viser et indeks over lærernes svar på spørgsmålene: "Hvor enig eller uenig er du i følgende udsagn...?" "Vi har gode muligheder for systematisk sparring indbyrdes mellem lærerne i forbindelse med implementering af reformen", "vi har gode muligheder for systematisk sparring mellem lærere og ledelse og/eller interne ressourcepersoner i forbindelse med implementering af reformen", "i faggruppen har vi haft gode faglige drøftelser af, hvordan man kan omsætte de nye læreplaner" og "min ledelse prioriterer at skabe gode rammer for, at jeg kan gennemføre de faglige udviklingsaktiviteter, reformen fordrer". Svar-kategorierne går fra 1-10, hvor 1 angiver 'helt uenig' og 10 angiver 'helt enig'. Spørgsmålene er stillet til alle lærer på de treårige uddannelser samt hf. Tallene i figuren er angivet i procent.

*Angiver signifikant udvikling fra 2018-2020. N (2018) = 568 (stx), 294 (hhx), 207 (htx), 297 (hf), 1.366 (total). N (2019) = 655 (stx), 409 (hhx), 208 (htx), 209 (hf), 1562 (total). N (2020) = 428 (stx), 358 (hhx), 170 (htx), 297 (hf), 1.253 (total).

Derudover fremgår det, at lærerne på de gymnasiale uddannelser i skoleåret 2019/20 oplevede, at rammerne for implementeringen i moderat grad understøttede dem i at omsætte reformens elementer. Det kan desuden ses, at lærerne på stx både i første, andet og tredje år efter reformen oplevede bedre rammer for implementeringen end lærerne på de øvrige uddannelser.

Skelnes der mellem spørgsmålene i indekset, fremgår det, at lærerne på tværs af de fire uddannelser i foråret 2020 var mest enige i udsagnet om, at de i faggruppen har haft gode faglige drøftelser af, hvordan man kan omsætte de nye læreplaner. Omvendt var lærerne mindst enige i udsagnet om, at de har gode muligheder for systematisk sparring mellem lærere og ledelse og/eller interne ressourcepersoner i forbindelse med implementeringen af reformen.

7.2 Holdninger til reformen

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

7.2.1 Timepuljen er eneste element i reformen, som både ledere og lærere på de treårige uddannelser vurderer lavere i 2020 end i 2017

I tredje delrapport, som beskæftigede sig med den tidlige implementering af reformen, var det en væsentlig pointe, at ledere og lærere ikke er enten for eller imod reformen samlet set, men at der i praksis er opbakning til nogle af reformens elementer og modstand imod andre. Dette billede er i høj grad uændret.

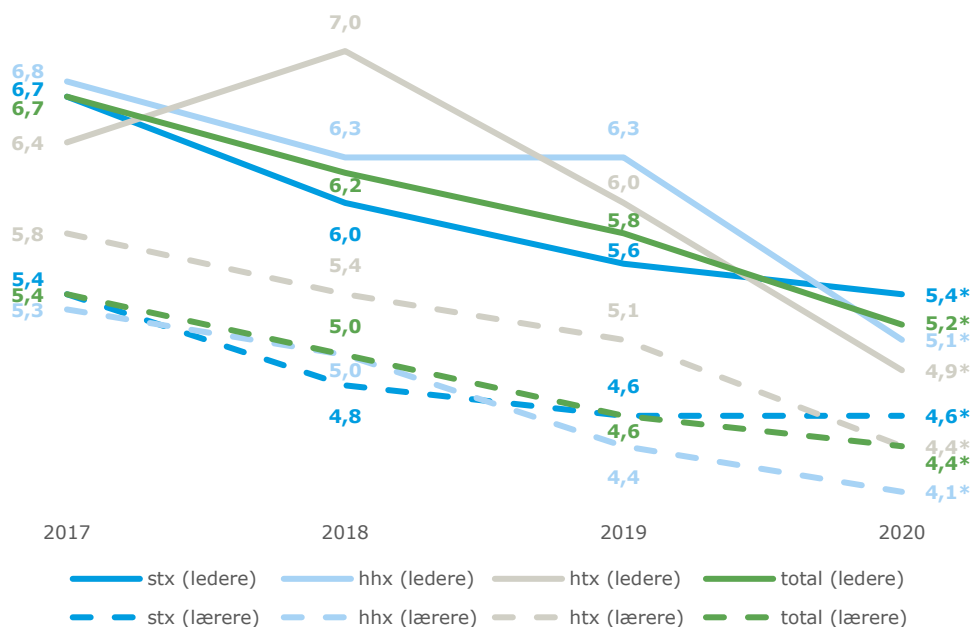
Studieområdets nye struktur og indhold på hhx og htx var i foråret 2020, ligesom i januar 2019, det element i reformen, som ledere såvel som lærere vurderer har det største potentiale til at styrke kvaliteten af uddannelserne. Dog er der sket et fald i hhx-lærernes vurdering fra skoleåret 2016/17 til foråret 2020 (fra 6,3 til 5,6). I den forbindelse er det relevant, at ændringerne på hhx indebærer flere flerfaglige forløb end før reformen, mens ændringerne på htx indebærer færre flerfaglige forløb. Ledere og lærere på hhx vurderer potentialet af studieområdets nye struktur og indhold betydeligt lavere end ledere og lærere på htx.

Både ledere og lærere på de treårige uddannelser havde i januar 2019 også relativt høje forventninger til indførelsen af færre og fokuserede studieretninger. Sammenlignes uddannelser på tværs, kan det imidlertid ses, at lederne på hhx generelt er mere negativt indstillede end lederne på de øvrige treårige uddannelser, hvilket også kommer til udtryk som et markant fald i hhx-ledernes gennemsnitlige vurdering fra 6,7 i maj 2017 til 5,5 i foråret 2020.

Det nye og kortere grundforløb var i foråret 2020, ligesom året før, det reformelement, som ledere såvel som lærere på de treårige uddannelser vurderer lavest. Det er imidlertid kun blandt stx- og hhx-lærerne, at der kan observeres en signifikant negativ ændring i perioden fra maj 2017 til foråret 2020.

Timepuljen til særlige faglige aktiviteter er det eneste element, hvor både lærerne og ledernes vurderinger er faldet signifikant på alle tre uddannelser siden 2017. Der er tale om et gradvist fald over perioden. Lederne og lærerne vurderede i foråret 2020, at timepuljen i mindre eller moderat grad kan styrke kvaliteten af uddannelserne. Dette fremgår af figur 7-2 nedenfor. Det bør nævnes, at der på baggrund af tidligere rapporter i følgeforskningsprogrammet er gennemført en lovændring, som skal gøre det enklere for skolerne at administrere timepuljen. Ændringen var dog vedtaget men ikke nødvendigvis kendt af alle skoler, da dataindsamlingen blev gennemført.

Figur 7-2: På en skala fra 1 til 10, i hvor høj grad vurderer du, at timepuljen til særlige faglige aktiviteter kan styrke kvaliteten af de treårige gymnasiale uddannelser? (Ledere og lærere, 2017 – 2020)

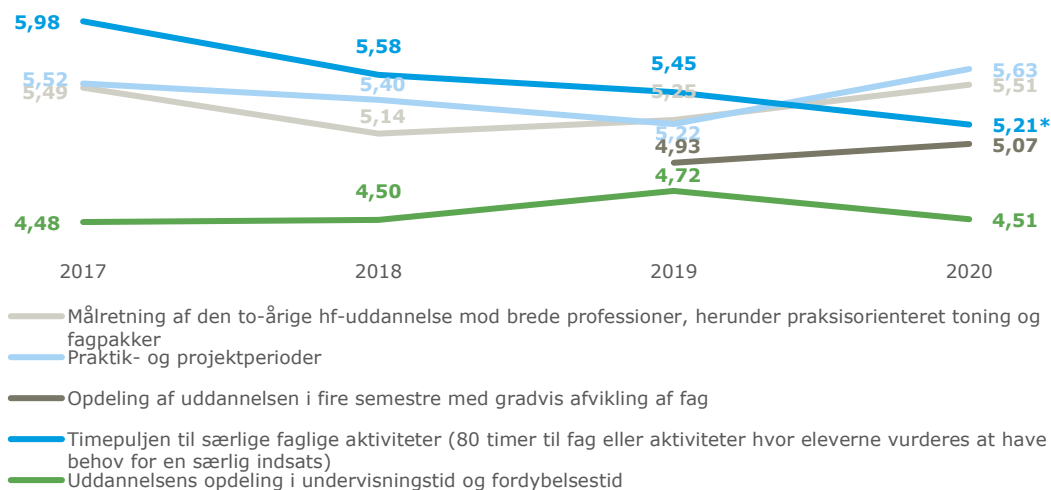


Note: Spørgsmålene er stillet til alle ledere og lærere på de treårige uddannelser. Tallene i figuren er angivet i procent.
 N lærere: (2017) = 650 (stx), 390 (hhx), 211 (htx), 1251 (total). (2018) = 553 (stx), 263 (hhx), 193 (htx), 1009 (total). (2019) = 583 (stx), 378 (hhx), 195 (htx), 1156 (total). (2020) = 399 (stx), 328 (hhx), 157 (htx), 884 (total).
 N ledere: (2017) = 101 (stx), 44 (hhx), 34 (htx), 165 (total). (2018) = 93 (stx), 35 (hhx), 32 (htx), 150 (total). (2019) = 82 (stx), 30 (hhx), 22 (htx), 127 (total). (2020) = 70 (stx), 38 (hhx), 33 (htx), 128 (total).

7.2.2 Markant forskel mellem ledere og læreres holdninger til reformen på hf

Blandt hf-panelskolerne er ledernes såvel som lærernes vurderinger af de enkelte reformelementers potentiale til at styrke kvaliteten af hf-uddannelsen uændrede over tid på nær enkelte udsving. Konkret udgør timepuljen til særlige faglige aktiviteter det eneste element, hvor lærernes vurderinger er faldet signifikant siden 2017. Af nedenstående figur fremgår lærernes holdninger til forskellige reformelementer på hf.

Figur 7-3: På en skala fra 1 til 10, i hvor høj grad vurderer du, at ... kan styrke kvaliteten af hf-uddannelserne? (Hf-lærere, 2017 – 2020)



Note: Spørgsmålene er stillet til alle lærere på hf-uddannelser. Tallene i figuren er angivet i procent. Spørgsmålet om *Opdeling af uddannelsen i fire semestre med gradvis afvikling af fag* er kun stillet i 2019 og 2020, hvorfor linjen kun fremgår for disse år. N: Målretning af den to-årige hf-uddannelse mod brede professioner, herunder praksisorienteret toning og fagpakker = 1098, Praktik- og projektperioder = 1078, Opdeling af uddannelsen i fire semestre med gradvis afvikling af fag = 557, Timepuljen til særlige faglige aktiviteter = 1005, Uddannelsens opdeling i undervisningstid og fordybelsestid = 994.

Evalueringen viser derudover, at lederne på hf konsekvent har højere forventninger til reformens potentiale til at styrke kvaliteten af hf-uddannelsen end lærerne. Hf-ledernes positive indstilling til reformen som helhed afspejles i deres vurdering af, hvorvidt de enkelte elementer i reformen kan styrke kvaliteten af hf. I foråret 2020 vurderede flertallet af hf-lederne, at målretningen af hf-uddannelsen mod brede professioner, indførelsen af projekt- og praktikperioder samt arbejdet med kvalitetssikring og udvikling efter de tre retningsgivende mål i høj grad kan styrke kvaliteten af hf (gennemsnit fra 7,1 til 7,6). Dette er særligt interessant i lyset af de udfordringerne med at implementere netop disse reformelementer, som evalueringen indtil videre har peget på (se kapitel 5). Lederne har desuden relativt høje forventninger til opdelingen af uddannelsen i fire semestre samt timepuljen til særlige faglige aktiviteter (gennemsnit på hhv. 6,6 og 6,8). Det eneste element, som lederne er mindre positivt stemt overfor, er opdelingen af hf-uddannelsen i hf med eller uden overbygning (gennemsnit på 4,9). I fjerde delrapport, som havde særligt fokus på hf, blev der også peget på udfordringer med at implementere netop dette element. Hf med overbygning er tiltænkt elever, der ønsker at læse en lang videregående uddannelse efter hf, og den kan enten bestå i en udvidet fagpakke under den toårige hf eller et supplerende overbygningsforløb (SOF) efter den toårige hf. På caseskolerne pegede en række ledere på, at der står skemamæssige og økonomiske forhindringer i vejen for at oprette den udvidede fagpakke, og samtidig var der uklare rammer for at udbyde det supplerende overbygningsforløb, idet det var uklart, om eleverne er SU-berettigede, når de går på SOF.

Halvandet år efter, reformen trådte i kraft, vurderede hf-lærerne som gruppe i lavere grad end lederne, at reformens enkelte elementer kan styrke kvaliteten af hf-uddannelsen. Lærerne var i foråret 2020 mest positivt indstillede over for indførelsen af praktik- og projektperioder, hvilket også kommer til udtryk ved, at lærernes forventninger til dette reformelement er steget fra 5,2 i januar 2019 til 5,6 i foråret 2020. Den største forskel mellem lærernes og ledernes vurderinger ses i forhold til målretningen af uddannelsen mod brede professioner (herunder praksisorienteret toning og fagpakker), som lærerne vurderer lavere end lederne (gennemsnit på 5,5 for lærerne og 7,6 for

lederne). Lærernes lavere vurderinger kan måske forklares ved, at de er tættere på implementeringsprocessen og dermed også tættere på nogle af de barrierer, der er for at implementere disse elementer. Sidste års delrapport viste bl.a., at de sammensatte fagpakkeklasser betyder, at lærerne skal rette undervisningen mod flere professionsområder på samme tid og koordinere et samspil mellem mange forskellige fag, hvilket lærerne opfatter som vanskeligt og ressourcekrævende.

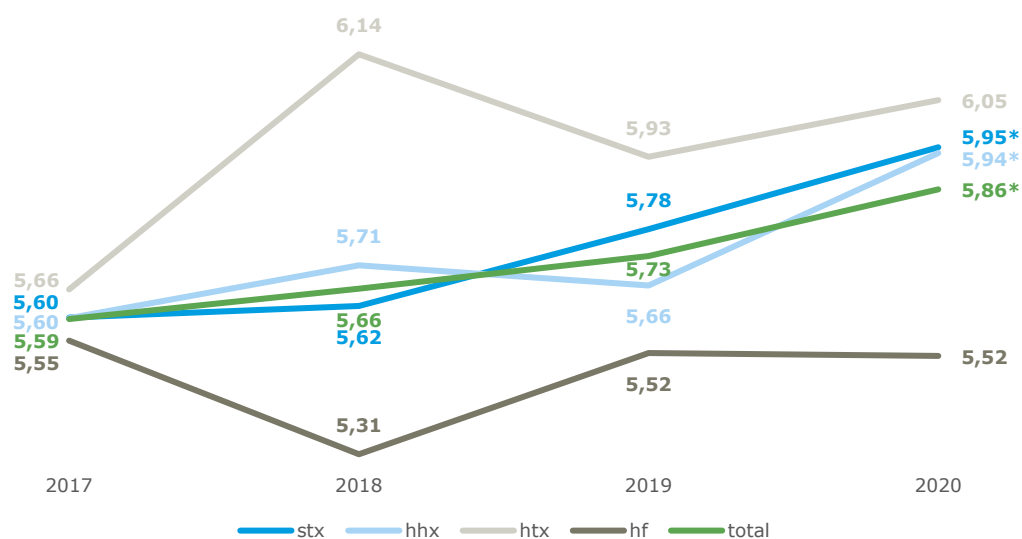
7.3 Prioritering af kompetenceudviklingsaktiviteter

Samlet set peger analysen af ledernes besvarelser på de treårige uddannelser på, at lederne er mest tilbøjelige til at prioritere kompetenceudvikling af lærerne inden for formativ evaluering og feedback, flerfagligt samarbejde og projektførelse og inddragelse af it/digitale læremidler i undervisningen (it-didaktik). På hf er lederne tilsvarende mest tilbøjelige til at prioritere kompetenceudvikling af lærerne inden for inddragelse af it/digitale læremidler i undervisningen (it-didaktik).

Omvendt er lederne på de treårige uddannelser mindst tilbøjelige til at prioritere kompetenceudvikling af lærerne inden for undervisningen i udviklingen af elevernes globale kompetencer som en del af undervisningen i fagene. Dette har generelt været prioriteret lavt på tværs af 2018, 2019 og 2020. På hf udgør undervisningen i nye og særligt fornyede fag det mindst prioriterede område blandt skoleledelsen - kun 5 pct. af lederne angiver, at skolen har gennemført systematisk kompetenceudvikling inden for dette område.

Sammenholder man skolernes prioriteringer af kompetenceudviklingsaktiviteter med lærernes oplevede forudsætninger for at omsætte reformens forskellige fokusområder i praksis, ses en tendens til, at de lavest prioriterede områder inden for kompetenceudvikling også er de områder, som lærerne i lavere grad føler sig klædt på til at arbejde med. Det drejer sig især om udvikling af elevernes innovative kompetencer og karrierekompetencer og i nogen grad globale kompetencer. Dette resultat er særligt væsentligt i lyset af det begrænsede fokus på de brede faglige kompetencer (se kapitel 4). Figur 7-4 viser et indeks over udviklingen i lærernes oplevede kompetencer. Som det fremgår af figuren, oplever lærerne på tværs af 2017 til 2020, at de i moderat grad havde kompetencerne til at omsætte reformens centrale elementer. For stx- og hhx-lærerne er der dog sket en signifikant positiv udvikling i deres oplevelse heraf sammenlignet med skoleåret 2017/18.

Figur 7-4: Indeks over lærernes oplevede forudsætninger for at implementere reformen (10 = maks. score) (Lærere, 2017 – 2020)



Note: Figuren viser et indeks over lærernes svar på spørgsmålene: "I hvilken grad føler du dig klædt på til det nye/øgede fokus på...?" "Løbende evaluering og feedback til eleverne", "Styrkelse af elevernes skriftlige kompetencer", "Styrkelse af elevernes digitale kompetencer", "Styrkelse af elevernes innovative kompetencer", "Styrkelse af elevernes globale kompetencer", "Styrket

digitalisering i undervisningen”, ”Styrkelse af elevernes karrierekompetencer” og ”At fremmedsprog prioriteres i andre fag”. Svarkategorierne går fra 1 (slet ikke) til 10 (i meget høj grad). Spørgsmålene er stillet til alle lærere på de treårige uddannelser samt hf. Tallene i figuren er angivet i procent.

*Angiver signifikant udvikling fra 2017 til 2020. N (2017) = 644 (stx), 458 (hhx), 155 (htx), 274 (hf), 1.531 (total). N (2018) = 513 (stx), 264 (hhx), 190 (htx), 254 (hf), 1.221 (total). N (2019) = 587 (stx), 357 (hhx), 188 (htx), 245 (hf), 1.377 (total). N (2020) = 380 (stx), 315 (hhx), 152 (htx), 246 (hf), 1.093 (total).

DEL 2: INDSATSER TIL STYRKELSE AF ELEVERNES SKRIFTLIGE KOMPETENCER

Reformen fra 2017 indeholder en ambition om, at elevernes skriftlige forudsætninger og kompetencer skal styrkes. Det langsigtede mål med initiativet er at ruste eleverne bedre til videre uddannelse og job og spiller derfor ind i reformens mål om at styrke elevernes faglighed og studiekompetencer.

Med begrebet *studiekompetencer* henvises der til elevernes evne til at honorere de krav til korrekt skriftlig fremstilling, kritisk bearbejdning af viden, selvstændighed og vedholdenhed, der kræves i de videregående uddannelser.³⁹

Initiativet om styrket skriftlighed spiller ligeledes sammen med andre af reformens centrale elementer. Ambitionerne om at styrke elevernes studiekompetencer ved at forenkle og forny det faglige samspil og at styrke elevernes læring gennem løbende evaluering og feedback indeholder begge en skriftlig dimension i form af hhv. flerfaglige skriftlige opgaver og et øget fokus på at understøtte elevernes skriftlige udvikling gennem formativ feedback. Det samme gør reformens fokus på digitalisering, idet reformen har en ambition om, at eleverne skal kunne anvende digitale teknologier i deres faglige formidling.

I den politiske aftaletekst fremgår det, at det styrkede fokus på skriftlighed indebærer, at den skriftlige formidling i højere grad skal inddrages som en del af den faglige vurdering i alle fag, ligesom arbejdet med sprogtræning og faglig formidling skal indgå løbende i undervisningen i alle fag. Desuden skal der være en mere glidende progression i de skriftlige krav, der stilles til eleverne i overgangen fra grundskole til de gymnasiale uddannelser, og der skal være obligatoriske skriftlighedsforløb i dansk på de treårige uddannelser⁴⁰.

De obligatoriske skriftlighedsforløb i dansk skal tilrettelægges lokalt med et skriftlighedsforløb på hvert klassetrin. Det styrkede fokus på sprogtræning og faglig formidling er skrevet ind i de enkelte fags læreplaner, og de nye prøveformer er ligeledes implementeret forskelligt på tværs af fag. Det er dermed et fællestræk for de ændringer, som reformen har medført i læreplaner og prøveformer, at det øgede fokus på sprogtræning og skriftlig formidling kan være prioriteret forskelligt på tværs af fag og uddannelser.

2017-reformens fokus på skriftlighed indebærer ikke en væsentlig anderledes måde at anskue arbejdet med skriftlighed på, end den tilgang til skriftlighed, der blev lanceret med 2005-reformen og sidenhen fik betegnelsen 'ny skriftlighed'⁴¹. 2017-reformens ambition om styrkelse af elevernes skriftlige forudsætninger består snarere i nogle justeringer, fornyelser og ændringer af rammer og prøveformer, der tilsammen skal styrke den retning for arbejdet med skriftlighed, der blev påbegyndt med 2005-reformen.

³⁹ Se Bekendtgørelse af lov om de gymnasiale uddannelser, § 1.

⁴⁰ Se Aftaletekst om styrkede gymnasiale uddannelser, Børne- og Undervisningsministeriet, 2016, s.28.

⁴¹ Begrebet ny skriftlighed blev lanceret ifm. evalueringen af 2005-reformen, se fx Ny skriftlighed, Krogh E. et al, Gymnasiepædagogik nr. 73, 2009, s.39.

Et område, hvor arbejdet med skriftlighed er ændret i reformen, er i forbindelse med rammerne for de større skriftlige opgaver. Rammerne er ændret på forskellig vis på de fire gymnasiale uddannelser. Et fællestræk er dog, at ledelserne på gymnasierne skal udarbejde en lokal plan for elevernes skriftlige progression, og at vejledning og feedback skal styrkes⁴².

Reformen indeholder desuden en intention om at understøtte en tæt sammentænkning af undervisningen på skolen og elevernes skriftlige arbejde. I denne sammenhæng er der blevet etableret en timepulje, som skolerne selv kan udmønte i fx vejledning i forbindelse med skriftligt arbejde eller indsatser i bestemte fag. Timepuljen er derfor også et af de reforminitiativer, der skal understøtte skolernes arbejde med styrket skriftlighed.

⁴² De konkrete ændringer i rammerne for større skriftlige opgaver på hver af de fire gymnasietyper vil blive uddybet i kapitel 10 'De nye rammer for større skriftlige opgaver'.

8. UDVIKLINGEN I ELEVERNES SKRIFTLIGE KOMPETENCER FRA 2017 TIL 2020

I dette kapitel præsenteres de foreløbige resultater af indsatserne til styrkelse af elevernes skriftlige kompetencer gennem en analyse af udviklingen af elevernes skriftlige kompetencer i perioden 2017 til 2020.

Kapitlet bygger på registerdata, surveydata og kvalitative data og er delt op i fem overordnede afsnit:

1. Elevernes karakterer i større skriftlige opgaver
2. Elevernes skriftlige karakterer i fagene
3. Sammenhæng mellem elevernes baggrundskarakteristika og deres skriftlige karakterer
4. Elevernes studiekompetencer
5. Udviklingen i elevernes oplevelse af de skriftlige krav i overgangen fra grundskole til gymnasiet.

Kapitlets hovedpointer fremgår af boksen på næste side.

Boks 8-1: Kapitlets hovedpointer

Analysen af udviklingen i elevernes skriftlige kompetencer, siden reformen trådte i kraft i august 2017, peger både på positive og negative tendenser, afhængigt af hvilke fag og uddannelser fokus rettes imod.

Positiv udvikling i elevernes karakterer i de større skriftlige opgaver: Eleverne på stx, hhx og hf opnåede i gennemsnit højere karakterer i de større skriftlige opgaver (SRP, SOP og SSO) i 2020 end i de foregående år. Dette kan indikere, at de nye rammer for de større skriftlige opgaver på stx, hhx og hf bidrager til at styrke elevernes kompetencer til at skrive større skriftlige opgaver. Resultatet bør dog læses med forbehold for, at karaktergivningingen kan være påvirket af COVID-19-foranstaltningerne i foråret 2020, samt at evalueringsformen har ændret sig på de treårige uddannelser (mundtligt frem for skriftligt forsvar). Der ses ikke en tilsvarende positiv udvikling blandt eleverne på htx, hvilket kan hænge sammen med, at hovedparten af tredjeårseleverne på htx gennemførte SOP i vinterterminen med mundtligt forsvar inden nedlukningen i marts 2020.

Elevernes skriftlige karakterer i dansk er uændrede på de treårige uddannelser men stigende på hf: Blandt eleverne på hhx, htx og stx ses der ikke umiddelbart en virkning af reforminitiativet om øget fokus på elevernes skriftlige kompetencer i løbet af uddannelsen, når blikket rettes mod deres skriftlige eksamenskarakterer i perioden 2017-2020. Blandt eleverne på hf er der til gengæld sket en stigning i skriftlige prøvekarakterer i dansk, hvilket kan indikere en positiv virkning af reforminitiativet, som på hf omfatter tilførsel af timer til danskfaget. De følgende år vil vise, om stigningen i hf-elevernes skriftlige karakterer i dansk er blivende.

Ingen tydelige ændringer i elevernes skriftlige karakterer i engelsk: I engelsk på A-niveau ses en beskeden stigning i elevernes skriftlige årskarakterer i perioden 2017-2020 på hver af de treårige uddannelser. I Engelsk B på stx har elevernes skriftlige årskarakterer ligget stabilt i hele perioden, mens der i Engelsk B på htx er sket en støt stigning. Hf-elevernes skriftlige karakterer i engelsk på b-niveau har ligget stabilt i den fireårige periode.

Tendens til faldende skriftlige karakterer i matematik på de treårige uddannelser: Det generelle indtryk på tværs af niveauer og uddannelser er, at elevernes skriftlige matematikkarakterer enten er faldet eller har ligget stabilt i perioden 2017-2020. For så vidt angår matematik B er der sket et fald i elevernes skriftlige karakterer på tværs af stx, hhx og htx. Faldet er særligt tydeligt blandt stx-elever. Faldet i elevernes skriftlige karakterer i matematik B kan hænge sammen med, at Matematik B blev obligatorisk med reformen. Derfor er elevgrundlaget ændret, så det nu også rummer elever, der hidtil ville have valgt matematik på c-niveau.

Stx-elevernes skriftlige karakterer i samfundsfag er uændrede: Stx-elevernes skriftlige karakterer i Samfundsfag A har ligget stabilt i hele den fireårige periode (hhx, htx og hf indgår ikke i analysen, da få elever vælger samfundsfag på A-niveau på disse uddannelser).

Stx-elevernes studiekompetencer er højere end før reformen, mens hf-elevernes studiekompetencer er lavere: Det vurderer lærerne i følgeforskningsprogrammets surveypanel. Der ses ikke tegn på en positiv eller negativ udvikling i hhx- og htx-elevernes studiekompetencer i perioden.

8.1 Elevernes karakterer i større skriftlige opgaver

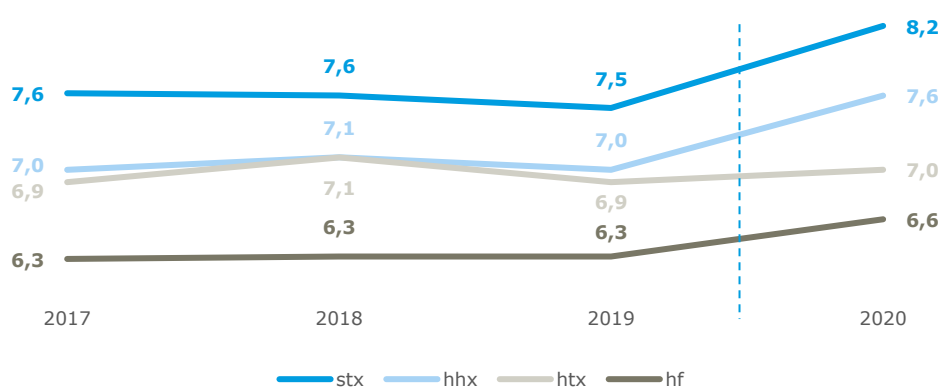
Den særlige indsats til styrkelse af elevernes skriftlige kompetencer skal blandt andet bidrage til, at eleverne rustes bedre til at skrive større skriftlige opgaver, og at deres kompetencer til faglig formidling styrkes. Dette afsnit belyser elevernes kompetencer til at skrive større skriftlige opgaver gennem analyser af elevernes karakterer for de større skriftlige opgaver i 3.g og den større skriftlige

opgave i 2.hf. Som tidligere beskrevet, er de elever, som gik i 3.g i skoleåret 2019/20 første årgang på de treårige uddannelser, som er berørt af de nye rammer for de større skriftlige opgaver, som indførtes med reformen. De elever, som gik i 2.hf i 2018/19 og 2019/20 er de første årgange, som er berørt af de nye rammer for den større skriftlige opgave (SSO) på hf.

Analyserne i afsnittet er baseret på populationsdata fra Børne- og Undervisningsministeriets uddannelsesstatistik⁴³. Det betyder, at resultaterne afspejler kompetencer til at skrive større skriftlige opgaver blandt alle gymnasie- og hf-elever i Danmark i den fireårige periode fra 2017 til 2020. I modsætning til analyserne i de øvrige kapitler i temadelen om skriftlighed er der ikke gennemført statistiske analyser af signifikante forskelle på tværs af år, og analyserne i afsnittet skal derfor læses med forbehold for, at der er tale om deskriptive udviklingsanalyser⁴⁴.

Figur 8-1 illustrerer udviklingen i elevernes karakterer i de større skriftlige opgaver fra år 2017 til 2020. Eleverne på stx, hhx og hf, som er på reformen, opnåede i gennemsnit højere karakterer i de større skriftlige opgaver (SRP, SOP og SSO) i 2020 end eleverne i de foregående år, som ikke var på reformen. Den positive forskel i karaktererne kan indikere, at de nye rammer for de større skriftlige opgaver på stx, hhx og hf bidrager til at løfte elevernes kompetencer til at skrive større skriftlige opgaver. Det kan også indikere, at den nye eksamensform på de treårige uddannelser, hvor der nu er en mundtlig prøve i tillæg til det skriftlige produkt, har betydning for karaktergivning. Resultatet bør dog også læses med forbehold for, at elevernes indsats og/eller karaktergivningen i en eller anden grad kan være påvirket af COVID-19-foranstaltningerne i foråret 2020 (fx var eleverne kun oppe til en mundtlige prøve i SRP/SOP i foråret 2020, hvilket har skabt rammer for at fokusere og forberede sig intensivt hertil). Den positive udvikling for stx, hhx og hf genfindes ikke blandt htx-eleverne. Dette kan hænge sammen med, at den større skriftlige opgave på htx (SOP) ikke i samme grad var ramt af nedlukningen i foråret 2020 som på de øvrige gymnasiale uddannelser, da langt hovedparten af tredjeårseleverne på htx afsluttede SOP i januar 2020.

Figur 8-1: Udviklingen i elevernes karakterer i de større skriftlige opgaver, 2017-2020⁴⁵



Datakilde: Børne- og Undervisningsministeriets uddannelsesstatistik. N (2017) = 27.064 (stx), 8.389 (hhx), 3.925 (htx), 6.004 (hf). N (2018) = 27.301 (stx), 8.873 (hhx), 4.254 (htx), 6.002 (hf). N (2019) = 28.134 (stx), 8.911 (hhx), 4.528 (htx), 6.397 (hf). N (2020) = 26.598 (stx), 4.604 (hhx), 1.918 (htx), 6.690 (hf). Karaktererne er opgjøret efter bevisår og fremgår således det år, karakteren er skrevet på studentens eksamensbevis.

⁴³ www.uddannelsesstatistik.dk.

⁴⁴ For at kunne udregne, om forskellene er statistisk signifikante, forudsætter det data på individniveau. Disse data er ikke tilgængelige i Børne- og Undervisningsministeriets uddannelsesstatistik.

⁴⁵ Studieretningsprojekt (SRP) på stx i alle år samt hhx og htx i 2017, 2018 og 2019; studieområdeprojekt (SOP) på hhx og htx i 2020; og større skriftlig opgave (SSO) på hf i alle år.

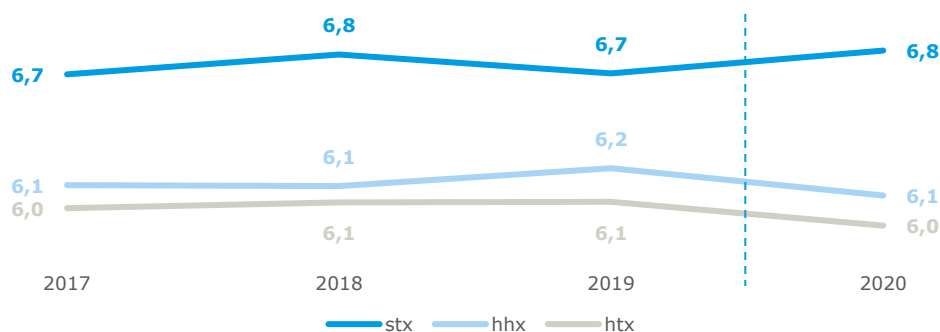
8.2 Elevernes skriftlige karakterer i fagene

Et element i reformen, der skal bidrage til at styrke elevernes faglighed, er et øget fokus på elevernes skriftlige kompetencer i løbet af uddannelsen. Initiativet er tværfagligt og skal således sikre, at den skriftlige formidling i højere grad inddrages som en del af den faglige vurdering i alle fag. På stx, hhx og htx er der desuden indført obligatoriske forløb i dansk, som indeholder træning i at skrive større sammenhængende tekster samt målrettet sprogtræning. Videre er der som nævnt indført en individuel timepulje, som bl.a. skal anvendes til aktiviteter, der styrker elevernes skriftlige kompetencer. Dette afsnit belyser elevernes skriftlige kompetencer i dansk, engelsk, matematik og samfundsfag på forskellige fagniveauer i årene 2017 til 2020.

- 8.2.1 Elevernes skriftlige karakterer i dansk er uændrede på de treårige uddannelser men stigende på hf. Analysen af udviklingen i elevernes karakterer i skriftlig dansk bygger på skriftlige prøvekarakterer i perioden 2017 til 2020. Alle 3.g- og 2.hf-elever på de gymnasiale uddannelser var til skriftlig prøve i dansk i foråret 2020, hvor foranstaltningerne i forbindelse med COVID-19-pandemien satte sit præg på hele uddannelsessektoren.

Figur 8-2 illustrerer udviklingen i elevernes skriftlige prøvekarakterer i dansk A i perioden 2017 til 2020. Som det fremgår, har elevernes karakterer i skriftlig dansk ligget stabilt på de treårige uddannelser på tværs af elever, som ikke var på reformen (2017-2019), og elever, som var på reformen (2020). Med andre ord ses der ikke umiddelbart en virkning af reforminitiativet om øget fokus på elevernes skriftlige kompetencer blandt elever på de treårige uddannelser.

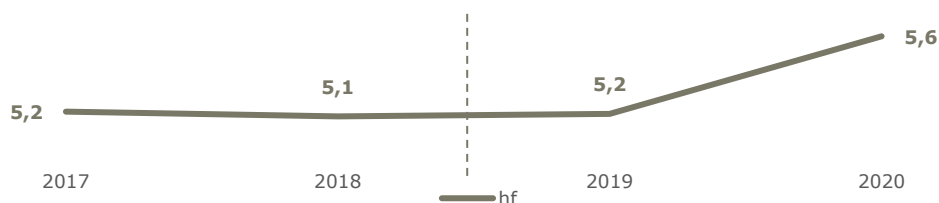
Figur 8-2: Udviklingen i elevernes skriftlige prøvekarakterer i dansk A, 2017-2020 (treårige uddannelser)



Datakilde: Børne- og Undervisningsministeriets uddannelsesstatistik. N (2017) = 26.936 (stx), 7.507 (hhx), 3.918 (htx). N (2018) = 27.191 (stx), 8.042 (hhx), 4.250 (htx). N (2019) = 27.955 (stx), 8.114 (hhx), 4.526 (htx). N (2020) = 26.383 (stx), 8.775 (hhx), 4.286 (htx). Karaktererne er opgjort efter bevisår og fremgår således det år, karakteren er skrevet på studentens eksamensbevis.

Blandt eleverne på hf er elevernes gennemsnitlige skriftlige prøvekarakterer i dansk A uændrede blandt første årgang studenter på reformen (2019) sammenlignet med gennemsnittene før reformens ikrafttrædelse (2017 og 2018). Der er til gengæld sket en stigning i de skriftlige prøvekarakterer i dansk A blandt elever, som afsluttede dansk A i 2020 (dvs. anden årgang på reformen). Stigningen kan indikere en positiv virkning af reformens initiativ om et øget fokus på elevernes skriftlige kompetencer i løbet af uddannelsen på hf. Dog er det ikke muligt at vurdere, om stigningen på hf er blivende, på baggrund af det tilgængelige data, ligesom der også her skal tages forbehold for betydningen af de særlige foranstaltninger i forbindelse med COVID-19-pandemien i 2020.

Figur 8-3: Udviklingen i hf-elevenes skriftlige prøvekarakterer i dansk A, 2017-2020



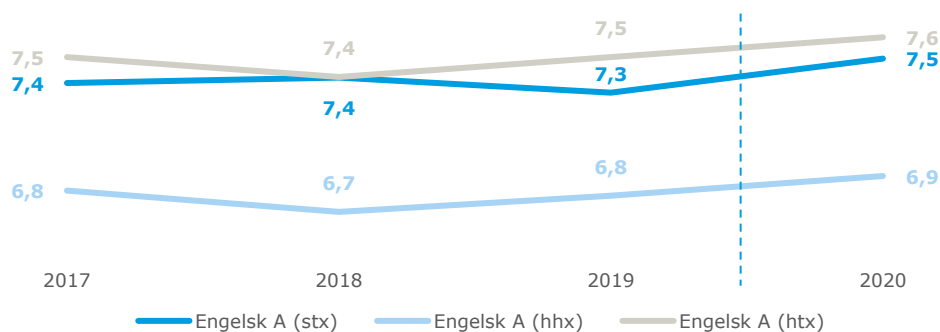
Datakilde: Børne- og Undervisningsministeriets uddannelsesstatistik. N (2017) = 5.947 (hf). N (2018) = 5.986 (hf). N (2019) = 6.469 (hf). N (2020) = 6.536 (hf). Karaktererne er opgjort efter bevisår og fremgår således det år, karakteren er skrevet på studentens eksamensbevis.

8.2.2 Ingen tydelige ændringer i elevernes skriftlige karakterer i engelsk

Analysen af stx-, hhx- og htx-elevenes skriftlige karakterer i engelsk er baseret på årskarakterer i hele perioden fra 2017 til 2020, mens analysen af hf-elevenes skriftlige karakterer i engelsk er baseret på prøvekarakterer.

Figur 8-4 nedenfor illustrerer udviklingen i elevernes karakterer i skriftlig engelsk på A-niveau på de treårige gymnasiale uddannelser i perioden 2017 til 2020. Her ses en stigning i elevernes årskarakterer blandt elever på reformen (2020) sammenholdt med elever, som ikke var på reformen (2017-2019), på tværs af de treårige uddannelser. Resultaterne skal læses med forbehold for betydningen af nedlukningen og de særlige omstændigheder på gymnasierne i foråret 2020, hvor eleverne afsluttede samfundsfag på A-niveau. Figuren viser desuden, at eleverne på hhx generelt får lavere karakterer i engelsk på A-niveau end eleverne på de øvrige treårige uddannelser. Dette resultat bør ses i lyset af, at engelsk på A-niveau er obligatorisk på hhx, hvorfor elever med mindre interesse for faget ikke har mulighed for at vælge det på et lavere niveau. Det kan indvirke på den gennemsnitlige karakter for elevgruppen.

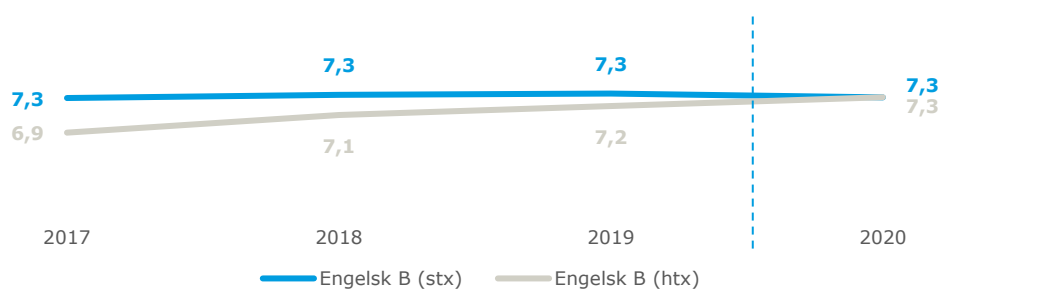
Figur 8-4: Udviklingen i elevernes skriftlige årskarakterer i engelsk A, 2017-2020 (de treårige uddannelser)



Datakilde: Børne- og Undervisningsministeriets uddannelsesstatistik. N (Engelsk A - 2017) = 17.855 (stx), 8.379 (hhx), 1.732 (htx). N (Engelsk A - 2018) = 17.938 (stx), 8.843 (hhx), 1.732 (htx). N (Engelsk A - 2019) = 17.732 (stx), 8.888 (hhx), 1.707 (htx). N (Engelsk A - 2020) = 15.028 (stx), 8.795 (hhx), 1.445 (htx). Karaktererne er opgjort efter bevisår og fremgår således det år, karakteren er skrevet på studentens eksamensbevis.

I nedenstående figur fremgår skriftlige årskarakterer for engelsk B. På stx har elevernes skriftlige årskarakterer ligget stabilt i hele perioden, mens der i engelsk B på htx er sket en støt stigning i perioden fra 6,9 til 7,3. Resultaterne kan indikere, at reformen har haft en positiv indvirkning på det faglige niveau på engelsk B på htx. Det skal dog bemærkes, at stigningen i karaktergennemsnittene begyndte allerede blandt studenter i 2018 – dvs. før reformens ikrafttræden. Karaktergennemsnittet i 2020 forventes ikke at være påvirket af de særlige forhold i foråret 2020, da engelsk B som oftest afsluttes i 2.g (i 2019 for elever, som blev studenter i 2020).

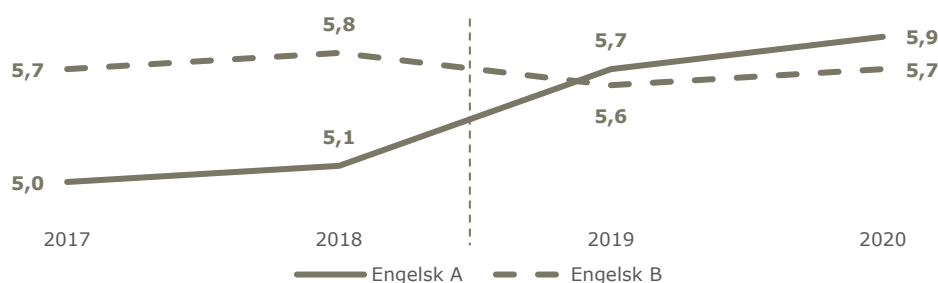
Figur 8-5: Udviklingen i elevernes skriftlige årskarakterer i engelsk B, 2017-2020 (stx og htx)



Datakilde: Børne- og Undervisningsministeriets uddannelsesstatistik. N (Engelsk B - 2017) = 8.953 (stx), 2.182 (htx). N (Engelsk B - 2018) = 9.007 (stx), 2.512 (htx). N (Engelsk B - 2019) = 1.0091 (stx), 2.816 (htx). N (Engelsk B - 2020) = 11.428 (stx), 2.882 (htx). Karaktererne er opgjort efter bevisår og fremgår således det år, karakteren er skrevet på studentens eksamensbevis.

Figur 8-6 viser udviklingen i hf-elevenes prøvekarakterer i skriftlig engelsk på A- og B-niveau i perioden 2017 til 2020. Som det fremgår af figuren, har hf-elevenes skriftlige karakterer i engelsk på B-niveau ligget forholdsvis stabilt i den fireårige periode. Anderledes ser det ud for engelsk på A-niveau, hvor hf-elevenes skriftlige karakterer i 2019 og 2020 gennemsnitligt er markant højere end i 2017 og 2018. Dette er sandsynligvis snarere udtryk for, at elevgrundlaget ændrer sig forholdsvis meget over årene, da få hf-elever vælger engelsk på A-niveau, fordi det kun er muligt at vælge som del af en udvidet fagpakke⁴⁶.

Figur 8-6: Udviklingen i hf-elevenes skriftlige prøvekarakterer i engelsk A og B (2017-2020)



Datakilde: Børne- og Undervisningsministeriets uddannelsesstatistik. N (Engelsk A - 2017) = 717, N (Engelsk A - 2018) = 599, N (Engelsk A - 2019) = 236, N (Engelsk A - 2020) = 138. N (Engelsk B - 2017) = 5.289, N (Engelsk B - 2018) = 5.404, N (Engelsk B - 2019) = 6.172, N (Engelsk B - 2020) = 6.555. Karaktererne er opgjort efter bevisår og fremgår således det år, karakteren er skrevet på studentens eksamensbevis.

8.2.3 Udvikling i elevernes skriftlige karakterer i matematik på de treårige uddannelser er stabil eller negativ. Analysen af udviklingen i elevernes skriftlige karakterer i matematik bygger på studenternes afsluttende årskarakterer i matematik på A- og B-niveau i perioden 2017 til 2020 for elever på treårige uddannelser. Resultater for matematik C indgår ikke i analyserne for stx, hhx og htx, hvilket skyldes, at matematik B med reformens indførelse er blevet obligatorisk for størstedelen af eleverne på stx og hhx⁴⁷, hvorfor antallet af elever, som har valgt matematik C, er betydeligt begrænset efter reformens ikrafttrædelse⁴⁸. Analyser af karakterer på hf baserer sig på elevernes skriftlige prøvekarakterer i matematik A, B og C.

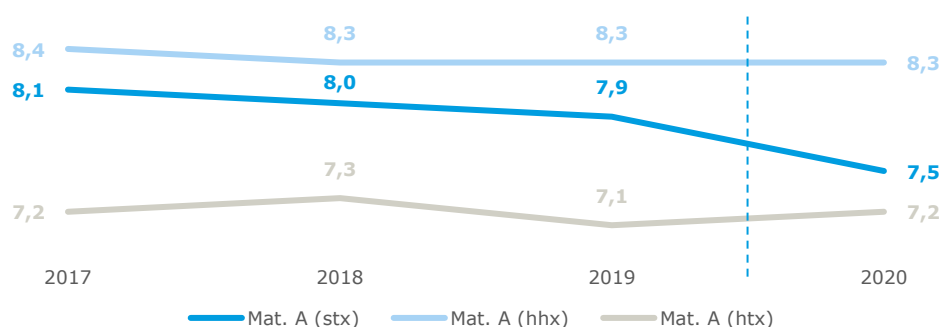
⁴⁶ I 2017 valgte 717 elever på hf engelsk på A-niveau, mens det samme kun gjorde sig gældende for 138 elever i 2020.

⁴⁷ Det er muligt for elever at vælge matematik på C-niveau, hvis eleven har flere end tre fremmedsprog eller hvis eleven har tre fremmedsprog på mindst A-, A- og B-niveau.

⁴⁸ I 2020 modtog 593 elever på stx årskarakterer i matematik C, mens det samme gjorde sig gældende for 36 hhx-elever.

Figur 8-7 illustrerer udviklingen i elevernes skriftlige årskarakterer i matematik A på de treårige gymnasiale uddannelser. Heraf fremgår det, at der er sket et fald på stx, mens htx- og hhx-elevernes afsluttende skriftlige karakterer i matematik A gennemsnitligt ligger på samme niveau i 2020, som årene før reformen trådte i kraft.

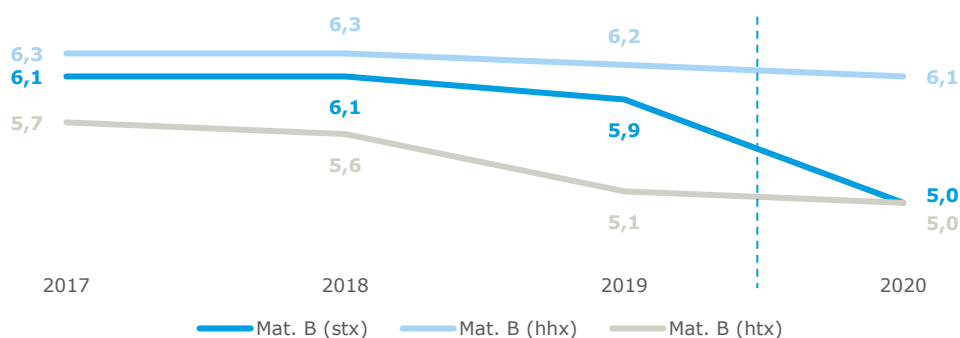
Figur 8-7: Udviklingen i elevernes skriftlige årskarakterer i matematik A, 2017-2020 (de treårige uddannelser)



Datakilde: Børne- og Undervisningsministeriets uddannelsesstatistik. N (Matematik A - 2017) = 10.566 (stx), 1.280 (hhx), 3.162 (htx). N (Matematik A - 2018) = 10.824 (stx), 1.482 (hhx), 3.434 (htx). N (Matematik A - 2019) = 11.798 (stx), 1.647 (hhx), 3.723 (htx). N (Matematik A - 2020) = 12.427 (stx), 1.853 (hhx), 3.516 (htx). Karaktererne er opgjort efter bevisår og fremgår således det år, karakteren er skrevet på studentens eksamensbevis.

Sammenholdes skriftlige karakterer i matematik på B-niveau før og efter reformen ses et fald i elevernes gennemsnitlige karakterer på alle tre uddannelser; faldet er størst på stx (0,9 karakter) og mindst på hhx og htx (0,1 karakter). Karaktererne i 2020 forventes ikke at være påvirkede af de særlige forhold i foråret 2020, da matematik B som oftest afsluttes i 2.g (i 2019 for elever, som blev studenter i 2020).

Figur 8-8: Udviklingen i elevernes skriftlige årskarakterer i matematik B, 2017-2020 (de treårige uddannelser)

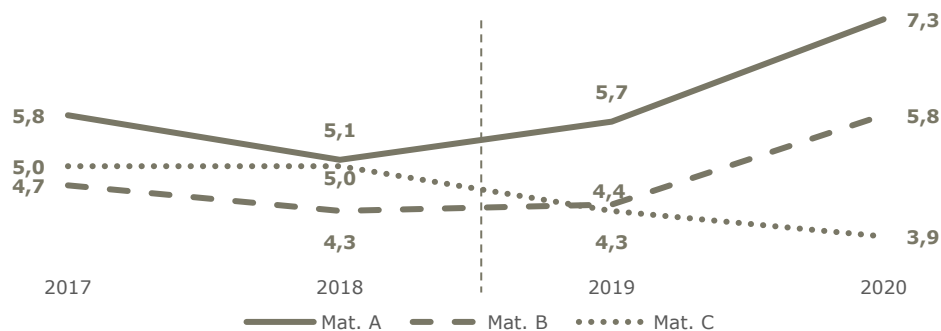


Datakilde: Børne- og Undervisningsministeriets uddannelsesstatistik. N (Matematik B - 2017) = 13.146 (stx), 5.207 (hhx), 749 (htx). N (Matematik B - 2018) = 13.533 (stx), 5.598 (hhx), 808 (htx). N (Matematik B - 2019) = 13.950 (stx), 5.857 (hhx), 800 (htx). N (Matematik B - 2020) = 13.326 (stx), 6.864 (hhx), 789 (htx). Karaktererne er opgjort efter bevisår og fremgår således det år, karakteren er skrevet på studentens eksamensbevis.

Figur 8-9 illustrerer udviklingen i hf-elevernes skriftlige prøvekarakterer i matematik på A-, B- og C-niveau i perioden 2017 til 2020. Som det fremgår, er elevernes skriftlige karakterer i matematik på niveau A og B steget for hf-elever på den nye reform både i 2019 og 2020 – særlig markant er stigningen fra 2019 til 2020. Her er det især værd at hæfte sig ved stigningen i matematik på B-niveau, da matematik på A-niveau kun er muligt at vælge som del af en udvidet fagpakke på hf, og derfor omfatter få elever. I den forbindelse bør det bemærkes at hf-eleverne i 2020 fik en afsluttende skriftlig standpunktskarakter i matematik B i stedet for en prøvekarakter. Der gives normalt

ikke standpunktskarakterer på hf, hvorfor denne ændring kan have påvirket karaktergennemsnittet. For matematik på niveau C er der sket et fald i elevernes skriftlige karakterer i samme periode. Dette karaktergennemsnit forventes ikke at være påvirket af de særlige forhold i foråret 2020, da faget som oftest afsluttes i 2019 for elever, som blev studenter i 2020.

Figur 8-9: Udviklingen i hf-elevenes skriftlige prøvekarakterer i Matematik A, B og C, 2017-2020 (i 2020 fik eleverne i stedet en skriftlig årskarakter)



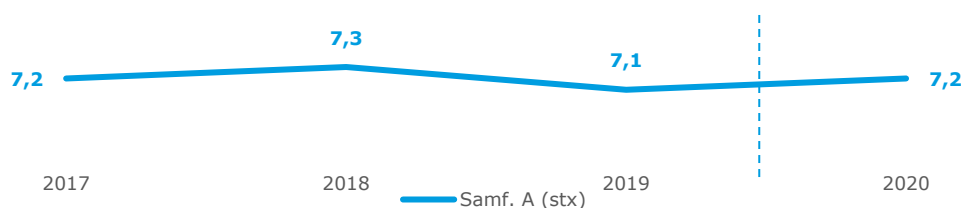
Datakilde: Børne- og Undervisningsministeriets uddannelsesstatistik. N (Matematik A – 2017) = 73, N (Matematik A – 2018) = 56, N (Matematik A – 2019) = 124, N (Matematik A – 2020) = 82. N (Matematik B – 2017) = 2.179, N (Matematik B – 2018) = 2.348, N (Matematik B – 2019) = 2.331, N (Matematik B – 2020) = 2.390. N (Matematik C – 2017) = 3.751, N (Matematik C – 2018) = 3.600, N (Matematik C – 2019) = 3.946, N (Matematik C – 2020) = 4.219. Karaktererne er opgjort efter bevisår og fremgår således det år, karakteren er skrevet på studentens eksamensbevis.

8.2.4 Ingen udvikling i stx-elevenes skriftlige karakterer i samfundsfag

Det er kun samfundsfag på A-niveau, der har en så markant skriftlig dimension, at der gives skriftlig årskarakter og afholdes skriftlig eksamen. Analysen af elevernes skriftlige karakterer i Samfundsfag er baseret på stx-elevenes årskarakterer i Samfundsfag A i perioden 2017 til 2020, da ganske få elever på de erhvervsgymnasiale uddannelser og hf vælger samfundsfag på A-niveau⁴⁹.

Figur 8-10 illustrerer udviklingen i stx-elevenes skriftlige karakterer i samfundsfag A. Som det fremgår, har stx-elevenes karakterer i faget gennemsnitligt set ligget stabilt i hele perioden.

Figur 8-10: Udviklingen i elevernes skriftlige årskarakterer i samfundsfag A, 2017-2020 (stx)



Kilde: Børne- og Undervisningsministeriets uddannelsesstatistik. N (2017) = 9.724, N (2018) = 10.403, N (2019) = 10.849, N (2020) = 11.921. Karaktererne er opgjort efter bevisår og fremgår således det år, karakteren er skrevet på studentens eksamensbevis.

8.2.5 Ingen udvikling i lærernes vurdering af elevernes skriftlige kompetencer på tværs af fag

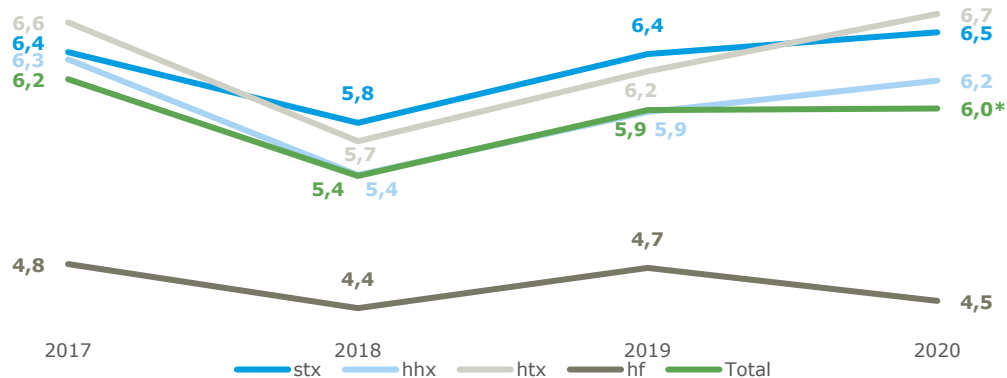
Lærerne på skolerne i følgeforskningsprogrammets surveypanel har hvert år i perioden 2017 til 2020 svaret på, hvor gode eleverne er til at formulere sig skriftligt om faglige emner.

⁴⁹ I perioden 2017-2020 er der skriftlige karakterer i Samfundsfag A for hhv. 43, 48, 66 og 29 elever på hhx. I perioden 2017-2019 er der skriftlige karakterer i Samfundsfag A for hhv. 9, 8 og 11 htx-elever (kilde: uddannelsesstatistik.dk). I 2020 er der skriftlige karakterer i samfundsfag for fire elever på hf. Det beskedne datagrundlag betyder, at statistikken for hhx og htx viser store udsving fra år til år, som snarere afspejler de meget få observationer end en egentlig udvikling. Derfor rapporteres der ikke på udviklingen i hhx- og htx-elevenes skriftlige karakterer i Samfundsfag A.

Første år efter, reformen trådte i kraft, skete der et dyk i lærernes vurdering af elevernes skriftlige kompetencer, men i årene efter steg lærernes vurdering til niveauet før reformen (se figur 8-11). Således vurderede lærerne på de treårige uddannelser i foråret 2020, at elevernes skriftlige kompetencer er moderate til høje (gennemsnitlige besvarelser på hhv. 6,5 på stx, 6,2 på hhx samt 6,7 på htx), mens lærerne på hf vurderede elevernes skriftlige kompetencer som lave til moderate (gennemsnitlig besvarelse på 4,5).

Figur 8-11 illustrerer således, at hf-lærerne på tværs af fag vurderer deres elevers skriftlige kompetencer markant lavere end lærerne på de treårige uddannelser. Lærernes gennemsnitlige besvarelser dækker over, at 10-20 pct. af lærerne på de treårige uddannelser og over halvdelen af lærerne på hf (51 pct.) i 2020 vurderede elevernes skriftlige kompetencer som lave. Omvendt vurderede 48-60 pct. af lærerne på de treårige uddannelser og 18 pct. af lærerne på hf, at eleverne havde høje skriftlige kompetencer.

Figur 8-11: Hvis du tænker tilbage på eleverne i [fag] i den [årgang] klasse, du har valgt. Hvor gode synes du, at eleverne er til at formulere sig skriftligt om faglige emner? (Lærere, 2017-2020)



Note: Spørgsmålet er stillet til alle lærere på de treårige uddannelser samt hf. Svarkategorierne går fra 1-10 hvor 1 angiver "slet ikke god" og 10 angiver "rigtig god". Tallene i figuren er angivet i procent.

*Angiver signifikant udvikling fra 2017 til 2020.

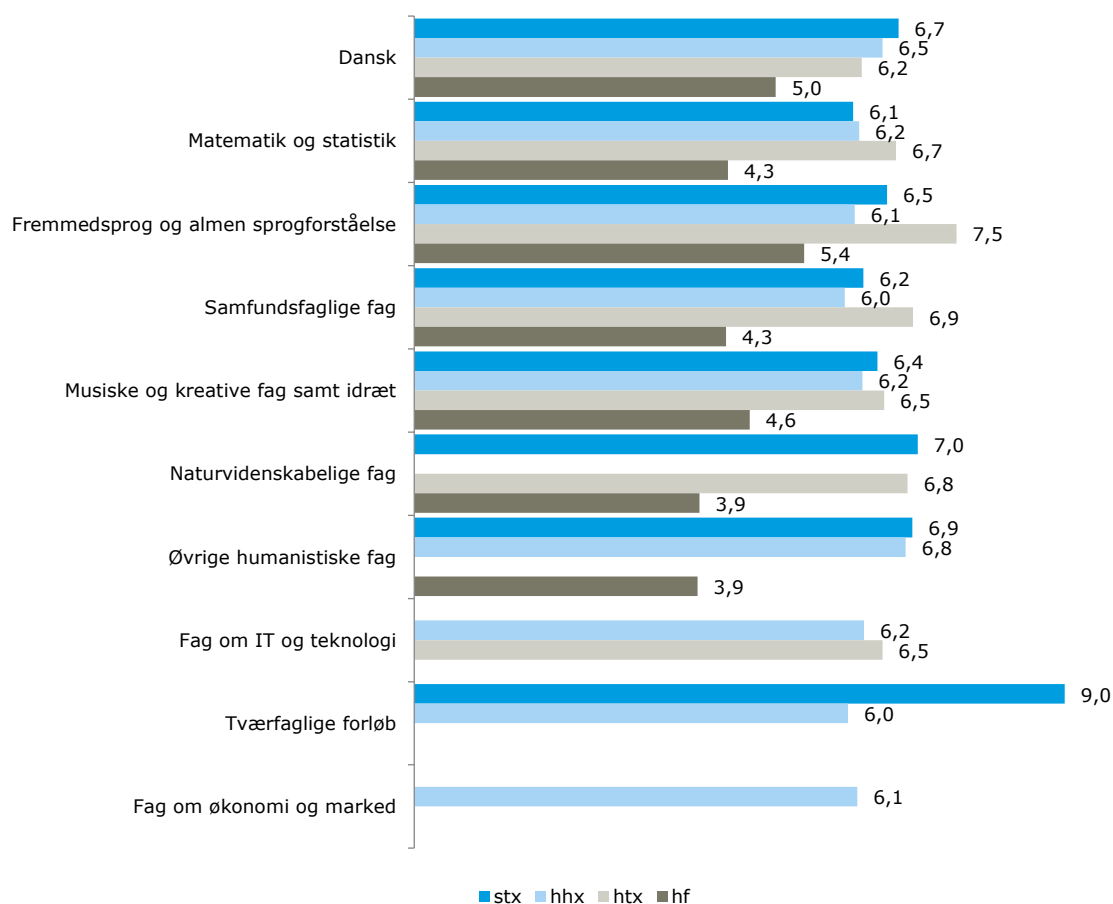
Total (2020): n = 1385, stx: n = 473, hhx: n = 389, htx: n = 184, hf: n = 339.

Total (2019): n = 1116, stx: n = 488, hhx: n = 333, htx: n = 165, hf: n = 130.

Total (2018): n = 438, stx: n = 222, hhx: n = 72, htx: n = 71, hf: n = 73.

En analyse af lærernes vurdering af elevernes skriftlige kompetencer inden for forskellige fagområder indikerer, at der ikke er store forskelle i lærernes vurdering af elevernes skriftlige kompetencer mellem fagområder. I stedet illustrerer analysen den generelle tendens til, at lærerne på de treårige uddannelser vurderer deres elevers skriftlige kompetencer højere end lærerne på hf. Dette fremgår af figur 8-12 nedenfor.

Figur 8-12: Hvis du tænker tilbage på eleverne i [fag] i den [årgang] klasse, du har valgt. Hvor gode synes du, at eleverne er til at formulere sig skriftligt om faglige emner? Krydset med fagområder (Lærere, 2020)



Note: Spørgsmålet er stillet til alle lærere på de treårige uddannelser samt hf. Tallene i figuren er angivet i procent. Se bilag 3 for oversigt over fagområder. Fagområderne 'øvrige humanistiske fag', 'fag om it og teknologi', 'tværfaglige forløb' og 'fag om økonomi og marked' indeholder få observationer. N = 457 (stx), 378 (hhx), 182 (htx), 325 (hf).

En supplerende analyse af surveydata peger på en positiv signifikant sammenhæng mellem lærernes fokus på skriftlighed i undervisningen og lærernes vurdering af elevernes kompetencer til at formulere sig skriftligt om faglige emner. Derudover kan der spores en positiv signifikant sammenhæng mellem lærerens tydeliggørelse af den skriftlige proces i opgavestillingen og lærernes vurdering af elevernes skriftlige kompetencer. Analyserne antyder således, at i jo højere grad lærerne tilrettelægger undervisningen med fokus på at udvikle elevernes skriftlighed, jo højere vurderer de også elevernes skriftlige kompetencer.

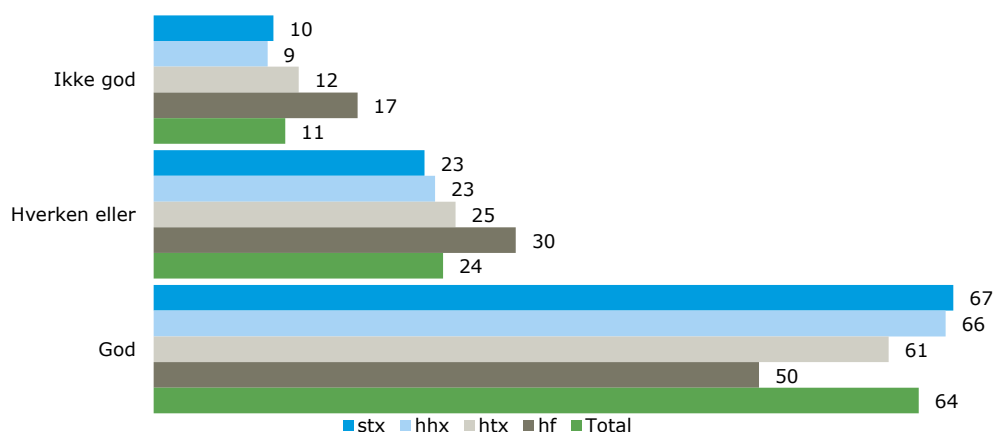
8.2.6 Positiv udvikling i stx-, hhx- og htx-elevernes vurdering af egne skriftlige kompetencer

Eleverne på skolerne i følgeforskningsprogrammets surveypanel har hvert år i perioden 2017 til 2020 besvaret et spørgsmål om deres skriftlige kompetencer i et tilfældigt udvalgt fag: "Hvor god synes du, at du er til at formulere dig skriftligt om faglige emner?".

En analyse af udviklingen over tid viser, at eleverne på de treårige uddannelser oplever, at de er blevet signifikant bedre til at formulere sig skriftligt om faglige emner, siden reformen trådte i kraft. Stx- og hhx-elevernes gennemsnitlige besvarelser er konkret steget fra 6,8 til 7,0, mens htx-elevernes besvarelser er steget fra 6,6 til 6,8. Hf-eleverne vurderer hverken deres evner til at formulere sig skriftligt i faglige emner højere eller lavere i 2020, end før reformen trådte i kraft.

Figur 8-13 nedenfor viser elevernes vurdering af deres skriftlige kompetencer i foråret 2020. Som det fremgår, vurderer 61-67 pct. af eleverne på de treårige uddannelser og 50 pct. af eleverne på hf, at de er gode til at formulere sig skriftligt om faglige emner. I tillæg hertil vurderer 10-12 pct. af eleverne på de treårige uddannelser, at de ikke er gode til at formulere sig skriftligt om faglige emner, mens 17 pct. af hf-eleverne svarer det samme.

Figur 8-13: Hvor god synes du, at du er til at formulere dig skriftligt om faglige emner? (Elev, 2020)



Note: Spørgsmålet er stillet til alle elever på de treårige uddannelser samt hf. Svarkategorierne går fra 1 (slet ikke) til 10 (rigtig god). Svarkategorierne 1-4 er slået sammen til 'ikke god', 5-6 til 'hverken eller' og 7-10 til 'god'. Tallene i figuren er angivet i procent. 'Ved ikke'-svar er frasorteret. N = 5.746 (stx), 3.971 (hhx), 2.095 (htx), 1.494 (hf), 13.306 (total).

En supplerende analyse peger på en sammenhæng mellem undervisningens fokus på skriftlighed og elevernes vurdering af egne skriftlige kompetencer; på skoler, hvor lærerne gennemsnitligt set vurderer deres fokus på at udvikle elevernes skriftlige kompetencer i undervisningen som højt, er eleverne mere tilbøjelige til at vurdere egne skriftlige kompetencer som gode.

I forlængelse heraf indikerer endnu en supplerende analyse en positiv signifikant sammenhæng mellem lærernes tydeliggørelse af den skriftlige proces samt elevernes vurdering af deres skriftlige kompetencer; på skoler, hvor lærerne gennemsnitligt set vurderer, at de hyppigt har fokus på at tydeliggøre den skriftlige proces, er eleverne mere tilbøjelige til at vurdere egne skriftlige kompetencer som gode.

8.3 Sammenhæng mellem elevernes baggrundskarakteristika og deres skriftlige kompetencer

Det er almindelig kendt i uddannelsesforskningen, at elevernes socioøkonomiske baggrund og øvrige kendetegn har betydning for deres faglige resultater⁵⁰. I dette afsnit opridses sammenhængen mellem gymnasieelevernes baggrundskarakteristika (elevernes faglige forudsætninger ved påbegyndelsen af gymnasieuddannelsen, deres etniske oprindelse, køn samt forældres uddannelsesbaggrund) og deres skriftlige kompetencer målt som karakterer i større skriftlige opgaver, skriftlig dansk A, skriftlig engelsk A og b, skriftlig samfundsfag A og skriftlig matematik A og b i 2020 (populationsdata) samt elevernes egne vurderinger af deres skriftlige kompetencer i 2020 (surveydata). Analyserne af elevernes skriftlige karakterer er baseret på samme datagrundlag som analyserne i afsnit 8.1-8.2. Analyserne viser overordnet, at der er forskelle i karakterer betinget af de nævnte forhold, og at disse forskelle i hovedtræk er ens på tværs af fag og niveauer:

⁵⁰ Björklund, A. & K. Salvanes (2011): "Education and Family Background". I: Hanushek, E.A., S. Machin & L. Woessmann (red.), Handbook of the Economics of Education, Volume 3, s. 201-247.

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

- For det første viser analyser af 2020-studenternes karakterer en tendens til, at elevernes faglige forudsætninger ved påbegyndelse af en gymnasial uddannelse har betydning for deres skriftlige karakterer ved uddannelsens afslutning. Jo højere karaktergennemsnit i de bundne prøvofag ved folkeskolens prøver i 9. klasse, jo højere karakterer i den store skriftlige opgave i 3.g eller 2.hf, og jo højere afsluttende karakter i skriftlig dansk, skriftlig engelsk, skriftlig matematik og skriftlig samfundsfag. Betydningen af elevernes faglige forudsætninger ved gymnasieuddannelsens begyndelse for deres skriftlige kompetencer på uddannelsens sidste år, ses blandt elever på alle fire gymnasiale uddannelser. Tendensen ses også for elevernes selvvaluerede skriftlige kompetencer i surveydata.
- Analyserne af elevernes afsluttende skriftlige karakterer i 2020 viser for det andet en gennemgående kønnet forskel til de kvindelige elevers fordel. På hver af de gymnasiale uddannelser er der i 2020 gennemsnitligt omtrent en karakter til forskel mellem de kvindelige og de mandlige elevers karakter i den større skriftlige opgave i 3.g eller 2.hf og i den afsluttende skriftlige eksamen i dansk. Denne tendens genfindes i de øvrige undersøgte år (2017-2019). Det samme gør sig gældende i skriftlig engelsk på A- og B-niveau på de treårige uddannelser, og i skriftlig engelsk på A-niveau på hf (på B-niveau ses der ingen forskel mellem mandlige og kvindelige elevers skriftlige prøvekarakterer). Også i samfundsfag på stx ses der omtrent en karakters forskel mellem kvindelige og mandlige elever. Matematik på A-niveau skiller sig ud fra de tre øvrige fag, idet den kønnede forskel træder mindre tydeligt frem; på hf får de mandlige elever i gennemsnit en halv karakter højere end de kvindelige elever, på htx er der ingen forskel i karaktererne på tværs af køn og på stx får mandlige elever kun en halv karakter lavere end de kvindelige elever. Den generelle tendens til, at kvindelige elever får højere skriftlige karakterer end mandlige elever afspejles også i elevernes selvvaluerede skriftlige kompetencer i surveydata.
- Analyserne af elevernes afsluttende skriftlige karakterer i 2020 indikerer en sammenhæng mellem de afsluttende skriftlige karakterer og elevernes etniske oprindelse. Den overordnede tendens er, at elever af etnisk dansk herkomst gennemsnitligt set får højere skriftlige karakterer end elever af anden herkomst end dansk⁵¹. Denne forskel er særligt tydelig for elevernes karakterer i den større skriftlige opgave, den skriftlige eksamen i dansk samt skriftlige årskarakter i samfundsfag A på stx. Der er dog også afstikkere fra den generelle tendens, idet elever af vestlig oprindelse i nogle fag ligger på niveau eller en smule højere end gruppen af etnisk danske elever. Således får elever af vestlig oprindelse i gennemsnit lige så høje karakterer som etnisk danske elever i engelsk A på stx, engelsk A og B på htx samt matematik A på hhx. I matematik A på stx opnår elever af vestlig herkomst i gennemsnit en højere karakter end elever af dansk herkomst. Gruppen af elever af ikke-vestlig oprindelse får generelt lavere skriftlige karakterer end elever af dansk oprindelse, og i nogle fag og niveauer også lavere end elever af vestlig oprindelse.
- Endelig peger analyser på en sammenhæng mellem elevernes afsluttende karakterer og forældrenes uddannelsesbaggrund. Tendensen er, at eleverne gennemsnitligt set får højere karakterer i den store skriftlige opgave i 3.g eller 2.hf og højere afsluttende karakterer i skriftlig dansk, skriftlig engelsk, skriftlig matematik og skriftlig samfundsfag, jo længere uddannelse deres forældre har⁵². Sammenholdes blandt andet elevernes skriftlige karakterer i dansk A i 3.g og 2.hf på tværs af elever, hvis forældre har en grundskoleuddannelse og elever, hvis forældre har en videregående uddannelse, ses i gennemsnit mellem en til to karakterers forskel. Forskellen er størst blandt stx-elever (lidt over to karakterers forskel) og mindst blandt hf-elever

⁵¹ Herkomst opdeles på Dansk, Efterkommer og Indvandrer.

⁵² Her skelnes mellem grundskoleuddannelse, ungdomsuddannelse og videregående uddannelse.

(ca. en karakters forskel). Tilsvarende ses mellem en og to karakters forskel i karaktergennemsnittene for skriftlig engelsk A og B, matematik A og B, samfundsfag A og for den store skriftlige opgave i 3.g eller 2.hf på tværs af elever, hvis forældre har en grunduddannelse og elever, hvis forældre har en videregående uddannelse. På stx, hf og hhx er sammenhængen mellem elevernes afsluttende karakterer og forældrenes uddannelsesbaggrund mest markant for større skriftlige opgaver. Her får elever, hvis forældre har en videregående uddannelse, i gennemsnit mellem halvanden og 2,5 karakter højere end elever, hvis forældre har en grundskoleuddannelse. Blandt hhx-elever ses den største forskel i karakterer for engelsk A, hvor der i gennemsnit er to karakters forskel alt afhængig af forældrenes uddannelsesbaggrund.

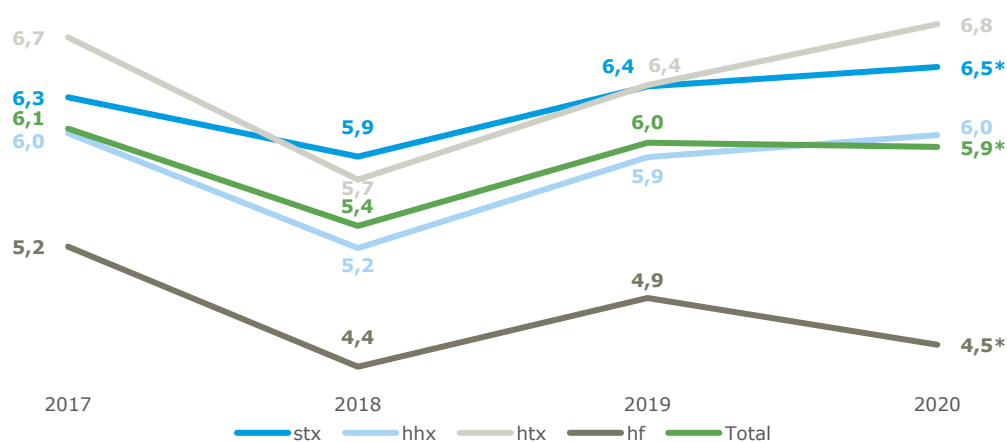
Analysen af surveydata indikerer desuden en sammenhæng mellem elevernes afgangsklassetrin i grundskolen og deres selvvaluerede skriftlige kompetencer i gymnasiet, idet elever, som havde 9. klasse som afgangsklassetrin, er mere tilbøjelige til at vurdere deres skriftlige kompetencer som høje, sammenlignet med elever, som har 10. klasse som deres afgangsklassetrin. Sluttelig peger analysen af surveydata på, at elever, som blev vurderet uddannelsesparate til gymnasial uddannelse, er mere tilbøjelige til at vurdere deres skriftlige kompetencer som høje, end elever, som ikke blev vurderet uddannelsesparate til en gymnasial uddannelse.

8.4 Elevernes studiekompetencer

Reformens sigte mod at styrke elevernes skriftlighed indebærer et skærpet fokus på at øge elevernes studiekompetencer. Et centralt element i reformen er derfor, at eleverne opnår almene studiekompetencer, der sætter dem i stand til at honorere de krav til korrekt skriftlig fremstilling, kritisk bearbejdning af viden, selvstændighed og vedholdenhed, der kræves i de videregående uddannelser⁵³. Konkret skal eleverne opnå fortrolighed med at anvende forskellige arbejdsformer og opnå evne til at fungere i et studiemiljø, hvor kravene til selvstændighed, samarbejde og sans for at opsøge viden er centrale.

Dette afsnit afdækker, hvorvidt der er en sammenhæng mellem skolernes arbejde med skriftlighed og elevernes studiekompetencer. Det skal i den forbindelse bemærkes, at lærerne svarer på spørgsmålet om elevernes kompetencer ud fra en gennemsnitsbetragtning af alle elever i en klasse, ligesom læreren er blevet bedt om at tage udgangspunkt i den klasse og det fag, hvor læreren mener bedst at kunne vurdere elevernes kompetencer.

Figur 8-14: Indeks over lærernes vurdering af elevernes studiekompetencer fra 2017-2020



Note: Spørgsmålet er stillet til alle lærere på de treårige uddannelser samt hf. Indekset over lærernes vurdering af elevernes studiekompetencer går fra 1-10, hvor 1 angiver "slet ikke gode" og 10 angiver "rigtig gode". Indekset består af lærernes svar

⁵³ Bekendtgørelse af lov om de gymnasiale uddannelser, § 1.

til spørgsmålene: "Hvor gode eleverne er til at..." "Afgrænse og præcisere en problemstilling?", "Tilægge sig ny viden på egen hånd ved hjælp af forskellige metoder?", "Inddrage viden fra andre fag, når de arbejder med en faglig problemstilling?", "Planlægge deres skolearbejde, så de får lavet tingene til tiden?", "Vurdere relevans og anvendelighed af den viden, de finder?", "Samarbejde?", "Formulere sig skriftligt om faglige emner?", "Formulere sig mundtligt om faglige emner?", "Kunne overskue en stor mængde fagligt stof?", "Være vedholdende i forhold til at tilegne sig faglig viden?". Tallene i figuren er angivet i procent. *Angiver signifikant udvikling fra 2017-2020. N = 473 (stx), 389 (hxx), 184 (htx), 339 (hf), 1.385 (total).

Som det fremgår af figuren ovenfor, er der sket en signifikant udvikling i henholdsvis stx- og hf-lærernes vurdering af elevernes studiekompetencer i perioden maj 2017 til foråret 2020. Konkret er stx-lærernes gennemsnitlige vurdering steget fra 6,3 til 6,5, mens hf-lærernes gennemsnitlige vurdering er faldet markant fra 5,2 til 4,5. Hhx- og htx-lærernes vurdering af elevernes studiekompetencer er imidlertid uændret i perioden.

Sammenholdes lærernes besvarelser på tværs, kan det ses, at elevernes studiekompetencer vurderes som moderate til høje af lærerne på de treårige uddannelser, mens hf-elevernes studiekompetencer vurderes som signifikant lavere end de øvrige elevers studiekompetencer.

En supplerende kvantitativ analyse viser i relation hertil, at der er en positiv signifikant sammenhæng mellem lærernes fokus på skriftlighed i undervisningen samt lærernes vurdering af elevernes studiekompetencer. I tillæg hertil antyder en yderligere kvantitativ analyse, at der er en positiv signifikant sammenhæng mellem lærernes tydeliggørelse af den skriftlige proces samt lærernes vurdering af elevernes studiekompetencer⁵⁴.

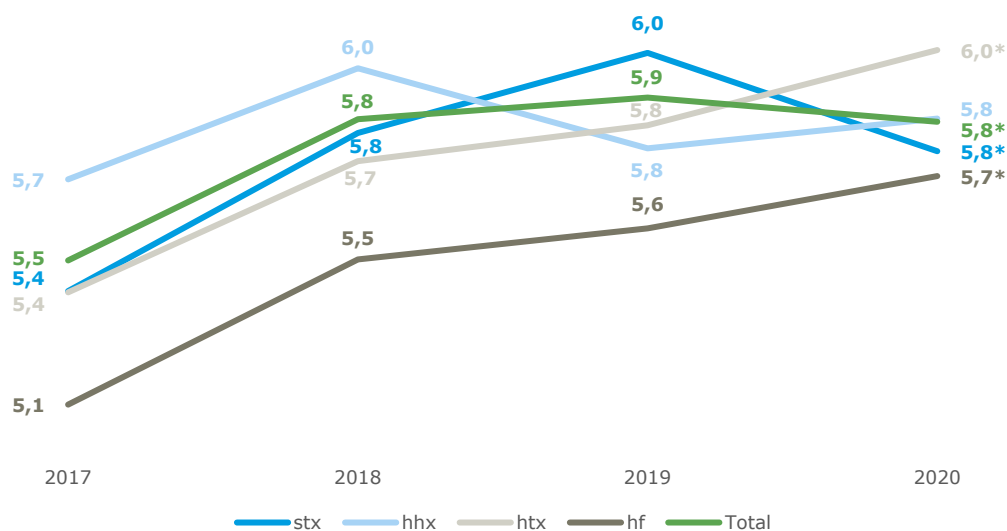
8.5 Elevernes oplevelse af de skriftlige krav i overgangen fra grundskole til gymnasiet

Et andet element i reformen, der skal bidrage til at styrke elevernes skriftlighed, er et øget fokus på elevernes skriftlige kompetencer i overgangen fra folkeskolen. En styrket indsats omkring skriftligheden i overgangen til de gymnasiale uddannelser skal bidrage til at skabe en lettere overgang fra grundskole til de gymnasiale uddannelser i forhold til skriftlighed. Indsatsen omfatter udviklingen af progressionsplaner for træningen af elevernes skriftlige kompetencer, så det sikres, at eleverne opnår stærke skriftlige kompetencer og rustes til videre uddannelse og et fremtidigt job.

Evalueringen peger på, at elever på tværs af uddannelser i højere grad oplever, at grundskolen har forberedt dem til at lave skriftlige opgaver i gymnasiet siden reformens ikrafttrædelse. Figur 8-12 viser elevernes gennemsnitlige vurdering af, hvorvidt det, de lærte om at lave skriftlige opgaver i grundskolen, har forberedt dem til at lave skriftlige opgaver i gymnasiet.

⁵⁴ Det skal bemærkes, at analysen ikke forklarer en evt. årsagssammenhæng i fht. reelt opnåede kompetencer, men alene peger på en observeret sammenhæng mellem lærernes svar om arbejdet med at tydeliggøre den skriftlige proces og lærerens vurdering af elevernes studiekompetencer. Der kan være bagvedliggende faktorer som spiller ind, hvorfor man skal være forsigtig med at drage konklusioner om årsagssammenhæng.

Figur 8-12: Det, jeg lærte om at lave skriftlige opgaver i grundskolen, har forberedt mig til, at lave skriftlige opgaver i gymnasiet (Elev, 2017-2020)



Note: Spørgsmålet er stillet til alle elever på de treårige uddannelser samt hf. Svarkategorierne går fra 1-10, hvor 1 angiver 'helt uenig' og 10 angiver 'helt enig'. Tallene i figuren er angivet i procent.

*Angiver signifikant udvikling fra 2017-2020.

Total (2020): n = 3.955, stx: n = 1.886, hhx: n = 1.352, htx: n = 717, hf: n = 582.

Af figuren kan det ses, at eleverne i gennemsnit vurderer, at grundskolen i moderat grad har klædt dem på til at lave skriftlige opgaver i gymnasiet (elevernes gennemsnitlige vurderinger spænder fra 5,7 til 6,0). Udviklingen er positiv signifikant for elever på hhv. stx, htx og hf. I skoleåret 2019/20 var htx desuden den uddannelse, hvor den største andel af elever tilkendegav, at grundskolen havde forberedt dem til at lave skriftlige opgaver i gymnasiet (46 pct. svarede "i høj grad"), mens hf udgjorde den uddannelse, hvor den mindste andel af elever vurderede, at grundskolen havde forberedt dem til at lave skriftlige opgaver i gymnasiet (37 pct. svarede "i høj grad").

Analysen af de kvalitative data underbygger, at eleverne generelt oplever, at arbejdet med skriftlighed i grundskolen har klædt dem på til at lave skriftlige opgaver i gymnasiet. Det fremgår dog af elevinterviewene, at det varierer mellem fagene, i hvilken grad eleverne oplever, at de kan trække på de skriftlige kompetencer de har tilegnet sig i grundskolen.

Det er en udbredt pointe i elevinterviewene, at indholdet og niveauet i det skriftlige arbejde i de humanistiske fag, og især dansk, fortsætter i naturlig forlængelse af, hvordan eleverne har arbejdet med skriftlighed i fagene i grundskolen. Omvendt er det også en udbredt pointe i elevinterviewene, at de oplever indholdet og niveauet i det skriftlige arbejde i de naturvidenskabelige fag, og især matematik, som et stort spring i forhold til, hvad de har lært i grundskolen. Det er især den argumenterende skriftlighed i de naturvidenskabelige fag, eleverne oplever som ny. En elev forklarer fx, at det var mængden af skriftlighed, der skulle supplere udregningerne, der følte som en stor omvæltning sammenlignet med matematik i folkeskolen:

"Jeg har altid syntes, at matematik var nemt og sjovt, og så startede jeg i gymnasiet og tænkte: Fuck, jeg skal til at skrive fire gange så meget, som jeg skal regne". Det tog lige et års tid at finde ud af. Nu er det en naturlig del af faget, at man skal skrive lige så meget, som man skal regne."

Elev

Endelig tegner de kvalitative data et billede af, at det er afgørende for elevernes oplevelse af de skriftlige krav i overgangen fra grundskole til gymnasiet, hvilken grundskole eller 10. klasse eleverne kommer fra. Elever, der oplever, at der har været et særligt gymnasieforberedende fokus i deres 9. eller 10. klasse, forklarer også, at de har oplevet de skriftlige krav i overgangen til gymnasiet som en naturlig progression. Disse elever forklarer, at det har hjulpet dem i deres møde med skriftlighed i gymnasiet, at de på forhånd er blevet introduceret for skrivestilen og forventningerne til formalia omkring skriftlige opgaver i forskellige fag.

9. DE NYE RAMMER FOR STØRRE SKRIFTLIGE OPGAVER

Det er en ambition med reformen, at elevernes kompetencer til at skrive større skriftlige opgaver skal styrkes. Rammerne for de større skriftlige opgaver er derfor blevet ændret på forskellig vis på tværs af de gymnasiale uddannelser. Et fællestræk i de ændrede rammer for alle uddannelser er et styrket fokus på elevernes skriftlige progression frem mod den afsluttende større skriftlige opgave i hhv. 3.g og 2.hf samt elevernes arbejdsproces omkring udarbejdelsen af denne opgave, bl.a. via mere vejledning og feedback. På de treårige uddannelser er der desuden indført et mundtligt forsvar af studieretnings-/studieområdeprojektet.

Formålet med dette kapitel er at belyse, hvorvidt og hvordan caseskolerne i undersøgelsen har implementeret de nye rammer for større skriftlige opgaver, og om eleverne oplever en løbende progression i deres skriftlige arbejde. Kapitlet belyser desuden, hvilken rolle danskfaget har spillet i arbejdet med de nye rammer, ligesom det afdækkes, om timepuljen er blevet anvendt til at understøtte elevernes skriftlige kompetencer.

Kapitlet er delt op i fem overordnede afsnit:

1. Tværgående erfaringer med de nye rammer for større skriftlige opgaver på de fire gymnasiale uddannelser
2. Elevernes oplevelse af løbende progression og udvikling af skriftlige kompetencer
3. Implementeringen af de nye rammer for større skriftlige opgaver på hver af de fire gymnasiale uddannelser
4. Danskfagets rolle i arbejdet med de nye rammer for større skriftlige opgaver
5. Timepuljen til særlige faglige aktiviteter.

Kapitlet bygger på kvalitative data fra de tolv caseskoler. Pointerne i kapitlet skal derfor læses som eksempler på, hvordan forskellige gymnasieskoler er gået til arbejdet med de nye rammer for større skriftlige opgaver på tværs af de fire gymnasiale uddannelser og ikke som et repræsentativt billede på sektorens implementering af de nye rammer. Nedlukningsperioden i forbindelse med COVID-19-pandemien har desuden været en væsentlig forstyrrelse af skolernes implementering af de nye rammer, og kapitlet skal læses med dette forbehold.

Hovedpointerne fra kapitlet fremgår af boksen på de to næste sider.

Boks 9-1: Kapitlets hovedpointer

Kapitlet sætter fokus på implementeringen af de nye rammer for større skriftlige opgaver på de fire gymnasiale uddannelser. Kapitlet viser overordnet, at skolerne er godt i gang med at implementere de nye rammer for større skriftlige opgaver, og at skolerne i vid udstrækning har bygget videre på de positive erfaringer, de havde med større skriftlige opgaver, fra før reformen trådte i kraft. Ledere og lærere har overordnet et positiv vurdering af reformens øgede fokus på vejledning og mundtlig formidling ifm. de større skriftlige opgaver.

Høj lederinvolvering og lærerinddragelse i implementeringen af de nye rammer: Ledelsen på caseskolerne har generelt haft det som en høj prioritet at få de nye rammer til at fungere og har anset det som vigtigt at samarbejde med enten en stor eller mindre gruppe lærere om dette. Der er særligt blevet samarbejdet om at udarbejde overordnede progressionsplaner for elevernes skriftlige udvikling. Ledere og lærere har især haft fokus på at overholde nye krav og rammer i arbejdet med nye indsatsområder. Reformens øgede fokus på proces og evaluering i forbindelse med opgaveskrivning bliver desuden fremhævet som en forbedring på tværs af uddannelser og informanter.

Blandet billede af elevernes løbende progression frem mod den afsluttende større skriftlige opgave: Det fremgår af den kvalitative analyse, at eleverne på den ene side oplever, at de udvikler sig fagligt, og de har tiltro til, at de kan få vejledning og støtte fra lærere og vejledere til at opnå de skriftlige kompetencer, de har behov for. På den anden side har mange elever dog svært ved at se sammenhæng i og formål med de delaktiviteter og forløb, som leder frem mod den afsluttende større skriftlige opgave.

Flere forklaringer på elevernes udfordringer med at opleve progression og se sammenhæng: Elevernes udfordringer med at se sammenhæng i og formål med delaktiviteter og forløb, der leder frem mod den afsluttende større skriftlige opgave, skyldes for det første, at nogle lærere kun har overblik over de forløb og opgaver, som de selv er involveret i. Det kan gøre det svært for dem at formidle en tværgående sammenhæng til eleverne. For det andet er det ifølge nogle lærere først muligt for eleverne at se progression og sammenhæng i de forløb, de har været igennem, når de kommer i 3.g. Denne forklaring bekræftes til en vis grad i elevinterviewene, da eleverne i 3.g i højere grad oplever en løbende progression end elever i 2.g.

Potentiale for bedre mening, sammenhæng og progression i aktiviteter, der bygger op til SRP på stx: Analysen af kvalitative data viser, at lærere og ledere på stx oplever, at de nye, mere fleksible rammer for større skriftlige opgaver skaber et potentiale for en bedre og mere meningsfuld progression frem mod SRP. Analysen viser dog også, at det kan være svært for lærerne at nå de faglige mål forud for SRP. Den styrkede fleksibilitet i de nye rammer forvaltes desuden meget forskelligt fra skole til skole.

Studieområdet fylder i arbejdet med de nye rammer for større skriftlige opgaver på hhx og htx: Den kvalitative analyse viser, at SO-forløbene opleves som en omfattende opgave blandt lærere på hhx og htx. Lærerne har ofte en tydelig forståelse af, hvordan de skal arbejde i SO-forløb, de selv er involveret i, men mangler overblik over den samlede progressionsplan for SO. I nogle tilfælde lykkes lærerne med at skabe en oplevelse af progression hos eleverne, fordi gentagelsen af centrale elementer skaber en genkendelig struktur. I andre tilfælde betyder lærernes manglende overblik over den samlede progression, at eleverne oplever de enkelte SO-forløb som usammenhængende og uden tydeligt formål. En del lærere forholder sig kritisk til mængden af SO-forløb og mener, at forløbene ikke er udbytterige nok for eleverne.

Ændringerne i de nye rammer for den større skriftlige opgave er mindre på hf, og eleverne oplever ikke mangel på sammenhæng: Det viser analysen af de kvalitative data. Hf-skolerne arbejder desuden meget forskelligt med at sikre elevernes skriftlige progression. Et fællestræk for indsatserne er et styrket fokus på vejledningen til SSO blandt lærere og ledere.

Danskfagets rolle i forhold til de større skriftlige opgaver er styrket på hf, men ikke på de treårige uddannelser: Selvom danskfagets rolle i forhold til de større skriftlige opgaver ikke er væsentligt styrket på de treårige uddannelser, fremgår det af interviews med ledere og dansklærere, at danskfaget spiller en vigtig rolle i forhold til at styrke elevernes skriftlige kompetencer på alle treårige caseskoler. Dette var dog også tilfældet før reformen. På hf-uddannelserne har danskfaget spillet en større rolle, efter reformen trådte i kraft. Det skyldes bl.a., at dansk er det eneste gennemgående fag for alle elever i 1.- og 2.hf.

Timepuljen bliver generelt brugt til aktiviteter, der skal styrke elevernes skriftlighed: Timepuljen benyttes til at styrke elevernes skriftlighed gennem workshops, fokusedage i fagene, flerfaglige forløb m.v. Der er dog store variationer mellem caseskolerne i forhold til, hvordan puljen bruges, og på mange skoler er der stadig udfordringer med at administrere puljen, så intentionen om at løfte den enkelte elevs skriftlige niveau bliver indfriet. Samtidig oplever ledere på en del af caseskolerne, at de har fundet bedre måder at anvende timepuljen på sammenlignet med tidligere år.

9.1 Tværgående erfaringer med de nye rammer for større skriftlige opgaver på de fire gymnasiale uddannelser

Dette afsnit belyser, hvordan de tolv caseskoler har organiseret arbejdet med at styrke elevernes skriftlige progression, og hvordan de har implementeret de nye rammer. Afsnittet bygger på interviews med ledere, lærere og elever på tværs af gymnasiale uddannelser samt analyser af lokale styringsdokumenter såsom progressionsplaner for elevernes skriftlige kompetencer.

9.1.1 Høj grad af ledelsesinvolvering og lærerinddragelse

Der har generelt været en høj grad af såvel ledelsesinvolvering som lærerinddragelse i det indledende arbejde med at tilrettelægge de nye rammer for større skriftlige opgaver. Ledelserne har overvejende haft det som en høj prioritet at få de nye rammer til at fungere, og de har anset det som vigtigt at inddrage enten en stor eller mindre gruppe lærere i dette arbejde.

Skolerne er typisk startet med at nedsætte arbejdsgrupper eller udvalg. Disse grupper har haft fokus på at sikre, at de nye bekendtgørelser og læreplaner bliver overholdt, og at der er en plan for, hvordan eleverne opnår de skriftlige og studiemæssige kompetencer, der kræves ved den afsluttende større skriftlige opgave. Tovholdere og koordinatore står for at koordinere implementeringen af de enkelte delelementer, som den overordnede progressionsplan indeholder. På alle caseskoler spiller studieretningsteams desuden en væsentlig rolle i forhold til at følge op på, hvordan det går med progressionen i den enkelte klasse.

9.1.2 Skolerne bygger videre på eksisterende erfaringer, men justerer efter nye krav og rammer

Analysen viser, at arbejdsgrupperne på de tolv caseskoler i vidt omfang har fundet det muligt at bygge videre på deres erfaringer med flerfaglige forløb og større skriftlige opgaver, fra før reformen trådte i kraft. En hxx-leder forklarer om denne proces:

"Så meget har vi ikke lavet om, men vi har fokus på en meget tydeligere tilgang til, hvad det er, eleverne skal kunne, og hvad det er, de bliver afkrævet i SO1. De skal stadigvæk lave en rapport, men når de får feedback, er der fokus på en bestemt del af rapporten."

Citatet opsummerer et fokus, der generelt har gjort sig gældende på tværs af uddannelser: At tydeliggøre, hvilke specifikke studiekompetencer eleverne skal opnå gennem de læringsaktiviteter, der leder frem mod den afsluttende større skriftlige opgave.

På et overordnet niveau har arbejdsgrupperne på de enkelte skoler typisk haft fokus på fire indsatsområder, hvor de har fornyet eller styrket deres tilrettelæggelse af rammerne for de større skriftlige opgaver. Indsatsområderne er alle i tråd med de politiske intentioner i reformen og de krav, intentionerne er udmøntet i. De fire indsatsområder er:

1. Udarbejdelse af lokale styringsdokumenter
2. Styrket formidling til eleverne om, hvilken progression de forventes at gennemgå frem mod den afsluttende større skriftlige opgave
3. Styrket vejledning og feedback
4. Styrket fokus på mundtlig formidling af skriftlige produkter på de treårige uddannelser.

1. Udarbejdelse af lokale styringsdokumenter

Alle caseskoler på de treårige uddannelser har udarbejdet en overordnet progressionsplan for elevernes studiemæssige og skriftlige kompetencer. Progressionsplanerne består som oftest i et overbliksskema, der rummer informationer, såsom hvilke kompetencer der skal trænes hvornår; hvor mange lektioner der skal afsættes til dette i hvilke fag; ligesom der også kan indgå refleksions-spørgsmål og produktkrav. Alle planer er på et overordnet niveau og suppleres af mere specifikke dokumenter, der understøtter implementeringen af de enkelte indsatser og forløb. En del progressionsplaner giver en forholdsvis bred ramme for, hvordan eleverne skal opnå de delmål, der fremgår af progressionsplanen. Andre progressionsplaner angiver et mere specifikt indhold, som der skal arbejdes med. Der bliver kun i få tilfælde lavet separate progressionsplaner for elevernes skriftlige kompetencer.

I nedenstående eksempel fremgår et udpluk af en overordnet progressionsplan fra en hhx-uddannelse:

Uddrag fra progressionsplan (hhx)

Titel	Fag	Timer	Indhold	Produkt og Evaluering	Studiekompetencer
Kultur Marked Kommunikation (SO1)	Dansk Engelsk Afsætning	30+2 timer til informations-søgning Fordybelses-tid: 5 timer	Gruppeop-gave: Innovativt produkt i form af reklamefilm	Produkt: Reklamefilm, engelsk speak Evaluering: Mundtlig fremlæggelse	Præsentationsteknik Informationssøgning (udvælgelse og sortering af kilder)

2. Styrket formidling til eleverne om forventet skriftlig progression

På tværs af caseskolerne har der som led i reformimplementeringen været et udbredt fokus på at tydeliggøre over for eleverne, hvad de skal lære gennem de enkelte flerfaglige forløb og indsatser til styrket skriftlighed. Det bliver fx gjort ved, at lærerne forsøger at ekspliciterer, hvad der lægges vægt på i en skriftlig opgave, når de introducerer til og giver feedback på opgaven, så eleverne forstår sammenhængen og oplever en progression.

3. Styrket vejledning og feedback

Caseskolerne har styrket vejledningsaktiviteter og feedback i forbindelse med de større skriftlige opgaver. Dette er primært sket ved, at skolerne tilbyder workshops eller skriveværksteder, hvor eleverne er til stede på skolen og har adgang til vejledning i forbindelse med de afsluttende større skriftlige opgaver. Workshops og skriveværksteder har forskelligt fokus afhængigt af, hvor i opgaveprocessen de ligger. Til de tidlige workshops skal eleverne typisk reflektere over, hvilke fag de gerne vil skrive i, mens de senere i forløbet kan få feedback på specifikke elementer i skriveprocessen. På flere skoler er der desuden indlagt valgfrihed, så eleverne kan vælge sig ind på de workshops, som de har størst interesse eller behov for. På tværs af interviewene med ledere, lærere og elever er der en positiv opfattelse af disse styrkede vejlednings- og feedbackprocesser.

COVID-19-nedlukningen har imidlertid udgjort en væsentlig barriere for vejledningen på de større skriftlige opgaver i 2020. Det er en pointe blandt lærerne, at de har stillet sig til rådighed for virtuel vejledning, men at eleverne kun har benyttet sig af dette tilbud i begrænset omfang. Nedlukningen betyder også, at skolerne har fundet det vanskeligt at evaluere egne vejledningsindsatser i forbindelse med større skriftlige opgaver, fordi de blev gennemført anderledes end planlagt. De tre htx-skoler i undersøgelser er dog blevet mindre forstyrret af nedlukningen, da 3.g-eleverne nåede at afslutte deres SOP før hjemsendelsen, og her er det indtrykket hos lærerne, at den styrkede vejledningsindsats ifm. med SOP havde en positiv betydning for elevernes udbytte.

På et overordnet niveau betyder perioden med nedlukning og den udskudte indsamling af kvalitative data dog, at dette års evaluering af reformen ikke med sikkerhed kan vurdere, hvad de planlagte workshops og skriveværksteder har betydet for elevernes arbejdsproces i forbindelse med den afsluttende større skriftlige opgave.

4. Styrket fokus på mundtlig formidling af skriftlige produkter på treårige uddannelser

På de treårige uddannelser har lærerne trænet elevernes mundtlige formidling af skriftlige produkter. Det hænger sammen med, at eleverne som et nyt tiltag i reformen skal forsvare deres afsluttende større skriftlige opgave mundtligt. Det er et udbredt lærerperspektiv, at et systematisk arbejde med at koble mundtlighed og skriftlighed kan være gensidigt styrkende. Det kan fx styrke elevernes fokus i en opgave, hvis de sætter ord på, hvad de vil skrive om, før de går i gang med at skrive. Det kan samtidig styrke deres refleksioner over den færdige opgave, når de forklarer mundtligt, hvad de har lært ved at skrive den. Både lærere og elever peger dog også på, at der kan være udfordringer forbundet med at vægte skriftlighed og mundtlighed relativt til hinanden i bedømmelsen af den faglige præstation.

Analysen viser, at ledere og lærere forholder sig overvejende positivt til reformændringerne inden for de fire indsatsområder, som er nævnt i ovenstående afsnit. En gennemgåede barriere er imidlertid, at lærerne finder det svært at nå alle faglige mål inden for den tid, der er til rådighed. Derudover er der udfordringer med at formidle sammenhæng mellem og formål med delaktiviteter i progressionsplanen til eleverne.

9.2 Elevernes oplevelse af løbende progression og udvikling af skriftlige kompetencer

Dette afsnit sætter fokus på, om eleverne på de tolv caseskoler oplever en løbende progression i deres skriftlige kompetencer. Afsnittet bygger på interviews med elever fra 2.g og 3.g samt 2.hf og lærerinterviews og viser overordnet, at eleverne på tværs af uddannelser oplever en udvikling i deres skriftlige kompetencer. Særligt elever i 2.g på de treårige uddannelser oplever dog udfordringer med at se formål og sammenhæng i skriftlige aktiviteter, der skal ruste dem til den afsluttende større skriftlige opgave.

9.2.1 Vejledning og tydeligt fokus på studiekompetencer styrker elevernes oplevelse af progression

På tværs af uddannelsesstyper og klassetrin viser elevinterviewene, at det understøtter elevernes skriftlige progression og mestringsoplevelse i forhold til større skriftlige opgaver, når lærerne er gode til at formidle, hvilke studiekompetencer der er i fokus i de enkelte opgaver. Det fremhæves blandt eleverne, at det er vigtigt for dem, at lærerne fx har forberedt dem på formaliakrav, såsom hvordan de laver fodnoter og problemformuleringer. En elev på stx udtrykker denne pointe gennem følgende eksempel på sit forløb med dansk-historie-opgaven:

“Vi skrev dansk-historie-opgaven i slutningen af 1.g, og jeg syntes, det var rigtig fint. Der var rigtig meget fokus på at hjælpe os godt på vej. Det var vores første større skriftlige opgave, og vi blev præsenteret for, hvilke metoder vi skulle bruge. Vi fik et langt dokument om, hvordan vi skulle lave fodnoter osv. Det var generelt en rigtig god oplevelse i forhold til skriftlighed og vejledning.”

Elev, stx

Som det fremgår af citatet, har skolen både understøttet eleven med skriftlige og mundtlige beskrivelser af kravene til opgaven. Eleven nævner også betydningen af vejledning, hvilket er endnu et tema, der går igen i elevinterviewene. Det er meget væsentligt for eleverne, at de kan stille spørgsmål og få vejledning, både før og undervejs i processen, når de skriver større skriftlige opgaver. Vejledningen har imidlertid været udfordret under forårets COVID-19-foranstaltninger, hvor de planlagte, fysiske vejledningsaktiviteter er blevet erstattet af virtuelle alternativer.

På trods af forårets udfordringer viser analysen af de kvalitative data dog, at eleverne på tværs af uddannelser generelt har tiltro til, at de når at lære, hvad der kræves af dem frem mod den afsluttende større skriftlige opgave i 3.g og 2.hf, og at de kan få den nødvendige vejledning og støtte fra skolen i processen.

9.2.2 Mangel på tydelig sammenhæng og formål udfordrer elevernes oplevelse af skriftlig progression på de treårige uddannelser

Analysen viser, at mangel på tydelig sammenhæng mellem og formål med de enkelte flerfaglige forløb og skriftlige opgaver kan medføre, at eleverne har svært ved at bygge videre på den læring, de opnår, gennem disse aktiviteter. Både elever og lærere peger på, at det kan være en stor udfordring for eleverne at se det samlede formål på tværs af de enkelte forløb. En elev fra hhx fortæller fx, at det er svært at få øje på formålet med SO-forløbene:

“Man er ofte i tvivl om, hvad formålet med SO-forløbene reelt er. Man ved bare, at man skal derved og lave et eller andet, men man ved ikke hvorfor. Så det bliver tit noget, man sidder og laver bare for at lave det.”

Elev, hhx

Pointen om utydeligt formål er særligt udbredt blandt elever i 2.g. Denne elevgruppe har ofte svært ved at se sammenhængen og læringen i de enkelte flerfaglige forløb, fordi forløbene er meget forskellige. Det fremgår desuden af analysen, at elevernes oplevelse af ikke at kunne koble viden fra forskellige forløb forstærkes, hvis lærerne lægger særlig vægt på de enkeltfaglige mål i deres respons på flerfaglige opgaver.

Elevinterviewene viser, at der er store forskelle på, hvor godt lærerne lykkes med at skabe sammenhæng og tydelig progression i de læringsaktiviteter, der leder frem mod SRP og SOP. Når lærerne lykkes med dette, har det en positiv betydning for elevernes udbytte. En elev fra htx beskriver fx, hvordan de mange SO-forløb har givet ham en oplevelse af progression:

”Man får at vide, hvis noget skal være anderledes. Man får de metoder, man skal anvende. Man bliver bedre, fordi man gør det så mange gange. Det er næsten umuligt ikke at blive bedre. Det er samme metode, samme opbygning hver gang, især i naturfagene.”

Elev, htx

Som citatet antyder, er det altså væsentligt for elevernes oplevelse af progression, at lærerne italesætter, hvilke studiekompetencer eleverne skal lære i de enkelte forløb, og at der er gentagelse og genkendelighed i de metoder, eleverne skal anvende.

Endelig er det en udbredt pointe blandt lærerne, at eleverne ofte først kan se sammenhængen og progressionen mellem de aktiviteter, der leder frem mod den afsluttende større skriftlige opgave, når de har gennemført de forskellige aktiviteter i løbet af 3.g. Dette perspektiv underbygges til dels i elevinterviewene, hvor oplevelsen af progression i det skriftlige arbejde er mere udbredt blandt elever i 3.g end elever i 2.g.

Denne indbyggede udfordring i arbejdet med at tydeliggøre sammenhængen mellem delaktiviteterne i skolernes progressionsplan over for eleverne kan hænge sammen med kompleksiteten i de krav og opgaver, som stilles til eleverne på de treårige uddannelser.

9.2.3 Eleverne på hf har lettere ved at se skriftlig progression

Eleverne på hf er overvejende positive i forhold til det læringsmæssige udbytte, de har fået af historie-opgaven og flere af de øvrige skriftlige opgaver, de har arbejdet med. Der er dog også en gruppe af elever, der oplever, at der har haft meget at lære i forhold til formalia og skriftlige kompetencer. Selvom disse elever har fundet det udfordrende at lave skriftlige opgaver, har de overvejende en oplevelse af, at lærerne har støttet deres skriftlige udvikling gennem feedback, tydelige rammer og gode tilbud om vejledning. En elev på hf fortæller fx, at der er en genkendelighed i rammesætningen af de skriftlige opgaver, som bidrager til, at man over tid udvikler en fortrolighed med, hvad der forventes af en:

”Jeg synes de afleveringer, vi har, er meget i samme stil, så det bliver lidt rutine på en eller anden måde. Så efter man har lavet sine første par afleveringer, så bliver det meget sådan, okay, det er sådan her, jeg skal gøre.”

Elev, hf

Citatet illustrerer en udbredt pointe blandt hf-eleverne, der består i, at de finder det forholdsvis let at se sammenhæng og progression mellem de skriftlige og flerfaglige opgaver på uddannelsen. Dette billede kan dels hænge sammen med, at der er færre skriftlige opgaver på hf end på de treårige uddannelser, og dermed mindre kompleksitet end på de treårige uddannelser. Dels kan det hænge sammen med, at alle hf-caseskolerne har sat fokus på at skabe tydeligere progression i de skriftlige opgaver, end før reformen trådte i kraft.

9.3 Implementeringen af de nye rammer for større skriftlige opgaver på hver af de fire gymnasiale uddannelser

Dette afsnit fokuserer på, hvilke forskelle der er i de nye rammer for større skriftlige opgaver på henholdsvis stx, de erhvervsgymnasiale uddannelser og hf, samt hvilke fordele og ulemper ledere og lærere på de forskellige uddannelser oplever ved de nye rammer.

Afsnittet bygger på leder- og lærerinterviews fra de tolv caseskoler og viser, at ledere og lærere på stx-skolerne vurderer, at de nye rammer giver en større fleksibilitet, hvilket kan bidrage til bedre mening og sammenhæng i de større skriftlige opgaver for eleverne – omvendt kan manglen på struktur dog også medføre udfordringer. På de seks erhvervsgymnasiale caseskoler har mængden

af og kompleksiteten i SO-forløbene fyldt meget i implementeringen af de nye rammer. På hf er ændringerne i de nye rammer for den større skriftlige opgave mindre end på de treårige uddannelser, og de tre caseskoler har arbejdet meget forskelligt med at styrke elevernes skriftlige progression under disse rammer.

De analytiske pointer i dette afsnit har relevans for resultaterne om reformelementet fordybelse og forenkling af fagenes samspil, der fremlægges i kapitel 4, hvor det fremgår, at der er sket et signifikant fald i lærernes gennemførelse af flerfaglige forløb på hhv. stx og htx, efter reformen trådte i kraft. Derudover er der tegn på flere forløb med flerfagligt samspil på htx og hhx end på stx og hf. Analysen i dette afsnit viser, at disse resultater oplagt kan hænge sammen med ændringerne i rammerne for større skriftlige opgaver på hver af de fire gymnasieuddannelser. De nye rammer på stx lægger som nævnt op til, at skolerne kan tilrettelægge fagligt samspil på en mere fleksibel måde end før reformen. På htx har reformen medført, at der er afsat markant færre timer til de flerfaglige SO-forløb, end før reformen trådte i kraft. Samtidig betyder de nye rammer på de erhvervs-gymnasiale uddannelser, at der er krav om seks-syv flerfaglige SO-forløb foruden det afsluttende studieområdeprojekt, hvilket ikke er tilfældet på stx og hf.

Da analysen samtidig viser, at lederne lægger stor vægt på at prioritere reformens krav, er det derfor en vigtig pointe, at forskelle i graden af fagligt samspil på tværs af uddannelsestyper ikke nødvendigvis skyldes, at ledere og lærere vægter fagligt samspil forskelligt alt efter uddannelse. Forskellene i graden af fagligt samspil skyldes snarere, at skolerne inden for de enkelte uddannelser implementerer de nye rammer på den måde, som lov og bekendtgørelser lægger op til.

9.3.1 De nye rammer på stx giver skolerne større fleksibilitet

På stx har reformen medført større ændringer af rammerne for de større skriftlige opgaver end på de øvrige uddannelser. Det skyldes først og fremmest, at de flerfaglige forløb i almen studieforberedelse (AT) med en timeramme på 200 timer er blevet afskaffet⁵⁵. Dermed er der nu færre fastlagte strukturer på stx, som styrer, hvordan eleverne skal arbejde flerfagligt, og hvordan de bliver klædt på til studieretningsprojektet (SRP) i 3.g. Dette skaber, ifølge lærere og ledere, et potentiale for, at den enkelte skole kan tilrettelægge en meningsfuld progressionsplan, men også et stort ansvar for at skabe struktur og sikre, at eleverne får træning i alle kompetencemål i progressionsplanen.

Nye rammer skaber mulighed for meningsfulde forløb og større fokus på feedback, men forvaltes meget forskelligt

Analysen viser, at ledere og lærere på de tre stx-skoler ser det som en fordel ved de nye rammer, at der er et mere tydeligt fokus på proces og feedback end før reformen. Det er desuden en pointe blandt ledere og lærere, at de nye rammer skaber et potentiale for bedre mening, sammenhæng og progression i de aktiviteter, der bygger op til SRP.

Det er dog et udbredt perspektiv blandt lærerne, at de ser det som en ulempe, at der skal nås meget på kort tid i de flerfaglige forløb og i de øvrige delopgaver, der skal klæde eleverne på til SRP. Særligt videnskabsteori, akademisk skrivning og innovation bliver fremhævet som kompetencemål, der er svære at lære eleverne og svære at nå på tværs af fag.

Videnskabsteori var tidligere en integreret del af forløbene i AT. Efter reformen trådte i kraft og afskaffede AT, er videnskabsteori imidlertid kun et tydeligt krav i forbindelse med studieretningsopgaven (SRO) i 2.g og i mindre grad dansk-historie-opgaven (DHO) i 1.g. Derudover er det op til skolerne selv at sikre, at eleverne får den nødvendige undervisning i videnskabsteori forud for SRP i 3.g. Lærerne italesætter det ikke som en ulempe, at AT-forløbene med integreret videnskabsteori

⁵⁵ Vejledning til almen studieforberedelse, BUVM, 2014.

er afskaffet, men de er opmærksomme på, at videnskabsteori er svært stof for eleverne, og at det kan blive en ulempe for dem i forbindelse med SRP, hvis de ikke har modtaget tilstrækkelig undervisning i det. I forhold til udfordringer med innovation er det en pointe blandt lærerne, at innovative forløb fungerer bedst, når eleverne har god tid til at afprøve og udvikle nye idéer, men i praksis er forløbene ofte korte. Det samme gør sig gældende med akademisk skrivning, som lærerne fremhæver, er en udfordrende genre at lære for eleverne.

- 9.3.2 De flerfaglige studieområdeforløb er centrale i arbejdet med de nye rammer på hhx og htx
- På de erhvervsgymnasiale uddannelser medførte reformen, at studieretningsprojektet (SRP) er afskaffet og erstattet med et studieområdeprojekt (SOP). Desuden er studieområdet (SO) blevet nytænkt med det formål at forenkle indhold og struktur mhp. at gøre det lettere for skolerne at omsætte målene for studieområdet til konkret undervisning. I praksis er denne politiske intention blevet implementeret ved, at der er sket en større reduktion af den normerede timeramme for studieområdet på htx sammenlignet med på hhx. På hhx er studieområdet gået fra at bestå i tre overordnede forløb med en timeramme på 270 timer til syv forløb med en timeramme på 210 timer⁵⁶. På htx er studieområdet gået fra en timeramme på 480 timer fordelt på et udefineret antal mindre temaer og hovedtemaer til at bestå i seks til syv forløb med en timeramme på 210 timer⁵⁷.

Statusdelens kapitel 7 viste, at studieområdets nye struktur og indhold på hhx og htx er det element i reformen, som ledere og lærere vurderer, har det største potentiale til at styrke kvaliteten i uddannelserne. Der er dog forskel mellem de to erhvervsgymnasiale uddannelser, da ledere og lærere på hhx vurderer reformelementet betydeligt lavere end ledere og lærere på htx. Analysen i dette afsnit peger på, at forskellen i vurderingen af reformelementet mellem ledere og lærere på hhx og htx kan hænge sammen med, at der særligt blandt hhx-lærere er en holdning om, at SO-forløbene fylder for meget i det samlede årshjul.

SO-forløbenes tydelige struktur er en fordel, men kompleksitet og stoftrængsel kan udfordre

Kompleksiteten i og mængden af SO-forløb spiller en væsentlig rolle i ledere og læreres vurdering af arbejdet med skriftlig progression frem mod SOP. Dette skyldes, at antallet og omfanget af SO-forløb har en strukturel betydning for skoleårets og undervisningens tilrettelæggelse: SO-forløbene er flerfaglige og desuden omfattet af en række krav og bindinger til, hvad de skal indeholde, og det kræver derfor et omfattende koordineringsarbejde for både ledere og lærere at planlægge og gennemføre forløbene.

Hvad angår indhold og pædagogisk-didaktisk tilrettelæggelse af de enkelte SO-forløb, vurderer mange ledere og lærere, at de ikke har lavet gennemgribende ændringer i forhold til den måde, de arbejdede med SO på før reformen. På htx forholder ledere og lærere sig overvejende positivt til, at timerammen for SO er blevet indsnævret, og forløbene derfor fylder mindre i det samlede årshjul. Der er dog også lærere, der fortsat synes, at der er for mange SO-forløb. Lederne forholder sig generelt mere positivt end lærerne til de nye rammer for SO på både htx og hhx.

En væsentlig årsag til, at nogle lærere vurderer, at der er for mange SO-forløb, er, at de flerfaglige forløb kan indeholde flerfaglige samspil, som lærerne betegner som "kunstige". Lærerne forklarer det "kunstige" med, at det ikke er alle SO-forløb, hvor de selv kan se potentialet i samspillet mellem de involverede fag. De underviser derfor i nogle tilfælde i forløb, hvor de selv har svært ved at se mening og sammenhæng med det samlede studieområde.

Det er desuden en udbredt pointe blandt lærerne, at de finder det svært at nå at gennemgå alt fagligt kernestof, og det kan skabe frustration, at de skal bruge tid på de flerfaglige SO-forløb.

⁵⁶ Vejledning til studieområdet på hhx, BUVM, fra hhv. 2014 og 2019.

⁵⁷ Vejledning til studieområdet på htx, BUVM, fra hhv. 2013 og 2019.

Mængden af og kompleksiteten i SO-forløbene kan gøre det svært for lærerne at have overblik over den overordnede sammenhæng i skolens progressionsplan, hvilket kan udfordre deres formidling af formålet med forløbene til eleverne. Samtidig har tovholdere og mange faglærere en tydelig forståelse af, hvordan de skal arbejde i de forløb, som de selv er involveret i. I nogle tilfælde lykkes lærerne med at skabe genkendelighed og progression for eleverne på trods af, at de ikke selv har det samlede overblik over progressionsplanen. Dette indikerer, at den bagvedliggende progressionsplan, der udstikker sammenhængen på tværs af SO-forløbene, er velfungerende.

9.3.3 Færre ændringer og mindre kompleksitet i de nye rammer på hf

På hf medfører de nye rammer for den større skriftlige opgave kun mindre ændringer, men der er generelt et særligt fokus på styrket skriftlighed på caseskolerne. For hf er der ikke krav om specifikke forløb såsom SO, der skal lede frem mod den afsluttende større skriftlige opgave (SSO), og der er heller ikke krav om en egentlig progressionsplan. I vejledningen til kultur- og samfundsfagsgruppen lægges der dog op til, at den skriftlige formidling i forbindelse med historieopgaven og det tilknyttede danskforløb på 1.hf med fordel kan tilrettelægges, så det træner elevernes skriftlige formidling frem mod SSO⁵⁸. Der er desuden fremhævet en række forventninger til vejledningsproces og undervisning som en del af SSO-processen, og vejledningen til SSO beskriver, hvordan SSO bygger på den gradvise træning, som eleverne har fået gennem det faglige arbejde under uddannelsen⁵⁹.

Positiv vurdering af reformens fokus på styrket vejledning og bedre sammenhæng i elevernes skriftlige progression

Ledere og lærere på de tre hf-skoler ser generelt positivt på den styrkede vejledning frem mod SSO. Det bliver også opfattet som positivt, at skolerne har arbejdet med at skabe bedre sammenhæng i arbejdet med elevernes skriftlige progression, og de tre skoler har lagt en del kræfter i at styrke såvel vejledning som sammenhængende progression. En leder fortæller om dette arbejde:

“Vi har vi også lavet et kæmpe arbejde i år i forhold til SSO. Vi har lavet et katalog, bestående af en køreplan og små hjælpemidler til eleverne. Ved siden af det har vi lavet et katalog i form af en specifik vejledning til hvert af de fag, eleverne kan skrive SSO i. Det har vi gjort, fordi vi mener, at hf’erne har svært ved at skelne og navigere rundt, hvis vi bare skriver en for de naturvidenskabelige fag.”

Leder, hf

Selvom det er meget forskelligt, hvordan hf-skolerne har arbejdet med at klæde eleverne på til SSO, ser særligt lederne positivt på reformens fokus på at styrke elevernes skriftlige progression. Det er samtidig en pointe, at lærerne ikke finder ændringerne ifm. selve udarbejdelsen af SSO særligt store sammenlignet med før reformen.

En gruppe af lærerne peger på, at reformen har medført ændringer af de flerfaglige forløb, kultur og samfundsfag (KS) samt naturfag (NF), som har betydning for, hvordan de arbejder med skriftlig progression og studiekompetencer frem mod SSO. Særligt i forhold til KS fortæller lærerne, at de har mindre fokus på at træne elevernes studiekompetencer gennem flerfaglige opgaver, fordi de

⁵⁸ Vejledning til kultur- og samfundsfagsgruppen, hf (2020): s. 26. BUVM.

⁵⁹ Vejledning til den større skriftlige opgave på hf (2018): s. 4. BUVM.

har svært ved at nå det enkeltfaglige kernestof i faget. Dette hænger bl.a. sammen med, at eleverne efter reformen både skal op til en enkeltfaglig og flerfaglig eksamen, og lærerne har fokus på at klæde eleverne på til begge eksamenstyper⁶⁰.

9.4 Danskfagets rolle i arbejdet med de nye rammer for større skriftlige opgaver

Dette afsnit belyser, hvilken rolle danskfaget har spillet i arbejdet med de nye rammer for større skriftlige opgaver, og bygger på interviews med ledere og dansklærere på de tolv caseskoler.

Analysen viser overordnet, at ledere og dansklærere på de treårige uddannelser ikke har en oplevelse af, at danskfagets rolle er blevet væsentligt ændret i implementeringen af de nye rammer for større skriftlige opgaver. På hf har danskfaget spillet en tydeligere rolle i arbejdet med elevernes skriftlige progression efter reformens ikrafttrædelse.

9.4.1 Danskfaget er vigtigt, men har ikke spillet en særlig rolle på de treårige uddannelser

Ifølge reformens politiske intentioner skal danskfaget i højere grad være med til at styrke elevernes skriftlige kompetencer og formidlingsevner. På de treårige uddannelser skal dette bl.a. ske ved, at der indføres obligatoriske skriftlighedsforløb. Med reformen hæves det timetal, eleverne som minimum skal bruge på selvstændigt, skriftligt arbejde i dansk, sammenlignet med den elevtid, der som minimum var sat af til skriftlige opgaver før reformen (fordybelsestid hhv. elevtid)⁶¹.

På hovedparten af caseskolerne har der siddet dansklærere med i de arbejdsgrupper, der har planlagt de nye rammer for de større skriftlige opgaver. Dansklærerne har desuden haft en naturlig involvering i arbejdet med at tilrettelægge og gennemføre dansk-historie-opgaven. Ifølge både ledere og lærere på de treårige uddannelser skyldes dansklærernes involvering i skolens samlede arbejde med skriftlig progression kun sjældent en bevidst beslutning om, at danskfagets rolle skal styrkes som led i reformimplementeringen. Derimod hænger dansklærernes involvering i planlægningsarbejdet ofte sammen med lærernes kompetencer eller et personligt engagement i forhold til denne del af reformen.

En leder på en htx-skole forklarer fx, at to dansklærere har været involveret i at planlægge, hvordan SO-forløbene skulle se ud, efter reformen trådte i kraft, og at den ene lærer også spiller en særlig rolle i forhold til skolens arbejde med skriftlighed, fordi hun er læsevejleder. Ifølge lederen skyldes involveringen af de to lærere dog ikke, at de er dansklærere:

“Kogt ned, så er svaret nok, at dansklærerne dybest set ikke har nogen særlig rolle. Men det er tilfældigvis dansklærere, jeg har inde over SO-forløbene. Men det er i kraft af, at de også kan nogle andre ting.”

Leder, htx

Citatet illustrerer en udbredt holdning blandt ledere på de treårige uddannelser om, at dansklærere ofte besidder nogle kompetencer, der er vigtige at inddrage i arbejdet med at styrke elevernes skriftlige kompetencer. Men blandt både ledere og lærere er der samtidig en opfattelse af, at der kan være nogle ulemper forbundet med at give dansklærerne et særligt ansvar for elevernes skriftlige progression. Ledere og dansklærere nævner i denne sammenhæng en risiko for, at de øvrige

⁶⁰ Pointen om, at det er svært at nå det faglige stof i KS, samt at der er udfordringer med den nye eksamensform i de flerfaglige forløb, fremgik også af evalueringens statusrapport fra 2019, som havde et særligt fokus på hf.

⁶¹ Ledelsen på de enkelte skoler kan dog have afsat mere tid end minimumstimetallet, så det er ikke givet, at ændringen i minimumstimetal afspejler de konkrete ændringer på skolerne, Bekendtgørelse om de gymnasiale uddannelser bilag 1, (2017) og bekendtgørelse om de gymnasiale uddannelser, § 80, 2013.

faglærere vil kunne "parkere" opgaven med det skriftlige arbejde hos dansklærerne, hvis ledelsen lægger for stor vægt på dansklærernes ansvar.

Perspektivet blandt dansklærerne på de treårige uddannelser er en smule anderledes end hos deres ledere. Dansklærerne er opmærksomme på, at der er kommet et større fokus på skriftlighed i danskfaget, og at de obligatoriske skriftlighedsforløb, der med reformen er udvidet fra ét til to forløb, skal styrke elevernes skriftlige progression frem mod de større skriftlige opgaver. Der er dog sjældent en opfattelse af, at reformændringerne har haft en positiv betydning for arbejdet med skriftlig progression. Dansklærerne forklarer denne holdning med, at de også havde et stort fokus på skriftlighed før reformen. Derfor mener disse lærere, at reformændringerne snarere indebærer en formalisering af deres eksisterende praksis snarere end en ændring. Det er samtidig en udbredt opfattelse blandt dansklærerne på de treårige uddannelser, at der er kommet nye krav i læreplanerne, som det har været vigtigere for dem at prioritere i de første år med reformen.

9.4.2 På hf spiller danskfaget en tydeligere rolle end på de treårige uddannelser

Reformen har tilført danskfaget på hf flere undervisningstimer, så det tilmæssigt er sidestillet med dansk A-niveau på de treårige uddannelser. På de tre hf-caseskoler kan der i forlængelse heraf iagttages en tendens til, at danskfaget spiller en større rolle i arbejdet med elevernes skriftlige progression frem mod SSO, end faget gør på de treårige uddannelser. Dette gælder både dansklærernes rolle i planlægningen af den skriftlige progressionsplan og i implementeringen af denne.

Årsagen til, at danskfaget spiller en særlig rolle på hf-uddannelserne, hænger først og fremmest sammen med, at dansk er det eneste gennemgående fag, som alle elever har gennem hele uddannelsen. Både dansklærere og ledere finder det derfor naturligt, at danskfaget spiller en væsentlig rolle i arbejdet med elevernes skriftlige progression, fordi faget har en særlig mulighed for at opbygge kontinuitet på tværs af 1.- og 2.hf. Derudover er det en tværgående opfattelse blandt ledere og dansklærere, at danskfagets rolle i historieopgaven med tilknyttet danskforløb giver dansklærerne en central rolle i processen med at forberede eleverne til den afsluttende skriftlige opgave (SSO).

Derudover ses der nogle lokale årsager til danskfagets styrkede rolle på hf-uddannelserne. På en skole har det fx en positiv betydning, at skolen har lagt vægt på at koble projekt- og praktikforløb til arbejdet med skriftlig progression. En dansklærer fra denne skole forklarer:

"Progressionsplanen er tænkt sammen med vores arbejde med professionsorientering. Jeg er ud over dansklærer også praktikvejleder. I projekt- og praktikforløbene har vi en portfolio, der følger eleverne, som er professionsorienteret. Der ligger en stor skriftlighed der."

Lærer, hf

Sammenfattende er der altså både tværgående og lokale årsager til, at danskfaget ser ud til at spille en mere væsentlig rolle i arbejdet med de nye rammer for den større skriftlige opgaver på hf end på de øvrige uddannelser. Dette billede må dog tages med et forbehold, da erfaringerne fra hf kun bygger på tre caseskoler.

9.5 Timepuljen til særlige faglige aktiviteter

I dette afsnit fokuseres der på, om timepuljen bliver anvendt til at understøtte elevernes skriftlige progression, og hvilke aktiviteter puljen bruges på.

Afsnittet er baseret på interviews med ledere og lærere på de tolv caseskoler og viser, at timepuljen i høj grad bliver brugt til aktiviteter, der skal styrke elevernes skriftlighed. Det drejer sig om aktiviteter såsom skriveworkshops, fokusdage i fagene og differentiering i fagene. Timepuljen anvendes

derudover også til aktiviteter, som ikke umiddelbart er inden for rammen af reformens intention, såsom lektiecafeer og studieture.

I kapitel 7 fremgår det, at timepuljen er det eneste reformelement, hvor både lærere og leders vurdering af, hvorvidt det kan styrke kvaliteten af uddannelserne, er faldet signifikant på alle de treårige uddannelser siden maj 2017. Dette kan ses i sammenhæng med, at tidligere statusrapporter har vist, at skolerne finder det vanskeligt at administrere timepuljen. Dette har medført, at der er blevet gennemført en lovændring, som skal gøre det enklere for skolerne at administrere timepuljen. Lovændringen var netop vedtaget, og derfor ikke kendt af alle skoler på tidspunktet for de kvalitative interviews med ledere og lærere. Derfor giver evalueringen ikke noget billede af, hvordan lovændringen fungerer for skolerne⁶².

Analysen viser, at der fortsat var udfordringer med brugen af timepuljen til særlige faglige aktiviteter, da interviewene på de tolv caseskoler blev gennemført i sensommeren 2020. Det skal desuden bemærkes, at timepuljen kan anvendes på andre faglige aktiviteter end skriftlige, men denne type aktiviteter er der ikke spurgt ind til i dette års interviews.

9.5.1 Timepuljen anvendes til aktiviteter, der understøtter elevernes skriftlige progression og studiekompetencer

Timepuljen anvendes på tværs af skoler til en lang række aktiviteter, der på forskellig vis støtter op om elevernes skriftlige progression og studiekompetencer. En stor del af disse aktiviteter knytter sig til elevernes arbejde med større skriftlige opgaver.

Flere af caseskolerne har valgt at bruge nogle af puljetimerne på aktiviteter, såsom workshops og skriveværksteder. Dette indebærer især forberedende workshops i forbindelse med de større skriftlige opgaver, som fx skriftligheds- og informationsøgningsworkshops. En stx-leder giver følgende eksempler på, hvordan de bruger timepuljen til at understøtte elevernes skriftlighed:

"I forhold til SRO-opgaven bliver der brugt timer på det forberedende, men også på direkte vejledning i forhold til skrivefasen og delelementer af det skriftlige produkt. Så er der den store blok, som bliver brugt på skriftlighedstræning, som er et format, der bliver brugt i 2.g og 3.g, hvor man arbejder med skriftlighed i dansk og studieretningsfagene. Det er et format, hvor man samler en hel årgang og arbejder med peer-feedback."

Leder, stx

Citatet eksemplificerer en udbredt tilgang til timepuljen blandt caseskolerne. Timepuljen anvendes til brede, fælles aktiviteter, hvor hele årgange kommer igennem de samme workshops og skriveværksteder. På visse skoler har nogle af disse workshops et bredt sigte på at forbedre elevernes studiekompetencer generelt. Det kan fx være workshops med fokus på læsehastighedstræning eller informationsøgning.

Nogle skoler tilbyder også workshops, som eleverne selv kan vælge ud fra interesse eller behov. Der er dog ingen af caseskolerne, der udelukkende har valgfrie workshops for eleverne. Kombinationen af valgfrie og obligatoriske workshops kan fx indeholde obligatoriske forløb med fokus på akademisk skrivning og informationsøgning i 1.g og valgfrie workshops i 2.g og 3.g med fokus på kreativ skrivning, rapportskrivning m.v. Tankegangen bag denne tilrettelæggelse er, at eleverne skal tilegne sig en række basisfærdigheder i 1.g, og at de senere kan vælge workshops, de har særlig behov eller interesse for.

⁶² Lovændringen blev vedtaget den 19. marts 2020, og lederinterviewene blev gennemført i marts/april 2020.

En gruppe af ledere fortæller, at de er gået væk fra at tilbyde valgfrie workshops til eleverne, fordi de har oplevet udfordringer med elevernes faglige udbytte. Det manglende udbytte kan både hænge sammen med, at eleverne ikke møder op til aktiviteterne, eller at lærerne har svært ved at ramme elevernes faglige niveau, fordi de ikke kender eleverne på forhånd.

Skriftlighed i fagene

Flere af caseskolerne har desuden anvendt en del af timepuljen til at styrke skriftligheden i de enkelte fag, fx ved at differentiere undervisningen efter fagligt niveau, lave skriftlighedsforløb i fagene eller fagdage med fokus på at udarbejde et skriftligt produkt. Dette valg hænger sammen med, at reformen har reduceret det timetal, der som minimum skulle reserveres til skriftlig fordybelsestid i udvalgte fag. Nogle ledere vurderer derfor, at der er behov for at tilføje flere timer til fagundervisningen i disse fag.

På de skoler, hvor en stor del af timepuljen bliver tilført enkelte fag, har faggrupperne generelt metodefrihed i forhold til, hvordan timerne anvendes. Et typisk billede er, at faggrupperne både tilrettelægger nogle aktiviteter uden for den almindelige undervisning og som en del af undervisningen.

På trods af, at det ikke er intentionen med timepuljen, at alle timer skal gives tilbage til fagene, har man på enkelte skoler valgt udelukkende at lægge timepuljemodulerne ind i de enkelte fag. En leder forklarer, at denne tilrettelæggelse skal sikre den enkelte lærer autonomi og timer til at kunne arbejde differentieret med elevernes skriftlige udvikling alt efter niveau:

”Så vidt muligt har jeg givet autonomi til den enkelte lærer i erkendelsen af, at det er den enkelte lærer, der dels kender sit fag, men også sin klasse. Også for at leve op til det, der står i bekendtgørelsen om, at det er et spørgsmål om at gøre den enkelte elev så dygtig som muligt, og det er altså svært at gøre som en massebetegnelse. Der skal man ind og have fat i den enkelte elev og sige: Hvad er det for et fokus, du skal have, hvis du skal dygtiggøre dig skriftligt?”

Leder, hhx

Sammenfattende viser analysen af de kvalitative data altså, at det varierer, hvorvidt og hvordan skolerne har fordelt timepuljen mellem enkelte fag og aktiviteter på tværs af fag.

Blandede aktiviteter såsom lektiecafeer, studieture og flerfaglige forløb

På nogle af caseskolerne anvendes timepuljen også til et bredere udvalg af aktiviteter, der ikke umiddelbart er inden for rammen af reformens intention, såsom obligatoriske lektiecaféer, studieture og flerfaglige forløb. Disse aktiviteter kan både have fokus på at udvikle elevernes studiekompetencer og skriftlige kompetencer.

Årsagerne til, at skolerne vælger at bruge timepuljen på et bredere udvalg af aktiviteter, hænger ikke nødvendigvis sammen med, at ledere og lærere ser aktiviteterne som særligt centrale for udviklingen af elevernes skriftlige progression eller studiekompetencer. Det kan ofte handle om, at aktiviteterne kan være vanskelige at nå at gennemføre eller finansiere, hvis der ikke bruges tid fra timepuljen. Timepuljen bliver altså i denne sammenhæng også brugt på aktiviteter, som skolerne anser som vigtige at gennemføre, men svære at finde tid og ressourcer til.

9.5.2 Fortsatte udfordringer med timepuljen

Det er et udbredt perspektiv på tværs af caseskolerne, at der fortsat er udfordringer med at tilrettelægge timepuljen. Disse udfordringer drejer sig især om at tilrettelægge timepuljen på en måde, der tydeliggør den skriftlige progression over for eleverne, om at finde et effektivt system til at administrere timepuljen og finde tid i skemaet til at få alle timerne bragt i spil. Særligt på htx- og

hf-skoler finder de det svært at få tid til aktiviteter, der ligger ud over elevernes almindelige undervisning, fordi eleverne i forvejen har lange dage. En htx-leder giver følgende eksempel på denne udfordring:

”Vi mangler stadigvæk at finde det helt store system til, hvordan vi holder styr på timepuljen. Det synes jeg, er vanskeligt. Så mangler vi også at finde tid i skemaet til at bruge timepuljen, forstået på den måde, at vores elever har vanvittigt mange undervisningstimer - også sammenlignet med stx og hhx. Så vi ved næsten ikke, hvornår vi skulle lægge ekstra timer ind.”

Leder, htx

Citatet eksemplificerer således pointerne om, at det både kan være vanskeligt at få placeret puljetimerne i elevernes skemaer og styre puljen rent administrativt. Flere af caseskolerne beretter om, at de er i gang med at udarbejde en plan for, hvordan de kan blive bedre til at strukturere timepuljerne i fremtiden.

10. SKRIFTLIGHED SOM EN INTEGRERET DEL AF FAGENE

Dette kapitel sætter fokus på, hvordan skolerne arbejder med at implementere et styrket fokus på skriftlighed som en integreret del af fagene.

Det er en hensigt med reformen, at skriftlighed i højere grad skal være en integreret del af fagene. Denne ambition skal bl.a. understøttes gennem et styrket fokus på skriftlighed i læreplanerne for de enkelte fag.

Evalueringen antager i forlængelse heraf, at det vil være centralt for implementeringen af skriftlighed som en integreret del af fagene, hvis faggrupperne samarbejder om, hvordan elevernes skriftlighed kan styrkes i de enkelte fag. Evalueringen antager desuden, at det er vigtigt for implementeringsprocessen, hvis lærerne ser skriftlighed som en integreret del af deres fag og arbejder med skriftlighed ud fra denne tilgang⁶³.

Kapitlet bygger på analyser af surveydata og kvalitative data og består af fire afsnit, der belyser, om de to ovenstående hypoteser gør sig gældende i praksis, og hvad der ser ud til at være drivkræfter og barrierer i denne sammenhæng:

1. Status på arbejdet med skriftlighed i fagene
2. Organisering af arbejdet med at omsætte læreplanerne
3. Kapacitetsopbygning med fokus på skriftlighed i undervisningen
4. Drivkræfter og barrierer i arbejdet med at omsætte de nye læreplaner.

Hovedpointerne fra kapitlet fremgår af boksen på næste side.

⁶³ Se forandringsteori for styrket skriftlighed på de gymnasiale uddannelser, bilag 2.

Boks 10-1: Hovedpointer i kapitlet

Kapitlet afdækker, hvordan det går med implementeringen af skriftlighed som en integreret del af fagene, og viser overordnet, at der er fremdrift forhold til Det er en væsentlig pointe, at lærerne havde et udbredt fokus på skriftlighed i undervisningen allerede før 2017-reformen gennem arbejdet med 'ny skriftlighed'.

Lærernes fokus på udvikling af elevernes skriftlige kompetencer i undervisningen er steget i seneste skoleår inden for alle fire gymnasiale uddannelser: Det viser analysen af surveydata. Den negative udvikling i første skoleår efter, reformen trådte i kraft, lader dermed til at være vendt. Den kvalitative analyse bekræfter, at lærerne har et stort fokus på skriftlighed i undervisningen, og viser, at lærerne ser skriftlighed som en integreret del af deres fag. Det er dog et udbredt perspektiv blandt lærerne, at der har været en stigende opmærksomhed på skriftlighed siden 2005-reformens fokus på "ny skriftlighed". Den kvalitative analyse peger således på, at det store fokus på skriftlighed i undervisningen ikke alene skyldes 2017-reformen, men også er en fortsættelse af en positiv udvikling, der har været undervejs i en årrække.

Eleverne oplever samme positive udvikling i fokuset på skriftlighed i undervisningen som lærerne: Skelnes der mellem fagområder fremgår det af surveyanalysen, at elevernes skriftlige kompetencer i høj grad er en integreret del af undervisningen i dansk, fremmedsprog og almen sprogforståelse samt i matematik og statistik på alle uddannelser. Analysen af surveydata viser også, at undervisningen på de treårige uddannelser, og især på stx, i højere grad har fokus på at udvikle elevernes skriftlighed end på hf.

Faggrupperne står for at omsætte læreplanernes fokus på styrket skriftlighed i fagene: Den kvalitative analyse viser, at dette arbejde foregår uden stor ledelsesinvolvering, og at der er variationer i, hvor forpligtende, der samarbejdes om denne opgave i faggrupperne. Fag og samarbejdskultur har større betydning end lokale skoleforskelle for, hvor systematisk lærerne samarbejder om læreplanernes styrkede fokus på skriftlighed. Faggrupperne har mest fokus på skriftlighed, hvis det, det er skrevet tydeligt ind i læreplanerne og fagene, afsluttes med en skriftlig prøve. Lærerne vurderer generelt, at samarbejde om skriftlighed i faggrupperne kan styrke elevernes læring, men ønsket om metodefrihed kan udfordre dette samarbejde.

En stor andel af skolerne har gennemført kompetenceudvikling med fokus på udvikling af elevernes skriftlige kompetencer: Det viser analysen af surveydata og kvalitative data. I forlængelse heraf ses der en positiv signifikant udvikling i htx- og hxlæreres opfattelse af egne kompetencer til at arbejde med skriftlighed i undervisningen mellem skoleåret 2016/17 og 2019/20. Der er en tendens til, at lærerne på stx er den gruppe, som i højest grad føler sig klædt på til reformens styrkede fokus på elevernes skriftlige kompetencer.

Der er markante forskelle mellem uddannelsernes prioritering af kompetenceudvikling med fokus på skriftlighed: Analysen af surveydata viser, at stx fremstår som den uddannelse, der prioriterer kompetenceudvikling med fokus på understøttelse af elevernes skriftlighed højest, mens det prioriteres lavest på htx. På stx, hhx og hf er dansklærerne den gruppe, hvor flest deltog i denne type kompetenceudvikling i skoleåret 2019/20, mens det på htx gør sig gældende for lærere i musiske og kreative fag samt idræt. Den kvalitative analyse viser desuden, at nogle af caseskolerne har et strategisk fokus på skriftlighed. Dette fokus begrundes dog snarere ud fra elevgruppen på de pågældende skoler, end reformens fokus på skriftlighed.

Drivkræfter og barrierer i arbejdet med at gøre skriftlighed til en integreret del af fagene:

Den kvalitative analyse viser, at godt samarbejde i faggrupperne, tydeligt fokus på skriftlighed i læreplanerne, kompetenceudvikling samt kobling mellem mundtlighed, skriftlighed og faglig læsning i undervisningen kan være drivkræfter i arbejdet med at gøre skriftlighed til en integreret del af fagene. Omvendt kan fraværet af disse elementer udgøre en barriere for arbejdet med skriftlighed som en integreret del af fagene, kombineret med et øget antal faglige mål og en oplevelse af mindre tid til at nå målene i flere fag. Mangel på tid og ressourcer udgør derfor, som vist i evalueringens tidligere statusrapporter, en væsentlig barriere for implementeringsprocessen.

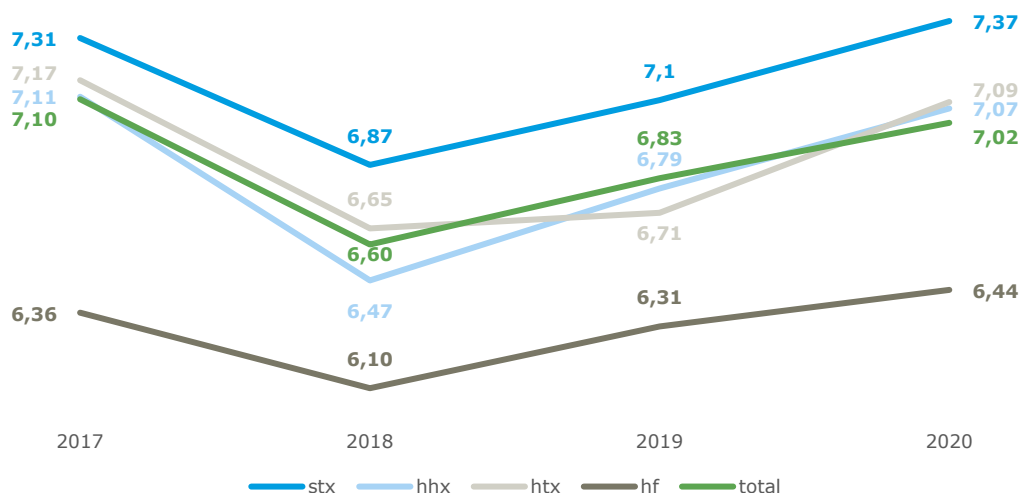
10.1 Status på arbejdet med skriftlighed i fagene

Dette afsnit gør status på gymnasiernes arbejde med at styrke fokuset på elevernes skriftlige kompetencer i fagene. Afsnittet bygger både på analyser af surveydata og kvalitative data og viser, at både lærere og elever generelt oplever, at skriftlighed er en integreret del af undervisningen i forskellige fag. Det drejer sig især om undervisningen i dansk, andre sprogfag og almen sprogforståelse samt i matematik og statistik. Det fremgår desuden, at træning af elevernes mundtlige kompetencer og skriftlighed i undervisningen kan supplere hinanden, og at prøveformerne i et fag har betydning for mulighederne for at integrere skriftlighed i den løbende undervisning.

10.1.1 Lærerne mener i overvejende grad, at elevernes skriftlige kompetencer er en central del af deres undervisning, og at skriftlighed er en integreret del af deres fag

I evalueringen af gymnasireformens første to år⁶⁴ fremgik det, at udviklingen af elevernes skriftlige kompetencer i 2018 i lavere grad var en central del af lærernes undervisning end før reformen (2017). Samtidig var der små tegn på, at den negative udvikling var ved at vende. De nyeste analyser bekræfter dette, idet lærernes fokus på udviklingen af elevernes skriftlige kompetencer i 2020 lå på samme, relativt høje niveau som før reformen på alle fire uddannelser. Det fremgår af figuren nedenfor.

Figur 10-1: Hvis du tænker tilbage på din undervisning i denne klasse i dette skoleår. I hvilken grad er udvikling af elevernes skriftlige kompetencer en central del af din undervisning? (Lærere, 2017-2020)



Note: Spørgsmålet er stillet til alle lærere på de treårige uddannelser samt hf. Svarkategorierne går fra 1-10, hvor 1 angiver "i meget lav grad" og 10 angiver "i meget høj grad". Tallene i figuren er angivet i procent.

⁶⁴ Se fjerde statusrapport i følgeforskningsprogrammet til gymnasireformen, 2019.

*Angiver signifikant udvikling fra 2017-2020. N (2017) = 752 (stx), 444 (hhx), 242 (htx), 242 (hf), 1.680 (total). N (2018) = 616 (stx), 280 (hhx), 224 (htx), 296 (hf), 1.416 (total). N (2019) = 702 (stx), 414 (hhx), 231 (htx), 288 (hf), 1.635 (total). N (2020) = 123 (stx), 372 (hhx), 179 (htx), 326 (hf), 1.325 (total).

Sammenholdes lærernes besvarelser på tværs af uddannelsestyper, kan det ses, at elevernes skriftlige kompetencer i mindre grad er en central del af undervisningen på hf end i undervisningen på de treårige uddannelser.

Den kvalitative analyse bekræfter, at lærerne generelt har fokus på udviklingen af elevernes skriftlige kompetencer i undervisningen. Analysen af de kvalitative data viser desuden, at lærerne på tværs af caseskoler og fagområder ser skriftlighed som en integreret del af deres fag.

Det er et udbredt perspektiv blandt lærere og ledere, at der har været et styrket fokus på skriftlighed siden 2005-reformens intention om ny skriftlighed. Den kvalitative analyse peger således på, at det store fokus på skriftlighed i undervisningen ikke alene skyldes 2017-reformen, men også er en fortsættelse af en positiv udvikling, der har været undervejs i en årrække.

Lærere på de treårige uddannelser tydeliggør oftere den skriftlige proces, når de stiller opgaver, end før reformen

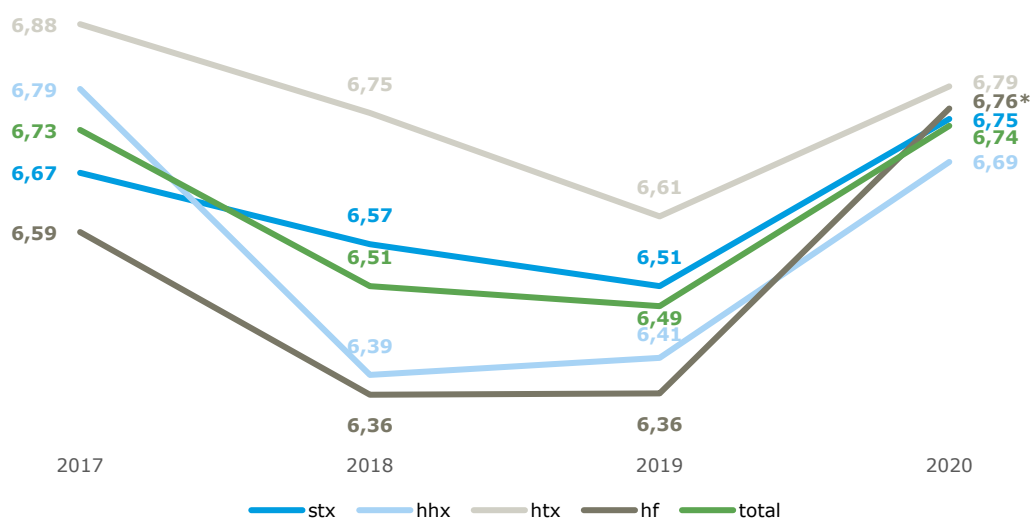
I surveyen har lærerne ligeledes svaret på to spørgsmål om deres mere konkrete tilgang til skriftlighed i undervisningen i forhold til, hvor ofte de hhv. har gjort den skriftlige proces tydelig for eleverne ifm. opgaver og eksplicit bedt eleverne om at reflektere over en skriveproces.

Det fremgår af lærernes besvarelser på spørgsmålene, at lærerne på de treårige uddannelser oftere gjorde den skriftlige proces tydelig, når de stillede opgaver for eleverne i skoleåret 2019/20 end året før reformen. På hf er der ikke sket en signifikant udvikling. Hvad angår hyppigheden, hvormed lærerne har bedt eleverne eksplicit reflektere over skriveprocessen, ses der kun en udvikling på hhx, hvor lærerne i reformens tredje år gjorde det lidt hyppigere end før reformen.

10.1.2 Eleverne oplever i overvejende grad, at der er fokus på skriftlighed i undervisningen

Elevernes oplevelse af skriftlighed i undervisningen er i tråd med lærernes. Som det fremgår af figuren nedenfor, oplevede eleverne på alle fire uddannelser i skoleåret 2017/18 i lavere grad end året før reformen, at skriftlighed var et fokuspunkt i undervisningen. Fra skoleåret 2018/19 til 2019/20 er der imidlertid sket en positiv udvikling i elevernes oplevelse af fokus på skriftlighed på de treårige uddannelser, så niveauet i tredje reformår var sammenligneligt med niveauet sidste skoleår før reformen. På hf er der sket en positiv, signifikant udvikling i elevernes oplevelse af skriftlighed som et fokuspunkt i undervisningen, når året før reformen sammenlignes med tredje skoleår efter reformens ikrafttrædelse.

Figur 10-2: Indeks over elevernes oplevelse af fokus på skriftlighed i undervisningen (Elever, 2017-2020)



Note: Spørgsmålet er stillet til alle elever på de treårige uddannelser samt hf. Indekset over elevernes oplevelse af fokus på skriftlighed i undervisningen går fra 1-10, hvor 1 angiver "helt uenig" og 10 angiver "helt enig". Indekset består af elevernes svar til spørgsmålene: "Hvor enig eller uenig er du i følgende sætning om skriftlighed 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?", "Min lærer har stort fokus på den skriftlige proces?". Tallene i figuren er angivet i procent.

*Angiver signifikant udvikling fra 2017 til 2020. N (2017) = 7.387 (stx), 3.956 (hhx), 2.383 (htx), 1.043 (hf), 14.769 (total). N (2018) = 4.693 (stx), 2.338 (hhx), 1.131 (htx), 1.712 (hf), 9.874 (total). N (2019) = 6.970 (stx), 4.963 (hhx), 3.202 (htx), 1.957 (hf), 17.092 (total). N (2020) = 5.106 (stx), 3.813 (hhx), 1.981 (htx), 1.394 (hf), 12.294 (total).

Indekset over elevernes oplevelse af fokus på skriftlighed i undervisningen viser ingen forskelle mellem uddannelserne i skoleåret 2019/20. En supplerende analyse finder heller ingen forskelle i elevernes oplevelse af fokus på skriftlighed i undervisningen afhængigt af skolekarakteristika. De kvalitative data underbygger, at eleverne oplever, at lærerne har et stort fokus på skriftlighed i undervisningen på tværs af uddannelsestyper.

10.1.3 Elevernes skriftlige kompetencer er i især en central del af undervisningen i dansk, fremmedsprog og almen sprogforståelse samt i matematik og statistik

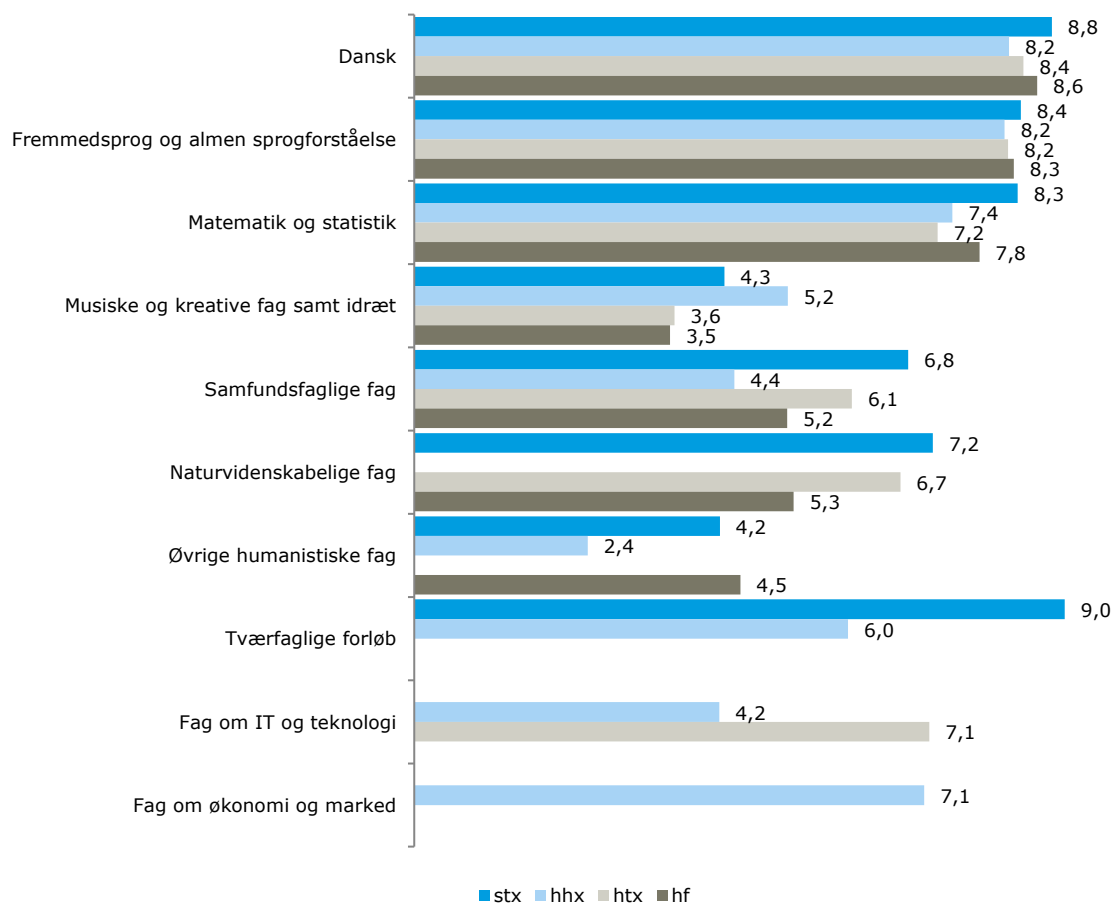
Surveyanalysen af lærernes fokus på skriftlighed inden for forskellige fagområder viser først og fremmest, at lærerne på stx er den gruppe, som i højest grad integrerer et fokus på udviklingen af elevernes skriftlige kompetencer i deres undervisning. Det fremgår af figur 10-3 nedenfor.

Skelnes der mellem fagområder viser analysen af surveydata, at elevernes skriftlige kompetencer i høj grad er en central del af undervisningen i dansk, fremmedsprog og almen sprogforståelse samt i matematik og statistisk på alle uddannelser, om end der også er uddannelsesspecifikke forskelle inden for fagområderne. Det fremgår således af figur 10-3, at udviklingen af elevernes skriftlige kompetencer i endnu højere grad er en central del af danskundervisningen på stx end på de øvrige uddannelser i skoleåret 2019/20. Omvendt var udviklingen af elevernes skriftlige kompetencer i lidt lavere grad i fokus i danskundervisningen på hhx end på de øvrige uddannelser. Samme mønster ses i undervisningen i fremmedsprog og almen sprogforståelse, dog med mindre forskelle mellem uddannelserne (gennemsnitlige besvarelser mellem 8,2 på hhx og htx og 8,4 på stx på en skala, hvor 10 betyder 'i meget høj grad'). Lærere på stx vurderer ligeledes i højere grad end lærere på de øvrige uddannelser, at udviklingen af elevernes skriftlige kompetencer er en central del af undervisningen i matematik og statistik. Inden for fagområdet matematik og statistisk ses imidlertid en større afstand mellem uddannelserne, idet lærernes gennemsnitlige besvarelser spænder fra 7,2 på htx til 8,3 på stx.

Surveyanalysen viser desuden, at lærere på stx og htx i relativt høj grad vurderer, at elevernes skriftlige kompetencer er en central del af undervisningen i de naturvidenskabelige fag med et gennemsnit på hhv. 7,2 og 6,7. På hf tilkendegav lærerne i skoleåret 2019/20, at udviklingen af elevernes skriftlige kompetencer hverken i høj eller lav grad var en central del af deres undervisning i de naturvidenskabelige fag med et gennemsnit på 5,3.

Det fremgår også af figur 10-3, at lærerne på de fire uddannelser i forskellig grad integrerer et fokus på elevernes skriftlige kompetencer i samfundsfaglige fag i tredje reformår. Lærere i samfundsfaglige fag på stx vurderer gennemsnitligt set, at elevernes skriftlige udvikling i relativt høj grad er en central del af deres undervisning. Lærerne på htx og hf svarer, at udviklingen af elevernes skriftlige kompetencer hverken i høj eller lav grad er en central del af deres undervisning, mens lærerne på hhx angiver, at dette i lav grad gør sig gældende i tredje skoleår efter reformen.

Figur 10-3: Hvis du tænker tilbage på din undervisning i denne klasse i dette skoleår. I hvilken grad er udvikling af elevernes skriftlige kompetencer en central del af din undervisning? (Lærere, 2020)



Note: Spørgsmålet er stillet til alle lærere på de treårige uddannelser samt hf. Svarkategorierne går fra 1-10, hvor 1 angiver 'i meget lav grad' og 10 angiver 'i meget høj grad'. Tallene i figuren er angivet i procent. Se bilag 3 for oversigt over fagområder. Fagområderne 'øvrige humanistiske fag', 'fag om it og teknologi', 'tværfaglige forløb' og 'fag om økonomi og marked' omfatter få observationer. N = 457 (stx), 378 (hhx), 182 (htx), 325 (hf).

Elevernes oplevelse af fokus på skriftlighed i undervisningen inden for forskellige fagområder viser ingen markante forskelle mellem fagområderne. Elevernes gennemsnitlige besvarelser på tværs af de forskellige fagområder befinder sig generelt mellem 6 og 7 på skalaen, hvor 10 afspejler en meget høj grad af fokus på skriftlighed i undervisningen.

Træning af mundtlige kompetencer og prøveformer understøtter et integreret fokus på skriftlighed i undervisningen

Den kvalitative analyse underbygger, at lærere i dansk og fremmedsprog samt matematik og statistiske fag i udbredt grad arbejder med skriftlighed som en integreret del af deres fag. I fag som engelsk og dansk forklarer lærerne deres fokus på skriftlighed med, at eleverne skal kunne mestre en række forskellige genrer, sam, at lærerne kan få indblik i elevernes progression ved løbende at give eleverne skriftlige opgaver og øvelser. Det er også et udbredt perspektiv blandt lærere i dansk og andre sprogfag, at det er vigtigt at knytte træning af mundtlige og skriftlige kompetencer sammen. En dansklærer fortæller fx følgende om sin praksis med at integrere skriftlighed i undervisningen:

"Jeg arbejder meget med at få det skriftlige arbejde og mundtlige arbejde til at hænge sammen. Jeg tænker nøje over, når jeg laver forløb, hvilke skriftlige afleveringer der ligger som en del af forløbet, og hvordan jeg kan få det til at give mening i forhold til det, vi læser, og de ting vi gør."

Lærer, htx

Den kvalitative analyse viser desuden, at prøveformer har en afgørende betydning for, hvordan fokus på skriftlighed vægtes i undervisningen. Skal eleverne til skriftlig eksamen, bruger lærerne typisk mere tid på skriftlighed. En tysklærer forklarer fx, at han vælger at nedprioritere fokuset på skriftlighed i undervisningen på sit B-niveau hold, fordi eleverne ikke skal til en skriftlig eksamen:

"I tysk skal eleverne ikke til skriftlig eksamen. Der er måske én på mit tyskhold, der vælger tysk A-niveau. Så det er der, der kan skæres. De fleste elever kan måske ikke skrive korrekt tysk. Skal jeg så bruge mange ressourcer på at styrke det, hvis de ikke skal op skriftlig tysk? Jeg har valgt, at de må lave en masse fremlæggelser, så vi styrker deres mundtlighed i stedet, for det er det, de skal til eksamen i."

Lærer, stx

Pointen om, at lærerne tilpasser undervisningens fokus på skriftlighed til de prøveformer og niveauer, der undervises i, går igen på tværs af faggrupper. I forbindelse med træning af skriftlighed frem mod en skriftlig eksamen er der samtidig lærere, der oplever, at der ikke er fordybelsestid nok til at give fyldestgørende feedback på elevernes skriftlige produkter. Denne pointe udfoldes i kapitlet om løbende evaluering og feedback.

I nedenstående boks fremgår nogle af de mest udbredte metoder og greb, som lærerne gør brug af mhp. at integrere et skriftligt fokus i den løbende undervisning. Eksemplerne er udledt på tværs af gruppeinterviewene med lærere på de tolv caseskoler.

Boks 10-2: Praksiseksempler på skriftlighed i undervisningen

I både naturvidenskabelige fag samt historie og samfundsfag er Wikipedia-inspirerede opslagsværk produceret af eleverne en udbredt måde at arbejde med skriftlighed i undervisningen på. De elevproducerede opslagsværk består i, at eleverne enten individuelt eller i grupper udarbejder og samler begrebsforklaringer på forskellige fagtermer, som de skal kunne benytte sig af til eksamen. En kemilærer forklarer fx, at hun inddrager det elevproducerede opslagsværk i faget ved at rammesætte over for eleverne, hvilke fagtermer, hun forventer, indgår i en opgaveløsning, hvorefter det er op til eleverne at finde frem til, hvor og hvordan de skal indgå.

Samfundsfags- og humanioralærere arbejder ofte med skriftlighed i undervisningen via *hurtigskrivningsøvelser* – enten som repetition af et begreb eller et emne eller som en indledende fokuseringsøvelse, når de påbegynder et nyt emne i pensum. En dansklærer fortæller fx, at en hurtigskrivningsøvelse kan bestå i, at eleverne får et kvarter til at skrive en personkarakteristik ud fra en tekst eller til at opsummere, hvad de ved om det moderne gennembrud.

Dansk- og engelsklærere arbejder desuden med forskellige *refleksionsøvelser* i undervisningen, når de skal introducere eleverne for en ny tekstgenre. En dansklærer introducerer fx den reflekterende artikel som genre til eleverne ved at bede dem medbringe et æble, tage et bid af æblet og herefter udforme en kort tekst om, hvor det fører dem hen mentalt. Et andet eksempel er en engelsklærer, der lader eleverne reflektere over de forskellige delelementer i et essay ved at give dem udvalgte brudstykker af en opgave, som de efterfølgende skal sætte sammen i en rækkefølge, der stemmer overens med genrekravene.

10.2 Organisering af arbejdet med at omsætte læreplanerne

I dette afsnit belyses skolernes arbejde med at omsætte fagenes læreplaner med henblik på at styrke elevernes skriftlige kompetencer.

Afsnittet bygger på kvalitative data og viser, at faggrupperne i høj grad varetager arbejdet med at omsætte læreplaner. På tværs af caseskoler er ledelsesinvolveringen i dette arbejde forholdsvis lav, og der er store variationer i forhold til, hvor forpligtende og systematisk der arbejdes med styrket skriftlighed i faggrupperne. Forskelle på fag og faggruppekultur spiller en større rolle i denne sammenhæng end skoleforskelle. Det er et udbredt perspektiv blandt lærerne, at samarbejde om skriftlighed i faggrupperne kan være vigtig for elevernes læring, fx ved at sikre, at eleverne ikke bliver mødt af forskellige fortolkninger af, hvilken form for skriftlighed læreplanerne lægger op til. På den anden side kan ønsket om metodefrihed i visse tilfælde modarbejde behovet for at udvikle en fælles forståelse eller fælles standarder for undervisningen.

- 10.2.1 Faggruppeledere styrer arbejdet med skriftlighed i fagene, og arbejdet foregår forskelligt i faggrupperne. Den kvalitative analyse viser, at lederne som oftest ikke har ret meget indblik i faggruppernes arbejde med skriftlighed i fagene, men uddelegerer dette arbejde til faggruppeledere/-koordinatorer. Det er et udbredt perspektiv blandt lederne, at de har fuld tillid til, at faggrupperne selv løfter opgaven med at omsætte det styrkede fokus på skriftlighed i læreplanerne. Nogle få uddannelsesledere har dog kvalitetssikret faggruppernes arbejde ved at gennemlæse alle læreplaner, da reformen trådte i kraft, og siden være i dialog med faggrupperne om, hvordan de konkret sætter fokus på skriftlighed i de enkelte fag. Dette har primært været tilfældet på skoler, som har et strategisk fokus på styrket skriftlighed. Årsagen til, at de fleste ledere ikke involverer sig i faggruppernes arbejde med skriftlighed, er, at de enten ikke ser det som en opgave, ledelsen bør involvere sig i, eller fordi de ikke har haft tid til at prioritere denne opgave.

Faggruppeledere/-koordinatorer varetager ofte arbejdet med at omsætte læreplaner ved at lægge planer, rammesætte møder og være i dialog med ledelse og fagkollegaer. Der er dog store forskelle

på, hvor systematisk faggrupperne samarbejder og videndeler om læreplanernes styrkede fokus på skriftlighed på tværs af skoler. Der er også store forskelle mellem faggruppernes samarbejde på tværs af fag på de enkelte skoler.

Den kvalitative analyse viser, at årsagerne til disse forskelle i faggruppernes arbejde med skriftlighed i fagene er komplekse og identificerer tre gennemgående forklaringer.

- *For det første* er det ikke alle fag, hvor reformen har medført væsentlige ændringer i læreplanerne i forhold til, hvordan der skal arbejdes med skriftlighed og faglig formidling. Hvis der kun er få ændringer, har faggrupperne typisk koncentreret sig om andre elementer i reformen til deres faggruppemøder.
- *Et andet* væsentligt forhold er den interne kultur, der er i faggrupperne. I nogle faggrupper er der tradition for, at metodefrihed er vigtigere end samarbejde om fælles standarder for undervisningen, og der kan også opstå faglig uenighed om, hvordan fagets læreplan skal fortolkes. Både uenigheder og traditioner for udstrakt metodefrihed kan således medvirke til, at faggrupperne ikke samarbejder om, hvordan de skal omsætte læreplanernes øgede fokus på skriftlighed i undervisningen.
- *En tredje faktor* med betydning for omfanget af samarbejde om skriftlighed i faggrupperne er mængden af skriftlige afleveringer eller skriftlige prøver i faget. Der er typisk et tættere og mere forpligtende samarbejde i de faggrupper, hvor eleverne ofte skal aflevere skriftlige opgaver og trænes hen mod en skriftlig eksamen. I sprogfags- og danskfaggrupper er der fx ofte et tæt samarbejde om, hvordan der arbejdes med skriftlighed. Samarbejdet knytter sig ikke nødvendigvis til ændringer i læreplanen, men kan handle om videndeling i forhold til forskellige feedbackformer eller didaktiske greb til at understøtte elevernes skriftlige udvikling.

10.2.2 Faggrupperne samarbejder om fælles vejledninger, idékataloger og konkrete greb til styrket skriftlighed
Den kvalitative analyse viser, at lærerne på tværs af faggrupper samarbejder mest om fælles vejledninger og stilladseringer til skriftlige produkter, udvikling af fælles opgaver, idékataloger til skriftligt arbejde eller konkrete greb til at gøre skriftlighed til en integreret del af undervisningen. Mange lærere fremhæver i denne sammenhæng vigtigheden af, at faggruppen har en fælles forståelse af, hvilken skriftlighed der gør sig gældende i faget, og hvordan de skal omsætte nye eller ændrede krav i læreplanen. En lærer fortæller fx, at de i faggruppen har diskuteret, hvordan de kan forstå og få skriftlighed ind i et c-niveau fag:

"I vores faggruppe har vi diskuteret, hvad skriftlighed kunne være, og inspireret hinanden til at arbejde med det, også ud fra den betragtning, at der stadig er et tidsaspekt i, at faget ikke har mange timer, fordi det er et c-fag."

Lærer, hhx

Citatet illustrer altså den tidligere nævnte opfattelse af, at niveauforskelle i fagene har betydning for arbejdet med skriftlighed.

Det er en udbredt opfattelse blandt lærerne, at der er mange gode årsager til at samarbejde om elevernes skriftlige progression i faggrupperne. Det er særligt i forhold til at understøtte eleverne i at beherske en bestemt genre, såsom en rapport, en journal eller en diskuterende tekst. Denne pointe underbygges af elevperspektivet i det foregående kapitel om de nye rammer for styrket skriftlighed, der fremhæver, at genkendelighed i de forskellige genrer og opgaveformer er vigtigt for elevernes forståelse af opgaver og skriftlig udvikling.

På tværs af skoler og faggrupper peger lærerne i overensstemmelse med dette på, at det er uhen-sigtsmæssigt, hvis eleverne bliver mødt af forskellige vejledninger til, hvordan en ny genre eller opgavetype skal forstås. Derfor samarbejder de enkelte faggrupper ofte om fælles vejledninger til skriftlige produkter, og de kvalitative data rummer ligeledes eksempler på samarbejde på tværs af faggrupper, i tilfælde hvor genrekravene er de samme på tværs af fag. En lærer fortæller om en sådan proces blandt naturfagslærere:

“Den gang vi lavede fælles beskrivelse for journaler, sad vi en hel dag, og vi måtte spise frokost indimellem, fordi vi kom op at skændes. Det var fysik, biologi og kemi. Det er for åndssvagt, at de får 87 forskellige vejledninger, derfor gjorde vi det. Men jeg ved ikke, hvor godt det kører mere med, at alle lærere får brugt de samme vejledninger.”

Lærer, htx

Lærerens udsagn illustrer, at fælles vejledninger ikke nødvendigvis bliver fulgt af alle lærere, og i nogle faggrupper kan faglig uenighed overskygge behovet for en fælles praksis. Det medfører i enkelte tilfælde, at faggrupperne helt undlader at arbejde ud fra en fælles forståelse af skriftlighed.

10.3 Kapacitetsopbygning med fokus på skriftlighed i undervisningen

Dette afsnit belyser skolernes arbejde med kapacitetsopbygning i forhold til styrket skriftlighed. Afsnittet bygger på analyser af register- og surveydata samt kvalitative data og viser, at man på tværs af alle fire gymnasiale uddannelser generelt prioriterer og har gennemført kompetenceudvikling af lærerne med fokus på at understøtte elevernes skriftlige kompetencer. Lærere på stx har modtaget mest kompetenceudvikling i at understøtte elevernes skriftlige kompetencer og føler sig i højere grad klædt på til dette arbejde end lærere på de øvrige uddannelser.

10.3.1 Hf-ledere prioriterer i højere grad kompetenceudvikling af lærerne inden for udvikling af elevernes skriftlighed

Figuren nedenfor viser lederens besvarelser på spørgsmålet om, hvorvidt deres skole i skoleåret 2019/20 gennemførte en systematisk kompetenceudvikling af lærerne inden for udvikling af elevernes skriftlige kompetencer. Mellem 21 og 30 pct. af lederne på de enkelte uddannelser svarer bekræftende. En analyse af udviklingen over tid viser ingen signifikante forskelle, hvad angår de treårige uddannelser, mens en større andel af lederne på hf svarer, at de har gennemført systematisk kompetenceudvikling i 2019/20 sammenlignet med 2018/19 (en forskel på 20 procentpoint).

Figur 10-4: Har skolen i dette skoleår gennemført en systematisk kompetenceudvikling af lærerne inden for udvikling af elevernes skriftlige kompetencer? (Ledere, 2020)



Note: Figuren viser andelen af ledere, som har svaret 'ja' til spørgsmålet. Spørgsmålet er stillet til alle ledere på de treårige uddannelser samt hf. Tallene i figuren er angivet i procent. N = 71 (stx), 38 (hhx), 32 (htx), 58 (hf).

Sammenholdes lederens besvarelser med skolernes karakteristika, fremgår det, at større skoler som udbyder treårige uddannelser er mere tilbøjelige til at gennemføre systematisk kompetenceudvikling af lærerne inden for udvikling af elevernes skriftlige kompetencer sammenlignet med mindre skoler med treårige uddannelser.

I tredje skoleår efter, reformen trådte i kraft, svarer mellem 51 og 59 pct. af lederne på de enkelte uddannelser, at de siden januar 2019 har udviklet nye handleplaner for, hvordan deres skole vil arbejde med elevernes skriftlige kompetencer. Også her peger en registerbaseret analyse på, at store skoler er mere tilbøjelige til at udvikle handleplaner for arbejdet med elevernes skriftlige kompetencer sammenlignet med mindre skoler. Tendensen ses kun på skoler, som udbyder treårige uddannelser.

Den kvalitative analyse viser også, at enkelte caseskoler har strategisk fokus på styrket skriftlighed, og i den forbindelse har udviklet nye handleplaner og iværksat kompetenceudviklingsindsatser. Årsagerne til det strategiske fokus hænger ifølge lederne sammen med elevgruppen snarere end reformen. Disse ledere forklarer, at de har svært ved at løfte deres elever skriftligt og derfor prioriterer arbejdet med skriftlighed særligt højt.

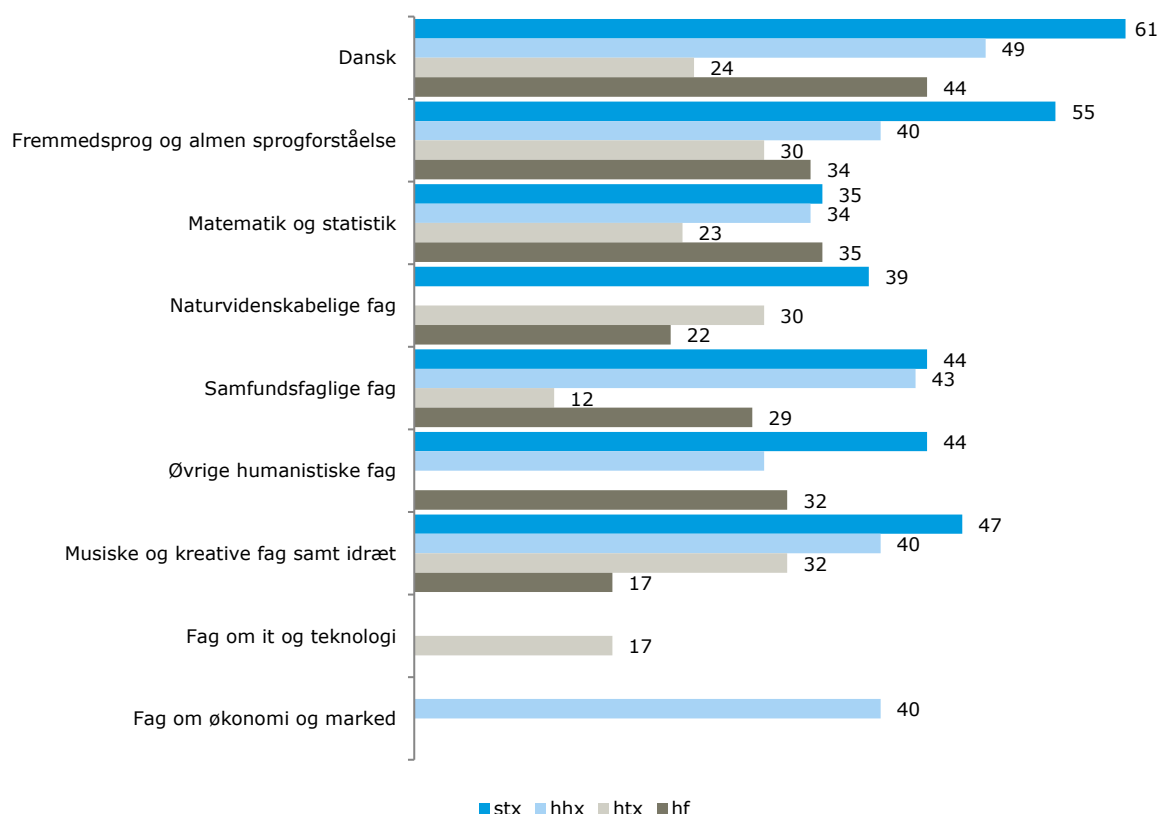
10.3.2 Lærere på stx modtager mest kompetenceudvikling i at understøtte elevernes skriftlige kompetencer

En forholdsvis stor andel af lærere på tværs af uddannelser (39 pct.) bekræfter, at de i skoleåret 2019/20 modtog en form for kompetenceudvikling i understøttelse af elevernes skriftlige kompe-

tencer. Dette dækker over markante forskelle mellem uddannelserne; fx bekræfter 24 pct. af lærerne på htx og 48 pct. af lærerne på stx, at de deltog i en form for kompetenceudvikling med fokus på understøttelse af elevernes skriftlige kompetencer i løbet af tredje skoleår efter, reformen trådte i kraft. Den mest udbredte form for kompetenceudvikling på alle uddannelser er oplæg eller konferencer af maks. en dags varighed.

Figur 10-5 nedenfor viser andelen af lærere på hver af de fire uddannelser, som i skoleåret 2019/20 deltog i en form for kompetenceudvikling med fokus på understøttelse af elevernes skriftlige kompetencer fordelt på fagområder. Figuren afspejler de uddannelsesspecifikke forskelle, som er nævnt ovenfor. Stx fremstår altså som den uddannelse, hvor kompetenceudvikling med fokus på understøttelse af elevernes skriftlighed prioriteres højest.

Figur 10-5: Andel af lærere på hver uddannelse, som i skoleåret 2019/20 deltog i en form for kompetenceudvikling til understøttelse af elevernes skriftlige kompetencer fordelt på fagområder (Lærere, 2020)

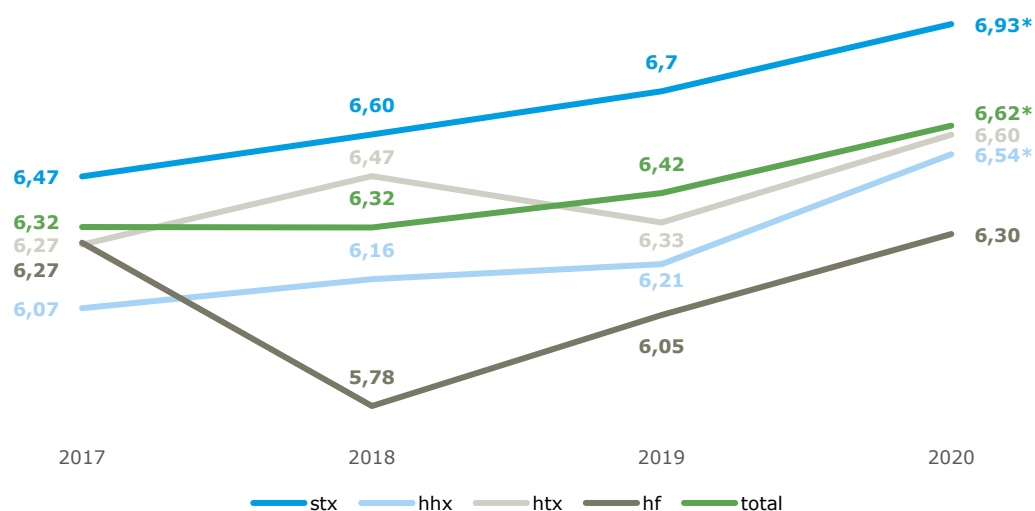


Note: Spørgsmålet er stillet til alle lærere på de treårige uddannelser samt hf. Andelen summerer ikke til 100, da der var mulighed for at sætte flere kryds. Tallene i figuren er angivet i procent. N = 907 (stx), 622 (hhx), 362 (htx), 520 (hf).

Ovenstående figur viser derudover forskelle i forhold til de fagområder, som lærere deltog i kompetenceudvikling indenfor på de enkelte uddannelser. Både på hhx, stx og hf er der flest dansklærere, der har deltaget i kompetenceudvikling til understøttelse af elevernes skriftlige kompetencer, om end en markant større andel af dansklærerne på stx end på hhx og hf deltog i denne type kompetenceudvikling i skoleåret 2019/20. I figuren kan der desuden aflæses en tendens til, at en relativt stor andel af sproglærere har gennemgået kompetenceudvikling med fokus på understøttelse af eleverne skriftlige kompetencer på alle uddannelser, selvom der også er markante forskelle mellem uddannelserne her. En smule færre lærere inden for matematik og statistik har modtaget lignende kompetenceudvikling. Mellem 23 og 35 pct. af matematiklærerne på tværs af uddannelser har således deltaget i kompetenceudvikling med fokus på understøttelse af elevernes skriftlige kompetencer i skoleåret 2019/20.

I forlængelse heraf ses en positiv signifikant udvikling på hhx og htx i lærernes opfattelse af egne kompetencer til at arbejde med skriftlighed i undervisningen mellem skoleåret 2016/17 til 2019/20. Dette fremgår af figur 10-6 herunder. I hele perioden er der en tendens til, at lærerne på stx er den gruppe, som i højest grad føler sig klædt på til reformens nye/øgede fokus på elevernes skriftlige kompetencer, mens lærerne på hf er den gruppe, som i lavest grad føler sig klædt på til dette. I skoleåret 2019/20 svarede 62 pct. af stx-lærerne og 46 pct. af hf-lærerne, at de i høj grad følte sig klædt på til det nye/øgede fokus på elevernes skriftlige kompetencer.

Figur 10-6: I hvilken grad føler du dig klædt på til det nye/øgede fokus på elevernes skriftlige kompetencer? (Lærere, 2017-2020)



Note: Figuren viser lærernes gennemsnitlige besvarelser fra 2017 til 2020. Svarkategorierne går fra 1-10, hvor 1 angiver i 'meget lav grad' og 10 angiver 'i meget høj grad'. Spørgsmålet er stillet til alle lærere fra de treårige uddannelser samt hf.

*Angiver signifikant udvikling fra 2017-2020. N (2017) = 870 (stx), 444 (hhx), 241 (htx), 247 (hf), 1.802 (total). N (2018) = 629 (stx), 309 (hhx), 225 (htx), 310 (hf), 1.474 (total). N (2019) = 712 (stx), 425 (hhx), 226 (htx), 295 (hf), 1.658 (total). N (2020) = 457 (stx), 380 (hhx), 178 (htx), 313 (hf), 1.328 (total).

En supplerende analyse viser, at dansklærerne på tværs af uddannelser i høj grad følte sig klædt på til reformens nye/øgede fokus på elevernes skriftlige kompetencer i tredje skoleår efter, reformen trådte i kraft (gennemsnit mellem 7,0 og 7,1 på en skala, hvor 10 betyder 'i meget høj grad'). Der er ikke nogen faggrupper, hvor lærerne i lav grad følte sig klædt på til arbejdet med elevernes skriftlige kompetencer.

Lærere på større skoler følte sig generelt klædt bedre på til at arbejde med elevernes skriftlige udvikling end lærere på mindre skoler. Dette kan hænge sammen med den positive sammenhæng mellem skolestørrelse og kapacitetsopbygning for skoler med treårige uddannelser. Jo større skole, jo højere prioritering af kompetenceudvikling og jo bedre selvoplevede kompetencer blandt lærerne.

Det fremgår af den kvalitative analyse, at en forklaring på denne tendens kan være, at større skoler generelt har nogle fordele i forbindelse med kompetenceudvikling. De større lærerkollegier giver bedre muligheder for intern kompetenceudvikling eller sidemandsoplæring, og nogle af de større skoler arrangerer fx kurser på tværs af afdelinger, hvilket både gør kompetenceudvikling billigere og skaber større bredde i de kurser, der udbydes.

10.4 Drivkræfter og barrierer i arbejdet med at omsætte de nye læreplaner

Den kvalitative analyse viser, at nogle af de væsentligste drivkræfter i arbejdet med at omsætte det styrkede fokus på skriftlighed i læreplanerne på samme tid udgør nogle af de væsentligste

barrierer, hvis de ikke er til stede. Det betyder, at de samme faktorer både kan optræde som drivkræfter og barrierer.

Det er fx en væsentlig drivkraft for implementeringsprocessen, når lærerne har et tæt samarbejde i faggrupperne, hvor de kan blive enige om en fælles standard for, hvordan kravene om skriftlighed i læreplanerne skal omsættes, og hvordan det konkrete fags skriftlige dimensioner kan udfoldes. Uenighed og mangel på samarbejde udgør omvendt en barriere, da det bliver vanskeligt for den enkelte lærer at prioritere skriftlighed eller fortolke, hvordan en ny produktform fx skal forstås.

Når det kommer til tydelighed i læreplanerne, er der samme dialektiske forhold mellem drivkraft og barriere. Hvis et øget fokus på skriftlighed er skrevet tydeligt ind i læreplanerne, og hvis der er god sammenhæng mellem evt. prøveform og læreplan, kan lærerne se det som en drivkraft for arbejdet med skriftlighed. En lærer eksemplificerer denne pointe:

"Jeg synes, det er blevet tydeligt, og jeg kan godt lide, at det med reformen er blevet skrevet direkte ind, hvordan der skal arbejdes. Så det er synligt for alle, at vi skal arbejde mere med skriftlighed i alle fag. For mig er det åbenlyst, at det er afgørende for at lære noget."

Lærer, htx

Et modbillede til dette perspektiv viser sig hos de lærere, som ikke synes, at det øgede fokus på skriftlighed er tydeligt skrevet ind i alle læreplaner og på alle niveauer i fagene, da andre fokusområder i reformen står mere centralt i nogle fag. Der er fx store ændringer i læreplanen i matematik, men et styrket fokus på skriftlighed hører ikke til blandt de væsentligste ændringer. Lærerne peger også på, at de nye muligheder for fx digitale formidlingsformer, som nogle læreplaner lægger op til, ikke altid afspejler sig i prøveformerne. Når denne sammenhæng ikke er til stede, udgør det en barriere for, at lærerne sætter fokus på denne form for skriftlighed.

På nogle skoler ser lærerne en drivkraft i at koble arbejdet med skriftlighed til faglig læsning og mundtlighed. Lærerne peger på, at det særligt for fagligt svagere elever kan være en god vej til styrket skriftlighed, hvis arbejdet med skriftlighed kobles med mundtlige øvelser og faglig læsning. En barriere i dette arbejde er mangel på tid til at nå det i undervisningen.

Analysen af de kvalitative data viser, at mangel på tid til at nå alle faglige mål ligeledes udgør en central barriere for en stor del af lærernes arbejde med skriftlighed. Denne udfordring hænger sammen med en generel opfattelse blandt lærerne af, at der er mange faglige mål at nå i fagene, og at der ofte er kort tid til at nå dem. Lærere, der underviser i kemi A på htx, og flere matematiklærere fortæller fx, at det er vanskeligt at nå gennem det faglige stof på den tid, de har til rådighed. Dette kan hænge sammen med, at der i forbindelse med reformen er skåret ned på det timetal, der mindst skal sættes af til selvstændigt, skriftligt arbejde (fordybelsestid), samtidig med, at der er sat mere tid af til timepuljen. Timepuljen kan, som tidligere nævnt, bruges til at understøtte elevernes skriftlige kompetencer, men forvaltes meget forskelligt fra skole til skole. Det varierer derfor på tværs af caseskolerne, hvorvidt og i hvilke faglærerne oplever, at timepuljen understøtter muligheden for at opfylde de skriftlige krav.

Det kan være en drivkraft for arbejdet med skriftlighed, når lærerne får mulighed for at deltage i kompetenceudviklende aktiviteter med relevans for dette fokus. Det gælder både kompetenceudvikling, der træner enkelte kompetencer, såsom feedbackmetoder eller processkrivning, men det kan også være generelle aktiviteter. Nogle lærere nævner fx, at det kan være gavnligt at diskutere skriftlighedsbegrebet i faglige netværk, såsom censorkorps.

Analysen af de kvalitative data genfinder tendensen fra evalueringens tidligere statusrapporter, der består i, at mangel på tid og ressourcer kan være barrierer for, at lærerne kan modtage den kompetenceudvikling, de ønsker. Det er således en pointe blandt lederne, at mangel på ressourcer gør, at de i nogle tilfælde må undlade at sende lærere afsted til bestemte kurser, ligesom det er en pointe blandt lærerne, at mangel på tid kan forhindre dem i at opsøge eller deltage i kompetenceudviklingsaktiviteter.

11. FORMATIV FEEDBACK I ARBEJDET MED SKRIFTLIGHED

Dette kapitel sætter fokus på, om skolernes arbejde med at styrke elevernes skriftlighed spiller sammen med og understøttes af reforminitiativet om løbende evaluering og feedback. I evalueringen antager vi, at det vil være væsentligt for implementeringsprocessen, hvis lærerne arbejder med forskellige former for formativ feedback ifm. skriftlige opgaver, og skolerne har fokus på, at lærernes kompetencer til formativ feedback styrkes⁶⁵. Hvad angår reformens forventninger til elevernes udbytte af det styrkede fokus på feedback, står der i aftaleteksten:

Den 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. Det er op til den enkelte lærer eller gruppen af lærere i et fag selv at tilpasse fagenes evalueringsmetoder, så de er egnede til at tydeliggøre læringsudbyttet i et fagligt forløb [...] 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.

Intentionen med det øgede fokus på formativ feedback ifm. skriftlighed er altså, at eleverne får klare anvisninger til, hvordan de kan forbedre deres opgaver eller afleveringer fremadrettet. Derfor fokuserer kapitlet på, om eleverne oplever, at dette er tilfældet.

Kapitlet bygger, foruden en enkelt surveyanalyse, på kvalitative data og består af to afsnit:

1. Elevernes oplevelse af formativ feedback i forbindelse med skriftlige opgaver.
2. Brug af formativ feedback i arbejdet med at styrke elevernes skriftlighed.

Kapitlets hovedpointer fremgår af nedenstående boks.

⁶⁵ Se forandringsteori for styrket skriftlighed på de gymnasiale uddannelser, bilag 2.

Boks 11-1: Kapitlets hovedpointer

Kapitlet viser overordnet, at eleverne modtager mange forskellige former for feedback på deres skriftlige arbejde, og at skolerne har fokus på, at lærernes kompetencer til formativ feedback styrkes.

Der er en positiv signifikant sammenhæng mellem implementeringsgraden af lærernes arbejde med skriftlighed og deres arbejde med løbende feedback: Analysen af surveydata viser, at lærere, som i høj grad integrerer et fokus på elevernes skriftlige kompetencer i deres undervisning, er tilbøjelige til i tilsvarende grad at integrere løbende evaluering og feedback i deres undervisning. Den kvalitative analyse underbygger, at der på tværs af uddannelser generelt har været et fokus på at støtte elevernes skriftlige udvikling ved at prioritere formativ feedback på elevernes skriftlige opgaver og nedtone karakterbaserede bedømmelser.

Eleverne oplever, at formativ feedback kan styrke deres skriftlige udvikling, når feedbacken konkretiserer, hvad der fungerer godt og mindre godt samt hvorfor: Det viser analysen af de kvalitative data. Analysen viser desuden, at eleverne generelt oplever at få meget og mange forskellige former for feedback på skriftlige produkter – både undervejs i en opgaveproces og på deres slutprodukt. Skal de mange former for feedback hjælpe eleven med at udvikle sin skriftlighed, skal feedbacken dog både konkretisere, hvad der fungerer godt, og hvad der kan forbedres.

Gymnasierne har et udbredt fokus på formativ feedback i arbejdet med elevernes skriftlighed: Den kvalitative analyse viser, at caseskolerne har haft feedback på dagsordenen som tema til pædagogiske dage eller som et strategisk indsatsområde for lærernes professionelle udvikling. Lærerne oplever i overensstemmelse hermed generelt at have en varieret værktøjskasse i formativ feedback.

Gymnasiernes tilgange til formativ feedback er forankret i faggrupper og varierer på skolens niveau: Den kvalitative analyse viser, at arbejdet med formativ feedback er forankret i faggrupper, men at det på tværs af caseskolerne varierer, hvor systematiseret tilgangen til formativ feedback på skriftlige opgaver er i den enkelte faggruppe. Flest faggrupper benytter deres kollegiale sparring til at opbygge en fælles værktøjskasse i formativ feedback, som kvalificerer deres individuelle feedbackpraksis. Lærerne i disse faggrupper begrundede denne tilgang med behovet for metodefrihed til at tilrettelægge feedbacken ud fra den enkelte elevs skriftlige niveau. Der er dog også faggrupper, som har udviklet en fælles tilgang til formativ feedback på skriftlige opgaver. Lærerne i disse faggrupper begrundede denne tilgang med, at den fokuserer deres feedback og understøtter, at de kan give eleverne formativ feedback på deres skriftlige arbejde på trods af tidspres.

Genafleveringer og peer-to-peer feedback er udbredte feedbackmetoder: Det fremgår af den kvalitative analyse, at lærerne ofte benytter sig af genafleveringer og peer-to-peer feedback med henblik på at forskyde elevernes fokus fra karakterer til processen med at forholde sig til og omsætte den feedback, de modtager på deres skriftlige arbejde. Særligt peer-to-peer feedback har været i fokus på mange skoler på tværs af de fire uddannelser det seneste år.

Mangel på tid blandt lærere og elevers orientering mod karakterer er de primære barrierer i arbejdet med formativ feedback: Den kvalitative analyse viser, at mangel på tid blandt lærerne til at give den enkelte elev konkret, handlingsanvisende feedback på skriftligt arbejde samt en orientering mod karakterer frem for faglig udvikling blandt nogle elever er de primære barrierer for, at lærernes formative feedback kan bidrage til styrket skriftlighed hos eleverne.

11.1 Elevernes oplevelse af formativ feedback i forbindelse med skriftlige opgaver

Dette afsnit belyser elevernes oplevelse af skolernes arbejde med at give formativ feedback i forbindelse med elevernes skriftlige opgaver og bygger på kvalitative data.

11.1.1 Eleverne oplever at få mange forskellige former for feedback

Analysen af de kvalitative data viser, at eleverne generelt oplever at få meget og mange forskellige former for feedback på deres skriftlige arbejde. Det kan være feedback undervejs i en skrive- eller opgaveproces, fx via genafleveringer eller delafleveringer, eller feedback på slutproduktet i forhold til, hvad der fungerer godt, og hvad eleverne med fordel kan arbejde videre med i næste aflevering eller opgave. Eleverne oplever ligeledes, at feedbacken kan tage mange forskellige former. Det kan fx være via individuel skriftlig feedback, individuel mundtlig feedback, ved at gennemgå udbredte fejl på tværs af klassen eller holdet i plenum med deres lærer og ved at give hinanden peer-to-peer feedback.

Eleverne peger desuden på, at det varierer fra fag til fag og fra lærer til lærer, hvor ofte læreren giver feedback, hvornår i opgaveprocessen læreren giver feedback, hvilken tilgang læreren har til feedback og hvilket udbytte eleverne oplever at få ud af denne feedback.

11.1.2 Ifølge eleverne konkretiserer god feedback på skriftligt arbejde, hvad der fungerer godt/mindre godt og hvorfor

Analysen af elevinterviewene viser, at brugen af forskellige former for feedback ikke i sig selv styrker elevernes skriftlighed. Det fremgår på tværs af interviewene, at eleverne oplever, at lærernes feedback hjælper dem med at løfte deres skriftlige niveau, når feedbacken:

1. Konkretiserer, hvad eleven kan gøre bedre
2. Både fokuserer på, hvad der fungerer godt og hvad der kan forbedres.

Disse to opmærksomhedspunkter er dermed centrale, hvis feedback ifm. skriftlige opgaver skal bidrage til styrket skriftlighed hos eleverne.

Det er i forlængelse af de to opmærksomhedspunkter en gennemgående pointe blandt eleverne, at de har svært ved at omsætte feedback til faglig udvikling, når feedbacken nøjes med at konstatere, hvad der er rigtigt og forkert eller godt og mindre godt uden at uddybe eller give eksempler på, hvorfor dette er tilfældet.

Den kvalitative analyse viser således, at elevernes oplevelse af formativ feedback, der hjælper dem med at udvikle deres skriftlighed, er i tråd med reformens intention om, at den løbende evaluering i fagene "skal følges af klare anvisninger på, hvordan eleven kan forbedre sig"⁶⁶.

Det er desuden en udbredt pointe blandt eleverne, at de oplever at rykke sig mest, når de modtager individuel mundtlig feedback på deres skriftlige opgaver fra deres lærere. Eleverne begrundede dette med, at lærerens mundtlige feedback typisk er mere detaljeret og i højere grad synliggør, hvordan eleven kan forbedre sig sammenlignet med skriftlig feedback. Det fremhæves ligeledes blandt eleverne, at den mundtlige feedbacksituation gør det muligt at stille uddybende spørgsmål til læreren, hvilket understøtter, at eleverne tager feedbacken til sig. En elev forklarer fx forskellen mellem mundtlig og skriftlig feedback på følgende måde:

⁶⁶ Se Aftaletekst om styrkede gymnasiale uddannelser, Børne- og Undervisningsministeriet, 2016, side 30.

”Jeg kan godt lide den mundtlige feedback, fordi selve forklaringen nemmere kan gå ind i hovedet på mig. I stedet for, at jeg bare ruller ned og kigger på karakteren for at se, om det er godt eller skidt. Ved den mundtlige feedback hører jeg mere efter og tager det til overvejelse.”

Elev, hhx

Det er dog også en pointe blandt eleverne, at det er en styrke ved skriftlig feedback, at feedbacken nemt kan gemmes og anvendes, når man igen skal lave en aflevering eller opgave i det pågældende fag. Skriftlig feedback understøtter på denne måde, at eleverne kan minde sig selv om og genbesøge, hvad læreren mener, eleven skal have særligt fokus på i sin skriftlige udvikling.

Det gør sig ligeledes gældende i denne sammenhæng, at eleverne især genbesøger og anvender skriftlig feedback på tidligere opgaver eller afleveringer i udarbejdelsen af nye skriftlige produkter, når feedbacken er konkret og udfolder, hvad der fungerer godt eller mindre godt.

Endelig er der en gruppe af de interviewede elever, som oplever, at det er nemmere at forholde sig til og omsætte feedback på skriftlige opgaver, når feedbacken suppleres af en karakter. Disse elever mener, at karakteren giver dem en ramme for at forstå feedbacken og tydeliggør, hvor ihærdigt de har behov for at arbejde med feedbackens anbefalede forbedringer.

11.2 Brug af formativ feedback i arbejdet med at styrke elevernes skriftlighed

I dette afsnit belyses gymnasieskolernes brug af formativ feedback i arbejdet med at styrke elevernes skriftlighed. Afsnittet bygger på surveydata og kvalitative data og viser, at der er en positiv signifikant sammenhæng mellem implementeringsgraden af lærernes arbejde med skriftlighed og deres arbejde med at integrere løbende feedback i deres undervisning. Afsnittet viser desuden, at formativ feedback på elevernes skriftlige opgaver er et udbredt fokus på skolerne, som primært er forankret i faggrupper ud fra en systematik, der varierer fra skole til skole og faggruppe til faggruppe på den enkelte skole. Endelig fremgår det af afsnittet, at tidspres og karakteroptagethed blandt elever kan være barrierer i arbejdet med at styrke elevernes skriftlighed via formativ feedback. Det er i denne sammenhæng en udbredt tilgang blandt lærerne at benytte sig af genafleveringer eller peer-to-peer feedback for at fastholde elevernes fokus på feedbacken til deres skriftlige arbejde.

11.2.1 Positiv signifikant sammenhæng mellem lærernes arbejde med skriftlighed og løbende feedback

Analysen af surveydata viser en positiv signifikant sammenhæng mellem implementeringsgraden af lærernes arbejde med skriftlighed i undervisningen og deres arbejde med løbende evaluering og feedback. Det betyder, at lærere, som i høj grad integrerer et fokus på elevernes skriftlige kompetencer i deres undervisning, er tilbøjelige til i tilsvarende grad at integrere løbende evaluering og feedback i deres undervisning. Det er ikke muligt at vurdere, om et stort fokus på feedback følger af et stort fokus på skriftlighed eller omvendt.

Den kvalitative analyse underbygger, at der på tværs af de fire uddannelser generelt har været et fokus på at støtte elevernes skriftlige udvikling ved at prioritere formativ feedback på elevernes skriftlige opgaver og nedtone karakterbaserede bedømmelser. Dette fokus skyldes ifølge ledere og lærere et ønske om at forskyde elevernes fokus i de løbende opgaver fra præstation til faglig udvikling. En lærer formulerer fx nedtoningen af karakterer til fordel for formativ feedback i de løbende opgaver som et spørgsmål om, at ”de løbende opgaver handler om, at eleverne skal forbedre sig og ikke om, at eleverne skal præstere og bedømmes for dette.”

11.2.2 Formativ feedback på skriftlige opgaver er et udbredt fokus på skolerne

Analysen af de kvalitative data viser, at skolerne har et udbredt fokus på formativ feedback i arbejdet med elevernes skriftlighed, hvilket også er et tydeligt billede i reformevalueringens tidligere

statusrapporter. I skoleåret 2019/20 er fokuset på formativ feedback kommet til udtryk på forskellige måder blandt caseskolerne. Nogle gymnasier har deltaget i de nu afsluttede forsøg med karakterfri 1.g og bruger fortsat dette som en anledning til at erfaringsudveksle; nogle gymnasier har haft formativ feedback som tema til pædagogiske dage; mens andre gymnasier har haft formativ feedback som et egentligt indsatsområde på skolen, hvor det fx har været et punkt til lærernes MUS-samtale, hvordan de arbejder med feedback til eleverne.

Det er desuden et udbredt perspektiv blandt lærerne, at de oplever at have en varieret værktøjskasse, som de gør brug af, når de giver formativ feedback på elevernes skriftlige arbejde. Det kan fx være via mundtlig eller skriftlig feedback til den enkelte elev, gennem mundtlig gennemgang af fælles opmærksomhedspunkter i klassen eller på holdet i plenum, ved brug af videofeedback eller via peer-to-peer feedback.

Dette indikerer, at man på caseskolerne opfatter det som en forudsætning for at styrke elevernes skriftlighed, at lærerne udvikler deres kompetencer til og arbejder med forskellige former for formativ feedback ifm. skriftlige opgaver.

Disse pointer underbygger surveyanalysen af løbende evaluering og feedback i kapitel 4 i evalueringens statusrapport, der viser, at lærerne i tredje skoleår efter reformen i højere grad end før reformen integrerer løbende evaluering og feedback i deres undervisning.

11.2.3 Tilgange til formativ feedback på elevernes skriftlighed er forankret i faggrupper og varierer på skoleniveau

Ligesom i reformevalueringens tidligere statusrapporter tegner analysen af de kvalitative data et billede af, at der kun sjældent er en fælles systematisk praksis for feedback på skoleniveau på gymnasierne. På skoler, hvor ledelsen har prioriteret et fokus på løbende evaluering og feedback, synes der dog at være en bevægelse mod større videndeling i faggrupper og teams om velegnede feedbackmetoder ifm. elevernes skriftlige arbejde.

Det generelle billede på tværs af interviewene med ledere og lærere er, at der er forskellige grunde til, at der ikke hersker en fælles systematisk praksis for arbejdet med formativ feedback på de enkelte gymnasier. *For det første* skyldes det lærernes ambition om at tilrettelægge den formative feedback med afsæt i den enkelte elevs behov, *for det andet* skyldes det, at der kan være behov for forskellige tilgange til feedback på tværs af fag og *for det tredje* skyldes det, at lærerne generelt værdsætter og værner om deres metodefrihed til at kunne træffe deres egne valg i forhold til, hvilke feedbackformer de benytter sig af hvornår. Lærernes arbejde med formativ feedback på elevernes skriftlige arbejde er derfor typisk forankret i faggrupperne.

Leder- og lærerinterviewene viser, at det varierer, hvor systematiseret tilgangen til formativ feedback ifm. elevernes skriftlige arbejde er i den enkelte faggruppe. Den mest udbredte tilgang er dog, at faggruppekollegerne benytter deres kollegiale sparring og erfaringsudvekslinger til at opbygge en fælles værktøjskasse i formativ feedback, som de hver især trækker på og lader sig inspirere af i deres individuelle tilgang til feedback på elevernes skriftlighed. Der er dog også eksempler på faggrupper, hvor de har udviklet en fælles tilgang til formativ feedback, som de løbende reflekterer over og tilpasser i deres samarbejde.

Lærerne, der indgår i faggrupper, som har udviklet en fælles tilgang til arbejdet med formativ feedback på elevernes skriftlige opgaver, forklarer, at den fælles tilgang fx kan bestå i brugen af retteskemaer, der ekspliciterer, hvilke elementer ved elevernes skriftlighed lærerne har fokus på at udvikle i en given periode. Det er en udbredt pointe blandt disse lærere, at den fælles tilgang på denne måde hjælper dem med at fokusere deres feedback til eleverne, hvilket lærerne oplever som

aflastende og som et middel til at kunne give eleverne formativ feedback på skriftlige opgaver på trods af tidspres.

Lærerne, der opbygger og benytter sig af en fælles feedbackværktøjskasse i faggruppen, forklarer, at de foretrækker denne tilgang, fordi den kvalificerer deres praksis for formativ feedback på skriftlige opgaver, samtidig med, at de fortsat har metodefrihed til at benytte sig af det værktøj, de vurderer mest givende i forhold til den enkelte elevs skriftlige niveau. Det er en udbredt opfattelse blandt disse lærere, at de finder det nødvendigt med metodefrihed i forhold til, hvornår og hvordan de giver feedback på elevernes skriftlige arbejde, fordi de oplever, at eleverne reagerer forskelligt på forskellige former for feedback. En lærer forklarer fx, at hun prøver forskellige tilgange til feedback på elevernes skriftlighed af for at undersøge, hvilke feedbackformer den enkelte elev lærer mest af:

"Jeg bruger en masse forskellige evaluerings- og feedbackformer pga. de formuleringer, der er i læreplanerne til mine fag. 'One-size-does-not-fit-all'. Så kan det godt være, at én elev bedst kan lide et feedbackark, og en anden elev bedst kan lide peer-to-peer feedback osv. Men på et tidspunkt i løbet af de tre år, så rammer jeg dem alle sammen. Jeg prøver ikke at finde én opskrift."

Lærer, hhx

Endelig er det en pointe blandt ledere og lærere, at skolestørrelse har indflydelse på, hvilken sparring og systematik der er mulighed for at udvikle i arbejdet med formativ feedback på skriftlige opgaver. På mindre skoler, hvor faggrupperne består af lærere, der befinder sig på afdelinger med forskellige geografiske placeringer, er lærernes tilgang til formativ feedback i højere grad overladt til den enkelte lærer og udvikles typisk i uformel sparring mellem lærere på samme matrikel på tværs af fag.

11.2.4 Genafleveringer og peer-to-peer feedback er udbredte metoder til at understøtte, at elever forholder sig til og omsætter feedback

Det fremgår af interviewene med lærerne, at en af de primære udfordringer ved koblingen mellem formativ feedback på skriftlige opgaver og styrket skriftlighed er, at det kan være svært at få eleverne til at forholde sig til den feedback, de modtager på deres skriftlige arbejde. Det hænger ifølge lærerne sammen med, at eleverne fokuserer mere på bedømmelsen af en opgave eller aflevering end på lærerens kommentarer til, hvad der kan gøres bedre.

Det fremhæves generelt af lærerne, at mundtlige feedbacksamtaler understøtter, at eleverne tager den formative feedback til sig, spørger ind til den og bruger den som rettesnor for deres videre arbejde. Lærerne forklarer dog også, at individuelle, mundtlige feedbacksamtaler med eleverne er tidskrævende, hvilket betyder, at det primært er i forbindelse med større skriftlige opgaver eller standpunktssamtaler, at lærerne benytter sig af denne form for feedback. I forbindelse med de løbende opgaver og afleveringer benytter lærerne sig derfor af andre greb, som skal understøtte, at eleverne får formativ feedback på deres skriftlige arbejde, forholder sig til denne feedback og arbejder med at omsætte den til faglig udvikling. Det drejer sig især om genafleveringer og peer-to-peer feedback, der ligeledes bruges som værktøjer i arbejdet med processkrivning.

Genafleveringer fastholder elevers fokus på at omsætte feedback

Genafleveringer består i, at eleverne afleverer et udkast til en opgave, som de modtager feedback på fra deres lærer eller klasse-/holdkammerater, hvorefter de indarbejder den modtagne feedback i opgaven, inden den igen afleveres. Feedbacken på opgaveudkastet kan fx bestå i peer-to-peer feedback, skriftlige kommentarer fra læreren eller lærerstyret gennemgang af fælles opmærksomhedspunkter på tværs af opgaver i klassen eller på holdet i plenum.

Generelt fremhæver lærerne, at genafleveringer handler om at fastholde eleverne til at bruge den feedback, de modtager, til at forbedre deres skriftlige arbejde. En lærer forklarer som eksempel på dette, at han arbejder med et format for genafleveringer, hvor eleverne kun kan få en karakter for deres afleveringer, hvis de vælger at genaflevere og herigennem viser, at de har forholdt sig til den feedback, de modtog på den første aflevering:

"I tysk gør jeg det, at eleverne ikke får karakterer, men kun kommentarer. Eleverne skal genaflevere for at få en karakter, hvor de skal vise, at de har arbejdet med kommentarerne. Hvis jeg starter med at give eleverne karakterer, så læser de kun tallet. Det kan skabe en meget instrumentel tilgang til afleveringerne blandt eleverne: "Tak, færdig, ud, næste."

Lærer, hhx

Det er en gennemgående holdning blandt eleverne, at de sætter pris på muligheden for at få feedback på deres aflevering eller opgave undervejs i skriveprocessen, inden de afleverer det endelige produkt. Eleverne fremhæver i denne sammenhæng, at det bl.a. gør dem bevidste om, at deres første udkast til en opgave eller aflevering ikke behøver at være perfekt. Der er dog også en gruppe af elever, som kan finde genafleveringer demotiverende, hvilket bunder i, at disse elever har en traditionel forståelse af, at opgaver eller afleveringer er noget, som man afleverer til sin lærer, får en bedømmelse for og lægger fra sig igen.

Analysen af elevinterviewene støtter således op om lærernes udlægning af, at der er en gruppe af elever, som har behov for, at læreren rammesætter, at de lærer at forholde sig til og omsætte formativ feedback på deres skriftlige arbejde til faglig udvikling.

Peer-to-peer feedback understøtter løbende feedback på forskellige tidspunkter i skriveprocessen

På tværs af lærerne fremhæves det, at tidspres gør, at de ikke kan give den enkelte elev lige så meget feedback undervejs i en opgave- eller afleveringsproces, som lærerne ønsker. Derfor fremhæver lærerne peer-to-peer feedback som en udbredt tilgang til feedback, der understøtter, at eleverne kan få feedback på forskellige tidspunkter i en skriveproces vedrørende forskellige aspekter af deres opgave eller aflevering, alt efter hvad læreren ønsker at sætte et læringsmæssigt fokus på.

Peer-to-peer feedback består i, at eleverne, enten to og to eller i større grupper, giver feedback på hinandens afleveringer eller opgaver rammesat af læreren. Det er en gennemgående pointe blandt lærerne, at deres stilladsering af peer-to-peer feedback er afgørende for, om eleverne får noget ud af at give hinanden feedback eller ej. Lærerne fremhæver tre væsentlige fokuspunkter i stilladseringen af peer-to-peer feedback, der drejer sig om, at lærerne:

1. Gør det så konkret som muligt for eleverne, hvad de skal lægge vægt på i deres feedback til hinanden.
2. Sammensætter eleverne i grupper ud fra overvejelser om, hvem der kan lære noget af hinanden og er trykke ved at give hinanden feedback.
3. Vurderer, hvilke gruppestørrelser der bedst understøtter, at eleverne kan lære af hinandens feedback, hvilket kan variere alt efter elevernes faglige niveau.

Netop pga. behovet for den grundige stilladsering er det en gennemgående pointe blandt lærerne, at peer-to-peer feedback også er en tidskrævende form for feedback, der ikke letter lærernes oplevelse af tidspres i arbejdet med formativ feedback. Desuden er det en pointe blandt lærerne, at det er afgørende med et trygt og tillidsfuldt klasserum, hvis eleverne skal motiveres til at give hinanden feedback, der ikke forbliver på overfladen. Især lærere på hf forklarer, at det kan være

en udfordring blandt deres elevgruppe, hvor mange har et lavt skriftligt selvværd og derfor er meget forbeholdne over for at lade andre kursister læse deres skriftlige produkter.

Lærerne peger yderligere på, at det kan udfordre elevernes udbytte af peer-to-peer feedback, at de generelt efterlyser lærerens faglige verificering af de kommentarer, de får fra deres medstuderende. Elevinterviewene bekræfter, at især elever, der ikke placerer sig blandt de fagligt stærkeste i deres klasse, kan tvivle på, hvad deres feedback kan bidrage med og holde igen med kommentarer af frygt for, at de er fagligt forkerte. Det fremgår desuden af interviewene med elever, at denne usikkerhed kan få nogle elever til at gå useriøst eller overfladisk til feedbackopgaven som en forsvarsmekanisme.

Det er en udbredt pointe blandt eleverne, at lærerne kan forebygge, at peer-to-peer feedbacken bliver useriøs eller overfladisk via en skarp stilladsering, der konkretiserer, hvad eleverne skal fokusere på i deres feedback til hinanden. Dette kan ligeledes understøtte, at eleverne tør at give mere kritisk feedback til hinanden, da de herved har belæg for dette i lærerens rammesætning.

Den kvalitative analyse viser således, at elever, der har arbejdet med peer-to-peer feedback, er enige i lærernes udlægning af, hvad der skal til for, at eleverne får et fagligt udbytte ud af at give hinanden feedback på skriftlige produkter.

11.2.5 Formativ feedback er tidskrævende og udfordres af elevernes fokus på karakterer

Analysen af de kvalitative data viser, at ledere og lærere oplever to primære barrierer, der kan spænde ben for realiseringen af evalueringens hypotese om, at lærernes arbejde med forskellige former for formativ feedback ifm. skriftlige opgaver fører til styrket skriftlighed hos eleverne.

De to barrierer består i, at:

1. Formativ feedback er tidskrævende.
2. Eleverne fokuserer mere på karakterer end på feedback.

Formativ feedback er tidskrævende

Det er en gennemgående pointe i interviewene med ledere og lærere, at den formative feedback på elevernes skriftlige arbejde først og fremmest er udfordret af, at det tager tid at give konstruktiv, formativ feedback til den enkelte elev. Lærerne oplever i denne sammenhæng, at eleverne generelt har brug for meget støtte og feedback, hvis de skal forbedre deres skriftlige niveau. En lærer forklarer fx, at eleverne gerne vil have forskellige former for både summativ og formativ feedback på deres skriftlige arbejde:

"Jeg synes, elevernes feedback på min feedback vidner om, hvor meget støtte de har brug. Eleverne vil gerne have retteark, kommentarer, summativ feedback i form af karakterer, samlede kommentarer til sidst og kommentarer løbende i opgaven. Det er i virkeligheden et udtryk for, hvor meget støtte de har brug for i deres skriftlige arbejde."

Lærer, hhx

Lærerne tilslutter sig generelt evalueringens hypotese om sammenhængen mellem formativ feedback og styrket skriftlighed, idet de er opmærksomme på, at elevernes skriftlige niveau løfter sig des mere detaljeret formativ feedback, de modtager. Det er dog en central pointe blandt lærerne, at de ikke har tid nok til at give eleverne den mængde af individuel, formativ feedback, som eleverne efterspørger, og som lærerne anerkender, at eleverne har brug for, hvis de for alvor skal rykke sig skriftligt. Dette er især en udfordring i forbindelse med de større skriftlige opgaver, hvor lærerne forklarer, at de ideelt set skal bruge tredive minutter til at udarbejde formativ feedback per opgave, hvilket ikke er muligt, da nogle lærere oplever at skulle give feedback på 70-90 opgaver.

Interviewene med ledere og lærere viser, at lærerne forsøger at håndtere tidspresset i forbindelse med den formative feedback gennem forskellige initiativer. Det kan fx være via skematiske tilgange, der afgrænser, hvad lærerne skal give feedback på eller ved at benytte sig af mundtlig gruppefeedback, som samler elever med et sammenligneligt fagligt niveau.

Brugen af mundtlig gruppefeedback hænger sammen med, at nogle lærere oplever, at de individuelle, skriftlige tilbagemeldinger på elevernes afleveringer tager for lang tid, og at eleverne ikke i tilstrækkelig grad forholder sig til dem. En lærer forklarer fx, at mundtlig gruppefeedback er et middel til at give eleverne feedback på deres skriftlige arbejde på trods af tidspress:

“Vi er så pressede på tid. I nogle fag er jeg gået over til mundtlig feedback i stedet for skriftlig. Jeg kan ikke nå at give dem skriftlig feedback, så jeg samler dem gruppevis, og så kan jeg godt skrive, at de har fået 7 for opgaven, men de skal også have nogle begrundelser for det. Det foregår mundtligt. Det tager for lang tid at skrive og erfaringen er, at det ikke er mange af eleverne, der læser kommentarerne. De kigger på tallet.”

Lærer, htx

Endelig er det en pointe blandt lærerne, at ledelsen kan støtte lærernes arbejde med at give formativ feedback på elevernes skriftlige udvikling ved at hjælpe dem med at afgrænse, hvad de kan 'nøjes' med at fokusere på i deres tilbagemeldinger til eleverne. Herved kan ledelsen understøtte, at lærerne oplever at have rygdækning i forhold til at prioritere at give feedback på bestemte udviklingspunkter hos eleverne i bestemte perioder.

11.2.5.1 Eleverne fokuserer mere på karakterer end på feedback

Den kvalitative analyse viser ligeledes, at den formative feedback på elevernes skriftlige arbejde udfordres af, at mange elever er mere fokuserede på, hvilken karakter de får for en opgave, end på, hvilke kommentarer læreren har til, hvordan eleven kan udvikle sig fagligt og skriftligt.

Det er en pointe blandt lærerne, at eleverne er formet af en præstationskultur, som orienterer dem mod kvantitative bedømmelser af deres arbejde i form af karakterer. Dette medfører ifølge lærerne, at eleverne generelt er resultatorienterede og sjældent hæfter sig ved lærerens feedback, hvis de også får en karakter. En lærer udtrykker som eksempel på denne pointe, at elevernes præstationsorientering kan være hæmmende for deres læring:

“De sidste 15 års fokus på at være succesfuld og gøre det godt i folkeskolen og gymnasiet, så man kan komme videre, har resulteret i et enormt stort fokus på karakterer fra elevernes side. De er så resultatorienterede, at man nogle gange skal bruge lang tid på at argumentere for, hvorfor formativ evaluering kan betale sig. Det oplever jeg som hæmmende, at eleverne er mere fokuserede på karakterer, end vi vil have dem til at være. Vi vil have proces og formativ feedback, men eleverne vil gerne bare have tallet.”

Lærer, htx

Det fremgår desuden af lærerinterviewene, at elevernes orientering mod karakterer betyder, at det kan være svært at motivere eleverne til at arbejde med skriftlighed i fag, hvor eleverne ikke får en selvstændig, skriftlig årskarakter.

12. DIGITALISERING I ARBEJDET MED SKRIFTLIGHED

Dette kapitel sætter fokus på, om skolernes arbejde med styrket skriftlighed spiller sammen med og understøttes af arbejdet med digitalisering i undervisningen. I evalueringen antager vi, at det har en central betydning for skolernes implementering af styrket skriftlighed blandt eleverne, at lærerne dels anvender digitale teknologier til formativ feedback på skriftlige læreprocesser og dels udnytter digitale teknologiers potentiale i arbejdet med skriftlighed⁶⁷.

Kapitlet bygger både på surveydata og kvalitative data og fokuserer på:

1. Elevernes oplevelse af digitale teknologiers betydning for deres skriftlige udvikling.
2. Brug af digitale teknologier i arbejdet med skriftlighed.

Kapitlets hovedpointer fremgår af boksen på næste side.

⁶⁷ Se forandringsteori for styrket skriftlighed på de gymnasiale uddannelser, bilag 2.

Boks 12-1: Kapitlets hovedpointer

Kapitlet viser overordnet, at lærere på tværs af alle fire gymnasietyper i vidt omfang anvender digitale teknologier til at give eleverne feedback på skriftlige opgaver, men at eleverne har en blandet opfattelse af, hvorvidt deres lærere er gode til dette. Eleverne er desuden af opfattelsen, at kvaliteten af indholdet i feedbacken er vigtigere, end om feedbacken bliver givet digitalt eller fysisk.

Der er en positiv signifikant sammenhæng mellem implementeringsgraden af lærernes arbejde med skriftlighed i undervisningen og deres anvendelse af pædagogiske it-værktøjer:

Analysen af surveydata viser, at lærere, som i høj grad integrerer et fokus på elevernes skriftlige kompetencer i deres undervisning, er tilbøjelige til i tilsvarende grad at anvende pædagogiske it-værktøjer i deres undervisning.

Eleverne har en blandet vurdering af lærernes digitale feedback på skriftlige opgaver:

Surveyanalysen viser, at cirka halvdelen af eleverne er enige i, at deres lærere er gode til at give dem digital feedback på skriftlige opgaver. Analysen af de kvalitative data viser desuden, at eleverne ikke skelner mellem digital eller fysisk feedback, men lægger vægt på indholdet i feedbacken, og hvorvidt den synliggør, hvordan de kan udvikle sig skriftligt.

Lærerne anvender digitale teknologier til formativ feedback på skriftlige læreprocesser: Den kvalitative analyse viser, at caseskolerne generelt har fokus på at bruge digitale teknologier i arbejdet med elevernes skriftlighed, men sjældent ud fra en fælles systematisk praksis på den enkelte skole. Det er således typisk op til den enkelte lærer, *hvilke* teknologier der bruges, og *hvordan* de bruges i fagene. Lærerne benytter sig fx af digitale teknologier såsom Speedgrade, Screencast og Teams, når de giver eleverne formativ feedback på skriftlige processer. Forårets hjemsendelse pga. COVID-19-pandemien har desuden været en fremmer for udviklingen af lærernes digitale kompetencer og betyder bl.a., at lærerne nu er mere tilbøjelige til at benytte sig af videofeedback på skriftlige læreprocesser.

Digitale teknologier bruges især til at styrke elevernes skriftlighed via peer-to-peer feedback:

Det fremgår af interviewene med ledere og lærere, at Peergrade er et udbredt værktøj til at træne elevernes skriftlighed via peer-to-peer feedback på tværs af alle fire gymnasietyper. Analysen af de kvalitative data viser, at Peergrade kan være et væsentligt værktøj til at styrke elevernes skriftlighed og evne til at give hinanden formativ feedback, men at det forudsætter tid til grundig rammesætning fra læreren.

Ulige digitale kompetencer blandt lærere, mangel på tid og fokusforskydning fra faglig udvikling til teknik kan være barrierer i forhold til at bruge digitale teknologier til at styrke elevernes skriftlige udvikling: Det viser analysen af de kvalitative data. De ulige digitale kompetencer kan desuden være en barriere for at vejlede eleverne i at træffe refleksive valg om digitale formidlingsformer.

12.1 Elevernes oplevelse af digitale teknologiers betydning for deres skriftlige udvikling

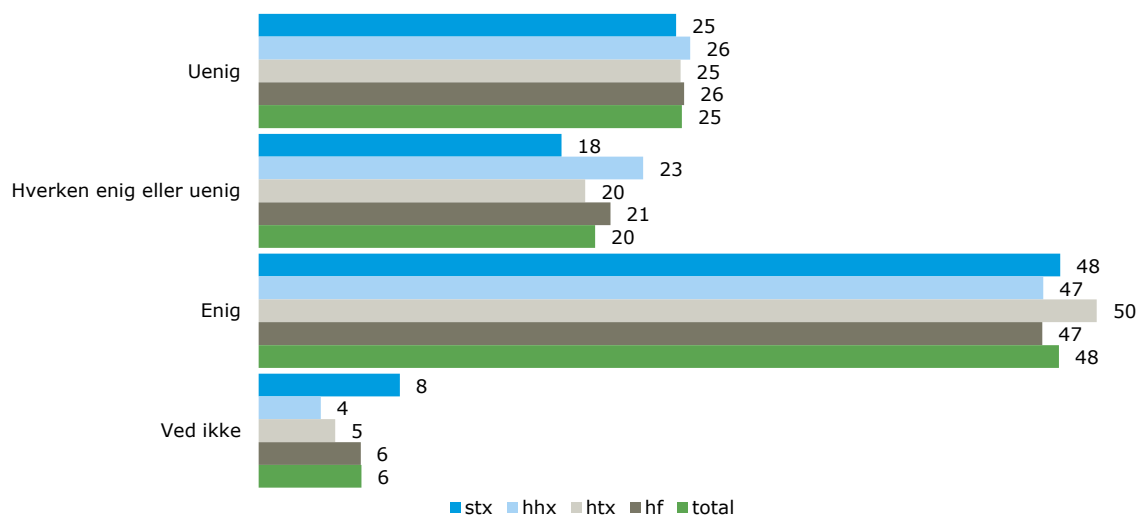
Det er en ambition i reformen, at lærerne skal styrke deres brug af digitale teknologier i forbindelse med formativ feedback til eleverne. Denne ambition hænger sammen med en antagelse om, at det har en positiv betydning for elevernes skriftlige udvikling, hvis lærerne kan udnytte potentialerne i digitale teknologier til at kvalificere deres feedback på elevernes skriftlige arbejde.

Dette afsnit fokuserer derfor på, om eleverne oplever at lærerne er gode til at give digital feedback på skriftlige opgaver, samt hvilken betydning eleverne vurderer, at den digitale feedback har for deres skriftlige udvikling. Afsnittet bygger på surveydata og kvalitative data.

12.1.1 Eleverne oplever, at deres lærere er gode til at give dem digital feedback på skriftlige opgave

I skoleåret 2019/20 har eleverne for første gang svaret på, om deres lærere er gode til at give skriftlig feedback og kommentarer på skriftlige opgaver i digital form. Elevernes besvarelser fremgår af figuren nedenfor og viser, at knap halvdelen af eleverne på tværs af uddannelser er enige i, at deres lærer i et tilfældigt udvalgt fag er god til dette.

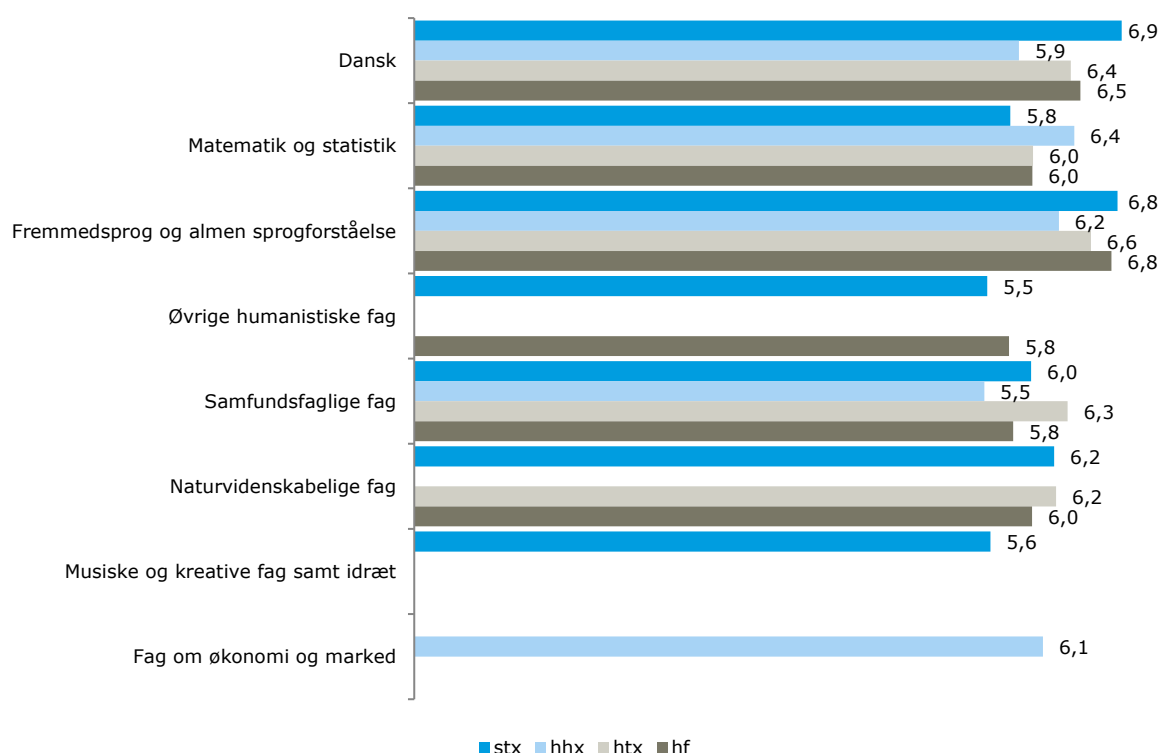
Figur 12-1: Min lærer er god til at give skriftlig feedback og kommentarer på skriftlige opgaver i digital form (fx tekstfiler, lydfiler eller på video) (Elever, 2020)



Note: Spørgsmålet er stillet til alle elever på de treårige uddannelser samt hf. Svarkategorierne går fra 1 (meget uenig) til 10 (meget enig). Svarkategorierne 1-4 er slået sammen til 'uenig', 5-6 til 'hverken enig eller uenig' og 7-10 til 'enig'. Tallene i figuren er angivet i procent. N = 5.798 (stx), 4.018 (hhx), 2.129 (htx), 1.532 (hf), 13.477 (total).

En supplerende analyse viser, jf. figur 12-2 nedenfor, ikke nogen tydelige forskelle mellem fagområder i elevernes oplevelse af, hvor gode deres lærere er til at give skriftlig feedback i digital form.

Figur 12-2: Min lærer er god til at give skriftlig feedback og kommentarer på skriftlige opgaver i digital form (fx tekstfiler, lydfiles eller på video) fordelt på fagområder (Elev, 2020)



Note: Spørgsmålet er stillet til alle elever på de treårige uddannelser samt hf. Svarkategorierne går fra 1-10, hvor 1 angiver 'helt uenig' og 10 angiver 'helt enig'. Tallene i figuren er angivet i procent. Se bilag 3 for oversigt over fagområder. Fagområderne 'fag om it og teknologi' og 'tværfaglige forløb' fremgår ikke af figuren grundet få observationer. N = 5.278 (stx), 3.848 (hhx), 1.531 (htx), 1.432 (hf).

12.1.2 Eleverne oplever, at indholdet i feedbacken på deres skriftlige udvikling er vigtigere, end mediet feedbacken bliver givet via

Analysen af de kvalitative data viser, at eleverne oplever formen for og indholdet i den feedback, de modtager på deres skriftlige udvikling, som det væsentligste snarere end mediet, som feedbacken bliver givet via. Det er således en central pointe i elevinterviewene, at de ikke lægger vægt på, om de modtager digital eller fysisk feedback på deres skriftlige opgaver.

Eleverne lægger i stedet vægt på kvaliteten i feedbacken, og hvorvidt den giver håndgribelige anvisninger til, hvordan de kan forbedre sig skriftligt i det enkelte fag (i overensstemmelse med pointerne i afsnit 11.1 om elevernes oplevelse af feedback.)

Det er dog en udbredt holdning blandt eleverne, at de værdsætter den tiltagende brug af videofeedback, da de digitale kommunikationsværktøjer, såsom Teams eller Zoom, muliggør at eleverne kan få mere individuel, mundtlig feedback fra læreren på deres skriftlige arbejde. Som det fremgår af afsnit 11.1 efterspørger eleverne denne form for feedback, da de generelt oplever, at individuel, mundtlig feedback fra læreren gør dem klogere på, hvordan de kan udvikle deres skriftlighed i det enkelte fag og gør det muligt at stille opfølgende spørgsmål til feedbacken.

12.2 Brug af digitale teknologier i arbejdet med skriftlighed

Det følgende afsnit sætter fokus på, hvordan gymnasieskolerne bruger digitale teknologier i arbejdet med at styrke elevernes skriftlighed.

Afsnittet bygger både på surveydata og kvalitative data og viser, at der er en positiv signifikant sammenhæng mellem implementeringsgraden af lærernes arbejde med skriftlighed i undervisningen og deres anvendelse af pædagogiske it-værktøjer. Afsnittet viser desuden, at lærere på tværs af alle fire gymnasietyper i vidt omfang benytter sig af digitale teknologier i arbejdet med elevernes skriftlighed.

12.2.1 Sammenhæng mellem fokus på styrket skriftlighed og digitalisering i undervisningen

Analysen af surveydata viser, at der er en positiv signifikant sammenhæng mellem implementeringsgraden af lærernes arbejde med skriftlighed i undervisningen og deres anvendelse af pædagogiske it-værktøjer. Det betyder, at lærere, som i høj grad integrerer et fokus på elevernes skriftlige kompetencer i deres undervisning, er tilbøjelige til i tilsvarende grad at anvende pædagogiske it-værktøjer i deres undervisning.

Det er ikke muligt at vurdere, om sammenhængen er kausal, det vil sige, om udbredt anvendelse af pædagogiske it-værktøjer følger af et stort fokus på skriftlighed, eller omvendt. I mange fag er den skriftlige eksamen dog baseret på brug af digitale værktøjer eller stiller krav til elevernes digitale kompetencer, ligesom meget skriftligt opgavearbejde sker på computer.

Det er derfor tænkeligt, at lærere i fag med en markant skriftlig dimension, og dermed et klart fokus på at udvikle elevernes skriftlige kompetencer, er mere tilbøjelige til at bruge pædagogiske it-værktøjer til at evaluere elevernes skriftlige læringsudbytte. Eller at lærere i fag med krav om, at eleverne skal mestre brug af it-værktøjer til en skriftlig eksamen, er mere tilbøjelige til at bruge it-værktøjer.

Uanset sammenhængen kan det dog udledes af analysen af surveydata, at et fokus på udvikling af skriftlige kompetencer og brug af pædagogiske it-værktøjer går hånd i hånd.

12.2.2 Digitale teknologier bruges i vidt omfang og på forskellig vis i arbejdet med skriftlighed

Analysen af de kvalitative data viser, at brug af digitale teknologier i arbejdet med elevernes skriftlighed er en udbredt praksis på alle fire gymnasietyper. De kvalitative data viser desuden, at der kan opstå en synergi mellem skriftlighed i fagene og brugen af digitale teknologier, som kan bidrage til styrket skriftlighed hos eleverne, når lærerne har frihed og tid til at vælge de digitale teknologier ud fra didaktiske overvejelser.

Lærerne skelner i denne forbindelse mellem fire forskellige kategorier af digitale teknologier. Det drejer sig om teknologier, der:

1. *Digitaliserer skriftlighedsformer*, som finder sted i forvejen, såsom notetagning via OneNote eller løsning af matematikopgaver i Maple.
2. *Faciliterer et styrket fokus på skriftlighed* i den løbende undervisning, såsom korte, afgrænsede skriveøvelser i Nearpod eller rammesætning af peer-to-peer feedback via Peergrade.
3. *Understøtter og effektiviserer afleveringer og tilbageleveringer* af skriftlige produkter i form af fælles skoleplatforme, såsom Lectio eller Canvas.
4. *Giver lærerne nye muligheder for at give eleverne formativ feedback* før, under eller som opfølgning på deres skriftlige arbejde, såsom skriftlig feedback via Speedgrade eller mundtlig feedback via Teams eller Screencast.

Det fremgår af interviewene med lærerne, at det især er de digitale teknologier under kategori to og fire, der udvider deres repertoire i forhold til at styrke elevernes skriftlighed. En lærer forklarer fx, at Nearpod er et godt middel til at integrere skriftlighed i samfundsfagsundervisning, hvilket

læreren dels kan bruge til at få et indblik i, hvor eleverne befinder sig fagligt, og dels kan bruges som afsæt for fælles diskussioner af skriftlighed i klassen:

“Nearpod er et godt program til at integrere skriftlighed i undervisningen, og det tror jeg, der er flere af samfundsfaggrupperne, der bruger. Det er godt til at få skriftlighed frem i timerne i korte sekvenser. [...] Det er en hjemmeside, hvor man stiller et ‘open-ended’ spørgsmål, og så får eleverne alle sammen det spørgsmål ud på deres skærm, og de får en vis tid til at sidde og skrive. Jeg får svarerne op på min computer, hvilket giver en idé om, hvor eleverne er fagligt, men jeg kan også dele svarerne med klassen, så vi kan tale om, hvad der fungerer godt og mindre godt.”

Lærer, hf

Det er desuden en udbredt pointe blandt ledere og lærere på alle fire gymnasietyper, at forårets hjemsendelse pga. COVID-19-pandemien har været en fremmer for udviklingen af lærernes digitale kompetencer. Erfaringerne fra hjemsendelsen har bl.a. gjort videobaserede programmer, såsom Teams og Screencast, mere udbredte i arbejdet med skriftlighed og feedback på skriftlige opgaver.

Det er ligeledes en gennemgående pointe i interviewene med ledere og lærere på tværs af alle fire gymnasietyper, at det typisk er op til den enkelte lærer, hvilke teknologier der bruges, og hvordan de bruges i fagene. Det er altså et generelt billede, at der kun i begrænset omfang eksisterer fælles systematiske praksisser for brugen af digitale teknologier i arbejdet med skriftlighed på skoleniveau. Herved bliver det også op til den enkelte lærers digitale kompetencer og kollegiale sparring, hvorvidt læreren formår at udnytte digitale teknologiers potentiale i arbejdet med skriftlighed.

12.2.3 Flere skoler benytter sig af Peergrade til at understøtte elevernes skriftlige udvikling

Det fremgår af leder- og lærerinterviewene, at mange skoler på tværs af alle fire gymnasietyper benytter sig af programmet Peergrade i arbejdet med peer-to-peer-feedback på skriftlige opgaver blandt eleverne. Peergrade har ifølge lærerne den fordel, at det anonymiserer de uploadede opgaver og understøtter inddelingen af elever i anonyme feedbackgrupper, hvilket har betydning for, at eleverne tør give konstruktiv kritik på hinandens produkter.

Peergrade kan på denne måde hjælpe lærerne med dele af stilladseringen af peer-to-peer feedback over for eleverne. Det er dog en udbredt pointe blandt lærere, der har benyttet sig af programmet, at det fortsat er nødvendigt med en tydelig rammesætning af, hvad eleverne skal fokusere på i deres feedback til hinanden, hvis Peergrade skal bidrage til elevernes læring.

Peergrade illustrerer således en væsentlig pointe i lærerinterviewene vedrørende brug af digitale teknologier i arbejdet med skriftlighed. De digitale teknologier løser ikke noget i sig selv. Skal digitale teknologier understøtte arbejdet med at styrke elevernes skriftlighed, kræver det, at lærerne vælger og rammesætter brugen af de forskellige teknologier ud fra didaktiske overvejelser. Dette kan ses i sammenhæng med elevernes vurdering af, at det ikke er mediet, der er vigtigt for deres udbytte af feedback, men kvaliteten af indholdet, som nævnt ovenfor.

Boks 12-2: Eksempel fra praksis

En skole har arbejdet særligt systematisk med Peergrade. Her stilladserer lærerne, hvordan eleverne skal give feedback til hinanden, og de bruger Peergrade som en træningsbane til skriftlige opgaver. Eleverne giver først hinanden feedback via Peergrade, hvorefter de genafleverer opgaven til læreren. Eleverne på den pågældende skole er positive over for denne tilgang til feedback via Peergrade, fordi brugen af genafleveringer betyder, at de både tager den feedback, de modtager, og den feedback, de giver, mere alvorligt.

12.2.4 Ulige digitale kompetencer lærere imellem, mangel på tid og forskydning af fokus fra faglig udvikling til teknik kan udgøre barrierer for brug af digitale teknologier i arbejdet med skriftlighed

Det er et mål i reformen, at lærerne skal kunne vejlede eleverne i, hvilke digitale teknologier der kan understøtte deres skriftlige formidling. Interviewene med lærerne viser dog, at det kan være en barriere for brugen af digitale teknologier i arbejdet med at styrke elevernes skriftlighed, at der er forskelle på lærernes digitale kompetencer. Det betyder, at lærerne har forskellige forudsætninger for at udnytte digitale teknologiers potentiale i arbejdet med skriftlighed.

De forskellige forudsætninger for brugen af digitale teknologier gør, at nogle lærere oplever, at de mangler kompetencerne til at kunne gøre optimal brug af digitale teknologier og vejlede eleverne i, hvordan teknologierne fx kan understøtte deres skriftlige udvikling og formidling. En lærer forklarer fx, at hun ikke føler sig klædt på til at gøre brug af de samme digitale teknologier som sin kollega:

“Som lærer skal man være i stand til at vejlede, og det føler vi os ikke klædt på til. Vi savner uddannelse, hvor vi kan bruge andre metoder: Video, podcast, hjemmeside. Det ved jeg, at der er en dansklærer, der gør brug af. Man kunne godt afprøve nye ting, men det er ikke noget, der er blevet sat fokus på, og vi kan ikke.”

Lærer, htx

Det er ligeledes en pointe blandt lærerne, at det tager tid at benytte sig af digitale teknologier, fordi det kræver kendskab til de enkelte programmer og rammesætning over for eleverne. Tiden den enkelte lærer bruger på at sætte sig ind i en ny digital teknologi, hænger ligeledes sammen med lærerens digitale kompetencer.

Endelig er det en pointe blandt lærerne, at brugen af digitale teknologier kan forskyde fokus fra faglig udvikling til teknisk kunnen. Særligt i de matematiske og naturvidenskabelige fag forklarer lærerne, at en negativ konsekvens ved brugen af digitale teknologier er, at eleverne bruger mere tid på at sætte opgaver op og lære programmerne at kende end på at forholde sig til og lære af det faglige indhold i opgaverne. En matematiklærer forklarer fx, at hun har foretaget et eksperiment med sine elever, der viser, at eleverne bruger klart mere tid på opsætning frem for fagligt indhold, når de arbejder digitalt i stedet for analogt:

“Jeg lavede en undersøgelse for nogle år siden i en 1.g-klasse, jeg havde i matematik, hvor de prøvede at aflevere et hjemmeopgavesæt, der var håndskrevet, og et der var digitalt. Så bad jeg dem om at vurdere, hvor mange procent af den tid de havde lagt i det, der blev brugt på den faglige proces, og hvor meget der blev brugt på at skrive og stille det op. Det viste sig, at fordelingen var 70/30. Men ved den håndskrevne, var det 70 pct. af tiden, der blev brugt på at tænke, og ved den digitale aflevering var det 70 pct. af tiden, der gik med at få it-værktøjet til at stille det rigtigt op.”

Lærer, htx

Pointen om, at der er et grundlæggende læringsudbytte i den analoge skriftlighed, som går tabt ved ukritisk brug af digitale teknologier, går særligt igen blandt de interviewede matematik- og naturfagslærere. En anden matematiklærer forklarer fx, at han får eleverne til at løse og aflevere opgaver i kladdehæfter, da eleverne ellers bruger for lang tid og for meget energi på at sætte opgaverne op, når de arbejder digitalt. Læreren peger desuden på, at opgaveløsning i hånden er en naturlig måde at forberede eleverne til deres skriftlige matematikeksamen uden hjælpemidler.

Altså er det en væsentlig pointe blandt lærere, at det dels kræver tid, kompetenceudvikling og kollegial sparring, hvis alle lærere skal kunne udnytte digitale teknologiers potentiale i arbejdet med skriftlighed, og dels kræver, at anvendelse af digitale teknologier ikke gøres til et mål i sig selv,

men sker ud fra didaktiske overvejelser. I den sammenhæng kan det også være væsentligt at gøre eleverne bevidste om, hvad det analoge kan i forhold til det digitale.

BILAG 1 - METODE OG EVALUERINGSDESIGN

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?

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. Initiativet om ligeværdige uddannelser med målrettede profiler er fx ikke et fokuspunkt for evalueringen, ligesom bedre talenttilbud under initiativet om styrket faglighed ikke indgår.⁶⁸ Undersøgelsesspørgsmålene er desuden overordnede og operationaliseres gennem mere konkrete underspørgsmål i survey og interviews.

⁶⁸ Aftale mellem Regeringen, Socialdemokratiet, Dansk Folkeparti, Liberal Alliance, Det Radikale Venstre, Socialistisk Folkeparti og Det Konservative Folkeparti om styrkede gymnasiale uddannelser, side 8.

Tabel B1-1: Reformens indhold og evalueringens fokus

Initiativer i forbindelse med reformen	Implementering	Resultater og effekter
Styrket faglighed		
<ul style="list-style-type: none"> - Brede faglige kompetencer i de relevante fag (demokratisk forståelse, innovative, digitale og globale kompetencer samt karrierekompetencer) <ul style="list-style-type: none"> - Særlig indsats i matematik - 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 	<ul style="list-style-type: none"> - 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? - 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? 	<ul style="list-style-type: none"> - 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 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		
<ul style="list-style-type: none"> - Grundforløbet skal tydeliggøre de faglige krav - Obligatoriske evalueringssamtaler og vejledning <ul style="list-style-type: none"> - Mulighed for skift mellem uddannelser - Karakterer fra grundforløbet skal på eksamensbeviset - Styrket sammenhæng i vejledningen mellem grundskole og gymnasiale uddannelser (studievalgsportfolio) 	<ul style="list-style-type: none"> - 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 studievalsportfolio? 	<ul style="list-style-type: none"> - 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		

Initiativer i forbindelse med reformen	Implementering	Resultater og effekter
<ul style="list-style-type: none"> - 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 	<ul style="list-style-type: none"> - Hvordan arbejder skolerne med at styrke fagligheden inden for de nye fokuserede studieretninger, og hvordan sikres det faglige samspil mellem fagene? 	<ul style="list-style-type: none"> - 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		
<ul style="list-style-type: none"> - Skærpet faglighed og målretning af uddannelsen <ul style="list-style-type: none"> - Nye vilkår for optagelse og videreuddannelse - Fagpakker rettet mod videre uddannelse - Perioder med praktik og projekter - Ny struktur for skoleåret - Vejledning og løbende feedback 	<ul style="list-style-type: none"> - Hvordan arbejder skolerne med initiativerne for at målrette hf-uddannelsen, herunder praksisorienteret toning, fagpakker og projekt- og praktikperioder? 	<ul style="list-style-type: none"> - Hvilken betydning har målretningen af og ændringerne i hf-uddannelsen for elevernes faglige udvikling, frafald og overgang til videregående uddannelse?
Målrettet indgang		
<ul style="list-style-type: none"> - Nye krav til elevernes adgangsforudsætninger - Mulighed for revurdering af uddannelsesparathedsvurderingen baseret på centralt stillet prøve 	<ul style="list-style-type: none"> - Hvordan arbejder skolerne med revurdering af elevernes uddannelsesparathed, efter de nye krav til elevernes adgangsforudsætninger træder i kraft? 	<ul style="list-style-type: none"> - 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		
<ul style="list-style-type: none"> - Retningsgivende mål - Løbende opfølgning via målbare, konkrete mål 	<ul style="list-style-type: none"> - Hvordan arbejder skolerne med kvalitets sikring og udvikling efter de retningsgivende mål? 	<ul style="list-style-type: none"> - Hvilken betydning har reformens initiativer for elevernes faglige resultater?

Initiativer i forbindelse med reformen	Implementering	Resultater og effekter
<ul style="list-style-type: none"> - Understøttelse af mål (tilsyn, læringskonsulenter, datavarehus) 		<ul style="list-style-type: none"> - Hvilken betydning har reformens initiativer for elevernes overgang til videregående uddannelse? - Hvilken betydning har reformens initiativer for elevernes trivsel?
Implementering af gymnasireformen		
<ul style="list-style-type: none"> - Efteruddannelse – kompetenceløft af lærere og ledelsesudvikling 	<ul style="list-style-type: none"> - Hvordan arbejder skolerne med at styrke efteruddannelsesindsatsen i implementeringsperioden? 	

Metode og datagrundlag

Femte delrapport er baseret på spørgeskemaundersøgelser, registerdata samt kvalitative forløbs- og fokusstudier.

Spørgeskemaundersøgelser

Hvert år er der gennemført i alt fire surveys blandt hhv. ledere, lærere, elever og bestyrelsesformænd på udvalgte skoler. 156 skoler/afdelinger er udvalgt⁶⁹ til at deltage i følgeforskningens kvantitative panel i den femårige periode, som følgeforskningsprogrammet løber over. 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. 66 unikke skoler har deltaget i årets dataindsamling med en eller flere respondentgrupper.

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

Dataindsamlingsprocessen er beskrevet nærmere i metodenotatet, som kan downloades fra EMU - Danmarks Læringsportal (emu.dk).

Tabellen nedenfor opsummerer svarrater for henholdsvis elever og lærere, hvilket bidrager til at give et indblik i datagrundlaget. På grund af strukturen i spørgeskemaet er der angivet to separate mål for lærersvarraten, hvilket er forklaret i tabelnoten.

Table B1-2: Overblik over antal respondenter og skoler

Respondentgruppe	2017		2018		2019*		2020*	
	Antal respondenter	Antal skoler	Antal respondenter	Antal respondenter	Antal respondenter	Antal skoler	Antal respondenter	Antal skoler
Elever (1.g)	8.175	79	8.571	9.541	9.541	94	5.503	77
Elever (2.g)	6.076	71	1.640	8.962	8.962	94	5.214	78
Elever (3.g)	2.197	40	905	2.137	2.137	37	4.596	55
Lærere	1.913	78	1.527	1.982	1.982	80	1.551	68
Ledere**	242**	77	204**	180**	180**	72	187**	71
Bestyrelsesformænd	46**	46	37**	32**	32**	32	37**	37

Note: En skole kan deltage med flere uddannelser og vil i dette tilfælde indgå i opgørelsen flere gange. *Tallene i 2019 og 2020 inkluderer ikke-afsluttede besvarelser for at udnytte informationen bedst muligt. **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.

Table B1-3: Svarrater og antal respondenter

	Population på survey-skoler	Antal respondenter	Svarrate
Elever*	39.357	15.323	39 pct.
Lærere**	4.281	1.551	36 pct.

Note: *Tallet omfatter alle skoler på nær én, hvor det ikke har været muligt at indhente populationsstørrelse. For en mindre del af panelskolerne er der anvendt populationsstørrelse indberettet i skoleåret 2018/19.

⁶⁹ For hhx og htx er det valgt at medtage alle institutioner, da der kun er 43 og 33 institutioner, der udbyder henholdsvis hhx og htx. Hvad angår stx og hf er udvælgelsen foretaget på baggrund af en klyngeanalyse i Stata. Følgende variable er anvendt til klyngeanalysen: Region, elevtal, eksamenskarakterer, socioøkonomisk reference, kombinationsgymnasier.

**Dette tal er beregnet på baggrund af lærernes egne besvarelser overfor skolernes oplysninger om lærerantal i de enkelte afdelinger. Eftersom lærerne kun kan svare ud fra én uddannelse, vil antallet af respondenter i forhold til det samlede antal lærere være undervurderet, da lærere, som underviser på flere uddannelser, vil indgå i datagrundlaget flere gange, men kun én gang i respondentgruppen.

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

Tabel B1-4: Overblik over antal besvarelser fordelt på uddannelsestyper

Respondentgruppe	hf	htx	hhx	stx	Total
Elever	1.771	2.321	4.539	6.692	15.323
Lærere	397	202	420	532	1.551
Ledere	62	34	39	77	*
Bestyrelsesformænd	25	9	7	30	*

Note: *Antal ledere og bestyrelsesformænd for de enkelte uddannelsestyper summerer 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.

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

Tilsvarende indeholder tabellen nedenfor et overblik over, hvor mange deltagende skoler der er på tværs af uddannelsestyper.

Tabel B1-5: Overblik over antal deltagende skoler fordelt på uddannelsestyper

Respondentgruppe	Antal skoler
Hf	24
Htx	14
Hhx	20
Stx	22

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

En række af elevernes baggrundskarakteristika er identificeret med afsæt i registerdata. Det gælder bl.a. køn, herkomst, gennemsnit ved folkeskolens afgangseksamen, uddannelsesparathedsvurdering, 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 på nationalt plan 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 elever på landsplan. Ligeledes har elever, der har deltaget i surveyen, fået et lidt lavere gennemsnit i de bundne prøvfag i folkeskolen 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 B1-6: Karakteristik af elever, der har deltaget i undersøgelsen og elevbestanden på landsplan

	Deltaget i survey	På landsplan
Køn		
Piger	55,7 pct.	53,9 pct.
Drenge	44,3 pct.	46,1 pct.
Herkomst		
Dansk	91,5 pct.	88,1 pct.
Anden etnisk oprindelse	8,5 pct.	11,8 pct.
Folkeskolens afgangseksamen		
Gns. i bundne prøvfag	7,9	7,9
Afgangsklassetrin		
9. klasse	52,2 pct.	55,2 pct.
10. klasse	41,5 pct.	39,6 pct.
Ukendt	6,3 pct.	5,2 pct.
Parathedsvurdering		
Parat	91,2 pct.	89,8 pct.
Ikke-parat	2,5 pct.	3,4 pct.
Ukendt/ikke relevant	6,3 pct.	6,8 pct.

Note: Tallene omfatter elever på alle tre klassetrin.

Kilde: Registerdata fra Styrelsen for It og Læring. Udtræk er lavet i foråret 2020.

Lærerne er blevet bedt om at angive, hvilke fag de underviser i. Nedenstående tabel angiver de fem fag, som de fleste lærere underviser i.

Tabel B1-7: De fem fag, som flest lærere underviser i, opdelt på uddannelsestyper

	hf	htx	hhx	stx
1	Dansk (21,9 pct.)	Matematik (29,7 pct.)	Dansk (19,5 pct.)	Dansk (21,2 pct.)
2	Historie (18,1 pct.)	Teknikfag (28,2 pct.)	Engelsk (19,5 pct.)	Engelsk (18,6 pct.)
3	Engelsk (17,9 pct.)	Teknologi (25,3 pct.)	Virksomhedsøkonomi (18,8 pct.)	Matematik (18,4 pct.)
4	Matematik (14,4 pct.)	Dansk (22,3 pct.)	Afsætning (18,8 pct.)	Historie (18,2 pct.)
5	Religion (13,1 pct.)	Kemi (18,3 pct.)	Erhvervs-case (16,2 pct.)	Almen sprogforståelse (16,7 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 tabelrapporten for lærerne.

Af tabellen nedenfor fremgår temaer i årets spørgeskemaundersøgelser.

Table B1-8: Overview of topics in questionnaire surveys

Respondent group	• Topics in questionnaire surveys
Ledere	<ul style="list-style-type: none"> ➤ Baggrundsoplysninger ➤ Dine forventninger til gymnasireformen ➤ Implementeringen af reformen ➤ Kapacitetsopbygning i forbindelse med reformen ➤ Skolens organisering dette skoleår ➤ Særlig indsats i matematik, naturvidenskab og fremmedsprog ➤ Udbud af studieretninger ➤ Udbud af fagpakker ➤ Vejledning om valg af studieretning ➤ Vejledning om valg af fagpakke ➤ Semesteropdeling og nye prøve- og eksamensformer ➤ Perioder med projekt- og praktikforløb ➤ Trivsel ➤ Samarbejdet med bestyrelsen [kun rektor/øverste leder]
Lærere	<ul style="list-style-type: none"> ➤ Baggrundsoplysninger ➤ Dine forventninger til gymnasireformen ➤ Implementeringen af reformen ➤ Afklaring af elevernes faglige interesse og valg af studieretning på grundforløbet på de treårige uddannelser i skoleåret 2018/19 ➤ Vejledning om valg af fagpakker på hf i skoleåret 2018/19 ➤ Overgang fra grundforløb til studieretning ➤ Professionsretning og praksisorientering på hf ➤ Semesteropdeling på hf ➤ Din undervisning dette skoleår ➤ Vurdering af elevernes kompetencer ➤ Trivsel
Elever på de treårige uddannelser	<ul style="list-style-type: none"> ➤ Baggrundsoplysninger ➤ Grundforløb og overgang fra grundskole til gymnasiet ➤ Overgang fra grundforløb til studieretning ➤ Valg af studieretning ➤ 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 ➤ Løbende faglig feedback ➤ Skriftlige opgaver ➤ Samspil mellem fagene ➤ Fordeling af arbejdsbyrden hen over skoleåret ➤ Valg af videregående uddannelser ➤ Andre kompetencer ➤ Trivsel
Elever på hf	<ul style="list-style-type: none"> ➤ Baggrundsoplysninger ➤ Overgang fra grundskole til hf ➤ Valg af fagpakke ➤ 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 ➤ Løbende faglig feedback ➤ Skriftlige opgaver ➤ Samspil mellem fagene

	<ul style="list-style-type: none"> ➤ Praktik ➤ Fordeling af arbejdsbyrden hen over skoleåret ➤ Valg af videregående uddannelser ➤ Andre kompetencer ➤ Trivsel
Bestyrelsesformænd	<ul style="list-style-type: none"> ➤ Baggrundsoplysninger ➤ Dine forventninger til reformen ➤ Bestyrelsens rolle i forbindelse med implementering af reformen ➤ Samarbejde med ledelsen

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

Boks B1-1: Præsentation af resultater i femte delrapport

De fleste spørgsmål i spørgeskemaundersøgelsen er formuleret på en 10-punktskala. Med henblik på at lette fortolkningen af respondenternes besvarelser er følgende gruppering anvendt:

- Svarkategori 1-4: Lavere vurdering/uenig/lavere grad
- Svarkategori 5-6: Neutral vurdering/hverken enig eller uenig/moderat grad
- Svarkategori 7-10: Højere vurdering/enig/højere grad.

Sprogbrugen vil blive tilpasset spørgsmålets kontekst, så 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 tabelrapporter og kan bruges som et supplement til de aggregerede gennemsnit, der er præsenteret i denne rapport.

Ved sammenligning af respondenter på forskellige uddannelser 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.

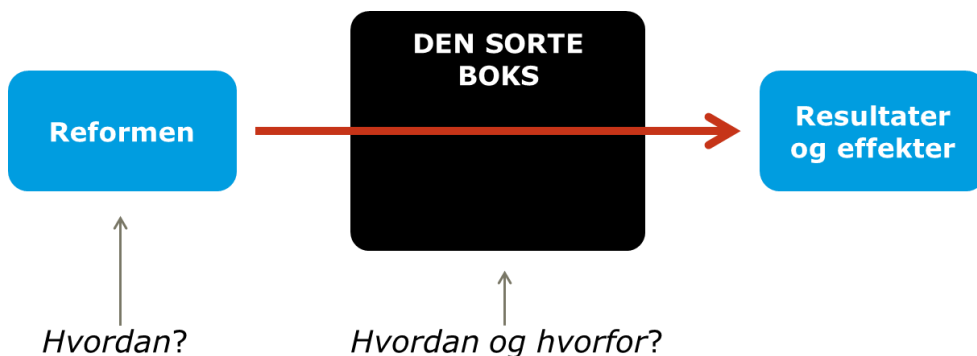
Inddragelse af registerdata

I rapportens del 2 kobles surveydata i nogle analyser med registerdata om elevernes baggrunds-karakteristika. Datagrundlaget for disse analyser beskrives i tillægsnotatet 'Metodenotat til femte delrapport i følgeforskningsprogrammet', som kan downloades fra EMU -Danmarks Læringsportal (emu.dk).

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 B1-1: Fokus i de kvalitative studier



Det kvalitative studie er tilrettelagt i to dele:

1. Et forløbsstudie, hvor otte gymnasieskoler (forløbsskoler) følges gennem hele evalueringssperioden.
2. Tematisk orienterede studier med supplerende besøg på fire gymnasieskoler (fokus-skoler), 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 de kvantitative data fra følgeforskningens surveyanalyse 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 skolernes 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 fokus-skoler årligt. Formålet med fokus-skolerne 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 skema⁷⁰. Året fokus er den særlige indsats til styrkelse af elevernes skriftlige forudsætninger.

⁷⁰ 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 ikrafttrædelse.

Tabel B1-9: Oversigt over fastlagte temaer for følgeforskningen

År	2017 ⁷¹	2018	2019	2020	2021
Særligt tema	Implementering	Grundforløb	Hf	Styrkelse af elevernes skriftlige forudsætninger	Status

Udvælgelse af forløbs- og fokusskoler

I udvælgelsen af de otte forløbsskoler er der lagt vægt på spredning i forhold til hver institutionstype (hf, stx, hhx, htx), og at skolerne repræsenterer forskellige skoletyper. Dvs. at skolerne 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 lagt vægt på spredning i forhold til geografi, skolestørrelse, skoletype samt elevernes vurdering af lærernes arbejde med skriftlighed i undervisningen. Således indgår der i det kvalitative studie fire skoler fra hver af de fire gymnasiale uddannelser. 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 indsatserne til styrkelse af elevernes skriftlige forudsætninger, som vi indhenter viden om gennem forløbsstudiet. Dermed kan fokusskolerne og forløbsskolerne tilsammen tegne et varieret billede, der afspejler den samlede gruppe af gymnasiale uddannelser bedst muligt.

Tilrettelæggelse af casebesøgene

Formål for skolebesøgene på forløbs- og fokusskoler har været at belyse skolernes arbejde med at implementere initiativerne til styrkelse af elevernes skriftlige forudsætninger samt belyse, hvilket samspil der er i skolernes arbejde med digitale teknologier, formativ feedback, fagligt samspil og styrket skriftlighed.

Interviewene er gennemført ud fra semistrukturerede interviewguides, og der er gennemført 55 interviews: 12 lederinterviews, 24 lærerinterviews og 20 elevinterviews. 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 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. Lederinterviewene er gennemført marts-april 2020, mens lærer- og elevinterviewene er gennemført i august-september 2020. Årsagen til, at lærer- og elevinterview er gennemført i august-september, skyldes en vurdering af, at det ville give en bedre datakvalitet, hvis disse interviews blev gennemført fysisk. Dette var ikke var muligt i foråret, hvor skolerne var lukket ned.

En oversigt over informanter og temaer for de kvalitative interviews fremgår af tabellen på næste side.

⁷¹ I 2017 har følgeforskningen fokus på forløbsskolerne og deres første erfaringer med implementeringsprocessen. Der indgår derfor ikke fokusskoler i dette år.

Tabel B1-10: Temaer for de kvalitative interview på caseskolerne

Temaer for de kvalitative interviews på hf-skolerne	
Metode og informanter	Fokus
Grubeinterviews med rektorer og uddannelseschefer	<ul style="list-style-type: none"> • Skolens arbejde med at sikre elevernes skriftlige progression gennem uddannelsen • Støtte og vejledning af eleverne frem mod de større skriftlige opgaver • Skolens anvendelse af timepuljen i arbejdet med styrket skriftlighed • Ledelsens samarbejde med faggrupperne om at gøre skriftlighed til en integreret del af fagene • Skolens arbejde med formativ feedback og digitale teknologier i forhold til skriftlighed • Skolens arbejde med kapacitetsopbygning i forhold til styrket skriftlighed
Grubeinterviews med lærere fra humanistiske og samfundsfaglige faggrupper, herunder dansk, samfundsfag, historie, engelsk og evt. 1-2 lærere, der har spillet en særlig rolle i skolens arbejde med SRP/SO/SSO. På hf kan der indgå en lærer fra kultur- og samfundsfaggruppen	<ul style="list-style-type: none"> • Faggruppernes arbejde med skriftlighed og fagligt samspil ifm. med de nye rammer for flerfaglige skriftlige opgaver • Herunder skolens arbejde med at sikre elevernes skriftlige progression • Faggruppernes og den enkelte lærers arbejde med skriftlighed ifm. omsætning af nye læreplaner • Brug af digitale teknologier og formativ feedback ifm. styrket skriftlighed
Grubeinterviews med en matematiklærer og lærere fra andre naturvidenskabelige fag, herunder fysik, kemi, bioteknologi eller geografi. På hhx kan der deltage en lærer fra International økonomi	<ul style="list-style-type: none"> • Faggruppens arbejde med skriftlighed ud fra de nye læreplaner • Konkrete indsatser og udviklingsprojekter ifm. skriftlighed • Den enkelte lærers arbejde med skriftlighed • Brug af digitale teknologier og formativ feedback ifm. skriftlighed
Grubeinterviews med 1.g-elever/på hf 1.-hf-elever	<ul style="list-style-type: none"> • Oplevelse af overgang fra grundskole til gymnasium ifm. skriftlighed • Oplevelse af, hvordan der arbejdes med skriftlighed i gymnasiet • Introduktion/støtte ifm. skriftlige studiekompetencer • Evt. oplevelser med feedback og evaluering ifm. Skriftlighed
Grubeinterviews med 3.g- og 2.g- elever/ på hf 2.hf-elever	<ul style="list-style-type: none"> • Oplevelse af overgang fra grundskole til gymnasium ifm. skriftlighed • Oplevelse af, hvordan der arbejdes med skriftlighed i undervisningen • Evt. forskelle i arbejdet med skriftlighed i forhold til naturfag/humanistiske og samfundsvidenskabelige fag • Oplevelse af egen progression ifm. skriftlighed • Oplevelse af vejledning og støtte ifm. større skriftlige opgaver • Oplevelse af feedback og brug af digitale teknologier som støtte i den skriftlige udvikling og formidling

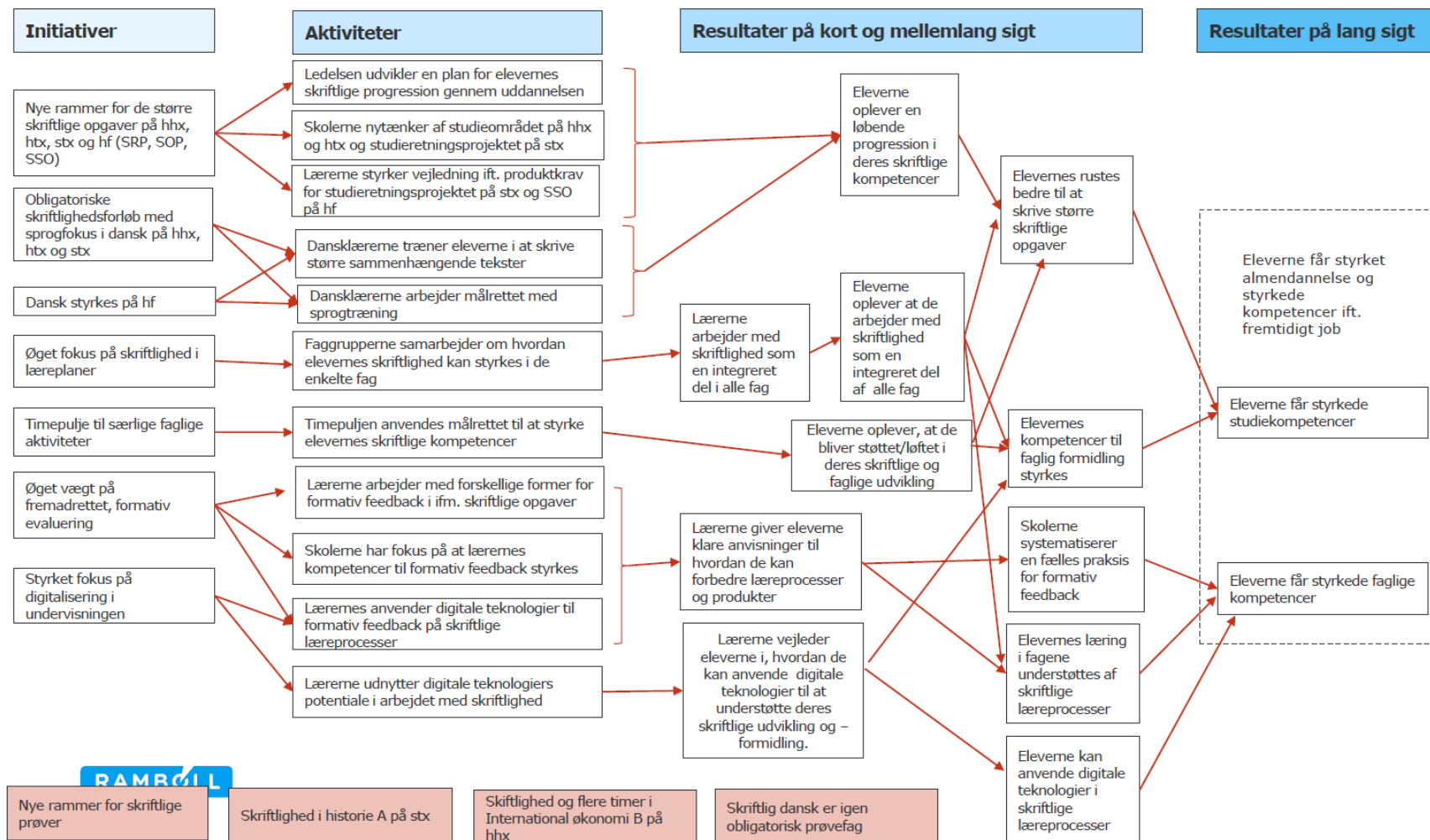
BILAG 2 - FORANDRINGSTEORIER

Da det valgte design for følgeforskningsprogrammet tager udgangspunkt i principperne for teoribaseret evaluering, har det været centralt at indlede følgeforskningen med at udvikle nogle teorier om den forventede sammenhæng mellem reformens elementer og de ønskede resultater (forandringsteorier). Disse forandringsteorier har dannet udgangspunkt for udviklingen af dataindsamlingsredskaberne i følgeforskningsprogrammet. Et element i dette arbejde har været at sikre klare operationaliseringer af reformens initiativer.

Med henblik på at sikre, at disse forandringsteorier baserer sig både på forskning, viden om reformen og gymnasieskolernes praktiske hverdag, er tre forandringsteorier udviklet på workshops, hvor såvel forskere, praktikere som medarbejdere fra Børne- og Undervisningsministeriet har deltaget.

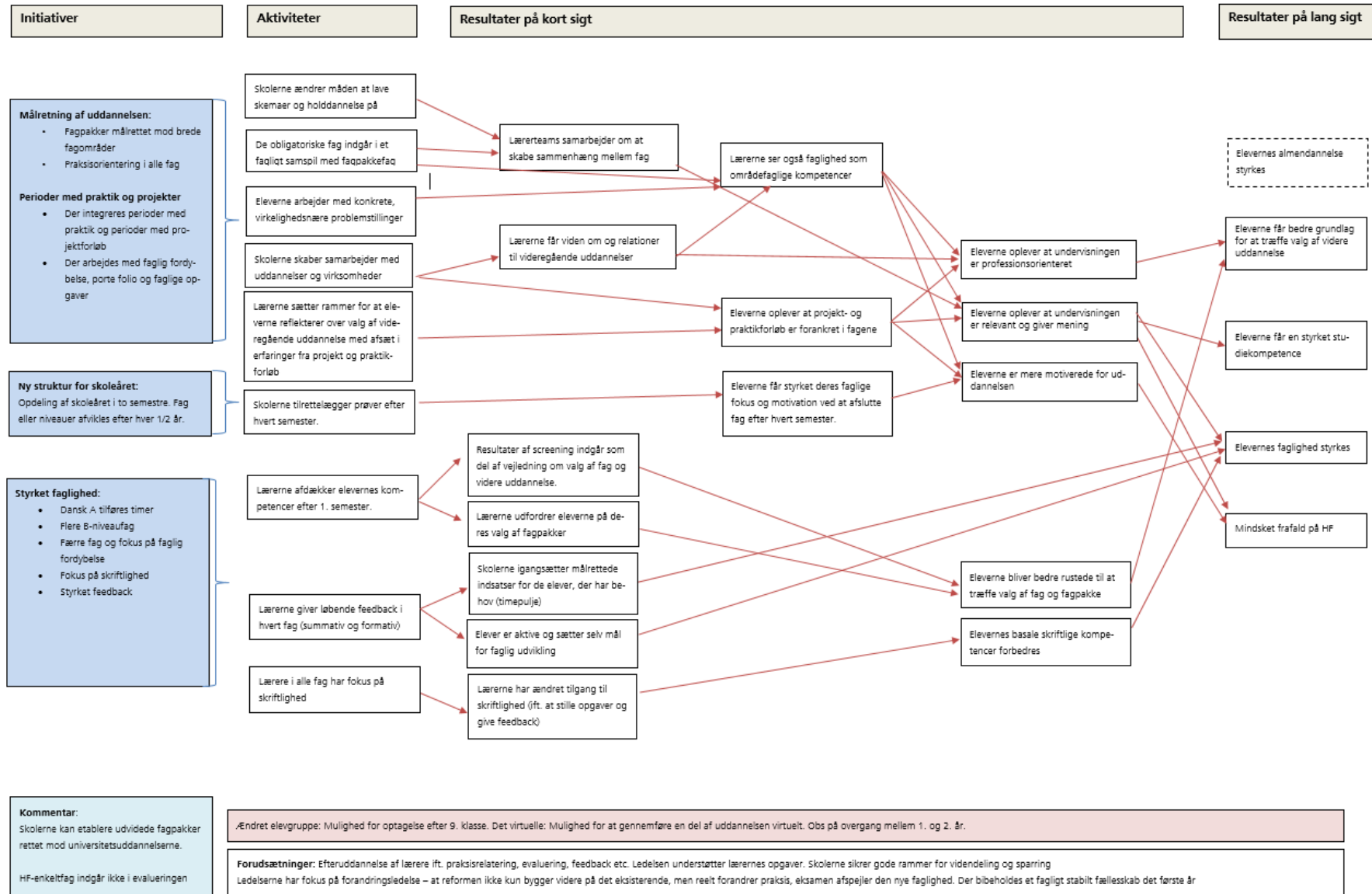
De tre forandringsteorier handler om: Styrket faglighed, Moderne hf og Nyt grundforløb. På workshops deltog 2-3 forskere, 4-5 praktikere samt repræsentanter for Børne- og Undervisningsministeriet.

I forbindelse med temaet om styrkelse af elevernes skriftlige forudsætninger er der udviklet endnu en forandringsteori. Forandringsteorien skulle være kvalificeret gennem en workshop den 12. marts, som dog måtte aflyses pga. af COVID-19-foranstaltningerne. Forandringsteorien er i stedet blevet kvalificeret på baggrund af kvalitative interviews med lærings- og fagkonsulenter fra Styrelsen for Undervisning og Kvalitet. Forandringsteoriene fremgår på de næste sider.

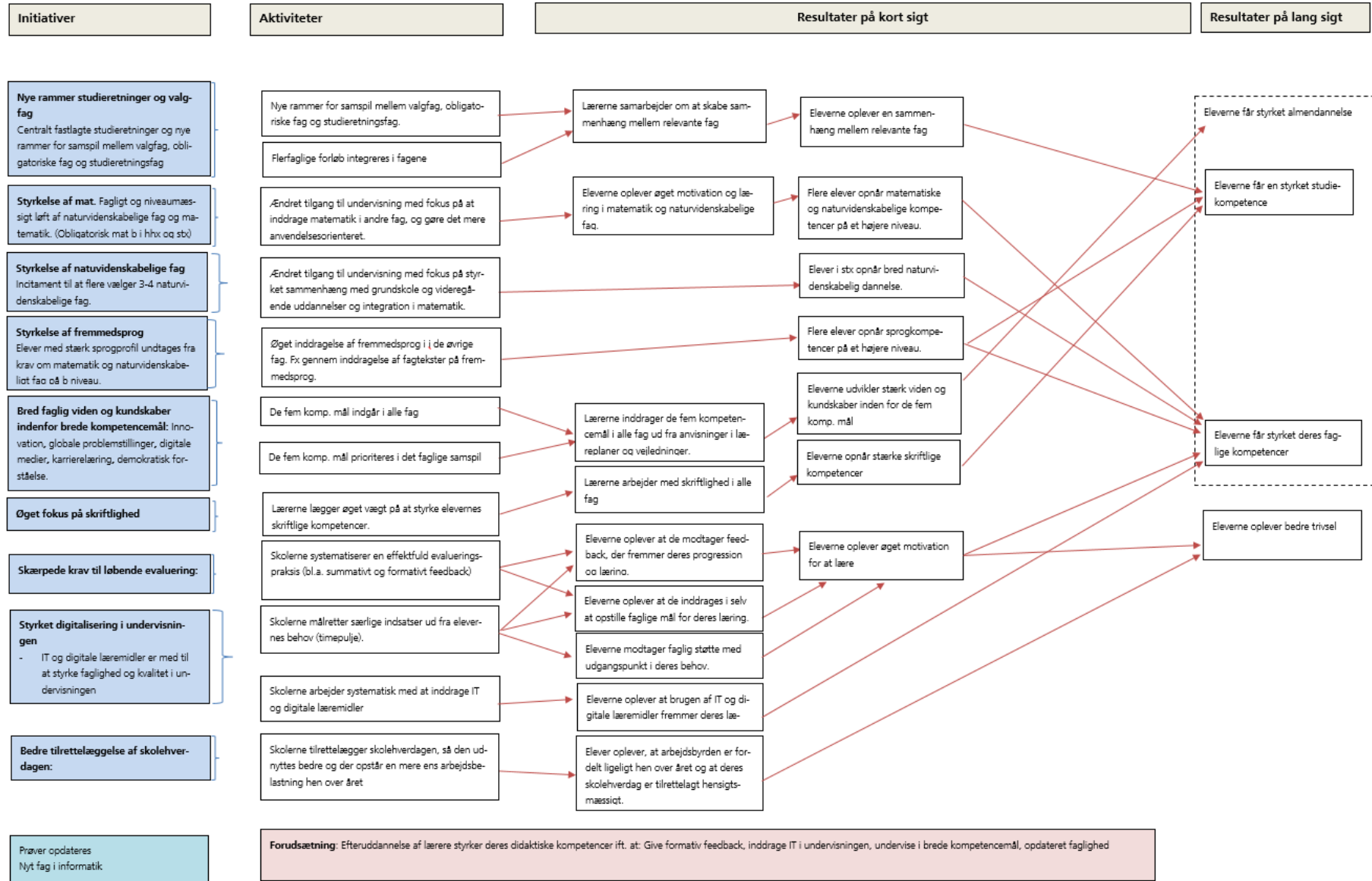


FORANDRINGSTEORI FOR STYRKEDE SKRIFTLIGE FORUDSÆTNINGER

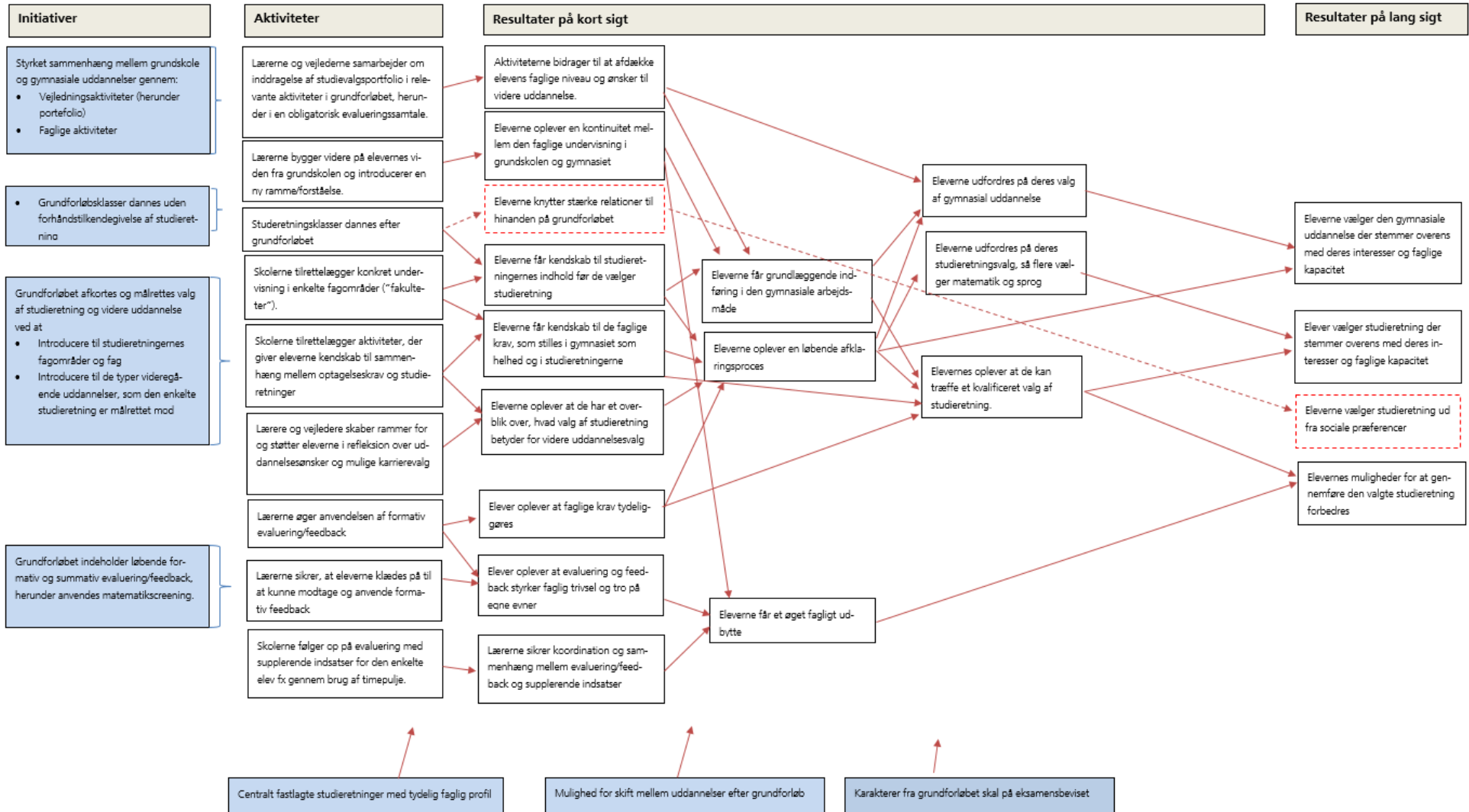
Forandringsteori – Moderne HF



Forandringsteori – styrket faglighed



Forandringsteori – grundforløb



Forudsætninger: Efteruddannelse styrker læreres kompetencer ift. relevante områder, ledelsen sætter de rigtige rammer/sikrer forandringsledelse. Ledelsen skaber medejerskab og sikrer en tryghed i reformarbejdet. Tillid og medejerskab. Kollegialt samarbejde – harmonisering af arbejdsformer. Screening sortering eller grundlag for planlægning af aktiviteter. Afgørende hvornår den ligger.

BILAG 3 – FAGOMRÅDER

Tabel B3-1: Fordeling af fag i fagområder

Fagområde	Fag
Fag om økonomi og marked	<ul style="list-style-type: none"> • Afsætning • Erhvervs-case • Erhvervsøkonomi • Finansiering • International økonomi • Markedskommunikation • Virksomhedsøkonomi • Økonomiske grundforløb
Dansk	<ul style="list-style-type: none"> • Dansk
Matematik og statistik	<ul style="list-style-type: none"> • Matematik • Statistik
Fremmedsprog og almen sprogforståelse	<ul style="list-style-type: none"> • Almen sprogforståelse • Arabisk • Dansk som andetsprog • Engelsk • Fransk • Græsk • Italiensk • Japansk • Kinesisk • Latin • Russisk • Spansk • Tyrkisk • Tysk
Øvrige humanistiske fag	<ul style="list-style-type: none"> • Filosofi • Mediefag • Multimedier • Oldtidskundskab • Organisation • Psykologi • Religion • Retorik
Samfundsfaglige fag	<ul style="list-style-type: none"> • Erhvervsjura/Erhvervsret • Erhvervsret • Historie • Idehistorie • International teknologi og kultur • Kinesisk områdestudium • Kultur- og samfundsfaggruppe • Kulturforståelse • Samfundsfag • Samtidshistorie
Naturvidenskabelige fag	<ul style="list-style-type: none"> • Astronomi • Biologi • Bioteknologi • Fysik • Geografi • Geovidenskab • Kemi • Naturgeografi • Naturvidenskabelig faggruppe • Naturvidenskabeligt grundforløb
Musiske og kreative fag samt idræt	<ul style="list-style-type: none"> • Billedkunst • Dans • Design • Design og arkitektur • Dramatik • Idræt • Innovation • Musik • Musik- og lydproduktion • Produktudvikling
Fag om it og teknologi	<ul style="list-style-type: none"> • Datalogi

	<ul style="list-style-type: none"> • Informatik • Informationsteknologi • It • Kommunikation/it • Materialeteknologi • Programmering • Statik og styrkelære • Teknikfag • Teknologi • Teknologihistorie
<i>Tværfaglige forløb</i>	<ul style="list-style-type: none"> • Almen studieforberedelse • Introduktionskursus • Studiemrådet • Studieretningsprojekt