

Til
Børne- og Undervisningsministeriet

Dokumenttype
Rapport

Dato
December 2019

FØLGEFORSKNINGS- PROGRAMMET TIL GYMNASIEREFORMEN

FJERDE DELRAPPORT



FØLGEFORSKNINGSPROGRAMMET TIL GYMNASIEREFORMEN FJERDE DELRAPPORT

Rambøll
Hannemanns Allé 53
DK-2300 København S

T +45 5161 1000
F +45 5161 1001
<https://dk.ramboll.com>

Rambøll Danmark A/S
CVR NR. 35128417

Medlem af FRI

INDHOLD

1.	Executive summary	3
1.1	Rapportens datagrundlag	3
1.2	Et hurtigt overblik over rapportens hovedresultater	3
1.3	Effekter af reformen set i relation til de retningsgivende mål	5
1.4	Foreløbige resultater og implementering af de væsentligste elementer i reformen	5
1.5	Foreløbige resultater og implementering af reformen på hf	8
1.6	Tværgående forhold, som fremmer eller hæmmer implementeringen af reformen	12
1.7	Opmærksomhedspunkter og anbefalinger	13
2.	Indledning	16
2.1	Baggrund	16
2.2	Om følgeforskningen	17
2.3	Læsevejledning	19
DEL 1: DEN NY HF-UDDANNELSE		21
3.	Intentioner og indhold i den ny hf-uddannelse	22
3.1	Den ny hf-uddannelses opbygning	23
3.2	Forandringsteorier for reformen af hf	24
4.	Eleverne på hf	26
4.1	Elevernes kendetegn og erfaringer før hf	27
4.2	Elevernes bevæggrunde for at vælge hf og deres orientering mod videre uddannelse	28
5.	Professionsretning og praksisorientering	31
5.1	Elevernes afklaring af fagpakkevalget	31
5.2	Udbud og klassesdannelse på fagpakker	47
5.3	Professionsretning og praksisorientering i undervisningen	50
6.	Styrket faglighed på hf	66
6.1	Ny semesterstruktur	67
6.2	Løbende evaluering og feedback	71
6.3	Styrket fokus på skriftlighed	73
6.4	Nye prøve- og eksamensformer	77
7.	Hf-Elevernes trivsel og motivation	80
7.1	Elevernes faglige og sociale trivsel	81
7.1	Skolernes trivselsindsats	83
DEL 2: STATUS OVER REFORMENS ØVRIGE INITIATIVER		87
8.	Grundforløbet og valg af studieretning på de treårige uddannelser	88
8.1	Overordnede erfaringer med implementering af grundforløbet i andet gennemløb	90
8.2	Afklarende aktiviteter i det nye grundforløb	92

8.3	Elevernes afklaringsproces	95
8.4	Overgang til studieretning	100
9.	Styrket faglighed på de fire gymnasiale uddannelser	103
9.1	Elevernes faglige udvikling	105
9.2	Udvikling af elevernes studiekompetencer	106
9.3	Løbende evaluering og feedback	107
9.4	Styrkelse af elevernes skriftlige kompetencer	109
9.5	Fordybelse og forenkling af fagenes samspil	112
9.6	Fokus på udviklingen af de brede faglige kompetencer som en del af undervisningen	114
9.7	Særlige indsatser målrettet fremmedsprog, matematik og naturvidenskab	117
9.8	Styrket digitalisering i undervisningen	118
10.	Elevtrivsel på de fire gymnasiale uddannelser	121
11.	Implementeringsproces og kapacitetsopbygning	123
11.1	Overordnet tilgang til implementeringsprocessen	124
11.2	Ledelse og organisering af implementeringsprocessen	127
11.3	Kapacitetsopbygning og kompetenceudvikling	131
11.4	Centrale styringsforholds betydning for implementeringen	138
	Bilag 1 - Metode og evalueringsdesign	145
	Bilag 2 - Forandringsteorier	158
	Bilag 3 – Overblikstabeller over udvikling i foreløbige resultater og fremdrift i implementering - for den enkelte uddannelse	
	Læsevejledning:	163

1. EXECUTIVE SUMMARY

I denne rapport præsenterer Rambøll Management Consulting (Rambøll) og Danmarks Evalueringsinstitut (EVA) fjerde delrapport i følgeforskningsprogrammet til gymnasireformen, som løber frem til 2021. 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 gymnasireformen, og hvilken løbende fremdrift er der i forbindelse med implementeringen i perioden 2017-2021?

Hvert år frem mod 2021 gøres status over foreløbige resultater og fremdrift i implementeringen af reformen samt skolernes arbejde med at implementere reformen på de fire gymnasiale uddannelser. Desuden sætter følgeforskningen hvert år fokus på et særligt tema, som i år er reformen på hf. Rapporten består af to dele: En status over foreløbige resultater og implementeringen af reformen på alle fire gymnasiale uddannelser samt en dybdegående evaluering af foreløbige resultater og implementeringen af de dele af reformen, som er særlige for hf-uddannelsen.

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

Følgeforskningsprogrammet gennemføres på vegne af Styrelsen for Undervisning og Kvalitet i Børne- og Undervisningsministeriet.

1.1 Rapportens datagrundlag

Rapporten er baseret på tre datakilder:

- Registerdata om elevernes karakterer i 2017 og 2018 samt baggrundskarakteristika.¹
- Data fra årlige spørgeskemaundersøgelser blandt ledere, lærere, elever samt bestyrelsesformænd på 90 panelskoler. Data er indsamlet i maj 2017, januar 2018 samt januar 2019.²
- Kvalitative interviewdata fra interviews med lærere, elever og ledelse indsamlet som led i casebesøg på seks institutioner med treårige gymnasiale uddannelser samt seks institutioner med hf i marts og april 2019.

1.2 Et hurtigt overblik over rapportens hovedresultater

Tabellen på næste side giver et overblik over udviklingen i perioden skoleåret 2016/17 til skoleåret 2018/19 i forhold til to af tre retningsgivende mål samt de væsentligste initiativer i reformen af de gymnasiale uddannelser³. 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

¹ Data fra den nationale trivselsmåling på de gymnasiale uddannelser var ikke tilgængeligt på undersøgelsestidspunktet. Analyserne af elevernes trivsel er baseret på surveydata blandt eleverne på panelskolerne. Data om fravær indsamles ikke på nationalt plan.

² På grund af de forskellige dataindsamlingstidspunkter før og efter reformens ikrafttrædelse er det kun muligt at undersøge udviklingen i forhold, som ikke afhænger af, hvornår på skoleåret der spørges.

³ Udviklingen i fokus på elevernes digitale kompetencer samt demokratiske forståelse indgår dog ikke i grafikken. Dette skyldes, at der ikke er indsamlet data om dette som led i årets evaluering.

og en negativ udvikling på andre. I bilag 3 kan der findes tabeller, som giver et overblik over udviklingen på hver af de fire gymnasiale uddannelser.

- En signifikant negativ udvikling på tværs af uddannelser indikeres med pil ned (↓)
- En signifikant positiv udvikling på tværs af uddannelser indikeres med pil op (↑)
- Fravær af udvikling på tværs af uddannelser indikeres med bindestreg (—)
- En tom celle betyder, at der ikke findes et sammenligningsgrundlag.

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

		2017 - 2018	2018 - 2019	2017 - 2019
Retningsgivende mål*	Fagligt niveau	—		
	Trivsel			—
Grundforløbet på de treårige uddannelser	Elevernes afklaring om studieretningsvalg		↑	
	Forventningsafstemning om gymnasiets arbejdsformer og studieretningernes indhold		↑	
	Elevernes overblik over sammenhæng mellem studieretning og adgangskrav til videregående uddannelser	↑	↓	—
Styrket faglighed på alle fire uddannelser	Styrket faglighed (elevernes studiekompetencer)	—	—	—
	Lærernes integration af løbende evaluering og feedback i undervisningen	—	—	↑
	Lærernes fokus på skriftlighed i undervisningen	↓	↑	↓
	Digitalisering (anvendelse af it-værktøjer til pædagogiske formål)	—	—	—
	Fokus på udvikling af elevernes innovative kompetencer	—	—	—
	Fokus på udvikling af elevernes globale kompetencer	↓	—	—
	Fokus på udvikling af elevernes karrierekompetencer gennem toning af undervisningen		↓	
	Særlig indsats målrettet fremmedsprog, matematik og naturvidenskabelige fag		—	
Reformelementer på hf**	Professionsorientering og praksisretning af undervisningen på hf	—	—	↓

*Disse resultater er baseret på en statistisk analyse, der tager højde for baggrundskaraktistika. Analyserne sammenligner kun to år.

**Mange surveyspørgsmål om hf er stillet for første gang i 2019. Dette betyder bl.a., at det endnu ikke er muligt at undersøge udviklingen i elevernes afklaring af fagpakkevalg som følge af praktik- og projektførløb samt udviklingen i elevernes afklaring af videre uddannelse som følge af undervisningen på fagpakker.

1.3 Effekter af reformen set i relation til de retningsgivende mål

Med reformen er der indført tre retningsgivende mål, som skal sætte retningen for et kontinuerligt kvalitetsløft af de gymnasiale uddannelser. I rapporten 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 kan der først følges op på, når de første elever, som er startet på en af de fire gymnasiale uddannelser efter reformens ikrafttrædelse, er blevet færdige.

1.3.1 Elevernes faglige udvikling

Evalueringen sammenligner det faglige niveau for de elever, som gik på første årgang i hhv. skoleåret før og skoleåret efter, reformen trådte i kraft. Sammenligningen viser, at der ikke er sket en udvikling i elevernes faglige niveau. I de statistiske analyser er det vægtede gennemsnit af prøve- og årskarakterer i alle fag på første årgang anvendt som mål for elevernes faglige niveau. Analyserne tager højde for relevante baggrundsforhold knyttet til eleverne, deres forældre samt skolerne og giver dermed et validt billede af elevgruppens udvikling på tværs af skolerne i surveypanelet.

1.3.2 Elevernes trivsel

Elevernes generelle trivsel i skolen såvel som deres faglige trivsel er både før og efter reformen høj blandt eleverne på de fire gymnasiale uddannelser. Evalueringen viser dog, at elevernes trivsel i første såvel som andet skoleår efter reformen ikke er højere end før reformen. Analysen tager højde for elevers, forældres og skolers baggrundskarakteristika samt skolernes trivselsniveau før reformen.

Skelnes der mellem eleverne på de fire gymnasiale uddannelser, ses det, at eleverne på hf både før og efter reformen giver udtryk for at trives lidt mindre godt end eleverne på de treårige uddannelser. Desuden trives elever på første årgang lidt bedre end elever på anden årgang på alle uddannelser.

1.4 Foreløbige resultater og implementering af de væsentligste elementer i reformen

1.4.1 Det nye grundforløb

Evalueringen af grundforløbet på de treårige gymnasiale uddannelser tegner overordnet set et billede af, at mange skoler i andet skoleår efter reformen fortsat er i proces med at justere deres tilrettelæggelse af grundforløbet i lyset af deres foreløbige erfaringer. Som følge af det har mange skoler fundet løsninger på nogle af de strukturelle udfordringer i forhold til bl.a. koordinering af det faglige indhold på grundforløbet, som fyldte meget i første år efter reformen, og er nu godt på vej med at implementere de forskellige dele af grundforløbet efter intentionen.

Lærere og elever oplever grundforløbet som mindre kompakt

Et hovedresultat i statusrapporten fra 2018 var, at grundforløbet blev oplevet som meget kompakt. Siden da er de flerfaglige forløb mange steder blevet justeret og bedre tilrettelagt. Blandt eleverne optræder der forskellige holdninger til grundforløbets faglige indhold, men ingen af de interviewede elever oplever grundforløbet som fagligt kompakt. Af en del lærere opleves især en større ensartning af undervisningen som et element, der har været med til at reducere deres arbejdsbyrde på grundforløbet. Desuden har mange skoler skåret betragteligt ned på de aktiviteter, som introducerer til studieretningerne, i forhold til første skoleår efter, reformen trådte i kraft.

Grundforløbet er fortsat det element i reformen, som ledere og lærere har de laveste forventninger til

54 % af lederne og 55 % af lærerne vurderede i januar 2019, at det nye grundforløb i lav grad kan styrke kvaliteten af de gymnasiale uddannelser på sigt. Dermed er grundforløbet fortsat det element i reformen, som der er lavest forventninger til blandt ledere og lærere på de treårige gymnasiale uddannelser. I den anden ende af skalaen vurderer 26 % af lederne og 18 % af lærerne, at grundforløbet i høj grad kan styrke kvaliteten af uddannelserne. Ledere og lærere på stx samt lærere på hhx er de eneste grupper, hvor andelen, som vurderer, at grundforløbet har potentiale til at styrke kvaliteten af de gymnasiale uddannelser, er faldet i løbet af den hidtidige implementeringsperiode. Blandt de øvrige grupper af ledere og lærere er andelen, som vurderer grundforløbet positivt, uændret i løbet af perioden.

Grundforløbsprøverne afføder flere udfordringer

Kvalitative data peger på, at ledere og lærere er særligt kritiske over for grundforløbsprøverne. Det opleves som svært at bedømme eleverne fagligt så kort tid inde i gymnasieforløbet, det er vanskeligt at nå at afvikle prøverne inden evalueringssamtalen, og prøverne kan ifølge en del lærere rette elevernes fokus væk fra de fag, de ikke skal til prøve i. Nogle lærere fremhæver dog også, at grundforløbsprøverne giver et indtryk af elevernes gymnasieparathed. I forbindelse med censur af prøverne bliver det påpeget af nogle lærere, at elevernes retssikkerhed er udfordret, når karakterer fra internt bedømte prøver skal på eksamensbeviset.

Det er vanskeligt at skabe en god faglig overgang til studieretningsklasserne

Et andet forhold, som påvirker nogle ledere og læreres syn på grundforløbet negativt, er udfordringer med at bygge fagligt videre på grundforløbet i studieretningsklasserne. Det er en gennemgående pointe blandt de interviewede lærere og elever, at overgangen til studieretningerne fagligt set er uhensigtsmæssig med mange gentagelser og en oplevelse af at skulle starte forfra i fagene, ligesom der er bekymring for, at eleverne fagligt set ikke får nok med sig fra grundforløbet. Til gengæld viser evalueringen, at det er lykkedes mange skoler at skabe en bedre social overgang fra grundforløb til studieretning end i det første år efter, reformen trådte i kraft. Dette kommer til udtryk ved, at markant færre elever i 2019 end i 2018 svarer, at der var utilstrækkelige eller slet ingen sociale aktiviteter i forbindelse med overgang til studieretningen.

Grundforløbets betydning for elevernes afklaring er blandet

En større andel af eleverne i 2019 end i 2018 oplever, at grundforløbet bidrog til en forventningsafstemning om det videre gymnasieforløb, og at grundforløbet understøttede deres afklaring af studieretningsvalget. Det viser surveydata, som dog også indikerer, at nogle skoler ikke formår at vejlede og udfordre eleverne til at reflektere over, hvilken studieretning der er bedst for dem, og dermed træffe et kvalificeret valg. I januar 2019 svarede 37 % af eleverne i 1. g, at de har ringe overblik over, hvilke videregående uddannelser deres studieretning giver adgang til. Denne andel er uændret siden året før reformen. Tilsvarende peger flere af de interviewede elever på, at introduktionen til fagene i studieretningerne har været for overfladisk til at give dem et kvalificeret grundlag for at vælge studieretning.

Stor bredde i evalueringssamtalens fokus og indhold

I januar 2019 svarede 57 % af 1. g-eleverne, at der var særligt fokus på deres valg af studieretning i evalueringssamtalen. Mellem 22 og 32 % af eleverne svarer, at evalueringssamtalen også fokuserede på deres trivsel, faglige interesser, lærernes eller deres eget indtryk af deres faglige styrker og udfordringer. I lyset af det forhold, at knap halvdelen af eleverne oplever, at der ikke var direkte fokus på deres valg af studieretning til evalueringssamtalen, er det væsentligt, at en del lærere i interviewene udtrykker tvivl om deres rolle i evalueringssamtalen, især om, hvor meget de bør udfordre elevernes valg. Ligeså væsentligt oplever en del lærere, at de ikke har tilstrækkeligt kendskab til de enkelte elever og deres faglige formåen før evalueringssamtalen. Surveydata peger på, at lærerne i moderat til høj

grad føler sig godt klædt på til at udfordre og støtte eleverne i deres afklaring af studieretningsvalget, og at de i højere grad i 2019 end i både 2018 og 2017 føler sig godt klædt på til dette.

1.4.2 Styrket faglighed på de fire gymnasiale uddannelser

Det er et centralt element i reformen, at elevernes faglighed skal styrkes gennem bl.a. et øget fokus på skriftlighed, løbende evaluering og feedback, nye rammer for fagligt samspil samt en særlig indsats ift. fremmedsprog, matematik og naturvidenskabelige fag. Evalueringen af initiativet om styrket faglighed viser overordnet, at den negative udvikling i skolernes implementeringsgrad af de forskellige elementer under styrket faglighed, som viste sig første skoleår efter reformens ikrafttrædelse, lader til at være vendt igen. Det gælder især initiativerne om øget fokus på skriftlighed og nye rammer for fagenes samspil. Der ses endnu ikke resultater i form af øget skriftlighed i alle fag, eller at eleverne oplever mere og bedre fagligt samspil, men skolerne nærmer sig eller er tilbage på niveauet før reformen. Dette kan bl.a. skyldes, at der, ifølge spørgeskemaundersøgelsen, på tværs af skoler har været ledelsesmæssigt fokus på at sætte ind med nye handlingsplaner for bl.a. styrket skriftlighed, samspil mellem fagene, nye rammer for studieområdet på de erhvervsgymnasiale uddannelser og løbende evaluering og feedback siden starten af 2018.

Løbende evaluering og feedback er fortsat i fokus, men det er forskelligt, om der er en fælles praksis for feedback på skolen

I andet skoleår efter, reformen trådte i kraft, er løbende evaluering og feedback fortsat et centralt fokuspunkt på skolerne; dels er det højt prioriteret i forhold til kompetenceudvikling, dels integrerer lidt over halvdelen af lærerne i høj grad løbende evaluering og feedback i deres undervisning. Endvidere anvender eleverne i højere grad feedback fra lærerne end før reformen. Men evalueringen peger også på, at det er forskelligt, hvorvidt caseskolerne har systematiseret en fælles praksis for feedback på skoleniveau. Lærerne oplever det som meningsfuldt at sætte fokus på løbende evaluering og feedback, fordi de anser det som en vigtig del af undervisningen, men de oplever især individuel feedback som tidskrævende, og at tiden derfor sætter begrænsninger for, hvor stort fokus de kan have på feedback.

De nye rammer for fagenes samspil åbner for muligheder, relationer og sparring

Samspil mellem fagene er et andet initiativ, hvor en negativ udvikling mellem maj 2017 og januar 2018 lader til at være vendt. Således oplevede eleverne i januar 2019, ligesom de gjorde i maj 2017, en moderat grad af fagligt samspil. Lærere såvel som elevers besvarelser peger på en klar tendens til mindre grad af fagligt samspil på stx end på de øvrige uddannelser. Casestudierne bekræfter, at det flerfaglige projektarbejde er et område, der fylder meget på tværs af skoler, idet der både er flerfaglige forløb på grundforløbet og på studieretningerne, som kræver tilrettelæggelse af undervisningen på en ny måde. En del lærere ser gode muligheder i samarbejdet og oplever, at det faglige samspil giver nye relationer, faglige muligheder og sparring, men påpeger også, at der opstår færre spontane samarbejder nu end før reformen.

Ingen udvikling i skolernes særlige indsats ift. fremmedsprog, matematik og naturvidenskabelige fag

Hvad angår skolernes særlige indsats i forhold til fremmedsprog, matematik og naturvidenskabelige fag, er der ikke sket en signifikant udvikling, siden reformen trådte i kraft. I andet skoleår efter reform har omtrent halvdelen af skolerne særligt fokus på at vejlede og understøtte elever med de rette kompetencer til at vælge fremmedsprog, mens lidt over 60 % af skolerne har særligt fokus på at understøtte og vejlede elever med de rette kompetencer til at vælge matematik og naturvidenskabelige fag. Skolernes særlige indsats i forhold til både

fremmedsprog, matematik og naturvidenskabelige fag består primært i en grundig introduktion til studieretningerne på grundforløbet og en drøftelse i evalueringssamtalen.

Styrket digitalisering i undervisningen er i mindre grad et fokusområde for skolerne

Initiativet om styrket digitalisering i undervisningen har ikke været et prioriteret fokusområde for skolerne i de første år, efter reformen trådte i kraft. På tværs af uddannelser anvendes der i moderat grad pædagogiske it-værktøjer i undervisningen i skoleåret 2018/19, mens eleverne i forholdsvist begrænset omfang udarbejder digitale produktioner som en del af undervisningen. Der er tegn på, at pædagogiske it-værktøjer i højere grad bliver anvendt i undervisningen på hf end på de treårige uddannelser. Dette afspejler en svag positiv udvikling på hf fra skoleåret 2016/17 til skoleåret 2018/19. Dette års evaluering har ikke fokuseret på, hvorvidt skolerne arbejder systematisk med at inddrage it og digitale læremidler i undervisningen, eller om eleverne oplever, at brugen af it fremmer deres læring.

Begrænset fokus på udviklingen af elevernes brede faglige kompetencer

Endelig viser evalueringen, at initiativet om udvikling af elevernes innovative og globale kompetencer samt karrierekompetencer kun i mindre grad har været i fokus på skolerne i de to første skoleår, efter reformen trådte i kraft⁴. For det første svarer forholdsvis store andele af lærerne, at de slet ikke har fokuseret på de enkelte kompetencer i deres undervisning. For det andet er der ikke sket en gennemgående og signifikant udvikling over tid i lærernes fokus herpå. For det tredje er udviklingen af elevernes brede faglige kompetencer fortsat det område af reformen, som lærerne føler sig dårligst klædt på til at arbejde med. Selvom arbejdet med de brede faglige kompetencer er prioriteret lavt på tværs af uddannelserne, peger evalueringen også på væsentlige forskelle mellem uddannelserne. Bl.a. er udviklingen af elevernes innovative kompetencer og karrierekompetencer mindre i fokus på stx end på de øvrige uddannelser i andet skoleår efter reformen. På caseskolerne ses dog et begyndende fokus på, hvordan de nye kompetencemål kan indarbejdes i undervisningen. Samtidig indikerer spørgeskemaundersøgelsen, at skolerne i stigende grad prioriterer karrierelæring i efteruddannelsesindsatsen for lærerne.

1.5 Foreløbige resultater og implementering af reformen på hf

Evalueringen viser, at skolerne i andet skoleår efter, reformen er trådt i kraft, fortsat er i en afprøvende fase, hvor de løbende justerer handlingsplaner og modeller for implementering. På dette tidspunkt har skolerne gjort sig de første erfaringer med de hf-specifikke initiativer, men de har endnu ikke haft et fuldt gennemløb af reformen. I lyset heraf er det forventeligt, at skolernes arbejde med at omsætte reformens initiativer endnu ikke er slået fuldt igennem i elevernes afklaring af fagpakkevalget, deres oplevelse af professionsretning og praksisorientering af undervisningen samt deres trivsel. Desuden kan den kompleksitet, som kendetegner reformen på hf, være en væsentlig del af forklaringen på den træge fremdrift i implementeringen. Hf-skolerne skal implementere reformens initiativer om et nyt, moderne hf, samtidig med at de skal implementere de samme initiativer som de treårige uddannelser med henblik på at styrke elevernes faglighed.

De foreløbige resultater og implementering af initiativerne om professionsretning og praksisorientering, styrket faglighed samt trivsel på hf uddybes i det følgende. Indledningsvist sammenfattes de væsentligste pointer om elevgruppen på hf.

1.5.1 Eleverne på hf

De elever, som startede på hf i august 2018, er en heterogen gruppe, hvor knap halvdelen kommer direkte fra grundskolen, mens resten har andre erfaringer med sig fra især andre

⁴ Der er ikke indsamlet data om fokus på udviklingen af elevernes digitale kompetencer samt demokratiske forståelse som led i undervisningen.

ungdomsuddannelser og lønnet arbejde. Hf-eleverne er forholdsvis målrettede i deres valg af ungdomsuddannelse, da over halvdelen (56 %) af eleverne ved, hvad de vil bruge uddannelsen til, allerede når de begynder på hf. Til sammenligning svarer 38 % af 1. g-eleverne på stx og hhx det samme i 2019. Evalueringen viser også, at en større andel af de elever, der er begyndt på hf, efter reformen trådte i kraft, orienterer sig mod videregående uddannelse og karriere, end de elever, som begyndte på hf før reformen. Endvidere er der, sammenlignet med før reformen, en større andel, som har valgt hf, fordi det er den ungdomsuddannelse, der interesserer dem mest. Udviklingen i elevernes bevæggrunde for at vælge hf kan til dels skyldes, at det med reformen blev muligt at starte på hf direkte efter 9. klasse.

1.5.2 Professionsretning og praksisorientering af hf

Projekt- og praktikforløb bidrager i lav grad til elevernes afklaring

Overordnet viser evalueringen, at størstedelen af skolerne er lykkedes med at opbygge eksterne netværk og tilrettelægge projekt- og praktikforløb efter reformens intentioner, men forløbene har kun i lav grad betydning for elevernes afklaring af valgfag og valg af fagpakke: Omtrent en fjerdedel af eleverne er enige i, at forløbet på 1. semester var med til at afklare deres valg af valgfag, mens kun 13 % er enige i, at forløbene på 1. hf samlet set var med til at afklare deres valg af fagpakke. Årsagerne til, at mange elever ikke oplever projekt- og praktikforløbene som afklarende, skal både findes i skolernes tilrettelæggelse og i elevernes viden og afklaring, før de begynder på hf. Hvad angår tilrettelæggelse, så har der på nogle caseskoler været opstartsvanskeligheder, men der har også været en generel udfordring med at koble undervisningsaktiviteter på skolen med aktiviteter, der gennemføres af eksterne institutioner, på en måde, der virker meningsfuld for alle elever. Elevinterviewene peger desuden på, at det har stor betydning for elevernes oplevelse af afklaring og relevans, om de gennem praktikbesøgene har mulighed for at beskæftige sig med uddannelser og professioner, som de interesserer sig for. Derudover viser surveydata, at elever, som har et godt overblik over uddannelsesmuligheder, og som er afklarede omkring deres fagpakkevalg allerede inden start på uddannelsen, oplever projekt- og praktikforløbene som mere givende, mens dette i noget mindre grad er tilfældet for elever, som ikke har overblik, og som ikke er afklarede. Endelig er det væsentligt, at projekt- og praktikforløbet på 2. semester på en fjerdedel af skolerne er placeret efter elevernes valg af fagpakke.

Afdækningen af elevernes foreløbige kompetenceudvikling opleves som meningsfuld

Evalueringen viser, at skolerne arbejder med at afdække elevernes foreløbige kompetenceudvikling på første semester gennem screeninger, samtaler samt løbende evaluering og feedback. De kvantitative og kvalitative data tegner her et tydeligt billede af, at afdækningen opleves som meningsfuld og udbytterig af både elever og lærere, men den bruges ikke udelukkende til at kvalificere valget af fagpakke. De kvalitative data viser, at afdækningen i høj grad også bruges som et redskab til at afdække behov for ekstra undervisning og til at understøtte elevernes faglige progression. Surveydata viser desuden, at lærerne i varierende grad støtter deres elever i afklaring af faglige interesser og valget af fagpakke. 41 % af lærerne angav i januar 2019, at de gør dette i høj grad, mens 17 % svarer, at de gør dette i lav grad.

Størstedelen af eleverne vælger fagpakke ud fra faglig interesse

71 % af eleverne valgte deres fagpakke, fordi den interesserer dem. Fagpakkens kobling til videregående uddannelse samt relevans for den type arbejde, eleverne gerne vil beskæftige sig med, spiller også en rolle for 37-38 % af eleverne på hf. På de treårige gymnasiale uddannelser svarer 85 % af eleverne, at de valgte studieretning pga. interesse, mens der ikke er forskel i andelen af elever på hf og de treårige uddannelser, som valgte en fagpakke/studieretning, fordi den peger frem mod en bestemt videregående uddannelse. En gennemgående pointe i det

kvalitative materiale er, at elevernes bevæggrunde for valg af fagpakke hænger sammen med deres niveau af afklaring om fremtidig uddannelse og job. Nogle afklarede elever vælger målrettede fagpakker, fordi de er reelt interesserede i en konkret profession, mens mindre afklarede elever vælger mere bredt orienterede fagpakker.

Eleverne oplever undervisningen som mindre professionsrettet end før reformen

Surveydata viser, at eleverne i andet skoleår efter reformen i lavere grad oplever undervisningen som professionsrettet og praksisorienteret end de elever, der besvarede spørgeskemaet, før reformen trådte i kraft. Fx er elevernes gennemsnitlige oplevelse af tydelighed omkring fagenes anvendelighed ift. videre uddannelse faldet fra 5,6 i 2017 til 5,3 i 2019 på en skala, hvor 10 er det mest positive. I lyset af dette er det væsentligt, at over halvdelen af lærerne (59 %) svarer, at de i første halvdel af skoleåret 2018/19 ikke tonede deres undervisning med udgangspunkt i elevernes ønsker til videregående uddannelse og profession. En tredjedel (35 %) af lærerne svarer, at det er svært at integrere virkelighedsnære problemstillinger inden for relevante professionsområder i undervisningen. I interviews giver ledere og lærere udtryk for, at de finder det uklart, hvordan de skal forstå begreberne professionsretning og praksisorientering i forhold til undervisningen, og at det gør det vanskeligt for dem at omsætte det i undervisningen. Evalueringen peger dermed på et behov for at klæde ledere og lærere bedre på til at gøre hf-uddannelsen professionsrettet, eksempelvis gennem vejledninger og eksempler på, hvordan det kan gøres.

Sammensatte fagpakkeklasser hæmmer professionsretning og praksisorientering

Såkaldte "papegøjeklasser", hvor eleverne går på forskellige fagpakker, er udbredte. Hensynet til elevernes trivsel er én årsag til, at skolerne opretter papegøjeklasser. I interviews giver ledere udtryk for, at det er vigtigt for elevernes sociale trivsel, at de ikke skal skifte klasse på andet år. En anden årsag er, at papegøjeklasser giver skolerne en bedre økonomisk ramme for både at udbyde og oprette flere fagpakkeklasser og dermed imødekomme flest muligt elevers førsteprioritet i valget af fagpakke. Denne strategi lykkes i høj grad, idet 88 % af eleverne får opfyldt deres førsteprioritet. Evalueringen viser dog tydeligt, at papegøjeklasserne udgør en væsentlig barriere for, at lærerne kan gennemføre en professionsrettet undervisning, der har sammenhæng på tværs af fag, fordi der i samme klasse sidder elever fra forskellige fagpakker, så undervisningen derfor skal rettes mod flere professionsområder. I surveyen angiver en tredjedel af de lærere, som underviser elever i en papegøjeklasse, og knap halvdelen af de lærere, som underviser elever i en ren fagpakkeklasse, at de inddrager tekster, eksempler eller opgaver med udgangspunkt i de professionsområder, eleverne interesserer sig for, mindst en gang om måneden.

Udfordringer med at implementere hf med overbygning

Evalueringen peger på, at der er betydelige udfordringer med at implementere hf med overbygning. 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. Evalueringen viser, at halvdelen af hf-skolerne i surveyundersøgelsen udbød en udvidet fagpakke, mens kun en fjerdedel oprettede dem. På caseskolerne peger en række ledere på, at der står skemamæssige og økonomiske forhindringer i vejen for at oprette den udvidede fagpakke. Samtidig var der på dataindsamlingsstidspunktet uklare om rammerne for at udbyde det supplerende overbygningsforløb, idet det var uklart, om eleverne er SU-berettigede, når de går på SOF.

1.5.3 Styrket faglighed på hf

Løbende evaluering og feedback er i fokus, men der er ingen fremgang i praksis

Evalueringen viser, at graden, hvormed feedback integreres i undervisningen på hf, er uændret i perioden 2017 – 2019. Dette skal ses i sammenhæng med et højt udgangspunkt, som viser, at feedback også før reformen var i fokus på hf, hvor lærerne var forpligtede til at give eleverne en vurdering af deres standpunkt i hvert fag to gange årligt. I januar 2019 angav 52 % af lærerne, at løbende evaluering og feedback i høj grad er en integreret del af deres undervisning. Til sammenligning svarer 54 % af lærerne på de treårige uddannelser det samme. Evalueringen viser, at lærere i dansk og sprogfag integrerer løbende evaluering og feedback i undervisningen i højere grad end lærere i matematik, naturvidenskabelige fag samt øvrige humanistiske og samfundsvidenskabelige fag.

Udvikling af elevernes skriftlighed er i fokus, men i mindre grad end før reformen

Hvad angår reformens fokus på skriftlighed, viser evalueringen, at lærerne i hf i lidt mindre grad end før reformen har fokus på at udvikle elevernes skriftlige kompetencer. I januar 2019 svarede 48 % af lærerne på hf, at de i høj grad har fokus på skriftlighed. Ifølge interviews med lærere skyldes det faldende fokus på skriftlighed flere forhold; nogle lærere ser det som dansklærernes opgave at arbejde med elevernes skriftlige kompetencer, implementeringen af især de nye eksamensformer og ændrede læreplaner tager tid fra arbejdet med skriftlighed, og endelig flytter de halvårige eksamener fokus fra de skriftlige afleveringer i løbet af semesteret. I den forbindelse fremhæver flere elever i interviewene vigtigheden af, at lærerne koordinerer de skriftlige afleveringer, så de ikke skal afleveres lige op til en eksamen. Timepuljen, der bl.a. skal understøtte den enkelte elevs skriftlige progression, giver ifølge ledere og lærere en god ramme for at lave differentierede tilbud til eleverne. Dog anvendes timepuljen sjældent helt som tiltænkt, idet det opleves som administrativt tungt at lade midlerne følge den enkelte elev.

Semesterstrukturen motiverer eleverne, men medfører administrative udfordringer

Evalueringen peger på, at den nye semesterstruktur motiverer nogle elever, fordi den gradvise afslutning af fag hjælper eleverne til at fokusere deres indsats i de enkelte fag. Samtidig viser surveydata, at der er store praktiske og administrative udfordringer forbundet med semesterstrukturen, særligt i forbindelse med planlægning og afholdelse af vintereksamen, som afvikles samtidig med undervisning i øvrige fag. Interviews med ledere og lærere tegner et billede af, at der er tale om strukturelle udfordringer snarere end opstartsvanskeligheder.

Udfordringer med nye prøveformer i de flerfaglige forløb

På størstedelen af caseskolerne peger ledere og lærere på, at der er nogle centrale udfordringer med de to prøver i hhv. Naturvidenskabelig faggruppe (NF) og Kultur- og samfundsfaggruppen (KS), som afslutter de flerfaglige forløb efter 2. og 3. semester. Disse udfordringer relaterer sig til et stort ressourceforbrug i forbindelse med prøveafvikling af to prøver for hver faggruppe samt til uklarhed om, hvordan det enkeltfaglige og det flerfaglige bør vægtes i hhv. undervisning og prøve. Surveydata viser, at lærere i Kultur- og samfundsfaggruppen forholder sig mere kritisk til muligheden for at udvikle elevernes flerfaglige og især enkeltfaglige kompetencer end lærerne i Naturvidenskabelig faggruppe. Kun 21 % af lærerne i Kultur- og samfundsfaggruppen er enige i, at der er gode rammer for at udvikle elevernes fagfaglige kompetencer i denne faggruppe, mod 46 % af lærerne i Naturvidenskabelig faggruppe.

Eleverne på hf trives lige så godt som før reformen

Spørgeskemaundersøgelsen viser, at en stor andel af hf-eleverne trives godt, men at der ikke er sket en udvikling i elevernes trivsel, siden reformen trådte i kraft. Selvom hf-eleverne trives godt, trives de lidt mindre godt end eleverne på de treårige uddannelser. Fraværet af udvikling i trivsel på hf skal ses i lyset af, at skolerne også før reformen havde stort fokus på elevtrivsel. Lærere og ledelse på caseskolerne giver udtryk for, at de ser arbejdet med elevernes trivsel som en kerneopgave, idet hf-uddannelsen bør kunne rumme en elevgruppe præget af særlige

udfordringer og behov. På trods af den relativt høje trivsel peges der især på brud i uddannelsesforløbet som belastende for elevernes trivsel. Med brud menes der de skift, der opstår, når eleverne evt. skifter klasse på andet år, når de deltager i perioder med projekt- og praktikforløb eller afslutter fag hvert halve år. Eleverne selv fremhæver særligt lange skoledage og mangelfuld information om prøver som udfordrende for deres trivsel. Desuden er der på alle caseskoler en gruppe elever, som ikke har kendt til de ændringer, reformen medfører ift. adgang til videregående uddannelser. Denne elevgruppe ser det som udfordrende for deres trivsel, at de ikke kan bruge deres hf-eksamen til det, de havde forventet.

1.6 Tværgående forhold, som fremmer eller hæmmer implementeringen af reformen

Høj grad af ledelsesinvolvering og inddragelse af lærere med relevant erfaring fremmer implementeringen

Overordnet set peger evalueringen på, at en høj grad af ledelsesinvolvering kombineret med dialog og inddragelse af lærerne virker fremmende for implementeringsprocessen. Denne tilgang sætter de nødvendige rammer for implementeringsarbejdet og skaber på samme tid medejerskab blandt lærerne. Det virker i særlig grad fremmende for implementeringen, når lærere med relevant erfaring og/eller stort engagement spiller en nøglerolle som forandringsagenter, der spreder viden og motivation til de øvrige lærere. Det kan de gøre ved at få tildelt særlige roller, hvor de koordinerer indsatser, udvikler undervisningsmaterialer eller oplærer andre gennem fx sidemandsoplæring. På den måde kan lærerne være med til at løse nogle af de udfordringer, skolerne oplever i implementeringsprocessen. Eksempelvis har forandringsagenternes veltilrettelagte undervisningsforløb på grundforløbet været med til at reducere oplevelsen af kompakthed på de treårige uddannelser, ligesom eksempelsamlinger og håndbøger i, hvordan man kan arbejde med professionsretning og praksisorientering, har løst nogle udfordringer på hf. En forudsætning for, at forandringsagenterne er succesfulde i arbejdet med at understøtte reformimplementeringen, er, at de er engagerede og har de rette kompetencer, samt at ledelsen påtager sig ansvaret for at styre implementeringsprocessen. I forlængelse heraf viser evalueringen, at der ligger et potentiale i, at skolerne er mere systematiske ift. forandringsagenters oplæring af kollegaer. Derudover virker det hæmmende for implementeringen, når ledelsen er for langt væk fra processen og undlader systematisk opfølgning, evaluering og forankring.

Skolernes prioritering af kompetenceudvikling har betydning for lærernes selvoplevede kompetencer

Evalueringen viser 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 i 2019. Det drejer sig især om udvikling af elevernes innovative kompetencer og karrierekompetencer, som både er lavt prioriterede områder i forhold til kompetenceudvikling og dertil de områder, som lærerne føler sig dårligst klædt på til at omsætte i deres praksis. Dog indikerer evalueringen, at skolerne i 2019 prioriterer kompetenceudvikling inden for karrierelæring højere end tidligere.

Skolerne har prioriteret kompetenceudvikling af lærerne inden for løbende evaluering og feedback samt flerfagligt samarbejde og projektforløb højest i både 2018 og 2019. Omvendt er kompetenceudvikling inden for undervisningen i nye og særligt fornyede fag samt udvikling af elevernes globale kompetencer de lavest prioriterede områder i begge skoleår. Kun hvad angår kompetenceudvikling inden for udvikling af elevernes innovative kompetencer, ses der tegn på en lille positiv udvikling. De kvalitative data viser, at lærerne generelt har en oplevelse af, at

ledelserne er gode til at støtte op om deres behov for kompetenceudvikling, men at det er svært at finde tiden til at deltage i kurser.

Økonomi og manglende information hæmmer skolernes implementeringsproces

Evalueringen peger på, at skolernes økonomiske rammer hæmmer implementeringsprocessen. Både ledere og lærere oplever, at reformimplementering i en besparelsetid er en svær opgave at løse, fordi implementering kræver tid og ressourcer til at udvikle nye undervisningsforløb, sætte sig ind i den nye lov, nye bekendtgørelser og læreplaner samt tilpasse og justere de måder, som hver skole omsætter reformen på. Derudover tegner der sig på tværs af caseskoler et billede af, at ledelserne og lærerne generelt oplever det som en udfordring, at der ikke har været klare rammer og rettidig information om alle elementer i reformen fra Børne- og Undervisningsministeriet. Særligt er sen udgivelse af læreplaner og bekendtgørelser om nye eksamensformer elementer, som skolerne har fundet udfordrende for implementeringsprocessen.

1.7 Opmærksomhedspunkter og anbefalinger

Evalueringen giver anledning til en række opmærksomhedspunkter, som det kan være relevant, at skoleledere og Børne- og Undervisningsministeriet forholder sig til i det videre arbejde med at implementere reformen på de fire gymnasiale uddannelser. Opmærksomhedspunkterne er udvalgt ud fra en vurdering af, hvilke fund i evalueringen der allerede nu kan være grund til at handle på eller følge med en særlig opmærksomhed i de kommende år, fordi evalueringen tyder på, at der er manglende resultater eller utilsigtede effekter i forbindelse med reformimplementeringen. Øvrige fund kan også være vigtige, men her vurderes det, at der er grund til at afvente udviklingen i de kommende års statusrapporter, fordi der er tale om elementer, hvor der allerede er en positiv udvikling i gang.

Hvad angår det nye grundforløb i de treårige uddannelser, er der følgende opmærksomhedspunkter:

- Skolerne bør være opmærksomme på at undgå, at grundforløbet bliver for fagligt kompakt, og at arbejdsbyrden bliver for stor for både lærere og elever. Samtidig er det afgørende, at eleverne får et godt fagligt grundlag for at bestå grundforløbsprøverne og for at træffe et kvalificeret valg af studieretning. Evalueringen peger i den forbindelse på, at skolerne med fordel kan tænke i differentierede tilbud, der møder forskellige elevgruppers behov for afklaring. Elever, som er grundlæggende i tvivl om valget af studieretning, når de begynder i gymnasiet, kan have gavn af en bred introduktion. Derimod efterspørger elever, for hvem valget står mellem få studieretninger, en mere målrettet introduktion, fx med fokus på forskelle i niveauer.
- Skolelederne bør have fokus på at udvikle en fælles praksis for evalueringssamtalen, fx ved at tydeliggøre formålet og afstemme indholdet. Det handler ikke nødvendigvis om, at alle evalueringssamtaler skal være ens, da eleverne har forskellige behov, men det forhold, at evalueringssamtalen for mange elever ikke har fokus på studieretningsvalget, deres faglige styrker og udfordringer samt ønsker til videregående uddannelse, kan tyde på, at mange skoler endnu ikke har nok fokus på en fælles tilgang til evalueringssamtalen.
- Børne- og Undervisningsministeriet såvel som skolerne bør arbejde for at sikre bedre rammer for den faglige overgang mellem grundforløbet og studieretningsklasserne. Det skyldes, at evalueringen viser, at der er udfordringer med at skabe en god faglig overgang fra grundforløb til studieretning, hvilket er med til at skabe et øget fagligt pres på eleverne.

Hvad angår styrket faglighed, er der følgende opmærksomhedspunkter:

- Skolerne bør have en generel opmærksomhed på, hvordan de forskellige elementer af styrket faglighed kan implementeres, herunder at lærerne opnår kompetencer, et fælles sprog og de rette rammer til at gøre det. Dette gælder især initiativet om at styrke elevernes faglige færdigheder og kundskaber inden for de brede kompetencemål, herunder karrierelæring.
- Børne- og Undervisningsministeriet bør have fokus på at styrke formidlingen om bl.a. karrierelæring og innovation i undervisningen og fortsat udbyde kurser, der udvikler lærernes kompetencer til at arbejde med karrierekompetencer og innovative kompetencer i praksis. Det skyldes, at nærværende evaluering, ligesom evalueringen fra 2018, viser et begrænset fokus på udvikling af elevernes brede faglige kompetencer. Samtidig er kapacitetsopbygningen, særligt i forhold til karrierelæring, opprioriteret på mange skoler siden første år efter reformen. Børne- og Undervisningsministeriet kan dermed understøtte, at kapacitetsopbygningen på skolerne bærer frugt, ved at sikre et godt udbud af kurser og materialer.
- Børne- og Undervisningsministeriet og skolelederne bør have en særlig opmærksomhed på, hvordan de kan styrke lærernes arbejde med løbende evaluering og feedback. Spørgeskemaundersøgelsen viser, at mange lærere i høj grad prioriterer løbende evaluering og feedback, men den kvalitative analyse peger samtidig på, at der på mange skoler ikke er en fælles praksis for feedback, og at en del lærere finder det vanskeligt at arbejde så meget med feedback, som de gerne ville. Løbende evaluering og feedback er et særligt centralt element i initiativet om styrket faglighed, og derfor bør ministeriet og skolelederne være opmærksomme på, hvordan det kan styrkes, selvom der ikke er sket en negativ udvikling i løbet af implementeringsperioden. Skolelederne kan understøtte lærernes arbejde ved sætte fokus på et mere systematisk arbejde med løbende evaluering og feedback og sidemandsoplæring i feedback. Børne- og Undervisningsministeriet kan styrke udbuddet af kompetenceudviklingsaktiviteter, som giver værktøjer til forskellige feedbackformer. Fx med et særligt fokus på, hvordan lærerne kan arbejde med peer-to peer-feedback eller digitale feedback-værktøjer, der kan give lærerne en større variation i feedbackformer, som kan være mere eller mindre tidskrævende.

Evalueringen peger ligeledes på en række opmærksomhedspunkter vedr. reformen på hf.

Følgende opmærksomhedspunkter er særligt relevante for Børne- og Undervisningsministeriet:

- På en del hf-skoler er der udbredt uklarhed om, hvad en generel professionsretning og praksisorientering i undervisningen vil sige, og hvordan man som lærer kan arbejde med det. Samtidig har det været vanskeligt for en del skoler at tilrettelægge meningsfulde og afklarende projekt- og praktikforløb. Flere konkrete vejledninger, inspirationseksempler og kurser i, hvordan skolerne kan skabe undervisningsforløb, som er praksisorienterede og tonede mod et professionsområde, kan understøtte skolerne i dette arbejde. Netværk, som understøtter skolerne i at erfaringsudveksle og knytte kontakter til eksterne institutioner, vil også kunne understøtte arbejdet.
- På tværs af caseskoler er der elever, som ikke har fået korrekte informationer om de ændringer, reformen medfører i forhold til adgangsmuligheder til lange videregående uddannelser. Børne- og Undervisningsministeriet bør være opmærksomt på at styrke vejledningsindsatsen, så elever, der søger ind på den toårige hf-uddannelse, er bekendte med, hvilke videregående uddannelser en hf-eksamen giver adgang til. Mere informationsmateriale om den ny hf-uddannelse målrettet vejledere og potentielle hf-elever kunne understøtte denne indsats.

- Hf med overbygning er et tilbud, som elever, der ønsker at læse en lang videregående uddannelse efter hf, kan benytte sig af. Evalueringen peger på, at der er udfordringer med at gøre overbygningen til et reelt tilbud for de elever, som ønsker det, og som er fagligt rustede til det. Børne- og Undervisningsministeriet bør være opmærksomt på, om de udfordringer, som skolerne oplever ved at udbyde hf med overbygning, betyder, at der er elever, som ikke kan få mulighed for at bygge oven på en toårig hf-uddannelse, hvis de ønsker det. Udfordringer med ikke at være berettiget til SU kan betyde, at ikke alle elever oplever hf med overbygning som et reelt tilbud, hvilket kan være en barriere for reformens intention om, at det ny hf skal være en uddannelse med stærk fleksibilitet.
- Børne- og Undervisningsministeriet bør have en opmærksomhed på, om det er muligt at reducere nogle af de udfordringer, skolerne oplever ved at gennemføre vintereksamen. Derudover bør der være en særlig opmærksomhed på, om noget skal justeres ift. den flerfaglige og enkeltfaglige prøve i hhv. Naturvidenskabelig faggruppe og Kultur- og samfundsfaggruppen, idet evalueringen viser, at skolerne oplever et stort ressourceforbrug i forbindelse med afvikling af to prøver for hver faggruppe samt uklarhed om, hvordan det enkeltfaglige og det flerfaglige bør vægtes i hhv. undervisning og prøve.

Følgende opmærksomhedspunkter er særligt relevante for lederne på hf-skolerne:

- Evalueringen peger på, at lederne bør være opmærksomme på, hvad de kan gøre for at reducere kompleksiteten i de professionsrettede og praksisorienterede elementer på hf. Fx ved at lade en koordinator stå for koordineringen af de eksterne samarbejder og koordineringen af det faglige samspil på fagpakkerne. Herudover kan det være vigtigt, at lederne styrker deres fokus på tiltag, der fremmer elevernes trivsel, såsom bedre koordinering af elevernes skriftlige arbejde og lektier.

Lederne kan også med fordel give lærerne mulighed for at opbygge erfaringer over en længere periode med udvalgte reformelementer, da evalueringen peger på, at det kan styrke lærernes kompetencer og engagement. Det kan for eksempel være ved at lade lærerne undervise gennem flere år på den samme fagpakke, det samme projekt- og praktikforløb eller kun på hf, hvis der udbydes flere uddannelser.

- Lederne bør også have et fremadrettet fokus på, hvordan de i højere grad kan understøtte lærerne i at styrke hf-uddannelsens professionsrettede og praksisorienterede toning. Eksempelvis ved at sætte fokus på, hvordan projekt- og praktikforløb bliver mere meningsfulde og relevante for eleverne. Dette kan de bl.a. gøre ved at understøtte praktikforløb, hvor eleverne har en vis valgfrihed ift. at afprøve uddannelser eller professioner, som de overvejer at uddanne sig inden for, eller ved at sikre, at projekt- og praktikforløbet på 2. semester ligger før elevernes valg af fagpakke. Lederne kan også have en særlig opmærksomhed på, om det er muligt at etablere færre papegøjeklasser og flere rene fagpakkeklasser.

2. INDLEDNING

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

Evaluerings- og følgeforskningsprogrammet er tilrettelagt sådan, at der hvert år er særligt fokus på et udvalgt område af reformen, som behandles i en dybdegående analyse, mens der gøres status over reformens 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 implementering af reformen på hf.

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

2.1 Baggrund

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

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

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

Samtidig indeholder reformen en række initiativer med henblik på at **styrke og modernisere den faglighed og almindannelse**, som de unge opnår i løbet af gymnasiet. Det kommer eksempelvis til udtryk ved at styrke og justere de generelle krav til de unges innovative, digitale og globale kompetencer, forenkle samspillet mellem gymnasiets fag samt foretage en række indsatser målrettet matematik, naturvidenskab, fremmedsprog og skriftlig formidling.

Initiativerne adresserer konkrete udfordringer og skal tilsammen sikre et **kontinuerligt kvalitetsløft** af uddannelserne gennem realisering af **tre retningsgivende mål** (jf. boks nedenfor).

Boks 2-1: Gymnasireformens tre retningsgivende mål

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

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

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

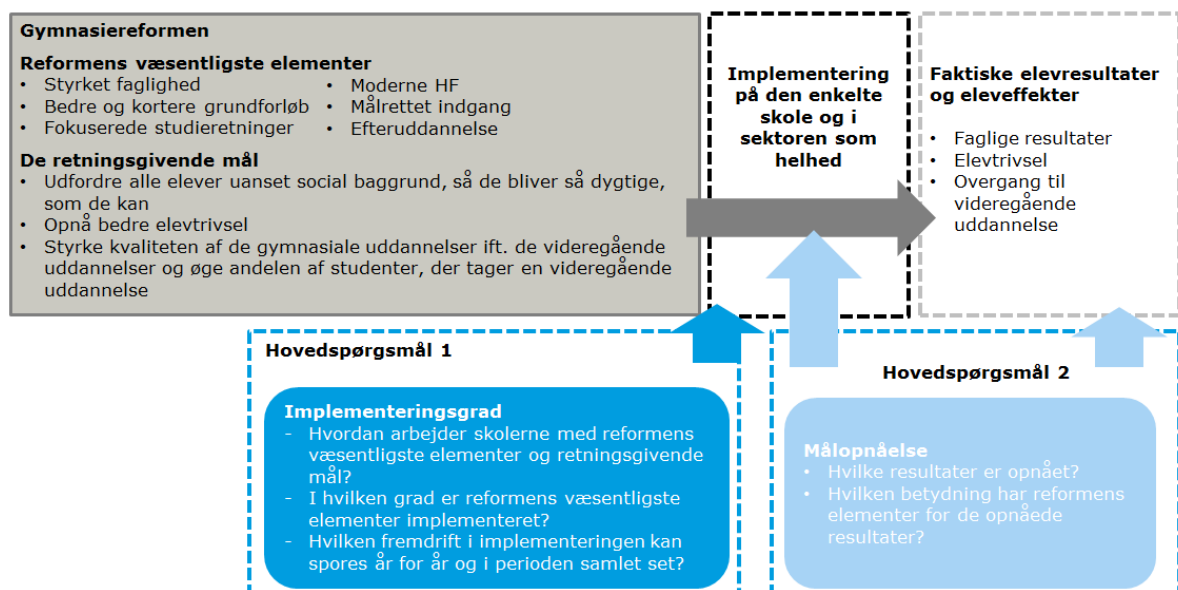
2.2 Om følgeforskningen

Følgeforskningsprogrammet skal svare på følgende overordnede hovedspørgsmål:

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

De to hovedspørgsmål er definerende for følgeforskningsprogrammets fokus og vil fungere som omdrejningspunkter for følgeforskningen. I nedenstående figur illustreres det, hvordan vi ser sammenhængen mellem reformens væsentligste elementer og retningsgivende mål og følgeforskningsprogrammets to hovedspørgsmål

Figur 2-1: Sammenhængen mellem reformen og evalueringens hovedspørgsmål



Evalueringsens **første hovedspørgsmål** fokuserer på **implementeringsprocessen**, herunder hvordan skolerne arbejder med implementeringen af reformens væsentlige elementer: Styrket faglighed, nye grundforløb, fokuserede studieretninger, moderne hf og målrettet indgang, styrket efteruddannelse og de retningsgivende mål. Der vil være fokus på, i hvilken grad reformens væsentligste elementer bliver implementeret, og hvilken fremdrift i forbindelse med implementeringen der kan spores år for år såvel som i perioden samlet set.

Det **andet hovedspørgsmål** har fokus på **målopfyldelsen**. De retningsgivende mål, der fremgår af figuren ovenfor, er nye for de gymnasiale uddannelser. Det er på den baggrund helt essentielt at evaluere målopfyldelsen. Det vil være væsentligt at belyse, både hvorvidt de retningsgivende mål realiseres, og hvilken betydning reformens initiativer vurderes at have for den fundne målrealisering.

Med afsæt i de to hovedspørgsmål vil følgeforskningsprogrammet undersøge og analysere en række konkrete evalueringsspørgsmål, som fremgår i bilag 1.

2.2.1 Formålet med fjerde delrapport

Denne rapport afdækker, hvor langt skolerne er med de forskellige reformtiltag, og hvordan de arbejder med dem i andet skoleår efter reformens ikrafttrædelse. Sigtet med rapporten er dobbelt. Rapporten skal afdække forhold, der knytter sig til hovedspørgsmål 1 om skolernes implementering. Det gælder både kendetegn ved skolernes implementeringskapacitet, og hvordan skolerne efter reformens ikrafttrædelse har arbejdet med at understøtte reformen som helhed og specifikke reformelementer. Herudover skal rapporten gøre status på foreløbige resultater af centrale reformelementer, jf. hovedspørgsmål 2. Som nævnt behandles årets særlige tema – hf – i en dybdegående analyse, mens reformens øvrige initiativer belyses i en overbliksskabende analyse.

2.2.2 Datagrundlag

Delrapporten er baseret på spørgeskemaundersøgelser gennemført i januar 2019, registerdata samt casebesøg på i alt 12 skoler (seks hf-skoler og seks treårige uddannelser), som er gennemført i marts og april 2019. Derudover inddrages en spørgeskemaundersøgelse fra maj 2017 som sammenligningsgrundlag før reformen samt en spørgeskemaundersøgelse fra januar 2018. På grund af de forskellige undersøgelsestidspunkter på hhv. baselinemåling (maj 2017) og de årlige målinger (i januar måned) er det, i tilfælde hvor der sammenlignes med baselinemålingen, kun muligt at undersøge udviklingen i forhold, der ikke afhænger af, hvornår på skoleåret der spørges.

I rapportens kvalitative analyser skelnes mellem forløbsskoler, fokusskoler og caseskoler på følgende måde:

Forløbsskoler anvendes om de otte skoler, der følges tæt gennem hele evalueringsperioden (to stx-, to hhx-, to htx- og to hf-skoler). *Fokusskoler* anvendes om de fire skoler, der er udvalgt med det formål at opnå specifik viden om årets tema (nyt og moderne hf). I statusdelen (kapitel 8-10) vil de kvalitative analyser være baseret på data fra forløbsskolerne, mens det i hf-delen vil være baseret på data fra de fire fokusskoler samt de to hf-forløbsskoler. De seks skoler i hf-delen vil i det følgende blive betegnet *caseskoler*. I implementeringskapitlet, der bygger på data fra alle 12 skoler, vil skolerne blive benævnt de 12 caseskoler.

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

2.3 Læsevejledning

Rapporten består af to overordnede dele, som er opdelt i ni kapitler ud over resumé og denne indledning. Del 1 (kap. 2-7) præsenterer udvalgte resultater for årets fokus om det ny hf. Del 2 (kap. 8-11) gør status over implementering og foreløbige resultater af hovedinitiativer i reformen på de fire gymnasiale uddannelser. Alle kapitler bygger på kvantitative og kvalitative analyser.

Del 1: Den ny hf-uddannelse

I **kapitel 3** fremlægges indledningsvis intentioner og indhold i den ny hf-uddannelse som en overordnet ramme for analysen. Derudover fremlægges forandringsteoriene for ny hf og styrket faglighed.

Kapitel 4 tegner et billede af eleverne på hf efter reformen. Med muligheden for optagelse direkte efter 9. klasse og reformens øvrige ændringer af hf-uddannelsen ønsker man politisk at tiltrække unge, der ønsker at tage en erhvervsakademiuddannelse eller en professionsbacheloruddannelse efterfølgende. En afdækning af, hvilke elever der går på hf, er derfor betydningsfuld for at svare på, om elevgruppen på hf er ændret, efter det er blevet muligt at starte efter 9. klasse, og hvordan elevgruppen adskiller sig fra eleverne på de treårige uddannelser.

I **kapitel fem** rettes fokus mod skolernes arbejde med professionsretning og praksisorientering. Først dykkes ned i de afklarende aktiviteter på 1. år, dernæst i udbud af fagpakker og klassedannelse. Afslutningsvis fremlægges resultater om professionsretning og praksisorientering i undervisningen, herunder undervisningen på fagpakkerne og projekt- og praktikforløb på 2. år.

Kapitel seks fokuserer på et helt centralt element i reformen af de gymnasiale uddannelser, nemlig styrket faglighed. Reformelementet om styrket faglighed indeholder en række specifikke initiativer, hvoraf det i relation til hf er særligt relevant at belyse initiativet om løbende evaluering og feedback samt initiativet om styrket fokus på skriftlighed. Derudover omhandler kapitlet de nye prøve- og eksamensformer på hf samt den nye semesterstruktur, som ligeledes har til formål at styrke fagligheden på hf på forskellig vis.

Kapitel syv belyser elevernes trivsel og motivation samt skolernes indsats for bedre elevtrivsel på hf.

Del 2: Status over reformens øvrige initiativer

Kapitel 8 indeholder en status på implementering og foreløbige resultater af grundforløbet og valget af studieretning på de treårige gymnasiale uddannelser. Kapitlet har særligt fokus på at følge op på centrale konklusioner fra tredje delrapports dybdegående analyse af grundforløbet og den udvikling, der er sket.

Kapitel 9 giver en status på implementeringen og de foreløbige resultater af de forskellige initiativer under initiativet om styrket faglighed på de fire gymnasiale uddannelser.

Kapitel 10 giver en status på implementeringen og de foreløbige resultater ift. det retningsgivende mål om bedre elevtrivsel på de fire gymnasiale uddannelser. Kapitlet indeholder dels resultaterne af en statistisk analyse af udviklingen i elevernes trivsel, dels en analyse af skolernes beredskab i forhold til at styrke elevernes trivsel.

I **Kapitel 11** analyseres de fire gymnasiale uddannelsers tilgang til implementeringsprocessen i andet skoleår efter, reformen trådte i kraft. Formålet med kapitlet er at besvare undersøgelsesspørgsmålet om, hvordan skolerne arbejder med at styrke kapacitetsopbygningen i implementeringsperioden. Det berører desuden faktorer og forhold, der ser ud til at fremme eller hæmme skolernes implementeringsproces, som ikke er behandlet i tidligere kapitler.

DEL 1: DEN NY HF- UDDANNELSE

3. INTENTIONER OG INDHOLD I DEN NY HF-UDDANNELSE

Med reformen lanceres et nyt initiativ, der har fokus på at udvikle **en ny hf-uddannelse med en en klar identitet, en øget målretning og en stærk fleksibilitet** i forhold til at sikre den enkelte elevs videreuddannelsesmuligheder. Centralt i uddannelsen står den gradvise afklaring af elevernes faglige styrker og interesser for på den måde at øge den faglige udvikling og motivation hos eleverne. De langsigtede mål med ændringerne i hf-uddannelsen er, at frafald på uddannelsen mindskes, mens fagligheden og overgangen til videregående uddannelse styrkes. Hf skal dermed også implementere de tiltag til at styrke fagligheden, som de treårige gymnasiale uddannelser skal, hvilket bl.a. indebærer ændringer i læreplaner, nye eksamensformer og styrket fokus på løbende evaluering og feedback.

Hf skal med reformen hovedsageligt være en vej til professions- og erhvervsakademiuddannelser, mens den ikke automatisk skal give adgang til længere videregående uddannelser. Adgangskravene til uddannelsen ændres, så det med reformen er blevet muligt for elever at påbegynde en hf-uddannelse direkte efter 9. klasse, hvor det tidligere først var muligt at blive optaget efter 10. klasse. Samtidig er der indført forskellige karakterkrav for adgangen til hhv. hf og de treårige uddannelser.

Hf-uddannelsens klare identitet og øgede målretning skal skabes gennem professionsretning og praksisorientering af uddannelsen. Med **professionsretning** menes, at uddannelsen gennem *fagpakker, projekt- og praktikforløb* samt *fagligt samspil* mellem fagpakken og obligatoriske fag gives en konkret retning mod erhvervsakademi- og professionsbacheloruddannelser inden for områder som fx sundhed, undervisning/pædagogik, medier/it, økonomi eller miljø. I forlængelse heraf er opdelingen af hf-uddannelsen i *hf med og uden overbygning* en vigtig brik i professionsretningen (udddybes nedenfor). Målet med hf-uddannelsens professionsretning er at øge den enkelte elevs faglige viden, kundskaber og kompetencer samt at gøre den enkelte elev mere afklaret og øge motivationen til at gennemføre uddannelsen samt fortsætte med videre uddannelse. Der er med andre ord fokus på at styrke hf-elevernes *karrierekompetencer* gennem den professionsrettede og praksisorienterede undervisning, idet karrierelæring skal give eleverne indsigt i fagenes anvendelse i det omgivende samfund og give dem konkrete erfaringer med fagene i praksis. Karrierelæring skal ikke kun finde sted gennem hf-uddannelsens professionsrettede elementer, men skal også indgå i de enkelte fags læreplaner⁵.

Den praksisorienterede dimension på hf er ikke en helt ny ting, og fx var anvendelsesorientering et kendetegn for hf i den tidligere reform fra 2005. Men med den nye reform skal praksisorientering knyttes til fagene, idet alle fag i uddannelsen skal gives en praksisorienteret toning. Dette skal være med til at øge den faglige fordybelse såvel som vise fagenes muligheder i relation til videre uddannelse og job. Dermed er øget motivation også et forventet resultat af praksisorienteringen. Praksisorienteringen i fagene kan både finde sted i den almindelige undervisning, i fagpakkeundervisningen, i det faglige samspil og i projekt- og praktikforløb.

Fleksibiliteten i forhold til at sikre den enkelte hf-elevs videre uddannelsesmuligheder skabes gennem tilbygningsmuligheder på andet år af det toårige hf eller via enkeltfags-hf og Gymnasiale suppleringskurser (GSK). Uddannelsen opdeles desuden i fire semestre, hvor fagene afvikles gradvist, så eleven hvert halve år afslutter en del af uddannelsen.

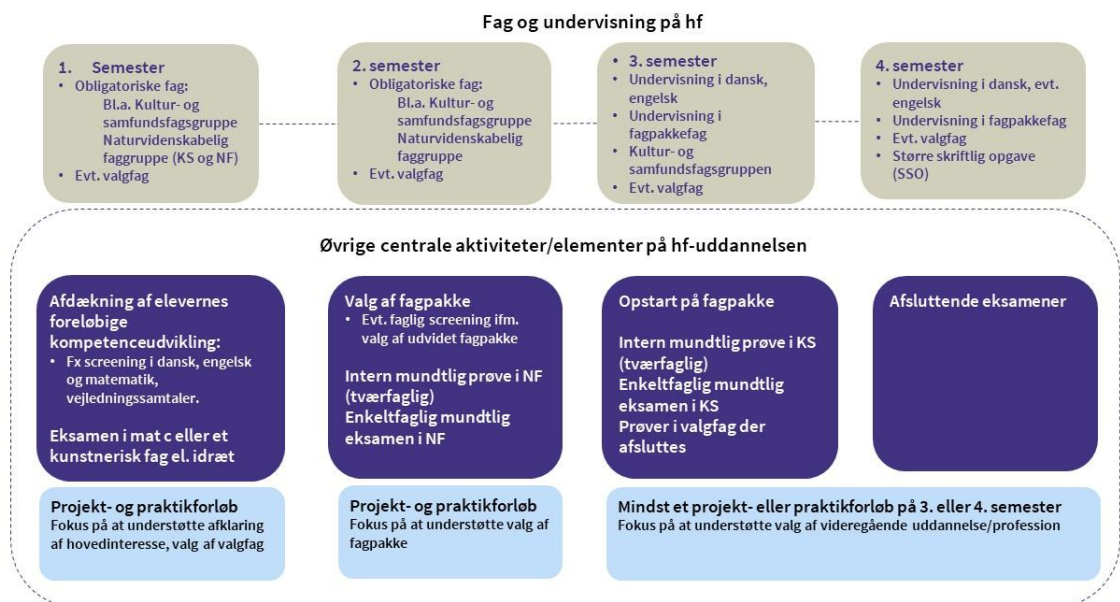
⁵ Karrierelæring er et af de nye brede kompetencemål, som alle fire gymnasiale uddannelser skal arbejde med som led i reformen. Se s. 22 i aftale om styrkede gymnasiale uddannelser, 2016.

Organiseringen i semestre betyder, at hvis en elev forlader den toårige uddannelse til hf før eksamen, kan eleven få prøvebeviser med sig og dermed undgå tabt uddannelsestid. Det kan fx lette overgangen til enkeltfags-hf, en anden gymnasial uddannelse eller en erhvervsuddannelse. Nogle af de nævnte uddannelser udbydes sammen med hf-uddannelserne på VUC, hf-centre eller på integrerede hf og stx-skoler. Semesteropdelingen har desuden til formål at understøtte en gradvis afklaring af elevernes faglige styrker og udfordringer samt interesser og dermed øge den faglige udvikling og motivation hos eleverne.

3.1 Den ny hf-uddannelses opbygning

Figuren nedenfor illustrerer den ny hf-uddannelses opbygning. Efter modellen følger en nærmere beskrivelse af de enkelte elementer.

Figur 3-1: Overblik over hf-uddannelsens opbygning



Som et led i den gradvise afklaring af elevernes faglige styrker og udfordringer samt interesser gennemføres ved afslutningen af 1. semester en **afdækning af elevernes foreløbige kompetenceudvikling**. Denne kan bl.a. finde sted som screeninger i dansk, engelsk og matematik efterfulgt af vejledning af eleven i forhold til videre valg af fag og fagpakker. Det er op til den enkelte skole, hvordan afdækningen af elevernes foreløbige kompetenceafklaring tilrettelægges. Afdækningen indgår som en del af arbejdet med regelmæssig feedback fra lærer til elev, som skal foregå under hele uddannelsen.

I **projekt- og praktikforløb** arbejder eleverne med at løse reelle og virkelighedsnære problemstillinger i fag og faggrupper med det formål at understøtte uddannelsens professionsrettede perspektiver. Elevens afrapportering af projekt- og praktikforløb indgår i skolens arbejde med vejledning og afklaring af valgfag (1. semester), fagpakke (2. semester) og ønsker til videregående uddannelse og job (3. og/eller 4. semester). Projekt- og praktikforløbet på 2. semester skal være placeret, før eleverne vælger fagpakke.

Opdelingen af uddannelsen i hf med eller uden overbygning skal være med til at skabe en fagligt fokuseret hf-uddannelse, idet såkaldte **fagpakker** målrettet klæder eleverne på til at tage en erhvervsakademi- eller professionsbacheloruddannelse⁶. Elever, der ønsker at læse videre på en lang videregående uddannelse, skal tage hf med overbygning, hvilket vil sige, at de enten skal tage en **udvidet fagpakke** i løbet af den toårige hf-uddannelse eller et **supplerende overbygningsforløb** (SOF) på seks måneder efter den toårige hf-uddannelse. De enkelte institutioner afgør selv, hvilke og hvor mange fagpakker de udbyder, og om de udbyder en fagpakke, der giver adgang til universitetsuddannelser. De udvidede fagpakker er dog kun målrettet de elever, der ved, de vil tage en lang videregående uddannelse, og som er fagligt rustet til at kunne klare et skema med mange undervisningslektioner og fag på et højt fagligt niveau⁷.

Med reformen indføres også **nye rammer og prøveformer i de to flerfaglige faggrupper** på hf; Kultur- og samfundsfaggruppen og Naturvidenskabelig faggruppe. De nye rammer indebærer, at de enkelte fag skal indgå i forløbene med timetal, der svarer til timetallet i fagene på enkeltfags-hf. Desuden skal de enkelte fags kernefaglighed tydeliggøres i de flerfaglige faggrupper. I både Kultur- og samfundsfaggruppen og i Naturvidenskabelig faggruppe ændres prøveformen, så eleverne skal op til en intern tværfaglig prøve såvel som en enkeltfaglig eksamen med ekstern censur i ét af de fag, der indgår i faggruppen. Faget udtrækkes fra Børne- og Undervisningsministeriet for den enkelte skole

Ud over de initiativer og elementer i reformen, som er særlige for hf, og som er beskrevet ovenfor, skal hf-skolerne også implementere flere af de **øvrige nye tiltag, som gymnasireformen indeholder**. Det betyder, at der bl.a. også er fokus på *styrket faglighed samt retningsgivende mål og styrket kvalitetsudvikling*. I forbindelse med reformens intentioner om styrket faglighed er et styrket fokus på feedback centralt. Derudover er der indført fem nye kompetencemål samt ændringer i læreplaner og prøveformer. I forbindelse med skolernes arbejde med *styrket kvalitetsudvikling* skal skolerne bl.a. arbejde med reformens tre retningsgivende mål.

I forhold til **styrket faglighed** er der på hf desuden nogle supplerende tiltag ud over de ændringer, som der skal arbejdes med på de treårige uddannelser. Disse tiltag indebærer bl.a., at dansk og matematikfaget tilføres flere timer, samt at der bliver flere b-niveaufag. Desuden indføres der en udvidelse af undervisningstiden med en timepulje på ca. 80 timer, der bl.a. skal anvendes til at understøtte elevernes skriftlige kompetencer. I vejledningen til, hvordan skolerne kan arbejde med at styrke elevernes skriftlige kompetencer og almene studiekompetencer, lægges der op til, at skolelederne udarbejder en progressionsplan, som sikrer en sammenhæng og tydelighed i dette arbejde⁸.

3.2 Forandringsteorier for reformen af hf

Evaluator har i samarbejde med en gruppe eksperter og praktikere udarbejdet en forandringsteori for de centrale reforminitiativer på hf samt en forandringsteori for initiativet om styrket faglighed på alle de gymnasiale uddannelser. En forandringsteori skal ikke forstås som en teori i klassisk forstand, men snarere en grafisk fremstilling af, hvilke trin skolerne forventes at gennemgå for at opnå de langsigtede mål reformen. Med andre ord udfolder forandringsteorien de antagelser og hypoteser, der ligger bag reformens intention, og de formodede kausale sammenhænge, hvor

⁶ Før reformen trådte i kraft, valgte ca. 41 % af hf-studerne at læse videre på en erhvervsakademi- eller professionsbacheloruddannelse.

Aftaletekst om styrkede gymnasiale uddannelser, Børne- og Undervisningsministeriet, 2016, side 33.

⁷ *De udvidede fagpakker skal rumme en samlet uddannelsesetid på 1875 timer for at give mulighed for faglig fordybelse, hvilket indebærer mindst ét A-niveau og ét B-niveau ud over de normale fagpakkers timetal (250 timer ekstra).* Aftaletekst om styrkede gymnasiale uddannelser, Børne- og Undervisningsministeriet, 2016, side 33.

⁸ Vejledning til skriftlige kompetencer og almene kompetencer, Undervisningsministeriet, 2018, side 4.

man fra politisk side forventer, at den vil føre til: styrket faglighed, mindsket frafald, bedre faglig afklaring, bedre elevtrivsel og styrket overgang til videregående uddannelser. Eksempelvis er der en antagelse om, at når eleverne afslutter fag efter hvert semester, vil det styrke deres faglige fokus og motivation og dermed også deres motivation for at blive i uddannelsen. Forandringsteoriene fremgår af bilag 2 og har fungeret som redskaber til at fokusere dataindsamlingen. Desuden fungerer de som en forklaringsramme i analysen og vurderingen af, hvor langt skolerne er nået i implementeringsprocessen.

4. ELEVERNE PÅ HF

I dette kapitel tegnes der et billede af eleverne på hf. I aftaleteksten står der om elevgruppen på hf:

"Hf giver videreuddannelsesmuligheder for såvel unge, der kommer direkte fra grundskolen, som voksne, der ønsker videreuddannelse. Hf spiller også en vigtig rolle ved at uddanne en elevgruppe, der ellers har svære kår i uddannelsessystemet. Men den toårige hf-uddannelse har samtidig en række udfordringer. En stor og stadigt større andel af eleverne har svage faglige forudsætninger, og mange har afbrudte ungdomsuddannelser bag sig,"⁹

Som det fremgik af kapitel 3, kan elever med reformen som noget nyt starte på hf direkte efter 9. klasse. En afdækning af, hvilke elever der går på hf, er derfor betydningsfuld for at svare på, om elevgruppen på hf er ændret, og hvordan elevgruppen adskiller sig fra eleverne på de treårige uddannelser. Endelig kan elevgruppens sammensætning have betydning for, om skolerne opnår forandringsteoriens¹⁰ delmål om, at eleverne oplever undervisningen som relevant og meningsfuld, samt om de opnår afklaring ift. valg af fagpakke og videre uddannelse. Eksempelvis har det betydning for, om man lykkes med den politiske målsætning om at tiltrække unge, der ønsker at tage en erhvervsakademiuddannelse eller en professionsbacheloruddannelse efter hf, og derudover kan elevgruppens karakteristika have betydning for, hvordan elementerne implementeres og omsættes af skolerne.

I de følgende underafsnit skitseres:

1. Elevernes kendetegn og erfaringer før hf
2. Elevernes bevæggrunde for at vælge hf
3. Elevernes orientering mod videre uddannelse.

I nedenstående boks sammenfattes hovedpointerne i kapitlet om eleverne på hf.

Boks 4-1: Hovedpointer om eleverne på hf

De elever, som startede på hf i august 2018, er en heterogen gruppe, hvor knap halvdelen kommer direkte fra grundskolen, mens resten har andre erfaringer med sig, især fra andre ungdomsuddannelser og lønnet arbejde. Kvalitative data viser desuden, at en del af elevernes erfaringer hænger sammen med specifikke udfordringer, fx tidligere afbrudte ungdomsuddannelser pga. sygdom, en følelse af ikke at passe ind, højt fravær og/eller vanskeligheder med at følge med fagligt. Eleverne på hf er i gennemsnit to år ældre end eleverne på de treårige gymnasiale uddannelser. Elever, der startede på hf i august 2018, har et lavere karaktergennemsnit fra grundskolens afgangsprøver i dansk og matematik end de elever, der startede på de treårige uddannelser på samme tid.

Eleverne er forholdsvis målrettede i deres valg af ungdomsuddannelse. Over halvdelen af eleverne ved, hvad de vil bruge uddannelsen til bagefter, allerede idet de starter på uddannelsen.

En analyse af udviklingen i **hf-elevernes bevæggrunde for at vælge hf-uddannelsen viser markante forskelle** mellem besvarelserne fra 1. hf-eleverne i skoleåret før reformen og 1. hf-elevernes besvarelser to år senere. Bl.a. er en større andel af de elever, der startede på hf i august 2018, orienterede mod de muligheder, hf-uddannelsen efterfølgende kan give dem, og en større andel af eleverne vælger hf, fordi det er den uddannelse, som interesserer dem mest. Samtidig er der en lidt større andel af eleverne, som vælger hf, fordi uddannelsen holder alle døre åbne.

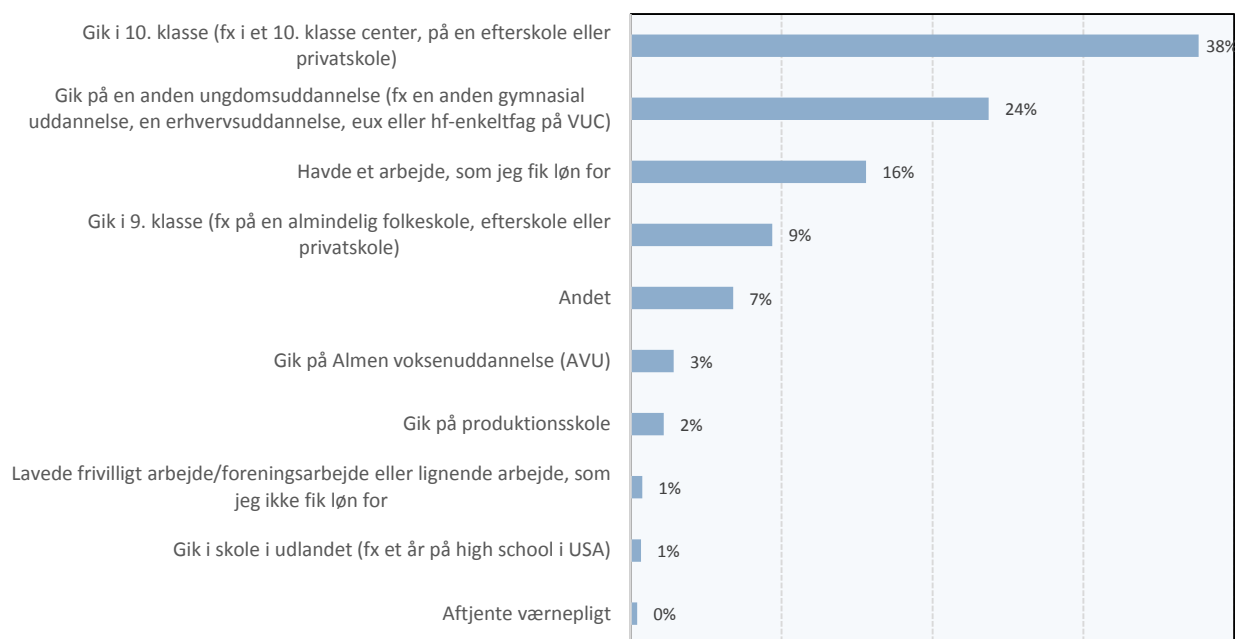
⁹ Aftaletekst om styrkede gymnasiale uddannelser, Børne- og Undervisningsministeriet, 2016, side 33.

¹⁰ Se forandringsteorien for det ny hf i bilag 2.

4.1 Elevernes kendetegn og erfaringer før hf

De elever, som startede på hf i august 2018, er en heterogen gruppe. Knap halvdelen af de 1. hf-elever, der svarede på spørgeskemaet i januar 2019, kommer direkte fra 9. eller 10. klasse (se figur 4-1). Det dækker over, at knap fire ud af 10 elever kommer direkte fra 10. klasse (38 %), mens knap 1 ud af 10 elever kommer direkte fra 9. klasse (9 %). De resterende elever har lavet noget andet mellem grundskolen og hf. Eksempelvis har en fjerdedel af eleverne prøvet kræfter med en anden ungdomsuddannelse (24 %), og en sjettedel havde et lønnet arbejde året før, de startede på hf (16 %). Det er ikke muligt at undersøge udviklingen, da eleverne ikke har svaret på spørgsmålet om, hvad de lavede året før hf, i 2017 og 2018. En tidligere undersøgelse viser, at 34 % af eleverne på hf kom direkte fra 10. klasse i 2013¹¹.

Figur 4-1: Hvad lavede du året før hf? (2019)



Note: Spørgsmålet er stillet til alle elever i 1. hf.
n ≈ 1193.

En supplerende kvantitativ analyse viser, at de elever, der startede på hf-uddannelsen i august 2018, gennemsnitligt set var to år ældre end de elever, der startede på en af de treårige gymnasiale uddannelser på samme tid (hhv. 19,4 år og 17,4 år). Hf-elevernes gennemsnitsalder dækker over en forholdsvis stor aldersspredning. Eksempelvis var de elever, som gik i 9. klasse, inden de startede på hf, i gennemsnit 16,4 år, da de påbegyndte uddannelsen, mens de elever, som gik på en anden ungdomsuddannelse året før hf, i gennemsnit var 18,9 år. De elever, som havde et lønnet arbejde året før hf, var i gennemsnit 20,9 år i august 2018. Blandt caseskolerne er det forskelligt fra skole til skole, hvor mange der kommer direkte fra 9. og 10. klasse, og elevgruppen synes at være yngre på hf-uddannelser, der er placeret på en uddannelsesinstitution med andre gymnasiale uddannelser, mens VUC-centrene omvendt tiltrækker en ældre elevgruppe. Dette underbygges af den kvantitative analyse, idet hf-eleverne på institutioner, som kun udbyder hf, i gennemsnit er halvandet år ældre end hf-eleverne på institutioner, som udbyder mere end én gymnasial uddannelse (19,8 år sammenlignet med 18,3 år).

¹¹ Hf- profil og funktion – En undersøgelse af hf-kursister på toårig hf, EVA-rapport, 2015, side 6.

En registerbaseret analyse af elevernes faglige udgangspunkt ved start af hf-uddannelsen viser, at den gruppe elever, der startede på hf i august 2018, og som har besvaret spørgeskemaet, har et lavere karaktergennemsnit fra grundskolens afgangsprøver i dansk og matematik end de elever, der startede på de treårige uddannelser på samme tid. Således har hf-eleverne et karaktergennemsnit fra grundskolens afgangsprøve i dansk og matematik på 6,29. Til sammenligning har elever, der startede på de treårige gymnasiale uddannelser i august 2018, et karaktergennemsnit i dansk og matematik på 7,93.

Gennem de kvalitative data skitseres nogle mønstre i forhold til de udfordringer, eleverne på hf kan have. På caseskolerne fortæller flere elever, at de tidligere har afbrudt ungdomsuddannelser pga. fx sygdom, en følelse af ikke at passe ind, højt fravær og/eller vanskeligheder med at følge med fagligt.

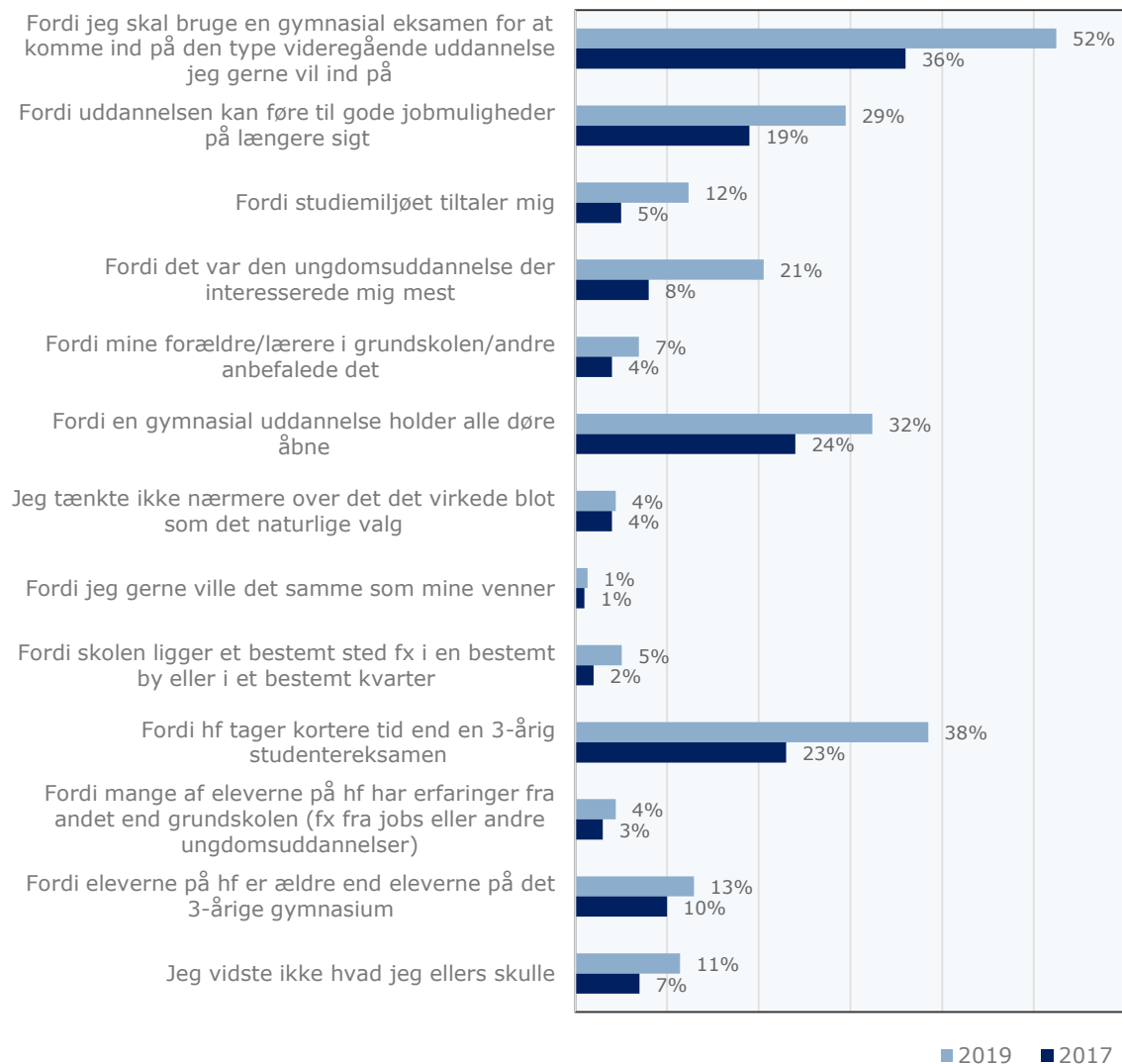
4.2 Elevernes bevæggrunde for at vælge hf og deres orientering mod videre uddannelse

Analysen af surveydata tegner et billede af en elevgruppe på hf, hvor en overvægt af eleverne er målrettede i deres valg af ungdomsuddannelse. Dette kommer til udtryk ved, at 56 % af 1. hf-eleverne i spørgeskemaundersøgelsen har svaret ja til spørgsmålet om, hvorvidt de vidste, hvad de ville bruge deres hf-uddannelse til med hensyn til videre uddannelse og job, allerede da de startede på hf i august 2018. Til sammenligning svarer 38 % af 1. g-eleverne på stx og hhx det samme. Der er ikke sket en udvikling siden året før reformen.

De kvalitative data tegner et billede af, at hf-elevernes forholdsvis høje grad af målrettethed kan hænge sammen med de uddannelsesmæssige eller erhvervsmæssige erfaringer, hf-eleverne har med i bagagen. De mest afklarede hf-elever har ofte gjort sig nogle erfaringer gennem fx arbejde eller tidligere uddannelser, som har tydeliggjort, hvilke fagområder eller uddannelsesområder der interesserer dem, og hvilke der ikke gør. Det har givet dem en helt klar idé om en specifik profession, de gerne vil arbejde med.

Figur 4-2 viser bevæggrundene for at vælge hf blandt 1. hf-eleverne i skoleårene 2016/17 og 2018/19. Elevernes besvarelser viser overordnet, at der blandt hf-eleverne er mange forskellige bevæggrunde på spil, når de vælger hf-uddannelsen, og at der er sket visse forskydninger i elevernes bevæggrunde i perioden. Især ses det, at eleverne i 2019 generelt har gjort sig flere overvejelser ifm. valget af hf end eleverne i 2017. Figur 4-2 illustrerer bl.a., at en større andel af de elever, der startede på hf i august 2018, orienterer sig mod de muligheder for uddannelse og job, hf-uddannelsen efterfølgende kan give dem, samt at en større andel af eleverne vælger hf, fordi det er den uddannelse, som interesserer dem mest. Samtidig er der en lidt større andel af eleverne, som valgte hf, fordi uddannelsen holder alle døre åbne. Forskellene mellem hf-elevernes bevæggrunde for at vælge uddannelsen skoleåret før reformen og skoleåret efter reformen kan være udtryk for, at elevgruppen selv er ændret som følge af, at det med reformen er blevet muligt at begynde på hf direkte efter 9. klasse. En del af forklaringen på, at eleverne i 2019 generelt giver udtryk for at have gjort sig flere overvejelser end eleverne i 2017, kan også ligge i det forhold, at spørgeskemaundersøgelsen i 2019 blev gennemført i januar, mens den i 2017 blev gennemført i maj. De forskellige tidspunkter på skoleåret kan have betydning for elevernes hukommelse og dermed for deres svar.

Figur 4-2: Elevernes bevæggrunde for at vælge hf i 2017 og 2019



Note: Spørgsmålet er stillet til alle elever på 1. hf og i 1. g. Andelene summerer ikke til 100 %, da det har været muligt at sætte flere kryds. Alle forskelle ml. 2017 og 2019 er signifikante ved et niveau på 5 % og derunder.

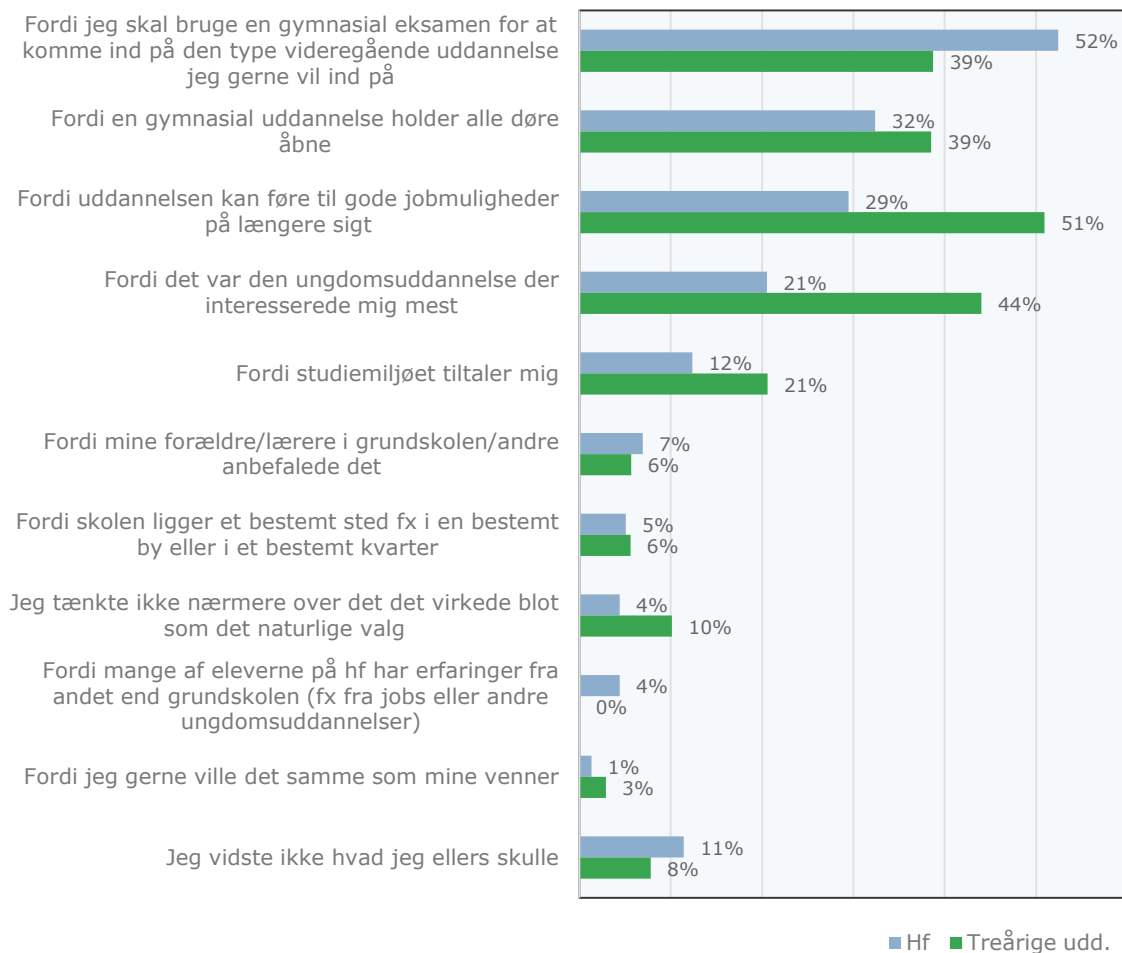
n ≈ 1198 (2019), 1309 (2017).

En supplerende kvantitativ analyse viser desuden, at de elever, som vidste, hvad de ville bruge deres hf-eksamen til med hensyn til videre uddannelse og job, allerede da de startede på hf, gennemsnitligt set havde et karaktergennemsnit fra grundskolens prøver i dansk og matematik på 6,1. Omvendt havde de elever, som ikke vidste, hvad de ville bruge deres hf-uddannelse til, et karaktergennemsnit på 7,4. Dette indikerer, at hf-elever med et lavere fagligt niveau fra grundskolen oftere end elever med et højere fagligt niveau er afklarede mht. videre uddannelse og job og dermed mere målrettede i deres valg af hf. Det kvalitative datamateriale kan ikke belyse dette fund.

I figur 4-3 nedenfor sammenlignes hf-elevernes bevæggrunde for valg af ungdomsuddannelse med eleverne på de treårige uddannelsers bevæggrunde. Det fremgår, at hf-eleverne som gruppe

er mere målrettede mod videregående uddannelse i deres valg af ungdomsuddannelse end eleverne på de treårige gymnasiale uddannelser. Omvendt orienterer hf-eleverne sig i mindre grad mod karriere og jobmuligheder end eleverne på de treårige uddannelser. Endelig fremgår det, at en mindre andel af hf-eleverne end af eleverne på de treårige uddannelser vælger på baggrund af interesse.

Figur 4-3: Hvorfor valgte du hf/en gymnasial uddannelse? (2019)



Note: Spørgsmålet er stillet til alle elever i 1. hf og 1. g. Andelene summerer ikke til 100 %, da det har været muligt at sætte flere kryds.

n ≈ 1198 (hf), 8290 (treårige uddannelser).

5. PROFESSIONSRETNING OG PRAKSISORIENTERING

Reformens intentioner om en hf-uddannelse med en klar faglig profil og øget målretning skal realiseres gennem en generel professionsretning af uddannelsen og praksisorientering af fagene. I den forbindelse fremstår de nye fagpakker samt projekt- og praktikforløb helt centralt. 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 gives en konkret retning mod professionsbachelor- eller erhvervsakademiuddannelser inden for områder som fx sundhed, undervisning/pædagogik, medier/it, økonomi eller miljø."¹²

I kapitlet undersøger vi fremdriften i skolernes implementeringsproces ifm. professionsretning og praksisorientering. Det gøres ved, at der dels ses på, om skolerne har implementeret de centrale initiativer vedr. professionsretning og praksisorientering, hvilke eventuelle resultater der er opnået, og hvilke drivkræfter og barrierer der er forbundet med implementeringsprocessen.

Forandringsteorien for moderne hf¹³, som er udviklet med udgangspunkt i reformteksten, har været et styringsredskab for, hvad der har været særlige fokuspunkter i analysen. Således er der bl.a. særligt fokus på, hvilke afklarende aktiviteter lærere og vejledere gennemfører for at styrke elevernes afklaring ift. valg af fag, fagpakke og videre uddannelse, samt om eleverne oplever, at aktiviteterne understøtter deres valgproces. Ligeledes er der et særligt fokus på, hvordan fagpakkeundervisningen er tilrettelagt, om lærerne samarbejder om fagligt samspil og professionsorientering, om de kobler undervisningen i projekt- og praktikforløb til fagene, og om de oplever at have nok viden om videregående uddannelser til at kunne professionsrette. Hvad angår elevernes udbytte af undervisningen, har vi undersøgt, om eleverne oplever undervisningen som professionsrettet og praksisorienteret, meningsfuld og relevant, da dette udbytte gerne skulle være et skridt på vejen i forhold til at nå reformens mere langsigtede mål om, at en øget professionsretning og praksisorientering af undervisningen skal føre til mindsket frafald på hf, samt at fagligheden og overgangen til videregående uddannelse styrkes.

Kapitlet er delt op i tre afsnit, der er struktureret efter den rækkefølge, som eleverne møder initiativerne i på hf-uddannelsen:

1. Afklaring af fagpakkevalget
2. Udbud og klassedannelse på fagpakker
3. Professionsretning og praksisorientering i undervisningen.

5.1 Elevernes afklaring af fagpakkevalget

Eleverne skal vælge fagpakke i løbet af andet semester, dvs. i semesteret før de starter på fagpakken. Den gradvise afklaring af elevernes faglige styrker, interesser og fremtidige uddannelsesvalg er et centralt element i den ny hf-uddannelses mål om at øge den faglige udvikling og motivation hos eleverne.

I dette afsnit belyses følgende aspekter relateret til elevernes afklaring og valg af fagpakke:

¹² Vejledning til den toårige uddannelse til hf-eksamen, Undervisningsministeriet, 2018, side 2.

¹³ Se bilag 2.

- Overblik over afklarende aktiviteter forud for valg af fagpakke
- Afdækning af elevernes foreløbige kompetenceudvikling ved slutningen af første semester.
- Projekt- og praktikforløb på 1. og 2. semester
- Afklarende aktiviteter (ud over projekt- og praktikforløb).

I nedenstående boks sammenfattes hovedpointer fra afsnittet om elevernes afklaring af fagpakkevalget.

Boks 5-1: Hovedpointer om elevernes afklaring af fagpakkevalget

På tværs af kvantitative og kvalitative data tegner evalueringen et billede af, at **kompetenceafdækningen på 1. semester** opleves som **meningsfuld og udbytterig** af både elever og lærere. Formålet og udbyttet er ikke alene at kvalificere valget af fagpakke, men også at styrke elevernes faglige progression.

Eleverne vurderer i lav grad, at de to **projekt- og praktikforløb på 1. og 2. semester** tilsammen har hjulpet dem til at blive afklarede om deres valg af fagpakke. Over halvdelen af eleverne er uenige i, at forløbene på 1. hf var med til at afklare deres valg af fagpakke (61 %), og kun lidt over hver 10. elev er enig i, at forløbene bidrog til deres afklaring af fagpakkevalget (13 %).

Skolerne har dog lagt **et stort arbejde i at tilrettelægge** projekt- og praktikforløb efter reformens intentioner om forskelligt fokus på forskellige semestre, og surveydata viser, at langt størstedelen af lederne vurderer, at skolen i høj grad har opbygget samarbejdsrelationer med uddannelsessteder (88 %). Ifølge surveydata er der dog skoler, der ikke har det antal projekt- og praktikforløb, som loven lægger op til.

Surveydata viser, at **elever**, som **vidste, hvilken fagpakke de ville vælge**, og som havde god viden om hf-uddannelsen, før de startede på hf, **er markant mere enige i**, at projekt- og praktikforløbene på 1. hf **bidrog** til deres **afklaring** af fagpakkevalget. Det samme billede gælder, når eleverne vurderer, om de havde den nødvendige viden for at træffe valg af fagpakke.

En betragtelig andel af **lærerne ser enten ikke vejledningen** om valg af fagpakke som en del af deres **kerneopgave**, eller de føler sig ikke **tilstrækkeligt godt klædt på** til at løfte denne opgave. Det fremgår af surveydata, som også viser, at lærerne i varierende grad involverer sig i elevernes afklaringsproces. Analysen af surveydata indikerer desuden, at der er en positiv sammenhæng mellem lærernes forudsætninger og praksis i vejledningen om valg af fagpakke og andelen af elever, som er enige i, at de havde den nødvendige viden til at træffe valg om fagpakke.

Størstedelen af hf-elevens **valg af fagpakke** er drevet af **faglig interesse** (71 %); det viser surveydata. Derudover spiller fagpakkens kobling til videregående uddannelse samt fagpakkens relevans for den type arbejde, de gerne vil beskæftige sig med, også en rolle (38 %). Kun en mindre andel elever angiver, at de vælger samme fagpakke som deres venner (7 %). De kvalitative data viser ligeledes, at elevernes grad af afklarethed om videre uddannelse har betydning for, om de vælger fagpakke ud fra, hvilke fag der interesserer dem, eller hvilke professioner fagpakken retter sig mod.

5.1.1 Overblik over afklarende aktiviteter forud for valg af fagpakke

Surveydata viser, at lidt over halvdelen (55 %) af de elever, der gik på 2. hf i skoleåret 2018/19, ikke vidste, hvilken fagpakke de ville vælge, før de startede på hf, hvilket indikerer, at denne gruppe i særlig grad havde behov for vejledning og afklaring for at kunne træffe et valg¹⁴.

¹⁴ Dette tal afspejler ikke nødvendigvis de senere 2. hf-årgange, men kan være et billede af tidlig implementering.

Skolernes arbejde med at vejlede og afklare eleverne indebærer, at de skal tilrettelægge forskellige afklarende aktiviteter forud for elevernes valg. På nogle områder er det obligatorisk, hvad der skal foregå, mens der på andre områder er mere metodefrihed ift. tilrettelæggelsen af de afklarende aktiviteter. I nedenstående boks fremgår en oversigt over, hvilke afklarende aktiviteter der ligger på første og andet semester. I forbindelse med aktiviteterne til afdækning af elevernes kompetenceudvikling er det forholdsvis frit, hvordan skolerne kan tilrettelægge disse. Der kan indgå screeninger, tests, samtaler eller andre tiltag, som skolerne vurderer som anvendelige.

Boks 5-2: Afklarende aktiviteter forud for valg af fagpakke

Projekt- og praktikforløb:

- Et forløb på hhv. første og andet semester*

Konkrete aktiviteter til afdækning af elevernes kompetenceudvikling:

- Screening i fx dansk, engelsk og matematik
- Vejledningssamtaler
- Løbende feedback og evaluering
- Faglig screening i forbindelse med valg af udvidet fagpakke

Øvrige afklarende aktiviteter:

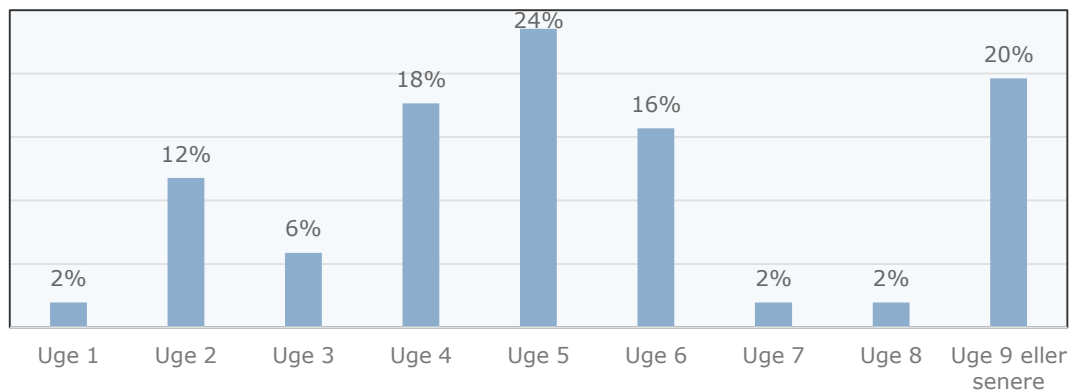
- Undervisning i obligatoriske fag og forløb, herunder KS og NF
- Generel studievejledning

**Aktiviteter på andet semester tæller i denne sammenhæng kun som afklarende aktiviteter, hvis de ligger før fagpakkevalget (jvf. figur 3-1)*

Fagpakkevalget foretages på andet semester og skal ske efter uddannelsens andet projekt- og praktikforløb, som netop har til formål at understøtte valget af fagpakke. I den forbindelse svarede 69 % af lederne på skolerne i surveypanelet i januar 2019, at projekt- og praktikforløbet på 2. semester ligger før elevernes valg af fagpakke, mens 25 % har valgt at placere forløbet 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. De resterende 6 % af lederne svarede, at det var forskelligt fra klasse til klasse, om projekt- og praktikforløbet var placeret før eller efter valget af fagpakke.

Elevernes valg af fagpakke var i skoleåret 2018/19 placeret inden vinterferien på hovedparten af skolerne i surveypanelet.

Figur 3: Hvornår på 2. semester vælger eleverne fagpakke? (2019)



Note: Spørgsmålet er stillet til alle ledere på hf.
n ≈ 51.

5.1.2 Afdækning af elevernes foreløbige kompetenceudvikling ved afslutningen af første semester

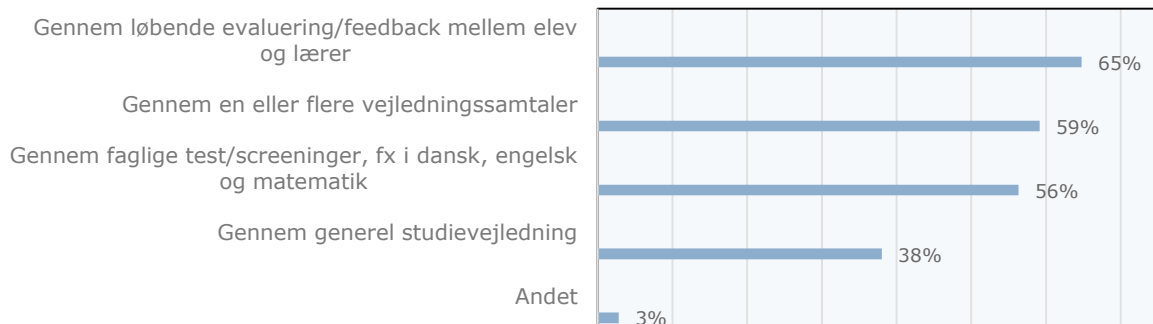
Som en del af vejledningen om elevernes valg af fagpakke indgår afdækning af elevernes foreløbige kompetenceudvikling i bl.a. dansk, engelsk og matematik. Kompetenceafdækningen foretages hen imod afslutningen af første semester og skal indgå i vejledningen af eleverne sammen med afrapporteringen af de første projekt- og praktikforløb.

På tværs af kvantitative og kvalitative data tegner evalueringen et billede af, at kompetenceafdækningen opleves som meningsfuld og udbytterig af både elever og lærere, men formålet og udbyttet bliver ikke kun at kvalificere valget af fagpakke, men understøtter både elevernes progression og faglige afklaring. Fx peger de kvalitative data på, at afdækningen ofte anvendes som afsæt for løbende evaluering og feedback.

Analysen af surveydata viser således, at resultaterne af afdækningen af elevernes foreløbige kompetenceudvikling i forskellig grad bliver inddraget og anvendt systematisk i vejledningen om valg af fagpakke. 35 % af lederne svarede i januar 2019, at resultaterne af matematikscreeningen kun i lav grad bliver anvendt systematisk i forbindelse med vejledningen om valg af fagpakke. 26 % svarede, at resultaterne i moderat grad bliver anvendt systematisk, mens 35 % svarede, at resultaterne i højere grad bliver anvendt systematisk.

Surveyen viser desuden, at hf-skolerne oftest arbejder med en kombination af forskellige former for screeninger og tests, opfølgende samtaler og løbende feedback som en del af afdækningen af elevernes foreløbige kompetenceudvikling. Dette fremgår af figur 5-2.

Figur 5-2: På hvilke af følgende måder har I organiseret arbejdet med afdækning af elevernes foreløbige kompetenceudvikling, herunder i dansk, engelsk og matematik, hen imod afslutningen af første semester? (Der kan sættes flere kryds) (2019)



Note: Spørgsmålet er stillet til alle ledere på hf. Andelen summerer ikke til 100 %, da det har været muligt at sætte flere kryds.

n ≈ 71.

På caseskolerne fremgår det, at der typisk screenes i dansk, engelsk og matematik, herunder screening for ordblindhed. Disse screeninger og tests følges op af en samtale med et formativt sigte med fokus på, hvilke fag eleverne bør arbejde særligt med samt på fagpakkevalget. Det er et udbredt perspektiv blandt såvel lærere som elever, at både afdækning og opfølgning kan gavne elevernes progression og faglige afklaring. Eleverne fremhæver selv, at screeninger og efterfølgende samtaler hjælper dem til at finde ud af, hvor de evt. skal lægge en ekstra indsats, eller hvilke faglige områder de er særligt stærke i. Lærerne kan også bruge afdækningen som et afsæt for at arbejde med feedback på en måde, der synliggør elevernes faglige progression. På flere af skolerne bliver den foreløbige kompetenceafklaring fulgt op af niveaudelt undervisning eller tilbud om ekstra hjælp. Her er der særligt fokus på ordblinde elever og på elevernes skriftlige kompetencer.

Eleverne har desuden svaret på, om en lærer eller vejleder har talt med dem om deres faglige niveau i nogle eller alle de fag, de havde i efteråret på 1. hf. 60 % af eleverne bekræftede, og 27 % afkræftede dette. 13 % af eleverne benyttede sig af Ved ikke-kategorien.

5.1.3 Projekt- og praktikforløb på 1. og 2. semester

Når eleverne på andet semester skal træffe valg om fagpakke, er det hensigten, at projekt- og praktikforløbene på første og andet semester sammen med afdækningen af elevernes foreløbige kompetenceudvikling skal indgå som en del af vejledningen om valget af fagpakke.

Projekt- og praktikforløb er sammen med fagpakker et centralt element i hf-uddannelsens nye professionsrettede profil. Ifølge vejledningen til hf-uddannelsen er målet med projekt- og praktikforløbene på hf-uddannelsen, at de skal "understøtte uddannelsens professionsrettede perspektiver på en måde, så den faglige fordybelse øges i fagene, og så deres relevans i relation til de videregående uddannelser og jobs, som uddannelsen forbereder til, fremgår. 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 virksomhed. Et forløb kan således være enten det ene eller det andet eller begge dele i samme forløb.¹⁵

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 være på henholdsvis 1. og 2. semester. Alle projekt- og praktikforløb skal være knyttet til mindst ét fag eller faggruppe og skal afrapporteres, drøftes og evalueres af en lærer.

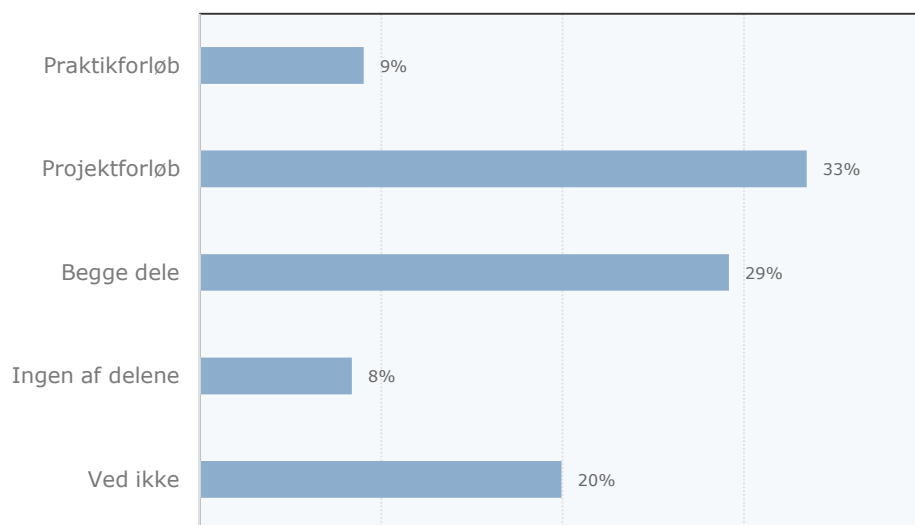
I dette afsnit belyses udbredelsen af projekt- og praktikforløb, tilrettelæggelse, indhold og elevernes udbytte af projekt- og praktikforløb på 1. hf samt praktikforløb på videregående uddannelser og virksomheder¹⁶. Indledningsvis præsenteres evalueringens overordnede pointer vedr. projekt- og praktikforløb:

Udbredelse af projekt- og praktikforløb

Ledernes besvarelser tyder på, at der er en mindre gruppe af skoler, hvor eleverne ikke deltager i projekt- og praktikforløb på første og/eller andet semester af hf-uddannelsen, selvom skolerne er forpligtet til det. 81 % af lederne svarer, at skolen i skoleåret 2018/19 havde placeret et projekt- og praktikforløb på første semester. 86 % af lederne svarer, at der var placeret et projekt- og praktikforløb på andet semester. 74 % af lederne svarer, at der var projekt- og praktikforløb på tredje semester, og 49 % svarer, at der var projekt- og praktikforløb på fjerde semester.

Elevernes besvarelser kan ligeledes tyde på, at en mindre gruppe elever ikke har fået mulighed for at deltage i projekt- og praktikforløb i løbet af 1. hf. Dette fremgår af figur 5-3 nedenfor, hvor det ses, at 8 % af de elever, som gik i 1. hf i skoleåret 2017/18, svarer, at de ikke deltog i projekt- og praktikforløb i løbet af 1. hf. Derudover svarer en femtedel af eleverne, at de ikke ved, om de deltog i projekt- og praktikforløb. Dette kan indikere, at nogle elever ikke er klar over, at det hedder projekt- og praktikforløb, hvilket kan hænge sammen med, at nogle skoler bruger egne betegnelser for projekt- og praktikforløb, eller at nogle elever simpelthen ikke kan huske de forløb, de gennemgik i det foregående skoleår.

Figur 5-3: Deltog du i løbet af 1. hf i... (2019)



¹⁵ Vejledning til den toårige uddannelse til hf-eksamen, Undervisningsministeriet, 2018, side 9.

¹⁶ Tilrettelæggelse og indhold samt elevernes udbytte af projekt- og praktikforløb på 2. hf er ikke undersøgt dybdegående i hverken survey eller casestudier.

Note: Spørgsmålet er stillet til alle elever på hf. I figuren indgår kun besvarelser fra elever på 2. hf. Andelene summerer til 99 % pga. afrunding til nærmeste hele tal.
n ≈ 1073

Tilrettelæggelse og indhold af projekt- og praktikforløb

Størstedelen af caseskolerne har valgt at tilrettelægge projekt- og praktikforløbet på 1. semester som et forløb om elevernes fremtids tanker og muligheder i bred forstand. Eleverne arbejder som oftest med cases og øvelser, der skal få dem til at reflektere over, hvad de interesserer sig for, og evt. få indsigt i forskellige professioner og uddannelser. På caseskolerne ses der overordnet tre måder at tilrettelægge projekt- og praktikforløbet på 1. semester på:

- På nogle skoler arbejder eleverne med cases, hvor de skal interviewe informanter fra forskellige uddannelser eller professioner for at blive klogere på, hvordan hverdagen er i en bestemt profession.
- Andre skoler har tilrettelagt tværfaglige forløb, hvor eleverne sporer sig ind på, hvilke fag der interesserer dem mest, således at de bliver afklarede ift. valg af valgfag. På disse skoler er der i højere grad fokus på, at eleverne reflekterer over faglige styrker og interesser gennem projekt- og praktikforløbet.
- Enkelte skoler har desuden erfaringer med at inddrage opgaver, som virksomheder eller andre institutioner har været med til at stille. Her kan der fx være fokus på at udvikle elevernes *innovative* kompetencer, idet forløbene har fokus på en reel problemstilling, som eleverne skal forsøge at løse.

Nogle steder har projekt- og praktikforløbene på 1. semester været præget af, at lærerne har fundet det svært at formidle formålet med forløbet til eleverne, og at de har haft svært ved at tilrettelægge forløbet, så der var en rød tråd. Eleverne har disse steder ofte oplevet forløbet som irrelevant eller rodet. Udfordringerne med at tilrettelægge sammenhængende forløb på 1. semester har været særligt store på de skoler, hvor lærerne ikke tidligere har haft erfaring med karrierelæring i deres undervisning, eller hvor de har arbejdet under et stort tidspres.

På alle caseskolerne fortæller ledere og lærere, at projekt- og praktikforløbet på 2. semester har fokus på at introducere eleverne til valg af fagpakke, sådan som det er intentionen i reformen. Det er dog forholdsvis forskelligt, hvordan caseskolerne tilrettelægger de afklarende aktiviteter. På caseskolerne ses overordnet tre måder at tilrettelægge projekt- og praktikforløbet på 2. semester på:

- Én gruppe skoler har primært fokus på at *introducere* til de fag, der indgår i fagpakkerne. På disse skoler er projekt- og praktikforløbet typisk tilrettelagt sådan, at der er nogle introducerende aktiviteter til både fagpakker og valgfag. Aktiviteterne følges evt. op af en samtale, hvor eleven kan drøfte sit valg af fagpakke med en vejleder eller lærer.
- På andre skoler får eleverne mulighed for at *afprøve* undervisning på en eller flere fagpakker i en dag eller to ved at gå i dybden med nogle fag som en del af projekt- og praktikforløbet.
- En tredje gruppe skoler har primært fokus på de professioner, som fagpakkerne er rettet imod. På disse skoler indgår der fx besøg af tidligere elever, der nu går på en professionsuddannelse, besøg fra virksomheder eller besøg på professionsuddannelser.

Hovedparten af caseskolerne har tilpasset og forbedret tilrettelæggelsen og indholdet af projekt- og praktikforløb på 1. og 2. semester i andet gennemløb.

På caseskolerne er der generelt en oplevelse af, at det kan være svært at få eleverne til at opleve forløbet på første semester som relevant og motiverende. Skolernes erfaringer med projekt- og praktikforløb på 2. semester tyder på, at lærerne har nemmere ved at forklare eleverne relevansen af dette forløb, hvor fokus er på introduktion til fagpakker. Der synes også at være en tendens til, at lærerne har fundet det nemmere at tilrettelægge forløb med en rød tråd og tydeligere sammenhæng, end de gjorde på 1. semester.

Elevernes udbytte af projekt- og praktikforløbet på første semester

Evalueringen tegner ikke noget entydigt billede på tværs af skoler af, om projekt- og praktikforløbet på 1. semester har fungeret efter hensigten og understøttet elevernes afklaring af hovedinteresse og valgfag. Surveydata viser, at 23 % af de elever, som gik i 1. hf i januar 2019, er enige i, at forløbet var med til at afklare deres valg af valgfag. Knap halvdelen af eleverne er uenige i samme udsagn. Elevernes oplevelse af, om forløbet var spændende, og om det gav god forståelse for, hvordan fagene der indgik, kan bruges i praksis, fordeler sig jævnt over skalaen.

På caseskolerne tegner der sig et billede af, at eleverne generelt forholder sig forholdsvis kritisk til projekt- og praktikforløbet på 1. semester. Det hænger på nogle skoler sammen med, at forløbet ikke har været godt tilrettelagt, men der synes også at være en tendens til, at elevernes kritik af forløbet hænger sammen med de forventninger, de har til hf-uddannelsen. Et udbredt perspektiv blandt de kritiske elever er, at de foretrækker en undervisning, der er rettet mod deres afsluttende eksamener. Det gælder i særlig grad de elever, der er meget afklarede med, hvad de vil bruge deres hf-uddannelse til.

Som en nuance til dette billede har der på enkelte caseskoler været positive erfaringer med, at projekt- og praktikforløbet på første semester har fungeret som et godt afsæt til at få nogle af eleverne til at tænke over, hvad de interesserer sig for, og blive klogere på sig selv. Det, som både nogle elever og lærere fremhæver som positivt ved projekt- og praktikforløbene på 1. semester, er, at de kan sætte fokus på afklaring i en mere bred forstand samt inddrage andre elementer end de rent fagfaglige.

Elevernes samlede udbytte af projekt- og praktikforløb på første og andet semester

Blandt de elever, som gik i 2. hf i januar 2019, viser deres svar samlet set, at begge projekt- og praktikforløb på første år i mindre grad har hjulpet dem til at blive afklarede om deres valg af fagpakke. Således er 61 % af eleverne uenige i, at forløbene på 1. hf var med til at afklare deres valg af fagpakke. 16 % af eleverne er hverken enige eller uenige, mens 13 % er enige i, at forløbene bidrog til deres afklaring af fagpakkevalget.

De kvalitative data tegner et lidt mere positivt billede af, om projekt- og praktikforløbene bidrager til elevernes valg af fagpakke. Særligt de elever, som endnu ikke har besluttet, hvilken fagpakke de vil vælge, finder projekt- og praktikforløbet på 2. semester relevant, fordi det gør dem klogere på valget. Eleverne finder det både relevant at få be- eller afkræftet, om den fagpakke, de overvejer at vælge, svarer til det, de forestiller sig. De fremhæver både afprøvning af fagpakkefagene og forløb, der giver indblik i forskellige professioner og professionsuddannelser, som positive for deres afklaring. Der er dog også elever, som finder projekt- og praktikforløbet på 2. semester mindre relevant, fordi de er sikre på, hvilken fagpakke de vil vælge, og derfor ikke oplever et behov for yderligere afklaring. Endelig er der elever, som ikke oplever, at de har fået den hjælp til afklaring, de havde brug for.

Som nævnt tidligere, viser surveydata, at 25 % af panelskolerne har valgt at placere projekt- og praktikforløbet på 2. semester, efter elevernes valg af fagpakke. Dermed tegner surveydata og

kvalitative data samlet set et billede af, at eleverne ikke får den hjælp til afklaring af fagpakkevalget på alle skoler, som det er meningen, at de skal have.

Forhold med betydning for elevernes udbytte af projekt- og praktikforløb på 1. og 2. semester

Tre forhold knyttet til, hvad eleverne selv har med i bagagen, ser ud til at have betydning for, om projekt- og praktikforløbene på første år hjælper eleverne til at blive afklarede om hovedinteresse og valg af fagpakke. Det viser en analyse af surveydata.

For det første viser analysen en tendens til, at jo mere viden eleverne havde om hf-uddannelsens muligheder og begrænsninger i forhold til videre uddannelse, *før de startede* på hf, jo bedre udbytte har de af projekt- og praktikforløbet på første semester. Således ses det, at de elever, som i højere grad er enige i, at de havde et godt overblik over hf-uddannelsens muligheder og begrænsninger i relation til videre uddannelse, også er mere enige i, at forløbet var spændende, gav god forståelse for fagenes anvendelighed i praksis og var med til at afklare valg af valgfag. Analysen finder ingen sammenhæng mellem elevernes grundskolekarakterer og elevernes enighed i de tre udsagn om projekt- og praktikforløbet på første semester.

For det andet viser surveydata, at jo mere afklarede om fagpakkevalget eleverne var, før de startede på hf, jo mere ser det ud til, at projekt- og praktikforløbene hjælper dem til at blive afklarede om valg af fagpakke. Således er elever, som vidste, hvilken fagpakke, de ville vælge, før de startede på hf, markant mere enige i, at projekt- og praktikforløbene på 1. hf bidrog til deres afklaring af fagpakkevalget, end elever, som ikke var afklarede på forhånd (de to gruppers gennemsnit på en 10-punktskala, hvor 10 betyder helt enig, er henholdsvis 3,2 og 3,6).

Endelig viser den kvantitative analyse, at elevernes alder har en betydning. Således har elever over 18 år et større oplevet udbytte af projekt- og praktikforløbene på 1. hf end elever på højst 18 år. For den ældste gruppe af elever er gennemsnittet 3,8, og for den yngste gruppe af elever er gennemsnittet 3,2 på en skala, hvor 10 angiver, at eleven er helt enig i, at forløbene på første år var med til at afklare deres valg af fagpakke. Ingen af de to grupper blev meget afklarede af forløbene, men forskellen mellem grupperne er markant.

Boks 5-3: Anbefalinger til projekt- og praktikforløb på 1. år

Anbefalinger ifm. tilrettelæggelsen af projekt- og praktikforløb på 1. år

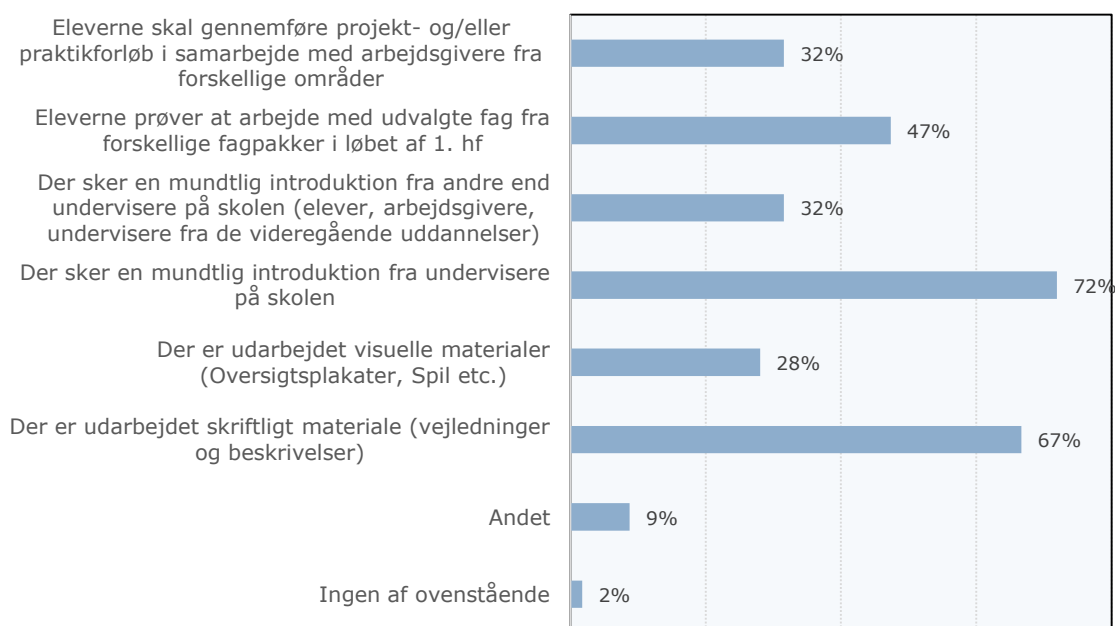
- **Tydeligt fokus på karrierelæring, formål og rød tråd i projekt- og praktikforløbet på 1. semester:** Skolerne kan med fordel tænke i, hvordan de styrker elevernes karrierelæring i forløbet på 1. semester, hvordan de styrker sammenhængen og den røde tråd mellem praksiselementer og fag samt tydeligt forklarer formålet med projekt- og praktikforløbet. Elever, som peger på, at de har fået et positivt udbytte af projekt- og praktikforløb på 1. semester, fremhæver, at forløbet har fået dem til at reflektere over egne interesser, evner og fremtidsmuligheder, og at de har forstået sammenhæng og formål i forløbet. Det modsatte gør sig typisk gældende for de elever, der oplever ikke at have fået et udbytte.
- **Placering af projekt- og praktikforløb på 2. semester før valg af fagpakke**
Ledelsen bør have fokus på at placere projekt- og praktikforløbet på 2. semester før elevernes valg af fagpakke, da formålet med forløbet ellers bliver uklart og ikke kan opfylde den politiske intention om at bidrage til elevernes valg af fagpakke.

5.1.4 Afklarende aktiviteter (ud over projekt- og praktikforløb)

Skolerne kan iværksætte en række yderligere aktiviteter, som skal virke afklarende for elevernes valg af fagpakke, ud over de allerede nævnte aktiviteter (den foreløbige afklaring af elevernes kompetencer og projekt- og praktikforløb på 1. år).

Figur 5-4 neden for viser, at nogle af de hyppigst anvendte greb til at introducere eleverne til de forskellige fagpakker i skoleåret 2018/19 er mundtlig introduktion fra underviserne på skolen (72 % af lederne svarer dette), skriftligt materiale som fx vejledninger eller beskrivelser (67 %), og at eleverne prøver at arbejde med udvalgte fag fra de forskellige fagpakker (47 %).

Figur 5-4: På hvilke af følgende måder arbejder I konkret med at introducere eleverne til de forskellige fagpakker? (2019)



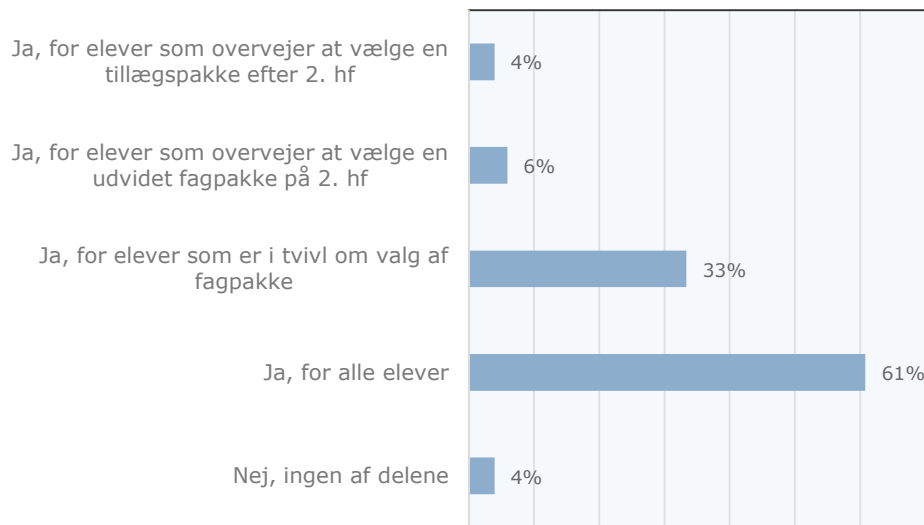
Note: Andelene summerer ikke til 100 %, da det har været muligt at sætte flere kryds. Spørgsmålet er stillet til alle ledere på hf.

n ≈ 57.

De kvalitative data udfolder variationen i de mange forskellige måder at introducere eleverne til de forskellige fagpakker på. På en del af caseskolerne er introduktion til fagpakkerne allerede i fokus på informationsaftenen for kommende elever og deres forældre. Derudover ligger der typisk introduktion til fagpakkerne i løbet af 1. semester. Det kan være i form af en fagpakkebasar, hvor lærerne præsenterer fag og fagpakker, eller ved, at en studievejleder kommer ud i klasserne og fortæller om de forskellige fagpakker. Interviewene viser, at lærere og vejledere typisk besidder forskellig viden, som hver især er vigtig for eleverne. Hvor lærerne har et indgående kendskab til deres egne fags indhold, så kan studievejlederne derimod introducere eleverne til hele paletten af fagpakker, ligesom studievejlederen har større viden end lærerne om, hvilke muligheder den enkelte fagpakke åbner og lukker i forhold til videre uddannelse. Endelig har man på caseskolerne typisk også udarbejdet et skriftligt materiale om fagpakkerne, som eleverne kan orientere sig i.

Skolerne er ikke forpligtet til at afholde vejledningssamtaler om valg af fagpakke. Alligevel tilkendegiver 61 % af lederne i surveyen, at skolen i skoleåret 2018/19 holdt vejledningssamtaler for alle elever. 33 % svarer, at de afholder vejledningssamtaler for de elever, som er i tvivl om, hvilken fagpakke de skal vælge. Dette fremgår af figur 5-5.

Figur 5-5: Afholder I vejledningssamtaler om valg af fagpakker på skolen? (2019)



Note: Andelen summerer ikke til 100 %, da det har været muligt at sætte flere kryds. Spørgsmålet er stillet til alle ledere på hf.

n ≈ 51.

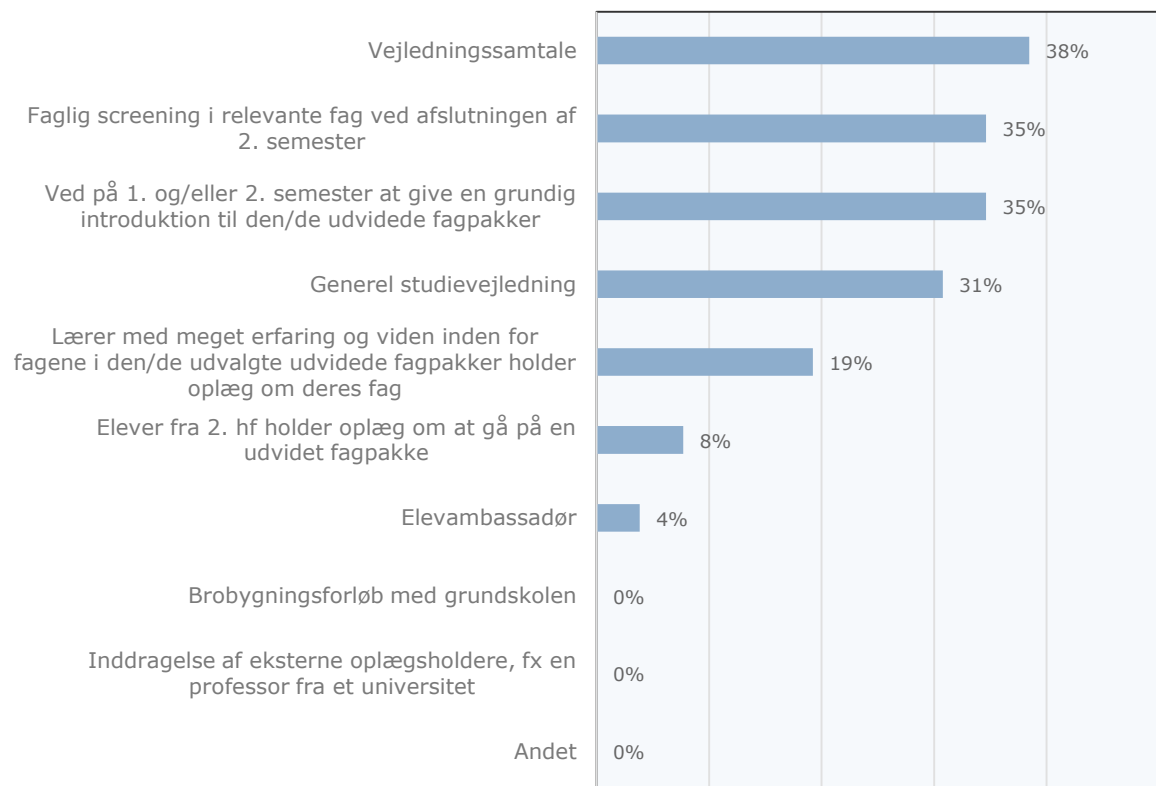
Surveydata viser, at en vejleder deltager i vejledningssamtaler om valg af fagpakke på hovedparten af skolerne (72 % af lederne svarer dette). 37 % af lederne svarer, at det er lærere, som har undervist eleven, der deltager i samtalen, og 26 % af lederne svarer, at andre personer deltager i vejledningssamtaler. Tutorer (12 %), klasseteams (7 %) eller kontaktlærere (2 %) deltager i meget lille omfang i vejledningssamtalerne med eleverne.

Vejledning om valg af udvidet fagpakke

Skolerne kan vælge at udbyde og oprette en eller flere udvidede fagpakker. Ifølge hf-vejledningen bør skolens lærere og vejledere være opmærksomme på særligt talentfulde elever, som fx har brug for vejledning og feedback "til at turde udfordre sig selv med fagligt krævende fagpakkevalg". Samtidig skal de sikre sig, at eleverne er fagligt rustede til at gennemføre en udvidet fagpakke. Dette kan fx gøres gennem faglige screeninger efterfulgt af en vejledningssamtale i slutningen af 2. semester.

Det er forskelligt, hvordan skolerne har tilrettelagt arbejdet med at vejlede eleverne om valget af en udvidet fagpakke. Hf-ledernes besvarelser af surveyen viser, at de hyppigste vejledningsformer er en vejledningssamtale (38 %), faglig screening i relevante fag på 2. semester (35 %) og/eller ved at give eleverne en grundig introduktion til den/de udvidede fagpakker, som skolen tilbyder (35 %). Dette fremgår af figur 5-6.

Figur 5-6: Hvordan understøtter og vejleder I elever med de rette kompetencer til at vælge en udvidet fagpakke under den toårige hf-uddannelse? (2019)



Note: Andelen summerer ikke til 100 %, da det har været muligt at sætte flere kryds. Spørgsmålet er stillet til alle ledere på hf på skoler, der udbyder udvidede fagpakker, og som har et særligt fokus på at understøtte og vejlede elever med de rette kompetencer til at vælge en udvidet fagpakke.

n ≈ 26.

Lærernes rolle i fagpakkevalget

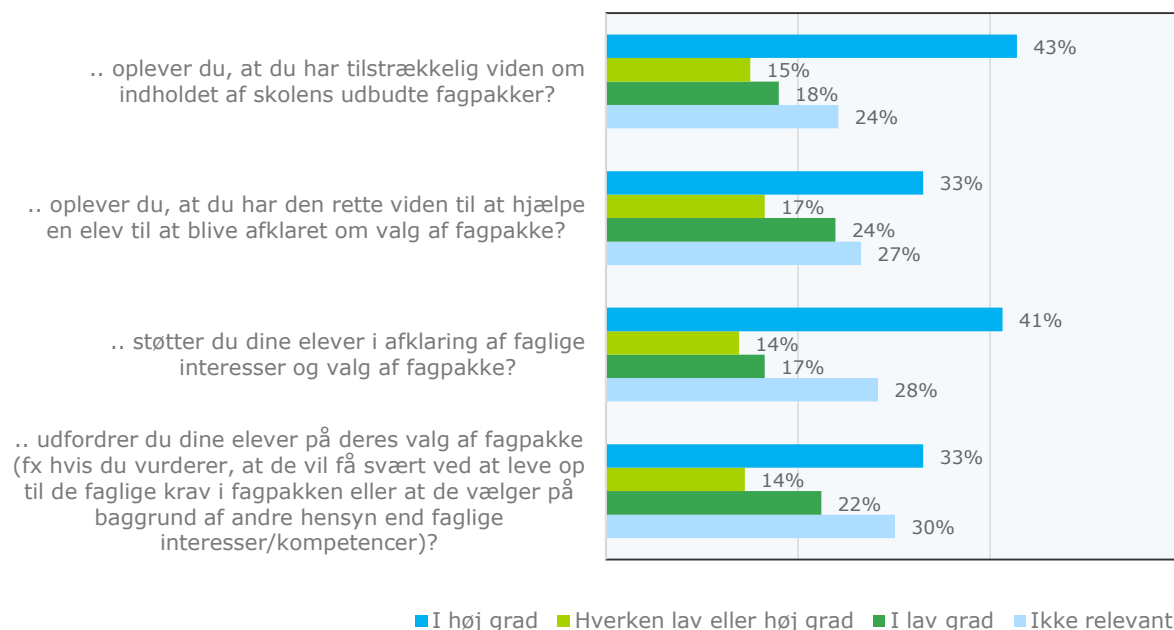
Lærerne spiller (sammen med vejlederne) en vigtig rolle i forhold til at støtte eleverne i at blive afklarede om deres valg fagpakke. Derfor er der i spørgeskemaundersøgelsen spurgt ind til, hvordan lærerne indgår i vejledningen om valg af fagpakke, hvordan lærerne oplever egne forudsætninger for at vejlede eleverne samt elevernes oplevelse af vejledning fra lærerne.

I januar 2019 svarede 60 % af lederne, at faglærere indgår i et systematisk arbejde med vejledere på skolen. En tredjedel (33 %) af lederne angav, at udvalgte lærere har ansvaret for at afholde specifikke vejledningssamtaler om fagpakkerne som supplement til deres almindelige feedback, mens 21 % svarede, at det er den enkelte lærers opgave at vejlede om fagpakker som del af den almindelige faglige vejledning. Endelig svarede 14 % af lederne, at lærere og vejledere ikke indgår i vejledningen om valg af fagpakker på nogen af de nævnte måder.

Lærernes besvarelser viser først og fremmest, at en betragtelig andel af lærerne enten ikke ser vejledningen om valg af fagpakke som en del af deres kerneopgave, eller at de ikke føler sig tilstrækkeligt godt klædt på til at løfte denne opgave. Dette kommer til udtryk ved, at mellem 24 og 30 % af hf-lærerne i surveyen svarer "ikke relevant" til de fire spørgsmål om lærernes rolle i fagpakkevalget, som fremgår af figur 5-7. Det fremgår også, at 24 % af lærerne i lav grad oplever at have den rette viden til at hjælpe en elev til at blive afklaret om valg af fagpakke, og at 18 % i lav grad oplever at have tilstrækkelig viden om indholdet af skolens udbudte fagpakker.

Derudover viser besvarelserne, at lærerne i varierende grad involverer sig i elevernes afklaringsproces. Eksempelvis svarede 41 % i januar 2019, at de i høj grad støtter deres elever i afklaring af faglige interesser og valg af fagpakke, mens 17 % svarede, at de gør dette i lav grad.

Figur 5-7: I hvilken grad. (2019)



Note: Spørgsmålet er stillet til alle lærere på hf. For nogle spørgsmål summerer andele ikke til 100. Det skyldes afrunding til nærmeste hele tal.
n ≈ 339.

Elevernes besvarelser underbygger dette billede, idet 54 % af 1. hf. eleverne er uenige i, at en lærer eller vejleder spurgte ind til deres valg af fagpakke for at undersøge, om de var sikre på deres valg. Den anden halvdel af eleverne er enten enige (18 %), hverken enige eller uenige (16 %) eller kan ikke huske, om en lærer eller vejleder har spurgt ind til deres valg af fagpakke (13 %).

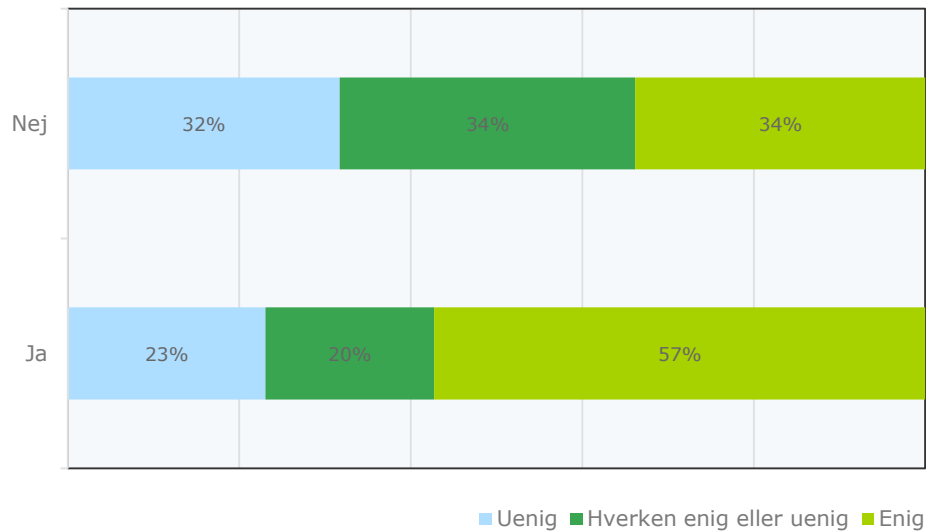
5.1.5 Forhold med betydning for elevernes generelle afklaringsproces

Elevernes oplevelse af, om de havde den nødvendige viden til at vælge fagpakke, siger noget om, om skolerne er lykkedes med at give eleverne kvalificeret vejledning. Derfor er det væsentligt, at 31 % af de elever, som gik i 2. hf i skoleåret 2018/19, er uenige i, at de havde den nødvendige viden til at kunne vælge den fagpakke, der var bedst for dem. 47 % af eleverne er enige i, at de havde den nødvendige viden.

Evalueringen peger på flere forhold med betydning for elevernes afklaringsproces.

Analysen af surveydata viser for det første en sammenhæng mellem elevernes afklaring, før de startede på hf, og deres oplevelse af at have den nødvendige viden til at træffe det rigtige fagpakkevalg (se figur 5-8). Konkret ses det, at 34 % af de elever, som ikke vidste, hvilken fagpakke de ville vælge, før de startede på hf, er enige i, at de havde den nødvendige viden til at vælge fagpakke. Omvendt er 57 % af de elever, som vidste, hvilken fagpakke de ville vælge, før de startede på hf, enige i, at de havde den nødvendige viden til at vælge. Analysen tegner med andre ord samme billede som analysen af elevernes udbytte af projekt- og praktikforløb på første år, hvor det fremgik, at eleverne fik et bedre udbytte, hvis de var afklarede og havde overblik over uddannelsesmuligheder, før de startede på hf.

Figur 5-8: "Vidste du, hvilken fagpakke du ville vælge, før du startede på hf?" krydset med "Hvor enig eller uenig er du i følgende udsagn: Jeg synes, at jeg havde den nødvendige viden til at kunne vælge den fagpakke, der var bedst for mig" (2019)



Note: Spørgsmålet er stillet til alle elever på 2. hf.
n ≈ 1018 (Nej: n ≈ 589, Ja: n ≈ 429).

Analysen af surveydata indikerer også, at det har en positiv betydning for elevernes oplevelse af at have den nødvendige viden, når de prøver at arbejde med udvalgte fag fra forskellige fagpakker i løbet af 1. hf. Det ses ved, at eleverne på skoler, hvor lederne angiver, at eleverne har arbejdet med fag fra forskellige fagpakker i løbet af 1. hf, er mere enige i, at de havde den nødvendige viden til at kunne vælge den fagpakke, der var bedst for dem. Dette er, når deres besvarelse sammenlignes med elever på skoler, hvor eleverne ikke afprøver fagpakkefag i løbet af 1. hf. De to gruppers gennemsnitlige enighed i udsagnet om, at de havde den nødvendige viden til at kunne vælge den fagpakke, som var bedst for dem, er hhv. 6,2 (elever på skoler, hvor eleverne afprøver fag fra fagpakker) og 5,8 (elever på skoler, hvor eleverne ikke afprøver fag fra fagpakker).

Derudover indikerer analysen af surveydata, at lærernes forudsætninger og praksis i forbindelse med vejledning om valg af fagpakke spiller en rolle i elevernes afklaringsproces. Konkret ses det, at jo bedre forudsætninger lærerne på en skole har for at yde kvalificeret vejledning, og jo mere de støtter elevernes afklaringsproces, jo mere enige er eleverne i, at de havde den nødvendige viden til at træffe valg om fagpakke¹⁷.

Andelen af elever, som fortryder deres valg af fagpakke og/eller skifter fagpakke, siger noget om kvaliteten af den støtte og vejledning, som de modtager i deres afklaringsproces. Derfor er det væsentligt, at kun 3 % af eleverne har skiftet fagpakke, efter de er startet på 2. hf. Når det kommer til, om eleverne har fortrudt deres valg af fagpakke, efter de startet i 2. hf, svarer 75 %, at de i lavere grad har fortrudt deres valg af fagpakke. 11 % af 2. hf-eleverne svarede i januar 2019, at de i højere grad har fortrudt deres valg af fagpakke. Blandt den mindre gruppe af elever,

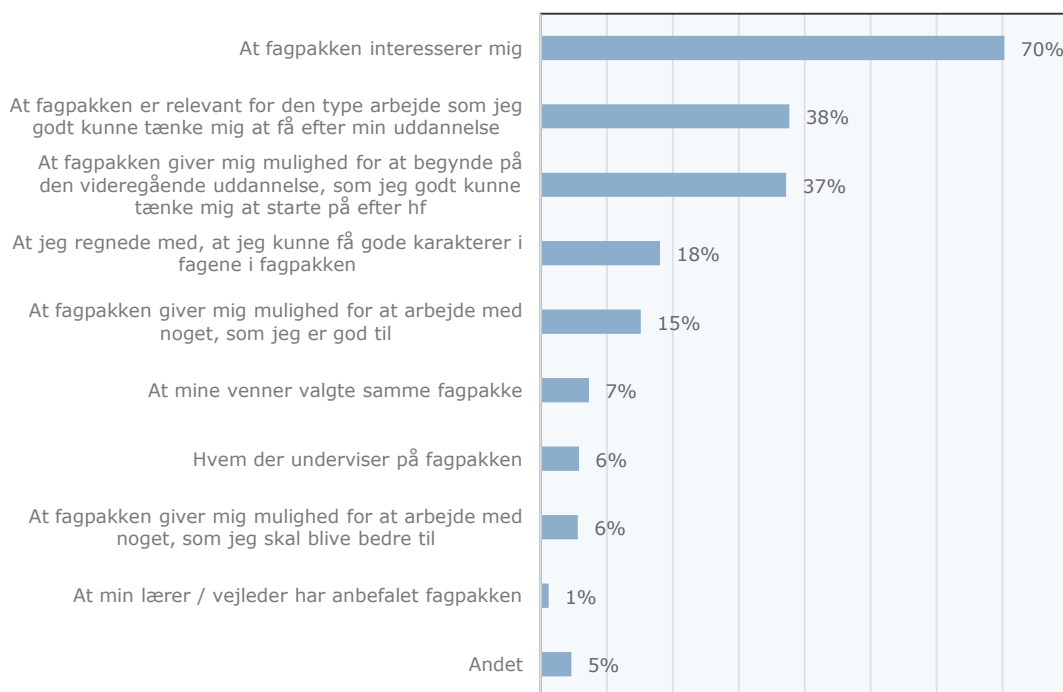
¹⁷ Dette resultat er baseret på en test af korrelationen mellem et indeks over lærernes rolle i vejledning om fagpakkevalget og elevernes grad af enighed i udsagnet om, at de havde den nødvendige viden til at træffe valg om fagpakke. Indekset er baseret på tre spørgsmål fra lærersurveyen: 1) I hvilken grad oplever du, at...1) du har den rette viden til at hjælpe en elev til at blive afklaret om valg af fagpakke? 2) du har tilstrækkelig viden om indholdet af skolens udbudte fagpakker? 3) i hvilken grad støtter du dine elever i afklaring af faglige interesser og valg af fagpakke?

som i højere grad har fortrudt deres valg af fagpakke, er elever, som ikke vidste, hvilken fagpakke de ville vælge, før de startede på hf, overrepræsenterede.

Elevernes bevæggrunde for valg af fagpakke

De elever, der gik i 2. hf i skoleåret 2018/19, er blevet spurgt om bevæggrundene for deres valg af fagpakke. Deres svar tegner et billede af en elevgruppe, hvis fagpakkevalg især var drevet af faglig interesse (70 %), og til en vis grad også af fagpakkens kobling til den videregående uddannelse (37 %), som de gerne vil starte på efter hf, samt fagpakkens relevans for den type arbejde, de gerne vil beskæftige sig med (38 %). For knap en femtedel af eleverne havde det også betydning, at de regnede med at kunne få gode karakterer i fagpakken (18 %), eller at fagpakken giver mulighed for at arbejde med noget, eleven er god til (15 %). Kun en mindre del af eleverne svarer, at de valgte en given fagpakke, fordi deres venner valgte den samme (7 %). Alligevel er det relevant at nævne, at en supplerende kvantitativ analyse peger på, at jo ringere forudsætninger lærerne på en skole har for at yde kvalificeret vejledning, og jo mindre lærerne støtter elevernes afklaringsproces, jo større andel af elever på skolen valgte fagpakke bl.a. fordi, deres venner valgte den samme¹⁸.

Figur 5-9: Hvad var det vigtigste for dig, da du valgte fagpakke? (Du kan sætte højst tre kryds) (2019)¹⁹



Note: Andelen summer ikke til 100 %, da det har været muligt at sætte flere kryds. Spørgsmålet er stillet til alle elever på 2. hf.

n ≈ 1083.

¹⁸ Dette resultat er baseret på en test af korrelationen mellem et indeks over lærernes rolle i vejledning om fagpakkevalget, og om eleverne valgte fagpakke, fordi deres venner valgte den samme. Indekset er baseret på tre spørgsmål fra lærersurveyen: 1) du har den rette viden til at hjælpe en elev til at blive afklaret om valg af fagpakke? 2) du har tilstrækkelig viden om indholdet af skolens udbudte fagpakker? 3) i hvilken grad støtter du dine elever i afklaring af faglige interesser og valg af fagpakke?

¹⁹ Spørgsmålet indgik for første gang i spørgeskemaet i 2019.

Sammenlignes eleverne på hf med eleverne på de treårige uddannelser, ses det, at en større andel af eleverne på de treårige uddannelser end på hf valgte studieretning/fagpakke ud fra faglig interesse. Således svarer 85 % af 1. g-eleverne på de treårige uddannelser, at de valgte studieretning, fordi fagene i studieretningen interesserede dem. Der er ingen forskel mellem andelen af elever på hf og de treårige uddannelser, som svarer, at de valgte fagpakken/studieretningen, fordi den giver mulighed for at komme ind på den videregående uddannelse, som de gerne vil begynde på efter deres gymnasiale uddannelse.

En gennemgående pointe i det kvalitative materiale er, at elevernes bevæggrunde for valg af fagpakke hænger sammen med graden af afklaring om fremtidig uddannelse og job. Nogle elever vælger målrettede fagpakker, fordi de er reelt interesserede i en konkret profession, mens andre vælger mere bredt orienterede fagpakker, fordi de ikke er afklarede omkring ønsker til fremtidigt job og uddannelse, og at deres valg derfor i højere grad handler om deres interesse for de konkrete fag, som fagpakken indeholder, end de professioner, den retter sig imod.

Interviewuddraget herunder illustrerer elevernes forskellige bevæggrunde:

- Elev A: *"For min skyld måtte fagpakkerne godt være endnu mere målrettede. Hvis jeg skal noget med økonomi, virker det åndssvagt, hvis jeg skal have geografi, kemi og biologi det første år."*
- Elev B: *"Jeg er glad for, at den ikke er for målrettet. Jeg skal spille musik, så jeg skal ikke bruge det. Det brede billede fungerer godt for mig."*
- Elev C: *"Det fungerer også godt for mig [med brede fagpakker]. Det er forskelligt, hvad folk vil i vores klasse. De har kun valgt naturvidenskabelig fagpakke på grund af fagene, ikke fordi de tænker, at de skal noget naturvidenskabeligt."*

Lærerne bekræfter billedet af, at eleverne har forskellige grunde til at vælge de fagpakker, de gør.

Blandt de elever på caseskolerne, som har valgt en udvidet fagpakke, giver alle udtryk for, at de har en plan for, hvilken lang videregående uddannelse de vil læse efter hf, og at de er afklarede med, hvad de vil. For disse elever har overvejelser om sværhedsgrad og arbejdsindsats også fyldt, da der fra skolernes side ikke er blevet lagt skjul på, at det er krævende at tage en udvidet fagpakke.

Boks 5-4: Anbefalinger til de afklarende aktiviteter på 1. år

Anbefalinger til tilrettelæggelsen af de afklarende aktiviteter på 1. år

- **Styrket fokus på uafklarede elever:** Skolerne kan med fordel tænke i, hvordan de styrker deres fokus på de uafklarede elever i den samlede tilrettelæggelse af de afklarende aktiviteter på 1. år. Når evalueringen tyder på, at de elever, som på forhånd er mest afklarede og velinformerede om uddannelsesvalg, får størst udbytte af de afklarende aktiviteter, så peger det på, at der er et behov at styrke indsatsen over for de uafklarede elever. Skolerne kan fx sætte større fokus på at afdække, om eleverne er afklarede ift. valg af fagpakke og fremtidsønsker, og derudover følge op med mere vejledning/karrierelæring for de elever, der har behovet. I den forbindelse er det vigtigt, at der fra ledelseshold er fokus på at klæde lærerne på til at varetage denne opgave. Fx gennem efteruddannelsesindsats eller skemalagte lærer-elev-samtaler.

5.2 Udbud og klassedannelse på fagpakker

Efter afslutningen af andet semester skal eleverne starte på deres fagpakker, og i denne proces er der to væsentlige strukturelle forhold, der har betydning for elevernes overgang til fagpakkeklasse. Det ene forhold relaterer sig til, om eleverne kan få opfyldt deres faglige interesser/ønsker til fagpakke, det andet relaterer sig til, hvilken slags fagpakkeklasse de kommer til at gå i – herunder om de kommer til at skifte klasse på 2. år. Skolernes organisering og tilrettelæggelse af fagpakkerne og klassedannelse er afgørende i den sammenhæng.

I det følgende afsnit belyses følgende aspekter:

- Udbud og oprettelse af fagpakker
- Klassedannelse på fagpakkerne.

I nedenstående boks opsummeres hovedpointer om udbud og klassedannelse

Boks 5-3: Hovedpointer om udbud og klassedannelse

Skolerne prioriterer at oprette et bredt udbud af fagpakker, som imødekommer forskellige faglige interesser hos eleverne, og 88 % af de elever, som startede i 2. hf i august 2018, fik ifølge spørgeskemaundersøgelsen mulighed for at starte på den fagpakke, som var deres førsteprioritet. **"Papegøjeklasser"**, hvor elever med forskellige fagpakker samles i én klasse, **er en udbredt strategi** til at imødekomme elevernes ønsker til fagpakker. En anden strategi for at opnå bredde i fagpakkefagene er samlæsning med hf-enkeltfag eller stx-valgfag.

Surveydata viser, at 55 % af skolerne har valgt at **opretholde stamklasserne fra 1. hf**, mens 41 % har oprettet **nye fagpakkeklasser på 2. hf**. De kvalitative data viser, at valget mellem at fastholde eller etablere nye klasser på 2. hf, ifølge ledere og lærere, er et valg mellem henholdsvis sociale og faglige hensyn, hvor fastholdelse af stamklasser tilgodeser sociale hensyn, mens etablering af nye klasser afhængig af fagpakker tilgodeser faglige hensyn.

Institutionerne kan vælge at udbyde en eller flere **udvidede fagpakker**, som giver adgang til at søge om optagelse på en lang videregående uddannelse. I skoleåret 2018/19 **oprettede en fjerdedel af skolerne i surveypanelet** en eller flere udvidede fagpakker. En anden fjerdedel udbød en eller flere udvidede fagpakker, men oprettede ikke nogen. Den resterende halvdel af skolerne hverken udbød eller oprettede en udvidet fagpakke.

5.2.1 Udbud og oprettelse af fagpakker

Evalueringen viser, at skolerne prioriterer at oprette et bredt udbud af fagpakker, som imødekommer forskellige faglige interesser hos eleverne. Hovedparten af hf-lederne (78 %) svarer således i surveyen, at beslutningen om at oprette en fagpakke bygger på en overordnet vurdering af det fremadrettede hensyn til udbud af fagpakker og fastholdelse af lærere, mens kun 6 % af lederne angiver, at skolen i skoleåret 2018/19 havde et ufravigeligt krav om et bestemt antal elever, før en fagpakke blev oprettet.

Praktisk og ressourcemæssigt er der dog et loft for, hvor mange forskellige fagpakker det er muligt for skolerne at oprette. Således viser surveydata, at omtrent tre fjerdedele af hf-skolerne i skoleåret 2018/19 oprettede færre fagpakker, end de havde udbudt (76 % af hf-lederne svarede dette, mens 82 % af lederne på tværs af de treårige uddannelser tilsvarende svarede, at de havde oprettet færre studieretninger, end de havde udbudt).

Hovedparten af hf-lederne (95 %) svarede, at for få tilmeldte elever var grunden til, at skolen ikke oprettede alle de udbudte fagpakker.

Skolernes udfordringer med at oprette et bredt udvalg af fagpakker, som imødekommer forskellige faglige interesser hos eleverne, afspejles også i hf-ledernes estimater af, hvor stor en andel af eleverne der fik deres førsteprioritet opfyldt i skoleåret 2018/19. 59 % af hf-lederne svarer, at det lykkedes dem at imødekomme over 90 % af elevernes førsteprioritet. Til sammenligning svarer 75 % af lederne på tværs af de treårige gymnasiale uddannelser, at skolen har imødekommet over 90 % af elevernes førstevalg af studieretning.

Elevernes svar underbygger dog ikke billedet af større udfordringer med at imødekomme elevernes ønsker på hf end på de treårige gymnasiale uddannelser. Således svarer 88 % af de elever, som startede i 2. hf i august 2018, at de fik mulighed for at starte på den fagpakke, som var deres førsteprioritet. Til sammenligning svarer også 88 % af eleverne på de treårige uddannelser, at de fik opfyldt deres ønske om førsteprioritet af studieretning. Skolerne kan også vælge at udbyde en eller flere udvidede fagpakker, som giver adgang til at søge om optagelse på en lang videregående uddannelse. I skoleåret 2018/19 oprettede en fjerdedel (25,5 %) af hf-skolerne i surveypanelet en eller flere udvidede fagpakker. En anden fjerdedel af skolerne udbød en udvidet fagpakke, men oprettede den ikke. Halvdelen (49 %) af skolerne udbød ikke en udvidet fagpakke. Blandt caseskolerne udbyder tre af seks skoler en udvidet fagpakke. Lederne peger på, at det er vanskeligt at få plads i skemaet til den udvidede fagpakke, og at der kan være økonomiske udfordringer forbundet med at udbyde en udvidet fagpakke, idet skolerne ikke får særskilt taxameter for at udbyde den. Dette, i kombination med lav elevsøgning til de udvidede fagpakker, får nogle skoler til enten ikke at udbyde eller oprette udvidede fagpakker. På skoler, som også tilbyder hf-enkeltfag, er der flere steder intentioner om at tilbyde et supplerende overbygningsforløb på et halvt år, der kvalificerer til en lang videregående uddannelse. På det tidspunkt, hvor dataindsamlingen fandt sted, var der dog stadig uklarhed om elevernes mulighed for at få SU på suppleringsforløbet. Derfor var der usikkerhed blandt lederne om rammerne for at tilbyde suppleringsforløbet, og usikkerhed blandt eleverne om, hvorvidt de vil kunne få råd til at gå på et suppleringsforløb.

Da udbuddet af fagpakker ikke er defineret fra centralt hold, har det ikke været muligt at kortlægge, hvilke områder skolerne i surveypanelet udbyder fagpakker indenfor.

5.2.2 Klassedannelse på fagpakkerne

På tredje semester skal eleverne starte på deres fagpakker, og klassedannelsen kan ske på flere måder.

Spørgeskemaundersøgelsen blandt hf-lederne viser, at godt halvdelen (55 % af skolerne) har valgt at opretholde stamklasserne fra 1. hf, mens 41 % har svaret, at alle stamklasser blev nedlagt, og nye klasser oprettet. I nedenstående figur fremgår en uddybning af forskellige modeller for fagpakkeklasser, som findes på caseskolerne.

Figur 5-10: Tilrettelæggelsesformer ift. fagpakkeklasser



Skolerne gør brug af forskellige muligheder for at imødekomme elevernes ønsker til fagpakker. "Papegøjeklasser", hvor elever med forskellige fagpakker samles i én klasse, er en udbredt strategi, fordi skolerne på den måde ikke bliver afhængige af at skulle kunne fylde en hel klasse med elever med samme fagpakke for at kunne oprette en fagpakke. Således svarer en tredjedel af hf-lederne i surveyen, at ingen af 2. hf-klasserne i skoleåret 2018/19 bestod af elever med samme fagpakke, og kun 22 % svarer, at over halvdelen af klasserne på anden årgang var "rene" fagpakkeklasser. På de caseskoler, som er kombinationsskoler, samlæser man desuden undervisning med hf-enkeltfag eller stx-valgfag i bestræbelserne på at tilbyde eleverne en bredere vifte af fagpakker. Samlæsning på tværs af uddannelser giver nogle økonomiske fordele, som ifølge lederne gør det muligt at opfylde flere elevers førsteprioritet af fagpakke.

Samarbejde med andre skoler om at udbyde en bred vifte af fagpakker er en anden strategi, som kan anvendes. Surveydata viser dog, at skolerne kun i mindre omfang samarbejdede med en eller flere skoler om at oprette ordinære fagpakker (17 %) og udvidede fagpakker (10 %) i skoleåret 2018/19.

Fordele og ulemper ved ny klassesdannelse

Både lærere, ledere og elever peger i de kvalitative interviews på, at ny klassesdannelse efter 1. hf kan have konsekvenser for eleverne på det sociale og relationelle plan, mens det også kan skabe værdi i form af et fagligt fællesskab.

I forhold til relationer til klassekammerater og til lærere, som begge kan skifte, når eleverne kommer i nye klasser på 2. hf, er der nogle elever, der peger på, at det "kræver et stort overskud at skifte klasse", og at det kræver noget af både elever og lærere at få etableret nye relationer og et trygt klasserum. Nogle elever oplever det også som positivt at kende flere på skolen på tværs af klasser, i kraft af klaseskiftet mellem 1. og 2. hf.

Lærere og elever peger på, at det sociale og relationelle ikke kun har betydning for elevernes trivsel, men også stor faglig betydning ift. elevernes deltagelse i undervisningen og samarbejde med klassekammerater. En elev fortæller, at "Jeg føler lidt, at folk er bange for at række hånden op [i den nye klasse på 2. hf] i forhold til 1. år. Folk virker lidt usikre". En anden elev fortæller, at "Det er lidt sværere at arbejde sammen med nogle af de nye, fordi man lige havde lært at arbejde sammen med de andre."

Lærere og ledelse peger på, at de på hf har en elevgruppe, for hvem det for en del af eleverne er ekstra betydningsfuldt med faste trygge rammer og relationer. En lærer siger, at *“Vi har jo nogle sårbare elever, og de bryder sig bestemt ikke om at komme i nye klasser.”* På den baggrund har en del af skolerne valgt at fastholde stamklasserne fra 1. hf, bl.a. ud fra den overbevisning, at klassefællesskaberne er vigtige for, at eleverne bliver fastholdt i uddannelsen.

Når man på nogle af caseskolerne har valgt at danne nye klasser på 2. hf ud fra elevernes valg af fagpakke, skyldes det, at man på skolerne vurderer, at der kan være en række faglige fordele ved denne klassesammensætning i form af faglig identitet og interessefællesskab eleverne imellem. Dette perspektiv bekræftes i elevinterviewene, hvor eleverne generelt beskriver det som positivt, at de i deres fagpakkeklasser har et interessefællesskab med de andre elever.

En elev fortæller eksempelvis, hvordan dette interessefællesskab understøtter seriøsiteten i undervisningen i fagpakkefag. *“Der er mere seriøsitet i fagpakketimerne. Det er mine yndlingstimer,”* og en anden supplerer *“Ja, der er nogle, der har valgt at være der, hvor man tænker, at de har en seriøsitet inden for det emne.”* Igen kan det dog have betydning, om der er tale om fagpakkeklasser med én fagpakke repræsenteret, eller om papegøjeklasser. Som det fremgik af figur 5-10 i starten af afsnittet, er der nogle caseskoler, hvor de danner nye klasser på 2. år, men hvor der er adskillige fagpakkeretninger samlet i en klasse. Her er det sværere for eleverne at opnå en oplevelse af fagligt interessefællesskab.

En del af de elever, som fortsat går i deres stamklasser på 2. hf, og i stedet har deres fagpakkefag som en slags valgfag, oplever på samme vis, at der kan være et særligt interessefællesskab og en seriøsitet i undervisningen på deres fagpakkehold.

5.3 Professionsretning og praksisorientering i undervisningen

Professionsretning og praksisorientering af undervisningen skal ifølge reformens intentioner ske på flere måder. Undervisningen på fagpakkerne og i projekt- og praktikforløb er to væsentlige områder, men også i den øvrige undervisning er det hensigten, at fagene skal tones, så eleverne oplever undervisningen som professionsrettet og praksisorienteret. I dette afsnit undersøges det, hvor langt skolerne er kommet i dette arbejde.

I afsnittet belyses følgende aspekter af professionsretning og praksisorientering i fagene:

- Udviklingen i elevernes oplevelse af professionsretning og praksisorientering
- Undervisning på fagpakkerne
- Praktikophold på 1. og 2. hf
- Drivkræfter og barrierer for praksisorientering- og professionsretning af undervisningen.

I boksen på næste side opsummeres hovedpointer fra afsnittet om professionsretning og praksisorientering i undervisningen.

Boks 5-4: Hovedpointer om professionsretning og praksisorientering

Evalueringen tyder på, at hf-skolerne oplever **udfordringer med at implementere** initiativerne om **professionsretning og praksisorientering** af undervisningen. Ifølge surveyundersøgelsen oplevede eleverne før reformen undervisningen som mere professionsrettet og praksisorienteret, end efter reformen trådte i kraft, og mange lærere finder det vanskeligt at professionsrette og praksisorientere undervisningen. Således svarer 35 % af lærerne, at de oplever det som svært at integrere virkelighedsnære problemstillinger inden for relevante professionsområder i undervisningen, ligesom 48 % svarer, at de oplever det som svært at inddrage elementer fra projekt- og praktikforløb i undervisningen. Surveyundersøgelsen og de kvalitative data peger på, at mange lærere på hf også finder det **vanskeligt at skabe fagligt samspil** mellem fagpakkefag og obligatoriske fag.

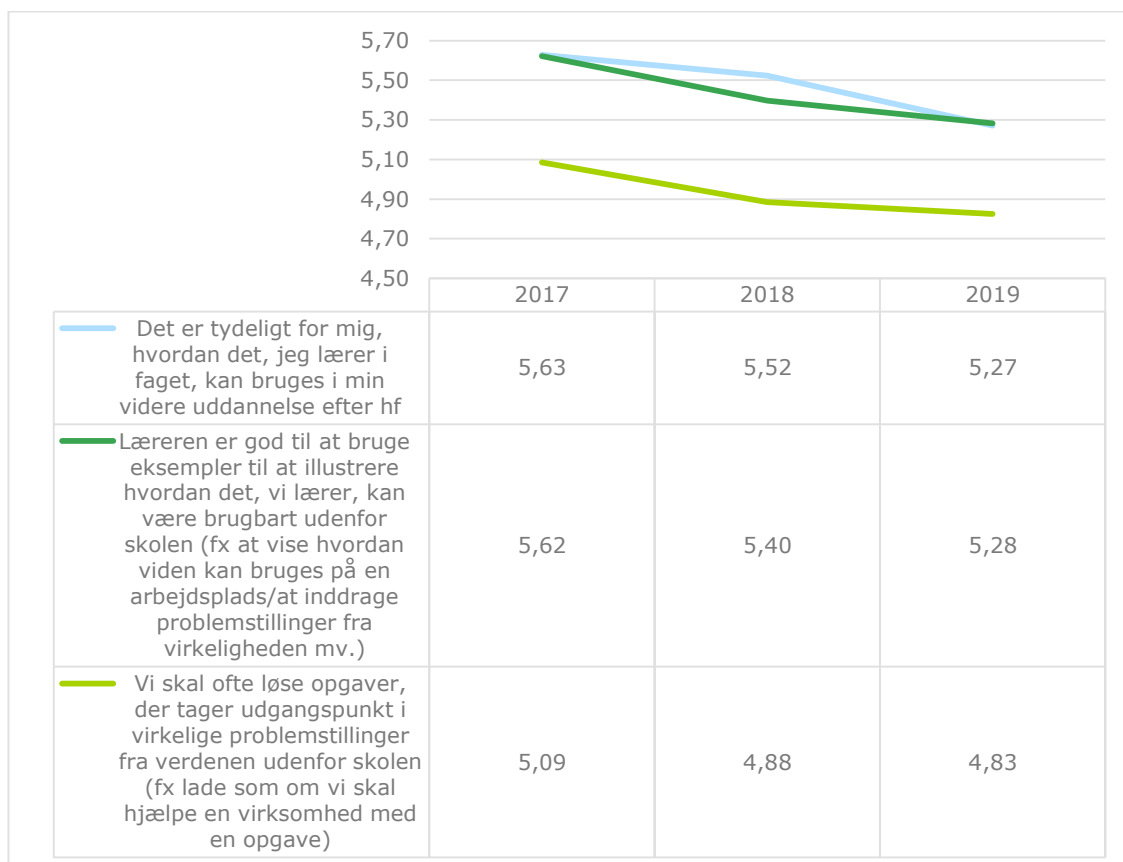
Mere end halvdelen af eleverne på 2. hf (62 %) angiver i surveyen, at de **ikke har deltaget i et praktikforløb** i løbet af deres hf-uddannelse. De kvalitative data viser, at eleverne mest bliver tilbudt korte besøg på uddannelsessteder eller virksomheder som led i projekt- og praktikforløbene på 3. eller 4. semester. Elevinterviews viser, at eleverne generelt har en positiv opfattelse af besøg på uddannelsesinstitutioner og arbejdspladser, som de selv overvejer at vælge, men på mange af caseskolerne besøger de virksomheder og uddannelsessteder klassevis.

Både surveydata og kvalitative data viser, at **en af de helt store barrierer for** professionsretning af undervisningen ift. elevernes fagpakker og fagligt samspil er de **sammensatte klasser** på 2. hf. Konkret opleves det som vanskeligt at tone undervisningen og skabe fagligt samspil, hvis eleverne i en klasse orienterer sig mod meget forskelligartede professioner. Herudover tager det tid for lærerne at sætte sig ind i de professioner, som fagpakkerne retter sig i mod, ligesom det kan være tidskrævende at finde og udarbejde opgaver, cases mv., som er professionsrelevante eller tværfaglige. Elevinterviewene bekræfter billedet af, at der kun i begrænset omfang optræder fagligt samspil på fagpakkerne og professionsrettet undervisning på fagpakkerne. Men når det faglige samspil og professionsretningen og praksisorienteringen **optræder, er eleverne ofte positive**.

5.3.1 Udviklingen i professionsretning og praksisorientering før og efter reformen

Evalueringen tyder på, at mange hf-skoler kun i lavere grad havde implementeret initiativerne om professionsretning og praksisorientering af fagene halvandet år efter, reformen trådte i kraft. Hertil kommer, at eleverne på dette tidspunkt oplevede fagene som mindre professionsrettede og praksisorienterede end før reformen. Af figur 5-11 fremgår det, at elevernes gennemsnitlige enighed i tre udsagn relateret til professionsretning og praksisorientering af fagene er faldet gradvist i løbet af perioden. For alle tre spørgsmål er forskellen mellem 2017 og 2019 signifikant. De følgende års evaluering vil vise, om udviklingen fortsætter, stagnerer eller vender.

Figur 5-11: Hvor enig eller uenig er du i den følgende sætning om den daglige undervisning i [fag]? (1 = helt uenig, 10 = helt enig)



Note: Spørgsmålene er stillet til alle elever.

2019: n ≈ 2067-2097

2018: n ≈ 1902-1980

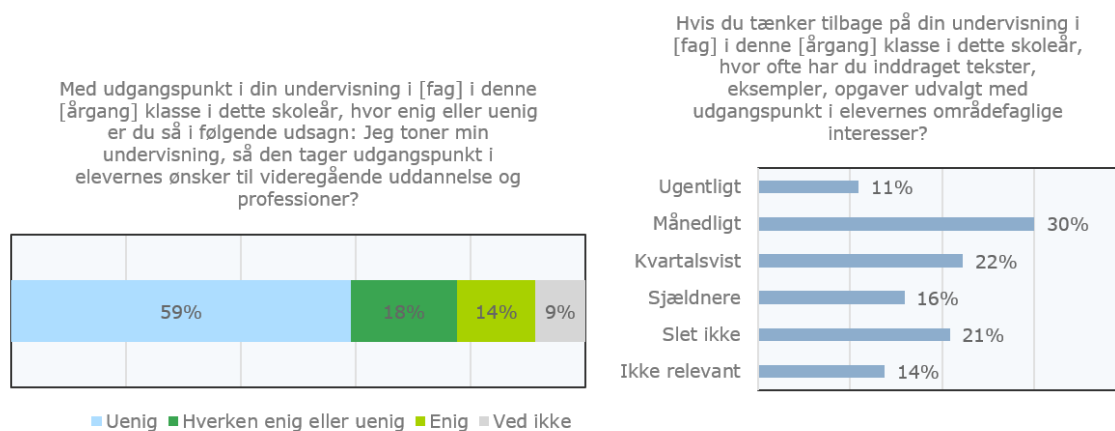
2017: n ≈ 1092-1123.

Rettes blikket mod professionsretning og praksisorientering af fagene i andet skoleår efter, reformen trådte i kraft, ses det, at over halvdelen af lærerne (59 %) er uenige i, at de i første halvdel af skoleåret havde tonet deres undervisning i faget, så det tog udgangspunkt i elevernes ønsker til videregående uddannelse og professioner. Lærernes gennemsnitlige enighed i dette udsagn er desuden faldet fra 4,4 på en 10-punktskala i januar 2018 til 3,7 i januar 2019²⁰. Samtidig tilkendegav over halvdelen af lærerne (59 %) i januar 2019, at de kvartalsvist, sjældnere end kvartalsvist eller slet ikke havde inddraget tekster, eksempler og opgaver med udgangspunkt i elevernes områdefaglige interesser²¹.

²⁰ Spørgsmålet indgik ikke i baselinemålingen før reformen.

²¹ Dette spørgsmål indgik i spørgeskemaet første gang i 2019.

Figur 5-12: Lærernes selv vurdering af professionsretning og praksisorientering af undervisningen. Begge spørgsmål er besvaret med udgangspunkt i undervisning i samme tilfældigt udvalgte fag i samme tilfældigt udvalgte klasse (2019)



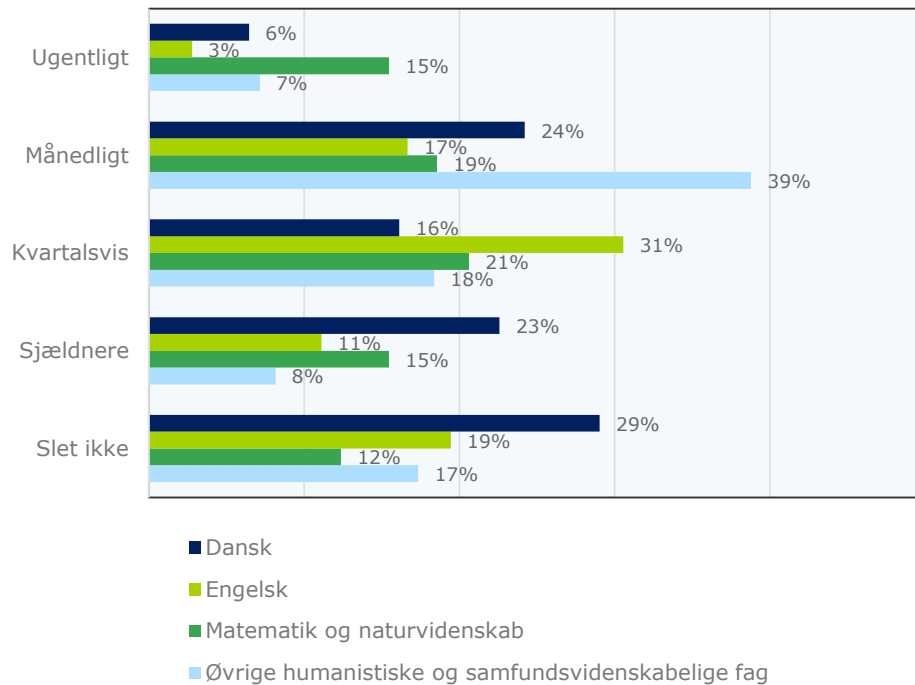
Note: spørgsmålene er stillet til alle lærere på hf.

Venstre figur: n ≈ 336, højre figur: n ≈ 332.

Elevernes besvarelser underbygger billedet af forholdsvis begrænset professionsretning og praksisorientering af fagene i andet skoleår efter, reformen trådte i kraft. Således er 30 % af eleverne enige i, at det var tydeligt, hvordan det, de lærte i et tilfældigt udvalgt fag, kan bruges i deres videre uddannelse efter hf. 31 % er enige i, at læreren i faget var god til at bruge eksempler til at illustrere, hvordan det, de lærte, kan være brugbart uden for skolen. 25 % af eleverne er enige i, at de ofte løste opgaver, der tog udgangspunkt i virkelige problemstillinger fra verden uden for skolen.

Skelnes der mellem professionsretning og praksisorientering af forskellige fag og fagområder, træder der væsentlige forskelle frem. Således ses der en tendens til, at lærere i matematik og naturvidenskabelige fag samt humanistiske og samfundsvidenskabelige fag (ekskl. dansk og engelsk) er den gruppe, som oftest tonede deres undervisning i retning af elevernes områdefaglige interesser i efterårssemesteret 2018. Dette fremgår af figur 5-13 nedenfor.

Figur 5-13: Hvis du tænker tilbage på din undervisning i [fag] i denne [årgang] klasse i dette skoleår, hvor ofte har du inddraget tekster, eksempler, opgaver udvalgt med udgangspunkt i elevernes konkrete områdefaglige interesser (fx sundhed, miljø, pædagogik etc.)? (2019)

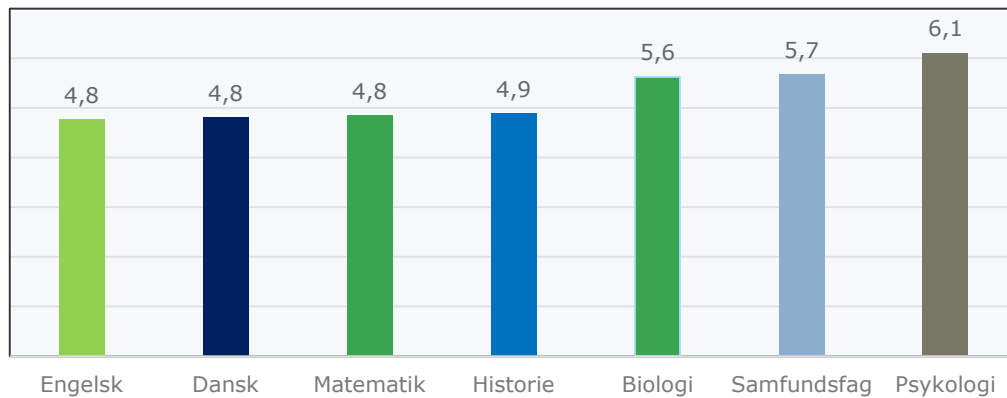


Note: Spørgsmålet er stillet til alle lærere på hf. Ikke-relevante besvarelser ikke medtaget i figuren, men indgår i beregningsgrundlaget.

n ≈ 293 (Humanistiske og samfundsvidenskabelige fag: n ≈ 98, matematik og naturvidenskab: n ≈ 97, engelsk: n ≈ 36, dansk: n ≈ 62).

Elevernes besvarelser peger ligesom lærernes besvarelser på forskelle i professionsretning og praksisorientering af forskellige fag, dog ikke på de samme forskelle. Således oplevede eleverne i januar 2019 undervisningen i psykologi, samfundsfag og biologi som mere praksisorienteret end undervisningen i engelsk, dansk, matematik og historie. Dette fremgår af figur 5-14 nedenfor.

Figur 5-14: Indeks over elevernes oplevelse af professionsretning og praksisorientering af undervisningen fordelt på de syv fag, som flest elever i surveyen har besvaret spørgsmålene ud fra. (Skalaen går fra 0 til 10, hvor 10 er mest positivt)²² (10 = maks. score) (2019)



Note: Spørgsmålene er stillet til alle elever på hf, mens figuren kun indeholder besvarelser fra de elever, der har taget udgangspunkt i de syv ovenstående fag.

Engelsk: n ≈ 329, Dansk: n ≈ 507, Matematik: n ≈ 188, Historie: n ≈ 157, Biologi: n ≈ 133, Samfundsfag: n ≈ 110, Psykologi: n ≈ 111.

De kvalitative data viser, at lærerne har en opfattelse af, at professionsretning er mere oplagt i nogle fag end andre, samtidig med at det er forskelligt, hvor bundne fagene er i deres læreplaner, og dermed hvor meget rum, der er til at tone fag og undervisning i en bestemt retning. Dette kan være en mulig forklaring på de forskelle, som surveydata viser ift., hvor meget forskellige faggrupper professionsretter og praksisorienterer undervisningen.

5.3.2 Undervisning i fagpakkerne

De kvalitative data udfolder til en vis grad, hvorfor lærerne oplever det som vanskeligt at professionsrette og praksisorientere undervisningen, men giver også eksempler på, hvordan nogle lærere arbejder i praksis med professionsrettet undervisning.

I de kvalitative interviews er der dog kun spurgt ind til undervisningen på fagpakkerne og ikke til den øvrige undervisning.

Professionsretning gennem toning ift. fagpakke

Ifølge vejledning til hf-uddannelsen skal professionsretning på uddannelsen blandt andet konkretiseres gennem "[f]agpakker, der rummer relevante fag og niveauer i tilknytning til et bestemt professionsområde, og hvor der blandt andet arbejdes med faglige problemstillinger i relation til professionsområdet – dette gælder både i undervisningen i fagene og i det faglige samspil med øvrige fag. I arbejdet med de faglige problemstillinger kan der etableres kontakt til relevante uddannelsesinstitutioner, organisationer eller arbejdspladser med henblik på besøg, gæstelærere eller lignende."²³

²² 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 mv.), 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

²³ Se Vejledning til den toårige uddannelse til hf-eksamen, Undervisningsministeriet, 2018, side 2.

Som eksempler på, hvordan man kan tone undervisningen ved løbende at inddrage eksempler, der retter sig mod fagpakken eller en profession, nævner to lærere i henholdsvis engelsk og dansk:

"I engelskfaggruppen har vi haft gode erfaringer med toning, fordi engelskfaget er meget åbent i læreplanen. Jeg har arbejdet med genetic engineering på sundhedspakken. I den periode, det var tonet, oplevede vi faktisk en større interesse for faget." Lærer

"Dansk lærerne er gået sammen og har lavet et lille forløb, hvor man skal læse et værk. Vi har fundet en dokumentarfilm, som passer ind i fagpakkerne, som de skal analysere og perspektivere til, ift. hvordan dokumentarerne er relevante for fagpakken." Lærer

Professionsretningen kan også tage form af, at fagpakken eller en konkret profession udgør en rød tråd igennem hele undervisning i faget, sådan at læreren på tværs af forskellige emner løbende knytter an til fagpakken eller en konkret profession. Som eksempel herpå fortæller en lærer, der underviser på en fagpakke, hvor mange af eleverne gerne vil være lærere, om, hvordan han løbende kobler undervisningen i samfundsfag og de emner, der ligger i faget, til lærerprofessionen.

"Når jeg tager fat i det med skolen, så ser jeg på, hvilken funktion har folkeskolen i samfundet. Og der står i bekendtgørelsen, at jeg skal have noget om demokrati. Og så går jeg ind og diskuterer demokratiforståelser ift. folkeskolen. Hvordan forholder skolen sig til de her begreber? Så står der noget om medier. Hvad kan folkeskolen gøre ift. fake news?" Lærer

Lærerne arbejder således på forskellig vis med at professionsrette undervisningen, men flere lærere oplever, at eleverne ikke nødvendigvis bemærker det, og de overvejer derfor at være mere eksplicite omkring det, når undervisningen knytter sig til deres fagpakke eller en profession. Nogle lærere gør også opmærksom på, at det er vigtigt for dem at finde en balance i, hvor meget eller hvor lidt de professionsretter undervisningen, da de oplever, at det motiverer nogle af de elever, som er interesserede i en eller flere professioner, men ikke nødvendigvis de elever, som ikke er.

Elevinterviewene underbygger lærernes perspektiv om, at det er forskelligt, hvor meget eleverne mærker, at de går på en fagpakke, ligesom det også er forskelligt, hvor stort et præg eleverne ønsker, at fagpakken skal sætte på undervisningen.

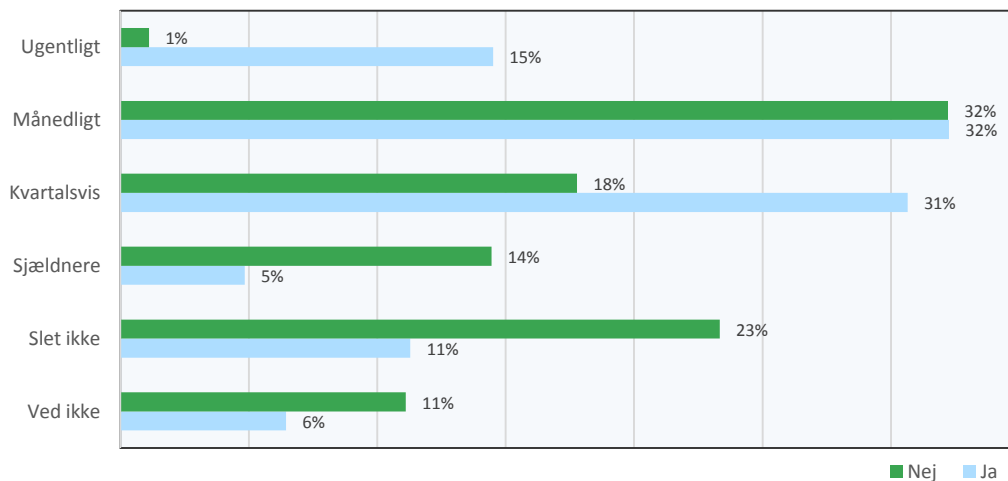
Forhold med betydning for professionsretning af undervisningen på fagpakkerne

Evalueringen peger på, at særligt et forhold har betydning for mulighederne for professionsretning af undervisningen på fagpakkerne, nemlig om klasserne er sammensat som rene fagpakkeklasser eller papegøjeklasser sammensat af flere forskellige fagpakker.

Pointen om, at professionsretning gennem toning ift. fagpakker er lettere og oftere forekommer i klasser, hvor eleverne har samme fagpakke, fremgår af både surveydata og kvalitative data. Lærerne har i surveyen svaret på, hvor ofte de i løbet af første halvdel af skoleåret 2018/2019 inddrog elementer i undervisningen i et tilfældigt udvalgt fag med udgangspunkt i elevernes områdefaglige interesser inden for fx sundhed, miljø eller pædagogik. I figur 5-16 nedenfor fremgår lærernes svar for to grupper af lærere; lærere, som i det konkrete fag underviser en ren fagpakkeklasse, og lærere, som underviser en "papegøjeklasse" sammensat af flere forskellige fagpakker. Som det fremgår, inddrog lærere, som underviste i faget i en ren fagpakkeklasse, oftere elementer i undervisningen, som tager udgangspunkt i elevernes faglige interesser end lærere, som underviste i papegøjeklasser.

Konkret angiver knap halvdelen af de lærere, hvis elever gik på samme fagpakke, at de inddrog tekster, eksempler eller opgaver med udgangspunkt i elevernes områdefaglige interesser enten ugentligt eller månedligt (se figur 5-16). For lærere, som underviste elever i en blandet fagpakkeklasse, angiver en tredjedel, at de inddrog sådanne elementer ugentligt eller månedligt. 31 % af lærerne, som underviste eleverne med samme fagpakke, angiver at inddrage elevernes faglige interesser kvartalsvist, mens det samme kun gjorde sig gældende for 18 % af de adspurgte lærere, som underviste en klasse med elever på forskellige fagpakker. Endelig angiver 38 % af lærerne med elever på forskellige fagpakker, at de sjældnere eller slet ikke inddrog elevernes områdefaglige interesser, sammenholdt med 16 % af lærerne, som underviste en ren fagpakkeklasse.

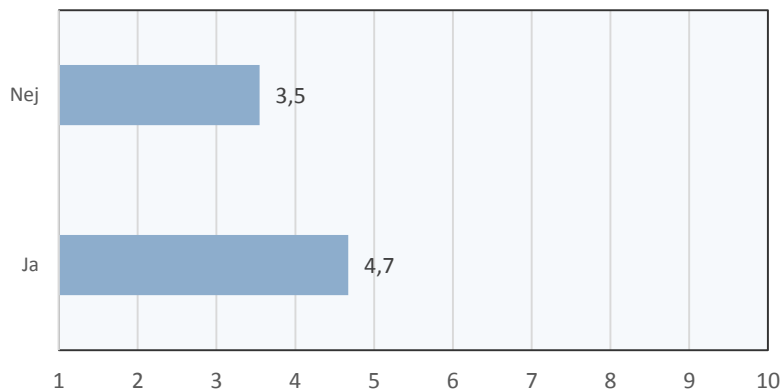
Figur 5-16: Kryds mellem "Hvis du tænker tilbage på din undervisning i [indsæt fag] i denne [indsæt årgang] klasse i dette skoleår, hvor ofte har du inddraget tekster, eksempler, opgaver udvalgt med udgangspunkt i elevernes konkrete områdefaglige interesser (fx sundhed, miljø, pædagogik etc.)" og "Går eleverne i den klasse, du tager udgangspunkt i, på samme fagpakke?" (2019)



Note: Spørgsmålet er stillet til alle lærere på hf-
n ≈ 152 (Ja: n ≈ 62, Nej: n ≈ 90).

På samme måde giver lærere, som underviste en ren fagpakkeklasse i det konkrete fag, de besvarede spørgsmålet ud fra, også i højere grad udtryk for, at de tonede deres undervisning, så den tog udgangspunkt i elevernes ønsker til videregående uddannelse og profession, end lærere som underviste en sammensat klasse. De to lærergrupperes gennemsnitlige besvarelser fremgår af figur 5-17 nedenfor.

Figur 5-17: Kryds mellem "Med udgangspunkt i din undervisning i [indsæt fag] i denne klasse i dette skoleår, hvor enig eller uenig er du i følgende udsagn: - Jeg toner min undervisning, så den tager udgangspunkt i elevernes ønsker til videregående uddannelse og profession" (1 = Helt uenig, 10 = Helt enig) og "Går eleverne i den klasse, du tager udgangspunkt i, på samme fagpakke." (2019)



Note: Spørgsmålet er stillet til alle lærere på hf.
n ≈ 144 (Ja: n ≈ 58, Nej: n ≈ 86).

De kvalitative data udfolder, hvorfor det er vanskeligt for lærerne at professionsrette undervisningen i sammensatte klasser. Klasserne kan dels være sammensat af elever fra flere forskellige fagpakker, der således retter sig mod forskellige professioner. Dels kan der sidde elever både fra det toårige hf og hf-enkeltfags elever, der ikke er tilknyttet fagpakker, på holdene. Dette vilkår gør, at det ikke er muligt at tone undervisningen i en retning, der er relevant for alle i klassen, og gør det ekstra krævende for læreren at tone undervisning, hvis professionsorienteringen skal differentieres inden for samme klasse. En lærer fortæller:

"Inde på mit danskhold har jeg alle fagpakker repræsenteret. Det har fyldt meget strukturelt, fordi hvordan toner man så, når der sidder syv fagpakker, man skal tilgodese. Så et strukturelt problem forgrener sig ind i indholdet i faget, for hvordan gør man det [toner]?" Lærer

Vanskelighederne ved at professionsrette i sammensatte klasser betyder, at flere af lærerne oplever, at de ikke kan leve op til den toning, der lægges op til, når fagpakkerne introduceres for eleverne, og at man dermed har givet eleverne et misvisende indtryk af, hvad undervisningen på fagpakkerne indebærer.

Dette perspektiv afspejles også i elevinterviewene, idet en del af eleverne giver udtryk for, at fagpakkerne er blevet præsenteret som om, at der ville være en højere grad af toning, end der reelt er. Eleverne peger ligesom lærerne på, at sammensatte klasser vanskeliggør toning og professionsretning ift. deres fagpakke. En elev siger:

"Undervisningen handler ikke om den fagpakke, vi har valgt. Men jeg tror også, at det er svært for dem [lærerne], fordi vi er seks forskellige fagpakker, der har matematik sammen." Elev

På flere af skolerne har lærerne foreslået ledelsen, at hver lærer bliver på den samme fagpakke i nogle år. Dette skyldes en oplevelse af, at der ligger et stort arbejde for lærerne i at professionsrette undervisningen inden for fagpakkerne. Det tager tid for lærerne at sætte sig ind i de professioner, som fagpakkerne retter sig imod, ligesom det er tidskrævende at finde og udarbejde opgaver, cases mv., som er professionsrelevante.

Fagligt samspil på fagpakkerne

Med henblik på at understøtte hf-uddannelsens professionsorientering skal fagpakkefag og obligatoriske fag indgå i et fagligt samspil for at understøtte fagpakkens profil²⁴. Alle fag, eleven møder, kan i princippet indgå i forløb eller samspil på forskellige måder.

Analysen af surveydata peger på, at mange lærere på hf finder det vanskeligt at skabe dette samspil. Dette ses bl.a. af lærernes besvarelser af spørgsmålet om, hvor nemt eller svært de oplever, det er at sikre det faglige samspil om faglige problemstillinger inden for de professioner, som fagpakkerne er rettet imod. Lærernes gennemsnitlige besvarelse på 4,3 på en skala, hvor 0 betyder "meget svært", og 10 "meget nemt", dækker over, at 44 % af lærerne oplever, at det er svært at sikre det faglige samspil om faglige problemstillinger inden for fagpakkerrelevante professioner. 16 % af lærerne er neutrale, og 17 % oplever, at det var nemt at sikre et fagligt samspil om professionsrettede problemstillinger.

Elevinterviewene bekræfter billedet af, at der kun i begrænset omfang optræder fagligt samspil på fagpakkerne. Men når det faglige samspil optræder, er eleverne generelt positive, fordi de oplever, at de kan trække på viden på tværs af fag og se, hvad de kan bruge fagene til. Det er desuden et udbredt perspektiv blandt eleverne, at det faglige samspil har fyldt mere og været mere koordineret ved introduktion til og afprøvning af fagpakker forud for valget af fagpakke på 1. hf, end det er, når de så går på fagpakkerne på 2. hf.

Lærerinterviewene viser, at en væsentlig årsag til, at det faglige samspil på fagpakkerne er begrænset, hænger sammen med, at det kræver fælles koordination og tilrettelæggelse mellem lærere fra forskellige faggrupper. Dette oplever lærerne som yderst vanskeligt at finde tid til i hverdagen. Derfor vælger mange at fokusere på at udvikle og opdatere undervisningen i deres egne fag, hvor nye læreplaner forandrer fagene, og professionsretning skal tænkes ind, og det faglige samspil kommer ofte i anden række. En lærer siger:

"Det [fagligt samspil] kræver enormt meget forberedelsestid, og det tværfaglige kommer i anden række, hvis der ikke er super meget overskud. Det er ikke det, der bliver prioriteret."

På nogle caseskoler er der eksempler på fag, der tilrettelægger egentlige flerfaglige forløb, men for en del af lærerne består det faglige samspil hovedsageligt i et forsøg på synkronisering af temaer på tværs af fag snarere end egentlige flerfaglige forløb.

Også ift. fagligt samspil har det stor betydning, om der er tale om sammensatte klasser eller ej. Består klasser eller hold af elever fra forskellige fagpakker eller af elever på både den toårige hf og hf-enkeltfag, kan eleverne have forskellige fag ved siden af det fag, de har fælles undervisning i. Dette vanskeliggør tværfagligt samarbejde, da samarbejdet i så fald ville skulle ske med forskellige fag, hvilket indholdsmæssigt og ressourcemæssigt er vanskeligt at tilrettelægge.

Undervisning på udvidede fagpakker

Som nævnt i afsnit 5.1.6, kan skolerne vælge at oprette en eller flere udvidede fagpakker, som retter sig mod elever, som skolen vurderer, er fagligt rustede til at gennemføre en udvidet fagpakke. Surveydata viser, at 11 % af 2. hf-eleverne går på en udvidet fagpakke, mens det på de tre caseskoler, der udbyder en udvidet fagpakke, spænder fra tre elever til tre klasser, der er vurderet egnede til at gå på en udvidet fagpakke. Forskellene bunder bl.a. i, hvilket elevgrundlag skolerne har, da skolerne, som tidligere nævnt, kun skal tilbyde den udvidede fagpakke til elever, som vurderes fagligt rustet til at kunne klare det faglige niveau på den udvidede fagpakke.

²⁴ Se Aftaletekst om styrkede gymnasiale uddannelser, Børne- og Undervisningsministeriet, 2016, side 34

Lærerne på caseskolerne har forskellige vurderinger af, om niveauet og arbejdsindsatsen er højere blandt de elever, der tager en udvidet fagpakke, end blandt dem, der tager en almindelig fagpakke. Til gengæld er det et udbredt perspektiv blandt lærerne, at de elever, der går på en udvidet fagpakke, er mere afklarede end eleverne på andre fagpakker. Dette understøttes af elevinterviewene, hvor alle elever, der går på en udvidet fagpakke, er afklarede med, hvad de vil efter hf.

Eleverne, der går på udvidede fagpakker, har forskellige oplevelser af, hvor krævende det er at tage en udvidet fagpakke. Nogle oplever, at det er rigtig krævende at tage en udvidet fagpakke pga. timetallet, at de skal igennem meget, og at der er mange eksamener, mens andre ikke oplever det som ligeså krævende.

Eleverne på flere caseskoler fortæller, at der har været en del usikkerhed omkring de udvidede fagpakker. Både ift. hvordan de ville være tilrettelagt, hvor krævende de ville være, og hvad de efterfølgende ville og ikke ville give adgang til. Denne usikkerhed har fået nogle elever til at fravælge en udvidet fagpakke. En elev fortæller:

"De [lærerne] havde ikke svar, da jeg spurgte, hvordan mit andet år kom til at se ud, og heller ikke i forhold til universitetspakken. Grunden til, at jeg valgte universitetspakken fra, var fordi, at det var for usikkert. Jeg hørte mange forskellige ting." Elev

Andre elever fortæller, at de gerne ville have valgt en udvidet fagpakke, men at de ikke har fået muligheden for det. Enten fordi skolen ikke udbyder udvidede fagpakker, eller fordi skolen har vurderet, at eleven ikke ville kunne klare det faglige niveau og derfor er bedre tjent med at tage et supplerende overbygningsforløb (SOP) efter at have afsluttet hf.

5.3.3 Praktikophold på 1. og 2. hf

Skolerne har mulighed for at tilbyde elever praktikophold af en eller flere dages varighed på enten videregående uddannelser eller virksomheder som led i projekt- og praktikforløbene på både 1. og 2. hf. Disse ophold kan vare op til tre-fire dage og skal kobles til et fagligt indhold. Som allerede nævnt, indikerer evalueringen, at der er en del skoler, hvor egentlige praktikophold ikke indgår i projekt- og praktikforløbene på 1. hf, og på 2. hf er det ofte et frivilligt tilbud til eleverne. I januar 2019 svarede 38 % af eleverne på 2. hf, at de havde deltaget i praktikforløb i løbet af 1. hf, og 62 % svarede, at de endnu ikke havde været i praktik i løbet af deres uddannelse.

Samarbejde med videregående uddannelser, offentlige og private arbejdspladser, organisationer mv. er en forudsætning for, at eleverne får mulighed for at deltage i praktikforløb. I den forbindelse vurderer 42 % af lederne i surveyen, at skolen i høj grad har opbygget samarbejdsrelationer med offentlige og private virksomheder, mens hele 88 % vurderer, at skolen i høj grad har opbygget samarbejdsrelationer med uddannelsessteder.

Evaluators har desuden spurgt eleverne om deres deltagelse i praktikforløb på uddannelsessteder eller arbejdspladser. De 2. hf-elever, som svarede på spørgeskemaet i januar 2019, havde på daværende tidspunkt i gennemsnit været i praktik 0,8 gange i løbet af de første tre semestre på hf-uddannelsen. De elever, som gik i 1. hf i januar 2019, havde i gennemsnit været i praktik 0,3 gange i løbet af første semester. 44 % af 2. hf-eleverne og 79 % af 1. hf-eleverne havde endnu ikke været i praktik på et uddannelsessted eller en arbejdsplads i løbet af deres uddannelse.

Den forholdsvis høje andel af elever, der angiver, at de ikke har været i praktik i løbet af deres hf-uddannelse, kan hænge sammen med, at eleverne ikke opfatter et praktikbesøg af en dags varighed som et praktikophold. De kvalitative data viser, at caseskolerne i høj grad har gjort brug

af korte praktikbesøg på forskellige virksomheder, snarere end længere praktikophold. Denne pointe vil blive udfoldet nærmere i de følgende afsnit.

Skolernes tætte samarbejde med uddannelsessteder afspejles i de kvalitative data, idet man på de fleste caseskoler har valgt at lægge et projekt- og praktikforløb på 3. semester, der bl.a. har bestået af besøg på en eller flere erhvervsakademier eller professionsuddannelser. Forud for besøget på uddannelsesinstitutionerne har eleverne typisk arbejdet med cases eller refleksionsspørgsmål, der har som formål at få dem til at overveje, hvilken uddannelse eller hvilket professionsområde de interesserer sig for. På tværs af skoler har der ofte været tale om besøg af én dags varighed og ikke længere forløb på fx tre-fire dage. Eleverne tager ofte af sted på besøgene sammen med deres fagpakkeklasse og skal besøge en eller flere uddannelser, der er relateret til den fagpakke, de går på. Eleverne får på besøgene ofte mulighed for at tale med lærere og studerende på udvalgte videregående uddannelser, så de både får viden om og en fornemmelse af, hvordan det er at gå på uddannelsen. Nogle steder får hf-eleverne også mulighed for at deltage i undervisningen på en videregående uddannelse som led i besøget.

På de caseskoler, hvor besøg på uddannelsesinstitutioner har været veltilrettelagte, oplever både lærere og elever, at besøgene har været med til at afklare nogle af elevernes valg. Særligt hvis besøgene har fundet sted på uddannelser, som eleverne i forvejen overvejede at vælge.

En enkelt caseskole har haft tradition for at tilrettelægge erhvervspraktik som en del af hf, før reformen trådte i kraft. Erfaringerne med erhvervspraktik har på denne skole været særligt positive. Eleverne har både haft mulighed for at komme i praktik inden for det erhverv, de overvejede, og der synes at have været en god kobling mellem erhvervspraktikken og undervisningen i de fag, der indgik i forløbet. Dette hænger bl.a. sammen med, at der har været en god forberedelse af praktikopholdet, hvor undervisningen har haft fokus på elevernes afklaring ift. fremtidsønsker for uddannelse og job. Derudover har lærerne besøgt eleverne på praktikstederne, hvilket har givet dem indblik i elevernes erfaringer i praktikken, og endelig har eleverne holdt præsentationer for klassen og lærerne om deres refleksioner og erfaringer i praktikken.

De mindre velforberedte og koordinerede samarbejder med eksterne institutioner har omvendt nogle steder resulteret i projekt- og praktikforløb, hvor eleverne ikke oplever, at de har fået et særlig stort udbytte, og hvor lærerne oplever, at der har manglet en rød tråd.

Den kvalitative analyse peger på, at eleverne generelt har en positiv vurdering af de praktikophold, der har varet flere dage, fordi det ofte enten har været med til at *bekræfte*, at den uddannelse eller det job, de overvejer, er det rigtige, eller *afkræfte* det. Der er dog også en gruppe elever, som er kommet i praktik nogle meget tilfældige steder, fordi de ikke har fået tilbudt/fundet en praktikplads inden for et område, der interesserer dem.

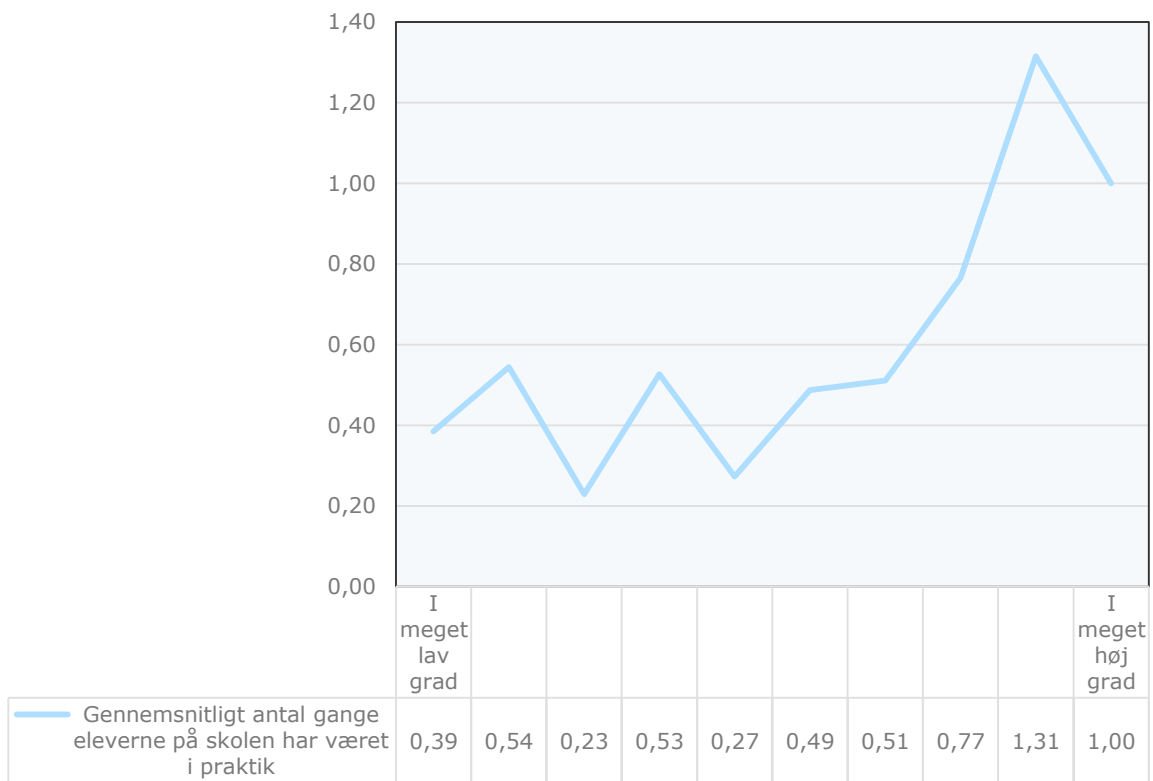
Forhold med betydning for praktikforløb

Evalueringen peger på en række forhold med betydning for implementeringen af initiativet om praktikforløb, hvoraf nogle har positiv og andre negativ betydning.

For det første indikerer analysen af surveydata, at i jo højere grad skolen har opbygget samarbejdsrelationer med offentlige og private virksomheder, jo flere gange har eleverne på skolen været i praktik i løbet af deres uddannelse. Dette fremgår af figur 5-18 nedenfor. Eksempelvis har elever på skoler, som i meget lav grad har opbygget samarbejdsrelationer med offentlige og private virksomheder, i gennemsnit været 0,39 gange i praktik i løbet af deres

uddannelse. Elever på skoler, som i meget høj grad har opbygget samarbejdsrelationer med offentlige og private virksomheder, har i gennemsnit været i praktik 1 gang.

Figur 5-18: I hvilken grad har skolen opbygget samarbejdsrelationer med offentlige og private virksomheder krydset med antal gange, eleverne på skolen gennemsnitligt har været i praktik (2019). (X-aksen går fra "har i meget lav grad opbygget samarbejdsrelationer" til "har i meget høj grad opbygget samarbejdsrelationer", mens y-aksen viser gennemsnitligt antal gange i praktik for elevgruppen på skoler, som i forskellig grad har opbygget samarbejdsrelationer med offentlige og private virksomheder)



Note: Spørgsmålet om samarbejdsrelationer med offentlige og private virksomheder er stillet til alle ledere. Spørgsmålet om deltagelse i praktik er stillet til alle elever. n ≈ 2066 elever.

En del af forklaringen på, at egentlige praktikforløb ikke var mere udbredte i de to første skoleår efter, reformen trådte i kraft, synes at være, at mange skoler finder det ressourcetrækkende at opbygge samarbejder med eksterne institutioner. Således var 44 % af lederne i januar 2019 enige i, at det er for tidskrævende for skolens ledelse og/eller medarbejdere at få samarbejde med praktiksteder såsom uddannelsessteder og arbejdspladser i stand.

På tværs af caseskoler er erfaringen, at det kræver et stort koordineringsarbejde for både skolen selv og de institutioner, skolerne samarbejder med, at tilrettelægge projekt- og praktikforløb. Samtidig har der været nogle samarbejdsvanskeligheder eller opstartsvanskeligheder, fordi skolerne har været afhængige af den indsats og den kvalitet i besøgene, som de eksterne institutioner kunne tilvejebringe. Kvaliteten i forløbene hos de eksterne institutioner har været varierende. Nogle lærere peger på, at de eksterne institutioner ofte gør mere ud af at tilrettelægge forløbene, hvis de ser samarbejdet som en mulighed for at tiltrække elever.

I surveyen er de elever, som har været i praktik, blevet bedt om at vurdere, om de fik nok hjælp af skolen til at arrangere deres praktikforløb. 34 % af eleverne er enige i, at de fik nok hjælp af skolen, mens 17 % hverken er enige eller uenige, og 31 % er uenige i dette. De mest udprægede

Årsager til, at eleverne ikke har været i praktik, er, at eleverne ikke syntes, at de havde behov for praktik (15 %), at de ikke oplevede, at de havde modtaget nok information om fordele og ulemper ved praktik (14 %), og at de ikke ville gå glip af undervisningen (12 %). Derudover har en del elever uddybet i andet-kategorien, at årsagen til, at de ikke har været i praktik, er, at de ikke blev tilbudt et praktikforløb, at de ikke vidste, at praktik var en mulighed for dem, eller at de først kan komme i praktik på et senere semester.

De kvalitative data peger på, at en central udfordring ift. elevernes udbytte af projekt- og praktikforløbet på særligt 3. eller 4. semester er, at skolerne kun har tilbudt eleverne et begrænset antal valgmuligheder ift., hvilke uddannelser eller virksomheder de kan besøge. Dette skyldes delvist, at der de fleste steder er begrænsninger i forhold til, hvor mange uddannelsesinstitutioner der findes i nærheden af skolen. Pointen understøttes til en vis grad af surveydata, som viser, at 20 % af lederne er enige i, at skolens beliggenhed og mulighederne lokalt udgør en barriere for, at eleverne kan komme i praktik. En anden årsag til, at caseskolerne har tilrettelagt besøgene, så der er begrænsede valgmuligheder for eleverne, er, at skolerne vurderer, at det er for ressourcekrævende for både dem selv og de eksterne institutioner, hvis alle eleverne skal tilbydes besøg på netop den uddannelse, de ønsker. På de fleste caseskoler har man derfor valgt, at eleverne besøger uddannelsesinstitutioner, der ligger i forlængelse af den fagpakke, de går på. Dette sikrer, at besøget er relevant for en del af eleverne på fagpakken, og at man kan knytte an til besøget i undervisningen. Erfaringerne viser dog, at den samme fagpakkeklasse typisk rummer elever med mange forskelligartede fremtidsønsker, og besøget rammer derfor ikke alle elever.

I nedenstående boks opsummeres nogle anbefalinger til, hvordan skolerne kan styrke tilrettelæggelsen af projekt- og praktikforløb på 2. år

Boks 5-5: Projekt- og praktikforløb på 2. år

Greb, der kan styrke tilrettelæggelsen af projekt- og praktikforløb på 2. år

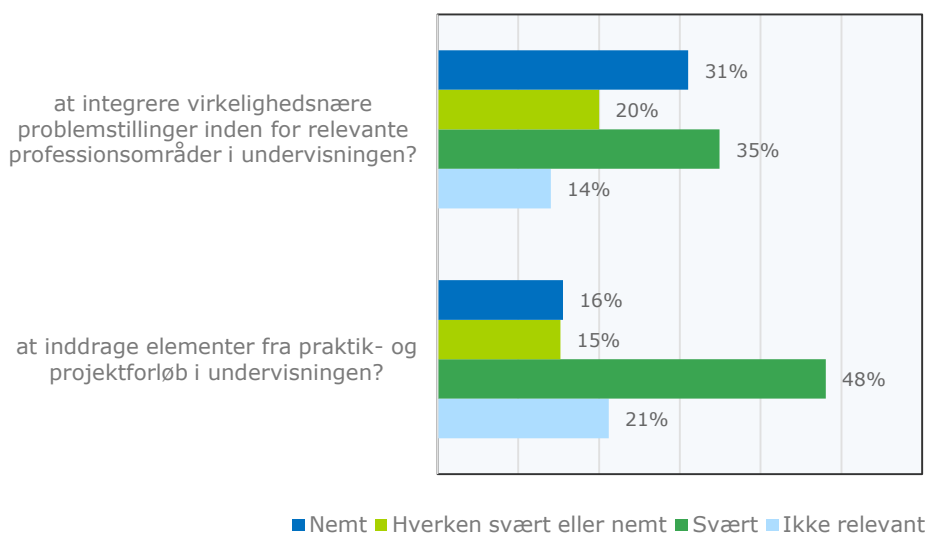
- **Forskellige praktiktilbud for eleverne:** Skolerne kan have fokus på, at eleverne ofte har forskellige interesser og uddannelsesønsker i den samme klasse, og at projekt- og praktikforløb på 2. år kan give et større udbytte for eleverne, hvis de får nogle valgmuligheder ift. praktikbesøg på uddannelser eller virksomheder. Fx ved at lærere samarbejder på tværs af fagpakkeklasser i planlægningen af forløbene.
- **Styrket kommunikation/støtte ift. frivilligt praktikophold:** Skolerne kan desuden have fokus på at styrke kommunikationen til eleverne om muligheden for at komme på frivilligt praktikophold på 2. år. Evalueringen tyder på, at det ofte kun er nogle elever, der opfanger denne mulighed. Endelig ser der ud til at være et behov for, at nogle elever får mere støtte af skolen til at arrangere et praktikophold, da ikke alle elever har ressourcerne til selv at skaffe sig en praktikmulighed. Det kan fx være ved, at en praktikkoordinator opbygger et netværk, som hun kan trække på ift. elever, der ikke selv finder en praktik.
- **Netværkssamarbejde med andre hf-skoler:** Et netværkssamarbejde med andre hf-skoler kan styrke mulighederne for at tilbyde eleverne en større variation af praktiktilbud, idet skolerne kan lave fælles samarbejdsaftaler med uddannelsesinstitutioner eller virksomheder. Sådanne aftaler kan også gøre det mindre ressourcetungt for såvel samarbejdspartnere som skoler at tilrettelægge forløbene.

5.3.4 Drivkræfter og barrierer for professionsretning og praksisorientering af fagene

Evalueringen peger på, at en del lærere finder det vanskeligt at professionsrette og praksisorientere undervisningen, hvilket formentlig er en del af forklaringen på, at skolerne endnu

ikke er så langt i processen med at implementere dette initiativ. Således svarede 35 % af lærerne i januar 2019, at de oplever det som svært at integrere virkelighedsnære problemstillinger inden for relevante professionsområder i undervisningen. 48 % svarede, at de oplever det som svært at inddrage elementer fra projekt- og praktikforløb i undervisningen og på den måde koble undervisningen til praksis og professionsområder. Dette fremgår af figur 5-15 nedenfor.

Figur 5-15: Hvor nemt eller svært oplever du, at det er... (2019)



Note: Spørgsmålet er stillet til alle lærere på hf.
n ≈ 335.

Lærernes kendskab til elevernes ønsker til videregående uddannelse og profession er en vigtig forudsætning for, at de kan tone deres undervisning på relevant vis. Derfor er det væsentligt, at 43 % af hf-lærerne i januar 2019 var uenige i udsagnet om, at de har et godt overblik over elevernes ønsker til videregående uddannelse og profession, mens 27 % var enige. En uddybende analyse indikerer netop en sammenhæng mellem lærernes kendskab til elevernes ønsker på den ene side og hyppigheden af praksisrettede aktiviteter samt graden af praksisrettet toning af undervisningen på den anden side. Konkret viser analysen, at de lærere, som ugentligt, månedligt eller kvartalsvist inddrager tekster, eksempler eller opgaver udvalgt med udgangspunkt i elevernes områdefaglige interesser, oplever, at de har et bedre overblik over elevernes ønsker til videregående uddannelse og profession, end de lærere, som inddrager tekster mv. sjældnere eller slet ikke. Analysen viser også, at jo bedre overblik lærerne oplever, at de har, jo mere enige er de i udsagnet om, at de toner deres undervisning, så den tager udgangspunkt i elevernes ønsker til videregående uddannelse og profession.

De kvalitative data peger på, at lærere og ledere ofte oplever et behov for at blive klædt bedre på til at gøre hf-uddannelsen professionsrettet. De efterspørger kurser, men i høj grad også en uddybet vejledning og flere konkrete eksempler fra Børne- og Undervisningsministeriets side på, hvordan professionsretning og praksisorientering konkret kan foregå. Dette gælder særligt ift. projekt- og praktikforløb. Ud over vejledninger og inspirationsmaterialer peger flere skoler på, at det også kunne være hjælpsomt, hvis de fra ministerielt hold blev understøttet i at opbygge netværk med eksterne samarbejdspartnere, de kunne samarbejde med.

De kvalitative data tegner et samlet billede af, at ledere og lærere oplever det som nemmere for store skoler end for små skoler at implementere reformen – særligt ift. intentionerne om professionsretning og praksisorientering. Lederne fremhæver særligt, at deres skolestørrelse har

betydning for, hvor meget de blander fagpakkeklasserne. De oplever, at når de er forholdsvis små skoler, som udbyder forskellige uddannelser (stx og hf eller hf-enkeltfag og toårig hf), så bliver de nødt til at oprette papegøjeklasser med adskillige fagpakkeretninger i en klasse. De kvantitative data underbygger ikke dette billede, idet en større andel af 2. hf-klasserne på små skoler end på større skoler er rene fagpakkeklasser (hhv. 40 % på små skoler og 11 % på større skoler)²⁵. Ligeledes er en større andel af 2. hf-klasserne på skoler, som kun udbyder toårig hf og evt. hf-enkeltfag, end på skoler med flere gymnasiale uddannelser, rene fagpakkeklasser (hhv. 36 % på skoler, som kun udbyder hf, og 29 % på skoler, som udbyder hf og en eller flere øvrige gymnasiale uddannelser).

Caseskolerne peger ligeledes på, at volumen giver bedre muligheder for at afsætte ressourcer til fx koordinatore, som kan varetage en række vigtige opgaver med at knytte virksomhedskontakter, skrive reformhåndbøger m.v. Det er både de skoler, der opfatter sig som store, og dem, som opfatter sig som små, der deler denne opfattelse.

De kvalitative data peger samlet set på, at der på flere skoler er fundet arbejds måder, som virker fremmende for, at lærerne får bedre muligheder for at arbejde med professionsretning og praksisorientering. Tre af disse greb fremgår af nedenstående tekstboks:

Boks 5-6: Professionsretning og praksisorientering i undervisningen

Greb, der kan fremme professionsretning og praksisorientering i undervisningen

- **Fagpakkekoordinatorer:** Koordinatorer kan fx understøtte fagpakkelærernes logistiske muligheder for at mødes og udvikle undervisning sammen.
- **Struktureret vidensdeling:** Open source-dokumenter, hvor lærerne kan dele eksempler på professionsrettet og praksisorienteret undervisning, kan lette arbejdet for den enkelte i de forskellige fag/fagpakker.
- **Stabilitet i arbejdsopgaver:** Når lærerne får lov at undervise i længere tid på samme fagpakker eller samme projekt- og praktikforløb, kan de genbruge og tilpasse undervisningsforløb i en professionsrettet og praksisorienteret undervisning.

6. STYRKET FAGLIGHED PÅ HF

Et helt centralt element i reformen af de gymnasiale uddannelser handler om at styrke elevernes faglige færdigheder og kundskaber samt at opdatere fagligheden i de gymnasiale uddannelser. I aftaleteksten 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 ruste eleverne til at tage en videregående uddannelse. Gennem et alsidigt arbejde med faget skal eleverne opnå en dybdeforståelse af fagets kernestof og et højt niveau af viden.”²⁶

Reformelementet om styrket faglighed indeholder en række specifikke initiativer, hvoraf det i relation til hf er særligt relevant at belyse initiativet om løbende evaluering og feedback samt initiativet om styrket fokus på skriftlighed²⁷. Dette skyldes, at der på hf er *særligt* fokus på at styrke elevernes skriftlige og faglige kompetencer, og det er en central hypotese i forandringsteorien for det ny hf, at dette mål kan nås ved, at lærerne har øget fokus på løbende evaluering og feedback samt skriftlighed i undervisningen²⁸.

Kapitlet omhandler også de nye prøve- og eksamensformer på hf samt den nye semesterstruktur, som ligeledes har til formål at styrke fagligheden på hf på forskellig vis. I forhold til alle fire dele belyses, hvor langt skolerne er med implementeringen, samt skolernes foreløbige erfaringer og eventuelle resultater. Kapitlet er delt op i følgende dele:

1. Ny semesterstruktur
2. Løbende evaluering og feedback
3. Styrket fokus på skriftlighed
4. Nye prøve- og eksamensformer.

Hovedpointerne om de initiativer, som skal bidrage til at styrke fagligheden på hf, fremgår i nedenstående boks:

²⁶ Se Aftaletekst om styrkede gymnasiale uddannelser, Børne- og Undervisningsministeriet, 2016, side 21.

²⁷ De øvrige initiativer, som relaterer sig til styrket faglighed, belyses i kapitel 9: Status over centrale reforminitiativer i skoleåret 2018/19.

²⁸ Se forandringsteori om Moderne hf og Styrket faglighed bilag 2.

Boks 6-1: Hovedpointer om styrket faglighed på hf

For 80 % af lærerne var løbende evaluering og feedback i moderat til høj grad en integreret del af undervisningen i første halvdel af skoleåret 2018/19. **Dette er på niveau med de tidligere år i følgeforskningsprogrammet**, hvilket afspejler, at hf-skolerne også før reformen havde stort fokus på evaluering og feedback. Der er sket et mindre fald ift., hvordan eleverne anvender den feedback, de får, efter reformen trådte i kraft; i januar 2019 svarede eleverne gennemsnitligt, at de i moderat grad anvender den feedback, de får. Mange lærere giver i interviews udtryk for, at det er vanskeligt at frigøre endnu mere tid til feedback, selvom de gerne vil arbejde mere med det.

Lærerne har i lidt mindre grad fokus på skriftlighed i undervisningen end før reformen, idet lidt under halvdelen af lærerne angiver, at de i høj grad har fokus på skriftlighed (48 %). Interviews med lærerne viser, at en belastende faktor for lærernes arbejde med skriftlighed er, at de fokuserer deres kræfter på implementering af andre reformelementer, såsom at sætte sig ind i nye eksamensformer og ændrede læreplaner. Endelig vurderer såvel lærere som elever, at de halvårslige eksamener tager elevernes fokus fra de skriftlige afleveringer, og her fremhæver eleverne vigtigheden af, at lærerne koordinerer de skriftlige afleveringer, så de ikke skal afleveres lige op til en eksamen.

Det konkrete initiativ med timepuljen, som bl.a. skal understøtte den enkelte elevs skriftlige progression, giver **ifølge ledere og lærere en god ramme** for at lave differentierede tilbud til eleverne og for at sætte fokus på skriftlighed. Størstedelen af lederne på caseskolerne vurderer dog, at det er for administrativt tungt at øremærke midlerne til den enkelte elev, og derfor anvendes timepuljen sjældent helt, som det er tiltænkt. Sidste års evaluering viste et tilsvarende resultat.

Hvad angår de nye prøveformer i hhv. Kultur- og samfundsfaggruppen og Naturvidenskabelig faggruppe, peger ledere og lærere på caseskolerne **på flere udfordringer**, som bl.a. relaterer sig til et stort ressourceforbrug i forbindelse med prøveafvikling og til uklarhed om, hvordan det enkeltfaglige og det flerfaglige bør vægtes i hhv. undervisning og prøve.

Både surveydata og kvalitative data viser, **at lederne forholder sig overvejende positivt til den nye semesterstruktur** og dens betydning for elevernes motivation og faglige udvikling. Dette perspektiv er ligeledes udbredt blandt elever i interviews. Både lærere og ledere giver dog i surveys og interviews udtryk for, at der er nogle praktiske og administrative barrierer ved den nye semesterstruktur, herunder vanskeliggørelse af det faglige samspil og udfordringer ift. afholdelse af prøver.

6.1 Ny semesterstruktur

Reformens politiske intention med en ny semesterstruktur er at støtte elevens faglige udvikling og motivation. Den nye semesterstruktur indebærer, at skoleåret opdeles i to semestre. I aftalen står der: *"Eleven vælger sine fag gradvist efter et afklaringsforløb med projekter eller praktik, der knytter sig til den fagpakke, eleven har valgt. Fag eller niveauer afvikles på ½, 1, 1½ eller 2 år, så eleverne oplever, at de hvert halve år afslutter en del af uddannelsen."*²⁹

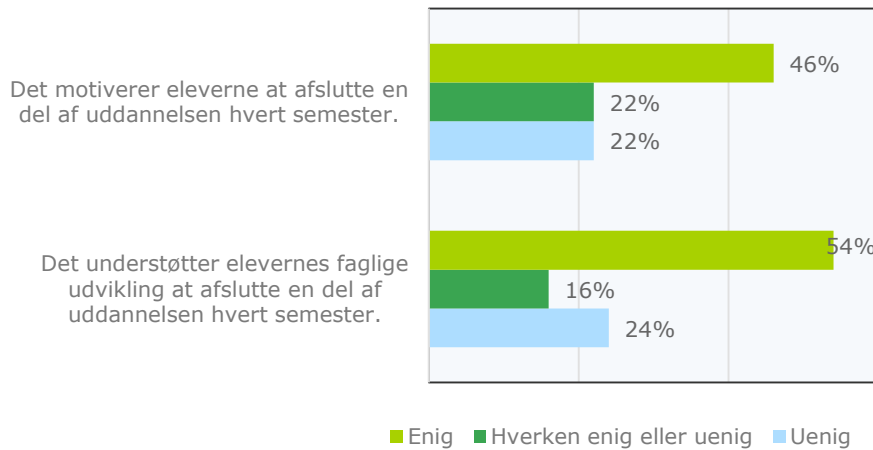
Både surveydata og kvalitative data viser, at lederne i overvejende grad vurderer, at den nye semesterstruktur er med til at motivere eleverne og støtte deres faglige udvikling, sådan som det er intentionen i reformen. De kvalitative data peger på, at dette perspektiv også er udbredt blandt eleverne. Både lærere og ledere giver dog udtryk for, at der er nogle praktiske og administrative barrierer ved den nye semesterstruktur; dette fremgår af såvel survey som interviews.

²⁹ Se Aftaletekst om styrkede gymnasiale uddannelser, Børne- og Undervisningsministeriet, 2016, side 35

6.1.1 Semesterstrukturens betydning for elevernes motivation

Spørgeskemaundersøgelsen viser, at det er et udbredt perspektiv blandt ledere, at semesterstrukturen kan motivere eleverne, og at det kan være med til at styrke deres faglige udvikling at afslutte fag hvert semester. Dette fremgår af figur 6-1 nedenfor.

Figur 6-1: Hvor enig eller uenig er du i følgende udsagn om semesteropdelingen af hf-uddannelsen? (2019)



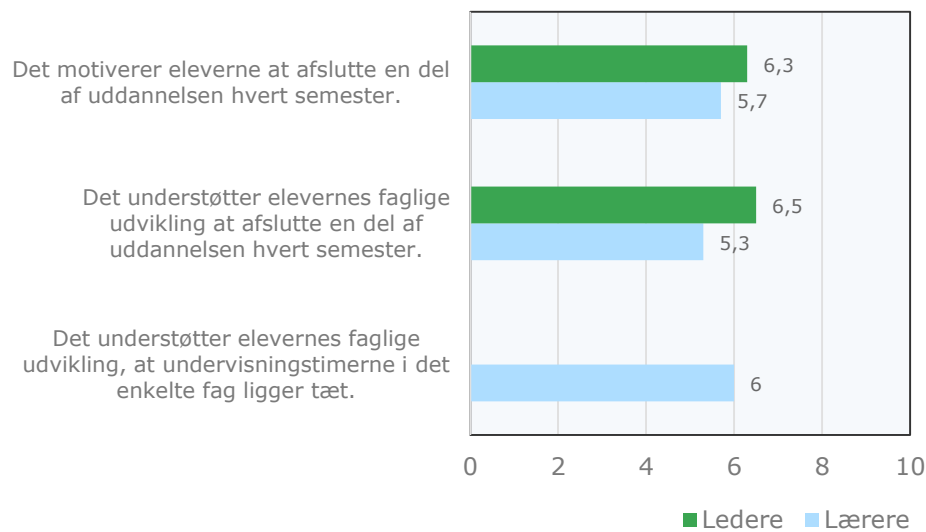
Note: Spørgsmålene er stillet til alle ledere. Ved ikke-besvarelser ikke medtaget i figur, men indgår i beregningsgrundlag.
n ≈ 50.

De kvalitative data bekræfter, at det er et udbredt perspektiv blandt lederne, at den nye semesterstruktur kan understøtte elevernes motivation og faglige udvikling, og også, at eleverne selv deler denne vurdering. Både ledere og elever peger på, at det er positivt med nogle milepæle undervejs i løbet af de to år på hf, da det gør det nemmere at overskue de forskellige fag og eksamener, som eleverne skal op til i løbet af hf. En elev udtrykker det på denne måde:

"Hvis ikke vi havde afsluttet noget, havde vi skullet været op i 15 ting til sommer, så det har været dejligt at afslutte noget, så man kun fokuserer på det, man skal op i, og når man har været oppe i dem, kan man fokusere på det næste." Elev

Evalueringen viser endvidere, at lærerne har et mindre positivt syn på den nye semesterstruktur end lederne. Det fremgår af figur 6-2, som sammenholder lærernes og ledernes vurderinger af semesterstrukturens betydning for elevernes motivation og faglige udvikling.

Figur 6-2: På en skala fra 1 til 10, hvor 1 er helt uenig, og 10 er helt enig, hvor enig eller uenig er du i følgende udsagn om semesteropdelingen på hf? (1 = helt uenig, 10 = helt enig) (2019)

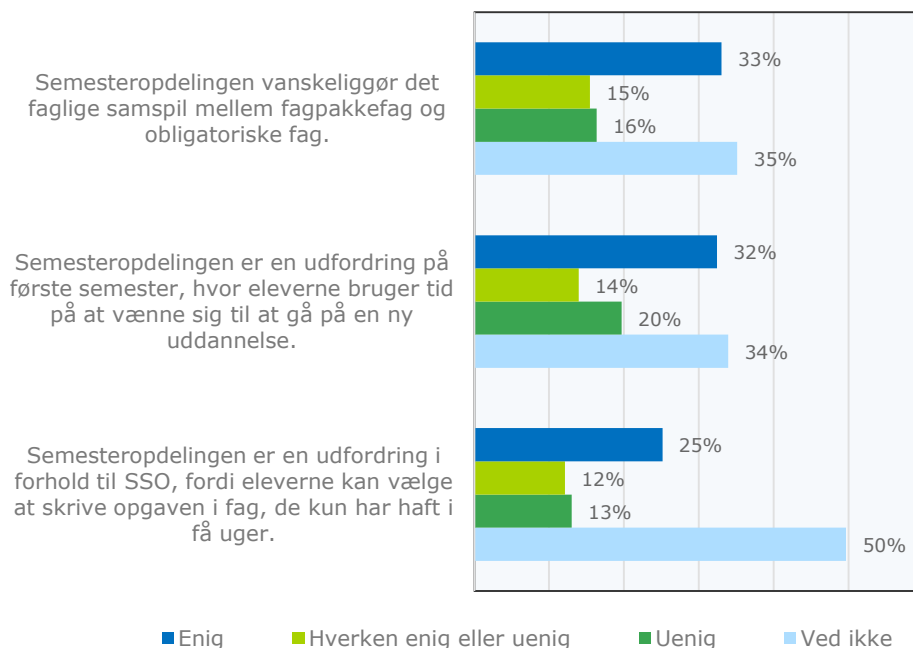


Note: spørgsmålene er stillet til alle ledere og lærere på hf. Dog er øverste spørgsmål kun stillet til lærere. n ≈ 50 (ledere); 330 (lærere).

6.1.2 Praktiske og administrative forhold med betydning for semesterstrukturen

Evalueringen viser, at 58 % af lederne på hf er enige i, at der er for store praktiske og administrative udfordringer forbundet med semesteropdelingen. 10 % af lederne er hverken enige eller uenige i udsagnet, mens 28 % er uenige. I spørgeskemaundersøgelsen er lærerne ligeledes blevet spurgt om mulige problematikker relateret til den nye semesterstruktur. Som det fremgår af figur 6-3 nedenfor, er en tredjedel af lærerne enige i, at semesteropdelingen vanskeliggør det faglige samspil mellem fagpakkefag og obligatoriske fag. En tredjedel er ligeledes enige i, at semesterstrukturen er en udfordring på første semester, hvor eleverne bruger tid på at vænne sig til at gå på en ny uddannelse. Endelig er en fjerdedel af lærerne enige i, at semesterstrukturen er en udfordring i forhold til SSO, fordi eleverne kan vælge at skrive opgave i et fag, de kun har haft i få uger. Det er desuden væsentligt, at store andele af lærerne benytter sig af Ved ikke-kategorien.

Figur 6-3: Hvor enig eller uenig er du i følgende udsagn? (2019)



Note: Spørgsmålene er stillet til alle lærere.
n ≈ 330.

De kvalitative data indikerer, at lærernes overvejende kritiske syn på semesterstrukturen bl.a. hænger sammen med, at lærerne er tættere end lederne på de udfordringer, som implementeringen af den nye struktur giver, og det har en stor betydning for deres egen undervisningspraksis og arbejdsforhold.

Hvor lederne fremhævede det positive i, at eleverne kan fokusere særligt på de fag, de afslutter, er et udbredt perspektiv blandt lærerne på caseskolerne, at det samtidig betyder, at eleverne har svært ved at holde fokus i de fag, hvor de ikke skal til eksamen. Dette går ifølge lærerne ud over både læring, lektielæsning og skriftlige afleveringer i de fag, hvor eleverne ikke skal til eksamen.

Både lærere og ledere på caseskolerne peger desuden på, at særligt afviklingen af vintereksamen giver nogle udfordringer. Både logistiske udfordringer for lærere og ledere, og for eleverne er der tale om udfordringer ift. deres muligheder for at forberede sig til eksamen. Fx fortæller lærere og ledere på tværs af caseskoler, at det har været svært at skemalægge undervisning og eksamener på en hensigtsmæssig måde; De bliver nødt til at lægge eksamener, så eleverne enten skal læse i juleferien eller gennemføre undervisning og eksamener sideløbende, hvis eksamen afvikles før juleferien.

Samtidig kan der være nogle særlige logistiske udfordringer på de skoler, som også udbyder stx, fordi det kan give nogle uheldige sammenfald, som gør det svært at tilgodese alle elevers behov. For eksempel kan der være lærere, som både skal være censorer eller eksaminere hf-klasser samtidig med, at de skal vejlede 3. g-klasser i studieretningsprojekt (SRP) eller undervise egne klasser. I det hele taget synes det at være vanskeligt for skolerne at skulle afvikle undervisning og eksamener på samme tid. Disse udfordringer knytter sig i særlig grad til afviklingen af prøver i de flerfaglige forløb: Kultur- og samfundsfaglig faggruppe (KS) og Naturvidenskabelig faggruppe (NF) og vil blive uddybet nærmere i afsnit 6.4

Nogle ledere og lærere på caseskolerne peger på, at semesterstrukturen er med til at give eleverne et uddannelsesforløb med flere afbrydelser og forstyrrelser. Dette skyldes ikke kun semesterstrukturen, men også projekt- og praktikforløb samt eventuelle klaseskift, når eleverne vælger fagpakke. Elevinterviewene peger ikke på, at de har en oplevelse af mange brud eller forstyrrelser, men nogle elever forholder sig kritisk til det at skulle skifte klasse eller til projekt- og praktikforløb.

6.2 Løbende evaluering og feedback

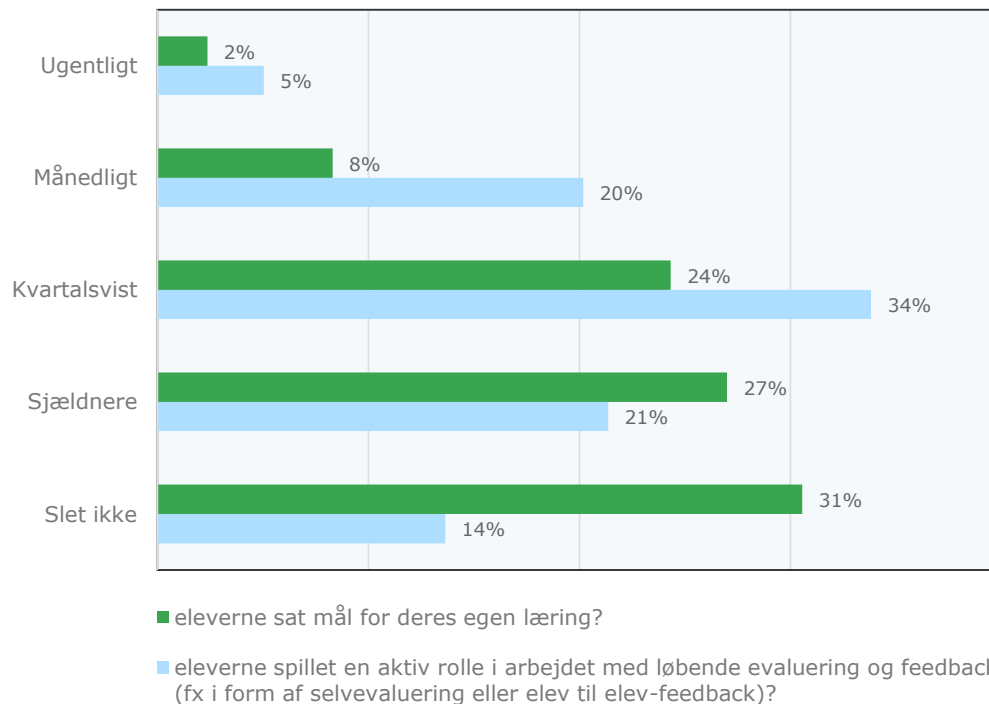
Reformen lægger op til, at der lægges endnu mere vægt på formativ evaluering, forstået som den løbende tilbagemelding fra lærer til elev om elevens indsats og progression samt den systematiske inddragelse af eleverne i evalueringen. Dette initiativ i reformen bygger på en antagelse om, at en systematisk evalueringspraksis med fokus på tydelige mål og løbende feedback, og hvor både progression og fremadrettede handlingsmuligheder synliggøres, kan forbedre elevernes læring.

Evalueringen viser først og fremmest, at graden, hvormed feedback integreres i undervisningen, er uændret i perioden 2017 – 2019. Med andre ord er der ingen tegn på, at initiativet om styrket feedback har medvirket til en øget anvendelse af feedback. Dette skal dog ses i sammenhæng med, at lærerne allerede før reformen anvendte løbende evaluering og feedback i deres undervisning i forholdsvis høj grad. Således vurderede 52 % af lærerne i januar 2019, at løbende evaluering og feedback i høj grad er en integreret del af deres undervisning, mens 24 % vurderede, at feedback i moderat grad er en del af deres undervisning, og 20 % vurderede, at feedback i lav grad er en del af deres undervisning. Fraværet af udvikling skal ses i sammenhæng med det høje udgangspunkt, som er udtryk for, at feedback også før reformen var i fokus på hf. Før reformen trådte i kraft, var lærerne på hf forpligtede til at give eleverne en vurdering af deres standpunkt i hvert fag to gange årligt. Lærere og ledelse bekræfter i de kvalitative interviews, at de også før reformen har arbejdet med feedback. En anden årsag til, at der ikke ses en udvikling, kan være, at lærerne har vanskeligt ved at finde tiden til at sætte endnu mere fokus på feedback, end de gjorde i forvejen, selvom de gerne vil. Dette fortæller en del lærere i interviewene.

En supplerende analyse viser forskelle i fagenes integration af feedback i undervisningen. Lærerne i dansk og sprogfag integrerede løbende evaluering og feedback i deres undervisning i højere grad end lærere i matematik og naturvidenskabelige fag samt øvrige humanistiske og samfundsvidenskabelige fag (gennemsnit på hhv. 7,1 i dansk og sprogfag, 6,2 i matematik og naturvidenskabelige fag og 5,8 i øvrige humanistiske og samfundsvidenskabelige fag på en 10-punktskala, hvor 10 betyder "i meget høj grad").

Systematisk inddragelse af eleverne er en vigtig del af den formative evaluering. I den forbindelse har størstedelen af lærerne vurderet, at eleverne spillede en aktiv rolle i arbejdet med løbende evaluering og feedback enten månedligt (20 %), kvartalsvist (34 %) eller sjældnere end kvartalsvist (35 %). Dette fremgår af figur 6-4 nedenfor. Det fremgår også, at størstedelen af lærerne svarede, at eleverne sjældnere end kvartalsvist eller slet ikke satte mål for egen læring. Der er ikke sket en udvikling over tid i den foreløbige implementeringsperiode.

Figur 6-4: Hvis du tænker tilbage på din undervisning i dette fag i denne klasse i dette skoleår, hvor ofte har.. (2019)

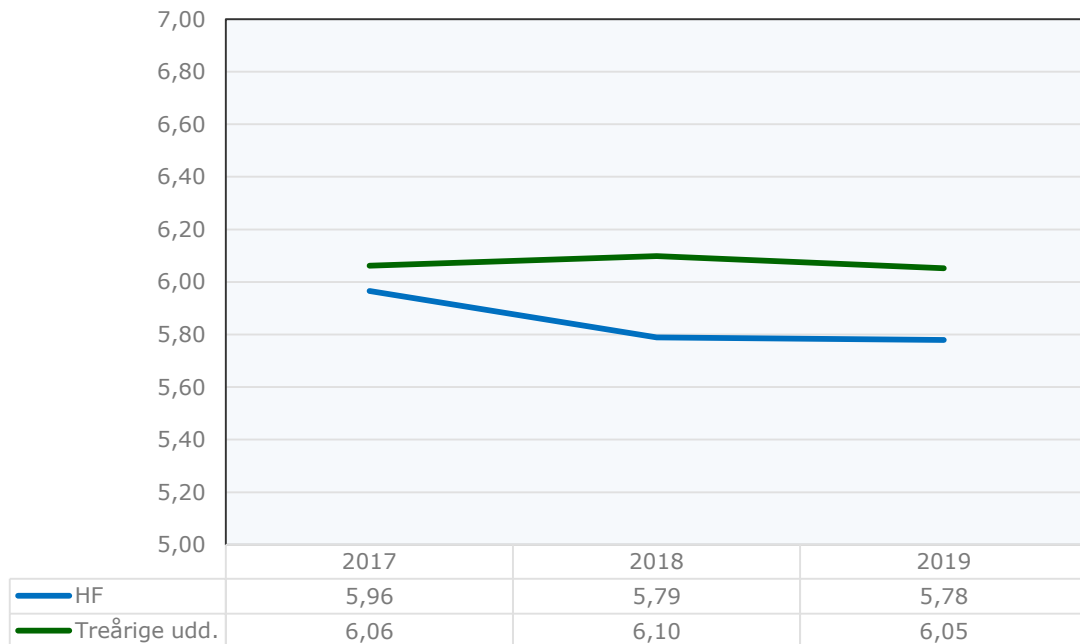


Note: Spørgsmålene er stillet til alle lærere på hf. Ikke-relevante besvarelser er ikke medtaget i figuren, men indgår i beregningsgrundlaget.

n ≈ 337.

Endelig indikerer den kvantitative analyse, at eleverne på hf i første halvdel af skoleåret 2018/19 i moderat grad anvendte den feedback, som de fik. Figur 6-5 viser et indeks for elevernes anvendelse af feedback. Jo tættere scoren er på 10, jo mere anvender eleverne feedback. Til sammenligning fremgår den samlede score for elever på de treårige gymnasiale uddannelser. Som det fremgår af figur 6-5, anvendte hf-eleverne i alle tre år i moderat grad den feedback, som de fik, og der er fra maj 2017 til januar 2018 sket en mindre tilbagegang i elevernes anvendelse af feedback. Der er tale om et lille fald på 0,2 enheder på 10-punktskalaen, som dog er signifikant, og som har skabt et lille gab mellem hf-eleverne og eleverne på de treårige uddannelser, hvad angår anvendelsen af feedback.

Figur 6-5: Indeks over elevernes anvendelse af feedback³⁰ (1 = helt uenig, 10 = helt enig)



Note: Spørgsmålene er stillet til alle elever. Indekset for treårige uddannelser er et uvægtet gennemsnit, dvs. at alle uddannelser tæller lige meget uanset forskelle i antal elevbesvarelser.

2017: Hf: n ≈ 2341-2368, Treårige uddannelser: n ≈ 14142-14289.

2018: Hf: n ≈ 1895-1919, Treårige uddannelser: n ≈ 9327-9404.

2019: Hf: n ≈ 2141-2164, Treårige uddannelser: n ≈ 16644-16789.

En supplerende analyse viser en klar tendens til, at hf-elever over 18 år oftere brugte den feedback, de fik, end elever under 18 år. Derimod er der ingen sammenhæng mellem køn og elevernes anvendelse af feedback eller elevernes faglige niveau ved start på hf-uddannelsen (målt som karaktergennemsnit fra grundskolen) og deres anvendelse af feedback.

På tværs af caseskoler beskriver både ledere og lærere, at de gerne vil sætte særligt fokus på evaluering og feedback, da de betragter det som meningsfuldt at arbejde med. Skolerne har på forskellig vis forsøgt at sætte særligt fokus på feedback, fx gennem kompetenceudviklingsaktiviteter såsom pædagogiske dage eller faggruppemøder. Dog beskriver lærerne, at de ikke nødvendigvis får arbejdet så meget med feedback i den daglige praksis, som de gerne ville.

6.3 Styrket fokus på skriftlighed

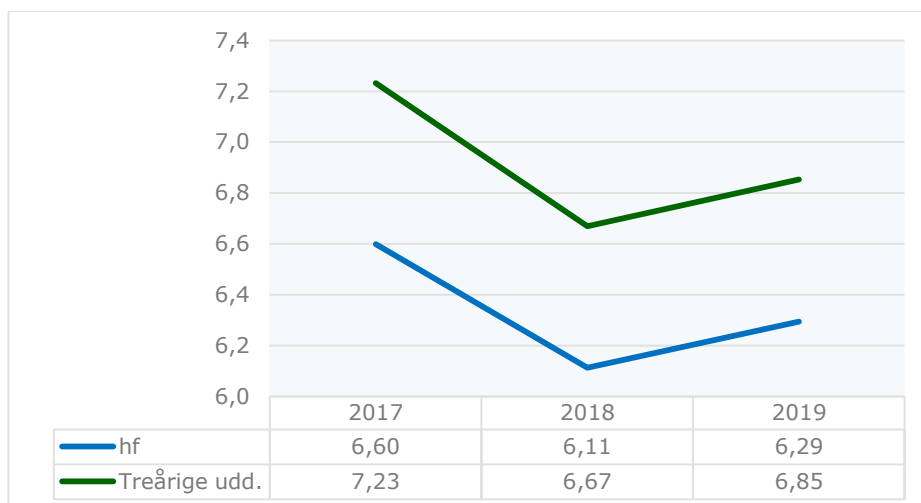
Reformens initiativ om styrket skriftlighed omfatter alle de gymnasiale uddannelser. Der er tale om et tværgående indsatsområde, der skal sikre, at den skriftlige formidling i højere grad inddrages som en del af den faglige vurdering i alle fag. På hf kommer det styrkede fokus på elevernes skriftlige kompetencer til udtryk ved, at der er tilført flere timer til dansk. Desuden indføres der en udvidelse af undervisningstiden med en timepulje på ca. 80 timer. Det er intentionen, at skolerne skal anvende timepuljen til at tilgodese den enkelte elevs behov for fx vejledning i forbindelse med skriftligt arbejde eller særlige indsatser i bestemte fag.

³⁰ Indekset er baseret på fire spørgsmål fra elevsurveyen: Når jeg får feedback, tænker jeg nøje over, hvad jeg kan bruge den til; Når jeg har modtaget feedback, vender jeg ofte tilbage til den løste opgave og tænker over, hvad jeg kunne have gjort anderledes med udgangspunkt i den givne feedback; Jeg bruger ofte feedback fra tidligere opgaver, når jeg skal i gang med en ny opgave; Hvis en given feedback viser, at jeg mangler viden, går jeg ofte tilbage til materialet, vi tidligere er blevet undervist i, for at genlæse det.

En analyse af udviklingen over tid viser, at der skete et fald i både hf-lærerne og lærerne på de treårige uddannelsers fokus på elevernes skriftlige kompetencer fra maj 2017 til januar 2018. Den negative udvikling fortsatte dog ikke ind i andet skoleår efter, reformen trådte i kraft; i stedet er der små tegn på, at udviklingen er ved at vende.

Halvandet år efter, reformen trådte i kraft, vurderer 48 % af lærerne på hf, at udviklingen af elevernes skriftlige kompetencer i høj grad er en central del af deres undervisning. 17 % vurderer, at elevernes skriftlige kompetencer i lav grad er en central del af deres undervisning. Dette fremgår af figur 6-6 nedenfor, der også viser de tilsvarende svar fra lærerne på de treårige uddannelser. Hf-lærerne har både i sidste skoleår før reformen og de følgende to skoleår fokuseret lidt mindre på at udvikle elevernes skriftlige kompetencer end lærerne på de treårige uddannelser.

Figur 6-6: Hvis du tænker tilbage på din undervisning i denne klasse, dette skoleår, i hvilken grad er udvikling af elevernes skriftlige kompetencer så en central del af din undervisning? (1 = i meget lav grad, 10 = i meget høj grad)



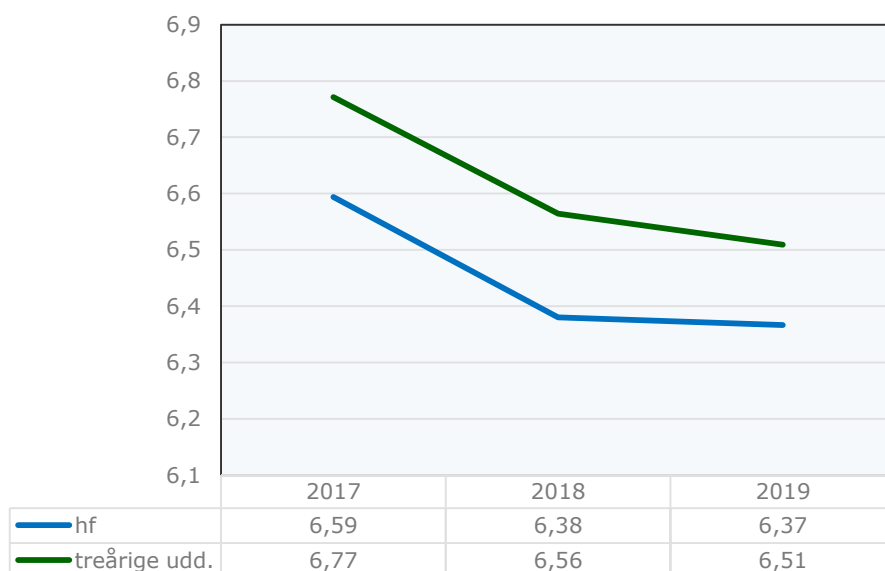
Note: Spørgsmålene er stillet til alle lærere på de fire gymnasiale uddannelser. Gennemsnittet for de treårige uddannelser er beregnet som et uvægtet gennemsnit.

2019: Hf: $n \approx 339$, Treårige uddannelser: $n \approx 1460$

2018: Hf: $n \approx 302$, Treårige uddannelser: $n \approx 1140$

2017: Hf: $n \approx 401$, Treårige uddannelser: $n \approx 1307$

Elevernes besvarelser tegner samme billede som lærernes, hvad angår status i 2019 og forskellen til de treårige uddannelser. Som det fremgår af figur 6-7, indikerer elevernes besvarelser, at den negative udvikling er stagneret.

Figur 6-7: Indeks over elevernes oplevelse af fokus på skriftlighed i undervisningen (1 = helt uenig, 10 = helt enig)³¹

Note: Spørgsmålet er stillet til alle elever på hf og de treårige gymnasiale uddannelser. n (2019) ≈ 2338, n (2018) ≈ 1809-1911, n (2017) ≈ 2227-2282.

En supplerende analyse viser, at lærere i dansk og sprogfag ifølge hf-eleverne i skoleåret 2018/19 har større fokus på skriftlighed end lærere i de øvrige fag (gennemsnitligt fokus på skriftlighed på 6,7 i dansk og sprogfag hhv. 6,0 i de øvrige fag).

Drivkræfter i skolernes arbejde med skriftlighed

Arbejdet med at styrke elevernes skriftlighed er et område, som alle caseskolerne har haft fokus på, også før reformen trådte i kraft. Skolerne arbejder derfor med at styrke elevernes skriftlighed både med afsæt i nogle arbejds gange, som de havde før reformen, og ved at gøre brug af de nye rammer, som reformen sætter. I dette arbejde spiller timepuljen, det øgede antal timer i danskfaget og kompetenceafklaringen på 1. semester en vigtig rolle, hvilket illustreres gennem eksempler fra caseskolerne i det følgende afsnit.

På alle caseskolerne bliver timepuljen i høj grad brugt til at understøtte skriftlighed og/eller bestemte elevgruppers særlige kompetenceudviklingsbehov i de forskellige fag. Den mest udbredte brug af timepuljen er koncentrerede dage eller workshops, hvor der fokuseres på specifikke fag eller kompetencer. Fx koncentrerer timerne i blokke, så de kan tilpasses de behov, der opstår i de enkelte fag, eller der afholdes fokusedage/skrivedage, hvor eleverne kan arbejde med skriftlighed inden for de forskellige fag. Disse dage er i nogle tilfælde differentierede ift. elevernes niveau. Ofte bruges nogle af timerne på skriftlighed, eller skriftlighed flettes ind i forløb med andre formål.

³¹ Indekset er baseret på tre spørgsmål fra elevskemaet: Hvor enig eller uenig er du i følgende sætning om skriftlighed? (Hvis der slet ikke indgår skriftligt arbejde i faget, skal du svare ved ikke/ikke relevant): Min lærer er god til at forklare, hvordan man laver et godt skriftligt produkt inden for dette fag; Min lærer har stort fokus på, at det endelige skriftlige produkt er godt (at man er god til at formidle sin viden); Min lærer har stort fokus på den skriftlige proces (hvordan vi strukturerer opgaven, om vi havde en god arbejdsproces, da vi lavede det skriftlige produkt, mv.). Gennemsnittet for de treårige uddannelser er et uvægtet gennemsnit, dvs. at hver uddannelse tæller lige meget uanset antallet af elevbesvarelser på de tre uddannelser.

På en enkelt skole har de lavet en skriftlig progressionsplan, som de kobler sammen med systematisk brug af timepuljen. På denne skole forklarer lederen, at timepuljen bliver brugt til såkaldte fokusaktiviteter, som alle er differentierede og målrettede forskellige faglige niveauer: Det er et udbredt perspektiv blandt lærere og elever på denne skole, at fokusedagene giver en god ramme for at løfte eleverne skriftligt og fagligt.

På tværs af caseskoler er der en opfattelse blandt dansklærerne af, at de ændrede rammer for danskfaget giver bedre muligheder for at løfte eleverne skriftligt, end der var før reformen. Ifølge lærerne hænger det både sammen med, at der er tilført flere timer til faget, og at der er ændrede rammer for undervisningen. Fx er det et udbredt perspektiv blandt dansklærerne, at det er positivt for hf-eleverne at få mulighed for at arbejde med skriftlige opgaver i skolen, da de har gavn af at få støtte i skriveprocessen. En metode, som flere dansklærere fremhæver i den forbindelse, er processkrivning. Når eleverne arbejder med processkrivning, får de lov til at starte på en opgave i skolen og gennemgår nogle trin i skriveprocessen, hvor læreren kan støtte dem i at komme videre, så de til sidst kan færdiggøre produktet på egen hånd. Denne proces gør det mere overskueligt for eleverne at komme i mål med opgaven og giver ifølge lærerne også et bedre slutprodukt.

Barrierer i arbejdet med skriftlighed

Når surveydata viser, at lærerne på hf har et mindre fokus på skriftlighed end tidligere, er det ikke udtryk for, at der fra ledelsesmæssigt og organisatorisk hold ikke er fokus på at løfte eleverne skriftligt. Det kvalitative materiale peger på mulige forklaringer på, at hverken lærere eller elever oplever et øget fokus på skriftlighed i undervisningen efter reformen.

Ifølge mange lærere på caseskolerne skyldes det, at de har haft travlt med at implementere andre reformelementer og derfor ikke har haft tid til at sætte særligt fokus på skriftlighed i undervisningen. I enkelte interviews giver lærere udtryk for en forståelse af, at tilførslen af ekstra timer til danskfaget betyder, at ansvaret for at styrke elevernes skriftlige kompetencer er blevet placeret hos dansklærerne. Med andre ord opfatter nogle faglærere det som dansklærernes opgave at arbejde med elevernes skriftlige kompetencer.

Endelig kan det være en del af forklaringen, at en del af eleverne ikke selv har fokus på skriftligt arbejde, og at de ikke i særlig høj grad afleverer de skriftlige opgaver, de får for. Elevernes manglende afleveringer skyldes ifølge lærerne både, at eleverne er pressede, fordi de har mange undervisningslektioner og eksamener, samt at det skriftlige arbejde er svært for mange af eleverne. Det fører til, at en forholdsvis stor gruppe elever ikke afleverer alle skriftlige opgaver. Elevinterviewene underbygger denne pointe, og eleverne forklarer selv de manglende afleveringer med, at de fokuserer på eksamenslæsning og ofte er så trætte efter lange skoledage, at det er svært at nå både eksamensforberedelse og lektier. En elev fortæller:

"Fx har vi haft en aflevering, som der kun var tre, der afleverede, fordi vi ikke skulle afslutte faget før om et år, og vi havde en eksamen dagen efter." Elev

Citatet ovenfor understreger elevernes pointe om, at eksamenslæsning bliver prioriteret over skriftlige afleveringer, men også at det har en betydning, om lærerne koordinerer de skriftlige afleveringer ud fra, hvornår eleverne skal til eksamen. Det er en gennemgående pointe på tværs af elevinterviews, at der er perioder med meget arbejdspress, lange skoledage og eksamener, og at lærerne ikke altid er gode til at få koordineret, hvornår de placerer de skriftlige afleveringer.

6.4 Nye prøve- og eksamensformer

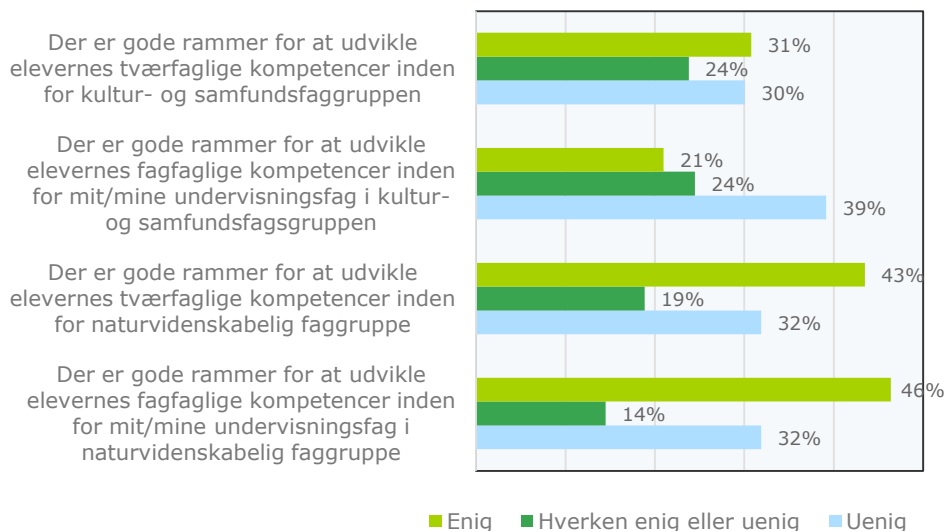
I dette afsnit beskrives hf-skolernes erfaringer med de nye prøveformer i hhv. Kultur- og samfundsfaggruppen og Naturvidenskabelig faggruppe.

Disse to faggrupper indeholder hver tre fag, hvor der både gennemføres flerfaglig undervisning og undervisning i de enkelte fag. Med reformen er prøveformen ændret således, at der gennemføres både en flerfaglig og en enkeltfaglig prøve, hvor der før reformen kun blev gennemført en flerfaglig prøve. Formålet med dette er at styrke elevernes fagfaglige viden og kompetencer ved at tydeliggøre de tre fags kernefagligheder og ved at prøve eleverne i dem³².

Både surveydata og de kvalitative data peger på, at ledere såvel som lærere på hf oplever udfordringer forbundet med opdelingen i en flerfaglig og enkeltfaglig prøve i faggrupperne. Således var både ledere og lærere i januar 2019 i lav grad enige i, at opdelingen i en flerfaglig eksamen og en enkeltfaglig prøve bidrager til at tydeliggøre fagenes kernefaglighed for eleverne. Ledere og læreres gennemsnitlige besvarelser af spørgsmålet på hhv. 3,8 og 3,7 på en 10-punktskala, hvor 0 betyder helt uenig, dækker over, at 54 % af lederne og 52 % af lærerne er uenige i, at opdelingen er med til at tydeliggøre fagenes kernefaglighed.

Samtidig peger spørgeskemaundersøgelsen på, at lærere i Kultur- og samfundsfaggruppen forholder sig mere kritisk til muligheden for at udvikle elevernes tværfaglige og især fagfaglige kompetencer end lærerne i Naturvidenskabelig faggruppe. Dette fremgår af figur 6-8, hvor det bl.a. ses, at kun 21 % af lærerne i Kultur- og samfundsfaggruppen i januar 2019 var enige i, at der er gode rammer for at udvikle elevernes fagfaglige kompetencer i denne faggruppe. Til sammenligning var 46 % af lærerne i naturfagsgruppen enige i, at der er gode rammer for at udvikle elevernes fagfaglige kompetencer inden for naturfaggruppen.

Figur 6-8: Hvor enig eller uenig er du i følgende udsagn om de nye prøve- og eksamensformer og deres betydning for undervisningen på den toårige hf-uddannelse? (2019)



Note: Spørgsmålene er stillet til lærere, der underviser i et eller flere fag i faggruppen. Ved ikke-besvarelser er ikke medtaget i figuren, men indgår i beregningsgrundlaget.

³² Se Aftaletekst om styrkede gymnasiale uddannelser, Børne- og Undervisningsministeriet, 2016, side 33.

n ≈ 69 for spørgsmål om Naturvidenskabelig faggruppe, 143 for spørgsmål om Kultur- og samfundsfaggruppen.

6.4.1 Implementeringsforhold med betydning for lærere og leders vurdering af de nye prøveformer

I de kvalitative interviews giver lærere på tværs af caseskoler udtryk for, at de oplever uklarhed om undervisningens vægtning af det enkeltfaglige og det flerfaglige. Det betyder, at de oplever det som svært at klæde eleverne fagligt på til de to prøver, som afslutter de flerfaglige forløb. Dette perspektiv findes både blandt lærere, der underviser i Naturvidenskabelig faggruppe (NF), og lærere, der underviser i og Kultur- og samfundsfaggruppen (KS).

I forlængelse af ovenstående er det et udbredt perspektiv blandt lærerne på de seks caseskoler, at elevernes retssikkerhed udfordres af de nye prøve- og eksamensformer i de to faggrupper. I relation til de enkeltfaglige eksamener skyldes det ifølge nogle lærere, at den eksterne censor kan være uenig i den vægtning mellem enkeltfagligt og flerfagligt indhold, som lærerne har foretaget. En lærer udtrykker det på denne måde:

"Der er også en bekymring om, at der kommer en censor udefra, som ikke nødvendigvis har arbejdet med det samme, og har undervist på en anden måde i naturfagsgruppen og det tværfaglige. Der er jo nogle ting, vi ikke kan nå, fordi vi også skal fokusere på det tværfaglige."
Lærer

I relation til de flerfaglige prøver kan den interne censur, ifølge nogle lærere, også udgøre en risiko for elevernes retssikkerhed. Ledere og lærere på små skoler fortæller, at det kan være svært at finde en lærer, der ikke har undervist klassen. Hvis der anvendes en censor, som har undervist eleverne, kan det betyde, at nogle elever bliver bedømt på et andet grundlag end selve præstationen ved prøven.

Udfordringer vedr. ressourcer og logistik ved de flerfaglige prøver

Det er et udbredt perspektiv på caseskolerne, at der er nogle alvorlige udfordringer vedr. ressourcer og logistik, når prøverne i NF og KS afvikles. Dette skyldes, at der skal op til fire interne lærere med til hver flerfaglig eksamen, og at nogle af disse eksamener finder sted på tidspunkter, hvor lærerne ellers skulle have haft undervisning i andre klasser. Ledere og lærere fortæller, at det kan tage adskillige uger at afvikle de flerfaglige prøver, og at dette både skaber udfordringer med lokalemangel, undervisningsdækning og skæv arbejdsbelastning for nogle lærere. En leder forklarer, hvordan det særligt i forbindelse med prøve og eksamen i Kultur- og samfundsfaggruppen, som ligger i slutningen af efterårssemesteret, kan tage flere uger at afvikle de flerfaglige prøver.

"Der er en eksamensstruktur, hvor det tager mange dage at afholde en eksamen, der bliver spredt ud over lang tid. Det spolerer frygteligt meget – det er to uger, man ender med at eksaminere i forbindelse med vintereksamen. Det er en god intention, men praktikken i det er uhensigtsmæssig. Hvis man vil have KS afsluttet efter 3. semester, så er det uheldigt, man har skruet en så tåbelig eksamensform sammen, der fylder to uger på en større skole."
Leder

Ledercitatet ovenfor illustrerer et udbredt perspektiv blandt både ledere og lærere på caseskolerne; de nye prøveformer er særdeles ressourcekrævende at gennemføre, særligt i forbindelse med vintereksamen. Placeringen af prøverne i Kultur- og samfundsfaggruppen i slutningen af efterårssemesteret synes at være den primære forklaring på, at lærere, der underviser i KS, er mere kritiske over for de nye prøveformer end lærere, der underviser i NF. På flere af skolerne giver dette en større arbejdsbelastning for både lærere og elever, idet der ikke er

læseferie for eleverne i den periode. De lærere, der har undervist på NF, har oplevet færre udfordringer med afviklingen af eksamen, idet det er en sommereksamen.

7. HF-ELEVERNES TRIVSEL OG MOTIVATION

Med reformen er der indført tre retningsgivende mål, som skal sætte retningen for arbejdet med kvalitetssikring og udvikling på de gymnasiale uddannelser. Et af de tre mål er øget trivsel blandt eleverne. Dette mål skal sætte retningen for en øget indsats vedrørende elevernes trivsel³³. Den enkelte skole er ansvarlig for at stille støtte og vejledning til rådighed for elever, som ikke trives og/eller er truet af frafald, for på den måde at øge trivslen og fastholde eleverne i gymnasiale uddannelser eller evt. anden ungdomsuddannelse. Den enkelte skole afgør selv, hvilken form for støtte og vejledning der stilles der rådighed³⁴.

I dette kapitel belyses indsatsen for bedre elevtrivsel på hf, og hf-elevers trivsel undersøges. Kapitlet er delt op i to overordnede afsnit, hvor det første sætter fokus på elevernes oplevelse af trivsel, og det følgende sætter fokus på skolernes trivselsindsatser. I rapportens kapitel 10 præsenteres resultaterne af de registerbaserede analyser af trivsel blandt elever på alle fire gymnasiale uddannelser. Der er to sammenhængende grunde til, at hf-elevers trivsel og særligt hf-skolernes indsats for bedre elevtrivsel også analyseres særskilt i dette kapitel. For det første viser surveydata, at hf-elevers trivsel generelt er lidt lavere end trivslen blandt eleverne på de treårige uddannelser. For det andet peger den kvalitative analyse på, at hensynet til elevernes trivsel spiller en vigtig rolle i ledernes og lærernes prioriteringer i forhold til implementeringen af reformen på hf.

Hovedpointerne fra analysen af initiativer, som skal bidrage til at styrke elevtrivsel på hf, fremgår i nedenstående boks:

Boks 7-1: Hovedpointer om hf-elevers trivsel

Spørgeskemaundersøgelsen blandt eleverne viser, at hf-eleverne i januar 2019 havde en **relativt høj både faglig og social trivsel**, dog en smule lavere end hos eleverne på de treårige uddannelser. Der ses ikke en udvikling over tid i hf-elevers trivsel. Der er ligeledes heller ingen forskelle over tid i *skolernes indsats* for en øget elevtrivsel.

I de kvalitative interviews peger ledere og lærere på, at **reformens initiativer som helhed har betydet, at man har fået et skoleår med lange skoledage og mange brud**, hvilket særligt lærerne, men også flere ledere, fortæller, kan have en negativ betydning for elevernes trivsel. Eleverne oplever også de lange skoledage som et problem, men der er ikke et samlet billede af, at brud og overgange i uddannelsen udgør et problem for eleverne.

De kvalitative data viser, at **skolerne generelt ser arbejdet med elevtrivsel som centralt for hf-uddannelsen**. Både lærere og ledere omtaler hf-elever som en elevgruppe, hvor en del er særligt sårbare. Eleverne selv giver udtryk for, at der er en rummelig kultur på hf, og at det har stor betydning for deres valg af uddannelsen.

Data fra elevinterviews viser, at **skiftet til fagpakkeklasse ofte påvirker elevernes trivsel og motivation** for at gå i skole i en negativ retning, men også at der kan være fordele ved det interessefællesskab, en fagpakkeklasse kan rumme.

³³ Se Aftaletekst om styrkede gymnasiale uddannelser, Børne- og Undervisningsministeriet, 2016, side 41.

³⁴ Se Aftaletekst om styrkede gymnasiale uddannelser, Børne- og Undervisningsministeriet, 2016, side 30.

7.1 Elevernes faglige og sociale trivsel

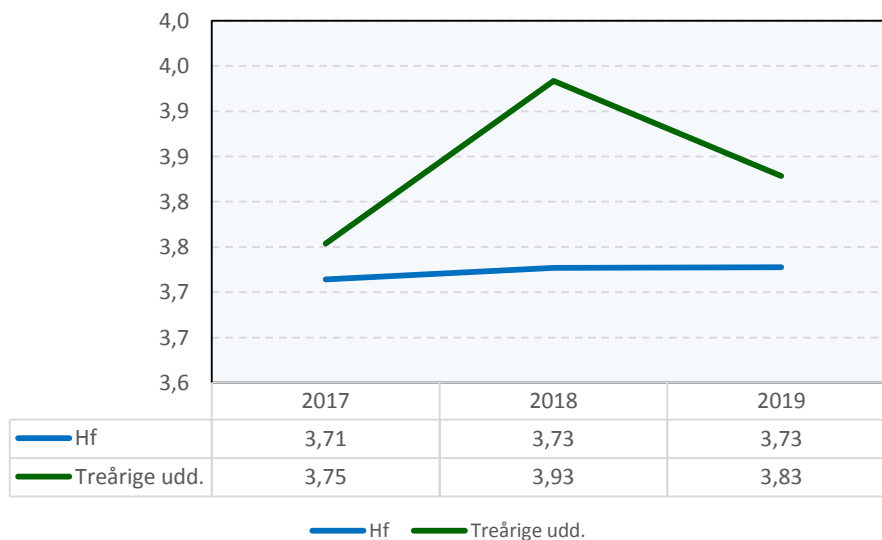
Dette afsnit omhandler hf-elevernes faglige og sociale trivsel i skolen i andet skoleår efter, reformen trådte i kraft, samt om der er sket en udvikling i hf-elevernes trivsel, siden reformen trådte i kraft. Analysen er baseret på surveydata, da data fra den nationale trivselsmåling, som blev gennemført første gang i skoleåret 2018/19, endnu ikke var tilgængeligt, da nærværende evaluering blev udarbejdet. Analysen af surveydata suppleres med en kvalitativ analyse af mulige årsager til elevernes trivselsniveau.

7.1.1 Elevernes faglige trivsel

Der kan ikke spores en udvikling i hf-elevernes faglige trivsel fra maj 2017 til januar 2019. Til sammenligning ses der på de treårige uddannelser tegn på en mindre positiv udvikling i elevernes trivsel fra 2017 til 2019. Dette fremgår af figur 7-1, som viser et indeks over elevernes faglige trivsel. Dermed indikerer analysen, at eleverne på de treårige uddannelser i 2019 trivedes en smule bedre end eleverne på hf, om end forskellen er begrænset.

Rettes blikket mod hf-elevernes trivsel i januar 2019, viser spørgeskemaundersøgelsen, at hf-eleverne har en relativt høj faglig trivsel, som dog er en smule lavere end hos eleverne på de treårige uddannelser. Indekset dækker bl.a. over, at 46 % af hf-eleverne i januar 2019 svarede, at undervisningen tit eller meget tit motiverer dem til at lære nyt, og at 72 % svarede, at læreren tit eller meget tit giver faglig hjælp, hvis de har brug for det. Ligeledes erklærer 64 % af hf-eleverne sig enige i, at de godt kan lide at gå i skole.

Figur 7-1: Indeks over elevernes faglige trivsel (maks. score = 5)³⁵



Note: Spørgsmålene er stillet til alle elever.

HF: n ≈ 2367-2371 (2017), 1985-19866 (2018), 2291 (2019).

Treårige: n ≈ 14289-14305 (2017), 9433 - 9444(2018), 17333-17346 (2019).

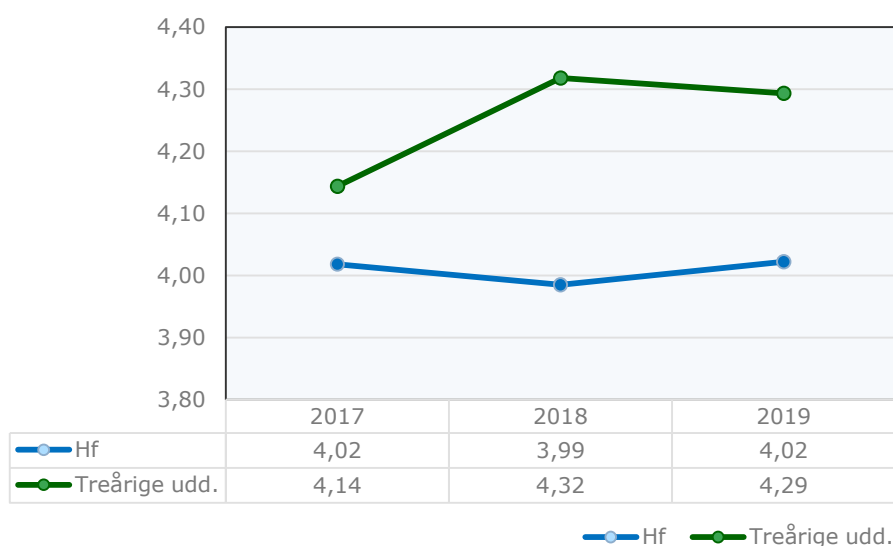
³⁵ Indekset er baseret på tre spørgsmål fra elevsurveyen: Undervisningen motiverer mig til at lære nyt; Lærerne giver mig faglig hjælp, hvis jeg har brug for det; Jeg kan godt lide at gå i skole. Gennemsnittet af den faglige trivsel blandt eleverne på de treårige uddannelser er et uvægtet gennemsnit, hvor hver uddannelse tæller lige meget uanset forskelle i antal elevbesvarelser. Indeks er dannet på baggrund af en faktoranalyse foretaget af Rambøll, og navngivningen af indeks er foretaget ud fra en umiddelbar vurdering af spørgsmålenes indhold. Indeksspørgsmålene er dog ikke valideret ift., hvilke underliggende indikatorer de reelt afspejler, og indeksskemaerne skal derfor ses med det forbehold.

En supplerende analyse af forskellige elevgruppers faglige trivsel viser, at elever over 18 år gennemsnitligt har en højere faglig trivsel end elever på 18 år og derunder. Konkret er de to gruppers score på indekset for faglig trivsel 3,8, hhv. 3,66.

7.1.2 Elevernes sociale trivsel

Analysen af elevernes sociale trivsel viser ligeledes, at der ikke er sket en udvikling over tid. I januar 2019 trivedes hf-eleverne som gruppe relativt godt, dog lidt mindre godt end eleverne på de treårige uddannelser. Denne forskel ses i alle tre skoleår, hvor elever har besvaret spørgeskemaet. Indekset over elevernes sociale trivsel dækker blandt andet over, at 71 % af hf-eleverne i januar 2019 svarede, at de tit eller meget tit er glade for deres skole, og 69 % svarede, at de tit eller meget tit er glade for deres klasse. Ligeledes erklærede 63 % af hf-eleverne sig enige i, at de føler, at de hører til på deres skole.

Figur 7-2: Indeks over elevernes sociale trivsel (maks. score = 5)³⁶



Note: Spørgsmålene er stillet til alle elever.

HF: n ≈ 2367-71, 1985-1986 (2018), 2290 (2019).

Treårige: 14305-14306 (2017), 9444 (2018), 17333-17346 (2019).

De kvalitative data viser, at der blandt eleverne hersker en opfattelse af, at der er en rummelig kultur på hf. Denne kultur har stor betydning både for deres valg af uddannelsen og deres opfattelse af at trives. Dette er formentlig en af forklaringerne på, at så relativt mange elever angiver i surveyen, at de er glade for deres skole og deres klasse. I interviewene peger eleverne på, at aldersspredningen og det, at mange har noget forskelligt med i bagagen, betyder, at der er en accept af forskellighed eleverne imellem.

Aldersspredningen bliver primært set som noget positivt både af de ældre og de yngre elever. Det, at nogle elever er ældre, betyder dog også, at nogle har forpligtelser i form af familie eller arbejde, og at der derfor ikke nødvendigvis er så mange sociale aktiviteter og fester som på de øvrige gymnasiale uddannelser. Dette forhold kan måske være med til at forklare, hvorfor hf-

³⁶ Indekset 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. Indeks er dannet på baggrund af en faktoranalyse foretaget af Rambøll, og navngivningen af indeks er foretaget ud fra en umiddelbar vurdering af spørgsmålenes indhold. Indeksspørgsmålene er dog ikke valideret ift., hvilke underliggende indikatorer de reelt afspejler, og indeksnavnene skal derfor ses med det forbehold.

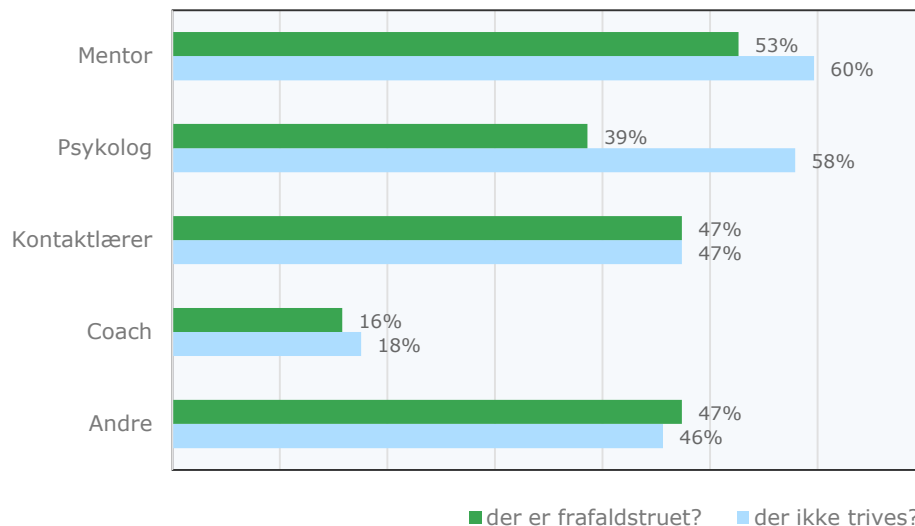
eleverne ligger lidt lavere end de andre gymnasiale uddannelser i spørgeskemaundersøgelsen, når de vurderer, hvor glade de er for deres klasse.

7.1 Skolernes trivselsindsats

Evaluators har i både første og andet år efter reformens ikrafttrædelse stillet spørgsmål til ledere på panelskolerne, der har til formål at belyse, hvilke tiltag skolerne iværksætter i forhold til elever, som ikke trives og/eller er i risiko for at falde fra uddannelsen. Ledernes besvarelser viser, at støtte og vejledning fra en mentor, en psykolog eller en kontaktlærer var udbredte former for støtte og vejledning til elever, der ikke trivedes, såvel som elever, der var frafaldstruede, i skoleåret 2018/19. Dette fremgår af figur 7-3.

Den eneste markante forskel i skolernes beredskab målrettet henholdsvis elever i mistrivsel og frafaldstruede elever ses i forhold til muligheden for psykologstøtte; 19 procentpoint flere ledere svarer, at skolen stiller en psykolog til rådighed for elever i mistrivsel.

Figur 7-3: Hvilken form for støtte og vejledning stiller skolen til rådighed for elever. (2019)



Note: Spørgsmålene er stillet til alle ledere. Andelen summerer ikke til 100 %, da det har været muligt at angive flere svar.

n ≈ 57.

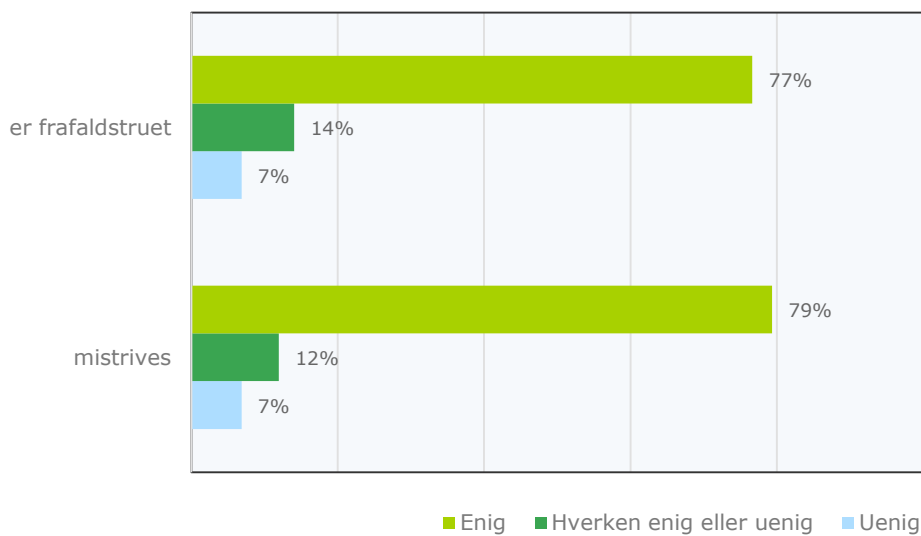
En analyse af udvikling over tid viser ingen forskelle i skolernes indsats for en øget elevtrivsel, når ledernes besvarelser i skoleårene 2017/18 og 2018/19 sammenlignes³⁷. En analyse af forskelle mellem skoler viser, at en mindre andel af de skoler, hvor elevgruppen har et højt karaktergennemsnit fra grundskolen, stiller en mentor til rådighed for elever, som ikke trives, og for elever, som er frafaldstruede. Dette er, når der sammenlignes med skoler, hvor elevgruppen har et lavere karaktergennemsnit fra grundskolen. Derudover finder analysen ingen tegn på sammenhænge mellem skolekarakteristika som skolestørrelse, skoletype og elevgruppens faglige udgangspunkt og skolernes trivselsberedskab.

Målgruppen for den øgede indsats vedrørende elevernes trivsel er både elever, der selv henvender sig, og elever, som lærere eller andre på skolen identificerer som havende problemer i

³⁷ Lederne svarede ikke på spørgsmål om trivsel i baselinemålingen i skoleåret 2016/17.

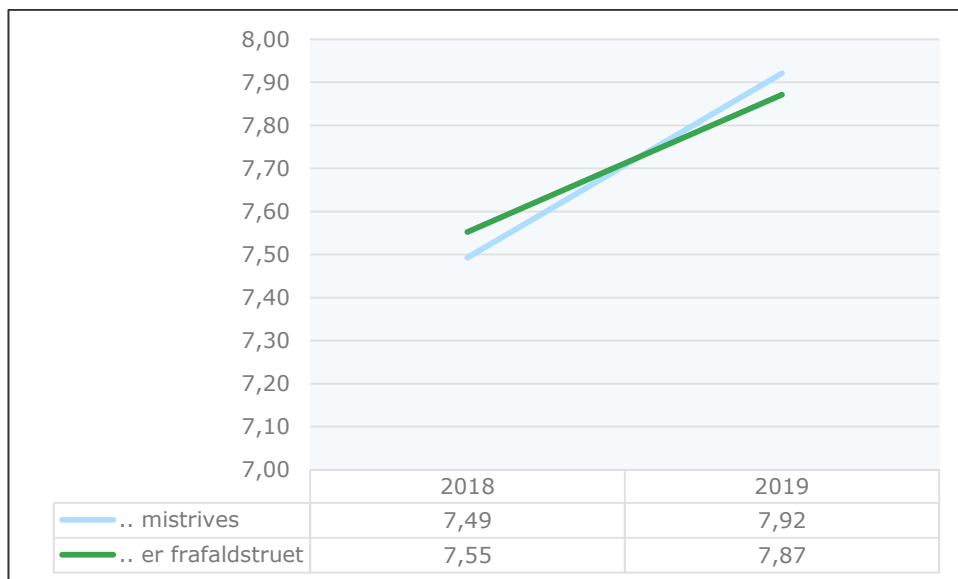
forhold til trivsel og fastholdelse³⁸. Derfor er det væsentligt, at lærerne kender til de muligheder for støtte og vejledning, som skolen stiller til rådighed for disse elever. Lærernes besvarelser, som fremgår af figur 7-4 nedenfor, viser, at størstedelen af lærerne i skoleåret 2018/19 vidste, hvordan de skulle forholde sig, hvis de så, at en elev mistrivedes eller var frafaldstruet. Analysen viser desuden, at en større andel af lærerne svarede bekræftende på disse spørgsmål i januar 2019 end i januar 2018.

Figur 7-4: Jeg ved, hvordan jeg skal forholde mig, hvis jeg ser at en elev.. (1 = helt uenig, 10 = helt enig) (2019)



Note: Spørgsmålene er stillet til alle lærere. Ikke-relevante besvarelser er ikke medtaget i figuren, men indgår i beregningsgrundlaget.
n ≈ 334

Figur 7-5: Jeg ved, hvordan jeg skal forholde mig, hvis jeg ser, at en elev... (1 = helt uenig, 10 = helt enig)



³⁸ Se Aftaletekst om styrkede gymnasiale uddannelser, Børne- og Undervisningsministeriet, 2016, side 30.

Note: Spørgsmålene er stillet til alle lærere.

2018: n ≈ 327-327.

2019: n ≈ 326-328.

7.1.1 Øvrige forhold med betydning for elevernes trivsel

Relationer og trygge rammer spiller en stor rolle for hf-elevernes trivsel, det peger både ledere og lærere på caseskolerne på. Derfor er trivselsindsatser med fokus på relationer og trygge rammer centrale i skolernes arbejde med trivsel. Både lærere og ledere omtaler hf-elever som en elevgruppe, hvor en del er særligt sårbare og har brudte uddannelsesforløb bag sig. Flere ledere har en opfattelse af, at hf-uddannelsen skal være et sted, hvor eleverne kan få en ny chance for at få sig en uddannelse, og at der skal arbejdes med fravær og frafald, fordi det er en elevgruppe, hvor en del elever har komplekse udfordringer med i bagagen.

Arbejdet med trygge rammer kan handle om, at der er fokus på faste strukturer i skemaet og skolehverdagen og på at tydeliggøre for eleverne, hvad der bliver forventet af dem, og hvor de kan få støtte, hvis de oplever behovet. Relationsarbejdet handler om, at der gøres et særligt arbejde fra lærernes side ift. at knytte relationer til eleverne. Lærerne fortæller i den forbindelse, at det er vigtigt, at der er tid og rum til at opbygge tætte elevrelationer. Nogle lærere, men også flere ledere på caseskolerne, peger på, at manglende sammenhæng og kontinuitet i skoleåret kan gøre det vanskeligere at opbygge en tæt relation mellem lærer og elever. På nogle skoler har man bl.a. af denne årsag valgt at fastholde tutorordningen³⁹ som en måde at styrke relationsarbejdet på.

På de skoler, hvor man har valgt at lade eleverne starte i nye fagpakkeklasser på 2. år, viser både lærer-, elev- og lederinterviews, at det er vigtigt, at skolerne har fokus på at understøtte en god overgang ved klasseskiftet. Fx ved at sætte fokus på ryste-sammen-aktiviteter og opbygning af en god klassekultur i den nye klasse. Ellers kan klasseskiftet få en negativ betydning for elevernes faglige og sociale trivsel.

Det er et udbredt perspektiv blandt både elever, lærere og ledere på caseskolerne, at lange skoledage kan påvirke elevernes trivsel negativt. Nogle ledere og lærere uddyber dette med, at lange skoledage er særligt problematiske for den elevgruppe, der går på hf. En leder fortæller:

"Det er nogle lange dage. Vi har jo nogle [elever] med psykiske diagnoser, som har svært ved at sidde i skole så længe, og vi har nogle med små børn, som har svært ved at nå at hente deres børn." Leder

Elevinterviewene underbygger, at mange hf-elever ser lange skoledage som en udfordring, og det er det forhold, som flest elever fremhæver som udfordrende for deres trivsel. Elevinterviewene viser dog også, at det ikke er alle elever, der oplever, at de har lange skoledage, og at skoledagens længde kan hænge sammen med, hvilke valgfag og fagpakker eleverne har.

På tværs af caseskoler fortæller elever, at stressede lærere, der har manglet overblik og fx ikke har kunnet svare på spørgsmål om eksamener eller videre uddannelsesmuligheder, har påvirket deres trivsel. Eleverne giver udtryk for, at de tydeligt har kunnet mærke, at det var reformens første år. Lærernes travlhed og mangel på overblik har haft forskellige konsekvenser for eleverne.

³⁹ Tutorordningen relaterede til den tidligere reform og indebærer, at en lærer har et særligt ansvar for en gruppe elever gennem hele hf-uddannelsen og fx afholder samtaler med disse elever om faglig og social trivsel.

I nedenstående citat fortæller en elev, at lærernes stress har påvirket ham og også medvirket til, at lærerne ikke har koordineret de skriftlige afleveringer mellem sig:

“Det har været ubehageligt at opleve, at lærerne har været nærmest mere stressede end os. De har været meget stressede. Og nogle gange har de lagt fire afleveringer lige oven i hinanden. Det har ikke været koordineret så godt. Det har stresset mig, at de er stressede.” Elev

DEL 2: STATUS OVER REFORMENS ØVRIGE INITIATIVER

I rapportens anden del gøres status over foreløbige resultater og fremdrift i implementering af hovedinitiativer i reformen i andet skoleår efter, den trådte i kraft. Hvor første del af rapporten gik i dybden med hf, siges der i denne del mod at skabe overblik over fremdriften i implementeringen samt foreløbige resultater af de øvrige hovedinitiativer i reformen; det nye grundforløb på de treårige uddannelser og initiativet om styrket faglighed på alle fire gymnasiale uddannelser. Derudover præsenteres de foreløbige resultater af reformen i forhold til elevernes trivsel på de fire gymnasiale uddannelser. Endelig indeholder anden del af rapporten en analyse af skolernes implementeringsproces i andet skoleår efter, reformen trådte i kraft.

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

- Hvad er foreløbige resultater og effekter af de væsentligste elementer af reformen set i relation til de tre retningsgivende mål?⁴⁰
- Hvordan implementeres de væsentligste elementer i gymnasireformen, og hvilken løbende fremdrift er der i forbindelse med implementeringen i perioden 2017-2019?

Hvert kapitel indledes med en kort opsummering af hovedpointer i afsnittet. Derefter følger en række underafsnit relateret til elementer af det hovedinitiativ, kapitlet omhandler (hhv. det nye grundforløb, styrket faglighed samt arbejdet med kvalitetssikring og de retningsgivende mål). Hvert kapitel indledes med et overblik over udviklingen over tid og efterfølges af kvantitative analyser af status over implementering og resultater i skoleåret 2018/19. De kvantitative analyser nuanceres af det kvalitative materiale, når dette er relevant.

⁴⁰ I nærværende rapport undersøges reformens foreløbige resultater i forhold til elevernes faglige niveau og trivsel. Overgang til ungdomsuddannelse undersøges i den afsluttende rapport i 2021.

8. 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 opnå en bedre start på deres gymnasiale uddannelse:

I aftaleteksten står der: *“Grundforløbet skal kvalificere elevernes endelige valg af studieretning og forbedre elevernes muligheder for at gennemføre den valgte studieretning. Forligskredsen er derfor enig om, at grundforløbet på de treårige gymnasiale uddannelser fremover skal gøres kortere og mere målrettet for at give eleverne en bedre start i gymnasiet, hvor afklaring af faglige interesser og forudsætninger med henblik på valg af studieretning er i fokus. Derved får grundforløbet en mere direkte betydning for og sammenhæng med det videre uddannelsesforløb.”*⁴¹

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.

Forandringsteorien for det nye grundforløb⁴², som er udviklet med udgangspunkt i reformteksten, har bestemt fokuspunkterne i analysen. Således er der fokus på dels elevernes udbytte af grundforløbet i form af bl.a. afklaring af studieretningsvalget og overblik over studieretningernes muligheder og begrænsninger ift. videregående uddannelse, dels de afklarende aktiviteter, der ligger forud for studieretningsvalget. Således bruges forandringsteorien til at vurdere, hvor langt skolerne er med implementeringen af det nye grundforløb. Det er dog ikke muligt at belyse alle forandringsteoriens formodede sammenhænge, da dataindsamlingen har fokuseret på udvalgte områder.

Kapitlet indledes med en opfølgning på centrale resultater i sidste års rapport. Herefter følger 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. Afklarende aktiviteter i det nye grundforløb
2. Elevernes afklaringsproces og valg af studieretning
3. Overgang til studieretning.

Evalueringen af grundforløbet på de treårige uddannelser tegner overordnet set et billede af, at mange skoler i andet skoleår efter reformen er i proces med at justere deres tilrettelæggelse af grundforløbet i lyset af deres foreløbige erfaringer. Som følge af det er mange skoler godt på vej med at implementere de forskellige dele af grundforløbet efter intentionen. Udfordringerne opleves som mindre end i første skoleår med reformen, og de første resultater på kort sigt spirer frem. Samtidig er grundforløbet stadig det element i reformen, som ledere såvel som lærere forholder sig mest kritiske til, hvad angår det mere langsigtede potentiale til at styrke kvaliteten af de gymnasiale uddannelser.

Indledningsvis sammenfattes de centrale pointer vedrørende foreløbige resultater og implementering af det nye grundforløb.

⁴¹ Se Aftaletekst om styrkede gymnasiale uddannelser, Børne- og Undervisningsministeriet, 2016, side 7.

⁴² Se bilag 2.

Boks 8-1: Hovedpointer om grundforløbet

En større andel af eleverne end i det foregående skoleår oplever i skoleåret 2018/19, at **grundforløbet bidrager til en forventningsafstemning** om det videre gymnasieforbøb, og at grundforløbet understøtter deres **afklaringsproces i forbindelse med valget af studieretning**. En større andel af eleverne skifter mening om studieretning i løbet af grundforløbet, når man sammenligner elever i begge skoleår efter reformen med elever før reformen. Dette kan indikere, at skolerne i højere grad end tidligere lykkes med at udfordre elevernes umiddelbare præferencer og valg.

Elevernes **bevæggrunde for valg af studieretning** er uændrede, siden reformen trådte i kraft. Således svarer hovedparten af eleverne (85 %) stadig, at de vælger studieretning på grund af faglig interesse. Der er formentlig et vist overlap mellem elevernes faglige interesse og faglige kapacitet, men evalueringen kan ikke udtale sig om, hvorvidt eleverne vælger en studieretning, der stemmer overens med sidstnævnte. At studieretningen holder muligheder åbne i forhold til valg af videregående uddannelse, og at studieretningen peger frem mod en bestemt videregående uddannelse, er også stadig udbredte bevæggrunde (hhv. 41 og 37 % svarer dette).

Når eleverne **introduceres til forskellige studieretninger**, sker det primært via en mundtlig introduktion fra undervisere på skolen, ved at eleverne prøver at arbejde med udvalgte fag fra forskellige studieretninger, og/eller ved at skolen udarbejder vejledninger eller beskrivelser.

De **flerfaglige forløb** er blevet justeret og bedre tilrettelagt end første år efter reformen, idet det er lykkedes flere skoler at få tilrettelagt en velfungerende undervisning, som kan genbruges med mindre justeringer fra år til år. Ensartningen af undervisningen opleves af mange lærere – i modsætning til første år – som mere meningsfuldt og som et element, der kan reducere deres arbejdsbyrde. Dog oplever en betydelig andel af lærerne (30 %) stadig, at det er svært at sikre, at eleverne når igennem de faglige aktiviteter og det faglige stof, som de skal i løbet af grundforløbet.

Lidt over halvdelen af eleverne svarer i surveyen, at der var særligt fokus på deres valg af studieretning i **evalueringssamtalen**, og mellem 22 og 32 % svarer, at der var fokus på deres faglige interesse, deres indtryk af egne faglige styrker og udfordringer, lærernes indtryk af deres faglige styrker og udfordringer og deres trivsel. Det kvalitative materiale peger på, at ikke alle lærere har forudsætningerne for at støtte eleverne i at reflektere over uddannelsesønsker og karrierevalg i forbindelse med evalueringssamtalen.

Sociale introforløb ved **overgang til studieretning** prioriteres højere end første år efter, reformen trådte i kraft. Således svarer en mindre andel af eleverne i 2019 end i 2018, at der slet ikke blev gennemført introforløb ved start på studieretning, og at de savnede det.

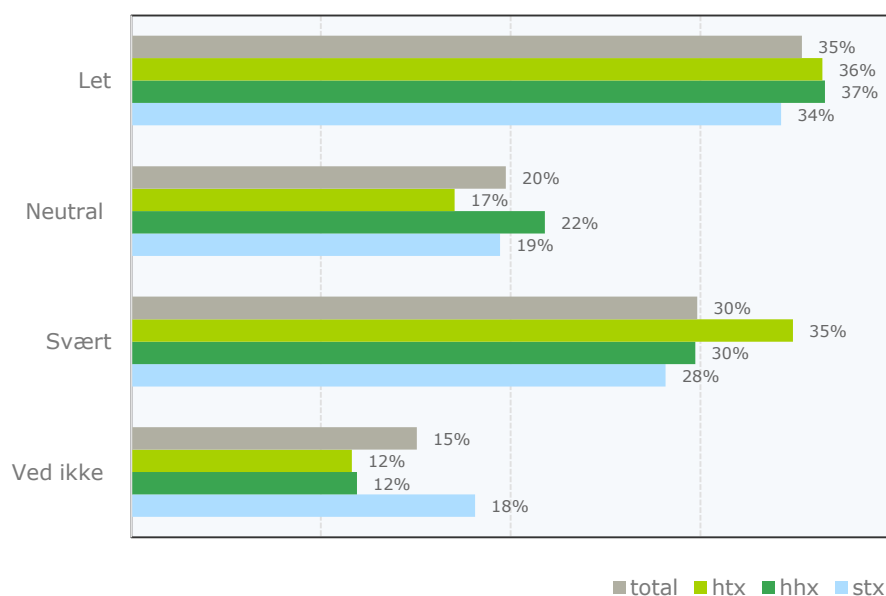
Grundforløbet er stadig det element, som ledere og lærere har de **laveste forventninger** til. Blandt ledere og lærerne på stx, og blandt lærere på hhx, er forventningen til, at grundforløbet kan skabe bedre uddannelser, faldet i løbet af implementeringsperioden. Blandt ledere på hhx samt ledere og lærere på htx er forventningerne til grundforløbet uændrede i løbet af den hidtidige implementeringsperiode.

Registerdata om frafald og skift af studieretning eller uddannelse har ikke været tilgængeligt for evaluator.

8.1 Overordnede erfaringer med implementering af grundforløbet i andet gennemløb

Evalueringen af første gennemløb pegede på, at nogle grundlæggende elementer i det nye grundforløb pressede især lærerne i første skoleår efter reformen. Det drejede sig især om en udfordring med at sikre, at eleverne nåede igennem det faglige indhold, de skal i løbet af grundforløbet. Mange lærere og ledere vurderede, at grundforløbet var så kompakt, at det var vanskeligt at nå omkring det faglige indhold. Nærværende evaluering viser, at der i andet skoleår efter reformen fortsat er en del lærere, der oplever det som svært at sikre, at eleverne når igennem de faglige aktiviteter og det faglige stof, som de skal i løbet af grundforløbet. Analysen af surveydata viser således, at der ikke er en signifikant udvikling fra 2018 til 2019 i andelen af lærere, som oplever det som let eller svært at sikre, at eleverne når igennem de faglige aktiviteter og det faglige stof, som de skal i løbet af grundforløbet. Som det fremgår af figur 8-1 nedenfor, angav knap en tredjedel af lærerne (30 %) i januar 2019, at det er svært at sikre, at eleverne når igennem de faglige aktiviteter og det faglige stof, de skal, mens lidt over en tredjedel (35 %) angav, at det er nemt.

Figur 8-4: 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? (2019)



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

Total: $n \approx 1468$, stx: $n \approx 756$, hhx: $n \approx 454$, htx: $n \approx 258$.

De kvalitative data viser, at et af de greb, flere af de treårige forløbsskoler har brugt for at reducere oplevelsen af kompaktthed, er at gennemse grundforløbet for fag og moduler, der kan reduceres eller flyttes til senere på uddannelsen. Fx er der skoler, der udskyder undervisning i andet fremmedsprog til efter grundforløbet, ligesom introduktionen til de forskellige studieretninger flere steder er blevet reduceret fra en eller to dage til en halv dag. På den måde bliver der skabt mere luft i grundforløbet.

Et andet tema, som fyldte meget i første skoleår efter, reformen trådte i kraft, var, at grundforløbet medførte en stor arbejdsbelastning for lærerne. Det kvalitative materiale peger på, at arbejdsbelastningen opleves som mindre i andet skoleår efter reformen. Dette skyldes især, at flere af caseskolerne har fået tilrettelagt velfungerende flerfaglige undervisningsforløb, som kan genbruges med mindre justeringer fra år til år og derfor kræver mindre planlægning og

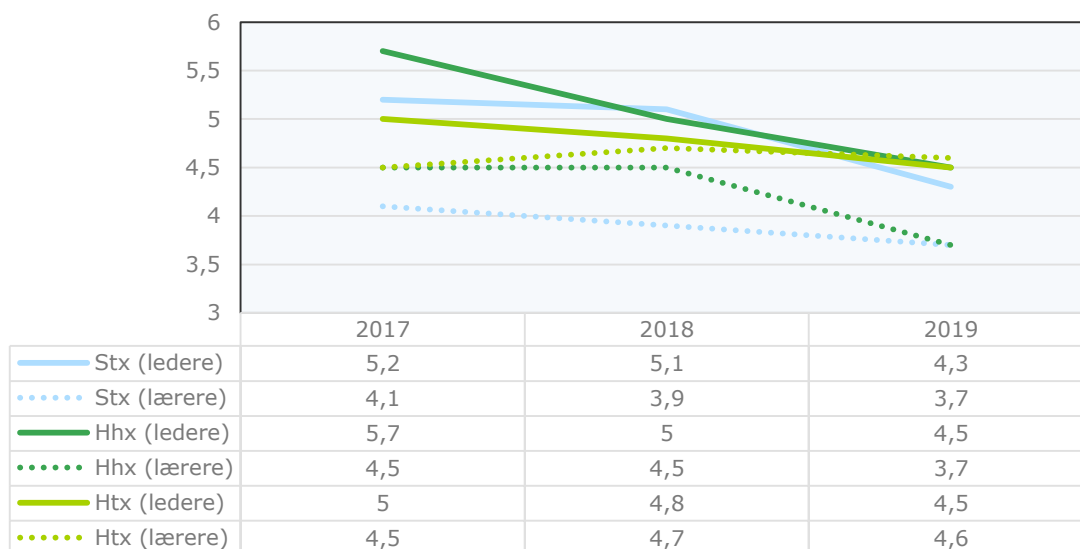
koordinering. Fra lærere og ledere, som har deltaget i kvalitative interviews, lyder, at de forventer, at det når et passende leje i de kommende år.

Sidste års evaluering viste, at ensartningen af undervisningen i flerfaglige forløb og de enkelte fag på grundforløbet er en markant ny måde at arbejde på for lærerne. Ensartningen består i, at de enkelte lektioner og moduler har identisk indhold, så man dermed sikrer, at alle elever er blevet undervist i præcis det samme stof. De kvalitative data fra 2019 indikerer, at lærerne samlet set vurderer ensartningen af undervisningen mere positivt end i første år efter reformen.

Ensartningen af undervisningen bliver anset som et element, der kan reducere arbejdsmængden, og samtidig er både lærere og ledere enige om, at en ensartet tilrettelæggelse af undervisningen er nødvendig for, at eleverne har et fælles fagligt udgangspunkt, når de starter i nye studieretningsklasser efter grundforløbet.

I januar 2019 var grundforløbet dog stadig det element i reformen, som ledere og lærere i lavest grad forventede kunne styrke kvaliteten af uddannelserne (se figur 8-2). Ledere på de tre uddannelser vurderer med et gennemsnit mellem 4,3 og 4,5, at grundforløbet i relativt lav grad har potentiale til at styrke kvaliteten af uddannelserne. Dette er ikke udtryk for et drastisk fald i implementeringsperioden, da det kun er blandt stx-lederne, der kan observeres en signifikant negativ ændring i perioden fra maj 2017 til januar 2019. Blandt lærerne ses der negative ændringer i vurderingen af grundforløbet på både stx og hhx. Htx-lærernes vurdering af, om grundforløbet kan styrke kvaliteten af uddannelsen, har ligget på grænsen mellem lav og moderat i hele perioden.

Figur 8-5: I hvor høj grad forventer du, at det nye grundforløb kan styrke kvaliteten af de treårige gymnasiale uddannelser? (1 = i meget lav grad, 10 = i meget høj grad)



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

Total ledere (2019): n ≈ 128, stx: n ≈ 82, hhx: n ≈ 29, htx: n ≈ 23.

Total lærere (2019): n ≈ 1404, stx: n ≈ 711, hhx: n ≈ 440, htx: n ≈ 238.

Total ledere (2018): n ≈ 157, stx: n ≈ 98, hhx: n ≈ 37, htx: n ≈ 33.

Total lærere (2018): n ≈ 1176, stx: n ≈ 646, hhx: n ≈ 301, htx: n ≈ 229.

Total ledere (2017): n ≈ 159, stx: n ≈ 95, hhx: n ≈ 42, htx: n ≈ 35.

Total lærere (2017): n ≈ 1424, stx: n ≈ 677, hhx: n ≈ 176, htx: n ≈ 416.

8.2 Afklarende aktiviteter i det nye grundforløb

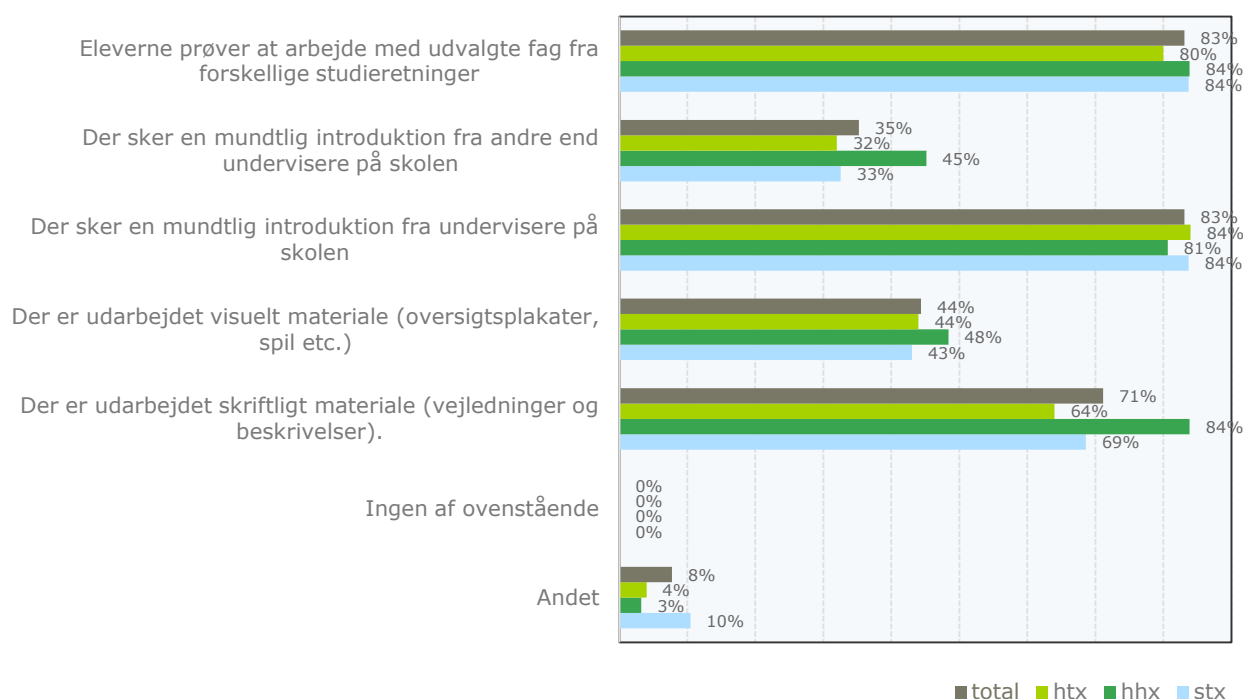
I dette afsnit gives en status over implementeringen af nogle af grundforløbets afklarende aktiviteter; introduktion til studieretningerne, evalueringssamtalen og grundforløbsprøver.

8.2.1 Introduktion 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 valg⁴³.

I spørgeskemaundersøgelsen er lederne blevet spurgt, hvordan skolen konkret arbejder med at introducere eleverne til de forskellige studieretninger for derigennem at kvalificere elevernes studieretningsvalg. Ledernes besvarelser viser, at det på hovedparten af skolerne sker via en mundtlig introduktion fra undervisere på skolen (83 %), ved at eleverne prøver at arbejde med udvalgte fag fra forskellige studieretninger (83 %), og ved at der er udarbejdet skriftligt materiale i form af vejledninger og beskrivelser (71 %). Besvarelser fra ledere på de forskellige uddannelser fremgår af figur 8-3 nedenfor.

Figur 8-6: På hvilke af følgende måder arbejder I på grundforløbet konkret med at introducere eleverne til de forskellige studieretninger? Der kan sættes flere kryds. (2019)



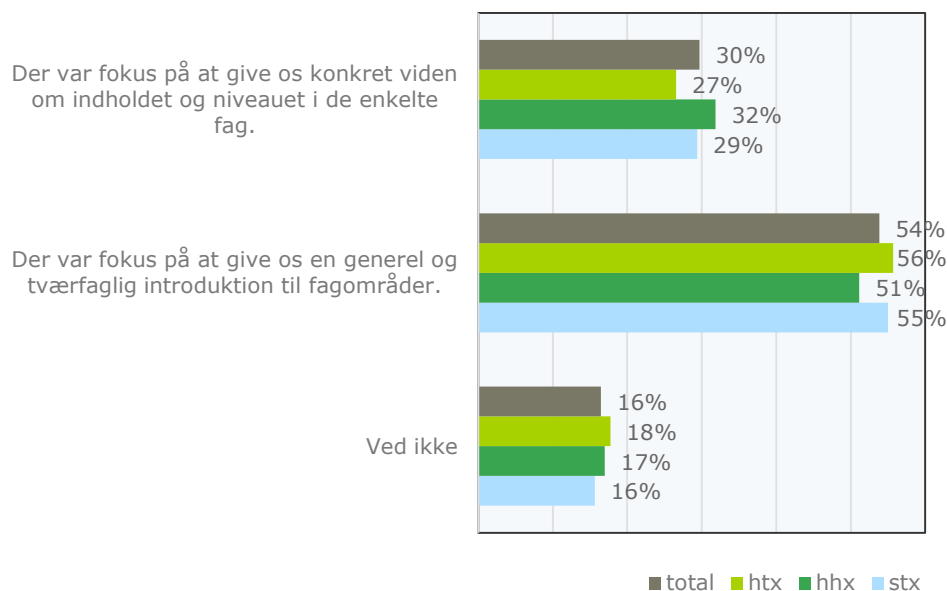
Note: Spørgsmålet er stillet til alle ledere på de treårige gymnasiale uddannelser.
Total: n ≈ 142, stx: n ≈ 86, hhx: n ≈ 31, htx: n ≈ 25.

Elevbesvarelserne viser, at hovedparten af de elever, som gik i 1. g. i skoleåret 2018/19, har prøvet at arbejde med forskellige studieretninger i løbet af grundforløbet (86 % af stx-, 77 % af hhx- og 66 % af htx-eleverne). (Spørgsmålet indgik ikke i spørgeskemaet i skoleåret 2017/18). Lidt over halvdelen af eleverne angiver, at de blev informeret gennem en generel og tværfaglig

⁴³ 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.

introduktion til fagområder frem for en introduktion, som gav konkret viden om indholdet og niveauet i de enkelte fag på studieretningerne. Dette fremgår af figur 8-4 nedenfor.

Figur 8-7: Hvilken af følgende sætninger beskriver bedst, hvordan skolen informerede jer elever om indholdet i studieretningerne, før I skulle vælge studieretning? (2019)



Note: Spørgsmålet er stillet til alle 1. g-elever på de gymnasiale uddannelser. Spørgsmålet indgik i spørgeskemaet første gang i 2019.

Total: n ≈ 8146, stx: n ≈ 3972, hhx: n ≈ 2725, htx: n ≈ 1449.

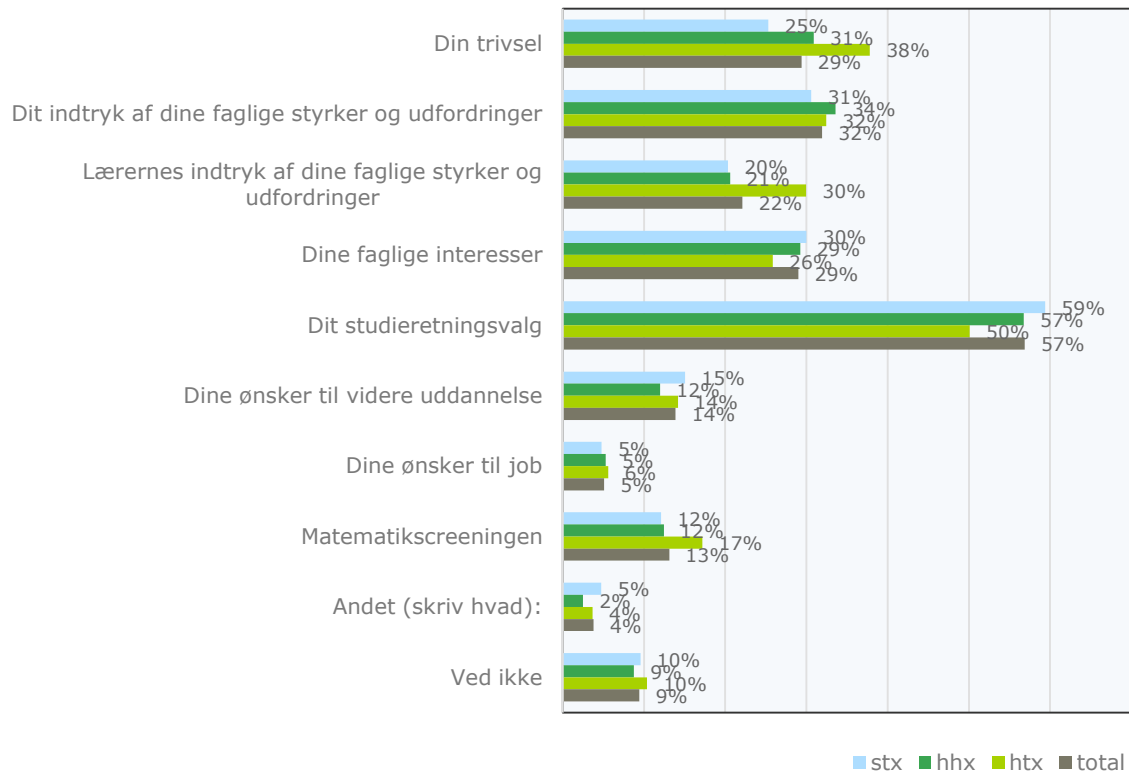
På de fleste treårige forløbsskoler er der skåret betragteligt ned på introduktionsmodulerne i forhold til første år, hvor en del af skolerne afsatte flere dage til, at eleverne kunne afprøve en eller flere studieretninger. Evalueringen pegede sidste år på, at skolerne med fordel kan tænke i differentierede tilbud, der møder forskellige elevgruppers behov, der, hvor det er muligt. Denne opfordring er imidlertid ikke slået igennem endnu på de treårige forløbsskoler.

8.2.2 Evalueringssamtalen

Evalueringssamtalen er en af de aktiviteter, som skal bidrage til at styrke elevernes afklaringsproces i relation til valg af uddannelse og studieretning. Evalueringssamtalen finder sted i slutningen af grundforløbet og skal bidrage til at afdække elevens faglige niveau og ønsker til videregående uddannelse og samtidig afklare og udfordre elevens valg af studieretning. Hvordan samtalen konkret afvikles, og hvem der deltager, er op til den enkelte skole.

Spørgeskemaundersøgelsen blandt eleverne viser, at evalueringssamtalen handler om afklaring og trivsel. Flest elever (57 %) angiver, at der i evalueringssamtalen var særligt fokus på deres studieretningsvalg i samtalen, mens nogle elever ligeledes angiver, at der var særligt fokus på deres trivsel (29 %), indtryk af egne faglige styrker og udfordringer (32 %) og deres faglige interesser (29 %).

Figur 8-8: Hvad var der særligt fokus på i den evalueringssamtale/vejledningssamtale, der blev afholdt for dig i slutningen af grundforløbet? Du bedes vælge de to-tre ting, som fyldte mest for dig. Du kan maksimalt sætte tre kryds. (2019)



Note: Spørgsmålet er stillet til alle 1. g-elever på de treårige gymnasiale uddannelser. Total: n ≈ 8297, stx: n ≈ 4046, hhx: n ≈ 2786, htx: n ≈ 1465.

Eleverne er ikke blevet spurgt om evalueringssamtalens indhold i 2018, hvorfor det ikke er muligt at undersøge, om der er sket en udvikling.

På forløbskolerne afholdes evalueringssamtalen af lærere, vejledere eller både en vejleder og en lærer. Det er et udbredt perspektiv blandt lærerne, at evalueringssamtalen er en vanskelig opgave. De er i tvivl om, hvordan de skal udfordre elevernes valg, og hvor meget de som lærere bør gå ind og påvirke eleverne, bl.a. fordi de ofte har et begrænset kendskab til de enkelte elever og deres faglige evner. Studievejlederen har viden om fagene og muligheder efter gymnasiet, som er gavnlig i samtalerne. Men de fleste steder er der ikke ressourcer til, at studievejlederne kan være med til alle samtaler. De steder, hvor studievejlederen er med til samtalerne, oplever de sig som godt rustet, og de oplever at have relevant viden, som de kan videregive til eleverne.

Flere caseskoler arbejder med at overlevere viden fra evalueringssamtalen til de lærere, som overtager eleverne i studieretningsklassen – særligt, hvis der er tale om elever, der skal have ekstra støtte. Dette arbejde opleves som ressourcekrævende, fordi det kræver møder mellem mange involverede lærere, da grundforløbsklasserne ofte splittes op i mange forskellige studieretningsklasser.

8.2.3 Grundforløbsprøver

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

Dette års kvalitative data bekræfter i store træk billedet fra sidste år, hvor der var stor variation i både lærere og elevers erfaringer med og vurderinger af prøverne. Der er dog to barrierer for implementeringen, der fremhæves på tværs af de treårige forløbsskoler. For det første vurderes prøverne ikke som afgørende for elevernes valg af studieretning. Det skyldes, at prøverne oftest ligger efter valg af studieretning. De treårige forløbsskoler har haft et generelt ønske om, at grundforløbsprøverne skulle være afviklet inden evalueringssamtalen, men det har ikke altid været praktisk muligt. Udfordringen ved at lægge grundforløbsprøver tidligere end evalueringssamtalen er dels, at man risikerer, at eleverne ikke har været igennem alt det faglige stof, og dels, at eleverne kan miste deres seriøsitet, når først prøven har været afholdt.

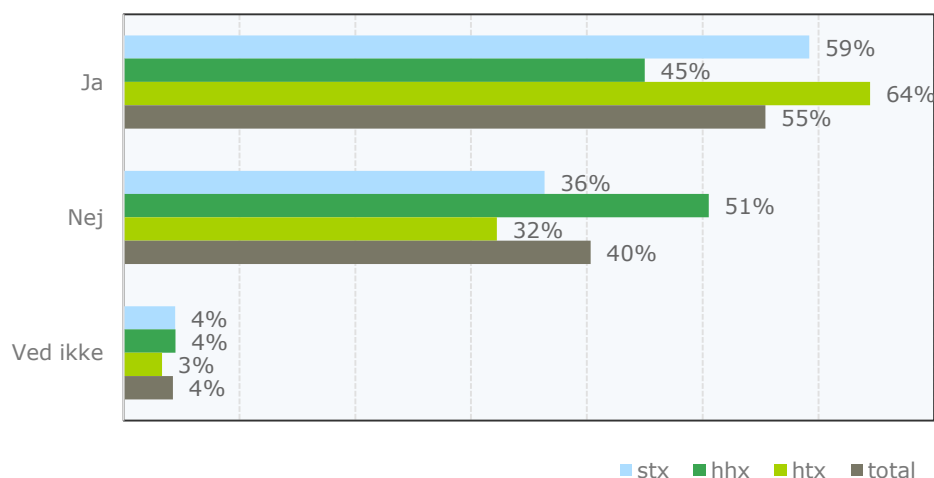
Den anden barriere er, at prøverne ud fra de treårige forløbsskoler erfaring bliver en administrativ og logistisk tung post for skolerne. Det administrative omkring afholdelsen af prøverne fylder dog ikke lige så meget i interviewene som året før.

8.3 Elevernes afklaringsproces

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

Analysen viser, at en betydelig andel af de elever, der starter på gymnasiet, ikke på forhånd er afklarede med hensyn til, hvilken studieretning de skal vælge. Af figur 8-6 fremgår det bl.a., at 40 % af eleverne på tværs af uddannelser ikke vidste, hvilken studieretning de ville vælge, før de startede på gymnasiet. Spørgsmålet indgik i spørgeskemaet første gang i 2019, hvorfor der ikke findes data om udvikling over tid.

Figur 8-9: Vidste du, hvilken studieretning du ville vælge, før du startede på gymnasiet? (2019)

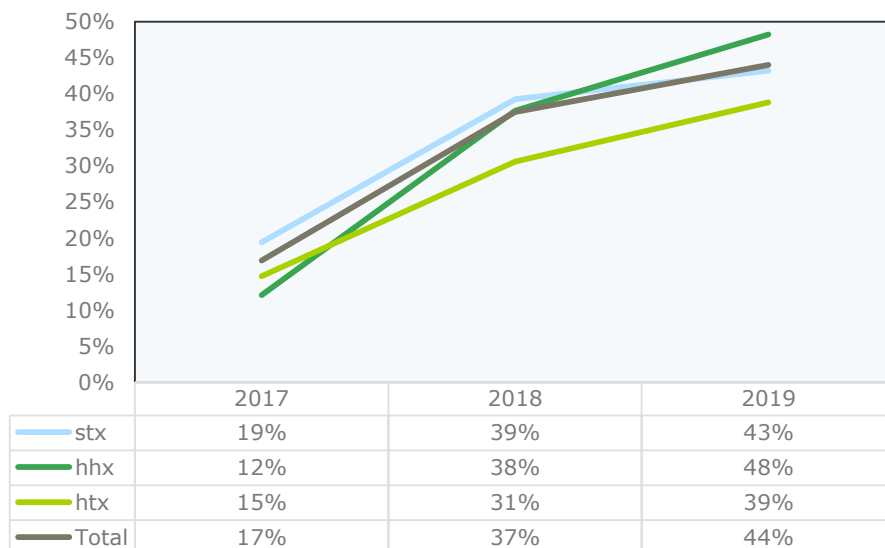


Note: Spørgsmålet er stillet til alle 1. g-elever på de treårige gymnasiale uddannelser. Total: n ≈ 8007, stx: n ≈ 3917, hhx: n ≈ 2666, htx: n ≈ 1424.

I det følgende afsnit undersøges det, hvorvidt og hvordan grundforløbet understøtter elevernes afklaring af studieretningsvalget.

Eleverne besvarer hvert år i spørgeskemaundersøgelsen en række spørgsmål, som tilsammen giver en indikation af, om det nye grundforløb bidrager til at understøtte deres afklaringsproces og dermed kvalificere deres valg af studieretning. Analysen af disse data viser, at grundforløbet i højere grad understøtter elevernes afklaringsproces efter reformen end før reformen. For det første er andelen af elever, som skifter mening om studieretning i løbet af grundforløbet, mere end fordoblet fra skoleåret 2016/17 til 2018/19; hhv. 17 % og 40 % af 1. g-eleverne skiftede mening om studieretning i løbet af grundforløbet efteråret 2016 og efteråret 2018 (se figur 8-7). Dette kan være udtryk for, at eleverne med det nye grundforløb i højere grad udfordres på deres umiddelbare interesser og præferencer og hjælpes til at reflektere over deres faglige niveau og ønsker til videre uddannelse. Der bør dog tages forbehold for, at eleverne året før reformen besvarede spørgeskemaet i maj og ikke i januar som årene efter, hvilket kan have betydning for deres svar.

Figur 8-7: Andel elever, som svarer ja til, at de skiftede mening om, hvilken studieretning de gerne ville have, i løbet af grundforløbet? (2017/18/19)



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

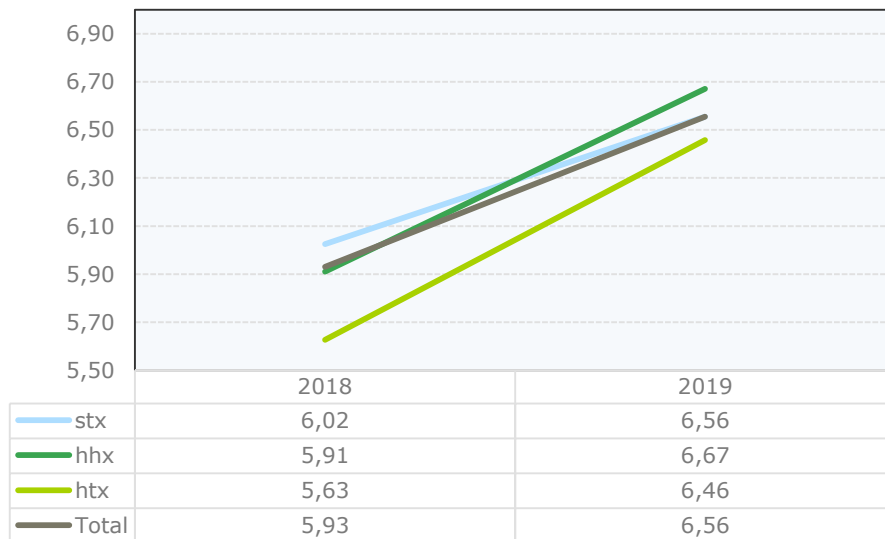
Total (2019): n ≈ 8007, stx: n ≈ 3917, hhx: n ≈ 2666, htx: n ≈ 1424.

Total (2018): n ≈ 7357, stx: n ≈ 3915, hhx: n ≈ 1894, htx: n ≈ 1066.

Total (2017): n ≈ 6516, stx: n ≈ 3507, hhx: n ≈ 811, htx: n ≈ 2198.

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. Besvarelsen af disse spørgsmål er omdannet til to indeks – "forventningsafstemning" og "afklaring" – som vises i figur 8-8 og 8-9 nedenfor. De to indeks indikerer, at 1. g-eleverne i 2019 i højere grad end 1. g-eleverne i 2018 oplevede, at grundforløbet fungerede som forventningsafstemning om det videre gymnasieforløb såvel som understøttende i forhold til deres afklaring af studieretningsvalget.

Figur 8-8: Indeks over elevernes udbytte af grundforløbet i form af forventningsafstemning om videre gymnasieførløb⁴⁴ (maks. score = 10)



Note: Alle spørgsmål i indekset er stillet til alle 1. g-elever på de treårige gymnasiale uddannelser.

Total (2019): n ≈ 7932, stx: n ≈ 3892, hhx: n ≈ 2642, htx: n ≈ 1398.

Total (2018): n ≈ 7397, stx: n ≈ 4177, hhx: n ≈ 2072, htx: n ≈ 1148.

Figur 8-9: Indeks over elevernes udbytte af grundforløbet i form af afklaring af studieretningsvalg⁴⁵ (maks. score = 10)



Note: Alle spørgsmål i indekset er stillet til alle 1. g-elever på de treårige gymnasiale uddannelser.

Total (2019): n ≈ 7054, stx: n ≈ 3445, hhx: n ≈ 2400, htx: n ≈ 1209.

Total (2018): n ≈ 6702, stx: n ≈ 3837, hhx: n ≈ 1895, htx: n ≈ 970.

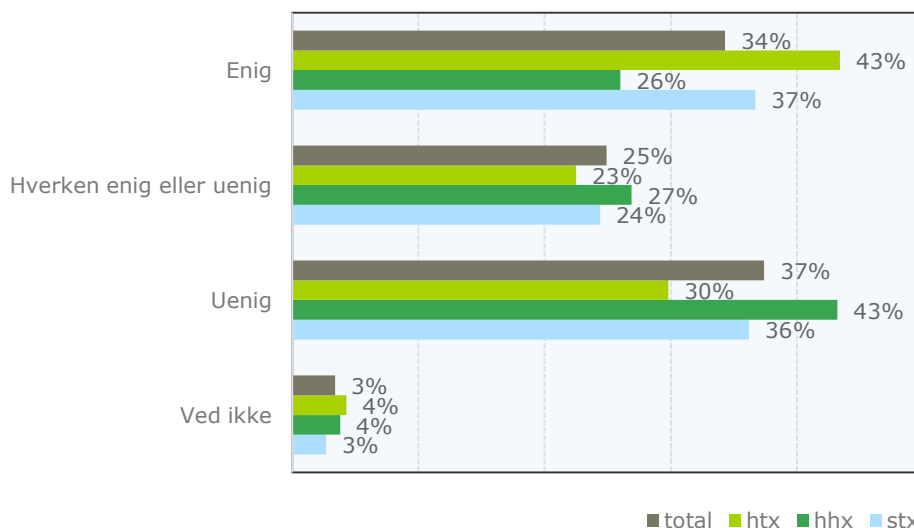
⁴⁴ Indekset er baseret på følgende spørgsmål fra elevsurvejen: 1) Grundforløbet gav et godt indblik i arbejdsformerne på gymnasiet, 2) Grundforløbet gav mig en god forståelse for indholdet i de forskellige studieretninger på gymnasiet.

⁴⁵ Indekset er baseret på følgende spørgsmål fra elevsurvejen: 1) Evalueringssamtalen/vejledningssamtalen fungerede som et redskab til at afklare mit valg af studieretning, 2) Matematikscreening fungerede som et redskab til at afklare mit valg af studieretning, 3) Det faglige indhold af grundforløbet var relevant for min afklaring af studieretningsvalget, 4) Det faglige indhold af grundforløbet rustede mig til det videre gymnasieførløb.

Surveyresultaterne nuanceres gennem det kvalitative materiale, der viser, at det er meget afhængigt af det udgangspunkt, eleverne kommer med, hvorvidt eleverne ser grundforløbet som afklarende. De elever, der ingen idé har om, hvad de vil, oplever den brede introduktion til fagene på grundforløbet som gavnlig, og den kan også åbne elevernes øjne for nye fag. Men mange elever har allerede besluttet sig for en retning, inden de starter, og for nogle af disse elever opleves grundforløbet hverken som relevant eller afklarende. Dette resultat understreger pointen fra evalueringen af førte gennemløb af grundforløbet om, at skolerne med fordel kan tænke i differentierede tilbud, der møder forskellige elevgruppers behov.

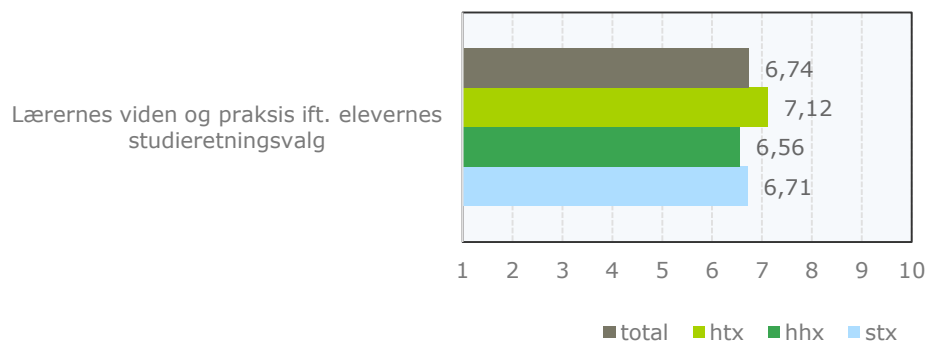
På trods af den positive udvikling i elevernes oplevede udbytte af grundforløbet var der stadig i januar 2019 en stor gruppe elever, som ikke oplevede at have overblik over, hvilke muligheder og begrænsninger for videregående uddannelse deres studieretning medfører. 37 % af eleverne angiver at være uenige i, at de har et godt overblik over, hvilke videregående uddannelser de kan påbegynde efter studentereksamen, mens 34 % angiver at være enige i, at de har et godt overblik over dette. Dette fremgår af figur 8-10 nedenfor.

Figur 8-10: Jeg har et godt overblik over, hvilke videregående uddannelser jeg kan begynde på efter min studentereksamen med den studieretning, jeg har valgt. (2019)



Note: Spørgsmålet er stillet til alle 1. g-elever på de treårige gymnasiale uddannelser. Total: n ≈ 7830, stx: n ≈ 3833, hhx: n ≈ 2600, htx: n ≈ 1397.

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, der går fra 1 til 10 (se figur 8-11). En analyse af dette indeks viser, at lærerne oplever at have den rette viden om studieretningerne og praksis for at støtte og udfordre eleverne i deres valg af studieretning. Det fremgår endvidere, at særligt htx-lærerne oplever at have viden og praksis for at støtte og udfordre eleverne i deres studieretningsvalg.

Figur 8-11: Indeks over lærernes viden og praksis ift. elevernes studieretningsvalg (maks. score = 10)⁴⁶ (2019)

Note: Alle spørgsmål i indekset er stillet til alle lærere på de treårige gymnasiale uddannelser. Nogle spørgsmål er stillet første gang i 2019, så derfor er der ingen udvikling over tid.
Total: n ≈ 1082, stx: n ≈ 533, hhx: n ≈ 348, htx: n ≈ 201.

Nogle spørgsmål i indekset indgik første gang i spørgeskemaet i 2019, og derfor viser indekset ikke udviklingen over tid. Ses der kun på besvarelserne af de spørgsmål, som også indgik i tidligere år, fremgår det, at lærerne i 2019 i højere grad end tidligere oplever, at de har den rette viden til at hjælpe en elev til at blive afklaret om studieretningsvalget, samt at de i højere grad støtter og udfordrer deres elever i valget af studieretning. Dette kan være en del af forklaringen på, at eleverne i andet skoleår efter reformen oplever et støtte udbytte af grundforløbet end i første skoleår efter reformen.

8.3.1 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.

Evalueringen tegner først og fremmest et billede af, at elevernes valg af studieretning var drevet af de samme bevæggrunde i skoleåret 2018/19 som i 2017/18 og 2016/17⁴⁷. Således tilkendegav størstedelen af elever i begge år, at det vigtigste for dem var, at studieretningens fag interesserede dem (85 % svarer dette i 2019). Dernæst kommer, at studieretningen holder muligheder åbne i forhold til valg af videregående uddannelse (41 %), og at studieretningen peger frem mod en bestemt videregående uddannelse (37 %). Dette fremgår af figur 8-12 sammen med forskelle mellem elever på de tre uddannelser.

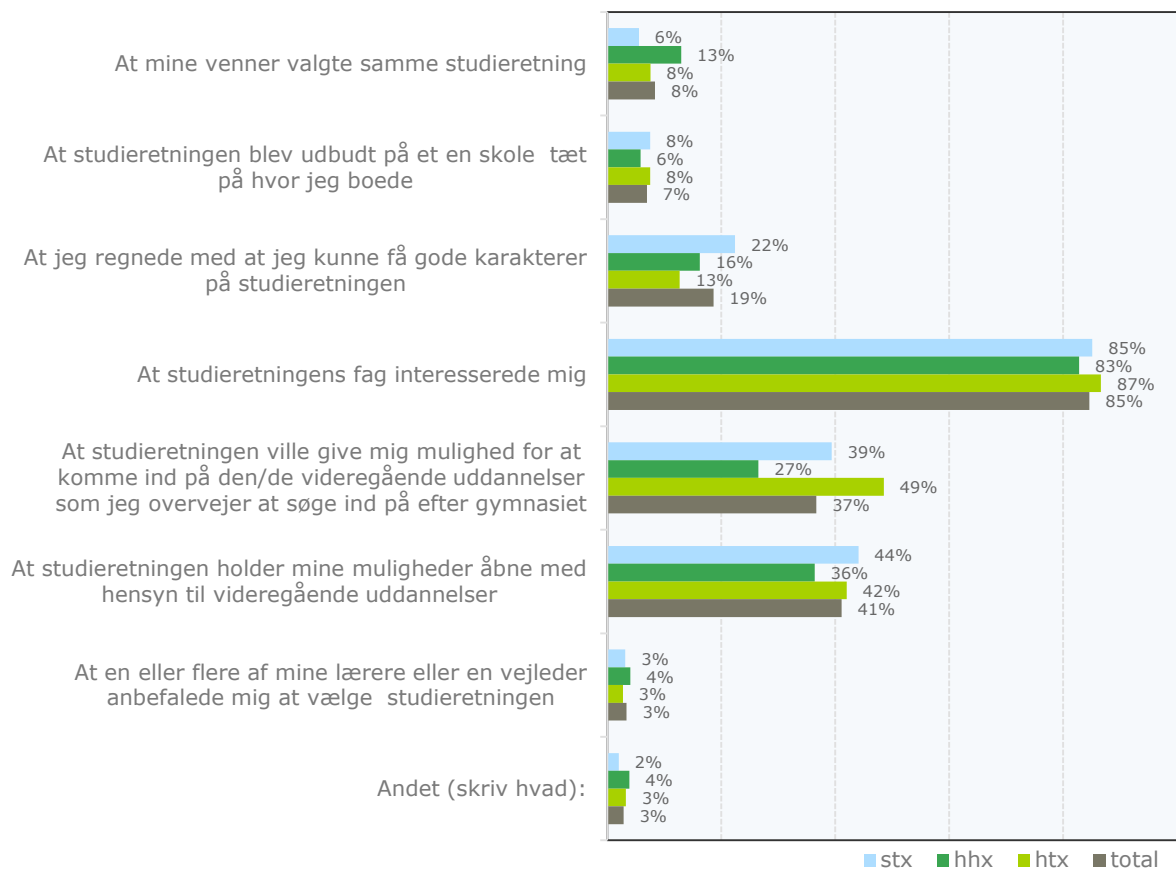
⁴⁶ Indekset er baseret på følgende spørgsmål i lærersurveyen: 1) I hvilken grad oplever du, at du har tilstrækkelig viden om indholdet af skolens udbudte studieretninger? 2) I hvilken grad oplever du, at du har den rette viden til at hjælpe en elev til at blive afklaret om valg af studieretning? 3) I hvilken grad oplever du, du har tilstrækkelig viden om sammenhæng mellem skolens studieretninger og videregående uddannelser? 4) I hvilken grad støtter du dine elever i afklaring af faglige interesser og valg af studieretning? 5) I hvilken grad udfordrer du dine elever på deres valg af studieretning (fx hvis du vurderer, at de vil få svært ved at leve op til de faglige krav i studieretningen, eller at de vælger på baggrund af andre hensyn end faglige interesser/kompetencer)? Flere af spørgsmålene er stillet første gang i 2019, så derfor er det ikke muligt at undersøge udviklingen over tid.

⁴⁷ Den eneste signifikante forskel mellem elevernes besvarelser i de to år knytter sig til betydningen af, om studieretningen udbydes på en skole tæt på elevens bopæl. Efter reformens ikrafttrædelse har færre og færre elever angivet, at det havde betydning, at studieretningen blev udbudt på en skole tæt på, hvor eleven boede. I maj 2017, før reformen blev implementeret, angav 16 % af eleverne, at det vigtigste for dem, da de valgte studieretning, var, at studieretningen blev udbudt på en skole tæt på, hvor eleven boede, mens kun 8 % og 6,9 % angav dette i hhv. 2018 og 2019.

Inden for de tre uddannelser er der imidlertid forholdsvis store forskelle i elevernes besvarelser. Besvarelserne i spørgeskemaundersøgelsen indikerer, at eleverne på hhx var mindst orienteret mod specifikke videregående uddannelser, da de valgte studieretning (27 %), mens eleverne på htx var mest orienteret mod specifikke videregående uddannelser (49 %).

Derudover angiver omkring en femtedel af eleverne (19 %), at de valgte studieretning ud fra, hvilken studieretning de regnede med at kunne få gode karakterer på. Særligt stx-eleverne angiver karakterer som bevæggrund (22 %), mens dette i mindre grad var vigtigt for htx- og hhx-eleverne (hhv. 13 % og 16 % angiver dette som vigtigst).

Figur 8-12: Hvad var det vigtigste for dig, da du valgte studieretning? (2019)



Note: Spørgsmålet er stillet til alle 1. g-elever på de treårige gymnasiale uddannelser. Total: n ≈ 8290, stx: n ≈ 4041, hhx: n ≈ 2786, htx: n ≈ 1463.

Endelig er eleverne blevet spurgt ind til, om de startede på den studieretning, som var deres førsteprioritet. I skoleåret 2018/19 bekræfter langt hovedparten (90 %) af eleverne på tværs af uddannelser dette. Andelen af elever, som svarer, at de fik imødekommet deres førsteprioritet, er dog faldet fra 95 % i skoleåret før, reformen trådte i kraft.

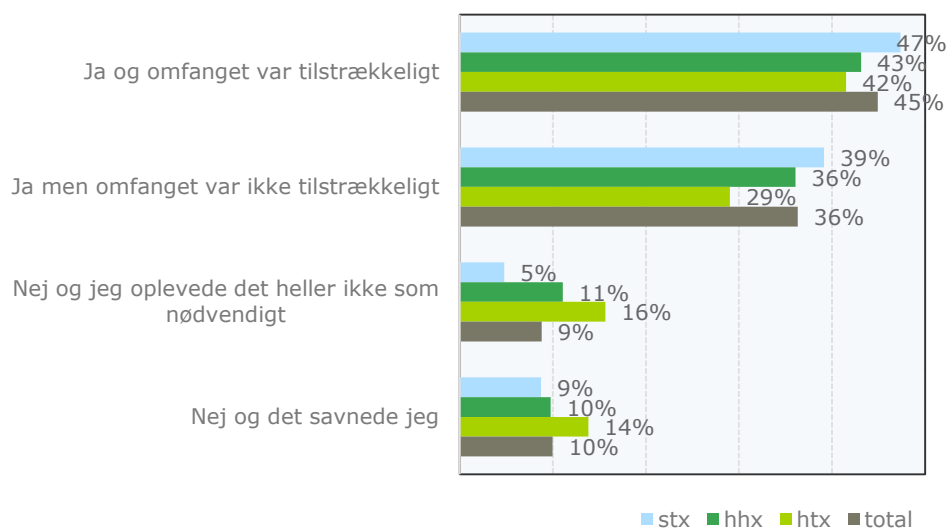
8.4 Overgang til studieretning

Evalueringen af første gennemløb af grundforløbet i skoleåret 2017/18 viste, at mange elever oplevede det som svært at skifte fra grundforløbsklasse til studieretningsklasse, blandt andet fordi de sociale relationer i grundforløbsklasserne er stærke, og fordi skolerne ikke i særlig grad har prioriteret sociale aktiviteter i studieretningsklasserne. Over halvdelen (56 %) af alle 1. g-elever i

spørgeskemaundersøgelsen svarede i januar 2018, at deres skole enten ikke gjorde nok eller slet ikke gjorde noget for at lette den sociale overgang fra grundforløbsklassen til studieretningsklassen.

Anbefalingen fra sidste år var, at der var brug for introaktiviteter både i starten af skoleåret og ved start på grundforløbet, og at begge introforløb er vigtige. Surveydata viser, at der fra januar 2018 til januar 2019 er sket et fald på dette punkt til 46 %, dvs. 10 procentpoint. Det er særligt værd at bemærke, at en langt mindre andel af eleverne angiver, at der slet ikke blev gennemført introforløb, og at de savnede det (10 % sammenlignet med 18 % året før).

Figur 8-13: Blev der på din studieretning gennemført sociale introforløb ved overgangen mellem grundforløb og studieretning? (2019)

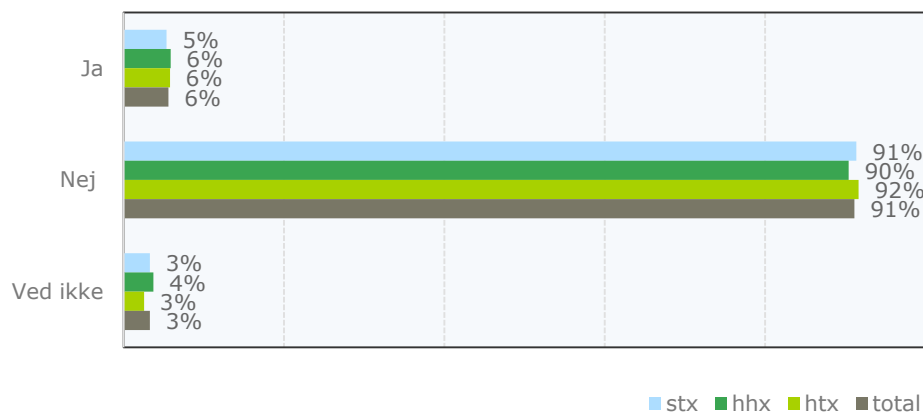


Note: Spørgsmålet er stillet til alle 1. g-elever på de treårige gymnasiale uddannelser. Total: n ≈ 8025, stx: n ≈ 3926, hhx: n ≈ 2673, htx: n ≈ 1426.

Surveydata viser, at de fleste elever holder fast i deres valgte studieretning, ligesom de færreste elever fortryder deres valg, efter de er startet. Dette fremgår af figur 8-14 og 8-15 nedenfor. Dog er det vigtigt at bemærke, at eleverne kun er blevet bedt om at svare på disse spørgsmål i 2019 og ikke i 2018 eller 2017. Derfor er det ikke muligt at undersøge vha. surveydata, om en større eller mindre andel af eleverne fortryder deres valg og skifter studieretning efter reformen end før reformen⁴⁸.

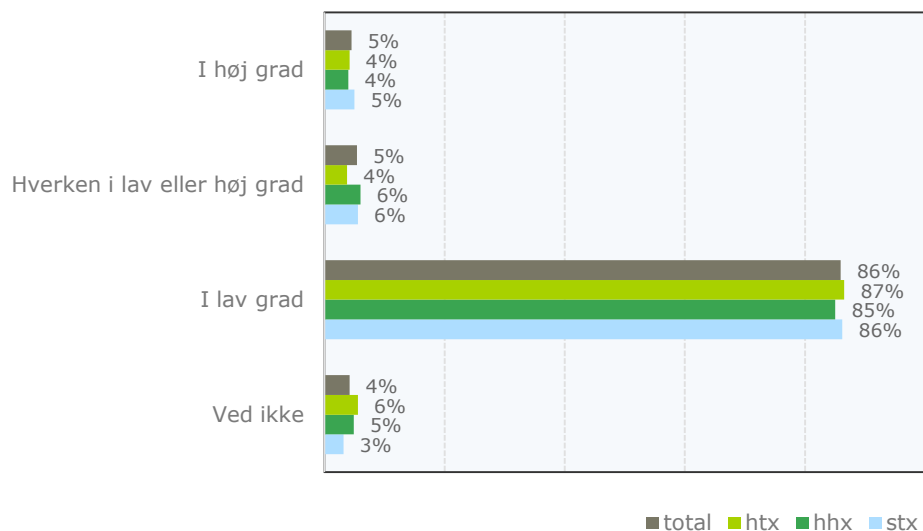
⁴⁸ Registerdata om skift af studieretning har ikke været tilgængeligt.

Figur 8-14: Har du skiftet studieretning efter grundforløbet? (2019)



Note: Spørgsmålet er stillet til alle 1. g-elever på de treårige gymnasiale uddannelser. Total: n ≈ 7971, stx: n ≈ 3903, hhx: n ≈ 2647, htx: n ≈ 1421.

Figur 8-15: I hvilken grad har du fortrudt dit valg af studieretning? (2019)



Note: Spørgsmålet er stillet til alle 1. g-elever på de treårige gymnasiale uddannelser. Total: n ≈ 7971, stx: n ≈ 3903, hhx: n ≈ 2647, htx: n ≈ 1421.

Det kvalitative materiale peger på en udfordring med at skabe faglig sammenhæng mellem grundforløbet til studieretningsklasserne, og at overgangen er meget ressourcetung, fordi eleverne fagligt set må starte forfra i studieretningsklasserne. Lærerne og eleverne forklarer det med, at det at skifte klasse og/eller lærer kan gøre, at eleverne mister overblik over, hvad de har lært, og i hvilken sammenhæng, fordi det mentalt set er krævende for eleverne at starte i en ny klasse. Den første tid i studieretningsklasserne bliver ifølge lærerne således brugt til at ryste klassen sammen, danne gode lærer-elevrelationer samt at repetere fagligt indhold fra grundforløbet. Eleverne fortæller tilsvarende, at der er mange misforståelser og gentagelser i overgangen til studieretningerne.

9. 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 aftaleteksten 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 ruste eleverne til at tage en videregående uddannelse. Gennem et alsidigt arbejde med faget skal eleverne opnå en dybdeforståelse af fagets kernestof og et højt niveau af viden.”⁴⁹

I følgeforskningsprogrammet er der fokus på følgende initiativer, som omfattes af reformelementet om styrket faglighed:

1. Udvikling af elevernes studiekompetencer
2. Løbende evaluering og feedback
3. Styrkelse af elevernes skriftlige kompetencer
4. Fordybelse og forenkling af fagenes samspil
5. Fokus på udvikling af elevernes brede faglige kompetencer (elevernes karrierekompetencer samt innovative og globale kompetencer) som en del af undervisningen
6. Særlige indsatser målrettet fremmedsprog, matematik og naturvidenskabelige fag
7. Styrket digitalisering i undervisningen.

Forandringsteorien for styrket faglighed⁵⁰, som er udviklet med udgangspunkt i reformteksten, har bestemt fokuspunkterne inden for hvert af ovenstående initiativer i analysen. Således er der bl.a. fokus på skolernes praksis ift. løbende evaluering og feedback, arbejdet med skriftlighed og de brede faglige kompetencer. Dog er det ikke muligt at efterprøve alle forandringsteoriens formodede årsags-virkningssammenhænge, da den kvalitative dataindsamling har fokuseret på afgrænsede temaer. I femte delrapport gennemføres en dybdegående analyse af initiativet om styrket faglighed.

I dette kapitel præsenteres først resultaterne af de statistiske analyser af elevernes faglige udvikling fra skoleåret 2016/17 til skoleåret 2017/18⁵¹. Herefter afdækkes status på ovenstående initiativer.

Indledningsvis sammenfattes de centrale pointer vedrørende implementering og foreløbige resultater af de forskellige elementer i initiativet om styrket faglighed:

⁴⁹ Se Aftaletekst om styrkede gymnasiale uddannelser, Børne- og Undervisningsministeriet, 2016, side 21.

⁵⁰ Se bilag 2.

⁵¹ De statistiske analyser er baseret på registerdata og tager højde for elevernes, deres forældres og skolernes kendetegn.

Boks 9-1: Hovedpointer om styrket faglighed på de fire gymnasiale uddannelser

De registerbaserede analyser viser, at **elevgruppens faglige niveau** ikke er signifikant anderledes i første skoleår efter reformen end i skoleåret før, når der ses på elever på første årgang på tværs af alle skoler i surveypanelet. Til gengæld er der svage tegn på, at elevernes faglige niveau er højere på skoler, hvor lærerne oplever gode rammer for det udviklingsarbejde, som reformen fordrer, end på skoler, hvor lærerne oplever dårlige rammer.

Elevernes **studiekompetencer** vurderedes i januar 2019 som moderate af lærerne. Hf-elevernes studiekompetencer blev vurderet lavere end de øvrige elevers studiekompetencer.

Halvandet år efter, 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 er ligeledes mere tilbøjelige til at udnytte en feedback, som de får, i januar 2019 end før reformen. På flere de treårige forløbsskoler findes der ikke en fælles praksis for feedback.

I januar 2019 svarede lærerne på tværs af uddannelser, at de i forholdsvis høj grad fokuserer på udvikling af elevernes skriftlige kompetencer i undervisningen. Den negative udvikling i første reformår lader til at være vendt, men lærernes **fokus på skriftlighed** ligger stadig under niveauet i sidste skoleår før reformen. Elevernes besvarelser viser samme tendens. Styrkelsen af elevernes skriftlighed er mest i fokus blandt stx-lærere og mindst i fokus blandt hf-lærere.

Halvandet år efter, reformen trådte i kraft, oplever eleverne – ligesom før reformen – i moderat grad **samspil mellem fagene**. Det betyder, at den negative udvikling fra maj 2017 til januar 2018 er vendt. Der ses en tendens til mindre grad af fagligt samspil på stx end på de øvrige uddannelser. En gennemgående pointe fra interviews med lærere og ledere er, at størstedelen af det faglige samspil foregår i de fastlagte forløb såsom de flerfaglige forløb på grundforløbet eller studieområdet på hhx og htx.

I januar 2019 svarede lærerne, at deres **fokus på at udvikle elevernes brede faglige kompetencer** som en del af undervisningen er relativt begrænset. Der er ikke sket en udvikling, siden reformen trådte i kraft. Evalueringen peger på væsentlige forskelle mellem uddannelserne: Innovative kompetencer er mere i fokus på hhx og htx end på stx og hf, globale kompetencer er ifølge lærerne lidt mindre i fokus på htx end på de øvrige uddannelser, og karrierekompetencer er mindst i fokus på stx. Endelig fremstår stx som den uddannelse, hvor lærerne har mindst fokus på de brede kompetencer samlet set.

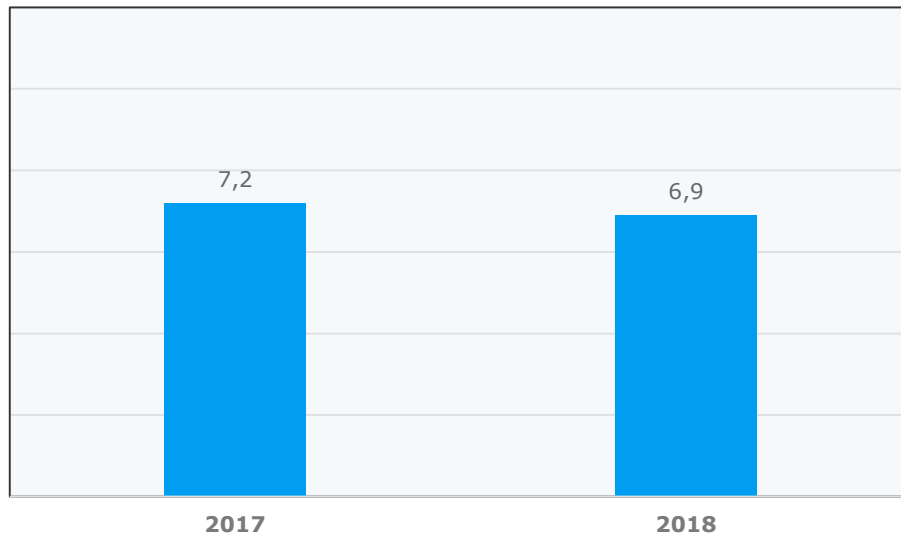
Skolerne har i andet skoleår efter reformen ikke større fokus på at vejlede og understøtte elever til at vælge **fremmedsprog, matematik og naturvidenskabelige fag** end før reformen. Omtrent halvdelen af lederne svarede i januar 2019, at skolen har særligt fokus på at vejlede og understøtte elever med de rette kompetencer til at vælge fremmedsprog, mens lidt over 60 % svarede, at skolen har særligt fokus på at understøtte og vejlede elever med de rette kompetencer til at vælge matematik og naturvidenskabelige fag. Der ses større forskelle mellem uddannelserne, bl.a. en tendens til, at der på htx er mindst og på hhx mest fokus på at motivere elever til at vælge fremmedsprog.

Der er spredte tegn på **styrket digitalisering**. På hf ses små tegn på en positiv udvikling i graden af lærernes anvendelse af pædagogiske it-værktøjer fra skoleåret 2016/17 til skoleåret 2018/19. Elevernes besvarelser peger på en lille, men signifikant positiv udvikling i hyppigheden af anvendelsen af it-programmer i undervisningen på tværs af uddannelser. Endelig oplever eleverne på de treårige uddannelser lidt oftere at skabe digitale produktioner i faglige sammenhænge i andet skoleår efter reformen end før reformen. På hf oplever eleverne derimod lidt sjældnere at skabe digitale produktioner i faglige sammenhænge.

9.1 Elevernes faglige udvikling

Evalueringen viser, at elevernes faglige niveau på første årgang ikke var signifikant anderledes i første skoleår efter reformen end året før, når deres tages højde for elevers, forældres og skolers karakteristika. En deskriptiv analyse viser en signifikant negativ udvikling på 0,3 karakterer, når elever på første årgang i 2017 og 2018 sammenlignes. Denne forskel forsvinder dog ved statistisk kontrol.⁵²

Figur 9-1: Udvikling i førsteårselevens karaktergennemsnit fra 2017 til 2018



Note: Datagrundlaget omfatter alle førsteårselever på de gymnasiale uddannelser, som har deltaget i spørgeskemaundersøgelsen i hhv. 2017 og 2018.

N = 8.638 (2017), N = 9.113 (2018).

Med henblik på at undersøge reformens betydning for elevernes faglige niveau nærmere er det undersøgt, om den enkelte skoles rammer for implementering af reformen samt lærerstabens kompetenceudvikling i centrale reformelementer har en positiv betydning for elevernes faglige niveau. Konkret er lærerne blevet bedt om at vurdere kvaliteten af muligheder for sparring indbyrdes mellem lærerne og mellem ledelse og lærere i forbindelse med implementering af reformen samt at vurdere kvaliteten af faggruppedrøftelser af, hvordan læreplanerne omsættes i praksis. De deskriptive analyser indikerer en positiv sammenhæng mellem lærernes vurdering af skolens rammer for implementering af reformen og elevernes faglige niveau i første skoleår efter reformen. Når der tages højde for elevers, forældres og skolers karakteristika samt første årgangs karaktergennemsnit året før reformen, bliver forskellen insignifikant, men peger dog i samme retning.

⁵² I analyserne af elevernes faglige udvikling er elevernes faglige niveau defineret som et vægtet gennemsnit af alle deres karakterer (skriftlige samt mundtlige prøve- og årskarakterer). I analyserne sammenlignes elever, som gik på første årgang på panelskolerne i første reformår, med elever, som gik på første årgang året før, reformen trådte i kraft. På den måde forenes analysen ikke af elever, som påbegyndte en gymnasial uddannelse før reformens ikrafttrædelse. Analyserne er baseret på karakterdata fra skoleårene 2016/17 og 2017/18, data om elevernes, forældrenes og skolernes karakteristika samt surveydata om den enkelte skoles rammer for implementering af reformen samt lærerstabens kompetenceudvikling. Der er også gennemført analyser af fagligt niveau blandt elever på anden årgang. Disse fremgår af bilag 1, hvor analysestrategi, datagrundlag og øvrige resultater også præsenteres nærmere.

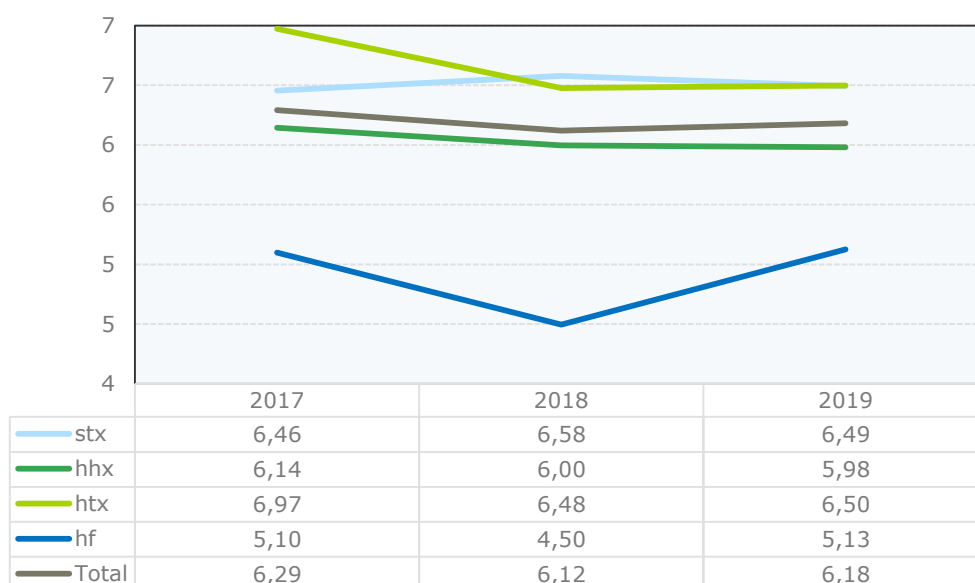
9.2 Udvikling af elevernes studiekompeterer

Reformens sigte mod at styrke elevernes faglighed indebærer blandt andet et skærpet fokus på uddannelsernes formål om at styrke elevernes almindelse og studiekompeterer. Almindelsen og studiekompeteren opnås på grundlag af et styrket fundament af kundskaber og viden i de enkelte fag, gennem uddannelsens kombination af faglig bredde og dybde og gennem samspillet mellem fagene. Tilsammen er det hensigten, at dette skal skabe forudsætninger for, at eleverne har kompeterer til at videreuddanne sig.⁵³ For at styrke fagernes almindende og studieforberedende sigte er der fra nationalt hold udarbejdet nye læreplaner i alle fag. Almindelse er ikke i fokus i denne rapport.

På tværs af uddannelser er der ikke sket en udvikling i lærernes vurdering af elevernes studiekompeterer i perioden maj 2017 til januar 2019 (se figur 9-1). Således vurderer lærerne i alle tre år elevernes studiekompeterer som moderate. Stilles der skarpt på de enkelte uddannelser, ses det, at lærerne på htx i januar 2019 vurderede elevernes studiekompeterer signifikant lavere end i maj 2017. En del af forklaringen kan dog være de forskellige måletidspunkter. På hf vurderede lærerne derimod elevernes studiekompeterer højere i januar 2019 end i januar 2018.

Analysen viser desuden en klar tendens til, at hf-elevernes studiekompeterer bliver vurderet lavere end eleverne på de øvrige uddannelser.

Figur 9-1: Indeks over lærernes vurdering af elevernes studiekompeterer⁵⁴ (1 = slet ikke gode, 10 = rigtig gode)



Note: Alle spørgsmål i indekset er stillet til alle lærere på de treårige gymnasiale uddannelser samt hf. 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.

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

⁵⁴ Indekset er baseret på følgende spørgsmål fra lærersurveyen: "Hvis du tænker tilbage på eleverne i den klasse, du har valgt. Hvor gode synes du, eleverne er til at (Du bedes besvare som en gennemsnitsbetragtning for klassens elever); 1) afgrænse og præcisere en problemstilling, 2) tilegne sig ny viden på egen hånd vha. forskellige metoder, 3) inddrage viden fra andre fag, når de arbejder med en faglig problemstilling, 4) planlægge deres skolearbejde, så de får tingene lavet til tiden, 5) vurdere relevans og anvendelighed af den viden, de finder, 6) samarbejde, fx ved gruppearbejde, projektarbejde mv., 7) formulere sig skriftligt om faglige emner, 8) formulere sig mundtligt om faglige emner, 9) kunne overskue en stor mængde fagligt stof, 10) være vedholdende i forhold til at tilegne sig faglig viden, samt 11) Hvor enig eller uenig er du i følgende udsagn om eleverne i den klasse, du har valgt: De er kildekritiske, når det kommer til information fundet gennem digitale medier."

Total (2017): $n \approx 1125$, stx: $n \approx 533$, hhx: $n \approx 367$, htx: $n \approx 125$, hf: $n \approx 100$.

9.3 Løbende evaluering og feedback

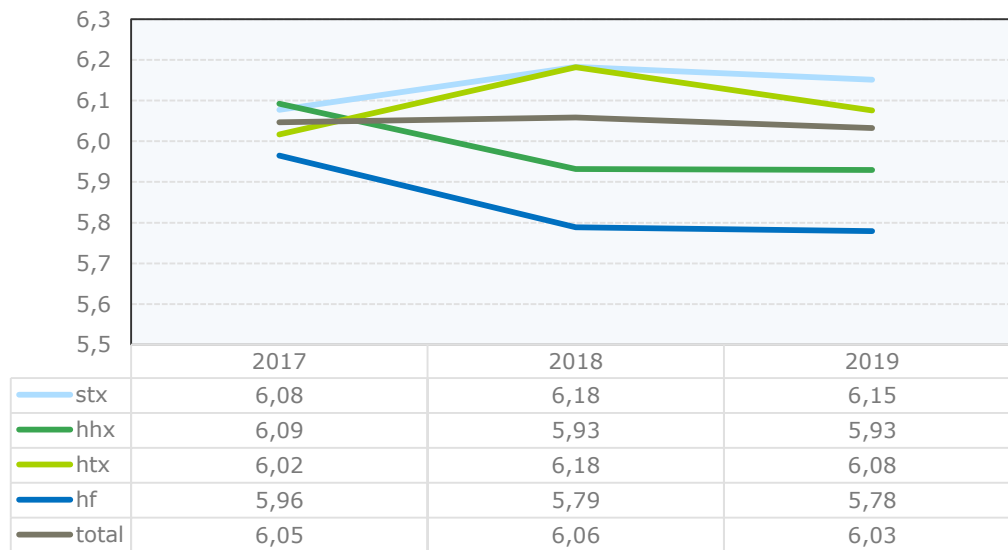
Det er en ambition i reformen at sikre en mere systematisk og effektiv evalueringspraksis på gymnasierne. Det indbefatter blandt andet en løbende tilbagemelding fra lærer til elev om elevens indsats og progression samt en systematisk inddragelse af eleverne i evalueringen.

Evalueringen af dette initiativ viser for det første, at lærerne i andet skoleår efter reformen i lidt højere grad end før reformen integrerer løbende evaluering og feedback i deres undervisning; lærernes gennemsnitlige besvarelser er steget fra 6,5 i 2017 til 6,6 i 2019 på en skala, hvor 10 betyder "i meget høj grad". Udviklingen er signifikant på tværs af uddannelser, men lader til at være størst på htx, som i 2019 var den uddannelse, hvor lærerne i højest grad integrerer løbende evaluering og feedback i undervisningen. 61 % af lærerne på htx og 52-53 % af lærerne på de øvrige uddannelser svarede i januar 2019, at de i høj grad integrerer løbende evaluering og feedback i deres undervisning.

Evalueringen af løbende evaluering og feedback viser desuden, at eleverne på stx og htx hyppigere spiller en aktiv rolle i den løbende evaluering og feedback (fx i form af selvevaluering og elev til elev-feedback) i andet skoleår efter reformen end før reformen. For stx-lærernes vedkommende betyder det, at de i andet skoleår efter reformen havde indhentet lærerne på hhx og hf, hvad angår hyppigheden, hvormed eleverne spiller en aktiv rolle i den løbende evaluering og feedback. For htx-lærernes vedkommende betyder det, at de i andet skoleår efter reformen øgede forspringet; fx svarede 37 % af htx-lærerne og 25 % af lærerne på de øvrige uddannelser i januar 2019, at deres elever spiller en aktiv rolle i den løbende evaluering og feedback mindst en gang om måneden.

I forlængelse af denne pointe peger evalueringen på stx- og htx-eleverne som dem, der oftest anvendte feedback i skoleåret 2018/19⁵⁵. Dette fremgår af figur 9-2. Desuden indikerer data, at gabet mellem eleverne på de forskellige uddannelser er øget mellem maj 2017 og januar 2019. For stx-eleverne er den forholdsvis høje anvendelsesgrad af feedback udtryk for en lille, men signifikant stigning fra 2017 til 2019. Omvendt er hhx- og hf-elevernes lidt lavere anvendelsesgrad udtryk for et mindre fald fra 2017 til 2019. Htx-elevernes anvendelse af feedback steg fra 2017 til 2018, men faldt i 2019 igen til samme niveau som før reformen. Der bør dog tages forbehold for de forskellige måletidspunkter i hhv. 2017 (maj) og i de efterfølgende år (januar).

⁵⁵ I spørgeskemaundersøgelsen svarer eleverne hvert år på en række spørgsmål vedrørende deres anvendelse af den feedback, de får. På baggrund af besvarelserne er der dannet et indeks gående fra 1 til 10, hvor 10 betyder, at eleverne i høj grad/ofte anvender den feedback, som de får. De enkelte spørgsmål i indekset fremgår af næste fodnote. Eleverne er ikke blevet spurgt om, hvor meget feedback de får.

Figur 9-2: Udviklingen i elevernes anvendelse af feedback⁵⁶ (maks. score = 10)

Note: Alle spørgsmål i indekset er stillet til alle elever på de treårige gymnasiale uddannelser samt hf. Total (2019): n ≈ 18348, stx: n ≈ 7700, hhx: n ≈ 5222, htx: n ≈ 3341, hf: n ≈ 2085. Total (2018): n ≈ 10993, stx: n ≈ 5374, hhx: n ≈ 2536, htx: n ≈ 1236, hf: n ≈ 1847. Total (2017): n ≈ 16203, stx: n ≈ 7568, hhx: n ≈ 1935, htx: n ≈ 4394, hf: n ≈ 2306.

Hvad angår elevernes arbejde med at sætte mål for egen læring, ses der svage tegn på en negativ udvikling, når de fire uddannelser betragtes samlet. Fx svarede fem procentpoint flere af lærerne i januar 2019 end i januar 2018, at eleverne slet ikke sætter mål for deres egen læring. Inden for de enkelte uddannelser er forskellene fra år til år dog insignifikante. I januar 2019 angav mere end halvdelen af lærerne på tværs af uddannelser, at eleverne sjældnere end kvartalsvist eller slet ikke sætter mål for egen læring. Der er ingen markante forskelle mellem uddannelserne.

I det kvalitative materiale står det tydeligt frem, at de treårige forløbsskoler generelt set betragter det som meningsfuldt at arbejde med formativ evaluering og feedback. De treårige forløbsskoler har i forskellig grad erfaring med løbende evaluering og feedback og arbejdede alle med feedback også før reformen. Skolerne sætter fokus på feedback gennem fx kompetenceudvikling, evalueringsudvalg på skolerne, på pædagogiske dage, på faggruppemøder eller gennem forsøg med karakterfrihed.

Selvom alle de treårige forløbsskoler arbejder med feedback, er der flere skoler, som ikke har en fælles praksis for feedback. Nogle skoler arbejder med større projekter eller forsøg, især karakterfrihed, men i mange tilfælde er det op til lærerne selv, hvordan de vil arbejde med feedback i praksis. Den enkelte lærer har ofte et relativt stort repertoire af feedbackformer. Nogle lærere arbejder med feedback med fokus på processen, fx processkrivning, frem for kun på slutproduktet. Andre forsøger at få eleverne til at spille en aktiv rolle i feedbacken, fx i form af elev til elev-feedback, hvor eleverne eksempelvis giver hinanden feedback på skriftlige opgaver. Nogle lærere arbejder desuden med selvevaluering, hvor eleverne skal evaluere sig selv og

⁵⁶ Indekset er baseret på følgende spørgsmål fra elevsuryeyen: 1) Når jeg får feedback, tænker jeg nøje over, hvad jeg kan bruge den til, 2) 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, 3) Jeg bruger ofte feedback fra tidligere opgaver, når jeg skal i gang med en ny opgave, 4) Hvis en given feedback viser, at jeg mangler viden, går jeg ofte tilbage til materialet, vi tidligere er blevet undervist i, for at genlæse det.

reflektere over egen arbejdsindsats og faglighed fx gennem et skema, hvor eleverne svarer på spørgsmål om egen deltagelse, arbejdsindsats, faglighed m.m.

Det er en gennemgående pointe, at feedback kræver læring og tilvænning fra elevernes side. På tværs af de treårige forløbsskoler fortæller lærere, at det er forskelligt, hvordan og hvor meget eleverne bruger feedbacken, og om de værdsætter feedbacken eller kun karaktererne. Især procesevaluering kræver tilvænning, idet en del elever kan finde det demotiverende at arbejde videre med produktet efter første aflevering. I interviewene giver flere elever udtryk for, at det kan være svært at forholde sig til feedback, især hvis den ikke suppleres af en karakter, som giver klar besked om fagligt niveau. Blandt de elever, som bruger feedbacken, er det et udbredt perspektiv, at de gerne vil have tekstnær feedback, som er konkret, og som giver anvisninger til, hvad de kan gøre bedre til næste gang. En elev fortæller:

"Det med, at de giver én kommentarer, det synes jeg også, er helt vildt godt. Men jeg har en lærer, og hun skriver til sidst, hvad der er godt. Men det er svært at vide, hvad man så skal gøre bedre til næste gang – fordi hun ikke udpegede nogle specifikke ting." Elev 1

En anden elev supplerer:

"Ja, det er mere håndgribeligt, hvis de gør det mere specifikt, og hvis de kommenterer på noget specifikt." Elev 2

Desuden fremhæver flere lærere i interviews, at det er lettere at give skriftlig feedback frem for mundtlig, da mundtlig feedback kan opleves som uklar af eleverne. Dermed er det også sværere med feedback i fag, hvor der udelukkende er en mundtlig og ikke også en skriftlig dimension.

Endelig peger evalueringen på manglende tid som en barriere for et øget fokus på feedback. Lærerne ønsker at give mere løbende evaluering og feedback, fordi de anser det som en vigtig del af undervisningen, men især individuel feedback er tidskrævende. Dette betyder, at valg af feedbackmetode for en del lærere sker ud fra en afvejning af, hvilke feedbackformer der på den ene side opleves som mest virkningsfulde og på den anden side er realistiske inden for de givne tidsmæssige rammer. Således prioriterer nogle lærere fx elev til elev-feedback, selvevaluering eller kollektiv feedback til klassen over feedback til den enkelte elev, mens andre lærere ser sig nødsaget til at nedprioritere alle former for feedback. Dette kan være en del af forklaringen på, at 17 % af lærere på tværs af uddannelser i lav grad integrerede feedback i deres undervisning i skoleåret 2018/19. Eksempelvis fortæller en lærer:

"Det største problem er ikke, hvordan vi skal gøre det, det er mere at have tid til det. Det tager jo tid at give feedback, og med de her besparelser, så er det jo det, som det går udover". Lærer

En anden lærer fortæller om, hvordan feedback på skriftlige produkter bliver reduceret til markering af fejl:

"Jeg sætter strengen der, hvor der er fejl, men det er også rart at få detaljen omkring, hvad de præcist skal gøre næste gang. Og det er det, der er blevet sparet væk". Lærer

9.4 Styrkelse af elevernes skriftlige kompetencer

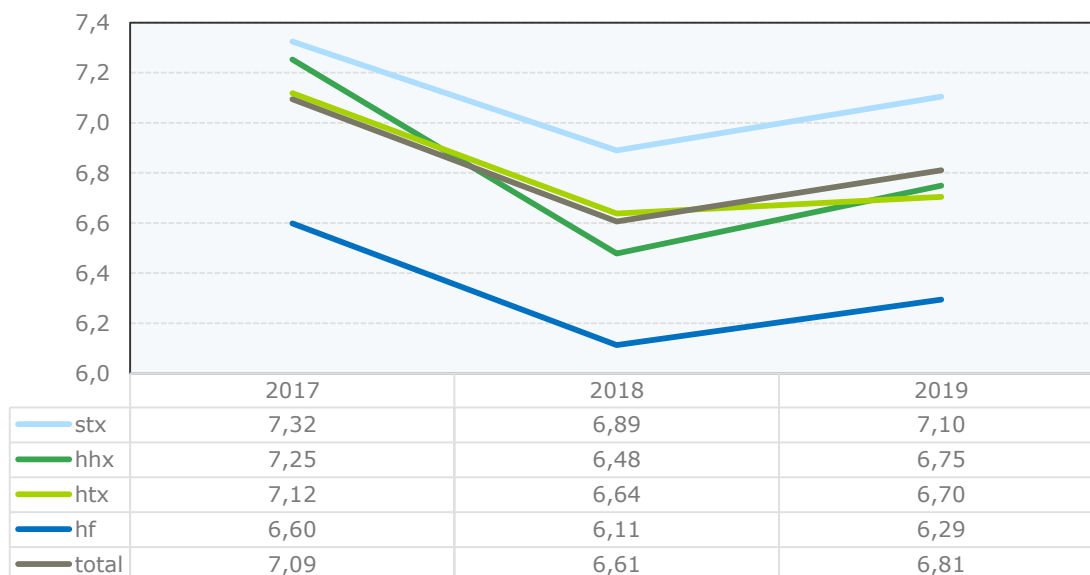
Et andet element i reformen, der skal bidrage til at styrke elevernes faglighed, er et øget fokus på elevernes skriftlige kompetencer i overgangen fra folkeskolen til de gymnasiale uddannelser og i løbet af uddannelsen. Initiativet er tværfagligt og skal således sikre, at den skriftlige formidling i 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 sprogræning. Timepuljen til særlige faglige aktiviteter

har til formål at understøtte aktiviteter, som har fokus på at styrke elevernes skriftlige forudsætninger, fx intensive skriveforløb for alle eller en mindre gruppe elever i en klasse.

Evalueringen viser først og fremmest, at der efter reformens ikrafttrædelse er sket en negativ udvikling i lærernes fokus på udvikling af elevernes skriftlige kompetencer. Der er ligeledes sket en negativ udvikling i elevernes oplevelse af skriftlighed som et fokusområde. Der tages dog forbehold for de forskellige måletidspunkter, hvorfor en del af faldet muligvis kan forklares ved, at lærere og elever i maj 2017 svarede på baggrund af et helt skoleår, mens de i januar 2018 og 2019 svarede på baggrund af et halvt skoleår.

Som det fremgår af figur 9-3 nedenfor, reduceredes lærernes fokus på skriftlighed på alle fire uddannelser fra 2016/17 til 2017/18. Fra skoleåret 2017/18 til skoleåret 2018/19 er der tegn på en begyndende stigning, men graden af lærernes fokus på skriftlighed lå stadig under niveauet før reformen trådte i kraft.

Figur 9-3: Hvis du tænker tilbage på din undervisning i [fag] i denne [årgang] klasse i dette skoleår. I hvilken grad er udvikling af elevernes skriftlige kompetencer en central del af din undervisning? (1 = slet ikke, 10 = i meget høj grad)



Note: Spørgsmålet er stillet til alle lærere på de treårige gymnasiale uddannelser samt hf.

Total (2019): n ≈ 1690, stx: n ≈ 715, hhx: n ≈ 422, htx: n ≈ 247, hf: n ≈ 306.

Total (2018): n ≈ 1442, stx: n ≈ 629, hhx: n ≈ 284, htx: n ≈ 227, hf: n ≈ 302.

Total (2017): n ≈ 1708, stx: n ≈ 693, hhx: n ≈ 174, htx: n ≈ 440, hf: n ≈ 401.

Trods den negative udvikling udgjorde udviklingen af elevernes skriftlige kompetencer en forholdsvis central del af lærernes undervisning halvandet år efter, reformen trådte i kraft, idet 57 % af lærerne på tværs af uddannelser i januar 2019 angav, at dette i høj grad er en central del af undervisningen. Der ses i den forbindelse en tendens til, at udvikling af elevernes skriftlige kompetencer er en mere central del af undervisningen for stx-lærerne, mens hf-lærerne har mindst fokus på dette (62 % af stx-lærerne og 48 % af hf-lærerne angiver, at udviklingen af elevernes skriftlige kompetencer i høj grad er en central del af deres undervisning i et givent fag).

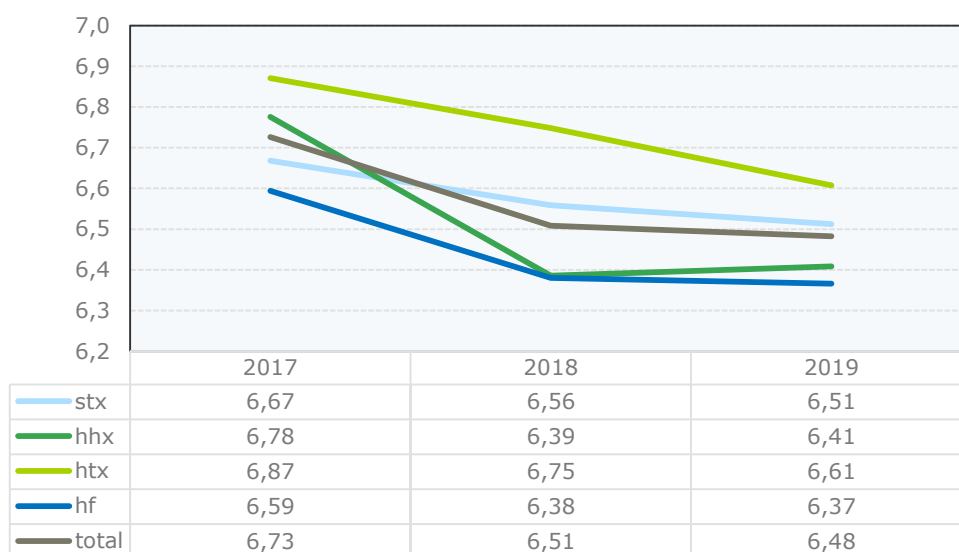
En del lærere på de treårige forløbsskoler har indført nye aktiviteter og afprøvning af arbejdsformer for at styrke elevernes skriftlighed, som i det følgende citat:

"I matematik fik vi også at vide, at vi skulle lave en dag med fire timer. Her arbejdede vi så med deskriptiv statistik, selvom det ikke er noget, de skal til eksamen i. Der havde vi en dag, hvor de skulle forholde sig til noget data. Det blev bygget op som et forløb, som endte ud i nogle posters, som vi gerne vil have op at hænge, så der også kommer en formidlingsdel. Vi har også fået ekstra timer med det her timepuljetid, som vi også lige skulle bruge. Dem har vi så brugt på at give eleverne ekstra hjælp med deres skriftlighed. Vi har meget fokus på at lave noget individuelt til de elever, der har svært ved det og har klaret sig dårligt i screeningen." Lærer, hhx

En gennemgående pointe i både lærer- og lederinterviews er, at selvom lærerne hver især eller i samarbejde med kolleger arbejder med skriftlighed, mangler der til en vis grad koordinering af indsatserne. Det viser sig ved, at der på den enkelte skole sjældent er en systematisk og samlet tilgang til, hvordan der arbejdes med skriftlighed.

Eleverne var i januar 2019 i moderat til høj grad enige i, at skriftlighed er et fokusområde. Dette fremgår af figur 9-4 nedenfor, sammen med udviklingen i elevernes oplevelse af fokus på skriftlighed. I løbet af implementeringsperioden er der dog sket et fald i elevernes oplevelse af lærernes fokus på skriftlighed i undervisningen på alle fire uddannelser. Således peger evalueringen på, at fokuset på skriftlighed i undervisningen allerede faldt mellem maj 2017 og januar 2018. På hhx og hf stagnerede det derefter, mens det faldt yderligere på htx og stx mellem januar 2018 og januar 2019.

Figur 9-4: Udviklingen i elevernes oplevelse af fokus på skriftlighed⁵⁷ (maks. score = 10)



Note: Alle spørgsmål i indekset er stillet til alle elever på de treårige gymnasiale uddannelser samt hf. Total (2019): n ≈ 17374, stx: n ≈ 7079, hhx: n ≈ 5062, htx: n ≈ 3235, hf: n ≈ 1998. Total (2018): n ≈ 10195, stx: n ≈ 4848, hhx: n ≈ 2418, htx: n ≈ 1157, hf: n ≈ 1772. Total (2017): n ≈ 15219, stx: n ≈ 7024, hhx: n ≈ 1801, htx: n ≈ 4204, hf: n ≈ 2190.

På de treårige forløbsskoler giver lederne udtryk for, at nye indsats i forhold til skriftlighed har været et relativt lavt prioriteret fokusområde i løbet af de første to skoleår efter, reformen trådte i kraft. Andre elementer såsom tilrettelæggelse af grundforløbet, nye studieretninger og eksamensformer har fyldt mere det første halvandet år. Lærerinterviewene bekræfter til en vis

⁵⁷ Indeks baseret på følgende spørgsmål fra elevsurveyen: 1) Min lærer er god til at forklare, hvordan man laver et godt skriftligt produkt inden for dette fag, 2) Min lærer har stort fokus på, at det endelige skriftlige produkt er godt (at man er god til at formidle sin viden) og 3) Min lærer har stort fokus på den skriftlige proces (hvordan vi strukturerer opgaven, om vi havde en god arbejdsproces, da vi lavede det skriftlige produkt mv.).

grad dette billede, om end en del lærere, som beskrevet ovenfor, har arbejdet med nye måder at styrke elevernes skriftlighed.

9.5 Fordybelse og forenkling af fagenes samspil

Et tredje 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.

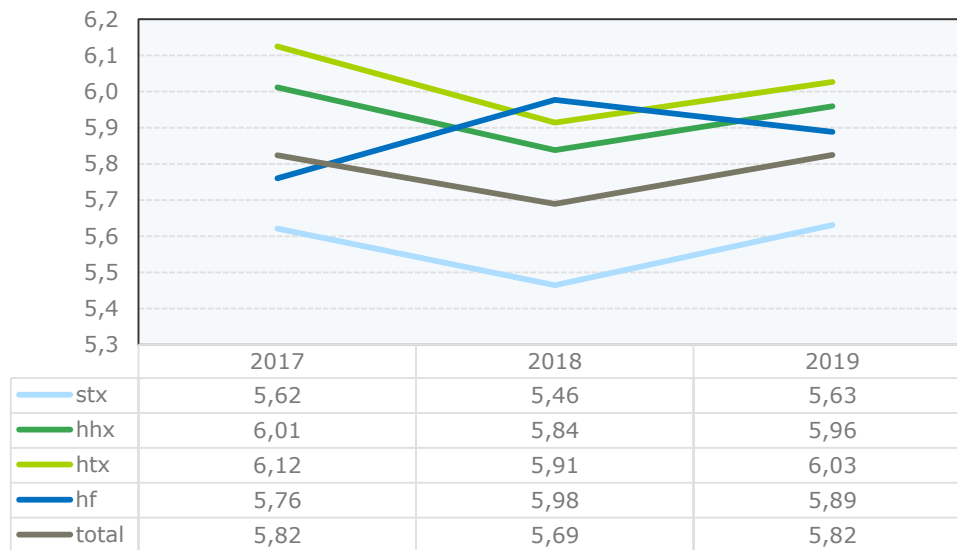
I januar 2019 svarede lidt over halvdelen af lærerne såvel som eleverne på tværs af uddannelser, at de i løbet af første halvdel af skoleåret havde deltaget i/været med til at gennemføre et-tre flerfaglige undervisningsforløb⁵⁸. Skelnes der mellem uddannelserne, er der en tendens til færre flerfaglige projekter på stx og hf end på hhx og htx (hhv. 48 % og 54 % af lærerne på stx og hf har gennemført et-tre flerfaglige forløb, det samme gælder for hhv. 60 % og 64 % af lærerne på hhx og htx). Særligt stx-lærernes besvarelser adskiller sig fra besvarelserne fra lærerne på de øvrige uddannelser, da halvdelen af lærerne angav, at de ikke havde gennemført flerfaglige projekter i første halvdel af skoleåret (47 % af stx-lærerne sammenlignet med 32-36 % af lærerne på de andre uddannelser). Tredje delrapport i følgieforskningsprogrammet pegede netop på, at lærere på stx i første skoleår, efter reformen trådte i kraft, oplevede afskaffelsen af AT som en udfordring.

Det er vanskeligt at vurdere, om omfanget af flerfaglige forløb har ændret sig, efter reformen trådte i kraft. Dette skyldes de forskellige måletidspunkter i maj 2017 og januar 2018 og 2019. Sammenlignes lærernes besvarelser fra maj 2017 og januar 2019, ses det, at en markant større andel af lærerne på alle uddannelser – og især på stx – i 2019 svarer, at de slet ikke har gennemført flerfaglige forløb i første halvdel af skoleåret. Det må dog forventes, at en del af disse lærere vil gennemføre mindst et flerfagligt forløb i anden halvdel af skoleåret.

9.5.1 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 9-5, som også viser, at eleverne på tværs af uddannelser oplevede en moderat grad af fagligt samspil i andet skoleår efter, reformen trådte i kraft.

⁵⁸ Både lærere og elever har besvaret spørgsmålet med udgangspunkt i et tilfældigt udvalgt fag.

Figur 9-5: Udviklingen i elevernes opfattelse af fagenes samspil⁵⁹ (maks. score = 10)

Note: Alle spørgsmål i indekset er stillet til alle elever på de treårige gymnasiale uddannelser samt hf. Total (2019): n ≈ 18542, stx: n ≈ 7821, hhx: n ≈ 5243, htx: n ≈ 3347, hf: n ≈ 2131. Total (2018): n ≈ 10814, stx: n ≈ 5254, hhx: n ≈ 2455, htx: n ≈ 1207, hf: n ≈ 1898. Total (2017): n ≈ 15900, stx: n ≈ 7467, hhx: n ≈ 1869, htx: n ≈ 4323, hf: n ≈ 2241.

Skelnes der mellem de gymnasiale uddannelser, ses det, at eleverne på stx i skoleåret 2018/19 oplevede mindre samspil mellem fagene end eleverne på de øvrige gymnasiale uddannelser (gennemsnit på 5,63 på indekset over fagligt samspil sammenlignet med et gennemsnit på 5,96-6,03 på hhx, htx og hf). Dette underbygger billedet af stx som den gymnasiale uddannelse, hvor fagenes samspil fylder mindst.

En gennemgående pointe fra interviews med lærere og ledelse er, at størstedelen af det faglige samspil foregår i fastlagte forløb såsom de flerfaglige forløb på grundforløbet og studieområdet (SO) på htx og hhx. Dette gælder for alle fire uddannelser. En del af lærerne fortæller, at de oplever, at de fastlagte flerfaglige forløb forstyrrer flowet i den almindelige undervisning, men dette bliver i høj grad set som et opstartsproblem, som kan løses gennem bedre integration i årshjulet. I forlængelse heraf ser flere lærere gode muligheder i samarbejde mellem fagene i de fastlagte forløb, og oplever, at det faglige samspil giver nye relationer, faglige muligheder og sparring. Det øvrige samspil mellem fagene er det i høj grad op til lærerne selv at opdyrke, og det sker ifølge lærerne i mindre grad end før reformen. På tværs af de treårige forløbsskoler peger lærerne på manglende tid som en barriere i den forbindelse.

Der tegner sig ikke noget entydigt billede af, om stx-lærerne på forløbsskolerne vurderer, at afskaffelsen af Almen studieforberedelse (AT) giver bedre eller dårligere rammer for det faglige samspil. Nogle lærere synes, at det er fint, at det faglige samspil nu er skrevet ind i mange læreplaner, og at der lægges op til øget fagligt samspil på studieretningerne, mens andre savner AT's faste rammer.

⁵⁹ Indekset er baseret på følgende spørgsmål fra elevsuryeyen: 1) Lærerne er generelt gode til at perspektivere til andre fag, 2) Jeg oplever, at vi ofte arbejder med samme emne på tværs af fag, 3) Jeg synes, at mine forskellige fag supplerer hinanden godt (fx ved at give forskellig viden og metoder til at belyse samme problemstilling).

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

Et andet element i reformen, som skal bidrage til at styrke elevernes faglige kompetencer, er et særligt fokus på elevernes innovative og globale kompetencer samt karrierekompetencer⁶⁰. Eleverne skal 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 vurdering af, i hvilken grad udviklingen af elevernes innovative kompetencer, globale kompetencer og karrierekompetencer var et fokus i undervisningen halvandet år efter, reformen trådte i kraft, samt om fokus er øget i takt med reformimplementeringen.

9.6.1 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.⁶¹

Samlet set peger evalueringen på, at skolernes fokus på udviklingen af elevernes innovative kompetencer har været relativt begrænset i de første to skoleår efter, reformen trådte i kraft, om end det har været mere i fokus på nogle uddannelser end andre. Ifølge lærernes besvarelser af surveyen, er der hverken sket en udvikling i hyppigheden, hvormed eleverne får mulighed for at arbejde med innovation (fx at udvikle nye løsninger på problemer, at eksperimentere med forskellige løsninger på virkelighedsnære problemer) eller i hyppigheden, hvormed eleverne arbejder med konkrete problemstillinger fra virkeligheden (fx løse opgaver for en virksomhed/institution, undersøge problemstillinger gennem besøg på/interview med virksomheder/organisationer etc.).

Evalueringen peger på markante forskelle mellem uddannelserne.

I skoleåret 2018/19 var htx den uddannelse, hvor den største andel af lærerne gav eleverne mulighed for at arbejde med innovation ugentligt (16 %), og hvor den mindste andel af lærerne slet ikke gennemførte undervisning, hvor eleverne fik mulighed for at arbejde med innovation (19 %). Omvendt var stx den uddannelse, hvor den mindste andel af lærerne gav eleverne mulighed for at arbejde med innovation ugentligt (1 %), og hvor den største andel af lærerne slet ikke gjorde det (34 %). Mønsteret går igen i alle de tre år samt i elevernes besvarelser og er derfor sandsynligvis udtryk for en generel tendens.

Omvendt var hhx i skoleåret 2018/19 den uddannelse, hvor eleverne oftest arbejdede med konkrete problemstillinger (22 % af lærerne svarer "ugentligt"), mens stx var den uddannelse, hvor eleverne sjældnest arbejdede med konkrete problemstillinger (5 % af lærerne svarer "ugentligt").

⁶⁰ Der er ikke indsamlet data om fokus på udviklingen af elevernes digitale kompetencer samt demokratiske forståelse som led i undervisningen.

⁶¹ Bekendtgørelse af lov om de gymnasiale uddannelser, § 29, stk. 4.

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

Styrkelse af elevernes globale kompetencer, så de bliver dygtigere til at anvende sprog og får indsigt i globale problemstillinger, indgår også i reformen. Det indebærer, at undervisningen skal tilrettelægges, så eleverne opnår kundskaber og kompetencer gennem målrettet arbejde med sprog og kulturforståelse i undervisningen.⁶²

På nær et lille fald i hhx-lærernes angivelse af hyppigheden, hvormed eleverne arbejdede med globale problemstillinger fra 2017 til 2018 og fra 2017 til 2019, kan der ikke spores en udvikling over tid. Lærernes besvarelser fra januar 2019 tegner et billede af, at eleverne på htx lidt sjældnere end eleverne på de øvrige uddannelser arbejder med globale problemstillinger i undervisningen; 26 % af lærerne på htx og 33-43 % af lærerne på de øvrige uddannelser svarede i januar 2019, at eleverne ugentligt eller månedligt arbejder med globale problemstillinger. Denne forskel genfindes dog ikke i elevernes besvarelser, idet en lidt større andel af htx- og hhx-eleverne end af stx- og hf-eleverne i januar 2019 svarede, at de arbejder med globale problemstillinger ugentligt eller månedligt (67-68 % af htx- og hhx-eleverne og 55-62 % af hf- og stx-eleverne svarede "ugentligt" eller "månedligt").

9.6.3 Fokus på udvikling af elevernes karrierekompetencer som en del af undervisningen

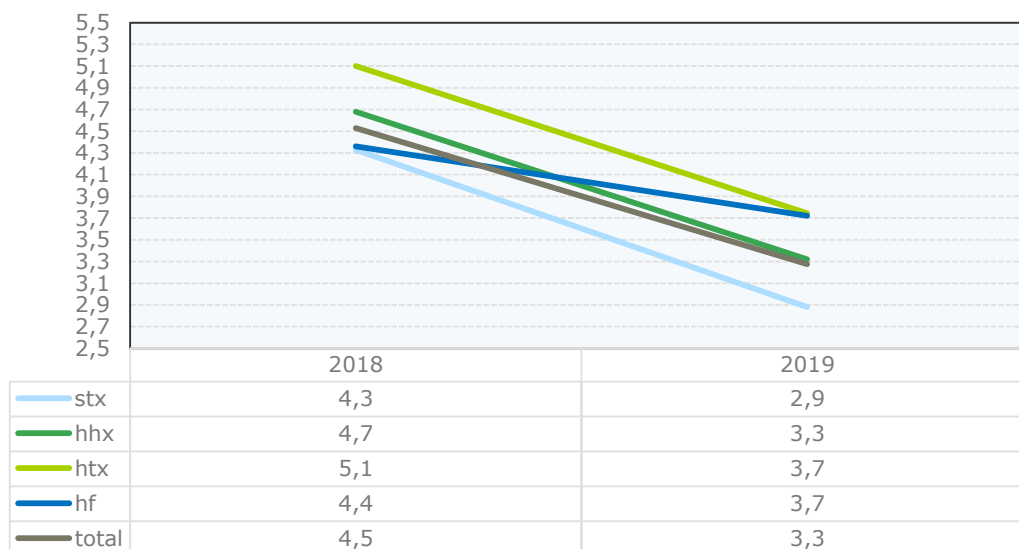
Elevernes karrierekompetencer skal styrkes gennem karrierelæring i fagene. Karrierekompetencer defineres som elevernes evne til at reflektere over egne muligheder, træffe valg om egen fremtid i et studie-/karrierespørgsmål og et personligt perspektiv samt håndtere valg og overgange i uddannelsessystemet. Det indebærer, at eleverne opnår indsigt i fagenes anvendelse i relation til det omgivende samfund, så de opbygger en forståelse for egne karrierespørgsmål og mulige uddannelsesvalg.⁶³

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 et signifikant fald i stx-lærernes gennemsnitlige angivelse heraf fra januar 2018 til januar 2019. Endvidere 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 2018/19 end i skoleåret 2017/18. Dette fremgår af figuren nedenfor.

⁶² Bekendtgørelse af lov om de gymnasiale uddannelser, § 29, stk. 5

⁶³ Bekendtgørelse af lov om de gymnasiale uddannelser, § 29, stk. 2

Figur 9-10: Jeg toner min undervisning, så den tager udgangspunkt i elevernes ønsker til videregående uddannelse og profession (1 = helt uenig, 10 = helt enig)



Note: Spørgsmålet er stillet til alle lærere på de treårige gymnasiale uddannelser samt hf. Spørgsmålet indgik ikke i spørgeskemaet i 2017.

Total (2019): n ≈ 1627, stx: n ≈ 666, hhx: n ≈ 420, htx: n ≈ 234, hf: n ≈ 307.

Total (2018): n ≈ 1359, stx: n ≈ 552, hhx: n ≈ 296, htx: n ≈ 206, hf: n ≈ 304.

Spørgsmålene om toning af undervisningen og refleksion over fagets anvendelsesmuligheder i forhold til videre uddannelse og job indfanger ikke alene begrebet "karrierelæring". Lærernes besvarelser efterlader dog et indtryk af den almene gymnasiale, stx, som den uddannelse, hvor karrierelæring fylder mindst. Således svarede 62 % af lærerne på stx i januar 2019, at de sjældnere end kvartalsvist eller slet ikke har bedt eleverne om at reflektere over, hvordan faget kan bruges i deres videre uddannelse. Derimod angav 26 % af lærerne på htx og 28 % af lærerne på hf, at de kvartalsvist har bedt eleverne om at overveje, hvordan faget kan bruges i deres videre uddannelse, sammenlignet med 18 og 20 % af lærerne på stx og hhx. Endvidere var 68 % af lærerne på stx, og 59-64 % af lærerne på de øvrige uddannelser, uenige i udsagnet om, at de toner undervisningen, så den tager udgangspunkt i elevernes ønsker til videregående uddannelse og profession.

Eleverne har hvert år også svaret på, om de oplever, at undervisningen giver dem mulighed for at tænke over, hvordan fagene kan bruges i deres videre uddannelse. Elevernes besvarelser viser ikke samme tydelige forskelle mellem uddannelserne som lærernes. Eksempelvis svarede mellem 29 og 31 % af eleverne på de forskellige uddannelser i januar 2019, at undervisningen månedligt giver dem mulighed for at reflektere over, hvordan fagene kan bruges i deres videre uddannelse. Differencen mellem lærernes og elevernes besvarelser kan være udtryk for, at eleverne og/eller lærerne ikke altid opfatter eller husker, hvornår undervisningen giver eleverne mulighed for at tænke over fagenes anvendelse i deres videre uddannelse.

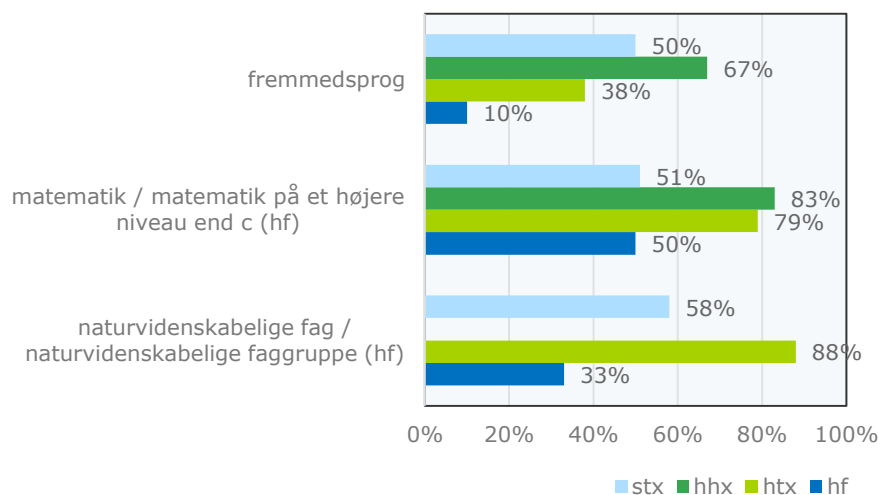
9.7 Særlige indsætter målrettet fremmedsprog, matematik og naturvidenskab

Som et led i det generelle arbejde med at styrke fagligheden indgår der indsætter i reformen målrettet fremmedsprog, matematik og naturvidenskab. Indsætterne 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 skolerne med treårige uddannelser i 2019 hverken havde større eller mindre fokus end i 2018 på at motivere eleverne til at vælge matematik, naturvidenskabelige fag eller fremmedsprog⁶⁴. På hf er der derimod mellem 2018 og 2019 sket et fald fra 24 til 10 % i andelen af ledere, der bekræfter, at skolen har et særligt fokus på at motivere elever med de rette kompetencer til at vælge fremmedsprog.

På tværs af uddannelser ses der en overordnet tendens til, at skolerne har større fokus på at motivere elever til at vælge matematik og naturvidenskabelige fag end til at vælge fremmedsprog. Sammenholdes besvarelsene på tværs af uddannelser, ses en tendens til, at særligt htx-skoler har mindre fokus på at vejlede og understøtte elever i relation til fremmedsprog, mens hhx-skolerne har mest fokus på dette. I relation til valget af matematik, er der en klar tendens til, at dette har et større fokus på hhx- og htx-uddannelser end på stx-uddannelser. På samme måde har htx-uddannelser markant mere fokus på at understøtte og vejlede elever med de rette kompetencer til at vælge naturvidenskabelige fag end stx-uddannelserne. Dette fremgår af figuren nedenfor.

Figur 9-11: Andel af ledere, som bekræfter, at skolen har et særligt fokus på at understøtte og vejlede elever med de rette kompetencer til at vælge... (2019)



Note: Spørgsmålene er stillet til alle ledere på de fire gymnasiale uddannelser, på nær spørgsmålet om særlig indsats i naturvidenskab, som ikke er stillet til ledere på hhx.

stx: n ≈ 80, hhx: n ≈ 30, htx: n ≈ 24, hf: n ≈ 52.

⁶⁴ 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 og 2019 er sammenlignelige.

Lederne har desuden svaret på, hvordan skolen ansporer elever med de rette kompetencer til at vælge hhv. fremmedsprog, matematik og naturvidenskabelige fag.

Hvad angår vejledningen til at vælge *fremmedsprog*, er der en klar tendens til, at dette foregår via en grundig introduktion til studieretningerne på grundforløbet (91 % af lederne har angivet dette). Flertallet af lederne angiver dog også, at elevernes valg af fremmedsprog understøttes 1) ved at lærere på skolen med meget erfaring og viden inden for fremmedsprogsfag holder oplæg (62 %), 2) gennem generel studievejledning (65 %) og 3) ved at drøfte dette i evalueringssamtalen på grundforløbet (67 %). Denne tendens gør sig gældende på tværs af hhv. stx, hhx og htx. Ganske få hf-ledere har bekræftet, at skolen gør brug af nogle af de nævnte vejledningsformer til at anspore eleverne til at vælge fremmedsprog. Dette afspejler det begrænsede fokus på at vejlede eleverne til at vælge fremmedsprog på hf.

I forhold til valget af *matematik* viser ledernes besvarelser, at vejledningen på de treårige uddannelser dels består af en grundig introduktion til studieretningen på grundforløbet (86 %), og dels af en drøftelse af dette i evalueringssamtalen på grundforløbet (88 %). Derudover gennemføres den obligatoriske matematikscreening i grundforløbet på de treårige uddannelser. På hf vejledes eleverne fortrinsvis til at vælge matematik gennem en grundig introduktion til fagpakker og valgfag (39 %) og gennem generel studievejledning (30 %).

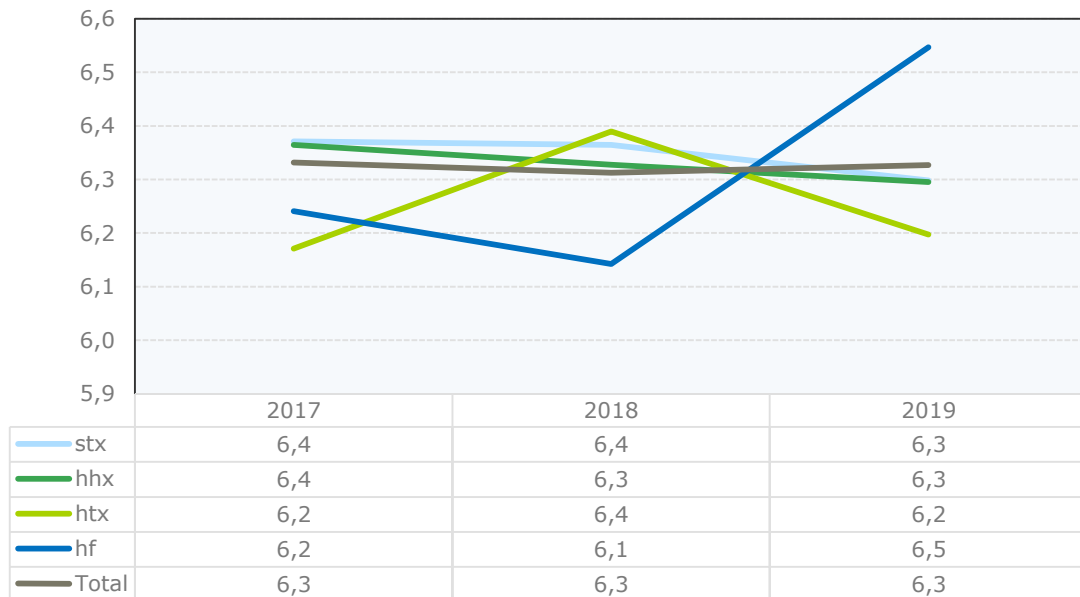
Når eleverne vejledes og understøttes i valget af *naturvidenskabelige fag* på stx og htx, foregår dette – i stil med vejledningen til matematik – via evalueringssamtalen på grundforløbet (81 %) og ved en grundig introduktion til studieretningen på grundforløbet (96 %). Derudover benyttes oplæg fra lærere med meget erfaring og viden inden for fagene (60 %) og generel studievejledning (55 %) – særligt blandt htx-uddannelser – samt brobygningsforløb med grundskolen (51 %). På hf foregår det fortrinsvis gennem en grundig introduktion til fagpakker og valgfag (26 %) og gennem generel studievejledning (16 %).

9.8 Styrket digitalisering i undervisningen

Overordnet viser evalueringen spredte tegn på styrket digitalisering på nogle uddannelser i løbet af de første skoleår efter, reformen trådte i kraft. Udviklingen vil blive fulgt i de følgende år med henblik på at undersøge, om den styrkede digitalisering slår rod.

Figur 9-8 viser et indeks over lærernes anvendelse af it-værktøjer til pædagogiske og didaktiske formål. 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 lærerne på alle de gymnasiale uddannelser i alle tre år, at de anvendte pædagogiske it-værktøjer i moderat til høj grad. Der ses ingen markante forskelle i lærernes anvendelse af pædagogiske it-værktøjer på tværs af de treårige uddannelser. Analysen indikerer imidlertid, at lærerne på hf i skoleåret 2018/19 i højere grad end lærerne på de treårige uddannelser anvender pædagogiske it-værktøjer i undervisningen. Dette afspejler en grænsesignifikant⁶⁵ positiv udvikling i graden af anvendelse af it-værktøjer på hf fra skoleåret 2016/17 til skoleåret 2018/19. På de treårige uddannelser er der ikke sket en signifikant udvikling i perioden.

⁶⁵ Dvs. At forskellen er signifikant ved et 10 %-niveau, men ikke ved et 5 %-niveau.

Figur 9-12: Indeks over lærernes anvendelse af pædagogiske it-værktøjer⁶⁶ (1 = slet ikke, 10 = i meget høj grad)

Note: Alle spørgsmål i indekset er stillet til alle lærere på de treårige gymnasiale uddannelser samt hf.

Total (2019): n ≈ 1517, stx: n ≈ 654, hhx: n ≈ 388, htx: n ≈ 209, hf: n ≈ 266.

Total (2018): n ≈ 1320, stx: n ≈ 577, hhx: n ≈ 263, htx: n ≈ 192, hf: n ≈ 288.

Total (2017): n ≈ 1552, stx: n ≈ 712, hhx: n ≈ 481, htx: n ≈ 158, hf: n ≈ 201.

Lærerne er desuden blevet bedt om at angive, hvor ofte de anvendte forskellige it-programmer som fx tekstbehandlings-, præsentations- og regnearksprogrammer i første halvdel af skoleåret 2018/19. Der ses ingen udvikling på tværs af uddannelser, men i 2019 ses en stigning på 11 procentpoint i forhold til 2017 i andelen af hhx-lærere, som angav, at de anvendte it-programmer ugentligt i undervisningen. Flertallet af lærerne angav i januar 2019, at de benytter it-programmer ugentligt (59 %), mens ca. en femtedel af lærerne benytter programmerne månedligt i første halvår af skoleåret. Denne tendens gør sig gældende på tværs af stx, hhx, htx og hf.

Elevernes besvarelser peger derimod på en lille, men signifikant, positiv udvikling på tværs af uddannelser i anvendelsen af it-programmer. I januar 2019 angav eleverne i lidt højere grad end de foregående år, at de har anvendt forskellige it-programmer i undervisningen. Elevernes besvarelser afspejler i stil med ovenstående, at forskellige it-programmer i høj grad benyttes i undervisningen. 68 % af eleverne angiver at have benyttet forskellige it-programmer dagligt eller ugentligt i første halvdel af skoleåret. Her ses dog en tendens til, at hf-eleverne oplever at anvende it-programmer mindre hyppigt end eleverne fra de øvrige uddannelser.

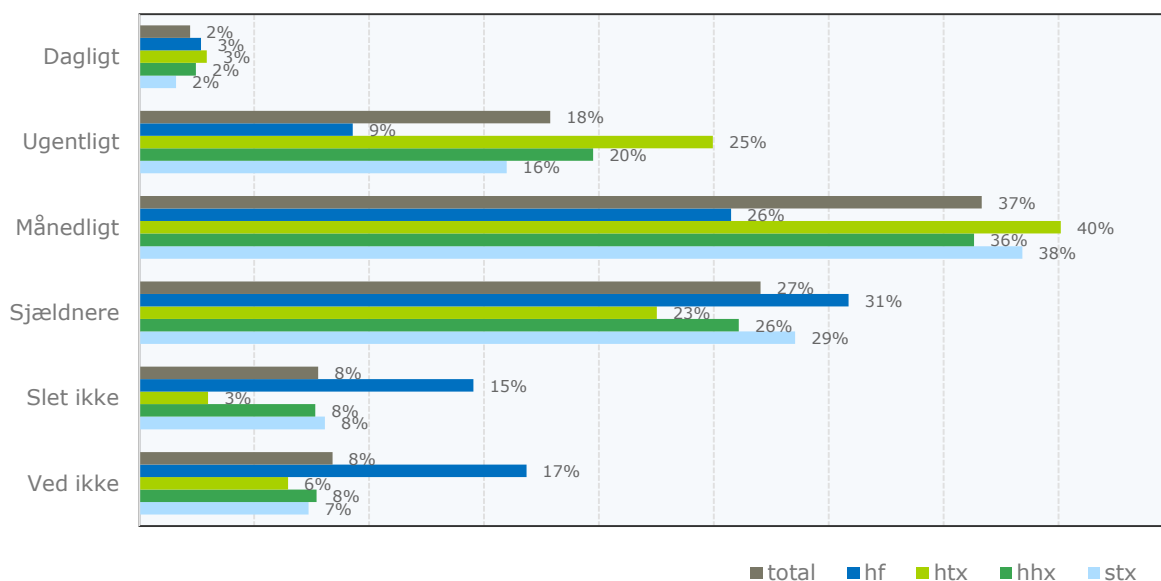
Lærerne og eleverne er desuden spurgt ind til, hvor ofte eleverne skabte digitale produktioner i undervisningen (fx til at optage og redigere film/lyd, lave præsentationer eller hjemmesider) i første halvdel af skoleåret 2018/19. Elevernes besvarelser (men ikke lærernes) peger på, at der

⁶⁶ Indekset er baseret på følgende spørgsmål fra lærersurveyen: Hvis du tænker tilbage på din undervisning i [indsæt fag] i denne [indsæt årgang] klasse i dette skoleår. I hvilken grad har du anvendt pædagogiske it-værktøjer til følgende formål i din undervisning? 1) At skabe variation i undervisningen, 2) At involvere eleverne, fx gennem produktioner, 3) At undervisningsdifferentiere, 4) At øve bestemte faglige kompetencer, fx anatomi, matematiske formler, bygningskonstruktion eller sprogtræning og grammatik, 5) At evaluere elevernes læringsudbytte.

er sket en mindre udvikling⁶⁷. Samlet set skaber eleverne på de treårige gymnasiale uddannelser lidt oftere digitale produktioner i faglige sammenhænge halvandet år efter reformens ikrafttrædelse end før reformens ikrafttrædelse. Forskellen ses i andelen af elever, som har skabt digitale produktioner ugentligt (tre procentpoint flere af eleverne på de treårige uddannelser svarer dette i 2019 end i 2017), og sjældnere end månedligt (to procentpoint færre af eleverne på de treårige uddannelser svarer dette i 2019 end i 2017). Den positive udvikling ses især på htx og htx, hvor seks til syv procentpoint flere af eleverne skabte digitale produktioner ugentligt i 2019 end i 2018. Hyppigheden, hvormed eleverne i skoleåret 2018/19 skabte digitale produktioner i faglige sammenhænge, fremgår af figur 9-9 nedenfor.

På hf oplevede eleverne derimod lidt sjældnere at skabe digitale produktioner i faglige sammenhænge i 2019 end i 2017. I januar 2019 svarede fire procentpoint færre af hf-eleverne end i 2017, at de har gjort det ugentligt. Fem procentpoint færre svarede, at de har gjort det månedligt, og fire procentpoint flere svarede, at de aldrig har gjort det. Her tages dog forbehold for, at eleverne forholdt sig til et helt skoleår i 2017, mens de forholdt sig til et halvt skoleår i 2018 og 2019.

Figur 9-9: Hvis du tænker tilbage på undervisningen i dette skoleår, hvor ofte har du så oplevet nedenstående? At vi i undervisningen har skabt digitale produktioner i faglige sammenhænge (fx optage og redigere film/lyd lave præsentationer evt. med speak, hjemmeside, 3D-modeller mv.) (2019)



Note: Spørgsmålet er stillet til alle elever på de treårige gymnasiale uddannelser samt hf. Total: n ≈ 19715, stx: n ≈ 8338, hhx: n ≈ 5473, htx: n ≈ 3601, hf: n ≈ 2303.

⁶⁷ Det er vanskeligt at vurdere, om forskellen i lærernes og elevernes besvarelser er udtryk for en reel forskel, eller om den delvist skyldes, at nogle elever og/eller lærere er usikre på, hvad digitale produktioner omfatter (følgende eksempler indgår i spørgsmålsformuleringen: optage og redigere film/lyd lave præsentationer evt. med speak, hjemmeside, 3D-modeller mv.).

10. ELEVTRIVSEL PÅ DE FIRE GYMNASIALE UDDANNELSER

Bedre elevtrivsel i de gymnasiale uddannelser er et af de tre retningsgivende mål, som er fastsat med reformen. I dette afsnit præsenteres resultater vedrørende elevernes trivsel og skolernes arbejde med at skabe bedre elevtrivsel. Analyserne af elevernes trivsel baseres dels på førsteårselevernes trivsel fra elevsuryeyen⁶⁸, dels på registerdata om elevernes baggrundskaraktetika, forældres karakteristika, skolekarakteristika og skolernes trivselsniveau før reformen. Elevernes trivsel undersøges ved hjælp af to indeks for henholdsvis generel trivsel i skolen⁶⁹ og faglig trivsel⁷⁰. De to indeks er ikke identiske med de indeks, der beregnes på baggrund af den nationale trivselsmåling. Analyserne af elevernes trivsel er beskrevet nærmere i notatet Registerbaseret analyse af indførelsen af gymnasireformen⁷¹.

De to væsentligste pointer vedr. elevernes trivsel på de fire gymnasiale uddannelser fremgår af nedenstående boks.

Boks 10-1

Evalueringen viser, at elevernes trivsel i andet skoleår efter reformen **er høj, men uændret ift. før reformen**, når der tages højde for elevens, forældres og skolers baggrundskaraktetika samt skolernes trivselsniveau før reformen.

Surveydata fra lærere indikerer, at der **ikke er sket ændringer i skolernes beredskab målrettet elever**, som ikke trives, siden reformen trådte i kraft.

Evalueringen viser, at førsteårselevernes generelle trivsel i skolen såvel som den faglige trivsel var høj både før og efter reformen og blandt elever på alle de gymnasiale uddannelser. Elevernes generelle trivsel lå i 2019 lige over fire på en skala fra et til fem, mens deres faglige trivsel lå lige under fire. Dette fremgår af figuren nedenfor.

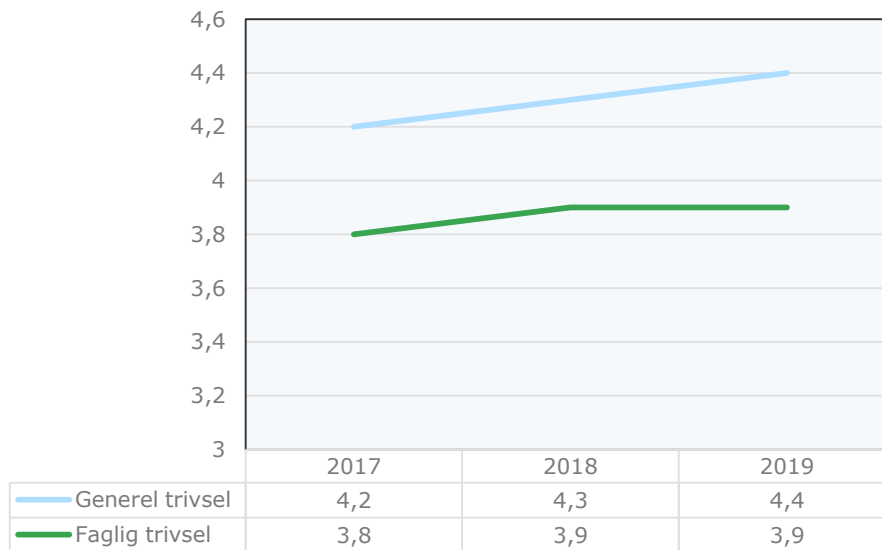
⁶⁸ Data fra den første nationale måling af trivslen i de gymnasiale uddannelser blev gennemført første gang i skoleåret 2018/19. Det betyder, at der ikke findes nationale data om trivsel før andet skoleår efter, reformen trådte i kraft. Dette er grunden til, at analysen af elevtrivslen baseres på surveydata indsamlet blandt elever på de ca. 90 panelskoler.

⁶⁹ Indekset over elevernes generelle trivsel i skolen er baseret på fire spørgsmål fra elevsuryeyen: 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.

⁷⁰ Indekset over elevernes faglige trivsel er baseret på tre spørgsmål fra elevsuryeyen: 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.

⁷¹ Notatet kan downloades fra EMU - Danmarks Læringsportal.

Figur 10-1: Udviklingen i førsteårselevernes generelle trivsel 2017 – 2019 (maks. score = 5)



Generel trivsel: N=7.922 (2017), N=8.469 (2018), N=8.409 (2019).

Faglig trivsel: N=7.966 (2017), N=8.578 (2018), N=8.497 (2019).

De deskriptive analyser viser, at eleverne på hf i alle tre år gav udtryk for at trives lidt mindre godt end eleverne på de treårige uddannelser. Desuden trives elever på første årgang lidt bedre end elever på anden årgang på alle uddannelser.

Med henblik på at undersøge reformens betydning for elevernes trivsel nærmere er det undersøgt, om den enkelte skoles rammer for implementering af reformen samt lærerstabens kompetenceudvikling i centrale reformelementer har en positiv betydning for elevernes generelle og faglige trivsel. Disse analyser viser ligeledes ingen entydige sammenhænge mellem rammer for implementering og lærernes kompetenceudvikling og elevernes generelle trivsel eller faglige trivsel. Der er anvendt statistisk kontrol.

Det billede, som de statistiske analyser tegner af elevernes trivsel før og efter reformen, stemmer godt overens med ledernes besvarelser i surveyen. Disse indikerer, at der ikke er sket ændringer i skolernes beredskab målrettet elever, som ikke trives, siden reformen trådte i kraft. I skoleåret 2018/19 var de mest udbredte former for støtte og vejledning til elever, som ikke trivedes, ifølge lederne, psykologhjælp på stx (66 %), kontaktlærer på hhx og htx (84 hhv. 76 %) og mentor og psykologhjælp på hf (60 hhv. 58 %).

Hvad angår skolernes beredskab målrettet elever, som er frafaldstruede, ses der ligeledes ingen forskelle i andelen af de forskellige former for støtte og vejledning, når ledernes besvarelser i de tre år sammenholdes.

11. IMPLEMENTERINGSPROCES OG KAPACITETSOPBYGNING

I dette kapitel analyseres de fire gymnasiale uddannelsers tilgang til implementeringsprocessen i andet skoleår efter, reformen trådte i kraft. Formålet med kapitlet er at besvare undersøgelsesspørgsmålet om, hvordan skolerne arbejder med at opbygge kapacitet til at kunne implementere reformen, og derudover identificere vigtige forhold ved implementeringsprocessen, som ikke er behandlet i rapportens øvrige kapitler.

Kapitlet indledes med en opfølgning på centrale pointer vedrørende skolernes overordnede tilrettelæggelse af implementeringsprocessen sammenlignet med sidste års rapport. Herunder undersøges det, hvordan skolerne har prioriteret, hvordan de har styret og organiseret reformimplementeringen, samt hvilken udvikling der har været i lærernes forudsætninger for at omsætte reformens initiativer⁷². Sidst i kapitlet kommer vi ind på, hvordan ledere og læreres holdninger til reformen har udviklet sig, og hvordan centrale styringsforhold har spillet ind på skolernes implementeringsproces.

Kapitlet er inddelt i tre hovedafsnit:

1. Skolernes overordnede tilrettelæggelse af implementeringsprocessen
2. Ledelse og organisering af implementeringsprocessen
3. Centrale styringsforholds betydning for implementeringen.

Hovedpointer af implementeringsanalysen fremgår i nedenstående boks.

⁷² Se bilag 1 for gennemgang af, hvilke faktorer vi har set efter i implementeringsanalysen. Det teoretiske grundlag for analysen bygger bl.a. på Albers, B. & A. Metz (2015): Implementeringskoncepter og -modeller i Albers B., H. Høgh & A. Månsson (red): Implementering, fra viden til praksis på børne- og ungeområdet.

Boks 11-1

Overordnet viser evalueringen, at **de fire gymnasiale uddannelser er godt i gang med de fleste af de initiativer, som reformen lancerer**. Skolerne justerer ligesom sidste år på deres handlingsplaner for centrale reformelementer. De kvalitative data tegner desuden et billede af, at skolerne har prioriteret skarpt ift., hvilke elementer de har givet størst fokus i implementeringsprocessen. Generelt har der været størst fokus på de **strukturelle forandringer**, som reformen medfører på alle de gymnasiale uddannelser, fx nye prøveformer eller nyt årshjul. **Hf-skolerne har prioriteret at fokusere på de hf-specifikke elementer**: professionsrettede fagpakker, projekt- og praktikforløb og implementering af en ny semesterstruktur. På de treårige uddannelser har bl.a. **grundforløbet og flerfaglige forløb** været i fokus.

Surveydata viser en **begrænset udvikling i lærernes selvoplevede forudsætninger** for at omsætte reformens forskellige elementer i praksis. Dog har **skolerne intensiveret efteruddannelsesindsatsen** i forhold til enkelte af de områder af reformen, som lærerne i både første og andet skoleår efter reformens ikrafttrædelse følte sig dårligst klædt på til at varetage.

Spørgeskemaundersøgelsen viser, at ledelsen i høj grad **delegerer ansvaret for udviklingen af fagene til lærerne**, der i grupper og udvalg samarbejder om at løfte opgaven. De kvalitative data viser, at erfarne nøglepersoner **spiller en vigtig rolle som forandringsagenter**, der fx i en koordinatorrolle støtter og motiverer de øvrige lærere i at omsætte reformens elementer. En væsentlig faktor for, at forandringsagenter har succes med at understøtte implementeringsarbejdet, er, at de er drevet af engagement, og at ledelsen har den overordnede styring af reformimplementeringen. Der synes desuden at være et potentiale i, at skolerne opbygger en større systematik ift., hvordan forandringsagenter kan spille en rolle ifm. sidemandsoplæring.

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 uændret**, og der er heller sket en udvikling i ledernes holdninger til reformen.

Både ledere og lærere på caseskolerne oplever, at **reformimplementering i en besparelsetid er en svær opgave at løse**, fordi det kræver tid og ressourcer at udvikle nye undervisningsforløb og sætte sig ind i nye love og bekendtgørelser. Sen udgivelse af læreplaner og bekendtgørelser fra Børne- og Undervisningsministeriet bliver ligeledes set som en hæmmende faktor i implementeringen.

11.1 Overordnet tilgang til implementeringsprocessen

I dette afsnit undersøges det, hvordan skolerne overordnet er gået til implementeringsprocessen, herunder hvad de har prioriteret højest i dette arbejde.

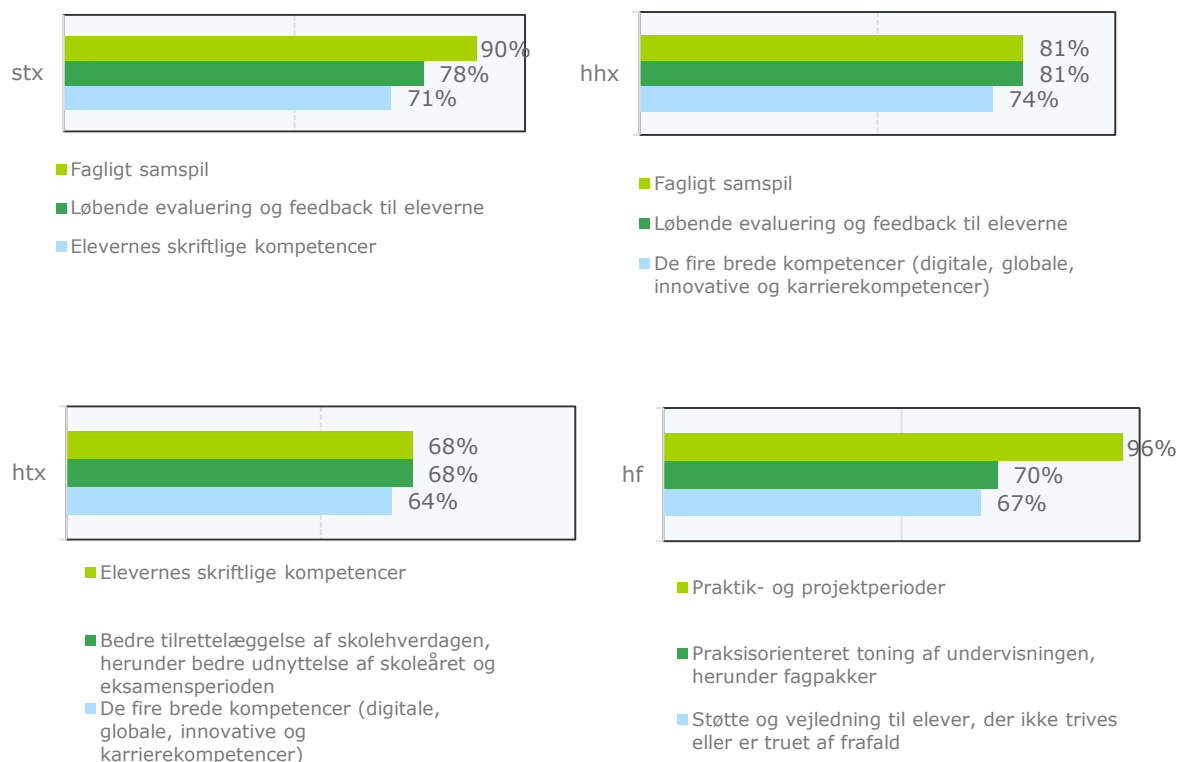
11.1.1 Skolernes arbejde med handlingsplaner

De fremgik af tredje statusrapport, at skolerne i reformens første år løbende tilpassede deres implementeringsplaner og justerede på handleplanerne for de enkelte reformelementer. Dette gør sig stadig gældende i reformens andet år. Således viser surveydata, at en stor andel af skolerne i løbet af 2018 udviklede nye handlingsplaner for de samme områder af reformen, som de også før 2018 havde udviklet handlingsplaner for. Kun 1 % af lederne på tværs af de fire uddannelser svarer, at skolen *ikke* har udviklet nye handlingsplaner for nogle af de ni centrale områder af reformen, som de blev spurgt ind til, i løbet af 2018. Ledernes besvarelser kan tyde på, at skolerne er i en afprøvende fase, hvor de oplever et behov for at tilpasse arbejdet med centrale

initiativer i reformen i lyset af deres foreløbige erfaringer, og at handlingsplanerne er blevet anvendt aktivt i dette arbejde.

Figur 11-1 viser for hver uddannelse de tre områder i reformen, som den største andel af skoler udviklede nye handlingsplaner for i løbet af 2018.

Figur 11-13: De tre områder i reformen, som flest skoler har udarbejdet handlingsplaner for siden januar 2018, fordelt på uddannelse (2019)



Note: Spørgsmålet er stillet til ledere på de treårige gymnasiale uddannelser samt hf. Det har været muligt at sætte flere kryds, hvorfor %andele ikke summerer til 100.

Total: stx: n ≈ 86, hhx: n ≈ 31, htx: n ≈ 25, hf: n ≈ 57.

Som det fremgår, er der både forskelle og ligheder mellem uddannelserne. Således indikerer ledernes besvarelser i januar 2019, at fagligt samspil mellem fag samt løbende evaluering og feedback er i særligt fokus på stx og hhx. Ledernes besvarelser året før tegnede samme billede på de to uddannelser.

Til gengæld kan ledernes besvarelser fra januar 2019 tyde på, at hhx- og htx-skolerne er mere optagede af arbejdet med de fire brede kompetencer, end det var tilfældet, umiddelbart efter reformen trådte i kraft. På stx og htx er elevernes skriftlige kompetencer i fokus. Endelig er bedre tilrettelæggelse af skoleåret et nyt fokusområde på relativt mange htx-skoler.

På hf er der især fokus på de dele af reformen, som er særlige for hf, først og fremmest arbejdet med projekt- og praktikperioder, som hovedparten af skolerne udarbejdede eller justerede handlingsplaner for i løbet af 2018. Endelig fremgår det, at 67 % af hf-skolerne udarbejdede en handlingsplan for støtte og vejledning til elever, der ikke trives eller er truet af frafald. Til

sammenligning svarer mellem 60 og 71 % af lederne på de treårige uddannelser det samme. Dermed har hf-skolerne ikke større fokus på elevernes trivsel end de øvrige uddannelser.

Fokus på strukturelle elementer i reformen

De kvalitative data underbygger i store træk, hvilke reformelementer de 12 caseskoler har haft særligt fokus på, men tilføjer også nogle nuancer. Således tegner interviewene et billede af, at skolerne har foretaget en skarp prioritering i implementeringsarbejdet. Særligt på hf vurderer både ledere og lærere, at reformen indeholder så mange forandringer, at de ikke kan implementere dem alle på en gang. På tværs af skoler har der været størst fokus på de *strukturelle forandringer*, reformen indeholder, og mindre fokus på *kulturelle* forandringer. Strukturelle forandringer kan forstås som forandringer, der medfører nye strukturer i hverdagen, fx i forhold til årshjul, skema og afvikling af eksamen. Med andre ord er strukturelle forandringer ofte knyttet til nogle rammer, der er givet, og som der ikke kan ændres på af skolerne. *Kulturelle forandringer* er forandringer, som forudsætter en ændret praksis i den daglige undervisning og i den kultur, der er på skolen – fx i forhold til måden at arbejde med løbende evaluering og feedback på.

På hf har projekt- og praktikforløb, fagpakker samt den ændrede semesterstruktur og nye eksamensformer fyldt mest i skolernes overordnede prioritering af reformimplementeringen. Årsagerne til, at disse elementer er blevet prioriteret først, er, at både ledere og lærere betragter dem som "skal"-opgaver. Dvs. det er opgaver, man ikke kan vente med at implementere uden at gå imod lov- og bekendtgørelser. Samtidig er det elementer, der kræver en ændret tilrettelæggelse af skoleåret og nye måder at samarbejde med eksterne institutioner på, og som kræver en koordineret indsats af såvel ledelse som lærere. Endelig bliver alle ovenstående elementer af lederne opfattet som centrale elementer i hf-reformen og derfor også som et vigtigt sted at starte.

På de treårige uddannelser er flerfaglige forløb et element, der er blevet prioriteret højt på tværs af skoler. Dette skyldes, at der både på grundforløbet og på studieretningerne er nogle flerfaglige forløb, som kræver tilrettelæggelse af undervisningen på en ny måde. På de erhvervs gymnasiale uddannelser er det særligt de nye rammer på studieområdet, som prioriteres, da det kræver et koordineringsarbejde og overblik at få tilrettelagt forløbene ud fra de ændringer, som reformen medfører. Grundforløbet er ligeledes et element, der fylder på tværs af skoler, men i kraft af, at grundforløbet på de fleste skoler har fungeret bedre i reformens andet år end i det første, er der mindre fokus på grundforløbets tilrettelæggelse i 2019.

Noget af det, skolerne har oplevet at være nødt til at nedprioritere at have fokus på i første omgang, er de nye brede kompetencemål⁷³. Billedet er her, at skolerne arbejder med at få de nye kompetencemål integreret i undervisningen i et forholdsvis begrænset omfang. På de treårige uddannelser har de generelt lidt større fokus på de nye kompetencemål end på hf, hvilket bl.a. hænger sammen med, at hf-skolerne stadig oplever at stå over for et større arbejde med at få implementeret fx projekt- og praktikforløb samt fagpakker på en velfungerende måde.

For lærerne på alle fire gymnasiale uddannelser er de nye læreplaner i fagene også noget, som mange finder det nødvendigt at forholde sig til og omsætte, men de oplever ikke, at det har så stort ledelsesmæssigt fokus. Dette hænger bl.a. sammen med, at der er forskelle på, hvor store ændringer der er i de enkelte fag, men også, at det af lederne i høj grad bliver set som en opgave, faggrupperne skal løfte.

⁷³ Med reformen er der indført nogle nye kompetencemål, som skal indgå i undervisningen: Digitale kompetencer, innovative kompetencer, globale kompetencer, demokratisk forståelse

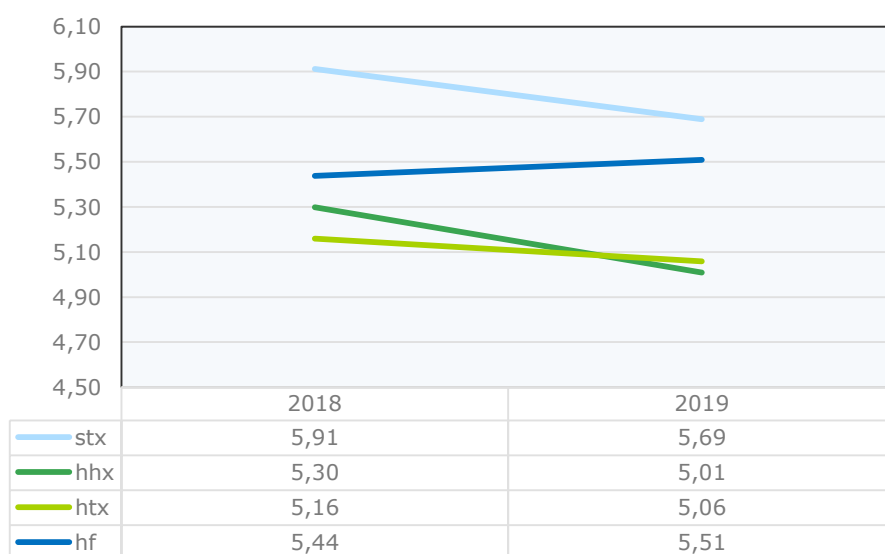
11.2 Ledelse og organisering af implementeringsprocessen

I dette afsnit dykker vi dybere ned i, hvordan skolerne konkret har ledet og organiseret implementeringsprocessen. Vi ser på udviklingen i lærernes oplevelse af rammerne for implementeringen, udviklingen i deres samarbejde, samt hvilke ledelsesmæssige og organisatoriske forhold der henholdsvis ser ud til at fremme og hæmme implementeringsprocessen.

11.2.1 Ledelse og lærersamarbejde

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. Lærernes besvarelser indikerer, at lærerne på stx og hhx i andet skoleår efter reformen oplevede lidt dårligere rammer for deres arbejde med at omsætte reformens elementer i praksis, end de gjorde i første skoleår efter reformen⁷⁴. Derudover fremgår det, at lærerne på stx både i første og andet år efter reformen oplevede bedre rammer for implementeringen end lærerne på de øvrige uddannelser. Dette fremgår af figur 11-2, som viser udviklingen i et indeks over lærernes oplevelse af rammer for implementeringen.

Figur 11-14: Indeks over lærernes oplevelse af rammer for implementering⁷⁵ (maks. score = 10)



Note: Alle spørgsmål i indekset er stillet til alle lærere på de treårige gymnasiale uddannelser.

Total (2019): n ≈ 1330, stx: n ≈ 685, hhx: n ≈ 429, htx: n ≈ 216, hf: n ≈ 363.

Total (2018): n ≈ 1122, stx: n ≈ 596, hhx: n ≈ 308, htx: n ≈ 218, hf: n ≈ 277-317.

Skelnes der mellem spørgsmålene i indekset, fremgår det, at lærerne på tværs af de fire uddannelser i januar 2019 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

⁷⁴Den negative forskel er signifikant ved et signifikansniveau på 6 % på stx og hhx.

⁷⁵ Indekset er baseret på følgende spørgsmål fra lærersurveyen: Hvor enig eller uenig er du i følgende udsagn; 1) Vi har gode muligheder for systematisk sparring indbyrdes mellem lærerne i forbindelse med implementering af reformen, 2) Vi har gode muligheder for systematisk sparring mellem lærere og ledelse og/eller interne ressourcepersoner i forbindelse med implementering af reformen, 3) I faggruppen har vi haft gode faglige drøftelser af, hvordan man kan omsætte de nye læreplaner, 4) Min ledelse prioriterer at skabe gode rammer for, at jeg kan gennemføre de faglige udviklingsaktiviteter, reformen fordrer.

udsagnet om, at de har gode muligheder for systematisk sparring mellem lærere og ledelse og/eller interne ressourcepersoner i forbindelse med implementeringen af reformen.

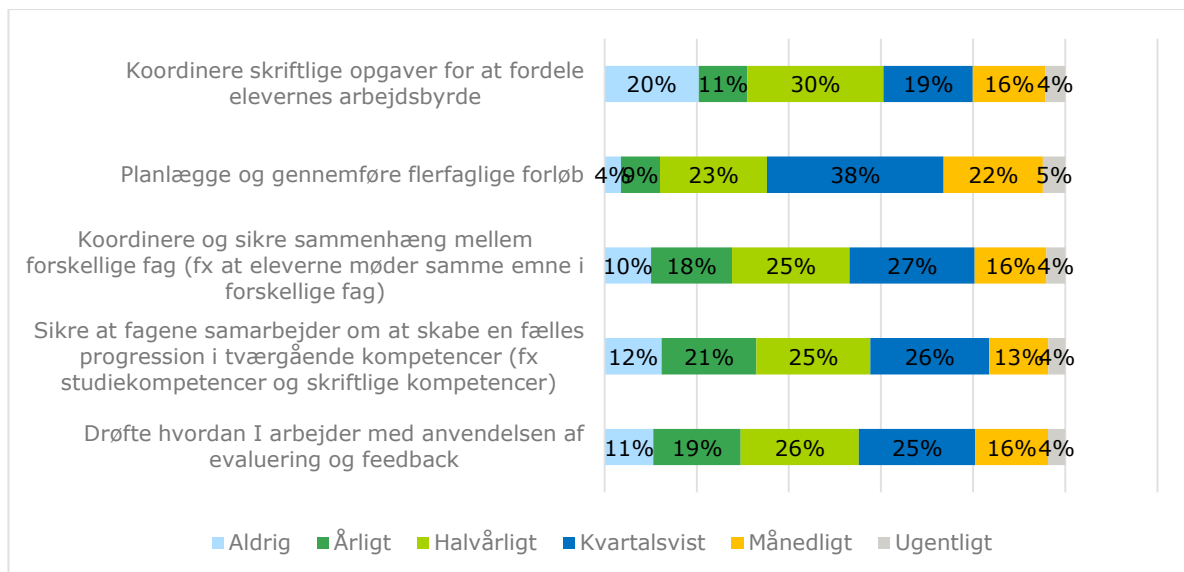
De kvalitative data tegner et billede af, at lærerne på tværs af de 12 caseskoler oplever, at lederne har forsøgt at skabe gode rammer for, at lærerne kan gennemføre de faglige udviklingsaktiviteter, som reformen fordrer. Samtidig peger en del lærerinterviews også på, at lærerne ikke finder disse rammer gode nok, bl.a. fordi de har svært ved få tid til at mødes for at udvikle undervisning og koordinere, hvordan de skal implementere de mange nye elementer i reformen.

11.2.2 Samarbejdskultur mellem lærerne

Ses der på samarbejdskulturen mellem lærerne på skolerne, viser analysen af surveydata, at lærerne på hf oftest samarbejder om at planlægge og gennemføre flerfaglige forløb (66 % gør dette mindst en gang i kvartalet), og om at koordinere og sikre sammenhæng mellem de forskellige fag (58 % gør dette mindst en gang i kvartalet). Lærerne samarbejder sjældnest om at koordinere skriftlige opgaver for at fordele elevernes arbejdsbyrde; 20 % svarer, at de aldrig gør dette.

Sammenligner man lærernes besvarelser af spørgsmålet i januar 2018 og januar 2019, ses der ingen markant udvikling ift., hvor ofte lærerne samarbejder om de forskellige opgaver. Dog ses en svag tendens til, at en mindre andel af lærerne i januar 2019 svarede, at de aldrig samarbejder med kolleger om de forskellige opgaver, end i januar 2018 (se figur 11-3).

Figur 11-3: Hvor ofte samarbejder du med dine kolleger (fx i et team) om følgende? (Besvarelserne vises på tværs af uddannelser) (2019)



Note: Spørgsmålene er stillet til alle lærere på de treårige gymnasiale uddannelser.

Total: n ≈ 1924-1930

11.2.3 Ledelses- og organiseringsformer, der fremmer eller hæmmer implementeringsprocessen

Evalueringen viser, at lederne fortsat har stort fokus på at inddrage lærerne i implementeringsarbejdet med henblik på at skabe ejerskab til de forskellige reformelementer. Ledelsen har på tværs af skolerne sat de overordnede rammer, og lærerne har typisk arbejdet med indhold, koordinering og eventuelle justeringer af, hvordan enkelte reformelementer

implementeres. På størstedelen af skolerne har der siden første år med reformen været nedsat en lang række arbejdsgrupper og udvalg, hvor der enten indgik både lærere og ledere eller kun lærere. Denne måde at lede og organisere reformimplementeringen har vist sig at være en vigtig fremmede faktor.

Måltrettet brug af koordinatore og forandringsagenter

Caseskolerne har forskellige udgangspunkter for at implementere reformen, men uanset hvilke erfaringer skolerne har, så er det et væsentlig greb i deres organisatoriske tilrettelæggelse af reformimplementeringen at inddrage erfarne nøglepersoner i implementeringsarbejdet gennem en ofte formel uddelegering af ledelsesansvar. Dette sker fx ved, at lærere eller mellemledere får en central gennemgående rolle, der både indebærer ledelsesansvar, et ansvar for at koordinere og for at understøtte det øvrige personale i at implementere specifikke reformelementer. Grundlaget for, at nøglepersonerne bliver udpeget til denne rolle, kan enten være, at de har organisatoriske eller didaktiske erfaringer at trække på. Fx fra udviklingsprojekter, en rolle som faggrubpeledere, pædagogiske koordinatore m.v. På de fleste skoler benævnes disse nøglepersoner som *koordinatore eller tovholdere*.

På de fleste af de 12 caseskoler er der, ud over koordinatore og tovholdere, en gruppe lærere, der spiller en rolle som forandringsagenter, som medvirker til at omsætte reformen i praksis. De deler fx ud af deres viden om karrierelæring, tilrettelæggelse af projektarbejde, innovative arbejdsprocesser m.v. Tilsvarende kan de løfte nogle praktiske opgaver, som fx planlægning af indhold i projekt- og praktikforløb, planlægning af flerfaglige forløb m.v.

I nedenstående boks opsummeres fire virksomme elementer i koordinators og forandringsagenter rolle på de 12 caseskoler.

Fire særligt virksomme elementer i koordinators/forandringsageters rolle

1) Uddelegere eller påtage sig vigtige opgaver i reformprocessen:

Koordinatorernes rolle kan fx bestå i at udarbejde håndbøger til lærerne om, hvordan de skal omsætte vigtige elementer i reformen. De kan også have ansvaret for at skabe kontakter til virksomheder, finde praktikpladser eller sikre, at skemalægningen understøtter lærernes muligheder for at koordinere det faglige samspil m.v.

2) Understøtte den strategiske ledelse i at bevare overblikket over, hvilke små og store ændringer reformen medfører i organisationen

Reformen medfører forandringer på mange niveauer, og koordinators kan spille en vigtig rolle ift. at give ledelsen informationer om, hvad ændringerne betyder på faggruppeniveau, klasseniveau eller teamniveau, så ledelsen kan bevare et godt overblik og træffe velinformerede beslutninger.

3) Kompetenceudvikle kollegaer gennem formidling af viden eller sidemandsoplæring

Koordinatorer/forandringsagenter spiller på nogle skoler en vigtig rolle ift. at dele viden eller oplære andre i specifikke reformelementer. Fx kan de blive udpeget til at deltage i SIP- og FIP-kurser og formidle viden herfra til deres faggruppe. De kan afholde workshops eller oplære andre gennem kollegial sparring og sidemandsoplæring.

4) Skabe en fælles forståelse/sprog på tværs af ledelse og lærere

Forandringsagenterne kan spille en vigtig rolle ved dels at bane vejen for forandringer i lærernes daglige praksis gennem en øget forståelse af, hvordan kollegaerne kan arbejde med fx karrierelæring, innovation m.v. Dels ved at opbygge et fælles sprog og en fælles forståelse af, hvorfor det er en god idé at arbejde med disse elementer. Konkret udfylder de ofte denne rolle som en slags forbindelsesled mellem ledelse og lærere, da de gerne er med i arbejdsgrupper med både ledere og lærere. Dermed kan de sikre, at ledelse og lærere har en fælles forståelse/sprog for, hvad de fx mener med begreber som *løbende evaluering og feedback* eller *karrierelæring*, da der ligger et vist oversættelsesarbejde i at omsætte begreberne ind i skolens konkrete praksis.

Analysen af de 12 caseskoler brug af forandringsagenter og koordinators viser, at det ofte foregår forholdsvis usystematisk og spontant, når forandringsagenter spiller en rolle ift. at oplære kollegaer, som det er beskrevet i punkt 3 i ovenstående boks. Der synes derfor at være et potentiale i at styrke et mere systematisk brug af forandringsagenter ift. denne opgave.

Balance mellem ledelses- og læreransvar

På alle 12 caseskoler er der et generelt billede af, at ledelsen har det strategiske overordnede ansvar, og at lærerne arbejder med indhold. Som en nuance til dette billede tegner der sig dog også et mønster af, at ledelserne på nogle skoler ikke har været så involverede i reformimplementeringen, som de selv og lærerne kunne have ønsket. Med andre ord har delegationen af ledelse nogle steder været for stor, og lederne er ikke tæt nok på den pædagogiske ledelse af reformimplementeringen. Lederne forklarer selv den manglende involvering med forskellige eksterne forhold. Fx har fusioner med andre skoler, store byggeprojekter eller personudskiftninger i ledelsen påvirket ledelsens rammer for at involvere sig i reformimplementeringen. Uanset hvorfor ledelsen har haft manglende fokus på at styre implementeringsprocessen, så har det på den negative side betydet, at lærerne har oplevet uklarheder ift., hvordan de fx har skullet prioritere deres tid, omsætte bekendtgørelser eller få tid til at mødes om flerfagligt samspil. På den positive side har lærerne på disse skoler følt et særlig stort ejerskab og en oplevelse af medinddragelse i reformimplementeringen.

På andre skoler har reformimplementeringen ført til en øget ledelsesinvolvering, end der tidligere har været kultur for. Det kommer fx til udtryk ved, at lederne i højere grad end tidligere rammesætter, hvad lærernes udviklingsarbejde skal bestå i, at de sætter nogle tydeligere rammer for, hvordan lærerne skal samarbejde og vidensdele, eller at de understøtter lærerne i, hvordan de skal fortolke nye bekendtgørelser m.v. Lærerne på disse skoler ser ikke den øgede ledelsesinvolvering som et negativt element, så længe reformimplementeringen stadig bygger på dialog og lærerinddragelse. Dialog og lærerinddragelse kan fx bestå i, at lærerne bliver inddraget i de beslutninger, ledelsen træffer om, hvordan reformen skal oversættes på den enkelte skole, at lærerne kan melde sig til at arbejde med reformtemaer, der interesserer dem m.v.

På tværs af skoler peger lærerne på, at balancen mellem den ledelsesmæssige styring og uddelegeringen af ansvar til ledelsen er vigtig. Det skyldes først og fremmest, at både ledere og lærere oplever, at det ikke er muligt for lærerne at sætte sig ind i alle de forandringer, reformen fører med sig. Derfor er det ledelsens opgave at bevare overblikket ift., hvad der skal prioriteres først, og hvad der kan lade sig gøre inden for den økonomiske ramme, skolerne arbejder under.

Manglende fleksibilitet i årshjulet ses som en barriere

Både ledere og lærere peger på begrænset fleksibilitet i årshjulet som et forhold, der hæmmer implementeringsprocessen. Med andre ord er der en oplevelse af, at mange elementer i reformen og skoleåret skal ligge på faste tidspunkter. Det gør det fx vanskeligt for lærerne at mødes for at koordinere tværfagligt samspil, at deltage i kompetenceudvikling m.v., fordi det rent logistisk er svært at få skemalagt aflyst undervisning på et andet tidspunkt. Derudover er det med til at give nogle lærere en skæv arbejdsbelastning. På kombinationsskoler, som både udbyder stx og hf, kan den manglende fleksibilitet i skemaet tilsyneladende udgøre en særlig udfordring. En leder fortæller:

"Det største problem med reformen er, at det bliver svært at rykke rundt på noget som helst, fordi det har en bestemt logisk rækkefølge, og lærerne har måske begge uddannelser på både stx og hf, og så har læreren måske meget travlt i en periode, og det er et kæmpe puslespil at få det hele til at gå op. Hele planlægningsdelen med juleeksamener, som man ikke kan flytte, gør det svært at være vores skoletype". Leder (skole med stx og hf)

Udfordringerne med lærernes skæve arbejdsbelastning og udfordringer med at mødes og koordinere undervisning gælder alle fire gymnasiale uddannelser. En uddybning af, hvordan skolerne arbejder med disse udfordringer, kan læses i kapitel 5 og kapitel 8.

På tværs af skoler tegner der sig desuden et tydeligt billede af, at ledelser og lærere har oplevet det som en barriere i reformimplementeringen, at der ikke har været klare rammer og rettidig information om alle elementer i reformen fra Børne- og Undervisningsministeriet. Fx fremhæves det, at eksamensformerne i dansk blev ændret sent i skoleåret på hf.

11.3 Kapacitetsopbygning og kompetenceudvikling

I dette afsnit undersøges det, hvordan de fire gymnasiale uddannelser arbejder med at opbygge kapacitet og kompetencer til at implementere reformens væsentligste elementer, og om lærernes forudsætninger for at omsætte reformens initiativer i praksis har udviklet sig gennem den foreløbige implementeringsperiode.

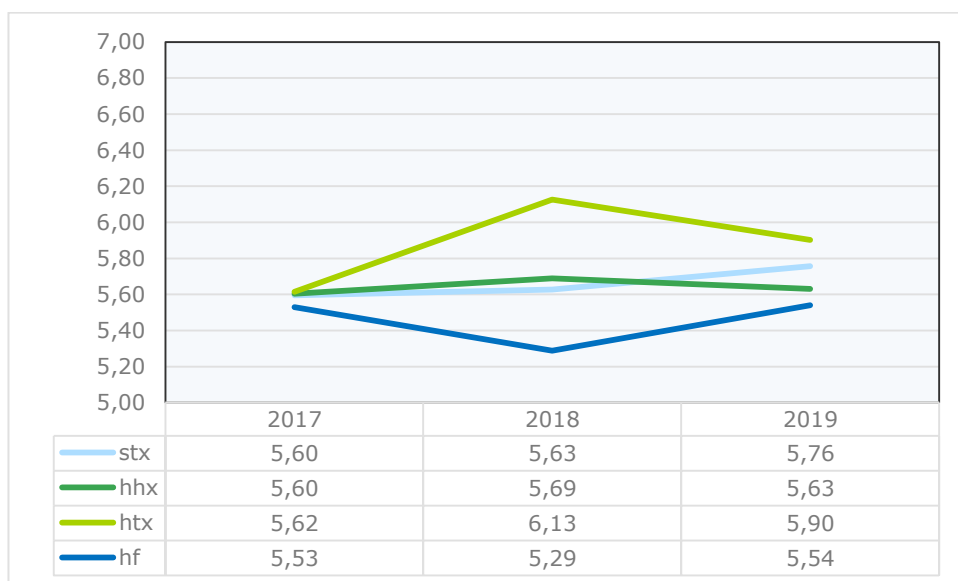
Overordnet set tegner evalueringen et billede af en implementeringsperiode præget af begrænset udvikling og styrkelse af lærernes selvoplevede forudsætninger for at omsætte reformens forskellige elementer i praksis. Samtidig indikerer evalueringen, at skolerne i andet år efter,

reformen trådte i kraft, har styrket efteruddannelsesindsatsen i forhold til enkelte af de områder af reformen, som lærerne i både første og andet skoleår efter reformens ikrafttrædelse følte sig dårligst klædt på til at varetage. Vi kan endnu ikke se, om den styrkede efteruddannelsesindsats inden for især udvikling af elevernes karrierekompetencer som led i undervisningen også fører til en styrkelse af lærernes selvoplevede forudsætninger for at arbejde med karrierelæring i de enkelte fag.

11.3.1 Lærernes oplevede forudsætninger for at omsætte reformens elementer i praksis

Ses der på indekset over lærernes oplevede forudsætninger, er der i perioden ingen signifikant ændring at spore, på nær en positiv udvikling i htx-lærernes oplevede forudsætninger fra 2017 til 2018. Dette fremgår af figur 11-4.

Figur 11-4: Indeks over lærernes oplevede forudsætninger for at implementere reformen (maks. score = 10) ⁷⁶



Note: Alle spørgsmål i indekset er stillet til alle lærere på de treårige gymnasiale uddannelser.

Total (2019): n ≈ 1174, stx: n ≈ 610, hhx: n ≈ 372, htx: n ≈ 192, hf: n ≈ 331-359.

Total (2018): n ≈ 1014, stx: n ≈ 541, hhx: n ≈ 273, htx: n ≈ 200, hf: n ≈ 329-344.

Total (2017): n ≈ 1292, stx: n ≈ 665, hhx: n ≈ 468, htx: n ≈ 159, hf: n ≈ 523-538.

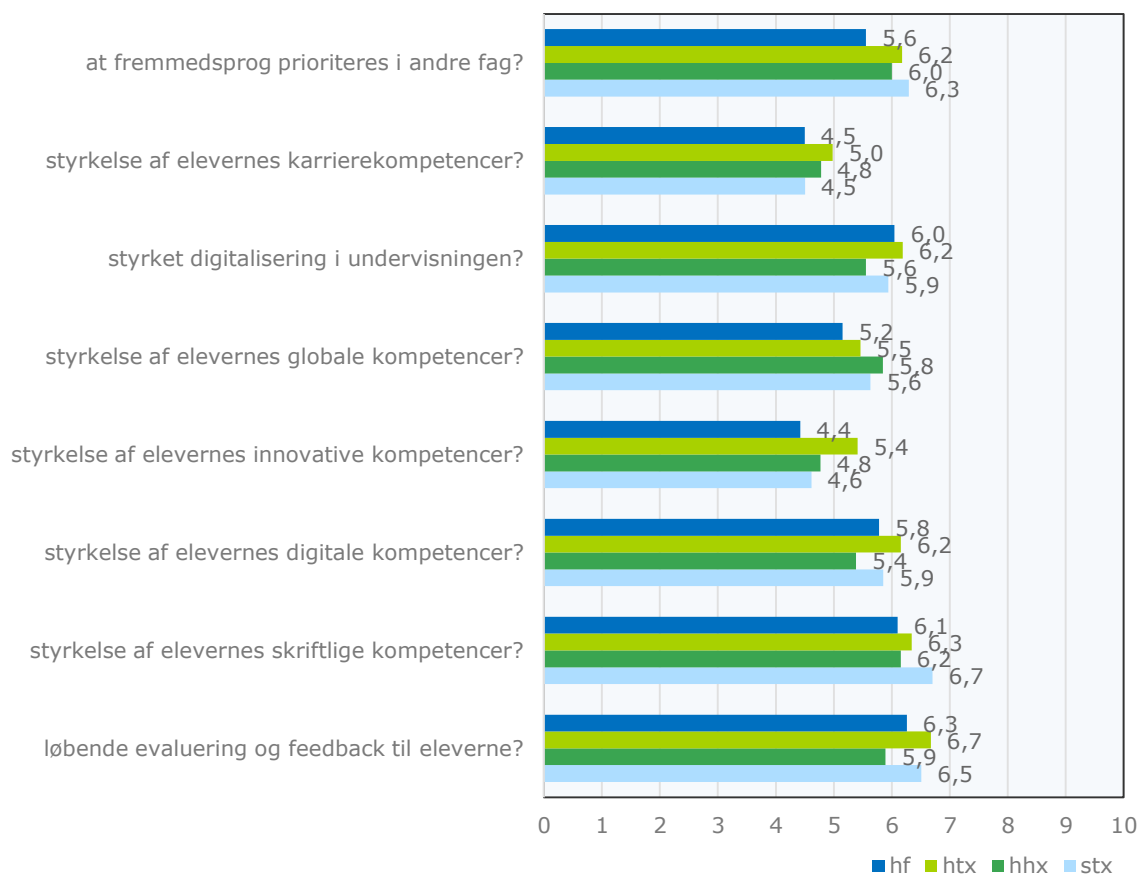
Skelnes der mellem de enkelte spørgsmål, som indekset er baseret på, ses det, at lærernes besvarelser i de tre år følger tilnærmelsesvist samme mønster; dvs. at lærerne i januar 2019 følte sig godt og mindre godt klædt på til at arbejde med de samme områder i reformen, som de gjorde i maj 2017 og i januar 2018⁷⁷. Således var løbende evaluering og feedback, styrkelse af elevernes skriftlige kompetencer, styrket digitalisering i undervisningen, og at fremmedsprog prioriteres i andre fag, de reformelementer, som lærerne i højst grad følte sig klædt på til at omsætte i deres praksis i perioden fra maj 2017 til januar 2019. Omvendt var styrkelse af elevernes karrierekompetencer og innovative kompetencer de elementer, som lærerne følte sig dårligst klædt på til at arbejde med.

⁷⁶ Indekset er baseret på et spørgsmålsbatteri med i alt otte udsagn i lærersurveyen: I hvilken grad føler du dig klædt på til det nye/øgede fokus på løbende evaluering og feedback/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/at fremmedsprog prioriteres i andre fag?

⁷⁷ Der kan spores spredte resultater i forhold til udviklingen over tid, men der ses ingen tydelige mønstre.

Der ses dog også nogle uddannelsesspecifikke forskelle i forhold til, hvor godt lærerne føler sig klædt på til de forskellige fokusområder i reformen. Eksempelvis føler lærerne på hhx og htx sig bedre klædt på til at styrke elevernes karrierekompetencer end lærerne på hf og stx, og lærerne på stx føler sig bedre klædt på til at styrke elevernes skriftlige kompetencer. Alle uddannelsesspecifikke forskelle fremgår af figur 11-5 nedenfor.

Figur 11-5: Lærernes oplevede forudsætninger for at omsætte reformens elementer i praksis. I hvilken grad føler du dig klædt på til det nye/øgede fokus på... (1 = slet ikke, 10 = i meget høj grad) (2019)



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

Total: n ≈ 1497-1496, stx: n ≈ 770, hhx: n ≈ 467-466, htx: n ≈ 260, hf: n ≈ 331-359.

De kvalitative data viser, at lærerne oplever et behov for kompetenceudvikling på en række områder: Særligt i forhold til karrierelæring og vejledning, innovation, tværfagligt samarbejde og tilrettelæggelse af projekt- og praktikforløb samt ændringer i læreplaner.

11.3.2 Skolernes prioritering af kompetenceudviklingsaktiviteter

Evalueringen i 2018 viste dels, at omtrent en sjettedel af panelskolerne i januar 2018 ikke havde gennemført systematisk kompetenceudvikling af lærerne inden for reformens centrale områder, dels at der var visse uoverensstemmelser mellem lærernes oplevelse af (svage) forudsætninger på nogle områder og ledelsernes prioriteringer af kompetenceudviklingsaktiviteter.

Nærværende evaluering viser, at andelen af skoleledere, som i januar 2019 svarede, at skolen i indværende skoleår ikke havde gennemført systematisk kompetenceudvikling inden for nogen af reformens centrale områder, er faldet en smule på stx, htx og hf. Forskellene er dog ikke

statistisk signifikante og kan derfor blot være udtryk for tilfældige udsving, men kan også være tegn på, at skolerne så småt intensiverer efteruddannelsesindsatsen. Om dette er tilfældet, vil vise sig i de følgende år.

Endvidere viser nærværende evaluering, at skoleledelserne i 2019 prioriterer kompetenceudvikling af lærerne inden for løbende evaluering og feedback, flerfagligt samarbejde og projektførelse, inddragelse af it/digitale læremidler i undervisningen (it-didaktik) samt – på de treårige uddannelser – undervisningen i nye og særligt fornyede fag højst. Omvendt er kompetenceudvikling af lærerne inden for undervisningen i udviklingen af elevernes globale kompetencer som en del af undervisningen i fagene lavest prioriteret.

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.

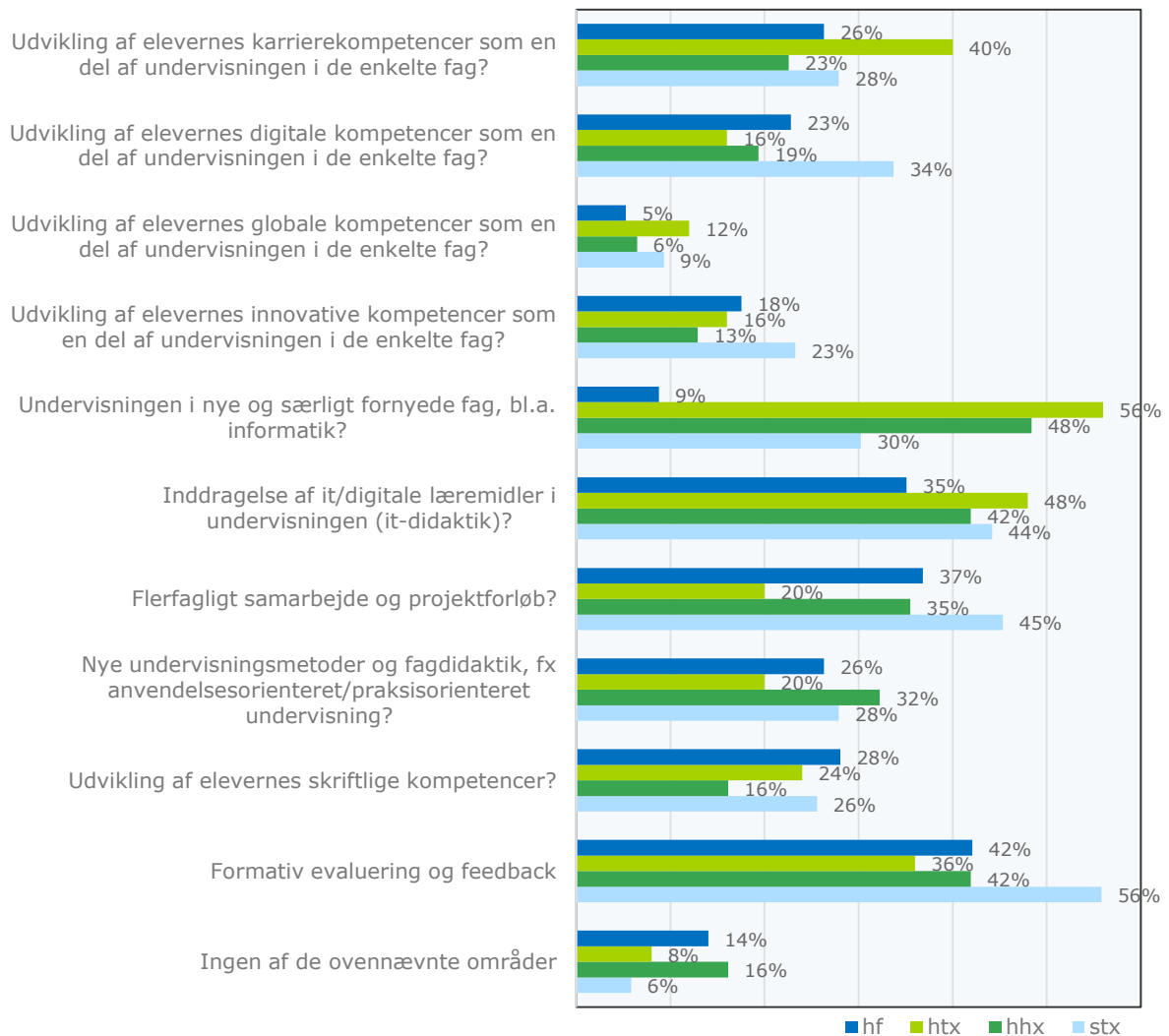
Samtidig tyder evalueringen på, at skolerne i andet skoleår efter, reformen trådte i kraft, prioriterer kompetenceudvikling inden for nogle af de områder, som lærerne føler sig dårligst klædt på til at varetage, en smule højere end tidligere. Således er der på tværs af de treårige uddannelser en signifikant større andel af skoleledere, som svarer, at skolen har gennemført systematisk kompetenceudvikling inden for udvikling af elevernes karrierekompetencer som en del af undervisningen i de enkelte fag. Der kan observeres en fremgang på alle uddannelser, men især htx trækker op med en fremgang fra 19 % i 2018 til 40 % i 2019. På hf ses der ikke en tilsvarende udvikling.

Der ses ikke en lignende tydelig opprioritering af kompetenceudvikling inden for udvikling af elevernes innovative kompetencer som en del af undervisningen i de enkelte fag. Dog kan der på stx og hf spores en grænsesignifikant positiv udvikling på ca. 10 procentpoint i andelen af ledere, som svarer, at skolen har gennemført systematisk kompetenceudvikling inden for dette område⁷⁸.

Figur 11-6 opidser skolernes prioriteringer i forhold til kompetenceudvikling i januar 2019.

⁷⁸ "Grænsesignifikant" vil sige, at forskellen ikke er signifikant ved et niveau på højst 5 %, men ved et niveau på 10 %

Figur 11-6: Har skolen i indeværende skoleår gennemført en systematisk kompetenceudvikling af lærerne inden for ... (det er muligt at sætte flere kryds) (2019)

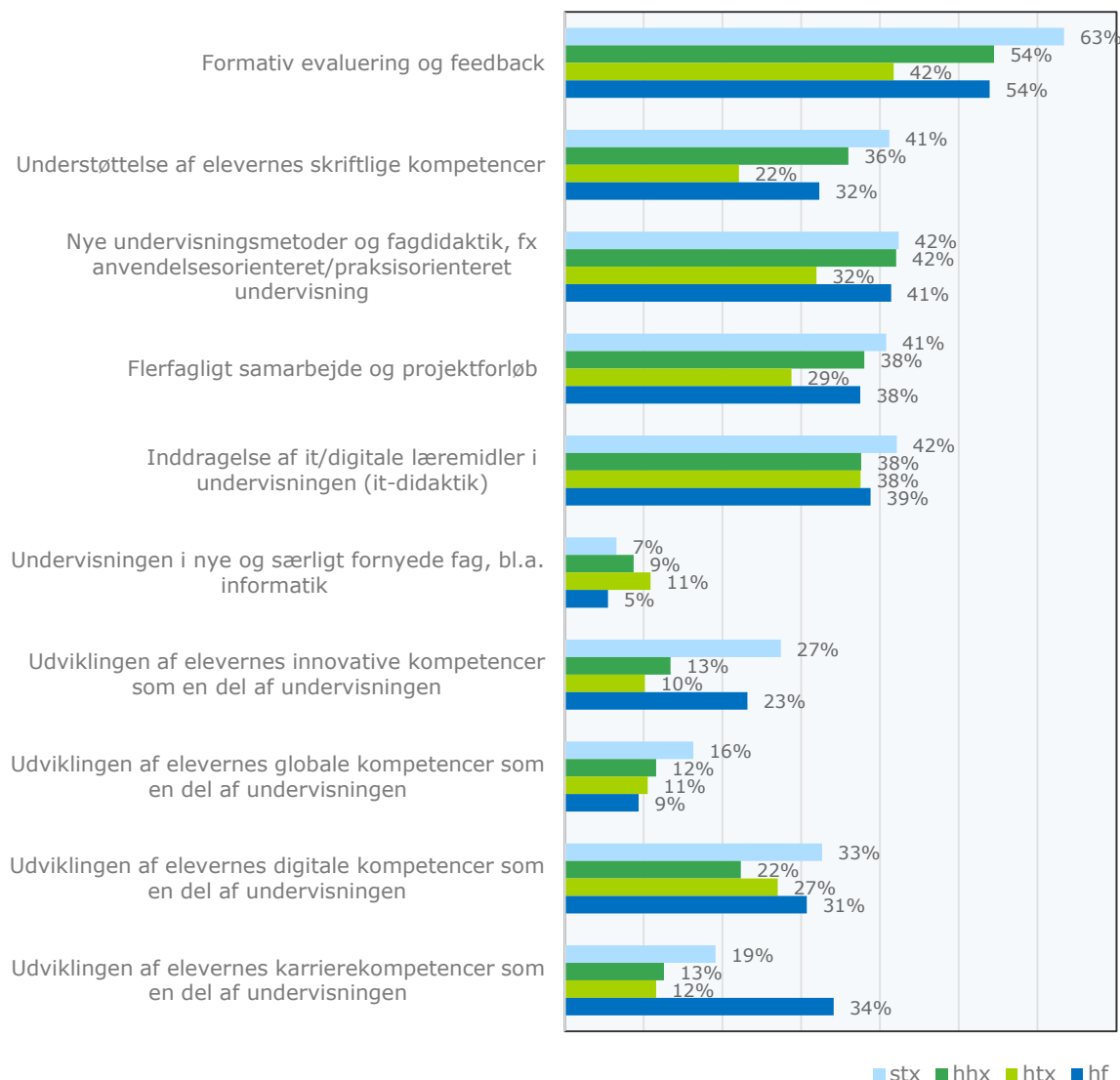


Note: Spørgsmålet er stillet til alle ledere.

Total: n ≈ 142, stx: n ≈ 86, hhx: n ≈ 31, htx: n ≈ 25, hf: n ≈ 57.

Lærernes egne angivelser af, hvilke områder af reformen deres kompetenceudvikling i efteråret 2018 omhandlede, følger i store træk lederens besvarelser. Lærernes besvarelser afviger markant fra lederens på et punkt, nemlig kompetenceudvikling i undervisningen i nye og særligt fornyede fag. Dette fremgår af figur 11-7. Med til dette billede hører, at det ikke er relevant for alle lærere at modtage kompetenceudvikling inden for dette område, hvilket kan være årsag til den lave procentdel sammenlignet med lederne.

Figur 11-7: Har du i indeværende skoleår modtaget kompetenceudvikling i... (Der kan sættes flere kryds) (2019)

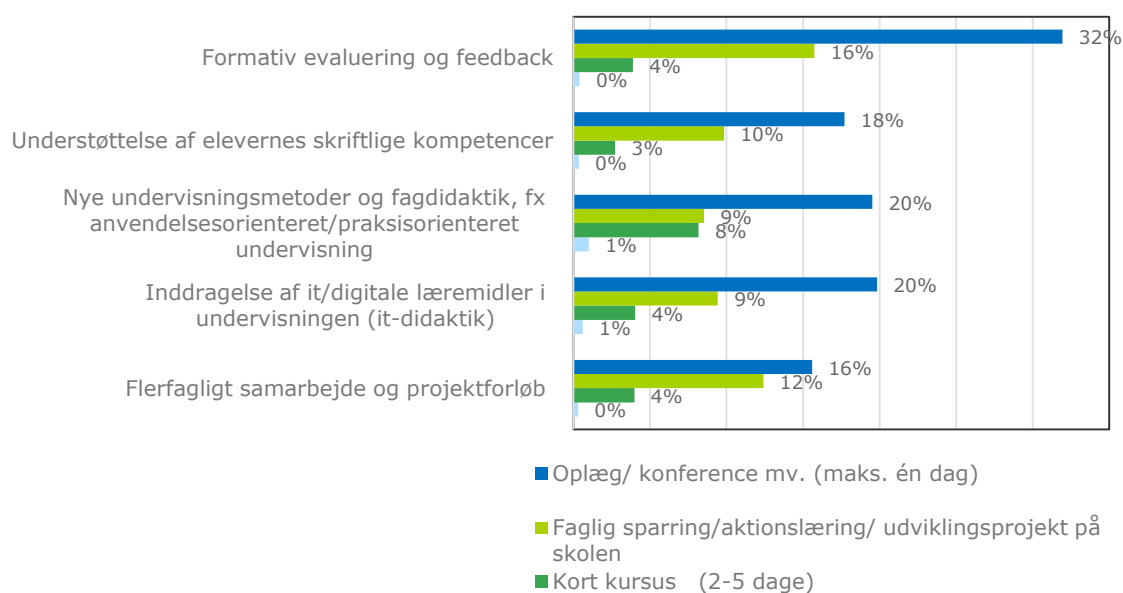


Note: Spørgsmålet er stillet til alle lærere på de gymnasiale uddannelser.
 Total: n ≈ 1982, stx: n ≈ 821, hhx: n ≈ 492, htx: n ≈ 285, hf: n ≈ 384.

11.3.3 De mest anvendte former for kompetenceudviklingsaktiviteter

Kapacitetsopbygning kan ske gennem forskellige aktiviteter. Af figur 11-8 nedenfor fremgår de anvendte former for kompetenceudvikling inden for de fem områder af reformen, som den største andel af lærerne har modtaget kompetenceudvikling inden for. Oplæg og konferencer af maks. en dags varighed er den mest anvendte form for kompetenceudvikling, og dernæst følger faglig sparring/aktionslæring/udviklingsprojekt på skolen. Et fåtal af lærerne har deltaget i egentlige kurser.

Figur 11-8: Anvendte former for kompetenceudvikling inden for de fem områder, som flest lærere modtog kompetenceudvikling i inden for skoleåret 2018/19



Note: Spørgsmålet er stillet til alle lærere på de gymnasiale uddannelser. Total: n ≈ 1982.

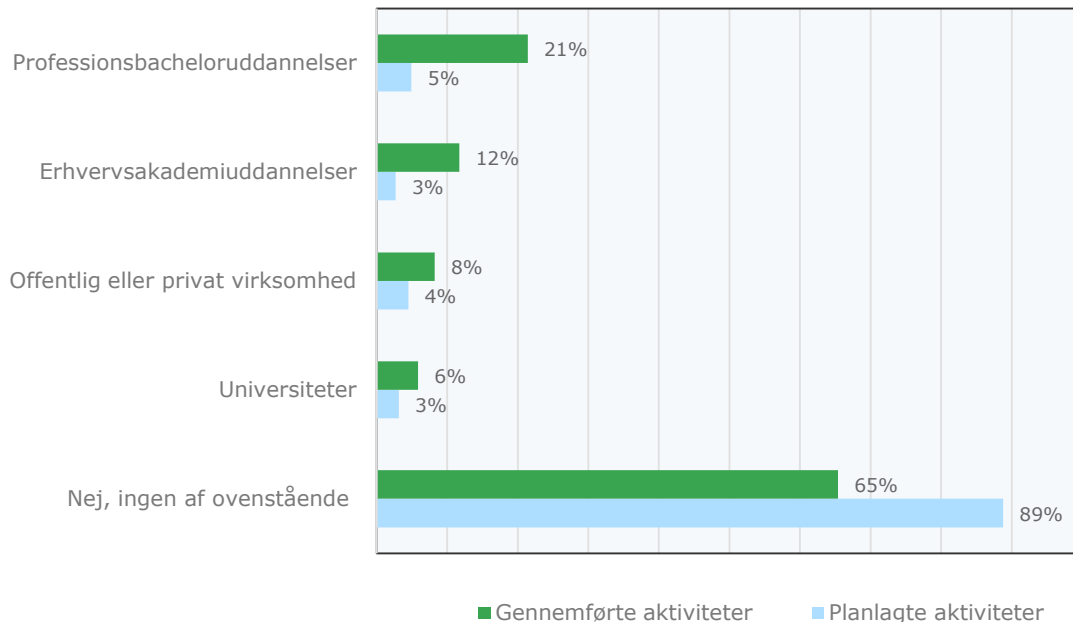
Ifølge det kvalitative materiale finder arbejdet med kapacitetsopbygning sted gennem Børne- og Undervisningsministeriets FIP-kurser og SIP-kurser⁷⁹, skolenetværk, pædagogiske indsatsområder og kollegial sparring. Der har været stor interesse for FIP-kurserne og SIP-kurserne, dog mest i opstarten af reformen. På nogle skoler arbejdes der med kollegial sparring og feedback, men blandt en del lærere er der en opfattelse af, at de i reformens første halvandet år kun har haft tid til at fokusere på kompetenceudvikling knyttet til ændringer i læreplaner, nye eksamensformer o.l. På de fleste skoler har lærerne mulighed for at tage på de kurser, de selv vurderer, der er behov for, mens ledelsen fastsætter enkelte fokusområder for hele skolen. Det er ofte i faggrupper og ved MUS-samtaler, at det fastlægges, hvilken kompetenceudvikling der er behov for. For de fleste lærere har ændringerne i deres eget fag været de områder, som de har prioriteret højest. Generelt har lærerne en oplevelse af, at ledelserne er gode til at støtte op om deres behov for kompetenceudvikling. Til gengæld er den tid, som lærerne bruger på at deltage i kurser eller udviklingsarbejde, en væsentlig barriere for, om lærerne deltager i de kompetenceudviklingsaktiviteter, de oplever, de har behov for. Dette skyldes, at de oplever at mangle tid til at forberede og afvikle undervisning, hvis de har været af sted på kursus eller har aflyst undervisning for at deltage i udviklingsarbejde eller netværk.

Som led i den del af kapacitetsopbygningen, der handler om at styrke professionsretningen af hf, samarbejder nogle hf-skoler med eksterne aktører som fx professionsbacheloruddannelser eller virksomheder. Det kan være ift. at udveksle erfaringer, metoder eller materialer. Sådanne aktiviteter kan give lærerne bedre indblik i forskellige professioner og dermed styrke deres kompetencer ift. at professionsrette undervisningen. Som det fremgår af figur 11-9 nedenfor, svarer en stor gruppe af lærerne nej til at have deltaget i eller have planlagt fremtidige besøg, udviklingsprojekter eller erfaringsudvekslinger på uddannelsesinstitutioner og virksomheder i skoleåret 2018/19. Blandt den mindre andel af lærere, som deltog i besøg, udviklingsprojekt

⁷⁹ FIP er en forkortelse for faglig udvikling i praksis. SIP er en forkortelse for Skoleudvikling i praksis.

og/eller erfaringsudveksling med eksterne aktører, havde flest samarbejdet med en professionsbacheloruddannelse.

Figur 11-9: Har du inden for dette skoleår deltaget i/er der i forårssemesteret planlagt besøg, udviklingsprojekter og/eller erfaringsudveksling på følgende uddannelser eller virksomheder med henblik på at få inspiration til undervisningens indhold, metoder mv.? (Det er muligt at sætte flere kryds) (2019)



Note: Spørgsmålet om gennemførte aktiviteter er stillet til alle lærere, mens spørgsmålet om planlagte aktiviteter kun er stillet til de lærere, som svarer nej til spørgsmålet om gennemførte aktiviteter.
n ≈ 341, 223.

11.4 Centrale styringsforholds betydning for implementeringen

I dette afsnit præsenteres to kontekstuelle faktorer med betydning for skolernes motivation for at implementere reformen. Faktorerne er på forskellig vis knyttet til nogle centrale styringsforhold, der i mere eller mindre grad er styret af centrale styringsmyndigheder.

Afsnittet kommer ind på:

- Ledere og læreres holdninger til reformen
- Økonomiske rammers betydning for implementeringen.

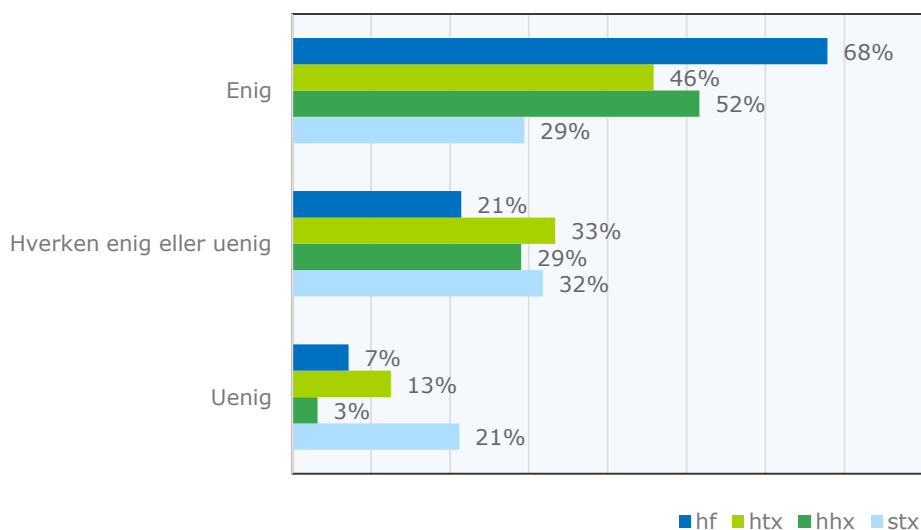
11.4.1 Ledernes og lærernes holdninger til reformen

Den erfaring med reformens forskellige initiativer, som ledere og lærere på skolerne opbygger løbende, kan forme deres syn på reformen i både positiv og negativ retning og dermed også 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. Derfor er det væsentligt at se nærmere på ledere og læreres holdninger til reformen.

Evalueringen i tredje delrapport tegnede et billede af moderate forventninger til reformens potentiale blandt ledere på de treårige uddannelser. På hf var lederne derimod i overvejende grad positivt stemte over for reformen af hf-uddannelsen, både før reformen trådte i kraft og et halvt skoleår derefter. Analysen af surveydata fra 2019 viser bl.a., at ledernes holdninger til reformen

samlet set er uændret over tid, og at der halvandet år efter reformens ikrafttrædelse stadig er markante forskelle i ledernes holdninger til reformen på de forskellige uddannelser. Således var mellem 29 og 68 % af lederne på de fire uddannelser i januar 2019 enige i, at reformen overordnet set vil skabe bedre gymnasiale uddannelser. Ledernes vurderinger fremgår af figuren nedenfor.

Figur 11-10: Overordnet set vil reformen skabe bedre treårige gymnasiale uddannelser/en bedre hf-uddannelse (2019)



Note: Spørgsmålet er stillet til ledere på de treårige gymnasiale uddannelser.
Stx: n ≈ 85, hhx: n ≈ 31, htx: n ≈ 24, hf: n ≈ 56.

Der ses ligeledes forskelle mellem uddannelserne, hvad angår ledernes vurderinger af, om arbejdet med kvalitetssikring og udvikling efter de tre retningsgivende mål kan styrke kvaliteten af de gymnasiale uddannelser. På de fire uddannelser spænder ledernes vurderinger fra 6,0 på stx til 7,5 på htx på en skala, hvor 10 betyder "i meget høj grad". Forskellen mellem lederne på de fire gymnasiale uddannelser øgedes i perioden fra maj 2017 til januar 2019 i den forstand, at lederne på stx vurderer arbejdet med kvalitetssikring lavere i 2019 end i 2017, mens lederne på htx og hf i 2019 i højere grad end i 2017 vurderer, at arbejdet med kvalitetssikring og udvikling efter de tre retningsgivende mål kan styrke kvaliteten af uddannelsen.

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. Nærværende evaluering peger på, at det også var tilfældet halvandet år efter, reformen trådte i kraft. I det følgende præsenteres først holdninger til reformen blandt ledere og lærere på de treårige uddannelser, dernæst på hf.

Ledere og læreres holdninger til reformen på de treårige uddannelser

Studieområdet nye struktur og indhold på hhx og htx var i januar 2019, ligesom i januar 2018, det element i reformen, som ledere såvel som lærere vurderer har det største potentiale til at styrke kvaliteten af uddannelserne. Der ses en forskel mellem de to uddannelser, idet både ledere og lærere på hhx vurderer det markant lavere end ledere og lærere på htx. Der er ligeledes sket et fald i hhx-lærernes vurdering fra januar 2018 til januar 2019.

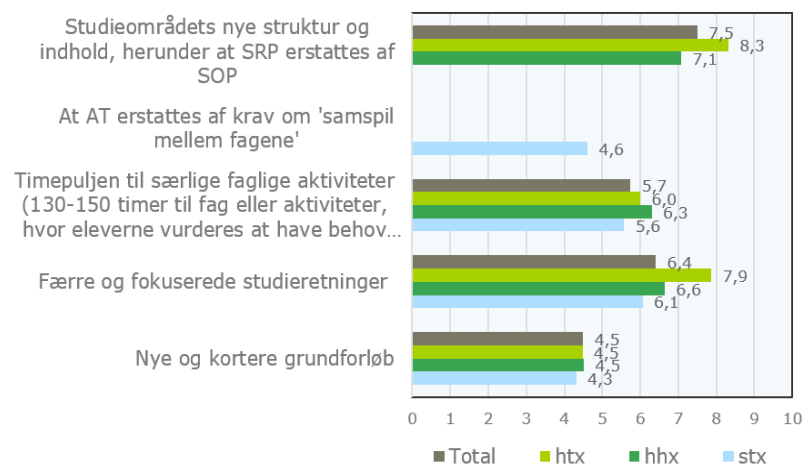
Både ledere og lærere på de treårige uddannelser havde i januar 2019 også relativt høje forventninger til indførelsen af færre og fokuserede studieretninger, omend der er markante forskelle mellem uddannelser. Lederne på htx er markant mere positivt indstillede end lederne på de øvrige treårige uddannelser, hvilket også kommer til udtryk som en markant stigning i htx-ledernes gennemsnitlige vurdering fra 6.5 i maj 2017 til 7.9 i januar 2019.

Det nye og kortere grundforløb var i januar 2019, ligesom året før, det reformelement, som ledere såvel som lærere på de treårige uddannelser vurderer lavest. Det er kun blandt stx-lederne, at der kan observeres en signifikant negativ ændring i perioden fra maj 2017 til januar 2019. Blandt lærerne ses der negative ændringer i vurderingen af grundforløbet på både stx og hhx.

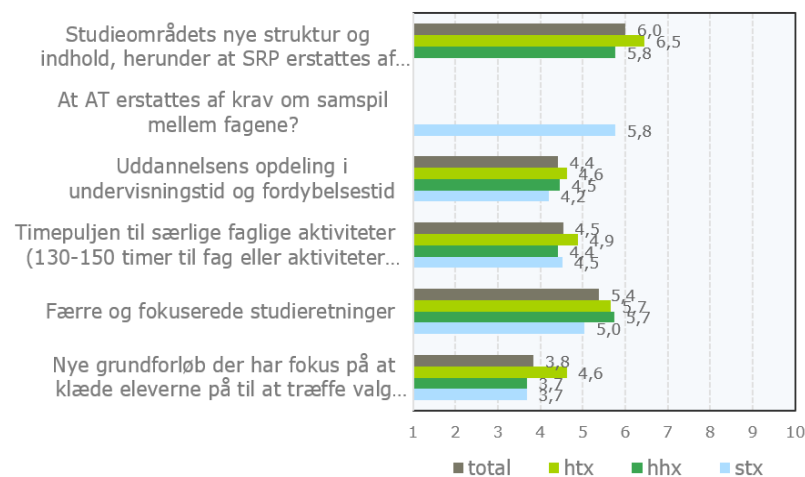
Timepuljen til særlige faglige aktiviteter er det eneste element, hvor lærernes vurderinger er faldet på alle tre uddannelser siden maj 2017. Der er tale om et gradvist fald over perioden, hvilket også ses blandt lederne på stx. Både lærere og ledere på alle uddannelser vurderede i januar 2019, at timepuljen i moderat grad kan styrke kvaliteten af uddannelserne.

Det eneste område af reformen, som lærerne i januar 2019 vurderede højere end lederne, er, at AT på stx erstattes af krav om samspil mellem fagene (gennemsnitlige vurderinger på hhv. 5.8 og 4.6 for de to grupper). Før reformen trådte i kraft, var der kun en lille forskel mellem lærere og leders forventninger til dette initiativ, men siden da er ledernes vurderinger faldet gradvist fra 5.7 i maj 2017 til 4.6 i januar 2019.

Figur 11-11: På en skala fra 1 til 10, i hvor høj grad vurderer du, at følgende elementer i reformen kan styrke kvaliteten af de treårige gymnasiale uddannelser? (1 = i meget lav grad, 10 = i meget høj grad) (2019)



Figur 11-12: På en skala fra 1 til 10, i hvor høj grad forventer du, at følgende elementer i reformen kan styrke kvaliteten af de treårige gymnasiale uddannelser? (1 = i meget lav grad, 10 = i meget høj grad) (2019)



Note (figur 11-11): Spørgsmålet er stillet til ledere på de treårige gymnasiale uddannelser. Total: n ≈ 137-45, stx: n ≈ 83-82, hhx: n ≈ 31-26, htx: n ≈ 23-19.

Note (figur 11-12) Spørgsmålet er stillet til alle lærere på de treårige gymnasiale uddannelser. Total: n ≈ 1521-581, stx: n ≈ 711-610, hhx: n ≈ 440-378, htx: n ≈ 238-203.

Den kvalitative analyse tegner et billede af, at en del ledere og lærere på de treårige uddannelser er skeptiske over for antagelsen om, at eleverne træffer et mere fagligt afklaret valg af studieretning, end de gjorde før reformen. På trods af de skeptiske holdninger, som mange ledere og lærere giver udtryk for, tegner de kvalitative data også et billede af, at langt de fleste ledere og lærere forholder sig nuanceret til reformen.

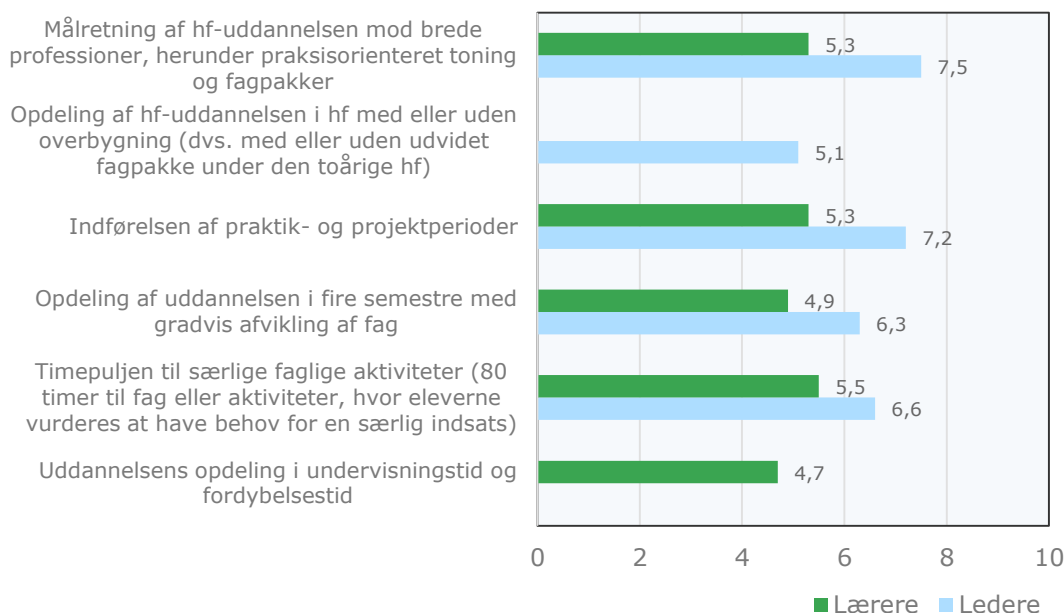
Ledere og læreres holdninger til reformen på hf

Blandt hf-panelskolerne er ledernes såvel som lærernes vurderinger/forventninger til de enkelte reformelementers potentiale til at styrke kvaliteten af hf-uddannelsen uændrede over tid på nær enkelte udsving.

Hf-ledernes positive indstilling til reformen som helhed afspejles i deres vurdering af, hvorvidt de enkelte elementer i reformen kan styrke kvaliteten af hf. Det ses ved, at hf-lederne i januar 2019 vurderede, at målretningen af hf-uddannelsen mod brede professioner, indførelsen af projekt- og praktikperioder, timepuljen til særlige faglige aktiviteter samt arbejdet med kvalitetssikring og udvikling efter de tre retningsgivende mål i høj grad kan styrke kvaliteten af hf. Det eneste element, som lederne er mindre positive stemte over for halvandet år efter reformens ikrafttrædelse, var opdelingen af hf-uddannelsen i hf med eller uden overbygning (Se figur 11-12).

Halvandet år efter, reformen trådte i kraft, vurderer hf-lærerne som gruppe i lavere grad end lederne, at reformens enkelte elementer kan styrke kvaliteten af hf-uddannelsen. Lærerne var i januar 2019 mest positivt indstillede over for timepuljen til særlige faglige aktiviteter, på trods af at lærernes forventninger til timepuljens potentiale faldt fra 5,9 i 2019 til 5,5 i 2019. De største uoverensstemmelser mellem lærernes og ledernes vurderinger ses i forhold til målretningen af uddannelsen mod brede professioner (herunder praksisorienteret toning og fagpakker) samt indførelsen af praktik og projektperioder. Dette fremgår ligeledes af figur 11-13. Lærernes lavere vurderinger kan måske forklares ved, at de er tættere på implementeringsprocessen og dermed også på nogle af de barrierer, der er for at implementere disse elementer.

Figur 11-13: På en skala fra 1-10, i hvor høj grad vurderer du, at følgende elementer i reformen kan styrke kvaliteten af hf? [Ledere] / På en skala fra 1-10, i hvor høj grad forventer du, at følgende elementer i reformen kan styrke kvaliteten af hf-uddannelsen? (2019)



Note: Alle spørgsmål er stillet til alle ledere og/eller lærere. Spørgsmålet om opdeling af hf-uddannelsen er stillet til alle ledere (men ikke lærere), og spørgsmålet om uddannelsens opdeling i undervisningstid og fordybelsestid er stillet til alle lærere (men ikke ledere).
 n ≈ 56 (ledere), 354 (lærere).

Den kvalitative analyse peger på, at der på hf er en oplevelse af, at reformen medfører for mange forandringer, som måske hver for sig er positive, men ikke fungerer i en helhed. Fx vurderer nogle lærere, at styrkede faglige krav i læreplaner og prøver samt ny semesterstruktur kan stå i modsætning til reformens intentioner om øget elevtrivsel eller styrket fokus på professionsretning og praksisorientering.

11.4.2 Økonomiske rammers betydning for implementeringen

På tværs af de 12 caseskoler tegner der sig et billede af, at de økonomiske rammer har betydning for skolernes implementeringsproces. Både ledere og lærere oplever, at reformimplementering i en besparelestid er en svær opgave at løse, fordi det kræver tid og rammer at udvikle nye undervisningsforløb, at sætte sig ind i nye bekendtgørelser samt tilpasse og justere de måder, som hver skole omsætter reformen på.

Alle 12 caseskoler er ramt af besparelser på det tidspunkt, dataindsamlingen finder sted, da det såkaldte omprioriteringsbidrag betyder, at skolerne skal reducere deres budget med 2 % hvert år. Oven i disse besparelser er der for nogle caseskoler andre forhold, der spiller ind på den økonomiske ramme. For nogle skoler er der en nedgang i antallet af unge i deres lokalområde, hvilket betyder, at der skal afskediges lærere. Alle VUC-centre bliver desuden berørt af den nye FGU-uddannelse, som er et nyt samlet uddannelsesstilbud for en gruppe af de unge, som tidligere har taget Almen voksenuddannelse (avu) på VUC. Udfordringerne ved at implementere en reform i besparelestider handler ikke alene om manglende tid og ressourcer, men også om, at lærerne, når de oplever at være pressede tidsmæssigt og af løbende fyringer i lærerkollegiet, ikke har overskuddet til at udvikle deres praksis.

Alt i alt fremstår økonomisk usikkerhed og besparelser som en væsentlig barriere for reformimplementeringen på tværs af caseskoler.

BILAG 1 - METODE OG EVALUERINGSDESIGN

Følgeforskningsprogrammet skal svare på følgende overordnede hovedspørgsmål:

3. Hvordan **implementeres** de væsentligste elementer i gymnasireformen, og hvilken løbende fremdrift er der i forbindelse med implementeringen i perioden 2017-2021?
4. 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. Eksempelvis er initiativet om ligeværdige uddannelser med målrettede profiler ikke et fokuspunkt for evalueringen, ligesom bedre talenttilbud under initiativet om styrket faglighed ikke indgår.⁸⁰ Underspørgsmålene er desuden overordnede og operationaliseres gennem mere konkrete underspørgsmål i survey og interviews.

Tabel 1-1: 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) - 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 almindannelsen 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"> - Hvordan arbejder skolerne i grundforløbet med at understøtte elevernes afklaring af faglige interesser og valg af studieretning, 	<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

⁸⁰ Aftale mellem regeringen, Socialdemokraterne, Dansk Folkeparti, Liberal Alliance, Det Radikale Venstre, Socialistisk Folkeparti og Det Konservative Folkeparti om styrkede gymnasiale uddannelser, side 8.

Initiativer i forbindelse med reformen	Implementering	Resultater og effekter
<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 (studievalgs-portfolio) 	<p>herunder gennem den obligatoriske evalueringssamtale med inddragelse af studievalgs-portfolio?</p>	<p>forudsætninger for at kunne træffe valg om studieretning?</p>
Fokuserede studieretninger med fremtidsperspektiv		
<ul style="list-style-type: none"> - Færre og centralt fastlagte studieretninger med tydelig faglig profil målrettet videregående uddannelse - Ensartet niveau på tværs af studieretninger - Profilmag på A-niveau - Naturvidenskabelige og sproglige profiler - Lokale studieretninger med særlig profil forudsætter dispensation 	<p>- Hvordan arbejder skolerne med at styrke fagligheden inden for de nye fokuserede studieretninger, og hvordan sikres det faglige samspil mellem fagene?</p>	<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? - 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 - Nye vilkår for optagelse og videreuddannelse - Fagpakker rettet mod videre uddannelse - Perioder med praktik og projekter - Ny struktur for skoleåret - Vejledning og løbende feedback 	<p>- Hvordan arbejder skolerne med initiativerne for at målrette hf-uddannelsen, herunder praksisorienteret toning, fagpakker og projekt- og praktikperioder?</p>	<p>- Hvilken betydning har målretningen af og ændringerne i hf-uddannelsen for elevernes faglige udvikling, frafald og overgang til videregående uddannelse?</p>
Målrettet indgang		
<ul style="list-style-type: none"> - Nye krav til elevernes adgangsforudsætninger - Mulighed for revurdering af uddannelsesparathedsvurderingen baseret på centralt stillet prøve 	<p>- Hvordan arbejder skolerne med revurdering af elevernes uddannelsesparathed, efter de nye krav til elevernes adgangsforudsætninger træder i kraft?</p>	<p>- 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?</p>
Retningsgivende mål og styrket kvalitetsudvikling		
<ul style="list-style-type: none"> - Retningsgivende mål - Løbende opfølgning via målbare, konkrete mål - Understøttelse af mål (tilsyn, læringskonsulenter, datavarehus) 	<p>- Hvordan arbejder skolerne med kvalitetssikring og udvikling efter de retningsgivende mål?</p>	<ul style="list-style-type: none"> - Hvilken betydning har reformens initiativer for elevernes faglige resultater? - Hvilken betydning har reformens initiativer for elevernes overgang til videregående uddannelse? - Hvilken betydning har reformens

Initiativer i forbindelse med reformen	Implementering	Resultater og effekter
		initiativer for elevernes trivsel?
Implementering af gymnasireformen		
- Efteruddannelse – kompetenceløft af lærere og ledelsesudvikling.	- Hvordan arbejder skolerne med at styrke efteruddannelsesindsatsen i implementeringsperioden?	

1.1. Metode og datagrundlag

Fjerde delrapport er baseret på spørgeskemaundersøgelser, registerdata samt kvalitative forløbs- og fokusstudier.

1.1.2 Spørgeskemaundersøgelser

Hvert år er der gennemført i alt fire surveys blandt hhv. ledere, lærere, elever og bestyrelsesformænd på udvalgte skoler. 156 skoler var udvalgt til at deltage i følgeforskningens kvantitative panel i den femårige periode, som følgeforskningsprogrammet løber over, hvoraf 90 har deltaget i årets survey med alle eller nogle respondentgrupper. 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.

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.

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.

Tablet 1-2: Overblik over antal respondenter og skoler

Respondentgruppe	2017		2018		2019*	
	Antal respondenter	Antal skoler	Antal respondenter	Antal skoler	Antal respondenter	Antal skoler
Elever (1. g/hf)	8.175	79	8.571	93	9.541	94
Elever (2. g/hf)	6.076	71	1.640	40	8.962	94
Elever (3. g)	2.197	40	905	19	2.137	37
Lærere	1.913	78	1.527	92	1.982	80
Ledere**	242**	77	204**	92	180**	72
Bestyrelsesformænd	46**	46	37**	42	32**	32

*Note: En skole kan deltage med flere uddannelser og vil i dette tilfælde indgå i opgørelsen flere gange. *Tallene i 2019 inkluderer ikke-afsluttede, men ikke-tomme 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.*

Tabel 1-3: Svarrater og antal respondenter

	Population på survey-skoler	Antal respondenter	Svarrate
Elever*	42.352	20.600	49 %
Lærere**	5.139	1.982	39 %
Lærere***	5.139	2.543	50 %

Note: *Tallet omfatter alle skoler på nær én, hvor det ikke har været muligt at indhente populationsstørrelse.

Dette tal er beregnet på baggrund af lærernes egne besvarelser over for skolernes oplysninger om lærerantal i de enkelte afdelinger. Eftersom lærerne kun kan svare ud fra én uddannelse, vil antallet af respondenter ift. 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. *Dette tal er beregnet på baggrund af institutionens registrering på uddannelser. En lærer, som arbejder på en institution med flere uddannelser, vil således automatisk indgå på alle uddannelser. Dette medfører en for høj svarprocent, da mange lærere kun arbejder på én specifik uddannelse. Den reelle svarprocent ligger således et sted imellem de to beregnede svarrater.

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

Tabel 1-4: Overblik over antal besvarelser fordelt på uddannelsestyper

Respondentgruppe	hf	htx	hhx	stx	Total
Elever	2.415	2.980	5.368	7.740	18.503
Lærere	384	285	492	821	1.982
Ledere	57	25	31	86	*
Bestyrelsesformænd	20	5	6	23	*

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 Tabel 1-5 et overblik over, hvor mange deltagende skoler der er på tværs af uddannelsestyper.

Tabel 1-5: Overblik over antal deltagende skoler fordelt på uddannelsestyper

Respondentgruppe	Antal skoler
Hf	27
Htx	18
Hhx	18
Stx	28

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 1-6: Karakteristik af elever, der har deltaget i undersøgelsen og elevbestanden på landsplan

	Deltaget i survey	På landsplan
Køn		
Piger	51,0 %	53,6 %
Dreng	48,9 %	46,4 %
Herkomst		
Dansk	91,6 %	88,4 %
Udenlandsk herkomst	8,4 %	11,5 %
Folkeskolens afgangseksamen		
Gnsn. i bundne prøvfag	7,7	8,0
Afgangsklassetrin		
9. klasse	53,6 %	55,2 %
10. klasse	42,6 %	41,0 %
Ukendt	3,8 %	3,8 %
Parathedsvurdering		
Parat	88,7 %	88,3 %
Ikke parat	1,5 %	1,6 %
Ukendt	8,8 %	10,2 %

Note: Tallene omfatter elever på alle tre klassetrin.

Kilde: Registerdata fra Styrelsen for It og Læring. Udtræk er foretaget i juni 2019 for bestand pr. 30. september 2018.

Lærerne er blevet bedt om at angive, hvilke fag de underviser i. Nedstående tabel angiver de fem fag, som de fleste lærere underviser i.

Tabel 1-7: De fem fag, som flest lærere underviser i, opdelt på uddannelsestyper

	hf	htx	hhx	Stx
1	Dansk (25,0 %)	Matematik (27,4 %)	Virksomhedsøkonomi (21,5 %)	Dansk (23,1 %)
2	Historie (23,7 %)	Teknikfag (26,0 %)	Dansk (20,5 %)	Almen studieforberedelse (20,5 %)
3	Engelsk (18,8 %)	Teknologi (20,4 %)	Engelsk (19,9 %)	Engelsk (19,7 %)
4	Samfundsfag (17,5 %)	Kemi (19,3 %)	Afsætning (18,9 %)	Matematik (19,0 %)
5	Biologi (12,2 %)	Fysik (17,9 %)	Erhvervs-case (14,6 %)	Historie (17,7 %)

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 1-8: Overview of topics in questionnaire surveys

Respondent group	Topics in questionnaire surveys
Leaders	<ul style="list-style-type: none"> ➤ Background information ➤ Your expectations for the gymnasial reform ➤ Implementation of the reform ➤ Capacity building in connection with the reform ➤ School organization this school year ➤ Particular focus on mathematics, natural science and foreign language ➤ Offer of study programs ➤ Offer of subject packages ➤ Guidance on choice of study program ➤ Guidance on choice of subject package ➤ Semester division and new exam forms ➤ Periods with project- and practice courses ➤ Well-being ➤ Cooperation with the board [only principal/supervisor]
Teachers	<ul style="list-style-type: none"> ➤ Background information ➤ Your expectations for the gymnasial reform ➤ Implementation of the reform ➤ Clarification of students' subject interest and choice of study program on the basic course on the three-year education in the school year 2018/19 ➤ Guidance on choice of subject packages on hf in the school year 2018/19 ➤ Transition from basic course to study program ➤ Professional orientation and practice orientation on hf ➤ Semester division on hf ➤ Your teaching this school year ➤ Evaluation of students' competencies ➤ Well-being
Students on the three-year education	<ul style="list-style-type: none"> ➤ Background information ➤ Basic course and transition from primary school to the gymnasium ➤ Transition from basic course to study program ➤ Choice of study program ➤ Evaluation of selected subjects ➤ The next subject, you should have teaching in ➤ Relevance of teaching in relation to topics and problem situations, that exist without the school ➤ Ongoing subject feedback ➤ Written assignments ➤ Cooperation between subjects ➤ Distribution of workload over the school year ➤ Choice of further education ➤ Other competencies ➤ Well-being
Students on hf	<ul style="list-style-type: none"> ➤ Background information ➤ Transition from primary school to hf ➤ Choice of subject package ➤ Evaluation of selected subjects ➤ The next subject, you should have teaching in ➤ Relevance of teaching in relation to topics and problem situations, that exist without the school ➤ Ongoing subject feedback ➤ Written assignments ➤ Cooperation between subjects ➤ Practice ➤ Distribution of workload over the school year ➤ Choice of further education ➤ Other competencies ➤ Well-being
Board members	<ul style="list-style-type: none"> ➤ Background information ➤ Your expectations for the reform ➤ Board's role in connection with implementation of the reform ➤ Cooperation with management

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 2: Præsentation af resultater i fjerde 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, således at fortolkningen kan variere afhængigt af spørgsmålets formulering.

For hver respondentgruppe er resultaterne præsenteret i form af et simpelt gennemsnit. Det aggregerede gennemsnit er, hvor det vurderes at være relevant, suppleret med andele for at belyse variationen, som gennemsnittet dækker over. Variationen for samtlige spørgsmål er præsenteret i særskilte 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 % signifikansniveau være omtalt i rapporten. Hvis forskellen ikke omtales, skyldes det, at der ikke er nogen signifikant forskel.

Data fra skoleåret 2016/17 og/eller data fra skoleåret 2017/18 vises hovedsageligt i figurer og tabeller, hvis der er en signifikant udvikling over tid for nogle spørgsmåls kategorier eller respondentgrupper.

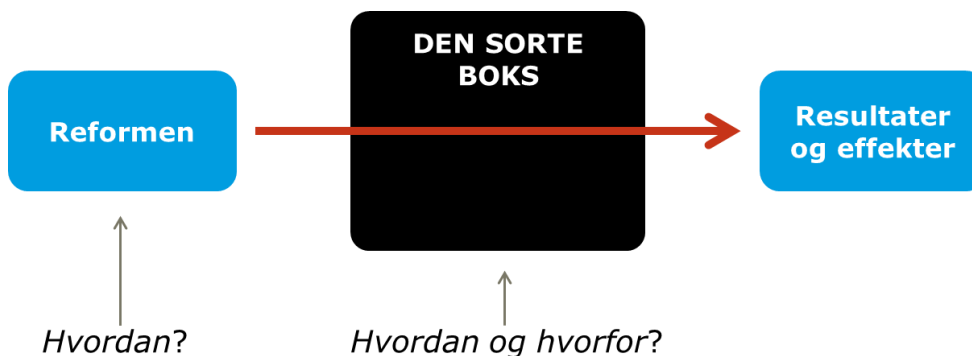
1.1.3 Effektanalyser og inddragelse af registerdata

Datagrundlag for de registerbaserede analyser af reformens virkning beskrives i tillægsnotatet Registerbaseret analyse af indførelsen af gymnasireformen, som kan downloades fra EMU - Danmarks Læringsportal.

1.1.4 Kvalitative forløbs- og fokusstudier

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

Figur 2: Fokus i de kvalitative studier



Det kvalitative studie er tilrettelagt i to dele:

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

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

Ved at følge de samme skoler over tid er det muligt at følge beslutninger, konkrete implementeringsinitiativer og erfaringer – og hvad de betyder for den målopfyldelse, der sker – både på den konkrete skole og generelt. Det giver viden om implementeringsprocessen, ligesom det kan kvalificere og perspektivere 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 fokusskoler årligt. Formålet med fokusskolerne er at indhente erfaringer fra skoler, der har en særligt interessant profil i relation til følgeforskningens fokus, som skifter fra år til år. De overordnede temaer fremgår af nedenstående skema⁸¹. Året fokus er hf.

Tabel 1-9: Oversigt over fastlagte temaer for følgeforskningen

År	2017 ⁸²	2018	2019	2020	2021
Særligt tema	Implementering	Grundforløb	Hf	Styrket faglighed	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 vægt på spredning i forhold til geografi, skolestørrelse, skoletype, samt om skolerne udbyder hf med overbygning. Således indgår der i det kvalitative studie to kombinationsskoler med stx og hf, tre VUC-centre og et hf-center, der kun udbyder toårig hf. 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

⁸¹ 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.

⁸² I 2017 har følgeforskningen fokus på forløbsskolerne og deres første erfaringer med implementeringsprocessen. Der indgår derfor ikke fokusskoler i dette år.

udvælgelseskriterier er, at fokusskolestudiet supplerer de erfaringer med implementeringen af hf, som vi indhenter viden om gennem forløbsstudiet. Dermed kan fokusskolerne og forløbsskolerne tilsammen tegne et varieret billede, der afspejler den samlede gruppe af skoler, der udbyder hf, bedst muligt.

Tilrettelæggelse af casebesøgene

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

Interviewene er gennemført ud fra semistrukturerede interviewguides. Interviewene er blevet kodet systematisk ud fra tematikkerne i de enkelte interviewguides. Datamaterialet er herefter blevet grupperet efter de enkelte temaer og analyseret på tværs af skoler. Hovedfokus har været på de erfaringer, der går igen på tværs af de besøgte skoler. Der er dog også medtaget pointer i rapporten, som blot stammer fra nogle af de deltagende skoler, hvis disse pointer bidrager med væsentlige nuancer. Skolebesøgene er gennemført marts og april 2019, hvilket er godt og vel halvandet år efter, gymnasiereformen trådte i kraft.

En oversigt over informanter og temaer for de kvalitative interviews fremgår af tabellen nedenfor:

Tabel 1-10: Temaer for de kvalitative interview på hf-skolerne

Temaer for de kvalitative interviews på hf-skolerne	
Metode og informanter	Fokus
Interviews med rektor og uddannelseschefer/pædagogiske ledere	<ul style="list-style-type: none"> • Overordnet tilgang til at implementere hf-reformen – herunder hvilke centrale udfordringer og potentialer • Organisatoriske forhold som fx skolestørrelse, skoletype og elevgrundlag (betydning for implementering) • Kapacitetsopbygning og kompetenceudvikling (behov og organisering af indsatsen) • Konkrete indsatser ifm. implementering på udvalgte områder: feedback herunder afdækning af elevkompetenceudvikling), samlet studieplan, fagpakker, projekt- og praktikforløb, professionsorientering, styrket faglighed (herunder eksamensformer), elevtrivsel)
Gruppeinterview med fire-seks lærere, der underviser på forskellige fagpakker med både centrale og mindre centrale fag	<ul style="list-style-type: none"> • Teamsamarbejde og samarbejde i faggrupper • Pædagogisk ledelse • Fagligt samspil og professionsorientering på fagpakkerne – potentialer og udfordringer • Kompetenceudvikling (behov og muligheder) • Konkrete indsatser ifm. implementering på udvalgte områder (herunder løbende evaluering og feedback, overgang fra 2. semester til fagpakkeklasse, styrket faglighed herunder særligt fokus på skriftlighed)
Gruppeinterview med fire-seks lærere/vejledere, der har centrale roller i implementeringen af reformen, herunder tilrettelæggelse af projekt- og praktikperioder samt flerfaglige forløb i naturfag og kulturfag på 1. år	<ul style="list-style-type: none"> • Tilrettelæggelse af projekt- og praktikforløb • Afdækning af elevkompetencer, herunder løbende evaluering og feedback • Understøttelse af elevernes afklaring ift. fag og videre uddannelses- og karrieremuligheder • Understøttelse af valg af fagpakke • Konkrete indsatser ifm. reformimplementering særligt flerfaglige forløb, nye eksamensformer og professionsorientering, elevtrivsel
Gruppeinterview med fire-seks 2. årselever fra forskellige fagpakkeklasser og med forskelligt fagligt niveau.	<ul style="list-style-type: none"> • Overvejelser om valg af ungdomsuddannelse Skole- og arbejds erfaringer før opstart på hf • Oplevelse af start på hf • Udbytte af projekt og praktikforløb • Oplevelse af professionsorientering • Overvejelser om valg af fagpakke • Oplevelse af start i fagpakkeklasse • Oplevelse af løbende feedback og evaluering • Oplevelse af semesterstruktur • Oplevelse af trivsel.

Tabel 1-11: Temaer for de kvalitative interview på hf-skolerne

Temaer for de kvalitative interviews på de treårige forløbsskoler	
Metode og informanter	Fokus
Interviews med rektor og	<ul style="list-style-type: none"> • Skolens generelle erfaringer og arbejde med

<p>uddannelseschefer/pædagogiske ledere</p>	<p>implementering af reformen, herunder organisering af teamsamarbejde og brug af forandringsagenter</p> <ul style="list-style-type: none"> • Særlige faglige eller pædagogiske udviklingsprojekter • Kapacitetsopbygning og kompetenceudvikling (behov og organisering af indsatsen) • Konkrete indsatser ifm. implementering på udvalgte områder (feedback, grundforløb, styrket skriftlighed, elevtrivsel)
<p>Gruppeinterview med fire-fem lærere, der underviser på forskellige studieretninger med både centrale og mindre centrale fag.</p>	<ul style="list-style-type: none"> • Teamsamarbejde og samarbejde i faggrupper • Pædagogisk ledelse • Fagligt samspil på studieretningerne – potentialer og udfordringer • Kompetenceudvikling (behov og muligheder) • Konkrete indsatser ifm. implementering på udvalgte områder (herunder løbende evaluering og feedback, overgang fra grundforløbsklasser til studieretningsklasser)
<p>Gruppeinterview med fire-fem lærere/vejledere/pædagogiske koordinators, der har centrale roller i implementeringen af reformen herunder tilrettelæggelse af grundforløbet</p>	<ul style="list-style-type: none"> • Tilrettelæggelse af grundforløb • Rolle i arbejdet med kapacitetsopbygning og kompetenceudvikling blandt lærere • Løbende evaluering og feedback • Understøttelse af elevernes afklaring af faglige interesser • Understøttelse af valg af studieretning
<p>Gruppeinterview med fire-seks 1. g-elever.</p>	<ul style="list-style-type: none"> • Oplevelse af start på gymnasiet • Oplevelse af grundforløbet • Overvejelser om valg af studieretning • Oplevelse af start i studieretningsklasse • Oplevelse af trivsel.

1.2 Analytisk afsæt for implementeringsanalysen

I arbejdet med implementeringsprocesser er der flere faktorer overordnet set, som har betydning for, om skolerne gennemgår succesfulde forandringsprocesser. I analysen af, hvor langt skolerne er nået i deres implementeringsproces, og hvordan de har grebet forandringsprocessen an, har vi set på nogle centrale faktorer.

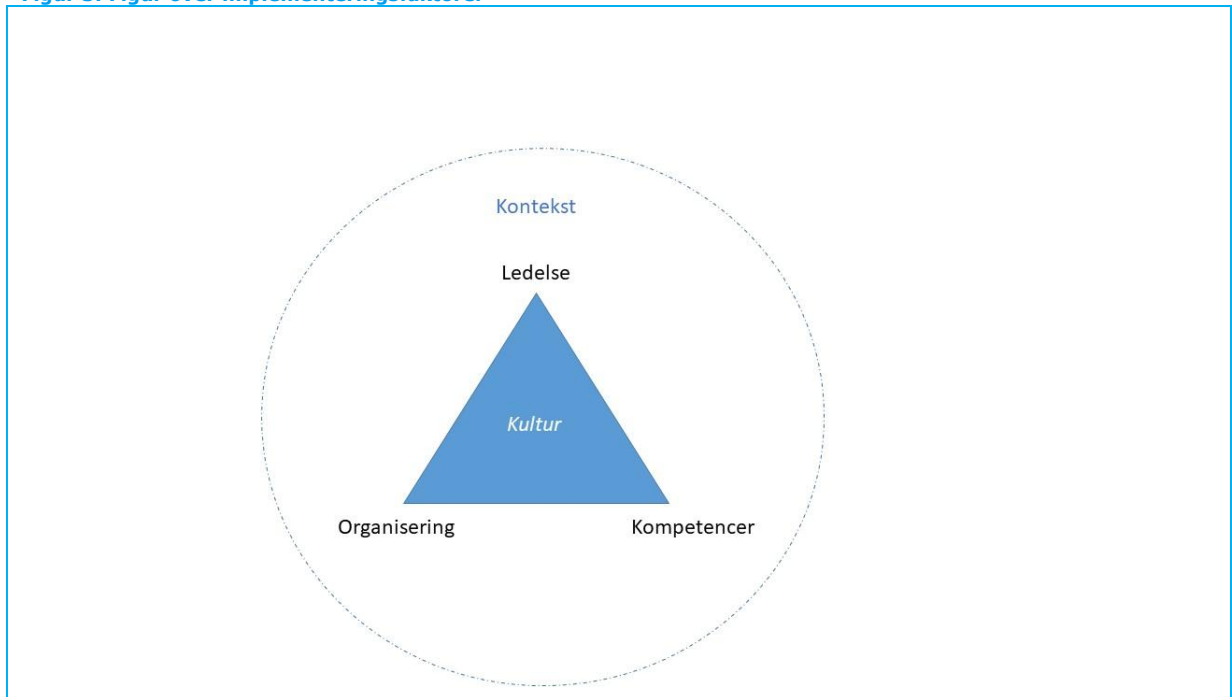
Et element er skolernes *forandringsmodenhed*, og et andet er *implementeringsunderstøttelse*. Forandringsmodenhed omhandler den villighed og de kompetencer, der er på skolerne til at tage forandringen til sig og arbejde på nye måder. Her spiller læreres og ledelsers generelle forventninger til reformen og deres forudsætninger for at implementere reformen en rolle. Implementeringsunderstøttelse handler om, hvorvidt der systematisk arbejdes med at understøtte forandringen, eller om der er en antagelse om, at forandringen i højere grad sker af sig selv. Her spiller ledelsen en stor rolle.

Ud over faktorerne forandringsmodenhed og implementeringsunderstøttelse er det væsentligt at se på, hvilke *strukturelle forandringer* og *kulturelle forandringer* der gennemføres på skolerne som en del af implementeringsprocessen. En reform medfører som udgangspunkt nogle strukturelle forandringer, som *skal* finde sted på skolerne. På hf skal skolerne fx tilrettelægge projekt- og praktikforløb, gennemføre prøver på en ny måde og tilrettelægge skoleåret efter en ny semesterstruktur. Men der ligger også nogle intentioner i reformen, som er mindre strukturelle, og som i højere grad forudsætter en ændret praksis i den daglige undervisning og i den kultur, der er på skolen. Det drejer sig fx om lærernes måde at arbejde med løbende evaluering og feedback på, eller hvordan de integrerer de brede kompetencemål såsom karrierelæring og innovative kompetencer i undervisningen. Selvom de strukturelle forandringer kan virke som en

stor omvæltning eller som indgribende i hverdagen, er det væsentligt at være opmærksom på, at arbejdet med strukturelle forandringerne ikke automatisk medfører grundlæggende forandringer med hensyn til den eksisterende praksis og kultur. Tværtimod kan skoler, der hovedsageligt fokuserer på de strukturelle forandringer i en reform, have en tendens til at videreføre deres vanter praksis, blot under nye rammer. I en undersøgelse af skolernes implementeringsproces er det derfor nødvendigt også at undersøge, om skolerne har fokus på, hvordan de kan gennemføre nogle af de kulturelle forandringer, som reformen også fører med sig. Her er det vigtigt at undersøge, hvordan reformarbejdet bliver brugt aktivt til overvejelser om udviklingen af den faglige og pædagogiske praksis. Når man som skole bevæger sig fra kun at implementere en reform på et strukturelt niveau til også at arbejde med den på et kulturelt niveau, betyder det, at medarbejderne på skolen fx har en fælles forståelse af, hvad karrierelæring eller løbende evaluering og feedback vil sige, at de ved, hvordan de kan arbejde med det, og at de finder måder, hvorpå de kan integrere dem i den daglige praksis⁸³.

I nedenstående figur fremgår de faktorer, der har været omdrejningspunkt for implementeringsanalysen i fjerde delrapport.

Figur 3: Figur over implementeringsfaktorer



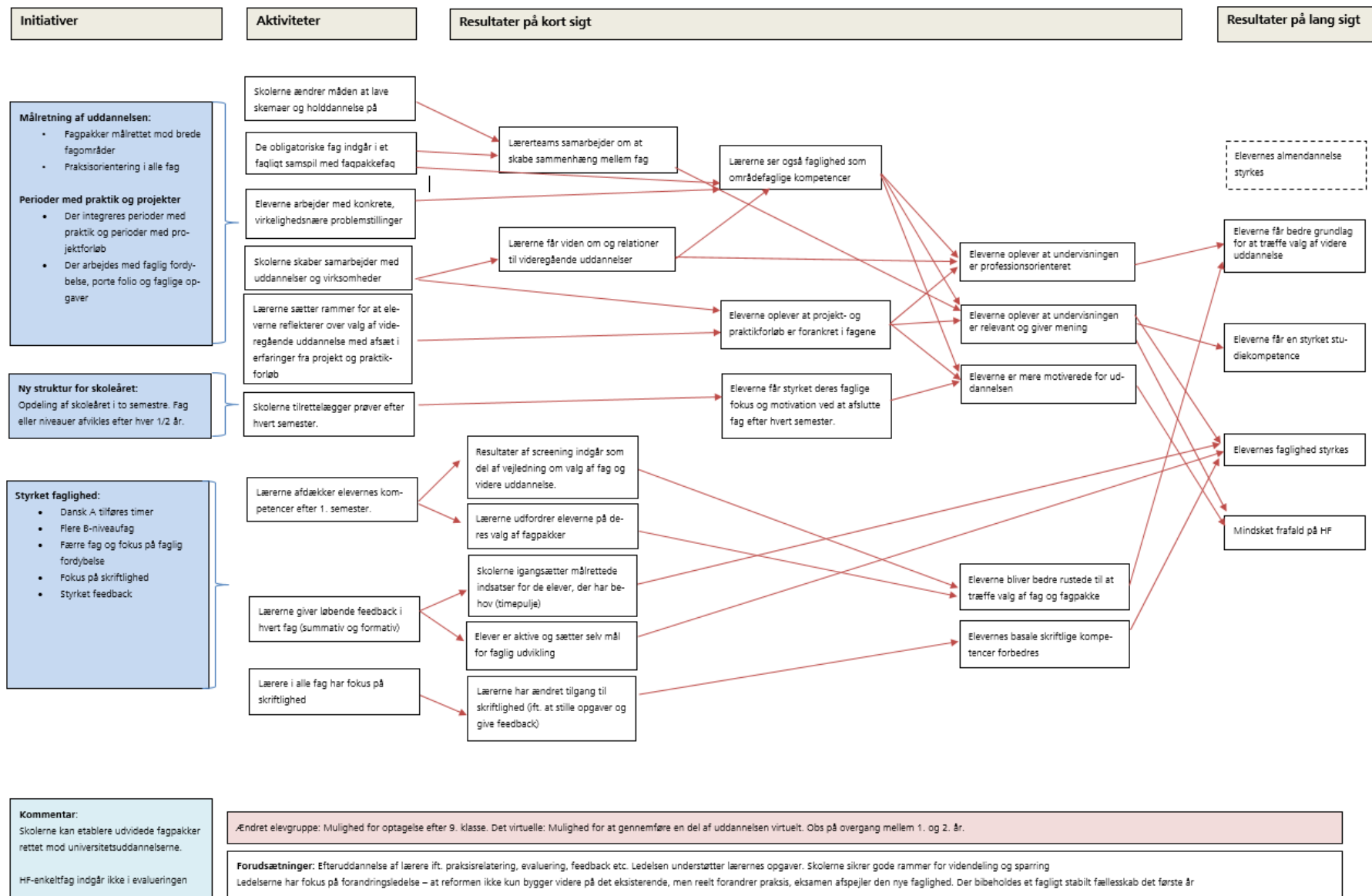
- **Organisering** – handler om, hvordan skolerne organiserer og tilrettelægger reformarbejdet. Fx gennem arbejdsgrupper, koordinatore m.v.
- **Ledelse** – handler om, hvordan ledelsen understøtter implementeringsprocessen, herunder den strategiske kurs og inddragelse af lærerne.
- **Kompetencer** – handler om lærernes selvoplevede kompetencer i forhold til at implementere reformen, og hvordan de arbejder med at opbygge kompetencer. Fx gennem kurser, udviklingsprojekter eller sidemandsoplæring

⁸³ S. 18, Fixen et al, *Implementation research*, 2005

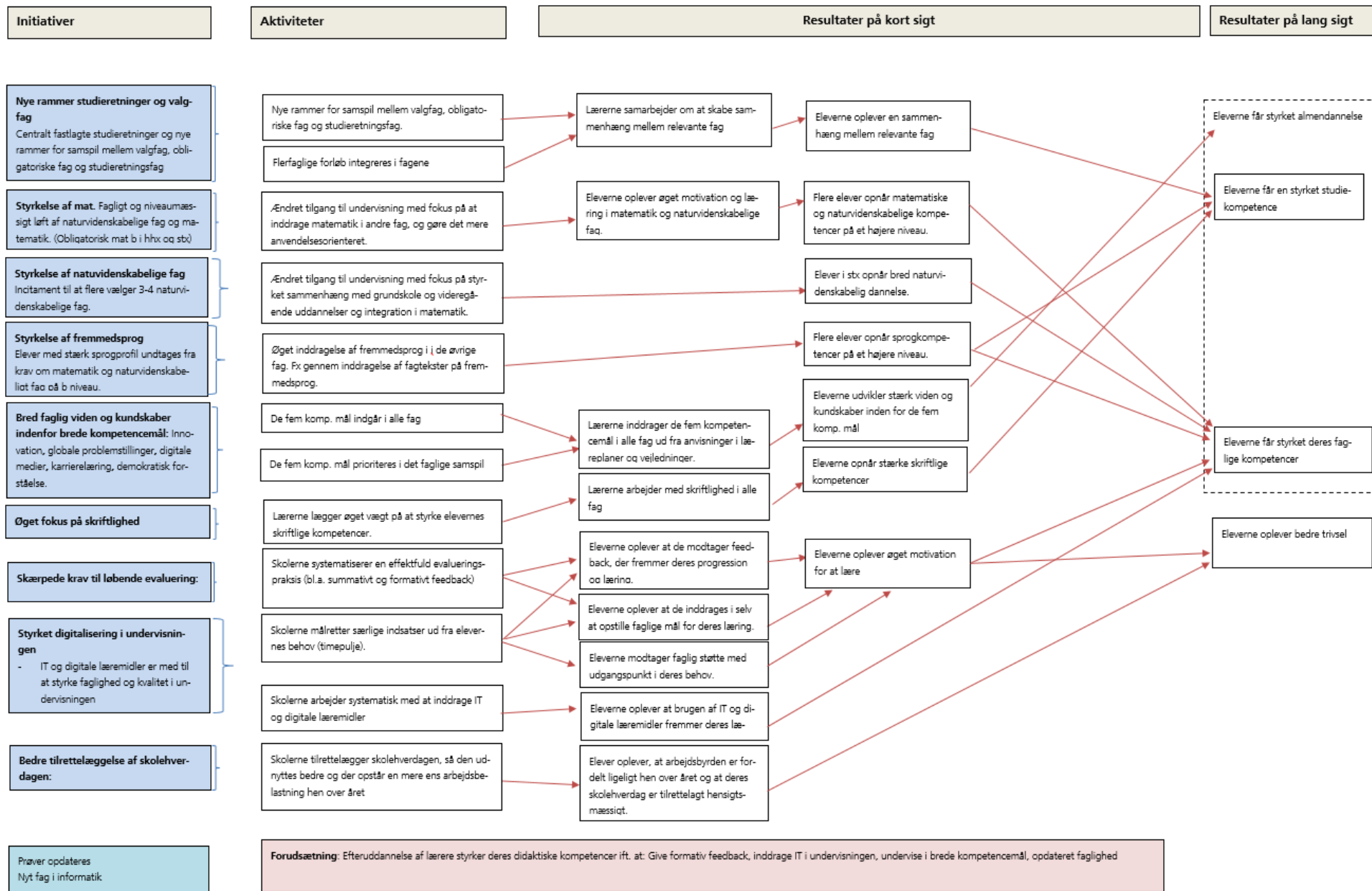
- **Kultur** – handler fx om lærernes forventninger og forståelse af reformens elementer, deres daglige praksis og måden at drive skole på.
- **Kontekstforhold** – handler fx om elevgrundlag, geografi, lovrammer, skolestørrelse m.v.

BILAG 2 - FORANDRINGSTEORIER

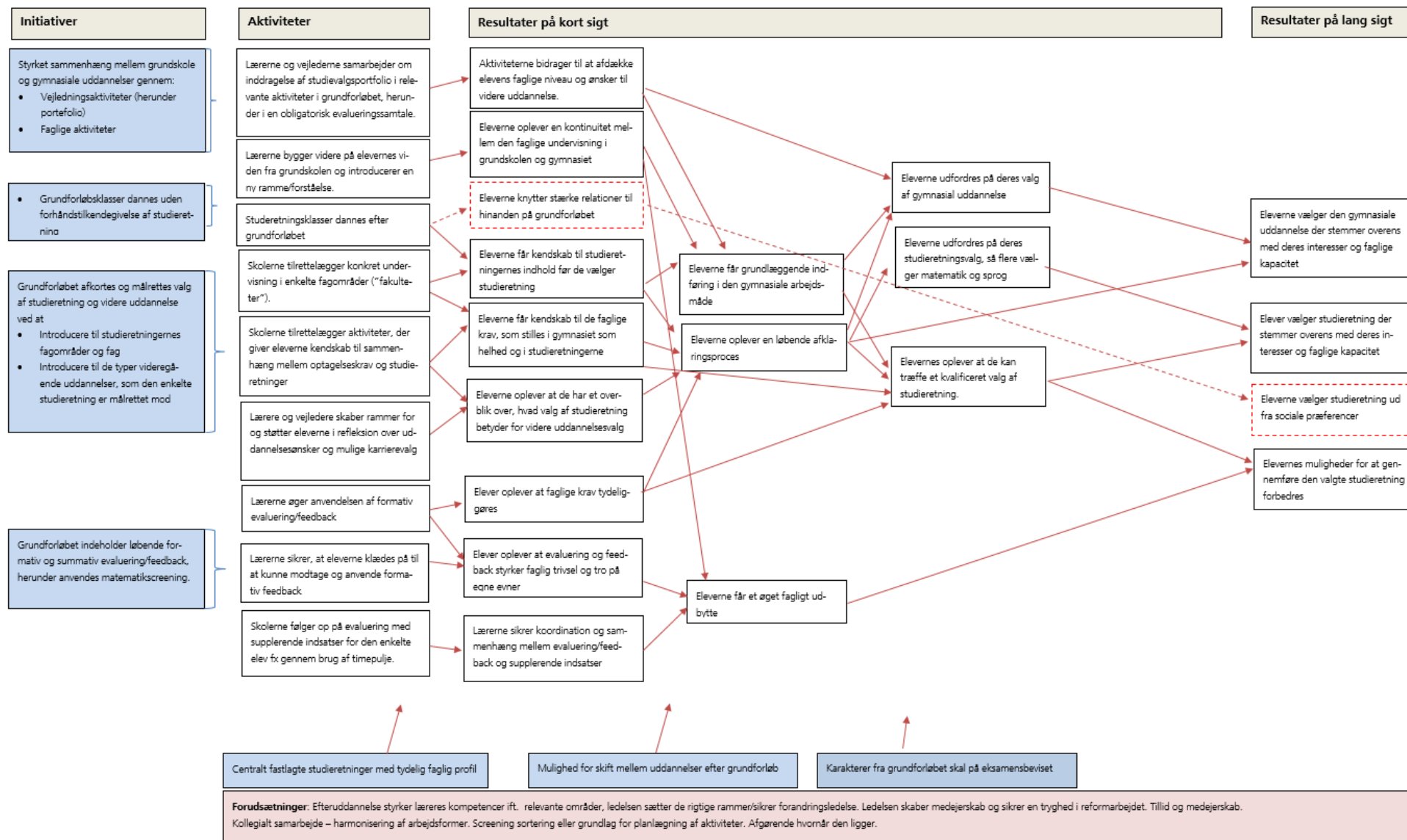
Forandringsteori – Moderne HF



Forandringsteori – styrket faglighed



Forandringsteori – grundforløb



BILAG 3 – OVERBLIKSTABELLER OVER UDVIKLING I FORELØBIGE RESULTATER OG FREMDRIFT I IMPLEMENTERING - FOR DEN ENKELTE UDDANNELSE

LÆSEVEJLEDNING:

- En signifikant negativ udvikling på tværs af uddannelser indikeres med pil nedad
- En signifikant positiv udvikling på tværs af uddannelser indikeres med pil opad
- Fravær af udvikling på tværs af uddannelser indikeres med bindestreg (-)
- En tom celle betyder, at der ikke findes et sammenligningsgrundlag.

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

		2017 - 2018	2018 - 2019	2017 - 2019
Retningsgivende mål	Fagligt niveau	-		
	Trivsel			-
Det ny grundforløb	Elevernes afklaring af studieretningsvalget		↑	
	Forventningsafstemning om gymnasiets arbejdsformer og studieretningernes indhold		↑	
	Elevernes overblik over sammenhæng mellem studieretning og adgangskrav til videregående uddannelser	↑	↓	-
Styrket faglighed	Elevernes studiekompetencer	-	-	-
	Lærernes integration af løbende evaluering og feedback i undervisningen	-	-	-
	Lærernes fokus på skriftlighed i undervisningen	↓	-	-
	Digitalisering (anvendelse af IT-værktøjer til pædagogiske formål)	-	-	-
	Fokus på udvikling af elevernes innovative kompetencer	-	-	-
	Fokus på udvikling af elevernes globale kompetencer	-	-	-
	Fokus på udvikling af elevernes karrierekompetencer gennem toning af undervisningen	-	↓	-
	Særlig indsats målrettet fremmedsprog	-	-	-
	Særlig indsats målrettet matematik		-	
	Særlig indsats målrettet naturvidenskabelige fag		-	

Tabel 2: Foreløbige resultater og fremdrift i implementering i forhold til retningsgivende mål og centrale reformelementer på HHX

		2017 - 2018	2018 - 2019	2017 - 2019
Retningsgivende mål	Fagligt niveau	-		
	Trivsel			-
Det nye grundforløb	Elevernes afklaring af studieretningsvalget		↑	
	Forventningsafstemning om gymnasiets arbejdsformer og studieretningernes indhold		↑	
	Elevernes overblik over sammenhæng mellem studieretning og adgangskrav til videregående uddannelser	-	↓	-
Styrket faglighed	Elevernes studiekompetencer	-	-	-
	Lærernes integration af løbende evaluering og feedback i undervisningen	-	-	-
	Lærernes fokus på skriftlighed i undervisningen	↓	-	↓
	Digitalisering (anvendelse af IT-værktøjer til pædagogiske formål)	-	-	-
	Fokus på udvikling af elevernes innovative kompetencer	-	-	-
	Fokus på udvikling af elevernes globale kompetencer	↓	-	↓
	Fokus på udvikling af elevernes karrierekompetencer gennem toning af undervisningen	-	-	-
	Særlig indsats målrettet fremmedsprog	-	-	-
	Særlig indsats målrettet matematik		-	

Table 3: Foreløbige resultater og fremdrift i implementering i forhold til retningsgivende mål og centrale reformelementer på HTX

		2017 - 2018	2018 - 2019	2017 - 2019
Retningsgivende mål	Fagligt niveau	-		
	Trivsel			-
Det ny grundforløb	Elevernes afklaring af studieretningsvalget		↑	
	Forventningsafstemning om gymnasiets arbejdsformer og studieretningernes indhold		↑	
	Elevernes overblik over sammenhæng mellem studieretning og adgangskrav til videregående uddannelser	↑	↓	↑
	Elevernes studiekompetencer	↓	-	↓
	Lærernes integration af løbende evaluering og feedback i undervisningen	-	-	-
	Lærernes fokus på skriftlighed i undervisningen	↓	-	↓
	Digitalisering (anvendelse af IT-værktøjer til pædagogiske formål)	-	-	-
	Fokus på udvikling af elevernes innovative kompetencer	-	-	-
	Fokus på udvikling af elevernes globale kompetencer	-	-	-
	Fokus på udvikling af elevernes karrierekompetencer gennem toning af undervisningen	-	-	-
	Særlig indsats målrettet fremmedsprog	-	-	-
	Særlig indsats målrettet matematik		-	
	Særlig indsats målrettet naturvidenskabelige fag		-	

Tabel 4: Foreløbige resultater og fremdrift i implementering i forhold til retningsgivende mål og centrale reformelementer på HF

		2017 - 2018	2018 - 2019	2017 - 2019
Retningsgivende mål	Fagligt niveau	-		
	Trivsel			-
Reformelementer på hf*	Professionsorientering og praksisretning af undervisningen på hf		-	↓
Styrket faglighed	Styrket faglighed (elevernes studiekompetencer)	↓	↑	-
	Lærernes integration af løbende evaluering og feedback i undervisningen	-	-	-
	Lærernes fokus på skriftlighed i undervisningen	↓	-	-
	Digitalisering (anvendelse af IT-værktøjer til pædagogiske formål)	-	↑	-
	Fokus på udvikling af elevernes innovative kompetencer	-	-	-
	Fokus på udvikling af elevernes globale kompetencer	-	-	-
	Fokus på udvikling af elevernes karrierekompetencer gennem toning af undervisningen	-	-	-
	Særlig indsats målrettet fremmedsprog	-	↓	-
	Særlig indsats målrettet matematik		-	
	Særlig indsats målrettet naturvidenskabelige fag		-	

*Mange surveysspørgsmål om hf er stillet for første gang i 2019. Dette betyder bl.a., at det endnu ikke er muligt at undersøge udviklingen i elevernes afklaring af fagpakkevalg som følge af praktik- og projektføreløb, samt elevernes afklaring af videre uddannelse som følge af undervisningen på fagpakker.