

Til
Ministeriet for Børn, Undervisning og Ligestilling

Dokument type
Rapport

Dato
November 2016

EN NY SKOLEHVERDAG

TVÆRGÅENDE EVALUERING AF DE GYMNASIALE PROJEKTER



EN NY SKOLEHVERDAG TVÆRGÅENDE EVALUERING AF DE GYMNASIALE PROJEKTER

INDHOLD

1.	INTRODUKTION	1
1.1	Om metoden	1
2.	AT RYKKE SKRIFTLIGHEDEN IND I UNDERVISNINGEN	3
2.1	Har de deltagende skoler i højere grad at rykke skriftlighed ind i undervisningen?	4
2.2	Elevernes oplevelse af resultaterne af indsatserne	6
2.3	Lærernes oplevelse af resultaterne af indsatserne	7
3.	EFFEKTIV ORGANISERING AF ELEVERNES HVERDAG	10
3.1	Har der været resultater af indsatserne om mere effektiv organisering af elevernes hverdag?	11
4.	BEDRE UDNYTTELSE AF EKSAMENSPERIODEN	14
4.1	Modtager eleverne mere undervisning i eksamensperioden?	15
4.2	Elevernes vurdering af resultaterne af indsatsen	18
4.3	Lærernes vurdering af resultaterne af indsatsen	18

BILAG

Bilag 1

Metodebilag

1. INTRODUKTION

I forbindelse med projekt "En ny skolehverdag", igangsat af Ministeriet for Børn, Undervisning og Ligestilling, har ni gymnasieskoler haft mulighed for at arbejde med en alternativ planlægning af skolehverdagen og skoleåret.¹ De ni skoler arbejder videre med erfaringer fra kursus 3 "Fokus på en forandret skolehverdag" under "Skoleudvikling i Praksis". Denne kursusrække bygger bl.a. på erfaringerne fra rapporten "*Alternativ planlægning af den samlede studie- og eksamenstid*" samt Vodcasten "*Mere kvalitet i undervisningen*", lavet i tilknytning til rapporten.

Rapporten "*Alternativ planlægning af den samlede studie- og eksamenstid*" er udarbejdet af en arbejdsgruppe² i samarbejde med Rambøll og identificerer udfordringer i den kendte skoleårsplanlægning og angiver en række løsningsforslag til en mere fleksibel og effektiv planlægning og tilrettelæggelse både i løbet af skoleåret og i eksamensperioden.

Løsningsforslagene inkluderer:

- At dele af skriftlighed i fagene og de større opgaver rykkes ind i undervisningen
- At læringen og tidsforbruget i de tværfaglige forløb optimeres gennem central styring
- At der skabes samarbejde mellem fag, og/eller at der skabes koncentrerede forløb i fagene på C-niveau
- En central styring af skemalægning og især løbende skemavedligehold, hvor det vigtigste formål altid er at sikre et optimalt skema for eleverne, hvilket betyder et skema uden mellemtimer/aflysninger
- At der gennemføres undervisning/er planlagt struktureret læring alle dage i eksamensperioden.

De deltagende skoler har selv tilmeldt sig projektet. Skolerne har haft mulighed for i projektet at udvikle og afprøve ét af ovennævnte fem områder eller at dække flere sammenhængende områder. Ud over selv at afprøve områderne på egen skole har de deltagende skoler haft mulighed for at indgå i et skolenetværksamarbejde, så de undervejs har kunnet trække på hinandens viden og ideer.

Skoleprojekterne er gennemført i skoleåret 2015/16.

1.1 Om metoden

I tilknytning til skoleprojekterne er der gennemført en samlet evaluering, der undervejs og til sidst har indsamlet, dokumenteret og systematiseret relevante erfaringer fra skolerne. Rambøll har forestået denne eksterne løbende og afsluttende evaluering. Som supplement hertil har skolerne selv skullet gennemføre selvevalueringer. Indeværende rapport har dermed fokus på tværgående tendenser og resultater og er ikke en evaluering af de enkelte projekter. Som følge heraf har rapporten fokus på de tre løsningsforslag, som blev afprøvet på flere skoler.

De tre løsningsforslag, som rapporten omhandler, er:

- At dele af skriftlighed i fagene og de større opgaver rykkes ind i undervisningen
- En central styring af skemalægning og især løbende skemavedligehold, hvor det vigtigste formål altid er at sikre et optimalt skema for eleverne, hvilket betyder et skema uden mellemtimer/aflysninger

¹ De ni skoler er: Næstved Gymnasium; EUC Nordvest; Mariagerfjord Gymnasium; Faaborg Gymnasium; Det Fri Gymnasium; HF-Centret Efterslægten; Støvring Gymnasium; Rybners Gymnasium og Aalborg Tekniske Gymnasium.

² Arbejdsgruppen bestod af: Rektor Karl-Henrik Jørgensen, Greve Gymnasium, (formand); Uddannelsesleder Alice Giilsgaard Nielsen, Learnmark Horsens; Pædagogisk leder Birgitte Merci Lund, Syddansk Erhvervsskole Vejle; Vicerektor Sune Bek, Frederiksborg Gymnasium; Uddannelsesleder Trine Larsen, Hf og VUC Nordsjælland; Planchef Tom Gotthold Jensen, Rybners; Vicerektor Anne Jensen, Greve Gymnasium.

- At der gennemføres undervisning/er planlagt struktureret læring alle dage i eksamensperioden.

Den afsluttende evaluering præsenteret i indeværende rapport baserer sig på følgende data:

- En spørgeskemabaseret før- og eftermåling blandt elever og lærere, der har deltaget i forsøgene
- Interview med projektledere på syv af de ni deltagende skoler³
- Casebesøg på tre udvalgte skoler. Skolerne er valgt med henblik på, at de skulle repræsentere alle tre løsningsforslag og desuden være fordelt mellem stx, htx, hhx og hf⁴
- Generel viden indsamlet gennem de løbende netværksmøder.

De indsamlede spørgeskemadata anvendes på to forskellige måder:

Såvel lærer- som elevbesvarelser fra førmålingen (og i enkelte tilfælde fra eftermålingen) anvendes til at **beskrive status og praksis på de deltagende skoler**. Eksempelvis i forhold til at beskrive, i hvilket omfang løbende feedback på skriftlige produkter anvendes på de deltagende skoler. Her anvendes de fulde besvarelser med:

- 116 fulde og 17 delvise besvarelser blandt lærerne, svarende til en svarprocent på 72 pct., hvoraf 9 pct. udgøres af delvise besvarelser⁵
- 438 fulde og 87 delvise besvarelser blandt eleverne, svarende til en svarprocent på 47 pct., hvoraf 8 pct. udgør delvise besvarelser⁶.

Derudover har 96 elever deltaget i både før- og eftermålingen. For disse elever præsenteres en analyse af udviklingen både i relation til praksis (gives der fx mere eller mindre løbende feedback på opgaver), i relation til oplevede resultater (oplever eleverne fx øget tillid til egne faglige kompetencer) og endelig i relation til forskelle mellem skoler, der har og ikke har deltaget i indsatserne både i forhold til praksis og oplevede resultater.

Det er vigtigt at nævne, at en række udfordringer i dataindsamlingen betyder, at de statistiske konklusioner skal læses med store forbehold. Derfor er der i rapporten også fokus på at undersøge, om de kvalitative data understøtter tendenserne fra spørgeskemaundersøgelserne.

For yderligere information se bilag 1.

³ Det var ikke muligt at arrangere interview på Faaborg Gymnasium, Det Fri Gymnasium og Aalborg Tekniske Gymnasium.

⁴ I casebesøgene deltog Støvring Gymnasium (stx), HF-Centret Efterslægten (hf) og Rybners Gymnasium (hhx).

⁵ I eftermålingen er der 95 fulde besvarelser og 26 delvise besvarelser, svarende til en svarprocent på 74 pct., hvoraf 16 pct. er delvise besvarelser.

⁶ I eftermålingen er der 337 fulde besvarelser og 93 delvise, svarende til en svarprocent på 50 pct., hvoraf 11 pct. er delvise besvarelser.

2. AT RYKKE SKRIFTLIGHEDEN IND I UNDERVISNINGEN

Som det fremgår af tabellen nedenfor, modtager de fleste elever vejledning i forbindelse med opgaveskrivning. Vejledningen tager ifølge eleverne primært form af tid afsat på skolen og/eller digitalt, hvor læreren giver støtte og vejledning i forbindelse med opgavestart (45 pct.), samt ved at eleverne blot spørger læreren, når de har brug for hjælp (36 pct.).

Færrest elever oplever, at der er planlagt tid afsat på skolen og/eller digitalt, hvor de modtog mundtlig, fremadrettet evaluering af den færdige opgave fra læreren og/eller klassekammerater (17 pct.). Ligeledes oplever 20 pct. af eleverne, at de ingen vejledning og sparring har modtaget i den sidste opgave de skrev.

Det er dog en relativt begrænset andel elever, der deltog i planlagt tid afsat på skolen og/eller digitalt, hvor læreren gav fremadrettet vejledning og evaluering under opgaveløsningen (30 pct.). Dette er en af de vejledningsformer, der forventes øget ved at rykke skriftligheden ind i undervisningen.

Tablet 1: Eleverne angiver generelt, at de modtager vejledning og sparring fra lærerne (pct.)

Var der mulighed for at få individuel og målrettet vejledning og sparring fra læreren i forbindelse med din sidste skriftlige opgave inden eksamensperioden?	Pct.
Ja, i form af <u>planlagt</u> tid afsat på skolen og/eller digitalt, hvor læreren gav støtte og vejledning i forbindelse med opgavestart	45
Ja, i form af <u>planlagt</u> tid afsat på skolen og/eller digitalt, hvor læreren gav fremadrettet vejledning og evaluering under opgaveløsningen	30
Ja, i form af <u>planlagt</u> tid afsat på skolen og/eller digitalt, hvor jeg modtog mundtlig, fremadrettet evaluering af den færdige opgave fra læreren og/eller mine klassekammerater	17
Ja, men der var ikke planlagt et specifikt tidsrum for vejledningen, så jeg spurgte bare læreren, når jeg havde brug for hjælp	36
Nej, jeg løste opgaven uden vejledning og sparring fra læreren	20

Note: n=482. Hvis eleverne har valgt svarmulighederne, "Ja, men der var ikke planlagt et specifikt tidsrum for vejledningen, så jeg spurgte bare læreren, når jeg havde brug for hjælp" eller "Nej, jeg løste opgaven uden vejledning og sparring fra læreren", har de ikke kunnet vælge andre.

Som det fremgår af tabellen nedenfor, angiver lærerne, at gennemsnitlig 61 pct. af elevtiden/kursisttiden anvendes som ren elevtid, hvor eleverne selv løser opgaver. Den resterende tid er nogenlunde ligeligt fordelt mellem planlagt tid, hvor eleverne får støtte og vejledning i forbindelse med opgavestart, under opgaveløsningen og mundtlig fremadrettet evaluering af en færdig opgave. Dette indikerer – som elevbesvarelsene gjorde det – at der allerede anvendes en del elevtid på planlagt støtte og vejledning i forbindelse med opgaveløsning.

Tablet 2: Lærerne angiver, at i langt den største andel af elevtiden løser eleverne selv opgaver (gennemsnitlig pct.)

I hvilket omfang anvender du elevtid/kursisttid på følgende måde: (angiv ca. procent for hvert underspørgsmål)	Gennemsnitlig pct.
Planlagt tid afsat, hvor eleverne får støtte og vejledning i forbindelse med opgavestart.	13
Planlagt tid afsat på skolen, hvor eleverne modtager fremadrettet vejledning og evaluering under opgaveløsningen	13
Planlagt tid afsat, hvor eleverne modtager mundtlig fremadrettet evaluering af en færdig opgave	11
Tid anvendt som ren elevtid, hvor eleven selv løser opgaven	61

Note: n=109. Lærere, som angiver, at deres fag ikke har afsat elevtid, er frasorteret. Dette gælder for 11 lærere.

2.1 Har de deltagende skoler i højere grad at rykke skriftlighed ind i undervisningen?

Tre af de interviewede skoler (EUC Nordvest, Mariagerfjord Gymnasium og Rybners Gymnasium) har arbejdet med at rykke dele af skriftlighed i fagene og de større opgaver ind i undervisningen. De tre skoler har valgt at arbejde forskelligt med omlægningen af elevtid til studietid:

- På Rybners Gymnasium er 100 pct. af elevtiden omlagt til studietid i 1. g, og 100 pct. af elevtiden i tre fag (engelsk, afsætning og virksomhedsøkonomi) er omlagt til studietid i 2. g.
- På Mariagerfjord Gymnasium har de omlagt mellem 50 og 100 pct. af elevtiden i 1. g⁷, og i 2. g har der været 33 pct. omlagt elevtid.
- På EUC Nordvest er 30 pct. af elevtiden omlagt til studietid i både 1. g og 2. g i alle fag.

På alle tre skoler har rammerne været relativt frie. Det har været op til lærerne, hvordan de har villet anvende den ekstra tid med eleverne på skolen. Ligeledes har det ikke været markeret i skemaet, hvornår der er 'skriftlige' timer. Lærerne har således haft stor fleksibilitet med hensyn til, hvornår og hvordan de har tilrettelagt den skriftlige læring:

"Elever har fået tid til at arbejde på klassen sammen med læreren. Det står ikke i skemaet. På den måde kunne man også undgå, at de sad med noget skriftligt på samme tid hver uge uafhængigt af fagets flow." (Rektor).

Som det fremgår af tabellen nedenfor, har der på skoler med indsatsen generelt været et skift fra, at eleverne løste opgaver uden hjælp fra andre, til at de får hjælp af læreren. Dette gælder for alle typer af vejledning listet i spørgeskemaet. Eleverne har særligt oplevet en stigning i:

- planlagt tid afsat på skolen og/eller digitalt, hvor læreren gav støtte og vejledning i forbindelse med opgavestart
- planlagt tid afsat på skolen og/eller digitalt, hvor jeg modtog mundtlig, fremadrettet evaluering af den færdige opgave fra læreren og/eller mine klassekammerater.

Denne tendens ses ikke helt så tydeligt for elever fra skoler uden indsatsen, hvor flere angiver, at de løste opgaven alene ved eftermålingen end førmålingen, og hvor der generelt opleves begrænset udvikling samt mindre planlagt tid afsat på skolen og/eller digitalt, hvor læreren gav støtte og vejledning i forbindelse med opgavestart. Dette indikerer, at indsatserne har betydet ændret tilgang til vejledning i forbindelse med opgaveskrivning på de deltagende skoler, og at eleverne har kunnet mærke denne ændring.

⁷ De har tidligere arbejdet med 25 % omlagt elevtid.

Tabel 3: Elever på skoler med indsatsen omlagt skriftlighed angiver, at der oftere er afsat tid til støtte og vejledning i forbindelse med opgaveløsning efter indsatsen (antal)

Var der mulighed for at få individuel og målrettet vejledning og sparring fra læreren i forbindelse med din sidste skriftlige opgave inden eksamensperioden?	Elever fra skoler uden indsatsen omlagt skriftlighed		Elever fra skoler med indsatsen omlagt skriftlighed	
	Førmåling	Eftermåling	Førmåling	Eftermåling
Ja, i form af <u>planlagt</u> tid afsat på skolen og/eller digitalt, hvor læreren gav støtte og vejledning i forbindelse med opgavestart	12	9	24	38*
Ja, i form af <u>planlagt</u> tid afsat på skolen og/eller digitalt, hvor læreren gav fremadrettet vejledning og evaluering under opgaveløsningen	4	5	17	24
Ja, i form af <u>planlagt</u> tid afsat på skolen og/eller digitalt, hvor jeg modtog mundtlig, fremadrettet evaluering af den færdige opgave fra læreren og/eller mine klassekammerater	3	3	11	24
Ja, men der var ikke planlagt et specifikt tidsrum for vejledningen, så jeg spurgte bare læreren, når jeg havde brug for hjælp	7	6	31	35
Nej, jeg løste opgaven uden vejledning og sparring fra læreren	1	3	18	9 ⁺

Note: Blandt elever fra skoler uden indsatsen omlagt skriftlighed er n=18, mens n=78 for elever med indsatsen. Hvis eleverne har valgt svarmulighederne, "Ja, men der var ikke planlagt et specifikt tidsrum for vejledningen, så jeg spurgte bare læreren, når jeg havde brug for hjælp" eller "Nej, jeg løste opgaven uden vejledning og sparring fra læreren", har de ikke kunnet vælge andre. Signifikansniveauer: * = p < 0,05; + = p < 0,1 og angiver, om resultatet er forskelligt fra førmålingen. Signifikanstest er foretaget via tosidet t-test.

På alle tre skoler fortæller projektledere og/eller lærerne, at fokus i høj grad har været på at bygge stilladser for eleverne, således at de har nemmere ved selv at løse opgaven:

"Jeg er blevet mere bevidst om, hvad jeg præcis vil have dem til. Før bad jeg om en redegørelse, en analyse og en fortolkning. Nu er jeg mere bevidst om de klare mål for hver fase: Hvad er en redegørelse? Hvad kendetegner den? Hvordan struktureres den? Hvordan bindes sætningerne sammen?" (Projektleder og lærer).

Derudover er der blevet plads til at arbejde mere fleksibelt med det teoretiske, det mundtlige og det skriftlige. Dette i form af at enkelte lærere giver udtryk for, at de egentlig altid har arbejdet med lidt skriftlighed i timerne, men at de nu er mere bevidste om, at det er skriftlighed, der arbejdes med, og at de strukturerer det mere som sådan. Andre lærere giver udtryk for, at de i højere grad er begyndt at kombinere forskellige undervisningsformer:

"Før var undervisningen nok meget struktureret efter teori, mundtligt og skriftligt. Nu er den teoretiske gennemgang og skriftligheden blandet sammen. Når et emne starter op, får de [eleverne] en Excel-fil med alle opgaver. Der [i Excel-filen] arbejder de løbende." (Lærer).

Ligeledes anvendes den ekstra tid til at give feedback på klassen. Både fra læreren selv og fra klassekammeraterne:

"Der er mere peer-feedback på de små ting. Elever kan ikke rette hinandens grammatiske fejl. Så det er ting som struktur, har de husket at inddrage adjektiv, er der indledning, body og afslutning etc. Jeg stiller konkrete opgaver til eleverne, som de skal se efter, når de retter deres kammeraters skriftlige produkter. Jeg følger løbende med i, hvad eleverne har rettet og genretter. Jeg følger også løbende med, når eleverne selv skriver. Hvis jeg ser en fejl, markerer jeg

stedet og beder dem om selv at se, hvad fejlen er. De skal rette i processen.” (Projektleder og lærer).

”Jeg har lavet et par genafleveringer, hvor man afleverer et produkt, der ikke er færdigt, får feedback og skriver derefter et endeligt produkt.’ [...] Jeg tror, at det fremmer lærerprocessen, at de specifikt skal arbejde videre med feedbacken, før de afleverer det endelige produkt. I genafleveringen få de en meget formativ feedback med mange forklaringer og forslag til det videre arbejde, så de har noget konkret at gå videre med.” (Lærer).

Det er dog samtidig tydeligt, at de relativt frie rammer betyder, at de enkelte lærere griber opgaven forskelligt an. Nogle lærere beskriver mest processer, hvor eleverne laver hjemmeopgaver på skolen frem for derhjemme, og at læreren kan svare på spørgsmål på klassen. Der er dermed stadig en klar opdeling mellem det mundtlige og det skriftlige. Forskellen i forhold til traditionel undervisning er dermed primært, at alle elever har direkte adgang til hjælp fra klassekammerater og lærer, og at der er et afgrænset tidsrum til at løse opgaverne. Særligt det sidste finder nogle elever udfordrende, og flere lærere giver derfor eleverne mulighed for at 'finpudse' en aflevering derhjemme.

Den forskellige tilgang kan bl.a. hænge sammen med, at der på skolerne har været begrænset ledelsesmæssig støtte til projektet. På skolerne har lærerne deltaget i fælles oplæg/en fælles pædagogisk dag (fx om motivation og formativ evaluering eller om rettestrategier). Men ellers har det været op til lærerne at dele viden, følge op på arbejdet, hente inspiration mv. Dette kan være en af årsagerne til, at denne nye arbejdsform har taget forskelligt format, afhængigt af hvordan den enkelte lærer har grebet opgaven an.

Endelig er der på tværs af de interviewede lærere en tendens til, at de stadig retter elevernes endelige opgaver på helt traditionel vis. Dermed øges rettetiden for lærerne, da der både skal gives løbende feedback og rettes i de endelige opgaver. Selv om lærerne giver udtryk for, at de er i tvivl om værdien af at rette de endelige opgaver, har de svært ved at lade være, fordi de ser det som en så central del af deres arbejde, og fordi eleverne forventer det.

2.2 Elevernes oplevelse af resultaterne af indsatserne

Ser vi på elevernes oplevelse af resultaterne af indsatsen med *omlagt skriftlighed*, er tendenserne generelt positive. Før- og eftermålingerne blandt elever viser, at

1. Elever fra skoler uden indsatsen *omlagt skriftlighed* har oplevet et fald i skriftlig selvtillid, imens elever fra skoler med indsatsen ikke har oplevet en udvikling. Dette indikerer, at indsatsen har positive effekter på elevernes skriftlige selvtillid. Det bør dog bemærkes, at kun 18 elever uden for indsatsen har deltaget i både før- og eftermålingen. Således er de to grupperes udvikling heller ikke statistisk signifikant forskellige ($p=0,113$).
2. Elever fra skoler med indsatsen *omlagt skriftlighed* udtrykker, at deres lærere har mere tillid til dem i eftermålingen end førmålingen, mens det omvendte gør sig gældende for elever fra skoler uden indsatsen. Dette indikerer, at indsatsen har positive effekter på elevernes vurdering af lærernes tillid til dem. Forskellen er dog heller ikke her statistisk signifikant ($p=0,742$).

De gennemførte interview med elever på caseskolerne peger ligeledes på, at eleverne oplever positive effekter. Som en af eleverne udtrykker det: *”Så sidder vi mange og kan snakke om opgaven, og man kan få hjælp af læreren til, hvordan man kommer videre. Det giver bedre forståelse af opgaven og bedre gennemarbejdning af opgaven.”* Da eleven blev bedt om at uddybe, forklarede vedkommende det på følgende måde: *”Det giver bedre forståelse gennem, at man ikke er i tvivl om, hvad spørgsmålene, læreren stiller, betyder, man kan lave det, læreren forven-*

ter, og ikke noget helt andet. Det med, at man på skolen bedre kan koncentrere sig, og man kommer mere i dybden med det, man laver, betyder, at det bliver mere gennemarbejdet.”

En anden elev har et lignende perspektiv: “Det er en god måde for eleverne at lave tingene på. Man kan snakke sammen og få hjælp. Jeg føler, at jeg bliver meget bedre – man kommer i gang, når man får opgaven frem for at komme i gang i sidste øjeblik.”

Interessant nok viser spørgeskemaundersøgelsen også, at eleverne på skolerne, der arbejder med indsatsen *omlagt skriftlighed*, generelt oplever, at de i mindre grad har fået hjælp af andre elever ved eftermålingen sammenlignet med førmålingen, mens det modsatte gælder for de elever, som går på skoler uden indsatsen.

Table 4: Elever fra skoler med indsatsen *omlagt skriftlighed* oplever, at de får mindre feedback af andre elever efter indsatsen (antal)

Fik du i forbindelse med din sidste skriftlige opgave feedback af en anden elev enten undervejs i skriveprocessen eller på det færdige produkt?	Førmåling	Eftermåling
Elever fra skoler <u>uden</u> indsatsen <i>omlagt skriftlighed</i> (n=18)	6	10
Elever fra skoler <u>med</u> indsatsen <i>omlagt skriftlighed</i> (n=78)	35	26

Note: Ingen af udviklinger er statistisk signifikante.

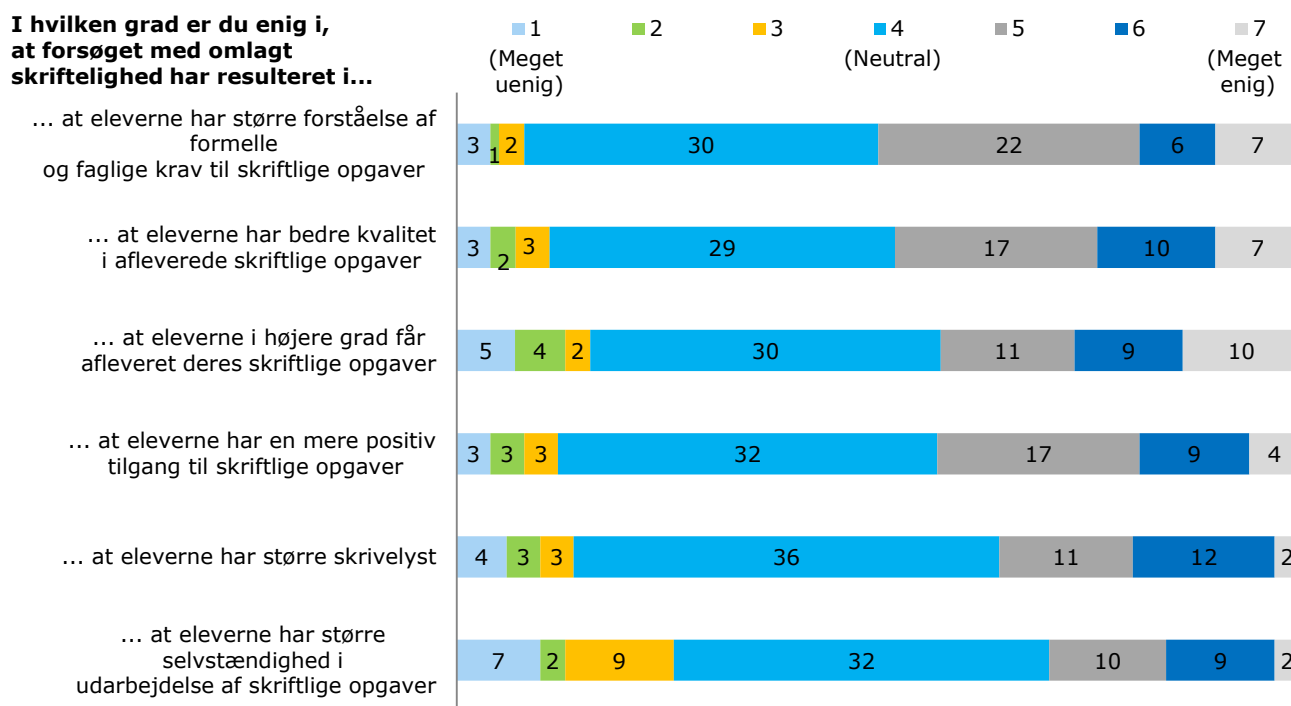
Omlagt skriftlighed kan således resultere i, at eleverne søger hjælp hos læreren frem for hos klassekammerater. Besvarelsen kan dog også være et udtryk for, at elever ikke opfatter det som hjælp fra kammerater, hvis de sidder sammen og løser en opgave på skolen. Derimod ser de det i højere grad som hjælp, hvis de sidder alene hjemme med opgaven og må kontakten en kammerat for at få hjælp. Dette kunne forklare forskellen i elevernes oplevelser i spørgeskemaundersøgelsen og de kvalitative interview, hvor de var meget positive i forhold til netop muligheden for at samarbejde med og spørge klassekammerater.

Endelig er det vigtigt at påpege, at eleverne i det kvalitative materiale i høj grad ser positive resultater af den løbende feedback under opgaveskrivningen, som nedenstående citat illustrerer. “Jeg kan bedst lide at få feedback løbende, for så ved man, at den endelige opgave er god. Får man det til sidst, kan man ikke nå at rette til. Dengang [vi fik feedback til sidst,] sad jeg slet ikke og læste lærerens kommentarer til den forrige opgave. Man kunne måske huske hovedpunkterne og bruge dem, men slet ikke på sammen måde, som når man får feedback direkte.”

2.3 Lærernes oplevelse af resultaterne af indsatserne

Lærernes oplevelse af resultaterne af indsatsen er noget mere blandet end elevernes oplevelse. Som det fremgår af figuren nedenfor, er en stor gruppe af lærerne neutrale med hensyn til betydningen af indsatsen *omlagt skriftlighed*. Således angiver mellem 29 og 36 af de 71 lærere, at de har et neutralt syn på indsatsens virkning. Til gengæld er gruppen af lærere, som ser positivt på betydningen af *omlagt skriftlighed* (gruppen som har angivet værdierne 5-7), større end gruppen, som ser negativt på indsatsen (gruppen som har angivet værdierne 1-3 for hvert parameter).

Figur 1: Mange lærere er neutrale med hensyn til de konkrete effekter af indsatsen (antal)



Note: n=71.

Flest lærere er enige i, at forsøget med omlagt skriftlighed har bidraget til:

- At eleverne har fået større forståelse af formelle og faglige krav til opgaveløsningen
- At eleverne har en bedre kvalitet i afleverede skriftlige opgaver
- At eleverne i højere grad får afleveret deres skriftlige opgaver.

Færrest lærere er enige i, at forsøget med omlagt skriftlighed har bidraget til, at eleverne har større selvstændighed i udarbejdelse af skriftlige opgaver. Her er der faktisk næsten lige mange, der er enige og uenige.

Samlet set oplever lærerne altså ingen eller kun en svag positiv udvikling på de opstillede parametre for elevernes skriftlige kompetencer og motivation. Samme billede tegner sig i de kvalitative interview, hvor alle respondenter giver udtryk for, at det er svært at se klare faglige effekter af indsatserne, men at der måske kan være små positive resultater:

"Det er svært at se klare faglige effekter. Men jeg har en fornemmelse af, at særligt de elever, der har svært ved det skriftlige, får noget ud af omlagt skriftlighed. Samtidig har jeg også en fornemmelse af, at flere får afleveret deres opgaver – selv om opgaverne ikke nødvendigvis er bedre." (Lærer).

"Det giver mere ro. Jeg ved ikke hvorfor. Men man ser eleverne meget hyppigere, og det i sig selv er vigtigt i relation til relationsdannelsen." (Projektleder/lærer).

"Når de sidder og arbejder, og jeg lige har forklaret noget til en elev, og en anden spørger om det samme, beder jeg den anden elev om at spørge den første elev, så den første elev får mulighed for at forklare videre. Det ville man ikke ellers kunne have gjort, og det giver god læring." (Lærer).

Andre ser negative resultater for nogle eller alle elevgrupper:

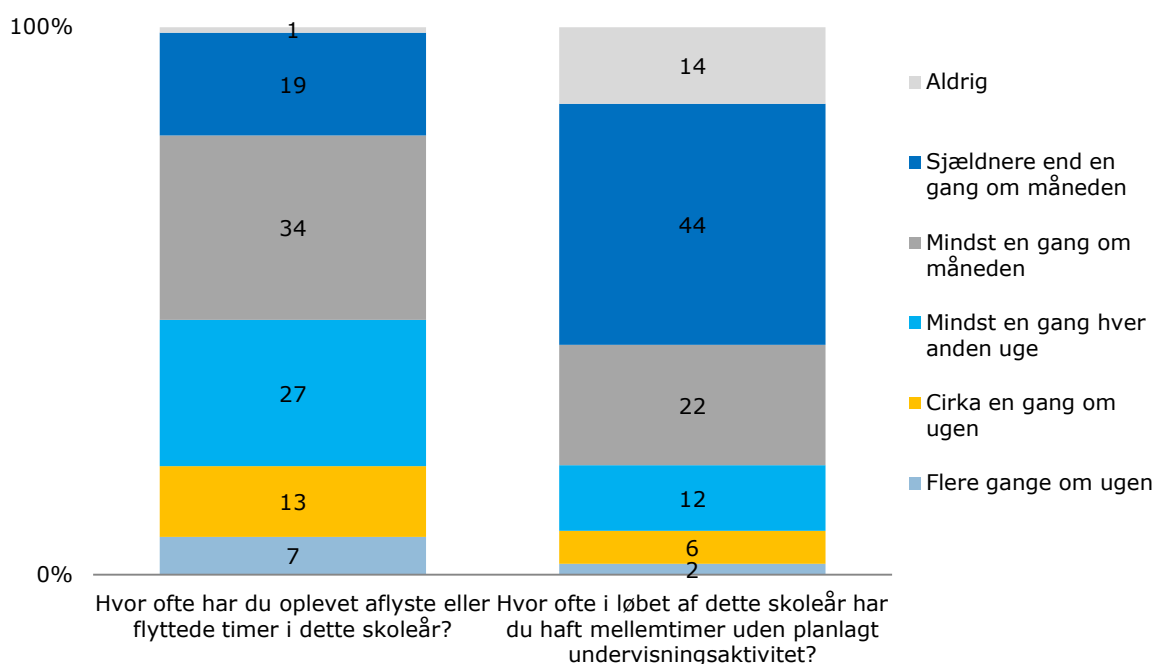
"Der er elever, der helst vil arbejde hjemme – nogle har svært ved at koncentrere sig i klasselokalet." (Rektor).

"Eleverne med 100 pct. omlagt skriftlighed, de er ikke glade for det. De får ikke udbyttet. De får mindre hjælp af lærerne, ingen lettelse derhjemme. Når man spørger dem, hvor meget de ville have haft, vil de gerne have haft lidt mindre [omlagt elevtid]." (Rektor).

3. EFFEKTIV ORGANISERING AF ELEVERNES HVERDAG

Som det fremgår af figurerne nedenfor, oplever eleverne på de deltagende skoler relativt ofte aflyste eller flyttede timer (47 pct. oplevede det en gang hver anden uge eller oftere i førmålingen). Langt færre oplever mellemtimer uden planlagte undervisningsaktiviteter (20 pct. oplevede det en gang hver anden uge eller oftere i førmålingen).

Figur 2: En del elever oplever aflyste timer hver anden uge eller oftere, imens færre oplever mellemtimer uden planlagte undervisningsaktiviteter lige så ofte (pct.)

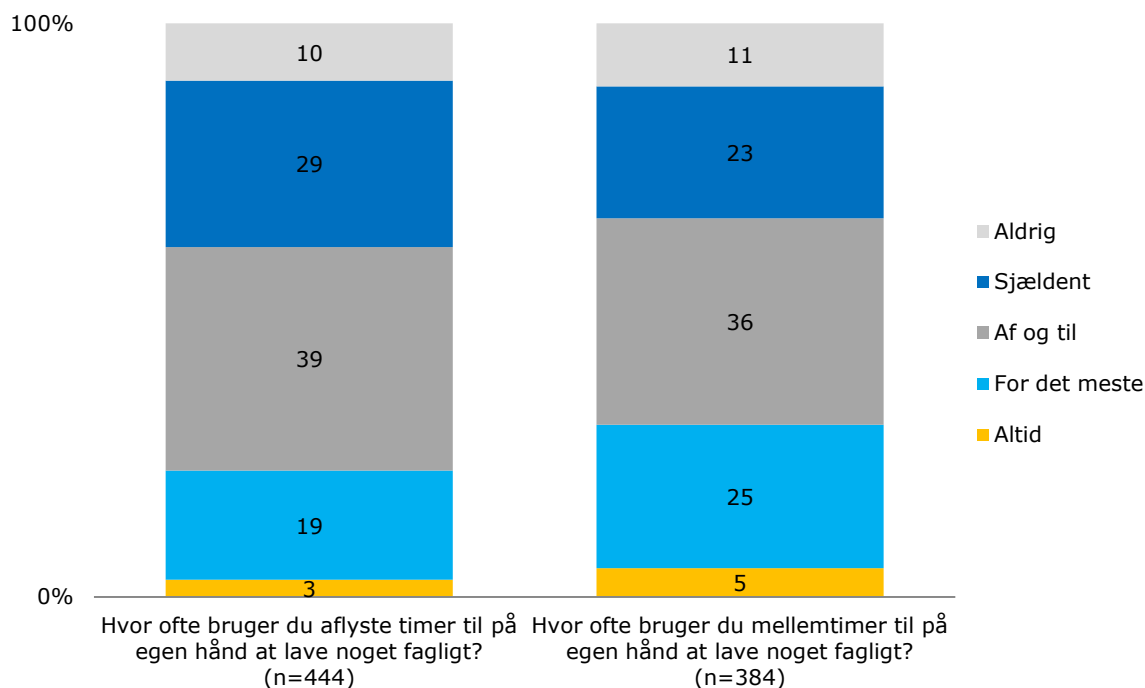


Note: n=448. Alle elever ved førmålingen er inddraget.

Det er særligt en udfordring, fordi de samme elever angiver, at de kun i begrænset omfang anvender aflyste timer og mellemtimer uden planlagt undervisningsaktiviteter til på egen hånd at lave noget fagligt. Således angiver 39 pct. af eleverne, at de aldrig eller sjældent anvender aflyste timer, imens 22 pct. angiver, at de altid eller for det meste anvender aflyste timer. Lidt flere elever (30 pct.) angiver, at de altid eller for det meste anvender mellemtimer uden planlagte undervisningsaktiviteter til på egen hånd at lave noget fagligt.⁸

⁸ Det skal siges, at spørgsmålsformuleringen kan have påvirket elevernes besvarelse. Det er således muligt, at elever, der anvender eksempelvis aflyste timer til at lave noget fagligt sammen med eksempelvis klassekammerater (frem for på egen hånd), kan have svaret aldrig på spørgsmålet om, hvorvidt de anvender aflyste timer til at løse faglige opgaver på egen hånd. Interview med såvel lærere som elever indikerer dog, at det er en relativt stor del af eleverne, der ikke anvender aflyste timer og mellemtimer til fagligt arbejde, hverken alene eller med klassekammerater.

Figur 3: Relativt få elever angiver, at de for det meste eller ofte anvender aflyste timer eller mellemtimer til på egen hånd at lave noget fagligt (pct.)



Note: Spørgsmålene om brugen af aflyste timer og mellemtimer er kun stillet til elever, som svarer, at de har oplevet aflyste timer eller mellemtimer. Alle elever ved førmålingen er inddraget.

Der er dermed god grund til at arbejde med at reducere mellemtimer og aflyste timer, bl.a. fordi såvel elever som lærere er skeptiske i forhold til nytteværdien af de meget lange skoledage sidst på året, som kan blive nødvendige for at indhente de aflyste timer.

3.1 Har der været resultater af indsatserne om mere effektiv organisering af elevernes hverdag?

Blandt de interviewede skoler er der to, der har arbejdet med en mere effektiv organisering af elevernes hverdag. Ingen af de to skoler har dog arbejdet med en helt så central styring, som der er lagt op til i løsningsforslaget.

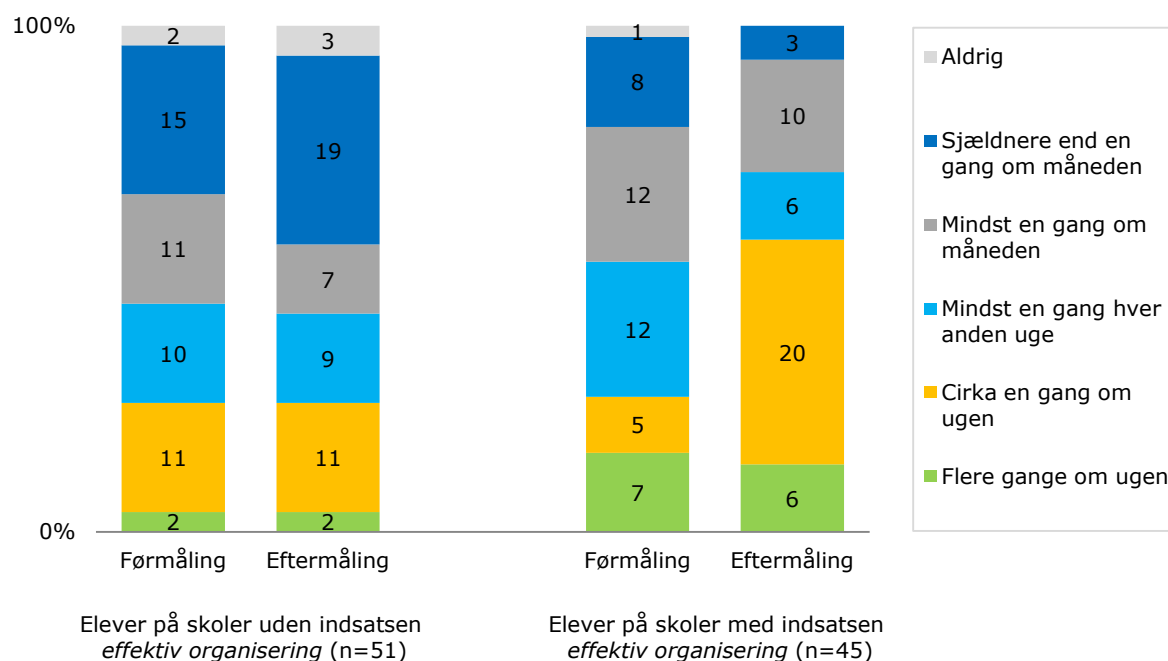
På Mariagerfjord Gymnasium har skolens sekretær været ansvarlig for at finde et erstatningsmodul ved aflysninger – også ved akutte aflysninger. Det har betydet, at skolens lærere har oplevet at blive indkaldt med relativt kort varsel til at varetage undervisningen. Lærerne har kunnet fungere som vikarer for deres kollegaer eller har kunnet gennemføre egen undervisning, der ellers var planlagt til et senere tidspunkt.

På HF-Centret Efterslægten har de en bemandet studiesal, og alle aflyste timer forlægges til studiesalen, hvor eleverne kan lave lektier eller arbejde med opgaver i det fag, der er aflyst. Skolens lærere har ansvaret for, at der i studiesalen er relevante faglige opgaver, som eleverne kan løse ved aflyste timer. Det er således planen, at der skal være en portefølje af opgaver til eleverne, som kan tages frem efter behov. Dette er kun i begrænset omfang lykkedes, og eleverne anvender dermed mest studiesalen til at lave lektier. Eleverne registreres som tilstedeværende, når de kommer i studiesalen, hvilket er en ekstra motivation for eleverne i forhold til at gå i studiesalen frem for at tage hjem ved aflyste timer.

Modsat det forventede viser data fra spørgeskemaundersøgelsen blandt eleverne, at:

- elever på skoler med indsatsen oftere har oplevet aflyst timer i eftermålingen end i førmålingen. Omvendt oplever elever på skoler uden indsatsen *effektiv organisering* sjældnere aflyst timer i eftermålingen end i førmålingen.
- elever på skoler med indsatsen *effektiv organisering* oftere oplever at have mellemtimer uden planlagte undervisningsaktiviteter ved eftermålingen end ved førmålingen. Blandt elever på skoler uden indsatsen *effektiv organisering* er der derimod færre, der oplever mellemtimer ved eftermålingen end ved førmålingen.

Figur 4: Elever på skoler med indsatsen *effektiv organisering* oplever en stigning i andelen af aflyste timer (antal)



Endelig indikerer før- og eftermålingen blandt eleverne, at:

- elever på skoler med indsatsen *effektiv organisering* sjældnere anvender aflyste timer til at lave noget fagligt på egen hånd i eftermålingen end i førmålingen. Der er til gengæld ikke en klar tendens til, at elever på skoler uden indsatsen bruger aflyste timer anderledes ved eftermålingen.
- der kun er små ændringer mellem før- og eftermålingen på anvendelsen af mellemtimer. Elever på skoler med indsatsen *effektiv organisering* anvender lidt sjældnere end før mellemtimer til at lave noget fagligt på egen hånd. På skoler uden indsatsen er der ligeledes flere som svarer, at de aldrig bruger mellemtimer til at lave noget fagligt på egen hånd, mens der omvendt også er flere, der angiver, at de altid bruger mellemtimer til dette.

Den begrænsede oplevede effekt er også identificerbar i de gennemførte interview, hvor såvel lærere som elever har svært ved at komme med konkrete eksempler på resultater i form af færre aflyste timer og mellemtimer.

På HF-Centret Efterslægten er andelen af aflyste timer og mellemtimer eksempelvis den samme. Forskellen er, at eleverne kan gå i studiesalen og arbejde. Her kan de desuden få hjælp af en af de lærere, der sidder der.

Eleverne, Rambøll talte med, er rigtig glade for studiesalen, og nogle bruger den bl.a. i mellem-timer og aflyste timer, men de har svært ved at sige, om studiesalen betyder, at flere elever får lavet mere fagligt arbejde i forbindelse med aflyste timer og mellemtimer. En udfordring i forbindelse med, om eleverne anvender studiesalen til fagligt arbejde, er, at der endnu ikke er fast praksis i forhold til konkrete opgaver til elever, der kommer i studiesalen pga. aflyste timer.

Der kan dog potentielt være andre effekter. En af de interviewede elever peger på tre potentielle effekter: *“Det gode ved studiesalen frem for virtuelt⁹ er, at der altid sidder en lærer, der kan hjælpe. De hjælper med at finde bøger, informationer, og de kan hjælpe med mange spørgsmål, særligt i historie. Konceptet er det samme, nu skal opgaven laves i studiesalen frem for på klassen. Men der er flere, der laver opgaven, fordi de bliver på skolen. [...] For nogle er fraværet faldet. De, der er engageret fra starten i forhold til skolen, har nemmere ved at holde fast i engagement, [når de kan gå i studiesalen]. [...] Man er mere motiveret for og koncentreret om skolearbejdet, når man fysisk er på skolen og i et godt skolerum.”* Det er dermed muligt, at indsatsen har en effekt, der blot ikke har været stor nok til at kunne måles.

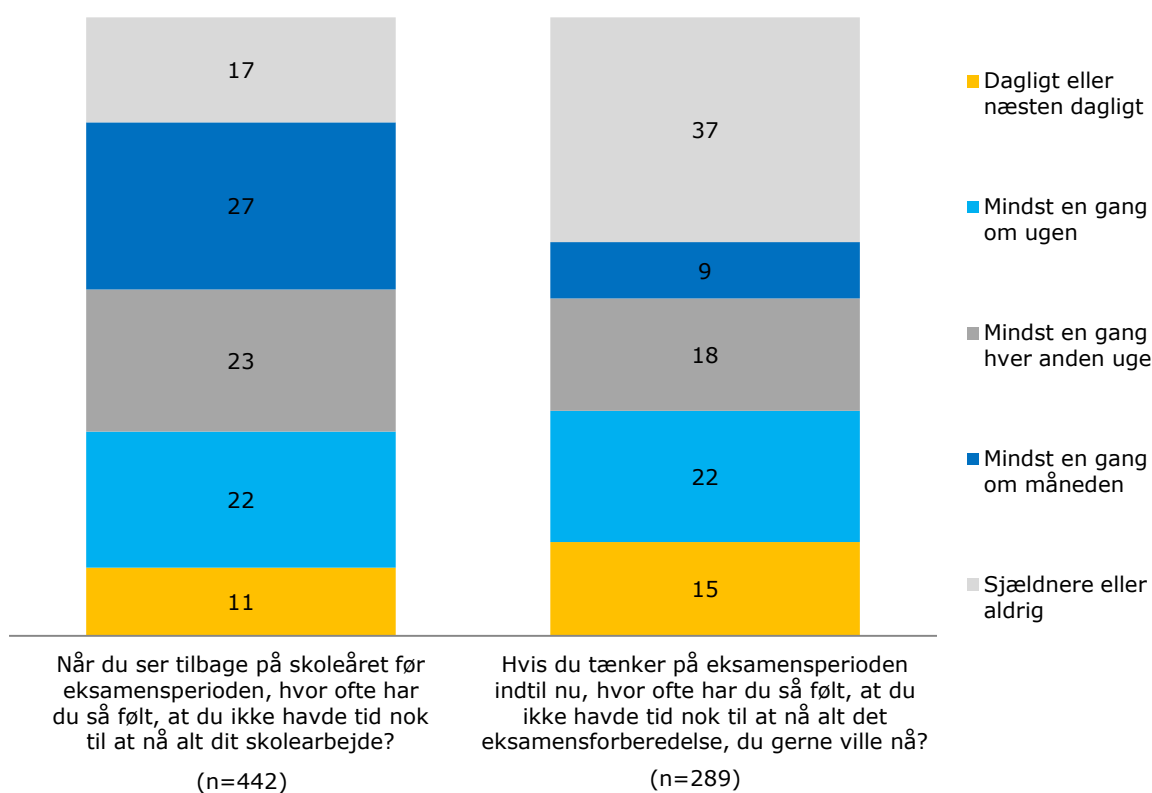
Ideen med at skulle finde erstatningsmoduler ved fravær, også akut fravær, kan ifølge rektor på Mariagerfjord Gymnasium desuden betyde en skævdeling, hvor nogle lærere *‘bruger året op på at være vikar’*, ligesom nogle lærere tage timer, som de egentlig ikke føler sig forberedt til. I begge tilfælde kan det være uklart, om eleverne får det fulde udbytte af de erstatningsmoduler, der gives.

⁹ Tidligere skete det ofte, at lærerne lagde opgaver ud på intra ved aflysninger, og så skulle eleverne lave dem på klassen.

4. BEDRE UDNYTTELSE AF EKSAMENSPERIODEN

Såvel spørgeskemaundersøgelsen blandt elever som de kvalitative interview med elever, lærere og ledere viser, at der er grund til at undersøge muligheden for at flytte noget undervisning til eksamensperioden. Forskellene er begrænsede, men tendensen er, at der er nogenlunde lige mange elever, der føler, at de ikke har tid nok til at løse de opgaver, de ønsker i eksamensperioden såvel som i resten af skoleåret (33 pct. oplever det dagligt/mindst en gang om ugen i eksamensperioden og i skoleåret før eksamensperioden). Derimod er der langt flere elever, der sjældent eller aldrig har oplevet, at de ikke havde tid til at nå alt det eksamensforberedelse, de gerne ville (37 pct.), end der er elever, der sjældent eller aldrig har oplevet ikke at have tid nok til at lave det skolearbejde, de gerne vil nå (17 pct.).

Figur 5: Mange elever oplever generelt et arbejdspress, men i eksamensperioden er der lidt flere elever, der sjældent eller aldrig har følt, at de ikke havde tid nok (pct.)



Note: Elever, hvis eksamensperiode ikke var startet eller kun lige var startet, da spørgeskemaundersøgelsen blev udsendt, har ikke svaret på spørgsmålet om arbejdspress i eksamensperioden (dette er forklaringen på forskellen i n for spørgsmålene).

Samme billede tegnes i interviewene, som det fremgår af citaterne nedenfor:

"Synes det er fint, for jeg bruger ikke hele læseferien på at læse op. Maks to dage til et hårdt fag. Synes det er meget lang tid, vi får til ferie. Det [undervisning i eksamensperioden] gør ikke, at jeg ikke kan nå at forberede mig til eksamener. Havde mine eksamener helt i slutningen af perioden, og så er det ok. Men de, der snart skal til eksamen, er meget mere presset. Der skal være mindst fire dage inden første eksamen." (Elev).

"Jeg kan sagtens genkende billedet med, at der er travlt i løbet af året. Hvis man bare kommer bagud med en opgave, så ramler det hele. Især de først dage af eksamensperioden kan man sagtens gå i skole." (Elev).

“Vi havde to uger mellem årsprøve og biologi-eksamen og en dag med engelsk imellem. Jeg hørte, at mange var ude at hygge sig og først gik i gang ca. fem dage før eksamen, hvor de fik opgaven udleveret, og nogle går først i gang et par dage før.” (Elev).

“Kommer fra en klasse, hvor der ofte har været fire moduler i hver uge den sidste tid inden ferien – her vil jeg meget gerne have undervisning i eksamensperioden, fordi INGEN får noget ud af 4. modul alligevel. Vil hellere være i skole længere [altså ind i eksamensperioden] og så færre dage med 4. modul. Jeg har haft en uge med en aflevering hver dag, så det er vigtigt at fordele arbejdsbyrden.” (Elev).

Det skal dog nævnes, at interviewene blev holdt sidst i eksamensperioden med henblik på at kunne indhente elevernes erfaringer med netop undervisning i eksamensperioden. Der kan i den sammenhæng have været en tendens til, at Rambøll kun har talt med elever, der har overskud i eksamensperioden, og at det billede, de kvalitative interview tegner, derfor er mere positive end gennemsnittet.

4.1 Modtager eleverne mere undervisning i eksamensperioden?

Seks af de deltagende skoler har arbejdet med bedre udnyttelse af eksamensperioden. Dette er sket på forskellig vis. Nogle skoler har haft fokus på at flytte særligt større opgaver til eksamensperioden, imens andre har afholdt egentlig undervisning enten ved at foregribe næste års undervisningsplan eller ved at anvende eksamensperioden til at indhente fag, der har manglet timer. Derudover er der eksempler på lektiecafé med fokus på, at eleverne får afleveret de sidste skriftlige opgaver eller egentlig eksamenstræning i de fag, eleverne skal op i. Det har varieret, hvor meget undervisning der er flyttet til eksamensperioden. Ofte har det handler om 1-2 dage, men i forbindelse med større projekter kan det have været mere tid. Dog har flere af skolerne allerede i et omfang inddraget dele af eksamensperioden til undervisning, og dermed skal de 1-2 dage lægges oven i de dage, der allerede afsættes til undervisning. EUC Nordvest holder eksempelvis på 3. år i træk 1. g'erne 14 dage længere i skolen, uden at dette er koblet op på projektet om "Ny skolehverdag".

Tabellen nedenfor viser, at en stor del af eleverne på skolerne deltager i aktiviteter i eksamensperioden. 29 af 45 elever på skoler, der ikke arbejdede med bedre udnyttelse af eksamensperioden, og 29 af 51 elever på skoler, der arbejdede med indsatsen, angiver således i førmålingen, at de har deltaget i mindst én af de listede aktiviteter i eksamensperioden.

Samtidig viser tabellen, at elever på skoler med indsatsen *bedre udnyttelse af eksamensperioden* deltager i betydeligt flere aktiviteter i eksamensperioden ved eftermålingen end i førmålingen. Men andre ord har indsatsen resulteret i, at markant færre elever (3) angiver, at de ikke har deltaget i nogle af de listede aktiviteter i eksamensperioden.

På skoler, der har arbejdet med indsatsen, angiver eleverne særligt øget deltagelse i:

- Større skriftlige opgaver/projekter (stigning på 21 elever)
- Ud af huset-aktiviteter (stigning på 19 elever)
- Intensive forløb i eksamensfag (stigning på 11 elever).

Det er derimod en generel tendens, at der kun har været små ændringer mellem før- og eftermålingen for eleverne på skoler uden indsatsen. Således har nogenlunde samme andel deltaget i intensive forløb i eksamensfag og ud af huset-aktiviteter på tværs af de to målinger.

Tabel 5: Aktiviteter, eleverne angiver, at de har deltaget i under eksamensperioden (antal)

	Elever på skoler uden indsatsen <i>bedre udnyttelse af eksamensperioden</i>		Elever på skoler med indsatsen <i>bedre udnyttelse af eksamensperioden</i>	
	Førmåling	Eftermåling	Førmåling	Eftermåling
Større skriftlige opgaver/projekter	20	15	12	33
Eksamenstræning (fx metoder, der skal bruges til eksamen, og som er relevante på tværs af fag)	11	15	18	25
Ud af huset-aktiviteter (ekskursioner, virksomhedsbesøg, besøg på videregående uddannelser mv.)	1	2	2	21
Intensive forløb i eksamensfag (fagfagligt)	9	11	5	16
Lektiecafé	9	4	9	12
Intensive forløb i fag/områder, som jeg har svært ved	3	9	3	10
Intensive forløb i fag, der ikke er eksamensfag	0	1	1	5
Andet	0	1	5	3
Intet af ovenstående	16	17	22	3

Note: Eleverne har kunnet vælge flere forskellige svarmuligheder, medmindre de har svaret "Intet af ovenstående". På skoler uden indsatsen *bedre udnyttelse af eksamensperioden* er n=45, mens n=51 på skoler med indsatsen.

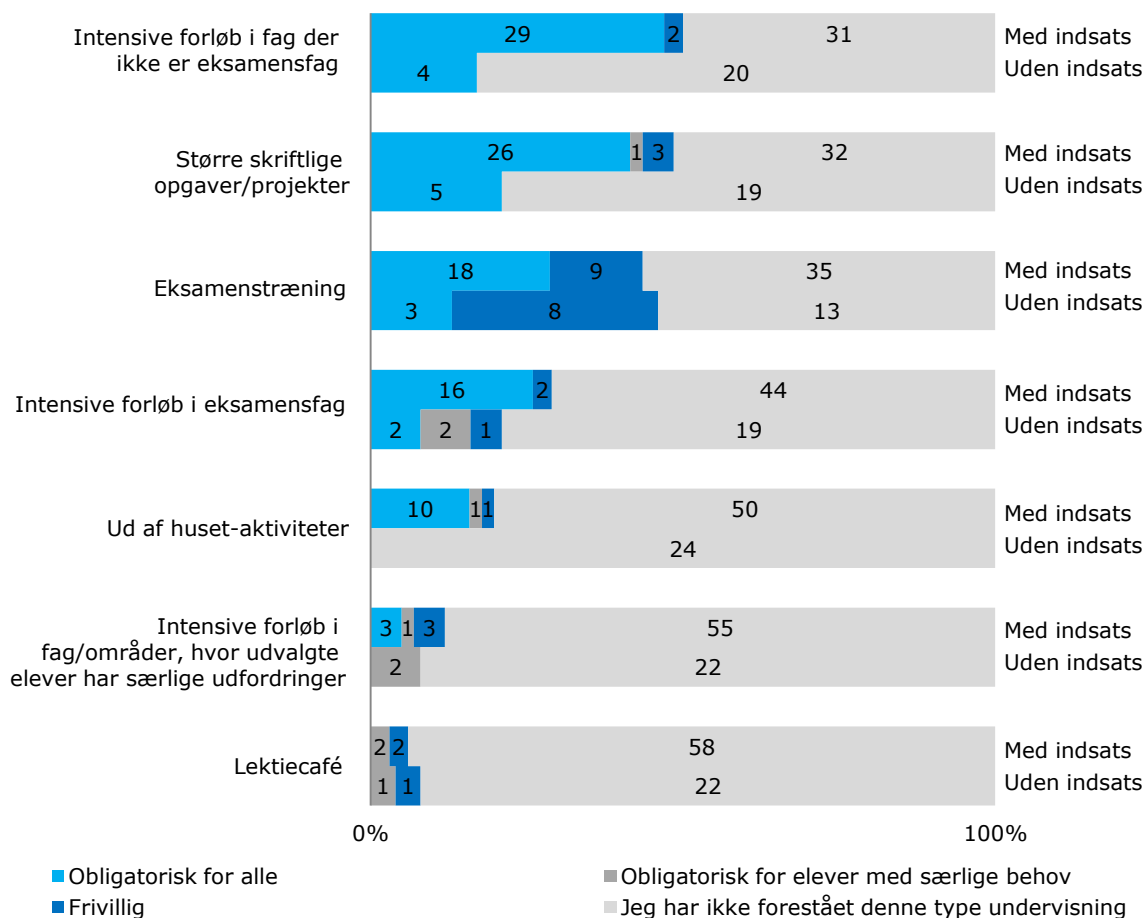
Et lignende billede tegner sig i spørgeskemaundersøgelsen blandt lærerne. Eftermålingen viser, at lærere på skoler med indsatsen *bedre udnyttelse af eksamensperioden* generelt gennemfører *flere obligatoriske* aktiviteter i eksamensperioden end lærer på skoler uden indsatsen. Lærerne gennemfører særligt (i nævnte rækkefølge):

- Intensive forløb i fag, der ikke er eksamensfag¹⁰
- Større skriftlige opgaver/projekter
- Eksamenstræning¹¹
- Intensive forløb i eksamensfag
- Ud af huset-aktiviteter.

¹⁰ Generelt angiver eleverne, at de *ikke* har deltaget i intensive forløb i fag, der ikke er eksamensfag, samtidig med at lærerne angiver, at dette er den undervisningsaktivitet, de oftest har anvendt. Det har ikke i datamaterialet været muligt at finde forklaringer på denne diskrepans.

¹¹ Gennemføres i lige så høj grad på skoler, der ikke arbejder med indsatsen, men her er det i langt større grad med frivillig deltagelse.

Figur 6: Undervisningsaktiviteter, lærerne angiver, at de har forestået i eksamensperioden (antal)



Note: For lærere på skoler med indsatsen *bedre udnyttelse af eksamensperioden* er n=62, mens n=24 for lærere på skoler uden indsatsen.

Det er tydeligt fra de gennemførte interview, at undervisningen i eksamensperioden ofte har en noget anden karakter end den undervisning, der gennemføres i løbet af skoleåret. Helt konkret har mange skoler arbejdet med sammenhængende forløb, hvor eleverne eksempelvis har haft ét fag en hel dag eller over flere dage i et projektforbånd. Et eksempel på dette er præsenteret i citatet nedenfor.

“Forløbet handlede om 2. verdenskrig. Vi startede med at se en film, og derefter kom vi ud på forskellige museer, hvor vi så på ting fra 2. verdenskrig og fra den kolde krig. Vi havde om Danmarks rolle i den kolde krig. Der var forskellige fremlæggere, der viste os alle mulige ting. Det var nogle, der var på museet og vidste ALT. Dagen efter skulle vi arbejde og begynde på et projekt, hvor vi var inddelt i grupper på tre stykker. Halvdelen skulle lave det mundtligt og fremlægge og den anden halvdel skriftligt.” (Elev).

Dette konkrete eksempel illustrerer en af udfordringerne ved at afholde undervisning i eksamensperioden. Således var forløbet planlagt med udgangspunkt i, at alle skulle arbejde med en mundtlig præsentation simuleret som en eksamenssituation. Men da halvdelen af klassen skulle til eksamen i perioden op til den mundtlige præsentation, blev det besluttet, at disse elever i stedet skulle levere en skriftlig synopsis. Som læreren bemærker, betød dette, at eleverne *“mistet motivationen, for der følte dig sig i deres ret til ikke at lave så meget”*.

Såvel elever som lærere sætter generelt pris på muligheden for den lidt anderledes og ofte mere fokuseret undervisning, som kan gennemføres i eksamensperioden: *“I kemi havde vi noget teori,*

forsøg og så gennemgang af forskellige ting, herunder en prøve. Ellers opsummering af kapitler og så et forsøg til. Det var dejligt, at der var så lang tid til det. Der var længere tid til at fordybe sig.” (Elev).

Endelig bør det nævnes, at en del af de deltagende skoler har kombineret de to indsatsers *bedre udnyttelse af eksamensperioden* og *omlagt skriftlighed*, fordi det forlængede skoleår kan være en forudsætning for, at det skemamæssigt er muligt at omlægge elevtid til studietid på skolen, uden at skoledagene bliver alt for lange.

4.2 Elevernes vurdering af resultaterne af indsatsen

De elever, Rambøll talte med, var generelt glade for, at noget af undervisningen blev forlagt til eksamensperioden. Samtidig giver de dog alle udtryk for, at der er grænser for, hvor meget undervisning der kan placeres i eksamensperioden.

”Var meget kritisk, da jeg hørte om det – var bange for, at jeg ikke havde tid til at læse op. Men det har slet ikke været uoverkommeligt. Men der er grænser for, hvor meget det skal være, for eksamen er bare første prioritet. Lærerne må ikke forvente, at eleverne prioriterer undervisningen. Ville ikke få lavet noget derhjemme, men man kan godt tage sig sammen til at komme i skole.” (Elev).

”Det er ikke sværere at koncentrere sig i eksamensperioden, man sidder jo heroppe. Har man ikke lyst til at være med eller er presset, så kan man blive væk. Meget rart hvis man skal til eksamen i et trælst fag, at man så kan komme op og lave noget, man kan lide og se sin klasse. Det kan ses lidt som en pause.” (Elev).

Eleverne er dog også kritiske, både i forhold til form og indhold. Kritikken handler mest af alt om elevernes oplevede relevans af undervisningen. Bl.a. er de kritiske i forhold til:

- 1) undervisning, der tager hul på næste skoleårs undervisningsplan – eleverne tvivler på, at de vil kunne huske det til den tid.
- 2) undervisning, der starter et helt nyt emne op – de er alle i ‘afslutningsmode’ og har svært ved at motivere sig for nye emner.
- 3) undervisning, der ligger for tæt på en eksamen/årsprøve – her er fokus på eksamen/prøven og ikke på eventuel undervisning.

4.3 Lærernes vurdering af resultaterne af indsatsen

De lærere, Rambøll har talt med, er overordnet set positive i forhold til de muligheder, undervisning i eksamensperioden giver. Det skal dog bemærkes, at de særligt er positive i forhold til de muligheder for alternative tilgange til undervisningen, som undervisning i eksamensperioden giver. Derimod vurderer de alle, at omfanget af undervisning, der flyttes fra perioden før til perioden efter eksamensudtrækket, ikke er stort nok til, at de flytter mærkbart på arbejdsbyrden hen over året.

En enkelt lærer opsummerer det på følgende måde:

- *”Det er for lidt til, at det batter.”*
- *”Fint på hold der er sammensat af elever fra flere klasser, hvor aflyste hold kan være svære at afholde i årsperioden, der er det fint at have som buffer.”*
- *”Plus generelt fint at få brugt eksamensperioden, for den er for lang, og eleverne laver ikke noget.”*

En række citater fra forskellige lærere illustrer samme pointe:

- *"Man kan prøve noget andet – eller det er nemmere at lave noget andet. Man er også motiveret som lærer for at gøre noget andet – det er en anderledes periode."*
- *"Når de får lov til at opleve noget nyt/anderledes, så får de øget læring, især når man udnytter tiden og roen til at gøre tingene anderledes."*
- *"Det er for småt til, at det gør en forskel. Der skal flyttes flere timer, hvis det skal kunne mærkes. Jeg ville have sat pris på at have mere tid flyttet til eksamensperioden. Men afhænger af eget eksamenspres og faget."*
- *"Godt en gang imellem at have de lidt længere forløb med kontinuitet."*
- *"Eksamensperiode + en hel dag tvinger læreren til at tænke nyt."*

Lærerne og i særdeleshed lederne peger dog også på en række udfordringer. Udfordringerne kan overordnet set kategoriseres i to områder:

- 1) Det er praktisk og logistisk en stor og kompleks opgave.
- 2) Det er svært at motivere eleverne.

I forhold til de praktiske og logistiske udfordringer nævnes to forskellige ting. Den første er at sikre, at de relevante lærere er til rådighed på det relevante tidspunkt. En leder giver i den forbindelse udtryk for, at undervisning i eksamensperioden kun kan lade sig gøre, hvis man enten friholder de lærere, der skal undervise, eller alternativt hvis man gennemfører *"fagprojekter, som alle faglærere kan tage, frem for projekter som det kun er klassens egen lærer, der kan tage"*. Derudover er der udfordringer i forhold til eksamensudtræk, herunder risikoen for, at en hel klasse eller udvalgte elever udtrækker en eksamen, der er placeret tæt på eller midt i den planlagte undervisning. Som en lærer udtrykker det: *"Det er måske et særligt problem, når kun halvdelen af klassen skal til eksamen, og den eksamen påvirker de fag, der gennemføres. Der skal være lige vilkår for de elever, der undervises."*

I forhold til elevernes motivation tilkendegiver elever såvel som lærere, at fokus blandt eleverne er på eksamener og årsprøver og/eller ferie. Undervisning i eksamensperioden skal således helst foregå, før eksamensfagene offentliggøres, være direkte relevante for de eksamener, eleverne skal til, og/eller gennemføres i direkte forlængelse af skoleåret, så eleverne ikke når at tænke 'læseferie'. Som en lærer udtrykker det: *"De er meget fokuserede på eksamensfag, så snart de er udmeldt. De mister interessen for de andre fag."*

BILAG 1 METODEBILAG

Følgende datakilder har været anvendt i evalueringen:

1. Skolernes ansøgninger
2. Spørgeskemaundersøgelser blandt lærere og elever på de deltagende skoler både før og efter indsatserne
3. Telefonisk rundspørge (interview) blandt projektledere/rektorer på de deltagende skoler
4. Casebesøg på tre udvalgte skoler, hvor projektledere/rektorer samt lærere og elever, der havde deltaget i indsatsen, blev interviewet.

I de følgende afsnit vil spørgeskemaet samt interview og casebesøg blive uddybet.

Spørgeskema

Der blev gennemført spørgeskemaundersøgelser blandt elever og lærere på de ni skoler før og efter indsatserne. Alle elever og lærere modtog de samme spørgsmål, uafhængigt af hvilke indsats de deltog i. Spørgeskemaerne var elektroniske skemaer sendt direkte til elever og lærere identificeret af skolens projektansvarlige. På én skole blev skemaerne sendt til elevernes telefonnumre for e-mailadresser, da skolen vurderede, at deres oplysninger om telefonnumre var mere opdaterede end oplysninger om e-mailadresser (eleverne skifter oftere e-mailadresser).

Spørgeskemaundersøgelsen blev gennemført i juni måned, da det var nødvendigt bl.a. at indsamle oplysninger om anvendelsen af eksamensperioden. For at øge svarprocenten fik skolerne mulighed for at modtage link til undersøgelsen på et givent tidspunkt i eksamensperioden, hvor eleverne var samlet, således at eleverne kunne svare på holdet/i klassen. Der var dog kun få skoler, der havde mulighed for at arrangere dette grundet den korte tidsramme for førmålingen. Derfor var svarprocenten blandt eleverne relativt lav.

Alle lærere modtog spørgeskemaundersøgelsen medio juni i både 2015 og 2016.

Grundet en lav svarprocent i eftermålingen blandt elever og lærere blev det besluttet at sende en sidste rykker ud i august 2016 for at indsamle lidt flere besvarelser. Dette betyder, at dele af eftermålingerne er foretaget på et andet tidspunkt end førmålingen (ved skolestart frem for i eksamensperioden).

Tabellen nedenfor angiver, hvor mange respondenter hvert spørgeskema blev sendt ud til samt antallet af besvarelser.

Tabel 6: Antal udsendte og besvarelser

Spørgeskema	Samlet antal sendte	Delvise svar	Gennemførte	Antal, som besvarede begge målinger
Lærere				
Spørgeskema til førmåling (udsendt 1/6 2015)	185	17	116 (63 pct.)	13
Spørgeskema til eftermåling (udsendt 15/6 2016)	158	26	95 (60 pct.)	13
Elever				
Spørgeskema til førmåling (udsendt 1/6 2015)	1131	87	438 (39 pct.)	96
Spørgeskema til eftermåling (udsendt mellem juni og august 2016)*	832	93	337 (41 pct.)	96

Note: *: Spørgeskemaet er udsendt over en længere periode, da Rambøll løbende har modtaget kontaktoplysninger. "Delvise svar" angiver, at respondenterne er begyndt at besvare spørgeskemaet, men ikke har gjort det færdigt.

Tabellen viser, at størstedelen af lærerne har besvaret spørgeskemaerne. Således er svarprocenten på de to spørgeskemaer 60 og 63 pct. Det er imidlertid kun omkring 40 pct. af eleverne, som har besvaret spørgeskemaerne, hvilket dog er relativt højt taget i betragtning, at elever generelt er mindre tilbøjelige til at svare på spørgeskemaer, og at spørgeskemaerne er udsendt i eksamensperioden.

Det fremgår desuden, at antallet af lærere, som har besvaret begge spørgeskemaer, er meget lille: Kun 13 lærere har deltaget i begge. Det er ligeledes en relativt lille andel af eleverne, der har deltaget i både før- og eftermålingen, men da det samlede antal besvarelser her er større, er der 96 elever, der har deltaget i begge målinger.

Det skyldes en række faktorer. Det væsentligste er, at en del af de elever og lærere, der deltog i førmålingen, var tænkt som sammenligningsgrupper. De var elever og lærere i klasser, der *ikke* deltog i projektet, men som gik på samme studieretning årgangen *over* de klasser, der skulle deltage i projektet. På denne måde var det intentionen, at analysen skulle vise, om resultaterne fra eftermålingen for dem, der deltog i projektet (i 2016), var signifikant anderledes end resultatet for de samme studieretninger på de samme skoler og på samme klassetrin i førmålingen (2015). Altså, at vurdere om fx 2y i 2015 var markant anderledes end 2y i 2016 (på tværs af alle deltagende skoler). Det blev vurderet, at data ikke var af en tilstrækkelig størrelse og kvalitet til at gennemføre denne type analyse, hvorfor sammenligningsgruppen alene indgår som en del af de deskriptive analyser i førmålingen.

En anden faktor er, at nogle klasser kun deltager i den ene måling, grundet spørgeskemaundersøgelsens placering. Fx er nogle 1. g-klasser med i eftermålingen, men ikke i førmålingen, da disse elever endnu ikke var startet på skolen ved førmålingen.

De elever og lærere, der har deltaget i både før- og eftermålingen, har altid deltaget i projektet, da eftermålingen kun er gennemført blandt elever og lærere, der har deltaget i projektet.

Tabellen nedenfor viser antallet af besvarelser fordelt på de tre indsats. Bemærk, at tallene ikke summerer til samme tal, der står uden for 'Samlet', idet elever/lærere kan have deltaget i mere end én indsats.

Tabel 7: Besvarelser fordelt på indsats (antal)

	Indsats			Samlet
	Omlagt skriftlighed	Bedre udnyttelse af eksamensperioden	Bedre organisation af elevernes hverdag	
Lærere				
Spørgeskema til førmåling	97	75	35	116
Spørgeskema til eftermåling	63	71	24	95
Elever				
Spørgeskema til førmåling	249	262	148	438
Spørgeskema til eftermåling	271	267	70	337
Elever som har besvaret begge spørgeskemaer	78	51	45	96

Note: Eleverne/lærere kan godt have deltaget i mere end én indsats.

Analysetilgang

Analysen benytter sig af indsatsgrupper og sammenligningsgrupper. Når elever udvikling undersøges, fungerer de elever, som modtog en given indsats som indsatsgruppe, mens elever, som ikke deltog i den specifikke indsats, fungerer som sammenligningsgruppe. På denne måde undersøges betydningen af de forskellige indsats. Der er imidlertid en metodisk udfordring ved denne fremgangsmåde i denne undersøgelse. Flere af eleverne har nemlig modtaget mere end én indsats. I denne undersøgelse betyder det fx, at når elever, som har modtaget indsatsen *omlagt skriftlighed*, sammenlignes med elever, som ikke har fået den indsats, så har eleverne i sammenligningsgruppen modtaget en anden indsats. Det betyder, at indsatsgruppen og sammenligningsgruppen ikke nødvendigvis er så forskellige, som de ellers ville have været. Med andre ord kan de overlappende indsats skabe usikkerhed om analysens resultater.

Det var oprindeligt intentionen at gennemføre flere forskellige typer sammenligninger.

For det første var intentionen at sammenligne før- og eftermålingen blandt elever og lærere, der havde deltaget i indsatserne. Grundet det lave antal lærere, der deltog i både før- og eftermålingen, var det dog ikke muligt at gennemføre en analyse af disse data. Derfor anvendes alene besvarelser fra lærere, som deltog i før- eller eftermålingen, men uden at måle udvikling over tid. Derfor anvendes lærerbesvarelserne primært til at vise det potentielle behov for indsatserne.

Det var imidlertid muligt at sammenligne de samme elever på tværs af før- og eftermålingen, idet 96 elever som beskrevet har gennemført begge målinger. Det faktum, at det er de samme elever i før- og eftermålingen, skaber en række metodiske fordele. Den primære fordel er, at der implicit kontrolleres for en række faktorer. Ved at sammenligne de samme elever holdes fx elevens køn, socioøkonomiske status, intelligens konstante etc. konstante. Faktorer, som det ellers ikke lader sig gøre at måle, bliver også holdt konstante ved disse sammenligninger. Konkret bliver sammenligningerne gennemført via parvise t-test. Udfordringen ved tilgangen er, at eleverne bliver et år ældre i løbet af indsatsen. Det er dermed ikke muligt at vurdere, om en eventuel udvikling skyldes, at eleverne er blevet ældre eller indsatsen.

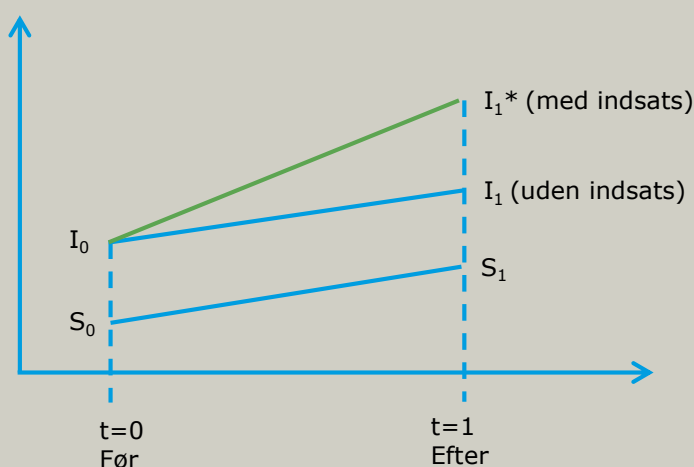
Det var derfor intentionen at sammenligne elever, der deltog i indsatsen, med elever på samme skole, der ikke havde deltaget i indsatsen (fx sammenligne 2Y i 2016, som havde fået indsatsen, med 2Y i 2015, der ikke havde fået indsatsen). Ulempen ved denne sammenligning er imidlertid, at elevsammensætningen på skolen i 2015 ikke nødvendigvis er den samme som i 2016. Med andre ord er risikoen, at de to grupper, man sammenligner, har forskellige karakteristika, hvilket kan skabe bias i sammenligningen. Da datamaterialet endte med at være meget begrænset, blev det vurderet, at denne risiko var for stor til, at denne type analyse meningsfuldt kunne gennemføres.

I stedet er der gennemført en sammenligning mellem skoler, der deltog og skoler, der ikke deltog i en af de tre indsats. Her er der anvendt en difference-in-difference analyse (se boks 1).

Boks 1: Difference-in-difference

Difference-in-difference

I difference-in-difference antages det, at forskellen mellem indsatsgruppen (I) og sammenligningsgruppen (S) vil forblive den samme, hvis ingen af grupperne modtager en indsats. Dvs. hvis der er en forskel på $I_0 - S_0$ ved tidspunkt 0 (=før indsatsen), antages det, at der – uden en indsats – vil være den samme forskel på $I_1 - S_1$ på tidspunkt 1. Men I_1 og S_1 kan godt have ændret niveau – f.eks. fordi eleverne med tiden øger deres faglige niveau. Når eleverne i indsatsgruppen får en indsats, vil de få en anden I_1 , nemlig I_1^* (såfremt indsatsen har en effekt).



Difference-in-difference ser – som navnet antyder – på forskellen i forskellen. Dvs. man ser på, hvor meget I har ændret sig fra regnet det, som S har ændret sig med.

	t=0 (før)	t=1 (efter)	Forskel
I (indsatsgruppe)	I_0	I_1^*	$I_1^* - I_0$
S (sammenligningsgruppe)	S_0	S_1	$S_1 - S_0$
Forskel i forskel			$(I_1^* - I_0) - (S_1 - S_0)$

Opsummerende har der altså været en række udfordringer, som betyder, at det ikke er muligt at undersøge indsatsernes betydning via lærerspørgeskemaet, hvorfor lærerbesvarelserne primært anvendes til at fastslå behovet for indsatserne ved at vise status ved formålingen. Det har imidlertid været muligt at undersøge udviklingen i elevernes besvarelser på tværs af de to målinger og for henholdsvis dem, der har modtaget en indsats, og dem, der ikke har. Disse sammenligninger er dog behæftet med en relativt stor usikkerhed, idet udviklingen kan skyldes, at eleverne er blevet ældre under indsatsen, ligesom elever, der ikke har modtaget en indsats, vil have modtaget en af de andre indsats. Alt i alt skal de statistiske konklusioner altså læses med store forbehold, derfor er der i rapporten også fokus på at undersøge, om de kvalitative data understøtter tendenserne fra spørgeskemaundersøgelserne.

Indeks-konstruktion

Som led i analysen dannes to indeks. Ét for elevernes skriftlige selvtillid og et for elevernes opfattelse af lærernes tillid til elevernes skriftlige evner. Faktoranalyse anvendes til at teste indekse-

nes målingsvaliditet og cronbachs alpha til at angive indeksenes reliabilitet. Resultaterne fremgår af tabellerne nedenfor.

Tabel 8: Items i indeks 1: Elevernes skriftlige selvtillid

#	Items	Faktorscore
1	Jeg føler generel tiltro til mine evner til at skrive opgaver i faget	0,814
2	Jeg er i stand til at skrive gode opgaver i faget	0,882
3	Jeg er i stand til at nå mine skriftlige mål i faget	0,849
4	Jeg føler mig generelt i stand til at klare mig godt skriftligt i faget	0,898
5	Jeg er god til at planlægge mit skriftlige arbejde i faget, så jeg får det lavet til tiden	0,580
6	Når jeg har svært ved skriftlige opgaver i faget, prøver jeg altid selv at løse opgaven, før jeg beder om hjælp	0,501
7	Jeg synes, jeg har en god forståelse af, hvad faglig skrivning er i faget	0,855
8	Jeg synes, jeg har en god forståelse af, hvad de formelle og faglige krav er til skriftlige opgaver i faget	0,712
9	Jeg læser altid lærerens skriftlige kommentarer til mine opgaver i faget	0,600
10	Jeg bruger lærernes skriftlige kommentarer til at reflektere over, hvad jeg skal blive bedre til i faget	0,543

Note: Cronbachs alpha=0,897. Uroterede faktorscores, da faktoranalysen kun viste én dimension.

Tabel 9: Items i indeks 2: Elevernes opfattelse af lærernes tillid til elevernes skriftlige evner

#	Items	Faktorscore
1	Jeg følte, at min lærer gav mig forskellige valg og muligheder for at løse den skriftlige opgave	0,689
2	Jeg følte, at min lærer forstod mig	0,853
3	Min lærer gav udtryk for tiltro til mine evner til at skrive en god opgave	0,832
4	Min lærer opmuntrede mig til at stille spørgsmål	0,769
5	Min lærer var lydhør overfor, hvordan jeg ville løse den skriftlige opgave	0,847
6	Min lærer forsøgte at se tingene fra mit perspektiv, før han/hun foreslog en anden fremgangsmåde	0,813

Note: Cronbachs alpha=0,887. Uroterede faktorscores, da faktoranalysen kun viste én dimension.

Tabellerne viser, at alle items i begge indeks korrelerer stærkt med hinanden, idet alle items har en faktorscore over 0,5, hvilket er over den konventionelle grænse på 0,3. Yderligere er indeksenes reliabilitet stærke, idet begge indeks har en cronbach's alpha på over 0,8. Med andre ord er andelen af tilfældig støj i indeksene meget lille.

Interview og casebesøg

Rambøll har gennemført en **telefonisk rundspørge blandt ledelsesrepræsentanter** (rektor, vicerektor, uddannelseschef el.lign.) på seks af de ni deltagende skoler¹². Rundspørgeren bidrog med viden om implementering, gennemførelse og oplevede resultater af indsatsene. Interviewene blev gennemført på baggrund af en interviewguide til strukturerede interview, der tog udgangspunkt i en række hypoteser om:

- 1) Implementering, herunder hvilke organiseringsformer forventes at være særligt virkningsfulde i forhold til at understøtte implementering af indsatsene.
- 2) Aktiviteter, herunder en systematisk beskrivelse af hvilke konkrete aktiviteter de enkelte indsats bestod af (hvordan har man konkret gjort?)
- 3) Resultater, herunder hvilke resultater man har oplevet og/eller registreret, og hvordan man evt. kan forklare disse med udgangspunkt i indsatsen og dens aktiviteter.

¹² På et par af skolerne lykkedes det ikke at få en aftale i stand.

Den telefoniske rundspørge blev gennemført umiddelbart ved projekternes afslutning (ved afslutningen af skoleåret 2015/16).

Derudover er der gennemført **casesebesøg på tre skoler**, hver af en dags varighed. Casestudierne bestod af interview med ledelse, undervisere og elever. Interviewene havde til formål at bidrage med viden om, hvordan indsatserne udmøntes samt oplevede effekter. Casesesøgene blev gennemført ved projektets afslutning, hvilket vil sige i maj på skoler, hvor fokus var på 'at dele af skriftlighed i fagene og de større opgaver rykkes ind i undervisningen' samt 'en central styring af skemalægning'. Det sidste casesbesøg blev gennemført i juni, da fokus var på, 'at der gennemføres undervisning/er planlagt struktureret læring i eksamensperioden'.

De tre casesbesøg var bygget op over følgende skabelon for dagen:

Tablet 10: Skabelon for casesesøgene

Tidspunkt	Deltagere	Emner
Kl. 9:00 - 10:00	Interview med projektejer	Om projektet: metoder, erfaringer, udfordringer, løsninger
Kl. 10:00 - 12:00	2 timer med 3-4 lærere <i>eller</i> 2 interview a 1 time med 2 lærere i hvert interview	Om hvordan de konkret har arbejdet med projektet og hvilke effekter de har set.
Kl. 12:00 - 12:30	Frokost	
Kl. 12:30 - 14:30	Interview med 4 elever (4 interview af 30 min. hver)	Elevernes oplevelse af projektet
Kl. 14:30 - 15:00	Interview med skoleleder (eller opfølgende interview med projektejer)	Overordnede tanker om projektet - hvad var godt/skidt? Vil man fortsætte? Hvordan? Har projektet haft andre afledte effekter?

I forbindelse med casesesøgene blev der interviewet:

- 9 elever
- 11 lærere
- 6 rektorer/projektansvarlige.