



Tommelfingeren op – og ned – til gymnasireformen

30.06.2009 Mere motiverede og organiserede elever efter reformen end før. Projektarbejde og tavleundervisning frem for gruppearbejde. Og for meget tid med forløb i almen studieforberedelse og studieretningsprojekter i forhold til udbyttet. Det er nogle af konklusionerne i en ny evalueringsrapport om den fire år gamle gymnasireform.

PRESSEMEDDELELSE

Rambøll Management har gennemført en undersøgelse af elevernes læring og læringspotentiale efter gymnasireformen i stx, hhx og htx i samarbejde med Danmarks Pædagogiske Universitet.

Undersøgelsen sammenligner blandt andet 3.-års-eleverne fra før og efter reformen. Eleverne efter er:

- I højere grad motiveret af opgavens egenverdi (de er blevet mere interesserede i stoffet)
- Bedre til at organisere deres lektielæsning
- Bedre til at "gøre sig umage"
- Bedre til at søge hjælp.

Studieretningerne synes i et vist omfang at have haft succes med at motivere, engagere, aktivere og dermed styrke elevernes udbytte ved at lade uddannelserne tage udgangspunkt i de unges forudsætninger og interesser. At betydelig flere elever motiveres af opgavens egenverdi efter reformen, kan ses som udtryk herfor.

Der er imidlertid også kritikpunkter. Lærerne og en del af eleverne mener, at reformen svækker det faglige element i uddannelsernes studieforberedende funktion. Årsagen hertil er ifølge lærere og elever, at den tid, der anvendes på forløb i almen studieforberedelse, studieområde, studieretningsprojekter med mere, ikke giver den samme værdi til det fagfaglige, som det "koster" enkeltfagene at "afgive" timer til udviklingen af studiekompetencer og tværfaglighed.

Desuden giver elever og lærere udtryk for, at det, de lærer i for eksempel studieområderne og forløbene i almen studieforberedelse, ikke anvendes i de enkelte fag. Eleverne tænker ikke tværfagligheden ind i resten af undervisningen, medmindre lærerne specifikt giver besked på det.

Reformen får dog ros for at bidrage til at styrke uddannelsernes studieforberedende funktion i form af at udvikle elevernes evne til at administrere deres tid og ressourcer.

Elevernes foretrukne undervisningsmetoder er projektarbejde og tavleundervisning. Gruppearbejde er den mindst foretrukne arbejdsform. Projektarbejde og selvstændigt arbejde med opgaverne efter eksempelvis en kort præsentation på tavlen fremhæves af eleverne som den bedste måde at lære på.

Lærerne vurderer generelt ikke, at de har ændret deres undervisningsmetoder siden 2007. Metoderne er generelt varierede og omfatter både den læringsorienterede undervisning, hvor eleverne udfordres gennem spørgsmål, diskussioner og oplæg, og den formidlingsorienterede undervisning, hvor læreren "overfører" viden til eleverne, og tavleundervisning og test er meget brugt.

Sidst – men ikke mindst – viser rapporten, at eleverne fra første til tredje år bliver mere selvstændige og bedre til at prioritere deres tid. Samtidig læser stadig færre elever alle lektier. De vælger typisk at disponere over deres tid og læse lektier i udvalgte fag, eksempelvis dem, som de har det sværest med, eller de fag, hvor læreren stiller store krav.

Undersøgelsen er foretaget over tre år, første del i 2007, anden del i 2008 og nu tredje del. Den omfatter spørgeskemaundersøgelser blandt cirka 500 elever og cirka 50 lærere. Desuden blev der foretaget interview med

27 lærere og 36 elever.

Kontakt



Torben Christoffersen

Kontorchef
tochr1@uvm.dk
Tlf. 3392 5444

Læs mere

Læs rapporten (pdf)

Undervisningsministeriet

Frederiksholms Kanal 21
1220 København K
Tlf. 3392 5000
Fax 3392 5547
E-mail uvm@uvm.dk

Til
Undervisningsministeriet

Dokumenttype
Rapport

Dato
Maj 2009

EVALUERING AF LÆRING OG LÆRINGSPOTENTIALE FOR STX, HHX OG HTX EFTER GYMNASIEREFORMEN

DELPROJEKT 3



RAMBØLL

LÆRINGSPOTENTIALE FOR STX, HHX OG HTX EFTER
GYMNASIEREFORMEN
DELPROJEKT 3

INDHOLD

1. Resumé af rapporten	3
1.1 Lærernes tilgang til undervisning	4
1.2 Eleverne efter reformen og deres udvikling i tilgangen til læring fra 1. år til 3. år	5
1.3 Elevernes tilgang til læring før og efter reformen	8
2. Indledning	11
2.1 Baggrund	11
2.2 Gymnasiereformen og læring	11
2.3 Metode	12
2.4 Rapportens struktur	15
3. Udviklingen i lærernes tilgang til undervisning	16
3.1 Skolernes organisering	17
3.2 Lærernes tilgang til undervisningen	18
3.2.1 Lærernes tilgang til læring	18
3.2.2 Undervisningsmetoder fra 2007-2009	21
3.2.3 Undervisningsmetoder før og efter reformen	22
3.3 Delkonklusion	24
4. Udvikling i elevernes tilgang til læring fra 1. år til 3. år	26
4.1 Elevernes tilgang til læring	27
4.1.1 Udviklingen ifølge MLSQ-skemaet	27
4.1.2 Metoder og opgavetyper eleverne lærer af	31
4.1.3 Elevernes definition af den gode lærer og god undervisning	33
4.2 Bag om de identificerede forskelle i udviklingen	34
4.2.1 Betydningen af køn	34
4.2.2 Betydningen af gennemsnitskarakteren fra folkeskolens afgangsprøve	35
4.2.3 Betydningen af om eleverne går på stx, hhx eller htx	37
4.2.4 Betydningen af hvad eleverne scorede i 2007	37
4.3 Hvad kendetegner de elever, der er frafaldet gymnasiet?	39
4.4 Delkonklusion	41
5. Elevernes tilgang til læring før og efter reformen	43
5.1 Forskelle i tilgang til læring	43
5.1.1 Undervisningsmetoder	46
5.2 Bag om de identificerede forskelle i tilgang til læring	47
5.3 Delkonklusion	48
6. Konklusion	51
6.1 Udviklingen i lærernes tilgang til undervisning	51
6.2 Udviklingen i elevernes tilgang til læring fra 1. år til 3. år.	51
6.3 Forskelle i elevernes tilgang til læring før og efter reformen	53

BILAG

Bilag A

Spørgeskema til eleverne

Spørgeskema til lærerne

1. RESUMÉ AF RAPPORTEN

Nærværende rapport udgør tredje og sidste delrapport i evalueringen af læring og læringspotentiale for stx, hhx og htx efter gymnasireformen. Rapporten omhandler udviklingen i motivation, læringsadfærd og læringsstrategier blandt eleverne samt undervisningsstrategier og tilgang til læring blandt lærerne i 54 klasser på 9 gymnasieskoler fordelt på hhx, htx og stx.

Evalueringen er gennemført for Undervisningsministeriet af Rambøll Management Consulting med Danmarks Pædagogiske Universitetsskole som underleverandør.

Det overordnede formål med evalueringen var at skabe viden om gymnasireformens virkninger i forhold til udvikling af elevernes studie- og læringsadfærd. Fokus har derfor været på, at belyse om 3. årseleverne har samme tilgang til det at lære og tilegne sig viden, som de havde på 1. og 2. år, og ikke mindst om eleverne fra før reformen har samme tilgang til det at lære og tilegne sig viden som eleverne efter reformen.

Dette er blevet undersøgt gennem evalueringens tre delprojekter, der løb fra 2007 til 2009. Delprojekt 1 gennemførtes i foråret/sommeren 2007, delprojekt 2 i foråret/sommeren 2008 og delprojekt 3 i foråret/sommeren 2009. Nærværende rapport præsenterer de tværgående erfaringer fra alle tre delprojekter, med hensyn til de deltagende læreres tilgang til undervisning og de deltagende elevers tilgang til læring.

I alt ni gymnasieskoler deltager i projektet. Fra hver gymnasieskole blev der i 2007 udvalgt tre 3. års klasser og tre 1. års klasser til deltagelse i undersøgelsen. De tre 1. års klasser har deltaget i såvel 2007, 2008 og 2009, imens 3. års klasserne alene deltog i 2007.

Undersøgelsen bygger på følgende datakilder:

- Spørgeskemaundersøgelse blandt 450 3.g elever i 2007, svarende til 66 % af eleverne i de udvalgte klasser.
- Spørgeskemaundersøgelse blandt 328 1. års elever i 2007 og 3. års elever i 2009, svarende til 48 % af eleverne i de udvalgte klasser. I 2007 blev der udsendt spørgeskemaer til 686 elever, hvoraf 528 svarede (77 %). De 528 elever modtog spørgeskemaet igen i 2009, hvor 328 (57 %) valgte at deltage. 13 % havde fravalgt gymnasiet i den mellemliggende periode.
- Spørgeskemaundersøgelse blandt 45 lærere i 2007 og 2009, svarende til 17 % af lærerne i de udvalgte klasser. I 2007 blev der udsendt spørgeskemaer til 258 lærere, hvoraf 106 svarede (41 %). De 106 lærere modtog spørgeskemaet igen i 2009, hvor 45 lærere (42 %) deltog. 16 % var stoppet som lærere på de deltagende skoler i den mellemliggende periode.
- Interview med 27 lærere og 36 elever gennemført i 2007, 2008 og 2009.
- Gennemgang af 15 elevers danske stile inkl. lærerkommentarer fra 1. og 3. år.

Figuren nedenfor giver et overblik over de tre primære analyseområder og hvilke datakilder, der anvendes til belysning af hvert område.

Figur 1: Analyseområder og datakilder til belysning af disse

Analyseområde	Direkte belyst i:	Indirekte belyst i:
Udviklingen i lærernes tilgang til undervisning	<ul style="list-style-type: none"> ➤ Spørgeskemaundersøgelse blandt lærere i 2007 og i 2009 ➤ Interview med lærere i 2007, 2008 og 2009 	<ul style="list-style-type: none"> ➤ Interview med elever i 2007, 2008 og 2009 ➤ Spørgeskemaundersøgelse blandt elever i 2007 og 2009 ➤ Gennemgang af lærerkommentarer til elevernes skriftlige produkter
Udviklingen i elevernes studieadfærd efter reformen fra 1. år til 3. år	<ul style="list-style-type: none"> ➤ Spørgeskemaundersøgelse blandt 1. års elever i 2007 og 3. års elever i 2009 ➤ Interview med elever i 2007, 2008 og 2009 	<ul style="list-style-type: none"> ➤ Interview med lærere i 2007, 2008 og 2009 ➤ Gennemgang af eksempler på elevernes skriftlige produkter (dansk stil fra 1. år og fra 3. år)
Udviklingen i 3. års elevernes studie- og læringsadfærd før og efter reformen	<ul style="list-style-type: none"> ➤ Spørgeskemaundersøgelse blandt 3. års elever i 2007 og 3. års elever i 2009 	<ul style="list-style-type: none"> ➤ Interview med lærere i 2007, 2008 og 2009

Som det ses af figur 1, belyses alle tre områder af flere forskellige datakilder. Konkret tager analyserne ofte udgangspunkt i spørgeskemadata som søges be- eller afkræftet gennem kvalitative datakilder og/eller spørgeskemadata fra en anden gruppe respondenter. I tilfælde, hvor alle datakilder bekræfter et billede, som desuden kan forklares logisk, konkluderes der med stor metodisk sikkerhed. I tilfælde, hvor datakilder modsiger hinanden, præciseres dette i rapporten, og der konkluderes med mindre metodisk sikkerhed. Hvor det er muligt, vil evaluatoren præsentere en forklaring på modsætningerne i datakilderne. I enkelte tilfælde har det ikke været muligt gennem det kvalitative materiale at be- eller afkræfte tendenser fra det kvantitative materiale. Hvor dette er tilfældet, er det kort nævnt i analysen.

På de kvantitative data afrapporteres der både på signifikante forskelle og på tendenser. Hvor der er tale om signifikante forskelle, vil dette fremgå klart af analysen.

Alle citater og referencer til det kvalitative materiale skal ses som eksempler og ikke som tendenser.

I de næste tre afsnit præsenteres rapportens hovedkonklusioner.

1.1 Lærernes tilgang til undervisning

Som allerede nævnt har kun 17 % af lærerne valgt at deltage i spørgeskemaundersøgelsen i 2007 og 2009. Som følge heraf viser det kvantitative materiale alene tendenser og ikke signifikante ændringer.

Der er små forskelle skolerne imellem med hensyn til, hvordan de har organiseret sig omkring studieretningsforløbene. Teams organiseres så vidt muligt, så klassens studieretningsfag og forskellige fakulteter er repræsenteret. Dog spiller en del praktiske hensyn ind på organiseringen, herunder almindelig skemalægning. For flere skoler er der fra 2007 til 2009 sket en udvikling i retning af mindre teams på 2. og 3. år, som oftest i form af, at der nu er tilknyttet to i stedet for tre lærere.

Lidt større er forskellene i organiseringen af almen studieforberedelse (AT), almen sprogforståelse (AP), studieområder (SO) og studieretningsprojekterne (SRP). Nogle gymnasieskoler havde allerede fra reformens start meget præcise rammer for, hvilke klasser der undervises i hvad, hvor-

når og af hvem. Andre skoler har fået dette indført i løbet af de tre år, undersøgelsen har været, mens enkelte skoler lader den enkelte lærer eller det enkelte team beslutte disse ting.

Det har ikke været muligt at identificere forskelle mellem de deltagende skoler med hensyn til holdninger til reformen. Derimod synes der at være forskelle internt på skolerne, således at alle skoler både har lærere, der synes, at ideen bag reformen er god, lærere, der synes om dele af reformen, og lærere, der mener, at alt ved reformen er negativt. Endelig kan alle skoler præsentere lærere, der mener, at reformen ikke ændrer noget som helst.

Reformen er i 2009 ved at falde på plads, og der er derfor mere overskud blandt lærerne. Ellers er der ingen udvikling at spore i holdningerne til reformen.

Der er ikke signifikante forskelle mellem hverken de deltagende skoler eller skoletyper med hensyn til lærernes tilgang til undervisningen. Generelt er lærerne mere læringsorienterede end formidlingsorienterede. Data kan dermed ikke bekræfte undersøgelsens oprindelige teser om, at skoleorganisering har betydning for lærernes holdning til reformen eller for lærernes tilgang til undervisningen. Billedet var det samme i 2007, hvor 171 lærere deltog i undersøgelsen.

Siden 2007 er der kun sket en meget begrænset ændring i lærernes tilgang til undervisning. Den begrænsede udvikling peger i retning af, at lærerne både er blevet mindre læringsorienterede og mindre formidlingsorienterede.¹ Den begrænsede udvikling dækker over, at lærerne "nærmer sig hinanden". Lærere, der var lidt formidlingsorienterede i 2007, bliver eksempelvis mere formidlingsorienterede i løbet af undersøgelsesperioden, mens det omvendte gør sig gældende for de lærere, der var meget formidlingsorienterede i 2007. Udviklingen synes dermed bedst at kunne forklares med, at lærerne nu er ved at falde tilbage på en pragmatisk kombination af flere tilgange frem for lige efter reformen, hvor der kan have været et øget fokus på en tilgang, for at skabe stabilitet i en kaotisk hverdag.

Lærerne vurderer generelt ikke, at de har ændret undervisningsmetoder siden 2007. Spørgeskemaundersøgelserne peger på, at de anvender samme metoder i næsten samme omfang og i interviewene giver kun to lærere udtryk for større ændringer i undervisningen. Dette understøttes af de gennemførte elevinterviews og spørgeskemaundersøgelserne blandt eleverne. Her er billedet ligeledes, at metoderne er de samme, hvilket generelt vil sige varierede. En del lærere har dog gennemført *mindre justeringer*, primært i form af at være mere specifikke omkring nogle af de nye kompetencer, som de vurderer, at eleverne nu skal tillære sig.

Ifølge lærerne selv har de heller ikke ændret undervisningsmetoder som følge af reformen. Denne vurdering understøttes dog ikke af analysen af elevernes besvarelser. 3. års eleverne før og efter reformen er blevet bedt om at angive, i hvilket omfang forskellige undervisningsmetoder anvendes. Analysen viser, at der efter reformen er mere tværfaglig undervisning og mindre tavleundervisning.

At disse ændringer ikke indfanges i spørgeskemaundersøgelserne blandt og interviewene med lærerne kan skyldes, at lærerne i deres besvarelser har taget udgangspunkt i undervisningen i de enkeltfaglige fag, hvilket de blev bedt om. Data tyder på, at ændringerne ikke er sket i de enkeltfaglige fag, men derimod i relativt isolerede tværfaglige forløb, hvor der er fokus på udvikling af elevernes studiekompetencer. Disse forløb beskrives af såvel lærere som elever som meget anderledes end de enkeltfaglige forløb. Desuden giver både elever og lærere udtryk for, at erfaringer fra disse forløb kun sjældent inddrages i de enkeltfaglige forløb.

Data peger dermed samlet set på, at der efter reformen er sket en udvikling i undervisningsmetoder, men at denne er begrænset til isolerede tværfaglige forløb med fokus på studiekompetencer.

1.2 Eleverne efter reformen og deres udvikling i tilgangen til læring fra 1. år til 3. år

Analysen tager udgangspunkt i en spørgeskemaundersøgelse blandt 328 elever, der deltog i både 2007 og 2009. Spørgeskemaet er dels bygget op omkring Pintrich, Smith, Garcia, and McKea-

¹ Forskellen er ikke signifikant

chies "Motivated Strategies for Learning Questionnaire (MLSQ)", som forfatterne udviklede i 1991, og dels generelle spørgsmål om undervisningsmetoder. Resultaterne fra spørgeskemaundersøgelsen suppleres af de gennemførte interview med elever og lærere på de ni deltagende gymnasieskoler, samt de interviewede elevers skriftlige produkter.

MLSQ måler elevernes tilgang til læring på 15 forskellige indeks, fordelt under tre temaer om motivation, kognitive og metakognitive strategier og administration af ressourcer. I figuren nedenfor præsenteres de 15 indeks.

Figur 2: Oversigt over de 15 indeks i MLSQ

Indeks	Beskrivelse af indekset
Motivation	
1. Indre målsætning	Handler om, hvorvidt det at arbejde med opgaven er et mål i sig selv, fordi det er en udfordring, og fordi eleven er nysgerrig, snarere end det er midlet til at nå et ydre mål, fx gode karakterer
2. Ekstern målsætning	Handler om, hvorvidt engagementet i en skoleopgave udspringer af faktorer, der ikke har direkte relevans til opgaven som fx gode karakterer, ry for at være et lyst hoved eller lignende
3. Opgavens egenværdi	Handler om elevens egen opfattelse af fagets tekster og opgaver, er de interessante, vedkommende, betydningsfulde for eleven?
4. Forventninger om kontrol over læringssituation	Handler om elevens tro på, at skoleudbyttet er afhængigt af egen indsats, i modsætning til ydre faktorer som fx læreren
5. Selvtillid i skolearbejdet	I denne komponent ligger to forventningsaspekter, forventning om succes og forventning om egen faglige dygtighed
6. Eksamensangst	Handler om følelsesmæssige og fysiske blokeringer, der hindrer ham/hende i at yde det optimale i klassen og i en eksamenssituation
Kognitive og metakognitive strategier	
7. At lære udenad	Handler om, hvorvidt eleven opfatter det at lære udenad som en brugbar strategi
8. Elaborering/udbygning	Handler om, hvorvidt eleven benytter parafrase, opsummering, analogier og udviklet notatagning der hjælper til at integrere ny information med hidtidig viden
9. Organisering	Handler om, hvorvidt eleven er i stand til at udvælge passende/relevant information og til at konstruere forbindelse mellem ny og hidtidig viden i forskellige situationer. Eksempler på læringsstrategier er kategorisering, disposition, fokusering
10. Kritisk tænkning	Handler om, i hvor høj grad han/hun forbinder hidtidig viden med nye situationer med henblik på at løse problemer, træffe beslutninger og foretage kritiske afvejringer
11. Metakognitiv selvkontrol	Handler om egen indsigt i og evne til planlægning, styring og tilpasning/regulering af kognitive aktiviteter i forbindelse med en igangværende opgave
Administration af ressourcer	
12. Tid og læringsmiljø	Handler om egen evne til at planlægge og styre sit tidsforbrug og til at organisere et givende studiemiljø
13. "At gøre sig umage"	Handler om elevens evne til at være opmærksom, have styr på sig selv, koncentrere sig og fastholde sit mål
14. Samarbejdsbestræbelser	Handler om eget ønske om at indgå i samarbejde med – og lære af andre elever
15. Søge hjælp	Handler om egen evne og mod til at søge hjælp hos andre

Eleverne efter reformen motiveres særligt af opgavens egenværdi og de tror generelt på, at deres læringsbestræbelser vil resultere i gode resultater. Hvor interne målsætninger på 1. år var en vigtigere motivationsfaktor end eksterne målsætninger, er det på 3. år omvendt. Årsagen kan være, at eleverne på 3. år har mere fokus på mulighederne for videreuddannelse og dermed karaktergennemsnittet.

De laveste scorer får eleverne efter reformen på indeksene for samarbejde, udenadslære og organisering af skolearbejdet. Der er sket mindre forskydninger her, således at hvor eleverne på 1. år scorede lavest på viljen til at samarbejde, er det på 3. år viljen til at organisere arbejdet, der har den laveste score.

Om udviklingen fra 1. til 3. år viser analysen et fald i gennemsnitsværdien for alle 15 indeks. Med andre ord er de deltagende elever på 3. år, set i forhold til de samme elever på 1. år:

- Mindre motiverede
- Dårligere til at anvende kognitive og metakognitive strategier i lektielæsningen
- Dårligere til at administrere deres ressourcer.

Den faldende motivation afspejles også i det kvalitative materiale. Eleverne giver generelt udtryk for, at deres motivation for skolearbejdet falder. Forklaringerne, eleverne giver, er øget arbejdspress, og at gymnasiet ikke længere er nyt og spændende.

Den faldende motivation betyder ifølge eleverne selv, at deres aktivitetsniveau falder, især med hensyn til lektielæsning. Stadig færre elever læser alle lektier og stadig færre elever læser koncentreret (tager noter, sørger for at have god tid, sørger for at sidde et sted, hvor de ikke bliver forstyrret etc.).

Aktivitetsniveauet falder ifølge eleverne yderligere af, at "de nu har mere fod på det at gå i gymnasiet". Det betyder for eleverne, at de prioriterer mere på 3. år, end de gjorde på 1. år, og nu kun læser lektier i udvalgte fag, eksempelvis dem de har sværest ved, eller de fag, hvor læreren stiller store krav.

Lærerne supplerer dette med, at eleverne i løbet af gymnasietiden gennemgår en naturlig udvikling, hvor fritidsarbejde, fritidsaktiviteter og sociale relationer bliver stadig større konkurrenter til skolen. Dermed er det naturligt, at motivationen for skolearbejdet falder og dermed også evnen/viljen til at administrere sine ressourcer godt.

Den faldende motivation kan dermed være en forklarende faktor i forhold til den "negative"² udvikling i elevernes anvendelse af kognitive og metakognitive strategier i deres lektielæsning og i deres evne/vilje til at administrere deres ressourcer. Dette skyldes, at MLSQ måler anvendelsen af strategier i lektielæsningen og ikke eksempelvis kognitive og metakognitive kompetencer. Med faldende motivation og deraf følgende faldende aktivitet vil eleverne i mindre grad anvende kognitive og metakognitive strategier i deres lektielæsning, fordi dette forudsætter motivation for at arbejde i dybden med stoffet.

Det er dermed ikke muligt på baggrund af MLSQ-skemaet at konkludere, at eleverne *ikke* har udviklet kognitive eller metakognitive kompetencer. De kan godt have udviklet disse kompetencer, men anvender dem i mindre grad i lektielæsningen, grundet faldende motivation og aktivitetsniveau generelt. Det kvalitative materiale viser da også, at eleverne generelt er blevet mere selvstændige og bedre til at prioritere deres tid – herunder at prioritere nogle lektier fra og fokusere på det vigtigste. De fleste har ligeledes en klar fornemmelse af, hvad der kræves af dem på 3. år i forhold til 1. år, og mange er også i stand til at honorere disse krav (herunder at perspektivere og argumentere).

Der er kun en marginal udvikling i forhold til, hvilke undervisningsmetoder og opgavetyper eleverne lærer af. Projektarbejde og dernæst tavleundervisning er elevernes foretrukne arbejdsform, når de skal lære. Gruppearbejde er den mindst foretrukne arbejdsform. I forhold til udviklingen fra 1. år til 3. år er det mest markant, at andelen af elever, der lærer meget af en arbejdsform, er faldet for alle arbejdsmetoder bortset fra individuel opgaveløsning. Dette kan ligeledes forklares med den faldende motivation.

² Begreberne "negativ" og "positiv" refererer i indeværende rapport alene til en numerisk udvikling og forholder sig således ikke til, om udviklingen er god eller dårlig ud fra en given norm.

Eleverne har på både 1. år og 3. år meget forskellige definitioner af den gode lærer og den gode undervisning. Udviklingen hos den enkelte elev, i forhold til hvordan de definerer den gode lærer og god undervisning, har generelt været begrænset og langt fra entydig. For enkelte elever på 3. år er beskrivelsen af den gode lærer dog udvidet og inkluderer nu lærernes evne til at perspektivere. Dette viser, at eleverne på 3. år er bevidste om, at der nu stilles krav om perspektivering.

Den generelle udvikling dækker over, at forskelle i udviklingen bl.a. påvirkes af køn, gennemsnitskarakter fra folkeskolen, uddannelsestype og ikke mindst elevernes scorer på indeksene på 1. år.

- Drengene har generelt en "negativ" udvikling på flere indeks end pigerne. Forskellen mellem drengenes og pigernes udvikling er dog kun signifikant på indekset for "at gøre sig umage".
- Elever med høj gennemsnitskarakter fra folkeskolens afgangsprøve har en "positiv" udvikling på nogle af de centrale variable som kritisk tænkning, motivation båret frem af opgavens egenverdi og viljen til at gøre sig umage.
- Elever med lav gennemsnitskarakter fra folkeskolen bliver bedre til at organisere skolearbejdet og til at lære udenad.
- Stx, hhx og htx oplever generelt "negative" og "positive" udviklinger på forskellige indeks. Stx-eleverne oplever en signifikant større "negativ" udvikling end hhx-eleverne på indekset for elaborering.
- På alle indeks nærmer eleverne sig hinanden i løbet af gymnasietiden og denne udvikling er signifikant:
 - Elever med lav motivation bliver mere motiverede, mens de højtmotiverede elever bliver mindre motiverede.
 - Elever med begrænset vilje til at anvende kognitive og metakognitive strategier i lektielæsningen bliver mere villige til at anvende disse strategier, hvor det modsatte er tilfældet for elever, der på 1. år var villige til dette.
 - Elever med begrænset evne til at administrere deres ressourcer på 1. år bliver bedre til at administrere deres ressourcer på 3. år, hvor det modsatte er tilfældet for elever, der på 1. år var gode til at administrere deres ressourcer.

Elever, der er frafaldet gymnasiet, er kendetegnet ved, at de har ekstern målsætning som en vigtigere motivationsfaktor, at de er mindre villige til at gøre sig umage, at de har en lidt lavere selvtillid i skolearbejdet samt lidt lavere vilje til at styre deres tidsforbrug og til at organisere deres studiemiljø.

1.3 Elevernes tilgang til læring før og efter reformen

Forud for sammenligningen i elevernes tilgang til læring før og efter reformen blev der gennemført en analyse af de to grupper, der har besvaret spørgeskemaet. Analysen viste, at der ikke er signifikante forskelle på grupperne med hensyn til alder eller køn, hvorfor disse ikke kan tænkes at påvirke resultatet. Det antages dermed, at der i analysen sammenlignes mellem to næsten identiske grupper, hvor den ene dog gik på 3. år før gymnasireformens implementering, mens den anden gruppe var den anden 3. års årgang efter reformens implementering.

Det er de samme fem indeks, som eleverne på 3. år før og efter reformen scorer højest på. Således motiveres eleverne både før og efter reformen særligt af opgavens egenverdi, eksterne målsætninger og indre målsætninger. Desuden har eleverne både før og efter reformen generelt en tro på, at deres læringsbestrebelse vil resultere i gode resultater, og så er de gode til at søge hjælp. Laveste scorer såvel før og efter reformen er på indeksene for organisering af skolearbejdet, samarbejde og udenadslære.

Når der analyseres på forskelle i gennemsnitsværdierne for de 15 indeks, viser det sig, at 3. års eleverne efter reformen har højere gennemsnitsværdier på alle 15 indeks. Forskellene er dog generelt små med stigningen i gennemsnitsværdien på de enkelte indeks i intervallet 0,02-0,31 enheder. Det betyder, at 3. års eleverne efter reformen set i forhold til 3. års eleverne før reformen er:

- Mere motiverede
- Bedre til at anvende kognitive og metakognitive strategier i deres lektielæsning
- Bedre til at administrere deres ressourcer.

På fire indeks i MLSQ-skemaet er der signifikante forskelle mellem 3. års eleverne før og efter reformen. Dermed kan det konkluderes, at 3. års eleverne efter reformen set i forhold til 3. års eleverne før reformen:

- I højere grad motiveres af opgavens egenværdi
- Er bedre til at anvende strategier for organisering af deres tid og studiemiljø
- Er bedre til at "gøre sig umage"
- Er bedre til at søge hjælp.

At eleverne efter reformen er mere motiverede end før reformen er noget overraskende, da flere lærere har givet udtryk for, at reformen har givet meget "støj" i undervisningen. Eleverne selv har ligeledes givet udtryk for, at reformen har givet en del usikkerhed i undervisningen, og i nogle tilfælde har de kunnet mærke, at lærerne har været frustrerede/stressede. Alligevel er eleverne altså mere motiverede efter reformen end før reformen. De gennemførte interview med eleverne indikerer, at forklaringen bl.a. skal findes i det øgede fokus på større projekter med mulighed for at gå i dybden med konkrete emner, samt i hele organiseringen omkring studieretninger. Store og små projekter, hvor et eller flere fag relateres til problemstillinger i hverdagen, er for mange elever den absolut mest interessante undervisnings- og opgavemetode. Derudover giver mange elever på 3. år udtryk for, at gymnasiet er blevet meget mere interessant, nu hvor de kun har studieretningsfagene. Reformen synes dermed i et vist omfang at have haft succes med at bidrage til at motivere, engagere og aktivere eleverne og dermed styrke deres udbytte ved at lade uddannelserne tage udgangspunkt i de unges forudsætninger og interesser. At signifikant flere elever motiveres af opgavens egenværdi efter reformen, kan således ses som et udtryk herfor.

Analysen viser ligeledes, at reformen har bidraget til at styrke uddannelsernes studieforberedende funktion i form af at udvikle elevernes evne til at administrere deres tid og ressourcer (evnen til at anvende strategier for organisering af tid og læringsmiljø, til at "gøre sig umage" og til at søge hjælp). Eleverne og en stor del af lærerne giver da også i de gennemførte interview udtryk for, at netop øget fokus på administration af ressourcer er en af de ting, reformen har bevirket.

Lærerne og en del af eleverne mener på den anden side, at reformen svækker det faglige element i uddannelsernes studieforberedende funktion. Årsagen hertil er ifølge lærere og elever, at den tid, der anvendes på AT-forløb, studieområder, studieretningsprojekter m.m., ikke giver den samme værdi til det fag-faglige, som det "koster" enkeltfagene at afgive timer til udviklingen af studiekompetencer og tværfaglighed. Det har ikke været inden for rammerne af indeværende evaluering at undersøge gymnasireformens effekter på elevernes fag-faglige kompetencer, hvorfor det ikke er muligt at be- eller afkræfte denne tese.³

Endeligt viser data, at eleverne efter reformen generelt set er blevet bedre til at anvende kognitive og metakognitive strategier i lektielæsningen. Dog er der her ingen enkeltindeks, hvor udviklingen er signifikant. Dermed er det ikke på baggrund af analysen muligt at konkludere, at gymnasireformens krav om øget samspil mellem fagene har resulteret i, at eleverne er blevet bedre til at kombinere flere fag. Dette er noget overraskende, da tværfaglighed er et centralt element i reformen.

³ For en evaluering af udviklingen i det faglige niveau for forskellige faggrupper, se EVA's rapporter: <http://eva.dk/projekter/2008/fagomraadeevalueringer-i-gymnasiale-uddannelser-2008>

Datamaterialet angiver flere årsager til dette resultat. Først og fremmest skal MLSQ-skemaet tolkes med forbehold, da skemaet måler, i hvilket omfang eleverne anvender metakognitive og kognitive strategier i lektielæsningen, men *ikke* måler elevernes kognitive og metakognitive kompetencer – som eksempelvis en bevidsthed om forskellige tolkningsprocesser og evnen til at tænke kritisk. Det er derfor muligt, at eleverne efter reformen har forbedret deres kognitive og metakognitive kompetencer, men blot ikke systematisk anvender strategier herfor i deres lektielæsning på 3. år.

En anden forklaring kan være, at mange af de nye elementer i reformen er blevet implementeret relativt isoleret fra den almindelige fag-faglige undervisning, som det allerede er blevet påpeget. At eleverne efter reformen ikke er blevet bedre til at anvende kognitive og metakognitive strategier i lektielæsningen, kan derfor også være et udtryk for, at de har svaret med udgangspunkt i, hvordan de arbejder i og forbereder sig til den "almindelige undervisning", frem for hvordan de arbejder i og forbereder sig til særlige forløb som AT, SO og SRP.

Hvor meget af udviklingen, der kan tilskrives reformen, bliver dog ekstra svært at gennemskue, når data brydes ned på institutionstyper. Forventningen var, at der især ville ske en udvikling for stx-elever, hvor reformen har været mest gennemgribende. I stedet synes det at være blandt hhx-eleverne, at der er den mest entydige forskel mellem 3. års elever før og efter reformen. På hhx er der således en "positiv" udvikling på alle indeks og især på indekset for "at gøre sig umage" og at motiveres af såvel eksterne målsætninger som opgavens egenverdi.

Stx og htx derimod oplever såvel "positive" som "negative" forskelle på 3. års eleverne før og efter reformen, dog ikke på de samme indeks. Forskellene er små, og generelt indeholder data ikke forklaringer på disse forskelle, ud over at reformen på stx har skabt en usikkerhed, som kan forklare den negative indvirkning på stx-elevernes følelse af kontrol over egen læringssituation og på deres tendens til eksamensangst.