

# Studiekompetence

Pejlemærker efter 2. gennemløb af gymnasireformen



# Studiekompetence

Pejlemærker efter 2. gennemløb af gymnasireformen

2011

## **Studiekompetence**

© 2011 Danmarks Evalueringsinstitut  
Trykt hos Vester Kopi

Eftertryk med kildeangivelse er tilladt

Bemærk:  
Danmarks Evalueringsinstitut sætter komma  
efter Dansk Sprognævnns anbefalinger

Bestilles hos:  
Alle boghandlere

45,- kr. inkl. moms  
ISBN 978-87-7958-612-3



# Indhold

<b>1</b>	<b>Resume</b>	<b>7</b>
<b>2</b>	<b>Indledning</b>	<b>11</b>
2.1	Baggrund	11
2.2	Formål og fokus	12
2.3	Evalueringsdesign	12
2.4	Evalueringsorganisering	14
2.5	Rapportens opbygning	15
<b>3</b>	<b>Evaluering af studiekompetence</b>	<b>17</b>
3.1	Udgangspunkt for undersøgelse af studiekompetence	17
3.2	Operationalisering af studiekompetencebegrebet	19
<b>4</b>	<b>Studieforberedelse i gymnasiet</b>	<b>23</b>
4.1	Gymnasiet som studieforbereder	23
4.1.1	Særlige tiltag på skolerne	25
4.2	Studieretninger	26
4.3	Studieretningsprojektet	27
4.4	Almen studieforberedelse (AT) og studieområdet	30
4.4.1	Almen studieforberedelse (AT)	30
4.4.2	Studieområdet på htx	32
4.4.3	Studieområdet på hhx	34
4.5	Samarbejde mellem uddannelsesniveauerne	36
<b>5</b>	<b>Valg af videregående uddannelse</b>	<b>39</b>
5.1	Søgning af videregående uddannelse	39
5.2	Lyst til videregående uddannelse	40
5.3	Valgkompetence	42
<b>6</b>	<b>Almene studiekompetencer</b>	<b>45</b>
6.1	Overblik	45
6.1.1	Relevansen af almene studiekompetencer	45
6.1.2	Studiestarternes vurdering af almene studiekompetencer	47
6.2	Centrale almene studiekompetencer	48
6.2.1	Planlægningskompetencer	48
6.2.2	Samarbejde og arbejdsformer	52
6.2.3	Studiemetodiske kompetencer	54
<b>7</b>	<b>Faglige studiekompetencer</b>	<b>57</b>
7.1	Overblik	57
7.1.1	Relevansen af faglige studiekompetencer	57
7.1.2	Studiestarternes vurdering af faglige studiekompetencer	59
7.2	Centrale faglige studiekompetencer	60
7.2.1	Viden om fagområder der indgår i uddannelsen	60
7.2.2	Arbejdet med faglige problemstillinger	64

7.2.3	Formidling af faglig viden	66
<b>7.3</b>	<b>Nye adgangskrav</b>	<b>67</b>

## Appendiks

<b>Appendiks A:</b>	<b>Evalueringens dokumentation og metode</b>	<b>69</b>
---------------------	--	-----------

# 1 Resume

I 2005 trådte den hidtil største samlede reform af de treårige gymnasiale uddannelser i kraft. I den politiske aftale bag reformen indgår det at reformen skal evalueres efter andet gennemløb. Undervisningsministeriet har bedt Danmarks Evalueringsinstitut (EVA) om at gennemføre en sådan evaluering på hhx, htx og stx.

Reformen er løbende blevet evalueret og justeret. Med denne evaluering sættes der for første gang fokus på reformens resultater forstået som de kompetencer eleverne besidder efter studentereksamen. Et centralt mål med reformen var at styrke studenternes reelle studiekompetence, dvs. deres forudsætninger for at kunne gennemføre en videregående uddannelse. Evalueringen belyser de første to reformårganges kompetencer ved overgangen til videregående uddannelse og giver dermed nogle pejlemærker i forhold til arbejdet med at implementere, følge og evt. justere reformen.

## Høj kompleksitetsgrad

Reformen er et ambitiøst og komplekst projekt. Tidligere evalueringer har påpeget dette, og de løbende justeringer har bl.a. bidraget til at reducere kompleksitetsgraden. Denne evaluering konstaterer imidlertid at intentionen med reformen og den kontekst reformen indgår i, er uhyre kompleks – så kompleks at det ikke er muligt entydigt at afgøre om målet om øget studiekompetence er opfyldt eller ej. Nogle elementer bidrager til en oplevet målopfyldelse, mens andre elementer stiller sig i vejen, og under alle omstændigheder er det fortsat for tidligt at vurdere hvorvidt studenternes reelle studiekompetence i betydningen af studenternes evne til at gennemføre en videregående uddannelse – er blevet styrket.

Overordnet set føler studiestarterne med reformbaggrund sig kompetente i forhold til den videregående uddannelse de er begyndt på; 91% svarer at deres gymnasiale uddannelse i høj eller i nogen grad har givet dem de fornødne kompetencer for en god start på en videregående uddannelse. Studievejledere og studieledere på de videregående uddannelser udtrykker sig lidt mere blandet. De interviewede vejledere giver udtryk for at nogle studiekompetencer er mærkbart styrkede efter reformen; det gælder typisk projektkompetencer som fx samarbejdskompetencer, evnen til at anvende forskellige arbejdsformer og evnen til at inddrage viden fra forskellige fag i arbejdet med faglige problemstillinger. I forhold til studiestarternes faglighed er der blandede opfattelser uddannelsesinstitutionerne imellem, og mange steder tillægges andre forhold end gymnasireformen, især de ændrede adgangskrav, en væsentlig betydning i forhold til oplevelsen af styrket hhv. svækket faglighed blandt studiestarterne.

På tværs af de besøgte uddannelsessteder gav studievejledere og studieledere udtryk for at studiestarternes faglige viden er ringere nu end for år tilbage. Samtidig vurderer studielederne imidlertid at indgående faglig viden, sammenlignet med de øvrige kompetencer, ikke er særlig relevant for at begynde på videregående uddannelser. Reformen er i sig selv udtryk for et skifte fra indholdsstyring mod målstyring; et skifte hvor konkret faglig viden prioriteres lavere end kompetencer til at tilegne sig faglig viden og til at bringe den faglige viden i spil i arbejdet med konkrete problemstillinger. Og disse kompetencer vurderes positivt.

## Definition af studiekompetence

Studiekompetence er ikke et fast defineret begreb, hverken i almindelighed eller i de dokumenter der ligger til grund for reformen. Det er svært at vurdere om studiestarternes studiekompetence er styrket med reformen, når det ikke er klart hvad der skal styrkes. Et andet centralt spørgsmål er hvem der har retten til at definere studiekompetence. I denne evaluering har studielederne på de

videregående uddannelser en definerende rolle, idet de vurderer relevansen af forskellige studiekompetencer.

Evalueringen viser imidlertid at studie- og arbejdsformer og dermed ønsker til studiekompetencer varierer meget. På nogle videregående uddannelser minder arbejdsformerne om de arbejdsformer der er blevet introduceret med gymnasireformen, mens der på andre videregående uddannelser arbejdes mere traditionelt. Under alle omstændigheder vil det være vanskeligt for gymnasiet at opfylde de meget varierende ønsker som de videregående uddannelser måtte have, men evalueringen peger på at det på mange punkter kunne være frugtbart hvis kompetencebegrebet blev udfoldet i bredere kredse, herunder gennem fælles drøftelser mellem repræsentanter for de gymnasiale uddannelser og de videregående uddannelser. Dette kunne lette studenternes overgang fra det ene niveau til det andet.

Betragter man udmøntningen af reformens intentioner i bekendtgørelser og læreplaner, kan man udlede en række elementer af et studiekompetencebegreb. Evalueringen viser at disse elementer er valgte i forhold til de videregående uddannelsers forståelse af studiekompetence. Studieleverne på de videregående uddannelser vurderer næsten alle elementerne som relevante. Imidlertid er der enkelte, men meget centrale kompetencer som de videregående uddannelser efterspørger, men som ikke kan genfindes direkte i reformdokumenterne. Det gælder fx relationskompetence som især de mellemlange videregående uddannelser oplever at de studiestartere der kommer direkte fra gymnasiet, mangler. Og det gælder vedholdenhed i forhold til at kunne tilegne sig faglig viden.

### **Overgangen til videregående uddannelse**

Vedholdenhed nævnes ikke direkte i reformdokumenterne. Men elementer i reformen berører vedholdenhed på lige fod med selvstændighed, fx studieretningsprojektet på tredje år. Og i det hele taget kan den kompleksitet som gymnasieeleverne skal navigere i, siges at kræve såvel vedholdenhed som selvstændighed. Netop dette oplever gymnasierne at mange elever mangler, og man har derfor opbygget gode og velfungerende støtteforanstaltninger i form af vejledning, mentorer m.m. og siden reformen trådte i kraft, skabt mere overskuelige strukturer med faste og overskuelige forløb.

Ordningerne og strukturerne er udtryk for at gymnasierne tager hånd om deres elever og i det hele taget er meget opmærksomme på målsætningen om at 95 % af en ungdomsårgang skal gennemføre en ungdomsuddannelse. Evalueringens resultater tyder på at denne målsætning kan komme til at virke i modstrid med intentionen om at gøre eleverne mere studiekompetente. Studiekompetence handler ifølge de videregående uddannelser i høj grad om selvstændighed, men gymnasiernes velmente støtte og hjælp til eleverne kan virke kontraproduktivt i forhold til dette mål hvis ikke der i støtten indtænkes en progression i retning af større selvstændighed.

Spørgsmålet er altså om man skubber et problem foran sig og dermed vanskeliggør studenternes overgang til videregående uddannelse. Hvis dette er tilfældet, leder det til to yderligere spørgsmål: Kan gymnasierne gøre mere for at styrke elevernes selvstændighed? Og kan de videregående uddannelser gøre noget for at lette overgangen til videregående uddannelse og de store krav til selvstændighed?

### **Godt i gang**

Implementering tager tid. Det var en central konklusion i EVA's evaluering af reformen efter første gennemløb. Denne evaluering bekræfter dette billede. Gymnasierne er nu kommet længere med implementeringen, og flere elementer er overgået til drift. Efter første gennemløb var det fortsat almen studieforberedelse (AT) på stx og studieområdet på hhx og htx der fyldte meget, mens potentialet i studieretningerne endnu ikke var udfoldet. I dag er arbejdet med studieområdet og AT lagt i faste rammer, og de fleste skoler som EVA besøgte, arbejder nu med at profilere studieretningerne og styrke samarbejdet mellem studieretningsfagene. Evalueringen peger på at dette også er en nødvendighed hvis skolerne skal kunne styrke og målrette elevernes studieparathed i forhold til de mange forskellige forståelser af studiekompetence på de videregående uddannelser.



Mens studieområdet på hhx og htx begge havde elementer af noget velkendt over sig, var AT på stx en meget krævende nyskabelse, viste EVA's tidligere evaluering. I denne evaluering har studiestarterne vurderet relevansen af reformens nyskabelser i forhold til videregående uddannelse og nyskabelsernes betydning for studiestarternes motivation for deres nuværende uddannelse. Vurderingen af AT er kritisk på begge parametre. Evalueringen peger imidlertid på at der kan være kompetencer som trænes gennem bl.a. AT, og som de studieledere og studievejledere på videregående uddannelser som EVA har interviewet, faktisk anerkender som styrkede, men som først bliver relevante senere på de videregående uddannelser – om overhovedet.

### **Et ambitiøst projekt**

Det er bemærkelsesværdigt at studiestarterne vurderer flerfagligheden negativt i forbindelse med studieretningsprojektet og som mindre relevant på de videregående uddannelser, idet flerfagligheden har fået meget opmærksomhed i forbindelse med reformimplementeringen. I forhold til studieretningsprojektet peger evalueringen på at kravet om flerfaglighed kan komme til at stå i vejen for projektets potentiale til at styrke elevernes evne til fordybelse og vedholdenhed.

AT og studieområdet er komplekse størrelser der også indeholder en høj grad af flerfaglighed. Også her synes skolerne at have fundet modeller der giver mening. Evalueringen peger på at flerfagligheden kan være befordrende for centrale kompetencer som kritisk sans, samarbejdskompetence og evnen til at belyse en problemstilling fra flere vinkler – ikke mindst fordi flerfaglighed i praksis er tæt koblet til en problemorienteret, induktiv tilgang til undervisningen. Men som mål i sig selv opleves flerfaglighed som mindre relevant ud fra et studiekompetencemæssigt synspunkt fordi en stor del af undervisningen på de videregående uddannelser er enkeltfaglig.

Evalueringen har haft reformens studieforberegende mål for øje og vurderer derfor ikke om der kan være andre rationaler bag kravene om flerfaglighed; om flerfagligheden fx styrker elevernes almene dannelse. AT og studieområdet bidrager til at realisere begge reformens ambitiøse intentioner om dels at styrke studiekompetencen, dels at opdatere elevernes almene dannelse. De to intentioner kan næppe skilles ad, men samtidig er det ambitiøst at ville rumme begge dele inden for relativt begrænsede timerammer. Det kunne overvejes om formålet med og relevansen af disse timerammer ville fremstå tydeligere hvis ambitionsniveauet blev sænket og målene med timerammerne yderligere fokuseret.



## 2 Indledning

I 2005 trådte den hidtil største samlede reform af de treårige gymnasiale uddannelser i kraft. Reformen udspringer af en politisk aftale fra maj 2003 mellem regeringspartierne Venstre og Det Konservative Folkeparti og Socialdemokratiet, Dansk Folkeparti, Socialistisk Folkeparti, Det Radikale Venstre og Kristeligt Folkeparti. I den politiske aftale indgår det at reformen skal evalueres efter andet gennemløb.

Undervisningsministeriet har bedt Danmarks Evalueringsinstitut (EVA) om at gennemføre denne evaluering, og EVA fremlægger i denne rapport resultaterne af evalueringen. Evalueringen baserer sig på erfaringerne fra de to første studenterårsgange efter reformen og fokuserer i særlig grad på disse årganges studiekompetencer.

### 2.1 Baggrund

Reformen har ikke ændret ved de gymnasiale uddannelsers principielle sigte og de studieforberedende og almindendannende formål som uddannelserne havde også før reformen. Reformens formål er imidlertid at opdatere og udbygge uddannelsernes almindendannende elementer og at styrke og forny det studieforberedende sigte. Den politiske aftale præciserer målene med den samlede reform og fastslår at reformen har tre overordnede mål:

- Uddannelsernes studieforberedende funktion skal styrkes.
- Uddannelsernes almindendannende funktion skal opdateres og udbygges.
- Uddannelserne skal have hver sin klare profil. Samtidig skal fleksibiliteten mellem uddannelserne øges.

Målene tænkes opfyldt gennem en række konkrete nyskabelser på både struktur- og indholds niveau: Der er udarbejdet nye læreplaner med fokus på målstyring frem for indholdsstyring, og der er lagt vægt på flerfaglighed ved at introducere dels timerammer til flerfaglige forløb, dels studieretninger. Her er hver klasse samlet i de obligatoriske fag og har herudover to-tre fag samlet. Studieretningerne giver ligeledes længere og mere sammenhængende faglige forløb. Desuden er der indført et grundforløb og nye prøveformer.

Siden reformen trådte i kraft i 2005, er der løbende foretaget justeringer og tilpasninger – senest blev der i foråret 2009 indgået forlig om ændringer i reformen. De ændringer der er vedtaget i forbindelse med forliget, implementeres over en længere periode afhængigt af om der er tale om ændringer på lov- eller bekendtgørelsesniveau. De seneste ændringer er først trådt i kraft i august 2010.

Der er ligeledes blevet gennemført adskillige evalueringer af reformens elementer siden den trådte i kraft. Bl.a. har EVA for Undervisningsministeriet gennemført evalueringer af en række fag og fagområder og på eget initiativ fulgt implementeringen af timerammerne til flerfaglige forløb, AT på stx og studieområdet på hhx og htx. Desuden gennemførte EVA som led i sin handlingsplan for 2008 en samlet evaluering af gymnasireformen efter første gennemløb.<sup>1</sup> Denne evaluering blev offentliggjort i 2009 og omhandlede hele reformen på de gymnasiale uddannelser, både rammer, implementering og resultater, og behandlede de fleste nyskabelser.

<sup>1</sup>En samlet oversigt over EVA's evalueringer på området kan ses på <http://www.eva.dk/ungdomsuddannelse/projekter-gymnasireformen>

## 2.2 Formål og fokus

Med indeværende evaluering fokuseres der snævrere på målet om at styrke de gymnasiale uddannelsers studieforbereende funktion. Dette mål blev også behandlet i EVA's evaluering fra 2009 hvor det blev vurderet på baggrund af læreres, lederes, dimittenders og elevers oplevelse af i hvilken grad studenterne efter reformen ville være parate til at starte på en videregående uddannelse. Fælles for både EVA's evaluering og andre evalueringer er imidlertid at de er gennemført på et tidspunkt hvor der endnu ikke var konkrete erfaringer med overgangen fra reformgymnasiet til videregående uddannelse.

Ved udgangen af 2009 er to årgange dimitteteret efter reformen, og en del af disse dimittender er begyndt på en videregående uddannelse. Derfor er der nu basis for at se på konkrete erfaringer ved overgang til videregående uddannelser.

Først og fremmest skulle evalueringen ifølge projektbeskrivelsen vurdere i hvilken grad studiestarternes studiekompetencer er blevet styrket som følge af reformen. Undervejs i projektet stod det imidlertid klart at mange forhold stod i vejen for at foretage en sådan vurdering. Et væsentligt forbehold er at begrebet studiekompetence ikke er et entydigt og veldefineret begreb. Derfor har det været nødvendigt at starte med at belyse dette begreb nærmere. Et andet forbehold går på at størstedelen af studiestarterne på videregående uddannelser efter to gennemløb af reformen fortsat er blevet studenter før 2008 eller har en anden baggrund hvorfor det endnu kan være svært at vurdere reformens betydning. Endelig er det vanskeligt at isolere betydningen af gymnasireformen fra betydningen af andre reformer eller forhold i øvrigt.

Desuden skulle evalueringen ifølge projektbeskrivelsen belyse hvordan reformens elementer og den måde stx-, htx- og hhx-skolerne arbejder med disse elementer på, virker i forhold til udviklingen af studiekompetencer. For at belyse dette gør evalueringen status over arbejdet med udvalgte nyskabelser på udvalgte skoler, vel vidende at de unges studiekompetence udvikles gradvist gennem tre år – både igennem det samlede gymnasieforløb og uden for skolen. Gymnasiernes arbejde med studiekompetence inden for udvalgte områder perspektiveres ved at se på hvordan man på videregående uddannelser oplever og arbejder med studiestarternes kompetencer.

Målet om at styrke uddannelsernes studieforbereende funktion hænger tæt sammen med den politiske målsætning om at 50 % af en årgang skal gennemføre en videregående uddannelse i 2015. I målsætningen skelnes der ikke mellem korte, mellemlange og lange videregående uddannelser. EVA fokuserer i denne evaluering på erfaringerne fra mellemlange og lange videregående uddannelser. Dette skyldes dels at der på mange korte videregående uddannelser ikke stilles optagelseskrav om en gymnasial uddannelse, dels at det har været nødvendigt at begrænse de kvantitative undersøgelser af hensyn til deres udsigelseskraft.

## 2.3 Evalueringsdesign

Evalueringen er gennemført på baggrund af en projektbeskrivelse. Projektbeskrivelsen, der kan findes på EVA's hjemmeside, gør rede for evalueringens formål og design. Evalueringen er designet på baggrund af EVA's viden om reformen og de gymnasiale uddannelser og på baggrund af en mindre forundersøgelse i form af litteraturstudier af tidligere undersøgelser og i form af fire telefoninterview med studieledere eller uddannelsesansvarlige på videregående uddannelser.

Evalueringen er baseret på fire elementer:

- Spørgeskemaundersøgelse blandt studieledere og uddannelsesansvarlige på de videregående uddannelser
- Spørgeskemaundersøgelse blandt studenter fra 2008 og 2009 der var startet på en videregående uddannelse i september 2009
- Interview med studievejledere på de videregående uddannelser
- Interview med ledelse og vejledere på de gymnasiale uddannelser.

Nedenfor præsenteres elementerne kort. En nærmere præsentation findes i rapportens appendiks.

## Spørgeskemaundersøgelserne

Spørgeskemaundersøgelserne afdækker forskellige kompetencers relevans i forhold til de forventninger der er på de videregående uddannelser, og dermed tydeliggøres det i hvilken grad de videregående uddannelsers forventninger stemmer overens med det studiekompetencebegreb der tegner sig i gymnasireformen.

Desuden belyser undersøgelsen blandt studiestartere med reformbaggrund studiestarternes egen oplevelse af deres kompetenceniveau og deres vurdering af forskellige gymnasiale elementers betydning for deres kompetenceniveau ved studiestart. Det gælder især reformens nyskabelser, nemlig studieretning, studieretningsprojekt, AT (stx), studieområdet (hhx og htx) og almen sprogforståelse og naturvidenskabeligt grundforløb (stx). Endelig belyses deres motivation for og valg af videregående uddannelse, herunder de nævnte nyskabelers betydning for valget. Det er imidlertid værd at være opmærksom på at spørgsmålene kun stilles til de studenter der har valgt og er startet på en videregående uddannelse. Spørgsmålene siger altså ikke noget repræsentativt om hele studenterårgangens motivation for og lyst til videregående uddannelse.

Spørgeskemaundersøgelsen blandt studieledere og uddannelsesansvarlige ledere indeholdt ligeledes spørgsmål vedrørende studiestarternes kompetenceniveau, men svarene på disse spørgsmål indgår ikke i rapporten. Formålet med spørgsmålene var at indkredse mulige virkninger af reformen. Da studielederne ikke kunne forventes at vide på individniveau hvilke studiestartere der var fra før hhv. efter reformen, blev de bedt om at forholde sig til årgangene samlet set. Efterfølgende viste tal fra Danmarks Statistik imidlertid at blot 33 % af studiestarterne, september 2009 inden for de hovedgrupper af uddannelser som spørgeskemaundersøgelsen blandt studiestartere med reformbaggrund dækkede, havde afsluttet hhx, htx eller stx i 2008 eller 2009. To tredjedele af de studiestartere som studielederne har forholdt sig til, har således ikke oplevet gymnasireformen på de treårige uddannelser. Derfor indgår svarene på disse spørgsmål ikke i denne rapport.

Frekvenstabeller for samtlige spørgsmål i begge undersøgelser findes i separate bilag: *Tabelrapport til undersøgelsen af studiekompetence blandt studiestartere på videregående uddannelser, september 2009*, og *Tabelrapport til undersøgelsen af studiekompetence hos studiestartere med reformbaggrund, 2009*. Tabelrapporten findes på [www.eva.dk](http://www.eva.dk).

Begge undersøgelser blev gennemført i marts 2010. Spørgeskemaundersøgelsen blandt studieledere og uddannelsesansvarlige ledere blev gennemført af EVA, mens Danmarks Statistik gennemførte spørgeskemaundersøgelsen blandt studiestarterne med reformbaggrund.

Undersøgelsen blandt studieledere og uddannelsesansvarlige ledere blev gennemført elektronisk som en totalundersøgelse. Spørgeskemaundersøgelsen blandt studiestartere med reformbaggrund blev gennemført som en kombineret undersøgelse i form af et elektronisk spørgeskema fulgt op af telefoninterview med respondenter der ikke havde besvaret spørgeskemaet elektronisk. Undersøgelsen blev gennemført som en stikprøvebaseret undersøgelse blandt studiestartere inden for syv hovedgrupper af videregående uddannelser. Inden for lange videregående uddannelser gælder det tekniske uddannelser (LVU tek), natur- og sundhedsvidenskabelige uddannelser (LVU nat), humanistiske uddannelser (LVU hum) og samfundsvidenskabelige uddannelser (LVU sam). På mellemlange videregående uddannelser gælder det pædagogiske uddannelser (MVU pæd), tekniske uddannelser (MVU tek) og sundhedsfaglige uddannelser (MVU sund). Undersøgelsen har en samlet svarprocent på 57.

## Interview med studievejledere på videregående uddannelser

I april 2010 besøgte EVA i alt seks institutioner der udbyder videregående uddannelser. Institutionerne var valgt så der var en geografisk og institutionsmæssig spredning, og så forskellige uddannelsesmæssige hovedgrupper var repræsenteret. Følgende institutioner modtog besøg:

- Copenhagen Business School (CBS)
- Ingeniørhøjskolen i København (IHK)
- Roskilde Universitet (RUC)
- Syddansk Universitet (SDU)
- Professionshøjskolen University College Nordjylland, læreruddannelsen i Aalborg

- Professionshøjskolen UCC, sygeplejerske-, fysioterapeut-, pædagog- og afspændingspædagoguddannelserne i Hillerød.

På hver institution gennemførtes et interview med centrale medarbejdere i studievejledningen og/eller studieadministrationen. På tre institutioner deltog desuden studieledere og/eller undervisere med kendskab til forskellige uddannelser. Formålet med interviewene var at perspektivere resultaterne af spørgeskemaundersøgelserne og give information om hvordan studiestarternes kompetencer så ud set med de videregående uddannelsers øjne. Det var vurderingen at studievejlederne møder studerende på tværs af uddannelserne og derfor har en bredere opfattelse af studiestarterne anno 2010 end den enkelte underviser og/eller studieleder. Desuden har studievejlederne via samtaler med de studerende god mulighed for at vide om den enkelte studerende er student efter gymnasireformen eller ej.

Interviewformen giver - i modsætning til spørgeskemaundersøgelsen – mulighed for at spørge ind til interviewpersonernes oplevelser og i den forbindelse drøfte mulige virkninger af reformen. I nogle tilfælde tilkendegav interviewpersonerne at de ikke kunne vurdere hvorvidt oplevede ændringer i fx studiestarternes kompetenceniveau skyldtes gymnasireformen eller ej. I de tilfælde bruges svarene ikke i rapporten som dokumentation for reformens betydning.

### **Interview med ledelse og vejledere på de gymnasiale uddannelser**

I april 2010 besøgte EVA i alt ni skoler med gymnasiale uddannelser. Skolerne er valgt så der er sikret en geografisk og størrelsesmæssig spredning. Desuden har det været væsentligt at skolerne ikke har deltaget som informanter i andre af EVA's reformrelaterede evalueringer. Følgende skoler modtog besøg:

- Christianshavns Gymnasium (stx)
- EUC Nordvestsjælland, Holbæk (hhx og htx)
- Greve Gymnasium (stx)
- Herningholm Erhvervsskole (htx)
- Ikast-Brande Gymnasium (stx)
- Sct. Knuds Gymnasium (stx)
- TietgenSkolen, Odense (hhx)
- Tech College Aalborg (htx)
- Århus Købmandsskole (hhx).

Under besøgene gennemførte EVA separate gruppeinterview med hhv. studievejledere (der tilbyder gennemførelsesvejledning) og ledelse. Interviewene tog udgangspunkt i resultaterne af spørgeskemaundersøgelserne og skulle belyse skolernes erfaringer med de elementer af reformen der specifikt retter sig mod at styrke elevernes studiekompetencer. Interviewene skulle dels undersøge hvilke udfordringer skolerne oplever i forhold til at udmønte reformens bestemmelser i praksis, dels bidrage med eksempler på hvordan man arbejder med studiekompetencer på hhv. hhx, htx og stx.

## **2.4 Evalueringens organisering**

En projektgruppe bestående af evalueringskonsulenterne Pernille Hjermov, Peter Toft og Rikke Sørup (projektleder), metodekonsulent Mikkel Bergqvist og evalueringsmedarbejder Birgit Gamborg Hansen har gennemført evalueringen. Projektgruppen har haft det praktiske ansvar for evalueringen og er ansvarlig for at de anvendte metoder er hensigtsmæssige og pålidelige. Projektgruppen har indsamlet og analyseret dokumentation og udarbejdet rapporten og har også ansvar for rapportens konklusioner.

Der er i forbindelse med evalueringen nedsat en sparringsgruppe på tre personer. Det drejer sig om:

- Gitte Holten Ingerslev, lektor ved Institut for Didaktik, Danmarks Pædagogiske Universitetsskole, Aarhus Universitet
- Lars Ulriksen, lektor ved Institut for Naturfagernes Didaktik, Københavns Universitet
- Steen Beck, lektor ved Institut for Filosofi, Pædagogik og Religionsstudier, Syddansk Universitet.

Deltagerne i sparringsgruppen har forskningsbaseret viden om studiekompetence og gymnasierformen og har bidraget med forskningsbaserede pædagogiske perspektiver til analysen af det indsamlede dokumentationsmateriale.

## 2.5 Rapportens opbygning

Rapporten indeholder foruden dette indledende kapitel og et resume (kapitel 1) fem kapitler.

Kapitel 3 ser nærmere på begrebet studiekompetence, på den måde begrebet defineres på i forbindelse med reformen, og på de rammer evalueringen af studiekompetence bevæger sig inden for.

Kapitel 4 ser på nogle af nyskabelserne i forbindelse med reformen. Nyskabelserne betragtes som nogle rammer arbejdet med studiekompetence kan finde sted inden for. Alle nyskabelserne blev i øvrigt evalueret i EVA's evaluering fra 2009. Kapitel 4 giver et statusbillede anno 2010, og kapitel 5 ser på hvordan nyskabelserne har påvirket studenternes valg af videregående uddannelse, idet kapitlet sætter fokus på studenternes lyst til og motivation for at vælge en videregående uddannelse.

Rapportens to sidste kapitler handler om studiekompetence sådan som studieledere og uddannelsesansvarlige og studiestartere på videregående uddannelser oplever det ved starten på en videregående uddannelse. Kapitel 6 handler om almene studiekompetencer, mens kapitel 7 handler om faglige studiekompetencer.

Evalueringen giver ikke anledning til at påvise direkte sammenhænge mellem gymnasierformen og niveauet af studiekompetencer ved start på en videregående uddannelse, men den belyser interessante forhold vedrørende relevansen af forskellige studiekompetencer, studiestarternes vurderinger af i hvilken grad de besidder disse kompetencer perspektiveret gennem studievejledernes oplevelser samt studiestarternes egne vurderinger af hvordan reformens nyskabelser har bidraget til disse kompetencer og til studiestarternes lyst til at påbegynde videregående uddannelse. Rapporten kommer ikke med endegyldige konklusioner, men peger på forhold som det kunne være værd at reflektere yderligere over. Rapporten indeholder derfor en række bokse med sådanne mulige refleksioner. Refleksionerne ligger hovedsageligt i spændingsfeltet mellem det der sker på skolerne, og det der sker på de videregående uddannelser. Boksene er derfor samlet i rapportens kapitel 6 og 7, men inddrager viden fra kapitel 4.





# 3 Evaluering af studiekompetence

I dette kapitel fremlægger EVA den forståelse og den operationalisering af begrebet studiekompetence som danner grundlag for evalueringen. Kapitlet er derfor indledt med nogle overvejelser om det at evaluere studiekompetencer og om de muligheder og begrænsninger der er i forhold til at vurdere om reformen lever op til intentionen om at styrke studenternes studiekompetence.

Dernæst beskriver kapitlet det studiekompetencebegreb der kommer til udtryk i reformdokumenterne, herunder gennem undervisningsministerens redegørelse til Folketinget og den politiske aftale om reformen, og som har været grundlag for indsamling af dokumentation i forbindelse med evalueringen.

## 3.1 Udgangspunkt for undersøgelse af studiekompetence

Et af målene med gymnasireformen er at den studieforberegende funktion skal styrkes, og at der derfor skal lægges vægt på studenternes "reelle" studiekompetence. Undervisningsministerens redegørelse til Folketinget om gymnasireformen<sup>2</sup> siger om målet med reformen:

*[Det] er et hovedsigte med reformerne [...] at styrke fagligheden, studieforbereðelsen og den reelle studiekompetence, dvs. de studerendes reelle forudsætninger for at kunne gennemføre en videregående uddannelse med et godt udbytte.*

Denne evaluering gennemføres inden reformstuderende er nået så langt i deres videregående uddannelse at det kan undersøges om de faktisk gennemfører uddannelsen. Derfor kan evalueringen alene se på reformens betydning i forhold til at gøre studenterne parate til at *begynde* på en videregående uddannelse, dvs. i forhold til de kompetencer studiestarterne besidder i forbindelse med deres *start* på en videregående uddannelse.

Men selv med dette pragmatiske greb der flytter fokus fra gennemførelse af videregående uddannelse til kompetencer ved start på videregående uddannelse, er det vanskeligt at svare på om studiekompetencen er styrket, om det i givet fald skyldes reformen, og om reformen dermed opfylder til sit formål.

For det første er reformens politiske målsætning om at styrke uddannelsernes studieforbereðende sigte og øge elevernes studiekompetencer uklart. Begrebet studiekompetence er centralt, og flere steder, ikke mindst i vejledningerne til fagene, er der bud på definitioner, men der er ikke tale om operationaliserbare definitioner, og derudover er der ikke formuleret kriterier eller indikatorer for hvornår målsætningen kan siges at være opfyldt.

Det betyder at der er overladt et stort arbejde til gymnasierne med at definere og udmønte begrebet studiekompetence. Reformen og de tilhørende bekendtgørelser, læreplaner og vejledninger udgør en ramme for arbejdet med elevernes studiekompetence på de gymnasiale uddannelser. Der kan være endog store forskelle på hvordan arbejdet med elevernes studiekompetence bliver omsat til praksis på den enkelte skole.

Evaluermæssigt betyder det at der i arbejdet med at operationalisere begrebet studiekompetence er blevet anvendt de relevante kompetencemål i de elementer af reformen der sigter mod at styrke studiekompetencen. Desuden er der føjet nogle ekstra dimensioner til dette begreb i

<sup>2</sup> Ulla Tørnæs: De gymnasiale uddannelser – redegørelse til Folketinget, Undervisningsministeriet, januar 2003.

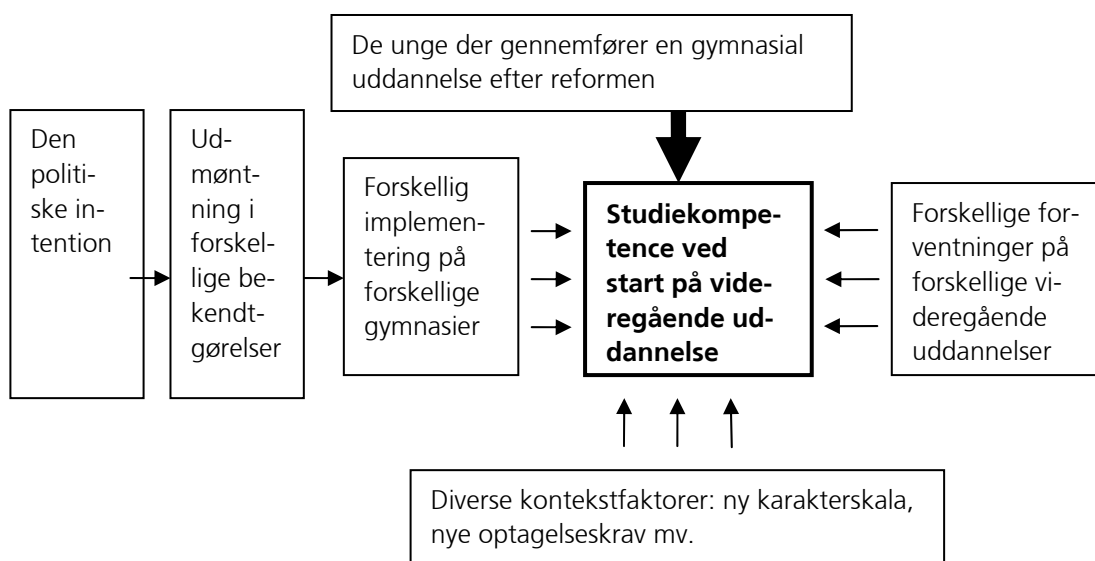
spørgeskemaundersøgelserne, jf. afsnit 3.2. Både studieledere og studiestartere har vurderet relevansen af disse studiekompetencer. Dermed udgør disse to grupper den målestok som studiestarternes kompetenceniveau holdes op imod i denne evaluering. Det er imidlertid vigtigt at fastholde at de forståelser af studiekompetence som studenterne møder ved starten på en videregående uddannelse anno 2009, og de heraf følgende forventninger ikke nødvendigvis er universelt gyldige, endelige statiske forståelser af begrebet studiekompetence. Også på de videregående uddannelser sker der forandringer.

Desuden gælder det at de videregående uddannelser er meget forskellige hvad angår niveau og indhold, og dokumentationsmaterialet viser tydeligt at det er forskelligt hvilke elementer der er relevante i forhold til en samlet studiekompetence. Desuden er der forskellige krav og dermed forskellig målestok for vurderingen af studiestarternes kompetencer, og endelig er der forskellige opfattelser af hvad forskellige begreber, fx metodebevidsthed eller samarbejdskompetencer, dækker over.

For at øge kompleksiteten yderligere er der sideløbende med reformen indført en række andre ændringer der har haft indflydelse på studenternes valg af og optagelse på videregående uddannelse. Fx er både karakterskalaen og de specifikke adgangskrav til de enkelte studier blevet ændret. Derfor kan det være vanskeligt at afgøre hvilke af evalueringens resultater der kan tilskrives reformen, og hvilke der kan tilskrives andre faktorer, fx at studiestarterne er rekrutteret bredere og dermed repræsenterer en mere differentieret ungdomskultur.

Figur 1 er en skitse over de sammenhænge som reformen indgår i, og som denne evaluering af studiekompetence efter reformens andet gennemløb må arbejde inden for.

**Figur 1**  
**Studiekompetence efter gymnasireformen**



Et eksempel kan belyse tanken bag figuren: Reformen rummer et krav om at uddannelserne skal udvikle elevernes evne til at samarbejde, idet det af reformens baggrundsdokumenter fremgår at samarbejdsevne er én af de kompetencer som er vigtige på de videregående uddannelser. Hvis en studiestarter vurderer at hans eller hendes samlede studiekompetence ved studiestart er utilstrækkelig, kan det skyldes en række forskellige forhold.

Det kan være at samarbejdskompetencen ikke er så væsentlig en del af den samlede studiekompetence på de videregående uddannelser som reformdokumenterne antager, og at det er nogle andre kompetencer der i højere grad skal til for at studiestarterne er studiekompetente. I så fald er der tale om en grundlæggende problemstilling ift. hvordan reformen er tænkt, og man må på politisk niveau afklare hvordan den skal rettes. Tilsvarende vil det være udtryk for en grundlæggende problemstilling hvis der er kompetencer som de videregående uddannelser finder meget relevante, men som ikke indgår i reformdokumenterne og derfor ikke har fokus i gymnasieud-

dannelserne. Det kan også være at man på nogle uddannelser vurderer at samarbejde er en mindre relevant kompetence, mens man på andre uddannelser finder kompetencen meget relevant.

En anden mulighed er at intentionen om at styrke studenternes samarbejdskompetencer er i overensstemmelse med forventningerne på (størstedelen af) de videregående uddannelser, men at implementeringen af intentionen er grebet meget forskelligt an på gymnasierne, og at studiestarterne dermed har mange forskellige opfattelser af hvad det vil sige at samarbejde – også nogle opfattelser der ikke stemmer overens med forventningerne på de videregående uddannelser. Det kan skyldes forskelle eller vanskeligheder på bekendtgørelsesniveau eller på gymnasieskolerne.

Endelig er der den mulighed at der er overensstemmelse mellem intention, udmøntning og forventninger. Elevernes samarbejdskompetence styrkes og bidrager dermed til at styrke deres samlede studiekompetence, men de videregående uddannelser bemærker det ikke fordi de har et bredere optag end tidligere og en oplevelse af at deres studiestartere anno 2009 generelt har en individualistisk og ikke-samarbejdende tilgang til det at lære. Det modsatte kan også være tilfældet: En uddannelse oplever at have fået studenter der i højere grad end tidligere besidder en given kompetence, men vurderer at dette kan skyldes ungdomskulturen, nye adgangskrav eller andre faktorer snarere end reformen.

Sidst, men ikke mindst kan der være tale om en videregående uddannelse hvis studiestartere typisk er ældre og/eller har en anden baggrund end en treårig gymnasial uddannelse hvorfor virkninger af reformen næppe vil være slået igennem endnu.

Evalueringen bevæger sig inden for dette brede felt af muligheder. Dels afdækker den kompetenceniveauet for studiestartere med reformbaggrund belyst kvantitativt gennem deres egne erfaringer og suppleret med studievejledere og studielederes kvalitative vurderinger, dels afdækker den forskellige kompetencers relevans på de videregående uddannelser med henblik på at belyse om der er overensstemmelse mellem reformens forståelse af studiekompetencebegrebet og forventninger til studiekompetence på de videregående uddannelser. Det er imidlertid allerede indledningsvist slået fast at reformens definition ikke fremstår tydeligt. Derfor afsluttes dette kapitel med en yderligere operationalisering af studiekompetencebegrebet. Endelig giver evalueringen nogle statusbilleder af implementeringen af reformen belyst gennem nedslag på nogle af reformens centrale nyskabelser på udvalgte skoler.

Ikke desto mindre vil det ikke for hver enkelt af de kompetencer som operationaliseringen af studiekompetencebegrebet munder ud i, være muligt at fastslå entydigt om der er tale om en styrkelse eller svækkelse af en given kompetence. Evalueringen kan heller ikke give et entydigt svar på om målene med reformen er nået eller ej. Evalueringen og dens dokumentation kan i stedet holdes op mod den politiske målsætning som en række pejlinger på forhold der kan siges enten at bidrage til eller at vanskeliggøre realiseringen af de mål der er knyttet til reformen. Evalueringen kan i den sammenhæng bidrage til et kvalificeret videngrundlag for justeringer og ændringer af rammerne for de gymnasiale uddannelser.

### 3.2 Operationalisering af studiekompetencebegrebet

Studiekompetence er et begreb med mange betydninger. Formelt set handler studiekompetence om at studiestarterne opfylder de faglige niveaukrav der gælder på den pågældende videregående uddannelse. Dvs. at man i forhold til mellemlange og lange videregående uddannelser formelt set er studiekompetent med en bestået gymnasial uddannelse – og at man i forhold til visse uddannelser opfylder specifikke niveaukrav i enkelte fag.

Et hovedformål med gymnasireformen har været at styrke elevernes studiekompetence. I reformteksten er der tale om en mere uformel definition af studiekompetencebegrebet, idet der sættes fokus på elevernes udvikling fra elever til studerende. Af den politiske aftale om reformen fremgår det bl.a. at reformen har følgende formål:

- At styrke uddannelsernes studieforberedende funktion. Derfor skal der lægges større vægt på fagligheden i uddannelserne og på studenternes reelle studiekompetence, dvs. på deres muligheder for at gennemføre en videregående uddannelse.
- At opdatere og udbygge de forskellige uddannelsers almindelige funktion. Derfor skal der foretages en indholdsmæssig fornyelse af fagene, der skal stilles krav om øget samspil mellem fagene. Desuden skal den naturvidenskabelige dimension have en mere markant plads i det almene gymnasium.

Styrket studiekompetence er altså et væsentligt mål med reformen, men ikke hele målet. Almindelsen skal også opdateres. Det er imidlertid svært at skille de to mål ad. Konkret sammenføres de i læreplanerne for AT på stx og i studieområdet på hhx og htx. Disse timerammer der hører til blandt reformens nyskabelser, stiler netop mod at styrke studiekompetencen i forhold til videregående uddannelse. Dette fremgår bl.a. af titlerne på timerammerne. Samtidig indeholder disse timerammer i særlig grad det samspil mellem fagene som ovenfor fremhæves som en konsekvens af at styrke den almene dannelse. Evalueringen kan altså ikke beskæftige sig med studiekompetence uden at beskæftige sig med almindelse, og da hverken studiekompetencer eller almindelse er faste eller statiske størrelser, er der åbent for mange fortolkninger der gør at de to mål ikke nødvendigvis følges gnidningsfrit ad. Ikke desto mindre er det væsentligt at holde sig for øje at studiekompetencen, som den opleves ved starten på en videregående uddannelse, og som den er i fokus i denne evaluering, ikke er det eneste formål med reformen.

Den daværende undervisningsministers redegørelse om reformen peger lidt mere direkte på hvilke dimensioner af begrebet studiekompetence der er i fokus i reformen:

*Styrkelsen af den reelle studiekompetence, der skal ske i de gymnasiale uddannelser, bygger på en kombination af indholdsmæssige forandringer i uddannelserne, forandringer i undervisnings- og arbejdsformer, herunder progression og variation i arbejdsformer, som kan styrke elevernes motivation, engagement og ansvarlighed samt gradvis give dem forudsætninger for og erfaringer med de mere selvstændige arbejds- og studieformer, de typisk vil møde på efterfølgende uddannelser.<sup>3</sup>*

Den reelle studiekompetence som reformen skal være med til at styrke, handler dermed både om faglige kompetencer og om nogle mere brede almene studiekompetencer. EVA vælger i denne evaluering at benytte denne opdeling som en operationalisering og som en analytisk tilgang. De elementer som evalueringen undersøger som en del af begrebet studiekompetence, stammer i vid udstrækning fra de mål der er formuleret i bekendtgørelser, læreplaner og vejledninger. Især indeholder nyskabelserne AT (stx) og studieområdet (htx og hhx) mange elementer af de almene studiekompetencer. De faglige kompetencer er beskrevet inden for de enkelte fag. Samlet set har EVA udtaget følgende kompetencer og anvendt dem i indsamlingen af dokumentation.

#### **Almene studiekompetencer:**

- At have selvstændighed i forhold til at kunne planlægge og gennemføre forskellige faglige aktiviteter
- At have metodebevidsthed
- At kunne anvende forskellige studieteknikker
- At kunne anvende forskellige arbejdsformer
- At kunne samarbejde i forskellige læringsituationer
- At kunne søge informationer om faglige emner
- At kunne vurdere relevansen og pålideligheden af den fundne information
- At kunne benytte it i faglige sammenhænge.

#### **Faglige kompetencer:**

- At kunne formulere sig skriftligt om faglige emner på uddannelsen
- At kunne formidle faglig viden mundtligt
- At kunne anvende teori i forbindelse med faglige problemstillinger
- At kunne inddrage viden fra forskellige fag

<sup>3</sup> Ulla Tørnæs: De gymnasiale uddannelser – redegørelse til Folketinget, Undervisningsministeriet, januar 2003.

- At have en indgående viden om fagområder der indgår i uddannelsen
- At kunne vurdere en faglig problemstilling fra forskellige vinkler.

I forbindelse med EVA's forundersøgelse og pilottest af spørgeskemaer fremgik imidlertid et behov for at tilføje yderligere tre kompetencer der ikke direkte genfindes i reformdokumenterne. Det gælder for følgende kompetencer:

- At være vedholdende i forhold til at tilegne sig faglig viden
- At kunne læse og forstå faglitteratur på engelsk
- At kunne overskue en stor mængde fagligt stof.

Disse kompetencer kan ikke udledes direkte af bekendtgørelser og læreplaner, omend en styrkelse af engelskfaget på især hhx og elementer i studieretningsprojektet og A-niveau-fagene peger i den retning. I forbindelse med evalueringen påkalder de sig en særlig opmærksomhed, idet de repræsenterer en mulig grundlæggende problemstilling, forstået som en uoverensstemmelse mellem reformens kompetencebegreb og de videregående uddannelsers forventninger, jf. afsnit 3.1.

Evalueringen inddrager desuden en yderligere dimension af begrebet studiekompetence, nemlig studenternes lyst til at begynde på en videregående uddannelse. Denne dimension er bl.a. inspireret af Beck og Gottliebs<sup>4</sup> undersøgelse af studenternes studiekompetence (2002) og EVA's evaluering *Overgange fra hhx og htx til videregående uddannelse* (2001). Begge undersøgelser peger på at lyst til uddannelse er et væsentligt element i studenternes forudsætninger for at kunne gennemføre en videregående uddannelse.

<sup>4</sup> teen. Beck og Birgitte. Gottlieb: "Elev/student – en teoretisk og empirisk undersøgelse af begrebet studiekompetence", *Gymnasiepædagogik* 32, 2002.



## 4 Studieforbereelse i gymnasiet

Det politiske forlig om gymnasireformen fastslår at de gymnasiale uddannelsers studieforbere-  
dende funktion skal styrkes. Der er ingen tvivl om at det studieforbereende arbejde på gymnasi-  
erne foregår kontinuerligt gennem uddannelsen og i alle fag. Hertil kommer at eleverne kan ud-  
vikle sig igennem aktiviteter uden for undervisningstiden på skolerne – og også uden for skolen. I  
forbindelse med evalueringen er der imidlertid sat særlig fokus på nyskabelserne i reformen – i  
særdeleshed de nyskabelser der er tilnærmelsesvis ens på tværs af de gymnasiale uddannelser.  
Det gælder studieretninger og studieretningsprojekt og timerammerne til flerfagligt studieforbe-  
redende arbejde, AT (stx) og studieområdet (hxx og htx).

Dette kapitel indledes med en præsentation af studiestarternes samlede vurdering af i hvilken  
grad deres gymnasiale uddannelse har givet dem de fornødne kompetencer til en god start på  
videregående uddannelse. Dernæst præsenteres de besøgte skolars oplevelser og vurderinger af  
arbejdet med at styrke elevernes studiekompetencer på de udvalgte områder. Kapitlet beskriver  
desuden studiestarternes vurderinger af i hvilken grad disse områder af deres gymnasiale uddan-  
nelse har forberedt dem på de krav de nu møder på deres videregående uddannelse. Kapitlet af-  
sluttes med et afsnit om samarbejde og videndeling mellem gymnasierne og de videregående  
uddannelser.

Kapitlet slår dermed nogle temaer og problemstillinger an som siden vil blive taget op i sammen-  
hæng med analysen af de erhvervede kompetencer ved studiestart i kapitel 6 og 7.

### 4.1 Gymnasiet som studieforbere

Tabel 1 viser studiestarternes vurderinger af i hvilken grad deres gymnasiale uddannelse har givet  
dem studieforbereende kompetencer. Vurderingerne bygger på studiestarternes erfaringer som  
studiestartere på en videregående uddannelse ca. et halvt år efter studiestart og viser fordelingen  
af svar blandt studiestartere med hhv. hxx, htx og stx som adgangsgivende eksamen.

**Tabel 1**  
**Studiestarternes vurdering af deres gymnasiale uddannelse samlet set**

*I hvilken grad synes du at din gymnasiale uddannelse samlet set har givet dig de nødvendige kompetencer for en  
god start på din nuværende uddannelse? (hxx: n = 377, htx: n = 368, stx: n = 878, i alt: n = 1.623)*

	I høj grad	I nogen grad	I mindre grad	Slet ikke
Hxx	37 %	47 %	13 %	3 %
Htx	53 %	41 %	5 %	1 %
Stx	39 %	53 %	8 %	1 %
<b>Studiestartere i alt</b>	<b>40 %</b>	<b>51 %</b>	<b>9 %</b>	<b>1 %</b>

*Kilde: EVA's spørgeskemaundersøgelse blandt studiestartere.*

Formålet med alle tre gymnasiale uddannelser er at forberede eleverne til videregående uddan-  
nelse. Ifølge tabellen lykkes det i vid udstrækning, idet 91 % af de studiestartere der blev studen-  
ter i 2008 eller 2009 og er startet på en videregående uddannelse i 2009, vurderer at deres gym-  
nasiale uddannelse i høj grad eller i nogen grad har givet dem de nødvendige kompetencer til en  
god start på deres videregående uddannelse.

## Uddannelsesprofiler

I lyset af den enslydende formålsparagraf på tværs af de gymnasiale uddannelser er der imidlertid en mindre, men bemærkelsesværdig forskel på studiestarternes svar afhængigt af deres gymnasiale baggrund. De studiestartere der i højeste grad vurderer at deres gymnasiale uddannelse har givet dem de nødvendige kompetencer til en god start på deres nuværende uddannelse, har gået på htx. 53 % af disse vurderer at de i høj grad har fået de nødvendige kompetencer i løbet af den gymnasiale uddannelse, og blot 6 % i alt svarer "I mindre grad" eller "Slet ikke". Derimod svarer 16 % af studiestarterne med hhx-baggrund "I mindre grad" eller "Slet ikke".

En del af forklaringen på dette forhold kan være at særlig studiestartere med htx-baggrund har valgt en videregående uddannelse som ligger i forlængelse af deres studieretning i gymnasiet. Spørgeskemaundersøgelsen viser at 80 % af studiestarterne med en htx-baggrund i høj grad eller i nogen grad mener at deres videregående uddannelse ligger i forlængelse af deres studieretning i gymnasiet, mens det samme kun gælder for 69 % af studiestarterne med hhx-baggrund og for 64 % af studiestarterne med stx-baggrund.

Samtidig er der forskelle på de tre uddannelsers profiler. Både hhx og htx er gymnasiale uddannelser med en tydelig, men også snæver profil. Som det fremgår af tabel 2 i afsnit 4.2.1, er udbuddet af studieretninger på hhx og htx mindre end på stx, og samtidig fordeler eleverne på især hhx sig omkring væsentligt færre studieretninger og studieretningsfag end eleverne på stx.

Det gælder altså at htx har en forholdsvis snæver profil, men studenterne vælger typisk en videregående uddannelse med samme profil. Det kan forklare at de føler sig godt rustet til en god start, sådan som det fremgik af tabel 1, og sådan som det i øvrigt vil fremgå af mange af rapportens øvrige tabeller. Stx har en større bredde og giver eleverne store valgmuligheder, men studenterne vælger ikke nødvendigvis en videregående uddannelse som ligger i forlængelse af deres studieretning, hvilket kan bidrage til et lidt mindre positivt billede af deres kompetencer ved studiestart. Hhx har ligesom htx en snæver profil, men hhx-studenterne vælger ikke i samme grad som htx-studenterne videregående uddannelse i forlængelse af deres studieretning. Det kan skabe en uoverensstemmelse mellem deres kompetencer og de kompetenceforventninger de mødes med.

Tabel 1 viser da også at problemet især opstår hos hhx-studenter på mellemlange videregående uddannelser (MVU'er). Her svarer 25 % i alt at deres gymnasiale uddannelse kun i ringe grad eller slet ikke har givet dem de fornødne kompetencer til en god start på den videregående uddannelse, mens det samme gælder for 14 % af studiestarterne på lange videregående uddannelser (LVU'er).

De studenter der er startet på MVU tek, sund og pæd ligger fx fagligt langt fra den merkantile profil på hhx-uddannelsen. Hvis studiestartere på korte videregående uddannelser (KVU'er), herunder merkantile KVU'er, havde indgået i undersøgelsen, ville det samlede resultat for hhx-studenterne sikkert have set anderledes ud. Det ændrer imidlertid ikke ved at mange hhx-studenter vælger videregående uddannelse bredt i forhold til hhx-uddannelsens snævre profil, hvilket kan være en del af forklaringen på at de i mindre grad end deres medstuderende fra de to andre gymnasiale uddannelser har oplevet at uddannelsen har givet dem de fornødne kompetencer til en god start på en videregående uddannelse.

Samlet set er der ingen markante forskelle mellem studiestartere på MVU'er og LVU'er eller på forskellige undergrupper (MVU pæd, LVU tek m.fl.). For undersøgelsen gælder at der er tale om studerende der er i gang med en videregående uddannelse og altså har opfyldt de formelle adgangskrav.

## Elevprofiler

En anden forklaring på forskellene i tabel 1 kan være at elevernes baggrundsprofil varierer i forhold til de tre gymnasiale uddannelser. En langt større andel af hhx-eleverne kommer fx fra hjem uden tradition for videregående uddannelse. Ifølge tal fra UNI-C Statistik & Analyse er der 64 % af hhx-studenterne fra 2010 hvis forældre har en erhvervsuddannelse som højeste uddannelse, mens det samme gør sig gældende for blot 37 % af stx-studenterne. Htx-studenterne ligger midt



imellem med 54 %.<sup>5</sup> Ifølge nogle af de interviewede ledere og studievejledere fra hhx har dette forhold haft stor betydning for elevernes adfærd på hhx og deres orientering mod videregående uddannelse.

Desuden har hhx traditionelt profileret sig med et dobbelt formål rettet mod såvel videregående uddannelse som erhvervsuddannelse inden for det merkantile område. Siden midten af 1990'erne har bekendtgørelsen for hhx undergået ændringer der i stadig højere grad har rykket formålet i retning af det studieforberedende. EVA's rapport *Overgange fra hhx og htx til videregående uddannelse* fra 2001 anbefalede i den forbindelse skoler med hhx at styrke deres indsats for at udvikle hhx-elevernes opmærksomhed på videregående uddannelse og i højere grad præge uddannelseskulturen mod videregående uddannelse. EVA's rapport pegede altså på at der var behov for ændringer i hhx-skolernes selvforståelse og i deres måde at italesætte hhx-uddannelsen på.

Ifølge de ledere og studievejledere på hhx der deltog i interview i forbindelse med denne evaluering, har reformen været kulminationen på en lang udvikling i forhold til en sådan ændring af selvforståelsen. De interviewede gav udtryk for at hhx nu er sidestillet med de øvrige gymnasiale uddannelser – både på papiret og i skolernes selvforståelse, og at der i forlængelse heraf arbejdes aktivt med studieforberedelse til videregående uddannelser. Dog oplever de at der i omverdenen fortsat kan være en opfattelse af hhx som i mindre grad studieforberedende end især stx. Selvom formålet nu er entydigt formuleret, kan historien altså betyde noget for elevprofilen på hhx, for deres overgang til videregående uddannelse og muligvis også for oplevelsen af kompetenciveauet ved start på en videregående uddannelse, jf. tabel 1.

#### **4.1.1 Særlige tiltag på skolerne**

Uanset gymnasietype oplever ledere og studievejledere i EVA's interviewundersøgelse at der er en stor – og til dels voksende – gruppe elever der har svært ved at honorere gymnasiernes krav. Det forklares med at gymnasierne i dag optager flere elever end tidligere, og at der til dels er tale om en ny type elever som ikke tidligere gik i gymnasiet. I mange interview taler både lærere og ledelse om at nogle af eleverne på de gymnasiale uddannelser har en faglig og social baggrund der ikke i tilstrækkelig grad støtter op om elevens uddannelse, dvs. de krav uddannelserne stiller til struktur, planlægning og forberedelse.

Samtidig oplever ledere og studievejledere at gymnasireformen har medført en højere grad af kompleksitet i uddannelsen. Disse to forhold betyder tilsammen at en stor gruppe elever har svært ved at overskue deres uddannelse end tidligere. Udfordringerne relaterer sig særlig til elevernes evne til at overskue og selvstændigt strukturere og planlægge deres tid, fx i forbindelse med den daglige forberedelse, afleveringer og andre skriftlige produkter. Nogle vejledere på de gymnasiale uddannelser oplever at dette er blevet mere udbredt efter reformen, bl.a. fordi reformen har introduceret nogle skrivegenrer og produktkrav, fx synopsis, som mange elever oplever, er vanskelige at arbejde med.

I forlængelse heraf er der især på de stx-skoler som EVA besøgte, en vurdering af at der er en øget polarisering i elevgruppen, dvs. at der er større forskel på de elever der klarer sig godt, og de elever der klarer sig mindre godt. Oplevelsen underbygger billedet fra EVA's evaluering fra 2009 hvor mellem 80 % og 90 % af lærerne på de tre gymnasiale uddannelser vurderede at der var større spredning blandt eleverne efter reformen. Analyser af elevernes karakterer i de flerfaglige prøver og i studieretningsprojektet kunne ikke påvise at en eventuel polarisering skulle relatere sig særlig til reformens nyskabelser. Men oplevelsen af at en generelt større kompleksitet i forbindelse med reformen er et problem for en stor gruppe elever, gør sig stadig gældende på gymnasierne anno 2010.

De besøgte gymnasier påtager sig et stort ansvar i forhold til at hjælpe disse elever igennem uddannelsen. De tager udfordringen op ved at intensivere en række støtteforanstaltninger for de elever der har behov for hjælp til at strukturere og gennemføre uddannelsen. Dels er der på sko-

<sup>5</sup> H. Bech og A. Uldall Kølving: Sommerens gymnasiale studenter 2010, UNI-C Statistik & Analyse, 2010.

lerne systematiske samtaler for alle elever med skolens vejledere. På nogle skoler holder gennemførelsesvejlederen ligeledes kurser i studieteknik m.m. for alle førsteårselever. Dels er der særlige tiltag for de elever der har særlige behov, fx i form af lektiecaféer eller ekstra vejledning.

Både vejledere og ledelser på de gymnasiale uddannelser oplever at nogle af eleverne har brug for meget tæt opfølgning for at klare kravene, og at denne gruppe er blevet større efter reformen. Mange skoler oplever imidlertid også at de svageste elever ikke har lyst eller overskud til at deltage i fx lektiecaféer der derfor ikke nødvendigvis rammer målgruppen. Derimod er der på de besøgte skoler udelukkende positive erfaringer med mentorordninger.

## 4.2 Studieretninger

Gymnasireformen markerer overgangen fra valggymnasiet til studieretningsgymnasiet. Studieretningsgymnasiet indebærer at eleverne halvejs i første gymnasieår (efter grundforløbet) vælger tre fag eller niveauer – i nogle tilfælde kun to fag på A-niveau – som studieretningsfag. Konstruktionen med studieretninger har erstattet den opdeling i en matematisk og en sproglig linje der fandtes på stx før reformen.

Den enkelte skole bestemmer selv, inden for bekendtgørelsens rammer, hvilke studieretninger den vil udbyde. Der er dog en række centralt fastsatte rammer og bindinger for hvilke fag og niveauer der skal indgå i en studieretning, som varierer fra uddannelsesbekendtgørelse til uddannelsesbekendtgørelse.

Studieretningerne giver mulighed for faglige samspil både internt i studieretningerne og med fag der ligger uden for studieretningen. Desuden bevirker valget af studieretningerne at undervisningen i studieretningsfagene bliver et sammenhængende forløb.

### Oversigt over studieretninger på de gymnasiale uddannelser

UNI-C gennemførte i 2008 en undersøgelse af studieretninger på de gymnasiale uddannelser der fokuserede på den årgang af gymnasieelever der blev optaget på hhx-, htx- eller stx-uddannelse i august 2007. Studiestartere på videregående uddannelser fra 2009 som denne evaluering fokuserer på, er derfor ikke omfattet af UNI-C's undersøgelse, idet de blev optaget på en gymnasial uddannelse i 2005 eller 2006. Undersøgelsen fra UNI-C Statistik og Analyse kan alligevel give et fingerpeg om hvordan studieretningstanken er udmøntet idet den beskriver hvor mange studieretninger der er oprettet og hvor mange elever der har valgt de ti mest populære studieretninger på de tre gymnasiale uddannelser. Tabel 2 gengiver nogle centrale tal fra undersøgelsen.

**Tabel 2**  
**Studieretninger og elevandele på de gymnasiale uddannelser – årgang 2007**

Antal studieretningstyper	Andel af elever på de ti mest populære fagkombinationer i studieretningerne	De tre fag der oftest optræder i en studieretning – andel af elever der har faget som studieretningsfag	Antal elever i alt
Hhx 89	62 %	Afsætning: 72 % Virksomhedsøkonomi: 64 % International økonomi: 29 %	8.398
Htx 68	43 %	Matematik: 53 % Fysik: 31 % Biologi: 28 %	3.591
Stx 207	48 %	Matematik: 61 % Samfundsfag: 52 % Engelsk: 51 %	25.388

Kilde: UNI-C Statistik & Analyse 2008.

Tabellen viser, som det også fremgår af afsnit 4.1, at stx-uddannelsen med hensyn til studieretninger er præget af en højere grad af diversitet end htx- og især hhx-uddannelsen. Ifølge UNI-C's optælling fandtes der på stx 207 forskellige studieretningstyper for den årgang der begyndte i august 2007, mens der på htx og hhx fandtes hhv. 68 og 89 forskellige studieretninger. De ti

mest populære fagkombinationer i studieretningerne omfatter 62 % af eleverne på hhx, mens de tilsvarende tal for htx og stx er hhv. 43 % og 48 %. Hhx-eleverne samler sig altså om relativt få studieretninger sammenlignet med de to andre gymnasiale uddannelser.

Tabellen giver overordnet et billede af studieretningsprofilerne på de tre gymnasiale uddannelser. Hvor profilen på hhx er præget af mange elever der har merkantile eller økonomiske fag, er htx præget af færre valgmuligheder mellem forskellige studieretninger, men med en større spredning af elever fordelt på forskellige studieretninger. På stx er profilen præget af både mange valgmuligheder og stor spredning af elever på forskellige studieretninger.

Tabellen viser også den samlede volumen på de tre uddannelser. Selvom htx har oplevet en fremgang i de seneste år, viser tabellen at uddannelsen fortsat blot optager en tiendedel af samtlige gymnasieelever. Stx optager mere end to tredjedele<sup>6</sup>.

### **Skolernes arbejde med studieretninger**

Det fremgik tydeligt af EVA's evaluering af gymnasireformen efter første gennemløb fra 2009 at tredjeårseleverne (fra 2008) tillagde studieretningerne stor betydning da de skulle vælge hvilken gymnasial uddannelse de ville gå på. Spørgeskemaundersøgelsen i forbindelse med denne evaluering viser desuden at studiestarterne tillægger studieretninger stor betydning for deres valg af deres nuværende videregående uddannelse, jf. afsnit 5.1.2. Studieretninger spiller altså en rolle både i valget af gymnasial uddannelse og i valget af videregående uddannelse.

EVA's evaluering af reformen efter første gennemløb pegede imidlertid også på at studieretningernes potentiale endnu ikke var udfoldet. Typisk havde skolerne brugt meget energi på implementeringen af andre af reformens nyskabelser, især AT og studieområdet, og var endnu ikke nået til at tænke på studieretningernes indhold som andet eller mere end det der lå i de enkelte fags læreplaner.

Det kvalitative materiale fra besøgene på gymnasieuddannelserne i forbindelse med denne evaluering tyder på at der kan være sket en udvikling siden 2008. Flere skoler vurderer at de har skærpet opmærksomheden på det faglige samspil og på progressionen i og mellem fagene i elevernes studieretninger. Fx har ledelsen på en stx-skole introduceret teamudviklingssamtaler med hovedfokus på lærernes og ledelsens rolle i profileringen og udviklingen af de enkelte studieretninger på skolen. Desuden har skolen oprettet søjletemadage som er afsat til elevernes arbejde med de bærende fag i studieretningerne. Her får eleverne ifølge ledelsen indsigt i deres studieretnings særlige profil, bl.a. ved hjælp af erfaringsudveksling mellem tredjeårselever og førsteårselever på samme studieretning.

Sammenlignet med skolebesøgene efter første gennemløb efterlader skolebesøgene efter andet gennemløb imidlertid et samlet indtryk af at de deltagende skoler nu i højere grad reflekterer over og drager fordel af studieretningernes studieforberedende potentiale.

## **4.3 Studieretningsprojektet**

På de treårige gymnasiale uddannelser skal hver elev i 3. g udarbejde et studieretningsprojekt. Studieretningsprojektet har erstattet den større skriftlige opgave som fandtes på hhx og stx før reformen, mens det er et nyt element på htx. Studieretningsprojektet er – medmindre skolens leder godkender en begrundet ansøgning fra eleven om dispensation – et flerfagligt projekt der skal tage udgangspunkt i et studieretningsfag på A-niveau og et andet fag på mindst B-niveau. Dispensationsmuligheden trådte i kraft i august 2009 og har derfor ikke været relevant for de studiestartere der er omfattet af denne evaluering.

<sup>6</sup> I forbindelse med denne evaluering hvor htx-eleverne på mange måder skiller sig ud, idet de har en mere positiv vurdering af mange forhold end hhx- og stx-eleverne, er det værd at have in mente at htx-eleverne udgør en relativt lille gruppe. Metodisk er der taget højde for dette ved at de samlede tal i spørgeskemaundersøgelsen er vægтет i forhold til gruppernes reelle størrelse, jf. appendiks A.

Blandt lærerne udpeges en eller flere vejledere der hjælper eleven med at vælge område og faglig problemstilling for studieretningsprojektet. Den endelige opgaveformulering udfærdiges af elevens vejleder(e) der efterfølgende kan vejlede eleven frem til afleveringen af besvarelsen. De studerende der begyndte på en videregående uddannelse i 2009, og som indgår i denne evaluering, har dog ikke haft mulighed for vejledning i skriveperioden, idet også denne regel først trådte i kraft i august 2009.

På stx og hhx udarbejdes studieretningsprojektet i løbet af to uger hvor eleverne ikke modtager anden undervisning. På htx har eleverne en uge til studieretningsprojektet. Studieretningsprojektet skrives individuelt og bedømmes alene på baggrund af den skriftlige besvarelse. Den karakter eleven opnår i projektet, indgår med dobbeltvægt på eksamensbeviset.

Af bekendtgørelsens læreplan fremgår det at studieretningsprojektet har et studieforberedende sigte i forhold til at forberede eleverne på de arbejdsformer de vil møde på en videregående uddannelse. EVA's evaluering af reformen efter første gennemløb viste at en stor andel af lærerne og eleverne på daværende tidspunkt gav studieretningsprojektet en positiv vurdering i forhold til dette sigte. 82 % af lærerne på både hhx og stx vurderede i spørgeskemaundersøgelsen fra 2008 at studieretningsprojektet havde bidraget positivt til at udvikle elevernes studiekompetencer. Det samme vurderede 70 % af lærerne på htx. Blandt de elever der deltog i spørgeskemaundersøgelsen fra 2008, satte en stor andel desuden pris på den selvstændighed som projektet gav anledning til at udvise.

I denne evaluering er studiestartere, hvoraf flere er dimittender fra hhx, htx eller stx fra 2008, blevet bedt om at vurdere relevansen af studieretningsprojektet og dets delelementer i forhold til den videregående uddannelse de begyndte på i 2009.

### Studiestarternes vurdering af studieretningsprojektet

Tabel 3 viser studiestarternes vurderinger af forskellige elementer af studieretningsprojektet i forhold til deres oplevelse af elementernes relevans for deres nuværende videregående uddannelse. Tabellen viser vurderingerne som de fordeler sig blandt studiestartere med adgangsgivende eksamen fra hhv. hhx, htx og stx og studiestartere i alt.

**Tabel 3**  
**Studiestarternes vurdering af studieretningsprojektet**

*I hvilken grad har du oplevet at følgende elementer af studieretningsprojektet har været relevante på din nuværende uddannelse? (hhx: n = 377, htx: n = 368, stx: n = 878, i alt: n = 1.623)*

		I høj grad	I nogen grad	I mindre grad	Slet ikke
Den selvstændige arbejdsform	Hhx	46 %	39 %	10 %	5 %
	Htx	31 %	36 %	22 %	10 %
	Stx	47 %	34 %	14 %	5 %
	<b>Studiestartere i alt</b>	<b>46 %</b>	<b>35 %</b>	<b>14 %</b>	<b>6 %</b>
Konkret faglig viden fra dit studieretningsprojekt	Hhx	11 %	30 %	34 %	26 %
	Htx	11 %	22 %	29 %	39 %
	Stx	13 %	21 %	25 %	41 %
	<b>Studiestartere i alt</b>	<b>13 %</b>	<b>23 %</b>	<b>27 %</b>	<b>38 %</b>
Arbejdet med at opsøge information	Hhx	28 %	48 %	20 %	4 %
	Htx	27 %	42 %	20 %	11 %
	Stx	25 %	40 %	27 %	8 %
	<b>Studiestartere i alt</b>	<b>26 %</b>	<b>42 %</b>	<b>25 %</b>	<b>8 %</b>
Arbejdet med at disponere en rapport	Hhx	37 %	44 %	13 %	6 %
	Htx	35 %	40 %	14 %	12 %
	Stx	33 %	41 %	19 %	7 %
	<b>Studiestartere i alt</b>	<b>34 %</b>	<b>41 %</b>	<b>17 %</b>	<b>8 %</b>

Fortsættes næste side ...

		I høj grad	I nogen grad	I mindre grad	Slet ikke
Det tværfaglige element	Hhx	27 %	40 %	23 %	10 %
	Htx	23 %	38 %	25 %	15 %
	Stx	22 %	31 %	24 %	24 %
	<b>Studiestartere i alt</b>	<b>23 %</b>	<b>33 %</b>	<b>24 %</b>	<b>21 %</b>
Studieretningsprojektet samlet set	Hhx	17 %	51 %	23 %	8 %
	Htx	11 %	36 %	35 %	17 %
	Stx	16 %	42 %	31 %	12 %
	<b>Studiestartere i alt</b>	<b>16 %</b>	<b>43 %</b>	<b>30 %</b>	<b>11 %</b>

Kilde: EVA's spørgeskemaundersøgelse blandt studiestartere.

Af tabellen fremgår det at studieretningsprojektet samlet set er et element af den gymnasiale uddannelse som en relativt stor andel af studiestarterne har oplevet som studieforberedende. I alt 59 % af studiestarterne har vurderet at studieretningsprojektet samlet set i høj grad eller i nogen grad har haft relevans for deres videregående uddannelse.

Studiestarterne har især oplevet den selvstændige arbejdsform, arbejdet med at disponere en rapport og arbejdet med at søge information som elementer af studieretningsprojektet der i høj grad har relevans på deres videregående uddannelse, mens konkret faglig viden oparbejdet i udarbejdelsen af studieretningsprojektet ifølge hovedparten af studiestarterne kun i ringe grad eller slet ikke har relevans på deres videregående uddannelse.

Der er en stor spredning i studiestarternes vurdering af det flerfaglige element i studieretningsprojektet. Studiestarterne deler sig samlet set i to næsten lige store dele med en lille overvægt (55 %) der vurderer at det flerfaglige element af studieretningsprojektet i høj grad eller i nogen grad har relevans på deres nuværende uddannelse, mens 45 % omvendt vurderer at det flerfaglige element har en mindre grad af eller slet ingen relevans. Yderligere analyse viser at spredningen kan hænge sammen med studiestarternes videregående uddannelsesretning. Studiestarterne på MVU'erne oplever det største udbytte af det flerfaglige aspekt, idet i alt 67 % af MVU-studiestarterne vurderer at det flerfaglige element af studieretningsprojektet i høj grad eller i nogen grad har været relevant i forhold til deres nuværende uddannelse. På LVU'erne har blot 52 % af studiestarterne samme oplevelse.

Anderledes ser det ud med hensyn til relevansen af studieretningsprojektets selvstændige arbejdsform. Med teknisk LVU som eneste undtagelse vurderer studiestartere på LVU'er den selvstændige arbejdsform som mere relevant end deres medstuderende på MVU'er. Hhv. 86 %, 84 % og 81 % af studiestarterne på humanistisk, samfundsvidenskabelig og natur- og sundhedsvidenskabelig LVU har brugt svarmuligheden "I høj grad" eller "I nogen grad" om relevansen af den selvstændige arbejdsform i studieretningsprojektet. På teknisk LVU har 71 % derimod brugt samme svarmulighed. Blandt studiestarterne på sundhedsfaglige, tekniske og pædagogiske MVU'er er der til sammenligning hhv. 76 %, 72 % og 70 % der har vurderet at den selvstændige arbejdsform i studieretningsprojektet i høj grad eller i nogen grad er relevant.

Den selvstændige arbejdsform (generelt, men især på LVU'erne), arbejdet med at søge information og disponere en rapport, og på MVU'erne desuden den flerfaglige dimension, er altså aspekter af studieretningsprojektet som ifølge hovedparten af studiestarterne har en betydelig grad af relevans på deres nuværende uddannelse.

### Skolernes arbejde med studieretningsprojektet

Både ledere og studievejledere på de besøgte skoler bekræfter studiestarternes billede af studieretningsprojektet som et element af den gymnasiale uddannelse med mange studieforberedende aspekter. Fx fremhæves det at eleverne i arbejdet med studieretningsprojektet lærer konkrete ting som fx at arbejde med kildehenvisninger, men at eleverne også stifter bekendtskab med en arbejdsform som stiller krav til deres selvstændighed og evne til fordybelse og dermed svarer til en arbejdsform eleverne vil møde på videregående uddannelser. Desuden fremhæves den gode dialog mellem lærer og elev i vejledningsfasen af studieretningsprojektet af ledere og studievejle-

dere på en hhx-skole. Dog oplever de at ikke alle elever er lige gode til at gøre brug af vejledningen.

En væsentlig nyskabelse i forhold til tidligere er det forhold at studieretningsprojektet er flerfagligt. På nogle af de besøgte skoler – og på en af de videregående uddannelser – opleves dette som en risiko for at projekterne bliver overfladiske. Flerfagligheden kan dermed komme til at modvirke den intention om øget fordybelse der ligger i den anden nyskabelse, nemlig varigheden på to uger på stx og hhx. Blandt lederne på de besøgte gymnasier er der fokus på at flerfagligheden også var et konstruktivt middel i forhold til behandlingen af projektets emne.

På htx er studieretningsprojektet helt nyt i forbindelse med reformen. På en af de besøgte htx-skoler fremhæver ledere og studievejledere studieretningsprojektet for dets veldefinerede studieforberedende formål. Det er dermed en nyskabelse som skolen har brugt til at skærpe uddannelsens studieforberedende profil, bl.a. ved at have ekstra fokus på problemformuleringerne for studieretningsprojekterne i forhold til elevernes udbytte og det studieforberedende sigte.

Mange af de besøgte skoler pointerer desuden at studieretningsprojektet bidrager til en fornuftig progression over de tre år uddannelsen varer. Projektet er så at sige kronen på værket som bygger oven på andre store skriftlige opgaver som fx dansk-historie-opgaven, og som afslutter elevernes udvikling fra elever til studerende.

## 4.4 Almen studieforberedelse (AT) og studieområdet

AT på stx og studieområdet på hhx og htx er nogle af de store nyskabelser i reformen. AT og studieområdet er timerammer der er afsat til formaliseret flerfagligt samspil inden for og på tværs af faglige hovedområder. Disse timerammer er centrale i arbejdet med at realisere intentionerne bag reformen, idet det studieforberedende sigte og det faglige samspil har fået en synlig plads her.

Det flerfaglige perspektiv er fremherskende i alle timerammerne, men indholdsmæssigt og strukturelt er der væsentlige forskelle. Det fremgår af læreplanerne til bekendtgørelserne at AT på stx og studieområdet på htx adskiller sig fra studieområdet på hhx ved at de to førstnævnte indeholder en videnskabsteoretisk dimension. Strukturelt adskiller studieområdet på hhx sig fra de øvrige ved at have centralt definerede forløb hvor bekendtgørelsen fastsætter hvilke fag der skal indgå i hvilke forløb. AT og studieområdet på hhx, stx og htx adskiller sig desuden fra hinanden ved forskellige prøveformer, men det er et fællestræk at der er obligatorisk prøve.

I dette afsnit fremlægges studiestarternes vurdering af hvor relevante de forskellige elementer og timerammerne samlet set har været i forhold til deres nuværende uddannelse. Desuden beskrives skolernes arbejde og vurderinger af AT som et studieforberedende element.

### 4.4.1 Almen studieforberedelse (AT)

Læreplanen for AT på stx fastlægger at der skal arbejdes med betydningsfulde natur- og kultur-fænomener og almenmenneskelige spørgsmål i et historisk og nutidigt perspektiv.

I spørgeskemaundersøgelsen indgår studiestartere der blev studenter i 2008 og 2009. Det betyder at studiestartere med stx-baggrund har oplevet to forskellige udgaver af timerammen afsat til AT. Dimittender fra 2008 brugte 20 % af uddannelsestiden i grundforløbet på AT, mens dimittender fra 2009 kun brugte 10 %. Begge årgange har brugt 10 % af tiden i studieretningsforløbet, dvs. de sidste to et halvt år af uddannelsen, på AT. Med den seneste politiske aftale fra 2009 har man reduceret AT yderligere – fra 240 til 200 timer så det nu svarer til et fag på B-niveau. AT-prøven vægter nu 1½ på eksamensbeviset, mens det tidligere vægtede 2.

I AT har det tværfakultære perspektiv stået stærkt, om end der siden reformens ikrafttræden er blødt op på kravet om at alle AT-forløb skulle inddrage flere fakulteter, dvs. inddrage viden og metoder fra flere faglige hovedområder. For begge de årgange der indgår i spørgeskemaundersøgelsen, gælder det at der på grundforløbet var krav om at der skulle indgå mindst to faglige hovedområder i hvert forløb, mens kravet på studieretningsforløbet var at der skulle indgå flere fag.

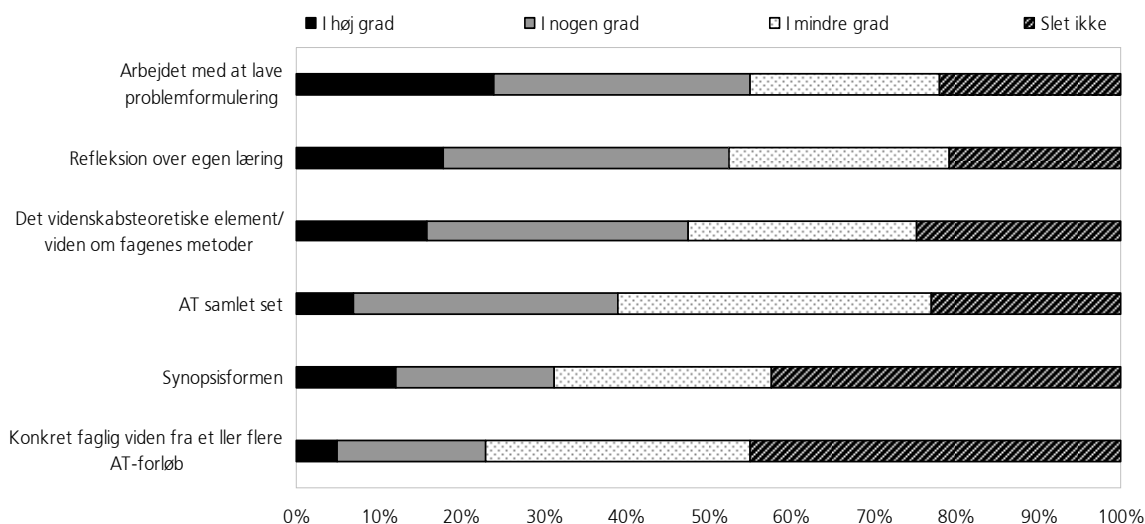
## Studiestarternes vurdering af AT

Det fremgår af EVA's evaluering af reformen efter første gennemløb at over 80 % af eleverne på stx er enige eller overvejende enige i at flerfaglige forløb er en god ide. Dog havde mellem 68 % (tredjeårselever) og 76 % (dimittender) af eleverne svært ved at gennemskue formålet med den flerfaglige undervisning.

I denne evaluering er de samme to årgange som deltog i spørgeskemaundersøgelsen i forbindelse med evalueringen fra 2009, blevet bedt om at vurdere relevansen af forskellige forhold ved AT, set i lyset af deres nuværende uddannelse. Svarene fremgår af figur 2.

**Figur 2**  
**Studiestarternes vurdering af AT**

*I hvilken grad har du oplevet at følgende elementer af AT har været relevante i forhold til din nuværende uddannelse?*  
(n = 878)



Kilde: EVA's spørgeskemaundersøgelse blandt studiestartere.

Figuren giver et billede af at hovedparten af studiestarterne ikke oplever at AT samlet set er relevant i forhold til deres videregående uddannelse. Blot 39 % har oplevet at AT i høj grad eller i nogen grad har været relevant samlet set i forhold til deres nuværende uddannelse.

Studiestarterne vurderer desuden at konkret faglig viden fra et eller flere AT-forløb er den dimension af AT som er mindst relevant i forhold til at begynde på videregående uddannelse. 5 % af studiestarterne vurderer at konkret faglig viden fra et eller flere AT-forløb i høj grad er relevant i forhold til deres nuværende uddannelse, og 45 % at det ikke er relevant i forhold til deres uddannelse.

Derimod oplever studiestarterne i højere grad at de metodiske elementer af AT er relevante i forhold til deres nuværende uddannelse. I alt 55 % oplever at arbejdet med at lave en problemformulering i høj grad eller i nogen grad er relevant, og i alt 53 % har samme oplevelse af dimensionen "Refleksion over egen læring". Samtidig vurderer i alt 48 % at det videnskabsteoretiske element/viden om fagenes metoder i høj grad eller i nogen grad har været relevant.

## Skolernes arbejde med AT

Tallene underbygges af vurderinger fra ledelse og lærere på de besøgte stx-skoler. Ledelsen på en af de besøgte skoler oplever at AT er en værktøjskasse som eleverne kan anvende fx i forhold til at bygge en opgave op. Deres opfattelse ligger dermed fint i forlængelse af elevernes vurdering af at de studietekniske kompetencer er det vigtigste udbytte af AT. Ledelsen vurderer bl.a. at idet de fleste elever begynder på en enkeltfaglig uddannelse, vil der gå noget tid før studiestarterne skal udarbejde flerfaglige projekter på deres videregående uddannelse.

Med hensyn til det faglige indhold og den samlede planlægning af undervisningen har AT gennemløbet en udviklingsproces hen imod en stærkere lokal styring. Da AT blev indført, oplevede mange skoler en stor udfordring i forhold til at gøre undervisningen meningsfuld inden for rammerne af det flerfaglige samarbejde. Besøgene i forbindelse med denne evaluering viser at skolerne nu gennemfører AT-forløb der i langt højere grad er planlagt i fællesskab. Mange af de besøgte skoler har haft en skiftende grad af fælles planlægning af AT-forløb og prøve i løbet af de år reformen har været gældende. Interviewene viser at der fra centralt hold på skolen det første år typisk blev udarbejdet nogle retningslinjer som i højere eller mindre grad var gældende de første par år. De fleste skoler i undersøgelsen har nu udarbejdet nye retningslinjer der tager udgangspunkt i de fælles erfaringer med arbejdet i AT og lærernes behov for en fælles og struktureret plan for deres arbejde inden for timerammen.

På mange af de besøgte skoler er retningslinjerne for AT detaljerede og systematiske i den forstand at de rummer forslag til problemstillinger der kan indgå, beskrivelse af de kompetencemål som de forskellige dele af undervisningen skal søge at opfylde, og beskrivelse af produktformer, arbejdsformer og progression gennem AT-forløbet. Ledere og vejledere på de besøgte stx-skoler giver i det hele taget et billede af at skolerne i forbindelse med reformen er blevet mere begejstrede for tydelig ledelse der støtter lærerne i at omsætte kravene i reformen til praksis.

På de besøgte almene gymnasier gør det sig dermed typisk gældende at skolen har udarbejdet forholdsvis detaljerede planer over indhold og arbejdsformer i AT. Ved nærmere analyse af planerne fremgår det at skolerne følger en nogenlunde ensartet skabelon i forhold til placering af faglige mål og kompetencer i de enkelte AT-forløb.

Det første års AT-forløb rummer typisk almene studiekompetencer som informationssøgning, notatteknik og skrivegenkendelse. Andet år er i højere grad centreret om metode inden for de tre hovedområder (humaniora, samfundsvidenskab og naturvidenskab), hvor undervisningen på tredje år typisk rummer anvendelse af videnskabsteori inden for de tre hovedområder. Denne progression går igen i Undervisningsministeriets vejledning til AT.

De besøgte skoler tilkendegiver mange steder at det systematiske arbejde med metode og videnskabsteori er kommet til sammen med etableringen af AT, mens undervisningen i de mere studietekniske færdigheder som notatteknik og informationssøgning altid har været placeret på første år. Her er vurderingen dog at eleverne skal opøve de studietekniske færdigheder med henblik på at anvende dem i den gymnasiale uddannelse. Denne del af AT bliver dermed betragtet som en proces der skal hjælpe eleverne med overgangen fra grundskolen til gymnasiet.

#### **4.4.2 Studieområdet på htx**

Studieområdet på htx er i læreplanen defineret som et fagligt samarbejde med udgangspunkt i de teknologiske og naturvidenskabelige fagområder og med inddragelse af de humanistiske og samfundsfaglige fagområder. Det strakte sig oprindeligt over 460 timer fordelt på to dele. Del 1 lå på grundforløbet og havde et omfang på 250 timer. Del 2 var placeret i studieretningsforløbet med 210 timer. Det var centralt defineret hvilke fag der indgik i de to dele. Det er denne ordning som de studiestartere der indgår i EVA's evaluering, har været omfattet af. Med den seneste ændring fra 2009 blev vægtningen i løbet af det treårige forløb ændret. Der er nu tale om et samlet forløb på i alt 480 timer. Heraf skal 25 % ligge på grundforløbet. Alle fag bortset fra valgfag skal bidrage til forløbet med et antal timer der svarer til fagets størrelse.

I EVA's evaluering fra 2009 blev det bemærket at studieområdet på htx manglede en selvstændig identitet. Der blev gennemført flerfaglige forløb og projekter, men det var ikke tydeligt for eleverne at disse elementer udgjorde et samlet forløb. Og i forlængelse heraf var det svært at holde prøve som afslutning på et samlet forløb. Skønt den afsluttende prøve var – og er – en portfolioprøve, blev prøven oplevet som løsrevet. Selvom både de faglige mål og bedømmelseskriterierne dækkede bredt over flerfaglighed, metode, studieteknik m.m., kom prøven i høj grad til at handle om elevernes refleksioner over egen læring. I den seneste læreplan indgår refleksion over egen læring ikke længere som bedømmelseskriterium.



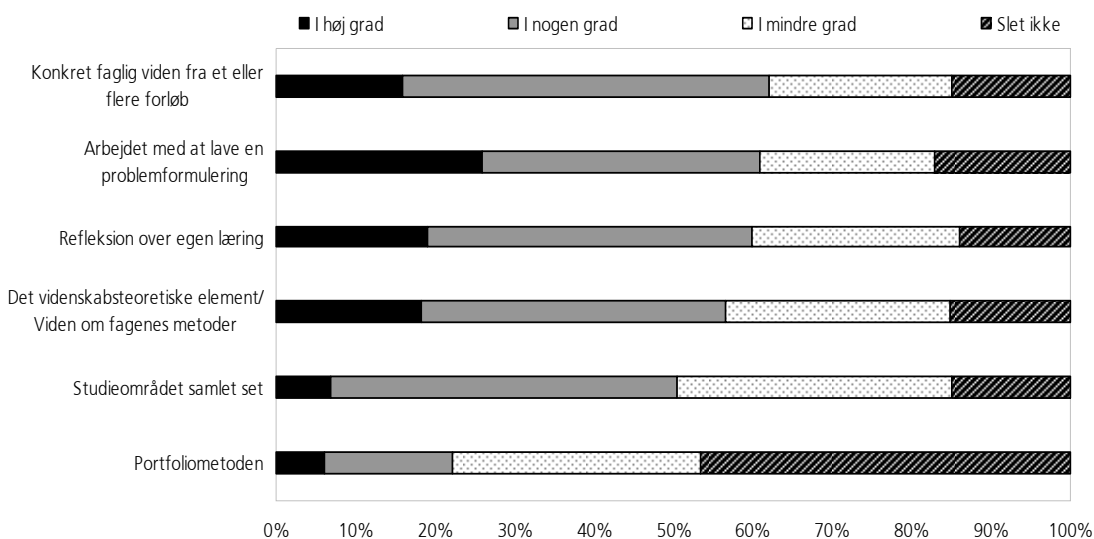
### Studiestarternes vurdering af studieområdet på htx

EVA's evaluering af reformen fra 2009 viste at eleverne på htx var meget positive over for flerfaglige forløb – 94 % af tredjeårseleverne og 93 % af dimittenderne på htx var enige eller overvejende enige i at flerfaglige forløb grundlæggende er en god idé. I evalueringen blev det fremhævet at resultatet af spørgeskemaundersøgelsen kan hænge sammen med at kravet om flerfagligt samspil ikke er et nyt krav, og at eleverne og lærerne derfor er vant til tværfaglige, projektorienterede undervisningsforløb. Studieområdet på htx har derfor ikke været præget af samme forvirring og problematiske opstart som AT på stx.

I spørgeskemaundersøgelsen blev studiestartere med htx-baggrund bedt om at vurdere relevansen af forskellige aspekter af studieområdet i forhold til deres nuværende videregående uddannelse. Svarene fremgår af figur 3.

**Figur 3**  
**Studiestarternes vurdering af studieområdet på htx**

*I hvilken grad har du oplevet at følgende elementer af studieområdet har været relevante i forhold til din nuværende uddannelse? (n = 368)*



Kilde: EVA's spørgeskemaundersøgelse blandt studiestartere.

Spørgeskemaresultatet blandt de samme elever, som nu er blevet studiestartere, viser at studiestarterne fra htx i højere grad end studiestarterne fra stx vurderer at den flerfaglige timeramme – her studieområdet – er relevant i forhold til deres uddannelse. Som det fremgår af figur 3, oplever over halvdelen af studiestarterne at studieområdet samlet set i høj grad eller i nogen grad er relevant i forhold til deres uddannelse, og mere end 60 % vurderer at arbejdet med at lave en problemformulering i høj grad eller i nogen grad er relevant.

Det konkrete arbejde med portfolio som metode er studiestarterne derimod ikke på samme måde positivt stemt over for. I alt 22 % af studiestarterne vurderer at portfoliometoden i høj grad eller i nogen grad er relevant i forhold til deres uddannelse, og 46 % vurderer at den slet ikke er relevant.

### Skolernes arbejde med studieområdet

I stil med den udvikling der er sket på stx-skolerne, er studieområdet blevet beskrevet og understøttet af forskellige typer af dokumenter i de år timerammen har eksisteret. De besøgte htx-skoler har i vid udstrækning udarbejdet planer for forløbene som beskriver indhold og fordeling af arbejdet med de enkelte kompetencer i løbet af del 1 og 2.

På en skole har man fx udarbejdet en fælles plan over emner, fag, tid, mål, stof, produktkrav, arbejdsformer og evalueringsformer for studieområdet del 1 og 2. Planerne bliver hvert semester hængt op et centralt sted på skolen for at både lærere og elever har mulighed for at se dem. Samtidig fungerer de ophængte planer som et løbende planlægningsredskab som lærere og le-

delse justerer efter behov. Ledelsen fortalte under interviewet at planerne er fyldt med gule lap- per med kommentarer og forslag til justeringer. Dette gør at alle betragter planerne som levende og vedkommende dokumenter der spiller en central rolle i undervisningen i studieområdet.

#### 4.4.3 Studieområdet på hhx

Læreplanerne for studieområdet på hhx beskriver studieområdet som et samarbejde mellem fag inden for og på tværs af hhx-uddannelsens faglige hovedområder: humaniora og samfundsviden- skab. Oprindeligt var studieområdet beskrevet i to forskellige læreplaner, del 1 der omfattede grundforløbet, og del 2 der omfattede studieretningsforløbet. Del 2 bestod yderligere af to dele, den allerede kendte erhvervs-case på andet år og det internationale område (DIO) som en nyska- belse på tredje år. Det er centralt defineret hvilke fag der indgår i de enkelte dele.

Ifølge EVA's evaluering fra 2009 var det største problem med studieområdet på hhx at skabe en sammenhæng igennem uddannelsen, dels mellem del 1 og 2, dels inden for del 2. Delene faldt med stor tidsmæssig afstand, forskellige fag og forskellige lærere indgik i de enkelte dele, og der var ikke nogen tydelig indholdsmæssig sammenhæng. Med en ændret læreplan der trådte i kraft i august 2010, har man forsøgt at skabe denne sammenhæng. Der er nu én læreplan som fortsat indeholder de samme tre dele fra tidligere nu kaldet del 1, del 2 og del 3. I læreplanen og ikke mindst i vejledningen er der imidlertid stort fokus på sammenhæng og progression. Fx hedder det:

*Selvom der således ikke eksisterer en faglig sammenhæng mellem del 2 og 3, foregår pro- gressionen mellem de to områder ved, at eleverne i del 3 arbejder individuelt med pro- blemorienteret projektarbejde i humanistiske/samfundsfaglige fag, og bevidstheden om denne progression bør derfor præge den metodiske undervisning i del 3.*

Sammenhængen opstår altså gennem arbejdsformer og en metodisk progression, og i det hele taget præger fokus på metode, studieteknik og arbejdsformer målene i den nye læreplan. Bl.a. indgår der nu et fokuseret forløb om skriftlighed i studieområdet på grundforløbet. Samtidig er netop denne del af studieområdet blevet reduceret tidsmæssigt fra 250 timer til 150 timer. Sam- let set omfatter studieområdet i dag 270 timer, mens de studiestartere der har deltaget i EVA's spørgeskemaundersøgelse, har gennemført studieområdet i dets oprindelige form og brugt i alt 360 timer på det. Studieområdet vægter nu som tidligere 2 på eksamensbeviset.

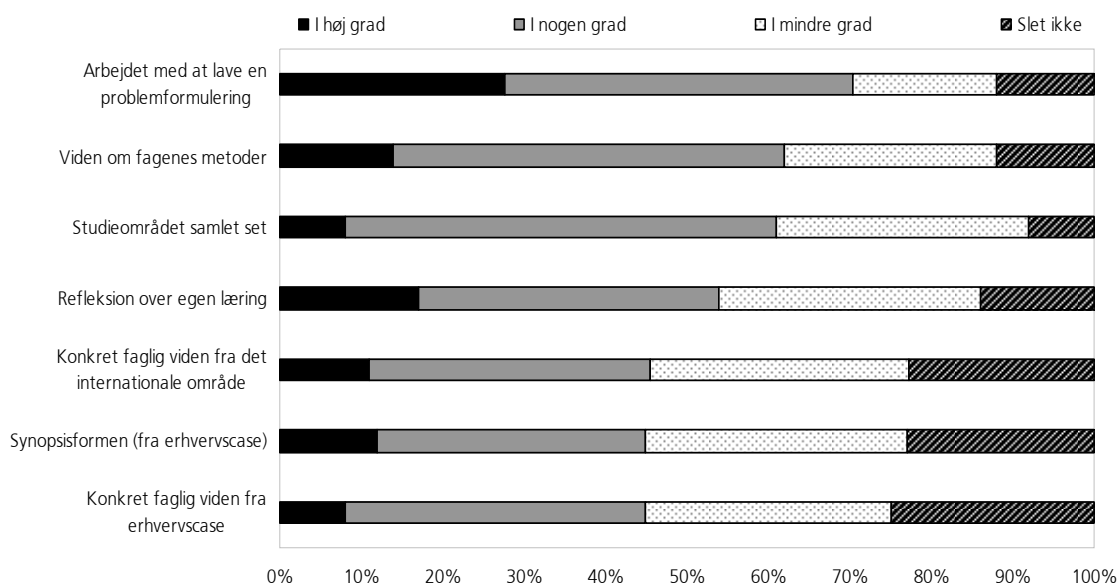
#### Studiestarternes vurderinger af studieområdet

I EVA's evaluering af reformen fra 2009 lå hhx-eleverne meget på linje med stx-elevernes for- holdsvis kritiske opfattelse af timerammerne. Dog vurderede de erhvervs-case væsentligt mere po- sitivt end DIO. Hhv. 92 % og 79 % vurderede at flerfaglige forløb som erhvervs-case og DIO grundlæggende var en god ide, men 64 % havde svært ved at gennemskue målet med den fler- faglige undervisning i DIO. Det samme gjaldt blot 31 % når det drejede sig om erhvervs-case.

I denne evaluering er de samme to årgange som besvarede spørgeskemaet i forbindelse med eva- lueringen fra 2009, blevet bedt om at vurdere relevansen af forskellige forhold ved studieområ- det, set i lyset af deres nuværende uddannelse. Svarene fremgår af figur 4.

## Figur 4 Studiestarternes vurdering af studieområdet på hhx

I hvilken grad har du oplevet at følgende elementer af studieområdet har været relevante i forhold til din nuværende uddannelse? (n = 377)



Kilde: EVA's spørgeskemaundersøgelse blandt studiestartere.

Figuren viser at studiestarterne med hhx-baggrund anlægger en – sammenlignet med de øvrige studiestartere – overraskende positiv vurdering af den flerfaglige timerammes relevans samlet set. 61 % vurderer at studieområdet i høj grad eller i nogen grad har været relevant i forhold til deres nuværende uddannelse. Især vurderes arbejdet med at udarbejde en problemformulering i høj grad eller i nogen grad at være relevant (71 %), efterfulgt af "Viden om fagenes metoder" (62 %) og "Refleksion over egen læring" (54 %).

Konkret faglig viden fra forløbene (DIO og erhvervs-case) opleves sammen med synopsisformen som elementer der har mindre eller slet ingen relevans (45 % og 46 %). Det er naturligvis bemærkelsesværdigt i lyset af at den seneste ændring af bekendtgørelsen fra 2009 indebærer at DIO fremover skal afsluttes med en synopsis ligesom erhvervs-case hvor det tidligere blev afsluttet med en rapport. De studiestartere der besvarede spørgeskemaet, havde imidlertid kun studeret et halvt år på tidspunktet for besvarelsen, og det er muligt at langt flere senere vil opleve relevansen af synopsisgenren. I hvert fald fremhævede adskillige af de interviewede vejledere og undervisere på videregående uddannelsesinstitutioner at de oplevede det som en positiv forandring at studiestartere efter reformen havde kendskab til netop denne genre.

### Skolernes arbejde med studieområdet

De interviewede ledere og studievejledere på de deltagende hhx-skoler bekræftede at arbejdet med problemformuleringer var et væsentligt aspekt som giver eleverne en høj grad af studiekompetence.

Skolerne hilser ændringen af prøveformen i forbindelse med DIO velkommen, idet den gentagne synopsisform skaber mulighed for sammenhæng og progression mellem erhvervs-case og DIO. Nogle af de interviewede vurderer imidlertid at afstanden mellem de forskellige fag i hhv. erhvervs-case og DIO vanskeliggør et egentligt sammenhængende forløb. Samtidig er nogle interviewdeltagere glade for at erhvervs-case er bibeholdt som et forholdsvis selvstændigt element i studieområdet. På de besøgte skoler gives der også udtryk for at det er en skoleopgave at skabe sammenhæng og progression i elevernes kompetenceudvikling.

Ikke mindst fordi studieområdet på hhx er bygget op som det er, er det oplagt at en sådan sammenhæng og progression også må inddrage den særfaglige undervisning. Flere af lederne oplever at det har været en udfordring at skabe en bevidsthed om og en praksis for at studiekompe-

tencer skal spille en aktiv rolle i fagene, men at man er godt på vej. På to af de besøgte hhx-skoler har man vurderet at central styring er vigtig. Skolerne har sat fokus på hvad der skulle læres hvornår, mens det på den tredje skole i højere grad er lagt ud til de enkelte team at definere og planlægge progressionen.

På en af skolerne med en høj grad af central styring har man erkendt at man skulle begynde med meget basale kompetencer, og at arbejdet med at bevæge sig fra folkeskoleelev til gymnasieelev i høj grad handler om at lære og forstå begreber. Og generelt har man på tværs af de besøgte skoler arbejdet en del med at forenkle og afteoretisere arbejdet med metode. Studieteknik i form af notatteknik og læsestrategier ligger typisk i starten af uddannelsen. Det er forskelligt om det varetages af faglærerne inden for rammerne af studieområdet, eller om det varetages af gennemførelsesvejlederne.

## 4.5 Samarbejde mellem uddannelsesniveauerne

I den politiske forligstekst fremgår det at reformen skal styrke elevernes reelle studiekompetencer, dvs. deres reelle forudsætninger for at kunne gennemføre en videregående uddannelse. Bekendtgørelserne for de gymnasiale uddannelser giver imidlertid ikke et samlet bud på hvad der ligger i at styrke disse reelle forudsætninger. Det (reelt) studieforberedende sigte med gymnasie-reformen forudsætter derfor at de gymnasiale uddannelser selv undersøger hvad der skal til for at eleverne kan gennemføre videregående uddannelse. I bekendtgørelsen om kvalitetsudvikling og resultatvurdering inden for de gymnasiale uddannelser er aftagerne skrevet ind som en obligatorisk aktør i forbindelse med skolernes kvalitetsarbejde, og vejledningen uddyber at dette kan ske gennem brobygningsarrangementer og lignende eller gennem regulære aftagerpaneler. Desuden indeholder nogle læreplaner et krav om at der arbejdes med problemstillinger, som har udgangspunkt i en konkret virksomhed eller forskningsinstitution.

Det kvalitative materiale rummer flere gode eksempler på samarbejde mellem de to uddannelsesniveauer der understøtter det studieforberedende arbejde. Ingeniørhøjskolen i København (IHK) er fx indgået i et konsortium med omegnens gymnasiale uddannelser. Ifølge den centrale studievejleder på IHK giver samarbejdet en række fordele både for de deltagende skoler og for IHK selv. Gennem brobygningsarbejde hvor gymnasieelevernes undervisning er forlagt til IHK, får IHK et godt indtryk af de elever de potentielt kan modtage fra ungdomsuddannelserne. IHK bruger den viden der opsamles i brobygningsforløbet, til at modtage studiestarterne med realistiske forventninger og på et kvalificeret grundlag. Det sker bl.a. ved at udvikle såkaldte brush-up-kurser som studiestartere med behov for at udvikle eller supplere deres adgangsgivende kompetencer kan melde sig til. Kurserne er populære og giver ifølge den centrale studievejleders vurdering en god mulighed for at bearbejde og udvikle de kompetencer studiestarterne dukker op med.

De gymnasiale uddannelser der er med i konsortiet, får til gengæld ifølge den centrale studievejleder mulighed for at teste deres elever på en videregående uddannelse. Den viden og feedback skolerne dermed får, kan de bruge til at udvikle og opkvalificere det studieforberedende arbejde på det naturvidenskabelige område, vurderer studievejlederen. Studievejlederen oplever imidlertid også at samarbejdet kompliceres af de detaljerede læreplaner i gymnasiet. De levner ifølge studievejlederen ikke meget rum til innovative samarbejdsforløb.

Et andet eksempel fra det kvalitative materiale er et udviklingsprojekt støttet af Region Hovedstaden som et af de besøgte gymnasier deltager i. Projektet skal munde ud i 30-40 forskellige undervisningsforløb på videregående uddannelsesinstitutioner pr. år over de næste tre år. Gymnasieklasser kan dermed i en periode følge undervisningen på højere uddannelsestrin.

På nogle af de besøgte gymnasieskoler gav studievejlederne og lederne på den anden side udtryk for et behov for mere viden om de videregående uddannelsers forventninger og krav til elevernes kompetenceniveau ved uddannelsesstart. Meget tyder på at de konkrete samarbejdsprojekter er nyttige for de deltagende elever, for de involverede lærere og i et vist omfang for de videregående uddannelser, men de skaber ingen systematisk videndeling uddannelsesniveauerne imellem.

Tilsvarende berettede nogle af de besøgte skoler om kontakter til tidligere elever, men også her er der tale om en usystematisk vidensindsamling. Ifølge disse skoler foregår der en mere systematisk videnindsamling i regi af de regionale studievalgcentre, men denne viden kommer ikke skolerne til gode i deres studieforberevende arbejde. På mange måder baseres det studieforberevende arbejde på skolerne altså på et forholdsvis tyndt viden- og erfaringsgrundlag. Tilsvarende har de videregående uddannelser kun i begrænset omfang kendskab til hvilke kompetencer studiestarterne reelt kan forventes at besidde.



# 5 Valg af videregående uddannelse

Et hovedsigte med reformen var at styrke de gymnasiale uddannelsers studieforberevende funktion og dermed forøge elevernes reelle studiekompetencer. Hvis reel studiekompetence handler om at kunne gennemføre en videregående uddannelse, er en første forudsætning at studenterne søger ind på en videregående uddannelse, og helst den rigtige uddannelse så de i mindre grad skal vælge om undervejs. I gymnasireformen er der flere elementer der skal bidrage til studenternes lyst til og motivation for at påbegynde en videregående uddannelse og styrke deres valgkompetence. Især er studieretningerne tænkt som en konstruktion der skal give gymnasieeleverne mulighed for at fordybe sig i et fagområde målrettet forskellige videregående uddannelser.

Dette kapitel belyser hvilken betydning studiestartere i spørgeskemaundersøgelsen har tillagt forskellige elementer af deres gymnasiale uddannelse i forhold til deres lyst og motivation til videregående uddannelse.

Kapitlet fremstiller desuden spørgeskemaundersøgelsens resultater i relation til spørgsmålet om i hvilken grad studiestarternes gymnasiale uddannelse har været med til at ruste dem til at vælge deres nuværende videregående uddannelse.

## 5.1 Søgning af videregående uddannelse

Da EVA i 2008 gennemførte en spørgeskemaundersøgelse blandt de første studenter efter reformen, svarede 88 % at de følte sig parat til at begynde på en videregående uddannelse. 79 % havde planer om at begynde på en videregående uddannelse, mens resten enten ville starte på en erhvervsuddannelse, ikke havde besluttet sig eller ikke havde planer om at starte på en videregående uddannelse.

Tal fra Den Koordinerede Tilmelding (KOT) kan give et fingerpeg om hvordan studenterne omsætter planerne for videregående uddannelse til reelle valg af videregående uddannelser selvom årstallet for ansøgernes studentereksamen ikke fremgår af KOT's offentliggjorte data. Tabel 4 viser en oversigt over ansøgninger til KOT i perioden 2007-09.

**Tabel 4**  
**Ansøgere til videregående uddannelse, førsteprioritet, 2007-09**

	2007	2008	2009	Udvikling 2007-09
Tekniske uddannelser	7.756	8.042	9.112	+18 %
Naturvidenskabelige uddannelser	6.230	6.350	6.958	+12 %
Samfundsvidenskabelige uddannelser	15.228	14.448	18.043	+19 %
Sundhedsvidenskabelige uddannelser	10.764	8.555	11.649	+8 %
Humanistiske uddannelser	9.400	7.816	9.576	+2 %
Pædagogiske uddannelser	7.228	6.128	7.342	+2 %
I alt	58.613	53.347	64.689	+10 %

*Kilde: KOT, hovedtal.*

NB: Grupperingen er KOT's og følger ikke de hovedgrupper som resten af rapporten opererer med.

Tabel 4 viser at søgningen til videregående uddannelse gennem KOT faldt væsentligt fra 2007 til 2008. Dog var der en lille stigning inden for de tekniske og de naturvidenskabelige uddannelser. Dette kunne naturligt give anledning til bekymring i forhold til gymnasireformens eventuelle

virkning på studenternes lyst til og motivation for videregående uddannelse, men inden for samtlige områder var der en relativt stor stigning fra 2008 til 2009 så søgningen i 2009 på alle områder er større end i 2007.

Grupperingen i tabellen dækker imidlertid over nogle forskelle inden for hovedgrupperne. Væsentligt er det at den stigning på 12 % som de naturvidenskabelige uddannelser har registreret, især vedrører it-erhvervsakademi-uddannelser, mens naturvidenskab på universiteterne har oplevet et fald i søgningen på 3 % i perioden 2007-09. I den sammenhæng fremgik det af besøget på læreruddannelsen i Aalborg at man her oplevede et stort fald i antallet af linjefagsstuderende med matematik og fysik, og tilsvarende oplevede man på journalistuddannelsen på Syddansk Universitet at man ikke længere får studiestartere med naturvidenskabelig baggrund eller interesse.

Deltagerne i interviewene i forbindelse med EVA's besøg mente at ændringerne i søgemønstre, herunder de store udsving i løbet af de seneste tre år, i høj grad kan tilskrives de ændrede optagelseskrav. De betød bl.a. at mange studiestartere har skullet supplere deres studentereksamen med ekstra fag eller niveauer. Blandt de studiestartere fra 2009 der indgår i EVA's spørgeskemaundersøgelse, har 11 % måttet supplere deres gymnasiale uddannelse med fag eller niveauer for at blive optaget på deres videregående uddannelse. Det gælder 12 % af studiestartere med stx-baggrund og 7 % af studiestartere med hhx- eller htx-baggrund. Desuden svarer 15 % at deres nuværende videregående uddannelse ikke var deres førsteprioritet.

EVA følger op på dette i en kommende undersøgelse af studenternes studievalg efter reformen. Denne undersøgelse vil bl.a. også afdække hvor mange studenter der supplerer deres studentereksamen med ekstra fag eller niveauer.

Behovet for at supplere studentereksamen hænger naturligt sammen med studenternes valg af studieretning og valgfag. 35 % af de studenter fra årgang 2008 og 2009 der er startet på en videregående uddannelse i 2009, svarer at deres uddannelse kun i mindre grad eller slet ikke ligger i forlængelse af deres studieretning. I EVA's evaluering fra 2008 svarede halvdelen af respondenterne fra årgang 2008 og 2009 at adgangskravene til videregående uddannelse havde betydning for deres valg af studieretning. Mange elever havde imidlertid den opfattelse at man skulle vælge studieretning strategisk ud fra hvor man forventede at kunne få det højeste gennemsnit, hvorefter man om nødvendigt kunne supplere med ekstra fag eller niveauer. Samtidig var der mange elever der gav udtryk for at de som en slags helgardering havde valgt matematik på B-niveau som valgfag.

I forbindelse med EVA's besøg på gymnasiale uddannelser i 2010 gav gennemførelsesvejlederne udtryk for at eleverne er usikre i forhold til at skulle træffe et valg med konsekvenser for deres videregående uddannelse så tidligt i deres gymnasiale uddannelse, og at de er bange for at vælge forkert. Derfor råder studievejlederne på mange gymnasiale uddannelser eleverne til at vælge studieretning efter lyst og/eller muligheden for at få et højt gennemsnit.

## 5.2 Lyst til videregående uddannelse

I EVA's undersøgelse fra 2008 svarede to tredjedele af de første reformstudenter og de kommende studenter (årgang 2009) at gymnasiet havde øget deres lyst til videregående uddannelse. Udelader man den gruppe der svarede nej fordi de allerede inden gymnasiet havde besluttet sig for en videregående uddannelse, vurderede 80 % af studenterne fra årgang 2008 og 2009 i 2008 at gymnasiet havde øget deres lyst til videregående uddannelse. I 2010 blev de studenter der var begyndt på en videregående uddannelse, bedt om at vurdere betydningen af forskellige elementer i gymnasiet i forhold til deres lyst til videregående uddannelse. Resultaterne fremgår af tabel 5.



**Tabel 5**  
**Studiestarternes vurdering af gymnasiet og dets elementer i forhold til lyst til at vælge nuværende videregående uddannelse**

*I hvilken grad har følgende elementer af gymnasiet givet dig lyst eller bekræftet din lyst til at vælge din nuværende uddannelse? (hhx: n = 377, htx: n = 368, stx: n = 878, i alt: n = 1.623)*

		I høj grad	I nogen grad	I mindre grad	Slet ikke
Gymnasiet samlet set	Hhx	36 %	42 %	13 %	9 %
	Htx	40 %	46 %	10 %	4 %
	Stx	22 %	53 %	19 %	5 %
	<b>Studiestartere i alt</b>	<b>26 %</b>	<b>51 %</b>	<b>18 %</b>	<b>5 %</b>
Studieretning	Hhx	36 %	31 %	17 %	16 %
	Htx	41 %	39 %	13 %	7 %
	Stx	30 %	35 %	20 %	15 %
	<b>Studiestartere i alt</b>	<b>32 %</b>	<b>35 %</b>	<b>19 %</b>	<b>14 %</b>
Studieretningsprojektet	Hhx	18 %	29 %	20 %	32 %
	Htx	16 %	31 %	22 %	31 %
	Stx	16 %	30 %	21 %	33 %
	<b>Studiestartere i alt</b>	<b>16 %</b>	<b>30 %</b>	<b>21 %</b>	<b>33 %</b>
Erhvervsfase	Hhx	10 %	24 %	25 %	40 %
DIO	Hhx	16 %	26 %	24 %	33 %
Studieområdet	Htx	12 %	31 %	28 %	29 %
AT	Stx	4 %	14 %	27 %	55 %
Naturvidenskabeligt grundforløb	Stx	2 %	7 %	21 %	70 %
Almen sprogforståelse	Stx	3 %	6 %	16 %	76 %

*Kilde: EVA's spørgeskemaundersøgelse blandt studiestartere.*

Tabellen viser at studiestarterne tillægger gymnasiet samlet set stor betydning i forhold til deres lyst til at vælge deres nuværende videregående uddannelse. I alt 77 % af studiestarterne mener at gymnasiet samlet set i høj grad eller i nogen grad har givet dem lyst til eller bekræftet deres lyst til at vælge deres nuværende videregående uddannelse. De tilsvarende tal for studiestarternes vægtning af studieretningens og studieretningsprojektets betydning er i alt 65 % og 46 %.

Studiestarterne med htx-baggrund er mest positive over for gymnasiet samlet set i forhold til deres lyst til at vælge deres nuværende uddannelse, da 86 % af studiestartere med htx-baggrund har brugt svarmulighederne "I høj grad" eller "I nogen grad" sammenlignet med 78 % af studiestarterne med hhx-baggrund og 75 % af studiestarterne med stx-baggrund. Dette gør sig også gældende i forhold til studiestarternes svar på om deres studieretning i gymnasiet har givet dem lyst til eller bekræftet deres lyst til at vælge deres nuværende videregående uddannelse. Hertil svarer 80 % af studiestarterne med htx-baggrund "I høj grad" eller "I nogen grad", hvorimod kun 67 % af studiestarterne med hhx-baggrund og 65 % af studiestarterne med stx-baggrund bruger disse svarmuligheder.

Med til dette billede hører også at det særlig er studiestarterne med en htx-baggrund der har valgt en videregående uddannelse som ligger i forlængelse af deres studieretning i gymnasiet, jf. afsnit 4.1.

Studiestarterne oplever generelt ikke at de enkelte elementer i deres gymnasiale uddannelse har haft nogen særlig betydning for deres lyst til eller for bekræftelsen af denne lyst til valget af deres nuværende videregående uddannelse. Mellem 57 % (studieområdet på htx) og 91 % (naturvidenskabeligt grundforløb på stx) af studiestarterne har valgt svarmulighederne "I mindre grad" eller "Slet ikke". Ikke overraskende er der dog forskel afhængigt af hvilken videregående uddannelse studenterne har valgt. 23 % af studiestarterne på humanistiske LVU'er svarer at almen sprogforståelse i høj grad eller i nogen grad har givet dem lyst til at vælge deres nuværende uddannelse, mens det samlede tal for alle studiestarterne er 9 %.

Tilsvarende svarer flere studiestartere på tekniske og naturvidenskabelige videregående uddannelser at naturvidenskabeligt grundforløb i høj grad eller i nogen grad har givet dem lyst til eller bekræftet deres lyst til at vælge deres nuværende uddannelse. Dog er der selv på sundhedsfaglige og tekniske MVU'er og på natur- og sundhedsvidenskabelige LVU'er fire femtedele der svarer "I mindre grad" eller "Slet ikke", og på de tekniske LVU'er vælger 91 % disse svarmuligheder.

Yderligere analyse af data viser at det i højere grad er studiestarterne på MVU'er som synes at gymnasiet samlet set, studieretningen eller studieretningsprojektet i mindre grad eller slet ikke har givet lyst til eller bekræftet lysten til valget af nuværende videregående uddannelse. Eksempelvis synes 41 % af studiestarterne på pædagogiske MVU'er at gymnasiet samlet set i mindre grad eller slet ikke har givet lyst til eller bekræftet lysten til at vælge deres nuværende videregående uddannelse, mens det kun gælder for 17 % af studiestarterne på tekniske LVU'er.

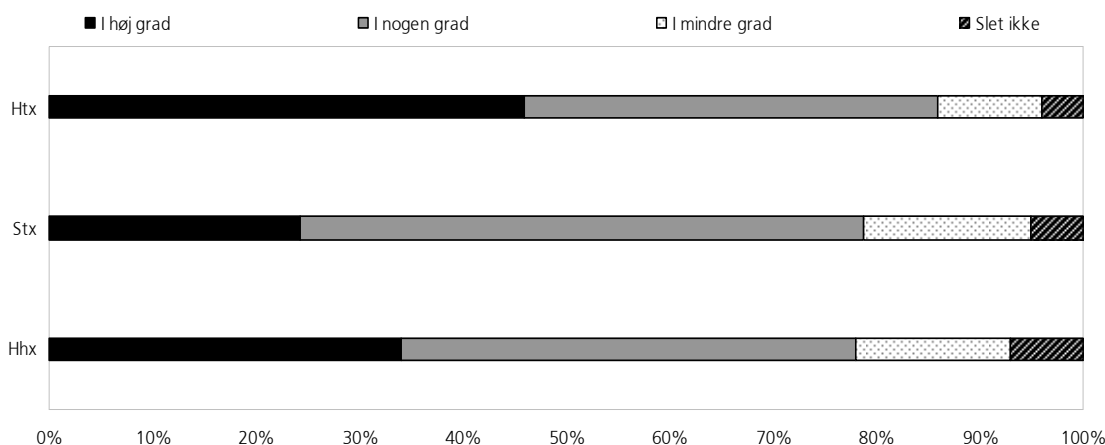
Resultatet understøtter ifølge de studieledere, vejledere og undervisere fra MVU'er som EVA har interviewet, den erfaring at MVU'er typisk rekrutterer studiestartere der har opnået forskellige typer af praksiserfaringer efter gymnasiet inden de starter på en MVU, og at det ofte er disse erfaringer der har givet dem lyst til og motivation for at begynde på en MVU – erfaringer som studielederne i øvrigt tillægger stor betydning i forhold til studiestarternes studiekompetence. Da alle deltagere i EVA's spørgeskemaundersøgelse blandt studiestartere er studenter fra 2008 eller 2009, er der naturligvis grænser for hvor mange erfaringer disse studiestartere har nået at gøre sig, og disse studiestartere adskiller sig ikke fra samme årgang på LVU'er i forhold til hvornår de har valgt deres videregående uddannelse, eller i spørgsmålet om hvorvidt deres nuværende videregående uddannelse var deres førsteprioritet.

### 5.3 Valgkompetence

I spørgeskemaundersøgelsen bliver studiestarterne også bedt om at vurdere i hvilken grad deres gymnasiale uddannelse har været med til at ruste dem til at vælge deres nuværende videregående uddannelse. Svarene fremgår af figur 5.

**Figur 5**  
**Studiestarternes vurdering af gymnasiet i forhold til valg af nuværende videregående uddannelse**

*I hvilken grad synes du at din gymnasiale uddannelse har været med til at ruste dig til at vælge din nuværende uddannelse? (hhx: n = 377, htx: n = 368, stx: n = 878)*



Kilde: EVA's spørgeskemaundersøgelse blandt studiestartere.

Figuren viser at størstedelen af studiestarterne har svaret "I høj grad" eller "I nogen grad" på spørgsmålet om deres gymnasiale uddannelse har været med til at ruste dem til at vælge deres nuværende videregående uddannelse. På tværs af gymnasial baggrund har 79 % svaret "I høj grad" eller "I nogen grad". Figuren viser at 78 % af studiestarterne med hhx- og stx-baggrund har valgt disse to svarmuligheder, mens det gælder for 86 % af studiestarterne med htx-baggrund. Studiestarterne med htx-baggrund mener dermed i højere grad at deres gymnasiale

uddannelse har været med til at ruste dem til at vælge deres nuværende videregående uddannelse.

Yderligere analyse af materialet viser at en stor del af de studiestartere der ikke havde deres nuværende videregående uddannelse som førsteprioritet, i mindre grad eller slet ikke oplever at deres gymnasiale uddannelse har været med til at ruste dem til at vælge deres nuværende videregående uddannelse. 29 % af de studiestartere der ikke har fået opfyldt deres førsteprioritet, svarer at deres gymnasiale uddannelse slet ikke eller i mindre grad har været med til at ruste dem til at vælge deres nuværende uddannelse. Det samme gælder kun for 19 % af dem der havde deres nuværende uddannelse som førsteprioritet.

Ligeledes gælder det at 14 % af de studiestartere der i mindre grad eller slet ikke synes at deres gymnasiale uddannelse har været med til at ruste dem til at vælge deres nuværende uddannelse, havde valgt deres nuværende uddannelse allerede inden de startede i gymnasiet. 25 % af de studiestartere der allerede på forhånd havde valgt deres videregående uddannelse, svarer at deres gymnasiale uddannelse i mindre grad eller slet ikke har været med til at ruste dem til at vælge deres nuværende videregående uddannelse, mens det samme kun er tilfældet for 16 % af de studiestartere der valgte deres videregående uddannelse mens de gik i gymnasiet.

Endelig er der en større andel af studiestartere på MVU'er, nemlig 28 %, som i mindre grad eller slet ikke synes at deres gymnasiale uddannelse har rustet dem til at vælge deres nuværende uddannelse sammenlignet med studiestartere på LVU'er hvor 18 % har denne oplevelse. Det er især studiestartere på MVU'er inden for det pædagogiske og sundhedsfaglige område der i mindre grad eller slet ikke synes at deres gymnasiale uddannelse har rustet dem til at vælge deres nuværende videregående uddannelse. 30 % af studiestarterne på pædagogiske MVU'er og 29 % af studiestarterne på sundhedsfaglige MVU'er har valgt svarmulighederne "I mindre grad" eller "Slet ikke". Til sammenligning har mellem 17 % af studiestarterne på samfundsvidenskabelige og tekniske LVU'er og 21 % af studiestarterne på naturvidenskabelige LVU'er valgt disse to svarmuligheder.

Studievejlederne på flere af de videregående uddannelsesinstitutioner som EVA besøgte, vurderer at vejledningen i gymnasiet er med til at ruste eleverne til at vælge videregående uddannelse. På både RUC og CBS oplevede studievejlederne at de nye studiestartere er blevet bedre til at opsøge studievejledning. De oplever at mange kommende studiestartere er mere velforberedte når de opsøger studievejledningen forud for studievalget.



# 6 Almene studiekompetencer

Mens de tidligere kapitler har beskæftiget sig med gymnasierne og valg af videregående uddannelser, skifter vi i dette og næste kapitel perspektiv og ser på studiekompetencer med udgangspunkt i behovet ved start på de videregående uddannelser. I dette kapitel beskrives de almene studiekompetencer, mens kapitel 7 beskriver de faglige studiekompetencer.

Først giver afsnit 6.1 et overblik over resultater af de to spørgeskemaundersøgelser der indgår i evalueringen – undersøgelsen blandt studieledere og uddannelsesansvarlige på de videregående uddannelser og undersøgelsen blandt studiestartere årgang 2009 med reformbaggrund. I afsnit 6.2 går vi i dybden med de almene kompetencer som evalueringens dokumentation peger på som særlig interessante eller problematiske. Her inddrages foruden spørgeskemaundersøgelserne interview med studievejledere og studieledere på videregående uddannelsesinstitutioner. Interviewpersonerne har her haft mulighed for at kommentere resultaterne af spørgeskemaundersøgelserne og dermed kvalificere analyserne.

Undervejs i kapitlet optræder nogle bokse med titlen *Værd at overveje*. I disse bokse bringes gymnasireformen og skolernes arbejde med at implementere reformen, jf. kapitel 4, i spil, idet reformen sammenholdes med analyserne af studiekompetencer ved starten på videregående uddannelse.

## 6.1 Overblik

Dette afsnit fremstiller i oversigtsform hvordan studieledere og uddannelsesansvarlige og studiestartere på videregående uddannelser har vurderet relevansen af forskellige almene studiekompetencer ved start på videregående uddannelse i 2009, og dernæst i hvilken grad studiestarterne med reformbaggrund har erfaret at besidde disse kompetencer.

### 6.1.1 Relevansen af almene studiekompetencer

I spørgeskemaundersøgelsen blev både studieledere og studiestartere bedt om at vurdere i hvilken grad forskellige studiekompetencer er relevante i forbindelse med at begynde på en videregående uddannelse. Tabel 6 viser studieledernes og studiestarternes vurderinger af de almene studiekompetencers relevans. I tabellen er studiestarterne fordelt på hhv. studiestartere på LVU'er, studiestartere på MVU'er og studiestartere i alt. Studielederne fremstilles samlet i tabellen. De steder hvor der er signifikante forskelle mellem ledernes vurdering på LVU'er og MVU'er, er dette omtalt i den følgende tekst.

**Tabel 6**  
**Relevans af almene studiekompeterencer**

Studieledere og uddannelsesansvarlige: Hvor relevant er det at de nye studerende besidder følgende studiemæssige kompetencer når de begynder på den uddannelse du er ansvarlig for? (N = 244-248)

Studiestartere: Hvor relevante er følgende studiemæssige kompetencer på din nuværende uddannelse? (LVU: n = 1.235, MVU: n = 388, i alt: n = 1.623)

		Meget relevant	Relevant	Mindre relevant eller ikke relevant
At kunne overskue en stor mængde fagligt stof, fx store mængder tekst, data eller lign.	Studiestartere, LVU	74 %	21 %	5 %
	Studiestartere, MVU	53 %	38 %	8 %
	<b>Studiestartere i alt</b>	<b>69 %</b>	<b>25 %</b>	<b>6 %</b>
	Studieledere	47 %	44 %	9 %
Selvstændighed i forhold til at kunne planlægge og gennemføre forskellige faglige aktiviteter	Studiestartere, LVU	61 %	33 %	6 %
	Studiestartere, MVU	48 %	43 %	9 %
	<b>Studiestartere i alt</b>	<b>58 %</b>	<b>36 %</b>	<b>6 %</b>
	Studieledere	57 %	39 %	4 %
Vedholdenhed i forhold til at tilegne sig faglig viden	Studiestartere, LVU	63 %	35 %	2 %
	Studiestartere, MVU	46 %	48 %	6 %
	<b>Studiestartere i alt</b>	<b>59 %</b>	<b>38 %</b>	<b>3 %</b>
	Studieledere	72 %	27 %	1 %
At have metodebevidsthed	Studiestartere, LVU	30 %	43 %	27 %
	Studiestartere, MVU	30 %	44 %	26 %
	<b>Studiestartere i alt*</b>	<b>30 %</b>	<b>43 %</b>	<b>27 %</b>
	Studieledere	27 %	53 %	20 %
At kunne anvende forskellige studieteknikker, fx notat- og læseteknikker	Studiestartere, LVU	27 %	41 %	32 %
	Studiestartere, MVU	27 %	43 %	30 %
	<b>Studiestartere i alt</b>	<b>27 %</b>	<b>41 %</b>	<b>32 %</b>
	Studieledere	43 %	51 %	6 %
At kunne anvende forskellige arbejdsformer	Studiestartere, LVU	21 %	49 %	30 %
	Studiestartere, MVU	38 %	49 %	13 %
	<b>Studiestartere i alt</b>	<b>25 %</b>	<b>49 %</b>	<b>26 %</b>
	Studieledere	41 %	50 %	9 %
At kunne samarbejde i forskellige læringssituationer, fx ved gruppearbejde, projektarbejde, arbejde i studiegruppe etc.	Studiestartere, LVU	46 %	35 %	19 %
	Studiestartere, MVU	76 %	21 %	3 %
	<b>Studiestartere i alt</b>	<b>53 %</b>	<b>32 %</b>	<b>15 %</b>
	Studieledere	57 %	35 %	8 %
At kunne søge information om faglige emner	Studiestartere, LVU	36 %	43 %	21 %
	Studiestartere, MVU	45 %	45 %	10 %
	<b>Studiestartere i alt</b>	<b>38 %</b>	<b>43 %</b>	<b>18 %</b>
	Studieledere	43 %	50 %	7 %
At kunne vurdere relevansen og pålideligheden af den fundne information	Studiestartere, LVU	48 %	37 %	15 %
	Studiestartere, MVU	47 %	40 %	13 %
	<b>Studiestartere i alt*</b>	<b>48 %</b>	<b>37 %</b>	<b>15 %</b>
	Studieledere	45 %	48 %	7 %
At kunne benytte it i faglige sammenhænge	Studiestartere, LVU	38 %	37 %	25 %
	Studiestartere, MVU	40 %	40 %	20 %
	<b>Studiestartere i alt*</b>	<b>39 %</b>	<b>38 %</b>	<b>24 %</b>
	Studieledere	52 %	43 %	5 %

Kilde: EVA's spørgeskemaundersøgelse blandt studieledere og studiestartere.

\* Forskellene mellem studiestarternes svar på de to uddannelsesstyper er ikke signifikant.

Tabellen viser at det for alle kompetencerne gælder at hovedparten af både studielederne og studiestarterne har vurderet at de almene studiekompeterencer er relevante eller meget relevante i

forbindelse med at begynde på en videregående uddannelse. Der er dog en tendens til at studielederne i højere grad vurderer at de forskellige almene studiekompetencer er relevante eller meget relevante sammenlignet med studiestarterne.

Det er imidlertid bemærkelsesværdigt at de almene studiekompetencer der vurderes som mest relevante af studielederne og studiestarterne er kompetencerne selvstændighed, vedholdenhed og evnen til at overskue en stor mængde fagligt stof. Netop de to sidstnævnte kompetencer er blandt dem der ikke direkte og eksplicit kan genfindes i reformens baggrundsdokumenter, og relevansvurderingerne kunne derfor pege på at der ikke er fuld overensstemmelse mellem den forståelse af studiekompetence reformen bygger på, og de forventninger som er fremherskende på mange af de videregående uddannelser.

### 6.1.2 Studiestarternes vurdering af almene studiekompetencer

I spørgeskemaundersøgelsen blev studiestartere med reformbaggrund på videregående uddannelser også bedt om at vurdere graden af tilstrækkelighed af deres almene studiekompetencer da de begyndte på uddannelsen i 2009. Studiestarterne har alle afsluttet en treårig gymnasial uddannelse i 2008 eller 2009 og går på en videregående uddannelse i september 2009. Tabel 9 viser studiestarternes vurdering af deres almene studiekompetencer.

**Tabel 7**  
**Studiestarternes vurdering af tilstrækkeligheden af deres almene studiekompetencer ved start på videregående uddannelse, 2009**

*Hvor tilstrækkelige eller utilstrækkelige har du oplevet følgende studiemæssige kompetencer da du påbegyndte din nuværende uddannelse? (hhx: n = 377, htx: n = 368, stx: n = 878, i alt: n = 1.623)*

		Mere end til- strækkelig	Tilstrækkelig	Utilstrækkelig
Din evne til at overskue en stor mængde fagligt stof, fx store mængder tekst, data eller lign.	Hhx	17 %	70 %	13 %
	Htx	22 %	71 %	7 %
	Stx	17 %	70 %	13 %
	<b>Studiestartere i alt*</b>	<b>18 %</b>	<b>70 %</b>	<b>12 %</b>
Din selvstændighed i forhold til at planlægge og gennemføre forskellige faglige aktiviteter	Hhx	25 %	62 %	14 %
	Htx	29 %	62 %	10 %
	Stx	31 %	58 %	11 %
	<b>Studiestartere i alt*</b>	<b>30 %</b>	<b>59 %</b>	<b>11 %</b>
Din vedholdenhed i forhold til at kunne tilegne sig faglig viden	Hhx	16 %	72 %	12 %
	Htx	27 %	63 %	10 %
	Stx	23 %	66 %	11 %
	<b>Studiestartere i alt</b>	<b>22 %</b>	<b>67 %</b>	<b>11 %</b>
Din metodebevidsthed	Hhx	10 %	66 %	24 %
	Htx	19 %	65 %	16 %
	Stx	14 %	65 %	21 %
	<b>Studiestartere i alt</b>	<b>14 %</b>	<b>65 %</b>	<b>21 %</b>
Din evne til at anvende forskellige studieteknikker, fx notat- og læseteknikker	Hhx	13 %	59 %	28 %
	Htx	18 %	58 %	24 %
	Stx	14 %	60 %	26 %
	<b>Studiestartere i alt*</b>	<b>14 %</b>	<b>60 %</b>	<b>26 %</b>
Din evne til at samarbejde i forskellige læringssituationer, fx ved gruppearbejde, projektarbejde, arbejde i studiegruppe etc.	Hhx	40 %	57 %	4 %
	Htx	52 %	45 %	3 %
	Stx	38 %	56 %	6 %
	<b>Studiestartere i alt</b>	<b>40 %</b>	<b>55 %</b>	<b>5 %</b>

*Fortsættes næste side ...*

		Mere end til- strækkelig	Tilstrækkelig	Utilstrækkelig
Din evne til at søge information om fag-Hhx		25 %	67 %	9 %
lige emner	Htx	40 %	56 %	4 %
	Stx	23 %	67 %	10 %
	<b>Studiestartere i alt</b>	<b>25 %</b>	<b>66 %</b>	<b>9 %</b>
Din evne til at vurdere relevansen og pålideligheden af den information du finder	Hhx	24 %	66 %	9 %
	Htx	40 %	56 %	4 %
	Stx	25 %	67 %	8 %
	<b>Studiestartere i alt</b>	<b>26 %</b>	<b>66 %</b>	<b>8 %</b>
Din evne til at kunne benytte it i faglige sammenhænge	Hhx	39 %	56 %	6 %
	Htx	57 %	40 %	3 %
	Stx	30 %	58 %	12 %
	<b>Studiestartere i alt</b>	<b>34 %</b>	<b>56 %</b>	<b>10 %</b>
Dine studiemæssige kompetencer alt i alt	Hhx	14 %	83 %	3 %
	Htx	26 %	72 %	2 %
	Stx	16 %	81 %	3 %
	<b>Studiestartere i alt</b>	<b>16 %</b>	<b>81 %</b>	<b>3 %</b>

Kilde: EVA's spørgeskemaundersøgelse blandt studiestartere.

\* Forskellene mellem de gymnasiale uddannelser er ikke signifikante.

Af tabellen fremgår det at hovedparten af studiestarterne med reformbaggrund i 2009 har oplevet deres samlede almene studiekompetencer som tilstrækkelige eller mere end tilstrækkelige. Samlet set har kun 3 % af studiestarterne dermed oplevet at deres almene studiekompetencer var utilstrækkelige. Set på tværs vurderer studiestarterne deres samarbejdskompetencer mest positivt, mens metodiske og studietekniske kompetencer vurderes mest kritisk.

Studiestarternes selvopfattelse når de begynder på en videregående uddannelse, kan siges at være en dimension der medvirker til realiseringen af den politiske målsætning om øgede studiekompetencer. Studiestarterne tegner dermed et billede af de gymnasiale uddannelsers studieforberedende funktion der i overvejende grad er positivt i forhold til realiseringen af den politiske målsætning. En nærmere analyse viser dog at der er interessante variationer. Dels har studiestartere med htx-baggrund generelt gjort hyppigere brug af svarmuligheden "Mere end tilstrækkelig" end de øvrige i forhold til oplevelsen af deres almene studiemæssige kompetencer. Dels er der delkompetencer som en betragtelig andel af studiestarterne har vurderet som utilstrækkelige. De bliver behandlet i afsnit 6.2.

## 6.2 Centrale almene studiekompetencer

Fremstillingen i afsnit 6.1 følger i store træk den operationalisering af studiekompetence som fremgik af kapitel 3, og som spørgeskemaet var bygget op i forhold til. Interviewene med vejledere på videregående uddannelsesinstitutioner viser at der er meget store forskelle på hvordan repræsentanterne for de videregående uddannelsesinstitutioner opfatter de enkelte kompetencer. Samtidig er de enkelte kompetencer meget tæt forbundet og i nogle tilfælde svære at adskille. Dette afsnit beskæftiger sig derfor med de kompetencer som evalueringen peger på som særlig interessante eller problematiske inden for samlebetegnelserne "planlægningskompetencer" "samarbejde og arbejdsformer" og "studiemetodiske kompetencer".

### 6.2.1 Planlægningskompetencer

Interview med studievejledere på de videregående uddannelser viser at studiestarternes evne til at tilrettelægge deres tid og planlægge deres egen læreproces bliver oplevet som helt central og afgørende for studerendes mulighed for at gennemføre en videregående uddannelse.

Det stemmer godt overens med resultatet af spørgeskemaundersøgelsen blandt studielederne på de videregående uddannelser. Studielederne peger i undersøgelsen på at vedholdenhed i forhold til at tilegne sig faglig viden og selvstændighed i forhold til at kunne planlægge og gennemføre



forskellige faglige aktiviteter er de mest relevante kompetencer for studiestartere på de videregående uddannelser.

Det fremgår af interviewene på de videregående uddannelser at vejlederne oplever at disse to kompetencer er nært beslægtede. Desuden peger interviewene på at studiestarternes selvstændighed og vedholdenhed også bliver vurderet i lyset af deres evne til at overskue en stor mængde fagligt stof. I dette afsnit behandles disse tre kompetencer derfor i sammenhæng.

### **Vedholdenhed**

Den kompetence studielederne oplever som den mest relevante, er vedholdenhed i forhold til at tilegne sig faglig viden. 72 % mener det er meget relevant at studiestarterne er vedholdende, og 27 % at det er relevant. Dermed vurderer kun 1 % at vedholdenhed er en mindre relevant eller ikke relevant kompetence i forbindelse med studiestart.

Blandt studiestarterne er der også en oplevelse af at vedholdenhed er den mest relevante studiemæssige kompetence. På LVU'erne oplever 63 % af studiestarterne at vedholdenhed er meget relevant, og 35 % oplever at det er relevant. På MVU'erne oplever 46 % at vedholdenhed er meget relevant, og 48 % oplever at det er relevant.

Interviewene på de videregående uddannelser uddyber vurderingen af at vedholdenhed er den mest centrale studiemæssige kompetence i forbindelse med start på en videregående uddannelse. Vedholdenhed dækker i den forbindelse over flere ting. Interview på MVU'erne viser at vedholdenhed her især bliver opfattet som de studerendes evne til at møde op til den planlagte undervisning, aflevere opgaver og deltage i læringsaktiviteterne på uddannelsen. Studievejlederen på IHK fortæller fx at studiestarterne har 25 undervisningstimer om ugen, og derudover forventes det at de arbejder på institutionen så de samlet set er der ca. 40 timer om ugen.

På de besøgte LVU'er lagde man også stor vægt på de studerendes evne til at gennemføre undervisningen. Her var der imidlertid i høj grad tale om at forvalte friheden når der ikke er 25 undervisningstimer om ugen, om at holde fast og arbejde struktureret selvom der ikke løbende er nogen der presser dig til det, - også selvom det kan være kedeligt. Et andet element af vedholdenhed, der hænger sammen med dette og især prægede forståelsen på de besøgte LVU'er, handler om en forventning om at studiestarterne kan fordybe sig i det faglige stof på studiet og på egen hånd kan overskue og tilegne sig nyt stof.

Der er ikke blandt evalueringens materiale eksempler på videregående uddannelser der arbejder systematisk med at udvikle disse kompetencer hos studiestarterne. De videregående uddannelser forudsætter snarere at studiestarterne, når de vælger studium, overvejer og vurderer deres egne evner og kompetencer til at gennemføre det valgte studium, herunder deres evne til at være vedholdende i forhold til at tilegne sig det faglige stof på den pågældende uddannelse.

De interviewede vejledere vurderer at nogle af studiestarternes vanskeligheder ved at tilegne sig disse kompetencer hænger sammen med en række forskellige faktorer. I interviewene nævner de dels studiestarternes sociale baggrund som en central faktor, men samtidig spiller den generelle ungdomskultur en central rolle. Det kan fx være vanskeligt for studiestarterne at finde den nødvendige balance mellem uddannelse og fritidsliv, herunder hvor meget af deres tid de bruger på at arbejde ved siden af uddannelsen. Denne balance kan have stor indflydelse på den enkeltes evne til at holde ved og strukturere aktiviteterne på uddannelsen hensigtsmæssigt.

### **Vurdering af vedholdenhed**

11 % af studiestarterne har vurderet at deres vedholdenhed er utilstrækkelig, 59 % at den er tilstrækkelig, og hele 30 % at den er mere end tilstrækkelig.

De interviewede vejledere og studievejledere tegner et mere kritisk billede end det billede studiestarterne tegner i spørgeskemaundersøgelsen. Flere studievejledere gav udtryk for at vedholdenhed – samtidig med at det er en af de mest relevante kompetencer – også er et af de krav som de oplever de studerende har vanskeligst ved at leve op til. Vejlederne på de besøgte LVU'er vurderer at en del af studiestarterne i særlig grad har svært ved at tilegne sig stof på egen hånd og prioritere mellem forskellige faglige aktiviteter. Manglende vedholdenhed var ifølge studievejlederne

også et problem før reformen. Nogle studievejledere på de videregående uddannelser gav dog udtryk for at de mange samtidige krav i det reformerte gymnasium – både i enkelte projekter og på tværs af projekter – ikke træner eleverne i "det lange seje træk".

Interviewene på de besøgte professionshøjskoler viser at de studerendes vedholdenhed knytter sig til deres modenhed og praksiserfaring, dvs. til kompetencer som i høj grad erhverves uden for uddannelsessystemet. De studiestartere der begynder på en MVU lige efter gymnasiet, har ofte ingen praksiserfaring, hvilket vejlederne på MVU'erne oplever som et problem – netop fordi praksiserfaring bliver betragtet som en vigtig forudsætning for evnen til at holde ved og gennemføre uddannelsen. Denne vurdering fra MVU'erne knytter sig nært til de forbehold for evalueringen som er beskrevet tidligere i rapporten. Disse uddannelser efterspørger både kompetencer som kan erhverves gennem en gymnasial uddannelse, og kompetencer som studiestarterne erhverver i andre sammenhænge – og som gymnasireformen dermed ikke berører.

### **Selvstændighed**

Studielederne på de videregående uddannelser anser også studiestarternes selvstændighed som en af de vigtigste studiemæssige kompetencer ved begyndelsen på en videregående uddannelse. Blandt studielederne vurderer 57 % at selvstændighed er meget relevant, og 39 % vurderer at det er relevant. I alt er der 4 % som vurderer at selvstændighed er mindre relevant eller ikke relevant.

Blandt studiestarterne er der en tendens til at en større andel af studiestarterne på LVU'erne end af studiestarterne på MVU'erne oplever at selvstændighed er meget relevant. Blandt studiestarterne på LVU'erne oplever 61 % at selvstændighed er meget relevant, hvorimod kun 48 % af studiestarterne på MVU'erne oplever det. Særlig på de samfundsfaglige LVU'er oplever studiestarterne at selvstændighed er meget relevant – det gælder for 66 %. Studiestarterne på de tekniske uddannelser finder i ringest grad selvstændighed meget relevant. På de tekniske LVU'er er det 45 %, og på de tekniske MVU'er er det 46 %. På de tekniske MVU'er findes også den største andel af studiestartere som oplever at selvstændighed er mindre relevant eller ikke relevant, nemlig 11 %.

På LVU'erne oplever studievejlederne at der stilles særlige krav til studiestarternes evne til selvstændigt at planlægge deres tid, fx at vurdere hvilke forelæsninger og øvelser de vil møde op til. Studievejlederne oplever at der er stor forskel på de krav de videregående uddannelser stiller, og de krav studiestarterne kender fra deres gymnasiale uddannelser. De vurderer at den primære forskel består i at studiestartere på de videregående uddannelser skal planlægge deres studieforløb for deres egen skyld og med udgangspunkt i deres egne behov for at deltage i faglige aktiviteter, snarere end at deltage i aktiviteterne fordi uddannelserne forventer det.

På MVU'erne uddyber interviewene at studiestarterne oplever selvstændighed som en mindre relevant kompetence end studielederne gør. MVU'erne er blevet pålagt at føre fraværstatistik for at følge de studerendes fremmøde, og de oplever at dette medvirker til at de studerende ikke har den reelle frihed til selv at planlægge deres studietid og hvilke faglige aktiviteter de vil deltage i. Derfor er selvstændig planlægning af faglige aktiviteter og andre studieaktiviteter ikke på samme måde et krav på MVU'erne som på LVU'erne. Dette forhold kan bidrage til at forklare hvorfor den største andel af studiestartere der ikke vurderer at selvstændighed er en relevant kompetence, findes her.

### **Vurdering af selvstændighed**

11 % af studiestarterne har selv vurderet at deres selvstændighed er utilstrækkelig, hvor 89 % vurderer at deres selvstændighed er tilstrækkelig eller mere end tilstrækkelig. Der er dog forskel på studiestarternes vurderinger afhængigt af om de går på en LVU eller en MVU. 6 % af studiestartere på MVU'er vurderer at deres selvstændighed er utilstrækkelig, mens 13 % af studiestarterne på LVU'er har samme oplevelse.

I forlængelse af diskussionen om studiestarternes vedholdenhed vurderer de interviewede studievejledere på LVU'er at selvstændigheden for nogle studiestarteres vedkommende er blevet dårligere i de seneste år. De oplever at nogle studiestartere med reformbaggrund er blevet klædt godt

på til selvstændigt at tilegne sig stof og planlægge hvilke aktiviteter de deltager i, men at flere studiestartere end tidligere har svært ved at gennemskue forventninger og arbejde tilstrækkeligt selvstændigt.

Samtidig vurderer vejledere på mange af LVU'erne at en stor gruppe studiestartere har svært ved at handle hensigtsmæssigt i forhold til de meget løse rammer de møder på de videregående uddannelser, fx i forhold til fremmøde og hvilke aktiviteter de skal deltage i. De videregående uddannelser oplever at nogle studiestartere med og uden reformbaggrund ikke gennem deres gymnasiale uddannelse har lært at forholde sig til løse rammer der kræver en høj grad af selvstændighed.

Under interviewet på SDU refereredes til en undersøgelse hvor en del studiestartere på de naturvidenskabelige uddannelser på SDU har tilkendegivet at det vanskeligste ved at begynde på deres uddannelse var det de oplever som en grænseløs frihed. En del af studiestarterne har behov for tydelige rammer og en klar tilkendegivelse af hvad der forventes af dem, fx i forhold til hvornår de skal deltage i undervisning, hvad de skal forberede osv. Vejlederne tilkendegiver at det ikke nødvendigvis er tydelige rammer studiestarterne møder på en LVU.

### **At kunne overskue en stor mængde fagligt stof**

Studievejlederne på de videregående uddannelser fortæller at der blandt underviserne er en forventning om at studiestarterne er i stand til at overskue en stor mængde fagligt stof når de begynder på studiet. Der er typisk en forventning om at studiestarterne kan læse lange og svært tilgængelige tekster og strukturere og anvende viden eller information fra større datasæt.

Vejlederne på MVU'erne vurderer i højeste grad at det er relevant eller meget relevant at studiestarterne kan overskue en stor mængde fagligt stof – det gør 97 %. 86 % af studielederne på LVU'erne er af samme opfattelse, dvs. at de vurderer at det er relevant eller meget relevant at studiestarterne er i stand til at overskue en stor mængde fagligt stof. Interview på MVU'erne viser at vejlederne her vurderer at studiestarterne har svært ved netop dette.

For studiestarternes vedkommende er forholdet omvendt. Studiestarterne på LVU'erne oplever i højeste grad at det er meget relevant at kunne overskue en stor mængde fagligt stof – det gør 74 %. 21 % oplever at det er relevant. Studiestarterne på LVU samf oplever det i endnu højere grad end gennemsnittet af studiestartere på LVU'er. 81 % af studiestarterne på LVU samf oplever at det er meget relevant, og 16 % oplever at det er relevant. For studiestartere på MVU'erne gælder det at kun 53 % oplever at det er meget relevant, og 38 % oplever at det er relevant. 9 % af de studerende på MVU'er oplever at det er mindre relevant eller ikke relevant.

### **Vurdering af at kunne overskue en stor mængde fagligt stof**

Blandt studiestarterne er der samlet set 12 % der vurderer at deres kompetencer til at overskue en stor mængde fagligt stof er utilstrækkelige. Det er studiestarterne på LVU nat og sund der oplever den største udfordring i forhold til dette. 15 % af disse studiestartere oplever at deres kompetencer i denne forbindelse er utilstrækkelige. På MVU sund har kun 6 % samme oplevelse.

I interviewene på de videregående uddannelser er der generelt enighed om at det er vanskeligt for rigtig mange studiestartere at strukturere både arbejdsindsats og læseindsats. På både LVU'er og MVU'er vurderer vejlederne at studiestarterne i høj grad forventer at underviserne organiserer læsestoffet og fortæller præcist hvad der er forventet af studiestarterne.

#### **Værd at overveje**

De vigtigste studiekompetencer på videregående uddannelser – især set med LVU'ernes øjne - er dem der gør studiestarterne i stand til at overskue store mængder stof, planlægge deres tid og arbejdsindsats og holde fast i studiet inden for nogle rammer der ikke nødvendigvis er særlig tydelige for studiestarterne.

På de gymnasiale uddannelser oplever vejlederne at reformen stiller store krav til elevernes

selvstændighed allerede i løbet af den gymnasiale uddannelse, særlig i forbindelse med studieretningsprojektet, og at dette aspekt er meget vanskeligt at håndtere for nogle af eleverne. Vejlederne på de gymnasiale uddannelser oplever at en stor del af eleverne har svært ved at arbejde med netop selvstændighed og planlægningskompetencer. Skolerne støtter derfor ofte de elever der har vanskeligt ved at leve op til kravene til selvstændighed og planlægning. Det gør de fx ved at oprette mentorordninger, tildele ekstra vejledning, tilbyde lektiecaféer og lignende. Samlet set har støtteforanstaltningerne til formål at tydeliggøre de gymnasiale uddannelsers krav og forventninger til eleverne og hjælpe eleverne med at honorere kravene.

Det betyder at de elever der har svært ved at planlægge og udvise selvstændighed på de gymnasiale uddannelser, bliver hjulpet med dette. De kan derfor komme ud for at møde en særlig stor udfordring når de begynder på en videregående uddannelse – og særlig en LVU. På de videregående uddannelser får studiestarterne ikke i samme grad hjælp til at styre og planlægge læsearbejdet og det skriftlige arbejde. Den hjælp som for nogle elever var en forudsætning for at gennemføre den gymnasiale uddannelse, kan dermed indebære en risiko for at eleverne ikke i tilstrækkelig grad lærer at håndtere de uklare krav på egen hånd. Gymnasiernes mange gode og nødvendige tiltag i forhold til at alle elever gennemfører uddannelsen, kan altså fremstå i modstrid med de forventninger der er på LVU'erne, medmindre der indtænkes en klar progression i støtteforanstaltningerne.

Samtidig er der elementer i de gymnasiale uddannelser der særlig lægger op til at træne evner til at planlægge og udvise selvstændighed, som fx studieretningsprojektet. Men evalueringen peger på et behov for at drøfte hvordan studiestarterne i endnu højere grad kan udvikle de nødvendige planlægningskompetencer både på de gymnasiale uddannelser og på de videregående uddannelser.

## 6.2.2 Samarbejde og arbejdsformer

I forbindelse med reformen er også arbejdsformerne i gymnasiet blevet fornyet med henblik på at styrke elevernes studiekompetence. Hensigten er at eleverne ad den vej udvikler nogle måder at arbejde på der forbereder dem på videregående uddannelse og på rollen som studerende.

57 % af studielederne på de videregående uddannelser oplever at det er meget relevant at studiestarterne kan samarbejde i forskellige læringssituationer, og 35 % oplever at det er relevant. Kun 8 % af studielederne vurderer at det ikke er relevant at studiestarterne kan samarbejde i forskellige læringssituationer.

Blandt studiestarterne vurderer 56 % at det er meget relevant at kunne samarbejde i forskellige læringssituationer og 15 % vurderer at det ikke er relevant. Der er imidlertid store forskelle uddannelserne imellem. 26 % af studiestarterne på LVU hum vurderer at det er mindre relevant eller ikke relevant at kunne samarbejde. Det samme gælder 21 % af studiestarterne på LVU samf og 17 % af studiestarterne på LVU nat og sund. Det kan hænge sammen med at disse grupper dækker over studier hvor meget af arbejdet er knyttet til selvstændig læsning af store mængder stof. Til sammenligning er det blot 3 % af studiestarterne på tværs af MVU der vurderer at det er mindre relevant eller slet ikke relevant at kunne samarbejde.

Spørgeskemaundersøgelserne tegner et tilsvarende billede i forhold til vurderingerne af hvor relevant det er at kunne anvende forskellige arbejdsformer. Studielederne vurderer at det i høj grad er relevant at studiestarterne kan anvende forskellige arbejdsformer – det mener 91 %. Blandt studiestarterne er der mere delte meninger om hvor relevant det er at kunne anvende forskellige arbejdsformer. Næsten en tredjedel (30 %) af studiestarterne på LVU'erne oplever at det mindre relevant eller ikke relevant. 13 % af studiestarterne på MVU'erne har samme oplevelse.

Interviewene på de videregående uddannelser viser den samme tendens som i de kvantitative data, nemlig at forventningen om at de studerende kan samarbejde, er mest udbredt på MVU'erne. Det er særlig her studiestarterne skal samarbejde i studie- og arbejdsgrupper hele vejen igennem

uddannelsen. Særlig i begyndelsen af uddannelserne bliver der lagt vægt på at studiestarterne kan samarbejde på tværs af interesser, baggrund og forudsætninger. Det ser altså ud til at samarbejdskompetencerne er mest relevante på MVU'erne.

På nogle af de besøgte MVU'er vurderer de faglige vejledere desuden at studiestarterne skal kunne rumme deres medstuderende rent menneskeligt, dvs. at de kan forholde sig fagligt til de relationer der er en central del af MVU. Det gælder både relationerne til de medstuderende og relationer til patienter, elever, børn osv. Vejlederne oplever at mange af de studiestartere der begynder på uddannelsen direkte efter gymnasiet, har vanskeligt ved det.

Interview på de videregående uddannelser bekræfter i øvrigt at LVU'erne – især de humanistiske og naturvidenskabelige – vægter den individuelle arbejdsform med selvstændig forberedelse til forelæsninger for større hold af studerende. På LVU'erne er der desuden stor forskel på hvor meget samarbejdet i grupper vægtes når de studerende begynder på deres uddannelse. Men på mange af disse uddannelser er der en oplevelse af at studiestarterne automatisk – og også selvom det ikke nødvendigvis er et krav på studiet – finder sammen i grupper og arbejder sammen. Der er undtagelser i form af RUC og til dels CBS som er de LVU'er der i det kvalitative materiale repræsenterer institutioner hvor projektorganisering er dominerende.

### **Vurdering af studiestarternes samarbejdskompetencer**

Studiestarterne vurderer deres samarbejdskompetencer positivt. Blot 5 % på tværs af uddannelses typer vurderer at deres samarbejdskompetencer er utilstrækkelige.

Også interviewene på de videregående uddannelser peger på at studiestarternes måde at arbejde på har forandret sig de seneste år. Vejlederne på de videregående uddannelser peger på at der er sket en positiv udvikling i forbindelse med studiestarternes evne til at samarbejde og til at anvende forskellige arbejdsformer generelt – en udvikling som de tilskriver reformen. Denne positive udvikling skal dog ses i lyset af at studiestartere på især de humanistiske og samfundsvidenskabelige LVU'er ikke oplever disse kompetencer som udpræget relevante i sammenligning med andre kompetencer.

I interviewene bliver der særlig lagt vægt på at studiestarterne faktisk er blevet bedre til at samarbejde, bedre til at danne studiegrupper og bedre til at bede om hjælp når arbejdet i studiegruppen ikke går som planlagt. Interviewene viser at man på de videregående uddannelser samlet set oplever at studiestartere med reformbaggrund er blevet mere bevidste om hvad arbejdet i grupper kræver, hvad der kan komme ud af det, og hvornår der er tegn på at samarbejdet ikke fungerer godt nok. Vejlederne på RUC oplever at studiestarterne er blevet gode til selv at styre projekter lige fra de begynder på uddannelsen. Det er ikke noget studiestarterne som tidligere først skal lære. På MVU'erne oplever vejlederne generelt at den modstand der tidligere tegnede sig blandt studiestarterne i forhold til forskellige arbejdsformer og særlig i forhold til gruppesamarbejde, ikke længere eksisterer.

På tværs af vejledere på LVU'er og MVU'er er der samtidig en oplevelse af at studiestarterne tilhører en ungdomskultur der har stærkt fokus på hvad den enkelte får ud af at indgå i samarbejdsrelationer. Især på MVU'erne ser studielederne og vejlederne eksempler på studiestartere der bliver ekskluderet fra studie- og arbejdsgrupper. De studerende begrunder typisk eksklusionen med at de ekskluderede ikke ydede nok til gruppen eller ikke forstod at arbejde for gruppens fælles mål.

#### **Værd at overveje**

Det at kunne samarbejde om forskellige arbejdsformer er en af de kompetencer der kan følges tydeligt fra reformens intention over bekendtgørelser og til praktisk udmøntning på skolerne. På de gymnasiale uddannelser oplever både ledelser og vejledere at reformen i høj grad har været med til at styrke samarbejdet og projektarbejdet. Netop de forskellige arbejdsformer har været en helt central del af reformen som dels skulle bidrage til en opdatering af almindannelsen, dels skulle styrke elevernes studiekompetencer.

Det er en kompetence som de videregående uddannelsesinstitutioner finder relevant, samtidig med at de oplever at studiestarterne er blevet bedre til dette efter reformen. Interviewpersonerne på både gymnasier og videregående uddannelser oplever desuden at unge mennesker i dag som udgangspunkt er mere individualistiske end tidligere. Noget tyder altså på at den positive forandring der spores, kan tilskrives reformen.

Samtidig er disse kompetencer set med de humanistiske MVU'ers øjne tæt knyttet til modenhed og relationskompetence, dvs. de studerendes evne til at forholde sig til medstuderende og til at indgå i relationer til de grupper den enkelte uddannelse retter sig mod, på en faglig og professionel måde. Disse kompetencer betragtes som nogle af de vigtigste kompetencer på MVU'er, og netop her vurderer uddannelserne at de elever der begynder direkte efter deres gymnasiale uddannelse, ofte ikke har den grad af modenhed og praktisk erfaring der skal til for at kunne gennemføre uddannelsen med den nødvendige relationskompetence og evne til at rumme de andre studerende.

Denne evaluering peger derfor – på trods af de gode resultater i forhold til samarbejdskompetencer – på en udfordring i forhold til de gymnasiale uddannelsers rolle i arbejdet med at styrke disse centrale studiekompetencer. Det kan med fordel inddrages i fremtidige drøftelser af studiekompetence om – og i givet fald hvordan – disse relationskompetencer kan styrkes i løbet af den treårige gymnasiale uddannelse, eller om der er alternative muligheder for at styrke studiestarternes kompetencer i forbindelse med overgangen til videregående uddannelse.

### 6.2.3 Studiemetodiske kompetencer

It-kompetencer, metodebevidsthed, studieteknik, kompetencer inden for informations- og litteratursøgning og kritisk sans i forbindelse med litteratursøgning behandler vi i dette afsnit under overskriften studiemetodiske kompetencer. Flere af interviewene på de videregående uddannelser viser at kompetencerne ofte tillægges en samlet instrumentel betydning: De betragtes som redskaber til at understøtte og kvalificere det faglige arbejde og den faglige fordybelse. Selvom kompetencerne dermed er tematisk beslægtede, er der stor forskel på hhv. studieledernes og studiestarternes vurdering af de enkelte kompetencer i spørgeskemaundersøgelsen. De kompetencer der har ført iøjnefaldende og interessante vurderinger med sig, behandles derfor enkeltvis i de følgende afsnit.

#### Metodebevidsthed

Metodebevidsthed er den almene studiekompetence som flest studieledere og uddannelsesansvarlige (20 %) har vurderet er mindre relevant eller ikke relevant, og som færrest (27 %) har vurderet er meget relevant. Dette gælder for studieledere og uddannelsesansvarlige på både LVU'er og MVU'er.

Billedet er nogenlunde det samme når det gælder studiestarternes oplevelse af hvor relevant det er at have metodebevidsthed ved studiestart. Omkring en fjerdedel (26 %) af studiestarterne har oplevet at det er mindre relevant eller ikke relevant at have metodebevidsthed. På de naturvidenskabelige og sundhedsvidenskabelige LVU'er vurderer helt op til 47 % af studiestarterne at metodebevidsthed er mindre relevant eller ikke relevant, hvorimod 17 % af studiestarterne på de samfundsfaglige LVU'er vurderer at metodebevidsthed er mindre relevant eller ikke relevant.

Interview med studievejledere og studieledere på de videregående uddannelser afdækker nogle meget forskelligartede overvejelser over hvilken form for metodebevidsthed der er relevant på de videregående uddannelser. På CBS vurderer vejlederne fx at de ikke forventer at studiestarterne har en metodebevidsthed i forhold til den fagmetodiske dimension, men at studiemetode forstået som evnen til at planlægge sit arbejde og definere et mål for arbejdet er en central studiekompetence. På SDU vurderer de humanistiske uddannelser at der er krav til studiestarternes abstraktionsniveau, og til at de kan sætte sig ind i komplekse problemstillinger. På RUC er der de samme overvejelser, og her tilkendegiver studielederne at der især er forventninger til studiestarternes evne til at hæve sig over det konkrete og anskue stoffet fra oven når de begynder på uddannel-

sen. Flere af de besøgte videregående uddannelser taler også i denne forbindelse om de studerendes evne til at knække den akademiske kode. På IHK er studiestarternes evne til at eksperimentere og tænke innovativt i centrum. De besøgte professionshøjskoler vurderer derimod at det er vigtigt at studiestarterne kan forholde sig analytisk til en problemstilling og indgå i en kritisk dialog om et fagligt emne.

Samlet er der meget store forskelle på de videregående uddannelsers forventninger og krav til studiestarternes metodebevidsthed, men fælles for uddannelsernes overvejelser er det at dette er noget studiestarterne skal lære i løbet af den første tid på den videregående uddannelse.

### **Vurdering af metodebevidsthed**

Blandt studiestarterne har i alt 21 % oplevet en utilstrækkelig grad af metodebevidsthed ved studiestarten i 2009. Undersøgelsen viser at det er studiestartere med hhx-baggrund der har gjort størst brug af svarmuligheden "Utilstrækkelig" i forhold til metodebevidsthed, idet 24 % har benyttet denne svarmulighed. Tendensen er endnu tydeligere på LVU'erne hvor 26 % af studiestarterne med hhx-baggrund vurderer at deres metodebevidsthed er utilstrækkelig. De tilsvarende andele blandt studiestartere med htx- og stx-baggrund er hhv. 16 % og 21 %.

Ifølge de interviewede studievejledere og -ledere kan den oplevede utilstrækkelige metodebevidsthed hænge sammen med manglende evne til at planlægge, disponere og prioritere i forbindelse med det faglige arbejde på studiet. Problemstillingen kan dermed hænge tæt sammen med den udfordring mange elever står over for i forbindelse med deres generelle planlægningskompetencer, jf. afsnit 6.2.1. Samtidig er det helt centralt at fremhæve at metodebevidsthed bliver opfattet så forskelligt på de enkelte uddannelser at der ikke nødvendigvis er en direkte sammenhæng mellem målene i fx AT eller studieområdet og de metodiske kompetencer som de videregående uddannelser efterspørger.

### **Studieteknik**

I interviewundersøgelsen blev studieteknik kunnen blandt vejledere på flere videregående uddannelser omtalt som en central kompetence. Det blev især fremhævet at studiestarternes chancer for at komme igennem den første periode af deres videregående uddannelse i høj grad afhænger af deres studieteknik.

Evnen til at anvende forskellige studieteknikker, fx notat- og læseteknikker, er dog den almene studiekompetence som den største andel af studiestarterne (32 %) i spørgeskemaundersøgelsen har vurderet er mindre relevant eller ikke relevant. Den samme vurdering gør sig kun gældende for i alt 6 % af studielederne. Der kan altså siges at være en betydelig uoverensstemmelse mellem studiestartere, studieledere og uddannelsesansvarlige i deres vurdering af hvor relevant studieteknik er som almen studiekompetence.

### **Vurdering af studieteknik**

Samtidig med at beherskelse af forskellige studieteknikker vurderes som den mindst relevante kompetence blandt de foreslåede er evnen til at anvende forskellige studieteknikker den almene studiekompetence hvor den største andel af studiestarterne har oplevet utilstrækkelighed. Samlet set har 26 % af studiestarterne oplevet at deres studieteknik var utilstrækkelig da de begyndte på deres videregående uddannelse i 2009.

På flere videregående uddannelsesinstitutioner, men tydeligst på RUC, beskrev studievejlederne at studiestarterne faktisk efterspørger kurser i netop disse kompetencer, men samtidig er erfaringen at interessen falmer når faglige problemstillinger eller projektaflæveringer trænger sig på. Denne erfaring tyder på at studiestarternes vurdering af relevansen af studietekniske kompetencer kan være meget kontekstafhængig. Samtidig var indtrykket fra interviewene at studiestarternes studietekniske kompetencer var stort set uændrede i forhold til tidligere.

### **Kritisk sans**

Hhv. 45 % og 48 % af studieledere og studiestartere finder evnen til at vurdere relevans og pålidelighed af faglig information meget relevant, og yderligere 48 % og 37 % finder kompetencen

relevant. Det er en relativ stor andel. Samtidig vurderer 92 % af studiestarterne denne kompetence som tilstrækkelig eller mere end tilstrækkelig.

Kompetencen, som under interviewene blev beskrevet som "kritisk sans", er i følge vejledere og studieledere på flere videregående uddannelser dårligere end for nogle år siden. Vejlederne vurderer dog at dette hænger sammen med de mange nye muligheder for at søge information som fx Wikipedia og Google – og ikke så meget med gymnasireformen. Samtidig kan man dog sige at disse nye søgemuligheder nødvendiggør at studiestarterne lærer at håndtere og vurdere information kritisk, hvilket kræver nogle teknikker og strategier som ikke alle studiestartere mestrer i tilstrækkelig grad.

### **Værd at overveje**

Studiemetodiske kompetencer, fx evnen til kritisk at afdække forskellige typer af faglige kilder og anvende forskellige metodiske teknikker og strategier i den faglige fordybelse, spiller en betydelig rolle på alle videregående uddannelser. Det er samtidig en almen studiekompetence som ifølge flere studieledere og uddannelsesansvarlige styrker studiestarternes chancer for at komme igennem den første periode af studiet.

På mange gymnasiale uddannelser arbejdes der målrettet med at udvikle elevernes studiemetodiske kunnen i begyndelsen af uddannelsen. Som regel sker det med det formål at sikre at eleverne opøver teknikker som sætter dem i stand til at klare sig godt i overgangsfasen mellem grundskole og gymnasial uddannelse. De fleste steder er det tænkt ind i begyndelsen af en progressionsplan – en plan over arbejdet med de forskellige typer kompetencer - i forbindelse med AT og studieområdet.

For at opfylde det studieforberevende sigte er der imidlertid brug for en progression i det studieforberevende arbejde på de gymnasiale uddannelser der på dette område rækker ud over overgangen fra grundskole til ungdomsuddannelse, såvel i AT som i de enkelte fag. Overgangen fra ungdomsuddannelse til videregående uddannelse er mindst lige så vigtig at medtænke i elevernes studiemetodiske kompetenceudvikling.

Evalueringen afdækker samtidig at de videregående uddannelsers krav og forventninger til studiestarternes studiemetodiske kompetencer varierer fra uddannelse til uddannelse. Her bør det drøftes hvilket ansvar der påhviler den enkelte videregående uddannelse i forhold til at sikre at studiestarterne bliver undervist i de relevante studietekniske kompetencer som en del af uddannelsen. Forholdet mellem hvad der kan udbydes som ekstracurriculære tilbud, og hvad der kan inddrages i undervisningen, kan med fordel indgå i sådanne drøftelser.



# 7 Faglige studiekompetencer

Dette kapitel handler om de studiekompetencer der samlet set kan betegnes som faglige kompetencer. Først giver afsnit 7.1 et overblik over relevante resultater fra de to spørgeskemaundersøgelser der indgår i evalueringen – undersøgelsen blandt studieledere og uddannelsesansvarlige på de videregående uddannelser og undersøgelsen blandt studiestartere årgang 2009 med reformbaggrund. I afsnit 7.2 går vi i dybden med de faglige kompetencer som evalueringen peger på som særlig interessante eller problematiske. I dette afsnit inddrages foruden spørgeskemaundersøgelserne interview med studievejledere og studieledere på videregående uddannelsesinstitutioner. Interviewpersonerne har her haft mulighed for at kommentere resultaterne af spørgeskemaundersøgelserne og dermed kvalificere analyserne. Kapitlet afsluttes med en kort omtale af betydningen af de ændrede adgangskrav til videregående uddannelser i afsnit 7.3

Undervejs i kapitlet optræder nogle bokse med titlen *Værd at overveje*. I disse bokse bringes gymnasireformen og skolernes arbejde med at implementere reformen, jf. kapitel 4, i spil, idet reformen sammenholdes med analyserne af studiekompetencer ved starten på videregående uddannelse.

## 7.1 Overblik

Dette afsnit fremstiller i oversigtsform hvordan studieledere og uddannelsesansvarlige og studiestartere på videregående uddannelser har vurderet relevansen af forskellige faglige studiekompetencer ved start på videregående uddannelse, og dernæst i hvilken grad studiestarterne med reformbaggrund har erfaret at besidde disse kompetencer.

### 7.1.1 Relevansen af faglige studiekompetencer

I spørgeskemaundersøgelserne blev både studieledere og studiestartere bedt om at vurdere i hvilken grad forskellige studiekompetencer er relevante i forbindelse med at begynde på en videregående uddannelse. Tabel 8 viser svarene på dette spørgsmål. I tabellen er studiestarterne fordelt på hhv. studiestartere på LVU'er, studiestartere på MVU'er og studiestartere i alt. Studielederne fremstilles samlet i tabellen. De steder hvor der er signifikante forskelle mellem ledernes vurdering på LVU'er og MVU'er, er dette omtalt i den følgende tekst.

**Tabel 8**  
**Relevans af faglige studiekompetencer**

Studieledere: Hvor relevant er det at de nye studerende besidder følgende faglige kompetencer når de begynder på den uddannelse du er ansvarlig for? (N = 243-248)

Studiestartere: Hvor relevante er følgende faglige kompetencer på din nuværende uddannelse? (LVU: n = 1.235, MVU: n = 388, i alt: n = 1.623)

		Meget relevant	Relevant	Mindre relevant eller ikke relevant
At kunne formulere sig skriftligt om faglige emner på uddannelsen, fx at kunne skrive opgaver	Studiestartere, LVU	60 %	31 %	9 %
	Studiestartere, MVU	51 %	38 %	11 %
	<b>Studiestartere i alt</b>	<b>58 %</b>	<b>33 %</b>	<b>9 %</b>
	Studieledere	63 %	37 %	0 %
At kunne formidle faglig viden mundtligt, fx at kunne holde oplæg eller gå til mundtlig eksamen	Studiestartere, LVU	42 %	40 %	18 %
	Studiestartere, MVU	64 %	31 %	5 %
	<b>Studiestartere i alt</b>	<b>58 %</b>	<b>38 %</b>	<b>15 %</b>
	Studieledere	51 %	46 %	4 %
At kunne anvende teori i forbindelse med faglige problemstillinger*	Studiestartere, LVU	65 %	29 %	6 %
	Studiestartere, MVU	67 %	29 %	5 %
	<b>Studiestartere i alt</b>	<b>66 %</b>	<b>29 %</b>	<b>5 %</b>
	Studieledere	48 %	44 %	8 %
At kunne inddrage viden fra forskellige fag når der arbejdes med faglige problemstillinger	Studiestartere, LVU	32 %	43 %	25 %
	Studiestartere, MVU	51 %	39 %	10 %
	<b>Studiestartere i alt</b>	<b>37 %</b>	<b>42 %</b>	<b>21 %</b>
	Studieledere	37 %	44 %	19 %
At have en indgående viden om fagområder der indgår i uddannelsen*	Studiestartere, LVU	34 %	50 %	17 %
	Studiestartere, MVU	39 %	47 %	14 %
	<b>Studiestartere i alt</b>	<b>35 %</b>	<b>49 %</b>	<b>16 %</b>
	Studieledere	18 %	37 %	45 %
At kunne vurdere en faglig problemstilling fra forskellige vinkler*	Studiestartere, LVU	48 %	40 %	12 %
	Studiestartere, MVU	53 %	38 %	9 %
	<b>Studiestartere i alt</b>	<b>49 %</b>	<b>39 %</b>	<b>11 %</b>
	Studieledere	40 %	49 %	11 %
At kunne læse og forstå faglitteratur på engelsk	Studiestartere, LVU	77 %	16 %	7 %
	Studiestartere, MVU	33 %	25 %	42 %
	<b>Studiestartere i alt</b>	<b>67 %</b>	<b>18 %</b>	<b>15 %</b>
	Studieledere	61 %	24 %	15 %

Kilde: Spørgeskemaundersøgelse blandt studieledere og studiestartere.

\* Forskellene mellem studiestarternes svar på de to uddannelsesstyper er ikke signifikant.

Det fremgår af tabel 8 at en stor andel af både studiestartere og studieledere har vurderet at de fleste faglige studiekompetencer i høj grad er relevante i forbindelse med at begynde på videregående uddannelse.

Studiestarterne har oplevet at de faglige studiekompetencer har været mere relevante end de almene studiekompetencer. Studielederne har tilskrevet de faglige studiekompetencer nogenlunde samme grad af relevans som de almene studiekompetencer, men har til gengæld givet udtryk for en mere differentieret oplevelse af de faglige studiekompetencer end af de almene studiekompetencer. Med andre ord er der større indbyrdes forskel på studieledernes vurderinger af de faglige studiekompetencer, jf. tabel 6 i afsnit 6.1.1.

Skriftlige og mundtlige formidlingsevner er blandt de faglige studiekompetencer som flest studieledere og uddannelsesansvarlige oplever som meget relevante i forbindelse med studiestart. Studiestarterne derimod mener at det at kunne anvende teori i forbindelse med faglige problemstil-

linger er meget relevant, og på LVU gælder det at flest studiestartere opfatter det at kunne læse faglitteratur på engelsk som den mest relevante studiekompetence blandt de foreslåede. En indgående faglig viden om de fagområder der indgår i uddannelsen er den kompetence som færrest studieledere finder relevant eller meget relevant.

### 7.1.2 Studiestarternes vurdering af faglige studiekompetencer

I spørgeskemaundersøgelsen blev studiestarterne også bedt om at vurdere hvor tilstrækkelige deres faglige studiekompetencer var da de begyndte på uddannelsen i 2009. Tabel 9 viser studiestarternes vurderinger af deres egne faglige studiekompetencer.

**Tabel 9**  
**Studiestarternes vurdering af tilstrækkeligheden af deres faglige studiekompetencer ved start på videregående uddannelse, 2009**

*Hvor tilstrækkelige eller utilstrækkelige har du oplevet følgende faglige kompetencer da du påbegyndte din nuværende uddannelse? (hhx: n = 377, htx: n = 368, stx: n = 878, i alt: n = 1.623)*

		Mere end tilstrækkelig	Tilstrækkelig	Utilstrækkelig
Din evne til at formulere dig skriftligt om faglige emner, fx skrive opgaver	Hhx	29 %	64 %	7 %
	Htx	36 %	58 %	6 %
	Stx	32 %	62 %	7 %
	<b>Studiestartere i alt*</b>	<b>32 %</b>	<b>62 %</b>	<b>7 %</b>
Din evne til at formidle faglig viden mundtligt, fx at kunne holde oplæg eller gå til mundtlig eksamen	Hhx	27 %	63 %	10 %
	Htx	33 %	55 %	11 %
	Stx	26 %	65 %	10 %
	<b>Studiestartere i alt*</b>	<b>27 %</b>	<b>64 %</b>	<b>10 %</b>
Din evne til at anvende teori i forbindelse med faglige problemstillinger	Hhx	20 %	73 %	7 %
	Htx	27 %	63 %	10 %
	Stx	19 %	71 %	10 %
	<b>Studiestartere i alt*</b>	<b>20 %</b>	<b>71 %</b>	<b>10 %</b>
Din evne til at inddrage viden fra forskellige fag i arbejdet med faglige problemstillinger	Hhx	24 %	66 %	10 %
	Htx	33 %	62 %	6 %
	Stx	21 %	72 %	6 %
	<b>Studiestartere i alt</b>	<b>23 %</b>	<b>70 %</b>	<b>7 %</b>
Din viden om de fagområder der indgår i uddannelsen	Hhx	17 %	63 %	20 %
	Htx	25 %	60 %	15 %
	Stx	14 %	60 %	25 %
	<b>Studiestartere i alt</b>	<b>16 %</b>	<b>61 %</b>	<b>24 %</b>
Din evne til at vurdere en faglig problemstilling fra forskellige vinkler	Hhx	16 %	74 %	11 %
	Htx	28 %	66 %	6 %
	Stx	21 %	72 %	7 %
	<b>Studiestartere i alt</b>	<b>20 %</b>	<b>72 %</b>	<b>8 %</b>
At kunne læse og forstå faglitteratur på engelsk	Hhx	27 %	58 %	15 %
	Htx	34 %	53 %	14 %
	Stx	32 %	54 %	14 %
	<b>Studiestartere i alt*</b>	<b>31 %</b>	<b>55 %</b>	<b>14 %</b>
Dit faglige niveau alt i alt	Hhx	20 %	73 %	7 %
	Htx	27 %	69 %	4 %
	Stx	22 %	74 %	4 %
	<b>Studiestartere i alt</b>	<b>22 %</b>	<b>73 %</b>	<b>4 %</b>

Kilde: EVA's spørgeskemaundersøgelse blandt studiestartere.

\* Forskellene mellem de gymnasiale uddannelser er ikke signifikant.

Tabellen viser at de fleste studiestartere svarer at deres faglige studiekompetencer var tilstrækkelige. Mellem 16 % (viden om de fagområder der indgår i uddannelsen) og 32 % (evnen til at formulere sig skriftligt om faglige emner) svarer endog at de besad kompetencen mere end tilstrækkeligt. Med en enkelt undtagelse er der væsentlig færre der benytter kategorien "Ikke tilstrækkelig".

Det er imidlertid bemærkelsesværdigt at studiestarterne er mere positive når de bliver bedt om at vurdere deres faglige niveau alt i alt end de enkelte kompetencer hver for sig. Kun 4 % af studiestarterne vurderer at deres faglige niveau alt i alt var utilstrækkeligt..

## 7.2 Centrale faglige studiekompetencer

Fremstillingen i afsnit 7.1 følger i store træk den operationalisering af studiekompetence som fremgik af kapitel 3, og som spørgeskemaet var bygget op i forhold til. Interviewene med studievejledere på videregående uddannelsesinstitutioner viser at der er meget store forskelle på hvordan repræsentanterne for de videregående uddannelsesinstitutioner opfatter de enkelte kompetencer. Samtidig er de enkelte kompetencer meget tæt forbundet og i nogle tilfælde svære at adskille. Dette afsnit beskæftiger sig derfor med de kompetencer som evalueringen peger på som særlig interessante eller problematiske, inden for samlebetegnelserne "viden om fagområder der indgår i uddannelsen", "arbejdet med faglige problemstillinger" og "formidling af faglig viden".

### 7.2.1 Viden om fagområder der indgår i uddannelsen

Én kompetence i spørgeskemaundersøgelsen skiller sig markant ud fra de øvrige på flere punkter. Det gælder viden om de fagområder der indgår i uddannelsen. På den ene side er det den kompetence som studielederne finder mindst relevant af samtlige kompetencer i forhold til at begynde på en videregående uddannelse. 45 % af studielederne vurderer at det er mindre relevant eller ikke relevant at studiestarterne har en indgående viden om de fagområder der indgår i uddannelsen. Studiestarterne vurderer i højere grad end studielederne at indgående viden om de fagområder der indgår i uddannelsen, er relevant. På tværs af uddannelser vurderer 35 % at det er meget relevant, mens 49 % vurderer at det er relevant. Med 16 % der svarer "Mindre relevant" eller "Ikke relevant", er det imidlertid også blandt studiestarterne en kompetence der relativt vurderes som mindre relevant end de øvrige. Men samtidig er det den kompetence som absolut flest studiestartere vurderer at de besidder i utilstrækkelig grad, ligesom det er den eneste kompetence hvor der er flere studiestartere (24 %) der vurderer at de besidder den i utilstrækkelig grad, end der er studiestartere der vurderer at de besidder den i tilstrækkelig grad (16 %).

### Matematik og fremmedsprog

En mulig forklaring på dette modsætningsfyldte billede gav de studievejledere der indgik i interviewundersøgelsen. Generelt gav de udtryk for at indgående faglig viden ikke er essentiel. Så længe studiestarterne har evnen til at tilegne sig viden, skal de nok oparbejde den relevante viden i løbet af uddannelsen. Omvendt er der dog en grundlæggende viden i nogle centrale fag der opleves som uomgængelig. Især synes matematik og engelsk at indtage en særstatus. På flere uddannelser vurderer man at disse fag rummer nogle grundlæggende redskaber til at arbejde med de faglige problemstillinger på studierne.

På tværs af videregående tekniske, naturvidenskabelige og samfundsvidenskabelige uddannelser gav interviewpersonerne udtryk for at grundlæggende matematik, herunder basal talbehandling, er centralt i mange uddannelser. Ligeledes gav studievejledere på LVU'er udtryk for at det er nødvendigt at studiestarterne kan læse og forstå faglitteratur på engelsk. På MVU'erne anvender man derimod meget lidt engelsksproget litteratur.

Forskellen bekræftes i spørgeskemaundersøgelsen hvor evnen til at kunne læse og forstå faglitteratur på engelsk er den kompetence hvor der er størst forskel mellem studieledernes vurdering på hhv. LVU'er og MVU'er. 93 % af lederne på LVU'er mener det er relevant eller meget relevant, hvor kun 73 % af lederne fra MVU'er mener det er relevant eller meget relevant. 26 % af studielederne på MVU'er mener at det er mindre relevant eller ikke relevant at studiestarterne kan læse og forstå engelsk, mens kun 7 % af lederne på LVU'er har denne opfattelse.

Der er også store forskelle på studiestarternes vurderinger af hvor relevant det er at kunne læse og forstå faglitteratur på engelsk. Fx oplever 79 % af studiestarterne på MVU pæd at det er mindre relevant eller ikke relevant at kunne læse og forstå engelsk, og kun 10 % anser det for at være meget relevant. Omvendt er samfundsfaglige og tekniske LVU'er de grupper hvor flest studiestartere oplever at det er relevant at kunne læse og forstå faglitteratur på engelsk. 88 % af stu-

diestarterne på LVU samf og 83 % af studiestarterne på LVU tek oplever at dette er meget relevant.

Med til billedet hører at der i spørgeskemaets åbne svarfelter og under interviewene var flere studieledere fra videregående humanistiske uddannelser der efterspurgte kompetencer blandt studiestarterne i øvrige fremmedsprog, primært tysk. Tal fra UNI-C Statistik og Analyse viser at andelen af studenter der i 2009 havde tysk på eksamensbeviset, var faldet med 8 procentpoint i forhold til perioden 2005-07 (fra 66 % til 58 %) på stx og med 5 procentpoint (fra 56 % til 51 %) på hhx. Samtidig er andelen af elever med tre moderne fremmedsprog faldet med hhv. 33 (fra 41 % til 8 %) og 14 (fra 17 % til 3 %) procentpoint<sup>7</sup>. Det kan være disse ændringer der afspejles i studieledernes efterspørgsel af fremmedsproglige læsekompetencer.

14 % af studiestarterne har i spørgeskemaundersøgelsen vurderet at de i utilstrækkelig grad besad evnen til at kunne læse og forstå faglitteratur på engelsk. Dette er en relativt stor andel set i lyset af hvor relevant studielederne og studiestarterne på LVU'er vurderede denne kompetence. Blandt studiestarternes vurderinger er der ingen væsentlige forskelle i forhold til hvilken gymnasieuddannelse de har taget.

Spørgeskemaundersøgelsen indeholder ikke tilsvarende oplysninger om vurderingen af studiestarternes matematikkompetencer. På de besøgte uddannelsesinstitutioner var der dog adskillige uddannelsesledere og/eller studievejledere der udtrykte bekymring over studiestarternes færdigheder. Det har bl.a. resulteret i at man på IHK tilbyder frivillige brushup-kurser i matematik inden studiestart. Disse kurser er meget populære og vælges af op til 40 % af studiestarterne. På RUC tilbyder man ligeledes frivillige kurser i matematik, mens der ikke på de øvrige besøgte uddannelsesinstitutioner der udbyder LVU'er, er tilsvarende tiltag inden for enkelte fag.

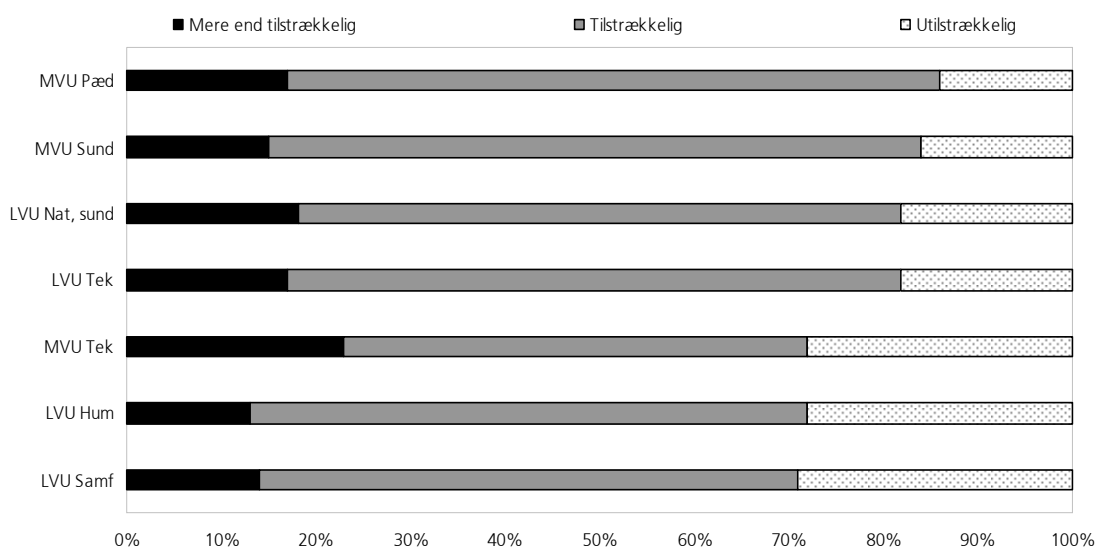
### **Forskelle i forhold til videregående uddannelser**

En yderligere analyse af materialet fra spørgeskemaundersøgelsen viser at der er forskel på studiestarternes vurdering af om deres viden om de fagområder der indgår i uddannelsen, var tilstrækkelig ved uddannelsesstart, afhængigt af deres valg af videregående uddannelse. Forskellene, som fremgår af figur 8, kan muligvis hænge sammen med de enkelte uddannelsers behov for grundlæggende viden i matematik og fremmedsprog, jf. ovenfor. Figuren viser at det især er studiestartere på de uddannelsesstyper hvor disse kompetencer anses for væsentlige, der oplever en utilstrækkelig grad af faglig viden.

<sup>7</sup> EVA: *Fremmedsprog på hhx og stx*, 2009.

## Figur 8 Studiestarternes vurdering af egen viden om de fagområder der indgår i deres uddannelse, fordelt på uddannelsesområde

Hvor tilstrækkelige eller utilstrækkelige har du oplevet følgende faglige kompetencer da du påbegyndte din nuværende uddannelse? (Delspørgsmål: Din viden om de fagområder der indgår i uddannelsen) (n = 1.623)



Kilde: EVA's spørgeskemaundersøgelse blandt studiestartere.

Det fremgår desuden af figuren at det især er studiestarterne på LVU'erne der savner viden om de fagområder der indgår i uddannelsen. Samlet set svarer 26 % af disse studiestartere "Utilstrækkelig", mens det tilsvarende gør sig gældende for 17 % af studiestarterne på MVU'er. Studiestartere på natur- og sundhedsvidenskabelige LVU'er udgør imidlertid en undtagelse, idet blot 18 % af disse svarer "Utilstrækkelig". Omvendt svarer 28 % af studiestarterne på tekniske MVU'er "Utilstrækkelig", hvilket er en større andel end på tekniske LVU'er (24 %) og på niveau med andelen på humanistiske LVU'er. Samtidig svarer 23 % af studiestarterne på tekniske MVU'er "Mere end tilstrækkelig", hvilket er den højeste andel overhovedet. Der synes altså på de tekniske MVU'er at være stor spredning i studiestarternes egen oplevelse af graden af viden om de fagområder der indgår i uddannelsen.

Studievejlederen på Ingeniørhøjskolen i København (IHK) bekræftede at man generelt på skolen oplevede en langt større heterogenitet end tidligere, hvilket stiller store krav til IHK om at levere en differentieret undervisning. På de øvrige MVU'er som EVA besøgte i forbindelse med undersøgelsen, udtrykte man ligeledes både behov og mulighed for at tilpasse undervisningen til en stadig mere differentieret målgruppe. På RUC vurderede de interviewede studieledere at den toårige basisuddannelse er velegnet til at differentiere i forhold til studiestarternes forudsætninger. På de øvrige uddannelsesinstitutioner der udbyder LVU, oplevede de interviewede også en stadig større heterogenitet blandt studiestarterne og på nogle fag – afhængigt af adgangskravene – en større polarisering, men denne oplevelse har ikke resulteret i fagligt differentieret undervisning. Tværtimod gav de interviewede studievejledere udtryk for at det på uddannelsesinstitutioner med traditionelle LVU'er med en høj grad af forelæsning i vid udstrækning er op til den enkelte studiestarter at oparbejde den nødvendige viden og eventuelle færdigheder som kræves for at kunne deltage i og få udbytte af forelæsningsformen.

### Forskelle i forhold til gymnasial baggrund

Spørgeskemaundersøgelsen viser desuden at der er forskelle i studiestarternes vurdering af deres egen viden afhængigt af hvilken gymnasial baggrund de har. Det fremgår af tabel 9 at 25 % af studiestarterne med stx-baggrund finder deres viden om fagområder der indgår i deres uddannelse, utilstrækkelig. Det samme gælder 15 % af studiestarterne med htx-baggrund, mens hhx-studenter ligger midt imellem med 20 %. Forskellen kan hænge sammen med hvilke videregående uddannelses typer studenterne vælger. Fx er der flest stx-studenter på humanistiske LVU'er der

jo netop er den uddannelsestype hvor næstflest studiestartere oplever at deres viden er utilstrækkelig, jf. figur 8.

Men også inden for de enkelte grupper af videregående uddannelser er der interessante forskelle. På tværs af tekniske og natur- og sundhedsfaglige uddannelser vurderer 15 % af studiestarterne med stx-baggrund at de har en mere end tilstrækkelig viden, mens 20 % vurderer at deres viden er utilstrækkelig. Blandt studiestartere med htx-baggrund på de tilsvarende uddannelser er forholdet mellem de to kategorier omvendt: 26 % vurderer at de har en mere end tilstrækkelig viden, mens 15 % vurderer at de har utilstrækkelig viden.

Blandt studiestarterne på samfundsvidenskabelige LVU'er, den gruppe der ifølge tabel 3 i højeste grad svarer "Utilstrækkelig", er der ligeledes en signifikant forskel i forhold til studiestarternes gymnasiale baggrund. 33 % af studiestarterne med stx-baggrund på samfundsvidenskabelige LVU'er svarer at deres viden om fagområder der indgår i uddannelsen, er utilstrækkelig, mens det samme blot gælder 22 % af studiestarterne med hhx-baggrund.<sup>8</sup>

Studievejlederne på CBS, der netop udbyder samfundsvidenskabelige LVU'er, kunne godt genkende dette billede. De gav udtryk for at man i starten af uddannelserne godt kan mærke at studiestartere med hhx-baggrund har en viden om det økonomiske fagområde som stx-studenter mangler, men på kort sigt beskrev de en risiko for at dette kan blive en sovepude for studiestartere med hhx-baggrund, og på lang sigt vurderer studievejlederne at de lidt bredere og almene kompetencer som studiestartere med stx-baggrund kommer med, er mere relevante på studiet end den faglige viden som studiestarterne med hhx-baggrund kommer med.

### Værd at overveje

Et eksplicit mål for gymnasireformen var at styrke fagligheden. I den sammenhæng springer det naturligvis i øjnene at viden om de fagområder der indgår i uddannelsen, er den kompetence som flest studiestartere opfatter som utilstrækkelig. Men samtidig opfatter de deres faglige niveau alt i alt som yderst tilstrækkeligt, og desuden gælder det at indgående faglig viden om de fagområder der indgår i uddannelsen, er den kompetence som studielederne entydigt vurderer som den mindst relevante kompetence.

Reformen skiftede fokus fra indhold til mål, hvilket kommer til udtryk i de enkelte fags læreplaner. Her er der formuleret en række mål i form af faglige kompetencer som eleverne skal nå. Viden eller kendskab indgår i en del af disse mål, men netop formuleringen af mål for fagene gør at studiestarterne kan have mødt mange forskellige faglige områder i løbet af deres gymnasiale uddannelse, alt efter hvordan der er arbejdet med de enkelte mål på studiestarternes gymnasiale uddannelse, fordi den samme kompetence kan udvikles i arbejdet med forskelligt fagligt indhold. Set i dette lys kan konkret faglig viden i forhold til de enkelte videregående uddannelser næppe være den væsentligste indikator for reformens succes.

I forhold til den faglighed der efterspørges på de videregående uddannelser, herunder faglig viden, er det oplagt at bekendtgørelser og læreplaner ikke kan målrettes alle tænkelige videregående uddannelser som studenterne måtte søge ind på. Reformen indeholder imidlertid potentialer i forhold til at styrke skolernes arbejde med at udmønte reformens studieforberedende sigte lidt mere målrettet. Især er der mulighed for at tone studieretningerne mod konkrete videregående uddannelsesområder. Det kræver at det arbejde med at profilere studieretningerne som mange skoler har påbegyndt inden for

<sup>8</sup> Denne forskel skal ses i lyset af at alle øvrige signifikante forskelle i vurderingen af faglige kompetencer er med modsat fortegn. Både når det handler om evnen til at inddrage viden fra forskellige fagområder, når der arbejdes med faglige problemstillinger og evnen til at vurdere en faglig problemstilling fra flere vinkler, og når det handler om vurderingen af det faglige niveau alt i alt, er studiestartere med hhx-baggrund på samfundsvidenskabelige LVU'er mere selvkritiske end studiestartere med stx-baggrund.

de seneste år, fortsætter. I den sammenhæng må man fra central side løbende vurdere om læreplanerne giver de nødvendige frihedsgrader til fortsat profilering af studieretningerne. Det handler om en løbende afvejning af om forholdet mellem målstyring og indholdsmæssig detailstyring har fundet det rette leje. Samtidig må man have opmærksomheden rettet mod hvad den tydeligere profilering betyder for elevernes valg af studieretning og videregående uddannelse.

En yderligere profilering eller målretning af studieretningerne forudsætter at det tydeliggøres hvilken grundlæggende viden og hvilken type faglighed der efterspørges inden for de enkelte videregående uddannelsesområder. Dernæst er der behov for at tydeliggøre en hensigtsmæssig rollefordeling i forhold til hvilken faglig viden de studerende kan tilegne sig på de videregående uddannelser, og hvad de på forhånd har haft mulighed for at lære igennem deres gymnasiale uddannelse.

### **7.2.2 Arbejdet med faglige problemstillinger**

Den styrkelse af fagligheden som var et eksplicit mål med reformen, er meget tæt forbundet med ønsket om at styrke den almene dannelse. Og nogle af de områder hvor disse to mål forenes, er i de flerfaglige samspil som reformen lægger op til. Her skal eleverne anvende deres faglige viden i forhold til forskellige problemstillinger og reflektere over fagene. Som det fremgår af afsnit 4.4, er der forskelle imellem de gymnasiale uddannelser med hensyn til hvordan disse samspil skal udmøntes, men alle varianter vedrører samme overordnede mål.

Blandt de kompetencer der spørges ind til i denne evaluerings spørgeskemaundersøgelser, vedrører flere denne intention. Det gælder kompetencerne til at inddrage viden fra forskellige fag på uddannelsen, til at kunne vurdere en faglig problemstilling fra flere vinkler, og til at kunne anvende teori i forbindelse med faglige problemstillinger.

#### **Anvendelse af teori**

66 % af studiestarterne og 48 % af studielederne vurderer at evnen til at anvende teori i forbindelse med faglige problemstillinger er meget relevant, mens kun hhv. 6 % og 9 % vurderer at den er mindre relevant eller ikke relevant. Dermed er det en af de faglige kompetencer der i spørgeskemaundersøgelsen vurderes som mest relevant. 10 % af studiestarterne vurderer at de besidder kompetencen i utilstrækkelig grad. 71 % svarer "tilstrækkeligt", mens 20 % svarer "mere end tilstrækkeligt". Dette adskiller sig ikke væsentligt fra de øvrige kompetencer.

Interviewene på de videregående uddannelsesinstitutioner kan kun i begrænset omfang uddybe hvad der ligger i denne kompetence. På MVU'erne – og tydeligst på læreruddannelsen – kobles kompetencen til en opfattelse af at disse uddannelser i forbindelse med at de er blevet professionsbacheloruddannelser, er blevet mere teoretiske, hvilket kan udgøre en udfordring for studiestarterne. Flere interviewdeltagere fra både LVU'er og MVU'er kobler i et vist omfang teori sammen med videnskabsteori.

Enkelte uddannelser inddrager videnskabsteori meget tidligt i uddannelsen og studievejlederne gav i den forbindelse udtryk for at den viden studiestartere efter reformen har om videnskabsteori, er overfladisk og usammenhængende, og at den ikke kunne bruges som reelt afsæt for undervisning i videnskabsteori på videregående uddannelser. Desuden fremhævede flere af de interviewede videnskabsteori som et eksempel på et område hvor studiestartere efter reformen selv vurderer at de har et højt kompetenceniveau der ikke står mål med deres reelle niveau. Nogle af de interviewede studievejledere og studieledere vurderede at denne uoverensstemmelse i nogle tilfælde bliver en barriere i forhold til at udvikle en reel kompetence på videregående niveau.

#### **Inddragelse af viden fra forskellige fag og vurdering af en faglig problemstilling fra flere sider**

Ni ud af ti studieledere, uddannelsesansvarlige og studiestartere mener at det enten er relevant eller meget relevant at kunne vurdere en faglig problemstilling fra forskellige vinkler. Det samme gør sig gældende for studieledere og uddannelsesansvarlige (88 %) og studiestartere (90 %) på



MVU'er når det handler om at kunne inddrage viden fra forskellige fag på uddannelsen i arbejdet med faglige problemstillinger, mens man på LVU'er vurderer denne kompetence som lidt mindre relevant. Her vurderer en fjerdedel af studielederne (24 %) og studiestarterne (25 %) at kompetencen er mindre relevant eller ikke relevant. Her er det særlig studiestarterne på LVU som der tilkendegiver at kompetencen er mindre relevant eller ikke relevant – det mener 30 %. Kun 15 % af studiestarterne på LVU tek oplever at det er mindre relevant eller ikke relevant at kunne inddrage viden fra forskellige fag på uddannelsen når de arbejder med faglige problemstillinger, mens studiestartere på LVU samf og LVU nat og sund placerer sig midt imellem.

De to kompetencer der handler om at se en problemstilling fra flere vinkler og med inddragelse af forskellige fag, skiller sig positivt ud når det kommer til vurderingen af studiestarternes niveau. Kun hhv. 8 % og 7 % af studiestarterne vurderer at de besidder disse kompetencer i utilstrækkelig grad.

På RUC hvor basisuddannelsen er flerfaglig, beskrev de studieledere og uddannelsesansvarlige der indgik i interviewundersøgelsen, at studiestarterne med reformbaggrund har en lidt anden og mere fortrolig tilgang til det flerfaglige projektarbejde end de øvrige studiestartere, herunder til den problemorienterede induktive arbejdsform, mens de interviewede vejledere fra de øvrige LVU'er bemærkede det i mindre grad. Derimod mente nogle studievejledere på andre LVU'er at den flerfaglige tilgang i gymnasiet og de kompetencer som studenterne måtte få ud af dette, ikke understøtter udviklingen af evnen til fordybelse.

### Værd at overveje

Studiestarternes egen vurdering af kompetencer inden for arbejdet med faglige problemstillinger, herunder kompetencen til at inddrage viden fra forskellige fag på uddannelsen og kompetencen til at kunne vurdere en faglig problemstilling fra flere vinkler er positiv. Desuden kunne nogle af de interviewede vejledere fra videregående uddannelser spore en ændring i forhold til tidligere som de tillagde reformen. Men i lyset af den relativt begrænsede relevans som kompetencerne tillægges sammenlignet med andre kompetencer, er det et spørgsmål om studiestarterne kan anvende denne viden når de begynder på en videregående uddannelse, eller om det først er senere i studieforløbet – hvis overhovedet – at fx de flerfaglige kompetencer bliver efterspurgt.

Selvom gymnasieeleverne – bl.a. som konsekvens af reformen – udvikler en række flerfaglige og problemorienterede kompetencer, vil de på en række videregående uddannelser opleve at man lægger enkeltfagligt og deduktivt ud. Det er naturligvis et stort spring for studiestarterne, og det er oplagt at beslutningstagere og repræsentanter for de forskellige uddannelsesniveauer drøfter yderligere hvordan denne overgang kan lattes.

Af kapitel 4 fremgår det at studiestarterne oplever det som meget relevant at arbejde problemorienteret i forbindelse med reformens nyskabelser. Samtidig er der god grund til at tro at de induktive arbejdsformer der er blevet opprioriteret med reformen, er en væsentlig del af forklaringen på den positive udvikling for nogle af de studiemæssige kompetencer som blev behandlet i kapitel 6, herunder samarbejde og arbejdsformer, som anses for at være meget vigtige for at kunne gennemføre en videregående uddannelse.

Derimod vurderede studiestarterne det flerfaglige element i studieretningsprojektet som mindre relevant i forhold til deres nuværende videregående uddannelse. De interviewede på både gymnasier og videregående uddannelsesinstitutioner gav i den forbindelse udtryk for at det flerfaglige element kan komme til at stå i vejen for at udnytte andre af de potentialer som ligger i reformen, fx studieretningsprojektets potentiale for at styrke evnen til fordybelse. I forhold til AT og til dels studieområdet på hhx og htx kunne man overveje om det (fler)faglige fokus kan stå i vejen for et yderligere fokus på studieteknik som det efterlyses i afsnit 7.1.3. Flerfagligheden omtales imidlertid også positivt på de gymnasiale uddannelser, bl.a. fordi den stimulerer elevernes overblik, kritiske sans og induktive arbejdsmetoder.

Der fremstår altså et billede af at flerfaglighed ikke i sig selv er et meget relevant mål i en studieforberevende optik, men derimod et godt middel til at opnå andre studierelevante kompetencer. Desuden kan der være et almindende aspekt ved flerfaglighed som ikke er direkte berørt i denne evaluering, jf. afsnit 3.2. En større tydelighed omkring mål og midler i forbindelse med flerfaglighed kunne eventuelt kvalificere fremtidige drøftelser af gymnasiet og overgangen til videregående uddannelse.

### 7.2.3 Formidling af faglig viden

Reformen har samlet set fokus på formidling, mest eksplicit i forbindelse med skriftlig formidling, men især de mere differentierede prøveformer baseret på forskellige typer af elevoplæg stiller også forventninger til arbejdet med mundtlig formidling.

I forhold til skriftligheden er der sket et perspektivskifte så det skriftlige arbejde i gymnasiet har et dobbelt formål. Dels er der et produktfokus: Skriftlige produkter er et mål i sig selv – både i de enkelte fag og i flerfaglige samspil. Dels er der et fokus på processen, idet der fokuseres på skriftlighed som et middel til at udvikle elevens kompetencer. Reformen opererer desuden med et udvidet register for skriftlighed. En del af dette register, som berøres i denne evaluering, er introduktionen af en række nye genrer.

I *Evaluering af det skriftlige arbejde efter gymnasireformen* fra 2009 konkluderer Torben Spang Christensen m.fl. at skriftlighed som middel er meget uklart beskrevet i reformdokumenterne og – til dels i forlængelse heraf – kun implementeret i begrænset omfang. Den politiske aftale om ændringer af reformen fra foråret 2009 beskæftiger sig med dette forhold, og det fælles ansvar for skriftligheden tydeliggøres bl.a. gennem et særligt bilag vedrørende elevernes studieforberevende skrivekompetencer.

#### Relevans af formidlingskompetencer

Evalueringen bekræfter at formidlingskompetencer, både mundtlige og især skriftlige, er relevante studiekompetencer. Studiestarternes evne til at kunne formulere sig skriftligt om faglige emner på uddannelsen er den faglige kompetence som flest studieledere og uddannelsesansvarlige giver udtryk for er meget relevant. 63 % af studielederne vurderer at den er meget relevant, og 37 % at den er relevant. Der er dermed ingen studieledere og uddannelsesansvarlige der vurderer at det er mindre relevant eller ikke relevant at studiestarterne kan formulere sig skriftligt om faglige emner på uddannelsen. Ligeledes vurderer 51 % af studielederne at det er meget relevant at Studiestarterne kan formidle faglig viden mundtligt, fx at de kan holde oplæg eller gå til mundtlig eksamen når de starter på deres videregående uddannelse, og 46 % yderligere finder det relevant. Der er ingen signifikante forskelle mellem studielederne på MVU'er og LVU'er.

Blandt studiestarterne er der større forskelle uddannelsesstyperne imellem. På LVU'erne oplever 18 % at det er mindre relevant eller ikke relevant at kunne formidle faglig viden mundtligt, fx at kunne holde oplæg eller gå til mundtlig eksamen, hvor blot 5 % har samme oplevelse på MVU'erne. Forskellene kan hænge sammen med eksamensformen på de forskellige uddannelser.

I forhold til vurderingen af de skriftlige kompetencers relevans er der ingen signifikant forskel mellem MVU'er og LVU'er som hovedgrupper, men der er forskelle imellem de enkelte uddannelsesstyper. På MVU teknisk og LVU sund og nat og samf oplever omtrent en femtedel af studiestarterne at det er mindre relevant eller ikke relevant at kunne formulere sig skriftligt om faglige emner. Blandt studiestarterne på LVU hum vurderer kun 3 % at det er mindre relevant eller ikke relevant, og 76 % at det er meget relevant.

På alle de besøgte videregående uddannelser bekræftede de interviewede vejledere at skriftligheden er helt central for studiestarternes mulighed for at begynde på og gennemføre en videregående uddannelse. Der er forskel på niveauet af det skriftlige arbejde alt afhængigt af uddannelsesstype, og nogle uddannelser lægger fx vægt på studiestarternes sprogretfærdighed, mens andre har fokus på studiestarternes evne til at strukturere og udarbejde faglig tekst. På nogle af MVU'erne havde de interviewede desuden en oplevelse af at uddannelserne bliver stadig mere

skriftlige – med hensyn til både undervisningen og eksamensformerne. Fx havde studievejlederen på IHK en overvejelse om at kravene til de skriftlige kompetencer på uddannelsen har forandret sig de seneste år fordi der nu er meget højere krav end tidligere til de færdiguddannede ingeniørers skriftlige kunnen, fx i forbindelse med præsentation af projekter, markedsføring osv.

### **Vurdering af formidlingskompetencer**

7 % af studiestarterne mener at de i utilstrækkelig grad kan formulere sig skriftligt om faglige emner, fx i forbindelse med opgaver. Det er således den af de faglige kompetencer der indgik i spørgeskemaundersøgelsen, som færrest studiestartere mener at besidde utilstrækkeligt. Derimod vurderer 10 % at de har utilstrækkelige kompetencer når det drejer sig om at formidle faglig viden mundtligt.

De studievejledere som EVA interviewede, var ikke så entydigt positive når det handlede om skriftlige kompetencer. I den forbindelse var der blandede erfaringer med de studerendes udvikling. Nogle oplevede at studiestarterne var blevet bedre efter reformen, andre oplevede at de var blevet dårligere. I spørgeskemaundersøgelsen er det især studiestartere på humanistiske LVU'er der oplever at deres formidlingskompetencer er utilstrækkelige. Under interviewene var det derimod især de tekniske og naturvidenskabelige uddannelser og læreruddannelsen der gav udtryk for problemer, hvilket de interviewede vejledere mener kan hænge sammen med at uddannelserne bliver stadig mere skriftlige. Der stilles i dag større krav til studiestarternes skriftlighed end tidligere.

Generelt opleves skriftlig kompetence at hænge tæt sammen med genrekendskab. Nogle af de interviewede fra videregående uddannelser oplever at studiestarterne med reformbaggrund har et bedre kendskab til forskellige genrer, men samtidig vurderer de at den heterogenitet og polarisering som opleves på nogle videregående uddannelser, især kommer til udtryk i forbindelse med skriftligheden. Det er i forbindelse med skriftlighed at studiestarterne viser om de har knækket den akademiske kode. Skriftlighed opleves derfor nogle steder, især på LVU'erne og tydeligst på RUC, som en væsentlig indikator for generel studiekompetence.

## **7.3 Nye adgangskrav**

Som tidligere nævnt er det svært at vurdere hvilken betydning gymnasireformen har for det oplevede niveau og den oplevede udvikling af studiestarternes kompetencer, idet mange andre faktorer spiller ind. Den enkeltfaktor som de interviewede studievejledere og faglige vejledere tillagde størst betydning i forhold til de faglige kompetencer, er ændringer i optaget, bl.a. pga. ændrede adgangskrav.

Fleere uddannelsesansvarlige fra de sundhedsfaglige MVU'er meldte i forbindelse med spørgeskemaundersøgelsen tilbage at man i dag optager andre typer af studiestartere end tidligere, hvilket har påvirket det faglige niveau negativt. Omvendt oplever man på læreruddannelsen at man optager fagligt dygtigere studiestartere pga. de specifikke adgangskrav, hvilket imidlertid ikke nødvendigvis er ensbetydende med at der er tale om mere studiekompetente studiestartere. De personer som deltog i interviewet, oplevede at gennemsnittet fra studentereksamen var en bedre indikator for studiestarternes studiekompetence end karakterer i specifikke fag, ligesom de i øvrigt oplevede at erhvervs erfaring og livserfaring er væsentlige faktorer for at kunne gennemføre læreruddannelsen tilfredsstillende.

De studievejledere og faglige vejledere der deltog i interviewene på LVU'erne gav udtryk for at det faglige niveau ikke nødvendigvis er blevet højere pga. de skærpede adgangskrav. Nogle vurderer at der ikke stilles de samme krav til et gymnasiefag på A-niveau som tidligere. Andre interviewede på LVU'erne oplevede en mere heterogen gruppe studiestartere nu end tidligere. Nogle studiestartere er meget kompetente, men der starter også flere på en LVU som sandsynligvis ikke ville være startet før. Uanset om denne heterogenitet og polarisering hænger sammen med gymnasireformen, adgangskravene eller andet, stiller den store krav til de videregående uddannelser.



# Appendiks A

## Evaluerings dokumentation og metode

Denne evaluering baserer sig på projektgruppens analyser af fire forskellige typer af dokumentationsmaterialer der er indsamlet i perioden februar-maj 2010. De fire dokumentationskilder er:

- Spørgeskemaundersøgelse blandt studieledere og uddannelsesansvarlige på videregående uddannelser
- Spørgeskemaundersøgelse blandt studiestartere på videregående uddannelser i 2009
- Interview med studievejledere på videregående uddannelser
- Interview med ledere og vejledere på gymnasiale uddannelser.

Dette appendiks beskriver og vurderer hver af de fire dokumentationskilder. Det fokuserer på hvordan dokumentationen er blevet indsamlet, og på de udfordringer der har været forbundet med indsamlingen. Desuden vil kvaliteten af de enkelte dokumentationskilder blive vurderet.

## Spørgeskemaundersøgelse blandt studieledere og uddannelsesansvarlige

### Undersøgelsens målgruppe og design

Undersøgelsens målgruppe er alle studieledere og uddannelsesansvarlige på alle MVU'er og LVU'er. Undersøgelsen blev gennemført som en elektronisk webbaseret totalundersøgelse.

### Udarbejdelse og validering af spørgeskemaet

Spørgeskemaet til studielederne er udarbejdet af EVA's projektgruppe i januar-februar 2010. Skemaet blev pilottestet af i alt syv uddannelsesledere fordelt på forskellige fagområder og typer af uddannelser. Pilottesterne blev bedt om at forholde sig til om de spørgsmål, svarmuligheder og begreber der blev anvendt i skemaet, var relevante, forståelige og dækkende, og om der var centrale forhold der ikke blev behandlet. Pilottesternes kommentarer blev noteret på systematisk vis, og ændringer i spørgeskemaerne blev som hovedregel kun gennemført hvis flere pilottestere havde ensartede kommentarer eller ændringsforslag til samme spørgsmål.

### Udarbejdelse af respondentliste, udsendelse og rykkerprocedure

Respondentlisten blev udarbejdet ved at sende en e-mail til samtlige dekaner, områdedirektører og personer med tilsvarende overordnet ansvar for grupper af uddannelser på de forskellige typer af videregående uddannelsesinstitutioner. De overordnede ledere fremsendte lister over ledere (navn, e-mail og ansvarsområde) med ansvar for de enkelte uddannelser, fx studieledere, uddannelsesledere og andre ledere med samme type ansvar. Titler og antallet af respondenter varierede alt efter institutionens struktur og uddannelsesområde.

De uddannelsesansvarlige ledere fik tilsendt spørgeskemaet 3. marts 2010 som en e-mail med et link til et webbaseret spørgeskema. Efterfølgende blev der sendt rykker-e-mails hhv. 15. marts og 22. marts til dem der ikke havde besvaret skemaet. Den sidste deadline for besvarelse af skemaet var 28. marts.

### Svarprocenter og bortfald

Der blev udsendt 345 skemaer, hvoraf 249 blev besvaret. Dette giver en svarprocent på 72. Svarprocenten vurderes som tilfredsstillende. Skemaet blev oprindeligt udsendt til 358 respondenter, hvoraf 13 var fejlrekrutteret eller havde ukendte e-mail-adresser. Disse personer indgår ikke i udregningen af svarprocenten.

I tabel 12 sammenlignes populationen og deltagerne i spørgeskemaundersøgelsen i forhold til fordelingen på hoveduddannelsesområder.

**Tabel 10**

**Sammenligning af gruppen der besvarede skemaet, med populationen i forhold til hovedområder**

	Population		Deltagere	
	Antal	Procent	Antal	Procent
MVU, pæd	35	10 %	31	12 %
MVU, tek	29	8 %	27	11 %
MVU, sund	49	14 %	37	15 %
MVU, andet	30	9 %	9	4 %
LVU, hum	86	25 %	61	25 %
LVU, nat	28	8 %	18	7 %
LVU, sund	20	6 %	12	5 %
LVU, samf	47	14 %	38	15 %
LVU, tek	16	5 %	12	5 %
LVU, andet	5	1 %	4	2 %
I alt	345	100 %	249	100 %

Kilde: EVA's spørgeskemaundersøgelse blandt studieledere.

Som det fremgår af tabellen, er der ikke store forskelle mellem andelen for populationen og deltagerne. Den største forskel er 5 % og findes inden for hovedområdet "MVU, andet". En chi i anden-test (0,05 signifikansniveau) viser at der *ikke* er en statistisk signifikant forskel på populationen og deltagerne fordelt på uddannelsesområde. Besvarelsene er derved repræsentative i forhold til hovedområder.

EVA har vægtet resultaterne af spørgeskemaundersøgelsen med antallet af elever der i efteråret 2009 var indskrevet på hovedområderne. Resultaterne af de vægtede frekvenstabeller afveg ikke signifikant fra de uvægtede frekvenstabeller. I analysen vægter EVA derfor ikke data der stammer fra spørgeskemaundersøgelsen blandt studieledere og uddannelsesansvarlige.

### Analyse af data

Analysen af de indkomne besvarelser baserer sig på frekvenstabeller for samtlige spørgsmål og på kryds af svarfordelinger på udvalgte spørgsmål. Krydsene er foretaget med udgangspunkt i projekt- og sparringsgruppens diskussion af interessante resultater fra undersøgelsen baseret på frekvenstabellerne og bidrager dermed til at identificere eventuelle sammenhænge mellem respondenternes svar på forskellige spørgsmål. Der er anvendt chi i anden-test for at undersøge om der er en statistisk signifikant sammenhæng mellem variablene i krydstabellerne. Der er i denne sammenhæng anvendt et signifikansniveau på 0,05. Når forskelle i svarfordelinger mellem forskellige grupper beskrives i rapporten, er det som udgangspunkt fordi der er en signifikant forskel mellem gruppernes besvarelser.

### Indhold

Spørgeskemaet indeholdt tre dele:

- 1 Vurdering af kompetencernes relevans på den pågældende uddannelse.
- 2 Vurdering af studiestarternes (årgang 2009) kompetenceniveau ved studiestart.
- 3 Sammenligning af kompetenceniveauet hos studiestarterne årgang 2009 og årgangene før reformen.

Endelig indeholdt spørgeskemaet en åben svarmulighed hvor respondenterne kunne nævne kompetencer der ikke blev behandlet i spørgeskemaet.

Formålet med punkt 2 og 3 var at indkredse mulige virkninger af reformen. Da studielederne ikke kunne forventes at vide på individniveau hvilke studiestartere der var fra før hhv. efter reformen, blev de bedt om at forholde sig til årgangene samlet set. Efterfølgende viste tal fra Danmarks Sta-

tistik imidlertid at blot 33 % af studiestarterne, september 2009 inden for de hovedgrupper af uddannelser som spørgeskemaundersøgelsen blandt studiestartere med reformbaggrund dækkede, jf nedenfor, og som derfor har særlig fokus i evalueringen, havde afsluttet hhx, htx eller stx i 2008 eller 2009. På tværs af MVU-uddannelserne var tallet 20 %, Tallet understøtter informationer som EVA modtog fra et par respondenter fra MVU der i forbindelse med besvarelsen af spørgeskemaet gjorde opmærksom på at de kun havde en meget lille andel studiestartere med reformbaggrund. Disse respondenter blev bedt om at svare på spørgeskemaets spørgsmål vedrørende relevans. På tværs af LVU-uddannelserne har 50 % af studiestarterne i 2009 reformbaggrund. Samlet set har to tredjedele af de studiestartere som studielederne har forholdt sig til, således ikke gået i gymnasiet efter reformens ikrafttrædelse. På den baggrund har EVA undladt at benytte svarene på disse spørgsmål i denne rapport.

Frekvenstabeller for samtlige spørgsmål i undersøgelsen findes i et separat bilag *Tabelrapport til undersøgelsen af studiekompetence blandt studiestartere på videregående uddannelser, september 2009*. Tabelrapporten findes på [www.eva.dk](http://www.eva.dk).

## Spørgeskemaundersøgelse blandt studiestartere

### Undersøgelsens målgruppe og design

Undersøgelsen er gennemført som en repræsentativ spørgeskemaundersøgelse blandt personer der i 2008 eller 2009 har taget en hhx-, htx- eller stx-eksamen. Personerne i stikprøven er desuden inden udgangen af september 2009 begyndt på en MVU eller en LVU. Undersøgelsen er gennemført af Danmarks Statistik som en kombination af en elektronisk webbaseret undersøgelse og en telefonisk interviewundersøgelse.

### Undersøgelsens praktiske gennemførelse

EVA leverede første udkast til spørgeskemaet som Danmarks Statistik efterfølgende pilottestede gennem 23 pilotinterview. Herefter blev spørgeskemaet rettet til.

Danmarks Statistik udsendte et brev med link til et webbaseret spørgeskema 20. marts 2010. Fra 29. marts til 18. april blev den telefoniske interviewundersøgelse gennemført. Der blev gennemført minimum seks telefonopkald til hver person.. Ved forgæves opkald blev der foretaget ekstra søgning efter alternative telefonnumre. Derudover blev der udsendt et rykkerbrev til alle respondenter der ikke havde besvaret spørgeskemaet.

Det er telefoninterviewernes vurdering at undersøgelsen blev vel modtaget af respondenterne. Dette stemmer overens med at kun 8 % ikke ønskede at deltage i interviewet, målt i forhold til antallet af respondenter der ikke besvarede skemaet (1.219 respondenter).

### Stikprøveudtrækket

Udgangspunktet for stikprøven var et udtræk fra Danmarks Statistiks elevregister over personer der i 2008 eller 2009 har bestået en hhx-, htx- eller stx-eksamen, og som senest ved udgangen af september 2009 begyndte på en MVU eller en LVU. Stikprøven blev yderligere afgrænset til at omfatte syv hovedområder (hovedområderne fremgår af tabel 13). Hele populationen udgør 12.129 personer, hvoraf Danmarks Statistik trak en bruttostikprøve på 3.543 personer. Nettostikprøven udgør 2.842 personer, da 701 personer blev udeladt fordi de er registreret under forskerbeskyttelsen eller pr. 1. januar 2010 ikke var bosat i Danmark. I tabel 13 ses nettostikprøven fordelt på de syv hovedområder og gymnasieretning.

**Tabel 11**  
**Stikprøve fordelt på hovedområder og gymnasieretning**

Uddannelsesnivea	Hovedområde	Gymnasieretning			
		Hhx	Htx	Stx	I alt
MVU	Pædagogisk	214	0	221	435
MVU	Teknisk	0	290	176	466
MVU	Sundhed	122	0	254	376
LVU	Humanistisk	156	0	199	355
LVU	Natur og Sundhed	0	148	205	353
LVU	Samfund	303	0	203	506
LVU	Teknisk	0	175	176	351
I alt		795	613	1.434	2.842

Kilde: Danmarks Statistiks stikprøvedutræk.

Stikprøven er bevidst udtrukket skævt i forhold til hovedgrupper og gymnasieretninger. Studiestartere fra de mindste hovedområder er i stikprøven overrepræsenterede, ligesom personer med en hhx- og htx-eksamen er overrepræsenterede. Det skyldes at stikprøvedutrækket skal give EVA mulighed for at opdele den statistiske analyse på hhv. hovedområder og gymnasieretninger. I rapporten er alle tabeller vægtet med hovedgruppe og gymnasieretning. På denne måde får grupper der er overrepræsenterede i stikprøven, ikke u hensigtsmæssig stor indflydelse på estimerne. Som det fremgår af tabellen, står der "0" i flere celler. Dette skyldes enten at kombinationen af hovedgruppe og gymnasieretning ikke eksisterer, eller at meget få personer har den pågældende kombination.

### Svarprocenten fra undersøgelsen

Ud af en nettostikprøve på 2.842 personer besvarede 1.623 spørgeskemaet. Dette giver en svarprocent på 57. Den væsentligste årsag til den relativt lave svarprocent er at Danmarks Statistik ikke kunne finde telefonnumre på 590 personer, svarende til 48 % af de personer der ikke besvarede skemaet. For denne relativt store gruppe var det ikke muligt at besvare skemaet via telefoninterview. Det er generelt vanskeligt at få unge mennesker til at besvare spørgeskemaer af denne art. Målgruppen taget i betragtning vurderes svarprocenten derfor som tilfredsstillende.

### Bortfaldsanalyse

I tabel 14 ses en sammenligning af populationen og gruppen af personer der besvarede skemaet. Sidstnævnte gruppes andele er fremstillet som både uvægtede og vægtede andele. Grupperne sammenlignes i forhold til følgende registerdata: alder, køn, dimittendår, hovedområde og gymnasieretning.

**Tabel 12**  
**Sammenligning af gruppen der besvarede skemaet, med populationen i forhold til alder, køn, dimittendår, hovedområde og gymnasieretning**

	Andel i populationen, N = 12.129	Andel blandt vægtet besvarelser, n = 1.623	Andel blandt vægtede* besvarelser, n = 1.623
<b>Alder</b>			
Under 20 år	14 %	16 %	14 %
20 år	42 %	39 %	42 %
21 år	36 %	38 %	37 %
Over 21 år	8 %	8 %	8 %
<b>Køn</b>			
Mand	42 %	46 %	40 %

Fortsættes næste side ...



... fortsat fra forrige side

	Andel i populationen, N = 12.129	Andel blandt vægtet besva- relser, n = 1.623	Andel blandt vægtede* be- svarelser, n = 1.623
Kvinde	58 %	54 %	60 %
<b>Dimittendår</b>			
2008	69 %	66 %	70 %
2009	31 %	34 %	30 %
<b>Hovedområde</b>			
MVU, pædagogisk	9 %	13 %	90 %
MVU, teknik	6 %	16 %	60 %
MVU, sundhed	9 %	12 %	90 %
LVU, humanistisk	20 %	13 %	20 %
LVU, natur og sundhed	17 %	15 %	17 %
LVU, samfund	31 %	16 %	31 %
LVU, teknisk	9 %	14 %	9 %
<b>Gymnasieretning</b>			
Hhx	17 %	23 %	17 %
Htx	9 %	23 %	9 %
Stx	74 %	54 %	74 %

Kilde: Registerdata fra Danmarks Statistik og EVA's spørgeskemaundersøgelse blandt studiestartere.

\* Besvarelserne er vægtet med hovedområder og gymnasieretning.

Som nævnt er stikprøven bevidst udtrukket skævt i forhold til hovedområde og gymnasieretning så de små grupper er overrepræsenterede og de store grupper er underrepræsenterede. Dette mønster afspejles også i de uvægtede besvarelser hvor det ses at størrelsesforskellen mellem grupperne inden for hovedområde og gymnasieretning er langt mindre end forskellene mellem de tilsvarende grupper i populationen. Når man sammenligner populationen med de vægtede besvarelser, ses det at den største forskel er 2 %. I de vægtede besvarelser er kvinderne overrepræsenterede med 2 %. Forskellene vurderes som små og ubetydelige for datakvaliteten, hvilket underbygges af at ingen forskelle mellem populationen og de vægtede besvarelser er signifikante. I analysen vægtes data, hvilket betyder at analysen korrigeres af vægten så datagrundlaget bliver repræsentativt i forhold til de undersøgte karakteristika. Det tilfredsstillende resultat af bortfaldsanalysen betyder at EVA vurderer at undersøgelsens brugbarhed og kvalitet er høj på trods af den relativt lave svarprocent.

### Analyse af data

Analysen af de indkomne besvarelser baserer sig på frekvenstabeller for samtlige spørgsmål. Derudover er der foretaget kryds med følgende baggrundsvariable: længden på den videregående uddannelse (MVU/LVU), uddannelsens hovedområde, gymnasieretningen, om den videregående uddannelse var førsteprioritet, og tidspunktet for valg af den videregående uddannelse. Krydsene er foretaget med udgangspunkt i projekt- og evalueringsgruppens diskussion af interessante resultater fra undersøgelsen baseret på frekvenstabellerne og bidrager dermed til at identificere eventuelle sammenhænge mellem respondenternes svar på forskellige spørgsmål.

Alle frekvenstabeller og krydstabeller i rapporten er som nævnt vægtet med hovedområde og gymnasieretning. Alle variablene i krydstabeller testes med en chi i anden-test for at undersøge om der er signifikant sammenhæng mellem variablene. Ved en chi i anden-test anvendes dog forskellige vægte. Når der krydses med hovedområderne, vægtes der kun med variabelen for gymnasieretning. På denne måde drages der fordel af at stikprøven er skævt udtrukket, og at sikkerheden for små hovedområder er større end hvis stikprøven var simpelt tilfældigt udtrukket. Denne vægt anvendes kun når chi i anden-testen gennemføres. Når krydsene fremstilles i rapporten, bliver de vægtet med både hovedområde og gymnasieretning. Det samme gør sig gældende når der krydses med gymnasieretning. Her vægtes kun med hovedområde når chi i anden-testen beregnes. Ved alle andre kryds vægtes med både hovedområde og gymnasieretning. For alle chi i anden-test anvendes et signifikansniveau på 0,05. Når forskelle i svarfordelinger mellem forskellige grupper beskrives i rapporten, er det som udgangspunkt fordi der er en signifikant forskel mellem gruppernes besvarelser.

## Indhold

Spørgeskemaundersøgelsen bestod af fire dele:

- 1 Afdækning af studiestarternes motivation for og valg af videregående uddannelse, herunder forskellige gymnasiale elementers betydning for valget.
- 2 Studiestarternes vurdering af de nævnte nyskabelsers betydning for deres kompetenceniveau ved starten på en videregående uddannelse.
- 3 Studiestarternes vurdering af eget kompetenceniveau ved studiestart.
- 4 Studiestarternes vurdering af relevansen af forskellige kompetencer på den pågældende videregående uddannelse.

Frekvenstabeller for samtlige spørgsmål i undersøgelsen findes i et separat bilag, *Tabellrapport til undersøgelsen af studiekompetence hos studiestartere med reformbaggrund, 2009*. Tabellrapporten findes på [www.eva.dk](http://www.eva.dk).

## Interview med studievejledere på videregående uddannelser

I april 2010 besøgte EVA i alt seks institutioner der udbyder videregående uddannelser. Institutionerne blev valgt så der var geografisk spredning og en varians i institutionstyper, og så forskellige uddannelsesmæssige hovedgrupper var repræsenteret. Følgende institutioner modtog besøg:

- Copenhagen Business School (CBS)
- Ingeniørhøjskolen i København (IHK)
- Roskilde Universitet (RUC)
- Syddansk Universitet (SDU)
- Professionshøjskolen University College Nordjylland, læreruddannelsen i Aalborg
- Professionshøjskolen UCC, sygeplejerske-, fysioterapeut-, pædagog- og afspændingspædagoguddannelserne i Hillerød.

EVA havde bedt om at centrale medarbejdere fra den pågældende institutions studievejledning og/eller studieadministration deltog i interviewene. Samtidig blev institutionerne bedt om at sørge for at de personer der deltog i interviewet, havde kendskab til studiestarternes kompetencer. Det betød at der på nogle institutioner desuden deltog ansvarlige ledere og undervisere med kendskab til forskellige uddannelser.

Interviewene på de videregående uddannelser havde et dobbelt formål. For det første skulle de bidrage til at uddybe resultaterne af spørgeskemaundersøgelsen blandt studielederne, dvs. give nogle mere nuancerede bud på hvilke kompetencekrav studiestarterne møder når de begynder på en videregående uddannelse, og hvilke af disse kompetencer studiestarterne faktisk besidder. For det andet skulle interviewene bidrage med bud på hvorfor studiestarterne svarede som de gjorde, i spørgeskemaundersøgelsen.

Interviewene har bidraget med kvalitative perspektiver og nuancer i forhold til både uddannelsesniveau og studiestarterniveau og kvalificerer på den måde det kvantitative materiale.

## Interview med ledere og vejledere på gymnasiale uddannelser

I april 2010 besøgte EVA i alt ni skoler med gymnasiale uddannelser. Skolerne er valgt så der er sikret en geografisk og størrelsesmæssig spredning. Desuden har det været væsentligt at skolerne ikke har deltaget som informanter i andre af EVA's reformrelaterede evalueringer. Følgende skoler modtog besøg:

- Christianshavns Gymnasium (stx)
- EUC Nordvestsjælland, Holbæk (hhx og htx)
- Greve Gymnasium (stx)
- Herningsholm Erhvervsskole, Herning (htx)
- Ikast-Brande Gymnasium (stx)
- Sct. Knuds Gymnasium, Odense (stx)
- TietgenSkolen, Odense (hhx)
- Tech College Aalborg (htx)

- Århus Købmandsskole (hhx).

Under besøgene gennemførte EVA separate gruppeinterview med hhv. studievejledere (gennemførelsesvejledere) og ledelse. EVA havde bedt om at tale med studievejledere for at få et billede af de udfordringer eleverne står over for i forhold til at blive studieparate. Desuden var det formålet at studievejlederne samtidig skulle bidrage med synspunkter på underviserniveau, idet de fleste vejledere også underviser.

Interviewene havde til formål at perspektivere nogle af resultaterne i spørgeskemaundersøgelsen og bidrage med erfaringer med at implementere reformens elementer. Derfor tog interviewene udgangspunkt i resultaterne fra spørgeskemaundersøgelserne og belyste skolernes erfaringer med de elementer af reformen der specifikt retter sig mod at styrke elevernes studiekompetencer. Interviewene drejede sig om hvilke udfordringer skolerne oplever i forhold til at udmønte reformen i praksis.

Interviewene har samlet set bidraget med et varieret perspektiv på implementeringen af de reformelementer der retter sig mod at styrke studiekompetencen. Interviewene opdaterer dermed nogle af resultaterne af EVA's tidligere evaluering af reformen.