

Gymnasireformen

Følgeforskningsprogram

2. delrapport

Gymnasiereformen

Følgeforskningsprogram

2. delrapport

1	Resumé	5
2	Indledning	8
2.1	Baggrund	8
2.2	Følgeforskningens hovedspørgsmål	9
2.3	Implementeringsstudiets metode og tilrettelæggelse	12
2.4	Læsevejledning	17
3	Skolernes udgangspunkt for reformimplementeringen	18
3.1	Præsentation af forløbsskolerne	18
4	Implementeringsprocessen	23
4.1	Skolernes generelle forventninger til reformen	24
4.2	En generisk model for implementeringsprocessen	25
4.3	Styring af implementeringsprocessen	28
4.4	Strategisk ledelse i implementeringsprocessen	29
4.5	Kapacitetsopbygning	30
5	De første erfaringer med reformens initiativer	33
5.1	Bedre og kortere grundforløb	33
5.2	Karrierekompetencer	43
5.3	Løbende evaluering og feedback	44
5.4	Fagligt og niveaumæssigt løft af matematik	46
5.5	Anvendelse af timepulje	48

6	Den nye hf-uddannelse	50
6.1	Forventninger til reformen	50
6.2	Fagpakker rettet mod videre uddannelse	51
6.3	Perioder med projekt- og praktikforløb	52
6.4	Anvendelsesorientering i fagene	53
6.5	Studiekompetencer	54

1 Resumé

I denne rapport præsenterer Rambøll Management Consulting (Rambøll) og Danmarks Evalueringsinstitut (EVA) resultaterne fra den første kvalitative del af følgeforskningsprogrammet om gymnasireformen.

Formålet med den første kvalitative statusopsamling er at give en status på otte skolars arbejde med at implementere gymnasireformen. Rapporten afdækker skolernes udgangspunkt for at implementere reformen, hvordan de har grebet implementeringsarbejdet an, og de første erfaringer med centrale initiativer i reformen. Rapporten skal på den baggrund også ses som et afsæt for de efterfølgende kvalitative analyser af reformens implementering og resultater på de otte skoler, som følges frem til 2021.

Rapporten bygger på casebesøg gennemført to-tre uger efter skolestart i det første år med gymnasireformen. Rapporten siger derfor ikke noget om egentlige resultater i forhold til reformimplementeringen, men udelukkende om skolernes afsæt og foreløbige arbejde. Følgeforskningsprogrammet skal samlet set belyse, hvordan de væsentligste elementer i gymnasireformen implementeres, og hvilken løbende fremdrift der er i forbindelse med implementeringen i perioden 2017-21.

Undersøgelsens resultater

Skolerne har et godt udgangspunkt for at implementere reformen

Undersøgelsen viser, at mange af de overordnede intentioner med reformen ligger i forlængelse af skolernes egne pædagogiske fokusområder og tiltag. Skolerne ser generelt et potentiale i reformen, da de herigennem kan arbejde videre med nogle af de temaer, der optager dem.

Implementeringen er foregået med høj grad af lærerinddragelse

Alle skoler har prioriteret involvering af lærere i implementeringsarbejdet. Der er på skolerne to overordnede tilgange til ledelsen af implementeringsprocessen. For det første en formel uddelegering af ansvar, hvor pædagogiske ledere, teamkoordinatorer og andre med et formelt ledelsesansvar påtager sig opgaver med at sikre fremdrift og kvalitet i forbindelse med reformimplementeringen. For det andet en uformel uddelegering af ansvar, hvor lærere uden egentligt ledelsesansvar påtager sig særlige opgaver i forbindelse med reformen. Hvor den første tilgang lægger sig op ad de eksisterende kommunikationsveje i organisationen, foregår reformimplementeringen i den anden tilgang gennem nye organisatoriske konstellationer på skolen.

De strukturelle forandringer har fyldt mest i det forberedende arbejde

Skolerne har i den første tid efter reformændringerne haft størst fokus på, hvilke strukturelle forandringer reformen medfører, fx med hensyn til indhold og skemalægning på grundforløbet. De kulturelle forandringer, herunder hvilke praksisændringer eksempelvis de nye, brede kompetencemål medfører, spiller endnu en sekundær rolle i skolernes implementeringsproces. Dette skyldes blandt andet, at skolerne generelt er kommet sent i gang med forberedelsen af implementeringen på grund af sene bekendtgørelser og læreplaner.

De økonomiske rammer skaber udfordringer for skolerne

Flere af skolerne ser økonomi som en udfordring, fordi skolerne sideløbende med reformimplementeringen skal effektivisere og spare. Det tager tid at udvikle ny praksis og nye strukturer, og ledere og bestyrelsesformænd peger på, at det kan fjerne lærernes fokus på det pædagogiske indhold i reformen, hvis der er for stort pres med hensyn til deres arbejdsforhold. En del af skolerne har desuden en opmærksomhed på, at reformen kan påvirke deres elevgrundlag, og at dette på sigt kan få betydning for skolernes økonomi. Fx vurderer enkelte skoler, at begrænsningen af antallet af studieretninger kan betyde, at de tiltrækker færre elever.

Kompetenceudvikling er endnu ikke i fokus

Skolerne har endnu ikke haft så stort fokus på kompetenceudvikling af lærere og ledere. Alle skoler fremhæver dog, at udvalgte lærere har deltaget i Undervisningsministeriets reformunderstøttende kurser om faglig udvikling i praksis (FIP). FIP-kurserne bliver fremhævet som en vigtig form for kompetenceudvikling i forbindelse med implementeringsprocessen. Alle skoler udtrykker, at de ser et behov for yderligere kompetenceudvikling på særlige områder. Fx i forhold til det nye brede kompetencemål karrierekompetencer, som en del lærere på forløbsskolerne har svært ved at omsætte i undervisningen.

Enkelte initiativer i reformen rummer udfordringer

Skolerne peger på konkrete udfordringer i forhold til nogle af initiativerne i reformen. Især ser skolerne udfordringer i det nye grundforløb, hvor der peges på en række både praktiske og pædagogiske udfordringer. Forløbet er kort, og lærerne oplever en stoftrængsel, fordi de obligatoriske fag og flerfaglige forløb i grundforløbet fylder meget. Skolerne ser desuden udfordringer i forhold til elevernes valg af studieretninger, hvor oplevelsen er, at elevernes valgproces bliver påvirket af sociale dynamikker. Rent praktisk er skolerne desuden nervøse for, om eleverne i praksis får mulighed for at få opfyldt deres ønske om studieretning, og i hvilken udstrækning manglende opfyldelse af ønsker vil påvirke fastholdelse og trivsel. Især de almengymnasiale uddannelser peger i forlængelse heraf på, at de nye studieretninger giver skolerne mindre råderum til at profilere sig fagligt i forhold til rekruttering af nye elever.

Timepulje til særlige faglige aktiviteter – god idé, men vanskelig at administrere

På tværs af skoler er der enighed om, at intentionen med timepuljen er en god idé, men det er en byrde for ledelserne at administrere den. Timepuljen er et tiltag, der skal understøtte skolerne i at løfte elevernes faglige og skriftlige niveau. Konkret ved at skolerne får et ekstra antal timer, som de kan bruge på, at den enkelte elev fx kan få ekstra skriftlig støtte eller deltage i særlige faglige aktiviteter. Lederne giver udtryk for, at de ser mange muligheder i timepuljen, og har planer om aktiviteter som ekstra støtte i matematik og styrket skriftlighed, talentudvikling, større skriftlige opgaver og

lektiecaféer. Det vanskelige består i at administrere, overskue og dokumentere, om den enkelte elev har fået undervisning i det præcise antal timer, som vedkommende har krav på i henhold til timepuljen.

Om datagrundlaget

Dette kvalitative studie er en del af et forløbsstudie, hvor otte gymnasieskoler (forløbsskoler) følges gennem hele evalueringsperioden både kvalitativt og kvantitativt. Ved at følge de samme skoler over tid opbygges viden om implementeringsprocessen, ligesom data løbende kan kvalificere og perspektivere de kvantitative data. Data fra de kvalitative studier spiller således en vigtig rolle i forhold til at kunne belyse, hvordan implementeringsprocesserne på skolerne spiller sammen med skolernes resultater, og om eventuelt manglende resultater skyldes reforminitiativet eller implementeringsprocessen – og i forlængelse heraf, om det er initiativet eller implementeringsprocessen, der skal ændres.

Der er gennemført skolebesøg af en dags varighed på alle otte skoler. På hver skole er der gennemført et ledelsesinterview, to lærerinterview, et interview med førsteårselever samt telefoninterview med bestyrelsesformænd.

2 Indledning

I denne rapport præsenterer Rambøll Management Consulting (Rambøll) og Danmarks Evalueringsinstitut (EVA) resultaterne fra den første kvalitative del af følgeforskningsprogrammet om gymnasireformen.

Rapporten bygger på casebesøg på otte gymnasieskoler gennemført i starten af september 2017. Rapporten afdækker skolernes udgangspunkt for at implementere reformen, hvordan de har grebet implementeringsarbejdet an, og deres første erfaringer med centrale initiativer i reformen. Derudover knytter rapporten an til udvalgte resultater fra den kvantitative baselinemåling gennemført på 85 skoler i foråret 2017. De kvalitative data giver dermed en nuancering og uddybning af nogle af de pointer, som fremgår af denne måling.

Casebesøgene er gennemført to-tre uger efter skolestart i det første år med gymnasireformen. Dermed siger rapporten ikke noget om de egentlige resultater i forhold til reformimplementeringen, men udelukkende om skolernes afsæt og foreløbige arbejde med reformimplementeringen.

Rapporten skal på den baggrund også ses som et afsæt for de efterfølgende kvalitative analyser af reformens implementering, resultater og effekter på de otte skoler, som følges frem til 2021.

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

2.1 Baggrund

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

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

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

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

Gymnasiereformens tre retningsgivende mål

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

Et yderligere særkende ved den modernisering, som reformen er udtryk for, er, at målsætningen om et kontinuerligt kvalitetsløft understøttes af et styrket fokus på implementering, hvor lokal kapacitetsopbygning udgør en vigtig nøgle til den ønskede forandring. Lokal kapacitetsopbygning sikres blandt andet gennem kompetenceudvikling, rådgivning fra lærings- og fagkonsulenter samt løbende udvikling, formidling og omsætning af solid viden. Følgeforskningsprogrammet, der gennemføres som led i gymnasiereformen, udgør et blandt flere videnprodukter, der skal bidrage til at understøtte implementeringen blandt aktører på alle niveauer i styringskæden.

2.2 Følgeforskningens hovedspørgsmål

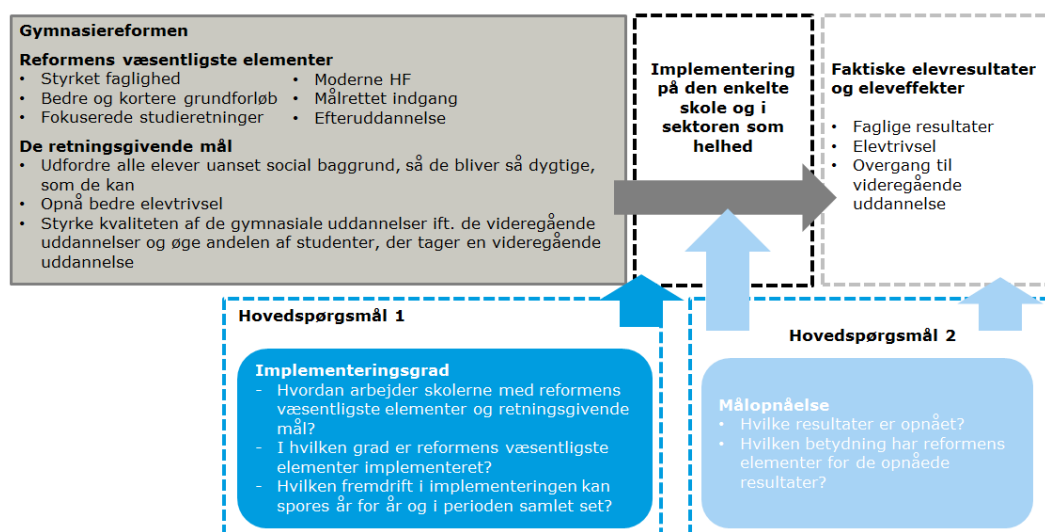
Følgeforskningsprogrammet skal svare på følgende overordnede hovedspørgsmål:

1. Hvordan implementeres de væsentligste elementer i gymnasiereformen, og hvilken løbende fremdrift er der i forbindelse med implementeringen i perioden 2017-21?
2. Hvad er resultater og effekter af de væsentligste elementer af reformen set i relation til de tre retningsgivende mål?

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

FIGUR 2.1

Sammenhængen mellem reformen og evalueringens hovedspørgsmål



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

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

Med afsæt i de to hovedspørgsmål vil følgeforskningsprojektet undersøge og analysere en række konkrete evalueringsspørgsmål. Underspørgsmålene er indeholdt i tabellen nedenfor, idet de er struktureret med afsæt i de initiativer, der udgør reformens væsentligste elementer. Det skal bemærkes, at ikke alle reformens elementer indgår. Eksempelvis er initiativet om ligeværdige uddannelser med målrettede profiler¹ ikke et fokuspunkt for evalueringen, ligesom bedre talenttilbud under initiativet om styrket faglighed ikke indgår.

¹ Aftale mellem regeringen, Socialdemokraterne, Dansk Folkeparti, Liberal Alliance, Det Radikale Venstre, Socialistisk Folkeparti og Det Konservative Folkeparti om styrkede gymnasiale uddannelser, side 8.

TABEL 2.1

Reformens indhold og evalueringens fokus

Initiativer i forbindelse med reformen	Implementering	Resultater og effekter
Styrket faglighed		
- Brede faglige kompetencer i de relevante fag (demokratisk forståelse, innovative, digitale og globale kompetencer samt karrierekompetencer) - Særlig indsats i matematik - Særlig indsats i naturvidenskab, herunder informatik som nyt fag - Særlig indsats i fremmedsprog - Særlig indsats med fokus på skriftlige kompetencer - Bedre tilrettelæggelse af skolehverdagen - Løbende evaluering og feedback - Ændrede rammer for samspil mellem fagene - Skærpede krav til den løbende evaluering - En bedre tilrettelæggelse af skolehverdagen - Opdatering af prøverne	- Hvordan arbejder skolerne med at omsætte fagenes læreplaner i undervisningen med henblik på at styrke fagligheden? - Hvordan arbejder skolerne med at styrke digitaliseringen i undervisningen? - Hvordan arbejder skolerne med at tilrettelægge skolehverdagen bedre for eleverne, så skoledagen udnyttes, og elevernes arbejdsbelastning fordeles jævnt over skoleåret? - Hvordan arbejder skolerne med at fremme en effektiv og systematisk evalueringspraksis?	- Hvilken betydning har reformens initiativer for elevernes faglige resultater? - Bidrager initiativerne til at styrke fagligheden og almindelsen i gymnasiet til at styrke elevernes faglige kundskaber og til at styrke elevernes brede faglige kompetencer, dvs. innovative, digitale og globale kompetencer, karrierekompetencer og demokratiske forståelse? - Bidrager de skærpede krav til den løbende evaluering til øget vægt på fremadrettet, formativ evaluering? - Oplever eleverne en bedre tilrettelæggelse af skolehverdagen? - Hvilken betydning har reformens initiativer for elevernes interesse for naturvidenskab, matematik og fremmedsprog?
Bedre og kortere grundforløb		
- Grundforløbet skal tydeliggøre de faglige krav - Obligatoriske evalueringssamtaler og vejledning - Mulighed for skift mellem uddannelser - Karakterer fra prøver på grundforløbet skal på eksamensbeviset - Styrket sammenhæng i vejledningen mellem grundskole og gymnasiale uddannelser (studievalgportfolio)	Hvordan arbejder skolerne i grundforløbet med at understøtte elevernes afklaring af faglige interesser og valg af studieretning, herunder gennem den obligatoriske evalueringssamtale med inddragelse af studievalgportfolio?	Bidrager de nye grundforløb og et mere overskueligt udbud af studieretninger til at give eleverne en bedre start i gymnasiet og bedre forudsætninger for at kunne træffe valg om studieretning?
Fokuserede studieretninger med fremtidsperspektiv		
- Færre og centralt fastlagte studieretninger med tydelig faglig profil målrettet videregående uddannelse - Ensartet niveau på tværs af studieretninger - Profilfag på A-niveau - Naturvidenskabelige og sproglige profiler - Lokale studieretninger med særlig profil forudsætter godkendelse	Hvordan arbejder skolerne med at styrke fagligheden inden for de nye fokuserede studieretninger, og hvordan sikres det faglige samspil mellem fagene?	- Bidrager de nye grundforløb og et mere overskueligt udbud af studieretninger til at give eleverne en bedre start i gymnasiet og bedre forudsætninger for at kunne træffe valg om studieretning? - Bidrager de nye studieretninger og arbejdet med at ruste eleverne til at tage en videregående uddannelse til at give eleverne perspektiver for videregående uddannelse? - Hvilken betydning har ændringerne i studieretningerne for elevernes valg af fag, niveauer, frafald

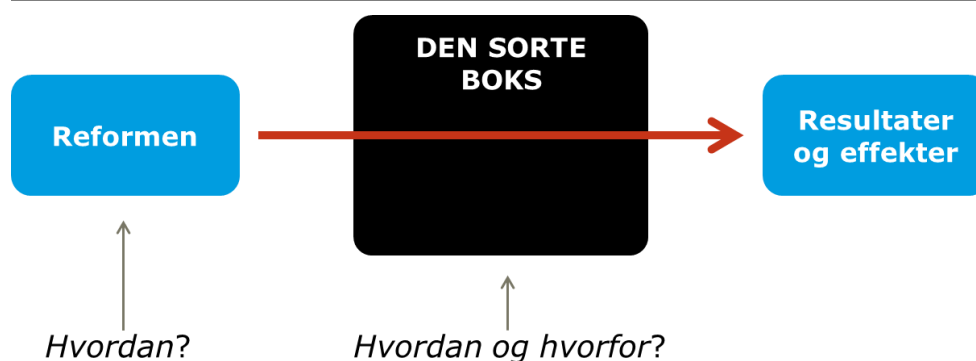
Initiativer i forbindelse med reformen	Implementering	Resultater og effekter
		og overgange til videregående uddannelser?
Moderne hf		
• Skærpet faglighed og målretning af uddannelsen • Nye vilkår for optagelse og videreuddannelse • Fagpakker rettet mod videre uddannelse • Perioder med praktik og projekter • Ny struktur for skoleåret • Vejledning og løbende feedback	• Hvordan arbejder skolerne med initiativerne for at målrette hf-uddannelsen, herunder praksisorienteret toning, fagpakker og praktik- og projektperioder?	• Hvilken betydning har målretningen af og ændringerne i hf-uddannelsen for elevernes faglige udvikling, frafald og overgang til videregående uddannelse?
Målrettet indgang		
• Nye krav til elevernes adgangsforudsætninger • Mulighed for revurdering af uddannelsesparathedsvurderingen baseret på centralt stillet prøve • •	• Hvordan arbejder skolerne med revurdering af elevernes uddannelsesparathed, efter at de nye krav til elevernes adgangsforudsætninger træder i kraft? • •	• Hvilken betydning har de nye krav til elevernes adgangsforudsætninger for elevsammensætningen, elevernes fravær, frafald og omvalg, faglige resultater og videreuddannelsesfrekvens, i perioden fra de træder i kraft, til følgeforskningsprogrammet afsluttes i 2021?
Retningsgivende mål og styrket kvalitetsudvikling		
• Retningsgivende mål • Løbende opfølgning via målbare, konkrete mål • Understøttelse af mål (tilsyn, læringskonsulenter, datavarehus)	• Hvordan arbejder skolerne med kvalitetssikring og udvikling efter de retningsgivende mål?	• Hvilken betydning har reformens initiativer for elevernes faglige resultater? • Hvilken betydning har reformens initiativer for elevernes overgang til videregående uddannelse? • Hvilken betydning har reformens initiativer for elevernes trivsel?
Implementering af gymnasiereformen		
• Efteruddannelse – kompetenceløft af lærere og ledelsesudvikling	• Hvordan arbejder skolerne med at styrke efteruddannelsesindsatsen i implementeringsperioden?	

2.3 Implementeringsstudiets metode og tilrettelæggelse

For at besvare følgeforskningens første hovedspørgsmål om implementeringsprocessen gennemføres et kvalitativt implementeringsstudie, der har som hovedformål at belyse, *hvordan og hvorfor* implementeringen foregår, som den gør. Implementeringsstudiet åbner på den måde den "sorte boks", som illustreret i nedenstående figur.

FIGUR 2.2

Fokus i de kvalitative studier



2.3.1 Formål med det kvalitative studie

Det kvalitative studie tilrettelægges i to dele:

1. Et forløbsstudie, hvor otte gymnasieskoler (forløbsskoler) følges gennem hele evalueringsperioden
2. Tematisk orienterede studier med supplerende besøg på fire gymnasieskoler (fokusskoler), der udvælges årligt fra 2018.

Formålet med forløbsstudiet er at følge skolerne tæt i hele perioden for på den måde at opnå dyb viden om, hvordan den enkelte skole arbejder med reformens forskellige elementer: Hvad kendetegner skolen, inden reformen implementeres? Hvordan omsættes initiativerne i reformen til konkret praksis? Og hvilken betydning har skolens udgangspunkt, herunder de organisatoriske rammer og skolekulturen, for implementeringsprocessen?

Ved at følge de samme skoler over tid er det muligt at følge beslutninger, konkrete implementeringsinitiativer og erfaringer – og hvad de betyder for den målopfyldelse, der sker – både på den konkrete skole og generelt. Det giver viden i sig selv om implementeringsprocessen, ligesom det kan kvalificere og perspektivere de kvantitative data fra følgeforskningens surveyanalyse og registerdata. Data fra de kvalitative studier spiller således en vigtig rolle i forhold til at kunne belyse, hvordan implementeringsprocesserne på skolerne spiller sammen med skolernes resultater, og om eventuelt manglende resultater skyldes reforminitiativet eller implementeringsprocessen – og i forlængelse heraf, om det er initiativet eller implementeringsprocessen, der skal ændres.

Den kontinuerligt indsamlede viden om forløbsskolernes implementeringsproces uddybes i 2018-21 med viden fra fire fokusskoler årligt. Formålet med fokusskolerne er at indhente erfaringer fra skoler, der har en særligt interessant profil i relation til årets fokus, som skifter fra år til år. De overordnede temaer fremgår af nedenstående skema².

2 Rapporterne i årene 2018-20 har, ud over det særlige tema, også fokus på at give en årlig status på implementering af reformen. Rapporten i 2021 er den endelige evalueringsrapport med vurderinger af reformens resultater, herunder status fire år efter reformens ikrafttræden.

TABEL 2.2

Oversigt over fastlagte temaer for følgeforskningen

År	2017 ³	2018	2019	2020	2021
Særligt tema	Implementering	Grundforløb	Hf	Styrket faglighed	Status

2.3.2 Udvælgelse af forløbsskoler

I udvælgelsen af de otte forløbsskoler er der lagt vægt på spredning i forhold til hver institutions-type (hf, stx, hhx, htx), og at skolerne repræsenterer forskellige skoletyper. Dvs. at skolerne er udvalgt efter kriterier, som skal sikre bredde i forhold til geografi, elevgrundlag og skolestørrelse (se tabel 3.1). Formålet med dette er, at forløbsskolerne bedst muligt afspejler den samlede gruppe af gymnasieskoler. Alle forløbsskolerne er desuden en del af det kvantitative panel af skoler, som hvert år besvarer spørgeskemaer om reformens implementering og målopfylde.

2.3.3 Tilrettelæggelse af de første besøg på skolerne

Formål og fokus for de første skolebesøg har været:

- At kortlægge forløbsskolernes udgangspunkt, så implementeringsprocessen kan følges gennem følgeforskningen
- At uddybe og nuancere pointer fra baselinemålingen. Særlige fokusområder er: matematik, karrierekompetencer, anvendelse af timepulje, praksisorientering og projektforløb (hf), studiekompetence/skriftlighed.
- At indkredse opmærksomhedspunkter.

De centrale undersøgelsesspørgsmål for skolebesøgene har været:

- Hvilket udgangspunkt har skolerne for at implementere reformen – både i forhold til elevgrundlag, personalesammensætning og organisering og i form af særlige faglige og pædagogiske tiltag – på skolen?
- Hvordan har skolerne samlet set organiseret arbejdet med reformimplementeringen? Hvordan har skolerne arbejdet med at forberede sig til reformen? Hvilke potentialer og udfordringer har fyldt i skolernes arbejde indtil nu?
- Hvilke behov for og hvilken brug af kompetenceudvikling har reformimplementeringen givet anledning til?
- Hvordan arbejder skolerne konkret med at implementere udvalgte reformområder? Hvilke konkrete indsatser har skolerne iværksat på området, og hvilke erfaringer og overvejelser giver det anledning til i forhold til det videre arbejde?

Casebesøgene er gennemført primo september 2017, hvilket er to-tre uger efter skolestart i det første år med gymnasireformen. Dermed siger data ikke noget om de egentlige resultater i forhold til

3 I 2017 har følgeforskningen fokus på forløbsskolerne og deres første erfaringer med implementeringsprocessen. Der indgår derfor ikke fokusskoler i dette år.

reformimplementeringen, men udelukkende om skolernes afsæt og foreløbige arbejde med reformimplementeringen.

Der er gennemført skolebesøg af en dags varighed på alle otte skoler. På hver skole er gennemført et ledelsesinterview, to lærerinterview, et interview med førsteårselever samt telefoninterview med bestyrelsesformænd.⁴

Projektgruppen bag Gymnasireformens følgeforskningsprogram, 2. delrapport er:

- Kristine Hecksher, projektleder og chefkonsulent, EVA
- Astrid Lundby, evalueringskonsulent, EVA
- Anne Sophie Madsen, chefkonsulent, EVA
- Johan Juliussen, Evalueringsmedarbejder, EVA
- Ida Ebdrup, Evalueringsmedarbejder, EVA
- Mette Navne Jensen, evalueringsmedarbejder, EVA
- Maria Juhler Maibom, chefkonsulent Rambøll.

⁴ På en af skolerne ønskede ledelsen ikke, at der blev gennemført interview med bestyrelsesformanden i år, fordi afdelingen ikke var repræsenteret i bestyrelsen.

TABEL 2.3

Oversigt over temaer for det kvalitative interview

Metode og informanter	Fokus
Interview med rektor og uddannelseschefer/pædagogiske ledere	• Skolens karakteristika og elevgrundlag • Skolens særlige styrker og udfordringer • Skolens generelle organisering, herunder organisering af teamsamarbejde • Tilgang til pædagogisk ledelse • Særlige faglige eller pædagogiske udviklingsprojekter • Forberedelse af reformen (organisering, medarbejder- og bestyrelsesinvolvering, prioriteringer) • Potentialer og udfordringer • Kompetenceudvikling (behov og organisering af indsatsen) • Konkrete indsatser i forbindelse med implementering på udvalgte områder (fx digitalisering, feedback, karrierelæring etc.) • Overvejelser om administration af timepuljen • (hf) fagpakker, projekt- og praktikforløb, studiekompetencer og skriftlighed
Gruppeinterview med tre-fire lærere (dansk, matematik, tysk, samfundsfag)	• Teamsamarbejde • Pædagogisk ledelse • Forberedelse af reformen (organisering, medarbejderinvolvering, prioriteringer) • Potentialer og udfordringer • Kompetenceudvikling (behov) • Konkrete indsatser i forbindelse med implementering på udvalgte områder (fx omsætning af læreplaner, digitalisering, feedback, karrierelæring etc.) • Matematik
Gruppeinterview med tre-fire lærere/vejledere, der arbejder med grundforløb eller 1. hf	• Tilrettelæggelse af grundforløb • Arbejdet med løbende evaluering og feedback • Understøttelse af elevernes afklaring af faglige interesser • Understøttelse af valg af studieretning • Karrierelæring • Hf: fagpakker, praktik og projektforløb, studiekompetencer samt praksisorientering
Gruppeinterview med fire 1. g-elever eller elever på 1. hf	• Valg af ungdomsuddannelse • Oplevelse af start på gymnasiet/hf • Overvejelser om grundforløbet • Overvejelser om valg af studieretning • Erfaringer med matematik
Telefoninterview med bestyrelsesformanden	• Forberedelse af reformen (grad af involvering, prioriteringer) • Potentialer og udfordringer • Overvejelse og rolle i det fremadrettede arbejde

2.4 Læsevejledning

Rapporten er inddelt i seks kapitler. Ud over resuméet (kapitel 1) og indledningen (kapitel 2) indeholder rapporten fire kapitler.

Kapitel 3. Skolernes udgangspunkt for reformimplementeringen

Kapitel 3 er en præsentation af de otte forløbsskoler, herunder deres profil, elevgrundlag, organisering og allerede eksisterende erfaringer med de centrale elementer i reformen.

Kapitel 4. Implementeringsprocessen

Kapitlet handler om skolernes generelle forventninger til reformen og dykker ned i, hvordan skolerne konkret er gået til opgaven med forberedelse af reformen, i forhold til både organisering af arbejdet, den strategiske ledelse af processen og kapacitetsopbygning på skolerne.

Kapitel 5. De første erfaringer med reformens initiativer

Kapitel 5 dykker ned i forløbsskolernes hidtidige erfaringer med implementering af udvalgte re-forminitiativer. Første tematiske nedslag er grundforløbet, som er det reformelement, der har fyldt mest på de treårige uddannelser på besøgstidspunktet. Herefter kommer et afsnit om karrierelæring, der blandt andet ser på, hvordan lærerne forstår begrebet og inddrager det i deres undervisning. Næste nedslag er det øgede fokus på matematik, herunder matematikscreeningen i grundforløbet. Til sidst kommer et afsnit om, hvordan skolerne planlægger at forvalte den nye timepulje, der skal følge den enkelte elev.

Kapitel 6. Den nye hf-uddannelse

Kapitlet handler om nogle af de særlige reformtiltag, der vedrører hf. Blandt andet dykker kapitlet ned i, hvilke overvejelser og erfaringer de to hf-skoler har i forhold til at implementere nye fagpakker, praktik og projektforbud, praksisorientering generelt og øget fokus på studiekompetence.

3 Skolernes udgangspunkt for reformimplementeringen

I dette kapitel sætter vi fokus på skolernes udgangspunkt for reformimplementeringen, som også danner grundlag for følgeforskningens implementeringsstudie, der gennemføres de følgende fire år.

I kapitlet præsenterer vi de otte forløbsskoler, herunder deres profil, elevgrundlag, organisering og allerede eksisterende erfaringer med de centrale elementer i reformen.

3.1 Præsentation af forløbsskolerne

Der indgår otte skoler i forløbsundersøgelsen (fremover benævnt forløbsskolerne). Skolerne er meget forskellige og har hver deres bagage med sig – og dermed hvert deres udgangspunkt i forhold til at implementere en ny reform. Skolernes profiler, elevgrundlag, ledelse, organisering og erfaringer er derfor vigtige forhold indledningsvist at belyse og efterfølgende anvende i den videre analyse af implementeringsprocessen over de følgende år.

Tabel 3.1 giver et skematisk overblik over de otte skoler.

TABEL 3.1

Præsentation af de otte forløbsskoler

	Profil og elevgrundlag	Ledelse og organisering	Særlige erfaringer
Skole A, hhx	• Handelsskole med omkring 1.000 elever i mellemstor by • 11 studieretninger, primært fokus på internationale og erhvervsrettede profiler • Bredt elevgrundlag, forholdsvis stor andel af gymnasiefremmede elever	• Forholdsvis ny ledelse, hvoraf to står for den daglige ledelse. Pædagogisk ledelse delvist uddelegeret til koordinatore og faggruppeledere i lærerkollegiet • Mange teams, der samarbejder i studieretningsteams og faggrupper ud fra særlige faglige og pædagogiske interesseområder	• Erfaringer med enkelte af de nye kompetenceområder, særligt innovation og globale kompetencer • Stærke samarbejdsrelationer til erhvervslivet
Skole B, hhx	• Handelsskole med omkring 700 elever i mellemstor by	• Forholdsvis ny ledelse, hvoraf tre står for den daglige ledelse	• Erfaringer med flere af de nye kompetenceområder,

	Profil og elevgrundlag	Ledelse og organisering	Særlige erfaringer
	• 10 studieretninger, primært fokus på innovation og handel • Elevgrundlag primært lokalt, forholdsvis stor andel fra gymnasiefremmede hjem	• Midt i fusionering med anden skole, hvilket der bruges en del ressourcer på • Lærerne er organiseret i teams ud fra studieretningsområder, derudover arbejder de i faggrupper og arbejdsgrupper	• særligt innovative og globale kompetencer og karrierekompetencer • Har særligt arbejdet med innovation og globale temaer. Har tradition for at arbejde tæt sammen med erhvervslivet
Skole C, htx	• Teknisk skole med htx-afdeling, der også udbyder eux og eud. Omkring 500 elever i mellemstor by • 12 studieretninger med særligt fokus på teknologiske fag • Elevgrundlag rummer elever med særlige behov	• Del af en stor teknisk skole, hvor ledelsen arbejder med fælles faglige og pædagogiske indsatsområder på tværs af afdelinger • Den daglige ledelse består af tre personer • Lærerne arbejder i syv teams med teamkoordinatorer	• Erfaringer med flere af de nye kompetenceområder • Positiv læring, feedback og digital dannelse er overordnede pædagogiske indsatsområder på hele skolen
Skole D, htx	• Teknisk skole med htx-afdeling, der også udbyder eux. Omkring 650 elever i stor by • 11 studieretninger, særligt fokus på naturvidenskab, kommunikation og teknologi • Bredt elevgrundlag	• Ledelsen består af to personer, der refererer til en direktion for hele skolen • Har for nogle år siden været gennem en fusion • Lærerne er organiseret i faggrupper og studieretningsteams	• Erfaringer med flere af de nye kompetenceområder, særligt digital dannelse • Har tidligere været med i projektet Globale Gymnasier
Skole E, stx	• Gymnasium med stx og toårigt IB-program, omkring 1.000 elever i stor by • Bredt elevgrundlag	• Den daglige ledelse består af tre personer • Teamsamarbejde centralt, mange beslutninger er lagt ud til teams og teamledere. Vægter pædagogisk udvikling, hvor alle teams vælger temaer, de gerne vil arbejde med	• Erfaringer med alle nye kompetenceområder • Har særligt arbejdet systematisk med karrierelæring og feedback og er med i forsøg med karakterfri klasser i 1. g
Skole F, stx	• Gymnasium med stx, omkring 900 elever i mellemstor by	• Gammel, traditionsrig skole • Ledelsen består af fem personer • Lærerne er organiseret i faggrupper, som har stort råderum	• Erfaringer med flere af de nye kompetenceområder, særligt feedback

	Profil og elevgrundlag	Ledelse og organisering	Særlige erfaringer
	• 15 studieretninger, heraf også studieretninger for Team Danmark-elever • Bredt elevgrundlag	i forhold til at planlægge og tilrettelægge undervisningen	
Skole G, hf	• Gymnasium med hf og stx. Hf-afdeling med omkring 100 hf-elever (to spor) i lille by • Udbyder seks almindelige fagpakker og én udvidet fagpakke • Bredt elevgrundlag	• Gammel, traditionsrig skole, hvor stx fylder mest i forhold til både elevantal og dagsordenen på skolen • Fire personer i den daglige ledelse • Forholdsvis ny rektor, som har ændret organisationsstrukturen mod en mere flad struktur	• Erfaringer med alle de nye kompetenceområder med undtagelse af karrierelæring. Har særligt arbejdet med synlig læring og feedback • Har erfaringer med fagpakker • Fokus på rummelighed over for eleverne på hf
Skole H, hf	• Hf og VUC-center. Hf-afdeling med omkring 100 elever (to spor) i mellemstor by • Udbyder fem almindelige fagpakker • En del af elevgrundlaget har socioøkonomiske udfordringer	• Mindre skole med to afdelinger • Den daglige ledelse består af to personer. Samarbejde mellem ledelse og lærere er forholdsvis uformelt og ad hoc • Lærerne samarbejder i faggrupper, temabaserede arbejdsgrupper og i uformelle sammenhænge	• Erfaringer med flere af de nye kompetenceområder, særligt feedback • Har erfaringer med fagpakker • Stor vægt på kollegial sparring

3.1.1 Organisering i lærerteams

Set på tværs af de otte forløbsskoler er der tale om relativt små ledelsesteams – også på de store skoler. Konkret to-fire personer, typisk rektor, vicerektor og en uddannelsesleder. På en enkelt skole er der ud over rektor og vicerektor tre uddannelsesledere.

Alle skoler er desuden organiseret omkring lærerteams, men i mange udformninger – faggrupper, arbejdsgrupper og studieretningsteams. På flere af skolerne er lærerne med i adskillige typer arbejdsgrupper og teams. Nogle af skolerne har en organisering, hvor en del af ledelsesansvaret er uddelegeret til pædagogiske koordinatore, faggruppelødere og teamledere.

På tværs af skolerne giver ledelse og lærere udtryk for, at lærerne har stor indflydelse på den faglige og pædagogiske dagsorden på skolen, og at man generelt vægter lærerinddragelse i forhold til udvikling af skolen. I praksis er der dog stor forskel på, hvilke muligheder for inddragelse der ligger i teamstrukturen, og hvor stor indflydelse lærerne reelt har i beslutningsprocesserne. Fx er der stor forskel på, i hvilken grad nye initiativer udelukkende kommer fra ledelsens side eller (også) opstår nedefra og op. Nedenstående citater fra interview med ledelsen på to skoler illustrerer to forskellige organisationsformer.



Det betyder meget for os, at vi har teams, og det betyder meget for vores kultur, at alle beslutninger om undervisningen, de ligger i teamet. Vi har en skemalægger, men lærerne lægger det så om, så det passer ind i undervisningen [...] Vi har også indført noget, der hedder teamets projekt, som er et særligt fokusområde. Det betyder, at vores pædagogiske udvikling og pædagogiske strategi for skolen ligger ude i teamene, og så er det ledelsen og det pædagogiske udvalgs opgave at være opmærksom på, hvad der bliver fokuseret på, hvad der har vist sig at være frugtbart, og om det er noget, vi skal arbejde videre med.

Leder (stx-skole)

I ovenstående eksempel fremhæver lederen, at netop teamstrukturen gør det muligt at inddrage lærerne, fordi ledelsen har mulighed for at gribe ideer nedefra blandt lærerne og fx kan gøre et af teamenes temaer til et tema for hele skolen. Dette forudsætter en organisering med teams relativt tæt på ledelsen, men naturligvis også en kultur, der vægter inddragelsen, og procedurer, der understøtter det. Et eksempel på en skole, der har en højere grad af ledelsesstyring, fremgår af nedenstående citat.



Det overordnede strategiske mål på skolen er it i undervisningen og feedback. På skolen samles alle chefer hver anden uge, og så to gange om året har man alle lederne med på hele skolen til møderne. Og en gang om året tager man på et pædagogisk lederseminar i to dage [...] Lærerne er organiseret i teams. Idéen er, at de i teamene skal tage skolens overordnede temaer op og finde frem til, hvordan de kan spille ind i forhold til fx studieretning.

Leder (htx-skole)

I dette eksempel spiller størrelsen på organisationen og afstanden mellem de forskellige ledelse-slager ind på den måde, ledelsen inddrager lærerteams på i udviklingsarbejdet. Der er et ønske fra den øverste ledelse om, at hele skolen arbejder ud fra en fælles strategi, som er defineret af ledelsen. Opgaven for teams i de lokale afdelinger er at indarbejde skolens overordnede temaer i teamets arbejde.

3.1.2 Erfaringer med reformens elementer

Mange af forløbsskolerne har allerede inden reformen erfaringer med nogle af de nye temaer i reformen, jf. kolonnen "Særlige erfaringer" i tabel 3.1. Fx er feedback og evaluering i forvejen et fokus-punkt for alle skoler, hvilket passer godt til det billede, som den kvantitative baselinemåling tegner. 71 % af lærerne angiver at have modtaget kompetenceudvikling inden for feedback og evaluering inden for de sidste fem år.⁵

Andre indsatser, som flere af skolerne arbejder med, og som tematisk spiller sammen med reformen, er *digital dannelse*, *globale kompetencer* og *innovation*. Her har flere af skolerne været med i udviklingsprojekter med fokus på et eller flere temaer. Der er også flere af skolerne, der har en profil, hvor de særligt vægter globale, digitale eller innovative kompetencer.

5 Rambøll og EVA (2018): Gymnasiereformen følgeforskningsprogram 1. delrapport, 2018 s. 9, figur 2-14.

Karrierelæring er det, der har været mindst fokus på fra skolernes side. Kun en enkelt skole har arbejdet systematisk med dette element før reformen. Et par af de erhvervsgymnasiale institutioner vurderer dog at have et godt udgangspunkt for at arbejde med karrierekompetencer, fordi de fx har tætte bånd til erhvervslivet og en del lærere ansat med en baggrund fra erhvervslivet. Skolerne vurderer, at dette udgangspunkt vil gøre det lettere for dem at inddrage karrierelæring i undervisningen, idet det vil gøre det lettere fx at arrangere virksomhedsbesøg og tilrettelægge aktiviteter, der giver eleverne en forståelse af, hvilke forskellige karrieremæssige veje man kan gå.

4 Implementeringsprocessen

I de følgende afsnit analyseres skolernes tilgang til og konkrete arbejde med at igangsætte implementeringsprocessen.

I arbejdet med implementeringsprocesser er der flere faktorer overordnet set, som har betydning for, om skolerne gennemgår succesfulde forandringsprocesser. Et element er skolernes *forandringsmodenhed*, og et andet er *implementeringsunderstøttelse*.⁶ Forandringsmodenhed omhandler den villighed og de kompetencer, der er på skolerne til at tage forandringen til sig og arbejde på nye måder. Her spiller læreres og ledelsers generelle forventninger til reformen og deres forudsætninger for at implementere reformen en rolle. *Implementeringsunderstøttelse* handler om, hvorvidt der systematisk arbejdes med at understøtte forandringen (making it happen), eller om der er en antagelse om, at forandringen i højere grad sker af sig selv (letting it happen). Begge dele er afgørende at følge på forløbsskolerne for at opnå en forståelse af implementeringsproces og resultatskabelse. Her er det fx afgørende, at ledelsen understøtter, at lærerne opnår de nødvendige kompetencer til at implementere reformen.

Ud over faktorerne forandringsmodenhed og implementeringsunderstøttelse er det væsentligt at se på, hvilke strukturelle forandringer og kulturelle forandringer der gennemføres på skolerne som en del af implementeringsprocessen⁷. De strukturelle forandringer, der finder sted, kan fx være de ændringer, reformen medfører i forhold til skemalægning, nye opgaver eller ændrede roller for medarbejderne. Selvom de strukturelle forandringer kan virke som en stor omvæltning eller som indgribende i hverdagen, er det væsentligt at være opmærksom på, at forandringerne ikke automatisk medfører grundlæggende forandringer med hensyn til den eksisterende praksis. Tværtimod kan skoler, der hovedsageligt fokuserer på de strukturelle forandringer i en reform, have en tendens til at videreføre deres vante praksis, blot under nye rammer. Derfor er der brug for ikke kun at sætte ind på det strukturelle plan, men også at overveje og lægge en plan for, hvilke forandringer af skolens praksis det indebærer at indfri intentionerne med reformen. Med andre ord er det nødvendigt, at skolerne også har fokus på, hvilke kulturelle forandringer reformen fører med sig, og at reformarbejdet bliver brugt aktivt til overvejelser om en udvikling af den faglige og pædagogiske praksis.

I det følgende fokuserer vi på organisering og styring af implementeringsprocessen på skolerne, strategisk ledelse i processen og endelig kapacitetsopbygningen på skolerne.

6 Se blandt andet Rambølls whitepaper *New Approaches to Policy Implementation*: <http://www.consulting.ramboll.com/acton/me-dia/18558/new-approaches-to-public-sector-implementation?sid=TV2:OHyt02Ay2>.

7 EVA. (2017). *Pædagogisk ledelse. Vidensnotat*. Danmarks Evalueringsinstitut og Undervisningsministeriet.

Leithwood, K., & Jantzi, D. (2005). A Review of Transformational School Leadership Research 1996-2005. *Leadership and Policy in Schools*, 4 (3), 177-199.

Hendriks, M. A., & Scheerens, J. (2013). School leadership effects revisited: a review of empirical studies guided by indirect-effect models. *School Leadership and Management*, 33 (4), 373-394.

4.1 Skolernes generelle forventninger til reformen

Ledernes og lærernes generelle forventninger til reformens elementer har en betydning for, hvordan de går til implementeringsopgaven. Medfører reformen ændringer, som kræver en væsentlig omstrukturering af den måde, man arbejder på? Forventer man, at reformens elementer kan styrke kvaliteten i de gymnasiale uddannelser? Og hvad betyder det for motivationen til forandring?

Overordnet set viser data fra forløbsskolerne, at reformen ligger i umiddelbar forlængelse af det arbejde, der i forvejen er i gang på skolerne. Både lærere og ledelse på såvel hf som de treårige uddannelser ser et potentiale i mange af reformens overordnede intentioner og giver udtryk for, at størstedelen af de faglige og pædagogiske intentioner i reformen hænger godt sammen med den kurs, skolerne allerede har. Dette er dog ikke ensbetydende med, at ledere, bestyrelsesformænd og lærere har samme forventninger til reformen. Det er heller ikke ensbetydende med, at skolerne vurderer, at de har de nødvendige kompetencer til at implementere reformen på alle områder. Dette vil blive uddybet i afsnit 4.5 om kapacitetsopbygning.

Man kan med andre ord sige, at det er skolernes vurdering, at de besidder en forholdsvis høj grad af *forandringsmodenhed* set i forhold til både flere af de centrale kompetencer, som kræves af lærere og ledere for at implementere reformen, og den villighed, der er til at skabe en forandring.

Af de kvantitative data i baselinemålingen fremgår det, at ledelse og bestyrelsesformænd generelt er mere positive i deres forventninger til, at reformen kan styrke kvaliteten af uddannelsen, end lærerne er.⁸ En mulig forklaring på denne forskel tegner sig i interviewene fra de otte forløbsskoler. Selvom både lærere, ledelse og bestyrelse på mange punkter giver udtryk for, at de ser et potentiale i de overordnede intentioner med reformen, giver især lærerne udtryk for, at der er en række udfordringer i forhold til at indfri intentionerne i reformen. Hvor ledelsen og bestyrelsesformændene typisk giver udtryk for, at reformen er en mindre justering af den kurs, skolen i forvejen følger, så bliver den fra lærernes perspektiv anskuet som mere indgribende.

Det kan skyldes, at lærerne er tættere på eleverne i deres daglige praksis og derfor oplever på tættere hold, hvad konkrete forandringer vil betyde for eleverne og undervisningen. Dette nære praksiskendskab gør, at lærerne også kan have nemmere ved at få øje på de knaster, der måtte være i implementeringen. Fx har lærerne et anderledes tydeligt billede af, hvilke udfordringer det kan give i forhold til mulighederne for at differentiere i fx matematikundervisningen på grundforløbet, når det er planlagt i detaljer, hvad alle klasser på en skole skal nå at gennemgå i den enkelte lektion. Lærerne har også et tydeligere billede af, hvor meget tid de bruger på at give eleverne individuel feedback på en opgave, og hvilke udfordringer det kan skabe at lade resten af klassen arbejde selvstændigt imens.

8 Rambøll og EVA (2018): Gymnasireformen følgeforskningsprogram, 1. delrapport, kapitel 2.

Derudover er det tydeligt i interviewene, at lærernes og ledernes arbejde med reformen har – og har haft – meget forskellig karakter. Hvor ledelsen typisk trækker de store linjer, sidder lærerne med detailplanlægningen, blandt andet ud fra de nye læreplaner. Fx i forhold til, om der er sammenhæng mellem intentionerne om større praksisorientering på hf, når eksamensformen ikke er praksisorienteret.

Som en afsluttende bemærkning er det væsentligt at have for øje, at baselinemålingen viser, at lærernes besvarelser er spredt over hele skalaen, mens ledernes og bestyrelsesformændenes er grupperet omkring de positive svarkategorier. Dette billede bliver bekræftet i flere interview med lærerne, hvor vi kan se, at der internt i den interviewede lærergruppe ofte bliver givet udtryk for både positive og negative forventninger til reformen. Derudover kan vi i interviewmaterialet se, at der også hos den enkelte lærer kan være flere forskellige, både positive og negative, forventninger i spil. Fx forholder den enkelte lærer sig langt fra altid kritisk til *hele* grundforløbet, men har forskelligt syn på de konkrete dele af forløbet.

Enkelte skoler skiller sig ud ved enten forholdsvis høje forventninger til reformen hos både lærere og ledelse eller forholdsvis lave forventninger til reformen. Eksempelvis er de to hf-skoler eksempler på skoler, der ligger i hver sin ende i forhold til forventninger, hvilket uddybes i kapitel 6 om hf sidst i rapporten.

Årsagerne til, at en skole har markant højere forventninger eller markant lavere forventninger end de andre forløbsskoler, kan være mange. Det kan hænge sammen med, hvordan skolen har grebet implementeringsprocessen an, fx hvordan ledelsen har inddraget lærerne i implementeringsprocessen. Det kan også handle om skolens forudsætninger for at implementere reformen, fx i forhold til lærerkompetencer, skolekultur m.m.

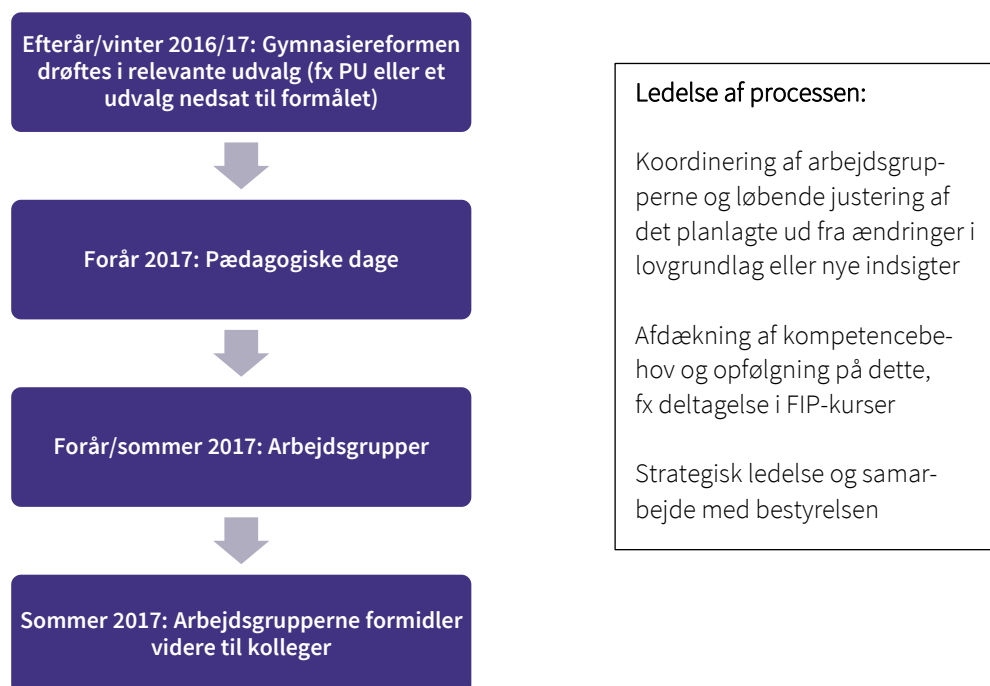
I det følgende går vi i forlængelse heraf i dybden med skolernes konkrete tilrettelæggelse af implementeringsprocessen.

4.2 En generisk model for implementeringsprocessen

Skolerne er næsten alle gået til implementeringsopgaven på samme overordnede måde. Der har været en relativt høj grad af lærerinddragelse i processen, og dette billede stemmer godt overens med den kvantitative baselinemåling, hvor lederne på tværs af skoler angiver en høj grad af inddragelse af lærerne i forberedelsen af reformarbejdet.⁹

9 Rambøll og EVA (2018): Gymnasiereformen følgeforskningsprogram, 1. delrapport, figur 2-7.

En generisk model på tværs af skoler ser sådan ud:



For de fleste skoler er reformimplementeringsarbejdet så småt gået i gang i løbet af efteråret 2016. Ledelsen har haft det overordnede ansvar og indblik i lovstof, bekendtgørelse og rammer. Nogle skoler har nedsat reformudvalg, mens andre har brugt pædagogisk udvalg til at igangsætte reformarbejdet. Den typiske model er, at skolerne i løbet af foråret 2017 har haft en eller flere pædagogiske dage, hvor lederne efterfølgende har uddelegeret det faglige arbejde til arbejdsgrupper.

Bekendtgørelse og læreplaner kom fra ministeriets side sent på skoleåret, hvilket i høj grad har påvirket implementeringsprocessen. De sene læreplaner har betydet, at det har været svært at komme i gang med implementeringsarbejdet. Det er gennem læreplanerne for de enkelte fag, at en lang række af indsatserne om styrket faglighed bliver konkretiseret, såsom hvordan de nye kompetencemål globale kompetencer, digitale kompetencer, innovative kompetencer og karrierekompetencer skal implementeres, og hvordan større ændringer i fagene, fx i matematik, udmøntes. Enkelte skoler er kommet meget sent i gang med implementeringsarbejdet, fordi de har ventet for længe på, at de endelige bekendtgørelser og læreplaner forelå.

På tværs af forløbsskolerne er det desuden tydeligt, at strukturelle forandringer har fyldt mest i det forberedende arbejde. De fleste skoler har i løbet af efteråret/vinteren 2016/17 haft nogle grundlæggende diskussioner om intentionerne bag reformen, men dette er efterfølgende trådt i baggrunden, fordi skolestarten har krævet nogle ret væsentlige ændringer af skolernes måde at strukturere skemaer, arbejdsprocesser og undervisningsindhold på, både på hf og på de treårige uddannelser. Det har med andre ord været nødvendigt at få de nye strukturer på plads, mens de mere kulturelle forandringer af fx undervisningspraksis og samarbejdsformer er et fremtidigt fokus for skolerne.

Det er tydeligt, at de skoler, der er gået i gang i god tid, og som har taget sagen i egen hånd – også selvom de manglede den endelige bekendtgørelse og de endelige læreplaner – har været mere forberedte på skolestart, mens de skoler, der har ventet på at få de sidste informationer om lærepla-

ner, har været nødt til at gå i gang efter sommerferien, uden at de sidste brikker i planlægningsarbejdet var faldet på plads. For alle otte skoler har processen dog været meget intensiv, og der har været meget planlægnings- og koordineringsarbejde.

4.2.1 Lærernes involvering i implementeringsprocessen

På alle forløbsskoler har ledelsen involveret lærerne i implementeringsprocessen. Visse steder har arbejdsgrupper med enkelte lærere været inddraget i den tidligste fase, hvor den overordnede ramme for skolens implementeringsstrategi er blevet sat. Generelt set har lærernes opgave dog typisk været at deltage i arbejdsgrupper, som har haft ansvar for at udvikle konkrete faglige og pædagogiske indsatser i forbindelse med reformen, herunder planlægning af grundforløbet eller indholdet i projekt- og praktikforløb på hf. Udvalgte lærere har typisk haft ansvaret for at udvikle undervisningsmaterialer, som resten af lærergruppen skal anvende, samt for at tilrettelægge undervisning og aktiviteter.

Af den kvantitative baselinemåling fremgår det, at der er visse forskelle på tværs af uddannelser på, hvorvidt lærerne oplever, at der er blevet afsat tid til udvikling i forbindelse med implementering af reformen. Samlet set er der dog et gennemsnit på ca. 4,9, når lærerne skal vurdere dette spørgsmål på en skala fra 1-10, hvilket indikerer, at lærerne forholder sig neutralt til spørgsmålet. Lærerne forholder sig en smule mere positivt til spørgsmålet om, om der i faggruppen har været gode faglige drøftelser af, hvordan man kan omsætte de nye læreplaner, idet de samlet set svarer ca. 6, når de skal vurdere spørgsmålet på en skala fra 1-10¹⁰.

De kvalitative data afspejler, at der har været ganske stor forskel på, hvordan processen på de enkelte skoler har været, fx i forhold til, i hvor høj grad faggrupperne har haft en fælles diskussion om omsætningen af de nye læreplaner. Forklaringen på disse forskelle ligger i, hvor tidligt skolerne er gået i gang, hvordan de inddragende processer med lærerne er foregået, og hvor længe ledelserne har ventet på de endelige læreplaner.

4.2.2 Dannelse af arbejdsgrupper

Dannelse af arbejdsgrupper har været et vigtigt greb i implementeringsprocessen. Når skolerne har nedsat arbejdsgrupper, er det typisk sket på en workshop eller pædagogisk dag med hele lærerkollegiet. På nogle skoler har lærerne meldt sig til en arbejdsgruppe på baggrund af interesse, ønsker eller tid, mens gruppernes sammensætning på andre skoler mere er sket ud fra de nye samarbejdskonstellationer, som reformen medfører – på alle de treårige uddannelser har der fx været nedsat arbejdsgrupper, der har haft til opgave at planlægge indhold og struktur for grundforløbet. Derudover er nogle arbejdsgrupper dannet på baggrund af eksisterende studieretningsteams eller faggrupper, hvor man har sat sig ind i arbejdet med de ændringer, læreplanerne medfører for faget eller studieretningen. Der er stor forskel på, hvor ofte grupperne har mødtes, hvilket især har været afhængigt af de opgaver, grupperne har haft, og af, om arbejdet har skullet være færdigt til skolestart.

Kommunikationen på tværs af arbejdsgrupper eller mellem arbejdsgrupper og ledelse ser ud til at være den største udfordring for skolerne i processen. Om denne tværgående kommunikation er lykkedes, ser ud til at hænge sammen med den overordnede ledelse af processen. Dette uddyber vi i det følgende afsnit.

10 Rambøll og EVA (2018): Gymnasireformen følgeforskningsprogram, figur 2-10.

4.3 Styring af implementeringsprocessen

Ledelserne på skolerne har haft en stor styringsmæssig opgave med ledelse af den overordnede implementeringsproces. Fokus har været på videndeling og kommunikation mellem ledelse og lærere og løbende justering af arbejdsgruppernes udspil. Fx i forbindelse med ændringer i bekendtgørelser og læreplaner, der afviger fra det første udkast.

På tværs af skoler er der to overordnede tilgange, som skolerne har gjort brug af i forbindelse med styringen af reformprocessen. Deres tilgange har i høj grad været betinget af, hvordan de i forvejen har været organiseret.

4.3.1 Reformimplementering gennem formel uddelegering af ledelsesansvar

En del af skolerne har i forvejen en organisationsstruktur, hvor en forholdsvis høj grad af det faglige og pædagogiske ledelsesansvar er uddelegeret til udvalgte lærere. Disse udvalgte lærere har ofte formelle betegnelser såsom pædagogiske koordinatore, faggruppeledere, teamkoordinatore etc.

Ledernes begrundelser for denne struktur er vidt forskellige. Nogle ledere giver udtryk for, at de gerne vil have, at lærerne tager en høj grad af medejerskab for udviklingen af skolens kultur og faglige og pædagogiske profil. Andre ledere har valgt at organisere skolens arbejde på denne måde af praktiske hensyn, fordi skolens ledelse består af ganske få personer, som derfor oplever et behov for aflastning. Uanset årsag er der en tendens til, at skolerne har gjort brug af deres eksisterende organisationsform ved at give de lærere, der i forvejen har et formelt ledelsesansvar, en vigtig rolle i forbindelse med reformimplementeringen. Fx i forhold til at sætte sig ind i lovstof, planlægge de afklarende aktiviteter på grundforløbet, få ansvar for evalueringssamtalen med eleverne etc.

Det har betydet, at ledelsen på disse skoler har haft en række nøglepersoner, som den har kunnet uddelegere ansvar til, hvilket har aflastet den i det tidskrævende arbejde med at forberede reformen. Ledere og nøglepersoner har samtidig kunnet gøre brug af eksisterende mødenetværk og kommunikationskanaler, hvilket har lettet arbejdet med at videndele og kommunikere på tværs af arbejdsgrupper. Fx har disse skoler kunnet gøre brug af i forvejen fastlagte møderækker mellem teamledere og pædagogiske koordinatore. Dermed har ledelsen ikke skullet sørge for at koordinere al kommunikation om reformen, hvilket har været en af de helt store udfordringer i implementeringsprocessen på alle skolerne.

4.3.2 Reformimplementering gennem uformel uddelegering af ansvar

En anden gruppe af skoler er gået anderledes til opgaven med at uddelegere ansvar til arbejdsgrupperne og styre reformimplementeringen. Her er det ikke nødvendigvis lærere, der i forvejen har særlige funktioner, der har fået nøgleroller i reformarbejdet. I stedet er ansvaret givet til lærere, der selv har udvist særlig interesse eller har haft tid i deres skema. På en enkelt skole har en enkelt uddannelsesleder sammen med to lærere stået for al reformforberedelse.

Ligesom med den ovenstående model er ledelsernes motiver for tilgangen forskellige. Dog tegner der sig et billede af, at disse skoler generelt er mindre og arbejder med mere uformelle og mindre fast definerede beslutningsgange. Særligt på disse skoler har der i implementeringsprocessen været et stort behov for, at ledelsen har sikret videndeling mellem arbejdsgrupperne og støttet dem i løbende at holde overblikket over tidsplan og eventuelle justeringer af lovgrundlaget for reformen. På to af skolerne har der ikke været den fornødne overordnede styring og koordinering af arbejdsgruppernes arbejde, hvilket har ført til manglende overblik over den samlede proces.

Der er stor variation inden for de to overordnede tilgange, og det er endnu for tidligt at sige, om en tilgang samlet set fører til en bedre reformimplementering end en anden. Hver skole har behov for at vælge den tilgang til implementeringsprocessen, som passer til skolens organisation og kultur. Fx er størrelsen på skolen afgørende for, hvilket behov der er, men også skolernes historie har en betydning. På flere af skolerne har vi set, at nye ledelser ser et større behov for at ændre den kultur, der har været tidligere, og derfor går målrettet til værks i forhold til fx at uddelegere mere formelt ansvar til arbejdsgrupper og teams eller omvendt at skabe sig et større ledelsesrum. I forbindelse med casebesøgene de næste fire år bliver det muligt at følge de konkrete forandringer på de enkelte skoler over tid og få indsigt i, hvilke forhold på de enkelte skoler der har betydning for deres reformproces og resultater.

4.4 Strategisk ledelse i implementeringsprocessen

Skolernes ledelse har i samarbejde med bestyrelsen som skolernes øverste ledelsesinstans ansvaret for den strategiske ledelse og reformimplementeringen. Temaerne for de strategiske drøftelser i forbindelse med implementeringsprocessen har særligt været økonomi, skolens profil og elevrekruttering. Bestyrelsesformændene er desuden optagede af de strategiske beslutninger, ledelsen træffer, og af, hvordan reformimplementeringen påvirker skolens overordnede strategi. I forhold til specifikke elementer i reformen er bestyrelsen i meget forskellig grad blevet inddraget i ledelsens overvejelser om implementeringsprocessen.

4.4.1 Den økonomiske rammes betydning for implementeringen

Flertallet af bestyrelsesformændene peger på, at de har en særlig rolle at spille med at støtte ledelsens arbejde med at sikre, at der er en stabil økonomisk ramme for implementeringsarbejdet. Flere ledere og bestyrelsesformænd oplever, at det er udfordrende for skolerne at finde ressourcer til implementeringen af reformen, fordi skolerne skal effektivisere og spare sideløbende med reformarbejdet.

Bestyrelsesformændene er særligt optagede af, hvordan de kan støtte ledelsen i at sikre de økonomiske rammer, og flere peger på vigtigheden af, at der er et godt arbejdsklima mellem ledelse og lærere, idet ro og tryk omkring lærernes arbejdsbetingelser er en vigtig faktor i implementeringsarbejdet. Her spiller den økonomiske ramme en rolle. Mulige fyringer, flere undervisningslektioner og usikkerhed om, hvilke studieretninger der vil blive oprettet, er noget af det, lederne betragter som forhold, der kan forstyrre implementeringsarbejdet og skabe utryghed hos lærerne.

Den økonomiske ramme er desuden afgørende for, om skolens ledelse kan gennemføre de faglige og pædagogiske tiltag, den ønsker. Det betyder, at nogle bestyrelsesformænd fx har vægtet, at bestyrelsen har bevilget midler til, at skolens fysiske rammer understøtter det, som skolen vil pædagogisk.

4.4.2 Studieretningers og fagpakkers betydning for elevrekruttering

Både ledelse og bestyrelsesformænd forholder sig aktivt til, om reformen påvirker skolens rekrutteringsgrundlag, og har fokus på vigtigheden af, at skolerne kan tiltrække elever nok, til, at skolen kan opretholde en sund økonomi. Ledelser og bestyrelsesformænd har i den forbindelse en del overvejelser over, hvilken betydning reformen kan få for både tiltrækning af elever og frafald på uddannelsen.

På de treårige uddannelser nævner flere af ledelserne, at rekrutteringen af nye elever kan være påvirket, fordi skolerne ikke kan profilere sig på særlige studieretninger i samme grad som tidligere. Derudover kan skolerne ikke love eleverne bestemte studieretninger på forhånd, og dermed kan der være elever, der vælger at skifte skole, hvis de ikke kan få den studieretning, de ønsker sig.

På de to hf-skoler er der overordnet en forventning om, at det vil have en positiv effekt, at hf fremover retter sig mere tydeligt mod de elever, der ønsker en professionsuddannelse. Til gengæld er det en ukendt faktor, hvordan det vil påvirke elevtilgangen, at elever kan optages efter 9. klasse, eller at skolerne ikke udbyder den udvidede fagpakke, der retter sig mod en lang videregående uddannelse.

4.4.3 Skoletype påvirker, hvor ofte reformen diskuteres

Der er stor variation i forhold til, hvor ofte reformen har været på dagsordenen på bestyrelsesmøderne, og dermed i forhold til, hvor godt kendskab bestyrelsesformændene har til reformens indhold. Enkelte steder har reformen kun været på dagsordenen en enkelt gang, mens den andre steder har været diskuteret på alle bestyrelsesmøder, siden reformen blev vedtaget. Det synes her at være afgørende, om skolerne er store skoler med adskillige ungdomsuddannelser, eller om det er skoler, som kun har en eller to gymnasiale retninger. På de store kombinationsskoler fylder gymnasiereformen mindre, og bestyrelsesformændene har et mere overordnet kendskab til dens indhold. Til gengæld kan der på de store skoler være overvejelser over, hvordan eud-reformen og gymnasiereformen spiller sammen, og hvordan skolen kan drage fordel af dette i forhold til fx lærerressourcer og elevrekruttering.

4.4.4 Bestyrelserne bakker op om ledelsens prioriteringer

Størstedelen af bestyrelsesformændene giver udtryk for, at de ikke har blandet sig i den faglige og pædagogiske linje, ledelsen har lagt frem, når bestyrelsen har diskuteret de mere indholdsmæssige sider af reformen. Bestyrelsen har stillet spørgsmål og muligvis udfordret ledelsen på et par punkter, men ser det generelt ikke som bestyrelsens rolle at gå dybere ned i, hvordan reformimplementeringen finder sted. Bestyrelsesformændene understreger, at dette blandt andet hænger sammen med, at de har tillid til ledelsen, og at de i tilfælde af, at der er grund til mistillid, vil være parate til at træde et skridt tættere på den daglige ledelse.

På to skoler har bestyrelsesformændene dog et indgående kendskab til reformens indhold, og de har forholdt sig mere aktivt til de prioriteringer og faglige og pædagogiske overvejelser, ledelsen har gjort sig i forhold til implementeringen.

4.5 Kapacitetsopbygning

Kompetenceudvikling spiller ofte en central rolle i forbindelse med implementering af uddannelsesreformen, fordi det kan være med til at opbygge ny viden og ny kapacitet i forhold til nye indsatsområder.

Af aftaleteksten fremgår det, at reformimplementeringen understøttes af to initiativer, der understøtter skolernes kapacitetsopbygning. Det ene skal styrke den *lokale implementering*, og det andet skal styrke skolernes *efteruddannelsesindsats*.

Den lokale implementeringsindsats bliver understøttet gennem kurser for skolerne inden for skoleudvikling i praksis og faglig udvikling i praksis, og skolerne vil blive samlet i netværk, hvor de kan udveksle erfaringer.

Den styrkede efteruddannelsesindsats bliver støttet gennem en pulje på 400 mio. kr. i 2017-24 til ekstraordinært kompetenceløft af lærere samt ledelsesudvikling. Puljen er et midlertidigt løft af lærernes kompetencer i en otteårig periode, og skolerne skal dokumentere over for Undervisningsministeriet, at kompetenceudviklingsinitiativerne er relevante i forhold til reformen, samt at de overstiger de seneste tre års gennemsnitlige forbrug på efteruddannelse.

4.5.1 Kompetenceudviklingsfokus er trådt i baggrunden i opstartsfasen

Som en del af implementeringsprocessen har ledelserne skullet forholde sig til, om reformen giver anledning til kompetenceudviklingsindsatser.

Af den kvantitative baselinemåling fremgår det, at der er en vis variation på tværs af uddannelser i forhold til, om ledelserne angiver at have drøftet behov for kompetenceudvikling med lærerne. Næsten 70 % af htx-lederne svarer et sted mellem 7 og 10 på spørgsmålet om drøftelse af behovet for kompetenceudvikling, dvs. at ledelsen i højere grad har drøftet behovet for kompetenceudvikling med lærerne. På stx og hf er det ca. 50 %. De kvalitative interview viser, at afdækning af lærernes kompetenceudviklingsbehov primært har fundet sted i forbindelse med MUS-samtaler.

Baselinemålingen har desuden afdækket, hvilke kompetenceudviklingsbehov lærerne oplever, de har. Særligt iøjefaldende er svarfordelingerne om styrkelsen af elevernes innovative kompetencer og styrkelsen af elevernes karrierekompetencer, hvor lærerne gennemgående føler sig dårligst klædt på til at arbejde med ændringerne. I begge tilfælde svarer gennemsnitligt tæt på 50 % af lærerne, at de i mindre grad er godt klædt på (1-4). Overordnet set vurderer lærerne deres kompetencer moderat, når det gælder spørgsmålet om, hvorvidt de er klædt på til arbejdet med reformens elementer.¹¹

Casebesøgene viser i forlængelse heraf, at lærerne generelt oplever, at de skal videreføre den praksis, de allerede har, og at lærerne overordnet oplever at være godt rustet til reformen. Casebesøgene viser desuden, at der generelt set opleves en del usikkerhed i forhold til, hvordan især karrierelæring skal forstås, og hvilke kompetencer man som lærer skal besidde for at gennemføre evalueringssamtalen i slutningen af grundforløbet. Dette vil blive uddybet nærmere i afsnittene om Grundforløbet og karrierelæring i rapportens kapitel 5.

4.5.2 Ledelsens understøttelse af kompetenceudvikling

Størstedelen af lærerne på forløbsskolerne oplever, at ledelsen understøtter kompetenceudviklingsønsker gennem en åbenhed over for, at lærerne selv kan finde kurser, de gerne vil deltage i. Der er desuden enkelte skoler, hvor alle teams arbejder med særlige temaer eller indsatsområder, der har relevans i forhold til reformen, eller hvor der afholdes temaarrangementer på skolen. De fleste steder har der desuden været et tidligt fokus på, at lærerne fx har kunnet melde sig til at arbejde med nogle af de brede indsatsområder, som reformen indeholder, fx karrierelæring og feedback. Dette er dog trådt i baggrunden på besøgstidspunktet, hvor det har været implementeringen af grundforløbet, der har fyldt.

11 Rambøll og EVA (2018): Gymnasireformen følgeforskningsprogram, figur 2-13.

Forløbsskolerne fremhæver alle, at særligt de reformunderstøttende FIP-kurser har været en vigtig form for kompetenceudvikling i forbindelse med implementeringsprocessen. Både ledere og lærere fremhæver, at kurserne har givet lærerne indsigt i, hvilken betydning reformen vil få for det enkelte fag. Alle skolerne har prioriteret at sende nogle af lærerne på disse kurser. Visse steder kritiseres kurserne dog for, at lærerne ikke har kunnet få materialerne fra kurset med sig hjem.

Enkelte ledere nævner også, at de har deltaget i SIP-kurser og netværksarrangementer, men på besøgstidspunktet gav ledere og lærere udtryk for, at FIP-kurserne havde været vigtigst for dem i det forberedende arbejde med reformen. Dette hænger godt sammen med det store fokus, der har været på læreplaner i reformprocessen, da FIP-kurserne netop er gået ned i det fagspecifikke indhold i reformen.

De lærere, der skal undervise i helt nye fag, fx i idéhistorie på htx, hvor det er obligatorisk med efteruddannelse, har desuden deltaget i den relevante kompetenceudvikling.

På besøgstidspunktet havde ingen af forløbsskolerne en udfoldet systematisk plan for, hvordan de vil arbejde med kapacitetsopbygning og kompetenceudvikling som led i reformimplementeringen. Lederne gav de fleste steder udtryk for, at det er et element, de vil fokusere på senere i implementeringsprocessen, når de mere strukturelle forandringer er på plads.

5 De første erfaringer med reformens initiativer

Dette kapitel handler om, hvilke erfaringer forløbsskolerne har nået at gøre sig med at implementere udvalgte reforminitiativer. Det drejer sig om *det nye grundforløb på de treårige gymnasiale uddannelser*, de nye kompetencemål *karrierelæring*, *løbende evaluering og feedback*, *matematik*, *anvendelse af timepulje* og *udvalgte reformelementer på det nye hf*.

På det tidspunkt, dataindsamlingen fandt sted, havde skolerne kun været i gang i ca. tre uger, og dermed er det for tidligt at sige noget om, hvordan skolernes implementering kommer til at se ud på længere sigt. Formålet med kapitlet er at uddybe og nuancere pointer fra baselinemålingen og indkredse opmærksomhedspunkter.

5.1 Bedre og kortere grundforløb

Grundforløbet på de treårige gymnasiale uddannelser skal give eleverne en bedre start på deres gymnasiale uddannelse, hvor afklaring af faglige interesser og forudsætninger med henblik på valg af studieretning er i fokus. Med reformen indføres et kortere og mere målrettet grundforløb på tre måneder. Elevens forhåndstilkendegivelse af valg af studieretning erstattes af en evalueringssamtale undervejs i grundforløbet, som fra 2018 blandt andet skal tage afsæt i elevens studievalgspotfolio, som eleven har arbejdet med i udskolingen i grundskolen. Desuden skal elevernes karakterer fra grundforløbsprøverne fremgå af eksamensbeviset, og der skal gennemføres en matematikscreening i løbet af grundforløbet¹².

Det nye grundforløb er det reformelement, der fylder mest på de treårige uddannelser på besøgstidspunktet. Dette afsnit dykker ned i, hvilke overvejelser skolerne har haft i planlægningen af grundforløbet, hvordan de har dannet klasser, hvordan der er arbejdet med relationsdannelse, og hvordan de faglige og afklarende aktiviteter er blevet tilrettelagt. Endelig er der fokus på, hvilke logistiske og strukturelle forhold der har spillet en rolle, og hvilke indledende erfaringer skolerne har gjort sig. Fokus er derfor hovedsageligt på skolernes konkrete håndtering af opgaven med at tilrettelægge grundforløbet. Det er for tidligt at vurdere grundforløbets indhold og betydning for valg af studieretning, men dette vil blive belyst nærmere i næste delrapport i forbindelse med følgeforskningen, hvor der er særligt fokus på grundforløbet. Skolernes umiddelbare erfaringer og vurdering af potentialer og udfordringer skaber grundlag for nogle opmærksomhedspunkter, og de vil være samlet til sidst i hvert afsnit.

12 Aftale mellem regeringen, Socialdemokraterne, Dansk Folkeparti, Liberal Alliance, Det Radikale Venstre, Socialistisk Folkeparti og Det Konservative Folkeparti om styrkede gymnasiale uddannelser (2016) (Herefter citeret: Aftaleteksten (2016)).

5.1.1 Skolernes fokus i planlægningen

Alle skolerne har haft et stærkt fokus på at sikre eleverne en tryk skolestart, hvor eleverne får mulighed for at knytte relationer til andre elever og lærere. En af de ting, der især har fyldt i skolernes overvejelser, er, hvordan de kan *sammensætte grundforløbsklasserne* og organisere aktiviteter, der støtter op om elevernes relationsdannelse. Ud over understøttelse af den sociale proces har et andet centralt fokus for skolerne været *organisering af det faglige indhold på uddannelsen*. Her har fokus især været på at strukturere et grundforløb, hvor alle elever kommer igennem det samme faglige indhold, så de har samme forudsætninger, når de starter i deres studieretningsklasser.

En tredje ting, der har fyldt meget for skolerne i forbindelse med grundforløbet, har været planlægningen af *de afklarende aktiviteter*, herunder hvordan eleverne får mulighed for at stifte bekendtskab med de forskellige studieretninger og fag. Endelig har *det logistiske og strukturelle* i forhold til organiseringen og implementeringen af grundforløbet fyldt meget på skolerne på flere niveauer, da de har skullet arbejde hurtigt og effektivt for at få alle forhold til at gå op. Forhold med hensyn til, *hvordan lærerne skal samarbejde om grundforløbet*, og *hvad* det faglige indhold skal være, har været det mest centrale både i forberedelsesfasen og i de første uger af grundforløbet. Vi vil i det følgende udfolde forløbskolernes erfaringer i forhold til de fire punkter.

5.1.2 Klassedannelsen

Lederne på de seks forløbskoler har gjort sig grundige overvejelser over, hvilke kriterier de skal danne grundforløbsklasser efter. Eleverne skulle før reformen vælge studieretning, før de begyndte på gymnasiet, og derfor startede de (på de fleste skoler) deres grundforløb i en studieretningsklasse¹³. Nu skal skolerne opdele eleverne i klasser eller hold ud fra andre kriterier, da eleverne først vælger studieretning efter grundforløbet. Lovgivningen giver skolerne brede rammer for at gribe opgaven an, som de finder det mest hensigtsmæssigt¹⁴. De seks forløbskoler med treårige gymnasiale uddannelser har valgt at gribe holddelingen relativt ens an. Grundforløbsklasserne er på størstedelen af de seks skoler inddelt i klasser med ca. 25-30 elever ud fra kriterier om størst mulig spredning i forhold til køn, afgangsskoler og bopæl. For nogle af skolerne er denne opdeling sket ud fra en antagelse om, at det skaber bedst mulig elevtrivsel og klassekultur, hvis der er en så ligelig fordeling som muligt af køn på holdene, og hvis der ikke er store grupper af elever, der kender hinanden fra tidligere. En af skolerne har tonet klasserne en smule i forhold til valgfagsinteresser afgivet før optagelse.

Lærerne giver nogle steder udtryk for, at den tidligere opdeling af eleverne ud fra studieretningsønsker betød, at nogle elever blev låst fast på bestemte faglige perspektiver tidligt i forløbet. Det kunne betyde, at eleverne ikke havde en åbenhed og nysgerrighed over for alle fag i gymnasiet, men tidligt identificerede sig selv med en bestemt faglig profil. Fx ved at se sig selv som en person, der kun er god til de samfundsvidenskabelige fag uden at have et egentligt kendskab til, hvad fx matematik og kreative fag indeholder i en gymnasiesammenhæng. Derfor kan lærerne se et potentiale i den nye klassedannelse, fordi eleverne i hver klasse har forskellige faglige interesser og styrker og dermed virker mere åbne for introduktionen til forskellige faglige områder.

Skolerne har mere eller mindre valgt at lade eleverne følge hinanden i grundforløbsklasserne i alle de faglige aktiviteter, så klassen danner en fast ramme om de første tre måneder. I interview med

13 Ikke alle skoler inddelte før reformen eleverne efter studieretninger fra skolestart, og studieretningsvalget var også før reformen først bindende efter grundforløbet.

14 Undervisningsministeriet. (2017). *Grundforløbet på hhx, htx og stx. Vejledning til lov og bekendtgørelse*.

lærere og ledere er det tydeligt, at de har gjort sig mange overvejelser om, hvordan de gennem grundforløbsklasserne skaber en så stabil første tid som muligt for eleverne. Skolerne har fokus på, at eleverne skal have gode muligheder for at knytte stærke relationer til hinanden, samtidig med at relationerne ikke må blive for fasttømrede, fordi eleverne skal inddeles i nye klasser efter de tre måneder.

En af de ting, der optager skolerne meget, er, hvordan grundforløbet vil komme til at påvirke den sociale relationsdannelse. Der er bekymring for, om gruppedynamikken på grundforløbsholdene potentielt vil få for stor betydning for elevernes valg af studieretning, således at de sociale grupperinger, der dannes i løbet af grundforløbet, kommer til at præge elevernes valg af studieretning, snarere end elevernes faglige afklaring. Elevinterviewene viser, at eleverne gør sig nogle af de samme overvejelser. Enkelte elever giver udtryk for, at de vil vælge studieretning ud fra, hvad deres venner vælger. Andre nævner, at de tror, mange andre elever vil vælge studieretning efter, hvem de går sammen med. Der er også en gruppe, der nævner, at sociale relationer ikke vil påvirke deres valg, blandt andet fordi de allerede er afklarede med hensyn til, hvad de fagligt set interesserer sig for.

Fremadrettet opmærksomhedspunkt

Bliver elevernes studieretningsvalg påvirket af gruppedynamikker i grundforløbsklasserne?

Et fremadrettet opmærksomhedspunkt kan være at se på, om de sociale grupperinger, der dannes i løbet af grundforløbet, præger elevernes valg af studieretning.

5.1.3 Lærernes rolle i forhold til relationsdannelse og trivsel på grundforløbet

Skolerne har en opmærksomhed på, at det kan påvirke elevernes relationsdannelse og trivsel, at de skal skifte fra grundforløbshold til studieretningsklasse efter tre måneder. Både ledere, lærere og elever peger på, at der kan være en udfordring i, at nogle elever og lærere har sværere ved at knytte relationer, når de ved, at de kun er sammen i kort tid. Det kan skabe en udfordring i forhold til trivsel hos de elever, der socialt har brug for et fast ståsted fra starten, og som har vanskeligt ved at skulle starte forfra i en ny klasse efter tre måneder. Et andet forhold er, at det kan være, lærerne kan være længere om at spotte mistrivsel hos eleverne, fordi lærer-elev-relationen stopper efter tre måneder. Som en leder på en af skolerne siger:



De [eleverne] ved, at de skal skilles ad igen. Og vi oplever også, det har betydning for lærerne. Der er sådan en tilbageholdenhed i det. Vi kan se det på eleverne. Vi har nogle klasser nu, der fungerer mindre godt. [...] Det er jeg lidt bekymret for. Alle holder sig lidt tilbage. Så bruger man 13 uger på at træde vande. Der er en anden *bonding* mellem lærer og elev, du kan faktisk gå i længere tid, uden at nogen opdager, at du mistrives.

Leder

Det kan således ifølge denne leder være svært at spotte elever, der mistrives i klassen, når elever og lærere ved, at de kun skal følge hinanden i tre måneder. Denne pointe hænger sammen med en generel opmærksomhed på, at relationsdannelse er afgørende for både trivsel og på længere sigt,

hvis der ikke sættes ind, fastholdelse. Derfor har skolerne gjort sig mange overvejelser om, hvordan lærerne bedst muligt kan understøtte relationsdannelsen i grundforløbsklasserne, så eleverne knytter sig til hinanden og til lærerne.

Flere af skolerne har valgt at oprette kontaktlærerordninger, teamlederfunktioner og klasselærerfunktioner, hvor en enkelt lærer har ansvar for en gruppe elever eller en klasse, for at sikre, at eleverne får en tæt relation til mindst én lærer. Samtidig er der flere steder en intention om, at denne teamleder eller kontaktlærer kan understøtte eleverne i den afklarende proces i forbindelse med valg af studieretning. Teamleder- eller kontaktlærerfunktionen kan bestå i, at teamlederen eller kontaktlæreren holder individuelle samtaler med eleverne eller har en slags klassens time med sit grundforløbshold med jævne mellemrum, hvor klassen kan tale om ting, eleverne er i tvivl om, klasserumskultur, gode studievaner m.m. Kontaktlæreren eller teamlederen har flere steder også en koordinerende funktion i forhold til at indsamle informationer fra øvrige lærere, som underviser de elever, som vedkommende er kontaktlærer for. Disse oplysninger kan være både i forhold til trivsel og i forhold til elevens valg af studieretning (sidstnævnte vil blive uddybet i afsnittet om afklarende aktiviteter). Derudover er der også skoler, der arbejder med netværk eller makkerskabsgrupper blandt eleverne for at understøtte relationerne eleverne imellem.

Fremadrettet opmærksomhedspunkt

Hvad betyder grundforløbet for elevers og læreres engagement i sociale relationer?

Et opmærksomhedspunkt kan være at følge, om der er tegn på bedre eller dårligere trivsel sammenlignet med baselinemålingen og i den nationale trivselsmåling, som fremover vil blive gennemført en gang om året på alle gymnasiale uddannelser.

5.1.4 Introaktiviteter

For yderligere at støtte op om en god start på gymnasiet har fem ud af de seks skoler med treårige uddannelser valgt at afholde sociale aktiviteter, der kan sammenryste eleverne, når de starter på skolen. Det er ofte aktiviteter ude af huset, fx kanoture, orienteringsløb eller hytteture. På nogle af skolerne foregår de sociale aktiviteter på det enkelte hold, mens det på andre skoler er aktiviteter på tværs af grundforløbshold. En enkelt skole har valgt slet ikke at afholde sociale aktiviteter for grundforløbsklasserne ud fra en betragtning om, at det er bedst, hvis eleverne ikke bliver rystet for godt sammen på de enkelte hold, før de skal vælge studieretning. I stedet er der oprettet en kontaktlærerordning, hvor der stadig er fokus på trivsel, men hvor klassen ikke er den samlende ramme. Kontaktlæreren har ansvar for trykgrupper med ti elever i hver, hvor man fx taler om trivsel og det gode gymnasieliv.

En udfordring for flere af skolerne er, at de ser et behov for at indarbejde et ekstra introforløb, når eleverne starter i studieretningsklasserne, da det er de elever, der skal være sammen resten af gymnasietiden. Samtidig peger flere af skolerne på, at det vil være en ekstraudgift, hvis de skal have introforløb igen efter grundforløbet – og at der ikke er afsat midler til dette. Enkelte skoler har besluttet at dele de sociale aktiviteter op, så der er enkelte sociale aktiviteter ved starten af grundforløbet og så igen, når eleverne starter i de nye studieretningsklasser. De fleste af eleverne giver udtryk for, at de synes, det er vigtigt med sociale aktiviteter på grundforløbet, men de vil også

gerne have sociale aktiviteter, når de starter i de nye studieretningsklasser. Der er en generel bekymring blandt eleverne for, om de vil blive lige så glade for deres studieretningsklasse som den grundforløbsklasse, de går i.

Fremadrettet opmærksomhedspunkt

Hvad er elevernes behov for introforløb, når de starter i deres studieretningsklasser?

Et opmærksomhedspunkt fremadrettet kan være at undersøge, hvilket behov der er for sociale ryste-sammen-aktiviteter, når eleverne starter i deres studieretningsklasser.

5.1.5 Det faglige indhold på grundforløbet

Alle forløbsskolerne har arbejdet intensivt med at planlægge et ensartet fagligt indhold på grundforløbet. En af de nye ting med reformen er, at alle elever skal have været gennem det samme faglige indhold ved afslutningen af grundforløbet. Det er nødvendigt, for at de kan starte ud fra et fælles fagligt udgangspunkt i studieretningsklasserne, selvom de har gået i forskellige grundforløbsklasser.

Det at tilrettelægge ensrettede undervisningsforløb på tværs af en hel årgang er en markant ny måde at arbejde på for forløbsskolerne, og derfor har alle skolerne været stærkt optaget af, hvordan de bedst kan organisere det faglige indhold på grundforløbet. Generelt er der stor variation i den måde, skolerne har valgt at tilrettelægge det faglige indhold på. På nogle skoler er der blevet planlagt helt faste forløb, hvor det er planlagt i detaljer, hvad eleverne skal igennem i de enkelte fag og forløb. På andre skoler er det mindre fastlagt. En enkelt skole havde på tidspunktet for skolebesøget ikke nået at lave et fastlagt skema for det faglige indhold på grundforløbet, bortset fra de flerfaglige forløb i grundforløbet. Skolen har dog haft samme proces som de øvrige skoler med arbejdsgrupper, der har arbejdet med at fastlægge de overordnede retningslinjer for, hvad eleverne skal igennem i de enkelte fag på grundforløbet. Målet er, som på de andre skoler, at eleverne skal gennem det samme faglige indhold på grundforløbet.

Lærerne nævner, at der er både potentialer og udfordringer i forbindelse med, at undervisningen er blevet mere ensrettet på grundforløbet. De ser et potentiale i, at der er kommet en højere grad af fælles fodslag i faggrupperne og fælles opfattelse af, hvad der er vigtigt i de enkelte fag. Derudover har planlægningsprocessen skabt større videndeling i faggrupper og teams. Endelig forventer lærerne, at det bliver lettere for faglærerne bagefter at overtage klasserne, også selvom de underviser i forskellige klasser, fordi de ved nøjagtigt, hvad eleverne har fået gennemgået.

På enkelte skoler peger ledere og lærere på, at visse lærere oplever det som en stor indgriben i deres praksis at skulle undervise i materiale, de ikke selv har været med til at producere. Denne gruppe lærere fremhæver selv, at det går ud over deres undervisningsengagement. Det er dog ikke en stor gruppe lærere, der fremhæver denne udfordring.

En af intentionerne med grundforløbet er, at eleverne allerede på grundforløbet stifter bekendtskab med nogle af de faglige metoder, de skal bruge i resten af gymnasietiden. Det sker i de flerfaglige forløb i grundforløbet. De flerfaglige forløb er ikke ens for alle tre treårige uddannelser.

De flerfaglige forløb i grundforløbet hedder:

- Stx: almen sprogforståelse (AP), naturvidenskabeligt grundforløb (NV)
- Htx: produktudvikling (PU), naturvidenskabeligt grundforløb (NV)
- Hhx: almen sprogforståelse (AP), økonomisk grundforløb (ØG).

Nogle skoler har ladet de flerfaglige forløb på grundforløbet fylde meget i elevernes skemaer i de første uger, mens andre har givet valgfagene større plads. På tværs af de seks skoler bliver der dog givet udtryk for, at det obligatoriske indhold fylder meget, og at der derfor er begrænset råderum til valgfagene.

Lærerne peger på, at selvom eleverne gennem AP, NV, PU og ØG når at stifte bekendtskab med flere fag, så er der en udfordring i forhold til kvaliteten af den faglige introduktion til de fag, som forløbene består af. Fx består produktudvikling af tre centrale fag for htx-uddannelsen: teknologi, samfundsfag og teknikfag. Men eftersom eleverne på grundforløbet undervises i fagene som et samlet forløb, forventer lærerne, at eleverne får svært ved at skille fagene ad, og at eleverne derfor vil have svært ved at bruge erfaringerne i deres afklaringsproces.

En anden problemstilling, som flere af skolerne nævner, er, at der er stoftrængsel på grundforløbet. Nogle af skolerne har både rent lektionsmæssigt og indholdsmæssigt planlagt grundforløbet således, at lærerne har travlt for at nå at gennemgå alt det planlagte indhold. Flere lærere og ledere peger på, at det kan være svært at få tid til at differentiere i undervisningen, fordi det er planlagt i detaljer, hvor meget der skal nås i de enkelte lektioner. Derfor oplever nogle lærere, at der er elever, som kommer bagefter i undervisningen, uden at lærerne har tid til og mulighed for at samle dem op. Denne pointe afspejler sig også i nogle af elevinterviewene, idet eleverne udtrykker, at de kan mærke, at det skal gå stærkt. Eleverne giver ligeledes udtryk for, at lærerne virker stressede over, hvor meget der skal nås i fagene og de flerfaglige forløb i grundforløbet. På besøgstidspunktet er det uklart, i hvor høj grad oplevelsen af stoftrængsel skyldes skolernes egne valg i planlægningen af det faglige indhold på grundforløbet, eller om oplevelsen skyldes centralt fastlagte retningslinjer, som gør det nødvendigt for skolerne at lave komprimerede undervisningsforløb. Dette vil det blive muligt at få større klarhed over, når skolerne har nået at gennemføre et helt grundforløb og evaluere de valg, de har truffet.

Fremadrettet opmærksomhedspunkt

Er grundforløbet for komprimeret rent fagligt?

Et opmærksomhedspunkt kan være at se på, om stoftrængsel fortsat bliver oplevet som en udfordring efter det første år, og om det påvirker lærerens mulighed for at tage hensyn til elevernes forskellige forudsætninger.

Styrker de flerfaglige forløb i grundforløbet elevernes metodiske kompetencer?

Et andet opmærksomhedspunkt kan være at undersøge, på hvilket niveau eleverne opnår nye metodiske kompetencer gennem AP, NV, PU og ØG, og om det er kompetencer, de kan overføre til deres videre gymnasieforløb.

5.1.6 Afklarende aktiviteter på grundforløbet

Det er en helt central intention med det nye grundforløb, at eleverne i løbet af grundforløbet skal blive fagligt afklarede før deres valg af studieretning¹⁵.

Alle skolerne har været meget optagede af, hvordan de bedst muligt tilrettelægger de afklarende aktiviteter, så eleverne kan træffe kvalificerede valg af studieretninger. For det første går skolernes overvejelser på, om de skal præsentere eleverne for alle studieretningerne på et mere generelt niveau, eller om de skal lade eleverne afprøve to-tre studieretninger eller hovedområder lidt mere indgående. Skolerne har også overvejelser om, hvor mange øvrige afklarende aktiviteter eleverne har brug for, fx i form af samtaler med en kontaktlærer eller vejleder eller refleksionsøvelser såsom at arbejde med en logbog. Endelig har skolerne overvejelser i forhold til, om der er behov for, at eleverne afprøver, hvad forskellen er på A- og B-niveau, så eleverne også kan tage dette med i deres overvejelser om valg af studieretning.

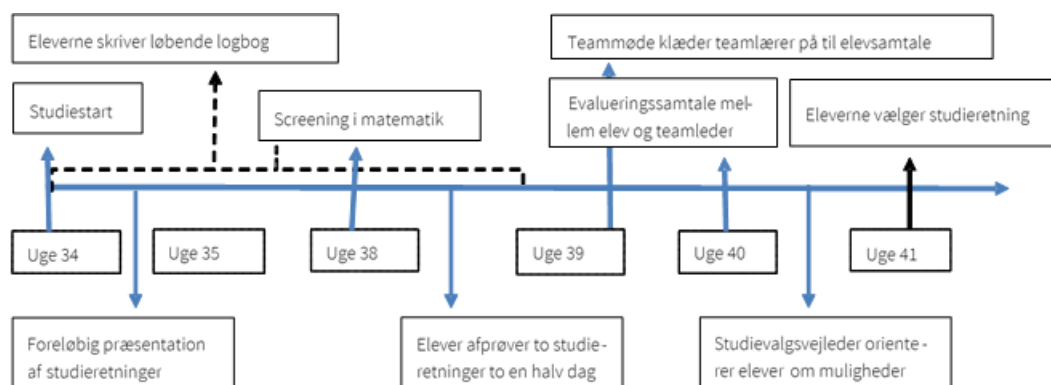
En af de ting, der fylder meget, er introduktion til studieretningerne. Skolerne har valgt at gribe dette an på forskellig vis. To af skolerne har valgt at afholde en enkelt studieretningsdag, hvor studieretningerne bliver præsenteret, og eleverne efterfølgende træffer valg om, hvilken studieretning de ønsker. På en af skolerne har eleverne efterfølgende en refleksionsøvelse, hvor de kan reflektere over deres tanker og indtryk sammen med de andre elever.

Fire af skolerne har valgt en model, hvor eleverne afprøver studieretninger eller hovedområder over en periode på to-tre hele dage. På tre af disse skoler er der desuden tilbud om, at forældrene kan komme med til enten en orienteringsaften eller en individuel samtale, hvis de ønsker det. En enkelt skole har både en introducerende dag til alle studieretninger i de første uger af grundforløbet og senere to en halv dag, hvor eleverne kan afprøve udvalgte studieretninger.

¹⁵ Aftaleteksten (2016).

FIGUR 5.1

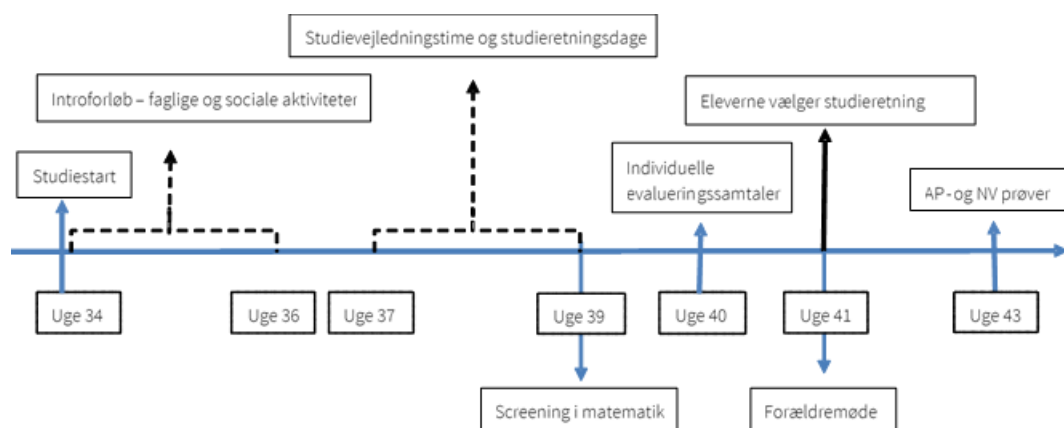
Eksempel på skole med refleksive øvelser som en del af de afklarende aktiviteter



Ud over introduktion til studieretning er der stor variation i forhold til, hvor mange og hvilke øvrige former for afklarende aktiviteter skolerne har planlagt i løbet af grundforløbet. De skoler, der har erfaring med at arbejde med formativ feedback og karrierelæring, har i højere grad tænkt løbende aktiviteter ind undervejs i grundforløbet. Det kan være aktiviteter, som styrker elevens valgkompetence gennem refleksive øvelser, som det fx fremgår af ovenstående eksempel. Enkelte skoler inddrager i højere grad ressourcer som studievejledere og forældre i de afklarende aktiviteter, hvilket fremgår af nedenstående eksempel.

FIGUR 5.2

Eksempel på skole, der inddrager studievejledere og forældre i de afklarende aktiviteter



På skoler, hvor man ikke har haft feedback og karrierelæring som indsatsområde, har den lærer eller vejleder, som skal afholde evalueringssamtale med elever, i højere grad en koordinerende rolle, hvor vedkommende indsamler information fra andre lærere om elevernes faglige standpunkt og resultater fra screeninger og test. Ud over den obligatoriske matematikscreening gennemfører en del skoler læsescreeninger og andre former for screeninger for at kortlægge elevernes faglige niveau. Eleverne får ikke nødvendigvis feedback og vejledning før den obligatoriske evalueringssamtale. Fraværet af afklarende aktiviteter undervejs i grundforløbet kan dog også hænge sammen med tidspres i planlægningen af grundforløbet eller manglende organisatorisk kapacitet.

Lærerne giver flere steder udtryk for, at de er i tvivl om evalueringssamtalens fokus, og hvilke kompetencer de selv skal have for at gennemføre samtalen. De kan fx være i tvivl om, om de forventes at besidde samme viden som skolens vejleder i forhold til, hvilke videregående uddannelser studieretningerne giver adgang til, men også om, hvordan de skal gennemføre samtalerne, og om de har mandat til fx at sige til eleverne, at de ikke vurderer, at de er parat til et bestemt fag eller en bestemt studieretning. Nogle steder har skolerne en vejleder, som fungerer som ressourceperson, og som lærerne kan invitere med til de samtaler, som de forventer, vil blive udfordrende. I interview med lærere på grundforløbet viser det sig på tværs af materialet, at skolens vejledere (eller lærere med vejlederlignende funktioner) har en begrænset rolle i forhold til de afklarende aktiviteter. Enkelte steder er en vejleder tilknyttet bestemte aktiviteter i løbet af grundforløbet, fx i forbindelse med studievalg, teknik og fraværsregler.

Hvis vi afslutningsvis vender blikket mod eleverne og deres overvejelser om, hvad det betyder for dem, at studieretningsvalget ligger efter skolestart, og at grundforløbet skal bruges til afklaring af studieretning, er der hos eleverne meget blandede meldinger. En del af eleverne giver udtryk for, at de synes, det er positivt, at de får mulighed for at afprøve fag og studieretninger, før de skal vælge studieretninger, fordi de er i tvivl om, hvilken studieretning de ønsker. Andre oplever, at det fokus på valg og afklaring, der ligger i grundforløbet, er en stressfaktor. Endelig er der nogle elever, der allerede forud for skolestart har en klar idé om, hvilken studieretning de vil vælge. De giver udtryk for, at de ikke synes, de har behov for at afprøve studieretninger, og at de gerne vil specialisere sig med det samme.

Fremadrettet opmærksomhedspunkt

Hvad betyder det nye grundforløb for elevernes faglige afklaring?

Et opmærksomhedspunkt i forhold til elevgruppen som helhed vil være, hvad de afklarende aktiviteter gør ved elevernes valgproces. Gør aktiviteterne dem mere sikre på deres valg af studieretning, ændrer de mening undervejs, eller oplever de, at de afklarende aktiviteter har fået dem til at udforske de faglige retninger, som gymnasiet udbyder?

Hvordan er samarbejdet mellem vejledere og lærere på grundforløbet?

Et andet opmærksomhedspunkt fremadrettet kan være at undersøge, hvordan samarbejdet mellem vejledere (eller lærere med vejlederlignende funktioner) og lærere på grundforløbet foregår.

5.1.7 Logistiske og strukturelle forhold

Logistik og struktur har fyldt en del i skolernes overvejelser om, hvordan de skal organisere såvel indholdet i grundforløbet som lærernes indbyrdes samarbejde i teams og arbejdsgrupper.

I og med at eleverne først vælger studieretning efter tre måneder, har skolerne måttet træffe valg om, hvordan de strukturerer teamsamarbejdet mellem lærerne. En model har været, at ledelsen har lavet et såkaldt skyggeskema, hvor den har inddelt lærerne i teams efter, hvad den regner med, at lærerne kommer til at have af studieretninger efter grundforløbet. Denne model har den ulempe, at der ikke er et samlet klasseteam omkring det enkelte grundforløbshold. Til gengæld er der kontinuitet i lærerteamets samarbejde, og planlægningen af undervisningen på studieretningerne kan derfor foregå sideløbende med undervisningen på grundforløbet.

En anden model er, at der er et fast team til hver klasse, og at der er en teamkoordinator eller klasselærer, der koordinerer teamets samarbejde om klassen.

Flere skoler peger på, at det har sine udfordringer at lave et tremåneders afklarende forløb, da der er mange af deres elever, der vælger gymnasium ud fra specifikke faglige interesser eller bestemte studieretninger. Skolerne ser et problem i, at de ikke kan garantere en plads på en given studieretning.¹⁶ Hvis en elev udelukkende har valgt skolen, fordi han ved, at han vil gå på en bestemt studieretning, vil han så vælge at stoppe, hvis det studievalg ikke kan blive opfyldt? Elevinterviewene bekræfter, at nogle elever har valgt den skole, de går på, fordi de ved, hvilken studieretning de vil vælge. Enkelte er også bekymrede for, om de kan få opfyldt deres ønske. På tværs af skolerne er både lærere, ledere og elever optagede af, hvilke konsekvenser det har, hvis skolerne ikke kan opfylde elevernes ønske til studieretning. Vil det føre til større frafald?

En anden potentiel udfordring, som skolerne peger på, er, at de ikke kan planlægge lærerfordelingen, da de ikke kender elevernes valg af studieretning. Mange skoler forventer, at eleverne vil vælge nogenlunde som tidligere, mens andre skoler udtrykker bekymring for, at gruppedynamikken vil gøre, at eleverne grupperer sig på få studieretninger. Skolerne forudser, at det vil påvirke den faglige planlægning på skolen, at de ikke kan planlægge længere frem end til november.

Fremadrettet opmærksomhedspunkt

Kan eleverne få den studieretning, de ønsker?

Et opmærksomhedspunkt kan være, om eleverne kan få den studieretning, de ønsker. Skolerne har en vis kapacitet i forhold til lærerkræfter, og hvis eleverne vælger markant anderledes end tidligere, er det ikke sikkert, at skolerne kan opfylde elevernes ønsker om studieretning.

¹⁶ Skolerne har heller ikke tidligere kunnet garantere en plads på en bestemt studieretning, men i modsætning til nu har mange skoler tidligere placeret eleverne i grundforløbsklasser tonet ud fra studieretninger.

Hvordan påvirker det sene valg af studieretning administrationen af lærerressourcer?

Et opmærksomhedspunkt kan være, om fordelingen af elever på de enkelte studieretninger nogenlunde følger det tidligere mønster, eller om eleverne vælger markant anderledes, så det skaber administrative udfordringer i forhold til planlægning af lærerressourcer og skemalægning.

5.2 Karrierekompetencer

Et af de nye, brede kompetencemål, der skal styrkes i gymnasireformen, relaterer sig til karrierelæring. Om karrierelæring står følgende i aftaleteksten:



Eleverne skal opnå indsigt i fagenes anvendelse i det omgivende samfund, så de får konkrete erfaringer med faget i praksis. Karrierelæring kan endvidere ske via praktikophold og samarbejde med institutioner eller virksomheder og skal suppleres af bedre muligheder for individuel vejledning, som skal give eleverne forståelse for egne karrierespektiver og mulige uddannelsesvalg. For at understøtte skolerne i at omsætte målene til konkret undervisning skal målene indgå i relevante læreplaner i de gymnasiale fag, og de skal tilpasses den enkelte uddannelses faglige profil.¹⁷

Karrierekompetencer er dermed noget, som skolerne skal arbejde med både i løbet af grundforløbet og senere. Temaet er taget med som et af de nedslag, vi ser nærmere på i denne delrapport, fordi det er et af de temaer, der scorer lavest i baselinemålingen, når lærerne skal vurdere, hvor godt de er klædt på til reformen. Samtidig giver det afklarende sigte med grundforløbet og 1. semester på hf et grundlag for, at skolerne har gjort sig overvejelser over, hvordan de vil arbejde med elevernes karrierekompetencer. Dermed har skolerne et grundlag for at uddybe, hvordan og hvorfor lærerne har behov for at styrke deres egne kompetencer på dette område.

Casebesøgene viser, at der på de fleste skoler hersker uklarhed om, hvordan begrebet skal omsættes i undervisningen. En del af de interviewede lærere giver udtryk for, at de ikke ved, hvad begrebet betyder, og at de har et behov for kompetenceudvikling på dette område. Med dette in mente viser der sig samtidig også et meget uensartet billede på skolerne. På den samme skole kan der fx være lærere, der har et klart billede af, hvad karrierekompetencer betyder, og hvordan de vil arbejde med det i undervisningen, mens kolleger på samme skole er usikre på, hvad begrebet dækker over, og hvordan de skal arbejde med det i praksis. Årsagerne til dette ser blandt andet ud til at være, at karrierekompetencer på mange af skolerne ikke er en del af skolens fælles faglige og pædagogiske sprog. De lærere, der har en bedre forståelse af, hvad begrebet dækker over, har typisk deltaget i efteruddannelse eller udviklingsprojekter, hvor de har lært om karrierekompetencer.

I de kvalitative data tegner sig således et tydeligt billede af, at skolerne helt grundlæggende mangler en afklaring af, hvad begrebet karrierekompetencer indebærer, og hvordan man kan arbejde

¹⁷ Aftaleteksten (2016).

med karrierelæring. Lederne og lærerne giver på flertallet af skolerne udtryk for, at det er et område, de fremadrettet vil have fokus på i deres arbejde med kapacitetsopbygning.

På forløbsskolerne er der forskellige fortolkninger af karrierekompetencer i spil. Nogle skoler lægger vægt på, at karrierelæring primært handler om at gøre eleverne opmærksomme på, hvilke uddannelsesveje der kan føre til hvilke karrierer, og de inddrager karrierelæring i undervisningen ved fx at tage på virksomhedsbesøg eller få oplægsholdere til at fortælle om deres karrierevej. En anden gruppe ledere og lærere opfatter begrebet mere bredt som et element, der skal inddrages mere kontinuerligt i undervisningen i form af fx at vise relevansen af sit fag i en bredere kontekst og styrke elevernes valgkompetencer. Det kan fx være ved at styrke elevernes evne til at reflektere over vigtige livsvalg, når de skal vælge fagpakke eller studieretning eller træffe andre valg uden for skolekonteksten. Endelig er der en mindre gruppe lærere, der udtrykker modstand mod begrebet og ikke synes, at karrierelæring giver mening i deres fag eller for den gruppe elever, de underviser. Et eksempel på dette er en lærer, som giver udtryk for, at det ikke virker meningsfuldt at arbejde med karrierelæring for de elever, der mangler helt basale faglige færdigheder. Andre lærere giver udtryk for, at det nok er mere relevant at inddrage karrierelæring i fag, som de ikke selv underviser i.

Eftersom der er forskel på, hvordan karrierekompetencer er indskrevet i læreplanerne, er der gode grunde til, at relevansen af karrierekompetencer bliver opfattet forskelligt af lærerne. Der er forskellige måder at udfolde begrebet på i de forskellige fag. Dog er der et behov for en fælles forståelse af, hvordan man vil arbejde med elevernes karrierekompetencer som skole og i de enkelte faggrupper.¹⁸

Fremadrettet opmærksomhedspunkt

Hvordan kan karrierelæringsbegrebet præciseres, og hvilke kompetencer kræver det at inddrage karrierelæring i undervisningen?

Et fremadrettet opmærksomhedspunkt kan være at tydeliggøre, hvordan karrierelæringsbegrebet kan forstås og omsættes i forskellige fag, og hvordan man som skole kan skabe en fælles ramme for, hvordan man arbejder med karrierelæring. For en del lærere er der desuden et kompetenceudviklingsbehov, og det vil være væsentligt at følge, om lærerne oplever, at de opnår de kompetencer, de har behov for at inddrage karrierelæring i undervisningen på en meningsfuld måde.

5.3 Løbende evaluering og feedback

Reformen indeholder en ambition om et øget fokus på formativ evaluering, forstået som den løbende tilbagemelding fra lærer til elev om elevens indsats og udbytte samt den systematiske inddragelse af eleverne i evalueringen. En systematisk evalueringspraksis, der har fokus på tydelige

18 71 % af lærerne angiver at have deltaget i kompetenceudvikling inden for dette område inden for de sidste fem år, jf. Rambøll og EVA (2018): Gymnasiereformen følgeforskningsprogram figur 2-14.

mål og løbende feedback, hvor både progression og fremadrettede handlingsmuligheder synliggøres, vurderes at kunne forbedre elevernes læring.

I baselinemålingen bliver der givet en status på, hvordan lærerne oplever den løbende evaluering og feedback før reformen. Den overordnede konklusion er, at lærerne allerede ser feedback og løbende evaluering som en integreret del af deres undervisning, og det er også et af de områder, som flest lærere angiver at have deltaget i kompetenceudvikling inden for.

Ser vi på det kvalitative materiale, bliver dette billede bekræftet. De fleste skoler har i et eller andet omfang arbejdet systematisk med feedback og løbende evaluering, heraf flere med et indgående fokus. Overordnet set er både lærere og ledelse positive over for det øgede fokus på feedback og oplever, at det giver mening i forhold til det spor, de allerede er inde på. Nogle af skolerne arbejder med karakterfri klasser, hvor de eksperimenterer med at erstatte summative evalueringsformer med formative.

Selvom ikke alle arbejder lige så konsekvent med feedback og løbende evaluering, er det generelt for skolerne, at de er meget optagede af at finde nye måder at evaluere og give feedback på. Skolerne peger på, at en af de store udfordringer er det stærke karakterfokus, der er hos elever såvel som indbygget i systemet. En anden problemstilling, som påpeges, er, at eleverne har en anden opfattelse af feedback end lærerne. Fx fortæller en skole, at eleverne ikke altid er klar over, at de har fået feedback, selvom det er tilfældet. Derfor kan det fra et lærerperspektiv opleves som spild af tid at rette og kommentere opgaver, når eleverne ikke bruger det til noget. Skolen forsøger sig nu i stedet med andre former for evaluering, herunder at lade eleverne evaluere hinanden. Det sparer tid for læreren, og derudover oplever skolen, at eleverne får mere ud af den type feedback. Som eksemplet her antyder, så er et øget fokus på feedback og løbende evaluering langt fra en lille opgave for skolerne, og flere beskriver det som en kulturændring, der skal finde sted på hele skolen, og derfor også en proces, der tager tid.

Som vi så i afsnittet om det nye grundforløb, så er det et centralt mål med grundforløbet, at eleverne skal opnå en faglig afklaring. Det skal blandt andet ske, ved at eleverne modtager mere feedback.

I aftaleteksten står der om det nye grundforløb:



Grundforløbet skal indeholde mere evaluering og feedback for eleven, så elevens faglige niveau og reelle muligheder for at gennemføre det kommende studieretningsforløb tydeliggøres.¹⁹

Skolerne havde som nævnt fokus på feedback og evaluering, men havde på tidspunktet for dataindsamlingen endnu ikke så stort fokus på at implementere mere systematisk feedback på grundforløbet. En enkelt skole arbejder med logbog som en løbende selvevaluering for eleverne, hvor eleverne ugentligt skriver deres tanker og overvejelser ned. Logbogen bruges senere i evalueringssamtalen. Eleverne på denne skole giver imidlertid udtryk for, at de har svært ved at se, hvilken værdi det giver dem at skrive refleksioner over deres valgproces ned hver dag, og flere fortæller, at de bruger tiden på noget andet. Dette bekræfter pointen i ovenstående afsnit om, at opbygning af en feedbackkultur kan være en udfordrende opgave.

¹⁹ Aftaleteksten (2016).

Lærerne oplever generelt at være godt klædt på til det øgede fokus på feedback, men i forhold til grundforløbet var det for flere lærere tydeligt, at de oplevede behov for dels nogle centralt fastsatte rammer for evalueringssamtalen, dels faglig kompetenceudvikling. Lærerne ser desuden en udfordring i at følge op på de screeninger og test, der ligger i grundforløbet. De efterspørger rammer, der kan understøtte den pædagogiske anvendelse, så eleverne kan bruge det konstruktivt i forhold til afklaring af studieretning og valgfag.

Fremadrettet opmærksomhedspunkt

Hvordan bruges evalueringssamtalen i forhold til afklaring af elevernes videre forløb?

Et opmærksomhedspunkt kan være evalueringssamtalen, dels i forhold til, hvordan skolerne vælger at gribe opgaven an, og dels i forhold til, om der er behov for udvikling af centrale rammer for evaluerings- og feedbackpraksis på grundforløbet.

Hvordan kan skolerne arbejde med systematiske processer for feedback?

Et opmærksomhedspunkt kan være at følge, hvordan skolerne arbejder med systematiske processer for feedback på en måde, der synliggør den enkelte elevs progression.

5.4 Fagligt og niveaumæssigt løft af matematik

Af aftaleteksten fremgår det, at reformen indeholder en politisk intention om, at flere unge skal vælge naturvidenskab eller matematik i de gymnasiale uddannelser, og at flere vælger at læse videre på de naturvidenskabelige, tekniske eller sundhedsvidenskabelige videregående uddannelser.²⁰

Adskillige initiativer i reformen har som mål at styrke elevernes faglige niveau i matematik: studieretninger med matematik på A- og B-niveau, nye læreplaner i matematik, matematikscreening på grundforløbet samt et mål om, at andre fag skal inddrage matematik.

Af baselinemålingen fremgår det, at matematik er et fag, som eleverne føler sig mindre godt rustet til fra folkeskolen, sammenlignet med fx fremmedsprog og dansk²¹. Derfor er der i dette afsnit fokus på, hvordan skolerne vil bruge matematikscreeningen på grundforløbet, og hvordan de har forbedret sig på at løfte eleverne til et højere niveau i matematik, samt hvordan eleverne oplever det første møde med matematikundervisningen i gymnasiet.

På tværs af de treårige uddannelser er der en positiv holdning til, at flere elever skal have matematik på B-niveau. Både ledere, lærere og elever lægger vægt på, at det er vigtigt, at eleverne går ud af gymnasiet med et matematikniveau, der er adgangsgivende til de uddannelser, de gerne vil læse

20 Aftaleteksten (2016).

21 Se Rambøll og EVA (2018): Gymnasireformen følgeforskningsprogram, 1. delrapport 2017, figur 3-3.

videre på. Flere af de treårige uddannelser gør opmærksom på, at der ikke er en stor forskel fra tidligere, især htx, hvor matematik på B-niveau også før reformen var obligatorisk. Både ledere, lærere og elever er dog opmærksomme på, at det vil være udfordrende for de elever, der har svært ved matematik.

Data fra de otte skoler viser et varieret billede af, hvordan eleverne oplever skiftet fra grundskoleniveau til gymnasieniveau i matematikundervisningen. Både lærerne og eleverne lægger vægt på, at eleverne har meget forskellige udgangspunkter fra de grundskoler, de kommer fra. Nogle elever, der fx har gået i 10. klasse, giver udtryk for, at niveauet ikke er højere end det, de kender til fra grundskolen.

En gruppe elever på tværs af skoler giver udtryk for, at de oplever, at læreren går forholdsvis hurtigt gennem stoffet, og at niveauet er højere end det, de er vant til fra grundskolen. Der er en opmærksomhed på, at man hurtigt kan blive tabt, og at det gælder om at følge godt med. På en række skoler giver eleverne udtryk for, at de synes, lærerne er dygtige til at forklare og få alle elever med. Flertallet af eleverne oplever, at de godt kan følge med i matematikundervisningen, selvom det er krævende. En mindre gruppe elever giver udtryk for, at de allerede føler sig hægtet af undervisningen, og er i tvivl om, hvad de kan gøre for at kunne følge med. De store klassestørrelser bliver nævnt som en udfordring, da det kan være svært at få tingene forklaret en gang til, når der er så mange i klassen.

Lærere og ledere er opmærksomme på denne udfordring, men eftersom det faglige stof på grundforløbet er helt fastlagt de fleste steder, er det primært efter grundforløbet, at der er planlagt indsatser, der kan løfte de fagligt svageste elever i matematik. På enkelte skoler er der dog tilbud om lektiecaféer i løbet af grundforløbet.

På tværs af skoler er der et billede af, at skolerne vil bruge matematikscreeningen som et element i evalueringssamtalen og som et værktøj til at evaluere, hvordan de skal løfte de elever, der har behov for det. Der er forskel på, hvor stor vægt skolerne vil tillægge screeningsresultatet til evalueringssamtalen. Nogle vil fraråde elever, der klarer sig dårligt, at vælge en studieretning med matematik på A-niveau, mens andre lægger vægt på, at det er muligt at flytte eleverne fagligt, også selvom de starter fra et lavt udgangspunkt.

På de to hf-skoler forholder det sig anderledes, da eleverne ikke skal vælge fagpakke før på 2. semester. Her bruger skolerne i stedet matematikscreeningen som grundlag for at niveauopdele eleverne.

Nogle lærere gør opmærksom på, at der mangler centrale retningslinjer for, hvordan screeningsten skal bruges, og idéer til, hvad skolerne skal gøre for de elever, der fx er talblinde uden samtidig at være stærke i de sproglige fag. Der er en opmærksomhed på, at de sproglige studieretninger helst ikke skal være et fravalg af matematik. Skolerne har en række forskellige planer for, hvordan de skal arbejde med at løfte elever med de største udfordringer i matematik efter grundforløbet. En skole vil holde *bootcamp* for de elever, der skal løftes, andre vil inddrage elevmentorer og matematikvejledere, og en del planlægger at bruge lektiecaféer og ekstra undervisning finansieret af timepuljen. På flertallet af skolerne er planerne endnu ikke helt fastlagt, og ledere og lærere ser det som en af de store opgaver, som der skal arbejdes videre med lige efter grundforløbet. Flere ledere og lærere peger på, at det kræver både nye kompetencer hos en del matematiklærere og en kulturændring i faggruppen at ændre matematikundervisningen, så flere elever får et højere fagligt niveau.

Fremadrettet opmærksomhedspunkt

Hvordan bruger skolerne matematikscreeningen til evalueringssamtalen?

Et opmærksomhedspunkt kan være at følge, hvordan matematikscreeningen bliver brugt til evalueringssamtalen, og hvordan den tænkes sammen med fx skolens arbejde med feedback og evaluering. Som det fremgik af afsnittet om feedback, så har de fleste af skolerne ikke nået at udvikle systematiske strategier for feedback i løbet af grundforløbet, og det kan være interessant at følge fremadrettet, om der sker en udvikling på dette område.

Hvilke strategier og aktiviteter iværksætter skolerne for at løfte de fagligt mest udfordrede elever i matematik?

Et andet opmærksomhedspunkt kan være at følge, hvilke aktiviteter og strategier skolerne iværksætter efter grundforløbet for at løfte de fagligt svageste elever i matematik.

5.5 Anvendelse af timepulje

For at støtte eleverne bedst muligt i deres udvikling fra elev til studerende er der i gymnasireformen fokus på, at der skal være en mere jævn fordeling af arbejdsbyrden hen over skoleåret. Blandt andet ved at skolerne afvikler undervisningstid og fordybelsestid i prøve- og eksamensperioden. Desuden lægges der vægt på at sikre en bedre integration af undervisningstid og fordybelsestid, ligesom der etableres en timepulje, som skolerne selv kan udmønte i eksempelvis vejledning i forbindelse med skriftligt arbejde eller indsatser i bestemte fag.

Timepuljen er et reformtiltag, som skolerne har stillet mange spørgsmål om til Undervisningsministeriet, i tiden op til at reformen trådte i kraft. Dette tyder på, at det er et tiltag, som kræver særlig opmærksomhed i følgeforskningen og derfor bliver behandlet særligt i rapporten.

I aftaleteksten bliver timepuljen forklaret således:



Timepulje til særlige faglige aktiviteter: Den samlede undervisningstid for hver elev øges med ca. 130 timer i stx og hhx og med ca. 150 timer på htx samt ca. 80 timer på hf. Den ekstra undervisningstid samles i en timepulje, som skolerne selv fordeler til fag eller faglige aktiviteter, hvor de vurderer, at eleverne har behov for en særlig indsats sammen med en lærer. Foruden skriftlig træning kan puljen for eksempel bruges til intensive kurser i bestemte fag, faglige praktikophold eller særlige talentaktiviteter. Eleven kan ønske, at dele af timepuljen bruges til et ekstra valgfag.²²

På tværs af skoler er der enighed om, at intentionen med timepuljen er god, men at det er en byrde for lederne at administrere den. Timepuljen skal følge den enkelte elev, og det er vanskeligt for lederne at administrere, overskue og dokumentere, om den enkelte elev har fået 130, 150 eller 80 timer via timepuljen. Skolerne har mange planer for, hvad timepuljen skal bruges til, og nogle

²² Aftaleteksten (2016).

skoler har allerede truffet beslutning om, hvilke aktiviteter det skal være. Nogle af de aktiviteter, der går igen, er: ekstra støtte i matematik og styrket skriftlighed, talentudvikling, større skriftlige opgaver og lektiecaféer.

Ledelserne vurderer, at det vil være vanskeligt at lade timerne følge den enkelte elev i form af fx en-til-en-undervisning med en lærer. I stedet vil de tilbyde grupper af elever særlige aktiviteter, som er tilpasset gruppens faglige niveau og interesser. Der er også eksempler på skoler, som vil tilføre enkelte fag eller tværfaglige forløb ekstra timer fra timepuljen, hvis de vurderer, at der er et behov for det.

Fremadrettet opmærksomhedspunkt

Hvordan administrerer skolerne timepuljen, og hvilke læringsaktiviteter bliver den brugt på?

Det kan være et opmærksomhedspunkt fremadrettet at sætte fokus på, hvordan skolerne administrer timepuljen, og om nogle skoler udvikler modeller, som kan mindske arbejdet med at administrere den. Derudover vil det være interessant at følge, hvilke typer aktiviteter skolerne bruger timepuljen på, og om der er en særlig type aktiviteter, som skolerne oplever, løfter eleverne fagligt.

6 Den nye hf-uddannelse

Den nye hf-uddannelse skal have en klar faglig profil, en øget målretning og en stærk fleksibilitet med henblik på at mindske frafald og sikre den enkelte elevs videreuddannelsesmuligheder. Særlige fagpakker og projekt- og praktikforløb skal sikre et nyt fagligt fokuseret hf, der er målrettet videre uddannelse på primært erhvervsakademi- og professionsbacheloruddannelser, ligesom fagene får en praksisorienteret toning. Der indgår samtidig mulighed for udvidede fagpakker, der er målrettet mod et bredt videregående uddannelsesområde på universiteterne. I den nye hf-uddannelse tilføjes der desuden flere timer til dansk og matematik, så eleverne har mulighed for at opnå et højere fagligt niveau.

Udvalgte elementer i den nye hf-uddannelse adskiller sig fra de treårige uddannelser på en måde, så der er behov for at behandle dem særligt i dette kapitel. I kapitlet belyser vi således de to hf-skolers forventninger til reformen og deres arbejde med hhv. fagpakker, afklarende aktiviteter på 1. og 2. semester, projekt- og praktikforløb, praksisorientering og studiekompetencer.

6.1 Forventninger til reformen

Hf-reformen indeholder større strukturelle ændringer end reformen af de treårige uddannelser. Forventningerne til reformen i baselinemålingen ligger dog forholdsvis tæt på forventningerne til de treårige uddannelser. Bestyrelsesformænd og ledere på hf har højere forventninger end lærerne til, at reformen vil styrke kvaliteten af hf-uddannelsen²³.

På de to hf-skoler, der deltager i den kvalitative forløbsundersøgelse, er der på den ene skole en væsentlig mere positiv holdning til potentialet i reformen end på den anden skole. Dette gælder blandt både ledere og lærere.

Ledelsen på den skole, der også udbyder stx, opfatter hf-delen af gymnasireformen som enklere at implementere end den del af reformen, der knytter sig til stx. Til gengæld peger ledelsen på den skole, der er en del af et VUC-center, på, at det er en reform, som det rent strukturelt er udfordrende at implementere, når man udbyder både hf-enkeltfag og voksenundervisning. Der kan være mange årsager til dette, og som det fremgår af de følgende afsnit, har de to skoler valgt forskellige implementeringsstrategier, ligesom de er meget forskelligt forberedt på reformen. Dog er det væsentligt at følge, om disse forskelle også viser sig mere bredt set blandt forløbsskoler og fokusskoler i 2019, hvor følgeforskningen sætter særligt fokus på hf.

23 Rambøll og EVA (2018): Gymnasireformen følgeforskningsprogram, 1. delrapport 2017, afsnit 2.

6.2 Fagpakker rettet mod videre uddannelse

For at understøtte en god overgang til videre uddannelse på erhvervsakademi- og professionsbacheloruddannelserne skal eleverne kunne vælge mellem fagpakker sammensat af skolerne selv. Fagpakkerne skal være målrettede mod et bredt videregående uddannelsesområde på især erhvervsakademier (som fx it, teknik, erhvervsøkonomi eller finansøkonomi) eller på professionshøjskoler (som fx sundhed eller pædagogik). Fagpakkerne skal rumme to relevante fag og niveauer for de pågældende brede videreuddannelsesområder. Skolerne kan også vælge at udbyde udvidede fagpakker, der er adgangsgivende til universitetsuddannelser. Disse fagpakker skal rumme yderligere mindst to løft, heraf et løft til A-niveau, dvs. mindst 250 timer ekstra i 2. hf.

I og med at fagpakkerne først skal implementeres i skoleåret 2018/19 for de første hf-elever, har vi i denne statusrapport fokus på, hvilke overvejelser de to hf-skoler har gjort sig i forbindelse med valget af, hvilke fagpakker de udbyder, deres proces i forbindelse med beslutningen, og hvordan de planlægger at klæde eleverne på til at vælge fagpakke. Eleverne vælger deres fagpakke på 2. semester.

Overordnet set peger både ledere, lærere og elever på, at strukturen med fagpakker rummer både potentialer og udfordringer. Potentialet er hovedsageligt, at det kan være motiverende for de elever, der er afklarede med hensyn til, hvad de vil efter hf, at modtage målrettet undervisning inden for den retning, der interesserer dem. Udfordringen er omvendt, at det kan virke begrænsende for elevernes brede videreuddannelsesmuligheder, og flere elever peger på, at det er svært at vælge, og at de er bekymrede for at vælge forkert. Mange elever er desuden frustrerede over, at de ikke får direkte adgang til universitetsuddannelser med den almindelige fagpakke.

Det er fælles for de to hf-skoler, at de tidligere har haft en struktur, der mindede om fagpakker, og derfor har de været vant til den tankegang, der ligger bag fagpakkestrukturen. Beslutningsprocessen med hensyn til, hvilke fagpakker skolen skal udbyde, har de to hf-skoler dog grebet ganske forskelligt an.

På den skole, der også udbyder stx (herefter benævnt skole G), gennemførte man ca. et år før reformens ikrafttræden en elevundersøgelse af, hvilke uddannelsesønsker og interesser de daværende elever havde. Med udgangspunkt i denne undersøgelse udarbejdede teamledere og ledelse et udspil om, hvilke fagpakker skolen skulle udbyde. Disse forslag blev efterfølgende diskuteret og præciseret i den samlede lærergruppe. På den anden hf-skole, der er en del af et VUC-center (herefter benævnt skole H), var det en uddannelsesleder og en lærer, der sammen besluttede, hvilke fagpakker skolen skulle udbyde. I denne proces blev der også taget udgangspunkt i elevgrundlaget og skolens eksisterende erfaringer med fagpakker.

Årsagen til de to forskellige måder at gribe processen an på har på den ene side været, at skole H længe afventede de endelige informationer om reformen fra Undervisningsministeriet og derfor først sent gik i gang med at forberede implementeringen, mens skole G gik tidligere i gang. Derudover har det haft en betydning, at der på skole G i forvejen var fokus på at opbygge en inddragende organisationskultur med formel uddelegering af ledelsesansvar, mens der på skole H har været tradition for en meget uformel ledelsesstil, hvor enkelte lærere bliver inddraget i ledelsesopgaver efter behov. Der er dermed to meget forskellige ledelseskulturer på skolerne, hvilket har haft betydning for reformimplementeringen.

På skole G, hvor ledelsen inddrog et relativt stort antal lærere i forberedelsen af fagpakkerne, er der større viden og generelt en mere positiv holdning til fagpakkerne blandt lærerne end på skole H.

For eleverne på skole H har processen desuden haft den betydning, at informationen om fagpakker fra både ledelse og lærere har været sparsom, og at eleverne derfor er usikre på, hvad fagpakkerne vil betyde for deres uddannelse, og hvordan den konkrete proces i forbindelse med valget af fagpakker vil forløbe. Omvendt har eleverne på skole G en god forståelse af, hvad fagpakker vil sige, og har gjort sig en del overvejelser om, hvilken fagpakke de ønsker at vælge.

6.2.1 Afklarende aktiviteter på 1. og 2. semester

På skole G var det på besøgstidspunktet netop blevet planlagt, hvilke afklarende aktiviteter der skal klæde elever på til valg af fagpakke, mens der på skole H stadig var forskellige idéer i spil. Begge skoler planlægger introducerende aktiviteter på 2. semester, hvor eleverne kan høre om forskellige fagpakker og afprøve undervisning. Vejlederne er begge steder tiltænkt en central rolle i elevernes afklaringsproces og skal dels holde oplæg i klasserne om fagpakker og uddannelsesmuligheder og dels stå til rådighed med evalueringssamtaler.

Skolernes overvejelser om fagpakker er meget lig de overvejelser, de treårige uddannelser har vedrørende valg af studieretninger. Der er dog den forskel, at hf-skolerne har længere tid til at forberede eleverne på valg af fagpakke, end de treårige uddannelser har i forhold til studieretningsvalget. Derudover er der på hf også projekt- og praktikforløb, der kan forberede eleverne på deres valg.

6.3 Perioder med projekt- og praktikforløb

Ifølge aftaleteksten skal fagene på hf orienteres mere direkte mod de videreuddannelser og jobs, som hf-uddannelsen forbereder til. Det skal blandt andet ske i projekt- og praktikforløb, der knytter sig til den fagpakke, eleven har valgt.

I vejledningen til projekt- og praktikforløb står der desuden, at målet med projekt- og praktikforløbene på hf-uddannelsen er at understøtte hf-uddannelsens professionsrettede perspektiver på en måde, så den faglige fordybelse øges i fagene, og så deres relevans i relation til de videregående uddannelser og jobs, som uddannelsen forbereder til, fremgår. Projektarbejdet skal knyttes til bestemte uddannelses- eller professionsområder på en måde, så viden og metoder fra fagene kan danne grundlag for løsninger. Praktikforløb kan bestå i afgrænsede forløb på en relevant uddannelsesinstitution eller i en relevant virksomhed.

Projekt- og praktikforløb er dermed bredt defineret. Uddannelsen skal indeholde mindst tre projekt- og praktikforløb, hvoraf et skal ligge på 1. semester med henblik på at afklare elevens hovedinteresse.

På skole H har uddannelseslederen og en lærer skrevet et kompendie om, hvordan lærerne skal arbejde med projekt- og praktikforløb. Lærerne har endnu ikke haft tid til at diskutere, hvordan de vil arbejde med emnet, men de har nogle overordnede overvejelser om, at deres elevmålgruppe vil få svært ved at klare et egentligt praktikophold på en virksomhed, fordi de har brug for meget lærerstøttet undervisning. Lærerne planlægger i stedet, at der skal indgå korte besøg på uddannelsesinstitutioner og virksomheder i projekt- og praktikforløbene.

På skole G er det i det første projekt- og praktikforløb planlagt, at forløbet skal baseres på, at klasserne får besøg af rollemodeller. Formålet er her at få eleverne til at tænke over, hvad de kan blive med forskellige uddannelser. I næste praktikfase skal eleverne i erhvervspraktik i en uge, hvilket skolen tidligere har haft gode erfaringer med. Forløbet starter med en dag henne på skolen, hvor

eleverne bliver delt op i forskellige professioner. Derefter kommer de ud i tre dages praktik, og lærerne kommer så ud og besøger dem. Derefter kommer eleverne hjem og fortæller og fremlægger. På 3. semester skal eleverne i praktik på et erhvervsakademi eller en professionshøjskole.

Fremadrettet opmærksomhedspunkt

Hvordan tilrettelægger hf-skolerne projekt- og praktikforløb tilpasset deres elevmålgruppe?

Et fremadrettet opmærksomhedspunkt kan være at følge, hvordan forskellige hf-skoler tilrettelægger praktik og projektforløb til forskellige elevmålgrupper, og hvordan de inddrager samarbejde med virksomheder og uddannelsesinstitutioner i den forbindelse.

6.4 Anvendelsesorientering i fagene

Som led i at gøre hf-uddannelsens profil mere professionsrettet skal undervisningen i de enkelte fag gøres mere anvendelses- og praksisorienteret på en måde, der både øger elevernes faglige fordybelse og viser fagenes muligheder i forbindelse med videre uddannelse og job.

Det øgede fokus på at tydeliggøre fagenes anvendelsesmuligheder skal ske gennem en toning af undervisningen, og dermed er der tale om et reformtiltag, der går tæt på den enkelte lærers praksis, og som det samtidig i høj grad er op til den enkelte lærer at løfte.

På de to besøgte hf-skoler er lærerne ikke kommet så langt med hensyn til erfaringer med dette reformtiltag. De har dog gjort sig overvejelser om både potentialer og udfordringer, som det er relevant at dykke ned i.

På begge skoler ser lærere og elever et potentiale i, at en undervisning med større fokus på fagenes anvendelsesmuligheder i forhold til uddannelse og job kan virke mere motiverende for eleverne. På begge skoler peger lærerne på, at de synes, det kan være svært at prioritere det anvendelsesorienterede aspekt i det enkelte fag, fordi undervisningen også skal være almindelig og ruste eleverne til en eksamen, der ikke er professionsrettet og anvendelsesorienteret. Både lærere og ledere peger desuden på, at de nye eksamensformer med et højere niveau i skriftlig dansk og monofaglige eksamener er noget, der kan være vanskeligt for den nuværende elevmålgruppe at klare.

Fremadrettet opmærksomhedspunkt

Svækker eksamensformerne på hf lærernes muligheder for at gøre undervisningen anvendelsesorienteret?

Et fremadrettet opmærksomhedspunkt kan være at se på, hvordan lærerne arbejder med at gøre undervisningen mere anvendelsesorienteret, herunder om eksamensformerne svækker eller styrker lærernes muligheder for at gøre dette.

6.5 Studiekompetencer

Det er et prioriteret fokusområde i reformen at styrke elevernes studiekompetencer. Det gælder for de treårige uddannelser, men i særdeleshed for hf. Baselinemålingen viser desuden, at både lærere og elever på hf vurderer, at eleverne på hf har svagere studiekompetencer end eleverne på de treårige uddannelser. I den nye hf-uddannelse tilføjes der desuden flere timer til dansk og matematik, så eleverne har mulighed for at nå et højere fagligt niveau.

De kvalitative data viser, at begge hf-skoler har opmærksomhed på, at der er behov for at arbejde med at styrke elevernes studiekompetencer. Skolerne kan se behovet, ved at visse hf-elever ikke afleverer deres skriftlige opgaver, og ved at de har svært ved at få lavet deres lektier. Lærerne gør desuden opmærksom på, at elevmålgruppen på hf er meget blandet, som det ser ud i dag, idet nogle elever er fagligt stærke, og andre har store udfordringer med såvel motivation som det at leve op til de faglige krav. Lederne på skolerne har en forventning om, at reformen vil medføre, at elevmålgruppen på hf kommer til at ændre sig.

De to skoler har forskellige tilgange til, hvordan de vil arbejde med at styrke elevernes studiekompetencer. Forskellene beror på dels deres eksisterende praksis, dels deres implementeringstilgang og dels deres elevmålgruppe. Begge skoler tager udgangspunkt i den praksis, de har haft før reformen, men hvor skole G har en elevmålgruppe, som lærerne og lederne vurderer, de bedst støtter ved at give dem lektier og ansvar, har skole H en elevmålgruppe, som ledere og lærere vurderer, bedst støttes ved fx at læse sammen med dem på skolen.

Skole G, der som tidligere nævnt har valgt en implementeringstilgang, hvor arbejdsgrupper udarbejder materialer og udspil til alle reformens elementer, har valgt samme tilgang til dette tema i reformen. En arbejdsgruppe har udarbejdet en progressionsplan for, hvad eleverne skal nå og kunne, og skolen ser formativ feedback som en vigtig nøgle til at løfte elevernes studiekompetencer. Skolen har desuden fastholdt tutorordningen, hvor eleverne får en-til-en-lærertid. Ledelse og lærere er opmærksomme på, at hf-eleverne har behov for anerkendende feedback og succesoplevelser for at tro på egne kompetencer. Ledelsen har en forventning om, at det professionsrettede fokus vil styrke elevernes studiekompetencer.

Skole H ser i høj grad timepuljen som et element i reformen, der kan bruges i skolens arbejde med at styrke elevernes studiekompetencer med særligt fokus på de skriftlige kompetencer. Skolen har planlagt at afsætte en del af timerne fra timepuljen fx til vejledning i, hvordan eleverne opbygger en større skriftlig opgave (SSO), og hvordan de i projekt- og praktikforløbene opnår større selvstændighed i opgaveløsningen. Skolen har dog ikke lavet en egentlig strategi for, hvordan elevernes studiekompetencer skal styrkes, men vil ud over de nævnte tiltag holde fast i eksisterende praksis.

Begge skoler peger på, at de også ser nogle udfordringer i forbindelse med den ændrede ramme, som reformen skaber for skolernes arbejde med elevernes studiekompetencer. Skole G peger på, at enkeltfaglige eksamener frem for flerfaglige kan svække hf-elevernes tværfaglige studiekompetencer. Skole H fortæller, at de obligatoriske værkstedstimer, der var, før gymnasiereformen trådte i kraft, gav lærerne gode muligheder for at arbejde med at styrke elevernes studiekompetencer. Nu er det i højere grad op til den enkelte lærer at få det inddraget i undervisningen.

Fremadrettet opmærksomhedspunkt

Styrker reformen skolernes rammer for at øge hf-elevenes studiekompetencer?

Et fremadrettet opmærksomhedspunkt kan være at se på, om hf-skolerne på sigt oplever, at reformen er med til at styrke deres rammer for at øge elevernes studiekompetencer, eller om der er utilsigtede strukturer, der trækker i en anden retning.

Gymnasiereformen

© 2017 Danmarks Evalueringsinstitut

Citat med kildeangivelse er tilladt

Publikationen er kun udgivet i elektronisk form på: www.eva.dk

ISBN (www) 978-87-7182-106-2

Danmarks Evalueringsinstitut (EVA) gør uddannelse og dagtilbud bedre. Vi leverer viden, der bruges på alle niveauer – fra institutioner og skoler til kommuner og ministerier.



**DANMARKS
EVALUERINGSINSTITUT**

T 3555 0101
E eva@eva.dk
H www.eva.dk