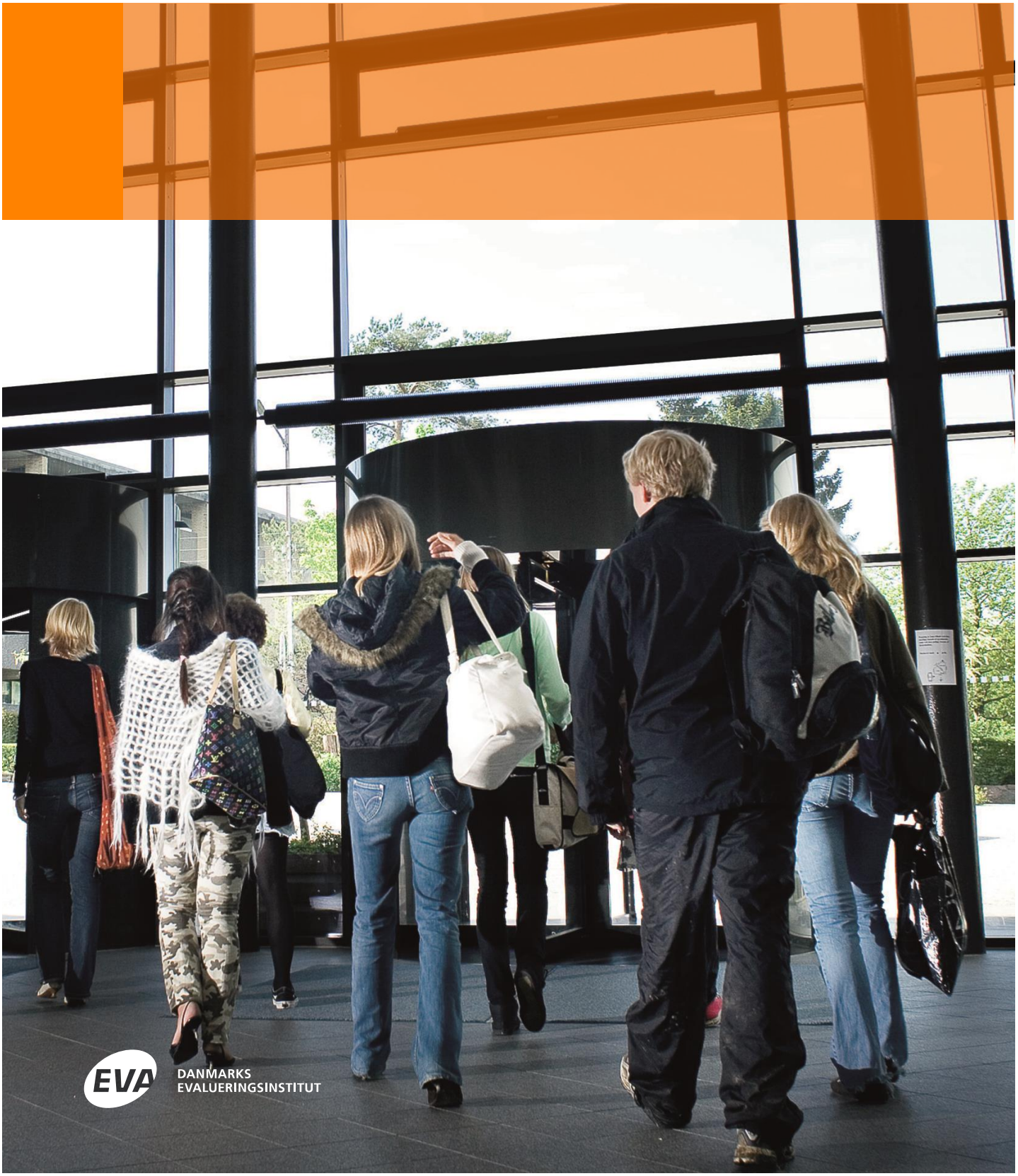
Børne- og Undervisningsudvalget 2015-16
BUU Alm.del Bilag 45
Offentligt

Gymnasiet nu og fremover

Et tværgående blik på baggrund af EVA's undersøgelser på gymnasieområdet



DANMARKS EVALUERINGSINSTITUT

Indhold

Indledning

Hvor står gymnasiet i dag, og hvordan skal de gymnasiale uddannelser – stx, hhx, htx og hf – udvikle sig fremover? De spørgsmål er vigtige med udsigten til en kommende reform af de fire uddannelser. Med udgangspunkt i den viden, Danmarks Evalueringsinstitut (EVA) har opsamlet siden gymnasiereformen i 2005, peger EVA i dette notat på fire fokusområder, som vil være centrale i arbejdet med en kommende reform.

Fagligheden i gymnasiet

De aktuelle diskussioner om en reform af de gymnasiale uddannelser har fagligheden i centrum. Der er bred enighed blandt relevante aktører om, at fagligheden og det faglige indhold i de gymnasiale uddannelser skal styrkes og udvikles.

Men der findes ikke en tilsvarende fælles forståelse af, hvad det vil sige at styrke fagligheden. Og der findes heller ikke målemetoder, hvor man entydigt kan sige, hvordan det står til med fagligheden på de gymnasiale uddannelser. Det ses tydeligt i debatten om gymnasiet, hvor forskellige faglighedsforståelser kommer i spil, og hvor forskellige forhold bliver tematiseret.

Nogle eksempler på temaer viser spændvidden i diskussionerne. Et tema er betydningen af elevernes indgangsforudsætninger. Hvem skal gå i gymnasiet, og hvilke faglige krav skal gælde for optaget til de gymnasiale uddannelser? Skal der fx være bestemte karakterkrav? Et andet tema handler om studieretningerne og om, hvilke fag og niveauer uddannelserne skal omfatte. Skal matematik på B-niveau fx være obligatorisk for alle elever, og hvor mange fag skal eleverne have på A-niveau? Et tredje tema handler om, hvilke færdigheder og kompetencer der skal vægtes i undervisningen i de enkelte fag og i flerfaglige forløb, og hvor meget de forskellige forløbskal fylde.

To forhold skinner igennem på tværs af de forskellige temaer. For det første er det tydeligt, at de enkelte temaer ikke kan betragtes hver for sig, men må ses i sammenhæng.

For det andet er det tydeligt, at de forskellige temaer indebærer en række dilemmaer, som i sidste ende vil kræve en politisk afvejning. Hvordan skal balancen mellem uddannelsernes studieforberedende og almendannende dimensioner fx være? Hvad skal eleverne lære i gymnasiet? Hvordan skal balancen mellem den faglige dybde og den faglige bredde være? En opprioritering af en bestemt faglig dimension eller et krav om, at flere fag skal gennemføres på højere niveau, fører nemt til en reduktion af fagligheden i forhold til andre dimensioner af uddannelserne, fx en beskæring af den obligatoriske fagrække eller elevernes valgfrihed.

GYMNASIEREFORMEN FRA 2005

I 2005 trådte en reform af de fire gymnasiale uddannelser stx, hhx, htx og hf i kraft.

Reformen havde tre overordnede formål:

- En styrkelse af uddannelsernes studieforberedende funktion
- En opdatering af uddannelsernes almendannende funktion
- Etablering af et samlet system af gymnasiale uddannelser, der omfatter fire uddannelser med hver sin klare profil, men med en øget fleksibilitet mellem uddannelserne.

Blandt reformens nyskabelser var:

- Nye læreplaner med målstyring frem for indholdsstyring og med vægt på at udvikle elevernes kompetence til at anvende stoffet i relevante faglige sammenhænge
- Ny struktur med grundforløb og studieretninger (de tre treårige uddannelser) og mulighed for linjer (hf)
- Nye muligheder for fagligt samspil inden for studieretninger og inden for særlige timerammer (almen studieforberedelse (AT) på stx og studieområdet på hhx og htx) og faggrupper (på hf)
- Øget decentralisering, så en række forhold, som tidligere blev fastlagt centralt, nu fastlægges på skolerne.

Fire centrale fokusområder

De gymnasiale uddannelser har siden den seneste gymnasiereform på flere områder gennemgået en forandringsproces. 2005-reformen har stillet krav til udviklingen af gymnasiets kerneydelse og samspillet mellem fagene. Der har samtidig været behov for nye måder at praktisere ledelse og organisering på, i takt med at alle gymnasiale uddannelsesinstitutioner er blevet selvejende, og endelig er søgningen til de gymnasiale uddannelser steget markant.

Sigtet med dette notat er at samle op på, hvor gymnasiet står i dag, med særligt fokus på, hvad det vil være vigtigt at overveje i forbindelse med et kommende reformarbejde. Især fire områder er ifølge EVA's vurdering vigtige at sætte fokus på i forbindelse med dette arbejde:

1. Fastlæg, hvilken faglighed der skal styrkes

Et afgørende afsæt for det kommende reformarbejde er at fastlægge, hvilke kompetencer og hvilken faglighed fremtidens gymnasiale uddannelser skal sikre – i overensstemmelse med gymnasiets dobbelte formål om at være både studieforberedende og almendannende. Eller sagt på en anden måde: Hvad er mest vigtigt for eleverne at lære i gymnasiet med hensyn til deres videre uddannelse og fremtidige liv? Tilsvarende er det vigtigt at formulere klare mål og succeskriterier, så det bliver muligt løbende at evaluere og følge op på, om intentioner og formål realiseres.

2. Gentænk rammerne for faglig specialisering

Det er vigtigt fremover at gentænke rammerne for studieretningerne på de treårige gymnasiale uddannelser, så der skabes en bedre sammenhæng mellem studieretninger, adgangskrav til de videregående uddannelser og elevernes uddannelsesvalg. Det handler for det første om at afklare antallet af studieretninger. Hvor mange studieretninger skal det være muligt at oprette, og hvor mange fag skal en studieretning bestå af? For det andet handler det om at afklare studieretningernes formål og form, herunder hvordan studieretningerne bedst kan fungere som en ramme for elevernes faglige specialisering og afklaring i løbet af deres gymnasiale uddannelse.

3. Medtænk sammenhængen med det øvrige uddannelsessystem

Det er vigtigt, at en kommende gymnasiereform tager hensyn til sammenhængen i det samlede uddannelsessystem, så de forskellige typer af ungdomsuddannelser i højere grad ses i sammenhæng med hinanden og i sammenhæng med de øvrige dele af uddannelsessystemet. Bedre sammenhæng er en vigtig forudsætning for at skabe bedre overgange samt for at mindske antallet af personer, der dobbeltuddanner sig og må tage faglig supplering.

4. Understøt implementeringen

Politikerne og ministeriet fastlægger mål og rammer for de gymnasiale uddannelser, men udviklingen af uddannelserne sker i høj grad på de enkelte institutioner. En kommende reform vil derfor – ligesom tidligere reformer – være afhængig af den lokale udvikling, ledelse og implementering på skolerne. Det er derfor vigtigt at sikre rammer, der understøtter implementeringen på den enkelte skole, og som understøtter og udvikler ledelse og kvalitet i uddannelserne på de enkelte institutioner.

EVA'S UNDERSØGELSER OG EVALUERINGER AF DE GYMNASIALE UDDANNELSER EFTER 2005-REFORMEN

- *Det svære uddannelsesvalg* (2015)
- *Evaluering af kursusforløbet Skoleudvikling i Praksis* (2015)
- *Skolernes arbejde med at forberede eleverne til ungdomsuddannelse* (2015)
- *Gymnasieelevernes baggrund og forskellighed* (2015)
- *Hf – profil og funktion* (2015)
- *Studieretningsprojektet i gymnasiet* (2015)
- *Evaluering af almen studieforberedelse* (2014)
- *Studenter i erhvervsuddannelserne* (2013)
- *Ledelse af et gymnasium i forandring* (2012)
- *Det naturvidenskabelige fagområde før og efter reformen* (2012 og 2014)
- *Betydningen af studenternes sociale baggrund før og efter reformen* (2012)
- *Teamorganisering En evaluering af teamorganisering og teamsamarbejde på de treårige gymnasiale uddannelser* (2012)
- *Studiekompetence. Pejlemærker efter 2. gennemløb af gymnasiereformen* (2011)
- *Fra grundskole til gymnasial uddannelse – evaluering af optagesystemet til de gymnasiale uddannelser* (2010)
- *Gymnasiereformen på hhx, htx og stx. Evaluering af reformen efter det første gennemløb på de treårige uddannelser* (2009)
- EVA's fagevalueringer og fagområdeevalueringer fra 2008, bl.a.:
  - *Dansk A på hhx, htx og stx*
  - *Engelsk A hhx, htx og stx og engelsk B stx*
  - *Historie A på stx*
  - *Fysik A og B på htx og stx*
  - *Matematik A på hhx, htx og stx*
  - *The Subject of Physics from an International Perspective*
  - *The Subject of Mathematics from an International Perspective*
- *Kultur- og samfundsfagsgruppen på hf* (2008)
- *Den naturvidenskabelige faggruppe og kvalitetsarbejdet på hf* (2007)

Listen dækker de i denne sammenhæng vigtigste rapporter, men er ikke en komplet oversigt over EVA's rapporter om det gymnasiale område. Den kan findes på:www.eva.dk/ungdomsuddannelse/udgivelser-ungdomsuddannelse.

Læsevejledning

Notatet henvender sig først og fremmest til centrale aktører og beslutningstagere med ansvar for den fortsatte udvikling af rammerne for de gymnasiale uddannelser. Det henvender sig desuden til lokale aktører på de institutioner, der udbyder gymnasiale uddannelser og står for deres gennemførelse i praksis – og i øvrigt til alle, der interesserer sig for gymnasiets udvikling.

Notatet bygger på et udvalg af EVA's rapporter om de gymnasiale uddannelser (se boksen ovenfor).

Ud over dette indledningskapitel består notatet af fire kapitler – et for hvert af de fire fokusområder, der skitseres ovenfor. Hvert kapitel afsluttes med en sammenfatning af, hvad der ifølge EVA er særligt væsentligt at være opmærksom på i forbindelse med det kommende arbejde med udviklingen af de gymnasiale uddannelser.

Når betegnelsen gymnasiet bruges i notatet, henviser det til alle de fire gymnasiale uddannelser.

Udvikling af fagligheden

Hvad skal eleverne tilegne sig, mens de går i gymnasiet? Dette kapitel sætter fokus på centrale aspekter ved diskussionen om faglighed. Med udgangspunkt i de gymnasiale uddannelsers dobbelte formål om at være både studieforberedende og almendannende sætter kapitlet fokus på balancen mellem brede, anvendelsesorienterede kompetencer og mere specifikke, faglige færdigheder. Kapitlet sætter desuden fokus på begrebet studiekompetence og på de flerfaglige timerammer og projekter. Til sidst sammenfattes de punkter, som det efter EVA's vurdering er særligt vigtigt at være opmærksom på i forbindelse med et kommende reformarbejde.

Gymnasiets dobbelte formål

Gymnasiet har et dobbelt formål. Det skal dels forberede eleverne til videregående uddannelse, dels som ungdomsuddannelse indeholde et almendannende perspektiv. De to overordnede formål sætter en dynamisk og kompleks ramme om udviklingen af fagligheden i gymnasiet.

Det studieforberedende formål handler overordnet om at udruste de unge med studiekompetence, så de får lyst til og bliver i stand til at vælge og gennemføre en videregående uddannelse. Det er dog vanskeligt præcist at definere, hvad studiekompetence helt konkret vil sige.

Den almendannede dimension er om muligt endnu sværere at definere entydigt. Overordnet indebærer den, at de gymnasiale uddannelser skal række ud over det, som i snæver forstand ville kendetegne en forskole til en given videregående uddannelse. Det almendannende kommer derfor til udtryk både i fagrækkens bredde og i indholdet af og tilgangen til de enkelte fag.

Det er vigtigt ikke at se de to formål adskilt, men i stedet at se på, hvordan de kan spille sammen. Alle gymnasiets fag rummer nemlig både almendannende og studieforberedende elementer. Studiekompetence er i høj grad noget alment, og det almendannende må derfor antages at kvalificere det studieforberedende. Men det er også vigtigt ikke at lade de to begreber flyde sammen, så almendannelsen reduceres til generelle *personlige* – og studierelevante – kompetencer, hvorved netop det almene og det dannende i bekendtgørelsernes formålsparagraf udvandes.

GYMNASIETS FORMÅL IFØLGE 2005-REFORMEN

Gymnasiereformen fra 2005 ændrede ikke ved det dobbelte formål, som de gymnasiale uddannelser havde i forvejen, men reformen sigtede mod en opdatering og styrkelse af dette dobbelte formål.

Opdatering og udbygning af almendannelsen
Opdateringen af almendannelsen havde navnlig to dimensioner. Den første var at koble almendannelsen til samspillet mellem fagene og arbejdet med i højere grad at se fagene i sammenhæng med hinanden. Den anden var at udbygge almendannelsens fokus fra en overvejende humanistisk orientering til også at inddrage samfundsfaglige, teknologiske og ikke mindst naturvidenskabelige orienteringer.

Styrkelse af det studieforberedende sigte
Styrkelsen af det studieforberedende formål havde ligeledes to dimensioner. Den første var en opdatering af faglighedsbegrebet, der ud over fagligheden i sig selv omfatter evnen til at anvende det lærte i relevante situationer – altså en anvendelses- og kompetenceorienteret faglighedsforståelse. Den andet var en styrkelse af studenternes reelle studiekompetence, dvs. deres lyst og evne til at gennemføre en videregående uddannelse.

Kompetencer og færdigheder i gymnasiet

Et vigtigt grundlag for diskussionen om faglighed i de gymnasiale uddannelser er den forandring af fagligheds-begrebet, som var intentionen med gymnasiereformen fra 2005. Gymnasiereformens fokus på at styrke elevernes studiekompetencer indebar, at der generelt skulle lægges større vægt på anvendelsesorienterede kompetencer, hvilket bl.a. kom til udtryk i skiftet fra indholds- og pensumstyring til målstyring i fagene.

På baggrund af 2005-reformens forandring af fagligheds-begrebet er det vanskeligt at vurdere, om det faglige niveau er blevet højere eller lavere i gymnasiet, da det ikke er den samme faglighed, der sigtes mod. I forbindelse med et kommende reformarbejde er det derfor først og fremmest vigtigt at tage stilling til, hvilken faglighed der ønskes på de gymnasiale uddannelser, og om den faglighed og den fagligheds-forståelse, der ligger til grund for læreplanerne i de gymnasiale uddannelser, matcher de færdigheder og kompetencer, der er brug for – og fremover vil blive brug for – på de videregående uddannelser, på arbejdsmarkedet og i det øvrige samfund.

Denne diskussion handler både om det faglige indhold i de enkelte fag, herunder definitionen af de faglige mål og kernestoffet i faget, og om den tilgang, der er til undervisningen i fagene. Den handler også om, hvordan de overfaglige kompetencer, der rækker ud over de enkelte fag, skal udmøntes; det gælder fx kompetencen til at lære og kompetencen til at samarbejde om håndteringen af en faglig problemstilling. Det handler desuden om, hvor meget plads de overfaglige kompetencer skal tildeles, fx gennem flerfaglige timerammer som fx AT på stx og studieområdet på hhx og htx.

OM AT MÅLE FAGLIGHED

Intenderet, implementeret og tilegnet faglighed

Man kan skelne mellem tre forskellige dimensioner af fagligheden i de gymnasiale uddannelser:

- **Intenderet faglighed:** det, eleverne ifølge intentioner, rammer og læreplaner skal lære.
- **Implementeret faglighed:** det, lærerne underviser i – når intentioner og rammer omsættes på institutionerne.
- **Tilegnet faglighed:** det, eleverne lærer.

De tre dimensioner udgør forskellige indgangsvinkler til at undersøge fagligheden og den faglige udvikling.

Der knytter sig nogle metodiske vanskeligheder til at evaluere og sammenligne den tilegnede faglighed over tid og dermed undersøge, hvordan den tilegnede faglighed har udviklet sig siden 2005-reformen. Først og fremmest fordi fagligheds-forståelsen – og altså den intenderede faglighed – er ændret som følge af gymnasiereformen fra 2005. Det er således ikke den samme faglighed, eleverne skal have i dag, som før reformen, og det er derfor vanskeligt at sammenligne. Derudover kommer, at karakterskalaen er ændret i løbet af reformperioden, hvilket gør det vanskeligt at sammenligne elevernes karakterer gennem hele perioden. Endelig blev der ikke ved reformens start etableret en baseline, som kan gøre det muligt at følge udviklingen med hensyn til elevernes færdigheder og kompetencer over tid.

Et tredelt fagligheds-begreb

Det er desuden væsentligt at holde sig for øje, at faglighed i de gymnasiale uddannelser – som beskrevet i dette kapitel – har flere forskellige aspekter og omfatter færdigheder og kompetencer på forskellige niveauer. Hvis man vil måle og evaluere fagligheden, må man forholde sig til, hvilken form for faglighed der er tale om, og hvordan man får de forskellige aspekter med. Med inspiration fra den norske uddannelsesforsker Per Dahlin har vi her opstillet et tredelt fagligheds-begreb, som også danner grundlag for forståelserne i dette notat:

1. **Konkret fagligt niveau:** *fagspecifikke færdigheder*, hvor eleverne opnår den grundlæggende og fagspecifikke faglige viden og får kendskab til faglige procedurer, der gælder inden for de forskellige fag.
2. **Generelt fagligt niveau:** *anvendelsesorienterede kompetencer*, hvor eleverne lærer at anvende det, de har lært, i relevante faglige sammenhænge. De lærer at ræsonnere, generalisere og abstrahere ved at overføre, sammenligne og omstrukturere information.
3. **Basalt fagligt niveau:** *overfaglige kompetencer*, hvor eleverne fx lærer at arbejde selvstændigt og vedholdende med at tilegne sig faglig viden og lærer om arbejdsprocesser og egne læreprocesser.

Niveauerne bygger oven på hinanden, således at det tredje niveau forudsætter indsigt i de to første. Desuden ligger det i niveauerne, at jo længere væk man bevæger sig fra det konkert-faglige niveau, i jo højere grad er niveauernes bestanddele fælles på tværs af faggrænser.

Kompetencetænkning i fagene
EVA's undersøgelser fra årene efter 2005-reformen viser, at skiftet til kompetencetænkning indebar udfordringer med hensyn til, hvordan det nye kompetencebegreb skulle forstås og udfoldes i relation til et mere klassisk orienteret faglighedsbegreb.

EVA's fagevalueringer fra 2008 viste fx, at mange lærere oplevede, at det var vanskeligt i undervisningen at arbejde med de faglige mål, der ligger ud over den mere traditionelle kernefaglighed. Det gjaldt fx anvendelsesorientering og modellering i matematik, generelle skriftlige kompetencer og refleksion over skriftlig udvikling i dansk, anvendelse af læse- og sprogindlæringsstrategier i engelsk, perspektivering, tekstlæsning og formidling i fysik og analyse og refleksion i historie.

EVA's internationale evalueringer af matematik og fysik (2008) pegede på, at kompetenceorienteringen i fagene er vigtig, da den sætter fokus på, hvordan eleverne kan anvende det, de lærer, og dermed sætter fokus på fagenes relevans og brugbarhed. I disse evalueringer vurderede et panel af internationale eksperter og en repræsentant for aftagerinstitutionerne i Danmark de nye læreplaner og skriftlige prøvesæt. Ifølge ekspertpanelerne lå kompetenceorientering i tråd med tendenser inden for matematik og fysik i forskningen, på de videregående uddannelser og i erhvervslivet og svarede også til internationale tendenser. Evalueringerne pegede samtidig på, at det var vigtigt fortsat at have fokus på de mere grundlæggende og klassiske færdigheder i fagene. Det er derfor vigtigt ikke at se kompetenceorienteringen i fagene som en modsætning eller som et enten-eller i forhold til arbejdet med specifikke faglige færdigheder i undervisningen. Evalueringerne peger således på, at det først og fremmest handler om at sikre en bestemt *tilgang* til undervisningen, hvor en anvendelsesorienteret kompetencetænkning kan danne ramme for undervisningen og i øvrigt gå hånd i hånd med arbejdet med at træne specifikke færdigheder.

Studiekompetence

En vigtig del af begrundelsen for indførelsen af en mere kompetenceorienteret faglighedsforståelse var en intention om at styrke elevernes studiekompetence. Men studiekompetence er ikke et fast defineret begreb i lovgivning og bekendtgørelser, og der er ikke faste og entydige kriterier for, hvornår eleverne har opnået studiekompetence. Begrebet er komplekst, og det samme er den kontekst, det indgår i. Det er derfor vanskeligt at måle, om elevernes studiekompetencer er blevet forbedret i overensstemmelse med 2005-reformen. Det vanskeliggøres yderligere af, at studiekompetence i sagens natur er en dynamisk størrelse, som udvikler sig, i takt med at også de videregående uddannelser forandres.

Det er dog tydeligt, at studiekompetencebegrebet har to aspekter, hhv. et formelt og et reelt aspekt. Det formelle aspekt handler om, at studenterne formelt set opnår kompetencer, der berettiger dem til at søge ind på en videregående uddannelse. Dette aspekt berøres i kapitlet om sammenhæng til det øvrige uddannelsessystem.

Det reelle aspekt handler om, at studenterne gennem det, de lærer i gymnasiet, får lyst til og bliver i stand til at gå i gang med og gennemføre en videregående uddannelse. Studenterne skal med andre ord være *studieparate,* når de går ud af gymnasiet, idet den fortsatte udvikling af deres studiekompetence naturligvis i lige så høj grad vil være en opgave og et ansvar for de videregående uddannelser.

Vedholdenhed og formidling er vigtige studiekompetencer
EVA's rapport *Studiekompetence* (2011) sætter fokus på elevernes reelle studiekompetencer efter gymnasiereformen. Af bekendtgørelser og læreplaner udleder rapporten en række konkrete kompetencer inden for to forskellige aspekter ved begrebet. Dels et aspekt med vægt på den faglige studiekompetence, som betyder, at studenterne kan opfylde specifikke faglige krav på de videregående uddannelser, dels et aspekt med vægt på en bredere, mere tværgående, almen studiekompetence, der handler om elevernes måder at arbejde på, og som lægger vægt på, at eleverne i gymnasiet fx lærer at arbejde mere selvstændigt og stifter bekendtskab med nogle af de arbejdsformer, som benyttes på de videregående uddannelser.

I EVA's spørgeskemaundersøgelse fra 2011 blandt alle studieledere og uddannelsesansvarlige på alle lange og mellemlange videregående uddannelser vurderede studielederne relevansen af de forskellige studiekompetencer. Generelt fandt studielederne de kompetencer, som var udledt af læreplaner og bekendtgørelser, relevante. De fem kompetencer, som flest studieledere fandt meget relevante (jf. tabel 1), var:

- Vedholdenhed
- Skriftlig formidling
- Læsning og forståelse af faglitteratur på engelsk
- Selvstændighed
- Samarbejde.

Undersøgelsen viser, at studielederne på de videregående uddannelser lagde større vægt på disse elementer – og især på vedholdenhed – end på de nye studerendes specifikke viden inden for uddannelsens fagområder.

Undersøgelsen omfattede også interview med studievejledere. De interviewede vejledere gav udtryk for, at nogle studiekompetencer var blevet styrket, og tilskrev det reformen; det gælder typisk projektkompetencer som fx samarbejdskompetencer, evnen til at anvende forskellige arbejdsformer og evnen til at inddrage viden fra forskellige fag i arbejdet med faglige problemstillinger. Ikke alle vejledere tillagde dog disse aspekter lige stor vigtighed. Med hensyn til studiestarternes fagspecifikke niveau var der varierende opfattelser uddannelsesinstitutionerne imellem, og andre forhold end gymnasiereformen, især de ændrede adgangskrav, blev tillagt en væsentlig betydning med hensyn til oplevelsen af styrkede hhv. svækkede fagspecifikke færdigheder blandt studiestarterne.

Videregående uddannelser er forskellige

At forberede til videregående uddannelse er at forberede til en meget differentieret og bred vifte af uddannelser, både uddannelser på forskellige niveauer – korte, mellemlange og lange videregående uddannelser – og uddannelser på forskellige fakulteter eller inden for forskellige hovedområder – humanistiske, naturvidenskabelige, tekniske mv.

EVA's rapport om studiekompetence viser, at studie- og arbejdsformer og dermed krav til studiekompetencer varierer på de forskellige videregående uddannelser. På nogle uddannelser matcher det de arbejdsformer og formål, der blev indført med gymnasiereformen, mens det på andre i mindre grad er tilfældet. Der er fx forskel på, i hvilken grad der arbejdes flerfagligt, og hvilke arbejdsformer der anvendes. Det udfordrer gymnasiet, da det kan være vanskeligt at opfylde de meget differentierede ønsker.

Det fremgår af rapporten om studiekompetence, at der kun i mindre grad er en fælles forståelse af, hvad studiekompetencer er, på tværs af det gymnasiale og det videregående uddannelsesniveau. Der mangler ligeledes en grundlæggende gensidig viden og systematisk videndeling om de forskellige elementer i studiekompetencebegrebet, der er knyttet til hhv. de forskellige videregående uddannelser og de forskellige gymnasiale uddannelser.

TABEL 1
STUDIELEDERES VURDERING AF RELEVANTE STUDIEKOMPETENCER

Andelen af studieledere der vurderer, at det er *meget relevant* at de nye studerende besidder følgende kompetencer, når de begynder på den videregående uddannelse som studielederne er ansvarlig for.

Almene studiekompetencer	
Vedholdenhed med hensyn til at tilegne sig faglig viden	**72 %**
Selvstændighed med hensyn til at kunne planlægge og gennemføre forskellige faglige aktiviteter	**57 %**
At kunne samarbejde i forskellige læringssituationer, fx i forbindelse med gruppearbejde, projektarbejde, arbejde i studiegruppe etc.	**57 %**
At kunne benytte it i faglige sammenhænge	**52 %**
At kunne overskue en stor mængde fagligt stof, fx store mængder tekst, data eller lign.	**47 %**
At kunne vurdere relevansen og pålideligheden af den fundne information	**45 %**
At kunne søge information om faglige emner	**43 %**
At kunne anvende forskellige studieteknikker, fx notat- og læseteknikker	**43 %**

Faglige studiekompetencer	
At kunne formulere sig skriftligt om faglige emner på uddannelsen, fx at kunne skrive opgaver	**63 %**
At kunne læse og forstå faglitteratur på engelsk	**61 %**
At kunne formidle faglig viden mundtligt, fx at kunne holde oplæg eller gå til mundtlig eksamen	**51 %**
At kunne anvende teori i forbindelse med faglige problemstillinger	**48 %**
At kunne vurdere en faglig problemstilling fra forskellige vinkler	**40 %**
At kunne inddrage viden fra forskellige fag, når der arbejdes med faglige problemstillinger	**37 %**
At have en indgående viden om fagområder, der indgår i uddannelsen	**18 %**

Kilde: EVA's spørgeskemaundersøgelse blandt studieledere, 2011. N = 244-248.

Flerfaglige timerammer og projekter

AT på stx og studieområdet på hhx og htx var tiltænkt en vigtig rolle med hensyn til at indfri reformens intentioner, bære kompetencetænkningen ind i gymnasiet og opdatere det studieforberedende og almendannende formål. Det samme gælder den store skriftlige opgave – studieretningsprojektet (SRP) – på de treårige uddannelser. De flerfaglige forløb og prøver er en central del af diskussionen om vægtningen mellem de mere traditionelle faglige færdigheder og de bredere anvendelsesorienterede og overfaglige kompetencer i gymnasiet.

Hf har ikke et flerfagligt forløb som AT og studieområdet, men på hf blev der med 2005-reformen indført to faggrupper: kultur- og samfundsfagsgruppen og den naturvidenskabelige faggruppe. Faggrupperne består hver af tre fag, der afsluttes med en fælles prøve. I modsætning til AT og studieområdet omfatter denne konstruktion med hensyn til fagligt samspil kun en mindre del af fagene på hf, men til gengæld indbefatter den hele faget forstået som alle timer i de involverede fag. I det følgende opsamles erfaringer fra EVA's rapporter om de forskellige flerfaglige elementer.

AT på stx

EVA's evaluering af AT fra 2014 viser, at der blandt censorerne i AT i 2013 – som typisk også var lærere i AT – var bred opbakning til ideen bag AT. 70 % af de adspurgte censorer svarede i spørgeskemaundersøgelsen, at AT er en god eller overvejende god ide. 81 % af censorerne svarede endvidere, at AT i praksis fungerer meget godt, godt eller overvejende godt på deres egen skole. Evalueringen peger endvidere på, at de justeringer, der blev foretaget i læreplanen for AT i 2010, har bidraget positivt til udviklingen af AT.

Evalueringen peger på, at flere af elementerne i AT ifølge censorer og elever er vigtige for en gymnasial uddannelse og ikke nødvendigvis sikres uden for AT. Det handler om, at eleverne skal arbejde selvstændigt og foretage

OVERBLIK OVER DE FLERFAGLIGE FORLØB PÅ DE FORSKELLIGE UDDANNELSER

AT på stx

AT er en timeramme, der skal udfyldes i et samarbejde mellem fagene gennem alle tre gymnasieår på tværs af de tre faglige hovedområder naturvidenskab, samfundsvidenskab og humaniora. Det tilrettelægges som et antal emneforløb og afsluttes i 3. g med en obligatorisk flerfaglig mundtlig prøve på baggrund af en synopsis. AT udgør 200 timer, svarende til 8 % af den samlede uddannelsestid på stx.

Studieområdet på hhx

Studieområdet på hhx er en timeramme, der skal udfyldes i et samarbejde inden for og på tværs af hhx-uddannelsens faglige hovedområder humaniora og samfundsvidenskab, herunder særligt de økonomiske fagområder. Studieområdet på hhx omfatter i alt minimum 270 timer – svarende til ca. 11 % af den samlede uddannelsestid – som er fordelt på tre dele. Del 1 består af tre flerfaglige forløb: kultur- og sprogområdet, det samfundsøkonomiske område og det erhvervsøkonomiske område. Del 2, erhvervscasen, er et samarbejde mellem virksomhedsøkonomi og afsætning, og del 3, det internationale område, er et samarbejde mellem dansk, samtidshistorie, international økonomi og fremmedsprog. Der er to mundtlige prøver, én efter del 2 og én efter del 3, og eleverne skal op til mindst én af dem.

Studieområdet på htx

Studieområdet på htx er en timeramme, der bruges til forløb, der strækker sig over alle tre år og omfatter i alt 480 timer svarende til ca. 18 % af den samlede uddannelsestid. Det er beskrevet som et fagligt samarbejde med udgangspunkt i de teknologiske og naturvidenskabelige fagområder og med inddragelse af de humanistiske og samfundsfaglige fagområder. Studieområdet på htx tilrettelægges som et antal kortere tematiske forløb og projekter. Det afsluttes med en obligatorisk flerfaglig mundtlig prøve i 3. g på baggrund af en prøvemappe.

Faggrupper på hf

Den naturvidenskabelige faggruppe består af fagene kemi, biologi og geografi. Kultur- og samfundsfagsgruppen består af fagene historie, religion og samfundsfag. Undervisningen i de tre fag i en faggruppe skal tage udgangspunkt i fællesfaglige problemstillinger. Undervisningen består både af kursusperioder, hvor kursisterne arbejder med kernefaglig viden, og af fællesfaglige projektforløb, der munder ud i et fællesfagligt projekt. Der er en afsluttende prøve, som skal dække alle tre fag.

metodiske og faglige valg. De skal lære at arbejde problembaseret og anvendelsesorienteret og kunne anvende de forskellige fag i sammenhæng til at belyse virkelighedsnære problemer. Samtidig styrker det ifølge nogle af de interviewede censorer og elever elevernes engagement og interesse, at de selv er med til at vælge emne og får et større ansvar for at strukturere deres arbejdsproces. Eleverne i EVA's interview synes at trives med arbejdsformen, som de ser som et supplement til den mere traditionelle fagundervisning og en mulighed for at gå i dybden med en konkret problemstilling med inddragelse af flere fag.

Men samtidig viser evalueringen, at det kan være vanskeligt fuldt ud at realisere ideen med AT og det udbytte, eleverne skal have i AT, som netop gælder de anvendelsesorienterede og overfaglige kompetencer. Næsten halvdelen (47 %) af censorerne svarede i evalueringen, at de i mindre grad eller slet ikke mener, at udbyttet af AT står mål med de anvendte ressourcer.

Ifølge evalueringen er en af hovedudfordringerne i AT, at der ikke i tilstrækkelig grad er en fælles forståelse af, hvad eleverne skal kunne i AT, og hvad der skal forstås ved de overordnede og overfaglige kompetencer, som eleverne skal opnå i AT, samt hvor ambitionsniveauer ligger. Det giver problemer i forbindelse med bedømmelsen af eleverne, idet censorerne ikke altid har en fælles forståelse af, hvad eleverne skal bedømmes på, ligesom det kan være forskelligt, hvad der vægtes på forskellige skoler. Eleverne kan derfor have svært ved at gennemskue, hvad de bliver bedømt på. Samtidig viser interviewene med elever, at de i mindre grad oplever en tydelig progression og sammenhæng i det samlede AT-forløb.

Studieområdet på hhx og htx

EVA afslutter ved udgangen af 2015 en evaluering af studieområdet på hhx og htx. EVA's evaluering af gymnasiereformen fra 2009, gav imidlertid et første billede af de flerfaglige timerammer på de erhvervsgymnasiale uddannelser.

Evalueringen fra 2009 viser, at erfaringerne med studieområdet på htx umiddelbart var mere positive end erfaringerne med AT på stx på daværende tidspunkt. Særligt eleverne gav i spørgeskemaundersøgelsen i langt højere grad udtryk for at kunne se meningen med og målene for den flerfaglige undervisning og en sammenhæng mellem den flerfaglige undervisning og undervisninen i de enkelte fag. Dette blev forklaret med en større tradition for flerfagligt og projektorienteret samarbejde på htx. Det gav imidlertid den udfordring, at man ikke fik arbejdet så intenst og systematisk med, hvad det nye og anderledes var i studieområdet i forhold til det, man allerede gjorde, og derfor fik man ikke altid koblet metaniveauet – bl.a. læringsteori og metode – til de konkrete projektforløb.

Erfaringerne med studieområdet på hhx var i høj grad præget af, at forløbet er opdelt i tre separate dele. Det kom for det første til udtryk, ved at der i begrænset omfang var skabt en sammenhæng mellem de tre dele af studieområdet. Det kom for det andet til udtryk, ved at de forskellige dele blev vurderet forskelligt. Særligt den midterste del på andet år, erhvervscasen, blev vurderet positivt som et meget virkelighedsnært undervisningsforløb med en god synergi mellem de to involverede fag afsætning og virksomhedsøkonomi. Erfaringerne fra dengang pegede samtidig på, at der særligt med hensyn til del 3 – det internationale område – på tredje år var forskel på, hvordan skolerne forstod formål, mål og fokus i forløbet.

Den igangværende evaluering af studieområdet på de erhvervsgymnasiale uddannelser vil tegne et billede af, om og i givet fald hvordan erfaringerne med studieområdet har ændret sig siden de første gennemløb efter reformen i 2005.

SRP

SRP er en skriftlig prøveform, der afløste den tidligere større skriftlige opgave i 2005 som led i reformens intention om at styrke elevernes studiekompetencer. Projektet skrives på tredje år, typisk i to fag, og karakteren tæller dobbelt på elevens eksamensbevis. Besvarelsen af studieretningsprojektet skal på stx og hhx udarbejdes i løbet af to uger (10 skoledage), mens det på htx skal udarbejdes i løbet af én uge (fem skoledage).

SRP som prøveform har været omdiskuteret, bl.a. fordi undersøgelsen *Betydningen af studenternes sociale baggrund før og efter reformen* (2013) viser, at karakterforskellene mellem elever med forskellig social baggrund blev forøget i forbindelse med SRP i forhold til karakterforskellene i forbindelse med den tidligere større skriftlige opgave.

EVA's undersøgelse *Studieretningsprojektet i gymnasiet* (2015) viser, at vejledningen er en central faktor i forbindelse med SRP. Der er forskel på, hvor meget vejledning eleverne får i forbindelse med SRP – særligt i den indledende fase. Der er også forskel på, hvordan vejlederne varetager vejlederopgaven. Nogle yder såkaldt udbudsstyret vejledning, hvor vejlederne er opsøgende over for elever, der ikke selv tager kontakt, og fx har bestemte vejledningsmoduler, som eleverne skal komme til. Andre steder er vejledningen mere efterspørgselsbestemt, og det er op til eleverne selv at tage kontakt. For eleverne er det ofte lettere at møde op til den udbudsstyrede vejledning. Eleverne er ikke selv så tilbøjelige til at opsøge vejledningen, når de ikke har konkrete spørgsmål, men

de vurderer alligevel, at de får et udbytte af vejledningen, også selvom de ikke har konkrete spørgsmål.

I modsætning til den større skriftlige opgave, som eleverne før 2005-reformen skulle skrive i 3. g, er SRP et flerfagligt projekt. En central del af vejledningen i SRP består derfor i at forberede eleverne til at kombinere to fag i en samlet opgave og få fagene til at spille sammen på en hensigtsmæssig måde. Det lykkes dog ikke i alle tilfælde. Omkring en fjerdedel af stx-eleverne og en femtedel af hhx-eleverne oplever i mindre grad eller slet ikke, at vejledningen forberedte dem til dette.

Muligheder og udfordringer i flerfaglige forløb

Sammenfattende er der en række gevinster og potentialer i forbindelse med de flerfaglige forløb og projekter, som særligt består i, at eleverne i høj grad arbejder selvstændigt og selv udvælger emner og problemstillinger, at de får mulighed for at afprøve andre arbejdsformer end i de øvrige fag, og at de opnår en erkendelse af, at virkeligheden ikke er inddelt efter faggrænser. Det nævnes også i de interview, EVA har gennemført med lærere og ledere, at det kan medvirke til at åbne fagene for hinanden, og at lærerne får indblik i andre fag. Omvendt indebærer forløbene også udfordringer. Det kan være svært at arbejde på tværs af faggrænser og at arbejde med de komplekse kompetencer, som ligger i læreplanerne i de flerfaglige forløb – navnlig i forbindelse med bedømmelsen af elevernes præstationer i forbindelse med prøver og opgaver. Det er ligeledes en udfordring at skabe en fælles forståelse af de kompetencer, der arbejdes med, og af, hvordan man kan sikre progression i forløbene.

OPMÆRKSOMHEDSPUNKTER

Fastlæg hvilken faglighed, der skal styrkes

I forbindelse med arbejdet med en kommende gymnasiereform er det afgørende at fastlægge, hvilke kompetencer fremtidens gymnasiale uddannelser skal sikre – i overensstemmelse med gymnasiets dobbelte formål om at være både studieforberedende og almendannende. Eller sagt på en anden måde: Hvad er det vigtigst for eleverne at lære i gymnasiet med hensyn til deres videre uddannelse og fremtidige liv – og hvordan følger vi op på, om de overordnede intentioner og mål indfris?

Evalueringerne af 2005-reformen har vist, at de nye kompetencemål ikke har været tilstrækkelig præcist beskrevet og defineret. Det har gjort det vanskeligt både at implementere målene og at evaluere, i hvilket omfang de er nået. Derfor er der behov for dels at afklare og præcisere, hvilke kompetencemål der skal gælde for uddannelserne, dels at opnå en fælles forståelse og dels at skabe et bedre grundlag for at tilrettelægge og evaluere den konkrete undervisning

---

Følgende er vigtige opmærksomhedspunkter i forbindelse med arbejdet:

Opstil klare mål og succeskriterier

Det er vigtigt at formulere klare mål og succeskriterier for, hvilke kompetencer og hvilken form for faglighed der skal styrkes. Det kan skabe en fælles ramme for implementeringen og samtidig gøre det lettere at følge, i hvilket omfang reformens intentioner realiseres – og hvor der er behov for justeringer. Tilsvarende er det vigtigt fra starten at indtænke et evalueringsdesign, der gør det muligt at følge implementeringen og opfyldelsen af de overordnede mål. Det kan fx ske ved at indledningsvist at etablere en baseline og ved at formulere klare indikatorer for, hvornår et mål er opfyldt.

Afklar, hvilke studiekompetencer der skal styrkes

Det er vigtigt i højere grad at afklare og operationalisere, hvad studiekompetencebegrebet konkret skal omfatte for at give eleverne de rette kompetencer til og forudsætninger for at gennemføre en videregående uddannelse og sikre, at dette afspejles i prøver og undervisning. Samtidig er der behov for at styrke den løbende dialog mellem de gymnasiale uddannelser, de videregående uddannelser og aftagere fra erhvervslivet om, hvilke studiekompetencer der fremover er brug for med hensyn til de forskellige dele af uddannelsessystemet. Forskellige former for aftagerundersøgelser vil kunne understøtte dette arbejde.

Præciser mål og progression med hensyn til de flerfaglige forløb

Der er behov for at få præciseret kompetencemålene og bedømmelseskriterierne i forløbene og i det hele taget arbejde på at få en større grad af fælles forståelse af kompetencemålene. Det er desuden vigtigt at styrke sammenhængen og progressionen både gennem de flerfaglige forløb og mellem de flerfaglige forløb og undervisningen i de øvrige fag. Det er vigtigt fremover at sikre, at arbejdet med de overfaglige og anvendelsesorienterede kompetencer og de fagspecifikke færdigheder gensidigt understøtter hinanden og ikke ses som modsætninger. Ingen af delene kan undværes. Arbejdet med de overfaglige kompetencer skal derfor ske på en måde, som sikrer, at eleverne samtidig opnår gode færdigheder inden for de enkelte fag.

Rammer for faglig specialisering

Studieretningerne danner i dag ramme for den faglige specialisering på de treårige gymnasiale uddannelser. Kapitlet sætter fokus på studieretningerne i den form, de har i dag, og på de indbyggede dilemmaer, som de indebærer, herunder hensynet til fordybelse og høje faglige niveauer på den ene side og fleksibilitet og valgfrihed på den anden side. Også på hf er det vigtigt at afveje de forskellige hensyn og kursistbehov i forbindelse med oprettelse af hf-linjer. Til sidst sammenfattes de punkter, som efter EVA's vurdering er særlig vigtige at være opmærksom på i relation til den faglige specialisering og sammenhængen i uddannelserne.

Studieretningerne danner på de treårige gymnasiale uddannelser ramme for elevernes faglige specialisering og faglige niveauer, idet studieretningen sammen med de øvrige valgfag definerer sammensætningen af den pågældende elevs studentereksamen med hensyn til fag og niveauer. På hf er der ikke studieretninger, men der oprettes dog i stigende grad såkaldte hf-linjer. I det følgende ser vi først på studieretningerne.

Studieretninger på de treårige uddannelser

Studieretningerne blev indført med 2005-reformen (jf. boksen). Studieretningerne havde flere forskellige formål, herunder at:

- Give eleverne mulighed for en faglig specialisering, så deres studentereksamen får en tydelig faglig profil med henblik på de videregående uddannelser.
- Styrke sammenhængen både mellem fagene i studieretningen og mellem disse fag og de øvrige fag, fx gennem en toning af de obligatoriske fag i klassen.
- Skabe mulighed for længere og mere sammenhængende forløb i de enkelte fag, især på de højere niveauer. Tidligere var det kun få fag, fx dansk, som de enkelte klasser havde som samlede treårige forløb; nu kan A-niveaufagene i studieretningen også tilrettelægges som samlede treårige forløb.
- Give eleverne mulighed for at vælge faglig specialisering, efter at de gennem grundforløbet har fået et kendskab til de gymnasiale fagområder. Det endelige valg af studieretning sker ifølge bekendtgørelsen først ved grundforløbets afslutning, selvom eleven allerede ved optagelse skal komme med en forhåndstilkendegivelse af, hvilken studieretning han eller hun ønsker.

KORT OM STUDIERETNINGER

De treårige gymnasiale uddannelser fik med gymnasiereformen en ny struktur med et grundforløb på et halvt år og et studieretningsforløb på to et halvt år.

En studieretning omfatter tre fag (i særlige tilfælde kun to), som er fælles for alle elever i en klasse. Studieretningen er altså en fagpakke, som indeholder hovedparten af elevernes individuelle valg af fag i deres studentereksamen.

En studieretning kan bestå af fag i forskellige niveaukombinationer: AAA, AAB, AAC, ABB eller ABC. Elevens kombination af studieretningsfag og valgfag skal tilsammen leve op til de samlede fag- og niveaukrav, der gælder for hver af de treårige gymnasiale uddannelser. Hvis en studieretning ikke giver eleven det fornødne slutniveau i den samlede uddannelse med hensyn til fagniveauer, må eleven benytte sine valgfag for at sikre det krævede slutniveau.

Svært at realisere alle intentioner med studieretningerne

Strukturen i studieretningerne er implementeret på gymnasierne, men på nogle områder kan der sættes spørgsmålstegn ved, om intentionerne med studieretningerne indfris fuldt ud, hvilket EVA's forskellige undersøgelser har peget på. På følgende punkter er der udfordringer i dag:

Stort antal studieretninger – men eleverne samler sig på få

De vide rammer for skolernes tilrettelæggelse af studieretninger har medført et meget stort antal studieretninger. Stx har suverænt flest studieretninger – mere end 200. I mange tilfælde er forskellene mellem de mange forskellige studieretninger begrænset, og selvom der er mange studieretninger, samler eleverne sig på færre studieretninger. Halvdelen af eleverne på stx har valgt en studieretning, der hører til blandt de ti mest populære (jf. tabel 2). Dertil kommer, at det ikke er tydeligt, i hvilket omfang de mange forskellige studieretninger hænger godt sammen med de videregående uddannelser og deres adgangskrav. I hvert fald påbegynder et relativt stort antal studenter et gymnasialt suppleringskursus (GSK), efter at de er færdige med deres gymnasiale uddannelse. Anvendelsen af GSK beskrives nærmere i kapitlet om sammenhæng med det øvrige uddannelsessystem.

På den baggrund er det således spørgsmålet, om der er brug for denne brede vifte af studieretninger, eller om det ville være mere hensigtsmæssigt med færre hovedveje med en mere tydelig sammenhæng til optagelseskravene på de videregående uddannelser. Det skal også holdes op imod det forholdsvis komplekse system, som elever stilles over for, når der er så mange studieretninger at vælge imellem.

Forskel på studieretningernes faglige tyngde

Studieretningerne har forskellig faglig tyngde med de mange muligheder for niveaukombinationer lige fra kombinationen AAA til kombinationen ABC. Det betyder, at der er forskel på, hvor vigtig studieretningen bliver for elevens samlede gymnasiale uddannelse – og altså på, i hvilken grad intentionerne med studieretningerne – om at sikre samspil mellem fag og sammenhæng i løbet af de tre år – er realiserbare på forskellige studieretninger. Der er på dette område forskel på de gymnasiale uddannelser, idet næsten alle eleverne på htx har to A-niveaufag i deres studieretning, mens det kun gælder knap halvdelen af eleverne på stx, jf. tabel 2.

Blandede klasser udfordrer meningen med studieretninger

EVA's reformevaluering fra 2009 viser, at antallet af blandede klasser – såkaldte papegøjeklasser – med flere studieretninger i samme klasse var forholdsvis stort, særligt på stx. Muligheden for at oprette papegøjeklasser betyder, at det bliver lettere at oprette mange studieretninger, herunder studieretninger, der tiltrækker forholdsvis få elever, og denne mulighed er særlig vigtig for små skoler, som dermed kan oprette flere studieretninger, end de ellers ville have kunnet – og dermed tiltrække flere elever. Men det betyder samtidig, at det kan blive vanskeligere at realisere intentionen om et tættere samspil mellem fagene i studieretningen.

Samspillet mellem fagene er vanskeligt at realisere

Flere af EVA's undersøgelser har peget på, at det har været vanskeligt i praksis at realisere samspillet mellem fagene i studieretningerne og mellem disse fag og de øvrige fag. EVA's reformevaluering fra 2009 pegede på at potentialet i studieretningerne ikke blev udnyttet fuldt ud. Rapporten *Ledelse af et gymnasium i forandring* (2012) viser på grundlag af en spørgeskemaundersøgelse

TABEL 2
STUDIERETNINGER PÅ DE GYMNASIALE UDDANNELSER – ÅRGANG 2013

	Antal studieretninger i alt	Hyppigst forekommende niveaukombinationer	Andel af elever med mindst to fag på A-niveau i studieretningen	De tre fag, der oftest indgår i studieretninger	Andel af elever på de ti mest populære studieretninger
Hhx	43	AAC (58 %) AAB (30 %) ABC (7 %)	92 %	Afsætning A (72 %) VØ A (68 %) IØ A (32 %)	62 %
Htx	33	ABC (31 %) AAC (29 %) AAB (29 %)	60 %	Matematik A (58 %) Fysik B (30 %) Kom/it A (22 %)	42 %
Stx	209	AAB (39 %) ABB (37 %) ABC (15 %)	48 %	Engelsk A (53 %) Matematik B (34 %) Samfundsfag B (30 %)	56 %

Procenter i parenteser angiver, hvor stor en del af eleverne der har den pågældende kombination/det pågældende fag i deres studieretning.
VØ: virksomhedsøkonomi, IØ: international økonomi, kom/it: kommunikation/it
Kilde: Undervisningsministeriet, UNI-C, Styrelsen for It og Læring.

blandt samtlige rektorer i det almene gymnasium, at i alt 75 % af rektorerne var enige eller overvejende enige i, at det er svært at skabe sammenhæng og samspil inden for studieretningerne. Rapporten *Teamorganisering* (2012) viser, at der først og fremmest manglede en fælles forståelse af, hvad en studieretning indebærer ud over en række fag – altså hvad samspillet mellem fagene skal indebære, og hvor omfattende det skal være – skal det fx omfatte alle klassens fag, herunder de obligatoriske fag, eller blot studieretningsfagene?

Uigennemsigtige valgprocesser

Studieretningsgymnasiet bygger på en implicit antagelse om, at gymnasieleverne gennem deres valg af studieretning på første år specialiserer sig og dermed lægger sporene for deres videre færd på de videregående uddannelser. EVA's undersøgelse om valgprocesser i gymnasiet – *Det svære uddannelsesvalg* (2015) – viser imidlertid, at denne valgproces rummer store udfordringer for de unge. Undersøgelsen viser, at elevernes uddannelsesmæssige perspektiv er begrænset omkring det tidspunkt, hvor de skal foretage deres valg, og derfor har de svært ved at foretage et oplyst og kvalificeret valg. De har ikke overblik over mulighederne, og de er heller ikke afklarede med hensyn til, hvilke områder de kunne tænke sig at uddanne sig inden for efter deres studentereksamen. Perspektivet på uddannelses- og fremtidsmuligheder og konkrete erfaringer med uddannelser er ikke til stede på det tidspunkt, hvor eleven skal vælge studieretning. Samtidig viser undersøgelsen, at det at skulle vælge opleves som en stressfaktor, idet valget tillægges meget stor betydning. Valget af studieretning og senere af valgfag bliver derfor truffet ud fra en ofte vanskelig afvejning mellem interesser og mere eller mindre klare forestillinger om, hvilke fag og hvilket karaktergennemsnit eleven måske får brug for senere.

Hertil kommer, at de fleste elever i realiteten vælger deres studieretning allerede i grundskolen. Ansøgerne til de gymnasiale uddannelser skal nemlig i ansøgningen som tidligere nævnt komme med en forhåndstilkendegivelse med hensyn til valg af studieretning. På de fleste skoler bliver eleverne placeret i klasser efter deres forhåndsvalg, og erfaringen viser, at langt de fleste elever vælger at fortsætte i den klasse og på den studieretning, hvor de er begyndt, selvom de faktisk har mulighed for at skifte i løbet af det første år. Det kan der være flere grunde til, men EVA's evaluering af gymnasiereformen fra 2009 peger på, at det har betydning, om skolerne lægger vægt på at gøre det endelige valg efter grundforløbet til et reelt valg. Evalueringen problematiserer, at processen med hensyn til valg af studieretning på det tidspunkt var uklar og blev håndteret forskelligt på skolerne. EVA har ikke haft tilgængelige aktuelle tal til rådighed, der viser udviklingen i de seneste år med hensyn til, hvor mange elever der skifter studieretning efter grundforløbet. Det er dog tydeligt, at regelsættet stadig opererer med flere delvist modstridende muligheder. På den ene side, at valget sker allerede ved optagelsen, på den anden side, at valget først sker ved grundforløbets afslutning.

DE UNGE OM VALG AF STUDIERETNINGER

Fra rapporten *Gymnasiereformen på hhx, htx og stx* (2009)

- Mellem 39 % og 46 % af tredjeårseleverne på de treårige uddannelser i 2008 svarer i EVA's spørgeskemaundersøgelse, at de i høj grad eller i nogen grad oplever det som vanskeligt at vælge studieretning.

Fra rapporten *Studiekompetence* (2011)

- 65 % af studenterne fra årgang 2008 og 2009, som er startet på en videregående uddannelse i 2009, svarer i EVA's spørgeskemaundersøgelse, at deres uddannelse i høj grad eller i nogen grad ligger i forlængelse af deres studieretning. 35 % svarer, at det i mindre grad eller slet ikke er tilfældet.
- 67 % af studiestarterne svarer tilsvarende, at deres studieretning i høj grad eller i nogen grad har givet dem lyst til eller har bekræftet deres lyst til at vælge deres nuværende videregående uddannelse.

Kilde: EVA's spørgeskemaundersøgelse blandt studiestartere i 2010 og EVA's spørgeskemaundersøgelse blandt tredjeårselever på stx, hhx og htx i 2008.

Den faglige specialisering rummer dilemmaer

Udfordringerne med at få studieretningerne til at fungere i praksis hænger sammen med en række indbyggede dilemmaer, som er vanskelige at balancere. Hertil kommer, at de forskellige hensyn vægtes forskelligt på forskellige gymnasier.

På den ene side er der et hensyn om at skabe sammenhæng og synergi i uddannelsesforløbet. Det gælder både sammenhæng og progression i de enkelte fag i løbet af det samlede uddannelsesforløb og sammenhæng mellem de forskellige fag i uddannelsen, især elevens fag på A-niveau. Det forudsætter, at eleven forholdsvis tidligt vælger en fagpakke og A-niveaufag, hvilket betyder, at eleven dermed ikke har frit valg på alle hylder og kan foretage løbende valg.

På den anden side står et hensyn om fleksibilitet både med hensyn til at give den enkelte elev mange valgmuligheder og med hensyn til at give eleven mulighed for at foretage et gradvist valg af fagspecialisering.

EVA's reformevaluering fra 2009 viser, at en stor del af tredjeårseleverne fra 2008 syntes, at det er en god ide at vælge fag i en samlet pakke, så undervisningen i de enkelte fag kan understøtte hinanden. Samtidig havde det også for langt de fleste af eleverne betydning, at de selv kunne sammensætte deres uddannelse med udgangspunkt i individuelle interesser, evner og fremtidsplaner. Andelen af elever, der tillagde dette betydning, var større end andelen af elever, der tillagde det betydning at følges med deres klasse, jf. tabel 3.

Blandt de lærere og ledere, der udfyldte EVA's spørgeskema om studieretninger i forbindelse med reformevalueringen i 2009, var der en forholdsvis stor del (51 % af lederne på stx og 75 % af lærerne på stx), der var enige eller overvejende enige i at studieretningsgymnasiet medvirker til, at eleverne unødigt tidligt skal træffe beslutning om indholdet i deres uddannelse.

Sammenfattende peger undersøgelserne på, at det er væsentligt, at eleverne allerede tidligt i gymnasiet går i gang med deres faglige specialisering, dels for at give dem mulighed for faglig fordybelse, dels for at de kan spore sig ind på, hvad der er den rette vej for dem. Samtidig er det vigtigt, at der er en vis fleksibilitet og mulighed for omvalg undervejs, så de ikke efterfølgende får brug for supplering, da mange elever først bliver afklarede med hensyn til deres valg ved at forsøge sig frem. At finde den rette balance er en vigtig opgave.

Linjer på hf

En hf-linje er en pakke, hvor kursisterne på forhånd binder sig til en kombination af valgfag og på den måde toner deres hf-uddannelse mod en videregående uddannelse. I modsætning til studieretningerne er hf-pakkerne ikke obligatoriske, men flere og flere hf-kurser er begyndt at udbyde hf-linjer. Nogle steder er linjerne benævnt efter videregående uddannelser, fx *pædagoglinjen* eller *politilinjen*, andre steder er de bredere defineret.

EVA's rapport *Hf – Profil og funktion* (2015) viser, at der blandt en gruppe interviewede hf-kursister kan identificeres en *funktionel læringsmotivation*, som passer godt med nogle klare og anvendelsesorienterede hf-linjer, der peger frem mod bestemte videregående uddannelsesretninger. Undersøgelsen viser imidlertid også, at der blandt hf-kursisterne er meget varierede tilgange til valget af hf. Der er således også en gruppe kursister, der lægger meget vægt på, at hf holder alle muligheder åbne, og de ser uddannelsen som en del af deres afklaringsproces med hensyn til videre uddannelsesvalg. For dem vil det være mere meningsfuldt med løbende og mere individuelle valg i sammensætningen af uddannelsen.

På den måde er også afvejningen mellem sammenhæng og specialisering på den ene side og fleksibilitet og valgfrihed på den anden side i spil i forbindelse med opbygningen og udviklingen af hf-linjer.

TABEL 3
ELEVVURDERINGER

	Stx (n = 270)	**Hhx** (n = 230)	**Htx** (n = 224)
Andel af tredjeårselever fra 2008, der er enige eller overvejende enige i følgende udsagn:			
Det er en god ide at vælge fag i en samlet pakke, så undervisningen i de enkelte fag kan understøtte hinanden	83 %	94 %	88 %
Andel af tredjeårselever fra 2008, der tillægger følgende forhold stor eller nogen betydning:			
Selv at kunne sammensætte uddannelsen med udgangspunkt i individuelle interesser, evner og fremtidsplaner	90 %	90 %	90 %
At kunne følges med klassekammeraterne i mange timer i stedet for selv at kunne sammensætte uddannelsen ved at have mange timer på valghold	52 %	63 %	55 %

Kilde: EVA's spørgeskemaundersøgelse blandt tredjeårselever, 2008.

OPMÆRKSOMHEDSPUNKTER

Gentænk rammerne for faglig specialiering

EVA's undersøgelser og evalueringer peger på, at flere af intentionerne bag indførelsen af studieretningerne i de treårige gymnasieuddannelser ikke er realiseret fuldt ud. Det hænger bl.a. sammen med, at de forskellige formål med studieretningerne har vist sig vanskelige at realisere samtidig, og at de kan komme i konflikt med andre hensyn, herunder hensynet til fleksibilitet for eleverne og hensynet til skolernes mulighed for at sammensætte et fagligt udbud efter skolens ønsker og styrker.

Der er i dag et meget stort antal studieretninger, samtidig med at eleverne samler sig på relativt få studieretninger, og mange efterfølgende må tage GSK for at kunne søge om optagelse på den videregående uddannelse, de ønsker. Studieretningerne har desuden forskellige niveaukombinationer, og det er dermed forskelligt, hvor meget de fylder i elevernes samlede uddannelse. Endelig har flere af EVA's undersøgelser peget på, at potentialet for samspil mellem fagene i og omkring studieretningen ikke er blevet udnyttet fuldt ud.

Følgende er vigtige opmærksomhedspunkter i forbindelse med arbejdet:

Gentænk rammerne for studieretningerne

Der er behov for at gentænke og præcisere rammerne for studieretningerne på de treårige gymnasiale uddannelser med henblik på at skabe tydeligere rammer for den faglige specialisering. Det indebærer for det første en præcisering af formålet med studieretningerne og et klart valg med hensyn til de forskellige principper og hensyn, der er i spil, herunder hensynet til sammenhæng og progression i uddannelsen og samspil mellem fagene og hensynet til muligheden for gradvise valg og valgfriheden for eleverne. For det andet indebærer det en afklaring af, hvor mange studieretninger der skal være mulighed for at oprette, og hvor mange fag en studieretning skal bestå af og på hvilke niveauer. Det er vigtigt, at der fremover sikres en tydeligere sammenhæng mellem studieretningerne og de videregående uddannelser, de retter sig mod, så omfanget af faglig supplering kan reduceres.

I forbindelse med en gentænkning af rammerne for studieretningerne er der brug for opdaterede undersøgelser af, hvordan elevernes faglige specialisering bedst understøttes i løbet af den gymnasiale uddannelse, herunder både hvordan grundforløbet fungerer som overgang til studieretningerne, og hvornår og hvordan eleverne mest hensigtsmæssigt vælger deres faglige specialisering.

Overvej balancen mellem de obligatoriske fag og øvrige fag

Det er vigtigt at overveje sammensætningen af fag, herunder balancen mellem obligatoriske fag/niveauer og fag/niveauer, som eleverne selv vælger. Det er ligeledes vigtigt at overveje balancen mellem, hvor mange fag eleverne skal have på B- og A-niveau, og hvor mange de skal have på C-niveau. I dag sætter mængden af obligatoriske fag på forholdsvis lave niveauer – især på stx – grænser for elevernes muligheder for selv at vælge fag, herunder for at have flere fag på højt niveau. Det er i denne sammenhæng vigtigt at se nærmere på, hvordan fagsammensætningen i højere grad kan indtænke de fag og niveauer, som flest studenter supplerer med efterfølgende.

Understøt elevernes valgprocesser i løbet af de gymnasiale uddannelser

Mange elever har svært ved at træffe valg med hensyn til deres videregående uddannelse og mangler indsigt i, hvad de forskellige retninger og muligheder indebærer. Det tyder også på, at en del elever har svært ved at vælge studieretning. Desuden er der uklarhed med hensyn til og forskellig praksis for, hvornår valget af studieretning reelt træffes – om det sker allerede ved optagelsen eller først ved grundforløbets afslutning. Det er vigtigt at undersøge, hvordan man i højere grad kan understøtte elevernes valgprocesser i forbindelse med valg af både studieretning og videregå-

ende uddannelse, bl.a. ved at sætte fokus på at udvikle og styrke elevernes kompetencer og refleksioner med hensyn til at træffe valg om faglig specialisering og videre uddannelse. Samtidig er der behov for at afdække mulighederne for og nytten af mere gradvise valg for eleverne, så de har mulighed for at tilpasse deres uddannelse og deres valg undervejs, i takt med at de bliver mere afklarede.

Fortsæt arbejdet med hf-linjer

Specielt med hensyn til hf er det vigtigt at fortsætte og styrke arbejdet med at udvikle hf-linjer, som retter sig mod bestemte videregående uddannelser. Linjerne passer godt til den gruppe hf-kursister, der har et klart sigte med at tage hf, og som motiveres af at kunne se, hvad fagene kan bruges til. Det vil i den forbindelse være vigtigt at tydeliggøre indholdet i hf-linjerne, så kursisterne også oplever den linje, de har valgt, i forbindelse med tilrettelæggelsen af uddannelsesforløbet og i undervisningen i de enkelte fag.

Sammenhæng med det øvrige uddannelsessystem

De gymnasiale uddannelser kan ikke betragtes uafhængigt af det øvrige uddannelsessystem. Kapitlet sætter derfor fokus på samspillet og sammenhængene mellem de gymnasiale uddannelser og det øvrige uddannelsessystem. Det gælder både overgangene til de gymnasiale uddannelser fra grundskolen og overgangene fra de gymnasiale uddannelser til videregående uddannelser. Til sidst sammenfattes en række punkter, som det efter EVA's vurdering er særligt vigtigt at være opmærksom på for at skabe sammenhæng mellem de gymnasiale uddannelser og det øvrige uddannelsessystem.

Grundlæggende tendenser

Når sammenhængene og samspillet mellem de gymnasiale uddannelser og andre dele af uddannelsessystemet diskuteres, er det som udgangspunkt vigtigt at fremhæve to forhold:

- Tilgangen til de gymnasiale uddannelser fra grundskolens afgangsklasser er steget gennem de seneste 15 år, mens erhvervsuddannelserne i samme periode har haft et tilsvarende fald i tilgangen.
- De gymnasiale uddannelser bruges på forskellige måder. Studenternes efterfølgende forløb er derfor meget forskellige.

I de følgende afsnit præsenteres disse forhold hver for sig.

Stigende tilgang til de gymnasiale uddannelser

Søgningen til de gymnasiale uddannelser fra grundskolens afgangsklasser er steget fra 59 % af tilmeldingerne til ungdomsuddannelserne i 2001 til 74 % i 2015. Udviklingen i søgemønstrene indebærer altså, at omkring tre fjerdedele af de elever, der i dag forlader grundskolen, vælger at fortsætte på en gymnasial uddannelse – især på stx. Omvendt er søgningen til erhvervsuddannelserne i samme periode faldet fra 32 % af tilmeldingerne til ungdomsuddannelserne til 19 %.

Fremgangen i søgningen til de gymnasiale uddannelser har været stort set ubrudt i hele perioden. Søgningen til de enkelte gymnasiale uddannelser har dog svinget noget mere fra år til år. Stx har i hele perioden haft den største søgning og har stået for mellem 62 % og 66 % af tilmeldingerne til de gymnasiale uddannelser. Hhx har svinget mellem 16 % og 21 % af tilmeldingerne, mens tilmeldingerne til htx har ligget forholdsvis stabilt omkring 9-10 %. Endelig har hf svinget mellem 6 % og 9 %. Det er således hf og hhx, der har oplevet de største udsving fra år til år.

Tallene for tilgangen til de gymnasiale uddannelser fortæller kun om søgningen til uddannelserne, ikke om, hvor mange der faktisk fuldfører og får en studentereksamen. Fuldførelsesprocenterne varierer mellem uddannelserne. Stx har den højeste fuldførelsesprocent på 85, derefter følger hhx med 81, htx med 77 og endelig hf med 70. Fuldførelsesprocenterne er hentet i Undervisningsministeriets databank.

TABEL 4
SØGNINGEN TIL DE GYMNASIALE UDDANNELSER FRA GRUNDSKOLENS AFGANGSKLASSER, FORÅRET 2015

Gymnasial uddannelse	Andel af ansøgerne
Stx	63 %
Hhx	19 %
Htx	10 %
Hf	7 %
Total	100 %

Note: Uddannelserne modtager desuden elever, der ikke kommer direkte fra grundskolens afgangsklasser; det gælder især hf. Procenterne i tabellen er afrundede.
Kilde: Undervisningsministeriet på baggrund af tal fra Optagelse.dk.

Gymnasiale uddannelser bruges på mange måder
Hovedparten af dimittenderne fra de gymnasiale uddannelser fortsætter mere eller mindre direkte på en videregående uddannelse – eventuelt efter at have gennemført GSK. Dermed bruger de uddannelsen i overensstemmelse med formålet. En del af dimittenderne gennemfører dog ikke en videregående uddannelse. Nogle vælger i stedet at fortsætte på en erhvervsuddannelse, mens andre slet ikke kommer i gang med yderligere uddannelse efter deres studentereksamen, jf. tabel 6.

Øget brug af gymnasiale suppleringskurser
En stigende andel af dimittenderne påbegynder GSK, efter at de er færdige med deres gymnasiale uddannelse. Tal fremlagt af Undervisningsministeriet i forbindelse med de politiske forhandlinger om en reform af de gymnasiale uddannelser i efteråret 2014 viser, at tilgangen til GSK er steget hvert år fra 1.018 årskursister i 2008 til 2.413 årskursister i 2013. De budgetterede tal for efterfølgende år forudser dog et fald som følge af en række initiativer, som bl.a. omfatter ændringer i mulighederne for at få SU som GSK-kursist. For 2014 forventes tallet således at ligge på omkring 1.900 årskursister.

En nærmere analyse af tilgangen til GSK viser, at især stx- og hf-dimittender gør brug af GSK. Hhv. 14 % og 19 % af dimittenderne fra stx og hf i 2011 har således gjort brug af GSK, mens de tilsvarende tal for hhx og htx ligger på hhv. 6 % og 9 %. Tallene indikerer samlet set, at en forholdsvis stor gruppe benytter sig af muligheden for GSK, inden de eventuelt påbegynder en videregående uddannelse. Over halvdelen af GSK-kursisterne supplerer deres gymnasiale uddannelse med matematik, der er det mest søgte GSK-fag.

Der findes ingen enkle og entydige forklaringer på stigningen i brugen af GSK, bortset fra at en del af stigningen givetvis hænger sammen med, at der har været en stigning både i antallet af studenter og i antallet af studerende på de videregående uddannelser. Ofte nævnes adgangsbekendtgørelsen til de videregående uddannelser fra 2008, som skærpede de specifikke adgangskrav til en række uddannelser, som forklaring. Det gælder både de lange naturvidenskabelige og sundhedsfaglige uddannelser og de samfundsvidenskabelige uddannelser, hvor der i dag mange steder kræves matematik på A- eller B-niveau, jf. diskussionen om sammensætningen af studenternes faglige niveauer i forhold til de specifikke adgangskrav i det følgende afsnit.

Sammensætningen af studenternes faglige niveauer
Den stigende tilgang til GSK har ført til et fornyet fokus på spørgsmålet om de faglige niveauer, studenterne opnår i gymnasiet. EVA har undersøgt spørgsmålet specielt med hensyn til niveauer i de naturvidenskabelige fag i to rapporter om det naturvidenskabelige fagområde før og efter reformen (fra hhv. 2012 og 2014).

Undersøgelserne viser, at andelen af studenter fra stx og htx med fagkombinationen matematik A og mindst B-niveau i fysik og kemi er steget. På stx er andelen steget fra 14 % af dimittenderne før reformen til 22 % efter reformen (studenterårgang 2013), mens den tilsvarende andel på htx er steget fra 50 % til 78 %. Denne udvikling matcher de skærpede adgangskrav til de fleste lange videregående uddannelser inden for hhv. det naturvidenskabelige, det sundhedsfaglige og det tekniske område, der trådte i kraft i 2008, og kan siges at være i overensstemmelse med gymnasiereformens intentioner om at styrke den naturvidenskabelige dimension på de gymnasiale uddannelser.

Billedet af udviklingen inden for det naturvidenskabelige område bliver dog mere differentieret, når man kigger på andre niveaukombinationer end ABB og på udviklingen inden for de enkelte fag. Med hensyn til andelen af dimittender fra stx med ABC-fagkombinationer, som bl.a. er efterspurgt på en række ingeniøruddannelser, er der således sket et fald, der er større end fremgangen for ABB-kombinationen.

TABEL 5
ANDELE AF STUDENTER MED DE ENKELTE NIVEAUER I DE NATURVIDENSKABELIGE FAG (STX)

Fag og niveau	2007	2013
Matematik A	46 %	39 %
Matematik B	24 %	40 %
Fysik A	10 %	8 %
Fysik B	49 %	26 %
Kemi A	9 %	5 %
Kemi B (inkl. bioteknologi A i 2013)	7 %	24 %

Kilde: Opfølgning på det naturvidenskabelige fagområde før og efter reformen, EVA 2014.

Med hensyn til udviklingen i de enkelte fag på stx er det især tydeligt, at kemi er blevet styrket efter reformen. Efter reformen er der fx væsentligt flere studenter, der har kemi på B-niveau eller har valgt bioteknologi på A-niveau, som nu kan substituere kemi B.

Med hensyn til matematik på stx er der langt flere, der i dag har B-niveau, mens der til gengæld er færre elever med A-niveau. For så vidt angår fysik er andelen af studenter med A-niveau næsten uændret, mens andelen med B-niveau er næsten halveret.

På htx er alle naturvidenskabelige fag blevet styrket, idet større andele af dimittenderne nu gennemfører fagene på A-niveau – også her med den største fremgang for kemi.

Hvilke veje følger studenterne efter gymnasiet?
Tal fra Undervisningsministeriets databank viser, at studenterne følger forskellige veje efter studentereksamen, herunder at en del af studenterne endnu ikke er i gang med en videregående uddannelse lidt mere end to år efter eksamen. Nogle af disse studenter er til gengæld gået i gang med en erhvervsuddannelse og kan derfor siges at blive 'dobbeltuddannede'. Samlet set peger tallene på, at en del af studenterne ikke – eller i hvert fald ikke inden for de første to år – er i gang med at bruge deres studentereksamen i overensstemmelse med formålet om at forberede til videregående uddannelse. Det gælder omkring en femtedel af studenterne, om end mønstrene er temmelig forskellige på de enkelte gymnasiale uddannelser, jf. tabel 6.

Der er ligeledes forskel på, hvilke og hvor lange videregående uddannelser studenterne fra de forskellige gymnasiale uddannelser vælger.

EVA's rapport *Hf – profil og funktion* (2015) viser fx, at næsten halvdelen af de hf-studenter fra 2011, der begyndte på en uddannelse inden for to år efter studentereksamen, begyndte på en mellemlang videregående uddannelse, hvor pædagog, lærer og sygeplejerske ligger i top. 19 % begyndte på en lang videregående uddannelse. Dette er et meget andet billede end i det almene gymnasium, hvor 61 % begyndte på en lang videregående uddannelse.

Betydningen af den voksende tilgang til de gymnasiale uddannelser

Den øgede tilgang til de gymnasiale uddannelser har været et centralt emne i uddannelsesdiskussionen i de senere år. I diskussionen dukker flere problemstillinger op. Hvordan påvirkes fx det faglige niveau på gymnasierne, i takt med at en stadig større del af en ungdomsårgang fortsætter på en gymnasial uddannelse, som derfor antages at skulle ramme en stadig bredere sammensat elevgruppe? Sat på spidsen handler denne bekymring om, hvorvidt de unge på gymnasierne i dag har samme mulighed som tidligere for at blive klædt tilstrækkelig godt på til de videregående uddannelser. Hertil kommer en bekymring for, at Danmark på et tidspunkt kommer til at opleve en udstrakt mangel på faglært arbejdskraft, i takt med at stadig færre vælger at fortsætte på en erhvervsuddannelse efter grundskolen.

I en række rapporter fra de senere år har EVA undersøgt aspekter ved de gymnasiale uddannelser og de unges valg af ungdomsuddannelse og efterfølgende uddannelse, der kan belyse disse problemstillinger.

Er gymnasiet blevet mere heterogent?
Rapporten *Gymnasieelevernes baggrund og forskellighed* (2015) viser på baggrund af registerdata, at der i perioden 2001-12 har været en svag stigning i andelen af elever fra ressourcestærke hjem (defineret som hjem, hvor mindst én af forældrene har en lang videregående uddannelse). Andelen af elever fra uddannelsesfremmede hjem (defineret som hjem, hvor ingen forældre har anden uddannelse end grundskolen) er samtidig faldet et par procentpoint. Udviklingstendenserne, der afspejler

TABEL 6
UDDANNELSESMÆSSIG STATUS FOR STUDENTERÅRGANG 2011 27 MÅNEDER EFTER STUDENTEREKSAMEN

	Stx	Hhx	Htx	Hf
Er i gang med (eller har allerede gennemført) en erhvervsuddannelse	5 %	19 %	11 %	13 %
Er i gang med (eller har allerede gennemført) en kort videregående uddannelse	5 %	18 %	10 %	8 %
Er i gang med en professionsbacheloruddannelse	23 %	14 %	27 %	35 %
Er i gang med en universitetsbacheloruddannelse	50 %	31 %	40 %	13 %
Er ikke i gang med/har ikke gennemført anden Uddannelse	17 %	18 %	12 %	28 %

Kilde: Undervisningsministeriets databank.

det generelt stigende uddannelsesniveau i samfundet, er fælles for alle fire uddannelser. Men der er stadig tale om temmelig store forskelle i elevsammensætningen mellem de enkelte uddannelser hver for sig, jf. tabel 7.

Tallene i tabellen indikerer, at hf er den gymnasiale uddannelse, som har den mest sammensatte gruppe elever/kursister. Hf-uddannelsen adskiller sig ligeledes ved at være væsentligt mere sammensat med hensyn til kursisternes/elevernes erfaringer og alder end de tre andre gymnasiale uddannelser. Også med hensyn til frafald adskiller hf sig fra de andre uddannelser. Hf har således som tidligere nævnt et større frafald end de tre øvrige uddannelser.

På trods af en samlet tendens på landsplan til mindre heterogenitet, for så vidt angår forældrenes uddannelsesbaggrund, viser undersøgelsen samtidig, at der er stor forskel fra institution til institution. På nogle skoler fremviser eleverne således en stadig større heterogenitet i løbet af perioden 2001-12.

Heterogenitet i en elevgruppe, der kan antages at påvirke eller have betydning for undervisningen, kan givetvis hænge sammen med andre forhold end forældrenes uddannelsesmæssige baggrund. Det kunne fx være en voksende heterogenitet med hensyn til det faglige niveau og de forudsætninger, elever møder op med fra grundskolen. De kvalitative interview med gymnasielærere, der supplerer registerundersøgelsen, peger i denne forbindelse på, at det ikke er denne form for heterogenitet, som skaber de største udfordringer i undervisningen. Heterogenitet som følge af differentierede faglige forudsætninger ser de interviewede lærere nærmest som et vilkår. De lægger i stedet særlig vægt på de udfordringer, de møder i klasserne som følge af en voksende heterogenitet med hensyn til elevernes deltagelse og indstilling til undervisningen. De understreger i den sammenhæng, at det læringsmiljø, de er i stand til at opbygge i klassen sammen med eleverne, er helt afgørende for deres muligheder for at håndtere denne form for heterogenitet.

Hvad tænker de unge om valget mellem de gymnasiale uddannelser og erhvervsuddannelserne?
EVA har i to rapporter – hhv. *Studenter i erhvervsuddannelserne* (2013) og *Hf – profil og funktion* (2015) – fremlagt resultater og perspektiver, der kaster lys over de faktorer, der er i spil, når unge skal vælge ungdomsuddannelse, og når de ræsonnerer over uddannelsesvalg og uddannelsesveje.

Undersøgelserne viser, at de unge oplever valget af ungdomsuddannelse som vigtigt. Undersøgelserne tyder således på, at de unge har taget uddannelsesdagsordenen til sig, om end nogle unge først og fremmest oplever det som et uddannelsespres, hvor det gælder om at vælge det, de oplever som 'det mindste onde' blandt de valgmuligheder, de har. Det fremgår fx af hf-undersøgelsen, at hf-kursisterne har meget forskellige former for motivation. På den ene side er der stærkt – men måske sent – motiverede kursister, der ser den toårige uddannelse som den mest effektive vej til at komme videre, eller som føler sig tiltrukket af det særlige hf-miljø, og på den anden side er der kursister, der først og fremmest ser hf som den mest overskuelige mulighed, når man skal vælge en uddannelse.

Tendensen til at søge mod de gymnasiale uddannelser
Det forhold, at valget af en gymnasial uddannelse indebærer, at man ikke samtidig vælger en profession – som man ville have gjort, hvis man valgte en erhvervsuddannelse – er tydeligvis en central faktor, der trækker grundskoleeleverne i retning af de gymnasiale uddannelser. Mange af de interviewede, der er gået i gang med en erhvervsuddannelse efter gymnasiet, vurderer således, at de ikke var klar til og heller ikke ønskede at vælge en erhvervsuddannelse allerede i grundskolens afgangsklasser. Tilsvarende giver nogle af de interviewede i hf-undersøgelsen udtryk for, at de føler sig tiltrukket af en erhvervsuddannelse, men alligevel har valgt hf for at holde alle muligheder åbne.

TABEL 7
GYMNASIEELEVER FORDELT PÅ FORÆLDRES UDDANNELSESBAGGRUND, 2012

	Stx	Hhx	Htx	Hf
Andel af elever fra hjem, hvor mindst én af forældrene har en lang videregående uddannelse	22 %	7 %	11 %	7 %
Andel af elever fra hjem, hvor ingen af forældrene har anden uddannelse end grundskolen	4 %	6 %	7 %	10 %

Kilde: Gymnasieelevernes baggrund og forskellighed, EVA 2015.

Praktisk taget alle de studenter på erhvervsuddannelserne (mellem 94 % og 98 % afhængigt af gymnasial uddannelse), der deltog i EVA's spørgeskemaundersøgelse, vurderer samtidig, at de ville vælge på samme måde, dvs. først tage en gymnasial uddannelse, inden de påbegynder en erhvervsuddannelse, hvis de igen stod over for at skulle vælge ungdomsuddannelse. Selvom mange fortæller, at de savnede noget mere praktisk allerede i udskolingen, ville de ikke give afkald på de kompetencer og det faglige indhold, de ville få på en gymnasial uddannelse.

Det fremgår af interviewene, at disse studenter opfatter de almene kompetencer fra den gymnasiale uddannelse som relevante og som noget, de også vil have brug for i deres fremtidige liv som faglærte på arbejdsmarkedet. Derfor opfatter de ikke valget af en gymnasial uddannelse forud for en erhvervsuddannelse som en omvej. Hertil kommer, at mange af de interviewede tilkendegiver, at de har planer om at gå i gang med en videregående uddannelse, når de har gennemført erhvervsuddannelsen. 42 % af de interviewede, der havde gennemført en erhvervsuddannelse, var faktisk allerede i gang med en ny uddannelse.

Udskolingen – en forskole til gymnasiet?
I interviewene med studenter på erhvervsuddannelserne beskriver de interviewede grundskolens ældste klasser som en forskole til de gymnasiale uddannelser, der derfor i høj grad fremstår som 'det naturlige valg'.

Billedet af udskolingen som en forskole til gymnasiet bekræftes af EVA's rapport om skolernes arbejde for at forberede eleverne til ungdomsuddannelse (2015). 60 % af de adspurgte lærere vurderer, at deres undervisning i høj grad forbereder eleverne til en gymnasial uddannelse, mens kun 14 % vurderer, at deres undervisning i høj grad forbereder eleverne til en erhvervsrettet ungdomsuddannelse.

Rapporten belyser en række årsager til denne skævhed, herunder at lærerne mangler viden om de erhvervsrettede uddannelser. Men det er ikke kun et spørgsmål om manglende viden. Det er tydeligt, at der i udskolingen er en række strukturelle og kulturelle barrierer for en mere afbalanceret forberedelse af eleverne til forskellige typer af ungdomsuddannelse. Hertil kommer, at lærerne og skoleledelserne er tilbøjelige til at opfatte det at forberede eleverne til ungdomsuddannelse som en implicit opgave i udskolingen snarere end som et specifikt og italesat indsatsområde.

Undersøgelsens resultater er interessante, da EVA's undersøgelser samtidig viser, at lærerne har stor betydning for de unges forberedelse til og valg af ungdomsuddannelse.

Resultaterne er ligeledes interessante, fordi de rejser spørgsmålet om, i hvilket omfang udskolingen indirekte bidrager til den hierarkisering af ungdomsuddannelserne, som elever fortæller om – både hvad angår de forskellige gymnasiale uddannelser, og især hvad angår disse uddannelser på den ene side og erhvervsuddannelserne på den anden side.

Det opdelte ungdomsuddannelsessystem
Det danske ungdomsuddannelsessystem er skarpt opdelt i to typer af uddannelser med forskellige formål og forskellige styringslogikker. På den ene side de fire gymnasiale uddannelser, der skal give studiekompetence og forberede eleverne til videregående uddannelse, og på den anden side mere end 100 forskellige erhvervsuddannelser, der skal give erhvervskompetence og forberede eleverne til arbejdsmarkedet.

Den skarpe adskillelse mellem de to typer af ungdomsuddannelser kommer fx til udtryk, ved at der ikke er mange elementer i uddannelssystemet, der styrker fleksibiliteten og mulighederne for omvalg på tværs af de gymnasiale uddannelser og erhvervsuddannelserne. Til gengæld findes der flere elementer, som skal styrke fleksibiliteten og muliggøre omvalg inden for hver af de to uddannelsestyper. På de gymnasiale uddannelser benyttes disse muligheder dog kun i beskedent omfang.

Samlet set viser EVA's undersøgelser, at den skarpe opdeling har stor betydning. Fx har udskolingslærernes viden om de erhvervsrettede uddannelser betydning for måden, de unge opfatter valget af ungdomsuddannelse på.

Det er tydeligt, at de unge i udskolingen ikke bare oplever valget af ungdomsuddannelse som et vigtigt valg, men også som et meget afgørende og dramatisk valg, bl.a. som følge af den skarpe opdeling af ungdomsuddannelserne. Denne opdeling bidrager til at dramatisere valget, idet de unge føler, at de efter ni eller ti år i enhedsskolen nu står over for at skulle vælge livsbane. Den skarpe opdeling af ungdomsuddannelserne i to adskilte spor repræsenterer således en udfordring for mange unges måde at betragte uddannelsesvejene på, når de står over for at skulle vælge ungdomsuddannelse i udskolingen.

OPMÆRKSOMHEDSPUNKTER

Medtænk sammenhængen til det øvrige uddannelsessystem

Det er vigtigt, at en kommende gymnasiereform tager hensyn til sammenhængen i det samlede uddannelsessystem, så de forskellige typer af ungdomsuddannelser i højere grad ses i sammenhæng med hinanden og i sammenhæng med de øvrige dele af uddannelsessystemet. Bedre sammenhæng er en vigtig forudsætning for at skabe bedre overgange og for at mindske antallet af personer, der dobbeltuddanner sig og må tage GSK.

Følgende er vigtige opmærksomhedspunkter i forbindelse med det videre arbejde:

Styrk grundskoleelevernes valgkompetence og viden om forskellige uddannelsesmuligheder

Det er vigtigt, at eleverne i undervisningen i grundskolens afgangsklasser, fx gennem åben skole og nye former for valgfag, får et bredt kendskab til uddannelsesmulighederne efter grundskolen. En vigtig del af dette arbejde består i at øge grundskolelærernes viden om erhvervsuddannelsessystemet, så de i højere grad end i dag kan forberede eleverne til disse uddannelser. Samtidig bør der gøres en større indsats for at styrke grundskoleelevernes forudsætninger for og kompetencer til at vælge ungdomsuddannelse, så eleverne bliver bedre i stand til at træffe kvalificerede uddannelsesvalg.

Skab bedre sammenhæng mellem de forskellige typer af ungdomsuddannelser

Den skarpe opdeling af ungdomsuddannelserne i to adskilte spor - gymnasiale uddannelser og erhvervsuddannelser – bidrager til at dramatisere valget af ungdomsuddannelse. De unge bliver sat i et valg mellem på den ene side uddannelser, der har et betydeligt alment indhold, og som 'holder alle døre åbne', og på den anden side uddannelser, der indebærer et tidligt valg af profession. Der er derfor brug for et samlet eftersyn af, hvordan sammenhængen i ungdomsuddannelsessystemet kan forbedres, så der skabes en mere ensartet struktur, og mulighederne for sporskifte undervejs forbedres.

Styrk sammenhængen mellem de gymnasiale uddannelser og de videregående uddannelser

Der er behov for at afklare, hvordan der bedst kan skabes en sammenhæng mellem de forskellige gymnasiale uddannelser og de forskellige videregående uddannelser, herunder om de gymnasiale uddannelsers forskellige profiler er tilstrækkelig tydelige. Tilsvarende er der brug for at afklare, om det faglige indhold på de gymnasiale uddannelser og den vejledning, eleverne får undervejs, i tilstrækkelig grad afspejler bredden i de uddannelser, som gymnasiet giver adgang til, og om den i tilstrækkelig grad understøtter og kvalificerer elevernes uddannelsesvalg.

Lokal implementering og ledelse

Politikere og ministeriet fastsætter mål og rammer for de gymnasiale uddannelser, men implementeringen sker på den enkelte institution. Realiseringen af intentionerne i en kommende reform beror på en stærk lokal faglig-pædagogisk udvikling og ledelse. Kapitlet fokuserer især på to vigtige aspekter ved skolernes arbejde med at omsætte målene og det faglige indhold i undervisning og læring, nemlig teamorganiseringen af lærerarbejdet og den pædagogiske ledelse på skolerne. Til sidst sammenfattes en række punkter, som efter EVA's vurdering er særlig vigtige for at understøtte lokal implementering og ledelse på institutionerne.

Lokal definition af gymnasiets kerneydelse

De gymnasiale uddannelser har en høj grad af mål- og resultatstyring, og der er sket en decentralisering på området, hvor en lang række forhold, som tidligere var fastlagt centralt, nu fastlægges på institutionerne. Der er en omfattende pædagogisk frihed til – og krav om – at den enkelte institution definerer og udvikler den faglige og pædagogiske kerneydelse inden for de overordnede rammer og mål for uddannelserne.

For den enkelte institution ligger der en stor opgave i at afveje og skabe sammenhæng mellem de forskellige formål og mål. Elementer i uddannelserne som grundforløb, studieretninger, flerfaglige forløb, studieplaner, kompetencemål, teamorganisering m.m. må den enkelte skole i høj grad udvikle sin egen version af i forbindelse med arbejdet med skolens pædagogiske udvikling.

Overgang mellem gamle og nye strukturer og kulturer

Ledelsesstrukturen på gymnasierne har traditionelt været flad og præget af formel indflydelse til lærerkollegiet samtidig med mere uformelle og personbårne ledelseskulturer. Lærergerningen har tilsvarende i høj grad været kendetegnet ved, at den enkelte lærer har været fagligt ansvarlig for sin egen undervisning og har haft en høj grad af faglig og pædagogisk autonomi, mens ledelsen i høj grad har skullet opstille de overordnede rammer for undervisningen i form af administration og koordinering, fx skemalægning.

De krav, der er til de gymnasiale uddannelser i dag om lokal udvikling og definition af kerneydelsen, kræver andre lærer- og lederroller og andre organiseringer af lærernes arbejde og samarbejde.

I sammenhæng med dette er der, som tidligere beskrevet, sket en ændring i uddannelsestænkningen, så det i mindre grad er det enkelte fag og indholdet i fagene og i højere grad udviklingen af den enkelte elevs kompetencer, der er i fokus. Dette skaber behov for, at lærerne i højere grad end tidligere samarbejder og samordner undervisningen for at skabe den fornødne sammenhæng og helhed.

I de seneste år har de gymnasiale uddannelser således befundet sig i en overgangsfase mellem gamle og nye ledelsesstrukturer, ledelseskulturer og lærer- og lederroller.

EVA har navnlig i to projekter belyst de organisatoriske forandringer i de gymnasiale uddannelser, som har betydning for den lokale pædagogiske udvikling og implementeringen af intentionerne i bekendtgørelserne, nemlig i undersøgelsen af teamorganisering på de treårige gymnasiale uddannelser (2012) og undersøgelsen af ledelse i det almene gymnasium (2012).

Teamsamarbejde

Teamorganisering blev med gymnasiereformen et obligatorisk organisatorisk element på de gymnasiale uddannelser. Samspil mellem fag kræver samarbejde mellem lærere, og teamorganisering blev et af svarene på, hvordan nogle af intentionerne om øget flerfagligt samspil skulle realiseres. Det er dog op til den enkelte skole at formulere formålet med teamsamarbejdet og definere teamets opgaver og principperne for organiseringen.

EVA's undersøgelse af teamorganisering viser, at skolerne på tidspunktet for undersøgelsen (2012) havde opbygget lærerteam, men at teamene i mindre grad vare-

tog opgaver med hensyn til samarbejde om undervisningen og undervisningens indhold.

Undersøgelsen viser, at der i teamarbejdet særligt var fokus på elevtrivsel, klasserumskultur og fastholdelse, som er væsentlige og meningsfulde opgaver, og som på en god måde blev varetaget i teamsamarbejdet. Undersøgelsen viser også, at lærerne vurderede, at udbyttet af dette arbejde var stort for elevernes trivsel og det sociale miljø i klassen, ligesom de selv fik et kollegialt udbytte af teamsamarbejdet.

Men teamsamarbejdet berørte i mindre grad selve kerneydelsen, nemlig undervisningen af eleverne. Teamsamarbejdet var i mindre grad implementeret som et forpligtende samarbejde mellem lærerne om forberedelse og gennemførelse af undervisningen for at sikre sammenhæng, helhed og progression i elevernes samlede studieforløb.

Undersøgelsen viser dermed også, at opgaven med at sikre de flerfaglige elementer – samspil inden for studieretninger, AT og studieområdet – ikke i særlig høj grad blev løst i lærerteamene. AT og studieområdet blev typisk koordineret i andre og centrale fora på skolen, da det var administrativt krævende, og opgaven med at tone undervisningen i klassen i overensstemmelse med klassens studieretning blev sat delvist i bero.

Teamenes fokus på trivsel, gennemførelse og klasserumskultur hænger sammen med, at skolerne i høj grad – særligt på stx – organiserede teamene som klasseteam frem for studieretningsteam. Typen af team har nemlig betydning for, hvilke opgaver teamene løser. Klasseteam består af lærere, der samarbejder om en enkelt klasse, mens studieretningsteam er et team af lærere omkring en studieretning på langs af de tre årgange – altså en vertikal struktur. Erfaringerne fra de skoler i undersøgelsen, der havde studieretningsteam, hvilket var mest udbredt på htx-skoler, var, at disse team var mere forpligtende og dermed også samarbejdskrævende – men også dem, der gav det bedste grundlag for, at teamene kom til at arbejde med toningen af studieretningerne og undervisningens indhold.

Lærernes vurdering af det pædagogiske og didaktiske udbytte af teamsamarbejdet var blandet og varierede skoletyperne imellem, hvor især lærere på htx oplevede at få et udbytte af teamsamarbejdet. Undersøgelsen viser, at teamets medbestemmelse i forbindelse med beslutninger om, hvilke funktioner og opgaver der skal varetages i teamet, er en væsentlig faktor for det oplevede faglige og didaktiske udbytte. Teamets størrelse er en anden væsentlig faktor. Lærere i team på fire personer eller mere oplevede det største faglige udbytte.

TABEL 8
UDBREDELSEN AF HHV. KLASSE- OG STUDIERETNINGSTEAM PÅ DE TREÅRIGE UDDANNELSER

Hvilken type teamorganisering er den væsentligste på uddannelsen?

	Klasseteam	Studieretningsteam
Stx	82 %	11 %
Hhx	49 %	29 %
Htx	42 %	46 %

Kilde: EVA's spørgeskemaundersøgelse blandt ledere om teamorganisering, 2011.

Balance mellem autonomi og styring

Traditionelt beskrives teamorganisering som et alternativ til en hierarkisk organisering, og overgangen til teamorganisering indebærer typisk en uddelegering af ansvar fra ledelsen til medarbejderne i et team. Den flade ledelsesstruktur, der traditionelt har præget de gymnasiale uddannelser, betyder imidlertid, at teamorganisering i gymnasiet i lige så høj grad indebærer, at den enkelte lærer delegerer (selv)ledelse til teamet, som at ledelsen uddelegerer opgaver til teamet. En reel teamorganisering

TABEL 9
LÆRERNES BESKRIVELSER AF TEAMSAMARBEJDET

Andel af lærere, der i høj grad eller i nogen grad er enige i følgende udsagn om skoleledelsens nuværende praksis:	Hhx (n = 206)	Htx (n = 199)	Stx (n = 460)	Lærere i alt (n = 841)
Skolens ledelse har primært ansvar for rammer for og struktur i teamsamarbejdet	72 %	73 %	88 %	85 %
Ledelsens vigtigste opgave er at give konkret sparring om opgaver og samarbejde i teamene	51 %	45 %	48 %	48 %

Kilde: EVA's spørgeskemaundersøgelse blandt lærere om teamorganisering, 2011.

på de gymnasiale uddanneler indebærer således, at lærerne underlægger sig teamets beslutninger og indgår i et forpligtende samarbejde. Da den fagprofessionelle kultur i gymnasiet traditionelt er præget af en høj grad af autonomi og selvledelse, har det været vanskeligt at få teamene til at finde en ny balance mellem autonomi og fælles retning/styring.

Undersøgelsen peger i den forbindelse på, at lederne – på tidspunktet for undersøgelsen – har været forsigtige med at udfordre autonomien på både individ- og teamniveau. Ledelserne havde påtaget sig en rammesættende opgave, der gav stor autonomi til lærerne. Det betyder, at de opgaver, som ledelsen gav teamene, i mange tilfælde var af praktisk, koordinerende art og/eller havde fokus på elevernes trivsel. Det berørte kun i begrænset omfang den enkelte lærers undervisning og fagprofessionelle udvikling, og både lærere og ledere accepterede, at lærerne i varierende omfang deltog i teamets opgaver.

Ledelse i gymnasiet

EVA's undersøgelse *Ledelse af et gymnasium i forandring* (2012) sætter fokus på forandringer af vilkårene for ledelse i det almene gymnasium. Rapporten handler kun om ledelse på treårigt stx, men EVA har på baggrund af sin øvrige viden på området en formodning om, at rapporten også er relevant for de øvrige gymnasiale uddannelser. I det følgende beskrives nogle af undersøgelsens resultater, som handler om ledelsesrollen og ledelsesopgaven på gymnasiet med hensyn til netop den gymnasiale kerneydelse og organisation.

Ledelse tæt på kerneydelsen

Rektorerne på de almene gymnasier var i undersøgelsen overordnet positive over for deres vilkår og rammer for ledelse og vurderede selv, at de i høj grad havde greb om de ledelsesmæssige opgaver med hensyn til økonomi og drift, der fulgte med selvejet. Undersøgelsen pegede samtidig på en række områder, hvor der var behov for fokus med hensyn til at udvikle den faglige og pædagogiske ledelse i gymnasiet.

Af undersøgelsens fokusgruppeinterview fremgik det, at lærerne savnede en mere tydelig retning for det pædagogiske arbejde og en tydelig forbindelse mellem strategi og den enkelte lærers dagligdag.

Interviewene med lærerne og med rektorerne og ledelsesgrupperne viste også et behov for at udvikle nye samspil om undervisningsrummet.

Traditionelt har ledelsen på gymnasierne primært haft en rammesættende funktion, men blandt nogle ledere i undersøgelsen var der et ønske om at komme 'tættere ind til kerneydelsen' for at opnå viden om undervisningens kvalitet og skabe sammenhæng mellem den enkelte lærers pædagogiske praksis og den samlede skoles mål. Der blev dog samtidig givet udtryk for, at man endnu skulle arbejde med at finde de gode metoder til at opnå dette.

I den sammenhæng er det tydeligt i undersøgelsen, at der blandt både lærere og ledere var meget forskellige forventninger til ledelse. På den ene side var der lærere, der oplevede det som en indskrænkning af deres pædagogiske råderum, når ledelsen gik ud over den rammesættende rolle og ville tættere på undervisningen. Modsat var der lærere, som havde en forventning om, at ledelsen i højere grad kom tættere på undervisningen og kunne give didaktisk-pædagogisk sparring på baggrund af kendskab til undervisningen, og som ikke syntes, at dette skete i tilstrækkelig grad.

I dette spændingsfelt er det vigtigt at udvikle nye samspil om undervisningsrummet, hvor ledelsen ses som en understøttelse og udvidelse af lærernes faglige ledelsesrum, og hvor det tydeliggøres, hvilke kompetencer ledelsen kan bidrage med i forbindelse med udviklingen af den pædagogiske praksis uden dermed at fratage lærerne initiativ, ansvar og motivation. Det kræver, at forventninger til handlerum og kvalitet afstemmes, og at der skabes en kultur, hvor der er fokus på de fælles mål, og en kultur, hvor feedback og faglig refleksion er en vigtig del af hverdagen. Desuden kræver det en kultur, hvor ledelse delegeres, og hvor spidskompetencer i organisationen bruges på tværs.

Det indebærer også, at der er en løbende dialog om forståelsen af undervisningsopgaven – kerneydelsen – som kan bruges som fælles afsæt for udviklingen. Når kerneydelsen er veldefineret og kendt af alle, er det lettere at komme tæt på den.

Dette arbejde bør også ses i sammenhæng med en løbende udvikling af skolernes kvalitets- og resultatvurderingssystemer, som kan medvirke til at tydeliggøre, hvilken retning man vil udvikle skolen i.

Professionalisering af ledelse og tydelig ledelsesstruktur

Undersøgelsen satte desuden fokus på behovet for en fortsat professionalisering af ledelsen på gymnasierne og for arbejdet med en tydelig ledelsesstruktur og -kultur.

Undersøgelsen peger på, at de pædagogiske ledere som mellemlederlag i gymnasiet i højere grad havde fået en egentlig ledelsesfunktion. Det medfører et behov for udvikling af og tydelighed med hensyn til de pædagogiske lederes lederrolle og organiseringen i ledelsesgruppen for at kunne udnytte ledelsesgruppens kapacitet.

TABEL 10
STX-REKTORERNES VURDERINGER AF FORSKELLIGE LEDELSESUDFORDRINGER

Andel af rektorer, der er enige eller overvejende enige i, at det er vanskeligt at …	
… planlægge opgaverne, så lærernes arbejdsbelastning er jævn	76 %
… skabe sammenhæng og samspil i studieretningerne	75 %
… sikre koordinering mellem forskellige enheder (fx udvalg og team)	49 %
… rekruttere kvalificerede lærerkræfter	44 %
… håndtere modsatrettede medarbejderforventninger til ledelse	44 %
… udvikle et system til kvalitetsudvikling og resultatvurdering	43 %
… implementere løbende krav og tiltag fra Ministeriet for Børn og Undervisning	38 %
… skabe en kultur, hvor medarbejderne tilslutter sig skolens fælles mål	36 %
… finde den rette organisering i forhold til at realisere skolens mål	35 %
… få økonomien til at hænge sammen	29 %
… håndtere mange forskelligartede ledelsesopgaver	25 %
… fastholde elever	17 %
…løfte de administrative opgaver, som fulgte med selvejet	14 %

Kilde: EVA's spørgeskemaundersøgelse blandt rektorer på det almene gymnasium, 2012

Undersøgelsen viser, at de pædagogiske lederes ledelsesopgaver var forholdsvis klart definerede og tydeligt formidlede, når det handlede om, hvilke *funktioner* de havde ansvar for. Ledelsesopgaven var opdelt med hensyn til tværgående funktioner såsom timefagfordeling, eksamensplanlægning samt planlægning af og rammer for tværgående undervisningselementer. Desuden var ledelsesansvaret for forskellige klasser og elever fordelt på nogle skoler. Organiseringen af ledelsesopgaven inden for ledelsesgruppen fulgte en opgave- og funktionsopdeling snarere end en fordeling af fagligt, pædagogisk og personalemæssigt ansvar for forskellige medarbejdergrupper. Det var dermed i mindre grad tydeligt, hvilke ledere der havde ledelsesansvar over for hvilke lærere – enkelte lærere såvel som grupper af lærere – og ansvar for den faglige og pædagogiske udvikling. Ledelsesopgaven var i højere grad defineret ud fra, hvilke funktioner der skulle varetages, end ud fra, hvem der skulle ledes og hvordan.

Dette gav sig også udslag i, at de pædagogiske lederes legitimitet som ledere i organisationen ifølge rapporten syntes at variere fra skole til skole. Her er det vigtigt, at der er et klart defineret – og respekteret – ledelsesrum, og at der kommunikeres tydeligt om, hvordan de pædagogiske ledere kan varetage deres dobbeltrolle som både lærer og leder.

Desuden er det ifølge undersøgelsen vigtigt, at lederne i de gymnasiale uddannelser på alle niveauer ud over de faglige, pædagogiske og administrative kompetencer arbejder med deres professionelle ledelseskompetencer. Det indebærer også, at den samlede ledelsesgruppe udvikler en fælles forståelse af, hvad ledelse vil sige, og hvad ledelsesrollen indebærer.

Brug af indikatorer til dialog om kvalitet

EVA har i 2015 evalueret kursusforløbet Skoleudvikling i Praksis, som Ministeriet for Børn, Undervisning og Ligestilling har gennemfør for ledere og lærere på de gymnasiale uddannelser. Formålet med kursest har været at støtte skolernes arbejde med at styrke og udvikle kvaliteten af elevernes læring. Evalueringen viser bl.a., at den del af kurset der handlede om at bruge data bl.a. fra ministeriets databank om fx elevernes faglige resultater, fuldførelse, overgang til videregående uddannelser og socioøkonomiske forhold har været værdifuldt for skolerne. Nogle rektorer fortalte i EVA's interview, at det at bruge data om eleverne har været en "øjenåbner" og har været med til sætte en strategisk retning i kvalitetsarbejdet og udpege områder med behov for en indsats. Navnlig den socioøkonomiske reference, hvor skolen kan vurdere sin løfteevne i forhold til sit elevgrundlag blev nævnt som værdifuld data at arbejde med.

OPMÆRKSOMHEDSPUNKTER

Understøt implementeringen

Politikere fastlægger mål og rammer for de gymnasiale uddannelser, men udviklingen af uddannelserne sker i høj grad på de enkelte institutioner. Som tidligere reformer vil også en kommende reform være afhængig af den lokale udvikling og implementering på institutionerne. Det er derfor vigtigt, at der både fra centralt hold og på den enkelte institution sikres rammer, der understøtter implementeringen og sikrer kvaliteten og giver mulighed for en stærk faglig-pædagogisk udvikling.

Følgende er vigtige opmærksomhedspunkter i forbindelse med arbejdet på centralt niveau:

- **Understøt skolernes brug af data** – i bred forstand – om undervisningen og elevernes læring som et fælles afsæt for at udvikle undervisningens kvalitet og for at følge op på de kvalitetsmål, som er indeholdt i en ny reform.
- **Igangsæt forsøgs- og udviklingsarbejde**, der understøtter og konkretiserer reformens mål.

Følgende er vigtige opmærksomhedspunkter for ledelsen på skoleniveau:

- **Udstik den strategiske retning** ved at tydeliggøre visionerne for den faglige og pædagogiske udvikling og skabe en fælles ramme for implementering og udvikling af nye initiativer, som både ledelse og lærere kan arbejde inden for.
- **Skab nye former for samspil mellem ledere og lærere** om det pædagogiske udviklingsarbejde, bl.a. ved at skabe relevante fora for fælles professionel refleksion og tydeliggøre og afstemme forventninger til handlerum og kvalitet, bl.a. gennem en stærk feedbackkultur.
- **Skab et professionelt mellemlederlag** med sammenhæng mellem personaleledelse og faglig ledelse, og som understøttes af en fælles forståelse af, hvordan ledelse udøves i ledelsesgruppen.
- **Styrk det ledelsesmæssige fokus på teamsamarbejdet** og den faglige og pædagogiske del af dette, så det i højere grad omhandler undervisningen og samspillet mellem fagene.

DANMARKS EVALUERINGSINSTITUT

Østbanegade 55, 3.
2100 København Ø

T 35 55 01 01
E eva@eva.dk
H www.eva.dk

Danmarks Evalueringsinstitut udforsker og udvikler kvaliteten af dagtilbud for børn, skoler og uddannelser. Vi leverer viden, der bruges på alle niveauer – fra institutioner og skoler til kommuner og ministerier.

Læs mere om EVA på vores hjemmeside, www.eva.dk. Her kan du også downloade alle EVA's udgivelser – trykte eksemplarer kan bestilles via en boghandel.

Gymnasiet nu og fremover

Foto
Jens Astrup, Scanpix
Motivet er fra Nærum Amts Gymnasium

Tryk
Rosendahls

Bestilles hos:
Alle boghandlere
40,- kr. inkl. moms

ISBN: 978-87-7958-863-9