

Til: Undervisningsministeriet

Projekt: Reform 2017

Dato: 1. november 2018

Sted: Syddansk Universitet, Odense

Af: Ane Qvortrup, Camilla Kølsen Petersen og Tina Maria Brinks

Statusnotat fra projektet Reform 2017 ved Syddansk Universitet

- Notat 2: status og resultater



**REFORM
2017**

Indholdsfortegnelse

1	AKTIVITETER I FORÅRET/EFTERÅRT 2018	3
2	RESULTATER	4
2.1	<i>KVANTITATIV UNDERSØGELSE.....</i>	<i>4</i>
2.1.1	<i>ELEVERNES OVERGANG TIL GYMNASIET.....</i>	<i>5</i>
2.2	<i>REFORMEN OG REFORMARBEJDET.....</i>	<i>10</i>
2.3	<i>UDVALGTE REFORMTEMAER</i>	<i>12</i>
2.3.1	<i>DIGITALISERING.....</i>	<i>12</i>
2.3.2	<i>FAGLIGT SAMSPIL.....</i>	<i>13</i>
2.3.3	<i>SKRIFTLIGHED.....</i>	<i>15</i>
2.3.4	<i>EVALUERING.....</i>	<i>17</i>
2.3.5	<i>ORGANISERING AF UDVIKLINGSARBEJDE OG LÆRERINDFLYDELSE</i>	<i>18</i>
2.3.6	<i>DIDAKTISK KAPACITET OG KAPACITETSOPBYGNING.....</i>	<i>19</i>
2.4	<i>KVALITATIV UNDERSØGELSE.....</i>	<i>21</i>
2.4.1	<i>PRÆSENTATION AF TRE UDVALGTE CASESKOLER</i>	<i>23</i>
2.4.2	<i>SKOLE A</i>	<i>23</i>
2.4.3	<i>SKOLE B</i>	<i>25</i>
2.4.4	<i>SKOLE C</i>	<i>28</i>
3	IGANGVÆRENDE OG KOMMENDE AKTIVITETER	31
3.1	<i>FORBEREDELSE AF 2. SPØRGESKEMA</i>	<i>31</i>
3.2	<i>FORTSATTE ANALYSER OG PUBLIKATIONER.....</i>	<i>32</i>



1 AKTIVITETER I FORÅRET/EFTERÅRT 2018

- Dataindsamlingen i den første kvantitative undersøgelse er afsluttet.
- Der er udarbejdet 22 skolerapporter til de skoler, der har ytret ønske om at få præsenteret deres resultater. Rapporterne gennemgår resultater (hyppighed, gennemsnit, faktoranalyser) fra den pågældende skole i forhold til lærernes og elevernes besvarelser. Resultater vedrørende følgende emner gennemgås:
 - Lærer: engagement i arbejdet, oplevelse af hvordan eleverne lærer, oplevelse af udviklingsprojekter, oplevelse af skolen, oplevelse af reformen,
 - Elev: overgang til gymnasiet, forventninger til gymnasial uddannelse, motivation og foretrukne måde at lære på, valg af studieretning, skriftlighed, evaluering, digitalisering
- Caseskoler (15) og kvalitativ undersøgelse: gennemført interviews med lærere, ledere og elever.
- Transskribering af alle interviews er igangsat og opgaven forventes afsluttet inden årets udgang. Analyser af kvalitative data er igangsat og fortsætter fremadrettet og i takt med at transskriberingen færdiggøres.
- Oprettelse af hjemmeside, facebookside og LinkedIn side. Hjemmesiden fungerer som online "opslagsværk" ift. projektet, mens SoMe-siderne fungerer som platforme for løbende opdateringer ifm. projektet. Målgruppen er primært gymnasielærere – og ledere, men også andre interessenter. Formålet med kommunikationsplatformene er at skabe opmærksomhed om projektet, at dele viden, at indgå i dialog om resultater, om projektet, og om betydningen af reformen for gymnasierne. Indholdet på SoMe platformene er bl.a. præsentation af resultater, andre opdatering ift. projektet, debatoplæg og deling af relevant materiale fra andre.
- Oplæg og formidling: Forskerne i projektet har i forskellige sammenhænge holdt oplæg og formidlet projektets foreløbige resultater. Eksempler: Ane Qvortrup og Peter Hobel præsenterede resultater om fagligt samspil på Gymnasiernes Universitetsdage, Nikolaj Elf præsenterede resultater digitalisering til Danske Erhvervsskoler og- gymnasiers årsmøde for ledere.

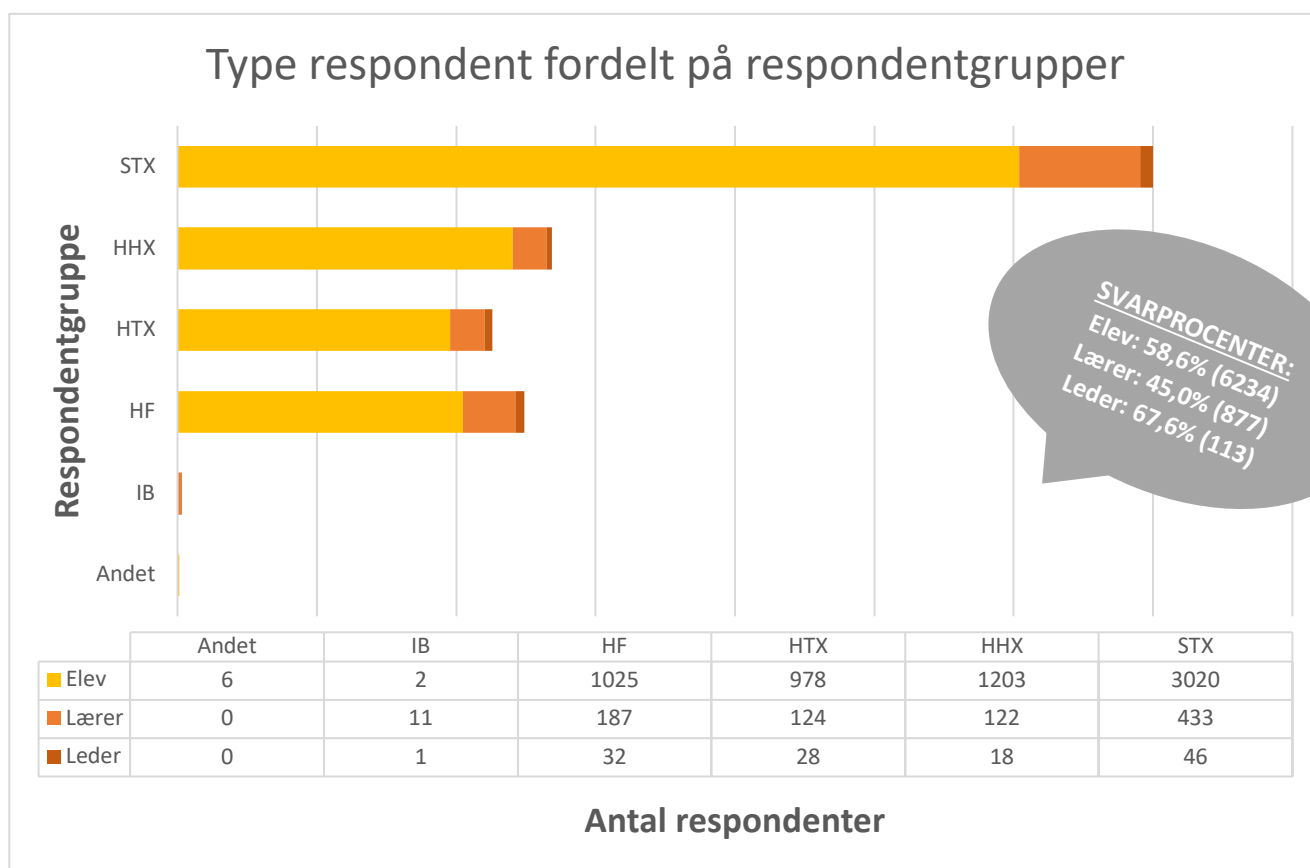


2 RESULTATER

2.1 KVANTITATIV UNDERSØGELSE

1. spørgeskema (baseline) er gennemført i perioden november 2017 til januar 2018, hvor vi indsamlede data fra elever, lærere, ledere og bestyrelsesformænd- og medlemmer. Der er altså tale om data fra 3-6 måneder efter reformens indførelse. I undersøgelsen deltog 37 skoler med i alt 48 uddannelser fordelt på følgende typer gymnasieskoler (respondentgrupper):

FIGUR 1: Oversigt over svarprocenter¹, respondenttyper og respondentgrupper²



Nedenfor præsenteres udvalgte resultater fra 1. spørgeskema. Disse resultater er, blandt andre, publiceret i GymPæd 2.0 (nr. 20), som kan læses [her](#). Vi præsenterer først elevernes oplevelse af overgangen til gymnasiet. Derefter beskriver vi skolernes oplevelse af og erfaringer med reformen og reformarbejdet. Til slut tager vi fat i nogle generelle forhold om udviklingsarbejde, lærerindflydelse og oplevelse af opgaver, ansvar og relationer.

¹ svarprocent er udregnet på baggrund af skolernes egne tilbagemeldinger for antal distribuerede spørgeskemaer.

² Bestyrelsesformænd- og medlemmer er kun fordelt på skoleniveau (113 respondenter svarende til 53,6%).

2.1.1 ELEVERNES OVERGANG TIL GYMNASIET

Baggrunden for elevernes valg af en gymnasial uddannelse (sorteret efter flest svar):

1. At opnå adgang til videregående uddannelse (84,6%, N=4870)
2. Forventning om læring i form af udsagnet 'Jeg forventer at kunne bruge det, jeg lærer' (68,4%, N=4870)
3. At opnå en styrket faglighed (67,2%, N=4870)
4. Forventning om en personlig udvikling og modning (55,4%, N=4870).

På spørgsmålet om, hvad de forventer at få ud af din gymnasiale uddannelse, kan eleverne sætte tre krydser. Nedenfor angives svarmulighederne og procentsatser for hver af mulighederne (sorteret på flest svar):

TABEL 1: Elevernes forventninger til deres uddannelse

65,3%	1. Styrket faglighed (færdigheder og dyb forståelse af fagenes kerne stof) (N=4071)
53,8%	2. Personlig udvikling (modenhed og selvstændighed) (N=3354)
31,3%	3. Studieforbereende kompetencer til at læse videre på en videregående uddannelse (fx skriftlige kompetencer) (N=1949)
25,3%	4. Dyb faglig viden inden for en studieretning/en fagpakke/et studieområde, der peger tydeligt frem mod videreuddannelsesmuligheder (N=1576)
23,9%	5. Almen dannelse (ansvarlighed, medmenneskelighed, tolerance og selvforståelse) (N=1490)
14,6%	6. Kompetencer til at løse udfordringer (N=908)
12,5%	7. Karrierelæring (hvordan faglig viden kan anvendes i arbejdssammenhæng, samfundsrelevans, uddannelses- og karriereperspektiver) (N=779)
10,7%	8. Samarbejdskompetencer (N=665)
9,8%	9. Globale kompetencer (sprog- og kulturforståelse) (N=613)
9,6%	10. Styrket demokratisk forståelse (forståelse for adfærd, fællesskaber, identitet, etik og moral) (N=600)
9,3%	11. Problemløsende opgaveløsning (N=579)
7,7%	12. Parathed til at starte egen virksomhed (N=483)
7,1%	13. Kulturel indsigt (forståelse for adfærd, forskellighed, fællesskaber, identitet) (N=441)

3,9%

14. Digitale kompetencer (fx kritisk blik på medier, søge information, lave digitale produktioner) (N=244)

3,9%

15. Jeg ved det ikke (N=246)

ELEVERNE FØLER SIG FORBEREDT TIL GYMNASIET*FIGUR 2: 'Grundskolen har forberedt mig godt til min gymnasiale uddannelse' (N=5986)*

På spørgsmålet svarer eleverne, at de...

- ...er 'overvejende enige' i udsagnet (43,7%, N=2616)
- ...er 'meget enige' i udsagnet (17,5%, N=1046)
- ...er 'hverken enige eller uenige' i udsagnet (25,2%, N=1508)
- ...er 'meget uenige' i udsagnet (4,8%, N=290)
- ...er 'overvejende uenige' i udsagnet (8,8%, N=526)

ELEVERNE ER POSITIVE OVER UNDERVISNINGSMILJØET SAMT SOCIALE OG RELATIONELLE ASPEKTER*FIGUR 3: Elevernes vurdering af undervisningsmiljøet samt sociale og relationelle aspekter*

Der er blandt eleverne generelt tilfredshed med aspekter af undervisningsmiljøet idet de...

- ...er 'tilfredse' eller 'meget tilfredse' med aspekter som vejledningsfunktioner (71,6%, N=5831)
- ...er 'tilfredse' eller 'meget tilfredse' med det digitale undervisningsmiljø (81,4%, N=6154)
- ...er 'tilfredse' eller 'meget tilfredse' med studiefaciliteterne (78,2%, N=6153)
- ...er 'tilfredse' eller 'meget tilfredse' med studiefaciliteterne (83,7%, N=6153)

Det samme mønster gælder, når vi spørger til det *psykiske* undervisningsmiljø, hvor underteksten angiver, at det vedrører fx '*din trivsel, adgang til fællesskaber, stemning, relationer til lærere og klassekammerater, muligheder for medbestemmelse*'. Heri erklærer 29,6 % sig meget tilfredse og 53,8 % tilfredse, mens en begrænset gruppe er meget utilfredse (0,5% hvilket er 32 elever) eller utilfredse (2,8 % hvilket er 172 elever), (N=6150). Majoriteten af elever svarer 'i høj grad' til spørgsmålet *Kan du lide at komme på din skole?*, nemlig 73,7 % (N= 6151). Det må siges at være et positivt signal om erfaringerne fra de første måneder på uddannelsen og må tolkes som et udtryk for en vellykket overgang til en ny skoleform og en ny skoleinstitution. Det er kun 2,0 % (126 elever) af eleverne, der svarer, at de i mindre grad kan lide at komme på deres skole, og 0,5 % (31 elever) at de slet ikke kan lide at komme på deres skole. En lignende svarfordeling findes på spørgsmålet: '*Er det vigtigt for dig*

at der er fælles arrangementer på din skole? (fx fælles fester, fællessamlinger, fredagscafé, fredagsbar, mærkedage, klubarrangementer, musicals og lignende). Her svarer 67,6% i høj grad og 18,6% (i nogen grad (N=6157). Kun 3,0% 185 elever svarer 'slet ikke' og 2,9% (178 elever) 'i mindre grad'. Fælles arrangementer værdsættes således af et meget stort flertal af eleverne (86,2%).

ELEVERNES RELATION TIL LÆRERNE

Når det kommer til lærernes opmærksomhed på trivsel, er over halvdelen af eleverne enige i, at lærerne er opmærksomme, men en stor del er også indifferente (hverken-eller) eller uenige heri:

FIGUR 4: Elevernes opfattelse af lærernes opmærksomhed på trivsel

- 12,9% (N=678 ud af N=5247) er 'meget enige'
- 36,7% (N=1927) er 'overvejende enige'
- 10,1% (N=529) er 'overvejende uenige'
- 5,1% (N=267), at de er 'meget uenige'

Et tilsvarende svarmønster findes for udsagnet 'Jeg har en god kontakt med en eller flere af mine lærere' (N=5429).

FIGUR 5: 'Jeg har en god kontakt med en eller flere af mine lærere'

- 15% (N=815) er 'meget enige'
- 37,3% (N=2027) er 'overvejende enige'
- 33,9% (N=1839) er 'hverken enige eller uenige'
- 9,2% (N=498) er 'overvejende uenige'
- 4,9% (N=250) er 'meget uenige'.

Interessant nok er svarmønsteret anderledes, når eleverne skal forholde sig til følgende udsagn: *Lærerne på min skole er opmærksomme på, hvad jeg lærer fagligt set og Jeg ved for det meste, hvad der forventes af mig fagligt set i min gymnasiale uddannelse.* Her finder vi en mere markant tilslutning til udsagnene hos eleverne:

- Eleverne er 'overvejende enige' eller 'meget enige' i, at lærerne er opmærksomme på, hvad de lærer fagligt set (57,1%, N=5266)
- Eleverne er 'overvejende enige' eller 'meget enige' i, at de for det meste ved, hvad der forventes af dem fagligt set (69,7%, N=3871)

Relationen til lærerne er i gymnasiet tydeligere fagligt relateret for eleverne, end den er socialt relateret.

ELEVERNES OPLEVELSE AF GRUNDFORLØBET

Adspurgt om eleverne er 'glade for grundforløbsklassen' under spørgsmålet 'det følgende spørgsmål handler om din oplevelse af din grundforløbsklasse', er det overordnede svar ja, majoriteten af eleverne er glade for deres grundforløbsklasse. Der kan svares på fem udsagn om grundforløbsklassen. Ét af udsagnene er: 'Føler du, at du passer ind' (N=4742):

FIGUR 6: 'Føler du, at du passer ind'

- 70,3 % (3332 elever) oplever, at dette gør sig gældende 'i høj grad'
- 17,1 % (813 elever) oplever, at dette gør sig gældende 'i nogen grad'
- 2,4 % (113 elever) oplever 'slet ikke', at dette gør sig gældende
- 4 % (192 elever) oplever at dette gør sig gældende 'i mindre grad'.

Den overvejende del af eleverne oplever således, at de 'passer ind', men 6,4 % oplever ikke at passe ind. På udsagnet 'er du glad for din grundforløbsklasse' (N=4752), svarer eleverne:

- 76,6 % (3642 elever) oplever, at dette gør sig gældende 'i høj grad'
- 2,7 % (130 elever) oplever, at dette gør sig gældende 'i mindre grad'
- 0,8 % (37 elever) oplever 'slet ikke', at dette gør sig gældende.

VALG AF STUDIERETNING OG FAGPAKKE

I forhold til valg af studieretning og fagpakke er det mest vigtige for eleverne (56,6% svarer i høj grad, N=4870), at det er nyttigt for senere videreuddannelse, og at 'det interesserer mig her og nu' (55,3% svarer i høj grad, N=4870).

ELEVERNES FORETRUKNE UNDERVISNINGSFORM

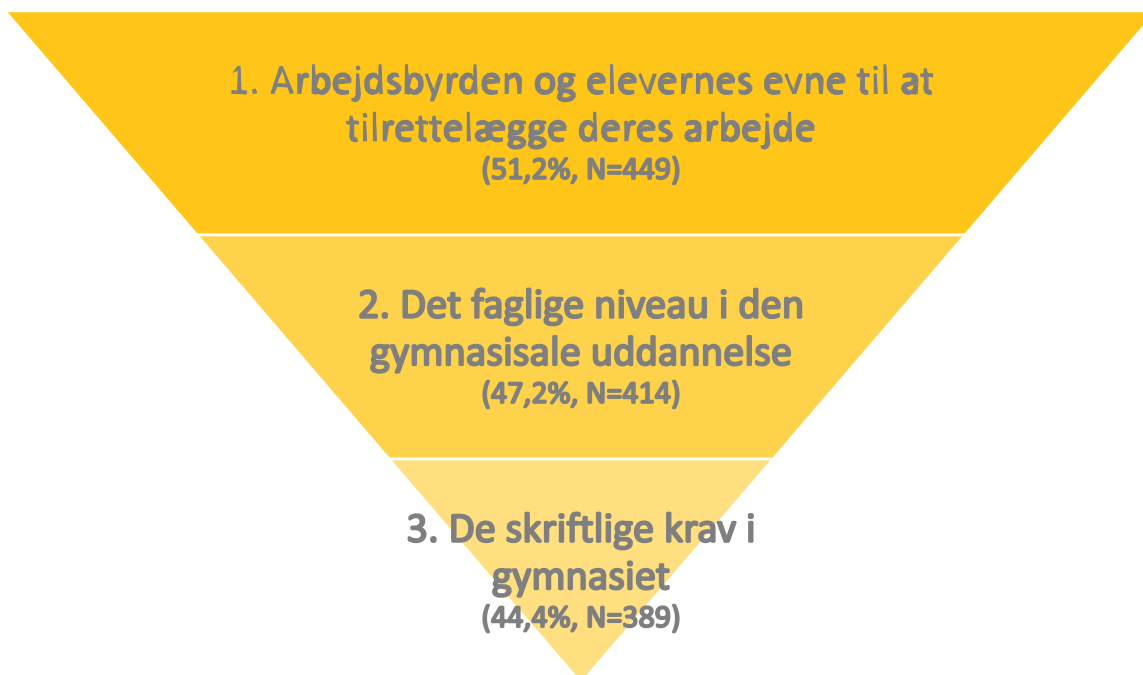
Eleverne foretrækker undervisning, hvor der er klar sammenhæng mellem fagets undervisning og eksamen, samt undervisning, hvor de anvender den faglige viden i praksis. De efterfølgende foretrukne undervisningsformer, når det kommer til elevernes oplevelse af læringsudbytte, er 'når læreren gennemgår de faglige stof ved tavlen' og 'når jeg skriver (opgaver, noter mv.), så lærer jeg mest' (N=4870). Sidstnævnte nuanceres af, at eleverne anfører, at de under deres notetagning skriver det ned, som lærerne siger, er vigtigt (74,1%, N=4870). Når vi spørger lærerne til deres oplevelse af, hvornår eleverne lærer mest, så er flest lærere enige i, at 'det er vigtigt for elevernes udvikling, at de lærer at arbejde sammen med både lærer og andre elever'. Dette er det svar med det højeste gennemsnit (4,41 på en 5-pkt-skala, hvor 5=meget enig, N=386). Herefter følger – i overensstemmelse

med eleverne – 'Når de anvender den faglige viden i praksis, så lærer eleverne meget' (gennemsnit 4,3 på samme skala som ovenfor, N=386).

UDFORDRINGER I OVERGANGEN FRA FOLKESKOLEN

Vi spørger lærerne, hvad de opfatter som den største udfordring for eleverne i overgangen mellem grundskole og gymnasial uddannelse. I spørgeskemaet må lærerne maksimalt sætte fem krydser ved 10 svarmuligheder, er det følgende tre udfordringer der scorer højest:

FIGUR 7: UDFORDRINGER I OVERGANGEN FRA FOLKESKOLEN



I lærernes vurdering af de største overgangsudfordringer ligger det skriftlige rimeligt højt. Eleverne opfatter også et skift i de faglige krav ved overgangen, men oplever samtidig, at de kan følge med. Således markerer 57,3% (3569 elever), at 'de faglige krav er lidt højere end i grundskolen, men jeg kan sagtens følge med'. Der er der altså flere elever, der ikke opfatter de faglige krav som en stor udfordring, end elever, der markerer det modsatte. Vi fæstner os også ved, at 35,5% af eleverne (2211 elever) synes, det er 'spændende at møde nye faglige krav og nye genrer i fagene'. Der er altså en relativt stor del af eleverne, der møder nye udfordringer og faglige krav ikke blot med sindsro, men med forventning og spænding. Det hører dog med til historien, at 27,6% (1719 elever) sætter kryds ved 'Jeg synes, det er virkelig svært at finde ud af, hvad der kræves i opgaverne, og hvordan jeg skal leve op til kravene'.

2.2 REFORMEN OG REFORMARBEJDET

På en skala fra 1-10 har lærerne vurderet, hvordan de forventer gymnasireformen vil påvirke den gymnasiale uddannelse, de arbejder med. Gennemsnittet for besvarelserne er på 5,59, dvs. tæt på middel med en vægt til den positive side. Spredningen på besvarelserne er stor (hele skalaen er benyttet).



Spørger man lærerne og lederne om deres vurdering af hvad de primære hensigter med reformen er og kigger på de tre mest hyppigt valgte muligheder, fordeler svarerne (efter hyppighed) således:

TABEL 2: Lærerne og ledernes vurdering af hensigten med reformen

Lærerne vurderer, at...	Lederne vurderer, at...
1. ...hensigten med reformen er at opnå besparelser (30,0%)	1. ...hensigten med reformen er at målrette elevernes valg af videregående uddannelser (40,0%)
2. ...hensigten med reformen er at målrette elevernes valg af videregående uddannelser (28,0%)	2. hensigten med reformen er at styrke elevernes faglighed (39,9%)
3. ...hensigten med reformen handler om effektivisering (30,0%)	3. ...hensigten med reformen er at styrke elevernes karrierekompetencer (34,0%)

Spørger man lærerne om de konkrete tiltag, som reformen bringer på banen, svarer lærerne, at de mener, at arbejdet med styrkelse af skriftlighed er en 'overvejende positiv' og 'positiv ændring'. De mener også, at arbejdet med styrkelsen af intern evaluering af eleverne samt arbejdet med fagudvikling og fagsamspil er til den positive side. Til gengæld oplever de arbejdet med det nye grundforløb og arbejdet med styrkelse af digitalisering som mere negative ændringer.

Lærerne oplever at ledernes måde at organisere reformarbejdet foregår ved uddelegering af arbejdet:

FIGUR 8: Lærernes oplevelse af organiseringen af reformarbejdet

- 71,3% (N=620) af lærerne angiver, at ledelsen 'i nogen grad' eller 'i høj grad' uddelegerer reformarbejdet til udvalgte lærere med spidskompetence,
- 71,2%, (N=615) af lærerne angiver, at arbejdet uddelegeres til de eksisterende teams
- 79,6% (N=607) af lærerne angiver, at arbejdet med særlige temaer i tilknytning til reformen uddelegeres til nedsatte projektgrupper

Interessant er det i forlængelse heraf, at 78,4% af lærerne vurderer eller hælder mod den holdning, at ledelsen mener, at reformen ligger i forlængelse af deres daglige arbejde.

Organiseringen af reformarbejdet må forstås i lyset af ledernes oplevelse af tidligere reformindsatser:

FIGUR 9: Ledernes oplevelse af tidligere reformindsatser:

- 93,8% (N=64) af lederne oplever 'i nogen grad' eller 'i høj grad', at de overvejende har haft succes med udmøntningen af initiativerne i de tidligere reformer,
- 78,7% (N=61) af lederne oplever 'i nogen grad' eller 'i høj grad', at arbejdet med de tidligere reformer har givet en god dynamik blandt skolens ansatte,
- 36,7% (N=60) af lederne angiver 'i nogen grad' eller 'i høj grad', at de fleste lærere har reageret negativt på forandringer i forbindelse med de tidligere reformer, især i begyndelsen.



2.3 UDVALGTE REFORMTEMAER

2.3.1 DIGITALISERING

Lærernes holdning til digital teknologi: Lærerne er på den positive side enige i, at digital teknologi som et redskab i undervisningen bidrager til en varieret undervisning (N=328), og at det giver adgang til en verden af viden (N=326). Lærerne er på den mere skeptiske side enige i, at digital teknologi som et redskab i undervisningen kan være meget relevant og nyttigt i nogle faglige forløb, men absolut ikke alle (N=319). Samtidig ligger lærerne i gennemsnit mellem at være enige og både enige/uenige i, at it i undervisningen er forbundet med mange tekniske og organisatoriske udfordringer (N=326). Lærerne har gennemsnitligt set en neutral holdning til, om digital teknologi som redskab afleder opmærksomheden fra de kernefaglige problemstillinger (N=325)



LÆRERNES SAMARBEJDE MED KOLLEGAER OM DIGITAL TEKNOLOGI

Lærerne er enige i, at de bruger andres digitale materialer idet 73,2% af lærerne svarer, at de 'i nogen grad' eller 'i høj grad' bruger andres digitale materialer (N=314). På den anden side svarer 61,1% af lærerne, at der 'slet ikke' eller 'i mindre grad' (N=283) er tid nok til at arbejde med nye undervisningsforløb, hvor digital teknologi indgår. De to ting hænger formentlig tæt sammen. Endelig svarer 54,0% (N=287), at der slet ikke/ i mindre grad i teamet arbejdes sammen om it-didaktik/ e-didaktik fx refleksioner og kommunikation om brug af it i fagene, hvilket igen formentlig hænger sammen med, at 53,5% (N=254) svarer, at skolens lærere slet ikke/ i mindre grad har et fælles fagdidaktisk sprog for brugen af digital teknologi. Samtidig svarer 27,2%, at de i nogen grad/ i høj grad har et sådant fælles sprog.

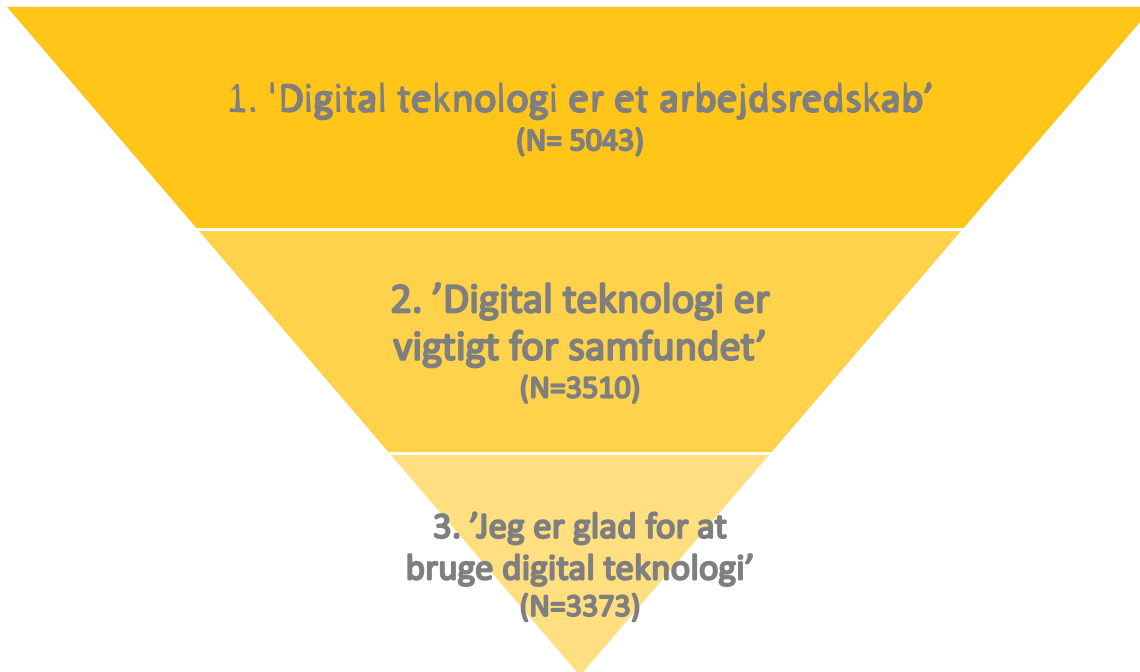
LÆRERNES IT-KOMPETENCER

Lærerne opfatter sig som havende gode it-kompetencer. Vi har bedt lærerne vurdere sig selv på en 5-punkt skala, hvor 5= i høj grad, ift. forskellige delkompetencer. Her er den næstlaveste selvevaluering 3,5 i gennemsnit (N=316) af den delkompetence, der omhandler anvendelse af diskussionsfora på nettet. Den højest vurderede delkompetence har et gennemsnit på 4,9 på 5-punktskalaen (N=327) og omhandler brug af Office-programmer. 77,9% af lærerne svarer, at de i nogen grad eller i høj grad er i stand til at reflektere kritisk over og kunne diskutere brug af teknologi og teknologiforståelse med eleverne (N=317). 65,8% af lærerne er tilfredse eller meget tilfredse med skolens digitale undervisningsmiljø (N=491). Vi har også spurgt eleverne, hvordan de vurderer lærernes digitale kompetencer. På en skala fra 1-10, hvor eleverne har skullet svare på, hvordan de generelt set vil "vurdere dine læreres kompetencer til at bruge it, så det understøtter din læring", ligger gennemsnittet på 5,95. Det er nogenlunde det samme, som når eleverne skal vurdere egne it-kompetencer.

ELEVERNES OPFATTELSE AF HVAD DIGITAL TEKNOLOGI ER

Vi har bedt eleverne sætte kryds ved alle de udsagn om digital teknologi, som de er enige i. De tre udsagn, der er mest hyppigt afkrydset er:

FIGUR 10: Elevernes opfattelse af, hvad digital teknologi er



Derfor er det ikke nogen overraskelse, at 84,4% (N=5360) svarer, at digital teknologi 'i nogen grad' eller 'i høj grad' gør en forskel i undervisningen, som andre læremidler ikke kan gøre. 74,0% (N=5381) svarer, at det 'i nogen grad' eller 'i høj grad' er vigtigt at variere undervisningen, så den også omfatter papir. Endelig svarer 67,7% (N=4937) af eleverne, at de 'i nogen grad' eller 'i høj grad' mener, at brugen af digital teknologi i undervisningen er påklistret.

2.3.2 FAGLIGT SAMSPIL

LÆRERNES SYN PÅ FAGLIGT SAMSPIL

Med en klyngeanalyse er lærerne blevet placeret i klynger med udgangspunkt i følgende 4 udsagn, som de skulle forholde sig til på en enighedsskala: 1) *Elevernes enkeltfaglige kompetencer styrkes, fordi de får øje på fagets særkende og grænser*, 2) *Eleverne trænes i at arbejde på tværs af fag med henblik på fremtidens arbejdsmarked eller videre uddannelse*, 3) *Elevernes samlede tilværelses- og virkelighedsforståelse styrkes gennem nedbrydning af faggrænser*, 4) *Elevernes metafaglige kompetencer styrkes*.



TABEL 3a: Klyngeanalyse af lærernes syn på fagligt samspil

Klynge	Andel	Holdning til de fire udvalgte spørgsmål
1 Uenig	13,1%	Svarer 'uenig' på alle fire spørgsmål
2 Neutral	38,9%	Svarer 'enig' på spørgsmålet om, at eleverne trænes til arbejdsmarkedet, og 'neutralt' på de tre andre spørgsmål
3 Enig	48,0%	Svarer 'enig' til alle fire spørgsmål

Der er også gennemført en klyngeanalyse baseret på følgende tre udsagn: 1) *jeg synes, det er fagligt udfordrende at deltage i forløb med fagligt samspil*, 2) *jeg synes, at det er spændende og udviklende for mig faglighed at udvikle og samarbejde om forløb med fagligt samspil*, 3) *eleverne lærer meget af at anvende fag i fagligt samspil*. Der viser sig tre klynger med hvert deres blik på dette. To af klyngerne finder det faglige samspil udfordrende, den tredje gør det ikke:

TABEL 3b: Klyngeanalyse af lærernes syn på fagligt samspil

Lærerklynge	Fagsamspil er fagligt udfordrende for lærere	Fagsamspil giver fagligt udbytte for lærere	Fagsamspil giver fagligt udbytte for elever
1 (57%)	Enig	Enig	Enig
2 (31,3%)	Enig	Neutral	Neutral
3 (11,1%)	Uenig	Enig	Neutral

Langt over halvdelen af lærerne oplever fagligt samspil som udfordrende og udbytterigt både for sig selv og for eleverne (klynge 1). Knap en tredjedel af lærerne oplever fagsamspil som udfordrende for deres eget arbejde, men neutralt i forhold til udbytte, både for sig selv og for eleverne (klynge 2). Hver tiende lærer oplever ikke det faglige samspil som udfordrende, samtidig med at de mener, at det giver et fagligt udbytte for læreren, men ikke for eleverne (klynge 3).

ELEVERNES SYN PÅ FAGLIGT SAMSPIL

Der er gennemført en klyngeanalyse med udgangspunkt i følgende fire udsagn, der adresserer hvad fagligt samspil er og som eleverne skulle forholde sig til på en enighedsskala: 1) *Hvilken viden og hvilke metoder, der bruges i forskellige fag*, 2) *at forskellige fag kan mere end ét fag kan alene*, 3) *at få viden om en bestemt sag, problemstilling eller et tema uanset fag*, 4) *hvordan fagene kan anvendes*. Eleverne fordeler sig i følgende to klynger:

TABEL 4a: Klyngeanalyse af elevernes syn på fagligt samspil

Klynge	Andel	Holdning til de fire udvalgte spørgsmål
1 Neutral	31,7%	Neutrale ift, om udsagnene er dækkende for, hvad fagligt samspil ifølge dem er (de tenderer til at svare 'hverken enig eller 'uenig')

2 Enig	68,3%	Mener, at udsagnene er dækkende for, hvad det faglig samspil ifølge dem er (de tenderer til at svare 'enig' eller 'helt enig')
--------	-------	--------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------

Eleverne fordeler sig på følgende måde ift. deres opfattelse af læringsudbytte ved fagligt samspil i projektarbejde (spørgsmålet 'Når vi inddrager flere fag i projektarbejde så lærer jeg mest').

TABEL 4b: Elevernes opfattelse af læringsudbytte ved fagligt samspil

Gymnasial ud- dannelse	Helt enig/ overvejende enig	Hverken enig eller uenig	Overvejende enig/ meget enig
HF	22,5%	45,6%	31,9%
HHX	10,4%	46,9%	42,7%
HTX	16,7%	45,1%	40,3%
STX	12,8%	43,8%	43,4%
Samlet	15,5%	45,3%	39,6%

2.3.3 SKRIFTLIGHED

ELEVER SOM SKRIVERE

16,1% (1006 elever) svarer, at de ikke bryder sig om at skrive: 'Jeg bryder mig ikke om at skrive, og vil hellere tegne, lave videoer, bygge modeller, eller andet'. 14,1% (881 elever) svarer, at de skriver så lidt som muligt. I relation til dette svarer 34,9% (2174 elever) af eleverne, at de anser sig for at være 'god til at skrive'. Over en tredjedel af eleverne forstår sig således som fagligt kompetente skrivere.



Hvad forstår eleverne ved skriftlighed: Vi spørger eleverne om, hvad de forbinder med skriftlighed på ungdomsuddannelserne. Eleverne må sætte flere krydser i spørgeskemaets syv svarmuligheder, der vises i tilfældig orden. I den forbindelse er følgende svarmuligheder de mest hyppige:

FIGUR 11: Hvad forstår eleverne ved skriftlighed?

1. 89,7% af eleverne 'afleveringsopgaver' (stil, rapport mm.) med skriftlighed (5595 elever har valgt denne mulighed). Det er ikke overraskende, da afleveringsopgaver er den institutionelt etablerede form for skriftligt arbejde og er forbundet med 'elevtid' og fraværsregistrering. Desuden er det jo sådan, at antallet og omfanget af skriftlige opgaver stiger, når eleverne starter i gymnasiet. Det kan underbygges af to variable i spørgeskemaundersøgelsen, idet 58,1% (3635) af eleverne svarer, at 'der er meget mere skriftligt arbejde i gymnasieuddannelsen end i grundskolen', og 66,3% (4133) svarer, at 'vi skal aflevere opgaver i flere fag end i grundskolen'.
2. 61,9% af eleverne forbinder skriftlighed med noteskrivning (3861 elever) idet de svarer, at de forbinder skriftlighed med 'at tage noter'. Det skal ses i lyset af, at eleverne oplever en relativ stor forandring i deres noteskrivning, når de starter i gymnasiet. 21,0% af eleverne svarer, at deres måde at tage noter på efter opstarten på deres gymnasiale uddannelse har ændret sig 'i meget høj grad', og 18,5% svarer, at det har ændret sig 'i høj grad' (N=5665). Om disse tal dækker over andet end omfanget, kan vi ikke sige noget om ud fra spørgeskemaundersøgelsen. Kun 5,8% svarer, at de først er begyndt at tage noter efter starten på en ungdomsuddannelse, hvilket må betyde, at noteskrivning er en velkendt praksis for langt de fleste elever.
3. 46,2% af eleverne forbinder skriftlighed med 'at lave små skriveøvelser for at komme ind i stoffet' (2882 elever). Tallet er relativt højt, og interessant, når man sammenholder det med funktionen af noteskrivning, hvor 60,9% (3795 elever) svarer, at de tager noter for bedre at huske det, de lærer. Det ser altså ud til, at skriftlighed for de deltagende elever i høj grad indbefatter at skrive for at tilegne sig og lagre kundskab.

Hvordan ser lærerne på skriftlighed: Ser man på lærernes svar på spørgsmålet om, hvad de forbinder med elevernes skriftlighed, er topscorerne 'skriftlighed som en måde elever lærer sig fagsprog på' og 'skriftlighed som faglig formidlingsform'. Lærerne har 11 valgmuligheder, der vises i tilfældig orden, med mulighed for at sætte flere krydser:

FIGUR 12: Hvad forstår lærerne ved skriftlighed?

1. 61,1% af lærerne (536 lærere) svarer, at de forbinder skriftlighed med det at 'beherske et fagsprog og faglige formidlingsformer',
2. 57,2% af lærerne (502 lærere) svarer, at de forbinder 'afleveringsopgaver' med skriftlighed.
3. 50,2% af lærerne svarer, at de forbinder skriftlighed med 'træning i sproglige kompetencer' (364 lærere)
4. 41,5% af lærerne svarer, at de anser skriftlighed som værende et 'værktøj til at eleven kan undersøge egne tanker, viden og fagligt stof' (364 lærere).

Elevernes udvikling af fagsprog, dokumentation og faglig deltagelse igennem 'afleveringsopgaver' står således stærkt i lærernes opfattelse af skriftlighed, og det er ligeledes interessant, at variablene viser, at der er en parallelitet i opfattelsen af, hvad skriftlighed er blandt elever og lærere.

2.3.4 EVALUERING

Projektets undersøgelser af elevernes erfaringer med evaluering fra folkeskolen viser, at evaluering i folkeskolen i høj grad opleves som bestående af ris/ros og af tests, altså summativ evaluering. Vi kan heraf ikke slutte, at formativ evaluering har været fraværende, men elevernes svarmønstre på udsagn, som peger på formativ evaluering, er mindre entydige. Ser vi på udsagn, der kan sige noget om den formative evaluering, hvor eleven bliver inddraget aktivt, springer især responsen på et udsagn i øjnene, nemlig: *'Jeg lagde ikke skjul på mine udfordringer, fejl og mangler, når jeg deltog i evaluering sammen med andre'*, hvilket 57,6% af eleverne er enige i (N=5208). Selvom de således ikke nødvendigvis har store erfaringer med formativ evaluering, kunne det se ud til, at der var en åbenhed over for at deltage i det.



Vi spørger også til elevernes prioriteringer ift. evaluering i gymnasiet, velvidende at de på undersøgelsestidspunktet kun har ganske sparsom erfaring hermed. Vi spørger eleverne om, hvordan de foretrækker, at evalueringen af deres indsats skal foregå. De får en liste af mulige svar, som vises i tilfældig orden, og de må kun vælge ét svar. De mest hyppigt valgte svarmuligheder vises nedenfor:

TABEL 5: Elevernes foretrukne evalueringsmåde

36,5%	En personlig samtale med læreren
22,8%	Skriftlig feedback
15,6%	En blanding af forskellige måder
10,7%	Karakterer
8,5%	Mundtlig feedback i klassen
1,6%	Gruppesamtaler MED lærer
0,3%	Gruppesamtaler UDEN lærer
0,2%	Respons fra en kammerat

Tilsammen vælger 67,9% af eleverne en evalueringsmåde, der sætter læreren i centrum for tilbagemeldingen til dem, og der træder derfor et meget klart billede frem: langt de fleste foretrækker en tilbagemelding, hvor læreren er helt central og næsten ingen foretrækker en tilbagemelding, hvor læreren ikke er central. 10,7% foretrækker at få karakterer. Når eleverne skal svare på, hvilke evalueringsaktiviteter der i høj grad er vigtige, for dem at deltage i, træder de to grundlæggende aktivitetsformer, hhv. mundtlige og skriftlige tilbagemeldinger, frem med lige stor styrke. Selvom eleverne så tydeligt foretrækker, at læreren står centralt i evalueringerne, tillægger mange også aktiviteter, der kræver større selvstændig indsats fra deres side, betydning:

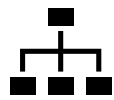
FIGUR 13: Andre evalueringsmåder

- 55,9 % (N=5366) angiver, at det i høj grad er vigtigt at deltage i at formulere standarder/kriterier for gode resultater,
- 55,4% (N=5415), at det i høj grad er vigtigt at deltage i at beslutte de næste skridt, de skal fokusere på for at blive bedre fagligt,
- 49,2% (N=5391) angiver, at det i høj grad er vigtigt at formulere tydelige mål for egen læring,
- 49,3% (N=5300) at udvælge grundlaget for at vurdere egen læring,
- 48,5% (N=5395) at vurdere læring i samtaler eller ved skriftlig dialog

I alle tilfældene er der en stor andel, der angiver, at disse aktiviteter i nogen grad er vigtige. Langt færre elever angiver, at disse aktiviteter slet ikke er vigtige, eller i mindre grad er vigtige (mellem 4-6%). Vi må dog i dette billede ikke glemme, at der også er en gruppe af eleverne, der ikke tillægger evaluering nogen betydning, og således har 319 elever svaret, at de ikke kan bruge evaluering til noget.

2.3.5 ORGANISERING AF UDVIKLINGSARBEJDE OG LÆRERINDFLYDELSE

I projektet undersøger vi organiseringen af og oplevelser af udviklingsarbejde på de deltagende skoler. Der er blandt lærerne bred enighed om, at udviklingsprojekter bidrager til skoleudvikling. Stx, hhx og hf har alle over 80% af besvarelser på i høj grad eller i nogen grad, mens htx ligger lige under 80%. Der er altså et altovervejende positivt syn på udviklingsprojekters funktion i skoleudvikling. Lærerne svarer ligeledes, at:

*TABEL 6: Lærernes syn på udviklingsprojekters funktion i skoleudvikling*

57,9%	...det vurderes positivt blandt kolleger at deltage i udviklingsprojekter (N=643)
65,6%	...ledelsen bakker op om udviklingsprojekter (fx med tid) (N=654)
71,0%	...ledelsen generelt er interesseret i udviklingsprojekter, som læreren deltager i (N=621)
51,9%	...der er for mange projekter udover reformen
48,5%	...en periode uden projekter kunne være gavnligt

Også en stor del af lederne, op mod 73,0% (N=126), finder, at udviklingsprojekter som regel bidrager til skolens udvikling, og 50,8% svarer, at deltagelse i sådanne projekter almindeligvis vurderes positivt blandt medarbejderne. 63,5% er generelt interesseret i de projekter, skolen deltager i, og kun ganske få (2,4%) mener, at der ikke er sammenhæng mellem projekternes resultater og skolens mål. Kun 10,3% af lederne vil foretrække en periode

uden projekter. Kun ganske få ledere angiver, at de aldrig eller sjældent støtter udviklingsprojekter med skemalagt tid, der ikke er betalt af en ekstern projektbevilling (6,7%), mens 42,2% svarer, at de altid støtter alle projekter med skemalagt tid af skolens egen bevilling. 51,1% svarer, at de støtter nogle gange/udvalgte projekter (N=90).

Hvad angår indflydelse, så er der blandt lærerne på alle fire uddannelser bred enighed om, at det er vigtigt at have indflydelse på beslutninger om eget arbejde, fx om hvordan opgaverne løses, og langt de fleste lærere på alle uddannelserne oplever også at have indflydelse herpå. Lederne giver efter eget udsagn lærerne mulighed for indflydelse på flere områder, hvor forskellene træder frem som følger: flere ledere fra stx end fra de andre uddannelser svarer, at lærerne har mulighed for indflydelse på strategiske prioriteringer; færrest ledere på hhx svarer, at lærerne har mulighed for indflydelse på ressourcer i daglig drift; flere ledere på stx og htx tilkendegiver, at de giver lærerne mulighed for indflydelse på team.

I forbindelse med lærernes samarbejde med deres nærmeste leder oplever svarer de således:

TABEL 7: Lærernes oplevelse af samarbejde med nærmeste leder³

Udsagn	A) Lederne evaluerer i passende omfang min indsats ud fra fastsatte standarder med fokus på elevernes læring	B) Læreren involverer aktivt selv lederen i passende omfang i forhold til udfordringer og problemstillinger i det daglige arbejde
Enig	37,2%	63,3%
Både/og	31,5%	18,5%
Uenig	31,3%	18,1%

Lederne går ind for, at lærerne får mulighed for at have indflydelse på beslutninger om deres eget arbejde generelt set (100%, N=113), såvel som lærerne får mulighed for at have indflydelse på undervisningsnære temaer som organisering af fagligt samspil (98,2%, N=108) og organisering af studieretninger og fagpakker (81,0%, N=89), organisering af grundforløb (88,4%, N=86) samt indkøb af materialer og udstyr (96,4%, N=107).

2.3.6 DIDAKTISK KAPACITET OG KAPACITETSOPBYGNING

Kapacitetsniveauet opleves fornuftigt på skolerne. Tre fjerdedele af lærerne angiver, at der er ansat fagligt kompetente mennesker til daglig drift (75,6%, N=725). Lederne finder, helt parallelt med lærerne, at skolerne har de fagligt kompetente mennesker, der er brug for i det daglige arbejde (68,1%, N=106). Det ser også ud til, at der på flere skoler arbejdes med et fælles sigte. Således svarer 57,9% (N=733), at de arbejder på en skole med fælles og tydelige mål for udvikling. Bemærkelsesværdigt er det dog, at over en fjerdedel af lærerne er hverken enige eller uenige heri (26,9%, N=733). Samtidig er kun ca. halvdelen (48,3%, N=689) helt enige eller overvejende enige i, at de på skolen har nogle overordnede værdier, de ikke giver køb på. Dette kan indikere, at kravet om forandringer står present for lærerne, og at der måske er en usikkerhed



³ Sum: A) N=664, B) N=723

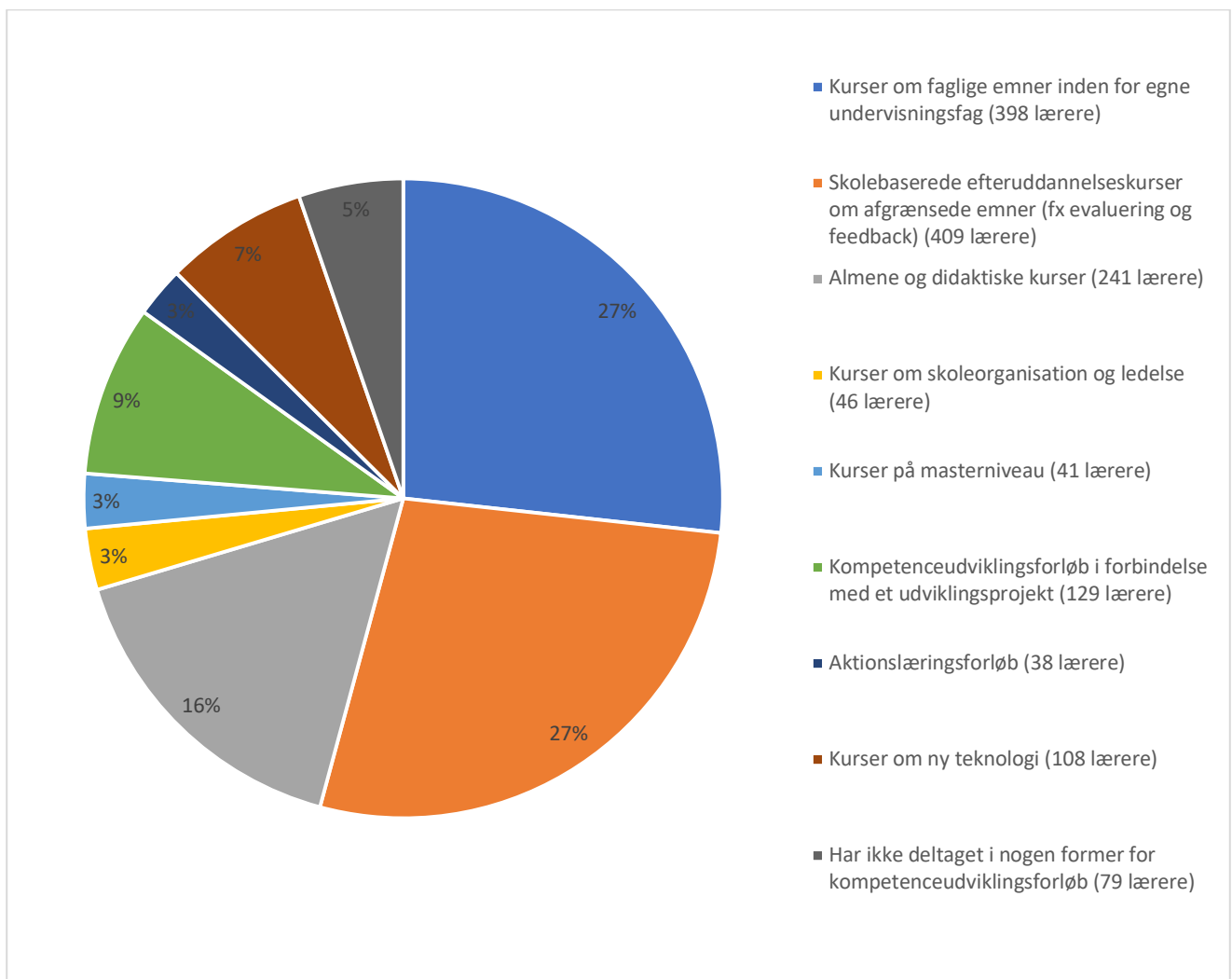
blandt lærerne omkring retningen for skolen. Indikationer herpå ses også, når vi spørger til, om der mangler et fælles sprog for centrale begreber som fx fagsamspil, skriftlighed og evaluering. Her svarer lærerne (N=101), at:

- der 'slet ikke' eller 'i mindre grad' mangler et fælles sprog (55,4%)
- der 'i nogen grad' eller 'i høj grad' mangler et fælles sprog (26,7%)

Usikkerheden ift. retningen for skolerne kan også spores i lærernes svar på undersøgelsens spørgsmål om sammenhæng mellem mål og skolens måde at lave udviklingsarbejde på og sammenhængen mellem indsatser og resultater. Her er en tredjedel hverken enige eller uenige i udsagn om, at der ikke er sammenhæng mellem mål og skolens måde at lave udviklingsarbejde på (211 lærere, N=674) og at man opnår resultater, der modsvarer indsatserne.

Derudover angiver en række lærere, hvorvidt de indenfor det sidste år har deltaget i en eller anden form for uddannelsesforløb, og hvilke(t) typer der i så fald er tale om:

FIGUR 14: Efteruddannelse, som lærerne har deltaget i inden for det sidste år (N=651)



Ved skolebaserede kurser om relativt specifikke emner og almindidaktiske kurser vurderer et relativt lille antal (11,1%), at de har behov for kompetenceudvikling, mens en tredjedel kunne tænke sig kompetenceudvikling her indenfor (33,5%). Når det gælder fagdidaktiske kurser (om egne undervisningsfag) angiver 12,9%, at de "har behov for" det, mens 62,7% "kunne tænke sig" det (N=651). Kurser på masterniveau og kurser vedrørende deltagelse i større udviklingsprojekter angives af ganske få procent som nødvendige, hhv. 4,8% og 2,5% 23,2% angiver, at man kunne ønske sig at deltage i udviklingsprojekter, og 18,7% kunne ønske sig kurser på masterniveau.

Ledernes oplevelse er, at de fleste lærere har lyst til at komme på efteruddannelse og opdatere sig ift. deres fag, undervisning m.v. (83,0%, N=112). Derudover angiver lederne, at følgende gør sig gældende i forhold til efteruddannelse (N=126):

TABEL 8: Ledernes vurdering af efteruddannelse på skolerne

68,3%	Det er typisk, at lærerne deltager i kurser <i>enkeltvis</i>
61,9%	Det er typisk, at lærerne deltager i kurser <i>i grupper</i>
44,4%	Lærerne kan selv vælge frit inden for en økonomisk ramme
50,8%	Lærerne deltager i planlægningen af de skolebaserede kurser
23,6%	Ledelsen beslutter hvilke kurser, medarbejderne kan deltage i, på baggrund af en samlet strategi for skolens udvikling
58,7%	Lederne deltager sammen med lærerne i de skolebaserede kurser

2.4 KVALITATIV UNDERSØGELSE

Der er blevet gennemført i alt 123,5 timers interview på 15 caseskoler i april og maj måned 2018. De 15 caseskoler vil blive fulgt via kvalitative undersøgelser hvert år i projektets forløb og caseskolerne deltager også i de årlige kvantitative undersøgelser.

På hver caseskole er der gennemført 3-6 lærerinterviews (enkeltinterviews) af en times varighed, 3-6 elevinterview (gruppeinterview med 2-6 elever) af en times varighed og 1 lederinterview (1-6 ledere) af 1,5 times varighed. Caseskolerne har selv udvalgt deltagende elever, lærere og ledere. Der blev opstillet følgende kriterier for udvælgelse af lærere: skal have undervist i grundforløbet eller 1.g klasse, og de udvalgte lærere må samlet set gerne repræsentere forskellige holdninger til reform og skoleudvikling. Elevinterviewgrupper blev sammensat af 1 års elever og grupperne består (i de fleste tilfælde) af elever fra forskellige klasser.

Interviews er blevet fordelt imellem og gennemført af alle 11 forskere i projektet. Forinden blev der i forskergruppen udarbejdet fælles interviewguides, som alle forskere har interviewet ud fra. Interviewguides indeholdt spørgsmål, der relaterede sig til følgende emner:

TABEL 9: Interviewguides

Respondenttype	Indhold i spørgsmål
Lærer	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Lærerens opfattelse af gymnasiets opgave, skolen, 'den gode lærer' samt opfattelse af fag og faglige kundskaber ▪ Organisering (teams og faggrupper m.v.) og ledelse på skolen ▪ Elevernes overgang fra grundskolen til gymnasiet (herunder grundforløb og karrierelæring) og fra gymnasiet til videregående uddannelse ▪ Elevernes udvikling og understøttelse af deres progression ▪ Spørgsmål om skriftlighed, evalueringspraksis, digitalisering og fagligt samspil.
Elev	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Elevernes oplevelse af gymnasielivet, forventninger til gymnasiet, valg af gymnasial uddannelse, oplevelse af grundforløbet, det faglige niveau i gymnasiet, oplevelse af undervisning og lærere. ▪ Elevernes opfattelse af skolens ledelse, ▪ Spørgsmål om faglige interesser, skriftlighed, digitalisering, evaluering og feedback samt fagligt samspil.
Leder	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Lederens opfattelse af gymnasiets opgave og om skolen ▪ Ledelsesstil, ansvarsområder, forventninger, ledelsesteamet ▪ Lederens opfattelse af 'den gode lærer' og 'god undervisning' ▪ Udviklingsprojekter og læring i forbindelse hermed ▪ Evaluering og kvalitetsudvikling ▪ Digitalisering ▪ Elevernes overgang (herunder karrierelæring og grundforløb, spørgsmål om indsætter ift. elevernes progressionserfaringer, spørgsmålet om skriftlighed og fagligt samspil).

Fokus i interviewene har således i mindre grad været spørgsmål direkte relateret til reformen og reformarbejdet, og i højere grad været spørgsmål, der er med til at afdække aktuelle skolekulturer og-praksisser. På den måde har interviewene givet solid viden om caseskolerne, der danner grundlag for at vurdere udviklingen og implementeringen af reformen i relation til den specifikke skolekontekst, der gør sig gældende på den pågældende caseskole.

Nedenfor præsenteres et udvalgt tema fra de kvalitative undersøgelser. Der fokuseres på ét reformtema, digitalisering, som det er repræsenteret igennem lederinterviews på tre caseskoler. De enkelte skolers arbejde med digitalisering reflekteres så op imod skolens ledelsesstil og skoleudviklingskultur.

2.4.1 PRÆSENTATION AF TRE UDVALGTE CASESKOLER

TABEL 10: Caseskoler

	Profil	Elevgrundlag	Skolens historie	Ledelse
Skole A (HTX)	<p>Udbyder 11 studieretninger</p> <p>Teknisk skole med HTX-afdeling.</p> <p>Fusioneret med anden afdeling et andet sted i landet</p> <p>Placering: Stor by</p>	<p>500+ elever</p> <p>Bredt elevgrundlag, flere elever fra uddannelsesfremmede hjem</p>	<p>Nyetableret som campus-skole</p>	<p>Rektor: har siddet i ca. 10 år</p> <p>Ledelsen består af 5 personer: Rektor, vicerektor, to afdelingsledere, og pædagogisk leder.</p>
Skole B (STX)	<p>Udbyder 15 studieretninger</p> <p>Gymnasium med STX</p> <p>Placering: Mellemstor by</p>	<p>1000+ elever</p>	<p>Relativt nyetableret</p>	<p>Rektor: har siddet i ca. 6 år</p> <p>Ledelsen består af 4 personer: Rektor, vicerektor, HR-og kvalitetschef, og udviklingschef</p>
Skole C (STX)	<p>Udbyder 12 studieretninger (STX)</p> <p>Gymnasium med STX og IB</p>	<p>1000+ elever</p>	<p>Gammelt gymnasium, med lang historie.</p> <p>Mange nyansatte lærere</p>	<p>Ledelsen består af 6 personer: 4 uddannelseschef, rektor og vicerektor</p>

2.4.2 SKOLE A

A) Arbejdet med digitalisering

Skole A er arbejdet omkring digitalisering organiseret omkring et digitaliseringsudvalg, et universitetsprojekt om digital dannelse og to medarbejdere med særlig interesse for arbejdet med IT. Vicerektor henviser desuden direkte til læreplanen for kommunikation og IT, da der spørges til skolens arbejde med digitalisering: "Og så er der i kommunikation og IT undervisningen er der egentlig er det helt naturligt det står egentlig også i selve læreplanen hvordan man egentlig skal forholde sig så man lærer at blive kritisk – bruger af sociale medier og digitale platforme"

Digitaliseringsudvalget har over en længere periode (og før reformen) sammen med faggrupperne været i gang med en kortlægning af, hvordan digitalisering bruges i fagene. Det bliver kortlagt, hvilke værktøjer der bruges, og hvordan disse værktøjer understøtter digitaliseringen. Målet for udvalgets arbejde er dels at afdække huller ift. om der er nogle fag, der bør gøre noget, de ikke gør aktuelt, og dels at udforme en elevprogressionsplan.

De to medarbejdere med særlig interesse for arbejdet med IT omtales som ildsjæle, trolde/IT-trolde og engagerede IT-nørder ("Og så skal vi lige huske at rose to meget engagerede IT-nørder", "...vi har to som vi kalder trolde som – rigtig godt kan lide at arbejde med det", "Men det er jo det man kalder ildsjæle. Der trækker"). Disse IT-trolde har igangsat et fokus på brug af sociale medier. Det involverer, at eleverne ved start på gymnasiet får en to timers undervisningsgang med fokus på, hvordan man bør agere i forhold til sociale medier. Desuden afholdes der forskellige oplæg med udefrakommende. Der nævnes oplæg om problemer ved brug af sociale medier, og hvordan digitale medier kan være et forstyrrende element for gymnasieelever.

Ledelsen oplever, at det er lettere at få inddraget lærerne end det er at få inddraget eleverne i digitaliserings-tiltagene, men ser dette i perspektiv af, at det generelt er svært at involvere eleverne i tiltag på skolen.

B) Ledelsesstil

Ledelsen beskriver sig selv som havende "en flad struktur". På trods af dette oplever ledelsen aktuelt, at den måde, man kan lede et gymnasium på, "er under forandring". De oplever at stå i et krydspres af forskellige forventninger fra oven (direktionen, moderniseringsstyrelsen) og fra neden, hvilket presser "visioner om den der flade struktur".

Hvad angår presset ovenfra nævnes fx et kompetenceprofilschema, som skal bruges til MUS-samtaler. Der er tale om et udspil fra direktionens side, hvor ledelsen efterfølgende har været med inde over og beskrive de kompetencer deres lærere skal have. Læreren bliver i forhold til dette vurderet og vurderer sig selv på en talskala som et afsæt for MUS-samtalen. Ledelsen er skeptiske omkring dette: "Og det skal vi bruge nu i vores MUS-samtaler. Hvor vi så som leder skal gå ind og vurdere om de er en etter en toer en treer en firer. Og det skal de selv vurdere også. Og så skal vi tage en snak om det. Og det er jo for at få en kompetent snak. Men alligevel er det sådan at nu skal vi gå ind og vurdere alle vores medarbejdere. [...] Det tror jeg ikke vi selv havde fundet på at gøre hvis ikke det var kommet over os (...) Vi havde i hvert fald ikke brugt tal på det"

De nye ledelsesforhold nødvendiggør desuden en anden tilstedeværelse fra ledelsens side: "Så tror jeg også de [lærerne] oplever os som mere til stede i mange i flere sammenhæng (...) På møder og – (...) i udviklingsarbejde ja". Ledelsen nævner at de fx deltager mere aktivt i planlægning af de nye studieområdeforløb og i klassemøder "netop for at sikre os at de ting som skal implementeres, men reformen også bliver italesat og tydeliggjort...".

Presset fra lærerne består i det forhold, at de føler sig selvkørende og ikke ønsker eller er vant til ledernes indblanding: "...mange af vores lærere er jo egentlig ikke interesserede i at vi er så meget inde over. Fordi de er selvkørende". "Vi er jo også presset af at medarbejder synes at de skal noget andet noget. Og de har altid været selvkørende så hvorfor skal lederne nu blande sig".

Ledelsen ser dog også fordele ved den mere aktive deltagelse. De oplever at være "tæt på sådan at man kan fornemme hvad der rører sig (...) Så man har en forståelse af hvor der er problemer og hvor der er noget der skal rettes til. Og hvornår det er nødvendigt at vi går ind".

På trods af – eller i lyset af? – krydspreset ser ledelsen det som deres opgave agere "skærmende ledelse". De ser deres øgede indblanding som noget, hvor "man jo virkelig [er] inde og pille ved altså lærernes identitet og deres praksis...". Ledelsen oplever, at der er et større pres på den enkelte lærer, end der hidtil har været i forhold til, hvad den enkelte skal kunne præstere og i forhold til mængden af ting, som den enkelte skal forholde sig til. Ledelsen forsøger at sikre, at lærerne kan "have ro i maven over at de at vi faktisk lever op til det vi skal". Det gør de ved at "tage noget af gassen af. Sortere nogle af de værste ting fra og så kommer det i relevante små mængder". Men samtidig ser det de som en vanskelig og udfordrende opgave, at balancere i krydspreset.

C) Skoleudviklingskultur

Skole A er optaget af ikke at presse deres lærere til at deltage i ting de ikke selv har meldt sig frivilligt til, og de stabler projekter på benene ved hjælp af "de frivillige pionerer", hvorfra man håber at resultater "siver" ud i resten af organisationen. De beskriver det selv som en "sådan lidt blid tilgang".

Ledelsen har dog skærpet fokus på at få "implementeret ud i alle hjørnerne" og på at "ledelsen kommer til at presse lidt mere på" i forhold til ting der skal ændres og ting der skal gøres.

2.4.3 SKOLE B

A) Arbejdet med digitalisering

Arbejdet med digitalisering er på skole B organiseret omkring et IT-fællesskab med seks andre skoler samt forskellige projekter. IT-fællesskabet involverer efteruddannelse, og der arbejdes med it-didaktiske projekter. Fællesskabet har fx arbejdet med et projekt om digital dannelse, hvor man blandt andet har haft fokus på at få defineret digital dannelse. Fællesskabet dækker også tekniske løsninger som hosting og drift af fællesskabets administrative og pædagogiske servere.

Ledelsen fortæller, at der er stor forskel på faggruppernes brug af IT-værktøjerne. "...det er der nogle faggrupper der er relativt der bruger meget og nogen der ikke bruger". Dette understøttes også af, at forskellige faggrupper bruger fx i-bøger i forskellige grad. "Der er nogle særlige krav i nogle fag, hvor det giver god mening at arbejde meget digitalt og samfundsfag er et af de fag der arbejder meget digitalt. Men andre fag som historie ikke nødvendigvis tværtimod er det jo og eleverne kan jo nogle gange godt lide at have sådan en god i hånden kan man sige".

Det synes således at være en tilgang til digitalisering i ledelsen, der involverer den holdning at digitalisering ikke har en lige naturlig plads i alle fag. Samtidig forholder ledelsen sig kritisk til ideen om 100% digitalisering. "Vi har ikke nogen tanke om ren digitalisering (...) Vi tror faktisk i nogle henseender at det er gammeldags analoge bøger

fungerer rigtig godt. Derfor har vi blandt andet også et bibliotek og bogdepot med masser af bøger så vi tror ikke på sådan en-strengemodel”

Ledelsen ser på skolen som en skole der er ”har været ret meget med” hvad angår digitalisering, qua deres tilknytning til det omtalte IT-fællesskab. Ledelsen er dog også optaget af de ting, som de kunne gøre, men som de ikke gør aktuelt. ”Men der er masser af ting vi kunne gøre som vi ikke gør. Altså masser af ting og skoler som står samme sted som os hvor man siger lige nu for eksempel hvor meget skal man kende til programmering. Hvor meget skal alle kende til programmering Hvor meget skal nogle få kende til programmering? Altså alle de der spørgsmål skal man være mekaniker for at kunne køre en bil og den slags – et er jo sådan nogle spørgsmål vi alle sammen vokser med. På hvilket niveau skal de tvære og hvordan ved vores elever hvis vi går ud og spørger dem om hvad kunstig intelligens er. Hvor er vi henne på det felt og hvilket fag hører det overhovedet til? Altså den slags drøftelser har vi jo hele tiden og har heller ikke svaret på men jeg synes qua vores tilknytning til it-fællesskabet så bliver vi hele tiden tvunget til at forsøge at tænke med”.

B) Ledelsesstil

I modsætning til skole A, oplever ledelsen på skole B ikke de eksterne krav og forventninger så begrænsende. ”Vi er jo relativt meget i fred selvom det sikkert ikke er det i har hørt alle steder tidligere i dag men vi er jo relativt meget i fred i vores branche”

Ledelsen oplever sig selv som værende en ”dialogorienteret” og ”tilgængelig” ledelse. Det betyder at der er fokus på den gode dialog med eleverne og medarbejderne, og at der ikke er langt til ledelsen for fx eleverne. Hvis en elev vil tage med ledelsen ”behøves [det] ikke at gå igennem en elevrådsrepræsentant”.

Samtidig oplever de dog en udfordring ved på en og samme tid at skulle ”være retningskabende samtidig med at man skal være dialogskabende”. De betragter det som ledelsens opgave ”at holde blikket fast på hvad er det vi gerne vil. Hvad er det vi prioriterer...”. Således er der ikke nogen forventning fra ledelsens side om, at der skal være ”den her store konsensus omkring alle ting”.

I praksis forsøger ledelsen at håndtere den manglende konsensus blandt andet ved regelmæssigt at sende ”nogle orienteringsbreve ud fra ledelsens side i forhold til begrundelse for hvorfor vi gør tingene på den måde vi gør og den måde at meningskoordinere på”

Ledelsen forholder sig til de økonomiske vilkår, der omgiver gymnasiet ved ”at man ikke kan tænke altså elevernes læring og dermed didaktikken frigjort fra økonomien”. 2-procents besparelserne er altså ”et økonomisk vilkår hvor vi så finder ud af hvordan giver det mening at implementere det i en pædagogisk kontekst”.

Da skolen er en relativt nyetableret organisation, har der været fokus på at skrive ”rigtig meget ned”. Det har handlet om, at der har været en nødvendighed i forhold til at definere skolens forståelse af forskellige elementer. De oplever også, at der er skrevet mere ned end hvad der er på andre skoler: ”det betyder nok hvis man kommer udefra fx fra X-by eller X-by så vil man nok tænke at der er godt nok meget der er specificeret her og beskrevet”

At skolen er relativt nyetableret, bruges også som argumentet for, at ledelsen nu styrer "lidt hårdere på udviklingssiden (...) fordi skolen havde brug for i en periode at finde ud af hvor skal vi udvikle os hen". Det forklares sådan, at der før har været mange småprojekter i gang forskellige steder i organisationen, som har stukket i mange forskellige retninger ("at lade tusind blomster blomstre"). Man har sidenhen forsøgt at håndtere dette ved at udvikle en strategiplan med fokus på at også større projekter, der involverede flere lærere over længere tid skulle gennemføres. I de større projekter er der fokus på "pædagogisk konsolidering", og at disse kræver "mod" og "vedholdenhed". Ledelsen beskriver således, at der har været en ændring / "transformation" i ledelsesstilen fra en mindre strengt styret tilgang til projekter, til en mere strengt styret tilgang og "den kan godt betyde noget for hvordan folk ser ledelsesstilen", hvor 'folk' formentligt skal forstås som lærerne. Det nævnes, at mange lærere i begyndelsen bevidst har søgt til skolen, fordi de har oplevet det som en muligt for at "være med til at bygge en ny skole en ny organisation op fra bunden (...) Frigjort fra hvert fald meget synlige traditioner og den slags størrelser".

C) Skoleudviklingskultur

Overordnet set ser ledelsen udviklingsprojekter eller "indsatser" som en nødvendighed ift. at bevare en dynamisk organisation: "der er en række indsatser som en skole skal have løbende, for ellers sander tingene lidt til eller stivner i en eller anden form"

Når ledelsen selv beskriver hvor initiativet til udviklingsprojekter opstår, beskriver rektor det som følger "det kommer på en eller anden måde fra verden og fra en fornemmelse af at her er der noget der mangler og det kan komme alle mulige steder fra. Det kan være en stemning der rejser sig i lærerkollegiet. Det kan være en begejstring eller en frustration over et eller andet der rejser sig, men det kan også sagtens komme fra os", mens vicedirektør dog også tilføjer, at "en del af det er det der kommer fra vores strategiplaner og den proces der har været med den og der har medarbejdere og elever også netop været inden over".

Den proces, der har været med at skærpe udviklingsprojekter til ift. strategiplan og at gennemføre større og længere projekter (det de selv kalder "pædagogisk konsolidering"), har tilsyneladende været et mærkbart kulturskifte for lærerne i forhold til, hvordan man tidligere har håndteret udviklingsprojekter, men også i forhold til ledelsens egen opmærksomhed på behovet for fx opfølgning og vedholdenhed. Vicedirektør udtaler sig her om de længere udviklingsprojekter: "et led i en pædagogisk konsolidering hvor vi har brugt lang tid altså det har været to fulde år hvor vi har gjort det her og folk har også oplevet at det går ikke over og når ledelsen har sagt at de kommer ud og snakker med os to gange om året så er de faktisk kommet ud og snakket med os to gange om året og når ledelsen har sagt at man skal finde noget litteratur på det her område så har vi faktisk blevet ved med at spørge dem til hvad for noget litteratur de har brugt indtil vi har fundet ud af at de har brugt noget litteratur osv. Altså det og det er (...) ikke en klapjagt det er bare et spørgsmål om også at kapacitetsopbygge organisationen til at ikke bare tro at – et udviklingsprojekt er noget som kører i trekvart år og så går det over og så er der nogen som aldrig når med og så var det egentlig også okay for så begynder vi bare på noget nyt. Sådan var det ikke denne her gang. Vi bed dem sådan lidt i benet. Sorry."

Ledelsen opererer ifølge sig selv efter det teoretiske begreb *frame autonomy* udviklet af forskerne Michael Fullan og Andy Hargreaves, som de italesætter, som det at ”rammesætte på den ene side og sige det er den her vej vi bevæger os, men så har vi også fuld tillid til at lærerne så med deres professionelle dømmekraft udvikler inden for den ramme”. De ser dog, at denne rammesætning af nogen kan opfattes som at ”ledelsen er skarpere på hvad skolen kan skal/vil”. Et eksempel på denne rammesættende ledelse er et større projekt om vedholdenhed, hvor der ud af dette overordnede projekt er opstået ”18-19 konkrete projekter som alle har været noget eller de fleste i større eller mindre succeser og med større eller mindre klarhed og handler om så at inden for den ramme Vedholdenhed for eksempel at sige jamen i det her team på 4 eller 5 fagkollegaer der griber vi ind i undervisningen på en bestemt måde.”

2.4.4 SKOLE C

A) Arbejdet med digitalisering

På skole C er arbejdet med digitalisering blandt andet organiseret omkring en gruppe af lærere, som har særlig interesse for at arbejde med digitalisering. Denne gruppe af lærere lader til både at stå for introduktionen af fx nye IT-værktøjer (der nævnes Virtual reality og Flip classroom), men også for arbejdet med digitalisering bredere set. De står fx for udarbejdelsen af en plan for arbejdet med kildekritik og sociale medier. Arbejdet med digitalisering synes i høj grad at være båret frem af ”frontløbere”. ” For at være ærlig så er vi nok ikke tradition for at være first movers på inddragelsen af teknologi sådan som et samlet lærerkollegie. Der er altid spirer og der er altid nogen frontløbere. Også nogle der er rigtig dygtige de kan selvfølgelig altid trække noget med”

Som skole A integrerer skole C også digitaliserings-relaterede emner i et studielæringsforløb i grundforløbet og på senere tidspunkter i elevernes studie. ”Og der har der også været (...) fokus på det her med, at man kan ikke multitask og man kan ikke sidde og have fokus på opmærksomhed og hvordan fungerer hjernen, og du kan ikke sidde på Facebook og lave det her samtidige ikke. (...). Det er en del af det med gode studievaner i virkeligheden ikke. Og vi har haft fællesoplæg for eleverne også med det fokuspunkt udefra. (...) Næste år kommer vi til at have fokus på sådan den der kildekritiske del også, altså i deres 2.g år.”

Skolen har en kompetenceplan, som udtrykker mål for 1. semester, 1.g, 2.g og 3.g. Det er op til klasseteams at styre, hvordan kompetenceplanens mål udfoldes og opnås, og ledelsen ”skeler til” om ”man har været hele vejen rundt” undervejs. Samtidig understreges det, at denne skelen til ikke bliver ”mekanisk” men derimod mere ”dynamisk”. Der udtrykkes altså et ønske fra ledelsens side om ikke at sætte en for stram målstyring op ift. digitaliseringsmål. Samtidig udtrykkes der en bevidsthed om, at med reformens nye krav er der behov for at sætte de ting, der allerede gøres, mere i system, blandt andet igennem arbejdet med elevprogressionsplanen.

Vicerektor beskriver vigtigheden af digitaliseringsfokusset ved at henvise til det som en del af elevernes dannelse: ”Det er det da på samme måde som også med de øvrige kompetencer jo det er da vigtigt. Også fordi at det et eller andet sted hvad er det for en fremtid vi uddanner dem til. Og det naturlig del af udviklingen af dannelsen et eller andet sted ikke også at kunne agere i den digitale verden. Så på den måde er det da vigtigt. Altså den del skal

ligesom tænkes ind i sådan hele dannelsens tanken. Altså den gode dannelse skal over i den verden også et eller andet sted.”

B) Ledelsesstil

Som skole B, opfatter også skole C sig selv som et ”skrivende gymnasium”. ”Vi kan godt lide planer (...) vi har en tendens til at skrive os ud af mange ting” hvilket de ser som noget der giver en ”tryghed”, men også som noget der af lærerens kan opleves som ”en overload”.

Trygheden ved at nedskrive ting består fx i at gymnasiet kan tilbyde en skriftlig ”håndbog” som kan tages frem og slås op i. Det giver tidsbesparelser og gør, at man som lærer ”ikke skal ud og opfinde” hver gang. Ledelsen ser tydeligt det skriftlige som en hjælpende hånd og ikke som et kontrolredskab ”det er ikke noget der kommer fra toppen (...) de [lærerne] kan ikke dumpe noget”. At beskrive ting skriftligt er for ledelsen en måde at arbejde med det, der ikke ”på samme vis blomstrer nede fra”. På den måde bruges det skriftlige materiale både som en hjælpende hånd til lærerne, men det bruges også som et medie for ledelsen til at udtrykke deres forventninger.

De skriftlige materialer og planer bliver udarbejdet af udvalg bestående af både ledelsesrepræsentanter og lærere. Det har ifølge ledelsen understøttet, at det har været muligt at implementere de planer, der er blevet udarbejdet, ”relativt gnidningsløst” fordi ”man har respekt for dem der har lavet et stykke arbejde”.

Ledelsen er også bevidst om, at de skriftlige dokumenter (planer, styringsdokumenter, håndbog osv.) ikke bliver færre eller mindre og det oplever de som en udfordring. I det perspektiv siger den ene uddannelseschef: ”Altså vi må håbe at reformen har en chance”. Ledelsen er også bevidst om, at for mange ting kan blive ”beskrevet” og mener selv, at andre skoler ”lige er gået et par skridt længere i forhold til hvor beskrevet det er. Og der ønsker vi ikke at komme helt hen”. Samtidig erkender de, at der er ”ret mange fællesplaner for ret mange ting i virkeligheden”, og at ”der er lommer rundt omkring hvor du kan få lov til at give den gas med et eller andet men det er ikke sådan noget det er ikke et udgangspunkt for alt det du laver”

Ledelsen på skole C oplever som de andre ledelser at skulle navigere i et kontinuum mellem stram og løs styring. Særligt i forhold til det fællesfaglige og tværfaglige arbejde nævnes, at der har været afprøvet forskellige strategier: ”Fordi vi har jo prøvet begge dele med det flerfaglige vi har prøvet at køre fuldstændig loose plan hvor man selv skulle, hvor teamsene selv skulle finde på noget og det fungerede ikke. Det var frustrationer og så har vi prøvet at køre meget, meget stramt program og det fungerede heller ikke.” Det er ifølge ledelsen ”en utopi” at tale om metodefrihed. De mener at snakken om metodefrihed fyldte meget for 5 år siden, men at den nu er på vej væk. De taler om at have placeret sig imellem metodefrihed og metodetvang ved at tale om metodeansvarlighed. Som skole B taler skole C også om ”rammestyringstanker” hvor der i projekterne bliver sat få men ”helt kontante” krav, som lærerne skal leve op til: ”sådan det skal man bare”. Men de taler også om projekter hvor der ”nærmest slet ikke er frihedsgrad hvor der er pakkeløsninger og dem bruger man bare”.

Ledelsen betragter det som en af skolens ”styrker”, at de ”er ret gode til at (...) sadle om og lave nye prioriteringer og sætte nye ting i værk. Vi handler ret hurtigt (...) vi er ret responsive, lad os sige i forhold til de behov der måtte dukke op, også i en lidt større skala”. Med dette forstås også, at skolen af og til vælger at handle imod sin egen

strategi for at kunne imødekomme disse behov hurtigt. Det kan fx være behovet for at trække bestemte elever fra byen til gymnasiet eller lignende.

Lederne oplever også et krydspres imellem eksterne krav og lærernes og ledelsens egne ønsker. Det kan være et ønske fra lærernes side om at blive "skærmet" fra det eksterne pres, som fx reformen lægger på skolen ift. både at skulle forholde sig til et nyt grundforløb og karrierelæring m.v. på samme tid. Og selvom ledelsen også ser det som sin opgave "at kunne sortere i det" og altså dermed virke skærmende, så er de samtidig bevidste om at de "ikke er en skole der har det godt med at være på bagkant", hvilket stemmer godt overens med deres fortælling om at være "hurtige til at sadle om" og "hurtige til at handle".

C) Skoleudviklingskultur

Omprioreringsbidraget har givet skolen anledning til at diskutere prioriteringen af ressourcer og udviklingsprojekter. For ledelsen er udviklingsprojekterne vigtige for skolens "måde at se sig selv på". Det er udviklingsprojekterne, der er med til at sikre "at vi ikke går i stå, at vi ikke stagnerer uanset hvilket ydre pres vi er under". Derfor har ledelsen også truffet en "firkantet" beslutning om at der ikke "gives køb på (...) udviklingsprojekter. Vi vil ikke give køb på pædagogisk udvikling. Også selvom det koster typisk ret mange arbejdstimer at lave de der store projekter. Og det kommunikerede vi så til lærerne og var meget sådan firkantede i at det er ikke der vi sparer. Det mener vi det er at skyde os selv i foden. Vi vil ikke spare der det er simpelthen dumt. Det kan godt være at vi skal spare penge og sådan noget men lige præcis der, der blev vi nødt til at fortsætte". Samtidig oplever ledelsen at der er "en forventning til at vi prioriterer sådan at alt det der kan gå til kerneopgaverne det går til kerneopgaverne"

Ledelsen oplever, at det kan være svært at følge op de projekter og processer som faggrupperne sætter i gang. "Så det er den proces der er en udfordring hver gang at sige hvad er der egentlig sket ude i det enkelte klasselokale ved den enkelte lærer. Og strengt taget så ved vi det jo ikke rigtigt, rigtig tit. (...) det der med at blive ved med at følge op på de der ting det er en udfordring. Så kommer der en reform ind i det og så kommer der lige noget andet så starter nye ting op. Så jeg synes da nogle gange er, det kan være svært for os helt at få pejling på hvad de går og laver ud i en eller anden faggruppe ikke.



3 IGANGVÆRENDE OG KOMMENDE AKTIVITETER

3.1 FORBEREDELSE AF 2. SPØRGESKEMA

Fra september til november forberedes udsendelsen af 2. spørgeskema. I forbindelse med det har vi haft særligt fokus på:

A) distributionsmetoden:

- I. At distribuere spørgeskemaerne på bedre vis for at undgå tekniske problemer.
- II. Denne gang sender vi et personligt link til hver enkelt lærer og leder. Derfor indsamler vi lærernes og ledernes e-mailadresser. På den måde kan vi få mere præcis svarprocent, vi kan selv rykke for besvarelser direkte til lærere og ledere og vi kan følge udvikling ift. den enkelte lærer og leder over tid. Desuden giver det læreren/lederen mulighed for at besvare spørgeskemaet over flere gange, fordi man kan vende tilbage til sin besvarelser via det personlige link (dette blev netop efterspurgt efter sidste undersøgelse).
- III. Eleverne får tilsendt et fælles link (selvoprettelseslink), som skolerne distribuerer til eleverne. Forskellen denne gang er at eleverne, efter at klikke på det fælles link, bliver bedt om at indtaste e-mailadresse (e-mail bekræftelse), hvorefter eleven modtager et autogenerated personligt link på sin personlige mail, som eleven tilgår undersøgelsen via. Vi vil stadig bede lærerne om at give eleverne mulighed for at besvare spørgeskemaet i undervisningstiden. De (formentlig) få elever, der ikke måtte have en e-mailadresse får mulighed for at besvare spørgeskemaet på anden vis.

B) at reducere spørgeskemaernes længde:

- I. At reducere i spørgeskemaerne, men samtidig overveje muligheden for sammenligning med sidste års resultater.
- II. Særligt lærer-spørgeskemaet fik en del kritik i sidste omgang ift. længden og det har vi taget til efterretning.
- III. Vi kan reducere ved enten at slette hele spørgsmål eller ved at reducere i antal variable under et enkelt spørgsmål. Til sidstnævnte bruger vi blandt andet faktoranalyser til at vurdere, om der er nogle variable, der er overflødige fordi de allerede er dækket ind i en anden variabel (se eksempel på reducere af variable via faktoranalyse for neden). Vi vurderer også, hvilke variable, der er blevet brugt meget og hvilke der ikke er blevet brugt og reducerer ift. det.

C) Vi reducerer desuden ud fra følgende kriterier:

- I. Spørgsmålet er ikke relevant længere
- II. Spørgsmålet kan slås sammen med et andet spørgsmål
- III. Spørgsmålet er dækket ind af et andet spørgsmål
- IV. Spørgsmålet har ikke givet anledning til nogle interessante analyser

V. Spørgsmålet er først interessant igen i forbindelse med endline-undersøgelse (fx hvis der ikke er forventning om at det vil ændre sig over et enkelt år)

D) at forbedre spørgeskemaer:

- I. Om der er nye områder, der skal spørges ind til i spørgeskemaet. Noget som vi ikke har fået med sidst, eller som viser sig nødvendige i lyset af det første år efter reformen, eller som har vist sig nødvendige at udforske nærmere i forbindelse med de kvalitative undersøgelser.
- II. Om der er spørgsmål der skal forbedres ift. formuleringer og variable.
- III. med viden fra resultaterne fra de kvalitative undersøgelser gennemført i foråret 2018.

3.2 FORTSATTE ANALYSER OG PUBLIKATIONER

Vi har skrevet kontrakt med Hans Reitzels forlag om en bog "Gymnasiet i udvikling", som udkommer i 2019. Denne bog indgår som første bog i en trilogi om gymnasiet. Herudover fortsætter vi publicering og anden formidling i en række forskellige sammenhænge.

