

“Kvalitetsudvikling i gymnasiet” (KIG) er Uddannelsesstyrelsens oplæg til systematisk skoleudvikling som en del af den årlige rutine på de almene gymnasier. Enhver lærer kender værdien af at formulere mål og planer for undervisningen og værdien af den regelmæssige interne evaluering på de enkelte hold og ved, at arbejdet kan forbedres ved med mellemrum at blive analyseret, debatteret og revideret. Sådan er det også på institutionsniveau. Hæftet er udarbejdet med det formål at bistå de enkelte skoler med at systematisere og kvalificere dette evaluerings- og udviklingsarbejde.

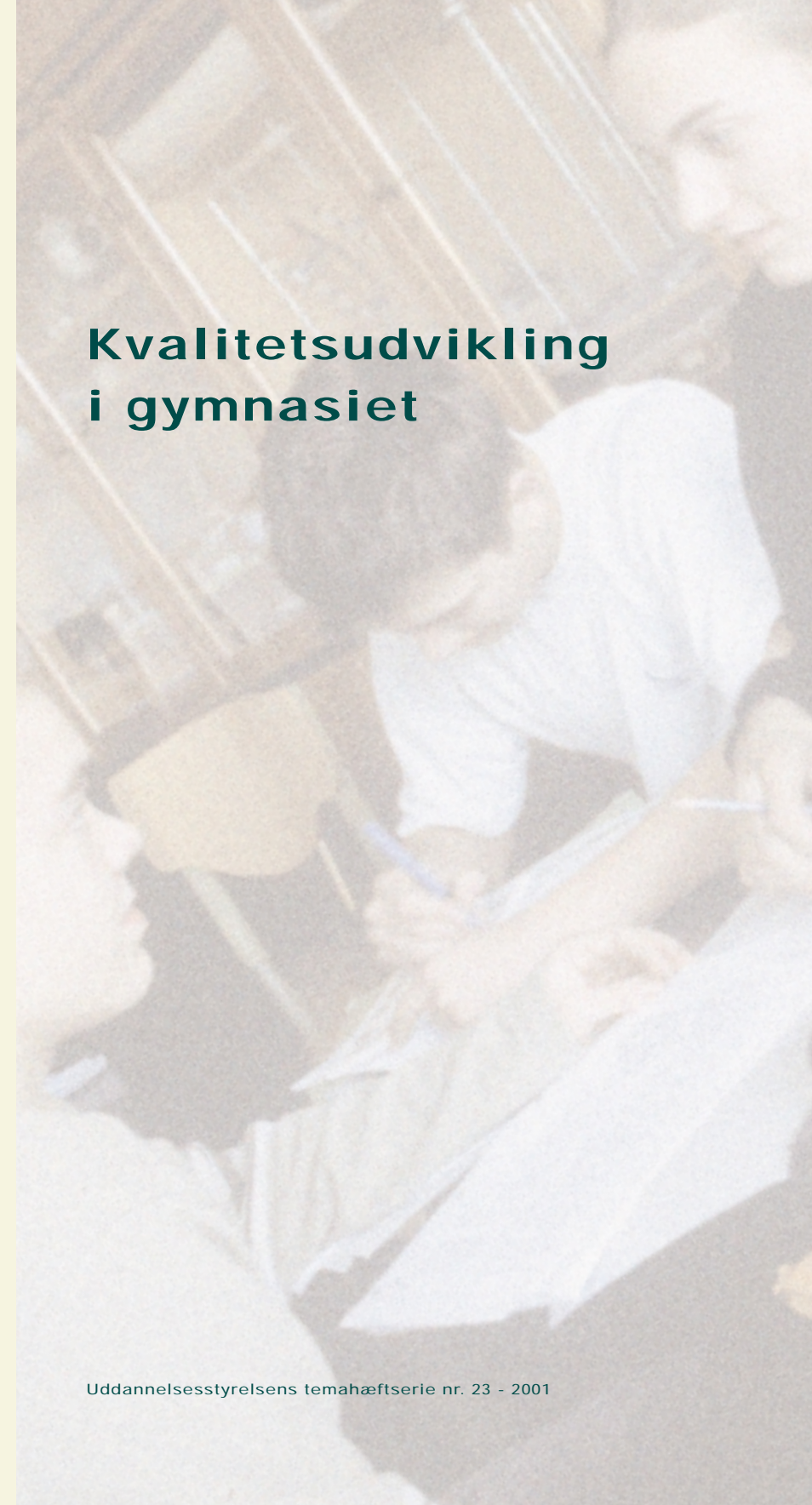
KIG foreskriver ikke en bestemt fremgangsmåde, men peger på forskellige muligheder og henviser til tilgængeligt erfaringsmateriale. KIG foreskriver heller ikke nogle ganske bestemte udviklingsinitiativer inden for givne tidsfrister, men tilbyder et søge- og eksempelmateriale, en systematik, som tænkes benyttet under planlægningen. Systematikken består af 9 hovedområder for skoleudvikling, underopdelt i en række fokuspunkter.

“Kvalitetsudvikling i gymnasiet” bygger bl.a. på skolerens tilbagemeldinger om erfaringer med et tidligere udviklingsprojekt, “Standarder og profiler”. En sammenfatning af disse findes som tillæg til hæftet.



Kvalitetsudvikling i gymnasiet

## Kvalitetsudvikling i gymnasiet



# **Kvalitetsudvikling i gymnasiet**



# Kvalitetsudvikling i gymnasiet

Uddannelsestyrelsens temahæfteserie nr. 23 - 2001  
Uddannelsesstyrelsen  
Undervisningsministeriet 2001

## Kvalitetsudvikling i gymnasiet

Publikationen indgår i Uddannelsesstyrelsens temahæfteserie som nr. 23 - 2001 og under temaet *Kvalitet og tilsyn, evaluering af uddannelser, kvalifikations- og uddannelsesbehov*

Omslag: Kontrapunkt A/S

1. udgave, 1. oplag, september 2001: 2900 stk.

ISBN 87-602-2020-6

ISBN (WWW) 87-602-2022-2

ISSN 1399-2279

Uddannelsesstyrelsens temahæfteserie (Online) 1399-7386

Udgivet af Undervisningsministeriet, Uddannelsesstyrelsen,  
*Området for Gymnasiale uddannelser*

Bestilles (UVM 6-280) hos:  
Undervisningsministeriets forlag  
Strandgade 100 D  
1401 København K  
Tlf. nr. 3392 5220  
Fax nr. 3392 5219  
E-mail: [forlag@uvm.dk](mailto:forlag@uvm.dk)  
eller hos boghandlere

Repro og tryk: Malchow A/S



Trykt på Svanemærket papir med vegetabiliske farver.

Trykt af Malchow A/S, Ringsted, som har licens til brug af Svanemærket

Printed in Denmark 2001

# Forord

Udsendelsen af ”**Kvalitetsudvikling i gymnasiet**” (KIG) sker på baggrund af knap fem års udviklingsarbejde og debat om selvevaluering og skoleudvikling på gymnasie- og hf-området. Den nærmeste forløber for KIG var ”Standarder og profiler”, som i sig selv kan betragtes som et vellykket udviklingsarbejde. Den oprindelige version af projektet (1997), der var resultatet af et grundigt udvalgsarbejde, blev først afprøvet af et mindre antal skoler. Deres ændringsforslag blev grundlaget for en revideret udgave (1998), som derefter stod sin prøve på et flertal af landets gymnasier. Det er således indholdet af knap 100 kritiske rapporter, der nu udmøntes i et nyt oplæg til praksis på dette vigtige arbejdsområde. I forhold til ”Standarder og profiler” har det færdige udviklingsprojekt undergået så omfattende ændringer, at også et nyt navn var påkrævet. KIG kan karakteriseres i fem punkter:

- 1) **Metodefrihed.** Det er afgørende, at der finder selvevaluering og udvikling sted, permanent, systematisk og effektivt, og rektor har ansvaret for, at det sker. Det er mindre vigtigt, at det overalt sker på samme *måde*. I stedet for at pålægge skolerne bestemte procedurer giver det nye udspil skolerne frie hænder til at fortsætte allerede igangværende projekter og hjælp til selvhjælp til dem, der endnu er i planlægningsfasen. To hovedmodeller beskrives, som allerede har stået deres prøve i praksis, og der henvises til materialer, som kan give yderligere metodisk inspiration.
- 2) **Emnefrihed.** Selv om der inden for en vis tidsperiode vil være nogle emner, som alle skoler typisk har med i deres selvevaluering og skoleudvikling, så er det ikke nødvendigt, at disse processer tilrettelægges ens og overalt omfatter de samme *emner*. Tværtimod er der oplagte fordele ved, at de enkelte skoler selv beslutter, på hvilke områder en indsats er mest påkrævet. Som støtte for denne beslutningsproces giver det nye

udspil en oversigt over alle tænkelige arbejds- og indsatsområder i gymnasiet. Dermed er der også peget på en lang række mulige udviklingssemner. På hvilke områder udviklingsarbejdet skal ske på de enkelte skoler i det enkelte skoleår, afhænger herefter af lokale prioriteringer.

**3) Dokumentation:** Der skal ikke rutinemæssigt indsendes rapporter om det lokale udviklingsarbejde til Uddannelsesstyrelsen, men emnet vil fast være på dagsordenen ved de skolebesøg, der aflægges af Uddannelsesstyrelsen. Desuden skal de enkelte skoler internt dokumentere deres udviklingsarbejde på en sådan måde, at det kan indgå i svaret på specifikke spørgsmål fra det pædagogiske tilsyn, amtskommunerne eller andre kompetente myndigheder, fx Danmarks Evalueringsinstitut (EVA).

**4) Koordination.** Kommuner og amtskommuner har været hørt i flere faser af arbejdet med det nye oplæg. De er enige med Uddannelsesstyrelsen i, at dobbeltarbejde i form af eksterne rapporter om samme eller næsten samme spørgsmål skal undgås. EVA, der på én gang skal være samarbejdspartner med Undervisningsministeriet og have status som en uvildig institution, er holdt orienteret om arbejdet med KIG.

**5) Nøgletal og skolestatistik.** De omfattende spørgsmål om kvantitative forhold, "Fakta og resultater", som var en del af "Standarder og profiler" (Bilag E i 2. udgave 1998) indgår *ikke* i det nye oplæg fra Uddannelsesstyrelsen. Langt de fleste data af denne type indberettes løbende til enten Undervisningsministeriet eller til amtskommunerne. Det vil være op til disse parter løbende at vurdere, om der er behov for yderligere data, og hvordan de i givet fald skal tilvejebringes.

Det er min overbevisning, at det nye oplæg har fundet en form, som er anvendelig for alle. Det skulle kunne give inspiration, også til de skoler, der allerede er i gang med systematiske og effektive udviklingsprocedurer. Og det skulle kunne yde hjælp til selvhjælp til de skoler, som endnu er i planlægningsfasen.

Som nævnt er KIG baseret på erfaringer med praktisk udviklingsarbejde på et stort flertal af de almene gymnasier, og jeg vil gerne takke de mange skoleledere og lærere, der har medvirket ved rapporteringen. I ministeriet er materialet bearbejdet af Jørgen Balling Rasmussen i samarbejde med Erik Prinds (indtil juni 2000) og Poul Paludan (sekretær). Undervejs har udkast været drøftet med bl.a. repræsentanter for amter og kommuner, GL, Rektorforeningen og Danmarks Evalueringsinstitut. For værdifuld kritik og gode ideer i den afsluttende fase takker jeg endvidere Niels Clausen, Frederikssund Gymnasium, Erik Damberg, Dansk Institut for Gymnasiepædagogik, Bjørn Grøn, Vordingborg Gymnasium, Jørgen Husballe, Viborg Katedralskole, Mette Knudsen, Stenhus Gymnasium, Knud Rasmussen, Marselisborg Gymnasium og Peter Henrik Raae, Dansk Institut for Gymnasiepædagogik.

Jarl Damgaard  
Uddannelsesdirektør  
Uddannelsesstyrelsen  
Område for gymnasiale uddannelser  
September 2001



# Indhold

<b>5</b>	<b>Forord</b>
<b>10</b>	<b>1. Indledning</b>
<b>11</b>	<b>2. Hvorfor skal skolen udvikles?</b>
11	1) Fra uvilkårlig til systematisk institutions- udvikling
12	2) Fra boglig eliteskole til masseuddannelse
12	3) Fra etablerede normer til kulturel frisættelse
13	4) Fra engangsuddannelse til livslang uddannelse
13	5) Fra central kontrol til institutionel selv- udvikling
14	Hvis interesse tjener skoleudviklingen?
<b>15</b>	<b>3. Hvordan kan skolen udvikles?</b>
15	Udvikling i mange hastigheder og på mange måder
15	Overordnede principper for skoleudvikling
16	Den skotske model
17	Lokale mål og handlingsplaner som styrings- redskab
18	Andre skoleudviklingsprojekter
20	Mange arbejds kategorier - beslægtede procedurer
21	Rapportering om udviklingsarbejdet
<b>22</b>	<b>4. Hvad kan udvikles på skolen?</b>
22	Rammer for selvforvaltning
23	Udviklingsprogrammet for fremtidens ungdomsuddannelse
24	Hovedområder og fokuspunkter
25	Forgrund- og baggrundproblemet

- 26 (1) UDVIKLING AF ELEVERNES FAGLIGE UDBYTTE
- 28 (2) UDVIKLING AF GENERELLE  
ELEVKOMPETENCER
- 32 (3) UDVIKLING AF STØTTE TIL ELEVER MED  
SÆRLIGE BEHOV
- 33 (4) UDVIKLING AF ORGANISERING AF SKOLE-  
ARBEJDET
- 34 (5) UDVIKLING AF SKOLEKULTUREN
- 37 (6) UDVIKLING AF LÆRER- OG LEDELSES-  
KOMPETENCER
- 40 (7) UDVIKLING AF FORHOLDET TIL OMVERDENEN
- 41 (8) UDVIKLING AF MILJØASPEKTET
- 41 (9) UDVIKLING AF RESSOURCER OG FACILITETER

## **42 5. Tillæg**

- 42 Erfaringer med "Standarder og profiler"
- 43 Specielle erfaringer med SP

## **45 6. Oversigt over skoleudviklingsemner**

# Indledning

”Kvalitetsudvikling i gymnasieskolen” er Uddannelsesstyrelsens oplæg til institutionsmæssig udvikling som en del af den årlige rutine på de almene gymnasier. Fra den regelmæssige interne evaluering på de enkelte hold, som for længst er indarbejdet, kendes den grundlæggende tankegang, at arbejdet kan forbedres ved med mellemrum at blive analyseret, debatteret og revideret. Det nye er, at en tilsvarende analyse, debat og revision nu også er nødvendig på institutionsniveau, *ikke* med henblik på ekstern kontrol eller offentliggørelse, men for internt at sikre, at de ansatte på den enkelte skole står sammen om at afspejle en foranderlig omverdens skiftende krav.

At en regelmæssig evaluering og ajourføring af arbejdsindsatsen er nødvendig, begrundes med historiske argumenter i afsnittet **”Hvorfor skal skolen udvikles?”** Hvordan det lokale udviklingsarbejde bedst gribes an, kan diskuteres på de enkelte skoler. ”Kvalitetsudvikling i gymnasiet” foreskriver ikke en bestemt fremgangsmåde, men peger på forskellige muligheder og henviser til tilgængeligt erfaringsmateriale. Disse impulser er samlet i afsnittet **”Hvordan kan skolen udvikles?”** ”Kvalitetsudvikling i gymnasiet” foreskriver heller ikke bestemte udviklingsinitiativer inden for givne tidsfrister, men tilbyder et søge- og eksempelmateriale, som tænkes benyttet under planlægningen. Det findes i afsnittet **”Hvad kan udvikles på skolen?”**

”Kvalitetsudvikling i gymnasiet” står på mange måder i gæld til de erfaringsrapporter, skolerne indsendte efter afprøvningen af et tidligere udviklingsprojekt, ”Standarder og profiler” (2. udg. 1998). En sammenfatning af disse evalueringer findes som tillæg til ”Kvalitetsudvikling i gymnasiet”: **”Erfaringer med ”Standarder og profiler”**.

## Hvorfor skal skolen udvikles?

Uddannelse tenderer mod at få en placering på den politiske dagsorden, som man tidligere tillagde økonomien: den kan i dag betragtes som hovedforudsætningen for succes, såvel for den enkelte som for det netværk af fællesskaber, samfundet består af. Kravet til en tidssvarende skole består i *at kvalificere eleverne - alle eleverne - som livslangt lærende individer i en stadig mere kompliceret og uforudsigelig virkelighed*. Af grunde, som vil blive omtalt nedenfor, kan denne nye udfordring kun besvares ved en forstærket indsats på den enkelte institution. *Permanent, systematisk og effektiv selvudvikling* er et nyt, uomgængeligt arbejdsvilkår for skolerne. Fem historiske modsætninger kan belyse behovet for institutionsudvikling.

### (1) Fra uvilkårlig til systematisk institutionsudvikling

Kravet om udvikling af offentlige institutioner er selvfølgelig lige så gammelt som institutionerne. Det har altid været en betingelse for offentligt ansatte, at arbejdsindsatsen skulle følge med tiden og løbende tilpasses generelle og eksterne forudsætninger. Således også i skolen. De fornødne ændringer af arbejdsindsatsen har institutionerne og de ansatte hidtil selv stået for gennem gradvis tilpasning. Men navnlig i det 20. århundredes sidste tredjedel er det blevet klart, at forandringshastigheden i de vilkår, skolen er underkastet, stadig øges. Tilpasningen til ændrede forudsætninger foregår således ikke længere uvilkårligt og umærkeligt. Ændringerne i skolens omverden sker nu i stadig voldsommere ryk og på mange niveauer på én gang. Fagligheden, elevforudsætningerne, erhvervsstrukturerne, de almindelige adfærdsnormer og ikke mindst elevernes fremtidsudsigter er nogle af de faktorer, som på samme tid udvikler sig i retninger, der er svære at tage bestik af. Det bliver stadig vanskeligere at fastlægge de kvalifikationer og kompetencer, der efterspørges i et samfund, der udvikler sig i en meget hurtigere rytme, end man tidligere har kendt til. Følgelig er kravet

om ændringer i undervisning og arbejdsformer blevet en naturlig og nødvendig del af skolens hverdag. Det indebærer, at forandringsprocedurer må gribes systematisk an og i langt højere grad end tidligere er blevet et nødvendigt element i institutionens årlige rutine.

### **(2) Fra boglig eliteskole til masseuddannelse**

Det almene gymnasium har gennem det 20. årh. udviklet sig fra en skole for en homogen gruppe af vordende mandlige akademikere, omfattende under 3% af en årgang, til en tokønnet og multietnisk masseuddannelse for mere end 10 gange så stor en årgangsandel. Den skal nu leve op til et samfund, hvor kommunikations- og indlæringssevne tenderer mod at være obligatorisk for alle erhverv. Det er en politisk målsætning, at 95% af en ungdomsårgang skal gennemføre en ungdomsuddannelse, når den niårige undervisningspligt er opfyldt. Det skyldes især, at antallet af arbejdspladser, der kun kræver folkeskoleuddannelse, reduceres med stigende hast. En ekstra indsats i uddannelsessystemet, herunder i gymnasiet og hf, er derfor en samfundsmæssig nødvendighed. Samtidig øges behovet for livsorientering og overblik over natur- og samfundsforhold i en virkelighed præget af pluralisme og værdidebat. Fortsat undervisning og uddannelse må derfor gøres tiltrækkende for så vidt muligt alle unge.

### **(3) Fra etablerede normer til kulturel frisættelse**

Midten af det 20. århundrede var, på tværs af socialt bestemte kulturforskelle, præget af et omfattende fællesskab om normer og holdninger, som manifesterede sig på mange niveauer i voksenverdenen, og som hjem og skole stod sammen om at bringe videre til børn og unge. Enigheden omfattede bl.a. en vidtgående respekt for offentlige myndigheder og institutioner, i det hele taget en relativt stærk autoritetstro. Borgerne havde fx en høj grad af tillid til, at skolens læseplaner var led i et fornuftigt oplysningsprojekt, som formidlede sandheder fra uantastelige videnskaber. Enigheden omfattede også synet på arbejde og uddannelse. Man accepterede i vidt omfang, at begge dele indebar midlertidig afkald på individuel lyst og frihed, i det hele taget en relativt stærk pligtfølelse. Som bl.a. den aktuelle

debat om "værdier" vidner om, er dette normfællesskab i dag under nedbrydning, om end med store forskelle fra sted til sted. Det, der kommer i stedet, kan man vurdere som tiltrængte fornyelser eller værdimæssige katastrofer: Vil den aftagende respekt for autoriteter blive begyndelsen til ny erkendelse - eller vejen til usikkerhed og forvirring? Kan ungdomskulturen gøres til byggesten i fremtidens uddannelsessystem, eller modvirker den seriøs undervisning og læring? Hvordan man end ser på disse udslag af modernitet, indebærer de udfordringer, som skolen ikke kan vende ryggen til.

#### **(4) Fra engangsuddannelse til livslang uddannelse**

Det kan være svært nok for de gymnasiale institutioner at sikre en meget stor del af ungdommen nogenlunde de faglige og dannelsesmæssige forudsætninger, som engang var forbeholdt en minoritet. Men at de fleste, der påbegynder en gymnasial uddannelse, faktisk gennemfører den, er ikke længere tilstrækkeligt. For de unge, der i dag består en gymnasial eksamen, er det langt fra slut med tilegnelse af ny viden og nye færdigheder. På det nye århundredes dynamiske arbejdsmarked vil borgerne løbende blive mødt med krav om tilegnelse af nye kompetencer, efteruddannelse og omskoling. At forberede eleverne på livslang læring er således blevet en ny udfordring for skolen, og ikke den mindste. En ungdomsuddannelse har kun løst sin opgave tilfredsstillende, hvis den giver eleverne forudsætninger for løbende at tilegne sig ny viden, nye færdigheder og nye kompetencer. Løsningen er ikke at reducere skolen til et behageligt værested, selv om det er afgørende, at eleverne forlader skolen med positive erfaringer om læringsmiljøet. Løsningen er heller ikke at afstå fra at stille krav, men i højere grad at tydeliggøre målene og at vejlede den enkelte til at realisere målene.

#### **(5) Fra central kontrol til institutionel selvevaluering**

I perioder, da fagene, erhvervene og samfundslivet ændrede sig langsommere, kunne det offentlige - med en vis acceptabel forsinkelse - følge udviklingen op med ændrede standarder for institutionsarbejde, for gymnasiets vedkommende bl.a. i form af nye bekendtgørelser. I forandringssamfundet er det imidler-

tid urealistisk at forvente, at Undervisningsministeriet løbende skal markere væsentlige nyudviklinger gennem udstedelse af nye bestemmelser for undervisningen. Den løbende justering og fornyelse af undervisningen er et anliggende for de enkelte skoler. Den tid er også forbi, hvor et centralt tilsyn i detaljer kan kontrollere, om samtlige standarder overholdes. Ansvar for den til enhver tid gældende praksis må i vidt omfang lægges ud til de enkelte institutioner med grundlag i bredt formulerede målsætninger. Også af den grund er permanent, systematisk og effektiv selvevaluering blevet et nøglebegreb i moderne skoleudvikling.

### **Hvis interesser tjener skoleudviklingen?**

Skolens tilpasning til forandringssamfundet har naturligvis først og fremmest betydning for eleverne. Det er en sikring af deres fremtid, der står på spil. Men den har også stor betydning for de ansatte. Det er hverken behageligt eller tilfredsstillende at fastholde det gamle grundlag for institutionen, når indholdet af både traditionelle fag og overleveret almen dannelse konstant udfordres af en ændret virkelighed. Aktivt udviklingsberedskab er det nye vilkår for tilfredsstillende skoleledelse og undervisning.

Det ændrede syn på udvikling er i sig selv en del af udviklingen, og den erkendelse *er* slået igennem på de gymnasiale institutioner. Det fremgår klart af den stadigt voksende spontane forsøgsaktivitet på skolerne og af antallet af ansøgninger om støtte til udviklingsarbejder. Det kan også udledes af de rapporter, ministeriet har modtaget om erfaringerne med "Standarder og profiler", og som er resumeret i et bilag. Projektet er blevet kritiseret ud fra mange synsvinkler og i mange detaljer, men *ikke* med hensyn til sit hovedsigte. Det er øjensynlig hævet over diskussion, at udvikling nu skal prioriteres på institutionernes dagsordener og årsplaner. Spørgsmålet er, *hvordan* udviklingen skal gribes an, og *hvad* der skal udvikles.

## Hvordan kan skolen udvikles?

### Udvikling i mange hastigheder - og på mange måder

Evalueringen af "Standarder og profiler" viste store forskelle i paratheden til at gennemføre udviklingsinitiativer på institutionsniveau. På nogle gymnasier er systematisk skoleudvikling for længst blevet en del af hverdagen; her fandt man det overflødig udefra at modtage instrukser om tidsplan og metodevalg. Andre skoler er kun lige kommet i gang; dér fandt man det vanskeligt både at skulle organisere og gennemføre en række givne udviklingsprojekter inden for en given frist. Uddannelsesstyrelsens konklusion er, at introduktionen af forpligtelsen til skoleudvikling kan betragtes som overstået, og at de enkelte skoler herefter - ligesom på så mange andre områder - må tage ansvaret for, at en række overordnede krav bliver opfyldt.

Det er afgørende, at udviklingsarbejde gribes systematisk an, så de forskellige sider af institutionens virksomhed over en periode bliver revideret, og at revisionen fører til forbedringer. Det er derimod næppe afgørende, om skolerne benytter en ensartet fremgangsmåde, og alene af den grund, at mange skoler for længst har fastlagt egne udviklingsrutiner, der fungerer, er det urimeligt at insistere på, at alle følger den samme model. Forskellige organisationsprincipper kan altså anvendes, men det er muligt at pege på nogle kriterier, som den valgte fremgangsmåde under alle omstændigheder bør opfylde.

### Overordnede principper for skoleudvikling

I de indledende afsnit nævnes tre træk, som Uddannelsesstyrelsen opfatter som kendetegnende for tidssvarende skoleudvikling. Den bør for det første være *permanent*, dvs. der skal til stadighed være udviklingsarbejde i gang, vel at mærke på institutionsniveau. Den bør endvidere være *systematisk*, dvs. udtryk for skolens prioriteringer og led i en overordnet plan. Endelig



bør den være *effektiv*, hvilket bl.a. indebærer, at det skal kunne fastslås, om de givne hensigter er nået.

Mange skoler har, bl.a. ved evalueringen af "Standarder og profiler", hertil føjet det krav, at udviklingsarbejde bør være *synligt*, dvs. et anliggende for hele skolen, i hvert fald for hele det pædagogiske personale. Også når ansvaret for den praktiske gennemførelse overlades til nogle få, er det klogt at insistere på, at udviklingsprojekter er et emne, som omfatter alle ansatte. Der er forskel på udvikling *på* skolen og *skole*udvikling.

Mulighederne for at leve op til centrale og lokale standarder for skoleudvikling, hænger i alle tilfælde sammen med de arbejdsprocedurer, man vælger. Her skal peges på to fremgangsmåder, der opfylder de nævnte kriterier, og som har stået deres prøve i praksis:

### **Den skotske model**

Uddannelsesstyrelsens hovedforslag er inspireret af en arbejdsmåde, som i årevis har fungeret tilfredsstillende for alle parter i det skotske skolesystem. Den kan beskrives som et kvalitetsudviklings- og selvevalueringsprojekt, der løbende søger svar på to overordnede spørgsmål: "How good is our school, and how do we know?" Fremgangsmåden følger i store træk de faser, man også i Danmark kender fra intern (formativ) evaluering, men her er det altså institutionens praksis, der fokuseres på, ikke blot undervisningen på det enkelte hold:

Skolerne får fra centralt hold tilsendt en liste over de arbejdsområder, som institutionen ifølge gældende regler og god praksis bruger ressourcer på. Listen omfatter selvfølgelig en række aspekter af undervisningen i de enkelte fag, men også af den prægning, som foregår uden for klasseværelset (fx humanitære og opdragende besøg på institutioner i nærområdet) eller skolens overordnede standarder for behandling af eleverne.

Hver enkelt skole beslutter sig for et eller flere arbejdsområder, som man af en eller anden grund ønsker nærmere belyst og evt. forbedret. Udviklingsarbejdet begynder med en skriftlig rapport om den nuværende arbejdspraksis på området. Den

danner grundlag for en række interessenthøring, der munder ud i en ligeledes skriftlig formulering af de nye ønsker, man er enedes om at stille vedrørende arbejdets form eller indhold. Der udarbejdes, evt. med konsulenthjælp fra centralt hold, en plan for indførelsen af de ønskede ændringer, som derefter sættes i værk. Til sidst evalueres virkningen af udviklingsarbejdet i forhold til de opstillede ønsker, først internt, derefter med mellemrum af en central skolemyndighed.

Udgangspunktet for den skotske procedure er som sagt en oversigt over de udviklingssemner, der kan vælges mellem. Som hjælp til de gymnasier, der vil forsøge en lignende arbejdsmåde, tilbyder "Kvalitetsudvikling i gymnasiet" en oversigt over det almene gymnasiums arbejdsområder, jf. afsnittet "Hvad skal udvikles".

### **Lokale mål og handlingsplaner som styringsredskab**

Den skotske model har mange træk til fælles med en type udviklingsarbejde, som mange danske gymnasier i forskelligt omfang har gjort erfaringer med, enten efter tilskyndelse fra amtskommunen eller på eget initiativ.

Fremgangsmåden kan beskrives ved et resumé af proceduren på et af de gymnasier, som søger at gøre lokale mål og handlingsplaner til et permanent styringsredskab. Sammenfatningen er hentet fra kapitlet "Lokal udvikling" i *Gymnasieafdelingens temahæfte 49: "Lærernes faglige og pædagogiske udviklingsmuligheder" (1996)*

*"Først formuleredes et sæt overordnede mål ud fra synspunktet: Hvilke kvaliteter ønsker denne skole at markere og synliggøre? Et udvalg leverede forslag til en ramme, som blev justeret og udfyldt af arbejdsgrupper på en pædagogisk dag, hvortil også skolens bestyrelse, lokalpolitikere og elevrepræsentanter var indbudt. Under et fortsat udvalgsarbejde blev der til hvert målområde udarbejdet handlingsforskrifter med angivelse af, hvem der havde ansvaret for gennemførelsen og inden for hvilken tidsramme. Da også denne del af målformuleringen var blevet godkendt af alle involverede, kunne den påfølgende iværksættelses- og evalueringsfase få en for-*

*pligtende karakter. Med handlingsplanerne i hånden er det muligt for måludvalget med mellemrum at gøre status over, hvordan gennemførelsen forløber: Har de udpegede aktører gjort, hvad der var aftalt og til den aftalte tid? I modsat fald hvorfor ikke? Handlingsplanerne, men ikke nødvendigvis de overordnede mål, revideres hvert tredje år.”*

Proceduren lever i høj grad op til kravet om *synliggørelse* af institutionsudviklingen. Alle ansatte kender og har været med til at præge indholdet, de modtager jævnligt rapporter om de enkelte planers gennemførelse, og de deltager i revisionen af planerne med kritik og ændringsforslag. Og planerne sikrer alle ansatte et ajourført *overblik* over samtlige arbejdsydelser på skolen, som ikke fremgår af de centrale bestemmelser om undervisning, eksamen og administration.

### **Andre skoleudviklingsprojekter**

Undervisningsministeriets *”Kvalitet, der kan ses”* (1998) går på tværs af uddannelsessektorerne og er et godt eksempel på et kvalitetssikringsprojekt på makro-niveau. Som i mange andre projekter er udgangspunktet målformuleringer, men her er målene de overordnede mål for uddannelsessystemet som helhed, fx at der skal sikres uddannelsestilbud til alle, højt fagligt niveau i undervisningen og motivation for fortsat uddannelse. Desuden opereres der med et antal forudsætningsmål, fx fagligt og pædagogisk kvalificerede og motiverede lærere og ledere samt udviklingsorientering. Til hvert af de opstillede mål knyttes et antal indikatorer for målopfyldelse samt et sæt succeskriterier, som angiver den grad af målopfyldelse, der er tilfredsstillende. Hvis indsatsen og forudsætningerne for kvalitet på et givet arbejdsområde er optimal, hvordan må man så forvente, at kvalitetsens mange aspekter kommer til syne? Det er princippet i en metode, som også kan inspirere til lignende fremgangsmåder ved selvevaluering og ekstern evaluering af den enkelte skole. Fremgangsmåden har dog sine fælder. Det er fx indlysende, at valg af indikatorer er meget afgørende, samt at man ikke mekanisk kan betragte en kvalitetsindikator som udtryk for den faktiske kvalitet. Derimod kan bestemte resultater give anledning til en dyberegående undersøgelse.

Især på de institutioner, der ikke allerede har indarbejdet et sæt hensigtsmæssige udviklingsprocedurer, kan det formentlig være nyttigt at se, hvor forskelligt andre har grebet opgaven an. Et inspirationsmateriale, der stadig har aktualitet, er den daværende Gymnasieafdelings Tema 32 *"Idékatalog om kvalitetsudvikling og selvevaluering"* ved Peter Basse, Merete Kærgaard Jensen, Inge Nielsen og Morten Nielsen (1992). De fire forfattere repræsenterer forskellige typer gymnasiale institutioner fra forskellige landsdele og har alle været aktive i lokale kvalitetsudviklingsprojekter. Der skelnes mellem to forståelsesretninger: En deduktiv metode anvendes, når udviklingsaktioner udledes af et generelt sæt kvalitetsbegreber. Er udgangspunktet et konkret projekt, hvorudfra der kan generaliseres, kaldes fremgangsmåden induktiv. Der sondres endvidere mellem centrale eller decentrale initiativtagere; udviklingen kan sættes i gang enten fra toppen eller fra græsrodderne. Endelig kan projektet have et bredt eller et smalt sigte, alt efter om udviklingen omfatter hele skolen eller kun en del af den. De fire involverede skoler demonstrerer forskellige kombinationer af disse principper.

Udvalgsrapporten *"Skoleudvikling med redegørelse for skolens arbejde. Forslag til fremgangsmåde for gymnasier, studenterkurser, hf-kurser og voksenuddannelsescentre"* (Gymnasieafdelingen 1994) argumenterer for en tilrettelæggelse i fem faser: Status, mål, plan, evaluering og ekstern redegørelse.

Modellen minder i sin beskrivelse af arbejdets stadier om det igangværende ministerielle projekt *"Kvalitetsudvikling i Folkeskolen" (KIF)*, (1998; opdateres løbende, se Undervisningsministeriets hjemmeside på Internettet): Status, kvalitetskriterier, mål, handlingsplan, evalueringsplan. Denne faseinddeling har ligesom den foregående rødder i en cyklisk procedure fra undervisningslæren, beregnet til at hjælpe den enkelte lærer til en beskrivelig og mere effektiv undervisning: Kortlæg elevforudsætningerne - formulér realistiske mål inden for en given tidsramme - vælg egnede midler til målopfyldelsen - gennemfør planen - undersøg på ny elevforudsætningerne osv. Eller kortere: Mål - midler - evaluering.

Et af de nyeste udviklingsoplæg fra Uddannelsesstyrelsen er

### ***"Selvevaluering - undervisning, læring og kvalitet i dialog"***

(temahæfte 11, 2000). Selv om hæftet er beregnet for erhvervsuddannelserne, kan også gymnasieskolen hente inspiration i de metodiske afsnit, fx kap. 10: "Overvejelser over planlægning og gennemførelse af selvevalueringen" og kap. 11: "Eksempler: Sådan kan man gøre" (afdelingsevaluering; selvevaluering i lærerteam; kontaktlærer- og elevevaluering; elevinterview). Det fremgår, at selvevaluering ikke nødvendigvis munder ud i kvantitative vurderinger! E-mail: forlag@uvm.dk.

Den nærmeste baggrund for "Kvalitetsudvikling i gymnasiet" er den udvalgsrapport, ***"Standarder og profiler. Kvalitetsudvikling og institutionsbeskrivelse for gymnasiet og hf"*** (SP), som Undervisningsministeriets daværende gymnasieafdeling udsendte i 1997. Materialet er stadig anvendeligt som inspirationskilde, både hvad en række metodiske grundprincipper og nogle konkrete evalueringsteknikker angår. I sin oprindelige form blev det udsendt dels som orientering til alle institutioner, dels til et antal pilotskoler, som havde erklæret sig interesseret i at afprøve de foreslåede undersøgelser. Med udgangspunkt i pilotskolernes forsøgs erfaringer udsendtes i 1998 en revideret udgave, denne gang med opfordring til alle gymnasier og hf-kurser om at gennemføre hele projektet og give en tilbagemelding om erfaringerne. De indsendte erfaringsrapporter er som nævnt en væsentlig del af grundlaget for "Kvalitetsudvikling i gymnasiet". Et resumé af rapporterne findes som tillæg til "Kvalitetsudvikling i gymnasiet". I afsnittet "Litteratur om særlige indsatsområder", kapitel 2.4 i "Standarder og profiler" (1997) er mere inspirationsmateriale præsenteret.

### **Mange arbejdsstrategier - beslægtede procedurer**

Som allerede antydnet er inddelingen i faser et fællestræk ved de mange forskellige udviklingsmodeller. *Antallet* af faser er derimod til diskussion. Som en maksimalløsning kan man regne KIF's fem sekvenser:

1. Status
2. Kvalitetskriterier
3. Mål

4. Handlingsplan
5. Evalueringsplan

Det er nemt at se, hvordan listen kan forkortes, og nogle vil måske mene, at forløbet giver sig selv. Men hvis mange, fx alle medlemmer af Pædagogisk Råd, skal have reel mulighed for at følge arbejdets gang over en længere periode, kan det godt være en hjælp at have fastlagt et antal stoppesteder i forløbet.

### **Rapportering om udviklingsarbejde**

Lokalt skal der naturligvis træffes aftaler om evalueringen og eventuel (delvis) offentliggørelse af erfaringerne. Uddannelsesstyrelsen er selvfølgelig interesseret i oplysninger om, hvordan udviklingsarbejdet gribes an, og hvad der kommer ud af det, bl.a. for at kunne videreformidle erfaringer, også til andre institutionstyper. Rapportering og tilsyn vil foregå variabelt: for én eller flere skoleformer, generelt eller punktvis, ved hjælp af internettet eller på andre måder. Skolerne skal altså *ikke* rutinemæssigt aflægge beretning, men skal være parat til at dokumentere udviklingsarbejdet efter Uddannelsesstyrelsens nærmere anvisninger.

## Hvad kan skoleudviklingen omfatte?

To korte svar kunne være: 1) Alle arbejdsgange og lokale vaner, først og fremmest vedrørende undervisningen, men også fx vedrørende skolens liv og ledelse, alle forhold, som de ansatte og eleverne bestemmer over eller har indflydelse på. 2) Alt, hvad der sker og evt. *ikke* sker på skolen, som direkte eller indirekte er med til at præge eleverne.

### **Rammer for selvforvaltning - og for udvikling af mål og midler.**

På det almengymnasiale område er der en fortsat udvikling fra en konkret regelstyring til mål-, ramme- og resultatstyring. Skolerne finder ikke længere svar på alle spørgsmål ved at slå op i regelsættet, men må ud fra egne prioriteringer vælge mellem forskellige fremgangsmåder til at realisere bestemte mål. Den høje grad af selvstyre findes på alle skolens niveauer: ledelse, administration og undervisning. I "Standarder og profiler" gives mange eksempler på generelle regler, der kan opfyldes på mange måder (fx i kapitlerne "Rettigheder og pligter" og "Særlige indsatsområder"). Ved ændringen af gymnasiebekendtgørelsen i 1999 var det en klar hensigt med revisionen af fagbilagene at opnå en øget målstyring og en begrænsning af de konkrete indholdskrav. Ikke mindst medførte ophævelsen af det faste ugetimetal til fordel for årsnormen en markant forøgelse af mulighederne for at vælge mellem forskellige organiserings- og arbejdsformer.

Det samlede regelsæt for gymnasiet lægger således mere end nogensinde op til, at den enkelte institution selv træffer bestemmelse om, hvilke arbejdsstandarder der skal gøres gældende, og hvordan de bedst kan opfyldes. Med denne udstrakte frihed følger en tilsvarende forpligtelse til selv at overvåge, at de institutionelle beslutninger føres ud i livet, og til løbende at revidere praksis; men også ansvaret for at udvikle lokale mål-

sætninger, der bedst muligt svarer til eksterne forandringer, som skolen ikke er herre over.

### **Udviklingsprogrammet for fremtidens ungdomsuddannelser**

"Kvalitetsudvikling i gymnasiet" tilskynder inden for en generel ramme til selvevaluering og skoleudvikling med det almene gymnasium og hf som målgruppe. Materialet udsendes på et tidspunkt, hvor der er iværksat et omfattende forsøgs- og udviklingsarbejde inden for rammerne af folketingsbeslutningen fra maj 1999 om udviklingsprogrammet for fremtidens ungdomsuddannelser, jf. hæftet "*Udviklingsprogrammet for fremtidens ungdomsuddannelser*" (Uddannelsesstyrelsens temahæfte nr. 23, 1999), "*Forsøg og udviklingsarbejde i de gymnasiale uddannelser 2001/2002*" (Uddannelsesstyrelsens hæfte nr. 6, sept. 2000 i serien om Udviklingsprogrammet for fremtidens ungdomsuddannelser) og hæfte nr. 14, 2001 i samme serie.

Udviklingsprogrammet har det generelle mål at styrke udviklingen inden for de enkelte ungdomsuddannelser, herunder at opnå en mere markant profil for hver af de gymnasiale ungdomsuddannelser, at opnå større fleksibilitet mellem uddannelserne og at styrke overgangene mellem de forskellige uddannelsesstrin til ungdomsuddannelserne og til de videregående uddannelser.

Med de tre nævnte hæfter har Undervisningsministeriet konkretiseret udviklingsprogrammets overordnede mål og principper gennem afgrænsning af et antal indsatsområder.

Det almene gymnasium opfordres i særdeleshed til udvikling på følgende områder:

*(a) Undervisningens organisering (herunder nye principper for skemalægning, brug af lærerteams, blok dage, projektperioder og øget inddragelse af IT)*

*(b) Faglig udvikling og fordybelse (herunder revision af fagenes indhold, præcisering af undervisningsmål, markering af fagenes studieforberevende indhold, øget hjælp til den enkelte elev)*



*(c) Samspil mellem fagene (afprøvning af fagpakker eller valgfagsbindinger)*

*(d) Evaluerings- og eksamensformer (herunder projektbaserede og tværfaglige prøver, inddragelse af IT og nye skriftlige prøveformer)*

*(e) Overgang fra grundskole til gymnasium*

*(f) Overgang til videregående uddannelse*

*(g) Kompetenceudvikling (herunder lærer-, leder- og skoleudvikling, nye lærer- og elevroller)*

Det betones imidlertid, at også udvikling på andre områder er ønskelig. Fælles for "Kvalitetsudvikling i gymnasiet" og "Udviklingsprogrammet for fremtidens skoleuddannelser" er den tankegang, at udvikling er uomgængeligt nødvendig, og at den afgørende del af fornyelsen kun kan iværksættes og gennemføres på den enkelte skole.

Søgelisten nedenfor er udarbejdet med det sigte at tilbyde en systematik for de emner og aktiviteter, som vil kunne indgå i skolens selvevaluering og kvalitetsudvikling.

### **Hovedområder og fokuspunkter**

Oversigten over mulige udviklingsemner omfatter ni hovedområder, inddelt i en række fokuspunkter. Til de fleste af fokuspunkterne hører et antal underpunkter, anført med kursiv. De sidste gør ikke krav på at være udtømmende, men har karakter af eksempler.

Hensigten har været at skabe et nyttigt overblik over samtlige arbejdsområder og indsatsområder, som for tiden kan være relevant for selvevaluering og kvalitetsudvikling på en gymnasial uddannelsesinstitution, jf. afsnittet om behovet for udvikling. Forbilledet er som nævnt hentet fra det skotske skolevæsen, men oversigten kan også anvendes i forbindelse med andre udviklingsprocedurer.

### Forgrund- og baggrundproblemet

Systematikken kan selvfølgelig anfægtes - som altid, når man søger at overskue en sammensat, moderne virkelighed, hvori mennesker mødes og arbejder. Fra samfundsbeskrivelser kender man den vanskelighed, at aktiviteter og tilstande fra forskellige synsvinkler kan ses som over- eller underordnede, og at man under analysen af enkelte elementer risikerer at tabe det samspil af syne, som måske er det mest karakteristiske. To eksempler fra skolens verden skal fremhæves, bl.a. fordi de sikkert kommer på dagsordenen i enhver debat om udviklingsplanlægning.

Det ene drejer sig om synet på **resultatet af skolegang**: Én yderligtgående opfattelse går ud på, at skolen primært skal sikre eleverne specifikke kundskaber i en række eksamensfag, at alle ressourcer skal koncentreres om at forstærke denne effekt, og at andre aspekter af skolens liv (fx elevrådsarbejde) følgelig bør nedtones mest muligt. En anden yderlighed er det synspunkt, at den stærkeste og vigtigste prægning finder sted over og mellem fagene og består i udviklingen af en række ikkefaglige erfaringer (fx sociale) eller metafaglige kompetencer (fx studietekniske); det er derfor denne "**medlæring**", udviklingsarbejdet bør fokusere på. Ingen af disse ekstreme standpunkter er holdbare; det første strider fx mod § 1 i gymnasiebekendtgørelsen, det andet mod eksamenskravene. Men de er heller ikke helt forkerte. Det afgørende turde være, hvilken blandingstrategi den enkelte skole vil signalere til eleverne. Det har *ikke* været hensigten med søgelisten nedenfor at give det rigtige svar, men listen må gerne forstås som en stærk opfordring til at rejse en lokal prioriteringsdebat.

Det andet eksempel vedrører analysen af det besværlige begreb **skolekultur**: Spørgsmålet er, i hvilket omfang den kan beskrives ved at karakterisere interessenternes typiske holdninger hver for sig: ledelsens, lærernes og elevernes. Man kunne mene, at det afgørende er det *samspil*, der finder sted i praksis. I søgelisten nedenfor er der oplæg til debat om både de enkelte parter og om helheden, men hverken inddelingen, rækkefølgen eller eksempelstoffet skal opfattes som anvisning på, hvad der er vigtigst. Også her har hensigten alene været at pege på nogle

aspekter, som fortjener at tages i betragtning som mulige udviklingsemner på den enkelte skole.

### (1) UDVIKLING AF ELEVERNES FAGLIGE UDBYTTTE

En del skoler har iværksat systematisk udvikling af **undervisningen i de enkelte fag**, eller i grupper af fag, i alle tilfælde efter grundige forberedelser i de pågældende kollegiale faggrupper. Det nye kan siges at være, at den interne evaluering, som hidtil har været en sag mellem den enkelte faglærer og det enkelte hold, her ansues som et muligt samarbejdstema i faggruppen.

Én type udviklingsarbejde har fokuseret på at forstærke **elevernes muligheder for selv at konstatere, hvad deres standpunkt er**, og hvilke fremskridt de gør i løbet af et skoleår. Det har nødvendiggjort nøjagtige og elevforståelige målformuleringer for fastsatte tidsrum og indledende og opfølgende standpunktsprøver. En anden type udviklingsarbejde har gjort det til en hovedsag, at (alle) lærere får mulighed for at drøfte deres **undervisningspraksis** med fagkolleger, evt. med ekstern konsulentstøtte, men uden inddragelse af ledelsen. Det er sket med anvendelse af forskellige varianter af "Åben-dør"- og supervisionsprojekter. Litteraturhenvisninger hertil kan findes i "*Lærernes faglige og pædagogiske udviklingsmuligheder*", tema 49, Gymnasieafdelingen 1996.

For de skoler, der har taget fagrelaterede udviklingsinitiativer, har det været en klar forudsætning, at de **specifikke resultater forbliver i huset**. Som allerede nævnt skal skoleudvikling betragtes som en kollegial og institutionel overbygning på den interne evaluering, der i forvejen finder sted. Derimod kan der meget vel være ekstern interesse for information om de benyttede udviklingsmetoder, om hvilke metodiske erfaringer, den enkelte skole har gjort, og hvilke forbedringer af undervisning, arbejdsformer og læreproces sådanne projekter evt. har medført.

Nogle pædagogiske arbejdsområder er **fælles for alle fag**, enten der er truffet aftaler om dem eller ej. Det gælder fx studietek-

nik, praksis vedrørende aflevering og tilbagelevering af skriftlige arbejder og vejledning i forbindelse med store skriftlige opgaver, forskellige arbejdsformer m.v. Det er oplagte emner for evaluering og udvikling.

Et aktuelt pædagogisk udviklingsområde som skolens **IT-politik** kan eksemplificere, hvordan der i en indledende fase kan stilles spørgsmål til et arbejdsområde, skolen har udvalgt som udviklingsemne: Skal eleverne opfatte skolen som et foregangssted for anvendelsen af den ny teknik? Hvor meget skal man satse på at inddrage IT i den daglige undervisning, i forbindelse med større skriftlige opgaver og til eksamen? Hvor tilgængeligt skal skolens udstyr være for eleverne uden for undervisningssammenhæng? Skal man kunne gå på Internettet i frikvartererne? Efter skoletid? På hvor mange maskiner? Skal man åbne en IT-café om aftenen? Hvad man end vælger, får det givetvis størst betydning for de elever, som ikke har umiddelbar adgang til IT i privat sammenhæng.

### **Fokus på udbyttet i de enkelte fag**

*tydeliggørelse af faglige mål*

*progression i undervisningen*

*undervisningsmidler*

*undervisningsmetoder*

*udbytteevaluering (proces- og produktevaluering)*

### **Fokus på elevernes arbejdsindsats**

*forbedring af standpunktet og læreprocessen*

*forberedelsesarbejde*

*indsats i timerne*

*medindflydelse på tilrettelæggelsen*

*medvirken til intern evaluering*

### **Fokus på lærernes arbejdsindsats**

*faglig vejledning af den enkelte elev*

*samspil med klassen*

*faglig og pædagogisk forberedelse*

*kollegialt samarbejde*

*evaluering af undervisningen*

### **Fokus på udbyttet i alle fag**

*sammenhængen mellem fagene*

*variation af arbejdsformerne*

*IT-politik*

*koordineringen af skriftlige opgaver*

*større skriftlige opgaver*

*studievejledere i samspil med faglærere*

## **(2) UDVIKLING AF GENERELLE ELEVKOMPETENCER**

Med generelle kompetencer menes her erfaringer, færdigheder og holdninger, som ikke udvikles i noget enkelt fag, men som dog må regnes for et vigtigt udbytte af undervisning og skolegang. De generelle kompetencer figurerer sjældent eksplicit i fagbilagene og som eksamenskrav (selvstændighed er dog et kvalitetskriterium i den generelle bekendtgørelse om karakter-

rer), selv om mange af dem har stor betydning for det faglige udbytte og eksamenresultatet (fx koncentrationsevne og kommunikationsfærdigheder).

At de generelle kompetencer udgør en arbejdsforpligtelse for skolerne, og at denne ikke er begrænset af tærskelen til klasseværelset, fremgår tydeligt af § 1 i "Bekendtgørelse om gymnasiet (...)" fra 1999. For at "sikre, at eleverne får både almen-dannelse og generel studiekompetence (...) skal både skolen som helhed, de enkelte fag og undervisningen

*fremme elevernes lyst og evne til at deltage i den demokratiske debat og engagere sig i forhold af betydning for demokratiet,*

*fremme elevernes forståelse af ligheder og forskelle mellem deres egen forestillingsverden og den verden, de møder i undervisningen*

*fremme elevernes ansvarlighed, selvstændighed, kreativitet, og samarbejdsevne, samtidig med at elevernes beredskab til at håndtere forandringer styrkes og*

*inddrage aspekter, der styrker elevernes internationale forståelse og bidrager til at øge elevernes miljøbevidsthed"*

Nogle af de generelle kompetencer kan nærmest henregnes til gymnasiets **almendannende** funktioner (fx tolerance og demokratiske erfaringer), andre til de **studieforberedende** (fx analytiske evner og notatteknik). Nogle af dem udvikles snarest i forbindelse med undervisningen (fx evne til fordybelse), andre fortrinsvis uden for klasserummet (fx medansvar for livet i et større fællesskab).

En del generelle virkninger af den faglige undervisning er der regler for i bekendtgørelsen. **Elevedindflydelse** på tilrettelæggelsen og evalueringen af undervisningen er således obligatorisk. Men hvordan skal man egentlig forstå denne regel? For så vidt som meningen er, at eleverne dermed gøres medansvarlige og følgelig mere direkte motiveret for undervisningen, hører medindflydelsen til i afsnittet om det faglige udbytte. Men hensigten kan også være at træne eleverne i dansk samta-

lekultur og at opdrage dem til anerkendelse af demokratiske rettigheder og pligter. I så fald kan reglen forstås som en specifikation af den almene dannelse, som skolen også er forpligtet til at sikre eleverne. Den ene hensigt udelukker ikke den anden, men hvis man helt undlader at markere en hensigt, risikerer man, at bestemmelsen slet ingen virkning får. Andre eksempler på åbne bestemmelser, som skolerne udfordres til selv at fortolke og forvalte, er forskriften om **varierede arbejdsformer** (fordi variation er en del af god pædagogisk praksis, altså af hensyn til det faglige udbytte? eller fordi det udgør en del af studiekompetencen? eller fordi man vil sikre indførelsen selvstændighedsfremmende og samarbejdsudviklende arbejdsformer, altså af hensyn til personlige kompetencer og den almene dannelse?). Endelig reglen om, at undervisningen i **fagene skal samordnes** (for at hjælpe eleverne til en samlet virkeligheds- og livsorientering? eller for at styrke elevernes motivation? eller for at styrke de faglige kvalifikationer?). Det er oplagte emner for skoleudvikling at skabe bevidsthed og enighed om betydningen af sådanne bestemmelser.

Noget af undervisningen har udtrykkelig et metafagligt sigte, specielt **studievejledningen**. Også bestemmelserne herom er åbne for fortolkning og mange slags forvaltningspraksis. Men *hvis* fortolkning og *hvis* praksis? Den enkelte studievejleder eller skolens? I det første tilfælde kan man næppe forvente, at studievejlederens undervisning i almen studieteknik bliver fulgt op i de enkelte fag (hvad mange sagkyndige finder helt afgørende for udbyttet). Tilsvarende er der næppe saglige grunde til at overlade til den enkelte studievejleder, hvordan man følger og hjælper elever med fraværsproblemer eller andre særlige vanskeligheder. Det er sikkert en fordel for eleverne, hvis skolens studievejledere aftaler, hvordan arbejdet udføres og effektivt orienterer faglærerne om deres praksis.

Der er mange grunde til at mene, at **lærersamarbejde** er en forudsætning for udvikling, der gør en forskel. En af de sjældent nævnte er, at elever næppe kan lære samarbejde på en skole, hvor de ansatte arbejder helt uafhængigt af hinanden.

Og samarbejdsevne er en af de almene kompetencer, som afta-

gerne - såvel de videregående uddannelser som erhvervene - er enige om at efterspørge.

Nedenfor er kompetencerne groft inddelt i personlige og sociale. En mere kompleks inddeling kan findes i *Erik Damberg, Mette Knudsen, Knud Rasmussen og Peter Henrik Raae: "Fleksible arbejdsrammer og udvikling"* (Uddannelsesstyrelsen, august 2000). Langt vigtigere end inddelingen er det imidlertid, at den enkelte skole har en plan for udviklingen af elevernes generelle erfaringer, færdigheder og holdninger, selv om denne del af arbejdet ikke er underkastet direkte kontrol. Med den hastige udvikling af fagenes indhold og af erhvervsstrukturer og jobfunktioner rettes søgelyset for tiden mod de virkninger af undervisning og skolegang, som eleverne *under alle forhold* kan finde anvendelse for i fremtiden, bl.a. fordi de er vigtige for elevernes senere tilegnelse af nye faglige kompetencer.

### **Fokus på udvikling af personlige kompetencer i undervisningen**

*forudsætninger for læring*

*effektiv studieteknik*

*selvstændighed*

*analytiske færdigheder*

*forudsætninger for fordybelse*

*nysgerrighed*

### **Fokus på udvikling af sociale kompetencer i undervisningen**

*kommunikationsevne*

*samarbejdsevne*

*forudsætninger for at danne og give udtryk for egne meninger*

*forudsætninger for at øve indflydelse*



## **Fokus på udvikling af generelle kompetencer uden for klasserummet**

*medansvarlighed for skolens liv*

*forudsætninger for at øve indflydelse*

*konstruktiv holdning til organiseret elevmedindflydelse*

### **(3) UDVIKLING AF STØTTE TIL ELEVER MED SÆRLIGE BEHOV**

Med reglerne for studievejledning er nogle retningslinier og støtteområder angivet. Men *hvor* højt man skal prioritere studie- og erhvervsvejledning, dels generelt, dels individuelt, og i hvor høj grad man insisterer på ensartede standarder for dette arbejde, er institutionens egen sag. Tilsvarende gælder det for områder som lektiehjælp, psykologisk rådgivning og hjælp til fysisk handicappede, at praksis er yderst forskellig fra institution til institution. Den indsats, man beslutter sig for at gøre, kommer til at udgøre en del af skolens profil.

#### **Fokus på studievejledning**

#### **Fokus på lektiehjælp**

#### **Fokus på sproglige vanskeligheder**

#### **Fokus på psykologisk rådgivning**

#### **Fokus på fysisk handicappede**

#### **(4) UDVIKLING AF ORGANISERINGEN AF SKOLEARBEJDET**

Den overordnede planlægning af undervisningen har traditionelt ligget mere fast end reglerne nødvendigjorde. Især i de seneste år er der kommet en udbredt forståelse for, at et ugeskema bestående af enkeltlektioner er for stift til at udgøre en tilfredsstillende ramme for undervisningen. Men under bestræbelserne på at modernisere arbejdsplanen har nye principper vundet indpas, som måske også trænger til at blive evalueret, modificeret og videreudviklet. At dobbelt- eller trippletimer er bedre en 45-minutters lektioner, er måske ikke lige indlysende i alle fag og på alle indlæringsniveauer. Om blok-dage eller faguger er en gevinst for al slags indlæring og på alle gymnasiale klassetrin, er måske også en påstand, der kan være behov for at overveje nærmere. Det er nok en diskussion værd, hvordan forskellige varianter af projektarbejde bedst kan anvendes i forskellige faglige sammenhæng, og hvilken rolle det skal spille for udformningen af skolens årsplan. Grupperingen af elever (også kaldet strukturel differentiering) har længe været meget fast: et hold var et hold. Men også dette planlægningsdogme trænger måske til at blive anfægtet. Flere og flere af gymnasieeleverne har set det ske i folkeskolen, hvor større elevgrupper end den traditionelle klasse veksler med differentieret undervisning af enkelte elever. Endelig kan man drøfte, hvilke pædagogiske muligheder der åbner sig, når lærere i forskellige fag træffer aftaler om undervisningen af fælles elever (lærerteams). Når en eller flere af de traditionelle organisationsformer ændres, muliggør det måske også nye anvendelser af reglerne om fællestimer, studieture og ekskursioner? Alle de nævnte planlægningsfaktorer er oplagte emner for skoleudvikling, jf. også den ovenfor nævnte *Erik Damberg, Mette Knudsen, Knud Rasmussen og Peter Henrik Raae: "Fleksible arbejdsrammer og udvikling"*, Uddannelsesstyrelsen, august 2000.

**Fokus på pædagogisk variation af de tidsenheder, der bruges til undervisning**

**Fokus på pædagogisk variation af holdstørrelser og elevgrupperinger**

## Fokus på årsplanen

## Fokus på ekskursioner og studieture

## Fokus på fællestimer og tværfaglige temaforløb (timer/dage/uger)

### (5) UDVIKLING AF SKOLEKULTUREN (skolens etos)

Afsættet for dette brede arbejdsområde ligger i højere grad i værdimæssige forhold og overordnede mål for uddannelsen end i specifikke regler i love og bekendtgørelser, og dermed bliver de lokale variationer store på dette område. Man kan vejledningsvis skelne mellem tre skolesyn. Den minimale målsætning kunne være, at skolekulturen ikke skal stjæle opmærksomhed fra det, der er det primære mål, nemlig at eleverne lærer, hvad de skal. Ikkefaglige skoleaktiviteter, fx elevrådsarbejde, kan således betragtes som noget underordnet, og de adfærdsregler, man instituerer, kan alene være beregnet til at sikre udbyttet af den faglige undervisning. En lidt højere målsætning kunne hvile på den antagelse, at elever, der trives, får størst udbytte af skolegangen, også af den faglige undervisning. Som følge deraf måtte man instituere en skolekultur, som sikrede, at eleverne følte sig godt tilpas på en uddannelsesinstitution. Man kunne endelig gøre skolekulturen til noget overordnet i skolegangen og mene, at fagene var en slags eksempel- og øvelsesmateriale for en række generelle kompetencer. I så fald måtte der afsættes tid og ressourcer til at enes om, hvilke generelle værdier skolen ville prioritere, og til at følge beslutningerne op.

Ved sin beskrivelse af skolekulturen kan skolen markere, hvilke ikkefaglige områder af skolelivet der forbindes med en pædagogisk indsats. Lokalt aftalestof vedrørende **livet i klasseværelset** sigter ikke udelukkende på at sikre det faglige; det er også forpligtende, fordi det indeholder eller tangerer almene dannelselementer: Hvordan man taler til hinanden i klassen, hvordan man tager hensyn til andres koncentration og arbejdsro, hvilke konkrete regler man gør gældende for tilgang til og udvandring af klasseværelserne, brug af mobiltelefoner og for

konsumering af mad og drikke i timerne. Noget lignende gælder **frikvarterkulturen** (herunder regler vedrørende støj og røg og møg) og aktiviteter som **elevrådsarbejde** og **skoleblad** (med eller uden lærerstøttegrupper?), **skolekomedie**, **frivillig idræt og musik**.

Skolekulturen kan også betragtes som en funktion af nogle delkulturer og samspillet mellem dem, især elevkulturen, lærerkulturen og ledelseskulturen.

Hvordan ser **elevne** på den skole, de går på? Hvordan kommer deres skolesyn til udtryk i deres behandling af institutions lokaler og inventar? Hvilken plads indtager skolearbejdet i deres samlede tilværelse? Hvordan ser de på de andre elever, på lærerne og på ledelsen, og hvilke omgangsformer fører det til? Perspektiverne i besvarelsen af disse spørgsmål er betydelige. Det, der står på spil, er bl.a. elevernes motivation for senere i livet at melde sig til andre uddannelsesforløb og udvikling af hensigtsmæssige vaner i forbindelse med institutionsbrug.

Hvad **lærerne** angår, turde det overordnede spørgsmål være, i hvor høj grad man er indstillet på bidrage til en fælles kultur, præget af samarbejde og fælles holdninger til, hvad institutionen skal stå for, fagligt og dannelsesmæssigt. Opfatter den enkelte lærer sig som privatpraktiserende eller som medlem af et arbejdsfællesskab? Graden af konsensus mellem lærerne er formentlig afgørende for elevernes oplevelse af skolekulturen.

Reglerne giver retningslinier for de formelle minimumskrav til **ledelsen**, men også på dette punkt gælder det, at lokale standarder institueres enten uvilkårligt eller som resultat af bevidste valg. Ledelse er selvfølgelig varetagelse af en række praktiske funktioner, men lederen får, med eller mod sin vilje og viden, tillige karakter af symbol. Det er åbenlyst, at ledelsesstilen er afgørende for skolekulturen, ikke mindst når den søges ændret. Uden ledelsesudvikling kan væsentlig skoleudvikling formentlig ikke finde sted. Området indtager en særstilling, fordi ledelsen vanskeligt kan stå i spidsen for en revision, den selv er genstand for. Ekstern bistand kan være nødvendig. Men ledelsen kan godt indkalde oplysninger om elevens og ansattes syn

på, hvordan den fungerer, fx med hensyn til information, administration og pædagogisk ledelse.

### **Fokus på værdier og adfærdsregler i undervisningstiden**

#### **Fokus på værdier og adfærdsregler på skolen uden for undervisningstiden**

#### **Fokus på elevkulturen**

*holdninger til skolen*

*holdninger til gymnasial uddannelse*

*holdninger til skole/kursusarbejdet*

*holdninger til de ansatte*

*holdninger til andre elever*

#### **Fokus på lærerkulturen**

Fokus på lærernes udtrykte **holdninger til skolen**

*holdninger til skolen som arbejdsplads*

*holdninger til gymnasial uddannelse*

*holdninger til elever og kursister*

*indstilling til kollegialt samarbejde*

#### **Fokus på ledelseskulturen**

*information*

*administration*

*pædagogisk ledelse*

## (6) UDVIKLING AF LÆRER- OG LEDELSES-KOMPETENCER

Den udvikling af lærernes kompetencer, som beror på **faglige selvstudier**, kender man ikke omfanget af, men det er sandsynligt, at den opfylder de almindelige krav til god udvikling; den er sikkert både permanent, systematisk og effektiv. At give gode vilkår for denne individuelle efteruddannelse må derfor være god skolepolitik.

Mere synlig er den udvikling, der har form af **faglige efteruddannelseskurser**. Der er gode argumenter for den traditionelle ordning, der overlod til den enkelte lærer at vurdere, i hvilket omfang kursusdeltagelse med fordel kunne supplere de faglige selvstudier. Men der er også gode argumenter for en mindre fri organisering af kursusaktivitet. For så vidt samarbejde opfattes som en metode til at sikre en mere alsidig skoleudvikling, er det blevet nærliggende (også) at planlægge efteruddannelseskurser i kollegialt regi på de enkelte skoler.

Bl.a. fordi elevernes forudsætninger varierer mere end tidligere, er behovet for pædagogisk efteruddannelse øget væsentligt. Selv om ingen kender omfanget af **pædagogiske selvstudier**, tør man antage, at de spiller en mindre rolle end de faglige. Når det gælder **pædagogiske efteruddannelseskurser**, hvor professionel refleksion over og kommunikation om lærerindsatsen er blevet et hovedansvar, er det særligt oplagt at vælge en kollegial organisationsform. Skolebaserede kurser vinder derfor stadig større udbredelse.

I en periode, hvor de enkelte fag udfordres til at beskrive, hvilke specifikke eller almene kompetencer, de dækker, vil stadig flere ressourcer sandsynligvis blive afsat til **fagdidaktiske efteruddannelsesaktiviteter**. Også dette udviklingsområde egner sig sikkert bedst til de debatfora, som opstår på lokale, regionale eller landsomfattende kurser.

Gennem det seneste tiår er spektret af efteruddannelsesmuligheder blevet stadig bredere, især med hensyn til kursusaktiviteter. Antallet af kursusudbydere er forøget; de faglige foreningers kurser er ikke længere enerådende. Sammensætningen af

kursusdeltagerne sker på flere måder, snart inden for samme institution, men ikke nødvendigvis for samme faggruppe, snart regionalt, snart på landsbasis. Det er også blevet mere almindeligt, at en skole rekvirerer et kursus, enten internt eller eksternt, som er skræddersyet til et bestemt, lokalt udviklingsbehov. Hvad selvstudierne angår, er ændringerne mindre markante, men flere og flere udnytter de formelle muligheder for individuel, skolefinansieret efteruddannelse.

En forskningsbaseret efteruddannelse tilbydes af Dansk Institut for Gymnasiepædagogik i form af en treårig masteruddannelse. Studievejledning, almenpædagogik, fagpædagogik og IT-pædagogik er nogle af de specialiseringsmuligheder, der henvender sig til lærerne.

I Gymnasieafdelingens temahæfte 49, "*Lærernes faglige og pædagogiske udviklingsmuligheder*", 1996 er en række aktuelle bevægelser på efteruddannelsesområdet nærmere beskrevet og begrundet.

Systematisk og alsidig (efter)uddannelse af **ledere** har der ikke været tradition for i gymnasieskolen. Men i den frugtbare uro, som hører til den foranderlige skoles væsen, sker der jævnlige omprioriteringer af ledelsesfunktionerne; de afføder nye udviklingsinitiativer. Det er karakteristisk, at dagens nyorientering overlejrer gårs-dagens, men uden at erstatte den.

For en snes år siden blev søgelyset rettet mod de **forvaltningsmæssige aspekter** af skoleledelsen. Øget politisk opmærksomhed om borgernes rettigheder og offentlige institutioners forpligtelser stillede krav til lederne om et styrket juridisk beredskab, men også om en holdningsændring. Skolelederen optræder ikke ensidigt som primus inter pares i et fagkollegium, men mere og mere som ansvarlig over for offentligheden i forvaltningslovens forstand. Denne nyorientering fulgtes op af en række *eksterne kurser*, som den daværende gymnasieafdeling og erfarne rektorer afholdt i Forvaltningshøjskolens regi.

Næste udfordring fra centralpolitisk hold blev kravet om dynamik i udbudet af offentlige ydelser. Kvaliteten skulle sikres

gennem systematiske eftersyn og ajourføringer af alle arbejdsfunktioner. Opmærksomheden blev rettet mod lederens ansvar for **institutionsudvikling**. Da dette ledelsessyn på mange måder lignede erhvervslivets, kunne efteruddannelsen i et vist omfang udnytte afprøvede materialer og metoder. Faglitteratur stod til rådighed for *selvstudier*, eksterne *kurser* og *konferencer* i lederudvikling fik også gymnasirektorer som deltagere, og *konsulenthjælp* kunne rekvireres regionalt eller fra enkelte institutioner. Da man samtidig bredte ledelsesfunktionen ud til et team af medarbejdere, blev det almindeligt, at lederen efteruddannede sig sammen med resten af skoleledelsen.

Den seneste nyorientering fokuserer på **personaleledelse**. Nye arbejdstidsregler pålægger lederen at sørge for, at hver enkelt ansats kompetencer kommer institutionen til gode, at hver enkelt lønnes efter fortjeneste og får mulighed for at udvikle sig, dels individuelt, dels inden for arbejdsfællesskaber. Det forudsætter, at lederen skaffer sig et dyberegående kendskab til de ansattes ressourcer og ønsker. Også på dette punkt er erhvervslivet kommet først, dels med materialer til *selvstudier*, dels med *eksterne* eller *rekvirerede kurser* og *konferencer*. Medarbejdersamtaler, som herefter er en central ledelsesopgave, er et eksempel på, at erfaringer fra andre brancher kan udnyttes til udvikling af gymnasiet.

Alsidige, forskningsbaserede lederuddannelser, der også sigter på gymnasiet, tilbydes af det samfundsvidenskabelige fakultet på Syddansk Universitet, dels Master of Public Management (over to år) og Universitetsdiplom i offentlig ledelse (tre semestre). En af grenene på den nyåbnede masteruddannelse under Dansk institut for Gymnasiepædagogik (tre år) drejer sig specifikt om gymnasielidelse, herunder **pædagogisk ledelse**.

## **Fokus på lærernes pædagogiske og faglige kompetencer**

*Selvstudier*

*Ekstern efteruddannelse*

*Skolebaseret efteruddannelse*



## **Fokus på ledelseskompetencer**

*Forvaltning*

*Institutionsledelse*

*Personaledelse*

*Pædagogisk ledelse*

### **(7) UDVIKLING AF SKOLENS FORHOLD TIL OMVERDENEN**

Opfattes skolen som en enklave i nærmiljøet, eller ønsker man, den skal spille en rolle i den lokale kultur? Hvordan er skolen placeret i en større samfundsmæssig sammenhæng (skal eleverne fx vide, hvad driften af institutionen koster?). Er skolen også et vindue til verden uden for Danmark, og i så fald hvordan? Hvordan opfyldes kravet om at "*styrke elevernes internationale forståelse*", jf. gymnasiebekendtgørelsens § 1,4? Alle sådanne relationer kan selvfølgelig ikke være i fokus på én gang, men de har vidtrækkende dannelsesmæssige perspektiver for eleverne og udgør derfor en vigtig del af skolens profil.

Skolen kan gøre mere eller mindre ud af oplysning, vejledning og samarbejde med de institutioner, eleverne kommer fra. Den såkaldte brobygning er kun en af mulighederne. Skolen kan gøre mere eller mindre ud af den form for studie- og erhvervsvejledning, som består i samarbejde med tilgængelige uddannelsesinstitutioner og virksomheder. Praktikordninger er en af mulighederne.

#### **Fokus på forholdet til nærmiljøet**

#### **Fokus på skolen som en del af det danske samfund**

#### **Fokus på skolens forhold til udlandet**

#### **Fokus på andre gymnasiale institutioner**

**Fokus på forholdet til afgivende institutioner (specielt lokale folkeskoler)**

**Fokus på forholdet til aftagerinstitutioner (specielt videregående uddannelser)**

### **(8) UDVIKLING AF MILJØBEVIDSTHED**

Miljøhensyn spiller en rolle på mange af de allerede nævnte udviklingsområder, fx i mange (alle?) fag, i klasserums- og skolekulturen og i forhold til lokalområdet. Hvordan ønsker skolen leve op til kravet om *"at inddrage aspekter, der (...) bidrager til at øge elevernes miljøbevidsthed"*, jf. gymnasiebekendtgørelsens § 1,4? Hvor mange ressourcer vil skolen investere i at gennemføre en markeret og konsekvent miljøpolitik?

**Fokus på teoretisk viden om miljøforhold (som en del af undervisningen i mange fag)**

**Fokus på praktisk hensyntagen til miljøet på skolen (i undervisningslokaler og fællesarealer; indendørs og udendørs) og på begrebet "arbejds miljø"**

**Fokus på interesse for og praktisk hensyntagen til miljøet uden for skolen**

### **(9) UDVIKLING AF RESSOURCER OG FACILITETER**

En række fysiske forhold står formentlig ikke til at ændre, fx skolebygningen. Andre kan institutionen påvirke væsentligt, hvis den vælger det. Det gælder fx tekniske faciliteter, herunder IT og biblioteksservice.

**Fokus på undervisningsmidler (lærebøger m.v.)**

**Fokus på skolens bygninger (anlæg og vedligehold)**

**Fokus på inventar (indkøb og vedligehold)**

**Fokus på pædagogiske og studiemæssige faciliteter (bibliotek, idrætstilbud)**

### Erfaringer med "Standarder og profiler"

En sammenfatning af de rapporter, skolerne udarbejdede efter afprøvningen af "Standarder og profiler" giver baggrund for at forstå ændringerne i Uddannelsesstyrelsens nyeste udviklingsoplæg.

Den generelle bedømmelse af "Standarder og profiler" (SP) kan resumeres i fem punkter, der kan udmøntes i (kursiverede) retningslinier for et helt nyt evaluerings- og udviklingskoncept.

1) **Projektets art:** Ingen udtaler sig negativt om den grundlæggende tankegang, at skoleudvikling er nødvendig, og at den må sikres ved lokale initiativer, baseret på synliggørelse og vurdering af gældende praksis. Mange af erfaringsrapporterne indeholdt beskrivelser af udviklingsprocesser, som var gennemført *inden* udsendelsen af "SP".

*På flertallet af de almengymnasiale institutioner er det herefter overflødigt at argumentere for det princip, at justering af institutionens arbejdsgang gennemføres systematisk og permanent.*

2) **Projektets omfang:** Næsten alle besvarelser udtaler kritik af projektets omfang, der bedømmes som meget ressourcekrævende.

*Institutionsevaluering bør primært ske i form af mindre projekter, som kan indgå i husets årlige rutiner.*

3) **Projektets indhold:** Mange er kritiske over for indholdet, idet man ikke finder, at det giver et korrekt billede af institutionens arbejdsindsats. SP roses af nogle for at pege på underbelyste sider af skolens virksomhed, men man finder det gennemgående utilfredsstillende, at projektet ikke direkte inddrager undervisningen.

*Konklusionen må være, at fokusering på skolens forvaltning af en række generelle regler må kombineres med synliggørelse og evaluering af det, mange kalder "kerneydelsen": elevernes faglige og dan- nelsesmassige udbytte af undervisningen.*

4) **Projektets funktion:** Mange finder, at de fem undersøgelser, SP opfordrer til, har en tendens til at betone kontrolaspektet, som man opfatter som udtryk for mistænksomhed, på bekostning af udviklingsfunktionen, som man går ind for.

*Kritikken vil kunne imødekommes ved at udformningen af evalu- eringsprojekter i højere grad lægges ud på skolerne. Selvevaluering er et princip, der i stigende grad anerkendes som basis for institutionsudvikling.*

5) **SP i forhold til andre udviklingsprojekter:** Der udtrykkes massiv utilfredshed med den kendsgerning, at SP mere eller mindre overlapper andre lignende projekter. Det har medført meget ressourcspild og deraf følgende forstælig irritation.

*I en tid, da flere overordnede instanser tilskynder til udviklings- projekter, må initiativerne koordineres, så dobbeltarbejde undgås.*

### **Specielle erfaringer med SP**

Skolernes erfaringer med de enkelte projekter i SP kan resume- res således:

(A) **Rettigheder og pligter.** Projektet bestod i at beskrive og derefter se kritisk på den lokale forvaltning af åbne, generelle regler. Bortset fra navnet, som mange finder lovlig legitimi- stisk, er "Rettigheder og pligter" det mest positivt bedømte af de fem delprojekter. Måske fordi det utvivlsomt er den del af "Standarder og profiler", som *ikke* falder sammen med de opfordringer til udvikling, man har fået fra anden side. På detailplanet spørges, hvem beskrivelsen skal adresseres til (Sva- ret er: primært til institutionens ansatte og elever, sekundært og evt. i en anden form til omverdenen). Nogle gør med rette opmærksom på, at listen over de 14 forvaltningsområder ikke er fuldstændig (derfor blev man opfordret til selv at tilføje områder, man evt. savnede at få undersøgt). Men generelt er denne del af SP blevet vurderet som en god ide.

**(B) Særlige indsatsområder.** Også det andet af de fem projekter, kaldet "Særlige indsatsområder", opfattes som en god, men dog mindre ny ide. Mange henviser simpelthen til de mål og handlingsplaner for institutionen, som for længst er udarbejdet på eget eller amtets initiativ. Nogle har haft svært ved at holde de *selvvalgte* "Særlige indsatsområder" ude fra de *lovbefalede* i "Rettigheder og pligter". Den kritik må udvalget, der står bag "Standarder og profiler" selvfølgelig forholde sig til. Men en beskrivelse af, hvad man kunne kalde institutionens *frie profil*, er tilsyneladende allerede en indarbejdet rutine på mange gymnasier og hf-kurser.

**(C) og (D) Elevvurderinger og lærervurderinger.** Yderst få er tilfredse med de to sæt spørgeskemaer, der udgør projekt C og D i SP, overvejende på grund af de kritikpunkter, der allerede er nævnt: Projektet er for stort, for tidskrævende, for misvisende og for stærkt fokuseret på det juridiske. Spørgeskemaer er åbenbart en svær genre; de fleste svarere vil helst selv formulere spørgsmålene! Heldigvis er det også på dette punkt, der er indkommet mest materiale, der beskriver alternative fremgangsmåder. Det gælder både spørgeteknikken, indholdet, omfanget, instruktionen, gennemførelsen (bl.a. ved brug af IT) og bearbejdelsen. Et udvalg af disse erfaringer, som langt fra er entydige, vil evt. kunne offentliggøres, så de kan nyttiggøres af alle skoler. Ingen er i princippet imod den idé, at man stiller spørgsmål vedrørende institutionens arbejde til elever og lærere.

**(E) Fakta og resultater.** De mange kvantitative spørgsmål, som dels skulle give en række baggrundsoplysninger om skolen og om forudsætningerne for skolens arbejde, dels skulle belyse den kvantitative side af skolens resultater, er den mest udskældte del af projektet. Det er her, kritikken er hårdest, når det gælder overlapning med andre spørgsmål, både fra centrale og lokale instanser. Opfordringen til at automatisere og koordinere indsamlingen af kvantitative oplysninger er meget entydig.

# Oversigt over udviklings- emner

## (1) UDVIKLING AF ELEVERNES FAGLIGE UDBYTTE

### **Fokus på udbyttet i enkelte fag**

- tydeliggørelse af faglige mål
- progression i undervisningen
- undervisningsmidler
- undervisningsmetoder
- udbytteevaluering

### **Fokus på elevernes indsats**

- forbedring af standpunktet
- forberedelsesarbejde
- indsats i timerne
- medindflydelse på tilrettelæggelsen
- medvirken til intern evaluering

### **Fokus på lærernes indsats**

- faglig vejledning af den enkelte elev
- samspil med klassen
- faglig og pædagogisk forberedelse
- kollegialt samarbejde
- evaluering

### **Fokus på udbyttet i alle fag**

- sammenhængen mellem fagene
- variation af arbejdsformerne
- IT-politik
- koordineringen af skriftlige opgaver
- større skriftlige opgaver
- studievejledere i samspil med faglærere

## **(2) UDVIKLING AF ELEVERNES GENERELLE KOMPETENCER**

### **Fokus på udvikling af personlige kompetencer i undervisningen**

- forudsætninger for læring og metakognition
- effektiv studieteknik
- selvstændighed
- analytiske færdigheder
- forudsætninger for fordybelse
- nysgerrighed

### **Fokus på udvikling af sociale kompetencer i undervisningen**

- kommunikationsevne
- samarbejdsevne
- forudsætninger for danne og udmelde egne meninger
- forudsætninger for at øve indflydelse

### **Fokus på udvikling af generelle kompetencer uden for undervisningen**

- medansvarlighed for skolens liv
- forudsætninger for at øve indflydelse
- konstruktiv holdning til organiseret medindflydelse
- forudsætninger for at øve indflydelse

## **(3) UDVIKLING AF STØTTE TIL ELEVER MED SÆRLIGE BEHOV**

### **Fokus på studievejledning**

### **Fokus på lektiehjælp**

### **Fokus på sproglige vanskeligheder (herunder læsevanskeligheder)**

### **Fokus på psykologisk rådgivning**

### **Fokus på fysisk handicappede**

## **(4) UDVIKLING AF ORGANISERINGEN AF SKOLEARBEJDET**

### **Fokus på pædagogisk variation af de tidsenheder, der bruges til undervisning**

### **Fokus på pædagogisk variation af holdstørrelser og elevgrupperinger**

**Fokus på årsplanen**  
**Fokus på ekskursioner og studieture**  
**Fokus på fællestimer og tværfaglige temaforløb**  
**(timer/dage/uger)**

**(5) UDVIKLING AF SKOLEKULTUREN (skolens etos)**  
**Fokus på værdier og adfærdssregler i undervisningstiden**  
**Fokus på værdier og adfærdssregler på skolen uden for undervisningstiden**

**Fokus på elevkulturen**  
holdninger til skolen  
holdninger til gymnasial uddannelse  
holdninger til skole/kursusarbejdet  
holdninger til de ansatte  
holdninger til andre elever

**Fokus på lærerkulturen**  
holdninger til skolen  
holdninger til skolen som arbejdsplads  
holdninger til gymnasial uddannelse  
holdninger til elever og kursister  
indstilling til kollegialt samarbejde

**Fokus på ledelseskulturen**  
information  
administration  
pædagogisk ledelse

**(6) UDVIKLING AF LÆRER- OG LEDELSES-KOMPETENCER**

**Fokus på lærernes pædagogiske og faglige kompetencer**  
ekstern efteruddannelse  
skolebaseret efteruddannelse

**Fokus på ledelseskompetencer**  
forvaltning  
institutionsledelse  
personaleledelse  
pædagogisk ledelse



**(7) UDVIKLING AF SKOLENS FORHOLD TIL  
OMVERDENEN**

**Fokus på forholdet til naboer og nærmiljø**

**Fokus på skolens forhold til udlandet**

**Fokus på forholdet til afgivende institutioner**

(specielt lokale folkeskoler)

**Fokus på forholdet til aftagerinstitutioner**

(specielt videregående uddannelser)

**Fokus på forholdet til skolens samfundsmæssige rammer**

(fx amtskommunen)

**(8) UDVIKLING AF MILJØBEVIDSTHED**

**Fokus på teoretisk viden om miljøforhold**

(del af undervisningen i mange fag)

**Fokus på praktisk hensyntagen til miljøet på skolen**

(i undervisningslokaler og fællesarealer; indendørs og

udendørs)

**Fokus på interesse for og praktisk hensyntagen til miljøet**

**uden for skolen**

**(9) UDVIKLING AF RESSOURCER OG FACILITETER**

**Fokus på undervisningsmidler (bøger m.v.)**

**Fokus på skolens bygninger (anlæg og vedligehold)**

**Fokus på inventar (indkøb og vedligehold)**

**Fokus på pædagogiske og studiemæssige faciliteter**

# Uddannelsesstyrelsens temahæfteserie

*I denne serie udsender Uddannelsesstyrelsen publikationer om generelle eller mere specifikke aktuelle emner. Formålet er at skabe debat og inspirere til udvikling i uddannelserne. I 2000 og 2001 er følgende udkommet eller under udgivelse i serien:*

## 2000

- Nr. 1: Udvikling af arbejdsmiljøundervisningen - social- og sundhedshjælperuddannelsen (UVM 7-300) (Erhvervsfaglige uddannelser)
- Nr. 2: Ideer til læring i praktikken - i social- og sundhedsassistentuddannelsen (UVM 7-301) (Erhvervsfaglige uddannelser)
- Nr. 3: Evaluering 1998-2000. Den Fri Ungdomsuddannelse. 2. delrapport (UVM 0080) (Øvrige ungdomsuddannelser)
- Nr. 4: Hvad venter vi på? - om it i fremmedsprogsundervisningen (UVM 7-302) (Erhvervsfaglige uddannelser)
- Nr. 5: Uddannelsesbibliotek - informations- og læringscenter. En evaluering af erhvervsskolernes biblioteksprojekter (UVM 7-303) (Erhvervsfaglige uddannelser)
- Nr. 6: Naturvidenskabelige klasser i gymnasiet (UVM 6-264) (Gymnasiale uddannelser)
- Nr. 7: Hf-forsøg 1997-1999. Status 1999 for arbejdet i hf-evalueringsgruppen samt foreløbige konklusioner vedrørende 2-årige hf-forsøg, 1997-1999. (UVM 6-267) (Gymnasiale uddannelser)
- Nr. 8: De fire tværgående dimensioner på htx (UVM 6-265) (Erhvervs gymnasiale uddannelser)
- Nr. 9: Elevansvar og elevindflydelse på tværfaglige htx-projekter (UVM 6-266) (Erhvervs gymnasiale uddannelser)
- Nr. 10: Fleksibel voksenundervisning. Kortlægning af fleksible tilrettelæggelsesformer på VUC (UVM 0073 ) (Voksenuddannelser)
- Nr. 11: Selvevaluering - undervisning, læring og kvalitet i dialog (UVM 7-304) (Erhvervsfaglige uddannelser)
- Nr. 12: Projektarbejde i en nysgerrighedskultur (UVM 7-305) (Erhvervsfaglige uddannelser)
- Nr. 13: Produktionsskolerne i Danmark - deltagere og skoleprofiler (UVM 7-306) (Øvrige ungdomsuddannelser)
- Nr. 14: Elevernes oplevelser af erhvervsuddannelsesreform 2000 - forsøg med grundforløb efterår 1999 (UVM 7-307) (Erhvervsfaglige uddannelser)
- Nr. 15: Forsøg med erhvervsuddannelsesreform 2000 - opsamling af de første erfaringer (UVM 7-308) (Erhvervsfaglige uddannelser)
- Nr. 16: Fra Kierkegaard til Calvin Klein, Gymnasietilværelser i 90erne - en undersøgelse af 1997-studenternes danske stile (UVM 6-268) (Gymnasiale uddannelser)
- Nr. 17: Fysik og almindelse - rapport fra en konference på Askov Højskole (UVM 6-270) (Gymnasiale uddannelser)
- Nr. 18: Det Åbne Læringscenter (UVM 7-310) (Erhvervsfaglige uddannelser)
- Nr. 19: Behovet for lærerqualificering - blandt lærere ved folkehøjskoler, daghøjskoler, aftenskoler og voksenuddannelsescentre. 2. delrapport i forskningsprojektet "Focus på voksenlæreren" (UVM 9-052) (Folkeoplysning og Voksenuddannelser)
- Nr. 20: Uddannelsesværksteder på VUC (rekv. hos KAD, tlf. 3283 8383) (Folkeoplysning og Voksenuddannelser)

*Oversigten fortsætter på næste side*

# Uddannelsesstyrelsens temahæfteserie

*Fortsat fra forrige side*

- Nr. 21: Mellem to skoleformer - et samarbejde mellem produktionsskoler og erhvervsskoler. Pro-Tek-forsøget (UVM 7-311) (Erhvervsfaglige uddannelser)
- Nr. 22: Udvikling af lærerkompetencer i praksis - et fælles ansvar (UVM 7-312) (Erhvervsfaglige uddannelser)
- Nr. 23: Mål og handlekompetence i erhvervsuddannelserne (UVM 7-316) (Erhvervsfaglige uddannelser)
- Nr. 24: Feltarbejde i religion (UVM 6-271) (Gymnasiale uddannelser)
- Nr. 25: Ord og tekst. Sproglig opmærksomhed i engelskundervisning i gymnasiet og hf (UVM 6-260) (Gymnasiale uddannelser)
- Nr. 26: Internationaliseringsstrategi for erhvervsskoler - en håndbog (UVM 7-318) (Erhvervsfaglige uddannelser)
- Nr. 27: Tilløb til omstilling. Ledelse, IT og omstilling (UVM 7-319) (Erhvervsfaglige uddannelser)
- Nr. 28: Skolebiblioteket som pædagogisk servicecenter - mellem vision og realitet (UVM 5-357) (Grundskolen)
- Nr. 29: Logbog og forløbsplan - pædagogiske redskaber på produktionsskolerne (UVM 7-321) (Øvrige ungdomsuddannelser)
- Nr. 30: Elevens personlige uddannelsesplan (UVM 7-320) (Erhvervsfaglige uddannelser)
- Nr. 31: Pædagogik og didaktik i de nye erhvervsuddannelser (UVM 7-322) (Erhvervsfaglige uddannelser)
- Nr. 32: Tosprogede elever på htx - muligheder og barrierer (UVM 6-272) (Erhvervs-gymnasiale uddannelser)
- Nr. 33: Vejledning til at være en kompetencegivende daghøjskole (UVM - VOF) (Folkeoplysning og voksenuddannelse)
- Nr. 34: Pædagogiske og didaktiske overvejelser bag erhvervsuddannelsesreform 2000 (UVM 7-323) (Erhvervsfaglige uddannelser)
- Nr. 35: Åbne læringscentre - hvorfor og hvordan (UVM 7-324) (Erhvervsfaglige uddannelser)
- Nr. 36: Den vejledende erhvervsskole (UVM 7-325) (Erhvervsfaglige uddannelser)

## **2001**

- Nr. 1: Intern evaluering i andetsprogsundervisningen - en antologi (UVM 9-053) (Voksenuddannelser)
- Nr. 2: Praktik i udlandet - for social- og sundhedselever. Erfaringer og inspiration (UVM 7-328) (Erhvervsfaglige uddannelser)
- Nr. 3: .. kun løs er al fremmed tale? Modersmålsundervisning i gymnasiet i en række europæiske lande (UVM 6-276) (Gymnasiale uddannelser)
- Nr. 4: HF-forsøg 1997-2000. Evaluering af 2- og 3-årige forsøg. Statusrapport fra Hf-evalueringsgruppen (UVM 6-273) (Almengymnasiale uddannelser)
- Nr. 5: Ledelse og lokal undervisningsplanlægning - kvalitet i skolens grundydelse (UVM 7-329) (Erhvervsfaglige uddannelser)
- Nr. 6: Indslusningsforløb for flerkulturelle elever på sosu og pgu (UVM 7-330) (Erhvervsfaglige uddannelser)
- Nr. 7: Kommunernes vejledning af børn og unge med særlige behov (UVM 5-372) (Grundskolen)

*Oversigten fortsætter på næste side*

# Uddannelsesstyrelsens temahæfteserie

*Fortsat fra forrige side*

- Nr. 8: På vej mod et nyt hf. Resultater af HF-evalueringsgruppens arbejde. 1. del (6-274) (Almengymnasiale uddannelser)
- Nr. 9: Eleverne og eud-reformen - oplevelser af forsøg med grundforløb og hovedforløb i 2000 (UVM 7-332) (Erhvervsfaglige uddannelser)
- Nr. 10: Hvordan gik det? - sammenfatning af Erfaringer fra forsøg med eud-reformen i 2000 (UVM 7-331) (Erhvervsfaglige uddannelser)
- Nr. 11: Erfaringer fra forsøg med eud-reformen - grundforløb og hovedforløb i 2000 (UVM 7-333) (Erhvervsfaglige uddannelser)
- Nr. 12: Sådan gør vi - integration af tosprogede småbørn i store og små kommuner (UVM 5-378) (Grundskolen)
- Nr. 13: Kvalitetsudvikling i VUC - et værktøj til selvevaluering (UVM 0101) (Voksenuddannelser)
- Nr. 14: Læsefærdigheder, læsevejledning og læseundervisning - i erhvervsuddannelserne (UVM 7-335) (Erhvervsfaglige uddannelser)
- Nr. 15: Rapport fra arbejdsgruppen om gymnasiernes økonomi og kvalitet (UVM 6-275) (Almengymnasiale uddannelser)
- Nr. 16: Uddannelse, læring og demokratisering (UVM 7-336) (Erhvervsfaglige uddannelser)
- Nr. 17: Projektarbejde i kemi - i gymnasiet og hf (UVM 6-277) (Almengymnasiale uddannelser)
- Nr. 18: Fleksible læringsmiljøer i andetsprogsundervisningen - en antologi (UVM 9-055) (Voksenuddannelser)
- Nr. 19: At lære fysik: Et studium i gymnasieelevers læreprocesser i fysik (UVM 6-278) (Almengymnasiale uddannelser)
- Nr. 20: Evaluering af Den Fri Ungdomsuddannelse. Slutrapport (UVM 7-337) (Øvrige ungdomsuddannelser)
- Nr. 21: Elever i erhvervsuddannelse - mellem skole og virksomhed (UVM 7-338) (Erhvervsfaglige uddannelser)
- Nr. 22: Eleven i centrum: Om elevindflydelse og medbestemmelse på htx (UVM 6-279) (Erhvervs gymnasiale uddannelser)
- Nr. 23: Kvalitetsudvikling i gymnasiet (UVM 6-280) (Almengymnasiale uddannelser)
- Nr. 24: Nye dimensioner i erhvervsskolernes vejledning (UVM 7-339) (Erhvervsfaglige uddannelser)
- Nr. 25: Nye måder - nye midler. Banebryder II (UVM 5-381) (Grundskolen)
- Nr. 26: Undervisning i andetsproglæsning- og skrivning (UVM 5-xxx) (Voksenuddannelser)
- Nr. 27: Fakta om sosu-reformen 2001 (UVM 7-3xx) (Erhvervsfaglige uddannelser)

*Publikationerne kan købes hos Undervisningsministeriets forlag eller hos boghandlere. Visse publikationer er trykt i meget begrænset oplag og kan derfor kun rekvireres i ganske særlige tilfælde mod betaling af et ekspeditionsgebyr.*

*På UVM's website findes en oversigt over temahæfter udgivet i 1999 og 2000 på adressen: <http://www.uvm.dk/katindek.htm>*

