

Gymnasierreformens administrative arbejde

**Redigeret af Søren Carøe, Signe Boye Nielsen
og Sidsel Thostrup Høgh**

Gymnasireformens
administrative arbejde

Rapporten er udarbejdet af Strategisk Netværk
for Undervisningsministeriet

2007

Forord

Denne rapport indeholder resultatet af en undersøgelse, som analysevirksomheden Strategisk Netværk har gennemført i 2006-2007 for Undervisningsministeriet, Afdelingen for gymnasiale uddannelser, af gymnasireformens administrative arbejde. Baggrunden for undersøgelsen er følgende:

I forbindelse med implementeringen af gymnasireformen er der kommet tilbagemeldinger om, at lærerne er pålagt et meget omfattende administrativt arbejde. Det er imidlertid uklart, om og i hvilken udstrækning reformen har medført en arbejdsbelastning, som er større end forventet, hvad den i givet fald skyldes, og om den har vedblivende karakter eller må antages at være kortvarig og dermed aftage efter en indkøringsperiode.

Undervisningsministeriet igangsatte derfor i efteråret 2006 et projekt ved navn "Gymnasireformens administrative arbejde" med henblik på at kortlægge problemstillingen og anvise veje til at reducere en eventuel administrativ merbelastning i forbindelse med reformarbejdet.

Undersøgelsen har haft tre formål:

1. Den skal afdække, om og i hvilket omfang reformarbejdet har medført en øget administrativ arbejdsbelastning for lærerne og andre personalegrupper.
2. Den skal belyse samspillet mellem administrative og pædagogiske opgaver.
3. Den skal give en operationelt anvendelig anvisning på, hvordan implementeringen af reformen kan gennemføres i en optimal balance mellem administrative og pædagogiske opgaver.

Undersøgelsen har fokuseret på tre temaer, nemlig 1) opgaver og arbejdstilrettelæggelse, 2) arbejdsmængden samt 3) tværgående samarbejde. I den forbindelse er en række spørgsmål blevet belyst, blandt andre:

- Hvem løser hvilke opgaver? Hvordan, hvornår og hvorfor? Hvilke personer og funktioner er involveret?
- Hvad forstås ved administrative opgaver? Hvad forstås ved pædagogiske opgaver? Hvilke formål skal de opfylde? Hvordan er den indbyrdes vægtning?
- Hvordan svarer opgaver og ressourcer til hinanden? Hvordan er arbejdsfordelingen, og hvordan passer den til arbejdsmængde, opgavernes karakter samt kvalifikationer og kompetencer? Hvordan fungerer samarbejdet?

Undersøgelsen er gennemført som en interessentanalyse, der har involveret seks almene og to erhvervsrettede gymnasier, nemlig Ordrup Gymnasium, Birkerød Gymnasium, Haderslev Katedralskole, Svendborg Gymnasium, Roskilde Katedralskole, Vejen Gymnasium og HF, TietgenSkolen (Tietgen Handelsgymnasium) og Aarhus tekniske Skole (Teknisk Gymnasium Christiansbjerg).

Skolerne er udvalgt, så hele landet er dækket. Endvidere er udvælgelsen foretaget med henblik på at sikre, at alle fire gymnasiale uddannelser - stx, hf, htx og hhx - er repræsenteret i undersøgelsen. På skolerne er ledelsen samt lærerrepræsentanter blevet interviewet hver for sig. Endvidere er repræsentanter fra det administrative personale blevet interviewet.

Derudover er der gennemført interviews med repræsentanter fra Gymnasieskolernes Lærerforening, Handelsskolernes Lærerforening, Danmarks Jurist- og Økonomforbund, Landssammenslutningen af Handelsskoleelever og Erhvervsskolernes Elevorganisation. Det har ikke været muligt at få et interview i stand med repræsentanter fra Danske Gymnasieelevers Sammenslutning. Alt i alt er 56 personer blevet interviewet.

Rapporten er disponeret i fem kapitler:

Kapitel 1: Konklusioner, observationer og perspektiver indeholder konklusioner og observationer fra undersøgelsen. Endvidere bliver der givet et bud på, hvad der skal til for at sikre en gnidningsfri gennemførelse af reformen.

Kapitel 2: Ledelse og organisering af reformarbejdet belyser indledningsvis skoleledelsens vurdering af hverdagen på gymnasiet i reformens første og andet år. Derefter redegøres for, hvordan reformprocessen er blevet tilrettelagt og gennemført på hver af de otte gymnasieskoler, der medvirker i undersøgelsen.

Kapitel 3: Lederne om administration og pædagogik sammenfatter ledernes opfattelser af undersøgelsens centrale temaer og problemstillinger: Hvad er administration, hvad er pædagogik? Kapitellet indeholder tillige en analyse af ledernes opfattelser af, hvad der kan være mulige årsager til frustration hos lærerne over arbejdet i forbindelse med gennemførelsen af reformen.

Kapitel 4: Hvad mener medarbejderne om reformpraksis? Kapitellet sammenfatter og analyserer gymnasielærernes og det administrative personales synspunkter vedrørende spørgsmålet om reformens administrative opgaver og den arbejdsmæssige belastning i det hele taget. Lærernes opfattelse af "teknikken" i gymnasireformens funktionsmåde fremlægges tillige med deres vurdering af, hvad der skal til for at gennemføre reformen på en mindre stressende måde.

Kapitel 5: Organisationernes vurderinger af reformens administrative virkninger er et vigtigt bidrag til at forstå både de positive og mindre heldige sider ved gymnasireformen. Organisationernes synspunkter fremlægges med henblik på at perspektivere de tilkendegivelser, som er fremkommet i forbindelse med interviewene med henholdsvis ledere og medarbejdere. I den forbindelse har det været vigtigt at få organisationernes opfattelse af, hvad der kan gøres for at nedbringe arbejdspresset.

Derudover indeholder rapporten et bilag med de spørgeguides, der er benyttet i forbindelse med interviewene med ledelse og lærere på de almene gymnasier samt med repræsentanter fra Gymnasieskolernes Lærerforening.

Undersøgelsen er gennemført af projektchef Søren Carøe samt researcherne Signe Boye Nielsen og Sidsel Thostrup Høgh. Strategisk Netværk er eneansvarlig for analyser, konklusioner og forslag.

Den 27. april 2007

Søren Carøe
Projektchef

Indholdsfortegnelse

Forord	3
Indholdsfortegnelse	5
Kapitel 1: Konklusioner, observationer og perspektiver	7
1.1. Arbejds mængden er øget for alle	8
1.2. Lærerne administrative arbejdsbyrde er ikke nødvendigvis steget	9
1.3. Skoleledelsen har fået en endnu mere central rolle	10
1.4. Observationer fra interviewene	12
1.5. Perspektiver for det videre reformarbejde	14
Kapitel 2: Ledelse og organisering af reformarbejdet	15
2.1. Ledersynspunkter og ledelsespraksis	16
2.1.1. Skolernes tilrettelæggelse af reformprocessen	17
2.1.1.1. Gymnasium 1	17
2.1.1.2. Gymnasium 2	18
2.1.1.3. Gymnasium 3	19
2.1.1.4. Gymnasium 4	21
2.1.1.5. Gymnasium 5	22
2.1.1.6. Gymnasium 6	24
2.1.1.7. Gymnasium 7	25
2.1.1.8. Gymnasium 8	27
Kapitel 3: Lederne om administration og pædagogik	29
3.1. Hvad er administration, hvad er pædagogik?	29
3.1.1. Forberedelse og arbejdsbelastning	30
3.1.2. Administration, organisation og delegering	31
3.1.3. Administration på tre niveauer	33
3.2. Mulige årsager til frustration ifølge skolelederne	35
Kapitel 4: Hvad mener medarbejderne om reformpraksis?	39
4.1. Implementeringen af reformen	41
4.1.1. Synlig ledelse	41
4.1.2. Undervisningsministeriets rolle	43
4.2. Undervisning og forberedelse under reformen	44
4.2.1. Studieplaner	44
4.2.2. Oplevelse af dokumentationskrav	45
4.2.3. Arbejdspresset og fagligheden	46
4.2.4. Studieretninger	47
4.3. Teamsamarbejdet og de fællesfaglige forløb	48
4.3.1. Almen Studieforbereelse	49
4.4. Administrativt eller pædagogisk arbejde?	50
4.4.1. Lærernes forslag til forbedringer	52

4.5.	Administrationens arbejde.....	52
4.5.1.	Det administrative personale.....	53
4.5.2.	De tekniske systemer.....	54
4.5.3.	Skemalæggerens opgave.....	55
4.6.	De menneskelige ressourcer.....	55
4.6.1.	Sygefraværet.....	56
Kapitel 5:	Organisationernes vurderinger af reformens administrative virkninger.....	59
5.1.	Gymnasieskolernes Lærereforening.....	59
5.2.	Handelsskolernes Lærereforening og DJØF.....	61
5.3.	Elevorganisationerne.....	62
Bilag:	Spørgeguides	

Kapitel 1: Konklusioner, observationer og perspektiver

Gymnasireformen baserer sig på en aftale af 28. maj 2003 mellem Regeringen og en række partier i Folketinget.¹ Reformen har ifølge denne aftale tre overordnede mål:

- "Uddannelsernes studieforberegende funktion skal styrkes. Derfor skal der lægges større vægt på fagligheden i uddannelserne og på studenternes reelle studiekompetence, det vil sige på deres muligheder for at gennemføre en videregående uddannelse.
- De forskellige uddannelsers almindelige funktion skal opdateres og udbygges. Derfor skal der foretages en indholdsmæssig fornyelse af fagene, der skal stilles krav om øget samspil mellem fagene, og naturvidenskabelige dimensioner skal have en mere markant plads i det almene gymnasium og i hf.
- De fire uddannelser skal fortsat have hver sin klare profil, der understreges gennem formålsbestemmelser, fagrække og indhold. Uddannelserne skal tage udgangspunkt i de unges forudsætninger og interesser og vil udgøre valgmuligheder, der bidrager til at motivere, engagere og aktivere de unge og dermed styrke deres faglige udbytte. Flexibiliteten mellem de enkelte uddannelser skal øges. Derfor skal de 3-årige uddannelser opbygges med fælles struktur, og der skal være frie valgfag på tværs af alle fire uddannelser".

Det fremgår af disse formuleringer, at reformen ville indebære markante forandringer af såvel uddannelsesstrukturen som undervisningens faglige indhold og tilrettelæggelse.

Intentionen var at give skoler, lærere og elever større frihed til at bestemme, hvordan undervisningen skulle gennemføres. Samtidig understregede aftalen, at der skulle fastholdes en national standard for de enkelte uddannelser.

Frem til reformens ikrafttræden pr. 1. august 2005 er der gennemført et stort arbejde - centralt og lokalt - med at omstille hele det gymnasiale uddannelsessystem til nye mål og intentioner i henhold til aftaleteksten. Arbejdet har haft flere omdrejningspunkter og derfor også involveret forskellige aktører og interessenter:

- En *formel* side med fokus på lovgivning, bekendtgørelser, vejledninger, overenskomster m.v.
- En *erkendelsesmæssig* side, hvor udfordringen har været at skabe fælles forståelse og accept af reformens indhold samt vilje og kompetence til at realisere den i praksis.
- En *praktisk side*, der har vedrørt processen frem mod og efter idriftsætning af reformen pr. 1. august 2005.

Den konkrete realisering af reformen har været en kompleks, omfangsrig og langvarig opgave, der endnu ikke er afsluttet. Arbejdet med at udmønte reformen har således reelt skullet balancere mellem to hensyn:

- Hensynet til udvikling, hvilket gør skolerne dynamiske, eksperimenterende og ikke mindst lærende.

¹ Undervisningsministeriet, *Aftale af 28. maj 2003 mellem Regeringen og Socialdemokraterne, Dansk Folkeparti, Socialistisk Folkeparti, Det Radikale Venstre og Kristeligt Folkeparti om reform af de gymnasiale uddannelser*, 2003.

- Hensynet til driften, der forudsætter stabilitet, og som har fokus på regler, rutiner og resultater.

Dertil kommer, at gymnasieskolerne ikke kun har skullet forholde sig til én, men til tre reformer i løbet af kort tid, nemlig gymnasireformen, reformen af karakterskalaen og den del af strukturreformen, der har medført overgang til selveje.

Der er ikke noget at sige til, at der har været - og fortsat er - travlhed i Undervisningsministeriet og på skolerne. Gymnasireformen er blevet et landsdækkende og gennemgribende organisationsudviklingsprojekt, som i omfang kun overgås af strukturreformen.

Det er den sammensatte virkelighed, som er baggrunden for undersøgelsen af gymnasireformens administrative arbejde.

Undersøgelsen er ikke sat i værk med det formål at evaluere reformen som sådan, men beskæftiger sig udelukkende med at afdække en række administrative problemstillinger.

Ikke desto mindre er det ganske imponerende, hvordan skolerne har formået at omstille sig i løbet af kort tid, hvor de både har skullet undervise elever på den tidligere gymnasieordning og forholde sig til og implementere en reform med mange nyskabelser på det faglige, pædagogiske, didaktiske, organisatoriske, økonomiske og ikke mindst ledelses- og personalemæssige område.

Den proces er ikke forbi, og det er ikke sikkert, at det vil ske, men også omstillingen vil efterhånden blive en del af skolernes hverdag, og ledelse og lærere vil opnå rutine i at håndtere forandringerne.

Der tegner sig på den baggrund tre konklusioner, der udfoldes i det følgende om gymnasireformens administrative arbejde.

1.1. Arbejdsomængden er øget for alle

Alle ansatte i gymnasieskolen har fået mere at bestille som følge af reformen. Det gælder ikke kun lærerne, men også det administrative personale og skoleledelsen.

Det kan heller ikke være anderledes. Reformen er så omfattende, og den indeholder så mange nyskabelser, at det kun er naturligt, at processen er tidskrævende og indimellem tillige belastende.

Nogle interviewpersoner er tilbøjelige til at mene, at arbejdsbyrden ikke bliver mindre, selv om den sidste 3.g fra den tidligere ordning slutter til sommer. Argumentet er, at så vil der være endnu flere elever, der kan vælge forskellige fag, ligesom der vil skulle arrangeres endnu flere tvær- og flerfaglige forløb i alle tre gymnasieklasser. De mener med andre ord, at kompleksiteten øges, og at den vil gøre det endnu mere besværligt at få dagen til at hænge sammen.

Det passer imidlertid ikke, og det er der to grunde til:

Den ene grund er, at al erfaring fra andre store organisationsudviklingsprojekter viser, at der frigives kapacitet, når der ikke længere skal tages hensyn til forhold, som har med andre ordninger, situationer, regelsæt o.l. at gøre. Det vil også ske i dette tilfælde. Skolerne vil nu kunne planlægge samtlige aktiviteter efter de regler og retningslinier, som er fastlagt i forbindelse med den seneste reform.

Den anden grund har at gøre med organisatorisk indlæring og er måske den vigtigste. Til sommer er det to år siden, at reformen trådte i kraft. Mange skoler tog imidlertid skridt til at forberede sig på de nye tider for tre år siden. Det betyder, at skolerne nu fungerer på baggrund af mindst to års konkrete erfaringer med at føre reformen ud i livet.

Alle interviewpersoner fortæller, at det har været hårdt, at der er begået fejl, hvilket selvfølgelig ikke er sket bevidst, at der har været dobbeltarbejde, spildtid og meget, som man ville have gjort anderledes, hvis man havde vidst bedre.

Pointen er, at skolerne har gennemgået en læreproces, der har givet værdifuld viden om og erfaring i at lede, medvirke i og gennemføre en kompliceret omstilling. En anden pointe i den forbindelse er, at mange af problemerne har været af engangskaraktter. De er løst, og de kommer ikke igen, såfremt - og det er en vigtig forudsætning - skolerne virkelig har lært af deres erfaringer.

Nogle interviewpersoner har desuden været inde på, hvor lang tid det vil tage, før den nye gymnasieordning er så indarbejdet, at den er blevet "rutine". Der gisnes i den forbindelse på fra tre til seks år. Det kan kun fremtiden vise, men effekten af den fælles organisatoriske læring skal ikke undervurderes.

Flere interviewpersoner er tilbøjelige til at basere deres vurdering af den fremtidige arbejdsbelastning på deres viden om den nuværende kapacitetsudnyttelse, og det er en forkert indfaldsvinkel. Der er ikke tvivl om, at kapaciteten til tider har været spændt hårdt for. Det giver imidlertid ikke et korrekt billede af den fremtidige arbejdssituation, hvis man så at sige ekstrapolerer sig frem på baggrund af den nuværende kapacitetsudnyttelse og på den baggrund konkluderer, at der ikke vil ske en lettelse, fordi det ikke vil være muligt at frigøre ressourcer.

Denne opfattelse støttes af udmeldinger i samtlige interviews med lederne. De fremhæver alle, at der er sket en lettelse i arbejdspresset i løbet af reformens andet skoleår. Tilsvarende opfattelse går igen i de fleste - men altså ikke alle - interviews med lærerrepræsentanterne.

Der bliver altså frigjort kapacitet senest til sommer, og grunden er dels, at skolerne nu ikke længe skal fungere på grundlag af to gymnasieordninger, dels har lært af deres erfaringer og endelig overstået en del startvanskeligheder.

1.2. Lærernes administrative arbejdsbyrde er ikke nødvendigvis steget

Begrundelsen for at igangsætte denne undersøgelse er som nævnt i forordet, at lærerne hævdes at være pålagt et meget omfattende administrativt arbejde i forbindelse med implementeringen af gymnasiereformen.

Det er imidlertid ikke muligt at afgøre, om det er tilfældet. Grunden er, at der ikke findes en alment accepteret definition af, hvad der menes med "administration" i gymnasieskolen. Der foreligger heller ikke nogen form for optegnelser over administrative opgaver, og hvilke og hvor mange ressourcer der bruges til at udføre dem. Derfor er det ikke muligt at dokumentere udviklingen i den administrative arbejds mængde over tid.

Traditionelt sættes der på mange skoler lighedstegn mellem administration og rektor, det vil sige "administrationen". Lærerne har haft til opgave at forberede og læse deres timer. De beskæftigede sig ikke med administration.

Lederne er i forbindelse med interviewene blevet spurgt, om de mener, at lærerne udfører administrative opgaver. Det enslydende svar fra alle er, at det gør de ikke. De har derimod en række organisatorisk-pædagogiske opgaver, som kun de kan løse, fordi de har at gøre med forberedelsen og gennemførelsen af undervisningen.

Det er derfor nødvendigt at sondre mellem den rene eller "rå" administration, som altid er blevet udført af "administrationen" på skolen, og de opgaver, der er kommet til i forbindelse med gymnasireformen, og som har at gøre med forberedelse og gennemførelse af især tværgående og flerfaglige forløb. De kræver medvirken af lærere fra de fakulteter, der er involveret i de pågældende forløb. Der skal koordineres, hvilket typisk er sket i møder, undervisningen skal forberedes såvel individuelt som i fællesskab, der skal følges op, og der skal dokumenteres.

Der er ingen tvivl om, at mange lærere (og ledere!) har medvirket i arbejdsprocesser, som har været endog særdeles tidskrævende. Den måde at tilrettelægge undervisningen på er en nyskabelse, fordi den forudsætter et kollegialt samarbejde - ofte på tværs af fakulteter. Derfor er der af gode grunde brugt meget tid med at forsøge sig frem.

Det har imidlertid ikke noget at gøre med administration. Der er ikke tale om opgaver, der er så ensartede, at de kan løses efter en fast model, som efter en kortere indkøringsperiode kan delegeres til andre, for eksempel en skolesekretær i "administrationen". Forklaringen er, at deres løsning forudsætter en faglig og pædagogisk viden, der kun findes hos lærerne, og som er nødvendig for at kunne tilrettelægge og forberede de forskellige forløb fagligt korrekt.

Det følger af denne argumentation, at lærernes administrative arbejdsbelastning er steget, hvis der er enighed om at opfatte for eksempel mødeaktivitet som administration.

I og med alle kan definere "administration" som de vil, kan mange opgaver i forbindelse med reformen rubriceres som administration. Det giver imidlertid ingen mening. Arbejds mængden er steget, og hvis man mener, at den er steget ud over, hvad der er rimeligt for at få reformen til at fungere, er det her, der skal sættes ind. Det er man i øvrigt i gang med på mange skoler, fremgår det af interviewene med lederne, og det er naturligvis en følge af de erfaringer, der er opnået.

Hvis der skal ske ændringer i reformens virkemåde, bør det derfor ikke ske med den begrundelse, at det er for at aflaste lærerne for en *administrativ* arbejdsbelastning.

1.3. Skoleledelsen har fået en endnu mere central rolle

Gymnasireformen indebærer en betydelig decentralisering af ansvar og kompetence til gymnasieskolerne. Rektor har i bekendtgørelsen fået den helt centrale rolle, og det gælder, uanset om der med "rektor" tænkes på personen eller skoleledelsen som et kollegium af flere personer.

En afgørende forskel mellem den nye og den tidligere gymnasieordning er graden af centralisering. Gymnasieskolerne - og her især de almene gymnasier - var for få år siden centralt styret, hvilket blandt andet afspejlede sig i meget detaljerede forskrifter og retningslinier for deres handlemuligheder. Skolerne er nu selvejende og den statslige styring er ændret, så den fokuserer på mål og rammer. Det betyder, at skolernes ledelsesrum er udvidet betydeligt.

Derfor er det også logisk, at Undervisningsministeriets vejledninger i forbindelse med reformen er præget af denne tankegang. Der er netop tale om vejledninger, ideer og forslag, men ingen detaljerede anvisninger på, hvordan der skal forholdes i den konkrete situation. Det fremgår for eksem-

pel af *Vejledning til Bekendtgørelse om uddannelsen til studentereksamen* i afsnittet om udarbejdelse af studieplaner:

"Studieplanen for fx et semester vil for den enkelte klasse normalt have et omfang på 1-2 sider og skal offentliggøres på skolens hjemmeside. Skolen afgør selv, hvor ofte studieplanen for de enkelte klasser revideres, og hvor længe studieplaner, der vedrører afsluttede klasser eller hold, skal være offentlige. Skolen kan beslutte at udarbejde en aktivitetsplan, som mere detaljeret udfolder studieplanen, men der er i givet fald ikke krav om, at denne offentliggøres på skolens hjemmeside".

Det fremgår af citatet, at der *skal* udarbejdes studieplaner, og de *skal* offentliggøres. De skal ikke nødvendigvis være særligt omfattende, ligesom vejledningen indeholder en skabelon for, hvordan de *kan* udformes. Derudover er det op til skolen selv at bestemme efter lokale forhold, hvordan det kan ske.

Det giver som nævnt rektor og den øvrige ledelse en anderledes fremtrædende rolle både i den konkrete udmøntning af gymnasireformen og i den daglige tilrettelæggelse af undervisningen. Det er således ikke Undervisningsministeriet, der bestemmer, hvordan reformen skal gennemføres på det lokale plan. Det er et ledelsesansvar, som skal varetages af rektor og de andre ledere.

Der er med gymnasireformen introduceret et paradigmeskift i den hidtil gældende og mangeårige styringsfilosofi på det gymnasiale område. Det er sandsynligt, at en del ledere og lærere vil have brug for ret lang tid til at vænne sig til både den nye lederrolle, kompetencen og ansvaret.

Det er et klart budskab i de gennemførte interviews, at reformarbejdet er forløbet mest gnidningsfrit på de skoler, hvor rektor fra starten har meldt ud, hvordan han mener, at det bør tilrettelægges. Rektors greb om ledelsen af forandringsprocessen er afgørende for, i hvilken udstrækning den kan gennemføres med mere eller mindre besvær.

Den ledelsesstil, der har vist sig mest relevant i forbindelse med den lokale tilrettelæggelse og gennemførelse af gymnasireformen, afspejler tilsyneladende disse tre principper:

- Alle medarbejdere skal vide, hvad der sker, hvornår og hvorfor. Der er derfor brug for retningslinier og vejledninger fra ledelsen.
- Medarbejderne skal ikke blot modtage information passivt. Det skal ske på en måde, der vækker interesse, opleves som nærværende, skaber forståelse og giver medejerskab. Derfor er det væsentligt, at ledelsen gør sig klart, hvordan information og dialog skal foregå, hvor hyppigt det skal ske og i hvilket omfang for at fremkalde den ønskede adfærd og de nødvendige handlinger.
- Medarbejderne skal kunne drage fordel af hinandens erfaringer med reformen. De skal ikke selv opfinde den dybe tallerken. Derfor må ledelsen skabe rum - bogstaveligt såvel som i overført betydning - for at denne erfaringsudveksling og videndeling kan foregå optimalt.

Indførelsen af selvejete har mange steder medført, at rektor i perioder har haft sin opmærksomhed rettet mod andre opgaver. Det er ikke et problem, når blot "nr. 2 manden eller kvinden", der i så fald har fået det operative ansvar for at gennemføre gymnasireformen, har lærerkollegiets tillid.

Det er her særdeles vigtigt, at den eller de personer, som har det ledelsesmæssige ansvar for processen, har - eller kan skaffe sig - overblik over de formelle regler og er i stand til at anvise på baggrund af dyb indsigt i den kultur, der præger det pågældende gymnasium, hvordan det praktiske arbejde med reformen skal gribes an. Der er jo tale om store arbejdspladser med mange ansatte, og derfor er der naturligvis forskellige holdninger til, hvordan reformarbejdet skal og bør foregå.

Det har ligeledes vist sig at være en stressdæmpende faktor, når rektor - eller skoleledelsen som helhed - melder ud, hvilket detaljerings- og ambitionsniveau der skal gælde i forbindelse med løsningsen af en given opgave. En sådan udmelding er både vigtig og nødvendig, for som tidligere nævnt er der ikke fastlagt centrale bestemmelser for, hvordan reformen skal gribes an på de enkelte skoler. Derfor er det væsentligt, at ledelsen fylder ledelsesrummet ud.

Endelig er der en del, som tyder på, at der er mest arbejdsro på de skoler, hvor ledelsen har vist sig i stand til at handle situationsbestemt, reagere hurtigt og omgøre beslutninger eller måder at lede og fordele arbejdet på, hvis de har vist sig uhensigtsmæssige.

1.4. Observationer fra interviewene

I det følgende sammenfattes i uprioriteret rækkefølge observationer fra interviewene med repræsentanter fra skolerne og organisationerne:

1. Enkelte interviewpersoner har nævnt, at skolerne har skullet forholde sig til 6.-7.000 sider i forbindelse med gymnasireformen.

Det er en morsom, men uanvendelig måde at angive arbejdsmængden på. Det er naturligvis tankevækkende, at nogen har haft tid til at tælle antallet af papirer, der er udsendt fra Undervisningsministeriet eller andre steder. Informationsmængden vil af gode grunde være betragtelig, når man tager reformens omfang i betragtning, men meningen er selvfølgelig ikke, at alle skal læse alt. Undervisningsministeriet informerer skolerne, der herefter har til opgave at selekttere informationen og viderebringe den på relevant vis.

2. Det kan ikke påvises, at sygefraværet er steget efter reformens ikrafttræden. De foreliggende informationer fra de otte skoler, der har medvirket i interviewene, tyder heller ikke på, at det længerevarende og stressrelaterede sygefravær er øget.
3. Der er tilsyneladende ikke anciennitets- eller aldersbetingede forskelle i holdningen blandt lærerne til gymnasireformen. Lærere med mange års erfaring kan med andre ord være lige så positive eller negative over for reformen som deres yngre kolleger.
4. Både ledere og lærere taler en del om "dokumentationskravet", og der henvises i den forbindelse især til arbejdet med at udforme studieplaner og undervisningsbeskrivelser. Hverken bekendtgørelser eller vejledninger indeholder imidlertid et sådant krav:

"Det fremgår af bekendtgørelsen, at studieplanerne fastlægges af rektor efter forudgående drøftelse med de enkelte lærerteam. Det betyder, at ledelsen foretager den overordnede uddannelsesplanlægning. I praksis kan det udmøntes i, at ledelsen, alternativt en gruppe bestående af ledelses- og lærerrepræsentanter, udarbejder forslag til rammerne for en studieplan, som efterfølgende drøftes i relevante fora. Drøftelserne udmøntes i et koncept for, hvordan den lokale studieplan skal udformes, og for, hvad den skal indeholde for at leve op til de centralt stillede krav. Et sådant koncept vil typisk bære præg af den enkelte skoles kultur, værdier og

erfaringer samt de udviklingsmål, skolen har sat. Lærerteamet udfylder studieplanen, så den kan udgøre en brugbar ramme for arbejdet i og mellem fagene, og rektor godkender herefter planen. (...) For at lette arbejdet og samtidig sikre sammenhængen på langs og tværs igennem de tre år bør konceptet udformes sådan, at det kan bruges både i grundforløbet og studieretningsforløbet”².

Derudover oplyses som tidligere nævnt dels, at studieplanen forventes at fylde 1-2 sider, dels hvilke principper den kan bygge på.

Det er således op til ledelsen på den enkelte skole at beslutte, hvordan og med hvilke værktøjer studieplanerne skal udarbejdes. Det er derfor også ledelsen, der skal forholde sig til udmeldinger fra lærerne om, hvordan og i hvilket omfang studieplanerne anvendes.

5. I flere interviews er der rejst ønske om, at det skal være muligt at gennemføre Almen Studieforbereelse (AT), uden at alle fakulteter skal være repræsenteret. Der stilles således forslag om, at fag inden for samme fakultet skal kunne arrangere et forløb. Den mulighed foreligger ifølge bilag 9, afsnit 3.1. i stx-bekendtgørelsen for så vidt angår studieretningsforløbet, men ikke grundforløbet.
6. Nogle lærere efterlyser tillige eksempler på AT-forløb. Sådanne eksempler fremgår af undervisningsvejledningen fra april 2005 til Almen Studieforbereelse.
7. Undervisningsministeriet er blevet kritiseret for at udsende bekendtgørelser og vejledninger meget sent, hvilket har besværliggjort skolernes arbejde med at forberede og gennemføre reformen. Det fremgår imidlertid af oplysninger fra Undervisningsministeriet, at bekendtgørelser og vejledninger er udsendt som følger:
 - Version 1 af alle uddannelsesbekendtgørelser blev udsendt den 15. december 2004 efter at have været i høring.
 - De tilhørende vejledninger blev udsendt den 1. april 2005.
 - Version 1 af læreplanerne for fagene indgår som bilag til uddannelsesbekendtgørelserne og blev derfor også udsendt den 15. december 2004.
 - Vejledningerne til de enkelte læreplaner blev udsendt den 1. april 2005.
 - De første elever startede medio august 2005.
 - Læreplanen for den større skriftlige opgave i det toårige hf blev udsendt den 15. december 2004.
 - Den tilhørende vejledning blev udsendt primo oktober 2006, altså mindst et par måneder før opgaven skulle skrives.
8. Nogle lærere har oplyst, at fagenes timetal er beskåret, fordi der skal bruges timer til AT. Forklaringen er, at ti pct. af undervisningstiden i alle fag skal foregå som en del af et AT-forløb.

² Undervisningsministeriet, side 19 i *Vejledning til Bekendtgørelse nr. 825 af 17. juli 2006 om uddannelsen til studentereksamen*.

Denne andel på ti pct. trækkes derfor ud af det timetal, som lærerne får for at undervise et hold, hvilket resulterer i færre løntimer pr. hold. De ti pct. timer tildeles imidlertid alligevel til lærere i de pågældende fag, hvilket sker i den udstrækning, at den enkelte lærer - som det er intentionen - er med i de fælles AT-forløb. Disse forløb skal fortsat opfattes som undervisning, der har til formål at realisere målene i de enkelte fag. I et AT-forløb foregår undervisningen blot i samarbejde med andre.

1.5. Perspektiver for det videre reformarbejde

Undersøgelsen af gymnasireformens administrative arbejde giver ikke anledning til at foretage særlige ændringer i hverken uddannelsens struktur eller indhold, såfremt formålet skulle være at aflaste lærerne for en administrativ arbejdsbelastning.

For det *første* har mange skoler allerede taget skridt til at gennemføre forskellige organisatoriske og andre ændringer i forbindelse med arbejdstilrettelæggelsen, og det er naturligvis vigtigt, at de får tid til at slå igennem. For det *andet* er det for tidligt at fastslå, hvilke landsdækkende forandringer der i givet fald skal sættes i værk, og hvilket omfang de skulle have.

Der er imidlertid behov for, at ledelsen på de enkelte skoler, og det er nu de lokale bestyrelser og den daglige ledelse, løbende vurderer, hvilke ledelsesmæssige tiltag der er behov for med henblik på at sikre en gnidningsfri gennemførelse af reformens tredje år.

I den forbindelse er det afgørende, at rektor og den øvrige ledelse forstår at udfylde det ledelsesrum, som de har fået i kraft af reformen. Ledelsen skal ligeledes gøre sig klart, at den og kun den er i stand til at formidle ideen og formålet med reformen, så lærere og andet personale fuldt ud forstår, hvilken kompetence skolen og de selv har, og hvordan der skal samarbejdes på nye måder for at virkeliggøre intentionerne.

I begyndelsen af kapitlet blev det nævnt, at det ikke er sikkert, at den omstillingsproces, som skolerne er i gang med, ophører. Forklaringen er, at gymnasireformen - måske ubevidst - har introduceret tankegangen om den lærende organisation i gymnasiets hverdag. En lærende organisation kendes ved både at være i stadig forandring og i stand til at lære netop i kraft af forandringen. Evnen til at reflektere og lære er vigtig, for uden den gennemføres forandringen uden mål, hvilket i bedste fald udløser frustration. Eksempler på dette symptom findes i rapporten.

Derfor vil ledelsen og medarbejderne på de enkelte skoler hele tiden skulle forholde sig til, i hvilken udstrækning en given arbejdsfordeling, opgaveløsning e.l. er hensigtsmæssig eller ej. Det er således op til dem selv at afgøre, hvordan og med hvilket ambitionsniveau de for eksempel vil udarbejde studieplaner o.l.

Hjælp fås fra Undervisningsministeriet i form af vejledninger og eksempler, men ansvaret for den praktiske udmøntning findes alene hos ledelsen på den enkelte skole.

Kapitel 2: Ledelse og organisering af reformarbejdet

Der er gennemført interviews med 18 personer med ledelsesansvar på de otte gymnasieskoler, som medvirker i undersøgelsen af gymnasiereformens administrative arbejde. De pågældende har en anciennitet i deres nuværende jobfunktion fra mellem et halvt og op til 15 år, og langt de fleste har mangeårig ledelseserfaring.

Deres fag omfatter samfundsfag, idræt, tysk, religion, matematik, kemi, fysik, historie, musik, dansk, geografi, erhvervsøkonomi, biologi samt statik, teknologi, økonomi og IT.

Stillingsbetegnelserne spænder over rektor, vicerektor, ledende inspektør, pædagogisk inspektør, udviklingskoordinator, organisationschef, områdeleder, forstander og uddannelsesleder. Alle interviewede personer har formelle ledelsesbeføjelser.

I det følgende anvendes ord som "skoleledelsen", "ledelsen", "skoleledere" og "ledere" som synonymmer for det samlede ledelseskollegium på de respektive gymnasier. Anvendes stillingsbetegnelser som rektor og vicerektor m.v. refereres til de enkelte stillingsindehavere og deres jobfunktioner. Endvidere anvendes "gymnasier", "gymnasieskoler" og "skoler" som fællesbetegnelse for såvel de almene som erhvervsrettede gymnasier i undersøgelsen.

Alle interviews er gennemført med udgangspunkt i en spørgeguide. Se bilag. Interviewene har dog først og fremmest formet sig som samtaler med fire temaer som omdrejningspunkt, nemlig 1) kompetence og delegering, 2) tværgående samarbejde, 3) arbejdsmængde samt 4) informationsveje og kommunikationssystemer.

Følgende hovedbudskaber kan udledes af interviewene:

- Alle interviewede ledere understreger, at gymnasiereformen indebærer en så omfattende ændring i forhold til den tidligere ordning, at det vil vare mindst et og sandsynligvis to fulde årgange, altså fra tre til seks år, før reformen er indarbejdet fuldt ud.
- Skolerne har tilrettelagt reformarbejdet med udgangspunkt i de lokale kulturer og med tydelige ledelsesmæssige markeringer af mål og rammer. Det varierer fra skole til skole, i hvilket omfang der er gjort brug af bestående mødefora, for eksempel Pædagogisk Råd, og hvilken rolle de har spillet. I nogle tilfælde er de blevet orienteret om, hvilke beslutninger der er truffet, i andre er de blevet hørt om planlagte dispositioner, og i atter andre har de været mere integreret i det konkrete arbejde og har derfor også haft større muligheder for at påvirke beslutningerne.
- Ansvar for implementeringen af gymnasiereformen ligger både formelt og reelt hos rektor. Efter det første år med reformen har arbejdsdelingen i praksis indebåret, at rektor typisk har taget sig af opgaver i relation til selvejet, hvorimod vicerektor eller en pædagogisk inspektør har været omdrejningspunkt for arbejdet med at gennemføre gymnasiereformen.
- Reformen har medført, at ledelsesfunktionen og -ansvaret har fået en mere dominerende placering i gymnasieskolen. Samtidig er lærerrollen i udvikling. Der er behov for lærere, der både kan undervise og fungere som *coaches* og vejledere for eleverne samt samarbejde med hinanden på tværs af fakulteter.
- Skolelederne er uden undtagelse enige med lærerne i, at arbejdsmængden er øget betragteligt. De mener imidlertid, at det er for enkelt at påstå, at lærerne har fået flere administrative

opgaver. De løses i deres rene eller "rå" form fortsat af skolens sekretariat eller administration. De er imidlertid enige i, at reformen har øget behovet for forberedelse og opfølgning. Koordination og møder fylder således meget i hverdagen.

- Lederne mener, at lærerne i særlig grad har en rolle at spille i forbindelse med tilrettelæggelsen af det tvær- og overfaglige samarbejde, fordi det forudsætter nærhed til eleverne samt faglig og pædagogisk viden.
- Lederne deler tillige det synspunkt, at det første år med reformen var en forvirrende og til tider voldsom oplevelse. Til gengæld mener de, at alle har lært meget af erfaringerne, og at det andet år forløber mere roligt.
- Lederne kan ikke nikke genkendende til, at sygefraværet er steget. De er imidlertid enige i, at irritationstærsklen er sænket, og de er stærkt optaget af at få hverdagen til at glide.
- Skolelederne mener, at intentionerne og elementerne i gymnasireformen er perspektivrige, men at den er for kompleks, og at ambitionsniveauet er for højt i lyset af de ressourcer, der er til rådighed. De har på baggrund af erfaringerne fra reformens første halvandet år gjort sig nogle overvejelser om, hvad der skal til for at fremme den videre implementeringsproces.

Disse og andre udmeldinger fra interviewene med skolelederne uddybes i dette og det næste kapitel.

2.1. Ledersynspunkter og ledelsespraksis

I alle interviews er ledelsen blevet bedt om at give et billede af den aktuelle hverdag på gymnasiet sammenlignet med reformens første år.

Det gennemgående svar er, at det første år var præget af en betragtelig arbejdsbelastning af såvel ledelse, lærere som andre medarbejdere, en til tider overvældende mødeaktivitet samt forvirring og frustration, fordi det var vanskeligt at overskue og gennemskue nyskabelserne. Dertil kom, at skolerne skulle arbejde med to gymnasieordninger - dels den gamle, dels den nye, hvilket involverede lærerne i forskelligt omfang.

Indeværende skoleår er stadig præget af en betydelig arbejdsmængde, ikke mindst på grund af selvejret og det øgede antal elever, der skal deltage i fællesfaglige forløb.

Samtlige interviewpersoner mener imidlertid, at der generelt er mere ro og overblik - både hos ledelse og medarbejdere - over forholdene i reformens andet år sammenlignet med det første år.

Det er i den forbindelse karakteristisk, at skoleledelsen betoner, at reformen er så omfattende, at det vil tage fra tre til seks år, før de nye rutiner og strukturer er indarbejdet:

"Vi har grebet arbejdet an på den måde, at vi har sagt, at reformen ikke kan indføres på et år. Det har ingen mening at tænke på den måde. At indføre en sådan reform er en opgave, der tager tre til fem år. Det har to modstridende konsekvenser: For det første skal 'trykket' tages af i det første år. For det andet skal det opretholdes i år 2, 3, 4 og 5".

Denne indstilling har været afgørende for de initiativer, der er taget på skolerne. Ledelsen har fra starten været klar over, at reformen er så gennemgribende, at det i sig selv ville være en betydelig

ledelsesopgave både at overskue dens enkeltdele, kunne se og forstå deres indbyrdes sammenhæng samt formidle til lærerstaben og andre medarbejdere, hvordan processen burde gribes an for at få et så hensigtsmæssigt forløb og resultat som muligt.

"Vi har ledelsesmæssigt opfattet gennemførelsen af reformen som i høj grad vores opgave. Det er vores opgave at gennemføre reformen på en måde, så tilværelsen bliver så let som mulig for lærerne. Ledelsen har skabt rammerne, tilrettelagt, tegnet og fortalt og søgt accept, så lærerne primært har kunnet fokusere på at udfolde det faglige og det nye faglige, efterhånden som reformen blev implementeret".

Ledelsen på de forskellige skoler har tilsyneladende været bevidst om at signalere, at reformens gennemførelse er et ledelsesansvar. Endvidere har ledelsen anlagt et forholdsvist langsigtet perspektiv for reformarbejdet og indrettet de forskellige måder at gribe det an på i overensstemmelse med denne indstilling.

2.1.1. Skolernes tilrettelæggelse af reformprocessen

Gymnasieskolerne i undersøgelsen har organiseret reformarbejdet på forskellige måder, som belyses i de følgende afsnit.

2.1.1.1. Gymnasium 1

Ledelsen nedsatte i vinteren 2003 en reformgruppe med deltagelse af alle væsentlige interessenter. Gruppen havde 12 medlemmer, herunder Pædagogisk Råds formand, tillidsrepræsentanten, repræsentanter for de store faggrupper samt rektor og to yderligere ledelsesrepræsentanter. Opgaven var at støtte rektor i arbejdet med at gennemføre reformen.

Den væsentligste spilleregulering indebar, at rektor i givet fald traf beslutningerne. Begrundelsen for denne regel var, at den skulle forhindre, at kolleger skulle være med til at træffe beslutninger med beskæftigelsesmæssig konsekvens for skolen. Der er imidlertid ikke truffet beslutninger, som reformgruppen ikke har været enig om.

Sideløbende med arbejdet i reformgruppen er der fulgt op i Pædagogisk Råd. Denne opfølgning er sket med henblik på at sikre involvering samt opnå accept af beslutninger og forløb og dermed skabe det bedst mulige fundament for den senere implementering.

I 2004-5 blev der etableret teams, som fik til opgave at beskrive de studieretninger, der var besluttet af reformgruppen. Efter at reformen er trådt i kraft, er strukturen ændret, idet der nu er et team for hver studieretning. Hvert team har tre medlemmer, og arbejdet koordineres af en teamleder, der udpeges af rektor, og som har en koordinerende og fagligt/pædagogisk betonet ledelsesrolle. De enkelte teams har en funktionsperiode, der svarer til varigheden af deres respektive studieretninger.

Rektor perspektiverer reformprocessen i tre punkter:

"Punkt 1: Gymnasier er ikke vant til store organisatoriske forandringer, og gymnasiereformen er et stort projekt, meget større end de har prøvet før. I andre organisationer er man vant til, at arbejdsopgaverne ændrer sig hele tiden. Der er det almindeligt at komme i nye situationer med opgaver, som man ikke har prøvet før.

Sådan har det ikke været i det danske gymnasium. Det har været en meget stabil organisation med en forudsigelig og indtil for ikke så mange år siden ret regelstyret måde at fungere på. Nu bliver der så styret efter mål i stedet for pensum, og man skal samarbejde med kolleger - også om andre opgaver end kun faglige. Så reformen rykker virkelig i os nu!

Punkt 2: Der går mindst et år, før røgen lægger sig. I det år vil der fortsat komme meget ekstra arbejde samtidig med, at der bliver rykket ved faglige identiteter. Det skaber utryghed, og det er jo ikke det mest befordrende, når man samtidig skal yde en ekstra indsats, og det gør man.

Jeg har haft det perspektiv fra starten, at gymnasireformen er et så stort projekt, at det ikke kan gennemføres på under 3-5 år. Derfor har jeg haft opfattelsen, at rektor tager ansvaret for, hvor langt man er nået, når alle gør sig umage.

Punkt 3: Overenskomsten, der er blevet forhandlet igennem alt det her, er jo ikke en størrelse, som støtter op om reformen. Det er i virkeligheden kontraproduktivt. Der er så mange nyskabelser i den nye situation, og jeg kan godt forstå, at masser af lærere føler sig meget pressede. Det er imidlertid for enkelt at sige, at det handler om et arbejdspress udover, at virkeligheden forandrer sig.

For nogen vil reformen være en meget, meget voldsom oplevelse, medmindre de har et fagligt, menneskeligt og pædagogisk overskud, der gør dem i stand til at sige 'hold kæft, hvor er det sjovt!' For hvis man ikke synes, at arbejdet med reformen er sjovt, så er der ikke så meget at klare udfordringen med.

Nogen mener, at det er et spørgsmål om gode eller mindre gode lærere, men det synspunkt holder efter min mening ikke. De frustrerede lærere kan også være gode, stærke lærere, som pludselig synes, at det er for meget. Det er heller ikke et aldersspørgsmål. Jeg har for eksempel en ung, dygtig og velmotiveret lærer, som jeg spurgte, om hun kunne tage et hold mere. Det sagde hun ja til, for det skulle hun nok klare, men så ringede hun efter to dage og var helt nede. 'Der var grænse'!

2.1.1.2. Gymnasium 2

Reformarbejdet er blevet organiseret af tre medlemmer fra teamledelsen, nemlig rektor, vicerektor og en inspektør, som har gennemført en styret proces. De to sidstnævnte har været drivkræfter i arbejdet.

Starten var den mindst styrede, idet der blev etableret en åben gruppe under Pædagogisk Råd, som fik til opgave at planlægge studieretninger. Gruppen var åben, eftersom alle interesserede lærere kunne deltage. I forbindelse med fastlæggelsen af fagsammensætningen blev der endvidere dannet en uformel "regnegruppe" med det formål at stille forslag om, hvornår på året de forskellige fag og forløb skulle i spil samt i hvor mange timer i 1., 2. og 3.g.

"Regnegruppen" var ligeledes baseret på det åbne princip om medlemskab. Alle præmisser for beslutninger i begge grupper har undervejs været drøftet i Pædagogisk Råd i en tredelt proces, der har omfattet en fremlæggelsesfase, en diskussionsfase og en beslutningsfase.

Udvalgsstrukturen på det pågældende gymnasium er enkel, idet der kun findes ét udvalg, nemlig Pædagogisk Råd. Møderne har en stram dagsorden, som for en stor dels vedkommende fastlægges af ledelsen. "Sådan er det bare"! Der er imidlertid altid åbenhed, og dagsordenen indeholder et punkt med "eventuelt", der giver mulighed for at rejse alle mulige spørgsmål og emner.

Pædagogisk Råd har derfor en funktion som et forum, der drøfter skolens anliggender, og hvilke veje ledelsen og medarbejderne skal gå enten sammen eller hver for sig.

Vicerektor beskriver rolle- og ansvarsfordelingen på denne måde:

"Hele gymnasieuddannelsens formelle struktur har skullet fastlægges decentralt på alle skoler. Derfor var vi i gang lige så snart, bekendtgørelsen forelå. Hvad skulle vi overhovedet udbyde? Hvad passer til skolens profil? Hvad passer til lærerkollegiets sammensætning og elevernes søgemønstre? Alle de parametre inddrog vi. Vi har løbende lavet planer og arbejdet frem mod et topunkt, som for os var møderne i Pædagogisk Råd. Her blev processen konsolideret. For det meste har der været konsensus og hvis ikke, har vi justeret, indtil vi kunne fortsætte med en ny plan".

Ifølge ledelsen er der hele tiden lagt en ny plan frem for, hvordan der ville blive arbejdet frem til næste møde i Pædagogisk Råd. Hver plan har været opdelt i underplaner, som er lagt ud på hjemmesiden med henblik på at informere lærerne om, hvilke mål der skulle nås, hvordan det skulle ske, og hvilke faser der skulle gennemløbes.

Gennemførelsen af gymnasiereformen er betragtet som en strategisk opgave, der skulle forankres i ledelsen, men løses via involvering af og accept af dispositionerne fra medarbejderne. Processen har været topstyret, men samtidig meget åben, ligesom der er gjort en stor indsats for at opnå konsensus. Lærerværelset efterspurgte rammer for, hvordan implementeringsarbejdet skulle afvikles, og hvis ledelsen kunne levere dem, skulle lærerne nok sørge for at fylde dem ud. Ledelsen mener, at der har været tilfredshed med den fremgangsmåde.

Ideen med at gribe arbejdet an på den beskrevne måde kommer frem i denne udtalelse:

"Reformen er så stor en proces, at det er nødvendigt at skabe ro ved, at ledelsen opstiller mål og rammer. Ledelsen skal præsentere sine udspil, så medarbejderne forstår dem, uden at de føler, at de bliver trukket ned over hovedet på dem. Vi har været åbne om processen, men har også været faste i kødet. Vi har vidst og vist, hvad vi ville og har hele tiden signaleret optimisme om projektet over for lærerne. På en arbejdsplads som her er der en tendens til at problematisere alting - det ligger i den akademiske kultur. Derfor har vi hele tiden gået ud med en 'hvor-svært-kan-det-være-holdning'?! Vi har givet udtryk for, at vi har en plan og en struktur og signaleret, hvornår vi ville diskutere hvad".

Et eksempel er timefordelingskemaerne. Da de var udarbejdet, kunne lærerne se konkret, hvad de skulle forholde sig til: *"Mit fag har så og så mange lektioner"*. Synliggørelsen beroligede mange lærere, fordi der gik rygter om, at der ville blive skåret i retterreduktionen især blandt sprogfagene.

Det var derfor vigtigt at få overblik over, hvor mange timer der var til rådighed og først derefter planlægge det pædagogiske arbejde. Ledelsen mente, at denne rækkefølge skulle følges, fordi det ville stresser nogle lærere at skulle tage stilling til det faglige indhold uden at kende timetallet.

2.1.1.3. Gymnasium 3

Det har i høj grad været rektor og hans kolleger i ledelsen, som har udgjort strukturen i forbindelse med implementeringen af gymnasiereformen på denne skole. Det skal forstås således, at skoleledelsen har spillet ud med, hvordan arbejdet skulle gribes an. Det er sket i en dialog med lærerne via Pædagogisk Råd og de udvalg, der er nedsat herunder. Der er nu etableret en struktur med tre faste udvalg, som lejlighedsvis suppleres med ad hoc-grupper til at løse særlige opgaver.

Reformarbejdet er blevet organiseret med udgangspunkt i erfaringerne fra et forsøgsprojekt, som blev gennemført året før, reformen trådte i kraft. Projektet var inspireret af forskellige udmeldinger om den kommende reform, og derfor mente ledelsen, at det var vigtigt, at man på forhånd gjorde sig nogle tanker om, hvordan gymnasireformen ville påvirke skolens måde at arbejde på.

Lærerne var interesseret i at deltage, og derfor blev der etableret fire forsøgsgrupper, som blandt andet arbejdede med videndeling og problemspredning i den forstand, at forskellige relevante problemstillinger blev spredt ud til alle og ikke overladt til enkeltpersoner at håndtere.

Opsamlingen foregik på en række hele og halve pædagogiske dage, hvor lærerne deltog i både plenumfunktioner og i forsøgsgrupper. Hele lærerkollegiet deltog i de pædagogiske dage, idet mødedeltagelsen byggede på "tvungen frivillighed". Det var obligatorisk for lærerne at medvirke, men det var frivilligt, hvilke forsøgsgrupper de ville deltage i. Ideen bestod altså i at gennemføre et projekt, der i princippet omfattede alle, men hvor det blev overladt til de enkelte lærere at afgøre med sig selv, hvilket niveau de ville integreres på.

Perspektivet for projektet var, at der skulle "bygges" et nyt gymnasium - et "reformhus". De fire forsøgsgrupper symboliserede søjlerne, og ledelsen havde ansvar for at sikre fundamentet.

Forsøgene kom derved til at virke som en form for generalprøve på gymnasireformen, da den blev fløjtet i gang.

På det ledelsesmæssige plan har skolen organiseret reformarbejdet med tre pædagogiske inspektorer, der hver har ansvar for en årgang. Det betyder, at de tre ledere i princippet har nøjagtig samme opgaver, som blot er tidsforskudt.

Rektor udfolder den ledelsesmæssige tænkning bag konstruktionen på følgende måde:

"Gymnasireformen afføder et helt anderledes ledelsesbehov end tidligere. Der er nu brug for en ledelsesstil, der er baseret på 'vi' og ikke 'jeg har mit ressortområde, som jeg finder mine opgaveløsninger på'. Der skal løses et hav af nye opgaver og tages stilling til så mange forhold, at der efter min bedste overbevisning bliver kaldt på ledelse - vel at mærke en ledelse, som stadig har solide rødder i lærerkollegiet.

Jeg tror på, at det er med til at skabe sammenhæng, såfremt arbejdet i forbindelse med hver elevårgang koordineres og ledes af en referenceperson, der er nærmest pinlig klar over, at hans eller hendes valg af problemløsninger også skal kunne bruges på de andre årgange.

Jeg tror ikke på, at man får teamledelse, hvis ikke der er redundans i opgaverne. Hvis de i virkeligheden ikke lapper fuldstændig ind over hinanden, så er der ingen grund til at finde en teamløsning. Derfor har jeg i virkeligheden skabt en udfordring for de pædagogiske inspektorer på den måde, at de skal løse de samme problemer - blot tidsforskudt".

På det operative plan koordineres arbejdet af koordinatore, som er udpeget blandt lærerne. De pågældende personer varetager en kollegial og ikke en lederfunktion, og de og deres rolle accepteres af lærerne, fordi de kan se, at gymnasireformen har medført store koordinationsopgaver. Koordinatorerne har imidlertid som nævnt ingen formel ledelseskompetence, for den vil stride mod kulturen og den kollegiale opfattelse.

På grund af den fremherskende holdning til ledelse blev flere opgaver i starten af reformens første år løst efter princippet "find-selv-ud-af-det". Der var således i nogen udstrækning tale om ledelse i stil med laissez faire. Resultatet blev en stigende erkendelse af behovet for ledelse, og derfor foregår reformarbejdet mere struktureret i det andet år:

"Vi har ligesom en køreplan for, hvordan vi organiserer processen, og hvilket indhold den skal have. Det giver jo alt andet lige stress, når man er sent ude med planlægningen. Min analyse er, at det kan få to konsekvenser, hvis man har en situation, hvor ledelsen ikke blander sig: Enten går lærerne sammen og påtager sig ledelsesopgaven eller de udvikler en kultur, der i sin korte form indebærer, at man lader hinanden være. 'Hvis jeg ikke generer dig, så generer du ikke mig', men den situation har den yderligere konsekvens, at den genererer ledelsesforskrækkelse".

Det pågældende gymnasium har nogenlunde samme antal klasser på hver årgang. Der afholdes 4-5 møder om året for lærerne i hver klasse. Klasserne har hver to koordinatore, som enten er valgt kollegialt eller udpeget af den af de pædagogiske inspektorer, der er ansvarlig for den pågældende årgang. Koordinatorerne refererer til vedkommende inspektor, og de mødes nogle gange om året.

På gymnasiet har det været diskuteret, om denne konstruktion indebærer et ekstra lag af ledere. Rektor mener imidlertid, at ledelseslaget kan have to former:

- Den ene form består af ledere med reelle ledelseskompetencer.
- Den anden form indebærer, at der i hver klasse eller hvert team udpeges en lærer med ledelseskompetence.

Det har derfor været rektors holdning, at det mest naturlige er, at ledelseskompetencen befinder sig uden for hver klasse, fordi lærerne er kolleger med hinanden. Det er bedre, at en leder kan gå ind udefra og foretage ændringer, så teamet eller klassen kan arbejde videre. Ellers er det et medlem af teamet, der i givet fald skal foretage de nødvendige ledelsesmæssige dispositioner, hvorefter samarbejdet skal kunne fortsætte på lige vilkår. Den situation indebærer reelt et rolleskift, der er vanskelig at håndtere kollegialt.

"Min holdning er, at jeg hellere vil lægge ledelsesopgaven uden for klassen eller teamet, så der ikke er nogen, der får officielle kasketter på noget af tiden, som de ikke har resten af tiden. Når skolerne skal forholde sig til flere reformer på én gang, kan der opstå situationer, hvor lærerne giver udtryk for frustration over gymnasireformen.

Frustrationerne kan imidlertid lige så godt skyldes konsekvenserne af overgangen til selveje eller tilkomst af opgaver, som tidligere er blevet løst andre steder. Der er helt klart et sammenfald. Noget af det brok, som jeg får over reformen, handler i virkeligheden om min indblanding i 'lade-hinanden-være-kulturen'".

2.1.1.4. Gymnasium 4

Ledelsen har haft det udgangspunkt, at gymnasireformen og selvejereformen skal ses i sammenhæng. Begge reformer har blandt andet den effekt, at gymnasiets traditionelle flade struktur bliver mere hierarkisk. Derved introduceres en større grad af ledelsesstyring, og ledelsen får en anden placering end hidtil.

Hovedintentionen har derfor været at skabe medejerskab af gymnasireformen gennem et tæt samarbejde med Pædagogisk Råd. Det er sket i erkendelse af, at mange lærere mener, at reformen er uoverskuelig. Derfor har de forventet, at ledelsen er i stand til at tilvejebringe ordentlige rammer for arbejdet med at gennemføre den.

Pædagogisk Råd med underudvalg - især Pædagogisk Udvalg og forretningsudvalget - har udgjort de organisatoriske fora for gennemførelsen af reformen. Forretningsudvalget omfatter formandskabet for Pædagogisk Råd og tillidsrepræsentanten, som holder hyppige møder med rektor og vicerektor. Sidstnævnte har haft det direkte ansvar for reformprocessen.

I perioden op til reformens ikrafttræden mødtes Pædagogisk Råd mindst en gang månedligt. Derudover har skolen via Pædagogisk Udvalg haft nedsat otte forskellige arbejdsgrupper, som har taget sig af forskellige reformrelaterede opgaver. Ifølge ledelsen har 70 af skolens 90 lærere deltaget i en eller anden arbejdsgruppe.

Inspektorerne har ligeledes deltaget i arbejdsgruppernes møder, og derfor kender ledelsen de synspunkter, der er ført frem. Det er ledelsens opfattelse, at processen er resulteret i initiativer og opgaveløsninger, som er grundigt debatteret forud.

Skoleledelsen har gennem denne organisering af reformarbejdet tilstræbt at inddrage og drage fordel af lærernes forskellige kompetencer. Det har herefter været ledelsens og de centrale udvalgs opgave "at binde hjørnerne sammen" og skabe den nødvendige koordination.

I reformens første år var ca. 60 af lærerne berørt af reformen. Ledelsen beskriver holdningerne hos de 30 resterende lærere, som ikke var involveret i reformen, på følgende måde:

"Der var to holdninger: Nogle syntes, at det var lidt underligt, og de var lidt kede af ikke at være med. De følte, at de var lidt på sidelinien, fordi det hele kom til at handle om reformen. Andre var lykkelige over ikke at være med, og så var der enkelte, som havde valgt ikke at deltage, fordi de planlagde at blive pensioneret".

2.1.1.5. Gymnasium 5

Reformprocessen startede med, at rektor talte med samtlige faggrupper om reformens generelle indhold og dens konkrete betydning for de respektive fag. Endvidere blev det drøftet, hvilke studieretninger der var stemning for at oprette, og hvordan de enkelte fag så sig selv i den sammenhæng.

Der blev tillige etableret et implementeringsudvalg, som skulle udspringe af Pædagogisk Udvalg, og med såvel ledelses- som lærerrepræsentanter. Udvalget fik imidlertid ikke den ønskede effekt.

Rektor havde tidligere nedsat en uformel tænketank med blandt andre ledelseskolleger og formanden for Pædagogisk Råd som medlemmer. Gruppens oprindelige formål var at fungere som sparingspartner for rektor i forbindelse med drøftelse af en række organisatoriske spørgsmål og selvejereformen, men den fik herefter en reel funktion som omdrejningspunkt for implementeringen af gymnasireformen.

Rektor beskriver lærernes reaktion på denne organisatoriske nyskabelse således:

”Hvad er nu det for noget?! Det er jo ikke demokratisk, for deltagerne i gruppen er ikke valgt i Pædagogisk Råd!’ Omvendt tror jeg nok, at mange lærere godt kunne se, at vi ikke bare kunne sige, at det går nok alt sammen. Tiden nærmede sig jo, så vi blev nødt til at have nogle planer for, hvad vi skulle gøre, når næste skoleår startede.

Jeg oplever meget, at beslutningerne bliver accepteret i bakspejlet, selv om en række toneangivende lærere mener, at demokrati er, når rektor ikke bestemmer. Hvem er det så, der bestemmer?

Jeg synes, at det er hensigtsmæssigt, at der er en ledelse, for så er man ikke i tvivl om, hvem der træffer beslutningerne, og hvem der har ansvaret. Problemet på mange gymnasier er, at der har været en uformel ledelse, ’magtens generalstab’, som har været usynlig og uden ansvar, men som har trukket i en masse tråde”.

Skolen har efterfølgende organiseret reformarbejdet om et antal teams for hver årgang. Hvert team refererer til en af tre inspektorer via teamledere. De tre inspektorer har derfor mulighed for at samle teamlederne for hver årgang og i det forum drøfte, hvilke fokusområder der skal sættes på og aftale retningslinier for det arbejde, som skal udføres.

De tre inspektorer indgår i topledelsen sammen med rektor og vicerektor.

Teamlederne er koordinators uden egentligt ledelsesansvar. De enkelte teams bliver etableret, når lærerne har oplyst, hvilke klasser de gerne vil have. Ledelsen vurderer derefter sammensætningen ud fra administrative og pædagogiske overvejelser og kan efter omstændighederne foretage justeringer.

Skolen har i indeværende skoleår forsøgt at delegerer noget af ledelsesopgaven til de enkelte teams og til teamlederne. Det har medført, at lærerne har fået større indflydelse på, hvordan skemaet skal se ud. Reaktionen er ifølge rektor positiv, for det har givet lærerne flere handlemuligheder.

Problemet - eller udfordringen - er imidlertid, at gymnasireformen er skruet sådan sammen, at alting hænger sammen, hvilket har gjort planlægningen mere kompliceret. En løsningsmulighed er at ”opdele” skolen og lærerne på årgange eller i grupper, så hver leder højst får ansvar for 15-20 personer og dermed får bedre mulighed for at bevare overblikket. Denne og andre udveje overvejes for tiden.

Rektor oplever alt i alt det igangværende skoleår på denne måde:

”Jeg er langt mere fortrøstningsfuld nu end for et år siden. Jeg synes, at både ledelse og lærere har langt mere styr på reformens indhold, hvad vi skal nå med den, og hvilke pædagogiske og faglige udfordringer vi skal tage vare om. Jeg oplever stadigvæk, at reformen er arbejdskrævende for lærere og ledere, men der er ikke de samme frustrationer som sidste år.

Frustrationerne udsprang blandt andet af, at vi ikke havde været gode nok til at planlægge, vi havde ikke set problemerne, for eksempel at eleverne blev snotforvirret af at deltage i mange aktiviteter samtidig. Der var alt for mange forløb og fag. Nogle gange oplevede eleverne, at det var de samme lærere, der underviste i forskellige fag og emner. Det skabte ikke ro og overblik. Vi er blevet væsentlig bedre til at planlægge og skabe overblik”.

2.1.1.6. Gymnasium 6

I september 2004 tog rektor og vicerektor initiativ til at nedsætte en styregruppe, som bestod af fire ledelsesrepræsentanter og fire medarbejderrepræsentanter, nemlig tillidsrepræsentanten, skema-læggeren, formanden for Pædagogisk Råd og et lærerudpeget medlem.

I det daglige arbejde har vicerektor været det ledelsesmæssige omdrejningspunkt i reformproce-sen. Rektor har især været optaget af selvejereformen.

Styregruppens medlemmer repræsenterede alle væsentlige funktioner på skolen og kunne samti-dig præsentere forskellige synspunkter. Ifølge ledelsen var det bredt accepteret, at styregruppen blev nedsat.

"Alle var trygge og glade. Vi fik et konstruktivt forum, som fik til opgave at være tovholder i forbin-delse med gennemførelsen af gymnasireformen. Gruppen har blandt andet været brugt, da vi skulle lave studieretninger".

Styregruppen har været et overordnet forum, der har defineret de opgaver, der skulle løses, og som også har besluttet, hvem der skulle tage hånd om dem. Ifølge rektor lå der følgende overve-jelser til grund for organiseringen:

"Når vi nu skulle teamorganiseres, ville jeg ikke have, at der blev flere skoler i skolen. Eleverne skal ikke opleve et meget anderledes liv i gymnasiet afhængig af klasse. Derfor blev vi enige om, at alle skulle have samme introforløb. Vi drøftede så i styregruppen, hvad forløbet skulle indeholde og solgte efterfølgende ideen til lærerne: 'Er der nogen, som vil lave det her for penge?' Det var der så nogen, der gjorde. Sådan arbejdede vi. Vi udførte det ikke selv, men vi talte om, hvordan det skulle organiseres".

Alle problemstillinger har været vendt i styregruppen. Når en beslutning skulle præsenteres bagef-ter, blev der indkaldt til et medarbejdermøde - og ikke til et møde i Pædagogisk Råd, som traditio-nelt er et organ, hvor ledelsen deltager som gæst. Det ønskede den ikke.

"Vi ønskede i stedet at indkalde lærerne til et møde for at drøfte, hvordan skolen skulle organisere den ene eller anden opgaveløsning, og det skulle ikke være Pædagogisk Råds formand, der skulle lede mødet".

Organiseringen af reformarbejdet har således været baseret på det princip, at det er nødvendigt at delegere kompetence til medarbejderne for at få opgaverne løst. Ledelsen har opstillet rammer - blandt andet på basis af en diskussion af målene i styregruppen.

"Vi kan sætte rammerne, og så er der andre, som må gøre rent, for den øgede arbejdsbyrde gæl-der jo også det her kontor!"

Skoleledelsen uddyber den ledelsesmæssige tænkning i dette citat:

"Opgavernes omfang overvælder folk. Vi har derfor i ledelsen gjort et stort nummer ud af at signa-lere det budskab, 'at vi ikke er verdens klogeste mænd!' Gymnasireformen er et fælles projekt, og der er en lang række områder, hvor ledelsen ikke er klogere end medarbejderne. Vi vil imidlertid gerne i en dialog og på den måde forsøge at løse opgaverne".

Ledelsen udmeldte på den baggrund to klare beskeder:

For det *første* blev lærerne informeret om, at skolen ikke skulle være en frontløber i forbindelse med implementeringen af gymnasireformen. Reformen skulle gennemføres på en god og fornuftig måde, og derfor skulle tiden ikke bruges til at lave alle mulige forsøg.

For det *andet* blev der meddelt en skitse for, hvornår en opgaveløsning var tilstrækkelig. Der blev i den forbindelse udarbejdet en række paradigmer, som angav, hvad der skulle laves, og hvilke kvalitetskriterier der skulle opfyldes. Når det fastlagte kvalitetsniveau var opnået, skulle der ikke arbejdes videre med den pågældende sag eller opgave. Rektor meddelte samtidig, at han stod i forreste linie, hvis der efterfølgende blev rejst kritik.

Et eksempel på et paradigme er konceptet for et samlet evalueringsforløb, som først blev drøftet i styregruppen. Konceptet blev herefter afprøvet og konkretiseret yderligere i form af et skema, som lærerne kunne dele ud i de respektive klasser. Rektor meddelte samtidig, at skemaet skulle bruges, og hvis det skete, var det godt nok. Det ville også være i orden, hvis lærerne vil gøre mere, end der fremgik af skemaet, men det var altså ikke nødvendigt for at løse opgaven.

Vicerektor har et andet eksempel på en ledelsesmæssig udmelding, der samtidig tydeliggør ledelsens ansvar:

"AT er det nye 'monster', som for reformens første årgang af 1.g'ere fyldte 20 pct. og derefter 10 pct. af hele forløbet. AT skal være tværfagligt, fagene skal arbejde sammen, det skal løbe alle tre år, der skal være prøver undervejs, og det afsluttes med en stor prøve. Det kunne blive det rene kaos, hvis vi bare slap lærerne løs på den sag.

Vi har derfor udarbejdet en matrix, som for hvert semester nøje beskriver, hvordan AT skal være for den enkelte klasse, og hvilke fag der medvirker. Derefter planlægger skemalæggeren og jeg forløbet over en to ugers periode, hvilket er muligt, fordi vi overbooker alle hold, så vi kan tage to ugers undervisning ud. Dette udspil får lærerne, som herefter selv kan flytte rundt på timerne i Lectio.

De skal altså foretage den konkrete indtastning, men når de er færdige med det, er forløbet sat på skinner, og de har så at sige en grundbog, som de bruger hele vejen igennem. Det er et eksempel på, at ledelsen sætter rammerne for, hvad lærerne skal gøre i forskellige situationer. Derudover behøver de ikke foretage sig yderligere".

2.1.1.7. Gymnasium 7

Skolens ledelse nedsatte en reformgruppe og udpegede også selv medlemmerne, der bestod af ledelses- og medarbejderrepræsentanter. Det var ledelsen, der udvalgte de lærere, som man gerne ville have med i arbejdet. *"Der var ikke noget med, at folk skulle eller kunne melde sig. Vi fandt dem".*

Det var ikke første gang, at rekrutteringen til et projekt skete på den måde. Ifølge rektor har der været adskillige tilfælde, hvor ledelsen har sagt:

"Vi vil gerne have lavet det og det tiltag. Vi vil gerne bruge dig, dig og dig, for vi synes, at I tre har de rette kompetencer til at løse opgaven".

I andre tilfælde foregår udvælgelsen på en anden måde, nemlig ved at medarbejderne kan tilmelde sig efter lyst. Eftersom begge måder bliver brugt, var der ifølge rektor ikke noget drama i forbindelse med nedsættelsen af reformgruppen.

Reformgruppen blev sammensat, så den havde en bred faglig dækning. Alle faggrupper skulle være repræsenteret. Derudover var det vigtigt, at de lærere, som skulle medvirke i arbejdet, havde "drive" og var omstillingsparate. Det var vigtigt, at lærerne ikke var så meget hjemme i deres egne discipliner, at de ikke ville være i stand til at se udover faget og lade sig begrænse af en attitude i stil med "sådan plejer vi at gøre". Samtidig skulle de pågældende nyde en vis respekt i lærergruppen, så deres indstillinger og tilkendegivelser ville blive bredt accepteret.

Rektor begrundede disse udvælgelseskriterier på følgende måde:

"Som vi havde luret reformen af fra starten, var der kurs mod interdisciplinaritet".

Reformgruppen havde ingen egentlige beføjelser, men skulle først og fremmest fungere som udviklings-, koordinations- og arbejdsgruppe. Efterhånden som processen kom i gang, blev der nedsat udvalg til at tage sig af forskellige opgaver, for eksempel udarbejdelse af forslag til grundforløb.

I begyndelsen foregik udviklingsarbejdet i de forskellige udvalg på grundlag af oplæg, som ledelsen havde udarbejdet. Disse oplæg havde form af huskelister for de respektive udvalg med angivelse af opgave- og ansvarsfordeling suppleret med succeskriterier.

Der var fuld åbenhed om arbejdet i reformgruppen og de forskellige udvalg, for alt blev formidlet elektronisk til hele lærergruppen og andre medarbejdere. Rektor mener imidlertid, at denne måde at formidle på ikke har været tilstrækkelig. Han mener, at mange lærere faldt fra tidligt i forløbet, fordi de emner, løsninger m.v., der skulle formidles til hele skolen om gymnasiereformen, var for indviklede.

Ledelsen forklarer oplevelsen på følgende måde:

"Selv om vi baserede formidlingen på både elektroniske breve, skriftlige referater, drøftelser samt høringer i lærergruppen, fulgte alle ikke med. Mange gjorde naturligvis og en del meget ivrigt, men hånden på hjertet - så nåede vi ikke alle. Forandringsprocessen bliver i sig selv en ret stor belastning for mange lærere, og så reagerer de ved ikke at holde sig orienteret, selv om de ret beset har alle muligheder for at få alt at vide.

Dertil kommer, at mange har vanskeligt ved at aflære gamle vaner og måder at forberede, planlægge og undervise på. Man kan nok lære det nye, men hvis man har svært ved at slippe det gamle, får man mere end rigeligt at se til. På et tidspunkt bliver der så meget at bestille samt nye og skræppe tidsfrister at forholde sig til, at man mentalt står af.

Gymnasiereformen har introduceret nye måder at arbejde på, ja, den kan slet ikke fungere, hvis man ikke arbejder på andre måder, end man har været vant til som lærer i mange år".

I reformens første år arbejdede skolen med teamsamarbejde, men især på klasseniveau, hvor teamet var klassen. I det andet år bruges begrebet "team" som betegnelse for flere forskellige grupperinger.

Skolen har nu etableret fire teams af den store slags, som rektor betegner dem, hvor ideen er, at de hver for sig udgør en mindre skole i den store skole. Hvert team har en koordinator samt et bestemt antal lærere og omfatter derudover et vist antal klasser og forskellige studieretninger. Meningen er at forbedre overblikket, skabe større gennemsigtighed og reducere kompleksiteten.

Først når de nuværende 3.g'ere bliver færdige i sommeren 2007, slår den nye teamorganisation fuldt igennem.

Til den tid vil hvert team få mulighed for at koncentrere sig fuldt ud om uddannelsens pædagogiske indhold og undervisningens tilrettelæggelse, hvorimod alle opgaver vedrørende bemandings- og skemastrukturen vil blive håndteret af skolens administration som led i den centrale planlægning.

Begrundelsen er, at det er tidsmæssigt ineffektivt at lade de enkelte teams have ansvar for at løse alle praktiske spørgsmål om for eksempel ledige lokaler o.l. i forbindelse med planlægningen af undervisningen. De praktisk-organisatoriske opgaver må i stedet håndteres som led i den centrale planlægning, hvorefter det er ledelsens opgave at holde teamorganisationen orienteret om, hvilke fysiske og andre ressourcer, lokaler, IT-værktøjer m.v. der er til rådighed på givne tidspunkter i løbet af året.

Ledelsen og de fire teamkoordinatorer har besluttet at udarbejde en overordnet plan, der afspejler principperne i teamorganisationen, og som skal gøre det muligt at forbedre overblikket ved blandt andet at præcisere, hvem der har ansvar for hvilke opgaver m.m. Dermed forbedres tillige mulighederne for at udvikle kommunikationen på tværs af skolen.

2.1.1.8. Gymnasium 8

Skolen har tidligere gennemført forskellige projekter. Ledelsen besluttede derfor at tilrettelægge og gennemføre reformarbejdet på samme måde som et projekt. I starten udarbejdede rektor et forslag til forløbsplan, som blev drøftet med en række udvalgte lærere fra de forskellige fakulteter. Forløbsplanen gav et bud på, hvilken sammenhæng der skulle være mellem forskellige teams, fag, grundforløb og studieretningsforløb.

Endvidere skitserede planen, hvilke kompetencer der skulle prioriteres hos eleverne. Skolen havde tidligere nedsat lærerteams med teamkoordinatorer, og rektor drøftede herefter med dem, hvilke kompetenceniveauer der skulle arbejdes med i overfaglige forløb, og hvad kompetenceniveau 1, 2, 3, 4 og 5 skulle indeholde.

I forbindelse med udarbejdelsen af forløbsplanen blev det ligeledes besluttet, at temaet skulle være det samme uanset studieretning for at gøre lærernes arbejde så rationelt og overskueligt som muligt.

Rektor har den opfattelse, at de enkelte teams efterhånden skal overtage mere og mere af planlægningen, men at det i starten er vigtigt, at ledelsen melder ud, hvordan processen bedst kan gribes an for at gøre nyskabelserne og forandringen så overskuelig som mulig for lærerne. Ifølge rektor er det vigtigt at kunne overskue sammenhængene, og det er han i sagens natur bedst til, for han har kun et "fag", nemlig at forsøge at få alle fagene til at hænge sammen.

Skolens teamorganisation indebærer, at der er et koordinerende team for hver klasse med hver tre lærere. Rektor redegør i dette citat for filosofien bag strukturen:

"I min terminologi er et team defineret som tre lærere, der har klassen i de flest mulige timer. Jeg kigger selv på de forskellige teams for at få en fornuftig fag- og personfordeling. Vi har erfaringer med teams fra tidligere. Vi har valgt at sige tre i hvert team. Baggrunden er, at så kan lærerne involvere sig hundrede procent i deres team - også selv om de er faglærere i nogle af de andre klasser. De tre lærere har en koordinerende funktion, og de deler ansvaret.

Systemet kortslutter imidlertid på grund af studieområderne. De forhindrer en glidende organisering, for man kan ikke bare udpege en af teamlærerne til at organisere alle de opgaver, der skal løses for at kunne gennemføre de forskellige studieretningsforløb. Jeg vil gerne på sigt have, at de tre teamlærere får ansvar for at udarbejde planen sammen og orientere den i forhold til studieretningen. Det er fremtidsudsigten, men indtil videre er vi nødt til at lade tingene tage den tid, der er brug for.

Nu starter vi med, at hvert forløb har en tovholder, der står for oplæg og evaluering, og som sikrer, at materialerne bliver klar til tiden, og at de øvrige lærere bliver informeret. Ved siden af har vi teamet, som selvfølgelig holder sig godt orienteret om, hvad der sker i en klasse og får føling med, hvilke mekanismer der er i gang, og hvilke sammenhænge der er vigtige.

Jeg deltager nogle gange i teammøderne, for der er meget i spil lige nu, efter at eksamensformerne også er ændrede. Indholdet er ændret fra kernestof til supplerende stof, så der er meget, som skal besluttes og tages stilling til. Man skal kunne overskue, hvilke prøver eleverne skal til. Her har jeg været i gang med at lave en treårig prøveplan, som jeg giver til hvert studieretningsteam. Det er en slags forenkling af bekendtgørelsen: 'Hvornår skal eleverne til skriftlig prøve, hvad gør vi på skolen? Hvad beslutter vi for at undgå, at intensiteten ikke bliver for stor i visse perioder'?"

Ifølge rektor er det vigtigt at afmystificere forandringerne. Han mener, at de i realiteten ikke er så store, eftersom indholdet i uddannelsen er den samme, men fordelt på en anden måde. En måde at håndtere forandringerne på er at holde møder med de forskellige faggrupper og drøfte, hvad der i virkeligheden er ændret i forhold til den tidligere gymnasieordning, og hvad man skal være opmærksom på, når fokus for eksempel ikke længere er på pensum, men på kompetencer.

Rektor mener ligeledes, at det er vigtigt at være bevidst om, hvilken progression der sker ved at anvende en organisatorisk nyskabelse som teams. Det er nyt for de fleste lærere at arbejde på den måde, og derfor fungerer mange teams i forskellige tempi. De enkelte klasser udvikler sig også forskelligt. Skolen har derfor udarbejdet en omfattende teamhåndbog, som indeholder ideer og inspiration til, hvordan lærerne kan håndtere de nye kollegiale og elevrelaterede udfordringer som følge af reformen.

Kapitel 3: Lederne om administration og pædagogik

Interviewene med rektorerne og andre ledende medarbejdere på de otte uddannelsesinstitutioner har vist, at alle ledere mener, at arbejdsbelastningen er øget betydeligt som følge af gymnasireformen. Arbejdsbelastningen mærkes af såvel lærere, administrative medarbejdere som ledere.

Udgangspunktet for undersøgelsen af gymnasireformens administrative arbejde er en antagelse om, at især lærerne har fået flere administrative opgaver. Denne antagelse kan ikke opretholdes fuldt ud ifølge de interviewede ledelsesrepræsentanter. Det afhænger helt af, hvad der menes med administrativt arbejde og administration i forhold til de pædagogiske og undervisningsrelaterede opgaver.

I dette kapitel redegøres for ledernes opfattelse af samspillet mellem de administrative og pædagogiske opgaver, arbejdsbelastningen samt opgave- og ansvarsfordelingen i gymnasieskolen baseret på halvandet års erfaringer med reformen.

3.1. Hvad er administration, hvad er pædagogik?

Lederne blev i interviewene bedt om at definere administrative og pædagogiske opgaver. Den generelle opfattelse er, at lærerne ikke er involveret i administration, men at de har en række planlægningsmæssige og organisatoriske opgaver, der foregår i samspil med eleverne.

At holde tal på timerne, at taste dem ind i systemerne og finde ud af, hvilke ressourcer der er til rådighed for hvilke aktiviteter er administrative opgaver, der varetages af administrationen. Lederne er imidlertid godt klar over, at mange lærere opfatter planlægnings- og organisatoriske opgaver som administration, selv om de udføres i en eller anden form for samspil med eleverne. Nogle ledere tilkendegiver også, at en del lærere tilsyneladende mener, at alt uden for deres fag er administration.

Derfor vil mange lærere ifølge lederne betragte en aktivitet som at vurdere, hvor mange skriftlige opgaver eleverne skal aflevere i løbet af et semester eller et skoleår som administration. Her mener lederne til gengæld, at en sådan vurdering forudsætter en faglig og pædagogisk viden, som kun findes hos lærerne, og at de derfor er de nærmeste til at foretage den.

En leder belyser situationen på følgende måde:

"Det er en opgave, som mange lærere vil være opgivende over for første gang, de får den. Så løser de den så godt, som de nu kan. Sådan vil det være i mange tilfælde, hvor man står over for noget nyt. Næste gang vil det ikke være noget problem at finde ud af, hvor mange skriftlige opgaver deres elever skal aflevere.

Jeg tror, at frustrationen skyldes, at både ledelse og lærere skal 'opfinde' administrative og organisatoriske procedurer, som tidligere var defineret i bekendtgørelsen. Nogle lærere vil derfor trives fint med, at vi bestemmer timetal, antal opgaver m.m. Det indebærer i så fald bare, at man centralt her på skolen træffer et valg, som før blev truffet i Undervisningsministeriet.

Blandt nogle lærere er der en sondring om, at der er noget, som styrer pædagogikken, og noget, der ikke gør. Det styrer ikke pædagogikken at tælle de timer, som man har brugt, men det styrer pædagogikken at planlægge de timer, der skal bruges".

Resultatet er, at mange lærere oplever, at deres arbejdsmængde er steget, fordi der er sket en delegering af enten opgaver, som tidligere blev løst andre steder, eller af beslutningskompetence, som skolerne ikke hidtil har haft. Der er ikke tilført flere ressourcer, og derfor oplever såvel ledelse som lærere et øget arbejdspress.

3.1.1. Forberedelse og arbejdsbelastning

Skolelederne støtter lærerne i det synspunkt, at tiden til individuel forberedelse ikke er blevet reduceret, fordi den i stedet bruges til fælles forberedelse af flerfaglige eller andre forløb. Erfaringen er, at lærerne fra de fag, der medvirker i forløbet, først forbereder det sammen, hvilket typisk foregår på et eller flere møder.

På det indledende møde udveksler og drøfter lærerne ideer til temaer, dernæst skal de finde materiale frem og fremlægge det på et nyt møde, endelig skal de aftale, dels hvilke kompetencer der skal trænes hos eleverne, dels den videre arbejdsfordeling iøvrigt. Til sidst skal hver lærer forberede sin del af forløbet ud fra sit faglige ståsted.

Derfor mener hverken lederne eller lærerne, at den individuelle forberedelse er blevet afløst eller erstattet af en fælles forberedelse. De mener heller ikke, at forberedelsestiden er blevet formindsket, men snarere øget på grund af det store antal møder, som må afholdes for at koordinere indsatsen.

En af pointerne er, at AT er defineret som overfagligt, hvilket indebærer, at de forskellige fakulteter skal belyse et emne ved hjælp af flere faglige fremgangsmåder. Derfor er det nødvendigt, at de involverede lærere også sætter sig ind i, hvad lærerne i de andre fag lægger vægt på for at kunne forstå, hvordan der bedst skabes overblik og sammenhæng i undervisningen.

Så længe reformen er ny, er det forståeligt, at denne måde at forberede sig på udgør en ekstra arbejdsbyrde for mange lærere, der ikke tidligere har prøvet et så intenst samarbejde mellem flere fakulteter om at forberede og gennemføre et undervisningsforløb. Allerede nu er det klart, at samarbejdet ikke alene er tidskrævende, men at det også forudsætter nye kompetencer hos lærerne. Denne erkendelse er måske vanskelig at nå frem til. Det udtrykkes på følgende måde af en vicedirektør:

"Jeg kan godt se sagen fra et lærersynspunkt. Lærerne har fået flere hold og flere timer, og så skal de oven i købet opfylde et krav om at få fagene til at spille sammen. Ét er, at lærerne skal sætte sig ind i alt det nye - det kommer de nok over. Noget andet er, at der hele tiden er behov for koordinering. Det betyder, at lærerne i langt højere grad skal forholde sig til andre fag - og nogle gange også til kolleger, som man måske ikke tidligere syntes, at det var så sjovt at være tæt på. Det kan vi jo ikke undgå nu".

Arbejdsbelastningen fordeler sig ifølge lederne således hen over skoleåret:

- Fra skoleårets start og frem til efterårsferien. I denne periode skal lærerne møde nye klasser, lære elevernes navne, forholde sig til dem, forberede hver time, deltage i tværfagligt samarbejde og udarbejde studieplaner, undervisningsbeskrivelser m.v.
- Omkring årsskiftet, hvor der foregår en evaluering af tværfagene i de relevante grundforløb. Eleverne har samtidig mulighed for at vælge ny studieretning, hvilket i givet fald indebærer ændret time-/fagfordeling og nyt skema.

- I marts, hvor skolerne optager nye elever til og planlægger det kommende skoleår. Endvidere evaluerer lærere i 2.g en række skriftlige opgaver samt fag, der afsluttes med studentereksamen efter 2.g.
- I eksamensperioden, hvilket dog fortrinsvis gælder de lærere, der har elever til eksamen.

Nogle ledere mener, at arbejdsbelastningen er størst i skoleårets første halvår. En rektor giver følgende forklaring:

"I grundforløbet er der både naturvidenskabeligt grundforløb, almen sprogforståelse og almen studieforbereelse. Efter grundforløbet er der kun AT tilbage i resten af forløbet. Det giver lærerne mulighed for at koncentrere sig om deres studieretningsfag. Hver lærer kan nu fokusere på sin faglighed, hvilket ikke har været muligt i samme grad i grundforløbet, fordi der er flere bolde i luften. Det giver større ro end i grundforløbet, hvor det er små dele, der skal planlægges med flere forskellige lærere. Det giver altså et mere stresset forløb.

Det er ligeledes vigtigt at huske på, at vi bruger grundforløbet til at transformere eleverne fra folkeskoleelever til gymnasieelever og resten af tiden til at gøre dem til studerende. Når man undertiden brokker sig over grundforløbet, skal man huske på, at eleverne jo også var nogle spillopper i det gamle gymnasium. Dengang havde vi imidlertid rutinen, vi vidste, hvad vi skulle lave, og vi havde kun ansvar for os selv. Udfordringerne er altså anderledes i dag".

3.1.2. Administration, organisation og delegering

Skolelederne mener, at det er nødvendigt at sondre mellem på den ene side ren eller "rå" administration, der hidtil er - og fortsat vil blive - varetaget af skolens sekretariat, og på den anden side organisatoriske opgaver, som består af forberedelse og gennemførelse af samt opfølgning på undervisning i forbindelse med især grundforløb og studieretningsforløb og andre aktiviteter, der forudsætter et samarbejde mellem lærere fra samme eller forskellige fakulteter.

Pointen er, at disse organisatoriske opgaver forudsætter nærhed til eleverne samt en pædagogisk og fag-faglig baggrund for at kunne blive løst korrekt og effektivt. Det er imidlertid forkert at betragte disse opgaver som en nyskabelse, der kan tilskrives reformen. Også under den tidligere gymnasieordning var der krav om koordination af undervisningen på tværs af fag.

Skolelederne taler altså ikke uden om. Det har de ingen interesse i. Lærere og ledere er fuldstændig enige om, at arbejdsmængden er vokset betydeligt for alle parter. De fleste er også indforstået med, at sådan må det være i hvert fald i en periode, indtil nye rutiner m.v. har fundet deres form. Lederne omskriver derfor heller ikke administrative opgaver til et pædagogisk sprogbrug for at få nyskabelserne til at fremstå i et mere motiverende lys over for lærerne, som skal omsætte reformens intentioner og formål i den daglige undervisning.

De bruger i stedet et begrebsapparat til at sondre mellem forskellige jobfunktioner, der er kommet til som følge af gymnasireformen, især i kraft af teamorganisationen, og derigennem gøre det muligt at beskrive og planlægge de opgaver, der skal udføres.

Det er således ifølge lederne påkrævet at anvende et sprogbrug, der så præcist som muligt beskriver det nye gymnasiums forskellige arbejdsopgaver, såfremt det skal være muligt at kunne forstå baggrunden for og årsagen til den øgede arbejdsmængde.

Dertil kommer, at gymnasireformen indebærer en delegering af ansvar og kompetence fra Undervisningsministeriet til de enkelte skoler. Det er en del af intentionen med gymnasireformen. På skolerne delegerer ledelsen først videre til teamniveauet og dernæst til lærerne, som har den pædagogiske og faglige viden, der skal til for at kunne løse de forskellige opgaver. Derved sker der en ændring af indarbejdede roller og samarbejds mønstre, som både ledelse, lærere og andre personalegrupper skal forholde sig til.

Skolelederne har hver især skulle afgøre, hvordan de ville implementere gymnasireformen på de respektive skoler. Der fulgte ingen opskrift med fra Undervisningsministeriet. En skoleleder beskriver situationen på følgende måde:

"En ting er, hvad der står i bekendtgørelsen. Noget andet er, hvordan man gennemfører reformen. Der var ingenting, og derfor har det været nødvendigt at fastlægge uddannelsens struktur decentralt på alle skoler. Grundlæggende skulle vi hver især på hver eneste skole opfinde den dybe tallerken. Vi skulle selv finde ud af, hvilken strategi vi ville følge, hvilke planer vi ville lægge, og hvilke mål vi i sidste ende ville opfylde. Det eneste overordnede mål, som var fastlagt på forhånd, var sådan set, at der skulle komme studenter ud af det i den sidste ende.

Vi har stor forståelse for vanskeligheden i det arbejde, som Undervisningsministeriet skulle stå for. Én ting var det udspil, som ministeriet lavede til reform, noget andet var det politiske kompromis, der kom ud af det, og som besværliggjorde gennemførelsen meget. Undervisningsministeriet har knoklet på med et beskedent mandskab og virkelig arbejdet beundringsværdigt.

Kritikken drejer sig altså primært om, at der ikke er blevet tilført ressourcer nogen steder. Vi har dårligt nok kunnet henvende os i gymnasieafdelingen i Undervisningsministeriet, for de var 'busy all the time'. Det kan vi sagtens forstå, men konsekvensen har så naturligvis været, at vi måtte prøve os frem, som vi mente bedst på de enkelte skoler".

Decentraliseringen af ansvar og kompetence kommer tydeligt til udtryk i planlægningen af fag og timer. Tidligere havde et fag et bestemt antal ugentlige undervisningstimer pr. år. Efter reformen er det kun oplyst, at der skal afvikles så og så mange timers undervisning i et givet fag, men man kan selv beslutte, hvornår og i hvilken sammenhæng det skal placeres. For tværfagernes vedkommende kan skolerne for eksempel selv afgøre, om de vil lægge dem ind i skemaet eller som en ugentlig time i AT-forløbet, eller om de vil arbejde med projektperioder, blokke e.l.

Denne mulighed havde skolerne imidlertid allerede før reformen. En bekendtgørelsesændring i 1999 gjorde det således muligt for skolerne at tilrettelægge undervisningen mere fleksibelt inden for årsnormen for fagene. Sigtet var blandt andet at give skolerne mulighed for at introducere nye arbejds- og undervisningsformer, arbejde med blokforløb o.l. Intentionen var tillige at delegerer et større ansvar til skolerne for, at timerne blev afholdt.

Derfor indebærer reformen nødvendigvis mere arbejde i form af planlægning, koordination, mødeforberedelse, -deltagelse og -opfølgning, hvilket også har inddraget lærerne i et vist omfang.

Disse aktiviteter har imidlertid intet at gøre med administration i den "rene" betydning.

Lærerne er for eksempel ikke involveret i time-/fagfordeling, klassedannelsen, skemalægningen o.l. aktiviteter på det operative plan. De kan imidlertid blive inddraget i en høringsfase, ligesom den endelige skemalægning afhænger af et indspil fra de lærere, som er involveret i det konkrete ar-

bejde med at forberede fler-, tværfaglige og overfaglige forløb m.v. En rektor beskriver arbejdsfordelingen mellem ledelse og lærere på følgende måde:

"Jeg kan finde på at melde ud, at jeg har lagt et grundskema for AT-ugen. Det betyder, at nogle lærere har fået for mange blokke den uge, og de må selv melde tilbage, hvilke blokke der skal aflyses. Det er naturligvis korrekt, at det på den måde er overladt til lærerne i en vis udstrækning selv at finde ud af deres skema.

Når vi for eksempel afvikler naturvidenskabeligt grundforløb, involverer det en biologilærer, en fysiklærer, en kemilærer og en naturgeografilærer. De er alle sammen skemalagt i det samme modul, men de skal jo ikke være til stede alle fire på én gang. De må altså selv finde ud af, hvem der skal være hvor og hvornår. Den afgørelse kan man ikke delegere hverken ned eller op.

Det er lærerne, der skal lave forløbet, for de skal have det til at hænge sammen pædagogisk. Det ville være fuldstændig vanvittigt, hvis vi skulle have en skemalægger til at bestemme, hvornår lærerne skulle have deres timer".

3.1.3. Administration på tre niveauer

Spørgsmålet om gymnasireformens administrative opgaver er sammensat og forstås bedst ved at forholde sig til det på tre niveauer:

Det *første* niveau er det bredeste, for her drejede det sig om at fastlægge den overordnede organisatoriske ramme for gennemførelsen af reformen på den enkelte gymnasieskole. Det har været en ledelsesmæssig opgave at konkretisere bekendtgørelsen.

Hvad betyder reformen i det hele taget? Hvilke studieretninger skulle skolen udbyde? Hvordan skulle de sammensættes? Hvilke fag skulle inddrages? Hvordan skulle fagene være fordelt på år? Hvordan skulle lærerne honoreres i forbindelse med eksempelvis rettetarbejdet? Hvad ville reformen betyde for den samlede arbejdsmængde på skolen?

Disse og lignende spørgsmål var i sig selv nye. Dertil kom, at det var nyt, at de skulle besvares decentralt på de enkelte skoler, hvor man tidligere havde været vant til, at aktiviteter, opgaver og beføjelser var nøje fastlagt i bekendtgørelse og overenskomst. Opgaverne på dette niveau er kendetegnet ved, at de fleste af dem skulle løses én gang for alle.

Det *andet* niveau handlede om det kollegiale samarbejde, tværfagene og det faglige samspil. Her er der tale om en anden type af opgaver, eftersom de skal håndteres hele tiden og til stadighed tilrettelægges om og om igen. De fleste skoler har benyttet samme løsningsmodel, nemlig at udvikle og udmelde en ramme for det faglige samspil, der skal udfolde sig i hele gymnasieforløbet, og som lærerne naturligvis har mulighed for at præge med faglige indspil.

De hidtidige erfaringer fra reformens første halvandet år viser, at rammen for det kollegiale og faglige samspil skal være så stram som overhovedet mulig for ikke at ende i halve løsninger, koordinationsproblemer, dobbelt- og spildt arbejde o.l.

Det er tydeligvis de store tværfag, der skaber udfordringerne for både ledere og lærere. En skole har valgt at organisere samarbejdet ved at udnævne en konsulent for hvert tværfag, blandt andre en AT-konsulent, en AP-konsulent, en NV-konsulent og en HF-konsulent. Disse konsulenter har ansvar for at tilrettelægge en struktur for tværfagene, så det ikke er overladt til de pågældende læ-

rere at skulle finde ud af, hvornår de skal gennemføre AT, AP og NV m.v. Konsulenternes arbejde er blevet koordineret af en pædagogisk inspektør.

Det tredje niveau omfattede udmøntningen af reformen i fag, forløb, undervisning, evaluering og dokumentation. Nedenstående citat illustrerer dybden i det administrative og ledelsesmæssige arbejde, der skulle udføres:

"Da bekendtgørelsen kom, var der ingen værktøjer til at håndtere alle de nye planlægningsmæssige foranstaltninger. Det fremgår af bekendtgørelsen, at vi skal lave en studieplan, en studierapport for hver elev og en tutorbog. Studieplanen skal være elektronisk tilgængelig, og den skal gøre det muligt for lærerne at følge med i hinandens projekter og spille ind på dem. Studieplansværktøjet er en nødvendig forudsætning for, at man kan se, hvad der sker i for eksempel det naturvidenskabelige grundforløb i den og den klasse. Man skal kunne gå på tværs af flere klasser og tjekke, at det naturvidenskabelige grundforløb er planlagt og gennemført i overensstemmelse med intentionen.

Man skal både have rammerne, og man skal have værktøjet for at kunne udfolde sin faglighed. Værktøjet manglede. Der var et studieplansværktøj fra UNI-C, men det kom skrækkelig sent. Det var helt akut, og vi er en utålmodig institution. Vi vil gerne have, at der sker noget, og derfor entrede vi med Lectio, der gerne ville ind på gymnasiet markedet. Der sidder simpelthen ti unge dataloger, som er klar til at programmere som død og helvede. De arbejder også for flere private virksomheder, så de forstod det med tempoet. Dem kunne man ringe til og sige, at vi vil have det sådan og sådan. 'Vi laver en systembeskrivelse, og I laver en prototype, og så afprøver vi den'. Det gjorde vi så, og derfor fik vi vores værktøj relativt tidligt. Næste skridt bestod i at få fyldt al den information, som vi skal bruge, ind i værktøjet. Der skal selvfølgelig være et anvendeligt og opdateret værktøj, for at lærerne overhovedet kan arbejde.

Derfor blev studieplanen formet undervejs. Jeg kan ikke vide, om de, der havde tænkt studieplanen fra starten, havde opfattet den på den måde, som blev resultatet her, men det er blevet et godt værktøj. Det kan imidlertid godt være lidt skræmmende at udvikle det undervejs, for man er ikke helt sikker på, hvor man ender.

Jeg tror ikke, at man skal undervurdere virkningen af, at stressniveauet havde været meget, meget mindre, hvis vi havde haft værktøjet fra starten. Det hænger sammen med, at ingen af os rigtigt vidste, hvad studieplaner var for en størrelse, og hvad de skulle bruges til, men da værktøjet først kom, viste det sig, at det egentlig var ret brugervenligt. Et halvt år senere kom der en ny facilitet, fordi vi skulle til at lave undervisningsbeskrivelser, der erstatter pensum".

Der er således tre niveauer, som det er vigtigt at forholde sig til i en vurdering af gymnasireformens administrative arbejde, og hvem der har ansvar for det. Lærerne spiller for alvor en rolle på niveau 2, der altså handler om at organisere det tvær- og overfaglige samarbejde.

Lærerne har ikke haft noget at gøre med at fastlægge de overordnede rammer. Det er i al overvejende grad en opgave, som ledelsen har påtaget sig. Den kan naturligvis være løst forskelligt, mere eller mindre transparent og have forårsaget mere eller mindre diskussion.

Der er sammenfattende en tendens til, at lærerne er mindre frustrerede på de skoler, hvor ledelsen tydeligt - og på et tidligt tidspunkt - har meldt ud, at den har ansvaret for de overordnede rammer og samtidig eller efterfølgende har givet et bud på, hvordan opgaverne kan gribes an. Det efterfølgende arbejdspress, som alle oplever, skyldes derfor i første række, at reformen i sig selv er så omvæltende i forhold til tidligere rutiner og indarbejdede vaner, at lærerne allerede derved har fået

mere arbejde ved at skulle sætte sig ind i nyskabelserne og i mindre udstrækning, at de også skal varetage administrative opgaver.

3.2. Mulige årsager til frustration ifølge skolelederne

"Frustration" er et ord, som anvendes forholdsvis ofte i flere af interviewene med ledere og lærere. Lederne virker ikke frustrerede, men de er opmærksomme på, at nogle lærere giver udtryk for frustration over at skulle varetage opgaver, som de oplever som en administrativ belastning.

Det er i den forbindelse vigtigt at være opmærksom på, at undersøgelsen af gymnasireformens administrative arbejde ikke giver grundlag for at konkludere, at der er en generel og udbredt frustration over reformen som helhed. Uanset omfanget og dybden af frustrationen, er det naturligvis vigtigt at afdække dens årsager, så det bliver muligt at forholde sig til den.

Derfor er ledelsen på de enkelte skoler blevet bedt om at uddybe, hvad de mener, at frustrationen hos nogle lærere muligvis kan bunde i. Deres opfattelser sammenfattes i følgende fem punkter:

Den *ene* årsag er, at nogle lærere mener, at de fagligt er nødt til at gå på kompromis. De mener ikke, at det er muligt at nå samme faglige niveau som tidligere og begrundet det med, at deres timetal er ændret, og at de nye tværgående arbejdsformer er tidskrævende. Det piner mange gymnasielærere, som først og fremmest har valgt gymnasieskolen som arbejdsplads ud fra en udpræget fag-faglig interesse.

Gymnasireformen skærper opmærksomheden om de enkelte elever og her især deres læringskompetencer og -potentialer. Selv om lærerne altid har interesseret sig for eleverne, skal de nu i højere grad påtage sig roller, som ikke direkte har at gøre med den klassiske lærerrolle som underviser. De skal nu også fungere som *coaches* og vejledere. Det kan være svært for nogle lærere at finde sig selv i disse nye roller. En skoleleder udtrykker skismaet på denne måde:

"Nogle lærere siger, at de var blevet pædagoger, hvis de havde villet noget med omsorg. Derved tager de selvfølgelig stilling til deres egne kompetencer i den situation, som nu gælder i gymnasieskolen, men det er ikke en tilstrækkelig forklaring på deres frustration. Lærernes status spiller også ind, for mange mener, at ændringerne er et angreb på deres faglige identitet. De kalder det imidlertid noget andet, nemlig at reformen for eksempel har medført en mængde administrativt arbejde, som de ikke har haft noget at gøre med før, for det tog andre sig af".

Den *anden* årsag til frustration findes ifølge lederne i tilrettelæggelsen og gennemførelsen af AT-forløbet. Det er ikke for meget sagt, at det første AT-forløb har været en overvældende "oplevelse" for såvel ledere som lærere på de respektive skoler. Alle mener, at forløbet burde have været organiseret bedre, at det burde have været gennemført mere stramt og styret, men at der også er høstet erfaringer, som kommer skolerne til gode i de efterfølgende forløb.

En variant af denne problemstilling er ændringen i retterreduktionen, der nu betegnes opgaveevaluering, og som nogle lærere oplever som et angreb på velerhvervede rettigheder. Argumentet er, at der skal bruges mere tid på forberedelse og mindre tid på at rette opgaver, hvilket lærerne ikke aflønnes for - i hvert fald ikke i samme omfang som tidligere.

Lederne er særdeles bevidste om, hvad der skal til for at fremme arbejdet i forbindelse med tilrettelæggelsen af kommende forløb. De er alle optaget af betydningen af ledelsesfunktionen, den prægnante lederrolle og de organisatoriske muligheder for at tilrettelægge arbejdet så gnidningsfrit

som muligt og derigennem reducere frustrationsniveauet og få de perspektivrige elementer i reformen i spil.

Denne indstilling kommer til udtryk i følgende citat:

"Det er en dyb illusion, at man kan undervise i det 'nye' gymnasium uden en planlægning, der er kendt for alle. Gymnasireformens påstand er, at vi skal give eleverne en stribe forløb, der hænger sammen. Tidligere tilbød vi dem en stribe monofaglige forløb over to til tre år, der endte med eksamen i de pågældende fag, og som tilsammen udgjorde studentereksamen. Nu skal vi vise eleverne sammenhænge, og hvordan de forskellige forløb kan spille sammen.

Fagopdelingen er en historisk tilfældighed, virkeligheden er jo ikke opdelt i matematik og engelsk. Vi skal i stedet vise dem, hvordan fagene fungerer i samspil. Det skal de ikke opdage mere eller mindre tilfældigt. Derfor skal man finde situationer, hvor fagene kan spille sammen. Det gør vi dels i forbindelse med almen studieforberedelse, dels gennem tværfaglige projekter.

Teamet er det organisatoriske rum, hvor fag og forløb spiller sammen. Derfor bliver der skåret ned på den monofaglige forberedelse og formidling til gengæld for det tværfaglige og fællesfaglige samarbejde ud fra en påstand om, at eleverne vil få mere ud af det i den sidste ende. De vil lære videnskabsteori og metode, som højner anvendeligheden af det, de lærer.

Når man så er for eksempel tysklærer, så er det surt, at man ikke kan komme lige så langt som før. Det kan jeg godt forstå, men her er det nødvendigt, at lærerne faktisk erfarer, at eleverne kommer videre, at de bliver mere egnede til de efterfølgende studier. Det er en stor ledelsesmæssig opgave at motivere lærerne til at opfatte og opleve gymnasieuddannelsen på den måde nu".

Den tredje årsag er, at nogle lærere oplever, at de ikke har særligt mange timer i deres fag sammenlignet med tidligere. Det gælder især lærere i visse sprogfag samt fag som historie, oldtidskundskab, geografi og latin.

Lærerne giver udtryk for, at der er for få timer til både at undervise monofagligt og deltage i samarbejde om forløb med andre fag. Både ledere og lærere henviser i den forbindelse til vejledningerne og bekendtgørelserne for de enkelte fag. Det er opfattelsen, at de har et betydeligt ambitionsniveau, som ikke står mål med de tildelte timer. Denne uoverensstemmelse skaber frustration, ikke mindst fordi mange lærere oplever i praksis, at de kun kan nå kernestoffet, men ikke det supplerende stof i fagbeskrivelserne.

Dertil kommer, at andre sprogfag end engelsk ikke læses i klasser, men på tværs af klasser. Derfor kan lærere i disse sidstnævnte sprogfag føle sig udenfor, fordi de ikke oplever, at de indgår i naturlige, men mere eller mindre konstruerede sammenhænge.

Hertil kan føjes et fagligt problem, der sætter sig igennem fra starten af grundforløbet, og som består i, at især begyndersprogene mangler et fagligt fundament at bygge på i forbindelse med deltagelse i overfaglige forløb.

En rektor beskriver problemet i dette citat:

"Jo flere fag med færre end tre timer om ugen, desto vanskeligere bliver det at opnå den ønskede sammenhæng i gymnasieuddannelsen".

Et andet organisatorisk problem, der tillige har faglige implikationer, opstår som følge af bekendtgørelsens krav om placeringen af oldtidskundskab og religion i 2.g. Hvis en skole har mange højniveaufag, er der en meget stor koncentration af timer i 2. og 3.g, der er fastlagt på forhånd.

Det medfører skemamæssige problemer, fordi det er vigtigt at tildele højniveaufag relativt lige mange timer i de tre gymnasieår. For eksempel risikerer 2.g ifølge en skoleleder at blive udvandet, fordi en streng efterlevelse af bekendtgørelsen vil gøre det nødvendigt at lægge, som det er formuleret: *"(...) alle mulige bløde humanistiske fag i 2.g, inden eleverne igen kan få matematik, fysik og kemi i 3.g"*.

Den pågældende leder tilføjer, *"(...) at det er vigtigt at sikre, at fagene og de forskellige forløb bliver afviklet kontinuerligt af såvel faglige som organisatorisk-planlægningsmæssige grunde"*.

Den fjerde årsag til frustration findes i det, der opfattes som et dokumentationskrav. Her henvises især til studieplanerne og undervisningsbeskrivelserne, som nogle lærere mener skal beskrives alt for meget og alt for detaljeret. Dette synspunkt opretholdes, selv om det fremgår af vejledningen til stx-bekendtgørelsen, at studieplanen for et semester for den enkelte klasse normalt vil have et omfang på 1-2 sider.¹ En pædagogisk inspektor uddyber:

"Hvis man har en side pr. forløb, og man har en klasse i tre år, bliver det til mange forløb. Jeg har en 2.g, som jeg startede med sidste år, og vi er nu oppe på otte eller ni forløb. Det er altså ni sider, og der er lang tid til, at de er færdige i 3.g. Jeg tror ikke, at nogen af eleverne læser planerne, så det ender sandsynligvis med, at jeg må lave en oversigt til dem, hvis de skal til eksamen. Man får ikke eleverne til at læse sådan en rapport!"

En rektor giver imidlertid også udtryk for, at nogle lærere altid har været vant til at udarbejde meget detaljerede forløbsbeskrivelser til deres elever. Den pågældende rektor påpeger, at dokumentationskravet i virkeligheden ikke er nyt. Det gjaldt ligeledes under den tidligere gymnasieordning, men ikke på samme formaliserede måde som nu.

Derfor vil der være en del lærere, som har været vant til at have forløbsbeskrivelserne i hovedet, og for hvem det vil være en belastning nu at skulle strukturere deres undervisning på anden måde. Problemet her er naturligvis, at det ikke er muligt at dele viden, som den enkelte lærer opbevarer som sin private ejendom.

Han mener endvidere, at studieplanerne er nødvendige for at kunne dokumentere, hvad eleverne har lært i det første semester i lyset af deres mulighed for at omgøre deres oprindelige ønske af studieretning efter grundforløbet i 1.g. De skal i store træk have tilegnet sig samme grundlag i form af kompetencer, så de bliver i stand til at følge et nyt spor i forhold til deres tidligere prioritering.

En anden rektor mener, at dokumentationskravet kan forenkles, såfremt lærerne ved starten af hvert forløb skriver det første tema i overskriftsform i skabelonen til studieplanen. Hvis de ligeledes har en idé om, hvilke temaer der kan komme på tale i forbindelse med de følgende forløb, kan de også med fordel noteres med det samme. Ved slutningen af skoleåret eller forløbet udgør studieplanen, som de *forhåbentligt*, som det udtrykkes, har ført løbende, grundlaget for undervisningsbeskrivelsen.

¹ Undervisningsministeriet, side 19 i *Vejledning til Bekendtgørelse nr. 825 af 17. juli 2006 om uddannelsen til studentereksamen*.

Den femte årsag hænger sammen med reformtempoet. Flere ledere gør opmærksom på, at mange nyskabelser blev sat i gang, før skolerne havde fået de nødvendige værktøjer, for eksempel oplysninger om, hvad en studieplan konkret indebar, hvordan den skulle udarbejdes, hvilket indhold den skulle have, og hvilke specifikke formål den skulle opfylde for hvilke målgrupper m.v. I stedet har skolerne i mange tilfælde været henvist til selv at opfinde værktøjerne.

Et andet eksempel vedrører tidspunktet for udsendelsen af vejledningen til læreplanen for den større skriftlige opgave i det toårige hf. Læreplanen blev udsendt i midten af december 2004 og den tilhørende vejledning i begyndelsen af oktober 2006. Vejledningen forelå altså et par måneder, før opgaven skulle skrives. Nogle ledere opfatter tidspunktet som fremskredet og giver udtryk for, at de har været henvist til at starte processen uden at have en langsigtet plan. Da vejledningen forelå, var skolerne derfor nødt til at kontrollere, om deres egne initiativer var i overensstemmelse med udmeldingen fra Undervisningsministeriet. En vicerector beskriver problemstillingen på følgende måde:

"Vi er godt klar over, at det er ideen med gymnasireformen, at skolerne selv skal udfylde de rammer, som Undervisningsministeriet sætter op for os. Vi kan imidlertid ikke planlægge eller beslutte noget, før vi har kendskab til rammerne for vores spillerum. Ministeriet udsender jo vejledninger, og dem skal vi naturligvis respektere. Vi kan ikke uden videre selv lægge konkrete planer, som involverer lærere og elever, for eksamen uden at vide, hvilken handlefrihed vi har. Overskriften er, at meget kom meget sent det første år, og det tærer naturligvis på både vores ressourcer og tålmodighed".

Kapitel 4: Hvad mener medarbejderne om reformpraksis?

Gymnasireformen kører nu på sit andet år og har medført tilbagemeldinger fra lærere om, at en af dens konsekvenser er et betydeligt administrativt merarbejde. Med henblik på at kortlægge hvorvidt reformen har medført en øget administrativ arbejdsbelastning og årsagerne hertil, er lærere fra seks almene gymnasier (stx) og to erhvervsrettede gymnasieskoler (hhx og htx) blevet interviewet.

I alt har 22 personer deltaget i lærerinterviewene. Deres anciennitet som gymnasielærere spænder fra 3 til 33 år, og de repræsenterer følgende fag: Samfundsfag, erhvervsøkonomi, matematik, fysik, biologi, engelsk, tysk, dansk, historie, idræt, musik, religion, billedkunst, psykologi samt statistik, statik, styrkelære, virksomhedsøkonomi og it.

De interviewede lærere har alle været omfattet af reformen ved at have reformklasser eller ved at deltage i reformarbejdet på anden vis. I nogle tilfælde har en interviewperson haft en særlig viden om et givent område på grund af en funktion som tillidsrepræsentant eller skemalægger, hvilket har givet et yderligere bidrag til at opnå viden om reformarbejdet.

Alle interviews har som nævnt taget udgangspunkt i samme spørgeguide, som dog ikke er fulgt slavisk. Interviewene har derfor formet sig som en dialog og en samtale om tre hovedtemaer vedrørende opgaver og arbejdstilrettelæggelse, arbejdsmængde samt tværgående samarbejde med det formål at belyse det praktiske arbejde i forbindelse med gennemførelsen af gymnasireformen.

Dette kapitel sammenfatter og redegør derfor for lærernes syn på den måde, som reformarbejdet er blevet grebet an på i praksis med særligt fokus på de administrative implikationer.

Ved læsningen er det vigtigt at have i erindring, at der er tale om et sammendrag af synspunkter og erfaringer i et tværgående perspektiv. De seks almene og de to erhvervsrettede gymnasier har forskellige erfaringer med reformer. Der er ligeledes forskelle i skolernes tilgang til arbejdet med at implementere reformen. Det er af gode grunde vanskeligt at yde nuancerne og den forskellige vægtning af erfaringer, oplevelser og forventninger til den videre proces fuld retfærdighed i en sammenfatning.

Følgende hovedtendenser kan på den baggrund udledes af interviewene med lærerne:

- Der er behov for synlig ledelse i reformprocessen. Lærerne udtrykker ønske om en ledelse, som er i stand til at sætte rammerne for arbejdet med reformen. Derudover skal ledelsen være i stand til at prioritere de mange nye arbejdsopgaver, så kompleksiteten i reformen bliver reduceret for lærerne. Ledelsen skal kunne give en indikation af, hvad der forventes af lærerne. Der skal dog stadig være respekt for gymnasiets traditionelle flade ledelseskultur. Gymnasielærerne skal derfor have indflydelse på beslutningerne, og den demokratiske tradition skal følges.
- Der er et generelt ønske om at mindske kompleksiteten. Det gælder for eksempel de elektroniske studieplaner, som skaber frustrationer blandt lærerne. De synes som udgangspunkt, at studieplanerne er et godt værktøj, men at det tager for lang tid at udfylde dem. De mener heller ikke, at studieplanerne bliver brugt i et omfang, der berettiger arbejdsindsatsen med at udfylde dem. Derudover ser lærerne studieplanerne som et kontrolredskab snarere end et pædagogisk værktøj. Selv om bekendtgørelsen ikke indeholder dokumentationskrav, oplever mange lærere, at det forholder sig sådan, og at det fjerner fokus fra det pædagogiske indhold.

- Lærerne er glade for at samarbejde med deres kolleger. Teamsamarbejdet er positivt for mange, da det giver en god mulighed for at arbejde tvær- og flerfagligt. Derimod er lærerne utilfredse med, at det medfører flere møder og øger kompleksiteten i deres dagligdag.
- Lærerne kan nævne mange eksempler på administrative opgaver, som de mener skyldes reformen. Deres definition af administrative opgaver hænger meget sammen med, hvilken slags opgave de er tale om, for eksempel at aftale et møde, frem for i hvilken sammenhæng den bliver løst. Ledelsen ser typisk gennemførelsen af et teammøde som forberedelse til undervisningen. Lærerne er mere tilbøjelige til at betragte et sådant møde som en administrativ foranstaltning. Det indebærer, at det, som lærerne anser som administrative opgaver, ikke nødvendigvis vil kunne delegeres til andre, for eksempel administrationen. Derfor vil man ikke umiddelbart opnå mindre administrativt arbejde ved at henlægge disse o.l. opgaver til andre, fordi der i så fald vil mangle en pædagogisk vinkel og lærernes indblik i blandt andet behovet for mødekoordinering. Det er derfor væsentligt, at ledelsen reducerer omfanget af de opgaver, der ikke behøver lærernes indsigt, og mindsker kompleksiteten af de øvrige administrative opgaver.
- Almen Studieforbereelse vækker generelt utilfredshed, fordi forløbet nogle steder medfører opgaver, for eksempel skemalægning, som lærerne ikke betragter som deres ansvar. Derudover giver nogle lærere udtryk for, at det er ikke naturligt for alle fag - især matematik, de naturvidenskabelige fag samt sprogfagene - at indgå i et AT-forløb. Lærerne understreger, at eleverne i disse fag skal have opnået et vist kvalifikationsniveau, før det giver mening at lade dem deltage i tværfaglige og fællesfaglige forløb. Lærerne ønsker derfor, at kravene til AT-forløbet ændres på grundforløbet, så alle fakulteter ikke nødvendigvis behøver at være repræsenteret, men at fag inden for samme fakultet får mulighed for at arrangere et forløb.
- Der er ikke dokumentation på de otte skoler for et generelt stigende sygefravær blandt lærerne som følge af reformen. To af skolerne har registreret et let øget sygefravær, hvilket især skyldes langtidssygemeldinger. På en tredje skole er der konstateret et øget fravær i 2005. De andre fem skoler har tilsyneladende ikke opgørelser over sygefraværet. Både ledelses- og medarbejderrepræsentanterne i interviewene melder imidlertid, at sygefraværet ikke er steget. Flere af skolerne beretter dog om et øget antal sygemeldinger som følge af stress. Den generelle opfattelse er, at der er flere stressede lærere.

Kapitlet er inddelt i seks afsnit om følgende temaer:

- Implementeringen af reformen
- Undervisning og forberedelse under reformen
- Teamsamarbejdet og de fællesfaglige forløb
- Administrativt eller pædagogisk arbejde?
- Administrationens arbejde
- De menneskelige ressourcer

De seks temaer giver tilsammen et billede af de gennemgående tendenser, der er observeret ved interviewene. Alle otte skoler er repræsenteret i sammenfatningen, men hovedvægten er lagt på udmeldingerne fra lærerne på de seks almene gymnasier.

Der er ligeledes gennemført interviews med repræsentanter fra det administrative personale - administrationschefer, kontorledere, regnskabsførere, bogholdere, økonomimedarbejdere, boginspektorer, skolesekretærer m.fl. - på fem af de almene gymnasier. Resultatet af disse interviews sammenfattes i afsnit 4.5.

4.1. Implementeringen af reformen

Implementeringen af reformen blev forberedt i skoleåret 2004-5, året før reformen trådte i kraft. Her arbejdede både medarbejdere og ledelse på at afklare, hvordan reformarbejdet skulle gribes an. Organiseringen af arbejdet har været meget forskellig fra gymnasium til gymnasium.

Dermed er det også forskelligt, hvor meget indflydelse lærerne mener, at de har haft. På flere gymnasier har det været udbredt at bruge arbejdsgrupper, som hver især har arbejdet med forskellige elementer i reformen. Nogle lærere udtrykker imidlertid frustration over, at de ikke synes, at det udførte arbejde er blevet anvendt i det efterfølgende forløb. En lærer siger det på denne måde:

"Vi havde forberedt arbejdet på dels grundforløbet, dels første semester af studieretningerne. Da vi så skulle til at bruge det, viste det sig faktisk, at det ikke nødvendigvis var de samme mennesker, der skulle udføre det. De, der gjorde, kunne ikke gennemføre studieretningsforløb, som andre havde tilrettelagt, så en del af arbejdet var overflødig. Det er frustrerende".

4.1.1. Synlig ledelse

Et helt centralt element i implementeringen af reformen har været ledelsen og de ledelsesmæssige udmeldinger. De interviewede lærere giver udtryk for, at de gerne vil have faste rammer fra ledelsen, men at det stadig skal ske som led i en demokratisk proces.

Det er væsentligt, at ledelsen fastsætter rammerne og lige så vigtigt, at lærerne selv får mulighed for at fylde dem ud. Der skal ifølge lærerne ikke anvendes en ledelsesstil, som bryder med gymnasiets tradition for en flad ledelsesstruktur. Lærerne på et gymnasium tilkendegiver, at de godt kunne have brugt mere ledelsesinitiativ. De mener, at det er svært at opfylde kravene i bekendtgørelsen og giver udtryk for, at det ville have været nemmere, hvis der havde været mere topstyring i starten af reformprocessen. På et andet gymnasium er udmeldingen, at ledelsen ikke lyttede til lærerne, og at ledelsen heller ikke kom med udmeldinger om, hvordan reformen skulle gribes an. Lærerne oplevede her, at de blev overladt til sig selv.

"Når vi spørger, får vi at vide, at vi selv må bestemme. Sådan bliver det nærmest antydnet. Det er jo vældig demokratisk, men det er det alligevel ikke, for hvorfor skal vi alle sammen opfinde den dybe tallerken og finde ud af, at de dybe tallerkener ikke passer sammen? Man sender aben ned i systemet. Undervisningsministeriet starter, og så ender det hos lærerne".

Lærere på andre gymnasier udtrykker til gengæld stor tilfredshed med ledelsen, især fordi den har været god til at melde rammer ud og har været i gang tidligt. Derudover bliver der givet udtryk for, at ledelsen har gjort meget for at skåne lærerne, hvilket har hjulpet til at dæmpe stressniveauet:

"Det kræver ledelsesmæssig opbakning, og den synes jeg har været til stede. Ledelsen har prøvet at dæmpe stressniveauet. Man kan sige, at ledelsen egentlig har taget mange af de møgopgaver, der kunne være, når man skyder opgaver ud i sådan en organisation som vores. Når man ser på, hvad der er blevet lagt ud i teams, kunne man godt lægge meget mere ud, hvis man ville".

På den omtalte skole har ledelsen udarbejdet en såkaldt "bibel", som skal hjælpe lærerne i tvivls-spørgsmål. Biblen indeholder bekendtgørelsesuddrag samt ideer til forløb. Ledelsen prøver således at samle og systematisere de tilgængelige oplysninger på en måde, der giver overblik, hvilket letter presset på de enkelte teams. En lærer fra skolen giver værktøjet denne karakteristik:

"Jeg synes, biblen har været et godt redskab. Den har ikke været udtømmende, for der vil selvfølgelig altid være uafklarede spørgsmål. Efterhånden som reformen bliver mere og mere indarbejdet, vil de enkelte teams eller grupper være i stand til at påtage sig selvstændigt arbejde i stigende omfang, for der er undervejs skabt klarhed over de forskellige problemstillinger".

På en skole nævnte lærerne, at ledelsen havde været god til at "tygge" informationerne fra Undervisningsministeriet, hvilket gjorde processen lettere. På denne skole spillede ledelsen ud med et forslag til en overordnet ramme for, hvordan lærerne kunne planlægge et forløb og samtidig overholde bekendtgørelsen. Lærerne måtte selv udfylde rammerne og havde også friheden til at ændre på dem, men de havde i forslaget et gangbart forløb, som de kunne bruge. Interviewpersonerne var meget positive over for denne fremgangsmåde, som både sikrede, at bekendtgørelsen blev overholdt, og gjorde det nemmere senere selv at planlægge forløb.

På en anden skole oplevede lærerne manglende styring fra ledelsens side. En lærer peger i den forbindelse på, at det er nødvendigt, at ledelsen erkender, at den har ansvaret for at prioritere opgaver, der skal løses i forbindelse med reformarbejdet. På skolen oplevede lærerne, at de havde svært ved at nå alle opgaver, men det var vanskeligt for dem selv at prioritere. De gik derfor til ledelsen for at få en melding om, hvad der var det vigtigste. Fra ledelsen fik de derefter en liste med et uoverskueligt antal opgaver, der skulle løses som det vigtigste, hvilket vakte stor utilfredshed hos lærerne, da det ikke løste prioriteringsproblemet. Ledelsen havde således ifølge denne interviewperson ikke forstået ledelsesopgaven.

På flere skoler giver lærerne udtryk for, at rektor ikke har været så synlig, fordi han har været optaget af selvejereformen. Det er derfor oftest inspektorer og vicerektorer, der har været mest involveret i reformprocessen. Det er forskelligt, hvordan lærerne vurderer rektors fravær, men flertallet ser det som problematisk, især i de tilfælde hvor rektors stedfortræder ikke "har kunnet fylde skoene ud":

"Alle landets rektorer har så travlt med selvejet, at de ikke er synlige på skolen. Der er ingen synlig ledelse. Det er det, der er problemet. Kaptajnen er væk".

Rektors fravær er altså primært et problem, hvis lærerne oplever, at styringen forsvinder med rektor. I denne forbindelse er det interessant at bemærke, at interviewpersonerne på et gymnasium, hvor de generelt var godt tilfredse med indsatsen fra ledelsen, slet ikke omtaler rektor, men kun ledelsen. Den pågældende rektor har givetvis ikke været mere nærværende, da han også har haft det kommende selveje at forholde sig til. På denne skole er det tilsyneladende lykkedes at skabe en ledelse, som har kunnet træde ind og udfylde rektors rolle. Lærerne har altså hverken savnet rektor eller synlig ledelse.

I forbindelse med implementeringen af reformen har det været vigtigt at evaluere de overståede grundforløb og fællesfaglige forløb. De fleste skoler har evalueret efter grundforløbet på første år. Det har enten været gennem samtaler i mindre grupper med ledelsen eller i møder i Pædagogisk Råd eller Pædagogisk Udvalg. Det er dog forskelligt, hvor meget de enkelte lærere oplever, at erfaringerne er blevet brugt, og der mangler tilsyneladende hyppigt en mere systematisk og dokumenteret erfaringsopsamling. En lærer udtrykker det således:

"Vi har ikke tilstrækkeligt overskud til at bruge vores erfaringer. Vi starter med at opfinde den dybe tallerken hver gang. Det er fordi, vi ikke har overskuddet".

En anden lærer påpeger:

"Vi har ikke været gode til at være den lærende organisation. Vi har snarere været en justerende organisation, der har reageret på situationen. De erfaringer, som vi har gjort i år 1, er ikke blevet formidlet videre til dem, der står med den nye årgang 1 på en struktureret måde. Det er ikke blevet sat i system".

4.1.2. Undervisningsministeriets rolle

Udmeldinger fra Undervisningsministeriet under implementeringen af reformen har ifølge størstedelen af lærerne været utilfredsstillende. Utilfredsheden kommer af, at lærerne synes, at der har været meget sene udmeldinger fra Undervisningsministeriet, samt at bestemmelser blev ændret løbende. En lærer udtrykker frustrationen på denne måde

"Der blev kørt, mens der blev asfalteret. Der kom nye bestemmelser ind ad svingdøren, mens man gik ud, og hvis man var heldig, stødte man ind i dem".

En anden lærer formulerer samme kritiske holdning:

"Det ville have været rigtig rart, hvis Undervisningsministeriet havde vidst, hvad det var, det gik ud på og havde meldt klart ud, inden vi skulle i gang med reformen. Det, vi har oplevet er, at der først kommer nogle udmeldinger, og så finder de ud af, at det ikke er hensigtsmæssigt, hvorefter de laver det om, når vi er gået i gang".

Udover de ændrede bestemmelser og vejledninger ytrer lærerne også utilfredshed med, at vejledninger efter deres opfattelse kom, efter at undervisningen var gået i gang. De har ligeledes oplevet, at eksamensbestemmelser blev ændret et minut før eksamen. For nogle lærere har det betydet, at det arbejde, som de havde forberedt, var spildt, eftersom det ikke længere kunne bruges. Endvidere har nogle af de forsøg, der blev igangsat før reformen, vist sig at være rettet mod helt forkerte mål, hvilket forstærker følelsen af tidsspilde. En lærer kritiserer også de meget generelle udmeldinger fra Undervisningsministeriet og fremhæver, at de brede rammer, der bliver meldt ud, er med til at gøre reformprocessen diffus.

"Man sidder med en fornemmelse af: 'Gad vide, hvad der forventes?!' Det bliver meget sværere at fortolke, når det er blævrørende formuleringer, for man vil helst ikke skrive det alt for konkret ned".

En lærer har savnet flere fælles retningslinier fra Undervisningsministeriet:

"Jeg synes, at der er mange ting, som de enkelte skoler har skullet opfinde hver især. Alle har siddet med nøjagtig den samme opgave og har skullet definere nøjagtig det samme. Man får selvfølgelig en implementeringsproces, hvor man selv har haft fingrene i hver detalje, men et eller andet sted har det godt nok kostet mange menneskers arbejde i mange timer. Hvis man ser på, hvad Undervisningsministeriet kunne have gjort, burde man i højere grad have udstukket nogle fælles retningslinier".

Undervisningsministeriet har dog bevidst satset på at skabe et lokalt ledelsesrum på de enkelte skoler, således at mange beslutninger er op til ledelsen på den enkelte skole.

Implementeringen af reformens første år har således ifølge lærerne ikke været uden problemer. Det er imidlertid tydeligt, at et vigtigt succeskriterium er en ledelse, der er i stand til at styre processen ved at melde mål og rammer ud og prioritere mellem opgaver og modstridende krav, når det er nødvendigt.

En sådan ledelsesstil skaber større motivation og tryghed hos lærerne, der skal udføre det operative arbejde. Lærere, der er vant til synlig ledelse, er ligeledes mere tilfredse med reformen og er mere tilbøjelige til også at fremhæve dens fordele og langsigtede perspektiver for deres undervisning.

For lærerne har det tillige stor betydning, hvis ledelsen er med til at fortolke udmeldingerne fra Undervisningsministeriet og dermed påtager sig et ansvar. Det mindsker såvel frustrations- som stressniveauet.

4.2. Undervisning og forberedelse under reformen

Reformen har haft stor betydning for lærernes undervisning, idet den nu er anderledes struktureret. Flere opgaveløsninger er det op til de enkelte skoler selv at bestemme. Lærerne skal undervise på nye måder og ofte i samarbejde med andre, hvilket ikke er lige nemt for alle:

"Mange af os har været adskillige år i gymnasieskolen og har brugt vores kompetencer, som vi nu mente var bedst. Når man laver en ny ordning, der er helt anderledes end den kendte, vil mange nok føle, at de slet ikke er uddannet til at undervise på den måde. Vi har jo faktisk fået nye jobfunktioner. Vi skal selvfølgelig stadig undervise, men på en helt anden måde. Hvis jeg skulle søge en stilling i gymnasiet i dag, ville jeg ikke tro, at jeg har de nødvendige kompetencer".

4.2.1. Studieplaner

Der er kommet nye værktøjer til, som lærerne ikke har været vant til tidligere, eksempelvis studieplaner, som er en af de nyskabelser, der får mest kritik af lærerne. De fleste synes som udgangspunkt, at ideen med studieplaner er god. De hævder dog, at studieplanerne giver ekstra administrativt arbejde, og at de ikke har tid nok til at bruge dem efter hensigten. Desuden synes de ikke, at det har noget formål at skulle bruge tid på at skrive studieplanerne ind i Lectio, og dette arbejde bliver dermed i deres optik en administrativ opgave.

Studieplanerne er især en stressfaktor for lærere med mange klasser. Et eksempel er en lærer med syv klasser, der alle skal have studieplaner. Det gælder også, selv om den pågældende lærer måske ikke underviser ret mange timer på hvert hold. Det er en problemstilling, som især melder sig for lærere, der underviser i fag med ingen eller ringe retterreduktion, og som derfor ofte har mange klasser. Derudover er der utilfredshed med, at det tager meget lang tid at indtaste, hvilke kompetencer eleverne har brugt i et forløb. Lærerne kan godt lide at have overblik over forløbene, men de kan ikke se formålet med at skulle "hakke" kompetencer af. En lærer udtrykker i følgende citat sin utilfredshed med den meget detaljerede og hyppige afkrydsning af kompetencer:

"Jeg skal taste mine delforløb ind, og ved samtlige bliver jeg spurgt: 'Tilgodeser forløbet den og den kompetence?' Så hver eneste gang, jeg taster et lille matematikforløb ind, bliver der spurgt: 'Har eleverne arbejdet med tal? - Ja, gu' har de arbejdet med tal! Jeg synes, de skyder duer med kanoner"!

En anden lærer siger om kompetencebeskrivelserne:

"Vi kunne i princippet krydse de fleste af dem af hver eneste gang, og det er altså ikke med til at øge respekten for sådan et instrument, når det er så tydeligt, at det ikke virker efter hensigten".

Kompleksiteten i de elektroniske studieplaner får flere lærere til at vælge den nemme vej. Enkelte bruger den samme studieplan til alle deres klasser, og på en skole har en lærer lavet en studieplan i sit fag, som alle andre lærere med samme fag benytter. Dermed forsvinder det individuelle præg:

"Det er den måde, som folk overlever på. Der kommer nogle standardiserede kompetencekataloger, forløb og målsætninger".

Nogle lærere er dog begyndt at kunne se meningen med studieplanerne:

"Studieplanerne kan godt udvikle sig til et anvendeligt værktøj, men det kræver nogle forandringer, før det bliver levende for alle, hvad det i virkeligheden er, det handler om. For de fleste virker det stadig som overflødig varm luft, og det har det også gjort for mig i begyndelsen. Nu er det dog som om, der er dukket et eller andet op, hvor man tænker, at her har eleverne lært noget mere end det sædvanlige kernefaglige".

Lærerne ser gerne, at kompleksiteten i studieplanerne mindskes, så der er mere tid til de pædagogiske overvejelser. En lærer illustrerer det ekstra arbejde i forhold til før reformen:

"Du laver ikke dobbelt arbejde, du laver firdobbelt arbejde. Du laver studieplanen, og så skal du justere. Det er ikke fordi, det er noget nyt for os. Vi har altid lavet planer, men før havde vi dem liggende og reviderede dem efter elevernes ønsker om undervisningsemner. Nu får klassen ikke lov at byde ind, for nu ligger planen fast, og jeg har ikke overskud til at ændre i syv studieplaner løbende".

4.2.2. Oplevelse af dokumentationskrav

Langt de fleste lærere giver utilfredshed med dokumentationskravet, som de mener er en følge af studieplanerne. De mener, at der skal dokumenteres for meget, og at det øger arbejdsbelastningen unødigt. Frustrationen kommer af, at lærerne ikke synes, at studieplanerne bliver brugt, og at de derfor laver overflødig arbejde. En lærer forstår ikke selv, hvorfor hun skal bruge tid på at udarbejde studieplaner:

"Der er alt det dokumentationsarbejde, vi skal lave med studieplan, fagbeskrivelse og registrering af opgaver. Det skal alt sammen tastes ind. Jeg ved ikke helt, hvad ideen er med at lave den studieplan. Vi har jo altid lavet pensum, men nu skal vi sørge for, at det står på hjemmesiden, så folk kan se, at vi gør det, som vi skal. Det forstår jeg ikke, for det har vi sådan set altid gjort og haft en stor ære i at gøre. Det virker som en slags kontrol, og det tager bare tid".

Mange lærere mener med denne og lignende udtalelser, at de er udsat for øget kontrol med, om de laver det arbejde, som de bliver betalt for. En lærer har denne opfattelse:

"Før var man selvfølgelig selv ansvarlig for, om man havde nået det, som man var forpligtet til, og det holdt man jo selvfølgelig styr på. Nu skal man bruge meget tid på at demonstrere det over for alle andre. Der er bare ikke nogen, som gider læse oplysningerne på hjemmesiden. Det virker omsonst at skulle dokumentere så meget, så tit og så detaljeret".

En anden lærer hævder, at dokumentationskravet er udtryk for, at Undervisningsministeriet vil kontrollere lærerne og siger om studieplanerne:

"Ministeriet har åbenbart et dokumentationsbehov. Ellers ville det ikke være så klart et krav i bekendtgørelsen. Jeg har det klare indtryk, at man decentraliserer, men samtidig kontrollerer man helt vildt. Man siger, at man decentraliserer, men man stoler ikke på folk, så man er nødt til at have nogle kontrolforanstaltninger. Jeg opfatter studieplanen som en form for kontrolforanstaltning, der gør det muligt at kontrollere, om folk nu gør det, som de skal, og det gør de jo!"

Lærerne er især utilfredse med, at arbejdet med studieplanen tager tiden fra den opgave, som de gerne vil beskæftige sig med, nemlig at forberede undervisningen. Størstedelen af lærerne giver udtryk for, at de gerne vil opfylde de krav, der fremgår af bekendtgørelsen, men de mener ikke, at de har tiden til det. Der er derfor et ønske om at få tilført flere ressourcer i form af flere timer til forberedelse. En lærer siger det på denne måde:

"Gymnasiet skal have tilført flere midler for at give os bedre tid til at løse de her administrative opgaver. Vi får at vide, at det er en del af vores forberedelsestid. Derfor må vi tage det fra forberedelsestiden og dermed forberede os det mindre. Hvis vi gør det, bliver kerneydelsen også ringere".

4.2.3. Arbejdspresset og fagligheden

Lærerne er enige om, at arbejdsbelastningen er større nu, end den var før reformen. En lærer mener, at arbejdspresset er steget med 20 pct. i forhold til den gamle reform. Det skyldes især de mange nye elementer i reformen. Flere af lærerne giver udtryk for, at de udfører mere arbejde, end de får timer for.

Lærerne er enige om, at arbejdspresset i reformens år 2 til dels er mindre end i år 1 på grund af, at de nu har været igennem processen en gang. Der er dog stadig mange forløb og opgaver, som endnu ikke er på plads, og den situation skaber frustrationer hos nogle lærere:

"Vi har kørt med det korte lys på. Vi kan kun se problemerne så og så langt ud i fremtiden. Vi ved, at der er nogle problemer længere fremme, men vi har bare ikke tid til at tænke på dem nu. Der er også det, at vi er en lærende organisation, så i løbet af det første år har vi gjort os nogle erfaringer, så andet års 1.g'ere ikke bliver behandlet på samme måde. Vi har dermed ikke kun de oprindelige problemer at forholde os til, men også version 2 af nogle af de oprindelige vanskeligheder".

På en skole har man været god til at samle op på erfaringerne fra år 1 og bruge dem til at reducere kompleksiteten af naturvidenskabeligt grundforløb (NV) og almen sprogforståelse (AP). Lærere og ledelse blev klare over, at ambitionerne i det første år var sat for højt med hensyn til, hvad der logistisk kunne lade sig gøre. Skolen har nu forenklet forløbene, idet to lærere har hovedansvaret for karaktergivning m.v., og to andre lærere fungerer som gæsteforelæsere i et kort forløb. En lærer fra skolen beskriver her fordelene ved forløbene i år 2:

"Jeg synes, at vi har haft gavn af, at det nu er år 2, for vi har været meget fokuserede på at kunne bruge erfaringerne fra sidste år. En let kaotisk og logistisk besværlig løsning er blevet forenklet og lagt i meget fastere rammer, og det er noget, jeg kan forestille mig er sket med mange ting. Det første år stod det ud til alle sider, men vi overlevede og gennemførte det. Nu tager vi så de gode ting og finder en måde at køre undervisningen på i år 2, hvor det faktisk allerede begynder at fungere og derfor ikke bliver så udpræget en stressfaktor".

Derudover føler flere lærere sig angrebet på fagligheden, da det nu mere er kompetencer end fagfaglighed, som er i centrum. Mange udtrykker, at bekendtgørelserne og vejledningerne stiller større krav end tidligere, så lærerne ikke kan opfylde dem med den tid, der er stillet til rådighed.

"Det 'morsomme' ved vejledningen er, at når man læser, hvordan ens fag er blevet skruet op på et helt urealistisk ambitionsniveau, kan man slet ikke se, hvordan man skal kunne opfylde det. I historie skal vi have så og så mange forløb, og vi skal opnå forskellige kompetenceniveauer samtidig med, at timetallet er skåret ned med 20 pct. Sådan noget er frustrerende".

En anden lærer udtrykker samme frustration:

"Fagene har pustet sig op. De vil have, at vi skal opnå større fordybelse samtidig med, at vores dagligdag er blevet slået fuldstændig i stykker".

Mange lærere er derfor frustrerede på flere fronter: Set fra deres synspunkt er deres fag blevet beskåret i timetal, de skal have flere hold og mere administrativt arbejde. Samtidig skal de nå faglige mål, der efter deres opfattelse i nogle tilfælde er højere end før reformen.

Et andet punkt, som lærerne udtrykker utilfredshed med, er, at planlægningsmøder i teams indgår som en del af forberedelsestiden. De mener ikke, at den fælles forberedelse erstatter den individuelle forberedelse. En lærer besvarer spørgsmålet om, hvorvidt den fælles forberedelse af et forløb kan erstatte egen forberedelse med disse ord:

"Det kan den overhovedet ikke. Først bagefter kommer det reelle arbejde. Planlægningen sammen med kollegerne sker i meget, meget overordnede træk. Derefter skal lærerne dykke ned i deres respektive fag og tage stilling til, hvordan de kan bidrage hver især til det aftalte overordnede forløb".

En lærer mener, at forberedelsesarbejdet er blevet større efter de koordinerende møder:

"Mange gange er det et større arbejde at forberede sig bagefter, for nu skal man sætte nye og andre vinkler på, end man plejer, og de skal passe til dem, som man samarbejder med. Nu skal jeg ud og søge tekster m.m., så det kan sagtens kræve mere arbejdstid, end det ville, hvis det kun var mig, der skulle stå for undervisningen".

Til spørgsmålet om lærerne mener, at de forbereder sig mere nu end før reformen, svarer en anden lærer:

"Ja! Det, som man forbereder i gruppen, er ikke faglig forberedelse - det er jo praktisk forberedelse".

4.2.4. Studieretninger

Studieretningerne ændrer undervisningsstrukturen i gymnasiet og har dermed også betydet forandringer for gymnasielærerne. Det har af gode grunde stor betydning for lærerne, at deres fag kommer med i en studieretning. På et af gymnasierne er der flest naturvidenskabelige studieretninger og kun én sproglig studieretning. Derfor oplever flere sproglærere, at netop deres fag bliver klemmt.

Studieretningerne er i nogle tilfælde blevet valgt af ledelsen og andre gange af de arbejdsgrupper, der var nedsat inden reformen gik i gang. I et tilfælde havde arbejdsgrupperne lavet et forslag, men det endte med at blive rektors forslag, der kom i anvendelse.

På en anden skole var det udelukkende ledelsen, der besluttede udbuddet af studieretninger. Der blev udbudt 28 nye studieretninger, men det endelige resultat blev 12 klasser med 15 forskellige studieretninger. Lærerne på det pågældende gymnasium havde følgende kommentar til denne disposition:

"Vi lavede to fejl sidste skoleår: Vi fik 12 1.g-klasser og sagde ja til det. Det var i sig selv en belastning. Så havde vi også udbudt alt for mange studieretninger, fordi der ikke blev truffet noget valg. Det er klart, at jo flere studieretninger man tilbyder, desto flere utilfredse elever bliver der. Og det førte jo til ulykkelige elever".

Derudover oplever gymnasierne problemer på grund af elevernes mulighed for at vælge ny studieretning. En lærer fra ovennævnte gymnasium bruger udtrykket "eleverne hoppede som lopper", idet 55 pct. af eleverne skiftede klasse. I nogle tilfælde førte det til klasser med 31 elever.

4.3. Teamsamarbejdet og de fællesfaglige forløb

Teamsamarbejdet er nyt for gymnasielærerne, og det er for alvor et opgør med den privatpraktiserende lærer. Der er ikke længere mulighed for kun at fordybe sig i sit eget fag og ikke involvere sig i andres. Det stiller krav til gymnasielærerne om at være fleksible og om at tilbringe mere tid på skolen end tidligere. De fleste af lærerne er meget positive over for samarbejdet med deres kolleger og har høstet gode erfaringer. Der er dog stadig bred utilfredshed med, at samarbejdet ofte er meget tidskrævende:

"Jeg synes, at det positive ved reformen er det kollegiale samarbejde. Det har givet et løft. Hvis der var tid til det og tid til at lave en ordentlig planlægning og undervise, ville det være en gevinst. Når man synes, at man ikke har tid til det, bliver man stresset".

En anden lærer fremhæver samme problemstilling:

"I næste uge skal jeg have to tværfaglige forløb. Det drejer sig om nogle utroligt sjove emner, som jeg kender til, men lige nu drukner det desværre lidt i administration og bureaukrati. Der er meget andet, jeg skal have klaret, før jeg kan koncentrere mig om undervisningen. Det er det, man gør, når man skal skære - man skærer i kerneydelsen. Så ryger fokus i undervisningen. Det, der egentlig kunne være enormt sjovt at have sit primære fokus på, har man ikke overskud til. Når man skal lave skemaer og kompetenceplaner, er der lige en lærer, man mangler et svar fra. Det er nok sådan, de fleste oplever det. Det er meget sjovt at skulle arbejde sammen med andre, og det er sikkert kun ganske få, som helst vil være sig selv. De fleste synes faktisk, at det er en meget sjov idé, når de tænker sig lidt om. Det er noget, vi har sukket efter tidligere, da der var en valgfagsstruktur, og det var svært at samarbejde tværfagligt".

Sammensætningen af teams kan også skabe problemer, og det er ikke altid de pædagogiske overvejelser, der vejer tungest:

"Nogle gange bliver teams sat tilfældigt sammen - hvem man nu kan få fat i. Det er ikke så nemt, og jeg tror, det bliver endnu sværere på tredje år at finde nogen, der rent faktisk vil samarbejde på

den måde. Der er også nogen, som helst vil være helt fri og nogle, der ikke vil deltage - det har vi set eksempler på”.

Alle teams har en teamleder eller en teamkoordinator. Denne funktion er typisk tænkt som en koordinatorrolle uden ledelsesbeføjelser, men for nogen har rollen udviklet sig til en reel ledelsesfunktion - om end uformelt:

”Vi er jo ledere, men vi har bare ikke kompetence til at være ledere. Vi kan ikke beordre nogen til noget. Hvis et teammedlem siger nej, kan vi ikke gøre andet end at sige det på højere sted - og det er jo ikke sjovt”.

Derudover mener lærerne, at teamsamarbejdet giver dem ekstra administrativt arbejde, fordi de skal afholde mange møder. En lærer fremhæver, at de har op mod 3-4 møder om ugen. De kan ikke overkomme at holde flere møder, og de føler, at de ”møder sig ihjel”. Lærerne giver udtryk for, at møderne også indbefatter opgaver af administrativ karakter, selv om de er en del af forberedelsen til deres undervisning. Grunden er, at de ofte skal bruge lang tid på at koordinere kalendere m.v. En lærer nævnte således, at de i teamet helt havde opgivet at få deres kalendere til at passe sammen. Derfor gennemfører de i stedet den fælles planlægning digitalt. En lærer er rigtig glad for teamsamarbejdet, men synes at møderne fylder meget:

”I min gruppe har vi det godt sammen, og vi har lavet nogle gode forløb, men det har været sådan, at jeg har siddet til møde lige så mange timer, som jeg har opholdt mig i klassen. Den løn, som jeg får for arbejdet, står ikke mål med det, jeg har lavet”.

En anden ulempe er, at der på stort set alle skoler mangler mødefaciliteter. Mange møder foregår i et frikvarter på lærerværelset, og nogle har også set sig nødsaget til at mødes privat. De utidssvarende fysiske rammer på mange skoler besværliggør derfor mødeprocessen.

4.3.1. Almen Studieforbereelse

Almen Studieforbereelse er en af de nyskabelser, der møder mest kritik. Der er størst frustration blandt lærere i de fag, hvor det ikke giver særlig mening at arbejde tværfagligt, før eleverne har tilegnet sig grundlæggende faglige kompetencer. Det gælder blandt andet matematik og de naturvidenskabelige fag.

Det er således opfattelsen blandt disse lærere, at det kan virke kunstigt at medvirke i et AT-forløb. De mener, at der er brug for et vist monofagligt niveau, før man kan beskæftige sig med tværfaglighed, hvorimod fag som samfundsfag og humaniora bedre kan indgå i de fællesfaglige forløb.

En naturvidenskabslærer illustrerede problemstillingen ved at henvise til skolens erfaringer med et AT-forløb, som skulle afsluttes med en synopsiseksamen i grundforløbet:

”Det største problem for naturvidenskabslærerne var, at de blev tvunget til at lave en synopsis efter et halvt år uden fagligt indhold. Man kunne ikke forlange faglig substans, men det var bare ’om-snak’. Altså om naturvidenskab, om humaniora, om samfundsvidenskab. Den måde at arbejde på gør man ikke i naturvidenskabsområdet. Man snakker ikke om faget, man arbejder med faget”.

Samme lærer fortæller, hvordan man som matematiklærer har svært ved at indgå i et AT-forløb:

"Det er rigtig svært at få matematik til at spille med i en AT-sammenhæng, fordi vi i matematik tager bitte små skridt. Vi kan ikke snakke gud, krig, terror m.v., som de vil snakke om i AT-forløb".

En anden grund til kritikken er, at skolerne har haft svært ved at finde det "perfekte" forløb, fordi de har manglet specifikke retningslinier. Der har derfor været forløb, som har været meget logistisk krævende, hvilket har skabt frustrationer. Mange af skolerne har i reformens andet år lavet en AT-struktur, der er forskellig fra den, som de brugte på første år belært af deres erfaringer. Flere lærere ville gerne have set nogle eksempler på forløb fra Undervisningsministeriet til inspiration, så de ikke følte, at de famlede i blinde.

AT får også kritik for sit faglige indhold:

"Almen Studieforbereelse er blevet det største fag, og Undervisningsministeriet må jo også vurdere, om det fagligt er det værd - det mener jeg ikke. De almindelige fag taber på det, og gevinsten er forsvindende lille".

I modsætning til AT-forløbet får Almen Sprogforståelse opbakning fra lærerne. Størstedelen af sproglærerne udtrykker begejstring over Almen Sprogforståelse:

"Jeg bliver nødt at nævne, at Almen Sprogforståelse er en succes. Det er det udover alle grænser med det tværgående samarbejde. Eleverne har virkelig fået styrket deres sproglige kompetencer. Grunden er, at vi samarbejder om et område, hvor vi som sproglærere føler os sikre på vores kompetencer i modsætning til AT, hvor vi har famlet i blinde. I AP skal vi bare tænke alment sprogligt, hvor AT har ligget længere væk fra vores kompetenceområde".

4.4. Administrativt eller pædagogisk arbejde?

Det er ikke muligt at vurdere, hvorvidt gymnasielærerne har fået mere administrativt arbejde uden at have en fælles forståelse af, hvordan administrativt arbejde skal defineres. Hverken lærere eller ledelse har en entydig definition, og der hersker meget forskellige opfattelser.

Lærerne opfatter blandt andet mødekoordinering, fraværsføring, skemalægning for teams og udarbejdelse af studieplaner som administrative opgaver. Ledelsen betragter derimod mange af de nævnte opgaver som en naturlig del af det pædagogisk forberedende arbejde til undervisningen.

Lærerne på en skole mente, at administrative opgaver var opgaver, som de ikke kunne se en pædagogisk mening med:

"Vi har skullet udfylde forskellige skemaer, som vi ikke har kunnet se pointen med, og så bliver det administrativt. Jeg er sikker på, at sådan noget som uddannelsesplaner er tænkt som pædagogiske værktøjer for lærergruppen med henblik på at kunne få en helhedsbetragtning af klassen. Sådan som det har kørt og kører, bliver det dog i stedet et afkrydsningsskema, som man ikke bruger til noget. Dermed er det administrativt, men det kunne være pædagogisk, hvis det gav pædagogisk mening".

En lærer på en anden skole definerer administration således:

"For mig er administration alt det, der skal til for at sætte rammerne omkring undervisningstimen. Pædagogik er det, der udfolder sig i timen".

Mange opgaver kan være en kombination af både administrativ og pædagogisk karakter. Selv om lærerne gerne vil undvære de administrative opgaver, er der også arbejde, som ikke kan udføres af skolens administrative medarbejdere som "rå" administration. En lærer siger for eksempel, at nogle af de beslutninger, der blev truffet i administrationen, ikke var hensigtsmæssige. Det skyldes, at det administrative personale ikke har den fornødne pædagogiske eller faglige indsigt.

I tværfaglige forløb kan det være svært for lærerne at sondre mellem de administrative og de pædagogiske opgaver. Nogle mener, at overgangen er flydende, men at opgaver som at registrere fravær, vælge lokaler og indtaste i Lectio er klart administrativt arbejde. Især fraværsregistrering opleves af nogle lærere som en ren administrativ opgave. En lærer oplyste, at hun brugte 45 minutter om ugen på at skrive fravær ind på computeren for sine syv hold. På nogle skoler skal lærerne registrere fravær manuelt i hver time og derefter skrive oplysningerne ind på computer, hvilket er dobbeltarbejde.

På en skole nævnte lærerne, at de i forbindelse med eget fravær selv skulle finde og spørge en kollega, om vedkommende ville læse de pågældende timer. Lærerne så det som et eksempel på en opgave, som administrationen burde varetage. De mente ligeledes, at det var et eksempel på, hvordan deres rolle langsomt har ændret sig:

"Der er tale om en dominoeffekt. Reformen har gjort, at vores lærerrolle har ændret sig så meget, at vi er blevet mere administrative og knap så meget traditionelle undervisere. Det gør også, at en del andre opgaver bliver lagt på vores skuldre, som i og for sig ikke har noget med reformen at gøre".

Skolerne skal nu også selv administrere elevtiden, det vil sige omfanget af elevernes skriftlige arbejde. En lærer fremhæver det som en administrativ opgave, der også er en stressfaktor:

"Vi havde det sådan førhen, at vi fik klar besked fra Undervisningsministeriet om, hvor mange opgaver eleverne skulle lave. Skolen bestemmer nu, at et hold bruger så og så meget tid på en opgave. Så skal jeg finde ud af, hvor mange opgaver jeg kan lægge ind på x antal timer. Det tror jeg er en større stressfaktor, end man lige skulle tro. Vi har alle en mening om, hvad de skal lave, før de har lært noget. Det har jeg nu så og så mange timers elevtid til, at de skal kunne nå. Der er nogle lærere, der siger, at eleverne bare får de opgaver, som de plejer, men at de er kortere. Der er mange, som synes, at fagligheden får et hug. Det er noget, der plager folk. Det er administration, at jeg skal administrere elevtid og finde ud af, hvor mange opgaver de skal have".

Det største problem for lærerne ved at skulle udføre opgaver af mere administrativ karakter opstår, når de ikke mener, de har fornøden viden til at gøre det. Det kan blandt andet dreje sig om lokalebehovene, som en lærer har svært ved at forholde sig til:

"I den studieretning, som jeg har med at gøre, fik vi et blankt ugeskema med besked om, at vi skulle skrive ind, hvordan vi ville have ugen til at se ud. Det kan selvfølgelig kaldes medbestemmelse, og det er jo vældig fint. På den led kan vi godt koordinere os frem, men vi skulle også forholde os til lokalebehovene. Udover at jeg kan skrive, at jeg gerne vil have et faglokale, er det jo svært at begynde at skrive numre på, når man ikke ved, om der er syv andre, som også har ønsket det samme lokale. I det tilfælde bliver vi bedt om at træffe beslutninger, som vi ikke har forudsætninger for, og derfor er den beslutning værdiløs".

Lærerne kan således nævne flere eksempler på opgaver, som de mener er mere administrative end pædagogiske. Spørgsmålet er dog i høj grad, om det er opgaver, der kan lægges fuldstændigt

over til administrationen, eller om de pædagogiske overvejelser er så afgørende, at det kun er lærerne, der kan udføre arbejdet.

4.4.1. Lærernes forslag til forbedringer

Lærerne er alle blevet spurgt, om de har forslag til, hvad der kan ændres i reformen for at mindske frustrationsniveauet og det administrative merarbejde, som de oplever at have fået. Generelt mener lærerne, at der skal tilføres flere ressourcer, og at det ikke er muligt at holde reformen udgiftsneutral med alle de nye arbejdsopgaver:

"Jeg synes, at det er et spørgsmål om at få tilført ressourcer. Det forekommer mig ikke særlig smart at fjerne 20 pct. af det skriftlige arbejde, når man ikke reducerer kravene til det, som man forventer, at eleverne skal kunne. Jeg ved godt, at årsagen er, at reformen skal være udgiftsneutral, men det holder altså ikke. Enten bliver man nødt til at nedjustere kravene til de skriftlige opgaver, eller også bliver man nødt til at give ressourcer til, at man kan aflønne lærerne for at rette flere opgaver".

Derudover ønsker alle lærerne, at der slækkes på de lokalt fastsatte dokumentationskrav, eksempelvis i forbindelse med studieplanerne. De oplever, at det tager for meget af deres tid at skulle opfylde så detaljerede krav.

En lærer sammenfatter sin opfattelse af, hvad der skal til for at reducere omfanget af de administrative opgaver på denne måde:

"Der skal sorteres og luges ud i nogle af de ekstra opgaver, der er kommet til. Eksempelvis noget af alt det studieplansdokumentation. Det kan jeg godt undvære. Samarbejdet mellem fagene vil jeg gerne beholde. Jeg vil dog gerne have mere forberedelsestid, så jeg mærker, at der er en rimelighed mellem min løn og mit arbejde".

En enkelt lærer nævner, at han gerne ser, at AT forsvinder helt fra grundforløbet. Lærerne på den pågældende skole ønsker, at der i stedet for AT undervises i nogle af de traditionelle fag, så eleverne får opbygget visse kompetencer, inden de starter på AT-forløbet. Det vil samtidig gøre det nemmere for de naturvidenskabelige og sproglige fag at være med i et sådan forløb.

En anden lærer nævner muligheden for at slække på kravet om, hvor mange fakulteter der skal være repræsenteret i et AT-forløb. Det opleves tit som kunstigt at inddrage for eksempel tre forskellige fakulteter, fordi de respektive fag kan have svært ved at finde fælles emner at samarbejde om.

4.5. Administrationens arbejde

Med reformen er der ligeledes kommet nye krav om systemer, der blandt andet skal bruges til at udfylde studieplanerne. Til det formål er for eksempel programmet Lectio udviklet på privat basis. Skolerne beslutter selv, hvilke systemer de vil benytte, ligesom det er op til dem selv at fastsætte, hvilke oplysninger der skal indtastes om studieplaner, fravær, kompetencer m.v. og i hvilken detaljeringsgrad.

Lærere på flere skoler oplever det som merarbejde, da de som oftest først skriver en kladder i hånden, som de derefter skal digitalisere. De lærere, som tager sig af fraværsregistrering, er de mest utilfredse. For dem står valget mellem at bruge undervisningstid på at tænde en computer, så de

kan registrere fraværet elektronisk, eller at skrive oplysningerne på papir og lægge dem ind i systemet bagefter.

I reformens andet år er de tekniske systemer efterhånden ved at være på plads, men for lærerne var især det første år frustrerende, fordi de ikke havde et IT-system, der kunne bruges til at udarbejde studieplanerne. Flere skoler udviklede derfor deres egne studieplansskemaer, som nu ikke længere anvendes, fordi Lectio er kommet til. Lærerne anser det derfor som spildt arbejde at have udviklet deres egen fremgangsmåde. De er dog generelt tilfredse med Lectio, som er meget brugervenligt.

4.5.1. Det administrative personale

Som et led i undersøgelsen er repræsentanter fra det administrative personale på fem af de almindelige gymnasieskoler blevet interviewet. Formålet med disse interviews har været at få et overblik over, hvordan denne personalekategori oplever gymnasireformens administrative konsekvenser for deres arbejde og deres respektive skoler.

Den generelle udmelding fra interviewpersonerne er, at de har fået væsentligt mere arbejde. Samtidig tilkendegiver størstedelen, at de har et godt samarbejde med ledelsen og lærerne.

Det administrative personales arbejdsopgaver har ændret sig efter reformen til dels på grund af den nye struktur med grundforløb og studieretninger. Eleverne skal således i nogle tilfælde skifte klasse efter grundforløbet, hvilket er en kompleks opgave for administrationen:

"I år har 80-90 elever ønsket at skifte - det tog en hel uge og 16 timer bare at give ledelsen et beslutningsgrundlag for, hvordan klasserne skal være efter nytår".

Det medfører dels mere arbejde, dels flere spidsbelastningsperioder. Hvor der før var nogle stille perioder, er der nu travlhed hele året. Derudover er der også vintereksamener, så der er eksamen to gange om året, hvor det før kun var en gang årligt. En interviewperson udtaler følgende om arbejdspresset:

"Jeg synes, at arbejdsmængden er blevet større på grund af den øgede kompleksitet. I gamle dage var der en periode omkring november, hvor der var stille, og man kunne få ryddet op i sine ting. Nu er der ikke stille perioder mere. Der er kommet nye opgaver".

Interviewpersonerne fremhæver, at det kan være svært at skille gymnasireformen og selvejereformen ad, når man taler om øget arbejdsbelastning. De er meget involveret i begge områder. De er dog ikke i tvivl om, at gymnasireformen har medført flere opgaver. Nogle mener, at det øgede arbejde vil forsvinde om et par år, når der er kommet mere struktur på de nye elementer, og når skolerne har fundet nogle skabeloner, der kan håndtere elevernes valg m.v. En sekretær beskriver arbejdsmængden således:

"Den er steget - absolut her det første år. Det er mest sådan, at tingene går hurtigere i hverdagen. Jeg tror, det lægger sig igen, når vi har vænnet os mere til det".

Enkelte interviewpersoner oplyser, at arbejdsmængden er alt for stor i forhold til tidsfrister, og at de behøver flere ressourcer i form af ansatte.

De seks almene gymnasier har ved årsskiftet fået mere administrativt personale som følge af enten strukturreformen eller generelle kapacitetsproblemer. En skole har fået fire nye administrative medarbejdere, en anden har fået ca. to nye medarbejdere, tre andre skoler har hver fået en ny medarbejder, og en skole har fået tilført ti ekstra ugentlige arbejdstimer i administrationen. De to erhvervsrettede skoler melder ikke om nyansættelser.

Interviewpersonerne nævner, at de har et godt forhold til ledelsen. Flere giver udtryk for, at ledelsen er god til at fortolke udmeldinger fra Undervisningsministeriet, hvilket hjælper det administrative personale i det daglige arbejde:

"Rektor har været et godt filter. Han har været god til at vælge det rigtige ud og lade os springe let og elegant hen over resten. Der er gået rigtig meget gennem ham og vicerektor, som har sorteret meget i tingene".

Der er dog også nogle, der selv læser materiale, som udsendes i forbindelse med gennemførelsen af reformen, for at kunne følge med.

Generelt har det administrative personales rolle ændret sig. De administrative medarbejdere er således mere involveret i kontakten med eleverne:

"Vi er så heldige, at rektor er meget inde i reformen og har stor paratviden. Ham har jeg tit spurgt til råds. Det er nyt, at vi som sekretærer er så meget inde i reformen. Før var det mest eksamensbevist, vi fokuserede på, men nu ved vi også meget mere om opgaveskrivning og de ting, eleverne skal undervejs i forløbet".

4.5.2. De tekniske systemer

De nye fag og skriftlige opgaver skal ligeledes testes ind i systemet, og her er ofte opstået problemer på grund af teknikken. Det administrative personale betjener sig primært af Gymnasiernes Administrative System (GAS), men er også begyndt at anvende for eksempel Lectio til visse funktioner.

Der er tilfredshed med Lectio, men GAS får til gengæld hårde ord med på vejen. Samtlige interviewede repræsentanter for det administrative personale giver udtryk for, at GAS ikke er tilstrækkeligt opdateret. Konsekvensen er, at deres arbejde er mere tidskrævende. Synspunkterne varierer fra interviewperson til interviewperson med dette udsagn som det mest positive:

"Vores administrative system GAS ...? Jeg vil sige, at det kører, men heller ikke mere end det".

En anden siger:

"Lectio er fremtiden, for GAS har ikke kunnet følge med".

Andre interviewpersoner fortæller, at de kun bruger GAS til det mest nødvendige og Lectio til resten, mens en enkelt person i visse tilfælde foretrækker at taste oplysningerne ind i et Excel-ark i stedet:

"Jeg har også fået lidt erfaring med at sætte oplysninger op i en tabel med ønsker over studieretninger. Jeg sender simpelthen et Excel-ark ind til Undervisningsministeriet, når jeg skal oplyse om

det, for hvis jeg taster oplysningerne ind i GAS, bliver det ikke automatisk rettet, hvis eleven vælger om”.

Problemet er, at GAS ganske vist virker, men at de nye værktøjer, som skal bruges til at håndtere den reformrelaterede del af arbejdet, er kommet sent ud til skolerne. En af interviewpersonerne havde således været ude for at måtte taste oplysninger manuelt ind om elever på hf, som havde valgt at skrive opgave i kultur- og samfundsfaggruppen, fordi der endnu ikke var oprettet en sådan valgmulighed i GAS. Lectio har været hurtigere til at udvikle de nødvendige værktøjer, men der er stadig behov for begge systemer:

”Som det er lige nu, kan Lectio heller ikke erstatte GAS, men det vil selvfølgelig være smart, hvis vi kan nøjes med ét system”.

4.5.3. Skemalæggerens opgave

En anden personalegruppe, der har fået et mere komplekst job, er skemalæggerne. For det *første* er det overladt til de enkelte skoler at tage flere beslutninger i forbindelse med timefordeling, hvilket kræver inddragelse af skemalæggeren i planlægningen. For det *andet* stiller de fællesfaglige forløb som AT nye krav om både administrative og pædagogiske overvejelser i skemalægningen. Skemalægningen skal gerne foregå i samarbejde mellem skemalæggeren, lærerne og hvert team.

På nogle skoler klager lærerne over, at de skal bruge tid på skemalægningen i de fællesfaglige forløb, men en skemalægger vurderer, at det er svært at undgå:

”Når man skal have teamet i gang med eleverne, skal der laves en plan for, hvilket lokale de skal være i, og om de skal være der samtidig m.v. Det er muligt, at man kan opbygge et system, så skemalæggeren udfører al skemalægning. Han skal dog have inputs fra alle teams, og det er administration. Det kan ikke undgås, når man skal arbejde sammen på den måde. Skemalæggeren kan selvfølgelig tage et møde med teamet, men det er jo også administration”.

Skemalæggerne får det dog nemmere i skoleåret 2007-8, hvor alle tre årgange følger reformen. Den omtalte skemalægger er imidlertid ikke i tvivl om, at der under alle omstændigheder er sket en reel forøgelse af arbejdsopgaverne, og at den situation vil fortsætte. Hvor en skemalægger før kunne planlægge for et halvt år ad gangen, ser det nu således ud:

”Efter reformen har vi ikke to uger i løbet af skoleåret, der er ens. Så skal de lige i biografen eller have kemi i laboratoriet eller noget tredje ...”.

En anden udfordring for skemalæggerne er, at der skal lægges et helt nyt skema for 1.g'erne hvert år efter grundforløbet. Det er også en ny opgave, som kræver mere tid. Jobbet som skemalægger har derfor alt i alt ændret sig radikalt.

4.6. De menneskelige ressourcer

De menneskelige ressourcer er væsentlige, eftersom det er dem, der skal bære reformen igennem. Reformen stiller nye krav til lærerne og ledelsen. I mange tilfælde har lærerne skullet ændre deres indstilling til arbejdet på grund af nyskabelserne vedrørende såvel gymnasieuddannelsens indhold og struktur som undervisningens rammer og tilrettelæggelse. Lærerne har således fået nye roller og funktioner. Reformen har tydeligvis ikke været lige nem for alle, og det har ifølge det oplyste i interviewene visse steder medført flere stressede lærere.

Lærerne oplever, at det er særligt stressende, at de ikke længere kan planlægge så langt frem, som de hver for sig har kunnet tidligere. Det skyldes især teamsamarbejdet:

"Vi er vant til at kunne planlægge i vort eget tempo og egen rytme, og det kan vi ikke mere. Det virker stressende og forstyrrende, og derfor bliver man presset. Nu sidder der en kollega i morgen og venter på et udspil, men i mit program ville det egentlig passe bedre at vente et par dage".

Arbejdsmiljøet er også blevet anderledes på nogle skoler, hvilket hyppigt begrundes med den stressede situation:

"Aggressiviteten er steget. Tonen på lærerværelset har ændret sig meget tydeligt. Tolerancetærsklen er ikke, hvor den har været. Hvis man går hen og siger: 'Kan du ikke lige?' ... kommer svaret med det samme: 'Det har jeg ikke tid til!' Det er der blevet mere af, end der var før".

I de senere år er der ansat mange nyuddannede gymnasielærere på flere af skolerne. De nye lærere har derfor ikke undervist i gymnasiet før reformen, men nogle mærker alligevel en vis frustration på linie med de mere erfarne lærere. Det behøver dog ikke nødvendigvis at være på grund af gymnasiereformen, men kan også skyldes, at det er nyt for dem i det hele taget at starte på arbejdsmarkedet, hvor de skal forholde sig til en ny situation, nye mennesker, rutiner, spilleregler, egne og andres forventninger m.v.

Flere af lærerne påpeger på den anden side, at de nye lærere samtidig har energien til at give sig i kast med reformens udfordringer. De nye lærere har af indlysende grunde ingen erfaringer at trække på, hvilket dog kan være en fordel. En lærer, som selv er ny, giver følgende forklaring:

"Nu er jeg jo ny lærer, men jeg har indtryk af, at der både er for og imod. Vi har ingen viden om, hvordan det var før. Derfor tager vi det måske lidt mere, som det kommer. Så må man leve med, at det er lidt kaotisk, og at det nogle gange kan være svært at se sammenhængen. Alligevel har man lidt den der fornemmelse af, at vi er i samme båd. Det kan godt være, man føler sig presset en gang imellem, men man griner også lidt af det. Man tænker, at sådan har alle det jo nok. Man har ikke den ballast at slæbe rundt på - om man nu synes noget er bedre eller værre, end det var. Mit indtryk er, at nogle af de ældre lærere sammenligner meget med det gamle hele tiden. Jeg har ikke indtryk af, at de yngre lærere som sådan er mere pressede".

4.6.1. Sygefraværet

Interviewpersonerne blandt det administrative personale blev alle spurgt, hvorvidt de registrerer sygefraværet, og om det er muligt at få tal, der viser udviklingen i de seneste tre år.

Tre af skolerne registrerer sygefraværet. De resterende skoler har ikke dokumenteret fraværet. Både ledelse og medarbejdere har imidlertid oplyst, at det ikke er steget væsentligt.

På en af de skoler, som registrerer sygefraværet, har der været et let øget fravær i 2005 i forhold til året før. I 2004 var sygefraværet 2,34 pct. blandt lærerne, i 2005 var det 3,09 pct. I 2006 var tallet 1,32 pct. Forskellen skyldes især, at en lærer var langtidssyg i 2005. Den pågældende interviewperson mente derudover, at lærerne havde for travlt til at være syge, og at der kun ville ligge flere opgaver til dem, når de kom tilbage.

En anden skole har registreret et stigende fravær i skoleåret 2005-6, hvor der var 541 fraværsdage blandt lærerne. I 2004-5 var tallet 368. I de første tre måneder af skoleåret 2006-7 var der 282 fraværsdage. Stigningen skyldes især flere langtidssygemeldinger. Samme skole melder dog også om, at det såkaldte klatsygefravær er forøget. Her giver interviewpersonerne udtryk for, at lærerne melder sig syge for at nå de opgaver, som de er kommet bagefter med.

Dertil kommer, at skolen har haft flere medarbejdere, som er stresssygemeldt. Samme melding kommer fra en tredje skole med tre sygemeldinger som følge af stress. De pågældende skoler har ikke haft stresssygemeldinger før reformen og oplever et generelt øget fravær blandt lærerne.

En lærer påpeger i forbindelse med oplysningen om, at sygefraværet ikke er steget mærkbart:

"Det er fordi, vi går på arbejde, selv om vi er syge".

Nogle af lærerne kommer med samme udmelding, nemlig at de har for travlt til at lægge sig syge. De vil ikke kunne nå deres arbejde efterfølgende, hvis de bliver hjemme. Andre lærere melder om, at der i lærergruppen hyppigt er lærere, der bliver hjemme en dag for at kunne indhente alt det, de er bagud:

"Vi er lidt af den gamle skole. Der skal meget til, før vi bliver hjemme. Der er dog nogle kolleger, som bliver nødt til at tage en sygedag engang imellem for overhovedet at kunne komme igennem".

Kapitel 5: Organisationernes vurderinger af reformens administrative virkninger

Som led i undersøgelsen af gymnasireformens administrative arbejde er repræsentanter for lærernes faglige organisationer og elevorganisationer blevet interviewet. Deres synspunkter er indhentet med henblik på at perspektivere de opfattelser og holdninger, som er kommet frem i forbindelse med interviewene med ledelse og lærere på de seks almene og de to erhvervsrettede gymnasier.

Formålet med interviewene er således også at klarlægge organisationernes opfattelse af, hvorvidt gymnasireformen har ført til øget administrativt arbejde, og hvad der i givet fald kan gøres for at nedbringe arbejdsbelastningen.

Dette kapitel sammenfatter fem organisationers vurderinger. Det drejer sig om Gymnasieskolernes Lærerforening (GL), Handelsskolernes Lærerforening (HL), Danmarks Jurist- og Økonomforbund (DJØF), Landssammenslutningen af Handelsskoleelever (LH) og Erhvervsskolernes Elevorganisation (EEO). Kapitlet er opdelt i tre dele, som opsummerer organisationernes vurderinger af gymnasireformens administrative arbejde. Det har ikke været muligt at få et interview med Danske Gymnasieelevers Sammenslutning (DGS).

5.1. Gymnasieskolernes Lærerforening

Interviewpersonerne i GL er Gorm Leschly, der er formand, samt Jens Aage Hansen, Lone Kalstrup og Gerd Schmidt Nielsen, som er formænd for henholdsvis Overenskomstudvalget, Arbejdspladsudvalget og Uddannelsesudvalget. Interviewet er gennemført ved et fælles møde med de fire personer i GL.

- *Ledelse i gymnasieskolen.* GL fremhæver, at der er problemer med usynlig ledelse på mange af skolerne. Det skyldes ikke mindst selvejet, der har optaget rektorerne meget. Det er selvfølgelig ikke hele skoleledelsen, der er fraværende, men især rektor. Roret bliver dermed overladt til inspektorerne, som til gengæld kan have svært ved at træffe ledelsesmæssige beslutninger. Derudover har inspektorerne måske heller ikke altid samme gennemslagskraft som rektorerne eller den fornødne respekt blandt lærerne.

Ifølge GL skal skoleledelsen kunne tage en diskussion med lærerne om, hvad der skal prioriteres i reformen. GL nævner, at der i overenskomsten er et afsnit om, at skoleledelsen skal opstille mål og tage en prioriteringsdiskussion vedrørende IT, pædagogiske indsatsområder m.v. På det grundlag skal den enkelte skole opstille en plan, som skal fungere som et hjælpemiddel for ledelsen. Desværre er der meget få skoler, der har gjort det. Skoleledelsen skal således være bedre til at stille sig imellem Undervisningsministeriets krav og lærerne. Hvis ledelsen ikke gør det, kommer lærerne nemt til at gøre mere ud af opgaverne, end det er intentionen. GL foreslår, at skoleledelsen tager en beslutning om eksempelvis kompetenceplanerne og tilkendegiver, hvilke indsatsområder, kompetencer m.v. der prioriteres i det ene og det andet semester. Det vil friholde lærerne fra selv at skulle gøre disse overvejelser. Hvis ikke ledelsen tager et ansvar, kan mængden af nyskabelser medføre, at lærerne taber overblikket.

GL mener generelt, at skoleledelsen skal være bedre til at diskutere de forskellige problemer med lærerne og lade dem komme med forslag til ændringer. GL nævner, at ledelsen flere steder ikke har forstået at udnytte muligheden for at komme i dialog med lærerne og eventuelt

benytte sig af Pædagogisk Råd. Det er vigtigt, at dialogen mellem ledelse og lærere ikke kun foregår via mail og papirer.

- *Decentralisering.* GL sætter spørgsmålstegn ved, om det er fordelagtigt, at skolerne ofte skal lave deres egne lokale modeller. Det kan medføre ansvarsforflygtigelse. GL oplever, at der er mange detaljer, der skal på plads, og det medfører, at lærerne langsomt mister den entusiasme, som mange havde til at begynde med. GL bemærker, at problemet med decentraliseringen er, at der på skolerne ofte bliver lavet mere, end det egentlig var meningen fra Undervisningsministeriets side på grund af, at ledelsen ikke får prioriteret i tilstrækkelig grad og udmeldt, hvad der skal sættes på og hvordan. Der mangler således i mange tilfælde rammer, som både skoleledelse og lærere kan forholde sig til.
- *Reformens kompleksitet.* GL påpeger, at nogle lærere mener, at reformen af logistiske årsager ikke kan lade sig gøre. Det er svært at få alle forløbene passet sammen, uden at helheden bryder sammen. GL har gennem egne undersøgelser blandt andet erfaret, at lærere kunne risikere at møde frem på deres skole om morgenen til et skema, der var ændret i løbet af natten. Det understreger den stigende kompleksitet i skemalæggernes arbejde.

GL understreger tillige, at læreplanerne og vejledningerne til de enkelte fag er for omfattende. Det bliver voldsomt, hvis man som lærer både skal sætte sig ind i vejledningerne til sit eget og andres fag i forbindelse med teamarbejde. GL mener derfor, at Undervisningsministeriet har alt for høje forventninger til, hvad der kan nås på eksempelvis et naturvidenskabeligt grundforløb. Det høje ambitionsniveau er med til at gøre lærerne stressede, da de ikke kan nå at opfylde bekendtgørelsen med de tildelte undervisningstimer.

- *Kontrol.* GL fremhæver, at lærerne mere opfatter studieplanen som en kontrol af deres undervisning end et arbejdsredskab, der kan bruges i forhold til eleverne. GL ser ligeledes et problem i, at lærerne udfører meget administrativt arbejde, som ikke bliver brugt til noget.
- *Administrative opgaver.* GL understreger, at lærerne hellere vil have mere tid til at undervise end at varetage administrative opgaver som undervisningsbeskrivelser. Lærerne underviser ganske vist mere efter reformen, men samtidig skal de også forholde sig til mange nye tiltag, som de ikke mener, at de har tid til. Det betyder ifølge GL, at lærerne ikke har tid til at forberede og gennemføre undervisningen så godt, som de plejer og også ønsker.
- *Forberedelse.* GL ønsker, at lærerne får mere forberedelsestid til timerne. Det fremhæves, at der er problemer med den nuværende forberedelsestid. Der er i princippet tale om den samme forberedelse, som der altid har været til timerne. Nu er der imidlertid kommet andre opgaver til, som er en del af forberedelsen. Det drejer sig blandt andet om teamarbejdet, der kræver flere møder. GL giver udtryk for, at der på papiret er mindre forberedelse til den enkelte lektion, men den kræver samme forberedelse og eventuelt mere, fordi lærerne skal sætte sig ind i nyt stof for at kunne samarbejde med de andre lærere i teamet. Dertil kommer, at det kan være svært for lærerne at finde fysisk plads og tid til at mødes.
- *Almen Studieforbereelse.* GL fremhæver, at AT er det fællesfaglige forløb, som er sværest at få til at fungere både logistisk og fagmæssigt med de stillede krav. GL foreslår, at man lempet kravene, blandt andet ved at slække på bestemmelsen om, at der skal være flere fakulteter involveret. Det ville også være en fordel for sprog- og naturvidenskab, som dermed ikke ville behøve at medtænke andre fakulteter. GL oplever, at AT logistisk set kan have svært ved at hænge sammen, når lærere skal medvirke i op til tre AT-forløb på en uge.

- *Sygefravær.* GL bekræfter, at der indtil videre ikke kan måles et generelt højere sygefravær. Der er imidlertid meldinger om andre årsager til sygdom end før. GL's tese er, at lærerne bliver "straffet", hvis de bliver syge. Grunden er, at lærerne som følge af teamsamarbejdet er blevet mere forpligtede over for hinanden end tidligere, hvor arbejdssituationen var præget af den "privatpraktiserende" lærer. Derfor går lærerne så vidt muligt på arbejde, selv om de er syge. Det gør de så, indtil de får stress. På de fleste skoler er der stresssygemeldinger, hvorimod der er færre tilkendegivelser om andre sygdomsårsager.
- *Lærernes indstilling.* GL fremhæver, at der ikke er forskel på unge og ældre læreres attituder til reformen. Ældre lærere ser gennemførelsen af reformen som en mulighed for at afprøve stofområdet på en ny måde og i det hele taget prøve noget nyt. GL's opfattelse er, at de ældre lærere har så meget erfaring, at de ikke er bange for at kaste sig ud i det nye. Ældre lærere har en fordel på det område i forhold til deres yngre kolleger, der kommer direkte fra universitetet. Det har ifølge GL betydet, at reformen er blevet positivt modtaget af de erfarne lærere.

5.2. Handelsskolernes Lærerforening og DJØF

Interviewpersonerne er Søren Hoppe Christensen, der er formand for Handelsskolernes Lærerforening (HL), og Henning Lorenzen, som er formand for sektorudvalget for erhvervsskoler i DJØF. Interviewene er foregået telefonisk med de to personer hver for sig.

- *Administrative opgaver.* HL understreger, at det i implementeringsfasen har været upraktisk at bruge almindelige undervisere uden administrativ erfaring til at lægge skema frem for at lade dem koncentrere sig om det, som de er bedst til - at undervise. Der er ifølge HL især et større administrativt arbejde ved karaktergivningen, da lærerne nu skal udarbejde udtalelser, hvis der gives karakterer under bestået, eller hvis karakteren flyttes to karakterer eller mere fra gang til gang. Det medfører mere skriftligt arbejde. HL understøtter derudover, at lærerne opfatter det som udtryk for mistillid og kontrol, og at det kan være et incitament til ikke at ændre karakteren væsentligt. DJØF fremhæver tilsvarende, at det er et generelt problem på handelsskolerne, at der er meget administrativt arbejde. Lærerne oplever, at det administrative arbejde går udover de opgaver, som de egentligt er ansat til at løse. Som eksempler på administration nævner DJØF elevplaner og studieplaner. DJØF mener, at det administrative arbejde har medført en øget arbejdsbelastning.
- *Tværfagligt samarbejde.* Det tværfaglige samarbejde er som sådan ikke noget nyt for handelsskolelærerne, idet de både har arbejdet med tværfaglige projekter og i lærerteams før gymnasiereformen. HL tilføjer, at det nye er, at reformen har formaliseret det tværfaglige samarbejde. Det medfører, at spontant samarbejde har trange kår. HL understreger, at det er frustrerende for den enkelte lærer at skulle dokumentere arbejdet yderligere over for en tredje part ud fra en fastlagt skabelon efter at have planlagt et forløb og beskrevet det over for eleverne.
- *Formaliseringen af arbejdet.* Ifølge HL har reformen været med til at formalisere mange af de opgaver, som før blev udført efter behov. Det drejer sig blandt andet om den løbende evaluering af undervisningen. HL frygter, at de mange dokumentations- og planlægningskrav går ud over spontanitet og aktualitet i undervisningen.
- *Forberedelse.* HL anbefaler, at lærerne får mere tid til både individuel og fælles forberedelse i forhold til det, der er normen på mange handelsskoler i dag. HL understreger, at hvis der skal være rigtig tværfaglighed, kræver det, at den enkelte lærer har tid til at sætte sig grundigt ind i

kollegernes fag for at undgå, at det blot bliver parallelundervisning med samme tema i forskellige fag. DJØF er enig med HL i, at lærerne skal honoreres mere for forberedelsen.

- *Undervisning.* I fagene uden rettearbejde har lærerne mange klasser. Det giver mere administrativt arbejde, eksempelvis som tidligere nævnt udarbejdelse af udtalelser i forbindelse med karakterer. HL fremhæver, at en lærer i de værste tilfælde kan opleve at skulle undervise mere end 30 timer om ugen. Det betyder øget arbejde for den enkelte lærer, eftersom der skal udarbejdes formaliseret dokumentation for hvert hold. HL understreger i den sammenhæng, at man kan risikere, at der fokuseres mere på form end på indhold i undervisningen.
- *Forbedringspunkter.* HL understreger, at der først og fremmest skal flere penge til handelsskolerne. Derudover ønsker HL, at lærerne bliver efteruddannet i både faglighed og tværfaglighed for beslægtede fag for at opnå en synergieffekt i det tværfaglige samarbejde. DJØF ønsker også, at der bliver tilført flere ressourcer til især lærernes forberedelse. DJØF understreger, at de nuværende økonomiske rammer er utilstrækkelige, og at implementeringen af reformen kan blive bedre med flere ressourcer.

5.3. Elevorganisationerne

Interviewpersonerne fra elevorganisationerne er Thomas Gloy, der er formand for Landssammenlutningen af Handelsskoleelever (LH) samt Lene Flyvholm, som er formand for htx-udvalget i Erhvervsskolernes Elevorganisation (EEO). Begge personer er interviewet telefonisk hver for sig.

- *Elevernes indtryk af den nye reform.* Elevorganisationerne giver udtryk for, at kommunikationen om reformen er mangelfuld. De mener, at eleverne ikke har overblik over, hvordan mange af de nye elementer i gymnasireformen fungerer. Det drejer sig blandt andet om de nye portfolio-eksamener og studieområdet på hhx og htx. EEO fremhæver, at eleverne ikke kan forstå, hvad studieplanerne skal bruges til, og at der ikke bliver informeret ordentlig om, hvad de skal foretage sig i forbindelse med portfolio-eksamenerne. Derudover har de bemærket, at der er meget mere nu, som det er op til lærerne at bestemme, hvilket dræner deres energi. Det påvirker ligeledes eleverne. LH påpeger dog også som noget positivt, at lærerne har været gode til at tage nye initiativer i forbindelse med undervisningen.
- *Undervisningsforløb.* EEO giver udtryk for, at grundforløbet er meget tværfagligt, som det også er hensigten. Eleverne kan dog have svært ved at gennemskue, hvilket fag de bliver undervist i. Dertil kommer utilfredshed med, at eleverne meget tidligt skal finde ud af, hvilken studieretning de vil følge, da de har svært ved at vælge om efter grundforløbet. LH udtrykker samme utilfredshed og siger, at muligheden for at skifte studieretning ikke er reel, når eleverne først er startet på grundforløbet.
- *Lærernes teamsamarbejde.* Elevorganisationerne giver udtryk for, at der er forskel på, hvor godt de forskellige lærerteams fungerer. Der er eksempler på teams, der kører dårligt, fordi de har svært ved at kommunikere ordentligt. EEO nævner, at det ofte virker som om, at lærerne er sat tilfældigt sammen i teams. Organisationen påpeger, at det kunne være fordelagtigt at sende lærerne på kursus for at lære den anderledes arbejdsform at kende. LH fremhæver, at en del lærere endnu ikke er så gode til at tale sammen, og at de tilsyneladende ikke rigtigt kan finde ud af at arbejde sammen.
- *Studieplaner.* LH har oplevet, at studieplanerne slet ikke bliver brugt. Organisationens formand havde spurgt nogle elever om deres studieplaner. Den ene vidste slet ikke, hvad det drejede

sig om. Studieplanerne bliver tilsyneladende kun brugt i nogle fag. LH ser det som et stort problem og vil gerne have, at der sker noget på det punkt.

Bilag: Spørgeguide 1

Ledelse og lærere (almene gymnasier)

Denne spørgeguide indeholder en bruttoliste med spørgsmål, der anvendes ved interviews med en række gymnasier med henblik på at klarlægge, hvorvidt gymnasireformen har ført til øget administrativt arbejde.

Interviewene indgår i det metodiske grundlag for analysen "Gymnasireformens administrative arbejde", som gennemføres af analysevirksomheden Strategisk Netværk for Undervisningsministeriet.

Analysen skal afdække, om og i hvilket omfang implementeringen af gymnasireformen har medført en øget administrativ arbejdsbelastning for lærerne og andre personalegrupper. Den skal derudover belyse samspillet mellem administrative og pædagogiske opgaver. Analysen skal endelig an vise, hvordan implementeringen af reformen kan gennemføres i en optimal balance mellem administrative og pædagogiske opgaver.

Der gennemføres interviews med repræsentanter fra ledelse og medarbejdere på seks gymnasier og to erhvervsrettede uddannelsesinstitutioner med henholdsvis hhx og htx. Dermed fremkommer et sammenligningsgrundlag mellem de fire gymnasiale uddannelser og deres måde at løse gymnasireformens opgaver på. Endelig interviewes repræsentanter fra GL.

Alle interviewpersoner er tilsikret fortrolighed. Det vil derfor ikke være muligt at identificere de enkelte uddannelsesinstitutioner ud fra citater, udtalelser o.l. i den endelige rapport.

Spørgeguiden fokuserer på tre hovedtemaer:

- Opgaver og arbejdstilrettelæggelse
- Arbejds mængde
- Tværgående samarbejde

Opgaver og arbejdstilrettelæggelse

1. Hvordan vil du/l beskrive dagligdagen på gymnasiet i forbindelse med implementeringen af gymnasireformen? Hvordan har reformen påvirket skolens daglige arbejde?
2. Hvordan har du/l grebet reformarbejdet an? Hvordan er det organiseret? Er der brugt arbejdsgrupper, tovholdere, skriftlige vejledninger, en implementeringsplan e.l.? Hvordan stemmer eventuelle retningslinier og praksis sammen?
3. Er der en klar opgavefordeling på skolen i forbindelse med reformarbejdet? Hvordan er den fastlagt? Er den kendt af alle? Hvem leder og fordeler arbejdet? Hvordan foregår beslutningsprocessen i forbindelse med reformarbejdet? Hvem prioriterer hvilke opgaver? Hvem er involveret? Hvilken rolle spiller rektor, inspektorer, TR, PR, SU i det konkrete reformarbejde?
4. Hvordan informeres og kommunikeres om reformarbejdet?

5. Kan du/I fortælle, hvilke typer af opgaver eller aktiviteter som især præger gymnasireformen? Hvem udfører dem? Hvordan udføres de? Hvor lang tid tager det at udføre dem? Hvilke personer og (job)funktioner er involveret?
6. Er opgaverne i forbindelse med reformarbejdet klart defineret? Er målene? Kender medarbejderne målene?
7. Hvad forstår du/I ved administrative opgaver? Er der almen enighed om denne definition?
8. Hvad forstår du/I ved pædagogiske opgaver? Er der almen enighed om denne definition?
9. Hvilke formål skal de administrative opgaver opfylde? Hvilke formål skal de pædagogiske opgaver opfylde?
10. Hvordan vil du/I karakterisere den indbyrdes vægtning mellem henholdsvis administrative og pædagogiske opgaver? For lærerne? For ledelsen? For andre personalegrupper (Hvem?)?
11. Hvordan vurderer du/I vægtningen mellem administrative og pædagogiske opgaver efter reformen i forhold til før reformen?
12. Hvordan og hvor ofte evaluerer skolen forløbet og resultatet af implementeringsarbejdet? Hvem evaluerer? Hvordan sikrer du/I information og videndeling om reformarbejdets forløb, resultater og erfaringer?
13. Hvilken vejledning har skolen fået fra UVM i forbindelse med den konkrete implementering af gymnasireformen? Hvordan vurderer du/I denne vejledning?
14. Hvordan vurderer du/I generelt den nuværende tilrettelæggelse af reformarbejdet? Hvad fungerer godt, hvad fungerer mindre godt? Hvad kan gøres bedre og hvordan?

Arbejdsomængde

15. Hvad forstår du/I ved "arbejdsomængde"? Hvordan opgøres den?
16. Hvordan vurderer du/I generelt "implementeringsopgaven" i gymnasireformens år 2 sammenlignet med år 1? Hvilke forventninger har du/I til arbejdsomængden "nu" sammenlignet med "før"? Hvor meget af den eventuelt øgede arbejdsomængde kan tilskrives, at reformen er ny og ændrer bestående rutiner?
17. Hvordan vurderer du/I arbejdsomængden? Hvilke kræver særligt mange ressourcer (tid, penge)? Er der koordineringsproblemer? Hvilke? Hvad bliver der gjort for at neutralisere problemer, unødigt arbejde, "flaskehalse" o.l.
18. Hvordan vurderer du/I arbejdsomængden i forskellige af skolens (job)funktioner? Hvordan vurderer du/I arbejdsbelastningen i forskellige opgaver eller aktiviteter?
19. Hvordan mener du/I, at arbejdsomængden vil "se" ud efter en indkøringsperiode? Hvor lang tid tror du/I, at denne indkøringsperiode vil vare?

20. Hvordan passer opgaver, arbejdsmængde og ressourcer (personale, kvalifikationer, erfaringer) til hinanden? Hvad kan der gøres for at ændre forholdene, hvis der er "mismatch"?

Tværgående samarbejde

21. Hvem har ansvaret for at opstille mål og rammer for teamsamarbejdet? Hvad bliver vægtet i sammensætningen af teams? Faglighed? Kompetencer?
22. Hvordan fungerer teamsamarbejdet? I hvilken sammenhæng bruges teamsamarbejde? Hvilke opgaver bliver udført i teams?
23. Hvilken betydning har teamsamarbejdet for arbejdsmængden? For måden at udføre arbejdet på? For arbejdsbelastningen? Hvordan "måler" du/I arbejdsbelastningen? Hvad er den specifikke årsag til arbejdsbelastningen?
24. Hvilken betydning har teamsamarbejdet for den individuelle forberedelsestid?
25. Hvordan bruger skolen studieplanerne? Hvem er ansvarlige for udarbejdelsen? Kan du/I fortælle konkret, hvordan "sagsgangen" er i forbindelse med udarbejdelsen af studieplaner? Hvem gør hvad?
26. Kan du/I beskrive, hvordan arbejdsdelingen har været (og er) i forbindelse med de tre tværfaglige forløb?
27. Hvordan fungerer de nye arbejdsformer, som reformen lægger op til? Hvilken betydning har de for planlægning og gennemførelse af undervisningen? Hvilke andre konsekvenser har de?
28. Hvordan vurderer du/I generelt samarbejdet på hele skolen i forbindelse med reformarbejdet? Hvad har fungeret godt? Hvad har fungeret mindre godt? Hvad skal der til for at gøre processen endnu bedre eller ændre forhold, som fungerer mindre godt?

Bilag: Spørgeguide 2

GL

Denne spørgeguide indeholder en bruttoliste med spørgsmål, der anvendes ved interview med formanden for Gymnasieskolernes Lærerforening samt formændene for tre stående udvalg - Arbejdspladsudvalget, Overenskomstudvalget og Uddannelsesudvalget. Formålet med interviewet er at klarlægge foreningens opfattelse af, hvorvidt gymnasireformen har ført til øget administrativt arbejde, og hvad der i givet fald kan gøres for at nedbringe arbejdsbelastningen, jf. nærmere nedenfor.

Spørgeguiden anvendes som udgangspunkt for interviewet, og det er derfor ikke sikkert, at alle spørgsmål vil blive stillet.

Interviewet indgår i det metodiske grundlag for analysen "Gymnasireformens administrative arbejde", som gennemføres af analysevirksomheden Strategisk Netværk for Undervisningsministeriet.

Analysen skal afdække, om og i hvilket omfang implementeringen af gymnasireformen har medført en øget administrativ arbejdsbelastning for lærerne og andre personalegrupper. Den skal derudover belyse samspillet mellem administrative og pædagogiske opgaver. Analysen skal endelig an vise, hvordan implementeringen af reformen kan gennemføres i en optimal balance mellem administrative og pædagogiske opgaver.

Undersøgelsen er således ikke en omfattende evaluering af gymnasireformen, men alene en kortlægning af det reformrelaterede administrative arbejde.

Der gennemføres interviews med repræsentanter fra ledelse og medarbejdere på seks gymnasier og to erhvervsrettede uddannelsesinstitutioner med henholdsvis HHX og HTX. Dermed fremkommer et sammenligningsgrundlag mellem de fire gymnasiale uddannelser og deres måde at løse gymnasireformens opgaver på. Endvidere interviewes repræsentanter for det administrative personale på de seks almene gymnasieskoler. Endelig interviewes repræsentanter fra GL, HL, DJØF, IDA samt de respektive elevorganisationer.

Alle interviewpersoner er tilsikret fortrolighed. Det vil derfor ikke være muligt at identificere de enkelte uddannelsesinstitutioner og organisationer ud fra citater, udtalelser o.l. i rapporten.

Spørgeguiden fokuserer på tre hovedtemaer:

- Opgaver og arbejdstilrettelæggelse
- Arbejds mængde
- Tværgående samarbejde

Opgaver og arbejdstilrettelæggelse

1. Hvordan oplever GL, at gymnasieskolerne har organiseret reformarbejdet i henholdsvis skoleårene 2004/05, 2005/06 og 2006/07? Hvilke erfaringer har GL med gymnasiernes måde at organisere undervisningen og lærerteams på samt introducere og gennemføre nye arbejdsformer?

2. Hvordan oplever GL, at gymnasieskolerne arbejder med - dvs. planlægger, organiserer, udarbejder og implementerer:
 - grundforløb
 - studieretningsforløb og valgfag
 - undervisningsbeskrivelser
 - studieplaner
 - kompetenceplaner
 - synopser
 - evalueringer af undervisning og elever
 - kvalitetsudvikling og resultatvurdering
3. Hvad forstår GL ved administrative opgaver i relation til implementeringen af gymnasiereformen? Hvilke opgaver eller aktiviteter har et specielt stort administrativt indhold?
4. Hvad forstår GL ved pædagogiske opgaver?
5. Hvilken betydning mener GL, at gymnasiereformen har haft for vægtningen mellem administrative og pædagogiske opgaver? For lærerne? For ledelsen? For andre personalegrupper (Hvem?)?
6. Det anføres undertiden, at gymnasiereformen stiller både ledelse og lærere over for øgede rapporterings- og dokumentationskrav. Hvordan og på hvilke områder kommer dette krav til udtryk? Hvordan vurderer GL betydningen af rapporterings- og dokumentationskravene?
7. Det anføres tillige, at gymnasiets hverdag er blevet mere kompleks som følge af gymnasiereformen. Hvordan vurderer GL kompleksiteten? Hvordan kommer den til udtryk, og hvordan kan den formindskes uden at tilsidesætte reformens intentioner?
8. Reformen delegerer ansvar og kompetence til skoleledelsen. Skoleledelsen delegerer videre til medarbejderne. Hvad mener GL, at der kan gøres for at kvalificere medarbejderne bedst muligt til at planlægge, organisere, forberede og samarbejde om undervisningen og gymnasieuddannelsen?

Arbejds mængde

9. Hvad forstår GL ved "arbejds mængde"? Hvordan er en gymnasielærers arbejds mængde sammensat? Hvordan kan lærernes administrative arbejds mængde opgøres?
10. Hvordan vurderer GL arbejds mængden for ledelse og lærere i reformens første og andet år? Hvad kendetegner udviklingen?
11. Hvilke nyskabelser i gymnasiereformen har især medført en øget administrativ arbejds mængde for lærerne? Hvilke nye rutiner, opgaver og aktiviteter kræver flere ressourcer (tid, penge) end tidligere?
12. Kan arbejds belastningen måles? Hvad kan i givet fald bruges som indikatorer for arbejds belastningen?
13. Hvor i årets forløb er belastningen størst? I grundforløbet? I studieretningsforløbet?

14. Hvor meget af den øgede arbejdsmængde kan tilskrives, at reformen er ny og ændrer bestående rutiner?
15. Er den øgede arbejdsmængde reel eller udtryk for en psykologisk reaktion på forandring? Vil arbejdsmængden være den samme efter en indkøringsperiode? Hvor lang tid vurderer GL, at der skal til for at implementere gymnasireformen, så den opfattes som indarbejdet?
16. Skyldes oplevelsen af øget administration, at gymnasierne har organiseret lærerteamene forskelligt, for eksempel gjort dem mere eller mindre selvstyrende og i den forbindelse pålagt dem at varetage skemaudfyldning, timeregnskab, vikarordning i forbindelse med lærerfravær, elevfravær, forældrekontakt m.m.?
17. Hvilke former for efteruddannelse mener GL, at der er behov for i forbindelse med implementeringen af gymnasireformen? På hvilke reformrelaterede områder er der størst behov for efteruddannelse?
18. Hvad mener GL, at Undervisningsministeriet og gymnasierne kan gøre for at fremme implementeringen af reformen, så administration, arbejdsbelastning, stresssymptomer o.l. reduceres mest muligt? Hvad er løsningen på kort og længere sigt?
19. Hvad mener GL, at skolerne kan gøre for at forberede det kommende skoleår, hvor lærere og elever i alle tre gymnasieårgange er omfattet af reformen, bedst muligt? Hvilke konkrete initiativer bør tages allerede nu?

Tværgående samarbejde

20. Hvilken betydning har teamsamarbejdet for arbejdsmængden? For måden at udføre arbejdet på? Hvilken betydning har teamsamarbejdet for den individuelle forberedelsestid?
21. Arbejdsformen på gymnasierne er ændret som følge af gymnasireformen. For eksempel forsætter teamsamarbejdet en anden måde at samarbejde og kommunikere på end tidligere. Hvilken betydning vurderer GL, at disse nye måder at lede, organisere og samarbejde på har for lederrollen, lærerrollen, arbejdsmængden og arbejdsbelastningen?