

Lærererfaringer med  
teamarbejde i  
gymnasierreformens første år

Mette Knudsen  
og  
Knud Rønn Sørensen

Gymnasiepædagogik  
Nr. 62. 2007

GYMNASIEPÆDAGOGIK

Nr. 62

Januar, 2007

Serieredaktør: Erik Damberg (IFPR/DIG)

Tel: (+45) 65 50 31 30

Fax: (+45) 65 20 28 30

E-mail: [erik.damberg@ifpr.sdu.dk](mailto:erik.damberg@ifpr.sdu.dk)

Udgivet af

Institut for Filosofi, Pædagogik og Religionsstudier

Syddansk Universitet

Campusvej 55

5230 Odense M

Tryk: Syddansk Universitets Trykkeri

Oplag: 400

ISSN: 1399-6096

ISBN: 87-7938-068-9

# Indhold

Forord .....	5
Opgaven .....	7
Teamarbejdets betydning for implementeringen af gymnasireformen .....	9
Metode .....	11
Resumé .....	13
To historier om team fra reformens 1. år. En konsulentrapport ...	25
Et klasseteam på et middelstort gymnasium i provinsen .....	25
Et hf-enkeltfag i en større by: Kultur- og samfundsfagsgruppen.....	28
Opsamling af erfaringer og problemstillinger .....	33
Interviews med lærere på andre skoler .....	47
Interviews med to kultur- og samfundsfagsgrupper.....	48
Interviews med tre klasseteam .....	58
Bilag: Manual til interviews.....	79
Noter .....	84

*»Det er ikke sikkert, det nødvendigvis er helt vildt forfærdeligt, det der sker.«*

# Forord

I undervisningsåret 2004-2005 afviklede Amtsrådsforeningen, Gymnasieskolernes Lærerforening og Dansk Institut for Gymnasiepædagogik ved Syddansk Universitet i fællesskab et projekt under navnet »Samspil og udvikling«.

Formål og mål for projektet blev formuleret som følger:

»Formålet med *Samspil og udvikling* er at etablere et konstruktivt samspil mellem en række almenpædagogiske aspekter, som er aktualiseret af de kommende reformer af de gymnasiale uddannelser, og udviklingen af de gymnasiale fags pædagogiske og didaktiske tænkning og handlemuligheder.

Målet med kurserne er, at deltagerne får rammer og indspil til reflekteret at forholde sig til fagene og samspillet mellem disse i den gymnasiale helhed, herunder fagenes værdigrundlag og dannelsesforestillinger. Kurset skal give deltagerne mulighed for at reflektere over og videreudvikle de enkelte fags indhold og didaktik i relation til andre fag bl.a. i form af udviklingsarbejde, så deltagerne får styrkede forudsætninger for at gå aktivt ind i den enkelte skoles udvikling og i udviklingen af deltagerens fag på den enkelte skole.«

I alt 246 gymnasie- og VUC-lærere på en række skoler deltog i dette projekt.

I forlængelse af projekt »Samspil og udvikling« blev det besluttet at lave en opfølgning i form af en undersøgelse af, hvordan teamarbejdet i gymnasierreformens første år har udfoldet sig på nogle af de involverede gymnasier, ud fra den opfattelse, at det specielt var her de nye faglige og didaktiske udfordringer ville udkrystalliseres.



# Opgaven

Der er i denne rapport således fokus på lærerteamenes arbejde med implementering af den nye gymnasiereform. Der er tale om en af-dækning af de problemfelter, teamene skal håndtere, hvilke redskaber de har fået til det, og hvordan de har søgt at løse opgaverne.

Der er tale om en forholdsvis smal undersøgelse. Kun 6 af de involverede skoler fra projektets første år har deltaget. Materialet stammer fra 7 team på disse skoler.

Der er allerede udkommet flere evalueringer inden for denne rapports område:

Almen studieforbereelse og studieområdet. Grundforløbet 2005 (Danmarks Evalueringsinstitut, maj 2006)

Jens Dolin, Kirsten Hjemsted, Anne Jensen, Peter Kaspersen, Jens Kristensen: Evaluering af grundforløbet på stx (IFPR Syddansk Universitet, juni 2006)

Peter Henrik Raae, Torben Spanget Christensen, Elsebeth Lauridsen: Evaluering af nydannelser på det to-årige hf (IFPR Syddansk Universitet, juni 2006)

Teamorganisering og ledelse. Undersøgelse af de treårige gymnasiale uddannelsers teamorganisering (Rambøll Management, maj 2006).

De bygger hver især på et langt mere omfattende materiale og giver inden for hver deres område et overblik over, hvad der er sket i løbet af reformens første år.

Denne rapport adskiller sig ved i højere grad at have reformens centrale aktører – lærerne – i fokus.<sup>1</sup> Den afspejler lærernes oplevelse

af, hvordan det har været at arbejde i team i reformens første år. Desuden har den en ambition om at undersøge, i hvilket omfang der er fællestræk i denne mangfoldighed af oplevelser og vurderinger.

Arbejdet er udført af

Mette Knudsen, lektor, cand. mag., proceskonsulent, Stenhus Gymnasium og HF. Har bl.a. fungeret som konsulent for rapportens to primærteam.

Knud Rønn, lektor, cand. mag., master i gymnasiepædagogik, Herning HF og VUC. Har bl.a. forestået interviewene med de øvrige team.

Ellen Krogh, lektor, Ph.D., IFPR/DIG, Syddansk Universitet. Har fungeret som supervisor på projektet.



# Teamarbejdets betydning for implementeringen af gymnasiereformen

Gymnasiereformen sætter fokus på elevernes læring og kompetenceudvikling. Eleverne skal udvikle sig fra elev til studerende. I den forbindelse tales der om »ny faglighed«, at det er nødvendigt at reducere det enkelte fags kvantitative behov for at tilgodese overordnede læringsmæssige hensyn, studiekompetence og almindelse.

På stx skal skolerne ifølge reformen sammensætte team for hver grundforløbs- og studieretningsklasse og kan derudover sammensætte team til varetagelse af andre opgaver.

På hf sammensætter rektor ligeledes et lærerteam for hver klasse og kan sammensætte lærerteam efter andre kriterier.

Lærersamarbejdet – teamene – er udset til at være et centralt forandringsværktøj for realiseringen af gymnasiereformen.

De centrale aktører i omstillingsprocessen er således lærerne. Uden deres aktive medvirken – omstillingsparathed, samarbejdsvillighed og engagement – har reformtankerne ingen mulighed for at slå igennem i de gymnasiale ungdomsuddannelser.

For at eleverne skal opnå de ønskede kompetencer, skal lærerne ifølge tænkningen forstå deres fag og undervisning i relation til skolens samlede undervisning. Læreren skal ændre sin rolleforståelse fra faglærer til organisationsmedarbejder.

Ser man på tidligere gymnasiereformer, ligger der her de samme intentioner, men med den nye gymnasiereform er der strammet op, så der nu for første gang foreligger centrale krav til styring af undervisningens tilrettelæggelse. Der sættes klare krav til organiseringen. Her er det mest markante kravet om udarbejdelse af en studieplan for den enkelte klasse på skolen. Det sker samtidig med, at faggrænserne på stx bl.a. brydes med indførelse af AT, AS og NV og på hf med indførelse af undervisning i faggrupper

(kultur-og samfundsfagsgruppen, naturvidenskabelig faggruppe).

På den måde intervenserer den nye gymnasireform på et område, som gymnasielærerne tidligere har anset for at være »privat«: metodefrihed. Der skal nu – for at leve op til reformens intentioner – planlægges i fællesskab ud fra overfaglige hensyn, og megen undervisning skal gennemføres tværfagligt.

På den baggrund er et velfungerende lærersamarbejde af vital betydning for realiseringen af reformen. Man kan måske sige, at teamarbejdet er gymnasieskolens nye mantra.

# Metode

To team fra forskellige skoletyper har dannet grundstammen for arbejdet.

Det ene team var et bekendtgørelsesfastsat team (klasseteam), konkret et klasseteam for en 1.g. Det andet var et team, der med bekendtgørelsens ord k a n oprettes. Her drejer det sig om et team, der havde til opgave at planlægge og gennemføre undervisningen i kultur- og samfundsfagsgruppen. Med den nye hf-reform skal fagene historie, samfundsfag og religion samarbejde om en fælles afvikling af undervisningen.

Disse team har arbejdet sammen med den ene af denne rapports forfattere, der som konsulent har fulgt og rådgivet teamene i deres arbejde, og som efterfølgende – bl.a. på baggrund af en evaluering med teamene – har udformet to »historier«.

Disse historier har efterfølgende været genstand for en analytisk bearbejdelse mhp. at finde centrale/karakteristiske problemfelter i gennemførelsen af arbejdet.

På den måde er der udarbejdet en række analysekategorier, som er anvendt i efterfølgende interviews med 5 andre team med det formål dels at opfange andre erfaringer, dels at kunne registrere, i hvor høj grad primærgruppernes erfaringer afspejles i andre tilsvarende team.

Mens erfaringerne fra primærteamene er sammenskrevet til »historier«, er de øvrige teams erfaringer først og fremmest brugt supplerende og nuancerende i forhold til disse.

De forskellige data stammer således udelukkende fra de involverede læreres udsagn. Det er deres erfaringer og vurderinger, der afspej-

les i denne rapport. Forfatternes hovedopgave har således været at afdække, sammenholde og systematisere disse udsagn.

Der er som nævnt tale om en miniundersøgelse. Rapporten har ingen intentioner om at give et repræsentativt svar på, hvordan teamarbejdet som sådan har fungeret i det forløbne år på landsplan. Dens styrke skulle mere beskedent ligge i, at den giver et billede af, hvordan nogle af de aktivt involverede lærere oplever og vurderer teamarbejdet i gymnasierreformens første år, og at den samler disse erfaringer i nogle problemfelter, som forhåbentligt kan bruges af andre lærere i det fortsatte arbejde med udvikling af teamene

Konsulentarbejdet i de to primærgrupper blev afsluttet i februar 2006, og interviewene er gennemført marts / april 2006.

I alle team har mindst én af deltagerne deltaget i projektet »Samspil og udvikling«

# Resumé

Denne rapport har som mål at kaste lys over, hvordan syv lærerteam har håndteret de opgaver, der er givet med gymnasiereformen.

Rapporten har altså reformens centrale aktører – lærerne – i fokus. Den reflekterer – er et spejl på – lærernes oplevelse af, hvordan det har været at arbejde i team i reformens første år.

Konklusionerne bygger i høj grad på lærernes udsagn. Rygraden i rapporten er to »historier«, som er lavet ud fra to teams erfaringer med og vurdering af arbejdet. Forfatternes opgave har først og fremmest været at samle og systematisere lærernes udsagn.

Det er tale om to meget forskelligartede team, ikke fordi det drejer sig om forskellige skoleformer – VUC, hf og gymnasiet – men fordi opgaverne er forskellige.

I forbindelse med reformen er der opstået nye teamtyper.

I denne rapport er der fokus på de bekendtgørelsesmæssigt fastsatte klasseteam og de mere fagligt orienterede team.

Klasseteamene **skal** oprettes på stx- og hf-uddannelsen.<sup>2</sup> Rapporten fokuserer her på stx.

Den anden type er ikke bekendtgørelsesmæssigt fastsat, men **kan** etableres og er blevet det i meget stort omfang<sup>3</sup>. Det drejer inden for stx specielt om team, som har ansvar for afviklingen af AT, AP og NV. Inden for hf drejer det sig om kultur- og samfundsfagsgruppen og den naturvidenskabelige faggruppe.

I herværende rapport er der sat fokus på kultur- og samfundsfagsgruppen. Her skal teamet sikre, at fagene historie, samfundsfag og religion fremover fagligt/didaktisk samarbejdes, så de i undervisningen og evalueringen fremstår som en enhed.

Den ene af rapportens forfattere har i efteråret 2005 som proceskonsulent fulgt et team inden for hver af ovennævnte teamtyper og

samlet og systematiseret deltagernes erfaringer i to historier. Disse har dannet grundlag for en række opfølgende interviews.

Resultaterne er i rapporten sammenholdt med de oprindelige historier mhp. at afdække, i hvor høj grad der er fællestræk i de udfordringer og problemer, teamene har stået overfor.

Rapporten intenderer således ikke at give et samlet billede af, hvordan teamarbejdet har fungeret i det forløbne skoleår. Det er materialet for snævert og for tilfældigt valgt til. Men den kan tegne konturerne af nogle fælles problemfelter i teamarbejdet i reformens første år.

## Klasseteamene

I stx-bekendtgørelsen fastsættes det, at rektor nedsætter et klasseteam, og at rektor efter drøftelse med teamet fastlægger en overordnet studieplan for den enkelte klasse. »Studieplanen skal omfatte alle klassens fag og deres samspil for derigennem at sikre progression og variation i brugen af forskellige arbejdsformer, herunder virtuelle forløb projektarbejde og ekskursioner.«<sup>4</sup>

Det er teamenes bekendtgørelsesmæssige funktion, men for alle teamene gælder, at de i deres kommissorium er blevet pålagt en lang række andre opgaver, der samlet set kan betegnes som traditionelle klasselærerfunktioner. Det drejer sig bl.a. om klassekulturen, afleveringskalender, opmærksomhed på den enkelte elev, lærerforsamlingsmøder, hytteture.

Mens det gælder for alle teamene, at sidstnævnte type arbejdsopgaver fylder meget, er der stor forskel på, hvor meget studieplanen har fyldt i teamarbejdet. Primærteamet har haft ansvaret for klassens studieplan, mens ledelsen på to af skolerne på forhånd havde sikret, at der forelå fælles skabeloner og procedurer til arbejdet med disse ved årets start, så teamenes arbejde i denne sammenhæng har været af administrativ art. På den sidste skole forblev arbejdsfordelingen mellem ledelse og team uafklaret, så studieplanen ikke var lavet på interviewtidspunktet.

Hertil kommer, at der har været stor forskel på teamenes ansvar for gennemførelsen af AT-forløbene.<sup>5</sup> Også her har primærteamet haft ansvaret for planlægningen og koordineringen, mens arbejds-

indsatsen i de øvrige team begrænsede sig til, at den enkelte deltager deltog som faglærer i de forløb faget var involveret i. Klasseteamene er typisk sammensat sådan, at de tre fakulteter er repræsenteret. Det medfører, at teamdeltagerne er meget involveret i forløbene, og at teamet som sådan har et omfattende indblik i AT-undervisningen, men for de to nævnte teams vedkommende ligger arbejdet altså uden for teamets formelle arbejde, skønt det i den konkrete situation kan være vanskeligt at adskille.

De to teams lærere er også involveret i AP<sup>6</sup> eller NV<sup>7</sup>, men her gælder det samme. Teamet som sådan blander sig ikke i disse forløb, men det skal primærteamet

På to af skolerne var arbejdet på dette felt således begrænset til det administrative ansvar for, at undervisningsforløbene blev indskrevet i studieplanen.

Som en del af den administrative opgave har det været teamenes opgave at sikre, at alle lærere bidrager med oplysninger til studieplanen for deres fag og til AT-forløbene. Og i princippet også at sikre kvaliteten af bidragene. Men i alle tilfælde har der på det punkt været diskussioner mellem ledelse og teamene om denne del af kommissoriet. Uden undtagelse fralægger alle team sig ansvaret, hvis en lærer ikke lever op til kravene til studieplanen. Ingen vil påtage sig ledelsesfunktionen. I det omfang ledelsen accepterer det, går arbejdet gnidningsløst på dette felt.

Det skal i rapporten vise sig at denne forskel i ansvaret for studieplan og AT-forløb har haft afgørende betydning for deltagernes oplevelse af teamarbejdet.

Selv om det af ovenstående beskrivelse ser ud til, at arbejdsopgavernes omfang på dette felt for de tre teams vedkommende har været begrænset, er det ofte disse områder, der kommer i fokus, når der snakkes teamarbejde.

Den anden del af teamets opgaver – de traditionelle klasselærerfunktioner – har ikke samme bevågenhed, selv om det for de flestes vedkommende er her arbejdets tyngde ligger. Det er gammelkendte opgaver. Disse opgaver løser teamene efter eget udsagn »stille og roligt«, efterhånden som de dukker op.

Men det er klart, at de, når de for primærteamets vedkommende skal løses samtidig med komplekse opgaver som studieplan og AT-

forløb, opleves som omfattende. Alt i alt har det ført til, at der ikke har været ressourcer til pædagogiske og didaktiske diskussioner.

## **Kultur- og samfundsfagteamene**

Denne teamtype er ikke bekendtgørelsesmæssigt fastsat, men en logisk konsekvens af reformens organisering af en række fag i faggrupper. I ét af teamene reagerede deltagerne overrasket over at blive kategoriseret som et team. Med teambetegnelsen associeres åbenbart til overfaglige arbejdsområder. Deres arbejde var af faglig art. Dette er interessant, når man ser på, hvor mange ressourcer teamene er blevet tildelt.

Mens klasseteamene i alt får tildelt ca. 100 timer til gennemførelse af arbejdet, får disse team stort set ikke tilført ekstra ressourcer. Arbejdet defineres som en del af forberedelsestiden. De er nedsat, for at lærerne i fællesskab kan planlægge og gennemføre en undervisning, så undervisningsforløbene didaktisk og indholdsmæssigt fremstår som en helhed, skønt de bygger på tre fag i traditionel forstand.

Der er ikke skemalagte møder, ledelsen blander sig ikke i arbejdet, og der sættes kun et meget begrænset antal ekstra timer til rådighed. Der er bl.a. ikke afsat tid til udarbejdelse af fælles undervisningsmateriale. Arbejdet bliver opfattet, som var det den enkelte faglærers forberedelse af egne fagtimer.

De 3 team arbejder under forskellige vilkår. På VUC-enkeltfag er undervisningen af henholdsvis ét og to års længde. På det 2-årige hf undervises der over to år. Her indgår en af teamlærerne i klasse-teamet.

Det er tydeligt, at det pt. er det klassiske tværfaglige samarbejde – ofte udtrykt gennem parallellforløb – der er dominerende. Men der udtrykkes vilje til i det kommende skoleår at arbejde tættere sammen.

Der har ikke været ressourcer til at planlægge og gennemføre undervisningen ud fra mere overordnede strategier med fælles didaktiske overvejelser og kompetencemål.

Som det fremgår, er teamtypernes opgaver af radikalt forskellig art. Kultur- og samfundsfagteamene er udelukkende oprettet ud fra faglige hensyn, mens klasseteamene skal tage sig af overfaglige



opgaver. Det er således opgavernes art og ikke to forskellige skolekulturer, der bestemmer arbejdsopgaverne.

Denne forskel er også baggrunden for de store forskelle i vurderingen af teamarbejdet. Der er forskelle i oplevelsen og vurderingen af arbejdet inden for den enkelte teamtype, men den store forskel ligger – ikke overraskende – mellem typerne.

## Teamenes erfaringer og vurderinger

**Klasseteamene** har arbejdet kontinuerligt med at løse de traditionelle klasseteamfunktioner.

Der er mange opgaver, men lærerne har gennemgående mange erfaringer på området. Det er karakteristisk, at ingen af teamene i beskrivelsen af arbejdsområderne i detaljer beskriver disse arbejdsopgaver. De håndteres uden megen snak.

*Det er tydeligt, at de traditionelle klasseteamfunktioner af alle teamene udføres samvittighedsfuldt og kvalificeret.*

Derudover ligger der i teamfunktionen den bekendtgørelsesmæssige side: studiebogen.

Primærteamet er det eneste, der har haft ansvaret for den. Desuden har det forestået koordineringen af AT-forløbene. Det er klart, at teamet med et så omfattende arbejdsfelt føler sig overbelastede og stressede. Når de øvrige lærere alligevel har samme oplevelse, er forklaringen nærmere den enkelte lærers totalbelastning. Der er ud over teamfunktionen mange andre nye opgaver og problemfelter: nye samarbejdsrelationer og arbejdsområder i undervisningen, omstillingen fra indhold til kompetencemål, ujævne skemaer, for kort varsling af timeændringer, AT, AP og NV.

For disse grupper er det først og fremmest antal og omfang af nye opgaver, der er problemet:

Det er i den forbindelse interessant, at teamlærerne ikke bare ønsker sig flere timer til teamarbejdet. For det første kan det være vanskeligt at få dem brugt i en turbulent hverdag, for det andet vil der nødvendigvis gå tid fra andre aktiviteter.

Det kan måske også forklare uviljen mod at tage ansvaret for

udformningen af studieplanen. Den er blot én ud af mange uoverskuelige opgaver.

Det er karakteristisk, at teamene samvittighedsfuldt løser de opgaver, der traditionelt knytter sig til et klasseteam. Men de er meget tøvende over for at påtage sig de nye funktioner, specielt studieplanen.

Det er tydeligt, at der her ligger et uafklaret ansvarsområde. Hvad er ledelsens opgaver, hvad er teamets, herunder specielt teamlederens?

Reelt fører det til, at denne del af opgaven ikke løses i overensstemmelse med reformens intentioner. Der mangler en overordnet, koordinerende indsats for at studieplanen kan blive et brugbart værktøj i undervisningen.

Kun primærgruppen er hårdt belastet, og noget tyder på, at det er en opgave, der ikke kan løses på dette niveau.

Men hvad enten de overordnede retningslinjer er lagt ud fra ledelsen eller det er overladt til det enkelte team viser der sig vanskeligheder ved at løse opgaven.

Og det er en kompleks opgave. Teamet skal have kendskab til de enkelte fags indhold, metoder, didaktik (herunder progression). Overblik over AT-, AP- og NV-forløbene, så de kan integreres i den samlede undervisning. Have klare ideer om, hvordan faglige, almene og personlige kompetencer opnås af den enkelte elev samt sikre udviklingen af den enkelte elevs personlige myndighed.

Det skal ske i et samarbejde med 12-14 kolleger med specifikke faginteresser. Der skal tænkes i kompetencer i stedet for emner, fagene skal samordnes, og den samlede undervisning skal sættes i et helhedsperspektiv.

*Klasseteamene har ikke haft ressourcer til at indstille sig på de nye faglige/organisatoriske krav og effektuere dem.*

Hvad enten det er ledelsen eller teamet, der har været overordnet ansvarlig, er studieplanen ikke blevet det værktøj, som den er udset til i bekendtgørelsen.

Med undtagelse af en enkelt skole bliver studieplanerne, som de skal, placeret på nettet, men det sker efterhånden, som forløbene

er afsluttet. I marts/april, hvor interviewene blev foretaget, blev der stadig arbejdet på at få færdiggjort planerne. Der bliver som regel blot tale om dokumentation for udført arbejde i stedet for, at studieplanen bliver brugt som et styringsredskab. Der har ikke været ressourcer til at løfte opgaven, hvad enten det nu skyldes manglende tid, motivation, uklare kommissorier eller uvilje mod at betragte undervisningen i et andet lys. Det er uvante måder at tænke på, og der har undervejs været problemer med skemaer (både skemalægning og skabeloner) og teknik (it-faciliteterne er ikke gearret til de nye opgaver). Der bliver stort set tale om, at det enkelte fag dokumenterer, hvad der arbejdes med. Denne koordinering har teamene ikke mulighed for at sikre.

Det betyder, at der ofte ikke ligger fælles didaktiske overvejelser bag klassernes studieplaner.

Og når planerne ikke har kunnet bruges konstruktivt, kan arbejdet let blive uvedkommende og mekanisk – opleves som spildt. Det bliver en opgave uden mening, der skal laves, fordi den skal laves.

Det giver frustration og irritation, specielt i en tid, hvor lærergruppen generelt føler sig nedslidt. Lærerne ser hellere ressourcerne brugt til forbedring af undervisningen.

Det ser ud til, at teamene til en vis grad selv regulerer belastningen. De reagerer pragmatisk. Hvad kan vi nå? Resten må vente! I den ene af denne rapports historier er det formuleret: »Need to Know«. Man opsøger de informationer, der er nødvendige for at løse den givne opgave.

Et slags selvforsvar kunne man måske sige. Man varetager de traditionelle teamopgaver og forholder sig afventende til, hvad der skal laves af nyt.

Først og fremmest fordi det samlede arbejdspress er overvældende.

Selv om der ikke er afsat mange ekstra ressourcer til **fagteamene**, synes der at være større tilfredshed med arbejdet her end i klasse-teamene.

Alle giver udtryk for, at der er tale om, at det giver ekstraarbejde at skulle samarbejde.

Men samarbejdet foregår »stille og roligt«. Der tages »et skridt af gangen«. Teamenes opgave er klart defineret, og den er af faglig art. Ingen blander sig i arbejdet. Der er ingen skemalagte møder. Der afholdes møder efter behov.

Der synes at tegne sig et billede af, at lærerne på VUC'erne har et mindre stresset forhold til omvæltningerne end lærerne på det 2-årige hf. Om det skyldes, at de bliver udsat for færre »forstyrrelser«, eller om det er et udtryk for forskellige skolekulturer, skal være usagt. Men det er tydeligt, at lærerkollegierne her har en tradition for at arbejde med opbrudte skemaer og uformelle møder.

Teamet på det 2-årige hf arbejder sideløbende med klasser i stx-uddannelsen.

Primærteamet giver udtryk for, at det er en god idé at sætte fagene sammen, men lærerne i de øvrige team er bekymrede på eget fags vegne. Der er tilbagevendende og nuancerede overvejelser i teamene om, om fagene kommer til at lide under den nye fagkonstruktion. Flere giver udtryk for, at deres fag mister »dybden« gennem samarbejdet. Desuden klages der over, at det er svært at få planlægningen af de særskilte fagtimer til at hænge sammen med fagsamarbejdsforløbene. Den overordnede skemaramme opleves som en hæmsko. Sidstnævnte gælder især for tilrettelæggelsen på det to-årige hf.

Trods ovenstående er det tydeligt, at deltagerne i disse team loyalt har påtaget sig opgaven og arbejder seriøst for at få samarbejdet til at fungere. De synes generelt at være mere accepterende over for deres opgave end klasseteamenes deltagere er over for deres.

Det er gennemgående, at samtlige lærere, som har deltaget i denne undersøgelse (det gælder altså både klasseteam og fagteam), først og fremmest opfatter sig som faglærere, og det er netop som sådan den enkelte har en funktion i denne type team. Når der skal tænkes nyt, sker det med udgangspunkt i den enkeltes fag. Hvordan tilgodeses faget i den nye sammenhæng? Faglæreren opfatter sig som ansvarlig for, at det faglige niveau i det enkelte fag fastholdes. Med den grundindstilling går lærerne loyalt – hvad enten man er mod eller for reformen – ind i arbejdet for i fællesskab at få det bedst mulige ud af den nye situation.

Her ligger sikkert også forklaringen på, hvorfor nogle deltagere i klasseteamene – på trods af oplevelsen af tidspres – ikke umiddelbart ønsker flere timer til funktionen. Tiden kan måske bruges mere

hensigtsmæssigt i forbindelse med planlægningen af den faglige undervisning, synes ræsonnementet at være.

*Jo tættere opgaven ligger på det faglige, desto mere motiverede er lærerne for at udføre opgaven.*

Her ligger nok en væsentlig del af forklaringen på, hvorfor deltagerne i de forskellige teamtyper havde så forskelligartede oplevelser af teamarbejdet.

## **Sammenfattende**

Hvis man skal undersøge, hvordan opgaver løses i en organisation, kan det ofte være interessant at rette opmærksomheden på, hvad der er, der er på dagsordenen, når medarbejderne er sammen, hvad der problematiseres og drøftes. Lidt firkantet kan man sige, at de mål der ikke er indfriet, de problemstillinger som endnu ikke er løst, let kommer i søgelyset.

Set ud fra den synsvinkel er det interessant, at der ikke er megen opmærksomhed på fagteamenes arbejde, og at der i forbindelse med klasseteamene fokuseres på AT-forløb, studieplan og mangfoldigheden af arbejde.

Der siges ikke meget om det fundamentale arbejde med traditionelle klasseteamfunktioner.

Hvis ovenstående antagelse holder, indikerer det, at fagteamenes arbejde fungerer.

Det siger også indirekte, at klasseteamenes arbejde med de traditionelle opgaver fungerer.

Selv om der er tale om nye tilgange til arbejdet, har lærerne de nødvendige kompetencer.

Arbejdet fungerer på trods af en nødvendig ekstrainsats.

Med andre ord:

*Det faglige samarbejde fungerer i fagteamene.*

Og:

*Klasseteamene løser de traditionelle klasselærerfunktioner samvittighedsfuldt og kvalificeret.*

Hvis man – stadig i forlængelse af ovenstående antagelse – ser på de bekendtgørelsesmæssige krav til klasseteamene, så snakkes der i teamene meget om det. Lærerne giver udtryk for, at der er problemer med studieplanerne og AT-forløbene.

*Klasseteamene har generelt ikke haft ressourcer (bemyndigelse, it, vilje) til at omstille sig til de nye faglige/organisatoriske krav og effektuere dem.*

*Studieplanen er ikke i reformens første år blevet det styringsredskab, som reformen intenderer.*

I fagteamene er der udført et stort, vanskeligt og komplekst arbejde.

Samarbejdet ser ud til at fungere mindre konfliktfyldt og mindre arbejdsbelastende end planlægning og gennemførelse af AT-forløbene. Måske fordi der er tale om faste samarbejdsrelationer og undervisningsforløb. Lærerne giver udtryk for, at de ser frem til fortsat samarbejde og udvikling af det, hvor samarbejdet i AT-forløbene måske opleves som mindre forpligtende på sigt. Den enkelte lærer deltager kun i enkelte af det samlede antal AT-forløb.

Klasseteamene har arbejdet effektivt og professionelt med de traditionelle klasseteamopgaver, men har forholdt sig tøvende over for de overfaglige tiltag.

Rapporten viser, at der er mange årsager til det. Der mangler i et vist omfang redskaber og værktøjer til arbejdet. Her mangler der nogle effektive it-løsninger. Der er uenighed mellem ledelse og team om ledelsesansvaret, og en del lærere har vanskeligt ved at forene sig med reformtanken.

En del af problematikken er ifølge lærerne de mange »forstyrrelser«. Mængden af nye opgaver i det forløbne år har været så omfattende, at det har været vanskeligt at opfylde de enkelte opgaver tilfredsstillende.

De følgende problemfelter synes at stå som centrale erfaringer for de deltagende lærere og kan som sådan indgå i den enkelte skoles overvejelser og planlægning fremover:

- betydningen af vilkårene og opgaverne for teamarbejdet
- glæder og sorger ved processen og produktet af teamarbejde
- balancen mellem decentralisering og centralisering

- faktorer der har betydning for arbejdsmiljøet såsom informationsmængde og flow, it og tilfredsstillende resultater
- planlægningens betydning (skema etc.),
- behovet for tid til møder, rum til refleksion
- behovet for fælles sprog/begreber og diskussioner af pædagogisk og didaktisk karakter
- fordele/ulemper ved faglige samspil – AT, AP, NG, kultur- og samfundsfagsgruppen
- brugen og indholdet af en lang række begreber som kompetencer, studieplan, undervisningsbeskrivelse, evaluering, synopsis, fakultetstænkning ...
- brug af konsulent/efteruddannelse/videndeling.





# To historier om team fra reformens 1. år. En konsulentrapport

## **Et klasseteam på et middelstort gymnasium i provinsen**

Teamet er nedsat af ledelsen og består af tre lærere, der repræsenterer studieretnings-fagene.

Efter indledende mail-korrespondance med teamlederen fastlægges det første møde med konsulenten til primo september. Der er mange praktiske ting at forholde sig til i skolestarten, og ideen er, at ca. efter en måned efter skolestart vil der være mere ro. Ved mødet i september er det dog tydeligt, at der fortsat er rigtig meget for teamet at forholde sig til, og at de redskaber og strukturer, der skulle lette overblikket, endnu ikke har materialiseret sig.

Teamet/teamlederen har med en møderække, startet kort før sommerferien, arbejdet med koordinering og med at udfylde studieplanen. Der arbejdes med at koordinere intro-dage, hyttetur, skriftligt arbejde, forældremøder, undervisningsformer, AP, NG og AT. Studieplanen er primært udfyldt af teamlederen på baggrund af indsamlede oplysninger fra klassens lærere, idet skabelonen p.t. ikke er kendt stof for kollegerne og derfor ikke fungerer som samlende og overbliksskabende værktøj. Skemaet opleves fragmenteret og uoverskueligt, og det er ikke let at have overblik over timernes placering i det skiftende skema. Et af teammedlemmerne deltager i mange faglige samarbejder, hvilket medfører megen koordinering og mange små delforløb, og oplevelsen er, at det er svært at holde den faglige røde tråd i de fragmenterede forløb, ligesom eleverne har svært ved at skelne hvilke fag eller faglige samspil læreren repræsenterer. Disse oplevelser, sammen med den voldsomme informationsmængde via både sedler og mails, giver anledning til klare stress-symptomer hos læreren.

I teamet er der stor lyst til at samarbejdet skal glide godt, man kender hinanden og har på den baggrund en forventning om, at det nok skal gå, også selvom der i teamet både er medlemmer der er stærkt kritiske over for reformen, og medlemmer der kan se en vis berettigelse i reformen. For teamet handler det om, at det gerne skal fungere. Der står jo en klasse med unge håbefulde mennesker, og der er en række kolleger, der skal have planlagt aktiviteterne omkring klassen.

Den mere officielle beskrivelse af teamets og teamlederens opgave har teamet ikke helt fremme i bevidstheden, men det er tydeligt at meget er uddelegeret til teamene – både m.h.t. planlægning af timer og lærerdeltagelse og til planlægning af det indholdsmæssige.

Septembermødet er således præget af et behov for at få diskuteret og analyseret besværet med at få implementeret reformen helt ud i det enkelte team/den enkelte klasse. Der er stor lyst til at fortælle og beskrive problemerne og sammen deltage i afsøgningen af forklaringer på deres opståen og konsekvenser. Problemerne opleves meget som forbundet med struktur/skema og det administrative. Men også det indholdsmæssige i forbindelse med brug af studieplan og med indhold af NG berøres.

Teamets strategi er at »gå langsomt frem« – dvs. at fokusere på basale kompetencer i starten, hvor det drejer sig om at eleverne bliver socialiserede til gymnasieelever. Teamet/teamlederen bruger skabeloner og forslag bl.a. fra den efteruddannelse de har været på, (eksempelvis i forbindelse med studieplan og AT-forløb), men det er ikke altid lige nemt at anvende for de øvrige lærere.

Det næste møde ligger i slutningen af oktober. Vi har aftalt at vi skal fokusere på, hvordan det er gået med arbejdet med studieplanen, hvordan der arbejdes med kompetencer, progression og fordele/ulemper ved fagligt samspil. Konsulenten har sendt papirer om progression i forskellige sammenhænge og om teamsamarbejde.

Det bliver hurtigt klart, at teamet stort set ikke har haft møder siden sidst, idet de planlagte møder har været ramt af deltagelse i efteruddannelse og efterårsferie. Dvs. der ikke har været mulighed for at snakke om fokus-punkterne på team-møderne.

En gennemgang af teamets arbejdsopgaver ud fra de officielle papirer, som er med på dette møde, viser også, at der er stor vægt

på de koordinerende / administrative / praktiske opgaver, og der er udbredt enighed om, at det ikke levner megen tid og overskud til mere pædagogisk og didaktisk diskussion. Også på dette møde er der basis for en livlig og engageret mere overordnet diskussion om reformens intentioner, om reformpædagogik / traditionel pædagogik, om metodebevidsthed, kernefaglighed og kompetencer.

Mere konkret bliver strukturen og indholdet i AT-forløbet diskuteret, specielt diskuteres hvordan man introducerer de forskellige fakulteter og om det skal gøres fælles. Desuden diskuteres studiekompetence, herunder synopsis, it, logbog.

Studieplanen er der ikke arbejdet videre med, idet man afventer UNI-C's udgave. Udviklingen af en fælles opfattelse og en fælles terminologi er i en opstartsfasen, dvs. skolen har ikke lagt sig fast på bestemte progressionsforløb, eller indkøbt bøger til brug for introduktion af de nye begreber til lærere og elever.

Den manglende tid, det svære ved at få overblik over forløbene i strukturen, at så mange nye ting er indført på en gang, presser og stresser. Antallet af mails er dog faldet noget.

Fronter fungerer som it-plattform, og her har teamet og klassens lærere også deres rum, men der udspiller sig ikke nogen større aktivitet.

Pædagogiske diskussioner om klassen har der ikke været meget tid til, der er behov for det og det noteres til det kommende lærerforsamlingsmøde, hvor alle klassens lærere er tilstede.

Mødet med konsulent, der spørger, lytter, strukturerer og kommer med indspark, giver mulighed for refleksion over teamets arbejde og didaktiske / pædagogiske overvejelser, hvilket teamet giver udtryk for er tilfredsstillende. Til daglig er der ikke tid og overskud til at opdyrke en god mødekultur og møder med indhold der giver inspiration til det daglige arbejde med faglig / didaktisk / pædagogisk diskussioner.

Det tredje møde midt i december præges af, at evalueringen af grundforløb og specielt AT nærmer sig. Der er ikke aftalt centrale evalueringsformer for AT på skolen, så der er travlhed med at finde relevante ideer til evaluering. Desuden er skolen i gang med at udforme en evalueringsplan for hele skolen. Det medfører diskussioner om evaluering mere generelt og mere specielt om hvad der

skulle evalueres i forbindelse med planlægningen af AT-forløbet. Slutevalueringen af eleverne i AT afføder også en del diskussion. Dels er der overordnede overvejelser over, hvorvidt det overhovedet er muligt at lære eleverne i første halvdel af 1.g »grundlæggende forståelsesformer inden for de tre fakulteter«, og dels diskussioner om, hvad eleverne egentlig har lært, som man kan tillade sig at evaluere på. At man ikke tidligere har fået formuleret tydelige mål for AT-forløbene (for lærere og elever) og for »hvem der gør hvad hvornår« er nu en hæmsko, når testen skal udformes. Da det er op til det enkelte team at udforme testen, er der ikke støtte at hente på skoleniveau. Studieplanen for klassen afventer implementeringen af UNI-C, så dens fokus på mål, kompetencer etc. kan således heller ikke være en hjælp.

Konsulenten omtaler en del litteratur om evaluering og teamsamarbejde og henviser til et eksempel på AT-evaluering. Også på dette møde er der stor lyst til åbent og engageret at beskrive og analysere hvad det er i kulturen, der kan forklare tingenes tilstand. Mødet giver plads til refleksion og selvrefleksion. Evaluering af team-samarbejdet er ikke med i denne omgang, men kommer muligvis op på et PR-møde til foråret.

### **Et hf-enkeltfag i en større by: Kultur- og samfundsfagsgruppen**

Efter en indledende mail-kontakt med pædagogisk inspektør aftales det første møde med teamet i slutningen af september, hvor faggruppen er gået i gang med planlægningen og undervisningen, og det er muligt at mødes. Teamets tre lærere har alle historie som det ene fag og har valgt at samarbejde om den nye faggruppe. Holdningen til teamsamarbejdet og kultur- og samfundsfaget er positiv. De er glade for faggruppens klare placering i ugeskemaet med et bestemt antal timer til hvert fag, og det passer dem, at der kun er ét team at samarbejde i, så der ikke skal koordineres så meget. Der er generel enighed om, at det er en god idé at sætte de tre fag sammen. »De er gode for hinanden« som det udtrykkes. Strukturelt er belastningen primært, at man skal friholdes, så det er muligt at gå ind i hinandens timer. Der er ingen formel team-leder, men et af medlemmerne

fungerer som »tovholder« i forhold til klassen. På kurset er der ikke aftalt bestemte retningslinier for teamsamarbejde.

Arbejdsopgaven er givet, og der stilles i teamet ikke mange spørgsmål til den. Teammedlemmerne har fokus på planlægningen og undervisningen i det faglige samarbejde. Samtidig er de opmærksomme på, at der vil være behov for udveksling af informationer om og en fælles forholds sig til eleverne og til en fælles forståelse af hvad eleverne skal lære, og hvordan de skal lære det, i og med man er fælles om forløb eleverne skal til eksamen i. Dvs. der en opfattelse af, at en udbygning af en fælles forståelse for begreberne brugt i bekendtgørelse og undervisningsvejledning, foruden en udbygning af sprog og begreber i forbindelse med mere didaktiske og pædagogiske diskussioner, er af betydning fremover.

Teamet er godt i gang med det første forløb efter to planlægningsmøder. Hen imod slutningen af forløbet planlægges at eksplicitere noget om fagenes egenart, hvad det enkelte fag byder på i forhold til det overordnede tema, over for eleverne. M.h.t. evaluering i forbindelse med det 1. forløb vil den foregå ved at eleverne arbejder med opstille spørgsmål / problemformuleringer.

Teamets strategi har været »et skridt ad gangen«. Stille og roligt prøve noget, samle erfaringer og så gå videre. Også mødet er stille og roligt, og der er ikke problemfelter som umiddelbart trænger sig på.

Som inspiration til det fortsatte arbejde sender konsulent litteratur om studieplan (som kurset ikke er i gang med p.t.), teamsamarbejde, planlægning ud fra kompetencer, kompetencer og progression og beskrivelse af et teamsamarbejde og mødekultur.

Det andet møde finder sted midt i november. Undervisningen skridder stille og roligt fremad.

Teamet beskriver, hvordan de har en helt flad struktur. Medlemmerne mødes for at planlægge rammerne for undervisningen (emne, fag, fordeling af timer og tid) og derefter arbejder de solo for til sidst at lave en fælles opsamling sammen med eleverne.

Elevernes fremmøde har stabiliseret sig, og det næste forløb, hvor primært to af fagene indgår, er fastlagt. Der gives udtryk for, at der med alt det nye er behov for at eksplicitere og forholde sig til begreber som synopsis og problemformulering. Det nye er den nødvendige

eksplicitering, ikke anvendelsen i praksis af begreberne, som fungerer godt i teamet. Teammedlemmerne forklarer det selv med den fælles referenceramme i faget historie. For eleverne fungerer det godt at eksplicitere så tydeligt, de har gavn af at kende skolekoden, ex. de taksonomiske niveauer. Studieplanen står fortsat på stand by.

Som inspiration fremsender konsulent papirer om synopsis, problemformulering etc., plus link til hæfte om teamsamarbejde og henvisning til artikel om eksamen i kultur- og samfundsfaget.

Det tredje møde præges fortsat af en rolig stemning. Eksamen finder først sted om 1½ år, så der er god tid til at finde fælles fodslag. For tiden arbejdes der på en fælles udgave af, hvad en synopsis er. Planlægningen er præget af »effektivitet og fleksibilitet«, dvs. temaerne fastlægges, og hvert fag lægger sit ind. Hvis et fag får brug for mere tid, følger det andet med. Det 3. tema er nu fastlagt med vægten på historie og det fag der ikke var med i det foregående forløb. Her vil man afslutte med en synopsis.

I det 2. år forestiller lærerne sig, at der måske vil være en form for progression, idet man vil læse mere »fællesfagligt« og mindre »parallelt«, dvs. deltage mere i hinandens undervisning.

Evaluering af undervisningen har fundet sted mundtligt, men her var svaret for eleverne især, at de var glade for at få en plan der rakte langt frem. Teamet overvejer på sigt at evaluere elevernes kompetencer. Desuden er der lavet en holdevaluering ud fra skolens »standardskema« m.h.p. udbyttet i forhold til skolens indsatsområder som er it, faglige mål og læringsmiljø.

Medlemmerne evaluerer teamsamarbejdet med ordene »behageligt, effektivt, uproblematisk«, og der er ikke noget behov for at gøre mere ud af denne evaluering.

På nuværende tidspunkt er det en erfaring, at det havde været rart at have udfyldt studieplanen, det kunne have understøttet det fælles fokus og fælles fodslag. Det er rart at have den undervejs, men også når man skal evaluere.

Udvekslingen af erfaringer med andre på kurset er ikke stor. Der sker udveksling af informationer og nogle erfaringer i frikvarterer og virtuelt. Der er ikke afholdt møde med klassens team, med kursets andet kultur- og samfundsfagsteam eller diskuteret kultur- og samfundsfag i faggrupperne. Som det blev nævnt er erfaringsud-

vekslingen meget præget af »need to know«, dvs. man spørger, når der er et konkret behov.

Næste år er ønsket, at andre kolleger skal have lov at starte et kultur- og samfundsfags-forløb. Dels giver det andre erfaringer, og dels er det meget for dette team at skulle indgå i to teamsamarbejder med, hvad det indebærer af møder, koordinering og båndlægning af rådighedstimer.

Lærerne giver udtryk for at møderne med konsulenten har fungeret fint som mulighed for at få en mere overordnet snak og inspiration udefra, så »man er blevet bevidst om forskellige ting«.

Monstro dette er eksemplariske historier?





# Opsamling af erfaringer og problemstillinger

## Teamet

For at kunne uddybe nogle af de problemstillinger, som de to historier peger på, præsenteres her først en kort beskrivelse af de arbejdsvilkår, de to team har haft.

	Gymnasieteamet	VUC-teamet
Medlemmer	3 medlemmer Valgt af ledelsen (ved MUS-samtaler sagt ja til team) Repræsenterende studieretningens fag. Desuden har ledelsen ikke »sat hund og kat sammen«. Teamlederen har været tovholder	3 medlemmer Valgt hinanden Repræsenterende faggruppens 3 fag Der er ingen formel teamleder, men en af lærerne fungerer som tovholder i forhold til klassen.
Ressourcer	Hvert team-medlem får 40 t./år og teamlederen 6000 kr. i funktionsløn/år Teamlederen skiftes til jul	I starten var opfattelsen at der var 5 t. til teamarbejdet, men det er nu strøget. Medgået tid til møder med konsulenten.
Opgaver	»Teamet har kompetence mht. det pædagogiske i klassen« + skal tage sig af studieplanen + fordeling af noget af rettetiden + AT: samordne, tage initiativ til planlægning, progression og kompetenceudvikling samt evaluering, + AP: evt. koordinere. Derudover er der arbejdet med koordinering af skriftlige opgaver, intro, hyttetur og forældremøder.	Der er ingen officielle beskrivelser om teamarbejde på kurset. Opgaven er at planlægge, undervise og evaluere i kultur- og samfundsfaget som er klart skemalagt med 6 t. om ugen således at historie har 3 t./uge og henholdsvis religion og samfundsfag de øvrige 3 t.

Kommunikation	<p>I princippet møder hver 14. dag.</p> <p>I praksis er flere aflyst pga. efteruddannelse, ferier o.a..</p> <p>Ud over løbende mundtlig kontakt og mails lægges referater, dagsordener, skemaer m.v. i rum i Fronter.</p> <p>I papiret om team er der praktiske råd om dagsordener, beslutningsreferater – og konflikthåndtering nævnes.</p> <p>Der har været et møde med den tilknyttede repræsentant fra ledelsen og møder mellem ledelsen og teamlederne.</p>	<p>Møder efter behov, hvilket i praksis har været ved opstart af nye forløb og ved mødet med konsulenten.</p> <p>Kontakten foregår løbende mundtligt eller virtuelt internt i teamet.</p> <p>Klassen har et rum på Fronter.</p>
---------------	--	---

Begge team havde som udgangspunkt at »gå langsomt frem« som gymnasieteamet udtrykte det, og »et skridt ad gangen« som kultur- og samfundsfags-teamet udtrykte det. Der er meget nyt i arbejdsopgaverne, men som det fremgår af ovenstående, er det overvældende meget teamet i gymnasiet skal forholde sig til, og deres opgaver er meget præget af koordinerende og administrative opgaver. Desuden skal de inddrage alle klassens lærere i en del af opgaverne, undtagen i de AT-forløb de selv tager på sig. Teamet på VUC skal primært forholde sig til bekendtgørelsen, vejledningen og hinanden.

Det er således tydeligt, at der er stor forskel på hvor tæt de to team er koblet til hele organisationen og på det omfang af »forstyrrelser« i form af nye krav, de enkelte medlemmer er udsat for.

## Balancer og dilemmaer

Historierne, teamenes arbejdsvilkår og diskussionerne ved konsulentbesøgene peger på en række erfaringer og problemstillinger, som man med fordel kan være opmærksom på, når reformen går ind i sit 2. år.

*Opgavernes art og mængde:*

Her skal balanceres mellem hvor meget pædagogisk og hvor meget administrativt arbejde teamet skal varetage. Gymnasietemaet har brugt utrolig meget energi på studieplanen og på at koordinere – især AT. Studieplanen havde ikke fundet sin endelige form, og var ikke kendt af alle lærere. I det omfang skolen finder en fælles skabelon, vil det selvfølgelig lette, og hvis studieplanen og den undervisningsbeskrivelse, der skal afleveres i slutningen af et forløb, bliver sammenhængende, så er meget opnået i overskuelighed og motivation. Men det er gennemgående, at teamets »daglige« arbejde har været meget præget af administrative opgaver, så der ikke har været ret meget overskud til at tale om elever og til diskussioner af mere pædagogiske og didaktiske emner.

For VUC-teamet har opgaven været meget mere overskuelig, og der har ikke været krav om studieplan og samarbejde med andre af klassens lærere.

*Centralisering/decentralisering:*

På VUC var opgaven relativt klar og enkel og skulle primært løses af teamet selv, hvilket de satte meget pris på. De planlagde selv deres møder og oplevede dem som effektive, idet rammerne for planlægningen af undervisningen blev fastlagt, hvorefter lærerne arbejdede solo og mødtes til en fælles opsamling med klassen. Møder og udveksling af erfaringer blev ikke efterspurgt – hverken i teamet selv, af klasseteamet, det andet kultur- og samfundsfags-team, faggruppen eller ledelsen.

I gymnasiet skulle der samarbejdes internt i teamet, med klassens øvrige lærere og med ledelsen. Desuden skulle teamet forholde sig til en relativt omfangsrig og kompleks opgave.

*Skolen – lærerne (team):*

For at aflaste teamet (og lærerne generelt) vil det være en fordel, hvis der er udviklet en fælles forståelse for centrale værktøjer og begreber. Fx en skabelon for studieplanen, en fælles opfattelse af hvordan man laver projektarbejde. Men faren er selvfølgelig, at der sker en ureflekteret standardisering, eksempelvis afkrydsning af kompetencer i studieplanen, uden reel diskussion af deres relevans og realisering præcis i forhold til den enkelte klasse. Desuden

er erfaringerne tydeligvis, at der omkring det administrative kan hentes en lettelse hos det enkelte team ved at mere planlægning centraliseres, således at der bliver plads til diskussion af konkrete valg i forbindelse med undervisningen, ex. valg af temaer til AT, så ejerskabet til disse beslutninger fastholdes hos lærerne. I det hele taget vil det være en god idé med mere plads til pædagogiske og didaktiske diskussioner.

*Ledelse – team/teamleder:*

Jo flere opgaver der er uddelegeret til team, og jo færre fælles retningslinier der er for indholdet i teamenes arbejde, jo større behov er der for møder mellem ledelsen og teamet/teamlederen. Erfaringen er, at det i dette nye forum er vigtigt, at det er tydeligt, hvad hver part vil have ud af møderne og hvad de hver især kan give, så møderne ikke bliver tidsspilde eller føles som unødigt indblanding.

*Teamleder – teamet:*

Det er vigtigt der ligger klare forventningsafstemninger af, hvem der tager sig af hvad. Hvis det ikke er formaliseret, kan teammedlemmerne enten føle sig svigtede eller tromlede, og teamlederen komme på overarbejde. Jo mere arbejde der er at varetage, jo vigtigere er det, der er en leder og en klar aftale.

*Teamet – klassens øvrige lærere:*

Hvordan sikrer teamet/teamlederen sig, at klassens øvrige lærere accepterer og udfører det teamet synes er en god idé, eksempelvis at notat-teknik er en af de første og vigtigste kompetencer at træne, når man skal gå fra folkeskoleelev til gymnasieelev? Ud over dette spørgsmål blev der i diskussionerne peget på, at det er vigtigt at have tiden til at finde fælles fodslag, idet det ikke nødvendigvis hjælper, at det kan pålægges, det udføres jo så formentlig ikke alligevel. Teamet vil ikke være politibetjent.

*Lærere – elever:*

Lærerne koordinerer meget – teamene aftaler temaer, undervisningsformer etc. Faggrupperne aftaler relevante temaer og materialeindkøb. Så på den ene side forsøger man at skabe sammenhæng og helhed for eleverne, på den anden side er det svært at sikre

eleverne indflydelse og at sikre muligheden for at tage hensyn til den enkelte klasse.

## Fagligt samspil

**Kultur- og samfundsfaget** er et samarbejde mellem historie, religion og samfundsfag. I dette team havde alle lærerne historie, hvilke ifølge deres egne udsagn medførte at samarbejdet gled utrolig let, idet man havde en fælles referenceramme. Det nye er, ifølge teamet, ekspliciteringen i forbindelse med anvendelsen af begreber som problemformulering, synopsis o.l., men ikke anvendelsen af begreberne i praksis. I forhold til eleverne virker det godt at eksplicitere så meget, skolekoden bliver tydeligere.

I det hele taget var holdningen til faget positiv, idet »fagene er gode for hinanden«, det bliver »ikke kunstige emner der skal opfindes«, og fagene opleves ikke som redskabsfag for hinanden. Der er gode muligheder for vidensdeling og inspiration. Temaerne har været Grønland, demokrati, kristendom og renæssance. Der var i det første forløb fokus på processen og bevidst arbejdet med de tre forskellige involverede fag. I de næste forløb trænes fortsat metodisk bevidsthed og efterhånden inddrages mere materiale og sværhedsgraden øges. Ideen er, at der er progression med øget kompleksitet og selvstændighed. Der har været tid til, at historie har haft nogle egne forløb, som har perspektiveret til det fællesfaglige.

Skemastrukturen har gjort det enkelt at overskue, hvornår hvem havde hvilke timer, hvilket har gjort det nemt at planlægge. Kursisterne får også relativt rolige forløb med de enkelte lærere og kan genkende det enkelte fag. Desuden kan lærerne let vikariere for hinanden. Der har været en fælles opstart og afslutning på projektprioderne. Den øvrige undervisning er så varetaget af den enkelte lærer i det enkelte fag.

Det nævnes i teamet, at man kan forestille sig en progression, således at man 2. år vil læse mere »fællesfagligt« og mindre parallelt nu »fagene har fundet deres fødder«. Dvs. lade de fællesfaglige problemstillinger styre undervisningen i endnu større udstrækning end 1. år og dermed deltage mere i hinandens undervisning/ vide hvad der foregår i de andres timer. I dette år består progressionen

bl.a. i at træne eleverne i at stille spørgsmål, finde materiale og i sidste projekt lave en synopsis.

Der har været afholdt mundtlig evaluering med klassen, og tilbagemeldingen var især, at eleverne sætter pris på, at der er lagt langtidsplaner. På længere sigt overvejer teamet at evaluere om kompetencerne er nået og om eleverne opfatter faget som fællesfagligt. At der er 1½ år til eksamen har også her betydning for, hvor meget der gøres ud af at ekspliciterer mål og evaluere dem.

Der er to år til at varetage undervisningen i faget, så presset for at finde svar på de problemer, det rejser, er endnu ikke så stort. Teamet nævner dog som erfaring, at det havde været godt at få lavet studieplanen, det havde understøttet fælles fokus og fodslag. Ligesom en fælles formuleret opfattelse af hvad synopsis er, er på bedding.

Den lange tidshorisont og det, at teamet ikke skal samarbejde med andre lærere, har betydet, at teamet har kunnet fastholde sin strategi med at tage det stille og roligt, og dermed endnu ikke har arbejdet så meget med hvor der kan ligge fordele/ulemper ved de faglige møder og de nye redskaber som synopsis, studieplan mv.

På gymnasiet er det primært AT der har været rammen om teamets arbejde med fagligt samspil.

Dels har der været initieringen af planlægningen af alle klassens AT-forløb, og dels har team-medlemmerne selv deltaget i AT-forløb om bl.a. Spanien. Oplevelsen er bl.a., at det er svært at få tid til at få det planlagt og koordineret grundigt. Dvs. indledende diskussioner om en studieplan for AT har der ikke været tid til. Der er ikke speciel tydelighed omkring mål (kompetencer) mm., men der samarbejdes udmærket. Glæden ved AT-forløbene er dog ikke overvældende. Som en af lærerne siger, så opleves det »sjovere at undervise i sit eget fag«. Betingelserne for at opleve fordelene ved det faglige samspil har ikke været optimale.

Erfaringen fra elevernes evaluering er, at de er glade for at arbejde selvstændigt, men de oplever let forløbene som rodede og at lærerne ikke arbejder nok sammen.

Løsningsforlagene går på mere tid til at finde relevante samarbejdsemner. At lærerne får snakket forløbet godt igennem ud fra pædagogiske og didaktiske ideer, så det fungerer i forhold til fagene, eleverne og AT-formål. At det bliver helt klart hvem der gør

hvad hvornår, og hvad målet helt præcist er. Klarheden i elevernes opfattelse af hvad AT står for kunne styrkes ved, at de fik en fælles materialesamling, en fælles introduktion til AT og en fælles bog. Indkøb af en fælles bog ville også støtte at lærerne fik et fælles sprog for omtale af fakulteterne og arbejds- og undervisningsformer. I det omfang det stort set er umuligt at få samme brug af begreberne blandt lærerne (ex. synopsis) må det ekspliciteres for eleverne, hvornår de skal bruges og hvordan.

Jo mere fælles forståelse der er blandt de deltagende lærere, jo mere overskud til selve undervisningen. Der ses frem til en reduktion i antallet af AT-forløb og tiden brugt til det.

Jo mindre der har været en fælles forståelse af hvad der har været målet med AT undervisningen og viden om, hvad der er blevet undervist i, jo sværere er det selvfølgelig også at lave en slutevaluering, hvor både lærere og elever ved hvad der forventes. Og presset fra kravet om en AT-slut-evaluering fik kastet et skarpt lys på, hvor svaghederne havde ligget i forbindelse med dette første års udvikling af AT i grundforløbet. Der blev travlt op til evalueringen og brug for kreativitet.

I forbindelse med AT diskuterede teamet, om det overhovedet var meningsfyldt at lære elever i første halvdel af 1.g om grundlæggende forståelsesformer inden for fakulteterne.

Det blev en erfaring, at det er svært at få en hel classes lærere til at reelt at anvende det, man så er blevet enige om, fx. omkring problemformulering, hvilket jo bl.a. kan føre til at eleverne stilles for forskelligt, når de evalueres.

Desuden er erfaringen, at det er godt at samle AT i blokke en uge ad gangen for hele skolen, så der er mere ro og aflastning for teamet m.h.t. planlægningen af klassens AT-forløb. Men det skal fortsat være teamet der, i samarbejde med klassens lærere, initierer AT-forløb, således at de tilpasses den enkelte klasse og dens lærere.

## Arbejds miljø

I begge team er man glade for at arbejde sammen med hinanden. Der er en meget forskellig samtale- og mødekultur i de to team, men helt grundlæggende en respekt for hinanden begge steder.

På VUC er møderne med konsulenten meget rolige, der lyttes og tænkes. Teamet beskriver selv deres samarbejde som behageligt, effektivt og uproblematisk. Der har ikke været behov for specielle aftaler om dagsorden, referater etc. De er glade for, at de kun er medlem af ét team, så der er relativt få møder, og der er frihed for den enkelte lærer til at udfylde de fælles aftalte rammer. Bindingen ved at skulle stå til rådighed i alle de timer kultur- og samfundsfaget er planlagt med, gør det dog noget besværligt, så der er ikke ønsker blandt lærerne om at starte et nyt kultur- og samfundsfag op fra næste år. Der er som tidligere nævnt ikke mange møder med andre team eller ledelsen, og kommunikationen foregår tilfredsstillende mundtligt eller virtuelt, ifølge teamet.

Anderledes ser det ud på gymnasiet, hvor der er en høj aktivitet med møder, efteruddannelse og andre aktiviteter. Dette bevirker, at flere af teamets møder er blevet aflyst, hvilket også er en af årsagerne til, at det er svært at få snakket tingene ordentligt igennem.

Også den virtuelle kommunikation fungerer indimellem dårligt, og det er ikke altid tingene bliver lagt ind i de rigtige rum, hvis de overhovedet bliver lagt ind.

På møderne med konsulenten er der også livlig aktivitet, alle er vældig engagerede, og der er lejlighed til at diskutere reformen på mange niveauer.

Der peges på flere stress-fremkaldende i gymnasieteamet:

- Reformen opleves som problematisk.
  - o Der er få timer med eleverne i opsplittede forløb, hvilket gør det svært at socialisere dem til gymnasiet.
  - o Det er svært at undgå forvirring blandt eleverne, fordi de har svært ved at fastholde hvilke fag/ faglige samspil lærerne repræsenterer, idet forløbene er fragmenterede og de samme lærere optræder i en del forskellige sammenhænge.
  - o Noget af det faglige samspil opleves som så konstrueret, at det ikke giver den store mening fagligt set.
  - o Reformen opleves som vældig ambitiøs af nogle af lærerne, eksempelvis AT i grundforløbet.
- Informationsmængde.
  - o Informationsmængden kan blive helt overvældende,



- 
- hvis man er i kontakt med mange klasser og der kommer oplysninger fra teamet, fra kolleger, fra ledelsen, og modsat kan man savne information om en klasse, fordi der ikke lægges beslutningsreferater ind i tide de rigtige steder.
- o Der er mange informationskilder at holde styr på: Konferencsystemer, mails, dueslag mm.
  - o Informationerne om skemaet er ikke nemme at overskue, dvs. det er svært i tide at få overblik over, hvor mange timer man har hvornår.
  - o Der skal bruges tid på at udfylde studieplaner, undervisningsbeskrivelser, studierapporter som til dels overlapper hinanden.
- Resultater der ikke er optimale.
    - o Den gode undervisning man gerne vil levere er det svært at få overskud til i en fragmenteret og usammenhængende dagligdag med indførelse af så mange nye ting – rapportering, møder, evaluering, ændringer i faget, faglige samspil, flere klasser, flere elever, flere samarbejder.. »Man går konstant rundt med halvdårlig samvittighed over noget man ikke har nået«.
    - o Nogle beslutninger i teamet bliver mindre gennemarbejdede og nås først kort før deadline fx. udformningen af slutevalueringen i AT.
  - Her peges på følgende forklaringer:
    - o Manglende tid. Det tager tid at få ekspliciteret og lyttet til hvad fagene/ fakulteterne kan i forhold til hinanden, hvilke emner, forløb, arbejdsformer etc. der ud fra faglige, pædagogiske og didaktiske overvejelser er mest hensigtsmæssige i forhold til læreplanens mål og i forhold til klassen.
    - o Handletvang. »Der skal jo altid findes en løsning« – inden for den ofte begrænsede tid.
    - o Konsensuskultur. Det kan være svært at sætte ord på uenigheder og bruge tiden på at opnå gensidig forståelse og balancerede løsninger.

- o Decentralisering. Det kan give variation og fleksibilitet, men bevirker også, at hver klasse skal bruge ressourcer på at finde egne løsninger.
- o Kompetencetænkningen. Det er en grundlæggende anden måde at tænke undervisning på, og det tager tid at finde ind i denne måde.

## Glæde ved teamsamarbejdet

Begge team giver udtryk for glæde ved samarbejdet.

På VUC tales om at man samarbejder effektivt og uproblematisk og får løst opgaven.

I gymnasieteamet er man kommet tættere på hinanden ved de mange afgørelser og diskussioner.

I dette team er der forskellige holdninger til hvorvidt gymnasierformen er en gevinst, men holdningen hos alle er, at nu skal dette sættes i værk og det skal gerne gå godt for lærere og elever.

De forskellige holdninger giver anledning til større diskussioner – eksempelvis om reformpædagogik contra mere traditionel pædagogik og om didaktik-traditionen contra curriculum-traditionen.

Det er nyt at have den fulde »kompetence mht. det pædagogiske i klassen« (citat fra et af skolens papirer om team), og det har ikke været helt let, idet erfaringen er, at det bliver tydeligt, at lærerne har forskellige grænser. Så det med fælles fodslag er ikke helt enkelt.

Erfaringen er generelt, at det vil være godt at få frigjort tid og energi til at bruge samarbejdet til at få snakket om pædagogiske, faglige, fagdidaktiske problemstillinger. Ideen er at få diskussioner der rent faktisk opleves som væsentlige og givende i forhold til det daglige arbejde, så deltagerne oplever de får noget med til deres undervisning og ikke drukner i at løse praktiske problemer. Et stille håb er også, at det måske kunne blive sådan, at den personlige forberedelse kunne mindskes, og møderne fungere som en del af forberedelsen.

Erfaringen er også, at man kommer tættere på hinanden i teamet, når man tager disse diskussioner, men de er også mere sprængfarlige end de mere praktisk/administrative fordi man kommer tættere på

hinandens holdninger og handlinger. Så det gælder om at kunne lytte og lære at forstå forskellene i holdninger.

I øvrigt peges der også på, at der generelt er kommet flere faglige og pædagogiske diskussioner på lærerværelset, selvom holdningen til reformen er lidt afventende.

## **Brug af konsulent/efteruddannelse/kolleger – videndeling**

I begge team fungerede mødet med konsulenten som et rum for refleksion, som en mulighed for at få struktureret diskussionerne og få inspiration omkring de problemstillinger der dukkede op.

Erfaringen var, at det fungerede godt, idet det har givet mulighed for tid til mere overordnet snak og at »man er blevet mere bevidst om nogle ting«. Det var en lejlighed til at bruge tid på at formulere og lytte til holdninger og erfaringer, så der blev en større gensidig forståelse blandt teammedlemmerne til gavn for teamets arbejde.

En række problemstillinger er dukket op i begge team, og konsulenten har på mødet og efterfølgende sendt links, litteraturhenvisninger og papirer om disse. Dvs. at det har været muligt ret konkret og hurtigt at opfylde »need to know« når det opstod, hvilket gjorde det muligt at lade det indgå umiddelbart i arbejdet.

Flere af team-medlemmerne havde deltaget i forskellige former for efteruddannelse og medbragte selvfølgelig viden fra dette, men konstaterede at det hurtigt kan opleves som lidt fjernt, og for nogle som »en masse papirer«, når det er væk fra hverdagen.

Overskuddet til vidensdeling med kollegerne var der ikke meget af hverken på VUC eller på gymnasiet, fx i form af møder mellem team – men det blev nævnt som en mulighed, selvom det blev fremhævet på VUC, at erfaringsudveksling netop er meget præget af, at man ofte henvender sig ud fra et meget konkret behov, derfra udtrykket: »need to know«.

De problemstillinger der især blev sendt materiale omkring var:

- Teamsamarbejde
- Studieplan
- Kompetencer (arbejde ud fra kompetencer)

- Progression (studiekompetencer, it-kompetencer, undervisnings- og arbejdsformer, mundtlig og skriftlig formidling)
- Fælles sprog og begreber (problemformulering, synopsis ...)
- AT/Eksamen i kultur- og samfundsfagsgruppen
- Evaluering.

## Opsamlende kommentar fra konsulenten

Der er tydeligvis forskel på antallet af forstyrrelser for lærerne i de to team på henholdsvis VUC og gymnasiet. For teamet på VUC er opgaven klar og ressourcerne givet, dvs. de kan koncentrere sig om at finde vejen til målet. Formentlig er der også en forskel i kulturen, idet man på VUC er mere vant til at arbejde uafhængigt af andre, på forskellige tidspunkter af dagen og mødes mindre end på gymnasiet.

Så for dette kultur- og samfundsfags-team på VUC bliver reformens første år ikke nær så stresset en oplevelse som for klasseteamet for 1.g på gymnasiet under grundforløbet.

På VUC kan de fortsat i en vis udstrækning passe sig selv i teamet, hvorimod lærerne i gymnasiet er involveret i en lang række opgaver og samarbejdsrelationer, hvor de indimellem synes det er svært at se, hvor de skal hen, hvilke ressourcer de har og hvordan de skal komme derhen. Det kræver megen energi og tid at finde svarene i fællesskab på alle »de spørgsmål, som reformen stiller til lærerne« (som Steen Beck udtrykte det på GL's konference i efteråret 2005).

Der ikke engang asfalteres mens man går, men nærmest gruses. Det praktisk/administrative har fyldt en del, især på gymnasiet, så det er i løbet af de næste år, at fordele og ulemper ved indholdet i de mange nyskabelser, fx studieplan og faglige samspil, vil blive mere tydelige.

Der er indhøstet erfaringer, hos både lærere og ledelse:

- om betydningen af vilkårene og opgaverne for teamarbejdet

- om glæder og sorger ved processen og produktet af teamarbejde
- om balancen mellem decentralisering og centralisering
- om faktorer der har betydning for arbejdsmiljøet som informationsmængde og flow, it og tilfredsstillende resultater
- om planlægningens betydning (skema etc.)
- om behovet for tid til møder, rum til refleksion (mulighed for inspiration udefra)
- om behovet for fælles sprog/begreber og diskussioner af pædagogisk og didaktisk karakter
- om fordele/ulemper ved faglige samspil – AT, AP, NG, kultur- og samfundsfag ...
- om brugen og indholdet af en lang række begreber som kompetencer, studieplan, undervisningsbeskrivelse, evaluering, synopsis, fakultetstænkning ...
- om brug af konsulent / efteruddannelse / videndeling.



# Interviews med lærerteam på andre skoler

De to foranstående historier samt den analytiske bearbejdelse af disse danner baggrund for det følgende arbejde med fem team.

Intentionen har været at undersøge, om teamenes erfaringer er repræsentative.

Der blev udvalgt to teamtyper, som matcher de to tidligere beskrevne (herefter »primærteamene«):

- 3 klasseteam i 1.g
- 2 team der udgjorde kultur- og samfundsfagsgruppen. Det ene underviste i en hf-klasse, det andet underviste på et VUC-hold.

Manualerne<sup>8</sup> til interviewene blev sendt til teamene inden mødet. Indledningsvis står der i manualen:

»Det overordnede mål er at indsamle beskrivelser og refleksioner fra forskellige typer team om, hvordan arbejdet er gået med at implementere den nye gymnasiereform.

Hvor har hurdlerne ligget, hvilke sejre er evt. vundet?

Der lægges altså op til, at teamene gennem interviewene evaluerer arbejdet og derigennem giver råd om, hvordan arbejdet fremover kan planlægges og gennemføres på den mest hensigtsmæssige måde.

De følgende spørgsmål skal blot betragtes som vejledende. Men I kan bruge dem til at danne et indtryk af, hvad der er interviewets sigte.«

Derefter følger spørgsmålene, som er disponeret i overensstemmelse med systematiseringen af de to tidligere omtalte teams erfaringer.

Der er tale om en semistrukturering af interviewene. I ingen af tilfældene er rækkefølgen fulgt under interviewene, men for overblikkets skyld er samtalens indhold samlet i overensstemmelse med den struktur, som danner udgangspunkt for interviewene.

### **a. Interviews med to kultur- og samfundsfagsteam**

Skole A:

Dette team arbejder på et VUC i provinsen.

Skole B:

Dette team arbejder med en 1.hf-klasse på et middelstort gymnasium i provinsen.

#### **Rammerne for arbejdet:**

**Skole A:**

Teamet består af 3 lærere.

Den ene (t) har dansk og religion som fag, er nyansat og underviser kun i religion på skolen.

Den anden (p) har dansk, historie og samfundsfag som fag og underviser i denne sammenhæng i samfundsfag. Har desuden halvdelen af holdets dansktimer. Har en del erfaring med teamarbejde, bl.a. gennem arbejdet med brobygning i 5 år og »pædagogpakken«<sup>9</sup> i flere år.

Den tredje (l) har dansk og historie som fag. Har fra andet arbejde erfaringer med projektarbejdsformen.

Alle deltog i interviewet.

På kurset var der i foråret 2005 etableret en arbejdsgruppe, som skulle give ideer til, hvordan kultur- og samfundsfaggruppen kunne organiseres ved gymnasireformens start efterår 2005. Den ene deltager var med i denne gruppe og havde som den eneste i gruppen deltaget i projektet »Samspil og udvikling«. Der blev ikke her udarbejdet noget færdigt koncept for undervisningen i det nye »fag«. Den nyansatte lærer blev først ansat lige før årets start. Der har således ikke været mulighed for fælles planlægning inden skolestart.

Der er afsat 30 timer til fælles forberedelse, 10 til pæd/admini-



strative opgaver samt 10 timer til hver lærer som en engangsaftale, fordi det er en ny situation.

Disse timer dækker også arbejdet i klasseteamet. Her er der 5 lærere. Alle 5 er tutorer. Dvs. at hver lærer er tutor for 2-3 kursister. Honoraret er her 3,5 timer pr. kursist.

Ingen af de tilstedeværende lærere er teamleder for holdteamet.

Fagteamet arbejder uden indblanding fra ledelsens side.

En inspektør deltager 1-2 gange om året i klasseteamets møder for at følge »udviklingen af teamkompetencerne«.

Der afholdes møder efter behov.

### **Skole B:**

Der indgår to lærere i dette team i en 1. hf-klasse.

Den ene (s) har fagene samfundsfag og religion og indgår i faggruppen med samfundsfag. Har 1 års erfaring med teamarbejde og indgår i klasseteamet.

Den anden (p) har fagene historie og religion og indgår med begge fag i faggruppen. Har ingen teamerfaring, men er i dette skoleår med i et klasseteam i en anden klasse.

Der gives ikke ekstra timer til teamarbejdet. Men de har haft mulighed for dobbelt lærerbesætning i nogle af timerne.

I klasseteamet indgår naturfagslæreren, engelsklæreren og samfundsfagslæreren. De 3 fakulteter er således repræsenteret. Klasseteamet sikrer koordinering, studieplan og studiebog. Desuden fungerer klasseteamets lærere som tutorer.

Ledelsen blander sig ikke i arbejdet. Rektor har i en enkelt situation overværet en fremlæggelse i en anden hf-klasse. Klasseteamet blander sig heller ikke ud over, at det skal modtage en studieplan fra gruppen.

Der er ikke skemalagte møder.

## **Teamenes beskrivelse og vurdering af arbejdet**

### **1. Opgavernes art og mængde**

Som det fremgår af, er der stor overensstemmelse mht. arbejdets rammer for de tre team. Hovedopgaven er planlægning og gen-

nemførelse af undervisningen i »faget«, der er tildelt teamene et meget begrænset antal ekstratimer, og ledelsen blander sig stort set ikke i arbejdet.

Der kan dog iagttages en forskel på fokuseringen på de »overfaglige« opgaver, den nye reform knytter til undervisningen.

Primærteamet har ikke møder med klassens team<sup>10</sup> eller andre kultur- og samfundsfags-team og arbejder ikke med studieplanen.

Det skal her bemærkes, at teamets beskrivelse og vurdering knytter sig til efterårets arbejde, hvor der endnu ikke er kommet klarhed over, hvordan studieplanen skal gribes an på skolen, og at ingen af teamets lærere indgår i klasseteamet, mens interviewene med de to andre team afvikles i april/maj, og at disse team har et medlem placeret i klassens team.

Her tales der mere om, hvordan arbejdet med studieplan og studie-bøger<sup>11</sup> forløber, men mest foranlediget af interviewerens spørgsmål. Det faglige samarbejde ses ikke umiddelbart i sammenhæng med studieplan og tutorarbejdet. De to lærere på skole B bliver endda overraskede over, at interviewereren kalder deres samarbejde for teamsamarbejde.

Disse aktiviteter opfattes således ikke som centrale i teamarbejdet, men alle udtrykker en vis skepsis over for tiltagene.

A,l udtaler, at de naturligvis har studieböger, også i elektronisk form, men at de er uhensigtsmæssige. Kursisterne vil arbejde mere konkret. Så nu bruger de papir.

A,t finder tutorrollen svær. Hun føler sig ikke klædt på til opgaven. Men hun opfatter det ikke som et tidsmæssigt problem. Derudover påpegede hun, at man på skolen arbejdede med små hold og således var tæt på kursisterne i forvejen.

A,p mener, at tutorsamtalerne bør differentieres. Der er nogle kursister, som ikke har behov for tutorsamtaler.

»Vi (tutorerne) har vores studiebog, hvor kursisterne skriver – eller burde have skrevet – til alle fagene, hvad er deres mål, hvordan går det, hvad arbejder vi med, og som tutor er vi inde og kigge på de her målbeskrivelser og de ting der står om de forskellige fag. Og det er lidt blandet, hvor meget fagene og kursisterne har vægtet det. I nogle fag har der været noget, tu-

toren kunne bruge til noget, i andre fag har faget eller kursisten ikke vægtet det særligt meget.« (B,s)

Studiebogen er – efter de forskellige udsagn – ikke blevet det redskab, som ligger i bekendtgørelsens intentioner.

B.s konstaterer, at den ikke bliver brugt nok:

»Man kan sige, at ambitionerne har også været høje, synes jeg. Det er jo stadigvæk den relativt svageste gruppe af elever her på stedet, som går på hf i forhold til gymnasiet. Og den stiller nogle store krav til selvrefleksion og til at arbejde med egen læring på en måde, som mange ikke har overskud eller interesse til at beskæftige sig med. Der er mange, som ikke har været begejstrede for studiebogen, skrive referater og tutorsamtaler, og det har også været ret problematisk at få dem til at gøre det.«

I interviewene udtrykkes der således skepsis over for disse nye »overfaglige« tiltag, men disse ligger tydeligvis i periferien af teamenes opmærksomhedsfelt og indgår ikke som elementer i det faglige samarbejde. Det faglige arbejde er i alle tre team i fokus.

## 2. Centralisering/decentralisering

For alle tre team gælder, at ledelsen ikke blander sig i arbejdet med de faglige forløb.

I primærteamet blev der givet udtryk for tilfredshed med det, i de to øvrige var der ikke kritik af denne løse kobling til ledelsen, men på skole A var der utilfredshed med, at der ikke fra ministeriets side blev givet nogle overordnede retningslinjer. »Vi skal alle sammen opfinde den dybe tallerken« (A, 1) var indvendingen. Man savner en skabelon, der kan lette arbejdet med få formuleret kompetencerne til studieplanen. Der er ikke tale om et ønske om, at nogen blander sig i selve tilrettelæggelsen af undervisningen.

De to interviewede team har pligt til at aflevere en studieplan til klasse teamet, men der er ikke noget samarbejde mellem de to team.

»Vi har jo lavet, hvad skal man sige, en kulturkreds-studieplan kan man sige. Den har vi lavet og så sendt den over til teamet,

og så har teamet så set på den. Og så har teamet sådan set accepteret det, der var i den, og så var der sådan set ikke nogen yderligere kommunikation fra teamet. Ikke hvad jeg har oplevet.« (B,s)

Spørgsmålet om, hvilke beføjelser klasseteamet har over for fagteamet/holdets faglærere er i nogen grad uafklaret. B,p er af den opfattelse, at det ikke tilkommer klasseteamet at henvende sig til rektor.

»Vi har i hvert fald snakket om, at lærerne principielt er ansvarlige for deres egen undervisning.« (B,p)

B,s påpeger, at eftersom klasseteamet er ansvarlig for koordineringen, betyder det også, at man kan blive nødt til at bede om en uddybning af faglærerens bidrag til studieplanen.

»Men jeg tror ikke, at vi ville løbe over til rektor og sige, at »nn gør det ikke godt nok«. Men hvis vi får den tilbage, og der står akkurat det samme, så kommer der et problem. Vi har i hvert fald arbejdet med i teamet, at vi ikke ville være dem, som skælder ud. Men hvis der kommer: »ja, det har vi skrevet lidt stærkt«, så er vi jo nødt til at spørge: »Er der ikke noget, du har glemmt?«. Men hvis det sker igen, så er der jo altså et problem, for så hjælper en venlig opfordring jo åbenbart ikke. Og så synes jeg ikke, man skal gå længere – så er det ikke teamets problem. Så er det ligesom ledelsen der ...« (B,s)

Den løse kobling betyder, at ingen af teamene har mødt denne uafklarethed som et problem.

De interviewede team påpeger, at reformen har reduceret kursisternes indflydelse på undervisningstilrettelæggelsen.

»De bliver nødt til at tage den fra oven eller fra lærernes side.« (B,p)

»Jeg kan ikke tage udgangspunkt i elevernes ønsker«. (A,l)

»Elevernes medbestemmelse mindskes.« (A,p)

Men der har stort set ikke været reaktioner på det fra kursisternes side.

Primærteamet påpeger, at kursisterne har påskønnet langtidsplanlægningen.

Dette kunne antyde, at overblikket betyder mere for kursisterne end indflydelse på undervisningstilrettelæggelsen.

## Samarbejdet i teamet

Der er megen energi knyttet til oplevelsen af og vurderingen af det faglige samarbejde i de interviewede team. Hvor primærteamet angiveligt udtrykker, at det er en god idé at sætte fagene sammen, er der langt mere konfliktstof i de to øvrige teams opfattelse. Det drejer sig først og fremmest om fagligheden i de enkelte fag.

Mindre dybde:

»Vi lægger fagligheden bag os, nu er temaet i fokus. Før var der fokus på metode – tekstlæsningen. Før drejede det sig meget om træningsrummet, nu er det mere klasserummet, inden eleverne bevæger sig ud i projektrummet. Det er emnet, der er kommet i centrum.« (A,t religion)

»Ja, jeg vil sige som religionslærer, at de der »dybde-ting« i forbindelse med religion, altså at gå i dybden med korantekster og bibeltekster kommer til at lide under den ordning her. Det bliver sådan lidt, jeg ved ikke om man kan sige, overfladisk. Selvfølgelig er der religiøse spørgsmål i forbindelse med korstogene, men jeg tror, at dybden forsvinder. Men jeg tror også til gengæld, at religion er mere udsat end samfundsfag.« (B,p religion)

Fragmentering:

»Problemet er måske også for samfundsfag, at det er svært at få et emne i sin helhed. Islam har jeg brugt otte lektioner på i introforløbet. Det var noget om tørklædedebatten. Det var den lille del af islam. Så skal vi have noget mere om islam i 2.hf, sandsynligvis, men noget Palæstina/Mellemøst diskussion. Men tingene bliver jo brudt op, økonomien bliver måske også

brudt op. Altså i »Det gode samfund« ligger der noget om velfærdsstaten, og så ligger der noget mere om økonomi herovre. Så tingene bliver brudt op, så man ikke får et overblik. Måske bliver det en styrke, fordi man kan bruge det her lidt forskellige steder, men jeg frygter lidt, at når vi nu skal til at i gang med islam eller kristendom igen, at det er noget vi har arbejdet med for et halvt år siden og derfor er totalt væk i deres bevidsthed. Og hvis man hver gang skal starte på nul igen, så når man ikke ret højt. Og det kan godt være et problem, at man netop ikke får det her hele forløb, man får et lille stykke her og der.« (B,s samfundsfag)

Elevernes behov for faste rammer:

»De vil gerne have nogle kasser, de kan putte det ned i, for ellers så svæver det lidt. Og da bliver det lille fag måske også lidt taberen, fordi det bliver sådan lidt pixi-bogs agtigt – og det gør historie også. Det er som om, vi skal have noget overblik og noget hårdt og kontant, og det skal være til at finde ud af. Og deres baggrundsviden er svag i klassen.« (B,s historie)

Der kan således aflæses en klar faglig nervøsitet for den nye faggruppekonstruktion. En bekymring om, hvorvidt kursisterne når samme niveau af faglig forståelse som tidligere. Men der er forskel på vurderingen af ændringen på længere sigt. Tydeligst kommer den frem i teamet fra skole B:

»Jeg tror altså, at det med, at man har et tre-timers forløb over et år, så man kan give lidt mere her og der og give det lidt mere »pondus«, vil give mere. Jeg opfatter det i hvert fald mere som en spændetrøje. Jeg vil gerne samarbejde med folk, men jeg synes, det var lettere, hvis det var uformelt.« (B,p)

»Det er mere arbejdskrævende, end hvis man kan arbejde sådan som privatpraktiserende gymnasielærer. Nu har jeg en 1.g-klasse, og jeg har lavet nogenlunde det samme i de to klasser. Jeg har brugt noget andet materiale i 1.hf, fordi jeg syntes, at det måtte være for svært for dem, hvilket det også viste sig at være. Selv om jeg fandt noget nemmere materiale, syntes de stadigvæk,

det havde været vanvittigt svært. Det er en utrolig svag klasse. Men jeg tror på, at det her burde være en bedre måde at gøre det på. (...) Og så får de altså otte lektioner om ugen om det samme emne måske (næste år). Og da synes de måske, det er et voldsomt pres lige pludselig at få otte timer om ugen om mellemøstkongflikten i tre uger. Så det er jeg lidt spændt på, for de bliver lidt mere massivt udsat for meget af det samme emne, når alle tre fag tager fat på det samme emne i otte lektioner. Så det er en svag klasse. Men jeg tror på konceptet.« (B,s)

Denne forskel i opfattelsen af værdien af fagsamarbejdet afspejles også i deres forskellige syn på, hvor konstruerede de har oplevet forløbene.

»Ja, sådan er det også i AT – der synes jeg godt nok (griner). Men jeg synes ikke, det har været så opstyltet i det her samarbejde, hvor det mest har handlet om »Det gode samfund«. Det synes jeg godt, jeg kan forsvare.« (B,s)

»Da tror jeg nok, jeg vil sige lidt omvendt, at det var sådan lidt konstrueret. Jeg ville gerne have haft lidt mere om Danmarks historie, altså med grundloven af 1849 og parlamentarismen sådan noget. Sådan noget peger mere hen ad mit fag.« (B,p)

Der afdækkes således forskellige vurderinger af kvaliteten af de faglige forløb, men det er bemærkelsesværdigt, at meningsudvekslingerne er konkrete med udgangspunkt i det enkelte fags deltagelse i samarbejdet. Det er bekymringen for faget, der er drivkraften, ikke stillingtagen til reformtankerne.

Det opleves som en vanskelig opgave at samarbejde tre fag og samtidig fastholde deres identitet. Der gives udtryk for, at eleverne bliver forvirrede mht., hvilket fag de pt. har, når den samme lærer underviser i flere fag. Er det en styrke eller en svaghed ved undervisningen, når det overordnede emne fjerner fokus på det enkelte fag? Som det fremgår, er der ikke enighed, men interviewene viser, at alle deltagerne er dybt engageret i spørgsmålet.

I forlængelse af det blev der på skole B udtrykt bekymring for fagenes status i fremtiden, fordi der nu kun skal gives én karakter.

»Der er i hvert fald nogle af de elever, der reagerer på den måde, at hvis de skal have otte lektioner i 2.hf – hvis de så kan sløjfe de otte timer, er det en virkelig frihed, og så bare få én karakter. Og det tror jeg er det, der sker. Der er kun en, der har valgt samfundsfag som tilvalg og kun en, der har valgt religion. Det er jo lidt (...) – og det er ud af to klasser.« (B,p)

Ser man bort fra de faglige bekymringer, er der i de to interviewede team samme tilfredshed med samarbejdet som i primærgruppen.

På skole A var der enighed om, at det var godt at arbejde med projektformen på trods af, at frihedsgraden blev indsnævret, og på skole B, hvor de involverede lærere også arbejder i gymnasieklasser, bliver arbejdet med hf-klasserne i sammenligningen næsten vendt til noget positivt:

»Jeg synes ... det er måske værre med det med AT-forløb og AP-forløb. Der er det endnu mere fragmenteret, fordi man både har det med almen sprogforståelse og almen studieforbereelse, som går ind i den almindelige undervisning. Her er der selvfølgelig – og også ved naturfag – flere fag, der arbejder sammen. Men jeg synes ikke på den måde, at vi hopper rundt fra det ene til det andet. Vi har nogle temaer, som bliver splittet op, men selve forløbene synes jeg ikke bliver så hektiske.« (B,s)

Men selve samarbejdet i teamene har været godt. På samme måde som primærteamet er der blevet afholdt møder efter behov. En enkelt lærer (A,l) mener, at mødetidspunkterne burde skemalægges, de øvrige er meget tilfredse med den uformelle struktur.

På skole A var der enighed om, at der i forbindelse med tilrettelæggelsen af projekterne havde været gode snakker. Hver gang mødte de hinanden to gange. Derefter blev detailplanlægningen klaret via mails.

Den nyansatte lærer gav dog udtryk for, at hun gerne ville have brugt mere tid at snakke om hinandens undervisning.

»Det ville sikre, at vi har en fælles forståelse og terminologi. Kursisterne har oplevet det som et problem i projekterne, at vi ikke gav samme meldinger.« (A,t)



A,l bakkede op: »Problemet er kursisternes usikkerhed«. Men han understregede, at en af opgaverne netop er at bidrage med forskellige synsvinkler. A,p supplerede med en konstatering af, at problemet var blevet mindre. Kursisterne havde efterhånden vænnet sig til denne arbejdsform.

Dette er i overensstemmelse med vurderingen i primærteamet om, at det var en god opgave at ekspliciter sig i forhold til kursisterne (»skolekoden tydeligere«).

På skole B stod samarbejdet på interviewtidspunktet på stand by. B,p havde ikke haft klassen siden jul. Men indtil det tidspunkt fungerede samarbejdet fint.

»Jeg kan da svare på det før jul, og jeg synes da, det var sådan rimeligt tit. Sådan uformelt, når vi løber ind i hinanden. Jeg synes også forud for de der forløb, der var der da en del snak. Vi mødtes da i sommerferien, så det hele...« (B,p)

Bortset fra den ovennævnte udtalelse af den nyansatte lærer om behovet for udvikling af en fælles terminologi har de øvrige lærere ikke oplevet specielle kommunikationsvanskeligheder fagene imellem. Helt i overensstemmelse med primærteamet.

Det viser sig, at alle på skole A har dansk som det ene af deres fag (Det opdagede de i øvrigt først, da interviewer gjorde dem opmærksom på det.)

»Det er afgørende, at vi taler det samme sprog. Ellers vil kursisterne hurtigt opleve forskellene som modsætninger.« (A,p)

På skole B har begge lærerne religion som fag. Det mente de havde lettet samarbejdet. Men de kan let forestille sig nogle sammenhænge, hvor faget religions terminologi kunne blive »tromlet« af samfundsfags- og historielærere.

»Det kan godt være en fordel, at det er et af de små fag, vi har fælles.« (B,p)

Han mente i øvrigt, at kursisterne allerede nu var blevet bedre til at tackle, at der var flere lærere om det samme »fag«.

## Ressourcebehov

I forlængelse af primærgruppens positive vurdering af ordningen med konsulentbistand blev de øvrige team spurgt, om de havde behov for hjælp til arbejdet (efteruddannelseskurser, konsulentbistand, mere samarbejde med ledelsen, mere samarbejde med andre kolleger)?

Svaret var éntydigt: Vi mangler tid!

»Gruppen har mange ressourcer, men vi mangler tid.« (A,t)

»Hovedproblemet er tid: Som omtalt i starten er der ikke givet ekstra timer til arbejdet.« (B,s)

»Ja, men der er ikke sat ekstra timer af til det. Man regner nok med, at vi kan være mere effektive, når vi begge to skal opfinde den dybe tallerken... Jeg ved ikke, hvad man har tænkt ovre i ministeriet.« (B.s)

Der var således et klart ønske om at have mere tid til samarbejdet. »Det tager tid at finde ud af, hvad det fælles er« (A,t). Hun sagde også i den forbindelse, at det var svært at finde tid til samarbejdet. På gymnasiet blev der først og fremmest tænkt på, at der bør tildeles flere timer. På VUC drejede det sig i højere grad om logistik. Problemet var her, at de ikke kunne finde tidspunkter, hvor de kunne mødes. Den ene lærer havde bopæl 90 km. fra skolen, og mødetidspunkterne er meget forskellige for den enkelte lærer på VUC'et. Derudover arbejdede to af lærerne desuden på en anden skole.

»Vi er vant til at forberede os hver for sig. Det betyder, at man til en vis grad accepterer betingelserne, men det er konkret svært at finde mødetidspunkter«. (A,l)

## **b. Interviews med tre klasseteam**

Skole C

Dette team arbejder på et middelstort gymnasium i provinsen.

Skole D

Dette team arbejder på et middelstort gymnasium i provinsen.

Skole E

Dette team arbejder på et mindre gymnasium i provinsen.

### **Rammerne for arbejdet**

#### **Skole C**

Der indgår 3 lærere i dette team om en 1.g, som har studieretningen: engelsk, psykologi, samfundsfag.

Den ene har fagene idræt og samfundsfag. (C,p)

Den anden har fagene historie og psykologi. (C,g)

Den tredje har fagene dansk og tysk. (C,b)

De to sidstnævnte har ca. 6 års erfaring som klasselærere. C,p er nyuddannet.

Ledelsen har udpeget teamet, men lærerne har haft mulighed for at ønske.

Et overordnet princip har været, at mindst to fakulteter skulle være repræsenteret.

Teamet skal følge klassen gennem alle tre år.

Teamet honoreres med 100 timer (40-30-30). Inden for den ramme skal teamet afvikle to klasse møder.

Skemalagte møder hver 14. dag.

#### **Skole D**

Der indgår 3 lærere i dette team om en 1.g, hvor eleverne har valgt forskellige studieretningsfag. Matematik har de som fælles studieretningsfag. Ca. halvdelen af klassen har valgt samfundsfag på højt niveau, den anden halvdel har musik som studieretningsfag.

Den ene har fagene tysk og samfundsfag. Er teamkoordinator. (D,u)

Den anden har fagene dansk og idræt. (D,m)

Den tredje har fagene musik og kemi. Deltager ikke i interviewet.

De to deltagere har henholdsvis et og to års erfaring med teamarbejde.

D,u har ønsket at blive teamkoordinator, og D,m har ønsket at arbejde i et team.

Ledelsen har sammensat teamgrupperne. Det har været et overordnet princip, at de 3 fakulteter er repræsenteret i teamene.

Teamet honoreres med 100 timer (40 – 30 – 30). Desuden får teamkoordinatoren et løntillæg.

Rektor deltager i to teammøder om året. Ved det første skal klassestudieplanen godkendes, ved det andet evalueres studieplanen.

Skemalagte teammøder.

### **Skole E<sup>12</sup>**

Teamet består af 3 lærere

Den ene har fagene kemi, matematik og naturfag. Er klassekoordinator. (E,a)

Den anden har fagene historie og fransk (E,e)

Den tredje har fagene idræt og fysik. Er klassekoordinator i en anden 1.g-klasse (E,b)

Klassekoordinator har fået tildelt 50 timer til arbejdet, de to øvrige i teamet 25 timer.

Teamet arbejder sammen om en 1.g-klasse hele første skoleår.

Teamenes beskrivelse og vurdering af arbejdet

### **1 opgavernes art og mængde**

Som det fremgår, er der for de fire team stort set tale om den samme honorering, men der er forskel på, hvilke opgaver de skal tage sig af, og i forlængelse deraf også af, hvordan de oplever og vurderer arbejdet i teamet.

Som det fremgik af primærtteamets »historie«, følte det sig overvældet af opgavernes mængde og omfang. Udover de traditionelle klasseteamfunktioner havde teamet ansvaret for studieplan (primært teamlederen), AT og AP. Her har den faglige planlægning af AT fyldt meget. Der gives udtryk for, at der er mangel på tid til planlægning og koordinering af AT i teamet.

Dette har ført til manglende overblik. Teamet kender ikke helt

opgaverne, og der mangler redskaber og strukturer til at kunne klare opgaven med studieplanen (mangler langt henne i skoleåret et udspil fra UNI-C).

Et noget lignende billede tegner sig på skole E.

Teamets arbejdsopgaver er beskrevet i tre grundlæggende papirer:

Af de to papirer fremgår det, at arbejdsopgaverne og ansvarsområderne først og fremmest er praktisk/ administrative. Dog har teamet ansvaret for progressionen i arbejdsformerne.

Teamet havde ved mødet i efteråret allerede planlagt og gennemført 1. skoledag, et klassemøde i september og en hyttetur samt sikret løbende orientering og koordinering af arbejdsopgaver.

Det tredje papir – derimod – fokuserer på overordnede pædagogisk/didaktiske opgaver. Teamet skal sikre samarbejdet mellem fagene. Der står bl.a.: »Det vil derfor være hensigtsmæssigt, at klassens team, som har det overordnede ansvar for at kravene opfyldes, i deres arbejde benytter følgende katalog (en slags »huskeseddel«) og efterfølgende koordineringsskema (skema1).«

Dette arbejdsopgavepapir pålægger teamet langt mere komplekse og arbejdstunge opgaver.

Der var ved mødet i efteråret i teamet en forståelse af, at man fra ledelsens side havde renonceret på disse krav. I forbindelse med studieplanen er teamets opgave – i teamets forståelse – begrænset til arbejdet med at indsamle fagenes bidrag. Teamets kommissorium blev først præciseret i foråret. Her blev der af ledelsen udarbejdet en fælles skabelon til arbejdet med studieplanen. Dvs. at teamets arbejde med den først lige var påbegyndt på interviewtidspunktet.

Begge team har mange konkrete opgaver og udfører dem, efterhånden som de dukker op. Det er specielt den manglende præcision i kommissoriet mht. teamenes nye opgaver og manglende klarhed over ansvarsfordelingen mellem ledelse og team, der fører til oplevelsen af manglende motivation.

Heroverfor står skole C og Skole D. Også her har teamene ansvaret for de traditionelle klasseteamfunktioner og for studieplanerne, men der blev på disse skoler forud for skoleåret udarbejdet en overordnet plan for afviklingen af AT-forløbene. Dvs. at teamenes opgaver i den forbindelse først og fremmest har været evalueringen af disse forløb. Det udtrykkes der begge steder tilfredshed med i teamene.

»– vi (har) på det her sted valgt at lave en **central styring**, altså emnerne bliver givet ovenfra, tidspunkt bliver givet ovenfra, antal timer bliver givet ovenfra, og hele skemalægningen bliver også lavet centralt. Andre steder har jeg indtryk af, at det måske mere er teamet, der tager sig af de ting. Vi har ønsket her at afgive den frihed, der ligger i at finde emner selv og så ønsket en central styring.« (C,b)

»Og det er selvfølgelig central styring, men det er på den måde, at der sidder et udvalg – ligesom du snakker om – der er kommet med et forslag til et tre-årigt forløb, både med tidspunkt og emner. Og det har vi så selvfølgelig været inde og forholde os til, og det er så besluttet, at det så var det.« (C,g)

»Vi er sådan set ikke inde og tjekke, hvordan... nu har det været sådan i de AT-forløb, der har været indtil nu, at en eller nogle gange to af os har været involveret. Så i teamet har vi hele tiden kunnet høre, hvordan det går. Men der kunne i princippet godt være nogle forløb, som teamet slet ikke var involveret i. Men der ligger planlægningen derude. Men vi skal selvfølgelig sørge for, at det bliver afviklet.« (C,g)

»– i forhold til en fri model, hvor det hedder sig, at det er os, der sammensætter AT-forløbene, da er vi meget langt fra, kan man sige. Men vi har jo alle sammen været med i den på et eller andet tidspunkt, fordi alle fag er med.« (D,m)

På begge skoler har teamene **ansvaret for evalueringen** af AT-forløbene.

Teamet på skole D vurderer, at forløbene er blevet bedre og bedre. Den første evaluering var elendig, og det havde ifølge teamet både administrative og faglige årsager. Lærerne syntes, at forløbet lå for tidligt og forhindrede dem i at få introduceret deres fag.

D,u mener, at reformintentionerne med AT-grundforløbet, og at det samspil, det konkret førte til, var konstrueret og ikke givende nok. Ifølge ham ville det være en bedre idé at flytte AT-undervisningen frem til 3.g. Det mener han har været en generel tendens.

»Folk føler, der bliver brugt alt for meget tid på AT, og det hører måske hjemme på et senere tidspunkt i skoleforløbet. Jeg tror, det er en generel holdning, og mange mener, der bare kommer noget pjat ud af det. Jeg huske en matematiklærer, der fortalte, at når han skulle bidrage, lavede han nogle procentregninger – et eller andet med at huske den og den indkomst omkring 1900, men det får de fagligt ikke meget ud af, for det er jo begrænset, hvor meget tid de kan bruge på procentregning. Ligeledes siger de fra mange andre fag, at de kan godt lave noget med tema omkring den tid, men fagligt bliver det ikke rigtig godt.«

På skole C vurderer teamet, at der er blevet brugt for megen energi på evalueringen ved grundforløbets afslutning.

»Ja, jeg synes, det var meget. Som sagt, den første dag brugte vi halvdelen af dagen på en videntest. Over middag fik de så udleveret et stykke papir med nogle grupper, som de så skulle arbejde med et par timer, og så havde de hele andendagen til at arbejde i de her grupper, og det skulle så munde ud i den her synopsis. Og så brugte vi så mandagen som sådan en eksamensdag, hvor de så var oppe. Så der gik tre hele dage, og det tror jeg, vi var enige om alle sammen, at det var lige vel meget.«  
(C,g)

I begge tilfælde fokuserer de på arbejdets kvalitet: den manglende faglighed, det konstruerede og elevernes store tidsforbrug. Kritikken går ikke på teamets ressourceforbrug.

Der er heller ikke problematisering af tidsforbruget med udarbejdelse af **studieplanerne**.

På skole D er det teamkoordinatoren, der først og fremmest har ansvaret for klassens studieplan. Opgaven er ikke en belastning for teamet som sådan.

På skole C har teamet også en afslappet holdning til arbejdet. Alle forholder sig smilende til interviewerens spørgsmål, om studieplanen er blevet et vigtigt redskab i arbejdet med klassen. Studieplanen er »udviklet undervejs«:

»Ja, vi har lavet en semesterplan, som ligesom er en oversigt over, hvad der skal foregå. Men så i de enkelte fag er der så lavet de her studieplaner, og de er lavet sådan hen ad vejen. De bliver stadigvæk lavet.« (C,b)

»Med hensyn til kompetenceprogrammet (studieplanen) tror (jeg) også, at grunden til, at folk ikke får det gjort er, at man orker ikke det der med kompetencerne – altså hele tiden til hvert forløb at skulle angive »hvad er det så for en kompetence?«. Vi kan jo sagtens skrive, hvad vi har lavet, hvornår vi har lavet det, og hvilke emner vi har gennemarbejdet, men at sige hvilke personlige kompetencer man har trænet, og hvilke faglige kompetencer man har trænet-- Men mange af os har svært ved at sætte ord på de ting, som er noget, der er så rutinemæssigt, og som er noget, man altid har gjort. Noget som er en selvfølge – at skulle sætte ord på det. Det er nok det, der gør, at mange vakler meget i deres studieplan, sådan har jeg det i hvert fald selv.« (C,b)

»Vi har snakket om i vores team, at det her med, at vi skal angive kompetencerne er en belastning, og det er noget, der irriterer. Men omvendt har vi snakket om, at det måske alligevel har været positivt, at vi er mere bevidste om, måske på et lidt mindre ambitiøst niveau, hvad der er, vi skal have med udover at vi skal igennem pensum. Det er irriterende at bruge tid på det og skrive det ud i de der studieplaner, men jeg synes egentlig, at der også kan være noget positivt i det. Så det gør, at man skal overveje det lidt mere, og så blev det så besluttet, at vi skulle arbejde i nogle grupper, men der var nogle grupper, der ikke fungerede så godt. Så vi har på nogle få punkter taget noget af det op, men ellers har det altså været meget op til den enkelte. Vi har ikke sådan en overordnet strategi, som aftaler lige præcis, hvilken lærer der gør hvad og på hvilket tidspunkt.« (C,g)

Også på skole C gives der udtryk for, at der har været uklarhed om teamets kommissorium. Men det er først og fremmest mængden af informationer og uoverskueligheden, der sættes i fokus.



»Det kan også være uoverskueligheden, altså at der er mange fag, og så er der nogle tidspunkter, hvor der er nogle fag, der ikke har et team, og så er der kørt AT i en periode. Det er den der store informationsmængde og uoverskueligheden, der er det svært at koordinere. Og så har der også været nogle helt grundlæggende diskussioner i de enkelte team, også på et møde med ledelsen og team-koordinatorerne. Det der med, hvad er det egentlig, vi har i vores kommissorium, for det er nogle brede formuleringer. Når der fx står, at vi skal koordinere, hvad betyder det så egentlig helt konkret? Betyder det, at vi fx skal gå ind og påtale, hvis noget ikke bliver gjort?« (C,g)

Men det har hjulpet meget, at ledelsen har accepteret at påtage sig så mange administrative, strukturelle opgaver som muligt. Når det alligevel har virket uoverskueligt skyldes det mere opgavernes mængde for den enkelte lærer i dagligdagen.

»Det, der er blevet bedre, er, at det egentlig har kørt godt nok til møderne og med de opgaver, vi skulle give. Men det har simpelthen været for hårdt. Alt i alt, med alle de ting vi skulle lave oven i det her.« (C,g)

Det skyldes bl.a. skemalægningen.

»Det hænger meget sammen med kaotisk skemalægning. At man fx fik meget korte varsler, og hvor vi havde 14 dages perioder, altså hvor vi kunne se 14 dage frem i tiden, og det var altså svært at foretage sig noget i sin fritid, når man ikke anede, hvornår man havde fri. Nogle kunne pludselig stå med utrolig mange timer, og andre har stået med det, at man måske ser sin klasse engang hver 14. dag og har vanskeligt ved at få tingene til at hænge sammen. Så på den måde har det da været kaotisk for os.« (C,b)

»Og det har jo også hængt sammen med, at vi ikke har kunnet se ud i fremtiden. Nu har jeg mærket det mest i mit andet fag, i tysk, som jeg har i en anden 1.g. Og man opdager først efterhånden, at »hov, nu ryger der 14 dage, inden du ser dem igen,

og så får du dem kun en gang om ugen«. Og det er lige som om... eller i hvert fald, jeg var for lidt opmærksom på, at det var arbejdsbetingelserne fra begyndelsen. Det var noget, man opdagede efterhånden, og så bliver man frustreret. Og jeg tror, der var mange af os, der ikke kunne gennemskue, hvad det var for en type skema, vi blev udsat for.« (C,b)

Men der er også en fortrøstning mht. fremtiden. Der er enighed om, at der er to faktorer i spil. Den ene er de tekniske vanskeligheder som fx skemalægningen. Disse kan der tages højde for i det kommende skoleår. Den anden er undervisningen, hvor lærerne »kan blive bedre ved hjælp af erfaringen«.

»I det første AT-forløb, jeg var i, da jeg skulle starte, var det fuldstændig uoverskueligt, hvordan det skulle komme til at hænge sammen. Det er jo en lidt anden måde, man går ind i det næste AT-forløb. Så det er en kombination af strukturelle ting, som er for dårlige, og så også at vi får noget erfaring, som gør det lettere.« (C,b)

Og med hensyn til informationsmængden, som alle synes er overvældende, er alle alligevel positivt stemt. Informationerne bruges som inspiration og til at forenkle arbejdsopgaverne: »Der har vi kunnet læne os op ad hinanden«, som det udtrykkes.

Sammenfattende kan man sige, at alle teamene oplever arbejdet som omfattende. For alle gælder, at arbejdet kun er ét blandt mange andre nye opgaver, men der er en forskel i oplevelsen af belastningsgraden i teamsammenhængen. Primærteamet er specielt belastet af opgaven med planlægningen af AT-forløbene, og teamet på skole C frustreres over manglende retningslinjer / kommissorium for arbejdet fra ledelsens side.

## **2. Centralisering/decentralisering**

### **Samarbejdet med ledelsen**

Der var, som det fremgår af det foregående, tilfredshed med ledelsens intervention i planlægningen af AT-forløbene på skole D. Følgende

citat indeholder essensen af det dilemma, der ligger i dilemmaet centralisering/ decentralisering.

»Ja, vi har evalueret det her en gang, og jeg kan huske, at jeg sagde både-og, og det mener jeg stadigvæk. Jeg tror det lettede tilgangen, vores begyndervanskeligheder, at vi ikke skulle sidde og skulle have tænkt det hele fra bunden af, fx hvordan får vi nu et humanistisk og et naturvidenskabeligt fag ind, og duer det nu med den der kombination osv. Så der tror jeg, at det har gjort begyndelsen nemmere. Men også knap så spændende. Altså, jeg kunne da godt forestille mig – især hvis der blev givet flere timer – at det kunne være fedt at sidde i et team og prøve at sætte tingene sammen og prøve at udtænke nogle kombinationer, selvfølgelig i samarbejde med lærerne i klassen, men at det var frit stillet.« (D,m)

»Men man kan sige, at samstillingen har været fastlagt på forhånd, men emnerne har været ideer. Men alle har brugt de her emner, fordi man har været på gyngende grund. (...) Men jeg tror ikke, der er nogen, der ikke har valgt de der emner fra AT-gruppen, som helt klart bare har været forslag fra deres side. Men som folk bare har taget til sig.« (D,m)

I en turbulent tid med mange nye opgaver har alle AT-team brugt de emner, som den gruppe, der har haft til opgave at give retningslinjer for afviklingen af AT-forløbene, har foreslået. Det er ikke blevet oplevet som en spændetrøje, men som en hjælp i en ny, vanskelig situation.

Den samme overordnede organisering har betydet, at teamet på skole C har oplevet tilrettelæggelsen og gennemførelsen mindre stressende end primærteamet.

Det er tydeligt, at alle teamene har haft behov for – og et klart ønske om – at ledelsen skulle gribe ind administrativt/ strukturelt og påtage sig ansvaret for en overordnet planlægning. Hvor det ikke er sket, har det medført frustrationer, mest på skole E.

»Det virkede frustrerende, at der er udstukket opgaver til teamene, men hvad de lige indebærer, er ikke gjort klart. (...) Tingene

havde været nemmere, hvis de praktiske forhold for teamets opgaver på forhånd var gennemarbejdet fra ledelsens side, fx mht. AT. Hvordan registreres kompetencer, når de deltagende lærere ikke ved, hvordan man formulerer disse og derfor ikke registrerer dem?» (E,a)

## **Samarbejdet med de øvrige lærere**

Der gives entydigt udtryk for, at der ikke ligger ledelsesbeføjelser i teamene i forhold til kollegerne, og at hverken teamet eller kollegerne ønsker det.

»Potentielt sidder man og rykker lidt i kollegerne, og de bliver måske en smule fornærmede. Men det er ikke værre, end at de godt ved, at det er min opgave at gøre det. Og jeg rykker en eller to gange, og hvis der ikke sker mere, så er det ikke mit skrivebord. Jeg har pr. definition ikke ledelsesansvar, det blev faktisk præciseret i starten. Dvs. hvis der er en kollega, der absolut ikke vil lave sin undervisningsplan, så er der til gengæld pligten til at fortælle det til rektor.« (D,u)

»Og da har vi diskuteret, netop i forbindelse med studieplanen, at der ikke er noget team, der er interesseret i at gå ind og påtage sig arbejdsgiverrollen. Dvs. at gå ind og kontrollere, om der er nogen, der har lagt det ud eller ikke lagt det ud. Og da har vi så snakket om, at det bliver sådan en påmindelse over konferencen, og så er det det. Så må ledelsen tage den op.« (S,p)

På skole C bliver der udtrykt en generel tilfredshed med den måde, ledelsen har grebet kontrollen af arbejdet med studieplanen an. Der har ikke været en »voldsom kontrol«. Rektor har ikke været »emsig«, som det udtrykkes.

»Jeg tror, det er meget fornuftigt at tage den med ro, fordi vi jo alle sammen har knoklet, og da ville det måske ikke være så klogt at køre hårdt på med sådan nogle formelle ting.« (C,p)

Men manglen på ledelsesbeføjelser medfører på den anden side, at det er vanskeligt for teamene at skabe fælles fodslag i lærergruppen. Et team siger fx, at når det foreslår en bestemt terminologi eller en fælles opfattelse af gruppearbejde, så er svaret: »Ja, ja, gør I bare det«:

»Jeg synes, det kan være svært at sidde i et team og få nogle gode ideer til nogle fælles strategier på hele klassens og på de andre læreres vegne. Og vi sidder jo og bruger tid på det – men de har jo ingen tid. Plus at man skal huske, at de er involverede i fem andre klasser. Det er man jo også selv, kan man sige. Så man bliver ikke opmuntret til at fortsætte med de ting, man kommer med. Jeg har da siddet med nogle ideer, hvor holdningen til det er: jamen så gør I bare det. Og det er ikke ligefrem blomstret op med ideer i forhold til det ene og det andet, heller ikke mht. studietur næste år. Og det er lidt et problem, og jeg kan ikke se, hvordan det kan løses, andet end at sætte mere tid af til det og holde nogle lange møder, så folk ved, at nu sidder de altså her og får løn for det – og så skal vi altså have snakket om den her klasse, og hvordan vi skal gribe det an.« (D,m)

»Alle fokuserer på deres egen undervisning, og at de opfylder bekendtgørelsen og fagbilaget, og så er de ikke så interesserede i, hvad andre i virkeligheden gør. Det er den der privatpraktiserende mentalitet, som vi alle sammen har, og det kan jeg heller ikke sige mig fri for.« (D,u)

## Samarbejdet med eleverne

Også mht. spørgsmålet om elevernes medbestemmelse er udsagnene entydige: »Den er væk.« og »Det er en illusion, desværre« er typiske udtryk. I en sådan grad, at der flere gange kun er ironien tilbage:

(C,p): »Ja – nogle gange kan de vel få lov til at vælge grupper selv?«

(C,b): (griner) »Ja, og det er kun engang imellem! Det er kun sjældent.«

»Det er jo lidt et generelt problem, der ligger i det her, jo mere vi laver planlægning og klassestudieplaner og jo mere vi arbejder på tværs. Jeg har da prøvet på et tidspunkt, hvor der var dejligt sne udenfor, og vi skulle have den her idrætstime – og skulle vi ikke bare ud og slås i sne og køre på kælk? Nej, for vi skulle have lavet den her test, som resten skulle køre videre med i biologi. Så der forsvinder noget spontanitet.« (D,m)

Men eleverne affinder sig ifølge udsagnene med situationen. Der er enighed om, at elevernes ønske om medbestemmelse er ret begrænset, og det uanset om der er tale om gymnasiereform eller ej.

På samme måde, som de mange nye tiltag har medført en oplevelse af fragmentering af undervisningsforløbene for lærerne, giver teamene udtryk for, at det er et gennemgående problem at hjælpe eleverne til at danne sig et overblik.

»De bliver snotforvirrede«, når skemaet brydes op, og de forskellige lærere har flere »fagkasketter« på. De ved ikke, om de skal møde læreren i vedkommendes fag, eller om det nu er AT- eller AS-forløb, der skal arbejdes med. (Skole C)

Bag disse entydige udsagn om mangel på elevmedbestemmelse ligger muligvis en forståelse af, at medbestemmelse fremmer motivationen. Udsagnene peger entydigt mod formindsket elevindflydelse, og det beklages. Deroverfor står i reformen kravet om elevens øgede refleksion over egne læringsprocesser og på den måde mere aktiv medvirken i undervisningen (hvilket ikke nødvendigvis forøger indflydelse). Om det lykkes eller ej er der større uenighed om. Der er usikkerhed om værdien af arbejdet

Diskussionen i teamet på skole D om relevansen af, at eleverne skal udarbejde en studierapport i forbindelse med AT-forløbene, er illustrativ i denne sammenhæng. På skolen udfyldes studierapporten af eleverne. Skabelonen er givet fra ledelsens side, og teamet introducerer den for eleverne.

»Jeg har introduceret det for første gang. Der var nogle ting, som jeg har udfyldt, hvor jeg har sagt, at det her forløb hedder sådan og sådan. Men så var der »hvad er de faglige mål«, for eksempel. Og det har de selv måttet finde ud af, hvor jeg også måtte sige,

at jeg kender jo kun en lille del af undervisningen – eller det påstod jeg i hvert fald, at jeg gjorde – så find nu selv ud af det, kære venner. Så måtte vi være lidt efter dem. Men det har vi kun gjort i det omfang, vi var med i AT. Og til de andre forløb har jeg ikke taget mig af, om mine kolleger nu sørger for, at de alle sammen skriver deres rapport.« (D,u – teamkoordinator)

(Der er et potentiale i studierapporterne) »altså som et evalueringsskema og for at sætte nogle refleksioner i gang omkring, hvad de har lavet. Men om det kan fungere som den her opsamling, og om de kan bruge det til noget på længere sigt, er usikkert. Men til efterbehandling kan det være et muligt redskab. Men om det kan fungere på den måde, det skal jeg ikke kunne udtale mig om.« (D,m)

(D,u) er enig i, at refleksion over, at egen læring er et vigtigt redskab, men »arbejdet med studierapporten bruger for megen tid i forhold til, hvad det er værd.« Problemet er, at »der mangler den seriøse tilgang fra eleverne«. »Egentlig synes (de), at det er noget værre pjat, det her.«

(D,m) mener, at det ville afhjælpes, hvis lærerne »anlagde en seriøs vinkel«.

»Og det gør lærerne formentlig ikke i særlig høj grad, fordi de synes, det går fra deres undervisningstid. Man synes, man skal give dem en god faglig baggrund og ballast og ikke bruge tid på sådan nogle luftige ord. Så jeg tvivler på studierapportens værdi.« (D,u)

I teamene er der mange diskussioner af den art. Mange er bekymrede for deres fag. Reformens fokus på kompetencer opleves som en trussel mod den faglige fordybelse.

### 3 Samarbejdet i teamene

Mens de faglige team på hf kunne koncentrere sig om det faglige samarbejde, har klasseteamenes primære opgaver været af koordine-

rende art. Men den enkelte lærer i teamet har også været involveret i ét eller flere tværfaglige forløb i klassen. Ifølge flere udsagn er det den væsentligste årsag til oplevelsen af et voldsomt arbejdspress. Det er ikke teamarbejdet som sådan.

»Vi kan nå det, vi skal, når vi holder møder (...) Jeg synes ikke, der ligger så meget og flyder, som ikke bliver lavet.« (C,b)

» Som vi snakkede om tidligere, da vi først kom i gang, var det belastende ved den nye reform ikke teamarbejdet, for det har egentlig fungeret. Men det har været den tid, vi skulle bruge som lærere til koordinering af det her.« (Den konkrete planlægning af de AT-forløb, som den enkelte lærer har været involveret i.) (C,g)

»Jeg synes jo nok, at det er det faglige, som har taget tid, fordi det skal organiseres på en helt anden måde. Og du får en helt anden hverdag efter reformen i forhold til de fag, du har haft før. Det er mest præget af, synes jeg, at man har at gøre med nogle ganske korte perioder, hvor du *skal* være færdig, fordi så kommer der pludseligt et AT-forløb, og så har du pludselig ikke klassen i en måned osv. Så er du helt anderledes bundet op på, at du har altså tre uger, og så skal du altså være færdig, selvom eleverne ikke har forstået det hele. Så er der ikke noget at gøre, for du kan ikke indhente det senere. Og det er så et dagligt problem, og det har ikke noget med teamet at gøre.« (C,b)

Det er specielt fragmenteringen af undervisningen og de mange nye samarbejdsrelationer, der stresser. I primærteamet føler man sig presset pga. manglende tid til at udføre opgaverne. Ikke desto mindre må det aflyse flere teammøder, fordi lærerne er optaget andetsteds. Der er tale om et dobbeltpres, som typisk fører til stress og frustration.

Det har i primærteamet ført til, at der ikke har været overskud til overordnede didaktiske diskussioner. Heller ikke på skole C er der blevet brugt tid på at reflektere over undervisningens tilrettelæggelse: »Vi har ikke haft sådan nogle møder med snak om det didaktiske, men vi kommer jo lidt forbi.« (C,p). »Størstedelen af arbejdet er gået



med 'gamle ting, som en klasselærer skulle stå for omkring trivsel i klassen'« (C,p) Og teamet på skole E udtaler, at det kan genkende samtlige de stressfremkaldende faktorer som er udledt af samtalerne med primærgrupperne.

Det er kun primærteamet, der har haft vanskeligt ved at mødes.

På skole D er der »gået i ged« i den skemalagte mødetid pga. forårets skemaændringer. Men det blev ikke oplevet som noget problem. Der bliver løbende laver middagsaftaler og teamet kommunikerer på Fronter. Samme procedure er uden problemer fulgt på skole E.

C afholder skemalagte møder hver 14. dag i overensstemmelse med planen.

Sammenfattende kan det siges, at teamenes interne kommunikation har fungeret fint.

Det har vist sig, at teamene har været mest effektive i afviklingen af de opgaver, der matcher de traditionelle klasseteamfunktioner. Man skal i den sammenhæng være opmærksom på, at stort set alle skolens lærere bliver involveret i klasseteamarbejdet. Dvs. at også lærere, der – som advokat for deres fag – føler sig truet på fagligheden, skal koordinere de tværfaglige forløb. Selv om der i alle team arbejdes loyalt i overensstemmelse med reformens krav, er motivationen for det overfaglige/tværfaglige forskellig. D,u er meget skeptisk over for de tvungne samarbejdsrelationer og mener, at der bl.a. gennem fragmenteringen sker en forringelse af undervisningen. Det er en konfliktfuld opgave.

»Alle de sammenhænge, jeg som lærer eller akademiker kan se, dem har jeg altså tillært mig efter 13 års skolegang, mange år på universitetet og flere år som underviser. De opstår efterhånden, dem skal man ikke præsentere på en sølvtallerken for eleverne. Det er egentlig min opfattelse, når jeg underviser, det her. I det øjeblik vi præsenterer en sammenhæng på en sølvtallerken, så tror jeg eleven tænker: »ja, der er en sammenhæng«, men der er altså hundrede tusinde andre sammenhænge, og dem skal man altså opdage selv. Der er der, hvor jeg står lige nu med det her med at tænke tværfagligt.« (D,u)

»Jeg skulle for eksempel i et AT-forløb lave noget om livsformer og det sociale, og det er også fint nok. Men egentlig havde jeg lavet noget andet (i de særskilte fagtimer), fordi når man er samfundsfaglærer starter man typisk med det enkelte menneske og dennes identitetsdannelse, fordi der kan man tage udgangspunkt i eleven. Og derfra udvikler det sig til at handle om samfundet og politik. Det kan man jo så ikke, når det er skemalagt, at nu skal vi så have det her i stedet. Så skulle jeg afbryde mit identitetsdannelsesforløb og i stedet introducere differentiering i samfundet og så vende tilbage til den identitetsdannelse på et senere tidspunkt. Jeg mener, det er pædagogisk uheldigt, og jeg mener, der kommer flere af de pædagogiske uheldigheder, når man administrativt fra ledelsens siger, at nu skal I arbejde sammen om det og det, og nu skal I læse det og det. Det kommer til at dræbe den pædagogik, som man ellers anvender. Der ligger et problem, og der mener jeg, at den gode tværfaglige idé går en lille smule fløjten igen, fordi eleverne ikke har forudsætningerne for at være klar, for dem har man ikke nået at introducere.« (D,u)

»Folk mangler jo generelt en fantasi eller en vilje til at fokusere på det, vi kalder kompetencer. Det har vi lært meget om på DIG-kurserne, og da jeg forlod DIG-kurset troede jeg, at da havde vi klart, hvad kompetencer er. Men når man så kommer i den praktiske verden, bliver det mere forplumret, hvad det egentlig var for noget, vi skulle. Og sådan noget som at arbejde sammen i en gruppe er ikke noget, man kan fokusere på som sådan, det er noget, der kommer. Eller det der med, at man tager ansvar for egen læring, som det hedder, eller hvordan man arbejder selvstændigt med en tekst. Det gør vi jo, uden at vi kalder det kompetencer i virkeligheden. Så hvis vi koncentrerer os om vores faglighed, så kommer kompetencerne automatisk.« (D,u)

Teamkollegaen er mere forsigtig med sin vurdering af værdien af det faglige samarbejde, men er også af den mening, at det ikke fungerer tilfredsstillende. Han mener, at samarbejdet netop burde kunne modvirke en fragmenteret undervisning.

»Jeg hørte en dansklærer sige i går, at – nu har jeg jo ikke selv haft dansk efter reformen – hun oplevede den der fragmentering, fordi eleverne simpelthen blev kastet rundt i litteraturhistorien, lidt afhængig af, hvilket AT-forløb de nu lige har været med i. Altså efter hvilke krav der lige var til genre og det ene og det andet. Men vi snakkede om, at med lidt fornuftig tilgang til det, altså hvis man forsøger at holde fast i en bestemt tidslinie i et stykke tid, så vil de ende med at have et skelet, som faktisk er mere stabilt end vores nuværende 2. og 3.g'ere, som meget ofte læser kronologisk. Det er ikke sikkert, det nødvendigvis er helt vildt forfærdeligt, det der sker.« (D,m)

»Det var et svært spørgsmål (om samarbejdet indebærer fordele). Jeg ser absolut nogle muligheder, men jeg synes ikke, vi griber dem godt nok. Det er lærernes skyld, og jeg mener ikke, vi er gode nok til at sætte os ned og snakke om noget fagligt eller noget tværfagligt. Det er vi simpelthen ikke gearede til. Jeg mener, det er det største problem. Det handler om at gribe det professionelt an. Det handler stadigvæk om, om man lige svinger med den, man skal have et samarbejde op at køre med, så skal det nok gå. Men hvis det ikke lige er en, man snakker med, så kræver det en professionel tilgang – og det har vi ikke.« (D,m)

»Det tager mere end en reform at ændre på det, og jeg tror først og fremmest, det er derfor, der generelt er problemer rundt omkring. Det er fordi, det ændrer man ikke lige på et år.« (D,m)

Det er dette team, der udtrykker størst skepsis ved det faglige samarbejde, som det er sat til at koordinere. Alligevel er begge enige om, at teamet har haft meget konkrete opgaver, og at det har haft betydning for, at samarbejdet i teamet har fungeret fint. Opgaverne er blevet løst, efterhånden som de er dukket op. Det har også betydet, at der ikke har været så mange møder i foråret. Begge har været overraskede over, at der har været tale om nogenlunde de samme opgaver og samme struktur som tidligere. Kun studieplanen er kommet oveni.

Trods forbehold af forskellig art er det karakteristisk, at alle teamene har arbejdet effektivt med at løse de mangeartede opgaver – specielt de konkrete. (For teamet på skole E har det været gældende i efteråret.

I foråret har samarbejdet været på »vågeblus«. Der er flere kritiske røster om reformen, der kan være besværligheder med at blive enige om at bruge en fælles terminologi (C), og der kan være en afventende holdning til reformen (primærteamet og Skole E), men alle udtrykker som primærteamet tilfredshed med det konkrete samarbejde.

»Som i alt samarbejde er det utrolig vigtigt, og det har jo også været vigtigt for vores teamsamarbejde, at teamet består af nogle mennesker, som har samme ambitionsniveau. For det må være ganske frygteligt, hvis der er meget forskel på folks ambitionsniveau, og da kan vi da prise os selv og hinanden for, at vi har de samme ideer om, at det skal være forholdsvis pragmatisk, vi skal kunne leve med det, og det skal alligevel være rimeligt effektivt. Hvor jeg har indtryk af, at der i de andre teams er stor forskel blandt de (...) (C,b)

»Jeg synes da, det har været spændende at arbejde sammen med nogle andre fag. Nogle gange er det lykkedes bedre end andre, men som udgangspunkt synes jeg, det er en god konstruktion. (C,p)

»Noget, vi har gjort noget ud af i teamet, er at fortælle hinanden om, hvad der er blevet evalueret i forløbet og så taget det med. Og i starten var det helt sikkert det med usikkerheden – og det afspejlede også vores egen usikkerhed – hvad skulle det her ende med? De ville have nogle bedre orienteringer. Hvor skulle vi egentlig hen med det her? Og det er vi så blevet bedre til.« (C,p)

»Ja, og jeg synes da også, vi bliver bedre og bedre. Det synes jeg da bestemt, og jeg synes også, at AT-forløbene – som jo har været den store udfordring – dem lærer vi at få afviklet på en rimelig måde og får tingene til at hænge sammen. (C,b)

## **Ressourcebehov**

Primærteamet giver udtryk for, at det har været givende at få konsulentbistand og en af lærerne på skole C har været på efteruddannelseskursus og synes, at det har været nyttigt.

»Jo, jeg synes nok, at man gik til sagerne med mindre angst og frustration, end man ellers ville have gjort. Men det har nok også været medvirkende til, at ... på det kursus kom der jo også mange forskellige ambitionsniveauer frem, og at jeg i hvert fald blev styrket i, at det skal køre så enkelt som muligt.« (Cb)

Og på skole E mener teamet, at der er behov for erfaringsudvekslinger skolerne imellem.

Men der er enighed om, at det er samarbejdet med de øvrige kolleger, der giver mest. Man inspirerer hinanden, påminder hinanden og udveksler erfaringer.

»Det, som jeg synes giver mig mest, er det sidste (arbejde med kolleger). Altså at vi snakker sammen med de andre teams om, hvordan tingene fungerer. Får idéer og hjælper hinanden og sådan noget.« (C,g)

»Ja, et godt eksempel er, at det første 1.g-klasseteam indkalder til et møde i starten af semesteret, og så tænker vi: nå så er det ved at være tiden, og så kommer alle de andre klasser også. (D,p)

Der gives udtryk for, at der mangler tid til det samarbejde. Primærteamet synes at være løbet ind i det samme paradoks som kultur- og samfundsgruppeteamet på skole A: Der er brug for mere tid, men det er ikke muligt at finde et tidspunkt til det. Jf. at mange møder er blevet aflyst.

Men på trods af oplevelsen af tidspres er der en vis tilbageholdenhed mht. at ønske sig mere tid til arbejdet.

»De timer kommer jo også et andet sted fra, og når nu kollegerne i forvejen ikke er glade for de lærerforsamlinger vi har... Vi har lavet lærerforsamlinger, hvor vi skulle snakke om, hvordan arbejder vi bedst sammen, og det har været svært overhovedet at få alle til at komme. Og det havde vi fået timer til det, men der kom ikke ret meget ud af det. Så hvis vi får endnu flere timer, så vil folk måske gribe sig til hovedet og sige: »Skal vi nu bruge endnu mere tid på snak?« (D,u)

»Ja, det er jo den ene vej (at bruge mere tid). Jeg synes jo, at det der var mest bekymrende for mig, inden vi gik i gang var, at jeg anede, at man skulle bruge meget tid på administration. Og at det var det, der blev lagt over i teamet, og at der ville blive mindre tid til det, det egentlig handler om – nemlig den faglige undervisning. Så en mulighed er, at vi får mere tid til de opgaver, vi har. En anden mulighed er jo, at der er nogle af de opgaver, som ikke skal være der.« (C,g)

Denne tilbageholdenhed kan ses som endnu et udtryk for, at lærerne generelt først og fremmest opfatter sig som faglærere og som sådanne ønsker så mange timer som muligt fastholdt til planlægning af den konkrete undervisning.

# Bilag: Manual til interviews

Marts/ april 2006

## **Manual til interview af 1.g klasseteam og kultur- og samfundsfagsgruppen (VUC-enkeltfag/2-årigt hf)**

Det overordnede mål er at indsamle nogle beskrivelser og refleksioner fra forskellige typer team om, hvordan arbejdet er gået med at implementere den nye gymnasiereform.

Hvor har hurdlerne ligget i arbejdet, hvilke sejre er evt. vundet?

Der lægges altså op til, at teamene gennem interviewene evaluerer arbejdet og derigennem giver råd om, hvordan arbejdet fremover kan planlægges og gennemføres på den mest hensigtsmæssige måde.

De følgende spørgsmål skal blot betragtes som vejledende. Men I kan bruge dem til at danne jer et indtryk af, hvad der er interviewets sigte.

### **Indledende:**

Hvem er til stede?

Hvilke fag repræsenterer lærerne

(på hf/VUC: hvilke fag ud over hist, samf og rel?)

Hvor mange års erfaring med teamarbejde?

### **Teamet:**

Hvordan er teamene valgt (udpeget/ønsket)

Er der en teamleder? (speciel funktion/specielt ansvar?)

Hvor mange timer for arbejdet?

Mødefrekvens?

Skemalagt? (hvordan indhentes evt. missede møder?)

Virtuel kommunikation?

Hvilke arbejdsopgaver har teamet?

(HF/VUC: tutorer ....?

Gym: AT .... ?

klassekultur, bindeled til ledelsen)

Er der udarbejdet et kommissorium?

(opgaver og ansvar. I hvor høj grad kan teamene være »selvkørende«: samarbejde med elever, lærere, ledelse)

## Balancer og dilemmaer

Opgavernes art og mængde:

Hvor meget tid har det administrative arbejde taget (hvad forstår vi ved administrativt arbejde: fravær, ansvar for studieplanens offentliggørelse ...)

Hvor meget tid til fagligt samarbejde

Hvor meget tid til at snakke om elever og didaktik

Fælles sprog (terminologi).

Tilfredsstillende fordeling mellem det administrative og det fagligt/didaktiske arbejde

Centralisering/ decentralisering:

Skabeloner (standardisering/ fare for ureflekteret overtagelse: eksempelvis en ureflekteret afkrydsning af kompetencer i studieplanen)

Samarbejde ledelse – team (hvordan, problemer, vurdering)

Samarbejdet i teamet (hvordan, problemer, vurdering)

Samarbejde med øvrige lærere (hvordan, problemer, vurdering)

Elevindflydelse (contra mål og indholdsbestemmelse).

## Fagligt samspil

VUC/hf:



Fordele/ulemper ved samarbejdet (berige hinanden, redskabsfag)

Er det svært at finde fælles fodslaw (Hvis ja, på hvilke måder ? (terminologi?))

Betyder lærernes fagsammensætning noget?

Strukturelle problemer (skema, mødetidspunkter)

Evaluerings: elevernes tilfredshed?

Var studieplanen på plads inden forløbet startede? (hvilken betydning?)

Belastningsgrad (stresset?)

Gym:

Hvilke opgaver

Planlægning/koordinering (problematisk?)

Er AT med – hvilke problemer?

Elevernes evaluering (fagligt og oplevelse af lærernes samarbejde)

Svært at finde tid til planlægning og koordinering?

Er arbejdet dårligt betalt?

Bruger teamet den afsatte tid?

Ideer til hvordan det kan gøres bedre.

## Arbejds miljø

Vurdering af samarbejdet (afvikling af møderne):

Hvilke faktorer har virket fremmende, og hvilke hæmmende?

Generelt om udbyttet (tid til didaktiske diskussioner, inspiration, refleksion?)

Er udbyttet arbejdet værd? (hvorfor, hvorfor ikke)

Nogle team har givet udtryk for følgende stressfremkaldende faktorer. Kan I genkende udsagnene? Hvordan tackler I problemerne?

- Reformen opleves som problematisk:
  - o Der er få timer med eleverne i opsplittede forløb, hvilket gør det svært at socialisere dem til gymnasiet.
  - o Det er svært at undgå forvirring blandt eleverne, fordi de har svært ved at fastholde hvilke fag/ faglige samspil lærerne repræsenterer

- o Noget af det faglige samspil opleves som så konstrueret, at det ikke giver den store mening fagligt set
- o Reformen opleves som vældig ambitiøs af nogle af lærerne, eksempelvis AT i grundforløbet.
- Informationsmængde:
  - o Informationsmængden kan blive helt overvældende, hvis man er i kontakt med mange klasser og der kommer oplysninger fra teamet, fra kolleger, fra ledelsen... og modsat kan man savne information om en klasse, fordi der ikke lægges beslutningsreferater ind i tide, de rigtige steder
  - o Der er mange informationskilder at holde styr på: Konferencsystemer, mails, dueslag mm
  - o Informationerne om skemaet er ikke nemme at overskue, dvs. det er svært i tide at få overblik over, hvor mange timer man har hvornår.
  - o Der skal bruges tid på at udfylde studieplaner, undervisningsbeskrivelser, studierapporter som til dels overlapper hinanden.
- Resultater der ikke er optimale:
  - o Den gode undervisning man gerne vil levere er det svært at få overskud til i en fragmenteret og usammenhængende dagligdag med indførelse af så mange nye ting – rapportering, møder, evaluering, ændringer i faget, faglige samspil, flere klasser, flere elever, flere samarbejder.. »Man går konstant rundt med halvdårlig samvittighed over noget man ikke har nået«.
  - o Nogle beslutninger i teamet bliver mindre gennemarbejdede og nås først kort før deadline ex. udformningen af slutevalueringen i AT
- Her peges på følgende forklaringer:
  - o Manglende tid. Det tager tid at få ekspliciteret og lyttet til hvad fagene/fakulteterne kan i forhold til hinanden, hvilke emner, forløb, arbejdsformer etc. der ud fra faglige, pædagogiske og didaktiske overvejel-

ser er mest hensigtsmæssige i forhold til læreplanens mål og i forhold til klassen.

- o Handletvang. »Der skal jo altid findes en løsning« – inden for den ofte begrænsede tid.
- o Konsensuskultur. Det kan være svært at sætte ord på uenigheder og bruge tiden på at opnå gensidig forståelse og balancerede løsninger.
- o Decentralisering. Det kan give variation og fleksibilitet, men bevirker også, at hver klasse skal bruge ressourcer på at finde egne løsninger.
- o Kompetencetænkningen. Det er en grundlæggende anden måde at tænke undervisning på, og det tager tid at finde ind i tankegangen.

## **Behov for hjælp til arbejdet**

Ville det have lettet arbejdet, hvis I blev tilbudt:

- efteruddannelseskurser
- konsulentbistand
- mere samarbejde med ledelsen
- mere samarbejde med andre kolleger – vidensdeling (i så fald hvilke?)

## Noter

1. Rambøll Management- rapporten har udelukkende brugt gymnasiernes ledelse som reference.
2. Stx-bekendtgørelsen § 60-62, hf- bekendtgørelsen § 37-39, hf-enkeltfagsbekendtgørelsen § 31-32.
3. Stx-bekendtgørelsen § 60, hf-bekendtgørelsen § 37.
4. Stx- bekendtgørelsen § 62.
5. Almen studieforbereelse.
6. Almen sprogforståelse.
7. Naturvidenskabeligt grundforløb.
8. Se bilag.
9. På mange VUC'er landet over er der lavet »pakkeløsninger«, så kursister med bestemte uddannelsesmål kan undervises på samme hold.
10. I Bekendtgørelse om hf-uddannelsen tilrettelagt som enkeltfagsundervisning for voksne fastsættes, at der nedsættes lærerteam (§31), og at studieplanen for kursister, der følger en fagpakke eller andre sammenhængende forløb, klart skal angive ansvarsfordelingen mellem holdets lærere og sikre sammenhæng mellem enkeltfaglige og eventuelt flerfaglige forløb (§32). Desuden skal der for kursister, der modtager undervisning i fagpakker udpeges en tutor (§21).
11. Kursisten fører i forbindelse med tutorsamtalerne en studiebog (bekendtgørelsens bilag 3).
12. Intervieweren har i efteråret 2005 haft et møde med teamet. Pga. bl.a. sygdom i teamgruppen blev interviewrunden aflyst. I stedet har teamet efterfølgende holdt møde og skriftligt besvaret de spørgsmål i interviewmanualen, som teamet har fundet relevante.