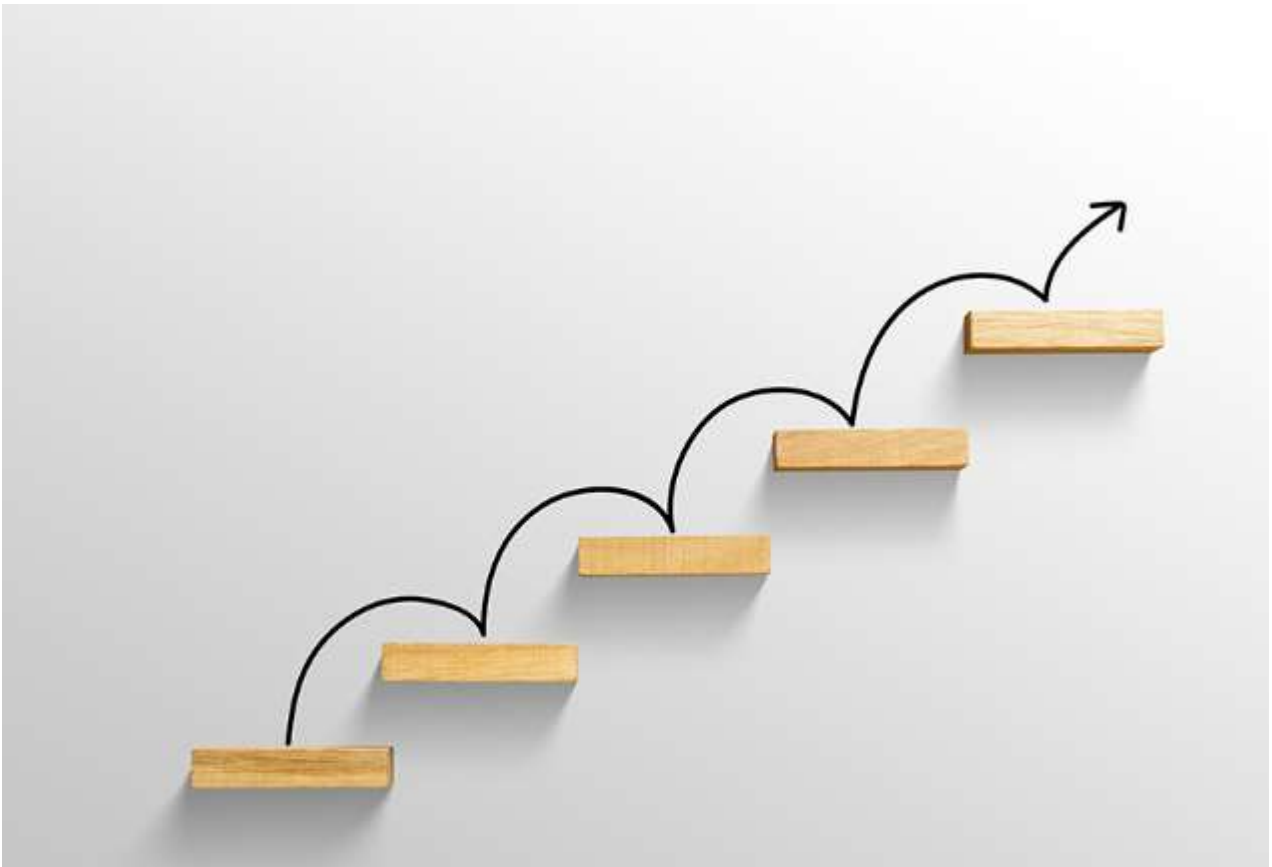


Ledelse af teamlæringsniveau



Master i pædagogisk ledelse, Aalborg Universitet 4. semester

Bramer Sørensen

Niuernermik Ilinniarfik

Vejleder: Anne-Birgitte Nyhus Rohwedder

Afleveret d. 14-01-2020

STANDARD FORSIDE TIL EKSAMENSOPGAVER

Opgaven er ikke fortrolig

Prøvens form (sæt kryds)	Projekt X	Synopsis	Portfolio	Speciale	Skriftlig afløsningsopgave
-----------------------------	--------------	----------	-----------	----------	----------------------------

Uddannelsens navn Master i Pædagogisk Ledelse		
Semester	4	
Prøvens navn/modul (i studieordningen) Masterprojekt/	MAELF201920 Mundtlig forsvar af afhandling ekstern censur	
Gruppenummer	Studienummer	Underskrift
Navn: Svend Bramer Sørensen	20170732	
Afleveringsdato	14/1 2020	
Opgavetitel Ledelse af teamlæringsniveau		
I henhold til studieordningen må opgaven i alt maks. fylde antal tegn	60 x 2400 = 144000tegn	
Den afleverede opgave fylder (antal tegn med mellemrum i den afleverede opgave) (indholdsfortegnelse, litteraturliste og bilag medregnes ikke)	101740	
Obligatoriske bilag vedlagt opgaven, og omfang af disse.	4	
Vejleder Anne-Birgitte Nyhus Rohwedder		

Indholdsfortegnelse

1	Baggrund og problemformulering.....	5
1.1	Samfundet omkring Niuernermik Ilinniarfik.....	5
1.2	Organisationen Niuernermik Ilinniarfik.....	5
1.3	Ledelsen af Niuernermik Ilinniarfik	6
1.4	Underviserne og elevernes læring.....	7
1.5	Problemformulering	8
1.6	Opgavens opbygning	8
2	Videnskabsteoretisk position	9
3	Metode	10
3.1	Fokusgruppeinterview	11
3.1.1	Udvælgelsen af deltagere	11
3.2	Udførelsen af Fokusgruppeinterviewet.....	12
3.2.1	Spørgsmålstyperne i fokusgruppeinterviewet	14
3.2.2	Min rolle under fokusgruppeinterviewet	15
3.2.3	Anvendelse af data til analysen	16
3.3	Min rolle i organisationen	16
4	Teori.....	16
4.1	Lærings grundlag	17
4.2	Team	18
4.2.1	High Performance Team	19
4.2.2	Undervisernes samarbejde.....	22
4.3	Teamlæring.....	23
4.3.1	Model for teamlæring	25
4.3.2	Konstruktiv konflikt	27
4.3.3	Teamrefleksion	27
4.3.4	Teamaktivitet.....	28
4.3.5	Overskridelse af teamets grænser.....	28
4.3.6	Hentning og opbevaring	28
4.3.7	Opsamling af teamprocesser	28
4.3.8	Social konstruktivistisk team læring.....	29
4.3.9	Udfordringer ved Teamlæring	30
5	Analyse	30
5.1	Deling, samskabelse og konstruktiv konflikt	31

5.2	Teamrefleksion, teamaktiviteter og overskridelse af teamets grænser	33
5.3	Undervisergruppen på team performances kurven.....	36
5.4	Ledelsesopgaven i forhold til teamlæringen hos underviserne	38
6	Konklusion	39
7	Perspektivering	39
8	Kildeliste	41
9	Bilag	43
9.1	Bilag E-mail 1	43
9.2	Bilag E-mail 2	44
9.3	Bilag E-Mail 3	45
9.4	Bilag Transskribering af fokusgruppeinterview	1

1 Baggrund og problemformulering

Organisatorisk læring er et emne der har vakt interesse for flere undersøgelser. Spørgsmål som hvordan lære organisationer bedst? Hvordan sikre man at den læring der er sket i en organisation, bliver fastholdt og eventuelt videre udbygget, så der ikke går noget tabt? Dertil har teamlæring flere gange blevet fremhævet som det essentielle for teams og derved organisationers succes (Senge, 1990; Decuyper; Dochy; Van Den Bossche, 2010). Det er en stor udfordring i de fleste organisationer, men især ved uddannelsesorganisationer (Lortie, 1975; Little, 1990). Den særlige udfordring ved en uddannelsesinstitution samt det pres der er for en ændring mod teamlæring, vil her blive kort introduceret teoretisk og empirisk ud fra fire overordnet tilgange. De fire tilgange er Samfundet omkring Niuernermik Ilinniarfik i Nuuk (NI, NUUK), Skoleorganisationen NI, Nuuk, Skoleledelsen og Underviserne.

1.1 Samfundet omkring Niuernermik Ilinniarfik

Indenfor en til to generationer har det grønlandske samfund haft travlt med at udvikle sig fra et fisker- og fangersamfund mod et moderne samfund. Det bevirker at der er et stort behov for uddannet arbejdskraft. Det behov har Grønland haft svært ved at dække og behovet er vokset (Underbjerg, 2001). Skolen er placeret i Nuuk, Grønland og i Nuuk gælder der nogle særlige vilkår som har direkte indflydelse på de forudsætninger der er for skolen og personalet. I Nuuk opleves der reelt 100% beskæftigelse. Det ligger et yderligere pres på fastholdelse og finde kvalificeret arbejdskraft. Derfor hentes en stor mængde af arbejdskraften generelt til Nuuk fra bla. Danmark (Sermersooq Business Council, 2017). For NI drejer det sig især stillinger, hvor der kræves en kandidatgrad for at være kvalificeret. Derudover er der et problematisk boligmarked i Nuuk. Der er mangel på boliger, det fører til at finde en bolig uden et bolignummer meget dyrt. Det begrænsede antal af bolignumre bliver fordelt af selvstyret, hvor alle offentlige organisationer søger hos¹. Det betyder, at der ikke automatisk er et bolignummer til en stilling, og uden bolignummer er det svært at finde kvalificeret arbejdskraft. Hvis én er blevet ansat med bolignummer, følger det stillingen, dog hvis der findes andet arbejdet indenfor selvstyret så kan boligen alligevel beholdes. Det sætter et pres på organisationen NI, Nuuk for fastholdelse og tiltrækning af det rigtige personale.

Da NI, Nuuks placering i samfundet er som en brancheskole hvor opgaven er at uddanne direkte til arbejdsmarkedet. Der er et politisk pres mod sikre alle en uddannelse og dermed udbyde uddannelser til alle (Underbjerg, 2001). Det er med tiden blevet vigtigere af at de uddannede kan leve op til nye krav og forventninger fra erhvervslivet, samt at der forventes et højt niveau på uddannelserne (Sermersooq Business Council, 2017). Nutidens arbejdspladser er generelt mere team og samarbejdsorienteret og undervisere spiller derfor en vigtig rolle som skabere af nye samarbejdsrelationer med deres kollegaer, studerende og professionelt netværk udenfor skolen. (Decuyper et. al, 2010; Kunnari; Ilomäki; Toom, 2018) Desuden er opgaven, ifølge Fulton & Britton (2011) for en uddannelsesinstitution, at forberede de studerende til kommende karriere og eventuelt videre uddannelse. De (Fulton & Britton, 2011) ser manglende samarbejde og læring imellem underviserne, som den største forhindring til at kunne leve op til de forventninger. Forventninger om at underviserne skal skabe en skole der ligner den lærende og samarbejdende organisation de skal arbejde i resten af deres liv (Senge, 1990).

1.2 Organisationen Niuernermik Ilinniarfik

Det er svært at fastholde medarbejderne. Dels de fleste fra Danmark er i Grønland i en overkommelig periode og vender gerne tilbage Danmark med en del erfaringer rigere, som ikke nødvendigvis bliver hos NI, Nuuk. Derudover er selv fasttilknyttede til Nuuk meget eftertragtet fra andre arbejdspladser. Det er alt

¹ Landstingsforordning nr. 2 af 12. maj 2005 om leje af boliger

sammen med til at gøre at arbejdspladserne i Nuuk har en høj personaleomsætning, hvor NI også i særdeleshed er præget (Sørensen, 2018; Underbjerg, 2001).

Ønsket fra samfundet om høj kvalitet i undervisningen er der overbevisende beviser om undervisere der går sammen i teams er i stand til at skabe en succesfuld kultur i skolerne, der medfører forbedringer i undervisningen og dermed de studerendes læring (Fulton & Britton, 2011; Kunnari et al., 2018; Hargreaves & Fullan, 2017; Vangrieken; Dochy; Raes; Kyndt, 2015). Desuden viser undersøgelser at ansatte inklusiv underviser der arbejder i teams, hvor de føler sig set og hørt og er mere tilfredse med deres arbejdsplads og vil derfor blive der længere (Fulton & Britton, 2011; Marchington, 2000; Schneider, 1987)

Så fra samfundet side er der et pres for fastholdelse af medarbejdere, høj kvalitet af uddannelserne (højt niveau af læring hos de studerende), uddannede der har kompetencer til at arbejde i teams. Alt sammen noget der skaber en grobund for teamorganisering og teamlæring på NI.

Ræsonnementet for at en stærk teamkultur, hvor læring er et fælles projekt mellem underviserne, kunne være NI, Nuuk's svar på de udfordringer og forventninger nærmiljøet stiller. Derudover kunne læring som et fælles fokus, måske mindske sårbarheden ved den forholdsvis høje personaleomsætning, og måske endda være med til at nedbringe den.

Det øget pres fra omgivelser og en høj personaleomsætning, har ledt til en udpræget individuel organisering. Dels fordi at der kontinuert er opstået huller i forhold til hold og fag der skulle dækkes med en underviser. Det har medvirket til at ledelsen har forholdt sig individuelt til undervisernes kvalifikationer. Da det simpelthen har været et spørgsmål om "*Er den enkelte underviser kompetent til at udføre undervisningen i det enkelte fag?*" Derudover har f.eks. didaktiske kurser hovedsageligt også været ud fra individuel opkvalificering. Læring har derfor hos underviserne været et spørgsmål omkring individuel kompetenceudvikling. Dermed har uddannelsesinstitutionerne levet i en parallel verden uden organisatorisk udvikling og en fælles tilgang til læring og kompetencer.

Ifølge Susan Rosenholtz (fra: Hargreaves & Fullan, 2016) eksistere der to vidt forskellige samarbejdskulturer på uddannelsesinstitutioner. Den ene samarbejdskultur *er kørt fast*, og er kendetegnet ved at underviserne arbejder hovedsageligt individuelt, spurgte sjældent efter hjælp. Det man delte i kulturen, var synet på at undervisning teknisk set var nemt. I denne kultur er der tæt på ingen læring, den læring der finder sted vil være bundet op på den enkelte underviser, og dermed ikke komme hele organisationen til gode.

Den anden samarbejdskultur *er der gang i*. Der blev kommunikeret underviserne imellem derigennem blev der opbygget tillid og sikkerhed i forhold til undervisningen, som man vurderede til at være en udfordrende disciplin. Derfor lå det også i kulturen at det var vigtigt at underviserne udviklede sig løbende for at kunne blive ved med foretage god undervisning. I denne kultur er der meget fælleslæring.

Ifølge Lortie (1975), Little (1990) ville de fleste skoler binde sig i en samarbejdskultur som Susan Rosenholtz vil beskrive som kørt fast. Det umiddelbart også være min bekymring og dermed vække min nysgerrighed i forhold til om det også kunne være tilfældet i vores underviserkultur.

Uddannelsesinstitutioner organisationen oplever et pres fra samfundet om at ændre sig og blive en arbejdsplads der kan udvikle sig. Internt i organisationen er der også et pres på at teamlæring som en mulig mindske sårbarheden ved afsked og skabe en arbejdsplads hvor det er værd at blive i.

1.3 Ledelsen af Niuernermik Ilinniarfik

Skoleledelserne i Grønland har hovedsageligt beskæftiget sig med administration og praktiske forhold omkring undervisningen. Dertil har mange lærer ikke ønsket at blive ledet og har en historisk højt værdsat

akademisk uafhængighed (Underbjerg, 2001; Lortie, 1975). Ledelse i Grønland er anderledes. Der er den særlige national politiske scene. Der er en generel ledermangel og ydermere er der en stor udskiftning i ledelserne (Bakka, 1997).

Underbjerg (2001) opstiller nogle vilkår som en skoleleder i Grønland skal affinde sig med. For det første kræves det at man skal kunne navigere i den kulturelle sammenhæng og i de grundlæggende modsætninger mellem dansk tilgang til ledelse og den sociale virkelighed, hvor folk handler anderledes end man måske vil forvente ud fra en dansk tankegang. Dernæst kræves en indsigt i det moderne grønlandske samfundsforhold på godt og ondt, for at kunne forstå den virkelighed som dels det grønlandske personale er opvokset i, samt de elever der kommer til skolen. For det tredje er der et stort behov for at skabe et læringsmiljø, som gør at eleverne tilegner sig lige meget sociale som faglige kompetencer og færdigheder, såsom samarbejde og kommunikere og nytænkning. Generelt har eleverne store udfordringer ved samarbejde men også i forhold til andre tanker eller det at forholde sig kritisk til noget (Underbjerg, 2001).

Derudover er der en hel del ydre forhold omkring ledelse som gør det til en større udfordring. Der er generelt den store udskiftning af personale, det bevirker at meget af ledelsestiden går på rekruttering og vejledning af nyansatte. Manglen på kvalificeret arbejdskraft gør især rekrutteringen særlig udfordrende. Underbjerg (2001) understreger det med hvordan virkeligheden er på de lokale brancheskoler: "Hovedparten af de faglærere, som ansættes, har ingen forudgående pædagogisk uddannelse, og ca. en tredjedel udskiftes hvert år" (s. 164). Derudover er der en minimal støtte til ledelsesarbejdet, det gør sig gældende både fra omgivelserne men også i forhold til en manglende social accept af autoritet. Det gør det svært som leder at positionere sig i forhold til medarbejderne (Underbjerg, 2001).

På NI, Nuuk er jeg den i ledelsen der har været tilknyttet skolen længst (5½ år), og i ledelsen er det kun forstanderen der har været der længere end mig.

Min oplevelse som mellemleder ved Ni, Nuuk, har været at man har kunne se bekymret til, mens man har været overbebyrdet arbejdsomt. Det har også været én rejse i forhold til at det arbejde jeg før skulle udføre alene nu er blevet til 3½ stillinger i 3 inspektører og ½ tid skemalægger. Det bevirker at der nu med tiden vil være mere tid til ledelse, noget der ikke har været før. Der opstår så helt nye problematikker i forhold til at være en fællesledelse og fællesledelse af læring. Prioriteringen har været i forhold til at få fagene dækket og med en sort samvittighed i forhold til hvilke tiltag der burde gøres.

1.4 Underviserne og elevernes læring

Samfundet bringer pres på organisationen for at skabe mere teamlæring, for at åbne de krav der stilles til uddannelsesinstitutionerne. Det pres forsættes til lederne for at få undervisergruppen til at samarbejde mere og udvikle fællestilgange der skaber yderligere læring blandt eleverne. Her møder lederne historisk set modstand. Dels som nævnt ovenfor ønsker hovedparten af lærerne ikke at blive ledet.

Hele historikken og den vedvarende individuelle tilgang til undervisning og at undervisere har arbejdet primært alene, har ifølge Lortie (1975) gjort at underviserne tilgang til deres arbejde og dermed også deres læring er konservativ, Individualistisk og præget af nutidstænkning. Den tilgang har vist sig som særlig skadelige i forhold til forandringer i skolernes organisation.

Der er flere foruroligende ting ved netop dette, dels at samfundet omkring skolerne har ændret drastisk, samtidigt med at skolerne har udviklet sig minimalt organisatorisk og i forhold til didaktik og pædagogik. Derudover har behovet for læring og opdatering fagligt ikke været større.

Min oplevelse i NI, Nuuk, har været at det er usædvanligt svært at få underviserne til at samarbejde meningsfuldt, og i den grad også at lære af hinanden. De arbejder ekstremt individuelt, selv undervisere der underviser i nødagtigt samme fag, har jeg observeret har næsten intet samarbejde og holder deres materiale for sig selv. Når det sammentidligt er dokumenteret at øget fælleslæring og samarbejde mellem undervisere øger elevernes læring (Piercey, 2010; Fulton & Britton, 2011; Hargreaves & Fullan, 2017). I lande som Finland med gode resultater indenfor uddannelse, samarbejder underviserne i høj grad (Vangrieken et. al, 2015). Som Kunnari, Ilomäki og Toom (2018) formulerer det "Teachers' competence in launching and managing pedagogical change collaboratively is crucial for the continuous development of their work as well as for meaningful student learning" (s. 111). Når undervisernes fælleslæring spiller en så vigtig rolle i forbindelse med elevernes læring og som skabere af nye samarbejdsrelationer med deres kollegaer, studerende og professionelt netværk udenfor skolen (Kunnari et al, 2018), er det frustrerende som leder at opleve at det ikke sker. Derudover er undervisere der arbejder i stærke læringsfællesskaber mere tilfredse med deres karriere og er tilbøjelige til at forsætte med at undervise i lang nok tid til at blive dygtige undervisere (Fulton & Britton, 2011). Så hvorfor gør de det ikke?

Det behov for pædagogiske forandringer og læring blandt undervisere for at skabe kompetencer for den vedvarende foranderlige verden har opnået en bred anerkendelse i undervisningssektoren (Kunnari et al, 2018).

1.5 Problemformulering

Indledningen kan kortopsummeres til at der for det første er et samfundsmæssigt pres for teamlæring, i form af krav til organisationen, men også i form af krav til at følge med i en dynamisk omverden, samt at skolens uddanner elever til at kunne være et aktiv i den omverden. For det andet er der mine empiriske observationer, hvor jeg oplever at det er uhensigtsmæssigt i forhold til kvalitet af undervisningen, tidsspilde mm. Sidst er der den viden om at underviser samarbejdet og især fælles underviser læring har en positiv effekt på elevernes læring.

Den undren og bekymring jeg har for fremtiden omkring hvordan vi sammen kan udvikle læringen leder mig til en todelt problemformulering.

- A) Hvordan er den fælleslæring hos underviserne ved NI, Nuuk? Dertil hvilket niveau sker teamlæring på Niuernermik Ilinniarfik?
- B) Hvordan kan man så ledelsesmæssigt løfte teamlæringsniveauet underviserne imellem?

1.6 Opgavens opbygning

Opgaven starter med en indledning der beskriver min baggrund for min undren og leder til problemformuleringen, der fokuserer på hvilket niveau teamlæring sker på NI, Nuuk, samt hvordan det måske kan løftes. Herefter vil jeg fastslå min socialkonstruktivistiske tilgang til opgaven, som jeg vil bruge gennem opgaven til at argumentere for mine valg, blandt andet teorivalg og metode valg. Inden jeg bevæger mig over i teorien, vil jeg redegøre for min rolle undersøgelsen i og med at jeg er en del af organisationen.

Derefter bliver relevant teori kort ridset op i et teori afsnit. Det består af fire dele, hvor første del er læring som begreb her med et fokus på social læring i Illeris samspilsdimension. Dernæst defineres team begrebet og hvilke forskellige slags succes eller mangel på samme som team kan have. Som det tredje defineres teamlæring og hvilke niveauer af teamlæring der kan forekomme, derefter samles det hele i forhold til min socialkonstruktivistiske tilgang. Derefter kommer et metode afsnit, der beskriver og begrunder dataindsamlingsmetoden. Dataindsamlingen er et fokusgruppeinterview med deltagelse af undervisere der

er tilknyttet samme type af stamklasser, diskutere hvordan de har håndteret undervisningen, samt hvordan de forholder sig til hinanden.

Derefter analyseres data ud fra det kontinuum til teamlæring, teamkurve og niveau af fælleslæring. Hvor målet er at tydeliggøre en slags status er for teamlæring på er på NI.

Det leder til en nysgerrighed om, hvordan man ledelsesmæssigt kan løfte læringen imellem underviserne på NI, Nuuk. Dette søges teoretisk begrundet, og hvor det er muligt begrundet ud fra den empiri der er fundet. Der sker derfor et skift i opgaven fra en deskriptiv del til en mindre præskriptiv del, der indeholder bud på hvordan mulige ledelsesmæssige udfordringer kunne mødes.

Sidst men ikke mindst afsluttes der med en diskussion af opgavens fund.

2 Videnskabsteoretisk position

I dette afsnit vil jeg positionere mig videnskabsteoretisk i forhold til opgaven og denne opgaves problemformulering. Den virkelighed jeg gerne vil undersøge, er omkring læring i sociale relationer i undervisergruppen. Det betyder, at der i denne opgave har samspilsdimensionen stor indflydelse på læringen. Læringen i et team og oplevelsen af at være i teamet er en erkendelse, som vil være socialkonstrueret. Socialkonstruktivismen indeholder en dualisme mellem objektivitet og subjektivitet. Viden er derfor ikke umiddelbart objektiv eller subjektive, men består af mening (Esmark; Laustsen; Andersen, 2005). Viden om virkeligheden er bygget på konstruktioner af ideer og begreber, ud fra vores sanser og målemetoder. Virkeligheden i denne opgave bliver styret af hvad man taler om i gruppen, sandheden ligger i gruppens virkelighedsbillede, som er den oplevelse (konstruktion) de har og må accepteres som sandheden for dem. Dog er virkeligheden omkring teamlæring derude et sted, men den er bare ikke fri i forhold f.eks. teamets forståelse af den. Det samme som denne opgave ikke er fri for min forståelse og fortolkninger i forhold til teamets udtalelser. Den forståelse vil også kunne ændre sig over tid, da sandhed er det der på bedste vis kan argumenteres for. Det betyder at sproget har betydning og synspunkter kan vægtes forskelligt (Justesen & Mik-Meyer, 2010; Guldager, 2015). Det betyder også at hvis teamet møder, for dem gyldige argumenter vil de f.eks. kunne skifte forståelse af deres teamlærings niveau, men også betydningen af at lære sammen.

Socialkonstruktivismen adskiller sig kognitivismen indenfor vidensdeling og samarbejde flere betydningsfulde steder. Først ses mennesket som et socialt væsen, men også socialt lærende frem for et individ med en udelukkende individuel kognitiv læringsproces. Videns er noget der socialt konstruere da objektiv information ikke er muligt, for mennesket vil altid skulle forholde sig til objektet ud fra egen forforståelse. Vidensdeling, som vil i kognitivismen være en form for overførelse, er under socialkonstruktivismen anvendelse orienteret ved en deling af social praksis (Bang & Dalsgaard, 2005).

Der er indenfor socialkonstruktivismen en diskussion omkring sproget betydning. Socialkonstruktivismen analysegenstand er ifølge Esmark et al. (2005) ikke udelukkende sproget, da det er et underbegreb i interaktioner og handlinger. I denne opgave vægtes sprogets betydning som en væsentlig parameter, da det især i denne opgave er en vigtig del af handlingsverden i undervisergruppen. Men jeg anerkender at sproget alene giver ikke det fulde billede.

Problemformuleringen ligger op til at undersøge hvilke handlinger underviserne oplever at de gør, nå de skal tilegne sig ny viden.

Tilegnelsesprocessen er det der undersøges i første omgang, men ligeså interessant er det hvorfor det giver mening for dem at gøre således. Det er interessant da forholdet vedr. den praksis hvorved underviserne

lærer og bruger eller ikke bruger hinanden i den proces antages at være socialt konstrueret (Bohr fra Guldager, 2015). Den sociale praksis er konstrueret ud fra at de handlinger i underviser gruppen giver mening for medlemmerne. Det vil sige at handling plus mening giver den sociale praksis for team læring i underviser gruppen.

Handling + Mening = Social praksis

Når individer er i stand til at skabe mening og sammenhæng i handlinger og de omgivelser, hvor de handler, skabes en meningsbærende handlingssammenhæng. Handlingerne giver mening netop i kraft af den sammenhæng, de sker i, hvorfor der er et klart element af socialisering og kultur forbundet med denne skabelse af mening. Noget der især bliver tydelig i mindre grupper (Guldager 2015, Voxted; 2006).

Der findes fænomener, som kan være vanskelige at beskrive eller forstå med det sprog, som er tilgængeligt (Guldager, 2015). Det betyder også i undersøgelsen af undervisernes fælleslæring, vil de kunne have vanskeligt med at forstå eller beskrive fælleslæring, hvis det ikke er noget der ligger naturligt i deres sprog. Derfor kan undervisergruppens eventuelle vanskeligheder omkring teamlæring, skyldes at de ikke har noget sprog for teamlæring, og dermed ikke kan redegøre eller beskrive hvad teamlæring er for dem, samt at de ikke vil kunne øge samarbejdet omkring læring, da de ikke selvstændigt kan igangsætte en proces mod øget fælleslæring.

Socialkonstruktivismen giver mulighed for at inddrage refleksive aktører(underviserne) som en del af videns opbyggelsen. Det er netop det ønske jeg har i forhold til min undersøgelse af den sociale dimension ved fælleslæring, bliver jeg også nødt til at undersøge det i en kontekst, som er sammenlignelig med den virkelige jeg ønsker at undersøge. Den måde hvorpå jeg ønsker at finde den viden jeg søger, er ved at benytte mig af den kvalitative metode fokusgruppeinterview. Det er min forhåbning, at kunne indsamle og få et indblik i den virkelige som underviserne befinder sig i. Jeg har som deres leder observeret og kommet frem til hvordan jeg tror de har det, men jeg ønsker at undersøge hvordan de oplever det, ikke hvordan jeg oplever deres virkelighed. Ved socialkonstruktivisme er netop også det, som vi tager for givet, eller opfattelser vi har, nemlig konstrueret, og dermed kan underviserne sagtens have en anden opfattelse som er ligeså sand (Guldager, 2015; Justesen & Mik-Myer, 2010; Esmark et al., 2005).

Hvor et kognitivistisk syn på læring, vil se læring som en overførelse af viden, så vil socialkonstruktivismen læringssyn indebære en fælles konstruktion af viden (Bang & Dalsgaard, 2005). Det vil derfor også have indflydelse på vurderingen af en gruppes fælleslæring, hvilken videnskabelig tilgang data analyseres ud fra. Det vil desuden i en gruppe have indflydelse ud fra hvilken overbevisning man forsøger at samarbejde og lærer sammen eller hver for sig.

3 Metode

I dette afsnit beskrives og begrundes for hvilke metoder der er blevet anvendt til dataindsamlingen forud analysen. Metoden er også med til at gøre klart hvilken form for teori jeg benytter mig af. Det betyder at rækkefølgen er først hvad vil jeg undersøge? Derefter hvordan kan jeg undersøge den? Sidst hvilken teori kan anvendes sammen med metoden til undersøgelsen? Det socialkonstruktivistiske udgangspunkt er ikke metodebegrænsende (Esmark et al., 2005). I denne opgave, ud fra det jeg gerne vil undersøge niveauet af teamlæring blandt underviserne, giver det ud fra en social konstruktivistisk tilgang mening at undersøge det via et fokusgruppeinterview, da jeg vil undersøge deres fælles konstruktion af deres samarbejde og læring.

3.1 Fokusgruppeinterview

Et fokusgruppeinterview er en diskussion der forløber naturligt, mellem en mindre gruppe af deltagere, der ledes af en moderator normalt på en løs struktureret måde (Malhotra & Birks, 1999).

Argumentationen for brug af fokusgruppeinterview er flerdelt. For det første, fokusgrupper "... gode til at producere data om sociale grupperes fortolkninger, interaktioner og normer..." (Brinkmann & Tanggaard, 2015 s. 139). Jeg brugte fokusgruppeinterviewet til at, indsamle viden omkring undervisergruppens forståelse af hvordan de lærer og om de bruger hinanden. Derfor var det relevant, at data bliver produceret på gruppe niveau, hvor der er mulighed for at deltagerne kan bidrage med større normative udspil (Brinkmann & Tanggaard, 2015). Det som jeg gerne vil undersøge, er den sociale praksis omkring teamlæring der kommer fokusgruppeinterviews styrke frem, da det gennem observation gør det mig mulighed at høre hvordan teamet argumenterer og taler sammen og observere hvordan det finder sted. Det giver mig mulighed for at indsamle data i en kontekst, hvor man netop observere underviserne sammen. Det muliggør at der måske opstår situationer som både udtrykkes verbalt og nonverbalt (Brinkmann & Tanggaard, 2015). I mit fokusgruppeinterview, var underviserne placeret rundt om et bord, hvor de blev under hele interviewet. Indsamlingen blev kun optaget lydmæssigt, så i min analyse kommer fokus primært til at være på det der bliver formuleret sprogligt. Det kunne have været en styrke hvis det havde været muligt også at observere, enten ved at det blev optaget på video eller tilstedeværelsen af en ekstra observatør.

For det andet bruges "... gruppen som middel til at producere mere komplekse data..." (Brinkmann & Tanggaard, 2015, s. 139). Det sker ved at deltagerne debatterer og tilføjer deres erfaringer og forståelser. Deltagerne kan bede hinanden om at uddybe, afklare eller andet, ud fra en fælles kontekstuel forforståelse. Kilden til data er den sociale interaktion (Brinkmann & Tanggaard, 2015). Deltagerne i fokusgruppen var kollegaer forholdsvis tæt på hinanden, som muliggør at de til dels deler forforståelse. Det blev blandt udnyttet i forbindelse med arbejde med hvordan de tolkede deres gruppe. Hvor de gennem deres tilknytning til Handelsskolen, og handelsuddannelserne alle var godt inde i SWOT²-modellen, som her blev brugt som model for at kunne evaluere deres gruppe.

For det tredje giver fokusgruppen mulighed for at få samlet koncentreret data, ved at beskæftige sig direkte med emnet indenfor en afgrænset periode. Det betyder også at man kun forstyrrer deltagerne i samme begrænset periode plus en lille mail læsningstid omhandlende fokusgruppen. Det betyder dog også at jeg måske har gået glip af en noget interessant viden, som jeg måske kunne have observeret, hvis jeg havde valgt en anden undersøgelsesmetode som f.eks. feltundersøgelse (Brinkmann & Tanggaard, 2015). Den metode var dog ikke muligt, tidsmæssigt, samt at jeg ikke ville ligge det pres på dem, at jeg som leder observerede dem dagligt.

3.1.1 Udvælgelsen af deltagere

Deltagerne til en fokusgruppe bør ikke være tilfældige men selektive. For at opnå en optimal interaktion bør deltagerne ikke være for homogene eller heterogene. Hvis det er flere tilgange til det der undersøges skal de forskellige tilgange være repræsenteret. Det gør sig især gældende om, man kan generalisere resultaterne (Brinkmann & Tanggaard, 2015). Undersøgelsen blev udført på NI, Nuuk, under en forandringsproces gående mod en mere sammenarbejdes orienteret kultur. I forårets semester 2019, var det første stamklasseteam oprettet, og i 2019 efterårets semester blev klasseteams brugt som struktur for alle stamklasserne på NI, Nuuk. Klasseteams er hvor underviserne der underviser den enkelte stamklasse, skal deltage i samarbejdet omkring om klassens udvikling. Det sker blandt andet ved deltagelse af møder

² SWOT-modellen bliver gennemgået senere

etc. Målet med stamklasseteams var at give underviserne et forum, hvor de kunne diskutere den enkelte klasse, spare med hinanden og kunne lave en samlet strategi for udviklingen af læringen i de enkelte klasser. Underviserne deltog i flere stamklasseteams, og der var derfor mulighed for gode erfaringer fra et team kunne blive taget med over til andre teams.

Kriterierne for at udvælge underviserteams til denne undersøgelse var umiddelbart løse, da hvert team på NI, Nuuk ville kunne give indblik i hvordan teamsamarbejdet er på skolen. Det kunne også være med til at bringe lys over evt. forskellighed omkring samarbejdet. Skolen har pt. kun 13 faste underviser så derfor bar udvælgelsen præg af hvilke undervisere der var tilgængelige. Der var også en større og mindre grad af tilgængeligheden af deltidsansatte undervisere. Fokusgruppen bestod af fem deltagere som udelukkende var undervisere fra min skole, med en sammenlignelig uddannelsesbaggrund og der hovedsageligt underviser på samme niveau. Det betød at de kendte hinanden forholdsvis godt inden. Det betød at gruppen til dels var en forholdsvis homogen gruppe. Det jeg ville undersøge, var hvordan den fælleslæring var indenfor en undervisergruppe, så derfor er jeg gået lidt på kompromis i forhold at homogeniteten samt om resultatet kan generaliseres ud til f.eks. andre uddannelsesinstitutioner. Til gengæld giver undersøgelsen vigtig viden i forhold til hvordan den fælleslæring er i min uddannelsesinstitution. En anden tilgang kunne have været at inviteret deltagere fra forskellige uddannelsesinstitutioner, det vil muligvis kunne have højnet dataets generaliserbarheden, men det vil også kræve, problemformuleringen blev ændret til en formulering der var mere bred. F.eks. hvordan er den fælleslæring på uddannelsesinstitutioner i Grønland. En ændring jeg ikke ønskede at foretage.

Det at deltagerne kender hende anden, har en række fordele. De føler sig trygge og kan derved nemt deltage i samtalen. De kender også lidt til hinandens udgangspunkter, så de kan nemmere bygge videre på hinandens udsagn. Det betyder også at selve fokusgruppeinterviewet deler nogle af trækkende fra deltagende observation, da moderatoren har mulighed for at opleve hvordan gruppens interaktion forløber (Brinkmann & Tanggaard, 2015).

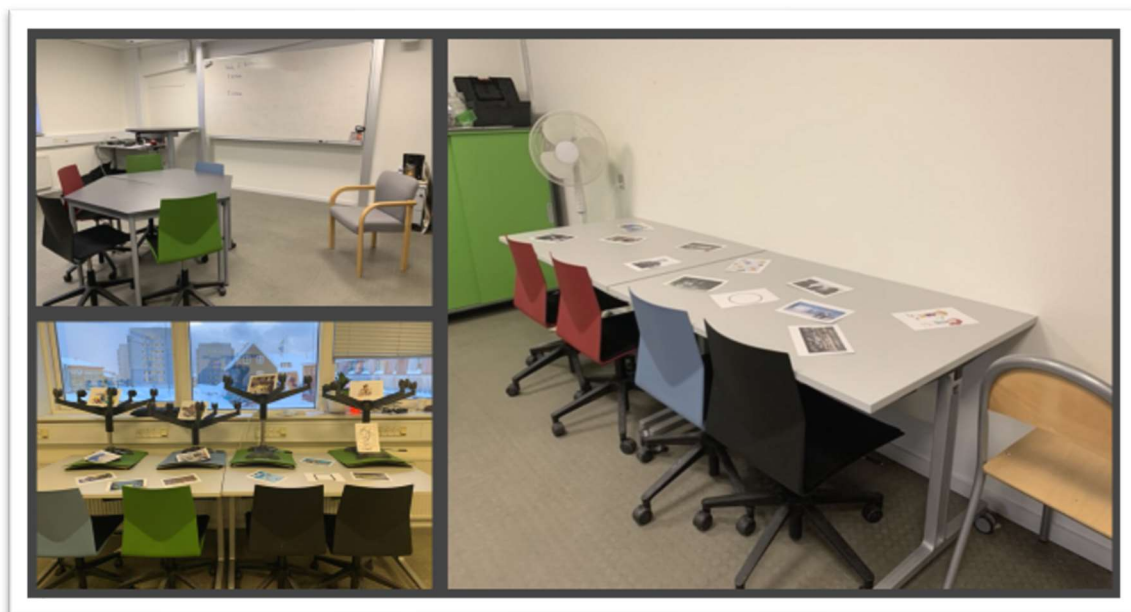
Min undersøgelses formål var at vise hvordan den fælleslæring fandt sted mellem underviserne, det er en del af deres forskellige udgangspunkter, diskussioner og deres sociale relationer. Dermed er læring i gruppen en række dynamikker, som muligvis kommer til udtryk gennem deltagernes interaktion. Det var dog begrænset hvor godt det lykkedes mig at indsamle det nonverbale.

3.2 Udførelsen af Fokusgruppeinterviewet

Strukturen for interviewene var inspireret af en åben tilgang så vel som en stram styrende tilgang. Begrundelsen for den åbne tilgang var ud fra det socialkonstruktivistiske perspektiv om at sætte mest muligt af den sociale kompleksitet i spil. Det data der på den måde bliver produceret, kan jeg efterfølgende forholde mig reflektivt og fleksibelt til. Men sammentideligt havde jeg et fokus på indholdet af diskussionerne, da der var afsat begrænset tid (45 min) til interviewet og jeg kendte godt til emnet og havde formodninger om dels hvor jeg kunne finde eksempler på teamlæring og hvordan jeg kunne øge niveauet af diskussionen i gruppen, ved at bruge SWOT- modellen, som de kender godt.

På baggrund af at der kun var 45 minutter til rådighed hvor deltagerne kunne være samlet så lå en del af introduktionen udenfor for selve fokusgruppeinterviewet. Så Introduktionen var firedelt og følger groft Brinkmann og Tanggaards (2015) anbefalinger. Den største del af introduktionen lå via tre e-mails. Den første e-mail (bilag 1) blev sendt personligt til hver enkelt og omhandlede kort emnet, tidspunkt og et spørgsmål om de ønskede at deltage. Mail nummer to (Bilag 2), blev sendt dagen inden og omhandlede lidt mere af hvad der blandt andet hvad der skulle ske og hvordan de skulle forholde sig til fokusgruppen. Det blev understreget at jeg glædede mig til at lære om hvordan de så situationen, at alle meninger var

ok, da der ikke findes nogle rigtige svar. Denne e-mail blev sendt samlet så de kunne se hvem der ville deltage næste dag. Mail nummer tre(bilag 3), var en opfølgning på at interviewet ville blive optaget, og hvem der ville få adgang til det, og spørgsmålet om anonymitet. Derudover fik de også at vide, at de havde mulighed for at trække en udtalelse tilbage, hvis de blev ked af noget de har sagt. Den anden del af introduktionen var via tavlen i lokalet hvor interviewet fandt sted, hvor der stod kort hvad de skulle som det første.



Figur 1 lokalet inden fokusgruppeinterviewet

Den tredje del af introduktionen var imens deltagerne valgte 2 billeder ud af 50 forskellige billeder, hvor jeg kort sagde det vigtigste fra de tre e-mails og understregede at de bare stille og roligt skulle tale sammen, samt at de primært selv styrede samtalerne. Den fjerde del, var en række del introduktioner der fandt sted, imellem de forskellige spørgsmål, især hvis opgaven krævede at de udførte en ekstra opgave.

Tidsplan fokusgruppe omkring fælleslæring			
Tid	Materiale	Metode	Beskrivelse
15:15-15:25	50 forskellige billeder	vælg billeder	hver deltager skal vælge 2 billeder. 1) billede der symboliserer underviserne på NI. 2) billede der symboliserer hvordan du har lært mest det sidste halve til hele år. Derefter har hver deltage 1 min til at tale om hvert billede
15:25-15:35	1 A4 Papir eller tavle	SWOT	udarbejd en SWOT-Analyse over underviserne som gruppe (tænk primært MERX- underviserne)
15:35 - 15:45	1 A4 Papir	start-spørgsmål	2 delt. Hvordan har I brugt stamklasssemøderne / Hvordan kunne I godt tænke jer at bruge stamklasssemøderne
15:45-15:55	1 A4 Papir	start-spørgsmål	Hvad er de tre vigtigste kompetencer for én underviser hos NI Nuuk? Begrund gerne.
15:55-16:00		start-spørgsmål	Råd til ledelsen omkring fremtidig fælleslæring hos underviserne

Selve fokusgruppeinterviewet forløb nogenlunde som planlagt. Dog skred tiden lidt, så i forhold til den ovenstående tidsplan nåede vi ikke det sidste spørgsmål. Ellers forløb det således. 15:14-15:15, kom de første undervisere ind i lokalet, de kom alle til tiden, og de gik i gang med at finde de billeder der passede bedst til dem, imens jeg gav dem den tredje del til introduktionen. De 50 forskellige billeder var fordelt udover syv forskellige borde, som de kunne gå rundt og vælge fra. I midten af lokalet var et sekskantet bord opstillet, og placeret på en måde hvorpå det var muligt for mig at observere dem, på en måde hvor jeg hverken var i eller helt udenfor gruppen. På midten af bordet lå min mobiltelefon klar til at optage. Deltagerne fandt selv på plads og jeg gjorde opmærksom på, da jeg satte optagelsen i gang. Derefter gik de selv i gang, med at forklare et billede adgangen. Da de var færdig med billede opgaven, fik til opgave at lave en SWOT af underviserne som gruppe. Her blev der brugt lidt tid på at understrege at intern var undervisergruppen og ekstern derfor også var f.eks. ledelse, skolen eller interessenter udenfor skolen. Efter de havde diskuteret, udfyldt og udført SWOT analysen, fik de næste opgave omkring Stamklasseteams. Her var det primært at give dem spørgsmålet, ved at læse spørgsmålet op og give dem et stykke papir de kunne udfylde. Derefter havde jeg en valg, om jeg skulle give dem spørgsmålet om kompetencer til underviser på NI, eller bede om råd til ledelsen omkring fremtidig fælleslæring hos underviserne. Jeg valgte her at følge programmet, men desværre løb tiden med det spørgsmål og jeg fik ikke tid til at stille det sidste spørgsmål. Det ærgrer mig, og jeg hvis jeg skulle lave en undersøgelse igen, ville jeg sikre mig at jeg også fik svar på det spørgsmål. Jeg valgte ikke at afbryde dem i deres arbejde med spørgsmålet, da jeg ikke ville stoppe deres proces og diskussion. Det jeg kunne have gjort, hvis jeg insisterede på rækkefølgen, var at give dem en mere tydelig tidsfrist til det spørgsmål for at give plads til det andet. Så de selv kunne have administreret tiden. Da klokken blev 16:00, takkede mange gange for deres deltagelse og hjælp til undersøgelsen.

3.2.1 Spørgsmålstyperne i fokusgruppeinterviewet

”Spørgsmålstyperne i fokusgrupper skal starte og understøtte udvekslinger, diskussioner og forhandlinger mellem deltagerne” (Brinkmann & Tanggaard, 2015 s. 146).

Spørgsmålstyperne i dette interview var som følgende.

- Én øvelse, vælg to billeder
- Én Øvelse, udarbejd en SWOT
- Tre planlagte start-spørgsmål

Øvelse, vælg to billeder

Målet med øvelsen var at få deltagerne til at tale frit og få sig talt ind i emnet omkring læring og få dem ind i tankegangen omkring dem som en samlet gruppe. Øvelsen er især anvendelig når det som her ikke er et emne som gruppen diskuterer dagligt. Den giver et indblik i de forskellige udgangspunkter til teamlæringen (Brinkmann & Tanggaard, 2015). Denne øvelse synes jeg forløb rigtig godt, da der kom mange nyttige informationer omkring hvordan de så på de to emner.

Øvelse, udarbejd en SWOT

En SWOT analyse er en overordnet model som man primært kender fra forretningsverdenen, hvor den benyttes til at identificere og analysere forhold af relevans for en virksomhed. De fire bogstaver er henviser til de fire emner som analysen indeholder. Udover de fire emner er analysen også todelt i forhold til interne forhold og eksterne forhold. Den Interne analyse del omhandler det virksomheden er god til, styrker (S=Streght) og det virksomheden har det svært ved, svagheder (W= Weaknesses). Den eksterne analyse del omhandler virksomhedens muligheder (O=Opportunities) og trusler (T=Threats). Under hver af disse områder er der et hav af forskellige analyser til de specifikke områder(Rolighed Andersen, F.; Jensen, B. W.;

Olsen, M. R.; Olsen, S. Ø.; Schmalz, P., 2015). Men i forhold til vores spørgsmål, kan deltagerne bruge modellen til at se på undervisergruppen samlet. Ved at få dem til at bruge en model som de kender, kan de beskue deres gruppe fra flere vinkler. Det betyder, at efter en kort introduktion, er deltagerne i stand til at have en diskussion omkring de fire områder, samt de får støtte til at selv have en diskussion.

Start-spørgsmål

Mit undersøgelsesdesign omkring de tre startspørgsmål, var meningen egentligt, at de skulle være følge Brinkmann og Tanggaard (2015) retningslinjer om at de er åbne og ekspansive. Umiddelbart vurderer jeg åbenheden ved både øvelsen med billederne og SWOT som relativt åbne. Dog synes jeg at selve startspørgsmåls delen, måske blev lidt mindre åbne end hvad der var oprindeligt tænkt. Kvaliteten af startspørgsmålene ikke åbne nok. Spørgsmålet om hvordan i har brugt, og hvordan i ønsker at bruge stamklasse møderne, er et meget konkret spørgsmål. Der kan selvfølgelig være forskellige fortolkninger og meninger omkring hvordan de har brugt tiden, men spørgsmålet i sig selv er ikke så åbent. Dog åbner den anden del af spørgsmålet op for at diskutere, dels hvad skal vi tage med fra nuværende indhold og hvad kunne man ønske sig i fremtiden. Et måske mere åbent spørgsmål kunne have været: "Hvordan har i oplevet stamklasse møderne?" Eller måske bedre "Hvordan har I oplevet at arbejde med stamklasser?" Hvor der i det sidste spørgsmål kan inddrages alt i forhold til arbejdet med klassen.

Resultatet af spørgsmålet ledte dog alligevel til en nogenlunde åben diskussion, hvor de blandt andet diskuteret længden og indholdet af møderne.

Det er nogenlunde samme problematik i forhold til spørgsmålet omkring kompetencerne for underviserne. Her var målet at de åbent skulle diskutere hvad der var væsentlige kompetencer. Det lykkedes delvist, men tiden løb afsted med det spørgsmål.

3.2.2 Min rolle under fokusgruppeinterviewet

Min rolle i selve udførelsen af fokusgruppeinterviewet, var som moderator samt observatør. Moderator bias er ifølge Malhotra & Briks (1999) på et mellem niveau. Som moderator forsøgte jeg, at minimere bias, ved at leve til de krav Brinkmann & Tanggaard (2015) opstiller.

- Professionel lytning
- Skabe god stemning
- Skabe en god dialog
- Håndtere deltagernes sociale dynamikker

Derudover skal moderatoren sørge for

- Interviewet er uformelt
- Sikre aktiv deltagelse fra medlemmerne
- Gruppen forholder sig primært til emnet
- Data er et udtryk for forskellige meninger og erfaringer

(Opstillet frit efter Brinkmann & Tanggaard, 2015)

Som observatør

- Lave notater af observationer
- Observere hvordan de talte sammen
- Observere hvis der kom non-verbal kommunikation

Min rolle var ret nem i forhold til hvordan interviewet gik. Det var vigtigt for mig, som deres leder ikke at blande mig unødigt i deres debat. Der var flere gange jeg havde lyst til at stille spørgsmål, måske nogen gange gå i forsvarsposition, men det lykkedes mig at udeblive fra denne. Jeg havde med vilje også placeret mig, på den stol væk fra bordet, så jeg ikke blev en del af deres samtale. Det synes jeg virkede godt, da de spurgte og talte med hinanden og ikke forklarede overfor mig. De var gode til at holde sig til emnet og give udtryk for forskellige meninger. Dog var der lidt tendens til at afbryde hinanden fra nogle af deltagerne, men jeg vurderer ikke at det havde den store betydning. Derudover havde jeg ved nogle af spørgsmålene måske stillet det lidt for stramt op til at forskellige meninger kom frem, men mere hvad de kunne opnå konsensus om. Grunden til det gik forholdsvis smertefrit, tror jeg dels er fordi de netop er undervisere og har været i lignende situationer før. Deltagerne har enten gennemført pædagogikum uddannelse eller er i gang og to af deltagerne underviser decideret i metode, så der var et vist kendskab til at undersøge læring og til fokusgruppeinterview som disciplin.

3.2.3 Anvendelse af data til analysen

Det indsamlet data blev optaget og efterfølgende transskriberet, det blev det gjort for at gøre det nemmere analyse-mæssigt at arbejde med data, men også for at tydeliggøre hvis der kom noget uventet oplysninger der ikke handlede om emnet, og dermed vil kunne indgå i forslag til yderligere forskning eller vurdering af om dataindsamlingen forløb efter hensigten. Nogle citater, kan også virke som ikke væsentlige selvstændigt, men samlet med helheden måske være en bærende del af analysen. Det ville i første omgang have været udeblevet, hvis man havde lavet en mere selektiv transskribering, med nogle nedslag i forhold til hvad der var relevant.

Transskriberingen er blevet udført efter Dansk Standard for udskrifter og registrering af talesprog (1992) Minimale udskriftskonventioner også kaldt Dansk standard 1, samt retningslinjerne som Brinkmann & Tanggaard (2015) opstiller omkring konversationsanalyse.

Der deltog fem undervisere, som for anonymisering kaldt A- B -C - D -E, de bliver navngivet efter som de siger noget i interviewet, for at gøre det navngivningen tilfældigt. M fremgik hvor jeg sagde noget. I transskriberingen er demografiske og udsagn der vil kunne identificere den enkelte underviser fjernet. Så som navne steder man er født og lignende. Det er gjort for at sikre underviserne den fortrolighed. For at gøre data så autentiske som muligt, bliver udsagn angivet efter hvad deltagerne siger efter normal ortografi, samt at det afgives hvad de har sagt direkte og i den ordrækkefølge som deltagerne har valgt.

3.3 Min rolle i organisationen

Da jeg er en del af organisationen, har jeg også nogle forforståelser omkring det jeg undersøger i opgaven. Jeg har forsøgt gennem opgave ikke at hemmeligholde dem, men skrive dem frem i forhold til hvad jeg forventer at finde. Dog har jeg forsøgt at muliggøre at jeg kunne blive overrasket. Det der har hjulpet har været den videnskabsteoretiske tilgang som socialkonstruktivist, da det hele tiden har ledt mig hen til at der kan være forskellige oplevelser af sammen objekt. Samt at f.eks. underviserne eller jeg selv ikke kan se på et fænomen uden at se det gennem briller vi har på. Det har gjort mig mere åben og jeg har forsøgt at beholde den nysgerrighed igennem opgaven, samt ikke præge dataindsamlingen for meget.

4 Teori

I dette afsnit vil jeg belyse relevant teori i forhold til opgavens problemformulering der omhandler teamlæring. Da jeg i problemformuleringen gerne vil undersøge hvilket niveau af teamlæring der er i teamet hos NI, kræver det en model eller tilgang hvor det er muligt at undersøge og indplacere et teams læring på. Målet med dette afsnit er derfor at definere og argumentere for en eller flere teorier der kan

bruges til at vurdere niveauet af teamlæring. Inden den kan opstilles er det dog nødvendigt at klarlægge nogle definitioner i forhold til de tre hovedkategorier som denne opgave berøre, Læring, team og teamlæring.

4.1 Lærings grundlag

For at belyse og arbejde med teamlæring, bliver jeg nødt til at definere hvad teamlæring består af. Derfor vil jeg definere læring her som et socialt fænomen. Derefter vil jeg definere hvad et team er, hvorefter jeg vil fokusere på teamlæring og hvad best-case teamlæring består af.

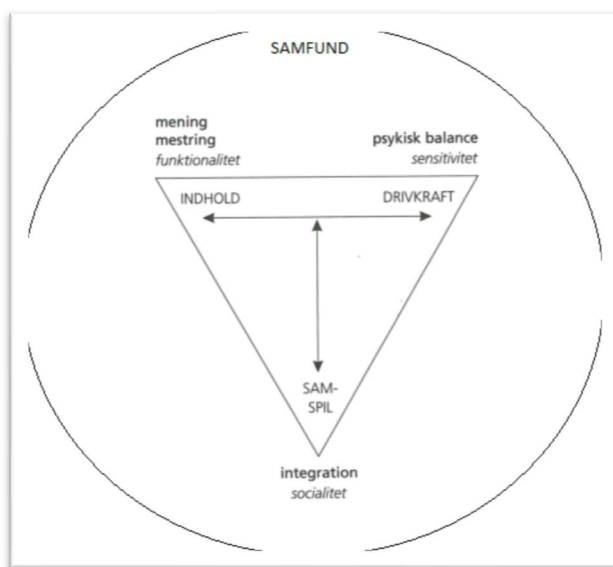
Læring ifølge Illeris (2015), "... enhver proces, der hos levende organismer fører til en varig kapacitetsændring, og som ikke kun skyldes glemsel, biologisk modning eller aldring." (s. 20)

Ændringen er varig, organismer mennesker ikke dyr i denne opgave, fejl lærer noget forkert er også læring, socialisering, kvalificering, kompetenceudvikling. Mening i forhold til teamlæring indebærer alt andet lige både den læring omkring undervisningen, didaktik, pædagogik, faglige termer, og det at lære som en fælles enhed hvor der er socialisering andre kompetencer for teamlæring eller samarbejde.

Læring sammenfattes bidrag og forståelser, fra flere synspunkter, teorier og faglige discipliner. Illeris (2015) forklarer at for læring er fuldstændigt beskrevet "... må relateres til både psykologiske, erfaringsbaseret forskning inden for mange psykologiske discipliner, biologisk funderede forståelser af kroppen herunder hjernens funktioner, og samfundsvidenskabelige analyse af, hvordan læringen indgår i samfundets aktuelle strukturer og funktionsmåder, både i den daglige praksis og i den overordnede struktureringer af organiserede læringsmuligheder" (Illeris, 2015 s. 40)

Læring er derfor et omfattende begreb, der indeholder mange input. I denne opgave, må vi dog indskrænke os lidt i forhold til omfanget af læringen. Dog er flere begreber relevante for denne opgave.

Illeris (2015) opstiller en model for læring. Denne model indeholder tre dimensioner, som ifølge Illeris(2015) "altid må tages med i betragtning, hvis en forståelse eller analyse af en læringssituation eller et læringsforløb skal være fyldestgørende."(s.44)



Figur 2 Læring som udvikling af kompetence og de 3 dimensioner efter Illeris (2015)

De tre dimensioner er samspil, drivkraft og indhold. Den øverste del af figuren omhandler det mentale felt omkring tilegnelsen af læring. Tilegnelsen er ifølge Illeris to delt, da der skal være nogen (subjekt) der lære

noget (objekt). Subjektet der skal lære omtaler Illeris som den lærende. Objektet er det indholdsmæssige, der skal kunne forstås(mening) eller mestres. Læring kræver at der er noget indholdsmæssigt at lære. Det kan være i forhold til viden, forståelse, færdigheder mm. Den lærende skal efter læring har fundet sted vide, forstå eller kunne noget. Denne viden skal være vedvarende for at Illeris vil karakterisere det som læring.

For at subjektet skal kunne lære noget, kræver det at den lærende har vil. Illeris kalder denne del af den mentale felt for drivkraft. Vilje til at lære, kan være præget af tvang, nødvendighed eller lyst og interesse. Hvilket udgangspunkt drivkraften har indflydelse på processen og resultatet af læringen. Den mobilisering af mental energi til at lære, omhandler blandt andet motivation og vilje til at lære. Drivkraften og indholdet aktiveres samtidigt, samt at det også påvirker hinanden. F.eks. hvis en ny færdighed bliver tillært kan det give fornyet energi. (Illeris, 2015)

Samspillet til omgivelserne er det tilegnelsen af viden hviler på. Det være kan være synergier af social karakter tæt på læringen, kollegaer, arbejdskulturen, samarbejde eller modarbejde mellem ledelsen og ansatte. Eller f.eks. et samspil med elever i et klasserum. Det kan også være på et mere overordnet samfundsmæssigt niveau. Det kan være til mere fjerne omgivelser. Det kan være fra departementet³, lovgivning eller andre omstændigheder (Illeris, 2015). I denne opgave tager jeg udgangspunkt i samspilsdimensionen. For hvis man vil sætte fart på læringen, så må man koncentrere sig om gruppen (Hargreaves & Fullan, 2016).

4.2 Team

I dette afsnit vil der blive redegjort for team begrebet. For at belyse team begrebet også i forhold til læring i en teamopsætning, tages der udgangspunkt i hvad kendt litteratur belyser omkring team effektivitet. Derefter vil jeg også bruge et kendt bud på undervisernes typer af samarbejde til at oversætte team effektiviteten til undervisning. Målet med team læring, er for en skole at øge elevernes læring. Det sker ved at bedrive bedre undervisning (performance). Dertil kræver det at underviserne lærer det rigtige og lærer det effektivt.

Flere definerer team som en speciel slags gruppe, hvor det forholder sig at alle teams også er en gruppe, men ikke alle grupper er et team, da der stilles yderligere krav for at kunne blive defineret som et team (Katzenbach & Smith, 1993; West, 2014). Der er flere der kommer med bud på Team definitioner og hvad der skaber et effektivt team, blandt andet Jon R. Katzenbach og Douglas K. Smidt (1993) i *The Wisdom of Teams – Creating the High-Performance Organization*; Michael A. West (2014) i *Teamwork – Metoder til effektivt samarbejde*; Frank LaFasto & Carl Larson (2001) i *When Teams work Best – 6000 team members and leaders tell what it takes to succeed*.

Som titlerne hentyder til, så belyser de emnet team ud fra en mål om at kunne arbejde effektivt, eller opnå et godt resultat. Begrundelsen skal nok ses ud fra at arbejde i teams ikke i automatisk betyder bedre arbejde og bedre resultat end hvis man summeret individuelle personers arbejde. Derudover er der en række faldgruber og udfordringer ved at arbejde sammen. Der kan nævnes konflikter eller konflikt skyhed (Lencioni, 2002), Groupthink, hvor en gruppes ønske om harmoni i gruppen, sker på bekostning af gruppens beslutningskompetence (Janis, 1972). For ikke at nævne øget muligheder for at individer gruppen eller gruppen som helhed kan holde igen på deres arbejdsindsats (Bennett & Naumann, 2005).

³ I Grønland er der eks. et departement for Kultur, Uddannelse, Forskning og Kirke frem for Børne- og Undervisningsministeriet i Danmark. En kort gennemgang af det grønlandske system kan findes

Men selv om der mulige faldgruber, så er der alligevel en positiv summen om det at arbejde i teams. Det sker primært ud fra et ønske om at opnå de bedst mulige resultater. Der menes at Teams kan noget ekstraordinært i forhold til at opnå nogle større mål og komme op med bedre løsninger end enkelte personer vil kunne alene (Katzenbach & Smith, 1993; West, 2014; Senge, 1990; LaFasto & Larson, 2001).

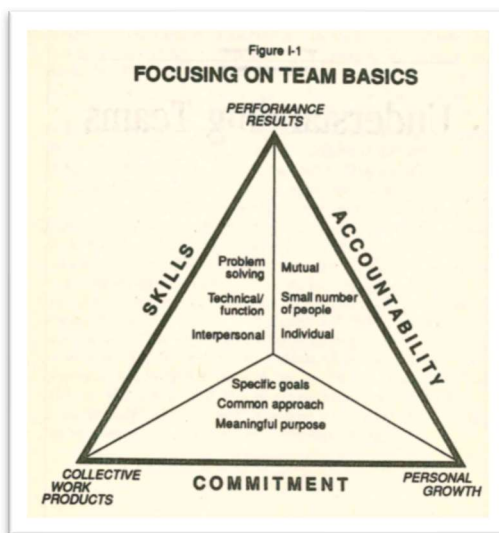
4.2.1 High Performance Team

Jeg vil her dykke lidt ned i det bidrag Katzenbach & Smith kom med i 1993. Begrundelsen for at jeg lige netop vælger den blandt mange, skal findes i at den passer godt ind i min socialkonstruktivistiske tilgang. Det gør den fordi at graden af nødvendigt samarbejde i teorien støtter den socialkonstruktivistiske tilgang til læring. Jeg begrundet det yderligere under afsnit 4.5. Først en definition.

“A team is a small number of people with complementary skills who are committed to a common purpose, set of performance goals, and approach for which they hold themselves mutually accountable.”
(Katzenbach & Smith, 1993 s. 45)

Et team, er ifølge Katzenbach og Smiths bidrag *The Wisdom of Teams – Creating the High-Performance Organization* (1993), en mindre gruppe, gerne mindre end ti. De har færdigheder der komplementære hvor de kan supplere hinanden i deres arbejde. Teamet har et fælles formål for hvorfor de arbejder sammen. De er enige, deler og er fælles ansvarlige for målsætninger og måden hvorpå målene kan opnås.

Katzenbach og Smith (1993) pointe er at de fleste anerkender mulighederne og fordelene ved teams, men der er en naturlig modstand at flytte sig væk fra individuelle- roller, ansvar og pligter. Individer accepterer ikke nemt ansvaret for andres præstationer eller værdsætter andres formodet ansvar for deres. For at overkomme denne modstand kræver det at teamet forstår, accepterer og efterlever hvad Katzenbach og Smith (1993) kalder “Team Basics.”



Figur 3 Focusing on Team Basics (Katzenbach og Smith, 1993 s. 8)

Team Basic, er det som teamet skal bygge alle deres aktiviteter op omkring. Der er tre overordnet mål, der er placeret i trekantens spidser. Resultat af teamet præstation (Performance results), ved at fokusere på hvad der kræves af teamet, frem for at forsøge at blive et team, vil de fleste mindre grupper kunne levere det resultat som kræver og skaber team adfærd. Fælles produkter for teamet (Collective work products), at der er noget at arbejde sammen om. Personlig udvikling (Personal Growth), er i forhold til den udvikling

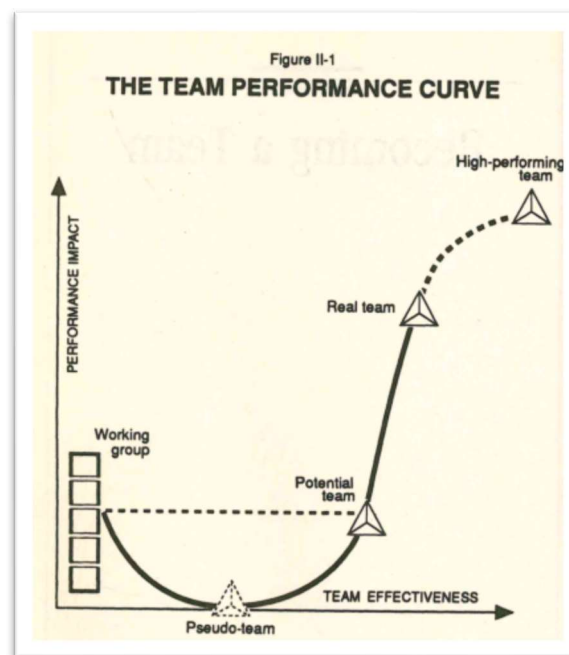
teamets medlemmer skal i gennem for at kunne leve op til den nye arbejdsform. Det som det kræver at opnå målsætningerne, er det der er formuleret på siderne og udspecificeret i selve trekanten. Forpligtelse (Commitment), at medlemmerne forpligter sig til teamet, teamets regler og tilgang til arbejdet og tilhørsforholdet til teamet. Færdigheder (Skills), at medlemmerne sammen har de færdigheder, det kræves for kunne udføre arbejdet effektivt. Ansvarlighed (Accountability), at teamets medlemmer kan regne med hinanden og alle er ansvarlige overfor teamet målsætninger (Katzenbach & Smith, 1993).

For at undersøge om team er effektivt, så stille Katzenbach & Smith (1993) seks spørgsmål op.

- Er størrelsen af teamet passende (gerne under ti)
- Har medlemmer tilstrækkelige komplementære færdigheder?
- Er teamets formål reelt meningsfuldt for- og forstået af medlemmerne?
- Er der team mål og er de klare, realistiske og målbare?
- Har teamet en velfungerende, gennemtænkt tilgang til arbejdet?
- Er der en fælles ansvarsfølelse teamet imellem?

For at et team er effektivt, skal alle seks spørgsmål være besvaret tilfredsstillende. Hovedpointen fra Katzenbach & Smith (1993) er at succesfulde teams altid er et resultat af forfølge krævende mål for teamet.

Et sidste bidrag jeg ved medtage fra Katzenbach & Smith (1993), er deres "team præstations kurve." På den kurve er der flere forskellige slags team og grupper, der hver især har deres maksimale præstation og effektivitet.



Figur 4 The team performance curve (Katzenbach og Smith, 1993 s. 84)

Des bedre teamet er, jo bedre yder den og jo mere effektiv arbejder teamet.

Arbejdsgruppe (Working group), er en gruppe af mennesker der arbejder individuelt, og dermed er gruppens ydeevne lig med summen af deres individuelle bidrag. Medlemmerne interagerer primært med at dele information, best practices og perspektiver. De træffer beslutninger der tilgodeser den enkeltes

præstation indenfor deres individuelle ansvarsområde. Der ingen ønske om fælles formål, målsætninger eller samarbejde, der kunne skabe et behov for team tilgang (Katzenbach & smith, 1993).

Pseudo team (Pseudo team), er en gruppe som ikke fokusere på fælles præstation og prøver ikke at opnå det. Gruppen har ingen interesse i at skabe et fælles formål eller målsætninger. Selv om de kalder sig et team, så er et pseudo team den gruppe der for det meste yder mindre end en arbejdsgruppe. Summen af deres fælles præstation er mindre end potentialet i de individuelle bidrag. Det er fordi interaktionen i teamet forringer hvert medlems individuelle præstation, uden at bidrage til det fælles output i gruppen (Katzenbach & smith, 1993).

Team med potentiale (potential team), er en gruppe som prøver at forbedre deres præstation. Typisk mangler der klarhed omkring fælles formål og målsætninger og en fælles tilgang til arbejdet er ikke helt udarbejdet endnu. Medlemmerne i gruppen har heller ikke opnået endnu helt at stå inde for hinandens arbejde. Det er ifølge Katzenbach og Smith (1993) imellem team med potentiale og næste niveau ægte team at der er den største forbedring i gruppens ydeevne.

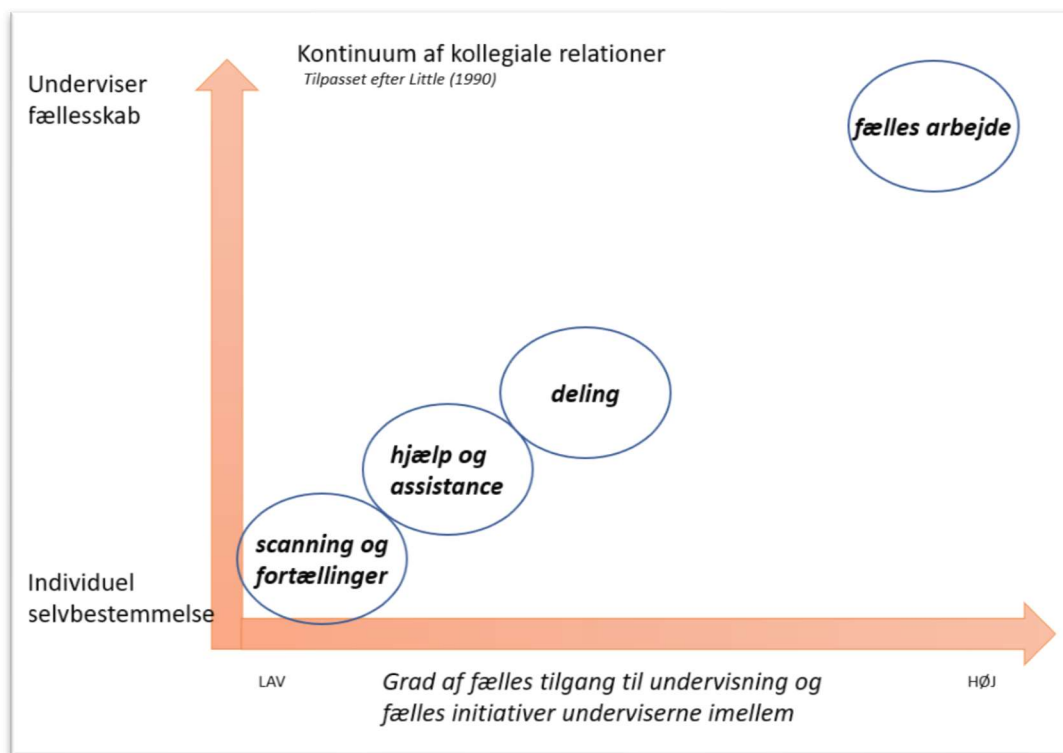
Ægte team (Real team), er et team der lever op til deres (Katzenbach og Smiths) definitionen af et team. Det vil sige de oplever at de har et fælles formål, hvor de alle er forpligtet til, samt de har en fælles tilgang til arbejdet, hvor de tager ansvar for hinandens præstationer.

Team med forhøjet præstation (High-performing team), er særlige teams med medlemmer der yderligere er involveret og forpligtet i hinandens personlige udvikling, end det man ser hos ægte teams. Det er det team med den højeste ydeevne og arbejder mest effektivt (Katzenbach & smith, 1993).

"Samarbejdskulturer kan ikke blot være formelle, de er altid nødt til at være uformelle, for hvis man ikke investere i de underliggende relationer, så vil samarbejdet blive stift, påtvunget og ligefrem skadeligt" (Hargreaves & Fullan, 2016 s. 138). Team kurven gør det muligt at analysere hvor en gruppe er placeret på kurven, og giver også et bud på hvordan gruppen kan løfte sin præstation.

4.2.2 Undervisernes samarbejde

Indenfor underviser professionen udarbejdede Judith Warren Little (1990) en oversigt over undervisersamarbejdes fra svagt mod stærkere former for kollegiale relationer. Den gør lige som ovenstående model det muligt at analysere og indplacere graden af den kollegiale relation.



Figur 5 Kontinuum af kollegial relationer tilpasset efter Little(1990)

Kontinuummet går fra uafhængighed mod indbyrdes afhængighed, hvor behovet stiger for kollektiv autonomi og initiativer der involverer flere end én underviser. Den første af de fire former **er scanning og fortællinger**, på et yderst begrænset niveau, hvor underviserne søger forsikring om at de gør det godt nok, ved at der udveksles ideer og selektive historier. Underviserne har selvbestemmelse og ret til at vælge deres egen tilgang til undervisningen mens undervisernes forskellige tilgange tolereres. Viden og f.eks. materialer bliver enten behandlet som underviserens private ejendom, og forlader typisk organisationen hvis underviserens afgang. Niveauet højere omhandler **hjælp og assistance**, hvor man hjælper hinanden, især når det bliver bedt om hjælp fra den der skal hjælpes. Dog er man meget forsigtig i forhold til ikke at overtræde hinandens grænser ved at blande sig for meget. Spørgsmålene er gerne meget specifikke i forhold til en konkret problemstilling. Det er yderst sjældent at spørgsmålene leder til en udvikling diskussion omkring undervisning. Den tredje er **deling**, her er det primært undervisningsmaterialer og eventuelle strategier for undervisningen. Ved at gøre dette tilgængeligt for hinanden udstiller de deres ideer og intentioner for hinanden, det kan lede til produktive dialoger af valg i forbindelse med undervisningen, samt muligvis øge effektiviteten af undervisernes forberedelse. Little pointerer at hvis samarbejdet er indskrænket til historiefortællinger, at der kun ydes hjælp og støtte, hvis det bliver efterspurgt, eller ideer og materialer bliver delt og brugt uden man udvikler og arbejder videre med dem, bliver status quo fastholdt fremfor at skabe læring, udvikle og udfordre det (Little, 1990).

Derefter er der et spring i Littles model op til **fælles arbejde**, hvor underviserne sammen, underviser, tilrettelægge eller undersøger deres egen eller hinandens undervisning. Ifølge Little, er det ved fælles arbejde det er muligt at skabe fremskridt gennem fælleslæring og udforskning af praksis (Little, 1990).

Så Littles kontinuum (1990) går fra, et ekstrem hvor underviser udfører deres arbejde som fuldstændigt privatpraktiserende undervisere og hvor individuel diskretion prioriteres og hvor undervisningen fastholdes ved normer omkring at man ikke blander sig i hinandens arbejde og alle er lige. Mod et andet ekstrem, hvor undervisere er med i et underviserfælleskab, hvor de har indflydelse på hinandens og skoles arbejde i en fælles interesse mod de studerende hvor det accepterer et fællesansvar overfor.

“.., each one’s teaching is everyones’s business, and each one’s success is everyone’s responsibility.”
(Little, 1990 s. 523)

Netop det at den enkeltes undervisning er en del af et teams fælles arbejde og der er et fælles ansvar for at alle har succes med deres undervisning, går fint i tråd med Katzenbach og Smiths (1993) definition af et ægte team. Derudover kan de tre nederste trin i Little’s (1990) kontinuum enten være arbejdsgruppe eller et potentielt team i Katzenbach og Smith (1993) terminologi. Umiddelbart har Little ikke den negative faktor med, som pseudo-teamet hos Katzenbach og Smith (1993) indeholder.

4.3 Teamlæring

I dette afsnit samles lærings- og team begreberne til teamlæring definition. Derudover tilføjes relevant teori om teamlæring proces og indhold. Målet er at kunne opstille forskellige niveauer af teamlæring gående fra udelukkende individuel læring mod højt niveau af teamlæring. Det forsøges skabt, ved sammensætning af overstående teori om teams og læring, samt inkludering af viden specifikt på området.

For at en organisering med teams skal kunne begrundes frem for en individuel, kræver det som beskrevet ovenfor at teamet samlet output er større end summen af de individuelle output der ellers ville være forekommet. Dette gælder derfor også for teamlæring, at begrundelsen for at lære sammen og af hinanden skal give mening i forhold til teamets præstation. Ifølge Van den Bossche, Gijssels, Segers & Kirschner (2006) leder et fælleslæringsmiljø til teamet opbygger en fælles forståelse, der leder til øget præstation. Det betyder at teamlæring er en forudsætning for høj team præstation. Yderligere sættes teamlæring som en forudsætning for at organisationer kan tilpasses i de konstante foranderlige omgivelser, derfor er teams ikke kun vigtige produktionsenheder men også læringsenheder (Decuyper et al. 2010). Dermed sætter teamlæringen som første prioritet i forhold til en organisationslæring (Senge, 1990; Hargreaves & Fullan, 2016).

Ifølge Hutchins (1991) er teamlearning gensidig tilpasning (Mutual adaptation) af team medlemmers handlingsmønstre. Teamlæring er influeret af indre og ydre omstændigheder (Leithwood; Steinbach; Ryan, 1997; Illeris, 2015). Team læring indeholder både hvad der skal læres, men også teamlærings kompetencer (Piercey, 2010). Senge (1990) sætter gruppelæring som organisationers fundament for læring. Han påpeger vigtigheden af åben og ærlig kommunikation, vidensdeling og får fremlagt emner og synspunkter til diskussioner. Senges pointe er at man gennem én gruppe kan opnå og udvikle mere viden end man kan som individer. Betingelser for høj grad af teamlæring, åbenhed omkring forskellige views, konstruktiv konflikt, kunne komme med bekymringer og nye ideer, forståelse af begrænsninger og trusler for teamet, respektere hinandens forskelligheder, diskutere usikkerheder i teamet (Decuyper et al., 2010; Senge, 1990).

I Leithwood et al. (1997) stilles en fem delt ramme op for teamlæring. De første tre forudsætninger tematiserer teamets kultur og tilføjer to variable der mere direkte omhandler læring i teams.

- Fælles team normer, antagelser og tilgang til arbejdet
- Team italesættelse
- Fælles teamvision
- ---

- Stimuli til læring
- Skolens ledelse

Den første variable omhandler at teamet skal have nogle fælles normer, antagelser og tilgang til arbejdet. Hvilke tilgang til arbejdet som et team har er altafgørende for om teamet vil opnå et positivt resultat (Leithwood et al, 1997). Hvis et team f.eks. har en fælles norm om at man sætter eleverne først, så vil udfordringer og tiltag fra f.eks. ledelsen, komme igennem dette filter som sikre at eleverne får en så god som mulig læring, ligegyldigt hvad holdningen i teamet er til tiltaget. Hvis et team i stedet har en tilgang til arbejdet, om at alt hvad der kommer af tiltag fra ledelsen skal modarbejdes, så vil tiltag komme igennem dette filter som vil skabe store muligheder for at elevernes læring mindskes.

Den anden variable vedrører italesættelse. Enten omkring italesættelse af dårlig team opførelse ved at øge det sociale pres og derigennem øge effektiviteten af medlemmerne i teamet. Eller medlemmerne italesætter ved forsøge at øge deres individuelle bidrag til teamets fælles præstation (Leithwood et al, 1997).

Den tredje variable er nødvendigheden af en fælles forstået vision og målsætning. Den er ifølge Leithwood et al. (1997) den primære resurse til at identificere læringsbehovet i teamet. Det betyder bla. at usikkerheder og fejl der er blevet begået ikke skal gemmes væk, men noget teamet kan dele med hinanden og diskutere, hvorpå medlemmerne finder hjælp og støtte, men også hvor teamet har mulighed for at lære af hinanden (Hargreaves & Fullan, 2016)

Hvoraf de tre første primært omhandler teamets samarbejdskultur omhandler de sidste to teamlæring mere direkte. Den fjerde variable er stimuli til læring, hvor noget vækker et behov for teamlæring (Leithwood et al, 1997). Hvis der ikke er noget synligt behov for at teamet skal udvikle sig og lære, forsvinder meningen med at lære (KILDE). Der kan ifølge Leithwood et al. (1997) være mange forskellige fænomener der har potentiale til at stimulere behovet for læring. Det kan være arbejde med evalueringer eller anden feedback fra de studerende, kollegiale observationer af undervisning, diskussion af klassens kultur.

Den sidste variable i rammerne for teamlæring er ledelsen af skolen. Der er tidligere blevet ført bevis for at skolers forstander, rektor etc. har stor betydning for hvordan en skoles indre og ydre variabler opbygges. Ydre variable har indflydelse på skolens øverste leder. Skolens øverste leder har signifikant direkte indflydelse på skolens variable herunder team kultur og faktorer for teamlæring (Leithwood et al., 1997).

En god leder kan gennem sin ledelse direkte kunne sikre at rammerne for teamlæring er tilstede. Lederen kan gennem tydelig og klar forventningsafstemning omkring tilgangen til teamets samarbejde. Støtte teamet til at italesætte hvordan det gode teammedlem er, og skabe mulighederne for at udvikle dem. Sørge for alle bliver hørt i teamet. En leder vil kunne være retningsgivende i forhold til teamets vision i forhold til organisationens samlet vision. En leder vil kunne sikre at teamet har de nødvendige viden, data og andre informationer og fremme en innovativ, viden og læringsbaseret teamsamarbejde omkring elevernes læring (Leithwood et al., 1997).

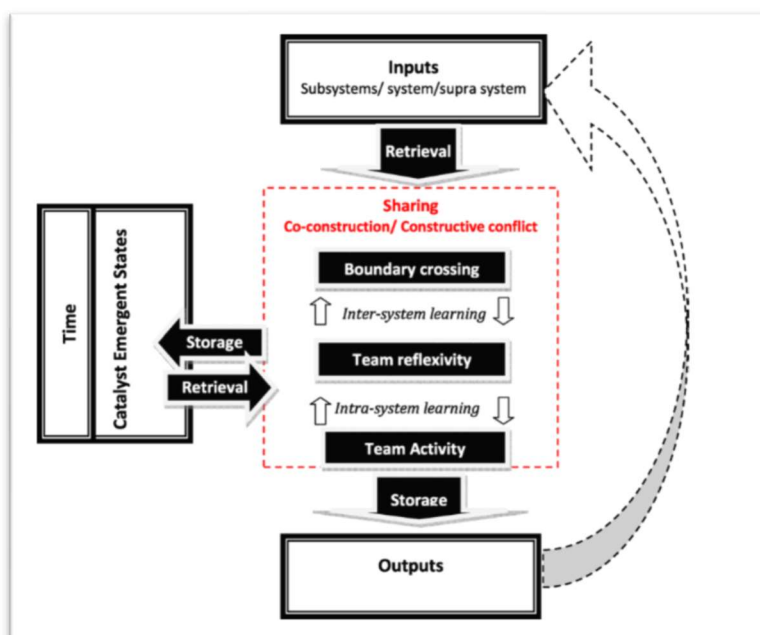
Team ledelse er dog ofte ydet af andre end skolen administrative personale eller ledelsen. Derfor er det ureflekteret at anslå et team ledet af en neutral medarbejder vil kunne opnå samme resultater som et team ledet direkte af en leder. Dette er blandt andet begrundet i at adfærd kan tolkes forskelligt afhængigt af hvem der udfører det (Leithwood et al., 1997). Et eksempel kunne være i udøvelse af mødeledelse, eller være retningsgivende i forhold til et kommende projekt, kunne fra en formel leder ses som nødvendigt

beslutsomheds adfærd, hvor det vil fra en uformel leder kunne tolkes som anmassende, arrogant, uforskammet eller lignende adfærd (Leithwood et al., 1997).

4.3.1 Model for teamlæring

Flere studier har undersøgt teamlæring, ud fra grundlæggende teamlæringsadfærd med emner der inkluderer vidensdeling, konstruktiv konflikt og co-konstruktion (Van den Bossche et al., 2006; Zoethout, Wesselink, Runhaar, Mulder, Lehmann-Willenbrock, 2017; Koeslag-Kreunen, Van der Klink, Van den Bossche, Gijssels, 2018). Men da både forudsætninger indenfor skolens organisation og ydre forudsætninger udenfor en skolens organisation har indflydelse på teamlæring (Leithwood et al, 1997), er der et behov at udvide en teamlærings model til også at indeholde de ydre omstændigheder. Decuyper et al. (2010) udvider modellen til at inkludere otte kategorier for teamlæringsprocesser.

- Vidensdeling
- Samskabelse
- Konstruktiv konflikt
- Teamaktivitet
- Teamrefleksion
- Overskridelse af teamets grænser
- Hentning
- Opbevaring



Figur 6 Integrative systemic model for team learning (Decuyper et al., 2010, s. 115)

Decuyper et al (2010) opstiller en udvidet input/output cyklus model omkring team læring der består af fire overordnet enheder. **Input** med undersystemer, systemer i organisationen, hvor man henter den viden som der arbejdes ud fra. De variabler af input kan hentes fra forskellige niveauer der påvirker og stimulere læringsprocesserne i teamet. Eksempler på input er teammedlemmer, tidligere arbejde af teamet, andre teams, organisationen inklusive ledelsen, kulturen og øvrige interessenter mfl.

Teamlæringsprocesser derudover indeholder vidensdeling, samskabelse og konstruktiv konflikt, yderligere tilføjes teamaktiviteter, team refleksion og overskridelse af teamets grænser. Gode teamlæringsprocesser gør teamet i stand til at lære på forskellige niveauer. Udover at hente fra input, er tilføjet en **katalysator over tid** hvor det også muligt dels at gemme arbejde til senere samt hente tidligere ikke færdig gjorde læringsprocesser frem for at arbejde videre eller tilføje dem til det i gang værende projekter.

Output, er det der kommer ud af læringen i teamet, som kan indgå i teamets input og vil dermed ændre på teamets præstationsevne. Decuyper et al (2010) teamlæringsmodel er gentagende cyklus model som er systemisk og integrerende, der organiserer og kombinerer teamlærings processer, outputs, input, katalysator over tid, til en sammenhængende helhed.

Der er nogle karakteristika for Decuyper's model, som er nødvendige at gennemgå for at begrunde baggrunden for modellen.

Modellen betragter teamlæring som et fænomen på flere forskellige niveauer. Teamlæring sker ikke kun på teamniveauet, men har også indflydelse på og er influeret af teammedlemmerne og organisationen (Decuyper et al, 2010; Zoethout et al, 2018) Disse niveauer er integreret i modellen som både vigtige input og vigtige output fra læring på teamniveau.

Modellen integrerer aspekter af erhvervelsesmetaforen, deltagelsesmetaforen og videnskabelsen metafor for læring. De tre læringsmetaforer er ifølge Decuyper et al. (2010) komplementære og lige gode og derfor skal de alle inkluderes i modellen.

Teamlæring i henhold til erhvervelsesmetaforen handler om teammedlemmer, der erhverver lignende 'viden' som deles mental også viden om 'hvem ved hvad' bliver synligt gennem samarbejde. Det har blandt andet indflydelse på deling af tavsviden (Illeris, 2015). Fokus er på at få viden. I modellen er metaforen inkluderet gennem deling, opbevaring og hentning (Decuyper et al, 2010).

Teamlæring ved Deltagelsesmetaforen handler om teamets medlemmer, der sammen udvikler en delt diskurs og identitet ved at deltage i teamets aktiviteter. Fokus er på at vide. I modellen er metaforen inkluderet gennem overskridelse af teamets grænser, teamrefleksion, teamaktivitet (Decuyper et al, 2010).

Indenfor videnskabelse er teamlæring belyst ud fra et mere kreativt perspektiv, der indeholder blandt andet samskabelse, innovation og transformation. Fokus er på samarbejdstilpasning. I modellen er metaforen inkluderet gennem samskabelse og konstruktiv konflikt.

Decuyper et al. (2010) argumentere for at modellens tilgang er både præskriptiv og deskriptiv. Der er gennem modellen klare henvisninger til, hvad team specifikt skal gøre for at lære effektivt, desuden indeholder modellen processer der bidrager til teamlæring: overskridelse af teamets grænser, teamaktivitet og teamrefleksion. Den tilgang er præskriptiv og deler tilgang med "den lærende organisation." I modellen bliver der også beskrevet teamlæringsprocessen om hvad teams gør, når de lærer. Processer der forekommer lige meget hvad: samskabelse, hentning og opbevaring. Det betyder ikke at teamet lærer effektivt, processerne kan også beskrives hvis teamet ikke fungere optimalt. Den tilgang er deskriptiv og deles med de undersøgende elementer i "organisatorisk læring" (Krogstrup, 2017; Decuyper et al, 2010).

4.3.1.1 Teamlæringsprocesser

Da modellen ligger vægt på at både processen og output er vigtige for teamlæring, vil jeg ud fra modellen kort beskrive teamlæringsprocessen og hvordan man kan se output. Teamlæringsprocesserne er her delt i grundlæggende processer, faciliterings processer samt hentning og arkivering.

4.3.1.2 Vidensdeling

Vidensdeling er en proces hvor der kan formidles viden, færdigheder, kompetencer, synspunkter eller innovative kreative ideer fra et teammedlem eller flere teammedlemmer til andre i teamet, der endnu ikke kendte til dem. Både niveauet af detaljer i det der deles og antallet af teammedlemmer der deltager i vidensdelingen, har betydning for kvaliteten af læringen. Vidensdeling er en vigtig forudsætning for at sammenskabelse kan finde sted (Van den Bossche et al., 2006; Decuyper et al., 2010).

4.3.1.3 Sammenskabelse

Sammenskabelse er en gensidig proces hvor der videre udvikles på delt viden hvorved der opbygges en fælles mening. Det er på den måde skridtet videre end vidensdeling, da der bygges videre på de enkelte teammedlemmers idéer hvor teamet skaber noget ny viden sammen. Det kan ske ved hjælp af gentagelse af hvad der bliver sagt for at sikre at man har forstået det rigtigt, omformulere, konkretisere, dele synspunkter eller komme med kreative udvidelser til den delte viden. (Van den Bossche et al., 2006; Decuyper et al., 2010).

4.3.2 Konstruktiv konflikt

Konstruktiv konflikt er hvor teamets sammenhæng for alvor kommer på prøve, da konflikt vil få flere at teamets medlemmer ud af deres "comfort zone." Processen er hvor forhandling, dialog og debat, skal gennemføres med en åben kommunikation, og hvor alle i teamet har mulighed for at give deres mening tilkende. Den konstruktive konflikt kan afsløre mangfoldighed i identitet, mening osv. indenfor teamet. Det er ikke ligegyldigt hvilken slags konflikt teamet har, eller hvordan teamet håndterer disse. Gentagende konflikter kan blive tolket som relationelle som har tendens til at være dysfunktionelle mens konflikter om teamets opgaver kan være gode for teamet performance. Konflikt er kan også løses på flere uproduktive måder, eksempelvis ved at se det som et paradoks og ignorere den ene del af konflikten for opnå en form for enighed. Konflikt kan også blive tolket som et personligt opgør frem for at se på det objektive i uenigheden. Begge dele kan lede til at stoppe læringen for teamet. Målet er at teamet skal kunne opnå en nuanceret diskussion og denne diskussion skal lede til yderligere læring i teamet. (Van den Bossche et al., 2006; Decuyper et al., 2010).

Det er derfor vigtigt at teamet formår at skabe et læringsrum hvor det er muligt at have en dybdegående dialog, og hvor der er tillid og tryk at udtrykke sine forskellige synspunkter. Et godt læringssteam skal derfor kunne formå at være tilstede i konflikterne på en harmonisk måde. Da det er en forudsætning for læring i teamet. Som Decuyper et al. (2010) formulere det: *"In the extremes there is no constructive conflict nor co-constructive or sharing, and therefore no team learning"* (s. 117)

4.3.3 Teamrefleksion

Teamrefleksion er et vigtigt element i teamlæring, det er især tydeligt ved teamets planlægning og ved evaluering af aktiviteter. Teams lærer kun effektivt, når de læringen hjælper dem nå deres mål. For at nå deres mål, er det nødvendigt at udvikle et klart udgangspunkt i forhold til hvor teamet befinder sig nu. Derefter hvad teamet gerne vil opnå, og derefter hvordan teamet kan opnå det. Teamrefleksion er ifølge Decuyper et al (2010) "the processes of co-constructing, de-constructing and reconstructing shared mental models about current reality, and about team goals and methods" (s. 117). Det betyder at gennem arbejdet med målsætning for hvad teamet gerne vil opnå, nedbrydes, samskabelses og opbygges en ny fælles forståelse for det at være i teamet, men også en fælles tilgang til hvordan teamet opnår gode resultater i fremtiden. I en optimal team lærings proces vil teamet stille spørgsmål i forhold til om de har opnået de mål de har sat sig. Men også forholde sig kritisk over for selve målet, som vil få teamet til at tage stilling til de underlæggende værdier og variable for at målet blev stillet op i første omgang (Decuyper et al., 2010).

4.3.4 Teamaktivitet

Teamaktivitet er processen hvor teamet, for at opnå de opstillede mål, arbejder sammen og leverer den fysiske og psykiske indsats der kræves. I den proces tilpasses teamets medlemmer mod en højere grad af koordination og effektivitet. Teamet lærer ikke kun gennem vidensdeling eller evaluering, men også ved at arbejde sammen som et team. F.eks. vil noget tavs viden kun kunne overføres ved at man arbejder sammen. Teamaktiviteten kan også øge præstationen uden det er muligt for teamet eller dens enkelte medlemmer at forklare hvorfor præstationen forbedres. Flere argumenterer for at eksperimenter er en væsentlig aktivitet som en del af teamlæringen (Decuyper et al, 2010; Senge, 1990; Van den Bossche, 2006; Zoethout et al, 2017). En måde at inddrage det for et underviserteam, kunne være gennem kollegial supervision, hvor underviserne får metoder til at observere og give hinanden feedback omkring undervisningen (Bager, 2018), aktionsforskning, hvor underviserne sammen sætter små eksperimenter op og bruger det sammen med supervisionen til at undersøge resultaterne af eksperimenterne sammen (Voxted, 2006; Brinkmann & Tanggaard, 2015).

Både planlagte og ikke planlagte teamaktiviteter har indflydelse på teamlæring i hver sin måde. Planlagte i forhold til at planlægge, udføre og opnå resultater som et team. Samt tilfældige teamaktiviteter der opstår i kaos, kan lede til teamlæring gennem at der kan opstå konstruktive konflikter og spontan samskabelse og dermed teamlæring (Decuyper et al, 2010).

4.3.5 Overskridelse af teamets grænser

Teamgrænser er de uhåndgribelige linjer der imellem teamet og andre teams. Det kan også være grupperinger indenfor teamet. For at opnå en god teamlæring er det nødvendigt at teamet krydser disse grænser og får så meget som mulig inspiration, viden fra kilder udfor teamet. Grænserne kan være fysiske (at f.eks. lærekollegiet er delt i mindre kontorer, med lukkede døre), organisatoriske (f.eks. at få viden fra teams fra andre uddannelsesinstitutioner) og mentale (f.eks. at teamet tror at man ikke kan spørge om hjælp fra ledergruppen, men det forholder sig ikke sådan). Teams kan ifølge Decuyper et al. (2010) hverken lære eller arbejde effektivt hvis de ikke overskrider teamets grænser. Hyppige overskridelser af grænserne øger både teamets effektivitet, læring og innovation. Det er mest effektivt hvis det sker af en team leder, men kan foretages af teamet som helhed også. Sidst er overskridelser af teamets grænser nødvendige, da målsætningerne eller hvad et godt team skal op når ikke udelukkende bestemt af teamet selv, derfor er det nødvendigt at forholde sig, og indhente input udenfor teamets grænser (Decuyper et al, 2010).

4.3.6 Hentning og opbevaring

Omhandler hvor teamet kan parkere deres projekter for at arbejde videre med dem efterfølgende. Projektet kan have en fysisk karakter som kan gemmes i teamets arkivsystem. Projekter kan også have en ikke fysisk karakter, så som hvordan teamet håndterer en bestemt type arbejde, hvor de tidligere har opnået succes. Det er en fordel for teamet, hvis de har et godt arkiv system, hvor de nemt og bekvemt kan hente deres tidligere arbejde, resultater og erfaringer. Det er ofte en svær øvelse at have et godt system, og bruge det rigtigt, så teamets nuværende og efterfølgende medlemmer får gavn af det. Selv hvis man finder et bedre system i organisationen, så har teamet tendens til at blive ved med at bruge det ældre system (Decuyper et al, 2010). Så det er dels svært at for teamet at udføre, men det er også svært for en ledelse at forbedre.

4.3.7 Opsamling af teamprocesser

I et team har teamets medlemmer konstruktive konflikter, vidensdeling og samskabelse imens teamet reflekterer, er aktive og overskrider teamets grænser. De basale team processer er dermed ikke adskilte

men en del af arbejde som et team. Derudover er hentning og opbevaring nødvendigt for effektivt at samle teamets tidligere læring med nuværende og fremtidig teamlæring. To forskellige former for teamlæring kan opstå ud fra teamets refleksion. Indad, mod egne aktiviteter og fremtidige muligheder indenfor teamet. Eller udadtil hvor de kan hente og reflektere over viden, erfaringer mfl. Fra andre teams, eller de kan viderebringe teamets erfaringer til andre teams (Decuyper et al. 2010).

4.3.8 Social konstruktivistisk team læring

I dette afsnit vil jeg samle det hele ved hjælp af Bang og Dalsgaards (2005) klarlægning af forskellen på Kooperation og Kollaboration tydeliggøre den socialkonstruktivistiske tilgang til læring, team og teamlæring.

Det at underviserne historisk har arbejdet ud fra en individuel tilgang til deres arbejde og deres individuelle læring (Lortie, 1975; Little, 1990), kan tolkes som en gren der er vokset ud af kognitivismens træ. Forstået på den måde, at samarbejdet mellem underviserne skete fra et individuelt udgangspunkt, hvor interaktionen handlende primært om informationsudveksling af objektiv information der skulle overføres fra den enkelte underviser til den eller dem der havde et behov for den aktuelle viden. Denne tilgang til samarbejdet kaldes Kooperation (Bang & Dalsgaard, 2005). Den samlede læring en klasse skal have er blevet opdelt i enkelte fag, som er uddelegeret til individuelle undervisere, der løser opgaven uafhængigt af hinanden.

Hvis vi i stedet beskuer arbejdet ud fra en fælles tilgang til arbejdet og læringen, kan det ske fra et socialkonstruktivistisk udgangspunkt. Her vil underviserne samarbejde mod et fællesmål som de ydermere ville være indbyrdes afhængige for at opnå gode resultater. Underviserne skal have en fælles opfattelse af arbejdsopgave. Denne tilgang til samarbejdet kaldes kollaboration, og den kræver en høj grad af interaktion og koordination imellem medlemmerne af gruppen (Bang & Dalsgaard, 2005).

	Kooperation	Kollaboration
Opgaven	(Ud)deling af opgaver Forskellige målsætninger Afgrænsning af ansvarsområder	Fælles opgave Fælles målsætning Fælleshed / fællesskab
Arbejdet	Lukkede arbejdsopgaver Forudsigelige processer Statisk	Åbne arbejdsopgaver Uforudsigelige processer Dynamisk
Produktet	Produktion Kendt produkt	Udvikling Nyt produkt
Deltagernes relationer	Indbyrdes uafhængighed Adskilt (asynkron) opgaveløsning Forskellige kontekster	Gensidig afhængighed Fælles (synkron) opgaveløsning Fælles kontekst

Figur 7 Kooperation vs. Kollaboration (Bang og Dalsgaard, 2005 s. 3)

Når vi sammenligner Bang og Dalsgaard (2005) socialkonstruktivistiske definition af kollaboration er der en høj grad af sammenlignelighed med Katzenbach & Smith (1993) definition af team. Begreberne som

gensidig afhængighed, fælles opgaveløsning, fællesmålsætning og fællesskabet er alle inkluderet i begge teorier. Derfor er det velbegrunderet at bruge den socialkonstruktivistiske tilgang sammen med Katzenbach & Smith (1993) team forståelsesramme og kollaboration defineret af Bang og Dalsgaard (2005).

Ser vi på forskellene mellem Kooperation og Kollaboration ser vi at der er nogle tydelige forskelle i hvad der forventes i forbindelse med arbejdet. Hvor det under Kooperation er statisk, forudsigelige processer og lukkede arbejdsopgaver, er det under Kollaboration muligt at arbejde med dynamiske, uforudsigelige processer og åbne arbejdsopgaver. Hvis vi godtager, at arbejdsmarkedet har skiftet og det er en meget mere foranderlig verden vi lever i, så underbygger det den antagelse fra indledningen at der er stort behov for teamorganisering, teamlæring og dermed Kollaboration i organisationerne.

I forhold til teamlæring og teamlæringsprocesserne efter Decuyper et al. (2010) er kalder Bang og Dalsgaard (2005) dem for kollaborative aktiviteter, hvor dynamisk rekonstruktion og viderebearbejdelse er en del af samarbejdet og læringen. Vidensdelingen handler i højere grad om kommunikation. En forudsætning er at medlemmerne i gruppe deler ikke kun færdige materialer, men også de projekter, tanker og midlertidige resultater der har, for at det er muligt for andre medlemmer at arbejde videre med dem (Bang & Dalsgaard, 2005).

4.3.9 Udfordringer ved Teamlæring

Underviserne bliver i flere skoler inviteret, nogle vil kalde det presset, til at skulle øge deres samarbejde men ifølge Little (1990) giver organiseringen af undervisernes arbejde ingen begrundelse eller incitament til det. Skolers organisation har historisk været præget af en systematisering omkring individuelt arbejde, og kulturen på skolerne er præget af individualisme, konservatisme og nutidstænkning (Lortie, 1975). Det bevirker at en omstilling mod en ny måde at lave undervisning på, dels bliver modarbejdet af skolens organisation (Piercey, 2010) samt at transaktionsomkostningerne for især rutineret undervisere kan virke meget høje (Little, 1990). Piercey (2010) udtrykker det meget simpelt i forhold til spørgsmålet om hvorfor undervisere ikke samarbejder? Det er fordi deres ledere ikke vil samarbejde eller ikke kan vise hvordan man gør.

5 Analyse

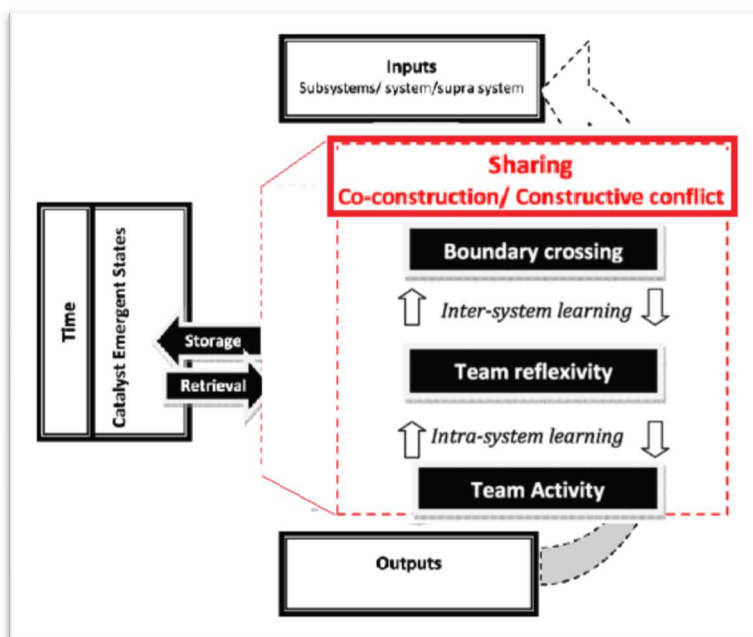
Under analyseafsnittet vil jeg undersøge hvilke dele fra Decuyper's otte kategorier fra teamlæringsprocessen der er tilstede. Jeg vil især fokusere på om, der er basic teamlæringsprocesser som deling, samskabelse og konstruktiv konflikt er tilstede. Det er vanskeligt at undersøge da jeg ikke vil spørge direkte ind til netop de tre. Derudover vil jeg analysere teamets refleksion i forhold til Inter-system læring rettet mod ydre omgivelser og overskridelse af teamets grænser og i forhold til intra-system læring rettet mod teamets egne aktiviteter. Her bliver det også relevant om hvad der for teamet til at kigge ind ad, og hvad får teamet til at kigge ud af.

Derefter vil jeg ud fra resultaterne og analysen fra Decuyper et al. (2010) prøve at indplacere gruppen på Team læringskurven fra Katzenbach & Smith (1993) sammen med Little (1990). Det gør jeg for at undersøge om det er muligt præcist at angive hvor gruppen befinder udviklingsmæssigt. Til at støtte denne argumentation, vil jeg også gøre brug af Bang og Dalsgaards (2005) opdeling af Kooperation og Kollaboration.

Efter jeg har fundet ud af hvilket niveau den fælleslæring sker på, vil jeg kunne komme med et bud på hvordan ledelsesopgaven i forhold til teamlæring ser ud?

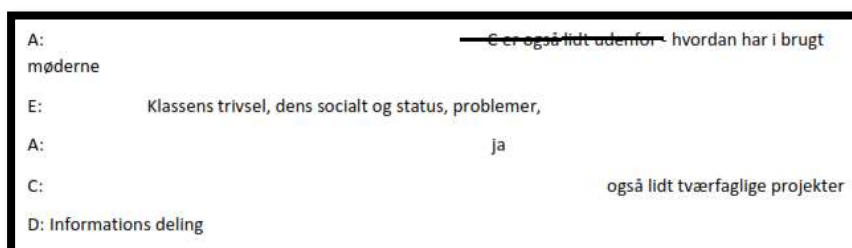
Udgangspunktet for min analyse er fokusgruppeinterviewet.

5.1 Deling, samskabelse og konstruktiv konflikt



Figur 8 udklip af Integrative systemic model for team learning basics (Decuyper et al., 2010)

I det her afsnit vil jeg søge eksempler på hvad der deles, samskabelses og om der er konflikt i teamet og om den er konstruktiv for teamlæringen. Det der deles indenfor teamet, sker i forbindelse med stamklasser møderne. Hvor der deles information og status omkring stamklassen og enkelte elever i den.



Der er i datamaterialet ikke umiddelbart nævnt noget omkring deling af f.eks. undervisningsmaterialer. Der er en lille diskussion i forhold til hvor der skal deles, og hvor meget af det der deles på møderne, skal være relevant for alle. Det udsprang fra udsagn omkring at møderne var for lange, via at møderne bliver fyldt ud med snak, til om alt snakken var relevant. Diskussionen blev lukket af i første omgang af et kompromis omkring at møderne gerne må være strammere styret, men der skal være plads til både vigtige information ("need to know") og mindre vigtige informationer ("nice to know").

D: jeg synes de tager for lang tid

A: de skal være kortere ikk os?

C: skriv noget, men vi snakker hele tiden

E: vi er undervisere

D: ja om alt mulige andre ting og noget som måske ikke er altså hvis det kun drejer sig om to lærer så kan de ligeså godt snakke sammen, i stedet for vi skal høre på de to ...

C: jamen det synes jeg er svært at sige, på den ene side er jeg enig i, på den anden side er det også godt at høre på det snak.

D: ja

C: og høre hvad folk har af tanker, så jeg er delvis enig

A: har skrevet de skal være kortere og strammere styring, ikke ment sådan at der skal skæres helt ind til benet, ikke at der kun skal være need to know, der må også gerne være nice to know.

E: ud over de sidste hvor vi var i eksamensperioden hvor det blev lidt la la, hvor der ikke var noget at snakke om, synes jeg faktisk at det fungerede meget fint, med at der var det der fokus, så der har jeg ikke noget behov for at der skal en masse andre ting ind over.

Det ledte over til en diskussion omkring planlægning i forhold til stamklassen, skulle med på møderne. Her var der igen forskellige meninger i forhold til om det havde relevans at vide hvad eleverne lærte i andre fag, og om det var muligt at planlægge f.eks. undervisningsformer imellem underviserne. Så eleverne ikke oplevede at f.eks. skulle have gruppearbejde én hel dag.

C: for alle de planer vi har, for status er jo her og nu, men hvad skal vi så lave næste uge og de næste to uger? Det kan være der er nogle projekter der fylder.

A: det gjorde vi jo i de gamle område møder

E: ja. Det taler i hvertfald imod det man snakker om, der kan man nemt komme til, at man er i sin egen og synes det er mega vigtigt. Umiddelbart er det ikke sikkert at du synes det er mega vigtigt hvad jeg laver i international økonomi, hvis jeg egentligt bare følger planen.

C: men jeg mener ikke indholdsmæssigt jeg mener mere, ja hvad skal man sige.

E: okay hvis der er noget ud over man skal

C: ja eller hvilke undervisningsformer man bruger. Fordi hvis alle siger jeg har kun gruppe arbejde, jeg har også gruppe arbejde, det har jeg også, nå vi har alle sammen kun gruppe arbejde, uu så skal vi måske variere lidt mere. Eller de har en aflevering i fredag i næste uge, åh det er godt at vide, for så vil jeg ikke lave en aflevering der.

E: tro du ikk det, jo, jaa helt med det der afleveringer, med elevernes pres, men jeg tror den der med hvordan man strukturerer det, så er den svær, hvis alle på et hold skal ind og snakke om det, for så kommer det til at tage noget tid, hvis man for alvor skal, fordi umiddelbart når i forhold til hvordan jeg strukturer, så er det ikke noget jeg kan fortælle på et halvt minut, hvor du kan få noget ud af det.

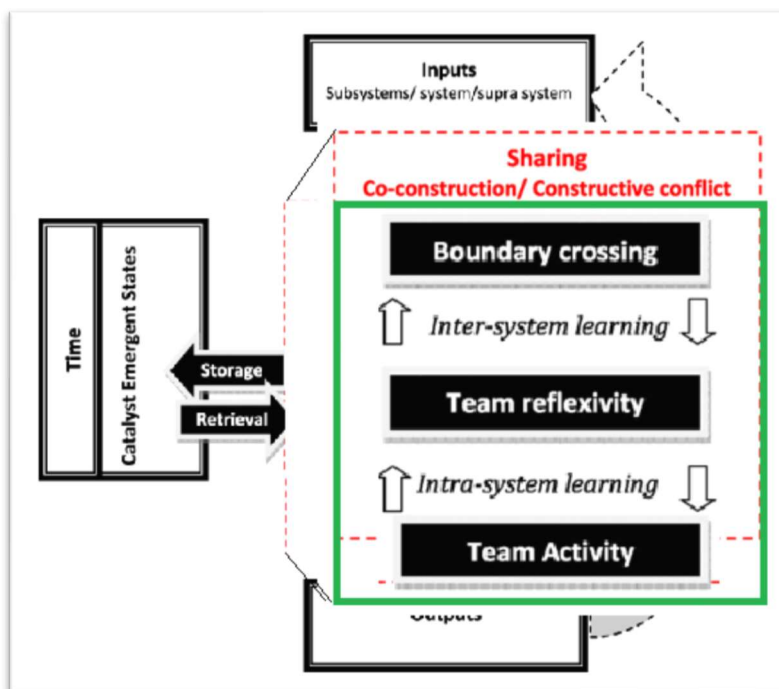
A: men der står her hvad kunne I godt tænke jer, der står ikke vi skal være enige

Desværre bliver gruppen ikke helt enige omkring at fællesplanlægning kunne have sin fordele i forhold til undervisningen. Det kunne ellers have ledt til samskabelse, hvis de sammen satte sig for at grovskitse af aktiviteterne for stamklassen. Ud fra datamaterialet er der ikke fundet nogle direkte eksempler på samskabelse.

Der opstår flere diskussioner som ovenstående i løbet af fokusgruppelinterviewet. Men diskussioner bliver forholdsvis hurtig lukket ned igen. Så som ovenstående hvor A, gør opmærksom på at spørgsmålet kan tolkes som at de ikke behøver at blive enige, og den forrige hvor A og forsøger at lave et kompromis. Det lukke diskussionen i stedet for at yderligere undersøge hinandens synspunkter. Det tyder på at konstruktiv konflikt er vanskeligt for deltagerne i fokusgruppen at håndtere. Nedenfor er der også flere eksempler på at diskussioner omhandlet undervisernes egne ansvarsområder stoppes fremfor at udforskes.

5.2 Teamrefleksion, teamaktiviteter og overskridelse af teamets grænser

Gennem fokusgruppelinterviewet kommer det frem, at der forskellige slags teamaktiviteter og forskellige overskridelse af teamets grænser i forbindelse med gruppens daglige arbejde.



Det er ikke noget der tilkendegiver at de har en kontinuerlig teamrefleksion, hvor de stopper op og tænker over deres fælles arbejde. Heller ikke da der bliver diskuteret stamklasssemøderne, nævnes nogen form for evaluering eller refleksion over deres arbejde. Dog er fokusgruppelinterviewet opbygget omkring at gruppen netop skal reflektere over deres samarbejde. Herigennem kommer der også flere eksempler på Intra-system-læring og Inter-system-læring.

15 C: Jeg har valgt denne her, fordi, en entreprenør (uf). Den har jeg valgt, fordi vi som undervisere har lidt vi
er gode til at hygge os sammen men jeg synes også står ved siden af når vi bliver faglige, så køre vi vores
18 eget show.

Dette er en team refleksion der omhandler dels hvordan de i gruppen har teamaktiviteter hvor der hygger sig, og sikre at der er en god stemning. Men også en refleksion om at de arbejder individuelt med det faglige.

24 D: Jeg har valgt det her. Det er nogle ivrige mennesker, som har deres kæpheste og som går på, og gør et godt stykke arbejde. Det sker sådan lidt kaotisk. Man kan godt snakke sammen og arbejde sammen, men alligevel er det meget kaotisk og trække i forskellige retninger. Det synes jeg passer meget godt her.

D's teamrefleksion går skridtet videre fra individuelt arbejde og beskriver at der trækkes i forskellige retninger, som kan tolkes til at de kunne modarbejde hinanden. Det sker dog efter de bedste hensigter.

C og D's refleksioner er begge rettet mod teamaktiviteterne i gruppen og der for ligger der et intra-læring mulighed. Det ville dog kræve at deltagerne var nysgerrige omkring det der kom frem, samt at de ville lære af det.

27 A: Jeg har valgt noget her som er lidt modsat hvad 'D' lige har sagt.
De her superhelte myre. Som jeg tænker er underviserne fordi vi er myreflittige og vi har ofte nogle umulige opgaver vi skal løse. Men vi samarbejder som vi kan se her, (uf) , og kan magte det selv om det ofte virker uoverskueligt og ofte er rigtig dårligt beskrevet de opgaver vi skal løse.

A, går to veje i sin refleksion. Først rettet mod teamets aktiviteter, som bliver beskrevet meget positive i forhold til at alle er flittige og samarbejder. Derudover retter hun blikket ud over teamets grænser, hvor A beskriver at det omkringliggende der har indflydelse på teamets arbejde, besværliggør arbejdet. Både at opgaverne er "umulige" og "rigtig dårligt beskrevet."

Deltagerne reflekterer også yderligere over mulighederne for overskridelse af teamets grænser omkring det er forholdsvis nemt at kontakte og samarbejde med det lokale erhvervsliv. Da de er meget åbne for at bidrage til undervisningen.

135 C: nemt at kontakte erhvervslivet, ved ikke om det ligger lidt langt væk, men jeg har oplevet at hvis man lige skal have projekt.
A: Det er faktisk nemmere end at kontakte ledelsen, er det ikke det?
138 C: man skal have et projekt som Virksomhedsnavn⁸ (lokal virksomhed) så ringer man lige til person⁹, og så fedt, så er det et projekt. hvis

Derudover kommer der endnu en refleksion i forhold til at det er besværligt at kontakte ledelsen.

I forbindelsen med SWOT skulle de analysere undervisergruppen som helhed. En SWOT er delt op i en Intern og Ekstern. Den interne del bestående af styrker og svagheder, muliggør for teamet at have en dialog omkring teamets aktiviteter. Den Ekstern del, som består af muligheder og trusler passer godt i forhold til overskridelse af teamets grænser. I fokusgruppeinterviewet kan deltagerne finde stærke sider i teamaktiviteter og trusler i forhold overskridelse af teamets grænser. Deltagerne har sværere ved at finde svagheder i teamets aktiviteter og de eksterne muligheder udenfor teamet.

Da én af deltagerne foreslår at IT færdighederne i underviser gruppen som helhed. Bliver der hurtigt bedt om at uddybe samt at komme med konkrete eksempler.

B: er der noget i svagheder i forhold til IT i vores gruppe

180 A: hvad tænker du på?

B: måske ikke lige så meget denne gruppe, men skulle man kigge på nogle svagheder, man kunne godt bruge noget mere IT, synes jeg generelt i lærerstaben.

183 C: kan du komme med et konkret eksempel

A: hvordan påvirker det os som

186 gruppe? Tænker du at det er meget.

En af deltagerne forsøger at flytte det mod en ydre omstændighed, som teamet ikke er herre over.

189 E: tænker du på evnerne eller mulighederne, eller hvad rammerne giver os

B: på vores evner.

192 E: men har du noget konkret, for jeg forstår ikke helt, hvad du mener

Da det ikke lykkes bedes, der yderligere om konkrete eksempler. En anden bløder diskussionen lidt op i forhold til om det ikke både kunne være i teamet og udenfor teamet at der var et problem. Den accepteres af deltagerne.

D: det er måske lidt, jeg ved ikke om det er en svagthed eller trussel, eksempelvis

198 sådan noget som It udstyr i klasseværelserne, at, jeg har stadigvæk tit besvær med at få projektoren til at virke, så skal man slukke så skal man tænde, ved ikke om det er fordi jeg er dårlig til det.

C: jeg tror vi kan

201 skrive det på begge to på. Det er en svagthed vi selv ikke er dygtige nok til at forstå løse det. Og det er trussel fordi der er mange ting der ikke fungerer godt nok.

A: jo men det er også et spørgsmål om hvad ligger

204 indenfor vores område altså, vi skal jo ikke klare hele skolen, jeg synes også man skal være OBS på det.

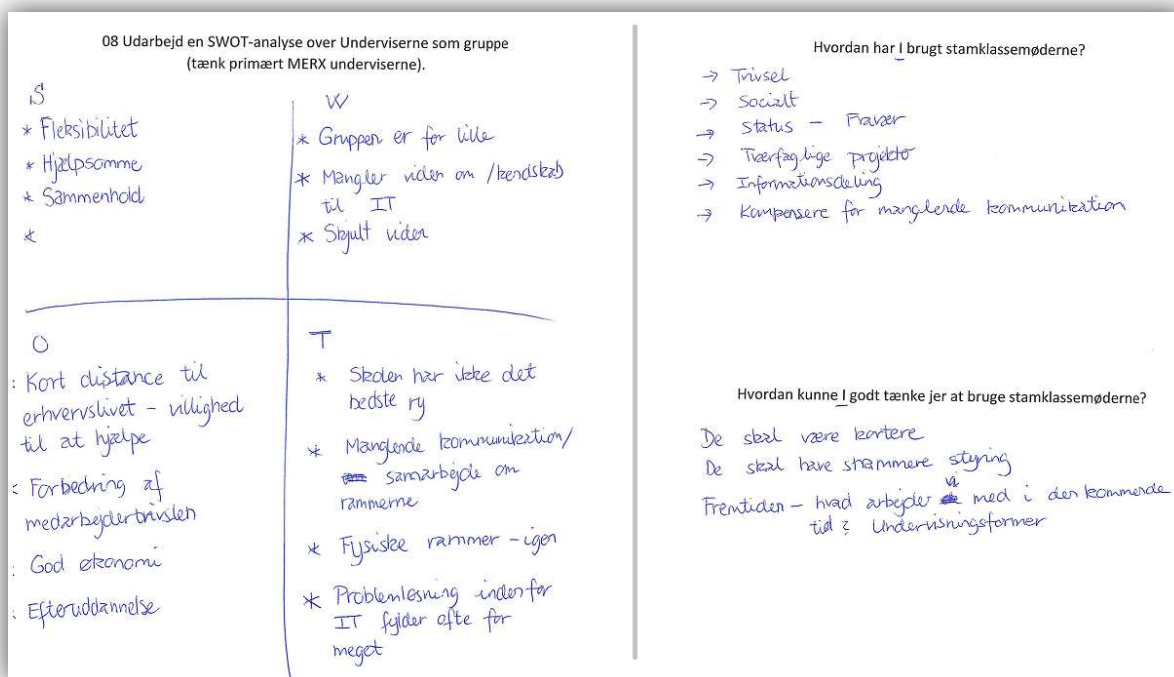
Dog understreges det at det måske ikke høre til undervisernes arbejde at kunne løse IT problemerne. Det er selvfølgelig svært at læse igennem teksten, men det var meget tydeligt i min observation, at der blev lagt et socialt pres på den, deltager der fastholdte at der måske var en svagthed i teamet, hvor teamet kunne forbedre sig. Det observerede jeg gennem stemmeførelse og hvordan de tre af de fire andre deltagere kommunikerede nonverbalt mod personen.

Det fremgår i fokusgruppeinterviewet at deltagerne primært kigger ud og væk fra gruppen selv, hvis det omhandler noget der er dårligt. Der er flere eksempler især i forhold til ledelsen. Hvis der søges noget positivt, kigger deltagerne indad om hvordan de har en rolle. Der er ovenstående eksempel omkring IT, og selv eksemplet omkring tilgængeligheden af erhvervslivet bliver drejet over på at det er på grund af underviserne at erhvervslivet er en mulighed, og det bestemt ikke skyldes skolen.

144	A:	skriver kort distance til
	erhvervslivet.	
	E:	gøre teorien til praksisnært
147	B:	har det noget at gøre med at skolen har et god ry? eller er det
	bare sådan det er?	
	C:	mener det eksternt, så det siger mere om erhvervslivet.
150	D:	men også at det er et lille
	samfund. Altså de fleste virksomheder kender godt handelsskolen. Og er måske mere åbne end hvis det var	
	i København	
153	C: så kan du planlægge noget om et år.	
	E:	det er også personrelateret, det er jo ikke skolen der tager
	initiativ	
156	C:	det er derfor det er ekstern
	B:	det er udenfor gruppen så skolen er sådan udenfor gruppen
	C: ja, jo.	
159	E:	men det kommer jo fra.
	C:	tror mere det er en trussel vi har et dårligt ry

5.3 Undervisergruppen på team performances kurven

Under fokusinterviewet var der rig mulighed for deltagerne at komme med forskellige eksempler på samarbejde fra deres daglige arbejde. Dels i forbindelse med SWOT-analysen med styrker og svagheder, også i forhold til hvordan de har samarbejdet på stamklassemøderne og sidst i forbindelse med om kompetencer som er vigtige for én underviser, kunne der være nævnt forskellige færdigheder indenfor samarbejde.



Figur 9 SWOT-analyse og Stamklassemøde fra fokusgruppeinterviewet udarbejdet af deltagerne

I SWOT-analysen sættes sammenhold og hjælpsomhed som styrker for gruppen af undervisere. Under svagheder placerede deltagerne skjult viden. Stamklasssemøderne har efter deres udsagn af en informationsdeling, i forhold til

09

Hvad er de tre vigtigste kompetencer for én underviser hos NI Nuuk?
begrund gerne

1) *Hold hovedet koldt*

Begrundelse: *Man skal kunne navigere i usikkerhed, kaos, Reaktiv.*

2) *Synne på dybt vand*

Begrundelse: *Man skal være iaktvillig. Proaktiv.*

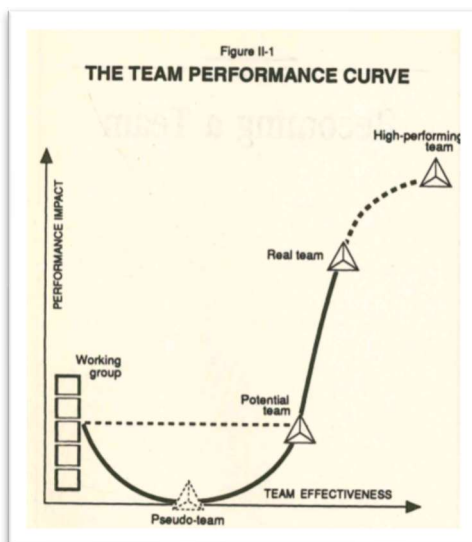
3) *Menneskelig forståelse.*

Begrundelse:

Figur 10 De tre vigtigste kompetencer for en underviser hos NI, fra fokusgruppinterviewet udarbejdet af deltagerne

klassens, trivsel og status omkring fravær mm, samt koordinering ved et tværfagligt projekt.

Ved spørgsmålet omkring kompetencer til én underviser, nævner de ikke nogen kompetencer til samarbejde. De nævner menneskelig forståelse men argumentere forståelsen i forhold til eleverne og ikke i forhold til kollegaerne. I start øvelse hvor de skulle beskrive samarbejdet ud fra et billede (se evt. afsnit 6.2), beskriver de hovedsagelig en individualistisk tilgang til arbejdet.



Figur 11 The team performance curve (Katzenbach og Smith, 1993 s. 84)

Hvis vi skal bruge Katzenbach og Smith (1993) kan vi hurtigt udelukke ægte team, da de arbejder hver for sig. Bevæger vi os ned af kurven rammer vi "Team med potentiale." For at tilhøre den kategori vil det kræve at underviserne sammen prøver at forbedre deres præstation, samt at de forsøger at finde f.eks. en fælles tilgang og målsætninger. B sammenligner i fokusgruppeinterviewet at underviserne er som hunde der trækker en slæde sammen, men tilføjer at det er nogle gange. C, nævner at man hygger sig indtil at det bliver fagligt, så arbejder man selvstændigt. D, nævner direkte at der bliver trukket i forskellige retninger, som kunne tale for at der ikke er en fælles tilgang på tegnebrættet. Derfor falder muligheden for at være et "team med potentiale" væk. Derefter er to muligheder tilbage, enten et pseudo-team, hvor deres summen af deres individuelle præstationer er mindre end ved en arbejdsgruppe. Det jeg her leder efter, er om teamet modarbejder hinanden. Ud over D's bemærkning om de sommetider trækker i hver sin retning, finder jeg ikke bevis for noget der kan tolkes at de bevist forhindrer hinanden i deres arbejde. De deler information og perspektiver og ellers som deres diskussioner også viser, så sker f.eks. planlægning ud fra individuelle ønsker. Det efterlader at underviserne tilhører en kategorisering som arbejdsgruppe. I forhold til Little (1990) så er underviserne ud fra de udsagn der er i løbet af fokusgruppeinterviewet på et stadig af scanning og historie fortællinger, og de måske hjælpe hinanden hvis de bliver spurgt. Der er ikke der tyder på at de decideret deler meget materiale med hinanden. Det begrundes yderligere også den problematik som i forhold til de teamlæringsprocesser som Decuyper et al. (2010) ønsker at se, da det som minimum kræver at underviserne deler materialer eller andet i gruppen.

5.4 Ledelsesopgaven i forhold til teamlæringen hos underviserne

Ledelsesopgaven kan ved første øjekast virke uoverskueligt, for der er umiddelbart ikke noget teamlæring. En af forudsætningerne som teorierne er forholdsvis enige om er at hvis en gruppe skal rykke sig og blive et team, kræver det at gruppen er indforstået og ønsker det (Katzenbach & Smith, 2010).

"By choosing the team path instead of the working group, people commit to take the risk of conflict, joint work-products, and collective actions necessary to build a common purpose, asset of goals, approach, and mutual accountability" (Katzenbach & Smith, 1993, s. 85)

Hvorfor skulle undervisergruppen ønske at gøre det? Transformationen fra en individuel arbejdskultur mod en mere samarbejdende kultur, indeholder flere udfordringer som underviserne kan opleve som udfordrende eller vække modstand (Lortie, 1975; Little, 1990; Kunnari et al. 2018). Leithwood et al. (1997) Kommer med to bud på hvad man som ledelse kan gøre. Dels skal man skabe stimuli for teamlæring, der skal skabes et rum og en forandringsproces hvor underviserne opdager hvilken gevinst der ligger i dels at være mere teamorienteret og deltage i fælleslæring. Underviserne skal opleve at de får noget ud af det. Forskellige fænomener har potentiale til at stimulere behovet for læring. Det kan være arbejde med evalueringer eller anden feedback fra de studerende, kollegiale observationer af undervisning, samt diskussioner af klassens kultur.

Den anden er Leithwood et al. (1997) er at øverste leder skal gå forrest i at fjerne forhindringer, tydeliggøre fordelene og skabe en tryk ramme for underviserne. Der er tidligere blevet ført bevis for at skolers forstander, rektor etc. Har stor betydning for hvordan en skoles indre og ydre variabler opbygges. Ydre variable har indflydelse på skolens øverste leder. Skolens øverste leder har signifikant direkte indflydelse på skolens variable herunder team kultur og faktorer for teamlæring (Leithwood et al., 1997).

En anden begrundelse for hvorfor det virker uoverskueligt, kan være at underviserne ser på læring fra et andet individuelt udgangspunkt. Der vil teamlæring ikke være et begreb der måske forstås. Hvis underviserne ser fælleslæring og samarbejde ud fra en kognitivistisk kooperativ tilgang så vil de måske ikke eje det sprog der er nødvendigt for at kunne kollaboration og forskellen mellem de to (Bang & Dalsgaard,

2005). Derfor vil ledelsesopgaven fra en socialkonstruktivistisk tilgang være at lære dem et sprog eller forståelsesramme som gør det muligt at se det samarbejde og hvad fælleslæring også kan være, for at opnå det bedst mulige resultat for vores elever.

For at flytte på det vil kræve en anden måde at arbejde på. Bang og Dalsgaard (2005) konkludere at systemer i undervisningssektorerne bygger på idéen at viden kan overføres. Derfor er systemer bygget op på en måde hvor det er muligt at gemme færdige undervisningsmaterialer eller andre dokumenter. Hvis samarbejdet og læringen skal flyttes mod en kollaborativ, social konstruktivistisk og muliggøre at gruppen flytter sig op af team performance kurven kræver det nye samarbejdssystemer hvor det er muligt at bygge videre på hinandens arbejde.

For flytte sig det skal underviserne. Det kan godt være at de ser læring ud fra et kooperativt udgangspunkt, og det kan godt være det har fungeret fint. Men nu passer den tilgang ikke til de arbejdsopgaver og krav der bliver stillet til Ni, Nuuk.

6 Konklusion

Historisk har uddannelsesinstitutioner været stærkt bundet op på en individuel tilgang til organiseringen af arbejdet. Således har det været og til dels er det stadig således på NI, Nuuk. Kulturen i skolerne er bundet fra undervisernes side på konservatisme, nutidstænkning og Individualistisk. Det har kunne betale sig i forhold til at optimere egne resultater. Den kultur er så stærk at selv om den oplever et pres for forandringer nærmest fra alle sider så ændre den sig ikke. Presset kommer fra samfundet dels som aftager uddannede og giver nye studerende i forhold til hvad de forventer at eleverne kan og har kendskab til efter de har taget en uddannelse hos NI, Nuuk. Nutidens arbejdspladser stiller andre krav til eleverne end de gjorde tidligere. Ansvarer ligger ikke udelukkende hos underviserne, men ledelsen på NI, Nuuk har også ladet situationen stået til og ikke reelt forsøgt at ændre på det. Resultatet af undersøgelsen ud fra den socialkonstruktivistiske teoriramme der blev opstillet, sker der ikke noget fælleslæring. Der er et minimalt niveau af historie fortællinger og informationsdeling. Der er knap nok, en koordinering af eksempelvis afleveringsdatoer og elevernes arbejdsbyrde. Det vurderes dog ikke at underviserne decideret modarbejder hinanden indenfor teamet, så derfor må deres fælles ydeevne være lig med deres summen af deres individuelle præstation.

Den ledelsesopgave, der nærmest virker uoverkommelig, handler om at lave et langt sejt træk hvor man bliver ved med at forsøge at præge underviserne til at se fordelene og meningen med en mere samarbejdsorienteret tilgang til undervisningen og læringen. Det kræver også at underviserne tilegner sig et andet syn på fælleslæring. Så ledelsesopgaven er at meningsskabe, fjerne forhindringer og skabe stimuli til teamlæring og samarbejde. Det er ikke nogen happy-ending, men det er heller ikke slut endnu. For ud fra en socialkonstruktivistisk tilgang, vil gruppen kunne flytte sig, hvis de får en ny tilgang til teamlæring. Den kan de måske opnå gennem ledernes stimuli og at de går forrest med at opbygge nye tilgange til undervisningen.

7 Perspektivering

Denne opgave har åbnet mine øjne mere for den udfordring, set fra undervisernes side, de står overfor. Det har udvidet min forståelse for dem og hvorfor de ikke automatisk ser mulighederne for dem. Dels at få en bedre arbejdsplads, levere et bedre produkt og få skolen til at blive en mere integreret del af samfundet og ikke en institution der lever parrallet med det samfund den skal levere til.

Der er så mange muligheder og drejninger denne opgave kunne have taget. Et af dem kunne være at fokusere mere på teamledelse af det enkelte team. Vigtigheden af at det enkelte team har en tovholder, facilitator eller leder som sikre teamets fremdrift og retning er nemlig dokumenteret (Koeslag-Kreunen et al., 2017).

En anden undersøgelse kunne være i forhold til om der sammenhæng mellem fag og lysten til at samarbejde. Hvis man tager Bang og Dalsgaards (2005) koorporation passer den til et arbejde der er statisk og med forudsigelige processer. Kollaboration passer så bedre til uforudsigelige processer og dynamisk arbejde. Nogle fagområder er væsentligt mere statiske end andre fagområder. Så det kunne være interessant at belyse om der er en forskel i erhvervsøkonomi, statistikunderviseres tilgang til fælleslæring i forhold til undervisere f.eks. i samfundsfag eller innovation?

Opgaven kunne også yderligere have haft en yderligere organisatorisk forandrings vinkel. Det kunne man blandt ved enten ud fra en organisationskulturs vinkel eller fra en organisationsforandring vinkel. En alternativ måde i forhold til at ændre underviseres samarbejde, kunne man have inddrage eksempelvis Vrooms (1964) expectancy teori til at forklare at undervisernes modstand skyldes måske at adfærd er et resultat af bevist valg mellem alternativer for at maksimere nydelse og minimere smerte. Det vil betyde for at ændre på undervisernes tilgang kræver det fra ledelsens side skaber en synlighed og forståelse for at den nye tilgang er den tilgang der giver mest nydelse og mindst smerte.

8 Kildeliste

Bager, Lene Tortzen (2018) Kollegial supervision i gymnasiet- kompetencer til en styrket læringskultur, Dafolio, ISBN 9788771606430

Bakka, Jørgen Frode. (1997). Ledelse i Grønland. Nyt fra Samfundsvidenskaberne.

Bang, Jørgen, & Dalsgaard, Christian (2005) Samarbejde – Kooperation eller Kollaboration?, Tidsskrift for universiteternes efter- og videreuddannelse (ISSN 1603-5518), 2 årgang, nr 5.

Bennett, Nathan & Naumann, Stefanie E. (2005) *Withholding effort at work- understanding and Preventing Shriking, Job Neglect, Social Loafing, and Free Riding*. In Roland E. Kidwell, Jr. & Christopher L. Martin (eds) (2005) *Managing Organizational Deviance*, Sage US p. 113-126

Brinkmann, S., & Tanggaard, L. (2015). Kvalitative metoder: en grundbog. (2. udg.). Kbh: Hans Reitzel.

Dansk standard for udskrifter og registrering af talesprog / 2 udg. (1992). Kbh: Statens humanistiske Forskningsråd, tillæg A til SNAK 5. årg. (1992)

Decuyper, S.; Dochy, F.; Van Den Bossche, P. (2010). Grasping the dynamic complexity of team learning: An integrative model for effective team learning in organisations. *Educational Research Review*, 5(2), 111–133.
<https://doi.org/10.1016/j.edurev.2010.02.002>

Esmark, Anders; Laustsen, Carsten Bagge & Andersen, Niels Åkerstrøm (2005) Socialkonstruktivistiske analysestrategier – en introduktion. I: Esmark, Anders; Laustsen, Carsten Bagge & Andersen, Niels Åkerstrøm (red), *Socialkonstruktivistiske analysestrategier* (1. udgave, s. 7-30). Roskilde Universitetsforlag 2005.

Fulton, K., Britton, T., & National Commission on Teaching and America's Future. (2011). *STEM Teachers in Professional Learning Communities: From Good Teachers to Great Teaching*. National Commission on Teaching and America's Future

Guldager, Jens (2015) Videnskabsteori – en indføring for praktikere, Akademisk forlag.

Hargreaves, A., & Fullan, M. (2016). Professionel kapital : en forandring af undervisningen på alle skoler. (1. udgave.). Frederikshavn: Dafolo.

Hutchins, E. (1991) Organizing Work by Adaptation. (1991). *Organization Science*, 2(1), 14–39.
<https://doi.org/10.1287/orsc.2.1.14>

Illeris, K. (2015). Læring. (3. udgave.). Frederiksberg: Samfundslitteratur.

Janis, Irving L. (1972). Victims of groupthink; a psychological study of foreign-policy decisions and fiascos. Boston: Houghton, Mifflin

Justesen, L., & Mik-Meyer, N. (2010). Kvalitative metoder i organisations- og ledelsesstudier. Kbh: Hans Reitzels Forlag.

Katzenbach, Jon R. & Smith, Douglas K. (1993) *The Wisdom of Teams – Creating the High-Performance Organization*. Harward Business School Press. First Collins Business Essentials edition 2006.

Koeslag-Kreunen, M., Van der Klink, M., Van den Bossche, P., & Gijssels, W. (2018). Leadership for team learning: the case of university teacher teams. *Higher Education*, 75(2), 191–207. <https://doi.org/10.1007/s10734-017-0126-0>

Kunnari, I., Ilomäki, L., & Toom, A. (2018). Successful Teacher Teams in Change: The Role of Collective Efficacy and Resilience. *International Journal of Teaching and Learning in Higher Education*, 30(1), 111–126.

LaFasto, F., & Larson, C. (2001). *When teams work best : 6,000 team members and leaders tell what it takes to succeed*. Thousand Oaks, Calif: Sage Publications

- Lencioni, P. (2002) *The Five dysfunctions of a team: A leadership fable*. San Francisco: Jossey-Bass.
- Leithwood, K., Steinbach, R., & Ryan, S. (1997). Leadership and team learning in secondary schools. *School Leadership & Management*, 17(3), 303–325. Retrieved from <http://search.proquest.com/docview/219078473/>
- Little, J. W. (1990) The persistence of privacy: Autonomy and initiative in teachers' professional relations. *Teachers College Record*, 91(4), 509-36.
- Lortie, Dan C. (1975) *Schoolteacher – A Sociological Study*. The University of Chicago Press.
- Marchington, M.(2000) *Teamworking and employee involvement: terminology, evaluation and context*. I S. Proctor & F. Mueller(eds.) *Teamworking*(1st ed.) London: Macmillian Press Ltd. 61-80
- Malhotra, Naresh K. & Birks, David F. (1999) *Marketing Research – An Applied Approach*, 3 udgave, England: Pearson Education Limited
- Piercey, David (2010). Why Don't Teachers Collaborate?: A Leadership Conundrum. *Phi Delta Kappan*, 92(1), 54–56. <https://doi.org/10.1177/003172171009200109>
- Rolighed Andersen, Finn.; Jensen, Bjarne Warming; Olsen, Mette Risgaard; Olsen, Susanne Østergaard; Schmalz, Peter (2015). *International markedsføring*. (5. udgave.). Kbh: Trojka.
- Schneider, B (1987) 'THE PEOPLE MAKE THE PLACE', *Personnel Psychology*, 40, 3, pp. 437-453, Education Research Complete, EBSCOhost, viewed 6 August 2012.
- Senge, M. (1990) *The fifth discipline. The art & practice of the learning organization*. NY: Doubleday.
- Sermersooq Business Council (2017) *Kompetence, kapacitet og ledelse – Centrale Problemstillinger* hentet fra http://da.business.gl/fileadmin/user_upload/documents/SBC_A5Kompetencehaefe_DK.pdf d. 19-12-2019
- Sørensen, Bramer(2018) *En begyndelse på professionelt læringsfællesskab*. Aalborg Universitet.
- Underbjerg, Niels L. (2001) *Skoleledelse i Grønland I: Moos, Leif & Underbjerg, Niels L., Skoleledelse i Norden og Grønland* (s. 99-186). Nuuk: Ilinnisiorfik
- Van Den Bossche, P., Gijssels, W., Segers, M., & Kirschner, P. (2006). Social and Cognitive Factors Driving Teamwork in Collaborative Learning Environments: Team Learning Beliefs and Behaviors. *Small Group Research*, 37(5), 490–521. <https://doi.org/10.1177/1046496406292938>
- Vangrieken, K., Dochy, F., Raes, E., & Kyndt, E. (2015). Teacher collaboration: A systematic review. *Educational Research Review*, 15, 17–40. <https://doi.org/10.1016/j.edurev.2015.04.002>
- Voxted, Søren(2006) *Valg der skaber viden –om samfundsvidenskabelige metoder*.
- Vroom V H.(1964)** *Work and motivation*. New York: Wiley,[Carnegie Institute of Technology, Pittsburgh. PA]
- West, M. (2014). *Teamwork : metoder til effektivt samarbejde*. (4. udgave.). Kbh: Dansk Psykologisk Forlag.
- Zoethout, H., Wesselink, R., Runhaar, P., Mulder, M., & Lehmann-Willenbrock, N. (2017). Using Transactivity to Understand Emergence of Team Learning. *Small Group Research*, 48(2), 190–214. <https://doi.org/10.1177/104649641769161>

9 Bilag

9.1 Bilag E-mail 1

Bramer Sørensen

Fra: Bramer Sørensen
Sendt: 6. januar 2020 12:11
Til: [redacted]
Emne: fokusgruppe interview omkring teamlæring

Kære [redacted],

Jeg skriver til dig i forbindelse med at jeg er ved at skrive en opgave omkring læring i teams. Der forsøgte jeg at afholde et interview i december, men blev desværre syg.

I den forbindelse vil jeg meget gerne afholde et fokusgrupper interview på torsdag d. 9. januar kl. 15:15-16:00

Interviewet kommer til at dreje sig om hvordan lærer i sammen nu? Sker der noget vidensdeling, hvordan bruger I hinandens erfaringer?

Jeg håber, også du vil finde det lærerigt og interessant i forhold til dit arbejde. Derudover får du også lejlighed til at komme med kommentarer og forbedringsforslag i forhold til teamlæring.

Du må meget gerne bekræfte om du kan deltage. Jeg vil sende yderligere information i løbet af onsdagen.

Inussiarnersumik Inuulluaqqusillunga / Med Venlig Hilsen / Yours Sincerely / Mit Freundlichen Grüßen
Bramer Sørensen
Uddannelsesinspektør
Tlf +299 342570



9.2 Bilag E-mail 2

Bramer Sørensen

Fra: Bramer Sørensen
Sendt: 8. januar 2020 15:38
Til: [redacted]
Emne: Fokusgruppeinterview Torsdag d. 9 januar kl 15:15 lokale 105

Kære [redacted] 😊 (har ikke sagt om han kan endnu)

Mange tak, for at I vil deltage i fokusgruppe omkring læring underviserne imellem.

Målet med undersøgelsen

Målet med fokusgruppe interviewet er at undersøge jeres oplevelse omkring hvordan I lære sammen. I er blevet udvalgt fordi I sammen har undervist på MerX, og dermed arbejdet sammen i løbet af det sidste halve år. Flere af jer har undervist stamklasser sammen i længere tid.

Selve fokusgruppe interviewet vil starte med at I alle får mulighed for at udtrykke jeres umiddelbare mening omkring fælleslæring i undervisergruppen. Det vil ske gennem en kort opvarmnings øvelse.

I styre selv diskussionerne

Derefter har jeg forberedt nogle spørgsmål, som I gerne må diskutere. I styre selv diskussionerne, det betyder I også gerne må være nysgerrige på hinanden, og stille uddybende spørgsmål til hinanden. Nogle af spørgsmålene vil være i forhold til at I som gruppe skal blive enige om jeres svar til spørgsmålet. Hvis I ikke kan det, skal I blive tydelige omkring jeres forskellige meninger. Hvis jeres diskussioner kommer ud på et side spor, eller I løber tør for ting at sige, så må én af jer gerne gøre noget ved det, ved enten at stille et spørgsmål, eller gøre opmærksom på hvad emnet handlede om. Ellers skal jeg nok tage over. Nogle spørgsmål vil være i forhold til holdninger, og andre vil være i forhold til oplevelser eller erfaringer, prøv at være opmærksom på det. 😊 Det er vigtigt at understrege at alle oplevelser er lige vigtige, og alle oplevelser er ok, du kan ikke svare forkert i forhold til hvordan du har oplevet det. Derfor vil jeg også bede jer om at prøve at være med til at styre at alle får muligheden for at sige noget om de forskellige emner.

I styre selv diskussionerne men..

I forhold til vi kun har 45 min og der er nogle områder jeg gerne vil nå, kan det godt være jeg afbryder lidt, og skifter emne for jer. Det er bestemt ikke for at være uhøflig, men det er i forhold til, at jeg kun har kort tid til at samle empiri til min opgave. Hvis der er noget du føler du gerne ville have sagt, men ikke synes du fik muligheden, må du meget gerne lave et kort notat, som du kan give mig bagefter, eller skrive en kort e-mail efterfølgende. Det kan også være at fokusgruppeinterviewet leder til, at det er noget vi sammen skal arbejde videre med efterfølgende. Vi starter kl. 15:15, og hvis nogle af jer kommer lidt for sent, så er vi startet, fordi vi har en skarp bagkant hvor vi gerne skulle være færdige kl. 16:00, især fordi Jasper har børnene alene 😊 Men kom bare ind alligevel, og fald ind i diskussionerne.

Jeg glæder mig til at høre jeres input og oplevelser.

Med venlig hilsen
Bramer

Inussiarnersumik Inuulluaqquqillunga / Med Venlig Hilsen / Yours Sincerely / Mit Freundlichen Grüßen
Bramer Sørensen
Uddannelsesinspektør
Tlf +299 342570

9.3 Bilag E-Mail 3

Bramer Sørensen

Fra: Bramer Sørensen
Sendt: 8. januar 2020 16:15
Til: _____
Emne: SV: Fokusgruppeinterview Torsdag d. 9 januar kl 15:15 lokale 105

Hej igen

Mange tak til _____, for at spørge indtil om jeg vil optage det.

Det havde jeg fuldstændigt glemt at skrive det med.

Ja, jeg har tænkt mig at optage det som lydfil på min mobil eller andet. Så I behøver ikke at sætte håret.

Det vil blive behandlet i forhold til projektet, og det vil kun være mig der hører det efterfølgende.

Jeg vil plukke citater fra det, og bruge det i forbindelse med opgaven. I vil ikke blive nævnt med navn i opgaven.

Hvis I bagefter, synes I har sagt noget, I gerne vil have slettet, kan I henvende jer bagefter til mig, og jeg vil ikke bruge den del, samt slette delen fra lydfilen.

Hvis der er nogle af spørgsmålene der gør jer utrygge i forhold til at svare på det, så må I endeligt bare sige til når spørgsmålet bliver stillet, og vi kan vurdere sammen om vi skal springe det over, eller omformulere det.

Umiddelbart er det ikke meningen eller hensigten at der skulle være sådanne spørgsmål. ☺

Tak til _____, for lige at gøre opmærksom på jeg ikke havde nævnt det.

Hvis I skulle have nogle bekymringer med det må I endelig bare sige til.

Med venlig hilsen
Bramer

9.4 Bilag Transskribering af fokusgruppeinterview

3 Inden optagelsen gik i gang, fik fokusgruppen om at vælge 2 billeder besked.

- 1) Billede der symboliserer underviserne på NI
- 2) Billede der symboliserer hvordan du har lært mest det sidste år.

6 Optagelsen starter hvor de begynder at gennemgå billederne.

- 1) Billede der symboliserer underviserne på NI



9 (optagelse starter)

A: du starter du er yngst.

B: Det er hundene.

12 C: hvem slikker røv.
(deltagerne griner)

B: Nej, handler om at hundene trækker en

15 slæde sammen, og det gør underviserne også, nogen gange. Og man kan også godt bide lidt af hinanden.



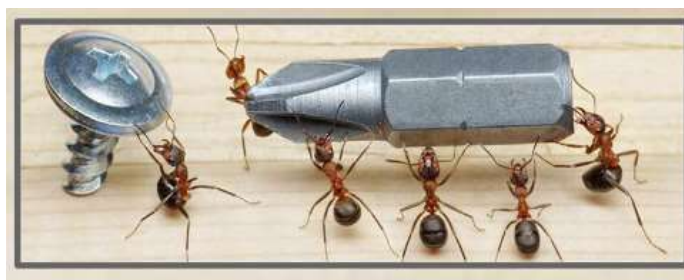
18 C: Jeg har valgt denne her, fordi, en entreprenør (uf). Den har jeg valgt, fordi vi som undervisere har lidt vi er gode til at hygge os sammen men jeg synes også står ved siden af når vi bliver faglige, så køre vi vores eget show.

C: Den anden har jeg valgt

21 A: ikke endnu.



- 24 D: Jeg har valgt det her. Det er nogle ivrige mennesker, som har deres kæpheste og som går på, og gør et godt stykke arbejde. Det sker sådan lidt kaotisk. Man kan godt snakke sammen og arbejde sammen, men alligevel er det meget kaotisk og trække i forskellige retninger. Det synes jeg passer meget godt her.



- 27 A: Jeg har valgt noget her som er lidt modsat hvad 'D' lige har sagt.
De her superhelte myre. Som jeg tænker er underviserne fordi vi er myreflittige og vi har ofte nogle umulige opgaver vi skal løse. Men vi samarbejder som vi kan se her, (uf) , og kan magte det selv om det ofte virker uoverskueligt og ofte er rigtig dårligt beskrevet de opgaver vi skal løse.
- 30



- E: Jeg har valgt denne her hvor underviserne har meget fokus på eleverne, jamen nyder at samarbejde med eleverne, stor fokus på trivsel, og det med at man vil hinanden.
- 33

2 Billede der symboliserer hvordan du har lært mest det sidste år.



36 B: Der var det i jo pressende mig til at vælge én.

A: det er jeres skyld.

39 B: Det hvordan jeg har lært mest, er nok hovedsaligt ved selv at grave ned i det, skulle forstå det så godt, så jeg selv kunne bruge det. Det er både i forhold til de fag jeg har haft, men også i forhold til det pædagogiske, som jeg jo har brugt meget tid på. Men også gør det sammen med andre, specielt i forhold til PG og få forskellige vinkler på de her ting.



42

C: Jeg har også været på erhvervs PG så det har nok fyldt mest, så det har nok fyldt mest i forhold til hvad jeg har lært, så derfor har jeg taget en person som snakker og har en bog på hovedet. Det er jo meget teoretisk PG, men synes jeg har lært meget, også af at have læst meget om pædagogik. Så derfor har jeg valgt det billede

45



48 D: En tur ud i skoven, den farlige mørke skov, og til andre tider den spændende skov, hvor man finder ud af nye ting og skabninger derude. Det meste har været sådan alene, men ikke helt alene alligevel, så det er meget passende at der lige er én til.

51 B: der balanceres.

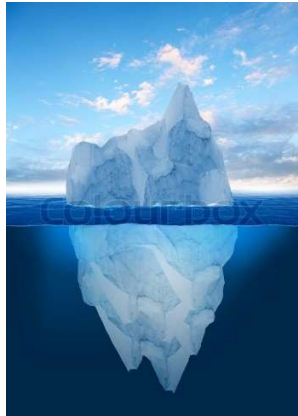
C: det er rigtigt hvorfor har du ikk' sagt det.

D: fordi jeg bare buser derudaf.

54

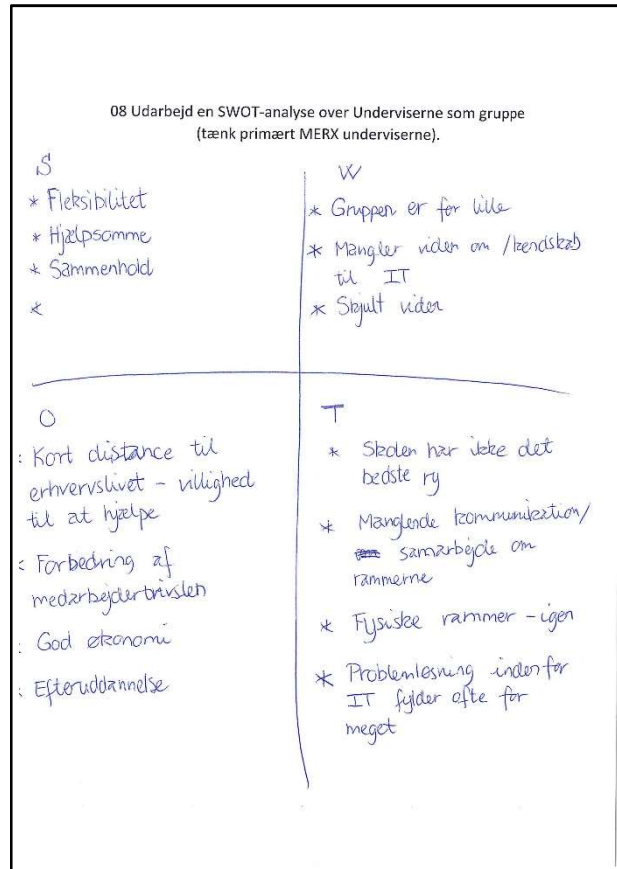


- 57 A: Ja, jeg har taget sådan en halvfærdig konstruktion, men vi tror på den holder agtigt billede. Det er sådan jeg har lært mest, det sådan med vi kan ikke se hele billedet men alligevel går vi i gang. Så ser vi hvor det ender, og håber på det bedste. Og så også en masse, der er nye kollegaer, elever og nye ting man ikke ved.



- 60 E: Klassiske isbjerg. Men noget under overfladen. Det sidste halve til hele år, det har jo ikke været meget nyt, hvor jeg har været meget bevist om at lære nye fag eller teorier. Men selvfølgelig er der en masse under, som ikke er opmærksom på i dagligdagen.

- 63 (tidsnotat) 6:48



Udarbejd en SWOT-analyse over underviserne som gruppe (tænk primært MERX underviserne)

M: op til jer om i vil lave den på det her papir. Intern og Ekstern er i forhold jer som underviser grupper.

66 C: Ekstern uden for skolen?

M: Nej ekstern, kunne være ledelsen, inspektører, eleverne.

C: det vil sige ikke
69 udenfor skolen?

M: Jo, uden for skolen er også ekstern. Eksterne er udenfor gruppen, både indenfor og udenfor skolen.

72 A: det kræver et skriveredskab. (tager papiret og er klar.)

C: hvor lang tid har vi til SWOT.

M: Jo, godt du sagde det. Lad os se hvor langt vi når på 10 min, og evt. 5 min
75 ekstra. Kan også lave den over to stykker papirer.

A: vil i alle sammen have et stykke papir. Vi skal jo lave en fælles.

B: Vi kan starte med at snakke om det.

78 C: det bliver lidt brainstormagtigt og så laver vi den hen afvejen.

A (tegner en streg)

81 C: så ved jeg ikke om jeg bare vil starte med det samme med styrke fleksibilitet. Vi er jo mega fleksible og det skal vi også være.

B: vi kan dække hinandens fag?

84 C: nej det er ikke det jeg mener. Hvad sker der i næste uge? Ved det ikke helt, det går nok, vi finder ud af det.

D: Jeg havde også forestillet mig at det var noget med vi kunne supplere hinanden med fag, indenfor fag og tidspunkt.

87 E: det har der ikke været så meget fokus på, det er jeg heller ikke sikker på at der er fordi det er jo, selv om man har nogenlunde fagpakker, så har man sin egen måde at gøre det på. *Nogle*⁴ er dygtige *fag*⁵undervisere men, det er ikke nødvendigvis at man bare kan tage én til én.

90 C: Er det så en svaghed?

E: Nej det behøves det ikke at være. Synes ikke det er en styrke vi bare...

93 A: Jeg synes, jeg synes at det er en svaghed at gruppen er for lille.

B: ja

D: ja

96 E: ja, den er sårbar.

A: Skriver jeg lige.

C: Men at vi ikke kan overtage hinandens fag, der var også en svaghed.

99 B: Det synes jeg godt vi kan.

C: hvordan?

A: ikke alle overfor alle,

102 D: nej nej

A: men nogen områder for nogen.

C: hvis jeg er syg i morgen, kan I så tage afsætning

105 for mig?

D: det kan *navn*⁶

B: jeg har været vikar for dig, selv om jeg ikke har undervist i det.

108 E: det tror jeg relativt mange, nok ikke lige de den første gang man har et hold men

C: jamen er det så en styrke? Eller er det en del af

111 fleksibiliteten?

⁴ Navne fjernet for Anonymiseret

⁵ Fag fjernet for anonymisering

⁶ Navn fjernet for anonymisering

B: hmmm

114 E: men, jamen det er så hvad man tager det i forhold til, for sådan er det jo generelt i mange fag. Det er måske heller ikke *fagnavn*⁷ er bedst.

Hvis eksempelvis *navn*⁸ er syg så er der ikke nogen der kan tage over, for *person*⁹ har specialist viden.

117 C: jeg tænker også på, hvordan planlægger vi næste lektion, næste uge og hele forløbet. For det gør vi jo på vores egen måde

A: hmmm

E: ja ja

120 C: på den måde kan vi ikke sige, jeg kigger bare lige i Lectio (skemahjemmeside) og så kan jeg se hvad I har tænkt jer at lave i morgen.

123 E: nej det giver i hvert fald ikke samme kvalitet, skulle man umiddelbart mene.

126 B: tænker også mere sådan, at eks i Lektiecafe, kan jeg godt hjælpe i *fag 1, fag 2*¹⁰ (fag som B ikke underviser I red.) på et eller andet niveau. Så på den måde synes jeg vi kan hjælpe eleverne, selv om I ikke er der.

C: tja

E: hmmm.

129 B: jeg vil også sige sammenhold – er en styrke.

E: nå det var ikke trusler

(alle små griner)

132 (Stilhed 20 sekunder)

C: skal vi prøve ekstern

A: ja, let do it. hvilke muligheder har vi.

135 (Stilhed 10 sekunder)

C: nemt at kontakte erhvervslivet, ved ikke om det ligger lidt langt væk, men jeg har oplevet at hvis man lige skal have projekt.

138 A: Det er faktisk nemmere end at kontakte ledelsen, er det ikke det?

C: hvis

141 man skal have et projekt som *Virksomhedsnavn*¹¹ (lokal virksomhed) så ringer man lige til *person*¹², og så fedt, så er det et projekt.

⁷ Fag fjernet for anonymisering

⁸ Navn fjernet for anonymisering

⁹ Køn fjernet for anonymisering

¹⁰ Fag fjernet for anonymisering

¹¹ Navn fjernet for anonymisering

¹² Navn fjernet for anonymisering

E: nå ja..

C: synes jeg hele erhvervslivet er meget åbne for samarbejde.

144 E: kunne man godt forestille sig at det var nemmere. ?(end i Danmark)?

A: skriver kort distance til
erhvervslivet.

147 E: gøre teorien til praksisnært

B: har det noget at gøre med at skolen har et god ry? eller er det
bare sådan det er?

150 C: mener det eksternt, så det siger mere om erhvervslivet.

D: men også at det er et lille
samfund. Altså de fleste virksomheder kender godt handelsskolen. Og er måske mere åbne end hvis det var
153 i København

C: så kan du planlægge noget om et år.

E: det er også personrelateret, det er jo ikke skolen der tager
156 initiativ

C: det er derfor det er ekstern

B: det er udenfor gruppen så skolen er sådan udenfor gruppen

159 C: ja, jo.

E: men det kommer jo fra.

C: tror mere det er en trussel vi har et dårligt ry

162 B: det var derfor jeg stilede
spørgsmålet, så godt synes jeg ikke jeg kender skolens ry.

A: skriver det på en diplomatisk måde.

165 D: en anden trussel kunne være manglende kommunikations- og skolen, forhold undervisningen. Det
påvirker i hvert fald vores undervisning negativt.

E: kommunikation - samarbejdede kan vel godt
168 eksterne

A: om undervisningen eller hvad du tænker det

E: rammerne

171 D: både undervisningen men også
om rammerne.

A: Ja ... yes,

174 C: fysiske rammer kan vi også skrive på

D: ja det kan vi godt.

- A: Absolut, here we go again. - skulle være perfekte 1/1 2020, I say not
- 177 C: det er også en bygning som ikke overhovedet er egnet til det vi gør her
- A: Ja
- A: What else?
- 180 B: er der noget i svagheder i forhold til IT i vores gruppe
- A: hvad tænker du på?
- 183 B: måske ikke lige så meget denne gruppe, men skulle man kigge på nogle svagheder, man kunne godt bruge noget mere IT, synes jeg generelt i lærerstaben.
- C: kan du komme med et konkret eksempel
- 186 A: hvordan påvirker det os som gruppe? Tænker du at det er meget.
- 189 B: synes bare det er en svaghed fordi det er noget man bruger meget i forhold til projekter og i forhold til kommunikation
- E: tænker du på evnerne eller mulighederne, eller hvad rammerne giver os
- 192 B: på vores evner.
- E: men har du noget konkret, for jeg forstår ikke helt, hvad du mener
- 195 B: Altså, nu har jeg snakket lidt med *Person*¹³. *Person*¹⁴ synes der er mange der altid spørger *person*¹⁵ om simple opgaver og det tager jo tid fra alt muligt andre ting. Hvis man måske lige havde haft lidt undervisning i det.
- 198 D: det er måske lidt, jeg ved ikke om det er en svaghed eller trussel, eksempelvis sådan noget som It udstyr i klasseværelserne, at, jeg har stadigvæk tit besvær med at få projektoren til at virke, så skal man slukke så skal man tænde, ved ikke om det er fordi jeg er dårlig til det.
- 201 C: jeg tror vi kan skrive det på begge to på. Det er en svaghed vi selv ikke er dygtige nok til at forstå løse det. Og det er trussel fordi der er mange ting der ikke fungerer godt nok.
- 204 A: jo men det er også et spørgsmål om hvad ligger indenfor vores område altså, vi skal jo ikke klare hele skolen, jeg synes også man skal være OBS på det.

¹³ Navn fjernet for anonymisering

¹⁴ Navn fjernet for anonymisering

¹⁵ Køn fjernet for anonymisering

207 B: Det er også rigtigt.

A: der er en forventning om at vi bare løser alle problemer og det skal vi jo ikke, vi er her for at undervise. Men derfor kunne vi selvfølgelig godt vide noget mere om det bevarer.

210 E: ja, nej..

C: I den forstand er det jo mere en trussel, at tingene bare ikke er helt i orden.

A: nu skriver jeg det bare begge

213 steder. Problemløsning... (skriver)

B: jeg ser også den der styrke som undskyld jeg mener svagheder som noget vi måske burde, og mere undervisning i, end man kan sige, det er måske en trussel at der ikke er så meget kommunikation, men så er det også en svaghed at vi ikke har den viden som skal kommunikeres til os, så som hvor finder fraværsproceduren.

216 A: jo, og er det den sidste nye man finder.

219 B: ja

A: Jep hvad tænker man mere, har vi flere muligheder udover den med erhvervslivet.

C: lidt i sammenhæng med det, det med skjult viden har på fornemmelsen at der er meget skjult viden i organisationen, det er egentligt en svaghed. Styrken er at der er viden, men det er en svaghed at den er skjult. Det ved jeg ikke om i deler.

222 A: Jo

225 E: Jah

C: jeg synes jeg har opbygget en helt masse skjult viden i de sidste 3 år, som går tabt hvis jeg smutter.

228 A: Ja

E: ja og det kan være skjult eller personlig viden, det er jo en klar svaghed, eksemplet på at vi mister en kollega, så var der en uddannelse hvor de så måtte vente et halvt år. Det ser man nok ikke så mange steder, i en lidt større organisation, hvor de ikke er, hvor gruppen er lille. Så det tror jeg helt sikkert du har ret i.

231 A: hvor høre det ind henne.

234 E: umiddelbart så det en svaghed.

A: du kaldte det skjult viden.

A: går ud fra du holder øje med tiden for vi gør ikke (henvender sig til M)

237 E: det tænker jeg også

M: har I mere I vil have med?

B: vi kan godt finde lidt mere.

240 E: du vil godt have mere end én? Det kunne så
være den positive vinkel på woo det lykkes.

A: Du mener der er en mulighed for at det lykkes?

243 E: der var en
grund til wooo hehe at der bare skete et eller andet helt vildt

A: man skal jo også være realistisk

246 E: nå ja

A: skriver det gerne

D: en mulighed kunne være noget om at forbedre medarbejder trivslen

249 A: men har vi som gruppe mulighed for det

C: det er ekstern

D: det er noget der kan forbedre gruppens

252 præstation

C: det synes jeg faktisk er ret god

A: forbedring af medarbejder trivsel, er det det du siger , yes –

255 sådan- punktum komma streg

B: nu tænker jeg

E: nu rykker det

258 B: kom lige i tanke om noget I snakker tit om i
hvert fald, hvis vi spørger om noget så får vi det også. De er åbne overfor at købe nye ting ind. Det har jeg
hørt i hvert fald

261 E: hehe

A: Hehe, he, hver sandhed har jo modifikationer.

C: stadig som team fysiske ting, købe

264 produkter, den er god nok måske

B: også bøger, man kan altid lave en intern rekvisition

D: og usbstik

267 C: god økonomi siger man ikk os,

D: der er penge nok

C: de siger altid der er penge nok

270 A: okay, så skriver jeg god økonomi

Kort pause

M: skal vi sige det var det

273 A: måske kunne man også få noget efteruddannelse, skal vi skrive den på, tror vi på det?

E: yes.

276 A: såå

E: ja.

(Tid registrering 25:00 (5 min efter planen))

279 M: så den næste her er i forhold, skal vi tænke 5 min. det er i forhold til hvordan i har brugt stamklasse møder, hvad i har brugt dem til, og hvordan kunne i tænke jer at bruge de her stamklasse møderne

Hvordan har i brugt stamklasse møderne?

- Trivsel
- Socialt
- Status -- Præsentation
- Færdigheds projekter
- Informationsdeling
- Kompensere for manglende kommunikation

Hvordan kunne i godt tænke jer at bruge stamklasse møderne?

- De skal være kortere
- De skal have strammere styring
- Fremtiden - hvad arbejder vi med i den kommende tid? Undervisningsformer

282

E: ja,

M: og fem minutter er fint nok. Hvem vil skrive?

285 B: *Person¹⁶* skriver så flot.

E: der er jeg noget mere rutineret, så det gør jeg ikke.

¹⁶ Navn fjernet for anonymisering

- 288 A: C er også lidt udenfor - hvordan har i brugt møderne
- E: Klassens trivsel, dens socialt og status, problemer,
- 291 A: ja
- C: også lidt tværfaglige projekter
- D: Informations deling
- 294 B: samle op på den manglende kommunikation
- E: hehe
- D: he ja
- 297 E: jamen synes ikke der mangler information på stamklasseholdene fælles
- B: nej det er mere om det er muligheden for at sætte sig sammen og snakke om andet end lige stamklassen
- 300 D: jeg synes de tager for lang tid
- A: de skal være kortere ikk os?
- 303 C: skriv noget, men vi snakker hele tiden
- E: vi er undervisere
- D: ja om alt mulige andre ting og noget som måske ikke er altså hvis det kun drejer sig om to lærer så kan de ligeså godt snakke sammen, i stedet for vi skal høre på de to ...
- 306 C: jamen det synes jeg er svært at sige, på den ene side er jeg enig i, på den anden side er det også godt at høre på det snak.
- 309 D: ja
- C: og høre hvad folk har af tanker, så jeg er delvis enig
- A: har skrevet de skal være kortere og strammere
- 312 styring, ikke ment sådan at der skal skæres helt ind til benet, ikke at der kun skal være need to know, der må også gerne være nice to know.
- E: ud over de sidste hvor vi var i eksamensperioden hvor det blev
- 315 lidt la la, hvor der ikke var noget at snakke om, synes jeg faktisk at det fungerede meget fint, med at der var det der fokus, så der har jeg ikke noget behov for at der skal en masse andre ting ind over.
- C: planlægningen
- 318 også efter forbrede det oplæg i tirsdags, synes jeg egentligt planlægning kunne hjælpe på et stamklasse møde.
- A: hvad mener du?

321 C: for alle de planer vi har, for status er jo her og nu, men hvad skal vi så lave næste uge og de næste to uger? Det kan være der er nogle projekter der fylder.

A: det

324 gjorde vi jo i de gamle område møder

E: ja. Det taler i hvertfald imod det man snakker om, der kan man nemt komme til, at man er i sin egen og synes det er mega vigtigt. Umiddelbart er det ikke sikkert at du

327 synes det er mega vigtigt hvad jeg laver i international økonomi, hvis jeg egentligt bare følger planen.

C: men

jeg mener ikke indholdsmæssigt jeg mener mere , ja hvad skal man sige.

330 E: okay hvis der er noget ud over man skal

C: ja eller hvilke

333 undervisningsformer man bruger. Fordi hvis alle siger jeg har kun gruppe arbejde, jeg har også gruppe arbejde, det har jeg også, nå vi har alle sammen kun gruppe arbejde, uu så skal vi måske variere lidt mere. Eller de har en aflevering i fredag i næste uge, åh det er godt at vide, for så vil jeg ikke lave en aflevering der.

336 E: tro du ikk det, jo, jaa helt med det der afleveringer, med elevernes pres, men jeg tror den der med hvordan man strukturere det, så er den svær, hvis alle på et hold skal ind og snakke om det, for så kommer det til at tage noget tid, hvis man for alvor skal, fordi umiddelbart når i forhold til hvordan jeg

339 strukturer, så er det ikke noget jeg kan fortælle på et halvt minut, hvor du kan få noget ud af det.

A: men

der står her hvad kunne I godt tænke jer, der står ikke vi skal være enige

342 E: nej nej,

A: C kan jo have sin holdning

345 E: så tager vi jo lidt, vi behøver ikke..

A: men du kan jo godt sige hvad du vil have ud af dem, men du sagde noget om at du synes ikke ændre eller hvad?

348 E: ja, jamen hvordan det kør, eller ja hvordan det har

A: du må gerne sige hvordan det køre jakob, vi forstår ogdt hvad du mener

351 E: eleverne har også drillet så jeg tror jeg siger det for meget.

A: en virksomhed kan også køre godt selv om det

354 ikke er en bil

E: ja ja, jamen lige præcis

E: jamen hvordan det går klassen social og fagligt

357 (Flere små griner)

E: så må jeg heller ikke sige hvordan det går? Smiler hvordan det sejler, eller hvordan det flyver.. -hvordan status er på klassen

360 A: du blev udfordret lidt der

E: det er jo det vi er der for, det er jo det der fylder i hvert fald noget i min underviser hverdag, hvordan eleven og klassen har det som helhed.

363 A jo jo,
man kan jo også tage C's anskuelse hvis der køre større projekter, så oplyser man bare om det, det er jo ikke sådan at det nødvendigvis er noget man holder foredrag om. For nogle gange siger de det også til os jo,
366 åhh grupper igen.

C: ja

A: for så er det bare fjerde gang den dag de skal i grupper, det er måske også
369 bare lige en opsang, ikk nødvendigvis et kæmpestort problem. Vi har også erfaring med på NI.1(tidligere uddannelse der mindede om den 1 årige HHX i Danmark) at sådan noget som fylder meget, for dem når de arbejder med det, det kan jo også være det kommer til det igen, så dem der har erhvervscase siger, nu er vi
372 der og der i forløbet. Jeg ved det ikke, det kan i hvert fald være meget godt

A: yes var det der

D: jeg synes der skulle være småkager tilmøderne.

375 A: du kunne jo selv
starte med at tage nogen med

C: de er på tilbud i brugsen

378 A: de er på tilbud et eller andet sted.

C: det er også

(Tidsregistrering 32:37)

381 M: så det næste, det er hvad er de tre vigtigste kompetencer for en underviser hos Ninuuk

A: det
skal i være enige om

384 M: det må i gerne prøve at være enige om

A: får vi nogle små sedler først?

M: nej,

387 A: vi kan øve os på

M: I kan øve jer på de små sedler

A: jeg vil i hvert fald foreslå vi laver
390 sådan en enkelt en hver

M: jeg tænker alle uddannelser hvad er det for nogle kompetencer det kræver for at være her?

393 A: skulle vi ikke gøre det at vi lige hver især lige så'en

M: der er noget papir herovre

396 A: de tre vigtigste kompetencer

D: se om vi har, har vi ikke en bekendt (uf)

M: hvad er der mest gældende her, hvad synes det er vigtigt at man har hvis man er på det her sted

399 C: ok

M: ikke så meget man er god til at formidle stof, det er gældende alle steder, men mere hvad der er vigtigt her?

402 (Stilhed de sidder hver især og arbejder med deres papir)

(Tidsregistrering 33:50)

405 (Tidsregistrering 34:20)

M: (til E) mangler du en kuglepen

E: jeg bilder mig ind jeg godt kan huske det, når jeg bare tager det på fingeren hehe

408 M: ok

C: hø

411 A: I behøver ikke alle sammen at have tre for at i kan snakke om det, i kan godt snakke ud fra det i har.

B: jeg tror bare jeg tegner en finger

414 E: ha ha ha

C: skal vi snakke om det, eller først efter

E: ja det synes jeg

417 (Skrives videre)

D: jeg tror E^{17} skal starte så E^{18} ikke..

E: ja jeg kan i hvert fald huske den første fordi den finger har jeg..

420 Jamen holde hovedet hold koldt, selvom der er kaos omkring én. Den tænker jeg er relativt vigtigt, også hvis man skal se sådan på lang sigt ja det kan både være fagligt, socialt

¹⁷ Navn fjernet for anonymisering

¹⁸ Køn fjernet for anonymisering

- D: overblik
- 423 C: det hænger lidt sammen med det jeg skriver "Ajunngilaq" (det går jo nok, groft oversat red.) det at man lige kan være sådan, det skal nok gå.
- 426 B: klare sig med knappe resurser? Så ku ja..
- E: mener du antal timer vi har at undervise
- D: mentale
- 429 knappe resurser?
- (Alle griner)
- B: det er lidt samme med i Kaos, har man måske ikke overskud til at gøre mange ting, man skal projektorer, man har ikke internet, ja, man skal nogle gange tænke lidt kreativt
- 432 E: back up plan på dagen og på ugen ja
- 435 E: jamen øh, jeg tænker også ja nu hjælpsom hvor det er vigtigt at man prøver at hjælpe at få det der skjult viden ud, prøver at gøre noget for at den viden man har oparbejdet, at man deler den med de relevante personer.
- 438 B: kan vi blive enige om den med at holde hovedet koldt
- C: jeg har ingen særlig formulering rigtig, men jeg synes pointen er god, for der er også nogen der er stoppet på pga. det.
- 441 E: der er rigtig mange der stoppet på grund af det
- C) det er for uklart, det kan jeg ikke arbejde med så den hvis vi formulere det godt
- 444 E: ja ja
- B: trives i kaos, jeg ved ikke om skal
- E: ved ikke om man skal gå efter at få mere kaos
- 447 C: nu har jeg skrevet som jeg synes er vigtigt, som også hænger lidt sammen med det her. Det begreb som jeg har lært på PG self efficacy, troen på egen formåen, tro på at man selv kan. Hvis man er usikker på sine egne evner, tror jeg bare man har det rigtigt svært
- 450 B: ja jeg har også skrevet..
- E: det kan jeg godt følge
- B: svømme på dybt vand, fordi man tit kommer ud på det dybe vand, så skal man lige finde ud af..
- 453 C: ja, det godt sådan
- E: ja enig.

456 C: på dybt vand med hovedet koldt total kaos

E: ja.. så køre det bare

459 D: en anden ting specielt her, er nok at man skal, noget med eleverne, det er svære at forstå eleverne i hvert fald for mig i hvertfald som lige er kommet herop og ikke kender grønland og grønlænderne, der måde at være på, kommunikere på og lære på

462 E: der er helt klart noget åbenhed, for forståelse og interesering i at lære kulturen spiller helt sikkert mere ind, også mere end det gør på en skole i Århus.

D: ja

E: skulle vi have

465 de tre konkret

M: A¹⁹ du har ikke noget?

A: nej jeg tænker ikke lige ja

468 C: det må du ellers gerne

C: jeg skriver lige holdt hovedet koldt, svømme på dybt vand,

E: så det kommer til at se lækkert ud på

471 papiret.

C: hvis i har én mere så skal vi fjerne én

A: altså holde hovedet koldt og svømme på dybt

474 vand er det samme. Vil jeg mene

C: er det det?

B: nej altså, det kan godt være tæt på hinanden men jeg synes

477 det vi snakkede om med at holde hovedet koldt, klare sig ja

E: manøvrere ja

A: navigere i kaos

480 C: navigere i usikkerhed / kaos

D: det med at svømme i dybt vand, er jo det med man ikke kan bunde skal vi så bruge en anden metafor

483 E: det er der jo mange hvis vi så, delvis druknede det var ikke noget for dem, de havde svært ved, andre der fandt ud af det lærte man meget af, og så svømme på det vand, så kunne man manøvrere i det

486 C: jamen hvordan skal vi så gøre, forklare hvad forskellen er mellem de to

¹⁹ Navn fjernet pga. anonymitet

489 E: self efficacy synes

A: svømme på dybt vand det må også at være risikovillig, det er jo det man gør når man
 492 svømmer på dybt vand, hvis man er ude hvor man ikke kan bunde betyder at man er villig til at tage
 konsekvensen det må være det

E: ja

C: den synes jeg faktisk den passer rigtig godt, det går mere ud fra
 495 sin egen, åh det vil jeg gerne prøve, det med self efficacy, at holde hovedet koldt er mere åh nu sker der
 noget, vi må hellere holde hovedet koldt. så det er mere ikk så selv

E: ja

498 A: holde hovedet koldt er reaktivt og
 den anden er proaktiv

C: ja præcis

501 E: Ja

A: noget som i også har været inde på, jeg kalder det menneskelig forståelse,
 504 som lidt mere er den kulturel indsigt, pulsen, stik fingeren i jorden, tage pulsen på alt det der. Det handler
 et eller andet sted altid om mennesker.

E: ja og det er måske endnu mere grad her, end så mange andre
 steder

507 A: tjaa både og,

E: hvor der er måske mere grad af skrøbelighed end så mange andre steder,

A: i Danmark er det
 510 bare en anden skrøbelighed

E: ja helt sikkert

A: den er bare mere synlig her, tror ikke den er større den er bare mere synlig,
 513 den er bare mere oppe i overfladen, altså man ser jo, det er jo Danmark jeg kender mest, men du kender
 det sikkert også fra Holland (JASW er fra Holland) de sidder jo inden i et eller andet sted, det de har med i
 516 rygsækken, den bagage de har, de har jo ikke mere selvværd i Danmark end de har her. Så det er måske
 bare. Over

E: de er måske bedre til at manøvrere med den usikkerhed de har.

A: jo, det kan måske godt være, den er der
 519 jo

C: jeg oplever at her tilpasser vi os eleverne og studerende, hvor andre steder er det måske
 omvendt, så kommer de til en skole og så skal de tilpasse sig til skolen?

522 E: det tror jeg du har ret i.

C: nu er
det altså ikke så flot skrevet som de andre plancher

525 A: M har det på bånd,
M: ja jeg laver et bånd
(Alle griner)

528 D: sådan et mixed tape,
M: når du siger andre steder, er det så *land*²⁰?
C: ja det jeg kender.

531 M: Klokken er blevet fire, så egentlig er tiden gået. Så det. Jeg vil selvfølgelig gerne sige rigtig mange gange tak fordi i havde lyst og tid til at være med. I må gerne skrive navn på og nummer på billederne.
A: nåå.

534 M: bare lige for sjov. bare lige nummeret. Det er vigtigste er at nummeret kommer på.
E: ja
A: ja - *navn*²¹

537 M: det var rigtig spændende for mig at lytte til, håber også det har været sjovt for jer at deltage i
D: ja,

540 A: det har været fint.
E: tak for nuu.

543 A; tak for det , kan I have i have en rigtig god aften og tak for
hjælpen.
(Optagelsen stoppes)

²⁰ Land fjernet for anonymitet

²¹ Navn fjernet for anonymitet

