Indholdsfortegnelse

Abstract 1
Problemfelt 1
Præsentation og motivation 7
Problemformulering 8
Definition af teams 8
Undersøgelsesdesign 9
Forskningsoversigt 10
Videnskabsteori 12
Pragmatisme 12
Teori 13
Søjle 1: Fælles vision og værdier 14
Søjle 2: Fokus på elevernes læring 15
Søjle 3: Deprivatisering af praksis 15
Søjle 4: Reflekterende dialoger 16
Søjle 5: Samarbejdskultur 17
Metodeafsnit 18
Fokusgruppeinterview 18
Udvælgelse af deltagere 20
Udarbejdelse af interviewguide 21
Lydoptagelse og transskribering 22
Forskerpositionering 23
Etiske overvejelser 24
Analysestrategi 26
Analyse 27
Søjle 1: Fælles vision og værdier 27
Søjle 2: Fokus på elevernes læring 30

Søjle 3: Deprivatisering af praksis 34
Søjle 4: Reflekterende dialoger 38
Søjle 5: Samarbejdskultur 41
Diskussion 44
Konklusion 47
Perspektivering 48
Bilag 50
Litteraturliste 51

Abstract

This master's thesis explored the opportunities and challenges of team collaboration among teachers in a Danish lower secondary school. The aim was to investigate whether team collaboration could serve as a catalyst for knowledge development and reflection, thereby improving teaching practices and enhancing students' learning and well-being. The study focused on three science teachers and examined how they used their allocated team collaboration time.

The research was grounded in a pragmatic epistemological approach and employed a qualitative method through a focus group interview. The analysis was structured using Albrechtsen's five pillars of professional learning communities: shared vision and values, focus on student learning, deprivatization of practice, reflective dialogue and collaborative culture. Empirical data were interpreted through this framework to assess the team's dynamics and potential for knowledge-sharing and professional growth.

Findings showed that while the team expressed commitment to joint values and collaboration, several barriers limited the depth of reflective practice, including time constraints, informal structures and individual teaching habits. The team also demonstrated elements of successful collaboration, particularly when shared goals and mutual support were present.

The thesis concluded the opportunities and challenges of team collaboration, which holds significant potential for professional development. It requires a culture that fosters open reflection, a shared ownership of pedagogical practices but most important of all is the feeling of belonging to a team.

Problemfelt

Dette masterspeciale undersøger mulighederne og udfordringerne i teamsamarbejde i grundskolen som forskningsfelt. Masterspecialet er fokuseret på, hvordan teamsamarbejde kan være katalysator for refleksion og nye viden. En refleksion, som forventes at medvirke til forbedring af undervisningspraksis, som giver bedst mulige læringsprocesser for flest mulige elever.

Siden 1990´erne er lærerteams blevet en større del af samarbejdskulturen i danske folkeskoler (Qvortrup, Bjørnholt, Kjeldsen, Thorborg 2024, s. 11-20). Denne samarbejdskultur har medført en organisationslogik, som gør, at lærernes dagligdag har bevæget sig fra individuelle private undervisningsområder til faglige fællesskaber. Særligt med folkeskoleloven 1993, og også den nye læreraftale i år 2000, blev teamsamarbejde et væsentligt omdrejningspunkt for skolernes organisering og lærerne fik tildelt konkret tid til teamsamarbejde (Wiedemann 2005, s. 73-74).

Teamsamarbejde opstår bl.a. grundet et behov for en anderledes tilgang til undervisning i skolerne. Samfundet ændres mere og mere til et videnssamfund, hvor synet på og forventningerne til undervisningspraksis ændres. Læringsbegrebet forstås nu bredere end nogensinde før, og modsat tidligere er der nu fokus på både social, personlig, kognitiv og faglig læring og dannelse (Wiedemann 2005, s. 75-76).

Der opstår dermed et konkret behov for, at lærerne samarbejder om praksis og i samarbejde håndterer og løser krav og behov. Læringssynets udvikling gør, at eleverne nu i langt højere grad skal forstås som aktive og skabende i læringsprocesserne. Det betyder derfor, at forventningen ændres til, at undervisningen skal kunne møde og rumme den enkelte elevs læringsbehov (Wiedemann 2005, s. 75).

Ovenstående stiller dermed krav til lærere som aldrig før. Man kan ikke bare undervise i et fag, som man plejer. Hvis flest mulige elever skal tilgodeses, kalder det ifølge Qvortrup et al. på nye måder og tilgange at mestre praksis (2024, s.11-20). Der er udfordringer i praksis, som jeg også kan genkende fra mit daglige virke som pædagogisk leder, hvor lærere kontinuerligt udfordres til at reflektere over og genoverveje, om egen undervisningspraksis må genovervejes og justeres for at gøres bedre.

Ifølge skoleforsker Lise Tingleff Nielsen spiller teamsamarbejde en vigtig rolle, da samarbejde er et vigtigt redskab til at lykkes med at skabe forventede læringsbetingelser for eleverne (Lauritsen, 2012). Lærernes forskellige tilgange og kompetencer kan i opgavefællesskabet supplere hinanden og kvalificere læringsbetingelserne for eleverne. Fagprofessionelle lykkes derved bedre med elevers læring og trivsel ved at samarbejde om det (Qvortrup et al. 2024, kap 2).

Uddannelsesforsker Andy Hargreaves underbygger ligeledes elevernes udbytte af opgavefællesskabet i et teamsamarbejde og tilføjer at det desuden kan skabe mening for lærerne, at de er fælles om at håndtere udfordringer (Wiedemann 2005, s. 77-79).

Skolen har m.a.o. tilpasset sig den samfundsmæssige krav, da teamsamarbejde jf. ovenstående har fået funktionalistisk formål og videnssamfundets krav mødes.

Kompleksiteten for underviserne bliver derfor større og der opstår andre og nye udfordringer i undervisningspraksis (Qvortrup et al. 2024, s.45-48). Denne kompleksitet gør op med den hidtil traditionelle individualistiske og private arbejdskultur i danske skoler. I stedet er der opstået behov for deprivatisering af praksis for at lærerne kan lykkes med at udføre undervisningsopgaven. Skolens traditionelle organisering er derfor under forandring og arbejdsindholdet for lærerne er for nuværende mere præget af fælles sparring, planlægning og udførelse. Teamsamarbejdet i Danmark har udviklet sig mere og mere i retningen af at være en systematisk og formaliseret arbejdsform (Wiedemann 2005, s. 75-79).

Nielsen (2012) fremhæver teamsamarbejde som en mulighed for at skabe en refleksiv praksis på skolerne. Et teamsamarbejde kan medvirke til refleksion som kan bringe forbedringer for eleverne i praksis. I et sådant teamsamarbejde er den oprindelig tanke, *at "man taler om tankerne bag praksis, om indholdet og tankerne bag udførelsen" (citeret i Lauritsen 2012).* I en undersøgelse udført af A&B analyse for Folkeskolen ses dog en tendens til, at teamsamarbejdet på de danske skoler ikke opfylder de ønskede mål om en udviklende refleksiv praksis (Riise 2019). Undersøgelsen viser ligeledes, at 6 ud af 10 lærere svarer, at teamsamarbejde er hyggeligt men fagligt ligegyldigt. Nogle mener, at teamsamarbejde ikke lykkes pga. manglende tid, uhensigtsmæssige teamstørrelser, manglende rammer mv. mens 4 ud af 10 taler om det udviklende teamsamarbejde som giver energi, ny viden og nye forståelser. Nielsen understreger, at hvis teamsamarbejde skal lykkes må der være en forventningsafstemning med skoleledelsen og også internt i teamet i forhold til vision og indhold, tid og ramme. Tallene viser, at et velfungerende og refleksivt teamsamarbejde til stadighed er en udfordring på de danske skoler i dag og dermed udfordres formålet om at gøre undervisningspraksis til et fælles anliggende (Riise 2019).

Når forskningen peger på ovennævnte, bliver jeg som pædagogisk leder klar over, at der er områder, som vi ikke ved tilstrækkeligt om i min organisation. Derfor må jeg i min organisation sætte blik på, hvordan samarbejdet reelt fungerer og desuden hvordan lærerne håndterer og samarbejder om den viden og indsigt, som de får i den fælles opgaveløsning. Jeg ser en udfordring i min organisation, nemlig lærernes håndtering af det bredere læringssyn, da det betyder, at man ikke kun kan være optaget af sin egen faglighed som skal leveres til eleverne, men man må være optaget af samarbejdet om elevernes læring.

Derfor er formålet med nærværende speciale at opnå viden, jeg som pædagogisk leder kan omsætte til praksis. I min organisation er vi, både ledelse og skolebestyrelse, den senere tid også blevet mere nysgerrige på, hvordan vi mest konstruktivt skaber muligheder for mere refleksion over undervisningspraksis, så det gavner elevernes læring. Derfor er det relevant at blive klogere på, om samarbejde kan katalysere ny viden og refleksion, som udvikler lærernes mindset om samarbejde. Jeg søger derfor viden om hvilke faktorer, som er vigtige for, at der skabes det samarbejde, som medvirker til forbedringer, så det gavner både eleverne og lærerne. Dermed søger jeg også indsigt i, hvordan jeg som pædagogisk leder kan facilitere muligheder og rammer, så et sådant samarbejde lykkes.

Min hensigt med dette speciale er at opnå viden om teamsamarbejdes muligheder og udfordringer, og målet er at få mere indblik i de praksisser, som ligger til grund for lærernes samarbejde.

Interessen for dette område kommer ud fra min egen kontekst. Jeg har igennem de seneste 11 år været leder på en friskole med 250 elever og 25 lærere. I mit arbejde er jeg særligt optaget af, hvordan jeg som pædagogisk leder skaber muligheder for skoleforbedringer, og hvordan jeg udfordrer og skærper undervisningspraksis, så det kontinuerligt forbedrer elevernes læring.

I daglig praksis er mit overordnede ledelsesblik på organisatorisk kapacitetsopbygning, og da samarbejde kan være et af de væsentligste omdrejningspunkter for denne udvikling, er det derfor et naturligt og vigtigt afsæt for dette speciale (Ringvad 2020, side 11-13). I min organisation bruger vi teams som en organisatorisk form, og de mange teams har vidt forskellige udtryk. Udover dette

fungerer disse teams også forskelligt afhængigt af teammedlemmerne, både i forhold til struktur, målrettethed, indhold og ikke mindst i forhold til synet på og forventningen til samarbejdet.

Som pædagogisk leder mener jeg, at det ønskværdige samarbejde er, at de fagprofessionelle bruger hinanden til faglig sparring, så de bringer deres fagdidaktiske viden ind i den refleksive samtale, så det inspirerer og bringer nye perspektiver ind til praksis så undervisningspraksis rummer og udfordrer flest muligt. Ifølge Nielsen kan samarbejde skabe faglig sparring og derved kan refleksion over den fælles opgaveløsning højnes og målrettes (2012, s. 19-23). Denne refleksive praksis ser jeg komme til udtryk i min organisation, dog kun i de teams, hvor deres samarbejde har et struktureret refleksivt fokus, og hvor undervisningsindhold bliver skabt ud af fælles planlægning.

Igennem årene har jeg set, at teamsamarbejde kan have en positiv effekt på elevernes læring og trives. Ligeledes har jeg også set teamsamarbejde, som ikke skaber glæde for hverken elever eller teammedlemmerne selv. Som ledelse arbejder vi ud fra det udgangspunkt, at teams kan være en faktor som fremmer en fælles læringslogik i teamets samarbejde, så samarbejde derfor kan virke som et værdifuldt supplement til den individuelle lærers egen forberedelse til undervisningspraksis (Andersen 2019, s. 23-62). Som pædagogisk leder oplever jeg til stadighed, at lærere kommer til mig og efterspørger sparring i forhold til teamsamarbejde. Nogle bliver udfordret, fordi de har oplevelsen af, at en kollega ikke engagerer sig i samarbejdet, andre fordi de ikke overholder de fælles aftaler, mens andre igen kun taler om drift og praktikaliteter osv.

På min skole er der en større gruppe af lærerne som italesætter ønsket om kontinuerlige forbedringer, for at de kan arbejde præcist og målrettet i praksis. Disse lærere betragter teamsamarbejdet som et væsentligt omdrejningspunkt for denne ønskede udvikling.

På baggrund af ovenstående er prioriteringen af ressourcer til teamsamarbejde på min skole igennem årene blevet stor. Særligt de seneste 8 år har jeg arbejdet med og prioriteret samarbejdskultur højt. Tegnene på, at det i store træk lykkes, ser vi i daglig praksis bl.a. i form af et naturligt ønske om samarbejde hos stort set alle medarbejdere. Med denne viden er det derfor interessant at se nærmere på, hvad

samarbejde kan bidrage med, dets styrker og muligheder og ligeledes dets svagheder og udfordringer.

Som pædagogisk leder er mit udgangspunkt, at det gode samarbejde er, når man samarbejder og deler sine erfaringer om praksis, så det skaber refleksion som bidrager til både lærernes og elevernes læring og trivsel. At nå dertil kræver tid samt en reflekteret, struktureret og meget bevidst proces (Brandsen (red), Alnor, Kaspersen, Kirkegaard, Mogensen, Møller, Olesen, Tange 2019, kap 4). Det er i min optik et ønskværdigt samarbejde. Men et sådant samarbejde fordrer, at man må deprivatisere praksis, for at andre får mulighed for at se, forstå og give sparring. Styrken herved er at samarbejde om den fælles opgave, men ved en sådan åbenhed fordrer det opmærksom på, at der kan opstå nervøsitet og usikkerhed hos lærerne. Udfordringerne og usikkerheden opstår, når andre ikke blot ser, men også analyserer og drøfter ens praksis (Brandsen et al. 2019, s. 66-70).

Nielsen fremhæver i sin Ph.d.-afhandling, at når lærere arbejder sammen, så er der stor sandsynlighed for, at elevernes læring og trivsel lykkes bedre (2012, s. 67-70). Hvis dettes samarbejde skal optimeres, er det ifølge Albrechtsen, afgørende med et deprivatiserende mindset (Brandsen et al. 2019, s. 62-72). Det har vi gjort ved italesættelse og konkret i ændring af strukturen. Der er bl.a. skabt en kultur, hvor det er helt naturligt, at flere kollegaer er sammen i klasselokalet, mens der undervises. Samtidig oplever jeg en naturlighed i, at jeg som leder, også er til stede i undervisningen.

På min skole foregår undervisningen både ud og inde, der er værkstedsundervisning med flere undervisere på samme tid, og der ses flere og flere åbne døre til undervisningsrummet. Disse fleksible rammer har medvirket, at mange af lærerne nu har mod til at sætte sig selv og sin egen undervisning til skue og refleksion. Flere af lærerne italesætter også i langt højere grad deres ønske om at udfordres til at tænke anderledes og til at få øje på noget nyt, som kan forbedre og opkvalificere deres praksis. Deres mål er, at flest mulige elever tilgodeses i daglig praksis, så de derved oplever større grad af trivsel og motivation til at lære og udvikles. Alt det til trods, så findes privatisering af praksis stadig i kulturen i min skole, måske mere i de små fag eller hos specifikke undervisere, som ”værner om plejer” og den individuelle måde at

tilgå praksis på. Dette sker forhåbentlig, fordi man tror på, at det er den rigtige måde at undervise på, men sandsynligvis også fordi, at det er lettest at gøre, som man plejer.

I min skole får jeg øje på en spirende ny forståelse af samarbejde, nemlig som en kanal til viden og læring. Det er, når viden opstår i samarbejdet, at viden ikke blot er noget, man leverer til hinanden, men når andres erfaringer kan være relevant i forhold til egen praksis, så kan samarbejdet skabe refleksion over praksis (Brandsen et al. 2019, s. 86-90).

Jeg har dog erfaring fra min praksis om, at der oftest skal en ekstern fagperson ind i for at facilitere teamsamarbejdet, for at teamsamarbejde bliver andet end koordinering af daglig drift, men mere nærmer sig refleksion over bedst mulige praksis. Derfor er jeg nysgerrig på og søger viden om, hvordan lærerne selv forstår deres teamsamarbejde, hvordan de håndterer det og hvordan det fungerer. Som leder har jeg en ambition om, at samarbejde kan forstyrre forståelse af de fagprofessionelles egne antagelser om undervisningspraksis, så det bringer forbedringer med sig. Hvis det kan lykkes, vil teams fungere som et læringsfelt, som giver et muligt udviklingsrum for viden og refleksion. Spørgsmålet er derfor om det er en mulighed i min skole i dag.

Præsentation og motivation

Et af de teams på min skole som jeg ikke kender så godt, er naturfagsteamet. Jeg er nysgerrig på, hvordan og til hvad de bruger deres samarbejde. De har 30 timer pr. person til teamsamarbejde pr. skoleår og jeg er nysgerrig på, om samarbejdet handler om drift og praktisk planlægning eller om de får brugt hinandens fagdidaktiske viden til faglig sparring og refleksion til gavn for elevernes læring og trivsel.

For to år siden indførte vi holddeling i naturfagslektionerne i udskolingen. På én årgang blandede vi piger og drenge på de to hold, på en anden årgang delte vi i hhv. pige- og drengehold. Begge dele har vist sig at være en stor succes. Elevernes oplevelse har været, at hold på 12 elever gør en væsentlig forskel på læringssituationen og på årgangen, hvor holdene var opdelt mellem piger og drenge, har holddelingen bidraget til større motivation til og mod på at turde deltage i undervisningen, i særlig grad for pigerne (Olesen, Gjerløv og Pedersen, 2023). Set fra et ledelsesperspektiv koster dette mange lærerressourcer, men vi har valgt at fortsætte denne holddeling i

kommende års planlægning, fordi vi tror på effekten, og fordi der lever en fortælling på skolen og blandt elever og forældre om, at det gavner elevernes læring og trivsel. Derudover er vi pt. i gang med en renovering af naturfagslokalet for at tilgodese læringsfaciliteterne bedst muligt.

Selvom jeg glæder mig over, at holddelingen har effekt på elevernes oplevelse af læringen, og at lokalet nu forbedres, så giver det mig ikke sikkerhed for, at flest mulige elevers læring tilgodeses. Derfor er jeg nysgerrig på, hvordan de samarbejder og om samarbejdet opkvalificerer praksis og dermed giver deltagelsesmuligheder for flere elever. Jeg reflekterer derfor over, om samarbejde kan være en væsentlig faktor for, at erfarne og rutinerede lærerne forholder sig til egen praksis, så de ikke blot gør det, som de plejer i eget undervisningslokale, men så de kontinuerligt samarbejder, så viden og refleksion bliver katalysatorer for forbedringer. Det vil i min optik være et udtryk for faglig professionalisme (Brandsen et al. 2019, s. 99-103).

Problemformulering

Som pædagogisk leder har jeg fokus på forbedringer af undervisningspraksis. Jeg vil derfor gerne blive klogere på, om teamet kan være et udviklingsrum, hvor samarbejdet medvirker til viden og refleksion, og hvor den nye viden skaber forbedringer til gavn for både elever og lærere.

Med udgangspunkt i ovenstående vil jeg derfor undersøge hvilke muligheder og udfordringer, der er i teamsamarbejdet i naturfagsteamet.

Definition af teams

Albrechtsen (2013) præsenterer en definition af teamsamarbejde, inspireret af Du Four og Marzano (2015), Hargreaves og Fullan (2016), hvor et team forstås som:

”En inkluderende gruppe af mennesker, der motiveres af en fælles læringsvision, og som støtter og samarbejder med hinanden og finder måder til at forandre egen praksis gennem systematisk opsamling, undersøgelse og vurdering af data - og sammen lærer nye og bedre tilgange. Det professionelle læringsfællesskab fremmer læring og trivsel for børn og unge gennem udvikling af de professionelles egen læring” (Brandsen et al. 2019, *s. 21).*

Det er denne forståelse af teams, som jeg bruger i dette speciale.

Undersøgelsesdesign

I dette projekt begynder jeg med at beskrive, hvordan teamsamarbejde i folkeskolen har udviklet sig gennem de seneste år. Problemfeltet beskrives ud fra både samfundsmæssige perspektiver og ligeledes set i min organisation. Dertil skrives min motivation for emnet, tankerne bag både emnevalg og valg af teamet samt relevansen af dette i min organisation.

Derefter beskriver jeg det forskningsmæssige fundament for specialet med vedlagte forskningsoversigt som bilag. Søgningen giver mig indblik i den forskning og litteratur, som findes på dette specifikke valgte område. Søgningen er ud fra ordene teamsamarbejde AND folkeskolen og det viste overblik i bilag 3 er belægget for beskrivelsen af feltet og fungerer som berettigelse for mit valgte forskningsfelt.

Efterfølgende redegør jeg for metoden. Dette afsnit indeholder begrundelse for valget af fokusgruppeinterviewet, som er den valgte kvalitative metode. Jeg argumenterer for denne metodes styrker og svagheder sammen med etiske overvejelser, forskerpositionering, udvælgelse af naturfagsteamet samt information om transskriberingsprocessen. Metodeafsnittet sluttes med beskrivelse af analysestrategien, som er afsæt for analysen af den indsamlede empiri.

Analysen tager afsæt i empirien, dvs. i fokusgruppeinterviewet, dvs. afsæt tages i praksis og relateres til Albrechtsens 5 søjler i teamsamarbejde. Interviewet opdeles ud fra de 5 søjler (Albrechtsen 2013, s. 12-13, Brandsen et al. 2019, kap. 1-6). Desuden inddrager jeg Lise Tingleff Nielsens begreber om familiekultur og funktionalitetslogik (2012, kap 7 og 8).

Empirien analyseres og diskuteres og med afsæt i specialets problemformulering konkluderer jeg den viden, som jeg har erhvervet mig og de områder, som jeg er blevet klogere på. Slutteligt perspektiverer jeg min nyvundne viden.

Forskningsoversigt

Det forskningsmæssige fundament og relevansen for mit valgte emne har begrundelse i vedlagte forskningsoversigt, bilag 3, som er udarbejdet ud fra ordene ”Teamsamarbejde AND folkeskolen”. Med udgangspunkt i nærværende problemformulering, har jeg udvalgt og afgrænset kriterier for søgningen af litteratur og forskning til at være dansk litteratur og forskning de seneste 15 år. Jeg afgrænser til dansk produceret litteratur og forskning, fordi jeg undersøger samarbejdets muligheder og udfordringer i dansk kontekst, et udvalgt team i den danske folkeskole. Udenlandsk litteratur og forskning vil derfor være irrelevant i denne søgning. Til søgningen har jeg brugt søgemaskinen primo i AUB.AAU.dk.

Jeg har valgt at søgningen skal fokusere på de seneste 15 års udgivelser, både for at begrænse mængden, men også i høj grad fordi der i Danmark igennem de seneste 15 år har været en væsentlig udvikling i synet på, forståelsen og udviklingen af teamsamarbejde i folkeskolen (Qvortrup 2024, s. 13-17). Derfor finder jeg det mest relevant at se på nyeste litteratur, da de giver det mest aktuelle billede.

I mit forskningsfelt har jeg udelukkende fokus på lærer-samarbejdet. Det kunne også have været tværfaglige teams, co-teaching-teams og lign., men jeg har valgt et specifikt lærerteamsamarbejde på min skole i min forskning. Begrundelsen herfor er, at lærer-samarbejdet kan rumme potentiale til udvikling af læringsbetingelser (Jensen, Lorentsen, Andersen, Christiansen, Hansen 2020. s. 84-89).

Ud fra min søgning med de nævnte ord og de kriterier, som jeg har valgt, er der fremkommet 16 titler med teamsamarbejde og folkeskole. Disse kan kvalitativt kategoriseres forskelligt. Jeg anerkender, at hvis jeg havde valgt andre søgeord, søgekriterier eller endda andre søgemaskiner kunne både mængden og indholdet have set anderledes ud. Den fremkomne litteratur bliver derfor afsættet for undersøgelsen i naturfagsteamet på min skole.

I søgningen er der litteratur som omhandler forståelsen af teamsamarbejde, dvs. mulighederne og udfordringerne og som kredser om, hvordan teamsamarbejde kan være en betydningsfuld organisationslogik i folkeskolen (Nielsen, Pedersen, Pedersen, Clasen, Melsen).

En stor del af søgningen har teamsamarbejde som omdrejningspunkt, men har et særligt formål med samarbejdet, nemlig at styrke særlige områder såsom inklusion af børn med specielle behov eller højtbegavede børn (Hedegård-Sørensen, Spring, Nissen, Kyed, Baltzer, Welling, Bro, Boelt, Jørgensen, Andersen, Christiansen). Denne litteratur er derfor ikke kun henvendt til lærere, men også til ressourcepersoner, pædagoger og ledere i folkeskolen.

Andet af den fremkomne litteratur har et mere metodisk og struktureret fokus på teamsamarbejde (Albrechtsen, Brenner, Mouritzen). Det interessante er her, at det meste af denne litteratur er udgivet fra 2012-2016, omkring indførelsen af Folkeskolereformen 2014, hvor fokus var på målstyret undervisning og en del fokus i litteraturen om teamsamarbejde ligeledes på strukturer, metoder og mål (Skovmand 2019). Denne observation finder jeg interessant, dog er dets fokus ikke relevant i forhold til mit specifikke forskningsfelt, så derfor undersøger jeg det ikke yderligere.

En lille del af søgningen rammer overordnet det blik på teamsamarbejdets muligheder og udfordringer, som mit forskningsfelt har fokus på. Disse søgninger refererer til forskere, som også indgår i nærværende speciale, f.eks. Albrechtsen (2013) henviser til teorien med de 5 søjler i teamsamarbejde og Tingleff (2012), og som er det teoretiske afsæt i dette speciale. Disse forskere fremstår som de mere toneangivende på dette forskningsområde i Danmark de senere år. Emnerne her har fokus på faglighed, udvikling, elevernes læringsudbytte og -processer, deprivatisering, refleksioner og forskellige faktorer i teamfællesskabet.

Bogen ”Team, læringsfælleskaber og ledelse i skolen” af Frode Boye Andersen (red) fra 2019 rammer forskningsfeltet, da omdrejningspunktet heri er hvordan teamsamarbejde kan bruges i samspillet mellem elevernes læringsudbytte og lærernes refleksionsprocesser. Selvom bogen er yderst relevant, er den allerede 6 år gammel og emnets aktualitet berettiger dermed kontinuerligt ny forskning.

I denne forskningssøgning kommer det til udtryk, at der kun findes en begrænset mængde relevant litteratur som præcist handler om naturfagligt teamsamarbejde. Det begrunder dermed behovet og relevansen for yderligere viden på dette snævre område. Dermed gør det mit fokus på dette specifikke fagområde relevant og berettiger dermed mit valgte forskningsfelt.

Videnskabsteori

Pragmatisme

Mit videnskabsteoretiske ståsted er pragmatismen, da omdrejningspunktet vil være lærernes erfaringer fra og handlinger i undervisningspraksis og i deres samarbejde. Pragmatismes grundlæggende tænkning er, at mennesket opfattes som aktiv social deltager i konkret praksis og viden forstås som det, der er relevant, nyttigt og som giver mening for individet og for teamet (Egholm 2014, s. 171-173). Viden og læring er praksisrelateret og forbundne, da erfaringer skaber ny viden, erkendelser og nye handlemuligheder (Egholm 2014, s. 177-180). Viden opstår igennem praksis og anskues som værende sand, og netop derfor undersøger jeg praksis. Når man kan se, at noget fungerer i praksis og det skaber mening for aktørerne i den konkrete kontekst, anses det for at være sandt. Sandheden knytter sig til specifikke situationer og kan forandre sig løbende (Egholm 2014, s. 172).

Perspektivet på specialets problemformulering om samarbejde er derfor lagt ud fra den pragmatiske linse og derud fra forstås samarbejdet som værende resultatorienteret. Succeskriteriet er, at der skabes resultater i form af meningsfulde forbedringer og justeringer og at de fastsatte mål opnås (Egholm 2014, s. 171-173).

I min undersøgelse betyder det derfor, at jeg sætter fokus på teamets oplevede sandhed og den meningsfuldhed, som deres handlinger og praksis giver dem. Derfor tager jeg med pragmatismens ord deres subjektive udsagn for sand viden (Egholm 2014, s. 173).

Pragmatismen har dette særlige blik på praksis, der er fokus på viden om konkrete handlinger, hvordan man agerer i konkrete situationer og hvorfor disse situationer lige præcis ser ud, som de gør. Handlingerne er både sociale og individuelle på samme tid, de er både situationelle, relationelle og processuelle (Egholm 2014, side 173). Læring skabes både individuelt og socialt, og derfor er dialogen i teamet betydningsfuld (Egholm 2014, side 180).

Epistemologisk tager pragmatismen udgangspunkt i at erkendelse starter med sansning og erkendelse sker gennem fortolkning, dvs. fortolkningen er baseret på individets kvalificerede gæt. Abduktion tager udgangspunkt i, hvordan man møder og

oplever virkeligheden og derudfra opstiller man nye teorier om virkeligheden (Egholm 2014, s. 186-187). Her i undersøgelsen bliver det de udvalgte læreres møde med deres virkelighed.

Menneskets handlinger har altid et mål og har fokus på hvilke konsekvenser handlingerne har. Derudfra skabes meningen (Egholm 2014, s.186-187).

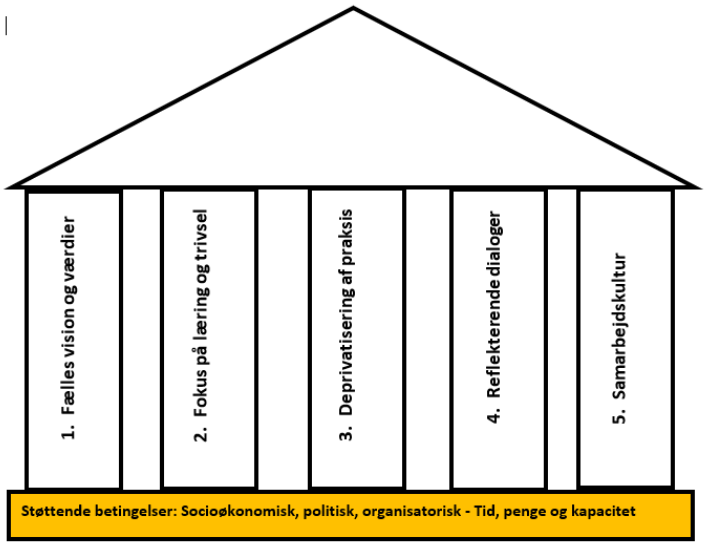
Svagheden ved pragmatismen kan være, at der ikke er en almengyldig rammen for mening, da det afhænger af individets eller teamets egen oplevelse. Dette betyder, at dette teams sandheder ikke automatisk kan overføres til et andet team, som selv må skabe mening (Egholm 2014, s. 173). Dette har betydning for ledelse af teamsamarbejde, da min opgave som leder er at lede forskellige teams og dermed lede forskellige oplevelser af virkelighed og meningsfuldhed.

Med dette i tanke er pragmatisme derfor det relevante videnskabsteoretiske valg i dette speciale, da det er teamets egen viden om og forståelse af handlinger, som er essentielt. Fokus er derfor, hvordan lærerne i dette team sammen håndterer den viden, som de både har og kontinuerligt opnår i praksis. Sandheden er foranderlig, viden og handling er dialektiske og teamet skaffer sig viden, når de interagerer med deres praksis (Egholm 2014, s. 179). Man kan sige, at det handler om hvordan teamet forstår, omsætter og videreudvikler deres viden til handlinger, dvs. handlingens betydning fastlægges i den konkrete handlings konsekvens. Deres viden skaber erfaringer, som både påvirker og bruges i nutidige handlinger, men som også har betydning fremadrettet for teamets praksis.

Teori

Med udgangspunkt i problemformuleringen og med ståsted i det pragmatiske videnskabsteoretiske ståsted tager jeg afsæt i de teoretiske begreber indenfor teamsamarbejde med særligt fokus på lærernes erfaringer og handlinger. Teorien bruges her som teoretiske begreber (Brandsen et al. 2019, kap. 2-6). Ud fra Albrechtsen model vil de 5 søjler betragtes som kendetegn på et teamsamarbejde. Forståelsen er, at disse elementer er væsentlige, men de kan ikke stå alene, da samarbejde ligeledes er afhængige af øvrige betingelser såsom ressourcer i form af

tid og økonomi, de menneskelige ressourcer, organisationskulturens åbenhed for forandringer, ledelsens tilgang til samarbejdet mv. (Brandsen et al. 2019, s. 9).



De 5 søjler i PLF (Albrechtsen, 2013, s. 13)

Søjle 1: Fælles vision og værdier

Søjlen om fælles vision og værdier sætter fokus på, hvorfor vi gør, som vi gør i praksis. Et teams bevidsthed om fælles vision og værdier for det pædagogiske arbejde på et specifikt område, evt. et fag, er et væsentligt udgangspunkt for samarbejde og det sætter mål og retning at arbejde ud fra. De fælles visioner og værdier giver afsæt for et fælles ståsted i forhold til praksis, når visioner og værdier omsættes til praksis. De fælles visioner og værdier kan siges at være udgangspunktet for de øvrige fire søjler.

Derfor betyder denne søjle, at der i dette speciales undersøgelse må være fokus på om naturfagsteamet har et fælles grundlag for praksis, både i forhold til fagenes indhold men ligeledes fælles fodslag i forhold til synet på og tilgangen til elevernes læring. Denne undersøgelse må derfor sætte fokus på, hvordan de italesætter det fælles afsæt i deres handlinger. Søjle 1 bliver derfor vigtig for analysen, fordi den kan siges at være soklen, som man bygger ovenpå. Ord og begreber om lærernes forståelse og erfaring for fælles visioner og værdier bliver derfor vigtige for analysen (Brandsen et al. 2019, kap 2).

Søjle 2: Fokus på elevernes læring

Søjle 2 sætter fokus på elevernes oplevede læring, som f.eks. kan ses ved indsamling og analyse af både kvalitative og kvantitative data. Data forstås altså her som et bredt felt. Læring har gennem tiderne været anset som en naturlig konsekvens af undervisning, men denne søjle tager ikke denne antagelse for givet og sætter dermed et nyt blik på læringsprocesser. Denne søjles fokus handler om, at elevernes læring bliver kernen i den professionelle praksis. Indsamlingen af forskellige data giver indblik i, hvad og om eleverne reelt lærer og hvilke tegn på læring, som man kan se. Denne viden kan teamet bruge som rettesnor til den fremadrettede praksis og til at holde et præcist blik på deres samarbejdes lærings- og udviklingsfokus (Brandsen et al. 2019, kap. 6).

Denne søjle bliver derfor vigtig for nærværende analyse, da fokus bliver på, hvordan teamet håndterer og bruger den opnåede viden om elevernes læring. Søjlens fokus kommer derfor til at handle om, hvordan lærerne sætter elevernes læring i centrum i deres tilrettelæggelse af teamsamarbejdet. Set i lyset af speciales problemformulering vil denne søjles indhold være vigtig for analysen, fordi den ifølge Albrechtsen (Brandsen et al. 2019, s. 121) sætter fokus på, om og hvordan teamet håndterer og medinddrager den indhentede viden om elevernes læring.

Søjle 3: Deprivatisering af praksis

Den tredje søjle har fokus på, når deling af praksis betyder, at lærere helt konkret åbner op for egen praksis for, at de sammen som kollegaer kan reflektere, lære og forbedre praksis for eleverne. Det betyder, at man gennem reflekterende dialoger samarbejder om at udvikle fælles praksis. Grundlaget for denne deprivatisering fordrer et deprivatiserende mindset, hvor omdrejningspunktet er at lytte, reflektere og drøfte faktorerne omkring den eventuelle udfordring (Brandsen et al. 2019, kap. 3). Det er ifølge Albrechtsen vigtigt at understrege, at det ikke handler om at vurdere handlingerne eller rådgive hinanden, men at udveksle erfaring og sammen skabe mening. Målet og succeskriteriet er dermed at være optaget af noget fælles, optaget af et genstandsfelt, som man skaber fælles ejerskabsfølelse om. Tilgangen er dermed den nysgerrige og udviklende indstilling, hvor formålet er at lære af og inspirere hinanden, og hvor elevernes læring er det fælles ønske. Hermed bliver udfordringerne et fælles anliggende, ikke en privat udfordring (Brandsen et al. 2019, s. 62-66).

Deprivatiseringens svaghed kan være, at hvis ovenstående ikke lykkes, kan der opstå usikkerheder og uklarheder i målet, da ens egen praksis kan opleves sat til skue (Brandsen et al. 2019, s. 66-72). Lise Tingleff Nielsen peger i sin Ph.d.-afhandling ”*Teamsamarbejdets dynamiske stabilitet*” på opretholdende og blokerende faktorer, som man må medtænke for at få deprivatisering til at lykkes. Disse faktorer betegnes bl.a. som familiekulturen og funktionalitetslogikken samt etiske forhold (Nielsen 2022, kap 7 og 8). Forstår man dette mindset, vil det kunne bringe klarhed over deprivatiseringens formål og dermed modværge mulig modstand og usikkerhed (Brandsen et al. 2019, s. 62-63).

Ifølge litteraturen har denne søjle derfor fokus på, hvordan denne deprivatisering fungerer i teamsamarbejdet. Ifølge Albrectsen har dette afgørende betydning, fordi dette område bliver en slags nøgle, som kan åbne eller lukke for den fælles refleksion. Derfor må undersøgelsen i dette speciale have fokus på om, hvordan og i hvor høj grad denne deprivatisering lykkes i praksis i naturfagsteamet (Brandsen et al. 2019, kap. 3).

Søjle 4: Reflekterende dialoger

Søjlen om de refleksive dialoger har fokus på samtaler med det formål at videns- og erfaringsdele. Det betyder, at man i sine dialoger genbesøger den eksisterende praksis med det formål at omtænke forståelser eller skabe ny viden (Brandsen et al. 2019). Det bliver altså den fælles undersøgelse af genstandsfeltet, som, ifølge John Hattie, skal være omdrejningspunktet for at udvikle og justere den kompleksitet, som undervisningspraksis indeholder (Brandsen et al. 2019, s. 99-103).

Refleksive dialoger kan have indflydelse på samarbejdes indhold og struktur. Særligt i samarbejdets faser vil refleksive dialoger være særlig hensigtsmæssige og givende. Refleksive dialoger omtales som ” at gå en omvej til en genvej” (Brandsen et al. 2019, side 97). Den undersøgende tilgang, dvs. at have tid til at lytte, tænke, drøfte og lade sig inspirere, bliver de faktorer, der skaber refleksiviteten. Disse faktorer indikerer, at refleksive dialoger også kan være vanskelige og besværlige, fordi det handler om at få øje på de blinde vinkler og den tavse viden, som findes i teamet, men udbyttet og effekten af dem kan være meget stort, og det kan medvirke til, at nye handlinger opstår

til gavn for praksis. Da handlinger er centrale i det pragmatiske videnskabsteoretiske perspektiv, er denne meningsskabelse sammen særdeles betydningsfuld for praksis.

De refleksive dialoger har det kendetegn, at de tager sit udgangspunkt i HV-spørgsmål, som åbner dialogen om, hvilken viden man som fagprofessionel/lærer har brug for, for at kunne møde elevernes læringsbehov bedst muligt (Brandsen et al. 2019, s.107-110). Derfor kan den refleksive dialogs struktur med fordel styres af faste rammer, da det refleksive ellers kan blive udfordret eller nedtonet af det eventuelt mere familiære og uformelle samtalemønster i teamet. Den faste struktur kan hjælpe til, at teamet sammen får undersøgt de bagvedliggende antagelser om deres undervisningspraksis (Brandsen et al. 2019, kap 5).

Refleksive dialoger kan dermed siges at medvirke til at kvalificere nye handlinger og refleksioner i et teamsamarbejde og dermed besidde et stort potentiale for forandring og opkvalificering af praksis.

Denne fjerde søjle er vigtig for denne opgaves analyse, da den undersøger om lærerne mestrer denne refleksivitet i deres teamsamarbejdet. Søjlen kan pege hen på, om teamets dialoger har det fælles genstandsfelt som omdrejningspunkt og om den undersøgende tilgang, og de faktorer som åbner for dette, er til stede i samarbejdet (Brandsen et al. 2019, kap. 5).

Søjle 5: Samarbejdskultur

Den femte søjle omhandler hele rammen og forståelsen af samarbejde og har fokus på, hvordan drøftelser, analyser og aftaler tilsammen har fokus på læring, professionalisme og fællesskab. I samarbejdet forstås både elevernes og lærernes læring.

Søjlen om samarbejdet har fokus på, om og hvordan teamet samarbejder om at skabe og ensrette den klasserumskultur, som der skal undervises og læres i. Niveauet af dette samarbejde vil have indflydelse på, hvilke didaktiske handlinger som lærerne vælger i praksis. Teamets engagement og påvirkning på hinanden vil kunne optimere samarbejdet. Albrechtsen taler om ”noget” i følgende citat: *”Dette noget er den opgave, som lærerne er ansat til at løse og samarbejde om at udvikle løsninger på”* (Brandsen et al. 2019, s. 85). Ud fra et fælles fodslag, udvikler, forhandler og

planlægger lærerne deres praksis, og dette ”noget” er et omdrejningspunktet for deres samarbejde. Denne samarbejdskultur fordrer et gensidigt engagement i teamet og kulturen i dette samarbejdende fællesskab har fokus på læring, fællesskab, professionalisme. Samarbejde handler derfor, ifølge Albrechtsen, om at indgå i et opgavefællesskab (Brandsen et al. 2019, s. 84-87).

Den 5. søjles blik på samarbejde får betydning for nærværende undersøgelse på den måde, at der vil være fokus på lærernes engagement og ansvarlighed i opgavefællesskabet, og om hvordan dette ”noget” opleves af lærerne. Her vil det også blive væsentligt, om lærerne oplever samarbejdet negativt eller positivt (Brandsen et al. 2019, kap. 4).

Metodeafsnit

Fokusgruppeinterview

Denne opgaves empiri er blevet genereret i et fokusgruppeinterview med skolens naturfagsteam. Fokus havde sit omdrejningspunkt i, hvordan de samarbejder og hvordan deres samarbejde kan medvirke til at bringe ny viden, udvikling og opkvalificering i daglig praksis. Da fokusgruppeinterviewet var en oplagt kvalitativ metode, som gav mig muligheden for en dataproduktion på gruppeniveau om samarbejde, var det en ideel metode at benytte til få viden om og indblik i de erfaringer og erkendelser, som lærerne har om deres samarbejde og generelt om deres praksis. Dermed synliggøres også her, at pragmatisme som videnskabsteoretisk linse er den relevante tilgang (Brinkmann og Tanggaard 2020, s. 167-169).

Jeg har i specialet valgt fokusgruppeinterview som kvalitativ forskningsmetode (Brinkmann et al. 2020, kap. 1) da den her er den mest hensigtsmæssige kvalitative metode at bruge, fordi den kan åbne op for refleksiv praksis (Brinkmann et al. 2020, kap 1). Fokusgruppeinterviewet faciliterer samspillet mellem de tre lærere, de er fælles om noget, dvs. de samarbejder om en fælles opgave, som ud fra et pragmatisk perspektiv forstås som en social handling. Det er dermed en undersøgelse tæt på praksis, da det handler om teamets oplevelse af og erfaringer med deres teamsamarbejde. Undersøgelsen giver dem plads til og mulighed for at reflektere over

deres handlinger og erfaringer og datamaterialet bliver altså teamets fortolkning og oplevelse af deres samarbejde på nuværende tidspunkt. Genstandsfeltet for forskningen er derfor subjektive erfaringer (Brinkmann et al. 2020, s. 582). Dette ses bl.a. i fokusgruppeinterviewet, hvor de taler videre i hinandens sætninger, og derved åbner de emnerne for hinanden, som så bliver en fælles dialog. Her bevæger interviewet sig fra et interview til en dialog mellem de tre lærere, hvor deres drøftelse resulterer i en konkret aftale (Bilag 2, side 17).

I det semistrukturerede interview er dialogens formålet at skabe refleksion over samarbejdet. Fokusgruppeinterview giver en mangfoldighed i de normative udsagn fra de tre deltagere, hvor de har mulighed for at supplere hinanden hvorudfra dialogen former sig (Brinkmann et al. 2020, kap.6). Fokusgruppeinterviewet er netop valgt i denne opgave, fordi dets potentiale er, at mennesket bliver hørt, det er ikke kun tal man aflæser eller registrerer, men den oplevede virkelighed (Brinkmann et al. 2020, s. 81).

Fokusgruppeinterviewets styrker passer til undersøgelsens interessefelt, fordi fokus netop er på samarbejde og det kan give os viden til at blive klogere på de mekanismer, som er væsentlige for samarbejde. Interviewets styrke er, at vi går ud fra, at de siger det, som er vigtigt for dem, altså det som fylder i dem. Dermed giver den os en kvalitativ og værdiladet undersøgelse, som med sin transparens validerer empirien (Brinkmann et al. 2020, kap 23).

Hertil kan dog nævnes, at et opmærksomhedspunkt og en mulig svaghed i interviewet kan være, at lærerne i interviewet siger det, som de tror, at insiderforskeren, her mig som deres leder, gerne vil høre (Brinkmand et al. 2020, s. 582-583).

Da hele fokus er samarbejde, er det netop denne fælles dialog og dermed sammenhæng mellem de tre læreres oplevede virkelighed, som er målet, hvilket ikke ville kunne opnås individuelle interviews. Her ville fordelen så være, at den enkeltes oplevede virkelighed måske kunne komme tydeligere til udtryk og med andre detaljer. Der kan derfor være elementer, som kan være vigtige for den enkelte, som ikke kommer til udtryk i et fokusgruppeinterview, og en særlig opmærksomhed kan være, at der er vigtig viden fra de mere stille personligheder i teamet, som ikke kommer frem,

men som muligvis ville være kommet frem i et individuelt interview (Brinkmann et al. 2020, kap 6).

Der er i denne bredde i dialogen en metodisk styrke, som gør fokusgruppeinterviewet relevant og for mig som pædagogisk leder er det ønskværdige samarbejde netop, at man bruger hinanden og hinandens viden til faglig og didaktisk sparring med det formål, at være så målrettet til den elevgruppe man underviser som muligt. Hensigten er derfor samarbejde som opkvalificerer elevernes læring.

Desuden er fokusgruppeinterviewets styrke, at det er en forholdsvis ligetil og enkel måde at producere data på om et emne. Tidsrammen er overskuelig, særligt i forhold til involveringen af deltagerne. Dette kan have betydning for lærernes motivation for at deltage i undersøgelsen i forhold til brugen af deres tid.

Som nævnt kan en svaghed være, at fokusgruppeinterviewet ikke er detaljeorienteret i forhold til individet, men mere et helhedsbillede af teamet. Hensigten og muligheden i et fokusgruppeinterview er netop ikke, at individet skal gå i detaljer med sin egen forståelse og mening om samarbejde, men skabe viden om deres fælles praksis.

Udvælgelse af deltagere

Mine tre aktører er skolens naturfagslærere i udskolingen, kaldet naturfagsudvalget. De har mellem 3 og 15 års undervisningserfaring. De tre lærere varetager al naturfagsundervisningen i udskolingen, og lektionerne er tilrettelagt sådan, at der er to naturfagslærere pr. klasse, dvs. én varetager biologi og geografi og en anden varetager fysisk og kemi. På den måde er det kombineret sådan, at de alle tre har et samspil med hinanden. Jeg har valgt netop dette team, fordi jeg ikke har så indgående et kendskab til deres samarbejde, hverken form, indhold eller deres egen oplevelse af deres samarbejde. Ud fra mit kendskab til dem har jeg en antagelse om, at de repræsenterer forskelligheder i personlighed, i didaktisk tilgang, erfaringsniveau, faglige kompetencer og på mange måder repræsenterer de et helt almindeligt fagudvalgsteam med helt almindelige lærere, som vil kunne findes på en hvilken som helst skole i Danmark.

Fagteams har ikke faste mødetider, som er fastsat i skemaet, men de har en pulje timer, som de selv skal administrere. I daglig praksis får jeg ikke øje på en rød tråd i

deres planlægning og en faglig sparring hos dem, men måske er der noget, jeg som leder, ikke opdager. Jeg mangler viden om, hvordan de samarbejder og om og hvordan, de bruger hinandens viden til brug som et afsæt for faglig videndeling, som bliver til gode for eleverne læring. Det er netop naturfagsteamet, som jeg finder interessant, mest fordi de repræsenterer de forskellige fag indenfor naturfag, som forstås som en form for tværfaglighed i et fag, og fordi det handler om at samle tre fag til et overordnet fag. FP9 er en samlet prøve af fysik, kemi, biologi og geografi, hvorfor det har stor betydning for elevernes læringsoplevelse, hvordan disse fag samarbejder. Naturfag er et fag, som pt. har politisk bevågenhed både i forhold til fagets udvikling og sammenhæng, men også i forhold til at skabe elevernes interesse for faget. Det har derfor betydning, hvordan jeg ledelsesmæssigt kan optimere rammer og betingelser for faget og dermed for fagteamet.

At naturfagsteamet består af tre mandlige lærere, er ikke et specifikt tilvalg, men et vilkår i denne undersøgelse. Hvis den ene af deltagerne havde været en kvinde, hvilket det var for 3 år siden, kunne det muligvis have tilført andre perspektiver. Dette vil kræve yderligere undersøgelse for at kunne afklare, om det kunne bringe væsentlige andre mekanismer i samarbejdet, men det er ikke intentionen i nærværende undersøgelse.

Deltagernes interesse i samarbejdet har betydning for undersøgelsen. De har naturlig interesse i deres samarbejde, både fordi det kan tilgodese deres fag, deres elevers læring og i høj grad også gavne deres egen arbejdsglæde og udbytte af samarbejdet. Dette vil sandsynligvis kunne mærkes i form af stor motivation og velvilje til at medvirke til interviewet.

Udarbejdelse af interviewguide

I interviewguiden stiller jeg HV-spørgsmål for at skaffe viden om og indblik i tankerne bag praksis. Den type spørgsmål lægger op til, at lærerne skal beskrive de forskellige facetter i deres samarbejde og de handlinger, som udgør samarbejdet, så detaljeret, praksisnært og systematisk som muligt (Brandsen et al. 2019, s. 107-110, Brinkmann et al. 2020, s. 175-179).

At benytte ordet ”hvordan” åbner for tankerne bag praksis. Lærerne vil italesætte deres didaktiske overvejelser, og der peges dermed hen på, hvorfor de gør, som de gør.

Interviewguiden er ment som et afsæt for dialogen og har til hensigt at åbne dialogen, men interaktionen mellem deltagerne afgør den retning, som interviewet går i. Det bliver altså det, som optager dem, som de sætter ord på.

Som forsker jeg har til formål at skaffe viden om deres erfaringer via den måde, hvorpå de forklarer og italesætter det. Denne aktive interaktion mellem interviewdeltagerne skaber den viden og det indblik i deres erfaringer, som er undersøgelsens formål (Brinkmann 2020, s. 50-52).

Med spørgsmålene er det vigtigt at sikre en intern konsistens i undersøgelsen for at kunne skabe et mønster for den opnåede viden, så den kan fungere som afsæt for det videre arbejde (Brinkmann et al. 2020, s. 302).

Fokusgruppeinterviewets udgangspunkt var den vedlagte interviewguide (bilag 1). Dog fulgte jeg som forsker i interviewet de retninger i dialogen, som lærerne blev optaget af at fortælle om.

Lydoptagelse og transskribering

Interviewet er vedlagt dette speciale som bilag i form af et korrekturskrevet dokument. De involverede personer er mig som F: forsker og interviewer, lærer T, lærer E og lærer C.

I en fænomenologisk analyse gennemlæser og nærlæser jeg som forsker den indhentede data, og her har jeg benyttet Chat GPT til at transskribere interviewet. Derefter har jeg lyttet, læst og korrekturskrevet og tilrettet forskellige ord, som slet ikke gav mening, eks. ALINEA, som ikke ved transskriberingen blev skrevet retvisende. Denne cyklus har jeg gentaget nogle gange, lyttet, læst og finpudset. I det talte sprog i interviewet forekommer ofte ufuldendte og uafsluttede sætninger, særligt ved lærer E, og også sætninger som overlapper hinanden og som bryder ind i de øvrige deltageres sætninger. Desuden forekommer der sætninger som henfører til tidligere sætninger eller implicit viden indenfor organisationen. Målet med transskriberingen har været at lave det så præcist som muligt, men med forståelige og brugbare sætninger og derfor har jeg tilrettet sådanne sætninger.

Det talte sprog kan være vanskeligt helt at få alle nuancerne i, men da fokus er på teamets pointer, har jeg udeladt lydord, f.eks. ”hm…” da de ikke er relevante for

indholdet. I interviewet forekommer der flere gange situationer, hvor lærer E siger ”ja, ja, ja” ind over de andres sætninger. Det opfanger Chat GPT-transskriberingen slet ikke, men ved intens lytning kan man høre det. Jeg har ikke notereret disse ja-fyldord, fordi det ikke har betydning for indholdet (Brinkmann et al. 2020, s. 50-52).

Ligeledes har jeg udeladt kropssprog og indikation af volumen og intonation, da det ikke som udgangspunkt er det relevante. Dog har jeg enkelte steder noteret, at der blev grinet, og jeg har i metodeafsnittet beskrevet, at dette grin muligvis kan vise et insiderforskerdilemma og at grinet bl.a. kan være et udtryk for ironi (Bilag 2, side 17).

Målet med transskriberingen af undersøgelsen er at skabe overblik over det indsamlede materiale, da områderne som findes deri, er det valgte analysegreb, og de giver viden om teamsamarbejdet. De udsagn i materialet som jeg har udvalgt som udgangspunkt for analysen, er særligt lyttet til, med det formål at sikre flest mulige nuancer.

Forskerpositionering

Min positionering i empirien er insiderforsker. Jeg har et mangeårigt kendskab til organisationens kultur og værdier og også et godt kendskab til de tre udvalgte lærere.

Jeg kender dem som lærerpersoner, deres sprog og også deres tilgang til undervisningspraksis. Ligeledes er der noget implicit viden, som jeg naturligt har med, i forhold til deres syn på læring, deres børnesyn i praksis samt min egen vurdering af deres undervisningskompetence.

Forforståelse kan have den fordel, at den giver mig en viden om, hvad der ligger i deres udsagn. Min forforståelse kan både være styrke og svaghed, og et vigtigt fokus for mig har været at sikre min neutralitet og objektivitet ind i deres udsagn.

Som insiderforsker kan jeg tage noget for givet eller noget implicit viden kan bevirke, at jeg ikke udfordrer deres udsagn. Dette kan medvirke til, at jeg ikke får spurgt ind til relevante perspektiver og dermed ikke får nytte af den tavse viden, som opstår i interviewet (Brinkmann et al. 2020, s. 581-586).

En svaghed ved insiderpositioneringen er derfor, at den organisatoriske loyalitet kan dække for væsentlige aspekter, som kunne have gavn af at blive spurgt ind til.

Etiske overvejelser

I en undersøgelse som denne er det væsentlig at informanterne er grundigt informeret om undersøgelsens form, indhold og formål. Jeg tager derfor udgangspunkt i ”Etik i kvalitativ forskning” af Brinkmann og Tanggaard, hvor der tales om den komplekse virkelighed, hvor undersøgelsesfeltet både rummer etiske potentiale og etiske dilemmaer. Brinkmann og Tanggaard har opstillet nogle etiske tommelfingerregler, som jeg har brugt i dialogen med lærerne (2020. kap 23).

I nærværende fokusgruppeinterview har jeg informeret de tre lærere om, at undersøgelsen kun er til brug i dette masterspeciale. Vi har aftalt mundtligt samtykke og som forsker har jeg lovet dem fortrolighed om deres udsagn og praksis. Ved italesættelsen af undersøgelsens formål blev de lovet et lukket rum, og at deres udsagn ikke kunne bruges i andre kontekster. Dette løfte kan åbne for en ærlig og åben italesættelse af erfaringer og erkendelser. Her må jeg sikre dem, at jeg ikke bruger den nye viden om deres team i andre situationer, hvilket må være et meget stort opmærksomhedspunkt i min praksis.

En regel er at love informanterne anonymitet og at sikre, at materialet behandles fortroligt. Udfordringen kan være, hvordan jeg i praksis lader det være og forblive i et lukket rum, hvis jeg får ny og brugbar viden, som enten kan bruges konstruktivt til organisationsforbedringer eller ny viden, som ikke harmonerer med mine ledelsesmæssige forventninger til teamets praksis. Dilemmaet kan være, at jeg som leder kan få indblik i områder i deres praksis, som ikke stemmer overens med mine forventninger til dem. Det væsentlige vil her være, at de kan være sikre på, at jeg, som leder, ikke bruger den opnåede viden imod dem i en anden kontekst, og at den øvrige ledelse ikke bliver informeret. Et eksempel herpå er i fokusgruppeinterviewet, er udsagnet, hvor lærer E italesætter teamets uformelle struktur. Han pointerer, at han i allerhøjeste grad mener, at det uformelle er den væsentligste årsag til deres udbytte af samarbejdet. Den vigtige kommentar her i eksemplet er hans afsluttende bemærkning:

”Det ved jeg jo ikke, hvad du tænker om det som leder ” (Bilag 2, side 17).

Netop i dette eksempel har jeg noteret, at lærer E smågriner, mens han med lidt lavere volumen end normalt siger sætningen. Jeg bemærker hans grin og tolker det som et

udtryk for forlegenhed. Det kan ligeledes tolkes som en udtryk for usikkerhed i forhold til magtrelationen til mig, selvom mit kendskab til læreren fortæller mig, at han som person normalt ikke virker usikker på mig.

I denne situation valgte jeg som insiderforsker ikke at spørge ind til eller kommentere på udsagnet. Min begrundelse herfor er, at min holdning, mening og vurdering på dette område ikke var relevant. Situationen kaldte ikke på en respons på, om jeg synes de bruger deres teamtid korrekt, men undersøgelsens formål var at opnå viden om deres samarbejde. Dilemmaet opstår i, at jeg nu har en viden, som jeg kunne være uenig i og som jeg kunne bruge imod dem på et senere tidspunkt. Eksemplet tydeliggør nødvendigheden af etiske overvejelser og principper for det fortrolige rum, som jeg som leder nødvendigvis må forholde mig til (Brinkmand et al. 2020, s. 209-211).

Et væsentligt spørgsmål som jeg må forholde mig til som leder er nu, om denne viden vil have indflydelse på mine fremtidige dialoger med teamet og om det vil ændre noget i forhold til min måde at lede dem.

Et etisk dilemma, som jeg også reflekterer over, er, om der mon er nogle af de andre teams i organisationen, som oplever sig oversete eller ikke udvalgte. Naturfagsteamet er udvalgt, og i tidligere masteropgaver hvor jeg også har lavet empiri i egen organisationen, var informanterne også udvalgte. Det betyder dermed, at størstedelen af det pædagogiske personale ikke haft mulighed for at byde sig til som deltager og dermed blive valgt. Jeg reflekterer derfor over, om det kan få et udtryk af, at jeg favoriserer nogen af medarbejderne (Tanggaard et al. 2020, kap.23).

Jeg har i en tidligere masteropgave arbejdet med et team om, hvordan de bruger deres forskelligheder som en styrke i deres praksis (Olesen, Gjerløv, Pedersen 2024). Deres begejstring for daværende forløb har bevirket, at flere lærere har forespurgt, om det kunne være et mini-forløb, som kunne blive faciliteret for alle teams ved opstarten af kommende skoleår. Deres ønske vil jeg som pædagogisk leder naturligvis gerne anerkende, og jeg tolker forespørgslen som et udtryk for, at disse teams gerne vil udvikling. Særligt denne forespørgsel får mig til at reflektere over, om de oplever sig oversete. Heri kan også ligge nævnte dilemma, om oplevelsen af at være fravalgt. (Brinkmann et al. 2020, s. 169-172).

Analysestrategi

Den kvalitative forskning bearbejdes ud fra deduktiv analysestrategi og vil tage afsæt i Albrechtsens fem søjler om teamsamarbejde (Brandsen 2019, kap. 2-6). Fokusgruppeinterviewet analyseres ud fra en deduktiv tilgang, da temaerne udspringer af det indhentede data, hvor indholdet viste sig at passe godt med Albrechtsen model om de fem søjler, derfor blev denne teori valgt. Det betyder, at empirien styrer analysen, analysen tager sit udgangspunkt i empirien, så det er i empirien, vi henter nogle bud på svar på problemformuleringen. Jeg laver derfor en teoretisk analyse, som giver mulighed for at identificere, analysere emner og mønstre i den kvalitative datamængde. Hensigten med at bruge denne struktur er at skaffe og bruge den indhentede viden til at beskrive og fortolke og derudfra komme med bud på konklusioner.

Den deduktive analysemetodes svaghed kan være, at inddeling af områder kan være påvirket af forskerens fortolkning og forståelse af det indsamlede data. Empirien opdeles i emner ud fra Albrechtsens søjlemodel (Albrechtsen 2013, s. 13) er derefter blevet sorteret, inddelt og analyseret. Her er inddelingen i områderne påvirket af min forståelse og mit blik som forsker, det bliver derfor mit subjektive valg. En anden forskers fordeling af informanternes sætninger kunne have set anderledes ud, hvilket ville have givet andre detaljer i analysen.

Organiseringen på de fem søjler giver mulighed for at fremhæve pointerne i hver søjle. Opdelingen kan desuden give en mulighed for at sammenholde søjlerne med hinanden og medvirke til et større billede og dermed også nærmere nogle bud på svar på specialets problemformulering (Brandsen 2019, s. 15-29).

I datamængden finder jeg to områder, som ikke kan kategoriseres indenfor de 5 søjler. Her bliver min tilgang mere induktiv, fordi jeg udleder temaer, som ikke matcher modellen, men hvor jeg må inddrage anden teori til at belyse indholdet. Havde jeg brugt en tematisk analysetilgang (Braune og Clarke 2008) ville disse områder have været belyst som særskilte temaer og dermed ville alle områderne have været inddraget på lige fod. Ved at bruge valgte tilgang vises hvad Albrechtsen peger på i søjlerne og dermed også, hvad han ikke peger på.

Begrebet ”Det uformelle samarbejde” opstår som et væsentligt omdrejningspunkt i teamets egen forståelse af deres samarbejde og en afgørende faktor for, at de trives i deres arbejde. Dette relaterer jeg til forskellige perspektiver på det uformelle samarbejde (Qvortrup et al. 2024, kap 3).

Min undersøgelseslogik tager udgangspunkt i den deduktive tilgang, men fordi jeg laver en kobling til den induktive analysestrategi, viser den abduktion. I analysen tager jeg udgangspunkt i citater indenfor hver søjle, som bliver afsæt for det analytiske arbejde. De valgte citater er dem, som jeg vurderer som essentielle for søjlens pointe og nogle af citaterne er også et udtryk for uventet indhold, som har overrasket mig.

Analyse

I dette afsnit analyserer jeg fokusgruppeinterviewet og fremhæver de pointer, som kan være med til at give svar på specialets problemformulering om teamsamarbejdets muligheder og udfordringer. Afsættet for analysen er de ovennævnte 5 søjler i Albrechtsens model for teamsamarbejde.

Søjle 1: Fælles vision og værdier

Som beskrevet i teoriafsnittet har søjle 1 fokus på, om teamet har et fælles grundlag for praksis, dvs. et fælles fodslag i forhold til fagenes indhold, mål og hvad de vil med de fire fag, som tilsammen udgør naturfag (Brandsen et al. 2019, kap. 2). I denne del viser min analyse, at naturfagsteamet har et ønske om at arbejde ud fra et fælles grundlag i forhold til deres samarbejde, og de italesætter vigtigheden for dem i at samarbejde ud fra fælles værdier og mål. Analysen viser, at temaet har en forståelse af, at deres fælles grundlag er en rettesnor for deres samarbejde, men viser også, at de oplever, at bl.a. tid er en faktor, som har indflydelse på, hvor godt den fælles koordinering lykkes for dem.

Ud fra analysen tolker jeg teamets udsagn, hvor de sætter ord på, hvordan de helt konkret agerer for at arbejde ud fra et fælles grundlag. Med deres ord udtrykker de opbakning til og fra hinanden og de udtrykker, at deres hensigt er at gøre hinanden gode. Et eksempel herpå er, når lærer C siger:

”Men så kan jeg få noget støtte hos de andre” (Bilag 2, s. 1).

og senere tilføjer han:

> *”Når jeg så har Thomas med i lektionen, så har han faktisk lige kunnet supplere og tage over, selvom han har været støttelæreren. Og det har været fedt, at vi kunne hjælpe hinanden på den måde i den helt almindelige undervisning” (Bilag 2, s. 1).*

Her forklarer lærer C, at de helt konkret har nytte af hinanden i selve undervisningssituationen. De skelner ikke mellem den formelle rolle eller andet, men da de begge er naturfagslærere, byder de begge ind i undervisningen. Pointen her er, at de kan supplere hinanden, så de sammen kan give eleverne den bedst mulige undervisning.

Lærerne fremhæver her det fælles grundlag i deres fælles opgaveløsning og et samstemt ønske om at den bedst mulige læringssituation for eleverne, selvom de har forskellige roller som faglærer og støttelærer. En væsentlig viden er her, som jeg kender fordi jeg er deres leder, at faglæreren får dobbelt så meget forberedelsestid som støttelæreren. Derfor er det interessante her, at de udtaler, at de bare byder ind med hjælp og sparring til hinanden i undervisningen uanset deres rolle. Forberedelsesfaktoren lader ikke til at påvirke deres tilgang til opgaven. Heraf udleder jeg, at det vigtige for dem er, at de i fællesskab har fokus på at undervisningen lykkes og at de ikke har væsentlig fokus på ressourcetildelingen.

Det fælles grundlag udtrykkes også i følgende udsagn, hvor lærer E siger:

> *”Altså der samler vi jo fagene” (Bilag 2, s. 2).*

Han italesætter, at i perioden med FFF-forløbene (fælles faglige forløb) har deres fælles grundlag høj prioritet, fordi formålet er at samle fagene til en fælles faglig vifte. Dette underbygges med ordene fra lærer T, som siger:

> *”Den planlægger vi sammen” (Bilag 2, s. 4).*

Analysen viser her, at i disse FFF-forløb drøfter, reflekterer og planlægger de helt konkret sammen, modsat den almindelige undervisning, hvor det ikke ser ud til at forekomme.

Trods ovenstående får jeg også øje på, at nogle af teamets fortællinger om deres samarbejde kan indikere områder, hvor de ikke er så samstemte, som de måske selv forestiller sig. Her kan f.eks. nævnes teamets erfaringer med udarbejdelse af fælles årsplaner. Her viser udtalelserne en interessant vinkel, da lærer E siger:

> *"Det er meget nemt, når man er alene om at lave den planlægning" (Bilag 2, s. 15).*

Denne sætning kan muligvis være ment som en ironisk undskyldning, men med et kritisk blik kan man her få øje på noget grundlæggende i lærernes mindset, som indikerer en tendens til, at trods de gode intentioner, tyer til de mere tilgængelige løsningsmuligheder i dagligdagen. Her får deres manglende fælles udgangspunkt, den konsekvens, at der mangler sammenhæng i undervisningsindholdet, hvilket de mærker på eleverne. Dette underbygges i udsagnet fra lærer T, som udtaler:

> *"Det må I have hørt om i biologi? Nej, nej, det har vi aldrig hørt om før, siger eleverne. Jo det må I altså have haft, det er jeg helt sikker på, at I har hørt om i andre lektioner" (Bilag 2, s. 11).*

Her fortæller lærer T, at de forsøger at skabe sammenhæng og en fælles platform i undervisningsindholdet. Deres ønske er, at eleverne kan kombinere læringen fra de tre fag til en fælles naturvidenskabelig viden. De italesætter sammenhængen ved at referere til kollegaernes undervisning og udfordrer eleverne til at genkalde læring fra andre forløb og skoleår.

Analysen viser her, at selv om de er bevidste om, at jo mere præcise de er i deres fælles planlægning og koordinering, jo mere fælles udtryk oplever eleverne. Dermed kan der skabes større mulighed for, at undervisningen opleves mere meningsfuld og sammenhængende for eleverne. Analysen kan her pege på mere tid sammen som et muligt behov.

En interessant vinkel i analysen viser, at i dialogen om planlægning af fælles indhold og mål udtrykker lærer T sin drøm:

> *"Nu lader vi lige Alinea være lidt og så sætter vi tre os ned og siger, hvad er det egentlig vi vil" (Bilag 2, s. 13).*

Lærer T sætter her ord på, at de nogle gange i mødet med eleverne oplever, at der ikke er sammenhæng mellem det de underviser i naturfagene. Hver lærer har sin egen agenda, og man er optaget af de tilgængelige forløb i ens eget specifikke fag. Eleverne oplever derfor ikke altid den røde tråd og faglige sammenhæng i indholdet, men fagene bliver 4 enkeltstående fag, og dermed svækkes tanken om et samlet naturfag og elevernes læringsbetingelser forringes.

Her tolker jeg udsagnet som en passion for et fag og en drøm om at kunne give det bedst mulige naturfaglige vidensgrundlag for eleverne. Analysen viser dermed her en interessant og væsentlig nøgle til at lykkes i det fælles grundlag, nemlig ikke blot at læne sig op ad givne mål på et fagområde, men at drøfte, reflektere over og samstemme mål og værdier for undervisningen på et fagområde.

Det er væsentligt at bemærke, at tid bliver flere gange nævnt som afgørende for at samarbejde ud fra et fælles grundlag. De tre lærere taler ind i, at tid er en væsentlig faktor for, at deres samarbejde lykkes bedst muligt.

> *"Ja, men det ville være tidskrævende at sætte os ned og sige: hvad har vi af udstyr og hvad skal vi bruge af udstyr?" (Bilag 2, s. 14).*

Læreren siger her, at det er tidskrævende at mødes til planlægning og overblik. Analysen viser dermed, at mere tid til teamsamarbejdet kan skabe mulighed for flere drøftelser og også til at både afstemme forventninger, planlægge og fælles kvalificere den fælles opgaveløsning. Jeg antager dermed, at tid også vil kunne kvalificere det fælles grundlag i samarbejdet.

I ovenstående udtryk kan jeg få øje på et paradoks hos teamet, nemlig at de ønsker det fælles, men i hverdagen lader de, måske velviden konsekvensen, oftest den overfladiske planlægning fylde mest. At håndtere denne viden mere optimalt kan være et udviklingspunkt hos teamet.

Søjle 2: Fokus på elevernes læring

I denne søjle pointeres det, at det er elevernes læring, som er selve kernen i praksis. Fokus er på, hvordan teamet bruger den viden om elevernes læring, som de får fra undervisningspraksis, både deres egen oplevelse af undervisningssituationerne, men ligeledes den viden som de får i interaktionen med eleverne.

Analysen viser, at teamet holder øje med tegn på og udtryk for elevernes læring og at de i dagligdagen har forskellige måder, hvorpå de prøver at håndtere den viden, de opnår om læringsudbyttet. Analysen viser ligeledes, at teamet sætter ord på, at de løbende er i dialog om, hvordan de kan skabe betingelser og rammer, som faciliterer de bedst mulige individuelle læringsprocesser for eleverne.

I fokusgruppeinterviewet fortæller lærer C om deres fokus på elevernes læring og siger:

> *"Vi var meget tydelige i, at der er en grund til, at vi gennemgår de her emner, det er jo fordi, så skal I lærer det her, og så skal I jo gerne kunne vise os, at det har I lært i de her FFF- forløb" (Bilag 2, s. 16).*

Lærerne forklarer, at de sammenholder deres faglige pensum med de faglige udtryk, som eleverne giver i deres FFF-forløb. Teamet forklarer, at de er opmærksomme på at få eleverne til at forstå, at det netop er den viden, som de bliver præsenteret for i den daglige undervisning, at de skal vise og perspektivere til. Analysen viser her, at teamet sammenholder deres mål med undervisningen med elevernes læringsudtryk og FFF-forløbene bliver dermed en måde hvorpå lærerne aflæser, om eleverne både har forstået formålet, men i særdeleshed også om og hvad de har lært og om de kan udtrykke og perspektivere det. På den måde skaber lærerne en mulighed for en slags test af elevernes læring, som giver dem viden om elevernes læringsprocesser.

Udover samstemmigheden i deres samarbejde peger teamet også på faktorer, som har indflydelse på elevernes læring. Lærer C siger:

> *"Kan vi optimere læringsudbyttet for, altså formentlig, det er jo ikke noget, vi kan sige med sikkerhed, men det er hvilke betingelser skal der til, for at eleverne får bedste muligheder for læring?" (Bilag 2, s. 7).*

Her bliver det tydeligt, at når de har pædagogiske drøftelser, så har de både fokus på de overordnede linjer men også på detaljerne og praktikaliteterne, da deres formål kontinuerligt er at optimere læringsbetingelserne for eleverne. Lærer E bekræfter dette, når han siger:

> *”Så er det jo egentlig en slags aktionsforskning, som vi har gang i der, ikke også, men hvor man prøver noget af og så siger jeg, gik det her godt?” (Bilag 2, s. 7).*

Lærer C underbygger sin pointe med ordene:

> *”Det kan især ses, når vi er sammen og der er elever, der henvender sig med noget, hvor det ikke lige er der ens egne kompetencer er, så i stedet for, at det skal parkeres i 1-2 dage eller hvor lang tid der nu er indtil den næste gang, så finder vi lige den anden lærer, og så hører vi lige omkring lige præcis det her, så når de det i lektionen og mens de er interesserede. Så kan de også hurtigere arbejde videre” (Bilag 2, s. 2).*

Her viser teamet, hvordan de i den daglige undervisning håndterer den viden, som de får om elevernes læringsprocesser, nemlig ved at de har øje på at stille bedst mulig faglig vejledning til rådighed for specifikke læringssituationer. Lærerne italesætter hermed deres opmærksomhed på forskellighederne som en kvalitet for at tilgodese elevernes individuelle læringsprocesser.

Teamet udtrykker deres opmærksomhed på, at det er dem som undervisere, som skal hjælpe eleverne med deres forståelse af FFF-forløbenes indhold, dvs. eleverne skal vejledes for at viden og læring bliver meningsfuld for eleverne. Det betyder, at de har behov for indsigt i, hvilken viden som eleverne mangler, og dermed kan de være mere præcise i deres vejledning til eleverne.

Set med den pragmatiske linse leder teamet efter elevernes oplevelse af meningsfuldhed i deres viden. Målet er, at elevernes nye viden bliver nye erkendelser, som de bygger den videre læringsproces på.

> *”Så er det, det begynder at give mening, hvorfor vi skal høre om det her” (Bilag 2, s. 16).*

Yderligere en dimension i praksis i forhold til elevernes udbytte er, at det ikke blot skal være udenadslære, selvom det i prøvesituationer er det krævede, hvilket også kolliderer med lærer E´s læringssyn (Bilag 2, s. 17), men det skal være meningsfuldt for den enkelte elev. Lærer E underbygger ovenstående, når han fortæller, at han

opprioriterer overlapninger i det faglige indhold for at bygge bro og skabe sammenhæng mellem naturfagene for at styrke elevernes læring (Bilag 2, s. 12).

Et udviklingspunkt, som teamet taler sig frem til, er, at de kunne have en slags elevsamtaler med eleverne om deres oplevede læring.

> *”Men altså ellers så skal man jo ud at begynde og lave elevsamtaler og sådan noget igen” (Bilag 2, s. 20).*

Denne viden, som det vil give dem, vil være et konstruktivt omdrejningspunkt for forbedringer til undervisningspraksis. Han afrunder afsnittet med at give forslag til de hv-spørgsmål, som kunne stilles eleverne for at gøre lærerne klogere på læringsudbyttet hos den enkelte elev (Bilag 2, s. 20).

Analysen viser her teamets syn på viden, som en cyklisk proces, hvor læring skaber viden, som skaber erkendelse hos eleverne, som der skabes nye læringsprocesser på. Teamet har også fokus på, hvordan de som lærere kan optimere læringsudbyttet for eleverne. Lærer C siger:

> *”Men det er hvilke betingelser skal der til, for at eleverne får bedste muligheder for læring” (Bilag 2, s. 7).*

Der opstår en dialog i teamet om praktikaliteterne.

> *”Når vi går i lokalet og laver tegninger og inspirerer hinanden” (Bilag 2, s. 6).*

Udsagnet her fortæller om deres igangværende proces med ombygning af naturfagslokalet. Hensigten er at optimere og kvalificere praksis, særligt for at skabe flere muligheder for praksisfaglighed, da det er en metode, man vægter på skolen. De fortæller, at disse dialoger, som tager udgangspunkt i konkret lokaleindretning og indkøb, også skaber pædagogiske og didaktiske drøftelser om fagenes indhold, metoder mv. Analysen viser, at de som team har en fælles bevidsthed om, at de kontinuerligt må reflektere over hvilke metoder og i hvilke rammer, som skaber de bedste muligheder. Her bliver Tingleff Nielsens teori om funktionalitetslogik tydelig i teamets samarbejde (Nielsen 2012, kap. 7).

Analysen viser dermed, at i samarbejdet om elevernes læring peges der også på praktiske faktorer.

Analysen viser også et andet perspektiv i forhold til, hvordan eleverne lærere bedst. Lærer T sætter ord på sit syn på online portaler kontra fysiske bogsystemer.

> *"Mest fordi jeg synes, at eleverne, de får ikke det optimale udbytte af det, når det er online" (Bilag 2, s. 20).*

Her opstår en drøftelse om at vende tilbage til mere brug af fysiske bøger. Her fremkommer et måske overraskende omdrejningspunkt i forhold til at få øje på og også håndtere elevernes opnåede viden. Lærer T synes, at det kan være vanskeligere at aflæse elevernes læring ved brug af online portaler og en del af lærernes fornemmelsen og vurdering dermed bliver mere utydelig. Vi finder her et interessant opmærksomhedspunkt i forhold til elevernes læringsbetingelser. Analysen kan her pege på en problematik vedrørende elevers læring i forhold til analoge og digitale materialer, en dialog som teamet ikke har haft før nærværende dialog.

Søjle 3: Deprivatisering af praksis

Denne søjle har fokus på, om lærerne har et mindset af deprivatisering og hvordan denne deprivatisering i teamet fungerer i daglig praksis. Her er det interessant at se på, hvordan de både italesætter, forstår og håndterer den åbenhed og synlighed for hinanden som deprivatisering er, og om deprivatisering fungerer som en nøgle til refleksive dialoger.

Analysen viser, at der findes en naturlighed og i høj grad en tryghed i teamet i forhold til deprivatisering. Åbenheden for og tilliden til hinanden som team er stor og i dette team ses ikke en intern konkurrence. Analysen viser ligeledes, at selvom deprivatisering er et naturligt udgangspunkt i teamet og det skaber dialoger om både samarbejdet og undervisningen, peges der også på, at der er behov for andre faktorer end blot deprivatisering til at skabe refleksive dialoger.

Lærer C fortæller, hvordan deprivatisering helt konkret foregår. De er altid to lærere i klassen i naturfagslektionerne og han fremhæver fordele ved dette i følgende udsagn:

> *”Det giver både inspiration til hinanden og så kunne man også lige tale om det eller så kunne man også gøre eller lige hjælpes ad med det her emne” (Bilag 2, s. 2).*

og senere i afsnittet tilføjer han:

> *”Men det kan være at man bare lige kan få lov til at træde tilbage i kulissen og så opleve sin egen klasse blive undervist af en anden. Så står man og observerer, at de bliver undervist i det samme fag, som man selv underviser, men af en anden lærer, så får man bare lige 1-5-7-10 minutter og det kan så være, at man får øje på noget, som man normalt eller ikke nødvendigvis ville se” (Bilag 2, s. 2).*

Her viser analysen, at lærer C ser fordelene ved deprivatisering, fordi det giver ham mulighed for at observere sin egen klasse, mens de bliver undervist af en kollega. Det giver ham mulighed for at gå i helikopterperspektiv og dermed kunne observere, iagttage og få viden om elevernes interaktion. Denne viden giver ham viden om mange forskellige faktorer, som kommer til syne i undervisningsrummet og det giver han inspiration at se, hvordan kollegaerne agerer i undervisningslokalet. Denne viden som alle tre kan få herved, kan de bruge i deres planlægning, koordinering og i teamets refleksive dialoger.

Analysen viser, at teamets mindset arbejder for deprivatisering. Trods deres forskelligheder og forskellige undervisningsmæssige kompetencer og tilgange, har de et fælles blik på detaljer i forhold til både undervisningsbetingelserne og elevernes læringsprocesser. Analysen viser os derfor, at deprivatisering er en faktor, som beriger teamsamarbejdet og at teamet forstår deres forskelligheder som en kvalificering af deres egen praksis og deres samarbejde. Det nævnte udsagn viser, at de ikke er konkurrenter, men at de har forståelsen af at være fælles om undervisningspraksis.

> *”Men det der synes jeg altså er godt, det bruger jeg. Altså det der med at se, hvordan de andre gør” (Bilag 2, s. 5).*

Her viser analysen, at de afkoder hinandens praksis. Lærer E benytter sig af muligheden for at få inspiration og viden fra kollegaers undervisning. Deprivatiseringen skaber her mulighed for vidensdeling og ideudveksling, som videre kan bruges i sparring og refleksive dialoger.

Lærer E drager nytte af de andres undervisningspraksis. Han omtaler den viden, som han får som skjult læring til sig selv, hvilket fortæller os, at de har fokus på at bruge deprivatisering konstruktivt og som et omdrejningspunkt for udvikling af elevernes læringsbetingelser.

Albrechtsen taler om det deprivatiserende mindset som afhængig af det fælles grundlag og som udgangspunkt for refleksiv praksis (Brandsen et al. 2019, s. 62-63).

Det deprivatiserende mindset ses i analysen hos lærer E, når han siger:

> *"Jeg gør det også en gang imellem lidt med vilje for at vise, at vi har brug for sparringen" (Bilag 2, s. 2).*

og senere tilføjer han:

> *"Der er jo også nogle gange nogle diskussioner, som man tager lidt mere fælles, selvom jeg måske egentlig godt kan gøre de selv, men det synes jeg egentlig er en styrke" (Bilag 2, s. 2).*

Her tydeliggør lærer E, at for ham er det vigtigt at signalere til eleverne, at deres samarbejde er det væsentlige omdrejningspunkt. Selvom han ikke nødvendigvis har behovet for de andres sparring eller inputs i en konkret undervisningssituation, så sender han et signal om, at naturfagene er et fælles fagområde. Analysen viser derfor, at lærerne har til hensigt at vise eleverne, at de er medspillere på samme opgave. Ovennævnte udsagn underbygger og begrunder, at teamets forståelse er, at de må drøfte, sparre og sætte hinandens viden og kompetencer i spil for både at få og også kontinuerligt skabe det fælles grundlag, som de ønsker i deres samarbejde.

Analysen peger dermed på, at naturfagsteamet gavner af deprivatisering, fordi det kan kanalisere viden som de bruger, som udgangspunkt for kommende handlinger. Dermed bliver deres viden til erfaringen som gavner deres samarbejde. En af deprivatiserings styrker er helikopterperspektivet, som lærer C fremhæver ovenfor, når han nævner muligheden for at få øje på ting, når en anden underviser. Det forstår han som en fordel for ham og for teamet. Lærer T underbygger ved at sige, at det giver mulighed for sparring og udvikling (Bilag 2, s. 2). Flere gange i fokusgruppeinterviewet italesætter lærerne, at deres indbyrdes sparring er det mest betydningsfulde for dem.

Analysen viser, at deprivatisering på mange måder opleves og omtales meget positivt i dette naturfagsteam. Skoleforsker Lise Tingleff Nielsen taler om opretholdende faktorer, som åbenhed, tryghed og tillid som bidrager til denne positive forståelse af deprivatisering. Hun betegner disse faktorer som familiekulturen (Nielsen 2012, kap 8). Teamet italesætter selv nogle af disse faktorer som medvirkende til deres åbenhed og glæde ved samarbejdet. Lærer T fremhæver:

> *"Vi er jo på en kvinde-arbejdsplads og vi er de tre mænd, som når vi taler sammen, og det har vi jo brug for en gang imellem, så kommer det jo tit til at handle om naturfagene" (Bilag 2, s. 4).*

Her forklarer læreren, at fordi der er overtal af kvinder på arbejdspladsen, så vælger de bevidst at sætte sig sammen og snakke, for det har de brug for. Analyser viser her, at de har et behov for en fællesskabsfølelse, et behov for at snakke sammen som mænd, men når de er sammen, så falder snakken typisk på emner indenfor naturfag, fordi det har deres interesse. Analysen kan hermed pege på, at deprivatisering medvirker til at skabe og vedligeholde oplevelsen af tilhørssted og fællesskabsfølelse hos teamet (Nielsen 2012, kap. 8).

Når ovenstående er sagt, så kan man få øje på nogle opmærksomhedspunkter i håndtering af deprivatisering, som kan virke som blokerende faktorer for samarbejdet. I dette naturfagsteam får man ikke umiddelbart indtrykket af usikkerhed og sårbarhed hos lærerne, men en væsentlig opmærksomhed på etiske dilemmaer vil være relevant.

Lærer E nævner:

> *"Nu har jeg ikke været her så længe, så sidste år brugte jeg lidt meget tid på at stikke fingeren i jorden" (Bilag 2, s. 12).*

Her bliver det tydeligt, at han har været tilbageholdende, fordi han var ny både på skolen og i teamet. Her viser analysen, at det tager tid at aflæse den adfærdskode og eventuelle hierarki, som er i teamet, så derfor er han tilbageholdende i håbet om at blive fortrolig med kulturen i teamet. Til gengæld for tilbageholdenheden håber han på at få oplevelsen af at høre til og passe ind i teamet. Her spiller de etiske elementer ind i familiekulturen. Her kunne opstå et dilemma, hvis der kom et nyt teammedlem som ikke kunne passe ind i teamkulturen eller ikke trives i den åbne og uformelle struktur,

så vil det, ifølge Tingleff, have betydning for, hvor godt deprivatisering fungerer i teamet (Nielsen 2012, s. 224).

Analysen viser, at deprivatisering i høj grad kan medvirke til at skabe konstruktive muligheder i teamsamarbejde og henført til specialets problemformulering kan jeg udlede, at et deprivatiserende mindset kan være en konstruktiv mulighed for sparring og refleksion i teamsamarbejdet.

Analysen viser desuden, at deprivatisering er et bærende element i teamets undervisningspraksis og den viden og indsigt, som de opnår ved denne praksis, er de opmærksomme på at bruge aktivt i deres samarbejde. Samtidig viser analysen, at øvrige faktorer, som indgår i funktionalitetslogikken (Nielsen 2012, kap 7) og etiske dilemmaer har indflydelse på, hvordan deprivatisering fungerer i praksis (Brandsen et al. 2019, s. 68-72).

Et interessant element hos dette team kan ligeledes være, at deprivatisering i deres praksis er meget uformelt struktureret. Det eneste faste er, hvilke lærere som er sammen i lektionerne, men tilrettelæggelsen af indhold og struktur er uformel og meget fleksibel. Teamet omtaler deres styrke som værende et dynamisk team, deres omstillingsparathed og åbenhed i teamet og disse elementer underbygger, at de har et deprivatiserende mindset.

Søjle 4: Reflekterende dialoger

Søjle 4 handler om reflekterende dialoger i teamsamarbejdet, hvor tanken er at tage udgangspunkt i eksisterende undervisningspraksis og i teamsamarbejdet, hvor de erfarings- og vidensdeler med hinanden, og derudfra omtænker, justerer og udvikler læringsbetingelserne for eleverne. Søjlens fokus er på at undersøge om refleksiviteten findes i deres dialoger og på hvordan teamet mestrer og håndterer refleksivitet i deres samarbejde.

I denne del viser analysen, at teamet forstår sparring og dialoger som vigtigt i deres samarbejde, og at de gerne vil refleksive dialoger. De bruger meget tid på at tale sammen, men i analysen kommer det frem, at det kun er i nogen grad deres dialoger bliver refleksive, altså hvor de bevæger sig op i helikopterperspektivet i forhold til både undervisningspraksis og også deres samarbejde. Analysen peger på, at størstedelen

af dialogerne er uformelle dialoger, som omhandler undervisningens tilrettelæggelse, lavpraktisk planlægning og drift. Her fremstår funktionalitetslogikken tydeligt i deres samarbejde (Nielsen 2012, kap. 7). Analysen viser desuden, at de i dialogen sammen finder mulige forbedringsområder på området.

Når teamet taler om de refleksive dialoger, lægger de stor vægt på, at dialog og sparring er det allervigtigste. Når lærer C svarer på spørgsmålet om, hvad der er det mest betydningsfulde i deres samarbejde, siger han prompte:

> *”Sparringen er det vigtigste” (Bilag 2, s. 18).*

Her bruges ikke ordet refleksive dialoger, men i stedet sparring. Jeg tolker det som hans ønske om det refleksive som en metode til at kvalificere undervisningspraksis og samarbejde på. De to andre lærere bekræfter hans udsagn, og de byder ind i samtalen med ord om, at de mener, at tryghed ved og frimodighed overfor hinanden giver de gode dialoger (Bilag 2, s. 18). Lærer T udtrykker vigtigheden i trygheden i teamet og siger:

> *”Man griner ikke af hinanden, stemningen er vigtig, frimodighed, tillid” (Bilag 2, s. 21).*

Her beskriver han, hvordan han oplever stemningen og rammen for deres samarbejde. Man griner ikke af hinanden og man har tillid til hinanden. De har en forventning til hinanden om, at der er tillid og tryghed i deres arbejdsfællesskab, og at oplevelsen af at høre til har afgørende betydning for deres trivsel. Albrechtsens model rummer ikke disse elementer, hvorimod Lise Tingleff Nielsens begreb ”familiekulturen” rammer helt præcist (Nielsen 2012, kap. 8). Analysen viser dermed, at familiekulturen i høj grad er betydningsfuld for deres oplevelse af teamsamarbejde. Ligeledes viser analysen, at uformel sparring udgør størstedelen af deres dialoger, som i deres optik er det mest meningsfulde og den bedste sparring for dem som individer og som team.

Analysen viser her teamets prioriteringer, da det er de uformelle dialoger, som de prioriterer over alt andet. Analysen viser, at disse dialoger beriger deres praksis, giver dem oplevelsen af et fag-fællesskab og de medvirker til at motivere dem til at finde de bedst mulige læringsbetingelser for eleverne. Det uformelle kan dermed siges at blive en slags paraply for dem, den både rummer og samler elementer fra alle søjlerne i Albrechtsens model og ligeledes fra familiekulturen og funktionalitetslogikken. Den

uformelle dialog bliver det værktøj, som formår at favne kompleksiteten i daglig praksis.

Forsker Lise Tingleff Nielsen fremhæver det uformelle som et vigtigt og bærende element i teamsamarbejde i den danske skolekultur (Lauritsen 2012).

Lærer T taler om værdien af refleksive dialoger. Han siger:

> *"Men også bare med udvikling af nye ting. Man kan ikke udvikle noget når man er selv, fordi så trasker man rundt i de sammen ideer og de sammen ting" (Bilag 2, side 21).*

Her afrunder han snakken om dialoger med at fremhæve værdien af og styrken ved deres dialoger. Han bruger ikke ordet refleksive dialoger, men her tolker jeg, at han mener, at deres fælles dialoger åbner for udvikling. Han henviser til en tidligere årrække, hvor han var den eneste naturfagslærer på skolen, hvor han ikke syntes, at han kunne udvikle noget som helst. Derfor bifalder han i høj grad deres dialoger.

Når teamet taler så positivt om dialoger er det interessant at belyse, hvordan de så mestrer disse dialoger. Det bliver tydeligt, at de har en hensigt om at være medskabende i en kultur, hvor dialoger i teamsamarbejde forbedrer elevernes læring (Ringvad et al. 2020, s. 41-63).

Analysen viser, at alle tre lærere italesætter værdsættelsen af deres dialoger og den måde, hvorpå det medvirker til både at styrke og udfordre hinanden (Bilag 2, s. 18). Analysen viser dog også en sprække i alle deres gode hensigter, hvor lærer E siger:

> *"Og så, og der ved vi jo godt begge to, hvad vi mener, og hvor de didaktiske overvejelser ligger, men de bliver måske lidt mere implicit end man sådan lige siger" (Bilag 2, s. 10).*

Her forklarer han, at der ligger så meget tavs og implicit viden i deres samarbejde og at han går ud fra, at de begge to ved hvad hinanden mener, men at de ikke har dialogerne, som sætter ord på deres didaktiske overvejelser. Dermed tager de nogle ting helt for givet, men når de ikke får udfordret og afprøvet hinandens forståelser og handlinger, så ved de reelt ikke om de arbejder ud fra det fælles grundlag og de skaber heller ikke mulighed for udvikling.

Lærer E sætter ord på, at den implicitte viden kan være en svaghed for dem. Jeg tolker det som en erkendelse af, at deres til tider manglende undersøgende tilgang bliver hæmmende for de refleksive dialoger, som skal være omdrejningspunktet for forbedringer og justeringer i den kompleksitet, som undervisningspraksis indeholder.

Analysen viser her, at den implicitte viden medvirker til, at de ikke får faciliteret mulighederne for fælles refleksive dialoger. Det bliver tydeligt, at når man bare går ud fra, tror eller regner med, at man ved hvad og hvorfor de andre gør, som de gør og fordi handlinger, erfaringer og overvejelser ikke italesættes og drøftes i fællesskab, så skabes risiko for blinde vinkler i deres samarbejde og målet for elevernes læringsbetingelser kan forringes (Brandsen et al. 2019, s.101-106).

Analysen i denne del viser, at refleksive dialoger kan bidrage med indsigt og viden og at alle tre lærere i teamet ser værdien af refleksive dialoger. Analysen viser også, at de ikke i dagligdagen bruger ordet refleksive dialoger men mere blot dialoger, hvilket kan indikere, at de ikke tydeligt skelner mellem dialoger om praksis og refleksive dialoger om praksis. Denne forståelse af hvad de to typer dialoger kan bidrage med, kan ses som et muligt udviklingsfokus hos teamet.

Analysen viser en mulig svaghed hos teamet, nemlig at deres dialoger primært er uformelle og tager udgangspunkt i konkrete situationer i praksis, hvilket kan betyde, at der dermed ikke altid faciliteres mulighed for, at de løfter sig selv og hinanden op i helikopterperspektivet, så refleksion kan skabe vej for forbedringer.

Søjle 5: Samarbejdskultur

Denne søjles fokus handler om lærernes samspil i samarbejdet. I denne søjle belyses hvordan drøftelser, refleksioner og planlægning spiller sammen i løsningen og udviklingen af en fælles opgave. Denne søjle har desuden blik på lærernes engagement og ansvarlighed ind i opgavefællesskabet og på hvordan samarbejdet opleves og italesættes af lærerne (Brandsen m.fl. 2019, kap. 4).

Denne del af analysen viser, at lærerne forstår samarbejde som essentiel i deres arbejdsliv. De bruger samarbejdet som en ramme for deres samspil om både elevernes og deres egen læring og trivsel. Analysen viser, at teamet har et ønske om at bruge samarbejde som et afsæt til dialoger, både lavpraktisk planlægning men også

til refleksion over elevernes læring. Gentagne gange taler lærerne om drømmescenariet, nemlig mere samarbejde, så de sammen kan sikre sammenhæng i fagenes indhold for eleverne. Analysen viser i denne del, at forskellige faktorer, såsom tid, familiekulturen og de uformelle dialoger, har afgørende betydning for resultaterne af dette teamsamarbejde.

> *"Jeg tror faktisk sådan helt ærligt, teamsamarbejde, det er det der giver i hvert fald mig aller aller mest" (Bilag 2, s. 6).*

Sådan udtaler lærer E om samarbejdet. Lærer E fortæller, at ønsket om at samarbejde om et fælles fagområde var den primære årsag til hans nylige jobskifte. Han sætter her ord på, at organisationslogikken på skolen er afgørende for hans jobvalg og dermed også vigtig for hans forståelse af sig selv som lærer. Samspillet i samarbejdet er i lærernes forståelse kernen i deres lærerpraksis. (Bilag 2, s.81-90).

Analysen viser jer, at lærer E ser sig selv trives bedst i et fællesskab, hvor man er gensidigt afhængige og hvor man på lige fod byder ind i en fælles opgave. Lærer T bekræfter med fortællingen om, da han var alene som faglærer, og hvor ensomheden gav ham nederlagsfølelse og oplevelse af ikke at kunne mestre sit job tilstrækkeligt (Bilag 2, s. 21).

Her viser analysen, at familiekulturen er så betydningsfuld, at den bliver afgørende for et jobvalg. Samarbejde opleves her som kernen til professionel trivsel. Analysen viser, at betydningen af samarbejde har effekt på den professionelle selvforståelse og dermed skaber samarbejdet en positiv fortælling om, at de betyder noget for hinanden i teamet. Oplevelsen af tilhørsforhold men også at de har tid og mulighed for at mødes og dermed mulighed for at mestre en given opgave sammen bliver afgørende. Samarbejdet bliver derfor konstruktivt for både elevernes læring men også for lærernes trivsel og læring.

Lærerne italesætter samarbejdet særdeles positivt og udtrykker, at de ønsker at være engagerede ind i opgavefællesskabet. Analysen viser, at de oplever, at ejerskab styrkes igennem muligheden for samarbejde. Samarbejdet får derfor også betydning for deres engagement og ansvarlighed i den fælles opgaveløsning.

Selvom lærerne er særdeles positive for samarbejde, har deres måde at bruge drøftelserne, planlægningen og refleksioner på, betydning for i hvor høj grad det

kvalificerer elevernes læringsbetingelser (Brandsen et al. 2019, s. 85-87). Dermed bliver samarbejdet oplevet som grundkernen i praksis og en mulighed for at skabe et fælles grundlag for refleksioner og planlægning af både undervisning og drift.

Lærerne taler om, at hvis de udvikler og uddyber deres samtaler om, hvad de helt præcist vil med deres faglighed, vil det give dem mulighed for at imødekomme flest mulige eleveres læringsbehov. Dog vil denne måde gøre dem endnu mere afhængige af samarbejdet med hinanden.

> *"Jamen så ville vi jo være endnu mere afhængige af samarbejdet" (Bilag 2, s. 13)*

Deres udsagn peger på, at de godt er klar over, at de ved flere refleksioner, mere planlægning og i det hele taget mere fælles opmærksomhed på processerne, vil kunne forbedre elevernes læring og øge deres egen oplevelse af ejerskab. De ved, at mange af deres nuværende drøftelser primært handler om drift og undervisningstilrettelæggelse. Samtidig anerkender de paradokset, at hvis det ideelle ønske om samarbejde, skal lykkes, så vil det kræve utrolig meget tid sammen og stor indsats fra dem. Hvis samarbejdet kontinuerligt skal gavne eleverne læring, så vil det gøre dem afhængige af samarbejdet.

Her viser analysen, at lærernes ønsker samarbejde ikke altid stemmer overens med deres praksis. Årsagerne her tillægges samarbejdets udfordring i forhold til tid, ikke lærernes uvilje, men manglen på tid. Derudover kan der være øvrige faktorer på spil i samarbejdet.

Lærer E siger:

> *"Ja også lidt forskellige, måske stil, og men jeg synes også bare, at den der altså, den der helt grundlæggende respekt for, at jeg ved, at I gør det, som I er gode til og jeg før det som jeg er god til og det, det ved vi godt alle sammen. At det er en del af pagten, at jeg gør nogle andre ting end det I ville gøre og i virkeligheden så får eleverne måske bedre af det, altså end hvis det kun var mig, så ville det jo måske blive sådan, at der kunne være nogle ting de ville de ikke få med, og det er den der forskellighed, den tror jeg faktisk er vigtigere" (Bilag 2, s. 18).*

Her forklarer læreren, at hele kernen i samarbejdet er en grundlæggende respekt om at alle hver især bidrager med sit bedste ind i den fælles opgaveløsning. En respekt om, at man gør ting forskelligt men samtidig en fast tillid til, at målet er fælles. Essensen i Albrechtsens søjle 5 kommer til syne i udsagnet fra lærer E, hvor han bruger grundlæggende respekt i samarbejdet som et nøgleord. Læreren taler her om en forventning til hinandens ansvarlighed i opgaveløsningen, en forventning som sandsynligvis ikke er italesat, men som han går ud fra, at de alle tre er enige om.

Ifølge Albrechtsen handler dette om en professionalisme og ansvarlighed, som en ramme omkring et arbejde. Denne ramme løfter også arbejdet ud af et privatpraktiserende felt, men en professionel opgave som man med sin lærerprofessionalisme håndterer (Brandsen et al. 2019, s. 84-86).

Analysen viser i denne del, at naturfagsteamet har forventninger til hinanden om respekt for faglige forskelligheder, om engagement og ansvarlighed, men også at de bakker op om en kultur, hvor samarbejde bruges til at skabe den kultur, hvori praksis justeres, forbedres og udvikles.

Diskussion

I problemformuleringen sættes fokus på teamsamarbejdets udfordringer og muligheder og i analysen er der fremkommet viden og opmærksomhedspunkter, som jeg i følgende afsnit vil fremhæve og diskutere.

Det valgte naturfagsteam varetager al naturfagsundervisningen i udskolingen og organiseringen gør, at de har stor mulighed for samarbejde. De værdsætter muligheden for samarbejdet og det er tydeligt, at de fremhæver samarbejdets muligheder frem for udfordringer. I teamsamarbejde udtrykker teamet deres værdsættelse af hinandens faglige, personlige og kompetencemæssige forskelligheder. De indtager forskellige roller og fremhæver fordelene ved deprivatisering, hvor de byder forskelligt ind i samarbejdet og derved skaber bedst mulige læringsbetingelser for eleverne.

I analysen bliver det tydeligt, at den valgte teori ikke medtænker lærernes forskelligheder, som en faktor som skaber muligheder. Jævnfør specialets forskningsoversigt bliver det synligt, at der findes sparsomt litteratur om brugen af

forskelligheder i teamsamarbejde (Bilag 3). Lærerne fremhæver, at deres samarbejde både formes af og fungerer ud fra disse forskelligheder og dermed bliver det en interessant faktor i forhold til samarbejdets muligheder og udfordringer. Disse forskelligheder kan både styrke og svække teamsamarbejde og kan være en væsentlig faktor for ledelsen at medtænke i teamorganiseringen.

I analysen bliver familielogikkens betydning tydelig og særligt, hvor de taler om, at de har det godt sammen, og at de som de tre mandlige lærere har brug for at tale sammen (Bilag 2, s.4). En mulig svaghed kan her være, at ønsket om et team, som et trygt tilhørssted, kan have være medvirkende til, at man ikke siger imod noget, som kan påvirke den gode familierelation. I analysen svarer teamet på spørgsmålet om, hvad de ikke taler om i teamet, hvor lærer T efter noget betænkningstid svarer, at det er de fælles aftaler, som er mere implicitte end italesatte (Bilag 2, s. 19). Det bliver her tydeligt, at familiekulturen, som ifølge skoleforsker Lise Tingleff Nielsen, er en af de mest afgørende faktorer i teamsamarbejde, vejer op for eventuelle uenigheder i dette team. For dem betyder et positivt tilhørssted mere end at få ret (Lauritsen 2012).

Dette område er muligvis et af teamsamarbejdets udfordringer. Skulle der komme et nyt teammedlem, som ikke har samme tilgang og forventning til samarbejdet, som ikke kan fungere i den uformelle tilgang, ikke undervise i et rodet lokale, kan man formode, at det muligvis kan forårsage uoverensstemmelser.

Teamet udtrykker stort ønske om at være et team i udvikling. De taler om refleksion som et redskab til at være fælles om forbedringer i elevernes læringsbetingelser. Analysen viser dog, at deres dialoger oftest er uformelle og ustrukturerede med afsæt i konkret praksis og dermed omhandler dialogerne mere omkring undervisningens tilrettelæggelse og lavpraktik end et helikopterperspektiv. I forhold til refleksive dialoger peger analysen også på tid som en fremmende eller hæmmende faktor. Teamet udtrykker stor tilfredshed med deres samarbejde i hverdagen og i det hele taget deres teamorganisering og kultur. Ser man på det med pragmatiske øjne, er deres arbejdsmåde velbegrundet, da de agerer ud fra det, som de oplever, der skaber mening i deres kontekst. Analysen viser, at meningsfuldheden har afgørende betydning for lærernes motivation og trivsel. Jeg bliver derfor nysgerrig på om dette teams uformelle struktur er deres fordel og styrke, mens det ville være en ulempe og svaghed i andre teams.

Ud fra analysen, og særligt i forhold til familiekulturens store betydning i samarbejdet, kan det også være værd at drøfte, hvordan eventuelle konflikter kan håndteres i samarbejdet. I konflikterne findes et muligt læringspotentiale, men tilgangen til konflikten har betydning for om det bruges konstruktivt. Når der opstår konflikter og samarbejdet bliver besværligt, vil der ifølge læringsrapport i skoleudviklingsprojektet ”Program for læringsledelse” typisk være to sandsynlige handlemåder (Jensen et al. 2020, s. 84-93). I dette valgte naturfagsteam italesætter de selv, at de ikke bliver sure på hinanden, når det f.eks. roder i lokalet (bilag 2, s. 19). I nogle teams vil lærere trække sig, nedtone eller glide af på uoverensstemmelserne, mens andre vil se situationen som et lærings- og udviklingspotentiale og derfor gå i dialog for at genbesøge og udvikle tænkemåder eller løsninger. Jeg vil formode, at det kan være fordi familiekulturen har så stor betydning for dem (Bilag 2, s. 4,6,19. Lauritsen 2019). Skulle der opstå uoverensstemmelser, vil det være interessant at følge, om de vil være opmærksomme på at bruge det som et potentiale til læring og udvikling.

I forhold til min analyse i søjle 1 og 5 bliver tid nævnt som en hæmmende faktor for samarbejdet. Mere tid vil give flere muligheder for fælles refleksion, planlægning og forberedelse. Min erfaring fra praksis er, at der hos lærere altid bliver kaldt på mere tid og derfor afføder det spørgsmålet hos mig, hvordan vil lærerne prioritere deres tid og særligt, hvis I de får givet mere tid. Jeg reflekterer over, om mere tid vil give det som lærerne tror, at de kalder på eller om der vil opstå behov for mere struktur, for at få bedst udbytte af tiden.

Jeg formoder, at mit valgte team vil bruge tiden til mere planlægning, som de netop her i fokusgruppeinterviewet drømmer om, men mit ledelsesmæssige spørgsmål vil derfor være, om tiden vil blive brugt til flere refleksive samtaler eller om det bliver mere tid til elementerne i familiekulturen. Her vil jeg formode, at mit valgte team vil bruge mere tid på mere fælles planlægning af årsplaner (bilag 2, s. 11), men dette vil variere fra team til team.

Jeg kan få øje på, at Albrechtsens søjlemodel ikke specifikt medtænker tid som en væsentlig faktor. Dermed bliver det ikke et element, som jeg her kan analysere konkret på, hvilket kunne have været relevant, fordi det sandsynligvis spiller en afgørende rolle for samarbejdets muligheder (Brandsen et al. 2019, s. 73-74). Modstykket hertil findes

hos Lise Tingleff Nielsen, hvor tid medtænkes som et betydeligt artefakt i funktionalitetslogikken (Lauritsen 2019).

Ovennævnte opmærksomhedspunkter kan være væsentlige for både ledelsen og det valgte team at forholde sig.

Konklusion

I dette speciale har forskningsfeltet været på teamsamarbejde i folkeskolen og jeg har undersøgt teamsamarbejdets muligheder og udfordringer. Jeg har anvendt fokusgruppeinterview som metode til at få viden om et udvalgt naturfagsteam og deres samarbejdes muligheder og udfordringer. Analysen er struktureret ud fra Albrechtsens søjlemodel om teamsamarbejde og derudover er medtaget elementer fra Lise Tingleff Nielsens teorier om funktionalitetslogik og familiekultur. I analysen og diskussionen er der fremkommet forskellige områder, som kan sammenfattes til mulige konklusioner. Da dette speciales undersøgelse er en lille undersøgelse på et specifikt felt og kun af et team, vil de fremkomne konklusioner kun fortælle om dette teams samarbejde og ikke generalisere noget om skolens øvrige teams.

Jeg får øje på, at det uformelle samarbejde tydeligvis betyder allermest for lærernes trivsel, engagement og ansvarlighed ind i en fælles opgaveløsning. Teamet peger på, at det uformelle samarbejde bidrager med langt mere kvalificeret sparring end formaliserede mødestruktur.

Tydeligt af alt kommer det frem, at det uformelle samarbejde har størst betydning for lærerne, da det også medvirker til at fremme oplevelse af tilhørsforhold til en gruppe kollegaer. Det tyder derfor på, at teamsamarbejde er en kvalificeret mulighed for teamets oplevelse af tilhørssted.

Den opnåede viden i dette speciale peger på, at en af teamsamarbejdets virkelig gode muligheder er deprivatisering, hvor lærerne er fælles om en opgaveløsning. Et succesfuldt samarbejde kan bidrage med muligheder for sparring og refleksion, som kan kvalificere elevernes læringsbetingelser og -processer. Det kan ligeledes konkluderes, at det udvalgte naturfagsteam ser deprivatisering som en styrke for dette teamsamarbejde og ikke noget som her skaber intern konkurrence. Naturfagsteamet ejer en særdeles positiv fortælling om denne samarbejdsform.

Som svar på problemformuleringen i forhold til teamsamarbejdes udfordringer får jeg her i analysen øje på, at udfordringer oftest opstår pga. mangel på tid til fælles drøftelser og planlægning. Udfordringen kan komme til syne i elevernes læringsbetingelser og -udbytte og i manglende oplevelse af sammenhæng i de naturfaglige fag. Denne viden er særdeles væsentlig at kende til som ledelse, da de hører under den kategori af praktiske faktorer, jeg som leder kan have indflydelse på.

Analysen peger på, at teamets samarbejde har primær fokus på undervisningens funktionalitet men også, at deres samarbejde påvirkes af forskellige faktorer, som giver både muligheder og udfordringer.

Da jeg har valgt pragmatisme som mit videnskabsteoretiske ståsted, må jeg også forholde mig til undersøgelsens nytteværdi for både teamet og ledelse. Jeg antager, at undersøgelsen vil være brugbar for lærerne i teamet og kunne gavne i deres prioriteringer og også i høj grad tilføre dem viden, som kan kvalificere deres håndtering af deres viden om elevernes læring. Dette er min formodning, men jeg kunne også spørge dem for at høre deres oplevelse og få deres ord på det.

Som leder og insiderforsker er undersøgelsens værdi blevet tydeligt for mig og den opnåede viden ser jeg kan bruges konstruktivt i skolens organisering. Jeg får særligt øje på den refleksive dialog som et væsentligt fokusområde i min organisation, da en kvalificering af den refleksive dialog kan have afgørende betydning for vores kerneopgave, nemlig elevernes læring og trivsel.

Perspektivering

Efter at have arbejdet med teamsamarbejdets muligheder og udfordringer, er der særlige områder, som nu optager mig. Min største læring i denne proces er, at jeg som leder må genbesøge og forholde mig til mit syn på det uformelle samarbejde og hvad jeg italesætter og signalerer ud til lærerne om dette. Hvis det uformelle samarbejde i teams netop er et redskab til at håndtere det pædagogiske arbejdes kompleksitet, må jeg gøre mig nogle overvejelser om, hvordan jeg kan medvirke til at vægte og anerkende det, så jeg ikke primært signalerer værdi i den formelle teamstruktur, men medvirker til at åbne op på den rigdom af ressourcer som

sandsynligvis kan være i de uformelle dialoger, sparring og interaktionen lærerne imellem.

Jeg reflekterer over, om det uformelle måske udfordrer mig som leder, fordi det giver mig en oplevelse af tab af kontrol og i så fald, hvordan jeg kan håndtere denne udfordring. Måske gemmer der sig her nogle vigtige områder, som jeg må reflektere over i min fremadrettede ledelsespraksis.

Ovenstående skærper desuden min opmærksomhed på de markante forskelle, som findes i teams. Nogle trives bedst i en given struktur, mens det for andre virker hæmmende. Den gode ledelsesmæssige udfordring er derfor at skabe de mest hensigtsmæssige arbejdsbetingelser for alle teams. Afgørende vigtigt for at et teamsamarbejde lykkes, er tydeligvis oplevelsen af tilhørsforhold i teamet. Jeg må derfor medtænke væsentlige elementer fra familiekulturen i teamorganiseringen.

Det er blevet tydeligt for mig, at teamsamarbejde som en organisationslogik er en særdeles hensigtsmæssig og relevant måde at samarbejde på i folkeskolen, da det skaber konstruktive muligheder for kvalificering af elevernes læringsbetingelser, som er vores ypperste mål med skoledagen. Som leder er det derfor et oplagt strategisk værktøj til at opnå bestemte ting i samarbejdskulturen og også en måde at medvirke til bedst mulig trivsel for medarbejderne.

I forhold til samarbejde og deprivatisering bliver jeg interesseret i om begrebet kollektiv mestring kan tilføre teamsamarbejdet endnu en dimension og her forestiller jer mig, at interne undervisningsobservationer muligvis også kan indtænkes som et konstruktivt værktøj til sparring og refleksive dialoger.

Mit valg af Albrechtsens teori med søjlemodellen om teamsamarbejde giver mig her mulighed for at systematisere indholdet i fokusgruppeinterviewet. Denne teori har som alle teorier fordele og ulemper. Kendskabet til Albrechtsens model for teamsamarbejde har gjort mig nysgerrig på, hvilke andre teorier der kunne have været relevante og hvad de kunne have bidraget med. En anden mulighed jeg får øje på kunne være at tage udgangspunkt i Deweys refleksionsmodel (Friman, Jensen og Sunesen 2020, side 21-24), hvor aktionslæring vil være omdrejningspunktet, og hvor gentagne cyklusser af planlægning, handling, refleksion mv. kan være et redskab til at reflektere over og forbedre teamsamarbejdet.

Bilag

1. Interviewguide til fokusgruppeinterview med naturfagsteamet
2. Korrekturskrevet fokusgruppeinterview med naturfagsteamet
3. Forskningsoversigt

Litteraturliste

Albrechtsen, T. R. S. 2013. *Professionelle læringsfællesskaber - teamsamarbejde og undervisningskultur*. 1. udgave, 1. oplag. Dafolo. S. 12-13.

Andersen, F. B (red) 2019. *Team, læringsfællesskaber og ledelse i skolen*. 1. udgave. Klim. S. 23-62.

Brandsen, M. (red). Alnor, L. Kaspersen, S. Kirkegaard, E. N. Mogensen, K.O. Møller. H, Olesen, L. D og Tange, N. 2019. *Nye veje mod professionelle læringsfællesskaber - PFL i dansk skolepraksis.* Dafolo. 1. udgave, 1. oplag. Kap. 1-6.

Brinkmann, S og Tanggaard, L. 2020, *Kvalitative metoder, en grundbog*. 3. udgave, 2. oplag. Hans Reitzels forlag. Kap. 1, 2, 6, 12 og 23

Braune, V and Clarke, V. 2006. *Using Thematic analysis in psychology.*

Egholm, L. 2014. *Videnskabsteori - perspektiver på organisationer og samfund.* Hans Reitzels forlag. 1. udgave, 5. oplag. Kap. 9.

Jensen, L.B. Lorentzen, A. Andersen, M.B. Christiansen, N.L.S. Hansen, I.S, 2020. *Udfordringer og succeser i skoleudvikling - når tallene falder*. Aalborg Universitetsforlag. 1. udgave. S. 86-93.

Lauritsen, Helle. 2012. Lærerteamet taler om det praktiske - ikke om elevernes læring. Folkeskolen nr. 23.

Nielsen, Lise Tingleff, 2013. *Teamsamarbejdets dynamiske stabilitet - en kulturhistorisk analyse af læreres læring i team*. Ph.d.-afhandling. Forlaget UCC. København, 2. oplag. S.19-23, 67-70, kap. 7 og 8.

Olesen, M. F. Gjerløv, V. H. Pedersen, M. 2023. *Naturfag i 7. klasse*. MPL-opgave 1. semester. AAU.

Olesen, M. F. Gjerløv, V. H. Pedersen, M. 2024. *Pædagogisk ledelse i praksis*. MPL-opgave 3. semester. AAU.

Riise, A. B. 2019. *Teamsamarbejdet må aldrig blive et mål i sig selv.* Folkeskolen. Nr. 12

Ringvad, M., Lynggaard, H. F. & Jensen, F. (2020). *Faglig ledelse af professionelle læringsfællesskaber*. Frederikshavn, Dafolo. S. 11-13 og 38-63.

Qvortrup, L. Bjørnholt, B. Kjeldsen A. Thorborg, M. 2024. *Samarbejde i folkeskolen.* Dafolo. 1. udgave, 1. oplag. S. 13-20 og 45-97.

Skovmand K. 2023. *Folkeskolen - efter læringsmålstyringen*. Hans Reitzels forlag. 1. udgave 2. oplag.

Wiedemann, 2005. *Teamsamarbejde*. Tidsskrift for arbejdsliv, 7 årgang, nr. 1.