

Teamorganisering

En evaluering af teamorganisering og teamsamarbejde
på de treårige gymnasiale uddannelser

Evalueringsrapport

Teamorganisering

© 2012 Danmarks Evalueringsinstitut
Trykt hos Rosendahls-Schultz grafisk a/s

Eftertryk med kildeangivelse er tilladt

Bestilles hos:
Alle boghandlere

40,- kr. inkl. moms
ISBN 978-87-7958-656-7

Indhold

Forord	5
1 Resume	7
2 Indledning	11
2.1 Formål	11
2.2 Design og metode	12
2.3 Ekspertes og projektgruppe	14
3 Hvad er meningen?	15
3.1 Formål og visioner	16
3.2 Teamsamarbejde med fokus på indhold	18
3.3 Teamsamarbejde med fokus på læringsmiljø og trivsel	21
3.4 Teamsamarbejde med fokus på læreren som organisationsmedarbejder	22
3.5 Sammenfatning	25
4 Organisering af team	27
4.1 Typer af team	27
4.2 Klasse team	29
4.3 Vertikale team	32
4.4 Horisontale team	34
4.5 Faggrupper	36
4.6 Sammenfatning	37
5 Indhold i teamsamarbejdet	39
5.1 Opgaver og ansvarsområder	39
5.1.1 Opgaveløsning	42

5.2	Administrative opgaver	45
5.3	Sammenfatning	48
6	Ledelse i og af team	51
6.1	Ledelse af team	51
6.1.1	Rammesætning og styredokumenter	54
6.2	Ledelse i team	56
6.2.1	Funktion og opgaver	56
6.2.2	Ledelsesansvar i teamleder- eller teamkoordinatorrollen	57
6.2.3	Udvælgelse af teamleder eller teamkoordinator	60
6.3	Sammenfatning	61
7	Udbytte, styrker og udfordringer	65
7.1	Udbytte	65
7.1.1	Fagligt udbytte	66
7.1.2	Didaktisk udbytte	70
7.1.3	Pædagogisk udbytte	73
7.1.4	Udbytte i forhold til lærernes kollegiale relationer og trivsel	76
7.2	Styrker og udfordringer ved teamsamarbejdet	79
7.2.1	Teamsamarbejdet styrker sammenhængen i undervisningen, uddannelsernes indhold og klasse- rumskulturen	79
7.2.2	Teamsamarbejdet styrker vidensdeling og det sociale miljø blandt lærerne	81
7.2.3	Samarbejde og arbejdsbelastning er en udfordring	81
7.3	Sammenfatning	83
Appendiks		
Appendiks A:	Projektbeskrivelse	85
Appendiks B:	Ekspertgruppens medlemmer	93
Appendiks C:	Uddybende om metoden	95
Appendiks D:	Statistiske modeller	103

Forord

Teamsamarbejde blandt lærerne på de gymnasiale uddannelser blev et obligatorisk organisatorisk element med gymnasireformen der trådte i kraft i august 2005. Efter indførelsen af lærerteam har der været stor opmærksomhed om skiftet fra den "privatpraktiserende" lærer til den teamorganiserede lærer og om lærernes nye opgaver og funktioner.

Danmarks Evalueringsinstitut (EVA) præsenterer i denne rapport en undersøgelse af hvordan skoler der udbyder hhx, htx og stx har grebet opgaven med at organisere teamsamarbejdet an. Evalueringen giver både et nationalt billede af teamorganiseringen og et mere detaljeret indblik i lærernes og ledernes erfaringer med teamsamarbejdet i praksis. Vi ser i evalueringen nærmere på skolernes måder at arbejde med teamorganisering, deres opfattelser af hvad teamsamarbejdet kan og skal bruges til, og de opgaver som løses i teamene. Desuden ser vi nærmere på lærernes vurdering af deres udbytte af teamsamarbejdet i forhold til den faglige opgave, den didaktiske opgave, den pædagogiske opgave og deres trivsel som medarbejdere.

Evalueringen er en del af EVA's handlingsplan for 2010 og er gennemført fra august 2010 til februar 2012. Det er vores forhåbning at evalueringen kan bidrage med perspektiver på teamorganisering som kan være med til at inspirere både ledere og lærere i det fremtidige arbejde med og den videre udvikling af teamorganisering og teamsamarbejde.

1 Resume

Teamsamarbejde blandt lærerne på de gymnasiale uddannelser blev et obligatorisk organisatorisk element med gymnasireformen der trådte i kraft i august 2005. De centralt fastsatte krav og forventninger til teamsamarbejdet er vage, og skolerne har eksperimenteret med både form og indhold. De har nu fundet modeller der dels varierer meget skolerne – og ikke mindst skoleformerne – imellem, dels forekommer meningsfulde på skolerne.

Med evalueringen af teamorganisering og teamsamarbejde som blev sat i gang med Danmarks Evalueringsinstituts (EVA's) handlingsplan for 2010, har EVA kortlagt erfaringerne med teamsamarbejdet på de treårige gymnasiale uddannelser og vurderet styrker og svagheder ved forskellige måder at gribe arbejdet med teamorganisering an på.

Stort fokus på elevtrivsel

Lærere og ledere vurderer overordnet set at det er lykkedes at opbygge velfungerende team. Samtidig viser evalueringen at skolerne næppe har fundet en endelig eller optimal model for organisering og indhold af teamsamarbejdet endnu.

Et vigtigt fokus i teamenes arbejde har været elevtrivsel, klasserumskultur og fastholdelse. Dette er væsentlige opgaver – ikke mindst set i lyset af at en stadig større og mere heterogen elevgruppe vælger gymnasiet, og at der er en national målsætning om at 95 % af en årgang skal gennemføre en ungdomsuddannelse. Det er et fokus som er meningsfuldt for lærerne, men samtidig er det et fokus der kun i begrænset omfang berører det de selv definerer som kerneydelsen, nemlig undervisningen af eleverne.

Man må derfor stille spørgsmål til om teamene spiller den intendede rolle, dvs. om de bidrager til – gennem fælles planlægning og klar ansvarsfordeling – at undervisningen tilrettelægges så alle elever får de bedst mulige betingelser for at nå de faglige kompetencemål og tilegne sig studiekompetence. Da formålet med teamsamarbejdet ikke er defineret i de gældende bekendtgørelser og vejledninger, er det imidlertid vanskeligt at besvare spørgsmålet entydigt.

Svært at tone studieretningerne

Udviklingen og koordineringen af mange af de nye opgaver der opstod efter reformen, fx almen studieforberedelse (AT) på stx, studieområdet på hhx og htx og toningen af studieretninger, blev oprindeligt placeret i teamene. Men det var udviklingsmæssigt og administrativt krævende, og nogle skoler valgte derfor at flytte disse opgaver væk fra teamene. AT og studieområdet koordineres typisk i andre fora, mens opgaven med at tone studieretningerne har været sat delvist i bero.

Nogle ledere giver udtryk for at arbejdet med at tone studieretningerne er en opgave der bør lægges tilbage til teamene, men de mangler redskaber og ideer til at løse opgaven. Først og fremmest mangler der en fælles forståelse af hvad toning af studieretninger indebærer, og hvor ambitiøs strategien skal være. Skal toningen gælde den enkelte klasse, eller skal den gælde hele skolen på tværs af årgange? Vedrører toningen studieretningsfagene eller alle klassens fag? Samtidig er der på nogle skoler en manglende parathed blandt lærerne til at indrette sig efter forpligtende og ambitiøse aftaler om studieretninger. Endelig er formålet med at tone studieretningerne, fx at profilere skolen udadtil, ikke klart på alle skoler, bl.a. fordi de ikke oplever et konkurrencemæssigt behov for at profilere skolen gennem studieretninger.

Stort oplevet udbytte

På tværs af skolerne oplever lærerne at få stort udbytte af teamsamarbejdet. Især oplever lærerne et stort udbytte i forhold til at understøtte elevernes trivsel, herunder klasserumskulturen, og det sociale miljø i klassen og i forhold til arbejdet med at fastholde frafaldstruede elever. Ligeledes får lærerne et stort kollegialt udbytte, og selvom størstedelen af både lærerne og lederne vurderer at teamorganisering er en samarbejds-mæssig udfordring, og at teamsamarbejdet øger arbejdsbelastningen, vurderer størstedelen af lærerne også at de får et positivt udbytte i forhold til deres egen trivsel.

Vurderingen af det pædagogiske og didaktiske udbytte af teamsamarbejdet er mere blandet og varierer skoletyperne imellem. På tværs af skoletyperne oplever lærerne at få et udbytte i forhold til det faglige samspil mellem fagene, men derudover er det især lærere på htx og til dels hhx der oplever at få et fagligt og didaktisk udbytte af teamsamarbejdet. Analysen viser at teamets medbestemmelse i beslutninger om hvilke funktioner og opgaver der skal varetages i teamet, er en væsentlig faktor for det oplevede faglige og didaktiske udbytte. Teamets størrelse er en anden væsentlig faktor. Lærere i team på fire personer eller mere oplever det største faglige udbytte.

Væsentlige organisatoriske forskelle

Det oplevede udbytte hænger sammen med både det fokus skolerne definerer for deres teamsamarbejde, og den måde de vælger at organisere teamene på. På størstedelen af skolerne er der et meget tydeligt fokus på elevernes trivsel og på klasserumskulturen, og lærerne oplever at få et

stort udbytte i forhold til denne dimension. Klasse-team er den organisationsform der bedst matcher dette fokus. Klasse-team består typisk af en-tre kernelærere omkring en klasse, og deres funktion er tidsmæssigt afgrænset til et skoleår. Klasse-team er – med mindre variationer – den altdominerende organiseringsform på stx-skolerne. 82 % af stx-lederne angiver at klasse-team er den væsentligste type team på uddannelsen, mens det samme gælder for 49 % af hhx-lederne og 42 % af htx-lederne.

Klasse-teamets modpol er vertikale team oprettet omkring en studieretning. Disse team kan opfattes som afdelinger i skolen. De er større og har permanent status. Dette gør dem velegnede til at arbejde med langsigtede pædagogiske og faglige udviklingsopgaver, fx med toning og indhold af studieretninger. Denne organiseringsform forekommer især på htx-skoler. 46 % af htx-lederne angiver at studieretningsteam er den væsentligste type teamorganisering. Det samme gælder 29 % af hhx-lederne og 11 % af stx-lederne. Organiseringen i vertikale team er i høj grad et brud med opfattelsen af "den privatpraktiserende lærer". Introduktionen af en vertikal teamstruktur er derfor krævende, og der er store samarbejds-mæssige udfordringer forbundet med denne forpligtende teamstruktur – men også et stort fagligt og didaktisk udbytte. Eksemplerne i evalueringen viser at en vertikal teamstruktur er den mest velegnede model hvis skolen ønsker at arbejde intensivt med toningen af studieretninger.

Ledelse i og af team

Forskellige typer af team kræver forskellig ledelse. Mange små klasse-team kræver mange teamledere, og evalueringen viser at det i høj grad er logistiske forhold der afgør hvem der pålægges teamledelsen af et klasse-team. Selvom lederne typisk har en klar opfattelse af hvilke lærere der er bedst egnede som teamledere, får denne vurdering kun begrænset betydning. Ledernes vurdering er at den gode teamleder skal kunne drive pædagogisk udvikling og implementering. I praksis omfatter teamlederens rolle i klasse-teamet dog i høj grad løsning af elevrelaterede opgaver og opgaver af koordinerende karakter. Langt de fleste lærere afviser at påtage sig opgaver der medfører nogen form for ledelse af kolleger.

Den fagprofessionelle kultur i gymnasiet er præget af en høj grad af autonomi som lederne er forsigtige med at udfordre. Det betyder at lederne på de fleste skoler primært har påtaget sig en rammesættende rolle i forbindelse med teamsamarbejdet og i mindre grad fungerer som sparringspartnere og kulturskabende figurer. De opstillede rammer giver størst mulig autonomi til lærerne og berører kun i begrænset omfang lærernes kerneydelse og fagprofessionelle identitet – hvilket både lærere og ledere opfatter som tilfredsstillende. Samtidig ser denne ledelsesstrategi ud til at udgøre en blandt flere barrierer for at mere udviklingsorienterede opgaver bliver forankret i teamene, herunder udviklingen af studieretningerne. Hvis teamene skal varetage disse opgaver, er der behov for tydeligere mål og forventninger og ikke mindst for sparring og inspiration fra ledelsens side.

Der synes overvejende at være overensstemmelse mellem niveauet af ledelse i og af teamene og de opgaver teamene varetager. Hvis teamene skal varetage andre opgaver af faglig og indholdsmæssig karakter og/eller af udviklingsmæssig karakter, må det overvejes om den nuværende grad af ledelse er tilstrækkelig.

2 Indledning

I maj 2003 blev der i Folketinget indgået et bredt politisk forlig om en reform af de gymnasiale uddannelser i Danmark fra og med skoleåret 2005/06. I de nye bekendtgørelser indgik lærerteam som dermed blev en formaliseret del af gymnasielærernes hverdag.

Traditionelt er lærergerningen på et gymnasium blevet opfattet som et privat forhold. Gymnasie-læreren har inden for de givne rammer været fagligt ansvarlig for sin egen undervisning. Samtidig har læreren været en del af et kollegialt fællesskab, og nogle lærere har samarbejdet om fælles undervisningsforløb, koordinering af skriftligt arbejde m.m. Nogle skoler har systematiseret dette samarbejde i form af forskellige teamkonstellationer. Men først med gymnasireformen er der kommet fokus på teamorganisering af lærerne på tværs af fag. Skolerne har lokalt et stort råderum til at organisere teamsamarbejdet, da der ikke er nogen krav til dette i bekendtgørelserne. Teamsamarbejdet giver nye udfordringer og muligheder for ledere og lærere, og reformen giver anledning til at skolernes praksis og visioner for undervisningen forandres og udvikles. I denne evaluering ser vi nærmere på hvordan skolerne har organiseret teamsamarbejdet, og hvilke erfaringer de har gjort sig.

2.1 Formål

Formålet med denne evaluering har været at give et billede af teamorganiseringen på de treårige gymnasiale uddannelser på nationalt plan. Evalueringen afdækker centrale styrker og udfordringer i teamsamarbejdet og belyser hvilke erfaringer skolerne har gjort sig med teamorganisering indtil nu. I evalueringen tegnes der et generelt billede, og der gives eksempler på konkrete lokale erfaringer. Gennem analyser af generelle mønstre og årsagssammenhænge og eksempler på forskellig praksis på skolerne bidrager evalueringen med en samlet status der kan give inspiration til det fremadrettede arbejde med teamorganisering og teamsamarbejde.

Evalueringen sætter fokus på:

- *Skolernes mål og visioner for teamsamarbejdet.* De lokale mål for teamsamarbejdet på de skoler som har formuleret mål, samt evt. visioner for og overvejelser om teamsamarbejdet på de

skoler som ikke har formuleret mål, herunder både overvejelser og bagvedliggende intentioner og skolernes erfaringer med at nå målene.

- *Lokale rammer for teamsamarbejdet*, herunder prioritering af ressourcer, ledelse af teamsamarbejdet, evt. styringsdokumenter, inspirationskilder og støttende tiltag.
- *Organisering af team*, herunder forankringen af team i fx klasser, studieretninger eller årgange, og teamledernes eller teamkoordinatorernes roller på de skoler der benytter teamledere eller teamkoordinatorer.
- *Teamets konkrete arbejde i praksis*. Lærernes forvaltning af teamsamarbejdet, herunder viden- deling, sparring og mødekultur, og vægtning og fordeling af hhv. administrative, plan- lægningsmæssige, pædagogiske og fler- og særfaglige opgaver som varetages af teamet.
- *Lærernes udbytte af teamsamarbejdet og forhold som har betydning for dette*. Lærernes sam- lede vurdering af teamsamarbejdets betydning for deres undervisning og elevernes udbytte heraf og sammenhænge mellem på den ene side lærernes erfaringer og udbytte og på den anden side lokale mål, rammer og vilkår og lokal organisering og praksis.

Projektbeskrivelsen findes i sin fulde længde i appendiks A.

2.2 Design og metode

Evalueringen er gennemført med udgangspunkt i en projektbeskrivelse som er udarbejdet af EVA på baggrund af EVA's handlingsplan for 2010 (se projektbeskrivelsen i appendiks A). Evaluerin- gen belyser rammer, vilkår og organiseringsprincipper for teamsamarbejdet på landets gymnasier. I de følgende afsnit redegør vi kort for evalueringens metode og for vores valg vedrørende gen- nemførelsen af dataindsamling og analyser som tager afsæt i undersøgelsens fokuspunkter og formål. I appendiks C findes en mere udførlig beskrivelse af metode og dataindsamling.

Det primære datagrundlag for at beskrive de nationale tendenser i organiseringen af og vilkårene for teamsamarbejdet har været resultaterne af spørgeskemaundersøgelser blandt hhv. ledere og lærere. Spørgeskemaundersøgelserne identificerer mønstre på tværs af skolerne, og det undersø- ges desuden ved hjælp af statistiske modeller hvilke faktorer der har hhv. positiv og negativ be- tydning for lærernes vurdering af deres udbytte af teamsamarbejdet og for deres samlede vurde- ring af teamsamarbejdet.

For at forklare og uddybe fundene fra den deskriptive del af analysen inddrages det kvalitative materiale i en mere dybtgående analyse hvor interview med ledere, teamledere eller teamkoordi- natorer og lærere vil bidrage med yderligere indsigt i erfaringer, vurderinger og holdninger.

Evalueringen er baseret på følgende datakilder:

- Spørgeskemaundersøgelse blandt ledere på alle landets hhx-, htx- og stx-skoler.

- Repræsentativ spørgeskemaundersøgelse blandt gymnasielærere på hhx, htx og stx.
- Caseundersøgelser på seks skoler, herunder interview med ledere, teamledere, teamkoordinatorer og lærere. Interviewene med teamledere, teamkoordinatorer og lærere er gennemført på baggrund af logbøger som de havde udfyldt forud for interviewene.

Spørgeskemaundersøgelser blandt ledere og lærere

De to spørgeskemaundersøgelser er gennemført i foråret 2011. EVA's metodeenhed har gennemført den samlede spørgeskemaundersøgelse blandt ledere som blev sendt ud til samtlige danske skoler der udbyder hhx, htx og stx. Danmarks Statistik (DST) har udtrukket stikprøven til spørgeskemaundersøgelsen blandt lærere og har gennemført undersøgelsen. Begge undersøgelser er gennemført ved hjælp af spørgeskemaer der er udarbejdet af projektgruppen og kvalificeret af ekspertgruppen.

Spørgeskemaundersøgelserne bidrager med et nationalt overblik over rammer og praksis for, organisering af og erfaringer med teamsamarbejdet. De statistiske modeller som anvendes i analysen af spørgeskemadata, giver desuden viden om relevante sammenhænge mellem rammer og praksis for og organisering af teamsamarbejdet og lærernes udbytte af det. De statistiske modeller bliver brugt til at forklare hvilke forhold der har betydning for lærernes udbytte og vurderinger af teamsamarbejdet (denne analyseform er nærmere beskrevet i appendiks D). Spørgeskemadataene bliver dermed anvendt til både at give et generelt billede af teamsamarbejdet, at beskrive arbejdet med teamsamarbejdet i forhold til lokale vilkår og at identificere faktorer der har betydning for lærernes erfaringer med og holdninger til teamsamarbejdet.

Gennemførelse af analysen

I analysen af datamaterialet har vi tegnet både et generelt billede af erfaringerne med teamorganisering på landsplan ud fra spørgeskemaundersøgelserne og et mere nuanceret billede af arbejdet med teamorganisering ud fra de udvalgte caseskoler.

De to spørgeskemaer er udarbejdet på baggrund af en række hypoteser om teamsamarbejde. Disse hypoteser har også dannet grundlag for beslutninger om hvilke krydstabuleringer og statistiske modeller det var relevant at benytte. Hypoteserne har dermed været afsæt for undersøgelsen af årsagssammenhænge med henblik på at afdække hvilke faktorer der har betydning for lærernes udbytte af teamsamarbejdet. De opstillede hypoteser er udarbejdet på grundlag af tidligere undersøgelser og EVA's viden om området og vedrører bl.a. organisering, samarbejdskultur, opfattelser af administrative opgaver og ledes og teamlederes eller teamkoordinatorers roller.

Det kvantitative datamateriale har også dannet grundlag for udvælgelsen af seks caseskoler som har været udvalgt med det formål at de skulle repræsentere så forskellige erfaringer som muligt. De medvirkende skoler og udvælgelseskriterierne kan ses i appendiks C. I analysen af interview

med personer på de seks caseskoler har vi søgt efter forklaringer på de mønstre og det statusbillede som blev afdækket ved hjælp af det kvantitative materiale. Derudover har vi i interviewene søgt efter mønstre i erfaringerne med teamorganisering ved at undersøge både sammenfald og forskelle i erfaringerne med de samme forhold. Endelig har vi set på overensstemmelser og forskelle i analysen af interviewene på samme skole.

I den endelige fremstilling har vi organiseret analysen af data i temaer og løbende inddraget både kvantitative og kvalitative data. Temaerne er udarbejdet i løbet af processen med arbejdet med materialet og under hensyntagen til at nogle undersøgelsesspørgsmål viste sig ikke at være så interessante som antaget, mens andre og mere interessante spørgsmål opstod undervejs.

Workshop om teamorganisering

Efter casebesøgene og på baggrund af et første rapportudkast holdt EVA en workshop om evalueringen for de deltagende skoler med deltagelse af projektgruppen og ekspertgruppen. Formålet med workshoppen var at perspektivere og nuancere evalueringens foreløbige analyser og konklusioner i den afsluttende fase af projektet. Workshoppen gav deltagerne, både skolerne, projektgruppen og ekspertgruppen, yderligere mulighed for at reflektere over teamorganisering på et mere generelt niveau og for at drøfte egne opfattelser og erfaringer med teamsamarbejdet.

2.3 Ekspertter og projektgruppe

En ekspertgruppe har været tilknyttet evalueringen og har bidraget med sparring og inspiration gennem hele projektforløbet. Ekspertgruppen har kvalificeret både de to spørgeskemaer, alle interviewguider og analyserne i rapporten. Ekspertgruppen består af følgende medlemmer:

- Henrik Boberg Bæch, cand.scient. i kemi og molekylærbiologi, rektor for Lyngby Tekniske Gymnasium (htx).
- Lise Baadsgaard Jepsen, cand.scient., rektor for Niels Steensens Gymnasium (stx)
- Dorte Pedersen, ph.d., lektor ved Institut for Ledelse, Politik og Filosofi på Copenhagen Business School (CBS)
- Anne Øhrstrøm, cand.pæd. i matematik med sidefag i samfundsfag, lærer på Handelsskolen København Nord (hhx)

I appendiks B findes en nærmere præsentation af ekspertgruppen.

EVA har nedsat en projektgruppe der har stået for gennemførelsen af evalueringen. Denne Rapport er udarbejdet af evalueringskonsulent Gitte Grønkær Svendsen (projektleder), souschef Rikke Kirkeskov Sørup og evalueringsmedarbejder Louise Nøhr Henriksen. Derudover har evalueringskonsulent Peter Toft, specialkonsulent Lluis Armangqué, metodekonsulent Mikkel Bergqvist og metodemedarbejder Jacob Graulund Petersen bidraget til gennemførelsen af evalueringen.

3 Hvad er meningen?

I stx-bekendtgørelsens § 76 står der følgende om organisering af lærerteam:

Skolens leder sammensætter for hver grundforløbsklasse og for hver studieretningsklasse et lærerteam. Desuden kan lederen sammensætte lærerteam efter andre kriterier. Et lærerteam kan efter behov fungere i kortere eller længere tid.

Stk. 2. Lederen beslutter, hvilke opgaver der tillægges det enkelte lærerteam med hensyn til planlægning, gennemførelse, evaluering og udvikling.

Tilsvarende formuleringer findes i htx-bekendtgørelsens § 58 og hhx-bekendtgørelsens § 62. Det fremgår ikke eksplicit af bekendtgørelser eller vejledninger hvad teamenes opgaver er, hvordan de skal sammensættes, eller hvad formålet med teamsamarbejdet er. I de efterfølgende paragrafer i bekendtgørelserne der handler om studieplanen, kobles lærerteamets opgaver imidlertid sammen med arbejdet med at sikre kontinuitet og sammenhæng i uddannelsen, idet studieplanen danner udgangspunkt for den fælles forberedelse og planlægning og skal sikre en klar ansvarsfordeling mellem klassens lærere. Tidligere var formålet med teamsamarbejdet udfoldet i de tilhørende vejledninger, men det er ikke tilfældet i de vejledninger der trådte i kraft i august 2010.

Det er dermed op til den enkelte skole at formulere formålet med teamsamarbejdet, definere teamets opgaver og finde en organiseringsform der passer hertil. Vi har derfor i dette kapitel valgt også at se på de formål med og visioner for teamsamarbejdet som skolerne selv har defineret. Hvad opfatter ledere og lærere som formålet med teamsamarbejdet? Skolernes egne forståelser er i meget høj grad referencerammen når vi i de efterfølgende kapitler undersøger organisationen af teamsamarbejdet, dets opgaver og indhold, dets ledelse og rammer og lærernes udbytte af det.

3.1 Formål og visioner

Kravet om formaliseret teamsamarbejde blev en del af bekendtgørelsen med den reform der trådte i kraft i 2005, og må derfor ses i sammenhæng med reformens krav om tværfaglighed som middel til at styrke elevernes studiekompetence. I tidligere vejledninger til bekendtgørelserne om de treårige gymnasiale uddannelser stod der bl.a.:

Formålet med teamsamarbejdet er først og fremmest at tilrettelægge undervisningen, så alle elever får de bedst mulige betingelser for at nå de faglige kompetencemål og tilegne sig studiekompetence. Teamsamarbejde vil derfor ofte have karakter af fælles forberedelse af undervisningen.

Dette overordnede formål kommer til udtryk på forskellige måder i skolernes visioner og praksis. Det ses bl.a. i spørgeskemaundersøgelsen blandt ledere hvor lederne i et åbent spørgsmål blev spurgt hvad de betragter som formålet med teamorganisering. Spørgeskemaundersøgelsen viser at lederne lægger vægt på forskellige delmål som direkte eller indirekte kan bidrage til at skabe en god undervisning for eleverne. Lederne har besvaret spørgsmålet om hvad de betragter som formålet med teamorganisering, med egne ord, og svarene falder indholdsmæssigt inden for følgende kategorier:

- At sikre sammenhæng, helhed og progression i elevernes studieforløb
- At give studieretningerne indhold og tone dem og at sikre at målene for studieretningerne nås
- At styrke elevernes klasserumskultur og øge deres trivsel og at mindske fravær og frafald
- At styrke arbejdet med de enkelte klasser og elevernes faglige, personlige og sociale udvikling
- At sikre koordinering og af aktiviteter, herunder skriftlige opgaver
- At uddelegere større ansvar fra ledelsen til lærerne som leverer kerneydelsen
- At styrke lærernes kompetencer og vidensdeling og at skabe engagement og sammenhængskraft i organisationen.

I disse kategorier finder man tre hovedlinjer. Den ene hovedlinje har særligt fokus på indholdet, nærmere bestemt på sammenhæng i og progression og toning af indholdet i elevernes gymnasieforløb. Indholdslinjen er knyttet til den traditionelle fagprofessionelle forståelse af lærerrollen, dog med en meget væsentlig forskydning i retning af fagligt samspil. Den anden hovedlinje har særligt fokus på eleverne i form af læringsmiljøet i den enkelte klasse, herunder det sociale aspekt, trivsel og fastholdelse. Denne linje omfatter i høj grad opgaver man forbinder med en traditionel klasselærerfunktion, og lærerrollen forstås som en pædagogrolle. Den tredje hovedlinje har særligt fokus på lærerne. Her er uddelegering til team et redskab der sikrer kompetenceudvikling, vidensdeling og organisatorisk sammenhængskraft. Denne linje knytter sig i højere grad til en virksomhedsdiskurs end til den traditionelle lærerrolle, og læreren betragtes som organisati-

onsmedarbejder. De tre hovedlinjer og den lærerrolle og det formål med teamorganisering der knytter sig til dem, er opsummeret i tabel 1.

Tabel 1
Hovedlinjer i forståelsen af formålet med teamsamarbejde

	Hovedlinje 1	Hovedlinje 2	Hovedlinje 3
Teamets (primære) fokus	Indhold i uddannelse og undervisning	Læringsmiljø og elevernes trivsel	Opgaveløsning, arbejdsdeling og organisation
Lærerens (primære) rolle	Fagprofessionel	Pædagog	Organisationsmedarbejder
Formålet med teamsamarbejdet	At sikre sammenhæng, helhed og progression i elevernes studieforløb	At styrke klasserumskultur og øge elevernes trivsel og at mindske fravær og frafald	At sikre koordinering og fælles tilrettelæggelse af aktiviteter
	At give studieretningerne indhold og tone dem og at sikre at målene for studieretningerne nås	At styrke arbejdet med de enkelte klasser og elevernes faglige, personlige og sociale udvikling	At uddelegere større ansvar fra ledelsen til lærerne
			At styrke lærernes kompetencer og vidensdeling og at skabe engagement og sammenhængskraft i organisationen

Casematerialet viser at de to første hovedlinjer med fokus på hhv. indhold og læringsmiljø skinde tydeligt igennem på de seks skoler som EVA besøgte, mens den sidste hovedlinje fremstod mere utydeligt eller implicit i opfattelsen af hvad formålet med teamsamarbejde er. Det sås samtidig at skolerne har været tilbøjelige til at fokusere mest på en af de tre hovedlinjer.

I interviewene gav flere af lederne samme forklaring på at skolerne har valgt at fokusere på en af de tre hovedlinjer i teamsamarbejdet. Lederne fortalte om en ambitiøs start hvor alle tre hovedlinjer indgik i teamsamarbejdet, men at dette medførte frustrationer fordi det viste sig at være for svært for teamene at varetage både nye pædagogiske opgaver og nye fagprofessionelle opgaver i de nye selvkvørende team. Derfor centraliserede man nogle opgaver og udskød andre, således at teamsamarbejdet i en periode i højere grad tog udgangspunkt i en af de tre hovedlinjer. Interviewene tyder på at den mest udbredte løsning har været at lade teamsamarbejdet fokusere på

den pædagogiske opgave med læringsmiljøet snarere end på den nye fagprofessionelle opgave med fokus på indhold, sammenhæng og decentralisering. En stx-leder udtrykker det således:

Overordnet, hvis vi skal se på teamets opgave, så har der været ambitiøse planer som har været svære at opfylde. Så har det i en periode været meget det sociale teamene har set på.

I det følgende vil vi foretage en nærmere analyse af de tre hovedlinjer.

3.2 Teamsamarbejde med fokus på indhold

Indholdsdimensionen står stærkt i ledernes og de fleste læreres bevidsthed. Det fremgår klart af interviewene. Teamsamarbejde opfattes typisk som svaret på reformens krav om flerfaglighed. Indholdsdimensionen har mindst to sider: for det første et krav om flerfaglige forløb – især inden for rammerne af AT og studieområdet – og for det andet et krav om progression og toning af elevernes treårige studieforløb. Mens kravene til AT og studieområdet fra starten var beskrevet i læreplaner, var forventningerne til den langsgående progression og toningen af studieretninger mindre tydelige, og skolerne fokuserede derfor på den krævende opgave med at udvikle og implementere AT og studieområdet. Flere skoler har oplevet at denne opgave tog urimeligt meget af lærerteamenes tid i de første år efter reformen, og de har derfor trukket dele af arbejdet med AT og studieområdet ud af teamene og placeret dem i andre fora. På samtlige skoler skal AT og studieområdet imidlertid fortsat gennemføres i et samarbejde mellem lærerne og spiller derfor en central rolle i ledernes og lærernes opfattelse af formålet med teamsamarbejde. Den grundlæggende opfattelse er at AT og studieområdet nu fungerer, og der er ikke knyttet yderligere visioner hertil.

AT har bidraget til at nogle skoler har arbejdet specifikt med udviklingen af kompetencer, og flere af de besøgte skoler arbejder meget konkret med udviklingen af skriftlige kompetencer som følge af centralt udmeldte krav. Opgaven med at tone studieretningerne fremstår derimod fortsat diffus. Lederen på en stx-skole fortæller at man ikke er kommet så langt med arbejdet med studieretningerne som man havde ønsket sig, og at den primære årsag hertil er at AT har været en krævende opgave som skulle løses først:

Det ligger jo i reformen at vi skal lave særkender for de forskellige studieretninger og lave et godt samspil mellem de fag som udgør studieretningen. Der har vi en opgave og et fokusområde som vi ikke synes vi har magtet. [...] I starten var lærerne meget frustrerede over at bruge meget tid på logistik i forhold til AT. Derfor var der ikke ret mange ressourcer tilovers til at tænke pædagogisk.

Casematerialet viser at der har været behov for at udskyde indholdsmæssige opgaver på grund af de ressourcer man har måttet bruge på AT i de første år. Interviewene viser at skolerne først nu hvor AT og studieområdet er kommet til at fungere, er nået til toningen af studieretningerne. Vi kan helt konkret identificere mindst to forskellige strategier for arbejdet med toning af studieretninger i materialet:

- At flytte opgaven med at tone studieretningerne væk fra teamene og over i faggrupperne.
- At oprette særlige ekspertteam til studieretningsarbejdet.

Indtil nu har teamorganiseringen været en implementeringsproces, og skolerne har endnu ikke nødvendigvis fundet den endelige form og organisering som passer til det opfattede formål. Flere skoleledere udtrykker dog en forventning om at arbejdet med indhold, sammenhæng og toning af studieretninger skal påbegyndes og skal foregå i regi af de eksisterende team. De nævnte strategier hvor opgaven er flyttet væk fra teamene, omtales af flere ledere som midlertidige, men lederne giver ingen tydelige tilkendegivelser af hvordan arbejdet med toning af studieretninger skal flyttes tilbage til teamene.

Interviewene viser også at visionerne for indhold, sammenhæng og toning ikke er tydelige. Behovet for og dermed formålet med at tone studieretningerne fremstår ikke tydeligt, hvilket især viser sig i interviewene med lærerne. Flere ledere på de besøgte stx-skoler giver udtryk for at toningen af studieretninger kan bidrage til at profilere skolen og dermed indgå i diskursen omkring selveje og øget konkurrence om eleverne. De besøgte stx-skoler har imidlertid ikke oplevet denne konkurrencesituation, og ledernes opfattelse af at toning af studieretninger også kan være relevant for skolen som organisation, har ikke nødvendigvis forplantet sig til lærerne.

På hhx-skolerne ses en højere grad af bevidsthed om konkurrencesituationen, men på begge de besøgte skoler er det stadig en vanskelig opgave at tone studieretningerne. En lærer siger:

Der er nogle intentioner med at præge studieretninger, men det er ikke organiseret, og det burde det være for at vi kunne profilere os på en særlig måde i forhold til konkurrenterne, stx og htx.

En af hhx-skolerne har en særlig international linje med forskellige studieture. Den fremstår som særligt profileret, men generelt adskiller de fleste studieretninger på hhx-skolerne sig kun marginalt fra hinanden og er derfor svære at tone.

På den besøgte htx-skole er situationen en anden. Her oplever man at det er meget forskellige elever der vælger de forskellige studieretninger, og både ledelse og lærere har en klar opfattelse af at studieretningerne er en mulighed for at gøre uddannelsen mere rummelig og skabe bedre vilkår for flere forskellige slags elever ved at tilpasse fag og undervisning til elevernes interesser.

Denne opfattelse tager udgangspunkt i at eleverne kommer med forskellige forudsætninger, og at alle ikke er lige uddannelsesvante. Målet på denne skole er som på de besøgte stx-skoler et godt læringsmiljø og en høj grad af elevtrivsel og som resultat heraf en høj grad af fastholdelse og gennemførelse, men midlet er profilering og differentiering af studieretningerne. Lederen forklarer:

Det der er fælles for studieretningerne, er at drive det pædagogiske syn i den studieretning. Studieretningernes elever er så forskellige, så det skal pædagogikken også være. Eleverne kræver noget forskelligt. [...] Teamet har det pædagogiske ansvar for uddannelsesforløbene efter grundforløbet.

Lærerne på denne skole gav under besøget udtryk for samme opfattelse, og de identificerer sig i høj grad med de studieretninger de underviser på. Ledelsen fortæller i den sammenhæng at der har været en meget stor udskiftning af lærere i de seneste år, og at en positiv indstilling til det at arbejde i studieretningsteam har været et væsentligt kriterium ved rekrutteringen af nye lærere.

Casematerialet viser at der blandt ledere er en overordnet intention om at teamene fremover skal have fokus på studieretninger, og at denne intention også er kendt blandt lærerne. Men da formålet ikke er tydeligt formuleret, sker der nogle steder en dekobling af intentioner og praksis. En koordinator på en stx-skole forklarer:

Som koordinator er man tilknyttet en klasse. De møder vi har, kalder jeg stadig klassemøder selvom de egentlig er studieretningsmøder.

Tilsvarende fortæller lærere på andre skoler at der er en vision om øget fokus på studieretninger, men at den ikke er foldet ud eller integreret i teamenes arbejde. En stx-lærer siger:

Man vil vist nedprioritere klasseteam lidt og fokusere på studieretningerne, men det tror jeg ikke det er kommet til endnu [...], men ledelsen er inde på at vi skal markere studieretningerne lidt mere i beskrivelserne på vores hjemmeside.

En hhx-lærer supplerer:

Det er stadig lidt pseudo. Jeg synes studieretningerne er for utydelige. Vi har brug for kontinuitet, og det er der ikke i dag.

Lærerne er usikre på hvad en evt. toning af studieretninger indebærer. Handler det om samspil mellem studieretningsfagene i den enkelte klasse? Handler det om toning af alle fagene i forhold til klassens studieretning? Handler det om studieretningsrelateret progression i det treårige for-

løb? Eller handler det om toning der går igen år efter år på tværs af klasser? Lærerne er heller ikke enige om i hvilken grad studieretningerne skal tones. På samme skole siger to lærere:

A: Det kunne være enormt spændende at undervise i fag i forhold til studieretninger, altså at tone dem, men der er vi slet ikke. Jeg skulle vide noget mere om studieretningen.

B: Vi har en profil på den måde at nogle studieretninger giver en del frie valgfag. Det er der nogle der vælger vores skoler på grund af. [...] Jeg synes også diskussionen af hvor meget studieretninger skal fylde, er vigtig hvis vi skal beholde det brede sigte. Man skal ikke snævre det ind.

Samtidig giver lærerne udtryk for at de savner konkret inspiration til hvordan de kan arbejde med at tone studieretningerne. Der synes derfor at være et behov for at visionerne for skolernes arbejde med at tone studieretningerne tydeliggøres før der kan tages stilling til hvordan teamene skal gribe arbejdet an. Der synes at være forskellige årsager til at disse visioner stadig ikke er tydelige og konkrete i teamsamarbejdet. For det første har det store arbejde med AT og studieområdet betydet at skolerne ikke har haft ressourcer til at gå i gang med opgaven før nu. For det andet oplever lærerne ikke at konkurrencen mellem skolerne præger dagligdagen i særlig høj grad, hvilket kunne have været med til at tydeliggøre formålet med at profilere studieretningerne, og for det tredje ser det ud til at det flerfaglige samarbejde i sig selv er vanskeligt og uvant – i hvert fald hvad angår studieretninger.

3.3 Teamsamarbejde med fokus på læringsmiljø og trivsel

Arbejdet med studieretningerne på stx- og hhx-skolerne er kun en lille del af teamsamarbejdet hvor arbejdet med de enkelte klassers læringsmiljø er i centrum. Det er først og fremmest udtryk for at både ledere og lærere ser arbejdet med læringsmiljø og elevtrivsel som centrale og vigtige opgaver. Men samtidig omtales det på nogle skoler som en konsekvens af at indholdsdimensionen og toningen af studieretningerne har været svære at komme i gang med – i hvert fald i teamregi. Man har derfor fokuseret på de ting som det umiddelbart var relevant for lærerne at bruge teamene til, og i den forbindelse har man taget udgangspunkt i forhold som man også før reformen havde erfaringer med at samarbejde om. En stx-leder fortæller:

Teamsamarbejdet handler meget om elevernes miljø i klasserne. Det gode miljø så eleverne gennemfører, afhænger af at de befinder sig på et trygt sted hvor man føler at man hører til, og der spiller teamsamarbejdet ind. Det at tale med en voksen om det man går og laver, er meget befriende for eleverne. Det grundlæggende er at eleverne gennem de her dialoger med lærerne laver en selvkontrakt.

Også lærerne giver udtryk for at klasselærerfunktionen og arbejdet med læringsmiljøet er vigtige i teamsamarbejdet, og at de flere steder har et velfungerende samarbejde om at løse opgaven.

Lærerne er generelt klar over hvad der forventes af dem i forbindelse med læringsmiljø og fastholdelse af og trivsel blandt eleverne, og de finder denne dimension af teamsamarbejdet meningsfuld. Begrebet "meningsfuld" kan i denne sammenhæng relatere til samarbejdet om opgaven, eller det kan relatere til selve opgaven. Samarbejdsdimensionen fremgår af følgende citater fra to lærere:

A: Det er godt at have en anden at vende klassen med og sparre med, for der er mange nye ting man skal forholde sig til.

B: Vi samarbejder mere om klassens trivsel og det sociale miljø. Idet vi er to om dem, kan vi se forskellige vinkler på forskellige ting, elever og konflikter.

Opgavedimensionen handler i højere grad om at det er vigtigt at opgaverne bliver løst, fx at de skriftlige opgaver bliver koordineret, og at der gennemføres elevsamtaler, uanset om disse opgaver varetages af en enkelt lærer eller i et samarbejde mellem flere lærere.

Det samlede billede er altså at teamsamarbejdet opleves som mere meningsfuldt i forhold til de enkelte klassers læringsmiljø end i forhold til toning af studieretningerne. Dette skyldes for det første at det er en større omstillingsproces at arbejde med studieretninger, og at denne opgave kræver at lærerne arbejder sammen om undervisningens indhold i en grad de ikke tidligere har været vant til, hvorimod klasselærerfunktionen og det pædagogiske arbejde omkring klassen er mere velkendte opgaver. For det andet skyldes det at der har været andre krævende opgaver man har valgt at løse først. For det tredje ser det ud til at lærerne oplever et større umiddelbart behov for at samarbejde om elevernes læringsmiljø end om studieretninger, da de oplever flere konkrete vanskeligheder i den daglige undervisning hvis læringsmiljøet ikke fungerer end hvis studieretningerne ikke fungerer.

3.4 Teamsamarbejde med fokus på læreren som organisationsmedarbejder

I spørgeskemaundersøgelsen blandt ledere beskrives uddelegering, lærersamarbejde, kompetenceudvikling, engagement og sammenhængskraft i organisationen som en dimension af formålet med teamsamarbejde (se afsnit 3.1). Ifølge denne forståelse ses teamet som en central base for den samarbejdende lærer i rollen som organisationsmedarbejder. I interviewene blev denne dimension ekspliciteret enkelte steder – typisk som et ideal det er svært at leve op til. En htx-lærer siger fx:

Et team bør være en fasttømret enhed som har en fælles opgave, og sådan er det ikke for vores team. Altså, vi har en overordnet opgave som er at undervise eleverne, men vores team er ikke et team i ordets egentlige forstand.

Casematerialet viser dog også at lærere og ledere ikke opfatter sammenhængskraft og den engagerede organisationsmedarbejder som mål for teamsamarbejdet eller som det der skal skabe mening, men snarere som et mere eller mindre utilsigtet udbytte uafhængigt af om indholdsdimensionen eller læringsmiljødimensionen er den primært meningskabende opgave som beskrevet ovenfor. Imidlertid viser casematerialet at både lærere og ledere ser lærernes engagement og trivsel som en overordentlig vigtig forudsætning for at kunne tilrettelægge og gennemføre kvalificeret undervisning. Nogle ser teamsamarbejdet som et muligt middel hertil. En hhx-lærer udtrykker det således:

Man får mere arbejdsglæde ved at samarbejde med andre fag. Det åbner ens eget fag op. Det føles godt at have noget ansvar, at man er inddraget i de beslutninger der får et skoleår til at fungere, og se resultatet, at se at det rent faktisk fungerer.

Citatet berører både den dimension der vedrører det fagprofessionelle og faglige samspil, og den dimension der vedrører organisationsmedarbejderen i form af medinddragelse og ansvar (se afsnit 3.1). Der er imidlertid tale om en balance mellem den enkelte lærers autonomi og graden af fællesskab. I spørgeskemaet tematiseres balancen i en række udsagn som lærerne har erklæret sig enige eller uenige i. Resultatet fremgår af tabel 2.

Tabel 2
Balancen mellem fællesskab og autonomi

Andel der har svaret "I høj grad" eller "I nogen grad" på spørgsmålet: *I hvilken grad er du enig i følgende udsagn om teamsamarbejdet på din skole?*

	Hhx (n = 206)	Htx (n = 199)	Stx (n = 460)	Lærere i alt (n = 841 ¹)
Vi lægger vægt på at kunne danne os vores egne indtryk af eleverne og have individuelle opfattelser af hvad god undervisning er	81 %	87 %	82 %	82 %
Vi spørger hinanden til råds og deler konkrete erfaringer og indtryk, men søger ikke nødvendigvis konsensus	94 %	93 %	95 %	95 %
Vi lægger vægt på at have en fælles opfattelse af hvad god undervisning er, og søger generelt konsensus	44 %	48 %	40 %	41 %

Kilde: Spørgeskemaundersøgelse blandt lærere.

Af tabellen fremgår det at lærerne i meget høj grad lægger vægt på at have egne opfattelser, og selvom 41 % svarer at de lægger vægt på at have en fælles opfattelse af god undervisning og generelt søger konsensus, er det denne opfattelse der har markant lavest tilslutning. På et opfølgende spørgsmål om hvilket af udsagnene i tabel 2 der er mest dækkende for samarbejdet i deres team, svarer 67 % af lærerne at de spørger hinanden til råds og deler konkrete erfaringer og indtryk, men ikke nødvendigvis søger konsensus, mens blot 9 % svarer at de lægger vægt på at have en fælles opfattelse af hvad god undervisning er, og generelt søger konsensus.

Resultaterne afspejles også i casematerialet. Interviewene tyder på at der på skolerne kun er meget begrænset modstand mod teamsamarbejde, men at den modstand der er, bunder i en oplevelse af at den enkelte lærers professionelle handlerum begrænses. Ifølge lærerne er der nogle generationsforskelle forstået således at de yngre lærere typisk er mere interesserede i og vant til samarbejde end de mere erfarne lærere, men på tværs af alder og skoler hersker der en udbredt forståelse af at læreren er overladt til sig selv når han eller hun lukker døren til klasseværelset, og at det er her den professionelle lærer træder i karakter.

¹ Det gælder i denne tabel såvel som i rapportens øvrige tabeller at n i kolonnen "Lærere i alt" ikke er lig summen af n for hhx + htx + stx. Dette skyldes at de andele som anføres i kolonnen Lærere i alt, er en samlet vægtet andel af lærergruppen set på tværs. En nærmere forklaring af vægtning af data findes i appendiks C.

Denne forståelse sætter naturlige grænser for teamets samarbejde. På flere stx-skoler kom det typisk til udtryk gennem forståelsen af professionalisme. En stx-lærer forklarede:

Hvis man har en skole der er baseret på professionalisme, fokuserer lærerne på deres faglighed, og så er det svært at fortælle dem hvordan de skal tone deres fag.

Selvom der er en sekundær forståelse af at professionalisme også kan betyde at man som lærer underviser på et forløb man ikke brænder for, hersker der en opfattelse af at dette ville føre til reduceret engagement hos læreren – og dermed også blandt eleverne.

3.5 Sammenfatning

Teamsamarbejde indgår i bekendtgørelserne som et organisatorisk middel. Hvad det er et middel til, altså hvad formålet med teamsamarbejde er, fremgår imidlertid ikke tydeligt. Skolerne har derfor defineret formålet og, som vi skal se i kapitel 5, indholdet meget forskelligt. De væsentligste formål med teamsamarbejdet på skolerne har været at udmønte reformens krav om flerfaglighed og at styrke klassernes læringsmiljø.

Flerfagligheden har hidtil især handlet om AT og studieområdet, men lederne udtrykker nu en intention om fremover i højere grad at sætte fokus på arbejdet med at tone studieretningerne. Dette er imidlertid en vanskelig opgave. Allerede i 2008 da EVA evaluerede gymnasireformen efter første gennemløb, gav nogle ledere udtryk for at skolerne nu skulle i gang med denne opgave, men der er imidlertid store forskelle dels på ambitionerne med en sådan toning, dels på hvor langt skolerne er kommet med implementeringen. På den af de besøgte skoler som har den klareste vision, har man valgt en organiseringsform der tydeligt matcher ambitionen. Dette vil fremgå af næste kapitel.

Ledelsesstrategien på de skoler hvor toningen af studieretninger endnu ikke er så udfoldet, har flere steder været at nedtone arbejdet med studieretninger i teamene, enten ved i en periode at arbejde mindre intensivt med udviklingen af studieretninger eller ved at placere opgaven i andre fora end i teamene, fx i faggrupper eller hos studieretningskoordinatorer. Samtidig er der både ledere og lærere der udtrykker usikkerhed og tvivl om ideen med at tone studieretningerne. Formålet er ikke tydeligt, og hvad enten opgaven ligger i teamene eller i andre fora, er der på de besøgte stx- og hhx-skoler usikkerhed om hvordan den skal gribes an.

Teamsamarbejdet har i stedet drejet sig om læringsmiljøet i klasserne og koordinering af aktiviteter i undervisningen. Dette fokus er meningsfuldt for næsten alle lærerne, og det er et fokus de kan være fælles om, idet de giver udtryk for nye udfordringer i takt med at nye elevtyper kommer i gymnasiet. Ligeledes er dette fokus i tråd med centrale målsætninger om at få flere unge igen-

nem en uddannelse. Samtidig er det et fokus der rammer en balance mellem fællesskab og frihed og bliver en del af skolernes kultur uden at udfordre den herskende forståelse af professionalisme i lærerrollen. Med dette fokus gives der plads til vidensdeling og samarbejde mellem lærerne, og samtidig er det muligt for den enkelte lærer at fokusere på sin egen faglighed. Teamsamarbejde med dette fokus opfattes som væsentligt, men ikke forpligtende.

Da formålet med teamsamarbejdet ikke er klart defineret fra centralt hold, er det vanskeligt at afgøre om dette fokus på læringsmiljø, elevtrivsel og koordinering opfylder formålet. Denne evalueringens fokus har været på teamsamarbejdet og ikke på samarbejdet om eller arbejdet med pædagogisk udvikling i andre organer, hvorfor vi ikke kan sige noget om hvordan dette fungerer på skolerne samlet set. Man kan imidlertid stille spørgsmål til om teamene spiller den intendede rolle i indholdsdimensionen, dvs. om de – gennem fælles planlægning og klar ansvarsfordeling – tilrettelægger undervisningen så alle elever får de bedst mulige betingelser for at nå de faglige kompetencemål og tilegne sig studiekompetence.

4 Organisering af team

Kravet om teamsamarbejde blev en del af bekendtgørelsen efter reformen. Enkelte skoler arbejder ifølge EVA's spørgeskemaundersøgelse ikke med egentlig teamorganisering. Seks ledere, heraf fem hhx-ledere og en htx-leder, svarer at ingen af de fastansatte lærere på skolen indgår i et lærerteam (ud over deres faggruppe). En leder skriver: "Lærerne samarbejder med hinanden på kryds og tværs". En anden skriver: "Da vi er en nystartet afdeling med få lærere, er det vigtigt at vi er ét stort team". Men på næsten alle skoler er der opbygget en teamstruktur som skolerne selv oplever som velfungerende. 85 % af lederne og 76 % af lærerne vurderer at det på deres skole er lykkedes at opbygge velfungerende lærerteam, jf. kapitel 7.

Vurderingen af om lærerteamene er velfungerende, skal ses i forhold til hvilken opgave de forventes at løse – en opgave der bliver defineret meget forskelligt skolerne imellem, jf. kapitel 3. I dette kapitel ser vi på hvordan skolerne har valgt at organisere teamsamarbejdet, og begrundelserne herfor. Vi ser bl.a. på om organiseringen afspejler de visioner og mål skolerne har for teamsamarbejde.

4.1 Typer af team

Af bekendtgørelsens tekst fremgår det at klassen er omdrejningspunktet for teamsamarbejdet. Samtidig lægger teksten op til at der kan være flere forskellige slags team på samme skole. EVA's evaluering af gymnasireformen som blev gennemført i 2008, viste at det var meget forskelligt hvordan skolerne havde grebet opgaven med teamorganisering an. Mens størstedelen af stx-skolerne arbejdede med team af "kernelærere" omkring en enkelt klasse, arbejdede størstedelen af hhx- og htx-skolerne primært med store team samlet omkring flere klasser.

Meget tyder på at denne forskel kan være historisk begrundet. Allerede før reformen havde flere skoler arbejdet med forskellige former for teamsamarbejde. Fagteam eller faggrupper eksisterede på mange skoler, og man arbejdede på forsøgsbasis med andre typer af team. Flere publikationer

omhandler erfaringerne med teamsamarbejde før reformen, fx Uddannelsesstyrelsens² temahæfte nr. 12: *Team og ledelse – teamledelse* fra 1998 der sammenfatter erfaringer fra erhvervsskoler, og *Teamsamarbejde. Inspiration til organisering og indhold* som Det almenpædagogiske samarbejdsprojekt mellem de fynske gymnasier udgav i 2004, og som er baseret på erfaringer fra de almengymnasiale uddannelser (stx og hf).

Om erfaringerne på erhvervsskolerne hedder det bl.a.:

Det enkelte team kan således dække klasser både i en lodret og i en horisontal struktur. Det vil fx sige at man kan danne team med ansvar for enten alle 1. hh eller for en lodret linje med klasser på alle årgange. (Team og ledelse – teamledelse, side 18)

I pjecen *Teamsamarbejde. Inspiration til organisering og indhold* om de almengymnasiale uddannelser opereres der med tre teamtyper: lærerteam omkring en klasse, fagfamilieteam og fagteam. Begge udgivelser foreslår at strukturen til enhver tid skal tilpasses de lokale forhold. Den grundlæggende forestilling på erhvervsskolerne er altså team samlet omkring flere klasser, mens den grundlæggende forestilling på de almengymnasiale uddannelser er lærerteam samlet omkring en enkelt klasse.

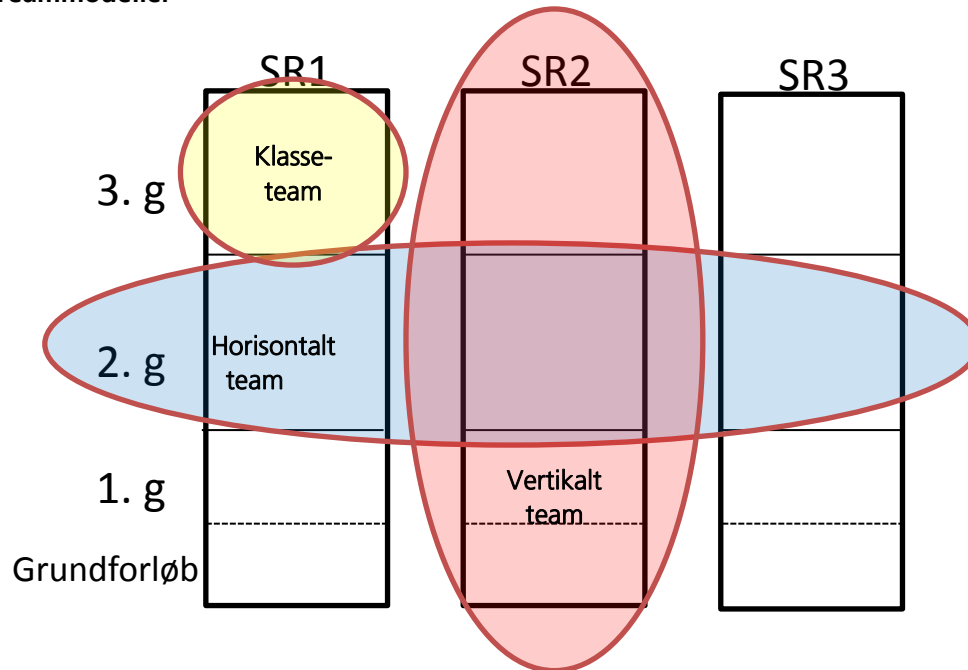
Disse forestillinger genfindes også i denne evaluering, idet langt de fleste stx-skoler har klasse-team, mens dette kun gælder knap halvdelen af hhx- og htx-skolerne. Spørgeskemaundersøgelsen blandt ledere viser at 82 % af lederne på stx-skolerne angiver "Klasseteam, dvs. lærerteam som knytter sig til en eller flere klasser på skolen" som den væsentligste type teamorganisering på uddannelsen, mens 11 % angiver "Studieretningsteam, dvs. lærerteam som knytter sig til de forskellige studieretninger som skolen har oprettet" som den væsentligste type. På hhx- og htx-skolerne angiver under halvdelen af lederne, 49 % hhv. 42 %, klasseteam som den væsentligste type teamorganisering, mens 29 % hhv. 46 % angiver studieretningsteam som den væsentligste type.

Under besøgene viste det sig imidlertid at forståelsen af de forskellige begreber varierer meget – især begrebet "studieretningsteam" kan dække over store forskelle fra skole til skole. EVA besøgte to skoler der havde angivet studieretningsteam som den væsentligste type teamorganisering. På den ene skole dækkede termen over at alle lærere på skolen tilhørte et af fire team. Disse fire team var vertikalt orienterede, dvs. at de havde fokus på klasser med samme studieretning. På den anden skole dækkede angivelsen over at lærerne var organiseret i team omkring enkeltklasser, og at skolen havde fokus på opgaven med tværfagligt samspil inden for studieretningen.

² Uddannelsesstyrelsen, tidligere under Undervisningsministeriet, nu under Ministeriet for Børn og Undervisning.

For at undgå flertydige definitioner og overlap illustrerer vi i figur 1 tre grundlæggende forskellige teamtyper: vertikale team der typisk er organiseret omkring hele studieretninger (i spørgeskemaundersøgelsen benævnt studieretningsteam), horisontale team der er organiseret omkring årgange eller temaer der går på tværs af klasserne på en årgang (i spørgeskemaundersøgelsen benævnt årgangsteam), og klasseteam.

Figur 1
Teammodeller



4.2 Klasseteam

Ved klasseteam forstår vi lærere der samarbejder om én klasse om året. Denne teamtype er den mest udbredte på stx-skoler. I klasseteam indgår der typisk to-tre lærere (71 %) og sjældent flere end syv (7 %). De store forskelle skolerne imellem dækker over at man nogle steder definerer et team som alle klassens lærere, mens man andre steder definerer et team som et antal lærere med særlige funktioner i forhold til klassen.

Under casebesøgene så vi desuden eksempler på team bestående af én person, forstået således at én lærer i 3. g var ansvarlig for at løse de opgaver som et team på to lærere varetog i 1. og 2. g. Flere af de skoler med klasseteam som EVA besøgte, berettede om en udvikling med nedskæ-

ringer fra tre teamlærere til to teamlærere på første og andet år og fra to teamlærere til én teamlærer på tredje år. Flere af skolerne forudså yderligere nedskæringer begrundet i nødvendige økonomiske stramninger, men på flere stx-skoler gav lederne samtidig udtryk for at der ikke var opgaver nok til at teamet kunne bruge den timepulje der oprindeligt var afsat til teamsamarbejdet. Som beskrevet i kapitel 3 har man samtidig på nogle skoler udskudt arbejdet med at tone studieretninger. Det har altså ikke skyldtes manglende ressourcer i form af timer, men snarere opgavens vanskelige karakter og indhold.

I spørgeskemaundersøgelsen svarer 19 % af alle lærere "Ingen" på spørgsmålet om hvilken type team de primært indgår i. Nogle af disse lærere kommer formentlig fra de få skoler hvor der ikke arbejdes i team. Andre kommer fra skoler hvor der arbejdes i team, men hvor ikke alle lærere indgår i team. Det har på skoler med klasseteam været omdiskuteret om det at deltage i team skulle være obligatorisk for lærerne eller ej. Dette er en central diskussion der berører læreridentiteten og overgangen fra det der traditionelt kan kaldes "den privatpraktiserende lærer", til "den teamorganiserede lærer", men det er også et spørgsmål om terminologi. EVA besøgte en stx-skole hvor det bærende princip var at alle klassens lærere indgik i et klasseteam. Det betød dels at teamdeltagelse var obligatorisk for alle lærere, dels at alle lærere indgik i flere team, hvilket på andre skoler opfattes som et problem. På den pågældende skole havde man løst problemet ved at udnævne to koordinatore for hvert team. Man var som udgangspunkt kun koordinator i én klasse. På den pågældende skole var der lagt en vis symbolværdi i at alle klassens lærere var en del af teamet og dermed medansvarlige.

I praksis minder forholdet mellem teamlærere og teamkoordinatorer i den konkrete case dog meget om forholdet mellem ikke-teamlærere og teamlærere på en anden stx-skole hvor man arbejdede med små team på to lærere. På denne skole var den ene af teamets to lærere udpeget til teamleder. De to teamlærere fik i udgangspunktet tildelt et forskelligt timetal afhængigt af hvem der var teamleder, men i praksis var det i store træk op til teamet selv at aftale opgavefordelingen. Denne organisering var i praksis meget lig organiseringen på en tredje stx-skole hvor man ligeledes opererede med team på to personer, men hvor ingen af dem havde titel af koordinator eller leder. På de tre stx-skoler er der altså – uafhængigt af terminologi – grundlæggende tale om klasseteam hvor to lærere har en koordinerende funktion.

Kendetegnende for klasseteamene er den periodiske status. Klasseteamene består i udgangspunktet kun i et skoleår. Dog tilstræber skolerne at mindst en af teamlærerne eller teamkoordinatorerne, fx en dansklærer eller en lærer i et bærende studieretningsfag, følger klassen i flere år for at give eleverne en vis kontinuitet. Lærerne på disse skoler udtrykker generelt tilfredshed med teamenes samarbejdsperioder. De opfatter det grundlæggende positivt at de ikke skal samarbejde med de samme kolleger hele tiden, bl.a. fordi de får lejlighed til at blive inspireret af flere kolleger og lære hinanden bedre at kende, men også fordi de med de jævnlige skift ikke risikerer at

blive fastholdt i et samarbejde der evt. ikke fungerer så godt. Denne problematik vender vi tilbage til i næste afsnit om vertikale team. Der er imidlertid også eksempler på den modsatte holdning. En lærer på en stx-skole sagde fx:

Jeg er stor tilhænger af at arbejde sammen år efter år, men det er ledelsen stor modstander af. De prøver at blande det sammen så meget som muligt.

En organisering med klasseteam som bærende princip forekommer især velegnet til at sikre et overordnet fokus på eleverne, herunder på fastholdelse, klasserumskultur m.m. På de skoler der arbejder med klasseteam, gav nogle lærere i interviewene udtryk for at der er kommet øget fokus på den enkelte elev sammenlignet med før reformen. Andre giver udtryk for at teamsamarbejdet er en ny måde at varetage den elevrettede funktion på som også blev varetaget tidligere. På den ene side er funktionen spredt ud fra én til flere "kontaktlærere", hvilket giver lærerne mulighed for at sparre med hinanden. På den anden side fortæller nogle lærere at de drøftelser der tidligere fandt sted blandt alle klassens lærere, nu er begrænset til færre lærere. På en af de skoler EVA besøgte, gav lærerne derfor udtryk for at teamorganiseringen var en velkommen effektivisering i forhold til tidligere hvor alle klassens lærere deltog i drøftelser om samtlige elever.

Et klasseteam giver ligeledes gode muligheder for at koordinere aktiviteter, afleveringer og flerfaglige forløb inden for en klasse. Klasseteam forekommer derimod mindre velegnede til at tone studieretninger og skabe progression og sammenhæng i uddannelsesforløbet. På de besøgte skoler med klasseteam arbejdes der til dels med at sikre sammenhæng og progression ved at en eller flere teamlærere eller teamkoordinatorer følger en klasse. Derimod ser man fortsat arbejdet med at tone studieretningerne som en kommende opgave. Der har været gjort forsøg på at lade klasseteam varetage arbejdet med at tone studieretningerne i de enkelte klasser, men det er kun i begrænset omfang slået igennem blandt lærerne. På en skole har man også forsøgt at arbejde med studieretninger uden for de primære klasseteam ved at udnævne studieretningskoordinatorer, men det er heller ikke slået an. På ingen af de besøgte skoler med klasseteam har man på nuværende tidspunkt planer om at ændre strukturen væsentligt med henblik på at styrke udviklingen af studieretningerne. Selvom man ønsker at arbejde videre med toningen af studieretninger, findes der ingen eksempler på konkrete planer om hvordan det skal ske.

Disse observationer understøttes af spørgeskemaundersøgelsen blandt ledere. De ledere der arbejder med klasseteam som primær organiseringsform, adskiller sig signifikant fra de øvrige ledere i deres holdninger til udsagnet "Samarbejdet i lærerteam styrker klasserumskulturen". 93 % af lederne på skoler med klasseteam er enige i eller overvejende enige i dette udsagn, mens det gælder 78 % af de øvrige ledere. Ledere der arbejder med klasseteam, giver dog også meget positive vurderinger af de udsagn der vedrører flerfaglige samspil, sammenhæng i den undervisning eleverne modtager, og det sociale miljø blandt lærerne.

4.3 Vertikale team

Vertikale team er mest udbredt på de erhvervsgymnasiale uddannelser. Betegnelsen dækker over en lærergruppe der samarbejder om flere klasser samtidigt, enten inden for samme studieretning eller inden for flere beslægtede studieretninger. På skoler med studieretningsteam som væsentligste teamform varierer antallet af teammedlemmer betragteligt. 32 % af lederne svarer at der indgår to-tre lærere i teamet, og 38 % svarer otte lærere eller flere. Resten fordeler sig på de mellemliggende kategorier. At en tredjedel af lederne svarer at der kun indgår to-tre lærere i teamet, kan skyldes at betegnelsen studieretningsteam i nogle tilfælde bruges om klasseteam snarere end om vertikale team. Der kan også være skoler med en vertikal teamstruktur hvor ikke alle lærere indgår i team, men den typiske vertikale model indebærer at alle lærere er inddelt i et antal team.

På skoler hvor lærerne er inddelt i vertikale team, er det bærende princip at lærerne så vidt muligt underviser i teamets klasser, fx i de tre klasser der udgør første til tredje årgang med samme studieretning. Dette var tilfældet på én af de skoler EVA besøgte. Hvis dette ikke kan lade sig gøre, opererer man med at låne lærere fra og til andre team. Dette kan være problematisk, fx hvis lærerne i studieretningsfagene i teamets tre klasser ikke er en del af teamet. En lærer siger:

Rent historisk har vi prøvet at finde en ideel teamstruktur. Men logistikken er ikke til det, vi er for få lærere. Vi har haft årgangsteam. Men det fungerede heller ikke.

En anden lærer siger:

Studieretningsteamet er det der fungerer bedst, ud af det vi har prøvet, men det er ikke optimalt.

Det er karakteristisk for vertikale team at de har en forholdsvis permanent status. Som lærer er man dermed gennem længere tid knyttet til de samme kolleger og typisk til den samme studieretning. Denne bekymring ses som beskrevet før også på skoler hvor man arbejder i klasseteam, men bekymringen er mere udtalt i forbindelse med vertikale team netop fordi de har en mere permanent status. Fx sagde en lærer på en hhx-skole:

Det jeg kan frygte, er at vi skal køre den samme teamorganisering hele tiden og det bliver superorganiseret. Hvis man nu ikke kan arbejde sammen med nogle og man skal arbejde sammen hele tiden, det giver problemer. Det kan også forhindre inspiration og dynamik.

En lærer på en stx-skole supplerede:

Der ville [i studieretningsteam, red.] være nogle der blev bundet til dårlige klasser i nogle fag. Samf. B skal kun have matematik C. Dem vil man ikke have i matematik hvis man kan undgå dem, for det er elevernes fraværstrategi, og de er rædselsfulde til matematik. Og man kan også gro fast.

På den htx-skole med studieretningsteam som EVA besøgte, kan hverken lærerne eller lederne genkende problemet med at man bindes til "dårlige studieretninger". Lederen på uddannelsen siger således:

De er meget dedikerede til de elevtyper de har [...]. Nogle lærere er meget fagfaglige, og andre er meget pædagogiske. Nogle lærere får også meget tilfredsstillelse ved at undervise folk der har lidt sværere ved deres fag.

Lederen fortæller imidlertid også at en meget stor del af lærerne er skiftet ud inden for de seneste år, og at dette kan medvirke til det omtalte pædagogiske grundsyn. Denne ledelse har netop tænkt strategisk i rekrutteringen med henblik på at få lærere som ville kunne trives med at arbejde med studieretninger, og som ville se det pædagogiske og didaktiske arbejde inden for denne ramme som en spændende opgave.

Lærerne kan godt genkende problemet med at skulle samarbejde med de samme kolleger hele tiden. Problemets omfang er meget forskelligt fra team til team, og lærernes erfaringer tyder på at en enkelt lærer kan have stor negativ betydning for dynamikken i teamet. Overordnet opfattede lærerne på denne skole ikke teamenes permanente status som den største udfordring ved teamstrukturen, men derimod det forhold at alle teamets lærere ikke kender alle elever, og at der skete for mange ind- og udlån som beskrevet ovenfor. Ledelsen forklarer at den som løsning på problemet forsøger at udvikle en struktur af tvillingeteam hvor lærerne underviser inden for to beslægtede studieretninger. Jo større teamet er, jo større er behovet for at dele det op i midlertidige arbejdsgrupper, fx omkring den enkelte klasse eller omkring et konkret tværfagligt projekt.

At lærere der underviser på samme studieretning, er sammen over længere tid og på tværs af årgange, giver god mulighed for at profilere en studieretning – ikke bare for den enkelte klasse, men på tværs af årgange. Teamenes størrelse gør det desuden relevant for lærerne at drøfte pædagogiske emner. På den skole EVA besøgte, lagde ledelsen stor vægt på at udfolde teamets pædagogiske potentiale. Flere af lærerne lagde desuden vægt på teamets potentiale for at udvikle fælles fremgangsmåder på tværs af klasser, fx i forbindelse med undervisningsformer, håndtering af fravær m.v., men fremhævede på samme tid vanskelighederne ved at blive enige. Det tyder på at samarbejdet om det didaktiske og pædagogiske arbejde er en vanskelig opgave at tage

fat på, selvom lærerne egentlig opfatter teamorganiseringen som en mulighed i den forbindelse. Det store vertikale team er derimod mindre egnet til at varetage den traditionelle klasselærerfunktion og håndteringen af den enkelte elev. På den besøgte skole blev denne funktion varetaget af andre personer i og omkring klasserne.

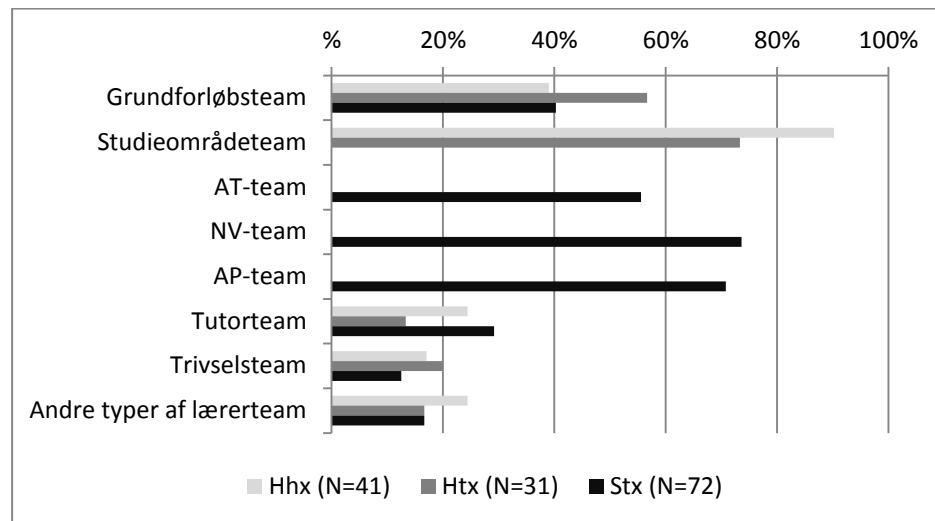
Nogle af svarene i spørgeskemaundersøgelsen blandt ledere antyder at arbejdet i vertikale team kan være forbundet med større vanskeligheder end de øvrige organiseringsformer, men forskellene er ikke signifikante. Kun på et punkt adskiller svarene fra lederne på skoler med studieretningsteam der som oftest er vertikale, sig signifikant fra de øvrige ledes svar. Det gælder holdningerne til udsagnet "Samarbejde i lærerteam styrker uddannelsens studieforberedende sigte". Dette er 89 % af lederne på skoler med studieretningsteam enige i, mens det samme gør sig gældende for 79 % af de øvrige ledere.

4.4 Horisontale team

De horisontale team går på tværs af klasser på samme årgang. Som grundlæggende eller primær teamorganisering er det den mindst udbredte model. Blot fire ledere, heraf tre hhx-ledere og én stx-leder, angiver årgangsteam som den mest udbredte teamtype. EVA besøgte en af de tre hhx-skoler der havde årgangsteam som den mest anvendte organiseringsform. Der var tale om en meget lille skole med blot to studieretninger pr. årgang og med stort lærersammenfald. Derfor gav årgangsteam mest mening. Skolen vurderede selv at organiseringen ville være anderledes hvis der var flere studieretninger eller klasser. Skolens team er periodiske. Alle lærere på en årgang indgår i årgangsteamet. Hver enkelt lærer indgår altså i et, to eller tre team. For hver årgang er der en årgangskoordinator. Dette er en permanent funktion knyttet til hhv. første, andet og tredje år. Skolen havde også klasselærere, men denne funktion var ikke knyttet til teamet.

Horisontale team optræder imidlertid på mange skoler som sekundær teamtype ved siden af den grundlæggende teamtype. Her kan der være tale både om permanente team, fx faste repræsentanter for faggrupperne, og om ad hoc-baserede team. Figur 2 viser udbredelsen af forskellige teamtyper på de tre uddannelser. Lederne har svaret på spørgsmålet "Hvilke af følgende andre typer af lærerteam har I på jeres uddannelse?" De har kun kunnet sætte kryds ved de teamtyper der er relevante for den pågældende uddannelse.

Figur 2
Udbredelsen af forskellige teamtyper



Kilde: Spørgeskemaundersøgelse blandt ledere.

Figur 2 viser at mange skoler har grundforløbsteam. Denne term kan dække over klasseteam inden for grundforløbet, men betegner ofte et horisontalt team der arbejder med grundforløbet i alle klasser. Dette er bl.a. begrundet i at der skal være stor ensartethed på grundforløbet af hensyn til elevernes mulighed for at skifte klasse i forbindelse med det endelige studieretningsvalg i slutningen af grundforløbet. Grundforløbsteam er mest udbredte på htx-skolerne (57 %), mens hhv. 39 % af hhx-lederne og 40 % af stx-lederne angiver at deres skoler har grundforløbsteam. Studieområdeteam på hhx-skolerne er den mest udbredte teamtype af alle (ud over den teamtype lederne har angivet som væsentligste teamtype). Studieområdeteam på hhx-skolerne dækker over teamsamarbejde om erhvervs cases og/eller det internationale område og findes ifølge hhx-lederne på 90 % af hhx-skolerne. Til sammenligning findes der ifølge lederne studieområdeteam på 73 % af htx-skolerne og AT-team på 56 % af stx-skolerne. Team i forbindelse med det naturvidenskabelige fagområde (NV) og i forbindelse med almen sprogforståelse (AP) findes på mere end to tredjedele af stx-skolerne.

På baggrund af casematerialet virker de horisontale team mere velegnede til at udvikle, planlægge og koordinere forløb som alle klasser eller elever skal igennem på faste tidspunkter. Flere af de besøgte skoler berettede at disse opgaver oprindeligt var blevet varetaget af de primære team, typisk klasseteam, men at de senere var blevet fjernet fra teamene, jf. afsnit 4.2. Begrundelserne for denne disposition var i mindre grad at synkronisere eller professionalisere forløbene som det

var at skåne lærerteamene for koordinerings-, planlægnings- og udviklingsopgaver. "Der er jo ingen grund til at de alle sammen skal opfinde den dybe tallerken", sagde en leder. Tilsvarende berettede nogle ledere at koordineringen og den praktiske planlægning af de flerfaglige forløb blev overtaget af ledelsen eller administrationen.

En konsekvens af denne manøvre er at de horisontale team med et specifikt fokusområde som fx AT eller studieområdet i højere grad end de øvrige team er præget af ildsjæle. Mens deltagelse i klasseteam, vertikale team og årgangsteam er mere eller mindre obligatorisk, jf. afsnit 4.2, er deltagelse i disse team i højere grad præget af frivillighed. Dette fremhæver flere lærere som en stor fordel. En lærer på hhx sagde:

Som klassekoordinator bliver man udvalgt. I forhold til DIO [det internationale område, red.] sagde jeg ja til at være koordinator fordi det kørte dårligt det foregående år. Det kunne være sjovt at få mine fag bedre i spil og få det til at fungere bedre. Jeg tænkte også det ville være frugtbart at gøre det til et kollegialt samarbejde. Det har givet mig nye indsigter i min måde at gå til tingene på.

Andre karakteristika ved de sekundære team som under besøgene blev fremhævet som positive, er at de ofte har et tydeligt produktfokus, og at målene dermed fremstår forholdsvis klart. De sekundære team kan være periodiske eller mere ad hoc-prægede. Eksempler på ad hoc-team fra bemærkningerne i spørgeskemaet og fra besøgene er team som samarbejder om udviklingen af nyt undervisningsmateriale, styrkelse af skriftligheden og implementeringen af nye it-systemer. Disse ad hoc-team benævnes ofte arbejdsgrupper eller lignende.

4.5 Faggrupper

Faggrupper eksisterede på de fleste skoler før reformen. På meget små skoler og i meget små fag giver begrebet imidlertid ikke mening. Faggrupper indgår ikke som særskilt fokusområde i denne evaluering, men blev berørt under besøgene i den udstrækning de var en del af lærernes praksis. Det var karakteristisk at faggruppernes status og rolle synes stort set uændrede efter organiseringen i team, hvilket hænger naturligt sammen med teamenes opgaver og visionerne omkring team. Når klasseteam der er den mest udbredte teamform, i særlig grad fokuserer på elevtrivsel, er snitfladerne til faggrupperne meget begrænsede. Faggruppernes rolle er imidlertid at sparre og koordinere med hinanden om fagenes medvirken i flerfaglige forløb. På de besøgte skoler var det karakteristisk at faggrupperne var meget løst organiserede. Nogle faggrupper fungerede godt, andre fungerede ikke. Ikke-fungerende faggrupper blev beskrevet som et ærgerligt faktum for de involverede lærere, men ikke som et organisatorisk problem, idet de opgaver som løses af faggrupperne, ikke har væsentlig organisatorisk betydning eller betydning for om undervisningen kan planlægges og gennemføres.

4.6 Sammenfatning

Skolerne har grebet opgaven med at organisere team meget forskelligt an. Der findes mange forskellige modeller, herunder kombinationer af forskellige typer af team. Tre grundlæggende typer udkrystalliserer sig: klasseteam, vertikale team og horisontale team. Tabel 3 giver et overblik over de forskellige teamtyper som er beskrevet i dette kapitel.

Tabel 3
Typer af team

	Klasseteam	Vertikale team	Horisontale team
Status	<ul style="list-style-type: none">• Primært team• Kan dog indgå i kombination med vertikale team	<ul style="list-style-type: none">• Primært team• Kan dog indgå i kombination med klasseteam	<ul style="list-style-type: none">• Ofte sekundært team• Årgangsteam er dog primære team
Indhold	<ul style="list-style-type: none">• Primært fokus på læringsmiljø og eleverne i klassen• Koordinering	<ul style="list-style-type: none">• Primært fokus på indholdet i studieretningen• Koordinering	<ul style="list-style-type: none">• Ofte, men ikke nødvendigvis, fokus på udviklingsopgaver
Bemanding	<ul style="list-style-type: none">• Typisk en-tre personer• Alternativt alle klassens lærere, hvoraf én eller to er koordinatore eller teamledere• Lærerne kan indgå i et eller flere team	<ul style="list-style-type: none">• Varierende, men ofte mere end seks lærere• Typisk størstedelen af de lærere der underviser på en studieretning• Typisk en koordinator eller teamleder pr. team. Lærerne indgår fast i et team, men underviser på andre studieretninger	<ul style="list-style-type: none">• Varierende• Ofte en tovholder• Lærerne kan indgå i flere team
Tidsmæssig udstrækning	<ul style="list-style-type: none">• Periodisk• Typisk et skoleår	<ul style="list-style-type: none">• Permanent status	<ul style="list-style-type: none">• Ofte ad hoc-team. Udstrækning defineret af opgavens omfang• Årgangsteam med periodisk status

Klasseteam er især udbredte på stx og matcher forestillingen om teamsamarbejde med fokus på elevtrivsel, fastholdelse og klasserumskultur. Vertikale team centreret om en eller flere studieretninger er mere udbredte på htx og hxx og matcher i højere grad forestillingen om teamsamar-

bejde som det at koordinere og evt. tone undervisningen inden for studieretningerne. Horisontale team eksisterer på tværs af skoleformerne. Det kan være team centreret om en årgang eller team centreret om konkrete opgaver i forbindelse med AT, studieområdet eller andet. Horisontale team eksisterer ofte side om side med de andre teamformer og er i dette kapitel omtalt som sekundære team.

Skolerne synes at have fundet en organiseringsform der matcher deres fremherskende forståelse af formålet med teamsamarbejde. De spirende visioner om toning og profilering af studieretningerne som især lederne gav udtryk for, har dog svært ved at finde forankring i den eksisterende organiseringsform med klasseteam.

Ledere og lærere er tilfredse med den valgte organiseringsform og oplever, uafhængigt af organiseringsform, at teamsamarbejdet styrker det flerfaglige samspil – hvilket dog bør ses i lyset af at det flerfaglige samarbejde er mindre omfattende når teamsamarbejdet er organiseret i klasseteam og meningen med teamsamarbejde primært opfattes som arbejdet med klassernes læringsmiljø.

Mange koordinerings- og udviklingsopgaver i forbindelse med flerfaglige samspil er flyttet væk fra teamene og varetages af ledelse eller administration og/eller af horisontale team med AT, studieområdet eller et andet område som særligt fokusområde. De primære team får derfor på nogle måder status af driftsteam, mens udviklingen sker i andre fora præget af ildsjæle. Skolerne med klasseteam har dermed fundet organiserings- og samarbejdsformer med plads til både ildsjæle og lærere der i højere grad ønsker at passe sig selv. Men det kan vække bekymring at det udviklingsarbejde med studieretninger som flere skoler ønsker, med denne løsning risikerer at blive udført af nogle få lærere uden at få særlig betydning for den undervisning som varetages af de resterende lærere.

Organisering i relativt permanente vertikale team synes i højere grad at matche ønsket om at tone en studieretning, hvilket var et udtalt ønske blandt lederne på de besøgte skoler. Dette gælder især hvis man forstår toning af studieretninger som et koncept der for det første rækker ud over studieretningsfagene og også påvirker de øvrige fag på studieretningen og for det andet kendetegner studieretningerne på en skole på tværs af årgange og dermed rækker ud over den enkelte klasse. En sådan organisering hvor teamene på nogle måder minder om afdelinger i skolen, er dog et væsentligt større brud med den eksisterende organiseringsform på de fleste skoler end organiseringen i klasseteam og kan dermed indeholde større udfordringer.

5 Indhold i teamsamarbejdet

I dette kapitel stiller vi skarpt på det arbejde der foregår i teamene. Vi ser nærmere på teamenes ansvarsområder, hvordan tiden i teamene bruges, hvilke opgaver teamene løser, og hvordan lærere og ledere vurderer opgaveløsningen og vægtningen af opgaver. Et centralt spørgsmål i dette kapitel er bl.a. om lærere og ledere oplever at tiden bruges rigtigt, herunder om de opgaver der opfattes som "administrative", optager for meget af tiden. I det følgende beskriver vi først hvilke opgaver og ansvarsområder der ligger i teamene, og efterfølgende ser vi nærmere på hvordan teamene løser disse opgaver, og hvilke barrierer der evt. kan være for opgaveløsningen.

5.1 Opgaver og ansvarsområder

Både lærere og ledere er i spørgeskemaundersøgelserne blevet spurgt om hvilke ansvarsområder deres team varetager. Lærerne har kunnet sætte flere kryds, og svarene viser at teamene varetager en bred vifte af opgaver, både på egen skole og på tværs af skolerne. Svarene fremgår af tabel 4.

Tabel 4
Ansvarsområder

Andelen af lærere og ledere der har sat kryds ved følgende spørgsmål:

Lærere: *Hvilke af følgende ansvarsområder har dit team?*

Ledere: *Hvilke af følgende ansvarsområder har jeres lærerteam?*

Tallene i parentes angiver til sammenligning andelen af lærere der har sat kryds ved spørgsmålet: *Hvilke af følgende ansvarsområder synes du det er relevant at teamene har?* Lærere og ledere har kunnet sætte flere kryds.

	Lærere, hhx (n = 207 (206))	Lærere, htx (n = 200 (200))	Lærere, stx (n = 461 (459))	Lærere i alt (N = 842 (840))	Ledere i alt (N = 155)
Udarbejde/koordinere studieplaner	47 % (55 %)	44 % (56 %)	35 % (34 %)	37 % (39 %)	63 %

Fortsættes næste side ...

... fortsat fra forrige side

	Lærere, hhx (n = 207 (206))	Lærere, htx (n = 200 (200))	Lærere, stx (n = 461 (459))	Lærere i alt (N = 842 (840))	Ledere i alt (N = 155)
Koordinere det skriftlige arbejde	66 % (73 %)	58 % (67 %)	81 % (77 %)	77 % (75 %)	86 %
Planlægge flerfaglige undervisningsforløb	85 % (88 %)	81 % (82 %)	68 % (67 %)	71 % (71 %)	79 %
Sikre sammenhæng, kontinuitet og progression i det treårige uddannelsesforløb	73 % (80 %)	68 % (81 %)	69 % (73 %)	69 % (74 %)	78 %
Studieture	73 % (74 %)	64 % (68 %)	76 % (73 %)	75 % (73 %)	75 %
Informationsaftner og forældremøder	59 % (60 %)	65 % (61 %)	74 % (71 %)	71 % (68 %)	61 %
Fravær og trivsel for den enkelte elev	56 % (56 %)	66 % (69 %)	71 % (71 %)	69 % (68 %)	55 %
Sikre at klassen fungerer socialt og understøtter en god klasserumskultur	62 % (71 %)	76 % (78 %)	93 % (93 %)	88 % (89 %)	88 %
Den enkelte elevs faglige læring og udvikling	51 % (58 %)	58 % (63 %)	52 % (59 %)	52 % (59 %)	57 %
Identificere elever med behov for studievejledning eller særlig støtte	57 % (62 %)	71 % (73 %)	85 % (86 %)	81 % (82 %)	72 %
Pædagogisk udvikling	55 % (75 %)	45 % (62 %)	36 % (47 %)	39 % (51 %)	50 %
Faglig udvikling af studieretninger	59 % (72 %)	51 % (65 %)	30 % (40 %)	35 % (46 %)	59 %
Evaluering af undervisningen	41 % (48 %)	49 % (53 %)	38 % (38 %)	40 % (41 %)	54 %

Kilde: Spørgeskemaundersøgelser blandt ledere og lærere.

Tabellen viser at flest lærere og flest ledere på tværs af skoletyper sætter kryds ved "Sikre at klassen fungerer socialt og understøtter en god klasserumskultur". Ligeledes sætter mange lærere og ledere kryds ved opgaven med at koordinere det skriftlige arbejde. Desuden viser tabellen at lidt flere ledere end lærere generelt – og mange i alt – sætter kryds ved de opgaver der vedrører indholdsdimensionen, fx at planlægge flerfaglige undervisningsforløb og at sikre sammenhæng, kontinuitet og progression i det treårige uddannelsesforløb, mens flere lærere end ledere – og mange i alt – sætter kryds ved de opgaver der vedrører elevtrivselsdimensionen, fx at identificere

elever med behov for studievejledning eller faglig støtte og at håndtere den enkelte elevs fravær og trivsel. Desuden angiver en markant højere andel af lederne end af lærerne at teamene har ansvar for at udarbejde eller koordinere studieplaner, for evaluering af undervisningen, for pædagogisk udvikling og ikke mindst for faglig udvikling af studieretningerne.

Tabellen viser desuden at der er forskelle skoletyperne imellem. Den opgave som flest lærere på stx angiver at deres team løser, er opgaven med at sikre at klassen fungerer socialt og understøtter en god klasserumskultur. 93 % af stx-lærerne sætter kryds ved denne kategori, mens det samme gælder for 62 % af hhx-lærerne og 76 % af htx-lærerne. Den opgave som flest lærere på både hhx og htx angiver at deres team løser, er at planlægge flerfaglige undervisningsforløb. Det gælder 85 % af hhx-lærerne, 81 % af htx-lærerne, og blot 68 % af stx-lærerne. Relativt flere stx-lærere end hhx- og htx-lærere angiver at deres team koordinerer det skriftlige arbejde og identificerer elever med behov for særlig støtte eller studievejledning. Relativt flere hhx-lærere og htx-lærere end stx-lærere angiver at deres team arbejder med den faglige udvikling af studieretningerne.

Tallene i tabellen underbygger det overordnede billede beskrevet i kapitel 3 om at stx-skolerne ser formålet med teamsamarbejde især som noget der vedrører elevernes trivsel og læringsmiljøet. De ansvarsområder som flest stx-lærere angiver som teamopgaver, vedrører denne dimension eller praktiske forhold vedrørende koordinering af skriftligt arbejde og samarbejde om flerfaglige forløb. Også på de erhvervsgymnasiale uddannelser er de flerfaglige forløb vigtige teamopgaver. Desuden varetager relativt flere lærere på de erhvervsgymnasiale uddannelser teamopgaver vedrørende indholdsdimensionen, nærmere betegnet toningen af studieretninger. Tallene i tabellen understøtter imidlertid ikke at der skulle være stor forskel mellem hhx- og htx-skolerne.

Lærerne er desuden blevet spurgt om hvilke af ansvarsområderne de mener det er relevant at teamene har. Svarene er angivet i parentes i tabel 4. På de fleste områder er der overensstemmelse mellem hvor mange team der har et ansvarsområde, og hvor mange der finder det relevant. I enkelte tilfælde er der dog en forskel på ti procentpoint eller mere. Disse tilfælde er markeret med gråt i tabellen. Her vurderes relevansen at være større end omfanget af den konkrete varetagelse af området. Fx angiver 44 % af hhx-lærerne at de har ansvar for at udarbejde/koordinere studieplaner, mens 56 % synes det er relevant at teamet har dette som et ansvarsområde. 68 % af htx-lærerne angiver at deres team har som ansvarsområde at sikre sammenhæng, kontinuitet og progression i det treårige uddannelsesforløb, mens 81 % finder det relevant at teamet varetager denne opgave. Der er ingen af de områder som teamene varetager, der ikke opfattes som relevante.

To områder skiller sig ud, idet der på tværs af uddannelserne er en markant mere positiv vurdering af relevansen end af den egentlige opgavevaretagelse. Det gælder ansvar for pædagogisk

udvikling og ansvar for udvikling af studieretninger. På stx-skolerne skal det imidlertid bemærkes at de to områder også hvad angår relevans, vurderes som mindre vigtige end de øvrige ansvarsområder. 47 % hhv. 40 % af stx-lærerne finder det relevant at teamene skal varetage pædagogisk udvikling hhv. faglig udvikling af studieretningerne. De to områder er desuden interessante fordi lederne i langt højere grad end lærerne vurderer at det er ansvarsområder som teamene allerede har.

5.1.1 Opgaveløsning

Lærere og ledere har også vurderet hvor tilfredsstillende teamene løser opgaverne inden for de forskellige ansvarsområder. Generelt er tilfredsheden med opgavevaretagelsen stor. Tallene i tabel 5 angiver hvor mange ledere og lærere der har svaret "Utilfredsstillende" eller "Meget utilfredsstillende".

Tabel 5
Opgaveløsning

Andelen af lærere og ledere der har svaret "Utilfredsstillende" eller "Meget utilfredsstillende" på følgende spørgsmål:

Lærere: *Hvor tilfredsstillende synes du dit team løser opgaverne inden for ...?*

Ledere: *Hvor tilfredsstillende vurderer du at lærerteamene løser følgende opgaver?"*

	Lærere, hhx	Lærere, htx	Lærere, stx	Lærere i alt	Ledere i alt (N = 158)
... at udarbejde/koordinere studieplaner	21 % (n = 98)	24 % (n = 87)	15 % (n = 160)	17 % (n = 313)	17 %
... at koordinere det skriftlige arbejde	42 % (n = 137)	35 % (n = 116)	16 % (n = 370)	20 % (n = 647)	34 %
... at planlægge flerfaglige undervisningsforløb	18 % (n = 174)	19 % (n = 161)	15 % (n = 310)	16 % (n = 595)	7 %
... at sikre sammenhæng, kontinuitet og progression i det treårige uddannelsesforløb	25 % (n = 150)	20 % (n = 135)	32 % (n = 316)	30 % (n = 582)	19 %
... studieture	8 % (n = 151)	6 % (n = 127)	3 % (n = 350)	4 % (n = 629)	1 %
... informationsaftner og forældremøder	0 % (n = 120)	2 % (n = 130)	1 % (n = 339)	1 % (n = 598)	0 %

Fortsættes næste side ...

... fortsat fra forrige side

	Lærere, hhx	Lærere, htx	Lærere, stx	Lærere i alt	Ledere i alt (N = 158)
... fravær og trivsel for den enkelte elev	18 % (n = 115)	11 % (n = 130)	9 % (n = 325)	10 % (n = 575)	7 %
... at sikre at klassen fungerer socialt og understøtter en god klasserumskultur	15 % (n = 129)	11 % (n = 150)	8 % (n = 428)	9 % (n = 738)	4 %
... den enkelte elevs faglige læring og udvikling	15 % (n = 105)	23 % (N = 115)	19 % (n = 237)	19 % (n = 437)	10 %
... at identificere elever med behov for studievejledning eller særlig støtte	13 % (N = 118)	8 % (n = 140)	7 % (n = 392)	8 % (n = 437)	7 %
... pædagogisk udvikling	35 % (n = 113)	21 % (n = 89)	31 % (n = 164)	30 % (n = 327)	21 %
... faglig udvikling af studieretninger	34 % (n = 122)	20 % (n = 101)	34 % (n = 136)	32 % (n = 295)	29 %
... evaluering af undervisningen	25 % (n = 85)	26 % (n = 98)	19 % (n = 176)	21 % (n = 333)	22 %

Kilde: Spørgeskemaundersøgelser blandt ledere og lærere.

Lærere og ledere har alene vurderet varetagelsen af de ansvarsområder som de angav at deres team hhv. skolens team varetager, jf. tabel 4. Derfor varierer n betragteligt.

Tabellen viser at lærere og ledere i forskellig grad er utilfredse med opgavevaretagelsen i teamet i forbindelse med følgende opgaver:

- Koordinering af det skriftlige arbejde
- Faglig udvikling af studieretninger
- Pædagogisk udvikling
- Evaluering af undervisningen
- Sikring af sammenhæng, kontinuitet og progression i det treårige uddannelsesforløb.

Spørgsmålet om koordinering af det skriftlige arbejde er interessant. Det var en opgave som næsten alle lærere under besøgene var opmærksomme på, og som var vigtig for teamet hhv. teamkoordinatoren uanset hvilket hovedfokus eller hvilken organiseringsform der lå til grund for teamsamarbejdet. Desuden er det en relativt konkret opgave, og det er en opgave som flere lærere fremhævede når de blev bedt om at vurdere hvad eleverne får ud af at lærerne samarbejder i team. Samtidig er det en opgave der illustrerer balancen mellem fællesskab og autonomi, jf. kapi-

tel 3, og grænserne for teamkoordinatorernes ledelsesudøvelse som bliver behandlet nærmere i kapitel 6.

Typisk består opgaven i at alle lærere giver teamkoordinatoren besked om hvornår de planlægger at give eleverne afleveringsopgaver for, og på den baggrund kan teamkoordinatoren koordinere afleveringerne. Koordinatorerne på flere skoler fortæller at hvis en lærer ikke giver besked, får vedkommende en rykker, og hvis det ikke hjælper, sker koordineringen uden inddragelse af de skriftlige opgaver i den pågældende lærers fag. På den måde løser koordinatoren og teamet opgaven uden at udøve ledelse over for deres kollega, men i forhold til eleverne er opgaven ikke løst. Det samme er tilfældet hvis planen foreligger, men ikke overholdes i praksis. Koordinering af skriftlige afleveringer er dermed et godt eksempel på en vigtig teamopgave der løses i de fleste team, men som ikke opfattes som afgørende for den enkelte lærers kerneydelse.

Spørgsmålet om udvikling af studieretninger underbygger konklusionerne i kapitel 3 om de overordnede visioner bag teamsamarbejdet. Sammen med resultaterne i tabel 4 viser tallene i tabel 5 at lederne har en intention om at teamene skal arbejde mere eksplicit med studieretningerne end det er tilfældet nu. Lærerne er opmærksomme på denne forventning og vil også gerne selv arbejde mere med studieretningerne. Under besøgene vedrørte svarene på spørgsmålet om hvad man med fordel kunne ændre ved teamsamarbejdet i den nærmeste fremtid, generelt arbejdet med at tone studieretningerne.

Endelig er der spørgsmålene om pædagogisk udvikling, evaluering af undervisningen og sammenhæng, kontinuitet og progression i det treårige forløb. Især den pædagogiske udvikling blev drøftet under besøgene. Næsten alle lærere efterspørger pædagogisk udvikling, men begrebet dækker over mange forskellige ting. Nogle lærere anvender pædagogikbegrebet om det der ikke er tæt knyttet til faglighed eller undervisning i det enkelte fag, fx de elevrettede opgaver vedrørende trivsel og fastholdelse. Andre lærere bruger pædagogik som betegnelse for kerneydelsen, altså undervisningen i modsætning til alt det der foregår uden for undervisningen, og endelig bruger nogle lærere begrebet om metodiske og didaktiske forhold på et fagovergribende niveau, fx implementering af ny skriftlighed, arbejdet med kompetencemål etc. Om dette siger en leder:

Noget af det vi gerne vil have teamene til, er at tale på metaniveau. Når man tager sådan en runde om hvad der sker, skal man kunne tage det eksistentielle ud af det. Det der handler om pædagogik, skal man kunne tale om. Det bliver let en samtale om hvilke temaer man har arbejdet med, fx Christian IV eller salte [...]. Lærerne kunne godt blive bedre til at snakke sammen generelt om undervisning, om hvilke ting man kan bruge både i kemi og i historie. Måderne er det centrale.

Ledelsen giver desuden udtryk for at den gerne vil støtte teamene i denne opgave, men at det er vanskeligt. Selvom både ledere og lærere ønsker at have de pædagogiske drøftelser, er de svære at gennemføre. Det handler som nævnt i kapitel 3 om opfattelsen af faglighed og autonomi. Det kan være svært at finde et pædagogisk niveau der er fælles og tværgående, og som gør det let at udtale sig om andres fag.

5.2 Administrative opgaver

Da EVA evaluerede gymnasireformen i 2008, fremhævede mange lærere at der ikke var tid til pædagogiske drøftelser i teamene fordi tiden gik med administration. I denne evaluering rettede vi derfor særlig opmærksomhed mod de administrative opgaver. Hvad består de i? Og hvor meget fylder de?

I alt 41 % af lærerne svarer i spørgeskemaundersøgelsen at der bruges for meget tid på administrative opgaver, og tilsvarende vurderer 43 % at der bruges for lidt tid på fagligt og pædagogisk arbejde. De samlede svarfordelinger fremgår af tabel 6.

Tabel 6
Opgavefordeling

Lærernes svar på spørgsmålet: *Hvad er din vurdering af den tid dit team bruger på ...*

	... administrativt arbejde?				... fagligt og pædagogisk arbejde?			
	Hhx (n = 214)	Htx (n = 205)	Stx (n = 477)	Lærere i alt (N = 866)	Hhx (n = 214)	Htx (n = 205)	Stx (n = 477)	Lærere i alt (N = 866)
Der bruges for lidt tid	3 %	2 %	1 %	2 %	55 %	49 %	40 %	43 %
Der bruges passende tid	52 %	51 %	58 %	57 %	41 %	49 %	59 %	55 %
Der bruges for meget tid	44 %	47 %	40 %	41 %	4 %	2 %	2 %	2 %
Ved ikke	1 %	0 %	1 %	1 %	1 %	0 %	1 %	1 %
I alt	100 %	100 %	100 %	100 %	100 %	100 %	100 %	100 %

Kilde: Spørgeskemaundersøgelse blandt lærere.

Lederne mener ligesom lærerne at der bruges for meget tid på administrativt arbejde og for lidt tid på fagligt og pædagogisk arbejde, men holdningerne er ikke så markante. På tværs af uddannelserne vurderer 17 % af lederne at der bruges for meget tid på administrativt arbejde, og 36 % vurderer at der bruges for lidt tid på fagligt og pædagogisk arbejde. 6 % af lederne mener at der bruges for lidt tid på administrativt arbejde.

Nogle af forskellene kan skyldes forskellige definitioner af begrebet administrativt arbejde. Lærerne og ledere er i spørgeskemaundersøgelserne blevet bedt om at vurdere hvilke opgaver de opfatter som administrative. Tabel 7 viser lærernes og ledernes besvarelser. Tallene i parentes angiver til sammenligning hvilke af de foreslåede opgaver lærerteamene rent faktisk varetager.

Tabel 7
(Administrative) opgaver i teamet

Læreres og lederes svar på spørgsmålet: *Hvilke af følgende opgaver er efter din opfattelse "administrativt arbejde"?*

Tallene i parentes angiver til sammenligning svaret på følgende spørgsmål:

Lærerne: *Hvilke af følgende opgaver løser I i dit lærerteam?*

Lederne: *Hvilke af disse opgaver løser lærerteamene?*

	Lærere, hhx (n = 213 (213))	Lærere, htx (n = 208 (204))	Lærere, stx (n = 482 (476))	Lærere i alt (N = 869 (862))	Ledere i alt (N = 149 (153))
Fastsættelse og ajourføring af timetal for faglige og flerfaglige forløb	52 % (39 %)	60 % (44 %)	45 % (28 %)	47 % (31 %)	34 % (20 %)
Fastsættelse af det antal opgaver eleverne skal aflevere	24 % (13 %)	38 % (29 %)	30 % (14 %)	30 % (15 %)	29 % (18 %)
Koordinering af det skriftlige arbejde	68 % (70 %)	61 % (66 %)	81 % (81 %)	78 % (79 %)	65 % (85 %)
Registrering og ajourføring af elevernes fravær	48 % (38 %)	59 % (50 %)	38 % (28 %)	41 % (31 %)	44 % (26 %)
Planlægning af flerfaglige forløb	56 % (78 %)	62 % (74 %)	56 % (69 %)	56 % (71 %)	50 % (77 %)
Skemalægning af flerfaglige forløb	44 % (34 %)	49 % (35 %)	44 % (30 %)	45 % (31 %)	38 % (18 %)
Vikardækning	27 % (10 %)	24 % (7 %)	18 % (2 %)	20 % (3 %)	23 % (3 %)
Bidrag til skemalægning	33 % (24 %)	39 % (32 %)	33 % (19 %)	33 % (20 %)	28 % (22 %)
Udarbejdelse af studieplaner	47 % (46 %)	50 % (52 %)	38 % (31 %)	39 % (35 %)	34 % (41 %)
Indførelse af studieplaner i skolens system	40 % (32 %)	40 % (32 %)	35 % (24 %)	36 % (26 %)	41 % (39 %)

Fortsættes næste side ...

... fortsat fra forrige side

	Lærere, hhx (n = 213 (213))	Lærere, htx (n = 208 (204))	Lærere, stx (n = 482 (476))	Lærere i alt (N = 869 (862))	Ledere i alt (N = 149 (153))
Løbende justering af studieplaner i skolens system	39 % (33 %)	39 % (29 %)	33 % (26 %)	34 % (27 %)	44 % (39 %)
Ajourføring af hvilke kompetencer eleverne har anvendt i et forløb	46 % (46 %)	58 % (63 %)	48 % (44 %)	49 % (46 %)	40 % (52 %)
Udarbejdelse af undervisningsbeskrivelser	42 % (35 %)	40 % (45 %)	25 % (21 %)	28 % (24 %)	30 % (39 %)
Indførelse af undervisningsbeskrivelser i skolens system	40 % (27 %)	42 % (30 %)	27 % (17 %)	30 % (19 %)	29 % (27 %)
Koordinering, forberedelse og afvikling af møder i teamet	59 % (78 %)	64 % (80 %)	75 % (83 %)	72 % (82 %)	64 % (84 %)
Evaluering af undervisningen	39 % (48 %)	45 % (53 %)	38 % (43 %)	39 % (45 %)	32 % (48 %)

Kilde: Spørgeskemaundersøgelser blandt ledere og lærere.

Tabellen viser at lærerne i højere grad end lederne er tilbøjelige til at kategorisere nogle opgaver som administrative. Det gælder især de opgaver der på forskellig vis vedrører flerfaglige forløb: planlægning og skemalægning af flerfaglige forløb og fastsættelse og ajourføring af timetal for faglige og flerfaglige forløb. Lederne vurderer derimod i højere grad end lærerne at arbejdet med studieplaner i skolens systemer er administrativt. Men netop arbejdet med studieplaner varetages ifølge spørgeskemaundersøgelsen kun af et mindretal af teamene – dog ifølge lederne i et større mindretal af teamene end ifølge lærerne.

De opgaver som varetages af mere end halvdelen af teamene, og som lærerne opfatter som administrative, er markeret med gråt i tabellen. Det drejer sig på tværs af skoletyper om koordinering af det skriftlige arbejde, planlægning af flerfaglige forløb og koordinering, forberedelse og afvikling af møder i teamet. Blandt htx-lærerne gælder det desuden registrering og ajourføring af elevernes fravær, udarbejdelse af studieplaner og ajourføring af hvilke kompetencer eleverne har anvendt i et forløb. Tabellen viser dog også at der er stort sammenfald mellem de opgaver teamene varetager, og de opgaver lærerne kategoriserer som administrative. Bemærkningerne i spørgeskemaet indikerer at det kan have været svært at forstå den skelnen der bruges i spørgsmålene.

Under besøgene forholdt lærerne sig også til spørgsmålet om administrative opgaver. En hxlærer sagde i den forbindelse:

Hvis jeg tænker tilbage, så synes jeg mit job før reformen primært var forberedelse, undervisning og det at rette opgaver. Nu er der meget mere på min tallerken, bl.a. mere administration, fx til research til tværfaglige forløb og sparring inden undervisning. Der er flere trin nu inden undervisningen. Jeg havde heller ikke på samme måde ansvar for elevernes trivsel. Det var meget enklere at være lærer dengang før reformen.

Citatet er udtryk for en meget rummelig fortolkning af begrebet administration, nemlig som alt det der ligger ud over den traditionelle undervisning. Lærerne på samme skole fortæller imidlertid også at det problematiske ved disse nye opgaver især er det individuelle ansvar der følger med, idet der mangler principper og retningslinjer. Det bliver op til den enkelte lærer eller teamkoordinator at vurdere hvornår en elev skal have advarsler i forbindelse med fravær o.l. Lærerne føler derfor at ledelsen pålægger dem en administrativ opgave. Denne problemstilling er ikke specielt knyttet til teamsamarbejde. Tværtimod oplever lærerne at de hver især har meget forskellige rutiner som det kan være svært at ensrette eller koordinere.

Andre lærere gav generelt udtryk for at omfanget af den administrative byrde havde fundet et passende leje, bl.a. i kraft af at nogle koordineringsopgaver i forbindelse med fx AT og elevfravær på nogle skoler var flyttet væk fra teamene, jf. kapitel 3 og 4. Lærerne fortalte også at skolens administrative systemer oprindeligt havde været tidskrævende at sætte sig ind i og at bruge, men nu var blevet naturlige arbejdsredskaber. Også i forbindelse med andre opgaver, fx studieplaner, berettede lærerne at de havde tilsvarende opgaver før, men at der nu var kommet nye måder at udføre dem på som de skulle vænne sig til.

Flere lærere nævner i interviewene at de gerne vil bruge mere tid på arbejdet med studieretningerne, jf. kapitel 3, men samtidig vurderer de at tiden grundlæggende bliver brugt rigtigt, og at det er lærerne der bedst kan varetage de opgaver af administrativ art som teamet har ansvar for. Lærerne oplever at det i dagligdagen er svært at finde tid til at drøfte pædagogik, men samtidig har flere stx-skoler reduceret den tid der er afsat til teamsamarbejdet – ikke så meget af besparelseshensyn, men fordi der manglede indhold at fylde tiden ud med, fortæller disse skolers ledere.

5.3 Sammenfatning

Kapitel 5 viser at teamene løser mange opgaver. Samtidig underbygger det konklusionen på analysen i kapitel 3 om at der er nogle meget vigtige udviklingsopgaver som ikke bliver varetaget i den ønskede grad. Det gælder pædagogisk udvikling, og det gælder udvikling af studieretninger.

Førstnævnte er der et generelt ønske om at få mere tid til, mens sidstnævnte især er et ønske blandt nogle ledere.

Et forhold som lærerne nævner som årsag til at der ikke er tid til de pædagogiske udviklingsopgaver, er mængden af administrative opgaver. Oplevelsen af at disse opgaver optager meget af tiden, var imidlertid ikke så markant i 2011 som den var i 2008 hvor gymnasireformen blev evalueret. Samtidig tyder de mange forskellige erfaringer på at spørgsmålet om administrative opgaver er komplekst, og at spørgsmålet om hvorvidt de administrative opgaver optager (for) meget af tiden, hænger sammen med definitionen af administrative opgaver og med de rammer der er for udførelsen af disse opgaver. Nogle af de opgaver der tog meget tid i 2008, er nu blevet rutine, mens andre er flyttet væk fra teamet. Da flere skoler ligeledes berettede at nogle administrative opgaver var flyttet væk fra teamet – typisk opgaver i forbindelse med AT og studieområdet – burde der nu være mere tid til pædagogiske drøftelser. I den sammenhæng er det bemærkelsesværdigt at nogle skoler har reduceret den tid der er afsat til teamsamarbejde, som konsekvens af den reducerede opgaveportefølje, samtidig med at der er vigtige pædagogiske opgaver der ikke varetages af teamet. Det tyder som tidligere nævnt på at udfordringen er disse opgavers indhold snarere end deres omfang.

Oplevelsen af at have for lidt tid til pædagogiske opgaver er gennemgående, men det er tilsyneladende hverken de administrative opgaver eller en generel mangel på ressourcer der har udgjort barrieren for at drøfte pædagogik i teamene. I stedet kan barrieren være en kulturelt baseret berøringsangst blandt lærerne forstået således at de opgaver teamet løser, er væsentlige, men ikke i udpræget grad opfattes som kerneopgaver, mens de endnu uløste pædagogiske opgaver i højere grad opfattes som vigtige opgaver der berører den fagprofessionelle identitet. Hvis teamene skal arbejde med disse opgaver, kræver det både vilje, kompetencer og rammesætning. I kapitel 6 ser vi nærmere på rammesætning og ledelse.

6 Ledelse i og af team

Organisation og ledelse er tæt sammenknyttede begreber. Indfører man nye strukturer eller lag i organisationen, må man også overveje hvordan disse skal ledes. Gymnasiereformen, fusioner på erhvervsskoleområdet og overgangen til selveje på de almene gymnasier har betydet ændringer i skolernes ledelsesstrukturer, og nogle steder taler man om professionaliseret ledelse. I dette kapitel ser vi alene på den del af ledelsen der vedrører teamstrukturen.

Vi skelner i den sammenhæng mellem ledelse i team og ledelse af team. Under ledelse af team forstår vi skoleledelsens rolle i forhold til teamene. Denne beskrives i afsnit 6.1. Under ledelse i team forstår vi den ledelse der foregår i de enkelte team, som oftest varetages af en lærer der midlertidigt har fået titel af teamkoordinator, teamleder eller lignende. Som beskrevet i afsnit 4.2 er benævnelsen mange steder vilkårlig. I kapitlet bruger vi derfor teamleder eller teamkoordinator som fælles betegnelse for den person der udøver ledelse i et team.

6.1 Ledelse af team

I forbindelse med gennemførelsen af evalueringen afholdt EVA et seminar med de deltagende skoler. På dette seminar præsenterede Dorte Pedersen (lektor, ph.d. og medlem af denne evalueringsekspertergruppe) fire forskellige "oplukkere" til teamsamarbejde, altså instrumenter som ledelsen kan bruge til at komme i gang med teamsamarbejde. Instrumenterne relaterer sig til fire overordnede dimensioner af ledelsesopgaven. Ifølge Dorte Pedersen kan de fire dimensioner beskrives således:

- Ydelsen: arbejdet med at definere opgaven med studieprogression, studieretninger, sammenhæng i uddannelsen, fastholdelse etc.
- Strukturen: arbejdet med at skabe organisatorisk overskuelighed, strukturer, regler, ressourcfordeling, arbejdsdeling, koordination etc.
- Kulturen: arbejdet med at skabe nye vaner og rutiner for lærersamarbejde om fælles vision, pædagogik, evaluering via vidensdeling, kommunikation etc.
- Personalet: arbejdet med at udvikle medansvar via motivation, trivsel, incitamenter, kompetenceudvikling etc.

De fire dimensioner afspejles i EVA's spørgeskemaundersøgelser hvor ledere og lærere er blevet bedt om at vurdere forskellige dimensioner af skoleledelsens praksis på deres hjemskoler. Resultaterne af lærernes besvarelser fremgår af tabel 8.

Tabel 8
Lærernes syn på ledelse af teamsamarbejdet

Andel der har svaret "I høj grad" eller "I nogen grad" på følgende spørgsmål: *I hvilken grad er følgende udsagn dækkende for din skoleledelsens nuværende praksis?*

Tallene i parentes angiver til sammenligning andelen der har svaret "I høj grad" eller "I nogen grad" på følgende spørgsmål: *I hvilken grad er følgende udsagn efter din vurdering dækkende for god ledelsespraksis?*

	Lærere, hhx (n = 210 (212))	Lærere, htx (n = 203 (203))	Lærere, stx (n = 472 (472))	Lærere i alt (N = 858 (859))
Skolens ledelse har primært ansvar for rammer for og struktur i teamsamarbejdet	72 % (89 %)	73 % (90 %)	88 % (91 %)	85 % (90 %)
Ledelsen går forrest i forhold til at skabe en åben samarbejdskultur i lærerteamene	61 % (91 %)	62 % (91 %)	58 % (86 %)	58 % (87 %)
Ledelsens vigtigste opgave er at give konkret sparring i forhold til opgaver og samarbejde i teamene	51 % (71 %)	45 % (69 %)	48 % (66 %)	48 % (67 %)
Ledelsens vigtigste opgave er at understøtte motivation og udvikling i teamene ved at fremhæve det positive	55 % (86 %)	62 % (88 %)	50 % (78 %)	52 % (80 %)

Kilde: Spørgeskemaundersøgelse blandt lærere.

Udsagnene i tabellen repræsenterer forskellige dimensioner af ledelse, og tallene viser at lærerne generelt anser samtlige dimensioner for vigtige, men vurderingerne af om deres ledere i praksis lever op til kriterierne, varierer betragteligt. Størst er diskrepansen mellem lærernes opfattelse af ideal og virkelighed når det drejer sig om den kulturelle dimension, karakteriseret ved udsagnet "Ledelsen går forrest i forhold til at skabe en åben samarbejdskultur i lærerteamene". 87 % af lærerne mener at dette udsagn i høj grad eller i nogen grad er udtryk for god ledelsespraksis, mens kun 58 % mener at det i høj grad eller i nogen grad er dækkende for den nuværende praksis på deres skole. Også den dimension der vedrører ydelsen, er interessant. Den er repræsenteret ved udsagnet "Ledelsens vigtigste opgave er at give konkret sparring i forhold til opgaver og samarbejde i teamene". Det er den dimension som færrest lærere opfatter som udtryk for god ledelsespraksis.

Lederne har i spørgeskemaet besvaret spørgsmålet: *I hvilken grad er følgende udsagn dækkende for den nuværende praksis på den skole du er leder på?* Og lederne har ligesom lærerne forholdt sig til de forskellige dimensioner af ledelse. De vurderer alle fire dimensioner positivt og udtrykker opmærksomhed om vigtigheden af samtlige dimensioner. Ligeledes vurderer de at de i høj grad lever op til kriterierne for god ledelsespraksis. Fx vurderer 94 % af lederne at det i høj grad er udtryk for god ledelsespraksis at ledelsen giver konkret sparring i forhold til opgaver og samarbejde i teamene, og 81 % af lederne mener at dette er den nuværende praksis på den skole de er ledere på.

I interviewene kobles kultur- og ydelsesdimensionen tæt sammen og knyttes desuden til personaledimensionen, i spørgeskemaet repræsenteret ved udsagnet "Ledelsens vigtigste opgave er at understøtte motivation og udvikling i teamene ved at fremhæve det positive". Nogle lærere efterspørger sparring og ikke mindst interesse fra deres ledelse, men samtidig udtrykker lærere på alle skoler den opfattelse at lærerne som fagprofessionelle ved bedst, og at ledelsen ikke er egnede sparringspartnere når det kommer til kerneydelsen. Disse variationer i lærernes holdninger kan hænge sammen med den blandede og relativt negative vurdering af dimensionen som udtryk for god ledelsespraksis. Samtidig tillægger de interviewede lærere den åbne kultur på skolerne stor betydning. Åbenhed betyder i den sammenhæng ofte at alle har mulighed for at udtrykke deres mening, og at begrænsningerne i den enkeltes handlemuligheder er små. Åbenhed knytter sig dermed til balancen mellem fællesskab og autonomi som er beskrevet i afsnit 3.4.

I interviewene med lederne gives der på den ene side udtryk for at ledelsesopgaven er blevet mere omfattende – også når det gælder ledelsen af (kerne)ydelsen. Forhold der før reformen blev fastlagt centralt, varetages nu af skolerne, i bekendtgørelsen personificeret ved "skolens leder". På den anden side udtrykker de interviewede ledere stor opmærksomhed om det at lede i en fagprofessionel kultur hvor værdier som mening, motivation og faglighed er vigtige. Motivation er et centralt begreb når lederne beskriver deres ledelsesstrategi, og som beskrevet i afsnit 3.4 oplever mange lærere at deres engagement og motivation begrænses af at andre definerer hvad de skal. Nogle af de interviewede ledere kobler derfor motivation af lærerne sammen med autonomi og selvbestemmelse. Der kan herved opstå et dilemma mellem personaledimensionen (motivation) og ydelsesdimensionen (sparring om indhold).

Et konkret udtryk for dilemmaet er spørgsmålet om hvorvidt ledelsen skal deltage i teammøder. Mens man nogle steder har gode erfaringer med at ledelsen er med til teammøderne for at sikre og bidrage til fremdrift og løsning af opgaverne, har man andre steder erfaring med at det kan hæmme teamsamarbejdet at ledelsen deltager. Fx fortæller en stx-leder:

Der er sket det at der i starten var en leder med til teammøderne, det er der ikke nu. Når vi snakker om om vi skal have det igen, er der meget ambivalens blandt lærerne. Nogle ville

synes det ville opkvalificere debatterne, andre synes at ledelsen så ville blande sig for meget.

Mens man i teamet skal finde en balance mellem fællesskab og autonomi for den enkelte, gælder det for ledelsen om at finde en balance mellem styring (sparring) og autonomi for teamet. Ifølge spørgeskemaundersøgelsen blandt lærerne lykkes det for de fleste skoler at finde denne balance. 75 % af alle lærere finder balancen mellem styring via skolens rammer og teamets frihed passende. 16 % finder at der er for meget styring, og 9 % at der er for lidt styring.

6.1.1 Rammesætning og styredokumenter

Balancen findes på mange skoler i strukturdimensionen, i tabel 8 ovenfor repræsenteret ved udsagnet "Skolens ledelse har primært ansvar for rammer og struktur". Ledelsen skal rammesætte teamets arbejde. I interviewene er der forskellige bud på hvad rammesætning indebærer. På den ene side tales der om en bottom-up-proces hvor rammerne omtales som "rum" og "medinddragelse". På den anden side udtrykkes der et behov for klare rammer og tydeligt udtrykte forventninger fra ledelsens side.

På de fleste skoler er rammerne nedfældet i skriftlige styredokumenter, fx i en teamhåndbog eller andet. I mange tilfælde er det den lokale arbejdstidsaftale der udgør rammen for teamets arbejde. 92 % af stx-lærerne svarer i spørgeskemaundersøgelsen at der er nedskrevne funktions- eller opgavebeskrivelser for teamsamarbejdet. Det samme gælder 70 % af htx-lærerne og blot 52 % af hhx-lærerne. Der er i alle tilfælde tale om meget konkrete oversigter over hvad teamet og/eller teamlederen eller teamkoordinatoren skal gøre. Lærerne finder disse beskrivelser nyttige, og tabel 9 viser at de bruger dem flittigt i dagligdagen.

Tabel 9
Hvordan har du brugt funktions- og/eller opgavebeskrivelserne i praksis?

	Hhx (n = 113)	Htx (n = 147)	Stx (n = 443)	Lærere i alt (N = 743)
Løbende i teamsamarbejdet, fx i forbindelse med møder	66 %	71 %	78 %	77 %
I forbindelse med introduktion af nye medarbejdere	17 %	23 %	12 %	13 %
På MUS/TUS	14 %	10 %	5 %	6 %
Ved etablering af teamsamarbejdet	35 %	37 %	43 %	42 %
Jeg har ikke brugt dem i praksis	17 %	14 %	10 %	11 %
Andet	2 %	3 %	0 %	1 %

Kilde: Spørgeskemaundersøgelse blandt lærere.

På flere skoler fremhæves gode beskrivelser som et godt råd til andre skoler, og på de skoler der ikke har nedskrevne styredokumenter, efterlyses de af lærerne. Det fremhæves ligeledes som positivt hvis teamet har været med til at beslutte hvilke funktioner det skal varetage. I spørgeskemaundersøgelsen blandt lærere svarer 24 % at teamet har besluttet hvilke funktioner og opgaver det skal varetage. 32 % svarer at en styregruppe eller et udvalg har truffet beslutningen, mens 84 % svarer at ledelsen har fastlagt teamets funktioner og opgaver. Lærerne har kunnet sætte flere kryds.

I spørgeskemaundersøgelsen vurderer 86 % af lærerne at rammerne for teamsamarbejde (fx for organisering og for aftaler om opgaver og funktioner) på deres skole i høj grad eller i nogen grad er klare. Samtidig vurderer 78 % at rammerne i høj grad eller i nogen grad er hensigtsmæssige.

Yderligere analyser viser imidlertid at vurderingerne er mere negative på de erhvervsgymnasiale uddannelser end på stx. 32 % af hhx-lærerne og 30 % af htx-lærerne vurderer at rammerne kun i mindre grad eller slet ikke er klare, mens 28 % hhv. 35 % vurderer at rammerne i mindre grad eller slet ikke er hensigtsmæssige. Interviewene afdækkede flere grunde til dette. På en hhx-skole opfattede lærerne rammerne som ikkeeksisterende eller som uklare fordi de ikke var formidlet til lærerne. En af lærerne sagde:

Rammerne er lidt laissez faire. Jeg savner klar besked fra ledelsen om hvad der egentlig forventes. Jeg får en fornemmelse af at det er lidt tilfældigt og løs snak, at der ikke ligger store tanker bag. Klare forventninger og retningslinjer er der brug for.

På samme skole forklarede ledelsen:

Vores skolekultur er at man ikke dokumenterer. Det er vi ikke stolte af, det bør vi ikke være. Styredokumenter er vi ikke gode til. Vi er meget "som vi plejer". Vi er blevet gjort meget opmærksomme på det fordi vi har fået mange nye kolleger. Men vi er også hæmmet af at vi er en del af en fusion. Det er en meget lang proces at få noget fælles ud på hjemmesiden [...]. Vi har ikke behov for at ensrette folk, men det er vigtigt at have en fælles idé. Vi har meget kort beskrevet hvilke team vi har i øjeblikket.

På en htx-skole fortalte lærerne derimod at der fandtes rammer og beskrivelser, men at teamets opgaver var komplekse og mangefacetterede, og at der konstant skete ændringer i teamets omverden, altså på skolen. Derfor var der også behov for opdaterede og udbyggede rammebeskrivelser.

Det sidste eksempel indikerer at der er en sammenhæng mellem på den ene side forventningerne til teamets opgavevaretagelse og på den anden side behovet for eller niveauet af rammesætning.

Samtidig skal niveauet af rammesætning afstemmes med lærernes ønske om autonomi og medbestemmelse.

6.2 Ledelse i team

På 65 % af skolerne har man ifølge lederne faste teamledere eller teamkoordinatorer. De mange små klasseteam som de fleste skoler opererer med, og disses periodiske status betyder at en tredjedel af alle lærere i praksis kan være teamledere eller teamkoordinatorer, og at langt størstedelen af lærerne før eller siden bliver teamledere eller teamkoordinatorer. Omvendt er der på skoler med en vertikal struktur og team på op til ti lærere færre teamledere eller teamkoordinatorer der ofte fungerer i en længere periode.

61 % af skolerne bruger betegnelsen teamkoordinator, mens 25 % bruger betegnelsen teamleder. Resten bruger andre betegnelser som typisk fokuserer på enten klasseledelse, fx "klasselærer", eller pædagogisk ledelse, fx "pædagogisk koordinator". Sidstnævnte betegnelse havde man bevidst valgt på den htx-skole som EVA besøgte, for at rette fokus mod den pædagogiske udvikling. På andre skoler er titlen ikke så bevidst valgt, og som beskrevet i afsnit 3.1.1 kan der være stor forskel på hvordan skolerne betegner ledelsen/koordineringen af team. Fx kan betegnelsen "teamlærer" på nogle skoler betyde stort set det samme som betegnelsen "teamleder" på andre skoler. Dette forhold skal der tages højde for når vi i det følgende afsnit giver en nærmere beskrivelse af teamleder- eller teamkoordinatorrollen.

6.2.1 Funktion og opgaver

Flere af de interviewede lærere og ledere karakteriserer funktionen som en udpræget koordinerende klasselærerrolle hvor opgaverne spænder fra koordinering af AT og studieområdet, studieture og skriftlige opgaver til relationsarbejde over for eleverne, herunder at sørge for et godt socialt miljø i klassen. Adskillige af teamlederens eller teamkoordinatorens opgaver betegner både ledere og lærere som administrative: at indkalde til teammøder, udarbejde en dagsorden, skrive referat og i forskellig udstrækning følge op på teamets arbejde. En anden af teamlederens eller teamkoordinatorens opgaver er at mødes med ledelsen og diskutere teamets arbejde med klassen, studieretningen eller årgangen. Ifølge teamlederne eller teamkoordinatorerne tager disse møder oftest udgangspunkt i skolens indsatsområder og elevernes trivsel og standpunkt. Over halvdelen af teamlederne eller teamkoordinatorerne svarer at disse møder afholdes kvartalsvist (32 %) eller hvert halve år (24 %).

På nogle af de besøgte skoler fortæller teamlederne eller teamkoordinatorerne at rammerne for deres arbejde som teamleder eller teamkoordinator kan forekomme uklare, og at der mangler klar kommunikation om hvad deres rolle indebærer. En lærer vurderer i den sammenhæng at de

diffuse rammer kan fremstille teamlederen eller teamkoordinatoren som "bussemand" når han eller hun fx skal viderebringe information fra ledelsen til teamet.

Den manglende rammesætning for teamlederens eller teamkoordinatorens rolle kan også være en grund til at der i nogle af interviewene var uoverensstemmelse mellem teamledernes eller teamkoordinatorernes og de øvrige læreres opfattelser af rollen og de tilhørende arbejdsopgaver og ansvarsområder, og uoverensstemmelsen kan være skyld i at lærerne ikke opfatter rollen som attraktiv. En koordinator på en htx-skole fortæller i interviewet:

Det er en smaddergod og positiv idé. Men vi sidder jo her som pædagogiske koordinators og kan ikke rigtigt give en klar beskrivelse af hvad det er. Jeg er ikke i tvivl om at der ligger en klar beskrivelse et sted i en skuffe, men der mangler nok lidt klarhed over hvad det egentlig er vi skal.

Forestillingen om at der eksisterer dokumenter eller retningslinjer "i en skuffe" eller på et andet niveau i organisationen, så vi især på de større erhvervsskoler hvor der bl.a. på grund af fusioner er længere mellem lærerne og den øverste ledelse.

6.2.2 Ledelsesansvar i teamleder- eller teamkoordinatorrollen

På de besøgte skoler blev der brugt mange forskellige betegnelser – teamleder, teamkoordinator, pædagogisk koordinator, klassekoordinator og årgangskoordinator – men uanset titel var ledelse og lærere enige om at funktionen ikke er forbundet med ledelsesansvar, overordnet beslutningskompetence eller en særlig autoritet over for de andre lærere i teamet. Teamleder- eller teamkoordinatorrollen blev på ingen af de besøgte skoler opfattet som en karrierevej. Mange af lærerne fortæller at kulturen blandt gymnasielærere betyder at man ikke har lyst til at lede sine kolleger, og at man i sidste ende er herre over sin egen undervisning. En teamkoordinator på en stx-skole forklarer fænomenet således:

Man arbejder sammen med kolleger med samme forudsætninger. Vores baggrund er den samme. Det at man har en koordinatorfunktion, gør jo ikke vores ansættelse anderledes.

Størstedelen af lederne genkender lærernes holdning om at de i forbindelse med egen undervisning ikke vil styres af kolleger, og blandt ledere og lærere er den generelle opfattelse at de fleste lærere ville sige nej til opgaven hvis den indebar at de skulle være ledere for kolleger. Et evt. ledelsesansvar ville ifølge størsteparten af lærerne afholde dem fra at påtage sig rollen, og det ville desuden skabe et dårligt arbejdsmiljø blandt kollegerne. De interviewede lærere forudser ligeledes at udbyttet af teamsamarbejdet ville blive mindsket hvis teamlederne eller teamkoordinatorerne havde ledelsesansvar, da teamet ikke længere ville være et fælles projekt for lærerne.

Opfattelsen afspejles også i spørgeskemaundersøgelsen hvor de lærere der har angivet at de har funktionen som teamleder eller teamkoordinator, har taget stilling til en række udsagn om deres rolle som teamleder eller teamkoordinator. Resultatet fremgår af tabel 10.

Tabel 10
Teamledernes eller teamkoordinatorernes syn på teamlederrollen

Andel der har svaret "Enig" eller "Overvejende enig" på følgende spørgsmål: *Hvor enig eller uenig er du i følgende udsagn om din rolle som teamleder/-koordinator?*

	Hhx (n = 45)	Htx (n = 59)	Stx (n = 179)	Teamledere i alt (N = 302)
Rollen som teamleder/-koordinator er vanskelig	42 %	54 %	31 %	33 %
Det er vigtigt for mig at være mere kollega end leder for teamet	91 %	87 %	74 %	76 %
Det er vigtigt for mig at have en tydelig lederrolle i teamet	13 %	29 %	25 %	24 %
Jeg oplever positiv opbakning fra ledelsen til at lede teamet	80 %	75 %	68 %	70 %
Jeg oplever modstand fra teamet hvis jeg leder for meget	45 %	36 %	24 %	26 %

Kilde: Spørgeskemaundersøgelse blandt lærere.

Tabellen viser bl.a. at teamlederne eller teamkoordinatorerne lægger meget stor vægt på den kollegiale rolle. Samtidig er der dog 24 % der mener at det er vigtigt at have en tydelig lederrolle i teamet. 60 % af teamlederne eller teamkoordinatorerne svarer at de i høj grad eller i nogen grad oplever at de har ledelsesansvar i deres team. Ligeledes svarer 54 % af lederne at teamlederne eller teamkoordinatorerne i høj grad eller i nogen grad har ledelsesansvar i teamet.

Som beskrevet var opfattelsen på skolerne at teamlederne eller teamkoordinatorerne ikke havde ledelsesansvar. Forskellen på svarene i spørgeskemaundersøgelsen og den opfattelse lærere og ledere gav udtryk for under besøgene på skolerne, kan skyldes flere faktorer:

- Nogle ledere gav udtryk for at det er tabubelagt at tale om ledelse i gymnasiet. På en skole der slet ikke opererede med teamleder- eller teamkoordinatorbetegnelsen, forklarede en leder:

Der er en 68'er-kultur [...]. Vi har også en kultur hvor det at være leder, det er ikke noget man er vild med, og hvis man skulle være leder, så skulle man jo være lidt mere end de andre, og det bryder lærerne sig ikke om [...].

- I interviewene forholdt lærere og ledere sig til de formaliserede roller og fokuserede især på personaleledelsesaspektet, mens de i spørgeskemaundersøgelsen i højere grad forholdt sig til den praktiske funktion. Man kan skelne mellem at udøve "ledelse af andre" og "ledelse af opgaver". Mens modviljen mod ledelse især vedrører dimensionen "ledelse af andre", er det forholdsvis accepteret at nogle lærere påtager sig ledelsen af konkrete opgaver. En skoleleder forklarede det således:

Man kan godt acceptere at nogle er gode til at være teamkoordinatorer. Men til at opfatte nogle som konkrete ledelsespersoner, der er der langt.

- Endelig er der en "usynlig dimension" som flere lærere omtalte. Selvom lærerne ikke mener at ledelsesansvar skal være integreret i teamleder- eller teamkoordinatorrollen, fortæller langt de fleste at de føler et særligt ansvar for at få tingene til at fungere i teamet og for at sikre progression og udvikling af teamets indsatser. En teamkoordinator fortæller:

Nej [man har ikke mere ansvar, red.], men det ligger i baghovedet at man trækker det største læs fordi man får flere timer til det. Det er meget naturligt. Man er lidt mere ansvarlig for at drive tingene frem [...].

Dette er også aspekter som lederne i interviewene fremhæver som god teamledelse. Teamlederne eller teamkoordinatorerne giver eksempler på at dette særlige men ofte usynlige ansvar kan udmønte sig i helt konkrete handlinger som fx at deltage i hytteture hvis ingen andre vil, o.l.

Af tabel 10 fremgår det også at 33 % af teamlederne eller teamkoordinatorerne er enige eller overvejende enige i at rollen som teamleder eller teamkoordinator kan være vanskelig. Igen peger interviewene på flere mulige, omend sammenhængende, forklaringer. Selvom tabel 7 viser at teamlederne eller teamkoordinatorerne oplever god opbakning fra deres ledelse, beskriver flere teamledere eller teamkoordinatorer at de kan føle sig klemt mellem ledelsen og kollegerne. Det kan skyldes manglende rammer og klare funktionsbeskrivelser som beskrevet i afsnit 6.2.1, og det kan skyldes det usynlige ansvar som beskrevet ovenfor. Som teamleder eller teamkoordinator føler man et ansvar for at få opgaverne løst, og det kan være svært at konfrontere en kollega med at en opgave i teamet eller i klassen ikke er blevet løst til fulde. Det overordnede indtryk fra besøgene er at teamlederne eller teamkoordinatorerne i langt de fleste tilfælde bliver respekteret når de henvender sig til kolleger med spørgsmål om status på opgaver m.m. Ikke desto mindre er 26 % enige eller overvejende enige i at de oplever modstand fra teamet hvis de leder for meget.

Et tilbagevendende eksempel omhandler kolleger der ikke har planlagt elevernes afleveringer eller indført dem i de relevante skemaer. Dette besværliggør teamlederens eller teamkoordinatorens opgave med at koordinere elevernes skriftlige afleveringer. Hvis kollegaen efter opfordring – i sjældne tilfælde – ikke udfører opgaven (eller ikke følger planen), koordinerer man de skriftlige opgaver uden ham eller hende. De interviewede teamledere og teamkoordinatorer gav udtryk for at de typisk ikke ville gå til ledelsen med den slags problemer; det ville være at bryde ud af rollen som kollega.

6.2.3 Udvælgelse af teamleder eller teamkoordinator

Selvom ledelsesansvaret i teamleder- eller teamkoordinatorfunktionen bliver nedtonet kraftigt, har de fleste ledere klare forestillinger om hvad en teamleder eller teamkoordinator skal kunne. I spørgeskemaundersøgelsen svarer 68 % af lederne at lærernes ledelsesmæssige kompetencer i høj grad eller i nogen grad har haft betydning for udvælgelsen af teamledere eller teamkoordinatorer. Deres vurdering af betydningen af øvrige forhold fremgår af tabel 11.

Tabel 11
Udvælgelse af teamledere eller teamkoordinatorer

Ledernes svar på spørgsmålet: *I hvilken grad har følgende forhold haft betydning for udvælgelsen af teamledere/-koordinatorer?*

	I høj grad	I nogen grad	I mindre grad	Slet ikke
Faglighed (N = 96)	16 %	31 %	37 %	12 %
Pædagogiske kompetencer (N = 95)	35 %	41 %	15 %	4 %
Forhold til eleverne (N = 95)	26 %	36 %	22 %	11 %
Samarbejdsevner (N = 97)	55 %	34 %	3 %	4 %
Ledelsesmæssige kompetencer (N = 96)	26 %	42 %	6 %	5 %
Anciennitet (N = 79)	1 %	6 %	29 %	43 %
Lærernes egne ønsker (N = 95)	27 %	40 %	18 %	10 %

Kilde: Spørgeskemaundersøgelse blandt ledere.

Tabellen viser at samarbejdsevner er den enkeltfaktor der vurderes at have størst betydning. 89 % af lederne angiver at dette i høj grad eller i nogen grad har betydning for valget af teamledere eller teamkoordinatorer. Foruden ledelsesmæssige kompetencer vægtes pædagogiske kompetencer højt.

Af interviewene fremgår det at det er vigtigt for lederne at en teamleder eller teamkoordinator kan skabe en udvikling i teamet der understøtter skolens indsatsområder og de dermed forbundne pædagogiske og faglige opgaver. I de team hvor AT og studieområdet skal koordineres, er det

også vigtigt at teamlederen eller teamkoordinatoren har tværfagligt overblik og fokus. Flere ledere fortæller at teamlederen eller teamkoordinatoren oftest er en lærer som har et særligt engagement i og ideer og mål for studieretningen, og som kan holde fokus herpå både i teamet og blandt eleverne. Det er også vigtigt at teamlederen eller teamkoordinatoren kan understøtte en god klasserumskultur. En leder siger desuden:

Vores vicerektor kan nok pege på 5-10 lærere ud af 80 der brænder igennem som koordinatorer. En god koordinator skal fokusere på indsatsområderne. Hvis der er substans i det han kommer med, så lytter kollegerne også.

Det er primært ledelsen der står for udvælgelsen af teamlederen eller teamkoordinatoren. 44 % af lederne angiver at lærerteamene har en fast teamleder eller teamkoordinator som ledelsen har udpeget, mens 19 % af lærerteamene har en teamleder eller teamkoordinator som de selv har udpeget. Selvom lederne altså har klare forestillinger om hvem der er gode teamledere eller teamkoordinatorer, er det ofte logistik der bliver udslagsgivende i praksis. Også teamlederne og teamkoordinatorerne på caseskolerne fremhæver logistik som den primære grund til at de er blevet udpeget til teamledere eller teamkoordinatorer. En lærer fortæller fx:

Det skal gå op. Det er på grund af time-/fagfordeling. Vi er ikke blevet headhuntet til det. Der er mange de ikke kan tage fordi de er optaget. Der er meget logistik i det.

En anden fortæller tilsvarende:

Jeg er ikke blevet udpeget. Ingen ville tage den tjans i vores team, så jeg tog den. Så jeg føler ikke at jeg er nogen pædagogisk drivkraft overhovedet.

6.3 Sammenfatning

Traditionelt beskrives teamorganisering som et alternativ til en hierarkisk organisering, og overgangen til teamorganisering indebærer typisk en uddelegering af ansvar fra ledelsen til medarbejderne i teamene. De gymnasiale uddannelser har imidlertid været karakteriseret ved en forholdsvis flad struktur, og etableringen af team er udtryk for et nyt lag i organisationen som følge af nogle af de nye opgaver skolerne skal løse efter gymnasireformen. Af dette kapitel fremgår det at teamorganisering i gymnasiet i lige så høj grad indebærer at den enkelte medarbejder delegerer (selv)ledelse til teamet, som at ledelsen uddelegerer opgaver til teamet. Da den fagprofessionelle kultur i gymnasiet i høj grad er præget af selvledelse og autonomi, har det været vanskeligt at finde en passende balance mellem autonomi på den ene side og styring på den anden side. Det gælder både balancen mellem den enkelte lærer og teamet og balancen mellem teamet og ledelsen.

Lederne har generelt været forsigtige med at udfordre autonomien på både individ- og teamniveau. Lederne har på de fleste skoler påtaget sig en rammesættende rolle. Dette opfattes positivt og efterspørges på de skoler hvor det ikke sker. De rammer der er sat, giver størst mulig autonomi til lærerne. De opgaver der er defineret for teamet, er de fleste steder af koordinerende art og/eller har fokus på elevernes trivsel. Det er opgaver som kun i begrænset omfang berører den enkelte lærers kerneydelse og fagprofessionelle identitet, og både lærere og ledere accepterer at lærerne kan deltage i teamets opgaver i varierende grad. De øvrige opgaver som lederne betragter som vigtige, men som i højere grad påvirker den enkelte lærers autonomi, nemlig de pædagogiske og didaktiske udviklingsopgaver såsom udviklingen af studieretninger og drøftelser af forløb, undervisningsformer og undervisningsmetoder, er derimod ikke rammesat på samme måde. Lederne har udtrykt en intention om at teamene skal varetage disse opgaver, og forventningen er at arbejdet med opgaverne langsomt kommer i gang. Det er imidlertid vanskeligt for teamene at omsætte intentionen til praktisk udviklingsarbejde. Der er tilsyneladende behov for tydeligere mål og forventninger og ikke mindst for sparring.

Det kan være vanskeligt for ledelsen at påtage sig rollen som sparringspartner. Den fagprofessionelle forståelse af at den enkelte lærer bedst ved hvordan han eller hun underviser i sit fag, kan betyde at det er vanskeligt at drøfte undervisning. Det gælder både kollegerne imellem og mellem ledelsen og teamet. Der mangler mange steder en tradition for og et sprog til at drøfte pædagogik og didaktik. Lærerne oplever ledelsen (på større skoler den daglige ledelse) som nærværende, opbyggende og tilgængelig, men lederne er kun i begrænset omfang involverede i teamsamarbejdet.

På nogle skoler har man derfor indsat en stedfortrædende pædagogisk koordinator, men på de fleste skoler er teamlederne eller teamkoordinatorerne i højere grad praktiske koordinatører eller "klasselærere". Selvom mange ledere har en forventning om at teamlederen eller teamkoordinatøren skal være en pædagogisk drivkraft, og har klare forestillinger om hvilke lærere der bedst kan løfte opgaven, lader de ofte logistiske hensyn afgøre hvem der udnævnes til teamleder eller teamkoordinator, eller de lader teamene vælge selv i tråd med den udbredte tradition for stor autonomi blandt lærerne. At de logistiske hensyn mange steder spiller så stor en rolle, hænger sammen med den valgte teamstruktur. Klasse-team skaber behov for mange teamledere eller teamkoordinatorer, og deres periodiske status sætter naturlige begrænsninger for hvilke udviklingsopgaver teamene og deres teamledere eller teamkoordinatorer kan nå at sætte i gang og gennemføre (se også kapitel 4 hvor der findes en nærmere analyse af styrker og udfordringer ved forskellige typer af team).

Udnævnelsen af teamledere eller teamkoordinatorer med reel ledelseskompetence ville være et opgør med den flade organisationsstruktur – et opgør som hverken ledere eller lærere er parate til. Selvom nogle ledere faktisk udtrykker ønske om at teamlederne eller teamkoordinatorerne i

højere grad påtager sig ledelsesansvar for opgaveløsningen, og selvom nogle lærere også ønsker en tydeligere opgave- og ansvarsfordeling i teamene, er der samtidig modvilje mod at teamledere og teamkoordinatorer skal have større ledelsesansvar (med personaleansvar og formel ledelseskompetence) over for deres kolleger.

Der synes overvejende at være overensstemmelse mellem ledelsesniveauet i teamene og de opgaver teamene varetager. Hvis teamene skal varetage andre opgaver af faglig og/eller udviklingsmæssig karakter, må det overvejes om den nuværende grad af ledelse er tilstrækkelig.

7 Udbytte, styrker og udfordringer

I dette kapitel ser vi nærmere på lærernes udbytte af teamsamarbejdet. Dette har været et centralt spørgsmål i undersøgelsen, da det giver os viden om hvorvidt teamsamarbejdet har betydning for lærernes praksis, og derved også et indtryk af om teamorganiseringen har betydning for den undervisning eleverne modtager. Vi har spurgt lærerne om deres konkrete faglige, didaktiske og pædagogiske udbytte og om deres udbytte i forhold til egen trivsel og kollegiale relationer. Resultaterne præsenteres særskilt for at give et samlet billede af lærernes oplevede udbytte af teamsamarbejdet. Desuden undersøger vi hvilke faktorer der har betydning for det oplevede udbytte, og hvilke styrker og udfordringer lærere og ledere ser ved teamsamarbejdet.

7.1 Udbytte

Både ledere og lærere ser positivt på teamsamarbejdet. 76 % af lærerne og 85 % af lederne vurderer at det i høj grad eller i nogen grad er lykkedes at opbygge velfungerende lærerteam. Både ledere og lærere er blevet bedt om at vurdere om de mener at lærernes samarbejde i team er resource- og tidsmæssigt godt givet ud i forhold til udbyttet. Også her er det samlede billede positivt, dog med en forskel mellem ledere og lærere. Mens 81 % af lederne er enige eller overvejende enige i udsagnet, gælder det 69 % af lærerne.

Men hvad er det så der gør at teamsamarbejdet er en god investering? I det følgende ser vi nærmere på hvordan lærerne vurderer udbyttet af teamsamarbejdet.

En af hypoteserne i denne undersøgelse har været at lærernes samarbejde i team fremmer sparing og vidensdeling som kan give den enkelte lærer et fagligt, pædagogisk og didaktisk udbytte, hvilket igen kan være med til at skabe en bedre undervisning for eleverne – hvis udbyttet vel at mærke bliver omsat til praksis i undervisningen. Lærerne er derfor i spørgeskemaundersøgelsen blevet spurgt om deres konkrete oplevede udbytte af teamsamarbejdet. De er blevet bedt om at forholde sig til det faglige, didaktiske og pædagogiske udbytte og til teamsamarbejdets betydning for deres kollegiale relationer og trivsel.

I det følgende ser vi nærmere på lærernes vurderinger af de forskellige typer af udbytte. Vi har også gennem statistisk analyse af dataene (jf. appendiks D) undersøgt hvilke faktorer der har betydning for lærernes oplevede udbytte. Det viste sig at være forskellige faktorer som har betydning for hhv. det faglige, det pædagogiske, det didaktiske og det trivselsmæssige udbytte.

Indledningsvis vil vi redegøre for hvilke faktorer vi har undersøgt. Vi har undersøgt om samtlige faktorer har betydning for alle fire typer af udbytte, både det faglige, det didaktiske, det pædagogiske og det trivselsmæssige udbytte. Vi har målt betydningen af følgende faktorer (nævnt i vilkårlig rækkefølge):

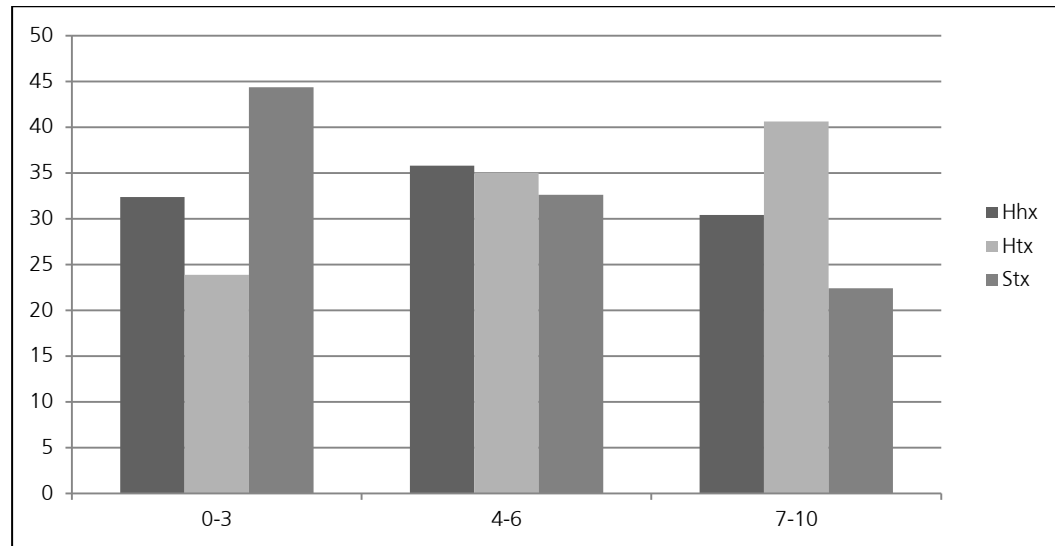
- Er læreren teamleder eller teamkoordinator for sit team?
- Hvor mange lærere indgår der i teamet?
- Hvor tit mødes teamet ca.?
- Hvad er styrende for hvornår teamet mødes (faste aftaler eller efter behov)?
- Hvem har lærerne drøftet teamorganisering med?
- Hvem har besluttet hvilke funktioner og opgaver der varetages i teamet?
- Anvendes der en funktionsbeskrivelse i teamsamarbejdet?
- Hvor meget tid bruges der på administrative opgaver?
- Opleves teamets opgaver som vigtige?
- Hvor mange elever er der på uddannelsen?
- Hvor lang tids undervisningserfaring har læreren?
- Hvilket køn er læreren?
- Hvilken uddannelse underviser læreren på?
- Hvilke fag underviser læreren i?

Samtlige forhold er i analysen af datamaterialet blevet behandlet som faktorer der kan tænkes at have hhv. positiv og negativ betydning for lærernes udbytte af teamsamarbejdet på baggrund af en lang række hypoteser om teamsamarbejde i praksis. I analysen nedenfor fremgår det kun hvilke faktorer der har vist sig at have positiv eller negativ betydning. Faktorer der ikke statistisk set har betydning, nævnes altså ikke.

7.1.1 Fagligt udbytte

Når man spørger lærerne hvilket fagligt udbytte de har af at samarbejde med deres kolleger, kan spørgsmålet fortolkes meget bredt. Vi har derfor stillet mere specifikke og konkrete spørgsmål i spørgeskemaundersøgelsen. Vi har desuden valgt at se fagligt udbytte som vedrørende både det særfaglige og det flerfaglige. Lærernes faglige udbytte af teamsamarbejdet er her operationaliseret som "viden om og perspektiver på det faglige stof" og "det at kunne se sit/sine fag i spil med andre fag". Figur 3 illustrerer hvordan lærerne har vurderet disse forhold.

Figur 3
Hvilket udbytte har du af teamsamarbejdet i forhold til at få viden om og perspektiver på det faglige stof?



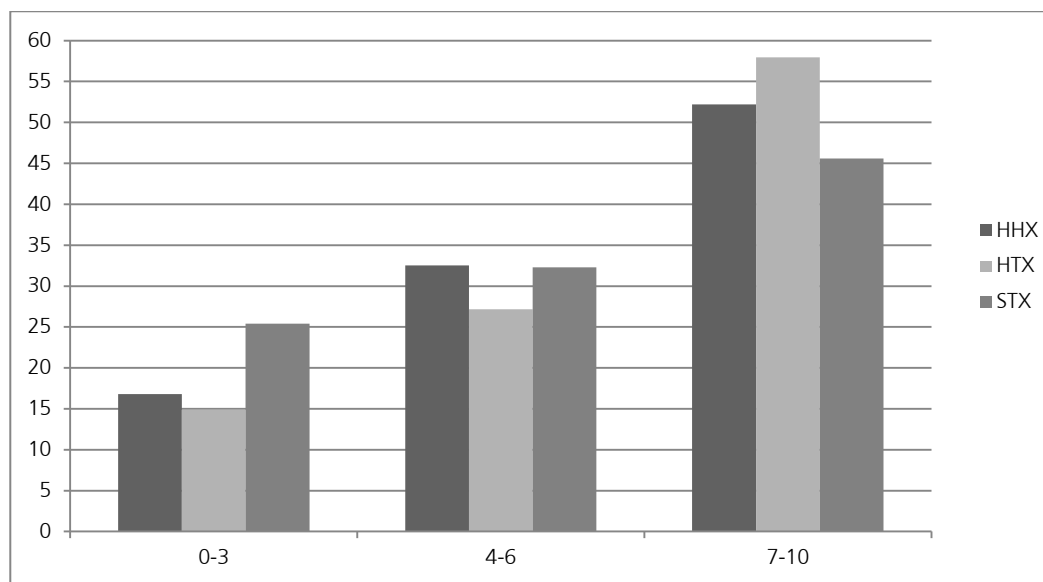
Kilde: Spørgeskemaundersøgelse blandt lærere.

Respondenterne er blevet bedt om at svare på en skala fra 0-10 hvor 0 er "Intet udbytte" og 10 er "Meget stort udbytte". Vurderingerne er efterfølgende blevet lagt sammen i tre kategorier.

Figuren viser at htx-lærere vurderer teamsamarbejdets betydning mere positivt, mens stx-lærere vurderer den mere negativt. 41 % af htx-lærerne har vurderet teamsamarbejdets betydning til mellem 7 og 10 på skalaen hvor 0 er "Intet udbytte" og 10 er "Meget stort udbytte", mens det samme gælder 22 % af stx-lærerne. I den anden ende af skalaen har 44 % af stx-lærerne vurderet betydningen til mellem 0 og 3, mens det samme gælder 24 % af htx-lærerne. Der ses dog samtidig en forholdsvis stor spredning i svarene. Billedet er en smule anderledes når lærerne skal vurdere deres fag i samspil med andre fag, hvilket fremgår af figur 4.

Figur 4

Hvilket udbytte har du af teamsamarbejdet i forhold til at se dit/dine fag i samspil med andre fag?



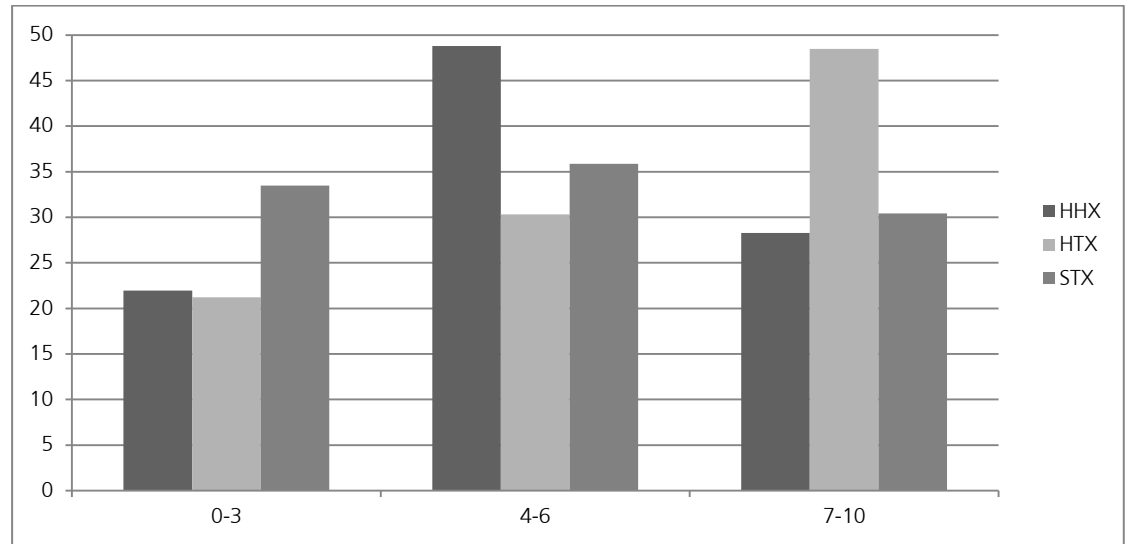
Kilde: Spørgeskemaundersøgelse blandt lærere.

Respondenterne er blevet bedt om at svare på en skala fra 0-10 hvor 0 er "Intet udbytte" og 10 er "Meget stort udbytte". Vurderingerne er efterfølgende blevet lagt sammen i tre kategorier.

Figuren viser at flest lærere, uanset uddannelsestype, oplever et større udbytte i forhold til at se deres fag i samspil med andre fag end i forhold til at få viden om og perspektiver på det faglige stof. Hhv. 52 % af hhx-lærerne, 58 % af htx-lærerne og 46 % af stx-lærerne har vurderet teamsamarbejdets betydning til mellem 7 og 10, mens meget få har svaret 0 til 3. Der er også lidt større ensartethed i lærernes vurderinger på tværs af de tre uddannelser.

Vi har også spurgt lærerne om det samlede faglige udbytte. Som det fremgår af figur 5, er vurderingerne forholdsvis positive, dog med lidt større variation de tre uddannelser imellem.

Figur 5
Hvordan vurderer du samlet set dit faglige udbytte af teamsamarbejdet?



Kilde: Spørgeskemaundersøgelse blandt lærere.

Respondenterne er blevet bedt om at svare på en skala fra 0-10 hvor 0 er "Intet udbytte" og 10 er "Meget stort udbytte". Vurderingerne er efterfølgende blevet lagt sammen i tre kategorier.

Figuren viser at flest lærere på htx (49 %) vurderer det samlede udbytte positivt, mens dette kun gælder hhv. 28 % på hhx og 30 % på stx. Vi har med nærmere analyse af data forsøgt at af-dække hvilke forklaringer der kan være på det oplevede udbytte. Det har vi gjort ved at se på hvilke konkrete målbare faktorer der statistisk set har betydning for lærernes oplevede samlede faglige udbytte.

Faktorer som har betydning for lærernes samlede faglige udbytte

En statistisk analyse af data foretaget i en samlet model viser at følgende forhold har *positiv betydning* for lærernes oplevelse af deres samlede faglige udbytte af teamsamarbejdet:

- Der er fire lærere eller mere i hvert team.
- Teamet mødes både ud fra faste aftaler og efter behov.
- Teamet har været med til at beslutte hvilke funktioner og opgaver det skal varetage.
- Kvindelige lærere har større udbytte af teamsamarbejdet end mandlige lærere.
- Lærere på htx har større udbytte af teamsamarbejdet end lærere på stx og hhx.

Den statistiske model viser samtidig at følgende forhold har *negativ betydning* for lærernes oplevelse af deres samlede faglige udbytte af teamsamarbejdet:

- Teamet mødes sjældnere end hver måned.
- Lærerne oplever at have brugt mere end 50 % af tiden på administrative opgaver.
- Opgaver som lærerne synes er vigtige, løses ikke i teamet, mens teamet bruger tid på opgaver som lærerne ikke synes er vigtige.
- Lærere som underviser i matematik, har mindre udbytte af teamsamarbejdet end lærere som underviser i andre fag.

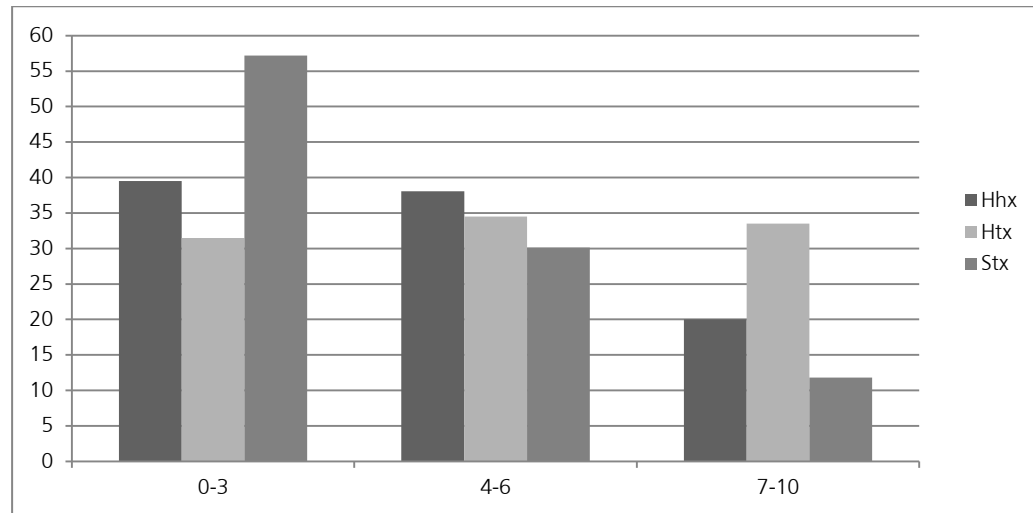
Casematerialet viser som tidligere nævnt at lærerne fortsat ser sig selv som fagprofessionelle individuelle undervisere, hvilket kan forklare at udbyttet i forhold til viden om og perspektiver på eget fag vurderes at være betydeligt mindre end det flerfaglige udbytte. Casematerialet viser også at lærerne i hverdagen når undervisningen skal varetages inden for de givne rammer, kan føle et pres som gør dem tilbøjelige til at fravælge den del af samarbejdet som de ikke ser som strengt nødvendig for at undervisningen kan gennemføres.

7.1.2 Didaktisk udbytte

Vi behandler i dette afsnit og det følgende det didaktiske og det pædagogiske udbytte særskilt. Man kan vælge mange definitioner af de to begreber, og som nævnt bruges især begrebet "pædagogik" meget forskelligt på skolerne. Vores opdeling er alene valgt med henblik på at strukturere formidlingen af resultaterne. Vi har valgt at operationalisere lærernes didaktiske udbytte af teamsamarbejdet som udbytte i forhold til "at vælge og bruge undervisningsmaterialer" og udbytte i forhold til "at vælge og bruge undervisningsmetoder og arbejdsformer". I det følgende ses hvordan lærerne har vurderet disse to dimensioner.

Figur 6

Hvilket udbytte har du af teamsamarbejdet i forhold til at vælge og bruge undervisningsmaterialer?



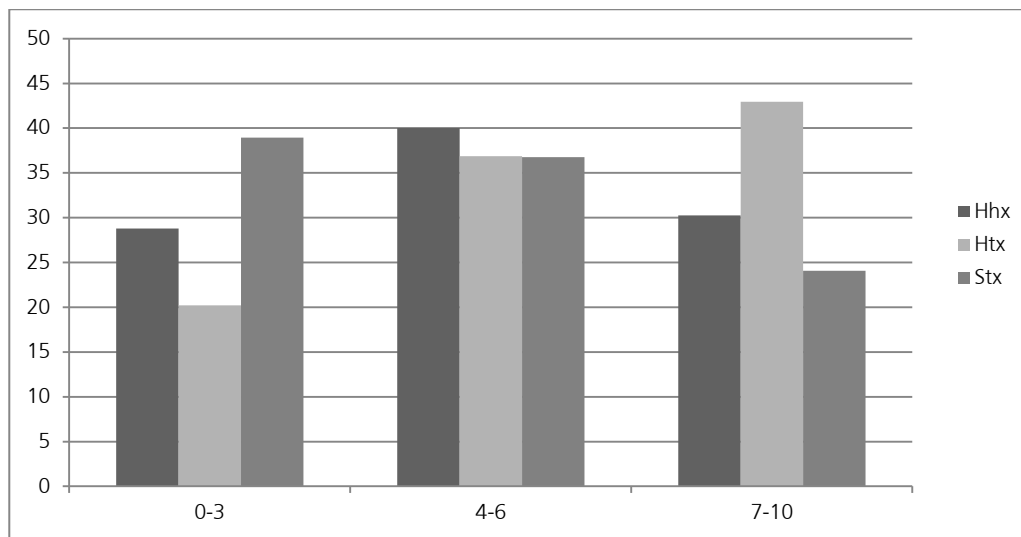
Kilde: Spørgeskemaundersøgelse blandt lærere.

Respondenterne er blevet bedt om at svare på en skala fra 0-10 hvor 0 er "Intet udbytte" og 10 er "Meget stort udbytte". Vurderingerne er efterfølgende blevet lagt sammen i tre kategorier.

Figuren viser at mere end halvdelen af stx-lærerne (57 %) har haft ringe udbytte i forhold til valg og brug af undervisningsmaterialer, mens det samme gælder 32 % af htx-lærerne og 40 % af hhx-lærerne. Billedet af lærernes udbytte i forhold til at vælge og bruge undervisningsmaterialer er altså overvejende negativt. Dog er der blandt både hhx- og htx-lærerne større spredning i svarene.

Figur 7

Hvilket udbytte har du af teamsamarbejdet i forhold til at vælge og bruge undervisningsmetoder og arbejdsformer?



Kilde: Spørgeskemaundersøgelse blandt lærere.

Respondenterne er blevet bedt om at svare på en skala fra 0-10 hvor 0 er "Intet udbytte" og 10 er "Meget stort udbytte". Vurderingerne er efterfølgende blevet lagt sammen i tre kategorier.

Figuren viser at lærernes udbytte i forhold til at vælge og bruge undervisningsmetoder og arbejdsformer er knap så negativt. Her angiver hhv. 39 % af stx-lærerne, 29 % af hhx-lærerne og 20 % af htx-lærerne vurderinger mellem 0 og 3. Der ses samme forskel som ovenfor i den anden ende af skalaen (mellem 7 og 10), idet flere htx-lærere (43 %) end stx-lærere (24 %) oplever at få et stort udbytte.

Samlet set er lærernes didaktiske udbytte af teamsamarbejdet altså ringe, og generelt får htx-lærerne størst udbytte, mens stx-lærerne får det mindste udbytte af disse to didaktiske dimensioner af teamsamarbejdet.

Faktorer som har betydning for lærernes didaktiske udbytte

En statistisk analyse af data foretaget i en samlet model viser at følgende forhold har *positiv betydning* for lærernes oplevelse af deres didaktiske udbytte af teamsamarbejdet:

- Teamet har været med til at beslutte hvilke funktioner og opgaver det skal varetage.
- Der er mere end 600 elever på uddannelsen.

- Lærere på htx og hhx er mere positive end lærere på stx.

Den statistiske model viser samtidig at følgende forhold har *negativ betydning* for lærernes oplevelse af deres didaktiske udbytte af teamsamarbejdet:

- Lærerne har ikke været med til at drøfte teamorganiseringen.
- Lærerne oplever at have brugt mere end 50 % af tiden på administrative opgaver.
- Opgaver som lærerne synes er vigtige, løses ikke i teamet, mens teamet bruger tid på opgaver som lærerne ikke synes er vigtige.
- Lærere som underviser i matematik, er mere negative end lærere som underviser i andre fag.

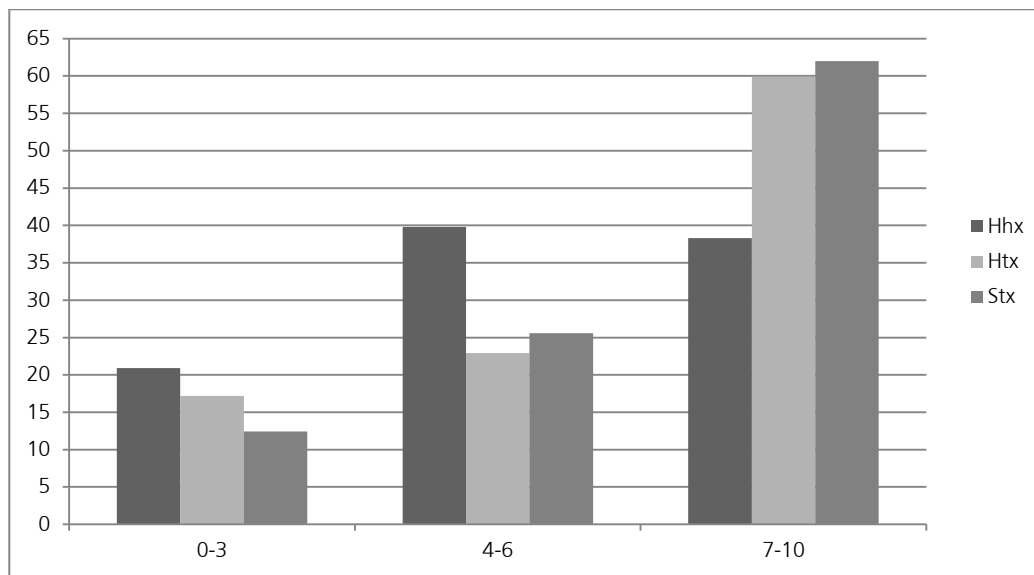
Casematerialet tyder som tidligere nævnt på at der er mindst to forklaringer på at det didaktiske udbytte er ringe. For det første er den form for sparring og inspiration som vedrører varetagelse af undervisningen, ofte meget ustruktureret i det daglige, og for det andet har lærere og ledere ikke nødvendigvis en nuanceret fælles terminologi at drøfte især didaktiske spørgsmål ud fra.

7.1.3 Pædagogisk udbytte

I dette afsnit beskrives lærernes pædagogiske udbytte af teamsamarbejdet. Et pædagogisk udbytte kan fortolkes på mange forskellige måder, jf. ovenstående kommentar om operationalisering. Vi har her valgt at operationalisere det pædagogiske udbytte som lærernes udbytte i forhold til at "understøtte en god klasserumskultur og det sociale miljø blandt eleverne" og "at bidrage til fastholdelse af frafaldstruede elever". Figur 8 og 9 viser svarfordelingen.

Figur 8

Hvilket udbytte har du af teamsamarbejdet i forhold til at understøtte en god klasse- rumskultur og det sociale miljø blandt eleverne?



Kilde: Spørgeskemaundersøgelse blandt lærere.

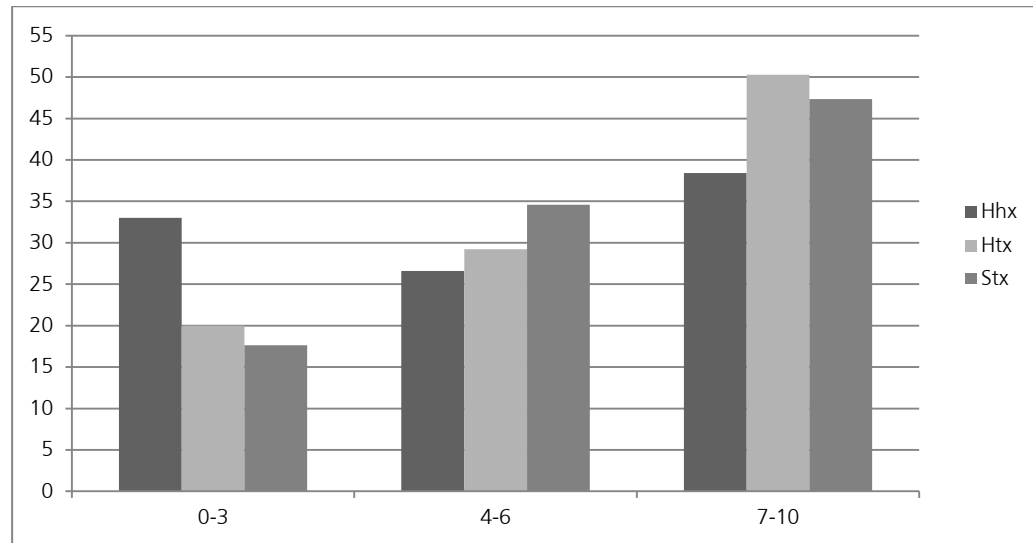
Respondenterne er blevet bedt om at svare på en skala fra 0-10 hvor 0 er "Intet udbytte" og 10 er "Meget stort udbytte". Vurderingerne er efterfølgende blevet lagt sammen i tre kategorier.

Det fremgår af figuren at en del lærere oplever at få stort udbytte af teamsamarbejdet i forhold til at styrke klasserumskulturen. Hhv. 60 % af htx-lærerne og 62 % af stx-lærerne har vurderet udbyttet til mellem 7 og 10 på skalaen, mens dette kun gælder 38 % af hhx-lærerne. Igen er der altså forskelle mellem lærerne på de tre uddannelser. I denne sammenhæng er det imidlertid stx-lærerne som oplever at få et meget stort udbytte af teamsamarbejdet, mens det i mindre grad er tilfældet for hhx-lærerne.

Af figur 9 fremgår det at der også er relativt stor spredning i lærernes vurderinger af udbyttet i forhold til at fastholde frafaldstruede elever. Htx-lærerne og til dels stx-lærerne oplever at få størst udbytte, mens udbyttet for hhx-lærerne er mindre.

Figur 9

Hvilket udbytte har du af teamsamarbejdet i forhold til at bidrage til fastholdelse af frafaldstruede elever?



Kilde: Spørgeskemaundersøgelse blandt lærere.

Respondenterne er blevet bedt om at svare på en skala fra 0-10 hvor 0 er "Intet udbytte" og 10 er "Meget stort udbytte". Vurderingerne er efterfølgende blevet lagt sammen i tre kategorier.

Det fremgår af figuren at flest lærere oplever at få et stort udbytte af teamsamarbejdet i forhold til at fastholde frafaldstruede elever. Dette gælder hhv. 38 % af hhx-lærerne, 50 % af htx-lærerne og 47 % af stx-lærerne. Hhx-lærerne får dermed mindre udbytte i forhold til det pædagogiske arbejde end både stx-lærerne og htx-lærerne.

Faktorer som har betydning for lærernes pædagogiske udbytte

En statistisk analyse af data foretaget i en samlet model viser at følgende forhold har *positiv betydning* for lærernes oplevelse af deres pædagogiske udbytte af teamsamarbejdet:

- Teamet mødes både ud fra faste aftaler og efter behov.
- Kvindelige lærere har større pædagogisk udbytte af teamsamarbejdet end mandlige lærere.

Den statistiske model viser samtidig at følgende forhold har *negativ betydning* for lærernes oplevelse af deres pædagogiske udbytte af teamsamarbejdet:

- Teamet mødes sjældnere end hver måned.

- Der anvendes ikke en funktionsbeskrivelse for teamsamarbejdet, enten fordi der ikke findes en, fordi lærerne ikke ved om der findes en, eller fordi den der evt. findes, ikke bliver brugt.
- Lærere med over 15 års undervisningserfaring får et mindre udbytte end de øvrige lærere.

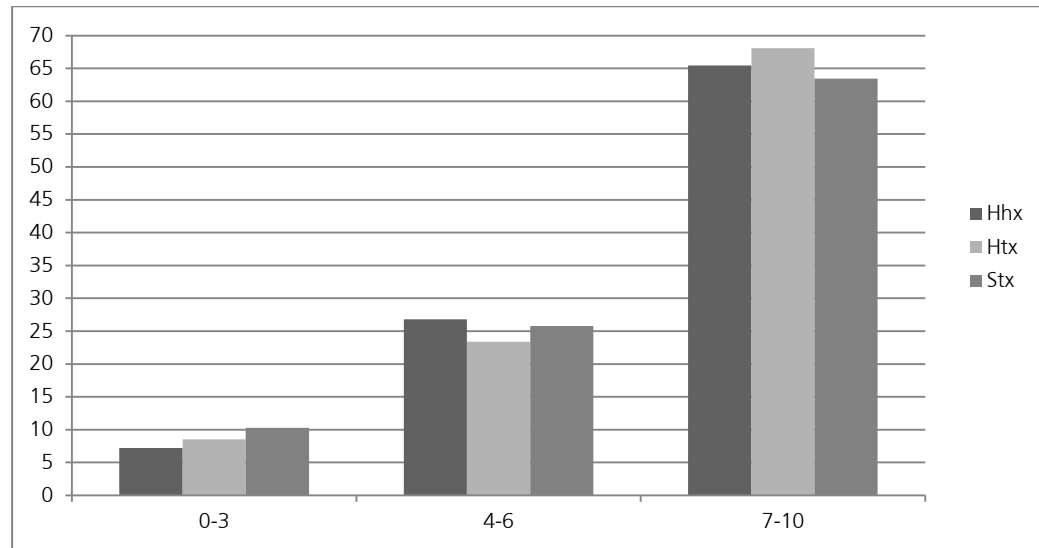
Casematerialet viser at det positive udbytte i forhold til at arbejde med klasserumskultur og fastholdelse bl.a. skyldes at lærerne gennem teamsamarbejdet får talt mere om eleverne og dermed får større viden om dem. Fordi lærerne lærer eleverne bedre at kende, får de mulighed for at skabe bedre relationer til dem i og med at de i teamene samarbejder om trivsel og læringsmiljø i klasserne. Casematerialet viser også eksempler på at samarbejdet om læringsmiljø og trivsel i klasserne især fungerer godt på de skoler der har klasseteam.

7.1.4 Udbytte i forhold til lærernes kollegiale relationer og trivsel

Som ovenstående afsnit illustrerer, har lærerne forskellige slags udbytte af teamsamarbejdet som kan siges at bidrage direkte til den undervisning eleverne modtager. Ud over det faglige, didaktiske og pædagogiske udbytte har vi også fundet det interessant at afdække lærernes udbytte af teamsamarbejdet i forhold til deres kollegiale relationer og trivsel på arbejdspladsen, da dette også har betydning for hvordan de fungerer som medarbejdere og undervisere. Kollegiale relationer og trivsel er derfor også indirekte et relevant mål for hvilken betydning teamsamarbejdet har, og vi har derfor undersøgt lærernes vurdering heraf samt hvilke faktorer der har betydning herfor.

Figur 10

Hvilket udbytte har du af teamsamarbejdet i forhold til at have gode kollegiale relationer?



Kilde: Spørgeskemaundersøgelse blandt lærere.

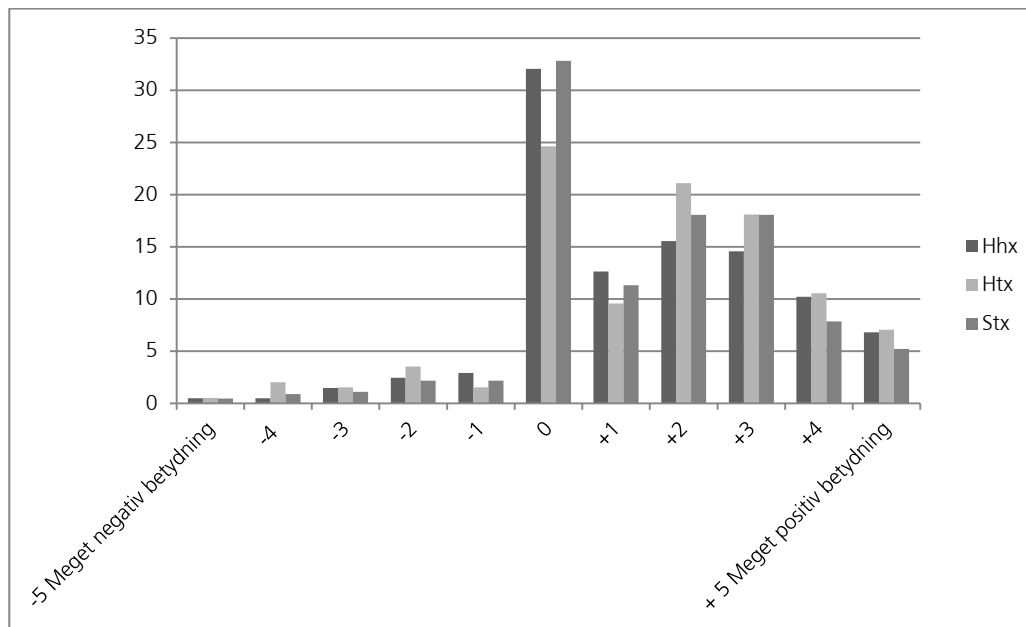
Respondenterne er blevet bedt om at svare på en skala fra 0-10 hvor 0 er "Intet udbytte" og 10 er "Meget stort udbytte". Vurderingerne er efterfølgende blevet lagt sammen i tre kategorier.

Det fremgår af figuren at de fleste lærere, 66 % af hhx-lærerne, 68 % af htx-lærerne og 64 % af stx-lærerne, vurderer at de får et stort udbytte af teamsamarbejdet i forhold til deres kollegiale relationer. Dette billede er forholdsvis entydigt på tværs af de tre uddannelser.

Figur 11 bekræfter dette billede, idet den viser at meget få lærere vurderer at teamsamarbejdet har negativ betydning (-5 til -1) for deres trivsel på arbejdspladsen, mens flere vurderer at det ingen betydning har (0) eller at det i en vis udstrækning har positiv betydning (+1 til +5). Dog har flest angivet at teamsamarbejdet ikke har nogen betydning. Heller ikke her er der store forskelle mellem de tre uddannelser.

Figur 11

Hvilken betydning har teamsamarbejdet for din trivsel på arbejdspladsen?



Kilde: Spørgeskemaundersøgelse blandt lærere.

Respondenterne er blevet bedt om at svare på en skala fra -5 til +5 hvor -5 er "Meget negativ betydning" og +5 er "Meget positiv betydning".

Faktorer som har betydning for lærernes udbytte af teamsamarbejdet i forhold til kollegiale relationer og trivsel

Afslutningsvis ser vi nærmere på hvad der kan forklare lærernes oplevede udbytte i forhold til kollegiale relationer og trivsel. En statistisk analyse af data foretaget i en samlet model viser at følgende forhold vedrørende teamsamarbejdet har *positiv betydning* for lærernes oplevede udbytte af teamsamarbejdet i forhold til kollegiale relationer og trivsel:

- Der er fire lærere eller mere i hvert team.
- Teamet har været med til at beslutte hvilke funktioner og opgaver det skal varetage.
- Der er mere end 600 elever på uddannelsen.
- Kvindelige lærere har større udbytte af teamsamarbejdet end mandlige lærere.

Den statistiske model viser samtidig at følgende forhold har *negativ betydning* for lærernes oplevede udbytte af teamsamarbejdet i forhold til trivsel og kollegiale relationer:

- Teamet mødes hver måned eller sjældnere.

- Lærerne har ikke været med til at drøfte teamorganisering.
- Lærerne bruger ikke en funktionsbeskrivelse for teamsamarbejdet, enten fordi der ikke findes en, fordi lærerne ikke ved om der findes en, eller fordi den der evt. findes, ikke bliver brugt.
- Lærerne oplever at have brugt mere end 10 % af tiden på administrative opgaver.
- Opgaver som lærerne synes er vigtige, løses ikke i teamet, mens teamet bruger tid på opgaver som lærerne ikke synes er vigtige.
- Lærere med seks års undervisningserfaring eller mere får et mindre udbytte end de øvrige lærere.

7.2 Styrker og udfordringer ved teamsamarbejdet

Der kan være mange grunde til at teamsamarbejdet overordnet set vurderes at være godt givet ud. For det første er teamene blevet en nødvendighed efter reformen, da teamene, som det fremgik af kapitel 5, løser forskellige koordineringsopgaver som er nødvendige for at undervisningen kan fungere. For det andet samarbejder lærerne mange steder om læringsmiljøet i de enkelte klasser, og casematerialet viser at det især er i den forbindelse lærerne finder teamsamarbejdet relevant. Samtidig har nogle skoler "enmandsteam", hvilket indikerer at de vælger at lade enkeltpersoner løse opgaver som de ikke mener der er behov for at samarbejde om, og derfor fravælger at bruge ressourcer på at være flere om at løse. I det følgende ser vi mere konkret på hvilke styrker og udfordringer ledere og lærere ser i teamsamarbejdet.

I forrige afsnit undersøgte vi lærernes oplevede udbytte af teamsamarbejdet og hvilke faktorer der statistisk set har betydning herfor. I det følgende ser vi nærmere på læreres og leders vurderinger af om teamsamarbejdet styrker forskellige aspekter af uddannelserne og undervisningen.

7.2.1 Teamsamarbejdet styrker sammenhængen i undervisningen, uddannelsernes indhold og klasserumskulturen

Lærere og ledere er blevet bedt om at forholde sig til en række udsagn om på hvilke måder teamsamarbejdet styrker uddannelserne og undervisningen, og om hvilke udfordringer det indebærer. Af tabel 12 fremgår deres vurderinger af de mulige styrker.

Tabel 12**Hvor enig eller uenig er du i følgende udsagn om lærerteam? At lærerne arbejder i team ...**

(Andel som har svaret "Enig" eller "Overvejende enig")

	Lærere, hhx (n = 206)	Lærere, htx (n = 199)	Lærere, stx (n = 460)	Lærere i alt (N = 871)	Ledere i alt (N = 154-156)
... styrker uddannelsens faglige niveau	74 %	79 %	61 %	65 %	88 %
... styrker det flerfaglige samspil på uddannelsen	85 %	89 %	75 %	78 %	96 %
... skaber bedre sammenhæng i den undervisning eleverne modtager	79 %	81 %	70 %	72 %	94 %
... styrker uddannelsens almen-dannende sigte	60 %	74 %	49 %	52 %	73 %
... styrker uddannelsens studieforberevende sigte	70 %	78 %	55 %	59 %	81 %
... styrker klasserumskulturen og løfter det sociale miljø blandt eleverne	66 %	74 %	79 %	77 %	88 %

Kilde: Spørgeskemaundersøgelser blandt ledere og lærere.

Ledere og lærere vurderer samlet set at teamsamarbejdet kommer eleverne til gode, da det styrker sammenhængen i undervisningen, klasserumskulturen og uddannelsens indhold. Som det fremgår af tabel 12, erklærer størstedelen sig enige eller overvejende enige i en række udsagn om at teamsamarbejdet er en styrke for uddannelsen og undervisningen, dog med undtagelse af udsagnet om at teamsamarbejdet styrker uddannelsens almindelige sigte, som kun 49 % af stx-lærerne er enige i. Tabel 12 viser imidlertid også nogle mindre, men dog interessante, forskelle. Generelt er lederne lidt mere positive end lærerne. Fx mener 88 % af lederne at teamsamarbejdet styrker uddannelsens faglige niveau, mens dette kun er tilfældet for 65 % af lærerne. 94 % af lederne mener at teamsamarbejdet skaber bedre sammenhæng i undervisningen, mens dette kun gør sig gældende for 72 % af lærerne. Der er altså forskelle mellem ledernes og lærernes vurderinger, idet lederne er mere positive end lærerne.

Ser man på tværs af de tre uddannelsesstyper, er der forskel på om lærerne er enige i at teamorganisering styrker det faglige niveau og klasserumskulturen. Mens hhv. 74 % af hhx-lærerne og 79 % af htx-lærerne mener at teamsamarbejdet styrker det faglige niveau, gælder dette kun 61

% af stx-lærerne. Stx-lærerne er også mindre positive end både hhx-lærerne og htx-lærerne når det gælder spørgsmålene om hvorvidt teamsamarbejdet styrker uddannelsernes almindelige og studieforberedende sigte, mens de er lidt mere positive når det drejer sig om spørgsmålene om klasserumskulturen og det sociale miljø blandt eleverne.

7.2.2 Teamsamarbejdet styrker vidensdeling og det sociale miljø blandt lærerne

Ifølge ledere og lærere er teamsamarbejdet også med til at styrke lærernes interne sparring og vidensdeling og løfte det sociale miljø i lærergruppen. Af tabel 13 fremgår læreres og lederes vurderinger af dette.

Tabel 13

Hvor enig eller uenig er du i følgende udsagn om lærerteam? At lærerne arbejder i team ...

(Andel som har svaret "Enig" eller "Overvejende enig")

	Lærere, hhx (n = 206)	Lærere, htx (n = 199)	Lærere, stx (n = 460)	Lærere i alt (N = 871)	Ledere i alt (N = 154-156)
... styrker sparring og vidensdeling	84 %	85 %	75 %	77 %	93 %
... løfter det sociale miljø i lærergruppen	78 %	77 %	68 %	70 %	85 %

Kilde: Spørgeskemaundersøgelser blandt ledere og lærere

Tabellen viser at der generelt er flest lærere og ledere som er enige i at teamsamarbejdet styrker de to nævnte forhold. Igen er der dog forskelle mellem lederne og lærernes vurderinger og på tværs af de tre uddannelsesstyper. Lederne er også her mere positive end lærerne i deres svar på spørgsmålene om hvorvidt teamsamarbejdet styrker sparring og vidensdeling og det sociale miljø i lærergruppen.

Spørgeskemaundersøgelsen blandt ledere viser desuden at der er knap så stor tilslutning til spørgsmålet om hvorvidt teamsamarbejde resulterer i en bedre ressourceudnyttelse. Kun hhv. 48 % (hhx), 59 % (htx) og 56 % (stx) af lederne er enige eller overvejende enige i at dette er tilfældet.

7.2.3 Samarbejde og arbejdsbelastning er en udfordring

Både lærere og ledere er blevet bedt om at vurdere en række mulige udfordringer som kan være forbundet med teamsamarbejde. Der viser sig at være bred enighed om at udfordringerne omhandler samarbejde, arbejdsbelastning og faglig kompleksitet, mens der er mere delte meninger

om hvorvidt teamsamarbejdet også gør lærerrollen sværere. Læreres og lederes holdninger til disse spørgsmål fremgår af tabel 14.

Tabel 14

Hvor enig eller uenig er du i følgende udsagn om lærerteam? At lærerne arbejder i team ...

(Andel som har svaret "Enig" eller "Overvejende enig")

	Lærere, hhx (n = 206)	Lærere, htx (n = 199)	Lærere, stx (n = 460)	Lærere i alt (N = 871)	Ledere i alt (N = 154-156)
... er en samarbejds­mæssig udfordring	75 %	77 %	61 %	64 %	84 %
... øger arbejds­belastningen for lærerne	71 %	79 %	74 %	74 %	62 %
... øger den faglige kompleksitet i lærernes arbejde	69 %	76 %	58 %	61 %	89 %
... gør lærerrollen sværere	50 %	55 %	37 %	40 %	53 %

Kilde: Spørgeskemaundersøgelser blandt ledere og lærere

Tabellen viser at lidt færre ledere (62 %) end lærere (74 %) er enige i at teamsamarbejdet øger arbejdsbelastningen for lærerne. Til gengæld ser flere ledere (84 %) end lærere (64 %) teamsamarbejdet som en samarbejds­mæssig udfordring og som et forhold der øger den faglige kompleksitet i lærernes arbejde (hhv. 89 % af lederne og 61 % af lærerne). Der er altså flere lærere end ledere som vurderer disse forhold positivt. På tværs af de tre uddannelser ses det at færre stx-lærere end hhx- og htx-lærere opfatter samarbejdet og den faglige kompleksitet som en udfordring. På spørgsmålet om hvorvidt teamsamarbejdet gør lærerrollen sværere, er svarene mere delte. Mens ca. halvdelen af hhx-lærerne, htx-lærerne og lederne på tværs af de tre uddannelser er enige heri, gælder det kun for 37 % af stx-lærerne.

Casematerialet tyder på at der kan være (mindst) tre forklaringer på de forskelle der er mellem uddannelserne. Den ene er at teamsamarbejdet ikke har den store betydning for lærernes måde at varetage deres rolle på fordi arbejdet med toningen af studieretninger og de deraf følgende konsekvenser for faget og undervisningen er mindre omfattende på stx-skolerne end på htx-skolerne. Samtidig spiller drøftelser om hvordan undervisningen varetages, generelt ikke så stor en rolle i teamsamarbejdet på grund af traditionen for autonomi og metodefrihed i lærergerningen. At samarbejdet om og inden for studieretninger er mere omfattende på htx-skolerne, kan være forklaringen på at også de pædagogiske og didaktiske drøftelser spiller en større rolle her og dermed også bliver en større udfordring for lærerne.

Derudover kan det forhold at teamsamarbejdet også drejer sig om klasserumskultur, læringsmiljø og de opgaver man typisk forbinder med en klasselærerfunktion, medføre både positive og negative vurderinger afhængigt af hvem man spørger. For nogle lærere vil det have en positiv betydning, idet de føler at de kender eleverne bedre. For andre vil det bidrage til at gøre lærerrollen sværere fordi de har fået et andet ansvar end tidligere hvor lærerrollen i højere grad var centreret omkring det faglige og i mindre grad vedrørte elevernes trivsel og fastholdelsen af eleverne.

7.3 Sammenfatning

Det fremgår af dette kapitel at der samlet set er udbredt tilfredshed med teamsamarbejdet, idet størstedelen af lærerne og lederne vurderer dels at det i høj grad eller i nogen grad er lykkedes at opbygge velfungerende team på deres uddannelse, og dels at teamsamarbejdet ressource- og tidsmæssigt er godt givet ud. Dog er lidt flere ledere end lærere positive i deres vurdering af disse to forhold.

Teamsamarbejdet har ifølge lærere og ledere flere fordele. Dels styrker det sammenhængen i undervisningen, uddannelsernes indhold og klasserumskulturen, og dels styrker det vidensdeling og løfter det sociale miljø blandt lærerne. Dog gælder det også her at flere ledere end lærere er positive i deres vurdering, særligt hvad angår oplevelsen af at teamsamarbejdet styrker det faglige niveau, sammenhængen i undervisningen, det almindelige aspekt og det studieforbereende aspekt af uddannelserne.

Det fremgår dog også af dette kapitel at teamsamarbejdet er forbundet med nogle udfordringer, særligt hvad angår samarbejde og arbejdsbelastning. Samtidig vurderer størstedelen af lærerne og lederne at teamsamarbejdet øger den faglige kompleksitet, mens ca. halvdelen mener at teamsamarbejdet gør lærerrollen sværere. Det sidste gælder især på htx-skolerne hvor teamsamarbejdet er mere omfattende i det daglige arbejde med forberedelse og varetagelse af undervisningen end på stx- og hhx-skolerne. Samtidig oplever htx-lærerne på nogle områder et større udbytte af teamsamarbejdet. Der synes altså at være en sammenhæng mellem teamsamarbejdets omfang, udfordringerne forbundet hermed og det oplevede udbytte heraf. Jo mere omfattende teamsamarbejdet er i hverdagen, og jo flere og jo væsentligere opgaver det omfatter, des større er både udfordringerne og udbyttet.

På tværs af uddannelserne vurderer lærerne at de har størst udbytte af teamsamarbejdet i forhold til at se deres fag i samspil med andre fag, i forhold til det pædagogiske arbejde med klasserumskultur og fastholdelse og i forhold til de kollegiale relationer. Derimod er billedet mere diffust når det gælder dels det faglige udbytte der vedrører perspektiver på og viden om egne fag, dels det didaktiske udbytte der vedrører valg og brug af undervisningsmaterialer, undervisningsmetoder og arbejdsformer, og dels det udbytte der vedrører lærernes trivsel. Der synes altså at være et

uudnyttet potentiale i den indholdsmæssige og den didaktiske dimension af teamsamarbejdet. Disse dimensioner kræver mere opmærksomhed og en højere grad af rammesætning hvis man ønsker at gøre teamet til en væsentlig aktør. Fx kræves det ifølge de tidligere analyser i rapporten at der skabes en fælles terminologi og struktur for teamenes måde at drøfte og samarbejde om de faglige og de didaktiske aspekter på i hverdagen.

Herudover peger analyserne i dette kapitel på helt konkrete forhold på tværs af det faglige, det didaktiske, det pædagogiske og det trivselsmæssige udbytte som har vist sig at have positiv betydning, og som man på den enkelte skole faktisk har mulighed for at ændre på. Disse forhold er:

- At der er mindst fire lærere i hvert team
- At teamorganisering drøftes med lærerne
- At lærerne oplever at de opgaver som løses i teamene, er vigtige
- At teamet har været med til at beslutte hvilke funktioner og opgaver de skal varetage
- At teamene mødes både på faste tidspunkter og efter behov og i øvrigt mødes mindst en gang om måneden.

Derudover har lærernes køn, anciennitet og fag samt antallet af elever på skolen betydning, men disse forhold kan være sværere at ændre i praksis.

Appendiks A

Projektbeskrivelse

Evaluering af teamorganisering i gymnasiet

Traditionelt er lærergeneringen på et gymnasium blevet opfattet som et privat forhold. Gymnasie-læreren har været fagligt ansvarlig for sin egen undervisning. Samtidig har læreren dog været del af et kollegialt fællesskab og nogle lærere har samarbejdet om fælles undervisningsforløb, om koordinering af skriftligt arbejde m.m. På nogle skoler har man systematiseret dette samarbejde i form af forskellige teamkonstellationer.

Det var imidlertid først med gymnasireformen der trådte i kraft i 2005, at samarbejde i lærer-team blev indskrevet i de gymnasiale bekendtgørelser og dermed blev en formaliseret del af de gymnasiale uddannelsers dagligdag. Danmarks Evalueringsinstitut (EVA) har derfor sat en evaluering af teamorganisering på sin handlingsplan for 2010. Evalueringen påbegyndes i november 2010 og offentliggøres i oktober 2011.

Denne projektbeskrivelse beskriver baggrunden for evalueringen og gør rede for evalueringens formål, metode og organisering.

Baggrund for evalueringen

Gymnasireformen markerer overgangen fra valgfagsgymnasiet til studieretningsgymnasiet. I studieretningsgymnasiet begynder eleverne på et fælles grundforløb på et halvt år for derefter at specialisere sig på et selvvalgt studieretningsforløb. Reformen har medført en række nyskabelser og forandringer i de gymnasiale uddannelser, herunder bl.a. de flerfaglige timerammer der er afsat til almen studieforberedelse på stx og studieområdet på hhx og htx. Det er op til skolerne selv at beslutte hvilke studieretninger de vil udbyde, hvordan grundforløbet skal tilrettelægges og hvordan de flerfaglige forløb skal udformes og tilrettelægges inden for lovgrundlagets rammer. Der er dermed sket en decentralisering i forhold til tidligere. I uddannelsesbekendtgørelserne for de gymnasiale uddannelser fremstår lærerteam i denne sammenhæng som et element i forhold til at gennemføre nyskabelserne. I vejledningen til stx-bekendtgørelsen står der om teamsamarbejdet:

Formålet med teamarbejdet er først og fremmest at tilrettelægge undervisningen, så alle elever får de bedst mulige betingelser for at nå de faglige kompetencemål og tilegne sig studiekompetence. Teamsamarbejde vil derfor ofte have karakter af fælles forberedelse af undervisningen. Skolens leder sætter rammerne for teamarbejdet. Dermed bliver samarbejdsrelationen mellem ledelse og team central. (Vejledning til Bekendtgørelse om uddannelsen til studentereksamnen (stx-bekendtgørelsen), s.15)

Der er imidlertid også her tale om en decentralisering, da lovgrundlaget i høj grad lader det være op til skolernes ledelser selv at sætte rammerne for teamsamarbejdet og besluttet hvilke opgaver teamene skal løse. I stx-bekendtgørelsens § 76 lyder det om teamsamarbejdet:

Skolens leder sammensætter for hver grundforløbsklasse og for hver studieretningsklasse et lærerteam. Desuden kan lederen sammensætte lærerteam efter andre kriterier. Et lærerteam kan efter behov fungere i kortere eller længere tid.

Stk. 2. Lederen beslutter, hvilke opgaver der tillægges det enkelte lærerteam med hensyn til planlægning, gennemførelse, evaluering og udvikling.

Den samme formulering findes i htx-bekendtgørelsen § 58 og hhx-bekendtgørelsen § 62. Det vil sige at ledelserne selv står for at nedsætte, organisere og fastsætte opgaver for lærerteamene. Heri ligger blandt andet også det at fordele konkrete ledelsesopgaver mellem ledelse, evt. teamleder-/koordinator og teamet. Det fremgår dog flere steder af bekendtgørelserne, at de beslutninger ledelserne skal tage om forskellige konkrete forhold, skal foregå på baggrund af drøftelser med teamene.

EVA's evaluering af gymnasiereformen på hhx, htx og stx fra 20093 viser i den forbindelse at de fleste skoler har en formaliseret teamkoordinatorrolle, det svarer hhv. 76 %, 77 % og 80 % af lederne på hhx, htx og stx. Der er dog en diskrepans mellem ledernes og lærernes svar på dette spørgsmål idet en mindre andel af lærerne, nemlig hhv. 64 %, 47 % og 59 % svarer ja til at de på skolen har en formaliseret teamkoordinatorrolle. Det vil derfor være interessant at forfølge spørgsmålet om teamenes organisering, ledelse og koordinering i denne evaluering og undersøge hvorfor man har valgt at have teamledere, hvordan deres rolle er, hvordan de fungerer, og hvorfor de evt. er "usynlige" for nogle af lærerne.

Da rammerne for teamsamarbejdet i høj grad sættes lokalt, er det i denne evaluering centralt at se nærmere på hvordan dette gøres, hvordan rammerne konkret ser ud og hvordan de ifølge lærerne fungerer i praksis. I EVA's følgeprojekt vedrørende AT og studieområdet (det første gen-

³ Gymnasiereformen på hhx, htx og stx – evaluering af reformen efter det første gennemløb på de treårige uddannelser udarbejdet af Danmarks Evalueringsinstitut (EVA), 2009.

nemløb 2005-2008) fra 2009 vurderes det bl.a. at klare styredokumenter og støttende rammer for teamsamarbejdet som fx inspirationspapirer og fælles kompetenceudvikling har positiv betydning⁴. En vigtig del af skolernes rammestyring består ifølge undersøgelsen i at klargøre teamets opgaver og arbejdsfordeling samt opgavefordelingen mellem ledelsen og teamet. En uklar arbejdsfordeling kan ifølge undersøgelsen af AT og studieområdet medføre "huller i organisationen", især hvis der samtidig blandt lærerne er en tendens til at ingen har lyst til at være mere end andre. Velbeskrevne rammer, roller og opgaver ser altså ud til at være afgørende for hvor godt teamsamarbejdet fungerer⁵.

Evalueringen af gymnasiereformen viser samtidig at under halvdelen af lærerne på hhx, htx og stx vurderer at tid og ressourcer som bruges på teamsamarbejde, er godt givet ud i forhold til udbyttet. Dette kan ifølge evalueringens vurderinger hænge sammen med at lærerne oplever at samarbejdet mest handler om det de ser som administrative opgaver, nemlig udarbejdelse af studieplaner, koordinering af skriftligt arbejde og lignende. Undervisningsministeriets rapport "Teamorganisering og ledelse i gymnasierne" fra 2006 peger derudover på at teamsamarbejdet er en radikal ændring af lærernes arbejde, og at den centrale udfordring blandt andet består i at skabe et reelt samarbejde i teamene som ikke gør arbejdsbyrden større for den enkelte lærer, og som samtidig skaber en gevinst for eleverne i undervisningen. Det ser altså ud til at være en udfordring at få teamsamarbejdet til at dreje sig om noget der i tilstrækkelig grad giver mening for lærerne at samarbejde om.

Evalueringen af gymnasiereformen peger i øvrigt på at implementeringen skal ses som en læreproces hvor organiseringen og samarbejdet i lærerteam er noget som i sig selv skal læres og tilgænes og derfor tager tid. Samtidig peger evalueringen på at der er en sammenhæng mellem lærernes erfaringer med og holdninger til teamsamarbejdet på den ene side og deres holdninger til andre elementer i reformen på den anden side. Monsterudvalgets 6 rapport "Faglig planlægning, organisering og ledelse efter gymnasiereformen" fra 2008⁷ konkluderer i tråd hermed at skolerne har oplevet gymnasiereformen som et omfattende omstillingsprojekt da nye faglige strukturer

⁴ Almen studieforbereelse på stx og studieområdet på hhx og htx. Det første gennemløb 2005-2008, EVA 2009.

⁵ Almen studieforbereelse på stx og studieområdet på hhx og htx. Det første gennemløb 2005-2008, EVA 2009, s. 24.

⁶ Monsterudvalget er en dialoggruppe til forenkling af gymnasiereformen, nedsat af Undervisningsministeriet i fællesskab med Gymnasieskolernes Lærerforening og Gymnasieskolernes Rektorforening (www.uvm.dk den 19.10.2010)

⁷ Faglig planlægning, organisering og ledelse efter gymnasiereformen – afrapportering af planlægningskonferencer for stx-skoler, VUC'er og hhx-skoler, arrangeret af Undervisningsministeriet/ Monsterudvalget 2008 udarbejdet af Dorthe Pedersen og Marie Ryberg.

og organiseringsformer indebærer nye krav til planlægning, til lærerrollen og til samarbejde og ledelse.

De lovgivningsmæssige rammer betyder altså at det i høj grad er op til skolerne selv at opbygge en velfungerende teamorganisering, og samtidig viser tidligere undersøgelser at dette ikke er nogen helt enkel opgave. Først og fremmest handler det om at sætte meningsfulde og konkrete mål for teamsamarbejdet. Hvad vil den enkelte skole med teamsamarbejdet, og hvordan skal det bidrage til at kvalificere undervisningen? Mål for teamsamarbejdet må hænge tæt sammen med hvilke opgaver der konkret skal løses, og en afklaring heraf vil derfor også være vigtig. Dernæst er det afgørende hvilke rammer den enkelte skole sætter om teamsamarbejdet. Her er det bl.a. vigtigt at rammerne er klare, og at forholdet mellem de ressourcer som bruges på teamsamarbejdet, står mål med de opgaver som løses, og det udbytte lærerne oplever at få. I forlængelse af spørgsmålene om mål og rammer for teamsamarbejdet rejser sig også spørgsmålet om hvordan det for den enkelte skole giver bedst mening at forankre sine team, i studieretninger, årgange, klasser eller andet? Og endelig er der spørgsmålet om hvordan ledelse og koordinering af teamets arbejde skal varetages. Herunder må der bl.a. tages stilling til hvad en hensigtsmæssig ansvars- og opgavefordeling vil være mellem skolens ledelse, en evt. teamleder og teamet selv, ligesom der må tages stilling til hvordan forskellige typer opgaver som omhandler aspekter som planlægning, forberedelse og gennemførelse af undervisningen, placeres bedst.

Evalueringens formål og fokuspunkter

Formålet med evalueringen af teamorganiseringen på hhx, htx og stx8 er at afdække mål, rammer, organisering og praksis samt undersøge skolernes erfaringer hermed og lærernes udbytte af teamsamarbejdet. Desuden vil evalueringen undersøge hvilke rammer, vilkår og øvrige forhold der har betydning for udbyttet. Evalueringen vil således sætte fokus på:

- *Skolernes mål og visioner for teamsamarbejdet.* De lokale mål for teamsamarbejdet på skoler hvor man har formuleret mål, og evt. visioner og overvejelser omkring teamsamarbejdet på de skoler som ikke har formuleret mål. Herunder både overvejelser og intentioner som ligger bag, samt skolernes erfaringer med at nå målene.
- *Lokale rammer for teamsamarbejdet,* herunder prioritering af ressourcer, ledelse af teamsamarbejdet og evt. styringsdokumenter, inspiration og støttende tiltag.
- *Organisering af team,* herunder forankringen af team i fx klasser, studieretninger eller årgange, samt teamkoordinatorers/teamlederes roller på de skoler hvor man har det.
- *Teamets konkrete arbejde i praksis.* Lærernes forvaltning af teamsamarbejdet, herunder videntdeling, sparring og mødekultur. Vægtning og fordeling af hhv. administrative, planlægningsmæssige, pædagogiske samt fler- og særfaglige opgaver som varetages af teamet.

⁸ Denne evaluering omfatter de treårige gymnasiale uddannelser, og dermed ikke hf, da uddannelsens strukturer og rammerne som teamsamarbejdet foregår indenfor er væsentlig anderledes på hf.

- *Lærernes udbytte af teamsamarbejdet og forhold som har betydning for dette.* Lærernes samlede vurdering af teamsamarbejdet i forhold til deres undervisning og elevernes udbytte heraf. Sammenhænge mellem lærernes erfaringer og udbytte på den ene side, og lokale mål, rammer, vilkår, organisering og praksis på den anden side.

Evalueringen skal både give et nationalt billede af teamsamarbejdet på de treårige gymnasiale uddannelser og gennem analyser af årsagssammenhænge og eksempler på praksis give inspiration til arbejdet og opmærksomhedspunkter til udviklingen af teamarbejdet. Evalueringen vil derfor både optegne generelle linjer og gå tæt på forskellige skoler og belyse de udfordringer og muligheder man står med lokalt og give indblik i erfaringer med teamorganisering i praksis.

Evaluerings metode og design

Evalueringsens datagrundlag udgøres af kvantitative og kvalitative data, som indhentes via spørgeskemaundersøgelser, caseundersøgelser og perspektiverende workshops. De tre typer datamateriale indsamles blandt ledere, teamledere/-koordinatore og lærere på hhv. hhx, htx og stx.

Spørgeskemaundersøgelse blandt ledere på de gymnasiale uddannelser.

Undersøgelsen gennemføres som en totalundersøgelse blandt uddannelsesledere, -chefer og rektorer på de gymnasiale uddannelser (et spørgeskema pr. skole). Lederundersøgelsen skal belyse de lokalt fastsatte rammer og vilkår for teamorganiseringen, samt ledernes overvejelser, prioriteringer og erfaringer i forbindelse med implementeringen af lærerteams. Lederundersøgelsen skal søge at besvare følgende spørgsmål:

- Har skolerne formuleret mål for teamsamarbejdet? I hvilken grad vurderer lederne at målene opfyldes?
- Har skolerne andre styringsdokumenter eller redskaber som beskriver og understøtter teamsamarbejdet? Hvilken betydning har disse?
- Hvilken type af teamorganisering har skolerne valgt (klasseteam, studieretningsteam, årgangsteam eller andet)? Hvilken betydning har organiseringen?
- Hvordan ledes teamsamarbejdet, hvordan er hhv. ledelsens og evt. teamkoordinators rolle?
- Hvilke ressourcemæssige rammer og vilkår er der sat for teamsamarbejdet? Hvilke prioriteringer ligger til grund for disse?
- Hvordan er vægtningen af forskellige typer af opgaver i teamene, herunder administrative, planlægningsmæssige, flerfaglige, særfaglige og pædagogiske?
- Hvad er ledernes samlede vurdering af teamsamarbejdets betydning?

Spørgeskemaundersøgelse blandt lærere på de gymnasiale uddannelser.

Undersøgelsen gennemføres som en repræsentativ stikprøve blandt lærerne og skal belyse lærernes erfaringer med og oplevelse af teamsamarbejdet. Den skal afdække lærernes kendskab til rammer og vilkår samt deres konkrete praksis i teamsamarbejdet. Derudover afdækkes lærernes

holdninger til og erfaringer med teamsamarbejde samt deres vurderinger af eget udbytte i forhold til undervisningen. Lærerundersøgelsen skal søge at besvare følgende spørgsmål:

- Hvad er lærernes kendskab til de lokale rammer og vilkår for teamsamarbejdet?
- Hvordan er lærernes praksis i teamsamarbejdet i forhold til videndeling, samarbejdsformer, mødekultur m.m.?
- Hvilke forskellige typer opgaver bruger lærerne tid på i teamsamarbejdet?
- Hvad er lærernes syn på de lokale mål og rammer for teamsamarbejdet?
- Hvad er lærernes syn på ledelsens rolle og på en evt. teamkoordinators rolle?
- Hvilket udbytte vurderer lærerne at de selv har af teamsamarbejdet?

Statistisk analyse af data fra spørgeskemaundersøgelserne

Analysen skal identificere lokale og individuelle forhold som har betydning for lærernes udbytte og vurdering af teamsamarbejdet. Analysen vil undersøge betydningen af lokale forhold som mål, rammer, vilkår, organisering, ledelse og praksis og samtidig undersøge betydningen af individuelle faktorer som lærernes fag, anciennitet, alder og køn. Det undersøges således ved hjælp af statistiske modeller, hvilke faktorer der har hhv. positiv og negativ betydning for lærernes vurdering af eget udbytte og samlede vurdering af teamsamarbejdet, herunder fx betydningen af skriftligt formulerede mål, styringsdokumenter, inspirationsmateriale, teamledelse etc.

Caseundersøgelser på seks skoler.

Formålet med caseundersøgelserne er at undersøge skolernes praksis, erfaringer med og vurderinger af teamsamarbejdet nærmere. På baggrund af resultater fra spørgeskemaundersøgelserne udvælges seks forskellige skoler som cases. De seks skoler udvælges så de er forskellige i forhold til organiseringsformer og erfaringer. Skolerne udvælges samtidig så de repræsenterer hhv. hhx, stx og htx. Caseundersøgelserne vil på hver skole bestå af analyser af relevante styredokumenter og evt. redskaber til støtte og inspiration, samt interview med ledere, teamledere/ -koordinatorer og lærere. Interviewene gennemføres som hhv. enkeltinterview (ledere) og gruppeinterview (teamledere/ -koordinatorer og lærere). Forud for interviewene udfylder teamledere/ -koordinatorer og lærere en logbog med beskrivelser af deres konkrete praksis for teamledelse og teamsamarbejde, samt for lærernes vedkommende vurderinger af eget udbytte af teamsamarbejdet.

Interview med lederne på de seks skoler skal give viden om skolernes erfaringer med konkrete rammer, organiseringer og praksisser, samt give indblik i overvejelser, vurderinger og prioriteringer som gør sig gældende på de enkelte skoler. Interviewene skal give svar på følgende spørgsmål:

- Hvilke erfaringer har lederne med at sætte de lokale rammer for teamsamarbejdet, herunder mål og retningslinjer? Hvordan ser de ud og hvordan anvendes de i praksis?

- Hvordan er ledelsens erfaring med at opstille mål og/eller visioner for teamsamarbejdet? I hvilken grad vurderer lederne at skolen lever op til egne mål og/eller visioner, og hvilke overvejelser gør de sig om dette?
- Hvilke overvejelser ligger til grund for den teamorganisering skolen har valgt, og hvordan er sammenhængen mellem mål, visioner og organisering? Hvilke styrker og udfordringer ser ledelsen ved den valgte organiseringsform i forhold til lærernes udbytte af teamsamarbejdet?
- Hvordan fungerer ledelsen af og i team, hvilken rolle spiller ledelsen i forhold til lærerne og i forhold til evt. teamledere/-koordinatorer?
- Hvad er ledernes vurdering af de ressourcer lærerne bruger på teamsamarbejdet, herunder de forskellige typer af opgaver som løses, set i forhold til lærernes udbytte af teamsamarbejdet?

Interview med teamledere/-koordinatorer på de skoler som har dette, skal give viden om teamledernes/-koordinatorernes opgaver og rolle, samt undersøge styrker, udfordringer og dilemmaer i denne rolle. Disse interview tager udgangspunkt i interviewdeltagernes praksis beskrevet i en logbog med henblik på at fremme refleksioner over konkrete situationer og erfaringer. Interviewene skal give svar på følgende spørgsmål:

- Hvordan er teamlederne/-koordinatorernes rolle i forhold til deres team og i forhold til ledelsen, og hvilke styrker og udfordringer er forbundet hermed?
- Hvilke erfaringer har teamledere/-koordinatorer med forskellige typer opgaver i teamet, herunder planlægningsmæssige, administrative, flerfaglige, særfaglige og pædagogiske?
- Hvilke erfaringer har teamledere/-koordinatorer med at bruge teamet til sparring og videndeling med henblik på at skabe bedre undervisning?
- Hvilke erfaringer har teamlederne/-koordinatorerne med at arbejde indenfor de konkrete mål, rammer og retningslinjer som er givet på deres skole?
- Hvad er teamledernes/-koordinatorernes vurdering af de ressourcer der bruges på teamsamarbejdet set i forhold til udbyttet af teamsamarbejdet i forhold til undervisningen? Hvordan kan det evt. forbedres?

Interview med lærere på de seks skoler skal give viden om lærernes teamsamarbejde i praksis, og indblik i deres erfaringer med og syn på det at skulle samarbejde i team under de konkrete rammer og vilkår som er for teamsamarbejdet på deres skole. Disse interview tager udgangspunkt i interviewdeltagernes praksis beskrevet i en logbog med henblik på at fremme refleksioner over konkrete situationer og erfaringer. Interviewene skal give svar på følgende spørgsmål:

- Hvordan er lærernes konkrete praksis i teamsamarbejdet? Hvilke opgaver løses, og hvordan og om hvad samarbejdes der?
- Hvilke erfaringer har lærerne med at arbejde indenfor de konkrete mål, rammer og retningslinjer som er givet for teamsamarbejdet på deres skole?
- Hvilke erfaringer har lærerne med vægtningen af forskellige typer opgaver i teamet, herunder planlægningsmæssige, administrative, flerfaglige, særfaglige og pædagogiske? Hvad er læ-

rernes vurdering af det teamsamarbejdet bruges til på deres skole set i forhold til deres udbytte af det?

- Hvilke erfaringer har lærerne med at bruge teamet til sparring og videndeling med henblik på at skabe bedre undervisning og hvilket udbytte har de konkret haft i forhold til deres undervisning?
- Hvilke styrker og udfordringer oplever lærerne i det at skulle arbejde sammen med kolleger?

Workshop med ledere, teamledere/koordinatorer og lærere fra caseskolerne

En workshop skal perspektivere og nuancere foreløbige analyser i projektets afsluttende fase samt give input til et inspirationsmateriale om teamsamarbejde til skolerne. Workshoppen skal give deltagerne mulighed for at reflektere over teamorganisering på et mere generelt niveau, og diskutere egne erfaringer med forskellige aspekter af teamorganiseringen i forhold til andres.

- Hvilke refleksioner gør interviewdeltagerne sig om egen praksis, når denne ses i lyset af andres erfaringer med teamorganisering?
- Genkender interviewdeltagerne de mønstre som tegner sig i foreløbige analyser af datamaterialet, og hvilke mulige forklaringer og perspektiver ser de?
- Hvilke dilemmaer og udfordringer opleves i arbejdet med teamorganisering set på tværs af de deltagende skoler, og hvordan kan disse evt. løses?

Ekspertgruppe

Til evalueringen knyttes en ekspertgruppe bestående af hhv. personer med forskningsbaseret viden om teamorganisering og ledelse samt praktisk erfaring med teamledelse og -samarbejde på gymnasiale uddannelser.

Ekspertgruppen skal bistå EVA's projektgruppe med viden og perspektiveringer i evalueringens indledende og afsluttende faser. Ekspertgruppen skal kvalificere spørgsmål, temaer og perspektiver i hhv. spørgeskemaer og interviewguides samt i de endelige analyser i evalueringen. Ekspertgruppen er ikke ansvarlig for rapportens samlede analyser og konklusioner. Projektgruppen har det samlede faglige ansvar for evalueringen.

Appendiks B

Ekspertgruppens medlemmer

Evalueringsens ekspertgruppe har bidraget med teoretisk og praktisk viden og erfaring til perspektivering af evalueringens forskellige faser. Ekspertgruppen består af følgende medlemmer:

Henrik Boberg Bæch, cand.scient. i kemi og molekylærbiologi, er rektor for Lyngby Tekniske Gymnasium. Han har tidligere været chef for Næstved og Køge Tekniske Gymnasier. Han har desuden gennemført en MBA ved Syddansk Universitet og undersøgte i sin masterafhandling hindringer og muligheder i interdisciplinært (tværfagligt) samarbejde i gymnasiet.

Lise Baadsgaard Jepsen, cand.scient., er rektor for Niels Steensens Gymnasium. Hun har gennem en årrække været inspektor på Herlev Gymnasium og HF og i de sidste fem år vicerektor først på Brøndby Gymnasium og senest på Gammel Hellerup Gymnasium. Hendes fag er idræt, geografi og religion. Hun har desuden taget en masteruddannelse i gymnasiepædagogik ved Syddansk Universitet og skrevet masterafhandling om ledelse og teamorganisering.

Dorthe Pedersen, ph.d., er lektor ved Institut for Ledelse, Politik og Filosofi på Copenhagen Business School (CBS). Hendes primære forskningsfelter er offentlig ledelse, offentlig politik og arbejdsmarkedet. Hun forsker desuden i ledelse af uddannelsesinstitutioner og har været med til at udarbejde rapporten *Faglig planlægning, organisering og ledelse efter gymnasireformen* på opdrag af Ministeriet for Børn og Undervisning og Monsterudvalget.

Anne Øhrstrøm, cand.pæd. i matematik med sidefag i samfundsfag, er lærer på Handelsskolen København Nord Lyngby. Hun underviser i matematik og samfundsfag og har flere års erfaring med teamsamarbejde og teamkoordinering.

Appendiks C

Uddybende om metoden

Spørgeskemaundersøgelse blandt ledere på hhx, htx og stx

I første kvartal af 2011 gennemførte EVA en spørgeskemaundersøgelse blandt ledere på skoler der udbyder hhx, htx og stx. Undersøgelsen gennemførtes i perioden 26. januar – 1. marts.

Udarbejdelse og validering af spørgeskemaet

Spørgeskemaet blev udarbejdet af EVA's projektgruppe i november og december 2010. Skemaet blev herefter – i midten af januar 2011 – pilottestet telefonisk af fem ledere på de treårige gymnasiale uddannelser. To hhx-ledere, en htx-leder og to stx-ledere blev rekrutteret til pilottesten.

Formålet med pilottesten var at identificere evt. uklarheder i spørgsmålene der kunne give anledning til misforståelser, og at undersøge om der var centrale forhold der manglede i skemaet. Pilottesterne blev derfor bedt om at vurdere om de spørgsmål, svarkategorier og begreber der blev anvendt i skemaet, var relevante, forståelige og dækkende for praksis. Derudover blev de bedt om at tage stilling til om der var forhold der manglede spørgsmål om. Pilottesternes kommentarer blev noteret på systematisk vis, og der blev som hovedregel kun foretaget ændringer i spørgeskemaerne hvis flere pilottestere havde ensartede kommentarer eller ændringsforslag til samme spørgsmål.

Udsendelse og rykkerprocedurer

Skemaerne til uddannelseslederne på stx blev sendt direkte til respondenterne, da alle relevante kontaktoplysninger indgår i EVA's database. Ved udsendelsen til ledere af hhx- og htx-afdelinger sendte EVA et webbaseret skema pr. afdeling til institutionens hoved-e-mail-adresse, da det ikke var muligt at skaffe de enkelte afdelingers direkte e-mail-adresser. Modtageren blev i følgebrevet bedt om at sende skemaet videre til lederen af den eller de relevante afdelinger. I nogle få tilfælde var den samme person leder af flere afdelinger. Her bad vi den pågældende leder besvare et skema pr. afdeling ud fra den antagelse at der kunne være forskellige erfaringer med teamorga-

nisering på hhv. hhx og htx, og at det derfor ville højne kvaliteten af undersøgelsen at have så mange (differentierede) data som muligt.

Skolerne fik 26. januar 2011 tilsendt en mail med et link til et webbaseret spørgeskema. Der blev herefter sendt en rykkermail 22. februar med 1. marts angivet som deadline.

Svarprocenter og bortfald

Efter datarensning var svarprocenten 70, hvilket vurderes som værende tilfredsstillende. Af tabel 15 fremgår det hvordan svarprocenten fordeles sig på de tre uddannelser, hhx, htx og stx.

Tabel 15
Svarprocent fordelt på uddannelse (andele i parentes)

	Antal udsendte skemaer efter datarensning*	Antal indkomne svar	Svarprocent
Hhx	60 (27 %)	45 (28 %)	75 %
Htx	44 (19 %)	33 (21 %)	75 %
Stx	122 (54 %)	80 (51 %)	66 %
I alt	226	158	70 %

* NB: Der er efter udsendelse fjernet fire skemaer fra populationen, da skolerne enten ikke eksisterede eller ikke udbød den konkrete uddannelse.

Fordelingen mellem de forskellige uddannelser i hhv. de udsendte skemaer og de indkomne svar er meget lig hinanden. Der er en mindre skævhed i forbindelse med stx (3 procentpoint), hvorfor der er en lidt større andel af besvarelser fra hhx og htx (hhv. 1 og 2 procentpoint). Da svarprocenten for hele undersøgelsen er høj, vurderes dette dog ikke at have signifikant betydning for undersøgelsens resultater.

Analyse af data

Analysen af de indkomne besvarelser baserer sig på frekvenstabeller over samtlige spørgsmål og på krydstabeller over svarfordelingerne på udvalgte spørgsmål. Krydsene er foretaget med udgangspunkt i projektgruppens og ekspertgruppens diskussion af interessante resultater af undersøgelsen baseret på frekvenstabellerne og bidrager dermed til at identificere evt. sammenhænge mellem respondenternes svar på forskellige spørgsmål. Der er anvendt chi i anden-test til at undersøge om der er en statistisk signifikant sammenhæng mellem variablene i krydstabellerne. Der er i denne sammenhæng anvendt et signifikansniveau på 0,05.

Spørgeskemaundersøgelse blandt lærere på hhx, htx og stx

I perioden 12. april 2011 – 26. maj 2011 gennemførte Danmarks Statistik (DST) en spørgeskemaundersøgelse blandt lærere på skoler der udbyder hhx, htx og stx.

Udarbejdelse og validering af spørgeskemaet

Spørgeskemaet blev udarbejdet af EVA's projektgruppe i november og december 2010. Skemaet blev herefter – i midten af januar 2011 – pilottestet telefonisk af seks lærere på de treårige gymnasiale uddannelser. To hhx-lærere, to htx-lærere og to stx-lærere blev rekrutteret til pilottesten.

Formålet med pilottesten var at identificere evt. uklarheder i spørgsmålene der kunne give anledning til misforståelser, og at undersøge om der var centrale forhold der manglede i skemaet. Pilottesterne blev derfor bedt om at vurdere om de spørgsmål, svarkategorier og begreber der blev anvendt i skemaet, var relevante, forståelige og dækkende for praksis. Derudover blev de bedt om at tage stilling til om der var forhold der manglede spørgsmål om. Pilottesternes kommentarer blev noteret på systematisk vis, og der blev som hovedregel kun foretaget ændringer i spørgeskemaerne hvis flere pilottestere havde ensartede kommentarer eller ændringsforslag til samme spørgsmål.

Undersøgelsens målgruppe og design

Undersøgelsens population er defineret som lærere hvis hovedaktivitet er at undervise på de treårige gymnasiale uddannelser. Undersøgelsen er en stikprøve på 1.600 lærere i alt hvoraf hhx-lærere og htx-lærere udgør mindre undergrupper end stx-lærere og derfor er lidt overrepræsenterede (fordelingen forklares nedenfor).

Udtrækket af alle tre grupper er foretaget ved hjælp af kvartalsvis lønstatistik der omfatter alle offentligt ansatte, og afgrænset på basis af stillingsoplysninger og branchekoder. Stikprøven er afgrænset yderligere ved kun at inkludere undervisere hvis længste fuldførte uddannelse opgjort pr. 30. september 2010 var:

- En kandidatuddannelse
- En af følgende mellemlange videregående uddannelser: diplomingeniøruddannelsen (ingeniør, professionsbachelor), ED- eller EA-uddannelsen (humaniora, MVU > erhvervsprog m.v., MVU og professionsbachelor > erhvervsprog-it-marked, professionsbachelor), HD-uddannelse (samfund, MVU > HD, MVU).

Frasorteringen af undervisere uden ovennævnte uddannelser havde til formål at minimere antallet af irrelevante respondenter fra hhx- og htx-uddannelserne, da stillingsbetegnelser på det erhvervsgymnasiale område ikke er præcise nok til at afgrænse vores population. DST gennemførte efterfølgende en telefonkanvas blandt hhx- og htx-lærere med henblik på at udtrække en netto-stikprøve.

Der blev udtrukket en stikprøve på 2.292 personer fordelt på de tre uddannelser. Ved telefonkanvas blandt hhx- og htx-lærere kunne det konstateres at 687 personer ikke var relevante for undersøgelsen. Blandt stx-lærerne var der et meget begrænset bortfald af "ikke-relevante lærere" (kun 10 %). Blandt hhx-lærerne var 46 % af de udvalgte lærere ikke relevante for undersøgelsen, mens hele 58 % af htx-lærerne ikke var relevante for undersøgelsen. Nettostikprøven var på i alt 1.508 lærere fordelt på 893 stx-lærere, 313 hhx-lærere og 302 htx-lærere.

Gennemførelse, udsendelse og rykkerprocedurer

Skemaet blev opsat i både CAWI (web) og CATI (telefoninterview) under supervision fra EVA. Indsamlingen foregik både elektronisk (via et webbaseret spørgeskema) og telefonisk, og respondenterne modtog en rykker hen imod slutningen af indsamlingsperioden.

Svarprocenter og bortfald

Tabel 16 viser andelen af svar efter datarensning.

Tabel 16
Svarprocenter fordelt på uddannelse

	Nettostikprøve		Interview
	Antal	Antal	Procent
Hhx	303	259	85 %
Htx	296	245	83 %
Stx	824	636	77 %
I alt	1.423	1.140	80,1 %

Kilde: EVA på baggrund af Danmarks Statistik.

Ud af de 1.508 personer der indgik i nettostikprøven, blev "ikke-relevante lærere" og lærere i yderligere bortfaldskategorier, fx "kontakt ikke mulig", frasorteret. 85 personer blev frasorteret, og den endelige nettostikprøve udgjorde 1.423 personer. Vi modtog 1.140 besvarelser, hvilket giver en svarprocent på 80,1. Svarprocenten kan dermed betragtes som meget tilfredsstillende. Opdelt efter lærergrupper er svarprocenten blandt stx-lærere 77. Blandt hhx-lærere er svarprocenten udsædvanlig høj med 85, mens svarprocenten blandt htx-lærere er 83.

Besvarelser via internettet udgjorde samlet 56,7 % af de indkomne besvarelser. Andelen var højest blandt stx- og htx-lærerne hvor hhv. 57,8 % og 57,9 % besvarede spørgeskemaet via internettet, mens det samme var tilfældet for 52 % af hhx-lærerne.

Vægtning af data

Idet hhx- og htx-lærere er overrepræsenterede i nettostikprøven, da vi som minimum skulle have 250 respondenter fra hver gruppe, er fordelingen af de indkomne svar også skæv i forhold til populationen. Da EVA har en hypotese om at lærernes teamorganisering er forskellig afhængigt af om de underviser på hhx, htx eller stx, har vi valgt at vægte dataene så de tre andele svarer til andelen i populationen. Derfor vil der i tabellerne ikke være overensstemmelse mellem N i kolonnen med lærere i alt og n i kolonnerne med lærere på hhv. hhx, htx og stx.

Som beskrevet tidligere er andelen af stx-lærere i populationen kendt på baggrund af registerdata fra DST. Det er andelen af hhx- og htx-lærere til gengæld ikke, og DST gennemførte derfor en telefonkanvas for at identificere dem. Kanvasstikprøverne blev udtrukket af totaludtræk foretaget på baggrund af de registerdata som DST havde til rådighed. Estimatet af andelen af hhx- og htx-lærere er konstrueret på baggrund af bortfaldet fra denne kanvas.

Af de 580 personer der svarede på hhx-kanvassen, var 54 % lærere på hhx. Ligeledes underviste 42 % af de 722 personer der svarede på htx-kanvassen, rent faktisk på htx.

Det antages at disse andele er repræsentative og dermed kan benyttes til at beregne et estimat af populationen af hhv. hhx- og htx-lærere. Populationerne er derfor estimeret ved at tage de tilsvarende andele af totaludtrækkene af hhv. hhx- og htx-lærere.

På baggrund af ovenstående estimer har vi udregnet følgende populationsfordeling og tilsvarende vægt. Vægten er udregnet ved at dividere den estimerede populationsandel med svarandelen. Denne er efterfølgende ganget i SPSS så fordelingerne er blevet lig dem i populationen. I tabel 17 er tallene gengivet.

Tabel 17
Estimeret population og vægt

	Estimeret populationsandel	Svarandel	Vægt
Hhx	12,0	22,7	0,53
Htx	7,2	21,5	0,33
Stx	80,8	55,8	1,45

Øvrigt bortfald

I tabel 18 fremstilles bortfaldet fordelt på svar/intet svar og opgjort efter køn, alder og region. Bortfaldet er kun skævt enkelte steder, og da det i disse tilfælde kun drejer sig om 1-3 procentpoint (af andele af en betydelig størrelse), vurderer vi at det ikke har en betydning for undersøgelsens validitet.

Tabel 18
Øvrigt bortfald

	Population		Svar		Intet svar	
	Antal	Andel	Antal	Andel	Antal	Andel
Køn						
Mænd	728	48 %	530	46 %	198	54 %
Kvinder	780	52 %	610	54 %	170	46 %
I alt	1.508	100 %	1.140	100 %	368	100 %
Alder pr. 15. marts 2011						
25-34 år	256	17 %	189	17 %	67	18 %
35-44 år	419	28 %	318	28 %	101	27 %
45-54 år	340	23 %	266	23 %	74	20 %
55-64 år	437	29 %	320	28 %	117	32 %
65-74 år	56	4 %	47	4 %	9	2 %
I alt	1.508	100 %	1.140	100 %	368	100 %
Region						
81. Nordjylland	169	11 %	129	11 %	40	11 %
82. Midtjylland	375	25 %	277	24 %	98	27 %
83. Syddanmark	347	23 %	275	24 %	72	20 %
84. Hovedstaden	451	30 %	328	29 %	123	33 %
85. Sjælland	166	11 %	131	11 %	35	10 %
I alt	1.508	100 %	1.140	100 %	368	100 %

Kilde: EVA på baggrund af Danmarks Statistik.

Analyse af data

I de tabeller hvor vi sammenligner lederes og læreres besvarelser, har vi testet usikkerheden af estimaterne på grund af de varierende – og i ledernes tilfælde relativt små – populationer. Det sikrer at de forskelle eller sammenhænge der inddrages i analyserne, er store nok til ikke at skyldes en tilfældig variation, hvilket giver et mere sikkert grundlag for sammenligninger mellem data fra de to undersøgelser.

Caseundersøgelse

EVA gennemførte i perioden 2. september 2011 – 8. september 2011 besøg på i alt seks skoler med treårige gymnasiale uddannelser.

Formålet med caseundersøgelserne

Formålet med caseundersøgelserne er at få et mere dybtgående og nuanceret indblik i arbejdet med og organiseringen af lærerteam i gymnasiet end hvad spørgeskemaundersøgelserne i sig selv kan give. Under besøgene på de seks udvalgte skoler med forskellig geografisk placering og størrelse og forskellige typer af team har vi talt med ledere, lærere og teamledere eller teamkoordinatorer og derved indsamlet en række detaljerige synspunkter om og holdninger til teamsamarbejdet.

Formålet med casebesøgene har ikke været at opnå generaliserbar viden, men snarere at undersøge skolernes praksis i forbindelse med teamsamarbejdet og at viderebringe deres oplevelser og erfaringer med organiseringen af lærerteam og de tilknyttede opgaver.

Interviewene på skolerne blev gennemført som fokusgruppeinterview. På en enkelt skole der ikke havde teamledere eller teamkoordinatorer, blev der gennemført to fokusgruppeinterview: et med ledere og et med lærere. På de resterende fem skoler blev der gennemført tre fokusgruppeinterview: et med ledere, et med lærere og et med teamledere eller teamkoordinatorer.

EVA havde inden besøgene og interviewene på skolerne bedt lærerne om at svare skriftligt på nogle forberedende spørgsmål således at EVA havde et forudgående kendskab til teamorganiseringen og den anvendte praksis på den enkelte skole. Spørgsmålene spillede ikke en primær rolle i interviewene, men fungerede som inspiration og støtte for interviewguiden.

Caseudvælgelsen

Seks skoler blev udvalgt til at deltage i caseundersøgelserne. Skolerne blev udvalgt på baggrund af en række kriterier der skulle sikre så forskellige perspektiver på arbejdet med lærerteam som muligt. Disse kriterier var fastlagt på forhånd for at sikre spredning inden for:

- Type af teamorganisering – både klasseteam, horisontale team og vertikale team
- Antal lærere i teamene – mindst to lærere og op til otte eller flere
- Skolestørrelse – antallet af elever på skolen
- Geografisk placering i Danmark – to skoler på Sjælland, tre i Jylland og et på Fyn.

Dertil kom kriterier udledt af spørgeskemaundersøgelsen blandt ledere. Et centralt kriterium var ledernes vurderinger af om de generelt havde oplevet et stort eller et lille udbytte af lærerteam.

Deltagende caseskoler

EVA gennemførte besøg på 6 skoler, heraf 1 med htx, 2 med hhx og 3 med stx. De 6 skoler som blev udvalgt og har medvirket som cases i evalueringen er:

- HANSENBERG Gymnasium
- Lemvig Handelsskole og Handelsgymnasium

- Munkensdam Gymnasium
- Rødovre Gymnasium
- Vestfyns Gymnasium
- Zealand Business College (hvx-afdelingen i Næstved)

Appendiks D

Statistiske modeller

EVA har opstillet statistiske modeller med henblik på at forklare hvilke faktorer der har betydning for lærernes oplevede udbytte af teamsamarbejdet. Det oplevede udbytte af teamsamarbejdet er opdelt i lærernes vurderinger af fire overordnede områder:

- Fagligt udbytte
- Trivselsmæssigt udbytte
- Didaktisk udbytte
- Pædagogisk udbytte.

Der er opstillet en lineær regressionsmodel for hvert område med henblik på at forklare hvilke faktorer der har betydning for hvert af de fire områder. Det er de samme forklarende faktorer der er anvendt i alle fire modeller. De forklarende faktorer kan overordnet inddeles i følgende:

- Organisering af teamsamarbejdet (antal lærere i hvert team, teamenes mødefrekvens, medbestemmelse i forhold til organisering etc.)
- Indhold i teamsamarbejdet (teamenes opgaver, tid brugt på administrative opgaver etc.)
- Baggrundskarakteristika (lærerens køn, undervisningserfaring, uddannelse og fag, skolens størrelse).

Både de fire afhængige variable (de ovenfor nævnte forskellige typer af udbytte) og de forklarende faktorer er anvendt i spørgeskemaundersøgelsen blandt lærere.

I tabel 19 ses resultaterne af analyserne med de fire statistiske modeller. En positiv parameter-værdi betyder at kategorien har en positiv betydning for udbyttet af teamsamarbejdet set i forhold til referencekategorien, mens en negativ parameter-værdi betyder at kategorien har en negativ betydning for udbyttet af teamsamarbejdet. Parameter-værdien kan tolkes som en direkte ændring af den afhængige variabel. Fx kan man se at kvinder i gennemsnit på en skala fra 0 til 10 vurderer deres faglige udbytte af teamsamarbejdet 0,64 point højere end mænd. I tabel 19 er det kun parameter-værdier efterfulgt af stjerner der er signifikante. Parameter-værdier uden stjerner eller tomme celler angiver at faktoren ikke har betydning.

De statistisk signifikante forklarende faktorer har EVA afdækket ved at foretage modelsøgninger. Modelsøgningerne er foretaget ved hjælp af både stepwise selection og backward selection ud fra et inklusionskriterium på $p = 0,10$. Begge søgemetoder har givet samme resultat og styrker antagelsen om modellernes validitet. Modellerne er efterfølgende blev afgrænset yderligere. Derfor omfatter modellerne kun variable med et signifikansniveau på $p = 0,05$.

EVA har gennemført forudsætningstest af modellerne. Det er testet om fejlleddene er uafhængige og normalfordelte, og om der er multikollinearitet. EVA vurderer at modellerne overholder forudsætningerne i rimelig grad.

Tabel 19
Resultater af statistiske modeller

Variabel	Model 1: Fagligt udbytte	Model 2: Trivselsmæssigt udbytte	Model 3: Didaktisk udbytte	Model 4: Pædagogisk ud- bytte
Hvor mange lærere indgår der i dit team? (reference: to-tre lærere)				
Fire-syv lærere	0,47*	0,59**		
Flere end syv lærere	0,66**	0,53**		
Hvor tit mødes teamet ca.? (reference: minimum hver 14. dag)				
Hver måned	-0,20	-0,38*		-0,36
Sjældnere end hver måned	-4,61**	-0,58**		-0,63**
Hvad er styrende for hvornår I mødes? (reference: Vi har faste aftaler om hvor ofte vi mødes)				
Vi mødes efter behov	0,19			0,30
Vi mødes både ud fra faste aftaler og efter behov	0,54*			0,59*
Hvem har du været med til at drøfte teamorganisering med? (reference: med nogen)				

Fortsættes næste side ...

... fortsat fra forrige side

Variabel	Model 1: Fagligt udbytte	Model 2: Trivselsmæssigt udbytte	Model 3: Didaktisk udbytte	Model 4: Pædagogisk ud- bytte
Har ikke drøftet teamorganisering med nogen		-0,34*	-0,76**	
Hvem har besluttet hvilke funktioner og opgaver dit team skal varetage? (reference: Teamet har ikke været med til at beslutte)				
Teamet har været med til at beslutte	0,96**	0,38**	0,89**	
Bruges funktionsbeskrivelsen løben- de i teamet? (reference: Funktions- beskrivelsen bruges løbende)				
Nej		-0,39*		-0,80**
Har ikke nedskrevet funktionsbeskrivelse eller ved ikke at den findes		-0,44**		-1,63**
Tid brugt på administrative opgaver (reference: under 10 %)				
11-30 %	0,08	-0,34*	0,20	
31-50 %	0,00	-0,38*	0,02	
Over 50 %	-0,95**	-0,87**	-0,79**	
Sammenhæng mellem hvilke an- svarsområder der anses for vigtige, og hvilke ansvarsområder teamet har (reference: Teamet har kun op- gaver der vurderes som vigtige)				
Der er opgaver som vurderes som vigti- ge, som teamet ikke har	-0,62**		-0,73**	
Teamet har opgaver som ikke vurderes som vigtige	-0,55*		-0,50*	
Teamet har opgaver som ikke vurderes som vigtige, og der er opgaver som vur- deres som vigtige, som teamet ikke har	-0,51*		-0,68**	

Fortsættes næste side ...

... fortsat fra forrige side

Variabel	Model 1: Fagligt udbytte	Model 2: Trivselsmæssigt udbytte	Model 3: Didaktisk udbytte	Model 4: Pædagogisk ud- bytte
Størrelse på uddannelse (reference: til og med 600 elever)				
Over 600 elever		0,37**	0,57**	
Undervisningserfaring (reference: op til 5 år)				
6-15 år		-0,37*		-0,11
Over 15 år		-0,52**		-0,51*
Køn (reference: mænd)				
Kvinder	0,64**	0,67**		0,58**
Hvilken uddannelse er du lærer på? (reference: stx)				
Htx	0,95**		1,38**	
Hhx	-0,26		0,42*	
Hvilket fag underviser du i? (refe- rence: alle andre fag end dansk og matematik)				
Dansk	-0,20		-0,24	
Matematik	-0,71**		-0,50*	

Kilde: Spørgeskemaundersøgelse blandt lærere.

Note: * = signifikant ved $p = 0,05$, ** = signifikant ved $p = 0,01$.

Sammenhængene er undersøgt ved hjælp af fire lineære regressionsmodeller.

- Fagligt udbytte måles ved spørgsmålet: Hvordan vurderer du samlet set dit faglige udbytte af teamsamarbejdet? (skala fra 0 til 10 hvor 0 er "Intet udbytte" og 10 er "Meget stort udbytte")
- Trivselsmæssigt udbytte måles ved spørgsmålet: Hvilken betydning har teamsamarbejdet for din trivsel på arbejdspladsen? (skala fra -5 til +5 hvor -5 er "Meget negativ betydning" og +5 er "Meget positiv betydning")
- Didaktisk udbytte måles ved spørgsmålet: Hvilket udbytte har du af teamsamarbejdet i forhold til at vælge og bruge undervisningsmetoder og arbejdsformer? (skala fra 0 til 10 hvor 0 er "Intet udbytte" og 10 er "Meget stort udbytte")

Pædagogisk udbytte måles ved spørgsmålet: Hvilket udbytte har du af teamsamarbejdet i forhold til at understøtte en god klasserumskultur og det sociale miljø blandt eleverne? (skala fra 0 til 10 hvor 0 er "Intet udbytte" og 10 er "Meget stort udbytte").