



## Notat

### Rapport om teamsamarbejdet og professionelle læringsfællesskaber

Som efterspurgt på udvalgets budgetseminar den 23. august 2021 følger EVAs håndbog om teamsamarbejde og professionelle læringsfællesskaber samt rapporten "*Teamsamarbejde i folkeskolen*" også fra EVA.

9. september 2021

Sagsnummer  
2021-0105142

Dokumentnummer  
2021-0105142-11

# Teamsamarbejdet og professionelle læringsfællesskaber

Inspiration til skoleledere

Fakta fra  
EVA's rapport  
**Teamsamarbejde  
i folkeskolen**



DANMARKS  
EVALUERINGSINSTITUT

---

<b>Indledning</b>	<b>3</b>
<hr/>	
TEMA 1 <b>EVA's model for professionelle læringsfællesskaber</b>	<b>4</b>
<hr/>	
TEMA 2 <b>Sådan arbejder de mest almindelige teamtyper som professionelle læringsfællesskaber</b>	<b>6</b>
<hr/>	
TEMA 3 <b>5 spørgsmål der kan løfte jeres teamsamarbejde</b>	<b>10</b>
<hr/>	
<b>Vil du vide mere?</b>	<b>15</b>
<hr/>	

**Teamsamarbejdet og  
professionelle læringsfællesskaber  
– Inspiration til skoleledere**

© 2021 Danmarks Evalueringsinstitut  
Citat med kildeangivelse er tilladt

Design: BGRAPHIC

Foto: Johner, Søren Svendsen

Tryk: Rosendahls

ISBN www: 978-87-7182-474-2

ISBN tryk: 978-87-7182-475-9

# Indledning

**Hvad karakteriserer professionelle læringsfællesskaber? Hvordan kan vi se, om teamsamarbejdet på vores skole fungerer som et professionelt læringsfællesskab? Og hvad kan vi gøre for at udvikle kvaliteten af teamsamarbejdet hos os?**

Det er nogle af de spørgsmål, som mange skoleledere oplagt har stillet sig selv i arbejdet med at styrke skolens teamsamarbejde. Et teamsamarbejde, som meget gerne skulle kunne bidrage til at udvikle undervisningen og dermed skabe de bedste muligheder for elevernes læring og trivsel.

I dette hæfte får du de vigtigste pointer fra Danmarks Evalueringsinstituts (EVA's) undersøgelse *Teamsamarbejde i folkeskolen*.

I undersøgelsen har vi set på teamsamarbejdet ud fra en særlig optik, nemlig teorien om professionelle læringsfællesskaber. Vi er gået helt tæt på den del af teamsamarbejdet, der handler om at udvikle og kvalificere undervisningen for herigennem at kunne tegne et billede af, hvad der kendetegner teamsamarbejdet i den danske grundskole.

Hæftet er især henvendt til dig, der er skoleleder i grundskolen, og som er interesseret i at få mere viden om skolens teamsamarbejde og et blik på, hvordan rammerne omkring og indholdet i teamsamarbejdet påvirker lærernes mulighed for at arbejde som professionelle læringsfællesskaber.

Undersøgelsen ser på tværs af teamsamarbejde på et stort udsnit af landets skoler. Vi kan med undersøgelsen derfor ikke fortælle dig, hvad du som leder helt præcist skal gøre for at udvikle teamsamarbejde på lige netop jeres skole. Det vil altid kræve en indsigt i jeres specifikke skolekultur og kontekst. Men undersøgelsen kan i stedet pege på nogle af de sammenhænge og spørgsmål, som kan være rigtig nyttige at have i baghovedet, når man arbejder med at udvikle skolens teamsamarbejde.



## **Vidste du, at...**

Forskning peger på, at udvikling af professionelle læringsfællesskaber kan styrke lærernes pædagogiske og didaktiske kompetencer i forhold til at tilrettelægge og udvikle undervisningen, hvilket kan føre til bedre læringsmuligheder for eleverne.

## TEMA 1

# EVA's model for professionelle læringsfællesskaber

Teamsamarbejde, sådan som vi forstår det i en danske skolesammenhæng, er ikke nødvendigvis identisk med det, som i forskningslitteraturen benævnes professionelle læringsfællesskaber.

Teamsamarbejde er en måde at organisere lærersamarbejdet på. Et professionelt læringsfællesskab er derimod et teoretisk begreb, som er baseret på empirisk forskning, og som i høj grad har været med til at inspirere arbejdet med at udvikle skolens teamsamarbejde.

Et professionelt læringsfællesskab kan beskrives som et professionelt samarbejde, der kan understøtte lærernes fælles arbejde med udvikling af undervisningen og den pædagogiske praksis med fokus på elevernes læring og trivsel.

Men selvom *professionelle læringsfællesskaber* er et begreb, der er flittigt beskrevet i forskningslitteraturen, findes der ikke en entydig definition af selve begrebet eller af, hvordan det kan operationaliseres. Sagt med andre ord: Hvad er et professionelt læringsfællesskab, og hvordan kan man arbejde som et sådant?

**EVA lancerer i sin undersøgelse denne model. Modellen illustrerer, hvordan man kan forstå og beskrive et professionelt læringsfællesskab, og hvad lærere, der arbejder som et professionelt læringsfællesskab, gør.**



## UDVIKLING AF UNDERVISNING

Det helt centrale i idéen om et professionelt læringsfællesskab er, at lærerne på baggrund af fælles refleksion over og indsigt i deres egen praksis sammen udvikler undervisningen med det sigte at kunne understøtte elevernes læring og trivsel bedst muligt. Der er således fokus på analyse, refleksion og fælles handling. Lærerne kan fx aftale fælles tiltag i undervisningen (fx ift. klasseledelse) samt udvikle eller justere konkrete undervisningsforløb.



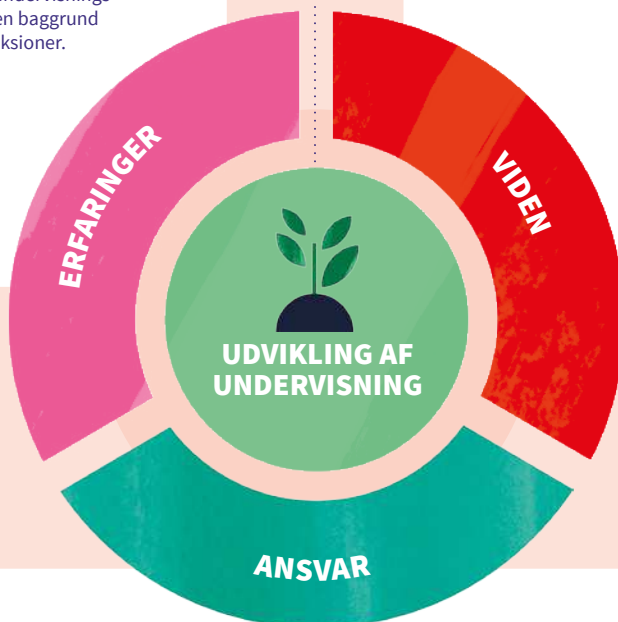
## ERFARINGER

For at kunne arbejde som et professionelt læringsfællesskab må lærerne have mulighed for i fællesskab at arbejde med deres konkrete erfaringer med undervisning. De kan fx se hinandens undervisning og give feedback, eller de kan fortælle hinanden om egne undervisningserfaringer – og på den baggrund dele didaktiske refleksioner.



## VIDEN

Et professionelt læringsfællesskab er kendetegnet ved, at de fælles refleksioner over undervisningen baserer sig på viden. Det kan være viden om eleverne, og det kan være forskningsinspireret viden om undervisning, didaktik, fag og pædagogik.



## ANSVAR

I et professionelt læringsfællesskab har den enkelte lærer ikke kun fokus på at gøre sin egen undervisning god, men tager ansvar for, at undervisningen i alle de klasser og fag, der samarbejdes om, bliver så god som mulig. Lærerne hjælper således hinanden på tværs af klasser, og man aftaler fælles udviklingsindsatser.



## TEMA 2

# Sådan arbejder de mest almindelige teamtyper som professionelle læringsfællesskaber

Forskellige team har forskellige forudsætninger for at arbejde som professionelle læringsfællesskaber.

I et professionelt læringsfællesskab er det at udvikle undervisningen i fokus. Men det er blot én blandt flere opgaver, som hører skolehverdagen til. I skolen møder man derfor også flere forskellige typer af team, der hver især har forskellige formål og opgaver, fx praktisk koordinering og udvælgelse af læremidler.

Det er vigtigt at være opmærksom på, at forskellige team således har forskellige forudsætninger for at arbejde som et professionelt læringsfællesskab.

Som leder kan man overveje, hvordan man understøtter teamsamarbejdet bedst muligt, således at lærerne i højere grad kan arbejde som et professionelt læringsfællesskab med fælles fokus på at udvikle undervisningen. Skal man fx fokusere lige meget på klasseteam og fagteam? Og hvilke typer af team egner sig bedst til hvad?

Nedenfor ser vi nærmere på resultaterne fra EVA's undersøgelse Teamsamarbejdet i grundskolen. Vi ser på, hvordan de fire mest almindelige typer af team i praksis arbejder – set i forhold til teorien om professionelle læringsfællesskaber – og hvad deres styrker og svagheder typisk er.

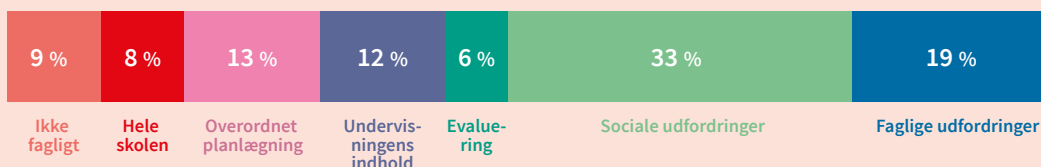
### De fire mest almindelige teamtyper

På langt de fleste skoler kan man møde teamsamarbejdet i fire forskellige typer af team, der har forskellige opgaver, mødefrekvens, indhold i samarbejdet etc.:

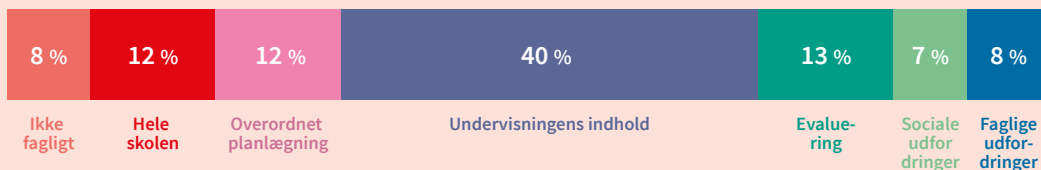
- **Klasseteam** er team omkring en klasse, fx 3.b.
- **Fagteam** er team omkring et fag, fx dansklærere på en årgang, en afdeling eller på hele skolen.
- **Årgangsteam** er team omkring en årgang, fx 7. årgang.
- **Afdelingsteam** er team omkring en afdeling, fx udskolingen.

Hvor lang tid vurderer du, at I cirka brugte på følgende aktiviteter på seneste møde?

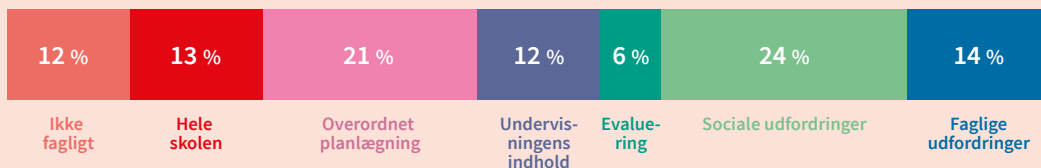
### Klassteam



### Fagteam



### Årgangsteam



### Afdelingsteam



Kilde: Spørgeskemaundersøgelse blandt det pædagogiske personale maj/juni 2019. Fagteam (n=173), Klassteam (n=360), Årgangsteam (n=526), Afdelingsteam (n=105).

Det pædagogiske personale har besvaret spørgsmålet 'i minutter'.

I figuren ovenfor er disse tidsangivelser omregnet til procentandele af den samlede mødetid.



# Det viser EVA's undersøgelse

## Klasseteamet

Klasseteamet er det mindste team og består typisk af to-fire lærere, som har den samme klasse.

EVA's undersøgelse viser, at klasseteamet mødes hyppigt, tit en gang om ugen. På møderne drøftes oftest elevernes sociale, adfærdsmæssige og faglige udfordringer. Der er en uformel mødekultur, hvor man fx i mindre grad gør brug af skriftlige dags-ordner og mødeledere.

### Sådan arbejder klasseteamet som professionelt læringsfællesskab:

- Klasseteamets styrke er, at det typisk er et lille team, der mødes tit og samarbejder om den samme klasse.
- Klasseteam arbejder oftere end de andre teamtyper med at udvikle og aftale **fælles tiltag i undervisningen** med afsæt i **delted undervisningserfaringer** og **et fælles ansvar** for hinandens undervisning.
- Et opmærksomhedspunkt kan være, at der ikke altid inddrages forskningsinspireret viden i teamsamarbejdet.

## Fagteamet

Fagteamene er de mest heterogene team. Enten er det store team, der dækker på tværs af årgange, og som mødes sjældnere for fx at drøfte valg af læremidler. Eller det er mindre team, der dækker fx en årgang, og som mødes hyppigere for at vende konkrete undervisningsforløb.

EVA's undersøgelse viser, at fagteam er den teamtype, der bruger mest tid på at drøfte undervisningens indhold med fokus på de fagdidaktiske temaer og bruger mindst tid på at vende elevernes sociale eller adfærdsmæssige udfordringer.

### Sådan arbejder fagteamet som professionelt læringsfællesskab:

- En styrke ved fagteamet er, at det – sammenlignet med de andre teamtyper – oftere **udvikler undervisningsforløb sammen**, og at lærerne inddrager forskningsinspireret viden i deres drøftelser og diskussioner.
- Et opmærksomhedspunkt ved fagteamet kan være, at der ikke altid er en **følelse af fælles ansvar** i teamet, og lærerne ikke så ofte **ser hinandens undervisning**.

## Årgangsteamet

Årgangsteamet består typisk af fem-syv lærere, der mødes hyppigt, ca. en gang om ugen.

EVA's undersøgelse viser, at lærerne i årgangsteamet drøfter både sociale og adfærdsmæssige udfordringer hos eleverne, og at de tager sig af den overordnede planlægning af undervisningen.

### Sådan arbejder årgangsteamet som professionelt læringsfællesskab:

- Årgangsteamet arbejder generelt set lidt mindre som professionelle læringsfællesskaber end klasse- og fagteam. Styrken ved årgangsteamet er, at det som fagteamet er velegnet til at udvikle **fælles undervisningsforløb**.
- Der er dog god grund til at formode, at årgangsteamets fokus er på den mere **overordnede planlægning af undervisningsforløb**, da det netop er ét af de elementer, som lærere i årgangsteamet angiver, at de bruger mest tid på, mens de angiver at bruge relativt lidt tid på **undervisningens indhold**.

## Afdelingsteamet

Afdelingsteamet består typisk af lærere fra en hel afdeling, og der er mange medlemmer. Det mødes sjældent, typisk én gang om måneden.

EVA's undersøgelse viser, at afdelingsteamet har fokus på den overordnede planlægning af undervisningen samt drøftelser, der vedrører hele skolen. Der er en mere formel mødekultur med skriftlige dagsordner og en mødeleder. Det er på afdelingsmøderne, ledelsen oftest deltager.

### Sådan arbejder afdelingsteamet som professionelt læringsfællesskab:

- Afdelingsteamet er den teamtype, der arbejder **mindst som professionelt læringsfællesskab**, fordi det i praksis har andre formål end at komme tæt på undervisningen.

## TEMA 3

# 5 spørgsmål der kan løfte jeres teamsamarbejde

EVA's undersøgelse viser, at rammerne omkring teamsamarbejdet påvirker lærernes mulighed for at arbejde som professionelle læringsfællesskaber og dermed kunne udvikle undervisningen sammen. Med disse 5 spørgsmål kommer I rundt om en række vigtige overvejelser, ligesom I arbejder med alle fire dimensioner i det professionelle læringsfællesskab (se side 4).

1

## I hvilken type team kan man bedst udvikle undervisningen?

Klasse- og fagteam er de teamtyper, hvor lærerne vurderer, at de får det største udbytte af teamsamarbejdet, og hvor der er de bedste betingelser for at arbejde som professionelt læringsfællesskab. Undersøgelsen peger samtidig på, at der på mange skoler kan være et uudnyttet potentiale for at bringe fag- og klasseteam tættere på undervisningen.

### Værd at overveje

Det kan give god mening at overveje, hvilken type team I vil have fokus på i en bestemt periode.

Hvis I fx vurderer, at der er behov for øget fokus på det centrale i arbejdet som professionelt læringsfællesskab – nemlig lærernes fælles arbejde med at udvikle undervisningen – kan det være oplagt at vælge at prioritere klasseteamene eller fagteamene i en periode.

Her kan I i fællesskab have fokus på, hvordan I organiserer arbejdet i teamet: Hvad er rammerne for arbejdet, og hvordan oplever I indholdet, forløbet og udbyttet af samarbejdet? Og hvad kan I gøre for, at samarbejdet i teamet i endnu højere grad bidrager til udviklingen af undervisningen? Flere skoler har erfaret, at det netop kan være nyttigt, at en leder eller vejleder rammesætter dette arbejde.

## 2

## Hvad betyder antallet af teammedlemmer?

De mindre team (med to-fire medlemmer) er ofte tættere på hinandens undervisning og kan i fællesskab reflektere over undervisningen samt udvikle nye tiltag og undervisningsforløb. Når teamet bliver større, ser det ud til at blive vanskeligere at arbejde som professionelt læringsfællesskab og dermed give plads til de fælles pædagogiske og didaktiske drøftelser og den konkrete udvikling af undervisningen.

Det er som regel klasseteam og små fagteam, der er de mindste team. Der er flere medlemmer i afdelingsteam, hvor der skal træffes fælles organisatoriske beslutninger eller videregives informationer.

Teamets størrelse ser dog ikke ud til påvirke teamets praksis i forhold til at se hinandens undervisning, eller når det gælder om at inddrage forskningsinspireret viden.



## 3

## Hvilket fokus skal vores teamsamarbejde have?

I hvilken grad man kan definere teamet som et professionelt læringsfællesskab, hænger også sammen med, hvad teamet taler om og løser/udvikler sammen på møderne.

Det er fx især i fagteam, at undervisningens indhold bliver diskuteret, mens dette emne fylder meget mindre i de andre team.

Derudover fortæller lærerne, at der på teammøderne bruges langt mere tid på at drøfte elevernes sociale og adfærdsmæssige udfordringer og i langt mindre grad på deres faglige ditto.

### Værd at overveje

Det kan give god mening at afklare, hvordan I kan gøre det meningsfuldt for lærerne i det enkelte team at arbejde med at udvikle undervisningen – helt konkret.

#### Relevante spørgsmål kunne være:

- Hvordan sikrer vi, at vi på teammøderne ikke blot drøfter overordnede spørgsmål, men i stedet får diskuteret den konkrete undervisning?
- Hvordan får vi diskuteret nogle af de pædagogiske og didaktiske spørgsmål, som er aktuelle i vores egen undervisning?

Sådanne dialoger kan ske på baggrund af fælles observationer i en klasse, men ofte er det også givende for alle at tale om erfaringer, som bare en enkelt lærer har gjort sig. Nogle team er glade for at have en bestemt spørgeguide eller en model, de kan anvende, når de har denne form for didaktiske samtaler. Her kan der være inspiration at hente i fx litteraturen om aktionslæring eller lektionsstudier.

---

# 40%

af teammødet i et fagteam bruges på at drøfte undervisningens indhold

# 8-12%

af teammødet i et klasse-, årgangs- eller afdelingsteam bruges på at drøfte undervisningens indhold

## 4

## Hvor ofte skal vi afholde møder?

Team, der mødes én gang om ugen eller oftere, har oftere de bedste betingelser for at arbejde som et professionelt læringsfællesskab, mens team, der mødes mindre end én gang om måneden, har de ringeste.



### Vidste du,

at de team, som arbejder mest med fokus på udvikling af undervisning, ofte oplever det største udbytte af deres arbejde? Der er en sammenhæng mellem det at udvikle undervisning og det at opleve et udbytte af teamsamarbejdet. EVA's undersøgelse peger på, at der for flere team oplagt kan være et potentiale i i endnu højere grad at have fokus på at udvikle undervisningen.

### Værd at overveje

Kan det give mening for jer at sætte klarere rammer for teamenes arbejde og mødefrekvens på en måde, så teamets lærere får de bedste forudsætninger for at tage fælles ansvar for undervisningen og elevernes trivsel? Måske kan de klarere rammer spare jer for overflødige drøftelser og hjælpe det meningsfulde teamsamarbejde godt på vej.

---

# 58%

af fagteam mødes mindre end én gang om måneden

# 62%

af klassteam mødes mindst én gang om ugen eller mere

## 5

## I hvilken grad skal jeg som leder involvere mig i teamsamarbejdet?

I jo højere grad et team oplever, at ledelsen har sat retning for teamsamarbejdet, des mere lader teamet til at arbejde som professionelt læringsfællesskab.

Mange lærere i især fag-, klasse- og årgangsteam oplever ikke, at lederne sætter et klart fokus for teamsamarbejdet, skaber en sammenhæng mellem teamets arbejde og skolens mål og visioner, diskuterer udviklingen af arbejdet i teamet, eller at de diskuterer didaktiske/pædagogiske emner. Afdelings-teamet er generelt set mere positivt end de øvrige team.

### Værd at overveje

Ledelsens opgave er at sætte retning og rammer for teamets arbejde. Ledelsen kan derudover være med til at understøtte teamsamarbejdet ved at interessere sig for dette i dagligdagen og spørge ind til nogle af de dimensioner, som måske er mere vanskelige, fx at samarbejdet baserer sig på viden.

Som ledere kan I drøfte med teamet, i hvilken grad det oplever, at det inddrager viden om eleverne (fx fra iagttagelser eller fra test) og viden fra litteratur om didaktik og pædagogik. Hvad er teamets erfaringer med dette, og hvad skal der til for at gøre dette i højere grad?

Det kan være en hjælp til at gøre det mere selvfølgelig, at man på skolen og i teamet arbejder systematisk med at inddrage viden.

---

# 60%

af lærerne oplever, at deres leder i mindre grad eller slet ikke sætter en klar retning for teamsamarbejdet

# Hvis I vil vide mere

Denne udgivelse er baseret på undersøgelsen *Teamsamarbejde i folkeskolen*, som EVA har gennemført.

Undersøgelsen kan downloades på [www.eva.dk](http://www.eva.dk)

---

## Om undersøgelsen

Undersøgelsen ser på teamsamarbejdet i grundskolen og afdækker, hvilke vilkår organisering af teamsamarbejde giver lærerne for at arbejde som professionelle læringsfællesskaber.

Datagrundlaget er en repræsentativ spørgeskemaundersøgelse blandt lærere i folkeskolen. 1.983 lærere og pædagoger har svaret i undersøgelsen, der dermed har en svarprocent på 49.

EVA har anvendt forskningsviden og input fra danske eksperter og lærerteam til at validere spørgeskemaundersøgelsen.





Danmarks Evalueringsinstitut (EVA) gør uddannelse og dagtilbud bedre. Vi leverer viden, der bruges på alle niveauer – fra institutioner og skoler til kommuner og ministerier.



**DANMARKS  
EVALUERINGSINSTITUT**

T 3555 0101  
E [eva@eva.dk](mailto:eva@eva.dk)  
H [www.eva.dk](http://www.eva.dk)

# Teamsamarbejde i folkeskolen

Kvantitativ analyse af teamsamarbejde med afsæt i viden om professionelle læringsfællesskaber



FORORD

# Teamsamarbejde i folkeskolen

I denne rapport præsenterer Danmarks Evalueringsinstitut (EVA) en undersøgelse af teamsamarbejdet i den danske grundskole. Vi undersøger teamsamarbejdet ud fra en særlig optik, nemlig det teoretiske begreb *professionelle læringsfællesskaber*.

Teamsamarbejdet har mange formål og skal løse mange opgaver i skolen. I det seneste årti har flere skoler og kommuner haft en ambition om at kvalificere den del af teamsamarbejdet, som handler om undervisningen. Med inspiration fra teori om professionelle læringsfællesskaber har målet været at styrke lærernes fælles didaktiske og pædagogiske refleksioner for at udvikle og forbedre den konkrete undervisningspraksis og dermed understøtte elevernes læring bedst muligt.

I rapporten beskriver vi, hvordan man i en dansk sammenhæng kan forstå begrebet *professionelle læringsfællesskaber*, og vi bruger denne beskrivelse som lup for at se nærmere på lærernes teamsamarbejde. Vi giver en række bud på, hvad man skal være opmærksom på, når man organiserer teamsamarbejdet, så lærerne har gode forudsætninger for sammen at kvalificere udvikling af undervisningen.

Det er mit håb, at vi med denne undersøgelse kan kvalificere skoler og kommuners vigtige arbejde med at styrke den fælles udvikling af undervisningen til gavn for elevernes læring.

Mikkel Haarder,  
Direktør for EVA.

## INDHOLD

# Teamsamarbejde i folkeskolen

---

<b>1</b>	<b>Resumé</b>	<b>6</b>
<hr/>		
<b>2</b>	<b>Indledning</b>	<b>12</b>
2.1	Baggrund for undersøgelsen	12
2.2	Formål og undersøgelsesspørgsmål	14
2.3	Undersøgelsens design og metode	15
2.4	Undersøgelsens projektgruppe samt ekspertgruppe	17
2.5	Rapportens opbygning	18
<hr/>		
<b>3</b>	<b>Professionelle læringsfællesskaber – en operationalisering</b>	<b>20</b>
3.1	Professionelle læringsfællesskaber	20
3.2	Dimensionerne af et professionelt læringsfællesskab	23
<hr/>		
<b>4</b>	<b>Teamsamarbejdet i fag-, klasse-, årgangs- og afdelingsteam</b>	<b>29</b>
4.1	Teamsamarbejdets organisering	30
4.2	Ledelsens rolle i teamsamarbejdet	36
4.3	Teammødernes aktiviteter	39
4.4	Sammenfatning: Teamsamarbejde i fag-, klasse-, årgangs- og afdelingsteam	45
<hr/>		
<b>5</b>	<b>De fire teamtyper som professionelle læringsfællesskaber</b>	<b>48</b>
5.1	Udvikling af undervisning	51
5.2	Erfaringer	53
5.3	Viden	55
5.4	Ansvar	57
5.5	Udbytte af teamsamarbejdet	59
5.6	Sammenfatning: Teamtyper som professionelle læringsfællesskab	63

---

<b>6</b>	<b>Sammenhænge mellem organisatoriske forhold og teamets arbejde som professionelt læringsfællesskab</b>	<b>65</b>
6.1	Fire hovedresultater	67
6.2	Specifikke resultater for bestemte PLF-dimensioner	69
6.3	Sammenfatning: Betydning af teamsamarbejdets organisering	70

---

	<b>Appendiks A – Litteraturliste</b>	<b>72</b>
--	--------------------------------------	-----------

---

	<b>Appendiks B – Spørgeskemaundersøgelse</b>	<b>75</b>
--	--	-----------

---

	<b>Appendiks C – Figurer til kapitel 4 og 5</b>	<b>79</b>
--	---	-----------

---

	<b>Appendiks D – Statistiske modeller</b>	<b>93</b>
--	---	-----------

---

	<b>Appendiks E – Valideringsanalyse</b>	<b>99</b>
--	---	-----------

---

	<b>Appendiks F – Professionelle læringsfællesskaber operationaliseret i kvantitativ forskning</b>	<b>118</b>
--	---	------------

---

# 1 Resumé

I denne undersøgelse sætter Danmarks Evalueringsinstitut (EVA) fokus på teamsamarbejdet i den danske folkeskole. Vi undersøger teamsamarbejdet ud fra en særlig optik, nemlig det teoretiske begreb *professionelle læringsfællesskaber*. Vi går helt tæt på, hvilke forudsætninger forskellige typer af teamsamarbejde (klasse-, årgangs-, afdelings- og fagteam) i praksis giver for, at lærerne kan udvikle og kvalificere undervisningen.

I undersøgelsen beskriver vi, hvordan man i en dansk sammenhæng kan forstå begrebet *professionelle læringsfællesskaber*, og vi bruger denne beskrivelse som lup for at se nærmere på lærernes teamsamarbejde. Vi giver endvidere på baggrund af analysen en række bud på, hvad man skal have in mente, når man organiserer teamsamarbejdet, således at lærerne har gode forudsætninger for at kunne arbejde som et professionelt læringsfællesskab.

## Undersøgelsens relevans og målgruppe

I det seneste årti har flere skoler og kommuner haft en ambition om at styrke lærernes fælles didaktiske og pædagogiske refleksioner med inspiration fra teori om professionelle læringsfællesskaber. Målet er løbende at kunne udvikle og forbedre den konkrete undervisningspraksis og dermed understøtte elevernes læring bedst muligt, en vigtig, men også svær ambition.

Skolens hverdag byder nemlig på mange andre opgaver og udfordringer. Der skal derfor gøres en ihærdig indsats for at skabe plads til den fælles refleksion og udvikling af undervisning gennem teamsamarbejdet. Der sker let det, at man på den enkelte skole primært fokuserer på at etablere og organisere teamarbejdet, men man når måske ikke til at tale om, *hvordan* det fungerer i praksis.

Med denne undersøgelse vil vi give et fagligt udgangspunkt for at kunne tale om, *hvordan* teamsamarbejdet fungerer, og hvorvidt samarbejdet i praksis fokuserer på det indhold og de aktiviteter, som er de mest konstruktive – når det gælder om at udvikle undervisningen og elevernes læringsmuligheder. Vi går således tæt på teamsamarbejdet i den danske folkeskole for at afdække, hvordan skolernes team i praksis arbejder som professionelle læringsfællesskaber.

Målgruppen for undersøgelsen er i høj grad skolernes ledelse, som vil kunne finde inspiration til det løbende arbejde med at tilrettelægge og udvikle lærernes teamsamarbejde. Derudover vil kommunale forvaltninger også kunne finde viden og inspiration i rapporten. Sammen med rapporten offentliggøres også et hæfte: *Teamsamarbejdet og professionelle læringsfællesskaber*. Hæftet er målrettet skoleledelser og sammenfatter de vigtigste resultater fra undersøgelsen samt præsenterer fem temaer, der er vigtige at drøfte på skolerne. Kommunale forvaltninger og lærere kan også finde inspiration i hæftet.

## Om datagrundlaget

Undersøgelsen baserer sig på en national repræsentativ spørgeskemaundersøgelse blandt lærere og pædagoger i folkeskolen. 4.080 lærere og pædagoger har modtaget spørgeskemaet, hvoraf 1.983 har besvaret skemaet, hvilket giver en svarprocent på 49.

I spørgeskemaundersøgelsen er lærerne blevet spurgt til deres praksis i teamsamarbejdet inden for fire hoveddimensioner, som EVA med inspiration fra teoretisk og praktisk viden har beskrevet som centrale i forhold til begrebet professionelle læringsfællesskaber. For at finde frem til de mest velegnede spørgsmål til en spørgeskemaundersøgelse i en dansk kontekst er der inddraget viden fra international forskning, ligesom danske eksperter og lærerteam har hjulpet med at justere spørgsmålene. Der er desuden gennemført en grundig valideringsanalyse af de anvendte spørgsmål.

---

### GRAFIK. 1.1

#### Sådan forstår EVA professionelle læringsfællesskaber

---





I undersøgelsen har EVA udviklet en model, der afspejler, hvordan vi i denne undersøgelse forstår begrebet professionelle læringsfællesskaber. Figuren viser de fire hoveddimensioner: Udvikling af undervisning, Erfaringer, Viden og Ansvar.

Omdrejningspunktet for det professionelle læringsfællesskab er, at lærere *udvikler undervisningen* sammen med det formål at understøtte elevernes læring. For at denne proces bliver så kvalificeret som muligt, er det vigtigt at inddrage de tre andre hoveddimensioner:

- Lærernes fælles *erfaringer* med undervisningen
- *Viden* om eleverne samt viden fra forskning
- Det *ansvar*, lærerne sammen tager for undervisningen.

## Resultater

### Overordnet resultat

Analyserne i nærværende undersøgelse viser, at de team, der kommer tættest på at arbejde som et professionelt læringsfællesskab, er kendetegnet ved at være små fag- og klasseteam, hvor medlemmerne ofte mødes, og hvor samarbejdet understøttes af ledelsen. Analyserne viser også, at de team, der udvikler undervisningen sammen og kommer tættest på at arbejde som et professionelt læringsfællesskab, også er de team, der oplever det største udbytte af teamsamarbejdet. Selv inden for fag- og klasseteam er der dog stor variation i forhold til, i hvor høj grad teamet udvikler undervisningen sammen. Dette peger på et potentiale for, at flere team kan have mere fokus på at udvikle undervisningen.

### Styrker og udfordringer ved samarbejdet i de fire typiske teamtyper

Når vi undersøger teamsamarbejdet i den danske folkeskole, gør vi det med afsæt i fire typer af team: fag-, klasse-, årgangs- og afdelingsteam. Dette afsæt er valgt, da mange skoler arbejder med netop disse fire teamtyper. Vi har med denne undersøgelse afdækket, hvordan samarbejdet i de fire forskellige teamtyper organiseres og praktiseres rundt om på skolerne. Gennem analysen kan vi således vurdere, hvilke muligheder og udfordringer de fire forskellige teamtyper har i forhold til at kunne arbejde med inspiration fra begrebet om professionelle læringsfællesskaber – samt hvilke udviklingspotentialer der er.

Det er vigtigt at være opmærksom på, at der i praksis er store variationer i, hvordan den enkelte teamtype organiseres på skolen, og hvilket indhold og aktiviteter man mødes om. Nedenstående resultater skal derfor ses som de typiske træk ved de fire typer af team og derved også de typiske forskelle mellem teamtyperne.

#### Klasseteam

##### Beskrivelse

Analyserne viser, at klasseteam i praksis er det mindste team, typisk med to-fire lærere, som har den samme klasse. Man mødes hyppigt, tit en gang om ugen. På møderne drøftes oftest elevernes sociale, adfærdsmæssige og faglige udfordringer. Der er en uformel mødekultur, hvor man fx i mindre grad gør brug af skriftlige dagsordner og mødeledere.

## Vurdering

En styrke ved klasseteam er, at det typisk er et lille team, der mødes relativt tit og samarbejder om den samme klasse. Klasseteam arbejder oftere end de andre teamtyper med at udvikle og aftale fælles tiltag i undervisningen med afsæt i delte undervisningserfaringer og et fælles ansvar for hinandens undervisning. Et opmærksomhedspunkt kan være, at der ikke altid inddrages forskningsinspireret viden i teamsamarbejdet.

## Fagteam

### Beskrivelse

Analyserne viser, at fagteam i praksis er de mest heterogene team. Enten er det store team, der dækker klasser på tværs af årgange, og som mødes sjældnere for fx at drøfte valg af læremidler, eller også er det mindre team, der fx dækker klasser på en årgang, og som mødes hyppigere for at vende konkrete undervisningsforløb. Det er den teamtype, der bruger mest tid på at drøfte undervisningens indhold med fokus på de fagdidaktiske temaer og samtidig det team, der bruger mindst tid på at vende elevernes sociale eller adfærdsmæssige udfordringer.

## Vurdering

En styrke ved fagteam er, at det – sammenlignet med de andre teamtyper – oftere udvikler undervisningsforløb sammen, og at lærerne inddrager forskningsinspireret viden i drøftelser og diskussioner. Opmærksomhedspunkter ved fagteamet er, at der ikke altid er en følelse af fælles ansvar i teamet, og lærerne ikke så ofte ser hinandens undervisning.

## Årgangsteam

### Beskrivelse

Analyserne viser, at årgangsteam typisk består af fem-syv lærere, der mødes hyppigt, ca. en gang om ugen. På møderne drøfter lærerne både sociale og adfærdsmæssige udfordringer hos eleverne, og de tager sig af den overordnede planlægning af undervisningen.

## Vurdering

Årgangsteam arbejder generelt set lidt mindre som professionelle læringsfællesskaber end klasse- og fagteam. Styrken ved årgangsteam er, at de ligesom fagteam ofte udvikler fælles undervisningsforløb. Der er dog god grund til at formode, at årgangsteams' fokus er på den mere overordnede planlægning af undervisningsforløb, da det netop er et af de elementer, som årgangsteam angiver at bruge mest tid på til teammøder, mens det angives, at der bruges relativt lidt tid på undervisningens indhold.

## Afdelingsteam

### Beskrivelse

Analyserne viser, at afdelingsteam typisk består af mange lærere fra en hel afdeling. Man mødes sjældent, ofte en gang om måneden, og har fokus på overordnet planlægning af undervisningen og drøftelser, der vedrører hele skolen. Der er en mere formel mødekultur med skriftlige dagsordner og en mødeleder. Det er på afdelingsmøderne, ledelsen oftest deltager.

## Vurdering

Afdelingsteam er den teamtype, der arbejder mindst som professionelt læringsfællesskab, fordi de i praksis har andre formål end at komme tæt på undervisningen.

## Det er primært fagteam, der drøfter undervisningens indhold

Det er i høj grad lærerne i fagteam, der angiver at have brugt mødetid på drøftelse af undervisningens indhold (40 % af mødetiden). Drøftelse af undervisningens indhold angives at fylde væsentligt

mindre i de andre tre teamtyper (8-12 % af mødetiden). På skoler, hvor man mødes relativt sjældent i fagteam, kan det således være tilfældet, at der i teamsamarbejdet som helhed er meget lidt fokus på at drøfte undervisningens indhold, mens drøftelser af sociale og adfærdsmæssige udfordringer samt den overordnede planlægning fylder relativt meget, fordi det netop er de sidstnævnte aktiviteter, som dominerer i de tre andre teamtyper.

### **Lærerne fokuserer mere på de sociale og adfærdsmæssige udfordringer end på de faglige**

Lærerne angiver, at der på teammøderne bruges langt mere tid på at drøfte de sociale og adfærdsmæssige udfordringer hos eleverne end på deres faglige udfordringer. Drøftelserne foregår sjældent i det fagdidaktiske forum, fagteamet, men hyppigere i klasseteamet. Det er som sådan ikke overraskende, at lærerne drøfter de sociale og adfærdsmæssige udfordringer i skolehverdagen, da det er en helt central opgave, som handler om elevernes trivsel og om læringsmiljøet i klasserne. Men resultatet tyder også på, at det kan være svært at give plads til og skabe fokus på de faglige udfordringer.

### **Fire organisatoriske forhold påvirker teamets betingelser for at arbejde som professionelt læringsfællesskab**

I analysen har vi set på, hvordan organiseringen af teamsamarbejdet påvirker teamets betingelser for at arbejde som et professionelt læringsfællesskab. Det har vi gjort ved at undersøge, hvor højt lærere i forskellige team scorer inden for de fire hoveddimensioner af det professionelle læringsfællesskab (målt vha. syv underdimensioner). I nedenstående udpeges fire organisatoriske forhold, som har en klar sammenhæng med at arbejde som et professionelt læringsfællesskab, og som giver solide hypoteser om hvilke organisatoriske forhold, der er væsentlige at holde sig for øje, hvis man ønsker at teamsamarbejdet fokuserer på at udvikle undervisningen og elevernes læringsmuligheder. Det er dog væsentligt at være opmærksom på, at undersøgelsen ikke er en effektundersøgelse, der klart kan pege på kausale relationer mellem organisering af teamsamarbejdet, og hvorvidt teamet arbejder som et professionelt læringsfællesskab.

#### **Teamstørrelse**

Der er en klar sammenhæng mellem antallet af teammedlemmer, og i hvilken grad teamet kan karakteriseres som et professionelt læringsfællesskab. De mindre team (med to-fire medlemmer) lader til at have bedre betingelser for at have et samarbejde, der er tættere på undervisningen, hvor de i fællesskab kan reflektere over den konkrete undervisning og udvikle nye tiltag og undervisningsforløb.

#### **Teamtype**

Klasseteam og fagteam vil typisk være de team, der i størst mulig udstrækning formår at arbejde som et professionelt læringsfællesskab. Til sammenligning sker det lidt mindre hos årgangsteam og mindst hos afdelingsteam (der er naturligvis stor variation inden for hver af de fire teamtyper, men sådan ser det overordnede billede ud).

#### **Mødehyppighed**

Der tegner sig et klart billede af, at jo hyppigere teamet holder møder, jo tættere på undervisningen kommer teamet, og i jo højere grad kan teamet karakteriseres som et professionelt læringsfællesskab. Team, der mødes en gang om ugen eller oftere, lader til at have de bedste betingelser for at arbejde som et professionelt læringsfællesskab, mens team, der mødes mindre end én gang om måneden, har de ringeste.

### **Ledelsesinvolvering**

Analysen viser, at i jo højere grad teamet oplever, at ledelsen har sat retning for teamsamarbejdet, i jo højere grad arbejder teamet som et professionelt læringsfællesskab. Igen: Selvom analysen ikke kan påvise, at der er tale om en kausal sammenhæng, giver det mening at sammenfatte, at det ser ud til, at der er en positiv sammenhæng mellem ledelsens involvering og teamets mulighed for at arbejde som et professionelt læringsfællesskab. Dette understøttes også af aktuel forskning. Analyserne viser desuden, at mange lærere ikke mener, at ledelsen er gode til at sætte retning for teamsamarbejdet. Ca. 60 % af lærerne i fag-, klasse- og årgangsteam oplever slet ikke eller i mindre grad, at lederne sætter retning for teamsamarbejdet. Lærerne i afdelingsteam er generelt lidt mere positiv i vurderingerne end lærerne i de tre andre teamtyper.

## 2 Indledning

Ambitionen med denne undersøgelse er at bidrage til at udvikle lærernes teamsamarbejde i skolen. Ved hjælp af fire dimensioner – som så konkret som muligt søger at indfange teorien om professionelle læringsfællesskaber – ser vi på lærernes teamsamarbejde. På den måde bliver det muligt at tale om, hvad der karakteriserer det aktuelle teamsamarbejde, og hvad man med fordel kan udvikle. For at gøre undersøgelsen så relevant for skolens praksis som muligt, skærrer vi ikke alle team over én kam, men skelner mellem de fire typer af team, som fylder mest i skolen, nemlig fag-, klasse-, årgangs- og afdelingsteam.

### 2.1 Baggrund for undersøgelsen

#### 2.1.1 Udvikling af teamsamarbejde med inspiration fra teori om professionelle læringsfællesskaber

Samarbejde blandt lærere<sup>1</sup> i den danske grundskole er i høj grad organiseret i team. Hver lærer deltager typisk i flere forskellige typer af team. Den formelle teamorganisering har flere formål og skal løse mange typer af opgaver – lige fra administrative opgaver til pædagogisk og didaktisk udvikling af undervisningen.

I det seneste årti har mange kommuner og skoler haft særligt fokus på den del af teamsamarbejdet, der handler om at *udvikle undervisningen*. Dette arbejde har i høj grad været inspireret af det teoretiske begreb *professionelle læringsfællesskaber* (Andersen 2019; EVA, 2018b). Professionelle læringsfællesskaber (*professional learning communities*) kan kort fortalt beskrives som en måde at samarbejde på, der understøtter lærernes fælles arbejde med at udvikle undervisningen og den pædagogiske praksis med fokus på elevernes læring. I det professionelle læringsfællesskab er samarbejdet kendetegnet ved en deprivatiseret og kollektiv praksis, hvor man løbende inddrager professionelle erfaringer og forskningsinspireret viden. (Dufour, 2004; Little, 2016; McLaughlin & Talbert, 2006).

Arbejdet med at udvikle teamsamarbejde rundt om på mange danske skoler har således – med inspiration fra begrebet professionelle læringsfællesskaber – haft som ambition at styrke lærernes fælles didaktiske og pædagogiske refleksioner over den daglige undervisningspraksis, for at lærerne på den måde kunne drøfte og gerne afprøve mulige justeringer i undervisningen (EVA, 2018b; Pedersen & Iversen 2018; Plauborg & Juelskjær 2017). Denne ambition er både vigtig og vanskelig.

---

1 Af formidlingsmæssige årsager bruges benævnelsen "lærere" om det pædagogiske personale. I dele af teamsamarbejdet indgår der også pædagoger. Børnehaveklasseledere samt pædagoger, der har en støttefunktion/et medansvar for undervisningen (ud over understøttende undervisning), og som deltager i teamsamarbejdet, indgår også i undersøgelsen.

Den er vigtig, fordi lærernes fælles arbejde med at udvikle undervisningen kan være af stor betydning for deres egen professionelle læring og for den undervisning, som eleverne møder. Internationale studier viser nemlig, at skoler, der er i stand til at oparbejde en samarbejdspraksis, der på flere områder realiserer teorien om det professionelle læringsfællesskab, øger lærernes indsigt i egen undervisningspraksis, ligesom det kan have en positiv betydning for elevernes læring (Vescio et al., 2008; Stoll et al., 2006). Det er samtidig en vanskelig ambition, da forskning også viser, at der i praksis kan være flere logikker på spil, som gør, at arbejdet med at udvikle og kvalificere undervisningen ikke altid opleves så selvfølgelig eller så lige til (Achinstejn, 2002; Nielsen 2012; Nilsson et al 2017).

### 2.1.2 Erfaringer med teamsamarbejde

I Danmark er der gennemført evalueringer af flere af de kommunale udviklingsindsatser, som har handlet om at udvikle skolernes teamsamarbejde med inspiration fra forskningsbaseret viden om professionelle læringsfællesskaber (fx Pedersen & Iversen, 2018; Plauborg & Juelskjær, 2017). På EVA har vi selv bidraget til flere af disse evalueringer (EVA, 2018a), og de har givet vigtig viden om, hvordan man bedst kan understøtte fælles kommunale og skolebaserede udviklingsindsatser. De har også givet indsigt i, hvad der skal til for, at temasamarbejdet – med inspiration fra professionelle læringsfællesskaber – dels kan organiseres og finde plads i skolehverdagen, og dels kan være givtige og befordrende for lærerens arbejde med undervisningen. Vi har blandt andet på baggrund af erfaringer fra mange kommuner peget på, at teamsamarbejde skal ”tæt på undervisningen” for at give mening, og for at det kan bidrage til professionel læring og udvikling af elevernes læringsmuligheder (EVA, 2018b).

På tværs af de mange evalueringer tegner der sig et billede af, at det kan være vanskeligt at realisere teorien om det professionelle læringsfællesskab (EVA, 2018b; Pedersen & Iversen, 2018; Plauborg & Juelskjær, 2017). Skolens hverdag byder på mange andre opgaver og udfordringer, og der skal derfor gøres en ihærdig indsats for også at få plads til at arbejde med fælles refleksion og udvikling af undervisningen i team. Der kan let ske det, at man på den enkelte skole primært fokuserer på at etablere og organisere teamsamarbejdet og ikke rigtig når til at tale om, *hvordan* det fungerer i praksis.

### 2.1.3 At kunne se på og tale om teamsamarbejde med inspiration fra professionelle læringsfællesskaber

Hvis vi skal kunne udvikle teamsamarbejdet i skolen – en organisering, som mange lærere hver dag bruger megen tid og energi på – må vi med et fagligt udgangspunkt kunne tale om, hvordan teamsamarbejdet fungerer, og om samarbejdet fokuserer på de aktiviteter og dermed på det indhold, som vi finder mest konstruktivt. Og vi må vide hvilken organisering, der er af betydning herfor. Vi må altså forholdsvis konkret kunne sætte ord på nogle af de dimensioner, vi ønsker at udvikle, fx det at reflektere med afsæt i specifikke undervisnings erfaringer eller det at inddrage viden om nye undervisningsformer.

I denne rapport beskriver vi det professionelle læringsfællesskab ved hjælp af fire dimensioner. Den primære dimension er det fælles arbejde med at *udvikle undervisningen* med blik for elevernes læring. En anden dimension handler om at bruge hinandens *erfaringer* i teamet konstruktivt, fx ved at se hinandens undervisning eller ved at tale om den. Den tredje dimension handler om at inddrage relevant *viden*, fx data om elevernes læring eller forskningsinspireret viden om didaktik og konkrete undervisningsmetoder, og endelig handler den fjerde dimension om at tage fælles *ansvar* for udvikling af undervisning på en årgang eller i et fag.

Når vi således ser på teamsamarbejde gennem en "lup", der er inspireret af teoretisk og praktisk viden om professionelle læringsfællesskaber, får vi mulighed for at tale om hvilke dimensioner af teamsamarbejdet, vi ønsker at udvikle og hvordan – frem for primært at fokusere på det, at man arbejder som team. Vi har med andre ord haft en ambition om at bidrage til at professionalisere dialogen om og udviklingen af teamsamarbejde i folkeskolen, således at teamsamarbejde ikke blot er noget, vi har, fordi det er blevet selvfølgelig. Hverdagens teamsamarbejde skulle gerne være en organisering af lærersamarbejde, som reelt set bidrager til professionel læring og til udvikling af undervisningen. Det kræver oplagt, at vi kan tale om teamsamarbejdets indhold, aktiviteter og organisering i et professionelt sprog – og samtidig kan anvende dette som afsæt for en løbende justering og udvikling af teamsamarbejdet til gavn for både lærerne, undervisningen og eleverne.

## 2.2 Formål og undersøgelsesspørgsmål

Formålet med undersøgelsen er at kvalificere arbejdet med at udvikle teamsamarbejde i skolen – med inspiration fra forskningsbaseret viden om professionelle læringsfællesskaber.

Undersøgelsen giver en karakteristik af teamsamarbejdet i den danske folkeskole. Dette gøres ved at undersøge teamsamarbejdet ud fra en særlig optik, nemlig teorien om professionelle læringsfællesskaber (se kapitel 3). Undersøgelsen zoomer altså ind på den del af teamsamarbejdet, der går tæt på udvikling og kvalificering af undervisningen, velvidende at teamsamarbejdet i praksis også kan have mange andre formål.

Når vi i denne undersøgelse karakteriserer teamsamarbejdet, gør vi det med afsæt i fire typer af team: fag-, klasse-, årgangs- og afdelingsteam.<sup>2</sup> Dette afsæt er valgt, da mange skoler arbejder med netop disse fire teamtyper. Samtidig kan formålet med samarbejdet i disse fire teamtyper være forholdsvis forskelligt. For at kunne give en nuanceret fremstilling af teamsamarbejdet i den danske folkeskole er det derfor væsentligt at skelne mellem de forskellige teamtyper. I denne undersøgelse har vi således ikke fokus på andre typer team, fx specialpædagogiske team eller team dannet i forbindelse med særlige udviklingsindsatser.

Første del af undersøgelsen fokuserer på at operationalisere begrebet professionelle læringsfællesskaber på en sådan måde, at vi kan anvende det som optik til at "se på" lærernes teamsamarbejde. Det spørgsmål, som driver denne del af undersøgelsen, kan formuleres således:

- Hvordan kan man beskrive det teoretiske begreb professionelle læringsfællesskab ved hjælp af et antal dimensioner, som både er funderet i forskningsbaseret viden og reflekterer aktuelle erfaringer fra skolens praksis?

Anden del af undersøgelsen fokuserer på at karakterisere teamsamarbejde i skolen (på nationalt niveau) ved hjælp af de beskrevne dimensioner, dvs. ved at anvende begrebet *professionelle læringsfællesskaber* som lup. Intentionen er, som allerede beskrevet, at få blik for, hvordan teamsamarbejdet fungerer set ift. teorien om professionelle læringsfællesskaber – og dermed også få blik for hvilke dimensioner, man med fordel kan fokusere på at udvikle. Der skelnes også her mellem de fire teamtyper: fag-, klasse-, årgangs- og afdelingsteam.

---

2 I resten af rapporten vil vi omtale de fire typer af team som *teamtper*, velvidende at der findes andre typer af team.

For bedre at forstå de forudsætninger, de fire forskellige teamtyper har for at arbejde med udvikling og kvalificering af undervisningen, beskriver undersøgelsen endvidere de fire teamtyper i forhold til organiseringen af samarbejdet – samt ift. de aktiviteter, dvs. det indhold, som kendetegner arbejdet i de fire teamtyper. Fokus på organisering af samarbejdet er valgt, dels fordi spørgsmål vedr. netop organisering (fx mødehyppighed, teamstørrelse, strukturering af teammødet etc.) fylder en del i skolehverdagen, dels fordi der endnu ikke i tilstrækkelig grad i en dansk kontekst har været fokus på at beskrive disse kontekstuelle forhold. Det gælder både ift. hvilke forskellige organiseringer, der kendetegner de fire valgte typer team, og ift. hvilken betydning de forskellige organiseringer har for arbejdet med at udvikle undervisningen og elevernes læringsmuligheder (med inspiration fra professionelle læringsfællesskaber).

Undersøgelsen besvarer dermed yderligere tre undersøgelsesspørgsmål:

1. Hvilke forskelle og ligheder eksisterer i samarbejdet i de fire teamtyper i forhold til teamsamarbejdets a. organisering, samt b. aktiviteter?
2. Hvordan kan man karakterisere samarbejdspraksis i de fire teamtyper, når teamsamarbejdet vurderes i forhold til de beskrevne *dimensioner* af et professionelt læringsfællesskab?
3. Hvilken organisering lader til at påvirke teamsamarbejdet i retning af at blive et professionelt læringsfællesskab?

Med begrebet *organisering* henvises til den måde, teamsamarbejdet er tilrettelagt på, både ift. det mere strukturelle som fx teamstørrelse og mødehyppighed og ift. det samarbejds-mæssige som fx mødeledelse og ledelsesinvolvering. Med begrebet *aktiviteter* henvises til det, der foregår på teammøderne, og dermed til det indhold og det fokus, der karakteriserer lærernes samarbejde i teamet. En aktivitet kan fx være en drøftelse af undervisningens indhold eller evaluering af et undervisningsforløb.

## 2.3 Undersøgelsens design og metode

Undersøgelsens datamateriale baserer sig på en national repræsentativ spørgeskemaundersøgelse blandt lærere i den danske folkeskole. Forud for spørgeskemaundersøgelsen har flere elementer dannet grundlag for EVA's operationalisering af begrebet professionelle læringsfællesskaber og derved udformningen af spørgeskemaet:

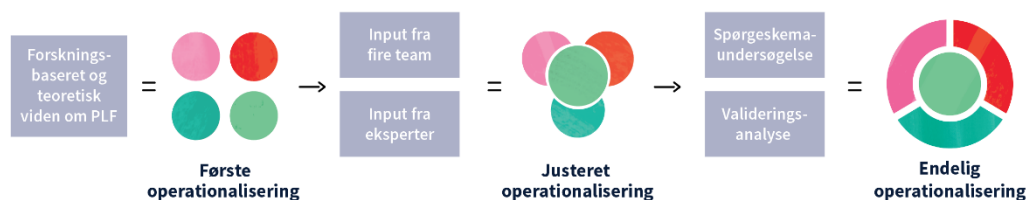
- Desk research af dansk og international forskning om professionelle læringsfællesskaber
- Viden fra evalueringer af danske kommuners arbejde med professionelle læringsfællesskaber
- Input til spørgeskema fra team på fire forskellige skoler
- Inddragelse af ekspertgruppe ift. til sparring på spørgeskemaet
- Gennemført kvantitativ valideringsanalyse.

Grafikken nedenfor skitserer de overordnede trin, vi har fulgt i operationaliseringen af professionelle læringsfællesskaber.



GRAFIK. 2.1

## Trin i operationalisering af professionelle læringsfællesskaber



Først etableres bud på, hvilke dimensioner professionelle læringsfællesskaber består af ved desk research af international forskning, og herefter justeres dimensionerne af både input fra eksperter og input fra lærerteams. Slutteligt justeres dimensioner og hvordan dimensionerne måles ved hjælp af valideringsanalysen. I kapitel 3 uddybes den forståelse og operationalisering af professionelle læringsfællesskaber, som undersøgelsen bygger på.

I nedenstående afsnit beskrives metodeelementerne nærmere.

### 2.3.1 Desk research – forskningsbaseret viden

EVA har på opdrag fra Undervisningsministeriet udarbejdet et vidensnotat om professionelle læringsfællesskaber: *Viden om Professionelle læringsfællesskaber* (EVA, 2019). Vidensnotatet er baseret på et litteraturstudie af dansk og international forskning om professionelle læringsfællesskaber. Litteraturstudiet udgør således et fundament for den forståelse af begrebet professionelle læringsfællesskaber, som bringes i spil i nærværende undersøgelse. Som led i denne undersøgelse har vi yderligere gennemført en desk research, der har haft et særligt fokus på, hvordan dansk og international forskning via survey-metode har operationaliseret og karakteriseret fænomenet professionelle læringsfællesskaber. I Danmark er der meget få erfaringer med dette, hvorfor desk researchen har haft særligt fokus på internationale studier. Litteraturen er dels udvalgt på baggrund af EVA's tidligere litteraturstudie, og dels på baggrund af anbefalinger fra ekspertgruppen. Desk researchen har haft fokus på at afdække, hvordan professionelle læringsfællesskaber er blevet operationaliseret og karakteriseret i andre undersøgelser. Desk researchen har dermed bidraget med at skærpe fokus på, hvilke dimensioner af begrebet professionelle læringsfællesskaber det kan være væsentligt at operationalisere og karakterisere.

### 2.3.2 Input fra team og ekspertgruppe – praksisbaseret viden

For at praksisteste, om spørgeskemaet indfangede relevante dimensioner af begrebet professionelle læringsfællesskaber set i forhold til hverdagens teamsamarbejde, har vi bedt en række lærerteam om input til de konkrete spørgsmål og svarkategorier. Vi har fået input til spørgeskemaet fra lærerteam på fire skoler. På to af skolerne gennemførte vi først observation af et teammøde, hvorefter der blev foretaget interview med to lærere fra teamet. På de to andre skoler blev der gennemført telefoninterviews med lærere tilknyttet forskellige typer af team. Interviewene dækkede i alt erfaringer fra alle fire teamtyper; fag-, klasse-, årgangs- og afdelingsteam. De input, vi fik fra lærerteamene, gav anledning til en række justeringer af de eksisterende spørgsmål samt udarbejdelse af

yderligere spørgsmål. Inden vores dialog med lærerteamene fik vi også kommentarer til spørgeskemaet fra ekspertgruppen. Disse kommentarer reflekterede eksperternes indsigt i både forskning og praksis.

### 2.3.3 Spørgeskemaundersøgelse blandt lærere

Der er gennemført en national repræsentativ spørgeskemaundersøgelse blandt lærere i folkeskolen. Børnehaveklasseledere samt pædagoger, der har en støttefunktion/et medansvar for undervisningen (ud over understøttende undervisning), og som deltager i teamsamarbejdet, indgår også i undersøgelsen. Spørgeskemaundersøgelsen er gennemført af Danmarks Statistik ved en kombination af webbesvarelse og telefoninterviews. Spørgeskemaet blev udsendt til i alt 4.080 personer, hvoraf 1.983 besvarede skemaet, hvilket svarer til en svarprocent på 49. Bortfaldsanalysen viser, at besvarelserne er repræsentative i forhold til lærernes køn, alder, uddannelse, bopælsregion samt skolestørrelse. Inden udsendelse blev skemaet pilottestet blandt seks lærere. For en uddybning af gennemførelse af spørgeskemaundersøgelse, se appendiks B.

### 2.3.4 Valideringsanalyse

Vi har gennemført en valideringsanalyse af de indekser, der måler forskellige dimensioner af begrebet professionelle læringsfællesskaber. Valideringsanalysen er gennemført som en såkaldt *item respons analyse* ved hjælp af Rasch-modellen (Kreiner, 2009). Formålet med valideringsanalysen har været at undersøge, om den teoretiske forståelse af begrebet kan genfindes i en empirisk analyse af, hvilke dimensioner begrebet består af. Desuden har vi undersøgt, hvilke spørgsmål der var bedst egnede til at karakterisere de forskellige dimensioner, samt om der skulle tages højde for, at bestemte grupper har et anderledes svarmønster, også kaldet differentiell item funktion (Kreiner, 2007). Valideringsanalysen viste, at der målttes syv særskilte dimensioner af begrebet professionelle læringsfællesskaber, og at der i flere tilfælde skulle tages højde for differentiell item funktion i forhold til teamtype. I rapporten grupperes de syv særskilte dimensioner under fire hoveddimensioner.

## 2.4 Undersøgelsens projektgruppe samt ekspertgruppe

En projektgruppe fra Danmarks Evalueringsinstitut (EVA) har haft ansvaret for gennemførelsen af projektet og har udarbejdet denne rapport. Projektgruppen har bestået af:

- Mikkel Bergqvist (projektleder), chefkonsulent
- Line Ørting-Vester, konsulent
- Caspar Theut, chefkonsulent
- Thea Suldrup Jørgensen, konsulent.

Der har herudover været tilknyttet en ekspertgruppe bestående af tre forskere:

- Thomas Rohde Skovdal Albrechtsen, docent ved UC Syd
- Helle Bjerg, ph.d. på Københavns Professionshøjskole og souschef/pædagogisk leder på Skolen på Grundtvigsvej
- Tine Nielsen, cand.psych., ph.d.

De to første eksperter har indgående viden om professionelle læringsfællesskaber, mens den tredje er ekspert i valideringsanalyser vha. Rasch-modeller inden for det uddannelsesmæssige og psykologiske område.

Alle tre eksperter har givet sparring på afgrænsning og operationalisering af professionelle læringsfællesskaber i form af konkrete survey-spørgsmål. Helle Bjerg og Thomas Albrechtsen har givet sparring på rapporten, mens Tine Nielsen har medvirket i gennemførelsen af valideringsanalyserne vha. Rasch-modeller. Til formidling af de forskellige dimensioner af professionelle læringsfællesskaber har vi fået sparring fra Helle Bjerg samt Ida Berg Meyer (souschef og pædagogisk leder på Tre Falke Skolen). Eksperternes sparring har været meget konstruktiv og værdifuld for undersøgelsen som helhed. Det er dog udelukkende EVA, som er ansvarlig for undersøgelsens kvalitet og formidling.

## 2.5 Rapportens opbygning

Ud over resume og indledning indeholder rapporten fire kapitler. Kapitel 3 svarer på undersøgelsens første del, mens kapitel 4, 5 og 6 svarer på hver ét af de tre undersøgelsesspørgsmål i undersøgelsens anden del.

**Kapitel 3 Professionelle læringsfællesskaber – en operationalisering:** I dette kapitel præsenterer vi den operationalisering af det teoretiske begreb professionelle læringsfællesskaber, som vi har anvendt i undersøgelsen. Først i kapitlet er en kort introduktion til begrebet professionelle læringsfællesskaber med afsæt i aktuel forskning på området. Dernæst udfoldes det, hvordan vi i denne undersøgelse forstår professionelle læringsfællesskaber ud fra fire hoveddimensioner og syv underdimensioner.

**Kapitel 4 Teamsamarbejdet i fag-, klasse-, årgangs- og afdelingsteam:** Kapitlet beskriver de forskellige og ligheder, der eksisterer i samarbejdet i de fire teamtyper i forhold til teamsamarbejdets a. organisering, samt b. aktiviteter. Kapitlet giver dermed et indblik i de forskellige forudsætninger, som fag-, klasse-, årgangs- og afdelingsteam har for lærernes arbejde med udvikling og kvalificering af undervisningen. Først i kapitlet beskrives organisering af samarbejdet med et selvstændigt afsnit om ledelsens involvering i teamsamarbejdet, dernæst hvilke aktiviteter teamsamarbejdet består af og slutteligt en opsummering af kapitlets resultater.

**Kapitel 5 Team som professionelle læringsfællesskaber:** Kapitlet fokuserer på, hvordan man kan karakterisere samarbejdet i de fire forskellige typer af team, når teamsamarbejdet ses i forhold til teorien om professionelle læringsfællesskaber. Først i kapitlet beskriver vi de fire teamtyper med afsæt i, hvordan de placerer sig i ft. vores operationalisering af begrebet professionelle læringsfællesskaber. Vi anvender her de fire hoveddimensioner og syv underdimensioner, som er beskrevet i kapitel 3. Dernæst beskriver kapitlet lærernes oplevelse af udbyttet af teamsamarbejdet, og hvordan det relaterer sig til teori om professionelle læringsfællesskaber. Kapitlet afsluttes med en opsummering af kapitlets resultater.

**Kapitel 6 Organisatoriske forhold, der påvirker professionelle læringsfællesskaber:** I rapportens sidste kapitel fremstilles resultaterne af, hvilke organisatoriske forhold der påvirker teamsamarbejdet i retning af at blive et professionelt læringsfællesskab. Først i kapitlet fremlægges hovedresultaterne af analysen, hvorefter mere specifikke resultater af analysen fremstilles. Kapitlet afsluttes med en opsummering af kapitlets resultater.

Desuden indeholder rapporten seks appendikser:

- Appendiks A – Litteraturliste.
- Appendiks B – spørgeskemaundersøgelse: Beskriver udarbejdelse, gennemførelse samt bortfaldsanalyse for spørgeskemaundersøgelsen.
- Appendiks C – Figurer til kapitel 4 og 5: I kapitel 4 og 5 henvises der til yderligere figurer, som kan ses i appendiks C.
- Appendiks D – Statistiske analyser: Beskriver de statistiske modeller, der bruges til sammenhængsanalyser i rapportens kapitel 5 og 6. Desuden vises resultaterne af de statistiske analyser.
- Appendiks E – Valideringsanalyse: Beskriver gennemførelse af valideringsanalyse, herunder dokumentation for de anvendte indekser.
- Appendiks F – Professionelle læringsfællesskaber operationaliseret i kvantitativ forskning: Beskriver, hvordan vores forståelse af professionelle læringsfællesskaber har sammenhæng med kvantitativ forskning.

## 3 Professionelle læringsfællesskaber – en operationalisering

I dette kapitel præsenterer vi den operationalisering af det teoretiske begreb professionelle læringsfællesskaber, som vi har anvendt i undersøgelsen. Det er, som beskrevet i indledningen, en operationalisering, som vi har kvalificeret løbende gennem undersøgelsen – via input fra forskning, praksis og data fra spørgeskemaundersøgelsen – og som vi siden har anvendt som analytisk optik til at karakterisere lærernes teamsamarbejde med. Først i kapitlet er en kort introduktion til begrebet professionelle læringsfællesskaber<sup>3</sup> med afsæt i aktuel forskning på området. Dernæst udfoldes det, hvordan vi i denne undersøgelse forstår professionelle læringsfællesskaber ud fra fire hoveddimensioner og syv underdimensioner.

### 3.1 Professionelle læringsfællesskaber

I nærværende undersøgelse beskæftiger vi os både med *teamsamarbejde* i skolen og med begrebet *professionelle læringsfællesskaber*. Det er vigtigt her at være opmærksom på, at teamsamarbejde, sådan som vi forstår det i en dansk skolesammenhæng, ikke er identisk med det, som i litteraturen nævnes *professionelle læringsfællesskaber*. Teamsamarbejde er en måde at organisere lærersamarbejdet på. Teamsamarbejde har fundet sted i den danske grundskole i mange år og er efterhånden gået hen og blevet selvfølgelig (Nielsen, 2019). Ofte har teamsamarbejdet i praksis flere formål af både praktisk, koordinerende og didaktisk karakter. Et professionelt læringsfællesskab er derimod et teoretisk begreb, som baseret på empirisk forskning i høj grad har været med til at inspirere arbejdet med at udvikle teamsamarbejdet i skolen – specifikt i forhold til ambitionen om at understøtte lærerne professionelle læring og udvikling af undervisningen. I denne undersøgelse er intentionen således at ”se på” lærernes teamsamarbejde ved hjælp af det teoretiske begreb professionelle læringsfællesskaber.

Professionelle læringsfællesskaber (*professional learning communities*) er en tilgang til udvikling af professionelt samarbejde, som har vundet stort indpas i litteraturen om skoleudvikling og professionel udvikling i skolen (Dufour, 2004; Little, 2016; Louis, 2006; McLaughlin & Talbert, 2006). Et *professionelt læringsfællesskab* kan beskrives som et professionelt samarbejde blandt lærere, som kan understøtte deres fælles arbejde med udvikling af undervisningen og den pædagogiske praksis med fokus på elevernes læring. Arbejdet i det professionelle læringsfællesskab er kendetegnet ved en deprivatiseret og kollektiv praksis, hvor man inddrager forskningsinspireret viden. Forskning inden for feltet peger på, at udvikling af professionelle læringsfællesskaber kan styrke lærernes pædagogiske og didaktiske kompetencer i forhold til at tilrettelægge og vurdere undervisning, hvilket

---

3 For mere uddybende fremstillinger af begrebet professionelle læringsfællesskaber henvises til blandt andre følgende: Albrechtsen, 2013; EVA, 2018b; EVA, 2019; Qvortrup, 2016.

antages at føre til bedre læringsmuligheder for eleverne (Dufour, 2004; Little, 2016; McLaughlin & Talbert, 2006).

Begrebet professionelle læringsfællesskaber har siden 1990'erne i større eller mindre grad været på dagsordenen i den internationale litteratur (Albrechtsen, 2013; Hord, 1997), selvom flere af elementerne i begrebet, fx idéen om reflektiv praksis, kan spores længere tilbage i litteraturen, blandt andre hos John Dewey (1929). Litteraturen om professionelle læringsfællesskaber er kendetegnet ved at have et teoretisk fokus. Det vil sige, at den beskæftiger sig med, hvad et professionelt læringsfællesskab konceptuelt er, og hvilke udfordringer der kan være med hensyn til at skabe og vedligeholde professionelle læringsfællesskaber. Empiriske studier, der undersøger, hvilken betydning det at arbejde som professionelle læringsfællesskaber kan have for lærerne og for eleverne, fylder mindre, men har ikke desto mindre på det seneste fået et større fokus i den internationale litteratur. Det er samtidigt værd at bemærke, at der i litteraturen ikke er en entydig definition af begrebet professionelle læringsfællesskaber.

### 3.1.1 To retninger

En måde at nærme sig begrebet om professionelle læringsfællesskaber på er at se på særligt to retninger inden for litteraturen. Den ene retning udspringer fra et organisationsteoretisk perspektiv, mens den anden knytter sig til forskning om professionel udvikling i en skolekontekst (Albrechtsen, 2013; Albrechtsen, 2016; Hipp & Huffman, 2010; Sai & Siraj, 2015). Fokus inden for første retning er på, hvordan en organisation gennem fælles visioner og kollektiv læring kan og bør arbejde med at realisere, at de professionelle i organisationen skaber mere værdi og mere viden. Det er dermed organisationen, der som helhed vinder ved den øgede værdi og viden. Forskere som Richard Dufour, Shirley M. Hord og Peter Senge er fremtrædende inden for denne del af litteraturen. Senge (1994) beskriver ud fra et organisationsteoretisk perspektiv, hvordan virksomheder kan forbedre sig ved at blive til lærende organisationer. Inspireret heraf bringer Hord (1997) for alvor begrebet professionelle læringsfællesskaber ind i skolen som organisation. Albrechtsen (2013) peger på, at denne del af litteraturen er kendetegnet ved at være normativ i den forstand, at den bygger på en teori om, hvordan arbejdet i et professionelt læringsfællesskab *bør* fungere for at kunne forbedre undervisningen og elevernes læringsmuligheder.

Den anden retning, der knytter sig til forskning om professionel udvikling i en skolekontekst, er kendetegnet ved at fokusere på, *hvordan* organisationen lærer, fremfor hvordan den *bør* lære. Her fokuseres der altså på, hvordan lærere lærer af hinanden, og hvad der sker, når der opstår professionel udvikling i fællesskabet (Albrechtsen, 2013; Little, 2003; Louis, 2006). Forskere som Joan E. Talbert, Milbrey W. McLaughlin og Judith W. Little er fremtrædende inden for denne del af litteraturen. Disse forskere koncentrerer sig typisk om begreber som *professional development* og *professional learning community* (Little, 2016; McLaughlin & Talbert, 2006). I denne forskning er der blandt andet fokus på, hvordan lærere i fællesskab kan blive klogere på deres pædagogiske og didaktiske praksis ved at samarbejde om undervisningens tilrettelæggelse, gennemførelse og evaluering, ligesom der er fokus på, hvordan ledelsen og skolens kultur kan støtte op om – eller fungere kontraproduktivt – i forhold hertil.

### 3.1.2 Forskellige beskrivelser af professionelle læringsfællesskaber

Det professionelle læringsfællesskab beskrives, som nævnt, forskelligt i litteraturen, og det er derfor ikke muligt at finde en entydig definition af begrebet (Dufour, 2004; Harris, 2011; Stoll et al., 2006). I beskrivelserne synes der hverken at være en klarhed i brugen eller i forståelsen af begrebet. Eksempelvis er der i beskrivelserne ikke altid en klar skelnen mellem, hvad der synes at være en *for-*

udsætning for etablering af et professionelt læringsfællesskab, og hvad der *karakteriserer* det (Vanblaere & Devos, 2015). Desuden er det forskelligt, hvilke kendetegn eller dimensioner af et professionelt læringsfællesskab der fremhæves som de centrale. Der er dog elementer, der går igen i de forskellige beskrivelser af et professionelt læringsfællesskab. Hipp & Huffman (2010) opsummerer de fællestræk, de ser på tværs af litteraturen og definerer professionelle læringsfællesskaber som:



**Professional educators working collectively and purposefully to create and sustain a culture of learning for all students and adults.**

Hipp & Huffman, 2010, s. 12.

Citatet understreger, at lærere i et professionelt læringsfællesskab arbejder mod et fælles mål om at styrke deres egen læring samt læring for alle elever. Der synes altså i litteraturen at være enighed om, at professionelle læringsfællesskaber fordrer, at lærere arbejder kollektivt om at skabe en kultur, der har fokus på kontinuerligt at blive klogere på egen undervisningspraksis til gavn for elevernes læring. I store dele af forskningslitteraturen fremhæves det, at den undersøgende og reflektive tilgang til undervisningspraksis i overordnede træk skal bygge på at dele undervisningserfaringer og dele ny viden om undervisning samt tage ansvar for hinandens undervisning.

Når man retter blikket specifikt på den del af den internationale forskning, der undersøger professionelle læringsfællesskaber vha. af kvantitative metoder, er der, ikke overraskende, heller ikke konsensus om, hvordan man operationaliserer begrebet. I denne forskningslitteratur findes der derfor mange forskellige bud på, hvordan man måler eller karakteriserer begrebet (Hairon et al., 2015; Lomos, 2017, Lomos et al., 2011; Vanblaere & Devos, 2015; Warwas & Helm, 2018). Der er dog enighed om, at professionelle læringsfællesskaber er et multidimensionalt begreb, der indeholder en række adskilte underdimensioner eller aspekter af det overordnede begreb (Hairon et al., 2015). Det er imidlertid forskelligt hvilke og hvor mange dimensioner, man har valgt at lade professionelle læringsfællesskaber bestå af.

### 3.1.3 På vej mod en operationalisering af professionelle læringsfællesskaber

I nærværende undersøgelse har vi valgt at lade os inspirere af den empiriske forskningstradition, der bygger på og videreudvikler Kruse, Louis og Bryks (1995) måling af professionelle læringsfællesskaber (Ho et al., 2015; Lomos, 2012; Louis & Lee, 2016; Vanblaere & Devos, 2015; Wahlstrom & Louis, 2008). Grunden til, at vi har ladet os inspirere af denne forskningstradition, er, at de valgte dimensioner er empirisk valideret i en række studier baseret på data fra flere lande, og at dimensionerne har vist sig empirisk at have sammenhæng med både lærernes og elevernes læring (Louis & Lee, 2016).

Hos de nævnte forfattere kan man genfinde beskrivelsen, at professionelle læringsfællesskaber handler om, at lærere arbejder kollektivt om at skabe og fastholde en kultur for didaktisk refleksion i forhold til en konkret undervisningspraksis til gavn for lærerne og elevernes læring. Disse forskere har det til fælles, at de måler professionelle læringsfællesskaber ud fra primært tre dimensioner: *reflekterende dialoger*, *deprivatiseret praksis* og *fælles ansvar* (Ho et al., 2015; Lomos, 2012; Louis & Lee, 2016; Vanblaere & Devos, 2015; Wahlstrom & Louis, 2008). Reflekterende dialoger handler her om, at lærerne har dybere dialoger om, hvad der fungerer i undervisningen, og hvad der skal ændres for at forbedre elevernes læring. Deprivatiseret praksis handler om at dele undervisningserfaringer med hinanden, fx ved at observere hinandens undervisning og ad den vej blive klogere på, hvad der fungerer godt i undervisningen. Fælles ansvar handler om, at det ikke er nok at tage ansvar for egne klasser og fag; det er også vigtigt, at der er en fornemmelse af et fælles ansvar for undervisningen og elevernes læring uden for lærerens egen undervisning (se fx Louis & Lee, 2016). Ud over de tre nævnte dimensioner er vi også inspireret af dimensionen *organisatorisk læring*, som i

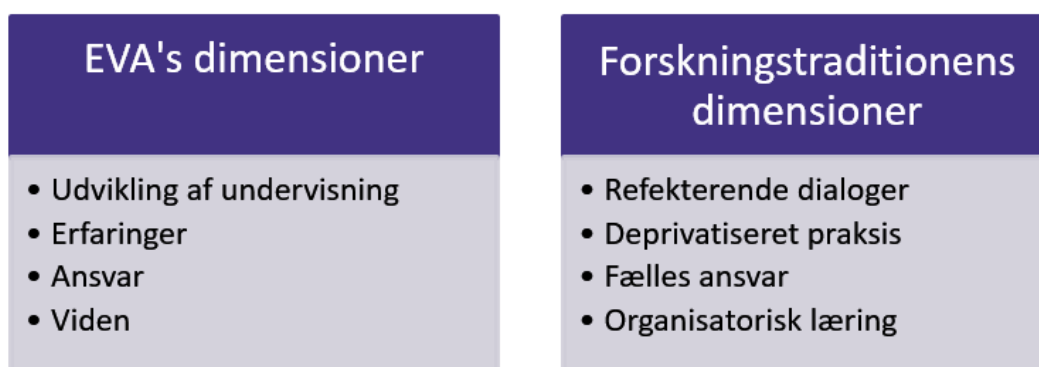
dele af den nævnte forskningstradition inddrages som en fjerde dimension af et professionelt læringsfællesskab. Her lægges der vægt på, at lærerne i et professionelt læringsfællesskab opsøger og deler ny viden om undervisning og læring (Ho et al., 2015).

Vi har i vores undersøgelse valgt at *beskrive* de fire dimensioner lidt anderledes. Derudover *benævner* vi fire dimensioner på en anden måde. Vi taler således om: Udvikling af undervisning, erfaring, viden og ansvar. Det har vi gjort, fordi vi i dialogen med praksis har oplevet, at vores benævnelse af de fire dimensioner og vores beskrivelse af deres indhold umiddelbart har givet bedre mening sammenlignet med forskningstraditionens dimensioner. Det har været væsentligt for os, at beskrivelsen af professionelle læringsfællesskaber ved hjælp af fire dimensioner udover at være valid skulle kunne anvendes i arbejdet med at *udvikle* skolens teamsamarbejde i praksis. Derfor har vi prioriteret det anvendelsesorienterede aspekt.

I nedenstående illustration kan man se sammenhængen mellem de fire hoveddimensioner, vi har valgt at anvende, når vi karakteriserer teamsamarbejde i forhold til teorien om professionelle læringsfællesskaber, samt hvilke dimensioner fra forskningen, vi har hentet inspiration fra.

FIGUR 3.1

### Dimensioner af professionelle læringsfællesskaber – sammenhæng med forskning



De fire dimensioner har ikke ligget fuldstændig færdige ved start af undersøgelsen, men er netop som en del af undersøgelsen blevet justeret og præciseret undervejs som resultat af respons fra eksperter og praksis samt resultater af valideringsanalysen (jf. afsnit 2.3). Se desuden appendiks F, der uddyber, hvordan vores operationalisering af professionelle læringsfællesskaber relaterer sig til kvantitativ forskning og beskriver, hvilke tilpasninger til en dansk skolekontekst der er foretaget. I appendiks E gives desuden en uddybende forklaring og dokumentation for de gennemførte valideringsanalyser.

## 3.2 Dimensionerne af et professionelt læringsfællesskab

I det følgende beskriver vi, hvordan vi i denne undersøgelse forstår professionelle læringsfællesskaber ud fra fire hoveddimensioner og syv underdimensioner. I nedenstående refererer vi derfor ikke eksplicit til specifik litteratur, men bygger på de referencer, som er nævnt ovenfor samt på vores forståelse og operationalisering heraf.



### 3.2.1 Fire hoveddimensioner

Et helt grundlæggende element i et professionelt læringsfællesskab er, at lærere *udvikler undervisning sammen* med det formål at understøtte elevernes læring bedst muligt. For at den fælles udvikling af undervisningen kan blive så kvalificeret som muligt, kan man argumentere for, at det er vigtigt, at man i et professionelt læringsfællesskab har fokus på yderligere tre hoveddimensioner, nemlig: *erfaringer*, *viden* og *ansvar*. I nedenstående grafik illustreres de fire hoveddimensioner i et professionelt læringsfællesskab.

GRAFIK. 3.1

#### Fire hoveddimensioner af professionelle læringsfællesskaber



#### Udvikling af undervisning

Grafikken illustrerer, at det at *udvikle undervisningen sammen* (til gavn for elevernes læring) er omdrejningspunktet i forståelsen af, hvordan man kan omsætte teorien om et professionelt læringsfællesskab til praksis.

Et team, der sigter mod at arbejde som et professionelt læringsfællesskab, må med andre ord være kendetegnet ved, at lærerne har fokus på analyse og refleksion i forhold til den konkrete undervisningspraksis. Det er et samarbejde, hvor man i fællesskab er nysgerrig på justeringer, afprøvninger

og udvikling af undervisningspraksis. Det kan fx handle om at *udvikle undervisningsforløb* og sammen reflektere over formål, indhold og undervisningsformer. Eller det kan handle om at evaluere elevernes produkter fra et bestemt undervisningsforløb og dermed i fællesskab drøfte, hvilken betydning den aktuelle undervisning har haft for elevernes læringsmuligheder. Udvikling af undervisning retter sig ikke kun mod at udvikle konkrete undervisningsforløb, men kan også handle om at afprøve nye *tiltag* i undervisningen, der er rettet mod bestemte udfordringer. Intentionen er, at man sammen identificerer udfordringer i undervisningen og reflekterer over konkrete didaktiske og pædagogiske handlemuligheder. Herefter aftales det måske hvilke tiltag, man vil afprøve i undervisningen, og hvordan man vil følge op. Et eksempel på dette kan være et klasseteam, der justerer den måde, de hidtil har introduceret eleverne til gruppearbejde på, således at alle elever bliver endnu mere klare på deres opgaver og roller.

Valideringsanalysen har givet anledning til at beskrive dimensionen *Udvikling af undervisning* som bestående af to underdimensioner. De to underdimensioner har vi valgt at betegne:

- Fælles tiltag i undervisningen
- Fælles udvikling af undervisningsforløb.

### **Erfaringer**

Det er et gennemgående træk i litteraturen og dermed også i vores operationalisering af begrebet professionelle læringsfællesskaber, at lærerne skal have mulighed for i fællesskab at arbejde med deres konkrete *erfaringer* med undervisning – set i lyset af elevernes læringsmuligheder.

Hvis lærerne skal lykkes med at kvalificere og udvikle undervisningen sammen, kræver det, at de er nysgerrige på hinandens undervisningspraksis, deltager i hinandens undervisning eller deler specifikke undervisningserfaringer. Herved får de nemlig mulighed for både at dele pædagogiske succeser og udfordringer og i fællesskab blive klogere på sammenhængen mellem den konkrete undervisning og elevernes læring. I de team, hvor man således formår at gøre individuelle undervisningserfaringer kollektive, kan man løbende lære af hinandens pædagogiske og didaktiske erfaringer.

Det at skabe kollektive undervisningserfaringer kan ske på mange måder, fx kan man aftale at se *hinandens undervisning* med fokus på et udvalgt tema. Det kan fx handle om at deltage i hinandens undervisningen med det formål at observere eller lade sig inspirere af hinanden. Måske anvender kollegaen en tilgang, som han eller hun ikke er bevidst om, men som kan give anledning til gode fælles didaktiske refleksioner. Kollektive undervisningserfaringer kan også opnås ved, at man er dygtig til at beskrive og *fortælle om egne undervisningserfaringer*; om opgaver, forløb og elevinteraktion. Eller sagt med andre ord: I et professionelt læringsfællesskab er lærerne gode til at beskrive deres *erfaringer* fra undervisningen på en sådan måde, at det muliggør *fælles* didaktiske refleksioner.

Valideringsanalysen har givet anledning til at beskrive dimensionen *Erfaringer* som bestående af to underdimensioner. De to underdimensioner har vi valgt at betegne:

- Se hinandens undervisning
- Fortælle om undervisningen.

### **Viden**

Et professionelt læringsfællesskab er kendetegnet ved, at refleksioner om undervisningen baserer sig dels på viden om eleverne, og dels på forskningsinspireret *viden* om undervisning.

Hvis et team skal fungere som et professionelt læringsfællesskab, er det oplagt at inddrage en bred vifte af *datakilder om eleverne*. Det kan fx være elevproduktioner (stile, opgaver, præsentationer etc.), standardiserede test (fx læsetest), trivselsundersøgelser eller elevernes egen tilbagemeldinger på undervisningen. Sammen med lærernes undervisningserfaringer kan datakilderne styrke refleksionerne om at identificere udfordringer i undervisningen, men kan også bruges til at styrke opfølgning på gennemførte tiltag eller specifikke undervisningsforløb.

Et professionelt læringsfællesskab er også kendetegnet ved, at man i refleksionerne af undervisningen inddrager *forskningsinspireret viden*. Denne viden kan komme ad mange veje, fx fra skolens vejledere eller ved at dele viden fra kurser eller temadage på skolen. Denne viden kan fx give nye perspektiver på undervisningen og bidrage til refleksion over nye handlemuligheder. Derudover skabes der også en kobling mellem på den ene side det lokale læringsfællesskab på skolen, og på den anden side en bredere lærerprofession.

Valideringsanalysen har givet anledning til at beskrive dimensionen *Viden* som bestående af to underdimensioner. De to underdimensioner har vi valgt at betegne:

- Datakilder om eleverne
- Forskningsinspireret viden.

## Ansvar

Den fjerde dimension i begrebet professionelle læringsfællesskaber er, at samarbejdet er præget af fælles *ansvar*.

I et stærkt professionelt læringsfællesskab har den enkelte lærer ikke kun fokus på at gøre sin egen undervisning god, men tager ansvar for at undervisningen i alle klasser og fag bliver så god som mulig. Det er altså ikke nok, at man tager ansvar for de elever og fag, man selv har. Hvis man underviser i 4.b i matematik, har man sammen med lærerne på årgangen og lærerne i fagteamet ansvar for, at matematikundervisning udvikles på hele årgangen. Man har altså medansvar for, at man på skolen som helhed og i særdeleshed i matematik løbende skaber den bedst mulige undervisning til gavn for elevernes læring og trivsel. Det kan fx i praksis betyde, at man hjælper kolleger på tværs klasser og årgange, når noget ikke fungerer optimalt i matematikundervisningen, eller at man tager initiativ til at dele ny viden om matematikundervisning. Et fælles ansvar betyder med andre ord, at undervisningen ikke blot er den konkrete lærers opgave. Det er et fælles anliggende.

Dimensionen *Ansvar* rummer ifølge valideringsanalysen ikke nogen underdimensioner.

## Elevernes læring

Det er værd at bemærke, at *elevernes læring* ikke optræder som et selvstændigt element i figuren. Dette skyldes, at vi i vores operationalisering af begrebet *professionelle læringsfællesskaber* har fokus på de dimensioner (og konkrete handlinger), som lærerne er *direkte* involverede i. Dette står dog ikke i modsætning til, at elevernes læreprocesser og udbytte af undervisningen selvfølgelig er det væsentligste sigte med lærernes arbejde med at udvikle undervisningen. Elevernes læring er således den primære strømpil for de dimensioner, som figuren fremhæver. Det skal endvidere nævnes, at vi forstår elevernes læring bredt, således som det også kommer til

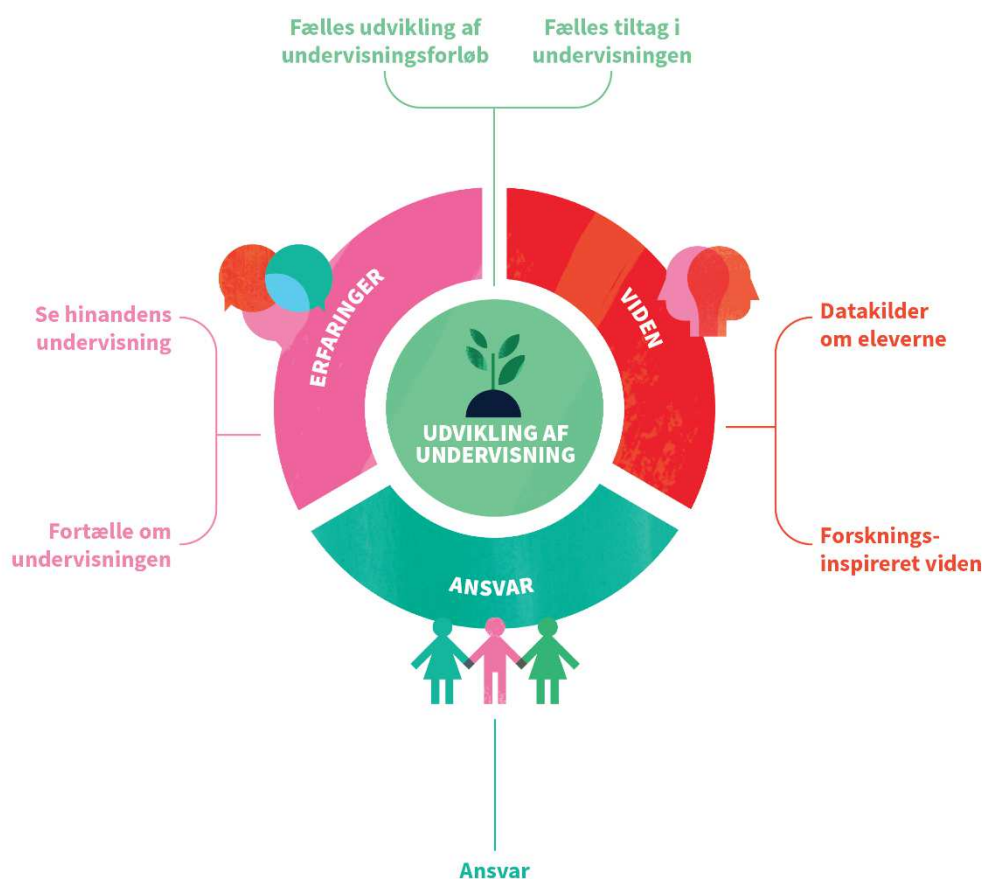
udtryk i folkeskolens formålsparagraf, dvs. en forståelse der rummer både faglige læring, den sociale læring samt den alsidige udvikling og generelle trivsel.

### 3.2.2 Syv underdimensioner

De fire hoveddimensioner i professionelle læringsfællesskaber karakteriseres (som allerede nævnt) på baggrund af syv underdimensioner. Hoveddimensionerne *udvikling af undervisning*, *erfaringer* og *viden* består af hver to underdimensioner, mens *ansvar* består af én dimension.

GRAFIK. 3.2

#### Fire hoveddimensioner og syv underdimensioner af professionelle læringsfællesskaber



*Udvikling af undervisning* består af dimensionerne:

1. *Fælles tiltag i undervisningen*: Dimensionen handler om, at man sammen identificerer udfordringer i undervisningen og reflekterer over handlemulighederne. Herefter aftales tiltag i undervisningen samt opfølgning på virkningen af tiltag.
2. *Fælles udvikling af undervisningsforløb*: Dimensionen handler om, at man sammen udvikler undervisningsforløb, hvor man opstiller undervisningsmål, reflekterer over indhold og undervisningsformer samt evaluerer undervisningsforløbet.

*Erfaringer* består af dimensionerne:

1. *Se hinandens undervisning*: Dimensionen handler om at være flere fagprofessionelle i undervisningen og se, hvordan kollegaer underviser og give feedback på hinandens undervisning.
2. *Fortælle om undervisningen*: Dimensionen handler om at fortælle om hinandens undervisningspraksis, så det giver et grundlag for didaktiske refleksioner.

*Viden* består af dimensionerne:

1. *Datakilder om eleverne*: Dimensionen handler om, at lærerne inddrager datakilder om eleverne i didaktiske refleksioner.
2. *Forskningsinspireret viden*: Dimensionen handler om, at lærerne inddrager forskningsinspireret viden om undervisning i didaktiske refleksioner.

*Ansvar* består af én dimension:

1. *Ansvar*: Dimensionen handler om, at den enkelte lærer tager ansvar for, at undervisningen i alle klasser og fag (som teamet samarbejder om) bliver så god som mulig, og således ikke kun tager ansvar for egen undervisning.

Ovenstående fire hoveddimensioner og syv underdimensioner anvender vi som nævnt ”som lup”, når vi i kapitel 5 karakteriserer skolehverdagens fagteam, klasseteam, årgangsteam og afdelings-team i forhold til teorien om professionelle læringsfællesskaber.

## 4 Teamsamarbejdet i fag-, klasse-, årgangs- og afdelingsteam

Der findes mange forskellige typer af team i folkeskolen. De skal hver især imødekomme forskellige formål og opgaver, som hører til skolens hverdag. I denne undersøgelse tager vi afsæt i fire forskellige teamtyper, nemlig fag-, klasse-, årgangs- og afdelingsteam (se nedenstående boks). Dette afsæt er valgt, da de fleste skoler arbejder med de nævnte fire teamtyper. Vores undersøgelse viser, at lærerne typisk deltager i alle fire teamtyper i løbet af et skoleår. Således har ca. tre ud af fire lærere deltaget i både fag-, klasse-, årgangs- og afdelingsteam i løbet af skoleåret, hvilket svarer til resultatet i undersøgelsen *Lærere, undervisning og elevpræstationer i folkeskolen* (Winter & Nielsen, 2013). Vores undersøgelse viser yderligere, at lærerne i gennemsnit har deltaget i 5,5 team i løbet af skoleåret 2018/19, da flere af lærerne har deltaget i flere team inden for samme teamtype.<sup>4</sup>

Kapitlet beskriver forskelle og ligheder i samarbejdet i de fire teamtyper i forhold til *organiseringen* af samarbejdet. Der er samtidig fokus på *aktiviteter*, dvs. en del af det indhold, der karakteriserer teammøderne i de forskellige teamtyper. Det bliver herved muligt at tegne et billede af, hvordan de forskellige teamtyper i praksis er forholdsvis forskellige både i forhold til organisering som fx teamstørrelse, mødehyppighed og ledelsesinvolvering og i forhold til aktiviteter, dvs. hvad man taler om og arbejder med på møderne. Denne karakteristik er væsentlig, da den dels giver et indblik i skolens teamsamarbejde, dels er med til at belyse nogle af de forskellige *forudsætninger*, de forskellige teamtyper har for at arbejde som et professionelt læringsfællesskab.

De forskellige forudsætninger for teamsamarbejdet er vigtige at have in mente, når vi i kapitel 5 analyserer samarbejdet i de fire teamtyper i forhold til teorien om professionelle læringsfællesskaber og ikke mindst, når vi i kapitel 6 ser på hvilken organisering (herunder ledelsesinvolvering), der kan give bedre betingelser for netop at arbejde som et professionelt læringsfællesskab.

Kapitlet indledes med en beskrivelse af, hvordan teamsamarbejdet er organiseret i de fire teamtyper (afsnit 4.1). Dernæst fokuseres på hhv. ledelsens rolle i teamsamarbejdet (afsnit 4.2) samt teammødernes aktiviteter (afsnit 4.3). Kapitlet afsluttes med en opsummering af de vigtigste resultater (afsnit 4.4).

---

<sup>4</sup> 43 % af lærerne har deltaget i fire-fem team, 29 % af lærerne har deltaget i seks-syv team, og 14 % af lærerne har deltaget i otte team eller flere. Det er derimod mindre udbredt, at lærerne har deltaget i færre end fire team (12 %).

## Spørgeskema med afsæt i de fire teamtyper

### Udvælgelse af team

Undersøgelsens resultater er baseret på en repræsentativ spørgeskemaundersøgelse udsendt til lærere i folkeskolen. For at kunne undersøge forskelle på praksis i de fire valgte teamtyper, er lærerne blevet bedt om at besvare størstedelen af skemaet med udgangspunkt i et specifikt team og dermed med afsæt i en én bestemt teamtype. Lærerne er således blevet bedt om at besvare spørgsmålene med udgangspunkt i det team (fag-, klasse-, årgangs- eller afdelings-team), som de senest havde møde i. Udvælgelsen muliggør at spørge mere specifikt ind til aktiviteterne på teammødet, da lærerne dels må formodes bedre at kunne huske det senest afholdte møde, dels kan svare mere præcist, end hvis de skulle se på tværs af flere møder. Udvælgelsen betyder også, at der er større sandsynlighed for, at læreren tager udgangspunkt i et team, som han eller hun ofte mødes i. På denne måde fylder den teamtype, som lærerne bruger mest tid på, mere i undersøgelsen end de teamtyper, som lærerne bruger mindre tid på.

### Definition af fire teamtyper

I spørgeskemaundersøgelsen defineres de fire teamtyper på følgende måde:

1. Fagteam er team omkring ét fag, fx dansklærere på en årgang, en afdeling eller på hele skolen.
2. Klasseteam er team omkring én klasse, fx 3.b.
3. Årgangsteam er team omkring én årgang, fx 7. årgang.
4. Afdelingsteam er team omkring én afdeling, fx udskolingen.

## 4.1 Teamsamarbejdets organisering

I dette afsnit beskrives de fire teamtyper i forhold til den måde, teamsamarbejdet organiseres på. Organiseringen af teamsamarbejdet belyses gennem følgende temaer: teamstørrelse, stabilitet, mødehyppighed, mødestruktur samt brug af skriftlig mødedagsorden, mødeleder og teamkoordinator. Ledelsens rolle, som også kan ses som en del af teamsamarbejdets organisering, behandles særskilt i det efterfølgende afsnit (afsnit 4.2).

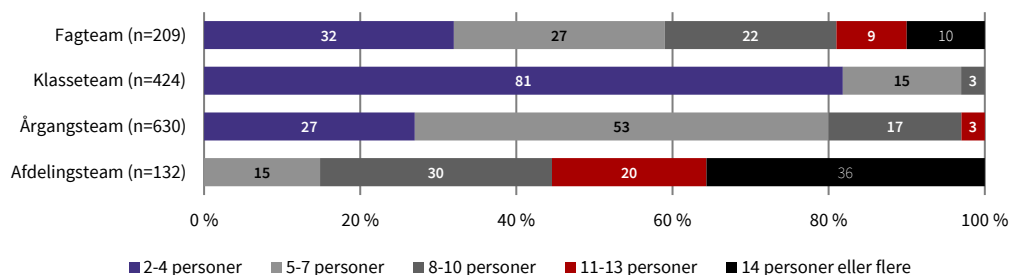
Afdelingsteam er ikke overraskende størst, så kommer årgangsteam, mens klasseteam er mindst. Der er meget stor variation i størrelsen på fagteam, som både kan være små og store. Fag- og afdelingsteam er de mest stabile team, hvor medlemmerne har været i teamet længst tid, mens der er større udskiftning i klasse- og årgangsteam. Det varierer, hvor ofte lærerne i de fire teamtyper har mødtes i løbet af skoleåret. Lærerne i klasse- og årgangsteam har typisk haft den højeste mødehyppighed og har ofte mødtes mindst én gang om ugen. Alle teamtyper er desuden karakteriserede ved at have haft en fast mødestruktur, men hvor klasseteam er det team, hvor der oftest også afholdes supplerende møder. Klasseteam er endvidere karakteriseret ved at have det, man kan betegne "en mere uformel kultur" sammenlignet med de øvrige teamtyper. Dette kommer til udtryk ved, at lærerne i klasseteam angiver, at de i mindre grad har gjort brug af skriftlige dagsordener og mødeleder ved teammøderne.

### 4.1.1 Teamtyperne varierer i størrelse

Der er stor forskel på, hvor mange personer, der indgår i de forskellige teamtyper, hvilket fremgår af figuren nedenfor.

FIGUR 4.1

#### Hvor mange personer indgår i [x]teamet<sup>5</sup>?



Kilde: Spørgeskemaundersøgelse blandt det pædagogiske personale, maj/juni 2019.

Note: Chi<sup>2</sup>-test viser, at der er signifikant forskel mellem teamtyper ( $p < 0,001$ ).

Figuren viser, at næsten alle lærerne i klasseteam angiver at have enten 2-4 medlemmer (81 %) eller 5-7 medlemmer (15 %). Afdelingsteam er ikke overraskende det største team, med den største andel af teammedlemmer på 14 eller flere personer (36 %). Årgangsteam er mindre end afdelingsteam og har typisk 5-7 personer (53 %). 32 % af fagteam er små med 2-4 personer, og 41 % er store team med 8 eller flere personer. Variationen i størrelsen af fagteam kan skyldes, at store og små fagteam kan have forskellige formål. Mens store fagteam, der nedsættes på tværs af flere klassetrin, fx oplagt kan understøtte en sammenhæng i skolens arbejde med udvalgte faglige elementer samt varetage en løbende dialog og evt. beslutning om læremidler og digitale værktøjer, kan små fagteam, der fx dækker en afdeling eller en årgang, fokusere på konkrete undervisningsforløb eller fagdidaktiske spørgsmål.

Det er væsentligt at notere sig, at blot ved at se på den meget store forskel i teamstørrelse tegner der sig et billede af, at forudsætningerne for samarbejdet i de forskellige teamtyper er meget forskellige. Et team på 2-4 medlemmer (fx et klasseteam) etablerer af helt oplagte grunde en anden form for samarbejde end det store afdelingsteam på 12 eller flere personer.

### 4.1.2 Fag- og afdelingsteam er de mest stabile teams

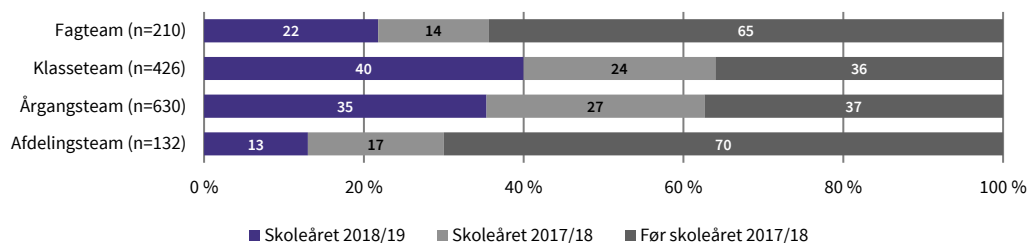
Nedenstående figur viser, at der er forskel på, hvornår lærerne er blevet en del af de forskellige team. Afdelingsteam og fagteam ser ud til at have været de mest stabile team forstået på den måde, at lærerne har været en del af disse team i længst tid.

5 I spørgeskemaet er respondenterne blevet bedt om at svare ud fra praksis i et specifikt team. De har skulle svare ud fra det team, de sidste havde møde i. I spørgeskemaet har der derfor stået en af følgende fire teamtyper: fagteam, klasseteam, årgangsteam og afdelingsteam, i stedet for [x]teamet. Dette gør sig gældende i resten af rapporten.



FIGUR 4.2

### Hvornår blev du en del af [x]teamet?



Kilde: Spørgeskemaundersøgelse blandt det pædagogiske personale, maj/juni 2019.

Note: Chi<sup>2</sup>-test viser, at der er signifikant forskel mellem teamtyper ( $p < 0,001$ ).

At fag- og afdelingsteam typisk har været de mest stabile team ses ved, at 70 % af lærerne blev en del af afdelingsteamet før skoleåret 2017/18, og at 65 % af lærerne blev en del af fagteamet før skoleåret 2017/18. Omvendt viser det sig, at 13 % af lærerne blev en del af afdelingsteamet i skoleåret 2018/19, og at 22 % af lærerne blev en del af fagteamet i skoleåret 2018/19. Der ses ikke samme billede for klasse- og årgangsteamet. Her ses en mere jævn fordeling mellem, hvornår lærerne er blevet en del af teamet. Figuren viser, at 40 % af lærerne i klassesteamet og 35 % af lærerne i årgangsteamet er blevet en del af teamet i skoleåret 2018/19.

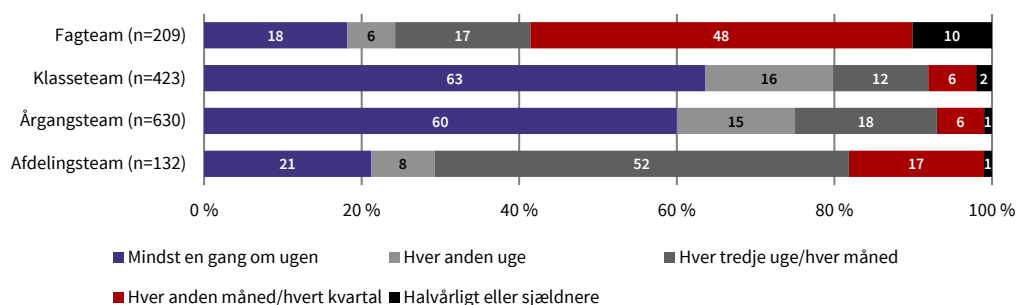
Det er ikke overraskende, at fag- og afdelingsteam har været de mest stabile team. Det at være medlem af et fag- eller afdelingsteam afhænger ikke af præcis hvilken klasse, man underviser i i det aktuelle skoleår. Her er man teammedlem pga. sit fag og/eller sin tilknytning til en bestemt afdeling, fx indskolingen. Klassesteam derimod dannes af de lærere (eller et udsnit heraf), som underviser i en specifik klasse her og nu. I klassesteam vil der derfor ofte ske udskiftninger fra år til år. Når man ser på teamets mulighed for at komme til at fungere som et professionelt læringsfællesskab, er der grund til at formode, at det har betydning for samarbejdet, om man har arbejdet sammen i en periode og på den måde udviklet fælles fokus og rutiner, eller om man skal opfinde sig selv på ny hvert år. Omvendt kan det givetvis også være befordrende for samarbejdet med nye samarbejdskonstellationer, som kan bibringe ny viden og nye dynamikker og herved måske dæmme op for mindre konstruktive samarbejdsrelationer. Disse spørgsmål kan oplagt undersøges nærmere i fx et kvalitativt studie.

#### 4.1.3 Klasse- og årgangsteam har den højeste mødehyppighed

Det fremgår af nedenstående figur, at lærerne i klasse- og årgangsteam angiver, at de har mødtes oftest, mens lærerne i fag- og afdelingsteam har angivet mødehyppigheden til at have været noget lavere. Det er vigtigt i fortolkningen af figuren at huske, at det teamsamarbejde, som lærerne bruger mest tid på, fylder mere i undersøgelsen end det teamsamarbejde, lærerne bruger mindre tid på. Hvis alle teamsamarbejder var vægtet lige meget i undersøgelsen, havde mødehyppigheden været lavere (se boks i indledning til kapitel 4).

FIGUR 4.3

### Hvor ofte har I ca. afholdt møder i [x]teamet i dette skoleår?



Kilde: Spørgeskemaundersøgelse blandt det pædagogiske personale, maj/juni 2019.

Note: Chi<sup>2</sup>-test viser, at der er signifikant forskel mellem de fire teamtyper ( $p < 0,001$ ).

Hovedparten af lærerne i klasse- og årgangsteam angiver, at de har mødtes mindst en gang om ugen. 63 % af lærerne i klassesteam og 60 % af lærerne i årgangsteam angiver, at de har mødtes mindst en gang om ugen. For fag- og afdelingsteam tegner der sig et andet billede.

En stor andel af lærerne i fagteam (48 %) angiver, at de har mødtes hver anden måned/hvert kvartal, dvs. med en relativ lav mødehyppighed. Der er også en mindre andel, der har mødtes mindst en gang om ugen (18 %). Samlet set er der 41 % af lærerne i fagteam, der har mødtes mindst en gang om måneden. Der er således meget stor forskel på, hvor ofte lærerne i fagteam har mødtes. I det foregående afsnit så vi, at størrelsen på fagteam også varierer. Yderligere analyser viser, at mødehyppigheden og størrelsen af fagteam hænger sammen således, at lærerne i små fagteam mødes langt hyppigere end lærerne i store fagteam. 31 % af lærerne i små fagteam med 2-4 medlemmer har mødtes mindst en gang om ugen, mens 6 % af lærerne i store fagteam med 8 eller flere medlemmer har mødtes mindst en gang om ugen (se appendiks C). Det er dog værd at bemærke, at på trods af at lærerne i små fagteam mødes oftere end lærerne i store fagteams, så har lærerne i små fagteam haft en væsentlig lavere mødehyppighed end lærerne i klasse- og årgangsteam, hvor henholdsvis 63 % og 60 % af lærerne mødes mindst en gang om ugen.

Lærerne i afdelingsteam har typisk møde hver tredje uge/hver måned (52 %). Herudover svarer 21 % af lærerne i afdelingsteam, at de har mødtes mindst en gang om ugen, og 17 % svarer, at de har mødtes hver anden måned/hvert kvartal. Der er således også stor forskel på, hvor ofte lærerne i afdelingsteam mødes.

Hvor mange teammøder, lærerne har holdt på et skoleår, er typisk bestemt af ledelsen. Det gør sig gældende for ca. halvdelen af lærerne i fagteam (55 %) og klassesteam (49 %) og lidt oftere for lærerne i årgangsteam (64 %) og afdelingsteam (69 %). Alternativt besluttes det i et samarbejde mellem teamet og ledelsen. Det gør sig gældende for ca. 19-25 % af lærerne på tværs af teamtyper (se appendiks C).

Det er relevant at se på teams' mødehyppighed, da det oplagt siger noget om, hvor ofte lærerne har mulighed for at tale sammen. Teammødernes hyppighed er således en væsentlig forudsætning også for at kunne arbejde som et professionelt læringsfællesskab. Man må dog samtidig være opmærksom på, at hyppighed ikke i sig selv siger noget om teammødernes aktiviteter (det ser vi på nedenfor) og heller ikke noget om kvaliteten af møderne eller samarbejdet generelt. Man kan fx ikke automatisk slutte, at et team, der mødes ofte, har et bedre samarbejde end et team, der mø-

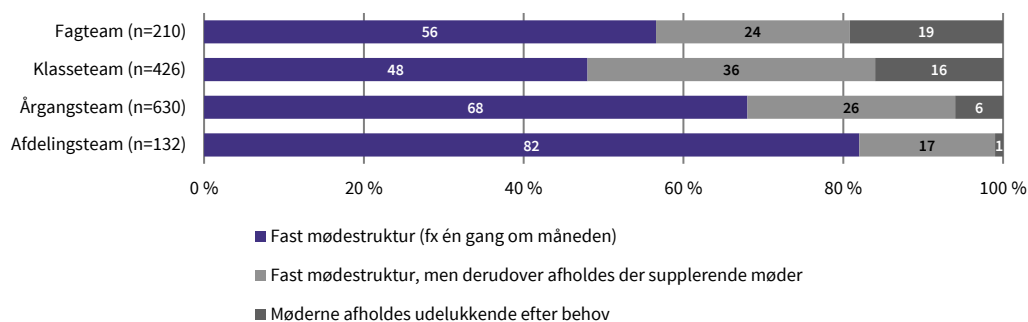
des sjældent. I kapitel 5 og kapitel 6 ser vi som bekendt nærmere på de forskellige teamtyper i relation til teorien om professionelle læringsfællesskaber. Her tegner der sig ikke desto mindre et billede af, at jo hyppigere teamet har møder, jo højere scorer teamet på seks ud af syv dimensioner af professionelle læringsfællesskaber (jf. afsnit 6.1.3). Det er oplagt ikke hyppigheden i sig selv, som gør dette, men nok snarere det forhold, at det team, som mødes hyppigt, har bedre mulighed for at udvikle en konstruktiv fælles praksis.

#### 4.1.4 Fast mødestruktur for de fleste team

For de fleste team gælder det, at lærerne angiver, at der i løbet af skoleåret typisk har været en fast mødestruktur, dvs. en fast kadence for mødeafholdelsen (fx en gang om måned). Lærerne i klasseteam er de, der hyppigst angiver at gøre brug af supplerende møder oven i den faste mødestruktur, mens lærerne i afdelingsteam er de, der angiver at gøre mindst brug af supplerende møder.

FIGUR 4.4

#### Hvordan har møderne i [x]teamet været planlagt i dette skoleår?



Kilde: Spørgeskemaundersøgelse blandt det pædagogiske personale, maj/juni 2019.

Note: Chi<sup>2</sup>-test viser, at der er signifikant forskel mellem de fire teamtyper ( $p < 0,001$ ).

Af figuren fremgår, at afdelingsteam er den teamtype, hvor lærerne mest holder sig til en fast mødestruktur. 82 % af lærerne svarer, at der for møderne i afdelingsteam har været en fast struktur. 17 % svarer, at der har været afholdt supplerende møder ud over den faste struktur, mens 1 % af lærerne svarer, at møderne udelukkende har været afholdt efter behov. Eftersom afdelingsteam typisk er et større team, er det ikke overraskende, at teamtypen er karakteriseret ved en fast mødestruktur.

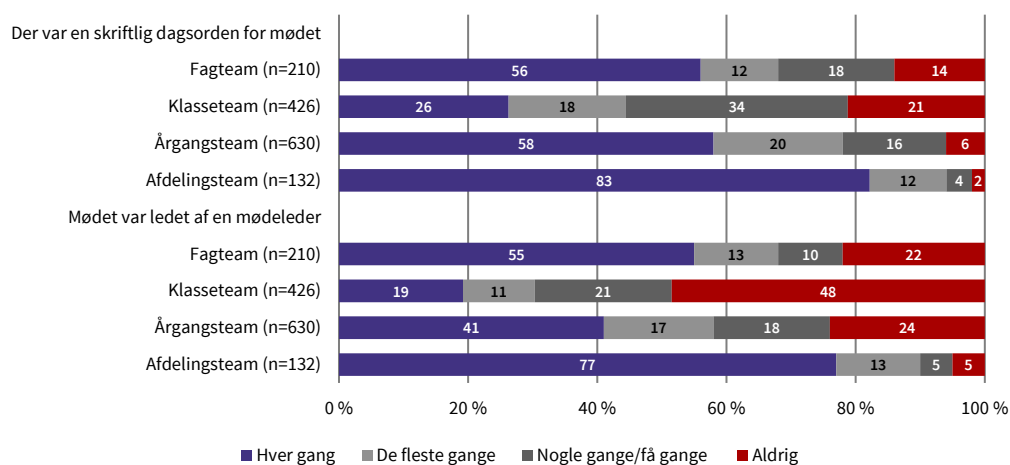
For fag-, klasse- og årgangsteam ses en større andel af lærerne, der ud over den faste mødestruktur også angiver at have afholdt supplerende møder i løbet af skoleåret. Klasseteam er den teamtype, hvor lærerne oftest angiver at have suppleret med teammøder ved siden af den faste mødestruktur. Det har være tilfældet for 36 % af lærerne i klasseteam, mens andelen af lærerne i årgangs- og fagteam er henholdsvis 24 % og 26 %. For fag- og klasseteam ses en større andel af lærerne, der afholder møder udelukkende efter behov, end lærerne i de andre teamtyper. Det gør sig gældende for 19 % af lærerne i fagteam og 16 % af lærerne i klasseteam.

#### 4.1.5 Klasseteam har en mere uformel karakter end de øvrige teamtyper

Afdelingsteam er den teamtype, hvor lærerne oftest angiver at have gjort brug af en skriftlig dagsorden og mødeleder ved teammøderne. Klasseteam er derimod den teamtype, hvor lærerne færrest gange angiver at have gjort brug af skriftlig dagsorden og mødeleder. Det tyder på en mere uformel karakter for møderne i klasseteam.

FIGUR 4.5

Hvor ofte har følgende gjort sig gældende for møderne i [x]teamet i dette skoleår?



Kilde: Spørgeskemaundersøgelse blandt det pædagogiske personale, maj/juni 2019.

Note: Chi<sup>2</sup>-test viser, at der er signifikant forskel mellem de fire teamtyper for begge udsagn ( $p < 0,001$ ;  $p < 0,001$ ).

Figuren viser, at afdelingsteam er den teamtype, hvor lærerne angiver at have gjort mest brug af skriftlige dagsordener. 95 % af lærerne i afdelingsteam svarer, at der har været en skriftlig dagsorden hver gang eller ved de fleste møder. Det samme gør sig gældende for brugen af en mødeleder. 90 % af lærerne i afdelingsteam svarer, at der hver gang eller ved de fleste møder har været en mødeleder.

Lærerne i årgangs- og fagteam angiver ligeledes ofte at have gjort brug af skriftlige dagsordener. 78 % af lærerne i årgangsteam og 68 % af lærerne i fagteam svarer, at der har været skriftlige dagsordener hver gang eller de fleste gange, de har mødtes. Det samme gør sig gældende for brugen af en mødeleder. 68 % af lærerne i fagteam svarer, at der har været en mødeleder hver gang eller de fleste gange. I årgangsteam svarer 58 % af lærerne, at der har været en mødeleder hver gang eller de fleste gange.

Som nævnt er klasseteam den teamtype, hvor lærerne angiver færrest gange at have gjort brug af både skriftlige dagsordener og mødeleder ved teammøderne. 44 % af lærerne i klasseteam svarer, at der har været skriftlig dagsorden hver gang eller de fleste gange, mens 21 % svarer, at der aldrig har været det. Det tyder på, at klasseteam har en mere uformel karakter end de øvrige teamtyper. At klasseteam i mindre udstrækning har haft skriftlige dagsordener kan også hænge sammen med, at man i klasseteam ofte supplerer den faste mødekadence med ad hoc-møder, hvor man måske ikke i samme grad udarbejder skriftlige dagsordener. I forhold til brugen af mødeleder svarer 48 % af

lærerne i klasseteam, at der aldrig har været en mødeleder, mens 30 % af lærerne svarer, at der har været en mødeleder hver gang eller de fleste gange i løbet af skoleåret.

Endvidere viser det sig, at lærerne i fag-, årgangs- og afdelingsteam i høj grad angiver at have haft en teamkoordinator, mens klasseteam i mindre grad har haft en teamkoordinator. 68 % af lærerne i fagteam, 57 % af lærerne i årgangsteam og 84 % af lærerne i afdelingsteam angiver at have haft en teamkoordinator, mens 33 % af lærerne i klasseteam angiver at have haft en teamkoordinator i løbet af skoleåret (se appendiks C).

Når man læser ovenstående resultater, må man være opmærksom på, at de forskellige teamtyper fokuserer på forskellige aktiviteter (dette udfoldes nedenfor), ligesom team er forholdsvis forskellige i størrelse. Som angivet tidligere har klasseteam typisk færrest teammedlemmer, mens afdelingsteamet har flest. De resultater, som vedrører organiseringen af teammøderne, kan derfor oplagt hænge sammen med, at der i de forskellige team er forskellige behov for at strukturere samarbejdet ved hjælp af fx skriftlige dagsordener, mødeleder og teamkoordinator. Yderligere analyser viser da også, at antallet af teammedlemmer har stor sammenhæng med brugen af skriftlige dagsordener, mødeleder, teamkoordinator og en fast mødestruktur. Jo flere teammedlemmer, jo mere gør man brug af disse mere formelle organiseringer af teammøderne (se appendiks C).

## 4.2 Ledelsens rolle i teamsamarbejdet

I dette afsnit ser vi nærmere på, hvordan ledelsen involverer sig i teamsamarbejdet. Forskning peger på, at ledelse kan have stor betydning for teamsamarbejdet, herunder udvikling og fastholdelse af professionelle læringsfællesskaber. Forskning peger ligeledes på en række aspekter ved ledelsesarbejdet, der er vigtige. Det handler blandt andet om, at ledelsen er med til at formulere ambitioner for samarbejdet og sætte retning for den fortsatte udvikling i teamet, ligesom det kan være befordrende, at ledelsen indgår i dialoger med teamet om det konkrete didaktiske og pædagogiske arbejde (Stoll et. al., 2006; Bolam et. al., 2005; Pedersen & Iversen, 2018; Plauborg & Juelskjær, 2017; Jones & Thessin, 2015; EVA, 2018b). I denne undersøgelse har vi derfor set nærmere på, hvorvidt lærerne vurderer, at ledelsen har været tydelig omkring fokus for teamsamarbejdet, hvorvidt teamets udvikling er blevet drøftet med ledelsen, samt hvorvidt teamet har diskuteret didaktiske/pædagogiske emner med ledelsen. Vi har også spurgt til, hvor ofte en person fra skolens ledelse har deltaget ved teammøderne.

Analysen viser, at der er meget stor forskel på, i hvilken grad ledelsen ifølge lærerne sætter en klar retning for teamsamarbejdet. Som vi senere viser i kapitel 6, er der en klar sammenhæng mellem, hvorvidt lærerne oplever, at ledelsen lykkes med at skabe retning for teamsamarbejdet, og hvorvidt team arbejder i tråd med teorien om professionelle læringsfællesskaber.

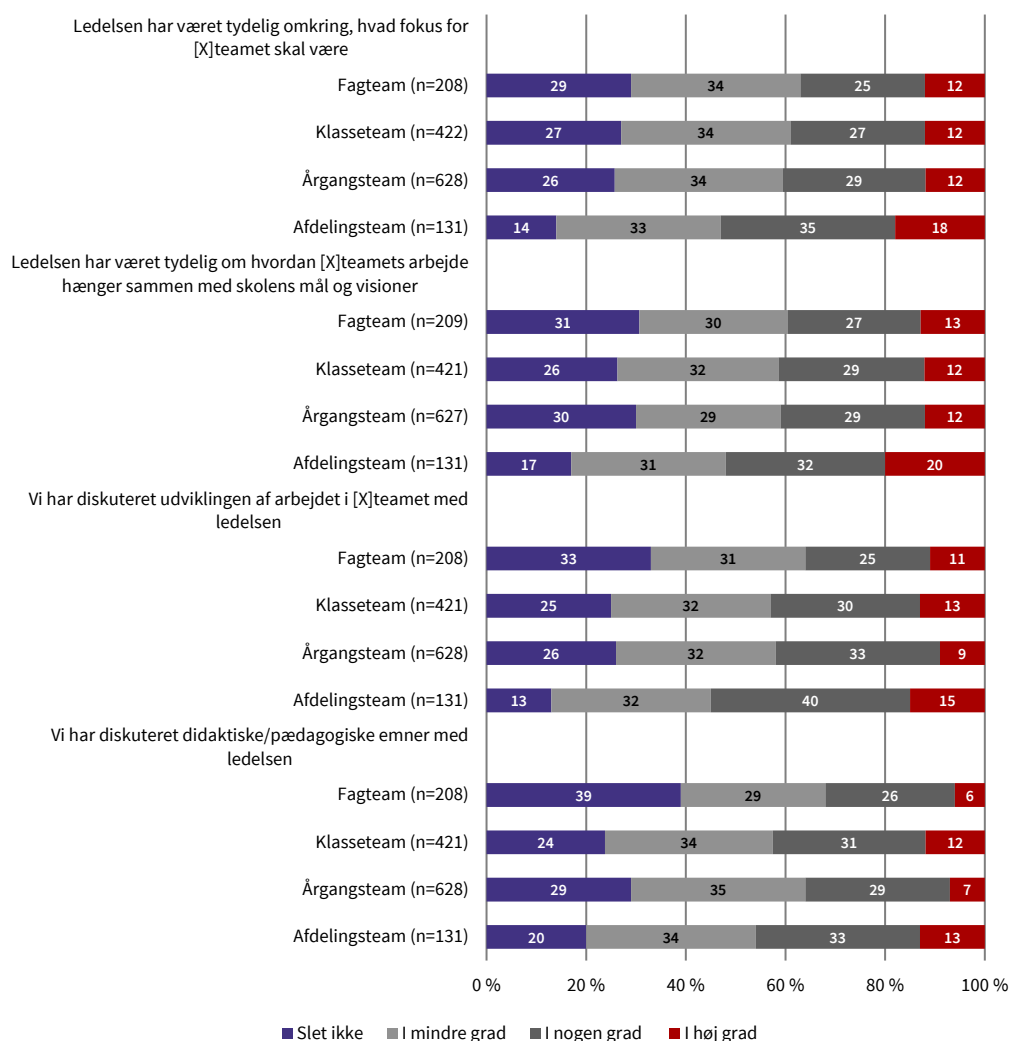
En opgave for ledelsen er ligeledes at sikre en god balance mellem teamets opgaver og den tid, som teamet har til at løse opgaverne. Her viser det sig, at lærerne i fag- og afdelingsteam umiddelbart har oplevet at have bedre tid til teamsamarbejdet end lærerne i klasse- og årgangsteam.

## 4.2.1 Store forskelle på, om ledelsen sætter retning for teamsamarbejdet

Nedenstående figur viser, at det i høj grad varierer, hvorvidt lærerne oplever, at ledelsen har sat retning for teamsamarbejdet, herunder om ledelsen har været tydelig om fokus for teamsamarbejdet, har skabt sammenhæng mellem teamets arbejde og skolens mål og visioner, diskuteret udviklingen af arbejdet i teamet med teamet samt diskuteret didaktiske/pædagogiske emner.

**FIGUR 4.6**

### I hvilken grad sætter ledelsen retning for teamsamarbejdet?



Kilde: Spørgeskemaundersøgelse blandt det pædagogiske personale, maj/juni 2019.

Note: I spørgsmålsbatteriet har der været følgende spørgsmål inden udsagnene: "I hvilken grad oplever du, at følgende har gjort sig gældende i [x]teamet i dette skoleår?"

Note: Chi<sup>2</sup>-test viser, at der er signifikante forskelle i teamtypernes besvarelser af tredje og fjerde udsagn ( $p = 0,004$ ;  $p = 0,005$ ), men ikke første og andet udsagn ( $p = 0,054$ ;  $p = 0,108$ ).

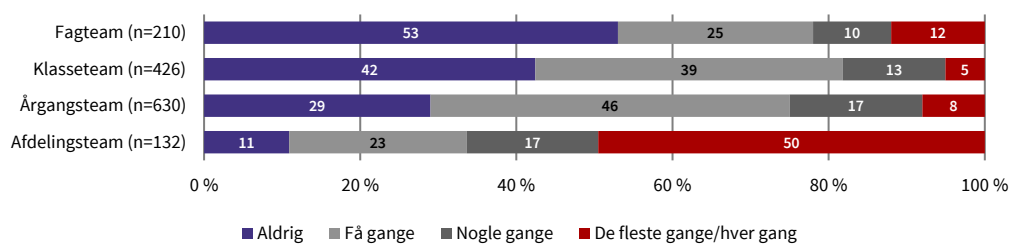
Ovenstående figur tegner et billede af, at det i høj grad varierer, hvorvidt lærerne vurderer, at ledelsen har skabt retning for teamsamarbejdet. Der er en stor andel af lærerne i fag-, klasse og årgangsteam, der på alle fire udsagn markerer "Slet ikke" eller "I mindre grad". Denne andel ligger for alle fire udsagn omkring de 60 % for de tre nævnte teamtyper. Fx kan man af ovenstående figur se, at 63 % af lærerne i fagteam vurderer, at ledelsen slet ikke eller i mindre grad har været tydelig omkring, hvad fokus for fagteam skal være. Samme andele for lærerne i klasse- og årgangsteam er henholdsvis 61 % og 60 %. Lærerne i afdelingsteam er generelt lidt mere positive i vurderingerne end de tre andre teamtyper.

#### 4.2.2 Ledelse deltager mest på møder i afdelingsteam

Ledelsen har deltaget i begrænset omfang ved de forskellige teammøder med undtagelse af afdelingsteam, hvilket fremgår af nedenstående figur. Afdelingsteam er den teamtype, hvor ledelsen oftest har været repræsenteret.

FIGUR 4.7

Hvor ofte deltog en person fra ledelsen på møderne i [x]teamet i dette skoleår?



Kilde: Spørgeskemaundersøgelse blandt det pædagogiske personale, maj/juni 2019.

Note: Chi<sup>2</sup>-test viser, at der er signifikant forskel mellem de fire teamtyper ( $p < 0,001$ ).

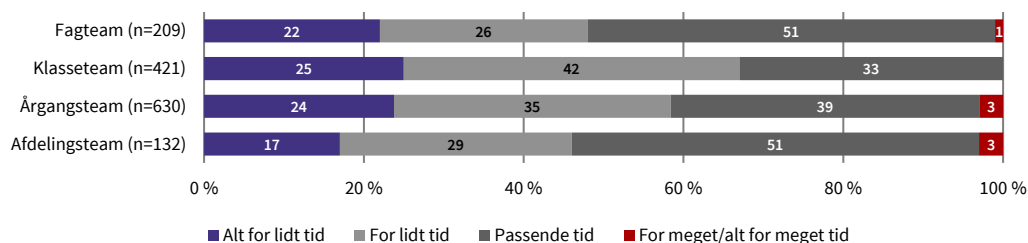
Ovenstående figur viser, at 50 % af lærerne i afdelingsteam svarer, at ledelsen har deltaget ved teammøderne de fleste gange/hver gang. Set i forhold til de andre teamtyper er afdelingsteam klart den teamtype, hvor lærerne angiver, at ledelsen oftest har deltaget. 11 % af lærerne i afdelingsteam svarer, at ledelsen aldrig har deltaget ved teammøderne. Det samme gør sig gældende for 29 % af lærerne i årgangsteam, 42 % af lærerne i klasseteam og 53 % af lærerne i fagteam.

#### 4.2.3 Lærerne oplever enten at have passende eller for lidt tid til teamsamarbejdet

Nedenstående figur viser, at lærerne deler sig i to grupper: En gruppe, der oplever at have haft passende tid til at nå opgaverne i teamsamarbejdet, og en anden gruppe, der oplever at have haft enten for lidt eller alt for lidt tid i løbet af skoleåret. Der er en tendens til, at lærerne i fag- og afdelings-team har oplevet at have haft bedre tid til teamsamarbejdet end lærerne i klasse- og årgangsteam.

FIGUR 4.8

Hvordan oplever du balancen mellem den tid, der er afsat til samarbejdet i [x]teamet, og de opgaver, som I forventes at løse i [x]teamet?



Kilde: Spørgeskemaundersøgelse blandt det pædagogiske personale, maj/juni 2019.

Note: Chi<sup>2</sup>-test viser, at der er signifikant forskel mellem de fire teamtyper ( $p < 0,001$ ).

Ovenstående figur viser, at lærerne i fag- og afdelingsteam i højere grad har oplevet en mere passende balance mellem tiden og opgaverne i teamsamarbejdet end lærerne i de to andre teamtyper. For begge teamtyper svarer 51 % af lærerne, at der har været passende tid til at nå opgaverne i teamet. Det samme gør sig gældende for 33 % af lærerne i klassesteam og 39 % af lærerne i årgangsteam. Hver fjerde lærer i henholdsvis klassesteam (25 %) og årgangsteam (24 %) oplever derimod at have alt for lidt tid til teamsamarbejdet.

### 4.3 Teammødernes aktiviteter

I dette afsnit beskrives, hvad lærerne i de fire teamtyper har brugt tiden på ved seneste teammøde. På denne måde beskrives de aktiviteter, der karakteriserer teammøderne i de fire teamtyper. Aktiviteter kan *til dels* være med til at tegne et billede af teammødernes indhold. Når vi fx ser på en aktivitet som *Evaluering af undervisning og undervisningsforløb*, ved vi ikke præcist, hvad indholdet på teammødet har været. Vi ved fx ikke hvad eller hvordan, lærerne har evalueret. Vi ved ikke, om det har været en overfladisk meningsudveksling, eller om de sammen er kommet omkring relevante pædagogiske og didaktiske refleksioner. Vi får imidlertid en vigtig indikation på, at de har prioriteret aktiviteten *Evaluering*.

Fagteam har primært drøftet undervisningens indhold på teammøderne. Klassesteam har primært drøftet sociale, adfærdsmæssige og faglige udfordringer. Årgangsteam har primært drøftet sociale og adfærdsmæssige udfordringer samt den overordnede planlægning af undervisningen. Afdelingsteam har primært drøftet den overordnede planlægning af undervisningen og temaer om skolen som helhed.

Desuden viser det sig, at almindidaktiske temaer generelt har fyldt mere end fagdidaktiske temaer ved teammøderne – dog med undtagelse af fagteam. På fagteammøder har fagdidaktiske temaer fyldt mest.



### 4.3.1 Teammøder bruges forskelligt i de fire teamtyper

Teammøderne i fag-, årgangs- og afdelingsteam har gennemsnitligt været halvanden time, mens møderne i klasseteam typisk har været lidt kortere med en varighed på lidt over en time.

I den gennemførte spørgeskemaundersøgelse har vi søgt at belyse aktiviteterne på teammøderne. Lærerne er således blevet bedt om at vurdere, hvor lang tid de ca. har brugt på syv forskellige aktiviteter på det seneste afholdte teammøde. Lærerne har taget stilling til følgende syv aktiviteter:

- **Aktiviteter, der ikke har et fagligt fokus** (fx ventetid, socialt samvær, uddeling af materiale eller dagsorden til kommende møder)
- **Drøftelser, der vedrører hele skolen**, herunder punkter fra ledelse eller kommune (fx planlægning af idrætsdag eller kommentering på oplæg fra ledelse eller kommune)
- **Overordnet planlægning af undervisning** (fx skemalægning, vikardækning, tidsmæssig placering af emneuge, fordeling af opgaver i forbindelse med et fælles undervisningsforløb)
- **Drøftelse af undervisningens indhold** (fx drøftelse af undervisningens formål og mål, forløb eller aktiviteter)
- **Evaluering af undervisning og undervisningsforløb** (fx vurdering af opstillede mål, tegn på læring, det valgte materiale, stillede opgaver, lærernes rammesætning, analyse af testresultater eller opfølgning på aftalte tiltag)
- **Drøftelse af sociale eller adfærdsmæssige udfordringer for enkeltelever eller hele elevgruppen/grupper af elever**
- **Drøftelse af faglige udfordringer for enkeltelever eller hele elevgruppen/grupper af elever.**

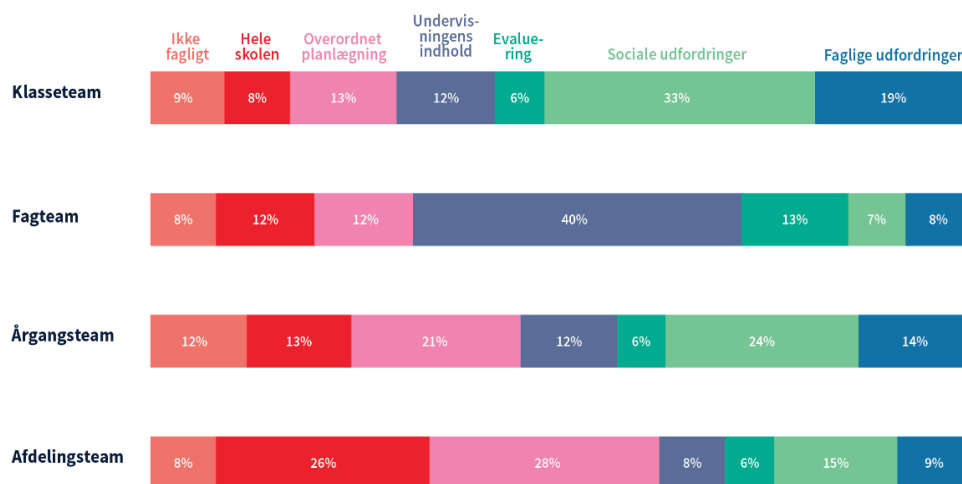
Man kan forestille sig, at de enkelte teammøder på skolerne typisk vil have fokus på to-tre af ovenstående aktiviteter, og at fokus for møderne derfor vil skifte løbende. Det er således vigtigt at være opmærksom på, at nedenstående figurer viser et *gennemsnit* af, hvor megen tid der har været brugt på de forskellige aktiviteter på landsplan. De afspejler således ikke nødvendigvis, hvordan ét enkelt teammøde typisk ser ud.

Når man fortolker tallene, er det ydermere vigtigt at notere sig, at de fleste lærere har tænkt på et teammøde, der har ligget sidst i skoleåret (april/maj). Det er vanskeligt at vide, om angivelserne ville være væsentligt anderledes, hvis vi havde udsendt skemaet på et andet tidspunkt af skoleåret. Resultaterne af nedenstående er imidlertid udtryk for lærernes brug af tid på teammøder, der ligger i slutningen af skoleåret.

FIGUR 4.9

## Hvor lang tid vurderer du, at I cirka brugte på følgende aktiviteter på sidste møde i [x]teamet (angiv i minutter)?

Figuren viser, hvor stor en andel hver af de syv aktiviteter fylder på mødet



Kilde: Spørgeskemaundersøgelse blandt det pædagogiske personale, maj/juni 2019.

Note: Fagteam (n = 173); Klasseteam (n = 360); Årgangsteam (n = 526); Afdelingsteam (n = 105). For uddybning af svar-kategorier, se tekst over figur.

I det følgende beskriver vi nærmere ud fra figuren, hvordan lærerne i de enkelte teamtyper angiver at bruge tiden på teammøderne. Til sidst i afsnittet ser vi på, om der er nogle mønstre og opmærksomhedspunkter på tværs af teamtypernes mødeafholdelse.

### Fagteam drøfter primært undervisningens indhold

Lærerne angiver, at de aktiviteter, som i gennemsnit fylder mest i fagteam, er: drøftelse af undervisningens indhold, evaluering af undervisning og undervisningsforløb samt overordnet planlægning af undervisning. Dette fremgår af ovenstående figur. Lærerne i fagteam har angivet, at 40 % af tiden ved sidste møde blev brugt på at drøfte undervisningens indhold. Dette har således været den aktivitet, der i gennemsnit har fyldt mest på fagteammøderne.

Når man tolker resultaterne, må man være opmærksom på, at betegnelsen *Drøftelse af undervisningens indhold* (fx drøftelse af undervisningens formål og mål, forløb eller aktiviteter) i praksis må formodes at kunne dække over forholdsvis forskellige aktiviteter lige fra meget specifikke fagdidaktiske drøftelser ift. konkrete undervisningsforløb til mere generelle drøftelser af indholdet i de læremidler, som anvendes på forskellige klassetrin.

Ifølge lærernes besvarelser har 13 % af mødetiden i fagteam været brugt på at evaluere undervisning og undervisningsforløb, mens 12 % af mødetiden har været brugt på overordnet planlægning af undervisningen. I fagteam har der således ikke overraskende været et udpræget fokus på at drøfte undervisningens mål, forløb og aktiviteter. Fagteam er hermed den teamtype, der har mindst fokus på både sociale, adfærdsmæssige og/eller udfordringer for enkelte elever eller for hele elevgruppen/grupper af elever.

Når man ser på besvarelser vedrørende lærerne i fagteam, kan det umiddelbart undre, at fagteams drøftelser af faglige udfordringer for eleverne ikke fylder mere. Det kunne fx være drøftelser af, hvilke faglige udfordringer enkelte elever eller grupper af elever møder i undervisningen – og hvordan man didaktisk og pædagogisk kunne imødekomme disse. Besvarelserne kan imidlertid være et udtryk for, at drøftelserne i fagteam typisk tager afsæt i mere generelle fagrelaterede spørgsmål og ikke levner så meget plads til at arbejde med udfordringer ift. at undervise enkelte elever eller specifikke elevgrupper i et bestemt fagligt emne. Igen er det vigtigt at have den store diversitet i fagteam for øje. Et fagteam er ikke bare et fagteam. Og der findes ikke én typisk fagteam-praksis. Vi har undersøgt, om små fagteam bruger en større andel af deres teammøde på at drøfte faglige udfordringer end større fagteam. Det viser sig, at der ikke er væsentlige forskelle i, hvor meget af mødetiden små og store fagteam bruger på drøftelse af faglige udfordringer. Små fagteam på 2-4 personer bruger i gennemsnit 8 % af mødetiden på drøftelse af faglige udfordringer, mens store fagteam på over 7 medlemmer bruger 7 % af mødetiden (se appendiks C).

### **Klasseteam drøfter primært sociale, adfærdsmæssige og faglige udfordringer**

På møderne i klasseteam er sociale, adfærdsmæssige og faglige udfordringer ifølge lærernes besvarelser de temaer, der bliver drøftet mest. Dette fremgår af figuren. Gennemsnitligt har lærerne i klasseteam angivet at bruge 33 % af teammødet til at drøfte sociale og adfærdsmæssige udfordringer, mens de har brugt 19 % af mødet på at drøfte faglige udfordringer.

Klasseteam er typisk et lille team af lærere, der alle arbejder med den samme klasse. De har derfor alle relationer til og berøring med de samme elever. I den forstand er det ikke overraskende, at sociale, adfærdsmæssige og faglige udfordringer har fyldt meget i denne teamtype. Klasseteam er således den teamtype, der har mulighed for at gå tættest på de enkelte elever, og det er derfor oplagt også her, at lærerne drøfter udfordringer for enkelte elever og for hele klassen.

Set i forhold til fagteam har lærerne i klasseteam angivet at have meget lidt fokus på undervisningens indhold (12 %) samt evaluering af undervisningen og undervisningsforløb (6 %). Lærerne i klasseteam har angivet at bruge nogenlunde samme tid på den overordnede planlægning af undervisningen som lærerne i fagteam (13 %).

### **Årgangsteam drøfter primært sociale eller adfærdsmæssige udfordringer samt den overordnede planlægning af undervisningen**

På møderne i årgangsteam er sociale og adfærdsmæssige udfordringer samt den overordnede planlægning af undervisningen typisk de temaer, lærerne angiver, der drøftes mest. Det fremgår af figuren, at lærerne i årgangsteam har angivet at bruge 24 % af teammødet på at drøfte sociale og adfærdsmæssige udfordringer. Dernæst har den overordnede planlægning af undervisningen fyldt meget, nemlig 21 % af teammødet. I de øvrige teamtyper har der typisk været fokus på et eller to temaer, mens lærerne i årgangsteam har angivet at have haft en lidt større bredde i de drøftede temaer. Både faglige udfordringer (14 %), drøftelser om hele skolen (13 %) og undervisningens indhold (12 %) er angivet til at have fyldt i teamsamarbejdet.

Der tegner sig således et billede af, at årgangsteam er mest tilbøjelige til at drøfte de temaer, som umiddelbart fremstår som fælles, nemlig de sociale og adfærdsmæssige udfordringer samt den overordnede planlægning. Det kan i praksis fx være adfærdsmæssige udfordringer i frikvarterne på tværs af årgangen eller fælles overordnet planlægning af en idrætsdag og eller en temauge. Flere årgangsteam vil sandsynligvis opleve det som vanskeligt eller mindre oplagt – omend det kan give god mening pædagogisk og didaktisk – at drøfte mere specifikke undervisningssituationer set i relation til elevernes læring og trivsel.

## Afdelingsteam drøfter primært den overordnede planlægning af undervisning og skolen som helhed

Som nævnt tidligere er afdelingsteam karakteriseret ved typisk at være den teamtype med flest medlemmer. Set i det lys giver det god mening, at de to aktiviteter, der ifølge lærerne har fyldt mest på møderne, har været af mere overordnet karakter, nemlig overordnet planlægning af undervisningen (28 %) samt drøftelser, der vedrører hele skolen (26 %). Besvarelsene viser, at det ikke er på afdelingsmøderne, at de enkelte undervisningsforløb er blevet planlagt eller evalueret. Det er heller ikke her, at drøftelser af konkrete faglige udfordringer for enkeltelever eller elevgrupper har fyldt mest.

Sociale og adfærdsmæssige udfordringer har derimod haft plads på møderne i afdelingsteam (15 %). Vi antager, at sådanne udfordringer er taget op, når der er tale om udfordringer, der rækker ud over en klasse eller en årgang, og derfor har været relevante for en samlet afdeling – eller når udfordringer i enkelte klasser eller årgange har været så store, at der har været behov for en samlet indsats eller information på afdelingsniveau. Eftersom afdelingsteam består af lærere på tværs af klasser og årgange, så forventer vi, at drøftelserne også har haft en informerende karakter, hvilket stemmer godt overens med både temaet om den overordnede planlægning af undervisningen, fx i form af planlægning af et fælles projekt i afdelingen, koordinering af forskellige undervisningsaktiviteter eller lignende, og temaet om skolen som helhed, fx i form af beskeder og information fra ledelsen.

## Overordnet blik på den samlede tid brugt på teammøder

Af figur 4.6 ses, at det i høj grad er lærerne i fagteam, der angiver at have brugt tid på drøftelse af undervisningens indhold (40 %). Drøftelse af undervisningens indhold angives at fylde væsentligt mindre i de andre tre teamtyper (8-12 %).

På skoler, hvor man mødes relativt sjældent i fagteam, kan det således være tilfældet, at der i teamsamarbejdet som helhed er meget lidt fokus på at drøfte undervisningens indhold, mens drøftelser af sociale og adfærdsmæssige udfordringer samt den overordnede planlægning fylder relativt meget – fordi det netop er de sidstnævnte aktiviteter, som dominerer i de tre andre teamtyper. Resultatet er væsentligt, fordi vi samtidig ved (jf. afsnit 4.1.3), at fagteam er det team, hvor mødehyppigheden varierer relativt meget. Ifølge lærernes besvarelser mødes 18 % af lærerne i fagteam mindst en gang om ugen, men 54 % af lærerne i fagteam mødes en gang hver anden måned eller sjældnere.

Af figur 3.6 kan man også se, at lærerne angiver, at der på teammøder bruges langt mere tid på at drøfte sociale og adfærdsmæssige udfordringer sammenlignet med drøftelser af faglige udfordringer hos enkelte elever eller grupper af elever. I klasse-, årgangs og afdelingsteam bruges der henholdsvis 33 %, 24 % og 15 % af mødetiden på drøftelse af sociale og adfærdsmæssige udfordringer, mens andelen er væsentlig lavere for drøftelse af faglige udfordringer, henholdsvis 19 %, 14 % og 9 % af mødetiden. Lærerne i fagteam brugte til sammenligning ikke megen tid på nogen af aktiviteterne (hhv. 7 % og 8 %).

Det er ikke overraskende, at der bruges meget tid på at drøfte og håndtere sociale- og adfærdsmæssige udfordringer i skolehverdagen. Dette er en helt central opgave, som handler om elevernes trivsel og om læringsmiljøet i klasserne. Man kan imidlertid notere sig, at der til sammenligning bruges væsentligt mindre tid på at drøfte faglige udfordringer hos enkelte elever og elevgrupper. Man kan samtidig notere sig, at disse drøftelser sjældent foregår i det fagdidaktiske forum, fagteamet, men hyppigere drøftes i klasseteamet. Det kan således være relevant at undersøge nærmere, hvorfor den fælles pædagogiske og didaktiske dialog om elevers faglige udfordringer har så relativt lille plads både i klasse- og fagteam. Skyldes det fx, at det i skolens praksis primært anses som et

anliggende for den enkelte lærer, eller skyldes det, at det er et tema, som opleves som ikke-selvfolgeligt i fx fagteam?

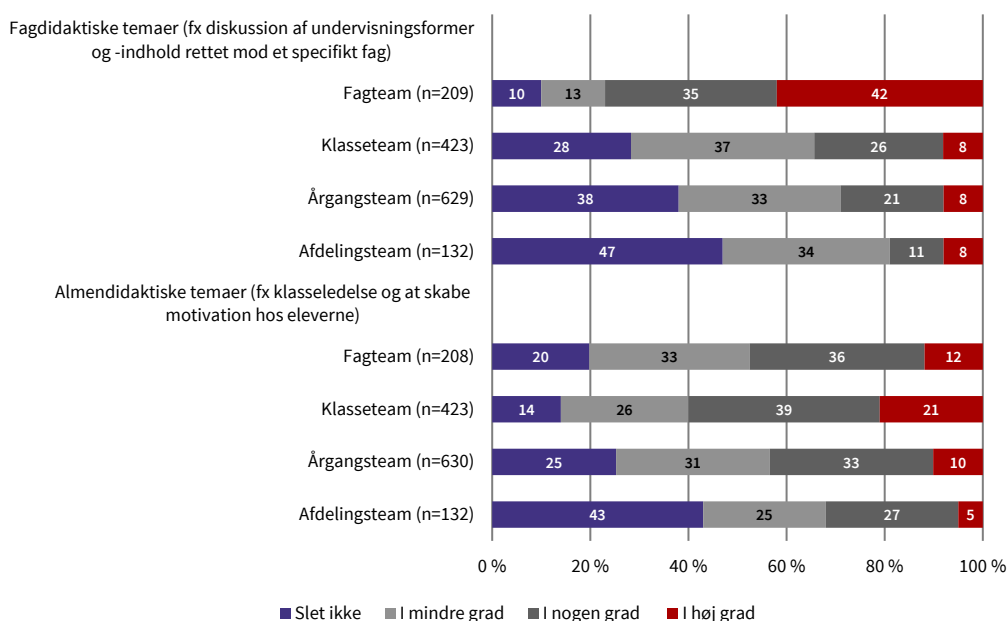
### 4.3.2 Almendidaktiske temaer fylder generelt mere end fagdidaktiske temaer

I de ovenstående afsnit har vi præsenteret resultater i forhold til, hvordan de fire teamtyper har anvendt tiden på en række aktiviteter på det senest afholdte teammøde. Lærerne er desuden blevet spurgt om, hvor meget almen- og fagdidaktiske temaer har fyldt på teammødet.

Generelt set har almen- og didaktiske temaer fyldt mere på teammøderne, end de fagdidaktiske temaer har. Ser man på de forskellige teamtyper, har de almen- og didaktiske temaer imidlertid fyldt mere for nogle teamtyper end for andre, hvilket fremgår af nedenstående figur. For fagteam har fagdidaktiske temaer fyldt mest.

FIGUR 4.10

I hvilken grad brugte I på sidste møde tid på at drøfte følgende didaktiske temaer?



Kilde: Spørgeskemaundersøgelse blandt det pædagogiske personale, maj/juni 2019.

Note: Chi<sup>2</sup>-test viser, at der er signifikant forskel mellem de fire teamtyper for begge udsagn ( $p < 0,001$ ;  $p < 0,001$ ).

77 % af lærerne i fagteam svarer, at de i høj eller nogen grad har drøftet fagdidaktiske temaer på det sidste møde i teamet. Det ses, at fagteam er den teamtype, hvor lærerne har angivet at have beskæftiget sig mest med fagdidaktiske temaer, hvilket ikke er overraskende. Lærerne i de andre tre teamtyper har brugt væsentlig mindre tid på fagdidaktiske temaer. 32 % af lærerne i klassesteam svarer "I høj grad" eller "I nogen grad", mens det samme er tilfældet for 29 % af lærerne i årgangsteam og 19 % af lærerne i afdelingsteam.

Ovenstående figur viser, at klasseteam er det team, hvor lærerne angiver at have brugt mest tid på at drøfte almindelige temaer på teammøderne. Her svarer 60 % af lærerne i klasseteam, at de i høj eller nogen grad har drøftet almindelige temaer på sidste møde. Lærerne i både klasse- og årgangsteam er karakteriserede ved at bruge mere tid på almindelige temaer end på fagdidaktiske temaer.

Resultaterne viser, at man i afdelingsteam typisk slet ikke eller i meget begrænset omfang har drøftet almindelige og fagdidaktiske temaer. Som vi så i afsnit 4.3.1, er der i afdelingsteam mere fokus på drøftelser vedrørende hele skolen samt den overordnede planlægning af undervisningen.

Resultaterne vedrørende drøftelse af henholdsvis almindelige og fagdidaktiske temaer kan sammen med resultatet ovenfor give anledning til at reflektere over, hvorfor de mere fagdidaktiske spørgsmål og spørgsmål vedrørende elevernes faglige læring har så forholdsvis lille plads i teamsamarbejdet. Kan det skyldes, at de andre temaer – det sociale, det adfærdsmæssige, det mere generelle (klasseledelse, motivation etc.) – har det med at "tage over"? Mangler lærerne et fælles fagligt sprog ift. at kaste sig over fagdidaktik og drøftelse af elevernes faglige læring? Eller er det noget mere kulturelt; opleves det fx som uvant?

## 4.4 Sammenfatning: Teamsamarbejde i fag-, klasse-, årgangs- og afdelingsteam

I dette kapitel har der været fokus på teamsamarbejdets organisering samt aktiviteter på teammøderne i fag-, klasse-, årgangs- og afdelingsteam. Nederst vises en tabel, der giver et overblik over de fire teamtypers typiske karakteristika i forhold til organisering og aktiviteter på teammøder. De væsentligste analytiske fund kan sammenfattes således:

*Fagteam:* Fagteam er som type en meget heterogen teamtype, som både består af store team, der mødes sjældent, og små team, der mødes hyppigt. Denne opdeling af forskellige fagteam kan skyldes, at store og små fagteam har forskellige formål. Mens store fagteam oplagt kan understøtte sammenhæng i et fag på tværs af klassetrin (fx sammenhæng i valg af læremidler), kan små fagteam, der fx dækker en afdeling eller en årgang, fokusere på konkrete undervisningsforløb. Fagteam er den teamtype, hvor lærerne angiver at bruge klart mest mødetid på at drøfte undervisningsindhold med hovedvægt på fagdidaktiske temaer, og klart det team, hvor lærerne angiver at bruge mindst tid på at drøfte sociale eller adfærdsmæssige udfordringer hos eleverne. I forhold til årgangs- og klasseteam angiver lærerne i fagteam at bruge overraskende lidt tid på faglige udfordringer hos enkelte elever eller elevgrupper. Besvarelserne kan imidlertid være et udtryk for, at drøftelserne i fagteam typisk tager afsæt i mere generelle fagrelaterede spørgsmål og ikke levner så meget plads til at arbejde med udfordringer ift. at undervise enkelte elever eller specifikke elevgrupper.

*Klasseteam:* Klasseteam er den mindste af de fire teamtyper. Her mødes typisk to-fire lærere, der har den samme klasse. I klasseteam mødes man hyppigt, typisk en gang om ugen. Klasseteam er også karakteriseret ved at have det, man kan betegne "en mere uformel kultur" sammenlignet med de øvrige teamtyper. Dette kommer til udtryk ved, at lærerne i klasseteam angiver, at de i mindre grad har gjort brug af skriftlige dagsordener og mødeleder ved teammøderne. På møderne i klasseteam er sociale, adfærdsmæssige og faglige udfordringer hos eleverne ifølge lærernes besvarelser de temaer, der bliver drøftet mest. Sammen med årgangsteamet er klasseteamet det team, hvor flest lærere angiver, at der er for lidt tid til teamsamarbejdet.

*Årgangsteam:* Årgangsteam består typisk af fem-syv lærere, hvor man ligesom klasseteam mødes hyppigt, typisk en gang om ugen. Møderne er kendetegnede ved at have en fast mødestruktur, hvor lærerne angiver ofte at have en skriftlig dagsorden og mødeleder. På møderne i årgangsteam er sociale og adfærdsmæssige udfordringer hos eleverne samt den overordnede planlægning af undervisningen typisk de temaer, der bliver drøftet mest.

*Afdelingsteam:* Afdelingsteam består af lærere fra en hel afdeling (fx udskolingen) og er derfor også klart den teamtype med flest lærere. Typisk består afdelingsteam af team med flere end 13 lærere. Mødehyppigheden er lav, og det typiske mønster er, at man mødes en gang om måneden. Set i det lys giver det god mening, at de to aktiviteter, der har fyldt mest på møderne, har været af mere overordnet karakter, nemlig overordnet planlægning af undervisningen samt drøftelser, der vedrører hele skolen. Møder i afdelingsteam kan karakteriseres ved en mere formel kultur sammenlignet med de øvrige teamtyper. Det kommer til udtryk ved, at lærerne i afdelingsteam angiver, at de ofte gør brug af skriftlige dagsordener og mødeleder ved teammøderne. Det er også på afdelingsteam-møder, at ledelsen oftest deltager.

*Opmærksomhed på drøftelse af undervisningens indhold:* Det er i høj grad lærerne i fagteam, der angiver at have brugt tid på drøftelse af undervisningens indhold (40 %). Drøftelse af undervisningens indhold angives at fylde væsentligt mindre i de andre tre teamtyper (8-12 %). På skoler, hvor man mødes relativt sjældent i fagteam, kan det således være tilfældet, at der i teamsamarbejdet som helhed er meget lidt fokus på at drøfte undervisningens indhold, mens drøftelser af sociale og adfærdsmæssige udfordringer samt den overordnede planlægning fylder relativt meget – fordi det netop er de sidstnævnte aktiviteter, som dominerer i de tre andre teamtyper. Resultatet er væsentligt, fordi vi samtidig ved, at fagteam er det team, hvor mødehyppigheden varierer relativt meget.

*Opmærksomhed på balance mellem drøftelse af faglige og sociale udfordringer:* Lærerne angiver, at der på teammøder bruges langt mere tid på at drøfte sociale og adfærdsmæssige udfordringer sammenlignet med drøftelser af faglige udfordringer hos enkelte elever eller grupper af elever. Det er ikke overraskende, at der bruges meget tid på at drøfte og håndtere sociale og adfærdsmæssige udfordringer i skolehverdagen. Dette er en helt central opgave, som handler om elevernes trivsel og om læringsmiljøet i klasserne. Man kan imidlertid notere sig, at der til sammenligning bruges væsentligt mindre tid på at drøfte faglige udfordringer hos enkelte elever og elevgrupper. Man kan samtidig notere sig, at disse drøftelser sjældent foregår i det fagdidaktiske forum, fagteamet, men hyppigere drøftes i klasseteamet.

*Ledelse af teamsamarbejdet:* For alle fire teamtyper er der meget store forskel på, i hvilken grad ledelsen ifølge lærerne sætter en klar retning for teamsamarbejdet, herunder om ledelsen har været tydelig om fokus for teamsamarbejdet, har skabt sammenhæng mellem teamets arbejde og skolens mål og visioner, diskuteret udviklingen af arbejdet i teamet samt diskuteret didaktiske/pædagogiske emner. Særligt for fag-, klasse og årgangsteam er der en relativt stor andel af lærerne, der svarer "Slet ikke" eller "I mindre grad" til ovenstående udsagn (ca. 60 % for alle fire udsagn). Lærerne i afdelingsteam angiver generelt at være lidt mere positive i vurderingerne end lærerne i de tre andre teamtyper. Resultaterne tyder altså på, at det ikke på alle skoler ifølge lærerne er lykkedes ledelsen at sætte en klar retning for teamsamarbejdet.

**TABEL 4.1**

## De fire teamtypers typiske karakteristika

	FAGTEAM	KLASSETEAM	ÅRGANGSTEAM	AFDELINGSTEAM
<b>Teamstørrelse</b>	2-10 medlemmer.	2-4 medlemmer.	5-7 medlemmer.	13 eller flere medlemmer.
<b>Stabilitet</b>	Stabilt team med mindre grad af udskiftning.	Oftere udskiftning end i fag- og afdelingsteam.	Oftere udskiftning end i fag- og afdelingsteam.	Stabilt team med mindre grad af udskiftning.
<b>Mødehyppighed</b>	Mødehyppigheden varierer fra ugentligt til månedligt eller sjældnere.	Høj mødehyppighed.	Høj mødehyppighed.	Lavere mødehyppighed og mødes månedligt.
<b>Mødestruktur</b>	Fast mødestruktur men med variation.	Fast mødestruktur, men med flest supplerende møder.	Fast mødestruktur.	Fast mødestruktur og med færrest supplerende møder.
<b>Formel/uformal karakter</b>	Formel karakter med skriftlig dagsorden, mødeleder og teamkoordinator.	Mere uformel karakter med mindre grad af skriftlig dagsorden, mødeleder og teamkoordinator.	Formel karakter med skriftlig dagsorden, mødeleder og teamkoordinator.	Formel karakter med skriftlig dagsorden, mødeleder og teamkoordinator.
<b>Ledelsesrolle</b>	Ledelsen deltager ikke eller få gange.  Passende tid til opgaverne i teamet.	Ledelsen deltager ikke eller få gange.  For lidt tid til opgaverne i teamet.	Ledelsen deltager ikke eller få gange.  For lidt tid til opgaverne i teamet.	Den højeste grad af ledelsesdeltagelse.  Passende tid til opgaverne i teamet.
<b>Teammødernes aktiviteter</b>	Undervisningens indhold.  Fokus på fagdidaktiske temaer.	Sociale, adfærdsmæssige og faglige udfordringer.  Fokus på almindelige temaer.	Sociale og adfærdsmæssige udfordringer og overordnet planlægning af undervisningen.  Fokus på almindelige temaer.	Overordnet planlægning af undervisningen og på drøftelser om hele skolen.  Begrænset fokus på almen- og fagdidaktiske temaer.



## 5 De fire teamtyper som professionelle læringsfællesskaber

I kapitlet præsenterer vi en karakteristik af fag-, klasse-, årgangs- og afdelingsteams samarbejdspraksis, når teamsamarbejdet vurderes i forhold til teorien om professionelle læringsfællesskaber. Kapitlet referer således til den operationalisering af det teoretiske begreb professionelle læringsfællesskaber, som vi har beskrevet i kapitel 3. Her beskrives professionelle læringsfællesskaber ved hjælp af fire hoveddimensioner med i alt syv underdimensioner. Først i dette kapitel viser vi resultaterne for, hvordan fag-, klasse-, årgangs- og afdelingsteam placerer sig inden for de anvendte dimensioner af et professionelt læringsfællesskab. Afslutningsvis præsenterer vi resultaterne for, hvordan lærerne oplever udbyttet af teamsamarbejdet med afsæt i de fire teamtyper, og hvordan udbyttet hænger sammen med teamets placering i forhold til dimensionerne af et professionelt læringsfællesskab.

### **Teamtypernes placering ift. fire dimensioner af professionelle læringsfællesskaber**

Som nævnt i indledningen er ambitionen med denne analyse at bidrage til at udvikle lærernes teamsamarbejde i skolen. Når man i kommunerne eller på den enkelte skole arbejder med at udvikle teamsamarbejdet, er det forholdsvist ligetil at forholde sig til etableringen af team og til det, at teamsamarbejdet finder sted (eller det modsatte). Det er langt vanskeligere at forholde sig til, hvordan teamsamarbejdet fungerer i hverdagen, og i hvilken grad det matcher de intentioner, som ligger i det teoretiske begreb *professionelle læringsfællesskaber*. Det sidstnævnte er fokus i dette kapitel.

Ved at se på hverdagens teamsamarbejde ved hjælp af professionelle læringsfællesskaber som lup viser analysen os, hvor de forskellige teamtyper har deres styrke, og hvor man kan være opmærksom på at understøtte udvikling. Helt konkret ser vi på, hvordan de fire forskellige teamtyper scorer i forhold til de fire hoveddimensioner med i alt syv underdimensioner (jf. operationalisering af teori om professionelle læringsfællesskaber i kapitel 3). Underdimensionerne måles med validerede indekser. Indekserne beskriver teamets score på den pågældende underdimension baseret på spørgeskemabesvarelser af de spørgsmål, der tilhører underdimensionen (se nedenstående boks).

Undersøgelsen viser, at afdelingsteam generelt scorer lavest på alle syv målte underdimensioner af et professionelt læringsfællesskab. Fagteam og klasseteam scorer derimod generelt højest, men på forskellige underdimensioner. Årgangsteam placerer sig typisk mellem afdelingsteam og klasse-/fagteam. Helt overordnet peger undersøgelsen på, at teamets arbejde med udvikling af undervisning i højere grad sker i fag-, klasse- og årgangsteam sammenlignet med afdelingsteam. Klasseteam har mest fokus på at udvikle undervisningen ved at aftale fælles tiltag i undervisningen, mens fag- og årgangsteam har mest fokus på at udvikle undervisningsforløb.

I forhold til de andre dimensioner scorer klasseteam højest på at *se hinandens undervisning, datakilder om eleverne og ansvar*, mens klasseteam omvendt scorer lavt på at inddrage *forskningsinspireret viden*. Fagteam ligger omvendt højt i forhold til at inddrage *forskningsinspireret viden* i teamdiskussionerne, men ligger lavere end klasseteam i forhold til at *se hinandens undervisning* samt tage *ansvar* for undervisningen.

I det kommende beskrives det mere detaljeret, hvordan de enkelte teamtyper scorer på de målte underdimensioner af et professionelt læringsfællesskab med udgangspunkt i de fire hoveddimensioner *udvikling af undervisning, erfaring, viden og ansvar*.

Når man læser nedenstående, er det vigtigt at være opmærksom på, at der er tale om et gennemsnit på baggrund af mange forskellige læreres besvarelser. Nedenstående afspejler således *gennemsnit og statiske sammenhænge* og belyser ikke den variation, der oplagt er i hverdagens teamsamarbejde. Variation og nuancer afdækkes langt bedre i et kvalitativt studie. Sigtet i denne undersøgelse er til forskel herfra at få blik for kvantificerbare sammenhænge på tværs af mange forskellige erfaringer.

## Underdimensionerne måles med indekser

---

Hver underdimension måles med et valideret indeks (se appendiks E for uddybning af valideringsanalyse). Indekset beskriver teamets score på den pågældende underdimension baseret på spørgeskemabesvarelser af de spørgsmål, der tilhører underdimensionen. De konkrete spørgsmål vises nederst i afsnittene 5.1.- 5.4.

### Dannelse af indekser

Indekserne baseres på tre-fire spørgsmål. Spørgsmål, der indgår i indekserne, har følgende svarkategorier og værdier<sup>6</sup>:

- Værdien 1: aldrig
- Værdien 2: sjældent/nogle gange
- Værdien 3: mange gange.

I både valideringsanalyserne og i konstruktionen af indekserne er svarkategorien ”Sjældent” og ”Nogle gange” slået sammen. Indekserne er konstrueret ved at lægge værdien af besvarelserne på de pågældende spørgsmål sammen. Herefter er der divideret med antal af spørgsmål, der indgår i indekset, sådan at alle indekser uanset antal spørgsmål går fra værdien 1 til værdien 3. Indekserne er justeret for såkaldt differentiell item funktion i forhold til teamtypen, hvilket sikrer, at indekserne kan sammenlignes på tværs af de fire teamtyper.

### Fortolkning af indekser

Værdien 1 kan tolkes som, at teamet har svaret ”Aldrig” på alle spørgsmål, mens værdien 3 kan tolkes som, at teamet har svaret ”Mange gange” på alle spørgsmål. På trods af at alle indekserne har værdier fra 1 til 3, kan man ikke sammenligne et teams score på tværs af indekserne. Man kan i stedet sammenligne forskellige teams score inden for samme indeks.

### Særligt for dimensionerne: se *hinandens undervisning og datakilder om eleverne*

Det har ikke været muligt at konstruere et indeks for underdimensionen *se hinandens undervisning*. Denne underdimension analyseres i stedet på baggrund af de enkelte spørgsmål, der hører under dimensionen, med hovedfokus på ét centralt spørgsmål. For indekset, der måler *datakilder om eleverne*, viser valideringsanalysen, at man skal være varsom med at sammenligne scoren på tværs af teamtyper. Analysen af underdimensionen *datakilder om eleverne* bliver derfor suppleret med analyse af enkelte spørgsmål.

---

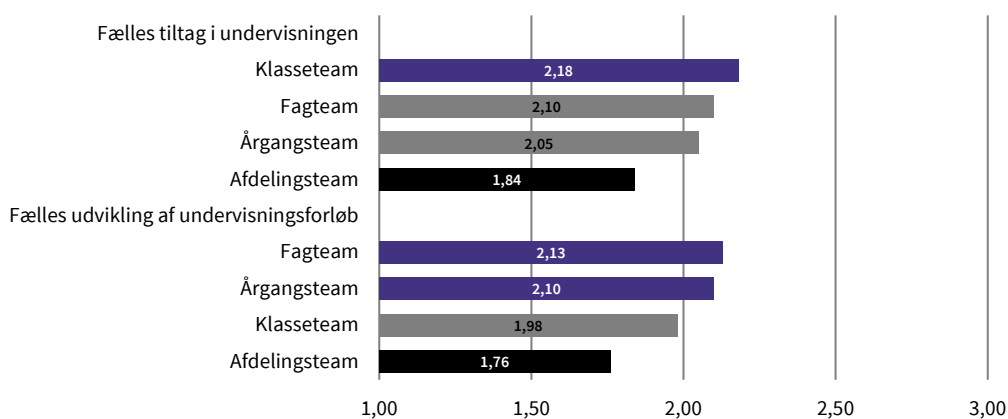
<sup>6</sup> Der er et spørgsmål i underdimensionen *Ansvar*, som har en anden svarskala: ”Slet ikke”, ”I mindre grad”, ”I nogen grad” og ”I høj grad”. Her er de to midterste kategorier igen slået sammen, så spørgsmålet, der indgår i indekset, har følgende værdier: 1 (Slet ikke), 2 (I mindre grad/i nogen grad) og 3 (I høj grad).

## 5.1 Udvikling af undervisning

Det at udvikle undervisningen sammen er i vores operationalisering (jf. kapitel 3) en hoveddimension i begrebet professionelle læringsfællesskaber. At udvikle undervisningen sammen handler kort fortalt om, at der i teamet er et fælles fokus på løbende at blive klogere på den konkrete undervisning og ikke mindst at justere og forbedre undervisningen på baggrund af fælles refleksion. Hoveddimensionen er karakteriseret ved hjælp af to underdimensioner: at aftale *fælles tiltag i undervisningen* og *fælles udvikling af undervisningsforløb*. De to underdimensioner er målt med hver fire spørgsmål fra spørgeskemaundersøgelsen. Disse spørgsmål fremgår af boksen sidst i dette afsnit. I nedenstående figur kan man se, hvordan de fire teamtyper scorer på underdimensionerne *fælles tiltag i undervisningen* og *fælles udvikling af undervisningsforløb*.

FIGUR 5.1

### Indeksscore for *udvikling af undervisning*



Kilde: Spørgeskemaundersøgelse blandt det pædagogiske personale, maj/juni 2019.

Note: En høj indeksscore betyder, at teamet hyppigt gør det, indekset måler. Indeksscoren går fra 1 til 3, hvor 1 betyder at teamet har svaret "Aldrig" på alle spørgsmål, og 3 betyder, at teamet har svaret "Mange gange" på alle spørgsmål. Begge indekser er baseret på hver fire spørgsmål. Der er signifikant forskel på indeksscore, hvis farverne på søjlerne er forskellige. Omvendt er der ikke signifikant forskel på indeksscore, hvis søjlerne har samme farve. Der er lavet parvise signifikanstest vha. t-test med et signifikansniveau på 0,05.

Figuren viser, at fag-, klasse- og årgangsteam generelt scorer højt på begge underdimensioner. Der ses dog en mindre forskel i de tre teamtypers scorer på de to underdimensioner. Forskellen betyder, at fag- og årgangsteam scorer højest på *fælles udvikling af undervisningsforløb*, mens klasseteam scorer højest på *fælles tiltag i undervisningen*. Afdelingsteam scorer lavest på begge underdimensioner af at udvikle undervisningen.

Når klasseteam scorer højest på *fælles tiltag i undervisningen*, vil det formentligt handle om, at der afprøves almindelige tiltag rettet mod hele elevgrupper eller enkelte elever (fx nye elementer i klasseledelse eller aktiviteter, der handler om at motivere eleverne etc.). Dette stemmer overens med, at lærerne i afsnit 4.3.1 angav, at de i klasseteam har brugt en meget stor del af teammøderne på at drøfte sociale eller adfærdsmæssige udfordringer for enkelte elever eller hele elevgrupper (33 % af teammødet).

Fagteam har den højeste score på *fælles udvikling af undervisningsforløb*. Dette er ikke overraskende. Det er oplagt, at lærerne i fagteam samarbejder om at udvikle undervisningsforløb med

fokus på et bestemt fag. I afsnittet 4.3.1 om, hvordan tiden bruges på teammøderne, kan vi også se, at fagteam bruger mest tid på at drøfte undervisningens indhold (40 % af teammødet). Som nævnt tidligere kan vi dog ikke vide, om der er tale om helt overordnede overvejelser om fx nye materialer og undervisningsforløb, eller om der er tale om fælles udvikling af specifikke undervisningsforløb.

Årgangsteam scorer også højt på *fælles udvikling af undervisningsforløb*. I årgangsteam er det mere oplagt at udvikle mere tværfaglige undervisningsforløb. Der er dog god grund til at formode, at årgangsteams fokus er på den mere *overordnede* planlægning af undervisningsforløbet (fx skemalægning, tidsmæssig placering af emneuge, fordeling af opgaver i et fælles undervisningsforløb), da det netop er en af de aktiviteter, årgangsteam bruger mest tid på til teammøder (21 % af teammødet). Årgangsteam bruger ifølge besvarelsene relativt lidt tid på undervisningens indhold (12 % af teammødet). Jf. afsnit 4.3.1.

Der tegner sig således et billede af, at det konkrete arbejde med at udvikle undervisningen ser forholdsvist forskelligt ud for de forskellige teamtyper. I klasseteam må man gennemsnitligt betragte sammenfatte, at det handler mest om *tiltag* (sammenlignet med *undervisningsforløb*) – formodentlig med et socialt eller almindidaktisk sigte – mens det i fagteam mere handler om undervisningsforløb i et bestemt fag.

I appendiks C kan man se, hvordan lærerne i undersøgelsen har besvaret de konkrete spørgsmål under hver underdimension. Det fremgår, når man ser de enkelte spørgsmål, at der er en betydelig variation i besvarelsene inden for samme teamtype. Der er altså stor forskel fra team til team i forhold til, hvor meget fokus man har på at udvikle henholdsvis *fælles tiltag i undervisningen* og *fælles undervisningsforløb selv inden for samme type af team*. Det peger på, at der for mange team kan være et potentiale for, at teamsamarbejdet kan komme tættere på undervisningen.

## Fælles tiltag i undervisningen

Hvor ofte har I gjort følgende i [x]teamet i dette skoleår? (Svarskala: Aldrig, sjældent/nogle gange, mange gange)

1. Brugt tid på at identificere problemstillinger, vi ville have fokus på i undervisningen.
2. Afprøvet nye tiltag i undervisningen, der skulle øge elevernes læring.
3. Diskuteret, hvordan vi kunne se tegn på elevernes læring.
4. Fulgt op på, hvordan de aftalte tiltag virkede.

## Fælles udvikling af undervisningsforløb

Hvor ofte har I gjort følgende i [x]teamet i dette skoleår? (Svarskala: Aldrig, sjældent/nogle gange, mange gange)

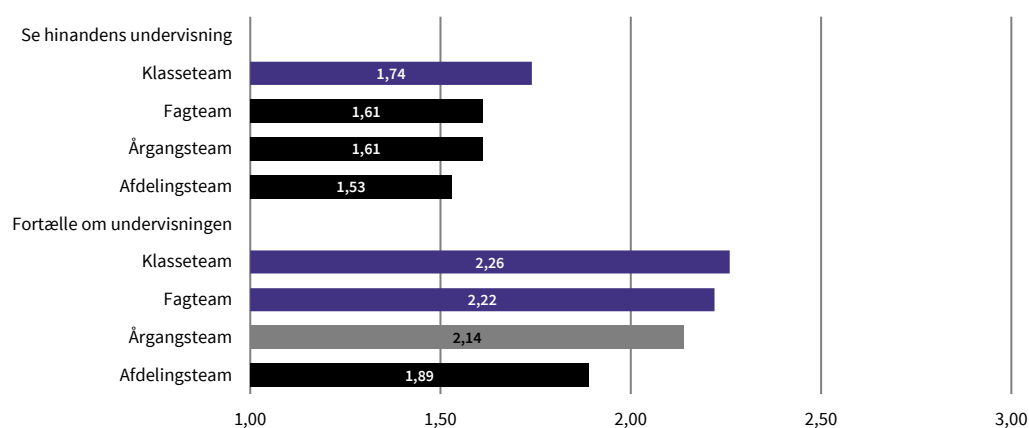
1. Vi har hjulpet hinanden med at planlægge undervisning.
2. Diskuteret mål for undervisningen.
3. Udviklet undervisningsforløb sammen.
4. Fulgt op på undervisningsforløb sammen.

## 5.2 Erfaringer

I operationaliseringen af begrebet professionelle læringsfællesskab anvender vi dimensionen *Erfaringer* som en af de fire hoveddimensioner (jf. kapitel 3). Denne dimension handler om, at lærerne i teamet for at fungere som et professionelt læringsfællesskab må arbejde med konkrete undervisningserfaringer. Ambitionen er, at man deler erfaringer med de øvrige lærere i teamet ved at *se hinandens undervisning* og ved at *fortælle* om egen undervisning. Af nedenstående figur ses det, hvordan de fire teamtyper scorer på underdimensionerne *se hinandens undervisning* og *fortælle om undervisningen*. De to underdimensioner er målt ved nogle konkrete spørgsmål, der fremgår af boksen sidst i afsnittet.

FIGUR 5.2

### Indeksscore for *Erfaringer*



Kilde: Spørgeskemaundersøgelse blandt det pædagogiske personale, maj/juni 2019.

Note: For underdimensionen *fortælle om undervisningen* vises en indeksscore baseret på tre spørgsmål. En høj indeksscore betyder, at teamet hyppigt gør det, indekset måler. Indeksscoren går fra 1 til 3, hvor 1 betyder, at teamet har svaret "Aldrig" på alle spørgsmål, og 3 betyder, at teamet har svaret "Mange gange" på alle spørgsmål. For underdimensionen *se hinandens undervisning* har det ikke været muligt at opstille et indeks. Scoren i figuren afspejler udelukkende besvarelsen af spørgsmålet om, hvor ofte teamet har inddraget observationer af teammedlemmernes undervisning i teamets diskussioner. Der er signifikant forskel på indeksscore/spørgsmål, hvis farverne på søjlerne er forskellige. Omvendt er der ikke signifikant forskel på indeksscore/spørgsmål, hvis søjlerne har samme farve. Der er lavet parvise signifikantstet vha. t-test med et signifikansniveau på 0,05.

For underdimensionen *se hinandens undervisning* har det ikke været muligt at opstille et indeks bestående af flere spørgsmål. Scoren i figuren afspejler udelukkende besvarelsen af spørgsmålet om, hvor ofte teamet har inddraget observationer af teammedlemmernes undervisning i teamets diskussioner. Det ses, at klasse team scorer højest på at inddrage observationer af hinandens undervisning i teamets diskussioner, mens de øvrige tre teamtyper alle scorer lavest. Af appendiks C fremgår det, at 85 % af lærerne i afdelingsteam, 81 % af lærerne i fagteam og 76 % af lærerne i årgangsteam aldrig eller sjældent har inddraget observationer i teamets diskussioner i løbet af skoleåret. Den tilsvarende andel for lærerne i klasse team er noget lavere, nemlig 68 %.

At *se hinandens undervisning* er målt ud fra yderligere fire spørgsmål. Spørgsmålene dækker over, hvor ofte der har været flere lærere til stede i undervisningen, hvor ofte det har givet anledning til faglige drøftelser samt oplevet udbytte af faglige drøftelser. Besvarelsen af de øvrige spørgsmål fremgår af appendiks C.

Resultaterne af disse spørgsmål viser, at klasseteam er den teamtype, hvor teammedlemmerne hyppigst har været en del af hinandens undervisning, og fagteam er den teamtype, hvor det sker færrest gange. 54 % af lærerne i klasseteam svarer, at der i løbet af skoleåret har været en person fra teamet til stede i undervisningen én gang eller mere end én gang om ugen. Det samme har gjort sig gældende for 51 % af lærerne i afdelingsteam, 45 % af lærerne i årgangsteam og 35 % af lærerne i fagteam.

Det er her relevant at spørge til, hvor ofte tilstedeværelsen af to personer i undervisningen har givet anledning til faglige drøftelser om undervisningspraksis (i dette spørgsmål er der ikke skelnet mellem, hvorvidt den ekstra person i undervisningen har været eller ikke har været en del af teamet. Det er derfor ikke muligt at opgøre resultaterne for de enkelte teamtyper). Samlet set viser det sig, at 16 % af lærerne har svaret, at tilstedeværelsen af to personer i undervisningen hver gang eller de fleste gange har givet anledning til faglige drøftelser. 31 % svarer "Nogle gange", 32 % svarer "Få gange", mens 22 % svarer "Aldrig". Det er således over halvdelen af lærerne, som oplever, at de fælles erfaringer slet ikke eller få gange har givet anledning til fælles faglige drøftelser. Blandt de lærere, der har oplevet at have faglige drøftelser, svarer 77 %, at disse drøftelser i nogen eller høj grad har været brugbare for udviklingen af egen undervisningspraksis.

Samlet set viser resultaterne, at klasseteam er det team, hvor lærerne hyppigst inddrager observationer af hinandens undervisning, og samtidigt er det også i klasseteam, at lærerne oftest på ugentlig basis er flere til stede fra teamet i undervisningen. Fagteam er det team, hvor lærerne færrest gange er flere til stede fra teamet i undervisningen. Resultaterne viser yderligere, at når der er flere lærere til stede i undervisningen, varierer det meget, om man efterfølgende drøfter undervisningen i fællesskab. Når man gør det, vurderer lærerne, at drøftelserne ofte er brugbare i forhold til udvikling af den konkrete undervisningspraksis.

Når vi analyserer underdimensionen *fortælle om undervisningen*, viser figuren, at fag- og klasseteam begge scorer højest, årgangsteam scorer i midten, mens afdelingsteam scorer lavest. Når man ser på, hvordan lærerne har besvaret de enkelte spørgsmål, der hører under dimensionen (se appendiks C), ses, at der både for fag-, klasse- og årgangsteam er en udbredt oplevelse af, at deling af undervisningspraksis har ført til eller muliggjort didaktiske/pædagogiske diskussioner og drøftelser.

## Se hinandens undervisning

1. Hvor ofte har I inddraget observationer af hinandens undervisning i [x]teamet diskussioner i dette skoleår? (indgår i figur 5.2)
2. Hvor ofte har I været to personer til stede i din undervisning, hvor den anden har været en kollega, som er med i [x]teamet?
3. Hvor ofte har I været to personer til stede i din undervisning, hvor den anden har været en kollega, som ikke er med i [x]teamet?
4. Hvor ofte har det at være to til stede i din undervisning givet anledning til faglige drøftelser om din undervisningspraksis?
5. I hvilken grad oplever du, at de faglige drøftelser, har været brugbare for udvikling af din undervisningspraksis?

## Fortælle om undervisningen

Hvor ofte har følgende gjort sig gældende i [x]teamet i dette skoleår? (Svarskala: Aldrig, sjældent/nogle gange, mange gange).

1. Jeg har fortalt om konkrete elementer fra min undervisning, som muliggjorde didaktiske/pædagogiske diskussioner i [x]teamet.
2. Jeg har fortalt de andre i [x]teamet om en del af min undervisning, der gik mindre godt.
3. Når de andre i [x]teamet har fortalt om deres undervisningspraksis, har det ført til relevante didaktiske/pædagogiske drøftelse.

## 5.3 Viden

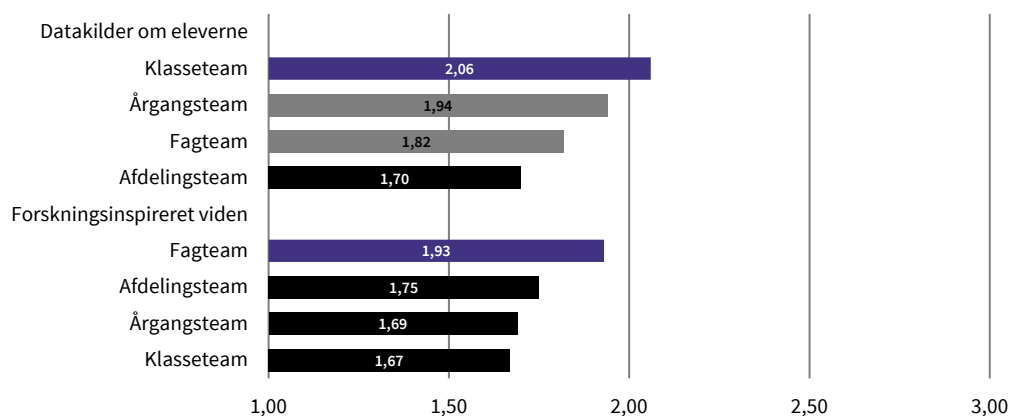
*Viden* er endnu en hoveddimension i vores operationalisering af *professionelle læringsfællesskaber* (jf. kapitel 3). Et team, der arbejder som et professionelt læringsfællesskab, er kendetegnet ved, at refleksioner om undervisningen baserer sig dels på viden om eleverne, og dels på forskningsinspireret viden om undervisning. De to underdimensioner er målt ved nogle konkrete spørgsmål, der fremgår af boksen sidst i afsnittet. Af nedenstående figur ses det, hvordan de fire teamtyper scorer på underdimensionerne *datakilder om eleverne* og *forskningsinspireret viden*.

Som tidligere nævnt skal sammenligning af indeksscoren mellem teamtyper for underdimensionen *datakilder om eleverne* tolkes med forsigtighed, da undersøgelsens valideringsanalyse viser, at det er problematisk at sammenligne scoren på tværs af teamtyper (se appendiks E). Analysen af indeksscoren for underdimensionen *datakilder om eleverne* vil derfor blive suppleret med en analyse af de enkelte spørgsmål, der hører under underdimensionen (se appendiks C, der viser figurer for de enkelte spørgsmål).



FIGUR 5.3

## Indeksscore for *Viden*



Kilde: Spørgeskemaundersøgelse blandt det pædagogiske personale, maj/juni 2019.

Note: En høj indeksscore betyder, at teamet hyppigt gør det, indekset måler. Indeksscoren går fra 1 til 3, hvor 1 betyder, at teamet har svaret "Aldrig" på alle spørgsmål, og 3 betyder, at teamet har svaret "Mange gange" på alle spørgsmål. Indekset for *datakilder om eleverne* baserer sig på fire spørgsmål, mens indekset for *Forskningsinspireret viden* baserer sig på tre spørgsmål. Sammenligning af indeksscore på tværs af teamtyper for *datakilder om eleverne* skal fortolkes med forsigtighed. Der er signifikant forskel på indeksscore, hvis farverne på søjlerne er forskellige. Omvendt er der ikke signifikant forskel på indeksscore, hvis søjlerne har samme farve. Der er lavet parvise signifikanstest vha. t-test med et signifikansniveau på 0,05.

Figuren viser, at klasseteam scorer højest på inddragelsen af *datakilder om eleverne* i teamsamarbejdet, mens fagteam scorer højest på inddragelsen af *forskningsinspireret viden*.

Klasseteam er den teamtype, hvor lærerne hyppigst inddrager *datakilder om eleverne* i teamets diskussioner, mens lærerne i fag- og årgangsteam placerer sig i midten og lærerne i afdelingsteam gør det mindst. Når man supplerer analysen af indeksscore med en analyse af besvarelser af enkelte spørgsmål ses, at der er et konsistent mønster for klasse-, årgangs- og afdelingsteam, som følger resultaterne af analysen af indeksscoren. Lærerne i klasseteam inddrager datakilderne mest, lærerne i årgangsteam ligger i midten, mens lærerne i afdelingsteam inddrager datakilderne mindst. Fagteam følger ikke et konsistent mønster, da fagteams rangering afhænger af, hvilken datakilde der er fokus for analysen. Fagteam ligger meget lavt på inddragelse af resultater om elevernes trivsel, samt inddragelse af elevernes tilbagemeldinger på undervisningen, mens fagteam ligger højt på inddragelse af elevproduktioner. Når vi på baggrund af indeksscoren konkluderer, at lærerne i fagteam sammen med lærerne i årgangsteam placerer sig i midten i forhold til at inddrage datakilder om elever, ved vi altså, at fagteams placering afhænger af den enkelte datakilde. Undersøgelsen peger desuden på, at der er meget stor variation fra team til team, i hvor meget man inddrager *datakilder om eleverne* inden for den enkelte teamtype.

Figuren viser, at fagteam er den teamtype, hvor lærerne hyppigst inddrager *forskningsinspireret viden* i teamets diskussioner. De andre tre teamtypers score afviger ikke fra hinanden, men ligger alle sammen lavere end fagteams score. Når man analyserer de enkelte spørgsmål, viser det sig, at op- og inddrage viden om undervisning, der baserer sig på forskning, har i løbet af skoleåret fyldt mindst hos alle fire teamtyper. 45 % af lærerne i fagteam inddrager mange eller nogle gange viden om undervisningen i teamdiskussionerne, mens den tilsvarende andel er 35 % for lærerne i klasseteam, 30 % for lærerne i årgangsteam samt 31 % for lærerne i afdelingsteam. Blandt teamtyperne er det altså lærerne i fagteam, der oftest inddrager viden om undervisning, der baserer sig på forskning i teamdiskussionerne.

Afdelingsteam scorer sammen med klasse- og årgangsteam lavest på anvendelsen af *forskningsinspireret viden*. Som nævnt tidligere scorer afdelingsteam generelt lavest på de målte dimensioner af et professionelt læringsfællesskab. Men når det kommer til inddragelse af *forskningsinspireret viden*, viser der sig et lidt andet billede. Her adskiller lærerne i afdelingsteam sig nemlig ikke i lige så høj grad fra lærerne i de øvrige team.

### Datakilder om eleverne

Hvor ofte har I inddraget følgende datakilder i [x]teamets diskussioner i dette skoleår? (Svarskala: Aldrig, sjældent/nogle gangemange gange)

1. Standardiserede test (fx nationale test, MAT-prøver, TL-prøver mv.)
2. Elevproduktioner (fx stile, opgaver, arbejdshæfter, præsentationer, lokalt udviklede test)
3. Resultater om elevernes trivsel (fx den nationale trivselsmåling, lokalt udviklede trivselsmål)
4. Elevernes tilbagemeldinger på undervisningen.

### Forskningsinspireret viden

Hvor ofte har I gjort følgende i [x]teamet i dette skoleår? (Svarskala: Aldrig, sjældent/nogle gange, mange gange)

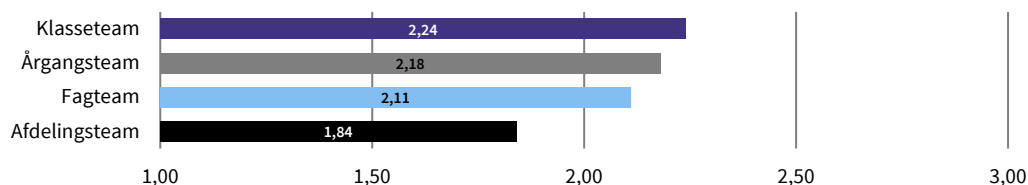
1. Brugt tid på at dele viden og erfaringer til resten af [x]teamet, når nogen fra teamet har været på kursus
2. Diskuteret faglige oplæg eller tema-dage for medarbejderne på skolen og/eller i afdelingen
3. Opsøgt viden om undervisning, der baserer sig på forskning og inddraget denne viden i teamdiskussioner.

## 5.4 Ansvar

Professionelle læringsfællesskaber er ifølge den operationalisering, vi præsenterer i kapitel 3, også kendetegnet ved hoveddimensionen *Ansvar*. I forhold til teamsamarbejdet betyder det, at den enkelte lærer ikke kun har fokus på at udvikle sin egen undervisning, men også tager ansvar for, at undervisningen i alle klasser og fag bliver så god som mulig. Dimensionen er målt ved nogle konkrete spørgsmål, der fremgår af boksen sidst i afsnittet. Af nedenstående figur ses det, hvordan de fire teamtyper scorer på dimensionen *ansvar*.

FIGUR 5.4

## Indeksscore for *Ansvar*



Kilde: Spørgeskemaundersøgelse blandt det pædagogiske personale, maj/juni 2019.

Note: En høj indeksscore betyder, at teamet hyppigt gør det, indekset måler. Indeksscoren går fra 1 til 3, hvor 1 betyder at teamet har svaret "Aldrig" på alle spørgsmål, og 3 betyder, at teamet har svaret "Mange gange" på alle spørgsmål. Indekser er baseret på tre spørgsmål. Der er signifikant forskel på indeksscore, hvis farverne på søjlerne er forskellige. Omvendt er der ikke signifikant forskel på indeksscore, hvis søjlerne har samme farve. Der er lavet parvise signifikans-test vha. t-test med et signifikansniveau på 0,05.

Figuren viser, at klasseteam scorer højest på denne dimension, så kommer årgangsteam, og derefter fagteam, mens afdelingsteam har den laveste score.

Grunden til, at det er klasseteam, der scorer højest på dimensionen *Ansvar*, kan tænkes at hænge sammen med, at et klasseteam som tidligere nævnt er et lille team, der mødes ofte, og som tager udgangspunkt i den samme elevgruppe. Klasseteam er også det team, der scorer højest på at drøfte og dele erfaringer samt finde fælles løsninger og tiltag, hvilket kan bane vejen for at tage fælles ansvar for de udfordringer, man hver især eller kollektivt oplever i en given klasse.

Det er værd at bemærke, at fagteam på denne dimension scorer lavere end både klasse- og årgangsteam, hvilket er atypisk i forhold til de underdimensioner, som er nævnt ovenfor. Dette kan skyldes, at fagteam typisk er sammensat af lærere, der underviser i forskellige klasser og på forskellige årgange. I klasseteam har man derfor ikke mulighed for at tage udgangspunkt i præcis den samme elevgruppe. Dette kan tænkes at være medvirkende til, at fagteams oplevelse af fælles ansvar er mindre end i klasse- og årgangsteam. Omvendt må man være opmærksom på, at det kan give god mening, at fx fagteam omkring fremmedsprogsundervisning tager fælles ansvar for at udvikle en konstruktiv tilgang til den tidlige fremmedsprogsundervisning på hele skolen. Det fælles ansvar behøver således ikke at være knyttet til en meget specifik elevgruppe.

## Ansvar

Hvor ofte/i hvilken grad har følgende gjort sig gældende i [x]teamet i dette skoleår?

1. Når der har været elementer i min undervisning, der ikke fungerede, fik jeg hjælp af [x]teamet.  
(Svarskala: Aldrig, sjældent/nogle gange, mange gange)
2. Når der har været elementer i en af de andres undervisning, der ikke fungerede, hjalp [x]teamet  
(Svarskala: Aldrig, sjældent/nogle gange, mange gange)

3. I [x]teamet tager vi fælles ansvar, når et teammedlem oplever udfordringer i sin undervisning  
(Svarskala: Slet ikke, i mindre grad/i nogen grad, i høj grad)

## 5.5 Udbytte af teamsamarbejdet

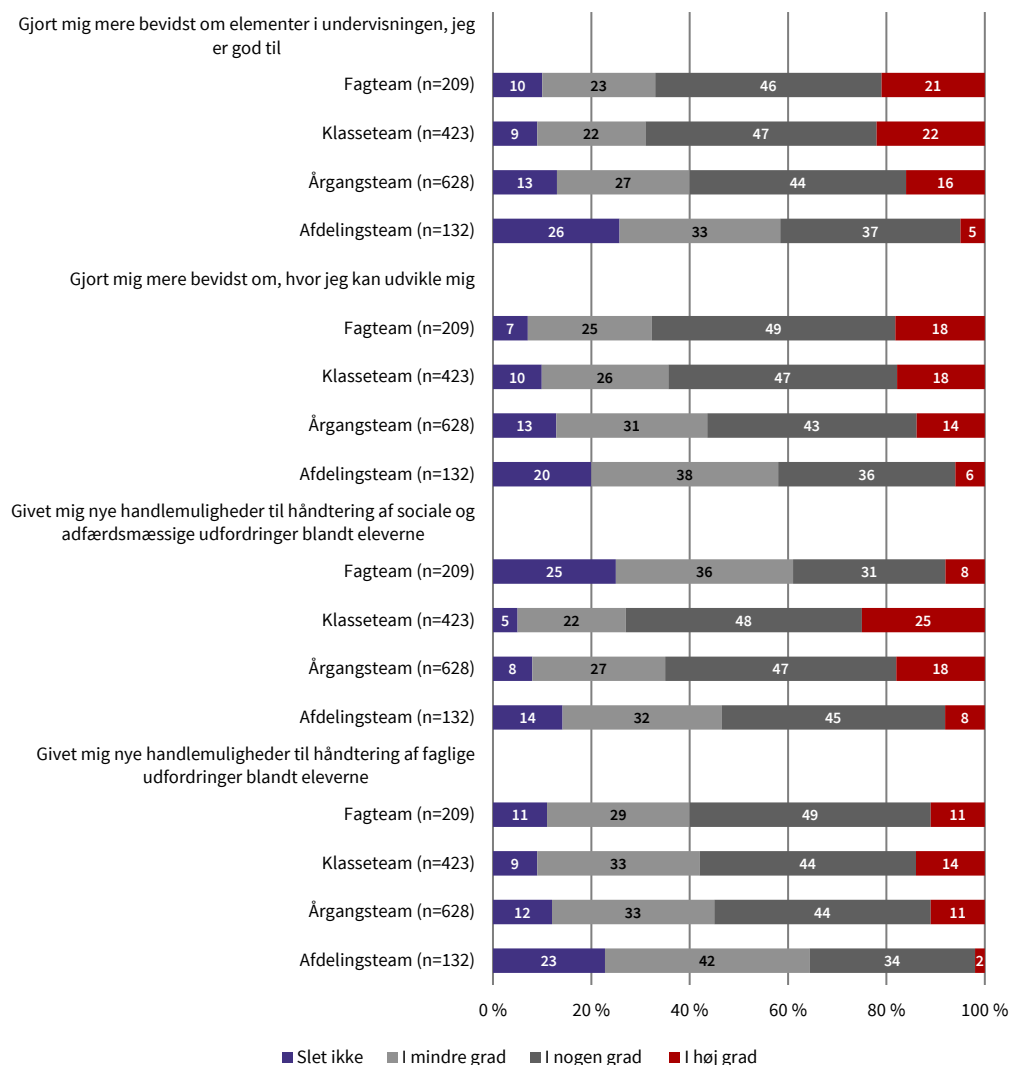
Forskning peger på, at arbejdet i professionelle læringsfællesskaber kan styrke både lærere og elevers læring (Vescio el. al., 2008; Stoll el. al., 2006; Andersen, 2019). I det følgende kommer vi nærmere ind på lærernes vurdering af deres læring og udbyttet af teamsamarbejdet, og hvordan udbyttet hænger sammen med teamets score som professionelt læringsfællesskab.

### 5.5.1 Fag- og klasseteam har oplevet det største udbytte af teamsamarbejdet

I den gennemførte spørgeskemaundersøgelse har lærerne svaret på spørgsmål vedrørende udbyttet af teamsamarbejdet. For det første, i hvilken grad teamsamarbejdet har bidraget til at gøre lærerne mere bevidste om, hvad de som undervisere er gode til, og hvor de kan udvikle sig. For det andet, i hvilken grad teamsamarbejdet har bidraget til at give lærerne nye handlemuligheder til håndtering af sociale, adfærdsmæssige og faglige udfordringer blandt eleverne. I nedenstående figur er samlet lærernes svar på undersøgelsens fire spørgsmål om udbyttet af teamsamarbejdet.

FIGUR 5.5

## I hvilken grad har samarbejdet i [x]teamet givet dig følgende udbytte i dette skoleår?



Kilde: Spørgeskemaundersøgelse blandt det pædagogiske personale, maj/juni 2019.

Note: Chi<sup>2</sup>-test viser, at der er signifikant forskel mellem de fire teamtyper for alle fire udsagn ( $p < 0,001$ ;  $p < 0,001$ ;  $p < 0,001$ ;  $p < 0,001$ ).

Figuren viser generelt, at lærerne i fag- og klasseteam har oplevet det største udbytte af teamsamarbejdet, lærerne i årgangsteam placerer sig i midten, mens lærerne i afdelingsteam har oplevet det mindste udbytte af teamsamarbejdet. Fx kan man se, at 67 % af lærerne i fagteam og 65 % af lærerne i klasseteam har angivet, at teamsamarbejdet i nogen eller i høj grad har gjort dem mere bevidst om, hvor de kan udvikle sig. Samme andele for årgangsteam og afdelingsteam er henholdsvis 57 % og 42 %.

Denne systematik gør sig gældende for alle spørgsmål på nær spørgsmålet om, hvorvidt teamsamarbejdet har givet nye handlemuligheder til håndtering af sociale og adfærdsmæssige udfordringer hos eleverne. Her er fagteam den teamtype, hvor lærerne angiver at have det laveste udbytte. 38 %

af lærerne i fagteam angiver i nogen eller i høj grad, at teamsamarbejdet har givet nye handlemuligheder til håndtering af sociale og adfærdsmæssige udfordringer hos eleverne. Denne andel er væsentlig højere for lærerne i klasse- og årgangsteam (73 %, 65 %) og også højere for lærerne i afdelingsteam (53 %). Det stemmer overens med tidligere resultater, der netop peger på, at klasse-team bruger en stor del af teammøderne på at drøfte sociale og adfærdsmæssige udfordringer i klassen eller hos enkelte elever, og at fagteam i højere grad fokuserer på undervisningens indhold og fagdidaktiske temaer.

### 5.5.2 Teamets scorer som professionelt læringsfællesskab hænger sammen med udbyttet

Som vi så i ovenstående afsnit, er det lærerne i fag- og klasseteam, der angiver at have det højeste udbytte af teamsamarbejdet. Fra de forrige afsnit af kapitel 5 ved vi, at det også er fag- og klasse-team, der generelt scorer højest på de syv underdimensioner af professionelle læringsfællesskaber. I dette afsnit vil vi nærmere undersøge, om udbyttet af teamsamarbejdet hænger sammen med, hvordan teamet scorer på de syv underdimensioner af professionelle læringsfællesskaber. På denne måde kan vi teste, om der er en sammenhæng mellem, i hvor høj grad teamet arbejder som et professionelt læringsfællesskab, og hvor stort et udbytte lærerne oplever at få af teamsamarbejdet. Det er her væsentligt at være opmærksom på, at undersøgelsen ikke er en effektundersøgelse, der kan påvise kausalitet. Analysen kan pege på sammenhænge mellem arbejdet med dimensioner af begrebet professionelle læringsfællesskaber og udbyttet af teamsamarbejde.

I analyserne anvender vi et indeks for udbyttet af teamsamarbejde, der baserer sig på følgende tre udsagn:<sup>7</sup> *I hvilken grad har samarbejdet i [x]-teamet givet dig følgende udbytte i dette skoleår?*

1. Gjort mig mere bevidst om elementer i undervisningen, jeg er god til
2. Gjort mig mere bevidst om, hvor jeg kan udvikle mig
3. Givet mig nye handlemuligheder til håndtering af faglige udfordringer blandt eleverne.

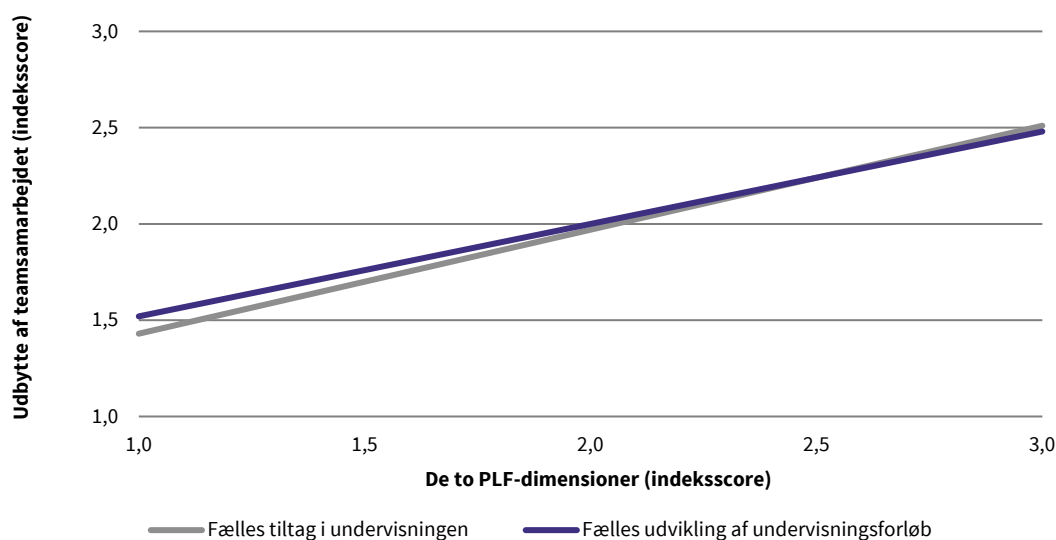
I nedenstående ses en grafisk fremstilling af sammenhængen mellem på den ene side scoren på de to underdimensioner *fælles tiltag i undervisningen* og *fælles udvikling af undervisningsforløb* og på den anden side indekset, der karakteriserer oplevelsen af teamsamarbejdets udbytte.

---

<sup>7</sup> Vi har undladt at bruge spørgsmålet om, hvorvidt teamsamarbejdet har givet nye handlemuligheder til håndtering af sociale og adfærdsmæssige udfordringer hos eleverne, da valideringsanalyse viser, at spørgsmålet ikke fungerer i sammenhæng med de tre andre spørgsmål.

FIGUR 5.6

### Sammenhæng mellem teamets fokus på udvikling af undervisning og det oplevede udbytte af teamsamarbejdet



Kilde: Spørgeskemaundersøgelse blandt det pædagogiske personale, maj/juni 2019.

Note: Der er anvendt lineær regressionsmodeller uden korrektion af andre variable til analyse af sammenhængen mellem score på de to PLF-dimensioner og udbytte af teamsamarbejdet. Begge PLF-dimensioner har en signifikant sammenhæng med udbytte af teamsamarbejdet ( $p < 0,001$ ;  $p < 0,001$ ).

Som det ses af figuren, er der en klar sammenhæng mellem, hvor højt teamet scorer på underdimensionerne *fælles tiltag i undervisningen* og *fælles udvikling af undervisningsforløb* og angivelsen af teamsamarbejdets oplevede udbytte. Jo mere lærerne i teamet angiver at arbejde med udvikling af undervisningen, jo større udbytte angiver lærerne også at have af teamsamarbejdet.

Analyserne af sammenhængen mellem teamets score på de øvrige fem dimensioner af professionelle læringsfællesskaber og lærernes vurdering af udbytte viser samme resultat. Jo højere score på dimensionerne, jo højere vurderes udbyttet. Denne sammenhæng ses for alle syv underdimensioner af professionelle læringsfællesskaber.

Vi har yderligere opstillet en statistisk regressionsmodel, hvor vi tester, om den enkelte dimension har sammenhæng med udbyttet, når vi samtidig korrigerer for de andre seks dimensioners sammenhæng med udbytte. Igen ser vi samme resultat: Alle syv dimensioner har en signifikant sammenhæng med lærernes vurdering af udbytte. Vi har yderligere korrigeret for lærerkarakteristika samt forhold vedr. organiseringen af teamsamarbejdet (fx teamstørrelse), hvilket ikke ændrer resultatet (se uddybning og resultater i appendiks D). Undersøgelsens resultater er i tråd med tidligere forskning, der viser, at det at arbejde som et professionelt læringsfællesskab kan styrke læreres udbytte af teamsamarbejdet (Vescio el. al., 2008; Stoll m.fl., 2006; Andersen, 2019) – omend der som nævnt er usikkerhed forbundet med at fortolke undersøgelsens resultat som en kausal sammenhæng.

## 5.6 Sammenfatning: Teamtyper som professionelle læringsfællesskab

I dette kapitel har der været fokus på de fire teamtyper set i forhold til teorien om professionelle læringsfællesskaber (operationaliseret ved hjælp af fire dimensioner). De væsentligste analytiske fund kan sammenfattes således:

*Variation:* De præsenterede resultater viser, at der typisk er stor variation i forhold til, hvordan team inden for de fire teamtyper scorer på de valgte dimensioner af professionelle læringsfællesskaber. Det betyder, at der ikke er entydige karakteristika for de enkelte teamtyper i forhold til at arbejde som professionelle læringsfællesskaber. Det at nogle fagteam arbejder tæt sammen om undervisningen betyder fx ikke, at alle fagteam gør det. Den store variation peger på, at der for mange team kan være et potentiale for at samarbejdet kommer tættere på undervisningen. På trods af den store variation viser der sig imidlertid nogle væsentlige forskelle på de fire teamtyper, herunder styrker og udfordringer set i forhold til at komme tæt på undervisningen og arbejde som professionelle læringsfællesskaber.

Undersøgelsens resultater peger på, at særligt klasseteam og fagteam har nogle styrker i forhold til at komme tæt på undervisningen og arbejde som professionelle læringsfællesskaber. Videre viser undersøgelsen, at klasseteam og fagteam har forskellige styrker og udfordringer.

Når man læser denne sammenfatning, må man være opmærksom på, at det, at en bestemt teamtype scorer højere på en bestemt dimension sammenlignet med en anden teamtype, ikke nødvendigvis betyder, at dette team fungerer *optimalt* i forhold til den aktuelle dimension af professionelle læringsfællesskaber. Desuden arbejdes der her som bekendt med gennemsnit. I den konkrete skolekontekst vil det derfor altid være relevant at være opmærksom på, hvor de konkrete udviklingsbehov i forhold til skolens teamsamarbejde er. Nærværende analyse kan blot tjene som inspiration.

*Klasseteam:* Klasseteams styrke er, at det typisk er et lille team, der mødes tit og samarbejder om den samme klasse. Undersøgelsen peger på, at klasseteam – mere ofte end de andre teamtyper – arbejder med at udvikle og aftale *fælles tiltag i undervisningen* med afsæt i delte undervisningserfaringer og et fælles ansvar for hinandens undervisning. Analysen giver anledning til at pege på, at et oplagt udviklingspunkt for klasseteam kan være at se på, hvordan man i højere grad kan inddrage *forskningsinspireret viden* i teamsamarbejdet.

*Fagteam:* Fagteam er som type et meget heterogent team, som varierer meget i størrelse. På tværs af de forskellige fagteam er styrken ved denne teamtype, at teamet – sammenlignet med de andre teamtyper – oftere udvikler undervisningsforløb sammen, og de inddrager *forskningsinspireret viden* i drøftelser og diskussioner. Analysen giver anledning til at pege på, at et oplagt udviklingspunkt for fagteam kan være at arbejde på at skabe en større følelse af fælles ansvar i teamet og i højere grad arbejde med at *se hinandens undervisning*.

*Årgangsteam:* Årgangsteam placerer sig på de fleste dimensioner lidt under fag- og klasseteam. Årgangsteam placerer sig ligesom fagteam højt i forhold til at udvikle undervisningsforløb. Der er dog god grund til at formode, at årgangsteams fokus er på den mere overordnede planlægning af undervisningsforløb, da det netop er en af de aktiviteter, lærerne i årgangsteam angiver at bruge mest tid på til teammøder, mens det angives, at der bruges relativt lidt tid på undervisningens indhold.

*Afdelingsteam:* Det viser sig tydeligt i undersøgelsens resultater, at afdelingsteam ligger lavt på samtlige syv underdimensioner i et professionelt læringsfællesskab. Afdelingsteam lader altså ikke



overraskende til at være et team, som i praksis har andre formål end at komme tæt på undervisningen.

*Udbytte af teamsamarbejde:* På tværs af de fire teamtyper er der en stor variation i vurderingen af udbyttet af teamsamarbejdet. Analysen viser, at der er en klar sammenhæng mellem teamets score på dimensionerne af professionelle læringsfællesskaber og vurderingen af udbyttet af teamsamarbejdet; jo mere teamet arbejder i retning af et professionelt læringsfællesskab, jo større opleves udbyttet af teamsamarbejdet at være. Der er forskelle på udbyttet af teamsamarbejdet alt efter, hvilket team der vurderes. Undersøgelsen viser generelt, at fag- og klasseteam har oplevet det største udbytte af teamsamarbejdet, årgangsteam placerer sig i midten, mens afdelingsteam har oplevet det mindste udbytte af teamsamarbejdet.

## 6 Sammenhænge mellem organisatoriske forhold og teamets arbejde som professionelt læringsfællesskab

I dette kapitel fremlægger vi resultaterne af analyser, der peger på, hvilke forhold vedrørende organisering af teamsamarbejdet, der hænger sammen med, at nogle team scorer højt på de syv underdimensioner af professionelle læringsfællesskaber<sup>8</sup>, mens andre team scorer lavt. Kapitlet kan altså gøre os klogere på, hvilke forhold der kan påvirke team til at arbejde tættere på undervisningen og mere i retning af teorien om professionelle læringsfællesskaber.

Den danske og internationale forskning peger på, at en lang række forhold kan have betydning for at udvikle og fastholde professionelle læringsfællesskaber. Både strukturelle, relationelle, kulturelle, organisatoriske og ledelsesmæssige aspekter kan være afgørende (EVA, 2019). Denne undersøgelse forsøger ikke at måle alle de forhold, der kan tænkes at påvirke arbejdet med professionelle læringsfællesskaber, men undersøger nogle få væsentlige forhold, vedrørende organiseringen af teamsamarbejdet (fx teamstørrelse, mødehyppighed og ledelsesinvolvering). Der er så vidt vides ikke tidligere lavet danske kvantitative analyser, der undersøger dette. Undersøgelsen bidrager derfor med ny viden om hvilke organisatoriske forhold, der har sammenhæng med teamets arbejde som professionelt læringsfællesskab.

Det er væsentligt at være opmærksom på, at undersøgelsen ikke er en effektundersøgelse, men en analyse, der kan pege på sammenhænge mellem organisering af teamsamarbejdet og teamets arbejde som professionelt læringsfællesskab.

I dette kapitel lægger vi vægt på at fremstille resultater af de organisatoriske forhold, som viser sig at have en betydelig sammenhæng med hovedparten af de syv underdimensioner. Analyserne er gennemført ved at opstille regressionsmodeller for hver af de syv underdimensioner af professionelle læringsfællesskaber og undersøge hvilke af de ti udvalgte forhold vedr. organiseringen af teamsamarbejdet (se boks nedenfor), der har en signifikant sammenhæng med den pågældende dimension.

---

<sup>8</sup> Af formidlingsmæssige grunde har vi i resten af kapitlet valgt at forkorte underdimensioner af professionelle læringsfællesskaber til PLF-dimensionerne.

## Vi undersøger betydningen af ti forhold vedr. organiseringen af teamsamarbejdet

---

### Ti organisatoriske forhold

I nedenstående ses en liste over de ti forhold, som undersøges i analyserne. Forholdene hidrører det, som vi gennem rapporten har beskrevet som organisering af teamsamarbejdet. I den statistiske analyse opdeler vi de organisatoriske forhold i forhold, som lærerne i teamet *ikke direkte kan påvirke* (fx teamtype og hvilket trin, teamet er tilknyttet), og organisatoriske forhold som lærerne i teamet i de fleste tilfælde *kan påvirke* (fx mødehyppighed og brug af dagsorden).

*Forhold, lærerne ikke direkte kan påvirke:*

- Teamtype (fag-, klasse-, årgangs- og afdelingsteam)
- Trin, teamet er tilknyttet (indskoling, mellemtrin og udskoling)
- Teamstørrelse (antal personer i teamet)
- Hvornår læreren blev medlem af teamet (2018/19, 2017/18, før 2017/18).

*Forhold lærerne ofte kan påvirke:*

- Mødehyppighed
- Fast eller fleksibel mødeafholdelse (fast mødestruktur, møder afholdes efter behov, både fast mødestruktur og møder afholdes efter behov)
- Hvem beslutter mødehyppighed (teamet selv, ledelsen, sket i et samarbejde)
- Hvor ofte anvendes dagsorden og mødeleder
- Har der været en teamkoordinator
- Ledelsesinvolvering (indeks, der består af tre spørgsmål, se afsnit 6.1.4).

### Statistisk korrektion

Når vi tolker på de fire organisatoriske forhold, som lærerne i teamet *ikke direkte kan påvirke*, korrigeres der i de statistiske modeller udelukkende for disse fire forhold. Når vi tolker på organisatoriske forhold, som lærerne i teamet *ofte kan påvirke*, korrigeres der i de statistiske modeller for alle ti forhold. I begge analyser korrigeres der desuden for lærer karakteristika (køn, anciennitet og ansættelsesforhold). Se appendiks D for en nærmere beskrivelse af analysestrategien og resultaterne af de statistiske analyser.

I den følgende gennemgang af resultaterne beskriver vi hvilke af de ovenstående forhold vedrørende organisering af teamsamarbejdet, der viser at have betydning for, hvordan team scorer på de syv underdimensioner af professionelle læringsfællesskaber.

## 6.1 Fire hovedresultater

Der er særligt fire forhold vedr. organiseringen af teamsamarbejdet, der hænger sammen med, at teamsamarbejdet scorer højere på tværs af de syv underdimensioner af professionelle læringsfællesskaber. De fire forhold er: teamstørrelse, teamtype, mødehyppighed og ledelsesinvolvering. I de nedenstående afsnit går vi i dybden med hvert af de fire forhold.

### 6.1.1 Teamstørrelse

Der viser sig et klart billede af, at jo færre teammedlemmer, jo højere scorer teamet på 5 ud af de 7 PLF-dimensioner. Som undtagelse har teamstørrelsen ikke sammenhæng med underdimensionerne *se hinandens undervisning og forskningsinspireret viden*.

Som beskrevet i afsnit 4.1.1 har de fire teamtyper meget forskellige teamstørrelser. Klasse-team er mindst, og afdelingsteam er størst, mens der er stor variation af størrelsen for fag- og årgangsteam. Næsten alle klasse-team har enten 2-4 medlemmer (81 %) eller 5-7 medlemmer (15 %). Separat analyse af klasse-team viser, at klasse-team med 5-7 medlemmer scorer lavere på PLF-dimensionerne i forhold til de mindre team på 2-4 medlemmer. Afdelingsteam har typisk 8-10 medlemmer (30 %) eller over 10 medlemmer (55 %). Separat analyse af afdelingsteam viser, at afdelingsteam på over 10 medlemmer scorer lavere end mindre team på PLF-dimensionerne. Fag- og årgangsteam scorer også lavere på PLF-dimensionerne, jo større teamet er.

Analyserne indikerer altså, at antallet af teammedlemmer kan have betydning for teamets betingelser for at arbejde som professionelt læringsfællesskab. Samlet set tyder det på, at det kan være en god idé at være opmærksom på antallet af teammedlemmer i de teamtyper, hvor det prioriteres, at teamet skal have gode muligheder for at komme "tæt på undervisningen" og således i fællesskab kunne arbejde med at reflektere over konkret undervisning og sammen udvikle nye tiltag og undervisningsforløb.

Et større antal teammedlemmer kan være hensigtsmæssigt i fx afdelingsteam, hvor der skal tages fælles organisatoriske beslutninger eller videregives informationer. Årgangsteam kan af gode grunde også bestå af flere teammedlemmer. Det er blot væsentligt at være opmærksom på, at når teamet bliver større, ser det også ud til at blive vanskeligere at arbejde som professionelt læringsfællesskab og dermed give plads til de fælles pædagogiske og didaktiske drøftelser og den konkrete udvikling af undervisningen.

### 6.1.2 Teamtype

I kapitel 5 viste vi, hvordan de fire teamtyper scorer på de syv underdimensioner af professionelle læringsfællesskaber. I den analyse, som beskrives her, har vi undersøgt det samme igen. Der er imidlertid den forskel, at vi denne gang har korrigeret for lærerkarakteristika samt organisatoriske forhold (fx teamstørrelse).

Resultaterne af denne analyse viser i overordnede træk samme resultater som analysen i kapitel 5, nemlig at fag- og klasse-team generelt set ligger højest på de syv underdimensioner af professionelle læringsfællesskaber. Årgangsteam ligger ofte i midten, og afdelingsteam er den teamtype, der konsekvent ligger i bunden. Der er dog den forskel, at klasse-team i den analyse, som refereres i kapitel 5, scorede højere end fagteam i forhold til underdimensionerne *fælles tiltag i undervisningen* og *ansvar*. I den analyse, som refereres i dette kapitel, ligger fag- og klasse-team i stedet på samme niveau. Det kan skyldes, at vi i denne analyse korrigerer for fx teamstørrelse. Klasse-team er

den teamtype, der er mindst, og når vi korrigerer for den positive betydning af at være et lille team, er der ikke forskel på fag- og klasseteams score på de to dimensioner.

På trods af forskelle mellem teamtyperne er det vigtigt at være opmærksom på, at der er store forskelle inden for samme teamtype i forhold til, hvor højt de scorer på de forskellige dimensioner. Fx kan man se, at fag- og årgangsteam ligger højt i forhold til underdimensionen *fælles udvikling af undervisningsforløb*. Men det betyder ikke, at alle fag- og årgangsteam scorer højt, da der er stor spredning i scoren mellem de enkelte team.

### 6.1.3 Mødehyppighed

Der tegner sig et klart billede af, at jo hyppigere lærerne har teammøder, jo højere scorer team på seks ud af de syv underdimensioner af professionelle læringsfællesskaber. Team, der mødes en gang om ugen eller oftere, scorer højest på dimensionerne, mens team, der mødes færre end en gang om måneden, scorer lavest. Klasseteam er det team, hvor lærerne mødes mest hyppigt: 62 % mødes en gang om ugen eller mere, mens lærerne i fagteam mødes væsentligt mindre (jf. afsnit 4.1.3). Der er flest lærere i fagteam, der mødes mindre end en gang om måneden (58 %).

Ikke overraskende tyder analysen altså på, at mødehyppighed spiller en rolle for, om teamet kan have et samarbejde, der kommer tæt på undervisningen og dermed giver lærerne mulighed for at arbejde som et professionelt læringsfællesskab. Analysen indikerer, at man skal have en mødehyppighed, hvor man som minimum mødes mere end en gang om måneden. Dette lægger op til, at man på den enkelte skole, hvis man ønsker, at team skal have bedre mulighed for at arbejde som professionelle læringsfællesskaber, prioriterer, at team har mulighed for at mødes forholdsvis ofte.

I fortolkningen af resultaterne er det vigtigt at være opmærksom på, at vi med denne undersøgelse ikke kan påvise, at sammenhængen mellem mødehyppighed og score på dimensionerne af professionelle læringsfællesskaber er udtryk for en kausal sammenhæng. Vi kan således ikke være sikre på, "hvilken vej pilen går". Sammenhængen kan både være et udtryk for, at team, der mødes ofte, fungerer godt – og et udtryk for, at team, der fungerer godt, vælger at mødes ofte. Fra afsnit 4.1.3 ved vi dog, at det sjældent er op til teamet selv at beslutte, hvor tit de mødes. Det vil ofte være fastlagt af ledelsen. Vi har gennemført yderligere analyser, hvor vi kun inddrager besvarelser fra lærere, der har angivet, at mødehyppighed i teamet er fastlagt af ledelse. Resultaterne af den ekstra analyse peger i samme retning. For 5 ud af 7 PLF-dimensioner scorer lærerne teamet højere, hvis de mødes ofte (se resultater i appendiks D). Det giver derfor mening at sammenfatte, at det ser ud til, at det at mødes med en hvis frekvens har positiv betydning for teamets mulighed for at arbejde som et professionelt læringsfællesskab.

### 6.1.4 Ledelsesinvolvering

Analysen viser, at i jo højere grad lærerne oplever, at ledelsen har sat retning for teamsamarbejdet, jo højere scorer lærerne teamet på alle syv underdimensioner af professionelle læringsfællesskaber. Ledelsens involvering i teamsamarbejdet er indfanget med afsæt i et indeks, der består af følgende tre udsagn: *I hvilken grad oplever du, at følgende har gjort sig gældende i [x]teamet i dette skoleår?*

1. Vi har diskuteret udviklingen af arbejdet i [x]teamet med ledelsen.
2. Ledelsen har været tydelig omkring, hvad fokus for [x]teamet skal være.

3. Ledelsen har været tydelige om hvordan [x]teamets arbejde hænger sammen med skolens mål og visioner.

Indekset måler altså både, om det specifikke team har været i dialog med ledelsen om teamsamarbejdet, og om ledelsen har været tydelige om, hvad fokus for det specifikke team skal være, samt hvordan arbejdet i teamet har sammenhæng med skolens mål og visioner. Vi har desuden lavet yderligere analyser, hvor vi både har undersøgt betydningen af indekset samt betydningen af spørgsmålet: Vi har diskuteret didaktiske/pædagogiske emner med ledelsen. Analyserne viser, at både indekset og det separate spørgsmål har signifikant sammenhæng med seks ud af de syv underdimensioner af professionelle læringsfællesskaber. Det betyder, at lærerne, som både oplever, at ledelsen sætter en klar retning for samarbejdet i teamet (indekset), og som har diskuteret didaktiske/pædagogiske emner med ledelsen, scorer højest på dimensionerne.

Resultaterne er i overensstemmelse med den eksisterende forskning, som peger på, at ledelse kan have stor betydning for at udvikle og fastholde professionelle læringsfællesskaber. Forskning peger fx på en række aspekter ved ledelsesarbejdet, som ser ud til at være centrale, herunder at ledelsen er med til at sætte retning for udviklingen af samarbejdet, formulere ambitioner for samarbejdet samt indgå i dialoger om det didaktiske/pædagogiske arbejde (Stoll et. al., 2006; Bolam et. al., 2005; Pedersen & Iversen, 2018; Plauborg & Juelskjær, 2017; Jones & Thessin, 2015; EVA, 2018b).

I fortolkningen af resultaterne er det igen vigtigt at være opmærksom på, at vi med denne undersøgelse ikke kan påvise, at sammenhængen mellem ledelsesinvolvering og teamets score på dimensionerne af professionelle læringsfællesskaber er udtryk for en kausal sammenhæng. Resultaterne bakker op om, at ledelsens involvering i teamsamarbejde er vigtig, omend der er usikkerhed forbundet med at fortolke sammenhænge som udtryk for, at det er ledelsen, der direkte påvirker teamet i positiv retning.

## 6.2 Specifikke resultater for bestemte PLF-dimensioner

I dette afsnit beskriver vi resultater, der er specifikke for bestemte dimensioner af professionelle læringsfællesskaber.

### 6.2.1 Ingen sammenhæng mellem inddragelse af *forskningsinspireret viden* og *teamstørrelse og mødehyppighed*

Hvis vi zoomer ind på underdimensionen *forskningsinspireret viden*, som handler om at inddrage viden om undervisning i teamdiskussioner (fx fra viden fra kurser og oplæg etc.), ses et noget andet mønster end beskrevet i de fire overordnede konklusioner.

Antal teammedlemmer og mødehyppighed har ikke en signifikant sammenhæng med, hvor ofte teamet inddrager *forskningsinspireret viden*. Det at viderefordre og diskutere *forskningsinspireret viden* om undervisningen sker lige meget i små og store team. Analyserne indikerer samtidig, at det ikke er væsentligt at mødes ofte for at score højt på denne dimension. Det giver umiddelbar god mening, at man i større fora godt kan diskutere forskningsrelevant viden (fx når et teammedlem har været på kursus). Det må også være sådan, at jo større teamet er, jo større chance er der for, at et teammedlem har været på kursus eller hørt et oplæg, som er relevant at diskutere i teamet. Det giver også god mening, at disse diskussioner ikke nødvendigvis kræver, at man ofte mødes i teamet. Indekset måler ikke, i hvor høj grad videndeling og diskussioner får konsekvenser for teammedlemmernes undervisningspraksis. Det er derfor muligt, at større team har sværere ved at diskutere og reflektere over, hvordan ny viden konkret kan omsættes i undervisningen.

Det, der ser ud til at have betydning for at teamet inddrager *forskningsinspireret viden* i teamdiskussionerne, er teamtypen og ledelsesinvolvering. Analysen viser, at inddragelse af forskningsinspireret viden foregår mest i fagteam, og at det er vigtigt, at ledelsen sætter retning for teamsamarbejdet. Desuden peger resultaterne på, at team, der har en mødeleder og har en fast struktur for møderækken, i højere grad inddrager *forskningsinspireret viden* i teamdiskussionerne. Denne sammenhæng giver god mening: Det at inddrage *forskningsinspireret viden* vil ofte kræve mødeforberedelse og facilitering, for at man får mest ud af drøftelserne.

Disse sammenhænge – i forhold til underdimensionen *forskningsinspireret viden* – kan give anledning til den forsigtige tolkning, at det at arbejde med viden i teamet afhænger af, om der er skabt en kultur og en struktur, som gør det selvfølgeligt at tale om et relevant pædagogisk og didaktisk tema. I fagteam opleves det åbenbart som mere oplagt, ligesom teamet måske har en organisering, der understøtter dette. Det kan således være relevant at overveje, hvad der skal til, for at arbejde med *forskningsinspireret viden* også opleves som selvfølgeligt i fx et klasseteam.

## 6.2.2 Teamanciennitet har betydning for nogle PLF-dimensioner

Hvis et teammedlem har været i teamet i mere end to år (før skoleåret 2017/18), scorer personen i teamet lidt højere på fire af PLF-dimensionerne: begge dimensioner under hoveddimensionen *viden, fælles udvikling af undervisningsforløb* samt *dele undervisningserfaringer*. Der er altså indikationer af, at der for nogle dimensioner af et professionelt læringsfællesskab er en sammenhæng mellem det at have samarbejdet i flere år og det at etablere et samarbejde, der kommer tæt på undervisningen.

## 6.3 Sammenfatning: Betydning af teamsamarbejdets organisering

I dette kapitel har der været fokus på, om forhold vedr. organiseringen af teamsamarbejdet har betydning for teamets arbejde som professionelt læringsfællesskab. De væsentligste analytiske fund kan sammenfattes således:

*Teamstørrelse:* Analysen indikerer, at antallet af teammedlemmer kan være af betydning for teamets mulighed for at arbejde som et professionelt læringsfællesskab. Der tegner sig et billede af, at de mindre team (to-fire), typisk klasseteam og små fagteam, har lettere ved at komme tættere på arbejdet med undervisningen og dermed arbejde som et professionelt læringsfællesskab. Det gælder for 5 af de 7 underdimensioner og handler blandt andet om teamets arbejde med udvikling af undervisning og det fælles ansvar for undervisningen som helhed.

*Teamtype:* Analysen indikerer, at selv når der korrigeres for lærerkarakteristika og andre organisatoriske forhold, så scorer klasse- og fagteam generelt højest i forhold til de syv underdimensioner af professionelle læringsfællesskaber. Årgangsteam ligger som regel "i midten", mens afdelingsteam scorer lavest. Det er vigtigt at notere sig, at der inden for hver af de fire forskellige teamtyper er stor variation.

*Mødehyppighed:* Der tegner sig et klart billede af, at jo hyppigere lærerne i teamet har møder, jo højere scorer teamet på 6 ud af de 7 underdimensioner af professionelle læringsfællesskaber. Selvom analysen ikke kan påvise, at der er tale om en kausal sammenhæng, giver det mening at sammenfatte, at det ser ud til, at det at mødes med en hvis frekvens har positiv betydning for teamets mulighed for at arbejde som et professionelt læringsfællesskab.

*Ledelsesinvolvering:* Analysen viser, at i jo højere grad lærerne oplever, at ledelsen har sat retning for teamsamarbejdet, jo højere scorer lærerne teamet på alle syv underdimensioner af professionelle læringsfællesskaber. Igen: Selvom analysen ikke kan påvise, at der er tale om en kausal sammenhæng, giver det mening at sammenfatte, at det ser ud til, at der er en positiv sammenhæng mellem ledelsens involvering og teamets mulighed for at arbejde som et professionelt læringsfællesskab. Dette understøttes også af aktuel forskning.

Andre interessante resultater:

- Inddragelse af *forskningsinspireret viden* i drøftelserne i teamet hænger *ikke* sammen med teamstørrelse eller mødehyppighed. Inddragelse af *forskningsinspireret viden* foregår mest i fagteam, og der, hvor der er en mødeleder og der, hvor ledelsen sætter retning for teamsamarbejdet.
- Hvis et teammedlem har været i teamet i mere end to år (før skoleåret 2017/18), scorer personen teamet højere på fire af dimensionerne af professionelle læringsfællesskaber.



# Appendiks A – Litteraturliste

- Achinstein, B. (2002). Conflict amid community: The micropolitics of teacher collaboration. *Teachers College Record*, 104(3), 421-455.
- Albrechtsen, T. R. S. (2013). *Professionelle læringsfællesskaber: Teamsamarbejde og undervisningsudvikling*. Frederikshavn: Dafolo.
- Albrechtsen, T. R. S. (red.) (2016). *Professionelle læringsfællesskaber og fagdidaktisk viden*. Frederikshavn: Dafolo.
- Andersen, F. B. (red.) (2019). *Team, læringsfællesskaber og ledelse i skolen*. Aarhus: Klim.
- Bolam, R., McMahon, A., Stoll, L., Thomas, S., Wallace, M. (2005). *Creating and Sustaining Effective Professional Learning Communities*. Research Report No 637, London: University of Bristol.
- Christensen KB, Kreiner S, Mesbah M (eds.) (2013) *Rasch Models in Health*. London: ISTEWiley
- DuFour, R. (2004). What is a professional learning community? *Educational leadership*, 61 (8), 6-11.
- EVA. (2018a). *Kompetenceudvikling i praksis*. København: Danmarks Evalueringsinstitut.
- EVA. (2018b). *Professionelle læringsfællesskaber: Tættere på undervisningen*. København: Danmarks Evalueringsinstitut.
- EVA. (2019). *Viden om professionelle læringsfællesskaber: Vidensnotat om lærernes samarbejde om undervisningen i grundskolen*. København: Danmarks Evalueringsinstitut.
- Grosin, L. (1991). Skolklimat, prestation och uppförande i åtta högstadieskolor. Pedagogiska institutionen, Stockholms universitet.
- Hairon, S., Goh, J. W. P., Chua, C. S. K., & Wang, L. (2015). A research agenda for professional learning communities; moving forward. *Professional Development in Education*, 43 (1), 72-86.
- Harris, A. (2011). System improvement through collective capacity building. *Journal of Educational Administration*, 49 (6), 624-636.
- Hipp, K. K., & Huffman, J. B. (red.) (2010). *Demystifying professional learning communities: School leadership at its best*. Lanham, MD: Rowman and Littlefield Education.
- Ho, D., Lee, M., & Teng, Y. (2016). Exploring the relationship between school-level teacher qualifications and teachers' perception of school-based professional learning community practices. *Teaching and Teacher Education*, 54, 32-43.

- Hord, S. M. (1997). *Professional learning communities: Communities of continuous inquiry and improvement*. Austin, Texas: Southwest Educational Development Laboratory
- Jones, C. M., & Thessin, R. A. (2015). A review of the literature related to the change process schools undergo to sustain PLC. *Planning and Changing*, 46 (1/2), 193-211.
- Kreiner, S. (2007). Validity and objectivity: Reflections on the role and nature of Rasch models. *Nordic Psychology*, vol. 59(3), 268-298.
- Kreiner, S. (2009). Om udvikling og afprøvning af pædagogiske test. In C. Bendixen, & S. Kreiner (Eds.), *Test i folkeskolen* (pp. 43-82). Hans Reitzels Forlag.
- Kruse, S. D., Louis, K. S., Bryk, A. S. (1995). An emerging framework for analyzing school-based professional community. In K. S. Louis & S. D. Kruse (Eds.), *Professionalism and community: Perspectives on reforming urban schools* (23-44). Thousand Oaks.
- Little, J. W. (2003). Inside teacher community: Representations of classroom practice. *Teachers College Record*, 105 (6), 913-945.
- Little, J. W. (2016). Professionelle fællesskaber og professionel udvikling i den læringscentrede skole. I: Albrechtsen, T.R.S. (red.), *Professionelle læringsfællesskaber og fagdidaktisk viden*. Frederikshavn: Dafolo.
- Lomos, C. (2012). *Professional community and student achievement*. Rijksuniversiteit Groningen.
- Lomos, C. (2017). To what extent do teachers in European countries differ in their professional community practices? *School Effectiveness and School Improvement*, 28 (2), 276-291.
- Lomos, C., Hofman, R. H., & Bosker, R. J. (2011). Professional communities and student achievement: A meta-analysis. *School Effectiveness and School Improvement*, 22 (2), 121-148.
- Louis, K. S. (2006). Changing the Culture of Schools: Professional Community, Organizational Learning and Trust. *Journal of School Leadership*, 16 (5), 477-489.
- Louis, K. S., & Lee, M. (2016). Teachers' capacity for organizational learning: the effects of school culture and context. *School Effectiveness and School Improvement*, 27 (4), 534-556.
- McLaughlin, M. W., & Talbert, J. E. (2006). *Building school-based teacher learning communities: Professional strategies to improve student achievement*. New York: Colombia University.
- Nielsen, L. T. (2012). *Teamsamarbejdets dynamiske stabilitet: En kulturhistorisk analyse af læreres læring i team*. København: Forlaget UCC.
- Nielsen, L. T. (2019). Teamsamarbejde i skolen – i et organisationskulturelt perspektiv. I: Andersen, Frode Boye (red.) *Team, læringsfællesskaber og ledelse i skolen*, Aarhus: Klim.
- Nilsson, M., Andersson, I., & Blomqvist, K. (2017). Coexisting Needs: Paradoxes in Collegial Reflection – The Development of a Pragmatic Method for Reflection. I: *Education Research International*, vol. 2017.
- Nordahl, T. (2019). Læringsrapport 2017 – Muligheder og udfordringer ud fra kortlægningsresultaterne. Institut for Læring og Filosofi, Aalborg Universitet

Pedersen, H. S., & Iversen, K. (2018). *Evaluering af projekt Professionelle læringsfællesskaber i Aarhus og Randers Kommuner*. København: VIVE – Det Nationale Forsknings- og Analysecenter for Velfærd.

Plauborg, H., & Juelskjær, M. (2017). *Professionelle læringsfællesskaber med fokus på klasseledelse: Analyser fra et praksisudviklende forskningsprojekt i Greve Kommune*. Emdrup: Aarhus Universitet.

Qvortrup, L. (2016). *Professionelle Læringsfællesskaber*. Frederikshavn: Dafolo

Rutter, M., Maughan, B., Mortimore, P., & Ouston, J. (1979). *Fifteen thousand hours: Secondary schools and their effects on children*. United State.

Sai, X., & Siraj, S. (2015). Professional learning community in education: literature review. *The Online Journal of Quality in Higher Education*, 2 (2), 65-78.

Senge, P. et. al. (1994). *The Fifth Discipline Fieldbook: Strategies and Tools for Building a Learning Organization*. New York: Currency Doubleday

Stoll, L., Bolam, R., McMahon, A., Wallace, M., & Thomas, S. (2006). Professional Learning Communities: A Review of the Literature. *Journal of Educational Change*, 7 (4), 221-258.

Vanblaere, B., & Devos, G. (2015). Exploring the link between experienced teachers' learning outcomes and individual and professional learning community characteristics. *School Effectiveness and School Improvement: An International Journal of Research, Policy and Practice*, 27 (2), 205-227.

Vescio, V., Ross, D., & Adams, A. (2008). A review of research on the impact of professional learning communities on teaching practice and student learning. *Teaching and Teacher Education*, 24 (1), 80-91.

Wahlstrom, K. L., & Louis, K. S. (2008). How Teachers Experience Principal Leadership: The Roles of Professional Community, Trust, Efficacy, and Shared Responsibility. *Educational Administration Quarterly*, 44 (4), 458-495.

Warwas, J. & Helm, C. (2018). Professional learning communities among vocational school teachers: Profiles and relations with instructional quality. *Teaching and Teacher Education*, 73, 43-55.

Winter, S. C. & Nielsen, V. L. (2013): *Lærere, undervisning og elevpræstationer i folkeskolen*. SFI – Det Nationale Forskningscenter for Velfærd.

# Appendiks B – Spørgeskemaundersøgelse

## Spørgeskemaundersøgelse blandt lærere i folkeskolen

Datagrundlaget for indeværende rapport er baseret på en repræsentativ spørgeskemaundersøgelse blandt folkeskolelærere samt pædagoger, der deltager i teamsamarbejdet. I det følgende beskrives, hvordan spørgeskemaundersøgelsen er gennemført.

### Udarbejdelse og pilottest

Et væsentlig formål med undersøgelsen har været at operationalisere begrebet professionelle læringsfællesskaber, så operationaliseringen både har sammenhæng med hidtil forskning på området og samtidig gav mening i forhold til en dansk skolekontekst. Operationaliseringen af *Professionelle læringsfællesskaber* er inspireret af den empiriske forskningstradition, der bygger på og videreudvikler Kruse, Louis og Bryks (1995) måling af professionelle læringsfællesskaber (Ho et al., 2015; Lomos, 2012; Louis & Lee, 2016; Vanblaere & Devos, 2015; Wahlstrom & Louis, 2008). Grunden til, at vi lader os inspirere af denne forskningstradition, er, at de valgte dimensioner af professionelle læringsfællesskaber er empirisk validerede i en række studier baseret på data fra flere lande, og at dimensionerne har vist sig empirisk at have sammenhæng med både lærernes og elevernes læring (Louis & Lee, 2016).

Det er ikke hensigtsmæssigt at anvende oversatte udgaver af de spørgsmål, som anvendes i de internationale spørgeskemaundersøgelser direkte i vores spørgeskema. For det første ønsker vi, at lærerne skal besvare spørgsmålene med udgangspunkt i samarbejdet i fire bestemte typer af team. For det andet kræver spørgsmålene tilpasning til en dansk skolekontekst. For at gøre undersøgelsen så relevant for en dansk skolekontekst som muligt har vi afprøvet vores forståelse og operationalisering af professionelle læringsfællesskaber blandt team på fire skoler. Vi har desuden fået sparring fra undersøgelsens ekspertgruppe samt inddraget viden fra evalueringer af kommunale indsatser (Pedersen & Iversen 2018; EVA 2018). Endelig har EVA afslutningsvist pilottestet skemaet blandt seks lærere. På baggrund af kommentarerne fra pilotgruppen blev der foretaget mindre justeringer i spørgeskemaet, blandt andet i rækkefølgen af spørgsmål, antallet af spørgsmål samt præciseringer af ordlyden af bestemte spørgsmål og svarkategorier.

### Population og stikprøve

Dataindsamlingen er varetaget af Danmarks Statistik (DST), der via registeroplysninger har afgrænset undersøgelsens population i den danske befolkning. Først og fremmest er der sammenkoblet oplysninger fra institutionsregisteret med e-indkomstregisteret (EIR), således at populationen består af personer, der i april 2019 er ansat på en folkeskole. Herefter er oplysninger om højst

fuldførte uddannelse anvendt til yderligere afgrænsning af population, hvor uddannelseskoderne *folkeskolelærere* og *pædagog* samt personer med en kandidatuddannelse er blevet inkluderet i populationen. Endelig er populationen afgrænset, så den kun indeholder ansatte, der har en stillingsbetegnelse inden for undervisning og pædagogisk arbejde. Ovenstående populationsafgrænsning resulterede i en samlet population på i alt 48.003 personer. Med udgangspunkt i den samlede population blev der dannet en simpel tilfældig stikprøve på i alt 4.080 lærere og pædagoger.

For at øge målenøjagtigheden og styrke kvaliteten af det datamateriale, der danner grundlag for rapportens resultater og konklusioner, har EVA indledningsvist i spørgeskemaet indsat filter-spørgsmål, der har til hensigt at frasortere lærere og pædagoger, der falder uden for undersøgelsens målgruppe. Filterspørgsmålene frasorterede personer:

- Der ikke er ansat på en folkeskole (på undersøgelsestidspunktet).
- Personer der i skoleåret 2018/19 *ikke* har en primæransættelse som lærer, børnehaveklasseleder og pædagog med timer i skolen. Hermed frasorteres personer fra fx ledelse eller pædagoger, der udelukkende arbejder i fritidsordning.
- Pædagoger, der i skoleåret 2018/19 ikke har deltaget i teammøder.
- Personer, der udelukkende har været tilknyttet specialområdet/specialklasser i skoleåret 2018/19.

## Gennemførelse

DST stod for at indsamle data ved brug af en kombination af web- og telefoninterview. Spørgeskemaundersøgelsen samt en invitation til deltagelse blev tilsendt alle personer udtrukket til undersøgelsen via digital post og med brev (til respondenter, der ikke modtager digital post). Invitationsbrevet indeholdt informationer om undersøgelsens baggrund og formål samt information om databrug og datasikkerhed. Kontaktinformationer til personer blev udtrukket gennem CPR-registret, og ved manglende besvarelser (efter første påmindelse) blev respondenter forsøgt kontaktet telefonisk af DST's interviewerkorps. Der blev ligeledes udsendt to påmindelsesbreve. Spørgeskemaundersøgelsen forløb over en tidsperiode fra 21. maj 2019 til 23. juni 2019.

## Svarprocent

Det samlede antal besvarelser for spørgeskemaundersøgelsen er 1.983 ud af en stikprøve på 4.080, hvilket giver en svarprocent på 49. Det endelige analysegrundlag er 1.463 besvarelser efter frasortering af besvarelser ved hjælp af ovennævnte filterspørgsmål. De to største frasorterede grupper er personer, der udelukkende er tilknyttet specialområdet/specialklasser (218) samt personer, der ikke var ansat på en folkeskole (147).

## Bortfald

EVA har gennemført en bortfaldsanalyse, hvor der er foretaget en sammenligning mellem fordelinger af besvarelser med fordelinger blandt populationen på følgende registervariabler lærerens uddannelse, køn og alder samt skolens geografiske placering samt størrelse.

TABEL B.1

## Bortfald

	Besvarelser (n = 1.983)	Population (n = 40.003)
<b>Uddannelse</b>		
Pædagog	18	17
Lærer	75	75
Lang videregående uddannelse	7	8
<b>Køn</b>		
Mand	29	29
Kvinde	71	71
<b>Alder</b>		
18-34 år	13	18
35-44 år	28	31
45-54 år	31	29
55-64 år	26	20
Over 64 år	3	2
<b>Geografi</b>		
Nordjylland	11	11
Midtjylland	28	24
Syddanmark	21	23
Hovedstaden	25	28
<b>Skolestørrelse (antal elever efter kvartiler)</b>		
1. kvartil	27	25
2. kvartil	24	25
3. kvartil	26	25
4. kvartil	24	25

Kilde: Spørgeskemaundersøgelse blandt det pædagogiske personale, maj/juni 2019 samt registerdata fra Danmarks Statistik.

Bortfaldsanalysen viser, at der generelt ikke er store forskelle mellem besvarelses- og populationsfordelinger. De største forskelle ses for baggrundsvariablen *Alder*, hvor det unge personale (18-34 år) er svagt underrepræsenteret blandt besvarelserne, mens det ældre personale omvendt er svagt overrepræsenteret. Den største forskel mellem besvarelses- og populationsfordelinger er på 6 procentpoint, hvilket betragtes som en mindre afvigelse. EVA vurderer, at data er repræsentative for de målte karakteristika med nogle mindre afvigelser i forhold til alder, og at den gennemførte bortfaldsanalyse ikke giver anledning til at vægte data.

### **Analyse af data**

Analyserne i denne undersøgelse tager konsekvent udgangspunkt i sammenligninger mellem de fire teamtyper. Når vi undersøger, om der er sammenhæng mellem de fire teamtyper og fordelinger på enkelte spørgsmål, anvendes chi<sup>2</sup>-test, mens vi anvender t-test, når vi i rapporten undersøger forskelle på indeksscore for de fire teamtyper. Der anvendes for begge testtyper et signifikansniveau på 0,05. I appendiks E står en nærmere redegørelse for dokumentationen af de anvendte indekser, mens appendiks D redegør for de statistiske modeller, der anvendes i afsnit 5.5.2 samt statistiske modeller anvendt i kapitel 6.

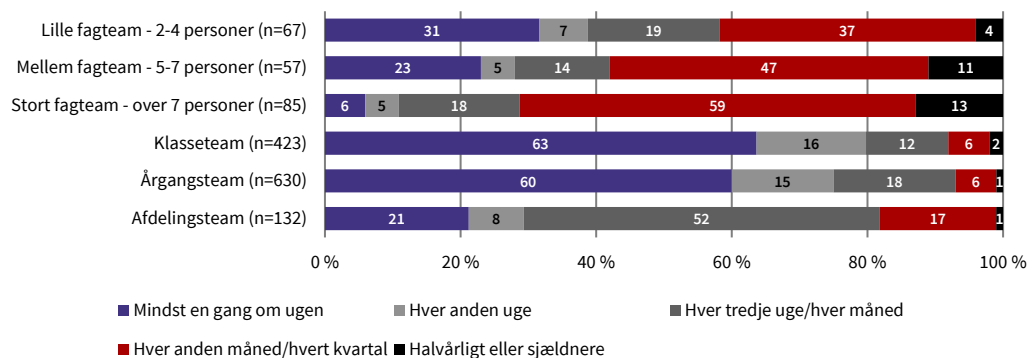
# Appendiks C – Figurer til kapitel 4 og 5

I appendiks C kan man se de figurer, der henvises til i rapportens kapitel 4 og 5. I appendikset er der overskrifter, som svarer til det afsnit i rapporten, hvor figuren omtales.

## Teamsamarbejdets organisering

**FIGUR C.1**

Hvor ofte har I ca. afholdt møder i [x]teamet i dette skoleår?



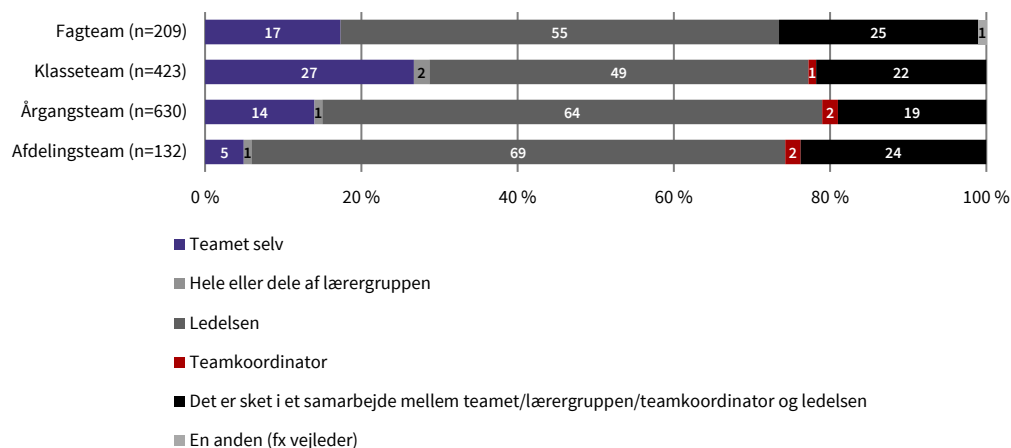
Kilde: Spørgeskemaundersøgelse blandt det pædagogiske personale, maj/juni 2019.

Note: Chi<sup>2</sup>-test viser, at der er signifikant forskel mellem de fire teamtyper (p < 0,001).



FIGUR C.2

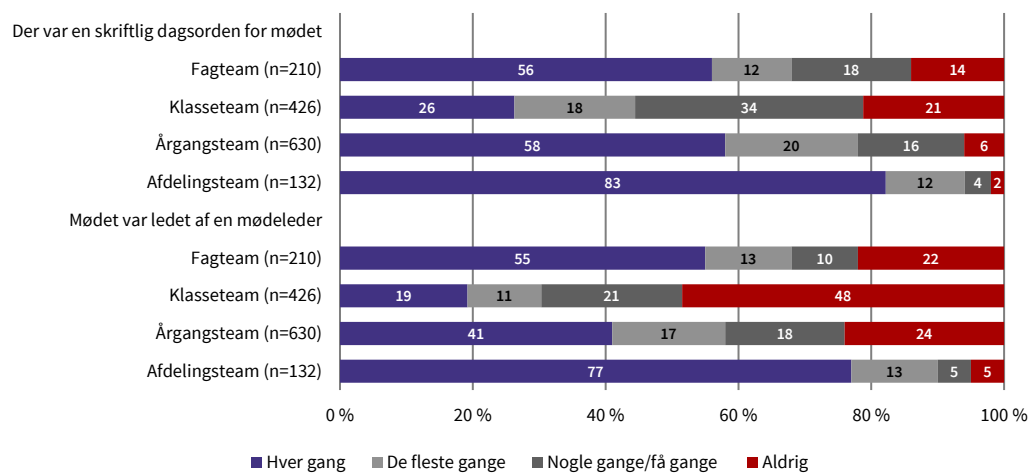
### Hvem har besluttet, hvor mange møder teamet skulle holde i dette skoleår?



Kilde: Spørgeskemaundersøgelse blandt det pædagogiske personale, maj/juni 2019.  
 Note: Chi<sup>2</sup>-test viser at der er signifikant forskel mellem de fire teamtyper (p < 0,001).

FIGUR C.3

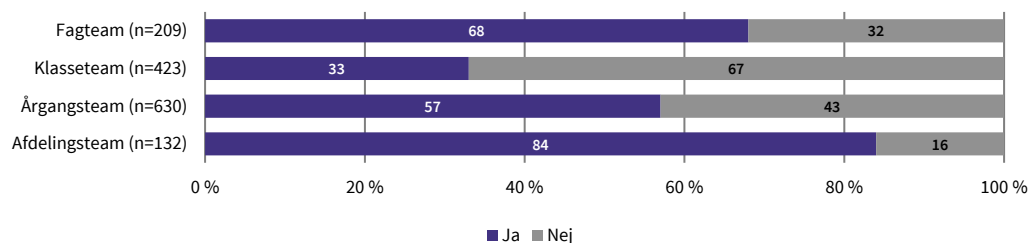
### Hvor ofte har følgende gjort sig gældende for møderne i [x]teamet i dette skoleår?



Kilde: Spørgeskemaundersøgelse blandt det pædagogiske personale, maj/juni 2019.  
 Note: Chi<sup>2</sup>-test viser, at der er signifikant forskel mellem de fire teamtyper for begge udsagn (p < 0,001; p < 0,001).

FIGUR C.4

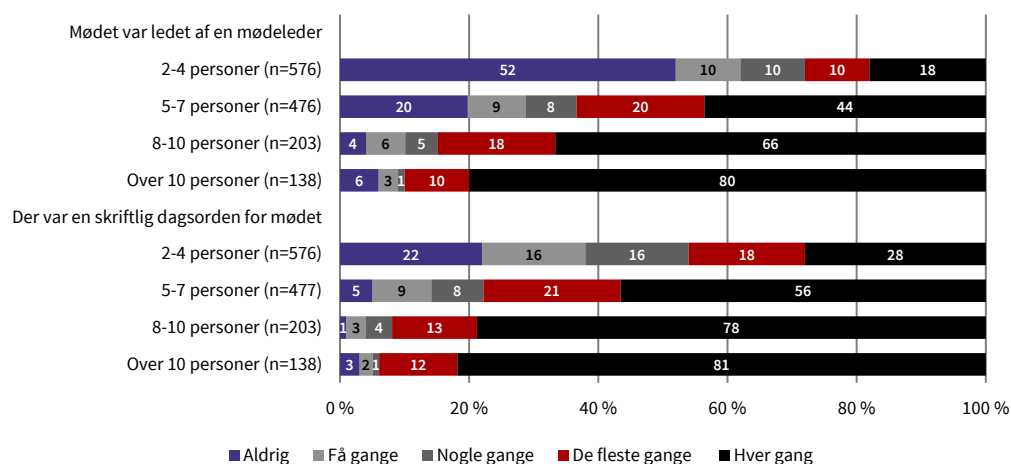
### Har I haft en teamkoordinator for [x]teamet i dette skoleår?



Kilde: Spørgeskemaundersøgelse blandt det pædagogiske personale, maj/juni 2019.  
 Note: Chi<sup>2</sup>-test viser, at der er signifikant forskel mellem de fire teamtyper (p < 0,001).

FIGUR C.5

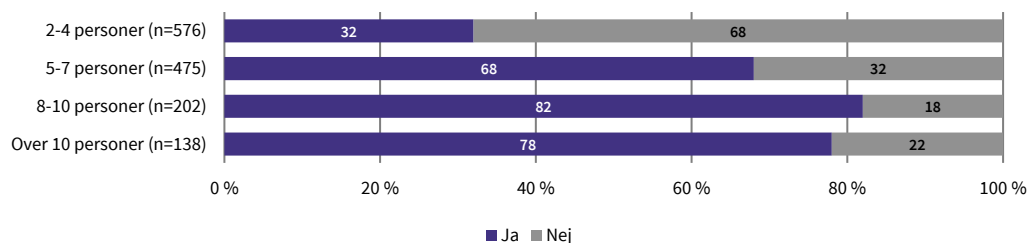
### Brug af skriftlig dagsorden og mødeleder, fordelt på antal personer i teamet



Kilde: Spørgeskemaundersøgelse blandt det pædagogiske personale, maj/juni 2019.  
 Note: Chi<sup>2</sup>-test viser, at der er signifikant forskel mellem de forskellige teamstørrelser for begge udsagn (p < 0,001; p < 0,001).

FIGUR C.6

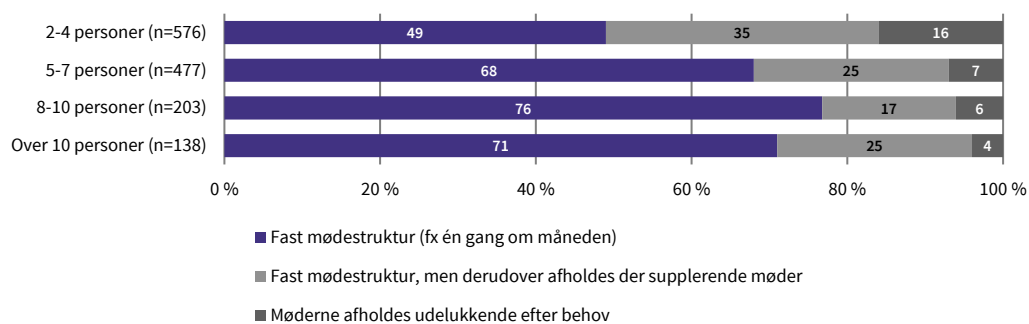
Har I haft en teamkoordinator for [x]teamet i dette skoleår, fordelt på antal personer i teamet



Kilde: Spørgeskemaundersøgelse blandt det pædagogiske personale, maj/juni 2019.  
Note: Chi<sup>2</sup>-test viser, at der er signifikant forskel mellem de forskellige teamstørrelser ( $p < 0,001$ ).

FIGUR C.7

Hvordan har møderne i teamet været planlagt dette skoleår, fordelt på antal personer i teamet



Kilde: Spørgeskemaundersøgelse blandt det pædagogiske personale, maj/juni 2019.  
Note: Chi<sup>2</sup>-test viser, at der er signifikant forskel mellem de forskellige teamstørrelser ( $p < 0,001$ ).

## Teammødernes aktiviteter

**TABEL C.1**

Andel af teammødet brugt på aktiviteten drøftelse af faglige udfordringer for enkelte elever eller hele elevgruppen/grupper af elever, fordelt på fagteam med forskellig størrelse

	Andel tid af teammødet (%)
Lille fagteam: 2-4 personer (n=58)	8
Mellem fagteam: 5-7 personer (n=45)	9
Stort fagteam: over 7 personer (n=71)	7
Alle fagteam	8

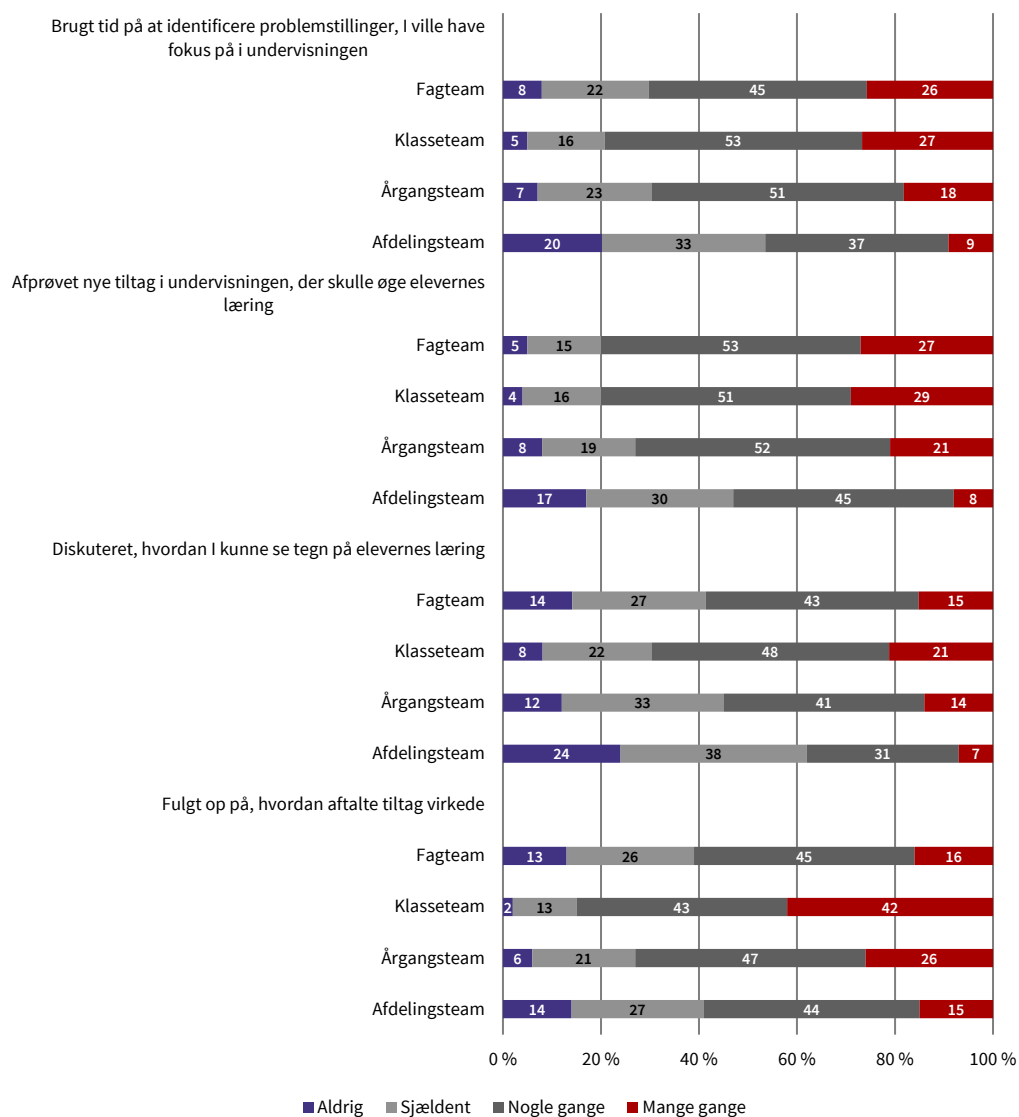
Kilde: Spørgeskemaundersøgelse blandt det pædagogiske personale, maj/juni 2019.  
Note: T-test viser, at der ikke er signifikante forskelle mellem de tre teamstørrelser.

## Udvikling af undervisning

### Fælles tiltag i undervisningen

FIGUR C.8

Hvor ofte har i gjort følgende i [x]teamet i dette skoleår?



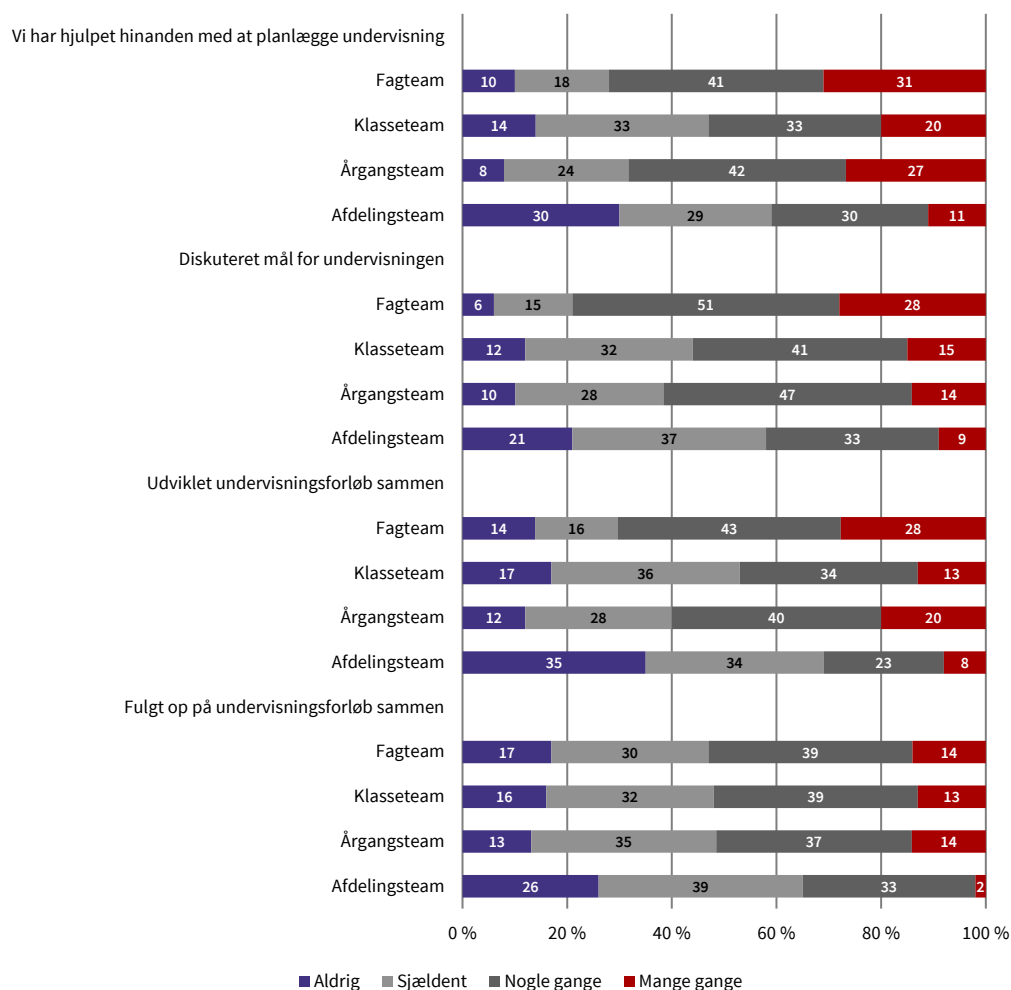
Kilde: Spørgeskemaundersøgelse blandt det pædagogiske personale, maj/juni 2019.

Note: Chi<sup>2</sup>-test viser, at der er signifikant forskel mellem de fire teamtyper for alle fire udsagn (p < 0,001; p < 0,001; p < 0,001; p < 0,001).

## Udvikling af fælles undervisningsforløb

FIGUR C.9

Hvor ofte har i gjort følgende i [x]teamet i dette skoleår?



Kilde: Spørgeskemaundersøgelse blandt det pædagogiske personale, maj/juni 2019.

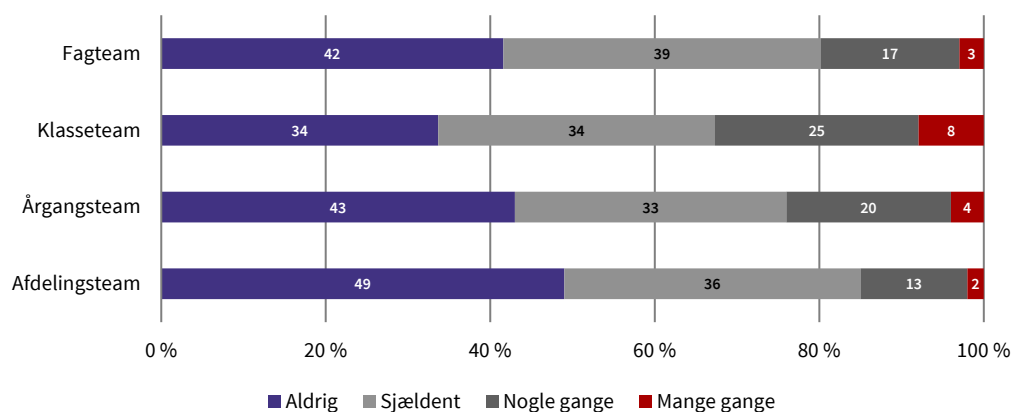
Note: Chi<sup>2</sup>-test viser, at der er signifikant forskel mellem de fire teamtyper for alle fire udsagn (p < 0,001; p < 0,001; p < 0,001; p < 0,001).

## Erfaringer

### Se hinandens undervisning

FIGUR C.10

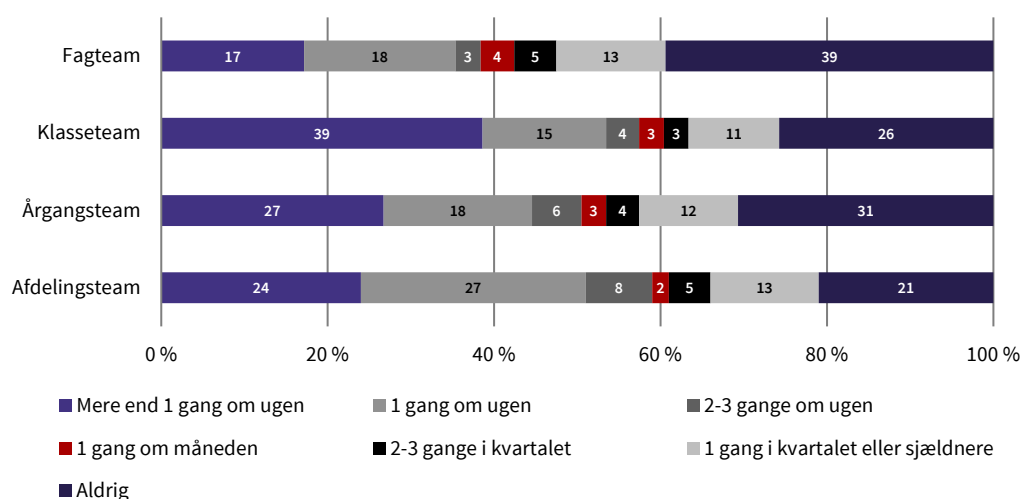
Hvor ofte har I inddraget observationer af hinandens undervisning i teamets diskussioner i dette skoleår? (n = 1.394)



Kilde: Spørgeskemaundersøgelse blandt det pædagogiske personale, maj/juni 2019.  
 Note: Chi<sup>2</sup>-test viser, at der er signifikant forskel mellem de fire teamtyper (p < 0,001).

FIGUR C.11

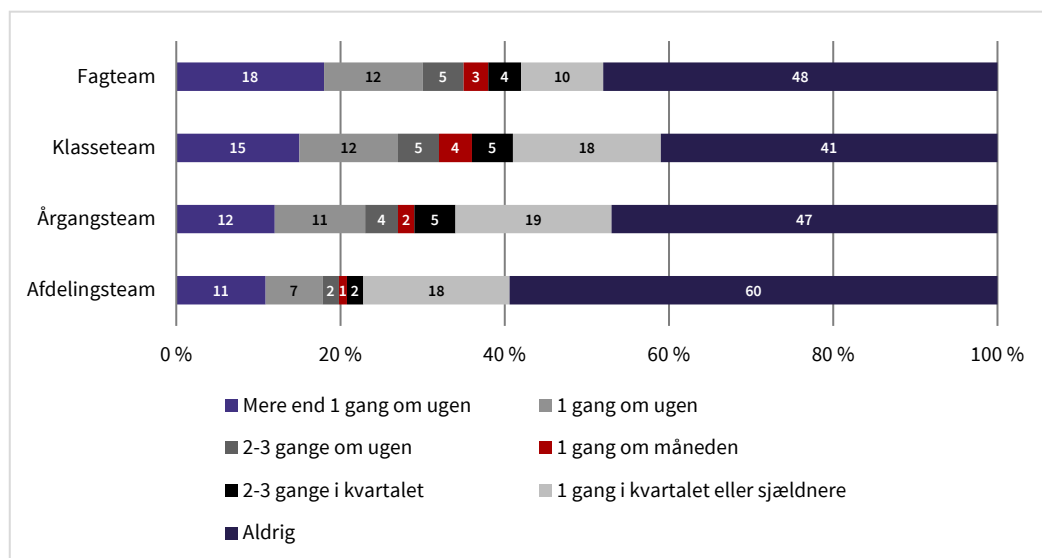
Hvor ofte har I været to personer til stede i din undervisning, hvor den anden har været en kollega, som er med i teamet? (n = 1.391)



Kilde: Spørgeskemaundersøgelse blandt det pædagogiske personale, maj/juni 2019.  
 Note: Chi<sup>2</sup>-test viser, at der er signifikant forskel mellem de fire teamtyper (p < 0,001).

FIGUR C.12

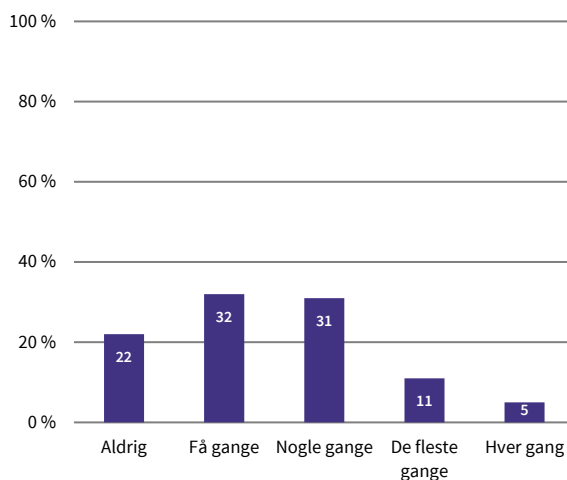
Hvor ofte har I været to personer til stede i din undervisning, hvor den anden har været en kollega, som ikke er med i teamet? (n = 1.391)



Kilde: Spørgeskemaundersøgelse blandt det pædagogiske personale, maj/juni 2019.  
 Note: Chi<sup>2</sup>-test viser, at der er signifikant forskel mellem de fire teamtyper (p = 0,013).

FIGUR C.13

Hvor ofte har det at være to til stede i din undervisning givet anledning til faglige drøftelser om din undervisningspraksis? (n = 1.127)

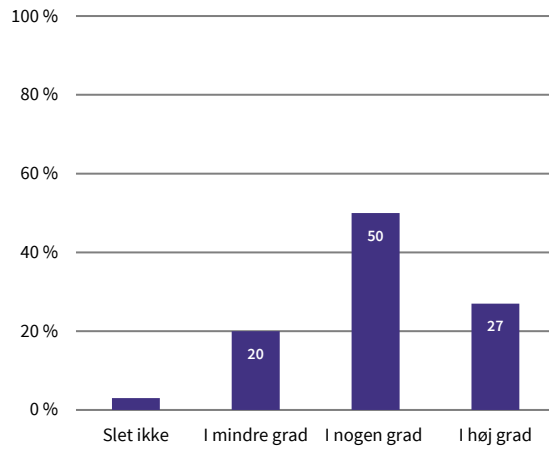


Kilde: Spørgeskemaundersøgelse blandt det pædagogiske personale, maj/juni 2019.  
 Note: Er besvaret af lærere, hvor der har været to til stede i undervisningen i løbet af skoleåret 2018/19.



**FIGUR C.14**

I hvilken grad oplever du, at de faglige drøftelser har været brugbare for udvikling af din undervisningspraksis? (n = 887)



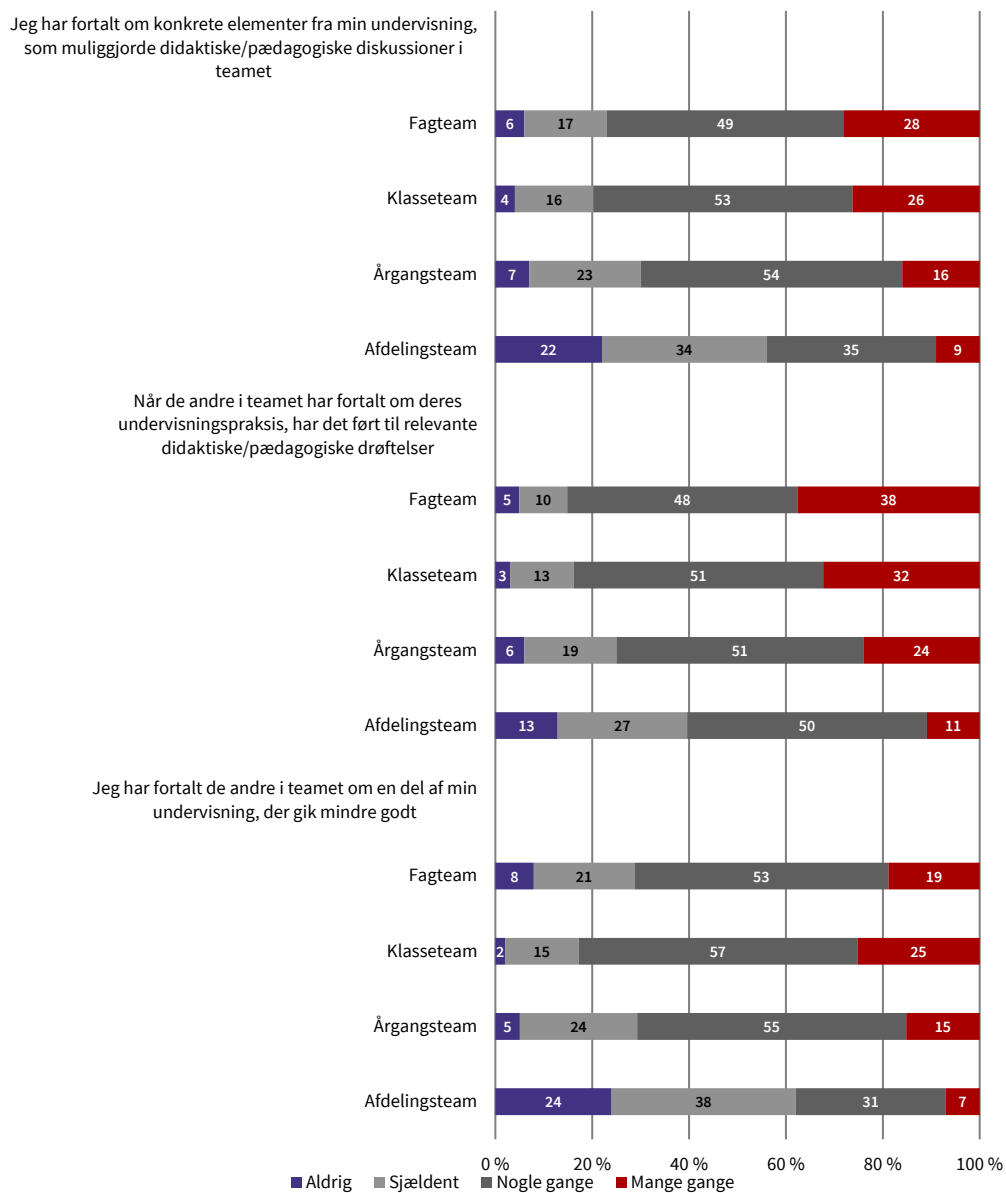
Kilde: Spørgeskemaundersøgelse blandt det pædagogiske personale, maj/juni 2019.

Note: Er besvaret af lærere, hvor tilstedeværelsen af to lærere i undervisningen har givet anledning til faglige drøftelser i løbet af skoleåret 2018/19.

## Fortælle om undervisningen

FIGUR C.15

Hvor ofte har følgende gjort sig gældende i [x]teamet i dette skoleår?



Kilde: Spørgeskemaundersøgelse blandt det pædagogiske personale, maj/juni 2019.

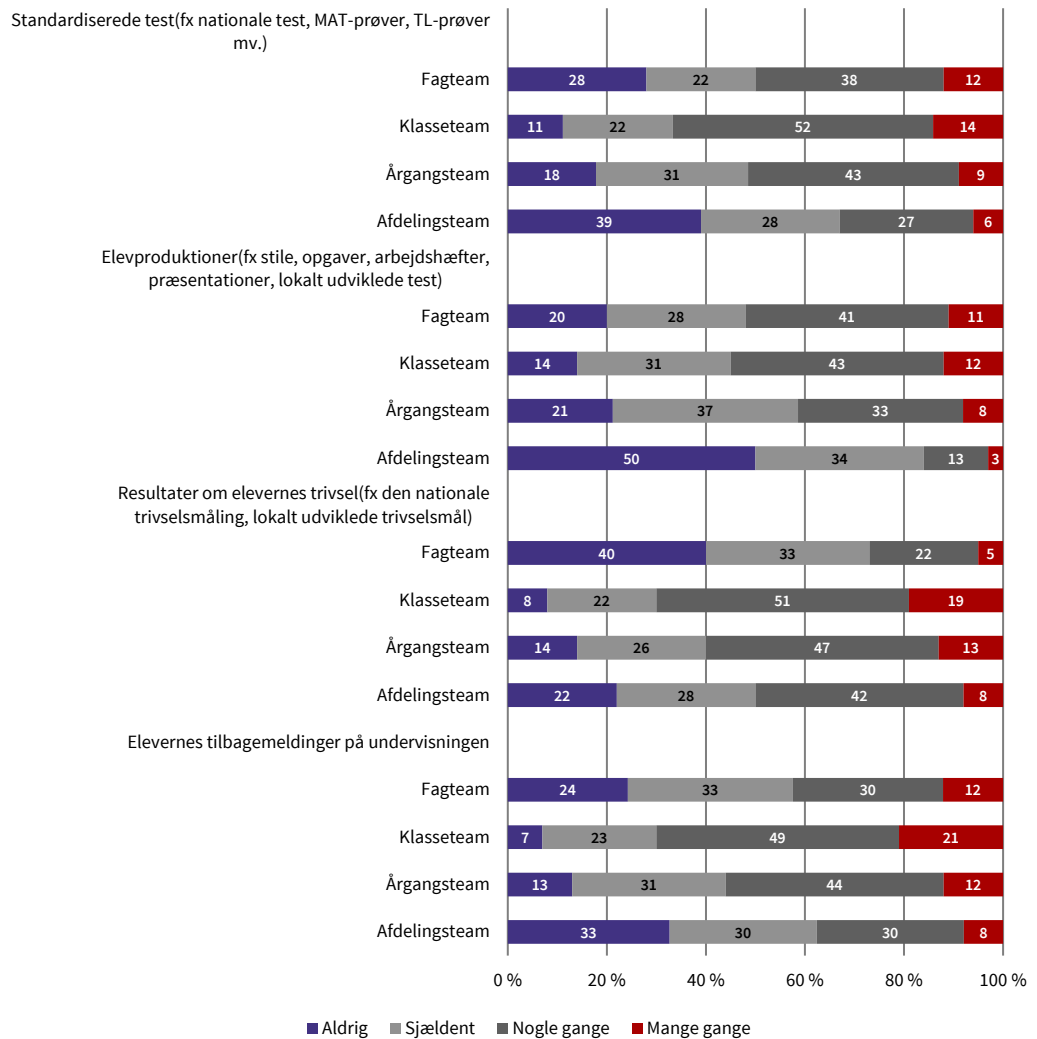
Note: Chi<sup>2</sup>-test viser, at der er signifikant forskel mellem de fire teamtyper for alle fire udsagn ( $p < 0,001$ ;  $p < 0,001$ ;  $p < 0,001$ ).

## Viden

### Datakilder om eleverne

FIGUR C.16

Hvor ofte har i inddraget følgende datakilder i [x]teamets diskussioner i dette skoleår?



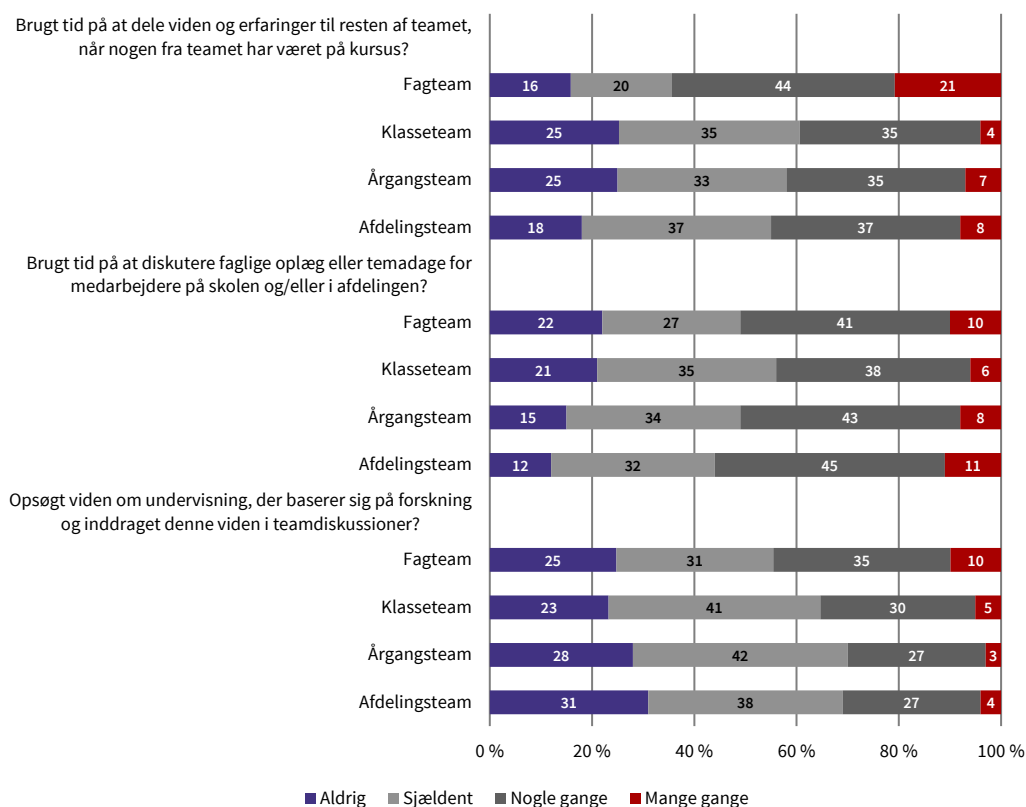
Kilde: Spørgeskemaundersøgelse blandt det pædagogiske personale, maj/juni 2019.

Note: Chi<sup>2</sup>-test viser, at der er signifikant forskel mellem de fire teamtyper for alle fire udsagn ( $p < 0,001$ ;  $p < 0,001$ ;  $p < 0,001$ ;  $p < 0,001$ ).

## Forskningsinspireret viden

FIGUR C.17

Hvor ofte har i gjort følgende i [x]teamet i dette skoleår?



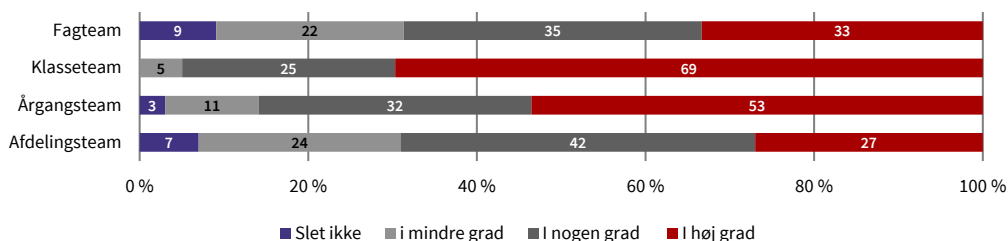
Kilde: Spørgeskemaundersøgelse blandt det pædagogiske personale, maj/juni 2019.

Note: Chi<sup>2</sup>-test viser, at der er signifikant forskel mellem de fire teamtyper for alle fire udsagn (p < 0,001; p = 0,013; p = 0,001).

## Ansvar

FIGUR C.19

I hvilken grad tager teamet fælles ansvar, når et teammedlem oplever udfordringer i sin undervisning?

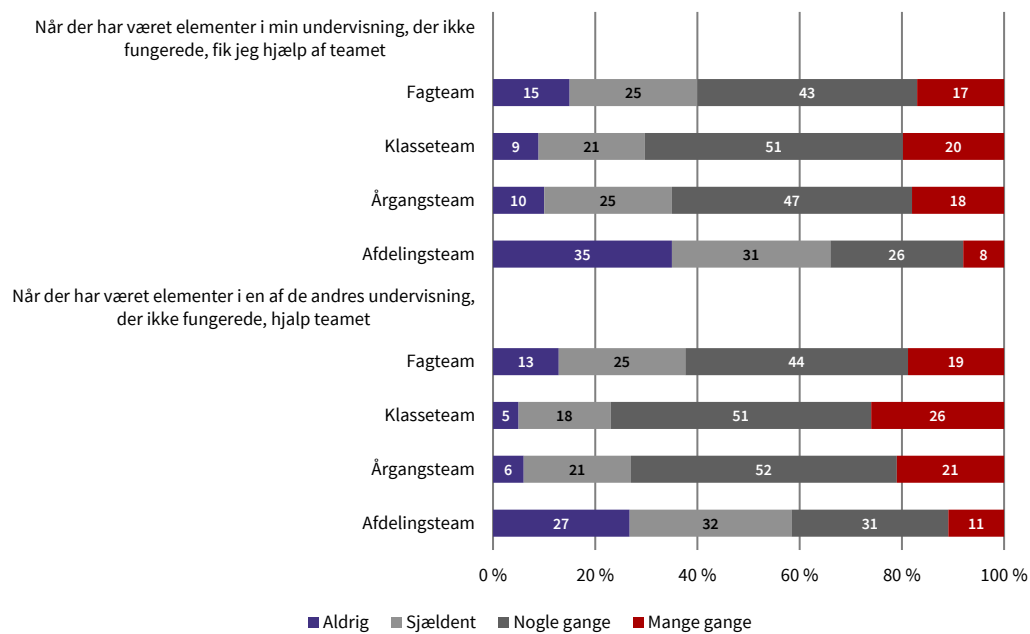


Kilde: Spørgeskemaundersøgelse blandt det pædagogiske personale, maj/juni 2019.

Note: Chi<sup>2</sup>-test viser, at der er signifikant forskel mellem de fire teamtyper (p < 0,001).

FIGUR C.18

### Hvor ofte har følgende gjort sig gældende i [x]teamet i dette skoleår?



Kilde: Spørgeskemaundersøgelse blandt det pædagogiske personale, maj/juni 2019.

Note: Chi<sup>2</sup>-test viser, at der er signifikant forskel mellem de fire teamtyper for begge udsagn ( $p < 0,001$ ;  $p < 0,001$ )

# Appendiks D – Statistiske modeller

I nærværende undersøgelse er der gennemført to sammenhængsanalyser, som baserer sig på statistiske modeller:

- Analyse af sammenhæng mellem de syv PLF-dimensioner og lærerens oplevelse af udbyttet af teamsamarbejde. I denne analyse undersøger vi altså, om der kan påvises en sammenhæng mellem det, at teamet arbejder som et professionelt læringsfællesskab, og lærernes oplevelse af hvor meget de lærer af teamsamarbejdet. Resultaterne af denne analyse ses i tabel D.1 i dette appendiks og beskrives i rapportens afsnit 5.5.2.
- Analyse af sammenhæng mellem forhold vedr. organiseringen af teamsamarbejdet (fx teamstørrelse, mødehyppighed og ledelsesinvolvering) og teamets score på de syv PLF-dimensioner. Vi undersøger altså, om organisatoriske forhold har sammenhæng med, om lærerne arbejder mere i retning af teorien om professionelle læringsfællesskaber. Resultaterne af denne analyse ses i tabel D.2-D.4 i dette appendiks og beskrives i rapportens kapitel 6.

I nedenstående beskrives de to analyser nærmere.

## PLF-dimensionernes sammenhæng med oplevelse af udbytte

I denne analyse har vi anvendt lineære OLS<sup>9</sup>-regressionsmodeller. Den afhængige variabel er lærerens oplevelse af udbytte af teamsamarbejdet, mens modellens uafhængige variable er indeksene, der måler de syv PLF-dimensioner. I analyserne anvender vi et indeks for udbyttet af teamsamarbejde, der baserer sig på følgende tre udsagn: *I hvilken grad har samarbejdet i [x]-teamet givet dig følgende udbytte i dette skoleår?*

1. Gjort mig mere bevidst om elementer i undervisningen, jeg er god til
2. Gjort mig mere bevidst om, hvor jeg kan udvikle mig
3. Givet mig nye handlemuligheder til håndtering af faglige udfordringer blandt eleverne

(svarskala: slet ikke, i mindre grad, i nogen grad, I høj grad)

Indekset er konstrueret sådan, at svarkategorien "Slet ikke" har værdien 1, svarkategorierne "I mindre grad" og "I nogen grad" har værdien 2, mens svarkategorien "I høj grad" har værdien 3. Indekset er konstrueret ved at lægge værdien af besvarelserne på de pågældende spørgsmål sammen. Herefter er der divideret med antal af spørgsmål (3), der indgår i indekset, sådan at indekset går fra

---

9 OLS står for Ordinary Least Squares, som er en bestemt måde at udregne parameter i en regressionsmodel.

værdien 1 til værdien 3. Værdien 1 kan fortolkes som, at teamet har svaret ”Slet ikke” på alle spørgsmål, mens værdien 3 kan fortolkes som, at teamet har svaret ”I høj grad” på alle spørgsmål.

Vi har anvendt tre forskellige statistiske modeller:

Model 1: PLF-dimensionerne testes enkeltvis (bivariate sammenhænge) uden korrektion for andre variable.

Model 2: PLF-dimensionerne testes samtidig, dvs. at der korrigeres for de øvrige PLF-dimensioner.

Model 3: PLF-dimensionerne testes igen samtidig, men med yderligere korrektion for lærerkaraktistika samt forhold vedr. organisering af teamsamarbejdet, som teamet ikke direkte kan påvirke (se boks i indledning til kapitel 6).

I nedenstående tabel ses resultaterne af analyserne. Estimerne skal tolkes som ændring i indeksscore for lærernes udbytte, når indeksscoren for den pågældende PLF-dimension ændres med ét point.

**TABEL D.1**

### Sammenhæng mellem PLF-dimensioner og lærernes oplevelse af udbytte af teamsamarbejdet

	Udvikling af undervisning		Erfaring		Viden		Ansvar
	Fælles tiltag i undervisningen	Fælles udvikling af undervisningsforløb	Se hinandens undervisning	Dele undervisnings erfaringer	Datakilder om eleverne	Forskningsinspireret viden	Ansvar
<b>Model 1: Bivariat</b>	0,54***	0,48***	0,28***	0,48***	0,46***	0,42***	0,49***
<b>Model 2: Korrektion for PLF-dimensioner</b>	0,16***	0,13***	0,06**	0,17***	0,07*	0,11***	0,19***
<b>Model 3: Korrektion for, PLF-dimensioner, lærerkaraktistika og teamorganisering</b>	0,15***	0,14***	0,05**	0,17***	0,07*	0,11***	0,19***

Kilde: Spørgeskemaundersøgelse blandt det pædagogiske personale, maj/juni 2019.

Note: Resultaterne baserer sig på lineære regressionsmodeller, hvor den afhængige variabel er indeksscore for lærernes udbytte af teamsamarbejdet. Model 1: PLF-dimensionerne testes enkeltvis (bivariate sammenhænge). Model 2: PLF-dimensionerne testes samtidig, dvs. at der korrigeres for de øvrige PLF-dimensioner. Model 3: PLF-dimensionerne testes igen samtidig, men med yderligere korrektion for lærerkaraktistika samt forhold vedr. organisering af teamsamarbejdet. Estimerne skal tolkes som ændring i indeksscore for lærernes udbytte, når indeksscoren for den pågældende PLF-dimension ændres med ét point. Signifikansniveauer: \* p < 0,05; \*\* p < 0,01; \*\*\* p < 0,001.

## Organiseringen af teamsamarbejdets sammenhæng med PLF-dimensionerne

Ligesom i analysen beskrevet ovenfor, har vi i denne analyse anvendt lineære OLS-regressionsmodeller. Analyserne er gennemført ved at opstille regressionsmodeller for hver af de syv underdimensioner af professionelle læringsfællesskaber og undersøge hvilke af de ti forhold vedr. organiseringen af teamsamarbejdet (se boks i indledning til kapitel 6), der har en signifikant sammenhæng med indekset for den pågældende PLF-dimension.

I den statistiske analyse opdeler vi de ti organisatoriske forhold i forhold, som lærerne i teamet *ikke direkte kan påvirke* (fx teamtype og hvilket trin, teamet er tilknyttet), og organisatoriske forhold som lærerne i teamet i de fleste tilfælde *kan påvirke* (fx mødehyppighed og brug af dagsorden). Når vi tolker på de fire organisatoriske forhold, som lærerne i teamet *ikke direkte kan påvirke*, korrigeres der i de statistiske modeller udelukkende for disse fire forhold. Når vi tolker på organisatoriske forhold, som lærerne i teamet *ofte kan påvirke*, korrigeres der i de statistiske modeller for alle ti organisatoriske forhold. I begge analyser korrigeres der desuden for lærerkarakteristika (køn, anciennitet og ansættelsesforhold). Grunden til, at vi ikke korrigerer for alle ti organisatoriske forhold, når vi fx fortolker teamtype, er, at vi ikke ønsker at korrigere for den praksis, som lærerne selv kan påvirke (fx brug af dagsorden). I tabel D.2 nedenfor ses resultaterne af de fire organisatoriske forhold, som teamet ikke direkte kan påvirke, mens tabel D.3 viser resultaterne af de seks organisatoriske forhold, som teamet ofte kan påvirke. I tabel D.4 ses resultaterne af en ekstra analyse angående fortolkningen af variabelen mødehyppighed.

Resultaterne i tabellen skal tolkes som forskel i scoren på en given PLF-dimension mellem den pågældende kategori og referencekategorien (står i parentes i tabellen). Fx kan man se, at afdelings-teamet i gennemsnit scorer 0,19 point lavere end klasseteamet (referencekategorien) på den første PLF-dimension *Fælles tiltag i undervisningen*. Indeksscoren for de syv PLF-dimensioner går alle fra værdien 1 til værdien 3. For en nærmere redegørelse for konstruktion af indekserne, se boks i indledning til kapitel 5.<sup>10</sup>

---

<sup>10</sup> Vi har gennemført en sensitivitetanalyse, hvor vi sammenligner resultaterne i tabellerne med resultater af modeller, hvor PLF-dimensionerne måles med person-parameteren i stedet for sumscoren. Sammenligningen viste, at der overordnet set ikke er substantielle forskelle i resultaterne af modellerne. Af formidlingsmæssige årsager har vi derfor valgt at gennemføre analyserne på baggrund af sumscoren.



**TABEL D.2**

**Modeller for sammenhæng mellem organisatoriske forhold, teamet ikke direkte kan påvirke, og de syv PLF-dimensioner**

	Udvikling af undervisning		Erfaring		Viden		Ansvar
	Fælles tiltag i undervisningen	Fælles udvikling af undervisningsforløb	Se hinandens undervisning	Dele undervisningserfaringer	Datakilder om eleverne	Forskningsinspireret viden	Ansvar
<b>Teamtype (klasseteam)</b>							
Fagteam	0,00	0,21***	-0,09	0,04	-0,22***	0,21***	-0,03
Årgangsteam	-0,07*	0,17**	-0,09*	-0,06	-0,08**	0,01	0,01
Afdelings-team	-0,19***	-0,08	-0,18*	-0,22	-0,32***	-0,02	-0,19**
<b>Trin (Indskoling)</b>							
Mellemtrin	0,01	0,00	0,01	0,00	0,07**	0,04	-0,02
Udskoling	-0,04	0,03	-0,03	-0,04	0,07**	0,06*	-0,06
<b>Teamstørrelse (2-4)</b>							
5-7	-0,07*	-0,08**	-0,08	-0,10***	-0,10***	0,03	-0,09**
8-10	-0,11**	-0,11**	0,01	-0,10**	-0,09**	0,06	-0,13**
Over 10	-0,20***	-0,24***	-0,05	-0,26***	-0,11*	0,09	-0,34***
<b>Hvor lang tid i team (2018/19)</b>							
2017/18	0,02	0,05	0,01	0,02	0,02	0,04	0,01
Før 2017/18	0,03	0,09**	0,03	0,05*	0,08***	0,08***	0,05
<i>Korrektion for lærerkarakteristika</i>	+	+	+	+	+	+	+
<i>N</i>	1.363	1.381	1.394	1.391	1.390	1.388	1.391
<i>R2</i>	0,08	0,10	0,04	0,09	0,11	0,07	0,10

Kilde: Spørgeskemaundersøgelse blandt det pædagogiske personale, maj/juni 2019.

Note: Resultaterne baserer sig på syv lineære regresionsmodeller, hvor den afhængige variabel er indeksscoren for de syv PLF-dimensioner. Indeksscoren går fra værdien 1 til 3. Estimaterne i tabellen skal tolkes som forskel i scoren på en given PLF-dimension mellem den pågældende kategori og referencekategorien (står i parentes i tabellen) – når der korrigeres for organisatoriske forhold, teamet ikke direkte kan påvirke samt lærerkarakteristika. Signifikansniveauer: \* p < 0,05; \*\* p < 0,01; \*\*\* p < 0,001.

**TABEL D.3**

Modeller for sammenhæng mellem organisatoriske forhold, teamet ofte kan påvirke, og de syv underdimensioner af professionelle læringsfællesskaber

	Udvikling af undervisning		Erfaring		Viden		Ansvar
	Fælles tiltag i undervisningen	Fælles udvikling af undervisningsforløb	Se hinandens undervisning	Dele undervisnings erfaringer	Fælles tiltag i undervisningen	Fælles udvikling af undervisningsforløb	Se hinandens undervisning
<b>Mødehyppighed (En gang om ugen eller oftere)</b>							
Hver anden uge – en gang om måneden	-0,06*	-0,09***	-0,07	-0,06*	-0,05*	-0,04	-0,06*
Færre end en gang om måneden	-0,12***	-0,21***	-0,22***	-0,12**	-0,18***	-0,07	-0,23***
<b>Mødeafholdelse (Fast struktur)</b>							
Fast struktur og møder efter behov	0,08**	0,06*	0,04	0,03	0,06*	0,04	0,04
Kun møder efter behov	-0,08	-0,06	-0,05	-0,10*	0,04	-0,14***	-0,05
<b>Hvem beslutter mødehyppighed (Teamets egen beslutning)</b>							
Ledelsen	-0,06	-0,07*	-0,04	-0,08*	-0,01	-0,07*	-0,08*
Sket i et samarbejde	-0,03	-0,02	-0,02	-0,09*	-0,03	-0,03	-0,03
<b>Mødet var ledet af mødeleder (Nej)</b>							
Ja	0,01	0,01	0,00	0,00	0,01	0,02**	0,00
<b>Der var skriftlig dagsorden (Nej)</b>							
Ja	0,03**	0,02*	0,03*	0,03*	0,02	0,01	0,03*
<b>Teamkoordinator (Nej)</b>							
Ja	-0,06*	-0,02	-0,02	-0,04	-0,01	-0,01	-0,03
<b>Ledelsesinvolvering</b>							
Indeks	0,23***	0,21***	0,25***	0,16***	0,18***	0,24***	0,20***
<i>Korrektion for lærer-karakteristika samt organisatoriske forhold</i>	+	+	+	+	+	+	+
<i>N</i>	1.363	1.381	1.394	1.391	1.390	1.388	1.391
<i>R2</i>	0,21	0,22	0,13	0,16	0,19	0,21	0,20

Kilde: Spørgeskemaundersøgelse blandt det pædagogiske personale, maj/juni 2019.

Note: Resultaterne baserer sig på syv lineære regressionsmodeller, hvor den afhængige variabel er indeksscoren for de syv PLF-dimensioner. Indeksscoren går fra værdien 1 til 3. Estimerne i tabellen skal tolkes som forskel i scoren på en given PLF-dimension mellem den pågældende kategori og referencekategorien (står i parentes i tabellen) – når der korrigeres for alle ti organisatoriske forhold samt lærer-karakteristika. Signifikansniveauer: \* p < 0,05; \*\* p < 0,01; \*\*\* p < 0,001.

**TABEL D.4**

Sammenhæng mellem mødehyppighed og de syv underdimensioner af professionelle læringsfællesskaber – for team, hvor ledelsen har bestemt mødehyppighed.

	Udvikling af undervisning		Erfaring		Viden		Ansvar
	Fælles tiltag i undervisningen	Fælles udvikling af undervisningsforløb	Se hinandens undervisning	Dele undervisningserfaringer	Datakilder om eleverne	Forskningsinspireret viden	Ansvar
<b>Mødehyppighed (En gang om ugen eller oftere)</b>							
Hver anden uge – en gang om måneden	-0,03	-0,10**	-0,04	-0,01	-0,04	-0,01	-0,01
Færre end en gang om måneden	-0,09	-0,20***	-0,22***	-0,11*	-0,15**	-0,01	-0,21***
<i>Korrektion for lærer karakteristika samt organisatoriske forhold</i>	+	+	+	+	+	+	+
<i>N</i>	793	807	817	815	815	813	813
<i>R2</i>	0,21	0,23	0,15	0,20	0,23	0,20	0,22

Kilde: Spørgeskemaundersøgelse blandt det pædagogiske personale, maj/juni 2019.

Note: Resultaterne baserer sig på syv lineære regressionsmodeller, hvor den afhængige variabel er indeksscoren for de syv PLF-dimensioner. Indeksscoren går fra værdien 1 til 3. Estimaterne i tabellen skal tolkes som forskel i scoren på en given PLF-dimension mellem den pågældende kategori og referencekategorien (står i parentes i tabellen) – når der korrigeres for alle ti organisatoriske forhold samt lærer karakteristika. Signifikansniveauer: \* p < 0,05; \*\* p < 0,01; \*\*\* p < 0,001.

# Appendiks E – Valideringsanalyse

I dette kapitel viser vi resultaterne af valideringsanalysen af de seks indekser, der måler seks af de syv dimensioner af professionelle læringsfællesskaber. Det har ikke været muligt at konstruere et indeks for underdimensionen *se hinandens undervisning*. Denne underdimension analyseres i stedet i rapporten på baggrund af de enkelte spørgsmål, der hører under dimensionen, med hovedfokus på ét centralt spørgsmål.

Først introducerer vi overordnet til, hvilken valideringsanalyse vi har anvendt, hvorefter vi giver et kort overblik over resultaterne af valideringsanalyserne. Sidst i kapitlet vises mere specifik dokumentation for de enkelte indekser. Valideringsanalyserne vha. Rasch-modeller er foretaget i samarbejde med Tine Nielsen, som også har medvirket i tilpasningen af spørgsmål og svarkategorier i de seks PFL-indekser. Tine Nielsen er ekspert i denne type af psykometriske analyser inden for det uddannelsesmæssige og psykologiske område.

## Kort introduktion til valideringsanalyserne

For at undersøge validiteten af de seks indekser så grundigt som muligt, har vi gennemført detaljerede *item respons*-analyser. Vi har benyttet Rasch-modellen, fordi et indeks, som passer til Rasch-modellen, har optimale måleegenskaber og har en statistisk sufficient sumscore (Kreiner, 2009). Det betyder, at sumscoren indeholder al den nødvendige information for at kunne vurdere personers niveau på det, der måles, og at vi derfor kan benytte sumscoren som indeksscore i de videre analyser.<sup>11</sup> I så fald vil det kun være niveauet af det, vi måler, for eksempel for indekset *Fortælle om undervisningen*, der er bestemmende for, hvordan der svares på hvert enkelt spørgsmål i indekset. Svarene vil dermed ikke afhænge af svarene på andre spørgsmål, eller om læreren tilhører bestemte undergrupper. Den samlede score på det pågældende indeks vil derfor i sig selv indeholde tilstrækkelig information om lærerens niveau i forhold til fx at *Fortælle om undervisningen*.

Som en del af analyserne undersøger vi, om der er systematiske skævheder i indeksscoren, som er forårsaget af, at et eller flere spørgsmål ikke fungerer på samme måde for alle lærerne – det som kaldes differentiell item funktion (DIF). Hvis der er DIF, betyder det, at lærere, der fx scorer lige højt på indekset, der måler *Fortælle om undervisningen*, ikke har opnået denne score, kun fordi de fortæller om undervisningen lige meget, men også pga. andre karakteristika som køn eller teamtype. Den skævhed i scoren, der opstår på grund af DIF, kan betyde, at efterfølgende statistiske analyser, hvor undergrupper af lærere sammenlignes, også bliver skævvredet. Vi har undersøgt DIF ud fra syv

---

<sup>11</sup> Vi har desuden sammenlignet modeller, der baserer sig på sumscoren, med modeller, der baserer sig på person-parameteren. Modellerne er blevet foretaget for de statistiske analyser, der ligger til grund for kapitel 6 i rapporten. Sammenligningen viste, at der overordnet set ikke er substantielle forskelle i resultaterne af modellerne. Af formidlingsmæssige årsager har vi derfor valgt at gennemføre analyserne på baggrund af sumscoren.

baggrundsvariable: køn, læreranciennitet, ansættelsesforhold, teamtype, trin, dato for deltagelse i team samt mødehyppighed.<sup>12</sup>

Som en anden del af analyserne har vi undersøgt, om nogle spørgsmål i indekset hænger stærkere sammen, end hvad der kan forklares af det, indekset måler. Vi kan altså finde ud af, om det blot er niveauet af indekset for fx at *Fortælle om undervisningen*, der afgør, hvad der svares på et givent spørgsmål, eller om det også afhænger af, hvad der er svaret på et eller flere af de andre spørgsmål i indekset. Dette kaldes lokal afhængighed og er et krav i alle almindelige målingsmodeller. Hvis der ikke tages højde for lokal afhængighed mellem spørgsmål, når reliabiliteten beregnes (for eksempel med Cronbach's alpha), vil reliabiliteten fremstå som højere, end den egentlig er.

I de tilfælde, hvor der er DIF og/eller lokal afhængighed, har vi benyttet en udvidet udgave af Rasch-modellen (den grafiske loglinære Rasch-model), hvor det er muligt at teste modeller, der indeholder DIF og lokalt afhængige spørgsmål. I tilfælde af DIF, har vi efterfølgende justeret den samlede score for skævheder forårsaget af DIF og derved opnået en mere retvisende indeksscore, der kan bruges på tværs af undergrupper (Kreiner, 2007). I tilfælde af lokal afhængighed mellem spørgsmål, har vi anvendt en metode til beregning af reliabiliteten, som kan tage højde for dette og derfor give et mere retvisende billede af indeksernes reliabilitet.

Rasch-modellerne er altså ikke blot i stand til at validere indekser af den karakter, som vi her arbejder med, men de er også i stand til at løse nogle af de fundamentale problemer, der kan være med sådanne indekser.

## Resultater af valideringsanalyser

På baggrund af valideringsanalyserne finder vi, at professionelle læringsfællesskaber samlet set kan måles ved hjælp af seks indekser. Det har ikke været muligt at konstruere et indeks for underdimensionen *se hinandens undervisning*. Denne underdimension analyseres i stedet på baggrund af de enkelte spørgsmål, der hører under dimensionen, med hovedfokus på ét centralt spørgsmål. 5 ud af de 6 indekser kan desuden anvendes til sammenligninger på tværs af de fire teamtyper, dog først efter at scoren er justeret for DIF. Indekset, der måler brug af datakilder om eleverne, er det eneste indeks, der ikke er sammenligneligt på tværs af teamtyper. Det er i stedet muligt at danne et datakilde-indeks for hver teamtype og sammenligne specifikke teams inden for den samme teamtype, fx et fagteam med et andet fagteam.

I nedenstående tabel gives et overblik over, om der er lokal afhængighed mellem spørgsmål, om spørgsmål fungerer ens for undergrupper (DIF), og om indekset kan bruges på tværs af teamtyper.

---

<sup>12</sup> De syv baggrundsvariable har følgende kategorier: Køn (Mand, Kvinde), læreranciennitet (0-10 år, 11-20 år, over 20 år), ansættelsesforhold (lærer, børnehaveklasseleder, pædagog med timer i skolen), teamtype (fagteam, klasseteam, årgangsteam, afdelingsteam), trin (indskoling, mellemtrin, udskoling), dato for deltagelse i team (2018/19, 2017/18, før 2017/18), mødehyppighed (en gang om ugen eller mere, hver anden uge – en gang om måneden, færre end en gang om måneden),

**TABEL E.1**

## Overblik over resultaterne af Rash-analysen

Indeks (antal spørgsmål)	Antal lokalt afhængighed mellem spørgsmål	Antal spørgsmål, der har DIF ift. teamtype	Virker indeks på tværs af teamtyper efter justering for DIF?
<b>1. Udvikling af undervisning</b>			
1.a Fælles tiltag i undervisningen (4)	3	1	Ja
1.b Fælles udvikling af undervisningsforløb (4)	2	2	Ja
<b>2. Erfaringer</b>			
2.a Se hinandens undervisning (kan ikke måles med et samlet indeks)	-	-	-
2.b Fortælle om undervisningen (3)	0	1	Ja
<b>3. Viden</b>			
3.a Datakilder om eleverne (4)	0-3 (Afhænger af teamtype)	-	Nej
3.b Forskningsinspireret viden (3)	2	2	Ja
<b>4. Ansvar (3)</b>	2	1	Ja

Kilde: RASCH-analyse af data fra spørgeskemaundersøgelse blandt det pædagogiske personale, maj/juni 2019.

Note: For indeks 3.a (Datakilder om eleverne) er det ikke muligt at gennemføre en samlet analyse for alle fire teamtyper. Indekset virker derfor ikke på tværs af teamtyper. 2.a

Af tabellen kan vi se, at der er lokal afhængighed mellem spørgsmål i 5 ud af 6 indekser. Lokal afhængighed mellem spørgsmål har betydning for indeksets reliabilitet, men har ikke yderligere betydning for indeksets anvendelse. I afsnittet nedenfor kan man se hvilke spørgsmål, der er lokalt afhængige, samt se det korrigerede reliabilitetsmål for indekset.

Af tabellen ses også, at der for de fem indekser, der kan sammenlignes på tværs af teamtyper, er et eller to spørgsmål, som fungerer forskelligt for teamtyperne – altså har teamtype-DIF. Der kan ikke konstateres DIF i forhold til de seks andre baggrundsvariable: køn, læreranciennitet, ansættelsesforhold, trin, dato for deltagelse i team samt mødehyppighed. Det er ikke overraskende, at der netop er DIF i forhold til teamtype. Formålet og det konkrete arbejde i de fire forskellige teamtyper vil ofte være meget forskelligt. Det kan derfor sagtens forekomme, at enkelte spørgsmål spørger ind til en praksis, som systematisk forekommer i større eller mindre grad i en bestemt teamtype, selvom niveauet på den dimension, der måles, er det samme for teamtyperne.

De fem indeksscorer er justeret for teamtype-DIF. Når vi justerer scoren for de enkelte teamtyper, er der grundlæggende tale om mindre justeringer af den samlede indeksscore. Det er dog justeringer, der er med til at øge præcisionen af målingerne, idet vi får fjernet systematiske skævheder, som skyldes forskellige opfattelser af spørgsmål i indekset. I afsnittet nedenfor kan man se hvilke specifikke spørgsmål, som fungerede forskelligt for teamtyperne (teamtype-DIF), og man kan se, hvordan indeksscorer er justeret for denne DIF.

Afslutningsvist har vi undersøgt, om alle seks indekser måler forskellige dimensioner af professionelle læringsfællesskaber. Det har vi gjort ved at teste, om dimensionerne parvis måler forskellige dimensioner af professionelle læringsfællesskaber (Christensen mfl., 2013). Alle parvise test afviste uni-dimensionalitet, hvilket betyder, at indekserne måler seks forskellige dimensioner af *Professionelle Læringsfællesskaber*.

## Dokumentation for de enkelte dimensioner

I dette afsnit fremstilles dokumentationen for de enkelte indekser. Afsnittet indeholder grafiske fremstillinger af indekserne, globale homogenitetstest, test af DIF samt såkaldte *score equation*-tabeller, der viser korrektion for DIF. Indekset, der måler datakilder om eleverne, kan ikke anvendes på tværs af teamtyper. Det er i stedet muligt at danne et indeks for hvert af de fire teamtyper. Der vises derfor dokumentation for de fire forskellige indekser.

### Udvikling af undervisningen

#### Fælles tiltag i undervisningen

Dimensionen *Fælles tiltag i undervisningen* (FTU) måles med et indeks med fire svar på spørgsmålet: *Hvor ofte har I gjort følgende i [x]teamet<sup>13</sup> i dette skoleår?*

1. Brugt tid på at identificere problemstillinger, vi ville have fokus på i undervisningen (FTU\_1)
2. Afprøvet nye tiltag i undervisningen, der skulle øge elevernes læring (FTU\_2)
3. Diskuteret, hvordan vi kunne se tegn på elevernes læring (FTU\_3)
4. Fulgt op på, hvordan aftalte tiltag virkede (FTU\_4).

Svarkategorierne for de fire spørgsmål er: "Aldrig", "Sjældent", "Nogle gange" og "Mange gange". De to midterste kategorier er slået sammen i analyserne, således at "Aldrig" har værdien 1, *sjældent/nogen gange* har værdien 2, og "Mange gange" har værdien 3.

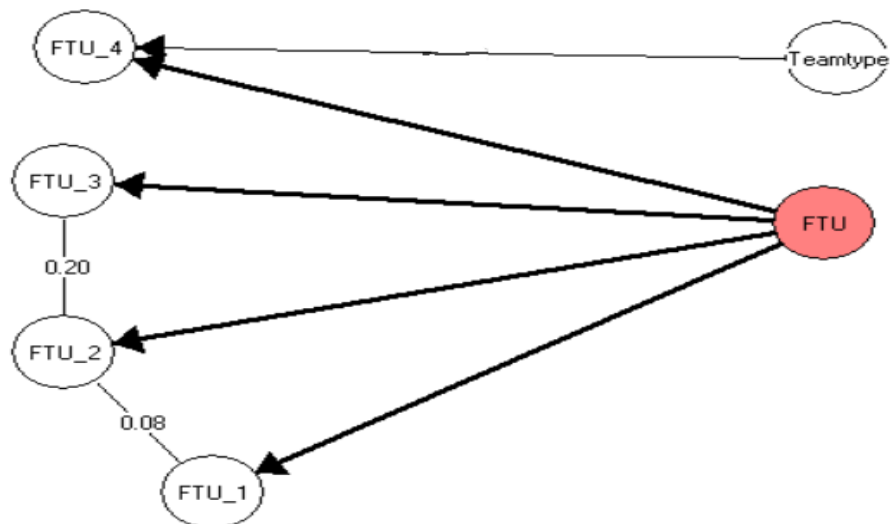
Indekset passer til en grafisk loglinær Rash-model, hvor der tages højde for DIF mellem spørgsmål FTU\_4 og baggrundsvariablen teamtype. Der er lokal afhængighed mellem FTU\_1 og FTU\_2 samt FTU\_2 og FTU\_3. Reliabiliteten for indekset for de fire teamtyper ligger mellem 0,72 og 0,75. I nedenstående figur ses en grafisk fremstilling af indekset.

---

13 I denne parentes står en af følgende fire teamtyper: fagteam, klasseteam, årgangsteam og afdelingsteam. I spørgeskemaet er respondenterne blevet bedt om at besvare ud fra det team, de sidst har haft møde i.

FIGURE 1

Grafisk fremstilling af indekset *Fælles tiltag i undervisningen* (FTU)



Kilde: RASCH-analyse af data fra spørgeskemaundersøgelse blandt det pædagogiske personale, maj/juni 2019.  
Note: Tallene mellem spørgsmålene beskriver korrelationen vha. standardiserede gammakoefficienter.



Nedenstående tabel viser, at FTU-spørgsmålene fungerer på samme måde for de, som scorer højt, og de, som scorer lavt på FTU-indekset (global homogenitetstest). Tabellen viser også, at når der er taget højde for DIF mellem FTU\_4 og baggrundsvariablen teamtype, er der ikke yderligere DIF i forhold til de andre seks baggrundsvariable (globale test for DIF).

**TABEL E.2**

### Den globale homogenitetstest samt globale test for DIF (n = 1.398)

Test	CLR	DF	p-værdi
Global homogenitetstest	13,3	20	0,864
<b>Globale test for DIF:</b>			
Teamtype	53,1	36	0,033
Dato for deltagelse i team	52,1	40	0,096
Trin	41,2	40	0,418
Mødehyppighed	34,7	40	0,706
Ansættelsesforhold	27,5	20	0,122
Køn	30,6	20	0,060
Læreranciennitet	63,3	40	0,011

Kilde: RASCH-analyse af data fra spørgeskemaundersøgelse blandt det pædagogiske personale, maj/juni 2019.

Note: CLR er *Conditional Likelihood Ratio*-test, der tester, om spørgsmålsparametrene i modellen er ens i nærmere definerede grupper. Den globale homogenitetstest sammenligner spørgsmålsparametre for to lige store grupper af lærere/pædagoger, hvor den ene gruppe scorer højt, og den anden gruppe scorer lavt på indekset. De globale test for DIF sammenligner på samme måde, om spørgsmålsparametrene fungerer ens i de forskellige undergrupper defineret ved baggrundsvariablene. Alle test er foretaget, efter der er taget højde for DIF mellem FTU\_4 og baggrundsvariablen teamtype. Signifikansniveauet korrigeres for, at der gennemføres flere test: \*5 % signifikansniveau =  $p < 0,0063$ ; \*\*1 % signifikansniveau =  $p < 0,0013$ .

Nedenstående tabel viser, hvor meget sumscoren korrigeres for hver teamtype som følge af DIF mellem FTU\_4 og baggrundsvariablen teamtype. Fx kan man se, at hvis man besvarer med baggrund i et klasseteam, og sumscoren er 5, nedjusteres scoren til 4,55. Generelt er der tale om mindre justeringer i scoren.

TABEL E.3

*Score equation af indekset Fælles tiltag i undervisningen mht. teamtype, justering af sumscoren*

Fagteam	Klasseteam	Årgangsteam	Afdelingsteam
4	4,00	4,00	4,00
5	4,55	4,72	4,68
6	5,49	5,66	5,61
7	6,58	6,70	6,66
8	7,76	7,83	7,78
9	8,63	8,72	8,62
10	9,56	9,66	9,56
11	10,64	10,71	10,64
12	12,00	12,00	12,00

Kilde: RASCH-analyse af data fra spørgeskemaundersøgelse blandt det pædagogiske personale, maj/juni 2019.

Note: Tabellen viser, hvordan sumscoren justeres på baggrund af DIF mellem FTU\_4 og baggrundsvariablen teamtype. Respondenter, der har besvaret ud fra et fagteam, er referencegruppen ift. Hvilken, de øvrige justeres.

### Fælles udvikling af undervisningsforløb

Dimensionen *Fælles udvikling af undervisningsforløb* (FUU) måles med et indeks med fire svarmuligheder på følgende spørgsmål: *Hvor ofte har I gjort følgende i [x]teamet<sup>14</sup> i dette skoleår?*

1. Vi har hjulpet hinanden med at planlægge undervisning (FUU\_1)
2. Diskuteret mål for undervisningen (FUU\_2)
3. Udviklet undervisningsforløb sammen (FUU\_3)
4. Fulgt op på undervisningsforløb sammen (FUU\_4).

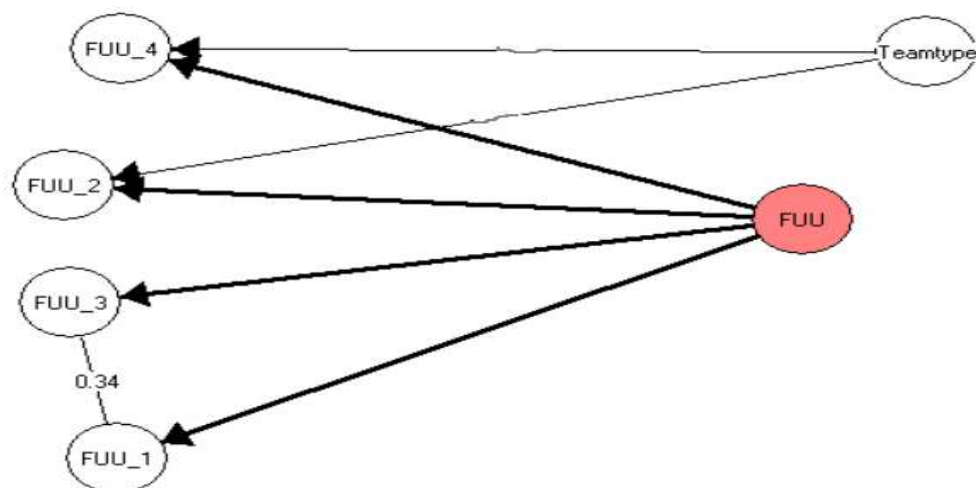
Svarkategorierne for de fire spørgsmål er: "Aldrig", "Sjældent", "Nogle gange" og "Mange gange". De to midterste kategorier er slået sammen i analyserne, således at "Aldrig" har værdien 1, *sjældent/nogen gange* har værdien 2, og "Mange gange" har værdien 3.

14 I denne parentes står en af følgende fire teamtyper: fagteam, klasseteam, årgangsteam og afdelingsteam. I spørgeskemaet er respondenterne blevet bedt om at besvare ud fra det team, de sidst har haft møde i.

Indekset passer til en grafisk loglinær Rash-model, hvor der tages højde for DIF mellem spørgsmålene FUU\_2, FUU\_4 og baggrundsvariablen teamtype. Der er lokal afhængighed mellem FUU\_1 og FUU\_3. Reliabiliteten for indekset for de fire teamtyper ligger mellem 0,73 og 0,79. I nedenstående figur ses en grafisk fremstilling af indekset.

FIGUR E.2

Grafisk fremstilling af indekset *Fælles tiltag i undervisningen* (FUU)



Kilde: RASCH-analyse af data fra spørgeskemaundersøgelse blandt det pædagogiske personale, maj/juni 2019.  
Note: Tallene mellem spørgsmålene beskriver korrelationen vha. standardiserede gammakoefficienter.

Nedenstående tabel viser, at FUU-spørgsmålene fungerer på samme måde for de, som scorer højt, og de, som scorer lavt på FUU-indekset (global homogenitetstest). Tabellen viser også, at når der er taget højde for DIF mellem spørgsmålene FUU\_2, FUU\_4 og baggrundsvariablen teamtype, er der ikke yderligere DIF i forhold til de andre seks baggrundsvariable (global test for DIF).

**TABEL E.4**

**Den globale homogenitetstest samt globale test for DIF (n = 1.398)**

Test	CLR	DF	p-værdi
Global homogenitetstest	22,8	23	0,470
<b>Globale test for DIF:</b>			
Teamtype	17,1	21	0,706
Dato for deltagelse i team	45,0	46	0,516
Trin	53,4	46	0,211
Mødehyppighed	63,2	46	0,046
Ansættelsesforhold	20,2	23	0,631
Køn	29,7	23	0,159
Læreranciennitet	39,7	46	0,734

Kilde: RASCH-analyse af data fra spørgeskemaundersøgelse blandt det pædagogiske personale, maj/juni 2019.

Note: CLR er *Conditional Likelihood Ratio*-test, der tester, om spørgsmålsparametrene i modellen er ens i nærmere definerede grupper. Den globale homogenitetstest sammenligner spørgsmålsparametre for to lige store grupper af lærere/pædagoger, hvor den ene gruppe scorer højt, og den anden gruppe scorer lavt på indekset. De globale test for DIF sammenligner på samme måde, om spørgsmålsparametrene fungerer ens i de forskellige undergrupper defineret ved baggrundsvariablene. Alle test er foretaget efter, der er taget højde for DIF mellem spørgsmålene FUU\_2, FUU\_4 og baggrundsvariablen teamtype. Signifikansniveauet korrigeres for, at der gennemføres flere test: \*5 % signifikansniveau =  $p < 0,0063$ ; \*\*1 % signifikansniveau =  $p < 0,0013$ .

Nedenstående tabel viser, hvor meget sumscoren korrigeres for hver teamtype som følge af for DIF mellem spørgsmålene FUU\_2, FUU\_4 og baggrundsvariablen teamtype.

**TABEL E.5**

**Score equation af indekset *Fælles udvikling af undervisningsforløb* mht. teamtype, justering af sumscoren**

Fagteam	Klasseteam	Årgangsteam	Afdelingsteam
4	4,00	4,00	4,00
5	4,99	5,20	4,87
6	5,90	6,15	5,75
7	6,85	7,06	6,73
8	7,91	8,04	7,90
9	8,90	9,09	9,01
10	9,84	10,10	10,06

Fagteam	Klasseteam	Årgangsteam	Afdelingsteam
11	10,81	11,05	11,08
12	12,00	12,00	12,00

Kilde: RASCH-analyse af data fra spørgeskemaundersøgelse blandt det pædagogiske personale, maj/juni 2019.  
Note: Tabellen viser, hvordan sumscoren justeres på baggrund af DIF mellem spørgsmålene FUU\_2, FUU\_4 og baggrundsvARIABLEN teamtype. Respondenter, der har besvaret ud fra et fagteam, er referencegruppen ift. hvilken, de øvrige justeres.

## Erfaringer

### Fortælle om undervisningen

Dimensionen *Fortælle om undervisningen* (FOU) måles med et indeks med tre svar på følgende spørgsmål: *Hvor ofte har følgende gjort sig gældende i [x]teamet<sup>15</sup> i dette skoleår?*

1. Jeg har fortalt om konkrete elementer fra min undervisning, som muliggjorde didaktiske/pædagogiske diskussioner i [x]teamet (FOU\_1).
2. Jeg har fortalt de andre i [x]teamet om en del af min undervisning, der gik mindre godt (FOU\_2).
3. Når de andre i [x]teamet har fortalt om deres undervisningspraksis, har det ført til relevante didaktiske/pædagogiske drøftelser (FOU\_3).

Svarkategorierne for de tre spørgsmål er: "Aldrig", "Sjældent", "Nogle gange" og "Mange gange". De to midterste kategorier er slået sammen i analyserne, således at "Aldrig" har værdien 1, *sjældent/nogen gange* har værdien 2, og "Mange gange" har værdien 3.

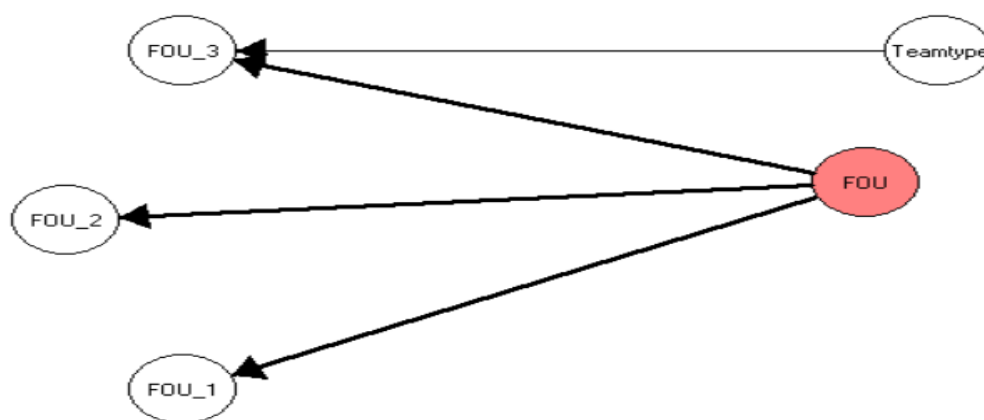
Indekset passer til en grafisk loglinær Rash-model, hvor der tages højde for DIF mellem spørgsmål FOU\_3 og baggrundsvARIABLEN teamtype. Der er ingen lokal afhængighed mellem de tre spørgsmål. Reliabiliteten for indekset for de fire teamtyper ligger mellem 0,71 og 0,80. I nedenstående figur ses en grafisk fremstilling af indekset.

---

<sup>15</sup> I denne parentes står en af følgende fire teamtyper: fagteam, klasseteam, årgangsteam og afdelingsteam. I spørgeskemaet er respondenterne blevet bedt om at besvare ud fra det team, de sidst har haft møde i.

FIGUR E.3

### Grafisk fremstilling af indekset *Fortælle om undervisningen* (FOU)



Kilde: RASCH-analyse af data fra spørgeskemaundersøgelse blandt det pædagogiske personale, maj/juni 2019.

Nedenstående tabel viser, at FOU-spørgsmålene fungerer på samme måde for de, som scorer højt og de, som scorer lavt på FOU-indekset (global homogenitetstest). Tabellen viser også, at når der er taget højde for DIF mellem FOU\_3 og baggrundsvARIABLEN teamtype, er der ikke yderligere DIF i forhold til de andre seks baggrundsvARIABLE (globale test for DIF).

TABEL E.6

### Den globale homogenitetstest samt test for DIF (n = 1.398)

Test	CLR	DF	p-værdi
Global homogenitetstest	15,1	11	0,178
<b>Globale test for DIF:</b>			
Teamtype	17,0	9	0,049
Dato for deltagelse i team	22,2	22	0,449
Trin	16,8	22	0,774
Mødehyppighed	31,9	22	0,079
Ansættelsesforhold	5,7	11	0,892
Køn	8,2	11	0,692
Læreranciennitet	18,5	22	0,674

Kilde: RASCH-analyse af data fra spørgeskemaundersøgelse blandt det pædagogiske personale, maj/juni 2019.

Note: CLR er *Conditional Likelihood Ratio*-test, der tester, om spørgsmålsparametrene i modellen er ens i nærmere definerede grupper. Den globale homogenitetstest sammenligner spørgsmålsparametre for to lige store grupper af lærere/pædagoger, hvor den ene gruppe scorer højt, og den anden gruppe scorer lavt på indekset. De globale test for DIF sammenligner på samme måde, om spørgsmålsparametrene fungerer ens i de forskellige undergrupper defineret ved baggrundsvARIABLENE. Alle test er foretaget, efter der er taget højde for DIF mellem FOU\_3 og baggrundsvARIABLEN teamtype. Signifikansniveauet korrigeres for, at der gennemføres flere test: \*5 % signifikansniveau =  $p < 0,0063$ ; \*\*1 % signifikansniveau =  $p < 0,0013$ .

Nedenstående tabel viser, hvor meget sumscoren korrigeres for hver teamtype som følge af DIF mellem FOU\_3 og baggrundsvariablen teamtype.

**TABEL E.7**

*Score equation af indekset Fortælle om undervisningen mht. teamtype, justering af sumscoren*

Fagteam	Klasseteam	Årgangsteam	Afdelingsteam
3	3,00	3,00	3,00
4	4,26	4,28	3,67
5	5,19	5,21	4,84
6	6,05	6,04	6,02
7	7,11	7,02	7,14
8	8,07	8,01	8,09
9	9,00	9,00	9,00

Kilde: RASCH-analyse af data fra spørgeskemaundersøgelse blandt det pædagogiske personale, maj/juni 2019.

Note: Tabellen viser, hvordan sumscoren justeres på baggrund af DIF mellem FOU\_3 og baggrundsvariablen teamtype. Respondenter, der har besvaret ud fra et fagteam, er referencegruppen ift. Hvilken, de øvrige justeres.

## Viden

### Datakilder om eleverne

Dimensionen *Datakilder om eleverne* (DE) måles med fire svar på spørgsmålet: *Hvor ofte har I inddraget følgende datakilder i [x]teamets diskussioner i dette skoleår.*

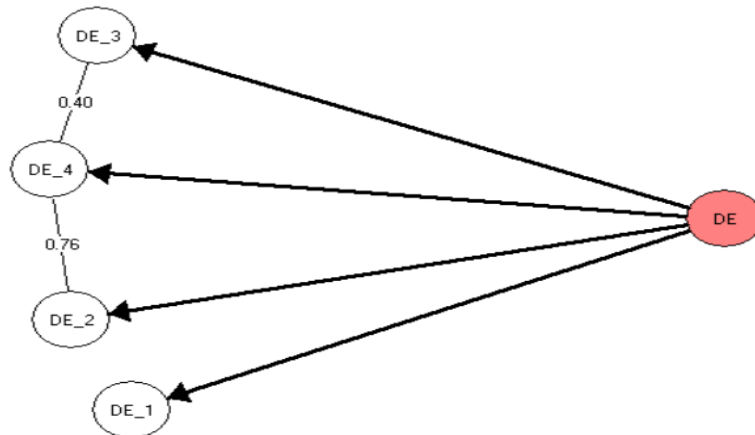
1. Standardiserede test (fx nationale test, MAT-prøver, TL-prøver mv.) (DE\_1)
2. Elevproduktioner (fx stile, opgaver, arbejdshæfter, præsentationer, lokalt udviklede test) (DE\_2)
3. Resultater om elevernes trivsel (fx den nationale trivselsmåling, lokalt udviklede trivselsmål) (DE\_3)
4. Elevernes tilbagemeldinger på undervisningen (DE\_4).

Svarkategorierne for de fire spørgsmål er: "Aldrig", "Sjældent", "Nogle gange" og "Mange gange". De to midterste kategorier er slået sammen i analyserne, således at "Aldrig" har værdien 1, *sjældent/nogen gange* har værdien 2, og "Mange gange" har værdien 3.

Analysen viser, at det er problematisk at anvende indekset på tværs af teamtyper. Det er i stedet muligt at danne et indeks for hver af de fire teamtyper, der passer til en grafisk loglinær Rash-model. I det følgende vises derfor dokumentation for de fire forskellige indekser. Alle fire skaler har lokal afhængighed mellem to-tre spørgsmål. Ingen spørgsmål i de fire indekser har DIF med baggrundsvariablene. Reliabiliteten for indekserne ligger mellem 0,50 og 0,79. I nedenstående figurer ses grafisk fremstilling af de fire indekser.

FIGUR E.4

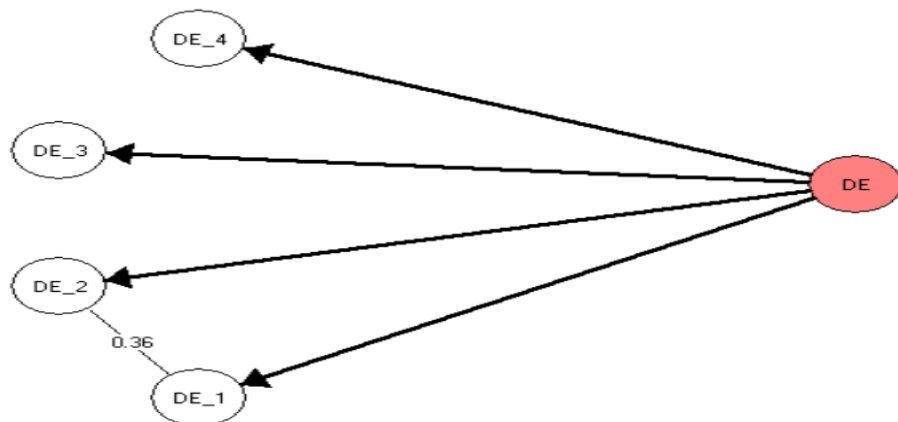
### Grafisk fremstilling af indekset *Datakilder om eleverne* (DE) for fagteams



Kilde: RASCH-analyse af data fra spørgeskemaundersøgelse blandt det pædagogiske personale, maj/juni 2019.  
Note: Tallene mellem spørgsmålene beskriver korrelationen vha. standardiserede gammakoefficienter.

FIGUR E.5

### Grafisk fremstilling af indekset *Datakilder om eleverne* (DE) for klasseteams

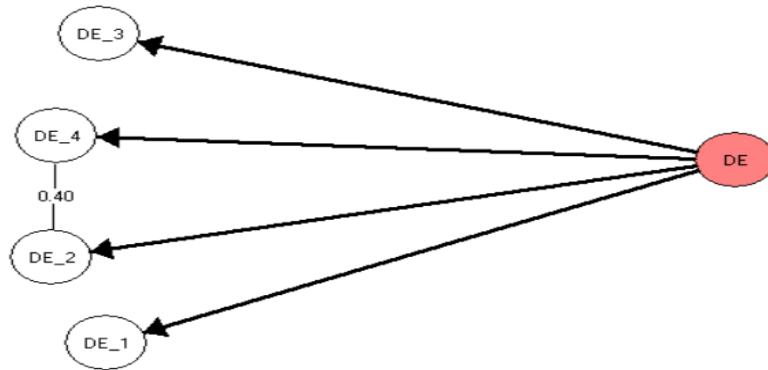


Kilde: RASCH-analyse af data fra spørgeskemaundersøgelse blandt det pædagogiske personale, maj/juni 2019.  
Note: Tallene mellem spørgsmålene beskriver korrelationen vha. standardiserede gammakoefficienter.



FIGUR E.6

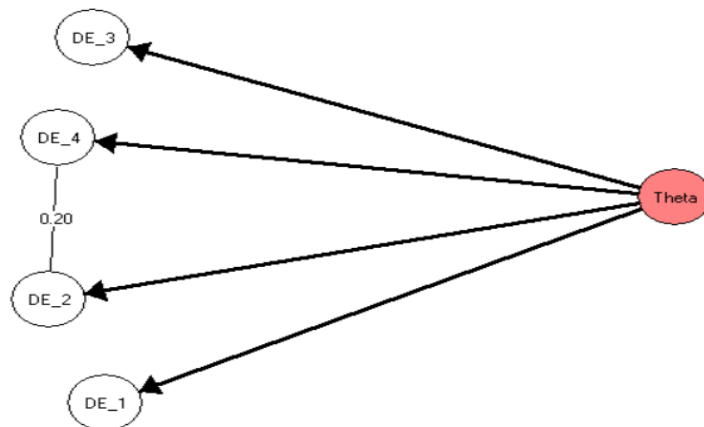
Grafisk fremstilling af indekset *Datakilder om eleverne* (DE) for årgangsteam



Kilde: RASCH-analyse af data fra spørgeskemaundersøgelse blandt det pædagogiske personale, maj/juni 2019.  
Note: Tallene mellem spørgsmålene beskriver korrelationen vha. standardiserede gammakoefficienter.

FIGUR E.7

Grafisk fremstilling af indekset *Datakilder om eleverne* (DE) for afdelingsteam



Kilde: RASCH-analyse af data fra spørgeskemaundersøgelse blandt det pædagogiske personale, maj/juni 2019.  
Note: Tallene mellem spørgsmålene beskriver korrelationen vha. standardiserede gammakoefficienter.

Nedenstående tabel viser, at DE-spørgsmålene fungerer på samme måde for de, som scorer højt og de, som scorer lavt på de fire DE-indeks (global homogenitetstest). Tabellen viser også, at der ikke er DIF på de seks baggrundsvariable (globale test for DIF) for nogen af de fire DE-indeks.

**TABEL E.8**

### Det globale homogenitetstest samt test for DIF, fordelt på de fire teamtyper

Teamtype	Fagteam (n=210)		Klasseteam (n=426)		Årgangsteam (n=630)		Afdelingsteam (n=132)	
	CLR (DF)	p-værdi	CLR (DF)	p-værdi	CLR (DF)	p-værdi	CLR (DF)	p-værdi
Global homogenitetstest	17,3 (14)	0,240	6,5 (10)	0,775	16,5 (11)	0,125	20,7 (10)	0,023
<b>Globale test for DIF:</b>								
Dato for deltagelse i team	22,6 (28)	0,753	33,8 (20)	0,027	28,4 (22)	0,163	31,2 (20)	0,053
Trin	31,8 (28)	0,281	35,2 (20)	0,019	25,6 (22)	0,267	12,6 (20)	0,893
Mødehyppighed	39,0 (28)	0,081	27,4 (20)	0,124	25,0 (22)	0,297	18,6 (20)	0,549
Ansættelsesforhold	6,6 (28)	1,00	31,3 (20)	0,051	26,0 (22)	0,250	16,8 (20)	0,666
Køn	16,1 (14)	0,308	22,7 (10)	0,012	17,9 (11)	0,084	7,7 (10)	0,657
Læreranciennitet	23,3 (28)	0,720	29,4 (20)	0,081	14,7 (22)	0,875	22,4 (20)	0,318

Kilde: RASCH-analyse af data fra spørgeskemaundersøgelse blandt det pædagogiske personale, maj/juni 2019.

Note: CLR er *Conditional Likelihood Ratio*-test, der tester, om spørgsmålsparametrene i modellen er ens i nærmere definerede grupper. Den globale homogenitetstest sammenligner spørgsmålsparametre for to lige store grupper af lærere/pædagoger, hvor den ene gruppe scorer højt, og den anden gruppe scorer lavt på indekset. De globale test for DIF sammenligner på samme måde, om spørgsmålsparametrene fungerer ens i de forskellige undergrupper defineret ved baggrundsvariablene. Signifikansniveauet korrigeres for, at der gennemføres flere test: \*5 % signifikansniveau =  $p < 0,0074$ ; \*\*1 % signifikansniveau =  $p < 0,0014$ .

### Forskningsinspireret viden

Dimensionen *Forskningsinspireret viden* (FV) måles med et indeks med tre svar på spørgsmålet: *Hvor ofte har I gjort følgende i [x]teamet i dette skoleår?*

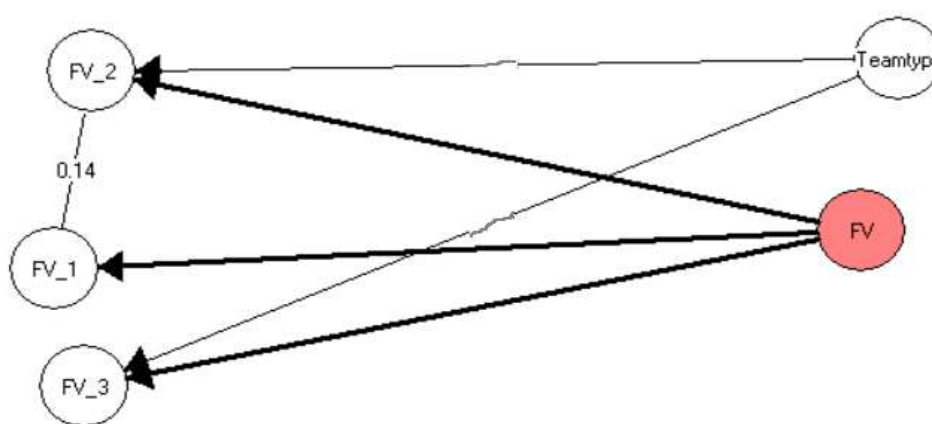
1. Brugt tid på at dele viden og erfaringer til resten af [x]teamet, når nogen fra teamet har været på kursus (FV\_1)
2. Diskuteret faglige oplæg eller temadage for medarbejderne på skolen og/eller i afdelingen (FV\_2)
3. Opsøgt viden om undervisning, der baserer sig på forskning, og inddraget denne viden i teamdiskussioner (FV\_3).

Svarkategorierne for de tre spørgsmål er: "Aldrig", "Sjældent", "Nogle gange" og "Mange gange". De to midterste kategorier er slået sammen i analyserne, således at "Aldrig" har værdien 1, *sjældent/nogen gange* har værdien 2, og "Mange gange" har værdien 3.

Indekset passer til en grafisk loglinær Rash-model, hvor der tages højde for DIF mellem spørgsmål FV\_2, FV\_3 og baggrundsvariablen teamtype. Der er lokal afhængighed mellem FV\_1 og FV\_2. Reliabiliteten for indekset for de fire teamtyper ligger mellem 0,50 og 0,68. I nedenstående figur ses en grafisk fremstilling af indekset.

FIGUR E.8

### Grafisk fremstilling af indekset *Forskningsinspireret viden (FV)*



Kilde: RASCH-analyse af data fra spørgeskemaundersøgelse blandt det pædagogiske personale, maj/juni 2019.  
Note: Tallene mellem spørgsmålene beskriver korrelationen vha. standardiserede gammakoefficienter.

Nedenstående tabel viser, at FV-spørgsmålene fungerer på samme måde for de, som scorer højt og de, som scorer lavt på FV-indekset (global homogenitetstest). Tabellen viser også, at når der er taget højde for DIF mellem spørgsmål FV\_2, FV\_3 og baggrundsvariablen teamtype, er der ikke yderligere DIF i forhold til de andre seks baggrundsvariable (globale test for DIF).

TABEL E.9

### Den globale homogenitetstest samt test for DIF (n = 1.398)

Test	CLR	DF	p-værdi
Global homogenitetstest	20,3	21	0,502
<b>Globale test for DIF:</b>			
Teamtype	13,0	15	0,603
Dato for deltagelse i team	41,8	42	0,480
Trin	43,3	42	0,414
Mødehyppighed	46,8	42	0,282
Ansættelsesforhold	30,3	21	0,086

Test	CLR	DF	p-værdi
Køn	16,6	21	0,733
Læreranciennitet	44,5	42	0,366

Kilde: Rash-analyse af data fra spørgeskemaundersøgelse blandt det pædagogiske personale, maj/juni 2019.  
Note: CLR er *Conditional Likelihood Ratio*-test, der tester, om spørgsmålsparametrene i modellen er ens i nærmere definerede grupper. Den globale homogenitetstest sammenligner spørgsmålsparametre for to lige store grupper af lærere/pædagoger, hvor den ene gruppe scorer højt, og den anden gruppe scorer lavt på indekset. De globale test for DIF sammenligner på samme måde, om spørgsmålsparametrene fungerer ens i de forskellige undergrupper defineret ved baggrundsvariablene. Alle test er foretaget, efter der er taget højde for DIF mellem spørgsmål FV\_2, FV\_3 og baggrundsvariablen teamtype. Signifikansniveauet korrigeres for, at der gennemføres flere test: \*5 % signifikansniveau =  $p < 0,0063$ ; \*\*1 % signifikansniveau =  $p < 0,0013$ .

Nedenstående tabel viser, hvor meget sumscoren korrigeres for hver teamtype som følge af DIF mellem spørgsmål FV\_2, FV\_3 og baggrundsvariablen teamtype.

TABEL E.10

### Score equation af indekset *Forskningsinspireret viden* mht. teamtype, justering af sumscoren

Fagteam	Klasseteam	Årgangsteam	Afdelingsteam
3	3,00	3,00	3,00
4	3,50	3,41	3,58
5	4,29	4,18	4,48
6	5,59	5,66	5,72
7	6,48	6,66	6,57
8	7,34	7,66	7,57
9	9,00	9,00	9,00

Kilde: RASCH-analyse af data fra spørgeskemaundersøgelse blandt det pædagogiske personale, maj/juni 2019.  
Note: Tabellen viser, hvordan sumscoren justeres på baggrund af DIF mellem spørgsmål FV\_2, FV\_3 og baggrundsvariablen teamtype. Respondenter, der har besvaret ud fra et fagteam, er referencegruppen ift. Hvilken, de øvrige justeres.

## Ansvar

Dimensionen *Ansvar* (A) måles med et indeks med tre svar på spørgsmålet<sup>16</sup>: *Hvor ofte har følgende gjort sig gældende i [x]teamet i dette skoleår?*

1. Når der har været elementer i min undervisning, der ikke fungerede, fik jeg hjælp af [x]teamet (A\_1).
2. Når der har været elementer i en af de andres undervisning, der ikke fungerede, hjalp [x]teamet (A\_2).

<sup>16</sup> Svarkalaen for A\_1 og A\_2 er: "Aldrig", "Sjældent", "Nogle gange" og "Mange gange". Svarkalaen for A\_3 er: "Slet ikke", "I mindre grad", "I nogen grad" og "I høj grad". De to midterste kategorier er slået sammen i analyserne.

I hvilken grad har følgende gjort sig gældende i [x]teamet i dette skoleår?

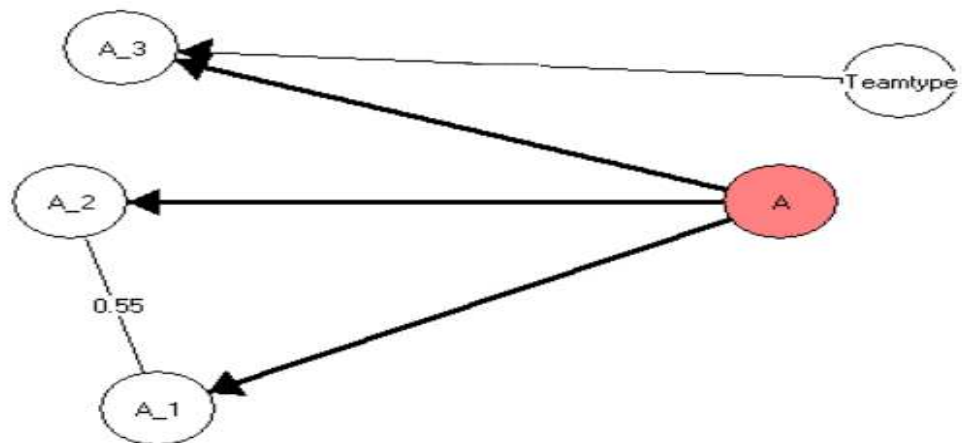
- I [x]teamet tager vi fælles ansvar, når et teammedlem oplever udfordringer i sin undervisning (A\_3).

Svarkategorierne for de to første spørgsmål er: "Aldrig", "Sjældent", "Nogle gange" og "Mange gange". De to midterste kategorier er slået sammen i analyserne, således at "Aldrig" har værdien 1, *sjældent/nogen gange* har værdien 2, og "Mange gange" har værdien 3. Svarkategorierne for det sidste spørgsmål er: "Slet ikke", "I mindre grad", "I nogen grad" og "I høj grad". De to midterste kategorier er igen slået sammen i analyserne.

Indekset passer til en grafisk loglinær Rash-model, hvor der tages højde for DIF mellem spørgsmål A\_3 og baggrundsvariablen teamtype. Der er lokal afhængighed mellem A\_1 og A\_2. Reliabiliteten for indekset for de fire teamtyper ligger mellem 0,60 og 0,74. I nedenstående figur ses en grafisk fremstilling af indekset.

FIGUR E.9

### Grafisk fremstilling af indekset *Ansvar* (A)



Kilde: Rash-analyse af data fra spørgeskemaundersøgelse blandt det pædagogiske personale, maj/juni 2019.  
Note: Tallene mellem spørgsmålene beskriver korrelationen vha. standardiserede gammakoefficienter.

Nedenstående tabel viser, at A-spørgsmålene fungerer på samme måde for de, som scorer højt og de, som scorer lavt på A-indekset (global homogenitetstest). Tabellen viser også, at når der er taget højde for DIF mellem spørgsmål A\_3 og baggrundsvariablen teamtype, er der ikke yderligere DIF i forhold til de andre seks baggrundsvariable (globale test for DIF).

TABEL E.11

### Den globale homogenitetstest samt test for DIF (n = 1.398)

Test	CLR	DF	p-værdi
Global homogenitetstest	7,1	15	0,956
<b>Globale test for DIF:</b>			
Teamtype	15,2	21	0,811
Dato for deltagelse i team	33,8	30	0,288
Trin	19,1	30	0,937
Mødehyppighed	28,1	30	0,565
Ansættelsesforhold	8,7	15	0,895
Køn	24,4	15	0,059
Læreranciennitet	21,6	30	0,868

Kilde: RASCH-analyse af data fra spørgeskemaundersøgelse blandt det pædagogiske personale, maj/juni 2019.

Note: CLR er *Conditional Likelihood Ratio*-test, der tester, om spørgsmålsparametrene i modellen er ens i nærmere definerede grupper. Den globale homogenitetstest sammenligner spørgsmålsparametre for to lige store grupper af lærere/pædagoger, hvor den ene gruppe scorer højt, og den anden gruppe scorer lavt på indekset. De globale test for DIF sammenligner på samme måde, om spørgsmålsparametrene fungerer ens i de forskellige undergrupper defineret ved baggrundsvariablene. Alle test er foretaget, efter der er taget højde for DIF mellem spørgsmål A\_3 og baggrundsvariablen teamtype. Signifikansniveauet korrigeres for, at der gennemføres flere test: \*5 % signifikansniveau =  $p < 0,0063$ ; \*\*1 % signifikansniveau =  $p < 0,0013$ .

Nedenstående tabel viser, hvor meget sumscoren korrigeres for hver teamtype som følge af DIF mellem spørgsmål A\_3 og baggrundsvariablen teamtype.

TABEL E.12

### Score equation af indekset *Ansvar* mht. teamtype, justering af sumscoren

Fagteam	Klasseteam	Årgangsteam	Afdelingsteam
3	3,00	3,00	3,00
4	3,44	3,71	3,49
5	4,65	4,79	4,70
6	5,67	5,81	5,77
7	6,66	6,78	6,76
8	7,83	7,88	7,86
9	9,00	9,00	9,00

Kilde: RASCH-analyse af data fra spørgeskemaundersøgelse blandt det pædagogiske personale, maj/juni 2019.

Note: Tabellen viser, hvordan sumscoren justeres på baggrund af DIF mellem spørgsmål A\_3 og baggrundsvariablen teamtype. Respondenter, der har besvaret ud fra et fagteam, er referencegruppen ift. Hvilken, de øvrige justeres.

# Appendiks F – Professionelle læringsfællesskaber operationaliseret i kvantitativ forskning

I dette kapitel beskrives først hvilke forskellige tilgange til operationalisering af professionelle læringsfællesskaber, der eksisterer i den internationale kvantitative forskning. Derudover beskriver vi, hvordan EVA's operationalisering relaterer sig til forskning, og hvilke tilpasninger til dansk skolekontekst der er foretaget. Til sidst gives eksemplarer på danske undersøgelser, hvor professionelle læringsfællesskaber er operationaliseret ved surveys.

## Tre tilgange til operationalisering af professionelle læringsfællesskaber

I den internationale forskningslitteratur er der ikke konsensus om, hvordan man operationaliserer det, der i den internationale litteratur ofte kaldes Professional Learning Communities (PLC). I forskningslitteraturen findes der derfor mange bud på, hvordan man operationaliserer PLC. Der er derfor heller ikke i forskningslitteraturen konsensus om primært at anvende et bestemt standardiseret valideret mål for PLC (Hairon et al., 2015; Lomos, 2017, Lomos et al., 2011; Vanblaere & Devos, 2015; Warwas & Helm, 2018). Der er dog enighed om, at PLC er et multidimensionalt begreb, der indeholder en række adskilte underdimensioner eller aspekter af det overordnede begreb PLC (Hairon et al., 2015). Det er dog i litteraturen forskelligt hvilke og hvor mange dimensioner, PLC består af. Warwas og Helm (2017) opdeler målinger af PLC i tre overordnede tilgange:

1. **Femdimensionsmodellerne:** De forskere, som kan siges at benytte sig af den første tilgang, bruger en fem-dimensionsmodel, og disse forskere kan igen underopdeles i to grupper. Første gruppe af forskere lader sig inspirere af Kruse, Louis og Bryks (1995) måling af følgende fem dimensioner: reflekterende dialoger, deprivatiseret praksis, samarbejde, fælles normer og værdier samt fælles fokus på elevernes læring. Det er også denne tilgang, som den danske forsker Thomas Albrechtsen blandt andet lader sig inspirere af i bogen *Professionelle læringsfællesskaber* (2013). Den anden gruppe forskere er i store træk inspireret af Hords (1997) følgende fem dimensioner: dele personlig praksis, kollektiv kreativitet, fælles værdier og visioner, støttende og delt ledelse samt støttende betingelser.
2. **Udvidelse af femdimensionsmodellerne:** De forskere, som benytter sig af den anden tilgang, kombinerer dimensioner fra de to fem-dimensionsmodeller for at skabe et mere udtømmende mål for PLC og slår også dimensioner sammen. Fx identificerer Bolam et al. (2005) otte dimensioner, der karakteriserer PLC: fælles værdier og visioner, fælles ansvar for elevernes læring,

samarbejde der fokuserer på læring, professionel læring, reflekterede professionel *enquiry*, åbenhed netværk og partnerskab, inkluderende medlemskab samt gensidig tillid respekt og støtte.

3. **Få overordnede dimensioner:** Forskerne, som benytter sig af den tredje tilgang, forsøger at ordne og strukturere alle de dimensioner, der nævnes i litteraturen i nogle få overordnede dimensioner. Fx inddeler Warwas og Helm (2017) PLC i tre hoveddimensioner: udvikle i samarbejde, normativ enighed og støttende infrastruktur.

I EVA's operationalisering af professionelle læringsfællesskaber lader vi os inspirere af den empiriske forskningstradition, der bygger på og videreudvikler Kruse, Louis og Bryks (1995) måling af PLC (førstnævnte femdimensionsmodel). Grunden til, at EVA lader sig inspirere af denne forskningstradition, bunder i, at en stor del af forskningen griber målingen af PLC an på denne måde. Derudover er dimensionerne empirisk valideret i en række studier baseret på data fra flere lande, og dimensionerne har vist sig empirisk at have betydning for elevernes læring (Louis & Lee, 2016).

## Videreudvikling af femdimensionsmodellen

Forskere, der trækker på Kruse, Louis og Bryks (1995) fem-dimensionsmodel, har videreudviklet operationaliseringen af PLC blandt andet gennem valideringsanalyser og har det til fælles, at de som minimum og ofte udelukkende måler følgende tre dimensioner: reflekterende dialoger, deprivatiseret praksis og fælles ansvar (Ho et al., 2015; Lomos, 2012; Louis & Lee, 2016; Vanblaere & Devos, 2015; Wahlstrom & Louis, 2008). I forhold til Kruse, Louis og Bryks (1995) oprindelige fem-dimensionsmodel er der inden for denne forskningstradition primært sket fire ændringer:

- Dimensionen fælles fokus på elevernes læring måles ikke mere. Lomos (2012) viser, at dimensionen ikke klare kravene i den psykometriske validering, og dimensionen droppes i senere forskning. Lomos (2012) fremhæver, at det er et vigtigt aspekt af PLC, men at aspektet implicit kan indgå i de andre dimensioner af PLC.
- Dimensionen samarbejde ændres til at hedde fælles ansvar. I spørgsmålene under denne dimension lægges der både vægt på at føle et ansvar, der går ud over ens egne klasser og fag, men også at man samarbejder om forskellige elementer.
- Dimensionen fælles normer og værdier måles ikke som del af PLC mere. Vanblaere og Devos (2015) måler dog dimensionen, men medtager den ikke i analyserne, da dimensionen ikke klart kan adskilles fra dimensionen fælles ansvar.
- I nyere forskningsartikler måles en ny dimension, der hedder *organizational learning* (Ho et al., 2015). Dimensionen måler, om læreren opsøger og deler ny viden om undervisning med kollegaer.

EVA vælger at operationalisere professionelle læringsfællesskaber med inspiration fra de tre dimensioner – reflekterende dialoger, deprivatiseret praksis og fælles ansvar – som denne forskningstradition lægger vægt på. Derudover vælger EVA også at måle det, som dele af denne forskningstradition kalder *organizational learning*.



## Dimensioner operationaliseres med afsæt i dansk skolekontekst

EVA har foretaget en række tilpasninger og videreudviklinger i målingen af de fire nævnte dimensioner, så målingen bliver så relevant som mulig for en dansk skolekontekst. I nedenstående gennemgås de væsentligste tilpasninger.

**Reflekterende dialoger:** Denne dimension kalder vi *Udvikling af undervisning*. I den empiriske forskning måles denne dimension med spørgsmål, der spørger ind til, om man har diskuteret emner, der går tæt på undervisningen, fx om læreren har udvekslet undervisningsmaterialer, udviklet undervisningsforløb eller diskuteret klasseledelsesproblematikker (Ho et al., 2015; Lomos, 2012; Louis & Lee, 2016; Vanblaere & Devos, 2015; Wahlstrom & Louis, 2008). EVA måler *Udvikling af undervisning* ved også at spørge ind til emner, der går tæt på undervisningen, men ud fra to underdimensioner: 1) *Fælles tiltag i undervisningen*, og 2) *Fælles udvikling af undervisningsforløb*. Første underdimension handler om, at man sammen identificerer udfordringer i undervisningen, reflekterer over handlemulighederne, aftaler tiltag i undervisningen samt følger op på virkning af tiltag. Anden underdimension handler om, at man sammen udvikler undervisning/undervisningsforløb, hvor man opstiller undervisningsmål, reflekterer over indhold og undervisningsformer samt evaluerer undervisningen/undervisningsforløbet.

**Deprivatiseret praksis:** Vi vælger at kalde dimensionen *Erfaringer* og ikke *deprivatiseret praksis*. I den empiriske forskning måles denne dimension med spørgsmål, der måler, om lærerne observerer hinandens undervisning, og om de efterfølgende giver hinanden feedback (Ho et al., 2015; Lomos, 2012; Louis & Lee, 2016; Vanblaere & Devos, 2015; Wahlstrom & Louis, 2008). Deprivatiseret praksis beskrives dog ofte som et begreb, der dækker langt flere elementer. Fx kan deprivatiseret praksis også forstås som fx samarbejder, der ligger uden for undervisningen, hvilket kan gøre det svært at adskille dimensionen deprivatiseret praksis fra andre dimensioner af professionelle læringsfællesskaber. Vi finder det derfor mest hensigtsmæssigt at kalde dimensionen det, den reelt måler, nemlig skabelse af fælles undervisningserfaringer, som vi helt kort benævner *Erfaringer*. EVA måler dimensionen *Erfaringer* ud fra to underdimensioner, der lægger vægt på, at man både kan skabe fælles undervisningserfaringer ved at: 1) *se hinandens undervisning* og 2) *fortælle hinanden om undervisningen*. Første underdimension svarer til det, der i den internationale forskningstradition måles som deprivatiseret praksis. Vores anden underdimension er altså en tilføjelse, der sætter fokus på, at undervisningserfaringer også kan deles uden direkte observationer af undervisningen.

**Organizational learning:** Denne dimension kalder vi *Viden*. I Ho et al. (2015), måles organizational learning med spørgsmål, der spørger ind til, om man fx deler den viden, man lærer på kurser og workshops, og om man opsøger ny viden inden for uddannelsesforskning. Vi har valgt at måle dimensionen viden i to underdimensioner: 1) *forskningsinspireret viden* og 2) *datakilder om eleverne*. Første underdimension svarer i høj grad til dimensionen organizational learning, mens anden dimension kan ses som en tilføjelse, der ikke er indeholdt i organizational learning. Her måler vi, hvorvidt teamet inddrager forskellige datakilder om eleverne (fx elevproduktioner, testresultater, elevtilbagemeldinger) i teamdiskussioner.

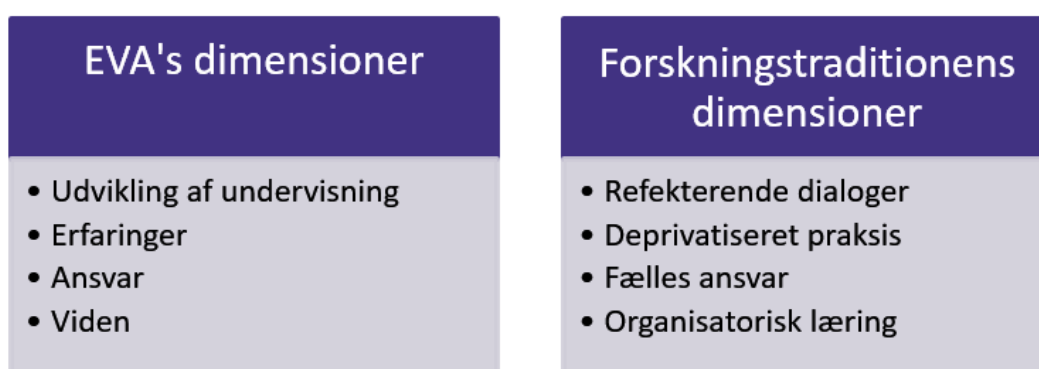
Det er bemærkelsesværdigt, at den internationale forskningstradition, som vi tager udgangspunkt i, ikke måler inddragelse af datakilder om eleverne som del af et professionelt læringsfællesskab. I dele af litteraturen om professionelle læringsfællesskaber lægges der stor vægt på, at lærerne udfordrer deres refleksioner på baggrund af både forskningsviden og datakilder om eleverne for at forhindre, at refleksioner over undervisningen bliver uhensigtsmæssigt selvbekræftende (Qvortrup, 2016).

**Fælles ansvar:** Denne dimension kalder vi *Ansvar*. I den internationale forskning måles dimensionen ud fra, om læreren føler et ansvar for elevernes læring, der ligger ud over de elever og fag, man som lærer er tildelt (Ho et al., 2015; Lomos, 2012; Louis & Lee, 2016; Vanblaere & Devos, 2015; Wahlstrom & Louis, 2008). Dette svarer til den måde, vi har valgt at måle *Ansvar*.

I nedenstående tabel ses sammenhæng mellem de fire dimensioner fra forskningen, som vores operationalisering lader sig inspirere af.

**FIGUR F.1**

### Dimensioner af professionelle læringsfællesskaber – sammenhæng med forskning



Vi har valgt ikke direkte at genbruge oversatte udgaver af de spørgsmål, som er anvendt i de internationale spørgeskemaundersøgelser, i vores eget spørgeskema. For det første har vi af hensyn til størst mulig praksisrelevans haft et ønske om, at lærerne skulle besvare spørgsmålene med udgangspunkt i samarbejdet i én bestemt type af team. De spørgsmål, der anvendes inden for forskningstraditionen beskrevet ovenfor, tager udgangspunkt i alle de samarbejder, lærerne indgår i. For det andet kræver spørgsmålene tilpasning til en dansk skolekontekst.

## Eksempler på operationalisering af professionelle læringsfællesskaber i Danmark

### CALL-DK

Professionshøjskolen UCC har udviklet et evalueringsværktøj, *CALL-DK*, som skoleledelser kan benytte i forbindelse med skoleudvikling. *CALL-DK* er en dansk version af det amerikanske *CALL (Comprehensive Assessment of Leadership for Learning)*. Værktøjet bygger på en evidensbaseret model for læringscentreret ledelse og har form af et elektronisk spørgeskema, som lærere, pædagoger og ledelse svarer på. Værktøjet er bygget op ud fra fem temaer, hvor opbygning af professionelle læringsfællesskaber er et af temaerne. UCC har afprøvet og videreudviklet værktøjet

i to kommuner og arbejdet med at udbrede værktøjet gennem et større forløb der følges af et forskningshold.

### **Evaluering af Randers og Aarhus kommuners arbejde med professionelle læringsfællesskaber**

Det Nationale Forskningscenter for Velfærd (VIVE) har gennemført en evaluering af indsatsen professionelle læringsfællesskaber – som drivkraft for elevernes læring og trivsel i Randers og Aarhus kommuner (2015-17). Indsatsen er finansielt støttet af A.P. Møller Fonden. Spørgeskemaer til lærere og pædagoger samt ledere rummede spørgsmål om deres arbejde med professionelle læringsfællesskaber i forbindelse med indsatsen (Pedersen & Iversen, 2018).

Indsatsen er fortsat som to separate indsatser i hhv. Randers og Aarhus kommuner. Begge indsatser er finansielt støttet af A.P. Møller Fonden. EVA forestår evalueringen af begge fortsatte indsatser og gennemfører i den forbindelse en spørgeskemaundersøgelse af skolernes arbejde med professionelle læringsfællesskaber. Slutevalueringerne forventes færdige i henholdsvis 2020 (Randers) og 2022 (Aarhus).

### **Evaluering af Lolland og Guldborgsund kommuners arbejde med professionelle læringsfællesskaber**

EVA har gennemført en evaluering af indsatsen *Kompetenceudvikling i praksis* i Lolland og Guldborgsund kommuner (KUP) (2016-18) og er i gang med evalueringen af indsatsens fase 2 (2018-20). Begge faser er finansielt støttet af A.P. Møller Fonden. Evalueringen af indsatsens fase 2 rummer en spørgeskemaundersøgelse af skolernes arbejde med professionelle læringsfællesskaber. I spørgeskemaundersøgelsen er der fokus på læreres praksis for at dele undervisnings erfaringer med hinanden, at dele ansvaret for undervisningen, at have fokus på elevernes læring, samarbejdet i teamet samt reflekterende dialoger i teamet. Spørgeskemaet er inspireret af Albrechtsens fem søjler (2013). I spørgeskemaet spørges der ind til lærernes praksis i det team, de sidst holdt teammøde i (afdelings-, årgangs-, klasse- eller fagteam).

### **Program for læringsledelse i 13 kommuner**

Et partnerskab bestående af tretten kommuner, Laboratorium for forskningsbaseret skoleudvikling (LSP) ved Aalborg Universitet og Center for Offentlig Kompetenceudvikling (COK) gennemfører i fællesskab et skoleudviklingsprogram med titlen *Program for læringsledelse – Forskningsinformeret, målstyret skole- og kompetenceudvikling*. Programmet gennemføres over en fireårig periode (2015-2019), hvor den centrale del af indsatsen er at gennemføre omfattende praksisbaserede kompetenceudviklingsforløb for alle de professionelle deltagere med det formål at kvalificere skolernes pædagogiske praksis. Som led i programmet arbejdes der med professionelle læringsfællesskaber, som også måles ved surveys til lærere vha. indekset *Samarbejde mellem lærere*. Indekset er hentet fra Grosin (1991) og Rutter et al. (1979) og indeholder syv spørgsmål om planlægning af undervisning i fællesskab, forpligtende samarbejde om mål, indhold og metoder, om fælles ansvar for alle elever og fælles forståelse af uacceptabel adfærd (Nordahl 2019).

### **Teamsamarbejde i folkeskolen**

© 2021 Danmarks Evalueringsinstitut

Citat med kildeangivelse er tilladt

Publikationen er kun udgivet i elektronisk form på: [www.eva.dk](http://www.eva.dk)

Foto: Colourbox

ISBN (www) 978-87-7182-498-8

Danmarks Evalueringsinstitut (EVA) gør uddannelse og dagtilbud bedre. Vi leverer viden, der bruges på alle niveauer – fra institutioner og skoler til kommuner og ministerier.



**DANMARKS  
EVALUERINGSINSTITUT**

T 3555 0101  
E [eva@eva.dk](mailto:eva@eva.dk)  
H [www.eva.dk](http://www.eva.dk)