

Teamsamarbejde i folkeskolen

– erfaringer og perspektiver

Finn Wiedemann

Især de sidste 10 år er der blevet indført mere eller mindre faste teams på mange skoler og uddannelsesinstitutioner. Artiklen vil redegøre for denne udviklings baggrund, som blandt andet hænger sammen med ændrede krav og udfordringer til uddannelsesverdenen. I forsøget på at belyse emnet vil der blive taget udgangspunkt i erfaringer med teamsamarbejde fra to folkeskoler, hvor teamsamarbejdets konkrete indhold, form og udvikling vil blive analyseret. Artiklen vil særskilt fokusere på lærernes erfaringer og oplevelser af fordele og ulemper med teamsamarbejde.

Den stille revolution

I gennem de sidste cirka 10 år har der fundet en stille revolution sted i store dele af den danske uddannelsesverden, hvor der er sket et opbrud i de dominerede samarbejds- og organiseringsmåder, som traditionelt har kendetegnet mange skoler og uddannelsesinstitutioner op igennem det 20. århundrede.

Ændringerne blev for alvor påbegyndt med folkeskoleloven af 1993, hvor der blev formuleret krav om, at lærerne skulle tage udgangspunkt i den enkelte elev, så undervisningen kunne rumme udfordringer for alle elever.¹ I bemærkningerne til loven nævnes dannelse af lærerteams omkring den enkelte klasse eksplicit som en måde, hvorpå der skal samarbejdes om undervisningens tilrettelæggelse og gennemførelse. Udviklingsprogrammet Folkeskolen år 2000 (Mehlbye 2001) havde ligeledes fokus på udvikling af lærersamarbejde, ligesom der i forbindelse med en ny læreraftale fra år 2000 formelt blev sat tid af til lærersamarbejde.

Andre dele af uddannelsesverdenen, især ungdomsuddannelsesverdenen, fulgte så småt med i tiden efter 1993, f.eks. de merkantile erhvervsuddannelser med reformen i 1996 med krav om helhedsorienteret undervisning og reform 2000, som stillede krav om, at erhvervsuddannelserne skulle tilrettelægges individuelt og fleksibelt.

Også inden for de gymnasiale uddannelser er der op igennem 90'erne blevet eksperimenteret med forskellige former for teamsamarbejde, hvilket mest udpræget er sket på de erhvervs-gymnasiale uddannelser (Wiedemann 2002b). Den kommende reform af det almene gymnasium, som træder i kraft fra sommeren 2005 stiller ligeledes øgede krav til lærerne om at organisere sig i mere faste teams eller selvstyrende grupper (Andersen 2003).²

I det følgende skal der redegøres for en række af de erfaringer, som er blevet gjort med teamsamarbejde. Der vil blive taget udgangspunkt i folkeskoleverdenen, hvor der vil blive anvendt eksempler fra to skoler. Artiklens empiriske materiale stammer

fra et forskningsprojekt om IT i folkeskolen (Wiedemann 2003; Wiedemann 2004). I projektet var der blandt andet fokus på, om lærersamarbejde eller lærersamarbejdskultur havde nogen indflydelse på, hvordan IT blev anvendt i den enkelte skole.³ I alt tre skoler blev fulgt over en periode på halvandet år. I projektet blev der overvejende benyttet kvalitative metoder, hvor der af tre omgange blev foretaget gruppeinterviews med udvalgte lærere samt individuelle interviews med ledelsespersoner. I alt cirka 15-20 lærere er blevet interviewet ved hver skole, heraf nogle lærere flere gange. Forskningsdesignet kan siges at have været fænomenologisk-hermeneutisk inspireret (f.eks. Kvale 1998; Vaugh, Schimm & Sinagub 1996).

Tre teoretiske perspektiver på teamsamarbejde

Der kan anlægges forskellige forklaringer på, hvorfor der har fundet en så massiv og hurtig udbredelse af teams sted inden for uddannelsesverdenen. På den ene side kan udviklingen anskues med udgangspunkt i en funktionalistisk forståelsesramme. Et sådant perspektiv vil hæfte sig ved, at baggrunden for den nævnte udvikling hænger sammen med de ændrede krav og udfordringer, som uddannelsesverdenen står overfor. Uddannelsesverdenens måde at organisere sig på er ikke længere hensigtsmæssig i forhold til de opgaver, som skolen skal løse, hvorfor skolen må tilpasse sig omgivelsernes ændrede krav. Et sådant teoretisk udgangspunkt vil se teamsamarbejde i skolen som en adækvat og relativ konflikt- og modsætningsfri arbejdsform i forhold til at imødekomme de krav og udfordringer, som skolen står overfor i forbindelse med overgangen til videnssamfundet.

Problemstillingen kan imidlertid også anskues ud fra et institutionelt perspektiv. Tendensen til at indføre teamsamarbejde er

ikke kun et dansk, men derimod et internationalt fænomen. Andy Hargreaves (2000) peger f.eks. på, at tendensen til at indføre lærersamarbejde over hele den vestlige verden må forstås som et meta-paradigme, dvs. en uimodsagt forestilling om, at det gennem øget lærersamarbejde bliver muligt at forbedre og forandre skoler og uddannelsesinstitutioner, samt håndtere en række af nutidens problemer og udfordringer.

Den hastige udbredelse af teamsamarbejde kan med afsæt i institutionel teori forstås som moderne organisationers tendens til at foretage organisationsudvikling ved efterligning, dvs. ved ofte ukritisk at kopiere andre organisationers brug af populære strategier og løsningsværktøjer (Powell & DiMaggio 1990). Indførelse af teams kan, som Peter Dahler Larsen (1998) har analyseret det i forbindelse med organisationers stigende brug af evalueringer, fortolkes som et ritual, som såvel overfor organisationens ansatte som omverdenen skal signalere modernitet og dynamik. Herved sendes et positivt budskab til andre skoler, forvaltning, politikere, forældre og kommende medarbejdere.

Ud over de nævnte teoretiske forståelser kan tendensen til at indføre teamsamarbejde imidlertid også fortolkes med udgangspunkt i et symbolsk eller aktørorienteret perspektiv. En organisation udgør en symbolsk virkelighed, som er karakteriseret ved, at de ansatte kontinuerligt skaber mening, betydning og erfaring (f.eks. Schultz 1993; Owen Jones 1999; Wiedemann 2002b). Et sådant symbolsk eller aktørorienteret perspektiv på teamsamarbejde vil i modsætning til de to andre nævnte perspektiver især interessere sig for, hvad det er for erfaringer, oplevelser og vurderinger, som de involverede aktører gør sig. I forlængelse heraf vil perspektivet give mulighed for at indkredse eventuelle divergerende erfaringer og oplevelser og dermed konflikter og modsætninger blandt organisationens aktører.

I det følgende vil teamsamarbejde blive anskuet ud fra henholdsvis et funktionalistisk og symbolsk inspireret perspektiv. I artiklens første halvdel vil de forskellige begrundelser, som findes for at indføre teamsamarbejde blive identificeret og analyseret, mens der i næste halvdel særskilt vil være fokus på lærernes erfaringer og oplevelser med teamsamarbejde.⁴

Baggrunden for udvikling af teamsamarbejde

En gennemgående forklaring på, hvorfor teamsamarbejde er blevet udbredt i det omfang, som det er sket inden for de sidste cirka 10 år, er som nævnt, at indførelsen af teamsamarbejde udgør et led i en generel omstilling af uddannelsesverdenen i forbindelse med overgangen til det, som mange har kaldt videnssamfundet. Videnssamfundet stiller krav om, at uddannelsesinstitutionerne skal udvikle nye kvalifikationer eller kompetencer til brug for arbejdsmarkedet (Korsgaard 1999; Qvortrup 2001, Qvortrup 2004; Bereiter 2002), men også til brug for civilsamfundet og det generelle samfundsmæssige liv (Hargreaves 2003).

Skoler og uddannelsesinstitutioner har ikke længere kun til opgave at udvikle de studerendes faglige viden og kundskaber, men har også til opgave at udvikle de studerendes personlige og sociale kompetencer, det vil sige kvalifikationer som er tværfaglige eller tværgående (f.eks. Qvortrup 2001, Qvortrup 2004).

I forbindelse med denne omstilling er der sket et generelt pædagogisk skifte inden for store dele af uddannelsesverdenen. Der er her kommet øget fokus på begrebet læring, hvor der tidligere var fokus på indlæring eller undervisning. Hvor undervisning typisk fokuserer på lærerens arbejde eller uddannelsens *hvad*, fokuseres der med begrebet læring på elevens 'lærearbejde' eller uddannelsens *hvordan*. Teoretisk ledsages dette

skifte af en orientering mod forskellige (social)-konstruktivistiske teorier omkring læring og pædagogik, som i højere grad pointerer, at læring er en aktiv og skabende proces, som bedst kommer til udfoldelse i en social sammenhæng (f.eks. Hermansen 1998; Illeris 2000).

Skoler og uddannelsesinstitutioners ændrede 'produktkrav' stiller krav om andre måder at organisere arbejdet på, hvorfor de hidtidige dominerende lærerroller og undervisnings- og organiseringsformer er under forandring. Her er blandt andet sket et skifte fra den privatpraktiserende lærers formidling af viden i klasserummet og så over imod en stigende fokus på mere individuelle og deltageraktiverende undervisningsformer, f.eks. projekt- og emnearbejde og inddragelse af IKT, hvor læreren i højere grad skal fungere som konsulent frem for som formidler af et på forhånd fastlagt curriculum.

De ændrede krav og udfordringer medfører, at den enkelte lærer ikke længere er i stand til at varetage opgaverne på egen hånd, men nu må indgå i et forpligtende kollegialt samarbejde. Teamsamarbejde bliver således en måde, hvorpå den enkelte lærer kan udvikle sin lærerprofessionalisme på, hvor læreren f.eks. kan bruge teamet til at udvikle den didaktiske dimension i lærerjobbet, dvs. den del som handler om planlægning, organisering, evaluering og udvikling af undervisningen. Teamet kan også bruges til at udvikle lærerens mere grundlæggende holdninger og værdier til undervisning og læring, dvs. den del som handler om lærerens forestillinger og ideer om etik, læringssyn, pædagogik, menneskesyn osv. (jf. Moos & Thomassen 1994; Dale 1998; Andersen & Petersson 1998).

Endelig bør læreren ikke længere være solist, men holdspiller, som spejler sin indsats i lyset af skolen eller organisationens samlede udvikling. Målet er her at udvikle

skolen som lærende organisation (Clod Poulsen 1996; Andersen & Petersson 1998; Herløv Petersen 1999).

Sammenfattende kan det siges, at tendensen til at indføre teamsamarbejde må ses i sammenhæng med en lang række omstillinger, som finder sted inden for uddannelsesverdenen, hvor man lidt populært kan tale om, at skolens traditionelle paradigme, som karakteriserede industrisamfundet, er under opbrud (f.eks. Pelgrum & Anderson 1999). Dette medfører, at skolens hidtidige dominerende service- eller kerneydelser, lærer- og elevroller, undervisningsformer og relationer til omverdenen forandrer sig.

Skolens hidtidige lærersamarbejde

Andersen & Pettersson (1998) definerer lærersamarbejde som det at arbejde med ad hoc opgaver i korte forløb og med fokus alene på elevaktiviteter. Det, som traditionelt har kendetegnet uddannelsesverdens lærersamarbejde, er, at det har haft en uforpligtende karakter overfor såvel dem, man samarbejder med som i forhold til skolen eller organisationen. Det konkrete lærersamarbejde har i mange henseender været karakteriseret ved, at man uformelt udveksler ideer, erfaringer og materialer med kollegaer. Som Due & Madsen (1990) har formuleret det, har lærernes samarbejdsrelationer været knyttet til lærerværelset som fællesskab, mere end man kan tale om, at der har eksisteret et reelt arbejdsmæssigt fællesskab blandt lærere, hvor man systematisk har arbejdet med erfaringsudveksling og -kvalificering.

Det er da også karakteristisk, at mange skole- og uddannelsesforskere, som har beskæftiget sig med at analysere og beskrive skolers kultur, har fremhævet, at det mest fremtrædende kulturelle træk vedrørende skoler og uddannelsesinstitutioners kultur er individualitet eller privatisme (f.eks. Lor-

tie 1975). Individualiteten hænger sammen med, at lærerne typisk arbejder alene, dvs. planlægger, udfører og evaluerer arbejdet alene (Lortie 1975; Hargreaves 2000). Individualiteten kan ses som en generel arbejds- eller professionskode, som præger undervisningskulturer (Berg 1999).

I den pædagogiske og uddannelsessociologiske litteratur har det været påpeget, at jo mere skoler og uddannelsesinstitutioners pensum eller indhold er organiseret omkring bestemte autonome fag, desto mindre kan man forvente, at der finder et samarbejde sted mellem lærerne. Der vil her være tale om en uddannelseskultur, som er domineret af kollektionskoder (Bernstein 1974). I sådanne skoler vil elever og eventuelt også lærere kun have lille indflydelse på valg og organisering af indhold, ligesom formidlingen af indholdet, dvs. undervisningen tenderer mod at være lærerstyret. En fagopdelt skole, hvor der er formuleret detaljerede krav for, hvad eleverne skal lære, som efterfølgende evalueres eller testes til eksamen, sætter i sig selv naturlige grænser for de typer af lærersamarbejde, som finder sted. Et lærersamarbejde her vil ofte begrænse sig til et uforpligtende samarbejde mellem de lærere, som underviser i de samme fag.

I den anden ende af skalaen kan man finde skoler og uddannelsesinstitutioner, som er præget af integrationskoder (Bernstein 1974), dvs. skoler, hvor der ikke er klare og entydige grænser mellem fagene, ligesom lærere og elever har indflydelse på valg og organisering af indhold, samt formidlingen eller tilegnelsen heraf. Her er der eventuelt få eksamener eller man eksamineres tværfagligt eller gruppevist. Skoler og uddannelsesinstitutioner, som er præget af de nævnte integrationskoder, tenderer mod en højere grad af lærersamarbejde, hvor lærere f.eks. samarbejder omkring pædagogik, fag, klasser og forskellige former for emne- og projektarbejder.

Fra lærersamarbejde til teamsamarbejde

Lærersamarbejde har således traditionelt haft vanskelige vilkår inden for skole- og uddannelsesverdenen, selv om det som nævnt må fastholdes, at der er forskelle fra uddannelsesinstitution til uddannelsesinstitution og mellem forskellige uddannelsesområder. Som nævnt er der dog de seneste år sket en række ændringer, hvor samarbejdet mange steder organiseres omkring teams eller grupper, hvilket anfægter den hidtidige kultur og organisation.

Andersen & Petterson (1998, 9) definerer teamsamarbejde på følgende måde:

»Et længevarende og forpligtende samarbejde, hvor en gruppe lærere ud fra en klart defineret målsætning og en række tilhørende aktiviteter arbejder med elevernes faglige og personlige læreprocesser, lige som teamet af lærere bevidst arbejder med egen kultur og indbyrdes relationer.«

Denne udbredte definitionen af teamsamarbejde hæfter sig ved, at teamsamarbejde er en systematisk og formaliseret arbejdsform, der foregår over længere tid. Her arbejdes både med elevernes faglige og personlige udvikling, samt med udviklingen af lærernes egne relationer eller kultur.

Herløv Petersen (1999, 92 ff.) argumenterer til dels inspireret af Andersen & Petersen, for at teamarbejde kan finde sted på fire forskellige niveauer baseret på henholdsvis teamets arbejds mål og kompleksiteten af samarbejdsrelationer. I den ene ende af skalaen finder vi det, som Herløv Petersen kalder *lærersamarbejde*. Lærerne, der deltager i denne organiseringsform, arbejder alene på at leve op til skolens arbejds mål, sådan som de er formuleret i love og bekendtgørelser. Dernæst kommer *udvidet lærersamarbejde*, i forbindelse med denne samarbejdsform er der tillige formuleret udviklingsmål for arbejdet med eleverne.

En tredje måde, teamsamarbejdet kan finde sted på, er gennem *lærerteam*, som lever op til de to først nævnte kriterier, men hvor der ydermere er formuleret udviklingsmål for lærerrollen. Endelig kan man, som den mest avancerede form for teamsamarbejde, tale om *det lærende team*. Her er der ikke blot formuleret udviklingsmål for lærerrollen, men også for teamet. Som det kan iagttages, er Andersen & Peterssons (1998) definition på teamsamarbejde sammenfaldende med den mest komplekse og avancerede form for teamarbejde (det lærende team), som Herløv Petersen (1999) beskriver.

Forskellige typer af lærerkultur

I den tidligere omtalte bog af Andy Hargreaves (2000) udskiller Hargreaves' forskellige former for lærerkulturer eller arbejdsfællesskaber. Hargreaves argumenterer med afsæt i forskellige empiriske undersøgelser og gennemgang af litteratur omkring lærersamarbejde for, at det konkrete lærersamarbejde udfolder sig inden for minimum fire forskellige overordnede lærerkulturer. Hargreaves' pointe er ikke mindst at fremhæve, at der findes mange forskellige former for lærersamarbejde, hvoraf nogle kan være mere eller mindre hensigtsmæssige i forhold til den enkelte skoles ønskede udvikling.

Hargreaves gør opmærksom på, at den ofte udskældte individualisme, der som nævnt karakteriserer kulturen i skolen, både har positive og negative sider. Endelig udgør individualisme i en skolemæssig sammenhæng et komplekst socialt og kulturelt fænomen, som optræder i forskellige former, hvilket den pædagogiske og uddannelsessociologiske forskning ikke i fornødent omfang har haft blik for.

Selve individualiteten er et centralt træk, som har præget den vestlige kultur siden renæssancen og oplysningstiden. Individualiteten har haft mange fordele: Kunstne-

risk, videnskabeligt, pædagogisk og samfundsmæssigt har der været plads og rum til, at det enkelte individ kunne udfolde sine tanker, ideer og hensigter, ligesom individualitet har været forbundet med værdier som personlig uafhængighed og selvrealisering. Også i en skolemæssig og pædagogisk sammenhæng har individer, som har turdet gå nye veje og prøvet nye ideer af, bidraget til udvikling og nytænkning. Hargreaves argumenterer for, at *individualismen* (traditionen for at arbejde alene) i skolen skal begrænses, men at der fortsat skal være plads til *individualiteten*, dvs. til individuel udfoldelse og handlingsrum.

Selve individualismen kan i en skolemæssig sammenhæng udfolde sig på tre forskellige måder. Man kan her tale om 1) *tvungen individualisme*, hvor nogle særlige organisatoriske, fysiske og ledelsesmæssige forhold medfører, at lærere, som ønsker det, ikke har mulighed for at arbejde sammen. Den enkelte lærer kan her opleve isolation og ensomhed, ligesom individualiteten af den enkelte lærer kan bruges til at beskytte sig mod centrale tiltag og initiativer og til at fortsætte uanfægtet med en eventuel uhensigtsmæssig pædagogisk praksis. Det er ofte denne tendens, som diverse argumenter for at indføre team- eller lærersamarbejde tager afsæt i.

Man kan desuden tale om 2) *strategisk individualisme*. Her er tale om, at den enkelte lærer vælger at undgå samarbejde som et modtræk overfor en presset arbejdsdag med diffuse mål og øgede eksterne krav, hvor der kontinuerligt indføres nye arbejdsprogrammer og reformer. Forberedelsestid er her en knap ressource, som man udnytter bedst muligt ved at forvalte den individuelt. Endelig kan man tale om 3) *selvvalgt individualisme*. Her vælger den enkelte lærer bevidst, ikke på grund af de situationsbestemte krav eller en strategisk håndtering af dem, at undgå at samarbejde med andre. Den enkelte lærer foretrækker her af profes-

sionelle eller personlige grunde, at arbejde alene, fordi vedkommende føler størst glæde og tilfredshed ved denne arbejdsform.

Konstrueret kollegialitet

Som tidligere nævnt tager såvel den eksterne som den interne skoleledelse mange steder initiativ til at indføre team- eller lærersamarbejde ud fra en blandt andet en forestilling om, at øget lærersamarbejde kan føre til øget skole- og lærerudvikling og dermed f.eks. gøre det nemmere at implementere udefra kommende reformer. Hargreaves argumenterer imidlertid for, at denne bestræbelse på at indføre arbejdsfællesskaber og kollegialitet mange steder har taget udgangspunkt i et bestemt perspektiv på mellem menneskelige forhold. Der er her tale om et homogent og harmonisk kulturelt perspektiv, som har afsæt i funktionalistiske teorier om grupper og mellem menneskelige forhold, og som har som forudsætning, at grupper og organisationer udvikler fælles værdier, vaner og normer. Det er imidlertid et for simpelt og unuanceret perspektiv at anlægge. Man bør i lige så høj grad anlægge et mikropolitisk og konfliktuelt perspektiv på mellem menneskelige forhold eller i forlængelse af de teoretiske perspektiver, som artiklen her opererer med, et symbolsk inspireret perspektiv. Gennem dette perspektiv bliver det muligt at få øje på, at indførelse af arbejdsfællesskab og kollegialitet i skoler mange gange udgør et ledelsesmæssigt forsøg på at indføre administrative mål, ligesom forskellige grupper og personer i organisationer ofte kæmper indbyrdes om magt, status og indflydelse og tillægger de samme fænomener forskellig betydning (se også Wiedemann 2001).

I forlængelse heraf medfører det mikropolitiske perspektiv, at vi bliver i stand til at skelne mellem de forskellige former for arbejdsfællesskab, som kan være tilstede i en organisation. Nogle samarbejdskulturer eller arbejdsfællesskaber i skolen kan således

beskrives gennem begrebet *konstrueret kollegialitet*. Påtvungen eller konstrueret kollegialitet er karakteriseret ved, at lærersamarbejdet er administrativt reguleret, dvs. at samarbejdet er obligatorisk. Her er f.eks. tale om, at lærerne pålægges at samarbejde med bestemte kollegaer. Eller der er tale om, at man skal samarbejde omkring bestemte på forhånd definerede emner eller opgaver. Endelig er samarbejdet reguleret i tid og rum, f.eks. skal man mødes med sine kollegaer eller teammedlemmer på bestemte tidspunkter og på bestemte steder. Hargreaves argumenterer med afsæt i forskellige undersøgelser for, at der sjældent kommer noget positivt ud af denne type samarbejde. Resultaterne af den form for samarbejde er ofte forudsigelige. Her er tale om en ineffektiv og ufleksibel organiseringsform, som ikke formår at tage hensyn til lærernes professionalitet, f.eks. deres erfaringer, viden og evne til at foretage personlige skøn. Hargreaves er meget negativ overfor denne udvikling, som vel især er udbredt i den angelsaksiske verden, men som også med forskellige modifikationer kendes herhjemme.

Balkanisering og arbejdsfællesskab

Andre former for samarbejdsrelationer, som ofte kendetegner skoler og uddannelsesinstitutioner, er det, som Hargreaves (2000) kalder *balkanisering*. Balkanisering er karakteriseret ved stærke og vedblivende grænse-
dragninger mellem forskellige dele af organisationen. Skolen vil her være opdelt i fasttømrede lærergrupper, hvor den enkelte lærer føler identitet og tilhørsforhold til en bestemt gruppe. Grupperne vil, når først de er etablerede, være virksomme over længere tid.

Her kan være tale om unge overfor ældre lærere, forskellige faggrupper overfor hinanden, lærere der underviser i de ældste klasser overfor lærere, der kun underviser i skolens første klasser osv. Balkanisering vil

desuden ofte være karakteriseret af, at der eksisterer magt og status mellem lærergrupperne, f.eks. vil lærere i udskoling (dvs. skolens sidste klasser) mange gange have højere status sammenlignet med lærere, der underviser i indskoling (dvs. skolens første klasser).

Balkanisering er set ud fra et skoleudviklingsmæssigt synspunkt uhensigtsmæssigt, blandt andet fordi læring, udvikling og ideer ikke kommer hele organisationen til gavn, men fastholdes som en art indkapslet viden hos bestemte subkulturelle grupper i organisationen. Endelig medfører balkanisering, at kulturen i skolen tenderer mod at blive konfliktfyldt eller modsætningsfyldt (Arfwedson 1983), hvor forskellige grupper bruger tid på at bekæmpe hinanden frem for at bruge tid og energi på organisationens primære og fælles opgaver.

Hargreaves (2000) taler desuden om samarbejdsrelationer, som er baseret på *arbejdsfællesskab*. I modsætning til påtvungen kollegialitet er samarbejdsrelationerne mellem lærerne her baseret på frivillighed, spontanitet og uforudsigelighed. Samarbejdsrelationerne er desuden ikke begrænsede i tid og rum, men foregår uformelt, løbende og efter behov. Arbejdsfællesskabet er udviklingsorienteret, og dets resultater er i udgangspunktet uforudsigelige. Samarbejdet tager oftest udgangspunkt i deltagerens erfaringer, interesser og personlige skøn.

Der er ingen tvivl om, at denne type for samarbejde har Hargreaves' sympati. Med afsæt i forskellige undersøgelser argumenteres der for, at dette er den mest hensigtsmæssige samarbejdsform. Ikke mindst fordi denne form for samarbejde tager udgangspunkt i lærernes professionalisme, hvor motivation, autonomi, frihed og egne erfaringer og viden spiller en stor rolle.

To folkeskolelæreres erfaringer med teamsamarbejde

I det følgende skal to konkrete folkeskoleers erfaringer med teamsamarbejde analyseres.

Den ene skole vil blive benævnt Byskolen, da den er beliggende i bymæssige omgivelser. Denne skole har mange års erfaringer med teamsamarbejde. Den anden folkeskole vil blive kaldt Strandskolen. Denne er beliggende i udkanten af en større provinsby i rekreative omgivelser nær marker, skov og strand. Man er her først for nylig gået i gang med at udvikle en mere formaliseret form for teamsamarbejde blandt skolens lærere.

Byskolen

På Byskolen er der sidste år sket en udvikling af det eksisterende teamsamarbejde, sådan at skolen er blevet opdelt i selvstyrende grupper. Dette er sket med udgangspunkt i lærernes ønsker og erfaringer, frem for at f.eks. skolens ledelse har taget initiativ til den nævnte organisering. Ledelsen har dog støttet initiativet ved at sætte tid og ressourcer af til arbejdet.

Byskolen har ry for at være en progressiv pædagogisk skole, hvor der f.eks. er en vidtstrakt tradition for projektarbejde og tværfagligt samarbejde. Udover at være den første af kommunens skoler som udviklede selvstyrende teams, var man f.eks. også den første skole i kommunen, som satsede på IT og arbejdet med Howard Gardners mange intelligenser. For Byskolens vedkommende kan det således iagttages, hvordan teamsamarbejdet udgør et led i den tidligere nævnte omstilling af uddannelseskulturen, som finder sted i disse år, hvor skolens dominerende service- og kerneydelser, lærer- og elevroller, undervisningsformer og relationer til omverden er under ændring. Som en lærer fortæller:

»Det er en meget progressiv skole. En skole som ikke er bleg for at lave nogle udviklingsprojekter. Sådan har det været i mange år.

Andre kollegaer i kommunen ser på os som et sted, hvor der sker noget, for vi tør godt. Det er ofte os, der begynder på noget herude, og så kommer det så senere andre steder. Vi har været på forkant med udviklingen på mange områder. F.eks. de selvstyrende teams, og der er vi den eneste skole, der kører med disse teams i hele kommunen.«

Byskolen er opdelt i fire afdelinger, henholdsvis indskoling, mellemskole, udskoling og 10. klasse. Skolen er rent bygningsmæssigt indrettet på den sådan måde, at de fire afdelinger er beliggende hver deres sted på skolen. Hver afdeling råder over et mindre lærerværelse, ligesom lokale lærerfaciliteter støtter den nævnte funktionsopdeling.

I uddannelsesverdenen organiseres teamsamarbejde typisk omkring klasser, årgange, afdelinger, spor og fag. For folkeskolens vedkommende er der en tendens til, at teamsamarbejde især er organiseret omkring klasser, årgange og i stigende grad også afdelinger.

På Byskolen er lærerne organiseret i afdelingsteams og årgangsteams, det vil sige, at lærerne i f.eks. 4-7. klasse udgør afdelingsteamet, mens 6. klasses lærere udgør årgangsteamet, som arbejder sammen om skolens nuværende to 6. klasser.

At skolen arbejder med selvstyrende teams medfører, at de enkelte teams har en udstrakt frihed med hensyn til at organisere og planlægge deres dagligdag, f.eks. skema-lægning og fagfordeling, ligesom de har ansvar for og råderet over hver deres budget, f.eks. indkøb af bøger, udsmykning og midler til fælles aktiviteter. Teamene arbejder med målsætninger for udvikling af lærerrollen og teamsamarbejdet, selv om der er forskellig praksis fra team til team. Teamsamarbejdet ligger derfor tæt på den form for teamsamarbejde, som tidligere i artiklen blev kaldt henholdsvis lærerteam og det lærende team (Herløv Petersen 1999).

Med Hargreaves' (2000) tidligere introducerede begreber om lærerkulturer kan man tale om, at skolens teamsamarbejde er baseret på arbejdsfællesskab. Samarbejdet bærer således præg af flere af de karakteristika, Hargreaves nævner, f.eks. uformalitet og udviklingsorientering, ligesom det konkrete omdrejningspunktet for samarbejdet er deltagernes erfaringer og vurderinger.

På grund af den identitet og loyalitet de enkelte ansatte føler i forhold til gruppen eller temaet, samt en til tider usynlig ledelse, kan de selvstyrende grupper kultur tillige siges at tendere mod balkanisering. Skolens rumlige struktur forstærker dette kulturtræk.

Som et par lærere fortæller om de forskellige selvstyrende grupper forhold til såvel de andre teams som ledelsen:

»Skolen er baseret på selvstyrende team. Baseret på at det er teams, der er udviklet selv, og det gør, at vi arbejder sammen i mindre grupper, og at der måske ikke er så meget samarbejde mellem de enkelte teams.«

»Det kræver stor tillid fra ledelsens side, at vi gør det rigtigt, altså de skal ikke komme og blande sig hele tiden, men det har de også vist her på stedet, det blander de sig slet ikke i.«

Det vurderes dog, at der endnu ikke er sket en udvikling hen imod balkanisering. Der er imidlertid ingen tvivl om, at en af de væsentlige udfordringer, som skolen står overfor i fremtiden, i forbindelse med den udstrakte autonomi, som de forskellige teams praktiserer, er at undgå en sådan udvikling.

Strandskolen

Den anden skole, Strandskolen, har som nævnt færre erfaringer med teamsamarbejde, og forsøget på at indføre et mere formaliseret teamsamarbejde udgør noget relativt nyt i skolens historie. Konkret har man organiseret sig i årgangs- og afdelingsteam, hvor årgangsteamene udgør den primære

organisering. Med Herløv Petersens (1999) tidligere introducerede begreber har teamsamarbejdet mere karakter af udvidet lærersamarbejde end deciderede lærende teams. Der arbejdes f.eks. ikke med udviklingsmål for hverken lærere eller teamet, men udelukkende med udviklingsmål for eleverne. Skolens teams har desuden færre formelle beføjelser end Byskolens teams, f.eks. forvalter de ikke deres eget budget.

I relation til Hargreaves' begreber kan man tale om, at samarbejdet er baseret på elementer fra de samarbejdskulturformer, som Hargreaves (2000) benævner henholdsvis arbejdsfællesskab og selvvalgt individualisme. Samarbejdet er i udgangspunktet karakteriseret af frivillighed, ligesom det tager afsæt i deltagernes erfaringer. Her er dog tale om en langt mindre integrerende og gensidig forpligtende arbejdskultur, end det er tilfældet på Byskolen.

Skolen har valgt 'de små skridts metode' i forsøget på at udvikle teamsamarbejdet. Der er en udpræget ledelsesmæssig opmærksomhed overfor, at lærerne skal være en del af processen, og at man ikke skal gå hurtigere frem, end der er opbakning til i lærerkollegiet. Som en lærer fortæller om de aktuelle erfaringer omkring teamsamarbejde:

»Noget af det nye er teamstruktur, hvor man kan sige, at vi har valgt meget bevidst ikke at lave meget faste teams, det var folk ikke gearet til på det tidspunkt, så det er forholdsvis løst, hvordan folk er organiseret.«

Ifølge en del lærere medfører skematekniske hensyn dog, at der i praksis sker en tydeligere opdeling af lærerkollegiet end til sigtet, hvorfor man i nogen grad også kan tale om tendensen til konstrueret kollegialitet. Som en lærer fortæller:

»Vi begynder med det her 'skolen i skolen', som de også har så mange andre steder, og jeg må sige, at jeg har ikke lyst til at være

indskolingslærer, og det er der mange andre, der heller ikke har lyst til her på skolen. Jeg ville da blive træt af ikke at have kontakt med de lidt større børn. Men det er det, der sker, uden at vi ser det. Jeg har f.eks. kun timer i 2. og 3. klasse næste år. Men én ting er, hvad der sker og én ting er, hvad vi rent faktisk har lyst til.»

Her foregår altså, ifølge flere lærere, et administrativt reguleret forsøg på at tvinge lærerne ind i en mere forpligtende form for samarbejdskultur.

Teamet og de pædagogiske begrundelser

Som nævnt indføres teamsamarbejde mange steder som et forsøg på at imødekomme nye krav og udfordringer til uddannelsesverdenen. I det følgende skal vi se nærmere på lærernes vurderinger af de pædagogiske fordele eller begrundelser, som er forbundet med at deltage i teamsamarbejde.

Det er karakteristisk, at lærerne på den sidstnævnte skole, Strandskolen, kun i mindre omfang giver udtryk for nuancerede erfaringer og oplevelser vedrørende denne del af teamsamarbejdet, hvilket hænger sammen med, at arbejdsformen for lærerne på undersøgelsestidspunktet endnu ikke fremstår så udviklet.

Nogle af de pædagogiske fordele, som lærerne fremhæver ved det tætte teamsamarbejde eller de selvstyrende grupper, er, at det er muligt i større udstrækning end tidligere at differentiere undervisningen, dvs. tage hensyn til den enkelte elevs behov og ønsker. Lærersamarbejdet, og tilstedeværelsen af at den enkelte lærer har de fleste timer på en bestemt årgang, giver mulighed for, at man kan tage udgangspunkt i det enkelte barns faglige, sociale og personlige behov, og at man særskilt kan tilrettelægge undervisningen ud fra disse forudsætninger. Som en lærer fortæller:

»Man kan sige, at fordi vi arbejder så tæt sammen, har vi et enormt kendskab til det enkelte barn, så når vi et færdighedsniveau, som ligger væsentligt over, hvad 'klare mål' (ministerielt formulerede mål om hvad elever skal kunne på bestemte klassetrin – som nu hedder fælles mål) tager afsæt i. Så fordi vores kendskab bliver så stort, så opstår der nogle helt andre muligheder for i langt højere grad at nå det enkelte barns stadie.»

Lærernes erfaringer synes således at matche såvel de lovgivningsmæssige begrundelser som den pædagogiske litteraturs argumenter for indførelse af teamsamarbejde (jf. også Moos & Thomassen 1994). Arbejdsformen bidrager her til at udvikle lærernes professionalisme, herunder deres didaktiske kompetencer (Dale 1998), dvs. deres evne til at planlægge, organisere, evaluere og udvikle undervisningen.

Den enkelte lærers forhold til teamet

I Andersen & Petersson (1998) refereres der til, at der typisk findes fire forholdsmåder blandt lærere, som indgår i teams og samarbejde om undervisningen.⁵ Der er her tale om en gruppe af begejstrede lærere, som har ventet længe på, at teamsamarbejde skulle blive indført, og som deltager entusiastisk. Den anden gruppe er de lydhøre lærere, som i udgangspunktet er positive, og som deltager aktivt i arbejdet. Man kan desuden tale om en gruppe af afventende lærere, der er skeptiske, indtil de har set, at teamet kan gøre en positiv forskel. Endelig er der gruppen af direkte afvisende, som er modstandere af denne arbejdsform, og som modvilligt deltager i arbejdet eller decideret modsætter at involvere sig.

På de to skoler, som her er omdrejningspunkt for artiklen, er der klart flest lærere fra de to først nævnte grupper, hvilket blandt andet må ses som et udtryk for, at denne arbejdsform, selv om den forvaltes forskellig fra skole til skole, efterhånden

har præget folkeskoleverdenen i en del år. Den er så at sige blevet en institutionaliseret rutine. Som en lærer f.eks. fortæller:

»I starten var vi meget skeptiske overfor at arbejde i teams, men efterhånden er det blevet en del af hverdagen. Vi er også med årene blevet gode til at arbejde i teams.«

De fleste lærere tilhører således gruppen af positive lærere, som især hæfter sig ved teamsamarbejdets fordele. Generelt identificerer mange lærere dog, at der skal bruges mere tid på aktiviteter som planlægning, organisering, koordinering og møder end tidligere. Som en lærer formulerer det:

»Der er meget teamwork, det er en indarbejdet rutine. Vi er meget fremme i skoene med det. Men, det tager længere tid.«

Der kan identificeres et mindretal blandt lærere, som tilhører gruppen af afventende eller skeptiske lærere, og som giver udtryk for mindre positive erfaringer med teamsamarbejdet. På Strandskolen er der som nævnt tale om lærere, som argumenterer mod udviklingen af det eksisterende teamsamarbejde, fordi de frygter at blive låst fast som lærer i f.eks. indskolingen, hvorved de vurderer, at jobbet bliver mindre fagligt og personligt udfordrende.

På Byskolen er der enkelte lærere, som giver udtryk for deciderede negative oplevelser og vurderinger med teamsamarbejde. Det pågældende lille mindretal af lærere hæfter sig især ved, at teamsamarbejdet er meget tidskrævende, ligesom de giver udtryk for, at samarbejdet er personligt krævende og udmattende. Dette forhold vil blive uddybet i det følgende afsnit.

Teamet og de ændrede relationer

Teamsamarbejde i skolen har som konsekvens, at kollegaer får et mere direkte indblik i hinandens pædagogiske praksis, dvs.

den måde man planlægger og udfører sit arbejde på. Den individualitet eller privatisme, som tidligere karakteriserede og i nogen grad fortsat karakteriserer kulturen i skolen, kan blandt andet fortolkes som en måde at beskytte sig mod ekstern indblanding på og bevare autonomi over eget arbejde (Hargreaves 2000; Hargreaves & Fullan 2003).

De fleste af de interviewede lærer oplever imidlertid skiftet hen imod teamsamarbejde som noget positivt, hvor den isolation og ensomhed, som tidligere var knyttet til udførelsen af lærerarbejdet, kan reduceres. De interviewede lærere har tilsyneladende ikke nogen problemer med 'ekstern indblanding', hvor kollegaer får adgang til de professionelle skøn, som de foretager. Det vurderes, at teamsamarbejde giver mulighed for, at man nu kan udveksle erfaringer og viden med sine kollegaer på et mere formaliseret og kvalificeret grundlag.

For den enkelte lærer betyder det at skulle deltage i teams eller selvstyrede grupper, at relationerne til kollegaerne ændrer sig. Frem for at relationerne primært var formelle, bliver de nu i større udstrækning intime og emotionelle. Denne udvikling, som også kendes fra resten af organisationsverdenen, medfører tendentielt en risiko for, at flere interpersonelle konflikter mellem de ansatte kan opstå, ligesom et tættere og mere forpligtende samarbejde kan have som konsekvens, at de enkelte ansatte oplever, at vedkommendes personlige grænser anfægtes og overskrides (Mintzberg 1983; Christrup 1991; Casey 1995).

Der er imidlertid ikke nogen af de interviewede lærere, som oplever, at de ændrede relationer giver anledning til egentlig relationelle og emotionelle konflikter og problemer. Der er dog som nævnt enkelte lærere på Byskolen, som hæfter sig ved, at teamsamarbejdet kan være personligt krævende og udmattende, og at det enkelte teammedlem skal være i besiddelse af nogle særlige

personlige og sociale kompetencer for at kunne deltage konstruktivt og udbytterigt i teamsamarbejdet. Som en lærer fortæller:

»Jeg synes, vi bruger meget tid på at skulle samarbejde, mødes og koordinere hele tiden. Det er meget tidskrævende. Nogle gange synes jeg også, det er svært, fordi man prøver selvfølgelig på at holde samme linie. Det er helt klart, det kræver noget, når man skal samarbejde. Men også fordi det bliver så tæt. Fordi nu er vi bare sammen hele tiden. Så det kræver helt sikkert en masse møder og samtaler; at være god til at give sig og sådan nogle ting.«

Vi har her at gøre med en mindre gruppe lærere, som, hvis muligheden havde været der, givetvis ville foretrække selvvalgt individualisme, jf. Hargreaves' (2000) tidligere introducerede begreb, og som nok ville befinde sig bedre i en skole- eller arbejdskultur, som var mindre samarbejdsorienteret.

Arbejds miljømæssige begrundelser

Som det er fremgået af det foregående, formulerer størstedelen af de interviewede lærere sig positivt og begejstret om de muligheder og fordele, som organiseringen omkring selvstyrende grupper og teamsamarbejde giver anledning til. Der er her muligt at udskille en række erfaringer og oplevelser, som knytter sig til det arbejdsmiljømæssige område (se også Moos & Thomassen 1994).

Generelt giver de interviewede lærere udtryk for, at de oplever en større grad af tilfredshed i arbejdet end tidligere, fordi arbejdet opleves mere udviklende og udfordrende. Flere lærere fremhæver her det større ansvar og den øgede kompetence, som følger med organiseringen omkring selvstyrende teams:

»Der er virkelig lagt ansvar ud. Det er noget, man kan mærke. Man tvinges ud i at sætte sig nogle mere bevidste mål, så man tvinges ud i selv at tage ansvaret. Og det gælder

også overfor ens kollegaer. Så det bliver lige knap så bedøvende, som det før har været. Sådan med udlægning af ansvaret.«

Andre fordele som fremhæves, er, at den pågældende organiseringsform giver mulighed for en højere grad af fleksibilitet i arbejdet, f.eks. i forbindelse med skemalægning og læsning af timer:

»Det er også sådan, at skemaerne er helt åbne. Vi placerer timerne som vi vil, bare børnene får deres timer. Det er fordelene ved, at man kan rykke det rundt, som man vil.«

Den større fleksibilitet i arbejdet medfører blandt andet, at man kan udnytte hinandens særlige ressourcer og kompetencer på en bedre måde end tidligere. Er der f.eks. lærere, som har særlige kompetencer og know how, f.eks. kendskab til IT, kan disse inddrages i fag og undervisningsforløb, som ikke nødvendigvis har affinitet til de fag, de pågældende lærere underviser i.

Teamsamarbejdet bidrager således, ifølge langt størstedelen af de interviewede læreres erfaringer, til at forbedre lærernes arbejdsforhold og –situation, blandt andet fordi lærerne opnår større autonomi og dermed kontrol over planlægning og udførelse af deres arbejde, ligesom teamsamarbejdet medfører, at de opnår tættere pædagogiske relationer til eleverne. Netop gode relationer til eleverne udgør ifølge flere undersøgelser den faktor, som har størst betydning for lærernes oplevelse af arbejdstilfredshed (f.eks. Lortie 1975; Schönwalder m.fl. 2003).

I den nyligt publicerede evaluering af den norske grundskole, hvor et omfattende kvalitetsudviklingsprojekt, som har kørt i perioden 2000-2003, er blevet evalueret, peges der på, at kollektivt orienterede skoler, hvor lærerne arbejder i teams med centrale beføjelser, oplever et mere positivt arbejdsmiljø sammenlignet med skoler, hvor

dette ikke er tilfældet, ligesom vilkårene for elevernes læring også synes bedre (Dahl, Klewe & Skov 2004). De analyserede erfaringer fra specielt Byskolen, som har dannet omdrejningspunkt for artiklen her, synes at pege i samme retning.

Konklusion

I artiklen er der blevet argumenteret for, at teamsamarbejde kan forstås med udgangspunkt i henholdsvis et funktionalistisk og institutionelt perspektiv samt et symbolsk eller aktørorienteret perspektiv. Artiklen har især taget afsæt i et funktionalistisk og symbolsk inspireret perspektiv med henblik på at belyse aktuelle årsager til og erfaringer med teamsamarbejde i folkeskolen.

I artiklen er der blevet redegjort for, at indførelse af teamsamarbejde inden for store dele af uddannelsesverdenen udgør et led i den omstilling, som i disse år finder sted af skoler og uddannelsesinstitutioners kultur og organisation.

Teamet danner ramme om lærersamarbejde, men som det er blevet fremhævet med udgangspunkt i Hargreaves (2000) udgør lærersamarbejde et komplekst begreb, som kan udøves på forskellige måder, og som kan have forskellig effekt på skolens kvalitet og udvikling.

I forsøget på at belyse emnet teamsamarbejde mere konkret, er der blevet taget udgangspunkt i to folkeskoler, hvor lærerne har gjort forskellige erfaringer med teamsamarbejde. På den ene skole (Byskolen) praktiseres der en mere udfoldet og udviklet form for teamsamarbejde, mens der på den anden skole (Strandskolen)

udøves en mere moderat form for teamsamarbejde. Begge steder har lærerne deltaget i udviklingen af det konkrete teamsamarbejde og har således haft en central indflydelse på udformningen af den form for teamsamarbejde, som præger deres arbejdsplads.

Generelt vurderer de interviewede lærere, at teamsamarbejdet har medvirket til at kvalificere skolens faglige og pædagogiske arbejde. Selv om flere lærere giver udtryk for, at teamsamarbejde er et tidskrævende arbejde, vurderer flertallet, at organiseringen har bidraget til at skabe en større grad af arbejdstilfredshed, blandt andet fordi de har opnået større kontrol over planlægning, organisering og udførelse af deres job. Erfaringer fra de to skolars teamsamarbejde synes at pege på, at lærernes arbejdsituation og arbejdsforhold samt kvaliteten i skolens arbejde kan udvikles ved, at lærerne inden for visse formulerede rammer opnår en højere grad af autonomi, som giver dem større indflydelse på at organisere, udføre og udvikle det pædagogiske arbejde med afsæt i hinandens erfaringer (f.eks. Hargreaves 2000; Hargreaves 2003; Dahl, Klewe & Skov 2004).

Set i overordnet perspektiv udgør erfaringerne fra de to skoler eksempler på, at moderne organisationer kan udvikle et teamsamarbejde med afsæt i og med respekt for de ansattes erfaringer og kultur, samtidig med at der tages hensyn til, at i hvert fald offentlige organisationer er sat i verden for at løse opgaver og behov, som i kraft af samfundsudviklingen er under forandring, og som derfor løbende kræver andre måder at organisere arbejdet på.

NOTER

1. Forud for 1993-loven blev det såkaldte 7-punkts program gennemført, som blandt andet lå til grund for lovgivningen. Der blev allerede her gjort forsøg med teamsamarbejde på mange folkeskoler. Se f.eks. Karen Borgnakke m.fl. (1992).
2. Her er dog tale om en udvikling, som allerede blev indledt i forbindelse med regeringens program for fremtidens ungdomsuddannelser (1999), men som nu for alvor skal formaliseres.
3. Problemstillingen vedrørende forholdet mellem lærersamarbejde og IT vil der ikke særskilt blive taget udgangspunkt i her, da det ligger udenfor artiklens rammer. Der kan i stedet henvises til Wiedemann 2003 og 2004.
4. Artiklen fokuserer ikke på, om lærernes erfaringer er strukturerede, dvs. om køn, alder, livshistorie, erfaring og fag spiller nogen rolle for lærernes oplevelser og vurderinger. Disse forhold er selvfølgelig relevante, men har ikke særskilt udgjort en del af projektets fokus.
5. Det er lidt vanskeligt at vurdere, om Andersen og Peterssons (1998) kategorier tager afsæt i lærere, som umiddelbart står overfor at skulle i gang med teamsamarbejde eller i stedet refererer til lærere, som allerede deltager i teamsamarbejde. Her vil kategorierne blive brugt i forhold til lærere, som deltager i teamsamarbejde.

REFERENCER

- Andersen, Ole Dibbern og Erling Petterson (1998): *Fra teamarbejde til teamlæring – Nye krav til lærerorganisering*, København, Undervisningsministeriet.
- Andersen, Solveig (2003): *Selvstyrende team – Teamsamarbejde hvad er det? Hvad kan det bruges til? Kan gymnasieskolen bruge det?*, Odense, Syddansk Universitet, Dansk Institut for Gymnasiepædagogik (Masterafhandling).
- Arfwedson, Gerhard (1983): *Varför är skolor olika? En bok om skolkoder*, Stockholm, Liber.
- Bereiter, Carl (2002): *Education and Mind in Knowledge Age*, Mahwah, Lawrence Erlbaum Associates Publishers.
- Berg, Gunnar (1999): *Skolkultur – nyckeln till skolans utveckling*, Stockholm, Gothia.
- Bernstein, Basil (1974): *Basil Bernsteins kodeteori – et udvalg af hans artikler om sprog, socialisering og kontrol*, København, Christian Ejlers Forlag.
- Borgnakke, Karen m.fl. (1992): *Helhedsskolen, Læring, Faglighed, Lærersamarbejde, Struktur*, København, Danmarks Lærerhøjskole.
- Casey, Catherine (1995): *Work, Self and Society, After Industrialism*, London, Routledge.
- Christrup, Henriette (1991): *Konflikt og kærlighed i Ad-hocratiet*, Fredriksberg, Samfundslitteratur.
- Clod Poulsen, Steen (1996): *I den lærende skole er der udviklingsrum til lærerne*, København, MetaConsult.
- Dahl, Thomas, Lars Klewe og Poul Skov (2004): *En skole i bevægelse – Evalueringen af satsning på kvalitetsudvikling i den norske grundskole*, København, Danmarks Pædagogiske Universitet.
- Dahler Larsen, Peter (1998): *Den rituelle refleksion – om evaluering i organisationer*, Odense, Odense Universitetsforlag.
- Dale, Lars Erling (1998): *Pædagogik og professionalitet*, Århus, Klim.
- Due, Jesper og Jørgen Steen Madsen (1990): *Man kan kun gå på to ben – lærerne mellem profession og fagforening – en sociologisk undersøgelse af Danmarks Lærerforenings medlemmer og tillidsrepræsentanter*, København, Danmarks Lærerforening.
- Hargreaves, Andy (2000): *Nye lærere, nye tider – lærerarbejde og lærerkultur i en postmoderne tid*, Århus, Klim.
- Hargreaves, Andy & Michael Fullan (2003): *Hvad er værd at kæmpe for – I skolen?*, Århus, Klim.
- Hargreaves, Andy (2003): *Teaching in the knowledge society*, Bernshire & Philadelphia, Teachers College Press.

- Herløv Petersen, Mai Britt (1999): *De lærende lærere – Skole og kvalitetsudvikling i det moderne samfund*, Vejle, Kroghs Forlag.
- Hermansen, Mads (1998): *Læringens Univers*, Århus, Klim.
- Illeris, Knud (2000): *Læring – aktuel læringsteori i spændingsfeltet mellem Piaget, Freud og Marx*, Roskilde, Roskilde Universitetscenter.
- Jones, Michael Owen (1999): *Studying Organizational Symbolism – What, How, Why? Qualitative Research Studies Series no 39*, Thousand Oaks, Sage Publications.
- Korsgaard, Ove (1999): *Kundskabs-kapløbet – uddannelse i videnssamfundet*, København, Gyldendal.
- Kvale, Steiner (1998): *Interview – en introduktion til det kvalitative forskningsinterview*, København, Hans Reitzels Forlag.
- Lortie, Donald C. (1975): *Schoolteacher – A Sociological Study*, London, The University of Chicago Press.
- Mehlbye, Jill (2001): *Folkeskolen år 2000 – Evaluering af 8 punkts programmet*, København, Undervisningsministeriet.
- Mintzberg, Henry (1983): *Structures in fives – Designing effective Organizations*, N.J. Prentice-Hall, Englewood Cliffs.
- Moos, Leif & Johnny Thomassen (1994): *Team – dannelse, vedligeholdelse og koordinering*, København, Danmarks Lærerhøjskole.
- Pelgrum, W.J. & R.E. Anderson (eds.) (1999): *ICT and the Emerging Paradigm for Life Long Learning – A Worldwide Educational Assessment of Infrastructure, Goals and Practices*, University of Twente, IEA.
- Powell, W. & P. DiMaggio (1990): *The New Institutionalism in Organizational Analysis*, Chicago, The University of Chicago.
- Qvortrup, Lars (2001): *Det lærende samfund – hyperkompleksitet og viden*, København, Gyldendal.
- Qvortrup, Lars (2004): *Det vidende samfund – mysteriet om viden, læring og dannelse*, København, Unge Pædagoger.
- Schönwalder, H.-G., J. Berndt, F. Ströver. & G. Tiesler (2003): *Belastung und Beanspruchung von Lehrerinnen und Lehrern*, Dortmund/Berlin/Dresden, Schriftenreihe der Bundesanstalt für Arbeitsschutz und Arbeitsmedizin.
- Schultz, Maiken (1993): *Kultur i organisationer – funktion eller symbol*, København, Gyldendal.
- Vaugh, Sharon, Sharon Schimm & Jane Sinagub (1996): *Focus groups interviews in education and psychology*, London, Sage Publications.
- Wiedemann, Finn (2001): *Skolekultur – oversigt og perspektiver*, i *Tidsskrift for Unge Pædagoger*, 5-6.
- Wiedemann, Finn (2002a): *Lærerarbejde mellem modernitet og tradition*, i *Tidsskrift for arbejdsliv*, 4.
- Wiedemann, Finn (2002b): *Skolekultur i gymnasiet – et kulturanalytisk casestudium af det almene gymnasium, Htx og Hhx*, Odense, Syddansk Universitet (ph.d.-afhandling).
- Wiedemann, Finn (2003): *Skolekultur og IT*, i Jørgen Gleerup & Finn Wiedemann (red.): *Forskningstilknytning og professionsudvikling*, Odense, Syddansk Universitetsforlag.
- Wiedemann, Finn (2004): *Når der sættes strøm på skole-hjem-samarbejdet*, i Finn Wiedemann, Jens Jørgen Hansen & Torben Kurre Marker (red.): *IT og professionsuddannelse – erfaringer fra folkeskole, lærer- og pædagoguddannelse*, Odense, Syddansk Universitetsforlag.

Finn Wiedemann, cand. mag, ph.d., adjunkt ved Institut for Pædagogisk Forskning og Udvikling, Syddansk Universitet.
e-mail: fw@ipfu.sdu.dk