

# MASTEROPPGAVE

***”Det er ingen som kan gjemme seg bort her”***  
*Erfaringer med bruk av team i ungdomsskolen*

*Øivind Lorentzen*

*30.mars 2016*

*Master i organisasjon og ledelse*  
*Avdeling for økonomi, språk og samfunnsfag*



## **Forord**

Etter fire år som deltidsstudent ved Høyskolen i Østfold, er tiden kommet for å levere sluttproduktet – masteravhandlingen. Det har vært fire innholdsrike år, der det er blitt tatt opp en rekke interessante temaer som har vært med på å øke min bevissthet omkring egen lederrolle og ulike fagfelt.

Det har vært nødvendig å drive effektiv tidsprioritering for å fullføre en masteravhandling på stipulert tid, i tillegg til å løse daglige arbeidsoppgaver i full stilling. Fordelen med å arbeide som deltidsstudent, er at det er nødvendig og disiplinerende å benytte ledig tid på en mest mulig effektiv måte, samt at det har vært mulig å nyttiggjøre seg egen arbeidserfaring. Utfordringen er å beholde kontinuiteten i et arbeide, der man må gå ”ut og inn” av en arbeidsprosess.

Det er grunn til å rette takk til tålmodige familiemedlemmer, så vel som til arbeidsgiver, som har gitt meg anledning til å følge forelesninger, seminarer og veiledning innenfor rammen av arbeidsukene.

Respondentene som velvilligst har stilt opp for at jeg skulle kunne gjennomføre min kvalitative undersøkelse, fortjener en stor takk – for bruk av tid og engasjement for å besvare spørsmålsstillingene jeg har tatt med til de ulike skolene der intervjuene er blitt gjennomført.

Veileder har vært Tom B. Gundersen, og i arbeidet med masteravhandlingen, har det vært en stor trygghet å ha en veileder med konkrete synspunkter, gode tips og lang erfaring å støtte seg til.

Innholdet i masteravhandlingen står for forfatterens egen regning.

Øivind Lorentzen  
Sarpsborg, mars 2016

## Sammendrag

Teamorganisering er en mye benyttet organiseringsform i norske ungdomsskoler. Mitt forskningsprosjekt er å se på hvilke erfaringer rektorer og lærere har med denne måten å organisere skolen på. Empiri i oppgaven har jeg hentet fra intervjuer med rektorer og lærere ved tre ungdomsskoler.

Den overordnede problemstillingen er: ”**Hvilke erfaringer har man med bruk av team i ungdomsskolen?**” Ut fra dette er følgende forskningsspørsmål laget:

- Hva er årsakene til at man velger team-organisering?
- Hva er betingelsene for at team-organisering skal kunne fungere?
- Hva er konsekvensene av at team-organisering blir valgt?

Jeg har valgt å bruke en kvalitativ metode for å finne svar på problemstillingen. Jeg har brukt semistrukturerte intervjuer, både enkeltintervjuer og fokusgruppeintervjuer, for deretter å benytte koding og kategorisering i analysearbeidet.

Teori er knyttet til ulike forskningslitteratur som omhandler organisering i team – med så vel og nasjonalt som internasjonalt utvalg.

Resultatene er presentert i eget kapittel og avslutningsvis har jeg tatt for meg hvordan forskningsspørsmål og problemstilling er besvart gjennom undersøkelse og teori.

Hovedfunnet er at teamorganisering oppfattes som en positiv måte å utvikle samarbeidet i skolen på, og at en slik organiseringsform er med på å lede skolen i retning av å være en lærende organisasjon, selv om teamorganiseringen må suppleres med en struktur der fagsamarbeidet skjer i fagseksjoner der skolen som helhet må drive utviklingsarbeidet.

I avslutningsdelen tar jeg også for meg betingelsene for at en organisering i team skal kunne være vellykket.

## Innholdsfortegnelse

<b>1. Innledning</b> .....	6
1.1 Bakgrunn for problemstillingen .....	6
1.2 Hva ønsker jeg å finne ut?.....	11
<b>2. Team som organiseringsform</b> .....	14
2.1 Hva er et team – og hvorfor har man det? .....	14
2.2 Betingelser for god team-funksjon .....	16
2.3 Er det å jobbe i team alltid løsningen? .....	18
2.4 Hva er en lærende organisasjon? .....	20
<b>3. Metode</b> .....	25
3.1 Design .....	25
3.2 Hvorfor kvalitativ undersøkelse? .....	26
3.3 Bakgrunn for metodevalg .....	27
3.4 Sammensetning av det valgte utvalg .....	29
3.5 Praktisk gjennomføring .....	30
3.6 Semistrukturert intervju .....	32
3.7 Om fokusgruppeintervjuet .....	33
3.8 Intervjuguiden .....	34
3.9 Analyse .....	34
3.10 Om intervjuprosessen .....	36
3.11 Reliabilitet og validitet .....	37
<b>4. Analyse</b> .....	40
4.1 Trygghet .....	41
4.1.1 Trivsel og tilknytning .....	41
4.1.2 Kontinuitet .....	43
4.1.3 Åpenhet og synlighet .....	44
4.1.4 Ivaretagelse .....	45
4.2 Ansvarsdeling .....	47
4.2.1 Oppgavedeling .....	47
4.2.2 Felles ”kjøreregler” .....	48
4.2.3 Enhetskole .....	49
4.2.4 Tillit fra ledelsen .....	49
4.3 Kompetansedeling .....	50
4.3.1 Delingskompetanse .....	50
4.3.2 Refleksjon .....	51
4.3.3 Effektivisering .....	53
4.4 Tilrettelegging .....	54
4.4.1 Praktisk organisering .....	54
4.4.2 Færrest mulig lærere .....	56

4.4.3 Teamleder .....	56
4.4.4 Teamsammensetning .....	57
<b>5. Drøfting</b> .....	60
5.1 Omsorg .....	61
5.2 Sosial kontroll .....	63
5.3 Relasjonell kapital .....	68
5.4 Kollektiv-dannelse .....	71
<b>6. Avslutning</b> .....	79
<b>Litteraturliste</b> .....	87
<b>Vedlegg 1: Intervjuguide</b>	
<b>Vedlegg 2: Informasjonsbrev</b>	
<b>Vedlegg 3: Forespørsel om deltakelse i forskningsprosjekt</b>	
<b>Vedlegg 4: Godkjennelse fra NSD</b>	

## 1. Innledning

### 1.1 Bakgrunn for problemstillingen

I 1988 begynte jeg å arbeide som lærer i ungdomsskolen, og allerede i 1990 var jeg for første gang med på at samarbeidet med kollegaer ble organisert i et team. Etter dette har jeg som lærer alltid vært med i team i ulike sammensetninger. Siden 2003 har jeg vært med på å tilrettelegge for organiseringen av skolen og sammensetningen av team, gjennom å være ansatt som undervisningsinspektør, som senere har blitt omdøpt til ”teamleder”.

Gjennom egen arbeidserfaring er altså samarbeidsformer blitt en sentral del av hverdagen, og det har vært en retning i norsk skole at et økt samarbeide er blitt holdt fram som noe det er verdt å satse på. Det er mange måter å tenke rundt en organisering av personalet i grupper på, og i de senere årene har også behovet for å utvikle skolen til en ”lærende organisasjon” blitt stadig kraftigere betonet, i kontekst med at skolen skal utvikle seg og lærerne lære av hverandre.

Det å jobbe sammen i team kan sies å forsøke å være et svar på å løse de utfordringene som er en følge av et samfunn med mer kompliserte organisasjoner, samt å møte de utfordringene som rask endring i kunnskap tilsier. Hvorfor har det så blitt et så stort behov for organisasjonsmessige endringer i norsk skole? Ett svar er reaksjonen på svake resultater i internasjonale undersøkelser.

*I svært mye av forskningen om endring har det vært en grunnleggende antakelse at endring, spesielt omfattende og revolusjonær sådan, starter når organisasjoner har en historie preget av dårlige resultater (Jacobsen 2004:118).*

Med bakgrunn i lite tilfredsstillende prestasjoner i norsk skole i bl.a. PISA- og TIMSS-undersøkelsene, kan dette være en pådriver for en organisasjonsendring. Behovet for å velge en annerledes organiseringsform kan sies å være et forsøk på å endre strategi, der teamorganisering er en del av en større helhet av tiltak. Samtidig er det å utvikle et samarbeid et forsøk på å møte behovet for rask økning av felles kunnskap ved å dele kompetanse med hverandre.

*Den postmoderne verden er hurtig, komprimert, kompleks og usikker. Den byr på enorme problemer og utfordringer for vårt modernistiske skolesystem og for lærerne som har sitt virke der. Komprimeringen av tid og rom fører til stadig raskere endringer, endringstretthet og en intensivering av lærerens arbeid (Hargreaves 1996:19).*

Å møte utfordringene i en tid med rask teknologisk og kommunikasjonsmessig utvikling, gjør at samarbeidsformer må endres og utvikles.

*Kommunikasjon og teknologi komprimerer tid og rom, og fører til en stadig raskere endringstakt i den verden vi prøver å forstå (Hargreaves 1996:69).*

Teamorganisering er et forsøk på å takle den endringen som skjer, og det å skape en annerledes og flatere struktur i en organisasjon, er en del av en organisasjonsmodell som har vunnet bred innpass. Røvik sier i sin bok "Trender og translasjoner": "Populære organisasjonsoppskrifter er immaterielle idéer som gjerne spres raskt til mange og ulike organisasjoner" (Røvik 2007:341).

Det at den norske skolen i større grad er en del av verdenssamfunnet, synliggjøres ved at man velger tiltak som springer ut fra idéer som er internasjonale.

*Organisasjonsidéer spres på smitteliknende måter når de "reiser" mellom personer og organisasjoner, innenfor og mellom felt og sektorer, og på tvers av landegrensener og kontinenter (Røvik 2007:343).*

Røvik beskriver videre den idealtypiske moderne organisasjon som en multistandard-organisasjon med bl.a. følgende kjennetegn:

*Omorganiseringene skjer oftere og gjennomføres raskere enn for bare et tiår siden. Stadig flere av oppgavene flyttes over til, og utføres innenfor, temporære adhocbaserte organisasjonsformer, som prosjekt, team eller nettverksbaserte grupper (fleksibilisering). Medarbeidere – og særlig de med lengst erfaring fra arbeidslivet – vil kunne oppleve overgangen fra tider med mer stabile byråkratiske strukturer til samtidens temporære organisasjonsformer som om man i billedlig forstand har flyttet fra "palasset" og nå befinner seg på en permanent "campingtur" i atskillig mindre komfortable "telt" (prosjekt) som "slås opp" og "pakkes ned" i et svært høyt tempo (Røvik 2007:218).*

Det å velge bort en tradisjonell struktur med en klar hierarkisk modell er en tendens som gjøres gjeldende gjennom ”trender” og ”moter” i ledelseslitteraturen. *”Den flate og fleksible struktur er gjerne idealet”* (Røvik 2007:218).

Det er gitt en rekke signaler i ulike nasjonale styringsdokumenter for at en vektlegging av teamarbeid skal betones, og man sier også noe om den tenkte hensikten med et samarbeid mellom lærerne i grunnskolen.

I Stortingsmelding 30 ”Kultur for læring” innledes det med å si at skolen må forandres når samfunnet forandres. *”Skolen må selv være en lærende organisasjon”* (St.meld.nr.30, 2003-04:3). Hva vil så dette innebære? *”Det betyr blant annet at skolene må sette søkelys på personalets læring, og ikke bare på elevenes læring”* (St.meld.nr.30, 2003-04:23). Kompetanse skal utvikles, deles og tilpasses organisasjonens behov, heter det videre i styringsdokumentene.

*”Alle i organisasjonen må ta ansvar og føle seg forpliktet til å realisere felles mål”*, og det fokuseres på evnen til kontinuerlig refleksjon over måloppnåelsen (St.meld.nr.30, 2003-04: 26). Og skoleledelsen tildeles oppgaver for at en lærende organisasjon skal kunne fungere: *”Skoleledelsen må etterspørre og stimulere til læring i det daglige, til bevissthet og refleksjon over læringsstrategier, til nettverksbygging og teamarbeid”* (St.meld.nr.30, 2003-04:27).

Her bruker man ordet ”teamarbeid” som grunnlag for hvordan læring og utvikling skal kunne skje i det daglige arbeidet, slik at kompetanseutviklingen ikke blir privatisert, men at kompetansen deles og videreutvikles i et arbeidsfelleskap.

Stortingsmeldingen peker videre på at organiseringsformer som ikke legger tilstrekkelig til rette for læring og utvikling, kan virke hemmende for å utvikle en kultur for læring – deling av kunnskap og refleksjon framheves som faktorer for vellykket utvikling av skolen som organisasjon.

I delkapittelet ”Hva fremmer kultur for læring?” (St.meld.nr.30, 2003-04:28) trekkes det fram at *”skoler med en samarbeidsbasert arbeidsform og en systematisk evaluering av egen praksis gir i større grad enn andre skoler elevene*



*tilpasset opplæring*”. Her diskuteres også arbeidstidsordningen for lærere, og det politisk interessante spørsmål om tilstedeværelse på arbeidsplassen. Og løsningen for å skape bedre samarbeidsformer mellom lærerne, blir realisert ”gjennom teamorganisering og felles ansvar for opplæringen.”

Det betyr at teamorganisering sees på som en foretrukket måte å organisere undervisningspersonalet i grunnskolen på. I Stortingsmelding nr. 31, ”Kvalitet i skolen”, trekkes det fram:

*Dersom samarbeid og fellesutvikling i lærer-kollegiet skal få effekt for opplæringen i klasserommene, må fellestiden benyttes til å diskutere og utvikle profesjonskunnskap som er nyttig for lærernes arbeid og som kan redusere tiden læreren bruker til individuell forberedelse og etterarbeid. Undersøkelser tyder på at samarbeid i mange skoler i dag ofte handler om å planlegge året heller enn å drøfte hvordan opplæringen kan forbedres (St.meld.nr.31, 2007-08:47).*

Denne uttalelsen poengterer altså at samarbeidet i skolene skal ha som intensjon at opplæringen skal forbedres til nytte for elevene, ikke bare som en praktisk arbeidsdeling av planleggingsoppgaver – det er en økning i kunnskaper som etterspørres, med andre ord at skolen skal kunne være en lærende organisasjon.

I Opplæringsloven påpekes det om kompetanseutvikling at ”skoleeigaren skal ha eit system som gir undervisningspersonale... høve til nødvendig kompetanseutvikling” (Opplæringsloven, §10.8). Dette kan også brukes som en begrunnelse for å velge en organiseringsform som gjør at det å utvikle en lærende organisasjon er nødvendig.

I Utdannings- og Forskningsdepartementets kommentar til Kompetanseberetningen 2005, sier man følgende om nødvendigheten av læring for skolens ansatte: ”For å bli en lærende skole er det viktig å ha individer som holder seg oppdatert om sine fag og god praksis, og som har armslag til å gjøre jobben sin.” Videre poengteres at for en virksomhet er læring interessant når den bidrar til at organisasjonen møter utfordringene på en bedre måte. Og konklusjonen er at ”for å forbedre virksomhetens totale prestasjoner, er det

*nødvendig med læring både for individene, i teamene og hele virksomheten”*  
(Utdannings- og Forskningsdepartementet 2005:14).

Utdanningsdirektoratet er initiativtaker til å gjennomføre en skolebasert kompetanseutvikling 2013-2017, der alle skoler på ungdomstrinnet skal delta i ulike puljer. I planen for skolebasert kompetanseutvikling (Utdanningsdirektoratet, 2013) presenterer man forventningen til skolelederne: *” Det forventes at skoleledere utvikler skolen som lærende organisasjon.”*

I kommunen der jeg er tilsatt, Sarpsborg, har man utviklet lokale styringsdokumenter, ”Oppvekst- og utdanningspolitisk plattform for Sarpsborg kommune” (2009), der man har uttalt som målbeskrivelse:

*Det er etablert systemer som sikrer god kvalitet i tjenestene og som bidrar til løpende utviklings- og forbedringsarbeid basert på de verdier som skal gjelde for arbeidet med barn og unge i Sarpsborg kommune.”* (Sarpsborg kommune 2009:20)

Hvilke systemer er det så ønskelig at man benytter seg av?

*Virksomhetene må fortløpende ha fokus på om organiseringen som er valgt er den som til enhver tid best tjener formålet for virksomheten. Nye kommunale og statlige føringer og rammebetingelser legger grunnlaget for at det må foretas løpende vurderinger av organisering på virksomhetsnivå for å sikre større grad av teamarbeid* (Sarpsborg kommune 2009:20).

Det kommunale styringsnivået presenterer her i klartekst at *”større grad av teamarbeid”* er det som skal danne grunnlaget for organiseringen på virksomhetsnivå, men det presiseres ikke i styringsdokumentet en definisjon av hva man legger i begrepet ”teamarbeid”.

Det er med andre ord klare indikasjoner både lokalt og nasjonalt at det er aktuelt og at det verdsettes å arbeide sammen i team, og at formålet med dette er å sikre en utvikling av en ”lærende organisasjon”. Dette gjør at spørsmålet om hva et team egentlig er og hvordan det skal kunne fungere best mulig, samt hva en lærende organisasjon er tenkt å være, melder seg.

## 1.2 Hva ønsker jeg å finne ut?

Det å velge en slik organiseringsform i skolen, er jo et resultat av beslutninger som er gjort sentralt og videreført lokalt. Det å legge til rette for samarbeid i form av å være et kollektivt handlingsmønster, er et virkemiddel for å gjøre skolen best mulig rustet til å være en lærende organisasjon.

Min problemstilling som jeg tar utgangspunkt i, formuleres slik: **”Hvilke erfaringer har man med bruk av team i ungdomsskolen?”** Ut fra dette er følgende forskningsspørsmål laget:

- Hva er årsakene til at man velger team-organisering?
- Hva er betingelsene for at team-organisering skal kunne fungere?
- Hva er konsekvensene av at team-organisering blir valgt?

For å benytte en metafor - for noen tiår siden var ”læreren” å regne som en solist i sitt klasserom, mens han/hun i dag er mer å regne som et medlem i et orkester. Lærerens individualitet som formidler i et klasserom bak lukkede dører tilhører en skolemessig tradisjon som i dag i stor grad synes å tilhøre fortiden.

Styringsdokumentene har føringer rundt skolens organisering og siktemålet med dette. Hva er så erfaringene med det å organisere i team i ungdomsskolen? Jeg har valgt å ta for meg dette temaet og vil derfor undersøke daglig praksis på ”grunnplanet”, og om praksis samsvarer med sentrale tanker om samarbeid og utvikling.

Ved å gjennomføre en kvalitativ undersøkelse vil det være et mål å se hvordan ”praksisfeltet” oppfatter dagens utfordringer. Vil en slik organiseringsform være med på å gjøre skolen til en lærende organisasjon, og hva forstår man egentlig med en ”lærende organisasjon”?

Sentralt er det å se på hvilke oppgaver team er satt til å løse. Hva er det man ønsker å oppnå ved å bruke en slik organiseringsform, og hvilke konsekvenser innebærer dette? Hvordan er det tenkt at et team skal arbeide? Hvilke

kvalitetskriterier mener man at organiseringen skal oppfylle, og hvilke positive eller negative sider er det ved en slik organiseringsform?

Det er skrevet en rekke masteroppgaver der man ser på organisering av skole i team fra et ledelsesperspektiv, men jeg har i liten grad funnet noe som setter fokus på lærernes opplevelse av teamorganisering sammenholdt med de inntrykkene som formidles av skolens ledelse. En slik undersøkelse kan avdekke hvordan skoler på "grunnplanet" tenker og praktiserer en team-modell, og resultatene fra respondentene kan gi nyttige tanker omkring hva som skal til for at en team-organisering kan betraktes som en vellykket praksis i dagens skole.

Jeg har gjennom å intervjuere lærere og rektorer ved tre ulike ungdomsskoler som alle benytter team-organisering forsøkt å belyse de problemstillingene som er nevnt ovenfor.

Intervjuene er gjort ved tre ungdomsskoler i en større kommune på Østlandet, og felles for alle skolene, er at de har valgt team-organisering som arbeidsform. Skole A har en organisering med flere team på hvert trinn, og denne skolen har det største elevtallet av skolene jeg har tatt for meg.

Skole B er organisert slik at hvert trinn utgjør et team, og den samme formen for organisert er valgt i skole C. Alle skolene har en ledelse med rektorer og undervisningsinspektører, men det er også teamledere på alle skolene, som ikke har et personalmessig og økonomisk ansvar, men som fungerer som koordinatører av teamets virksomhet og er bindeledd til ledelsen.

Ingen av skolene er beliggende i et bysentrum, men er skoler som henter sitt elevgrunnlag fra områder som er bynære. Alle skolene er rene ungdomsskoler uten elever på barnetrinnet.

Oppgaven er bygd opp med et eget kapittel om teori som bakgrunn for team-organisering, deretter et eget kapittel om metoden som er anvendt for undersøkelsen. I kapittel 4 tar jeg for meg innspillene fra respondentene og foretar

en analyse av opplysningene, før jeg i kapittel 5 forsøker å drøfte og tolke resultatene som er kommet fram. Kapittel 6 er en avslutning av oppgaven.

I neste kapittel vil jeg ta for meg teori-grunnlaget for hva et team er og hva som legges i begrepet en ”lærende organisasjon”.

## 2. Team som organiseringsform

Jeg vil i teoridelen av oppgaven ta for meg hva et team er, og årsakene til at man organiserer i team. Deretter vil jeg se på betingelsene for at et team skal fungere godt og om team alltid er å foretrekke. Til slutt i kapittelet vil jeg fokusere på hva er lærende organisasjon er – et siktemål for skolen?

### 2.1 Hva er et team – og hvorfor har man det?

Å samarbeide er ofte trukket fram som en viktig egenskap å ta med seg inn i arbeidslivet, og å skape positiv interaksjon mellom kollegaer, er særdeles viktig, spesielt innenfor arbeidet med å tilrettelegge for opplæring. En løsning kan være dannelsen av team.

*Team kan sies å være kjennetegnet ved å være (a) et lite antall personer med (b) komplementære ferdigheter som (c) er forpliktet til et felles mål og som (d) de holder hverandre gjensidig ansvarlige for å oppnå (Katzenbach og Smith (1993) sitert i Wadel 2002:44).*

Gjennom forpliktelser og ansvarsdeling kan team utvikle en læringskultur.

*I team er medlemmene forpliktet til et felles mål som de holder hverandre gjensidig ansvarlige for å oppnå (Wadel 2002:43).*

Det vil kunne bety at deltakerne i et team arbeider for å utvikle komplementære ferdigheter på ulike områder i et samarbeid med et begrenset antall mennesker.

*Det mest grunnleggende kjennetegn ved team, er at alle samarbeider med alle andre i teamet. Team kan derfor ikke ha for mange deltakere (Wadel 2002:43).*

Endre Sjøvold framhever at en gruppe er ”tre eller flere personer som har et felles mål og samhandler for å nå dette målet” (Sjøvold 2006:17). Etter hvert som en gruppe utvikler seg, øker den gjensidige avhengigheten mellom medlemmene.

*Det å være medlem i en gruppe eller et team handler altså om å samhandle. Med samhandling menes i denne sammenheng å dele idéer, tanker og ressurser slik at hver og en sammen blir noe mer enn hver og en alene (Sjøvold 2006:28).*

Det er altså idéen om at det flere i fellesskap evner å gjøre, blir større og mer effektivt enn om man opererte på egenhånd – dette er en hovedbegrunnelse for å benytte seg av tanken om at et team utnytter de samlede ressurser på en best mulig måte.

Er så dette nødvendigvis slik virkeligheten arter seg? Sjøvold siterer Taylor m.fl. (1958) som hevder:

*Det ser faktisk ut som at når vi får sitte alene, produserer vi omtrent dobbelt så mange idéer som når vi sitter sammen i en gruppe (Sjøvold 2006:28).*

Det er med andre ord ikke ”så enkelt”.

Sjøvold siterer også Steiner (1972) som i sin sosiale kombinasjonsteori foreslår at dersom en gruppe skal fungere optimalt, må medlemmene i fellesskap både ha nødvendige ressurser som oppgaven krever og at de er i stand til å utnytte disse ressursene (Sjøvold 2006:28). Og dette synes å være i overensstemmelse med virkeligheten: Noen grupper lykkes i å utnytte sitt potensiale og være effektive, mens andre ikke fungerer like godt.

Ringelmann (1913) påviser at folk kan komme til å sluntre unna når innsatsen til den enkelte kan kamufleres, og dersom en gruppe blir for stor, er det større sjanse for at dette kan skje. Betegnelsen ”sosial loffing” benyttes: ”Nedsatt ytelse når individuell innsats kan kamufleres” (Sjøvold 2006:31).

Det er likevel slik at troen på at et team samlet sett kan prestere mer enn om man jobbet individuelt, er sterkere. Jeg vil videre se på hvilke betingelser som må være til stede for at et team skal kunne fungere.

## 2.2 Betingelser for god team-funksjon

For at en gruppe skal fungere godt, må gruppen være enige om noen kjøreregler og på hvilken måte disse skal sanksjoneres. Det er også viktig at det enkelte medlem føler seg ivaretatt og at medlemmenes gjensidige relasjon vedlikeholdes. Sjøvold bruker begrepene avhengighet, kontroll, omsorg og opposisjon, der opposisjon medfører å ha en kritisk holdning til hva som kan forbedres. Likevel vil en gruppe som fungerer, ha medlemmer som er villig til å utføre sine oppgaver uten for mye diskusjon (Sjøvold 2006:60).

Det er balansen mellom de ulike begrepene som er nødvendig for vellykket gruppedannelse – får samarbeidet for sterkt preg av ett av begrepene, vil gruppen ikke fungere optimalt.

Dersom ”omsorg” er dominerende, vil de mellommenneskelige relasjonene og medlemmenes tilfredshet settes i fokus, noe som kan føre til beslutningsvegring. Hvis ”avhengighet” preger gruppen, er kjørereglene for samspillet det viktigste – gruppen vil kunne være løsningsorientert i forhold til sin oppgave, og går grundig i gang med å studere tilgjengelig informasjon og bakgrunnsmateriale, men dette går utover det selvstendige initiativet.

Når gruppen preges mest av ”opposisjon”, benyttes mye av tiden og energien til å løse konflikter og uoverensstemmelser mellom gruppemedlemmene. Viljen til å arbeide i fellesskap mot et samlet mål er ikke godt nok til stede. Og når ”kontroll” får størst innflytelse, vil man kunne rette oppmerksomheten mest mot den ”korrekte” måten å utføre oppgaven på – nye idéer er ikke alltid i samsvar med aksepterte kjøreregler (Sjøvold 2006:62).

Sjøvold benytter begrepet ”modenhet” for å beskrive hvor langt en gruppe er kommet i sin utvikling. En gruppe med et høyt modenhetsnivå beskrives slik at alle de nevnte grunnleggende funksjonene (avhengighet, kontroll, omsorg og opposisjon) er likeverdig til stede, og at alle medlemmene i gruppen behersker alle funksjonene. Men – en gruppe som har et lavere modenhetsnivå vil likevel kunne være like effektiv som en gruppe som befinner seg på et høyere nivå.



Effektiviteten i en sammenheng vil avhenge av hva slags oppgave man skal løse og den situasjonen gruppen befinner seg i (Sjøvold 2006:63). Det er altså ikke alltid et mål at en gruppe skal være på et høyt modenhetsnivå – det avhenger av hva slags oppgave gruppen er satt til å løse.

Motpolene i følge Sjøvold er tilbaketrekning (lavt modenhetsnivå) og synergi (høyt modenhetsnivå). I det førstnevnte har medlemmene ikke noen felles identitet og deler ingen forpliktelse til samarbeid, mens når ”synergi” er på plass, vil medlemmene oppleve at de har en sterk felles identitet, og innser at læring og meningsbrytning vil kunne lede til ny kunnskap (Sjøvold 2006:63).

Hva er så en sosialt kompetent person som fungerer optimalt i en gruppe? Vi opplever tillit til personer som gir oss en følelse av å bli verdsatt i tillegg til å utfordre oss – de er tydelige i de kravene som stilles, men tar samtidig sin del av ansvaret – med andre ord mestrer de alle de grunnleggende funksjonene – omsorg, opposisjon, kontroll og avhengighet – samtidig (Sjøvold 2006:67).

En gruppe på et lavt modenhetsnivå vil virke forutsigbar – foruttagelser blir forsterket og danner grunnlag for at konflikter kan utvikle seg. Gruppen preges av sterk orden, rigiditet, det er tydelig å se hvem lederen er, og medlemmene bruker energi på å tilpasse seg rolleforventninger og rådende normer, og passer samtidig på hverandre. Man er mistenksom overfor ”de andre”, og det er viktig å holde fasaden. (Sjøvold 2006:79-80)

En gruppe med høy modenhet skifter mellom de grunnleggende funksjonene raskt – gruppen henger seg ikke opp i et tema, men går videre. Man bruker lite tid på interne forhold og ser på ”de andre” som mulige samarbeidspartnere (Sjøvold 2006:80-81). Gruppen har endret seg fra å være opptatt av hver enkelt sin egen interesse til å fokusere på hva man kan få til i fellesskap. Potensialet for læring har økt (Sjøvold 2006:83).

I en skole er det flere elementer som må være på plass i en team-organisering:

*Building learning organizations requires organizational members to have access to collaborate, ongoing leadership support, information, and ready access to colleagues* (Senge sitert i Roberts et al. 2009:3).

Temaet ”lærende organisasjon” vil jeg ta opp senere i kapittelet, men først stille spørsmålet om begrensningene ved et team.

### **2.3 Er det å jobbe i et team alltid løsningen?**

Endre Sjøvold trekker fram flere myter om teambyggingens fortreffelighet, som han velger å kommentere i forhold til.

Teambygging er alltid ”skreddersøm”, og må alltid være relatert til den oppgaven gruppen skal løse og den konteksten som gruppen opererer i, framhever Sjøvold og avliver myten om at *”teambygging kan gjennomføres over samme mal for alle grupper”* (Sjøvold 2006:15). En annen myte er at *”god teambygging starter med å skape en atmosfære preget av harmoni, hygge og trivsel. Dette gir åpenhet og tillit mellom medlemmene”* (Sjøvold 2006:15). Nei, ikke nødvendigvis, sier han – en effektiv teambygging vil kun skje i den situasjonen der gruppen skal prestere – dess tidligere en gruppe møter alvorlige utfordringer, dess bedre. Det er åpenhet og direkte kommunikasjon som kan være med på å utvikle en gruppe for å bli et fungerende team.

Andy Hargreaves påstår at *”politiske og administrative endringsgrep i skolen har en tendens til å overse, misopfatte eller overkjøre lærernes egne ønsker om forandring”* (Hargreaves 1996:21). Det vil innebære at en vellykket forandring av tidligere praksis må ha som en forutsetning at det finnes et sterkt ønske om at det skal skje en endring, og da er behovet til stede.

Hargreaves er kritisk innstilt til at skoleutvikling blir satt i et system der det *”skapes trygge **simulasjoner** av samarbeid og medvirkning, der spontanitetens, kreativitetens og sensualitetens faremomenter er eliminert”* (Hargreaves 1996:23). Dersom lærernes behov er et ekte følt behov med bakgrunn i den

virkeligheten som er erfart, vil man unngå å oppkonstruere fiktive organisasjonsløsninger som reelt sett ikke vil oppfattes som formålstjenlige.

Det er mulig å tenke seg at dette kan innebære en konflikt, der behovet for at det foregår en styring fra ledelsen kolliderer med om det er et ektefølt behov som oppleves slik hos lærerne.

Hva er så det ideelle mål for et samarbeid i en skole mellom lærere? Det er viktig å bygge opp et miljø ved en skole, der man ”*kan arbeide sammen, gi hverandre gjensidig støtte og konstruktiv tilbakemelding, utvikle felles mål og etablere en utfordrende, men realistisk ramme for hva som med rimelighet kan oppnås*” (Hargreaves 1996:28). Hvis en slik holdning kan utvikles ved et team-samarbeid, er hensikten, i følge Hargreaves, oppnådd.

Det er en fare ved å organisere et samarbeid i system, og dette påpekes av Hargreaves:

*I så måte kan samarbeidet bli en byrde like fullt som en velsignelse, særlig når administrasjonen overtar og omgjør samarbeidet til modeller, bestemmelser og målbare profiler for utvikling og gjennomføring. Administrasjonen foretrekker ofte å erstatte spontane, uforutsigbare og faglige lærerstyrte samarbeidsprosesser med trygge simulasjoner i form av påtvunget kollegialitet... (Hargreaves 1996:29)*

Team-organisering har som oppgave å finne fram til gode sammensetninger av lærere for både å oppfylle et krav om et vellykket samarbeidsklima og faglig komplementære ferdigheter. Hvem som skal bestemme sammensetningen, er et grunnlagt spørsmål.

*De sidene ved samarbeid og kollegialitet som har form av deltakelse i beslutningsprosesser og gjensidig rådgivning og veiledning, er i alle fall blant de prosessfaktorene som stadig viser seg å korrelere med positive skolerresultater i undersøkelser av effektive skoler (Hargreaves 1996:195).*

Med andre ord er det å kunne påvirke sitt eget arbeidsforhold med på å kunne motivere for så vel egen innsats som å lage et godt samarbeidsklima med kollegaer i yrkeslivet.

Og uansett er det verdt å merke seg: *”Organizations tend to change constantly, but most changes are not the result of reforms,”* siteres March (1981) av Brunsson (Brunsson 2006:41).

## 2.4 Hva er en lærende organisasjon?

Begrepet lærende organisasjon er sentralt i en rekke styringsdokumenter, som omtaler organisasjonskulturen i norsk skole. Edgar Schein (1985) har laget en definisjon på begrepet organisasjonskultur:

*Organisasjonskultur er et mønster av grunnleggende antagelser – utviklet ved løsningen av interne integrasjons- og eksterne tilpasningsproblemer – som har fungert bra nok til å bli betraktet som gyldige, og som derfor læres bort til nye medlemmer som har den rette måten å oppfatte, tenke og føle på i relasjon til disse problemene (Sjøvold 2006:84).*

Og når et mulig siktemål med team-organisering kan sies å være å skape ”en lærende organisasjon”, melder jo spørsmålet seg – hva er egentlig dette?

Begrepet kan spores tilbake til Schön og forestillingen om ”the learning society” som ble lansert i 1973. Allerede for mer enn 40 år siden nevner Schön at ved at vi er i ferd med å miste stabiliteten i samfunnet, og ved at samfunnets institusjoner er i kontinuerlig forandring, så er en nødvendig konsekvens at vi må bli eksperter på å lære (Filstad 2010:46). En lærende organisasjon kan beskrives som *”en organisasjon hvor opplæring og personlig utvikling er en integrert del av organisasjonen, og hvor læring er en kontinuerlig prosess”* (Barnham et al. 1988:12).

Peter Senge lanserte i 1990 sin teori om ”den femte disiplin” for lærende organisasjoner. De organisasjonene som er fleksible, produktive og tilpasningsdyktige vil være best tilpasset tider der endringer må skje raskt. En lærende organisasjon kjennetegnes av at menneskene i organisasjonen opererer etter en praksis i henhold til fem disipliner.

1. *Personlig mestring – selvdisiplin til å utvikle nye kunnskap og nye ferdigheter*
2. *Mentale modeller – gjennom refleksjon å utvikle en bevissthet om forholdet mellom oppfatninger og virkelighet*
3. *Delte visjoner – utvikle en følelse av forpliktelse overfor en organisasjon og å skape felles visjoner*
4. *Teamlæring – gjennom dialog og diskusjon utvikles teamets kollektive tenkning, og den samlede kompetansen er større enn kompetansen til hvert enkelt av medlemmene*
5. *Systemtenkning – å forstå helhet og sammenheng i en organisasjon og situasjonen man befinner seg i, slik at man ser årsakene bak resultatene* (Etter Filstad 2010: 47-48).

Her poengteres det at summen av de enkeltes bidrag til organisasjonen samlet sett blir større enn kompetansen til hver enkelt, og det å se årsakene bak resultatene er noe som utvikler både den enkelte og fellesskapet.

Argyris & Schön presenterte i 1978 sin handlingsteori som peker på begrepene ”enkeltekrets-” og ”dobbeltekretslæring” i organisasjoner. De ser etter kjennetegn ved det som kan kalles en lærende organisasjon. I enkeltekretslæring er fokuset på måloppnåelse, og det er ikke de styrende verdiene som vil bli gjenstand for en vurdering. I dobbeltekretslæringen er de grunnleggende verdier og antagelser med som grunnlag for vurderingen. ”For å få dette til må det skapes et klima preget av tillit og trygghet” (Jacobsen 2004:200). Og samtidig er det viktig at det ikke bare er enkeltindividene, men gruppen som en enhet, som lærer.

*Læring i lærende organisasjoner er basert på at det forekommer en organisasjonskultur hvor en verdsetter kontinuerlig læring. I en slik lærende organisasjonskultur vil det forefinnes et mangfold av kulturelle ”oppskrifter” for læring. Disse oppskriftene vil ha å gjøre med hvem som bør lære, hva som bør læres, hvorfor ting bør læres og hvordan ting bør læres (Wadel 2002:13).*

Wadel beskriver læringsforhold som de mellommenneskelige relasjoner hvor læring finner sted. *”Team kjennetegnes ved at alle har læringsforhold til alle andre i teamet”* (Wadel 2002:17).

Lærende organisasjoner er blitt karakterisert som at *”folk kontinuerlig lærer å lære i lag”* (Senge 1990:3). Dalin (1999:75) har trukket fram at i lærende organisasjoner er det slik at *”kunnskaper deles med andre, det lønner seg ikke å holde innsikt for seg selv.”* I en lærende organisasjon er det formelle læringsforhold, men også uformelle – i uformelle sammenhenger inngår man læringsforhold uten å være pålagt å gjøre det, initiativet er ikke styrt ovenfra, men ut fra behov.

Wadel trekker fram at begrepet ”læring” på norsk har en dobbelt betydning. Det kan stå for selve læringsprosessen, men også for resultatet av denne prosessen (Wadel 2002:20). Det betyr at en organisasjon som bedriver ”læring” både er konstant underveis på vei til sine mål, men også at man er ”kommet fram”, med andre ord at man har lært noe, og stadig fokuserer på økt utvikling av kunnskap.

En utfordring er å lagre, ivareta og dele den kunnskap man bygger opp.

*Et vedvarende problem med hensyn til læring i mange organisasjoner har å gjøre med hvordan en skal kunne ivareta kunnskap som erverves i enkeltstående ”prosjekter” til fremtidig bruk. Lærende organisasjoner kjennetegnes ved at en har funnet fram til både ”oppskrifter” og konkrete forordninger for slik ivaretakelse* (Wadel 2002:69).

For at en organisasjon skal bli ”lærende”, må altså systemer for vedlikehold av kunnskapsdeling opprettes, slik at den kunnskapen som opparbeides, ikke forsvinner fra organisasjonen.

For organisasjoner er det mer og mer vanlig å prøve å bli en ”lærende organisasjon”. Hvorfor? Et hovedpunkt som trekkes fram av Wadel, er at omgivelsene for organisasjoner endrer seg i et stadig raskere tempo, noe som betyr at man må tilpasse seg endrede omgivelser og har behov for å ”lære” (Wadel 2002:82).

*”Det begynner å bli lenge siden noen kunne kalle seg ferdig utdannet eller utlært,”* sier Halvor Bjørnsrud i sin bok om aksjonslæring (Bjørnsrud 2005:113). Skolen blir påvirket av forandringer som skjer i samfunnet. Kunnskapssamfunnet er basert på at læring skjer hos den enkelte, og at det er menneskene selv som er den viktigste innsatsfaktoren” (Bjørnsrud 2005:113). Hva vil så målet kunne være?

*En organisasjon med kultur for læring har potensial til å komme videre i sin utvikling. Slike organisasjoner står ikke stille, de lever sitt eget liv ved stadig å blomstre. Slik sett skal også skolen som organisasjon evne å bidra med kunnskapsutvikling både for elever, personalet og ledelsen.* (Bjørnsrud 2005:113).

Og ikke uventet: *”Skoleledelsen har et spesielt ansvar i prosessen for å skape en kultur for læring blant skolens personale”* (Bjørnsrud 2005:114). Bjørnsrud poengterer at skolen må være en arena der læringskultur holdes i hevd – og endringer holdes fram som nødvendige:

*Lærerarbeidet er i dagens skole preget av både individuelt og kollektivt arbeid. Innenfor det kollektive arbeidet er de fleste skoler preget av læreres teamarbeid eller lagarbeid for å ivareta intensjonen om tilpasset opplæring for elevene. Det er flere tiår siden forskerne snakket om ”den ensomme lærer” som lukket dørene og bare ivaretok sine elever. Samspillet med kollegene er blitt viktigere* (Bjørnsrud 2005:121).

Allerede i L97 – læreplanen for skolen – ble samarbeidet mellom lærerne betonet:

*I dag er undervisning og læring lagarbeid ... Med mer utstrakt bruk av teamundervisning og prosjektarbeid blir lærerne viktigere både som partnere og arbeidsledere* (L97, s. 33-34).

Hvorfor teamarbeid er en god idé, presiseres av Bjørnsrud:

*Teamarbeid kan være et godt grunnlag for refleksjon og samspill om utvikling i hverdagen. Både skoleledere og lærere opplever at det kreves at ny kunnskap bør tas i bruk* (Bjørnsrud 2005:123).

Samtidig innvendes det at det ikke har vært tradisjon i norsk skole for godt nok å ivareta samarbeidet mellom lærerne, og det vises det til i Stortingsmelding nr. 30:

*Dette reiser spørsmålet om skolen i for liten grad evner å utnytte de mulighetene som ligger i å ta i bruk arbeidsplassen som læringsarena (St.meld. 30:27).*

Og for å endre denne praksisen, er det viktig at det avsettes tid til at lærerne i et team gis mulighet til å reflektere over sin egen praksis (Bjørnsrud 2005:124).

*En vanlig definisjon av mål i formelle organisasjoner er å si at de er begreper om eller definisjoner av noe man ønsker å oppnå eller realisere i framtiden. Offentlige organisasjoner er ofte kollektivt orientert mot å nå mål (Christensen et al 2004:99).*

Når målsettingen kan sies å være å skape en ”lærende organisasjon”, stilles også spørsmålet om hva et slikt mål egentlig er.

*Offisielle mål kan være mål eller visjoner som er uoppnåelige, formulert som utopier om det gode samfunnet (Christensen et al 2004:100).*

Er idéen om å lage en lærende organisasjon noe man kan nå fram til eller vil det alltid være et mål som er ”uoppnåelig”?

Den britiske sosiologen David Silverman peker på at det er flere metoder for å finne ut hva et mål er i en organisasjon. Man kan se på de formulerte målene slik de foreligger i formelle vedtak og skriftlige dokumenter. Man kan se på hvilke mål dagens lederskap har. Man kan ta utgangspunkt i ”*hvilke aktiviteter en organisasjon faktisk utfører, og slutte fra det til hvilke mål som gjelder*” (Christensen et al 2004:102). Om samsvaret mellom de ulike oppfatningene av mål er stort, er et interessant spørsmål å stille.

Det er tid og rom for **refleksjon** som er det fremste kjennetegnet på en lærende organisasjon, og refleksjonen kan føre til utvikling.

I neste kapittel, metode-kapittelet, vil jeg ta for meg undersøkelsen jeg har gjort og begrunnelser for den måten jeg har valgt å utføre dette på.



### 3. Metode

I dette kapitlet vil jeg ta for meg undersøkelsens metodevalg, og begrunne hvorfor de ulike valgene er foretatt.

#### 3.1 Design

Jeg har valgt å gjøre en kvalitativ undersøkelse for å finne ut noe om hvordan team-organiseringen i skolene begrunnes, gjennomføres og hvilke konsekvenser dette gir.

Jeg har valgt å benytte en induktiv tilnærming i oppgaven. Denne metoden tar utgangspunkt i den innsamlede empirien, for så å anvende teorier på bakgrunn av de funnene som er gjort.

*Ideallet er forskere som går ut i virkeligheten med noe tilnærmet et helt åpent sinn, samler inn all relevant informasjon og til slutt går i tenkeboksen og systematiserer de data de har fått inn (Jacobsen 2005:29).*

I motsetning til en deduktiv tilnærming, der man tar utgangspunkt i teorier som så ”sjekkes ut”, er det den innsamlede informasjon som danner grunnlaget for oppgaven.

*Researchers gather data to build concepts, hypotheses, or theories rather than deductively testing hypotheses as in positivist research. Qualitative researchers build toward theory from observations and intuitive understandings gleaned from being in the field (Merriam 2009:15).*

Jeg har valgt å velge et intensivt design for undersøkelsen framfor et ekstensivt design. Jacobsen beskriver et intensivt design med følgende:

*Å gå i dybden er et forsøk på å få fram så mange nyanser og detaljer som mulig i selve fenomenet. Å gå i dybden er et forsøk på å få en så helhetlig forståelse som mulig av forholdet mellom undersøkelsesenheten og den konteksten undersøkelsesenheten inngår i (Jacobsen 2005:89-90).*

Ved å velge noen få skoler, ønsker jeg å få fram dybden i spørsmålene jeg stiller – jeg tror at dette best vil kunne få fram informasjon om temaet, og jeg har ikke noen forutliggende teori som skal være en hypotese jeg ønsker å bekrefte. Å ta for seg team-organisering i ungdomsskoler er på mange måter å bevege seg i ”upløyd mark”.

### 3.2 Hvorfor kvalitativ undersøkelse?

Jeg har valgt å foreta en kvalitativ undersøkelse for å finne svar på forskningsspørsmålene jeg stiller.

*Qualitative researchers are interested in understanding how people interpret their experiences, how they construct their worlds, and what meaning they attribute to their experiences (Merriam 2009:5).*

Hvordan kan kvalitative undersøkelser defineres ? Denzin og Lincoln beskriver en kvalitativ undersøkelse som ”*a situated activity that locates the observer in the world*” og at den som utfører kvalitative undersøkelser, studerer ting i sin naturlige sammenheng for å tolke fenomener gjennom de synspunkter folk legger fram (Denzin & Lincoln 2005:3).

Van Maanen definerer kvalitative undersøkelser slik:

*Qualitative research is an umbrella term covering an array of interpretive techniques which seek to describe, decode, translate, and otherwise come to terms with the meaning, not the frequency, of certain more or less naturally occurring phenomena in the social world (Van Maanen 1979:520).*

Meningen med en slik undersøkelse er altså ikke å fokusere på hyppigheten, men å søke meningen i det som avdekkes.

Merriam oppsummerer at den som foretar en kvalitativ undersøkelse er interessert i *”understanding the meaning people have constructed”* (Merriam 2009:13). Med andre ord hvordan folk skaper fornuft og mening i de erfaringer de har gjort.

Målet er å forsøke å forstå det man undersøker gjennom perspektivet til de intervjuede, ikke gjennom sitt eget perspektiv. Patton peker på at det er forståelse av en nåværende situasjon som er målet:

*...not attempting to predict what may happen in the future necessarily, but to understand the nature of that setting – what it means for participants to be in that setting, what their lives are like, what’s going on for them, what their meanings are, what the world looks like in that particular setting...*  
(Patton 1985:1).

Ved å velge en kvalitativ undersøkelse vil jeg derfor kunne se etter hva informantene forstår og mener om det valgte temaet heller enn å se på hyppigheten av en oppfatning. Det å gå i dybden mer enn å gå inn i et bredt utvalg er foretrukket for å hente ut mest mulig rik informasjon.

### **3.3 Bakgrunn for metodevalg**

I denne master-avhandlingen har jeg valgt å intervju rektor og lærere ved tre ulike ungdomsskoler i en større kommune på Østlandet.

For å finne svar på hvilke erfaringer man har med team som organisasjonsform i norsk skole, har jeg vurdert flere ulike alternativer for innsamling av data. Ved planleggingen av avhandlingen tenkte jeg først på å benytte egen arbeidsplass som objekt for undersøkelsen, men vurderte det slik at dette ikke ville være den beste metoden for å få besvart problemstillingen.

Jeg har valgt å gå utenfor egen kommune for å se etter skoler der praksis kan undersøkes og se på bakgrunnen for den praksis som er valgt. Jeg har valgt tre ulike skoler som har det til felles at de er ungdomsskoler og benytter seg av teamorganisering som organisasjonsmodell. Dette gjorde jeg meg kjent med på

forhånd, slik at jeg visste at skolene oppfylte kriteriet om at en slik organisering var tatt i bruk og at man hadde høstet erfaringer med dette.

Jeg vurderte tre ulike alternativer for å samle inn nødvendig informasjon.

Det ene alternativet var å intervju flere team ved hver skole for å finne ut hvilke erfaringer man har med teamorganisering ved egen skole. Da ville jeg kunne sammenligne hvordan ulike team oppfatter hensikten med teamorganisering og erfaringer med daglig praksis. Dette er interessant fordi ulike team ved ulike skoler kan ha ulik oppfatning av begrunnelser og erfaringer. Ulempen er at dette vil medføre et stort antall respondenter i analyse-arbeidet, noe som vil kunne vanskeliggjøre analysen av hovedtrekk i undersøkelsesmaterialet.

Det andre alternativet var å intervju rektor eller ledelsesteamet ved hver skole for å undersøke hvordan praksis er konstruert og hvorfor man synes dette er en foretrukket praksis. Da ville jeg kunne undersøke hvordan ledelsesnivået begrunner og oppfatter teamorganisering i egen organisasjon. Fordelen ved dette er at det kan belyse hvilke ledelses-perspektiver som legges til grunn og hvilken hensikt praksis kan antas å ha. Ulempen er at dette ikke vil inneholde perspektiver fra medlemmer i team som eventuelt vil bekrefte eller korrigere ledelsens synspunkter.

Det alternativet jeg endte opp med å foretrekke, er å intervju rektor og representanter for teamene ved hver av skolene, for å undersøke om det synes å være samsvar med hvordan ledelsesnivået oppfatter virkeligheten og hvordan denne begrunnes, og sammenholde dette med hvordan deltakere i team ser på dette.

Ved å velge dette alternativet, er antallet respondenter begrenset til tre intervjuer med rektorer og tre gruppeintervjuer - ved hver skole er gruppeintervjuene gjort med representanter for de ulike teamene. Begrunnelsen er at synspunkter hos ledelse og medlemmer i team kan sammenlignes, og problemstillingene vil kunne belyses fra ulike ståsteder i organisasjonen.

### 3.4 Sammensetning av det valgte utvalg

Når et utvalg av informanter skal gjøres, er det viktig å se etter personer som har nødvendig og ”rik” informasjon om temaet som er valgt.

*The logic and power of purposeful sampling lies in selecting **information-rich** cases for study in depth. Information-rich cases are those from which one can learn a great deal about issues of central importance to the purpose of the inquiry, thus the term **purposeful** sampling (Patton 2002:230).*

Således må det være klart hvilke kriterier som er valgt for å velge personer til en slik undersøkelse. Jeg har valgt å finne personer som har kjennskap til og erfaring med det temaet jeg tar for meg, der ulik grad av erfaring, ulike kjønn, fra ulike arbeidsplasser og fra ulike deler av arbeidsplassen speiler en bredere oppfatning av spørsmålene enn om ikke dette ble tatt hensyn til.

Det er ikke det ”ekstreme”, men det typiske jeg er på utkikk etter.

*When the typical site sampling is used, the site is specifically selected because it is not in any major way atypical, extreme, deviant, or intensely unusual (Patton 2002:236).*

Derfor ønsket jeg å lage et utvalg bestående av informanter som best mulig kan hjelpe til å finne fram til typiske oppfatninger av problemstillingen jeg ønsker å belyse.

Jeg har valgt å ta for meg flere skoler, og har valgt tre skoler for ikke å sette opp en kontrast mellom to skoler, men heller være på utkikk etter fellestrekk ved et bredere utvalg.

I valget av informanter, har jeg i tillegg til rektor, endt opp med fokusgrupper.

*What is needed is an adequate number of participants, sites, or activities to answer the question posed at the beginning of the study – in the form of the purpose statement (Lincoln & Guba 1985:202).*

Jeg ønsket at det ved valg av sammensetning av gruppa ble tatt hensyn til å lage en relativt homogen gruppe. På den måten vil det kunne sikres at medlemmene vil ha *“et stort felles erfaringsgrunnlag å diskutere ut fra”* og dette vil kunne medvirke til *“lave kommunikasjonsbarrierer mellom deltakerne”* (Jacobsen 2005:177). Jeg ønsket grupper der det ble tatt hensyn til at intervjuobjektene skal representere forskjellige deler av skolesamfunnet – med ulik erfaring, som har blitt tilsatt på ulike tidspunkter og har arbeidet i ulike team-konstellasjoner innenfor skolen.

Samtidig er det viktig, innenfor de praktiske rammene, ikke å gjøre undersøkelsen for stor, for i det øyeblikket det ikke dukker opp ny informasjon gjennom intervjuer, er metningen tilfredsstillende.

### **3.5 Praktisk gjennomføring**

I mai/juni 2015 henvendte jeg meg til de tre aktuelle skolene og presenterte ønsket om intervju-deltakelse til rektor i en telefon-samtale. Ved alle skoler ble jeg møtt med velvilje, og jeg oversendte en e-post umiddelbart etter avsluttet samtale med kortfattet informasjon om hva jeg ønsket å gjøre.

I løpet av august 2015 ble så endelig intervju-guide utformet, og godkjenning fra NSD ble innhentet. Jeg gjorde avtale straks etter skolestart om å besøke de tre skolene for å gjøre en innledende samtale med rektor, samt å gjøre avtale om tidspunkt for intervjuer. Samtidig overleverte jeg intervju-guiden, der de samme spørsmålene skulle stilles til så vel rektor som lærere.

Ved hver skole ble det overfor rektor presentert et ønske om at han/hun kunne sette sammen en respondent-gruppe på noen personer, der ønsket om å få representert ulike team var mest tungtveiende. Sammensetning av ulik erfaring og ulik ansiennitet ved skolen ble også ønsket.

Likevel er det slik at det er vanskelig for meg å gjøre en utvelgelse – i samforstand med rektorene, ble det overlatt til dem å lage et utvalg som best

mulig kunne oppfylle de foreslåtte kriteriene, og som det var mulig å tilpasse den praktiske ”hverdags-virkeligheten”.

En mulig svakhet ved å overlate utvalget til rektorene, er at det er en mulighet for at utvalget ikke godt nok speiler skolens inntrykk av teamorganiseringen. Likevel er det ikke noe i materialet som tyder på noen tilsiktet forfordeling av respondenter.

I løpet av perioden oktober-november 2015 ble så disse intervjuene gjennomført. Ett av intervjuene med en rektor måtte utsettes pga. sykdomsfravær, og ett av gruppeintervjuene måtte utsettes pga. stort totalt sykefravær ved skolen på den avtalte dagen. Likevel var det beregnet tid til mulige utsettelse, slik at det ble gjennomført innenfor planlagt tidsramme.

I sammensetningen av intervju-gruppene valgte rektorene ulike modeller. Ved skole A var gruppen jeg intervjuet tre lærere som til sammen utgjorde skolens plangruppe, og som representerte hvert sitt trinn og ulike team. Ved skole B intervjuet jeg fem lærere i gruppe som representerte ulike trinn og team. Ved skole C intervjuet jeg fire teamledere ved skolen, som jobbet på de ulike trinnene ved skolen.

Alt i alt er gruppesammensetningen blitt gjort slik at hver gruppe speiler ulike sider av skolens team og trinn. Kravet om å sette sammen et utvalg ved hver skole som kunne gi informasjon om de ulike teamene, er blitt tatt hensyn til. Ved skole A og skole C var det kun kvinner som var representert i gruppene som ble intervjuet.

De samme spørsmålene som ble stilt i gruppene, ble også stilt til rektorene. Det ble avsatt omtrent en time til hvert av intervjuene. Intervjuet ble tatt opp og transkribert snarlig etter gjennomføring.

### 3.6 Semistrukturert intervju

Ved å intervju rektor samt noen utvalgte lærere, ønsket jeg å vite noe om hvilke erfaringer man har gjort med å organisere i team i skolen. Jeg ønsket å få fram tanker om hvordan skolen ønsker å organisere team, hva teamenes oppgave er og hvilke målsettinger man har, og hvilke tilsiktede og utilsiktede konsekvenser det å jobbe i team medfører. Dessuten å vektlegge en diskusjon om hvorvidt en organisering i team er med på å legge forholdene bedre til rette for at skolen kan være en lærende organisasjon.

Jeg har valgt å benytte det semistrukturerte intervjuet som basis for undersøkelsene.

*In this type of interview either all the questions are more flexibly worded or the interview is a mix of more and less structured questions... But the largest part of the interview is guided by a list of questions or issues to be explored, and neither the exact wording nor the order of the questions is determined ahead of time. This format allows the researcher to respond to the situation at hand, to the emerging worldview of the respondent, and to new ideas on the topic (Merriam 2009:90).*

Ved å velge et semistrukturert intervju er det enklere å være åpen for de innspill som kommer fra intervjuobjektene, og det er heller ikke nødvendig å være helt bundet av den intervju-guiden som ligger til grunn for intervjuet. Med andre ord å skape en situasjon der ”flyten” i den innkommende informasjonen er med å lede samtalen naturlig fram, men allikevel innenfor de på forhånd strukturerte spørsmålene som det er ønsket å ta opp.

Ved både å intervju rektor alene og en gruppe, er det ulike intervjuformer som danner bakgrunn for informasjonen som kommer fram. Merriam peker på at et intervju med en fokus-gruppe er et intervju med en gruppe mennesker som har kunnskap om emnet (Merriam 2009:93).

*Unlike a series of one-on-one interviews, in a focus group participants get to hear each other's responses and to make additional comments beyond their own original responses as they hear what other people have to say (Patton 2002:386).*



Ved å velge intervju i en fokus-gruppe, vil den totale informasjonen kunne bli større enn ved en serie enkelt-intervjuer, nettopp fordi informantene kan legge til og komme med tilleggsinformasjon sett i lys av hva andre sier.

### 3.7 Om fokusgruppeintervjuet

Jeg har valgt å lage intervjuer med lærere der deltakerne deltar i en fokusgruppe, og der undersøkeren fungerer som en slags debattleder, som tar utgangspunkt i spørsmålene som på forhånd deles ut i intervju-guiden til deltakerne.

Fokusgruppeintervjuet regnes som godt egnet *“når vi ønsker å utvikle ny kunnskap om et fenomen”* og *“når vi ønsker å få fram individers erfaringer med et spesielt forhold”* (Jacobsen 2005:154). Gjennom intervjuer har jeg forsøkt å få fram de ulike synspunktene, og intervjuobjektene ble invitert til å reflektere over hvordan deres syn er begrunnet. Fokusgruppeintervjuets styrke er et *“det skjer en fortolkningsutvikling i gruppen, og deltakerne i gruppen hjelper hverandre til å forstå...”* (Jacobsen 2005:154). Det forekom flere eksempler på at dette skjedde i intervjuprosessen.

Som undersøker har jeg valgt å innta en rolle som en mellomting mellom aktiv og passiv – jeg stilte spørsmål og lot gruppen diskutere, men forsøkte samtidig å holde kontroll med at deltakerne holdt seg til temaet og innenfor en stipulert tidsramme. Jeg forsøkte også å gripe inn for å avdempe dominans fra enkeltpersoner og for å få med alle, selv om det i alle grupper er noen som er mer taleføre enn andre.

Intervjuene ble gjennomført på skolens område. Samtalene med rektorene fant stede på deres kontorer, mens fokusgruppeintervjuene ble gjort på ett av skolens møterom, der vi kunne snakke uforstyrret sammen om temaet. Spørsmålene i intervjuguiden ble delt ut til deltakerne i god tid før intervjuet. Bakgrunnen for å gi ut denne, er at respondentene skal kunne være forberedt til intervjuet, gjennom å kunne vite hvilke temaer som er antydnet i det semistrukturerte intervjuet.

### **3.8 Intervjuguiden**

Intervjuguiden ble i hovedsak utformet i løpet av våren 2015, etter gjennomgang i flere etapper med veileder. Spørsmålene ble valgt ut for best mulig å kunne ha en samtale i gang som kunne besvare de spørsmålene jeg er ute etter å få belyst. Et større antall spørsmål ble redusert til en intervju-guide, der det ble antatt at omfanget ville være i harmoni med den tiden som var avsatt til gjennomføringen.

Den endelige intervju-guiden ble så bestemt i august og oversendt rektorene ved første møte. Intervjuguiden er delt inn i ulike deler:

1. Teamorganisering ved skolen
2. Sammensetning av team
3. Teamenes oppgaver
4. Hvorfor team?
5. Hva er en ”lærende organisasjon”?
6. Evaluering av team-sammensetningen
7. Vurdering av team som organiseringsform
8. Eventuelt

Intervjuguiden er i sin helhet vedlagt avhandlingen som eget vedlegg.

Siden jeg har valgt et tema jeg er opptatt av, og som jeg har kunnskaper om og erfaringer i forhold til, er det viktig å ikke se rollen som en mest mulig objektiv observatør, der det er informantenes synspunkter som kommer fram. Det betyr at jeg i utformingen av spørsmålene har lagt vekt på ikke å lage ledende spørsmål i den forstand at det er særskilte svar jeg er på utkikk etter.

### **3.9 Analyse**

Jeg har valgt å analysere de kvalitative dataene etter følgende modell:

- a) Beskrive materialet – utskriving av intervjuet i sin helhet
- b) Systematisering og kategorisering – med utgangspunkt i den inndelingen som var bestemt gjennom intervjuguiden for å plassere svar innenfor riktig tema-

område

c) Sammenbinde – fortolkning av resultatene og utvelgelse av utsagn som synes representative og meningsbærende i forhold til relevante problemstillinger.

Denne metoden er beskrevet som en analyse av kvalitative data (Jacobsen 2005:186).

En kategorisering av dataene ble foretatt forut for intervjuets gjennomføring, ved at det man er ute etter å få svar på, er beskrevet gjennom spørsmålsstillingene i intervjuguiden. Hovedinntrykk og refleksjoner etter intervjuet ble notert ned av intervjuer, og ble gjort til gjenstand for utvelgelse av utsagn som er tatt med i avhandlingen.

Hvert av intervjuene ble tatt opp med opptaksutstyr, og transkribering av intervjuene ble foretatt umiddelbart etter gjennomføringen.

Eksempel på koding og kategorisering: Noe som dukket opp i intervjuene i spørsmålet om hvorfor man bør organisere i team i skolen, var utsagn som at team er som en familie, at man ivaretar hverandre i et team, at man føler trygghet i samarbeidet, at man kan skjerme hverandre, føle ansvar for hverandre og inspirere hverandre.

Gjennom koding av disse utsagnene, er disse blitt samlet i kategorien ”trygghet”. I en gjennomgang av intervjuene er samme metode benyttet for å finne fram til fellesnevnerne i intervju-materialet.

Å finne fram til meningen i den innsamlede informasjonen, er utfordrende. Å lage koder og kategoriseringer har vært en tidkrevende prosess, der målet er å finne fram til informasjon som kan belyse de forskningsspørsmålene som er stilt i oppgaven.

Etter koding og kategorisering er analyse og tolkning av intervjuene blitt gjennomført. Denne prosessen er beskrevet av Miles og Huberman (1994):

*Moving up from the empirical trenches to a more conceptual overview of the landscape. We're no longer just dealing with observables, but also with unobservables, and are connecting the two with successive layers of inferential glue (Merriam 2009:188).*

Underveis i arbeidet med avhandlingen valgte jeg å endre problemstillingen. Jeg startet med spørsmålet ”Hvorfor organisere i team i norsk skole?” som problemstilling, men etter hvert som jeg arbeidet med tekst og analyse var det naturlig å endre til ”Hvilke erfaringer har man med bruk av team i ungdomsskolen?” Bakgrunnen for endringen var at den opprinnelige problemstillingen ville få et uønsket fokus på begrunnelse for organisasjonsformen, mens det jeg egentlig etterspør er så vel årsaker, betingelser som konsekvenser av den valgte organiseringsformen.

Det er dette jeg presenterer i analyse- og tolkingsdelen av avhandlingen.

### **3.10 Om intervju-prosessen**

Felles for intervjuene med rektorene, var at de hadde satt av god nok tid til gjennomføringen og at de var forberedt gjennom å ha lest gjennom intervjuguiden på forhånd. Jeg opplevde også at temaet engasjerte respondentene – å kunne snakke om skolen og sin egen organisering, syntes å være interessant; å kunne diskutere egen praksis og hensikt er å løfte spørsmålene ut fra det daglige driftsperspektivet, og samtlige rektorer hadde mye på hjertet.

Det var også slik at noen av temaene inviterte dem til å snakke mye om det de særskilt var opptatt av, noe som gjorde at intervjuene fikk ulike tyngdepunkt. Samtalene gled godt, og det var ikke vanskelig å hente ut informasjon fra rektorene – tidsbegrensningen som var bestemt på forhånd, gjorde at det var nødvendig å passe tiden – følelsen av at respondentene kunne ha snakket enda mer om temaet, var til stede i alle intervjuer.

Fokusgruppeintervjuene bestod av tre ulike intervjuer, siden den valgte sammensetningen var forskjellig fra skole til skole. Felles for intervjuene var at

respondentene var kunnskapsrike og interesserte, og var svært behjelpelige med å framskaffe den informasjon og de synspunkter jeg etterspurte.

Ved å treffe ulikt sammensatte grupper, er det et bredt bilde av de ulike skolene som er tegnet opp. En plangruppe, en gruppe med teamledere og en gruppe fra ulike deler av skolens virksomhet gjør at det er et nyansert bilde av skolene som dannes. Samlet sett vil den bredden i erfaring og kunnskap de ulike respondentene bringer med seg inn i intervju-situasjonen, gjøre at det er informasjonsrike intervjuer jeg sitter igjen med. Utfordringen med å gjennomføre intervjuene er å få fram nok og ønsket informasjon fra respondentene.

### **3.11 Reliabilitet og validitet**

En slik undersøkelse som jeg har gjort har selvfølgelig både styrker og svakheter. Som en styrke vil jeg trekke fram at det er tre ulike skoler med ulike former for organisering som er valgt, likevel med det til felles at de har valgt å organisere skolen i team. Det er skoler fra ulike deler av en kommune, med ulikt elevgrunnlag og ulike bosettingsmønstre, så det er **ulike** skoler som bidrar i undersøkelsen.

Ved to av skolene er team definert som å være et helt trinn, mens det på den siste skolen er inndelt i flere team på hvert trinn. Dette skyldes blant annet at det er ulike størrelse på skolene, men også at det er gjort ulike valg på hva man har funnet det mest hensiktsmessig å gjøre.

Det er mange fellestrekk å finne gjennom intervjuene, noe som trygger meg i en oppfatning på at det er mulig å stole på at det respondentene på de tre skolene uttrykker, er en relevant oppfatning og forståelse av hvordan team-organisering blir oppfattet.

Likevel er det slik at et så begrenset utvalg av skoler er en svakhet – det er et bilde av en oppfatning av virkeligheten ved tre skoler i en større kommune på Østlandet som presenteres i undersøkelsen. Det betyr at så vel kommunestørrelsen som

beliggenhet i et tettbygd strøk gjør at undersøkelsen ikke nødvendigvis representerer et bilde på hvordan det er alle andre steder i landet.

Sett i forhold til oppgavens hensikt – å beskrive tanker og oppfatninger om teamorganiseringens mål og praksis samt om en slik organisering legger forholdene til rette for at skolen kan være en lærende organisasjon – synes metoden som er valgt å være hensiktsmessig.

Ved å velge intervjuformen framfor å observere eller benytte spørreskjemaer, har det vært mulig å forfølge problemstillinger som er interessante ved å lede intervjuene, noe som hadde vært vanskeligere å få til ved å velge en annen metode.

Det at jeg har valgt å forlate min egen kommune, og oppsøke skoler der jeg ikke har noen relasjon til intervjuobjektene, kan være med på å underbygge at undersøkelsen ikke forstyrres av relasjoner som er opparbeidet tidligere.

Det er med andre ord slik at jeg vurderer at kvaliteten på det empiriske materialet er god, om man er klar over de begrensningene jeg har nevnt – at dette ikke representerer et fyllestgjørende uttrykk for hvordan landet som helhet oppfatter virkeligheten.

Spørsmålet om hvor godt materialet er i forhold til problemstillingen, er alltid et sentralt tema. Begrepet “intersubjektivitet” er beskrevet som *“at det nærmeste vi kommer sannheten, er at flere personer er enige om at noe er en riktig beskrivelse”* (Jacobsen 2005:214). De meninger og synspunkter som kommer fram i intervjuene, vurderes opp mot teoretiske innfallsvinkler – det er ikke fasitsvar som er siktemålet i en slik oppgave, men forholdet mellom gruppenes synspunkter sett i lys av utvalgt teori om temaet. Det innsamlede materialet i intervjuet er brukt for å beskrive praksis og medarbeideres refleksjoner omkring dette.

Et kjennetegn på validering er at *“jo flere som er enige, desto større sannsynlighet er det for at den (beskrivelsen) er riktig”* (Jacobsen 2009:214).

Det er mange fellestrekk i de svarene som er gitt uavhengig av hverandre, noe som underbygger validiteten i undersøkelsen.

Likevel er det slik at et begrenset utvalg av respondenter som man går i dybden på, gjør at det er usikkert hvor representativt utvalget er. *”Dermed er det vanskelig å påstå at de resultatene vi kommer fram til, vil gjelde for hele populasjonen”* (Jacobsen 2009:223).

Som et bilde på hvordan teamorganisering blir oppfattet og begrunnet i en større kommune på Østlandet, mener jeg at undersøkelsen har en stor grad av validitet. Det er i alt 15 personer som har fått komme til uttrykk gjennom intervjuene, og med all den erfaring og fartstid i norsk skole de samlet sett representerer, er det rik tilgang på informasjon i intervjuene.

Ved å ta for meg et tema jeg selv har erfaring med og kunnskaper om, er det et spørsmål om forforståelsen påvirker undersøkelsen. *”Målet er å unngå at forskningsresultater blir styrt av hvem som gjennomfører forskningen”* (Jacobsen 2005:30) – og repliserbarhet trekkes fram som et ideal.

Samtidig er nærhet, ikke distanse, ønskelig. *”Forskeren skal gå inn i en relasjon – helst likeverdig – med de han eller hun undersøker, og forsøke å forstå disse på deres egne premisser”* (Jacobsen 2005:30). Ved å kjenne fagfeltet på forhånd gjennom egne praksiserfaringer, er det enklere å skape en nærhet til den aktuelle problemstillingen respondentene skal forholde seg til.

I neste kapittel vil jeg ta for meg den informasjonen som er kommet fram gjennom intervjuene, og gjøre en analyse av innholdet.

#### 4. Analyse

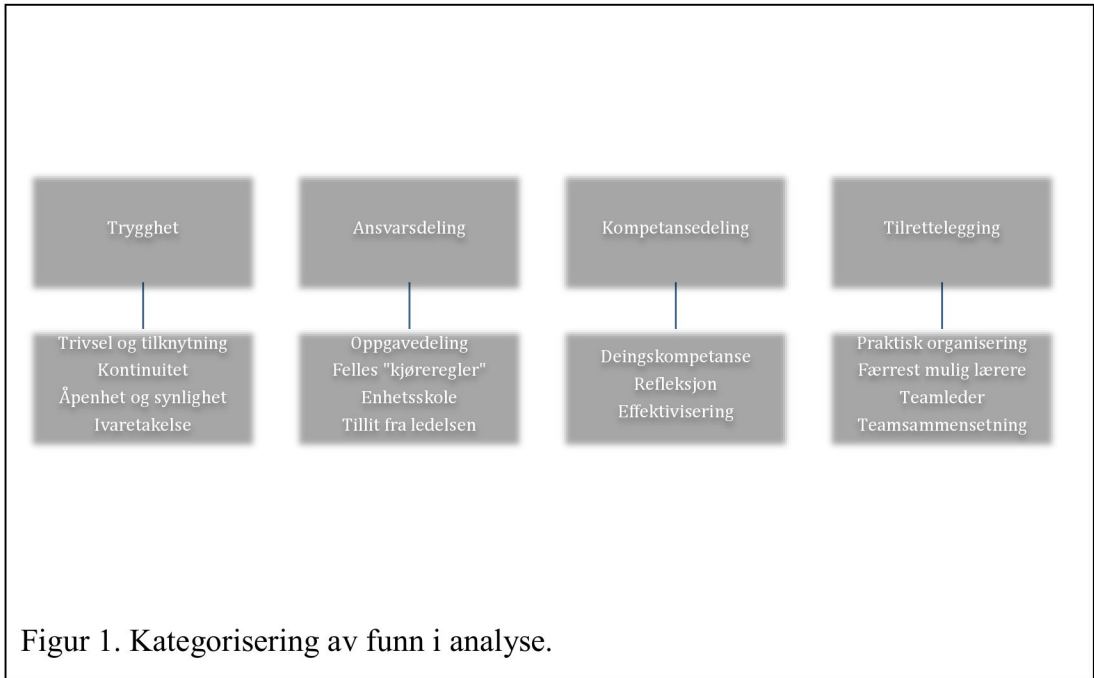
I dette kapitlet tar jeg for meg det innsamlede materialet, og ser på hvordan de ulike intervjuene kan gi informasjon om team-organiseringen ved skolene.

Det er tre skoler i en større kommune på Østlandet som er med i min undersøkelse. ”Hvilke erfaringer har man med bruk av team i skolen?” Dette er hovedspørsmålet jeg har valgt å ta for meg i master-avhandlingen. Ved å se på dette, er det så vel årsakene til team-organisering, betingelsene for team-organisering som konsekvensene av team-organisering jeg ønsker å finne ut noe om.

Jeg startet analysen med koding av intervjuene for å finne ulike kategorier av informasjon som kom fram i det innsamlede materialet. Jeg valgte med utgangspunkt i forskningsspørsmålene å samle kategoriene i ulike grupper, som besvarte spørsmålene om hvorfor teamorganisering er valgt og hva som skal til for at en teamorganisering kan lykkes. De ulike funnene ble så delt inn i ulike deskriptive kategorier.

Begrunnelser for hva man ønsker å vektlegge i spørsmålet om hvorfor og hvordan team-organisering velges, kan samles i fire ulike kategorier: Trygghet – Ansvarsdeling – Kompetansedeling – Tilrettelegging. I hver av kategoriene er det en rekke underpunkter som leder fram til samlingen i hver av hovedpunktene. Skjematisk framstilt kan det settes opp slik:





Jeg vil ta for meg de ulike kategoriene av funnene, og gjennom ulike underpunkter belyse dette ved å hente inn eksempler fra intervjumaterialet. I dette kapittelet er det de ulike kategoriene som går fram av intervjuene jeg vil se på, og i neste kapittel vil jeg så ta for meg drøftingen.

#### 4.1 Trygghet

Jeg har valgt å dele informasjonen fra intervjuene inn i fire elementer; trivsel og tilknytning, kontinuitet, åpenhet og synlighet, og ivaretakelse, og samle disse begrepene innenfor kategorien "trygghet".

##### 4.1.1 Trivsel og tilknytning

Det er trygghet som er den største forventningen og begrunnelsen for hvorfor man synes å velge en team-organisering. Det finnes en rekke eksempler i det innsamlede materialet som peker på denne begrunnelsen.

Å være på et team innebærer å utvikle en stor grad av trygghet i forhold til hverandre, dersom et team skal fungere godt. På spørsmålet om hva et team er, svarer noen *”det er en ”familie-enhet”, liksom”* (Lærer, skole A). Andre utvider familie-begrepet enda mer:

*Og vi er jo veldig mange hos oss, vi har jo den ekstragruppa og ped-lærere og assistent og – vi er en storfamilie... (Lærer, skole A).*

Metaforen ”familie” blir altså framhevet, ikke bare fra lærere, men også fra rektorer – en av rektorene sier noe om hvordan teamarbeidet blir oppfattet:

*Du skal være bunnsolid trygg, altså, for det blir nummeret inntil litt sånn ”ekteskapsaktig” (Rektor, skole A).*

Det synes som om det ikke er store forskjeller mellom rektorer og lærere i synet på at trygghet er en viktig bestanddel i en vellykket teamorganisering. Både rektorer og lærere trekker også fram at det er nødvendighet at man bryr seg om hverandre for å lage et vellykket lærings-samarbeid. En av rektorene oppsummerer:

*Det er mye hyggeligere å være på jobb, da – at du trives bedre i jobben for du har kollegaer som på en måte står deg litt nærmere (Rektor, skole B).*

”Trygghet” framheves som en forutsetning for at relasjonene på et team skal kunne være gode.

*Jeg er ikke redd for å komme med nederlaga mine til teamet mitt, for å si det sånn – det er veldig trygt (Lærer, skole A).*

Dette er et utsagn som gjentas i de ulike intervjuene.

*Vi kjenner hverandre godt når vi har jobbet sammen i flere år. Vi får en helt annen tillit til hverandre, og føler ansvar for hverandre (Lærer, skole C).*

Og når en rektor får spørsmålet om hvorfor noen team fungerer bedre enn andre, er svaret:

*Det spørs hvor trygge de er på seg sjøl, tenker jeg (Rektor, skole C).*

Det å være trygg på kolleger og egen rolle i teamet, er en forutsetning for at et vellykket samarbeid skal kunne gjennomføres.

#### **4.1.2 Kontinuitet**

Å la team fungere over tid, betraktes som noe som legger til rette for å utvikle trygghet. *”Og kontinuiteten i det – det er viktig, da”*, sier en lærer ved skole A. Og ting tar tid – et team bruker tid på å opparbeide en ønsket grad av trygghet. En rektor sammenligner team-medlemmer med hunder(!):

*Team bruker tid på å bli kjente med hverandre, og de er litt sånn som hunder, som skal snuse på hverandre før de egentlig tør å slippe seg helt løs i samarbeidet, og by på seg og være trygg på den nye kollegaen (Rektor, skole A).*

Ønsket om å la team eksistere over tid for å oppnå en ønsket relasjon og en økt trygghet synes å være gjennomgripende. I definisjonen av hva et team er, sier en av rektorene:

*Det er et arbeidslag med voksne som skal følge opp en elevgruppe i en størrelse som matcher teamets bemanning, som en fast organisering gjennom treårsløpet på ungdomstrinnet (Rektor, skole A).*

Det er altså unntaksvis at man foretar utskiftninger underveis i et treårsløp, men dette forekommer også, selvfølgelig. En fordel som framheves ved å jobbe sammen over tid, er tilliten til hverandre:

*Og så blir det kanskje lettere å ta en konflikt, da, hvis vi kjenner hverandre bedre (Lærer, skole C).*

Det å ha en felles historie og kjennskap til hverandre over tid, kan gjøre at konflikter løftes fram framfor å være uløste – noe som vil forutsette en stor grad av åpenhet mellom team-medlemmene.

### 4.1.3 Åpenhet og synlighet

Det å være åpne og synlige for hverandre, er en viktig bestanddel av det å jobbe sammen i et team. Hvorfor jobber man i team? er jo ett av spørsmålene jeg har valgt å stille.

*Kvalitetssikre, tenker jeg mye. Det er en trygghet, da, for skolen, det er en trygghet for oss som jobber, og... (Lærer, skole B).*

Tryggheten ved at det er en åpenhet som hindrer privat praksis, trekkes fram.

*Det trygger jo litt at det blir ordentlig, holdt jeg på å si – at ingen står bak lukket dør og gjør sine ting som kanskje er helt riv, ruskende gærne (Lærer, skole A).*

Det å stille seg utenfor et samarbeid var en av grunnene til innføringen av team, sier en av rektorene: *”Den privatpraktiserende læreren var ikke ønsket”* (Rektor, skole A), og fortsetter:

*Så en av tinga er kvalitet ut, en annen ting er å ha et arbeidsmiljø som blir såpass gjennomiktig og synlig (Rektor, skole A).*

En annen rektor sier:

*Jeg tror ikke mine lærere vil tilbake til bare å være privatpraktiserende, det tror jeg ikke de vil (Rektor, skole C).*

En konsekvens av å ha åpenhet og synlighet, er at det er en form for sosial kontroll som utøves ved å samarbeide om oppgavene som skal gjennomføres. *”Det er ingen som kan gjemme seg bort her”* (Lærer, skole A), sier en lærer. *”Det er sånn sosial kontroll på det...”* (Lærer, skole A), fortsetter den samme læreren senere i samme intervju.

Også ledelsen ved skolen mener at synligheten minsker behovet for kontroll fra ledelsen – den ivaretas av kollegiet.

*De er høyt utdanna pedagoger, og så har de veldig ærlighet og redelighet i forhold til arbeidsplassen sin, og det at hvis noen ikke fungerer på et team, så blir det så synlig at du kan ikke jobbe her hvis du ikke fungerer på et team (Rektor, skole A).*

Behovet for en utstrakt kontroll avdempes ved at man vektlegger oppgaver mer enn den tiden som benyttes til det man skal gjøre: *”Og så har vi på skolen vår en oppgavefordeling og et oppgavefokus som har en forventning om at oppgaven løses, og vi har lite fokus på å kontrollere”* (Rektor, skole A), sier en av rektorene.

At deltakerne på et team er med på kontrollere hverandre, vises i et eksempel trukket fram av en av lærerne:

*Og så er det at alle gjør de oppgavene de får beskjed om, at de følger frister og sånne ting, og, for sånn synes jeg det blir fort sånn irritasjon rundt, hvis folk ikke gjør det de skal til fristen, da, når det er planlagt at da skal det være ferdig, og så er det en eller annen som ikke tar det så nøye. Det er i hvert fall sånn som i lengden irriterer veldig. Men det er ikke så ofte det skjer, heller, men det kan skje, og da – som du sier, da er det best å ta det opp med personen sjøl, det er ikke alltid det er så lett heller, kanskje (Lærer, skole B).*

Det synes som om den selvjustisen som utvikles i et team, sikter mot at man skal fungere mest mulig enhetlig.

#### **4.1.4 Ivaretagelse**

Omsorgen i et team trekkes særlig fram som et gode, når det er et større behov for å motta omsorg på grunn av hendelser i team-medlemmenes liv.

*Vi skjermes den som har det litt vondt og vanskelig, og gjør at han faktisk lettere kan være på jobb og gjennomføre jobben sin enn om han hadde stått alene (Lærer, skole A).*

Og perspektivet med å kunne holde ut lenge i arbeidsforholdet, trekkes også fram:

*Å kunne skjerme hverandre litt og ta oppgaver for hverandre kan jo være med på å gjøre at vi kan stå i yrket i full stilling til vi går av med pensjon (Lærer, skole A).*

Hvis det er noen som mistenkes for å ha for mye å gjøre, kan team-medlemmene overta oppgaver fra den som trenger å avlastes:

*Det er jo en positiv side ved team at vi kan dempe hverandre ned, også – vi ser at nå begynner hun å bli utslitt... Chill! – nå gjør vi det (Lærer, skole A).*

Omsorgen går jo ikke bare innad på teamet mellom de voksne medlemmene, men idéen er jo at denne omsorgsutøvelsen skal komme elevene til gode.

*Vi har felles ansvar for alle de elevene som er vårt team (Lærer, skole A).*

Og på et spørsmål om hva oppgavene til et team innebærer, svarer en av lærerne:

*”Og så selvfølgelig at elevene har det bra” (Lærer, skole C).*

Metaforen ”familie” trekkes også inn i forhold til elevene.

*Så er det også i forhold til elevene, da, som jeg sa, vi er en familie-gruppe, sånn at vi er noen få lærere som er mye sammen og vi er sammen med de samme ungene (Lærer, skole A).*

Og at det er omsorg og ivaretagelse som er det mest sentrale i oppgavene, er helt klart hos en av rektorene:

*Eleivaretagelsen, oppfølging av elever og enkeltsaker i hverdagen, det er det absolutt viktigste. Og det er jo liksom rart å si, for det jeg skulle si – jo, men det her mener jeg egentlig – det jeg skulle sagt, umiddelbart fra ryggmargen, er undervisning (Rektor, skole B).*

Begrunnelsen for hvorfor team er en fordel for elevene, nevnes:

*Vi ivaretar hver enkelt av våre elever på en mye bedre måte hvis det er 8 voksne som har i oppgave å se deg gjennom seks timer hver dag (Rektor, skole B).*

Det sies i alle gjennomførte intervjuer mye om at trygghet er viktig, og de ovennevnte punktene peker alle i samme retning – at trygghet kan være en samlende kategori for ønskene om å være tilknyttet et team, at man er det over tid, at man kommuniserer godt med andre teamdeltakere og at man kan fordele belastninger og ivareta hverandre.

Som vi skal se, er dette langt ifra den eneste viktige bestanddelen i en teamorganisering.

## **4.2 Ansvarsdeling**

Ansvarsdeling er en fellesnevner for å dele oppgaver, lage felles ”kjøreregler” med målet å lage en enhetlig skole, der tillit fra ledelsen nevnes som en forutsetning.

### **4.2.1 Oppgavedeling**

Rullering av ansvar trekkes fram som et gode ved det å organisere i et team.

*Vi har på teamet faste oppgaver – rett og slett for at når du har blitt god på en oppgave, så fortsetter du med den, ikke sant, selv om du ikke er teamleder, så vi rullerer på det å ha ansvar (Lærer, skole A).*

I et team er man avhengige av hverandre for at samspillet skal fungere.

*Du må jobbe sammen med folk som tenker: Nå er det min tur, for det dukker ofte opp sånne ekstraoppgaver og alle må da kjenne ansvar for å ta sin del (Lærer, skole A).*

Det er nødvendig å ha den grunntanken at man skal samarbeide om en felles oppgavedeling:

*Det er en forutsetning for den type jobb, det er at alle har en magesfølelse og en samvittighetsfølelse (Lærer, skole A).*

En av lærerne svarte raskt på spørsmålet om hva som skal til for at et team skal kunne fungere best mulig. *"Ta ansvar! Uten tvil!"* (Lærer, skole C). Og en av rektorene er like klar:

*Skal du være med på laget her, så må du faktisk bidra rimelig likt over tid*  
(Rektor, skole A).

Det er nødvendig at alle tar ansvar for de oppgavene som skal fordeles innenfor et team.

#### **4.2.2 Felles "kjøreregler"**

Man er nødt til å være enige om hva som skal gjøres og følges opp, nevnes det av flere som en nødvendighet i et fungerende team-samarbeid:

*Vi er helt avhengige av at folk er villige til å holde de reglene vi er blitt enige om. For i det øyeblikket det ikke skjer, da oppstår konflikter med en gang* (Lærer, skole B).

Det å være samstemte og stå felles fram er et viktig moment. *"Vi prøver å være samkjørte og at ingen lærere blir "slemme" og ingen blir "snille"..."* (Lærer, skole B), sier en av lærerne. På spørsmålet om hvorfor team er å foretrekke, trekker en av lærerne fram enhetstanken:

*Mer likt og en mer enhet, at vi gjør likt, på en måte – elevene føler at vi gjør likt...* (Lærer, skole C).

En annen lærer sier: *"Vi legger en felles standard for hvor lista skal ligge, det går ikke an å være privatpraktiserende"* (Lærer, skole A).

Å tilpasse seg teamets og skolens beslutninger er viktig for å unngå konflikter.



### 4.2.3 Enhetsskole

Framveksten av en avhengighet som gjør at man står felles fram innad og utad trekkes fram i flere sammenhenger.

*Jo fortere vi på en måte får en sånn følelse av at vi er – det er oss som skal på en måte gjøre det her for elevene... (Lærer, skole C).*

En av rektorene kommer med følgende eksempel:

*Og i det du greier å tenke "herr Hansen, vi har bestemt oss for at det tror vi er best, og det vi kan diskutere er hvordan vi kan tilrettelegge dette for sønnen din, men vi tror faktisk at det er best..." Men hvis du sitter og sier jeg der, så har han deg i sin hule hånd. Og da er det vanskelig, altså – da ender det ofte opp, på en måte, sånn krangel, uenighet, som ikke er bra for noen av dere. Og ulempen med det er at faren går hjem og sier: "Fy f..., for en lærer du har, tjukk i hue..." (Rektor, skole B).*

Det å skape en avhengighet innad som også vises fram slik at skolen står fram som en enhet, poengteres som en viktig del av organiseringsform team på en skole.

Det ser ut til at respondentene fastholder at det er rom for selvstendig initiativ i et team-samarbeid, men at ansvarsdeling og avhengighet av hverandre i stor grad er positivt. En lærer sier: "Vi spiller hverandre gode, på en måte!" (Lærer, skole A).

Det å utvikle en felles VI-holdning trekkes fram som en styrke – man er involvert i og er en del av en organisasjon som er mer enn et enkeltindivid.

### 4.2.4 Tillit fra ledelsen

Det viktigste momentet som knyttes til utøvelsen av ledelse i team-organiseringen, er behovet for at det er tillit. Fokuset på at ledelsen må gi lærerne tillit, understrekes i intervjuene – både fra rektorene og fra lærerne – det er ikke først og fremst kontroll som etterspørres, men tillit fra ledelsen. En rektor sier:

*"Vi initierer, forventer og noen ganger pålegger ting til team, og ofte så bruker vi*

*forventningsledelse mer enn påleggsledelse” (Rektor, skole A). Selvstendigheten trekkes fram: ”Så, teama hos oss, er fantastisk selvstendige, og noen vil kanskje si ”at du tør – å la de være så selvstendige”, men det tør jeg veldig bra” (Rektor, skole A).*

En av de intervjuede lærergruppene kommenterer spørsmålet om lojalitet og tillit: *”Og når noen gir deg en tillit som rett og slett er uvanlig blant rektorer, så blir du veldig opptatt av å være tilliten verdig, altså” (lærer, skole A). Og at tillit kobles sammen med aksept av sin lojalitetsrolle, vises også: ”Jeg tror jeg hadde følt meg som et uskikkelig barn hvis du ikke hadde gjort det du skulle, du vet hva som forventes...” (Lærer, skole A)*

Samlet sett blir det å dele oppgaver, å samarbeide og ha felles regler og rutiner med på å lage en enhetsskole, der ansvarsdeling er en fellesnevner, og der teammedlemmene opplever at de har tillit fra ledelsen til å utføre sine oppgaver og ivareta sitt samarbeid.

### **4.3 Kompetansedeling**

Å dele kompetanse med hverandre, å reflektere og oppnå en effektivisering, er momenter jeg har samlet innenfor begrepet ”kompetansedeling”.

#### **4.3.1 Delingskompetanse**

Det å dele kompetanse med hverandre er et vesentlig moment i hvordan skolen skal kunne utvikle seg til å bli den lærende organisasjonen det er ønske om i skolens styringsdokumenter – og det holdes også fram som en viktig del av det samarbeidet som foregår på en skole.

*Det foregår jo mye kollegaveiledning på team, altså (Lærer, skole A).  
Vi lærer av hverandre (Lærer, skole A).*

Det å ha noen på et team du kan kommunisere med om faglige spørsmål, holdes fram som en fordel ved å ha samarbeidspartnere man ikke føler stor avstand til.

*Hvis det er folk rundt deg og du kan spørre om råd og tips – det er sånn komplementerende – vi kan utfylle hverandre litt, tenker jeg (Lærer, skole B).*

Og at det forekommer idéutveksling i et team-samarbeid, er det flere uttalelser som trekker fram:

*Bytter oppgaver og idéer med hverandre på tvers av fag – det gjør vi (Lærer, skole B).*

Hvis et team reorganiseres og det kommer inn nyutdannede lærere, oppleves det som en styrke å ha samarbeidspartnere en kan henvende seg til:

*Og så er det en trygghet som ny lærer, det husker jeg veldig godt da jeg begynte her (Lærer, skole B).*

Til tross for at det hevdes at dette er et kriterium som er med å sikre teamorganiseringens vellykkethet, er det likevel klart at både lærere og rektorene som er respondenter holder fram at det ikke først og fremst er i teamene, men i fagseksjonene at mesteparten av den faglige utviklingen finner sted. Det er med andre ord nødvendig å supplere organiseringen i team med en ledelsesstyrt arena der faglig utvikling holdes fram som tema, viser intervjuene.

### **4.3.2 Refleksjon**

Tid til refleksjon nevnes som et moment i analysen av hva som skal til for at et team skal fungere optimalt – men når man er i en team-organisering, er det særlig refleksjonen over den gjennomførte, konkrete undervisningen som nevnes som refleksjonsområde.

Likevel er det noen tilfeller av det som kan kalles refleksjon på teamet som går utover det rent daglige og konkrete. En lærer tar fram et eksempel på hvordan skolen og rektoren hentet fram et område for refleksjon:

*Det teamet jeg jobba på for mange år siden, han registrerte at jentene gjorde det bedre på eksamen enn guttene, ikke sant, og det er vanlig. Men det var større sprik i vår klasse enn i andre klasser, og så lot han det ligge. Men så skjedde det tre år etterpå, også, og da ble vi som team innkalt til rektor og han la det på bordet og sier: Hva tenker dere? Er dere et team for jenter? Hva gjør dere? Kan dere diskutere det? Er det noe med tekstutvalget deres? Hva er det som gjør det? Har dere noen tanker om hvordan dere kan snu dette her og møte guttene sånn at de får løfta seg? Det hadde det vært vanskelig å ha gjort på individnivå, altså... (Lærer, skole A).*

En av rektorene sier følgende:

*Og de (lærerne) forbereder seg sammen i en del sammenhenger, de planlegger og holder på og forbereder seg, pluss at de i en del sammenhenger gjennomfører ting sammen. Eller i hvert fall vet om hverandres gjennomføring. Det gjør at de har noe å snakke om... evaluering, ettertanke, oppsummering, åssen gikk det-greia (Rektor, skole A).*

Med utgangspunkt i det konkrete og gjennomførte tas det i eksemplet opp ettertanke og evaluering – en form for refleksjon der man sammenligner de erfaringene man har gjort.

Likevel oppleves det ikke slik at refleksjon, til tross for at det trekkes fram som et kriterium, gis god nok plass og tid. På spørsmål om hva teamet benytter sin tid til, svarer en av rektorene:

*De bruker veldig mye tid på elever. Kanskje litt for mye, synes jeg innimellom. Og så – jeg skulle jo ønske at de kanskje snakka mer om sin egen praksis i klasserommet (Rektor, skole C).*

Og rektoren konkluderer:

*Men det har vært lite rom for å sitte og prate om... reflektere over egen praksis og hvordan... (Rektor, skole C).*

Og en annen av rektorene svarer på spørsmålet om teamene driver med utviklingsarbeid:

*Ja! Ja, sier jeg med en gang. Jeg tenker at det – men om de gjør det, det er noe annet... (Rektor, skole B).*

Og i en samtale med flere lærere på en av skolene, stilles spørsmålet om hva de viktigste oppgavene for teamet er. Det kommer ingen svar umiddelbart, så oppfølgingsspørsmålet ”hva driver dere med, da?” bringer først fram latteren.

*”Det er så mye.”*

*”Drift...”*

*”At det overordna fungerer, på en måte, sånn at det flyter i hverdagen, eller hva jeg skal si, med timer og alt sånn.”*

*”Og så selvfølgelig at elevene har det bra.” (Lærere, skole C)*

Med andre ord er det driftsperspektivet som synes å være utfordringen i spørsmålet om tiden skal benyttes til fokus på konkrete oppgaver og refleksjon over egen undervisning. Dette kommer fram i alle intervjuene der lærerne deler sine synspunkter.

### **4.3.3 Effektivisering**

En fordel som trekkes fram ved å samarbeide, er at man kan unngå å gjøre oppgaver ”dobbel”. Effekten av å samarbeide trekkes fram som en fordel ved team-organisering.

*Jeg ser jo at det er en vanvittig effektivisering i forhold til tid (Lærer, skole A).*

Læreren presiserer ved å nevne et konkret eksempel:

*Da vi jobba tidligere, så husker jeg at jeg ett år forberedte 19 individuelle timer, altså jeg hadde norsk, samfunnsfag og RLE i åttende, og så hadde jeg norsk og samfunnsfag i tiende. Det betyr at hver gang jeg gikk inn i et klasserom, så gjorde jeg en unik time. Nå har jeg norsk og samfunnsfag*

*(på teamet) – jeg presenterer 8 unike timer i uka – det er enormt tidsbesparende (Lærer, skole A).*

Samarbeidet om det administrative som ikke hver enkelt lærer må gjøre, men at det er samlet i oppgavefordelingen på teamet trekkes også fram:

*Så er det vel ganske tidsbesparende. Mye som skal skrives og informasjon som skal ut og – det sitter en og gjør den jobben istedenfor at hver og en tar alle... (Lærer, skole C).*

Tid er en ressurs som alle i et skolesamfunn mener ikke alltid strekker til – altså er muligheten for effektivisering noe man ser på som en klar styrke.

Det å lære av hverandre og inspirere hverandre, reflektere og oppnå en effektivisering av denne gevinsten, har jeg derfor valgt å samle under begrepet kompetansedeling.

#### **4.4 Tilrettelegging**

Det er en rekke praktiske forutsetninger som bør være på plass for at organiseringen av et team skal fungere – i dette delkapittelet ser jeg på behovet for hva slags tilrettelegging som er nødvendig å gjøre.

##### **4.4.1 Praktisk organisering**

En nødvendighet som nevnes, er den praktiske organiseringen av team-modellen. En lærer ved skole A nevner:

*Men hos oss så sitter vi sammen, så derfor blir det team fra morra til kveld... Den praktiske organiseringen har veldig mye å si (Lærer, skole A).*

Ikke alle skoler har valgt å sette lærerne sammen, men å ha kontorplasser i nærheten av hverandre er viktig:

*Det har en stor fordel i forhold til at informasjon flyter veldig bra fordi man sitter så tett på hverandre og man beveger seg inntil hverandre (Rektor, skole A).*

Fordelen ved den fysiske nærheten nevnes:

*Alle får med seg det som er litt utenfor ordinær kjøreplan ved å sitte så tett på hverandre (Rektor, skole A).*

Men det trekkes også fram en utfordring ved å være slik organisert:

*Det er ikke noen god løsning i forhold til å sitte og forberede seg i dyp konsentrasjon (...) men da har vi noen muligheter til å trekke oss tilbake til det (Rektor, skole A).*

Felles for alle skolene er at teamene har felles starttid på dagen – de treffes til et morgenmøte hver arbeidsdag og disponerer i tillegg en timeressurs til samarbeidstid.

*Så rammene rundt det, at vi møtes såpass ofte, tror jeg er med på å det til å fungere. De daglige små møtene. At alle er med på det (Lærer, skole B).*

Å ha mesteparten av sin undervisning på ett team, innebærer ikke bare trygghet, men nevnes også som en fordel for elevene:

*Det er en prioritering at de voksne i teamet skal ha den samme elevgruppa og at de er et stabilt team i forhold til elevgruppa (Rektor, skole A).  
For idéen er jo flest mulig timer på eget team (Rektor, skole B).*

Å ha tid til å samarbeide og å være i nærheten av hverandre, er viktige og grunnleggende forutsetninger for at et samarbeide lettest mulig skal kunne gjennomføres.

#### 4.4.2 Færrest mulig lærere

De ulike skolene har gjort ulike valg i hvor mange lærere de ønsker å ha på et team – mens to av skolene velger trinn-organisering, velger en skole å ha mer enn ett team på trinnet. I tillegg til at dette har med størrelsen på skolen og elevgrunnlaget å gjøre, er det likevel ulike valg som er gjort. Felles er det at man ønsker å ha færrest mulig lærere på et team, men ikke for få.

Det trekkes i intervjuene fram at det i en stor skole er nødvendig med flere team, for at det ikke skal bli for mange deltakere i samarbeidet. Likevel er det slik at noen skoler velger trinn-team, for å oppnå en best mulig harmonisering av drift og planlegging, slik at elevene på ett trinn får tilnærmet det samme tilbudet.

På spørsmålet om det ikke kan bli for mange lærere i et samarbeid, svarer en av rektorene at det er ønskelig å ha flere lærere i et samarbeid, og begrunner en overgang fra å ha flere team på trinnet til et felles trinnteam:

*Vi mente at det kom til å bli et mye større faglig trykk og at man fikk dele kompetanse og da var det lettere også å drifte, sånn som det var da du var på et lite team... (Rektor, skole C).*

Likevel sies det klart at et for stort antall lærere ikke er å foretrekke.

#### 4.4.3 Teamleder

Alle skolene har valgt å organisere med en teamleder på hvert av teamene . Skole A er den største skolen, der hvert av trinnene på ungdomsskolen er delt inn i tre team. Hvert av trinnene ledes av en teamleder, men det er ikke ansvar for økonomi eller personale som ligger i denne stillingen. Skolene B og C har organisert skolen slik at hvert trinn tilsvare et team, og det er en teamleder på hvert av trinnene.

På en av skolene hentes det fram en formell instruks på spørsmålet om en teamleders ansvarsområde:



*Skal motivere og inspirere til godt samarbeid, inspirere til nytenkning og utviklingsarbeid, koordinerende ansvar for fordeling av oppgaver, fleksibel ressursbruk, delta i evaluering av skolens plan- og utviklingsarbeid, ansvar for at det foregår et forpliktende samarbeid internt, felles planlegging på teamet, for eksempel periode- og årsplaner, samarbeid med øvrige team, rapportere og være teamets kontaktperson med skolens ledelse, skrive referat fra team-møter (Skole A).*

Dette er stillinger som lyses ut på åremål, der deltakerne i et team kan søke på stillingen. Teamene ved de ulike skolene er ikke strengt organisert med egen teamleder, der det er utdelt noen form for myndighetsutøvelse i forhold til personalansvar – det er mer oppgave-koordineringen som er oppgaven for den som er utnevnt til å være teamleder ved skolene jeg har undersøkt. Det innebærer at det ikke er den formelle statusen som avgjør hvem som gjør hva, men mer at det er en gjensidig respekt mellom team-medlemmene som avgjør fordelingen av arbeidsoppgaver. Rullering av oppgaven som teamleder sees også på som ideelt, både av ledelse og lærere.

*Jo flere som kommer inn og får kjenne på rollen (som teamleder), jo mindre kritisk, for eksempel, vil du kunne bli til en kollega som er teamleder etterpå ... når du vet selv hvordan det er å ha på seg den skoen (Rektor, skole A).*

På de undersøkte skolene er det ingen sterk lederstruktur på teamene og det er ikke slik at det er konflikter som framheves av respondentene, men mer et fokus på gjensidig samarbeid og faglig utvikling.

Fokuset på at den praktiske organiseringen er viktig, kan samles innenfor kategorien tilrettelegging, som samler alle de praktiske grepene som skal til for at en organisering skal kunne lykkes.

#### **4.4.4 Teamsammensetning**

Det å sette sammen et team på en best mulig måte, nevnes som et viktig element for å få et team til å fungere. En av rektorene sier:

*Det er flere ting som jeg går igjennom. Fordelingen på faga som er teorifag, skriftlige som muntlige, vil jeg ha dekket opp på teamet. Jeg vil ha færrest lærere "på besøk" inn for å ha noe i teamet, så alle teama skal være selvdrevne på alle fag (Rektor, skole A).*

Dette er ikke det eneste kriteriet. Rektoren fortsetter: *"Så ønsker jeg kjønnsfordeling – herrer og damer – i en fin miks"* (Rektor, skole A).

Det framheves også som viktig at det er viktig å ha ulike typer lærere på ett team:

*Og så skal vi ha ulike typer egenskaper hos lærerne. Vi skal ha en som er stille og rolig, vi skal ha en som er litt sosialt høymælt, kanskje, en som er inviterende, en som... Alle elever som går på det teamet skal ha en voksen som de kan føle trygghet ved å nærme seg, selv om det ikke er kontaktlæreren deres (Rektor, skole A).*

Og man er også opptatt av å se på rollefordelingen på teamet:

*Hvem er igangsetteren? Hvem er kontrolløren? Hvem er munstrasjonsrådet? Hvem er...? Og så videre og så videre... Arbeidsdeling, evaluereren, oppfølgeren – alle de tinga som vi vet at et arbeidslag helst skal være i besittelse av (Rektor, skole A).*

Sammensetningen av team underbygger denne tanken. Lærerne på den ene skolen sier det slik:

*Og så tror jeg nok det er en del faktorer som han (rektor) nødvendigvis ikke sier så mye om, men han ser nok litt på at noen er flinke til å dra – lokomotiver sammen med vogner, da, for å si det sånn, at han må ha inn – altså, alle team må jo ha noen som "flesker til", liksom... (Lærer, skole A).*

*"Vi er noen og femti lærere, og det er utgangspunkt for at vi skal dyrke ulikhet"* (Rektor, skole A), sier en rektor. Ulikheten i et team vil allikevel ikke kunne være for stor:

*Så team skal være forskjellige i forhold til at de skal by på det beste av kvaliteten overfor ungdomsgruppa og overfor hverandre i teamet... Så team er forskjellige, og team skal være forskjellige, og team kan ikke være **for** forskjellige (Rektor, skole A).*

En annen rektor sier det på følgende måte:

*Team kan være ganske ulike - det som er noe av nøkkelen for skolens suksess, hvis jeg kan kalle det det, er at vi er veldig gode på å være felles på lærerværelset. Vi er ett personale. Vi er én skole. Vi er det hele tiden* (Rektor, skole B).

Team bør ikke være helt konforme og uten motsetninger, mener flere av respondentene. *”Passe på at det er velfungerende team, det skal være litt sånn... ikke konflikter, men det skal være litt sånn at ikke alle er enige og har litt utfordringer”* (Rektor, skole C).

Ved å ivareta ulikheter og la teamene få tid til å utvikle seg over tid, søker man å la forskjellene på et team være inspirerende mer enn ødeleggende.

I tilretteleggingen er det samlet sett en rekke faktorer som må være på plass, og det å sette sammen et team nevnes av rektorene som en oppgave man bruker mye tid på å gjøre.

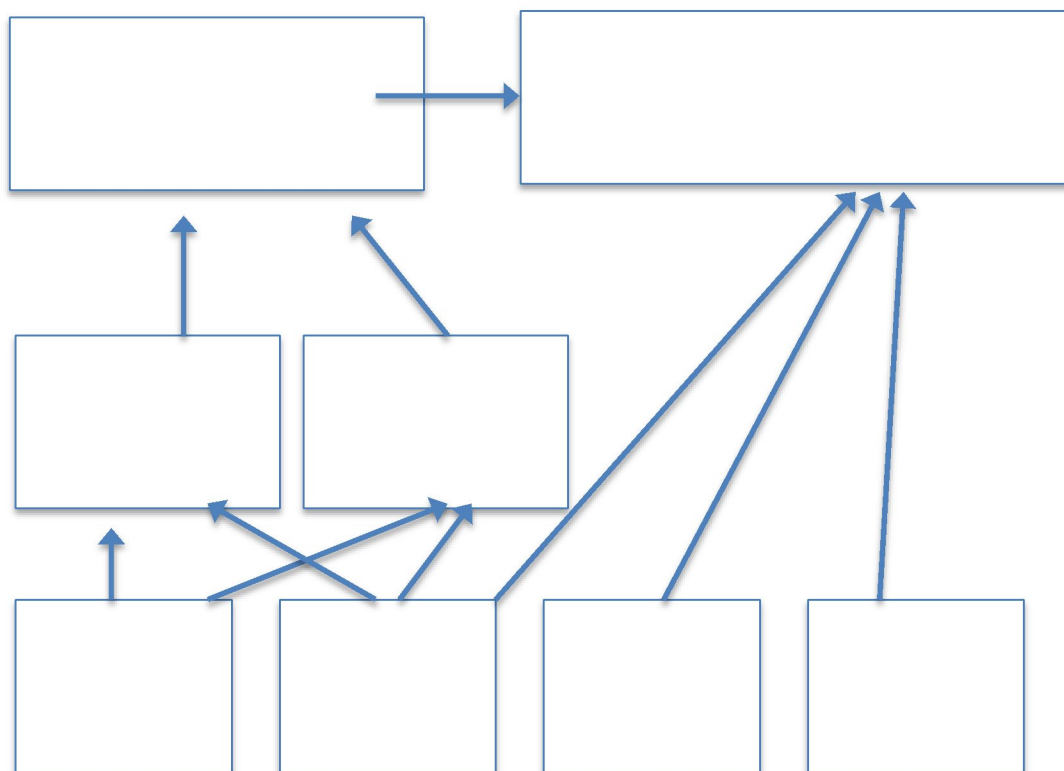
I neste kapittel vil jeg se på hvordan det innsamlede materialet kan fortolkes og drøftes.

## 5. Drøfting

De fire hovedkategoriene jeg har funnet i materialet, som både er en begrunnelse for hvorfor team-organisering er valgt og hva som skal til for at en team-organisering skal være vellykket, er de samme: **Trygghet – Ansvarsdeling – Kompetansedeling – Tilrettelegging.**

Disse deskriptive kategoriene sier noe om årsakene til at team-organisering er foretrukket, men også noe om betingelsene for organiseringen og konsekvensene ved de valgene som foretas.

De ulike deskriptive kategoriene peker mot overordnede analytiske kategorier som framkommer i det innsamlede materialet. Jeg velger gjennom nedenstående figur å tydeliggjøre hvordan disse henger sammen.



Figur 2. Analytiske kategorier

Det å etablere trygghet og å dele ansvar peker mot at det er omsorg som er en overordnet kategori, men samtidig viser ønsket om trygghet sammen med behovet for ansvarsdeling at det også gjelder sosial kontroll. Kategoriene omsorg og sosial kontroll kan igjen samles innenfor fellesnevneren relasjonell kapital. Slutt punktet for hele modellen kan ha som endepunkt kollektiv-dannelse, som både innebefatter den relasjonelle kapitalen, men også underliggende kategorier som kompetansedeling og tilrettelegging.

Det er med utgangspunkt i denne modellen jeg vil drøfte de funnene jeg har kommet fram i det innsamlede materialet og gjennom analysen i kapittel 4.

## 5.1 Omsorg

Endre Sjøvold bruker begrepet ”omsorg” som en av funksjonene en gruppe kan ha – han nevner begreper som ivaretagelse, sosial åpenhet og kreativitet (Sjøvold 2014:45). En av funksjonene en gruppe må balansere for å være velfungerende er nettopp ”omsorg”, som innebærer evnen til å utvikle og opprettholde medlemmenes identitet til gruppen (Sjøvold 2014:22).

Svært mye av det som framkommer i min kategori ”trygghet”, dekkes opp av det Sjøvold kaller ”omsorg” – det er det å utvikle en felles identitet i gruppen som holdes fram gjennom at man blir trygge på hverandre i et gruppesamarbeid.

Jan Spurkeland trekker fram at gode lag kjennetegnes av en rekke kvaliteter, hvorav flere samstemmer godt med min kategori ”trygghet”:

- *God kjennskap til hverandre, personlig og faglig*
  - *Høy tillit og lojalitet til hverandre*
  - *Sterke relasjoner og verdsetting av hverandre som mennesker*
  - *God humor og trygghet i lagarbeidet*
- (Spurkeland 2011:192)

Andy Hargreaves trekker fram en rekke momenter under betegnelsen ”samarbeidsparadigmet”, der han nevner en rekke prinsipper som passer inn i en

skoleutvikling (Hargreaves 1994:255). Han trekker fram ”moralsk støtte” som et punkt, og peker på at samarbeid styrker besluttsomheten. *”Den enkelte får dele sin sårbarhet med andre, og bæres gjennom de nederlag og frustrasjoner som alltid vil følge med de første stadiene av en endring”* (Hargreaves 1994:255). Hargreaves nevner også ”mindre overbelastning” som ett punkt.

*Samarbeid gjør at en kan dele belastningen ved intensiveringen av arbeidskravene og den økte endringstakten, slik at den enkelte lærer eller skoleleder ikke er nødt til å bære dem alle på sine egne skuldre* (Hargreaves 1994:255).

I det innsamlede materialet er det å fordele arbeid og ansvar på flere gjennomgripende – det å dele på belastningen både overfor fag og elever synes å være et svært viktig punkt. Det er tydelig at det å stå sammen oppfattes som en framtreddende styrke ved det å jobbe sammen i et team. Å trives sammen med sine nærmeste kollegaer gir god grobunn for et vellykket samarbeid.

Å utvikle relasjoner er jo en av skolens hovedoppgaver – ikke bare til hverandre og til ledelsen, men også til elevgruppa og elevene seg i mellom. Det gir en økt trygghet å kjenne sine samarbeidspartnere, og nettopp derfor er det viktig å opprettholde en størst mulig grad av kontinuitet i teamet. Å bygge team over tid er viktig – man kan høste flere gevinster dersom en gruppe lærere lærer hverandre å kjenne og utvikler et konstruktivt samarbeid.

Sjøvold sier at *”dersom begrepet ”omsorg” er dominerende, vil de mellommenneskelige relasjonene og medlemmenes tilfredshet settes i fokus, noe som kan føre til beslutningsvegring”* (Sjøvold 2006:62). Det er selvsagt en åpenbar risiko for at team utvikler sin egen kultur og blir familiære og for lite opptatt av sin egentlige oppgave.

Likevel er det lite i de funnene jeg har gjort som tyder på at lærere og rektorer ved de undersøkte skolene opplever beslutningsvegring. Tvert imot synes det som om det å gi lærerne tillit i teamene og ansvar for gjennomføringen av undervisningen er noe man etterstreber og synes å lykkes med.

Når det gjelder ansvarsdeling, er det i det innsamlede materialet først og fremst fordelene ved å dele ansvaret på flere som nevnes – vel nevnes det at dersom noen ikke klarer å oppfylle kravene til ansvarsdeling, er dette en kilde til irritasjon og irettesettelse, men samtidig er det å oppfatte som unntakene fra den daglige opplevelsen av det å dele oppgaver og ansvar med hverandre.

Jan Spurkeland trekker fram en rekke punkter for at et lag skal inneha nødvendige kvaliteter, der mitt begrep ”ansvar” synes å dekke det samme:

- *Balansert og rettferdig fordeling av oppgaver og ansvar*
  - *God utnyttelse av den enkeltes spisskompetanse*
  - *Kollektiv tenkning og vi-kommunikasjon*
- (Spurkeland 2011:192)

Å dele ansvar og ha en felles forståelse av oppgaven man er tildelt, nevnes som særlig viktig, både av lærere og i sær av rektorer – å stå fram utad som en enhetlig skole, synes å være et klart ønske. At samfunnet rundt og foresatte spesielt skal oppleve kvaliteten som svært forskjellig fra team til team, er noe man søker å unngå.

Begrepet ”omsorg” omfatter både det å være trygg på sine kolleger og å dele på ansvaret – å ”bry seg om” hverandre øker forpliktelsene til arbeidsoppgaver og kolleger, og er med på å legge til rette for at det godt å være på jobb – selv på en ”dårlig” dag.

## **5.2 Sosial kontroll**

Tradisjonelt har et byråkrati inneholdt en hierarkisk organisering, der ledelsen har kontrollert sine ansatte i kraft av å være på toppen i hierarkiet, med kontrollfunksjonen som en viktig bestanddel. I en flatere struktur, som en organisering i ulike team innebærer, er nærhet og hensyn til den andre viktige faktorer i en sosial kontroll som ikke er like avhengig av en kontrollerende sjef – man ivaretar denne kontrollen i større grad i teamene, som en rekke av uttalelsene fra respondentene har pekt på i intervjuene.

Å dele ansvar med hverandre, føle forpliktelse og skape en mest mulig lik praksis nevnes av respondentene i min undersøkelse som et annet hovedtrekk.

Sjøvold nevner "lojalitet" som en funksjon en gruppe kan ha, og trekker fram begreper som forpliktelse, konformitet og aksept som spesifikke (Sjøvold 2014:45).

En mulig fare ved dette er at grupper med en for sterkt utviklet lojalitetskultur, har en *"tendens til å se verdier som fremmer forpliktelse og disiplin som de foretrukne, hvilket ofte resulterer i passivitet og underkastelse"* (Sjøvold 2014:45). Det å gi avkall på sitt individuelle initiativ og være i et påtvunget samarbeid, er trukket fram av Hargreaves som en mulig ulempe – han bruker begrepet *"påtvungen kollegialitet"* (Hargreaves 1994:215) som en betegnelse på et mindre fruktbart samarbeid.

Blant respondentene nevner flere at "den privatpraktiserende lærer" er historie, i hvert fall i skoler på Østlandet med en viss størrelse. Det er ikke rom for å være den individualisten som lukker døra til klasserommet og utfører sin "private" undervisning – til det er skolemiljøet for gjennomsiktig og transparent. Ved en av skolene trekkes det endatil fram at det er glassvegger mellom klasserommene – ikke særlig egnet til å "kjøre sitt eget løp", med andre ord.

Sosial kontroll vil vokse fram som en "dyd av nødvendighet" – det å samarbeide om undervisningen og arbeidet med elevene, innebærer en stor grad av gjennomsiktighet og man er nødt til å sikre at kollegiet har felles kjøreregler.

Åpenheten på et team har også en parallell i åpenheten ut mot foresatte – det å ha innsyn i hva skolen gjør og hvilke målsettinger som settes opp, er en endring som er skjedd i de siste tiåra. Forflytningen fra at det var skolen som satte krav til foresatte og elever til å være at foresatte og elever setter krav til skolen, er et bilde på at samfunnet mer fokuserer på den enkeltes rettigheter og ordet "brukerfokus" var neppe i tidlige utgaver av ordlista. Det stilles altså krav til at man skal medvirke til samarbeid i norsk skole for å kunne oppfylle forventningene som stilles til en lærer.



Hargreaves ser også flere trekk ved et samarbeid som kan virke negativt – det kan virke konformitetsskapende på en uheldig måte. *”Det kan føre til ”groupthink”, og virke undertrykkende på den enkeltes individualitet og evne til å stå alene og på den tankemessige kreativitet som følger av dette”* (Hargreaves 1994:257).

Å være mest mulig ”uniform” i utøvelsen av det pedagogiske mandatet, er noe man søker å oppnå. Det tillates å benytte ulike veier for å nå fram til sluttresultatet for undervisningen; å innfri kompetansemålene for skolen, men det synes klart at elevene i størst mulig grad skal bringes fram til det samme stedet – læringsmålet. Dette gjør at det inviteres til kreativ og individuell frihet, men innenfor rammene av det som er blitt gjort til felles bestemmelser for en skole – å ha flere ”skoler i skolen” er alltid noe man vil forsøke å unngå – dette nevnes av respondentene som et viktig punkt.

Det å ha en felles forpliktelse, der man behandles likt, er med på å danne grunnlaget for en standardisering, der kravene til det man skal utføre ikke bare er satt av ledelse og læreplaner, men også ved at lærerne i et samarbeid setter mål og krav til arbeidet som skal utføres.

Dette ”likhetsprinsippet” er noe som kan hende har sin klangbunn i et sosialdemokratisk etterkrigs-Norge, der bygging av fellesgoder og rettigheter har vært en klar pedagogisk tendens. Likevel er skolens begrep ”tilpasset opplæring” noe som skal sikre hver enkelt elev en opplæring som er i tråd med den enkelte forutsetninger. Det er viktig både å være ”like” og ”forskjellige” samtidig, noe som er et utfordrende paradoks i dagens skole.

Team-organisering er en annerledes organisering enn tradisjonell hierarkisk struktur i den forstand at det opprettes en teamstruktur mellom enkeltindividet og lederen, noe som innebærer en endring i den sosiale kontrollen i kollegiet. Likevel er det selvsagt slik at man aldri fjerner ansvaret for skolens virksomhet og resultater fra rektor, som er den formelt ansvarlige, men likevel delegerer sitt ansvar i trygghet om at den sosiale kontrollen ivaretas av teamenes medlemmer. I

materialet jeg har samlet er alle innforstått med at det formelle ansvaret for skolens resultater og utvikling uansett ligger på ledernivået.

Begreper som tillit og lojalitet vokser fram som en hverdagslig, internalisert sosial kontroll – du vil ikke svikte dine kollegaer eller ledelsen, er tanken som råder.

Både tryggheten i et team og ansvarsdeling bygger opp under det å se hverandre. Den kontrollen som tradisjonelt har vært utført ved at ledelsen har ”kikket lærerne i kortene”, betones ikke som så sterk av respondentene. Et nettverk av kolleger, elever og foresatte er med på å sikre at skolens arbeidsoppgaver blir utført. Likevel er behovet for en interessert og deltakende ledelse nødvendig.

Endring i form av å innføre team-organisering i en skole som ikke har hatt slik organisering kan innebære ulike utfordringer, noe eksempler fra den innsamlede materialet også forteller om.

I ett av tilfellene som blir fortalt om i det innsamlede materialet var motstanden mot innføringen av team-organisering svært stor, noe som gjorde prosessen langvarig og konfliktfylt.

Schein (1985) hevder at ledere generelt og grunnleggere spesielt er de viktigste kulturskapere i organisasjoner, fordi det er disse som har mest makt til å prege organisasjonen med sine virkelighetsdefinisjoner (Bang 1988:78).

I følge Schein påvirker ledelsen organisasjonskulturen først og fremst gjennom fem kanaler:

1. *Hva ledelsen retter oppmerksomhet mot, måler og kontrollerer i organisasjonen.*
2. *Lederes reaksjoner på kritiske hendelser og kriser i organisasjonen.*
3. *Bevisst rollemodellering, veiledning og trening.*
4. *Kriterier for fordeling av belønning og status.*
5. *Kriterier for rekruttering og seleksjon, forfremmelse, pensjonering og avskjedigelse.*

Når ledelsen vektlegger forventninger mer enn pålegg og kontroll, preges organisasjonen av dette. Måling av resultater i form av karakterer gjøres på et overordnet nivå, der lederen står til ansvar for skolens resultater.

I det innsamlede materialet er det slik at det er forventningen om hva som skal utføres av lærerne som er rektorenes utgangspunkt – fokuset på at oppgavene skal løses gis det tillit til at blir gjort, i langt større grad enn at det benyttes pålegg for at det skal gjøres. I bunn og grunn er det elementet av tillit som her synes dominerende, noe som stemmer overens med Schein – ”hva ledelsen retter oppmerksomhet mot”, påvirker organisasjonskulturen.

Når et team ikke fungerer, er det hvordan lederen griper inn som kan virke bestemmende på handlingsgangen – når det i intervjuene signaliseres at dette bør løses på lavest mulig nivå, innenfor det enkelte team, dannes et handlingsmønster. Når dette ikke fungerer, er det hvordan lederen griper inn i den enkelte sak som er dannende – *”lederes reaksjoner på kritiske hendelser og kriser i organisasjonen”*, kaller Schein dette.

Det er i det innsamlede materialet fokus på at det enkelte team er det som skal løse ”de hverdagslige problemene” – det er først når graden av alvorlighet blir av en slik art at dette ikke er mulig, at rektorene griper inn i løsningen av problemene.

Det ser ut til at en slik holdning er med på å ansvarliggjøre team-medlemmene, men det forutsetter at tryggheten er på plass – å ta opp konfliktmateriale med en kollega er enklere når man synes at man kjenner hverandre godt og at man har utviklet et felles ståsted på teamet.

Alt i alt tyder dette på at den sosial kontrollen ivaretas av teamenes medlemmer, og det er ikke ”frykten” for overordnet innsyn som er drivkraften.

### 5.3 Relasjonell kapital

En ny tid krever nye samarbeidsformer. Fortidens skole erstattes av en skole med nye måter å organisere lærerne i skolen på.

*Lærer-lærer-relasjoner har stort potensial i optimalisering av relasjonskompetanse og samhandling. Tradisjonelt har lærere hatt en høy grad av privatpraktisering innen klasserommets fire vegger. Dette er i ferd med å endres gjennom nye krav til samarbeid og team-organisering (Spurkeland 2011:65).*

Spurkeland bruker Bourdieu og henter fram begrepet relasjonell kapital.

*Pierre Bourdieu (1995) taler om ulike former for kapital – fra den økonomiske til den kulturelle og den sosial kapitalen. ... Relasjonell kapital er avgrenset til å gjelde relasjoner som har en positiv verdi i seg slik at de kan benyttes til aktiv støtte. For skolen betyr det en grunninvestering i relasjoner som letter lærerens og skolens arbeid. Det er en klok forebyggende innsats som kan tæres på i motgangstider. Veletablerte relasjoner kan bli gull verdt når konflikter oppstår (Spurkeland 2011:100).*

Det å bygge relasjoner er grunnsteinen i en vellykket organisering i team. Derfor er det viktig å lage et miljø der muligheten til å bli godt kjent med hverandre er til stede, noe som framheves av rektorer og lærere i alle intervjuer. Noen velger ulike former for å utvikle et sosialt fellesskap, for eksempel med seminarer, turer eller sosiale aktiviteter – ved å lage treffpunkter i tillegg til skolesamarbeidet, søker man å bygge relasjoner som man kan dra nytte av i det daglige samarbeidet.

Å skape en felles historie er alltid viktig når man har med en ny elevgruppe å gjøre – når elever føres sammen uten å kjenne hverandre fra tidligere, legger skoler vekt på å skape felles aktiviteter som skal bygge relasjoner. På samme måte trenger et arbeidslag med voksne tiltak som skaper samhold for raskest mulig å kunne fungere godt.

*I relasjonspedagogikk er det et mål å skape identitet og tilhørighet. Det vil gi resultater på lang sikt ved at gode krefter søker til skolen og blir værende lenger. ... Et personale bestående av et bredt spekter av erfarne mennesker vil unngå å bruke mye tid på kulturtilpasning og informasjon.*

*De kan konsentrere seg om oppgaver, videreutvikling og elevenes optimale læringsvilkår (Spurkeland 2011:189).*

Det er relasjonspedagogikken som hentes fram som det norske skole skal bygge på. Gode relasjoner er med på å sikre et godt samarbeid. I Ludvigsens-utvalgets NOU om framtidens skole sies det:

*Kollegialt samarbeid om elevenes læring er en forutsetning for å sikre at planlegging og gjennomføring av undervisningen bygger på forskning og erfaringer og er tilpasset elevenes læringsbehov (NOU 2015:8:73).*

Jorunn Møller peker på at forandringer er blitt anerkjent som en akseptert sannhet – behov for kontinuerlig endring gir et behov for en transformativ ledelsesform:

*Når for eksempel transformativ ledelse fikk en fremtredende plass i forskningslitteraturen på 80- og 90-tallet, kan det henge sammen med overgangen til nye former for transaksjoner mellom arbeid og kapital, og at vi på grunn av samfunnsutviklingen etter hvert kom til å betrakte forandring som det stabile (Møller og Fuglestad 2006:29).*

I samme bok (Møller og Fuglestad 2006:29) påpekes det at det er relasjonsledelse som kan være et svar på en slik samfunnsendring: *”Når rammene blir mer flytende, ropes det på ledelsesformer som påvirker ved hjelp av verdier og i sterkere grad retter oppmerksomheten mot relasjonene”* (Sørhaug 2004).

Leitwood og Riehl siteres også: *”Transformativ ledelse finner sted når de som leder og de som følger, flytter hverandre til et høyere nivå både når det gjelder motivasjon og moralsk handling”* (Møller og Fuglestad 2006:29). Svaret på utfordringen som ligger i samfunnsutvikling og et stadig behov for endring, er en ledelse som legger sitt fokus på relasjonsbygging.

Det som trekkes fram i det innsamlede materialet, er relasjonen mellom team-medlemmer, relasjonen mellom rektor og lærere, relasjonen til de andre i skolen og ikke minst relasjonen til elevene.

Carl Cato Wadel peker på pedagogisk ledelse:

*Ledelsen som kreves for å initiere og lede refleksjons- og læringsprosesser i organisasjoner, vil vi betegne som pedagogisk ledelse.” ”Sentralt i utøvelsen av pedagogisk ledelse står etablering av læringsforhold og utvikling av læringsystemer som sikrer læring og fornyelse i organisasjonen (Fuglestad et al. 1997:32).*

Han tar videre opp at ledelse skal underbygge et samarbeid mellom deltakerne i skolesamfunnet, noe som gir lederen et særskilt ansvar.

*Ledelse er et mellom-menneskelig forhold. Et relasjonelt perspektiv på ledelse fører til at ledelse ses på som noe personer utfører sammen, og ikke noe enkeltpersoner utfører alene. Ledelse framstår altså som en relasjonell ferdighet (Fuglestad et al. 1997:42).*

Det er i tråd med hva respondentene i undersøkelsen uttrykker når ledelse omtales i forbindelse med vellykket team-organisering; at ledelsen ikke er i stor avstand til sine ansatte, men en aktiv medspiller i skolens daglige liv.

Likevel hevdes det i OECDs internasjonale studie av undervisning og læring, TALIS, at når temaet er skoleledelse, sier rapporten følgende:

*Norske rektorers tilbakeholdenhet i forhold til å følge med i læreres arbeid og undervisning er slående. Det er særlig observasjon av undervisningen i klasserommet og inspeksjon av elevers arbeider som forekommer sjelden blant norske rektorer. Når lærerne blir spurt om i hvilken grad rektor eller skolens ledelse gjennomfører klasseromsobservasjon, eller gir lærere konkrete råd om hvordan undervisningen kan forbedres, bekreftes bildet av et relativt passivt pedagogisk lederskap fra skoleledelsens side (Vibe et al. 16:2009).*

Pedagogisk ledelse er et sentralt begrep. ”Pedagogisk ledelse er knyttet til å få i gang prosesser hvor organisasjonsmedlemmene reflekterer over egen praksis og lærer av den selvinnsikt slike refleksjoner gir,” sier Wadel (Fuglestad et al. 1997:46). Han fortsetter:

*Pedagogisk ledelse er ikke bare knyttet til å få i gang læring i organisasjonen, men også til å få aktørene i organisasjonen til å anvende det de lærer på en selvstendig og kreativ måte som kommer organisasjonen til gode. Dette betyr at den pedagogiske ledelsen ikke bare har som mål at organisasjonsmedlemmer skal lære noe bestemt, men at de skal lære å lære (Fuglestad et al. 1997:46).*

Jeg avslutter denne delen av drøftingen med et sitat fra Kjell Arne Røvik:

*”På den ene side preges samtidens organisasjoner av mindre innslag av ”soft” ledelse, mer styring og fremfor alt økte krav til, og etterprøving av, individuelle prestasjoner. På den annen side innebærer den pågående avbyråkratiseringen også tydelig avformalisering av den organisasjonsinterne sosiale samhandling. Det kommer til uttrykk bl.a. ved at omgangstone og omgangsformer generelt blir langt mer uformelle, sosiale aktiviteter bygges inn og rutineres, samtidig som arbeidet for øvrig foregår teambasert, og at det gjerne offisielt legges mer vekt på frivillighet og innsats enn formelle krav og utsikter til sanksjoner for å få ansatte til å yte innsats” (Røvik 2007:220).*

Slik respondentene framstiller sin oppfatning av virkeligheten, er det relasjonene som danner grunnlaget for at en skole og et team skal kunne bli noe mer enn en gruppe mennesker på samme arbeidssted.

#### **5.4 Kollektiv-dannelse**

Å skape et team er noe mer enn å danne en gruppe. Dersom verdier og normer blir institusjonalisert innenfor rammen av teamet, vil fokuset forandres fra å være konsentrert om ”jeg” og i stedet være opptatt av ”vi”.

Bjørn Hvinden tar opp forskjellen mellom gruppe og kollektiv i et festskrift til Sverre Lysgaard:

*Med begrepet gruppe sikter Lysgaard til en begrenset krets av personer som regelmessig har selvvalgt ansikt-til-ansikt kontakt, og som opplever samhörighet med hverandre. ... Gruppe blir dermed et mer alment begrep enn kollektiv. Både gruppe og kollektiv kan defineres ved de to prosessene samhandling og identifisering, men i tillegg har kollektivet en karakteristisk problemtolking, knyttet til todelingen mellom ”vi” og ”de” (Hoel & Hvinden 1983:126).*

Sverre Lysgaard tar opp hva som skal til for at kollektivet skal kunne utvikles fra å være en gruppe til å bli noe mer:

*To slags sosiale bånd: interaksjon og identifisering. Det dreier seg altså om en interaksjonsprosess og en identifiseringsprosess. ... De peker på to hovedformer for mellompersonlig samband – samhandling og samfølelse. Med interaksjon eller samhandling sikter vi til det å foreta seg ting sammen, enten det nå er under planmessig arbeid eller i spontan utfoldelse. ... All atferd som skjer i direkte og gjensidig kontakt med andre*

*personer og i reaksjon på dem. Karakteristisk for interaksjonen er at man hele tiden spiller opp til hverandre og står under gjensidig innflytelse. Med identifisering eller samfølelse sikter vi til fornemmelsen av å gå opp i en felles enhet, samhörighet - en vi-følelse – i det hele tatt en følelse av i vesentlig forstand å være det "samme" som den eller dem man identifiserer seg med (Lysgaard 1961:212).*

Bjørn Hvinden peker på at det er tre sett av vilkår for at et kollektiv skal kunne dannes: En felles problemsituasjon, likhet og nærhet. I dette ligger at man er "i samme båt" med en felles forståelse (problembetingelsene), at det er en gjensidighet der deltakerne opplever at de er "en av oss" (identifiseringsbetingelsene) og at man følger de samme kollektivnormer og etterlever disse (samhandlingsbetingelsene) (Hoel & Hvinden 1983:125). Det er altså målet om å danne en felles enhet der man samhandler og har en samfølelse med de andre som er kjennetegn for dannelsen av et kollektiv.

Hva sier så respondentene om dette i det innsamlede materialet? Under kategorien "kompetanse-deling", nevnes at det er viktig å lære av hverandre, å reflektere i et fellesskap og dra nytte av samarbeidet nevnes blant respondentene som en ideell tilstand for et team å oppnå.

Andy Hargreaves trekker i sitt "samarbeidsparadigme" fram momenter som underbygger viktigheten av dette. Under punktet "læringsmuligheter" nevnes "samarbeid er en kraftfull kilde til læring og utvikling i yrket. I samarbeidsorienterte organisasjoner er helheten større enn summen av delene" (Hargreaves 1994:256).

Jan Spurkeland nevner som kjennetegn på gode lag-prestasjoner:

- Effektiv samhandling
  - Evaluering av lagresultater og læring av erfaringer
- (Spurkeland 2011:192)

Effektivitetsgevinsten har også Hargreaves tanker om: "Med samarbeid unngår en at flere gjør det samme eller at noen blir overflødige, ved at aktivitetene samordnes og ansvar fordeles slik at de enkelte utfyller hverandre" (Hargreaves 1994:255).



Det nevnes i flere sammenhenger i undersøkelsen at det å arbeide sammen med andre, er en kilde til utvikling og inspirasjon. Likevel påpekes det at teamarbeidet ikke godt nok gir tid og mulighet for slikt samarbeid.

OECDs internasjonale studie av undervisning og læring, TALIS, er summert opp i en rapport fra 2009 med tittelen ”Å være ungdomsskolelærer i Norge” (Vibe et al. 2009). Her oppsummerer man lærersamarbeidet i norske skoler:

*Samarbeidet mellom lærere er i dag utbredt i alle land, ikke minst i Norge. Men dette samarbeidet har hovedsakelig karakter av praktisk tilrettelegging, arbeidsdeling og koordinering, og i moderat grad av det som kan betegnes som profesjonelt samarbeid. Lærere observerer sjelden hverandres undervisning, og deltar i liten grad i et profesjonelt fellesskap for å diskutere hverandres undervisning (Vibe et al. 14:2009).*

Det er altså et synspunkt i TALIS-undersøkelsen at det er det praktiske som får mest oppmerksomhet på bekostning av det som kalles ”profesjonelt samarbeid”. De svarene som er gitt i min undersøkelse tyder på at det er helt nødvendig for en skole å ha en tilleggs-organisering i form av seksjonsarbeid der de ulike fagseksjoner møtes på tvers av team-strukturen.

For å få til dette, er det nødvendig å etablere ledelsesstyrte samarbeidsformer – dette er ikke noe man automatisk tar seg tid til i en hektisk hverdag, men det må tilrettelegges for slikt arbeid, der refleksjon er en viktig bestanddel.

Utfordringen er at lærere ofte har sitt fokus på ”kjerne-oppgavene” i sin yrkesutfoldelse, nemlig fokuset på egen undervisning og elevenes utvikling. En slik holdning vil kunne bety at det som ikke er rettet mot ”neste time”, ikke synes å være like ”matnyttig” og relevant, og for noen noe som grenser mot et misbruk av arbeidstida. Det er viktig at det skapes forståelse for at et arbeid i skolen også innebærer noe mer enn det daglige driftsperspektivet – det må også være rom for utvikling og ettertanke.

Å skape rom for utvikling i et fellesskap utover rammene av det enkelte team, trekkes fram som sentralt i undersøkelsen. Dette er med på å utvide det kollektive rommet til ikke bare å inkludere team-medlemmene, men skolen som en helhet.

Å tilrettelegge for å lage slike ”soner” i hverdagen uten at det føles som påtvunget og noe som tar oppmerksomheten bort fra de ”egentlige” arbeidsoppgavene, er en utfordring for et læringsmiljø å ivareta. Det er jo ikke slik at lærere ikke vil, men at det er mye annet de heller vil bruke tid på og vil enda mer!

Å strebe etter en kollektiv-dannelse er på mange måter det samme som å skape en lærende organisasjon. Å etablere en organisasjon som er en ”lærende organisasjon”, er – om man vil være kritisk – en innrømmelse av at det en tidligere ble opplært i, nå er noe en skole selv må sørge for å ta ansvar for. Med andre ord at utviklingen går så raskt at en oppdatering av kunnskap og utvikling i fagområdene, ikke er et ansvar som ivaretas sentralt eller gjennom skoleeier, men at den enkelte skole selv bærer ansvar for å utvikle det læringsmiljøet som i tidligere tider ble ivaretatt gjennom ekstern opplæring.

Det er grunn for å tro at et samfunn i rask endring, med digital utvikling og rask endring av aktuell kunnskap, forutsetter at kunnskap i et skolesamfunn innebærer en utvikling av kunnskap der det ikke gis opplæring og kurs i enhver ny ting. Det betyr at kunnskap må tilegnes og erfaringer utveksles i et fellesskap der man lærer av hverandre.

Det er denne tanken som ligger til grunn for at skoler må være lærende organisasjoner – og det er dette synet som gjør det nødvendig å velge en organisering der samarbeid og utvikling settes i fokus. Behovet for at en utvikling skal skje nevnes både i statlige styringsdokumenter og i det innsamlede materialet.

Er det så grunn til å tro at et lærerkollegium er i stand til å utvikle seg selv uten støtte utenfra i enhver sammenheng? Paradoksalt nok kan svaret trolig være nei, og man søker også å bøte på dette ved å innhente aktuell ekspertise i form av kursholdere, og det er også en økt innsats i norsk skole på etter- og videreutdanning. Sannsynligvis er dette en innrømmelse av at man må øke den enkelte lærers kunnskap for at delingskulturen skal kunne være virkningsfull – for å kunne dele kunnskap med hverandre, må man ha en kunnskap å dele!

Likevel er det slik at norsk skole har som grunnlag å være et sted der den enkelte elev skal trives. Bak dette ligger en tanke om at det ikke kan tilegnes kunnskap dersom ikke en rekke andre forhold er på plass. Dette er bakgrunnen for at norsk skole i stor grad velger å ha fokus på at det er viktigere at elevene trives enn at beinharde læringsmål er det aller viktigste. Det norske skolesystemet kan på ulike måter synes forskjellig fra det man finner i andre land. Når man velger å organisere i team er det å vektlegge nærheten til elevene mer enn det rent faglige fokuset. I analyse-delen trekkes det jo også fram av en av rektorene at elevivaretalet er den aller mest sentrale oppgaven i skolen – mer enn selve undervisningen.

Når det trekkes fram internasjonale undersøkelser der norsk skole ikke scorer høyt nok, godkjennes premissene for at det er det faglige som skal måles. Dersom man ser på undersøkelser der demokratiske verdier og trivsel måles, noe som er langt mindre målbart, kan man se andre resultater. Det betyr at det dypest sett er politiske avgjørelser i vurderinger av resultater som er med på å danne grunnlaget for framtidens norske skole.

Synet på at norsk skole scorer godt i relasjonsbygging, hentes fram i TALIS-rapporten, som sier noe om relasjonene mellom elever og lærere i norske klasserom:

*Derimot er norske ungdomsskoler preget av svært gode relasjoner mellom lærere og elever, slik lærerne selv vurderer det. De mener at lærere og elever kommer godt overens, at lærerne mener at elevenes ve og vel er viktig, og at lærerne er lydhøre overfor elevene. Norge kommer her helt på topp sammenliknet med de øvrige landene som har deltatt i TALIS (Vibe et al. 19:2009).*

I NOU 2015:8 „Fremtidens skole”, sier man noe om grunnlaget for den skolen man tenker seg i framtida. ”Endringer i samfunnet skjer i et stadig høyere tempo, noe som stiller krav til at kunnskap fornyes kontinuerlig” (NOU 20:2015:8). Med andre ord ser man inn i framtida og stiller krav til at kunnskap trenger en stadig utvikling. Ludvigsen-utvalgets rapport har også forslag til hvordan en slik prosess skal kunne ivaretas:

*Lærerkollegiene må gis tid og rom til å utvikle seg i fellesskap. En felles prosess der skolelederne og lærerne planlegger undervisningen, vil medvirke til at lærerne selv er med på å ta ansvar for å videreutvikle sin praksis og individuelle kompetanse i tråd med skolens kontinuerlige utvikling, og at de tar i bruk og deltar i de kollektive prosessene (NOU 91:2015:8).*

Målsettingen for et vellykket teamsamarbeid og utvikling av en lærende organisasjon, kan oppsummeres i begrepet ”synergi”, hentet fra Sjøvolds begreper: Motpolene i et teamsamarbeid er i følge Endre Sjøvold tilbaketrekning (lavt modenhetsnivå) og synergi (høyt modenhetsnivå). I det førstnevnte har medlemmene ikke noen felles identitet og deler ingen forpliktelse til samarbeid, mens når ”synergi” er på plass, vil medlemmene oppleve at de har en sterk felles identitet, og innser at læring og meningsbrytning vil kunne lede til ny kunnskap (Sjøvold 2006:63).

I analysen er det hentet fram en rekke eksempler på at det å utvikle en felles identitet – en kollektiv-dannelse – er en forutsetning og et siktemål for teamorganiseringen.

Å danne et kollektivt samarbeid, vil bety at synergi-begrepet er det dominerende, der deling av kompetanse i en tilrettelagt sammenheng ivaretas.

Å lage praktisk gode løsninger for samarbeid nevnes av respondentene som en forutsetning for å få team til å fungere. Det går på tid, felles arbeidsplasser og oppgaver som løses av et arbeidslag som har samme fokus, noe som kan muliggjøres teknisk ved å ha undervisningen med de samme elevene.

Jan Spurkeland trekker fram et kvalitetstegn ved lagorganisering: ”*Teamleder er godt integrert i teamets kollektive helhet*” (Spurkeland 2011:192). Og selv om det er ulike måter å organisere i team og teamledelse på, har alle skoler jeg har undersøkt det til felles at det er en person som fungerer som en koordinator og et bindeledd mellom ledelsen og teamet.

At ledelsens ansvar med hensyn til å tilrettelegge for et vellykket team-samarbeid er stort, synes klart og nevnes av så vel rektorer som lærere i intervjuene – det å løse en del praktiske utfordringer er en forutsetning for at et team-samarbeid skal kunne fungere på enklest mulig måte.

Om skolen påvirkes av teamorganisering til å være eller bli en ”lærende organisasjon” er et av spørsmålene jeg har med i intervjuguiden. Forholdet til begrepet ”lærende organisasjon” er ikke det samme hos rektorer og lærere.

Begrepet synes å ha en felles forståelse hos rektorer, som med egne ord beskriver en oppfatning av hva dette er med stort sett samme meningsinnhold – de har med andre ord et forhold til dette begrepet. Kan hende er ikke dette så merkelig, for til tross for at dette er et ikke helt presist begrep, er det nok likevel slik at dette forekommer oftere i styringsdokumenter og i møter med skoleeier enn i dagligtalen.

*”Men jeg tror det er mer deling og læring på huset vårt uten at de har den teoretiske forståelsen av at det heter en ”lærende organisasjon” (Rektor, skole A), sier en av rektorene som er intervjuet. ”Så teama er liksom hele tiden på utkikk etter nye måter å gjøre det på” (Rektor, skole B), sier en annen av rektorene – ”diskutere det vi driver med med mål om at hvis vi gjør det litt annerledes, blir det bedre da? Eller blir det ikke bedre?” (Rektor, skole B).*

Likevel er det slik at selv om lærerne ikke har begrepet ”under huden” like mye som rektorer har det, forstår de likevel sin oppgave i utviklingsarbeidet som å prøve nye ting i samarbeid med andre. Det er altså ikke en stor forskjell mellom hva man oppfatter som sin oppgave og det rektorene anfører som innholdet i begrepet. Skolene jeg har vært i kontakt med er seg bevisst at det å samarbeide og utvikle seg i fagene er en viktig oppgave.

*”At vi prøver ut nye ting og formidler det til de andre, sånn at de kan fortsette å prøve, de også, og dermed så øker vi nivået...,” foreslår en lærer som en definisjon på hva som menes med begrepet (Lærer, skole A). Ved en annen skole*

sier en av lærerne: *”Jeg tenker at en lærende organisasjon har med at hele organisasjonen skole er i utvikling hele tiden...”* (Lærer, skole B).

At det er utvikling i form av forandring istedenfor stillstand trekkes fram av flere, for eksempel:

*I gamle dager så snakket de jo om at de ”snudde bunken” – det kjenner ikke jeg noen som gjør lengre. Jeg vet ikke om noen lærere som ”snur bunken”, for hver gang vi skal ha – om det er en prøve eller et opplegg eller uansett hva vi skal ha – så sitter vi og lager det på nytt, fordi at vi vil forbedre det. Og det må jo være en ”lærende organisasjon”* (Lærer, skole B).

Og som en annen lærer sier: *”Men det er jo det hele tiden, som jeg føler vi er blitt prega av, at det er alltid hvordan vi kan bli bedre, hvordan kan vi gjøre dette på en annen måte?”* (Lærer, skole A).

Et samarbeid er helt nødvendig for å kunne realisere idéen om å skape en lærende organisasjon, og når forståelsen synes å være likelydende hos ledelse og lærere, er det grunnlag for å tro at en bevisst organisering av lærere i team er med på å styrke utviklingen.

På spørsmålet om team-organisering er med på å gjøre skolen til en ”lærende organisasjon”, er det stor enighet om at svaret på det er ”ja”. *”Team-strukturen er en forutsetning for at det skal være en lærende organisasjon. Team-strukturen er møteplassen”* (Rektor, skole A), sier rektoren ved den ene skolen. En av lærerne sier noe av det samme med andre ord:

*Og bare det å skulle prøve noe nytt i et fag eller sånn, da, så samarbeider vi – og da er det jo mye lettere å gjøre det når man er i team enn om man er alene. Å prøve og feile litt sammen med andre er jo mye tryggere enn å gå inn og gjøre det helt alene* (Lærer, skole B).

En lærende organisasjon kan sies å være målet med en kollektiv-dannelse i skolen – og når lærere nevner begreper som ”storfamilie”, ”føle ansvar for hverandre” og ”lage en felles standard” som eksempler fra intervjuene, er jo dette med på å underbygge troen på at et team er mye mer enn en tilfeldig gruppe.

## **6. Avslutning**

Etter å ha gjennomført intervjuer og analysert innholdet, er det klart at det å arbeide i team synes å bringe fram en rekke positive elementer, der troen på at det å samarbeide er noe som vil kunne lede skoler fram til bedre resultater og læringsutbytte enn om man ikke gjorde det.

Jeg vil i den siste delen av avhandlingen oppsummere hva jeg har funnet ut ved hjelp av forskningsspørsmålene og problemstillingen.

### **Hva er årsakene til at man velger team-organisering?**

Som jeg har vist til i innledningen der jeg redegjør for bakgrunnen for problemstillingen, er team-organisering initiert gjennom en rekke styringsdokumenter, der fellesnevner er at en samarbeidsbasert arbeidsform er nødvendig.

Også i teori-kapittelet er det hentet inn en rekke begrunnelser for hvorfor teamorganisering kan foretrekkes, der målet om å bli en lærende organisasjon henger sammen med hvordan samarbeidet praktiseres i det daglige.

Det er altså forskningsmessige begrunnelser som ligger til grunn for valget av teamorganisering som arbeidsform, noe som er med på å forklare hvorfor en slik organisasjonsform er gitt så bred plass i utdanningspolitikken. Politikken ovenfra nedfeller seg gradvis i en endret praksis lokalt, enten man ønsker dette eller ikke – det foregår en slags sakte sosialisering gjennom å betone dette i stortingsmeldinger og i idégrunnet for utviklingen av skolen.

Årsakene til at man velger team-organisering er en tro på at helheten er større enn summen av enkeltdelene – ved å samarbeide er det en større mulighet for å nå fram til målet – elevenes læring. I flere sammenhenger hentes ønsket om å framstå som en ”vi”-enhet fram, der man tar vare på hverandre, men også med en overbevisning om at dette er med på å bidra til en faglig utvikling. Det er ønsket

om å utvikle en kollektiv bevissthet mellom de som samarbeider, som leder fram til en organisering i team.

Behovet for at det etableres arenaer i tillegg til de enkelte team der faglig samarbeid kan gjennomføres på tvers av teamene, synes også tydelig. Rektorene i undersøkelsen peker på at man ønsker seg mer faglig tyngde i samarbeidet enn det rent praktiske, og man ser at veien til å bli en lærende organisasjon går gjennom så vel teamorganisering som å utvikle et lærende fellesskap.

Et faglig samarbeid på tvers av teamene kan være med på å endre praksisen i det faglige arbeidet, der ikke bare hvert enkelt fag nyter godt av et samarbeid, men der en slik delingskultur ikke begrenses til et spesifikt fag, men har en smitteeffekt, slik at samarbeid benyttes i ulike sammenhenger.

### **Hva er betingelsene for at team-organisering skal kunne fungere?**

De aller viktigste funnene i denne avhandlingen er hva som skal til for å lykkes med en team-organisering. Den typiske mottaker av en slik avhandling, kan være lærere og skoleledere som er i ferd med å starte eller fortsette en organisering i skolen i team. Hensikten er å skape forståelse for hvorfor team kan være en god organiseringsform, og mulige hindringer for at dette skal kunne bli vellykket.

Dersom man aksepterer at det å organisere i team er måten norsk skole skal organiseres på, vil denne avhandlingens forsøk være å svare på spørsmålet hvordan dette kan gjøres, sett på bakgrunn av undersøkelsen av praksis i skolene der jeg har gjort intervjuene.

De viktigste funnene jeg har gjort, er:

- Det må lages en **tilrettelegging** – ikke for mange lærere på ett team, de må dekke flest mulig av fagområdene, lærerne må ha sin undervisning i størst mulig grad på teamet de tilhører, det må gis tid og mulighet for samarbeid, oppgavefordelingen på teamet må avtales, lærerne må følge opp avtaler,



ansvaret for elever må deles på flere, det må være arbeidsplasser i nærheten av hverandre, møtesteder der man kan treffes.

- Skolen kan la team utvikle seg forskjellig, men ikke for forskjellig, **felles rammer** og regler for skolen som en enhet må utvikles, slik at forskjellen mellom de ulike teamene ikke blir for stor – ulike tilnærminger, men mest mulig lik kvalitet.
- Det må skapes et **samarbeidsklima** der lærerne trives sammen, med en mest mulig velfungerende kjemi og blanding av fag, kjønn, alder og erfaring på et team.
- Det bør ikke være for hyppige bytter i et teams treårsperiode, fokuset må ligge på **kontinuitet**, og det bør ikke være noen maksimal begrensning på et teams levetid, men vurdere dette utfra hvordan et team fungerer sammen.
- På et team bør det være en **teamleder** med koordinerende ansvar, som også fungerer som et bindeledd til ledelsen.
- Det er nødvendig å ha en ledelse som viser **tillit** til teamet og lærerne, og at teamene gis frihet til å kunne være selvstyrte innenfor de gitte rammene.
- Det er en fordel at det kan skje **utveksling** på tvers av teamene, gjerne gjennom kollegaveiledning og mulighet til å se hverandre i undervisningen.
- Det må i en skole og i ethvert team utvikles et mest mulig **felles elevsyn** og en enighet om hvordan elevene skal behandles.
- Det bør gis muligheter for **kompetanseutveksling** gjennom fagseksjoner, slik at de lærerne som er på ulike team, men har samme fag, gis anledning til å treffe hverandre og utveksle idéer i fagene.
- Det er viktig at teamene opplever en frihet til å **skjerme hverandre** og fordele belastningen når det er behov for det, uten unødvendig inn gripen fra ledelsen.
- Skolen må ha en **ledelse** der man følger med, følger opp og er delaktig i det teamene gjør, slik at ledelsen ikke blir en isolert ledelsesfunksjon fjernt fra det daglige livet i skolen.
- På et team er det viktig å gi **rom for ulikhet**, i respekt for at hver lærer er forskjellig fra en annen, og stimulere til egenutvikling.

- Lærerne må gis tid til **refleksjon**, både innenfor teamene og i sammenhenger der man er i fellesskap med andre lærere og ledelse.
- Det må skapes en forståelse for at skolehverdagen er noe mer enn elevfokuset tilrettelegging, men også en arena for utvikling – at **helheten** er større enn bare å utføre kjerneoppgavene; undervisningen og arbeidet med elevene i det daglige.

Det som ikke er diskutert i min tekst, er spørsmålet om hvordan arbeidstiden på den enkelte skole skal organiseres – dette er et politisk spørsmål som jeg velger å la ligge til andre diskusjonsfora.

### **Hva er konsekvensene av at team-organisering blir valgt?**

Michael Fullan (2007), en kanadisk skoleforsker, deler inn prosessen med endringer i skolen inn i tre faser: Initiering, implementering og institusjonalisering.

**Initiering** preges av å klargjøre hva som skal gjennomføres – man skaper oversikt over tilgjengelige ressurser, hvilke planer man har og rollene som innehas. Motstand og konflikter er ikke uvanlig i en slik initieringsfase.

**Implementering** vil si å gjennomføre prosessen – man setter i verk den idéen man har. Kunnskap utvikles, prøves ut og de ulike tiltakene evalueres – ulike rutiner settes på plass.

**Institusjonalisering** finner sted når de andre fasene i prosessen er blitt gjennomført – endringen er foretatt og innføringsfasene er avsluttet. Fullan holder fram at lærerne trenger assistanse for å se hvordan arbeidet er med på å gi mening for det arbeidet som skal utføres i skolen.

Fullan påpeker også at tidsperspektivet for en slik institusjonalisering henger sammen med hvor store endringer en slik prosess har medført sammenlignet med det som har vært tidligere praksis. Dessuten spiller det en stor rolle hvor mye det

er blitt jobbet med endringsprosessen og den innstillingen lærerne har til endringen, samt hvor stor motstand det kan være i skolens omgivelser.

Det er altså slik at en innføring av teamorganisering i en skole, er en kontinuerlig utviklende prosess, der ledelse og lærere i fellesskap tar del i utviklingen.

I intervjuene stilles også spørsmålet om det er utilsiktede konsekvenser ved å organisere i team. Det aller viktigste funnet er her omtalen av hva teamene **ikke** gjør. Som omtalt tidligere er det mangelen på nok refleksjon og fokus på utviklingsarbeid som i tillegg må ivaretas på en annen arena enn teamet, nemlig i fag-seksjonsarbeidet, der lærere med samme fag samles.

Utfordringen ved å jobbe i et team går også på ikke å yte mer enn det man har kapasitet til. *”Jeg bare tenkte at hvis det er noe negativt, så er det kanskje at man strekker seg for langt, i forhold til at det ikke er noen begrensning på hvor mye tid du bruker, ikke sant...”* (Lærer, skole A). Blant kvinnelige lærere formuleres dette slik: *”Det er noen som har litt mye, kanskje, sånn ”flink pike”-syndrom...”* (Lærer, skole A).

En annen utfordring som trekkes fram er det å skape en enhetlig skole når skolen er inndelt i ulike team: *”Det blir jo litt sånn at hvert team og særlig trinn, da, blir en enhet, så vi blir på en måte tre skoler i skolen”* (Lærer, skole A).

At noen inntar en for dominerende rolle i forhold til samarbeidspartnerne, nevnes også:

*Det er noen som er veldig sterke, som alltid får liksom sitt opplegg og sin mening... Ja, man kan bli litt diltende etter, man rekker ikke helt å tenke sjøl før noen har laga et opplegg til deg som er ferdig – ”vær så god!” Du får ikke det eierforholdet til alt du driver med* (Lærer, skole C).

Ved skolene jeg har intervjuet er det felles at team-organisering allerede er innført, og det er ulike erfaringer med hvordan implementeringen av team-modellen er blitt mottatt i en start-fase. En av rektorene oppsummerer en historikk:

*Det endte opp i at det tredje trinnet nekta så mye at hele personalet gikk til psykolog, sånn familieterapeut, for å prøve å få løst opp i – hva skal vi si – de konfrontasjonene som lå her ute nå, for da var det stygt her, altså. Det var åpenlys mobbing og sjikanering og sånn, for da begynte jo folk å bli pressa.*

Dette er den mest dramatiske beskrivelsen av hvordan innføring av teamorganisering kan medføre komplikasjoner, som ble løst ved at noen motstandere av modellen valgte å finne en annen arbeidsplass eller pensjonere seg.

Dersom de utilsiktede konsekvensene dukker opp i en teamorganisering som ikke fungerer, er det først og fremst en ledelsesoppgave å gripe tak i og vurdere en eventuell omorganisering. Å se på årsakene til at team **ikke** fungerer, kan være et interessant studium å forske videre på i en annen forskningsoppgave.

De tilsiktede konsekvensene ved teamorganisering er åpenbare, og er behandlet i tidligere kapitler. Å skape en arbeidsplass med trivsel, der de ansatte kjenner hverandre godt og utvikler et faglig samarbeid til beste for elevene, med målet om å oppnå best mulige læringsresultater, trekkes fram. Med andre ord er det å etablere en lærende organisasjon en tilsiktet konsekvens ved organiseringsformen.

Til slutt: Tilbake til problemstillingen...

### **Hvilke erfaringer har man med bruk av team i ungdomsskolen?**

Selv om det er skolen jeg har tatt for meg, er overføringsverdiene til andre organisasjoner store: Å samarbeide med andre har en rekke betingelser, som gjelder uavhengig av hvilken arbeidsplass teamarbeidet foregår på.

Det sentrale i teamorganisering, er – som jeg har vist – det å bygge relasjoner gjennom omsorg, ansvarsdeling og kompetansedeling. Dette har en allmenn karakter, noe som gjør at overføringsverdien ved å ta for seg teamorganisering i

skolen strekker seg lengre enn til bare å gjelde lignende organisering innenfor skolesamfunnet.

En teoretisk generalisering innebærer at vi *”ut fra et mindre antall observasjoner... danner en mer generell teori om hvordan virkeligheten ser ut”* (Jacobsen 2005:96). De erfaringer jeg presenterer i denne avhandlingen kan nyttiggjøres i andre sammenhenger, der organisering av ansatte i team anvendes. Således er ikke problemstillingen begrenset til å gjelde skolen, selv om det er i dette feltet undersøkelsene er gjort.

Å bygge en ny form for organisering som bryter med tidligere tiders private praksis, gir en flatere form for struktur. I stedet for å gi ordre fra ledelsen om hva som skal gjøres, er en slik organisering mer bestemt av oppgavens art, der teamene gis anledning til å løse utfordringene ved å være gjensidig avhengige av å finne samarbeidsformene som tjener undervisning og elevene best mulig.

Det å være involvert i organisasjonen på en annen måte enn å være den som utfører pålagte oppgaver, vil også kunne øke forståelsen for organisasjonens utvikling og for de valg ledelsen vil måtte gjøre i kraft av å ha det formelle ansvaret.

Erfaringene med å bruke team i ungdomsskolen er i hovedsak positive – det er ikke slik at det er uten utfordringer å etablere kollektive samarbeidsformer, men fordelene synes langt større. Det at skolene velger å opprettholde og utvikle en slik organisasjonsform, er et resultat av at samarbeidet synes å stimulere sosial og faglig utvikling i skolene. For: Alle respondenter konkluderer med at team-jobbing er blitt en naturlig organiseringsform, og man ønsker seg ikke tilbake til en fortid med mindre samarbeid. Å videreutvikle skolene med team er framtidens oppgave i skolene som har deltatt i undersøkelsen.

Til slutt lar jeg en av rektorene oppsummere teamenes idé: *”Ingen fortjener en dårlig kollega”* (Rektor, skole A). Og hvis team-organiseringen er vellykket, kan følgende virkelighetsbeskrivelse være mulig å oppnå:

*Og så er det morsomt å se hvor... det er så mange som er fornøyd med teamet sitt! Alle tror de jobber på det beste teamet. Det er en merkelig mekanisme oppe i hodet til lærere. De tror det er farlig å bytte team, for – noen i hvert fall – for de er på det beste teamet de kan tenke seg her i verden, for det er kjent. Og så bytter de team, noen, og så kommer de jaggju på det beste teamet igjen, da, gitt! (Rektor, skole A)*

## **Referanser:**

Bang, H.(1988): Organisasjonskultur. Oslo: TANO

Barnham, K., J. Fraser og L. Heath (1988): Management for the future. UK:  
Ashridge Management College – The Foundation for Management Development

Bjørnsrud, H. (2005): Rom for aksjonslæring. Om tilpasset opplæring, inkludering  
og læreplanarbeid. Oslo: Gyldendal Akademisk

Bolman, Lee G. og Deal, Terrence. (2009): Nytt perspektiv på organisasjon og  
ledelse. Oslo: Gyldendal Akademisk

Brunsson, N. (Brunsson, Nils (2006): Mechanisms of hope. Maintaining the  
Dream of the Rational Organization. København, Oslo og Malmø: Copenhagen  
Business School Press.

Christensen, T., Lægreid, P., Roness, P. og Røvik, K.A. (2004):  
Organisasjonsteori for offentlig sektor. Oslo: Universitetsforlaget

Dalin, Å. (1999): Veier til den lærende organisasjon. Oslo: Cappelen Akademisk  
Forlag

Denzin, N. K. & Lincoln, Y. S. (2003): The Sage handbook of qualitative research  
(3rd ed.). Thousand Oaks, California: Sage

Filstad, Cathrine (2010): Organisasjonslæring – fra kunnskap til kompetanse.  
Bergen: Fagbokforlaget

Fuglestad, O.L & Lillejord, S. (red.) (1997): Pedagogisk ledelse – et relasjonelt  
perspektiv. Bergen: Fagbokforlaget

Fullan, M. (2007): The new meaning of educational change (4th ed.). New York:  
Techer College Press

Hargreaves, A. (1996): Lærerarbeid og skolekultur. Læreryrkets forandring i en postmoderne tidsalder. Oslo: Ad Notam Gyldendal

Hoel, Marit og Hvinden, Bjørn (red.) (1983): Kollektivteori og sosiologi. Festskrift til Sverre Lysgaard på 60-årsdagen 6.mars 1983. Oslo: Gyldendal

Jacobsen, Dag Ingvar (2005): Hvordan gjennomføre undersøkelser? Innføring i samfunnsvitenskapelig metode. Kristiansand; Høyskoleforlaget

Jacobsen, Dag Ingvar (2004): Organisasjonsendringer og endringsledelse. Bergen: Fagbokforlaget

Lincoln, Y. S. & Guba, E. G. (1985): Naturalistic inquiry. Thousand Oaks, California: Sage

Lov om opplæring i grunnskolen

Lysgaard, Sverre (1961): Arbeiderkollektivet. Oslo: Universitetsforlaget

Merriam, Sharan B. (2009): Qualitative research. A guide to Design and Implementation. San Francisco: Jossey-Bass

Møller, J. og Fuglestad, O.L, red. (2006): Ledelse i anerkjente skoler. Oslo: Universitetsforlaget

NOU 2015:8. Fremtidens skole. Fornyelse av fag og kompetanser. Norges offentlige utredninger

Patton, M. Q. (1985): Quality in qualitative research: Methodological principles and recent developments. Invited address to Division J of the American Educational Research Association. Chicago, April 1985



- Patton, M. Q. (2002): *Qualitative research and evaluation methods* (3rd ed.). Thousand Oaks, California: Sage
- Repstad, Pål, red. (2012): *Dugnadsånd og forsvarsverker – tverretatlig samarbeid i teori og praksis*. Oslo: TANO
- Roberts, Sylvia M. & Pruitt, Eunice (2009): *Schools as professional learning communities*. California: Corwin Press
- Røvik, Kjell Arne (2007): *Trender og translasjoner. Idéer som former det 21. århundrets organisasjon*. Oslo: Universitetsforlaget
- Sarpsborg kommune (2009): *Oppvekst- og utdanningspolitisk plattform*
- Schein, E.H. (1985): *Organizational culture and leadership*. San Francisco: Jossey-Bass
- Senge, P. (1990): *The Fifth Discipline*. New York: Doubleday
- Sjøvold, Endre (2006): *Teamet – utvikling, effektivitet og læring i grupper*. Oslo: Universitetsforlaget
- Sjøvold, Endre (2014): *Resultater gjennom team*. Oslo: Universitetsforlaget
- Spurkeland, Jan (2011): *Relasjonspedagogikk. Samhandling og resultater i skolen*. Bergen: Fagbokforlaget
- Stortingsmelding nr. 30: *Kultur for læring (2003-04)*, Utdannings- og forskningsdepartementet
- Stortingsmelding nr. 31: *Kvalitet i skolen (2007-08)*, Kunnskapsdepartementet
- Sørhaug, T. (2004): *Managementalitet og autoritetens forvandling. Ledelse i en kunnskapsøkonomi*. Bergen: Fagbokforlaget

Utdannings- og Forskningsdepartementet (2005): Lærer elevene mer ved lærende skoler? En snarvei til Kompetanseberetningen 2005

Utdanningsdirektoratet (2013): Plan for skolebasert kompetanseutvikling

Van Maanen, J. (1979): Reclaiming qualitative methods for organizational research: A preface. *Administrative Science Quarterly*, 24(4), 520-526

Vibe, N., Aamodt, P.O, og Carlsten, T.C. (2009): Å være ungdomsskolelærer i Norge. Resultater fra OECDs internasjonale studie av undervisning og læring (TALIS). Rapport 23/2009. Oslo: NIFU STEP

Wadel, Cato (2002): Læring i lærende organisasjoner. Flekkefjord: SEEK a/s

## **Vedlegg 1: Intervju-guide**

### **1. Teamorganisering ved skolen**

1.1 Hvor lenge har skolen organisert lærerne i team?

- Hvorfor? Hvordan begynte det? Hvem tok initiativ? Hvordan ble det mottatt? (Velvillighet? Likegyldighet? Motstand?)

1.2 Hva forstår dere med team?

1.3 Hvor mye tid benyttes til teamarbeid?

1.4 Hvilke oppgaver har teamet?

- Hvilke oppgaver er de viktigste? Hva er ledelsens rolle i forhold til hvilke oppgaver teamene settes til å gjøre?

1.5 Hvordan arbeider man sammen i et team?

- Trening? Opplæring?

### **2. Sammensetning**

2.1 Hvordan settes et team sammen – og hvorfor?

- Kriterier? Ledelsens rolle?

2.2 Hvordan ledes teamet – utnevnt teamleder eller uformell oppgavedeling?

2.3 Har det vært endringer i sammensetningen over tid? Hva skyldes det?

### **3. Oppgaver**

3.1 Hvordan fordeles ulike oppgaver innenfor teamet? Utviklingsarbeid vs. praktiske oppgaver?

3.2 Hvordan følges utførelsen av oppgavene opp?

### **4. Hvorfor team?**

4.1 Hvorfor organiserer man i team i norsk skole?

4.2 Hvorfor velger skolen å organisere i team?

4.3 I hvilken grad er det enighet om at et team er en fornuftig måte å organisere arbeidet på?

- Motsetninger i synet på bruk av team?

4.4 Hvordan håndterer teamet eventuelle uenigheter og konflikter?

4.5 Hva skal til for at et team kan fungere best mulig?

- Hvorfor fungerer noen team bedre enn andre?

## **5. Lærende organisasjon**

5.1 Hva forstår man med begrepet "lærende organisasjon", som benyttes i mange sammenhenger?

5.2 I hvilken grad bidrar team til utvikling?

- Organisatorisk? Faglig? Personlig?

5.3 Bidrar team-strukturen til at skolen utvikler seg mot å være en lærende organisasjon?

## **6. Evaluering**

6.1 Hvordan blir sammensetning og team-oppgaver evaluert?

6.2 Hva gjør man hvis et team viser seg ikke å fungere godt?

## **7. Vurdering**

7.1 Hva er de viktigste utfordringene teamene står overfor?

7.2 Hvilke ulemper har team-organisering? For den enkelte? For elevene? For skolen? Er det negative sider ved å jobbe i team?

7.3 Hvilke fordeler er det ved å samarbeide i team? For den enkelte? For elevene? For skolen? Hva er det mest positive ved å jobbe i team?

## **8. Eventuelt**

Er det noe vi ikke har snakket om, som du/dere gjerne vil si noe om?

## **Vedlegg 2: Informasjonsbrev til skolene**

Til rektor ved

### **Masteroppgave i organisasjon og ledelse**

Jeg viser til hyggelig telefonsamtale og sender som avtalt denne e-posten.

Jeg er teamleder/undervisningsinspektør ved Hafslund ungdomsskole i Sarpsborg, en stilling jeg har hatt siden 2003. Høsten 2012 startet jeg på studiet i utdanningsledelse ved Høgskolen i Østfold, og valgte å fortsette med masterstudiet i organisasjon og ledelse, der jeg til høsten kommer fram til fjerde studieår.

I skoleåret 2015/16 planlegger jeg å skrive min masteroppgave om teamarbeid i grunnskolen, der temaet er "Hvorfor benyttes team som organiseringsform i norsk skole?" Jeg vil også ønske å komme inn på hva et team er og hva en lærende organisasjon er tenkt å være.

Jeg ønsker i løpet av høsten 2015 å gjennomføre intervjuer ved tre ulike skoler som organiserer lærerne i team. Jeg velger å spørre skoler i xxx kommune, slik at jeg går utenfor min egen kommune i undersøkelsen.

Ved hver skole er det ønskelig å gjennomføre to intervjuer – ett intervju med skolens rektor og ett gruppeintervju med 6-8 lærere fra ulike team ved skolen. Beregnet varighet vil være en drøy time pr. intervju, intervjuene vil bli tatt opp og skolene vil bli anonymisert.

Ved å velge tre skoler, er det først og fremst likheten ved organisering i teamarbeid og hensikten med det jeg tenker å finne fram til – det er ikke hensikten å sette skoler opp mot hverandre i undersøkelsen.

Ved både å velge rektor og et utvalg lærere, vil det være interessant både å se på lederrollen samt hvordan praksis oppfattes på den enkelte skole.

For at masteroppgaven skal kunne bli til, er jeg selvsagt helt avhengig av at skoler er interessert i å stille opp, og vil sette av tid til å gjennomføre intervjuene. Jeg tenker meg at rektor i så fall vil kunne hjelpe til med å sette sammen en gruppe av lærere fra ulike team som kan tenkes å være interessert i å være med på et intervju.

Jeg håper på positiv respons, og ser i så fall for meg at intervjuer kan gjennomføres i perioden oktober – november 2015.

Med vennlig hilsen  
Øivind Lorentzen

## **Vedlegg 3: Forespørsel om deltakelse i forskningsprosjekt**

### **Bakgrunn og formål**

Formålet med studien er å samle informasjon om teamorganisering i norsk skole – om hvordan dette praktiseres ved ulike skoler, hvordan team settes sammen og hvilke oppgaver teamene skal utføre, hvorfor team velges som foretrukket organisasjonsform og hvordan en slik organisering henger sammen med å utvikle skolen som en lærende organisasjon.

Prosjektet er en mastergradsstudie ved Høgskolen i Østfold og gjennomføres av studenten som del av studiet.

Det er valgt ulike skoler i en annen kommune enn den studenten selv er ansatt i, og det gjennomføres intervjuer med rektorene ved skolen samt et utvalg lærere med bakgrunn i teamarbeid – lærerne settes sammen av rektor ved den enkelte skole.

### **Hva innebærer deltakelse i studien?**

Deltakelse i studiene innebærer å stille opp på et enkeltintervju (rektor) eller et gruppeintervju (lærere) med antatt varighet 1 – 1 ½ time. Det vil ikke samles inn opplysninger om deltakerne fra andre kilder.

Spørsmålene vil omhandle erfaringer med og synspunkter på bruken av teamarbeid slik den enkelte oppfatter det. Data registreres i form av lydopptak som transkriberes i etterkant av gjennomført intervju.

### **Hva skjer med informasjonen om deg?**

Alle personopplysninger vil bli behandlet konfidensielt. Det er studenten og veileder som vil ha tilgang til personopplysninger og disse lagres konfidensielt hos student. Det er ikke slik at den enkelte skole vil bli navngitt og at de enkelte personer vil kunne gjenkjennes. Prosjektet skal etter planen avsluttes juni 2016. Personopplysninger og opptak vil etter dette bli slettet.

### **Frivillig deltakelse**

Det er frivillig å delta i studien, og du kan når som helst trekke ditt samtykke uten å oppgi noen grunn. Dersom du trekker deg, vil alle opplysninger om deg bli anonymisert.

Dersom du ønsker å delta eller har spørsmål til studien, ta kontakt med Øivind Lorentzen (69 10 85 33 – 95 999 349). Veileder for prosjektet er Tom Bjørge Gundersen ved Høgskolen i Østfold (69 21 52 61 – 92 460 846).

Studien er meldt til Personvernombudet for forskning, Norsk samfunnsvitenskapelig datatjeneste AS.

### **Samtykke til deltakelse i studien**

Jeg har mottatt informasjon om studien, og er villig til å delta

-----  
(Signert av prosjektdeltaker, dato)

## Vedlegg 4: Godkjenning fra NSD

Norsk samfunnsvitenskapelig datatjeneste AS  
NORWEGIAN SOCIAL SCIENCE DATA SERVICES



Harald Hørfagres gate 29  
N-5007 Bergen  
Norway  
Tel: +47-55 58 21 17  
Fax: +47-55 58 96 50  
nsd@nsd.uib.no  
www.nsd.uib.no  
Org.nr: 985 321 884

Tom Bjørge Gundersen  
Avdeling for økonomi, språk og samfunnsfag Høgskolen i Østfold  
Remmen  
1757 HALDEN

Vår dato: 10.09.2015

Vår ref: 44307 / 3 / AGL

Deres dato:

Deres ref:

### TILBAKEMELDING PÅ MELDING OM BEHANDLING AV PERSONOPPLYSNINGER

Vi viser til melding om behandling av personopplysninger, mottatt 24.08.2015. All nødvendig informasjon om prosjektet forelå i sin helhet 09.09.2015. Meldingen gjelder prosjektet:

44307	<i>Hvorfor benyttes team som organiseringsform i norsk skole?</i>
Behandlingsansvarlig	<i>Høgskolen i Østfold, ved institusjonens øverste leder</i>
Daglig ansvarlig	<i>Tom Bjørge Gundersen</i>
Student	<i>Øivind Lorentzen</i>

Personvernombudet har vurdert prosjektet og finner at behandlingen av personopplysninger er meldepliktig i henhold til personopplysningsloven § 31. Behandlingen tilfredsstiller kravene i personopplysningsloven.

Personvernombudets vurdering forutsetter at prosjektet gjennomføres i tråd med opplysningene gitt i meldeskjemaet, korrespondanse med ombudet, ombudets kommentarer samt personopplysningsloven og helseregisterloven med forskrifter. Behandlingen av personopplysninger kan settes i gang.

Det gjøres oppmerksom på at det skal gis ny melding dersom behandlingen endres i forhold til de opplysninger som ligger til grunn for personvernombudets vurdering. Endringsmeldinger gis via et eget skjema, <http://www.nsd.uib.no/personvern/meldeplikt/skjema.html>. Det skal også gis melding etter tre år dersom prosjektet fortsatt pågår. Meldinger skal skje skriftlig til ombudet.

Personvernombudet har lagt ut opplysninger om prosjektet i en offentlig database, <http://pvo.nsd.no/prosjekt>.

Personvernombudet vil ved prosjektets avslutning, 17.06.2016, rette en henvendelse angående status for behandlingen av personopplysninger.

Vennlig hilsen

Katrine Utaaker Segadal

Audun Løvlie

Kontaktperson: Audun Løvlie tlf: 55 58 23 07

Vedlegg: Prosjektvurdering

*Dokumentet er elektronisk produsert og godkjent ved NSDs rutiner for elektronisk godkjenning.*

*Avdelingskontorer / District Offices*

OSLO: NSD, Universitetet i Oslo, Postboks 1055 Blindern, 0316 Oslo. Tel: +47-22 85 52 11. [nsd@uio.no](mailto:nsd@uio.no)  
TRONDHEIM: NSD, Norges teknisk-naturvitenskapelige universitet, 7491 Trondheim. Tel: +47-73 59 19 07. [kyre.susyo@svt.ntnu.no](mailto:kyre.susyo@svt.ntnu.no)  
TROMSØ: NSD, SVU, Universitetet i Tromsø, 9037 Tromsø. Tel: +47-77 64 43 36. [nsd@aalhu.ut.no](mailto:nsd@aalhu.ut.no)