

Teamarbeid i skolens plangruppe

- arena for ledelse og samarbeid

Lene Rønning-Arnesen



Master i Utdanningsledelse ved
INSTITUTT FOR LÆRERUTDANNING OG SKOLEFORSKNING

UNIVERSITETET I OSLO

Mai 2011

Forord

Fire og et halvt års arbeid er nå i ferd med å avsluttes med denne masteroppgaven. Det har vært en fornøyelse å få være student ved ILS. Alle ansatte, både de på kontoret, veiledere og de som har hatt ansvar for undervisningen i disse årene, har vist en profesjonalitet som det står respekt av. De har alle utfordret, berørt og støttet meg som student gjennom sitt arbeid.

Jeg vil spesielt takke Kristin Helstad for sin utrettelige støtte til meg det siste halve året. Hun har hatt tro på at jeg skulle komme i mål med skrivearbeidet selv om det så mørkt ut mange ganger sett fra mitt ståsted. Takk også for konstruktiv veiledning fra Trond Eiliv Hauge som har sett verdien av problemstillingen og tilnærmingen til oppgavens to temaer; samarbeid i skolens plangruppe sett som teamarbeid og en form for distribuert ledelse i praksis. En takk går også til Human Factors AS ved Bjørn Ekelund og Harald Eklund for inspirasjon til å skrive en masteroppgave og for praktisk hjelp med teamtesten og metodikken knyttet til den.

En stor takk går også til Voksenlia skole som utgjør caset i denne oppgaven. Takk til plangruppas medlemmer som stilte opp for meg slik at jeg fikk et spennende og rikt materiale å studere. En dypfølt takk går også til familie og venner som har oppmuntret meg til å fullføre arbeidet slik at jeg kunne få dokumentert min kompetanse med en mastergrad i utdanningsledelse fra den akademiske verden.

Nå er det praksis som skoleleder som venter på meg fra høsten. Jeg tar fatt på arbeidet som rektor ved Lakkegata skole i Oslo med en verdifull ballast som jeg har tilegnet meg gjennom masterstudiet ved Institutt for lærerutdanning og skoleforskning ved Universitet i Oslo.

Oslo, mai 2011

Lene Rønning-Arnesen

Sammendrag

I skolen er det utstrakt bruk av teamarbeid som ramme for samarbeid om ulike oppgaver. I denne oppgaven har jeg studert samarbeidet i et team ved en skole. Mer spesifikt har jeg undersøkt hvordan en plangruppe på en ungdomsskole forstår sitt samarbeid og sin ledelse i forhold til mandatet som går ut på å lede skolens pedagogiske utviklingsarbeid. For å finne frem til plangruppemedlemmenes egen forståelse av sitt samarbeid og sin ledelse har jeg intervjuet tre av plangruppas medlemmer; rektor, inspektør og en trinnleder. Jeg har intervjuet dem individuelt og sammenholdt svarene deres i forhold til den teoretiske referanserammen jeg har valgt å støtte meg til i oppgaven. Alle plangruppas medlemmer besvarte også en test som har til hensikt å få frem teamets selvforståelse av sitt eget arbeid som team.

Teoriene jeg har valgt å støtte meg til er primært hentet fra studier og teorier om teamarbeid i skolen. Her har jeg brukt materiale fra norske forskere som Johannessen og Olsen (2008) og Stålsett (2006). Jeg har også valgt å hente inn perspektiver på teamarbeid fra forskere som ikke har skolen som hovedfokus for sine studier. Henning Bang (2008, 2010), Bjørn Ekelund (2009), Michael West (1994) og David Clutterbuck (2007) er alle organisasjonspsykologer som har utført omfattende studier av teamarbeid i arbeidslivet. Deres studier har også bidratt til å belyse mitt case her. I tillegg har jeg anvendt et distribuert perspektiv på ledelse der jeg har støttet meg til J.P. Spillane og Alma Harris som begge er anerkjente formidlere av forskning knyttet til et perspektiv på distribuert ledelse i praksis.

Funnene fra studien, som bygger på analysen av svar fra teamtesten og en granskning av intervjuene sett i forhold kriterier som er utviklet i teamteoriene, relateres til plangruppas selvforståelse av sitt samarbeid. Jeg konkluderer med at plangruppa fungerer som et team, noe de selv også karakteriserer seg som. Medlemmene opplever at de har felles mål, de har tillit til hverandre, og de oppgir at konflikt og uenighet håndteres på en konstruktiv måte. En kritisk utfordring er imidlertid knyttet til å få fram en mer systematisk refleksjon i teamet. Plangruppa utøver en form for ledelse som kan beskrives som distribuert ledelse i praksis. Ledelse framstår som en aktivitet i organisasjonen, og lederoppgaver deles og utøves hensiktsmessig på bakgrunn av behov. Mine funn kan ikke generaliseres til å gjelde for alle team eller plangrupper i norske skoler. Kanskje kan denne studien likevel bidra til å inspirere skoler til å studere sine egne samarbeidsformer og ledelsespraksis knyttet til primæroppgavene i skolen.

Innholdsfortegnelse

FORORD	2
SAMMENDRAG.....	3
INNHALDSFORTEGNELSE	4
1. INNLEDNING.....	6
1.1 TEAMARBEID I SKOLENS PLANGRUPPE	6
1.2 OPPGAVENS OPPBYGNING OG MULIGE BIDRAG.....	7
1.3 FORMÅL, PROBLEMSTILLING OG AVGRENSNINGER	8
1.4 DEFINISJONER OG BEGREPSAVKLARINGER	9
1.5 CASET	11
2. TEORETISK REFERANSERAMME.....	13
2.1 KJENNTTEGN VED TEAM.....	13
2.2 TEAMARBEID I SKOLEN - UTFORDRINGER OG MULIGHETER.....	15
2.3 TEAMLEDELSE I SKOLEN.....	16
2.4 EFFEKTIVE TEAM.....	17
2.5 KONFLIKTARBEID I TEAM	22
2.6 EVNE TIL REFLEKSJON	23
2.7 ET DISTRIBUTUERT PERSPEKTIV PÅ LEDELSE	24
3. METODE	29
3.1 VALG AV FORSKNINGSDESIGN.....	29
3.2 UTVALG	31
3.3 DATAINNSAMLING	32
4. RESULTATER OG FUNN.....	36
4.1 PRESENTASJON AV PLANGRUPPAS RESULTAT PÅ TEAMTESTEN.....	36
4.2 INTERVJUER MED TRE PLANGRUPPEMEDLEMMER – NOEN FUNN	39

5. DRØFTING OG ANALYSE	44
5.1 PLANGRUPPAS FORSTÅELSE AV SITT SAMARBEID.....	44
5.2 PLANGRUPPA - TEAM ELLER GRUPPE?	45
5.3 PLANGRUPPA SOM EFFEKTIVT TEAM	46
5.4 TEAM I SKOLEN	47
5.5 KONFLIKTER I TEAM.....	48
5.6 REFLEKSJON I TEAM	49
5.7 PLANGRUPPAS FORSTÅELSE AV SIN LEDELSE	50
6. KONKLUSJON OG VIDERE ARBEID	55
KILDELISTE.....	57
VEDLEGG 1: INTERVJUGUIDE FOR MEDLEMMENE AV PLANGRUPPA	60
VEDLEGG 2: TEAMREFLECTOR SPØRSMÅL TIL TEAMET	61
VEDLEGG 3: RESULTAT AV TEAMTESTEN TEAMREFLECTOR.....	63

1. Innledning

Lærere og skoleledere står overfor store oppgaver som krever utstrakt form for samarbeid, både internt, mellom de profesjonelle yrkesutøverne i skolen, og eksternt, med foreldre og andre som har interesser i skolen. Hvordan kan samarbeidet internt i skolen organiseres for best mulig å kunne ivareta de ulike oppgavene? De siste årene har det blitt stadig mer vanlig å organisere det profesjonelle arbeidet i *team*, som kort fortalt handler en samarbeidende gruppe med felles oppgaver og mål (Bang, 2010). I Stortingsmelding nr.30 (2003-2004) ”Kultur for læring” oppfordres det eksplisitt til samarbeid, og å organisere lærere i team for å ”stimulere til læring i det daglige” (s. 26). Gjelder det samme for skolens ledelse? Skolens styringsdokumenter er opptatt av den tydelige og kraftfulle leder. I Stortingsmelding nr.11 (2008-2009) ”Læreren rollen og utdanning ” blir *rektor* framhevet som den som skal ta seg av ledelse i og av organisasjonen. Det skrives lite om at det i praksis ofte er flere personer involvert i å utøve ledelse. Ved mange skoler har *plangruppa*, som gjerne består av rektor, undervisningsinspektør(er) og team/trinn- eller avdelingsledere, mye av ansvaret for at viktige ledelsesoppgaver ivaretas, men dette omtales nesten ikke i de offentlige dokumentene om skoleledelse. Der er det heller rektor og skolens formelle ledelse som blir tillagt vekt. Forskning og kunnskap knyttet til teamarbeid og ledelse som utøves av flere enn den formelle ledelsen kan om mulig bidra til å nyansere ropet om den sterke og heroiske lederen som den eneste løsningen på godt lederskap i skolen. En slik tilnærming skal ikke oppfattes som en motsetning til tydelig lederskap, men som et eksempel på at lederskap sannsynligvis kan utøves på flere måter. Mitt anliggende i denne oppgaven er å se nærmere på ledelse som utføres i team og ledelse som aktivitet i organisasjonen (Spillane 2006). I et slikt perspektiv blir teammedlemmene også ledere i organisasjonen fordi de utøver ledelse som del av oppgavene de er satt til å håndtere.

1.1 Teamarbeid i skolens plangruppe

I denne oppgaven tar jeg for meg samarbeidet i en plangruppe på en utvalgt skole. Fokuset mitt her handler om i hvilken grad plangruppa ved ungdomsskolen jeg har valgt som case, vurderer seg selv som team, og hvilke eventuelle konsekvenser denne selvforståelsen måtte få for arbeidet deres med ledelse og skoleutvikling. Plangruppa har som et av sine særlige ansvarsområder å utvikle og lede skolens pedagogiske arbeid i tråd med skolens oppdrag og mål. Oppdraget deres er dermed at de sammen, som et team, skal ivareta viktige

ledelsesfunksjoner. Utgangspunktet for valg av tema ligger i at jeg i perioden 2007-2008 var engasjert som veileder og coach for et skoleutviklingsprosjekt i en større bykommune på Østlandet. Prosjektet var knyttet til satsingen ”Fra ord til handling”, et større statlig initiert tiltak relatert til innføring av Kunnskapsløftet. Målet for programmet, som ble styrt av Utdanningsdirektoratet, var å sette flere skoler i stand til å skape et bedre læringsmiljø og tilrettelegge for en god faglig og sosial utvikling for elevene. Utdanningsdirektoratet var særlig opptatt av at satsningen skulle inkludere organisasjons- og systemperspektivet, noe som innebar et økt fokus på skolen som virksomhet. I oppsummeringsrapporten fra prosjektet (s.131) heter det blant annet:

Lederskap handler dels om rektors rolle, men omfatter også andre som tar et ansvar for skoleutvikling, eksempelvis prosjektledere og teamledere. Når lederskapet går sammen med kunnskap som omtalt over og framtrer som kompetent handling oppstår gode forutsetninger for forbedringsarbeid på skolen.

En ansvarlig og kompetent skoleledelse og skoleledelse er avgjørende for å få til planlagt endring. Inspirasjon og støtte utenifra er nødvendig for å kunne tenke nytt. Som en av flere eksterne aktører ble jeg hentet inn som ressursperson og konsulent for å bistå skolene og da særlig skolens ledelse som var valgt ut i denne satsingen. Gjennom veiledning, coaching og opplæring i teamarbeid kom jeg tett på skolene som jeg bisto i denne prosessen. I dette arbeidet fant jeg også inspirasjon til tema for masteroppgaven. Etter som prosjektet skred fram, og jeg samtidig var masterstudent og opptatt av å gi masteroppgaven et reelt og autentisk innhold, ble ambisjonen min etter hvert å se nærmere på hvordan plangruppa ved en skole som hadde fått veiledning og som hadde hatt fokus på utvikling over tid, vurderte seg selv som team, og i neste omgang, hvilke eventuelle ledelsesutfordringer som måtte være knyttet til dette.

1.2 Oppgavens oppbygning og mulige bidrag

I oppgaven studerer jeg, mer spesifikt, hvordan en plangruppe på fem medlemmer ved en ungdomskole vurderer seg selv som team. Utgangspunktet for analysen er at plangruppemedlemmene selv definerer samarbeidsformen sin som teamarbeid. For å forstå og for å kunne analysere dataene henter jeg teorier fra ulikt hold (kap.2) . Her trekker jeg blant annet veksler på teorier relatert til skolen som organisasjon og teorier som er mer

generelle. Særlig fokus vil være på teamteori og teorier om ledelse, der jeg har valgt å støtte meg til et distribuert perspektiv. I oppgaven presenterer jeg noen kjennetegn på det som omtales som godt teamarbeid ut i fra noen rådende teorier, og jeg vurderer plangruppas selvforståelse i lys av dette. Verktøyet og metodene jeg anvender for å få fram dokumentasjon er en teamtest og individuelle intervjuer med tre av medlemmene i plangruppa (kap. 3). I drøftingsdelen (kap.4) trekker jeg linjer fra teoridelen til empirien og drøfter det som plangruppa har sagt om seg selv opp mot teori. Her argumenterer jeg for at plangruppas arbeid som team kan være et eksempel på distribuert ledelse i praksis. I avslutningsdelen av oppgaven (kap.5.) drøfter jeg hvorvidt plangruppa faktisk utnytter potensialet som ligger i godt teamarbeid, og om de utøver en form for distribuert ledelse gjennom sin praksis. Jeg peker også på mulige veier videre for å videreutvikle godt teamarbeid relatert til ledelsesfunksjoner i skolen. Innledningsvis i oppgaven (kap. 1) gjør jeg rede for formål og problemstilling før jeg avklarer noen sentrale begreper.

Bidraget mitt til feltet er om mulig å avdekke en større forståelse av hvordan plangruppa ved en skole vurderer arbeidet sitt som team. Dette kan igjen belyse noen sterke og svake sider ved ledelsesteam generelt i skolen, samt gi inspirasjon til at skoler som er opptatt av hvordan de driver teamarbeid kan vurdere seg selv i lys av kunnskap som jeg trekker veksler på her. I tillegg ønsker jeg å bidra til en nyansert forståelse av teamarbeid i skolen sett i forhold til et distribuert perspektiv på ledelse.

1.3 Formål, problemstilling og avgrensninger

Formålet med oppgaven er å få fram en bedre forståelse av hvordan plangruppa ved en skole vurderer sitt eget arbeid og samarbeid sett i lys av teorier om team og teamarbeid. Jeg ønsker også å få fram hvordan plangruppa oppfatter at de utøver sitt lederskap som ansvarlige for skolens pedagogiske utviklingsarbeid, og vurdere eventuell sammenheng mellom hvordan gruppa oppfatter seg som team sett i forhold til hvordan de vurderer seg selv som ledelse. På bakgrunn av dette har jeg formulert følgende problemstilling:

Hvordan forstår plangruppa sitt eget samarbeid og sin ledelse av skolens pedagogiske utviklingsarbeid?

Mitt teoretiske utgangspunkt baseres i den litteraturen jeg har valgt å støtte meg til, der jeg blant kommer beskriver hvordan det som omtales som ”effektive og innovative team”

samarbeider for å nå sine mål. Mye av litteraturen jeg har valgt tar utgangspunkt i skolen som organisasjon, men jeg støtter meg også til mer generelle teorier om ledelse og organisasjonsutvikling relatert til teamarbeid. Hensikten med dette er å undersøke om teorier hentet fra andre arenaer enn utdanningsfeltet kan bidra til å belyse teamarbeid i skolen på eventuelle nye eller andre måter. Å bruke begreper som ”effektive og innovative team” er en normativ tilnærming til temaet. Jeg velger likevel å bruke denne tilnærmingen fordi mye av litteraturen om teamarbeid i organisasjoner anvender slike begreper (Bang, 2008, West, 2004). I presentasjonen av resultatene og i drøftingen forsøker jeg å ha en analytisk og drøftende tilnærming til feltet, når jeg vurderer faktorene som blir evaluert av teammedlemmene opp mot teoritilfanget.

Jeg har valgt å se på hvordan *en* plangruppe på *en* ungdomsskole vurderer seg selv som team. En klar begrensning ligger i utvalget. Det hadde vært spennende og studert flere plangrupper ved flere skoler, og eventuelt foretatt en sammenlikning av disse. Formatet for oppgaven gir imidlertid ikke rom for en slik utvidelse. En annen begrensning med oppgaven er at jeg gjennom en enkel test og intervjuer kun vil få fram plangruppermedlemmenes egen selvforståelse knyttet til teamarbeidet og oppgavene i plangruppa. Hvordan de utøver ledelse i praksis, og hvordan samarbeidet deres for eksempel virker og framstår internt på arbeidsplassen, får jeg ikke fanget opp gjennom metodene jeg har valgt. Da måtte jeg i så fall observerte gruppa i samspill med sitt personale, og i møter der medlemmene samarbeider om sentrale ledelses- og utviklingsoppgaver. Ved å trekke fram og fokusere et distribuert perspektiv på ledelse velger jeg bort perspektiver som kunne gitt andre forståelser av feltet. Jeg mener likevel at teoriene om team som jeg har valgt å forholde meg til, inkludert et distribuert perspektiv på ledelse gir god forklaringskraft og støtte til problemstillingen og datamaterialet som ligger til grunn for denne oppgaven.

1.4 Definisjoner og begrepsavklaringer

I dette avsnittet tar jeg opp noen sentrale begreper som jeg anser som grunnleggende i oppgaven. Dette gjelder begrepene *gruppe*, *team* og *team i skolen*, samt et *distribuert perspektiv på ledelse*. Disse begrepene er alle gjennomgående i oppgaven og de kan forstås og tolkes ulikt.

Hva skiller et *team* fra å være en *gruppe*? Disse begrepene brukes gjerne om hverandre. En vanlig måte å beskrive en gruppe på er at det er flere enn to som er i interaksjon med

hverandre og som påvirker hverandre (Shaw, 1981). Innenfor det organisasjonspsykologiske feltet har begrepet team begynt å erstatte begrepet gruppe som betegnelse (Guzzo & Dickson, 1996). Alle team er grupper, men alle grupper er i følge Guzzo (1996) ikke team. Til forskjell fra arbeidet i en gruppe, har arbeidet i et team et klarere målrettet fokus. Et team kan beskrives som en gruppe mennesker som er avhengig av hverandres ressurser og evner, og som ønsker å bruke disse sammen for å nå et felles mål (Mohrman m.fl.1995). Hvert enkelt medlem i teamet kan ikke løse oppgaven alene, teammedlemmene er avhengige av hverandre, og en gjensidig avhengighet er en del av grunnlaget for samarbeidet i team. Det er viktig å understreke at begrepet team er en teoretisk konstruksjon knyttet til ulike former for samhandling og ikke et mål i seg selv.

Hva så med *team i skolen*? Team er etter hvert blitt en vanlig måte å organisere faste samarbeidsrelasjoner på i skolen. Mange skoler opererer med betegnelsen lederteam, som ofte består av rektor og en eller flere undervisningsinspektører/assisterende rektor. Ofte er det også opprettet trinnteam eller andre team som organiserer lærere som samarbeider om bestemte elevgrupper. Disse teamene består oftest av kontaktlærere og faglærere som har ansvaret for denne elevgruppa. Skolene står fritt til å organisere samarbeidet på skolen slik de finner det hensiktsmessig. Det er lenger tradisjon for samarbeidsformer og teamsamarbeid mellom lærere på barnetrinnet, mens ungdomsskolen og spesielt i videregående skole har vært mer preget av en individualisert lærerkultur (Hargreaves, 1996). Denne trenden ser nå ut til å snu, ved at stadig flere ungdomsskoler og videregående skoler også organiserer lærersamarbeidet på trinn og i team.

Plangruppa på skolen har som felles oppgave å drive skolens utviklingsarbeid fremover, en oppgave som rektor ikke kan gjøre alene. Medlemmene i plangruppa er gjensidig avhengige av hverandre når de arbeider for å utvikle skolen. Teammedlemmene er vanligvis plukket ut på bakgrunn av sin kompetanse, sine egenskaper og på bakgrunn av rollene de har i organisasjonen. Plangruppa blir i denne oppgaven definert som et team (Mohrman m.fl 1995).

Jeg har valgt å anvende et *distribuert perspektiv på ledelse*, der jeg blant annet har til hensikt å undersøke om det å arbeide som team i plangruppa kan være en form for distribuert ledelse i praksis. Begrunnelsen for å bruke dette perspektivet ligger primært i at teamarbeid i skolens plangruppe kan forstås som en alternativ måte å tenke rundt ledelse på enn det vi hovedsakelig finner i styringsdokumenter for skolen, der rektor som individ blir særlig

framhevet. I Stortingsmelding nr. 11 (2008-2009) Læreren Rollen og utdanningen, blir for eksempel viktigheten av god ledelse ved rektor nevnt flere ganger. Andre ledelsesnivåer eller roller trekkes lite fram. Når vi vet at det ved de fleste skoler i Norge finnes lederteam og plangrupper som består av flere deltakere enn rektor, blir det interessant å se på hvilken type ledelse som faktisk finner sted. Det er mulig å anta at plangruppa utøver distribuert ledelse i den forstand at det er teamet som tar ansvar for fremdriften av det pedagogiske utviklingsarbeidet ved skolen. Dette betyr i tilfelle at det er andre enn kun den formelle ledelsen som utøver ledelse. I et slikt perspektiv forstås plangruppa som en sentral ledelsesaktør som tar ansvar og leder resten av skolens personale i dette arbeidet, i fellesskap, med felles mål. Et distribuert perspektiv på ledelse blir på denne bakgrunnen en måte å beskrive ledelse på som skjer på flere nivåer og utført av flere aktører i skolen. Ved å ha et fokus på praksis og ved å forstå ledelse i praksis som konstruert i interaksjonen mellom leder, de ledede og situasjonen blir det ledelse som *aktivitet* som blir det sentrale, ikke primært hvem som leder. I dette perspektivet utøves ledelse av flere enn den formelle ledelsen ved rektor. Et distribuert perspektiv gir inngang til å analysere ledelse og skoleutvikling, som plangruppa ved skolen har mye av ansvaret for, i et gjensidig og dynamisk samspill mellom ulike aktører og aktiviteter (Spillane, 2006).

1.5 Caset

Analyseenheten i denne oppgaven er plangruppa på en ungdomsskole i en by på Østlandet. I oppgaven kaller jeg skolen for Voksenlia. Voksenlia har ca. 350 elever fordelt på 12 klasser. Det er 35 lærere ved skolen. Skolen har en gammel bygningsmasse, men framstår som trivelig og med god atmosfære. De ansatte gir høye skår på medarbeiderundersøkelser og oppgir at det er en attraktiv skole å arbeide på. Skolen framstår som veldrevet med en rektor som har vært ved skolen i mange år. Skolen har to undervisningsinspektører som i tillegg til å være en del skolens lederteam, også har undervisningsoppgaver knyttet til de ulike trinnene.

I vårt tilfelle består plangruppa på Voksenlia av de formelle skolelederne (rektor og undervisningsinspektører) og team/trinnledere med koordinerende ansvar for arbeidet på

henholdsvis 8., 9. og 10.trinn. ¹ Trinnlederne har redusert undervisningstid for å ivareta oppgaven som teamleder og for å være med i plangruppa. Lærerne ved Voksenlia må søke på jobben som trinn/teamleder, og de blir tilsatt i disse funksjonene for en treårsperiode. Plangruppa møtes til faste møter ukentlig med fastlagt agenda og oppfølgingsoppgaver. Plangruppas mandat og oppgave er å ta ansvar for skolens utviklingsarbeid. I dette ligger også ansvaret for skolens interne planleggingsdager.

Voksenlia ungdomsskole er en av flere skoler som har vært involvert i prosjektet ”Fra ord til handling” i regi av Utdanningsdirektoratet. Gjennom dette prosjektet har skolen fått veiledning, coaching og kurs i hvordan arbeide som team og hvordan plangruppa kan utvikles fra å være det som kan omtales som en ”logistikksentral” til det å utøve reell ledelse av skolens utviklingsarbeid (Bunting & Rønning-Arnesen, 2010). I en tidlig fase svarte plangruppas medlemmer blant annet på en tematest som siden er blitt brukt oppfølgende i denne oppgaven (kap 4 og kap 5). I kapittel 4 kommer jeg nærmere tilbake til hvordan plangruppemedlemmene har vurdert seg selv i forhold til denne testen. Her vil jeg også komme nærmere tilbake til en presentasjon av de tre plangruppemedlemmene som er blitt intervjuet, rektor Karl, inspektør Ole og trinnleder for 9. trinn, Morten.

¹ Da jeg gjorde mine undersøkelser ved skolen, hadde skolen bare en inspektør. En ny skulle tiltre ved oppstart av neste skoleår. Jeg var på skolen i februar.

2. Teoretisk referanseramme

I denne delen av oppgaven redegjør jeg for utvalgte teorier knyttet til teamarbeid og hva noen forskere vurderer som viktig for at denne samarbeidsformen skal fungere godt i tillegg til at jeg tar opp noen utfordringer ved denne typen samarbeid. Jeg trekker både fram teamteori som er knyttet til skolen som organisasjon og teori som har hele arbeidslivet som referanseramme. Jeg ser videre på distribuert ledelse og presenterer dette perspektivet slik noen sentrale teoretikere har beskrevet denne ledelsesformen i skolen.

2.1 Kjenntegn ved team

Den norske organisasjonsforskeren Henning Bang (2008, 2010) , som jeg velger å støtte meg mye på her, understreker at det er teamet, og ikke enkeltindividene, som utgjør den han omtaler som resultatenheten. Han skriver:

Et team har et eller flere felles mål, som er noe annet enn summen av de individuelle medlemmenes mål. Slik blir teamet den grunnleggende resultatenheten – ikke enkeltmedlemmene (Bang,2008).

Flere forskere anvender liknende definisjoner. Et team kan, som jeg tidligere har vært inne på, defineres som en gruppe mennesker som er avhengig av hverandres ressurser og evner, og som søker å kombinere disse for å oppnå felles mål (Mohrman mfl., 1995). Medlemmene i et team er gjensidig avhengig av hverandre fordi de har ulike kunnskaper og evner. En liknende definisjon på et team er at det er en gruppe på få mennesker som er forpliktet i forhold til hverandre, som har spesifikke mål og som er forpliktet på en felles hensikt (Johannessen & Olsen, 2008). I boka *Senior Management Teams in Primary Schools* (1999, s. 6) bruker Mike Wallace og Lynda Huckman følgende definisjon:

A team has two or more people ; it has a specific performance objective or recognizable goal to be attained, and coordination of activity among the members of the team is required for the attainment of the team goal or objective.

Samlet beskriver disse definisjonene at et team må bestå av flere enn to deltakere som samarbeider om et felles mål. I tillegg må det være en eller annen form for avhengighet

mellom deltakerne, gjerne i form av komplementære kompetanser. Samtidig understrekes det at det er et felles ansvar for teamet å prestere.

Unn Stålsett (2006), som har beskjeftiget seg mye med veiledning og organisasjonslæring i skolen, understreker at engasjementet og motivasjonen ofte er større i et team enn i en gruppe. Innsatsen er derfor gjerne også større, og arbeidsbyrden blir lettere å bære i et team fordi den deles på flere. Stålsett (ibid) er også inne på at enkle oppgaver kan løses av enkeltpersoner, noe som ikke krever samarbeid, men når man blir stilt overfor komplekse oppgaver med flere mulige løsninger er samarbeid å foretrekke. I boka *Veiledning i en lærende organisasjon* presenterer Stålsett (2006, s. 288) noen punkter som kan være viktige for teamarbeid på skolenivå. Hun mener at teamarbeid fremmer teamånd, noe som igjen gir muligheter for bedre ressursutnyttelse. Teamarbeid gir i følge Stålsett (ibid) et bedre grunnlag for å ta beslutninger, noe som kan føre til en bedre selvbevissthet i organisasjonen. Stålsett mener derfor at det er viktig for lærende organisasjoner å arbeide med å utvikle grupper til å bli velfungerende team. Forskjellene på grupper og team i skolen presenteres i følgende modell:

Gruppe	Team
• Vi arbeider sammen	• Vi stoler på hverandre
• Vi forhandler	• Godt samtaleklima
• Informasjon formidles	• Innsatsen er stor
• Vi samarbeider for å få arbeidet gjort	• Evnen til å lytte er stor
• Følelser er ikke en del av arbeidet	• Konflikter blir konfrontert og bearbeidet gjennom arbeidet
• Tiltro og åpenhet er begrenset	• Avgjørelser bygger på konsensus • Vi er åpne mot hverandre

Stålsett, 2006

Figur 1: Forskjeller mellom grupper og team (Stålsett 2006, s.288).

I modellen beskriver Stålsett team som kjennetegnes av høy grad av tillit og en kommunikasjonsform preget av lytting og dialog. Medlemmene skyver ikke konflikter under

teppet, de blir i stedet tatt opp og håndtert. I team arbeider deltakerne mot å oppnå konsensus slik at teamet får full oppslutning om det medlemmene har blitt enige om. Dette fordrer igjen åpenhet (Stålsett, 2006).

2.2 Teamarbeid i skolen - utfordringer og muligheter

I skolen møtes både lærere og skoleledere av komplekse oppgaver, noe som skaper behov for samarbeid. Samarbeid i skolen har til hensikt å styrke båndet mellom de profesjonelle yrkesutøverne til beste for elevenes læring. Selv om samarbeid i seg selv ikke er målet, vil et dynamisk og godt fungerende teamarbeid være en mulig vei til å kunne øke kvaliteten både på undervisningen og styrke elevenes læring (Hargraves, 1996, Stålsett, 2006). Etter innføringen av ny arbeidstidavtale for lærere viser det seg at teamarbeid er den vanligste måten å organisere samarbeid på i skolen. Teamarbeid er dermed også en av effektene av ny arbeidstidsavtale (Nicolaisen m.fl., 2006). I Norge er teamarbeid frivillig, og ikke en lovpålagt arbeidsform slik tilfellet er for eksempel i Danmark. Danske forskere har imidlertid problematisert hvordan lærere opplever at de har mindre innflytelse gjennom teamorganisering til tross for at beslutninger delegeres til teamene fra den formelle ledelsen ved skolen. Forskerne Bovbjerg og Sørensen, (Rønning & Skogsvold, 2010), som studerte danske yrkesfaglige skoler etter at lovpålegget om teamorganisering ble innført, har dokumentert at lærerne følte seg forpliktet av det som teamet hadde besluttet (ibid). I teamet ble beslutninger fattet basert på en minste felles multiplum tankegang. På den måten opplevde lærerne at egne erfaringer ble satt tilside, og de opplevde sin yrkesfaglige erfaring som undervurdert. Slik sett ser vi konturene av en kritikk av teamarbeid som samarbeidsform.

Andy Hargreaves, som har studert ulike samarbeidsformer, og som gjennom sin forskning har levert vesentlige bidrag til å forstå lærerarbeid og ulike samarbeidsformer i skolen i vår tid, trekker fram at samarbeid i seg selv har blitt det han kaller et metaparadigme for endring (1996). Samarbeid er i et slikt perspektiv blitt løsningen på de utfordringene skolen som organisasjon står overfor. I en postmoderne tid stilles skolen i følge Hargreaves (ibid) overfor endringer som en permanent tilstand, der skolen som organisasjon blir definert innenfor en samfunnskontekst preget av komprimering av tid, rom, raske endringer, kompleksitet og usikkerhet (Hargreaves, 2006). Lærersamarbeid i skolen blir i et slikt perspektiv en sentral arena for selve endringsarbeidet, en arena som er preget av trygghet,

slik at lærere kan møte endringskrav på en måte som ikke skaper overbelastning og som bidrar til at den enkelte blir bedre i stand til å leve med endringene. Hargreaves (2006) advarer samtidig mot at det skapes trygghetskulturer som ikke er åpne for endringer fordi det etableres og utvikles ”vi- kulturer” i skolen som i liten grad har rom for uenighet. Dette kan skje dersom profesjonsutøverne samarbeider på områder som ikke er kontroversielle og som ikke fordrer felles refleksjon eller bygger opp om et felles ansvar hvor ideer og ressurser deles (Hargreaves, 2006, s.256). Teamarbeid fordrer, som jeg har vært inne på, både felles mål og en indre avhengighet for å nå målet. I godt fungerende team kan synergier dyrkes fram basert på forskjellighet, noe som tilsier at det gis rom for uenighet og til og med konflikt for i neste runde å komme fram til gode løsninger (West, 2004, Bang, 2010).

Hargreaves (1996, 2006) utfordrer både skolen, utdanningsmyndigheter og politikere til å ta ansvar for å organisere seg slik at man ikke legger opp til en pragmatisk respons på forhold som forsterker forskjeller, eller som hindrer utvikling. Teamarbeid må fungere etter hensikten – til beste for både lærernes og elevenes læring - og ikke bli et mål i seg selv eller kun en arbeidsform uten innhold og retning. Med disse utfordringene og mulighetene som bakteppe kan vi konkludere med at det er viktig å ha et bevisst forhold til hva teamarbeid er og hvordan det kan organiseres og dyrkes fram på skolenivå. Det er også viktig å være klar over både mulige fallgruver og potensiale for utvikling som ligger i denne måten å organisere samarbeidet i skolen på.

2.3 Teamledelse i skolen

Å være teamleder i en kunnskapsorganisasjon krever at den som er leder må skifte fokus fra egne prestasjoner til prestasjoner for teamet og enkeltindividene i teamet. I boka ”Skoleledelse” beskriver Johannessen og Olsen (2008, s.420) teamlederens rolle slik:

Å være teamleder i en kunnskapsorganisasjon kan ofte være en vanskeligere oppgave enn å lede hele organisasjonen, fordi teamlederen mangler den makt som en rektor eller dekan har. Teamlederen må lede gjennom å inspirere, motivere, gi råd til det enkelte medlemmene av teamet , uten at han har noen formell makt. Det betyr at teamlederne må utvikle sterke arbeidsrelasjoner med hver og en av medlemmene i temaet.

Kompetanse og kunnskap er nøkkelord i skolen som en lærende organisasjon, og for en teamleder er den sosiale og emosjonelle kompetansen særlig viktig. Johannessen & Olsen (2008) presenterer sosial og emosjonell kompetanse som en videreutvikling av Daniel Golemans (1996) arbeider med emosjonell intelligens, og trekker særlig fram boka *Emotional Intelligence: Why it can matter more than IQ* fra 1996 i den forbindelse. Teamledere i skolen som skaper høy grad av tillit blir beskrevet på følgende måte (Johannessen & Olsen, 2008, s. 425):

1. De prøver alltid å forstå oss
2. Vi kan stole på dem
3. De hjelper oss å se ting fra nye perspektiv
4. De lytter til det vi har å si
5. De hjelper oss å gjennomtenke saken
6. De er samlet og avbalanserte
7. Vi kan være sikker på at de sier sannheten
8. Den relasjonen vi utvikler med dem, er viktigere enn den konkrete saken som tas opp

Å være tillitsbyggende som teamleder er i følge Johannessen & Olsen (ibid) avgjørende for at team i skolen skal oppnå suksess og nå sine mål. Med tanke på mitt prosjekt der jeg studerer teamarbeid i en plangruppe på skolenivå er det viktig at plangruppemedlemmene også ser på seg selv som teamledere på ulike nivåer på skolen. Når plangruppa møtes er det rektor som er teamleder. I neste omgang er plangruppemedlemmene ledere for sine respektive team. Teamledelse blir derfor en viktig kompetanse for alle plangruppemedlemmene.

2.4 Effektive team

I denne delen av oppgaven vil jeg først gi noen definisjoner på hva som kjennetegner et effektivt team slik det er presentert i den litteraturen jeg har valgt å støtte meg til. Deretter tar jeg for meg konfliktarbeid i team og evne til refleksjon. Det å håndtere konflikter og evne til refleksjon er sentrale områder for godt teamarbeid (Maznevski, 2004).

I en artikkel i Tidsskrift for Norsk Psykologforening, *Effektivitet i team- hva er det, og hvilke faktorer påvirker det* fra 2008, tar Henning Bang for seg et materiale basert på studier av effektive team over en 30-årsperiode. Effektivitet i team kan i følge Bang (ibid) beskrives

som i hvilken grad det er overensstemmelse mellom det målet teamet har satt seg og de faktiske resultatene teamet oppnår. Effektivitet handler i et slikt perspektiv om i hvilken grad teamet når sine mål, og effektiviteten vurderes dermed ut fra om det teamet gjør sammen bidrar til å nå de målene som er satt for teamets arbeid.

I Bangs studie (2008) deles ulike former for teamarbeid inn tre kategorier, i det som omtales som *produksjonsteam*, *opptredenteam* og *beslutningsteam*. Bang (ibid) lanserer følgende modell, der jeg vil konsentrere meg om beslutningsteamet (min utheving):

Teamtype/Aspekt	Mål-klarhet	Måltype	Grad av rutine	Kritiske individuelle ferdigheter	Kritiske teamferdigheter
Produksjon	Høy	Kvantitativ	Høy	Manuelle/tekniske	Koordinering
Opptreden	Middels	Kvalitativ	Middels	Kunstneriske	Tilpasning
Beslutning	Lav	Kvalitativ	Lav	Intellektuelle og sosiale	Kommunikasjon

Figur 2: Ulike typer team og hvordan de skiller seg fra hverandre Bang (2008). Tabellen er inspirert av Bowers, Pharmer og Salas (2000).

I følge Bang (2008) er *lederteam* å betrakte som *beslutningsteam*. Denne type team må være dyktige i sin kommunikasjon ved både å kunne lytte og å kunne legge frem sin kompetanse på en måte som gjør at medlemmene i teamet når frem med sin ekspertise. Samtidig må beslutningsteamet evne å binde sammen og fastholde det teamet totalt sett kan bidra med. Et beslutningsteam må kunne analysere og vurdere hva teamet sammen kommer fram til mer enn å hevde sitt eget. Dette er i følge Bang (ibid) spesielt krevende kommunikasjonsferdigheter, og noe som ikke bare er enkelt å lære seg. Selve ”produksjonen” til denne type team vil sette ferdighetene til deltakerne på prøve. I prosessen med å skulle løse et problem eller fatte en beslutning, må de samtidig ”øve” på denne ferdigheten, fordi det jo er nettopp denne ferdigheten som kreves for at teamet skal kunne fatte de beste beslutningene. Bang (ibid) påpeker også at det ofte vil være motstridende interesser og ulikt samspill mellom de forskjellige teammedlemmene i beslutningsteamet. Medlemmene må kunne bruke sin ekspertise sammen, noe som krever dialogiske ferdigheter. I denne prosessen er det viktig å kunne fremme eget syn samtidig som det er viktig å lytte til hva de andre sier, for så å komme frem til noe som ingen av teamdeltakerne

kunne ha klart alene. Det er krevende å komme fram til konsensus når teamet arbeider med særlige komplekse oppgaver, noe som kjennetegner kunnskapsorganisasjoner (Bang, 2008, Stålsett, 2006).

I framstillingen av effektive team bygger Bang (2008) på oppsummeringer fra andre forskere som har beskjeftiget seg med effektivitet i team. Sammenfattet viser det seg at det særlig er *tre faser* som er viktige i dette arbeidet. I den første fasen ser man på de faktorene som er tilstede før teamet begynner å jobbe sammen, med andre ord teamets rammebetingelser, også kalt *input*. I den andre fasen handler det om hvordan teamet jobber sammen, hvordan de utnytter hverandre kompetanser og hvordan de klarer å kommunisere, også kalt *prosessfaktorer*. Den tredje fasen handler om hva som blir resultatet av teamarbeidet, her omtalt som *output*. I følge Bang (2008) er det vanlig å se på output- faktorene som en del av input - faktorene for teamets neste oppgave. På den måten påvirker teamets resultater nye rammebetingelser gjennom prosessene de er i gang med, eller sagt annerledes: Input - faktorene påvirker prosess - og prosess påvirker output-faktorene. Når arbeidet i et team er ferdig vil output igjen påvirke både prosess- og input-faktorer med tanke på fortsatt teamarbeid.

Bangs modell for å beskrive effektive team er presentert slik (Bang, 2008 s.4):

Input	Prosess	Output
Karakteristika ved oppgaven <ul style="list-style-type: none"> • Relle teamoppgaver • Indre motiverende oppgaver 	Klare mål	Saksresultater <ul style="list-style-type: none"> • Merverdi for organisasjonen
Teamsammensetning <ul style="list-style-type: none"> • Størrelse • Kompetanse • Mangfold 	Fokusert innsats	Teamets overlevelsessevne <ul style="list-style-type: none"> • God teamkultur • Lagånd • Tillit og trygghet
Eksterne forutsetninger <ul style="list-style-type: none"> • Teamstøttende kontekst 	Effektive arbeidsmåter <ul style="list-style-type: none"> • Teammodus • Teamutnyttelse • Tilpasning 	Individuell tilfredshet <ul style="list-style-type: none"> • Motivasjon • Læring
	Forskjellighetsutnyttelse <ul style="list-style-type: none"> • Oppgavekonflikt • Dialog 	
	Refleksivitet	

Figur 3: Modell for teameffektivitet i beslutningsteam. En modell bygget på Hackman (1990) i Bang (2008).

Effektive team har i følge Bang (2008) tre områder med et særlig fokus. Det handler som *saksfeltet, teamets overlevelsessevne og tilfredshet for den enkelte i teamet*. Output handler altså om hvorvidt det blir noen merverdi for organisasjonen gjennom teamarbeidet, om det er en faktisk opplevelse av at man jobber sammen, om man kan stole på hverandre (trygghet og tillit), og om den enkelte opplever motivasjon og læring i teamet. Blir dette et resultat av teamarbeidet har teamet med andre ord arbeidet effektivt. *Overlevelsessevnen* i teamet avhenger av om teamet har en kultur som kjennetegnes av gode relasjoner. Det er av betydning at deltakerne deler mentale modeller (Bang, 2008, s. 5):

En felles mental modell for teamet kan defineres som «en organisert forståelse eller mental representasjon av kunnskap som er felles for teamets medlemmer.

En annen viktig faktor er delte *normer* som en del av teamets kultur. Har teamet spesifisert normene sine, vet deltakerne hva som gjelder og hvordan de skal te seg i løpet av arbeidets gang. Dette er også med på å effektivisere teamets arbeid, i det deltakerne skaper en felles plattform og de vet hva som gjelder i teamet. Normene utvikles ved at deltakerne eksplisitt diskuterer dem, ved sanksjoner og ved positive forsterkninger. Et annet element innenfor teamets overlevelsessevne handler om *tillit*. Tillit bygger på respekt for det enkelte teammedlems verdier, kompetanse, væremåte og tillit til at alle blir behandlet med respekt. Dette gir igjen en følelse av at ”i dette teamet er det godt og være og her vil jeg gjerne bidra til at vi når våre felles mål”. Bang (2008) påpeker at lederteam som preges av høy grad av tillit lettere klarer å skille mellom *saks-* og *personkonflikter*. Dette øker effektiviteten og sikrer bedre måloppnåelse. En siste faktor som trekkes fram er *teamfølelsen*, noe Bang (ibid) beskriver i form av tre kjennetegn: For det første er medlemmene i teamet *positivt* knyttet til hverandre. For det andre er teamets medlemmer *stolte* av å være medlem av nettopp dette teamet. Som et tredje moment trekkes det frem at deltakerne er *dedikert* til oppgavene som teamet skal løse sammen. Til sammen er dette et resultat av hva teamet makter å skape sammen, noe som igjen er en del av outputen fra teamets arbeid (Bang, 2008).

Michael West, som er forskningsleder ved Aston University i Birmingham, understreker i sin forskning at det er en del forutsetninger som må være tilstede for at team skal fungere godt slik at det kan skje nyskaping eller innovasjon (West, 1994). Et team er en gruppe mennesker som deler ansvar der teamets oppgaver er det viktigste. Et team som deler de overordnede målene og har den nødvendige autoriteten, deler også ledelse og ressurser for å nå målene sine. West (ibid) mener at det ofte gjøres feil ved at det opprettes team uten at teamene blir gitt den nødvendige autoriteten til å utføre arbeidet.

Et annet trekk som i følge både Bang (2010) og West (1994) er avgjørende for at team skal være både effektive og innovative er at teammedlemmene har klare *roller*. I sine studier har West (ibid) blant annet funnet at de som arbeider i ”virkelige” team er mindre stresset enn de som ikke gjør det. I følge West (ibid) har dette en klar sammenheng med klare roller og betydningen av sosial støtte. Teamet blir en miniorganisasjon inne i den store organisasjonen, og en buffer mot det negative som skjer andre steder. West (ibid) påpeker også at medlemmene i et team må føle seg trygge og ivaretatt for at teamet skal fungere effektivt. Både West og Bang konkluderer med at teamet må kunne håndtere mangfold og konflikt for å oppnå optimale resultater (West 1994, Bang, 2010). Skal teamet få til gode

teamprestasjoner, det vil si at teamet oppnår høy grad av måloppnåelse, er det til og med en fordel med mangfold og uenighet. Teamet må kunne håndtere forskjeller slik at det utvikles synergieffekter. Hvis teamet klarer å utnytte forskjeller og konstruktiv uenighet vil det også kunne komme frem til bedre resultat (West, 1994. s. 40):

Controversy when discussed in a co-operative context promotes elaboration of views, the search for new information and ideas and the integration of apparently positions.

2.5 Konfliktarbeid i team

I boka *Coaching the Team at Work* (2007), deler David Clutterbuck opp konflikter i team i tre typer. Den ene typen beskriver han som *relasjonskonflikter*, som er en type konflikt som handler om problemer mellom personer og reelle uenigheter innad i teamet. Denne type konflikter ødelegger for prestasjoner i teamet. Personer som er delaktig i denne type konflikter reagerer med å trekke seg tilbake rent fysisk eller psykologisk, fra situasjonen. Konsekvenser av personlige konflikter er at teammedlemmene mister evnen til å handle rasjonelt på basis av informasjon som tilflyter dem, de slutter å lytte og de setter opp barrierer i forhold til ideer som kommer fra personer de ikke liker. Kommunikasjonen i teamet blir dårligere enn den kunne ha vært og konflikten går utover effektiviteten i arbeidet (Clutterbuck 2007, s.63). Den andre typen konflikt som trekkes fram er *saksorientert*. Forskningen som Clutterbuck (ibid) refererer til her, viser til at om en sakskonflikt skal ha en negativ eller positiv effekt på teamets arbeid beror mye på sakens karakter. Rutinemessige saker har ofte en negativ effekt hvis det oppstår konflikt knyttet til dem. Komplekse og uforutsigbare saker bidrar også til uenighet, men håndterer teamet slike typer konflikter på en konstruktiv måte, kan de like gjerne komme frem til bedre beslutninger og skape bedre prosesser. Noen av de positive effektene som trekkes fram er (Clutterbuck, 2007, s. 64):

- *Man unngår gruppetenkning gjennom kritisk evaluering og man får gjennomgående bedre beslutninger*
- *Det blir større kreativitet - team føler ofte et press om å oppnå konsensus og vil ikke vurdere innovative ideer uten en viss grad av konflikt*
- *Det skapes en bedre identifikasjon knyttet til problemet*
- *Bedre oppgaveløsning, bruk av ressurser og kundeservice*

Den tredje formen for konflikt som Clutterbuck (2007) trekker frem er av nyere karakter. Den knytter seg til *prosessen* rundt det å forplikte seg til å arbeide i teamet og til det å allokere ressurser. Samlet sett viser studier at team med høye prestasjoner ofte har få prosesskonflikter, de skårer lavt på relasjonskonflikter og de har en moderat mengde sakskonflikter. Denne type team har delte verdier og normer før arbeidet starter opp, de har høy grad av respekt og de diskuterer konflikter åpent. Oppsummert konkluderer Clutterbuck (2007) med at konflikter ofte kan forbedre resultatet fordi ulike perspektiver og meninger kommer fram. Studiene denne forskningen bygger på viser også at det er en balansekunst for team å sikre at man har nok uenighet rundt saker til å sikre gode resultater, og ikke for mye konflikt knyttet til relasjoner (ibid).

2.6 Evne til refleksjon

I arbeidene til West (1994) og til Bang (2010) trekkes det frem betydningen av å ha evnen til refleksjon som team. Dette er viktig både for læring som skaper utvikling for den enkelte og for å utvikle egen identitet som teammedlem. Wenger (2004) hevder at læring handler om å være en reell deltaker i et praksisfelleskap. Jeg velger her å betrakte teamet som et slikt fellesskap. Wenger (2004, s. 15) definerer identitet og praksisfelleskap defineres slik:

Identitet er en betegnelse for, hvordan vi læring endrer; hvem vi er, og skaber personlige tilblivelseshistorier i forbindelse med vores fællesskaber.

Praksisfelleskab er en betegnelse for de sociale konfigurasjoner, hvor vores handlinger defineres som værd at udføre, og vores deltagelse kan genkendes som kompetence.

I følge Wenger (ibid) er det i praksisfelleskapet at meningskapningen foregår. Å skape rom for refleksjon er viktig for nyskapning (West, 1994). I en organisasjon er det likevel viktig at det er en bevissthet rundt hvilke læringsforhold det legges til rette for. Utvikling av læringsforhold krever at deltakerne må tilbringe tid sammen (West, 1994). Wadel, som er opptatt av at ledelsen må ta et spesielt ansvar for å tilrettelegge for at denne samhandlingen skal kunne foregå, sier det slik (2008, s. 33):

Læringsmessig organisering finner i stor grad sted ved at organisasjonsmedlemmene etablerer læringsforhold til hverandre og ved at det opprettes ulike koblinger mellom læringsforhold i form av læringsnettverk.

Stortingsmelding 30 "Kultur for læring" (2003-2004) uttrykker at forutsetningen for å utvikle en lærende kultur, er at de ansatte i skolen selv reflekterer over hvordan de driver virksomheten. Skolene må selv vurdere egne sterke og svake sider, og vurdere hvilke tiltak som kan føre til forbedring. Organisasjonsforskeren Peter Senge påpeker på sin side at et av kjennetegnene ved en lærende organisasjon er at det utvikles teamlæring (1990, s.233). Med dette understreker han at alle deltakere tar med seg sin kompetanse i møte med andre, for så å reflektere seg fram til en felles forståelse. Dette representerer bindeleddet mellom det individuelle og det kollektive i organisasjonen. Teamene blir på den måten en arena for refleksjon og læring slik at nye handlemåter kan utvikles gjennom ny kunnskap. Med dette mener Senge (1990) at alle kan bidra til utvikling.

2.7 Et distribuert perspektiv på ledelse

For å forstå hvordan ledelse av skoleutvikling utøves i et team på en skole har jeg valgt å anvende et distribuert perspektiv på ledelse. Begrunnelsen for å trekke inn ledelsesperspektivet ligger blant annet i at dette er en masteroppgave i utdanningsledelse, og det derfor er naturlig og nødvendig å legge et ledelsesperspektiv på temaet og caset jeg studerer. En annen begrunnelse kan være at selve ledelsen kan sees på som en del av outputen fra selve teamarbeidet. Denne begrunnelsen vil jeg komme nærmere inn på i drøftingsdelen av oppgaven.

Begrepet distribuert ledelse har fått mye oppmerksomhet de siste årene. Konseptet eller betegnelsen har kommet inn i diskursen om skoleledelse av flere årsaker (Spillane, 2006). En av årsakene er at denne formen for ledelse har blitt feilaktig definert som delegasjon av ledelse og at det er blitt tatt til inntekt for at man må bli flere i ledelsen (ibid). Spillane, som en av de sentrale teoretikerne på dette ledelsesfeltet, sier i sin bok *Distributed Leadership* (2006) at distribuert ledelse ikke sier oss hva vi bør gjøre for å lede skoler mer effektivt for å få fram bestemte resultat. Det distribuerte perspektivet på ledelse kan først og fremst bidra til å gi skoleledere et rammeverk for å reflektere over praksis slik at man kan tenke nytt og revidere det man gjør (Spillane, 2006, s.87). Et distribuert perspektiv på ledelse endrer fokuset fra lederne selv til *ledelsespraksis*. På den måten vil skoler bli i stand til å møte en av

de store utfordringene for utdanningssystemet, som handler om å forstå ledelsespraksis som en basis for og tenkning rundt forbedringer og utvikling av ledelsespraksis (ibid). Ved å holde fram praksis og ved å se på ledelse i praksis som konstruert i interaksjonen mellom leder, de ledede og situasjonen blir det ledelse i seg selv som blir det sentrale og ikke hvem som leder. Skoleledelse kan i dette perspektivet utøves av flere enn den formelle lederen ved rektor (ibid).

I boken *Distributed School Leadership* (2008, s. 37) av Alma Harris blir distribuert ledelse presentert som

As being a web of leadership activities and interactions stretched across people and situations.

Harris har en normativ tilnærming til distribuert ledelse. I boka gir hun en rekke eksempler på hvordan distribuert ledelse kan utøves i praksis. Harris poengterer at for henne handler dette ledelsesperspektivet om å finne linken mellom distribuert ledelse i grunnskolen og forbedringer i kvaliteten av undervisning og elevens læring. Utgangspunktet er at ledelse utøves på alle nivåer i skolen, noe som er basert på profesjonalitet og ikke bare gjennom karakteristika og kjennetegn ved de som leder skolene. Skoler med en eller annen form for distribuert ledelse har i følge Harris (2008) et større potensial for utvikling og endring enn andre. Denne formen for ledelse vil sette skoler i stand til å møte nye krav til praksis og arbeidsmåter på en bedre måte, hevder hun (ibid). Skolekulturen er i følge Harris (2008) imidlertid motvillige til endring. Dette kan sees på som en underbygging av Hargreaves (1996) advarsel mot at man skaper en vi-kultur i skolen som ikke tar opp i seg kontroversielle spørsmål. Gjennom det at formelle ledere utvikler en praksis som også gir rom for at uformelle ledere kan lede, utvikles en praksis som gir muligheter for ledelse i hele skolen som organisasjon. På den måten forbedres kvaliteten på ledelse generelt, ikke bare knyttet til den formelle ledelsen, og skolen som helhet blir mer endringsorientert (Harris, 2008).

Meningen og innholdet i betegnelsen distribuert ledelse varierer imidlertid. For noen forskere på feltet kan et distribuert perspektiv på ledelse forstås som en strategi for å forbedre skoler (Harris, 2008). Dette gjøres imidlertid på ulike måter (ibid). Innholdet i begrepet distribuert ledelse har imidlertid blitt en samlebetegnelse slik som begrepet "school improvement" også har blitt det. Innholdet i begrepet spenner fra det å være et mantra for

forbedringer til det å utgjøre et avansert design som fokuserer på å redefinere arbeidsfordeling. Et distribuert perspektiv på å analysere ledelse er i følge Spillane m. fl (2004) nyttig i følgende sammenhenger:

- *Useful to understand human activity in complex, emergent, and discretionary environment.*
- *Human activity is distributed in the interactive web of actors, artifacts. The situation is the unit for the analysis.*
- *Cognition is stretched over material and cultural artifacts.*
- *The unit of analysis is actors in situations working with artifacts.*
- *Activity is a product of what actor knows, believes, and does in social, cultural, and material contexts.*

Et distribuert syn på ledelse av skoler anerkjenner at skolen har behov for flere ledere. Samtidig er skoleledelse i dette perspektivet mer enn hva individer i formelle posisjoner kan utføre. Mennesker i formelle og uformelle posisjoner tar ansvar for ulike handlinger (Spillane, mfl, 2004, s. 13). Distribuert ledelse er med dette ikke bare delegert ledelse. Det er heller ikke bare en leder pluss praksis. Det handler om interaksjonen og hvordan ledelse er ”strukket” over ledere og hvilken ledelsespraksis som viser seg i en gitt situasjon. Det er i følge Spillane (2006, s. 4) viktig å definere hva distribuert ledelse faktisk er.. Det blir lite kraft i begrepet hvis de ulike aktørene som har påvirkning på skoleutvikling ikke definerer distribuert ledelse av skoler på samme måte:

A distributed perspective is first and foremost about leadership practice. This practice is framed in a very particular way, as a product of the joint interactions of school leaders, followers, and aspects of their and their situation such as tools and routines.

The unit of analysis shifts from formal leaders' behavior to the way in which leadership emerges in actions and interactions.

Distribuert ledelse er altså mer enn delt lederskap. Det er ikke en modell hvor lederen pluss andre deler ansvar for oppgaver. Det handler med dette ikke om å fordele oppgaver, men om selve måten man driver ledelse på, det vil si at hva man gjør og hvordan i hvilke situasjoner:

It is about leadership practice, not simply roles and positions. And leadership is practice is about is about interactions, not just the actions of heroes (Spillane, 2004, s.).

Tre elementer er i følge Spillane (2004) avgjørende i et distribuert ledelsesperspektiv:

- 1. Ledelsespraksis er det sentrale og det som forankrer ledelse utøvelsen*
- 2. Utøvelse av ledelse genereres av interaksjonen mellom leder, de ledede og situasjonen. Hvert element er avgjørende for selv utøvelsen av ledelse*
- 3. Situasjonen definerer både hvordan ledelsen blir utøvd og gjennom utøvelsen av ledelse*

Ledelse av skoler må forstås som del av en interaksjon og ikke bare som handlinger (Spillane, 2006, s. 8). Distribuert ledelse er en måte å tenke om ledelse av skole på som fyller inn der hvor den heroiske lederstilen kommer til kort. Den heroiske lederstilen er med andre ord ikke en tilstrekkelig beskrivelse av hva som virkelig skjer på en skole som har suksess (Spillane, 2006, s.6): .

Acknowledging that leadership practice extends beyond the school principal in now way undermines the vital role of the principal in school leadership but instead shows that leadership is often a collective rather than individualistic endeavor .

Hence, the practice of constructing and selling a vision for instructional improvement in school cannot be understood by focusing solely on the actions of the school principal. Actions are still important, but they must be understood as part of interactions” (Spillane, 2006, s. 8).

Peter Gronn (2002) mener at distribuert ledelse som en måte å forstå ledelse på skjøt fart på 90-tallet av følgende grunner:

- *A need to document how roles are shared.*
- *A reaction to leader-centrism.*
- *A need to document how alternative factors substitute for leadership.*
- *A lack of convincing leader effects in explaining organizational outcomes.*

(Gronn 2002, s. 662-663)

Gronn (2002) hevder at distribuert ledelse har oppstått som en reaksjon på fokus på den individuelle lederen - noe som har fått fornyet fokus fordi det ikke bare er den enkelte lederen som avgjør om det skal bli gode eller dårlig resultater. Ledelse er mer enn summen av partene. På mange måte kan distribuert ledelse forstås som en holistisk tilnærming til ledelse. Holistisk ledelse er mer enn summen av partene, det er selve handlingen som utføres, noe som i følge Gronn (2006, s. 656) består av tre mønstre: *spontaneous collaboration, intuitive working relations and institutional practices*.. Spontant samarbeid betyr i denne sammenheng hva alle gjør sammen mer enn hva hver enkelt har til hensikt å gjøre. Intuitivt arbeid brukes når man er avhengig av hverandre for å få jobben gjort. Hvis resultatet blir eksplisitt kunnskap kan det i neste omgang bli institusjonalisert, og bli en del av det som man gjør på den enkelte skole. Endringer som skjer på denne måten bidrar i følge Gronn (ibid) til utvikling. Denne type ledelse kan også handle om å sette sammen team med ulik kompetanse som skolen er avhengig av for å få det beste resultatet.

I boka *Distributed School Leadership* (2008) framhever Alma Harris at hvis man skal lykkes med å få distribuert ledelse og bærekraftige lærende fellesskap i skolen, så må de formelle lederne tilrettelegge de kulturelle og strukturelle betingelsene på en slik måte at denne formen for ledelse kan vokse fram. Formelle ledere må sørge for at uformelle ledere får komme fram slik at det skapes muligheter for flere til å utøve ledelse. Harris (ibid) påpeker også at fokuset bør flyttes vekk fra relasjonen mellom leder og de ledede til å se på nærmere på relasjonen mellom de ulike lederne på ulike nivåer i skolen. Forholdet mellom leder og de som blir ledet har implisitt en ubalanse i seg når det kommer til begrepet makt. I det distribuerte ledelsesperspektivet er alle relasjoner viktige og ledelse kan bare utøves hvis det er gjensidig tillit og enighet om hva man faktisk skal gjøre og hvordan man skal løse oppgavene. Flere forskere understreker også at det er avgjørende at det også legges vekt på hvilken effekt distribuert ledelse har på læringsutbyttet for elevene (Harris, 2008).

3. Metode

I dette kapitlet vil jeg gjøre rede for valg og begrunnelser knyttet til metode.² I følge Kvale (2009) er definisjonen på vitenskap ” en systematisk produksjon av ny kunnskap”, og metoder handler om hvilke veivalg forskerne gjør for å komme til målet. Jeg har ønsket å se på hvordan jeg kan få fram kunnskap om hvordan en plangruppe ser på seg selv som team, og hvilken betydning dette måtte ha for samarbeidet og ledelse av skolens pedagogiske utviklingsarbeid. I oppgaven har jeg til hensikt å vise fram plangruppermedlemmenes selvforståelse av eget teamarbeid. Dokumentasjonen baseres på intervjuer og analyse av en teamtest, samt analyse av dataene i forhold til relevant teori innenfor fagfeltet.

3.1 Valg av forskningsdesign

Materialet til oppgaven min er hentet fra en ungdomsskole i en kommune på Østlandet. Utgangspunktet for metodevalgene jeg har gjort er en kobling av en kvantitativ studie og en kvalitativ studie. Den kvantitative delen består av en test, ”TeamReflector” (Manual for TeamReflector, 2010) som alle plangruppermedlemmene har besvart i to omganger. Testen presenteres nærmere i det følgende. Den kvalitative delen av undersøkelsen består av intervjuer med tre av plangruppas medlemmer, rektor, inspektør og en trinn/teamleder. Denne delen av studien har til hensikt å se på hvordan plangruppa oppfatter sitt eget arbeid som team, noe som har preg av en kvalitativ casestudie hvor jeg ønsker å gå i dybden på problemet Yin (2003, s.15). Min rolle i prosjektet har som tidligere omtalt vært som deltagende observatør i plangruppas arbeid, da jeg som innleid konsulent samarbeidet med flere skoler i et skoleutviklingsprogram som pågikk over to år. Her var jeg engasjert som konsulent og del av et kompetansemiljø (”Kunnskapsløftet - fra ord til handling”, www.udir.no). I perioden arbeidet jeg både ved skolen jeg har som case her, samt at jeg også var tilknyttet to andre skoler i samme kommune. Det tok to år før jeg begynte å skrive om dette arbeidet i masteroppgaven. Å ha hatt en konsulentrolle knyttet opp den skolen jeg forsker på kan ha flere svakheter. Jeg kan blant annet risikere å handle uetisk i forhold til se

² . Dette kapitlet baseres delvis på modellen for forskningsprosess som Thorleif Lund og Richard Haugen presenterer i boka *Forskningsprosessen* (2006).

skolen med en forskers blikk fordi jeg ønsker at skolen skal stå frem med bedre resultater enn den faktisk gjør. Andre svakheter kan være koplet til selve forskerblikket – hva jeg ser og hvordan jeg ser det. Som forsker i feltet har jeg imidlertid forsøkt å innta en annen og mer analytisk rolle enn jeg hadde som en aktivt deltakende konsulent i feltet. En utfordring for meg som forsker var å holde meg strengt til de dataene jeg hadde samlet inn og å balansere min kunnskap og forforståelse opp mot det jeg fant som forsker i forhold til de vurderingene jeg gjorde. Jeg har hatt distanse til prosessen mens jeg har samlet inn materiale til masteroppgaven og analysert dette i etterkant. Likevel er jeg klar over at konsulentrollen og forskerrollen kan komme noe i veien for hverandre og influere på validiteten i studien.

I en case-studie (Ragin, 1994) kan ikke resultater generaliseres på samme måte som i større kvantitative studier. Dette er en av begrensningene i det å forske på et enkelt og avgrenset case. En annen forskningsstrategi som for eksempel en større kvantitativ studie av hvordan mange plangrupper ved et stort utvalg av skoler arbeider som team, eller å gjøre en komparativ studie ved å sammenlikne flere plangrupper, ville antakeligvis gi andre svar (Ringdal, 2007, s.94). Med en casestudie som jeg har valgt å utføre her, ønsker jeg bidra med et eksempel på hvordan det er mulig å belyse teamarbeid i skolens plangrupper som fenomen (Grønmo, 2004, s.372). Min forskning kan bidra til bedre forståelse av denne plangruppas selvforståelse. Jeg ønsker med andre ord å gi stemme til denne ene plangruppa. På denne måten kan man si at studien er en fenomenologisk tilnærming til feltet organisasjonsutvikling i skolen (Grønmo, 2004, s.48). Jeg velger en begrenset tilnærming blant annet fordi forskningen er innenfor rammen av en masteroppgave i utdanningsledelse, som har sine begrensninger både med hensyn til omfang og antall studiepoeng som skal dekkes gjennom dette arbeidet.

Gjennom intervjudata og resultater av testen jeg har foretatt ønsker å se jeg på hvordan aktørene på en utvalgt skole forstår sitt eget arbeid som skoleutviklere og hvordan de forstår sitt eget arbeid som team. Jeg legger vekt på ”fortolkning og forståelse av hvilken mening som knytter seg til ulike handlinger” (Grønmo, 2004, s.372). Det er plangruppas indre selvforståelse jeg ønsker å få fram i min studie. Dette inkluderer deltakerne oppfatninger og vurderinger gjennom de skaleringsde de har foretatt på testen og gjennom svarene de har gitt i intervjuene. Jeg søker med dette å forstå og formidle de resultatene som kommer fram gjennom plangruppermedlemmenes egen forståelse av hva som skjer.

Gjennom analysen av hva som blir forstått av deltagerne benytter jeg meg primært av et utvalg av kilder innen teamteorien (Bang 2008, 2010, West), sekundært av teori om distribuert ledelse (Spillane, 2006, Harris, 2008). I analysen av intervjuene og av resultatet fra testen vil ulike temaer komme frem. Plangruppas svar og intervjupersonenes svar vil til sammen gi en forståelse av mening slik det oppfattes i denne plangruppa på denne skolen. Mine egne erfaringer som konsulent vil i denne fasen tre fram som bakgrunn og spille med når jeg analyserer plangruppermedlemmenes svar og tolker deres erfaringer og opplevelser (Grønmo, 2004, s.373).

Hvordan har jeg så gått fram i analysen av dataene? Svarene på testen TeamRefelctor kommer ut i noen hovedkategorier som danner grunnlag for analysen i oppgaven. I tillegg har jeg trukket ut sitater fra intervjuene som jeg mener dokumenterer og viser fram sentrale aspekter ved det jeg ønsker å bidra med her. Jeg har kategorisert deler av intervjuene som ble foretatt. Dette ble gjort på bakgrunn av flere gjennomhøringer og gjennom gjennomlesninger av intervjuene etter at alt var transkribert. Ved å sette opp rubrikker for de ulike svarkategoriene dannet det seg noen mønstre for plangruppermedlemmenes oppfatninger av arbeidet i plangruppa. I neste omgang har jeg forsøkt å vurdere svar fra teamtesten opp mot intervjudataene og sammenlikne disse.

3.2 Utvalg

Jeg bestemte meg tidlig for å følge opp en av skolene jeg hadde arbeidet systematisk med i arbeidet som konsulent, i prosjektet Fra ord til handling. Jeg valgte å forske på plangruppa som team. Det ble mitt naturlige valg fordi jeg hadde arbeidet med akkurat denne plangruppa i skoleutviklingsprosjektet tidligere. Skolens ledelse var villig til å la seg "forske på". De så på det som en utviklingsmulighet. Plangruppa er det teamet på skolen som setter dagsorden for de andre teamene i og med at trinn/teamlederne sitter i plangruppa sammen med rektor og inspektører. Det som behandles og bestemmes i plangruppa går videre som saker og oppgaver på trinnmøtene som avholdes dagen etter at plangruppa har sitt møte. Rektor ved Voksenlia var meget positiv til at det ble forsket på plangruppa som team etter skoleutviklingsprosjektet. Han mente at det ville være nyttig for skolens videre satsing og utvikling at de fikk evaluert hvor de nå sto, året etter at prosjektet var avsluttet. Å være bevisst på egen rolle som forsker var viktig for meg da jeg kom tilbake til skolen for å intervju tre av plangruppermedlemmene og foreta teamtesten på nytt. Alle deltagerne kjente

meg fra før og de visste hva materialet skulle brukes til. Alle deltok fordi de ønsket det og de kunne trekke seg hvis de ikke ønsket å delta. Hele plangruppa tok testen og deltok i samtalen om den etterpå. Tre medlemmer av plangruppas fem medlemmer ble deretter intervjuet.

Jeg fulgte Voksenlia skole over en periode på to år. I arbeidet veiledet jeg særlig plangruppa i det å drive sitt arbeid som team – og ikke som gruppe (Stålsett, 2006, s. 288). Et team har i henhold til Stålsett (ibid) trygghet i forhold til hverandre og kan jobbe åpent med sine indre konflikter. I forskningsarbeidet som startet året etter at programmet ” Kunnskapsløftet- fra ord til handling” ble avsluttet, ønsket jeg å studere noen viktige fenomen ved plangruppa som team. Var de et team, selv om de definerte seg selv som det? Jeg konsentrerte meg spesielt om firefaktors- modellen for team ;Oppgaveorientering, menneskeorientering, målorientering og ledelse (West, 1994). Jeg var videre opptatt av hvordan medlemmene i plangruppa håndterte eventuelle konflikter og forskjellighet i teamet. På denne bakgrunnen ble intervjuguiden utviklet (vedlegg).

3.3 Datainnsamling

Dette er et begrenset forskningsarbeid, noe som blant annet innebærer nødvendige avgrensninger i datainnsamlingen. Jeg valgte imidlertid flere kilder for datainnsamling ved både å bruke intervju og ved å bruke testen TeamReflector. En styrke ved å bruke flere kilder og flere metoder er at forskeren kan få fram flere nyanser og et mulig rikere bilde av feltet som studeres. Jeg valgte også å ha samtale med plangruppa samlet, etter at testresultatet ble presentert. Her ble samtalen styrt av testresultatene og spørsmålene mine var framtidsrettet når det gjaldt nye utviklingsmål. Denne samtalen er ikke innarbeidet i forskningsmaterialet i denne oppgaven, men den er med på å danne basis og bakgrunn for intervjuene som er gjort med de tre plangruppemedlemmene. Innholdet i denne samtalen blir bare presentert i referatsform i oppgaven.

TeamReflector- en teamundersøkelse

TeamReflector er en test som har til hensikt å få frem teammedlemmenes opplevelse av samarbeidet i teamet. Det ble utviklet ved at Bjørn Z. Ekelund og Eva Langvik i 2008 tok utgangspunkt i 185 norske team som hadde skåret testen ”Team Performance Inventroy TPI,

+ Lederfeedback” i perioden 2006-2007. TPI + Lederfeedback dekker de fleste sentrale områder som man i teoretisk arbeid med team har fokusert på (West, 2002). Faktoranalyser ble gjort for å plukke ut de spørsmålene og faktorene som fanget opp den samlede variasjon i disse teamene. Ca 70 % av all variasjon i det brede målingsverktøyet TPI + Lederfeedback kunne forklares med 33 spørsmål hvis man ikke tok med lederskapsvurderingen (Ekelund, 2008). Med lederskapsvurderingen ble modellen bestående av 42 spørsmål. TeamReflector er da en norsk utviklet modell som beskriver det som varierer i norsk teamarbeid (Ekelund, 2009). I utarbeidelse av normer for TeamReflector ble datamaterialet som var samlet inn i 2003-2005 for normering av TPI + Lederfeedback benyttet, da det var et bredere og mer representativt utvalg (alle team var reelle arbeidslivsteam, både privat og offentlig sektor, i alle team hadde samtlige medlemmer besvart testen) sammenlignet med det som var innsamlet i 2006-200. Normutvalget fra 2003-2005 besto av 125 team med 873 individuelle besvarelser. Normgjennomsnittene for utsagn og de nye faktorene i TeamReflector ble basert på disse. (Manual for TeamReflector, Ekelund, 2010). Det er også gjennomført konsistensmålinger uttrykt ved ”Cronbach Alfa” for å sikre at den reduserte testen TeamReflector skal ha reliabilitet. Indeksen (fra 0,00 til 1,0) ble brukt ved disse målingene. Målingen er foretatt mellom det selekterte utvalget på 125 team og det større utvalget på det ikke selekterte utvalget på 185 team. Målene på konsistens varierte mellom de to utvalgene; utvalget fra 2006-7 hadde et gjennomsnittlig Cronbach’s alpha på 0,79 (laveste 0,69) og utvalget fra 2003-5 hadde et gjennomsnitt på 0,77. Konsistensmålene ligger i henhold til manualen for bruken av TeamReflector (2010) på et godt tilfredsstillende nivå i forhold til tradisjonskravet på 0,70. På bakgrunn av denne dokumentasjonen rundt testen, valgte jeg å bruke den på mitt utvalg.

Testen er tilpasset norske forhold gjennom både faktoranalysen på norsk materiale som grunnlag for identifisering av faktorer og spørsmål, samt gjennom innsamling av normer fra norske arbeidslivsrelaterte team. Det er bare noen ganske få skoler som har brukt denne testen for å ”måle” hvordan de selv vurderer sitt teamarbeid. Testen er brukt på syv team på skoler i Danmark og på tre skoler i Norge. Disse skolene er ikke med i normgrunnlaget.

Testen TeamReflector ble for plangruppa på Voksenlia brukt som et refleksjonsverktøy for egen vurdering av seg selv som team. Plangruppa hadde flere møter hvor de diskuterte resultatene og hva de kunne bruke dem til i sin egen utvikling som team. De brukte den også i forhold til resultatene og målene gruppa hadde satt for sitt pedagogiske utviklingsarbeid.

Jeg vil her ikke gå inn på de veivalg plangruppa gjorde på bakgrunn av testresultatene, men heller gi en beskrivelse av resultatene som kom frem etter at testen var sammenfattet på basis av plangruppermedlemmenes selvevaluering (kap 4).

For å finne ut om plangruppen vurderte seg selv sitt eget samarbeid valgte jeg å bruke en teamtest³ som bygger på en input - prosess og output modell (Bang, 2008). En kritikk mot å bruke denne testen kan være at normen ikke er basert på team fra utdanningssektoren. Jeg valgte likevel å bruke denne testen fordi den er en test som har ledergrupper og prosjektgrupper som sitt normgrunnlag. Jeg velger å definere skolens plangruppe er en ledergruppe for skolens utviklingsarbeid.

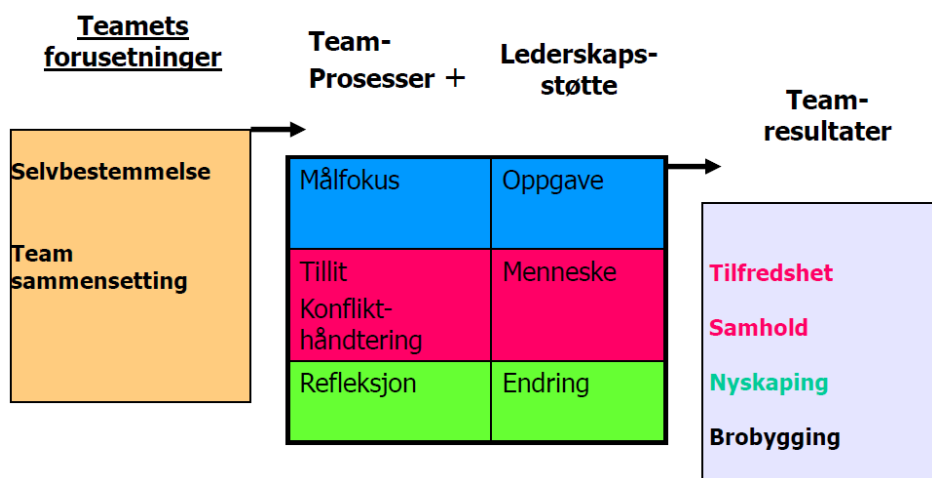
TeamReflector ble valgt for å kunne gi feedback og være et utgangspunkt for refleksjon over plangruppas organisering, prosesser og team-resultater. Den ble benyttet for å kartlegge styrker og mulige utviklingsområder. Svakheten ved å velge en test for å få frem hvordan plangruppermedlemmene vurdere sitt eget arbeid kan være at det ikke kommer frem nyanser som jeg for eksempel kunne ha fått i dybdeintervjuer med alle plangruppermedlemmene. Jeg valgte å utføre denne testen som er en kvantitativ tilnærming, fordi den er gjennom selvevaluering som kan oppfattes som et ”fotavtrykk” fra den dagen den ble besvart og i den konteksten den ble gjennomført i. Testresultatene er ikke ”sannheten”, men et utgangspunkt for refleksjon, drøfting og analyse.

TeamReflector tar for seg ulike sider ved et teams arbeid sett gjennom deltakernes øyne. Faktorene er bygd opp ut fra en oversikt over sentrale komponenter for team for at det skal lykkes med innovasjon og måloppnåelse (West, 1994). Gjennom faktoranalyse blir disse redusert slik at bare de faktorer som varierer mellom teamets medlemmer blir fanget opp (Ekelund & Langvik, 2008).

Deltagerne i plangruppa svarte på et spørreskjema bestående av 42 spørsmål (se vedlegg 2). Det blir brukt en skala på 1 til 5. Resultatet av undersøkelsene kommer ut med en måling

³ TeamReflector er utviklet av Eva Langvik (NTNU) og Bjørn Z. Ekelund våren 2008. De generelle normene for TeamReflector er bygd opp av 125 team som ble målt i perioden 2003-2005..

knyttet opp til følgende faktorer og subfaktorer: forutsetninger (med faktorene selvbestemmelse og sammensetning), prosesser (med faktorene konflikthåndtering, tillit, målorientering, refleksjon og lederskapsstøtte med subfaktorene menneske-orientering, oppgave-orientering og endrings-orientering), resultater (med faktorene tilfredshet, samhold, nyskaping og eksternt samarbeid). Dette er en input, prosess og outputmodell (Bang, 2008). Inputen er her teamets forutsetninger. Prosessen er hvordan man arbeider sammen og hvordan man blir ledet. Output defineres i denne sammenheng som de resultatene teammedlemmene opplever at de oppnår.



Figur 4. TeamReflector med faktorer og subfaktorer oppdelt i input, prosesser og output.

TeamReflector har i dette arbeidet til hensikt å fange opp hvordan plangruppemedlemmene opplever det å jobbe i team. Den enkelte deltaker får et samlet resultat for teamet, og i tillegg sin egen profil i forhold til teamets samlede resultat. Testen viser i hvilken grad det er spredning i plangruppemedlemmenes oppfatninger og den viser gjennomsnittsmålinger for plangruppas oppfatninger. Dette danner et utgangspunkt for diskusjoner i plangruppa og for drøftingen under kapittel 5 i denne oppgaven.

Testen ble brukt som en kartlegging for feedback og refleksive samtaler (Bang, 2008). Det ble gjennomført tre intervjuer med tre medlemmer av plangruppa etter at testen var gjennomført og drøftet i plangruppa. Plangruppa valgte i fellesskap ut områder de ville arbeide videre med for å utvikle seg som et lærende team (Senge, 1999).

4. Resultater og funn

I denne delen av oppgaven vil jeg presentere resultatene av teamtesten TeamReflector. For å gjøre det vil jeg bruke de 11 kategoriene testen er delt inn i. Jeg vil videre gi en presentasjon av intervjuene og presentere resultatene i forhold til de samme kategoriene. I kapittel 5 drøfter og analyserer jeg resultatene i lys av teori, mens jeg i kapittel 6 kort oppsummerer og konkluderer.

4.1 Presentasjon av plangruppas resultat på teamtesten

Faktor 1 – Selvbestemmelse. Plangruppemedlemmene svarer her på hvor stor grad av frihet de opplever at de har når det gjelder å bestemme hvilke oppgaver de skal jobbe med. De svarer også på om de har mulighet til å velge hvordan man skal løse oppgavene og om de selv får bestemme hvem som skal løse oppgaven. Plangruppa på Voksenlia har et lavt standardavvik på denne faktoren (0,48). Det betyr at de har liten spredning i svarene sine. De kommer ut med et resultat på denne faktoren på 4,13. Det betyr at de skårer seg selv høyt på dette området sett i forhold til normgrunnet.

Faktor 2 – Sammensetting. Denne faktoren tar for seg hvordan plangruppemedlemmene opplever at teamet er satt sammen. Testen spør om de opplever at de har den rette kompetansen for å løse oppgavene, om de er det rette antall personer og om de har den riktige sammensetningen av folk i teamet. I plangruppa er medlemmene enige seg i mellom om at de er det riktige antallet når det gjelder deltakere i teamet og at de kan få løst sine oppgaver med den kompetansen de besitter. Plangruppa har et standardavvik på 0,48 og en samlet resultat på 4,73.

Faktor 3 – Konflikthåndtering. Denne faktoren tar for seg hvordan plangruppa opplever at konflikter blir tatt opp, blant annet om konfliktene blir tatt opp før de utvikler seg til å bli alvorlige. Det stilles også spørsmål om konflikter hvis de oppstår, blir håndtert med respekt for den enkeltes verdier og engasjement og at man holder konflikten på et saklig plan. Det spørres også om man klarer å unngå å eskalere konflikten til å bli en personkonflikt. Plangruppa har et standardavvik på 0,43 og en total skåre på 4,67 på denne faktoren. Det er stor grad av enighet i plangruppa og alle medlemmene skårer seg selv høyt på denne

faktoren. Denne faktoren sammen med faktor 4, 5 og 6 er en del av prosessen når man forholder seg til modellen til Bang (2010) om input, prosess og output.

Faktor 4 - Tillit. Denne faktoren inkluderer spørsmålet om deltakerne opplever at de diskuterer feil og misforståelser på en konstruktiv måte i teamet. Videre tar den opp spørsmålet om man som teammedlem har en følelse av tillit og trygghet i teamet. Det stilles også spørsmål om de opplever at man kan stole på hverandre. Standardavviket på denne faktoren er 0,48 og totalskåren er 4,73. Plangruppa ligger høyt på skalaen i forhold til normen og de har et lavt standardavvik. Man kan på bakgrunn av disse tallene anta at det er høy grad av tillit i teamet og at det er enighet om en slik beskrivelse av teamets klima.

Faktor 5 – Målorientering. Denne faktoren viser at teamet skårer 4,55 totalt sett på disse spørsmålene og at de har et standardavvik på 0,55. Medlemmene opplever at de har stor grad av enighet omkring teamets mål, at alle forplikter seg på målene, at de arbeider hardt for å nå målene og at de vet hva de prøver å oppnå. De har med andre ord en felles oppfattelse av målet og de arbeider alle sammen for å nå målet.

Faktor 6 - Refleksjon. Her har plangruppa vurdert om de ofte diskuterer metoder og arbeidsmåter de bruker i sitt arbeid som team. De har vurdert i hvilken grad de evaluerer sine målsettinger og om de er gode til å dele informasjon. Det siste spørsmålet i denne faktoren dreier seg om hvor regelmessig de diskuterer om teamet arbeider effektivt sammen. Spredningen i svarene er på 0,64. De er altså forholdsvis enige i sine vurderinger av disse spørsmålene. Gruppas resultat er på 3,80. Denne faktoren er den nest laveste skåren og den viser ingen forbedring fra testen de tok året før. Skåren er ikke lav i forhold til normen. Det er innenfor dette området flere av plangruppas medlemmer i intervjuene sier at de burde bli bedre. I drøftingsdelen problematiserer jeg nærmere det at de skårer seg selv så høyt og likevel ikke er fornøyd med egen praksis.

Faktor 7 – Tilfredshet. Dette er den første output - faktoren i testen. Jeg har tidligere beskrevet de to effektene av tilfredshet, at medlemmene trives bidrar til innsats som igjen kan føre til ny læring for senere teamarbeid. Plangruppas medlemmer er tilfredse. De skårer seg selv på 4,8 og standardavviket er på 0,45. Spørsmålene som de ble stilt for å få frem resultatet i denne faktoren dreide seg om vurderinger rundt innflytelse på beslutningsprosesser og om hvorvidt de fikk oppmerksomhet rundt egne forslag fra de andre

teammedlemmene. I tillegg besvarte de et spørsmål om i hvor stor grad de ble tildelt ansvar. Plangruppas medlemmer ga denne faktoren den høyeste skåre på hele testen.

Faktor 8 – Samhold. Denne faktoren tar opp i seg spørsmålet om hvor godt samarbeidet i er i teamet og om plangruppemedlemmene opplever at det er sterke bånd dem i mellom. Videre stilles det spørsmål om de ville blitt lei seg hvis de måtte forlate teamet. Her har plangruppa et standardavvik på 0,60 noe som innebærer at gruppa er samstemte i sine vurderinger rundt de spørsmålene som leder opp til faktoren samhold, som de totalt kommer ut med en skåre på 4,67.

Faktor 9 – Nyskaping. Her ble det stilt spørsmål om de utviklet nye måter å oppnå mål på og om de om de utviklet nye måter å møte kravene fra skoleeier, myndigheter, foreldre og elever på. Siste spørsmål dreide seg om i hvilken grad de opplevde at de utviklet nye og forbedrede arbeidsmåter for seg selv. For denne faktoren var uenigheten svært liten. De hadde her et standardavvik på 0,11, det laveste av alle standardavvikene. Totalt sett skåret de 4,05 på disse spørsmålene. Her er det stor grad av enighet og de gir denne faktoren en av sine laveste skår samlet sett.

Faktor 10 - Eksternt samarbeid. Eksternt samarbeid er i denne testen ment som samarbeid med andre team i egen organisasjon. Her fikk plangruppa en skåre på 3,73 og et standardavvik på 0,90. Spørsmålene de ble stilt var om de opplevde frustrasjoner mellom eget team og andre team på skolen. De to andre spørsmålene dreide seg om det var uenighet mellom eget team og andre team på skolen om oppgavefordeling og om det aldri var uenigheter med andre deltakere i andre team. I samtaler med plangruppa i etterkant kom det frem at de ikke opplevde disse spørsmålene som relevant. Det er det laveste resultatet på testen for plangruppa og det er her de har det største standardavviket.

Faktor 11 – Lederskap. Denne faktoren består av en samlet faktor og tre subfaktorer. De tre subfaktorene måler teamets oppfattelse av hvordan ledelse av plangruppa utøves i forhold til oppgaveorientering, menneskeorientering og endringsorientering. I testen skal rektor vurdere seg selv og sin ledelse av plangruppa og de andre medlemmene skal vurdere hvordan ledelse utøves i teamet. På *den samlede lederskapsfaktoren* har plangruppa et resultat på 4,57 med et standardavvik på 0,43. På bakgrunn av de spørsmålene som stilles i denne testen kan man anta at plangruppas medlemmer inklusive rektor, er fornøyde med ledelsen av plangruppa og de er samstemte i sine svar.

Under subfaktoren *oppgaveorientering*, svares det på spørsmålet om kvaliteten av teamets arbeid blir kontrollert og om teamets fremdrift blir vurdert i forhold til planene som er lagt. De svarer også på om lederen hjelper teamet til å organisere og koordinere aktiviteter for å gjøre arbeidet mest mulig effektivt og om han definerer for teamet hva som er forventet av dem når det gjelder resultater. Teammedlemmene inkludert rektor, gir en skåre på 4,4 med et standardavvik på 0,43 på dette området. Under subfaktoren *menneskeorientering*, stilles det spørsmål om deltakerne i teamet anerkjennes for sine resultater, om det gis oppmuntring og støttet og om dette gjøres ut fra den enkeltes behov, evner og ønsker. Skåren er her 4,80 med et standardavvik på 0,52. Under subfaktoren *endringsorientering*, stilles det to spørsmål. Det første dreier seg om plangruppa oppmuntres til å lære av feil og det andre omhandler graden av oppmuntring som gis fra rektor, til å se problemer fra ulike perspektiv. Her er skåren 4,50 og standardavviket 0,45.

Samlet sett forteller denne testen at plangruppa opplever seg selv som et velfungerende team, hvor de jobber målorientert, tar opp konflikter og er endringsvillige. De er fornøyd med ledelsen av teamet ved rektor og opplever at de får bidra positivt til teamets arbeid. Samtidig viser resultatene av testen at de vurderer egen refleksjonsevne som det område de er svakest på, når vi ser bort fra område eksternt samarbeid som de ikke vurderte som relevant. Dette kommer jeg tilbake til i drøftingskapittelet.

4.2 Intervjuer med tre plangruppermedlemmer – noen funn

I etterkant av TeamReflector - testen ble det foretatt tre intervjuer. Jeg intervjuet rektor Karl, inspektør Ole og trinnleder Morten. I det følgende presenterer jeg relevante funn fra disse tre intervjuene. Jeg ser svarene i forhold til kategoriene i teamtesten.

På området *selvbestemmelse* som er en del av teamets forutsetninger og en del av inputen til prosessen som teamet skal gjennomføre, hadde informantene flere innspill. Et sentralt mål for godt teamarbeid, er at deltakerne har en opplevelse av at de selv kan fordele oppgaver og at de selv bestemmer hvem som skal gjøre hvilke oppgaver (West, 1996). På spørsmålet om de synes de hadde selvbestemmelse i teamet svarte de:

Morten: ” På å fordele arbeidsoppgaver så føler jeg at vi fordeler det sånn relativt jevnt, trur jeg.”

Ole: " De må jo føle at dette her er noe som de selv har vært med på å bestemme, hvis ikke så vet vi at det ikke blir noe ut av det. "

Rektor er opptatt av at plangruppa har et stort handlingsrom som de bruker. Plangruppa kan velge hvordan de vil utføre oppgavene sine. Han sier: "*...vi har frihet til å gjøre ting selvstendig*".

Plangruppa er lojale mot kommunale og sentrale føringer og de opplever frihet til å velge hvordan de skal gjennomføre arbeidsoppgavene sine. Rektor ser at det er noen medlemmer i plangruppa som lettere tar på seg oppgaver enn andre. Det er ikke for "*å stikke seg frem*" som en av informantene sier, men på grunn av "*engasjement*" og ønske om "*å bidra*" til at arbeidet blir gjort. Alle opplever likevel at alle bidrar til teamets arbeid.

Spørsmålene rundt *teamets sammensetning* handler om hvorvidt informantene opplever at teamet har nok deltakere med riktig kompetanse til å gjennomføre oppgavene de er satt til å løse. Hvordan det svares på disse spørsmålene reflekterer oppfattelsen av hvordan teamet mestrer sine oppgaver (West, 1996). Ole svarer slik på spørsmålet om hvordan han vil beskrive dem som team:

"Da vil jeg si at vi er et sammensatt team av ulike personer selyfølgelig, vi er vel lyttende til hverandre og vi er konstruktive og ansvarsbevisste."

Rektor sier at han har satt sammen plangruppen slik at de sammen skal kunne drive skolen fremover. Han sier også at det er viktig for ham å ha medlemmer i plangruppa som: "*har mer fokus på dette med skoleutvikling enn det jeg har sjøl...*". Rektor er opptatt av at de må fylle rollene i teamet på en slik måte at de til sammen får den kompetansen de trenger for å kunne forholde seg til plangruppas mandat og oppdrag.

Når det kommer til *konflikthåndtering* i teamet mener rektor at de tar opp det som er vanskelig. Han sier at de har hatt konflikter og at de har blitt tatt opp: "*For vi har jo hatt konflikter som har kommet og som vi har måttet gjøre noe med.*"

Morten er opptatt av at de skal ha diskusjoner i teamet. Han vil gjerne at de skal stille spørsmål og videreutvikle argumentene sine for å forstå "*det som ligger bak*". Med dette mener han at det er viktig å få tak i begrunnelsen for argumentene og innspillene som kommer fra teamdeltakerne. Om måten de håndterer uenighet på sier han:

”- Det er jo her snakk om fem oppgående mennesker som klarer å holde diskusjoner på et saklig plan. Så det blir ikke noen sure miner ut av det.”

Ole har fokus på at man i dette teamet er konsensusorientert. Han beskriver plangruppa som et ”afrikansk stammesamfunn” som snakker seg frem til enighet. Han liker dette godt. Ole har aldri opplevd at det er blitt skåret igjennom en diskusjon og bare tatt en beslutning av rektor, som den formelle lederen. Han understreker at de vel egentlig ikke har hatt saker hvor uenigheten har vært veldig stor.

Den siste forutsetningen for godt teamarbeid når vi følger oppsettet i testen TeamReflector, er faktoren *tillit*. Ole, som er undervisningsinspektør ved skolen og i tillegg er medlem av et trinnteam, er opptatt av at man ikke behøver ”å bryne seg” på de andre hele tiden. Ole opplever at deltakerne blir hørt og at de stoler på hverandre i plangruppa. Ved rekruttering av nye plangruppemedlemmer sier rektor at han vil ha med seg folk som kan skape engasjement. Han er opptatt av at de skal kunne få andre med. I tillegg vil han at de skal være samvittighetsfulle og han vil at alle skal være medarbeidere som ”hjelper til”. Morten uttrykker at han trives godt i plangruppa som team og sier han vil fortsette ”så lenge han kan”. Morten, som også er trinnleder for 9. trinn, sier at liker ”å være med å bestemme hva vi skal jobbe med på skolen”.

Faktoren *målorientering* beskriver i hvilken grad teamet har felles oppfattede mål og om de forplikter seg til å arbeide i henhold til målet. Morten, som har vært med i plangruppa i ca et og et halvt år på intervjutidspunktet, sier han aldri opplever at rektor må mase på noen for å få noe gjort:”- *Folk i teamet tar på seg arbeidsoppgaver mer eller mindre frivillig.*”

Inspektør Ole mener at oppgavene teamet skal jobbe med mer eller mindre ”har gitt seg selv” på bakgrunn av ”de føringene som ligger til grunn” og ut fra ”egne behov” på skolen. I det skoleåret disse intervjuene ble foretatt var det klasseromsledelse og vurderingskriterier som var særlige satsningsområder for skolens utviklingsarbeid. Ole mener at plangruppa jobber godt med de behovene skolen har og han sier at de også dekker opp ønsker og forventinger fra systemet forøvrig. Rektor er veldig opptatt av at plangruppa vurderer seg selv som bedre i forhold til målorientering på årets test sammenliknet med resultatet på testen fra året før. Han mener at økt fokus på mål og mandat har ført til at teamet nå velger mål basert på ”felles refleksjon” og at de er blitt flinkere til å velge noe bort for å kunne holde fokus på satsningsområdene sine.

Plangruppa på Voskenlia er klar over betydningen av *refleksjon*. Dette vises i flere av svarene de gir i intervjuene. Morten uttrykker:

”Jeg skulle ønske at vi hadde mer tid til refleksjon. Fordi du kan si at i løpet av en uke så skjer det veldig mye og når vi er ferdige med noe så er det lett for at det bare blir liggende uten at vi tar det opp igjen etterpå.”

Rektor uttrykker at refleksjon er en kompetanse som de må bli flinkere til å anvende. Han ser at det kan være nyttig og utvikle større grad av refleksjon og at det er et område som de bør tenke mer på fremover. Ole på sin side sier at han tror at mer refleksjon ville kunne gjort dem enda mer ”strømlinjeformet og mer effektive”. Han legger til:

”- Det blir jo fort veldig hyggelig og det er fort at en klapper hverandre litt på skuldra og er fornøyd, men blir vi mer kritiske også mot vårt eget arbeid, så ville vi nok lært enda mer trur jeg.”

Plangruppa vurderer seg selv som *tilfredse*. Både Morten og Ole ønsker å fortsette i teamet neste skoleår. De opplever at de har innflytelse og at det betyr noe å være med i dette arbeidet. Rektor sier om teamet sitt:

” Jeg opplever plangruppa som veldig positive og samarbeidsvillige og engasjerte. De er jo på en måte håndplukket, men allikevel ikke, jeg har jo sagt at det skal rullere.”

Teammedlemmene opplever at alle deltar i beslutningene og at alle tar ansvar. De opplever også at de får oppmerksomhet rundt det som bringes inn av forslag og ideer til teamets videre arbeid.

Grad av *samhold* kommer til uttrykk i svarene til Morten og Ole når de uttrykker at de ønsker å bli værende i plangruppa også videre framover. Ole sier at han synes de er ”veldig samhandlende i teamet”. Dette kan være et uttrykk for at han opplever et sterkt samhold. Alle sier også at de diskuterer seg fram til løsninger og at de står samlet om det de beslutter. Dette kan være indikasjoner på at teamet opplever stor grad av internt samhold.

Når det kommer til området *nyskaping* uttrykker rektor dette på følgende måte når han beskriver sine teammedlemmer:

”De er nok ikke så voldsomt progressive at de trækker i nye spor, men de setter retning i den forstand at de understreker at; nå er det dette her som er viktig”

Når det kommer til *samarbeid* med andre grupper og team berøres dette ikke eksplisitt i intervjuene. Rektor sier at det kan være kontroversielle saker som skal formidles fra plangruppa til de ansatte. Ofte tar han disse sakene selv. Han legger vekt på at hele plangruppa står bak det som formidles. Rektor sier også at han synes at plangruppemedlemmene er flinke til å ta saker de har besluttet i plangruppa videre ut i teamene.

Hvordan *lederskap* i teamet utøves sier både plangruppemedlemmene og rektor noe om i intervjuene. Morten er veldig fornøyd med ledelsen. Han er opptatt av at det er tydelig ledelse og at rektor har kontroll. Følgende utsagn understøtter dette:

”Når jeg kom på Voksenlia skole og fikk rektor her som sjef så skjønnte jeg at det er sånn en skole kan fungere og bør fungere. Så jeg synes han er veldig ryddig og saklig og flink og han har god kontroll.”

Morten har stor forståelse for rektors hektiske hverdag og synes at det er mye å gjøre for han. Han sier det motiverende å ha en rektor som fungerer godt. Det gjør at Morten selv skjærper seg og at han får lyst til gjøre en ”ordentlig jobb”, noe han uttrykker i intervjuet. Ole er opptatt av at det er rektor som skal lede arbeidet i plangruppa. Han nevner at rektor tar de fleste initiativ og at det er han som skriver sakslisten og referatene. De har en ”demokratisk ledelse” og de har en ”tydelig ledelse”, mener Ole. ”Rektor har en vilje til å gjennomføre det de blir enige om på en slik måte at alle føler at de er en del av prosessen”, sier han. Rektor selv er opptatt av at han har et ansvar for å velge de rette medlemmene til plangruppa og legger mye arbeid og engasjement i det. Han er opptatt av å løfte fram de som han mener har et potensiale for å kunne delta aktivt i skolens utviklingsarbeid. Rektor er på denne måten både opptatt av at det må være de rette personene for å få gjort arbeidet, og at det må være mulig å lære underveis i prosessen: ”Alle behøver ikke å være ferdig utviklede ledere når de starter opp”. Rektor er også opptatt av å gi ros og oppmuntring underveis i arbeidet.

Samlet sett viser resultatene av teamtesten og intervjuene med plangruppemedlemmene et positivt bilde av hvordan plangruppa forstår sitt eget samarbeid og sin ledelse av skolens pedagogiske utviklingsarbeid. I neste kapittel drøfter og analyserer jeg disse resultatene og funnene nærmere.

5. Drøfting og analyse

I denne delen av oppgaven vil jeg drøfte resultatene fra teamtesten og intervjuene i lys av den teoretiske referanserammen jeg har valgt. Jeg vil gjøre dette med utgangspunkt i oppgavens problemstilling:

Hvordan forstår plangruppa sitt eget samarbeid og sin ledelse av skolens pedagogiske utviklingsarbeid?

Først vil jeg drøfte hvordan plangruppa ser på sitt eget samarbeid. Jeg vil bruke kategoriene jeg brukte i teoridelen (kap 2) av oppgaven som utgangspunkt for denne delen av drøftingen. Deretter ser jeg på hvordan plangruppas ledelsesarbeid kan forstås i lys av et distribuert perspektiv på ledelse.

5.1 Plangruppas forståelse av sitt samarbeid

Resultatet av teamtesten viser at plangruppa vurderer seg selv som et velfungerende team. De får et godt resultat på alle faktorene i forhold til normen testen er utviklet i forhold til. Hovedinntrykket fra de tre plangruppemedlemmene som ble intervjuet er at de er veldig godt fornøyd med samarbeidet og arbeidet som foregår i plangruppa. Et kritisk spørsmål som kan stilles på bakgrunn av disse funnene er i hvilken grad plangruppa er villig til å ta opp konflikter eller vanskelige spørsmål. I hvilken grad er de opptatt av å diskutere og gå inn i de kontroversielle sakene som kan bringe skolen videre i sitt pedagogiske utviklingsarbeid (Hargreaves,1994, Stålsett 2006)? Velger de heller å arbeide med områder som ikke krever at de må ta i bruk konstruktiv uenighet (West, 1994) for å oppnå konsensus (Stålsett, 2006)? Skolekulturen er harmonisøkende, og det er krevende å dyrke frem uenighet som kan bidra til nye løsninger og endringer (Hargreaves,1996, Harris,2008). Dette er sentrale utfordringer som jeg ikke har anledning til å gå dypt inn på her, men som bør ligge til grunn for den videre analysen.

Når disse spørsmålene er stilt kan vi likevel dokumentere at plangruppas selvoppfattelse av seg selv som team er positiv. De skårer som tidligere nevnt høyt på alle faktorene i testen i forhold til normen. Testresultatene er gjennomgående sjeldent høye. Dette, sammen med den lave spredningen, indikerer at denne plangruppa framstår som et velfungerende team.

Uenigheten i teamet samlet sett for hele testen er lav når vi ser på standardavviket for hele teamet. Å fokusere på uenighet på enkeltspørsmål vil derfor ikke være konstruktivt fordi den sannsynligvis ikke er reell avspeiling av realiteten. Samtalen med plangruppa i etterkant av at testresultatene ble lagt fram, samt i intervjuene med medlemmer av plangruppa, avdekker likevel at det er områder medlemmene mener de kan utvikle seg innenfor. De ønsker å bli enda bedre, og potensialet for dette er sannsynligvis til stede.

5.2 Plangruppa - team eller gruppe?

Plangruppa er en utvalgt gruppe mennesker ved skolen som har som mandat og oppgave å arbeide sammen for å nå felles mål til beste for hele skolen. Deres hovedoppgave er å drive fram skolens pedagogiske utviklingsarbeid (Bang, 2008, Stålsett, 2006). Medlemmene opplever at de er samstemte i sitt arbeid for å nå målene sine, og de uttrykker selv at alle bidrar aktivt for at de skal få til dette. I det skoleåret jeg var på skolen var målene knyttet til å få på plass en bedre klasseromsledelse og utarbeide nye vurderingskriterier. Et av plangruppermedlemmene sier dette om hvordan de arbeider med sine mål:

”Plangruppa har lagt føringer for hvordan vi skal jobbe med dette her på skolen; når vi skal jobbe med det og hvordan vi skal jobbe med det. Medlemmene i gruppa har ulike oppgaver for å drive dette i gjennom på skolen og alle har vært lojale til det. For det er på en måte noe alle føler de har vært med på å bestemme”.

Medlemmene i plangruppa utøver felles aktiviteter for å løse oppgavene sine (Wallace & Huckman, 1999). Intervjuene og plangrupperas selvevaluering på teamtesten avdekker at de forsøker å komme fram til konsensus i beslutningsprosesser. De diskuterer seg frem til den beste løsningen for skolen, og de er åpne overfor hverandres innspill når de diskuterer. Plangruppermedlemmer sier i intervjuene at de har evnen til å lytte til hverandre og at samtaleklimaet er godt. På bakgrunn av disse funnene sett opp mot kjennetegn ved team kan vi si at denne plangruppa arbeider som et team (Stålsett, 2006). Plangruppa består av en mindre gruppe profesjonelle yrkesutøvere som sammen arbeider mot mål som er av kompleks karakter, og de trenger hverandre for å få løst oppgavene sine. Med utgangspunkt i dataene sett i forhold til kjennetegn ved team som litteraturen jeg har valgt her trekker fram, er det grunnlag for å tolke plangrupperas samarbeid som et reelt teamarbeid.

5.3 Plangruppa som effektivt team

I teorikapitlet definerte jeg plangruppa som et beslutningsteam (Bang, 2008). Plangruppa er et lederteam i den forstand at de leder skolens pedagogiske utviklingsarbeid. Et beslutningsteam har lav målklarhet, de har ofte kvalitative mål, de har få rutiner og den kritiske teamferdigheten er kommunikasjon. I tillegg påpeker Bang (ibid) at en kritisk individuell ferdighet i et beslutningsteam er av intellektuell og sosial art. Plangruppas mål for det pedagogiske utviklingsarbeidet må kunne sies å være av kvalitativ art. Det er kvalitative tiltak rettet mot områder som klasseromsledelse og vurderingskriterier de har som sine satsingsområder det aktuelle skoleåret. Medlemmene må seg i mellom forhandle om hvordan de skal oppnå målene, og de må forhandle videre om hvordan de skal vite at de har nådd målet (Wenger, 2004). I intervjuene framhever alle at det er klima for diskusjon og at de ønsker å forstå hverandres synspunkter. Alle framhever at det er viktig at de blir enig om det de skal utføre og at dette må formidles til kollegaer på en god måte. Formidlingsarbeid innebærer at plangruppemedlemmene må ha gode kommunikative ferdigheter. Å komme fram til beslutninger, samt i neste omgang å få hele personalet til å ville arbeide mot de samme målene krever også ferdigheter av både intellektuell og sosial karakter. Rektor er spesielt opptatt av at de som sitter i plangruppa må kunne engasjere og være flinke til å få de andre lærerne med seg. Engasjement og evne til felles oppslutning om mål er noen av hans kriterier for utvelgelse av plangruppemedlemmer.

Plangruppemedlemmene sier at mange av de oppgavene de skal utføre gir seg selv på bakgrunn av skolens behov og krav fra andre deler av utdanningssystemet. Likevel ligger det et stort arbeid i å gi disse målene et innhold og et språk det skal formidles i internt på skolen. For å kunne utvikle bedre klasseromsledelse må lærerne for eksempel vite og forhandle fram hva som kjennetegner god klasseromsledelse. Som ledere på ulike nivåer i organisasjonen må plangruppemedlemmene også vite noe hvordan de skal motivere lærere til å endre praksis hvis det er nødvendig. Dette krever igjen sosiale og intellektuelle ferdigheter (Bang, 2008). I dette prosjektet har jeg ikke målt eller spurt om medlemmene i plangruppa erfarer at de lykkes med arbeidet sitt mot å nå skolens mål. Jeg har derfor ikke grunnlag for å si noe om disse ferdighetene faktisk er tilstede i plangruppa som leder- og beslutningsteam. Plangruppens oppfattelse er uansett at de er samstemte i forhold til hva målene innebærer, og at de arbeider i samme retning for å nå disse målene. Dette er i følge Bang (2008) kjennetegn ved effektive team.

5.4 Team i skolen

Et kjennetegn ved team i skolen er at medlemmene må skifte fokus fra eget arbeid til det å arbeide sammen med andre (Johannessen & Olsen, 2008). Plangruppemedlemmene ved Voksenlia skole er opptatt av at de har en oppgave på vegne av hele skolen. Et av plangruppemedlemmene uttaler følgende om sin begrunnelse for å delta i plangruppa:

”Jeg synes det er moro og interessant å få lov til å være med å bestemme litt om hva vi skal jobbe med på skolen vår. Det synes jeg er allright, og så er jeg nok en type som liker å ha litt kontroll på hva som skjer; også å få være med å bestemme litte granne. Samtidig så mener jeg at disse teamlederstillingene bør være ambulerende. Det bør byttes ut hvert 3. år. I og med at vi sitter i en plangruppe og er med og styrer og steller litt så synes jeg at flere skal få lov til å ta del i det. Det er derfor naturlig at det byttes ut med jamne mellomrom”.

Fra dette sitatet kan vi tolke inn en forståelse av at plangruppearbeidet ikke bare bør knyttes til enkeltpersoner og de som leder. Et slikt arbeid bør deles og eies av flere, det bør rullere og distribueres ut i organisasjonen slik at flere får ta del i det.

Av effektive team i skolen kreves det at medlemmene har komplementære ferdigheter, at det er forpliktet på selve teamarbeidet og at de tar ansvar for hverandres utvikling (Johannessen & Olsen, 2008). Rektor sier at han er opptatt av det er ansatte som bidrar og som ”hjelper til” som rekrutteres til plangruppa. Dette underbygger kriteriet om å forplikte seg på teamarbeidet. Et av plangruppemedlemmene sier at *”Vi er et sammensatt team av ulike personer selyfølgelig.....”*. Dette antyder at medlemmene ser verdien av å ha komplementære ferdigheter. Verken i intervjuene eller i testen blir det imidlertid spurt om fagkompetansen til plangruppemedlemmene. Dette kan være en svakhet når vi skal vurdere om denne plangruppa er et effektivt team i skolen. Komplementære, intellektuelle og sosiale ferdigheter og kompetanse er heller ikke spesifikt undersøkt i denne studien (Bang, 2008, Johannessen & Olsen, 2008). På bakgrunn av dataene som ligger til grunn for analysen, kan det antas at potensialet for at plangruppa på Voksenlia fungerer som et effektivt team er tilstede. Mange av kriteriene er så langt jeg kan vurdere det oppfylt. Et annet spørsmål er hvordan vi gir et konkret innhold til begrepet ”effektive team” når vi oversetter det til det faktiske arbeidet plangrupper og andre samarbeidskonstellasjoner står overfor i skolen.

5.5 Konflikter i team

Team har i følge West (1994) stort potensiale til å håndtere forskjellighet og uenighet på en konstruktiv måte hvis teammedlemmene opplever at det er høy grad av tillit i teamet og de har en god ledelse. Plangruppemedlemmene i min studie sier at de opplever at de kan komme med ulike synspunkter i diskusjoner. De opplever også at de blir ledet med respekt. Et kjennetegn ved lederteam som lykkes i sitt arbeid, at de oppnår resultater som er i samsvar med de målene de har satt seg, er at de har dialogisk kompetanse (Bang, 2010). Jeg har i denne oppgaven ikke diskutert begrepet dialog og hva dette kan innebære for teamarbeid i skolen. Jeg bringer det likevel inn fordi gode kommunikasjonsferdigheter er et kjennetegn ved effektive team, og fordi ledelse av teamarbeid i skolen krever sosiale ferdigheter (Bang, 2008, Johannessen & Olsen, 2008).

Forskning på effekten av ulikhet og uenighet mellom medlemmer i et team avdekker i følge Bang (2010, s. 4) et dilemma:

På den ene siden kan ulikhet og uenighet medføre at diskusjonen blir grundigere og mer kreative. På den andre siden kan det øke sjansen for personlig gnisninger og destruktive konflikter mellom medlemmene..

På bakgrunn av resultater og funn fra teamtesten og intervjuene med plangruppemedlemmene på Voksenlia kan det antas at medlemmene ikke oppfatter forskjellighet som et hinder for å komme fram til gode beslutninger. Et av plangruppemedlemmene sier:

”Vi har jo diskusjoner, vi kan godt være uenige om ting, men jeg synes at- det her er jo snakk om fem oppegående mennesker som klarer å holde diskusjoner på et saklig plan, så det blir jo ikke noe sure miner ut av det. Det er lov, hvis jeg ytrer en mening så håper jeg jo at noen skal stille et spørsmålstegn ved hvorfor jeg mener det jeg gjør for jeg har jo sagt det før. Hvis noen har en mening eller en påstand så tenker jo jeg igjennom hvorfor er det sånn. Og da kan jeg spørre uten at det er noe problem. Men vi er ikke ofte uenige, det er vi ikke, men det er rom for diskusjon”.

Denne ytringen sier noe om at medlemmene kan være uenige uten at det blir oppfattet som en destruktiv konflikt. Svaret tyder heller på en nysgjerrighet på hva det er som ligger til grunn for hva andre mener, og at det kan være interessant å utvikle argumentasjonen videre.

Nysgjerrighet er i følge Bang (2010) grunnlaget for den gode dialogen. En nysgjerrig og åpen holdning kan i neste omgang føre til løsninger som ingen av teammedlemmene ville kunne ha kommet frem til på egen hånd. Deltakerne kan dermed bygge på hverandres begrunnelser og meninger for sammen å skape noe nytt (Bang, 2010). Hvilken betydning diskusjon og uenighet har hatt for plangruppa på Voksenlia har jeg ikke grunnlag for å si noe på bakgrunn av mitt materiale. Jeg vet for eksempel ikke om de har diskusjoner som løfter skolen videre til ny og bedre undervisning (Hargreaves, 1996).

5.6 Refleksjon i team

Plangruppa ved Voksenlia skole er opptatt av læring, men på spørsmålet om i hvilken grad de evner å reflektere over egen praksis, innrømmer alle plangruppemedlemmene at dette er et felt de trenger å arbeide mer med. Det er også dette punktet de skårer dårlig på (nest lavest) i TeamReflectortesten (3,8). I et av intervjuene beskriver et plangruppemedlem det slik:

”Jeg skulle ofte ønske at vi hadde mer tid til refleksjon. Fordi du kan si at i løpet av en uke så skjer det veldig mye, og når vi er ferdig med noe så er det lett for at det bare blir liggende uten at vi tar det opp igjen etterpå. Jeg synes at vi burde ha hatt mer tid til å reflektere, men du kan si at vi har de halvannen timene hver mandag og den tiden gå utrolig fort. Og det er så mye vi skal igjennom. Veldig ofte blir det slik at refleksjonsbiten blir laber.”

Slike utsagn, kombinert med resultater fra teamtesten, befester inntrykket om at plangruppemedlemmene har et behov og et ønske om å utvikle et mer reflekterende fellesskap. Det at de er klar over sitt potensiale på dette området kan bidra til at plangruppa på sikt øker sin evne til å arbeide bedre sammen. Evne til refleksjon er i følge West (1994) en faktor som er viktig for nyskapning, og noe som kan gi grobunn for videre utviklingsarbeid i skolen (Stålsett, 2006). På området nyskapning i teamtesten, var plangruppas gjennomsnittsskåre på 4,05 og de hadde et standardavvik på 0,11. Dette resultatet kan tyde på at medlemmene er enige om at de får til noe utviklingsarbeid, samtidig som de oppfatter at de har mer å gå på. Vi kan dermed anta at mer systematisk refleksjonsarbeid kan bidra til å løfte denne faktoren til et høyere nivå. I andre undersøkelser relatert til teamarbeid i arbeidslivet generelt, er evne til refleksjon kommet ut som den viktigste faktoren for nyskapning (Ekelund, 2009). Det kunne vært interessant å studert

denne faktoren mer inngående relatert til teamarbeid i skolen, men det er ikke oppdraget i denne studien. Mitt materiale gir heller ikke grunnlag for å trekke noen konklusjoner på dette området for skolens plangrupper eller team i skolen mer generelt.

Teamtesten ble blant annet brukt som en kartlegging for feedback og samtale med plangruppa. I samtale i etterkant av at testresultatene forelå, valgte plangruppa i fellesskap ut *systematisk refleksjon* som et område de ville arbeide videre med for å utvikle seg som team. Dette kan i følge Senge (1999) være et godt grep i arbeidet med å utvikle en lærende organisasjon, og i vårt eksempel her, et lærende team. Læring i praksis innebærer i følge Wenger (2004) tre dimensjoner: gjensidig engasjement, felles virksomhet og et felles repertoar. Gjennom TeamReflector fikk plangruppa speilet hvordan de vurderte seg selv på dette området. Testen, kombinert med felles refleksjon, ga plangruppemedlemmene et utgangspunkt for å avdekke områder hvor de fungerte godt og hvor de kunne forbedre seg. Kunnskap om egne sterke og svake sider er i følge Senge (ibid) et sentralt kjennetegn på en lærende organisasjon. Selve arbeidet med testen, og vel så viktig, samtalene i etterkant, kan derfor sees på som en del av treningen i refleksivitet (Bang, 2010). Evne til refleksjon er også en av de viktigste faktorene for nyskaping og innovasjon i kunnskapsorganisasjoner (Bang, ibid, West, 1994).

5.7 Plangruppas forståelse av sin ledelse

Plangruppen på Voksenlia ungdomsskole er satt sammen av de som leder trinnene på skolen, samt skolens formelle ledelse ved rektor og undervisningsinspektører. Teamlederene er vanlige lærere som har et spesielt ansvar for å lede trinnene, og som skal være rektors og plangruppas forlengede arm ut til hver enkelt lærer. Teamlederene har noe nedsatt undervisningstid for å lede trinnet sitt og for å være en del av plangruppa. En teamleder i skolen, må i følge Johannessen & Olsen (2008, s.418) være ”den fremste blant likemenn”. Hun eller han må kunne beherske rollen som coach, mentor og koordinator:

Å være teamleder i en kunnskapsorganisasjon kan ofte være en vanskeligere oppgave enn å lede hele organisasjonen, fordi teamlederen mangler den makt som en rektor eller dekan har. Teamlederen må lede gjennom å inspirere, motivere, gi råd til det enkelte medlemmene av teamet, uten at han har noen formell makt. Det betyr at teamlederene må utvikle sterke arbeidsrelasjoner med hver og en av medlemmene i temaet.

På Voksenlia er det rektor, i kraft av sin øverste formelle posisjon, som leder arbeidet i plangruppa. At rektor leder dette teamet gir legitimitet til arbeidet som gjøres der. Teamlederne/trinnlederne har som oppgave å gi vedtak og oppgaver som skal utføres av resten av personalet legitimitet gjennom det å være utvalgt som de best egnede til å gjøre nettopp dette. De er blitt vurdert til å kunne ha stort gjennomslag overfor de andre lærerne ved skolen. Når rektor blir spurt om hvordan han opplever teamet sitt i plangruppa svarer han:

”Jeg opplever dem som veldig positive og som samarbeidsvillige og engasjerte. De er jo på en måte håndplukket, men allikevel ikke, fordi jeg har jo sagt at det skal rullere”.

Rektor er opptatt av at plangruppemedlemmene som velges skal være engasjerte og samarbeidsvillige. Han er samtidig opptatt av at dette er et ansvar som skal gis til flere. Det faktum at plangruppemedlemmene ønsker å fortsette utover sin periode tar rektor som et tegn på at de trives med oppgaven og at de opplever det meningsfylt å være med på å ta ansvar for skolens ledelse og utviklingsarbeid. Selv om rektor påpeker at plangruppa ”nok ikke er den mest progressive gruppa”, understreker han at de er med på å utforme retning for skolens utviklingsarbeid, og han sier også at han selv er avhengig av gode folk med pedagogisk kompetanse rundt seg.

Det er en krevende oppgave å være teamleder og mellomleder i skolen, noe som blant annet har sammenheng med manglende autoritet (Johannessen & Olsen, 2008) Rektor ved Voksenlia er klar over at dette er et dilemma. Hvordan håndterer rektor dette? Følgende samtale mellom intervjuer og rektor sier noe om dette dilemmaet:

Intervjuer: - Sånn som jeg hører det så er det teamlederne som skal ta det ut. Alt går ikke via fellestid eller informasjonsmøter av det dere beslutter her. Det er mye teamlederne som har ansvar?

Rektor : -Ja, men bare hvis de føler at det ikke er noe kontroversielt eller sånn. Hvis det ikke er det, så tar de det ut når vi har snakket om det heri plangruppa.

Intervjuer :-Og når kontroversene kommer da ?

Rektor: - Nei, da tar vi det i fellestid og da understreker jeg at jeg står bak det og dette er noe vi er enige om alle sammen. Så det fungerer greit .

Rektor har altså stor forståelse for at rollen som teamleder kan være vanskelig, og at rollen krever støtte fra ledelsen, som sitter med den formelle makten. Samtidig er rektor, slik jeg tolker han, svært opptatt av at det meste skal håndteres på teamene. Dette innebærer at mye ledelse er distribuert til plangruppemedlemmene som har lederroller i forhold til lærerne på de enkelte trinnene. Selve ledelsesaktiviteten blir dermed spredt på flere aktører, og det er ulike personer som har lederansvaret i ulike situasjoner (Spillane, 2006).

Plangruppas medlemmer opplever at de har klare roller og mål i sitt arbeid på Voksenlia, og de opplever de at de støtter hverandre (West, 1994). Dette uttrykkes både gjennom testen medlemmene besvarte og gjennom intervjuene. Testen viser en gjennomsnittsskåre på 4,67 på området samhold, noe som viser at teamlederne evner å ta ledelse på viktige områder. Dette kan forstås som distribuert ledelse i praksis i og med at medlemmene i teamet skifter på å ta ledelse på ulike nivåer i organisasjonen (Spillane, 2006). Det kan også se ut som om det er stor tillit innad i plangruppa som team, og at hver enkelt lykkes med sin ledelse. Flere av sitatene fra intervjuene tyder dessuten på at teammedlemmene er opptatt av at det er rom for diskusjon og uenighet innad i teamet, samtidig som de har en grunnleggende respekt for hverandre.

Hva slags type ledelse utøver så disse ”fem oppegående menneskene” ved Voksenlia skole? Jeg vil argumentere for at den formen for ledelse som de praktiserer når de som team leder skolens pedagogiske utviklingsarbeid, kan forstås i et distribuert perspektiv på ledelse, og at de utøver distribuert ledelse i praksis (Harris, 2008, Spillane, 2006). Jeg oppfatter imidlertid ikke at plangruppa bevisst arbeider ut fra dette perspektivet, de utøver den ledelsen som de selv oppfatter som hensiktsmessig. Som analytiker og forsker i feltet er det den praksis som jeg mener å ha registrert gjennom å ha observert dem over tid, og gjennom datainnsamlingen totalt sett, at jeg bruker distribuert ledelse som en måte å beskrive det plangruppa gjør innenfor en teoretisk ramme. Et distribuert perspektiv på ledelse kan etter mitt skjønn kaste lys over og forstå praksisen deres på en fruktbar måte.

Begrepet ”distribuert ledelse” beskriver, som jeg tidligere har vært inn på, ledelse på flere nivåer, og begrepet tar opp i seg både formell og uformell ledelse. Distribuert ledelse har fokus på det som skjer av ledelse i organisasjonen fra for eksempel et utviklingsarbeid blir satt i gang, til det foreligger et resultat. Distribuert ledelse blir på denne måten å ta ledelse et steg utover det som kanskje er vanlig. Spillane (2006, s. 14) uttrykker det slik:

It focuses attention on leadership practice, not just on leadership roles and functions and those who take responsibility for them.

Det er ledelsen som *utføres* som er i fokus. Teamlederne som del av plangruppa kan i dette perspektivet, når de utøver ledelse, betegnes som ledere i organisasjonen. Det er i relasjonen og møtet mellom ledelse, situasjonen og de ledede som praksis blir konstruert (Spillane, 2006, s. 26). Møtet mellom formelle og uformelle ledere, de ledede, samt rutiner og verktøy ledelsen tar i bruk skal være med å sikre at god ledelse finner sted. For den formelle ledelsen ved Voksenlia skole blir teamlederne som deltakere i plangruppa viktig, da de leder lærerne sine ved at de sammen konstruerer forståelse for utviklingsarbeidet og hva det innebærer med hensyn til endring og utvikling i hverdagen. Fra et distribuert perspektiv er det: *“the collective interactions among leaders, followers, and their situation that are paramount”* (Spillane, 2006, s 4).

Ledelse er i et distribuert perspektiv er ikke bare avhengig av aktørene, men også av situasjonen. Å lede en stor organisasjon kan gjøres ved at den formelle ledelsen drar veksler på andre ledere. Da blir det viktig å avdekke hvem som gjør hva, hvordan dette komplimenterer eller utfyller andre ledelsesutførelser, og ikke minst, være bevisst på de uformelle lederne. Det er ikke nok å ville noe, profesjonsutøverne må også utforske relasjonen mellom lederne, fra rektor til de uformelle lederne, hvilken situasjon skolen befinner seg i og hvem de ledede er. Ledelse handler om å studere hvordan de ulike faktorene virker på hverandre, om det forekommer utvikling, eller om ingenting skjer. Ved å se ledelse på en slik utvidet og holistisk måte vil plangruppemedlemmene kunne få et bedre overblikk, og de vil kunne få muligheten til å bli bevisstgjorte på sin rolle i møte med situasjonen og de ledede.

Plangruppa ved Voksenlia har stor grad av bevissthet rundt egne lederroller og lederatferd. Det kan se ut som om plangruppa tar ledelsesutfordringene på alvor, de ønsker å være i utvikling for organisasjonen og som ledelse for prosessene. De ser viktigheten av å ha felles møtetid til å samarbeide og treffe beslutninger, de opptrer sammen i møter og praktisk gjennomføring, og de skaper på den måten mening og utvikler sin identitet gjennom praksisfellesskapet (Wenger, 2004, Wadel 2008). Det kan se ut som om plangruppemedlemmene klarer å utnytte relasjonen mellom ledelse, de ledede og situasjonen med de rammene de har satt opp for eget arbeid. Plangruppa ville nok ikke selv omtalt sin egen ledelse som distribuert. Den betegnelsen de selv anvender er ”demokratisk ledelse”.

Kanskje kan vi forstå et distribuert perspektiv på ledelse også innenfor en demokratisk kontekst; flere bidrar og tar ansvar.

6. Konklusjon og videre arbeid

Skolen som organisasjon er gjennomsyret av samarbeid, samarbeid som stadig oftere blir organisert og omtalt som teamarbeid. I denne studien har jeg satt fokus på hva godt teamarbeid kan være, og hva som kjennetegner det med utgangspunkt i arbeidet i en plangruppe på en ungdomsskole. Jeg har også sett på teamarbeidet i den aktuelle plangruppa i lys av et distribuert perspektiv på ledelse.

Problemstillingen for oppgaven var:

Hvordan forstår plangruppa sitt eget samarbeid og sin ledelse av skolens utviklingsarbeid?

Mange team i skolen fungerer som grupper og ikke team. Både ledergrupper og lærerfellesskap arbeider mye med gjensidig informasjon, det forhandles mye og det samarbeides først og fremst om å få arbeidet gjort (Stålsett, 2006). Mange samarbeider også fordi de må, og de opplever samarbeidet som mer eller mindre påtvunget (Hargreaves, 1994). Min studie er begrenset ved at den går inn i en plangruppe på en skole. På tross av at det er umulig å generalisere noe fra en casestudie, kan funnene likevel fortelle noe om hva som kjennetegner teamarbeid framfor gruppearbeid. Jeg har konkludert med at plangruppa på Voksenlia skole arbeider som et team som oppfyller mange av de kriteriene som den teoretiske referanserammen jeg har valgt å støtte meg til sier er kjennetegn ved teamarbeid. Jeg har også valgt å ramme inn og forstå arbeidet i plangruppa innenfor et distribuert perspektiv på ledelse, og konkludert med at det er grunnlag for å forstå plangruppas arbeid som distribuert ledelse i praksis. Konklusjonene mine er basert på plangruppemedlemmenes selvevalueringer og på min tolkning og analyse av datakildene, med de feilkilder som er knyttet til dette.

Bakgrunnen for at jeg konkluderer med at plangruppa arbeider som et team og at de utøver en ledelse som kan beskrives som en form for distribuert ledelse, er basert på de funn som er gjort i arbeidet med det tilgjengelige materialet jeg hadde tilgang til, samt utvalgt teori om team og distribuert ledelse. Når jeg konkluderer med at plangruppa ved Voksenlia arbeider som et team, understøttes dette av at plangruppa har uttalte felles mål, mål som så sant jeg kan vurdere det, oppfattes tilnærmet likt av teammedlemmene. Det er høy grad av tillit innad i teamet og medlemmene opplever at de samhandler godt. Opplevelsen av at de er det rette

antall personer med riktig kompetanse for å nå målene er også tilstede. Plangruppa opplever i tillegg at de er godt ledet, og de forstår seg selv som ledere på ulike nivåer i organisasjonen. Jeg har også dokumentert at konflikt og uenighet håndteres på en måte som gjør at medlemmene sammen har potensiale til å utvikle noe nytt. På den måten er utgangspunktet godt for at det kan oppstå synergier (Stålsett, 2006, Bang, 2008).

Er så alt bare vel? Innledningsvis i drøftingskapitlet (kap. 5) stilte jeg spørsmål ved om det er trekk ved skolekulturen som tilsier at yrkesutøverne unngår de vanskelige spørsmålene som virkelig krever at man tar opp kontroversielle temaer som kan bringe skolen og undervisningen videre (Hargreaves, 1996). Plangruppa ved Voksenlia har identifisert en faktor som de trenger å videreutvikle, nemlig rom for større grad av *systematisk refleksjon*. Evnen og muligheten til å reflektere over veivalg og evaluere praksis vil kunne utfordre en harmonisøkende skolekultur. Det vil derfor være utfordrende å legge til rette for dette, noe svarene fra plangruppemedlemmene i vårt case kan fortelle noe om. Likevel ser de selv at de har potensiale for videreutvikling når gjelder dette området. Med innslag av større grad av refleksjon i arbeidet vil plangruppa som ledelsesteam bli tilført utvidet kompetanse som vil kunne gi dem nye muligheter på sikt. Utvidet refleksjon vil kunne få betydning for nyskaping og innovasjon og gi inngang til nye måter å tenke og handle på. Gjennom større innslag av refleksjon i teamet vil hele organisasjonen få mulighet for å åpne for andre perspektiver. Plangruppa vil i neste omgang kunne utvikle nye mål og nye måter å lede skolens utviklingsarbeid på.

Denne studien har vært en begrenset studie av en plangruppe på en skole. Det kunne vært nyttig og interessant å studere hvordan plangrupper på mange skoler arbeider. Det å undersøke hva plangrupper faktisk samarbeider om og om de oppnår resultater i forhold til de mål de setter seg er interessant å gå videre med. I et ledelsesperspektiv kunne det også være relevant å gjøre flere studier av om plangrupper på flere skoler faktisk er ledere av den aktiviteten de utfører, eller om de bare koordinerer og er ”logistikksentraler” for skolens ledelse (Bunting & Rønning-Arnesen, 2010).

Mine funn kan ikke generaliseres til å gjelde for alle team eller plangrupper i norske skoler. Kanskje kan denne studien likevel bidra til å inspirere skoler til å studere sine egne samarbeidsformer og ledelsespraksiser knyttet til primæroppgavene i skolen.

Kildeliste

- Andersen, S. (1997). *Case-studier og generalisering*. Oslo: Fagbokforlaget.
- Bang, H. (2008). *Effektivitet i lederteam – hva er det , og hvilke faktorer påvirker det?* Oslo:Tidsskrift for norsk Psykologforening 45,2-16.
- Bang, H. (2010). *Dialog og effektivitet i ledergrupper*. Oslo: Tidsskrift for norsk Psykologforening.
- Blossing,U., Hagen,A., Nyen,T. og Söderström, Å. (2010).”*Kunnskapsløftet – fra ord til handling*” *Sluttrapport fra evalueringen av et statlig program for skoleutvikling*. FAFO og Karlstad Universitet.
- Clutterbuck, D (2007). *Coaching the Team at Work*. London: Nicholas Brealey International.
- Ekelund, B. Z., Jørstad, K., & Maznevski, M. (2000). *Business development of the team climate inventory*. European Journal of Work and Organizational Psychology, 9,423-431.
- Ekelund, B.Z. & Jørstad,K. (2001) *TCI- og hvad så*. København: Dansk Psykologisk Forlag,
- Ekelund, B.Z.(2009a). *Cultural Perspectives on Team Consultation in Scandinavia: Experiences and Reflections*. Scandinavian Journal of Organisational Psychology, No 2
- Ekelund, B.Z. (2009b). *Kartlegging av teamkvaliteter i prosjektledelsesteam med TeamReflector*. Tidsskrift for prosjektledelse. NO 1.
- Ekelund, B.Z. (2010): *TPI – manual*. Oslo: Human Factors AS.
- Grønmo, S. (1996) Forholdet mellom kvalitative og kvantitative tilnæringer i samfunnsforskningen. R. Kalleberg (Red.) *Kvalitative metoder i samfunnsforskning*. Oslo: Universitetsforlaget.
- Grønmo, S. (2004) *Samfunnsvitenskaplige metoder*. Bergen:Fagbokforlaget.
- Guzzo, R. A. & Dickson, M.D. (1996). *Teams in organizations: Recent research on performance and effectiveness*. Annual Review of Psychology,46.
- Guzzo, R. A (1996). *Funadmental considerations about work groups*. In M. A. West (red), *Work group psychology*. Chichester, England: Wiley.
- Hargreaves, A (1996). *Lærerarbeid og skolekultur. Læreryrkets forandring i en postmoderne tidsalder*. Oslo: Ad Notam Gyldendal.
- Harris, A. (2008). *Distributed Scholl Leadership. Developing tomorrow`s leaders*. Oxon: Routledge.

- Johannessen, J-A. og Olsen, B. (2008). *Skoleledelse - skolen som organisasjon*. Bergen: Fagbokforlaget.
- Kleven, Thor Arnfinn (2002). *Innføring i pedagogisk forskningsmetode*. Oslo: Unibup AS.
- Kunnskapsdepartementet (2008-2009). Stortingsmelding 11 *Læreren. Rollen og utdanning*.
- Kvale, Steinar (1997). *Det kvalitative intervju*. Oslo: Gyldendal.
- Lund, Thorleif (2002). *Metodologiske prinsipper og referanserammer*. Lund, Thorleif.(red) *Innføring i forskningsmetodologi*. Oslo. Unipub AS.
- Lund, T og Haugen, Richard (2006). *Forskningsprosessen*. Oslo: Unipub AS.
- Mathisen, G.E & Ekelund, B.Z.. (2004). *Team Climate Inventory (TCI) – a measure of innovation in groups and teams*. Journal of the Norwegian Psychological Association. Oslo: Dec, 2004.
- Mazenevski, M.(2004) *A Guide to Managing Complexity*. Blackwell.
- Mohrman, S.A., Cohen, S.G& Mohrman, A.M (1995). *Designing team based organization*. New York: Jossey-Bass.
- Nicolaisen, H., Nyen, T. og Oldberg, D. (2006). *Lærernes arbeidstid. Evaluering av avtale om arbeidstid for undervisningspersonalet i skoleverket 2004-2006*. Fafo-rapport 508. Oslo:FAFO.
- Ragin, C., C. (1994). *Constructing social research*. California: Pine Forge.
- Ringdal , K. (2007). *Enhet og mangfold*, Fagbokforlaget, Bergen.
- Roald, K. (2004). *Organisasjonslæring i skolar* . N_NR 15/2004 Avdeling for lærerutdanning og idrett. Høgskolen i Sogn og Fjordane.
- Senge, P., M, (1990). *The Fifth Discipline. The Art & Practice of The Learning Organization*. London: Century Business.
- Shaw, M. E. (1981). *Group Dynamics*. New York: McGraw-Hill.
- Stålsett, U. (2006). *Veiledning i en lærende organisasjon*. Oslo: Universitetsforlaget.
- Spillane, J.P. Halverson, R., and Diamond J.B. (2001). *Towards a Theory of Leadership Practice. A Distributed Perspective*. Journal of Curriculum Studies 36.
- Spillane, J.P. (2006). *Distributed Leadership*. San Fransico: Jossey-Bass.

- Udannings- og forskningsdepartementet (2003-2004). Stortingings melding nr.30 *Kultur for læring*.
- Wadel, C. (2002). *Læring i lærende organisasjoner* (3. opplag 2007). Flekkefjord: SEEK a/s.
- Wadel, C. (2008). *En lærende organisasjon. Et mellommenneskelig perspektiv*. Kristiansand: Høyskoleforlaget.
- Wenger, E. (2004) *Praksis i fællesskaber*. København: Hans Reitzels Forlag.
- Wenger, E. (1998). *Communities of Practice*. (Paperback edition) New York: Cambridge
- West, M. A. (2004). *Effective Teamwork. Practical Lessons from Organizational Research* (2nd edition). Oxford: Blackwell Publishing.
- Yin, R. K. (2003). *Case study research design and methods*. California: Sage Publication.

Vedlegg 1: Intervjuguide for medlemmene av plangruppa

1. Dine refleksjoner rundt plangruppa som team?
2. Hvordan vil du beskrive dere som team?
3. Hvis du tenker på hovedsatsningsområdene til plangruppa i år Klasseromsledelse og elevvurdering? Beskriv teamet i forhold til disse oppgavene
4. Hvordan har dere som team møtt disse oppgavene?
5. Hvordan synes du faglige diskusjoner i teamet er? Hvordan har dere gått fra å være logistikk-sentral til et sentrum for skolens faglige utvikling?
6. Dere som plangruppe- hvordan fordeler dere oppgaver?
7. Hvordan snakker dere om det dere har gjort i etterkant av at en oppgave er satt i gang eller utført.? Hvordan reflekterer dere over egen praksis?
8. Hva tror du mer refleksjon kunne ha gitt dere?
9. Hvordan synes du dere klarer å være innovative i teamet dvs få satt i gang nye ting?
10. Hvordan synes du plangruppa ledes?
11. Hvis dere er uenige i plangruppe Hvordan håndterer dere det?
12. Hva gjør at du har lyst til å fortsette i plangruppa?
13. Hvordan ser du på deg selv som bidragsyter i plangruppa?

Vedlegg 2: TeamReflector spørsmål til teamet

FAKTOR 1: SELVBESTEMMELSE

Vi har stor frihet til selv å bestemme våre arbeidsmåter
Vi kan fritt velge hvordan vi løser teamets oppgaver
Vi bestemmer selv hvem som skal gjøre hva i teamet

FAKTOR 2: SAMMENSETTING

Teamet har den rette sammensetting av folk
Teamet har omtrent det rette antall personer for å utføre oppgaven tilfredsstillende
Teamet har alle de ferdigheter som trengs for å utføre teamets oppgave

FAKTOR 3: KONFLIKTHÅNDTERING

Konflikter blir som regel tatt opp før de utvikler seg til å bli alvorlige
Konflikter håndteres med respekt for den enkeltes verdier og engasjement
Vi lykkes godt med å holde uenighet på et saklig plan og har sjelden personstrid i teamet

FAKTOR 4: TILLIT

I teamet diskuterer vi feil og misforståelser på en konstruktiv måte
Det er en følelse av tillit og trygghet i teamet
Vi vet vi kan stole på hverandre i dette teamet

FAKTOR 5: MÅLORIENTERING

Vi er enige om hva som er teamets mål
Alle i teamet viser et forpliktende engasjement for å nå teamets mål
I dette teamet vet vi hva vi prøver å oppnå.
Alle i teamet arbeider hardt for å nå teamets mål

FAKTOR 6: REFLEKSJON

Vi diskuterer ofte de metoder og arbeidsmåter vi anvender
Teamet evaluerer ofte sine målsettinger
Vi diskuterer ofte hvor gode vi er til å dele informasjon
Vi diskuterer regelmessig om teamet arbeider effektivt sammen

FAKTOR 7: TILFREDSHET

...muligheter jeg har til å påvirke beslutningsprosesser
...den oppmerksomhet som blir gitt mine forslag i teamet
..graden av ansvar som jeg har fått tildelt

FAKTOR 8: SAMHOLD

Det er godt samhold i dette teamet
Jeg har sterke bånd til kollegaene mine i dette teamet
eg ville bli lei meg hvis jeg måtte forlate teamet

FAKTOR 9: NYSKAPING

Vi utvikler nye måter å oppnå mål på
Vi utvikler nye måter å løse skolens oppgaver på
Vi finner fram til nye måter å møte kravene fra skoleeier, myndigheter, foreldre og elever på

Vi utvikler nye og forbedrede arbeidsmåter

FAKTOR 10: EKSTERNT SAMARBEID

Det er ingen frustrasjoner mellom vårt og andre team på skolen

Når vi samarbeider med andre på skolen har vi aldri konflikter om hvem som skal gjøre hva

Vi har aldri uenigheter mellom ansatte på skolen om den jobben vi skal gjøre

FAKTOR 11: LEDERSKAP

Subfaktor Oppgave orientering

...kontrollerer kvaliteten av teamets arbeide

...sammenligner teamets fremdrift i forhold til planer for å se om arbeidet er i rute

...hjelper teamet til å organisere og koordinere aktivitetene for å gjøre arbeidet mest mulig effektivt

...definerer klart for teamet hvilke resultater som er forventet

Subfaktor Menneske orientering

...anerkjenner gode resultater eller ekstra innsats utført av teamets medlemmer

...bidrar med oppmuntring og støtte når teamet har en vanskelig og stressende

arbeidsoppgave....behandler hvert teammedlem som enkeltindivider med ulike behov, evner og ønsker

Subfaktor Endringsorientering

...oppmuntrer teamet til å lære av feil

...oppmuntrer teamet til å se problemer fra ulike perspektiv

Vedlegg 3: Resultat av teamtesten TeamReflector

