

Avdelingen for økonomi og ledelse - Rena

Tom Zachariassen

Masteroppgave
PROFESJONELLE LÆRERTEAM

En studie av effektive lærerteam i skolen

Master i offentlig ledelse og styring (MPA - 90 stp.)

2018

Samtykker til tilgjengeliggjøring i digitalt arkiv Brage

JA NEI

Innholdsfortegnelse

SAMMENDRAG	6
1. KAPITTEL - INNLEDNING	9
1.1 BAKGRUNN	9
1.2 STUDIEOBJEKTET AJER UNGDOMSSKOLE	10
1.2.1 <i>Organisatorisk endring</i>	11
1.2.2 <i>Ajermodellen</i>	12
1.3 UTDYPING AV PROBLEMSTILLING	13
1.3.1 <i>Avgrensing</i>	13
1.4 LEDELSE AV PROFESJONELLE LÆRINGSFELLESSKAP	14
1.5 DISTRIBUTUERT LEDELSE GJENNOM TEAM	15
1.6 AJER UNGDOMSSKOLE OG KULTUR FOR LÆRING	15
2. KAPITTEL – HVA TEAM ER	17
2.1 ER TEAM GODE?	17
2.2 DEFINISJON AV TEAM	17
2.2.1 <i>Faktiske team</i>	18
2.2.2 <i>Effektivitet</i>	18
2.2.3 <i>Mål på prestasjonsresultat</i>	18
2.2.4 <i>Mål på psykologiske resultat</i>	19
2.3 PROFESJONELLE LÆRERTEAM	19
2.3.1 <i>Gjensidig avhengighet</i>	19
2.3.2 <i>Felles ansvar</i>	20
3. KAPITTEL - EFFEKTIVE TEAM	22
3.1 LEVERANSE OG EFFEKTIVITET	22
3.2 MIPEO-MODELLEN FOR TEAMEFFEKTIVITET	22
3.3 TEAMMODELL FOR EFFEKTIVITET I MASTEROPPGA VEN	24
3.4 MÅL (M)	24
3.4.1 <i>Teammandat og teameier</i>	25
3.5 INNSATSFAKTORER (I)	26
3.5.1 <i>Struktur</i>	26
3.5.2 <i>Teamedelse</i>	27
3.6 PROSESSER (P)	28

3.6.1	<i>Begrepsforståelse - konflikt</i>	28
3.6.2	<i>Relasjoner og konflikttyper</i>	29
3.6.3	<i>Kognitive og emosjonelle sakskonflikter</i>	30
3.6.4	<i>Kognitive og emosjonelle personkonflikter</i>	30
3.7	FREM VOKSENDE EGENSKAPER (E).....	31
3.7.1	<i>Forpliktelse til teammandat</i>	31
3.7.2	<i>Mestringstro</i>	31
3.7.3	<i>Autonomi</i>	32
3.8	OUTPUT (O).....	32
3.8.1	<i>Læring i team som psykologisk resultat</i>	32
3.8.2	<i>Trivsel i team som psykologisk resultat</i>	33
3.8.3	<i>Elevenes trivsel og læring som prestasjonsresultater</i>	34
4.	KAPITTEL – METODE	35
4.1	INTRODUKSJON	35
4.2	FORSKNINGSDESIGN	35
4.2.1	<i>Forskningsmodell</i>	36
4.3	STRATEGI	36
4.4	METODEVALG	37
4.5	TROVERDIGHETSKRITERIER	38
4.5.1	<i>Validitet (gyldighet)</i>	38
4.5.2	<i>Reliabilitet (pålitelighet)</i>	38
4.6	DATAINNSAMLING	38
5.	KAPITTEL – FUNN OG ANALYSER	39
5.1	KARAKTERUTVIKLING SKRIFTLIG EKSAMEN I NORSK PÅ AJER UNGDOMSSKOLE (2007 – 2017).....	39
5.1.1	<i>Norsk hovedmål (skriftlig eksamen)</i>	40
5.1.2	<i>Norsk sidemål (skriftlig eksamen)</i>	41
5.1.3	<i>Delkonklusjon</i>	41
5.2	EFFEKTIVE LÆRERTEAM PÅ AJER UNGDOMSSKOLE	42
5.2.1	<i>Har opplevelsen av felles ansvar påvirket elevenes karakterer?</i>	43
5.2.2	<i>Har opplevelsen av gjensidig avhengighet påvirket elevenes karakterer?</i>	44
5.2.3	<i>Delkonklusjon</i>	45
5.3	HVA PÅ VIRKER ELEVENES KARAKTERER?.....	45
5.3.1	<i>Autonomi</i>	45
5.3.2	<i>Teammandatet</i>	46

5.3.3	<i>Kreativitet</i>	47
5.3.4	<i>Emosjonelle personkonflikter</i>	47
5.3.5	<i>Kognitive sakskonflikter</i>	48
5.3.6	<i>Emosjonelle sakskonflikter</i>	49
5.3.7	<i>Heterogenitet</i>	51
5.3.8	<i>Autoritet og makt</i>	53
5.3.9	<i>Trygghet</i>	55
5.3.10	<i>Delkonklusjon</i>	55
6.	KAPITTEL – KONKLUSJONER	57
6.1	INNLEDNING	57
6.2	HOVEDKONKLUSJONER AV FUNN	57
6.3	TANKER RUNDT VIDERE TEAMARBEID PÅ AJER	59

Sammendrag

TITTEL: PROFESJONELLE LÆRERTEAM

En studie av effektive lærerteam i skolen

AV: Tom Zachariassen, MPA-student og rektor Ajer ungdomsskole, Hamar kommune

VEILEDER: Kjell B. Hjertø

SEMESTER: Vår 2018

STIKKORD: Team, teameffektivitet, lærerteam, teammandat, teamkontrakt, teamledelse, læring, elever, skole, profesjonelle læringsfellesskap, felles ansvar, gjensidig avhengighet, mestringstro, konflikter, prestasjoner, læringsutbytte

Forord

Deltakelse i masterprogrammet *Master of Public Administration* (MPA11) ved Høgskolen Innlandet har vært en dannelsesreise for meg som leder. Etter flere år i mellomlederoppgaver i skolen ble jeg fra høsten 2016 ansatt som rektor ved Ajer ungdomsskole. Dette skjedde rundt et år inn i MPA-studiet og fikk meg i større grad til å innse nødvendigheten av å ha utvidet kunnskap om ledelse som fag. Gjennom 10 års erfaring som skoleleder opparbeider du deg en god porsjon trygghet i lederrollen og realkompetanse på ledelse. Samtidig må jeg erkjenne at jeg på langt nær var utlært. Masterstudiet i offentlig forvaltning (MPA) ved flere anledninger sendt meg inn i «panikksonen» (Senninger, 2000), men med god hjelp av inspirerende forelesere og dedikerte medstudenter har jeg sakte med sikkert beveget meg over i den noe mer komfortable «læringssonen». Noe av det viktigste jeg sitter igjen med etter studiet er at man med jevne mellomrom må bevege seg ut av den trygge «komfortssonen» for å utvikle seg som leder og i faget ledelse.

Takk til alle gode kollegaer gjennom mange år på Ajer ungdomsskole som alle har jobbet hardt og lenge for å lære seg hvordan man samarbeider i effektive team. Det har vært en lærerik reise fra oppstarten med team som «ny praksis i ny skole» i 2005 og fram til i dag.

En takk må også rettes til Ajers forrige rektor, Sølvi Aas Hallem, som var pådriveren for innføring av team som samarbeidsform og som nå finner andre gleder i livet i sin velfortjente pensjonisttilværelse.

Dr.oecon. Kjell B. Hjertø fortjener en stor takk av flere grunner. Hjertø har spilt en avgjørende rolle for Ajer ungdomsskoles teamkompetanse som mentor og ekspertveileder på teamarbeid siden 2007. Han har vært en viktig inspirasjonskilde for min interesse for team, og når jeg først valgte team som tema for min masteroppgave, var det veldig motiverende at Hjertø ble min veileder på høgskolen. Du har gitt meg ærlige og nådeløse, men lærerike, tilbakemeldinger.

Det er aldri lett å finne nok tid til arbeid med studier ved siden av full jobb og familie. Derfor er det motiverende når man møter velvilje fra arbeidsgiver Hamar kommune gjennom finansiering av studiet og muligheter til å møte på studiesamlinger på Rena.

Familien fortjener også takk for å holde ut med en «fraværende» far og ektemann i det siste, selv om det kanskje ikke er langt fra normalen...

Jeg vil takke for tre fine år sammen med medstudenter og forelesere ved høgskolen, og håper alle har fått gode og lærerike opplevelser sammen som vil bidra til et bedre (leder)liv i framtiden. Det er i de gode relasjonene man finner de beste opplevelsene i livet!

Tom Zachariassen

Hamar, 28. februar 2018

Resymè

I 2007 innledet Ajer ungdomsskole et samarbeid med Dr. oec. Kjell B. Hjertø som har gjort omfattende forskningsarbeid på team og teameffektivitet. Samarbeidet startet med skolens deltakelse i Utdanningsdirektoratets program for skoleutvikling «Kunnskapsløftet – fra ord til handling». Programmet krevde at skolen måtte jobbe med organisasjonsutvikling sammen med en ekstern samarbeidspartner. Skolen ønsket å utvikle et mer effektivt teamarbeid og kom i kontakt med Hjertø som ble med på laget. Et lag han har spilt en viktig rolle på nå i ti år som ekspertveileder på teamutvikling.

Når jeg som deltaker i den erfaringsbaserte masterutdanningen i New Public Management på Høgskolen i Innlandet skulle i gang med masteroppgave ønsket jeg å bruke dataene vi satt på og min egen ledererfaringene med teamutvikling på Ajer de siste ti årene. Studien i masteroppgaven, som jeg mener er unik i sitt slag, følger utviklingen fra oppstarten i 2007 og måler effektene av teamorganiseringen på Ajer i dag.

Empirien i studien hentes fra teamundersøkelser som undersøker i hvilken grad teamene opplever seg som faktiske team, om lærerne på teamene opplever læring og trivsel og hvilke faktorer som påvirker effektiviteten i lærerteamene. Analyser av dataene, som vår eksterne samarbeidspartner har presentert for personalet i teamperioden, viser også hvilke prosesser i teamene som bidrar til økt læring blant elevene. Det unike ved denne studien er at den viser hvilken påvirkning effektive lærerteam har på elevenes læring. Utfyllende kommentarer og forklaringer, på det jeg mener er oppsiktsvekkende funn i teamsammenheng og for skolen, vil komme i kapitlet om funn og analyser. Dataene fra eksamen og teamundersøkelsene de siste ti årene er statistisk behandlet av vår eksterne samarbeidspartner og analysene er utført i samarbeid med skolen og undertegnede.

Resultater som er presentert for skolen gjennom teamperioden viser at Ajer ungdomsskole etter deltakelse i «Fra ord til handling» (2007 - 2009), har utviklet en teamorganisasjon hvor lærere i økende grad rapporterer om gjensidig avhengighet mellom medlemmene i teamene og et felles ansvar for teamets prestasjoner. Lærerne opplever at de er medlemmer i faktiske team med en utbredt kultur for deling av kunnskap. Jeg opplever at teamene på Ajer ungdomsskole utgjør det som kan kalles «grunnsteinene» i det profesjonelle læringsfellesskapet. Erfaringen vår er også at det tar tid å etablere en ny måte å tenke lærersamarbeid på og at man må være tålmodig før man ser de ønskede resultatene både på lærer og elevsiden.

Analyser av elevenes skriftlige eksamenskarakterer over de siste ti årene viser en jevn forbedring av skolens karakternivå på skriftlig eksamen i norsk sammenlignet med landsgjennomsnittet. Funn i studien viser hvilke strukturer og prosesser som gir effektive lærerteam, som igjen bidrar positivt til elevenes læring.

Det som jeg mener er de mest spennende funnene viser at spesielle betingelser, som blant annet «heftig og begeistrede» diskusjoner om teamenes hjertesaker, gir effektive team som produserer bedre elevresultater enn team med mindre temperatur. Disse funnene er oppsiktsvekkende i teamsammenheng og vil utdypes nærmere i kapittel 6.

1. KAPITTEL - INNLEDNING

1.1 Bakgrunn

Denne casestudien av lærerteam på Ajer ungdomsskole i Hamar kommune vil undersøke nærmere det «indre livet» i lærerteamene. Sett i lys av teamteori om hva som kjennetegner faktiske team, vil studien forsøke å finne svar på hva som påvirker lærerteamenes effektivitet på Ajer og hva lærerteamene skaper av resultater. Effektivitet i lærerteam handler i ytterste konsekvens om hver enkelt elevs læringsutbytte og om elevene har fått maksimalt ut av sine forutsetninger. Men effektivitet i teamsammenheng handler også om hvordan lærerne på teamet opplever jobbtilfredshet og om arbeidet i teamet gir opplevelsen av læring og økt teamkompetanse (J. Hackman, 1987).

Denne måten å tenke lærerorganisering på ble innført på Ajer ungdomsskole i 2007 og lærerteamene arbeider nå etter mål i et teammandat som er avtalt med skoleledelsen. Teamene er selv ansvarlige for å definere og skape et godt samarbeidsklima gjennom en teamkontrakt som strukturerer arbeidet i teamet. Denne masteroppgaven vil se på utviklingen og undersøke resultatene av skolens teamorganisering gjennom en tiårsperiode fra 2007 til 2017.

Skolen har gjennomført en teamundersøkelse hvert år i denne perioden og ved å se på utviklingen i dataene fra disse undersøkelsene, ønsker jeg å finne ut hvilke faktorer som påvirker lærernes opplevelse av læring og trivsel i teamet direkte og om effektive lærerteam bidrar til å heve elevens faglige resultater. Som elevresultater av teamarbeidet er det de skriftlige eksamenskarakterene i norsk (hovedmål og sidemål) i tiårsperioden jeg vil undersøke målt mot landsgjennomsnittet. Det unike ved studien er at den ser på utviklingen av lærersamarbeidet over en periode på ti år ved samme skole og hvilken effekt det har hatt på elevenes læring.

Ajer ungdomsskole har valgt en teamorganisering på hele skolen og har både eget spesialpedagogisk team og vedlikeholdsteam og derfor er hele skolen kjent med hva det vil si å jobbe i team etter definerte mål. I denne masteroppgaven har jeg valgt en avgrensing til hva som gjør *lærerteamene* ved skolen effektive. Årsaken til avgrensingen handler om at lærerteamene har størst direkte innflytelse på elevenes resultater som brukes som empiri i oppgaven. Støtteteamene «spes.ped» og vedlikehold vil bare ha en indirekte virkning på det som undersøkes av elevresultater i oppgaven og jeg velger derfor å holde disse teamene utenfor studien. I det følgende vil derfor bruken av begrepet *team* være synonymt med lærerteam om ikke annet er spesifisert.

Lærerteamene på Ajer ungdomsskole består av fire lærere som dekker hovedtyngden av elevenes fellesfag og alle teamene har en teamleder. Teamlederens rolle vil jeg kort komme tilbake til senere, men det er ingen formell lederstilling i skolens organisasjon. Teamlederne skal først og fremst fungere som koordinatører for teamene og som bindeledd til ledelsen ved skolen. De fire lærerne deler kontaktlæreransvaret for de 60 elevene i gruppa mellom seg, men elevene opplever alle de fire lærerne som «sine» lærere. Det samme ønsker vi for lærerne, at de skal oppleve at alle elevene i gruppa er «sine» elever.

New Public Management-tenkning med måling og krav om effektiv offentlig ledelse har preget forvaltningen siden innføringen på 80-tallet. Krav om effektiv skoleledelse fikk fart med «PISA-sjokket» i 2001 (Utdanningsdirektoratet, 2011a) og nylig kom Ludvigsen-utvalget (Meld. St. 28, 2015-2016) med føringer for «fremtidens skole». Jeg mener Ajer ungdomsskoles arbeid med organisasjonsutvikling og innføring av team de siste ti årene står seg med tanke på fremtidens skole, gjennom distribuert ledelse i samspill med lærere organisert i team, som bidrar til kollektiv profesjonsutvikling.

Som rektor på en grunnskole er du direkte eller indirekte involvert i alle prosesser og avgjørelser ved skolen og du har det øverste ansvaret for alle resultater. Et av målene for denne masteravhandlingen vil være å finne noen indikasjoner på om vi har lyktes med det vi satte oss fore i 2007, nemlig å bidra til økt læring for alle elever gjennom autonome lærerteam som opplever gjensidig avhengighet og felles ansvar for resultatene man oppnår.

Målgruppen for denne masteravhandlingen vil naturlig være skoleeiere og skoleledere som er opptatt av å få mest mulig ut av de ressursene man stiller til rådighet for skolene man har ansvaret for. I den offentlige skolen er det lærernes humankapital som utgjør 80-90% av en skoles ressurser. Hvordan man organiserer lærersamarbeidet på skolen for å få størst mulig læringsutbytte for alle elevene må være meget interessant viten og av det største interesse for skolefolk landet over.

1.2 Studieobjektet Ajer ungdomsskole

Empirien i denne masteroppgaven vil hentes fra teamundersøkelser og elevenes karakterutvikling gjennom 10 år på Ajer ungdomsskole, samt mine egne erfaringer som skoleleder fra samme skole. Skoleledelsens ønske om å utvikle organisasjonen hadde allerede eksistert noen år på begynnelsen av 2000-tallet. Teamfrøet ble sådd da fire lærere fikk prøve ut et teamsamarbeid rundt en felles gruppe elever. Lærerne samarbeidet om elevers faglige og sosiale utvikling og om felles planlegging, gjennomføring og evaluering av undervisning. Dette forsøket var så vellykket at lærerne i dette samarbeidet ønsket denne type samarbeid og organisering for hele skolen. Noen år senere ble an av disse lærerne ansatt som rektor og teamballen begynte å rulle.

Ajer ungdomsskole har i perioden fra 2007 hatt et jevnt elevtall på rundt 360 elever fordelt på 6 team. Hvert trinn deles inn i to grupper a 60 elever med fire kontaktlærere. Disse lærerne har så langt det er mulig all sin undervisning i denne elevgruppen. Det gjør at relasjonen mellom lærere og elever raskt blir etablert og elevene finner alltid en voksen ved behov. Skolen har i rundt 35 lærere og 10-12 andre ansatte. Skoleledelsen består av rektor og assisterende rektor med kontorkonsulent i staben.

1.2.1 Organisatorisk endring

I prosessen rundt en fullstendig rehabilitering av skolen i 2005 ble rektor og lærere ved skolen tett involvert i byggeprosessen og hadde jevnlig dialog med utbygger om hva slags skole vi ønsket oss for framtida, som var bestillingen fra skoleeier. Vårt ønske var at skolen skulle bygges slik at vi kunne drive en helhetlig undervisning, ha en fleksibel organisering og fremme et trygt og helsefremmende sosialt og fysisk miljø. Skolens løsning på dette var *team* med lærersamarbeid i fag og om elevers faglige, sosiale og personlige utvikling.

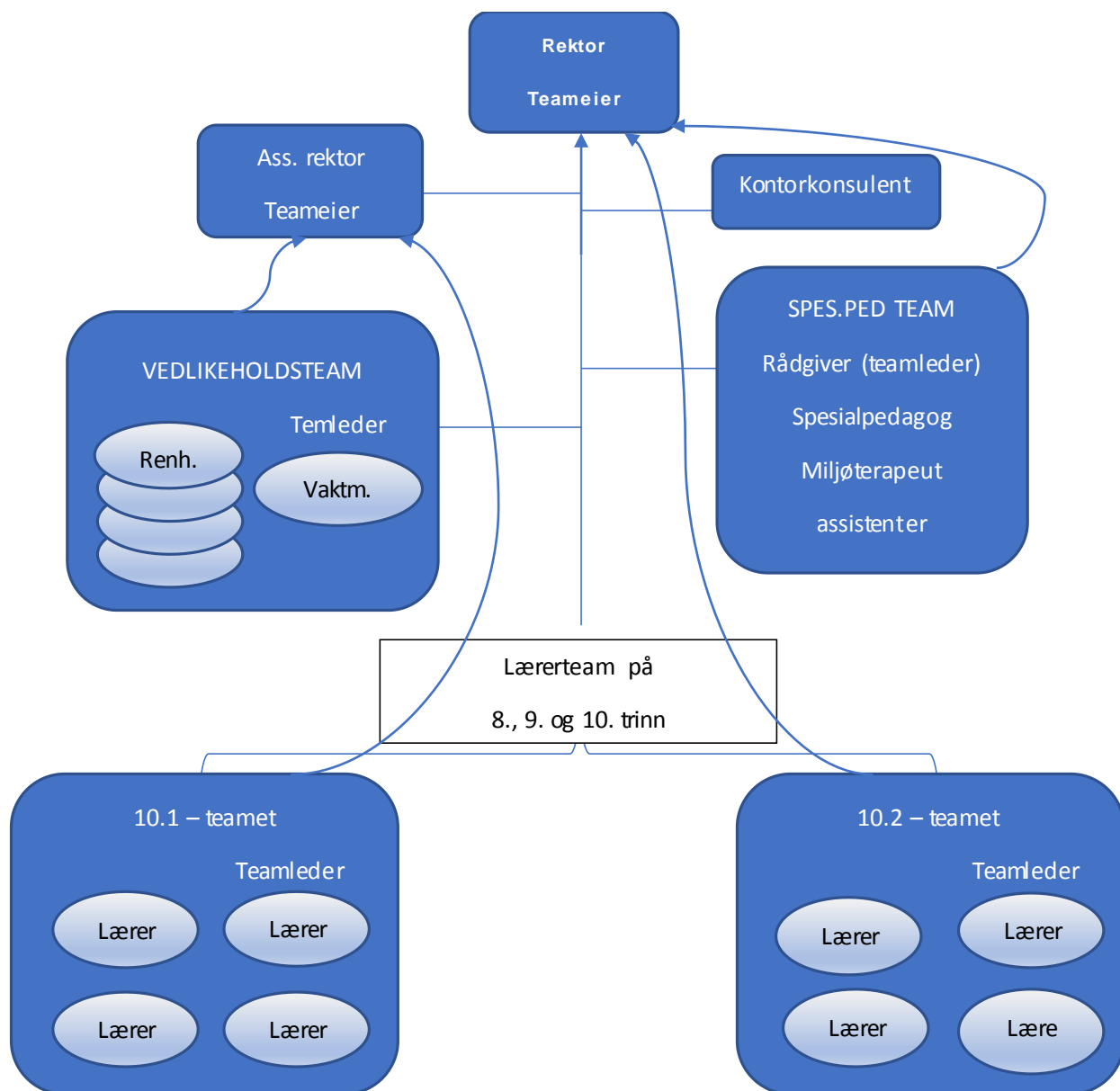
Den organisatoriske endringen i lærersamarbeidet Ajer ungdomsskole satte i gang, gikk fra det som Andy Hargreaves beskriver som «Individualisme som psykologisk defekt» (1996, s. 174), der de fleste lærere underviser «alene, bak lukkede dører, i sitt eget klasserom som et isolert og avsondret miljø». Skolen var av den tidens tradisjonelle ungdomsskolebygg med «Eggekartong-struktur» (Lortie, 1975), hvor separate klasserom skilte lærere og hindret innsyn i og læring av hverandres læreradferd. Skoleledelsen ønsket økt samarbeid om og ansvar for elevenes læring og i rehabiliteringsperioden ble skolebygget utformet for teamorganisering og fleksible gruppestørrelser. Skolen gikk fra en tradisjonell trinntenkning preget av individualisme til en teamorganisering med felles ansvar og gjensidig avhengighet.

Organisering av lærersamarbeid på trinn eller team er vanlig i norske grunnskoler i dag. Men finnes det et felles kunnskapsgrunnlag hos skoleledere for hvordan organisere lærersamarbeidet med best effekt på elevenes læring? Ajer ungdomsskole anno 2000 opplevde felles samarbeidstid for lærere som ineffektive møter rundt daglig drift med lite fokus på utvikling og elevenes læring. Samtidig opplevde skoleledelsen lite felles ansvar for skolens elever, deres faglig resultater og sosiale utvikling. Rektors kontor var «akuttmottak» for uartige elever og lærerne refererte til elever som «mine» og «dine». Det var lite kollektivt ansvar for elevresultatene på skolen, lite reelt samarbeid og felles innsats i skolens utviklingsarbeid.

Gjennom deltakelse i Utdanningsdirektoratets program for skoleutvikling «Kunnskapsløftet – Fra ord til handling» (2011b), etablerer skolen samarbeid med kompetansemiljø på organisasjonsutvikling. Gjennom samarbeidet fikk skolen kompetanse på team og hva som kjennetegner effektive team. Denne tilførte kompetansen har vært viktig for skolen på reisen fra «den privatpraktiserende lærer» til effektive lærerteam i et profesjonelt læringsfellesskap.

I denne masteravhandlingen ønsker jeg å identifisere strukturer, egenskaper og prosesser i team som bidrar til at ekte lærerteam er effektive og gir bedre resultater enn tradisjonelt trinn- og teamsamarbeid i skolen. Målet er økt opplevelse av trivsel og læring blant lærerne på teamene, og økt læring blant elevene - effektive lærerteam i et profesjonelt læringsfellesskap.

1.2.2 Ajermodellen



Figur 1. Organisasjonsmodell for Ajer ungdomsskole

Over er en illustrasjon av teamorganiseringen ved Ajer ungdomsskole. Skolen var en tradisjonell fireparallellell skole med fire klasser på trinnet og en kontaktlærer i hver klasse. Etter omorganiseringen utgjør hvert trinn to likeverdige grupper med fire kontaktlærere som har felles ansvar for læring og utvikling til alle 60 elevene på gruppa.

Teamorganiseringen gjelder for hele skolen og også støtteteam er etablert og driftes etter de samme prinsippene som for lærerteamene. Alle teamene har en teamleder, men teamene rapporterer som en enhet til teameier. Teameierrollen er delt mellom rektor og assisterende rektor (fordeler teamene mellom seg) som setter mål og retning for teamene i mandatet og som følger opp dette gjennom året. Alle henvendelser til skoleledelsen som omhandler teamsaker

skal gå til rektor eller assisterende rektor som teameier. Gjelder det personalsaker tas dette med rektor uavhengig av teameierrollen. Disse tydelige føringene bidrar til ryddighet i organisasjonen og klargjør når ledelsen opptrer som teameier og når det handler om andre lederoppgaver i organisasjonen.

1.3 Utdyping av problemstilling

Profesjonelle lærerteam i skolen er temaet for masteroppgaven og hva som gjør faktiske team effektive danner grunnlaget for forskningsspørsmålene. Kjell B. Hjertø (2013) har forsket på effektivitet i team. Gjennom det han kaller for MIPEO-modellen beskriver han hvordan Mål, Innsatsfaktorer, Prosesser og fremvoksende Egenskaper har betydning for teamets effektivitet. Ajer ønsker å bygge en organisasjon bestående av faktiske og effektive team, men hva er kjennetegnene på faktiske team, hva skaper effektive lærerteam i skolen og hvilke faktorer påvirker effektiviteten?

I forarbeidene med problemstilling har jeg funnet mange masteravhandlinger om team, men empirien består ofte av ulike former for kvalitative intervjuer. Empirien i denne masteroppgaven vil jeg påstå er unik i sitt slag fordi funnene jeg vil presentere og drøfte er basert på teamundersøkelser gjennomført på samme skole gjennom en periode på 10 år. Helt siden oppstart med teamorganisering har vi sammen med kompetansemiljø utenfor skolen gjennomført den samme teamundersøkelsen med i hovedsak de samme spørsmålene. Slik har vi sett utviklingen på de samme teamegenskapene over tid. Vi har sett hvor det har skjedd endringer og hvor vi har stått stille. Jeg vil undersøke data fra presenterte korrelasjonsanalyser gjennom denne tiårsperioden for å finne ut hvilke strukturer, prosesser og egenskaper i lærerteam som påvirker effektiviteten og i hvilken grad effektive lærerteam bidrar til å øke elevenes læringsutbytte i form av norskkarakterer. Ut i fra en hypotese om at profesjonelt lærersamarbeid i team gir bedre læringsresultater for elevene blir hovedproblemstillingene disse:

Hva påvirker effektiviteten i profesjonelle lærerteam og i hvilken grad påvirker effektive lærerteam elevenes resultater?

1.3.1 Avgrensing

Jeg velger å avgrense karakteranalysen til skriftlige eksamensresultater i norskfaget i tiårsperioden. Avgrensingen gjøres av flere grunner. For det første fordi alle lærerteamene som hovedregel har to lærere som deler fagansvaret i norsk for alle elevene på teamet. I de andre skriftlige eksamensfagene, engelsk og matematikk, er det mindre fagsamarbeid innad på teamet fordi det sjelden finnes utvidet fagkompetanse i fagene hos flere enn en lærer på teamet. Det innebærer at norsk er det faget i teamet hvor teamkjennetegnene gjensidig avhengighet og felles ansvar har hatt best grobunn når det gjelder samarbeid om fag. For det andre har skolen i den samme perioden deltatt i utviklingsprosjekter som handler om å øke lese- og skriveferdigheter blant elevene og for det tredje er lesing og skriving grunnleggende ferdigheter i Kunnskapsløftet (2006) som Ajer ungdomsskole har hatt som satsingsområde i brorparten av de siste ti årene. Dette innebærer at alle lærerteamene på Ajer har hatt felles mål

om å utvikle elevferdigheter som er viktige for å oppnå høy måloppnåelse i norskfaget og gode resultater på skriftlig eksamen i bokmål og sidemål. Karakterer i de andre skriftlige eksamensfagene vil da etter min oppfatning, ikke i like stor grad være et resultat av effektivt samarbeid, men mer påvirket av enkeltlæreres fagkompetanse og samarbeid med andre faglærere enn de som er på teamet.

Skolen har i samme periode også jobbet med realfag som satsingsområde og har nivådelt matematikkundervisning hvor de mest interesserte følger undervisning ett nivå opp og elever på 10. trinn kan ta matematikk på videregående nivå. Denne organiseringen gjør at matematikklærere også jobber på andre team enn sitt eget og fagsamarbeidet foregår i stor grad utenfor teamrammen. Slik vil det også være interessant og se på karakterutviklingen på skriftlig matematikkeksamen i samme periode for å sammenligne karakterutviklingen. Gir fagene det samme bildet eller er det merkbare forskjeller?

1.4 Ledelse av profesjonelle læringsfellesskap

Erfaringene fra samarbeidet ved Ajer ungdomsskole har ført til at skolen i dag har et økt fokus på kvalitet i alle skolens ledd og skoleledelsen ønsker å lede en datadrevet skole. Skoleledere over hele landet har hørt Thomas Nordahl (2016) si vi må gjøre mer av det forskning viser virker i klasserommet. Formålet med opplæringa er at «Elevane (...) skal utvikle kunnskap, dugleik og holdningar for å kunne meistre liva sine og for å kunne delta i arbeid og fellesskap i samfunnet (Kunnskapsdepartementet). Samfunnsoppdraget viser viktigheten av profesjonalitet skolen og at ledelse av lærernes læring er viktig for elevenes læring og utvikling mot deltakelse i samfunnslivet. Vivian Robinson (2014) presenterer en modell av ulike ledelsesdimensjoner og lederferdigheter som vil gi økt læring i klasserommet og Michael Fullan (2011) beskriver den gode skolelederen som en som implementerer og drifter gjennom å slippe og ta kontroll, balanserer mellom å stille spørsmål og servere løsninger på skolens utviklingsoppgaver. Målet er å bygge en lærende organisasjon som gjør at de du leder kan fortsette å utvikle seg uten daglig styring fra overordnede.

Ajer ungdomsskoles mål med teamorganiseringen og arbeidet som de autonome teamene utfører til daglig, er at det skal føre til utvikling av hele organisasjonen og læring i alle ledd. Skolen vil dyrke frem en felles forståelse av hvilke verdier som ligger til grunn for skolens virksomhet og et kollektivt ansvar for elevenes læring. Dette skal fremme læring og kompetanseutvikling på team og i kollegiet som helhet (Stoll, Bolam, McMahon, Wallace, & Thomas, 2006). I boka «Ledelse i fremtidens skole» viser Hjertø til (2017, s. 212) flere internasjonale funn som peker i retning av at skoler som omtales som profesjonelle læringsfellesskap presterer bedre enn andre skoler og at disse forutsetningen for samarbeidet bidrar til bedre elevresultater.

Det er ikke bare for en organisasjon å bestemme seg for å begynne med team og tro at det vil være nok for å bli profesjonelle læringsfellesskap. For å oppnå skolens målsettinger må sette teamene i stand til å løse oppgavene de er satt til på en bedre måte enn om lærerne skulle utføre dem på egenhånd. Samarbeidet om elevenes faglige, personlige og sosiale utvikling må profesjonaliseres og systematiseres i hverdagen. Det er i det daglige virke som lærer i et teamsamarbeid og i arbeidet med elever vi må ha mekanismer som sikrer at lærerne blir bedre til å arbeide sammen (Fullan & Ontario Principals, 2005). Først da kan vi si at vi er på vei mot

det jeg i denne oppgaven kaller «profesjonelle» lærerteam, som vil være navet i en skoles hverdag og sentral for skolens arbeid mot å bli et profesjonelt læringsfelleskap (DuFour, 2016). Profesjonelle læringsfelleskap fremheves i dagens skoleforskning som et avgjørende organisatorisk ledergrep for å bidra til økt læring for elevene (Bryk, Camburn, & Louis, 1999).

Gjennom de siste ti årene har Ajer ungdomsskole har utviklet og befestet en teamorganisering som oppleves unisont positivt for hver enkelt lærer og skolen som helhet. Det hele er satt i system gjennom planlegging, gjennomføring og evaluering i samarbeid med kompetansemiljø utenfor skolen.

Data fra ti år med teamundersøkelser og eksamensresultater i samme periode vil danne grunnlaget for empirien i masteroppgaven og analyse av dataene vil forhåpentligvis gi oss noen svar på om vi har lyktes med å bli et profesjonelt læringsfelleskap som bidrar til økt læring for elevene.

1.5 Distribuert ledelse gjennom team

«Den lærende skolen» blir et mål for skoleledere landet over med Stortingsmelding nr. 22 (2010) *Motivasjon – Mestring – Muligheter*. Her fremheves den distribuerte ledelse og det felles ansvaret som et ideal for skoleledelse. Ledelse i dette perspektivet handler ikke bare om skoleledernes rolle, men også hvilket ansvar som er fordelt blant skolens lærere for egen utvikling og pedagogiske praksis. Team er et begrep som har eksistert i skolen i mange tiår, men hva er egentlig et lærerteam i skolen og hva er fordelene med å jobbe sammen i lærerteam?

Den «privatpraktiserende» lærer (Heilesen & Nielsen, 2005) er av skoleforskere fremstilt som en utdøende rase og i norske skoleutredninger som Ludvigsen-utvalget (NOU 2015:8) fremheves de kollektive profesjonsfelleskapene som idealet for skoleutvikling og lærersamarbeidet. I et lærerkollegium hvor lærerne opplever at de deler ansvaret for elevenes opplæring og utvikling og jobber sammen for bedre elevresultater vil teamsamarbeid være en perfekt ramme for arbeidet. Et godt fungerende lærerteam vil oppleve gjensidig avhengighet og felles ansvar for de resultatene som oppnås.

I skoler som fortsatt fremstår som løst koblete system (Karl E Weick, 1976), vil lærernes arbeid i klasserommet være lite koblet til skolens ledelse og struktur og deling av kunnskap og erfaringer mellom kollegaer skjer sjelden og utenfor formelle samarbeidsfora. I nyere skoleforskninger det funn som tyder på at skoler hvor ledelsen legger til rette for at lærere samarbeider og utvikler seg i profesjonelle lærerfelleskap, øker kvaliteten på opplæringen og oppnår bedre elevresultater (Richard DuFour & Robert J Marzano, 2011).

1.6 Ajer ungdomsskole og Kultur for læring

I dagens arbeid med forbedring av skoleresultatene i Hedmark handler det mye om prosjektet «Kultur for læring» og «Profesjonelle læringsfelleskap» i skolen som beskrevet av Dufour (2016). «Kultur for læring» er et felles skoleløft for hele Hedmark ledet av Thomas Nordahl (2017). Hovedmålsettingen er at barn og unge i Hedmark skal vokse opp i en kultur for læring som motiverer til utdanning og deltakelse i samfunns- og arbeidsliv.

Profesjonelle læringsfelleskap løftes fram som et viktig bidrag i kvalitetsløftet og tankene bak finner vi i teorier om den lærende organisasjon hos Peter M. Senge og boken «Den femte disiplin» (1999). Det er Senges femte kjernedisiplin, teamlæring, som har inspirert til ideene om profesjonelle læringsfelleskaper som organisering for skoleutvikling.

På Ajer er målet at teamsamarbeid skal gi lærere opplevelsen av økt læring gjennom deling av kompetanse på teamet i en overgang fra tradisjonell individuell planlegging til samarbeid om elevens læring og utvikling. Samarbeidet skal baseres på felles ansvar og gjensidig avhengighet i en strukturert teammodell med regler for kommunikasjon (teamkontrakt) og der det er satt av nødvendig tid til samarbeid (Richard DuFour & Robert J. Marzano, 2011). Slik ønsker Ajer ungdomsskole at teamene blir grunnsteinene i et profesjonelt læringsfelleskap.

2. KAPITTEL – Hva team er

2.1 Er team gode?

Den generelle oppfatningen av team er en gruppe som presterer høyt. I virkeligheten mener Hjertø (2013) vi bør venne oss til følgende erkjennelse: Team kan være elendige, men de er akkurat *like mye team* som gode team. Alle sportsinteresserte vet så inderlig vel at laget må fungere sammen for å oppnå suksess. Som ihuga Liverpoolsupporter siden 80-tallet har jeg skjønt at det å gjenskape suksess ikke kommer av seg selv. Vi har fortsatt trua på «neste år», men greier laget å jobbe sammen på en effektiv måte for å vinne den etterlengtede Premier League-tittelen?

Også i idretter som i sin natur er individuelle, som for eksempel skihopping, legges det stor vekt på teamsamarbeid og at det er laget som skal løftes opp og fram. Fellesskapsfølelsen dette gir og den ekstreme gleden laget viser over lagkameraters suksess, viser noe av kraften vi finner i å prestere sammen som et team.

Det betyr ikke at team er lik suksess for alle, men det forteller at enkeltindivider også kan oppleve stor glede ved å lykkes om man oppnår dette sammen med lagkamerater, ja kanskje til og med større glede. Det betyr også at et lags suksess krever at det legges ned mye og riktig arbeid av alle i teamet over en lengre periode. Først da kan man forvente forbedrede resultater og lære seg hva som må gjenskapes i hverdagen for å holde opp den videre utviklingen (DuFour, 2016).

2.2 Definisjon av team

Arbeidsgrupper beskrives i teorien som en sosial gruppe som fungerer innenfor en organisasjon. Siden arbeidsgrupper jobber sammen mot felles mål vil de ha en form for gjensidig avhengighet, men i et team vil i tillegg medlemmene oppleve et betydelig felles ansvar for gruppens resultater (J. R. Hackman, 1990).

Team er et begrep som brukes i mange sammenhenger og i dagligtalen og ofte brukes det som et positivt ladet begrep. I skolen setter man sammen lærerteam uten en teamfaglig begrunnelse annet enn at de jobber på samme trinn og uten å være klar over hvordan teamarbeidet skal kunne bidra til noe mer enn summen av individene. I denne masteroppgaven, vil jeg belyst gjennom teori og erfaring, forsøke å få fram et bilde at hvordan Ajer ungdomsskole har implementert og utviklet lærerteam som sammen får ut det lille ekstra av teamene til glede for skolen, teammedlemmene og elevene.

For at en arbeidsgruppe skal kunne kalles team sier Hackman (2002) at noen grunnleggende kjennetegn må være til stede. Team er en spesiell form for arbeidsgruppe som igjen er en sosial gruppe på mer enn to personer som samhandler over en viss tid. Hackman (2002) mener sluttresultatet avgjør om vi har en arbeidsgruppe eller et team. Han sier at et team krever både individuell innsats og opplevd felles ansvar for å produsere et resultat med bidrag fra alle medlemmene gjennom koordinert innsats.

2.2.1 Faktiske team

De to kjennetegnene som definerer faktiske team er opplevelsen av *gjensidig avhengighet* (Mintzberg, 1979) og *felles ansvar* (Cohen & Bailey, 1997). For å skape faktiske team må oppgavene teamet skal utføre kreve at medlemmene i noen grad er gjensidig avhengig av hverandre. Teamet må ha en myndighet til å opptre autonomt i utførelsen av arbeidet og føle et felles ansvar for resultatet teamet oppnår (J Richard Hackman, 2002).

Teamundersøkelsene i masteroppgaven viser i hvilken grad teamene på Ajer ungdomsskole opplever gjensidig avhengighet og felles ansvar. I tillegg vil jeg undersøke om lærerteamene opplever stor grad av *autonomi* i forhold til teameier (DeVaro, 2008) - altså i hvilken grad vi kan si at lærerteamene på Ajer kan defineres som faktiske team. Når vi har faktiske team kan vi også skape betingelser for effektive team.

2.2.2 Effektivitet

Hackman (1987) deler opp *effektivitet* i team i både psykologiske resultater og prestasjonsresultater. De psykologiske resultatene sier noe om teammedlemmenes opplevde jobbtilfredshet av å jobbe i teamet og den opplevde læring hver enkelt har hatt i teamet. På Ajer måler vi effektiviteten til lærerteamene i hvilken grad:

- Leveransen aksepteres av teameier (prestasjonsresultat)
- Teammedlemmenes opplevde trivsel i lærerteamene (psykologisk resultat)
- Teammedlemmenes opplevde læring og økte teamkompetanse (psykologisk resultat)

De psykologiske resultatene måles gjennom en årlig teamundersøkelse der lærerne svarer på en rekke påstander om en det indre livet i teamet. En analyse av svarene gir oss svar på hvilke faktorer som påvirker opplevelsen av læring og trivsel i teamene.

Prestasjonsresultatene handler om i hvilken grad lærerteamene klarer å levere på målene beskrevet i teammandatet og en subjektiv vurdering av teameier. Elevenes læring målt i karakterer utgjør deler av teamenes prestasjonsresultater. Direkte effekter av teamarbeidet på elevenes karakterer er vanskelig å si noe sikkert om fordi det er mange andre faktorer som også spiller inn. Vi har ikke i like stor grad fulgt det som skjer inne i klasserommene og undersøkt direkte effekter av teamarbeid på undervisningspraksisen, men fordi vi nå sitter på data fra ti år med teamundersøkelser, kan vi analysere disse resultatene sammen med eksamenskarakterene fra de samme ti årene og se karakterutviklingen over den samme perioden. Slik vil vi kunne se indirekte effekter av effektivt teamarbeid på elevresultater.

2.2.3 Mål på prestasjonsresultat

De objektive målene på elevenes læring vil være eksamenskarakterer i norsk. Som objektive mål kan man også regne teameiers vurdering av kvaliteten på teamenes leveranse basert på

indikatorer i teammandatet og i hvilken grad teamenes måte å løse oppgavene på er kopiert av de andre teamene. Som subjektive mål regnes teamets vurdering av egen prestasjon. I denne oppgaven vil jeg først og fremst se på om effektive team bidrar til å øke elevenes læring. Prestasjonsresultater er anerkjent som mål i hos teamforskere fordi de anses som relativt objektive (Hjertø, 2013, s. 88).

2.2.4 Mål på psykologiske resultat

Jobbtilfredshet og kompetanseheving vil være mål på psykologiske mål for lærernes opplevde trivsel og læring. I tillegg vil det være mange andre forhold som påvirker effektiviteten i teamet som blant annet samhörighet (felles ansvar) og forpliktelse (gjensidig avhengighet) innad i teamet, de sosiale relasjonene og opplevelse av å lykkes med teamoppgavene (J. Hackman, 1987).

2.3 Profesjonelle lærerteam

Profesjonelle lærerteam, som jeg beskriver i denne oppgaven er grupper på 4-5 lærere, som opplever høy grad av *gjensidig avhengighet* og høy grad av *felles ansvar* for teamets resultater. Disse to grunnleggende egenskaper ved team betyr at enkeltmedlemmene til enhver tid også må være opptatt av de andre i teamet gjør og presterer. Hjertø (2013, s. 32) inkluderer relasjonene mellom individene i sin definisjon av begrepet team:

«Et team er en relativt autonom arbeidsgruppe på minst tre personer som i høy grad arbeider gjensidig avhengig av hverandre over tid, som i stor grad er felles ansvarlige for å innfri gruppens resultatmål, og hvor teammedlemmenes relasjoner er gruppens grunnleggende bestanddel.»

I teamteorien diskuteres det over hvilken størrelse på team som egner seg best, med tanke på de grunnleggende egenskapene gjensidig avhengighet og felles ansvar, sammen med antall mulige relasjoner mellom en gruppes medlemmer. Horowitz (2007) benevner en «liten gruppe» som 4-5 personer og «stor gruppe» om det er over 10 i gruppen. I så store grupper som rundt 10 personer vil det være utfordrende å oppnå de nødvendige relasjonene mellom individene i gruppen med så mange relasjoner å holde styr på. I vårt arbeid med organisasjonsutvikling, som sprang ut av ønsket om å endre på et samarbeidsregime med utgangspunkt i trinnguppering på 10-12 lærere, har vi sett at team med 4-5 lærere gir en mye bedre plattform for å oppnå gode relasjoner mellom alle medlemmene i teamet. Om disse 4-5 lærerne i tillegg opplever høy grad av gjensidig avhengighet og felles ansvar vil grunnlaget for å lykkes med team være veldig mye til stede. Hjertø løfter opplevelsen av et *felles ansvar for teamets resultater* som «den drivende kraften i teamet» (2013, s. 32).

2.3.1 Gjensidig avhengighet

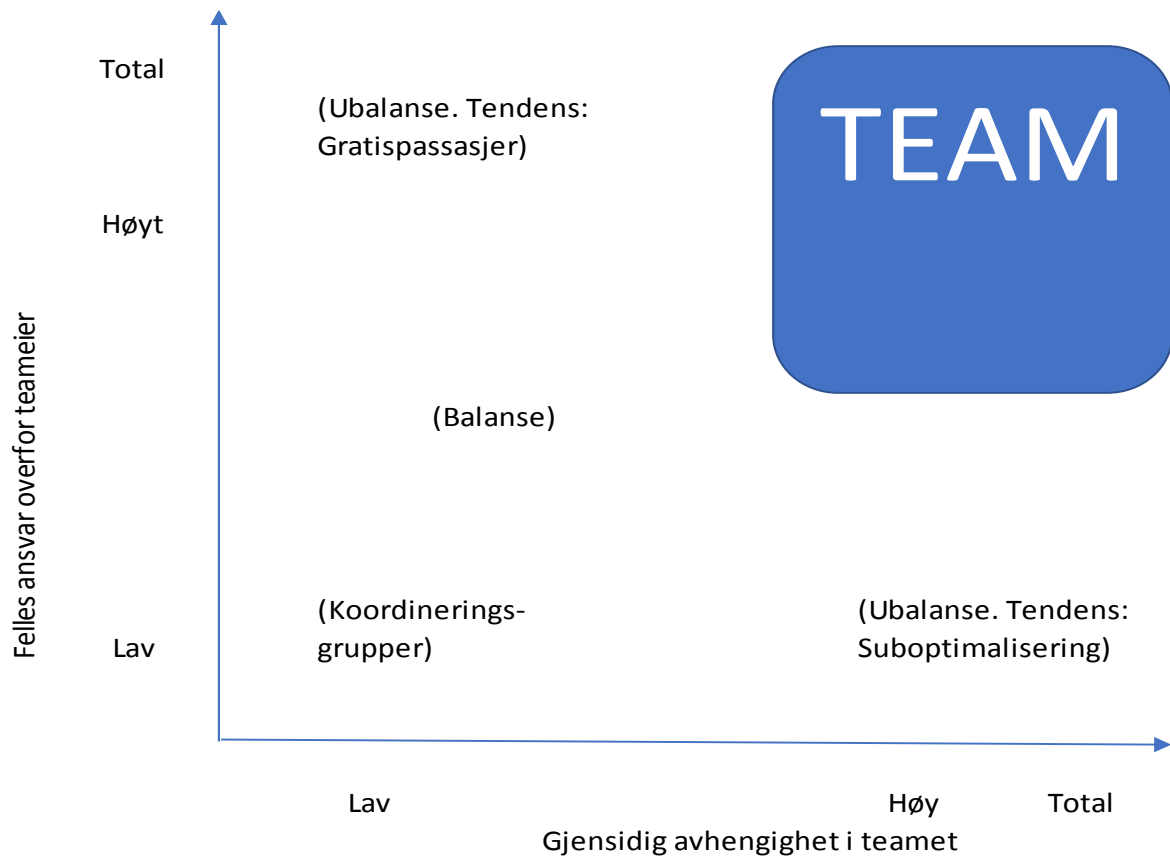
Graden av gjensidig avhengighet vil variere i alle typer arbeidsgrupper. Om kravet for at en arbeidsgruppe kan defineres som team er total gjensidig avhengighet, vil det ikke finnes mange

reelle team i verden. Hjertø (2013) velger derfor å se på gjensidig avhengighet som et gradsbegrep som vil variere fra lav til høy. I et lærerteam vil den gjensidige avhengigheten først og fremst være knyttet til områder som klasseledelse og samarbeid om fellesaktiviteter. I den daglige driften vil fortsatt mange lærere undervise alene i klasserommet og gjennom skolens arbeidsfordeling ha individuelt fagansvar for et fag. Slik kan opplevelsen av gjensidig avhengighet variere noe fra ansvarsområdene til et lærerteam. Det avgjørende for teamets forutsetninger for å lykkes er at det i hovedsak oppleves høy grad av gjensidig avhengighet når de andre forutsetningene for teamet er til stede (Barrick, Bradley, Kristof-Brown, & Colbert, 2007).

2.3.2 Felles ansvar

Teammedlemmenes opplevelse av felles ansvar trekkes frem som en fremtredende faktor for om et team lykkes med oppgavene det er satt til å løse. Ansvar et team har vil normalt sett være til den som opprettet eller *eier* teamet, teameieren (Hjertø, 2013). Teamet og teameier vil sammen avtale og bli enige om teamets oppgaver og målsettinger for arbeidet teamet skal utføre over en tidsperiode. Teammandatet er avtalen mellom team og teameier og bør inneholde klare målsettinger og hvordan teamets måloppnåelse skal måles. Et team med opplevelse av høy grad av felles ansvar for innfrielse av målene i mandatet, vil ha større sjanse for å lykkes med oppdraget enn team med lavere opplevelse av felles ansvar.

I boka «Godfoten» av Rosenborgs legendariske trener Nils Arne Eggen forteller han om sin egen Godfot-teori om utviklingen av komplementære og relasjonelle ferdigheter i laget. Vi kan sammenligne opplevelsen av felles ansvar og gjensidig avhengighet i team, men de kollektive og individuelle prestasjonene Eggen beskriver. Han snakker om «individets ansvar for kollektivets prestasjon (1999, s. 226). Det handler om en god balanse mellom å gi lagkameratene din godfot og få deres godfötter tilbake og først da er du en lagspiller ifølge Eggen. Overført til teamteorien vil en høy grad av opplevd felles ansvar og gjensidig avhengighet, føre teamet inn i det Hjertø kaller *teamsone*, som kan sies å være tilsvarende Eggens *flytzone* illustrert i figuren under.



Figur 2. Felles ansvar og gjensidig avhengighet i team (Hjertø, 2013, s. 34)

3. KAPITTEL - Effektive team

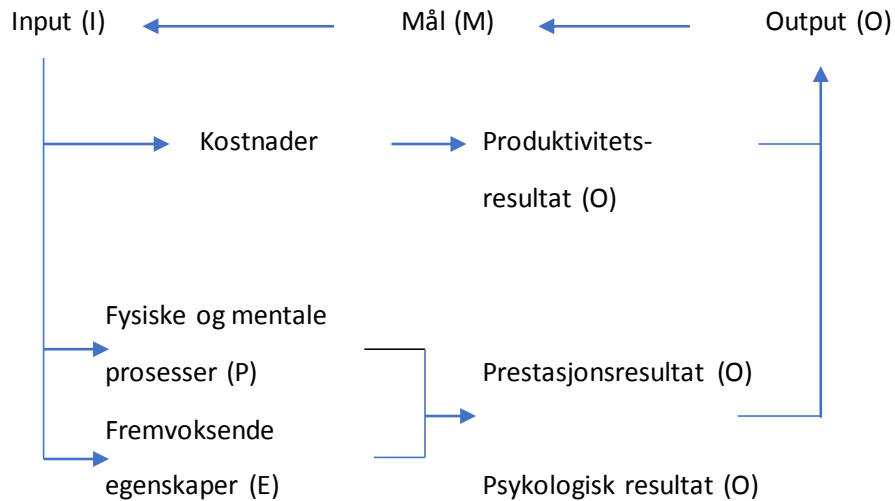
3.1 Leveranse og effektivitet

Hjertø (2008, s. 96) definerer teameffektivitet som «bestemt av hvilken grad teamet har levert i overensstemmelse med de målene som er fastsatt og innenfor de rammene som er gitt, om det har oppnådd jobbtilfredshet i teamet, og om det har skjedd relevant læring i teamet». Leveranse og effektivitet er begreper som har vært forbeholdt det private næringsliv med leveransefrister og effektiv drift med fokus på bunnlinja. Meningsinnholdet i disse begrepene må diskuteres og brytes ned til innhold som kan gi mening i en lærers hverdag. Det må gis innhold som oppleves som relevant for den arbeidsvirkelighet lærerne lever i og med elevenes trivsel og læring.

Definisjonen over sier teameffektiviteten bestemmes av blant annet i hvor stor grad teamet leverer i overensstemmelse med de fastsatte målene. Målene settes av teamet selv og teameier i fellesskap og resultatene teamet oppnår handler om innfrielse av disse målene. Veldig ofte tenker vi på om resultatmålene er oppnådd når vi snakker om leveranse, men i teamsammenheng handler dette like mye om de psykologiske målene er oppnådd. I følge Hackman (1987, s. 323) er opplevd læring (kompetanseheving) og trivsel (jobbtilfredshet) i teamet en viktig del av teamets leveranse. For at vi kan si at et team har «levert», må teamet levere på resultatmål, samt opplevd trivsel og læring i teamet. I skolen handler teamets resultatmål i stor grad om elevenes endelige læringsutbytte. Det effektive teamet som også leverer på de psykologiske målene læring og trivsel innad i teamet, vil etter teamteorien ha større forutsetninger for å levere gode resultatmål. I skolen vil dette da bidra til at elevene vil kunne oppnå økt læringsutbytte i forhold til sine forutsetninger.

3.2 MIPEO-modellen for teameffektivitet

I et teamsamarbeid er man avhengig av en klar retning og et Mål for arbeidet. Hva skal teamet oppnå? For at teamet skal kunne nå de oppsatte målene må det ha Input, og da kan teamet sparke i gang Prosessene som skal virke i teamet. I disse prosessene vil teamarbeidet skape fremvoksende Egenskaper underveis som vil påvirke teamets Output og resultater i enden av den definerte teamperioden. Hjertø (2013, s. 88) setter dette sammen til en MIPEO-modell.

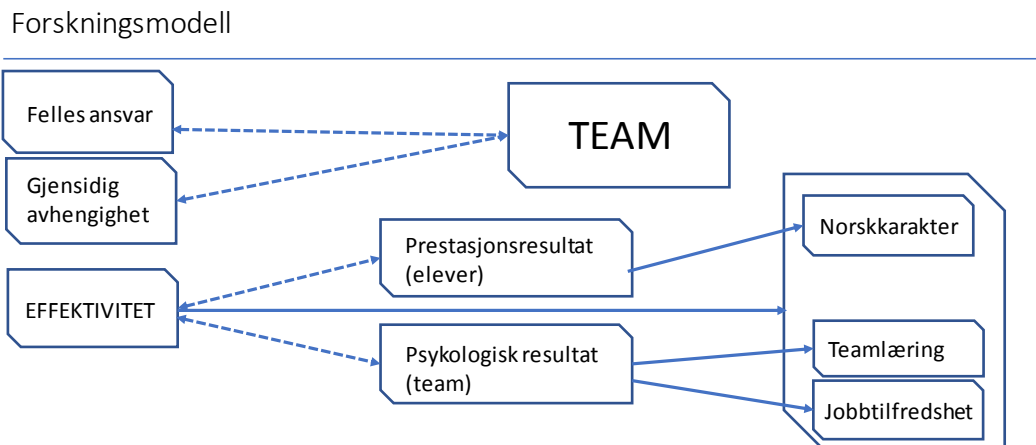


Figur 3. MIPEO-modellen

I arbeidet med modellen er målene utgangspunktet for teamets arbeid. Målene gir retning og setter i gang prosessene som produserer de forskjellige resultatene.

MIPEO-modellen springer ut av IPO-modellen til McGrath (1964) som har hatt stor innflytelse i teamforskningen, men fremstår i dag som noe mangelfull. Hjertø (2013) løfter fram flere forskeres innvendinger mot modellen og trekker ut fra prosesser (P), det han kaller, fremvoksende egenskaper (E). Modellen til McGrath utvides ytterligere med mål for teamarbeidet med bakgrunn i blant annet generell målteori og det faktum at begrepet organisasjon er konstruert for nettopp og nå mål (Hjertø, 2013, s. 89).

3.3 Teammodell for effektivitet i masteroppgaven



Figur 4. Modell for teameffektivitet

Modellen i fig. 4 viser hvordan jeg vil undersøke om teamene oppnår de ønskede resultatene vi har satt opp for effektivitet. Prestasjonsresultatene måles i skriftlige eksamenskarakterer i norsk (hovedmål og sidemål sammenslått) og de psykologiske resultatene måles ved hjelp av presenterte data fra teamundersøkelser. Det er prestasjonsresultatene og hva som påvirker disse i effektive team som er gjenstand for størst oppmerksomhet i kapittelet om funn og analyser. Det hele pilene direkte fra effektivitet til karakterboksen illustrerer dette. Den kausale sammenhengen gjennom stiplede piler vil ikke måles i særlig grad i denne studien.

3.4 Mål (M)

Teammandatet skal sette en klar retning for teamets arbeid gjennom skolens og teamets mål. Målene skal være målbare gjennom bestemte indikatorer som bør være mest mulig objektive. Som indikatorer har vi ofte valgt å bruke utvalgte spørsmål fra elevundersøkelsen som vi har gjennomført på alle tre trinn siden 2007. Data fra tidligere elevundersøkelser og lærernes opplevelse av utfordringer i gruppe danner mye av grunnlaget for hvilke mål teamet setter for kommende skoleår. Teameier og teamet diskuterer seg fram til om målene og de valgte indikatorene er hensiktsmessige og ikke i konflikt med skolens mål som gjelder for alle teamene på skolen. Slik sikrer vi at vi er en datadrevet skole som tar beslutninger om framtidige målsettinger og retning basert på fakta og ikke synsing og føleri. Skolens mål skal ivareta skolens interesser som helhet og sørge for at teamene også jobber for å nå fellesskapets målsettinger. Føringer fra skolemyndigheter på nasjonalt og kommunalt nivå vil være med på

å bestemme hvilke satsingsområder skolen må gå for, men det er også viktig for skolens ledelse å holde fokus på samme områder over år for år for å se utvikling over tid. Kengurupolitikken (Tiller, 1990) tid i skolen er forhåpentligvis over.

Teamarbeidet starter med målene (M). Figur 3 viser at man opererer med ulike prestasjonsmål og psykologiske mål. Prestasjonsmålene i vår sammenheng handler i ytterste konsekvens om størst mulig læringsutbytte for elevene, men teamene setter seg også prestasjonsmål når det gjelder elevenes trivsel og sosiale utvikling.

De psykologiske resultatene i et team er et resultat av de sosiale prosessene som har eksistert i teamet og målet er at de skal øke medlemmenes teamkompetanse (opplevelse av læring) og jobbtilfredshet (opplevelse av trivsel). Målene lærerteamet setter seg settes ofte ut i fra tidligere egenrapporterte læringsopplevelser og jobbtilfredshet i foregående år. Lærerteamene ved Ajer holdes stabile gjennom tre år for å beholde stabiliteten overfor elever og foresatte gjennom ungdomsskoleperioden. Dette gir også teamene muligheter til å bruke tidligere resultater i eget utviklingsarbeid – som grunnsteiner i det profesjonelle læringsfellesskapet som skolen utgjør (DuFour, 2016).

3.4.1 Teammandat og teameier

For å skille det rent personalpolitiske fra rollen som rektor innebærer rollen som teameier at man forholder seg til teamet som en enhet i organisasjonen. Teameieren er ansvarlig for teammandatet, men det utarbeides i en prosess sammen med teamet. Når teammandatet er godkjent av teameier og etablert ved forpliktende underskrifter må teameier fortsatt følge opp teamet. For å lykkes med team i skolen må teameier, som kan være både rektor og assisterende rektor, være aktivt tilstede gjennom hele skoleåret og bidra til sluttresultatet i juni. Selv om man skal være aktiv i oppfølgingen må også teamet oppleve tillit fra teameieren og ikke en opplevelse av kontinuerlig styring og kontroll. Teamet må oppleve en stor grad av autonomi for å kunne oppleve og ta fullt ansvar for de resultatene teamet oppnår (Hjertø, 2013).

Det er i teammandatet målene defineres av teameier og rammene aksepteres av teamet. På Ajer har både rektor og assisterende rektor rollen som teameiere og må skille mellom oppfølging av teamrelaterte oppgaver som teameier og når man opptrer som rektor. I alt arbeid som handler om teamenes vei mot målene i teammandatet må rektor som teameier forholde seg til lærere som medlem av et team og behandle alle henvendelser som teamrelaterte. Om henvendelsene handler om ren personalpolitikk vil rollene være annerledes og rektor kan forholde seg til læreren individuelt etter de regler som gjelder i forholdet ansatt og leder.

Målene i teammandatet kan inneholde både visjon, skolens mål og teamenes egendefinerte mål. Visjon for teamarbeidet og teamenes innfrielse av skolens mål er først og fremst teameiers domene. Teammålene er mer et resultat av en forhandling og diskusjon mellom teamet og teameier. Teamets egne mål må være konkrete og egne seg for måling, det må ikke være flere mål enn at teamet kan opprettholde oppmerksomheten på målene (Dierdorff, Bell, & Belohlav, 2011) og oppnå forbedring på de prioriterte områdene. Formulering av målene slik at de gir mening og retning for arbeidet er avgjørende for teamets arbeid.

3.5 Innsatsfaktorer (I)

Innsatsfaktorene en teameier setter inn kan kalles for teamets humankapital i form av kunnskaper og ferdigheter (Nonaka, 2000) I skolen kommer innsatsfaktorene i stor grad i form av intellektuell kapital som utdanning og erfaring, men også kjønn og alder på lærerne i teamet spiller en rolle som innsatsfaktorer.

3.5.1 Struktur

Lærerteamenes størrelse på Ajer ungdomsskole bestemmes ut i fra elevantallet som har vært relativt konstant de siste ti årene. Mellom 50 og 60 elever på teamet gir fire kontaktlærere som utgjør teamet. Sammensetningen av disse fire lærerne er en viktig jobb for teameier og det er flere forhold som må tas i betraktning. Heterogene team i form av forskjellig fagkunnskap gir seg selv på skolen, men også forskjell i alder og kjønn bør også tilstrebes i sammensetning av teamene. Heterogenitet i team har vist seg å være positivt relatert til prestasjoner om resultatavhengighetene er høy og jobbtilfredsheten er ofte høy (Schippers, Den Hartog, Koopman, & Wienk, 2003).

Som nevnt er fire lærere normen for lærerteam på Ajer og anslagene i litteraturen rundt antallet teammedlemmer og teamets effektivitet er usikre. Et stort antall mulige relasjoner i et team gjør samhandlingen vanskelig og relasjonen mellom medlemmene uoversiktlig, og at man derfor bør holde teamene små. Hackman (2002) mener teamene i en organisasjon i alminnelighet ikke bør være større enn syv, men den mest valgte teamstørrelsen i litteraturen for optimal effektivitet synes å være fem (Hjertø, 2013). Da er vi nærme det optimale på Ajer når det gjelder størrelse og vi kan se etter andre innsatsfaktorer som vil gi mest mulig effektive team i skolen.

Teammedlemmenes alder og kjønn er ikke regnet for å ha avgjørende betydning for et teams effektivitet, ei heller i skolen som bør jobbe for å endre stereotypiske holdninger om alder og kjønn. Derimot vil fagkompetansen og lærernes erfaring vil være en viktig innsatsfaktor i lærerteamene. Det er den formelle fagkompetansen i norsk, engelsk og matematikk som i bunn er styrende for teamsammensetningen på Ajer, men det er nødvendig at lærerne har undervisningskompetanse i ett eller flere fag i tillegg til de tre nevnte for å kunne undervise kun på eget team.

Forskning viser at ikke all heterogenitet i team virker positivt på effektiviteten. I et lærerteam med ulike verdier, holdninger til jobben og ulikt elevsyn vil det ikke være like lett å oppnå god jobbtilfredshet (Harrison, Price, Gavin, & Florey, 2002). Det vil derimot kunne bli mange gode diskusjoner om forskjellige metoder og tiltak i klasserommet som vil bidra til bedre læringsmiljø for elevene. Derfor er ikke heterogenitet noe man bør unngå i lærerteam. Funn jeg vil vise til senere i oppgaven gir noen indikasjoner på hva heterogenitet kan føre til.

Innsatsfaktorer i form av antall lærertimer andre ressurser som stilles til rådighet for teamene må avklares med teameier før prosessene med å etablere de faktiske teamene kan begynne.

3.5.2 Teamledelse

I team bør det pekes ut en teamleder (som regel gjøres dette av teameier, men også ønsker fra teamet kan bidra til valget av teamleder) og gjennomføres en rollefordeling i teamet. Først og fremst handler det om å etablere en struktur i teamet gjennom tydelige oppgaver og ansvarsområder for medlemmene i teamet. Lærerteamene på Ajer ungdomsskole har en flat ledelsesstruktur på tross av at teamene har en rolle som teamleder. I praksis ønsker vi at dette skal være en koordinator mer enn en leder av teamet slik at alle medlemmene i teamet opplever samme ansvar for teamets daglige arbeid. Uansett intensjoner om flat struktur i teamet vil måten teamet ledes på ha innvirkning på teamets effektivitet (Stewart, 2006). Derfor er utvelgelsen av teamleder likevel en viktig oppgave for teameier som må overveies nøye før man gir oppgaven til en av medlemmene på lærerteamet.

Skoleledelsen opptrer i teamsammenheng som eksterne teameiere og i teamenes arbeid mot målene følges de opp kollektivt. Teameiere bør være tydelig på forventninger om at teamene må lede seg selv uten kontroll ovenfra. Innenfor rammene av skolens visjon og skolens satsingsområder ønsker vi autonome team som jobber effektivt sammen mot skolens felles mål og teamenes egne mål. Autonomien her ligger på teamet samlet sett opp mot skolens ledelse i det daglige arbeidet. Vår intensjon er at enkeltlærere skal oppleve større grad av trygghet i lærerrollen og autonomi gjennom et fruktbart teamsamarbeid og at den autonome læreren (innenfor skolefelleskapets rammer) er en styrke for elevenes læring i klasserommet.

Likevel vil det være behov for ledelse i teamet og det vil alltid være meninger om hvordan teamet ledes i hverdagen. Ledelse av team er vanskelig fordi du som medlem i teamet blir tett knyttet sammen med de andre i teamet (gjensidig avhengig), i tillegg kommer kravet om felles resultatansvar for det teamet samlet leverer.

Gjennom den første fasen med teamorganisering på Ajer opplevde vi mange og lange diskusjoner om hva en teamleder skulle være på Ajer og hvilken rolle teamlederen skulle ha på lærerteamene. Det var uvant for mange å bli fortrolige med at rollen ikke innebar noe mer ansvar for teamets leveranse enn de andre medlemmene på teamet. Mange klarte ikke helt å kvitte seg med det innarbeidede prinsippet i arbeidslivet at lederen er ansvarlig, både for gode og dårlige tider (Schjander & Kenning, 1987). Dette gjaldt både de som fikk rollen som teamleder og de andre teammedlemmene.

Etter hvert som vi fikk kjennetegnene på hva som definerer faktiske team under huden (gjensidig avhengighet og felles ansvar), beveget vi oss mer og mer vekk fra dette som blant andre Thompson (2008) kaller «teamparadokset». Vi ønsket å flytte fokuset fra teamleder til teamet som en ansvarlig enhet som ivaretar alle interne lederfunksjoner (J. Hackman, 1987).

I de senere årene har vi etablert en felles forståelse for at teamlederen ikke har noe mer ansvar for det teamet leverer av psykologiske resultater i form av læring og jobbtilfredshet eller i form av elevprestasjoner. Det eksisterer nå en overvekt av det Hackman (1987) kaller gruppeansvar på lærerteamene på Ajer, og mindre grad av ledelsesansvar.

Selv om idealet på Ajer søker mot mer «selvstyrte team» er teamlederfunksjonen fortsatt en del av teamorganiseringen. Teamlederne møter skoleledelsen 4-6 ganger i året for en statusrapport og koordinering av oppgaver. Møtet fungerer også som en arena for erfaringsdeling mellom teamlederne og teameiere.

3.6 Prosesser (P)

Etableringsprosessen skal ende opp i en forpliktende teamkontrakt som vil være førende for hvordan teamet ønsker at samarbeidet skal foregå og en omforent arbeidsfordeling (Cohen & Bailey, 1997). Teamkontrakten er teamets interne dokument for avtalt struktur og hvordan god kommunikasjon (Kaufmann & Kaufmann, 2009) skal sikres gjennom teamprosessen. Det kan være regler for hvordan problemer bør løses og hvordan beslutningsprosessene skal være. Det kan være føringer på bruk av teamtid til kompetanseutvikling og hvordan man tar imot og inkluderer evt. nye medlemmer i teamet.

Teamprosessene rundt konfliktyper i teamene har stor betydning effektiviteten i teamene (Hjertø. & Kuvaas., 2009). I kapittelet om funn vil jeg komme tilbake til det vi har sett i lærerteamene på Ajer.

3.6.1 Begrepsforståelse - konflikt

For at skoler skal lykkes i en endringsprosess må man endre tankesettet til både lærere og organisasjon, og innhold i sentrale begreper må endres til et felles språk. Uten en felles forståelse av meningsinnholdet i begrepene sier Dufour at vellykket endring og utvikling nærmest er umulig (2016, s. 23). I skolens oppstart og implementeringen av team med begrepsapparatet rundt de fire forskjellige konfliktypene, måtte vi jobbe mye med meningsinnholdet i de nye begrepene for skolen.

Den norske grunnskolen har liten tradisjon for å snakke om *leveranse* og *effektivitet*, begreper som oppleves forbeholdt det private næringsliv, og ikke noe som skolen behøver å forholde seg til. Noe av den samme skepsisen opplevde vi rundt konfliktbegrepet. Som for de aller fleste mennesker oppfattet også vi begrepet konflikt med overveiende negativt meningsinnhold. I en generell definisjon av en *konflikt* hentet fra De Dreu og Gelfand (2008) beskrives det som *oppstart av en prosess med oppfattelse av avvik og motsetninger om blant annet interesser, meninger, verdier og praksiser som har betydning for oss*. For å komme videre i prosessen med innføring av team, måtte vi gå noen runder med å etablere felles begrepsforståelse av konfliktbegrepene.

3.6.2 Relasjoner og konflikttyper

I Hjertøs definisjon av team over heter det at «... teammedlemmenes relasjoner er gruppens grunnleggende bestanddel» (2013, s. 32). Tidligere i teoridelen har vi sett at antall mulige relasjoner vil ha betydning for teamets muligheter for å fungere sammen på en effektiv måte. Når vi skal etablere gode relasjoner mellom medlemmene i et team må vi snakke om følelser. Samarbeid mellom mennesker handler mye om tanker og følelser og Hjertø snakker mye om kognitive og emosjonelle aspekter ved team (2013). Ved å etablere team vil vi forsøke å skape noe mer enn summen av individene, og det krever gode relasjoner mellom individene i teamet.

Hjertø har viet mye av sin forskning på team til konfliktstrukturen i team og funnet at denne er forbløffende lik på tvers av ulike teamformer (2013, s. 28). Sammen med prof. Bård Kuvaas har Hjertø utviklet en modell over teamkonflikter i fire dimensjoner som forteller om hvordan disse forskjellige konflikttypene kan ha betydning for et teams effektivitet. Modellen, som kalles *The four-dimensional Intragroup Conflict (4IC) model* (definerer konflikttypene *emosjonelle personkonflikter*, *emosjonelle sakskonflikter*, *kognitive personkonflikter* og *kognitive sakskonflikter*. Tidligere forskning på konflikttyper i team hadde vist forskjellige resultater for teams effektivitet, men mange av disse studiene hadde fokusert kun på ledersiden og ikke på vurderinger gjort av teamene selv. En periode på begynnelsen av 2000-tallet ble det til og med konkludert med at alle konflikter var negativt relatert til teameffektiviteten (Hjertø, 2013). Flere andre, som for eksempel Eisenhardt med flere (1997) hadde funnet tegn på at emosjonelle konflikter også kunne være saklige og at dette måtte kunne bety noe for et teams effektivitet. Dette er noe av bakteppet for Hjertø og Kuvaas sin modell med fire konflikttyper.

Opplevde uforenelige avvik og motsetninger mellom aktører		Konfliktens kilder	
		Saksrelaterte konflikter	Personrelaterte konflikter
Mentale konflikt-prosesser	Emosjonelle konflikter (liker ikke-temaer)	Emosjonelle sakskonflikter (Jeg liker ikke konklusjonen på saken)	Emosjonelle personkonflikter (Jeg liker ikke deg/ din adferd)
	Kognitive konflikter (ukorrekt/feil eller utilstrekkelige-temaer)	Kognitive sakskonflikter (konklusjonen på saken er feil/utilstrekkelig)	Kognitive personkonflikter (Din adferd er feil / utilstrekkelig)

Figur 5. En firedimensjonal modell av intergruppekonflikter (Hjert, 2006; Hjertø. & Kuvaas., 2009)

3.6.3 Kognitive og emosjonelle sakskonflikter

I sin forskning på teamkonflikter har Hjertø kommet fram til mye av det samme som eksisterende forskning på området viste, som at kognitive sakskonflikter var negativt relatert til teamets prestasjoner (C. K. De Dreu & Weingart, 2003). I tillegg viste resultatene tegn på at emosjonelle personkonflikter også hadde forventet negativ innvirkning på teamene, spesielt i forhold til trivsel i teamet. Det som Hjertø og Kuvaas fant av nye tendenser, var den tydelige positive sammenhengen mellom emosjonelle sakskonflikter og teamets prestasjoner (2013, s. 194). Dette funnet vil kunne gi motivasjon til organisasjoner som jobber teambasert til å utforske disse konflikttypene nærmere. Det vil være et insitament til å skape team med «heftig og begeistret» samarbeid for å nå teamets målsettinger.

Funnene i studien av lærerteamene på Ajer vil vise noe av den samme tendensen, men med muligens enda sterkere effekt på teamenes prestasjonsresultater en tidligere forskning konkluderer med. Se mer om dette i kapittel 5.

3.6.4 Kognitive og emosjonelle personkonflikter

Ingen er ubetinget begeistret for heftige personkonflikter i arbeidslivet, men vi vil alle til tider oppleve dem i større eller mindre grad og de oppleves ofte belastende for de involverte, men hvordan kan de påvirke et teams prestasjoner og leveranse? I Hjertø og Kuvaas modell over intergruppekonflikter (2013, s. 194) viste empirien ingen signifikante sammenhenger mellom kognitive personkonflikter og teamenes effektivitet, men konflikttypen må likevel regnes som viktig fordi den ofte viser seg i hverdagen. Kollegaer korrigerer hverandre på områder som ofte kan skape irritasjon i en organisasjon. Det kan være punktlighet eller ryddighet på andre områder som ikke er i henhold til avtaler i teamkontrakten. Som enkelttilfeller oppleves dette ofte som uproblematisk av kollegaer, men som ved systematiske tilfeller kan skape irritasjon og gli over til å bli emosjonelle personkonflikter om det ikke korrigeres på et tidlig stadium. Et godt team har tydelige kjøreregler for hvordan personrelaterte konflikter skal løses på et tidlig stadium og med en kognitiv tilnærming.

Om teamet evner å håndtere kognitive personkonflikter på et tidlig stadium, vil man unngå å bli et dysfunksjonelt team preget av konfliktunnvikning, som foretrekker kunstig harmoni foran diskusjoner om hvordan man forholder seg til teamets avtalte normer og regler. Om et team preges av konfliktunnvikning vil det også kunne få negative konsekvenser for beslutningsdyktigheten i teamet. For å unngå konflikter viker man unna beslutninger som vil kreve en del felles diskusjon og refleksjon, og teammedlemmene vil heller ikke oppleve full lojalitet til de beslutninger som teamet tar. Team preget av denne problemstillingen vil i ytterste konsekvens ikke oppleve felles ansvar for teamets leveranse og effektiviteten vil reduseres.

3.7 Fremvoksende egenskaper (E)

Fremvoksende egenskaper er som noe et team allerede har ved oppstarten, men som utvikles gjennom prosessen (Hjertø, 2013). Noen egenskaper som kjønn og alder vil som regel være relativt stabile og vil ikke endre seg i oppdragsperioden (som på Ajer ungdomsskole som regel vil vare i tre år). Fremvoksende egenskaper vil utvikle seg i perioden og det interessante er hvordan de fremvoksende egenskapene kan påvirke effektiviteten i teamet.

De fremvoksende egenskapene i lærerteamene som jeg ser nærmest på her er forpliktelse til teammandatet og autonomi. For å få fram et mer helhetlig perspektiv inkluderer jeg også mestringsstro i teoridelen, men variabelen blir ikke analysert i studien.

3.7.1 Forpliktelse til teammandat

I teamforskningen er opplevelse av forpliktelse i forhold til teamets mål og arbeidsoppgaver en av de mest grunnleggende egenskapene ved team (Karl E. Weick, 2001). Gjennom å designe gode mål for lærerteamene kan opplevelsen av meningsfullhet forsterkes i lærerteamene. Fordelingen av arbeidsoppgaver vil også påvirke teammedlemmenes opplevelse av meningsfullhet og bør være en viktig jobb i etableringen av teamstrukturen.

Det finnes flere studier om forpliktelse og begrepet har flere dimensjoner, men i teamsammenhengen forstår Hjertø (2013) begrepet forpliktelse som et *positivt forpliktende engasjement*. Han sier at vi kan føle oss forpliktet fordi vi ønsker det, bør det eller trenger det. Flere undersøkelser har funnet positive sammenhenger mellom målforpliktelse og teamenes effektivitet og ekstern vurdering. Det er også funnet tegn på at teams målforpliktelse er positivt relatert til blant annet teamets mestringsstro (Mulvey & Klein, 1998).

3.7.2 Mestringsstro

Selv om de fremvoksende egenskapene i team samvarierer sterkt på gruppenivå og at forskere på området mener man må se de fremvoksende egenskapene i et større perspektiv (Hjertø, 2013, s. 211).

Individenes mestringsstro fremhevet av blant annet Bandura (1997) gjennom begrepet *self-efficacy* som økt tro på det å mestre individuelle arbeidsoppgaver.

For det andre referer Hjertø (2013, s. 226-227) til flere store forskningsanalyser som viser en klar positiv sammenheng mellom individers mestringsstro og prestasjoner. Team med både oppgavespesifikk og generell mestringsstro viser seg positivt relatert til teameffektivitet og det finnes funn på at teamenes generelle mestringsstro er positiv for opplevelsen av teamlæring.

En tredje grunn er at funn de senere årene fremhever elevenes mestringsstro som viktig for å lykkes i skolen (Hattie, 2009). Fullan (2005) bruker det engelske ordet «grit» når han skal fremheve en egenskap som vil bidra til å heve elevprestasjoner i det 21. århundre. «Grit» kan oversettes til å tåle å stå i en utfordring over tid. Ha utholdenhet og evne til å ikke gi opp selv

om man møter på hindringer og utfordringer – altså veldig nært mestringstro i min forståelse av begrepet.

Begrepet mestringstro kom inn for fullt i psykologien på 80-tallet med Albert Banduras begrep «self-efficacy» (1997). Hans definisjon av mestringstro er ens egen tro på å mestre en bestemt oppgave eller situasjon. Det handler om å bygge på gode erfaringer på de områdene man vil lykkes på og gi mennesker troen på at de vil greie å løse lignende oppgaver i fremtiden.

Jeg tar med denne egenskapen for helhetens skyld, men denne variabelen blir ikke analysert i studien.

3.7.3 Autonomi

Autonomi har både individuell og teambasert karakter som kan stå i motsetning til hverandre. I arbeidet med lærerteamene på Ajer ønsker vi at gode og støttende team skal oppleve selvstendighet i skolens organisasjon. Det er først og fremst teamets autonomi som skal fremelskes får å oppnå mest mulig effektivitet i teamet, men man kommer ikke utenom behovet for lærernes autonomi i klasserommet. Det er fortsatt slik at en grunnskolelærer utfører en stor del av sin undervisning alene foran en gruppe elever. Som skole ønsker vi at våre lærere skal oppleve individuell autonomi foran sine elevgrupper, men styrken av det støttende autonome teamet i ryggen. Det ligger i kortene at man ikke kan gjøre helt som man vil i faktiske team, med høy gjensidig avhengighet og felles ansvar (Hjertø, 2013).

Effektene av team med høy autonomi i er positive for en organisasjon, men ikke om den individuelle autonomien innad i teamet blir enerådende (Langfred, 2000). Høy teamautonomi er bra for effektiviteten i teamet og ser ut til å være positiv til deling av kunnskap innad i teamet (Paulsen & Hjertø, 2010). Funn i dataene fra Ajer ser også ut til at kunnskapsdeling på teamet er positivt relatert til teamenes prestasjonsmål, som må sies å være meget spennende funn for effektene av godt teamsamarbeid.

3.8 Output (O)

3.8.1 Læring i team som psykologisk resultat

Kunnskapsoverføring i team er et sentralt moment i teamlæringen og er knyttet til relasjonen mellom den som lærer bort og den som lærer. Kunnskap og holdninger kan man erverve ved å dra på kurs og ta videreutdanning, men den kunnskapsoverføring man får i et team, bevisst eller ubevisst, vil bidra til at et team i sum utvikler seg fra en tilstand av usikkerhet til en opplevelse av å lære og utvikle seg sammen (Hjertø, 2013). Læringen som skjer i et team inngår som ett element i et teams effektivitet som et psykologisk resultat. Læring er en prosess, men i målingen av et teams opplevelse av læring, handler det mest om medlemmene har lært noe ved levering av sluttproduktet.

Læringen som skjer mellom medlemmene i team kalles kunnskapsoverføring og kommer fra organisasjonsteorien. Kunnskapsoverføringer skjer bevisst eller ubevisst og omhandler

kunnskaper, holdninger eller praksiser. I et team som er åpne om at de ikke allerede innehar alt som behøves av kunnskaper og ferdigheter, vil det eksistere et behov for å lære. I en teamkultur hvor man deler med hverandre og opplever det Lave og Wenger (1991) definere som praksisfellesskap, vil team kunne omgjøre taus kunnskap til kunnskap for de andre teammedlemmene som vil være relevant for teamet og øke mulighetene for effektivt teamarbeid.

På Ajer har skoleledelsen sammen med teamene lagt mye vekt på at kompetanse skal deles på teamene og at det skal settes av tid til erfaringsdeling på team. Gjennom deling og læring i team vil man kunne utvikle et godt læringsmiljø i teamene og på skolen generelt. Skoleledelsen sørger også for å sette av tid til erfaringsdeling mellom teamene slik at samarbeidskulturen også utvikles teamene imellom. Sammen med aktuelle skolefaglige kompetanser vil teamlæring basert på hverdagslæring gi teammedlemmene økt samarbeidskompetanse og skolen en samarbeidende kultur som vil virke forsterkende på læring. Michael Fullan (1995) sier at læring ikke er mulig uten samarbeidsferdigheter og relasjoner. En teamorganisering gir grobunn for en lærende organisasjon hvor teamene er grunnsteinene i det profesjonelle læringsfellesskapet hvor systematisk samarbeid skal utvikle praksis og forbedre resultatene for teamene og skolen, og ikke minst gi størst mulig læringsutbytte til elevene (DuFour, 2016).

3.8.2 Trivsel i team som psykologisk resultat

Jobbtilfredsheten eller trivselen du opplever som medlem i et team kan bero på flere faktorer. Utfra nyere teoretiske synspunkter lister Hjertø (2013) opp flere aspekter som kobles opp mot sosiale/relasjonelle og jobbforhold som innhold og rammebetingelser som grunnlag for jobbtilfredshet. De tre aspektene som trekkes fram er *holdningsmessig evaluering* av jobben, *emosjonelle reaksjoner* på jobben og *kognitive oppfatninger* om jobben.

Jobbtilfredshetsbegrepet er omdiskutert i litteraturen og det har vært sprikende forståelser av begrepet. Årsaken er at begrepsinnholdet måles ved formative spørsmål som ikke nødvendigvis samsvarer. Man kan være fornøyd med innholdet i jobben, men føle seg utenfor i teamet eller på arbeidsplassen. For å kunne måle jobbtilfredsheten må vi da vite hvor mye vekt den enkelte ansatte legger på innholdet og på forholdet til kollegaer.

I vårt arbeid med team på Ajer måler vi lærernes opplevde trivsel og læring i teamet gjennom en teamundersøkelse etter hvert skoleår. Siden lærerne svarer på disse undersøkelsen mot slutten av skoleåret vil det være liten mulighet til korrigerende eller endring av adferd i det eksisterende teamet. Den opplevde jobbtrivselen man sitter igjen med som et jobbtilfredshetsprodukt, vil man måtte ta med seg inn i det neste teamet. Jobbtilfredshet eller opplevd trivsel er et sentralt begrep i forskningen (Hjertø, 2013) og en sentral resultatvariabel i vårt teamarbeid, sammen med opplevd læring og resultatmåloppnåelse i forhold til teammandatet, er dette hovedkategoriene i spørsmålet om teamene er effektive i skolen.

3.8.3 Elevenes trivsel og læring som prestasjonsresultater

Et av målene med teamorganisering og bygging av effektive team er at det skal bidra til økt læring og trivsel blant elevene. En teamorganisering med felles ansvar og gjensidig avhengighet og fokus på samarbeid om planlegging, gjennomføring og evaluering, skal føre bedre kvalitet på undervisning og økt læring for elevene.

Alle teamene har resultatmål som forteller hva de oppnå av elevresultater og følges opp av teameier når de foreligger. Resultatene diskuteres og drøftes med teamet som en del av læringsprosessen i teamet. Gjennom felles refleksjon kommer man fram til teamets mulige forklaringer på eventuell innfrielse av målet. Hva har vi gjort dette året for å oppnå denne høye målsettingen? Eller om målene ikke er nådd må man stille seg spørsmål om hvorfor man ikke har lyktes med målsettingen på elevprestasjonene.

Både oppnådd snittkarakter på eksamen og ønsket nivå på utvalgte områder på elevundersøkelsen brukes som prestasjonsmål for teamene. I denne studien vil jeg som nevnt under avsnittet om avgrensning skille ut karakterer på skriftlige eksamener i norsk fra 2007 og frem til 2017. Gjennom presentasjoner av analyser på teamenes effektivitet målt opp mot elevresultater på eksamen vil vi i kapittel 5 se tegn på om teamorganiseringen de siste 10 årene har hatt ønsket effekt på elevenes læring.

4. KAPITTEL – Metode

4.1 Introduksjon

Valg av metode i denne masteroppgaven ga seg i stor grad selv, i og med at skolen satt på data fra ti år med teamundersøkelser fra alle ansatte i perioden. Dette er analyserte data fra skolens eksterne samarbeidspartner og viser utviklingen over en tiårsperiode. Her så jeg muligheten til å undersøke hvordan teamtanken hadde befestet seg på Ajer og om dataene viste effekter av teamarbeid som kunne være interessant også for andre enn meg og vår egen skole. I dette kapittelet vil jeg gjøre rede for valg av forskningsdesign og metoder, som må vurderes opp mot studiens pålitelighet og gyldighet.

4.2 Forskningsdesign

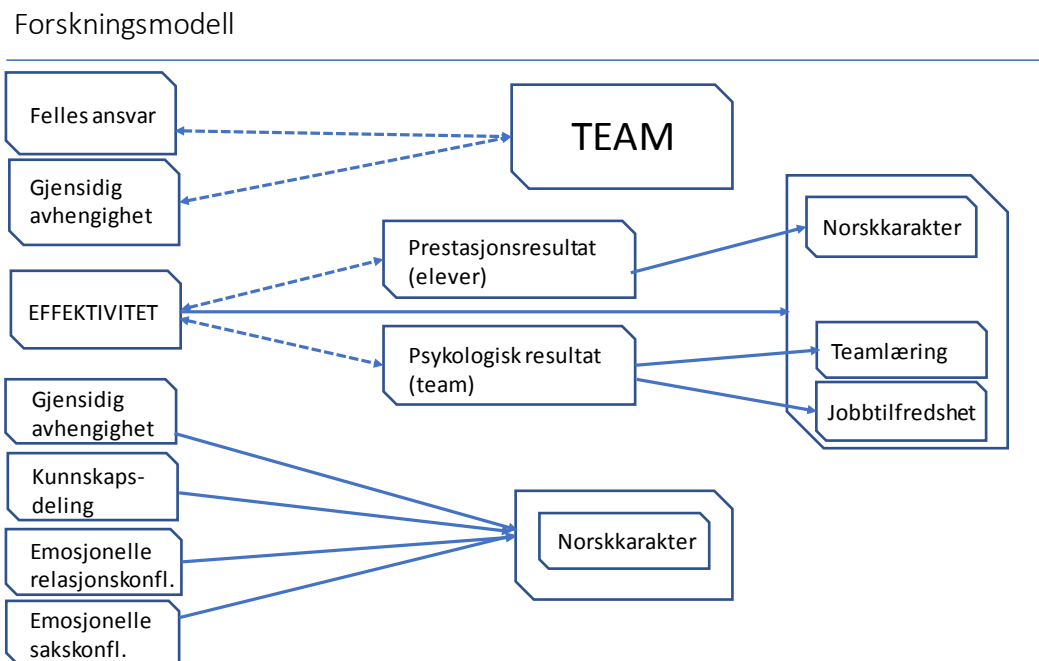
Det jeg har valgt som design kan kalles en longitudinell casestudie av lærerteamene på Ajer ungdomsskole over en periode på 10 år. Målet med studien er å finne ut hva som påvirker effektiviteten i lærerteam på skolen og om effektive lærerteam produserer bedre elevresultater?

I valg av design styrer problemstillingene mye og designet har betydning for studiens pålitelighet og gyldighet. Casestudien kan kalles longitudinelt fordi jeg undersøker teammedlemmenes opplevelser av samarbeidsformen over ti år (Johannessen, Tufte, & Christoffersen, 2010). Data fra ti år i teamundersøkelser med stort sett de samme spørsmålene til stort sett de samme lærerne sammenlignes for å se utviklingen over tid. Det er veldig liten turn-over blant lærere som jobber på skolen. Her har jeg muligheten til å se endring over tid, både på individ, team og skolenivå.

Selv om variablene i undersøkelsen er mange er det en klar definert kontekst studien tar for seg og anerkjent teamteori brukes til å beskrive effektiviteten i lærerteamene (Jacobsen, 2005).

Gjennom studien har jeg en ambisjon om å få fram de faktorene som gjør lærerteam effektive og undersøke om gode elevresultater henger sammen med effektive team. Om dette viser seg å stemme bør det ha interesse for alle som jobber med å skape profesjonelle læringsfelleskap og da særlig i skolen.

4.2.1 Forskningsmodell



Figur 6. Forskningsmodell

Utgangspunktet for modellen i fig. 6 er faktiske team (TEAM) og hva som kjennetegner faktiske team, *gjensidig avhengighet* og *felles ansvar*, og de stiplede pilene går begge veier for å illustrere at vi ikke undersøker noen kausal sammenheng mellom gjensidig avhengighet / felles ansvar og resultater. Jeg skiller mellom de *psykologiske resultatene* for teamets medlemmer som er opplevd *teamlæring* og *jobbtilfredshet*, og *prestasjonsresultat* for elevene som måles i i form av norskkarakterer. Nederst i modellen illustreres hvilke forklaringsvariabler representert ved *gjensidig avhengighet*, *kunnskapsdeling* og *emosjonelle konflikter*, som studien vil vise om påvirker norskkarakteren. Det vil være andre variabler enn nevnt i modellen som vil vise seg å påvirke karakterene, så listen er ikke uttømmende.

4.3 Strategi

Analysen av dataene fra teamundersøkelsene handler om å finne sammenhenger mellom fenomener og om det er en årsak og effekt mellom fenomenene. Det skiller mellom avhengige og uavhengige variabler om det finnes en retning på sammenhengen (Johannessen, et al., 2010). I denne studien vil det ofte handle om å identifisere uavhengige variabler som påvirker opplevelsen av *trivsel* og *læring* i team, de avhengige variablene for effektive team.

Siden målet her er å finne tegn på og styrke teamteori på hva som gjør team effektive kan vi kalle strategien for deduktiv (Johannessen, et al., 2010). Dataene vil gi svar på om teamene opplever det som teorien sier om effektivitet i team og om det kan forklare gode elevresultater.

Karakterene, som er målet på lærerteamenes prestasjonsmål, analyseres opp mot hva teamundersøkelsene sier om effektiviteten i teamene i samme periode. Det som skal testes er hypotesen om at effektive team bidrar mer til elevenes læring. Jeg vil også undersøke dataene for å finne strukturer, prosesser eller egenskaper ved team som bidrar til effektiviteten. Slik vil vi kunne finne ut hvordan team bør settes sammen og hvilke prosesser man må dyrke fram i lærerteamene for å få ut det beste av teamorganiseringen – og dermed størst mulig læringsutbytte for elevene.

4.4 Metodevalg

Siden utvalget av personer i denne studien ikke er tilfeldig utvalgt, men ansatte på den aktuelle skolen for casestudien, kan vi også si at betegnelsen kvasiekperiment kan brukes om studien. *Ekspérimentet* her går ut på å «utsette» lærerne på Ajer for teamorganisering for å se om denne typen samarbeid har effekter på blant annet elevenes læring. Ajerelevens resultater på skriftlig eksamen i norsk (hovedmål og sidemål sammenslått) sammenlignes med landsgjennomsnittet for den samme perioden.

Korrelasjonsanalyser er gjennomført på data fra teamundersøkelsene og elevenes trivsel og læringsresultater (data fra elevundersøkelsen og eksamenskarakterer). Formålet med analysen er å finne ut om lærerteam som opplever jobbtilfredshet og læring også bidrar mer til elevenes læringsutbytte enn andre lærerteam og er presentert for skolen.

Elevenes karakterutvikling illustreres med en regresjonslinje som viser positiv eller negativ karakterutvikling i perioden.

Som George og Bennett (2005) viser vi til eksisterende teamteori for å beskrive effektiviteten i teamene og hva den kan bidra med i form av opplevd trivsel og læring på teamet og elevenes læring.

Korrelasjon angir i hvilken grad det er statistisk sammenheng mellom to variabler, altså om den ene variabelen beveger seg i tråd med at den andre gjør det. Korrelasjon mellom variabler behøver ikke nødvendigvis å bety at det er en kausal sammenheng mellom dem, altså at den ene påvirker den andre. Styrken av korrelasjonen angis ved såkalte *korrelasjonskoeffisienter*. Jo sterkere korrelasjon, jo tettere samvarierer variablene (Johannessen, et al., 2010).

Korrelasjonsanalysen forteller oss om det er en statistisk sammenheng mellom to stabile variabler og eventuelt hvor sterk denne sammenhengen er. Om den er signifikant eller en gradering av forholdet mellom variablene.

Vi kan si mer om hvorvidt en uavhengig variabel faktisk har en direkte påvirkning på avhengig variabel. Når analysen gjennomføres med flere uavhengige variabler, kalles den multippel regresjonsanalyse.

I studien vil jeg bare kommentere modellenes forklaringskraft (R^2) og regresjonslinjene brukes for å gi et visuelt inntrykk av sammenhengene. Antall observasjoner i studien er for få til å gi pålitelige funn derfor vil jeg ikke kommentere regresjonskoeffisientene.

4.5 Troverdighetskriterier

4.5.1 Validitet (gyldighet)

En utfordring ved kvantitativ analyse av samfunnsfaglige data er operasjonaliseringen og målingen av variablene. Dette er viktig for å sikre god målevaliditet. I arbeidet med teamundersøkelsen er det brukt mye tid på å utvikle gode spørsmål og indikatorer som fanger opp teambegrepene som studeres på en presis måte.

Ved funn av eventuelle årsakssammenheng uten at den reelt sett er der, har studien såkalt lav indre validitet. Her kan den avhengige variabelen også påvirke den uavhengige, det som skal forklares. Vi har da fått det som kalles endogenitet (Johannessen, et al., 2010).

Fordelen med denne korrelasjonsanalysen er at det lange tidsspennet på ti år vil gjøre teamundersøkelsen mer representativ. Den ytre gyldigheten er styrket og vi vil kunne hevde generelle sammenhenger med større grad av gyldighet.

4.5.2 Reliabilitet (pålitelighet)

Spørreskjemaene gjennom tiårsperioden undersøker de ulike variablene med minst 3 spørsmål. Gjennomsnittet av svarene på spørsmålene for hver enkelt blir da verdien på variabelen. Analysene viser at lærerne ikke svarer i «hytt og pine», fordi de hadde ikke svarene på spørsmålene korrelert med hverandre mer enn de korrelerte med alle andre spørsmål. Fordi vi har gjennomført den tilnærmet samme undersøkelsen hvert år siden 2007 vil funn i materialet ha høy reliabilitet (Johannessen, et al., 2010).

Statistikken presenteres etter reliabilitetsmål (Cronbach's Alpha) og faktoranalyse.

4.6 Datainnsamling

Det er et ideal i casestudier at man samler inn data fra flere ulike kilder. Empirien i denne studien er samlet inn gjennom spørreundersøkelser til alle lærere ved Ajer ungdomsskole gjennom en periode på ti år (2007 – 2017) og ved innhenting av karakteropplysninger for 10.trinnselever i samme periode. Teamundersøkelsen er utviklet i samarbeid med Kjell B. Hjertø og gjennomføres anonymt gjennom Questback. Denne masteroppgaven bruker data som er presentert for hele skolen etter hver årlige teamundersøkelse og analyser av disse dataene danner grunnlaget for funnene jeg presenterer.

Utviklingen av gjennomsnittskarakterer på skriftlige eksamener i norsk fra 2007 og til og med 2017 sammenlignes mot landsgjennomsnittet i samme periode.

5. KAPITTEL – Funn og analyser

Hackman (1987, s. 323) mener at et effektivt skoleteam presterer godt i forhold til avtalte måleindikatorer (prestasjonsresultat), opplever at de lærer av hverandre og har høy jobbtrivsel (psykologiske resultater). Tidligere presentasjoner av funn etter teamundersøkelser for de ansatte på Ajer ungdomsskole, har fortalt oss at teamenes selvrapporterte opplevelse av læring og jobbtilfredshet har ligget på et jevnt høyt nivå siden rundt 2010.

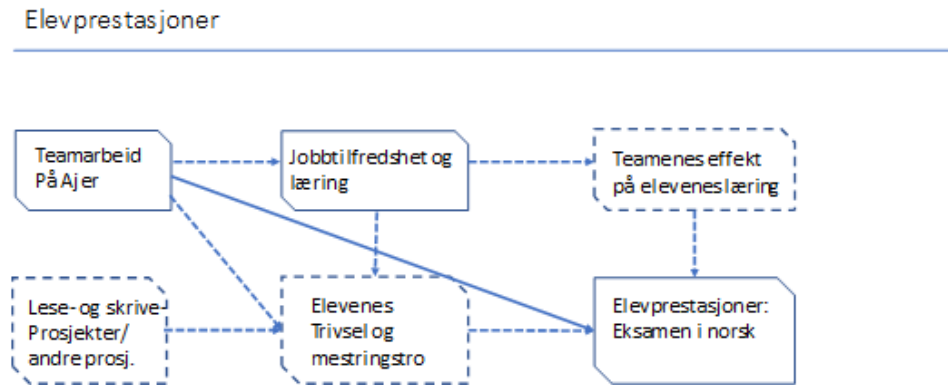
Resultater fra 2016 ga for eksempel for *opplevd læring på teamet* et snitt på 4.55 på en skala fra 1-5. Gjennomsnittet på *opplevd jobbtilfredshet* samme år viste 4.49. Opplevelsen som skoleleder i denne prosessen er den samme. De aller fleste team på Ajer opplever læring og jobbtilfredshet gjennom teamarbeidet, men kommer det noe mer læring for elevene ut i andre enden?

Muligheten til å skrive en masteroppgave på resultater av vårt teamprosjekt på Ajer har gitt meg muligheter til virkelig å undersøke virkningen og effektene av teamarbeidet på elevenes læring. Funnen i dette kapitlet inneholder mye spennende viten og nye oppdagelser som muligens vil sette enkelte teamprosesser i nytt lys.

I det følgende vil jeg presentere funnene visuelt ved hjelp av figurer som er fremkommet etter analyser utført i samarbeid med vår eksterne ekspertveileder på team. Formålet med figurene er å gi et visuelt bilde av sammenhengene, samt en indikasjon på forklaringskraften av analysene (R^2), ikke en full regresjonsanalyse.

5.1 Karakterutvikling skriftlig eksamen i norsk på Ajer ungdomsskole (2007 – 2017)

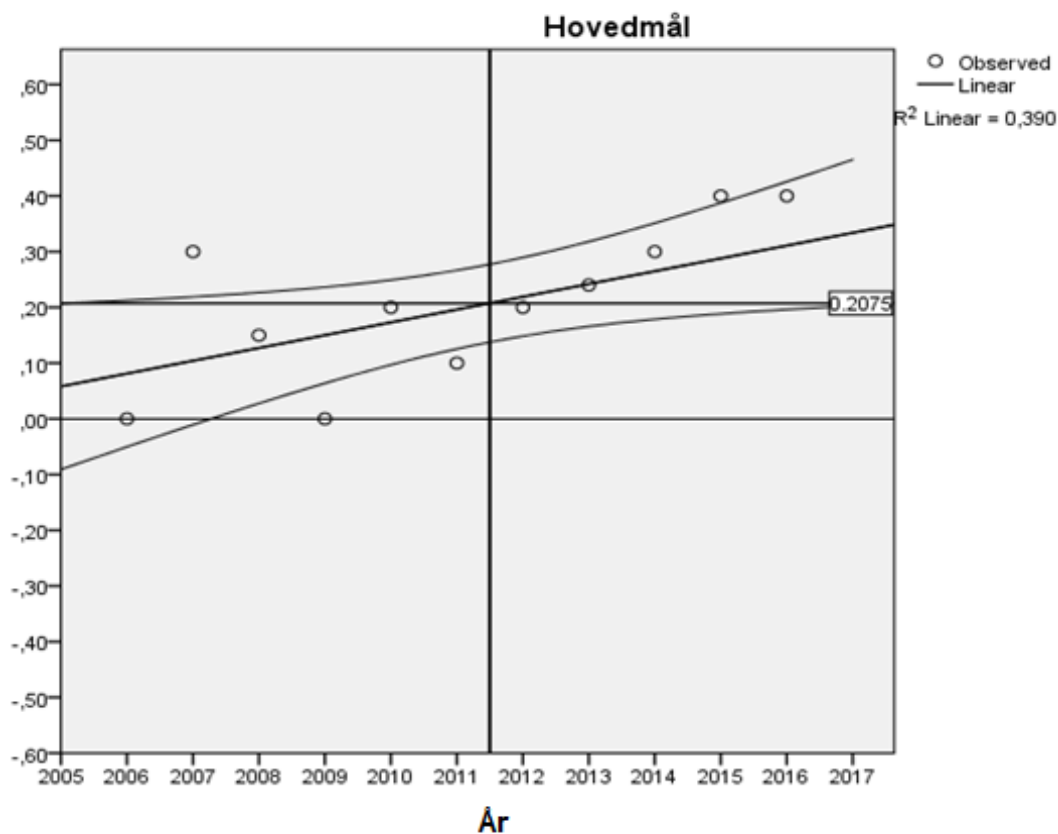
I problemstillingen for denne masteroppgaven ser vi at målet for studien er å finne ut hvilke strukturer, prosesser og egenskaper i lærerteam som påvirker effektiviteten og om effektive lærerteam bidrar til å øke elevenes læringsutbytte i form av norskkarakterer. I fig. 7 ser vi en illustrasjon som viser hva vi søker (hele piler). Er det sammenheng mellom det som foregår av teamarbeid på Ajer og elevprestasjoner i norsk? De stiplede linjene viser mulige andre forklaringsvariabler som ikke presenteres i denne studien.



Figur 7. Elevprestasjoner

5.1.1 Norsk hovedmål (skriftlig eksamen)

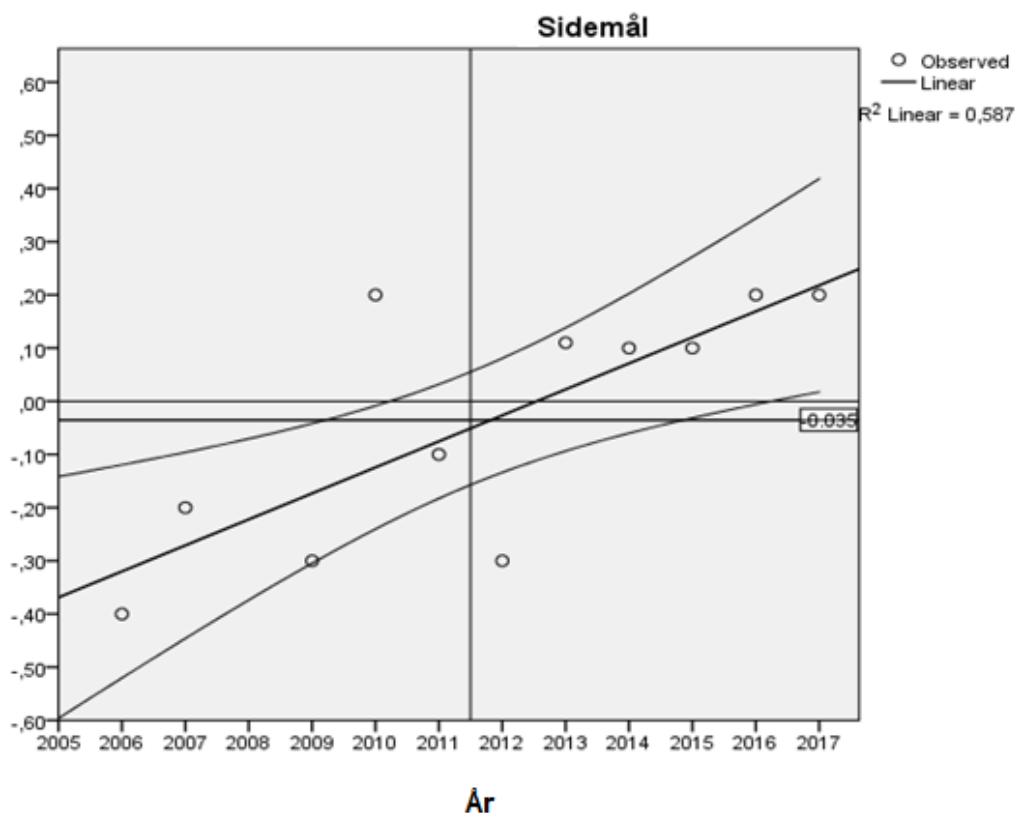
Karakterutviklingen i norsk hovedmål på Ajer vist ved regresjonslinje mot landsgjennomsnittet i samme periode. Det er tydelig at skolen har hatt en jevnt stigende kurve målt mot landssnittet i perioden. At dette er en positiv trend kan forklares med 39% sikkerhet.



Figur 8. Eksamenskarakterer i norsk hovedmål

5.1.2 Norsk sidemål (skriftlig eksamen)

Karakterutviklingen i norsk sidemål på Ajer vist ved regresjonslinje mot landsgjennomsnittet i samme periode. Det er tydelig med 58,7% sikkerhet at skolen har hatt en jevnt stigende kurve målt mot landssnittet i perioden.



Figur 9. Eksamenskarakterer i norsk sidemål

5.1.3 Delkonklusjon

I underkapittelet 1.3.1. om avgrensning forklarer jeg hvorfor norskfaget velges ut som lærerteamenes resultatmål. Fordi to lærere deler fagansvaret i norsk mener jeg at de i større grad samarbeider i et felles ansvar for faglige opplegg og elevenes læring, og at de i større grad enn engelsk og matematikklæreren på teamet opplever en gjensidig avhengighet. Dette er bare mine antakelser og undersøkes ikke direkte i studien, men det er en kjensgjerning at karakterutviklingen har vært meget god i norsk og den positive avstanden til landsgjennomsnittet øker.

Det er som jeg også beskriver i avgrensingen flere andre momenter og mulige årsaker til at nettopp norskfaget har hatt en slik positiv utvikling på skriftlige eksamen i teamperioden på Ajer, men det er også en spennende utvikling som bør undersøkes nærmere. I det følgende vil andre funn antyde at teamsamarbeid kan være en av mulige årsaker.

Det hører også med til historien at de skriftlige eksamenskarakterene i engelsk og matematikk ikke har hatt samme positive utvikling, men blitt liggende mer konstant i forhold til landsgjennomsnittet. Disse tallene er ikke med i denne studien men de sier noe om at det ikke er en gjennomgående trend for alle eksamensfagene. Kun norsk med delt fagansvar på teamet har denne positive utviklingen.

5.2 Effektive lærerteam på Ajer ungdomsskole

Målsettingen for innføring av teamorganisering ved Ajer ungdomsskole i 2007 var å tilpasse team som arbeidsform og øke effektiviteten i alle team for de ansatte ved skolen. Det var de samme kriteriene for "effektivitet" den gang var teamenes leveranse, teamlæring og trivselsutbytte (J. Hackman, 1987). I denne implementeringsfasen ble det styrt etter teameiers vurdering av teamenes leveranse, ut fra de mandatene teamene arbeidet etter. Det var allerede da et uttalt mål på lang sikt at elevenes læringsutbytte skulle økes, men i evalueringsprosessen i oppstarten la vi mest vekt på å rapportere i forhold til teaminnføringens hovedfokus, nemlig å utvikle en lærende organisasjon hvor variabelen var teamlæring.

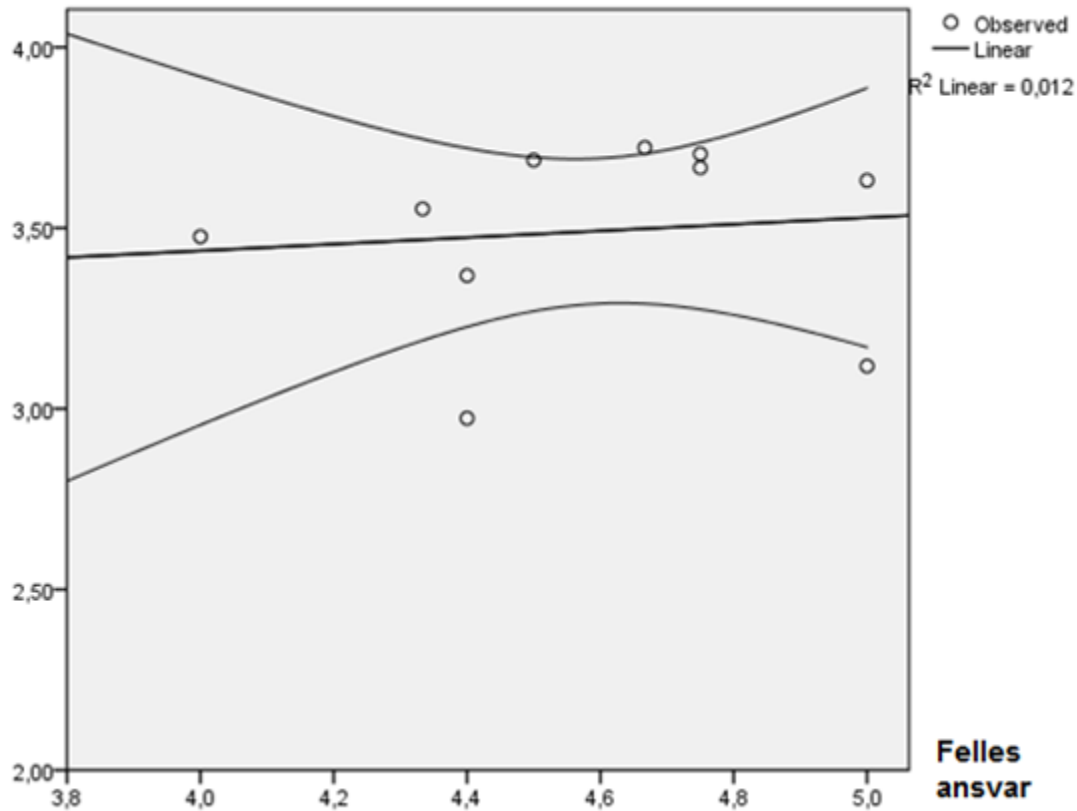
Når vi nå etter ti år med team skal måle elevenes «effektivitet» på Ajer må vi se på leveranse i form av elevenes læring. I det følgende vil jeg først vise i hvilken grad opplevd felles ansvar og gjensidig avhengighet på teamene bidrar til elevenes læring. Deretter vil jeg presentere andre teamvariabler for å se etter sammenhenger og effekter av teamprosesser på elevenes eksamenskarakterer i norsk i tiårsperioden.

I et lærerteam vil det naturlig være en oppdelt ansvarsfordeling i og med at man underviser i forskjellige fag i den aktuelle elevgruppa som er knyttet til lærerteamet. Gjennom teammandatet kan teamet likevel sette felles mål for teamet som helhet og de målene kan være knyttet til oppnåelse av økt læringsutbytte i definerte fag eller grunnleggende ferdigheter. På denne måten vil alle på teamet være i samme båt og dele ansvaret for hvordan det går med måloppnåelsen. Resultatene forteller oss at teamene opplever høy grad av felles ansvar, som er et av grunnprinsippene for faktiske team: I et team vil det alltid være felles ansvar for gruppens resultater (Hjertø, 2013).

5.2.1 Har opplevelsen av felles ansvar påvirket elevenes karakterer?

På spørsmålsvariabelen 1) *Vi opplever i teamet at vi har et felles ansvar for teamets prestasjoner* ser vi at felles ansvar ikke påvirker elevprestasjonene i nevneverdig grad. Den er meget svakt økende og forklares kun med 1,2% sannsynlighet.

Karaktersnitt



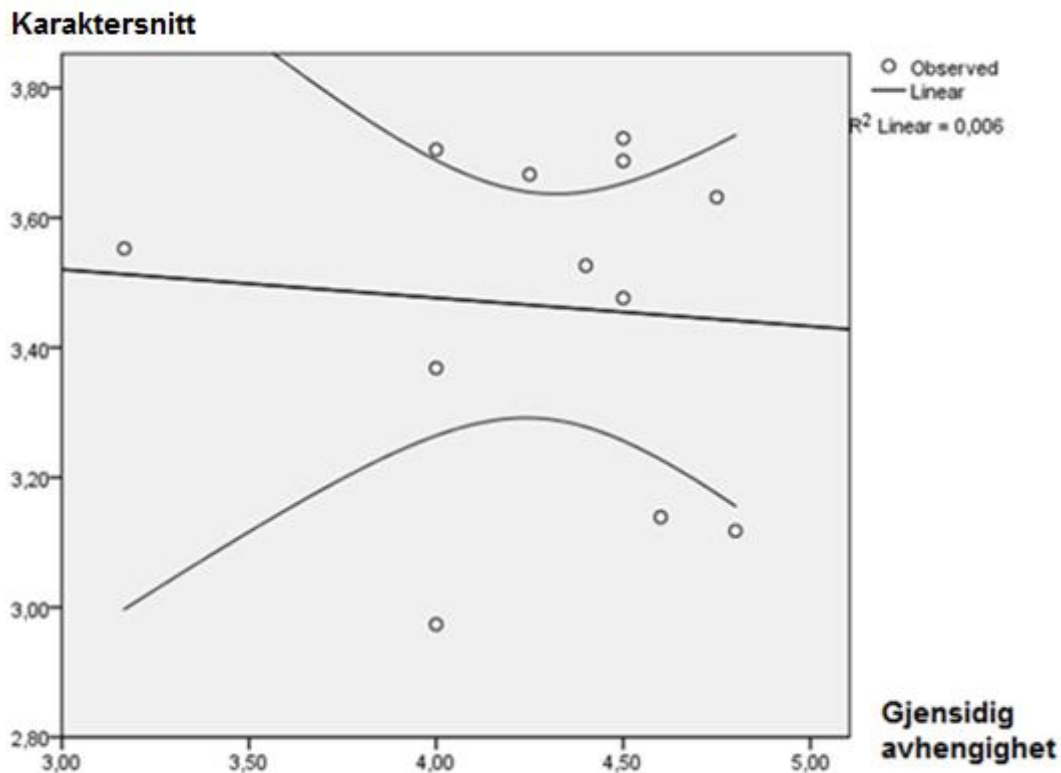
Figur 10. Felles ansvar og karakterer

Den ene grunnsteinen i teamarbeidet, felles ansvar, har altså liten effekt på elevenes karakterer på Ajer i perioden 2007 – 2017. Som nevnt i innledningen av kapittelet opplever teamene på Ajer jevnt over at de lærer av hverandre og trives i jobben. Funnene i denne studien (se fig. 11) viser jo at teamene jevnt over rapporterer om høy grad av felles ansvar. Når skalaen går fra 1 – 5 vil alt over 4 regnes som et godt resultat.

På tross av at vi kan si at mange av teamene opplever felles ansvar er ikke alle resultatene de er ansvarlige for et resultat av nettopp dette. Det må finnes andre årsaker i teamene som kan forklare elevenes karakterfremgang.

5.2.2 Har opplevelsen av gjensidig avhengighet påvirket elevenes karakterer?

På spørsmålsvariabelen 2) *Vi har vært gjensidig avhengig av hverandre for å få informasjon eller materiale som har vært nødvendig for at vi skulle kunne utføre våre oppgaver* viser analysen ingen sammenheng med elevprestasjonene målt i eksamenskarakter i norsk i perioden.



Figur 11. Gj, avh. og karakterer

Også her må vi konkludere med at teamene rapporterer relativt høyt på gjensidig avhengighet (de fleste ligger mellom 4 og 5 på skalaen), men selv om teamene opplever seg som faktiske team, gir det i seg selv ingen direkte effekt på økt læring for elevene i dette materiale.

Vi ser at det å prestere høyt i forhold til de psykologiske prestasjonsmålene (at teamet oppnår skåre 4 eller høyere på teamundersøkelsens spørsmål om felles ansvar og gjensidig avhengighet), ikke automatisk gir den samme måloppnåelsen når det kommer til elevprestasjoner.

Altså må det være mer ved teamenes indre liv som kan være hemmeligheten til suksess også på elevprestasjoner.

5.2.3 Delkonklusjon

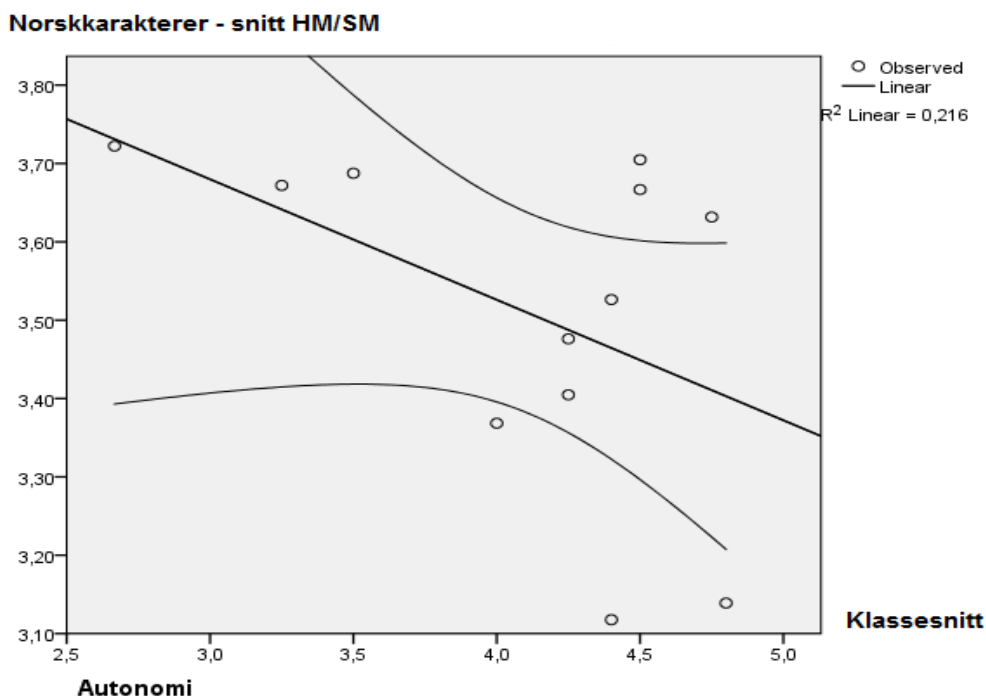
Det er et viktig mål for teamarbeidet på Ajer ungdomsskole at de ansatte skårer høyt på de psykologiske prestasjonsmålene trivsel og læring og at de opplever å være faktiske team med felles ansvar og gjensidig avhengighet etter både Hjertøs (2013) og Hackmans (1987) definisjoner. Det betyr at teamorganiseringen på Ajer er befestet som en naturlig måte å organisere samarbeidet på og at det ligger gode muligheter for å kunne utvikle og forsterke teamarbeidet på skolen i framtida.

Det denne studien viser så langt er at dette i seg selv ikke er en garanti for positiv effekt på elevenes læring i form av eksamenskarakterer i skriftlig norsk. Det må tas høyde for at teamet har svart på opplevelse av felles ansvar og gjensidighet på generelt grunnlag og ikke spesielt med tanke på gjensidig avhengighet og ansvar for elevenes prestasjoner i norskfaget.

5.3 Hva påvirker elevenes karakterer?

5.3.1 Autonomi

Opplevelse av autonomi innad i teamet, målt med spørsmålsindikator 3) *Teamet har opplevd frihet i det som skal utføres*, har negativ effekt på elevenes karakterer, noe som må sies å være positivt sett fra et teamperspektiv. I teamteorien er det teamets opplevelse av autonomi i forhold til eksterne teameiere som definerer team (DeVaro, 2008). Forklaringsstyrken på 21,6% må også sies å være moderat sterk i denne sammenhengen.



Figur 12. Autonomi og karakterer

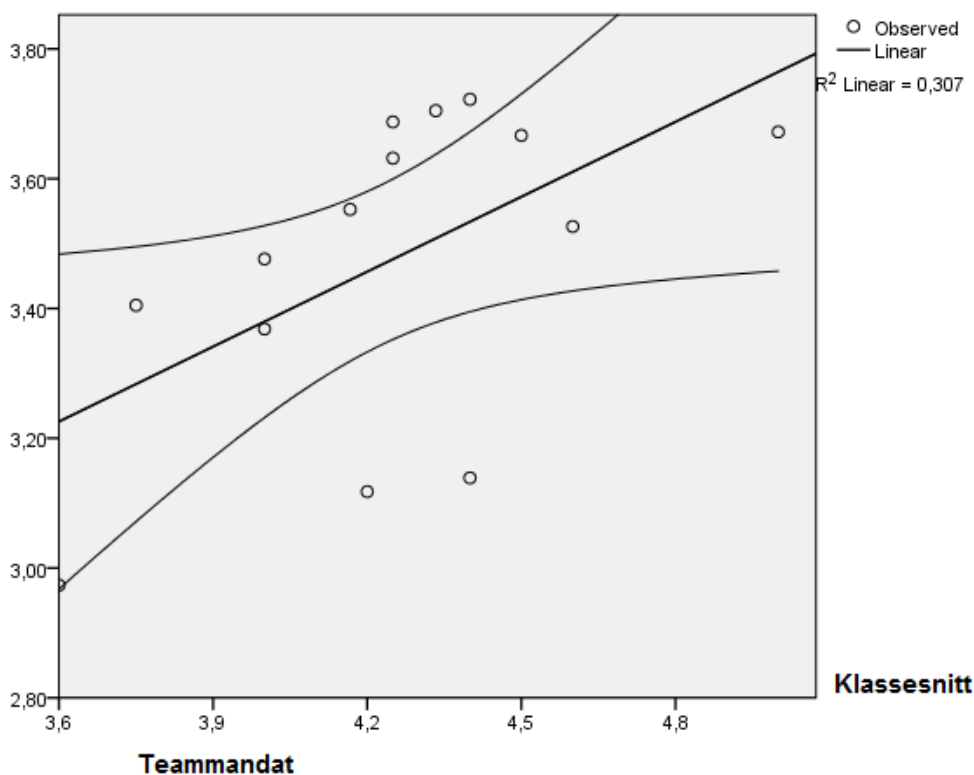
Funnene kan tyde på at lærere som henger igjen med sin «privatpraksis» i klasserommet, i betydningen noe annet enn det skolen og teamene ønsker skal prege elevenes opplæringsmiljø, ikke har noen positiv påvirkning på elevprestasjonen målt her.

Det er et mål med teamorganiseringen at teamene skal være grunnsteinene i det profesjonelle læringsfellesskapet vi forsøker å utvikle (DuFour, 2016). Der lærere planlegger, gjennomfører og reflekterer over egen undervisning sammen. Teamene skal gi både rom og tid til å diskutere egen og andres praksis med et mål om å finne fellesnevnerne og få ut de beste i alle til det beste for elevenes trivsel og læring. Med dette bakteppe er det forventede resultater på dette område i studien. Vi vil gjerne ha autonome lærere som er trygge i klasserommet, men helst innenfor rammene satt av teamet og skolefellesskapet.

5.3.2 Teammandatet

Team som opplever å lykkes svarer positivt på 4) *Teamet har lykkes godt med å innfri teammandatets generelle del (fellesmålene)* og bidrar positivt til elevenes karakterer til eksamen, og forklaringsstyrken er relativt sterk med over 30% sannsynlighet.

Norsk karakterer - snitt HM/SM



Figur 13. Teammandat og karakterer

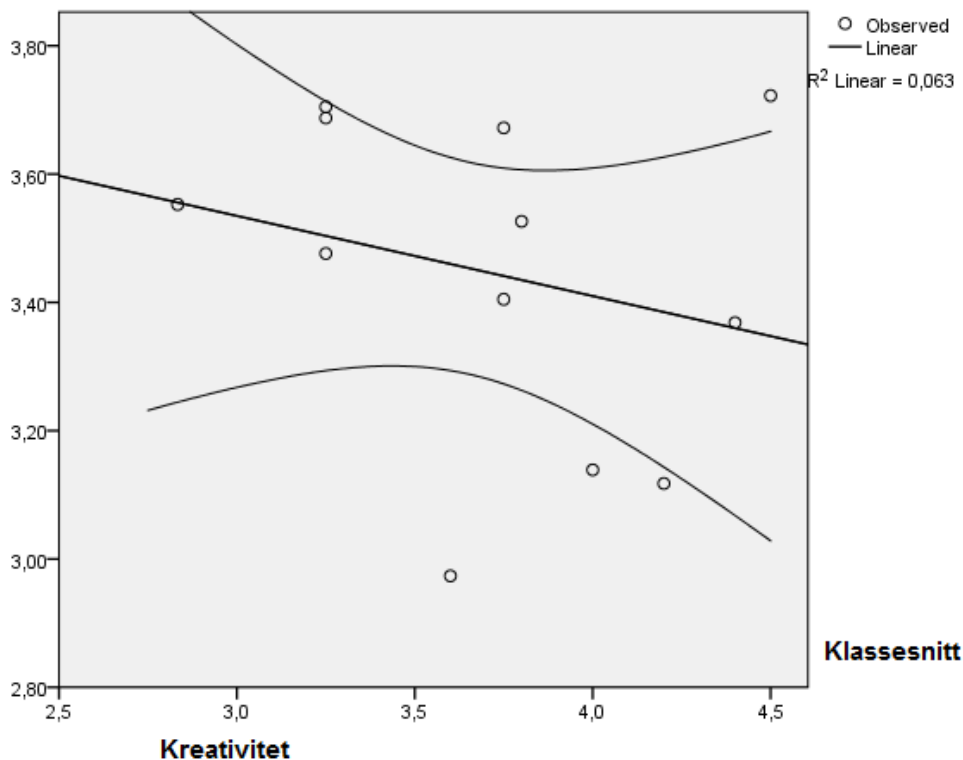
Det vil altså være viktig for team å få tilbakemelding på innfrielse av målene i teammandatet. Opplevelsen av å lykkes med arbeidsrelaterte oppgaver kan knyttes til mestringstro og teamets

generelle mestringstro som igjen har vist seg å være positivt relatert til teamlæring (Edmondson, 1999).

5.3.3 Kreativitet

Kreativiteten på teamet males på om 5) *Dette teamet har kommet med flere nye ideer om hvordan arbeidsoppgaver kunne løses* og som har blitt kopiert av de andre teamene. Kreativitet i teamene kan ikke forklare fremgangen i karakterene.

Norsk karakter - snitt HM/SM



Figur 14. Kreativitet og karakterer

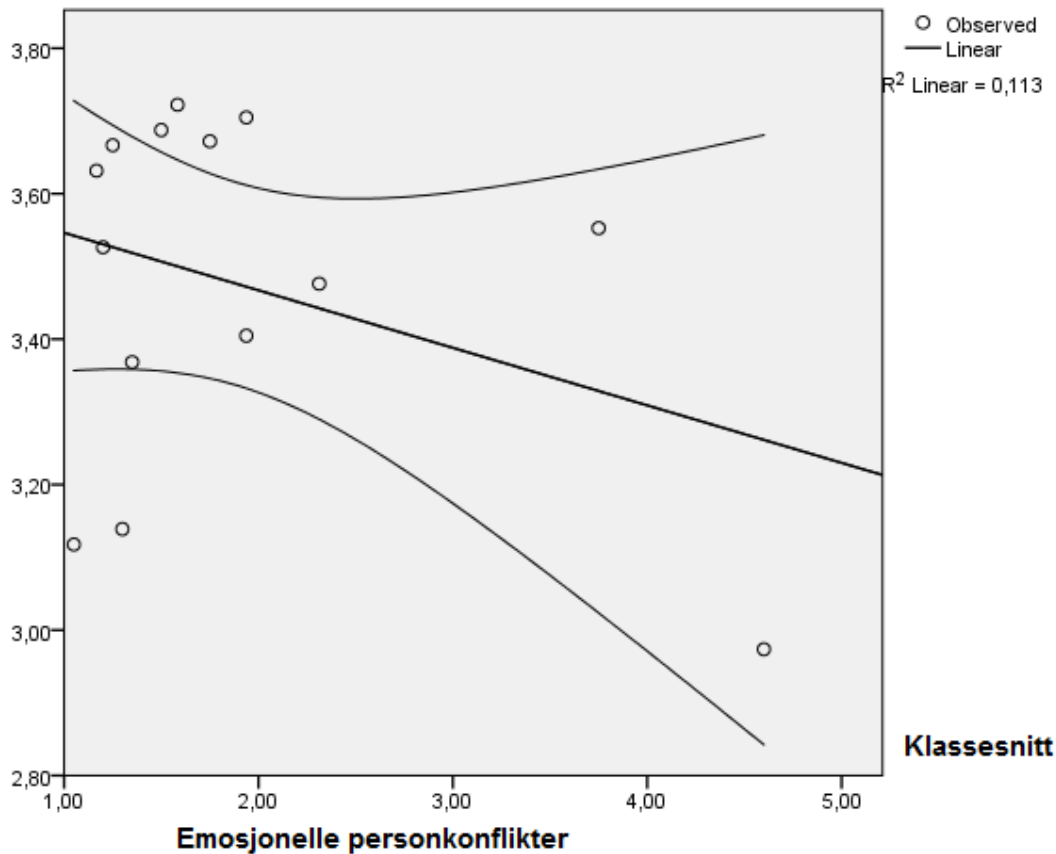
Min erfaring fra Ajer er at team med stor kreativitet ofte oppleves av andre team som gode team. Det hersker en generell oppfatning om at kreativitet i skolen er bra. Illustrasjonen i figuren over viser at kreativitet ikke forklarer karakterfremgangen til teamets elever.

5.3.4 Emosjonelle personkonflikter

Det er kjent i teamforskningen at team med mange emosjonelle personkonflikter som regel ikke oppnår gode teamprestasjoner (Hjertø. & Kuvaas., 2009) og denne konflikttypen er også negativ til jobbtilfredshet. De spørsmålene som får fram denne konflikttypen er 6) *Det var tendenser til sinne og aggresjon mellom noen i teamet*, 7) *Det virket som om det lå en smålighet*

eller misunnelse bak enkelte konflikter, 8) Når motsetningen oppsto prøvde enkelte å fremheve seg selv på bekostning av andre og 9) Det har vært konflikter preget av personlige sammenstøt i teamet.

Norsk karakterer - snitt HM/SM



Figur 15. Emosjonelle personkonflikter og karakterer

Om man til stadighet opplever sinne og aggresjon, smålighet og misunnelse og personlige sammenstøt er det klart man kan miste motet og driven i teamarbeidet. Disse begrepene er også tradisjonelt knyttet til negative følelser, men i den senere tid har først De Dreu og Gelfand (C. K. W. De Dreu & Gelfand) delt konflikten inn i emosjonelle og kognitive, før Hjertø og Kuvaas (2009) tok det ett skritt videre med sine fire konfliktyper (se fig. 5).

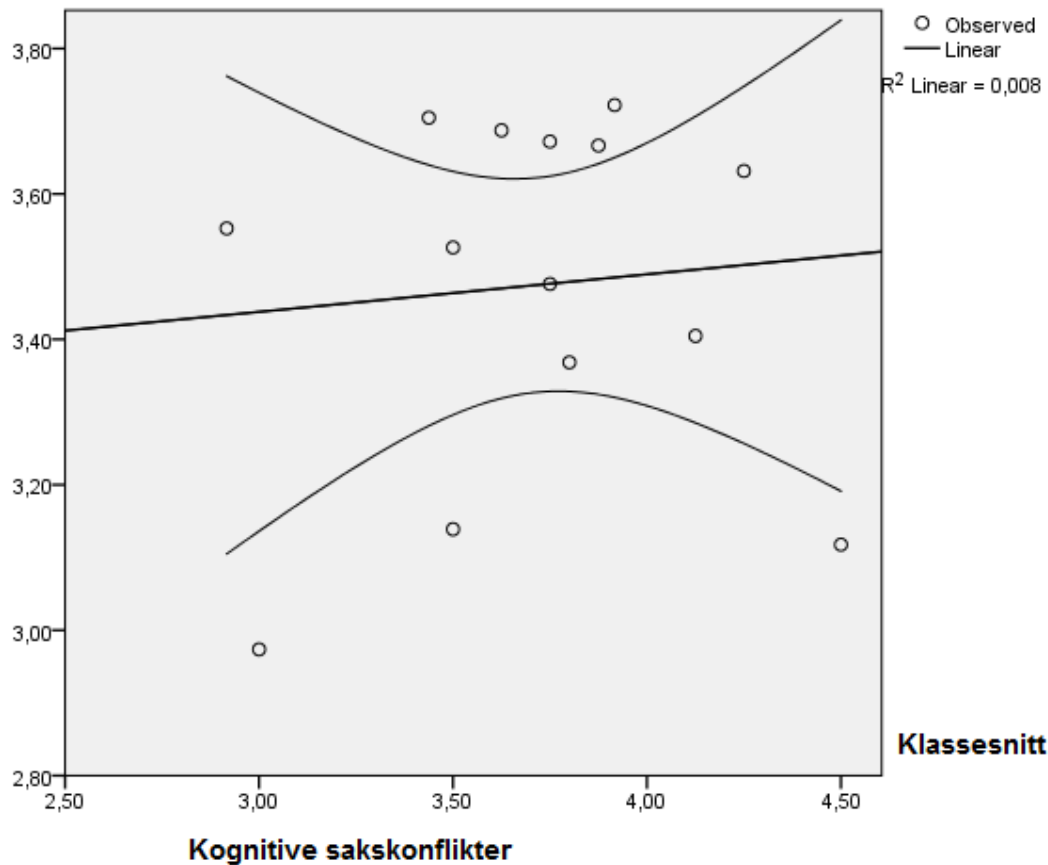
Funnene i denne studien bekrefter da det mange har konkludert med tidligere. Det er ikke lett å trives i et miljø preget av emosjonelle personkonflikter, langt mindre lykkes med å innfri teamets resultatmål.

5.3.5 Kognitive sakskonflikter

Kognitive sakskonflikter i denne studien finner ingen sammenheng med elevenes karakterer. Dette stemmer godt overens med andre funn i teamforskningen (C. K. W. De Dreu & Gelfand, 2008). Spørsmålene til denne variabelen er 10) *Den saklige uenighet som fant sted skjedde innenfor en rolig og løsningsorientert atmosfære / Det har vært saklige og fornuftig begrunnede uenigheter i teamet / Vi hadde saklig uenighet og hadde greie diskusjoner hvor vi*

brukte sunn fornuft og 11) Vi hadde saklige konflikter og prøvde hele tiden å argumentere fornuftig/Konflikten som teamet opplevde var saklig og fornuftig begrunnet/Under konflikter har teamet vært opptatt av å løse problemene gjennom en fornuftig og rasjonell fremgangsmåte.

Norskkarakterer - snitt HM/SM



Figur 16. Kognitive sakskonflikter og karakterer

Denne konfliktypen setter en del grå hår i teamforskernes hoder fordi det er forventet at saklige diskusjoner bør gi produktivitet, men det er altså heller ikke tilfellet på Ajer. I hvert fall ikke når det gjelder å heve elevenes karakterer til eksamen.

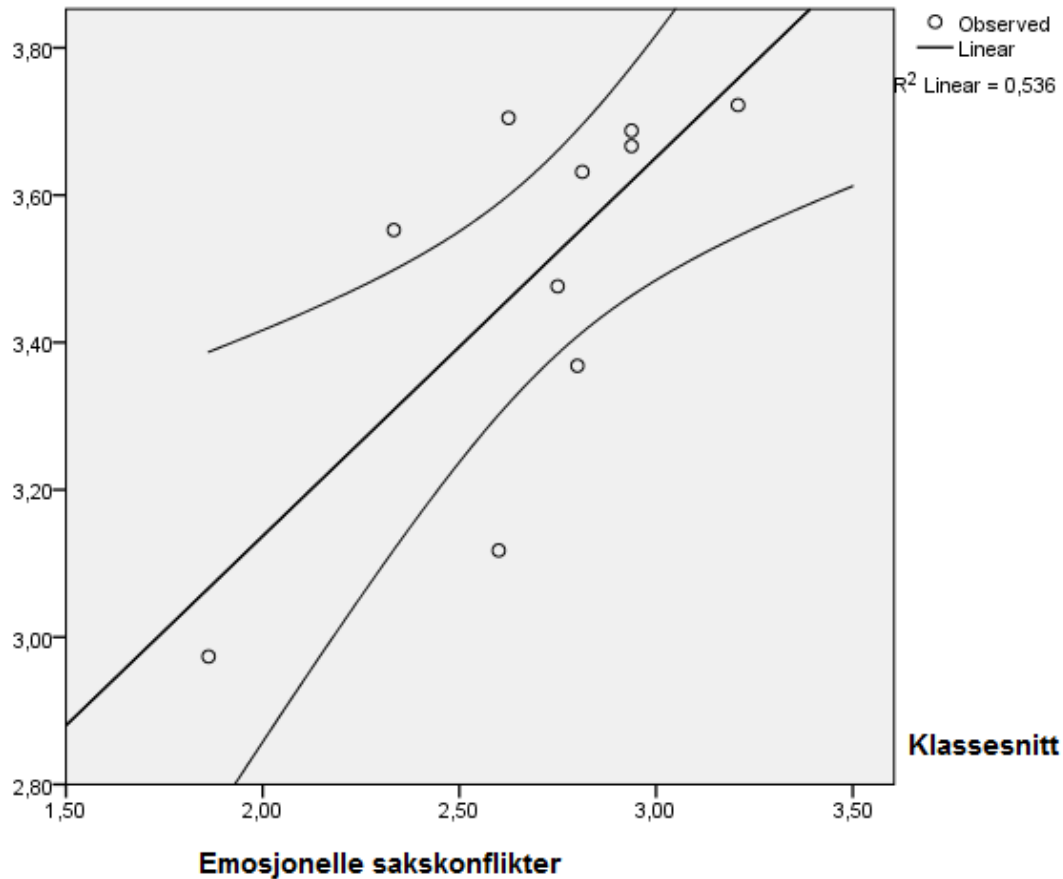
5.3.6 Emosjonelle sakskonflikter

Et funn som virkelig er spennende i teamsammenheng må sies å være de emosjonelle sakskonfliktene i Ajer-teamene siden 2007 og fram til og med 2017.

Spørsmålene som måler denne variabelen er 12) *Det var høy temperatur og engasjement på begge sider når vi var uenige om en sak*, 13) *Det var noen heftige diskusjoner om ulike saker hvor vi følte at det var greit at vi var uenige og sa det vi mente*, 14) *Vi hadde livlige diskusjoner når vi var uenige om saker som betydde noe for oss* og 15) *Vi hadde konflikter om saker hvor alle kunne argumentere sterkt for de alternativene de foretrakk*.

Vi ser en meget sterk sammenheng med denne konfliktypen og elevenes positive karakterutvikling på eksamen i norsk i perioden og forklaringsstyrken er på over 50% sannsynlighet.

Norsk karakterer - snitt HM/SM



Figur 17. Emosjonelle sakskonflikter og karakterer

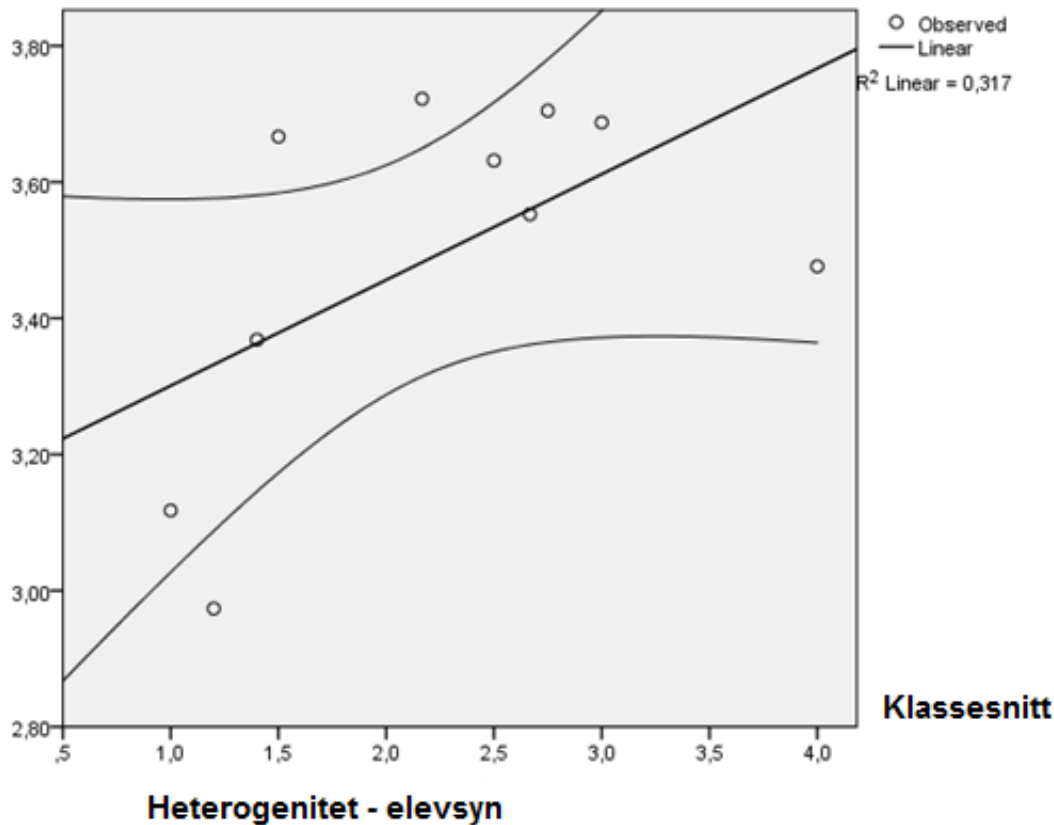
Selv om emosjonelle sakskonflikter er kjent fra forskningen for å bidra positivt til teams prestasjoner (Hjertø. & Kuvaas., 2009), bør disse funnene i høyeste grad gjøre forskere nysgjerrige på de heftige saklige konfliktene. Kanskje er det denne konfliktypen som bidrar mest positivt til teams prestasjoner, gitt de rette forutsetningen. På Ajer er det klare indikasjoner på at denne konfliktypen bidrar til lærerteams effektivitet i form av økt læring.

5.3.7 Heterogenitet

Heterogenitet måles med 16) *Jeg opplever at vi har forskjellig elevsyn i teamet* og 17) *Jeg opplever at vi har forskjellig pedagogisk grunnsyn på teamet*.

Team som opplever at det eksisterer *forskjellig elevsyn* i teamet bidrar sterkt positivt til elevenes læring og spørsmålsvariabelen forklares med over 30% sannsynlighet.

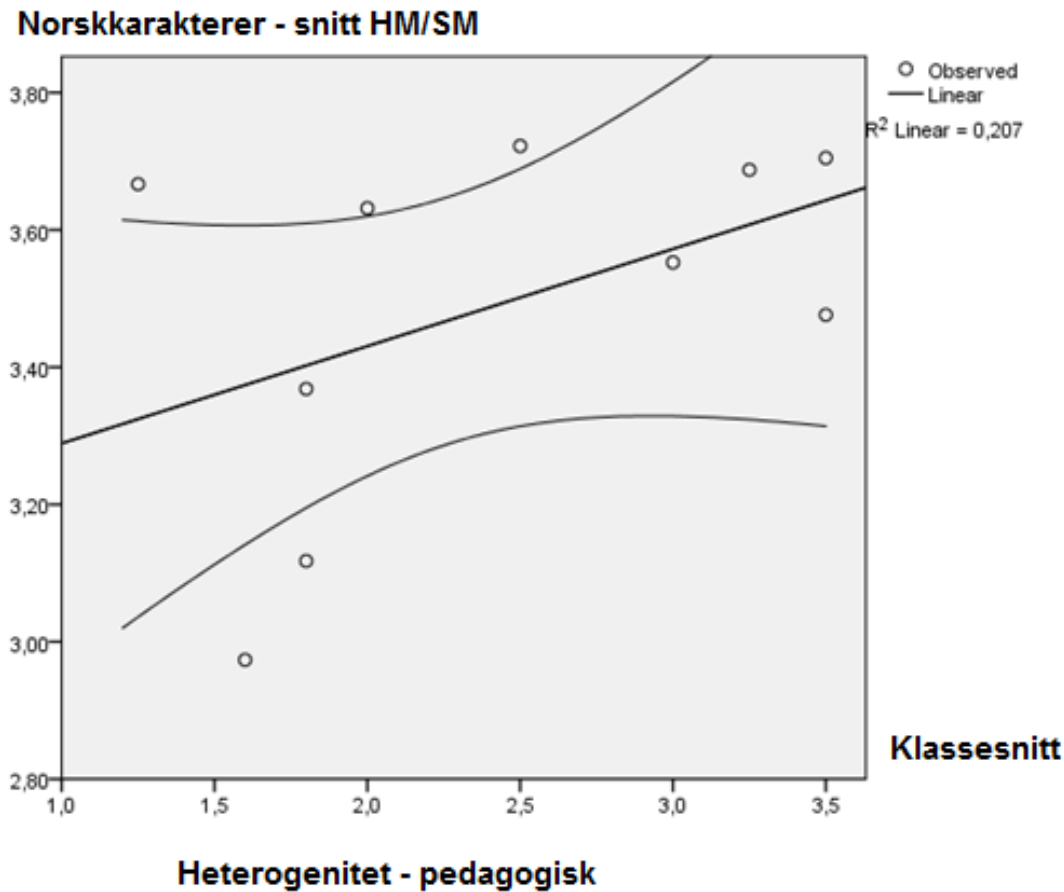
Norsk karakterer - snitt HM/SM



Figur 18. Heterogenitet på elevsyn og karakterer

Det er overraskende at variabelen heterogenitet slår ut så positivt relatert til elevenes læring, fordi erfaringen vår med team hvor elevsynet er forskjellig opplever mange utfordringer på veien. Det skal sies at dette først og fremst gir seg utslag i teammedlemmers opplevelse av trivsel i teamet, og nok ikke har vært vurdert opp mot elevenes prestasjoner i sånt omfang som i denne studien.

Team som opplever *forskjellig pedagogisk grunnsyn* på teamet bidrar også positivt til elevenes resultater på norskeksamen, men kan ikke sannsynliggjøre sammenhengen i like stor grad med litt over 20% sannsynlighet.

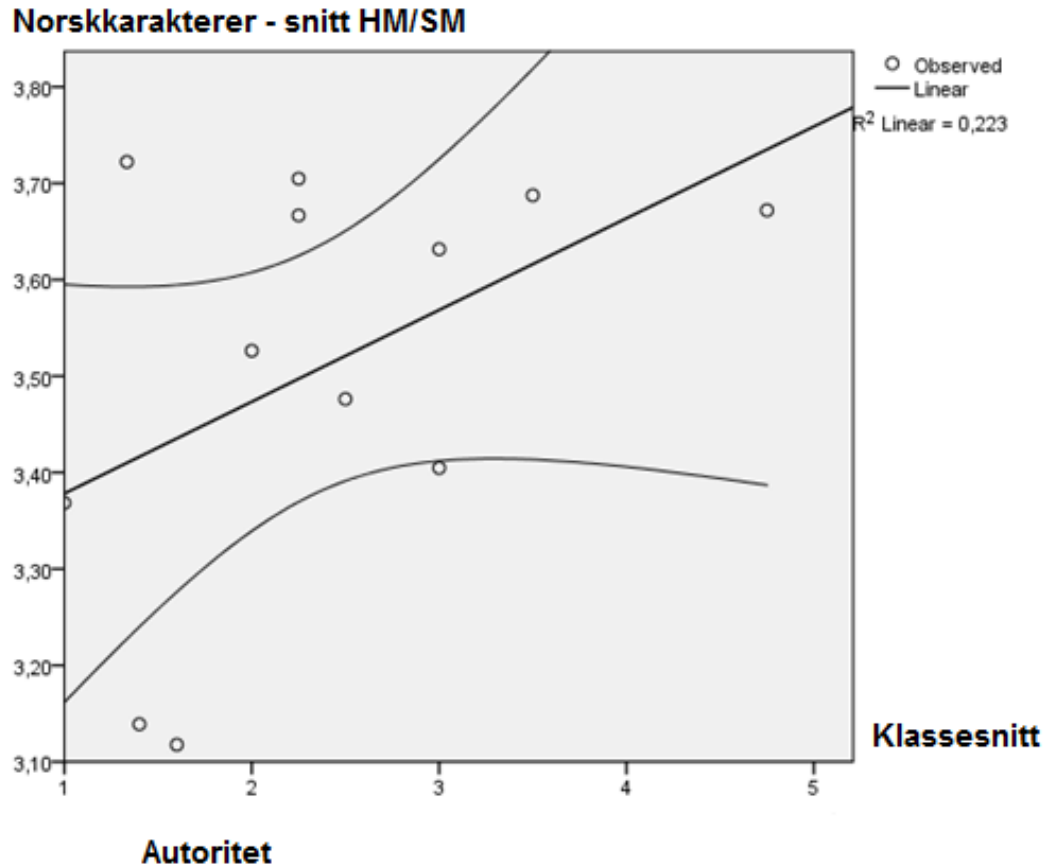


Figur 19. Heterogenitet - pedagogisk grunnsyn og karakterer

Samlet sett kan det være en sammenheng mellom de engasjerte diskusjonene i avsnittet om de emosjonelle sakskonfliktene og heterogene team. Lærere er jo alle engasjerte i elevene og ønsker det beste for dem alle. Er de overbevist om at eget elevsyn og pedagogiske grunnsyn er det beste for elevenes læring, vil de forsvare sitt syn og stå for det i diskusjoner. Slik vil engasjementet bidra til kraftfulle, men saklige diskusjoner om hvilke metoder og tiltak teamet skal iverksette for å nå målene i mandatet.

5.3.8 Autoritet og makt

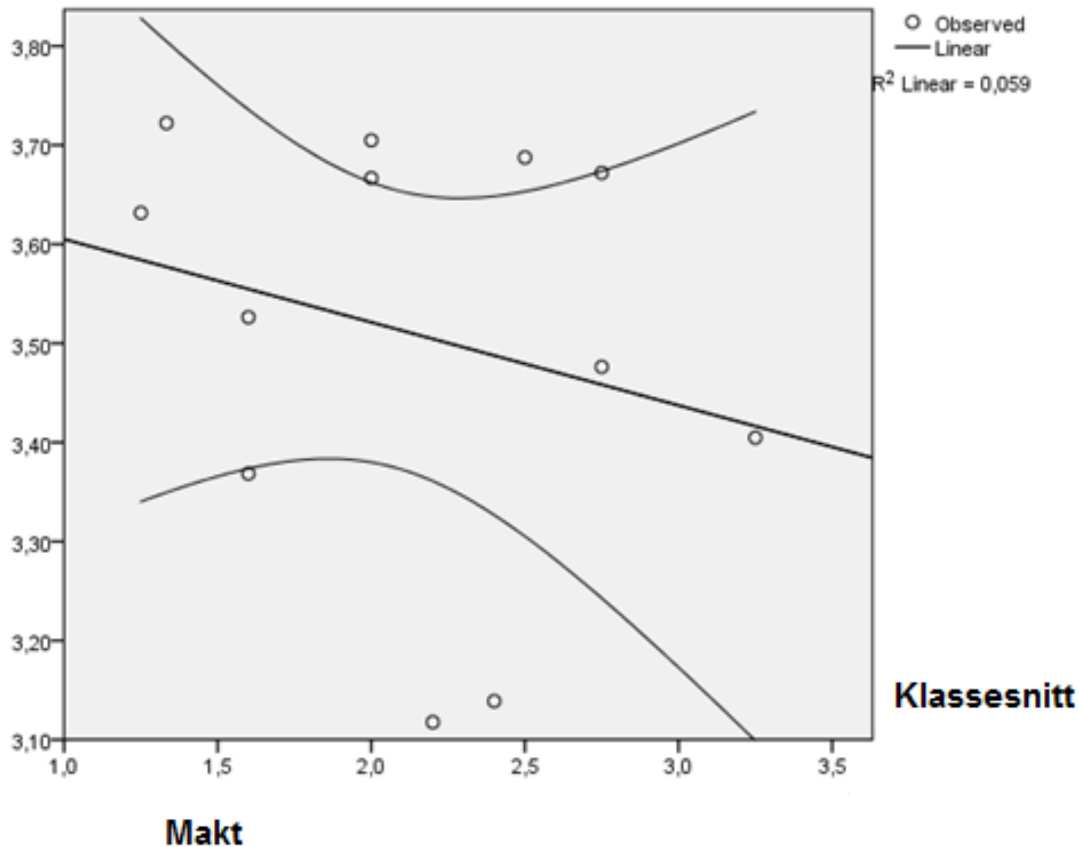
Variablene autoritet og makt vises ved to illustrasjoner og gir et tvetydig signal om betydningen for elevprestasjoner. Figur 20 viser team hvor 18) *Noen teammedlemmer har brukt deres autoritet for å få igjennom beslutninger som de sto for*. Denne variabelen viser en stigende regresjonslinje og med noe (men svak) forklaringskraft. $R^2 = 0,223$.



Figur 20. Autoritet

Figur 21 viser team hvor 19) *Noen teammedlemmer presser ganske hardt på for å fremme sin side av saken.* De brukes sin makt for å få gjennomslag for sine ideer på bekostning av andre i teamet.

Norsk karakterer - snitt HM/SM

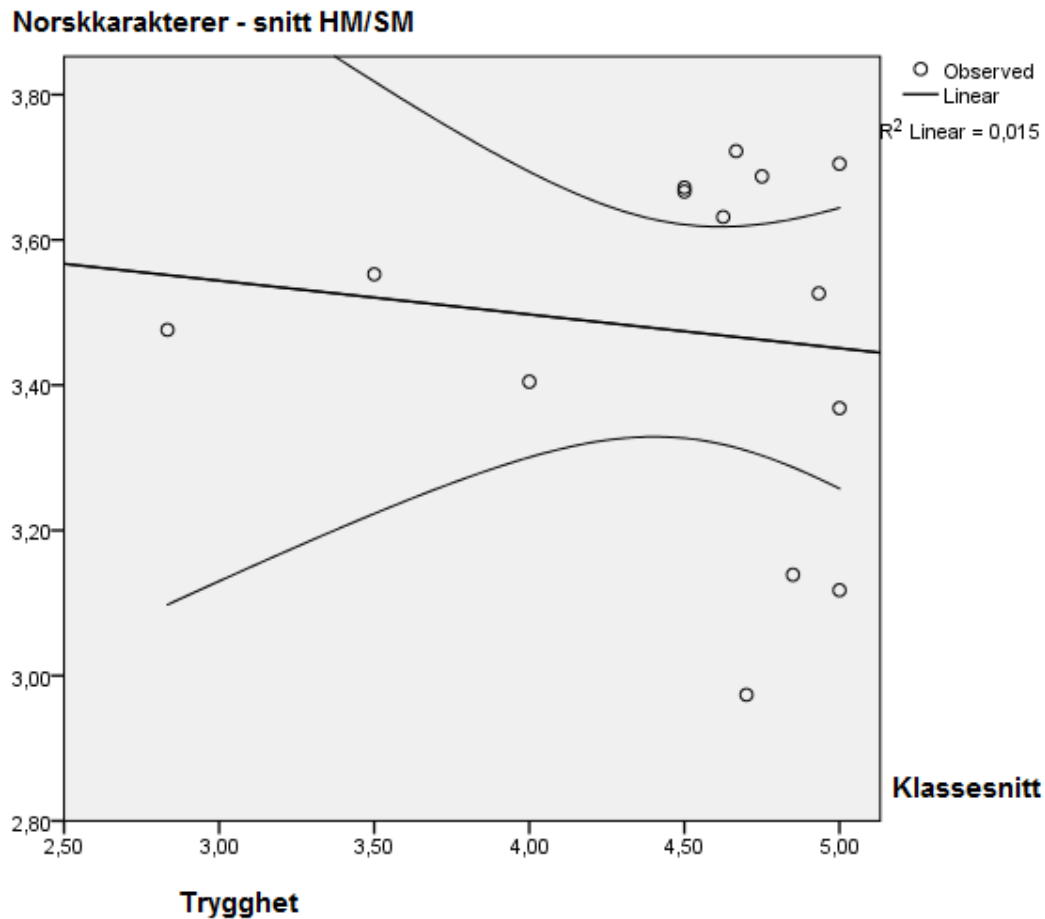


Figur 20. Makt og karakterer

Spørsmålene om makt og autoritet viser at det ikke alltid er enkelt å komme til enighet i et team ved beslutninger. Flertallsbeslutninger er regnet for å være best med tanke på teammedlemmenes følelse av rettferdighet, men konsensus er regnet som best for teamets prestasjoner (Hjertø, 2013, s. 181). Funnene i studien tyder på at utøvelse av makt i teamet for å få igjennom egne ideer ikke forklarer karakterutvilingen med en forklaringskraft på bare 6%.

5.3.9 Trygghet

Opplevelse av trygghet i teamet sitt oppnår når man har en støttende holdning til hverandre. Det oppleves som trygt å ta risiko i teamet (Edmondson, 1999). Spørsmålene i variabelen er 20) *Hvis noen gjorde en feil i teamet, ble det senere noen ganger brukt mot dem*, 21) *Det er vanskelig å spørre de andre i teamet om hjelp* og 22) *Noen i teamet har avvist andre fordi de er forskjellige*. Illustrasjonen i figur 21 tyder på at opplevd trygghet i teamet ikke forklarer karakterfremgangen.



Figur 21. Trygghet og karakterer

5.3.10 Delkonklusjon

På de fleste arbeidsplasser ønsker man vel at det skal være «høyt under taket» og at det skal være rom for noen heftige diskusjoner, men mange er også godt fornøye om det hersker ro og orden med høyt faglig nivå på det som foregår. Alle er enige om at daglige diskusjoner helst bør handle om saker og ikke personer. Funnene om hvor sterkt lærerteam med mye emosjonelle sakskonflikter bidrar til elevenes faglige prestasjoner får meg til å tenke på hvordan man tenker og handler når man opplever at noe som betyr noe blir utfordret av andre

syn på verden. For eksempel elevsynet ditt eller hvordan du mener pedagogiske prinsipper bør synes i klasserommet.

Du er villig til å ta en kamp før du gir etter for andres argumenter om en sak du er opptatt av og du gir deg som regel ikke for du møter virkelig motstand. Samtidig er det jo uenigheten med det bestående som bringer verden videre, og det skjer sjelden uten kamp. Selv om Inglehart (2015) har lansert teorien om «Den stille revolusjon» er det sjelden store endringer går stille for seg. Det krever mot å stå i en faglig diskusjon, men om du brenner nok for en sak og har gode argumenter som viser seg å fungere, som for en lærer i et klasserom, vil andre etter hvert se lyset å endre sin praksis. Skoleforsker Thomas Nordahl sier også at vi må gjøre mer av det vi vet virker (Nordahl, et al., 2016).

Hjertø (2013) har i sin forskning funnet at team med sterke følelser, som holder seg til saken og har et felles ønske om å komme til enighet eller en løsning, fikk de beste vurderingene fra teameier

Andre funn av enkeltprosesser i teamet som påvirker elevkarakterene i norsk viser liten eller ingen forklaringskraft. Dette er tilfellet blant annet med opplevelsen av trygghet og kreativitet i teamet. Psykologisk trygghet har forskere som blant annet Edmondson (1999) tidligere funnet å være positivt relatert til effektiviteten og teamprestasjoner. Senere har hun funnet at i team hvor tryggheten er for høy kan lene seg fornøyd tilbake med tingens tilstand å ikke stå på særlig mye i jobben. I slike team blir det vanskelig å utvikle et lærende miljø.

6. KAPITTEL – Konklusjoner

6.1 Innledning

I avslutningskapittelet vil jeg først kommenter hovedtrekkene av funn og tidligere delkonklusjoner og betydningen i forhold til problemstillingen. Deretter vil jeg drøfte funnens betydning for den videre jobbinga med teamutvikling på Ajer og om hva som kan være interessant for andre i skoleverden

6.2 Hovedkonklusjoner av funn

Problemstillingen i masteroppgaven er:

Hva påvirker effektiviteten i profesjonelle lærerteam og i hvilken grad påvirker effektive lærerteam elevenes resultater?

I starten av kapittelet om funn og analyser konstaterte jeg at teamene på Ajer gjennom teamperioden fra 2007 til 2017 gjennomgående har *opplevd læring* og *jobbtilfredshet* på lærerteamene. Jeg konkluderer dermed med at lærerteamene på Ajer generelt opplever seg som effektive når det gjelder teamenes psykologiske prestasjoner (J. Hackman, 1987), men det er ikke fokus i analyse materialet. Her er det fokus på resultatprestasjoner i form av økt læring for elevene.

I delkapittelet om karakterutviklingen på eksamen i skriftlig norsk konkluderte jeg raskt at den har vært jevnt økende målt mot landsgjennomsnittet mellom 2007 og 2017. Tankene jeg gjør meg rundt denne positive trenden handler om at deling av fagansvar mellom to lærere i teamet er positivt for opplevelsen av gjensidig avhengighet og det felles resultatetansvaret blir formalisert i større grad. Samtidig bruker disse to lærerne mer av teamtiden til planlegging og evaluering av undervisning sammen. Selv om vi på skolen har vært igjennom flere andre tiltak i perioden som har handlet om lese- og skriveferdigheter, våger jeg påstanden at teamsamarbeidet om norskfaget er en av de viktigste årsakene til framgangen. Andre satsingsområder som regning i alle fag og spesielt fokus på matematikk som deltakerskole i Hamar kommunes satsing som realfagskommune, har ikke ført til samme positive karakterutvikling. Analyser presentert for skolen (ikke vist i studien) forteller at eksamenskarakterene i matematikk ikke har hatt en positiv utvikling i perioden målt mot landsgjennomsnittet. Norskfaget utmerker seg og studien viser klare tegn på at effektive team bidrar til resultatet. Dette er funn som bør vekke interesse for lærere og skolefolk landet over.

I delkapittel 5.3 viser funnene forskjellige prosesser og fremvoksende egenskaper i teamene som påvirker elevprestasjoner i forskjellig retning og grad. Fordi denne studien kun tar for seg eksamenskarakterer i norsk vil det være utfordrende å trekke bastante slutninger på generelt grunnlag, men funnene gir likevel grunn til å stoppe opp og reflektere over hva som bidrar til de aktuelle prosessene og egenskapene i teamene.

Om vi ser bort ifra de fremvoksende egenskapene *trygghet* og *kreativitet*, som ikke forklarer karakterutviklingen, har både autonomi og makt i teamet negativ påvirkning på

karakterutviklingen. Her er det autonomi som har den største forklaringsstyrken og som må være i teameieres bevissthet når man legger til rette for teamarbeid og legger føringer for teamarbeidet på skolen. Teamene skal oppleve at de er relativt autonome i forhold til teameier i det daglige arbeidet, men lærerteamene må ikke la autonomiteten innad i teamet bli for stor. I følge Langfred (2004) går det ut over teamets effektivitet når alle får gjøre som de vil, men andre studier viser også positive effekter av individuell autonomi (Langfred, 2000). For å få det beste ut av autonomien må individualiteten vike for at fellesskapets autonomi skal bidra til teamets effektivitet (Hjertø, 2013). Jeg mener funnene her og andre nevnte studier støtter tanken om at et støttende og autonomt lærerteam vil styrke den autonome læreren i klasserommet. Om da teamet har etablert felles forståelse for rammene i elevmiljøet, vil autonomien i begge henseende kunne utnyttes til det beste for teamet og elevenes læring.

I team hvor medlemmer fremviser sin autoritet for å få igjennom beslutninger viser funnene at dette er team som bidrar positivt til elevenes karakterutvikling. Hvem som viser frem autoritet i teamet kan nok variere, men om man tenker seg at det er teamledere som bruker sin autoritet for å få igjennom en beslutning kan det lettere aksepteres av de andre på teamet. Sett i lys av tidligere drøfting om tradisjonell lederoppfatning om at «det må da være en som har ansvaret» (Hjertø, 2013, s. 45), vil det være en mulig forklaring. Selv om det ikke vil være særlig positivt for opplevelsen av felles ansvar om dette fortsetter over tid. Uansett viser autoritet seg som positivt for elevprestasjoner i denne studien. Det betyr at teamene trenger lærere som er trygge på sin egen kompetanse og som klarer å «stå i det» når man møter andre meninger og oppfatninger om hvordan lærergjerningen bør utføres. Funn i de emosjonelle sakskonfliktene støtter også opp om de samme konklusjonene. De viser at engasjerte og livlige diskusjoner på teamene om fag og sak bidrar sterkt til elevenes læring.

Kognitive sakskonflikter regnes av teamforskere som en liten nøtt, fordi det er vanskelig å forstå at en slik fornuftig tilnærming til konflikter ikke skal bidra mer til prestasjonsmålene (Hjertø, 2013). Funn i denne studien viser også tegn på det samme. Det er nærmest null i sannsynlighet for at denne konflikttypen bidrar til elevresultatene. I dagens samfunn, hvor utviklingen går raskere enn noen gang, må vi belage oss på mange diskusjoner om hvordan fremtiden skole bør se ut, men det er ingen grunn til å la hjertesakene ligge.

På de emosjonelle personkonfliktene viser funnene en liten negativ påvirkning, men forklaringsstyrken er lav og det kan konkluderes med at denne konflikttypen betyr lite for elevenes karakterutvikling. Selv om emosjonelle personkonflikter kan være slitsomt for team og enkeltlærere i hverdagen utenfor klasserommet, er det mange lærere som lever og ånder for jobben med elevene i klasserommet og problemer på lærerværelset tas ikke med ut i elevmiljøet. Funnene betyr likevel en bekreftelse på at denne konflikttypen ikke er ønskelig i særlig grad, noen som bekreftes av annen forskning på konflikttyper (Hjertø. & Kuvaas., 2009).

Funnene på sammenhengen mellom emosjonelle sakskonflikter og karakterutviklingen i norsk er oppsiktsvekkende funn i teamsammenheng og vil være interessante for forskere på området. Funnene i studien viser en sterk sammenheng med denne konflikttypen og karakterutvikling i perioden med en forklaringsstyrke på 53,6%. I flere tidligere studier på konflikter i team har man konkludert med at alle typer konflikter er negativt for teameffektiviteten (C. K. De Dreu & Weingart, 2003), men dette var ikke bra for tilhengere av team i organisasjoner. Derfor ble det satt i gang flere studier på konflikter i team og Kuvaas og Hjertø (2009) delte etter hvert

konflikttypene inn i fire kategorier (se fig. 5) hvor de emosjonelle sakskonfliktene viste klar positiv sammenheng med teamprestasjoner. Disse funnene bekreftes og forsterkes gjennom funnene i denne studien. Lærerteam som diskuterer med «hjerte utenpå drakta» vil bidra til bedre teamprestasjoner. I denne studien måles teamprestasjonene gjennom objektive eksamenskarakterer i norsk hovedmål og sidemål og med den sterke forklaringsstyrken vi ser i figur 17, vil videre arbeid med teamutvikling gi mange spennende tilnæringsmåter. Det må skapes et arbeidsmiljø hvor det er takhøyde og rom for at ulike oppfatninger diskuteres åpent. Vi trenger lærere som vil, kan og tør med hjertesaker de brenner for, og som har et varmt hjerte for alle sine elever.

6.3 Tanker rundt videre teamarbeid på Ajer

I tillegg til at funnene i studien selvsagt er meget interessant viten for Ajer ungdomsskole som profesjonelt læringsfelleskap, vil det også være interessant for andre skoler som kan bruke disse resultatene som inspirasjon. Enten for å starte opp med faktiske team (noen helt annet enn samarbeid på trinn) eller utvikle en allerede fruktbar samarbeidskultur på egen skole.

Teammodellen vi har utviklet på Ajer fungerer allerede godt på mange områder. Det er sjelden ledelsen må fungere som akuttmottak for fortvilede faglærere som ikke takler enkeltelever eller klasser fordi det alltid står et team bak. Teamet stiller opp for hverandre og hjelper til med både faglige, sosiale og personlige utfordringer når det kommer til elever og arbeidet i klasserommet. Teamet bidrar til effektiv og fruktbar skole- hjemmsamarbeid og ivaretar skolens gode rykte som en god skole i nærmiljøet.

Ti år med teamarbeid og stadig utvikling av effektiviteten i team, er Ajer ungdomsskoles svar på skolemyndighetenes krav om å utvikle profesjonelle læringsfelleskap som bidrar til økt læring for elevene. Funnene i studien viser at etablering av lærende organisasjoner med effektive team som grunnsteiner i et profesjonelt læringsfelleskap, med stor grad av sannsynlighet vil gi økt læring til elevene. I hvert fall om de rette betingelsene er til stede. Funnene har gir en god pekepinn på hva som bør dyrkes fram i teamene med de emosjonelle sakskonfliktene som de aller mest spennende.

Har vi funnet en «gullåre» som kan få betydning for hvordan man ser på lærersamarbeid i fremtidens skole? Funnene i studien er i hvert fall særdeles viktige for oss på Ajer. Nå vet vi mer om hva som faktisk viser seg å bære frukter på de rette trærne – nemlig elevene. Som lærere må vi gå fra fokuset på undervisning til hva elevene faktisk lærer og om det er kvalitet på elevprestasjonene. Den profesjonelle jobben skolen har gjort gjennom denne tiårsperioden viser at målrettet arbeid med å øke effektiviteten i team, har gitt resultater for elevene som vi er til for.

Til slutt vil jeg si at direkte effekter av lærerteamarbeid kan være vanskelig å måle fordi det også foregår mange andre aktiviteter på skolen som kan bidra til økt læring for elevene. Denne studien undersøker ikke det som foregår i elevprosessene i klasserommet og mangler derfor et ledd i kjeden fra teamarbeid – via prosessene sammen med elevene – til gode elevresultater. Derfor vil det være urimelig å gi teamorganisering all ære av den gode karakterutviklingen for

norskfaget i perioden, men flere av funnene i studien gir oss sterke indikasjoner på at team med de rette forutsetningene faktisk bidrar positivt til elevenes læring.

Jeg mener sammensetningen av teamene med to norsklærere som en hovedregel gjør det mulig for lærere å gjennomføre tett samarbeid om planlegging, gjennomføring og evaluering av undervisning. Når denne studien i tillegg kan vise sterke indikasjoner på at effektive team med tett lærersamarbeid om elevenes læring faktisk bidrar til økt læringsutbytte, kan vi reflektere med ny styrke over hvordan skoler bør organisere lærersamarbeidet for «Fremtidens skole», med fornyelse av fag og kompetanser (NOU 2015:8).

Ludvigsen-utvalget definerer tre flerfaglige temaer for fremtidens skole. 1) *bærekraftig utvikling*, 2) *det flerkulturelle samfunnet* og 3) *folkehelse og livsmestring*. Her anbefaler utvalget at elevene oftere arbeider på tvers av fagene. Slik mener Ludvigsen og hans utvalgte at skolen kan ivareta dybdelæringen og elevenes forståelse av sammenhenger. Kan teamarbeidet på Ajer utvikles mer i samme gate som norskfaget med felles fagansvar og mer gjensidig avhengighet? Eller rettere sagt *felles flerfaglig temaansvar* i fremtidens Ajerskole.

Slik tenker jeg Ajer ungdomsskole kan bruke sin kompetanse og erfaring på team og bygge på sin nye viten fra denne studien om hva som gjør profesjonelle lærerteam effektive. Mer teamsamarbeid om planlegging, gjennomføring og evaluering av undervisning i flerfaglige tema vil kunne gi samme effekter som teamsamarbeidet om norskfaget. Dette arbeidet er det bare å starte opp med for oss, selv om de nye læreplanene ikke er klare før i 2020. Vi har ingen tid å miste.

Litteratur

- 8, N. Fremtidens skole. Fornyelse av fag og kompetanser: Departementenes servicesenter Oslo.
- 28, M. S. (2015-2016). Meld. St. 28 (2015-2016). *Kunnskapsdepartementet*.
- Aas, M. & Paulsen, J. M. (2017). *Ledelse i fremtidens skole*. Bergen: Fagbokforl.
- Bandura, A. (1997). *Self-efficacy : the exercise of control*. New York: Freeman.
- Barrick, M. R., Bradley, B. H., Kristof-Brown, A. L. & Colbert, A. E. (2007). THE MODERATING ROLE OF TOP MANAGEMENT TEAM INTERDEPENDENCE: IMPLICATIONS FOR REAL TEAMS AND WORKING GROUPS. *Academy of Management Journal*, 50(3), 544-557. doi: 10.5465/AMJ.2007.25525781
- Bryk, A., Camburn, E. & Louis, K. S. (1999). Professional community in Chicago elementary schools: Facilitating factors and organizational consequences. *Educational administration quarterly*, 35(5), 751-781.
- Cohen, S. G. & Bailey, D. E. (1997). What makes teams work: Group effectiveness research from the shop floor to the executive suite. *Journal of management*, 23(3), 239-290.
- De Dreu, C. K. & Weingart, L. R. (2003). Task versus relationship conflict, team performance, and team member satisfaction: a meta-analysis. *Journal of applied Psychology*, 88(4), 741.
- De Dreu, C. K. W. & Gelfand, M. J. (2008). *The Psychology of conflict and conflict management in organizations*. New York: Lawrence Earlbaum.
- DeVaro, J. (2008). The Effects of Self-Managed and Closely Managed Teams on Labor Productivity and Product Quality: An Empirical Analysis of a Cross-Section of Establishments. *Industrial Relations: A Journal of Economy and Society*, 47(4), 659-697.
- Dierdorff, E. C., Bell, S. T. & Belohlav, J. A. (2011). The power of "we": Effects of psychological collectivism on team performance over time. *Journal of applied psychology*, 96(2), 247.
- DuFour, R. (2016). *Håndbog i professionelle læringsfællesskaber*. Fredrikshavn: Dafolo.
- DuFour, R. & Marzano, R. J. (2011). *Leaders of learning : how district, school, and classroom leaders improve student achievement*. Bloomington, Ind: Solution Tree Press.
- DuFour, R. & Marzano, R. J. (2011). *Leaders of learning: How district, school, and classroom leaders improve student achievement*: Solution Tree Press.
- Edmondson, A. (1999). Psychological safety and learning behavior in work teams. *Administrative science quarterly*, 44(2), 350-383.
- Eggen, N. A. & Nyrøning, S. M. (1999). *Godfoten : samhandling - veien til suksess*. Oslo: Aschehoug.
- Eisenhardt, K., Kahwajy, J. & Bourgeois, L. (1997). Conflict and strategic choice: How top management teams disagree. *California Management Review*, 39(2), 42-62. doi: 10.2307/41165886
- Fullan, M. (2011). *Change leader : learning to do what matters most*. San Francisco: Jossey-Bass.
- Fullan, M., Hargreaves, A., Norsk, I. r., Norges, I. r., Norges, S., Norges, I. r. et al. (1995). *Ha tillit til læreren : skoleutvikling gjennom samarbeid*. Oslo: Bedre skole Norsk lærerlag.
- Fullan, M. & Ontario Principals, C. (2005). *Leadership & sustainability : system thinkers in action*. Thousand Oaks, Calif.: Corwin Press Sage Ontario Principals' Council.
- George, A. L., Bennett, A., Belfer Center for, S. & International, A. (2005). *Case studies and theory development in the social sciences*. Cambridge, Mass: MIT Press.
- Hackman, J. (1987). The design of work teams. in J. Lorsch (ed.), *Handbook of organizational behavior* (pp. 315-342): Englewood Cliffs, NJ: Prentice Hall.
- Hackman, J. R. (1990). *Groups that work (and those that don't) : creating conditions for effective teamwork*. San Francisco, Calif: Jossey-Bass.
- Hackman, J. R. (2002). *Leading teams : setting the stage for great performances*. Boston, Mass: Harvard Business School Press.
- Hackman, J. R. (2002). *Leading teams: Setting the stage for great performances*: Harvard Business School Press.
- Hargreaves, A. & Torbjørnsen, K. M. (1996). *Lærerarbeid og skolekultur : læreryrkets forandring i en postmoderne tid*. Oslo: Ad notam Gyldendal.

- Harrison, D. A., Price, K. H., Gavin, J. H. & Florey, A. T. (2002). Time, teams, and task performance: Changing effects of surface-and deep-level diversity on group functioning. *Academy of management journal*, 45(5), 1029-1045.
- Hattie, J. (2009). *Visible learning : a synthesis of over 800 meta-analyses relating to achievement*. London: Routledge.
- Hedmark, F. i. (2017). *Kultur for læring*. Lokalisert, på <https://www.fylkesmannen.no/Hedmark/Barnehage-og-opplaring/Kultur-for-laring>
- Heilesen, S. B. & Nielsen, J. L. (2005). Farvel til den ” privatpraktiserende ” lærer? *Tidsskrift for Universiteternes Efter-og Videreuddannelse (UNEV)*, 3(5).
- Hjert, K. B. (2006). The Relationship Between Intragroup Conflict, Group Size and Work Effectiveness.
- Hjertø, K. B. (2013). *Team*. Bergen: Fagbokforl.
- Hjertø, & Kuvaas. (2009). Development and empirical exploration of an extended model of intragroup conflict.
- Holden, S. & Norge, F. (2000). En Strategi for sysselsetting og verdiskaping : utredning fra et utvalg oppnevnt ved kongelig resolusjon av 23. april 1999 : avgitt til Finansdepartementet 30. juni 2000 (Vol. NOU 2000: 21). Oslo: Statens forvaltningstjeneste, Informasjonsforvaltning.
- Horwitz, S. K. & Horwitz, I. B. (2007). The Effects of Team Diversity on Team Outcomes: A Meta-Analytic Review of Team Demography. *Journal of Management*, 33(6), 987-1015. doi: 10.1177/0149206307308587
- Inglehart, R. (2015). *The silent revolution: Changing values and political styles among Western publics*: Princeton University Press.
- Jacobsen, D. I. (2005). *Hvordan gjennomføre undersøkelser?: innføring i samfunnsvitenskapelig metode* (Vol. 2): Høyskoleforlaget Kristiansand.
- Johannessen, A., Tufte, P. A. & Christoffersen, L. (2010). Introduksjon til samfunnsvitenskapelig metode.
- Kaufmann, G. & Kaufmann, A. (2009). *Psykologi i organisasjon og ledelse* (4. utg. utg.). Bergen: Fagbokforl.
- Kunnskapsdepartementet. (LOV-2017-06-16-63 fra 01.01.2018). Lov om grunnskolen og den vidaregående opplæringa (opplæringslova).
- Kunnskapsdepartementet, D. K. (2010). Stortingsmelding nr. 22: Motivasjon–Mestring–Muligheter.
- Kunnskapsloftet, L. (2006). Kunnskapsdepartementet: Oslo.
- Langfred, C. W. (2000). The paradox of self-management: Individual and group autonomy in work groups. *Journal of Organizational Behavior*, 563-585.
- Langfred, C. W. (2004). Too much of a good thing? Negative effects of high trust and individual autonomy in self-managing teams. *Academy of management journal*, 47(3), 385-399.
- Lave, J. & Wenger, E. (1991). *Situated learning : legitimate peripheral participation*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Lorsch, J. W. (1987). *Handbook of organizational behavior*. Englewood Cliffs, N.J: Prentice-Hall.
- Lortie, D. C. (1975). *Schoolteacher : a sociological study*. Chicago: The University of Chicago Press.
- McGrath, J. E. (1964). *Social psychology : a brief introduction*. New York: Holt, Rinehart & Winston.
- Mintzberg, H. (1979). The structuring of organisations: a synthesis of the research. *New Jersey*.
- Mulvey, P. & Klein, H. (1998). The impact of perceived loafing and collective efficacy on group goal processes and group performance. *Organizational Behavior and Human Decision Processes*, 74(1), 62-87. doi: 10.1006/obhd.1998.2753
- Nonaka, I. (2000). A dynamic theory of organizational knowledge creation *Knowledge, groupware and the internet* (s. 3-42): Elsevier.
- Nordahl, T., Eidnes, T. & Hansen, O. (2016). *Bruk av kartleggingsresultater i skolen : fra data om skolen til pedagogisk praksis*. Oslo: Gyldendal akademisk.

- Paulsen, J. M. & Hjertø, K. B. (2010). *Organizational knowledge transfer: introducing a multi-level perspective*.
- Robinson, V., Guldahl, T. & Mekki, O. (2014). *Elevsentrert skoleledelse*. Oslo: Cappelen Damm akademisk.
- Schippers, M. C., Den Hartog, D. N., Koopman, P. L. & Wienk, J. A. (2003). Diversity and team outcomes: The moderating effects of outcome interdependence and group longevity and the mediating effect of reflexivity. *Journal of Organizational Behavior*, 24(6), 779-802.
- Schjander, N. & Kenning, G. (1987). Hvis jeg bare hadde en bedre sjef. *George Kenning om ledelse*. [If I Only Had a Better Boss. George Kenning about Management](Hjemmets bokforlag 1991, first edition 1987).
- Senge, P. M. & Lilleb, A. (1999). *Den femte disiplin : kunsten å utvikle den lærende organisasjon*. Oslo: Egmont Hjemmets bokforl.
- Senninger, T. (2000). Abenteuer leiten—in Abenteuern lernen. *Methodenset zur Planung und Leitung kooperativer Lerngemeinschaften für Training und Teamentwicklung in Schule, Jugendarbeit und Betrieb, Münster 2000*.
- Stewart, G. L. (2006). A meta-analytic review of relationships between team design features and team performance. *Journal of management*, 32(1), 29-55.
- Stoll, L., Bolam, R., McMahon, A., Wallace, M. & Thomas, S. (2006). Professional learning communities: A review of the literature. *Journal of educational change*, 7(4), 221-258.
- Thompson, L. L. & Thompson, M. (2008). *Making the team: A guide for managers*: Pearson/Prentice Hall.
- Tiller, T. (1990). *Kenguruskolen : det store spranget : vurdering basert på tillit*. Oslo: Gyldendal.
- Utdanningsdirektoratet. (2011a). Internasjonale studier om norsk skole. (Temanotat 2011:2).
- Utdanningsdirektoratet. (2011b). Kunnskapsløftet – fra ord til handling 2006-2010 : sluttrapport.
- .
- Weick, K. E. (1976). Educational organizations as loosely coupled systems. *Administrative science quarterly*, 1-19.
- Weick, K. E. (2001). *Making sense of the organization*. Oxford: Blackwell.

Vedlegg 1

ETABLERE TEAMKONTRAKT (Ajer ungdomsskole)

Et team har felles ansvar for etablering av en teamkontrakt som sikrer effektiv drift og trivsel og læring på teamet. Det er flere områder som må diskuteres og avklares før man setter opp kontrakten og fordeler arbeidsoppgaver og oppfølgingsansvar.

Definisjonen av et team: Gjensidig avhengighet og felles ansvar

BYGG TEAM

1. *Utvikle opplevelsen av et felles ansvar for elevene*
2. *Utvikle opplevelsen av erfaringene ved gjensidig avhengighet*
 - A) *Intern struktur*
 - a. *Felles ansvar. Avklare forventninger*
 - b. *Teamleders rolle – alle på teamet må bidra (gjøre hverandre gode)*
 - B) *Kommunikasjon*
 - a. *Hvordan snakker vi til hverandre?*
 - b. *Hva slags møteledelse ønsker vi?*
 - C) *Problemløsning*
 - a. *Hvordan løser vi problemer sammen?*
 - b. *Konfliktstruktur*
 - D) *Beslutningsprosesser*
 - a. *Oppnå full enighet?*
 - b. *Lojalitet til beslutninger*
 - E) *Kompetanseutvikling*
 - a. *Lære av hverandre*
 - b. *Sette av tid*
 - F) *Nye medlemmer*
 - a. *Hvordan inkludere nye medlemmer i teamet?*
 - b. *Ansvar for oppfølging – fadderordning?*
 - G) *Avvikling / Evaluering*
 - a. *Jevnlig evaluering*
 - b. *Årlig sluttvurderingsrefleksjon på teamet?*
 - c. *Teamundersøkelsen*
 - H) *Teamkontrakt – teamet 20__/__*
 - I) *Oppgavefordeling med ansvarlig og stedfortreder*
 - J) *Underskrift teamets medlemm*

Vedlegg 2

TEAMORGANISERINGEN ER VÅR STYRKE OG VÅRT KJENNEMERKE (Ajer ungdomsskole)

1. Tydelig struktur
2. Tett samarbeid – felles refleksjon
3. Teammandat – skolens mål og teamets mål
4. Teamkontrakt
5. Teamleder
6. Felles ansvar – gjensidig avhengighet

ET GODT TEAM ER LØSNINGSORIENTERT, FLEKSIBELT OG STØTTENDE

Et godt team preges av

1. Tillit og trygghet
2. Forpliktelser og åpenhet
3. Samarbeid og arbeidsfordeling
4. Åpenhet for nye ideer og kreativitet

10 BUD FOR ET GODT TEAMARBEID (Ajer ungdomsskole)

1. Mandatet for teamet er godt og klart
2. Teamet har en god teamleder (god møteleder)
3. Teammedlemmene verdsetter ulikhet og er ikke fordomsfulle
4. Det er trygghet i teamet
5. Alle i teamet bidrar og vil noe
6. Det er en god og klar fordeling av oppgaver og ansvar i teamet
7. Teammedlemmene viser innsatsvilje og engasjement
8. Teammedlemmene trenger hverandre og jobber for hverandre
9. Prioriterer problemløsning og beslutningstaking foran løst snakk
10. Det gjennomføres evaluering av leveranse, trivsel og læring av team og teameier

