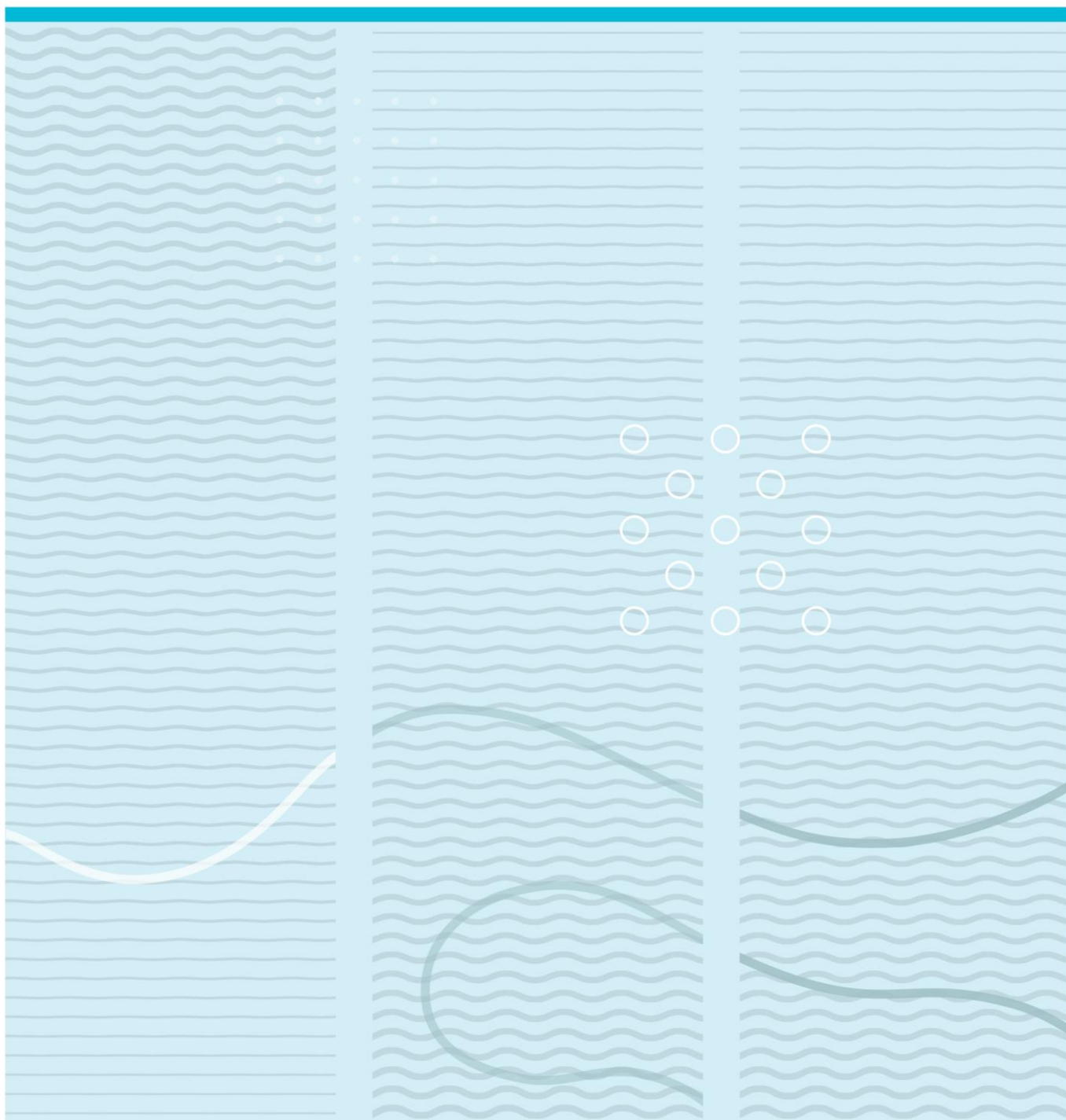


Lars Erik Solvang Loraas

Teamarbeid for lærernes læring



Høgskolen i Sørøst-Norge
Fakultet for Humaniora og Utdanningsvitenskap
Institutt for Pedagogikk og Skoleutvikling
Postboks 235
3603-Kongsberg

<http://www.usn.no>

© 2016 Lars Erik Solvang Loraas

Denne avhandlingen representerer 30 studiepoeng

Sammendrag

Denne oppgaven belyser: «*Hvordan kan skolen utvikle et teamarbeid som gir læring og utvikling?*». Dette er min problemstilling i oppgaven og konkretiseres med disse tre forskningsspørsmålene.

- *Hvordan kan teamarbeid bidra til å utvikle lærernes læring?*
- *Hvordan kan teamarbeid bidra til å utvikle elevenes læring?*
- *Hvordan kan man forbedre teamarbeidet på skolen?*

Valg av tema, problemstilling og forskningsspørsmål baserer seg på at skolen bruker mye tid og ressurser på teamarbeid. Da ser jeg det som viktig å belyse hva lærerne mener gir læring og utvikling gjennom teamarbeid, og hvordan en skole kan jobbe for å videreutvikle teamarbeidet.

Det teoretiske rammeverket for oppgaven er tilpasset de tre forskningsspørsmålene. Det trekkes inn ulike team- og ledelsesteori, som belyser hvordan teamarbeid kan bidra til videreutvikle elevene, lærerne og skolen. Studiens metode er kvalitativ og består av en tilpasset brevmetode. Lærerne som deltok i studien, besvarte de tre forskningsspørsmålene ved å arbeide i en tilrettelagt prosess etter ITP-modellen. Empirien ble hentet fra en kombinert barne- og ungdomsskole som består av 210 elever og 32 lærere. Skolelederne og lærerne har vært med i satsingen «ungdomstrinn i utvikling» og gjennom deres arbeide med skolebasert kompetanseutvikling er det tatt inn empiri til masteroppgaven.

Teamene belyser at lærernes læring i teamarbeid handler om faglige diskusjoner, god kommunikasjon, klare mål, erfaringsutveksling, delingskultur, refleksjon, hospitering og at teamarbeid bidrar til å dele den «tause» kunnskapen. De belyser også at teamarbeid som oppfordrer til delingskultur med tanke på undervisning, elevkunnskap, klasseledelse og læringsmiljø, vil bidra til at elevene får økt læringseffekt. De mener at hvis lærerne lærer, vil det utvikle elevenes læring. For å videreutvikle teamarbeidet på skolen, skriver teamene at ledelsen må gi klare intensjoner om hva som forventes av dem. Det er også viktig at ledelsen vurderer sammensetningen av lærerne, for å legge til rette for et godt teamarbeid med god dynamikk. Det kommer også frem at lærerne vil ha tydeligere informasjon om når endringer skal videreutvikles.

Innholdsfortegnelse

Sammendrag	3
Forord	6
1.0 Innledning	7
1.1 Bakgrunn for valg av tema	7
1.2 Problemstilling og forskningsspørsmål	8
1.3 Masteroppgavens oppbygning	9
1.4 Caseskolen	10
2.0 Teoretisk rammeverk	11
2.1 Læringssyn	11
2.2 Hvordan kan teamarbeid bidra til å utvikle lærernes læring?	14
2.3 Hvordan kan teamarbeid bidra til å utvikle elevenes læring?	20
2.4 Hvordan kan man forbedre teamarbeidet på skolen?	25
3.0 Forskningsmetode	30
3.1 ITP-modellen	31
3.2 Brevmetoden	33
3.2.1 Fordeler og ulemper ved brevmetoden	33
3.3 Utvalg	34
3.4 Metodefortelling	35
3.5 Analyse av empiri	36
3.6 Forskerrolle	38
3.6.1 Validitet	38
4.0 Analyse	41
4.1 Hvordan kan teamarbeid bidra til å utvikle lærernes læring?	41
4.1.1 Oppsummering: hvordan kan teamarbeid bidra til å utvikle lærernes læring?	51
4.2 Hvordan kan teamarbeid bidra til å utvikle elevenes læring?	52
4.2.1 Oppsummering: hvordan kan teamarbeid bidra til å utvikle elevenes læring?	58
4.3 Hvordan kan man forbedre teamarbeidet på skolen?	59
4.3.1 Oppsummering: hvordan kan man forbedre teamarbeidet på skolen?	69

5.0 Avslutning	70
Litteraturliste	73
Vedlegg	78
Innføring av studie på caseskolen	78
Skriv til deltakerne	81
Presentasjon av funn i plenum	82

Forord

Å skrive denne oppgaven har vært en lærerik, spennende, krevende og langvarig prosess. Jeg har brukt lenger tid enn planlagt, dette fordi jeg var nyutdannet lærer i fjor. Jeg tenkte det å jobbe som lærer og skrive master ved siden av, ville gå fint. Lærerrollen var noe jeg undervurderte, den var mer tidkrevende, utfordrende, krevende og lærerik enn forventet. Samtidig er jeg utrolig stolt av å kunne levere denne masteren med verdigheten i behold. Sommeren 2016 bestemte jeg meg for at masteren skulle gjøres ferdig innen året var omme. Underveis i masteroppgaveskrivingen fikk jeg en ny, indre motivasjon ved at jeg i mai 2017 skal bli pappa.

Fremover vil jeg jobbe som lærer i noen år til, før nye utfordringer venter innenfor skoleverket eller privatsektor. Jeg vil fortsette med firmaet mitt Pedagoger Loraas, som driver pedagogisk kursvirksomhet. Gjennom arbeidet med masteren, har jeg fått nye ideer til kurs og opplæring innenfor teamarbeid og kompetanseutvikling.

Jeg hadde ikke klart å levere denne masteren uten min forlovede Ida. Hun har vært en viktig støttespiller i denne prosessen. Hun har lagt til rette for at jeg har kunnet bruke alle kvelder og helger i et halvt år til skriving. Jeg må også gi en stor takk til deltakelsen og engasjementet lærerne og skoleledelsen har vist i dette studiet. Gjennom disse 6 ½ årene med studier, har jeg møtt mange studievenner, som jeg har lært mye av og hatt det mye morsomt sammen med. Jeg må takke mine høyskolelærere for å ha bidratt med god opplæring og personlig utvikling. Det er også på sin plass å takke mine kollegaer på jobben, som jeg lærer mye av hver dag. Jeg takker også min korrekturleser. Til slutt må jeg takke min veileder Halvor Bjørnsrud for god veiledning og som en god støttespiller.

Det er vemodig å skulle levere denne oppgaven, men samtidig er det et stort øyeblikk for meg. Jeg håper du som leser vil få en opplevelse av at det er blitt gjort et godt stykke arbeid og at det gir deg faglig påfyll om teamarbeid for lærernes læring.

Skien, 5. desember 2016

Lars Erik Solvang Loraas

1.0 Innledning

Å jobbe i skolen er en hverdag fylt med utfordringer, mestring, frustrasjon, glede, sinne, latter, omsorg og en iver for at elevene på skolen skal oppleve læring og utvikling. Skolehverdagen er med andre en kompleks arena, hvor det kreves et godt og kontinuerlig arbeid for å kunne tilrettelegge for best mulig skolegang for elevene. En faktor som kan være med på å bidra til læring og utvikling hos eleven, er lærernes samarbeid på teamet. For at elever skal lære, kan man tenke at lærernes læring også er sentralt. Det er noe jeg vil forsøke å belyse i min oppgave, samtidig vil det bli belyst hvordan skoleledelsen legger til rette for et profesjonelt teamarbeid.

1.1 Bakgrunn for valg av tema

Jeg har i min masteroppgaven valgt å forske på hvordan teamarbeid kan være utviklende for elever, lærere og skolen. Bakgrunnen for mitt engasjement for teamarbeid er at skoler bruker mye ressurser og tid på teamarbeid. Disse to begrepene, ressurser og tid, er noe lærere og skoleledere hører ofte og erfarer i sin hverdag. Fra et lederperspektiv er ressurser noe som alltid vil være i fokus når man driver skole, i og med at skolene har sine begrensede ressurser. Tid er noe jeg vet og erfarer kan være en mangelvare i en travel lærerhverdag. Arbeidsdagen er hektisk og kompleks, hvor man til stadighet opplever tidspress, for å lage gode undervisningsopplegg, følge opp elever, foresatte, dokumentere og delta i møter. Når ressurser og tid er sentralt i en skolehverdag, er det naturlig og viktig at man har et stort fokus på hvordan man skal jobbe i team, for å gi læring og utvikling hos både elever, lærere og skolen. Skoler og lærere har nok ulike erfaringer med teamarbeid, hvor noe har fungert veldig godt og noe mindre godt. Det finnes teori om hva slags teamarbeid som fungerer i skolen (Postholm, 2010; Postholm & Rokkones, 2012) og hva slags teamarbeid som ikke fungerer i skolen (Tingleff Nielsen, 2012; Vibe, Aamodt, & Carlsten, 2009). Jeg vil i min masteroppgave forsøke å belyse hvordan teamarbeid kan gi læring og utvikling hos både elever, lærere og skolen. Det er ikke enkelt å gi noen fasit på dette, i og med at man har med mennesker og kulturer å gjøre. Målet med å forske på dette må være å kunne belyse hva lærerne selv mener gir læring og utvikling.

1.2 Problemstilling og forskningsspørsmål

En problemstilling har til hensikt å undersøke og belyse det samfunnet som undersøkes. For at man skal oppfatte et spørsmål som en samfunnsvitenskapelig problemstilling, må det for det første ha et søkelys mot interessante og vesentlige forhold i samfunnslivet. For det andre må spørsmålet være av den art at det åpner for nye studier av det samfunnet man gjør undersøkelser i. For det tredje må spørsmålet utformes slik at det tar utgangspunkt i tidligere forskning, men samtidig peker fremover mot nye studier (Grønmo, 2004). Da jeg laget min problemstilling tok jeg høyde for det Grønmo (2004) skriver om problemstilling. Teamarbeid ser jeg som et meget interessant og viktig fenomen innenfor skolesamfunnet med tanke på at man bruker mye tid og ressurser på dette. Det kan hende at mitt studie kan få belyst noe som vil føre til utvidede studier, altså noe man kan utforske videre i en eventuelt doktorgrad eller i en bok. Det begynner å bli en god del forskning på feltet jeg har valgt, men samtidig er det mye som er uutforsket. Min problemstilling er følgende:

Hvordan kan skolen utvikle et teamarbeid som gir læring og utvikling?

Denne problemstillingen belyser tematikken jeg er opptatt av. Dette er et samfunnsaktuelt og fremtidsrettet fokus med tanke på skoleutvikling. Denne problemstillingen omfavner veldig mye, og for å begrense og konkretisere hva jeg har tenkt å belyse med denne problemstillingen, har jeg laget tre forskningsspørsmål.

- *Hvordan kan teamarbeid bidra til å utvikle lærernes læring?*
- *Hvordan kan teamarbeid bidra til å utvikle elevenes læring?*
- *Hvordan kan man forbedre teamarbeidet på skolen?*

Forskningsspørsmålene kunne vært enda mer spisset, men da er det ikke sikkert jeg hadde fått det gode datamaterialet jeg nå sitter med. Forskningsspørsmålene gir ikke noen føringer for hva lærerne skal skrive eller mene, men retter de inn mot de tre ulike temaer. I det første forskningsspørsmålet vil jeg forsøke å belyse hvordan teamarbeid kan bidra til å utvikle lærernes læring. Grunnen til at jeg syns dette er viktig å belyse, er at hvis lærerne utvikler seg og lærer, må det naturligvis påvirke elevene og skolen. Jeg syns

det er veldig sentralt at teamarbeid skal være læringsfremmende for lærerne. Slik at de opplever tiden som blir satt av til teamarbeid som viktig, riktig og nyttig. Med det andre forskningsspørsmålet vil jeg belyse hvordan teamarbeid kan bidra til å utvikle elevenes læring. Av og til kan det fort «glemmes» i en hektisk hverdag, at utviklingsarbeidet som gjøres i teamet og på skolen, er for å få skape enda bedre forutsetninger for elevenes læring. Det tredje forskningsspørsmålet ser jeg som et viktig og sentralt spørsmål som man må tørre å stille i enhver organisasjon. Hvis man får gode, konstruktive tilbakemeldinger på hvordan ledelsen kan endre eller tilrettelegge for et enda bedre teamarbeid, vil det også påvirke skolen positivt ved å være en lærende organisasjon (Senge, 1999). Det kan hende man må gjøre store eller små endringer for å optimalisere praksisen. Hvis man jobber for å være en lærende organisasjon, må man aldri komme i fellen med å «sette seg ned» å si seg fornøyd med hvordan praksisen foregår. Skolen må hele tiden være utviklingsrettet og motivert for å gjøre praksisen enda bedre ut i fra de ressursene og forutsetningene skolen har. De tre forskningsspørsmålene er grunnlaget for min innhentede empiri.

1.3 Masteroppgavens oppbygning

Denne masteroppgaven består av fem kapitler. I det første kapitlet presenterer jeg oppgaven og temaet jeg har valgt å skrive om. Jeg belyser også min problemstilling med mine tre forskningsspørsmål i det første kapitlet. De tre forskningsspørsmålene er helt sentrale i forhold til mine funn i oppgaven. I det andre kapitlet belyser jeg teorien som er sentral for oppgaven i forhold til problemstillingen og forskningsspørsmålene. I det tredje kapitlet skriver jeg om hvordan jeg samlet inn mitt datamateriale. Dette belyses med praktiske erfaringer, samt med vitenskapelige teorier. I kapittel fire blir mine empiriske funn drøftet og analysert. Jeg har ikke valgt å ha et eget kapittel om resultater eller funn. Det av den enkle grunn at jeg synes det er mye mer oversiktlig og ryddig å trekke frem funn, for så å drøfte og analysere det med en gang. I det femte og siste kapitlet oppsummerer jeg mine funn.

1.4 Caseskolen

Caseskolen, hvor jeg har innhentet min empiri, er en 1-10 skole som ligger i en bygd. Skolen er det man kan kalle en bygdeskole. Skolen fremstår som forholdsvis ny og med gode uteområder. I 2009 ble skolen pusset opp og ombygd. Det går 210 elever der, som er fordelt på 10 trinn. På småskolen er det 65 elever og et lærerteam. Det er 48 elever på mellomtrinnet og et lærerteam. På ungdomstrinnet er det 97 elever og består av tre lærerteam, et team for hvert trinn. Totalt er det 5 team som har deltatt i mitt studie. Ledelsen på skolen består av en rektor, assisterende rektor og inspektør. Caseskolen er med i «ungdomstrinn i utvikling», hvor Halvor Bjørnsrud er veileder. Gjennom «ungdomstrinn i utvikling» er skolen vant til å jobbe etter ITP-modellen. Det var en viktig faktor da jeg valgte skolen til å delta i mitt forskningsarbeid.

Teamene på skolen vil i denne oppgaven kategoriseres som team 1, team 2, team 3, team 4 og team 5. Team 1 består av 4 lærere, team 2 består av 9 lærere, team 3 består av 4 lærere, team 4 består av 3 lærere og team 5 består av 7 lærere. I tillegg til antall lærer per team, er det på ungdomstrinnet fem lærere som jobber på flere team. På småtrinnet og mellomtrinnet er det i hovedsak 2 lærere per trinn.

2.0 Teoretisk rammeverk

I dette kapittelet redegjør jeg for ulike teorier som jeg ser som sentrale i forhold til oppgavens problemstilling og forskningsspørsmål. Det er kommet forskning nasjonalt og internasjonalt på teamarbeid, teamsamarbeid, teamkultur, lærernes læring og skoleutvikling. I de nasjonale styringsdokumentene kommer det frem at teamarbeid og lagarbeid er en intensjon i skolen (Kunnskapsdepartement, 2006). For å nå målene til skolens virksomhet, er du avhengig å mobilisere kompetansen til lærerne, som da stiller krav til et faglig samarbeid. Det er viktig å se lærernes fagkompetanse og spesialisering som viktige ressurser, slik at de blir viktige bidragsytere til et profesjonelt fellesskap som utvikler skolen som en lærende organisasjon (St.meld. nr. 20, 2013). Forskere har mange begreper på et godt fungerende team, men hensikten er at elevene, lærerne og skolen lærer og utvikler seg.

2.1 Læringssyn

Gjennom en årrekke har man hatt ulike teorier om hvordan mennesket lærer og utvikler seg. I dag har vi tre hovedteorier, som innbefatter læring hos mennesket.

Behaviorismen er den eldste læringsteorien av disse tre, hvor synet på læring er empiristisk. Det vil si at læring handler om å bygge læringen på de fysiske erfaringene et individ gjør (Säljö & Moen, 2001). Behaviorismen har sitt utspring fra den russiske fysiologen og psykologen Ivan Pavlos (1849-1936), hvor han i sine studier observerte hunder. Studien gikk ut på naturlig reaksjon (refleks) hos hunden, som for eksempel når dyret utskilte spytt da den fikk mat i munnen. Spytt i munnen ble også utløst hvis vokteren, som foret hunden, kom inn i rommet. Denne betingende refleksjonen blir sett som en "unaturlig" kopling mellom stimuli og respons. Dette er noe dyret (eller mennesket) utvikler gjennom spesielle erfaringer og noe som ikke finnes i naturlig tilstand, men at det blir en tilegnet eller innlært reaksjon. B.F Skinner (1904-1990) tok dette videre inn til dagligdags adferd. Han mente at hvis man fikk en belønning eller forsterkning for en positiv handling eller et resultat, ville man gjenta atferden, eller der de kunne unngå noe ubehagelig (Säljö & Moen, 2001). Derav det beryktede spanskrøret, som nå er historie. Hvis man ikke oppførte seg, fikk man en smekk på fingeren av læreren. Tankegangen til

behaviorismen er da at eleven ikke vil gjenta den «ukloke» handlingen, fordi han fikk en negativ erfaring ved å gjøre det. Motsatt, hvis en elev gjorde en god handling, ville eleven bli belønnet. Da vil eleven senere gjøre de gode handlingene med bakgrunn i den positive oppmerksomheten han/hun fikk (Säljö & Moen, 2001).

Kognitivismen er det andre læringssynet som har preget vårt syn på læring. Innenfor kognitivismen har konstruktivismen hatt størst påvirkning på vårt syn på læring. Det vil si at individet gjennom sine aktiviteter selv konstruerer sin forståelse av omverdenen. Det var den sveitsiske forskeren Jean Piaget (1896-1980), som skulle forme det konstruktivistiske synet på læring. Han var opptatt av hvordan kunnskapen ble dannet, og ikke hvordan det skulle undervises i klasserommet. Han var opptatt av den kognitive utviklingen og studerte barnets utvikling. Piagets grunnleggende utviklingssyn på omverdenen er basert på at det blir regulert to samtidige prosesser, assimilasjon og akkomodasjon. Assimilasjon innebærer at det ikke finnes noe prinsipielle overraskelser, altså at verdenen fungerer slik vi forventer og vi får bare bekreftelser på våre antakelser av verdenen. Akkomodasjon innebærer at det skjer en ubalanse mellom vår forestillingsverden og vår erfaring av virkeligheten. Her vil vårt kognitive skjema endre seg gjennom at man får et "nytt" syn på verdenen og omdanner da akkomodasjonen til assimilasjon (Säljö & Moen, 2001).

Det siste læringssynet er *sosiokulturell læring*. Av de tre læringssynene, er det dette læringssynet jeg tar som utgangspunkt for min masteroppgave. Sosiokulturell læring, sier mye i seg selv ved å tolke navnet. Det handler om sosialisering, kultur og læring. Piaget er opptatt av den individuelle læringen som skjer kognitivt, i hodet. Sosiokulturell læring tar utgangspunkt i den sosiale interaksjonen og læringen som skjer ved samspillet mellom individet og omgivelsene. Sosiokulturell læringsteori tar utgangspunkt i at vi mennesker har biologiske begrensninger. Vi har ikke noe større hjerne eller er noe unikt smartere enn andre dyreraser. Allikevel har vi de siste 50 årene hatt en voldsom teknologisk utvikling, hvor vi har utviklet redskaper som er mer avanserte enn det vårt biologiske hode kan utvikle alene. Det er her det sosiokulturelle læringssynet kommer inn, fordi vi har klart å utvikle og tenke i de baner ved hjelp av å diskutere og kommunisere med andre. Om det er på en skole eller i en fabrikk, er vi avhengig av å diskutere og dele ideer

med hverandre for å kunne videreutvikle oss. Et viktig begrep innenfor sosiokulturell læring er interaksjon, altså kommunikasjonen med andre mennesker. Det er gjennom kommunikasjon at sosiokulturelle ressurser blir skapt og ført videre (Säljö & Moen, 2001).

I min masteroppgave tar jeg utgangspunkt i teamarbeidet på en skole, og i et teamarbeid vil det være sosial interaksjon med argumentasjoner, diskusjoner og deling av ideer. Når man samler et team med lærer for å diskutere pedagogisk praksis hver eneste uke, er det unikt. I en kompleks hverdag, som en lærer og en skole har, er det viktig at man får delt sin kunnskap. Det er ikke slik at kunnskap er noe som er fastlåst, ved at enten har du kunnskapen eller ikke. Alle har kunnskap på sin egen måte, det vil si at en lærer kan oppfatte en situasjon eller hendelse på en annen måte enn en annen lærer. Dette fordi en lærer har en annen hermeneutisk tilnærming og forståelse enn hva en annen lærer vil ha. I en hverdag møter man mange ulike elevcaser. Det er et behov for å få diskutere elevcaser på teamet, nettopp fordi man har ulike kunnskaper. Når kunnskapen samles kan man få til den optimale handlingen som er mulig etter de ressursene som er tilgjengelig. Säljö og Moen (2001) poengterer dette.

”Vi lærer oss å handle innenfor rammen for sosiale praksiser, og i en forstand er hele vår kognitive utrustning formet slik at den gjør det mulig for oss å utvikle de kompliserte evnene, ferdighetene og kunnskapene som kreves for å opptre i så komplekse sammenhenger (Säljö & Moen, 2001, s. 107)”.

Det er når vi jobber som et team vi oppnår og utretter en god pedagogisk praksis hvor elevenes og lærernes læring utvikles.

Lev Semjonovitsj Vygotsky (1896-1934) var en psykolog som har vært med på å påvirke vårt syn på læring. Hans kanskje mest kjente begrep er «den nærmeste utviklingssonen». Denne utviklingssonen definerer han som ”avstanden” mellom hva et individ klarer på egenhånd og uten støtte, og det individet kan klare under ledelse av en voksen eller i samarbeid med mer kapable andre (Vygotsky et al., 1978, s. 86).



Figur 1. Den nærmeste utviklingssonen (Vygotsky, Cole, John-Steiner, Scribner, & Souberman, 1978).

Selv om dette er rettet mot barnets læring, ser jeg den nærmeste utviklingssonen rettet opp mot teamarbeid. Lærerne har ulike kompetanser og erfaringer og vil med det utvikle hverandre, fordi noen lærere er mer kapable enn andre på ulike områder.

2.2 Hvordan kan teamarbeid bidra til å utvikle lærernes læring?

Lærernes læring er et begrep som blir mer og mer brukt. Men hva er lærernes læring og hvorfor skal man være opptatt av å utvikle lærernes læring?

Mange lærere har fokus på å forsvare sin lærerprofesjon. Grunnen til dette kan være selvfølelse og stolthet av yrket, stolthet av godt arbeid og muligheter for deltakelse i utvikling, følelsen av å være en viktig del av samfunnet og bli respektert for jobben og yrket man utøver (Sundli & Ohnstad, 2003). Når man jobber i en yrkesgruppe som beskriver seg selv som en "profesjon", uttrykker man et selvilde og forsøker å overbevise andre om sin betydning og berettigelse (Molander & Terum, 2008). Men hva vil det si å jobbe i et profesjonsyrke? Det som kjennetegner et profesjonsyrke er at man utøver yrke gjennom teoretisk kunnskap som er basert på en spesialisert utdanning (Molander & Terum, 2008). Det kan diskuteres om lærere har en spesialisert utdanning. Det blir mer og mer vanlig å ta en masterutdanning, som er mer spesialisert enn den vanlige lærerutdanningen. Skandsen, Wærness og Lindvig (2011) poengterer viktigheten av at et helt team innehar høy eller fremragende kompetanse, for at medlemmene hele tiden er i stand til å drøfte det de gjør med hverandre. Det nytter ikke med refleksjon hvis man ikke innehar den nødvendige kompetansen til å drøfte utfordringene man står overfor. Grunnen til at jeg setter fokus på profesjon og kompetanse, er fordi en sentral faktor for å jobbe i et profesjonsyrke, er å utveksle tanker om arbeidet som blir gjort. Lortie (1975) hevdet lærerne jobbet alene og at kunnskapsutviklingen til lærerne var basert på individuelle erfaringer som sjelden ble prøvd opp mot andres forståelser. Berg (1999)

hevder i boken *Skolekultur* at den tradisjonelt individualistiske lærerrollen er sterkt fremtredende i de skolene han har besøkt, og at den situasjonen kan betraktes som en normaltilstand. I begrepet utvidet profesjonalitet ligger det at lærerens rolle må være mer styrt mot samarbeid fremfor en individualistisk orientering i forhold til eget arbeid (Berg, 1999). Dette har endret seg med årene, men det å jobbe i et profesjonelt felleskap sees fortsatt ut til å være en mangelvare. I Vibe et al. (2009) sin resultatrapport fra OECD (2009) kommer det frem at norske lærere samarbeider ofte, men i liten grad profesjonelt. Lærerne samarbeider hovedsakelig om praktisk tilrettelegging, arbeidsdeling og koordinering. Å jobbe i et profesjonelt fellesskap er å drøfte og reflektere over egen og hverandres praksis. Lærerne respekterer heller hverandres arbeid i klasserommet på et individuelt nivå (Vibe et al., 2009). I undersøkelsen til Dahl, Klewe og Skov (2004) sier 57% av lærerne at de samarbeider om forberedelse av undervisningsoppleggene, mens bare 33% av lærerne sier de samarbeider om evaluering av undervisningsoppleggene.

Lærernes læring handler om at lærerne lærer seg å lære og får til en profesjonell utvikling (Avalos, 2011). Lærere kan lære og utvikle seg på mange ulike arenaer: Kurs, erfaringsdeling, refleksjoner, observasjoner, diskusjoner, uenigheter, og ved formelle- og uformelle samtaler. I løpet av en skolehverdag har man mulighet til å utvikle seg, men det handler om å kunne bevisstgjøre sin egen læring. Det å lære seg metakognitive strategier, hvor hensikten er å vurdere hvordan målene er nådd og ikke fokusere på at nå er målet nådd (Postholm & Rokkones, 2012). I en hektisk hverdag kan det være vanskelig å tenke metakognitivt og bevisstgjøre seg sin egen læring. Som regel blir det en slags «sjekklister» man skal gjennom i løpet av en dag, og når dagen er omme, er man fornøyd fordi man rakk alt. Det metakognitive nivået er ganske lavt når man handler etter denne strategien. Å kunne lage seg egne metakognitive strategier, som man kan ta i bruk i en travel hverdag, må være en slags «nøkkel». Teamarbeid må da være en arena hvor man kan ta seg tid til å reflektere over egne handlinger og praksis (Postholm, 2010). I følge Hattie (2009) har metakognitive strategier stor effekt på elevenes læring (0,69). Lærernes læring er nok ikke noe annerledes enn elevenes læring og metakognisjon skal finne sted i den pedagogiske hverdagen. De erfaringene som blir gjort skal bearbeides og føre til utvikling av ny og dypere kunnskap. Dette vil bidra til utvikling av egen yrkesutøvelse (Tiller, 2006).

Et reflekterende team går ut på at man reflekterer mens man handler og reflekter over handlingene, men også refleksjon rundt handlingen. Det handler om å ta et metablikk på egen praksis (Hargreaves, Fullan, & Sandengen, 2014). Postholm (2010) skriver at et godt teamarbeid, som fremmer læring hos lærerne, er et reflekterende team. I et reflekterende team observerte lærerne hverandres undervisningsopplegg som de tok opp til felles refleksjon i teamet. Ved en slik arbeidsmetode erfarte lærerne egen læring ved å bli mer bevisst på hva som kjennetegnet god undervisning og ble mer oppmerksomme på å begrunne egen praksis. Ved å reflektere på denne måten ble det en del av planleggingsarbeidet til lærerne. Da lærerne reflekterte og delte sin kunnskap fra egen praksis, ble deres tause kunnskap delt med personalet (Postholm, 2010). Camburn (2010) fant ut i sin forskning at refleksjon av handlinger i egen praksis førte til endringer av lærernes praksis. Lærere lærer mest hvis de kan diskutere og reflektere sin egen praksis i en trygg, tillitsfull og konstruktiv atmosfære (Zwart, Wubbels, Bergen, & Bolhuis, 2009). De skriver også at lærerne som har en indre motivasjon for å lære, vil i sin ubundne tid observere og veilede hverandre, selv om det ikke blir satt av tid til dette av skoleledelsen. Hvis skolen legger til rette for kollegaveiledning og observasjon, må lærerne selv ha en vilje til å lære, slik at læring kan skje (Zwart et al., 2009). Samtidig er det viktig at skolen legger til rette for å planlegge, implementere og evaluere sin egen praksis gjennom refleksjoner. Dette er en faktor for lærernes læring (James & McCormick, 2009). Det er også sentralt å forstå at for å lære må man endre, og motsatt, skal du endre må du lære (Drucker, 1999). Jeg vil påstå at alle lærere har en unik kunnskap, erfaring og kompetanse. Det å synliggjøre det unike lærerne sitter inne med, kan være en utfordring. Johannessen og Olsen (2008) skriver at kunnskap kan deles inn i to hovedkategorier. Eksplisitt kunnskap og taus kunnskap. Den eksplisitte kunnskapen er relativt lett å interagere, fordi det omhandler ord, tall og symboler. Den tause kunnskapen har en forankring i handlingene (praksisen) og koplest til kontekster. Det vil da være vanskeligere å overføre denne kunnskapen. I en kompleks hverdag, er det vanskelig å overføre den tause kunnskapen, fordi man kanskje ikke ser sin egen kunnskap (taus) og/eller fordi det ikke kommer anledninger eller er satt av tid til en slik type utveksling. Den eksplisitte kunnskapen er mye mer konkret og dermed enklere å forholde seg (eks. Elevdata undersøkelsen). For å synliggjøre den tause kunnskapen kan man binde handling, refleksjon og interaksjon til en teamstruktur (Johannessen & Olsen, 2008). En handling

foregår i øyeblikket. Et team består av som regel 4-10 personer, hvor de som deltar i teamet er med på at handlingen foregår. Altså at deltagerne er med å utvikle, overføre og integrere den tause kunnskapen inn i det sosiale systemet. Refleksjon foregår både før, i og etter handlingen. Refleksjon er en avgjørende faktor for at lærerne skal kunne lære. Interaksjon har samme tidsdimensjon som refleksjon. I en slik type kontekst og samarbeid, vil interaksjonen være om det som skal læres og om personen som sitter i teamet ønsker å tilegne seg den nye kunnskapen (Johannessen & Olsen, 2008). Nonaka og Takeuchi (1995) skriver at dynamikken mellom den tause og eksplisitte kunnskapen bidrar til kunnskapsutvikling. Da må teamet lage strukturer og prosesser som fanger opp den tause kunnskapen og gjør den eksplisitt (Nonaka & Takeuchi, 1995). En lærende kultur kan i positiv forstand være sterke og svake sider. Med det menes at de svake sidene er informasjon, hjelp og støtte, deling av ideer og lignende. Den sterke siden er felles forpliktet arbeid, det vil si planlegging, gjennomføring og evaluering av felles arbeid. Her vil man dele med hverandre, lære av hverandre og utvikle i fellesskap (Hargreaves et al., 2014). Læringen som foregår mellom teammedlemmene, bidrar til at hele teamet kollektivt lærer. I de beste teamene bidrar teammedlemmene med innsikt, kompetanse og undervisningspraksis til felleskapets nytte (Løver & Postholm, 2016).

Senge (1999) skriver om gruppelæring som en av sine fem disipliner for en lærende organisasjon. Han poengterer viktigheten av å mestre gruppelæring i en organisasjon og ha et stort fokus på dette. Individuell læring kan være likegyldig i forhold til organisasjonslæring, men hvis grupper lærer, vil dette ha en mye større påvirkning på organisasjonens læring. Gruppelæring er en kollektiv disiplin, som omfatter individuelle ferdigheter og forståelse. Ferdighetene og innsiktene som utvikles kan spres til andre individer eller grupper. De kan være med på å danne en standard for den felles læringen for hele organisasjonen. Senge (1999) trekker frem noe han kaller tre kritiske dimensjoner innenfor gruppelæring. Det første er at medlemmene må lære seg hvordan de bruker det potensiale som gruppen innehar og all dens hjerneintelligens for å kunne tenke innsiktsfullt over komplekse spørsmål. Det andre er at det er et behov for innovativ og koordinert handling, som vil si at gruppemedlemmene kjenner hverandres roller og kan stole på at alle vil utfylle hverandre. Man må kunne være spontane, men samtidig at det skjer på en koordinert måte. Den tredje kritiske dimensjonen for

gruppemedlemmene er at de øver på andre grupper. Det vil si at en gruppe hele tiden vil oppmuntre andre grupper til å videreformidle praksis og ferdigheter.

Senge (1999) mener at en gruppe snakker på to måter, ved dialog og diskusjon. I en dialog legger man sine egne synspunkter til side og lytter til hverandre. Man har en fri og kreativ utforskning av komplekse og vanskelige temaer. Gruppemedlemmene får en innsikt de ikke kunne tilegnet hver for seg og gjennom dialogen vil man kunne observere sine egne tanker. Senge (1999, s. 246) trekker frem tre forutsetninger for dialog som Bohm har kommet frem til:

1. Alle deltagere må "oppheve" de antagelsene som de tar for gitt, helst holde dem opp foran seg så vi alle kan se dem.
2. Alle deltagerne må betrakte de andre som kolleger.
3. Det må finnes en person som hjelper frem dialogen og sørger for at den ikke flyter ut.

I en diskusjon blir de ulike synspunktene belyst og forsvart. Her gjelder det å få frem de ulike synspunktene og komme til en beslutning. I en diskusjon kan man fort gå i forsvar, fordi man kan få resonnementer som kan "true" din egen praksis. Derfor er det viktig at gruppen har et felles språk hvor man kan diskutere uten at man føler at man blir angrepet. Det å balansere mellom dialog og diskusjon er helt essensielt for at en gruppe skal være en lærende gruppe (Senge, 1999).

Senge (1999) trekker også frem viktigheten av å trene på gruppelæring. I alle type idretter som har med lag og gjøre, må man trene og øve mye for at man skal utnytte hverandres ferdigheter og kompetanser. Det er ikke noe annerledes ved gruppelæring, man må kunne "taktikken" (den teoretiske kunnskapen om hvordan grupper lærer) og hvordan man skal få til best mulig samspill og utnytte hverandres ferdigheter (dialog, diskusjon, refleksjon). En treningsmetode som kan tas i bruk er en konstruksjon av en virtuell verden. En virtuell verden er en konstruksjon av den virkelig verdenen hvor hensikten er at det gir frihet til å eksperimentere på den virtuelle verdenen (Senge, 1999). Dette kan sees i sammenheng med at man lager en case om en situasjon i klasserommet med en

elev, hvor man skal gjennom dialog og diskusjon komme frem til en eller flere beslutninger som virker hensiktsmessige i forhold til casen.

2.3 Hvordan kan teamarbeid bidra til å utvikle elevenes læring?

I dette underkapittelet vil jeg belyse relevant teori om hvordan teamarbeid kan bidra til å utvikle elevenes læring. Jeg belyser også hva lærerne trenger av kompetanse for å kunne utvikle læringen hos eleven. Ut i fra mine funn i empirien omhandler den kompetansen om læringsledelse, læringsmiljø og relasjonskompetanse.

Leithwood og Riehl (2005) fremsetter i sin analyse blant annet følgende påstander om hva som er god skoleledelse. God skoleledelse bidrar til å forbedre elevenes læringsresultater, men lederskapets effekt er primært indirekte da de medieres (formidles) gjennom variabler som skolens visjon og mål, læreplan og undervisningspraksis (Fuglestad & Møller, 2006). Gjennom pedagogisk orientert skoleledelse formulerer man klare mål og rammer for undervisningen (Moos, 2003). Interaksjon mellom leder og lærere har en positiv innvirkning på elevenes prestasjoner. Dette fordi samarbeidsorienterte skoler får bedre resultater enn individualistiske orienterte skoler (Leana, 2011). Ved samarbeidsorienterte skoler har man en enighet om mål og felles retning for skolen. Man utvikler læreplaner og undervisningsmetoder i et fellesskap (Leana, 2011). Mange skoler har teamarbeid som grunnlag for elevenes læring og utvikling (Bjørnsrud, 2011). I læreplanverket for kunnskapsløftet blir teamets funksjon trukket frem i forhold til læring og undervisning:

”Undervisning og læring er lagarbeid (...) Opplæringens personale skal også fungere i et fellesskap av kolleger som deler ansvaret for elevenes utvikling (...) Den sammensatte lærerstab er en rikdom fordi lærere med ulik kompetanse kan utfylle hverandre både faglig og sosialt (...) Dette stiller nye krav til skolens ledelse”
(Kunnskapsdepartement, 2006, s. 13).

Kollegaers læringsfellesskap er viktig for elevens utvikling og læring. Kompetansen til lærerne er viktig for å kunne få til elevenes læring, men det er også viktig at skolen kollektivt er opptatt av elevenes læring. Ved å jobbe i team, har man mulighet til å gi elevene en pedagogisk og praktisk tilrettelagt gjennomføring av læringen (Bjørnsrud & Nilsen, 2012). Det er gjennom selvstyrte lærerteam man får samarbeidet om undervisning basert på lærernes pedagogiske forankring og faglige skjønn (Moos, 2009).

Å reflektere, planlegge, gjennomføre og vurdere elevenes læring, er med på å utvikle lærernes kompetanse (Bjørnsrud & Nilsen, 2012). I St.meld. nr. 19 (2009-2010) står det at skolelederne skal bygge opp lærende organisasjoner, hvor man hele tiden har øye for elevenes læring. I St.meld. nr. 20 (2013) trekkes det frem at skoleledelsen har ansvaret for vurdering av læringsmiljøet og elevenes læringsutbytte. Skolen skal utvikle seg som en lærende organisasjon der lærerne som et kollegium samarbeider om å forbedre undervisningspraksisen. Som en del av grunnlaget for skoleeierens ansvar for kvaliteten på opplæringen, må skoleledelsen ha en jevnlig dialog med skoleeieren om skolens resultater og utvikling. I OECD-studiet (Vibe et al., 2009) vises det til at norske skoleledere ikke er opptatt nok av lærernes arbeid med elevene og av god klasseromspraksis. Bjørnsrud (2009) poengterer at skolen er avhengig av et lærersamarbeid for å kunne drive tilpasset opplæring. Gjennom samarbeid tilrettelegger lærere for tilpasset opplæring (Bjørnsrud, 2009, 2011). I studien til Bjørnsrud (2011) kommer det frem at teamene jobber kollektivt når det gjelder planlegging og gjennomføring av undervisning. Et team jobber individuelt når de retter bøker, gir tilbakemelding og fremovermeldinger, tilpasser ukeplaner og arbeidsoppgaver/lekser til den enkelte elev. Bjørnsrud (2011) kommer frem til at det kollektive lærerarbeidet er grunnlaget for lærerarbeidet som blir utført individuelt, for å fremme læring og utvikling hos elevene. Hargreaves og Torbjørnsen (1996) påpeker at kvalitetsøkning gjennom bedre undervisning og dermed positiv påvirkning av elevenes læring kan komme som et resultat av teamarbeid. Dette samarbeidet kan også være en sentral faktor for å fremme økt refleksjon rundt eget arbeid og praksis og dermed føre til en dynamisk lærerrolle, noe man igjen kan koble til selvvurdering og videreutvikling av eget virke (ibid).

Nå har jeg belyst et utvalg av teorier om hvordan ledelsen og team kan utvikle elevenes læring. En sentral vinkel å få med, er hva det er som gjør at elever lærer og hva slags kompetanse må lærerne inneha? Nordenbo og Sivesind (2008) satte i gang en analyse sammen med det norske Kunnskapsdepartementet om hvilke kompetanser lærere må ha for å bidra til læring hos barn og unge. Det kom frem tre funn i analysen av effektstudiene (Nordenbo & Sivesind, 2008, s. 17).

- Læreren skal ha evne til å inngå i og opprettholde en sosial relasjon til den enkelte elev.
- Læreren skal ha kompetanse i å lede klasser og undervisningsforløp samt i å utvikle og overholde regler.
- Læreren skal ha den faglige og fagdidaktiske kompetansen som er nødvendig i undervisningen.

Det som gir læring og utvikling hos eleven er lærerens kompetanse om ledelse av undervisningen og relasjoner (Nordenbo & Sivesind, 2008). Det hjelper ikke å ha god kompetanse om klasseledelse, hvis man ikke klarer å utøve kompleksiteten i dette. Det innebærer blant annet at:

Lærer setter konkrete læringsmål, stiller krav og har forventninger om både arbeidsinnsats, atferd og læring, gir signaler, håndhever regler, instruerer, gir tilbakemeldinger og kommenterer, oppmuntrer elevene og velger oppgaver og aktiviteter som kan realisere målene for undervisningen (Nordahl, 2010, s. 202).

Denne ledelseskompetansen må ligge til grunn for at man skal lykkes med undervisningen (Nordahl, 2010). Det er når lærer både er en god leder og fagkompetent, at det skapes gode forutsetninger for læring (Nordahl, Hemmer, & Hansen, 2012). Utdanningsdirektoratet (2015) har på sine nettsider laget en side som heter «for å få til en god klasseledelse anbefaler vi å». Da har de trukket frem faktorene de ser som viktig for en god klasseledelse som er å, *motivere og ha positive forventninger, skape en god læringskultur, sørge for struktur og regler, støtte elevene sosialt og faglig og bli observert av kollegaer og vurdere egen praksis* (Utdanningsdirektoratet, 2015). Alle disse punktene er viktig for læring og utvikling hos eleven. Bjørnsrud (2014) trekker også frem viktige momenter for god læringsledelse. At lærer tilrettelegger for læring med mening, utvikler sin didaktiske kompetanse, skaper gode relasjoner til elevene, skaper samarbeid mellom elevene og legger til rette for foreldredeltakelse (Bjørnsrud, 2014). Klasseledelse handler om å tilrettelegge for et godt læringsmiljø, hvor elevene blir sett, forstått og anerkjent. Elevene må kunne sammen med fellesskapet bidra aktivt i sin egen læring (Bjørnsrud & Nilsen, 2012). Å danne et godt læringsmiljø handler om hvordan lærer tilrettelegger alt fra de fysiske rammene til undervisning og relasjoner (Bergkastet, Dahl, & Hansen, 2009). Læringsmiljøet er veldig komplekst og sammensatt, men Nordahl et al. (2012) og Nordahl

(2010) har forsøkt å begrense læringsmiljøet på en skole/klasse til å handle om samspillet mellom undervisning, elevforutsetninger, ytre rammefaktorer og faglig/sosial læring. Et godt læringsmiljø vil bidra til læring og utvikling hos eleven (Nordahl, 2010; Nordahl et al., 2012). Lærerne og teamet bør ha god didaktisk kompetanse, slik at man får høy grad av faglighet, planlegging, gjennomføring og vurdering av elevenes læreprosesser. Det vil være med på å trygge lærerne, slik at de kan være fleksible i undervisningen med tanke på elevenes mål, lærestoffet og veiledning i oppgavene. Dette kan tilpasses med ulike læremidler og arbeidsmåter (Bjørnsrud, 2014). Videre har Hattie (2009) påpekt hvordan læreren påvirker elevenes læringsutbytte. Hattie (2009) operer med tall fra 0,00 til 1,00 hvor tallene indikerer hvor stor effekt det har på elevenes læring. Ingen effekt er mellom 0,00 og 0,19, mellom 0,20 og 0,39 betegnes som liten effekt, mellom 0,40 og 0,59 er middels effekt, og fra 0,60 og oppover betegnes det som stor effekt på elevenes læring.

Område	Effektstørrelse	Effektvurdering
Lærerens tilbakemelding til elevene: positiv, støttende og konstruktiv	0,73	stor effekt
Lærerens håndtering av bråk og uro i undervisningen	0,80	stor effekt
Lærerens ledelse, tydelighet og struktur i undervisningen	0,71	stor effekt
En positiv og støttende relasjon mellom elev og lærer	0,72	stor effekt
Kognitive strategier i undervisningen som dialog, forklaring, repetisjon og oppsummering	0,74	stor effekt

Tabell 1 Lærernes virking på elevenes læringsutbytte (Hattie, 2009, s. 297-300).

I tabellen ser man læreren har stor innvirkning på elevenes læring. Relasjonskompetansen til den enkelte lærer ser man har en betydning for elevenes læring og utvikling (Bjørnsrud, 2014; Hattie, 2009). I St.meld. nr. 11 (2009) skriver man at relasjonen mellom lærer-elev er en helt avgjørende del av lærerrollen. Uavhengig av

trinn, fag og faglig nivå hos eleven, vil relasjonen påvirke elevens læring og forhold til kunnskap og utdanning. Det å skape en relasjon mellom lærer og elev, kan forstås som et mini- utviklingsmiljø som får betydning for hvordan barnet, og den unge fungerer og utvikler seg både på kort og langt sikt (Lillejord, Manger, Nordahl, & Drugli, 2010). Lærerens relasjonskompetanse handler om å forstå og samhandle med eleven. Noen lærere har en evne til å skape og etablere en positiv relasjon til alle elevene, mens andre lærere synes det er vanskelig. Hvis man skulle komme i en negativ relasjon til en elev, er det du som lærer i din yrkesrolle som står til ansvar for å endre den negative relasjonen til en positiv relasjon. Dette krever at læreren må være positiv og utviklingsfremmende. Det er aldri eleven som har skapt en negativ relasjon (Lillejord et al., 2010). Å skape en positiv relasjon til en elev innebærer nærhet, åpenhet, omsorg, involvering, støtte og respekt (Drugli, 2012; Lillejord et al., 2010). En positiv relasjon mellom elev og lærer har stor effekt på elevens læringsutbytte (Hattie, 2009; Nordenbo & Sivesind, 2008).

2.4 Hvordan kan man forbedre teamarbeidet på skolen?

I dette underkapittelet skal jeg redegjøre for ulike teorier som belyser mitt tredje forskningsspørsmål. Utvalget av teoritema har jeg fra min egen forståelse av forskningsspørsmålet og ut i fra hva som står i empirien.

For en god del år siden var det å skape en lærende organisasjon like sentralt som nå. Dette har ikke gått av moten, av den enkle grunn at det omhandler menneskene som jobber i organisasjonen. Det finnes mange ulike definisjoner på hva som kjennetegner en lærende organisasjon. Jeg har valgt å trekke frem to definisjoner. Den første definisjonen jeg viser til har Kompetanseberetningen for Norge 2005 definert.

“En lærende organisasjon kan defineres som en organisasjon som utvikler, forvalter og tar i bruk sine kunnskapsressurser slik at virksomheten totalt sett blir i stand til å mestre daglige utfordringer og etablere ny praksis når det er nødvendig” (Utdannings- og forskningsdepartementet, 2005, s. 9).

Den andre definisjonen har kanskje den største teoretikeren innenfor lærende organisasjoner definert.

“En lærende organisasjon er et sted der mennesker kontinuerlig oppdager hvordan de skaper sin virkelighet. Og hvordan de kan forandre den” (Senge, 1999, s. 18).

Ut i fra disse to definisjonene er det sentralt å forstå at i en lærende organisasjon handler om å utvikle menneskene som jobber i organisasjonen. Senge (1999) skriver om fem disipliner for hvordan organisasjoner skal jobbe som en lærende organisasjon. Den første disiplinen han trekker frem er *personlig mestring*, som betyr at man har kunnskap og ferdigheter til å utøve jobben sin. Man jobber mot sin egen personlige visjon og for å utvikle seg. Den andre disiplinen er *mentale modeller*, som påvirker hvordan vi oppfatter verden og handler i den. Vi gjør våre antakelser, noe som er helt normalt, men i denne disiplinen er det viktig å lære å oppdage våre indre bilder av verdenen og granske dem. Det kan skje ved lærende samtaler hvor man blottstiller sin egen tankegang og åpner for påvirkning fra andre. Den tredje disiplinen for en lærende organisasjon er å *skape felles visjoner*. Her gjelder det at organisasjonen klarer å skape et felles bilde av den fremtiden

de ønsker seg. Her er det viktig å finne de bildene av fremtiden som skaper innsatsvilje og deltagelse. Den fjerde disiplinen er *gruppelæring*, det handler om at gruppen lærer og vil føre til at organisasjonen utvikler seg. Når grupper lærer, vil de enkelte medlemmene oppleve raskere personlig vekst og organisasjonen vil lære. Det er helt sentralt å forstå at de fem disiplinene må *utvikles parallelt*. Derfor er den siste disiplinen *systemtenkning*. Her integrerer og utvikler organisasjonen disiplinene til en enhet av teori og praksis. Det er mye enklere å ha disiplinene separat, men hvis man klarer å integrere de vil gevinsten være enorm (Senge, 1999).

I følge Lillejord (2003) er en lærende organisasjon orientert mot helhetlige læringsprosesser. Dette innebærer en oppfatning av at endring forutsetter metodisk og systematisk læring på alle nivåer i skolen, med et syn på endring som en vedvarende prosess og at man tenker helhetlig. Viktige forutsetninger for en lærende organisasjon, er at det utvikles en positiv kultur for læring og eksperimentering, kollegialt samarbeid og utstrakt utveksling av ideer (Lillejord, 2003). At skolen arbeider for å være en lærende organisasjon innebærer ikke nødvendigvis at den skal skaffe seg mer kunnskap, men at den kunnskapen som allerede finnes i organisasjonen skal kunne benyttes bedre. Dette skal gi grunnlag for en bedre skole i form av styrket opplæring for elevene (Senge, 1999). Rektorene som legger til rette for samarbeid og følger dette arbeidet aktivt, vil bidra til at lærere selv tar ansvar for egen og kollegaers utvikling (Postholm et al., 2013). Jacobsen (2012) skriver om leder som bindeledd og leder som lærer, hvor leder er aktivt med å utvikler kompetansen i organisasjonen gjennom gruppelæring (Jacobsen, 2012). Med lagarbeid vil det være mulig for lærerne å fordele ansvaret for undervisningen og elevenes utvikling mellom seg. Et slikt samarbeid vil kunne gi tidsbesparelser for den enkelte lærer, utnytte lærernes spisskompetanse og oppnå en effektiv utnyttelse av skolens samlede lærerressurser (St.meld. nr. 31, 2008). Det er også viktig for lærernes læring at skolen bruker de kunnskapsrike personene på skolen som en ressurs i utviklingsarbeid (James & McCormick, 2009).

Team opptrer som en sosial konstellasjon. Gjennom moralsk støtte vil man kunne styrke besluttsomhet, deling av sårbarhet og støtte i nederlag og frustrasjon. I fellesskap vil man kunne fremme økt effektivitet gjennom samordning og ansvarsfordeling (Hargreaves &

Torbjørnsen, 1996). Fortrolighet, tillit, dialog og åpenhet er en forutsetning for å fremme og utvikle læringsarbeidet (Krogh, Lillejord, Nonaka, & Ichijo, 2005). Gruppedynamikk i et team, er en viktig faktor for et godt fungerende team (Bolman & Deal, 2009; Ravn & Petersen, 2015; Wadel, 2002). En læringsfremmende gruppedynamikk blir kalt for et læringsnettverk (Bolman & Deal, 2009; Wadel, 2002). Et læringsnettverk kan bestå av mange ulike faktorer, men for å danne et slik nettverk er det viktig å tenke på gruppens sammensetting og antall deltakere i teamet (Wadel, 2002). På 1970-tallet var det populært at alt fra 30 til 100 lærere diskuterte i plenum, noe som var veldig tidkrevende. På 1990-tallet fant man ut at dette tok alt for lang tid, og det ble mer vanlig at man var i et forum med 10 kollegaer. Dette er også forholdsvis mange for å kunne skape en god dynamikk og gode relasjoner innad i teamet (Ravn & Petersen, 2015). Et godt læringsnettverk som bidrar til utvikling, er avhengig at det er gode relasjoner mellom de ansatte på skolen (Kennedy, 2011). Wadel (2002) skriver om en relasjonsformel, som det er viktig å ta høyde for når man danner team. Jeg vil trekke frem to eksempler på hvordan gruppestørrelsen har av betydning. Da bruker jeg relasjonsformelen: $\frac{n(n-1)}{2}$, hvor n= antall medlemmer i teamet. Hvis det er 10 kolleger i et team, vil formelen regnes ut på følgende måte: $\frac{10(10-1)}{2} = \frac{(100-10)}{2} = \frac{90}{2} = 45$ relasjoner. I dag er det normalt at man har et trinnteam eller klasseteam, hvor man er 3-6 lærere. I et team på 4 personer vil antall relasjoner regnes på følgende måte: $\frac{4(4-1)}{2} = \frac{(16-4)}{2} = \frac{12}{2} = 6$ relasjoner. Arbeid i team innebærer også å holde rede på og ta vare på de relasjonene og læringsforholdene de andre teamdeltakerne har seg imellom (Wadel, 2002). Å danne et godt læringsnettverk eller ha gruppedynamikk med 10 personer versus 4 personer, vil være mer utfordrende. Derfor er det viktig at gruppestørrelsen på et team er nøye gjennomtenkt for å danne gode læringsnettverk (Ravn & Petersen, 2015; Wadel, 2002). Bolman og Deal (2009) viser til et læringsnettverk som kalles et stjernenettverk. I et slikt nettverk kommuniserer alle teammedlemmene med hverandre, informasjonen vil flyte fritt og beslutninger krever deltakelse fra alle. Man er avhengig av at lærerne liker å delta aktivt, tåler flertydighet, verdsetter mangfold og kan takle konflikter (Bolman & Deal, 2009). Gjennom fagteam og trinnteam vil man kunne ha mulighet til utvikle lærernes læring, med tanke på at man får samarbeidet om det man underviser, planlegger og utforsker praksisen sammen med (Løver & Postholm, 2016). Timeplan og faginndeling kan være et hinder for lærernes

læring på teamet. Derfor må lærernes personlige og profesjonelle behov tas høyde for, slik at lærerne får mulighet til en profesjonell utvikling (Kennedy, 2011). For å danne struktur og gode refleksjoner i teamet trenger man en fasilitator (Ravn & Petersen, 2015). En fasilitator styrer temaet ved lettforståelige anvisninger, anmodninger og veiledende spørsmål (Ravn & Petersen, 2015). I et hvert team har man en teamleder. Teamlederens rolle er først og fremst å være en sosial arkitekt som bygger opp og utvikler laget (Gotvassli, 2007). Det er ikke mulig å sette sammen et perfekt team. Gode team må utvikles fra de potensialer som teammedlemmene har. Gjennom kollektiv selvtillit utvikler og utløses individuelle og kollektive ferdigheter (Gotvassli, 2007). God struktur er viktig for at teamarbeidet skal fungere godt. Det sørger for klarhet, forutsigbarhet og trygghet ved at strukturen tydeliggjør roller og ansvarsforhold. Det gjør at kommunikasjonen i teamet flyter lettere (Løver & Postholm, 2016). Skolelederen må legge til rette for og sørge for at temaene har en god rollestruktur og sørge for at arbeidsoppgavene blir fordelt. Der er viktig at teamet kjenner sitt mandat. Team som gjør det har høy yteevne og høyt læringstrykk. Da vil teamene ha handlingsrom og frihet til å bestemme arbeidsmåtene selv (Bolman & Deal, 2009). Et tydelig mandat skal kunne legge til rette for psykologisk trygghet og samarbeid som gir læring. At ledelsen og teamet har avklart felles forventninger, vil være med å gjøre teamsamarbeidet konstruktivt (Løver & Postholm, 2016).

Det er sentralt å forstå at samarbeid utføres på ulike måter, med forskjellige formål og resultater. Samarbeid kan føre til makelighet og behagelighet og dermed kunne føre til at noen henger seg på som "gratispassasjerer" i det arbeidet som skal gjennomføres i fellesskap, og en vil da kunne se en synkende aktivitet og deltakelse (Hargreaves & Torbjørnsen, 1996). Tingleff Nielsen (2012) skriver i sin forskning om teamarbeid som en familiekultur, hvor hun har laget tre normer som kjennetegner en slik kultur. Den første normen er *det uhøytidelige samvær*, hvor det prioriteres å ha det morsomt og hyggelig med kollegaene, barna og de voksne i klassen. Teamarbeidet må ikke bli for alvorlig og formelt. Ved at man skal ha det morsomt og hyggelig, blir elevenes læring nedprioritert. Den andre normen er *konfliktfrie relasjoner*, hvis ikke kjemien er god oppløses teamet, akkurat som et "ekteskap". Ved at man har de nære relasjoner til kollegaene blir konflikter eller uenighet fort oppfattet personlig og privat, noe som

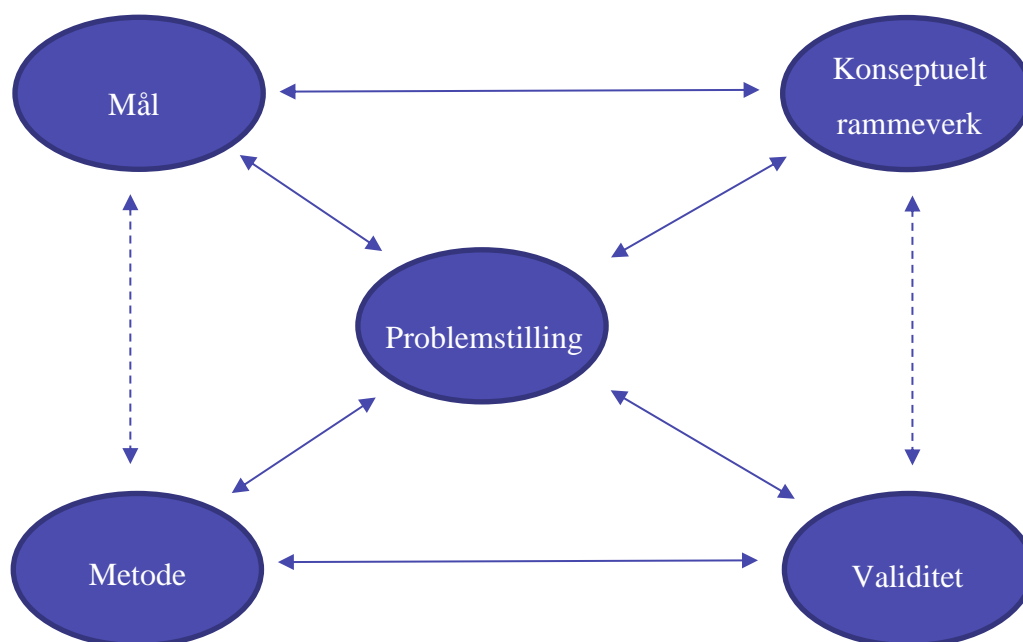
skaper hinder for faglige diskusjoner og refleksjoner av den pedagogiske praksis. Den siste normen er et *erfaringsbasert hierarki* i teamet, hvor erfaring er et helt sentralt kriterium for ekspertise. Nyutdannet eller nyansatt lærer vil lære seg måter å undervise på og måter man skal opptre på, sammen med elever, som vil bli anerkjent av det erfaringsbaserte hierarkiet i teamet (Tingleff Nielsen, 2012). Ledelsen kan heller legge til rette for at erfarne lærere deler sine erfaringer med mindre erfarne. Samtidig med at de nyutdannede har viktige bidrag inn til teamet, ved engasjement, kreativitet eller fersk teoretisk kunnskap (Løver & Postholm, 2016). Bolman og Deal (2009) belyser viktigheten av å ha balansegang mellom en løs organisering kontra en streng organisering. En for løs organisering gjør at lærerne og lederne går egne veier og har lite peiling på hva andre gjør.

Jeg vil avslutte dette kapitlet med det Fullan og Sandengen (2014) skriver om kollektiv kapasitet. Kollektiv kapasitet handler blant annet om at skolen, skoleeier, byråkrater og regjering sammen mobiliserer for en felles forbedringskultur. Den enkeltes utvikling kan i mange tilfeller være nødvendig, men det er først når individuell kapasitetsbygging blir en del av en mer helhetlig utviklingsstrategi at den gir full effekt. Slik kan kollektiv kapasitet beskrives som gjennombruddskonseptet som får alle involverte til å samles om felles mål. Slik vil læring være en felles innsats av samarbeid mellom mange mennesker over tid, heller enn utvikling kun hos den enkelte isolert sett. Samarbeid generer engasjement, hevder Fullan, dessuten vil samarbeid også kunne føre til at kunnskap om effektiv praksis blir lettere tilgjengelig for flere (Fullan & Sandengen, 2014).

3.0 Forskningsmetode

Jeg skal i dette kapittelet redegjøre for oppgavens vitenskapelige tilnærming, ved å belyse hvilken metode jeg har tatt i bruk for å innhente mitt datamaterialet i forhold til min problemstilling. «*Hvordan kan skolen utvikle et teamarbeid som gir læring og utvikling?*».

Det første jeg gjorde, var å ta i bruk Maxwell (2013) sin interaktive modell for kvalitativt forskningsdesign.



Figur 2 Maxwell (2013) sin interaktive modell for kvalitativt forskningsdesign (Maxwell, 2013, s. 5).

Forskningsdesign er en skisse til hvordan undersøkelsen skal utformes (Ringdal, 2013). Forskningsdesign er enn overordnet plan for prosjektet. Det er viktig å forstå at modellen til Maxwell (2013) ikke er et statisk lest modell. Maxwell (2013) skriver at det er to triangler i modellen. I det første triangelet henger mål, problemstilling og konseptuelt rammeverk sammen. I det andre triangelet har han metode, problemstilling og validitet. Det første jeg drøftet var, hva har jeg lyst til å finne ut av eller belyse. Dette valget var for min del ganske enkelt, i og med at jeg gjennom hele masterstudiet synes teamarbeid er spennende og interessant og jeg har en indre motivasjon for dette temaet. Videre var det å finne ut hva *målet* for mitt studiet skulle være. I den prosessen formulerte jeg da ulike

problemstillinger. Ved at jeg i masterstudiet har syntes teamarbeid har vært spennende, har jeg lest en god del teamteori. Mitt *konseptuelle rammeverk* var med det ganske teoretisk forankret, men ikke særlig praktisk. Ved å ha jobbet som lærer i 1 ½ år har jeg nå erfart og praktisert teamarbeid, og vil med det ha et mer dynamisk forhold mellom teori og praksis. Videre så jeg på hvilken *metode* som var hensiktsmessig i forhold til min problemstilling. Jeg ser fordeler og ulemper med både kvalitativ- og kvantitativ metode. Generelt er jeg opptatt av å se på hva som ligger bak tallene og statistikkene som kommer frem i kvantitativ forskning. Derfor valgte jeg kvalitativ metode, for å finne den iboende sannheten (Brekke & Tiller, 2013; Grønmo, 2004). Det vil si at jeg søker den unike kunnskapen hvert menneske har i seg. Jeg er ikke ute etter å skulle måle kunnskapen de innehar, men få innblikk og forståelse for den kompleksiteten som er iboende hos mennesket. Da jeg reflekterte over hvilken metode jeg skulle bruke for å belyse problemstillingen, reflekterte jeg også over *validiteten*, om jeg da gjennom kvalitativ forskning fikk belyst min problemstilling godt nok - altså om metoden var troverdig.

I min forskning har jeg tatt i bruk ITP-modellen til Bjørnsrud (2005). ITP-modellen forklarer jeg om senere i kapittelet. Jeg har også tatt i bruk en tilpasset brevmetode (Berg, 1999) for å innhente mitt datamateriale. Hva jeg mener med en tilpasset brevmetode, blir også forklart senere i kapittelet. Under hele arbeidet har jeg hatt fokus på at alt skal være anonymisert og strøket over alt som kan være gjenkjennbart og av sensitiv informasjon. Jeg har med det valgt å ikke melde forskningen min opp til personvernombudet for forskning ved Norsk Samfunnsvitenskapelig Datatjeneste.

3.1 ITP-modellen

ITP-modellen er en metode som systematiserer og strukturerer arbeidet med å skriftliggjøre erfaringene til deltakerne. Modellen består av flere faser og kobler deltakernes individuelle (I) fortellinger til tilrettelagte kollektive drøftinger med kollegaer i team (T) og plenum (P) (Bjørnsrud, 2005). Jeg valgte å ta i bruk de fire første fasene i ITP-modellen (Bjørnsrud, 2011). Hvor man i fase 1 informerer lærerne om arbeidet med ITP-modellen. Jeg var da oppe og informerte caseskolen om forskningsprosjektet de skulle delta i. Informasjonssekvensen jeg holdt ligger som vedlegg 7.1. Fra mitt perspektiv virket det som om lærerne var motiverte til å delta og gjøre en innsats, noe som er viktig

med tanke på at jeg har valgt å gjennomføre brevmetoden (Berg, 1999). Bjørnsrud (2011) skriver at det er viktig å presentere oppgaven, for å kunne avklare eventuelle uklarheter for personalet, samt skape motivasjon og engasjement for å delta i utviklingsarbeidet. Jeg sa at jeg var tilgjengelig på mail hvis det var noe de følte var uklart i etterkant, men det virket som om vi fikk oppklart alle uklarheter da jeg var der og informerte personalet. Når man har en slik informasjonssekvens, hadde jeg forventninger til arbeidet og forklarte hvordan prosessen skulle foregå. I fase 2 jobbet lærerne individuelt (I) der den enkelte lærer skrev for seg selv og svarte på mine tre forskningsspørsmål. Lærerne fikk avsatt tid til dette, de brukte fellestid til å utføre den individuelle (I) delen. Det er avgjørende at lærerne får avsatt tid til dette arbeidet. Ved å forvente at de skulle ta i bruk den ubundne tiden, ville jeg nok fått et helt annet datamateriale enn det jeg sitter med nå. I denne fasen gjorde lærerne grunnarbeidet før de skulle videre til neste fase. I den neste fasen diskuterte og drøftet lærerne det de hadde svart i den individuelle delen og formet et felles dokument fra teamet (T). Dette kan være en tidkrevende prosess, men hvis teamet diskuterer og reflekterer, vil det også føre til at teamet lærer og utvikler seg. I denne fasen er det viktig at skolen setter tilstrekkelig med tid for at lærerne på teamet får drøftet og reflektert. Da teamene hadde svart på de tre forskningsspørsmålene, sendte de svarene til meg på mail, dette fungerte bra - jeg hadde på forhånd delegert dette ansvaret til teamlederne. Da datamaterialet var kommet inn, startet jeg mitt analysearbeid. Funnene i min empiri limte jeg inn i en Power Point, som jeg presenterte i den fjerde fasen. I følge Bjørnsrud (2011) skal teamene presentere sine skriftlige og muntlige synspunkter på spørsmålene i plenum (P) for personalet (Bjørnsrud, 2011). Jeg valgte å gjøre det annerledes ved at jeg presenterte funnene for lærerne, men de hadde alle muligheter til å komme med tilbakemeldinger underveis og stille spørsmål - det gjorde de også. Presentasjonen i seg selv var ikke det viktigste, men i de gode refleksjonene personalet hadde underveis i plenum, var det mye utvikling og læring for lærerne og skoleledelsen. Den fjerde fasen fungerte veldig godt, selv om lærerne ikke presenterte hva de hadde svart i plenum.

3.2 Brevmetoden

En tilpasset brevmetoden kan beskrives som en mellomting mellom intervju og spørreskjema. I denne metoden skal lærerne skrive et brev til en forsker, og svare på noen spørsmål. Når spørsmålene er besvart blir de sendt inn som «brev» til forskeren. Brevmetoden kan brukes som et verktøy i seg selv, men kan også suppleres med intervjuer (Berg, 1999). Jeg tok et valg om at den tilpassede brevmetoden i seg selv var nok for mitt empiriske materiale. Jeg kunne supplert med intervjuer, men på grunn av oppgavens omfang, fant jeg ut sammen med min veileder at det ikke var behov for å supplere med intervjuer. Spørsmålene som ble stilt til lærerne bestod av mine tre forskningsspørsmål. For at man skal få et godt empirisk materiale, er man avhengig at lærerne og skolelederne er motiverte og engasjerte (Berg, 1999). Måten jeg ville skape engasjementet på, var å møte opp og starte forskningen med personalet. Det virket som om lærerne ble motiverte for utviklingsarbeidet. Skolen satte også av tilstrekkelig tid til arbeidet, som gir en indikasjon til personalet om at man skal ta dette arbeidet seriøst. Grunnen til at lærere og ledere må være motiverte og engasjerte for brevmetoden, er at brevene skal være omfattende og utførlige slik at man får frem innhold eller temaer som kan gi forskningen et godt analysemateriale. Dette kan bidra til å utvikle ny teori (Berg, 1999; Bjørnsrud, 2005).

3.2.1 Fordeler og ulemper ved brevmetoden

Ved alle metoder vil det være fordeler og ulemper. Ulempene ved å bruke en tilpasset brevmetode som min metode, er at brevene blir gjort skriftlig og kvaliteten i brevene vil være avhengig av brevskriverens skriftlige ferdigheter. Ved at jeg kun skal ta i bruk den tilpassede brevmetoden og ikke supplere med intervju, vil dette være en viktig faktor å ta hensyn til. En annen ulempe er at man ikke får stilt oppfølgingsspørsmål til brevskriveren hvis det er noe man vil skal utdypes eller redegjøres. I ettertid kunne jeg ha sendt en mail til teamleder for å høre om noe var uklart, men da kan tankene de hadde da de diskuterte forskningsspørsmålene i teamet være glemt. Den siste utfordringen blir, som nevnt over, å motivere og engasjere lærerne til å skrive gode utfyllende brev (Berg, 1999). Jeg så det var forskjell på kvaliteten og arbeidet lagt ned i de forskjellige brevene. Det kan ha med motivasjonen for utviklingsarbeidet å gjøre.

Fordelene ved å ta i bruk en tilpasset brevmetode er at man kan benytte et større utvalg, for eksempel et helt personalet. Ved å ta i bruk en intervju metode, må man gjøre et utvalg, og får da ikke med alle "kulturbærerene" eller et helt personalet. En annen fordel ved en tilpasset brevmetode er å administrere dataene man får. Når datainnsamlingen ved den tilpassede brevmetoden blir sendt inn, avsluttes datainnsamlingen, slik at man kan starte rett på analysearbeidet (Berg, 1999). Jeg skrev i forrige avsnitt at en av ulempene ved den tilpassede brevmetoden kan være at brevskriverens skriftlige ferdigheter kan påvirke brevets innhold. Samtidig kan det å skrive også være noe positivt. Dysthe, Hertzberg og Hoel (2000) hevder at skriving hjelper oss til å se nye sammenhenger, og gjør tankene synlige.

"Skrivingen hjelper oss både til å se nye sammenhenger og avsløre mangel på sammenheng og forståelse. Skriving fører til dybdelæring i stedet for overflatisk læring og hjelper oss til å gjøre fagstoffet til vårt eget" (Dysthe et al., 2000, s. 12).

Ved å reflektere over virkeligheten i fortid, nåtid og fremtid gjennom narrativer, kan deltagerne bli mer bevisst på prosesser og sammenhenger (Bjørnsrud, 2009). Ved at lærerne ikke leverer personlige brev, men teambrev, kan teamet sammen ha gode skriftlige ferdigheter.

Brevmetoden vil tilpasses ved at lærerne ikke kommer til å skrive åpne brev ut i fra et sentralt spørsmål. I min tilpassede brevmetoden må deltakerne svare på forskningsspørsmålene som er rettet mot min problemstilling. I et tidligere skolestudie jeg gjorde med mine medstudenter, tok vi utgangspunkt i forskningsspørsmålene, noe som fungerte godt. Det var en av hovedgrunnen til at jeg ville bruke brevmetoden i denne oppgaven.

3.3 Utvalg

Når man skal velge hva man vil forske på og i, kan det foregå på ulike måter. Grønmo (2004) skriver om noen utvalgstyper som man må ta stilling til når man skal gjøre sitt utvalg. Jeg vil nå definere noen begreper innenfor vitenskapsteorien. Grønmo (2004) skriver om univers, populasjon og undersøkelsesenheter. Univers blir forstått som

samlingen av alle enhetene som problemstillingen gjelder for. I min problemstilling, blir da skolen universet. Populasjonen blir brukt når det er snakk om aktører. Mine aktører forstår jeg som elever, lærere og ledelsen på skolen. Undersøkelsesenheten er da de enhetene som blir direkte undersøkt. I oppgaven er det teamarbeidet som blir direkte undersøkt. Grønmo (2004) trekker også frem fem utvalgstyper som man kan ta i bruk, når man skal undersøke et univers. Når man skal forske, gjør man et utvalg med tanke på hvem du vil skal være med i studien. De fem utvalgstypene han nevner er populasjonsstudie, pragmatisk utvalg, sannsynlighetsutvalg, strategisk utvalg og strategisk utvalg av case. De tre første utvalgstypene er mer rettet mot kvantitativ forskning, mens strategisk utvalg og strategisk utvalg av case er mer rettet mot kvalitativ forskning. Dette fordi man gjør en teoretisk generalisering, og ikke en statistisk generalisering. I denne oppgaven har jeg valgt strategisk utvalg som går ut på at jeg teoretisk generaliserer ved å utvikle begreper, hypoteser og teorier ut i fra et teoretisk syn for universet man undersøker. Man er også ute etter å utvikle en helhetlig forståelse av den konteksten/gruppen man undersøker (Grønmo, 2004). Et strategisk utvalg kan skje på forskjellige måter. I dette studiet ble utvelging ved selvseleksjon tatt i bruk. Det vil si at deltakerne i studien er med på frivillig basis, ved at skolen takket ja til å bli med i studien (Grønmo, 2004).

3.4 Metodefortelling

Min veileder, Halvor Bjørnsrud, er veileder for «ungdomstrinn i utvikling» med skolebasert kompetanseutvikling. Han er da ute på flere skoler for å veilede ledelsen med fokus på skoleutvikling. Gjennom Bjørnsrud kom jeg i kontakt med caseskolen. I og med at Halvor Bjørnsrud hadde drevet med skolebasert kompetanseutvikling på skolen, var teamene og ledelsen skolert i ITP-modellen. Det var viktig for min oppgave at caseskolen kunne jobbe etter denne modellen. Ved at skolen også var med i skolebasert kompetanseutvikling, kunne vi bruke mitt masterarbeid inn mot dette arbeidet. Som det står skrevet om i teorikapittelet, er teamarbeid viktig for en lærende skole, vi kunne derfor inkludere dette i den skolebaserte kompetanseutvikling.

Jeg opprettet kontakt med skolen 27.09.15 ved at jeg sendte en mail der jeg presenterte studiet og avtalte et møte med skolen 26.10.15. Agendaen for møtet var oppstart av

studiet for personalet. Her laget jeg en Power Point (se vedlegg 7.1) som hadde til hensikt å informere og sette i gang studien med lærerne. Jeg hadde ikke mye erfaring med å prate foran et personale, etter god veiledning av Bjørnsrud ble oppstarten vellykket. Da vi gjennomgikk hva lærerne skulle gjøre, var både Halvor Bjørnsrud og Elisabeth Stenshorne med på denne gjennomgangen. Vi avtalte med skolen at de skulle sette av tid til det individuelle arbeidet (I) og refleksjon og diskusjon i team (T) i fellestiden til skolen. De satte da av 24.11.15 og 01.12.15 til dette arbeidet. Alle brevene kom inn på min mail den 01.12.15. Spørsmål som ble stilt i løpet av denne prosessen ble kommunisert via mail. Dette var den letteste måten å holde kontakten på, i og med at jeg bor et stykke unna og det er vanskelig å finne tid til telefonkommunikasjon i arbeidstiden. Da jeg hadde analysert empirien og gjort funnene mine, avtalte vi et nytt møte med skolen 17.03.16. Da dro jeg opp for å presentere mine funn i studien. Dette varte i ca. 2 timer, hvor personalet og ledelsen stilte spørsmål til funnene og kom med sine refleksjoner og evaluerte arbeidet muntlig. Bjørnsrud var med meg på presentasjonen (se vedlegg 7.3). Dette var veldig spennende og lærerikt både for meg og for skolen. Vi avtalte også at jeg skulle sende masteroppgaven til skolen og kontakte lokalavisa for å promotere det gode arbeidet som blir gjort på skolen. 03.11.16 sendte jeg en ny mail til skoleleder, der jeg spurte om hvor mange som jobbet på de ulike teamene (se 1.4).

3.5 Analyse av empiri

I dette underkapittelet skal jeg redegjøre for hvordan jeg analyserte min empiri. Mitt utgangspunkt for innhenting av datamateriale, var en induktiv-deduktiv metode. Gjennom analysearbeidet har jeg foretatt en abduksjon, slik at teorien skal passe overens med empirien (Grønmo, 2004).

Jeg fikk først de ulike brevene inn på min mail. Ved at jeg har tatt i bruk en tilpasset brevmetode, er datamaterialet klart til å analyseres i det brevene kommer inn på mailen (Berg, 1999). Jeg har tatt utgangspunkt i Glaser og Strauss (1967) sin «grounded theory» når jeg har analysert min empiri. Teorien var en reaksjon mot den tradisjonelle tilnærmingen induktiv-deduktiv metode (Maxwell, 2013). Målet med metoden er å lage en generell forklaring på eller teori for en prosess, handling eller samhandling basert på innhentet empiri (Ringdal, 2013). Innenfor «grounded theory» har man tre kodefaser

som jeg brukte da jeg analyserte min empiri. Første kodefase heter åpen koding. Dette går ut på å identifisere, kode, klassifisere og sette navn på de viktigste mønstrene i materialet (Grønmo, 2004; Nilssen, 2012). Først leste jeg gjennom brevene og skaffet meg et overblikk ved å notere sentrale funn og begynne med å kategorisere materialet. Dette var tidkrevende, men noe jeg så som veldig viktig for å bli godt kjent med empirien min. Det er i denne delen av analysen, man gjennomgår materialet intenst og nøye (Grønmo, 2004). Da jeg hadde gjort den første kodingen ferdig, startet jeg neste fase i kodingen. Det jeg da gjorde var gruppere temaer og kategorisere materialet (Nilssen, 2012). Jeg markerte funnene mine i farger. Grønn farge symboliserte 1. forskningsspørsmål, blå farge symboliserte 2. forskningsspørsmål, og den gule fargen symboliserte 3. forskningsspørsmål. Dette gjorde det oversiktlig og visuelt for meg, noe som gjorde at funnene ble enda mer tydeligere. Videre skrev jeg funnene mine i en matrise (Grønmo, 2004; Maxwell, 2013). En matrise er et skjema for å systematisere og ordne sitater, som blir satt opp som en tabell, bare at den inneholder tekst istedenfor tall (Grønmo, 2004). Her satte jeg forskningsspørsmålene mine i hver kolonne, så limte jeg mine markerte funn inn i matrisen inn.

Problemstilling		
Forskningsspørsmål	Forskningsspørsmål	Forskningsspørsmål
<i>Empiri</i>	<i>Empiri</i>	<i>Empiri</i>

Figur 3. En modell basert på Grønmo (2004) og Maxwell (2013)

Ved å sette opp dette i en matrise, fikk jeg et enda større bilde av hva funnene mine omhandlet. Da funnene var plassert i matrisen, startet jeg på den siste kodefase, selektiv koding. Her prøver man finne kjerne-kategorier og systematisk relatere dem til andre kategorier (Nilssen, 2012). Jeg brukte matrisen til å danne kategorier ved å ta i bruk typer og typologier (Grønmo, 2004). Det vil si at man gjør flere funn, som går ut på det samme. Ut i fra funnene, danner man da en typologi, eller som jeg har gjort - skaper hovedkategori ut i fra funnene i empirien.

3.6 Forskerrolle

Min forskerrolle i dette studiet har vært at jeg er en ekstern forsker som kommer inn og gjør en datainnsamling ved hjelp av en tilpasset brevmetode. Jeg møtte personalet før skolen skulle delta i mitt studie. Det gjorde jeg for å informere om forskningen, hva deres utbytte vil være og danne relasjoner til personalet. Jeg ser viktigheten av dette for å skape motivasjon og engasjement i personalet (Berg, 1999; Bjørnsrud, 2005). Ved at jeg kun skulle ta i bruk en tilpasset brevmetode på en ukjent skole, vil jeg kunne ha større forutsetninger for å se svarene objektiv. Det var fordeler og ulemper ved det. Fordelen var at jeg ikke kjente kulturen, og brevene ville gi meg et bilde av teamkulturen. En annen fordel ved å være objektiv og ekstern, var at personalet kunne føle en større frihet til å skrive det de mener uten at skoleleder skulle analysere brevene. Det at jeg ikke hadde kjennskap til arbeidsplassen, kunne også være en ulempe. Jeg kjente ikke til skolens tidligere utviklingsarbeider, eventuelle konflikter, ledelsens satsing på teamarbeid og om de hadde kjennskap til brevmetoden fra før. Å være objektiv vil uansett være vanskelig. Man har et grunnsyn gjennom teoretisk forankring og en forforståelse av teamkultur, dette kan påvirke hvordan svarene fra datamaterialet tolkes (Grønmo, 2004).

3.6.1 Validitet

Når vi prater om forskerrollen, ser jeg det helt sentralt og nødvendig å diskutere validiteten i eget forskningsprosjekt for å gjøre oppgaven pålitelig og troverdig (Grønmo, 2004). Man har ulike kvalitetsvurderinger av et kvalitativt datamaterialet, og jeg vil trekke inn kompetansevaliditet, kommunikativ validitet og pragmatisk validitet (Grønmo, 2004).

Kompetansevaliditet går ut på forskerens kompetanse, med tanke på erfaringer, forutsetninger og kvalifikasjoner knyttet til datainnsamlingen som er blitt gjort. Jeg som forsker har ikke stor erfaring fra praksisfeltet. Jeg har jobbet som lærer i et og halvt år, er kontaktlærer for en 9. klasse, som jeg forhåpentligvis får følge ut hele ungdomsskoleløpet. På min arbeidsplass har vi teammøter hver torsdag, og innimellom på tirsdagene. Gjennom deltagelse her, har jeg fått erfare hvordan et type teamarbeid kan fungere og ikke fungere. Det var derfor lærerikt og spennende å kunne se hvordan caseskolen har valgt å løse «teamkabalene» og få innblikk i hvordan teamene arbeider. Grunnen til at jeg har valgt å jobbe ved siden av masteroppgaven, er for å kunne få

erfaring og få en forståelse av samfunnet jeg skal undersøke. Før jeg startet som lærer, gikk jeg på masterstudiet i utdanningsledelse på fulltid. Jeg så praksisfeltet kun med teoretiske øyne og ikke basert på forståelse av den komplekse hverdagen skolen har. Nå i dag, har jeg en større forståelse og er opptatt av å se dynamikken mellom teori og praksis. Selv etter å jobbet som lærer i et og halvt år, kan det stilles spørsmål om jeg forstår kompleksiteten i samfunnet jeg undersøker, og dermed klarer å komme med «riktige» tolkninger og analyser av skolens virksomhet. Jeg har heller ikke stor erfaring med å være forsker. Gjennom studiet har vi hatt ulike miniforskningsprosjekt, for å forberede oss til datainnsamlingen i masteroppgaven. Jeg føler jeg har lært mye i disse miniforskningsprosjektene. I det ene miniforskningsprosjektet var gruppen min ute og drev aksjonsforskning på en videregående skole, vi undersøkte teamarbeidet. Denne erfaringen var veldig verdifull da jeg skulle ut å forske selv til denne masteroppgaven. Min erfaring fra praksis er ikke bred, men jeg har ny og oppdatert kunnskap om forskning og metoder innenfor det samfunnet jeg skal forske i. Samtidig kan min forståelse av teorien være annerledes for en som har mange års erfaring innenfor skoleverket, og det fører meg til neste avsnitt.

Kommunikativ validitet bygger på dialog og diskusjon mellom forsker og andre om masteroppgaven er god og treffende i forhold til problemstillingen til studiet (Grønmo, 2004). Ved at jeg har brukt ITP-modellen som en av mine metoder, innbyr det til kommunikativ validitet. Jeg startet opp prosjektet ved å presentere for lærerne hva de skulle gjøre. Da de hadde levert inn brevene, kom jeg tilbake med mine funn koblet opp mot noen hovedkategorier. Her kunne lærerne si seg enige, stille spørsmål hvis noe var uklart og meddele sin uenighet opp mot mine tolkninger av funn. Dette kan vi koble opp mot det som kalles aktør validitet, hvor skolen godkjenner det jeg har tolket og kommet frem til. Da jeg var der, kjente lærerne seg igjen i funnene som ble lagt frem og det virket ut som de var enige i koblingen til hovedkategoriene. Tilbakemeldingene fra lærerne og lederne var gode. De syntes det var fint å få presentert det de hadde svart så klart og tydelig, og at lærerne og ledelsen fikk sett funnene sammen og diskutert det underveis. De trakk også frem fordelene ved at jeg var en ekstern person som gjorde dette arbeidet. Kontakten jeg har hatt med kollegiet underveis på mail, har gjort at studiet har fått enda større validitet. Dette fordi jeg kan ha skrevet noen fremmedord eller vært utydelig i mine

forventninger til personalet. Hvis personalet ønsket å ta kontakt med meg for å oppklare det som var uklart, ville de kunne svare enda mer direkte inn mot forskningsspørsmålene. Min veileder Halvor Bjørnsrud var også med i hele prosessen, og han har gitt gode og konstruktive tilbakemeldinger. Som nevnt over, har jeg ikke mye erfaring og kan ha en annen forståelse av samfunnet. Derfor ser jeg kommunikativ validitet som et helt sentral kriterium for at min oppgave skal fremstå troverdig og pålitelig.

Ut i fra tilbakemeldingene lærerne og ledelsen har gitt meg, ser jeg det naturlig å trekke inn den pragmatiske validiteten. Jeg mener min forskning har bidratt til læring og utvikling for lærerne og ledelsen. De fortalte at dette var noe de trengte og syns det var spennende å ta utgangspunkt i sitt eget teamarbeid.

4.0 Analyse

Jeg skal i dette kapitlet analysere min empiri. Jeg vil belyse mine funn og analysere dette i forhold til teori og egne synsvinkler. Jeg har valgt å dele analysen i tre deler. I del 1 analyserer jeg forskningsspørsmål nr. 1. I del 2 analyserer jeg forskningsspørsmål nr. 2 og i del 3 analyserer jeg forskningsspørsmål nr. 3. Jeg har ikke valgt å ha et eget kapittel som heter resultat, dette fordi jeg vil trekke inn mine funn/resultater i analysen. Jeg har gjort dette valget, fordi jeg synes det skaper bedre oversikt for meg og leser, samt at det da ikke er fare for gjentakelse av empiri. Det er fem team som er med i studien, og de er nummeret fra 1 til 5. Etter hvert underkapittel, lager jeg en oppsummering av mine funn og analyser.

4.1 Hvordan kan teamarbeid bidra til å utvikle lærernes læring?

I dette underkapitlet skal jeg analysere hvordan teamarbeid kan bidra til å utvikle lærernes læring. Spørsmålet i seg selv kan være litt stort og ullent. Det er mange faktorer som påvirker lærernes læring og lærerne har derfor reflektert over hva de selv synes gir dem læring gjennom teamarbeid. Sitatene fra alle de fem teamene inneholder viktige faktorer for lærernes læring i et teamarbeid. Jeg vil belyse funnene som teamene har trukket frem som viktige faktorer. Faktorene som teamene ser som viktige er teamsamarbeid, delingskultur, erfaringsutveksling og refleksjon.

Et godt teamsamarbeid er uten tvil en viktig faktor for lærernes læring. Det skjer mye i løpet av en skoledag, og det er da viktig at lærerne føler fortrolighet, tillit, dialog og moralsk støtte fra teammedlemmene (Hargreaves & Torbjørnsen, 1996; Krogh et al., 2005). Team 2 skriver at dette er viktig for lærernes læring.

” For at et team skal være lærende for den enkelte lærer er det viktig at man føler trygghet og at alle medlemmene vises tillit. Det er også viktig med god kommunikasjon og klare mål for det arbeidet vi skal gjøre” (team 2).

At den enkelte lærer føler trygghet og vises tillit, er det som må ligge til grunn i et team for at man skal kunne diskutere og reflektere (Hargreaves & Torbjørnsen, 1996; Krogh et

al., 2005; Zwart et al., 2009). Videre skriver team 5 at teamet bidrar til utvikling hos den enkelte lærer.

” Team bidrar til utvikling hos hver enkelt lærer, og brukes på alle mulige områder, fra det å få tips til et kopiark i matematikk til å være «psykolog» for hverandre i vanskelige situasjoner” (team 5).

Som det her kommer til syne, er teamarbeid noe som bidrar til å gjøre hverdagen litt enklere og bedre for lærerne. Det er som team 5 skriver, viktig at lærerne vet at de har teamet i «ryggen» hvis de skulle komme opp i noen vanskelige situasjoner. Det stilles større og større krav til dokumentasjon og foresatte blir mer og mer «engasjerte» i skolens praksis. Derfor er det viktig at skolen og teamet støtter og stoler på den praksisen den enkelte lærer utøver. Som team 2 og team 5 skriver, er støtten utviklende og målrettet, og blir da ikke en behagelighet (Hargreaves & Torbjørnsen, 1996).

Delingskultur er en faktor flere team trekker frem som viktig for lærernes læring. Delingskultur kan innebære mye, men det blir konkretisert til å omhandle deling av kunnskap, undervisningsopplegg, erfaring og kompetanse. Team 1 mener teamarbeid fører til større delingskultur.

” Vi mener at team fører til større delingskultur og samarbeid om fag” (team 1).

Det er ikke gitt at teamet har en delingskultur, men for at teamet skal arbeide profesjonelt, er deling av praksis og kompetanse sentralt (Hargreaves et al., 2014; Postholm, 2010; Vibe et al., 2009). Senge (1999) trekker frem at hvis en gruppe lærer, har det mye større kraft i en organisasjon enn at en individuelt lærer. Delingskultur er derfor viktig for lærernes læring og for skolens utvikling. Å skape en delingskultur kan nok for mange være utfordrende. Ut fra min erfaring kan lærerne være litt «redde» for å dele, fordi de ikke føler seg sikre på om det er godt nok. Man legger en god del av sin identitet i læreryrket, og det kan da være «sårt» og «farlig» å dele for noen. Det er da viktig som team 2 og 5 skrev om trygghet og tillit, for at teamene skal jobbe profesjonelt og diskutere og reflektere over sin egen praksis.

Nesten alle teamene har skrevet om viktigheten av erfaringsutveksling for lærernes læring. Erfaringsutveksling kan være en av mange ulike lærings- og utviklingsmuligheter for en lærer (Postholm & Rokkones, 2012). Team 4 skriver i sitt brev at teamrommet er en viktig arena for erfaringsutveksling.

” Teamrommet er en viktig arena for erfaringsutveksling og en læringsarena for alle på teamet. Fellesskapet bidrar til utvikling og læring for hver enkelt lærer” (team 4).

At teamet er en læringsarena for alle på teamet, bør være en visjon teamet jobber mot. At lærerne føler de kan dele sine erfaringer og opplevelser med teamet, vil være viktig med tanke på å danne en delingskultur (Krogh et al., 2005; Zwart et al., 2009). Erfaringsdeling kan i mange sammenhenger skje uformelt og gjennom det Senge (1999) kaller dialog. Man kan fort tenke at erfaringsdeling handler kun om det faglige en lærer utøver, men team 3 belyser at erfaringsdelingen handler om mer enn det faglige.

” Erfaringsdelingen kan gjelde pedagogisk arbeid på flere plan, alt fra metodisk arbeid innenfor fag, til sosialt arbeid som fremmer et godt klassemiljø. Denne organiseringen skaper forutsigbare rammer for et godt pedagogisk samarbeid innad på teamet. Mye av den «tause» kunnskapen som lærerne ofte sitter inne med blir på denne måten delt.” (Team 3).

Når en lærer deler sine erfaringer fra en dag eller uke, innbefatter det mange ulike temaer. Lærerne jobber med mennesker, og i en klasse kan det være opptil 30 elever. Elevene kan ha en «god» eller «dårlig» dag, hvor de for eksempel kan ha det fint eller dårlig hjemme, blir mobbet eller føler seg ikke vel i sin egen kropp. Lærerne kan komme opp i mange ulike situasjoner og bli satt i ulike kontekster, da vil man gjerne be om råd og dele erfaringer med kollegaer. Det er nok det team 3 mener når de snakker om å dele det sosiale arbeidet med sine teamkollegaer. Videre skriver team 3 om å dele den «tause» kunnskapen. Med tanke på lærernes læring, er det viktig at man får delt denne kunnskapen (Johannessen & Olsen, 2008; Nonaka & Takeuchi, 1995). En måte å få delt

den «tause» kunnskapen på, er erfaringsdeling. Lærerne sitter med en helt unik kunnskap, som er basert på teori, praksis og erfaringer. Denne kompetansen er det viktig å synliggjøre, ikke bare gjennom å snakke med en god kollega på teamet, men dele den for eksempel på et teammøte. Lærerne på teamet har heller ikke behov for å bli delaktig i alt som skjer med en elev eller klasse. Hvis det gjelder en elev, klasse, fag eller undervisning hvor flere lærere er delaktig, bør de aktuelle lærerne bli inkludert i erfaringsutvekslingen. I hverdagen er nok dette vanskelig å få til, i og med at lærere har et tett og hektisk program når elevene er på skolen. Det er dermed viktig at teamet danner strukturer og prosesser som fanger opp den «tause» kunnskapen (Nonaka & Takeuchi, 1995). Team 2 skriver at erfaringsutveksling kan bidra til lærernes læring ved det pedagogisk-didaktiske arbeidet.

” Teamarbeid kan bidra til å utvikle lærerens læring gjennom bl.a. erfaringsutveksling. Teamet kan dele erfaringer, tips, fagstoff, lenker, undervisningsopplegg og annet til inspirasjon og nytte for andre” (team 2).

Her skriver team 2 at erfaringsutveksling kan være ganske konkret, ved å dele tips, fagstoff, lenker og undervisningsopplegg kan man se som en eksplisitt kunnskap (Johannessen & Olsen, 2008). Når lærere deler den eksplisitte kunnskapen, vil det ikke i seg selv være nok til lærernes læring. Det kan hende teammedlemmene deler mange opplegg, men hvis ingen av lærerne tar dem i bruk, vil det ikke ha den intensjonen som er tenkt. For at lærerne skal endre sin egen praksis, er det sentralt å reflektere over og diskutere sin egen eller kollegaers praksis (Hargreaves et al., 2014; Postholm, 2010). Derfor er det viktig at teamet har fokus på å danne strukturer og prosesser som belyser den «tause» kunnskapen som er forankret i lærerens praksis (Johannessen & Olsen, 2008; Nonaka & Takeuchi, 1995). Gjennom empirien ser det ut til at team 3 er gode til å dele den «tause» kunnskapen.

” Har man hatt et undervisningsopplegg som har fungert bra kan man dele denne kunnskapen når det er «ferskt». Ofte kommer også de andre da med innspill, enten om de har gjort noe av det samme, kanskje de har utvikla metoden enda mer osv . Vi deler våre praksisfortellinger, med både gode og dårlige erfaringer. Er veldig flott at man gjøre det slik! Da er terskelen lav, og man er trygg i sin rolle som lærer og har tillit til teamet sitt” (team 3).

Som team 3 skriver, er de opptatt av å dele «fersk» kunnskap som er bundet i lærernes praksisfortellinger. Hvis man kombinerer det team 2 og 3 gjør, vil man få til en god dynamikk mellom den ekspletive og «tause» kunnskapen, dette vil føre til kunnskapsutvikling (Nonaka & Takeuchi, 1995). Gjennom det team 2 og 3 skriver om å dele erfaringer ved undervisningsopplegg, belyser de også det som blir skrevet om sosiokulturell læring (Säljö & Moen, 2001). Videre skriver team 2 at det er lite effektivt å gjøre det samme på nytt hvert år.

” Teamet bør ha en delingskultur, slik at alle vil og tør å dele arbeid de har gjort eller funnet frem, det blir lite effektivt om alle skal gjøre den samme oppgaven på nytt, hvert år” (team 2).

At lærere skal lage nye undervisningsopplegg hvert år, strider imot sosiokulturell læring. Hvis man ser undervisningsopplegg som en oppfunnet teknologi, bør man ha fokus på å videreutvikle teknologien (undervisningsopplegget), og ikke lage den samme teknologien hvert år. Det vil ikke være noe utviklende. Lærerne bør ha fokus på det som er blitt gjort og lagd av lærere tidligere og heller ha fokus på å videreutvikle dette (Säljö & Moen, 2001). Team 5 belyser at det er vel så viktig å fortelle om det som ikke fungerte.

” Vi er bevisste på at det er vel så viktig å fortelle om ting som ikke har fungert så bra, slik at vi kan unngå samme fellen senere. Her har de trygghet nok til å kunne dele sine erfaringer selv om de kanskje ikke var så positive, men at man kan belyse det som kunne gjøres annerledes til en annen gang” (team 5).

Sosiokulturell læring handler om at hvis man deler det som ikke fungerer, bør man ikke bruke tid på å gjøre den handlingen på nytt (Säljö & Moen, 2001). Da kan man heller se videre og fremover, eller endre det som ikke fungerte. For å dele slike erfaringer, bør det ikke bare omhandle fag eller undervisningsopplegg. Det kan for eksempel være gode eller dårlige erfaringer rundt oppstart med ny 8. klasse, slik at man kan gjøre oppstarten enda litt bedre. I læreryrket vil det aldri bli helt «perfekt», det kan alltid bli litt bedre og da behøver man ikke å tenke ut noe nytt, hvis noen allerede har gjort erfaringer på dette fra før. Da bør fokuset være hvordan kan lærerne endre dette for at det kan bli en enda bedre oppstart.

At teamet deler sine erfaringer rundt et undervisningsopplegg eller pedagogiske erfaringer, både det som er positivt og negativt, kan bidra til at man får et metaperspektiv på sin egen praksis. Dette vil bidra til utvikle lærernes læring (Avalos, 2011; Hattie, 2009; Postholm & Rokkones, 2012). Team 5 skriver om at de tar i bruk to metoder for å dele sin praksis i teamet. Hver tirsdag, starter de teamøkten med det de kaller «delingskvart».

” Lærere som har kommet over noen gode/nyttige tips og ideer, deler dette i delingskvarten på tirsdager” (team 5).

Her setter altså teamet av et kvarter hver tirsdag til å dele gode tips og ideer. Et slikt tiltak kan være nyttig for teamet og kan bidra til å utvikle en god delingskultur. Det er begrenset hvor mye man får reflektert og diskutert på et kvarter, men tanker og ideer blir delt. Team 5 har også opprettet noe som de kaller «ukens godbit», hvor intensjonen er å dele undervisningstips og ideer.

” Vi har opprettet en «ukens godbit», på begynnelsen av hvert teammøte, der vi kan dele gode undervisningstips og ideer. Dette beviser ikke bare hvor gode vi er til å dele, men også hvor gode vi er til å ta imot tips fra andre. Det er viktig at vi som lærere ikke låser oss fast i bestemte mønster, men at vi tør å prøve noe nytt” (Team 5).

Team 5 er det eneste teamet som kommer med praktisk erfaring fra å dele sin praksis i teamhverdagen. Det kan være at teamet har funnet ut dette sammen, eller at ledelsen har implementert dette i alle teamene. Hvis det er kun team 5 som gjør dette, bør de andre teamene lære av team 5. Som regel har man en saksliste som er ganske lang, men hvis man får innarbeidet «delingskvart» og «ukens godbit», vil man kunne dele den «tause» kunnskapen, slik at den blir eksplisitt (Nonaka & Takeuchi, 1995). Det er viktig at teamleder koordinerer «delingskvarten» og «ukens godbit», slik at alle på teamet får delt sine erfaringer over tid. Hvis ikke, vil flere av lærerne fortsatt sitte inne med «taus kunnskap», mens andre lærere får stadig delt sin kunnskap. Når team 5 samarbeider slik i hverdagen, bidrar til at de jobber som et profesjonelt team (Løver & Postholm, 2016; Postholm, 2010; Vibe et al., 2009). Det er viktig at skoler fokuserer på at teamene skal jobbe profesjonelt, med tanke på å beskytte lærerprofesjonen og utvikle lærernes praksis (Berg, 1999; Lortie, 1975; Skandsen et al., 2011; Vibe et al., 2009).

Ut fra funnene som har blitt belyst så langt, er teamene opptatt av et godt teamarbeid, hvor det er engasjerte og utviklingsorienterte lærere. De bruker teamet som en aktiv læringsarena, hvor man har en lav terskel for å kunne be om tips og dele erfaringer. Som team 5 skriver, er det rom for å kunne «forstyrre» hverandre, noe som er essensielt hvis man skal kunne dele sin kunnskap og få til gode diskusjoner.

” Vi føler det er rom for å «forstyrre» hverandre for å snakke, og det blir ofte en fin diskusjon hvor vi kommer med for- og motargument for det ene eller det andre” (team 5).

Man kan tolke dette som at team 5 får til gode diskusjoner. Senge (1999) skriver at grupper snakker på to måter, ved dialog og diskusjon. Gjennom erfaringsdeling, vil man få til en dialog. Det kan være gode og dårlige erfaringer som kan føre til en diskusjon, men i utgangspunktet kan vi si at erfaringsdeling baserer seg på en dialog. Team 5 skriver her at diskusjoner er noe de er flinke til, ved at man får frem sine for- og motargumenter. I en diskusjon kan man fort komme i forsvar og det derfor viktig at teamet har et felles språk for hvordan man kan diskutere uten å føle det som et angrep (Senge, 1999).

Den siste faktoren til lærernes læring, som kommer frem i mine funn, er refleksjon i teamet. Ulik forskning viser at refleksjon over egen praksis kan føre til endring, utvikling og læring hos lærerne (Avalos, 2011; Camburn, 2010; Postholm, 2010). Ved refleksjon vil man både kunne ha en dialog og en diskusjon. Det er balansen mellom dialog og diskusjon som fører til at man er en lærende gruppe (Senge, 1999). Refleksjon kan skje på mange ulike måter. Team 3 skriver at refleksjonen over egen praksis, teori eller at man har vært på et foredrag, kan gjøre noe med egen praksis.

” Refleksjon i etterkant av foredrag vi alle har vært på gjør at vi kan belyse ulike sider ved foredraget. Dette gir god repetisjon, og faglig diskusjon, rundt et foredrag. Vi kan også sette fagstoff/ forskning opp mot vår egen praksis og dele de erfaringene vi har/får rundt dette” (team 2).

Ved å reflektere i etterkant av et foredrag, eller etter at man har satt seg inn i en teori, vil man kunne reflektere dette opp mot egen praksis. Det å sette fagstoff opp mot egen praksis, kan være en god øvelse for å trene på gruppelæring (Senge, 1999). Ved å reflektere over et foredrag eller en teori, har man en slags virtuell verden man kan diskutere rundt. Man tar ikke utgangspunkt i eget virke, men man kan eksperimentere med det virtuelle opp mot egen praksis (Senge, 1999). Da kan man teste ut ulike aspekt i sin egen praksis, som man har tatt utgangspunkt i fra et foredrag eller en teori. Videre skriver team 2 at gjennom teamsamarbeidet vil man utvide forståelsen hos den enkelte.

” Når man jobber på team får man flere innspill og man kan lettere se ting fra forskjellige sider og på den måten utvide forståelsen til den enkelte” (team 2).

At man utvider forståelsen til den enkelte lærer, kan sees i sammenheng med Vygotsky et al. (1978) sin nærmeste utviklingszone. Gjennom diskusjon og refleksjon vil man få innblikk i hverandres kompetanser og forståelser. Dette fordi lærere har en lang utdanning, samt at de har mange ulike erfaringer og fagretninger. Men andre ord vil det si at gjennom teamarbeid vil man samarbeide med mer kapable andre, som kan føre til læring og utvidet forståelse (Vygotsky et al., 1978). Videre skriver team 4 og 2 at teamarbeid er med på å kvalitetssikre lærernes tanker og finne gode løsninger.

” Fagteam er også svært viktig for lærernes læring. Her kan man beholde fagfokuset, og siden vi er såpass små at det bare er en lærer i faget per trinn, gjør dette at vi jobber mye aleine. Å utveksle erfaringer og drøfte innhold og metoder oppleves som svært nyttig. Å snakke ut tanken er godt, da blir ofte ting klarere. Vi blir flinkere til å gjøre noen ting likt, samtidig som vi utvikler faget ved vår skole” (team 4).

” Gjennom faglige diskusjoner, og ved drøfting av egen praksis kan teamet bidra til å kvalitetssikre lærernes tanker, ideer og måter å undervise på” (team 2).

Team 4 skriver at fagteam er svært viktig for lærernes læring. De skriver at de ofte blir sittende alene med faget på trinnet. Dette strider imot sosiokulturell læring og effekten av gruppelæring (Senge, 1999; Säljö & Moen, 2001). For at faget skal utvikles ytterligere, kan fagteam være en nøkkel til dette. Selv om lærerne jobber med faget alene på trinnet, kan det være andre faglærere på skolen som har tidligere erfaringer med faget. Da kan man gi hverandre tips, veiledning, ideer og didaktiske utfordringer til hvordan man kan gjøre undervisningen variert og elevaktiv. Som team 2 skriver, at man gjennom faglige diskusjoner vil kvalitetssikre lærernes tanker, ideer og måter å undervise på, styrker også begrunnelsene for at fagteam er viktig for lærernes læring. Gjennom å diskutere egen praksis, vil man kunne utvikle egen praksis (Camburn, 2010). Når man endrer noe, lærer man og når man lærer noe, endrer man (Drucker, 1999). Det som er viktig ved å jobbe i fagteam, er at gruppen innehar den kompetansen som trengs for å kunne drøfte utfordringene, eller se det som har blitt gjort i praksis (Skandsen et al., 2011). Hvis lærerne ikke er fagkompetente eller ikke har utdanning i faget, vil dette svekke og påvirke arbeidet i fagteamet. Videre skriver team 5 at de observerer hverandre i undervisningssituasjoner der de reflekterer og evaluerer etterpå.

” Vi besøker hverandre i undervisningssituasjon (hospitering) med klare observasjonsoppgaver og samtaler i etterkant for å reflektere rundt egen og andres undervisning” (team 5).

Ved at team 5 er ute for å observere hverandre, for så å reflektere rundt det etterpå, er det det Postholm (2010) kaller et reflekterende team. I studien til Postholm (2010) erfarte lærerne, gjennom arbeid i et reflekterende team, egen læring. De ble mer bevisst på hva som var god undervisning og reflekterte mer over sin egen praksis. Det sosiale miljøet ble også styrket ved å være et reflekterende team. Det er viktig at skolen legger til rette at lærerne får planlagt, implementert og evaluert sin egen praksis med refleksjoner (James & McCormick, 2009). Det å reflektere over egne handlinger, har en stor påvirkning på lærernes læring. (Camburn, 2010; Johannessen & Olsen, 2008). I forskningsprosjektet til Postholm (2010) fikk lærerne ekstra betalt for tiden de brukte til refleksjon i fagteam etter observasjonsøkter. De lærerne som har en indre motivasjon for å lære, vil bruke sin ubundne tid til å observere kollegaer og reflektere i etterkant (Zwart et al., 2009). Selv om skolen legger til rette for kollegaveiledning og observasjon, må lærerne ville lære, for at læringen skal skje (Zwart et al., 2009). Team 4 skriver at de drar nytte av å se andre undervise.

” Ved å se hvordan andre underviser i sine fag kan en dra nytte av dette i egen praksis” (team 4).

Ved å ha den tilnærmingen, som team 4 belyser, vil lærerne på teamet kunne se sin egen praksis i et metaperspektiv. Det er det som fører til lærernes læring (Avalos, 2011; Hattie, 2009; Postholm & Rokkones, 2012; Tiller, 2006). Hvis en lærer er fornøyd med sin egen undervisningspraksis, kan det være vanskelig å motivere til endring. Samtidig tror jeg de fleste lærere syns det er spennende og givende å utvikle sin egen praksis. Ved at det foregår læring mellom teammedlemmene, bidrar det til at hele teamet lærer og utvikler seg (Løver & Postholm, 2016; Senge, 1999).

4.1.1 Oppsummering: hvordan kan teamarbeid bidra til å utvikle lærernes læring?

I dette underkapittelet har jeg forsøkt å belyse hva mine funn viser hvordan teamarbeid kan bidra til å utvikle lærernes læring. Alle teamene belyser noe de mener er viktig for lærernes læring i et teamarbeid. Samtidig er det et par team som skiller seg ut ved hvordan de jobber. Team 2 mener trygghet er viktig for at et team skal være lærende. De er skriver videre at faglige diskusjoner, god kommunikasjon, klare mål, erfaringsutveksling, delingskultur, refleksjon er viktig for at et team skal utvikle lærernes læring. Det andre teamet som utmerker seg er team 5, de skriver at teamarbeid bidrar til utvikling hos den enkelte lærer. Videre skriver teamet at de forteller hverandre om ting som ikke har fungert, at det er rom for å «forstyrre» hverandre, «delingskvart», «ukens godbit» og at de driver med hospitering hos hverandre. Grunnen til at disse to teamene skiller seg ut, er svarene i brevene. Team 2 har et utfyllende brev, med mange gode refleksjoner rundt hvordan teamarbeid kan bidra til å utvikle lærernes læring. Team 5 skriver en god del om hvordan de selv jobber på teamet. Det funnene viser, er at team 2 og 5 jobber som profesjonelle team, som på mange områder utvikler lærernes læring. De andre teamene belyser også viktige faktorer for lærernes læring i teamarbeidet. Team 1 skriver at team fører til delingskultur, team 4 skriver at de lærer av å se hverandres praksis, og mener fagteam er med på å bidra til lærernes læring. Team 3 skriver, teamarbeid bidrar til at den «tause» kunnskapen blir delt.

Ut fra mine funn, foregår det mye godt og utviklingsrettet teamarbeid på skolen. Teamene bør lære av hverandre. Det er viktig at teamene oppmuntret hverandre til å videreformidle sin praksis og sine ferdigheter, for det er en av de tre kritiske dimensjonene innenfor gruppelæring (Senge, 1999).

4.2 Hvordan kan teamarbeid bidra til å utvikle elevenes læring?

Jeg vil i denne analysedelen belyse mine funn og teorier opp mot hvordan teamarbeid kan bidra til å utvikle elevenes læring. Det er sentralt å forstå at det er ulike faktorer som påvirker elevenes læring og hvordan teamets rolle kan være med på å bidra til dette. Jeg vil derfor konsentrere meg om noen få temaer som teamene trakk frem i sine brev.

Ut i fra min innhentede empiri, er det ikke tvil om at teamarbeid er med på utvikle elevenes læring. Teamene kommer med flere eksempler på hvordan teamets arbeid påvirker elevenes læring. Lærerrollen er en kompleks rolle som består av mange aspekt. Kontaktlærer og eventuelt faglærere kan ha ansvar for alt fra 10-30 elever, som skal lære, men samtidig bidra til å utvikle dem til selvstendige samfunnsborgere. Det kan være både overveldende og spennende på en gang og gi utfordringer og gleder som kan deles med de andre på teamet. Det er flere team som har belyst hvordan team bidrar til elevenes læring.

” Godt teamarbeid vil utvikle elevenes læring. Utvikler læreren seg vil vel også eleven utvikle seg. Når lærerne opplever en positiv arbeidskultur der man utvikler seg og ikke stagnerer vil vi ta med oss dette til klasserommet og dette vil selvfølgelig da gi positiv utslag på vår undervisning som jo er rettet mot våre elever. Er teamet enig om å holde et høyt læringstrykk vil dette forhåpentligvis merkes i elevgruppa og virke positivt der” (team 3).

” Når vi belyser ulike metoder for undervisning på team, eller i samtaler lærerne mellom, gir dette oss et større repertoar i undervisningsmetoder. Dette tenker vi kan styrke elevenes læring. Å diskutere enkeltelevers utfordringer i læring gjør at vi kan få flere tips til hvordan denne eleven kan møtes og hjelpes” (team 2).

” De fleste refleksjonene i spørsmål 1 vil også bidra til å utvikle elevenes læring. Sammen kan vi sørge for at alle elevene blir sett og får en god individuell oppfølging” (team 4)

Både team 3 og 4 skriver at lærernes læring har en betydning for elevenes læring. Det er ganske logisk, at hvis man er i et team som utvikler lærerne ved at praksis endres og forbedres, vil det ha en innvirkning på elevenes læring. Som alle tre teamene skriver, diskuterer de læringen til elevene på teamet, og da vil lærerne utvikle seg (Bjørnsrud & Nilsen, 2012). Ved at det foregår læring mellom teammedlemmene, bidrar det til at hele teamet lærer og utvikler seg (Løver & Postholm, 2016; Senge, 1999). Hvis man tenker skolen som organisasjon, er elevene de sentrale aktørene. Alt arbeidet lærerne legger ned, er for at elevene skal lære og utvikle seg. Ved samarbeid og erfaringsutveksling om egen undervisningspraksis, vil det kunne påvirke elevenes læring positivt og lærerne utvikler seg (Hargreaves & Torbjørnsen, 1996). Videre skriver team 3 at hvis teamet har en positiv arbeidskultur hvor man utvikler seg, vil det gi et positivt utslag for elevenes læring. Ved at teamet i perioder har fokusområder, ved for eksempel høyt læringstrykk eller god arbeidsro, vil det vises at lærerne står sammen om praksisen på skolen. Det kan også være med å skape trygghet og gjøre at lærerne bli mer dynamisk i klasserommet (Bjørnsrud, 2014). Videre belyser team 2, at det å dele undervisningsopplegg med teamet og lærerne vil styrke undervisningen og føre til forbedring av elevenes læring. Ved et slik arbeid jobber man som et selvstyrt lærerteam, hvor man får delt sin faglige og pedagogiske kunnskap og bidrar til å trygge lærerrollen (Bjørnsrud, 2014; Moos, 2009). Team 2 skriver videre at det å diskutere utfordringene til de enkelte elevene, er med på å hjelpe og møte eleven. Slik jeg tolker dette, er at man får til en mer tilpasset opplæring for eleven, som igjen kan føre til økt læringsutbytte. Bjørnsrud (2009) skriver også at hvis man skal kunne få til en tilpasset opplæring, er skolen avhengig av et lærersamarbeid. Dette skriver også team 4 om, ved teamarbeid blir elevene sett og får en god individuell oppfølging.

Jeg har nå trukket frem noe av det teamene har svart direkte om elevenes læring. Jeg vil nå trekke frem mine funn om ulike temaer som teamene ser som sentrale for elevenes læring gjennom teamarbeid. Det første temaet som ble belyst var klasseledelse.

” Vi styrker klasseledelsen ved å samarbeide tett, å lære av hverandre” (team 3).

Klasseledelse er kanskje det mest komplekse og vanskelige i en lærerjobb. Det er mange momenter ved klasseledelse som vil påvirke elevenes læring (Hattie, 2009; Nordahl, 2010; Nordahl et al., 2012; Nordenbo & Sivesind, 2008). Ved at klasseledelse er komplekst og sammensatt, vil man kunne utøve dette på mange ulike måter. Det vil si at det også skapes muligheter til å lære av hverandres metoder og valg som gjøres i klasserommet. Jeg mener man må være en trygg lærer for å kunne være en god klasseleder. Det kan man også tolke ut fra svaret til team 2.

” Å jobbe i et team der man er trygge på de voksne, og har noen å utveksle gleder og utfordringer med gir en tryggere voksen i lærerrollen. Dette tror vi er viktig for å kunne utføre lærerjobben på en god måte” (team 2).

Hattie (2009) skriver at lærerens tydelighet, ledelse og struktur i undervisningen har stor effekt på elevenes læring (0,71). Hvis man da ikke er trygg i rollen sin som lærer, vil det være vanskelig å opprettholde disse viktige faktoren for elevenes læring. Team 1 skriver videre at de mener teamarbeid er en avgjørende faktor for at de får til god klasseledelse.

” Når det gjelder klasseledelse er teamarbeid avgjørende for oss. Stramme og samkjørte rammer har ført til at vår gjeng med en del potensielle urokråker, i stor grad holder seg innenfor regelverket og skaper liten uro i undervisningssituasjonene” (team 1).

Team 1 skriver at teamets arbeid og samhandling, har ført til at det er lite uro i undervisningstimene, tross til at det er noen «urokråker» der. Det som gir stor effekt på elevenes læring (0,80), er at lærerne klarer å håndtere bråk og uro i timene (Hattie, 2009). Her ser man et godt eksempel hva teamsamarbeid kan bety for elevene. I dette tilfelle ser det ut til at hele teamet klarer å gjøre dette via samhandling gjennom et godt teamarbeid. Det hjelper ikke i seg selv å ha god kompetanse i klasseledelse, man må også kunne utføre dette (Nordahl, 2010). Ved at teamet samarbeider, vil jeg anta at man også

klarer å utøve en god klasseledelse i praksis. Gjennom teorien som ble belyst om klasseledelse, kommer det frem at å skape og overholde struktur og regler er en viktig del av klasseledelsen (Nordahl, 2010; Nordenbo & Sivesind, 2008; Utdanningsdirektoratet, 2015). Det er flere team som mener regler og klare rammer er viktig for elevenes læring.

” Er lærerteamet i klassen samkjørt vil de klare rammene og forutsigbarheten det gir virke positivt i klassen” (team 3).

” Man er avhengig av at man på team blir enige om regler, rutiner og lignende slik at ting er mest mulig forutsigbart” (team 5).

Det er ikke tvil om at rammene rundt elevene har en betydning for deres læring. Ved å danne gode rammer vil man også være med å danne et godt læringsmiljø i klassen (Bergkastet et al., 2009). I bunn og grunn handler klasseledelse om å tilrettelegge for et godt læringsmiljø (Bjørnsrud & Nilsen, 2012). Alle faktorene innenfor klasseledelse, som jeg har nevnt i det teoretiske rammeverket, vil være med på å prege læringsmiljøet i klassen. Team 1 har klart å danne et godt miljø for læring selv med potensielle «urokråker» ved å ha gode og klare rammer for elevgruppen. Det sier litt om viktigheten av et godt samarbeid som fremmer elevenes læring. Team 2 skriver også om dette.

” Utvikler elevens læring ved at lærerne jobber på lag, de veit hva som forventes, hva som er lov og ikke, læringsmiljøet blir på den måten forutsigbart og trygt for elevene” (team 2).

At elevene har en opplevelse av at de deltar i et fellesskap hvor de bidrar aktivt i sin egen læring, vil være viktig for elevenes utvikling (Bjørnsrud & Nilsen, 2012). Som team 2 skriver, er det viktig å ha tydelige forventninger til elevene. Dette vil bidra til forutsigbarhet og trygghet for elevene. Da vil de også kunne tørre å engasjere seg og delta i sin egen læring. Et godt læringsmiljø vil bidra til læring og utvikling (Nordahl, 2010; Nordahl et al., 2012).

For å kunne danne et godt læringsmiljø, er man som lærer avhengig av å kjenne elevenes forutsetninger (Nordahl, 2010; Nordahl et al., 2012). Det er viktig at elevene blir sett, forstått og anerkjent (Bjørnsrud & Nilsen, 2012). Da må lærerne ha god kunnskap om elevene for å kunne forstå, se og anerkjenne eleven ut fra forutsetningene han eller hun har. Elever kan opptre ulikt fra lærer til lærer, og fra fag til fag. Hvis lærerne på teamet deler erfaringer og kunnskap om eleven(e), vil man kunne bli enda mer bevisst på og informert om elevenes forutsetninger. Som regel er det kontaktlærer som kjenner elevene best og har etablert samarbeid med hjemmet. Allikevel er det viktig at kontaktlærerne deler relevant informasjon med teamet.

” Her har vi erfart at alle kontaktlærerne på teamet kjenner til utfordringer som enkeltelever har. Her kan nevnes eksempler som mattevansker, spiseutfordringer, mistanke om selvskading, etc. Selv om kontaktelevne er «mine», deler vi ansvaret for dem og elevene merker at vi som team er samkjørte. I tillegg har noen elever større tillit til en av lærerne, mens noen andre har tillit til en annen. Eleven er da ikke «bundet» til sin kontaktlærer, men har mulighet til å henvende seg til den den har tillit til” (team 1).

Team 1 trekker frem viktigheten av å dele utfordringene elevene har for å kunne forstå elevenes forutsetninger. Som kontaktlærer er det antatt at du skal stå elevene nærmest, men som team 1 skriver er det viktig at de andre lærerne har den kunnskapen som trengs for å kunne hjelpe eleven. Samtidig at det kan hende eleven ikke har en nær relasjon til kontaktlærer, men har dannet en god og trygg relasjon til en annen lærer. Dette må det også være rom for. Det å ta i bruk teamet til et slikt type delingsarbeid, vil være med på å tilpasse opplæringen, se og møte eleven ut fra forutsetningene (Bjørnsrud, 2009). Dette vil ha en innvirkning på elevens læring (Nordenbo & Sivesind, 2008). Team 4 skriver at erfaringsutveksling kan føre til gode og gjennomtenkte beslutninger.

” Erfaringsutveksling, oppdatere hverandre dersom det er noe spesielt med enkeltelev(er) oppleves nyttig. Det er lettere å finne en god og gjennomtenkt løsning og beslutning dersom man er flere sammen” (team 4).

Ved at man får utvekslet erfaringer eller oppdaterer hverandre om enkeltelever, vil man også kunne få til en mer tilpasset opplæring for de elevene som trenger ekstra tilrettelegging innenfor den ordinære undervisningen. Man kan si at et godt lærerarbeid vil føre til bedre tilpasset opplæring for de elevene med ekstra utfordringer eller behov, som igjen kan påvirke elevenes læring positivt. Dette sier team 2 og team 4 noe om.

” Teamsamarbeid som tar opp den sosiale biten av elevenes læring, gjør læreren tryggere når den står i utfordrende situasjoner med elevene. Det å støtte hverandre for å bygge opp elevenes sosiale og emosjonelle kompetanse, kan før eller senere gi økt mestring hos enkeltelever” (team 2).

” Vi bruker hverandres styrker i elevsaker der noen på teamet har mer erfaring enn andre. Det kommer elevene til gode” (team 4).

Relasjonskompetansen til lærerne, er uten tvil viktig for elevenes læring (Bjørnsrud, 2014; Hattie, 2009; Nordenbo & Sivesind, 2008; St.meld. nr. 11, 2009). Som lærer selv, er jeg opptatt av at elevene selv må ha det sosialt og psykisk godt, før eleven er åpen for læring og utvikling. Da må man jobbe med det sosiale aspektet og kjenne elevenes utfordringer. Det å skape positive relasjoner med elevene er viktig og innebærer at læreren selv viser litt av sin identitet for å kunne skape nærhet, vise åpenhet, omsorg, støtte og respekt til eleven (Drugli, 2012; Lillejord et al., 2010). Det er ikke gitt at alle lærere klarer å skape positive relasjoner til alle elever, dermed kan et slikt samarbeid bidra til at andre voksne kan ta en del av utviklingen til elevene. Det kan også være noen elever som utfordrer lærerens personlige grenser med tanke på lærerens verdisett. Et slikt type samarbeid vil også være med på å styrke samarbeidet mellom lærer og elev. Det er ikke tvil om at lærerens relasjon har effekt på elevenes læring (Hattie, 2009; Nordenbo & Sivesind, 2008).

4.2.1 Oppsummering: hvordan kan teamarbeid bidra til å utvikle elevenes læring?

Nå har jeg analysert mine funn om hvordan teamarbeid kan bidra til å utvikle elevenes læring. Som man ser, er det mange faktorer som påvirker elevenes læring. Et par team skrev at når lærerne lærer, så påvirker det også elevenes læring. Det er en logisk og naturlig tankegang, men det må betinge at teamet jobber som et profesjonelt team. Videre gikk teamene litt dypere inn i materien ved å reflektere over hva teamet gjør som påvirker læringen til elevene. Da fokuserte teamene på klasseledelse, læringsmiljø og relasjoner. Det som kom frem da, var at teamarbeid er med på å styrke klasseledelsen, ved at lærer har samkjørte rammer som skaper forutsigbarhet og trygghet for elevene. Ved gode og trygge rammer, styrker man også læringsmiljøet (Nordahl, 2010; Nordahl et al., 2012). Lærerne så det som viktig å jobbe med relasjonskompetanse og elevkunnskap i teamet, for å bygge opp elevenes sosiale og emosjonelle kompetanse. Ved å arbeide med relasjoner og elevkunnskap, vil det påvirke den tilpassede opplæringen på skolen positivt. Som teamene skriver, jo bedre du kjenner forutsetningene til elevene, jo lettere er det å tilpasse opplæringen. Dette vil bidra til økt læring for elevene.

At teamarbeid har en innvirkning på elevenes læring, ser man gjennom funnene og teoriene. Gjennom dette analysekapittelet vil man se at teamarbeid som oppfordrer delingskultur med tanke på undervisning, elevkunnskap, klasseledelse og læringsmiljø. Dette vil bidra til at elevene får større læringseffekt.

4.3 Hvordan kan man forbedre teamarbeidet på skolen?

I dette underkapittelet vil jeg trekke frem mine empiriske funn om hvordan skolen kan forbedre teamarbeidet. Empirien som er blitt trukket frem i kapittel 4.1 og 4.2, viser at det foregår mye godt teamarbeid på skolen, som både fremmer elevenes og lærernes læring. Noen team er flinke til å dele kunnskap, undervisningsopplegg og erfaringer fra egen praksis. Andre team jobber med noe av disse punktene, men målet for skolen og teamene må være at alle jobber målrettet og helhetlig med delingskultur. Funnene i dette underkapittelet viser at teamene er konstruktive og endringsrettet i forhold til å utvikle teamarbeidet.

Det å utvikle teamarbeidet på skolen, sees i sammenheng med det teoriene skriver om å være en lærende organisasjon. Det som er sentralt innenfor teorien er å ta i bruk kompetansen som finnes i organisasjonen og ha fokus på å utvikle den (Senge, 1999; Utdanningsdirektoratet, 2015). Gjennom analysene over, er det ikke tvil om at teamarbeid fører til læring og utvikling for elevene, lærerne og skolen. Team 2 skriver at teamarbeid er med på å kvalitetssikre den pedagogiske praksisen.

” Team er en styrke i skoleorganisasjonen og er med på å kvalitetssikre vårt pedagogiske arbeid. Derfor ønsker vi å fortsette å jobbe i team. Vi føler at dette er godt anvendt tid” (team 2).

En viktig faktor for en lærende organisasjon er at et godt teamarbeid er noe man fortsatt vil fortsette med (Senge, 1999). Det foregår spennende utviklingsprosesser i teamarbeidet, det er belyst i de to andre kapitlene i analysen. Som det fremkommer i empirien er kommunikasjon, trygghet og tillit sentralt for at et team skal fungere godt.

” En viktig og avgjørende sak for å bedre teamarbeidet er å kontinuerlig jobbe med kommunikasjon, trygghet og tillit. Alle må få mulighet, og være trygge nok, til å ytre sin tanke og meninger. Vi har noe å lære fra alle, også de som ikke snakker så ofte. Hvis man føler seg inkludert og trygge på de andre kan det også motiverte og engasjerte den enkelte til å ønske å bidra og gjøre en god innsats på team” (team 2).

Det er ikke tvil om at trygghet og tillit er viktig for et godt teamarbeid. Det er som Hargreaves og Torbjørnsen (1996) skriver, at gjennom moralsk støtte vil man kunne styrke teamet i både motgang og fremgang. Det er også gjennom fortrolighet, tillit, dialog og åpenhet man kan fremme og utvikle læringsarbeidet (Krogh et al., 2005). Samtidig skal man være bevisst på at teamarbeidet ikke blir for uhøytidelig, slik at dette ikke går utover det læringsfremmende arbeidet. Tingleff Nielsen (2012) fant da hun forsket på teamkultur i den danske skolen, at noen teamkulturer var som en «familiekultur». Hvis man ikke skal kunne diskutere og være uenige med hverandre, vil det skape en hinder for faglige diskusjoner. Samtidig kan arbeidet bli så «trygt», at man har det mest hyggelig og morsomt, slik at elevenes læring blir nedprioritert (Tingleff Nielsen, 2012). I team 2 tolker jeg det slik at lærerne skal kunne delta i faglige diskusjoner og ytre sine meninger, der målet er at alle på teamet blir hørt. Dette er i tråd med både det Senge (1999) skriver om gruppelæring og det Bolman og Deal (2009) skriver om læringsnettverk. Team 5 skriver om viktigheten av å skape en kultur, der alle får sagt sin mening.

” Først og fremst må man skape en kultur der kollegaer ikke er redd for å spørre hverandre når det er ting man lurer på, uansett om det er småting eller større problemer/utfordringer” (team 5).

Dette er viktig med tanke på den sosiokulturelle læringen. Hvis man ikke har en kultur hvor man kan spørre og undres, vil man heller ikke utvikle seg. Skal man utvikle den «teknologien» som allerede finnes, må man få innblikk og forståelse av den helhetlige «teknologien», dette for å kunne utvikle den gjennom interaksjon og den iboende kulturen som er på teamet og skolen (Säljö & Moen, 2001). For å kunne danne en slik kultur, er det også en forutsetning at man skal drive det man kaller et stjernenettverk (Bolman & Deal, 2009).

Et av funnene for å forbedre teamene på skolen handler om teamorganiseringen. Det er ingen enkel oppgave å danne gode team og organisere disse, men det er viktig at skolen prioriterer dette med tanke på lærernes og elevenes utvikling og læring (Bolman & Deal, 2009). Teamsamarbeid kan fungere på mange måter, av ulike grunner. Noe av grunnen

til at teamsamarbeid ikke fungerer optimalt, kan være av antall personer på teamet og/eller teamets sammensetning (Wadel, 2002). Gjennom empirien kommer dette frem.

” To av tre på vårt team har erfaring fra teamarbeidet både på småskolen og mellomtrinnet. Begge erfarer at teamarbeidet på ungdomsskolen, hvor vi er delt i hvert trinn, er mer effektivt og er mer relevant for alle deltakerne. Da blir det diskusjoner om elever man faktisk har hver dag og fag man selv har. På småskolen og mellomtrinnet vil det kanskje være hensiktsmessig med en annen teammodell eller en annen inndeling enn det som er i dag. På ungdomsskolen er vi enige om at den teammodellen vi har i dag er en god modell” (team 1).

Det kan være ulike grunner til at ledelsen har valgt disse teamsammensetningene. Samtidig er det et klart ønske fra team 1 at det er muligheter for ytterligere forbedringer. Team 1 skriver at de har erfaringer fra å jobbe på ungdomstrinnet, der lærerne er delt inn i hvert trinn. Dette ser de som effektivt og relevant for alle deltakerne. Når lærerne blir fordelt trinnvis, er det i utgangspunktet en teammodell som innbyr til at deltakerne får diskutert og reflektert over felles elevutfordringer og ulike opplegg på trinnet. Siden skolen ikke er veldig stor, er det også viktig å tenke på at man har nok deltakere på teamet. Det er viktig å tenke på gruppestørrelsen for å danne gode læringsnettverk (Ravn & Petersen, 2015; Wadel, 2002). Det kan være nyttig å bruke Wadel (2002) sin relasjonsformel når man skal bestemme gruppestørrelsen. Det er viktig at relasjonene mellom lærerne på teamet er gode, for at teamet skal kunne utvikle seg (Kennedy, 2011). Skal man dele teamene inn trinnvis, bør man være 3-6 personer, for å få til en god teamdynamikk med tanke på lærernes læring (Wadel, 2002). I Kunnskapsløfte (2006) står det at *”opplæringens personale skal også fungere i et fellesskap av kolleger som deler ansvaret for elevenes utvikling”* (Kunnskapsdepartement, 2006, s. 13). Dette kan tolkes slik at teamarbeid, hvor man har et fellesskap av kollegaer som deler ansvaret for elevenes læring, er gunstig. Det står også i St.meld. nr. 20 (2013) at skolen skal fokusere på læringsmiljøet og elevenes læringsutbytte, for å være med på å utvikle skolen som en lærende organisasjon. Hvis teamets sammensetting er til hinder for dette, vil det være med på å begrense skolen som en lærende organisasjon. Team 3 skriver også om teamsammensetningen.

” Sammensetningen av team er viktig for teamarbeidet på skolen. Det bør være flere på samme team som arbeider hundre prosent, dette vil gjøre utfordringene mindre når det gjelder samarbeid. Ved siden av det faglige aspektet er det viktig å blande de med lang erfaring med de med mindre erfaring, dette kan være nyttig for begge parter” (team 3).

Team 3 skriver at ikke alle alltid er tilstede på teammøtene, en del av teammedlemmene jobber ikke hundre prosent. Dette vil være med på å svekke teamarbeidet, ved at noen alltid eller ofte er borte fra teammøtene. Teamarbeid er en viktig samarbeidsarena i skolen og det er viktig at alle teammedlemmer deltar når viktige beslutninger skal tas. Dette gjelder også når saker skal gå fra teamet til ledelsen. Samtidig kan lærerne som ikke jobber 100%, ha en nær relasjon til elever, og ved å ikke delta på teammøter, får de heller ikke delt sin elevkunnskap, når elever diskuteres. Vi har sett i kapittel 4.1 og 4.2 at teamet er viktig med tanke på elevenes og lærernes læring. Da må alle på teamet også være tilstede og jobbe som et profesjonelt team. Team 3 skriver at man bør blande lærere med lang erfaring og de med kort erfaring. En god blanding av nyutdannede og lærere med lang erfaring, kan være læringsfremmende for teamet (Løver & Postholm, 2016). Senge (1999) skriver at organisasjoner bør ta de med liten erfaring, men med stor iver, mer seriøst i organisasjonen. De kan tilføre organisasjon ny glød og iver, men da må skolen og teamene ha en kultur for at det er greit at man gir de nyutdannede lærerne tillit og ansvar. Det er viktig at de blir et jevnbyrdig medlem, som bidrar til skolen som en lærende organisasjon, slik at det ikke blir som Tingleff Nielsen (2012) så i den danske teamkulturen, at det var et erfaringsbasert hierarki. Videre skriver team 1 at faglærerne jobber på flere trinn. Det fører til at noe lærere ikke får deltatt, i stor nok grad, på teammøter.

” Slik det er i dag har vi enkelte lærere som er faglærere på mange trinn. Dette fører til at de har tilhørighet på flere team og får ikke deltatt i stor nok grad på teammøter og annet samarbeid. De mister muligheten til hyppig kommunikasjon og får bare informasjon via teamreferater” (team 1).

Jeg tolker det slik at faglærerne blir invitert til flere teammøter, i og med at faglæreren underviser på mange trinn. Ved at faglærerne ikke er tilstede så ofte som de burde, vil det påvirke gruppedynamikken, og svekke teamets arbeid med tanke på samarbeid om elevcaser og undervisning. Det vil da ikke være et effektivt teamarbeid, hvor lærerne får muligheten til å fordele ansvaret for undervisningen og elevenes utvikling mellom seg (St.meld. nr. 31, 2008). Teamet vil da kanskje utsette viktige saker som berøre skolehverdagen og/eller elever til faglæreren deltar på neste teammøte. Dette påvirker gruppedynamikken, og teamet har da en person mindre å «spille» på, i og med at en relasjon forsvinner fra gruppen (Wadel, 2002). Hvis det lar seg gjøre, kan det være hensiktsmessig å ha faglærere som underviser mest mulig på et trinn, slikt at de får tilhørighet til ett team. Det er da viktig at skolen legger timeplaner og fordeler fagene til den enkelte lærer, slik at det ikke blir til hinder for lærernes læring i teamarbeidet (Kennedy, 2011).

Videre i min empiri kommer det frem at lærerne ser flere forbedringspotensialer, hvor ledelsen kan ta noen grep. Det viktig at ledelsen har klare forventninger til teamarbeidet, slik at skolen skal kunne jobbe som en lærende organisasjon. Det er derfor viktig å ha fokus på hva man kan gjøre for at teamarbeidet skal fungere enda bedre. Ved å ha et slikt fokus, vil det bidra til at skolen jobber som en lærende organisasjon (Lillejord, 2003; Senge, 1999). Jeg mener at teamarbeid kan sees på som en «liten organisasjon» som jobber for å være en lærende organisasjon. Se for deg dette: i et team er det viktig at lærerne føler *personlig mestring* med måten teamet jobber på, og at man har kunnskap og ferdigheter til å kunne bidra til fellesskapet. For å kunne endre egen praksis, er det viktig at man har et miljø hvor man kan «blottlegge» sin egen praksis. Der én lærer får en god relasjon til en eleven, kan andre synes det er mere vanskelig. Den som ikke får til en god relasjon, må tørre å tenke på hva som kan gjøres annerledes. Det kan hende læreren har et verdisett, som må tilpasses elevens verdisett. Det er lærer som har ansvar for å danne en positiv relasjon. Derfor er det viktig at lærerne på teamet snakker samme «språk», lærerne vet godt hvem eleven er og er inne i klasserommet eller på trinnet. Da vil lærerne på teamet ha mulighet til å utvide og utvikle sine *mentale modeller*. For at et team skal fungere godt, er det viktig at alle på teamet har implementert skolens og teamets *felles visjon* for sitt virke. Hvis dette ikke er implementert i lærerens og/eller

teamarbeidets praksis, vil det være hensiktsmessig å reflektere over hvordan teamet jobber i forhold til skolens og teamets felles visjon. Uten *gruppelæring*, er ikke teamarbeid den mest hensiktsmessige bruken av skolens ressurser. For å kunne drive teamarbeid på en forsvarlig måte, mener jeg at man må ha fokus på utvikling og læring blant elever, lærere og skolen som organisasjon. Da må fokuset være på å jobbe som et pedagogisk team og ikke organisatorisk team. Da jobber og utvikler man hverandres og egen praksis og man bruker ikke for mye tid på hvordan ting skal organiseres. Det er viktig å sette disse fire dimensjonene i et system, for at teamet skal være et lærende team (Senge, 1999). Teamene på skolen har fokus på å være lærende team, derfor kommer de også med gode og konstruktive tilbakemeldinger på hva som kan gjøres annerledes med tanke på teamarbeidet. Det er flere team som gjerne vil ha en bedre oversikt over hva som forventes fra ledelsen, med tanke på oppgaver som teamet skal utføre. De ønsker også vite hva teamet og lærerne skal gjøre av administrative oppgaver, og hva ledelsen selv skal gjøre av administrative oppgaver.

” Det er viktig at ledelsen på skolen har en klar arbeidsinstruks hva som forventes av teamet. Hvilke oppgaver skal teamet ta seg av, og hva er ledelsens oppgaver. Med bakgrunn i dette vil teamet kunne utarbeide en felles standard som hele teamet kan forholde seg til. Det å vite hva som forventes av teamet er viktig for alle” (team 3).

” Vi kunne hatt klarere retningslinjer for hva som er teamets oppgaver og hvordan teammøter skal gjennomføres. Vi bør ha et klarere skille mellom organisatoriske oppgaver og pedagogisk utviklingsarbeid” (team 4).

Team 3 og 4 etterlyser klarere arbeidsinstrukser. Hvor mye organisatorisk arbeid må teamet ta på bekostning av det pedagogiske arbeidet? For å jobbe som et profesjonelt team, er det viktig at ledelsen har klare forventinger til teamarbeidet (Løver & Postholm, 2016). Hvis det organisatoriske arbeidet tar for stor plass i teamarbeid, vil man ikke jobbe som et profesjonelt team (Vibe et al., 2009). I teorien kommer det frem at refleksjon, diskusjon og evaluering av egen og hverandres praksis, gir læring, endring og utvikling hos den enkelte lærer (Camburn, 2010; Postholm, 2010; Postholm & Rokkones, 2012;

Senge, 1999). Derfor er det viktig at teamet og ledelsen avklarer hva som forventes av hverandre, hva skal ledelsen ta av administrativt arbeid og hva skal gjøres på teamnivå. Team 2 skriver at en annen mulig forbedring er å ha en klarere struktur på teammøtene.

” Vi opplever at det er viktig med struktur på teammøtene for å utnytte den tilmålte tiden godt. Vi kan bli bedre på å holde oss til den avtalen vi har inngått på teamet; ved å holde tidspunkter, og i større grad holde oss til den saken vi diskuterer. Det er også av betydning å kunne prioritere de viktigste sakene” (team 2).

Team 2 ser det som viktig å ha god struktur på teammøtene, slik at man utnytter tiden bedre og kan få bedre tid til å reflektere og diskutere pedagogiske problemstillinger. Det er viktig at ledelsen danner gode strukturer for teamarbeidet, at de sørger for klarhet, forutsigbarhet og trygghet, og tydeliggjør roller og ansvarsforhold innad på teamene (Løver & Postholm, 2016). Denne forventningen bør skoleledelsen diskutere med teamlederne, slik at man får dannet gode strukturer for teamarbeidet. Teamleder må legge dette frem for teamet og være en pådriver i dette arbeidet. Kommunikasjonen på teamet vil flyte bedre og det kan være med på å danne et tydelig mandat for teamarbeidet (Gotvassli, 2007; Løver & Postholm, 2016; Ravn & Petersen, 2015). Hvis man ikke har en ordstyrer eller en «sosial arkitekt», vil man heller ikke ha den samme progresjonen og effektiviteten i teamet. Det vil også påvirke det profesjonelle arbeidet som er viktig for elevenes og lærernes læring (Moos, 2009; Postholm, 2010). I en lærende organisasjon er det viktig å utvikle og bruke den kunnskapen som finnes i organisasjonen (James & McCormick, 2009; Lillejord, 2003). For å drive kompetanseutvikling, er man ikke avhengig av å betale mye for eksterne foredragsholdere for at lærerne skal kunne utvikle seg. Jeg ser det som unikt at lærerne innehar så høy kompetanse. Derfor er det viktig at skolen bruker kompetansen som finnes i lærerkollegiet til å utvikle skolen (James & McCormick, 2009). Det blir da ledelsens jobb å planlegge og tilrettelegge hvordan man skal få delt denne kompetansen. Det er et par team som mener at skolen kan bli enda bedre til å gjøre nettopp dette.

” Et forbedringspotensial er kanskje at man er flinkere til å sette av tid til at lærere, som har vært på ulike typer kurs, forteller hva som har blitt sagt og gjort på dette kurset, som er relevant for ulike typer lærere” (team 5).

” Utnytte hverandres sterke sider og ressurser på en bedre måte” (team 2).

Team 5 skriver at lærerressursene bør utnyttes bedre, når lærere har vært på ulike type kurs, bør de dele kunnskapen og kompetansen med lærerkollegiet. Hvis kurset er av faglig eller sosial karakter, som er direkte inn mot lærernes pedagogiske praksis, vil dette være en billig og enkel kompetanseheving for skolen. Her viser teamet at de gjerne vil gjøre dette, da bør ledelsen legge til rette for at lærerne får delt sin nye kunnskap. Lillejord (2003) skriver at skolen bør utvikle en kultur for læring og eksperimentering, kollegialt samarbeid og utstrakt utveksling av ideer for å jobbe som en lærende skole. Team 2 skriver at de kan bli flinkere til å utnytte hverandres ressurser og sterke sider. Jeg tolker det slik at sterke sider handler om hva lærerne har av kompetanse og hva de er gode til. I St.meld. nr. 31 (2008) står det at det er viktig å utnytte lærernes spisskompetanse. Ved at skolen benytter den kunnskapen som allerede finnes i personalet, vil det bidra til å drive skolen videre som en lærende organisasjon (Senge, 1999). Team 2 og team 4 ønsker klare meldinger, refleksjon og utprøving før endringer skal skje.

” Klare meldinger som når ut til alle involverte om endringer som skjer” (team 2).

” Utprøving og refleksjon før endring og ny utprøving, er ønskelig” (team 4).

Alle endringer kan ikke diskuteres. Hvis lærernes praksis skal endres, vil det å reflektere og prøve ut være en god måte å få implementert en endring på. Det er gjennom refleksjon og diskusjon, egen praksis endres (Postholm & Rokkones, 2012). Når skolen gjør en endring, må den implementeres. Team 2 skriver at ikke alle endringer på skolen blir godt nok implementert i personalet. Hvis endringen ikke blir implementert, kan man ikke kalle det en endring - da endrer man ikke praksis.

I dette avsnittet skal jeg belyse mine funn, om hva teamene mener bør bevares for å opprettholde det gode arbeidet som gjøres på skolen. Team 4 trekker frem fagteam som en svært nyttig arena for teamarbeid.

” Fagteam oppleves som svært nyttig, og vi kunne ønske mer av dette. Det fordrer at fagteamene har en agenda eller en slags fremdriftsplan, altså at det arbeidet de gjør blir nyttig, at det gjøres ferdig og dermed kan tas med i klasserommet” (team 4).

I fagteam samles faglærerne, det kan skje på tvers av trinn, men også trinnvis. Når man samles på tvers av trinn blir det ofte kalt seksjonsarbeid, og det er vanlig at man har en seksjonsleder i hvert fag. Når seksjonen samles, er det viktig at seksjonsleder tar et ansvar for en agenda og er en pådriver for å utvikle faget ytterligere. De bør sette krav til utprøvelse av undervisningsmetoder og/eller fokusområder i det videre seksjonsmøte. Da bør man samles å dele erfaringer og reflektere over hvordan fokusområdet eller undervisningsmetoden fungerte, slik at man jobber som et reflekterende team (Postholm, 2010). Når faglærerne på trinnet samles, bør man på forhånd ha satt opp en agenda for fagteammøtet. Dette er viktig for å ha et læringsfremmende arbeid og ikke bruke opp unødvendig mye tid. Mange lærere opplever nok arbeid i fagteam som svært nyttig, fordi man får nyttiggjort seg det i egen praksis og for å utvikle faget, ved at man får utviklet fagdidaktikken og styrket fagkompetansen. Løver og Postholm (2016) skriver at i fagteam og trinnteam vil lærerne ha mulighet for lærernes læring, ved at de samarbeider om planlegging, undervisning, og utforskning av praksis. Det neste som kommer frem i empirien, er å se sitt eget teamarbeid i et metaperspektiv.

” Vi kan nok også bli bedre på å diskutere og evaluere hvordan teamarbeidet fungerer og hva vi forventer av hverandre” (team 5).

Dette mener jeg er en god erfaring for teamet og skolen å ha med i sitt videre arbeid. Av og til er det viktig å ta et metablikk på sitt eget teamarbeid, reflektere over hva som fungerer og hva som kan bli bedre. Dette kan føre til at man får en felles forståelse av hva som forventes av lærerne på teamet og hvordan teamet skal arbeide. Det vil være

med på å gjøre teamarbeidet mer konstruktivt (Løver & Postholm, 2016). Team 3 har trukket frem en metode for pedagogisk utvikling som de syntes fungerte godt.

” ITP-modellen har vist seg å være en god strategi for erfaringsdeling, og vi kunne i enda større grad tatt denne metoden i bruk på teamene. Teamene er en god arena for refleksjon” (team 3).

Dette er en konstruktiv tilbakemelding til ledelsen. Ved å bruke ITP-modellen får lærere mulighet til å utvikle seg og lære, fordi man reflekterer over egen praksis (Johannessen & Olsen, 2008; Postholm, 2010).

4.3.1 Oppsummering: hvordan kan man forbedre teamarbeidet på skolen?

I denne delen har jeg analysert hvordan man kan forbedre teamarbeidet på skolen ved å belyse min empiri. Teamene har kommet med konkrete forbedringstiltak for å gjøre teamarbeidet på skolen enda bedre. Det som kommer til syne gjennom funnene er at teamene ønsker klarere arbeidsinstrukser for hva som forventes av dem. Man må få et klarere skille mellom organisatoriske oppgaver og pedagogisk utviklingsarbeid - altså hva skal teamet gjøre og hva skal ledelsen gjøre. Det kommer tydelig frem i teorien, hvis teamet kjenner sitt mandat, vil det gi høy yteevne og høyt læringstrykt og legge til rette for psykologisk trygghet og samarbeid som gir læring (Bolman & Deal, 2009; Løver & Postholm, 2016). Videre skrev teamene at sammensetningen av teamene er viktig for et godt teamarbeid. De mener at teamene bør ha faste teammedlemmer, som vil si at lærerne tilhører et team og ikke flere. Det gjør at samarbeidet blir bedre og lettere (Kennedy, 2011; Ravn & Petersen, 2015; Wadel, 2002). Teamene på småtrinnet og mellomtrinnet vil gjerne ha samme teammodell som på de ungdomsskolen, at man er trinnteam. Teamet skriver at arbeidet blir mer effektivt og lærerne får diskutert elever og undervisningen de har i hverdagen. Videre skriver et team at de ønsker å sette sammen lærere med både kort og lang erfaring. Dette gir en god teamdynamikk, der lærerne kan lære av hverandre. Det kommer også frem at lærerne opplever fagteam svært nyttig. Her får de mulighet til å reflektere og utvikle faget videre på skolen. Disse tilbakemeldingene på teamsammensettinger er gode og konstruktive for ledelsen, og dette er noe de bør reflektere over. To av teamene vil gjerne at skolen bruker lærernes kompetanse og ressurser enda mer. Å dele den ekspertisen den enkelte lærere sitter inne med, er viktig med tanke på å jobbe som en lærende organisasjon (Senge, 1999). Ledelsen kan gi enda klarere beskjeder når endringer skal skje, og teamene vil gjerne prøve ut og reflektere før en endring. Helt til slutt er det ett team som trekker frem ITP-modellen som en god arbeidsmåte med tanke på å erfaringsdeling og refleksjon.

Gruppelæring er en viktig disiplin for en lærende organisasjon (Senge, 1999). Tilbakemeldingene fra teamene kan bidra til enda mer læring og utvikling for elevene, lærerne og skolen som organisasjon.

5.0 Avslutning

I denne oppgaven har jeg undersøkt hvordan skolen kan utvikle et teamarbeid som gir læring og utvikling. For å begrense og kunne gå i dybden av problemstillingen, valgte jeg å lage tre forskningsspørsmål. Disse har gått som en rød tråd igjennom hele oppgaven. I det teoretiske rammeverket og i analysen er de tre forskningsspørsmålene underkapitler. I denne oppgaven, kan man se at læring gjennom teamarbeid er komplekst, målrettet og koordinert arbeid. Jeg har gjort noen funn i min empiri, men kan på ingen måte gi en fasit på hvordan skoler i Norge kan utvikle et teamarbeid som gir læring og utvikling. Med denne oppgaven får jeg belyst hvordan en skole tenker, arbeider og utvikler seg for at man skal lære i team.

Det første forskningsspørsmålet var: *Hvordan kan teamarbeid bidra til å utvikle lærernes læring?* Hovedkategoriene teamene trakk frem var teamsamarbeid, delingskultur, erfaringsutveksling og refleksjon. I teamsamarbeid kommer det frem at teamet har god kommunikasjon og jobber mot et klart mål. Samtidig er det da viktig at teammedlemmene er trygge på hverandre og viser hverandre tillit. Dette understøttes også i teorien om at lærerne skal føle fortrolighet, tillit, kunne ha dialog og føle moralsk støtte fra teammedlemmene (Hargreaves & Torbjørnsen, 1996; Krogh et al., 2005). Det er også viktig at teamet danner en delingskultur der lærerne deler tips, ideer, undervisningsopplegg og utfordringer med hverandre. Terskelen for å «forstyrre hverandre» må være lav, slik at man får delt sine erfaringer. Med tanke på lærernes læring, er det viktig at lærerne får delt den «tause» kunnskapen (Johannessen & Olsen, 2008; Nonaka & Takeuchi, 1995). Ved at lærerne deler sine praksishistorier, tips, ideer og undervisningsopplegg, vil de få en god dynamikk mellom den tause og eksplisitte kunnskapen. Dette bidrar til kunnskapsutvikling (Nonaka & Takeuchi, 1995). Refleksjon over egen eller kollegaers praksis og undervisning vil bidra til at teamet jobber som et reflekterende team (Postholm, 2010). Å danne et metaperspektiv på sin egen praksis, sees som helt sentralt for lærernes læring (Avalos, 2011; Hargreaves et al., 2014; Hattie, 2009; Postholm & Rokkones, 2012). Team 5 hadde to konkrete eksempler på hvordan de delte sin egen praksis på teamet, «delingskvart» og «ukens godbit». I en travel hverdag vil det være viktig å finne gode teamstrukturer som legger til rette for refleksjon og metablikk på egen praksis. Team 4 og 5 skriver at det å hospitere og se hverandres

undervisning bidrar til læring og utvikling. Det er derfor viktig at ledelsen legger til rette for et slikt arbeid (James & McCormick, 2009). Det vil bidra til at teamene jobber profesjonelt og hever lærerprofesjonen (Dahl et al., 2004; Lortie, 1975; Skandsen et al., 2011; Vibe et al., 2009). Man vil også utvikle den nærmeste utviklingssonen, i og med at man reflekterer over egen eller andres praksis. Da vil teamet lære av, og samarbeide med, mer kapable andre (Vygotsky et al., 1978).

Mitt andre forskningsspørsmål var: *Hvordan kan teamarbeid bidra til å utvikle elevenes læring?* Lærernes læring er ganske komplekst, når man skal begynne å undersøke om teamarbeid utvikler elevenes læring, blir det enda flere faktorer å ta hensyn til. Teamene mener at det er viktig å utvikle teamarbeid for lærernes læring for at man skal kunne utvikle elevenes læring. De skriver at klasseledelse er viktig for elevenes læring. Gjennom et godt teamarbeid vil man kunne danne samkjørte rammer som skaper forutsigbarhet og trygghet for elevene, som at lærerne på teamet blir enige om regler og rutiner. Team 1 skriver at en effekt av å samkjøre rammene gjennom teamarbeid har ført til at potensielle «urokråker» er forholdsvis rolige i klasserommet. Felles rammer er viktig for elevenes læring (Hattie, 2009; Nordahl, 2010; Nordahl et al., 2012; Nordenbo & Sivesind, 2008; Utdanningsdirektoratet, 2015). I funnene ser man at teamene deler erfaringer og kunnskap om elevene. I vanskelige elevsaker vil man kunne finne en god og gjennomtenkt løsning, ved at man reflekterer i teamet. Å dele erfaringer om ulike elever, vil lærerne på trinnet få større elevkunnskap og kan lettere forstå, anerkjenne og tilrettelegge undervisningen. Det er viktig for elevenes læring at lærerne får gode relasjoner til elevene (Hattie, 2009; Lillejord et al., 2010; Nordenbo & Sivesind, 2008; St.meld. nr. 19, 2009-2010). Det er derfor viktig at temaet har fokus på det sosiale arbeidet som skjer på skolen. Selv om kontaktlærer er primærkontakten for eleven, er det viktig at lærerne og skolen deler ansvaret for elevene. Dette kan føre til at elevene blir tryggere og kan henvende seg til andre enn kontaktlærer.

Det siste forskningsspørsmålet lærerne besvarte gjennom sine brev var: *Hvordan kan man forbedre teamarbeidet på skolen?* Ved at skolen har et fokus på hvordan teamarbeidet kan bli bedre, vil bidra til at skolen jobber som en lærende organisasjon (Senge, 1999; Utdannings- og forskningsdepartementet, 2005). Teamene ønsker at

ledelsen kommer med klare arbeidsinstrukser og forventninger til teamarbeidet. Det at teamet kjenner sitt mandat, vil gjøre at teamet får et større læringstrykk og gir bedre læring (Bolman & Deal, 2009; Løver & Postholm, 2016). Det kommer også frem at lærerne vil endre teamsammensettingene. De vil ha team på alle trinn, og ikke ett for småtrinnet og ett for mellomtrinnet. Ved å ha ett team per trinn, skriver teamet at arbeidet vil bli enda mer relevant. De vil også at lærerne som tilhører teamet, er oftere tilstede. Ved at noen lærere ikke jobber 100% og noen faglærere hører til flere team, påvirker det teamdynamikken og samarbeidet. Det er viktig at ledelsen tar hensyn til lærernes personlige og profesjonelle behov, slik at man får til en profesjonell utvikling (Kennedy, 2011). Det kommer også frem at noen team vil ha bedre struktur på teamet. Ledelsen og teamlederne bør diskutere forventninger og avklare roller som skal gjelde innad i teamet. Videre er det viktig at skolen bruker den interne kompetansen, man behøver ikke ha eksterne personer for å drive utviklingsarbeid og kompetanseheving. Da bør man legge til rette for deling av lærerens spisskompetanse. Dette er også viktig med tanke på å jobbe som en lærende organisasjon (Senge, 1999; Utdannings- og forskningsdepartementet, 2005).

Avslutningsvis vil jeg forsøke å besvare min problemstilling: *Hvordan kan skolen utvikle et teamarbeid som gir læring og utvikling?* Gjennom mine funn ser det ut som om skolen får til et godt teamarbeid, der teamene arbeider som profesjonelle team (Vibe et al., 2009). Teamene er opptatt av trygghet og tillit, en god delingskultur, erfaringsutveksling, hospitering, refleksjon, elevenes læring og de er utviklingsorienterte lærere. Det er viktig at teamene og ledelsen deler det gode teamarbeidet som foregår på skolen, slik at teamene og skolen kan lære av hverandre. Det vil også føre til at lærerne og ledelsen får et metaperspektiv på eget teamarbeid. For at det skal skje ytterligere læring, bør ledelsen avklare teamets mandat og tydeliggjøre deres forventninger til teamarbeidet. Ledelsen bør ha fokus på å videreutvikle profesjonelle og reflekterte team. Teamsammensettingen er dermed viktig, slik at lærerne har kompetansen og ferdighetene til å reflektere og diskutere undervisning, handlinger og elever i hverdag. Dette vil føre til læring og utvikling for elevene, lærerne og skolen som organisasjon.

Litteraturliste

- Avalos, B. (2011). Teacher Professional Development in "Teaching and Teacher Education" over Ten Years. *Teaching and Teacher Education: An International Journal of Research and Studies*, 27(1), 10-20. doi: 10.1016/j.tate.2010.08.007
- Berg, G. (1999). *Skolekultur: nøkkelen til skolens utvikling*. Oslo: Ad notam Gyldendal.
- Bergkastet, I., Dahl, L., & Hansen, K. A. (2009). *Elevenes læringsmiljø - lærerens muligheter: en praktisk håndbok i relasjonsorientert klasseledelse*. Oslo: Universitetsforlaget.
- Bjørnsrud, H. (2005). *Rom for aksjonslæring: om tilpasset opplæring, inkludering og læreplanarbeid*. Oslo: Gyldendal akademisk.
- Bjørnsrud, H. (2009). *Skoleutvikling: tre reformer for en lærende skole*. Oslo: Gyldendal akademisk.
- Bjørnsrud, H. (2011). Teamarbeid for tilpasset opplæring, om kollektivt og individuelt lærerarbeid. I H. Bjørnsrud & S. Nilsen (Red.), *Lærerarbeid for tilpasset opplæring: tilrettelegging for læring og utvikling* (s. 29-45). Oslo: Gyldendal akademisk.
- Bjørnsrud, H. (2014). *Den inkluderende fellesskolen: læringskraft for elever og lærere?* Oslo: Gyldendal akademisk.
- Bjørnsrud, H., & Nilsen, S. (2012). *Tidlig innsats - bedre læring for alle?* Oslo: Cappelen Damm akademisk.
- Bolman, L. G., & Deal, T. E. (2009). *Nytt perspektiv på organisasjon og ledelse: strukturer, sosiale relasjoner, politikk og symboler*. Oslo: Gyldendal akademisk.
- Brekke, M., & Tiller, T. (2013). *Læreren som forsker : innføring i forskningsarbeid i skolen*. Oslo: Universitetsforlaget.
- Camburn, Eric M. (2010). Embedded Teacher Learning Opportunities as a Site for Reflective Practice: An Exploratory Study. *American Journal of Education*, 116(4), 463-489. doi: 10.1086/653624
- Dahl, T., Klewe, L., & Skov, P. (2004). *Norsk skole i utvikling, men i ujevn takt: noen momenter fra evalueringen av kvalitetsutvikling i grunnskolen 2000-2003*. København: Danmarks Pædagogiske Universitets Forlag.

- Drucker, P. F. (1999). *Management challengers for the first century*. New York: Harper Buisness.
- Drugli, M. B. (2012). *Relasjonen lærer og elev: avgjørende for elevenes læring og trivsel*. Oslo: Cappelen Damm høyskoleforlaget.
- Dysthe, O., Hertzberg, F., & Hoel, T. L. (2000). *Skrive for å lære: skriving i høyere utdanning*. Oslo: Abstrakt forlag.
- Fuglestad, O. L., & Møller, J. (2006). *Ledelse i anerkjente skoler*. Oslo: Universitetsforlaget.
- Fullan, M., & Sandengen, S. (2014). *Å dra i samme retning: et skolesystem som virker*. Oslo: Kommuneforlaget.
- Glaser, B. G., & Strauss, A. L. (1967). *The discovery of grounded theory : strategies for qualitative research*. Chicago: Aldine.
- Gotvassli, K.-Å. (2007). *Kunnskaps- og prestasjonsutvikling i organisasjoner : rasjonalitet eller intuisjon og følelser?* Trondheim: Tapir akademisk forlag.
- Grønmo, S. (2004). *Samfunnsvitenskapelige metoder*. Bergen: Fagbokforlaget.
- Hargreaves, A., Fullan, M., & Sandengen, S. (2014). *Arbeidskultur for bedre læring i alle skoler : hva er nødvendig lærerkapital?* Oslo: Kommuneforlaget.
- Hargreaves, A., & Torbjørnsen, K. M. (1996). *Lærerarbeid og skolekultur: læreryrkets forandring i en postmoderne tid*. Oslo: Ad notam Gyldendal.
- Hattie, J. (2009). *Visible learning: a synthesis of over 800 meta-analyses relating to achievement*. London: Routledge.
- Jacobsen, D. I. (2012). *Organisasjonsendringer og endringsledelse*. Bergen: Fagbokforlaget.
- James, M., & McCormick, R. (2009). Teachers Learning How to Learn. *Teaching and Teacher Education: An International Journal of Research and Studies*, 25(7), 973-982. doi: 10.1016/j.tate.2009.02.023
- Johannessen, J.-A., & Olsen, B. (2008). *Skoleledelse : skolen som organisasjon*. Bergen: Fagbokforlaget.
- Kennedy, A. (2011). Collaborative Continuing Professional Development (CPD) for Teachers in Scotland: Aspirations, Opportunities and Barriers. *European Journal of Teacher Education*, 34(1), 25-41. doi: 10.1080/02619768.2010.534980

- Krogh, G. V., Lillejord, S., Nonaka, I., & Ichijo, K. (2005). *Slik skapes kunnskap : hvordan frigjøre taus kunnskap og inspirere til nytenkning i organisasjoner*. Oslo: N.W.: Damm & Søn.
- Kunnskapsdepartement. (2006). *Læreplanverket for Kunnskapsløftet*. [Oslo]: Kunnskapsdepartementet ; Utdanningsdirektoratet.
- Leana, C. R. (2011). The missing link in School Reform. Hentet fra <https://www2.ed.gov/programs/slcp/2011progdirtg/mislinkinrfm.pdf>
- Leithwood, K., & Riehl, C. (2005). *What we know about successful school leadership*. Paper presentert på A new agenda: Directions for research on educational leadership, New York.
- Lillejord, S. (2003). *Ledelse i en lærende skole*. Oslo: Universitetsforlaget.
- Lillejord, S., Manger, T., Nordahl, T., & Drugli, M. B. (2010). *Livet i skolen: grunnbok i pedagogikk og elevkunnskap, 2, Lærerprofesjonalitet*. Bergen: Fagbokforlaget.
- Lortie, D. C. (1975). *Schoolteacher : a sociological study*. Chicago: The University of Chicago Press.
- Løver, M. E., & Postholm, M. B. (2016). *Ledelse og læreres læring i team*. Bergen: Fagbokforlaget.
- Maxwell, J. A. (2013). *Qualitative research design: an interactive approach*. Los Angeles: Sage.
- Molander, A., & Terum, L. I. (2008). *Profesjonsstudier : en introduksjon*. Oslo: Universitetsforlaget., cop. 2008.
- Moos, L. (2003). *Pædagogisk ledelse : om ledelsesoppgaven og relationerne i uddannelsesinstitutioner*. København: Børsen.
- Moos, L. (2009). Forandringsledelse i kommunal skoleudvikling - på vei mot inklusjon i praksis. I I. R. Alenkær (Red.), *Den inkluderende skole i et ledelsesperspektiv*. København: Frydenlund.
- Nilssen, V. L. (2012). *Analyse i kvalitative studier : den skrivende forskeren*. Oslo: Universitetsforlaget.
- Nonaka, I., & Takeuchi, H. (1995). *The Knowledge-creating Company*. New York: Oxford University Press.
- Nordahl, T. (2010). Lærers ledelse (s. 199-225). Bergen: Fagbokforlaget., cop. 2010.

- Nordahl, T., Hemmer, K. J., & Hansen, O. (2012). *Klasseledelse*. Oslo: Gyldendal akademisk.
- Nordenbo, S. E., & Sivesind, K. (2008). *Lærerkompetanser og elevers læring i barnehage og skole: et systematisk review utført for Kunnskapsdepartementet, Oslo*. København: Danmarks Pædagogiske Universitetsforlag og Dansk Clearinghouse for Uddannelsesforskning.
- Postholm, M. B. (2010). Læring i reflekterende lærerteam - prosess og forutsetninger IR.-A. Andreassen, E. J. Irgens & E. M. Skaalvik (Red.), *Kompetent skoleledelse* (s. 195-209). Trondheim: Tapir akademisk forlag.
- Postholm, M. B., Dahl, T., Engvik, G. A. F. H., Irgens, E. J., Sandvik, L. V., & Wæge, K. (2013). *En gavepakke til ungdomstrinnet?: en undersøkelse av piloten for den nasjonale satsingen på skolebasert kompetanseutvikling* (B. [4]). Trondheim: Akademia.
- Postholm, M. B., & Rokkones, K. (2012). Læreres profesjonelle utvikling: En review av forskning om hvordan lærere lærer. *Læreres læring og ledelse av profesjonsutvikling* (s. 21-49). Trondheim: Tapir akademisk forlag.
- Ravn, I., & Petersen, V. (2015). *Skolens teammøder: facilitering og refleksive prosesser*. Fredriksberg: Samfundslitteratur.
- Ringdal, K. (2013). *Enhet og mangfold : samfunnsvitenskapelig forskning og kvantitativ metode* (3. utg. utg.). Bergen: Fagbokforlaget.
- Senge, P. M. (1999). *Den femte disiplin : kunsten å utvikle den lærende organisasjon*. Oslo: Egmont Hjemmets bokforlaget.
- Skandsen, T., Wærness, J. I., & Lindvig, Y. (2011). *Entusiasme for endring : en håndbok for skoleledere*. Oslo: Gyldendal akademisk.
- St.meld. nr. 11. (2009). *Læreren: rollen og utdanningen*. Oslo: Det Kongelige Kunnskapsdepartement.
- St.meld. nr. 19. (2009-2010). *Tid til læring*. Oslo: Det Kongelige Kunnskapsdepartement.
Hentet fra
<https://www.regjeringen.no/contentassets/e09a8895e0ac4e36ab2565ec5e59f804/no/pdfs/stm200920100019000dddpdfs.pdf>
- St.meld. nr. 20. (2013). *På rett vei: kvalitet og mangfold i fellesskolen*. Oslo: Det Kongelige Kunnskapsdepartement.

- St.meld. nr. 31. (2008). *Kvalitet i skolen*. Oslo: Det Kongelige Kunnskapsdepartement.
- Sundli, L., & Ohnstad, F. O. (2003). *Læreres profesjonskunnskap*. Oslo: Abstrakt forlaget.
- Säljö, R., & Moen, S. (2001). *Læring i praksis : et sosiokulturelt perspektiv*. Oslo: Cappelen akademisk.
- Tiller, T. (2006). *Aksjonslæring - forskende partnerskap i skolen : motoren i det nye læringsløftet* (2. utg. utg.). Kristiansand: Høyskoleforlaget.
- Tingleff Nielsen, L. (2012). *Teamsamarbejdets dynamiske stabilitet: en kulturhistorisk analyse af læreres læring i team : ph.d.-afhandling*. København: Forlaget UCC.
- Utdannings- og forskningsdepartementet. (2005). En snarvei til Kompetanseberetningen for Norge 2005. *Lærer elevene mer på lærende skoler?* . Oslo: Utdannings- og forskningsdepartementet.
- Utdanningsdirektoratet. (2015). *For å få til god klasseledelse anbefaler vi å*. Hentet 10.10. 2016, fra <http://www.udir.no/laring-og-trivsel/klasseledelse/#110586>
- Vibe, N., Aamodt, P. O., & Carlsten, T. C. (2009). *Å være ungdomsskolelærer i Norge: Resultater fra OECDs internasjonale studie av undervisning og læring (TALIS)* (B. 23/2009). Oslo: NIFU STEP.
- Vygotsky, L. S., Cole, M., John-Steiner, V., Scribner, S., & Souberman, E. (1978). *Mind in society: the development of higher psychological processes*. Cambridge, Mass.: Harvard University Press.
- Wadel, C. (2002). *Læring i lærende organisasjoner*. Flekkefjord: SEEK.
- Zwart, R., Wubbels, T., Bergen, T., & Bolhuis, S. (2009). Which Characteristics of a Reciprocal Peer Coaching Context Affect Teacher Learning as Perceived by Teachers and Their Students? *Journal of Teacher Education*, 60(3), 243-257.

Vedlegg

Innføring av studie på caseskolen

Teamarbeid

Lars Erik Solvang Loraas



Forskningen

- Masteroppgave
 - Forske på teamarbeid
 - Anonymiseres
- Hvorfor teamarbeid?
 - Unikt
 - Mye kompetanse møtes
 - Ressurser
- Hva får dere igjen for å delta?
 - Meta kognisjon over teamarbeidet
 - Refleksjon og læring



ITP-modellen

- I = individuelt
- T = team
- P = plenum
- Intensjon: bytteforhold
 - Individuell og kollektiv læring på teamene
 - Data til min forskning



Hva er det første vi skal gjøre?

- Svare individuelt (I) på tre refleksjonsspørsmål
- Bruke hele setninger
- Skrive på PC
- Omfang – min. 1/2 side, maks 1 side pr. spørsmål
- Bruk gjerne eksempler



Hva gjør vi andre gang?

- Dere møtes i teamene (T)
- Deler svarene deres fra individuell del
- Formuler felles svar fra teamet etter samme mal som individuell del
- Teamleder sender svarene på e-post til le.loraas@gmail.com



Spørsmål til refleksjon

1. Hvordan kan teamarbeid bidra til å utvikle lærernes læring?
2. Hvordan kan teamarbeid bidra til å utvikle elevenes læring?
3. Hvordan kan man forbedre teamarbeidet på skolen?



Skriv til deltakerne



Team og teamarbeid – forskningsprosjekt

Hva gjør vi første gang, individuelt (I)?

- Svare individuelt (I) på tre refleksjonsspørsmål
- Bruke hele setninger
- Skriv på PC
- Omfang – min. 1/2 side, maks 1 side pr. spørsmål
- Vær så konkret du kan i svarene dine
- Bruk gjerne eksempler

Spørsmål til refleksjon:

1. Hvordan kan teamarbeid bidra til å utvikle lærernes læring?
2. Hvordan kan teamarbeid bidra til å utvikle elevenes læring?
3. Hvordan kan man forbedre teamarbeidet på skolen?

Hva gjør vi andre gang i teamet (T)?

- Dere møtes i teamene (T)
- Deler svarene deres fra individuell del (refleksjon og diskusjon).
- Formuler felles svar fra teamet etter samme mal som fra individuell del
- Teamleder sender svarene på e-post til le.loraas@gmail.com
- Frist – *dato* innen kl. 17.00



Presentasjon av funn i plenum

Teamarbeid

Lars Erik Solvang Loraas



ITP-modellen

- I = individuelt
- T = team
- P = plenum



Dagen i dag

- Empiri
 - Hvordan kan teamarbeid bidra til lærernes læring?
 - Hvordan kan teamarbeid bidra til å utvikle elevenes læring?
 - Hvordan kan man forbedre teamarbeidet på skolen?
 - Team 1, team 2, team 3, team 4 og team 5.
 - Anonymisert.
- Forskning
 - Trekke inn litt relevant forskning ut i fra svarene.



Hvordan kan teamarbeid bidra til lærernes læring?

"For at et team skal være lærende for den enkelte lærer er det viktig at man føler trygghet og at alle medlemmene vises tillit. Det er også viktig med god kommunikasjon og klare mål for det arbeidet vi skal gjøre (team 2)".

"Teamene er organisert slik at alle på teamet sitter på samme kontor. Dette kan bidra med å utvikle lærernes læring ved at det er enkelt og en lav terskel for å utveksle erfaringer (team 3)".

"Teamrommet er en viktig arena for erfaringsutveksling og en læringsarena for alle på teamet. Fellesskapet bidrar til utvikling og læring for hver enkelt lærer (team 4)".

"Vi føler det er rom for å «forstyrre» hverandre for å snakke, og det blir ofte en fin diskusjon hvor vi kommer med for- og motargument for det ene eller andre (team 5)".



Hvordan kan samarbeid bidra til lærernes læring?

- Viktig at man i et team er flinke til å vise hverandre moralsk støtte, fortrolighet, tillit og åpenhet for å kunne fremme økt effektivitet og utvikle læringsarbeidet (Hargreaves & Torbjørnsen, 1996, Krogh, Ichijo og Nonaka (2005), Argyris (1990).
- "Felleskapet bidrar til utvikling og læring for hver enkelt lærer" (team 4).
- Lærernes læring handler om at lærerne lærer seg å lære og får til en profesjonell utvikling (Avalos, 2011).



Delingskultur

- "Vi mener at team fører til større delingskultur og samarbeid om fag" (team 1).
- "Et viktig stikkord er altså delingskultur" (team 5).
- "Når man jobber på team får man flere innspill og man kan lettere se ting fra forskjellige sider og på den måten utvide forståelsen til den enkelte" (team 2).
- Individuell læring kan være likegyldig i forhold til organisasjonslæring, men hvis grupper lærer, vil dette ha en mye større påvirkning på organisasjonens læring (Senge 1999).



Dele undervisningsopplegg

- "Har man hatt et undervisningsopplegg som har fungert bra kan man dele denne kunnskapen når det er «ferskt». Ofte kommer også de andre da med innspill, enten om de har gjort noe av det samme, kanskje de har utvikla metoden enda mer osv. (team 3)".
- "I tillegg deler vi erfaringer vi har gjort oss med ulike typer opplegg vi har gjennomført. Her er vi bevisste på at det er vel så viktig å fortelle om ting som ikke har fungert så bra, slik at vi kan unngå samme fellen senere" (team 5).
- Det å lære seg metakognitive strategier, hvor hensikten er å vurdere hvordan målene er nådd og ikke fokusere på at nå er målet nådd (Postholm, 2012).
- Hattie (2009) belyser også viktigheten av å danne seg metakognitive strategier, hvor det er en av de viktigste faktorene som ligger til grunn for læring (0,69).



Inspirasjon og tips

- "Vi har opprettet en «ukens godbit», på begynnelsen av hvert teammøte, der vi kan dele gode undervisningstips og ideer. Dette beviser ikke bare hvor gode vi er til å dele, men også hvor gode vi er til å ta imot tips fra andre. Det er viktig at vi som lærere ikke låser oss fast i bestemte mønstre, men at vi tør å prøve noe nytt" (Team 5).
- "Delingskvart er på begynnelsen av tirsdaysøktene hver uke. Lærere som har kommet over noen gode/nyttige tips og ideer, deler dette i delingskvarten på tirsdays" (team 5).
- "Vi har også opprettet en «idebank» på fronter. Her legger vi inn gode tips og ideer til undervisning, arrangement og lignende" (team 5).
- "Teamet kan dele erfaringer, tips, fagstoff, lenker, undervisningsopplegg og annet til inspirasjon og nytte for andre" (team 2).
- "Man kan få tips og råd fra de andre. Både i forhold til erfaringer de selv har gjort, eller ideer som dukker opp under samtalen" (team 3).
- "Vi arbeider ulikt med ulike fag, ved å arbeide sammen på team får vi innblikk i andres arbeidsmetoder, lure tips osv." (team 4).



Erfaringsutveksling



- "Teamarbeid kan bidra til å utvikle lærerens læring gjennom bl.a. erfaringsutveksling. Teamet kan dele erfaringer, tips, fagstoff, lenker, undervisningsopplegg og annet til inspirasjon og nytte for andre" (team 2).
- "Teamrommet er en viktig arena for slik erfaringsutveksling og en læringsarena for alle på teamet" (team 4).
- "I tillegg er det en arena for samarbeid og erfaringsutveksling mtp klasseledelse, struktur og regler i klasserommet" (team 4).
- "Erfaringsdelingen kan gjelde pedagogisk arbeid på flere plan, alt fra metodisk arbeid innenfor fag til sosialt arbeid som fremmer et godt klassemiljø. Denne organiseringen skaper forutsigbare rammer for et godt pedagogisk samarbeid innad på teamet. Mye av den «tause» kunnskapen som lærerne ofte sitter inne med blir på denne måten delt." (team 3).
- Taus kunnskap. Forankret i praksisen og koplet til kontekster (Johannessen og Olsen, 2008).

HSN Høgskolen i Sørøst-Norge

Diskusjon/refleksjon



- "Refleksjon i etterkant av foredrag vi alle har vært på gjør at vi kan belyse ulike sider ved foredraget. Dette gir god repetisjon, og faglig diskusjon, rundt et foredrag. Vi kan også sette fagstoff/ forskning opp mot vår egen praksis og dele de erfaringene vi har/får rundt dette (team 2)".
- "Gjennom felles refleksjon finner man ofte gode løsninger (team 3)".
- "Vi føler det er rom for å «forstyrre» hverandre for å snakke om slike ting, og det blir ofte en fin diskusjon hvor vi kommer med for- og motargument for det ene eller andre (team 5)".
- "Gjennom faglige diskusjoner, og ved drøfting av egen praksis kan teamet bidra til å kvalitetssikre lærernes tanker, ideer og måter å undervise på" (team 2).
- I en diskusjon så kan man fort gå i forsvar, fordi man kan få resonnementer som kan "true" din egen praksis. Derfor er det viktig at gruppen har et felles språk hvor man kan diskutere uten at man føler at man blir angrepet (Senge 1999).
- Refleksjon er en avgjørende faktor for at lærerne skal kunne lære (Johannessen og Olsen, 2008).
- Det nytter ikke med refleksjon hvis man ikke innehar den nødvendige kompetansen til å drøfte utfordringene man står overfor (Skandsen, Wærness og Lindvig, 2011).

HSN Høgskolen i Sørøst-Norge

Profesjonelt samarbeid

- "Ved å se hvordan andre underviser i sine fag kan en dra nytte av dette i egen praksis" (team 4).
- "Team bidrar til utvikling hos hver enkelt lærer, og brukes på alle mulige områder, fra det å få tips til et kopiark i matematikk til å være «psykolog» for hverandre i vanskelige situasjoner" (team 5).
- "Gjennom faglige diskusjoner, og ved drøfting av egen praksis kan teamet bidra til å kvalitetssikre lærernes tanker, ideer og måter å undervise på" (team 2).
- "Vi besøker også hverandre i undervisningssituasjon (hospitering) med klare observasjonsoppgaver og samtaler i etterkant for å reflektere rundt egen og andres undervisning" (team 5).
- Postholm (2010) skriver at et godt samarbeid som fremmer læring hos lærerne, er et reflekterende team. I et reflekterende team observerer lærerne hverandres undervisningsopplegg som de tar opp til felles refleksjon i teamet.
- OECD (2009) kommer det frem at norske lærere samarbeider ofte, men i liten grad profesjonelt. Lærerne samarbeider hovedsakelig om praktisk tilrettelegging, arbeidsdeling og koordinering. Å jobbe i et profesjonelt fellesskap er å drøfte og reflektere over egen og hverandres praksis (Vibe et al., 2009).



HSN Høgskolen i Sørøst-Norge

Felles forståelse

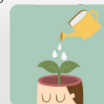
- "Når man jobber på team får man flere innspill og man kan lettere se ting fra forskjellige sider og på den måten utvide forståelsen til den enkelte" (team 2).
- "Fastsatt teamtid har vi på mandager og vi skriver ned viktige ting vi har kommet fram til på et referat. Dette blir sendt videre til alle på skolen slik at alle ser hvordan vi jobber" (team 5).
- En av dimensjonene til gruppelæring er at en hele tiden vil oppmuntre andre grupper til å viderefremme praksis og ferdigheter (Senge 1999).



HSN Høgskolen i Sørøst-Norge

Hvordan kan teamarbeid bidra til å utvikle elevenes læring?

- "Når det gjelder kunnskapen om elevene er teamarbeid avgjørende. Når det gjelder klasseledelse er også teamarbeid avgjørende for oss" (team 1).
- "Å jobbe i et team der man er trygge på de voksne, og har noen å utveksle gleder og utfordringer med gir en tryggere voksen i lærerrollen. Dette tror vi er viktig for å kunne utføre lærerjobben på en god måte" (team 2).
- "Godt teamarbeid vil utvikle også elevenes læring. Utvikler læreren seg vil vel også eleven utvikle seg" (team 3).
- "De fleste refleksjonene i spørsmål 1 vil også bidra til å utvikle elevenes læring. Vi jobber sammen om å få til et godt klassemiljø og ikke minst læringsmiljø for elevene" (team 4).
- "Dette bygger på spørsmål 1, og grunnen til at vi gjør det vi nevnte over er jo at elevene skal få et bedre læringsmiljø, bli mer motiverte og tryggere på skolen" (team 5).



HSN Høgskolen i Sørøst-Norge

Klasseledelse

- "Vi styrker også klasseledelsen ved å samarbeide tett, å lære av hverandre" (team 3).
- "I tillegg er det en arena for samarbeid og erfaringsutveksling mtp. klasseledelse, struktur og regler i klasserommet" (team 4).
- "Stramme og samkjørte rammer har ført til at vår gjeng med en del potensielle urokråker, i stor grad holder seg innenfor regelverket og skaper liten uro i undervisningssituasjonene" (team 1).



HSN Høgskolen i Sørøst-Norge

Skape trygge og gode rammer

- "Vi får til gode rammer hvor elevene er trygge og vår kunnskap om elevene blir større noe som gagnar dem" (team 1).
- "Utvikle elevens læring at lærerne jobber på lag, de veit hva som forventes, hva som er lov og ikke, læringsmiljøet blir på den måten forutsigbart og trygt for elevene" (team 2).
- "Er lærerteamet i klassen samkjørt vil de klare rammene og forutsigbarheten det gir virke positivt i klassen" (team 3).
- "Dersom elevene opplever at vi står sammen, styrker det deres tillit til oss og det bidrar til gode relasjoner" (team 4).
- "Man er avhengig av at man på team blir enige om regler, rutiner og lignende slik at ting er mest mulig forutsigbart" (team 5).
- "Trygghet for eleven er alfa og omega for elevenes læring" (team 1).
- Bjørnsrud (2011) kommer frem til at det kollektive lærerarbeidet er grunnlaget for lærerarbeidet som blir utført individuelt, for å fremme læring og utvikling hos elevene.



HSN Høgskolen i Sørøst-Norge

Elevenes læring



- "Når vi belyser ulike metoder for undervisning på team, eller i samtaler lærerne mellom, gir dette oss et større repertoar i undervisningsmetoder. Dette tenker vi kan styrke elevenes læring. Å diskutere enkeltelevers utfordringer i læring gjør at vi kan få flere tips til hvordan denne eleven kan møtes og hjelpes" (team 2).
- "Når lærerne opplever en positiv arbeidskultur der man utvikler seg og ikke stagnerer vil vi ta med oss dette til klasserommet og dette vil selvfølgelig da gi positiv utslag på vår undervisning som jo er rettet mot våre elever" (team 3).
- "Er teamet enig om å holde et høyt læringstrykk vil dette forhåpentligvis merkes i elevgruppa og virke positivt der" (team 3).
- "Sammen kan vi sørge for at alle elevene blir sett og får en god individuell oppfølging" (team 4).
- Hargreaves og Torbjørnsen (1996) påpeker at kvalitetsøkning gjennom bedre undervisning og dermed positiv påvirkning av elevenes læring kan komme som et resultat av teamarbeid.



Klassemiljø/læringsmiljø

- "Vi jobber sammen om å få til et godt klassemiljø og ikke minst læringsmiljø for elevene" (team 4).
- "Dette bygger på spørsmål 1, og grunnen til at vi gjør det vi nevnte over er jo at elevene skal få et bedre læringsmiljø, bli mer motiverte og tryggere på skolen" (team 5).
- "Det kan også bidra til å utvikle elevens læring at lærerne jobber på lag, de veit hva som forventes, hva som er lov og ikke, læringsmiljøet blir på den måten forutsigbart og trygt for elevene" (team 2).



HSN Høgskolen i Sørøst-Norge

Elevkunnskap



- "Her har vi erfart at alle kontaktlærerne på teamet kjenner til utfordringer som enkeltelever har. Her kan nevnes eksempler som mattevansker, spiseutfordringer, mistanke om selvsykdom, etc. Selv om kontaktelevne er «mine», deler vi ansvaret for dem og elevene merker at vi som team er samkjørte. I tillegg har noen elever større tillit til en av lærerne, mens noen andre har tillit til en annen. Eleven er da ikke «bundet» til sin kontaktlærer, men har mulighet til å henvende seg til den den har tillit til" (team 1).
- "Teamsamarbeid som tar opp den sosiale biten av elevenes læring, gjør læreren tryggere når den står i utfordrende situasjoner med elevene. Det å støtte hverandre for å bygge opp elevenes sosiale og emosjonelle kompetanse, kan før eller senere gi økt mestring hos enkeltelever" (team 2).
- "Erfaringsutveksling, oppdatere hverandre dersom det er noe spesielt med enkeltelev(er) oppleves nyttig. Det er lettere å finne en god og gjennomtenkt løsning og beslutning dersom man er flere sammen" (team 4).
- "Vi bruker også hverandres styrker i elevsaker der noen på teamet har mer erfaring enn andre. Det kommer elevene til gode" (team 4).

HSN Høgskolen i Sørøst-Norge

Deling av undervisningsopplegg

- "Elevene vil også dra nytte av at lærerne deler undervisningsopplegg og lignende med hverandre. Dette kan føre til en mer variert og kreativ skolehverdag for elevene" (team 5).
- "Når vi drøfter undervisningsformer og deler erfaringer på team, vil dette få ringvirkninger til elevene, for eksempel at vi tar opp og drøfter ulike lærings og lesestrategier som igjen kan anvendes i klasserommet" (team 2).



HSN Høgskolen i Sørøst-Norge

Trygge lærerrollen

- "Å jobbe i et team der man er trygge på de voksne, og har noen å utveksle glæder og utfordringer med gir en tryggere voksen i lærerrollen. Dette tror vi er viktig for å kunne utføre lærerjobben på en god måte" (team 2).
- "Ved å være et tett og sterkt team rundt elevene gir flere trygge voksne personer for den enkelte elev" (team 2).



HSN Høgskolen i Sørøst-Norge

Tverrfaglig arbeid

- *"Teamarbeid legger til rette for tverrfaglig samarbeid" (team 4).*
- *"Vi kan også diskutere årsplaner slik at elevene ser det er en rød tråd mellom ulike fag, og se på muligheten for tverrfaglige opplegg" (team 5).*
- *"I teamarbeid kan man i større grad jobbe med tverrfaglige mål. Det å bruke lik metode i flere fag mener vi styrker elevenes innlæring. Tverrfaglige prosjekter er en annen metode, som fordrer et godt og samarbeidende team for å kunne gjennomføres" (team 2).*



HSN Høgskolen
Sørøst-Norge

Hvordan kan man forbedre teamarbeidet på skolen?

HSN Høgskolen
Sørøst-Norge

Teamorganisering

- *"To av tre på vårt team har erfaring fra teamarbeid både på småskolen og mellomtrinnet. Begge erfarer at teamarbeid på ungdomsskolen hvor vi er delt i hvert trinn, er mer effektivt og er mer relevant for alle deltakerne. Da blir det diskusjoner om elever man faktisk har hver dag og fag man selv har. På småskolen og mellomtrinnet vil det kanskje være hensiktsmessig med en annen teammodell eller en annen inndeling enn det som er i dag. På ungdomsskolen er vi enige om at den teammodellen vi har i dag er en god modell" (team 1).*
- *"Sammensetningen av team er viktig for teamarbeid på skolen. Det bør være flere på samme team som arbeider hundre prosent, dette vil gjøre utfordringene mindre når det gjelder samarbeid. Ved siden av det faglige aspektet er det viktig å blande de med lang erfaring med de med mindre erfaring, dette kan være nyttig for begge parter" (team 3).*
- *"Slik det er i dag har vi enkelte lærere som er faglærere på mange trinn. Dette fører til at de har tilhørighet på flere team og får ikke deltatt i stor nok grad på teammøter og annet samarbeid. De mister muligheten til hyppig kommunikasjon og får bare informasjon via teamreferater" (team 1).*

HSN Høgskolen
Sørøst-Norge

Fagteam

- *"Fagteam oppleves som svært nyttig, og vi kunne ønske mer av dette. Det fordrer at fagteamene har en agenda eller en slags fremdriftsplan, altså at det arbeidet de gjør blir nyttig, at det gjøres ferdig og dermed kan tas med i klasserommet" (team 4).*
- *"Fagteam er også svært viktig for lærernes læring. Her kan man beholde fagfokuset, og siden vi er såpass små at det bare er en lærer i faget per trinn, gjør dette at vi jobber mye alene. Å utveksle erfaringer og drøfte innhold og metoder oppleves som svært nyttig. Å snakke ut tanken er godt, da blir ofte ting klarere. Vi blir flinkere til å gjøre noen ting likt, samtidig som vi utvikler faget ved vår skole" (team 4).*



HSN Høgskolen
Sørøst-Norge

Kommunikasjon, trygghet og tillit

- *"En viktig og avgjørende sak for å bedre teamarbeidet er og kontinuerlig jobbe med kommunikasjon, trygghet og tillit. Alle må få mulighet, og være trygge nok, til å ytre sin tanke og mening. Vi har noe å lære fra alle, også de som ikke snakker så ofte. Hvis man føler seg inkludert og trygge på de andre kan det også motiverte og engasjerte de enkelte til å ønske å bidra og gjøre en god innsats på team"* (team 2).
- *"Først og fremst må man skape en kultur der kollegaer ikke er redd for å spørre hverandre når det er ting man lurer på, uansett om det er småting eller større problemer/utfordringer"* (team 5).
- *"Det bør ha en delingskultur på team, slik at alle vil og tør å dele arbeid de har gjort eller funnet frem, det blir lite effektivt om alle skal gjøre den samme oppgaven på nytt, hvert år"* (team 2).
- Bolman og Deal (2009) viser til et læringsnettverk som kalles et stjernenettverk. I et slikt nettverk vil man kunne kommunisere med alle, informasjonen vil flyte fritt og beslutninger krever deltakelse fra alle. Du er avhengig av at lærerne liker å delta aktivt, tåler flertydighet, verdsetter mangfold og kan takle konflikter (Bolman & Deal, 2009).



Teamarbeid

- *"Vi opplever at det er viktig med struktur på teammøtene for å utnytte den tilmålte tiden godt. Vi kan bli bedre på å holde oss til den avtalen vi har inngått på teamet; ved å holde tidspunkter, og i større grad holde oss til den saken vi diskuterer. Det er også av betydning å kunne prioritere de viktigste sakene"* (team 2).
- *"Et forbedringspotensiale er kanskje at man er flinkere til å sette av tid til å lære av lærere som har vært på ulike typer kurs forteller hva som har blitt sagt og gjort på dette kurset som er relevant for ulike typer lærere"* (team 5).
- *"Vi kan nok også bli bedre på å diskutere og evaluere hvordan teamarbeidet fungerer og hva vi forventer av hverandre"* (team 5).



Til skolen

- *"Klare meldinger som når ut til alle involverte om endringer som skjer"* (team 2).
 - *"Det er viktig at ledelsen på skolen har en klar arbeidsinstruks hva som forventes av teamet. Hvilke oppgaver skal teamet ta seg av, og hva er ledelsens oppgaver. Med bakgrunn i dette vil teamet kunne utarbeide en felles standard som hele teamet kan forholde seg til. Det å vite hva som forventes av teamet er viktig for alle"* (team 3).
 - *"Vi kunne hatt klarere retningslinjer for hva som er teamets oppgaver og hvordan teammøter skal gjennomføres. Vi bør ha et klarere skille mellom organisatoriske oppgaver og pedagogisk utviklingsarbeid"* (team 4).
 - *"Utpøring og refleksjon før endring og ny utpøring, er ønskelig"* (team 4).
 - *"Utnytte hverandres sterke sider og ressurser på en bedre måte"* (team 2).
-
- Kartzen og Smith i Bolman og Deal (2009) mener team med høy yteevne, er team som forstår hva de skal utrette ut i fra kravene som stilles til dem.
 - For å nå målene til skolens virksomhet, er du avhengig å mobilisere kompetansen til lærerne, som da stiller krav til et faglig samarbeid. Det er viktig se lærernes fagkompetanse og spesialisering som viktige ressurser, slik at de blir viktige bidragsyttere til et profesjonelt fellesskap som utvikler skolen som en lærende organisasjon (Kunnskapsdepartementet, 2013).



Bevaring

- *"ITP-modellen har vist seg å være en god strategi for erfaringsdeling, og vi kunne i enda større grad tatt denne metoden i bruk på teamene. Teamene er en god arena for refleksjon"* (team 3).
 - *"Team er en styrke i skoleorganisasjonen og er med på å kvalitetssikre vårt pedagogiske arbeid. Derfor ønsker vi å fortsette å jobbe i team. Vi føler at dette er godt anvendt tid"* (team 2).
-
- Senge (1999) trekker også frem viktigheten av at man må trene på gruppelæring.



Hva er deres erfaringer å arbeide med dette?

Litteraturliste

- Avalos, B. (2011). Teacher Professional Development in "Teaching and Teacher Education" over Ten Years. *Teaching and Teacher Education: An International Journal of Research and Studies*, 27(1), 10-20. doi: 10.1016/j.tate.2010.08.007
- Bjørnsrud, H. (2011). Teamarbeid for tilpasset opplæring, om kollektivt og individuelt lærerarbeid. I H. Bjørnsrud & S. Nilsen (Red.), *Lærerarbeid for tilpasset opplæring: tilrettelegging for læring og utvikling* (s. 29-45). Oslo: Gyldendal akademisk.
- Bolman, L. G., & Deal, T. E. (2009). *Nytt perspektiv på organisasjon og ledelse: strukturer, sosiale relasjoner, politikk og symboler*. Oslo: Gyldendal akademisk.
- Hargreaves, A., & Torbjørnsen, K. M. (1996). *Lærerarbeid og skolekultur: læreryrkets forandring i en postmoderne tid*. Oslo: Ad notam Gyldendal.
- Hattie, J. (2009). *Visible learning: a synthesis of over 800 meta-analyses relating to achievement*. London: Routledge.
- Johannessen, J.-A., & Olsen, B. (2008). *Skoleledelse: skolen som organisasjon*. Bergen: Fagbokforl
- Kunnskapsdepartementet. (2013). *På rett vei: kvalitet og mangfold i fellesskolen*. (St. meld. nr. 20(2012-2013)). [Oslo]: [Regjeringen].
- Postholm, M. B. (2010). *Læring i reflekterende lærerteam - prosess og forutsetninger* IR.-A. Andreassen, E. J. Irgens & E. M. Skaalvik (Red.), *Kompetent skoleledelse* (s. 195-209). Trondheim: Tapir akademisk forlag.
- Postholm, M. B. (2012). *Læreres læring og ledelse av profesjonsutvikling*. Trondheim: Tapir akademisk forl.
- Senge, P. M. (1999b). *Den fjerde disiplin: kunsten å utvikle den lærende organisasjon*. Oslo: Egmont Hjemmets bokforlaget
- Skandsen, T., Wærness, J. I., & Lindvig, Y. (2011). *Entusiasme for endring: en håndbok for skoleledere*. Oslo: Gyldendal akademisk.
- Vibe, N., Aamodt, P. O., & Carlsen, T. C. (2009). *Å være ungdomsskolelærer i Norge: Resultater fra OECDs internasjonale studie av undervisning og læring (TALIS)* (6. 23/2009). Oslo: NIFU STEP.