

Aagot Monsen

Ledelse av skoler som er organisert med lærerteam.

Masteroppgave i skoleledelse
Våren 2011.

Norges teknisk-naturvitenskapelige universitet
Program for lærerutdanning
Samarbeidsnettverket for mastergrad i skoleledelse

Forord:

Da jeg startet på studiet i skoleledelse ved NTNU for snart fire år siden, var det ut fra en nysgjerrig innstilling til dette spennende området som skoleledelse er. Er skoleledelse noe som kan læres, eller er skoleledelse noe som noen utvalgte er født til? Hvordan kan jeg bli en bedre skoleleder?

Studiet har vært nært forbundet med praksis. Parallelt med studiet har jeg vært mellomleder og det siste året rektor. Jeg har sett hvordan kunnskap innenfor fagområdet skoleledelse kan være et verktøy i praksis. På bakgrunn av at jeg har arbeidet i skoler som har vært organisert med lærerteam, har skolen som organisasjon hele tiden vært av spesiell interesse.

Som deler av min egen forforståelse, inngår også lederoppgaver i skoler som er organisert med team. Dette har vært fulgt av oppgaveskriving om hvordan lærere opplever teamsamarbeid.

Jeg takker Bergen Kommune ved fagavdelingens Vidar Hansen. Han har vært en samtalepartner gjennom mange år, og har hjulpet meg med å finne respondenter til prosjektet mitt. Gunnar Engvik ved NTNU Program for lærerutdanning (PLU) har vært veilederen min og kommet med viktig veiledning, støtte og hjelp. Jeg vil takke Bergen Kommune og Osterøy Kommune for økonomisk og praktisk støtte til studiet.

Jeg vil også takke familie, venner og medarbeiderne på arbeidsplassen for støtte, innspill og oppmuntring. Uten denne støtten hadde det ikke vært mulig å fullføre dette prosjektet.

Fana den 13. juni 2011.

Aagot Monsen

Sammendrag:

Skolen er en av våre viktigste samfunnsinstitusjoner. Skolens samfunnsoppdrag er læring. Tradisjonelt har det vært lite fokus på skolen som organisasjon, men det er vel dokumentert at velfungerende organisasjoner oppnår bedre resultater i arbeidet med elevene. (Program for skoleutvikling 2005) Mitt forskningsprosjekt går ut på å sette søkelys på erfaringer med teamorganisering i et skolelederperspektiv. Empiri i oppgaven er hentet fra fire intervju med skoleledere. Skoleledernes erfaringer blir tolket i lys av teori om skoleutvikling og teamorganisering.

Den overordnede problemstillingen min er:

Hva er rektors erfaringer med ledelse av skoler som er organisert med lærerteam?

Jeg bruker følgende forskningsspørsmål for å utdype problemstillingen:

- 1. Hvorfor teamorganisering?*
- 2. Hva er teamenes betydning for lærernes læring?*
- 3. Hva er teamenes betydning for elevenes læring?*

Den metodiske tilnærmingen i oppgaven er av kvalitativ art. Problemstillingen og forskningsspørsmålene er knyttet til skolelederens erfaringer, og peker mot en kvalitativ forskningsstrategi med en fenomenologisk tilnærming. I utforskningen har jeg brukt semi-strukturerte, kvalitative forskningsintervju. Jeg har brukt meningsfortetting i det etterfølgende analysearbeidet.

I den teoretiske innrammingen har jeg tatt utgangspunkt i forskningslitteratur som er knyttet til organisering i kunnskapsorganisasjoner. Utvalget av forskningslitteratur er både internasjonal og nasjonal.

Mine resultater og hovedfunn er knyttet til problemstillingen og forskningsspørsmålene. I utforskningsarbeidet har forskningsspørsmålene mine fått oppmerksomhet i vekslende grad. Skoler er ulike, og det er spennende å se hvordan ulik grad av bevissthet om læringssyn preger virksomhetene. Det er hevdet fra forskningshold at skoleeier sin betydning i skoleutvikling er lite kartlagt, og i oppgaven har jeg et fokus på hvordan skoleeier kan bidra til skoleutvikling. Mine respondenter formidler at skoleeiers betydning er betydningsfull. De

formidler også at teamorganiseringen har en positiv virkning i forholdet mellom skole og hjem, for lærere som er nye i yrket, og for samarbeid mellom kollegene.

Hovedfunnet er at rektorene erfarer at teamorganiseringen bidrar positivt til å utvikle skolene som lærende organisasjoner og har positiv betydning for elevenes læring. De forteller om ulike utfordringer i utviklingsarbeidet mot en skole som er teamorganisert. I oppgaven min tar jeg opp hvordan ulike syn på teamorganisering kommer frem hos et utvalg skoleforskere.

Avslutningsvis har jeg drøftet hvordan funnene i undersøkelsen kan sees opp mot Program for skoleutvikling fra 2005, og om erfaringene kan overføres til andre skoler.

Innhold

Forord:.....	2
Sammendrag:	3
Innhold	5
1. Innledning:.....	7
1.1. Begrunnelse for valg av tema:.....	7
1.2. Personlig begrunnelse for valg av tema.	7
1.3. Problemstilling.....	8
1.4. Forforståelse og avgrensning.	9
2. Teoretiske perspektiver på problemstillingen og forskningsspørsmålene	11
2.1. Skoleledelse i sentrale styringsdokumenter	11
Dette er innledningsvis bare en kort oversikt over noen av føringene som er lagt fra politisk hold med hensyn til å utvikle skolene som organisasjoner.....	13
2.2. Hvorfor teamorganisering av lærere, nasjonalt og lokalt?	13
2.3. Lederskap og distribusjon av ledelse i skolen	15
2.1.4. Teamenes betydning for lærernes læring	19
2.4. Teamenes betydning for elevenes læring	25
3. Metode	27
3.1. Det kvalitative forskningsintervju.....	27
3.2. Utvelgelse av informanter.....	29
3.3. Intervjuguide, pilotering og intervjuene.	29
3.4. Transkripsjon.	32
3.5. Etikk.	32
3.6. Analyse.	33
3.7. Kvaliteten i undersøkelsen.	34
4. Presentasjon av data.	37
4.1. Hvorfor teamorganisering?	38
4.2. Teamenes betydning for lærernes læring	44
4.3. Teamenes betydning for elevenes læring.....	46
4.4. Oppsummering av analysekapitlet.....	48
5. Drøfting.....	51
5.1. Hvorfor teamorganisering?	51
5.2. Teamenes betydning for lærernes læring.....	56
5.3. Teamenes betydning for elevenes læring.....	57

5.4. Oppsummering – avsluttende drøfting	58
6. Kan resultatene av min utforskning overføres til andre skoler?	60
7. Litteraturliste:.....	61
8. Innholdsliste for vedlegg:	64

1. Innledning:

1.1. Begrunnelse for valg av tema:

I skolen er læring i fokus. Tradisjonelt har formidlingspedagogikken stått sterkt, med et kognitivt syn på læring, og en organisasjon karakterisert av individuelt læringsarbeid. (Kompetanseberetningen 2005) Sentrale styringsdokumenter og politiske meldinger har imidlertid i vår tid fokus på skolen som et sted hvor samhandling, elevaktivitet og kollektive prosesser er i fokus (Stortingsmelding nr. 30, 2004-2005).

Samfunnet utenfor skolen preges av samarbeid og demokrati i arbeidslivet, og demokratiske ledelsesformer vinner oppslutning i arbeidslivet. Det forventes at rektor stimulerer til og legger til rette for profesjonell yrkesutøvelse gjennom myndiggjorte medarbeidere (Møller 2011).

Kunnskapen om hva som er effektiv og demokratisk ledelse, finner veien inn i skolelederfeltet. Utviklingstrekkene er interessante, mangfoldige og utfordrende. Alle aktørene i skolen er ikke uten videre i takt med seg selv. Kanskje en leder er et skritt foran, kanskje mange ulike syn på hvordan læringsarbeidet skal organiseres, er representert i det samme personalet. Kanskje foreldrene og samfunnet rundt har noen synspunkter og holdninger som de gjør gjeldende.

I dette urene farvannet skal skolelederen manøvrere. Målet er å sikre at elevene får en god faglig og sosiale utvikling i et godt læringsmiljø.

1.2. Personlig begrunnelse for valg av tema.

På bakgrunn av egne erfaringer gjennom år som lærer og skoleleder, har jeg blitt stadig mer opptatt av å forstå utviklingen av samarbeidsformene i skolen. Jeg begynte som lærer i 1975. De første årene arbeidet jeg alene. Jeg begynte som ung og uerfaren klassestyrer, med de begrensningene og frustrasjonene det innebar. Jeg sammenlignet meg i smug med den mye mer kompetente trinn-kollegaen på naboklasserommet. Ganske snart møtte jeg ulike samarbeidsformer, først som deltaker i ad-hoc-team på skoler, etter hvert som deltaker i et trinnsamarbeid ved en større skole, og seinere på en fådelt skole.

Etter hvert som jeg har fått lederoppgaver i skolen, har jeg sett spørsmålet om samarbeid mellom lærere i et skolelederperspektiv. Den teoretiske begrunnelsen for samarbeid ble jeg mer bevisst på da den skolen jeg jobbet på, ble med i prosjektet ”Rom for alle - blikk for den enkelte” i 2004 (Dale 2004). Arbeidet med dette prosjektet førte også til at jeg ble mer bevisst mitt eget syn på læring. Jeg erfarte hvordan skoleeier initierte nettverksarbeid mellom skoler som hadde sammenfallende behov for opplæring og kompetanseheving. Vi fikk være med på observasjon av organisering og praksis på andre skoler, nettverksmøter for alle tilsatte og nettverksmøter for lederne. Det var et sterkt fokus på skolering om trinnbasert undervisning.

Muligheten til å studere skoleledelse ved NTNU kom våren 2007. Til tross for geografisk avstand og arbeidsmessige utfordringer, har det vært verdt innsatsen. Studiet har gitt muligheter for erfaringsdeling, samarbeid med og impulser fra forelesere og student-kolleger fra ulike skoleslag og forskjellige deler av landet. Det har også gitt muligheter til fordypning i forskning om læring og skoleledelse. Studiet har vært en god arena for å sammenholde egne erfaringer fra praksis, med forskning og andre studenters erfaringer. Studiet har vært relevant i hverdagen som skoleleder, særlig for å forstå prosessene i skolen og hvordan de kan ledes.

Da det etter tre år som student ble aktualisert å ta en avsluttende mastergrad, var det naturlig at jeg fordypet meg i et tema som jeg har møtt gjennom det daglige arbeidet, og som jeg har bearbeidet på forskjellige måter underveis i studiet. Det handler om samarbeid mellom lærere. Som del av min forforståelse til denne avsluttende oppgaven, er oppgaveskriving i forbindelse med studiet.

1.3. Problemstilling.

Den overordnede problemstillingen er:

Hva er rektors erfaringer med ledelse av skoler som er organisert med lærerteam?

Jeg bruker følgende første forskningsspørsmål for å utdype problemstillingen:

1. Hvorfor lærerteam?

Andre forskningsspørsmål er:

2. Hva er teamenes betydning for lærernes læring?

Tredje forskningsspørsmål er:

3. *Hva er teamenes betydning for elevenes læring?*

Jeg har valgt disse tre forskningsspørsmålene til å utdype problemstillingen. Formålet er å se på begrunnelsen for hvorfor skolene har organisert seg med lærerteam. Jeg har sett etter trender i ledelse i samfunnet omkring, og hvordan syn på ledelse har fått innpass i skolelederfeltet. Jeg har sett etter hva som ligger i sentralt vedtatte dokumenter, og hvordan disse får en lokal utforming. Jeg er interessert i om lærerteamene har betydning for lærernes læring, i kompetanseheving for lærerne individuelt og som kollegier. Jeg ser etter om teamorganisering bidrar til å utvikle skolene som lærende organisasjoner. I forbindelse med det siste forskningsspørsmålet er jeg opptatt av teamenes betydning for utnyttelse av lærernes kompetanse og for tilpasning av undervisningen.

1.4. Forforståelse og avgrensning.

Jeg har undersøkt fire grunnskoler i en større bykommune. Kriteriene for utvalg av rektorene jeg har intervjuet, er at deres skoler skulle være organisert med lærerteam, at skolene har mer enn 230 elever og at rektor har vært ansatt på vedkommende skole i minst tre år. De aktuelle skolene er barneskoler.

Mitt forskningsprosjekt er farget av mine erfaringer gjennom mange år. Først og fremst som lærer, men også som forelder og samfunnsmedlem på kommunalpolitisk nivå. En viktig del av min forforståelse er studiene gjennom de siste fire år, og litteraturstudier og oppgaveskriving i forbindelse med dette. Et viktig element er en kvantitativ undersøkelse jeg gjennomførte på egen arbeidsplass i 2008, og som inngikk som del av masterstudiet. Denne hadde som problemstilling hva som var lærernes erfaringer med teamorganisering for elevenes læring og lærernes trivsel. Svarene fra lærerne var overveiende positive til samarbeid på trinn, og hvordan trinnsamarbeidet påvirket elevenes læring og lærernes trivsel. Det kom imidlertid også fram en del motforstillinger om at skoleledelsen kunne ledet omorganiseringen på en bedre måte. Dette handlet om medvirkning og støtte, og om at foreldrene kunne vært trukket med i prosessen (Monsen 2008).

Jeg behandler ulike former for team i oppgaven. Det er klassetrinnsteam, fagteam, ad-hoc-team og lederteam. Jeg vil i teoridelen komme nærmere inn på hvilke ulike former for team

og lærersamarbeid som er aktuelle. Teammedlemmene er lærere, og faller innenfor det Grønn kaller institusjonaliserte team (Møller og Fuglestad 2006).

Andre aktuelle team på skoler, er team som omfatter ulike yrkesgrupper i samarbeid med lærerne. Det kan være barne- og ungdomsarbeidere eller ufaglærte assistenter som samarbeider med lærere. Slike team blir ikke behandlet her.

2. Teoretiske perspektiver på problemstillingen og forskningsspørsmålene

Teoridelen av oppgaven skal fungere som en veiviser for hvor jeg skal rette oppmerksomheten, hvilke vanskeligheter som kan forventes og hvordan problemer kan angripes. Det handler om å skaffe seg en oversikt over forskning på området, som kan bidra til å kaste lys over problemstillingen min og forskningsspørsmålene (Wenger i Illeris 2000). Kapitlet er strukturert i tre deler som må sees i sammenheng. I første del er det en kort presentasjon av hvilke forståelse skoleledelse har i sentrale styringsdokumenter. Andre del har fokus på nasjonale føringer for vektleggingen av å utvikle skolene som organisasjoner, samt teorigrunnet for organisering av skoler med lærerteam. Her er det et særlig avsnitt om betydningen av å utnytte taut kunnskap i utviklingen av skolen som lærende organisasjon. Tredje del trekker opp teorigrunnet for teamenes betydning for lærernes læring, og for elevenes læring.

2.1. Skoleledelse i sentrale styringsdokumenter

Oppgavens problemstilling forsøker å belyse rektors erfaringer med ledelse av skoler som er organisert med lærerteam. En del av dette teorigrunnet er knyttet opp til hvilke signaler om skoleledelse som er gitt i sentrale norske styringsdokumenter, og som er utarbeidet på grunnlag av dels norsk men mest internasjonal forskning på dette feltet. Sentralt i forskningen er at den praksisnære kunnskapen vi bruker i vårt arbeid skapes i møte med konkrete oppgaver og kolleger.

I min oppgave er St. meld. nr. 30 (2003-2004) *Kultur for læring* svært sentral. Denne meldingen er i stor grad grunnlaget for Utdanningsdirektoratets Program for skoleutvikling, som ble utgitt i 2005. Disse to dokumentene fikk betydning for skoleutviklingsplaner for Bergen kommune (se neste kap.). Noe av det grunnlaget de fire rektorene jeg har intervjuet arbeider ut fra, er knyttet til politiske føringer på nasjonalt og lokalt nivå.

I St.meld. nr. 30 (2003-2004) *Kultur for læring* understrekes betydningen av at skolene selv utvikler seg som lærende organisasjoner. En lærende organisasjon 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 (Kompetanseberetningen 2005).

Utviklingen mot et mer kunnskapsdrevet samfunn, fører i følge Kompetanseberetningen til at det vil bli stilt klare forventninger til skolene som lærende organisasjoner. Skolen som organisasjon fremstår gjennom måten lærerne samarbeider på.

Det teoretiske perspektivet i Kompetanseberetningen bygger på fem klassiske forskere og deres utforskning om lærende organisasjoner. Disse er Argyris, Schön, Senge, Nonaka og Takeuchi. Alle understreker at mye av den praksisnære kunnskapen vi bruker for å gjøre jobben vår, ikke nødvendigvis er lest i en bok, men skapes i møte med konkrete oppgaver og kolleger. Ifølge Kompetanseberetningen bygger bidragsyterne på læringsteori og kunnskapssosiologi som knytter kompetanse og læring til handling og samhandling i sosiale sammenhenger. I Kompetanseberetningen anvendes det sosiokulturelle læringsperspektivet eksplisitt på lærernes læring (ibid.).

Også Wenger er opptatt av den lærende organisasjonen, og omtaler læringsfellesskap som et nøkkelbegrep. Han beskriver læredyktige praksisfellesskap, som er forbundet med hverandre, og derfor bidrar til å skape en effektiv og verdifull organisasjon (Wenger 2000).

Skolelederundersøkelsen av 2005 avdekker at skolelederne er opptatt av egen refleksjon over praksis, og at dette oppfattes som den aller viktigste kilden til egen læring og utvikling. En annen kilde til utvikling og læring er samtaler og observasjoner med kolleger. Undersøkelsen viser at det er signifikant korrelasjon mellom formell utdanning i organisasjon og ledelse, og høy score på følgende kilder til læring: deltakelse på konferanser, etterutdanning, skolebesøk, leser faglitteratur og personlig refleksjon over praksis (Skolelederundersøkelsen 2005).

I Stortingsmelding nr. 30: *Kultur for læring* legges det vekt på eksternt samarbeid som viktig kilde til erfaringsutveksling og kunnskapsutvikling i skolene (Stortingsmelding nr.30).

Kommuner og fylkeskommuner, har en viktig rolle å spille når det gjelder skolering og organisering av læring og utvikling av skolelederne. Skolelederundersøkelsen tar opp hvorvidt kommunene er opptatt av graden av utviklingsorientering i skolene, med henvisning til Englands studie fra 2000. Denne forskeren registrerer lav grad av utviklingsorientering hos kommunenes toppledelse, noe som ble forsterket av en resultatoppfølging som bare vektla avvik fra oppsatte mål (Skolelederundersøkelsen 2005).

Dette er innledningsvis bare en kort oversikt over noen av føringene som er lagt fra politisk hold med hensyn til å utvikle skolene som organisasjoner.

2.2. Hvorfor teamorganisering av lærere, nasjonalt og lokalt?

I første omgang vil jeg her gi en oversikt over hva som er bakgrunnen for organisering av skoler med lærerteam på nasjonalt nivå. Skolene som er med i min undersøkelse, har gått over til teamorganisering av ulike grunner. Utviklingen er blant annet initiert av Utdanningsdirektoratets *Program for skoleutvikling* fra 2005, og jeg vil derfor gå inn på innholdet i programmet her. Programmet er et ledd i oppfølgingen av Stortingsmelding nr. 30 (2003-2004) *Kultur for Læring*.

Stortingsmeldingen (ibid.) bygger på forskning fra USA og Europa. Den bygger på forskning fra hele utdanningsløpet, og fra forskningsmiljø fra ulike deler av Norge, USA og Europa. Det er bidrag fra forskning om skole-hjem-samarbeid, fra ulike spesialpedagogiske perspektiv, fra læringsmiljø og skolekultur. I min sammenheng er bidragene som handler om skolen som organisasjon av særlig interesse.

Det er denne stortingsmeldingen Program for skoleutvikling bygger på. Program for skoleutvikling har et sterkt fokus på skolene som virksomheter. Innledningsvis i programmet understrekes de utfordringene skolen står overfor for å sikre omstilling og nytenkning i skolen. Løsning på utfordringene knyttes til utvikling av skolene som organisasjoner, for å oppnå bedre resultater for elevene. Programmet beskriver kjennetegnene på velfungerende organisasjoner til å være samhandling i kollegiet, tydelig pedagogisk ledelse, fleksibel organisering, høyt ambisjonsnivå og aktiv bruk av verktøy for kvalitetsvurdering. Disse kjennetegnene er felles for skoler som lykkes bedre med å utvikle læringsmiljø for elever og ansatte som gir resultater (Program for skoleutvikling 2005).

Det er, ifølge programbeskrivelsen, tre forhold som bidrar til en helhetlig tilnærming til kvalitetsutvikling i grunntidningen, og dermed som bidrar til å utvikle skolene som lærende organisasjoner.

For det første er det store krav til omstilling og fornyelse. Mange av skolens utfordringer kan ikke møtes av enkeltlærere alene, det kreves ofte det en felles innsats fra hele skolen. Denne må forankres i skolens ledelse. Det er behov for et tett samarbeid med eksterne aktører og foreldregruppen. Det blir viktig at pedagogisk nytenkning og individuell læring blir koplet

sammen med organisasjonsutvikling i skolen, med fokus på organisasjon, ledelse og samhandling.

For det andre blir det lagt vekt på økt handlefrihet og systematisk kvalitetsutvikling. Det blir lagt vekt på større lokal frihet, men også større grad av åpenhet om resultater. Det blir i programmet lagt vekt på viktigheten av å følge opp kvalitetsmålinger med målrettet utviklingsarbeid.

I tredje del av programgrunnlaget, blir det lagt vekt på profesjonalisering av lærerne. Lærere er dyktige og engasjerte, og har høy utdanning. De har tradisjonelt hatt stor grad av frihet og autonomi. Svakheten kan være hvis de har en relativt akademisk lærestil, med svak kultur for tilbakemelding og stor vekt på individuell kompetanseutvikling gjennom kurs.

Samlet sett legger Program for skoleutvikling vekt på en tydelig og utviklingsorientert ledelse, god samhandling i kollegiet og mer kollektivt ansvar for elevenes læring. Dette kan, ifølge programmet, også hindre tidlig avgang av lærere. Et særtrekk ved utviklingsorienterte skoler, er at de ”makter å konvertere den særegne idealismen og den betydelige kompetansen som skolens ansatte besitter, til driv i utviklingsarbeidet.” (ibid.:3)

Organisering av skoler med lærerteam i Bergen Kommune har ført til at kommunen har utformet og vedtatt egne og meget spesifikke planer om krav til skolebyggene, og bruken av dem. Dette kalles skolebruksplaner, og i disse har pedagogiske føringer kommet tydelig fram (Skolebruksplanen 2006). Disse planene blir rullert, og planene har lagt lokale føringer for hvordan skolene som er med i undersøkelsen min skal bygges, utvikles og organiseres.

I tillegg til dette er det flere sentralt vedtatte plandokument som påvirker utforming av skolebygg. Skolebyggenes utforming er i noen grad tema i min utforskning, ut fra at ombygninger og nybygg blir tegnet ut fra de sentralt vedtatte planene og føringene. (Schancke og Skålholt 2008)

I den lokale konteksten i Bergen Kommune ble pedagogisk ledelse fokus i utviklingen av en ny organisasjonsstruktur med avdelingsledere i Kommunen. I august 2010 fikk samtlige grunnskoler i Bergen en ny struktur med avdelingsledere. Disse utgjør sammen med rektor skolens lederteam. Den nye ledelsesmodellen skal ifølge Kommunaldirektøren i Byrådsavdeling for barnehage og skole, Anne- Marit Presterud, gi skolene bedre tid til pedagogisk ledelse og bedre læringsutbytte til elevene. Det er ansatt en egen prosjektleder, og skoleåret 2010-2011 arbeides det med å bygge lederteam og gi lederne verktøy som gjør dem

bedre rustet til å jobbe med pedagogisk ledelse (Bergenseren april 2011). Skolevandring er ifølge prosjektleder Kjersti Werner samme sted en viktig arbeidsmetode for lederteamene.² Hele lederteamet på alle skolene får være med, og i den nye ledelsesmodellen er det understreket at det er viktig og nødvendig at hele lederteamet får samme skolering. Det blir i tillegg til en felles skolering, lagt vekt på ledernes egen og individuelle utvikling.

Oppfølgingen er organisert med åtte områdeledere, som har ansvar for hver sin bydel. Det blir lagt særlig vekt på klasseledelse. Dette er det andre fokusområdet for en styrking av oppfølgingskulturen ved skolene i kommunen (ibid.). Områdelederne skal følge skolene tett, og er viktige ledd i kjeden som representant for skoleeier.

2.3. Lederskap og distribusjon av ledelse i skolen

Her presenterer jeg kort noen perspektiver på ledelse. Dernest kommer et mer utfyllende teorigrunnlag for distribusjon av ledelse og hvordan dette blir praktisert i fremgangsrrike skoler.

Faglitteraturen gir nyanser til bildet av hva som bør være fundamentet i et godt lederskap. På 1930- og 40-tallet handlet det om hvilke personlige egenskaper som så ut til å kjennetegne suksessrike ledere. Høyde og vekt, til selvtillit og følelsesmessig stabilitet var ansett for å være viktige elementer for en suksessrik leder. Etter hvert har ledernes opptreden blitt mer vektlagt enn deres kjennetegn. Resultat av forskning peker på at ledere som har medarbeidere som er villige til å ta ansvar, bør delegere mye, mens ledere med mer umodne underordnede bør holde seg til mer instruerende stil (Colbjørnsen 2004).

Jeg har vært nysgjerrig på hvordan trender om for eksempel ledelse, som er rådende i andre deler av samfunnet, påvirker holdninger og organisering i skolen. Dette kan ha betydning for hvordan foreldrene slutter opp om endringene skolen går gjennom. Dersom de kan relatere endringene i egne barns skole til opplevelser for eksempel fra egen arbeidsplass, vil det ha betydning for i hvilken grad de slutter opp om endringer.

² Skolevandring innebærer at medlemmer av lederteamet er ute i klasserommene og observerer. De har i ettertid refleksjonssamtaler med læreren om hva de ser. Også kolleger kan være involvert i samtalene både før og etter skolevandringen.

Noe av teoritilfanget i oppgaven min er hentet fra Tom Colbjørnsens (2004) forskning om ledelse i næringslivet. Colbjørnsen har gjennomført to spørreundersøkelser med et representativt utvalg av norske ledere i 1999 og 2002. Hans omfattende forskning avdekker ulike syn på hva som er en god leder, og at det skifter over tid.

Noen vil hevde at en hierarkisk lederstil hvor tydelighet, kontroll og entydige forventninger er i fokus, hører fortiden til. I stedet skal lederes oppgave være å støtte opp under kompetente medarbeideres egne initiativ, og gjøre alle til ledere (Colbjørnsen 2004). Det er nye krav til ledere i fleksible organisasjoner. Nye former for organisering har til en viss rad endret den tradisjonelle relasjonen mellom ledelsen og de ansatte, blant annet som følge av færre strukturer og økt delegering av ansvar (Aasmann 2008).

Kunnskapsorganisasjonen skole har velutdannede, kompetente og engasjerte medarbeidere. Det er mye som tyder på at ideene om distribusjon av ledelse har økende oppslutning. Det er en del av min forforståelse blant annet fra min egen undersøkelse fra 2008, at lærere griper anledningen til selvledelse og ansvarlighet (Monsen 2008). Det bringer meg over til hvordan distribusjon av ledelse er et kjennetegn på kvaliteten i skoler.

Med utgangspunkt i problemstillingen i mitt prosjekt, har jeg søkt i internasjonal forskningslitteratur etter hva som er karakteristiske trekk ved effektive og gode skoler, med særlig oppmerksomhet på et organisatorisk perspektiv.

Leithwood og Reihl (i Møller og Fuglestad 2006) har foretatt en analyse av hva som er fremgangsrikt lederskap, basert på 294 publiserte arbeider. Dette danner utgangspunktet for det internasjonale forskningsprosjektet *Successful School Leadership*. Studiene de bygger på, er hovedsakelig av kvantitativ karakter, men også sammensatte kasusstudier og kvalitative studier har fått plass. Det har vært et poeng at studiene representerer et potensial for generalisering, det vil si høy grad av ytre validitet (Møller og Fuglestad 2006). De sammenfatter sin analyse i blant annet følgende påstander om fremgangsrikt lederskap:

”1. 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.

2. De viktigste kilder til ledelse i skoler er skoleledere og lærere.

3. I tillegg til skoleledere og lærere, bør ledelse også distribueres til andre i skolen og skolens nærmiljø.

4. Ledelsespraksis kan beskrives ved hjelp av noen grunnleggende kvaliteter som har verdi i nesten alle sammenhenger på tvers av organisasjonstyper og kontekster. Det omfatter å gi retning, bidra til personalutvikling og påvirke utviklingen av organisasjonen.

...

6. Gode ledere som arbeider i skoler med svært heterogene elevgrupper, er i sin praksis fokusert på å fremme kvalitet, likeverd og sosial rettferdighet. Denne type praksis inkluderer å utvikle undervisningen og læringsbetingelsene, skape sterke fellesskap i skolen, fremme utviklingen av en utdanningskultur blant foreldrene og bidra til å øke elevenes sosiale kapital.”(ibid., s.34).

Dette er noen av de mange underpunktene hos Leithwood og Riehl som det kunne vært interessante å utforske videre. Jeg velger her å gi særlig oppmerksomhet til to sentrale begrep, nemlig distribuert ledelse og læringsfellesskap. Punkt 6 handler om å utvikle sterke fellesskap og er sentralt i min sammenheng.

Fuglestad er i artikkelen ”Leiing som kulturutvikling” (ibid., s.181.) også opptatt av at utvikling av organisasjonen er en læringsprosess, og knytter dette til utvikling av læringsfellesskap:

”Proessen skjer ved at aktørane deltek i aktivitetar og samhandlar med kvarandre. Gjennom denne deltakinga utviklar dei ulike typar praksisfellesskap innafor den organisasjonen dei er medlemmer i.” (op. cit., s. 181).

Leithwood og Riehl holder som nevnt fram distribuert ledelse som et kjennetegn ved fremgangsrike skoler.

Begrepet distribuert ledelse brukes, ifølge Møller, på ulike måter. Ledelse sees på som aktivitet og samhandling, og har fått oppslutning som er reaksjon på heltedyrkelsen innenfor skoleledelsesfeltet (Møller 2006). Ledelse blir ikke lenger sett på som en individuell aktivitet, men i et kollektivt perspektiv (ibid.). Ledelsesoppgavene blir delt mellom flere, og blir sett på som samhandling mer enn som handlinger utført av enkeltpersoner.

Gronn omtaler tre ulike mønster for holistisk eller helhetlig lederpraksis. Disse er for det første spontane samarbeid, for det andre intuitive samarbeidsrelasjoner og til sist institusjonalisert praksis (Vedøy 2006).

Et synonym for læringsfelleskap er team eller arbeidslag. De formene for team som oppgaven min hovedsakelig handler om, faller innenfor det Gronn kategoriserer som institusjonalisert praksis (ibid.). Disse er:

Klassetrinnsteam. Med dette forstår jeg et team hvor teammedlemmene jobber med den samme elevgruppen, eller flere grupper av elever på samme klassetrinn. Teamets fokus er faglig og sosialt arbeid i denne elevgruppen, i tillegg til samarbeid med hjemmene. Kontaktlærere, eventuelle timelærere og spesialpedagoger som arbeider med elevgruppen er med i dette teamet.

Ad-hoc team er team som er opprettet for å løse en konkret og kortvarig oppgave, for eksempel skidag, fotballturnering eller andre særlige arrangementer.³

Faggrupper eller fagteam er team som er opprettet for å drive et mer langsiktig kvalitetsutviklingsarbeid i forhold til ulike fag eller fagområder. Eksempler her er faggrupper i for eksempel norsk, matematikk eller engelsk, og de ulike praktisk-estetiske fagene. Typisk for fagteam er at de er sammensatt på tvers av klassetrinn, og har et mer langsiktig perspektiv på arbeidet sitt.

Andre team er storsteam, og omfatter for eksempel 1.-4. årstrinn, og 5. -7. årstrinn.

Lederteam blir også omtalt. Det omfatter i vårt tilfelle rektor, inspektør eller avdelingsleder. SFO-leder har i denne sammenheng avdelingslederstatus, det vil si personalansvar og pedagogisk ansvar.

Irgens (2007) påpeker at når oppgaven er kompleks, og kvalitetskravet er høyt, er det behov for teamorganisering. Tradisjonelt har lærerne i skolen hatt et individuelt ansvar for formidling av sine fag, og ikke et kollektivt ansvar for elevenes læring (Lillejord 2003).

Endringer i arbeidsavtalen for lærere medførte en reduksjon i leseplikten over noen år. Dette ble kombinert med en samtidig økning i det ukentlige timetallet for elevene, og dette førte til

³ Wikipedia: **Ad hoc** er uttrykk hentet fra [latin](#), og betyr ordrett «til dette», og underforstått «til dette formål». Uttrykket benyttes for å beskrive noe som ikke skjer på prinsipielt eller generelt grunnlag.

at det etter hvert er flere lærere som samarbeider om opplæringen for den samme elevgruppen.

Colbjørnsen beskriver team som eksempler på substitutter for ledelse, og legger vekt på at de er innrettet mot å utføre tydelige oppdrag, som selvstyrte enheter (Colbjørnsen 2004).

Han karakteriserer de ansatte og deres motivasjon for selvstendighet og ansvar slik: ”Ansatte som har et sterkt personlig engasjement for jobbene sine, motiveres ofte av oppgavene som sådan, og kan oppleve forsøkene på lederskap som utidig innblanding”(op. cit., s. 14.).

Dette samsvarer med beskrivelsen av lærere, som kunnskapsarbeidere med høy fagkompetanse, og tidligere stor grad av frihet til å bestemme innholdet i arbeidet sitt (Program for skoleutvikling 2005).

I det følgende vil jeg utdype nærmere hvordan teamene ivaretar kollektiv læring i personalet:

2.1.4. Teamenes betydning for lærernes læring.

Skolens oppdrag er læring. Gjennom de siste 100 årene kan vi, ifølge Sølvi Lillejord (2003), si at læring er blitt studert i to hoved- perspektiver. Det ene betrakter læring som en individuell, kognitiv aktivitet, hvor aktiviteten først og fremst foregår inni hodet på menneskene (Dysthe 1996 i Lillejord 2003). I det andre perspektivet studeres læring som en sosio-kulturell aktivitet, hvor kunnskapsutvikling betraktes som en aktivitet som bestemte mennesker tar del i under bestemte betingelser. I enda et perspektiv betraktes læring i et konstruktivistisk perspektiv, hvor læring oppfattes som en skapende prosess (ibid.).

I St.meld. nr. 30 (2003-2004) *Kultur for læring* understrekes betydningen av at skolene selv utvikler seg som lærende organisasjoner.

”Utviklingen mot et mer kunnskapsdrevet samfunn berører skolen på flere måter. For det første vil det bli stil økende krav til skolene som lærende organisasjoner. Det betyr blant annet at skolene må sette søkelys på personalets læring, og ikke bare på elevenes læring. Kompetansen må utvikles, deles og tilpasses organisasjonens behov. Det betyr

igjen at det er behov for å løse opp i tradisjonelle strukturer og arbeidsmåter i skolene. ” (op.cit., s. 23.)

Definisjonen fanger opp et virksomhetsperspektiv, det vil si et organisatorisk perspektiv. Den legger vekt på det kollektive og organisasjonsmessige. Her er det de totale kunnskapsressursene som fremheves som nøkkelen til fremgang. Det er en stor forskjell på å vurdere læring som en individuell aktivitet, hvor samarbeid oppleves som synd, og å se på læring som en av mine respondenter sier det: ”Vi lærer sammen”.

Et annet perspektiv jeg ønsker å presentere her, er hvordan lærerne kan utnytte kunnskapen som allerede er i organisasjonen, såkalt taus kunnskap. I følge Filstad (2010) er dette en av de største utfordringene for norske organisasjoner. Taus kunnskap er i praksis kunnskap om hvordan ting skal gjøres – også kalt knowhow (Filstad 2010). Filstad har forsket på hva organisasjoner kan gjøre for å utnytte kunnskapen som alt fins i organisasjonen, og hvordan organisasjoner kan bruke ny forskningsbasert kunnskap om hvordan læring egentlig skjer. Forskeren skiller mellom kunnskap som oppnås gjennom deltakelse på kurs, og den læringen som foregår i situasjoner, i sosiale relasjoner mellom kolleger, og innenfor den kulturen som er representert på arbeidsplassen ved normer og verdier. Taus kunnskap er ifølge Filstad, den erfaringsbaserte viten, knowhow, om hvordan arbeidsoppgaver skal løses. ”People know more than they can tell” (Filstad 2010, s.99.)

Lederoppgaven blir å legge til rette for gode læringsarenaer i organisasjonen og integrere disse som en del av skolehverdagen. Eventuell kursing bør foregå internt i organisasjonen, og mellom de som skal løse arbeidsoppgavene sammen. I følge Filstad bør det utvikles en kultur basert på tillit, hvor medarbeiderne ser det som helt naturlig å involvere hverandre og å løse arbeidsoppgaver sammen. (ibid.).

Wenger understreker behovet for team for å kunne utføre arbeidet (Wenger i Illeris 2000). Andre skoleforskere er opptatt av samme tema. Myhre (2009) fremholder at begrepet sosialkonstruktivisme knyttes nesten utelukkende til temaet læring innenfor pedagogikken, og at det gjerne brukes synonymt med et sosiokulturelt og situert læringsperspektiv (Myhre 2009).

Læring er, ifølge Myhre, noe som skjer innenfor sosiale kontekster, og som er avhengige av disse: ”I et sosialkonstruktivistisk perspektiv fokuserer man på hvordan mennesker gjennom

interaksjon, det vil si sosial handling, konstruerer meninger, posisjoner og regler” (op. cit., s.24).

Assmann (2008) behandler spørsmålet om behovet for ledelsesaktiviteter i organisasjoner, i et historisk perspektiv.

”(Det fins)myter om at myndiggjøring gjør ledelse overflødig. Myten bygger på en antagelse om at behovet for ledelsesaktiviteter forsvinner når hierarkiet flater ut. Det er nok en viss grad av sannhet i at behovet for ledelse endrer seg ved overgang til en myndiggjort organisasjon, men det er snarere innholdet i ledelsesbegrepet som endrer seg, ikke volumet av aktivitet.” (op.cit., s.185).

Det som kreves av ledere i en teamorganisasjon, er ifølge Assmann at lederen angir retning, gir tillit og gir støtte (ibid.). Lillejord (2006) understreker behovet for at lederen, ved siden av å legge til rette ved hjelp av struktur og systemer, også er interessert i å ha faglige samtaler med de ansatte.

Skolelederundersøkelsen 2005 er en analyse av skolelederens erfaringer. Den ser blant annet på sammenhengen mellom ulike lederroller, syn på lederoppgaver og på grader av individuell og kollektiv orientering. Korrespondanseanalysekartet i *Skolelederundersøkelsen* sier noe om sammenhengen mellom hvordan respondentene i undersøkelsen oppfatter lederoppgavene i forhold til ulike rammevilkår. Undersøkelsen forteller om tre ulike hovedinnretninger i skolelederrollen. Disse er for det første en individuell orientering. Denne handler om støttespilleren som gir støtte til enkeltlærere. Lederarbeidet er preget av observasjon og veiledning, og det er stor grad av individuell orientering. Den andre orienteringen er inspiratoren, som arbeider i feltet mellom støttespiller (individuell orientert) og systemutvikleren (kollektivt orientert). Erfaringslæring er aktuelt. Den tredje retningen handler om en kollektiv orientering. Systemutvikleren er kollektivt orientert, legger vekt på struktur og system, systematisk oppfølging av medarbeiderne, delegering av oppgaver, høy grad av ansvarliggjøring. Evalueringsverktøy bidrar positivt og elevinvolvering er viktig.

Jeg vil i drøftingsdelen i oppgaven komme inn på de ulike skolelederrollene, og se nærmere på hva slags skolelederrolle mine respondenter ser ut til å gå inn i (*Skolelederundersøkelsen 2005*).

Neste avsnitt handler om hvordan arbeidsavtalen gir rammer for de kollektive prosessene (Irgens 2010).

Dimmen (2005) problematiserer i sin Rapport fra høghskolen i Buskerud nr. 56” fra 2005, at Stortingsmeldingen ”*Kultur for læring*”, ser på arbeidsplassen som en læringsarena. Han påpeker at det ikke sies noe om hvilken tidsressurs som skal brukes for å ta i bruk disse læringsressursene (Dimmen 2005).

Det er utformingen av arbeidsavtalene til lærerne på den enkelte skole, som legger rammene for de kollektive læringsprosessene. Det ble ved tariffoppgjøret i 2006, inngått en særavtale om arbeidstid. Denne avtalen gjør det til en lokal oppgave å finne løsninger på hvor mye av den totale arbeidstiden, utenom undervisningstiden, som skal være tidfestet og bundet til skolen. Særavtalen slo fast at det var to overordnede mål som skulle sees i sammenheng, nemlig at avtalen skulle bidra til størst mulig grad av profesjonalitet i lærernes yrkesutøvelse, og at den skulle bidra til at opplæringstilbudet til elevene bli best mulig. Avtalen sier klart at lærernes arbeidstid ikke bare er individuelt arbeid, undervisning og annen tid sammen med elevene, men også kollegialt samarbeid, kompetanseutvikling og samarbeid med aktører utenfor skolen (ibid.).

Irgens har gjort en responsiv evaluering av forsøk med innføring av lokale arbeidsavtaler (Irgens 2010). Undersøkelsen til Irgens oppsummerer spenningsforhold langs to linjer, nemlig mellom drift og utvikling, og mellom det individuelle og kollektive.

Begge disse spenningsforholdene er av interesse i min utforskning, derfor vil jeg kommentere begge her. Ifølge Irgens har driftsoppgavene en tendens til å trenge seg på, fordi det er lettere å ta de oppgavene som på kort sikt er mest påtrengende, slik at man til stadighet må kaste seg på brannslukking. Årsaken til at man kaster seg på brannslukningsoppgavene, kan være at det generelt er liten tid til felles oppgaver og at det er lettest å bruke tid på ting en mestrer. Det kan også hende at det er mindre bevissthet om sammenhengen mellom langsiktige og kortsiktige oppgaver. Det er slik at oppmerksomhet på utviklingsarbeid, kan redusere behovet for brannslukking.

Figuren under sier noen om sammenhengen mellom driftsoppgaver og utviklingsoppgaver, og er hentet fra Covey (Irgens 2010).

VIKTIG	(1). Oppdukkende disiplinærsaker og ordensproblemer Kortsiktig planlegging Kriser ”Brannslukking”	(2). Felles planlegging og evaluering. Utvikling av felleskapsverdier, prinsipper og pedagogisk plattform Bygging av nettverk.
IKKE VIKTIG	(3). Avbrytelser En del oppringninger Noen rapporter Noen møter	(4). Trivialiteter En del post og oppringninger ”Venstrehåndsarbeid”
	PÅTRENGENDE	IKKE PÅTRENGENDE

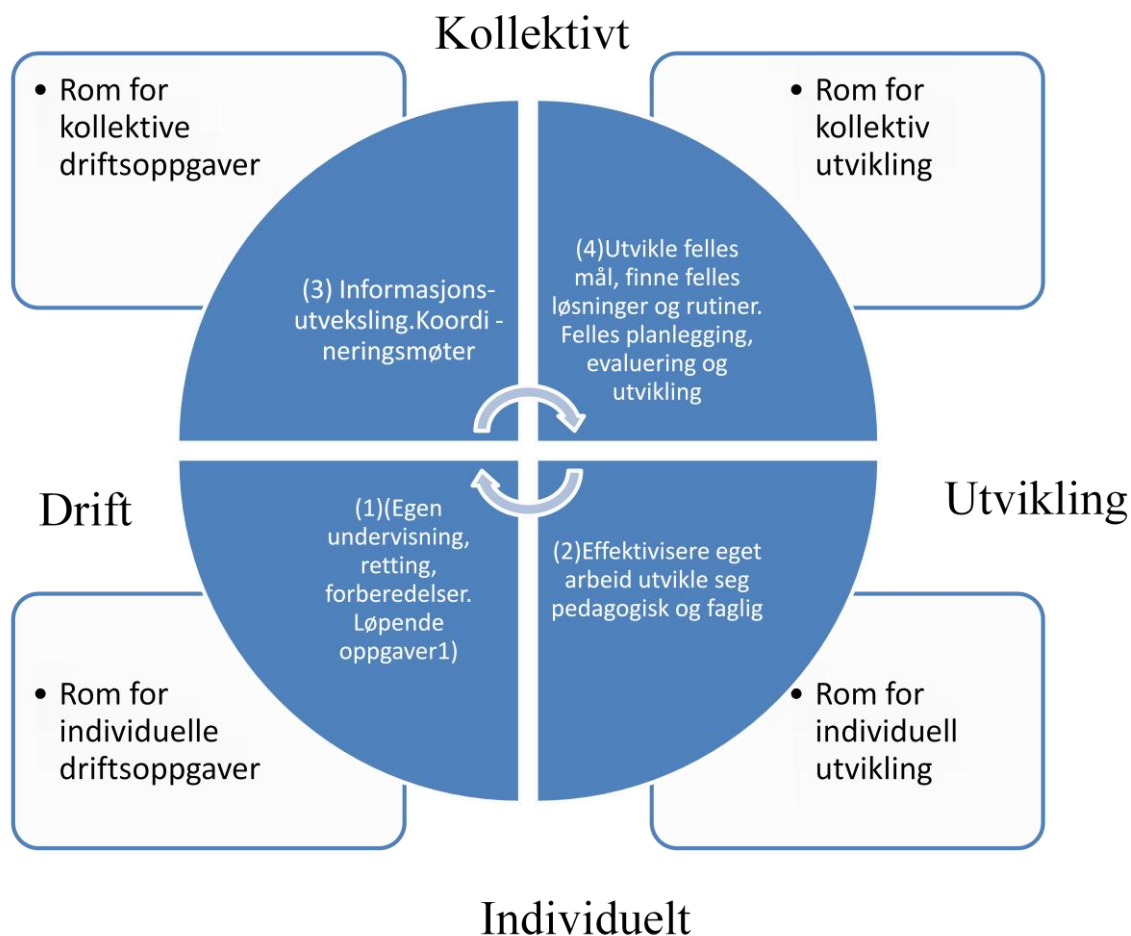
Figur 1.

Figuren er hentet fra Irgens 2010. I boka: *Kompetent skoleledelse*. Tapir Akademisk Forlag 2010, side 132.

Budskapet fra Covey er, ifølge Irgens, at flere av våre oppgaver må over i kvadrant (2). Der har vi oppgaver som er viktige, men som ikke oppleves som påtrengende. Konsekvensen av ikke å prioritere oppgavene i kvadrant (2), er ikke store på kort sikt. Tvert om kan det, ifølge Irgens, oppleves som om en nedprioritering av de langsiktige oppgavene gir oss mer tid til de påtrengende oppgavene. Det er imidlertid slik at konsekvensene kan bli store dersom vi neglisjerer utviklingsoppgavene i kvadrant (2). Balansen mellom det kortsiktige driftsperspektivet og det langsiktige utviklingsperspektivet er tema her, og det angår innholdet i samarbeidstiden som arbeidsavtalen regulerer.

Jeg vil her trekke inn ytterligere ett perspektiv når det gjelder samarbeidstiden.

Spenningsforholdet mellom det kollektive og det individuelle området kommer inn, i tillegg til det som gjelder drift og utvikling. Følgende modell kan illustrere dette:



Figur 2.

Figuren er hentet Irgens 2010. I boka: *Kompetent skoleledelse*. Tapir Akademisk Forlag 2010, side 136.

Det vil være ulike syn på nytteverdien av å være i de ulike kvadrantene, men bevissthet om hvordan de forholder seg til hverandre, kan være til hjelp. Arbeidsavtalen utfordrer forholdet mellom individuelle og kollektive oppgaver, og mellom drift og utvikling. En rekke undersøkelser viser at kvaliteten i skolen ikke bare har sammenheng med hva den enkelte lærer gjør i sin individuelle jobbutførelse, men også hva lærerne gjør som et samlet personale. En aktuell referanse i den forbindelse, og som Irgens (2010) viser til, er Rutter m.fl. som på slutten av 1970-tallet gjorde en undersøkelse i London. Tolv skoler i London ble sammenlignet over flere år, og ble vurdert ut fra kriterier som atferd i skolesituasjonen, fravær, eksamensresultater og innblanding i ungdomskriminalitet. Den sterkeste forklaringsfaktoren Rutter og hans forskerteam kom fram til, var det som Rutter kalte "skoleetos". Det betyr utvikling av en felles praksis som er bygd på et sett av verdier og

normer. Disse kjennetegner personalet som kollektiv. Fellesskap, enhet og konsekvens er viktige i disse skolene (Irgens 2010).

Før dette kapitlet avsluttes er det grunn til å minne om at organisering av lærere i team kan ha sine negative sider. Hargreaves (1996) har sett på teamorganisering med et kritisk blikk. Han bruker begrepene fragmentert individualisme, balkanisering, påtvunget kollegialitet og samarbeidskultur om ulike skolekulturer. Begrepet påtvunget kollegialitet bruker han for å beskrive en sterk administrativ regulering for å skape kollegialitet, og kunstige grep som kan kvele ekte ønsker. Samarbeidskultur er et annet begrep som blir utdypet av samme forfatter. I det ligger vekt på fellesskap, tillit og støtte som betyr noe i det daglige arbeidet, et nært samarbeid, utviklingsorientering, frivillighet og stor innsats (Hargreaves 1996). I drøftingskapitlet vil jeg komme nærmere inn på disse begrepene, og se dem i en historisk sammenheng for å nyansere mine funn.

Den tradisjonelle lærerrollen hviler på en forståelse av at lærere klarer undervisningsoppgaven uten støtte. Raaen (2010) er opptatt av at mye av samarbeidet ikke er effektivt, og at lærere sitter sammen og gjør et arbeid de like gjerne kunne gjort hver for seg. Han har fokus på kvaliteten i samarbeidet, og beskriver kriterier for samarbeid som både erfarne og uerfarne pedagoger opplever som meningsfulle (Raaen 2010).

2.4. Teamenes betydning for elevenes læring

Min utforskning handler om rektors erfaring med ledelse av skoler som er organisert med team. Skolene har alle mer enn 230 elever, og er organisert med lærerteam. De definerer seg selv som baseskoler i ulik grad. Hattie har dokumentert at av de 138 faktorene han har analysert som kan ha positiv effekt på barns læring, kom åpne skoler eller baseskoler helt i bunnsjiktet. Ifølge ham er det læreren som har den mest formidable innflytelsen på barns læring. Dette betyr en god interaksjon med elevene, struktur på undervisningen, at lærerne er tydelige, håndterer uro, er gode på feedback og har en god relasjon til elevene. De lærerne som har dette, lykkes godt i forhold til faglig og sosial læring (Hattie 2009).

Det har vært en debatt om baseskoler gjennom flere år. Mange av de som har deltatt i diskursen om baseskoler, har vist til Hattie's metastudier for å begrunne sin skepsis. Nordahl utdyper sitt eget syn på baseskoler i en artikkel i Skolelederen nr. 4, april 2011. Han viser til at slike skoler (baseskoler) har noen fordeler i den forstand at de kan etablere en fleksibel og

differensiert undervisning. Skolene gir mulighet for individualisering og tilpasset opplæring for den enkelte elev, dette er også den pedagogiske ideen bak åpne skoler eller baseskoler. Nordahl tar hensyn til utfordringene, som er at det ikke er vist særlig godt dokumentert effekt på læringsresultatene. Det kan bli for mye individualisering på bekostning av fellesskapet, særlig dersom den organisatoriske differensieringen er basert på elevenes nivå og blir permanent over tid (Skolelederen 2011, nr.4).

3. Metode

Metode betyr opprinnelig veien mot målet (Kvale 2009) Mitt prosjekt har vært å finne ut mer om skolelederes erfaringer med ledelse av lærere som er organisert i team. Jeg har min egen erfaring med dette fra ulike posisjoner, både som lærer og skoleleder gjennom mange år. Jeg har opplevd at det er et område som samtidig er nytt og krevende, men også gir svært mange muligheter for læring og utvikling. Jeg har blitt opptatt av hvordan andre skoleledere erfarer ledelse på dette feltet.

3.1. Det kvalitative forskningsintervju.

Kvale påpeker at det kvalitative forskningsintervjuet er spesielt velegnet til å undersøke menneskers forståelse av betydningene i sin egen livsverden, beskrive deres opplevelser og selvforståelse samt avklare og utdype deres perspektiv på livsverdenen. Livsverden kan defineres som verden, slik vi møter den i dagliglivet. Det kvalitative forskningsintervjuet handler om å etterspørre respondentenes erfaringer og opplevelser, uavhengig av alle forklaringer (Kvale 2009).

Min problemstilling peker mot en kvalitativ utforskning. Innenfor en kvalitativ utforskning vil en *”fenomenologisk tilnærming peke på den interessen for å forstå sosiale fenomener ut fra aktørenes egen perspektiv og beskrive verden slik den oppleves av informantene.”* (Kvale 2009, s. 45) Det er nettopp dette jeg er opptatt av, jeg ønsker å beskrive teamorganiseringen slik den oppleves og erfares av skoleledere fra deres synsvinkel.

I kvalitativ analyse er intervju den viktigste innsamlingsmetoden av data. I min studie blir fire rektorer intervjuet om erfaringene sine i forbindelse med ledelse av skoler som er organisert med team.

Det kvalitative forskningsintervjuet er en form for samtale der intervjueren og den intervjuete produserer kunnskap sammen. Før intervjuene finner sted, er det ifølge Kvale viktig å planlegge de ulike fasene i en intervjuundersøkelse. De syv fasene er tematisering, design, selve intervjuet, transkribering eller utskrivning av intervjuet, analyse, verifikasjon og rapportering (ibid.). Rapporteringsdelen utgjør analysen i oppgaven min, altså kapittel 4.

Befring omtaler den historiske utviklingen innenfor metode, og hvordan de ulike elementene innenfor den kvalitative forskningen virker sammen i konstruksjon av ny kunnskap. De kvalitative data kan, ifølge Befring, være av mange slag og innsamlet på mange måter. For eksempel kan de komme i form av observasjon og intervju, skriftlige essaysvar, dagbøker og annet (Befring 2007). Postholm omtaler improvisasjon underveis i intervjuprosessen, og at innenfor det konstruktivistiske paradigmet blir kunnskap ”konstruert i en dialogisk prosess mellom forsker og forskningsdeltaker.” (Postholm 2005, s.71) All informasjonen som innhentes, skal tjene til å utdype forskerens forståelse av forskningsdeltakerens perspektiv. Forskeren kan ha noen kategorier klar, før spørsmålene blir stilt. En kvalitativ forsker er også åpen for at hver av disse kategoriene kan bli avkrefte, eller at nye kategorier som ikke var tenkt på, dukker opp (ibid.). Det avgjørende er, ifølge Postholm, å innta det emiske perspektiv, ”å prøve å begripe eller innta en annens ståsted.” (Postholm 2005, s.74)

De to første trinnene i forskningsprosjektet er tematisering og planlegging. Dette inneholder å prøve å finne problemstillingen som kan få fram den informasjonen som er ønsket. Dette betyr innhenting av forhåndskunnskap. For min egen del er utgangspunkt en lang og omfattende personlig og praktisk erfaring på området (Befring 2007). I første omgang var jeg tilskuer til kollegers teamarbeid, siden deltaker i lærersamarbeid, til sist ble jeg deltaker i ledelse av lærerteam. Dette hjalp meg til å finne tema for forskningsprosjektet, og var viktige elementer i min forforståelse. Jeg har lest forskningslitteratur om emnet med særlig interesse, særlig med det for øye å finne ny kunnskap om det temaet jeg hadde valgt. Det er teori om ledelse generelt og skoleledelse særlig, i et organisatorisk perspektiv, som har vært interessant i denne prosessen.

Avslutningsvis om selve utforskningsarbeidet litt om ”isfjellsmetaforen” i forbindelse med kvalitativt forskningsarbeid. Dette handler om at innsamlet data danner toppen av isfjellet, og at det er mye informasjon som ligger under vann, det vil si kommer fram i samtale med respondenten, egne erfaringer, litteraturen eller på andre måter. Toppen av isfjellet er eksplisitt tolkning, som er det vi sier data betyr. Dette kan dokumenteres med sitater fra datamaterialet. Men den største delen av isfjellet ligger under vann, og tilsvarer eksplisitt og uformell tolkning. I denne ligger skjulte prosesser, partiske og verdibaserte, og disse avsetter spor i tolkningene. Disse prosessene er også del av isfjellet (Fjeld 2005).

3.2. Utvelgelse av informanter.

Prosjektet mitt har noen kriterier for utvalg av respondenter. Jeg sendte en forespørsel til Bergen Kommune, ved fagavdelingen, med spørsmål om de kunne være behjelpelig med å finne rektorer som kunne være respondenter. Kriteriene var at rektorene skulle ha vært rektor i minst tre år ved den aktuelle skolen, at lærerne er organisert i team, og at elevtallet ved skolene er over 230 elever.

Av en liste på seks rektorer, henvendte jeg meg til de fire øverst på listen. De var alle villige og positive til å være respondenter. De har alle mer enn tre års erfaring som rektor på den skolen de arbeider ved nå. De arbeider på skoler som er organisert med lærerteam. Mitt prosjekt har vært å finne fram til erfaringene som de har med ledelse på skoler som er organisert med lærerteam.

Bergen Kommune er organisert med bydeler med egne skolefaglige ansvarlige, og en fagavdeling for skole som favner om hele byen og alle skolene. Jeg drøfter skoleeiers rolle i samband med utviklingen av læringsarbeidet på skolene.

En viktig del av planleggingen var utforming av meldeskjemaet til Norsk Samfunnsvitenskapelige datatjeneste, NSD. Arbeidet med meldeskjemaet for forskningsprosjektet mitt, førte til en grundig gjennomgang av formålet, omfanget, utvalget og metoden i prosjektet. Særlig spørsmålene rundt konfidensialitet og datasikkerhet, som er fokus i skjemaet, var fruktbare for forståelsen av viktige spørsmål i prosjektet. Noen av disse kommer jeg tilbake til i avsnittet om etikk.⁴

3.3. Intervjuguide, pilotering og intervjuene.

Intervjuene er neste og tredje stadium i utforskningsarbeidet. På bakgrunn av problemstillingen og forskningsspørsmålene, ble det utarbeidet en intervjuguide. Den bygde på en gjennomtenkt tilnærming til den kunnskapen jeg søkte (Kvale 2010). Det var teorigrunnlaget og mine egne erfaringer som var utgangspunktet og grunnlaget for forskningsspørsmålene. De var

⁴ Vedlegg 2: Meldeskjema, Norsk samfunnsvitenskapelige datatjeneste AS.

1. *Hvorfor teamorganisering?*
2. *Hva er teamenes betydning for lærernes læring?*
3. *Hva er teamenes betydning for elevenes læring?*

Jeg gjennomførte et pilotintervju med en skoleleder. Et pilotintervju er et prøveintervju som gjennomføres for å sikre kvaliteten på intervjuene. Jeg gjorde noen viktige erfaringer, og justerte intervjuguiden i forhold til det. Kunnskap skapes i følge Postholm i en dialogisk prosess mellom forsker og forskningsdeltaker (Postholm 2005). Opplevelsen av at intervjusituasjonen i seg selv *er kunnskap*, er en annen beskrivelse av intervjusituasjonen (Kvale 2010).

Prøveintervjuet ga meg trening i hvordan jeg skulle gjennomføre selve intervjusituasjonen på en mest mulig profesjonell måte. Samtidig som det var viktig å følge intervjuguiden, var det viktig å ha en åpen, spørrende holdning for å få fram mest mulig av respondentens erfaringer. Jeg var opptatt av vedkommendes subjektive opplevelse og erfaringer. En kvalitativ forsker må være åpen for at hver av mine kategorier kan bli avkrefte, og at ting jeg ikke hadde tenkt på, kan komme inn. Jeg måtte ikke være så bundet til intervjuguiden, det hindret meg som forsker i å være induktiv, samlet sett (Postholm 2005).

I mitt forskningsprosjekt var intervjuene oftest samtaler hvor jeg som forsker og forskningsdeltakeren konstruerte kunnskap sammen. Opplevelsen min var at det ikke finnes noen objektiv, universell sannhet, men en personlig og subjektiv, lokal og kontekstuell sannhet som kan uttrykkes og utvikles i et forskningssamarbeid (ibid.). Forskningsdeltaker og forsker konstruerer kunnskap sammen.

I andre intervjuer var vi i en situasjon hvor forskningsdeltakerne fungerte som informanter, som ga meg opplysninger som jeg seinere ville komme til å tolke og presentere. Jeg opplevde i de ulike intervjuene at vi vekslet mellom ulike posisjoner, både jeg som forsker og forskningsdeltakeren som respondent eller informant (ibid.).

Dette samsvarer med oppfatningen av sosiokulturelt læringssyn slik den fremkommer hos Dysthe (2003): "Sosiokulturelle perspektiv inneber at kunnskap blir konstruert gjennom samhandling og i ein kontekst, og ikkje primært gjennom individuelle prosessar." (ibid., s. 44)

Jeg brukte diktafon i intervjusituasjonen, og fikk erfaring med dette som et teknisk hjelpemiddel.

Transkripsjonen av prøveintervjuet ble gjennomført umiddelbart, og ga meg viktig informasjon om min egen opptreden i intervjusituasjon, slik at jeg kunne justere det ved senere intervju. Oppfølgingsspørsmål var et tema for min egen refleksjon i denne fasen. Intervjuene ble gjennomført på skolene til den enkelte rektor. Intervjuene ble gjennomført over en periode på 2 måneder høsten 2010, og transkripsjon ble foretatt etter hvert intervju. Alle rektorene var informert på forhånd, både gjennom en muntlig forespørsel, og gjennom et informasjonsskriv.⁵ Den siste respondenten mottok ikke skriftlig og detaljert informasjon. Jeg vurderte imidlertid at dette ikke ville være avgjørende for informasjonen vedkommende ville bidra med til prosjektet.

Alle intervjuene ble gjort på respondentens kontor. Det var satt av cirka en time til hvert intervju, og det var ordnet slik at vi ikke ble forstyrret. Tema for undersøkelsen engasjerte alle rektorene som var med i undersøkelsen, og de var alle positive til å bli spurt om sine erfaringer.

Det kvalitative forskningsintervju blir av Kvale beskrevet som et assymetrisk maktrelasjon (Kvale 2010). Intervjueren har vitenskapelig kompetanse, intervjuet er en enveisdialog, er instrumentell, men har som formål å få fram beskrivelser, fortellinger og tekster som forskeren skal fortolke og rapportere. Intervjuet kan dessuten være manipulerende, og innebærer at forskeren har monopol på å fortolke (ibid.).

Ved alle intervjuene ble intervjuguiden fulgt, men det var rom for improvisasjon i løpet av samtalen. Gjennom dette kom det fram nye momenter som jeg ikke hadde tenkt på. Et nytt tema som kom fram tidlig i løpet av fasen med intervju, gjaldt betydningen av skoleeiers handlinger. Dette betød at jeg fulgte opp dette i seinere intervju, og også at dette perspektivet kom sterkere fram i teorikapitlet og drøftingskapitlet. Et annet spørsmål som viste seg med mer styrke etter hvert, var rektors erfaringer med teamorganiseringens betydning for skole – hjem – samarbeidet. Begge disse områdene blir behandlet i analysen og drøftingskapitlet.

De sosiale ferdighetene til intervjueren er viktige i en intervjusituasjon, likeledes hennes kunnskap om emnet. Underveis i intervjuene ga jeg små kommentarer, respons og oppmuntrende kommentarer for å markere interesse, og for å skape et godt klima i samtalen. Samtidig som det var viktig å holde seg til intervjuguiden, var det viktig å gi rom for

⁵ Vedlegg 2: Informasjonsskriv om forskningsprosjekt.

improvisasjonen, la respondentene snakke ut, være vennlig og følsom. På samme tid er det rett å være styrende, og avbryte ved eventuelle digresjoner. Å holde seg til den opprinnelige guiden med forskningsspørsmål, blir en utfordring. Forskeren må oppfatte og erindre hva som er sagt tidligere i intervjuet, og eventuelt komme tilbake til det på et seinere tidspunkt, og dessuten kunne tolke og prøve ut fortolkningen på respondenten i løpet av intervjuet (Kvale 2010).

3.4. Transkripsjon.

Transkripsjon innebærer at intervjuene blir overført fra en lydfil på diktafon, til tekst. Dette utgjør det empiriske materialet og grunnlaget for min utforskning, sammen med de umiddelbare skriftlige kommentarene jeg hadde gjort like i etterkant av selve intervjusituasjonen. Utskriftene ble gjort fortløpende, og jeg lærte underveis mye om selve intervjusituasjonen og hvor komplisert den kan være. I noen tilfeller ble transkripsjonen vanskelig gjort på grunn av avbrytelser i intervjusituasjonen, eller korte og ufullstendige setninger. I prosessen som fulgte fra tiden mellom første til siste intervju var ferdig, opplevde jeg skjerpet oppmerksomhet overfor intervjuhåndverkets muntlige medie (Kvale 2010). Jeg opplevde vanskene i forbindelse med overføring av data fra lyd til tekst. Hvordan skulle jeg for eksempel gjengi dialektuttrykk eller avkortede setninger? En av forskningsdeltakerne har et talemål som ligger nær opp til nynorsk, så av den grunn ble vedkommende transkripsjon gjort på nynorsk. De andre ble gjort på bokmål.

På den måten blir intervjuene etterhvert klargjort for analyse.

3.5. Etikk.

Det er noen etiske problemområder en forsker må forholde seg til før, og i løpet av et forskningsprosjekt. Det kan dukke opp momenter underveis i prosessen, som det ikke er tenkt på. Kvale har foretatt en opplisting av retningslinjer på bakgrunn av internasjonale retningslinjer. Dette gjelder retningslinjer om informert samtykke, konfidensialitet eller konsekvenser. Også meldeskjemaet for NSD er uttrykk for etiske vurderinger.

Informasjonsskrivet ble sendt ut til tre av de fire, de ga en muntlig godkjenning etter å ha lest skrivet. Den siste riktignok bare muntlig samtykke over telefon.

Kommunen de fire rektorene kommer fra, er en stor bykommune. Forskningsdeltakerne har krav på at data blir anonymisert. Alle opplysninger de gir om personlige forhold, blir behandlet konfidensielt. Forskningsmaterialet skal anonymiseres, og det blir stilt strenge krav til navnelister, lagring av data og tilsvarende krav til makulering (Befring 2007).

Det er viktig å tenke på at intervjuene ikke skal føre til skade for forskningsdeltakerne. Forskningsintervju kan ta opp ulike sider ved respondentenes livsverden, og særlig når forhold knyttet til arbeidsforhold blir objekt for utforskning, er dette særlig viktig å ha i tankene (ibid.).

Meldeskjemaet for Norsk samfunnsvitenskapelig Datatjeneste gir gode retningslinjer for meg som forsker på det som angår etiske spørsmål.

3.6. Analyse.

Jeg valgte å bruke meningsfortetting ved videre bearbeidelse av data. Det innebærer en forkortelse av respondentenes uttalelser til kortere formuleringer (Kvale 2010). Dette arbeidet foregikk i fem trinn. Det første var en gjennomlesning av intervjuet for å få helheten, det neste var å bestemme de naturlige ”meningsenhetene”, så å tematisere uttalelsene fra intervjupersonens synsvinkel, slik jeg som forsker fortolker den. Fjerde trinn er å undersøke meningsenheten i lys av undersøkelsens spesifikke formål. På det femte trinnet blir de viktigste emnene bundet sammen i et deskriptivt utsagn (ibid.).

Arbeidet med meningsfortetting, er hjelp til å analysere det omfattende datamaterialet jeg hadde fått fram gjennom fasen med intervju. På bakgrunn av forskningsspørsmålene hadde jeg utarbeidet kategorier som hadde fungert som retningsgivende gjennom fasen med intervju. Kategoriene hadde felles begrep og utsagn som så ut til å dekke samme fenomener (Postholm 2005). I mitt materiale ble kategoriene grunnlaget for teamorganisering, lærernes læring og elevenes læring. Jeg fant også fram til noen perspektiv som så ut til å være felles for alle kategoriene. Dette var historisk utvikling, læringssyn, skoleeiers betydning og arbeidsavtalen. På den måten ble materialet organisert, så det ble en indre sammenheng, eller orden av kaos. Gunnar Berg bruker en matrise som grunnlag for bearbeiding av empiri i en kulturanalyse,

hvor data ble systematisert så; ”(...) det var mulig å skjelne sammenhenger og strukturer som kunne gi grunnlag for konklusjoner om bærende prinsipper i de(n) aktuelle organisasjonskulturen.” (Berg 1995, s.143).

Noen perspektiv har vært gjennomgående i mitt forskningsprosjekt. Gjennom innsamling av empiri har jeg møtt utsagn som til dels har blitt utdypet i litteraturstudier. Også i mine egne erfaringer har jeg møtt perspektiv som er felles og gjennomgående. Disse er blitt del av matrisene jeg har utarbeidet. Perspektivene bidrar til å sette forskningsprosjektets empiri i et historisk utviklingsperspektiv, og i en organisasjonsmessig forståelse peke på skoleeiers og arbeidsavtalens betydning for utvikling av samarbeidskultur på skoler.

Problemstillingen er rektorens erfaringer med ledelse av skoler som er organisert med lærerteam. Forskningsspørsmålene handler om begrunnelse for teamorganisering, teamenes betydning for lærernes læring, og for elevenes læring. De perspektivene som er nevnt over, vil være med og strukturere og bringe klarhet rundt hovedproblemstillingen.

Presentasjonen av datamaterialet er analysekapitlet i min oppgave, det vil si kapittel 4. Der vil jeg legge fram mine funn og analyser. I kapittel 5 drøfter jeg dem i lys av teorigrunnet for prosjektet.

3.7. Kvaliteten i undersøkelsen.

Den siste fasen i en kvalitativ undersøkelse handler om å vurdere kvaliteten i det forskningsarbeidet som er gjort. Jeg ønsker å bruke begrepene og strukturen Postholm har utviklet og legger fram i sin bok *Kvalitativ metode* (Postholm 2005). Jeg kommenterer punktene etter hvert: ”Forskeren blir sett på som det viktigste forskningsinstrumentet for kvalitetssikring av studien.” (ibid., s.137).

Dette betyr at jeg som forsker har et særlig ansvar for sikring av kvaliteten i studien. Jeg oppfatter dette som en understreking av betydningen forskeren har som aktør og konstruktør av ny kunnskap. Forskerens interesser, forforståelse, bruk av teori, metode som er brukt og etiske forståelse spiller inn og har betydning for resultatet og kvaliteten i undersøkelsen. For å

kvalitetssikre intervjuene og transkripsjonene, kan forskeren ta i bruk member checking som metode.⁶

Dette ble gjennomført for å kvalitetssikre intervjuene og transkripsjonen. Alle respondentene fikk tilbud om å lese igjennom transkripsjonen, og uttale seg om den gjenga samtalen vi hadde gjennomført på en god måte. Alle respondentene har uttalt seg positivt om dette. I tillegg har de fått tilsendt analysen. De har uttalt at de synes den er interessant, og kommet med noen konkrete innspill og understreking av moment som er viktige for dem.

Min egen beskrivelse av fenomenet kommer fram i min personlige begrunnelse for valg av tema. På den måten synliggjøres min subjektivitet (ibid.). Jeg oppfatter denne som en drivkraft i hele undersøkelsen. Den preger mitt valg av tema og problemstilling, bruk av teori og innsamling av empiri. Dette bringer meg over på neste punkt som gjelder kvaliteten på intervjuene, og utfordringen med å unngå å påvirke forskningsdeltakerne i intervjusituasjonen. Det er deres autentiske erfaringer som skal stå i sentrum.

Innsamling av data fra respondentene ble styrt av problemstilling og forskningsspørsmål, men det skal også være rom for improvisasjoner underveis. Dette krever at forskeren evner å omformulere og lage nye spørsmål underveis. Det er forskningsdeltakerens stemme som skal løftes fram i teksten. Avslutningsvis skal det være sammenheng mellom beskrivelsene og analysene og de tolkningene som blir gjort (Postholm 2005).

Noe av det som er beskrevet foran korresponderer med kravene til validitet og reliabilitet slik det fremkommer hos andre metodeteoretikere. Kvale er opptatt av hvorvidt en intervjuperson gir informasjon som er sann eller usann (Kvale 2009). I min studie er det intervjupersonens erfaring som er i fokus. Det er hans subjektive erfaring som blir målt, og dermed kan jeg ikke si at den er sann eller usann. Jeg kan derimot være opptatt av hvorvidt transkripsjonene gir et riktig uttrykk av det intervjupersonen sa.

Reliabilitet har med forskningsresultatene konsistens og troverdighet å gjøre. Begrepet behandles ofte i sammenheng med spørsmålet om hvorvidt et resultat kan reproduseres på andre tidspunkter av andre forskere. Kvale problematiserer hvordan en for sterk fokusering på reliabilitet kan motvirke kreativ tenkning og variasjon (ibid.).

⁶ Member checking innebærer at forskeren ber forskningsdeltakerne si om de kjenner seg igjen i de beskrivelsene og tolkningene forskeren har gjort. Dette er en av flere prosedyrer som kan tas i bruk i løpet av forskningsprosessen. Den kan utføres i form av gjennomlesing av oppsummeringer, intervjuer og tolkninger. (Postholm 2005)

Metodetriangulering er en aktuell metode for å vurdere reliabilitet. Ulike metoder undersøker samme problemområde med ulike metoder. I mitt prosjekt er det brukt kvalitativ metode. Jeg ser på disse funnene i lys av blant annet min forforståelse, som er utviklet blant annet ved hjelp av min egen kvantitative undersøkelse fra 2008.

Avslutningsvis i dette metodekapitlet vil jeg drøfte spørsmålet om overføringsverdi og generaliserbarhet. Er resultatene primært av lokal interesse, eller kan de overføres til andre personer og situasjoner?

En vanlig innvendig mote kvalitativ forskning er at det er for få respondenter. Befring understreker viktigheten av replikasjon⁷ for å si noe om hvor allmenngyldig eller generelt valid konklusjonene er (Befring 2007). I min studie er det fire respondenter. Spørsmålet som generaliserbarhet aktualiserer, er om disse fires erfaringer er sammenfallende med andre rektors erfaringer.

Det er gjort undersøkelser om hvordan organisering virker på skoleutvikling, lærernes læring og elevenes læring. Spørsmålet om overføringsverdi kommer jeg tilbake til i analysedelen, drøftingsdelen og oppsummeringen av oppgaven.

⁷ Replikasjon er kritisk kontroll og etterprøving (Befring 2007).

4. Presentasjon av data.

I dette kapitlet vil jeg presentere informasjonen som kom fram i intervjuene. Informantenes egne ord ble tolket (transformert) og samlet (syntetisert) gjennom tentative kategorier, som gradvis ble videreutviklet både gjennom nye helhetstolkninger av hvert intervju og sammenligninger på tvers (Befring 2007).

I arbeidet med oppgaven har kategoriene og forskningsspørsmålene utviklet seg. Jeg hadde i utgangspunktet gitt respondentene forskningsspørsmålene, ut fra hva jeg på det tidspunktet trodde kunne være aktuelle kategorier. Etter hvert som transkripsjonen ble gjennomført, og flere intervju ble tatt opp, opplevde jeg at kategoriene utviklet seg, og at det var aktuelt med sammenligninger på tvers av kategoriene. Disse sammenligningene på tvers representerer sentrale perspektiv i min utforskning, og blir skrevet som en venstre kolonne på en matrise for hver kategori. Kategoriskjemaene er vedlagt.⁸ Kategoriene har jeg utviklet helt til det siste, men de representerer i hovedsak den samme strukturen som jeg har vært opptatt av gjennom hele studien (ibid.).

Presentasjonen av data blir gjort i form av ordrette sitat, som er transkribert materiale. Dette veksler med en kategorisert fremstilling, hvor hendelser og uttalelser som ligner hverandre er samlet og kategorisert. (Postholm 2005) Jeg begynner med det mest omfattende forskningsspørsmålet, nemlig ” Hvorfor teamorganisering?” Under dette omfattende forskningsspørsmålet er det noen funn, som bidrar til å sette problemstillingen i en tidsmessig sammenheng, og i en organisatorisk sammenheng. I denne kategorien er det funn som handler om hvordan læringssynet har betydning for organiseringen av skoler. Andre funn handler om hva teamorganiseringen betyr for skole – hjem – samarbeidet, og om skoleeiers betydning som pådriver for mer kollektive prosesser i skolen.

Det andre forskningsspørsmålet handler om rektors erfaring med teamenes betydning for lærernes læring. Her er data knyttet til teamenes betydning for lærerne som læringsfellesskap, og hva som er rammen for teamene. Det siste forskningsspørsmålet handler om teamenes betydning for elevens læring. I denne sammenheng er data knyttet til teamenes betydning for fleksibilitet og tilpasset opplæring.

⁸ Vedlegg: 4 Kategoriskjema.

Prosjektet har hatt fire rektorer som respondenter. Kriteriet for utvelgelse er en skolestørrelse med mer enn 230 elever, at skolen er organisert med lærerteam og at rektor har vært leder på den aktuelle skolen i minst tre år. Skolene ligger i en større bykommune, og har mange likhetstrekk også utover de kriteriene jeg har nevnt for utvelgelse. I vedleggene med kategoriskjema, er de benevnt som rektor 1, rektor 2, rektor 3 eller rektor 4. Dette for å underbygge til en viss grad fordelingen og styrken i erfaringene deres.

4.1. Hvorfor teamorganisering?

Jeg velger å gi stemme til respondentene ved en av dem i et lengre sitat. En av respondentene gir et samlet uttrykk for bakgrunnen for å organisere lærerne i team. Hun sier:

”Nå skal jeg være så ærlig å si at det ikke er bare min... for de var organisert i team før min tid. Men i større og mindre grad. Altså, det er mange skoler som sier de jobber i team, og så jobber de på trinn og samarbeider litt. Men de jobber jo hver for seg. Men de har utviklet veldig dette at du skal se trinnet som en enhet. Det er ikke min gruppe, min klasse. Så de har gjerne kontaktlærergrupper, men noen av kontaktbarna sitter i ett rom, og noen i ett rom. Det er veldig lite lærerne har kun sin kontaktgruppe, det er bare i forhold til hvem de har ansvar for, og oppfølging i hjemmet. Så, bakgrunnen for det, det er jo altså det primære at vi skal ha økt læringstrykk for barna, altså læringen, læringsmiljøet. Så det er jo det primære. Så er det mange andre gevinster da, som vi mener og lærerne gir tilbakemelding på at de synes er veldig positivt.”

- Hva er det de trekker fram som positivt?

”De trekker fram at de kan konsentrere seg om færre fag. De synes de har mer kompetanse. Får jeg lov å jobbe bare med norsk, så jobber jeg bare med norsk, det trekker de fram. De trekker fram (det) positive ved gode samarbeidsrelasjoner. De er felles om noe. Du er ikke så ensom. Nå er jeg litt på fordeler. Det som lærerne sier, og det jeg sier: Det gir større fleksibilitet, du kan endre ting.”

Også de andre respondentene uttrykker tydelig at det er en faglig styrke når lærerne er organisert i team. De kommer med ulike eksempler på hvordan teamene betyr en mer støttende kultur. Det gjelder hvis det er konflikter i elevgruppen, utfordrende foreldre og andre forhold. Særlig dette at lærerne kan observere hverandre i hverdagen, blir fremhevet som positivt og som tegn på kvalitet.

Hvordan ledelsen arbeider i forhold til teamene, blir et viktig spørsmål. Rektorene understreker systemisk arbeid, og utvikling av felles praksis gjennom prosesser. De er opptatt av å delegerer ansvar og oppgaver, og å følge opp. Ledelsesinitiativ kommer gjerne fra ressursteam eller fra spesielt interesserte lærere. Rektorene følger opp på ulike måter, og organisasjonene har utviklet seg forskjellig.

Man kunne kanskje tro at det var avgjørende hvordan skolebygningen er organisert. Det ser ikke ut til å ha betydning. De rektorene som har nyere bygg hvor det er tatt hensyn til at læringsarbeidet skal foregå i klassetrinnsteam, understreker at utformingen av bygningen betyr mye. En av rektorene forteller om hvordan den aktuelle skolen hadde behov for å trekke inn eksterne veiledere på et punkt i prosessen med å skape en mer kollektivt orientert skole. De fant da en skole i nettverket av skoler som var under utbygging, for å samhandle med denne. I et tilfelle måtte det en ombygning til for å tilpasse et nybygg til en utforming som lærerne kunne være fornøyd med. En annen av rektorene understreker at skolebygningen og utformingen av den ikke betyr noe. Den aktuelle skolen er organisert med klasserom og få grupperom, men det betyr ikke noe for samarbeidet.

I det følgende ser jeg på hvordan spørsmålet om læringssyn spiller inn i en historisk sammenheng.

Jeg har i undersøkelsen vært opptatt av å undersøke om rektorene ser sammenheng mellom læringssynet og hvordan skolene er organisert, og om de ser dette i en historisk sammenheng. En av mine respondenter uttrykker det slik:

- Oppfatter du at det er noe spesielt læringssyn som ligger til grunn for teamorganisering?

”Ja, jeg tenker at det er det sosialkonstruktivistiske læringssynet, at man lærer gjennom samarbeid, og gjennom å samhandle med andre. Og at de drar veksler på hverandre... Tidligere har det vært det kognitive læringssynet som har vært mest fremtredende for skoleeier. Men jeg ser nå, i de innspillene som kommer fra skoleeier, at de har med det med samarbeid og samhandling. Så det har endret seg. Også.”

Alle rektorene blir spurt om hvordan de tror læringssynet har betydning for hvordan skolene er organisert. De har forskjellige begrep for dette, to sier eksplisitt at det handler om et sosiokulturelt læringssyn eller et sosiokonstruktivistisk læringssyn. Alle rektorene uttrykker

samhandling, aktivitet, læring i fellesskap som et mål for læringsarbeidet både i det voksne miljøet og blant elevene.

Det har for flere av rektorene vært vanskelig å motivere alle lærerne til å arbeide i team. Noen lærere har følt trygghet i tradisjonelle organisasjonsformer, hvor den enkelte lærer har ansvar for sin egen klasse, og er skjermet for innsyn i egen praksis.

På elevnivå reflekterer en av rektorene særlig om innrettingen av læringsarbeidet for elevene. Vedkommende stiller opp motsetningen mellom det individuelle representert ved en form for stegark, mot et mer kollektivt fokus. Flere er opptatt av at læring foregår i fellesskap, og de kobler både elever og de voksne til dette perspektivet.

En av rektorene oppsummerer det slik: *”Vi har individfokus, men mener at læring foregår i et fellesskap.”*

Når jeg spør de andre respondentene om deres syn på læring blant de voksne, nevner en av rektorene også at det er ulike læringssyn på trinnet som brytes mot hverandre, og dette blir nevnt som en positiv faktor. Men selve begrepet læringssyn tolkes forskjellig hos mine respondenter.

At aktivitet er en forutsetning for læring for lærerne, er et annet perspektiv. Rektorene uttrykker at læring er utvikling, og evne til å tenke helhet og kollektivt. Som en uttrykker det: *”Læring er å drive samarbeid om undervisningen.”*

Respondentene er opptatt av utviklingen som har vært fra en tradisjonell organisering med en individuell organisering, i retning av en mer kollektivt organisert skole. Særlig er de opptatt av hvilke utfordringer det har vært med å trekke med hele personalet, og utvikle en felles holdning i skolene. En av dem kommenterer også hvordan kommunens byggavdeling (BBB) har vært orientert mot tradisjonelle bygg, men at det har vært mulig å gå i dialog med de ansvarlige for utbyggingene.

Som dataene mine viser, er rektorene opptatt av hvordan ulike syn på organiseringen viser seg ellers i samfunnet, hos de som bygger skolene for kommunen (BBB), hos de som har det faglige ansvaret for planene for kommunen (for eksempel Skolebruksplanen) og i personalet. En av rektorene nevner særlig at det har vært motstand i personalet, og hvordan denne har blitt håndtert.

Hjemmene er den viktigste samarbeidspartneren for skolen for elevenes læring. Ett av mine underordnede forskningsspørsmål er hvordan teamsamarbeid påvirker samarbeidsforholdene mellom skole og hjem. Mine data viser at respondentene har positive erfaringer med hvordan teamorganiseringen bedrer samarbeidet med hjemmene, på ulike måter. Jeg lar en rektor komme til orde med et lengre sitat her:

”Vi har tre kvelder med foreldreskole hvert år, for nye foreldre som skal begynne her. Da er ikke de lærerne med som skal ha første (klasse – min anmerkning). Vi slipper ikke katten ut av sekken da, for dette er i mars - april. Så der har skolens ledelse og noen av lærerne som er på de laveste trinnene ... har de foreldreskole. Og da er det en dag med skolens organisasjon, og to dager med henholdsvis norsk og matematikk. Så vi skolerer foreldrene i å være foreldre på skolen her, og i hvordan vi underviser. Og da kommer foreldrene og shopper lærere, og ønsker seg den og den læreren, når de vet hvordan gruppene er satt sammen, og vil flytte elevene fra den ene til den andre. Og da sier jeg: Det spiller ingen rolle om de går i a, b eller c hos oss, for de har samme undervisning. Lærerne arbeider sammen, de utformer ukeplaner sammen, elevene er i samme lokale, det er bare hvem du har utviklingssamtale med som teller. Og det er veldig utfordrende, for foreldrene har en veldig sånn historie med seg fra egen skoletid, og legger inn ting som de tror er virkelighet som ikke er det hos oss. Men jeg tenker vel det, hvis jeg har forstått spørsmålet ditt riktig, at en lærer som ikke fungerer så godt, blir ikke så synlig i et team. De andre kan på en måte stå frem, den kan bli litt mer anonymisert. Hvis vi ønsker å beskytte den læreren som ikke er så dyktig. Eller ikke mestrer jobben sin så godt.”

Andre rektorer uttaler seg slik at de utfyller bildet her. Erfaringen er at foreldrene ønsker en begrunnelse og informasjon om måten skolen er organisert på. Dette viser foreldregruppen ved en skole ved at de henvender seg til skolen i brev form eller på andre måter i forbindelse med omlegging til teamorganisering. Rektorene og skolene er opptatt av å formidle argumentene for teamorganisering, og skolene er nøye med å begrunne endringer i arbeidsmåtene.

Rektorene forteller om at foreldrene møter teamet som arbeider med egne barn, i utviklingssamtalene to ganger pr. år. Der er det innspill fra hele teamet, eventuelt er flere lærere med.

Mange lærere har sett på foreldresamarbeidet som en krevende del av arbeidet. Teamsamarbeidet gir muligheter for at flere går sammen om denne oppgaven.

Rektor ved en av skolene er opptatt av å være åpen overfor hjemmene om hvordan hun skjærer lærernes arbeidstid, og at hun legger vekt på lærersamarbeidet på denne måten. Det er en åpenhet mot FAU som organ, og mot foreldregruppen som helhet, om hvordan skolen er organisert. På en skole var det uro i foreldregruppen før teamsamarbeidet mellom lærerne ble innført. Dette ga foreldrene uttrykk for i henvendelser til skolen i form av brev. Rektorene kommer informasjonsbehovet i forkjøpet ved å informere godt, for eksempel på møter med FAU eller foreldremøter. De opplever tilslutning til hvordan de har organisert skolen.

I min utforskning har jeg vært opptatt av hvordan rektorene erfarer kommunens fagavdeling som skoleeier som pådrivere i utviklingsarbeidet. Skolebruksplanen (Skolebruksplanen 2006) er nevnt av flere som et førende dokument lokalt, ved siden av henvisninger til sentrale styringsdokumenter. Igjen lar jeg et lengre sitat innlede avsnittet:

”Igjen vil jeg si at det har skjedd noe i de siste fire-fem årene med disse fagkonsulentene som kom på banen igjen. De har formidlet at vi skal profilere læringssyn. Vi har gjort det gjennom verdiene våre, og visjonen vår, og medarbeiderprofilen. Men da har vi fått noe i drahjelp.”

- Korleis har desse føringane vorte presentert (frå skuleeigar)? Ein heil dag, eller?

”Fleire dagar. Der har dei vore flinke, synest eg. Det er jo ein person som jobbar ... kun med dette prosjektet (skulevandring). Fire-fem dagar har me hatt no. Alle avdelingsleiarane, alle rektorane. Eg synest dette har vore utruleg gjevande dei har gitt meg mykje.”

- Vil du seie at dei fangar opp det viktigaste, nemleg refleksjon?

”Ja, det er eit ord som går igjen hos dei, heile tida.....”

Jeg legger merke til at hele lederteamet er blitt skolert. I kommunen er også SFO- lederne med i lederteamet, og har status som avdelingsledere. I intervjuene kommer det fram mange detaljer om hvordan skoleeier arbeider for økt kvalitet ved den enkelte skole. Det er tatt initiativ til skulevandring for alle skoler, med et systematisk og omfattende skoleringsarbeid for hele lederteamet, som består av avdelingslederne og rektor. Rektorene forteller om at kommunen er tydelig på læringssyn, på at alle skolene skal jobbe i team, systemisk arbeid og om at alle i lederteamene skal skoles om dette. De forteller også at kompetanse blant

rektorene blir brukt aktivt i dette skoleringsarbeidet. Dette skjer ved at de som har for eksempel master i skoleledelse blir trukket inn i utviklingsarbeidet.

Utfordringen har vært når det trengs ekstra innsats utover det som skoleeier har planlagt. Det kan være ekstra utfordringer pga skifte i ledelsen, eller andre grunner. Rektorene forteller om hvordan de har tatt inn ekstra støtte for å få til endring i slike tilfeller, enten ved å bruke kolleger fra eget nettverk, eller ved å trekke inn konsulenter utenfra.

Distribusjon av ledelse er et sentralt begrep ved skoler som er organisert med team. Her er jeg særlig opptatt av hvordan ledelse distribueres fra rektor til avdelingslederne og det enkelte team. En av rektorene sammenligner skolen sin med en stor båt, og hvordan ansvaret blir delegert til sjøs:

” Ja, det er i utviklingsgruppa, og det er dei felles møta som vi har, som eg tenkjer er kjempeviktig. Fordi at ... der er det to ting som skjer. Refleksjon over eigen praksis, så vi har lukkast med og får tilbakemelding frå andre om at dette har me lukkast med. Og eg trur og at det viser igjen i skulen sine resultat. Rett og slett. Det er det eine. Og det andre er at på fellesmøte, så er det nesten sånn at det er mitt møte. Som rektor. Det er på ein måte mitt møte, der eg kan ... styra. Der kan eg visa vegen. Der kan eg vera kapteinen, og så har eg mange avdelingsleiarar som er losar for meg. Dei skal losa gjennom. Og så må eg og ha nokre ressurslærarar, og dei kallar eg for styrmenn. Dei styrar dei ulike faga. Rett og slett. ”

Det er ved alle de aktuelle skolene som nevnt innført en mellomlederfunksjon fra 1. august 2010. Stillingen har fått noe ulikt innhold, etter lokale forutsetninger og behov. Rektorene forteller at dette har virket som avlastning for rektor, og at det har blitt mer tid til pedagogisk ledelse. Avdelingslederen inngår i lederteamet, og den felles skoleringen blir fremhevet som essensiell.

Rektorene er ”tettere på”, uttrykker de. De samhandler med avdelingslederne på faste treffpunkt i løpet av uken, og fungerer sånn sett som et læringsfellesskap på ledernivå. Kommunikasjonen mellom ledelsen og lærerteamene organiseres på ulike måter. En av rektorene er opptatt av å understreke at han ikke er opptatt av detaljer, og gir teamene mye ansvar. Alle forteller om at de har tett kontakt med teamene.

Det er ulike kompetanse i ledergruppen, og de trekker veksler på hverandre. De fordeler oppgavene med oppfølging av lærerteamet ut fra egen kompetanse. Det kan for eksempel være spesialpedagogisk kompetanse.

Neste underkapitel forteller mer utfyllende om innholdet i og betydningen av den tiden personalet har sammen.

4.2. Teamenes betydning for lærernes læring

Det er arbeidsavtalen for personalet som regulerer tiden som skal brukes til utviklingsarbeid på den enkelte skole. Den blir forhandlet fram lokalt. Det betyr at arbeidsavtalen har ulikt innhold på de ulike skolene. En av rektorene er helt tydelig på at det er behov for mer tid til samarbeid:

”Det som jeg ser på som en utfordring, det er at disse teamene kan ... å finne arena der lærerne kan drive med kollegaveiledning. Og lære av hverandre. Utfordringen er at de underviser for mange timer, at det er for lite tid til å være sammen. Og da hadde jeg håpet at mine overordnede helt til topps kunne ta grep i forhold til det, med arbeidstidsavtalen. Når læreren leser eller jobber 43 timer i uken, så skulle den ubundne tiden være mer bundet. Slik at man kunne ha mer tid sammen, og få utvikle seg. De kommer stadig med ønske om at de kan hospitere hos hverandre, lære av hverandre, se hverandres praksis.”

De andre rektorene er også opptatt av arbeidsavtalen som en mulighet for og regulering av samarbeid. Raushet og forpliktelser er grunnlaget i følge rektorene. De forteller om en gjennomgang av arbeidsavtalen hvert år med personalet. Ut fra funnene i undersøkelsen, er det ulikt omfang av samarbeidet på de ulike skolene. En av rektorene er bevisst på å sikre at alle lærerne er tilstede der det skal foregå noe styrt, selv om det er sedvane at de som har redusert stilling, har tilsvarende reduksjon i samarbeidstiden. Arbeidsavtalen blir forhandlet fram lokalt, derfor kan rammene for samarbeidet bli svært ulikt fra skole til skole.

I dette avsnittet presenterer jeg først et lengre sitat som forteller om hvordan en av rektorene legger fram sin erfaring om teamenes betydning for lærernes læring.

”Har du noen mål for lærernes læring? Du snakket om lærende organisasjoner?”

”Ja, jeg har mål for lærernes læring. ... Og det går først og fremst på satsingsområdene våre. At de skal ruste seg til å kunne ivareta satsingsområdene våre som er realfag, lesing og IKT. Og den generelle delen av læreplanen, som vi har fokus

på hos oss. Og da har lærerne sin utviklingsplan, som vi setter opp, hvor det er læringsmål hvor de skal utvikle seg og hvor de skal komme. Og da forer jeg de med kurs og samlinger, de lærer av hverandre her på skolen.”

De andre respondentene fyller ut bildet med utsagn blant annet om nyutdannede kolleger på forskjellige måter. Særlig for en som var ny som lærer, var det avgjørende at lærerne var organisert i team. Ved en skole valgte en lærer å søke seg over til en annen skole, han var ikke helt enig i måten skolen var organisert på. Han søkte seg tilbake etter et år. Rektorene er ifølge dem selv tydelige på at det er fritt for lærerne å søke seg bort dersom de ikke støtter teamorganiseringen.

Det er tydelig at rektorene ser teamene som et sted for kollegabasert veiledning, i tillegg til den kvalitetsutviklingen som kommer som en følge av skolevandringen. Flere av respondentene understreker hvor viktig det er for lærerne å lære av hverandre. En av dem sammenligner det med ”å dele glans”.⁹

Skolene forteller at de henter inn kursholdere utenfra, for å styrke læringsarbeidet. Dette blir rettet inn mot ledelse av elevenes læring, for å høyne kvaliteten på lærernes arbeid. Rektorene er opptatt av å sette av mer tid til samarbeid, og at mer av den ubundne tiden skulle vært bundet. Lærerne har ifølge rektorene i min undersøkelse, ønske om mer kollegabasert veiledning, mer tid til refleksjon og samarbeid for å bedre praksis.

Utsagnet over bringer meg over i neste avsnitt, som presenterer hva jeg har funnet i undersøkelsen med hensyn til hvordan kollegene kan lære av hverandre.

Jeg velger en av respondentene til å uttrykke erfaringene med teamenes bruk av kunnskap på trinnet til lærernes videre utvikling, og hvordan dette organiseres:

”Og så trur eg me har oppnådd noko som eg synst er det viktigaste med pedagogikk og teamarbeid, det er at me har sjanse til å setje oss ned saman og reflektera over vårt eige arbeid..så møtest vi, og deler med kvarandre. Og reflekterar over arbeidet me har gjort. Det var den felles biten. I tillegg så skal kvart trinn ha ein refleksjonssamtale over eige arbeid. Altså over trinnet sitt arbeid. Kva med elevane, om måten vi underviser på, arbeidsmetodane vi jobbar med på skulen. Både den

⁹ Å dele glans er å dele glansbilder. En hyggelig og sosial aktivitet som særlig jenter drev med i Bergen i forrige århundre.

trivselsmessige og den faglege biten. Og der kjem administrasjonen eller leiinga inn, og der er avdelingsleiarane med, og eg er med, der vi for eksempel i høve til nasjonale prøvar, evaluerar, dette var resultatet. Gå inn i resultatet, sjå kvifor det vart sånn.”

En av rektorene er opptatt av hvordan det tette samarbeidet påvirker miljøet på teamet. Hun forteller om utfordringer med den tette modellen med hensyn til respekt, takhøyde, deling og det å være støttende. Hun forteller om samkjøringen, og hvordan de bare trer inn i hverandres roller uten problem. Hvordan hver eneste lærer på trinnet, alle de tre, forholder seg like tett til alle elevene.

Skolens prosjekt er elevenes læring, og det følgende er en presentasjon av hva rektorene i undersøkelsen erfarer at teamene betyr for elevenes læring.

4.3. Teamenes betydning for elevenes læring.

Hos alle respondentene er det sentralt poeng at teamorganiseringen gir positiv gevinst for elevenes læring. Grunnlaget for dette er høyere fagkompetanse i personalet og større mulighet for fleksibilitet. Dette finner jeg hos alle respondentene:

”Bakgrunnen for (teamorganisering – min anm.) det er jo, det primære er jo at vi skal ha et økt læringstrykk for barna, altså læringen, læringsmiljøet. Så det er jo det primære. Så er det mange andre gevinster da, som vi mener og lærerne gir tilbakemelding på at de synes er veldig positivt.”

- Hva er det de trekker fram som positivt?

”De trekker fram det at de kan konsentrere seg om færre fag. De har Bedre kompetanse. Får jeg lov til å jobbe bare med norsk, så jobber jeg bare med norsk, det trekker de fram. De trekker fram det positive ved gode samarbeidsrelasjoner. Mange, de er felles om noe. Du er ikke så ensom.”

De andre rektorene har erfaringer som styrker funnene i avsnittet over. En av rektorene er opptatt av hvordan skolen som organisasjon ved hjelp av teamene har møtt utfordringen med stor nivåforskjell på lesetester.

Fagkompetanse er nevnt som viktig ved siden av mulighetene for fleksibilitet: Utsagnene under viser dette:

- Jeg har et spørsmål om elevenes læring. Hva er din erfaring med teamsamarbeidets betydning for elevenes læring?

”Bare positiv. Kvalitativt, det totale tilbudet øker rett og slett. Når det blir tre som stiller med sine kvaliteter. Og de er tre om samarbeidet. De avlaster hverandre. Det er ingen tvil. Det er målbart.”

- Og så tenker jeg at disse teamene, sånn som du har fortalt om dem, kan brukes til å skape en fleksibilitet og tilpasning.

”Det er det de gjør. Både pedagogisk fleksibilitet ligger det i det, og individ mot elevene, og så kan jeg si som rektor: har det gitt et veldig godt verktøy for optimal utnytting av ressursen. Jeg synes at uten å skvise lærerne, så får vi ut noe fra de undervisningstimene vi legger inn.”

Enkeltutsagn understreker og forsterker funnene på spørsmålet om fagkompetansen i personalet. Lærerne på teamet utfyller hverandre, og dermed heves kvaliteten på arbeidet. En av rektorene nevner spesielt at hun setter sammen teamet så det er høy kompetanse på alle fagområdene.

Ved siden av utnytting av fagkompetansen i personalet er spørsmålet om fleksibilitet, gruppedeling og tilpasning av undervisningen viktig for vurderingen av hvordan teamorganiseringen har betydning for elevenes læring. Alle respondentene er opptatt av at teamorganiseringen gir mulighet for fleksibilitet med gruppedanning og dermed større muligheter for tilpasning av opplæringen.

Jeg lar en av rektorene si det med sine egne ord:

”Så no har me klare målsettingar i teamet, me arbeidar med at me skal utnytte kvarandre sin fagkompetanse i frå første til sjuande. Ein rød tråd i det. Eg vil sei at der dei er gode, der brukar vi folket vårt. Vi har ein heilt klar linje på fleksibel bruk av rom, for å oppnå tilpassa undervisning. Vi har blant anna på nybygget, der femte og sjette og sjuande er, der har me då eit formidlingsrom, og det formidlingsrommet skal brukast, det blir brukt skikkeleg, ...Der tar me ut grupper, både sterke og svake gruppe mens undervisninga på går.”

De andre rektorene uttaler også at teamorganiseringen gir større mulighet for fleksibilitet. Det er gode muligheter for å endre ting underveis. De deler inn året i perioder, og foretar

systematisk evaluering og nyorganisering etter behov. Nivådeling har vært et tema på flere skoler, dette kan gjennomføres ved en fleksibel bruk av ressursene på trinnteamet.

Rektorene er opptatt av mulighetene som ligger i en fleksibel bruk av arealene, og veksling mellom ulike gruppestørrelser og læringsmåter på forskjellige areal. En av rektorene er særlig tydelig på viktigheten av å holde hele trinnet sammen, så alle føler tilhørighet til det. Andre igjen styrker utsagnet, ved å si at det er en fleksibilitet i tenkningen, ved at noe er fast, men at resten er opp til teamet. Lærerne på skolen får anledning til å organisere dagene og skoleuken for elevene, innenfor den ressursen de har fått tildelt.

4.4. Oppsummering av analysekapitlet.

Datamaterialet er her redusert til det jeg mener er mine rektorers erfaringer med ledelse av skoler som er organisert som team. Jeg har prøvd å finne fram til essensen i deres utsagn. Ved bruk av lengre utsagn har jeg prøvd å holde fram deres ”stemmer”. Dette materialet er utgangspunktet for drøftingsdelen. Her vil tidligere forskning og teori fra kapitel 2, danne grunnlaget for drøftingene. Dette materialet virker sammen med mine erfaringer fra praksisfeltet innenfor de samme områdene.

Utfordringen min er å være åpen og bevisst egne fordommer og antagelser, og at jeg må møte materialet med et åpent sinn.

Med bakgrunn i oppgavens tre forskningsspørsmål og analyser av informantenes svar, begrunner rektorene organiseringen av skolen i lærerteam med at skolens utfordringer ikke kan møtes av enkeltlærere alene. Lærerteamene bidrar til en støttende læringskultur, og den gir lærerne muligheter til å konsentrere seg om enkelte fag. I neste omgang økes oppmerksomheten rundt elevens læring og skolens samlede læringsmiljø. Dette er en profesjonalisering av lærere som krever systematisk arbeid fra rektorenes side.

Et annet trekk i studien er rektorenes vurderinger rundt sammenhengen mellom utformingen av skolebyggene de rår over og organiseringen av skolen i lærerteam, sett opp mot ett bestemt læringssyn. Alle rektorene uttrykker samhandling, aktivitet, læring i fellesskap som et mål for læringsarbeidet både i det voksne miljø og blant elevene, mens to peker på klare sammenhenger mellom den sosiokulturelle forståelse for læring og organiseringen av lærere i

team. Samlet sett gir rektorene uttrykk for å være utviklingsorientert, med god samhandling i kollegiet, og at skolene framstår som gode i å utvikle et kollektivt ansvar for elevens læring.

Et tredje funn er rektorenes understrekning av åpenheten rundt lærernes arbeid og samarbeid om undervisning, og at denne felles innsatsen er forankret i skolens ledelse.

Samtidig er det grunn til å peke på at noen lærere finner dette samarbeidet som uvant, og ønsker seg en mer individuell og tradisjonell organisering.

Det fjerde funnet som trekkes fram er teamorganiseringen synes å ha god innvirkning på skole–hjem samarbeidet. Igjen er det lærernes og skolens tette samarbeid om eleven som får positiv gjenklang i foreldregruppen.

Et femte punkt som løftes fram fra analysene, er det lokale utviklingsarbeidet som er gjennomført med eksterne samarbeidspartnere, men også med ressurspersoner på skolene.

Når rektorene blir spurt om hvilken betydning teamorganiseringen har for lærernes læring, peker de i første rekke på at denne organiseringen gir store og gode muligheter til kollegabasert veiledning og for skolevandringssprosjektet som alle skolene nå skal inn i. Dette gir mulighet til individuell utvikling, felles utvikling av de som arbeider sammen, og ikke minst en mulighet for pedagogisk ledelse for rektor og resten av lederteamet. Rektorene er også opptatt av sin egen utvikling som pedagoger og ledere, enten ved studier eller nettverksarbeid, og opplever at opprettelsen av lederteam gir rom for denne typen utviklingsarbeid.

Rektorene trekker fram sider ved skolens rammer for organisasjonen, ledelse og samhandling. De kollektive prosessene krever tid, ikke minst for lærerne. Og rektorene har en klar forståelse for at den lokale arbeidstidsavtalen, i mange sammenhenger, må utvikles videre for å gi tid til samarbeid. Dessuten må tiden som brukes til samarbeidet, oppleves nyttig i forhold til kjerneoppgavene.

På forskningsspørsmålet om rektorenes erfaringer med teamorganisering og elevens læring, er de samstemte om at teamorganiseringen gir positiv gevinst for elevenes læring.

Hovedforklaringen ligger, i følge rektorene, i at hver enkelt lærer i teamet får bruke sin fagkompetanse. Lærerne på teamet utfyller hverandre, og organiseringen bidrar til å øke elevens læringsutbytte. ”Dette er målbart”, forteller en av informantene.

Et annet punkt som rektorene løfter fram, er at teamorganiseringen gir gode muligheten til fleksible løsninger. Med det menes at teamene kan operere med ulike gruppestørrelser og arbeidsmåter, og gjøre endringer i løpet av skoleåret. Men det er samtidig viktig for rektorene å holde elevene i teamet samlet i flest mulig fag, slik at elevene føler sosial tilhørighet til gruppen.

I neste kapittel vil jeg drøfte empirien i lys av forskningslitteraturen som er omtalt i kapittel 2.

5. Drøfting

Utgangspunktet er hovedproblemstillingen slik den er presentert i innledningen: *Hva er rektors erfaringer med ledelse av skoler som er organisert med lærerteam?* Utgangspunktet for problemstillingen er et fokus på skolene som virksomheter.

I drøftingsdelen av oppgaven vil jeg følge den samme strukturen som i tidligere kapitler. Det betyr at en drøfting av bakgrunnen for teamorganisering kommer først. Dette blir drøftet på bakgrunn av forskning som jeg har lagt fram i teorikapitlet. Her er det underordnede spørsmål om læringssyn, skole-hjem samarbeid, skoleeiers rolle, distribuert ledelse og arbeidsavtalen.

Dette følges av en drøfting av det neste forskningsspørsmål, som omhandler teamenes betydning for lærernes læring både individuelt og som kollektiv. Siste forskningsspørsmål handler om teamenes betydning for elevenes læring. Her er fokus på teamenes betydning for å utnytte lærernes fagkompetanse, og for å skape mer fleksibilitet i læringsarbeidet.

Avslutningsvis blir det en samlet oppsummering av drøftingskapitlet. Her vil jeg bruke Utdanningsdirektoratets *Program for skoleutvikling*, og drøfte resultatene av undersøkelsen helhetlig på bakgrunn av de retningslinjene som programmet trekker opp. Jeg vil også drøfte funnene i undersøkelsen i lys av teori om skolekulturen og lærerrollen, slik det kommer fram i teori fra forskere som henholdsvis Hargreaves (1996) og Raaen (2010).

5.1. Hvorfor teamorganisering?

Rektorene i undersøkelsen har fungert i stillingene sine i en periode på minimum tre år. I denne perioden har skoleeier initiert og fulgt dem opp i utviklingen av skolene på bakgrunn av føringene i Stortingsmelding nr. 30: Kultur for læring. Fokusområde har vært utvikling av klassetrinnsteam, og skolene og rektorene har vært fulgt tett av skoleeier. Oppfølgingen fra skoleeier må nødvendigvis bety mye for kompetanse, motivasjon og entusiasmen som kommer fram i intervjuene.

Mine respondenter forteller på ulike måter om hvordan læringssynet påvirker organiseringen av skolene. En av respondentene uttrykker seg klart på spørsmålet om hvorvidt det er noe spesielt læringssyn som ligger til grunn for organiseringen. Hun sier at det er det

sosialkonstruktivistiske læringssynet som gjelder. Når vi går nærmere inn på begrepet, fremhever hun samhandling og aktivitet som sentrale begreper. Dette samsvarer med hvordan de andre rektorene uttaler seg. De forteller om at både elever og lærere arbeider sammen, eller at de lærer av hverandre. Det kognitive læringssynet er avløst av et sosialt perspektiv, ifølge mine respondenter. En av dem sammenligner det med å bytte glans, som er en tradisjonell sosial aktivitet, hvor barn (helst jenter) byttet glansbilder med hverandre. Det er et godt eksempel på en delekultur.

Lillejords tre ulike perspektiv på læring (Lillejord 2003), gir noe av bakgrunnen for forståelse av det læringsarbeidet som foregår i skolen. Det foregår på ulike nivå: Læringsarbeidet for elevene, læringsarbeidet i det voksne miljøet, og i det perspektivet hvor skolen er en part i samarbeidet med skoleeier. Hvis vi studerer læring i et sosiokulturelt perspektiv, er det kanskje lettere å se sammenhengene, og hvordan de ulike partene handler i forhold til hverandre. I teorikapitlet er det flere henvisninger til hvordan synet på læring påvirker hvordan vi organiserer skoler.

Det er likevel ikke slik at læring foregår bare på en bestemt måte. Nyorientering og endringsarbeid kan ta lang tid, og det vil bety at ulike syn på læring og hvordan undervisning skal organiseres, vil eksistere side om side. Lærere i skolen er utdannet under forskjellige pedagogiske paradigmer. Deres eget utgangspunkt og opplevelse av egen skolegang kan ha vært svært ulikt de forutsetningene og behovene som ligger til grunn for behov for endring i dag. Dette kan føre til ulike former for motstand mot endringer i organisering av skolene. I noen tilfeller kan eldre lærere representere de som streiker mot nyorganisering, men på den andre side er det eksempler i undersøkelsen på at eldre lærere tar utfordringen med teamsamarbeid positivt, og åpner opp for innsyn i sin pedagogiske praksis. En av mine respondenter er opptatt av at skolen hennes har individfokus, men at læring foregår i et fellesskap. Kanskje denne rektorens perspektiv, åpner for et fleksibelt syn på læring, ved at ulike syn på læring kan aksepteres og berike den pedagogiske diskusjonen.

På grunn av alder og lang erfaring, har mine respondenter gått veien fra et kognitivt syn på læring gjennom egen skolegang, grunnutdanning og skolepraksis. I deres bakgrunn ligger også å være ansatt i en hierarkisk organisasjon, hvor rektor har vært den som skal effektivere sentralt vedtatte føringer for skoledriften. I min undersøkelse er rektorene satt til å lede en skole hvor det sosiokulturelle syn på læring er grunnlaget, og teamorganisering er svaret. Det ligger i deres bakgrunn en interesse for og skolering om samarbeid. De beskriver et sterkt

samarbeid opp mot skoleeier og foreldrene. Beskrivelsene avdekker noe av det dynamiske i en så dramatisk omlegging som en overgang til teamorganisering er. Hvordan de ser på disse utfordringene, vil jeg komme nærmere inn på i de neste avsnittene.

En viktig medspiller er hjemmene. Rektorene forteller at de informerer hjemmene for å tydeliggjøre at det nå er flere lærere som deler på ansvaret for elevenes skolehverdag. For eksempel blir det ikke den enkelte førsteklasseleer som presenterer seg i foreldreskole, men at det i større grad er organisasjonen som presenterer seg.

Spørsmålet om organisering av skoler har hatt en stor plass i den offentlige debatten der hvor skoler er blitt ombygd. Det var i en periode uro blant både foreldre, politikere og lærere med hensyn hvordan skoler som var under ombygning skulle organiseres (Bergens Tidende 2010). Det viste seg at det var viktig å være nøye med å begrunne overgangen til teamorganisering overfor foreldrene som gruppe, og overfor lærerne som arbeidstakere. Program for skoleutvikling legger vekt på god informasjon og involvering av foreldrene i det endringsarbeidet som programmet handler om (Program for skoleutvikling 2005). Rektorene i undersøkelsen forteller hvordan de på forskjellige måter har arbeidet med å involvere foreldrene ved hjelp av god informasjon og ved å være i forkant av eventuelle problemer. En av rektorene forteller at han er til stede og forteller om resultater av kartleggingsprøver, Nasjonale prøver og brukerundersøkelser på FAU -møtene på skolen. Det er en felles erfaring at foreldrene ønsker mye informasjon, og særlig ved omstrukturering har det vært viktig med informasjon. Skolene er avhengig av støtte fra hjemmene for å oppnå resultater, og den støtten oppnås blant annet ved å informere godt og begrunne endringsarbeid.

En viktig side ved dette samarbeidet, er støtten som ligger i det for enkeltlærere. I løpet av en lang lærerkarriere, vil de fleste ha perioder hvor de trenger støtte av kolleger, hvor samarbeidet med kritiske elever og foreldre kan oppleves tungt. Rektorene forteller om teamsamarbeidet er en organisasjonsform hvor lærerne kan støtte hverandre, særlig i samarbeidet med foreldrene. Gjennomføring av foreldremøte sammen er ett eksempel, felles utviklingssamtaler et annet.

Program for skoleutvikling legger vekt på skoleeier som en viktig aktør i endringsprosesser. Det vises til at det er viktig å stimulere til nettverkssamarbeid mellom skoler med felles utfordringer, slik at utviklingsarbeidet blir et felles løft for å utvikle modeller for samspill mellom skoler og skoleeiere. Det er grunn til å se på de erfaringene rektorene i min

undersøkelse har med skoleeier i sitt eget utviklingsarbeid. De omtaler skoleeier som en viktig aktør. Eksemplene forteller om at de selv har kommet med innspill til kommunens fagavdeling, og at det har vært etablert nettverk for læring og refleksjon. En rektor kommer inn på at det trengtes mer veiledning og ekstern støtte utover det som skoleeier kunne bidra med, og at han søkte hjelp i et kompetansemiljø utenfor det kommunale apparatet.

Alle rektorene legger stor vekt på skoleeier sin betydning for å etablere og utvikle lederteam fra høsten 2010. Her forteller de om en stor innsats, som har ført til felles skolering av lederteam. Etablering av lederteamene betyr at ledelsesoppgavene blir delt på flere, og lederteamene har blitt opplevd som avlastning for rektorene, forteller de.

Det har vært en debatt på andre områder i skole-Norge om opprettelsen av lederteam. Hordaland Fylkeskommune har innført ordningen med lederteam for få år siden. Dimmen oppsummerer det teoretiske grunnlaget for lederteam i sin rapport fra 2005 (Dimmen 2005). En viktig del av begrunnelsen for å opprette lederteam, er alderssammensetningen i rektorsjiktet i skolen i Bergen. Det er et stort behov for nyrekruttering av rektorer. Mellomledere med noen års erfaring vil ha et godt grunnlag for å søke rektorstillinger i fremtiden.

Leithwood og Riehl (i Møller 2006) fremholder distribuert leiing som kjennetegn ved fremgangsrike skoler. Møller setter det i et historisk perspektiv ved å fremheve at distribuert ledelse får oppslutning som reaksjon på heltedyrkelsen innenfor skoleledelsesfeltet (Møller 2006). Forskning viser at ledere som har medarbeidere som er villige til å ta ansvar, bør delegerer mye (Colbjørnsen 2004). Rektorene i undersøkelsen forteller om at de delegerer mye, en av dem forteller at han kanskje delegerer for mye. De forteller om tydelige organisasjoner, hvor ansvaret er fordelt ut til enkeltpersoner og grupper. I kommunen er det en såkalt fagoppfølging en gang pr. år. Dette betyr at områdelederne har et forberedt besøk på skolene, hvor resultater og utfordringer blir tema for en refleksjon mellom skoleeier og lærere fra skolen. I denne sammenheng forteller rektorene om at ansvar i forbindelse med dette er delegert ut til fagteam, og at det er en viktig avlastning for rektorene.

Skolene i undersøkelsen er organisert med team, og de har såpass mange elever på hvert trinn at de oppnår effekt som er knyttet til deling av ansvar på trinnet. De forteller også om hvordan de har delegert ansvar til team for fagområder. Denne formen for distribusjon får dermed direkte konsekvenser for elevenes læring.

Hvis jeg ser på arbeidet i de ulike teamene i lys av føringene i *Program for skoleutvikling*, kan det se ut som om de ulike teamene etter det rektorene forteller, legger til rette for en organisasjon som utvikler, forvalter og tar i bruk kunnskapsressursene sine. I de ulike teamene er det muligheter for etablering av ny praksis som er direkte rettet mot elevenes læring.

Rektorene forteller om utfordringer ved endringsarbeidet de har vært med på også på dette området. Noen av lærerne liker sin gamle trygge ramme, ifølge rektorene. Kanskje vi her ser spor etter det som Hargreaves omtaler som Påtvunget kollegialitet. I dette inngår en sterk administrativ regulering med det formålet å skape kollegialitet, og man kan se kunstige grep som kan kvele ekte ønsker (Hargreaves 1996). Dette står i motsetning til en samarbeidskultur. Den vil være preget av felleskap, tillit og støtte som betyr noe i det daglige arbeidet. I tillegg er en samarbeidskultur preget av utviklingsorientering, frivillighet og stor innsats (ibid.).

Program for skoleutvikling trekker fram at helhetlige tiltak for å forbedre organisasjonens virkemåte, innebærer at forbedring av pedagogikk og undervisningspraksis, sees i sammenheng med tiltak for organisering, ledelse, samhandling og bruk av støttetiltak. Eksempler på dette er hvordan lærernes arbeidsdag brukes, helt konkret hvordan bruken av fellestid og tilstedeværelse er organisert (Program for skoleutvikling 2005). Raaen (2010) skriver at den tradisjonelle lærerrollen hviler på en forståelse av at lærere skal greie oppgaven uten støtte. Som tidligere nevnt er lærere autonome. Raaen skriver også at mye av samarbeidet mellom lærere ikke er effektivt, dersom lærere sitter sammen og gjør et arbeid de kunne gjort hver for seg (ibid.). I en travel hverdag føles en slik bruk av tid som bortkastet, og en teamorganisering vil møte motstand hvis det ikke er til hjelp i det daglig arbeidet.

Jeg vil i det følgende drøfte hvordan rektorene forteller om arbeidsavtalen som redskap for kollektive prosesser i skolen, i lys av hva forskere sier om dette. Det er lærernes organisasjoner og rektor som på den enkelte skole skal sette ut i livet lokalt en samarbeidsavtale. Den er inngått på sentralt hold. Det opprinnelige utgangspunktet for denne sentralt inngåtte arbeidsavtalen, var å gi rom for skoleutvikling. Arbeidsavtalene får svært ulike utslag lokalt, og gir svært ulik grad av binding av arbeidstiden.

Det varierer også hva som er innholdet i denne samarbeidstiden, og hvor mye som settes av til kollektive prosesser. Rektorene forteller om ulik praksis her. En av rektorene forteller om at på hennes skole er de som har redusert stilling, tilstede mer enn forholdsmessig. Denne rektoren vil at alle skal være til stede når det foregår noe styrt (fra ledelsen). Dette kan sees på som en konsekvens av et synspunkt, nemlig at alle ansatte har noe å bidra med i samarbeidet,

og at fellestiden blir sett på som svært viktig. Utviklingsarbeidet som foregår der, har betydning både på kort og lang sikt. Fortellingene fra alle rektorene handler om at fellestiden blir sett på som viktig, og at grensene mellom driftsoppgaver og utviklingsoppgaver ikke nødvendigvis er helt klare (Irgens 2010).

Irgens trekker opp to spenningsforhold, i tillegg til det mellom drift og utvikling. Det er spenningsforholdet mellom det individuelle og kollektive. En av rektorene gir lærerne på skolen sin tid i arbeidsavtalen til individuell kompetanseheving med 45 minutter. Det er en synliggjøring og konkretisering av en kompetanseutviklingsstrategi for den enkelte. Dette fanger opp noe av det program for skoleutvikling peker på som et tiltak som kan forbedre organisasjonens virkemåte (Program for skoleutvikling 2005).

En av rektorene sier at det er for lite tid til samarbeid, og at mer av den ubundne tiden burde være bundet for å gi rom for at lærerne kan lære av hverandre. Dette temaet bringer meg over på neste avsnitt, som handler om teamenes betydning for lærernes læring.

5.2. Teamenes betydning for lærernes læring.

Rektorene forteller om kompetanseheving i teamene som kollektiv, hvordan det settes individuelle mål for lærernes læring, og hvordan ledelsen legger til rette for dette. Dette blir gjort enten i en tradisjonell medarbeidersamtale, eller som ledd i skolevandring. I en mer kollektiv form, kan mål for lærernes læring settes i teamet, i samarbeid mellom alle deltakerne på et trinn og ledelsen.

Filstad sin forskning om taus kunnskap sier mye av denne formen for samarbeid.

Medlemmene i teamene har mye kunnskap om hvordan profesjonen kan utøves, og deling av denne kunnskapen gjennom målrettet observasjon og etterfølgende refleksjon, er tiltak som virker, ifølge forskning. Nyutdannede lærere og eldre lærere har ved teamsamarbeid mulighet for å lære av hverandre, alle har noe å bidra med (Filstad 2010).

Den praksisnære kunnskapen vi bruker for å gjøre jobben vår, er ikke nødvendigvis lest i en bok, ifølge Kompetanseberetningen. Måten skolen fungerer på som organisasjon, sier noe om kvaliteten i skolen. Samme sted anvendes begrepet det sosiokulturelle læringsperspektivet på lærernes læring (Kompetanseberetningen 2005).

Lederoppgaven blir å legge til rette for disse læringsarenaene i organisasjonen, og integrere dem som en del av skolehverdagen. Rektorene i undersøkelsen forteller alle om viktigheten av å dele kunnskap, og om hvordan de legger til rette for det. De forteller om individuell skolering, og hvordan dette kan løfte teamenes kompetanse. De forteller om hvordan lærerne som gruppe får felles skolering, og hvordan skoleeier legger vekt på skolering av hele lederteamet. Filstad legger vekt på hvordan kursing bør foregå, nemlig internt i organisasjonen mellom de som skal løse arbeidsoppgaver sammen (Filstad 2010).

5.3. Teamenes betydning for elevenes læring.

Erfaringene til rektorene i min undersøkelse er at ved teamorganisering kan lærerne konsentrere seg om færre fag, og at dette bidrar til et bedre læringsutbytte for elevene. De kan selv ha undervisning i flere faggrupper av elever innenfor samme fagområde. Kriteriene for utvalget av respondenter er at skolene de leder, har minst 230 elever. Det betyr at de er flere lærere på hvert klassetrinnsteam. Dette gir flere muligheter for fleksibilitet, for eksempel ved nivågrupper i kjernefagene.

Jeg har i teoridelen vært inne på forskningsresultatene til Hattie og uttalelsene til Nordahl. Hvordan henger dette sammen med erfaringene til rektorene? Hva forteller de om?

De forteller om lærere som er organisert med den klare hensikt å bli bedre på nettopp klasseledelse, som Hattie understreker som en forutsetning for et godt læringsmiljø. De forteller også om en skoleeier som er aktiv i etablering av lederteamene. Disse teamene blir brukt som pådrivere for økt kompetanse på klasseledelse i forbindelse med skolevandringen.

Samtidig oppnår de fordelene som Nordahls innlegg i Skolelederen handler om, ved at det er en relativt stor gruppe elever og flere lærere på hvert trinn. Rektorene erfarer at de har mulighet for å delegerer ansvar til teamene, de har etablert møtepunkter og en felles struktur for oppfølging av hvert enkelt trinnteam. De har et sterkt fokus på struktur, har foretatt ombygninger for å imøtekomme behovene for fastere rammer rundt elevgruppene. De har mange av de særtrekkene som ledelse med en kollektiv orientering innebærer. Som systemutviklere er de kollektivt orientert, legger vekt på struktur og system, systematisk oppfølging av medarbeiderne, delegering av oppgaver, høy grad av ansvarliggjøring (Skolelederundersøkelsen 2005).

5.4. Oppsummering – avsluttende drøfting.

Avslutningsvis ønsker jeg å se på resultatene av min studie i lys av Program for skoleutvikling. Programmet er uttrykk for myndighetenes føringer for skoleutvikling i perioden 2005-2008. Programmet legger vekt på skolene som virksomheter, og forteller hvordan velfungerende organisasjoner oppnår bedre resultater i arbeidet med elevene. Disse kjennetegnene på velfungerende organisasjoner er samhandling i kollegiet, tydelig pedagogisk ledelse, fleksibel organisering, høyt ambisjonsnivå og aktiv bruk av verktøy for kvalitetsvurdering (Program for skoleutvikling 2005).

Disse kjennetegnene er, ifølge programmet, felles for skoler som lykkes bedre med å utvikle læringsmiljø for elever og ansatte som gir resultater. Rektorene i undersøkelsen er spurt om sine erfaringer innenfor disse områdene. De har på ulike måter samarbeidet med skoleeier, for eksempel kommet med innspill under utarbeidelse av skolebruksplanen (Skolebruksplanen 2006). Skoleeier har vært aktive i oppfølgingen av dem. Det er utviklet nettverk på tvers av skoler, som har bidratt til resultatene. Rektorene har også hatt muligheter for egen kompetanseheving, særlig i forbindelse med oppbygningen av lederteam.

Rektorene opplever at de selv har et fokus på organisasjon, ledelse og samhandling. Deres hverdag er preget av samhandling internt og med eksterne aktører, utvikling av lederteamene og distribusjon av ledelse til ulike team, for eksempel fagteam, ad-hoc-team og klassetrinnsteam. Rektorene erfarer at organiseringen styrker fellesskapet, og at personalet fungerer som et kollektiv.

Programmet legger vekt på økt handlefrihet og systematisk kvalitetsutvikling. Dette skal ifølge programmet gjelde på skolenivå. Jeg ser det slik at også teamene får utstrakt handlefrihet. Kvalitetsutviklingsplanene legges lokalt, og følges opp gjennom fagoppfølgingen som skoleeier gjennomfører årlig.

Hvordan makter så rektorene å konvertere denne særegne idealismen og kompetansen som skolens ansatte besitter, til driv i utviklingsarbeidet (Program for skoleutvikling 2005)?
Delegering av ansvar, distribusjon av ledelse, utvikling av felles visjoner og aktivisering av

taus kunnskap ser ut til å være noen av metodene som virker, og som rektorene går inn i utviklingsarbeidet med.

Rektorene forteller at teamene har en positiv virkning på lærernes læring, og på elevenes læring. De forteller om hindringer og motstandsarbeid i personalet underveis, men at distribusjon av ledelse ansvarliggjør personalet. Det fortelles også om lokale variasjoner med hensyn til hvordan utviklingsarbeidet har foregått.

Skoleeiers betydning i utviklingsarbeidet er et gjennomgående tema for alle fire rektorene. Rektorene har gjort seg positive erfaringer om skoleeiers betydning for skolen som virksomhet i forbindelse med omorganiseringen av skolene og utvikling av lederteam i skolen fra høsten 2010.

6. Kan resultatene av min utforskning overføres til andre skoler?

Jeg har sett resultatene i denne undersøkelsen i lys av funnene i min egen undersøkelse fra 2008. Det er et samsvar mellom funnene, på den måten at det er en positiv holdning til trinnsamarbeid mellom lærerne i undersøkelsen fra 2008, (Monsen 2008) og erfaringene til rektorene fra 2010.

Skolene i min undersøkelse har en trinnbasert undervisning. Dette faller naturlig pga elevtallet. De har blitt tett fulgt opp av skoleeier gjennom år med skoleutvikling. Dessuten har lærerne selv valgt seg til disse skolene. Spørsmålet er om resultatene i undersøkelsen kan overføres til andre skoler.

Det er de samme styringsdokumentene som gjelder for alle skoler, når det gjelder vekt på å utvikle skolene som virksomheter. Det interessante og utfordrende blir hvordan dette må tilpasses, når organiseringsformen ikke er så selvsagt som i skolene i undersøkelsen.

Det er utviklet redskaper for skoleutvikling de siste årene, og disse er tilgjengelige for alle kommuner og skoler. Dette er Utdanningsdirektoratets Ståstedsanalysen og Organisasjonsanalysen. Særlig den siste ser etter kjennetegn som kan bidra til utvikling av skolene som virksomheter.

Program for skoleutvikling legger vekt på kompetansemiljøenes betydning i skoleutvikling. De bidrar til utvikling av skolene som organisasjoner i samarbeid med skoleeier. Min egen erfaring som leder er at det er avgjørende hvordan føringene fra sentralt hold tolkes og videreutvikles lokalt.

Det er det overordnede nivået som kan få fart på utviklingen av skolene som organisasjoner. I oppgaven min har jeg beskrevet hva den aktuelle skoleeier har gjort for å utvikle skolene som organisasjoner. Dette ser ut til å følge noen hovedspor. Alle rektorene har erfaring for at det er sentralt at hele ledergruppen blir skolert. Et annet poeng er at alle skolene i kommunen får det samme tilbudet og organisasjonsutvikling. Ved å løfte bare noen få i et prosjekt, oppnås kanskje ikke det samme.

I den årlige fagoppfølgingen er det aktuelt å spørre etter organisasjonsmessig kvalitet. At skolen holder oppe temperaturen i endringsprosessen, er avgjørende for å lykkes.

7. Litteraturliste:

Aas, S (2011) Leder til læring. Bergenseren, april 2011, side 9. Bergen, Bergen Kommune.

Andreassen, R.-A., Irgens, E.J. og Skaalvik, E.M. (2009) (red.) *Skoleledelse: Betingelser for læring og ledelse i skolen*. Trondheim: Tapir Akademisk.

Assmann, R.(2008). *Teamorganisering. Veien til mer fleksible organisasjoner*. Bergen: Fagbokforlaget.

Befring, E.(2007). *Forskningsmetode med etikk og statistikk*. Oslo: Samlaget.

Berg, G.(1995). *Skolekultur – nøkkelen til skolens utvikling*. Gyldendal Norsk Forlag.

Bergen Kommune, Byrådsavdeling for oppvekst: *Skolebruksplan 2007-2016*. Hentet fra nettet 7.06.11.

https://www.bergen.kommune.no/bk/multimedia/archive/00000/Skolebruksplan_for_Ber_922a.pdf

Bergen Kommune: Bergenseren, april 2011.

Colbjørnsen, T.(2004).. *Ledere og lederskap*. Bergen. Fagbokforlaget.

Dale, E. L., Wærness, J.I. & Liabø, M. (2004). *Rom for alle – blick for den enkelte*. Oslo: Cappelen.

Dimmen, A.(2005). *Lærende organisasjoner, mellomledere og kunnskapsledelse*. Rapport fra Høgskolen i Buskerud, nr. 56, 2005.

Dysthe, O. og Engelsen, K.S. (red.)(2003). *Mapper som pedagogisk redskap*. Oslo. Abstrakt Forlag.

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

Fjeld, Ø. (2005). *Å lykkes som rektor*. Masteroppgave. Bergen: Universitet i Bergen.

- Fuglestad, O. L. (2006). Leiing som kulturutvikling I J. Møller og O. L. Fuglestad, (red.) *Ledelse i anerkjente skoler*. Side 179-194. Oslo: Universitetsforlaget.
- Hargreaves, A.(1996). *Lærerarbeid og skolekultur: Læreryrkets forandring i en postmoderne tid*. Oslo: Ad Notam, Gyldendahl.
- Hattie, J. (2009). *Visible learning*. London and New York: Routledge.
- Irgens, E. J. (2010). Rom for arbeid: Lederen som konstruktør av den gode skole. I R.-A. Andreassen, E. J. Irgens & E.M. Skaalvik (red.). *Kompetent skoleledelse*. Side 125-146. Trondheim: Tapir Akademisk forlag.
- Irgens, E.J. (2007). *Profesjon og organisasjon*. Bergen:Fagbokforlaget.
- Kvale, S. og Brinkmann, S. (2009). *Det kvalitative forskningsintervju*. 2. utg. Oslo: Gyldendahl.
- Lillejord, S. (2003). *Ledelse i en lærende skole*. Oslo: Universitetsforlaget.
- Myhre, H. (2009). Ledelse av skoler i utvikling – hva kan et sosialkonstruktivistisk perspektiv tilføre? I R.-A. Andreassen, E.J. Irgens & E.M. Skaalvik, Einar M. (red.). *Skoleledelse - Betingelser for læring og ledelse i skolen*. Side 23-35. Trondheim: Tapir Akademisk Forlag.
- Møller, J. og Fuglestad, O. L.(2006): *Ledelse i anerkjente skoler*. Oslo: Universitetsforlaget.
- Møller, J. (2006). Hvilke svar gir forskning om god skoleledelse? I J. Møller og O. L. Fuglestad(red.) *Ledelse i anerkjente skoler*. Side 27-42. Oslo: Universitetsforlaget.
- Monsen, A. (2008). *Samarbeid på trinn*. Trondheim: NTNU (upublisert).
- Møller, J. og Ottesen, E.(red.)(2011): *Rektor som leder og sjef*. Oslo: Universitetsforlaget.
- Nordahl, T.(2011) Baser eller ikke? I *Skolelederen*, nr. 3, 2011.
- Postholm, M. B.(2005). *Kvalitativ metode, en innføring med fokus på fenomenologi, etnografi og kausstudier*. Oslo: Universitetsforlaget.

- Ryste, H.(2010, 12.4.): Veggene kom raskt opp igjen. *Bergens Tidende*. Lastet ned fra nettet 7.juni 2010. <http://www.bt.no/nyheter/innenriks/Veggene-kom-raskt-opp-igjen-1774422.html>
- Raaen, F.D. (2010). Læring i yrket – i møtet mellom erfarne og nyutdannede. I T.L. Hoel, G. Engvik & B. Hanssen (red.) *Ny som lærer – sjansespill og samspill*. Side 235-251. Trondheim: Tapir Akademisk Forlag.
- Schancke, T. og Skålholt, A.(2008): *Kunnskapsstatus om skolebygg – en kartlegging av forskning på sammenheng mellom skolebyggs utforming og elevers læringsutbytte*. Østlandsforskning: ØF-notat nr.02/2008. Hentet fra nettet 1.06.11. <http://www.regjeringen.no/upload/KD/Vedlegg/Grunnskole/Kunnskapsstatus%20skolebygg.pdf>
- Stortingsmelding nr. 30 (2003-2004): *Kultur for Læring*.
- Utdannings- og Forskningsdepartementet (2005): *Lærer elevene mer ved lærende skoler? En snarvei til Kompetanseberetningen 2005*. Hentet fra nettet 1.juni 2011 http://www.regjeringen.no/upload/kilde/ufd/rap/2005/0018/ddd/pdfv/244921-kompetanseberetningen_05.pdf
- Utdanningsdirektoratet: *Program for skoleutvikling – Programbeskrivelse 2005-2009*. Hentet på nettet 7. mai 2011 fra http://www.udir.no/upload/skoleutvikling/programbeskrivelse_skoleutvikling.pdf
- Utdanningsdirektoratet: *Skolelederundersøkelsen 2005*. Hentet fra nettet 7. juni 2011 fra http://www.udir.no/upload/Rapporter/skolelederundersokelsen_2005.pdf
- Utdanningsdirektoratet (2011): *Ståstedsanalysen og organisasjonsanalysen*. Hentet på nettet 11. juni 2011. <http://www.udir.no/Tema/Verktoy/Statedsanalysen-og-organisasjonsanalysen/>
- Utdannings og Forskningsdepartementet (2005): *Kunnskapsløftet*. Læreplan for grunnskolen og videregående opplæring. Oslo: Utdannings- og forskningsdepartementet.
- Vedøy, G. (2006). Skoleledelse i flerkulturelle skoler I J. Møller og O.L. Fuglestad (red.) *Ledelse i anerkjente skoler*. Side 199-212. Oslo: Universitetsforlaget.
- Wenger, Etienne (2000). En social teori om læring I K. Illeris: *Tekster om læring*. Side 139-170. Roskilde: Roskilde Universitetsforlag.

8. Innholdsliste for vedlegg:

Vedlegg 1: Informasjonsskriv til respondenter.

Vedlegg 2: Meldeskjema for Norsk Samfunnsmessige Datatjeneste.

Vedlegg 3: Kategoriskjema 1: Teamenes betydning for elevenes læring

Vedlegg 4: Kategoriskjema 2: Teamenes betydning for lærernes læring

Vedlegg 5: Kategoriskjema 3: Teamenes betydning for skole – hjem - samarbeidet.

Vedlegg 6: Kategoriskjema 4: Teamenes betydning skolekulturen.

Vedlegg 7: Intervjuguide.
