

Ranveig Kroglund Haugen og Lena Nilsson

# Hvordan bruker rektor møtetid for å legge til rette for profesjonelle læringsfellesskap?

Masteroppgave i skoleledelse

Veileder: Carl F.Dons

Juni 2020



# **Hvordan bruker rektor møtetid for å legge til rette for profesjonelle læringsfellesskap?**

**Forfattere: Ranveig Kroglund Haugen og Lena Nilsson**

Veileder: Carl F. Dons

Masteroppgave i skoleledelse

NTNU

Fakultet for samfunns- og utdanningsvitenskap

Institutt for lærerutdanning

Våren 2020

## Forord

Temaet for denne masteroppgaven er hvordan rektorer gjennom møtetid legger til rette for profesjonelle læringsfelleskap. Vi har begge lang erfaring som lærere og har i mange år nå jobbet som avdelingsledere. Interessen for skoleutvikling og læreres læring har vi vært opptatt av siden vi begge startet på Den Nasjonale Rektorutdanningen i 2015.

En viktig lederoppgave vi har er nettopp å lede lærernes læring gjennom profesjonelle læringsfelleskap. Vi har vært fasinert av hvordan rektorer arbeider med dette innenfor de gitte rammene og tiden som er til rådighet i skolen. Dette gjorde at valget på problemstilling handler nettopp om hvordan rektorer legger til rette for profesjonelle læringsfelleskap. Årene fra vi startet på rektorstudiet og frem til nå har vært en lang reise hvor vi har utviklet oss som mennesker og ledere. Å skrive oppgave sammen har vært lærerikt med tanke på at man får mange gode refleksjoner. Samtidig har det vært krevende å samskrive. Vi har begge skrevet litt på alt. Det har gjort at vi har måttet rydde en del i teksten slik at det ble en god sammenheng i det vi har skrevet.

Vi ønsker å takke vår veileder Carl F. Dons for gode diskusjoner og åpne spørsmål underveis som har gjort at vi har reflektert bedre og endret både tanker og innhold i oppgaven. Det har vært et skritt frem og to tilbake, noe som har vært nødvendig for at innholdet har fått nok dybde. Han har villig stilt opp når vi har spurt og vært tilgjengelig for veiledning når vi har trengt det.

Vi retter også en stor takk til informantene våre, både rektorer og lærere som kjapt sa ja til å være med i denne studien og som har gitt oss et godt datamateriale å jobbe med.

Vi vil også takke vår arbeidsgiver og lederteam som har gitt oss tid og rom til å gjennomføre studien. Det har hatt stor betydning for at vi har kommet i mål.

Ikke minst går en stor takk til våre familier for oppmuntring og støtte. Vi retter en spesiell takk til Christian Haugen for gode innspill og kritiske spørsmål sett utenfra skolesektoren og for språkkontroll til slutt.

## Sammendrag

I dette forskningsarbeidet i forbindelse med vår masteravhandling i skoleledelse, har vi sett på hvordan skoleledere arbeider med å utvikle profesjonelle læringsfellesskap. Helt spesifikt har vi studert hvordan skoleleder bruker møter og møtetid til å legge til rette for profesjonelle læringsfellesskap (PLF).

Det sterke fokuset på PLF for utviklingen av norsk skole kommer som styringssignaler fra blant annet (Stortingsmelding nr 21, 2016-2017) og (Stortingsmelding 28, 2015-2016) samt en rekke nasjonale og internasjonale evalueringer, utredninger, ekspertgrupper og teoretiske perspektiver. Det påpekes at det er nødvendig at lærernes kunnskap og praksis utvikles og fornyes, og at dette bør skje gjennom samarbeid mellom kolleger på arbeidsplassen. Litt forenklet kan man si at det er dette PLF handler om. Vi har i arbeidet valgt ut relevant teori innenfor PLF og ledelse for å forstå og forklare vår problemstilling.

Forskningsarbeidet er en kvalitativ studie, i den forstand at datagrunnlaget/empirien i forskningsarbeidet er tatt frem ved bruk av kvalitativ metode. Det er benyttet individuelle intervjuer med rektorer og gruppeintervjuer med lærere. Denne kvalitative tilnærmingen ble valgt siden den gir grunnlag for innsikt i skolelederens og læreres erfaringer og fortolkninger. Siden tillit, trygghet og samarbeid er sentrale premisser for utvikling av PLF, er disse refleksjonene og fortolkningene viktige for å gi innsikten riktig kontekst. Datamaterialet kommer fra intervju av rektorer og lærere i 3 offentlige skoler i Trondheim kommune. Skolene har mellom 330-500 elever og 35-80 ansatte. 2 av de 3 skolene har jobbet bevisst med PLF i mer enn 2 år.

Resultatene fra forskningsarbeidet viser at skoleledere kan benytte et variert sett av verktøy og virkemidler for å få god PLF effekt av interne møter. Der hvor PLF arbeidet har hatt god fremgang og effekt, avdekkes et tydelig bilde av skoleledere som kulturbyggere og strukturbyggere. De bygger en organisasjonskultur hvor samarbeid om kollektiv refleksjon og utvikling oppmuntres og trenes på, og de utnytter strukturelle betingelser for å legge til rette for dette. Praktisk gjøres dette ved å sette av nok møtetid til PLF utvikling, tid og rom for forberedelser, og tydelige forventninger til lærerne om deltakelse, engasjement og faglig fordyping. Det er også stort fokus på hvordan møtene gjennomføres, bruken av prosess- og

samtaleverktøy som skaper utfordrende og reflekterende diskusjoner koblet til undervisningspraksis.

Tydighet i mål og retning for utviklings og forbedringsarbeid, koblet med velstrukturert gjennomføring av møter, ser ut til å ha betydelig effekt på tillitsforhold og normene/adferdsreglene i organisasjonskulturen man ønsker å bygge. Hvordan PLF arbeidet gjennom møter har endret kulturen kommer tydelig til uttrykk gjennom språkbruk og begrepsapparatet som lærerne benytter. Lærerne sier nå utviklingstid og samarbeidstid om det de tidligere beskrev som fellestid eller trinntid som beskrivelse for møter hvor de jobbet sammen.

Vi finner også noen svært konkrete løsninger som andre skoler/skoleledere kan høste erfaring fra. Manual eller mal for hvordan PLF møter kan gjennomføres er et godt eksempel på dette. Å koble PLF arbeidet med kollegaveiledning, og koble individuelle utviklingsmål med de kollektive utviklingsmålene ser også ut til å være tiltak som gjør at møtetid får god effekt på utviklingen av profesjonelle læringsfellesskap.

En av skolene har fått til en tydelig endring i hvor mye møtetid som benyttes til utvikling kontra drift etter at de begynte å jobbe med å utvikle PLF. Det viser seg at skolen nå benytter 80% av møtetid til utvikling, og at dette har skapt mer bevisste lærere som reflekterer over egen undervisningspraksis. Det er vanskelig å si noe om hvordan bruken møtetid knyttet til utvikling av profesjonelle læringsfellesskap har ført til bedre undervisning for elevene, og dette er et relevant tema for videre forskning.

# Innholdsfortegnelse

1	Innledning .....	3
1.1	Bakgrunn og tema.....	3
1.2	Problemstilling og forskerspørsmål .....	8
2	Teoretiske perspektiver .....	9
2.1	Perspektiver på profesjonelle læringsfellesskap.....	9
2.2	Perspektiver på utforskende samtaler .....	12
2.3	Perspektiver på ledelse.....	13
2.3.1	Distribuert perspektiv .....	14
2.3.2	Transformativt perspektiv.....	15
2.4	Perspektiv på organisasjonskultur.....	16
3	Metode.....	19
3.1	Individuelt intervju .....	20
3.2	Gruppeintervju .....	21
3.3	Valg av informanter.....	22
3.4	Analyse og presentasjon av data .....	22
3.5	Validitet og reliabilitet .....	26
3.6	Etikk.....	28
4	Presentasjon av empiri.....	29
4.1	Hvordan organiserer rektor møtetid? .....	29
4.1.1	Skole 1: Intervju med rektor Per.....	29
4.1.2	Skole 1: Intervju med lærerne .....	32
4.1.3	Skole 2: Intervju med rektor Nils .....	34
4.1.4	Skole 2: Intervju med lærerne .....	36
4.1.5	Skole 3: Intervju med rektor Johan.....	37
4.1.6	Skole 3: Intervju med lærerne .....	39
4.1.7	Oppsummering av funn på hvordan rektor organiserer møtetid.....	40
4.2	Hvordan legges det til rette for en kunnskapsutvikling gjennom samtaler?.....	42
4.2.1	Skole 1: Intervju med rektor Per.....	42
4.2.2	Skole 1: Intervju med lærerne .....	43
4.2.3	Skole 2: Intervju med rektor Nils .....	44
4.2.4	Skole 2: Intervju med lærerne .....	45
4.2.5	Skole 3: Intervju med rektor Johan.....	46
4.2.6	Skole 3: Intervju med lærerne .....	47

4.2.7	Oppsummering av funn på hvordan legges det til rette for en kunnskapsutvikling gjennom samtaler.....	48
4.3	Hvordan utøver rektor ledelse?.....	50
4.3.1	Skole 1: Intervju med rektor Per.....	50
4.3.2	Skole 1: Intervju med Lærerne.....	52
4.3.3	Skole 2: Intervju med rektor Nils .....	52
4.3.4	Skole 2: Intervju med lærerne .....	54
4.3.5	Skole 3: Intervju med rektor Johan.....	55
4.3.6	Skole 3: Intervju med lærerne .....	55
4.3.7	Oppsummering av funn på hvordan utøver rektor ledelse .....	56
5	Diskusjon .....	58
5.1	Skoleledere som ønsker PLF er både kulturbyggere og strukturbyggere .....	58
5.2	Strukturelle betingelser som middel for å legge til rette for gode møter om utvikling av praksis .....	63
5.3	Hvordan det legges til rette for en kunnskapsutvikling gjennom samtaler.....	66
6	Oppsummering og konklusjon.....	71
7	Bibliografi.....	75
8	Vedlegg - oversikt .....	76
	Vedlegg 1 Intervjuguide rektor .....	77
	Vedlegg 2 Intervjuguide lærere .....	79
	Vedlegg 3 Informasjonsskriv/Samtykkeskjema.....	80
	Vedlegg 4 Godkjenning NSD .....	85
	Vedlegg 5 Mal på møtetid skole 2 .....	88



# 1 Innledning

## 1.1 Bakgrunn og tema

I (Stortingsmelding nr 21, 2016-2017) *Lærelyst-tidlig innsats og kvalitet i skolen* handler kapittel 4 om profesjonelt samarbeid for kvalitetsutvikling. Der står det at for at lærerne skal utvikle undervisningspraksisen sin må de være en del av et velfungerende profesjonsfellesskap, der lærerne samarbeider, og der det er kultur for å dele kunnskap og erfaringer. Et profesjonsfellesskap der lærere og ledelsen fungerer godt sammen vil legge til rette for 1) at alle føler et felles ansvar for alle elevenes læring 2) at læringsresultatene dokumenteres 3) at det utvikles en felles forståelse av hvordan praksis i klasserommet kan forbedres 4) at undervisningsopplegg og pedagogiske strategier planlegges i fellesskap, og at effekten på undervisningen evalueres, og 5) at den undervisningen som viser seg å være virkningsfull deles. Profesjoner handler egentlig om hvilken teori, metode, skjønnsutøvelse og samfunnsmandat som utøves, men i Stortingsmelding 21 handler profesjon og profesjonelle læringsfellesskap mye om det samme, og tendensen i dag er at lærere omtales som en profesjon.

Ifølge Stortingsmelding nr. 21 handler det å være profesjonell i stor grad om å kunne bruke faglig kunnskap og anvende skjønn. Kvaliteten på hvordan lærerne utøver skjønn har derfor avgjørende betydning for elevenes læring. For å utvikle en profesjonalisering av lærerrollen er det derfor viktig at det legges til rette for at den skjønnsmessige vurderingen utvikles. For å få dette til er det to forhold som må være til stede: 1) lærernes kunnskapsgrunnlag må styrkes og 2) at det legges større vekt på de profesjonelle fellesskapene, der tilbakemeldinger på det arbeidet du gjør i klasserommet er i fokus (Stortingsmelding nr 21, 2016-2017).

(Stortingsmelding 28, 2015-2016) *Fag- Fordypning- Forståelse* er laget på bakgrunn av at man ser et behov for å gjøre læreplanene mer relevant for fremtiden. Dette gjøres ved å fornye innholdet, slik at man får en skole hvor man endrer og lærer i tråd med samfunnet. Det nye i denne Stortingsmeldingen er at man ønsker mer relevant innhold og sammenheng i fagene. For å implementere dette blir det viktig hvordan man utøver ledelse for å skape endring av praksis.

Det kommer nye styringssignaler i norsk skole ganske ofte. Noen av disse er nasjonalt vedtatte reformer og læreplaner som fører til at lærere bør fornye sin praksis. Andre

styringssignaler er lokalt gitt av skoleeier. I tillegg gjør skoleledere sine egne prioriteringer i egen enhet, som også påvirker hvordan undervisningen gjennomføres.

I 2016 kom utdanningsdirektoratet ut med brosjyren «*Ledelse i skolen*». Her beskrives fire områder en rektor skal mestre, og som også ligger i premissene for den nasjonale rektorutdanningen:

1. Elevenes læringsprosesser, som handler om at alle ansatte skal få støtte og veiledning for å skape gode læringsprosesser for elevene.
  2. Styring og administrasjon som handler om rektors evne til å lede lærerne.
  3. Samarbeid og organisasjonsbygging som handler om rektors evne til å bygge profesjonsfellesskap, legge til rette for samarbeid og få skolen til å fungere godt som organisasjon.
  4. Utvikling og endring som sier noe om rektors evne til strategisk ledelse, kompetanseutvikling og ledelse av utviklings - endringsprosesser.
- (Utdanningsdirektoratet, 2015, ss. 6-7)

OECD gjennomførte i 2010 en granskning av det norske skole og utdanningssystemet. To av funnene fra undersøkelsen viste:

*«Norsk forskning viser at lærere er motivert for faglig oppdatering, men at de mangler verktøy og institusjonell støtte til å oppdatere seg selv på en systematisk og kontinuerlig måte»* (OECD, 2011, s. 85).

OECD fant at faglig oppdatering burde knyttes opp til kvalitetsutvikling av skolen. Man fant også at dette kan ha sammenheng med at det i Norge brukes lite tid på pedagogisk ledelse. Dette førte til at man fikk et nytt nasjonalt tilbud for etterutdanning for rektorer. *«Hjelp skolelederne med å innarbeide effektiv lærervurdering for kvalitetsutvikling i vanlig skolepraksis»* (OECD, 2011, s. 141).

OECD peker på at lærervurdering bør ha som intensjon å forbedre læringsprosesser og undervisning, slik at lærerne får økt sin kompetanse gjennom en intern prosess (OECD, 2011, s. 141).

For å følge opp dette peker rapporten videre på:

- Større fokus på utbytte. Dette vil innebære tydelige mål for forventet utbytte av læring og undervisning.
- Nasjonalt utdanningstilbud for rektorer etablert i 2009. Utvikle rektorene som pedagogiske ledere som vil påvirke opplæring og undervisning.
- Heve lærernes kompetansenivå. Minstekrav for å komme inn på lærerutdanning, mentorordning for nyutdannede og etterutdanningstilbud (OECD, 2011, s. 23).

Norge benytter slike undersøkelser og internasjonal forskning som kunnskapsgrunnlag for videreutvikling av utdanningspolitikk og undervisningspraksis. For eksempel så henter Stortingsmelding nr. 22 innhold og kunnskap fra den nevnte OECD granskningen fra 2010.

(Stortingsmelding nr 22, 2010-2011) *Motivasjon-Mestring-Muligheter* påpeker:

*«Skolen skal være en lærende og dynamisk organisasjon. Det ligger i det at den må legge til rette for at lærerne kan lære av hverandre gjennom samarbeid, og at den også må være åpen for impulser utenfra. En lærende skole har endringskapasitet og vilje til kontinuerlig utvikling, og den overlater ikke til den enkelte lærer å ta ansvar for nye satsingsområder»* (Stortingsmelding nr 22, 2010-2011, s. 97).

Med bakgrunn i dette fikk vi satsingen Ungdomstrinn i utvikling 2012–2017, som har vært en storstilt satsing rettet mot grunnskoler med ungdomstrinn for å styrke kompetansen innenfor minst ett av satsingsområdene: regning, lesing, skriving eller klasseledelse.

For lærere har målet vært at de skal gjøre undervisningen mer variert, praktisk og relevant og utvikle en kultur for deling, refleksjon og samarbeid. For elevene har målet vært at de skal oppleve motivasjon og mestring for bedre læring gjennom mer variert og praktisk undervisning, og målet til skolelederne har vært at de skal prioritere pedagogisk ledelse, og bidra til å utvikle skolen som en lærende organisasjon (Markussen, C. Carlsten, Seland, & Sjaastad, 2015).

Evalueringen av «Ungdomstrinn i utvikling» viser at det er delte meninger om undervisningen er blitt mer variert og praktisk, og om elevene er blitt mer motivert og mestrer mer (Markussen, C. Carlsten, Seland, & Sjaastad, 2015, s. 213).

Hvis vi ser på hva årsakene til det kan være, viser det seg at forankringen til satsingen har vært for dårlig. Av de som deltok i første og andre pulje kjente ca. 20 % av lærerne ikke til hvilket satsingsområde skolen deres jobbet med. I tillegg var det om lag like mange som ikke

kjente til at skolen deltok i Ungdomstrinn i utvikling. Det vil si at en av fem lærere ikke hvilket satsingsområde innenfor skolebasert kompetanseutvikling det jobbes med på egen skole.

Det viser seg også at det er på nasjonalt nivå, i Utdanningsdirektoratet og i Kunnskapsdepartementet, det er størst kjennskap og tro på satsingen. Etter hvert som man beveger seg nedover fra nasjonalt nivå til klasserommet avtar kjennskapen til satsingen, og aller svakest er forankringen blant lærerne. Dette er ikke uvanlig ved implementering av reformer i skolen, og slik sett ikke overraskende, men det er et interessant funn når intensjonen var at endringene skulle være lokale og skolebaserte (Markussen, C. Carlsten, Seland, & Sjaastad, 2015).

Et annet viktig funn var at det er stor variasjon i hvordan rektorene har implementert skolebasert kompetanseutvikling blant lærerne på skolen. Det var også stor variasjon blant lærerne på hvor aktiv og engasjert de var til skolens satsingsområde, og i hvor stor grad lærerne opplevde utbytte av den skolebaserte kompetanseutvikling (Markussen, C. Carlsten, Seland, & Sjaastad, 2015, s. 9).

I 2015 oppnevnte kunnskapsdepartementet en ekspertgruppe som skulle uttale seg om lærerrollen. De skulle se på hvordan lærerrollen ble utøvd i dag, og komme med forslag til hvordan fremtidens lærerrolle, lærerprofesjon og profesjonsfellesskap kan utvikles og styrkes. Ekspertgruppa har bygd arbeidet sitt på eksisterende forskning, og på analyser av allerede eksisterende data. Deres analyser av TALIS-dataene viser at det er en misnøye blant lærerne med bruken av fellestid. Dette samsvarer med en FAFO-undersøkelse fra 2009 der halvparten av lærerne opplevde at de brukte for mye tid på fellesmøter, der bare informasjon ble gitt (Dahl, et al., 2016).

Lærerne mente det ble brukt for liten tid på refleksjon og vurdering av egen praksis. Indikatoren "Professional collaboration" omhandler samarbeid og relevans for arbeidet, altså i hvilken grad det er utviklet et læringsfellesskap på skolen. På denne indikatoren skårer norske lærere lavere jo høyere opp i trinnene du kommer. Reanalysene av TALIS-dataene viser at det er en klar sammenheng mellom fellesmøter og grad av "Professional collaboration", der det kan se ut som om dette samarbeidet ikke bidrar til kompetanseutvikling og til utvikling av undervisningen (Dahl, et al., 2016).

I Finsk skole har man mindre tid til “Professional collaboration”. Likevel er effekten på samarbeidsforholdene mellom lærerne der like stor som i norsk skole. Det indikerer at finsk skole klarer å få mer ut av samhandling enn vi klarer i norsk skole. Det er imidlertid store forskjeller i norsk skole, der noen skoler opplever stor grad av læring mellom lærerne, og en felles og involverende profesjonell utvikling, mens andre skoler ikke opplever dette. Siden det er så store forskjeller, og spesielt innad på norske skoler, så åpner det for spørsmål rundt hvordan skoleledelse retter seg mot dette området (Dahl, et al., 2016, ss. 163 -164).

Ekspertgruppen identifiserte at lærerne mangler profesjonalitet på hvordan de skal drive utviklingsarbeid, og at det er vanskelig å endre undervisningspraksis. De påpekte også rammebetingelser i form av læreplan, lovverk, statlige satsinger og tiltak i vesentlig grad kan påvirke undervisningssituasjonen. Måten skoleledelsen og lærerne samarbeider på har også betydning, og effekten er størst når alle spiller på samme lag (Dahl, et al., 2016, ss. 170-171).

Stilins, Mulford og Zarins gjorde i 2002 en grundig studie, basert på 96 ungdomsskoler i Sør-Australia og Tasmania der de undersøkte om ledelse og organisasjonslæring hadde betydning for lærernes arbeid og elevenes læringsresultater, og de fant ut at «*Our results indicate that the instructional work of teachers, together with organizational learning, is a significant mediator of leadership effects on student outcomes*” (Dahl, et al., 2016, s. 168).

Det er gjort undersøkelser basert på 16000 lærere i New York som også viser til en sammenheng mellom det forskerne kaller “leadership & professional development” og elevenes resultater, men denne undersøkelsen finner ingen effekt på det de har kalt “teacher relationships & collaboration” på elevenes læringsresultater. Dette indikerer at det er kun når samarbeidet blir satt inn i en utviklingssammenheng, at det får betydning. Det mye som tyder på at ulike former for det som med en fellesbetegnelse kalles organisasjonslæring vil være viktig for å gi utviklingsarbeid den riktige kontekst og status. Navnet på dette fellesskapet varierer, men i en skolesammenheng vil det være snakk om profesjonelt læringsfellesskap (Dahl, et al., 2016, s. 169).

For å få til profesjonelle læringsfellesskap blir det ifølge ekspertgruppa viktig at skoleledelsen legger til rette for samarbeid som er av en slik art at lærerne opplever det som meningsfylt og relevant. De sier også at dette krever skoleledere som tenker systematisk, har tydelige mål og som klarer å prioritere. Vi vet at dette er vanskelig å få til, da det er mange oppgaver i en skole, og de ressursmessige forutsetningene i form av humankapital skolen er forskjellig. Det

er interessant å finne ut hva skoleledere gjør for å utvikle profesjonelle læringsfellesskap med den tiden de har til rådighet.

## 1.2 Problemstilling og forskerspørsmål

Med bakgrunn i at det er en krevende ledelsesoppgave å sette av tid til utviklingsarbeid i norsk skole, ønsker vi å undersøke hvordan rektor kan bruke møtetid for å utvikle profesjonelle læringsfellesskap på egen skole.

Vi har valgt dette temaet fordi kunnskapsdepartementets ekspertgruppe viser til at læring mellom lærerne bidrar til utvikling av undervisning, og til elevenes læring, men at det er vanskelig å få etablert et profesjonsfellesskap blant lærerne som bidrar til dette. Vi ønsker derfor å forske på hva som kan bidra til å fremme PLF, og hvordan rektor legger til rette for å utvikle profesjonelle læringsfellesskap på de skolene vi har valgt ut. Vi er også interesserte i å undersøke hvilke lederstrategier og lederpraksiser rektor bruker har betydning for å utvikle profesjonelle læringsfellesskap (Dahl, et al., 2016, s. 214).

Og tid er ofte vurdert som en knapphetsfaktor i skolen, i økende grad mener mange. Skal lærere samhandle og samarbeide om å få utnyttet kollegafellsskapets totale ressurser til det beste for elevens læring, så må de ha tid til å jobbe sammen. I et ledelsesperspektiv ligger det en betydelig utfordring i å legge til rette for at lærere samhandler om å forbedre undervisningen i skolen. Å prioritere tid til slikt samarbeid fremstår som et nødvendig ledelsesgrep, og det er vil være nyttig for mange skoler å se hva som er beste praksis for å balansere tid til utvikling uten at det går på bekostning av det viktigste: å levere undervisning av høy kvalitet.

Vi har derfor formulert følgende problemstilling:

***Hvordan bruker rektor møtetid for å legge til rette for profesjonelle læringsfellesskap?***

For å kunne belyse denne problemstillingen har vi i tillegg utarbeidet følgende tre forskerspørsmål som vi ønsker å få svar på fra skoleledere og lærere som daglig står i utfordringene med å levere undervisning som er tilpasset elevenes og samfunnets behov:

1. Hvordan organiserer rektor møtetid?
2. Hvordan legges det til rette for en kunnskapsutvikling gjennom samtaler?
3. Hvordan utøver rektor ledelse?

## 2 Teoretiske perspektiver

Vår problemstilling på retter seg mot hvordan rektor kan legge til rette for profesjonelle læringsfellesskap. Problemstillingen legger vekt på ledelse for å få til organisasjonslæring. I dette kapittelet vil vi se nærmere på teori som belyser hvordan rektor bruker møtetid for å legge til rette for profesjonelle læringsfellesskap. Vi vil presentere perspektiver på teori om profesjonelle læringsfellesskap, utforskende samtaler, organisasjonslæring og ledelse.

### 2.1 Perspektiver på profesjonelle læringsfellesskap

Problemstillingen fokuserer på nøkkelbegrepet profesjonelle læringsfellesskap heretter kalt PLF. Vi vil derfor gjøre rede for noen definisjoner på dette begrepet.

En omfattende litteraturstudie ledet av Stoll viser at det er bred konsensus om at PLF kan beskrives som følger:

*“a group of people sharing and critically interrogating their practice in an on-going, reflective, collaborative, inclusive, learning-orientated, growth-promoting way”*

(Stoll, Bolam, McMahon, Wallace, & Thomas, 2006, s. 223).

Ifølge Stoll er bakgrunnen for å utvikle profesjonelle læringsfellesskap at når lærerne lærer gjennom refleksjon om hvordan de underviser, øker mulighetene for at elevene deres også lærer (Stoll, Bolam, McMahon, Wallace, & Thomas, 2006). Å lage gode PLF handler da om å etablere samarbeidsstrukturer, en måte å arbeide på som fører til ny læring. Gode PLF bidrar til erkjennelse og refleksjon som kan forbedre praksis. Ifølge Stoll er man avhengig av flere prosesser for å utvikle PLF, som foregår både utenfor og i skolen. Stoll trekker frem at det må være fokus på læringsprosessene, læring og utvikling.

Et nøkkelbegrep for å skape, utvikle og opprettholde PLF er en effektiv bruk av sosiale og menneskelige ressurser. PLF handler om å bygge en samarbeidskultur, ved observasjon, refleksjon og evaluering av kollegaer. Når meninger deles og man sammen undersøker sin praksis kan det føre til kollektiv læring (Stoll, Bolam, McMahon, Wallace, & Thomas, 2006).

Strukturelle betingelser blir ansett å være svært viktige faktorer for utviklingsorienterte skoler. Med strukturelle betingelser menes tid (slik at lærerne kan møtes jevnlig) og rom (lærerne får mulighet til å samarbeide med aktuelle kollegaer og at de har en plass å sitte).

Ikke minst er det vesentlig hvordan man bruker tiden sammen og undersøker sin praksis (Stoll, Bolam, McMahon, Wallace, & Thomas, 2006).

Hargreaves og Fullan sin definisjon består av tre elementer som er viktige for å utvikle en skoles PLF:

1. *Felleskap- der pedagoger arbeider i langsiktige grupper og relasjoner(ikke bare kortlevde team) og forplikter seg til og har et felles ansvar for et felles undervisningsformål.*
2. *Læringsfellesskap-der drivkraften bak forbedring er engasjementet for å forbedre elevens læringsutbytte, velferd og prestasjoner.*
3. *Profesjonelle læringsfellesskap- der samarbeidsbaserte forbedringer og avgjørelser er inspirert, men ikke avhengig av vitenskapelige og kvantitative funn (Hargreaves & Fullan, 2016, ss. 145-146).*

Det er også interessant å studere teori som faktisk belyser elevenes utbytte, selve hovedformålet med enhver utviklingsprosess i skolen. DuFour hevder at for å skape PLF må man fokusere på elevenes læring gjennom samarbeid og holde fokus på resultater. DuFour fremholder tre prinsipper kalt "Big ideas" for PLF i skolen hvor forbedring av praksis er hensikten. Disse prinsippene er:

1. Big idea 1. Å forsikre seg om at elevene lærer.  
Her er det tre kritiske spørsmål som driver de som arbeider i PLF: Hva vil vi at elevene skal lære? Hvordan vet vi at elevene lærer? Hva gjør vi når en elev har vanskeligheter med å lære?
2. Big idea 2. Å skape en samarbeidende kultur  
Det skapes en systematisk prosess hvor lærerne arbeider sammen og reflekterer over forbedring av praksis.
3. Big idea 3. Fokus på resultater.  
Lærerne analyserer elevenes læring og resultater sammen. Slik finner man også ut hvordan elevene lærer.

De tre "Big ideas" krever at lærerne sammen ser hvilken type undervisning som fremmer elevenes læring og også hvilke type tiltak man må gjøre når elever strever med å lære og



utvikle seg. En kultur hvor lærerne reflekterer over egen praksis og hvordan elevene lærer vil være preget av PLF (DuFour, 2004).

Hauge har i artikkelen *Teachers collective professional development in school: A review study*, tatt utgangspunkt i spørsmålet: “*In which ways do professional development and learning occur in schools, and which improvements may be identified in the practices of teachers related to professional development and learning*”? (Hauge, 2019, s. 1)

For å svare på dette spørsmålet gjorde Hauge en review studie av tilgjengelig litteratur og forskning med relevans for PLF og med fokus på å identifisere forbedringspotensialer. Review studien benyttet søk i forskningsdatabasen ERIC (Education Resources Information Center) som metode. Studien identifiserte viktige faktorer som må være til stede for å utvikle PLF. Hovedfunn i studien er at kollektive prosesser i organisasjoner som fokuserer på høy grad av tillit mellom lærere og mellom lærere og ledelse er av essensiell betydning. Videre konkluderer studien med at innflytelse og involvering for lærere i design av utviklingsprosessene understrekes som viktig. Betydningen av ekstern støtte til lærernes arbeid for å oppnå endret praksis fremheves også. Et interessant underfunn i studien med relevans for vår problemstilling i denne oppgaven er at strukturelle betingelser er viktig men ikke avgjørende.

Strukturelle betingelser i denne sammenheng handler om tid, ressurser, arbeidsmengde, ekstern støtte og en kultur for kollektive prosesser (Hauge, 2019, s. 4). Ifølge en nederlandsk studie er ikke struktur avgjørende. Tid og ressurser har betydning, men ledelse av PLF og tilstedeværelsen av en kultur for hvordan man samarbeider er viktigere (Hauge, 2019, s. 6).

Soini, Pietarinen og Pyhalto (2016) fant at det er ikke nok å finne tid og ressurser for å utvikle PLF. Funnene de fant viser at å bruke tid på en god samarbeidskultur, hvor lærere oppfatter seg selv som profesjonelle i sin egen læreprosess og hvor de tror de kan bidra til forbedring og endring er viktig for læreres profesjonelle utvikling (Hauge, 2019, ss. 6-7).

Hauge viser også til en irsk studie gjort av King (2016) hvor samarbeidstid må bli avsatt og timeplanfestet for lærerne. Ifølge King er ikke dette i seg selv nok, ledelsens effekt på og bidrag til å bygge tillit er en forutsetning (Hauge, 2019, s. 7). Dette støttes av Takahashi og McDougal (2016) som sier at leders måte å kommunisere tillit og engasjement er en

nøkkelfaktor. Videre sier Takahashi og McDougal at ekstern støtte har positiv effekt på lærernes læring (Hauge, 2019, ss. 7-8).

Som vi har sett ovenfor, finner man mye teoretisk grunnlag for å hevde at lærere som samarbeider oppnår mer i et velfungerende profesjonsfellesskap. Dette støttes av Helstad som sier at skoler med gode PLF kjennetegnes av:

- Gode samarbeidskulturer
- Felles mål og visjoner
- Tar kollektivt ansvar for elevenes læring.

(Helstad K. , 2014, s. 136)

Fokuset på fellesskap, kultur for samarbeid, felles forpliktelser og mål/formål er noe vi finner igjen hos både Stoll, DeFour, Hargreaves og Fullan og Helstad. I det utvalgte teorigrunnlaget for denne oppgaven er det nok DeFour som i størst grad knytter sin forskning til fokus på elevenes læring og resultater, selv om også Hargreaves og Fullan og Helstad har belyst dette.

## 2.2 Perspektiver på utforskende samtaler

Siden vi i vår problemstilling belyser hvordan møter og møtetid kan benyttes for å utvikle PLF, er det også interessant å undersøke teoretiske perspektiver på hvordan man kan stimulere til diskusjon og utveksling av erfaring og synspunkter på en effektiv og konstruktiv måte.

Måten man samtaler på ser vi på som viktig for å kunne gjennomføre gode møter og for å lage et klima for samarbeid og utvikling. Roald (2010) har i norsk sammenheng funnet at det ofte i skolen foregår usammenhengende diskusjoner og parallelle møter, som kan være preget av uproductivt snakk (Helstad K. , 2014, s. 138).

Samtaler i seg selv er altså ikke tilstrekkelig for å oppnå utvikling. Kvaliteten på samtalen har betydning, herunder hvordan lærerne samtaler og diskuterer. Hvordan dagsorden settes, mønstre i kommunikasjon og hvordan samtalen ledes er sentralt (Helstad K. , 2014, s. 138). Samtaler kan ifølge Helstad både åpne og lukke for kunnskapsutvikling., og bevisst bruk av verktøy som skaper gode samtaler er nyttig i denne sammenheng.

Utforskende samtaler er et verktøy som kjennetegnes av at man utfordrer hverandre. Slik blir lærernes oppfatninger og praksiser synlige og man får reflektert over praksis. Horn og Little (2010) sier at samtalene i PLF kan føre til fornyelse av profesjonskunnskap, og utgjør broen mellom utdanningsfeltet verdier og praksisfeltets forbedringspotensial. Samtalene er preget av samarbeidsvilje, tillit, fokus på relevante data og ekstern støtte (Helstad K. , 2014, ss. 137-138).

Mercer og Littleton beskriver og kategoriserer samtaletyper (Helstad K. , 2015). I sin tilnærming fremhever de at man kan identifisere 3 typer samtaler.

- Disputerende samtaler som i stor grad handler om bombastiske uttalelser, noe som fører til lite eller ingen refleksjon.
- Akkumulerende samtaler er preget av at deltakerne ukritisk bekrefter hverandres ytringer, og på denne måten styrker de sosiale relasjonene.
- Utforskende samtaler er preget av tillit og der deltakerne samarbeider, og samtalene er preget av faglige argumenter, og det stilles kritiske og utfordrende spørsmål.

Her ser vi også at Mercer og Littleton belyser utforskende samtaler i et perspektiv som vi tidligere har fanget opp hos DeFour og spesielt Big idea1 hvor det søkes å stille kritiske spørsmål for å forsikre seg om og hvordan elevene lærer.

Earl og Timperley (2008) skiller mellom profesjonelle læringssamtaler preget av henholdsvis sterk og svak refleksjon. Sterke refleksjonsformer preges av at relasjoner utfordres *“Det etterstrebes en balanse mellom støtte og utfordring, og søkelyset er på substansielle forhold og en undersøkende tilnærming. Studier av samtaler viser normer av kommunikasjon, om det er legitimt å utfordre eller kritisere hverandre, eller om behovet for konsensus er gjeldende”* (Helstad K. , 2014, ss. 137-138)

## 2.3 Perspektiver på ledelse

Vår problemstilling handler om hvordan rektor legger til rette for PLF. I enhver organisasjon har lederen svært stor betydning for hvordan virksomheten organiseres og gjennomfører sine aktiviteter. Ledelsen er viktig både som kulturbygger og for å angi den retning som organisasjonen skal utvikle seg i. Vi mener derfor at utøvelsen av ledelse og hva det betyr for

utviklingen av PLF er spesielt interessant. Derfor har vi laget et eget forskerspørsmål som bidrar til å undersøke dette området.

Dette vil vi prøve å forstå i lys av et distribuert og transformativt perspektiv.

### 2.3.1 Distribuert perspektiv

Distribuert ledelse har fått økende oppmerksomhet det siste tiåret, da det viser seg at denne formen for ledelse har hatt en positiv virkning på elevenes læring og på utvikling av skoler (Halvorsen, 2014). Distribuert ledelse har mye til felles med delt ledelse og delegert ledelse. Begrepet beskriver et perspektiv der fokuset flyttes fra lederen til ledelsespraksis, og man ønsker en tydeligere ansvarliggjøring av skolens ansatte (Halvorsen, 2014).

*“I teorier om distribuert ledelse legges det vekt på at ledelse er noe langt mer komplekst enn det som utføres av personer i formelle lederstillinger. Vi kan derfor ikke forstå hvordan skoler ledes ved å studere rektor alene. Ledelse er et rasjonelt og distribuert fenomen, noe som skjer i interaksjoner mellom mennesker og situasjon”.* (Spillane, 2006 i Halvorsen 2014, s.84).

Både Spillane og Gronn hevder at begrepet ikke er en ledelsesform, men at det er et analytisk begrep som kan brukes til å forstå hvordan ledelse utøves i praksis. *“Det er ikke et normativt begrep som sier noe om hvordan skoler bør ledes. Likevel kan et distribuert perspektiv på ledelse tjene som et diagnostisk verktøy i analyser av hvordan ledelse faktisk utøves”* (Spillane, 2006 i Halvorsen, 2014 s. 89).

For å finne ut hva som utgjør god skoleledelse, som fremmer elevenes læring må man utforske samspillet mellom lærerne, tillitsvalgte, ledelsen og utfordringene som skolene opplever. Diskursen om distribuert ledelse kan knyttes opp mot kollektivt organiserte og fungerende skoler, der lærerne utvikler sin profesjonalitet gjennom samarbeid (Halvorsen, 2014).

Både Spillane og Harris peker på hovedårsaker for at et distribuert fenomen har fått økende tilslutning for skoleledelse:

- Økt vekst i arbeidsoppgaver som gjør at oppgaver spres til flere.
- Ytre press og krav har ført til omstrukturering av skolens ledelse.

- Økende belegg gjennom forskning for at distribusjon av ledelsesoppgaver virker positivt på elevenes læring og skoleutvikling (Halvorsen, 2014, s. 91).

Spillane og Gronn tar også opp en annen dimensjon ved distribuert ledelse som er meget relevant for vår valgte problemstilling. Med referanse til aktivitetsteoretiske analysemodeller fremhever de at ulike lederverktøy kan mediere eller fungere som ledelseshandlinger. Eksempler de nevner for dette er møterutiner, agendaer for møter, referater etc. De kaller disse verktøyene for sosialt konstruerte artefakter, og fremhever at disse fungerer som hjelpemidler for de som utfører ledelseshandlinger. Disse artefaktene får betydning i interaksjoner mellom mennesker, eksempelvis i møter om PLF (Halvorsen, 2014, s. 87).

### 2.3.2 Transformativt perspektiv

*``I teorier om transformasjonsledelse beskrives ledere som noen som stimulerer og inspirerer sine medarbeidere til å oppnå gode resultater, samtidig som de bidrar til at medarbeiderne utvikler sin egen ledelseskapasitet``* (Bass& reggio,2006 i Emstad s.67).

Transformasjonsledelse består av fire dimensjoner:

- *Individuelle hensyn, innebærer å gi den enkelte personlig oppmerksomhet, å se den enkeltes behov for støtte slik at hver og en føler seg verdsatt.*
- *Intellektuell stimulering, innebærer å oppmuntre medarbeiderne til å være kreative og innovative*
- *Inspirerende motivasjon innebærer å kommunisere høye forventninger som forplikter medarbeiderne til å yte sitt beste.*
- *Idealisert innflytelse, innebærer å representere en rollemodell som skaper en visjon som gir mening, og som utløser tillit og respekt fra medarbeiderne. (Emstad, 2014, ss. 68-69).*

Leithwood videreutviklet og tilpasset Bass' modell for transformasjonsledelse til utdanning og skole. Den består av tre overordnede kategorier:

- Å angi retning, slik at man har en visjon og arbeider mot et felles mål viktig slik at man bidrar til organisasjonens kollektive utvikling. Her formidles tydelige forventninger fra lederen.

- Å utvikle mennesker, innebærer vekt på profesjonell utvikling slik at man bygger kapasitet for læring inn i skolen. Dette kan skje gjennom felles refleksjon og læring.
- Omstrukturering av organisasjon, handler om leders påvirkning på organisasjonskulturen og hvordan man skaper strukturer som legger til rette for samarbeid. Det innebærer å forsterke en skolekultur der lærerne har tro på at de kan utvikle seg selv og elevene til å lære mer (Emstad, 2014, ss. 72-74)

Oppsummert viser de fire dimensjonene til lederen som rollemodell ved at leder går foran som et godt eksempel. De tre hovedkategoriene handler om at lederne angir retning, setter mål og visjoner og bygger relasjoner. Dette gjøres gjennom å se menneskene, bygge tillit, støtte, men også kunne utfordre medarbeiderne (Emstad, 2014, s. 74).

## 2.4 Perspektiv på organisasjonskultur

Vår problemstilling belyser hvordan rektor organiserer møtetid for å utvikle gode PLF. I teorigrunnlaget for PLF henvises det ofte til begrepet kultur, og vi synes derfor at det er interessant og relevant å trekke inn organisasjonskultur som et teoretisk perspektiv som har betydning for utviklingen av PLF.

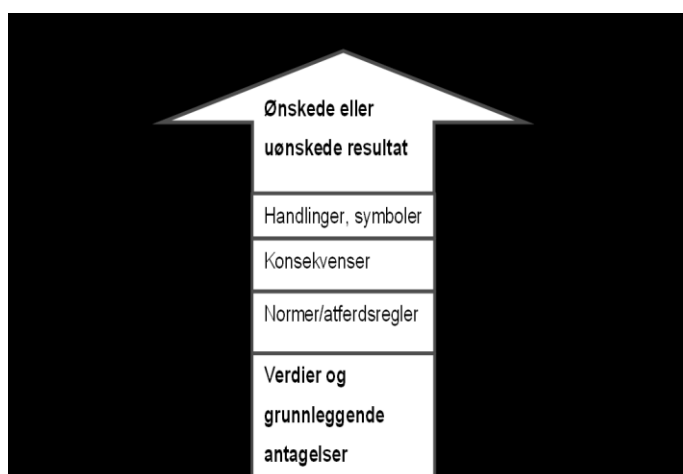


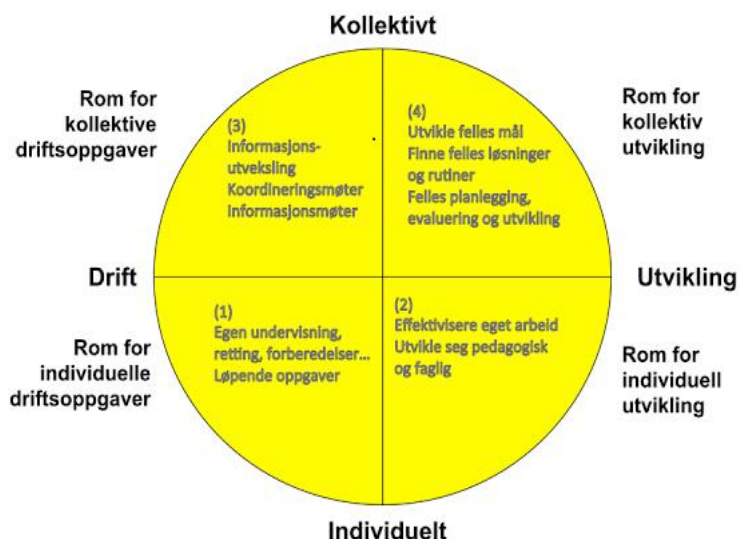
Fig 1: En organisasjonskulturs struktur

Ifølge Irgens figur (Irgens E. , 2012, s. 167) er verdier og grunnleggende antakelser grunnleggende for en organisasjonskultur. For eksempel hvilket elevsyn man ønsker skal prege organisasjonen. Videre preges organisasjonskulturen av normer og regler for f.eks. adferd. Samhandler vi eller driver vi på hver vår tue? Er det klima for konstruktiv og utfordrende erfaringsutveksling? Dette får konsekvenser og påvirker organisasjons handlinger. Prioritering av utvikling vs. drift, hvordan man samarbeider om å evaluere og utvikler undervisningspraksis. Med tanke på vår problemstilling vil verdier, normer eksempelvis kunne gi føringer for hvordan møtene er strukturert og hva fokus på møtene er. Dette vil igjen påvirke handlingene som preger arbeidet på den enkelte skole. Utfra dette vil man få uønskede eller ønskede resultater som vil si noe om organisasjonskulturen (Irgens E. , 2012, s. 168)

Å jobbe bevisst med organisasjonskultur kan derfor være nyttig for å få til gode PLF. Eksempel på tilnærming til dette kan være å jobbe med å skape et forankret elevsyn og stor grad av tillit mellom medarbeiderne. Hvordan man samhandler, samtaler og gjennomfører møter kan være eksempel på normer/adferdsregler, vi deler, hjelper og utfordrer hverandre. Så får dette konsekvenser som fører til handlinger. For eksempel med tanke på hvordan man setter av tid til møter, hvordan møtene er strukturert, og hva fokus på møtene er. Dette er ikke en enkel oppgave og man må kunne utfordre og endre på ansattes verdier og grunnleggende antagelser. Dette handler ikke bare om å justere på regler, men gå dypere inn i praksis og se på handlingene, som blir utført og som igjen kan påvirke normer og ansattes grunnleggende holdninger.

Skoler må balansere mellom drift og utvikling og den enkelte lærers autonomi og rettigheter, samtidig som skolen skal utvikle seg sammen mot felles mål og visjoner. Irgens (2010) har beskrevet dette i et utviklingshjul for en skole i bevegelse.

Et utviklingshjul for en skole i bevegelse (Irgens, 2010, s. 136)



Det har vært en tendens til at enkeltlærere for eksempel har fått kompetanseheving, men ikke at skolen kollektivt utvikler kompetanse. Får man til en balanse mellom de ulike rommene i utviklingshjulet, vil det gi et godt grunnlag for kollektiv utvikling. Er en skole for mye drift og individrettet vil det sannsynligvis vises med tanke på om det er gode PLF eller ikke. Alle de 4 rommene må gis oppmerksomhet, og det er en viktig og vanskelig lederoppgave å legge til rette for det.

Hvordan tiden og fokus fordeles mellom informasjon, individuelt arbeid og kollektiv læring, vil bety noe for hvordan skolen utvikler seg som en lærende organisasjon.



### 3 Metode

I dette kapittelet vil vi beskrive og begrunne de metodiske valgene vi har gjort for å kunne belyse den valgte problemstillingen.

Vi mener at en kvalitativ metode er mest hensiktsmessig å bruke da den utforsker sosiale fenomener. I kvalitativ forskning arbeider man med skriftlige eller muntlige kilder. Dette i form av ord som forskeren tolker (Nyeng, 2018, s. 71).

Vi har valgt å bruke intervju som metode nettopp for å skaffe oss innsikt i hvordan informantene opplever og erfarer sin egen virkelighet. Vi har inntatt et fenomenologisk perspektiv. Ifølge Befring retter det fenomenologiske perspektivet fokuset på menneskers forståelse av seg selv og deres oppfatninger av opplevelser og erfaringer (Befring, 2016, s. 109).

Med det fenomenologiske perspektivet har det for vår del vært viktig å være åpne for erfaringene til de vi har intervjuet og forstå verden slik de har beskrevet det for oss.

*”Sentralt innen fenomenologien er å forstå fenomener på grunnlag av perspektivene til de personer vi studerer, og beskrive omverdenen slik den erfares av dem”* (Thagaard, 2018, s. 36).

Intervju er en metode hvor det er tett kontakt mellom forsker og personene det blir forsket på i praksisfeltet. Det er en kvalitativ metode som retter søkelys mot det som skjer på innsiden. Essensen for oss blir erfaringene informantene ga oss. For vår del ville vi med denne metoden skaffe oss informasjon om hvordan møtetid planlegges og gjennomføres med tanke på å utvikle PLF på de skolene i kommunen som vi undersøkte. På bakgrunn av intervjuene håpet vi å kunne se et system og mønster på hva som virker og eventuelt ikke virker med tanke på å utvikle profesjonelle læringsfelleskap. Hvilke fellesnevnerer finner vi på hvordan rektorene legger til rette for å utvikle profesjonelle læringsfelleskap på fellestid?

Vi har lagt til grunn et induktivt design. Det innebærer at empirien (det innsamlede datagrunnlaget) gir grunnlag for funn gjennom analyse og tolkning. Det vi fikk av informasjon gjennom intervjuene dannet grunnlaget for vår empiri.

### 3.1 Individuelt intervju

Vi har valgt å gjennomføre individuelle intervjuer med rektorene. Individuelle intervju kan bidra til at vi tydeligere får frem rektors mening og lederpraksis i forhold til om vi intervjuer hele ledergruppa. Vi ønsket å få frem rektors stemme, deres perspektiv og tanker på ledelse av profesjonelle læringsfellesskap, og hva de faktisk erfarer i det daglige. Ved individuelt intervju ville det også være lettere for oss å studere kroppsspråk og ansiktsuttrykk.

Vi benyttet halvstrukturert intervju fordi det ville gi oss muligheten til å stille oppfølgingsspørsmål underveis. På den måten kommer man også tettere på informantene og det gir mer rom for livsverden enn fast strukturerte intervjuer. Disse intervjuene kan jo bli preget av mer samtale hvis vi stiller spørsmål underveis ut ifra hva informanten snakker om. Her har vi også benyttet en intervjuguide, men ut ifra hva rektorene ga oss av informasjon, kunne samtalen ta forskjellig retning. Under intervjuene erfarte vi at vi noen ganger stokket om på rekkefølgen på spørsmålene, og at det ble ulike oppfølgingsspørsmål. Noen av spørsmålene ble unødvendig å stille da rektorene samtalte naturlig rundt mange av punktene uten at vi trengte å stille spørsmålene.

Ulempene med individuelt intervju kan være at vi ikke kan trekke slutninger siden utvalget er lite, og kanskje ikke representativt for de rektorene vi intervjuer, men vi kan uansett ikke trekke slutninger og generalisere innenfor kvalitativ forskning. Det er heller ikke sikkert at de vi intervjuer svarer helt ærlig på spørsmålene vi stiller. Grunnen til det kan være at vi har ledende spørsmål, eller at intervjuobjektet svarer det han/hun tror vi vil høre. Det er også svært tidkrevende å gjøre et godt og grundig intervju der vi skal samle inn data, og analysere disse.

Vi gjennomførte på forhånd et pilotintervju med en rektor for å prøve oss selv i en intervjusituasjon. Her fikk vi tilbakemelding fra rektor om spørsmålene ble for ledende, eller om de åpnet for dialog. Dette ga oss god informasjon som gjorde at vi fikk tilpasset

spørsmålene våre bedre for å få svar på det vi er interessert i å finne ut av. Ikke minst gjorde det oss oppmerksomme på vår egen rolle som intervjuere. Pilot intervjuet gjorde at vi tilpasset intervjuguiden vår og fikk mer konkrete spørsmål som var i bedre samsvar med forskningsspørsmålene våre.

For å gjøre intervjusituasjonen så trygg som mulig ble intervjuene gjennomført på de ulike skolene. Rektorene på sine kontorer og lærerne på et møterom. Vi avtalte tidsrammen for intervjuet med informantene på forhånd. Informantene fikk på forhånd tilsendt informasjon om hva vi ville forske på, og de fikk også tilsendt samtykkeskjema og personverninformasjon. Under intervjuene benyttet vi lydopptak på mobiltelefon, slik at vi fikk med oss all informasjonen gjennom intervjuet. I tillegg hadde vi notatblokk hvor vi skrev ned ting vi mente var av betydning. Dette var for eksempel ord som ofte gikk igjen i samtalene.

## 3.2 Gruppeintervju

For å produsere empiri basert på andre stemmer enn rektorene valgte vi også å gjennomføre intervju med to lærere på hver skole. Vi valgte å intervju lærerne i par slik at de fikk muligheten til å samtale underveis i intervjuet. Dette kalles et gruppeintervju. Vi valgte dette fordi lærerne da kan utdype hverandres svar eller fylle på med ny informasjon. Dette ville kunne føre til nye perspektiver, og ny forståelse med tanke på at lærerne får reflektert og diskutert underveis i intervjuet. Dette kunne gi oss samme muligheter som et fokusintervju ved at informantene kunne utdype meningene sine, og både vi og informantene hadde anledning til å stille oppfølgerspørsmål hvis noe var uklart.

Ulempen med å intervju lærerne sammen kan være at den ene ikke tør hevde sine meninger, og at noen tar mer plass enn andre. I vårt tilfelle hadde vi spurt rektorene om å finne informanter som til en viss grad hadde forståelse for hva PLF er, og som var flinke til å uttrykke seg muntlig. Thagaard påpeker viktigheten av å finne kandidater med et felles grunnlag for diskusjoner når man intervjuer flere enn en person (Thagaard, 2018, s. 92).

Vi har også for lærerne benyttet oss av halvstrukturerte intervju. Da blir de samme spørsmålene stilt på de utvalgte skolene til lærerne, samtidig som vi har mulighet til å ta opp temaer som ikke er planlagt. Halvstrukturert fokusgruppeintervju tenker vi er mest

hensiktsmessig da det kan gi oss et bredere innsyn i hvilken innsikt, verdier og holdninger lærerne har til ledelsen ved skolen, og bruken av møtetid.

### 3.3 Valg av informanter

Med tanke på problemstillingen vår om hvordan rektorer legger til rette for å utvikle profesjonelle læringsfelleskap, valgte vi bevisst skoler som allerede har fokus på å utvikle dette. Her fikk vi råd hos ansatte på universitetet som har vært involvert i ulike skoler gjennom blant annet utviklingsarbeid. Vi valgte skoler hvor vi tenkte at rektorene hadde kvaliteter som var viktige for å belyse problemstillingen vår. Med kvaliteter her mener vi rektorer som er opptatt av å utvikle samarbeidsstrukturer for å få til profesjonelle læringsfelleskap, og som gjerne hadde jobbet med dette på skolen sin.

Vi kontaktet rektorene først hvor vi la frem problemstilling og hva vi ønsket å forske på. Vi lot rektorene velge ut lærere som han/hun mente hadde lyktes litt med hva forståelsen og meningen med profesjonelle læringsfelleskap er. Kriteriene vi hadde var at begge kjønn var representert og at lærerne ikke nødvendigvis tilhørte samme trinn.

De 3 skolene vi valgte er offentlige barne- og ungdomsskoler. De er ganske store skoler med 330-500 elever og 35-80 ansatte. Alle tre skolene har en ledelse som består av rektor og 3-4 avdelingsledere. Skolene er lokalisert på forskjellige steder i kommunen og har ulikt elevgrunnlag.

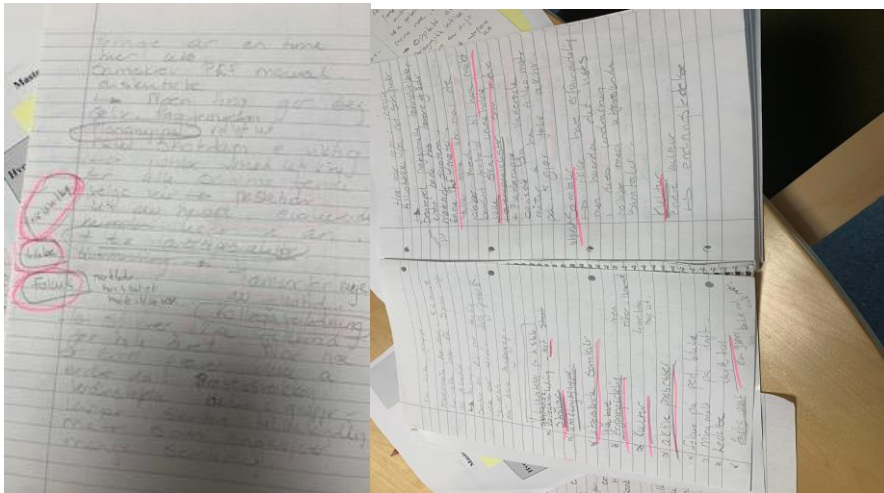
### 3.4 Analyse og presentasjon av data

Vi har ikke lagt opp til sammenligning i vår analyse av datamaterialet, da sammenligning ikke ligger innenfor et fenomenologisk design. Vi er interessert i å finne ut av hvordan rektorer jobber for å utvikle profesjonelle læringsfelleskap. Vår analyse startet allerede under intervju seansene, da vi allerede da begynte å notere og merke oss både engasjement, blikk, kremting osv. under intervjuene. Vi valgte begge to å være med på alle intervjuene. Dette for at vi kan oppfatte ting ulikt og det vil kunne gi oss et bredere blikk på essensen i det som blir sagt. Vi intervjuet alle rektorene før vi begynte med lærer intervjuene.

Vi merket allerede under det første intervjuet at vi ikke trengte så mange spørsmål som vi hadde laget. Det ble under alle rektor intervjuene en god dialog, hvor vi opplevde at det ble

en levende samtale. Underveis i intervjuene noterte vi utsagn i margin og vi opplevde at vi allerede da var i gang med å prøve å forstå hva som ble sagt, mening og forståelse ble utviklet underveis i dialogen. Rett etter at intervjuene var avsluttet diskuterte vi i bilen på vei hjem hva vi spontant satt igjen med. Dette førte til gode diskusjoner oss imellom. Her diskuterte vi også forskning vi har lest som belyser problemstillingen vår.

Tilbake på egen arbeidsplass så vi gjennom notatene vi hadde skrevet hver for oss. Vi skrev ned refleksjoner i margin og laget et referat hver for oss med en oppsummering.

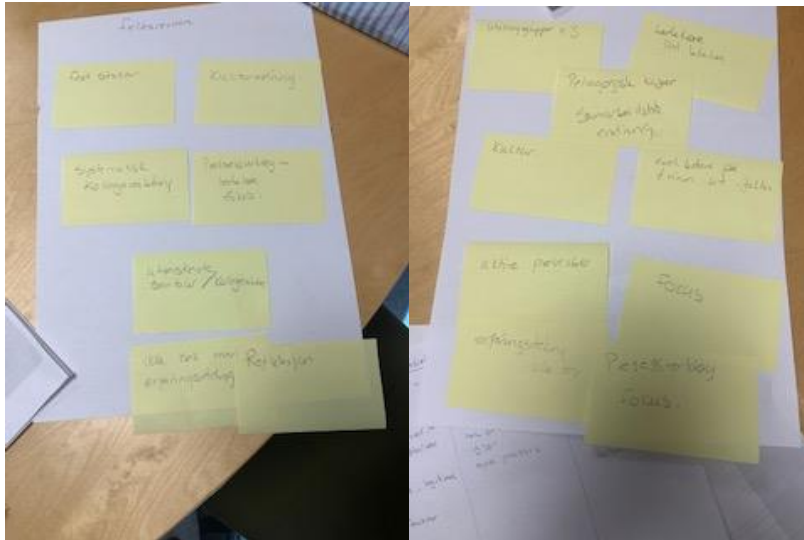


Vi skrev en forskerlogg i notatboka vår underveis. Dette er en måte å bidra til forskerrefleksivitet fordi vi hele tiden var i dialog med oss selv og hverandre, som gjorde at forforståelsen vår endret seg etter hvert. Det samme gjorde vi med lærer intervjuene. Dette gjorde at vi kunne diskutere hva vi hørte, og se om vi hadde lik oppfatning av informasjonen vi fikk. Utfra informasjonen og erfaringene vi fikk fra rektorene ble intervjuguiden til lærerne endret slik at den ble mer konkret på det vi ønsket å finne ut av, og avklare ut ifra det vi fant ut under rektor intervjuene.

Deretter gikk vi i gang med transkribering av datamaterialet. Dette gjorde vi kjapt etter intervjuene mens det enda var ferskt for oss. Da vi hørte på lydopptakene, skrev vi ned teksten hver for oss. Deretter delte vi opp teksten i avsnitt. *“Det betyr at delene som en helhet består av, blir studert for å forstå helheten bedre”* (Postholm & Jacobsen, 2016, s. 102).

Deretter gikk vi gjennom deler sammen. Analysen vår fulgte da den hermeneutiske sirkelen som nettopp innebærer at vi studerer hver enkelt del for bedre å forstå helheten (Postholm & Jacobsen, 2016, s. 102). På denne måten klarte vi å skape et system som ga mening. Vi

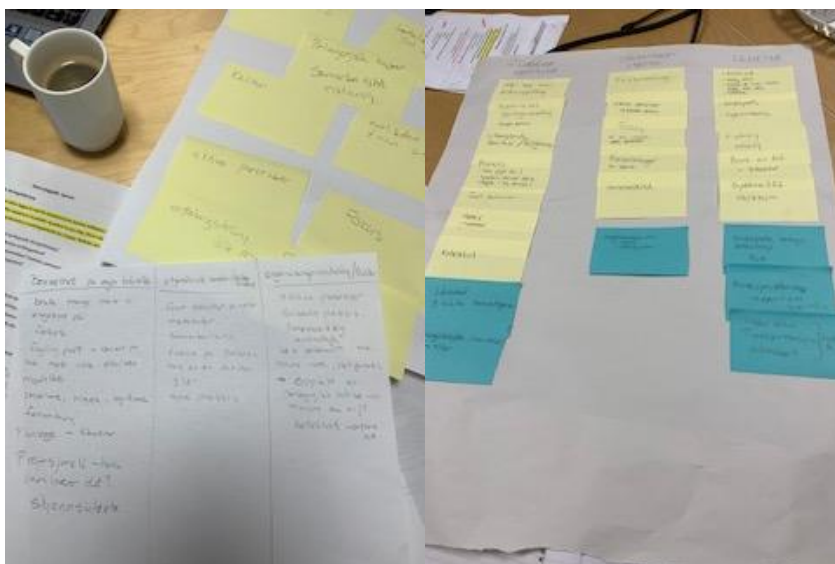
noterte ned ord, uttrykk og utsagn som gikk igjen. Ved bruk av den hermeneutiske sirkelen har vi plukket datamaterialet fra hverandre, og sett på enkeltdeler for så å få ny innsikt og forståelse og satt sammen de ulike delene igjen. På den måten fortolket vi informasjonen vi hadde fått. Vi analyserte materialet hvor vi har beveget oss mellom transkribering, notater og teori. Hermeneutikken fremhever hvordan menneskers handlinger har betydning når man studerer meninger mer dyptgående enn det man ser umiddelbart (Thagaard, 2018, s. 37) .



Vi startet med åpen koding før vi systematiserte dataene, for deretter å se om vi så et mønster i hva som gikk igjen på de ulike skolene. Dette kalles en deskriptiv analyse som handler om å strukturere datamaterialet. Dette gjøres ved å kode materialet og kategorisere teksten slik at det blir mening i form av utsagn som man har fått (Postholm & Jacobsen, 2016, s. 104).

Da vi hadde kommet så langt så vi at det var en struktur som ble mer oversiktlig. Vi laget oss gule lapper med utsagn og ord som gikk igjen. På denne måten fikk vi ulike kategorier. Etter noen runder med strukturering på denne måten kom vi frem til hovedkategorier som var:

- Bevissthet på egen lederrolle
- Utforskende samtaler
- Organisasjonskultur



Ut fra dette utarbeidet vi en forståelse av analysen. Vi har i tillegg sett funnene våre i lys av teori som kan gi oss en bredere optikk om hva som faktisk er med på å utvikle profesjonelle læringsfelleskap. Ifølge Postholm & Jacobsen er analyse og datainnsamling parallelle prosesser. Underveis som man samler inn data analyserer man (Postholm & Jacobsen, 2016, s. 112) .

Vi har valgt å kalle skolene for skole 1, 2 og 3. Vi har gitt rektorene fiktive navn som Per, Johan og Nils.

Analysen vår har pågått fra vi startet det første intervjuet. Etter at vi hadde transkribert, var vi litt usikre på hvordan vi skulle presentere empirien. Vi laget flere utkast på empirien vår, og endte til slutt opp med å lage en oppsummering av funnene etter hvert forskerspørsmål. Når vi gjorde det på denne måten fant vi ut at det vi først hadde skrevet var litt “tynt”, og at vi trengte litt mer grunnlag og konkretiseringer på empirien vår. Vi transkriberte derfor intervjuene en gang til, og nå transkriberte vi hele intervjuet ord for ord, og ikke bare deler av det, slik vi hadde gjort første gangen. Dette ble mye merarbeid, men vi merket tydelig at vi nå fikk et sterkere belegg for funnene våre, og at vi på noen temaer ikke hadde vært konkrete nok når vi intervjuet. I etterkant har vi reflektert over at vi ble litt forutinntatte og dermed trakk noen forhastede konklusjoner. Vi måtte derfor sende oppfølgingsspørsmål til rektorene, og be dem utdype og konkretisere noe av det de hadde sagt. Dette ble sendt på e-post, og vi fikk heldigvis gode tilbakemeldinger på de oppfølgings-spørsmålene vi sendte dem.

Etter at vi hadde plukket ut fra transkripsjonen det vi ville bruke av datamaterialet i oppgaven, og skrevet ferdig empirien sendte vi en member checking til de vi intervjuet, slik at de kunne kommentere og/eller utdype det vi hadde skrevet, og at det samsvarte med det de ville formidle under intervjuet. Alle godkjente det vi hadde skrevet, så det ble ikke behov for å forandre på noe.

### 3.5 Validitet og reliabilitet

Innenfor kvalitativ forskning brukes begrepene reliabilitet (troverdighet) og validitet (gyldighet) som kriterier for kvalitet (Thagaard, 2018).

Validitet har med forklaring/tolkning og beskrivelser å gjøre. Man kan tolke resultater fra undersøkelsen på forskjellige måter. *“Vi knytter validitet til resultatene av forskningen og hvordan vi tolker data. Validitet handler om gyldighet av de tolkninger forskeren kommer frem til”* (Mason 2018, gjengitt i Thagaard, 2018, s. 189).

Validering handler om kunnskapen som en har kommet frem til har gyldighet (Thagaard, 2018). Dette innebærer at vi må vise til hvordan forskningsprosessen har påvirket gyldigheten av funnene våre. Dette stiller krav til refleksivitet hvor vi reflekterer åpent om styrker og svakheter til måten informasjon er samlet inn på, og hvordan vi har behandlet datamaterialet.

Skolene ble strategisk valgt ut fra kvalitetene og erfaringen rektorene har med tanke på vår problemstilling. Vi lot rektorene velge ut lærere for oss. Våre kriterier var begge kjønn, og at de ikke jobbet på samme team. Vi ønsket at rektorene valgte lærere som har forståelse for hva profesjonelle læringsfellesskap er, siden vi er interessert i å finne ut hva som skal til for å lykkes med PLF. Denne måten å velge ut informanter på mener vi styrker gyldigheten av funnene i forhold til problemstillingen som ble undersøkt.

Vi ønsket også lærere som evner å uttrykke seg. Svakheten med dette kan være at utvalget vårt ikke nødvendigvis er dekkende nok. To lærere på hver skole kan være lite, og i og med at rektorene valgte de ut, kan det representere feilkilder på funnene våre. Hadde vi spurt tilfeldige lærere kunne vi fått andre svar enn om rektorene plukket ut lærerne. På den annen side kan det at vi intervjuet tre rektorer, og i tillegg lærere på hver skole sees på som en styrke med tanke på validitet. På denne måten fikk vi ikke bare rektors stemme, men et bredere perspektiv med at lærerstemmen også var representert.



Utforming av intervjuguiden er også med på å styrke reliabilitet og gyldighet for kvaliteten på forskningen vår. Den bidro til å sikre at vi stilte gode spørsmål som oppmuntret informantene til å gi konkrete og utfyllende beskrivelser om temaet (Thagaard, 2018, s. 95). Å få til en samtale med oppfølgingsspørsmål vil være en fordel. For vår del var gjennomføring av et pilotintervju avgjørende for å kvalitetssikre måten vi laget og stilte spørsmål på. Her prøvde og feilet vi, slik at vi kunne forbedre intervjuguiden vår før de reelle intervjuene.

Å være sikker på at spørsmålene er åpne nok slik at informantene åpner opp for å fortelle er viktig. Vi har også ivaretatt validiteten ved å se etter likhetstrekk ut fra datamaterialet vårt. Funnene viser flere likhetstrekk ved de ulike skolene. Gyldigheten handler om vi har dekning for våre fortolkninger av funn og resultater (Postholm & Jacobsen, 2016, s. 126). Dette har vi gjort ved å beskrive hvordan vi har analysert dataene våre. Som forskere har vi selv bakgrunn fra både barne- og ungdomsskole, og vi har jobbet mange år som lærere og avdelingsledere. Vi har en bakgrunn som er relevant med tanke på fenomenet vi studerer. En mulig feilkilde er at vi kanskje kunne være forutinntatt for hvilke funn vi kom til å få, siden vi begge har lang erfaring innen skole. Dette har vi forsøkt å være svært bevisste på.

Vi valgte at begge to skulle delta på alle intervjuene. Vi transkriberte lydopptakene hver for oss og diskuterte sammen før vi kategoriserte funnene våre. Med to blikk og stemmer blir det en større grad av validering. Der har vi også vist til bilder av prosessen gjennom notater, merking av utsagn, skriving av gule lapper og hvordan vi har laget hovedkategorier.

Vi har også brukt sitater fra informantene i empirien vår og dette er med på å forsterke reliabiliteten. I drøftingsdelen har vi knyttet funnene våre opp mot teori. Når det gjelder overførbarhet for praksis tror vi ikke dette kan generaliseres som helt ny kunnskap, men at leserne kan bruke funnene som et redskap for å utvikle profesjonelle læringsfelleskap. På denne måten kan det føre til refleksjon hos leserne som kan føre til endret praksis. Vi tror også funnene kan være til hjelp når det gjelder refleksjon rundt struktur på møter og utforskende samtaler.

## 3.6 Etikk

Dette forskningsprosjektet er godkjent av Norsk Samfunnsvitenskapelig Datatjeneste (NSD), og som vedlegg ligger godkjent meldeskjema. Vi har fått skriftlige samtykker fra alle informantene før intervjuet startet, og vi har lagt vekt på at det er frivillig, og at de kan trekke seg fra prosjektet hvis de ønsker det. Alle personene og skolene er anonymisert og vi har heller ikke brukt navn, verken på personer eller skole i lydopptakene. Vi har fiktive navn på rektorene i empirien vår og brukt skole 1, 2 og 3 når vi snakker om de ulike skolene. Vi har vært opptatte av informasjonen er gitt fra personer, og at det er viktig å behandle data på en respektfull måte.

## 4 Presentasjon av empiri

I dette kapittelet vil vi presentere empiri og oppsummere funnene fra datainnsamlingen som skal hjelpe oss å belyse vår valgte problemstilling:

### **Hvordan bruker rektor møtetid for å legge til rette for profesjonelle læringsfellesskap?**

Vi har benyttet 3 forskerspørsmål for å belyse problemstillingen og innhente datamateriale.

1. Hvordan organiserer rektor møtetid?
2. Hvordan legges det til rette for en kunnskapsutvikling gjennom samtaler?
3. Hvordan utøver rektor ledelse?

Vi har valgt å fremstille empirien gruppert under hvert forskerspørsmål.

Vi starter med å presentere empiri og oppsummere funn på det som handler om organiseringen rundt møtetid, da tidsbruk og struktur sier noe om konteksten til skolene. Deretter legger vi frem funn rundt kunnskapsutvikling gjennom samtaler, og til slutt ser vi på hvordan rektor utøver ledelse.

Alle tre skolene vi har intervjuet er offentlige barne- og/eller ungdomsskoler, og de ligger i ulike bydeler. Vi har intervjuet rektor og to lærere ved samme skole. Vi har gitt rektorene fiktive navn. På skole 1 er Per rektor, på skole 2 er Nils rektor, og på skole 3 er Johan rektor.

### 4.1 Hvordan organiserer rektor møtetid?

#### 4.1.1 Skole 1: Intervju med rektor Per

Per har jobbet som rektor i 3 år, og han har en master i skoleledelse. Han er rektor på en barneskole med nesten 350 elever og ca. 80 ansatte. Ledelsen består av rektor og 3 avdelingsledere. Møteaktiviteten ved skolen som relevant for PLF er som følger;

- Hver tirsdag er det et fast møte på 1,5 time (utviklingstid)
- En torsdag pr mnd. er det PLF-møte i 2 timer,
- Enkelte onsdager er det storsteam-møter eller faggruppemøter
- Mange man-/ons-/torsdager er det kun arbeidstid på skolen uten at det er definert som et eller annet møte.

Arbeidstid på skolen er ca. 33,5 timer pr uke inkludert undervisning

Per har fra han startet som rektor vært veldig opptatt av å utvikle profesjonelle læringsfellesskap. Han er godt kjent med begrepet PLF, og når vi spurte hva han legger i begrepet, refererte han til (Stoll, Bolam, McMahon, Wallace, & Thomas, 2006) sin definisjon på profesjonelle læringsfellesskap som han sa var:

*“En inkluderende gruppe mennesker motivert av en felles visjon rettet mot læring, som støtter og arbeider sammen for å undersøke om sin praksis og sammen lære nye og bedre tilnærminger for å forbedre elevenes læring”.*

På planleggingsdager allerede for 2 år siden arbeidet personalet med hva profesjonelle læringsfellesskap er og skal være. For å planlegge dette brukte de utviklingstid, studiedager og personalseminar. I tillegg brukte de tre dager da de hadde skoleovertakelse hvor hele personalet dro bort og arbeidet med dette. Helt konkret arbeidet de mye med den strukturelle siden. Det vil si:

- De planla hvor ofte møtene skulle være, og kom frem til at PLF møtene skulle være en gang i måneden og vare i to timer.
- De diskuterte hvordan en møteleder skulle lede møtene.
- De arbeidet i ulike grupper og hadde prosesser hvor alle var aktive. De arbeidet både individuelt, i gruppe og i plenum.
- De øvde seg på å lage utforskende spørsmål som skulle hjelpe dem til å reflektere rundt praksis.

Per har arbeidet med å utvikle samarbeidsstrukturene på skolen siden han startet der. Skolen benyttet bevisst skoleovertakelse til å starte PLF arbeidet. Ved skoleovertakelse frigjøres tid for personalet til å jobbe med planlegging og utvikling, siden studenter ivaretar driften av skolen for en periode. Per bestemte seg for at skoleovertakelsen var en anledning til å jobbe med PLF relevante temaer, herunder hvordan møter skulle benyttes til å fokusere på utvikling. Under denne skoleovertakelsen laget personalet en manual for hva PLF møter skal være. Personalet ble da delt inn i seks grupper der alle skrev i samme dokument, slik at alle så hva hverandre skrev, og de kunne kommentere til hverandre. Per sier: ” *Det har vært en lang prosess med dobbeltkretslæring. Skolen har jobbet mye med hva et møte IKKE skal være. Manualen har regler som sier at PLF ikke skal være syting og klaging, men handle om praksis. Det er for eksempel ikke lov å bruke digitale hjelpemidler i dette møtet, da det kan føre til distraksjon. Møtet skal heller ikke handle om planlegging av undervisning, eller hvilken side du skal jobbe på i boka i for eksempel naturfag.*”

Per forteller at da de gikk gjennom manualen med hva PLF skulle være sa flere lærere: *“Nå skjønner jeg hva det er vi gjør, og at vi tidligere bare har delt erfaringer”*.

Når vi bruker begrepet fellestid, sier han: *”Jeg er heller ikke glad i begrepet fellestid. Vi kaller det utviklingstid”*. Han forklarer dette med at all tid de har sammen handler om samarbeid og utvikling.

*“Samarbeidstid er at vi jobber mot et felles mål, og finner gode løsninger, som er til det beste for elevene våre. Når hele personalet er samlet vil vi utvikle oss sammen, derfor bruker vi ordet utviklingstid”*.

Denne endringen av ordbruken sier han ble godt mottatt i personalet da lærerne opplever at tida er nyttig, og blir brukt på utviklingsarbeid.

All møtetid inkludert utviklingstid skal handle om praksis. Han sier at: *«Vi prøver å bruke utviklingstiden på de store temaene. Det er vanskelig å se for seg at en lærer ikke synes det er nyttig å ta for seg de nye læreplanene. Vi er opptatt av at vi ikke bare skal dele erfaringer. Det er hyggelig, men fører ikke til endring eller refleksjon. Derfor er struktur og møteleder viktig på utviklingstid og på andre møter. Det vil si at lærerne ofte må stille forberedt til møter for eksempel med å ha lest en artikkel om f.eks. generell del av fagfornyelsen på forhånd. Her kan det bli samarbeidsoppgaver rundt artikkelen, som kan føre til at vi løfter oss litt nettopp fordi vi samarbeider profesjonelt”*.

Han synes det er vanskeligere å bruke PLF prinsippene på stor gruppe, men prøver å finne metoder der mange kan involveres og engasjeres. Et eksempel på et slikt møte kan være at et tema fra fagfornyelsen presenteres av en fra plangruppa, det kan være forelesning eller diskusjon i grupper. Deretter kan det bli en lesebestilling til neste utviklingstid. De blir da satt i grupper ut ifra hva de har lest, og for å diskutere det de har lest. Dette kan gjøres ved å bruke for eksempel verdenskafe eller IGP, og det kan ende opp i en presentasjon, noe skriftlig eller kanskje noe som må prøves ut i praksis.

Både rektor, avdelingsledere og lærerspesialister bidrar med å lede utviklingstid. Per prøver å ikke planlegge hele året med en gang, da det må være rom hvis noe må tas opp, slik som for eksempel tips og triks fra IKT veileder.

På Per sin skole har alle lærerne sin egen utviklingsplan som de har laget selv. Denne er laget med utgangspunkt i hva de trenger og ønsker å utvikle seg på. Denne planen brukes på det

faste PLF møtet i måneden, slik at de kan arbeide med sin egen utvikling med tanke på praksis. Dette PLF møte har en varighet på 2 timer.

Per har morgenmøte på ca. fem minutter hver dag hvor info blir gitt. Ingen utviklingstid eller andre møter trenger derfor å bli brukt til info eller driftsoppgaver.

#### 4.1.2 Skole 1: Intervju med lærerne

Vi intervjuet også to lærere fra samme skole, en mann og en kvinne som har vært lærere i henholdsvis 4 år og 20 år. De var godt kjent med begrepet profesjonelle læringsfellesskap (PLF), og har jobbet med PLF de siste to årene. Lærerne sier prosessen og involveringen for alle ansatte med å arbeide med PLF startet med arbeid under skoleovertakelse og videre ble prioritert som utviklingstid.

*“Vi hadde utviklingstid der vi gikk gjennom hva PLF møter er, bakgrunnen for det, og hvordan det er tenkt brukt på vår skole. For å pense oss inn på hva dette er, og hva det skal være, på fellesskapet, og at man skal være motivert i felleskap, for å stå sammen, og ha gjensidig ansvar for utviklingsarbeidet. Vi legger i PLF at vi sammen ønsker å forbedre vår praksis, som igjen skal bedre elevenes læring”.*

Forrige skoleår hadde de faste PLF-møter på 1,5-2 timer hver uke, mens de dette skoleåret har 2 timer en gang i måneden. De to lærerne vi pratet med ønsket å ha PLF-møter oftere, men det er vanskelig å få til å ha disse møtene oftere dersom alle på teamet skal delta, siden noen jobber i reduserte stillinger. Når de jobber med PLF har de både felles mål, og egne mål. Temaene kan være knyttet opp mot utviklingstid, og det utviklingsarbeidet de holder på med, men det viktigste er at det er noe de selv føler de trenger å utvikle seg på. De sier at det som er fint med PLF er at:

*“Det er knyttet opp mot det vi jobber med til daglig, og som er praksisnære utfordringer”.*

Lærerne sier dette kan for eksempel være hvordan de i undervisning tilrettelegger for elevene akkurat der de er, for eksempel i sin skriveopplæring. Lærerne sier at det å diskutere praksis og reflektere sammen oppleves som god kollegaveiledning.

PLF møtene bærer preg av fast struktur, det vil si møteleder som sitter i et halvt år om gangen, og de er opptatt av at de ikke skal forstyrres under disse møtene. De følger manualen skolen har laget, og dette gjør at møtene oppleves som nyttig. Grunnen til at de liker denne formen for møte er at: *“PLF-møtene hjelper oss å holde fokus”*, og manualen de har

*utarbeidet sammen bidrar til at fokus er på utvikling i disse møtene.* De har forventninger om at alle som deltar reflekterer rundt temaene, og de opplever stor fagkompetanse blant deltakerne. Det er viktig at de føler tillit til hverandre, og at alle vil deg vel, da de sier at dette kan gå utover stoltheten, siden du må innrømme at det er noe du trenger å bli bedre på, selv om du har jobbet som lærer i mange år.

Disse to lærerne føler at de blir involvert i utviklingsarbeidet ved skolen ved at de 3 lærerne som er med i plangruppa representerer trinnene. Der en er på 1.- 2. trinn, en på 3.-5. trinn og den siste på 6.- 7.trinn. De har også 2 lærerspesialister med i tillegg til rektor, 3 avdelingsledere og en representant fra SFO. Utvelgelsen skjer både ved å melde interesse, og ved å bli spurt. De føler sjelden at noe blir pålagt dem uten at de er involvert, men de skjønner at noen ting må gjøres ut ifra hva som kreves i lederavtalen til kommunen og fagfornyelsen.

Temaene på utviklingstid handler ofte om satsningsområdene til skolen, og er derfor litt overordnet, men der det er mulig blir temaene på utviklingstid også tatt opp i PLF, og en kombinasjon av påfyll på utviklingstid, og refleksjon over hva som gjøres i praksis tenker lærerne fører til endring av egen praksis. Eksempel kan være generell del av fagfornyelsen og klasseledelse. De synes det er en god delingskultur på skolen. Folk er motivert for å dele, også på tvers av trinn.

Når det gjelder team møtene sier de at de møtene ikke har samme struktur som på PLF møtene. Her styrer de selv, og det er ikke møteleder eller samtaler preget av praksis i klasserommet. Ofte handler disse møtene om enkeltelever eller organisering av trinnet. De sier at: *“Disse møtene bærer mer preg av typiske samarbeidsmøter, og de kan være veldig ustrukturerte”*. De opplever både utviklingstid og PLF-møtene som nyttige, men de synes at det er PLF-møtene som oppleves som mest nyttig i forhold til hvordan de skal få til endring på trinnet, og utvikling av egen praksis.

De synes det er bra at det er satt av fast tid til PLF-møter, og de synes det er viktig at møtetidspunktene er fastlagt. De synes det er fint at ledelsen er med på noen møter, men lærerne ønsker at ledelsen kan delta enda oftere.

### 4.1.3 Skole 2: Intervju med rektor Nils

Nils har jobbet som rektor i 9 år, og han har en master i skoleledelse. Han er rektor på en ungdomsskole med ca. 500 elever og ca. 80 ansatte. Ledelsen består av rektor og 3 avdelingsledere. På denne skolen har de fellestid 1,5 t/uke, teamtid 1 t/uke og trinntid 1 t/uke.

Nils er godt kjent med begrepet profesjonelle læringsfellesskap (PLF), da det er noe skolen har jobbet aktivt med i 4 år. Å utvikle et profesjonelt læringsfellesskap betyr for Nils at ansatte kollektivt utvikler seg sammen gjennom å undersøke sin praksis, for å kunne forbedre elevenes læring. Han synes begrepet samarbeid er viktig i PLF.

Skolen ble en universitetsskole høsten 2015, og var med i en pilot som varte i 3,5 år. De var da med i et prosjekt, hvor alle fikk kompetanseheving og 15 stp. i veiledning og FOU arbeid kollektivt. De har derfor utviklet seg kollektivt gjennom å ha fokus på samme tema over lang tid. De har også hatt mye hjelp fra eksterne instanser i denne prosessen. For å få til den kollektive utviklingen måtte de bruke opp mot 60 % av fellestiden på dette, og Nils var spent på hvordan det ville gå med tanke på at det da ikke ble brukt mye tid til drift, men det viste seg å gå veldig bra.

For å utvikle PLF tror han at det er et stort forbedringspotensial i hvordan du utnytter tiden du har til samarbeid i skolen, og da må du se på strukturene som er rundt møtetid. For å kunne utnytte møtetid bedre sier han:

*“Med strukturer i møtetid mener jeg godt forberedte møter, som gjør at møtene er tydelige i forventningene til møtedeltakerne, involverer og ansvarlig gjør deltakerne i stor grad. Gjerne med krav til forberedelse i forkant av møtet. Det vil si at innholdet på møtet må planlegges godt, og i god tid og det må ledes. Det skal være fokus på praksis og minst mulig på drift, og det forventes at deltakerne er aktive”.*

Nils sier også: *”Jeg har i mange år ment at møtetiden i skolen er dårlig utnyttet i de aller fleste forumene, om ikke alle. Til og med på rektormøte nivå er det for dårlig innhold i møtetid, og helt ned til teamnivå på trinn på skolen. Det er et stort potensiale i å ha fokus på profesjonelle læringsfellesskap gjennom samarbeidstid.”* Han sier videre at: *“Alle møter vi har er samarbeidstid, både når det gjelder team, trinn og fellestid. Vi liker å bruke termen samarbeidstid om alle møtefora, fordi det skal være et stort preg av samarbeid i alle møtene”.*



*” I lys av trykk utenfra med tanke på utvikling og profesjonalitet ble det naturlig å lage en struktur på møtetid. Nøkkelen er struktur som du må ha over tid. Det som er fasinerende er bruken av tid, og vi trenger ikke snakke om det som er nært oss når vi sitter i fellesskap”.*

Med det mener han det som går på drift for det enkelte trinn, og som angår enkeltlærere og enkeltelever. Han legger vekt på å ha en fast struktur på møtene, der de ofte bruker metoden pedagogisk kafe der de diskuterer ulike pedagogiske tema. Før møtet har lærerne ofte fått noe de må lese for å forberede seg til temaet. Alle fra utviklingsgruppa kan lede møtet. Ut fra tema kan de lage noen innledende spørsmål, som gruppene får som et utgangspunkt. Han sier videre:

*“Vi lager gruppene som oftest på tvers av trinn for å bryte opp litt og for å spre praksis. Formen er så kjent at vi ikke lengre bruker tid på det. Det forventes at du er med, du kan ikke se i lufta. Det er også en måte å respektere folk på ved at alle har noe å bidra med”.*

Nils sier: *«Det viktige er modellen for møtetid. Den har bevisstgjort oss på hvordan vi bruker tiden. Vi har systematisert fellestiden»*( se vedlegg 5). På Nils sin skole har de jobbet frem en mal på fellestid som viser hvilke hovedtema de skal ha. Fellestiden har fire hovedområder. Det er: 1) drift og løpende oppgaver, 2) felles møtearena (meeting ground), 3) kompetanseheving og 4) systematisk kollegaveiledning. Det er avsatt ca. like mye tid til alle fire områdene. Det er sjelden fellestid brukes til å gi info om for eksempel den kulturelle skolesekken eller buss til Falstadsenteret. Mye info sendes heller på e-post.

*“Vi sender driftsmessige ting på e-post. Våre erfaringer er at driften har gått bra, selv om vi ikke bruker tid på dette felles. For eksempel det gikk jo bra med buss bestillingen til Falstadsenteret.”* Nils sier videre at: *“ Hvis administrasjonen er effektiv og rasjonell på drift, så merker ikke lærerne noe behov for å diskutere og dermed bruke mye tid på drift”.*

Nils påpeker at det sies at det er så lite tid i skolen, men han er like opptatt av hvordan du bruker tiden du har i skolen. Han hevder det er mange møter i skolen som bare blir “tomt” prat, og da får man lite tid, selv om du har nesten 100 timer til ulike møter. Generelt tror han skolene bruker for mye tid på drift, da det er praktisk og konkret, mens utviklingsarbeid kan være lite konkret og noe du bruker lang tid på.

Nils sier at han tror vi deler mye erfaring i skolen, men at det ikke er nok. Da går lærerne bare tilbake til sitt eget klasserom, og fortsetter på samme måte. Han sier at:

*“Deling fører ikke til endring av praksis. Mye tid er å hente på god planlegging. Gode forberedelser, og en klar agenda gjør at du får bedre tid.” Det vil si at lærerne for eksempel får en lekse i form av en artikkel som de skal lese før møtet, da er de allerede forberedt, og vi trenger ikke bruke møtetid på forberedelser. I tillegg er det møteleder, dette kan for eksempel være noen i utviklingsgruppa eller en lærer. Utviklingsgruppa bestemmer alltid hvem som er sammen på gruppe”.*

Nils påpeker flere ganger at han synes møtetid ofte er dårlig utnyttet på alle nivå, og at det er et stort potensial for PLF gjennom møtetid. Når veldig mange snakker om hvor lite tid det er i skolen, og hvor lite av lærernes tid rektorer har råderett over, så snur Nils dette og sier: *«Hvordan du bruker tiden er kanskje vel så avgjørende. Ikke minst hvor lang tid du bruker på prosesser»?*

#### 4.1.4 Skole 2: Intervju med lærerne

Begge lærerne vi intervjuet har jobbet i mange år på denne skolen. De har jobbet kollektivt med PLF i over 4 år, og var derfor godt kjent med begrepet PLF, og det de la i det begrepet var:

*“Å lære sammen. Vi er en stor gjeng som har et felles mål, å jobbe så godt vi kan for å sikre læring og utvikling blant elevene våre, og hvordan kan vi utvikle oss sammen for at vi skal lære noe som fører til utvikling”?*

Når de tenkte over hvordan de hadde drevet med PLF i praksis på skolen, sa de:

*“Det er viktig å sette av tid, og lære sammen i fellesskap. Vi har faste dager på fellestid der kompetanseheving er tema, og ledelsen er god på at alle får være med å finne ut av hva vi sammen trenger og utvikle oss på”.*

De finner ut sammen med ledelsen hva de trenger å utvikle seg på, slik at alle får et eierforhold til temaene. Et eksempel kan være vurdering. Hva er det de trenger å utvikle seg mer i når det gjelder vurdering? Et annet eksempel kan være utviklingssamtalen. Da spør de seg selv: Hvordan skal utviklingssamtaler se ut på de ulike trinnene?

Alle vet hva som er temaet, og er forberedt på temaet når de starter fellestid. De sier:

*”Vi bruker for eksempel pedagogisk kafe, der alle sammen bidrar med sine tanker. Vi bruker ofte post it lapper i denne sammenhengen, slik at alles tanker og ideer kommer frem. Vi*

*skriver først ned våre egne tanker. Deretter ser vi hva som er likt med de andre sine tanker og ideer på bordet, og så skriver vi ned det som er felles. På denne måten får vi reflektert sammen, og det vi kommer frem til tar utviklingsgruppa med videre og jobber med. Deretter kommer de rundt på trinnene og snakker om temaet, og involverer lærerne der det trengs. Alle lærerne trenger ikke være med på alt”.*

De sier at: “*Ledelsen er opptatt av samarbeidslæring, og at alle skal bidra. Vi har strukturer på disse møtene slik at alle sine tanker kommer frem*”. Utviklingsgruppa setter opp gruppene på forhånd og blander fag og folk, slik at de ikke sitter trinnvis. Slik lærer de av hverandre.

De sier at:

*“Vi føler at det ikke bare er erfaringsdeling, men vi må gå i dybden på hva vi selv egentlig tenker om temaene, og dermed reflektere over det vi gjør”*. De synes også det er nyttig å høre hva de andre gruppene tenker, og tror at de på denne måten får hjelp til å utvikle seg til å ta gode avgjørelser der det krever skjønn i beslutningene. De sier at:

*“Det er viktig at det settes av tid, slik at det ikke blir stress og ekstra greier, vi verner om tida vår, men slike fellestider oppleves som nyttige“*.

Innholdet og strukturen på møtene er det som regel rektor som står for, men han delegerer den til aktuelle aktører etter behov, og ut fra tema. De vi intervjuet er fornøyd med strukturen, og mener de får utnyttet tiden godt. De sier derimot at strukturen er best på fellestid. Fellestid foregår fra klokken 08.00-09.30 på morgenen.

På teamtid diskuteres ofte mye forskjellig, og det hender de bare prater, og ikke kommer frem til noen ting. De har sakliste, skriver møtereferat, og prøver å holde seg til tema, men de sier at de ofte prater seg bort.

De har trinnmøter en gang i uka, der avdelingslederne er møteledere. Disse møtene er også mer strukturerte, og har en klar agenda. Lærerne sier at avdelingslederne er møteledere og de er forberedt, og da blir møtene mer strukturerte enn når de sitter for seg selv og har møte.

#### 4.1.5 Skole 3: Intervju med rektor Johan

Johan har jobbet som rektor i 3 år, og har fullført Den nasjonale Rektorutdanningen. Han er rektor på en 1-10 skole med nesten 400 elever og ca. 35 ansatte. Ledelsen består av rektor og 3 avdelingsledere. På denne skolen har de fellestid 1,5 t/uke og teamtid 1,5 t/uke.

Johan kjenner til begrepet PLF. Han sier at han tenker PLF er en konkret metode med en fast struktur, der det er en agenda på hva det snakkes om, og at du er bevisst på hvordan du snakker. Han sier det er: *“En måte å organisere oss på, og slik jeg oppfatter det, noe fast over det, og som krever en struktur på hvordan vi jobber oss gjennom ei økt både med tanke på agenda, gruppestørrelse og møteledelse. Det handler om å reflektere over praksis slik at vi gjør endringer til elevenes beste”*.

Han sier at han ofte har tenkt på hvordan møtene skal kunne oppleves relevant. Johan er med i et rektornettverk som har diskutert hvordan deres møter er. Han sier at: *«Vi kan være misfornøyde med hvordan tida blir disponert på rektornettverk, og istedenfor å klage på det, skal vi nå begynne å gjøre noe med hvordan vi organiserer oss. Tida går liksom bare på et vis”*.

Rektor nettverket er helt i startgropa på å begynne og utvikle seg til å bli et profesjonelt læringsfellesskap. De skal prøve å få til en ekstern samarbeidspartner for å få innsikt i PLF som metode, der de vil innføre fast struktur og møteleder på møtene. Innholdet på møtene vil i stor grad handle om praksis og refleksjon rundt praksis. For å få til dette må de sette av en bestemt mengde tid til bestemte faser i prosessen, og de må dele seg opp i mindre grupper i nettverket. I dag er møtene ofte preget av mye erfaringsdeling, men lite refleksjon over praksis. Johan håper dette kan føre til at han som leder vil bruke PLF mer bevisst med tanke på å få til gode samarbeidsmøter med personalet på fellestid, og som igjen kan føre til bedre refleksjon rundt praksis blant lærerne.

Han tror det er mye å hente på å jobbe strukturert med PLF i skolen. Han tror at viktige ord her er: Møteledelse, struktur, spørsmålsstilling, systematikk, og jobbe over tid. Et mål er at alle ansatte har en individuell handlingsplan der hver enkelt er bevisst på hva han/hun ønsker å bli bedre på.

Han tenker hvert år på hvordan han skal få til fellestid, som alle skal oppleve som relevant. Han synes dette kan være utfordrende da lærerne på 1. trinn ikke nødvendigvis er opptatt av det samme som lærerne på 10.trinn. Han sier at: *“Skal du få til PLF, tror jeg at vi også må jobbe i mindre grupper”*.

Når de jobber med utviklingsarbeidet er Johan opptatt av hvordan flest mulig kan engasjeres, da han ikke vil “kaste” bort 1,5 time på noe lærerne synes er unyttig for dem. Denne tida er

hellig, og han tror og håper at de fleste opplever den som relevant. De starter alltid fellestid med 15 minutt til felles informasjon.

Når Johan skal planlegge fellestidene tar han med seg utviklingsgruppa som består av 6 teamledere som representerer 1.-2.trinn, 3.-4. trinn, 5.-7.trinn, 8.trinn, 9. trinn og 10.trinn. Teamlederne har han selv valgt ut, siden de skal representere og hjelpe han i utviklingsarbeidet. I tillegg til teamlederne tar han med lederteamet som består av 3 avdelingsledere og han selv som rektor.

Plangruppa har møter annenhver uke, i tillegg til to hele dager der de reiser bort for å legge tema for fellestidene. Da ber han om innspill på hva de ønsker å jobbe med, i tillegg til de temaene som må gjøres. Teamlederne har på forhånd fått tid til å diskutere med lærerne på teamet hva de ønsker skal prioriteres. I løpet av disse to dagene blir temaet på alle bortsett fra to fellestidene fastlagt, men hvordan de skal jobbe for eksempel med fagfornyelsen er en prosess som planlegges i plangruppa.

#### 4.1.6 Skole 3: Intervju med lærerne

Lærerne vi intervjuet har jobbet på skolen i mange år. De har hatt fokus på begrepet PLF i to år, og var dermed godt kjent med begrepet. Det de la i det var:

*“At vi snakker sammen, og bruker tida til å utvikle oss profesjonelt, og at det skal ha en nytteverdi. Når vi må prøve ut noe og reflektere over det etterpå blir det nyttig”. De sier at: “Det er lite tid til PLF. Vi ønsker mer fagseksjoner der de med samme fag kan sitte sammen og diskutere fag på tvers av trinn for å få en helhet på skolen, som gjør at vi tenker likt, og at det ikke spiller noen rolle hvilken lærer du har. Det skal være gjennomtenkt hele veien”.*

De har for tiden fokus på PLF gjennom ny læreplan og fagfornyelsen, og det fyller opp mange fellestider.

Plangruppa er aktivt med på å bestemme hvordan fagfornyelsen skal legges frem i fellesskapet. De er med på kurs, og planlegger sammen med ledelsen. De bruker noen av de oppleggene de får presentert på kursene gjennom kommunen, og spesielt de oppleggene som involverer hele personalet. Dette har de gjort både i fjor og i år. Det de synes er bra med oppleggene de velger ut er at det ofte fører til refleksjon i personalet, og det føles nyttig, siden de likevel må sette seg inn i de nye fagplanene, diskutere og reflektere over det som står der, og hvordan de skal legge opp undervisningen for å nå målene. I fjor var det mye snakk om dybdelæring og tverrfaglige opplegg for hvert års trinn. Dette følte nyttig og passet inn i

det de holder på med. De føler at det å diskutere slike opplegg kan føre til endring av praksis, spesielt når de kan sitte sammen, både i faggrupper og på tvers av trinn for å sammenligne fagplaner og lage tverrfaglige opplegg og diskutere vurderingsmetoder, og når de må prøve ut noe. De har flere tverrfaglige opplegg og utkast til hvert års trinn klar til bruk.

De sier at det må gjøres jevnlig for å holdes varmt. Hvis ikke er det lett å gli tilbake til gamle vaner og rutiner.

De opplever ofte fellestid som nyttig og relevant, selv om det også er annen informasjon som må informeres om. De starter alltid med kvarten, der de deler info på tvers av alle trinn.

På teamtid er det opp til teamet hva innholdet på møtet er. Det er den som sitter i plangruppa (teamleder) som er bindeleddet i informasjonsflyten, men den personen er ikke møteleder.

Mye av tida går ofte med til å oppsummere det som har skjedd i løpet av uka, og informere om elevsaker. Det blir skrevet referat, men det er ikke sakliste, bortsett fra de gangene det er noe som må bringes videre fra plangruppa. Det er derfor ikke noen fast struktur på disse møtene.

Team og trinntid er det samme. Det er ikke formelt teamleder som har ansvaret for møtene, men det er slik det fungerer uformelt, og teamleder skriver referat. Disse møtene varer i 1,5 time.

#### 4.1.7 Oppsummering av funn på hvordan rektor organiserer møtetid.

Når vi skal se på hvordan rektor organiserer møtetid for å legge til rette for PLF, så ser vi at rektorene på to av skolene har noen fellestrekk i måten de strukturerer arbeidet sitt på. Måten de strukturerer arbeidet på ser vi som et funn, og det ser ut til å ha stor betydning for å få til møter som er godt organisert, og som dermed fører til bedre utnyttelse av tida. Den måten rektorene anvender strukturen på, fremstår som en viktig betingelse for god organisering av møtetid. Vi velger å kalle dette funnet for strukturelle betingelser med utfyllende underpunkter som viser kjennetegn på strukturer som rektorene gjør noe aktivt med.

Funn: Strukturelle betingelser

- Det stilles krav til både møteleder og lærerne om forberedelser før de formelle møtene
- Agenda er kjent i god tid

- Kjent møtestruktur som er innarbeidet over tid
- Faste PLF møter
- Krav til møteleder på PLF møtene
- Prosessledelse over tid 2- 4 år
- Bruk av ekstern støtte har vært positivt for PLF arbeidet på den ene skolen.
- Skolene har utarbeidet manual eller mal for PLF arbeid og møter

Rektorene på disse to skolene opplever at lærerne ser nytteverdien i PLF-møtene ved at de blir bevisst sin egen utvikling av praksis. Dette opplever rektorene gjennom at lærerne etterspør disse møtene, og at lærerne sier at de opplever dem som nyttige. Begge disse skolene har jobbet i mer enn to år med hva et møte skal være/ ikke være, og har øvd seg på å gjennomføre møter som skal handle om praksis.

På to av skolene legger rektorene i stor grad vekt på å utfordre lærerne til å lese artikler før møtene. Dette gjør at lærerne stiller forberedt, og dermed har større forutsetning for å bidra med sine synspunkter når de møtes, både med tanke på det individuelle rom (den enkelte lærer), og når de møtes i små og store grupper (team, trinn og utviklingstid).

Alle rektorene er opptatt av at bare erfaringsdeling ikke er nok. Rektorene sier at det alene ikke fører til endring eller refleksjon, derfor er det viktig at lærerne også må prøve ut noe i praksis. Alle tre rektorer påpeker viktigheten av måten man samtaler på.

Rektorene uttrykker at en tydelig og klar struktur skaper mer tid. For å få til dette kreves god planlegging og jobbing over tid. Nils og Per har jobbet bevisst med dette i flere år og måten deres møter er strukturert på, ser ut til å være effektiv for å fremme profesjonelle læringsfellesskap. Alle lærerne har også egne utviklingsmål som henger sammen med hva de ønsker å forbedre seg på. Dette gjøres ulikt på disse to skolene. På den ene skolen har de faste PLF-møter en gang i måneden der møtene foregår etter en fast struktur. På den andre skolen har de kollegaveiledning fire ganger i året, med en fast struktur. På Johan sin skole har de ikke kommet like langt i denne prosessen, men han har som mål at personalet etter hvert skal ha sin egen handlingsplan der hver enkelt er bevisst på hva han/hun ønsker å bli bedre på.

Funnene fra lærerne bekrefter funn fra rektorene på flere områder. Lærerne forteller oss at der de opplever møtene som mest nyttig er de møtene som er strukturert med en møteleder, og en klar agenda hvor de reflekterer over egen praksis. Lærerne sier også at bare erfaringsdeling

ikke er nok. De setter pris på involvering og tid til refleksjon. Ikke minst å jobbe med egne utviklingsmål.

## 4.2 Hvordan legges det til rette for en kunnskapsutvikling gjennom samtaler?

### 4.2.1 Skole 1: Intervju med rektor Per

I utgangspunktet kan vel alle møter kalles samarbeidstid hvor man ønsker samtaler som er preget av PLF. Per er opptatt av at man må være bevisst begrepene man bruker. Han sier: *“Profesjonsfelleskap betyr ikke nødvendigvis at vi opptrer profesjonelt. Man må stille seg spørsmål som: Når blir et fellesskap av ansatte et læringsfelleskap og hva gjør det profesjonelt”?*

Det igjen handler mye om måten vi snakker på, og hva vi har fokus på. Det har vært en modningsprosess. Som nevnt har de jobbet over to år med hva et PLF møte skal være. I den prosessen har de brukt tid til å øve seg på å lage utforskende spørsmål som handler om praksis, og som gjerne utfordrer litt. Disse spørsmålene har de stilt til hverandre, slik at ikke alle skal være enig hele tiden, men lære seg å tenke annerledes, og det igjen har ført til en kulturendring. Kanskje kan det også skape litt debatt rundt praksis. Et eksempel på et slikt spørsmål kan være hvordan tilpasser du leseopplæringen eller hva legger du i god klasseledelse.

Per sier: *“En gang i måneden har teamet satt av 2 timer hvor møtene kalles profesjonelle læringsfelleskap (PLF). Det som gjør at samtalene på disse møtene bidrar til PLF er at det handler om egen praksis hvor man stiller spørsmål som utfordrer egen praksis. De andre torsdagene er det også teamet som har samarbeidstid, men den er ikke styrt av ledelsen”.*

*“På PLF møtene har vi en fast struktur og en møteleder som leder møtet. Vi har samme møteleder i et halvt år. Vi bytter ikke på det, for det må trenes på å være en god møteleder. Møtene handler om forbedring av praksis. PLF skal handle om elevenes læring, og alle lærerne har et eget utviklingsmål som de arbeider med for å utvikle seg selv ut fra hvilket behov de har. Når det gjelder utviklingsmål finner læreren ut at han f.eks. må jobbe litt ekstra med vurdering. Jeg bestemmer ikke tema, for det handler om å forbedre undervisningen til den enkelte og det kan være ulike ting man jobber med det. Disse ting blir jo viktig å snakke om på utviklingssamtalen, da blir det mer reelt”.*



Måten disse samtaler ledes på, og om man går i dybden vil være avgjørende for refleksjon. Det handler om måten det snakkes på. Man må lage åpne spørsmål hvor hensikten ikke nødvendigvis er å være enig.

Å bruke utforskende samtaler om hvordan god skriveopplæring vises i deres undervisning vil eksempelvis kunne føre til mer enn erfaringsdeling. Dette arbeider de med på PLF møtene. Personalet har brukt mye tid på å øve seg på å lage gode spørsmål som utfordrer praksisen gjennom plandager og utviklingstid.

Det er viktig å bli bevisst på hvordan man stiller spørsmål, som gjør at man reflekterer over praksis mer enn bare å dele erfaringer. PLF preget av dette er god kollegaveiledning.

*“Vi prøver å ha samtaler som er mer enn bare å dele erfaring. Vi stiller spørsmål som: Hvordan vises dette i undervisning? For eksempel ut fra teoretiske perspektiver, hvordan gir det gjenklang i klasserommet”?*

Per sier de har brukt for eksempel språkløyper får å finne spørsmål da de synes det har vært gode spørsmål og hente der. Spørsmålene der har gått litt i dybden slik at man kan være litt analytisk.

#### 4.2.2 Skole 1: Intervju med lærerne

Når de jobber med PLF har de både felles mål, og egne mål. Temaene kan være knyttet opp mot utviklingstid, og det utviklingsarbeidet de holder på med, men det viktigste er at det er noe de selv føler de trenger å utvikle seg på. De sier at det som er fint med PLF er at:

*“Det er knyttet opp mot det vi jobber med til daglig og som er praksisnære utfordringer”.*

Dette kan være hvordan vi tilpasser undervisningen angående leseopplæring til den enkelte, eller hvordan håndtere utfordrende atferd.

*“PLF-møtene hjelper oss å holde fokus, og samle oss, alle som deltar i møtet er med og reflekterer over temaene, og dette fører ofte til at man gjør ting annerledes neste gang. Det har nytteverdi for oss, og vi skulle ønske vi kunne hatt flere PLF møter da de har et klart pedagogisk innhold og oppleves praksisnært. Vi føler at PLF møtene handler om praksis og at slik sett vurderes det vi gjør i klasserommet, derfor må det kjennes trygt”.*

Lærerne sier at dette er en prosess som de har prøvd over tid, og at de merker at det skaper endringskompetanse hos ansatte ved skolen. De har observert hverandre litt, men den delen er ikke satt i system. *“For vår del er det viktigste refleksjonen vi gjør sammen på PLF møtene. De andre møtene vi har på team blir mer tilfeldig. PLF møtene er jo satt for å hjelpe hverandre. Rammene er så bestemt, og vi har forskerblikket på også ut fra artikler vi leser, for eksempel har hele skolen sett på sjangerpedagogikk og hvordan vi gjør det i undervisning”*.

*“Når teori treffer oss, og ting vi ønsker endring på selv, blir det praksisnært, og vi ser vi blir bedre ved å stille åpne spørsmål som fører til diskusjon”*.

Lærerne sier de har øvd mye på å stille slike spørsmål og de bruker også lærerspesialistene aktivt på det de har kompetanse på, og de har aktivt brukt spørsmål fra språkløyper som en hjelp.

#### 4.2.3 Skole 2: Intervju med rektor Nils

Nils sier at PLF handler mye om samarbeid mellom lærerne, for at de skal kunne reflektere over sin praksis for å forbedre elevenes læring. Dette sier han kan sees på som kollegaveiledning hvor du må stille gode pedagogiske spørsmål som fører til refleksjon for å utvikle praksis. Han sier at: *“Gode spørsmål er spørsmål som retter seg mot elevenes læring, og ikke nødvendigvis lærernes undervisning. Samtidig er det viktig å komme videre fra type tilbakemeldinger som "Dette var bra!", til konkrete spørsmål/tilbakemeldinger som går på "Hvorfor valgte du som lærer den inngangen til økta? Hva var det med din konkretisering som gjorde at elevene forstod og lærte? Hva gjorde elevene når de medvirket i økta"?*

Han tror kollegaveiledning kan være en god måte å drive PLF på. Når de har PLF så er det satt opp overordnede temaer, og så bestemmer den enkelte lærer selv spesifikt hva han/hun vil utvikle seg på. Da vil PLF føre til refleksjon over egen praksis.

Nils sier: *“Vi er glade i å sette opp grupper for å bryte opp hvem som arbeider sammen. Vi er glade i strukturer, det vil si at vi har møteleder som styrer prosessen, som for eksempel kan være IGP, slik at alle skal tenke individuelt selv først, og deretter legge frem for hverandre i grupper for da må alle si noe”*.

På denne måten får de til at alle må delta og engasjere seg i den pedagogiske diskusjonen. Han sier at det er prosessen som er viktig, og at han merker at det gjør noe med hvordan

lærerne tenker når de planlegger undervisningen. Han merker også at holdningen til lærerne har endret seg ved at de oftere selv viser til ulike artikler og forskning. Når det gjelder kollegaveiledning sier Nils at han ikke kan måle om dette har ført til bedre undervisning for elevene, men mener at et bevisst personale som reflekterer over praksis vil være mer profesjonell, og være mer endringsvillig.

*“Selv om du ikke får tall eller måling på dette er det prosessen som er viktig. Denne måten å jobbe på tror jeg gjør noe med hodene til hver enkelt når de sitter på arbeidsrommet og jobber. Ikke minst tilbakemeldingen vi får fra lærerne. Deres tanker og refleksjoner er en viktig parameter for oss”.*

Nils sier at: *“ Erfaringsdeling bare med snakk vil ikke føre til noe, man må også gjøre noe. Under kollegaveiledning er også vi i ledelsen med på likeverdig grunnlag både i undervisningsøkta og i diskusjon etterpå”.*

De arbeider med hvordan stille utfordrende og undrende spørsmål, som handler om undervisningspraksis. Når avdelingslederen for eksempel er på trinnmøte, og trinnet diskuterer elev A som forstyrrer og er ukonsentrert blir det viktig å stille spørsmål som: *“Hvilken type undervisning legges det opp til? Hvilke typer oppgaver vil fenge den type elever”?*

Han tror at denne typen spørsmål vil kunne føre til refleksjon over praksis mer enn å snakke om selve atferden til eleven.

#### 4.2.4 Skole 2: Intervju med lærerne

*“Vi har drevet på med systematisk kollegaveiledning i ca. 2 år nå. Dette settes det også av faste fellestider til i løpet av året. Temaene her er også noe vi felles har kommet frem til”.*

De kan for eksempel ta utgangspunkt i elevundersøkelsen, og et år var elevmedvirkning et tema på kollegaveiledning. De hadde skåret litt dårlig på dette feltet, og stilte da spørsmålet: Hvordan skal vi gjøre det i praksis her på skolen? Istedenfor at de bare pratet om at det er viktig å drive med elevmedvirkning, så valgte de å observere hverandre på hvordan de gjorde det i klasserommet.

Det er også en fast struktur på hvordan dette gjøres. De får et tema, og deles inn i grupper på tre. De får en fellestid til å planlegge hva som skal observeres, slik at de har felles fokus. Deretter observerer 2 kolleger den 3. læreren, dette gjøres etter tur slik at alle blir observert.

Deretter gjøres en refleksjon av observasjon, og så er det erfaringsdeling av observasjonene i nye grupper. De synes at de fellestidene der temaene er kollegaveiledning eller kompetanseheving er de som bidrar mest til utvikling av egen praksis. De sier at:

*“Ofte blir det bare deling av erfaring, men dette er mye mer konkret siden vi selv må gjøre noe, erfare, å få flere blikk på hva det er som skjer, da det ikke er alt vi klarer å observere å få med oss når vi står der alene”.*

#### 4.2.5 Skole 3: Intervju med rektor Johan

Johan er opptatt av å ha planlagte møter med klar struktur der det foregår refleksjon rundt praksis. Han er opptatt av at man greier å stille gode spørsmål..

Han sier at: *“ Erfaringsdeling som er satt i system kan føre til endring i praksis, som for eksempel at lærere i samme fag på trinnet samarbeider, slik at det blir gjenkjennbart, eller eventuelt samarbeid på tvers av trinn, men med samme fag”.*

Han tror mye av denne endringen også ligger i det uformelle samarbeidet, og ikke bare i det formelle. Han vil at det som gjøres skal ha et kollektivt preg og ikke være så mye individbasert.

For å splitte opp satte rollemønstre er gruppene bestemt på forhånd av plangruppa, og de varierer gruppesammensetningen for å få til gode samtaler der alle får sagt noe. Ofte starter de opp sammen, og så kan de jobbe i team eller i grupper på tvers. Han forteller at:

*“Vi prøver å bruke ulike metoder slik som IGP, pedagogisk kafe osv. for å skape gode diskusjoner”.*

Å utvikle møter som oppleves nyttig og som fører til endring er noe Johan synes er spennende. Johan sin erfaring er at de på fellestid har klart å gi lærerne gode verktøy for å utvikle sin praksis gjennom oppgaver og refleksjon. Han synes de har hatt mange flere fellestider i år sammenlignet med forrige år som faktisk fører til diskusjon og refleksjon av praksis, og der fag diskuteres. Han sier at:

*“Noen ganger klarer vi på en eller annen rar måte å lukke diskusjonene, og noen ganger klarer vi å åpne dem, sånn at vi får engasjement, og de opplever at de får snakket om det de selv synes er viktig. Noen ganger får vi det til og andre ganger ikke. Vi har jo ikke lyst å gå*

*inn på fellestid og kaste bort 1,5 time. Vi har derfor fokus på hvordan vi kan få til å engasjere flest mulig”.*

Johan tror dette i stor grad handler om struktur og god planlegging. Johan viser til at mange har prøvd ut nye ideer i klasserommene som har ført til utvikling av praksisen. Dette har skjedd ved at lærerne har fått ideer til nye prosessverktøy, og dermed bedre klarer å variere undervisningen, slik at den blir mer motiverende for elevene.

For å få til gode samtaler slik at lærerne reflekterer over egen praksis er han veldig bevisst på hvordan han selv opptrer som rollemodell i møter, både de formelle og uformelle møtene, med foresatte og eksterne instanser, slik at lærerne hører hvordan han omtaler elevene, og at han stiller utfordrende spørsmål når det er behov for det. Særlig utfordrende synes han dette er i situasjoner der han møter sin egen avmakt, og spesielt hvis han blir utfordret av vanskelige elevsaker.

Han synes selv at han er for lite flink til å være til stede på teamtid, og ta seg tid til å sette seg ned og høre på hva de diskuterer, men avdelingslederne er med på teamtid for å delta i slike diskusjoner, og stille spørsmål som utfordrer lærerne i sitt syn på elevene, og på egen praksis. Avdelingslederne er tett på elever og lærere, og kan i perioder ha faste undervisningstimer på trinn. Spesielt de trinnene de har utfordringer med.

#### 4.2.6 Skole 3: Intervju med lærerne

Lærerne sier at de synes at de utvikler seg best når de får: *“Snakke med noen andre som har noe annet å komme med enten det er kollegaer, eller noen utenfra. Det handler om at det må føles veldig aktuelt, og være litt konkret, og samtidig at du får reflektert over det du gjør, og det du kunne ha gjort. Det må være en kombinasjon mellom litt sånn faglig påfyll, og at man får prøvd ut og diskutert ting. Litt for ofte kan det bli happeninger når man skal ut å få påfyll. Det er best når vi kollektivt får prøvd ut noe felles med refleksjonssamtaler”.*

Her tenker de for eksempel på når de hadde temaet dybdelæring, der de forberedte seg på teamtid, reflekterte og diskuterte i grupper for deretter å ha oppsummering i plenum.

For at de skal kunne utvikle seg enda bedre, slik at det kommer elevene til nytte sier de at: *“Det er bra å være praksisskole og ha studenter”.*

Studentene bidrar til en skikkelig boost. De opplever at motivasjonen hos elevene blir bedre med bare litt endring av undervisningen. Lærerne synes også det er nyttig å ha studenter for å holde seg oppdatert, da de har med seg den nyeste kunnskapen på hva forskning sier fungerer best i undervisningen, og kanskje tips til nye arbeidsmetoder. Slik føler de at de klarer å holde seg oppdatert på hva som vektlegges i undervisningen fra lærerutdanningen sin side.

Lærerne ønsket mer tid til PLF da disse møtene oppleves som nyttig fordi det forventes at de stiller forberedt i form av at de har lest for eksempel en artikkel om et tema, og prøvd ut noe i praksis, som de sammen kan reflekterer over. På denne måten blir det ikke bare en ”happening” hvor noen drar på kurs, og får høre at for eksempel Ipad er det mest fantastiske hjelpemiddelet, men det er ikke noe skolen kan kjøpe inn. Da kan alle utvikle seg i felles retning, og med samme tema, og det blir kollektivt.

Lærerne synes fellestid er mest nyttig når de har aktive prosesser hvor de for eksempel bruker metoder som IGP og pedagogisk kafe. Da må de mene noe, og bidra aktivt.

Lærerne ønsker også at det skapes mer tid til fagseksjoner, som de ser det er lite plass til slik det er nå. De sier også at for å få til utvikling så må de ta litt ansvar selv, og de føler det er lav terskel for å melde seg på kurs hvis det er noe de trenger å kunne mere om. De har vært med på blant annet tilgang til livet, 1+1 prosjektet og FUS prosjektet, og de opplever en del av dette som veldig nyttig. De sier:

*“Da kan du sitte med andre lærere, dra på besøk til andre skoler, prøve ut noe nytt, snakke om opplegg som du eller andre har prøvd ut, og du får noen konkrete oppgaver og ideer som du tar med tilbake”.*

De har jobbet en del med begynneropplæringen og får også besøk av Skrivesenteret. Mellomtrinnet er kanskje det trinnet som har vært med på minst, og de føler nok akkurat nå at de faller litt mellom småtrinnet og ungdomsskolen.

#### 4.2.7 Oppsummering av funn på hvordan legges det til rette for en kunnskapsutvikling gjennom samtaler

Når vi skal se på hvordan rektor legge til rette for kunnskapsutvikling gjennom samtaler, så ser vi at rektorene legger stor vekt på:

- Å bruke verktøyet utforskende samtaler for å fremme kunnskapslæring
- Har en bevisst bruk av prosessverktøy som for eksempel verdenskafe, gul lapper og IGP for å engasjere flest mulig og skape kunnskapslæring.
- På to av skolene har lærerne egne utviklingsmål som kan bidra til å utvikle egen praksis og være kunnskapsfremmende.
- Kollegaveiledning og egne PLF-møter er en måte å operasjonalisere PLF arbeidet for å få bedre praksis

Når det gjelder dette forskerspørsmålet så har vi ikke observert hvordan samtalene gjennomføres. Men gjennom intervjuene har lærerne fortalt at når de må møte forberedt til møter, så opplever de i større grad at samtale gir kunnskap. Dette fordi de leser er forskningsbaserte artikler, som fører til refleksjon over egen praksis, og som fremmer kunnskapslæring.

Alle tre rektorene sier at måten du samtaler på er avgjørende for om det blir noe mer enn bare å dele erfaringer. For at samtale skal bli noe mer enn bare erfaringsdeling, sier de at det er avgjørende at man har spørsmål som utfordrer praksis. Per sin skole har i over 2 år øvd seg på å lage åpne spørsmål, hvor man kan skape debatt over praksis. Nils er også opptatt av måten man stiller spørsmål på, og at spørsmålene handler om elevenes læring. Dette er noe man må øve seg på over tid. Måten disse samtale ledet på, og om man går i dybden vil være avgjørende for om man får til refleksjon.

Både Per og Nils bruker kollegaveiledning for å få til gode samtaler om praksis. De gjør dette ulikt. På Per sin skole driver de med PLF-møter en gang i måneden. Disse møtene har en klar og tydelig agenda, der alle har egne utviklingsplaner, som henger sammen med hva de trenger å utvikle seg på. Her er møteleder valgt for et halvt år om gangen for å få erfaring som møteleder. De har ikke observasjon i forbindelse med disse møtene.

På Nils sin skole driver de med systematisk kollegaveiledning, som er fastsatt på planen over fellestider. Her driver de med både observasjon og samtaler for å undersøke sin praksis. Her er det også en fastsatt struktur på hvordan det skal gjennomføres. Forskjellene er at på Per sin skole har alle egne mål de vil utvikle seg på, mens på Nils sin skole arbeider alle med samme tema, og de tilpasser individuelt ut fra felles tema.

På Johan sin skole har de ikke begynt med systematisk PLF-arbeid ennå, men han er opptatt av at det skal stilles gode spørsmål, slik at lærerne reflekterer over egen praksis. Han er bevisst på hvordan han selv opptrer som rollemodell i møter og bruker alle anledninger til selv å være en god rollemodell. Han er også opptatt av at møtene skal handle om praksis, og gi lærerne gode verktøy slik at de kan reflektere over egen praksis.

Alle tre rektorene er opptatt av at når lærerne skal samarbeide, så må gruppen de skal være i være bestemt på forhånd av plangruppa, slik at lærerne ikke bare velger personer fra samme trinn/team å være i lag med, men også blir kjent med andre personer fra andre trinn for å få nye impulser og kunne utvikle seg kollektivt.

Lærerne på Per sin skole sier at de opplever PLF-møtene som nyttig siden de får jobbe med praksisnære utfordringer, og med egne mål. Møtene er kunnskapsdrevet nettopp fordi de samtaler om utvikling av egen praksis. Dette gjøres i diskusjoner som oppleves som utforskende. Det er en tydelig struktur på hva et slikt møte skal være og ikke skal være.

På Nils sin skole sier lærerne at de liker systematisk kollegaveiledning med en fast struktur. Det at skolen har samme tema, og at man observerer hverandre fører til flere blikk på det som skjer, og man kan få til gode samtaler om elevenes læring, og en kollektiv utvikling.

Lærerne på Johan sin skole opplever også at de får utviklet seg best når de får prøvd ut noe kollektivt med refleksjonssamtaler. Dette gjøres på fellestid, siden de ikke har fastlagte PLF-møter eller kollegaveiledning.

## 4.3 Hvordan utøver rektor ledelse?

### 4.3.1 Skole 1: Intervju med rektor Per

Per sier at en del av jobben som rektor foregår andre steder enn på skolen. Den blir løftet litt på kommunenivå, og ikke nødvendigvis bare på praksisen på skolen. Skolen er med på noen piloter, og da er han involvert der. Nå skal de være med på en pilot om fleksibel skolestart. Ellers brukes mye tid på skoleutvikling. Etter at avdelingsleder reformen ble innført er han blitt mer en faglig leder. Per er ikke like tett på praksis i klasserommet, det er det avdelingslederne som er: *“Min jobb er å arbeide med lærerne”*.

Per bruker plangruppa si til å planlegge innholdet i utviklingstid. Plangruppa består av 3 lærere som enten blir spurt om å være med, eller det gjøres i kombinasjon med en utlysning.



Den består av en fra SFO og 4 fra ledergruppa. I tillegg har han to lærerspesialister som har fått tid til å bidra i dette arbeidet. Lærerspesialistene dykker jo dypere inn i sine fagområder og bidrar mye i det kollektive profesjonsfellesskapet på skolen. Lærerspesialistene er en forlenget arm for ledelse inn i for eksempel utviklingsarbeid. Ofte tar Per med seg tillitsvalgt også når de har arbeidsseminar. Dette for å utfordre fagforeningen på å bidra med tanke på faglige ting, og ikke bare tid og rettigheter.

*Per sier: "Utviklingstiden er ikke lagt for hele året. Men det er sjelden at utviklingstid blir drift. Vi bruker prosessverktøy som verdenskafe, skriver i fellesdokument, skriver på gule lapper. Det må engasjere mange samtidig. Også her bruker vi PLF prinsippene. Samme som ligger til grunn, men det blir annerledes når 40 lærere er med. Men det handler om involvering. Ikke ofte det er forelesning hvor man bare lytter".*

Per sier han er lite ute i klasserommet. Det er det avdelingslederne som er. De er tett på praksisen. Per sier: "For meg er det viktig å være tett på lærerne, og være med på PLF møtene. Gjennom disse årene tror jeg lærerne har blitt mer profesjonelle da diskusjonene og refleksjonene er annerledes nå enn for tre år siden. Det er mer refleksjon rundt praksis, og hvordan man kan endre ting i sin undervisning".

*"På dette tidspunktet har det skjedd en kulturendring. Gjennom at vi har arbeidet med prosessen over tid. Det handler også om å avgrense hva møtet ikke skal handle om. PLF handler om å utvikle en kultur som fører til endring av samarbeidsmåter. Da utvikler organisasjonen seg, og dette kan føre til samtaler og samarbeid mer preget av PLF".*

Som leder er det viktig at jeg hjelper til med å skape en kultur for at det er utforskende spørsmål i samarbeidet, og rundt praksis. Samtidig som jeg må være ivaretagende av personalet. Per er opptatt av å ta med alle ansatte når det gjelder valg og retning for skolen. Involvering er et nøkkelord her. Det er nettopp det de har gjort gjennom prosessen som har vart i ca. 2 år med å få til gode PLF møter. Per sier at et profesjonsfellesskap opptrer ikke nødvendigvis profesjonelt. Det blir som leder sentralt å nærme seg fellesskapet på skolen, og når blir det et læringsfellesskap. Nettopp ved at man lærer sammen. Som rektor mener Per dette er nyttig å bruke tid på, og gå inn i det dypt nok.

### 4.3.2 Skole 1: Intervju med Lærerne

*“Vi blir godt involvert i prosesser og hvilken retning vi skal ha på skolen. Både gjennom plangruppe, videre ut til alle på utviklingstid hvor vi sammen reflekterer. Mange stemmer som blir hørt”.*

Lærerne opplever at de blir tatt med og inkludert. De har sammen laget en felles skole etos. Dette handler om hva de sammen står for på skolen. Et av satsningsområdene deres er forandringsfabrikken som er med på å bevisstgjøre personalet på holdninger de har til elever. Dette arbeider de for eksempel med på utviklingstid, men kanskje tar de også med seg noe av dette inn i PLF møter.

Ledelsen har sammen med ansatte vært med på å utvikle disse strukturene, som f.eks. møteleder, og hva møtet skal/skal ikke handle om. Vi er også blitt bevisst på hva vi kaller fellestid, og nå er alle mer i ferd med å si utviklingstid og samarbeidstid, da det er det møtene hos oss handler om. Et av rådene lærerne vil gi til ledelsen er:

*“Fortsett å sette av tid til PLF møter, og det flott at det er kommet inn på arbeidsplanen til lærerne. Ledelsen må bestemme dette ellers vil det skli ut. Vi trenger å bli litt styrt, ellers vil det skli ut, og elevsaker og møter med andre instanser vil ta over. Vi skulle ønske det var enda oftere PLF møter, og det vil vi ta med oss til neste evaluering”.*

### 4.3.3 Skole 2: Intervju med rektor Nils

Nils er bevisst på sin egen rolle som leder, men han er ikke tett på det som skjer i klasserommet. Med den nye avdelingsleder reformen så er avdelingslederne mer praksis nær. Han prøver å bruke alle, både formelle og uformelle møter med kollegaer, som modellering på hvordan han stiller gode spørsmål. Nils sier:

*“Det viktigste for meg som leder er elevperspektivet. Det som kommer ut i klasserommet til elevene. For å få til det må jeg ha et dedikert lærerpersonalet som vil det samme. Vi som ledergruppe må ha balanse mellom trykk og støtte. Min rolle i ethvert møte med kollegaer er viktig i min lederrolle, da jeg er rollemodell. Vi har mye tematikk i ledergruppa om hvordan vi samtaler med kollegaene, og som ledergruppe reflekterer vi over hvordan vi opptrer utad, og hva vi bruker tid på. Engasjement, tilstedeværelse og nysgjerrighet er viktig for å få til god ledelse”.*

Nils snakker mye om at han har tydelige og klare forventninger til lærerne sine.

Nils sier: *“ Hvordan ledergruppa rigger, involverer personalet, legitimerer og motiverer er vesentlig for å få til utvikling og endring. Jeg forventer at lærerne er forberedt til møter og i fellestid er det ikke rom for å sitte og se ut i lufta uten å ha en mening”.*

*“Vi er opptatt av å lytte til det lærerne stiller spørsmål ved, og at det er balanse mellom forventning/trykk og støtte, men det er ledelsen som setter standarder og agenda.”*

Han sier at det er viktig at ledergruppa reflekterer over det de gjør, og at de har en klar mening om hvordan de vil drive skole. Nils har ei utviklingsgruppe som består av 4 lærere, rektor og 1 avdelingsleder, alle i denne gruppa leder fellestid. Som leder er Nils opptatt av å jobbe tett i lag med avdelingsledere og personalet.

Nils sier at: *“ Den pedagogiske ledelsen er mye viktigere enn driftsoppgaver. Det handler mye om kulturbygging, og om å skape en kultur for pedagogisk ledelse”.*

En av hans avdelingsledere var ny nå i høst, og Nils er opptatt av å få den nye avdelingslederen inn i en kultur hvor man snakker om pedagogiske oppgaver. Han sier:

*”Jeg håper at den nye avdelingslederen vi fikk i høst opplever den kulturen. Det er hennes pedagogiske ledelse som er viktig. Viktigere enn de driftsmessige oppgavene”.*

Han synes selv at han hans rolle som leder alt for ofte blir for fjern fra der det skjer, i klasserommet, men sier at:

*“På trinntid er avdelingslederne tettere på og tar temperaturen på det som skjer. De må la lærerne snakke om ting som brenner, om det f.eks. gjelder ordensregler eller elever som er mye ute og går. Etter prosessen som har vært de siste årene er 20 % på drift og 80 på utvikling, så her har det skjedd en endring. Her må avdelingslederne være gode på møteledelse. Det er dette vi synes er artig. Det krever at avdelingslederne er godt forberedt til trinnmøte, og det er ikke sikkert de klarer det hver eneste uke. Om de ikke er det blir det fort arbeidsplan og drift som diskuteres”.*

*“Avdelingsledere sender også ut for eksempel artikler på forhånd av trinnmøte, men det må jo være en balanse. Dette diskuterer vi på ledermøte på mandager. Vi flytter bevisst lærere hvert år på ulike team og trinn. Dette er en bevisst måte å spre kompetanse på, og jobbe med en helhetlig skole.”*

*“Dagen etter et trinnmøte kan vi diskutere at det var et tussig trinnmøte fordi det var noe som brant som måtte diskuteres, og der vi egentlig hadde planlagt mer pedagogiske spørsmål. Det er viktig å gjøre det noen gang. Det må være en balanse her.”*

Han tror at det er helt vesentlig at ledelsen er veldig engasjert, for hvis du ikke er det så vises det med en gang. Han synes også det er viktig med tilstedeværelse og vise nysgjerrighet, og han tror nøkkelen for å få til PLF er en struktur som du må ha over tid.

#### 4.3.4 Skole 2: Intervju med lærerne

Lærerne synes ledelsen er dyktige på involvering, med det mener de at de selv får være med på å finne ut av hva de trenger å utvikle seg og bli bedre på. De sier at:

*“Det har ikke vært føringer i bunnen på hva vi trenger å utvikle oss på, men på tema. Når det for eksempel er vurdering som er tema, så får vi selv formulere hvilke steg i vurdering vi har lyst til å utvikle”.*

På denne måten får de et eierforhold til det de gjør.

De synes også at det er fint å få satt av tid til å reflektere over egen praksis, ellers kan det lett bli at du bare gjør det samme år etter år. De føler at rektor har tydelige forventninger til dem, dette liker de. De sier at rektor bruker å si til dem:

*”Jeg forventer at dere har noen tanker til denne økta, det kreves at dere har noen tanker”.*

De sier videre at: *“ De synes rektor er god til å kommunisere forventninger, og at kompetanseheving ikke er noe individuelt, men at det er noe kollektivt oppi det hele”.*

De tror det er viktig at ikke alt er frivillig, men at de tvinges til å være forberedt, og at alle har noen tanker om de temaene som skal tas opp, for at det skal være noe kollektivt og samhandlende i arbeidet. De synes også det er viktig at det er struktur på fellesmøtene og på kollegaveiledningen, da de på grunn av strukturen synes de får utnyttet tiden godt. De setter også pris på at det blir gitt tid og rom til å gjøre det som kreves, ellers er de redd for at det ikke hadde blitt gjort, da de sier at de verner om tiden sin.

De tror også tidspunktet møtene blir lagt til har betydning ut ifra hva som kreves av involvering fra lærerne. Skal møtene for eksempel være tidlig eller sent på dagen.?

Hva er viktigst, er det at vi er litt trøtt eller at vi er sliten?

### 4.3.5 Skole 3: Intervju med rektor Johan

Johan er bevisst sin rolle som leder, og prøver å være en god rollemodell. Han sier at han ser på plangruppa si som en utvidet ledelse. Han er opptatt av å være tydelig og klar på både retning og forventninger. Han har for eksempel tydelige forventninger til lærerne på hvordan de blant annet samtaler om elevene, og viktigheten av hvordan elevene omtales. Han prøver selv å være en rollemodell i møter med foresatte, slik at lærerne hører hvordan han prater om elevene. Han mener selv at lærerne på skolen omtaler elevene på en god måte, og at de prøver å finne årsaken til uønsket atferd, og ikke bare se atferden til elevene.

Han er tydelig på at han har tanker på at de har ganske mye tid som ikke blir brukt til noe, og han prøver å finne ut hvordan de skal bruke tida de har til rådighet best mulig. Han har gjennomgått arbeidstidsavtalen med personalet, og bevisstgjort dem på hvor mange timer de har igjen som ikke er styrt.

Når det for eksempel gjelder etterspørselen etter faggrupper har han også tanker om hvordan han kan styre tidsbruken, for derved å få utnyttet tiden bedre. Han tenker her at denne tiden kanskje kan være en del av handlingsrommet til lærerne, og legges i en pott, slik at de selv kan bestemme hvordan de vil bruke tiden til faggrupper, men for å få det til kreves det en kulturendring. Han har hørt noen lærere som også har reflektert rundt dette, så han tror det er mulig å få til. Han sier at:

*“Dette handler om kulturendring, om den korte-lange veien, eller den lange-korte veien. Vi kan av og til ha tendens til å gå den korte veien, som blir ganske lang likevel. Virkelige endringer må vi bruke tid på”.*

Når det gjelder ledermøter, som de har hver uke sier han at de der kunne vært bedre på både struktur og saksliste, men at de har en fast måte å gjennomføre møtene på, og at de skriver referat. Han synes selv at han er for lite ute i klasserommet, men avdelingslederne er tett på det som skjer i undervisningen, og følger det opp. Han kan derfor bruke sin tid på enkelte elevsaker og foresatte, enkelte ansatte, økonomi og noe på drift, men han får også tid til å drive på med utviklingsarbeid, så egentlig synes han at han får utnyttet og disponert tida si ganske godt.

### 4.3.6 Skole 3: Intervju med lærerne

Begge lærerne sier at de opplever seg mer involvert i prosessene nå når de er med i plangruppa. De tror at lærerne på skolen føler seg involvert i prosesser på hva

satsningsområdene på skolen skal være, siden medlemmene i plangruppa representerer de ulike trinnene. De synes det fungerer godt med at plangruppa er involvert, og lager plan for fellestid sammen med ledelsen, for da blir jo lærernes stemme hørt siden en person på hvert team er representert i plangruppa.

Lærerne opplever fellestid som godt organisert og planlagt med både innhold og møteledelse, mens teamtid mest handler om hverdags ting. Det møtet har heller ikke sakliste eller møteledelse, og bærer dermed preg av lite eller ingen struktur.

De lærerne vi pratet med var glad for at de var en praksisskole, da studentene i stor grad bidrar til at lærerne får en boost, og at de må anstrenge seg litt ekstra for å ramle ut av rutinene sine. De merker også at når studentene har litt kreative undervisningsopplegg og ikke er så opptatt av læreboka så virker det motiverende på elevene. De føler de får nye impulser, og at de ved å ha studenter holder seg oppdatert på det siste som forskning sier er bra i forhold til undervisning. Som rektor har han også tydelige forventninger til at studentene er en del av kollegiet.

#### 4.3.7 Oppsummering av funn på hvordan utøver rektor ledelse

##### **Funn: Skoleledere som ønsker PLF er både kulturbyggere og strukturbyggere**

- Rektorene har stor grad av bevissthet rundt sin egen rolle som leder og leders betydning for utviklingen av PLF som de neste punktene også beskriver. De reflekterer over seg selv som rollemodeller.
- Der hvor arbeidet med PLF har kommet lengst, har rektor jobbet bevisst med å utvikle en organisasjonskultur som preges av samarbeid
- Der hvor arbeidet med PLF har kommet lengst har rektorene etablert tydelige målsettinger og satt retning for organisasjonen. Elevene i sentrum og kollektiv utvikling er målsettinger for disse skolene.
- I sitt lederskap er rektorene bevisst på hvordan de kan utnytte strukturelle betingelser for å god og effektiv samhandling i PLF arbeidet.
- Rektorene stiller tydelige forventninger til lærerne. Til deltakelse, og engasjement
- Det er tydelig fokus på inkludering av de ansatte i utviklingsarbeidet og dets utforming.
- Rektorene gjør bevisste prioriteringer av elevnær praksis

- Lærerne verdsetter en kultur for faglig utvikling gjennom samhandling og liker at ledelsen stiller krav til dem
- Det er interessant å observere at lærerne bekrefter at det har skjedd endring mot en samhandlende utviklingskultur når de selv bruker nye ord: utviklingstid

En annen observasjon er knyttet til den nye avdelingsleder reformen. Etter at den kom, er rektor lite ute i klasserommet. Det er det avdelingslederne som tar seg av, mens rektor jobber tettere på lærerne.

For å få til en samarbeidskultur er alle tre rektorene bevisst på måten de leder på, ved tydelighet, prioritering og ikke minst tålmodighet og trening/øving. Dette gjør at man får mer fokus på pedagogisk ledelse istedenfor på driftsoppgaver.

Rektor på to av skolene har valgt å endre navn fra fellestid til utviklingstid og samarbeidstid. Ved å endre språket, måten man snakker på, så tenker vi det er en ganske sterk indikasjon på at man har fått på plass en samarbeidskultur i organisasjonen.

Vi ser at de skolene som har fått en felles retning i utviklingsarbeidet har jobbet mye for å få til god struktur og god effekt av PLF-møtene.

Rektorene har tydelige forventninger til profesjonalitet på sin skole. De setter en profesjonell dagsorden gjennom å bygge en kultur hvor rammene er tydelige med en struktur som de har jobbet med over tid. Vi ser også at forventningsavklaring er viktig for å få til en felles retning, og at forventningsavklaring bidrar til at det blir enklere å dele erfaringer og utfordre hverandre. Lærerne på skole 1 sier at når møtestrukturen er så kjent blir de trygge på hvordan de skal reflektere sammen på. Lærerne opplever at de blir tatt godt med i prosesser og involveres i utviklingsarbeid. De opplever også tydelige forventninger fra rektor, og dette er noe de liker godt. De ønsker flere møter som er godt strukturerte og tid til å reflektere rundt egen praksis.

## 5 Diskusjon

Gjennom datainnsamlingen og den etterfølgende analysen mener vi at empirien som danner grunnlaget for oppgaven har avdekket en rekke interessante og relevante funn som belyser problemstillingen vi har definert.

Vi vil nå diskutere disse funnene opp mot de teoretiske perspektivene vi har presentert i eget kapittel tidligere.

Vi ønsker å føre diskusjonen i en litt annen rekkefølge enn forskerspørsmålene er behandlet tidligere i rapporten. Vi ønsker å starte diskusjonen med utgangspunkt i forskerspørsmål nr. 3 » Hvordan utøver rektor ledelse«. Dette er fordi vi observerer at ledelsespraksis i svært stor grad legger premisser for hvordan skolene har jobbet med og hatt fremgang innen PLF arbeidet. Observasjonene på forskerspørsmålene 1 og 2 kan i mange sammenhenger ses på som en konsekvens av det lederskapet som rektorene utøver.

Vi ønsker videre å føre diskusjonen i noen grad på tvers av de 3 funnområdene eller forskerspørsmålene. Årsaken til det er at vi da bedre kan få frem viktige sammenhenger mellom de observasjonene som de 3 forskerspørsmålene ga. Det vil naturlig nok være logiske sammenhenger mellom det kulturbyggende og det strukturbyggende arbeidet som ledelsespraksisen på skolene fører til.

Diskusjonen vil til slutt danne grunnlaget for en avsluttende konklusjon og forhåpentligvis gi gode råd til rektorer, og hva som kan være interessant å forske videre på.

### 5.1 Skoleledere som ønsker PLF er både kulturbyggere og strukturbyggere

Vi har i kapittelet som beskriver datagrunnlaget og empirien gjort rede for en rekke observasjoner og funn som kan henvises til rektorenes måte å utøve ledelse på. Blant de tydeligste observasjonene er at de i sitt lederskap setter tydelig retning gjennom mål, prioriteringer og forventninger og ønsker å skape en organisasjonskultur tuftet på samarbeid om utvikling av praksis.



Fra teorigrunnet beskrives et transformativt lederperspektiv ved at leder bruker tid og ressurser på å angi retning, formidle en visjon og sørge for at man arbeider mot et felles mål. Slik ledelse bidrar til organisasjonens kollektive utvikling. Vi observerer at alle rektorene ved de tre skolene har tydelige forventninger og angir retning. Spesielt for to av skolene er det et felles mål å jobbe kollektivt med utvikling av praksis, og det er satt av faste møter for å jobbe med dette. Rektor følger opp retningen med organisatoriske og strukturelle grep, og utviklingsmål både på organisasjonsnivå og individuelt nivå.

Våre undersøkelser viser at både Per og Nils har jobbet bevisst med kulturendring. De har startet med å sette en visjon, og et mål om at utvikling og samarbeid skal være et prioritert område ved skolen. Man kan oppfatte at det blir en del av skolens verdigrunnlag og normer, selv om vi ikke har spurt eller fått direkte svar fra rektorene om dette. Verdier og normer er to av bærebjelkene i en organisasjonskultur.

Lederne er opptatt av å bygge stor grad av tillit mellom de ansatte. Vi har fra tidligere forskning sett at review studien til Hauge konkluderer med at tillit har avgjørende betydning for å utvikle gode og effektive PLF (Hauge, 2019). Mange organisasjoner nedfeller tillit som en grunnleggende verdi i sin organisasjonskultur, og i Norden oppfattes tillit nærmest generelt som en grunnleggende verdi. Selv om hverken lederne eller lærerne i våre intervjuer har uttalt at de har definert tillit som en av de grunnleggende verdiene i organisasjonskulturen, så fremstår beskrivelsene de gir som at deres kultur er tuftet mye på tillit.

Slik vi har observert det har tydelig retning, involvering, forutsigbare og tydelige rammer rundt møter og bruken av prosessverktøy vært lederhandlinger som har bidratt til å bygge tillit i organisasjonen. Det er interessant å observere at flere lærere synes strukturelle tiltak og forutsigbarhet rundt PLF møter bidrar til økt tillit og trygghet. Denne tryggheten bidrar til at lærerne våger å bidra med sin kunnskap i møtene.

Det lederskapet som rektorene selv beskriver som diskutert ovenfor, og som i stor grad bekreftes av lærerne ved de skolene som har kommet lengst i PLF arbeidet, fremstår med tydelige referanser til transformativt perspektiv på ledelse. Våre observasjoner passer godt inn i alle de 4 dimensjonene som ifølge Emstad karakteriserer transformativ ledelse (Emstad,

2014). Spesielt ser vi at ledelsen som rollemodell og formidler av en visjon som gir mening som bygger denne tilliten i kollegiet som er så viktig ifølge review studien til Hauge (Hauge, 2019).

Når lærerne fremhever de strukturelle rammene rundt PLF møter (agenda, møteledelse, krav til forberedelse, bruk av prosessverktøy) så har dette også et tydelig element av transformasjonsledelse når man legger til grunn Leithwood sine perspektiver om at transformativ ledelse tilpasser organisasjonskulturen og bygger hensiktsmessige strukturer (Emstad, 2014).

Det er også interessant å observere hvordan tilretteleggingen for PLF fra lederne bidrar til å forme ønskede normer for organisasjonskulturen. Det at Per har jobbet med hva et møte skal være/ikke skal være over lang tid, har gjort noe med forventningene til adferd i møtene. De har også laget en manual som formaliserer dette, Med andre ord blir måten møtene gjennomføres på en del av normene og reglene på arbeidsplassen.

Fra et distribuert lederperspektiv kan man identifisere at denne formalismen som utgjør rammene for PLF møtene, bidrar til å distribuere ledelse i organisasjonen. Spillane og Grønn trekker frem at lederverktøy som møterutiner, dagsordener, referater etc. bidrar til å utøve ledelseshandlinger. De beskriver disse formalistiske verktøyene for artefakter som fungerer som hjelpemidler for de som utfører ledelseshandlinger (Halvorsen, 2014, s. 87). Vi observerer at lærerne beskriver at denne distribuerte ledelsespraksis som er situasjonsbestemt, bidrar til at lærerne tar med seg språk, måter å kommunisere på og fokus på utvikling inn i andre interaksjoner med hverandre. Etersom møteledelsen i PLF møtene går på omgang blant lærere gir disse artefaktene en distribuert ledelsespraksis som også medfører at lærerne utvikler sin egen ledelseskapasitet. Fra Bass & Reggio vet vi at dette siste er en del av et transformativ lederperspektiv (Emstad, 2014, s. 67). Vi ser her eksempel på at de lederne som har jobbet lengst og kommet lengst med PLF arbeidet jobber i skjøringspunkt mellom et transformativt og distribuert perspektiv på ledelse.

Videre ser vi at normene i kulturen som rektorene ønsker er at atferden preges av samarbeid. Dette får konsekvenser for hvordan PLF arbeidet gjennomføres. De samhandler gjennom PLF-møter hvor de utfordrer hverandre, og de bruker ulike prosessverktøy og samtaleverktøy for å få dette til.

Oppsummeringen til Hauge underbygger at tid og struktur er viktig, men ikke er avgjørende for å få til PLF. Kultur er viktigere enn struktur og tid (Hauge, 2019). Som vi har nevnt er rektorene opptatt av å jobbe ut fra forventninger til sine lærere. Det ligger en forventning om profesjonalitet. På denne måten setter rektorene den profesjonelle dagsorden, og kan sees på som kulturbyggere. I våre funn fremstår derimot de strukturelle betingelsene som avgjørende. Både lærere og rektorer beskriver de strukturelle betingelsene som avgjørende for å skape rammer for samarbeid, etablere et trygt klima basert på tillit som igjen skaper deltakelse og engasjement.

Ut fra våre funn kan man derfor si at rektorene er strukturbyggere. Noen av de handlingene vi har observert knyttet til struktur rundt bruken av møtetid er organisatoriske grep og innføring av strukturelle betingelser. Eksempelvis faste PLF møter, agenda, forberedelse, møteleder osv.

Måten leder påvirker og legger til rette for samarbeid er viktig for organisasjonskulturen. Dette støttes også av Irgens sin beskrivelse av organisasjonskulturen som sier at “kulturen kan forandres gjennom et godt samarbeide mellom ansatte og ledelse” (Irgens E. , 2012, s. 168). Vi ser også at lærerne bekrefter at de har følt seg involvert i å utvikle arbeidet med PLF.

Vi har i teorigrunnlaget lagt til grunn Irgens figur som viser en organisasjonskulturs struktur. Vi mener at denne figuren forklarer de sammenhengene som vi har observert og som er belyst i diskusjonen ovenfor. Rektorene ved de to skolene som har kommet lengst i PLF arbeidet har jobbet med verdier og normer og adferdsregler. Man kan si at konsekvensene av dette i henhold til Irgens figur er at PLF arbeidet er satt i et system, prioriteres og tilrettelegges. Det bygges struktur rundt møtene. Handlingene med gjennomføring støtter seg tungt på normene/adferdsreglene.

De har også jobbet mye med hvordan stille spørsmål om praksis, altså de har ikke bare justert på regler, men gått dypere inn i praksis og sett på handlingene, blant annet gjennom observasjon i undervisningen. Dermed har man gitt seg selv muligheten til å påvirke ansattes grunnleggende holdninger noe som også kan føre til en endring i forhold til praksis. Dette utvikler organisasjonskulturens struktur (Irgens, 2012 fig 1)

På alle tre skolene er det ledergrupper og plangruppe. I følge Spillane kan ikke rektor drive ledelse alene, men en samhandling mellom flere aktører vil være viktig for å fremme utvikling av PLF gjennom samarbeid. Ved distribuert ledelse ønsker man å ansvarliggjøre de ansatte og dette kan ha betydning for samarbeidsformer, og om man kollektivt går i samme retning når det gjelder god praksis.

Distribuert ledelse ser vi gjennomføres på alle tre skolene. Rektor er lite ute i klasserommet, og deltar sjelden på trinnmøter. Det er det avdelingslederne som gjør. Mye av grunnen til at det er slik er at i denne kommunen har man omstrukturert ansvarsområdet for avdelingsledere, og det er de som har personalansvar for lærerne og som er tett på undervisning i klasserommet. Ved å distribuere ledelse gjennom avdelingsledere og trinnledere skaper rektor seg flere kanaler for å formidle og følge opp visjon, mål, verdier, holdninger og forventninger til adferd og samarbeid i ulike fora og i den daglige aktiviteten. Som nevnt tidligere har vi diskutert at ledelsespraksis også distribueres gjennom formelle rutiner og andre verktøy som benyttes for PLF møter, bl.a. de nevnte artefakter.

Denne distribuerte ledelsen fører også til at rektor får frigjort tid til å formidle retning, coache og følge opp utviklingsprosessene og planlegge gode tiltak innen PLF. Dette bekrefter Nils og Per og de sier at de prioriterer pedagogisk ledelse snarere enn drift. Som Per sier: "Min jobb er å arbeide med lærerne".

Nils påpeker at han er opptatt av at avdelingslederne stiller åpne spørsmål til lærerne. Måten rektor stiller spørsmål på og kommuniserer på gjennom sine avdelingsledere får en forsterkende effekt. Rektor bevisstgjør sine avdelingsledere, og sørger for at det øves/trenes på åpne spørsmål, og det er sterkt kulturfremmende.

Det viser oss at det er et spenningsfelt mellom hvordan rektor distribuerer ledelse gjennom sin lederpraksis hvor det skapes rammer for interaksjon mellom lærerne. Samtidig som det har et transformativt perspektiv ved at rektor angir mål og retning som den formelle lederen.

## 5.2 Strukturelle betingelser som middel for å legge til rette for gode møter om utvikling av praksis

Vi har i kapittelet om datagrunnlag og empiri gjort rede for en rekke observasjoner knyttet til hvordan rektorene organiserer møtetid. Slik vi har observert det, er bruken av strukturelle betingelser noe som i stor grad har hatt betydning for skolenes arbeid med å utvikle PLF.

I sitt lederskap er rektorene bevisst på hvordan de kan utnytte strukturelle betingelser for god og effektiv samhandling i PLF arbeidet. Fordi de bidrar til å gjøre møter som skal handle om utvikling og forbedring av undervisningen mer relevante, mer engasjerende og mer effektive. Disse strukturelle betingelsene bidrar også til å forme normer og adferdsregler i organisasjonskulturen. Ikke minst bekrefter lærerne at de strukturerte rammene rundt PLF møter gir møtene meningsfylte og skaper dermed trygghet og tillit mellom de ansatte.

Skolene som har lagt mye vekt på gode forberedelser før møtet, der de har en klar agenda, hvor lærerne møter forberedt opplever møtene som kunnskapsbasert og praksisnært. Av strukturelle grep er det forberedelser og møteleder som virker mest effektivt for å få til gode møter med omforente aksjonspunkter. Våre observasjoner om betydningen av strukturelle betingelser finner støtte hos Stoll som sier at nettopp strukturelle betingelser er en nøkkelfaktor for utviklingsorienterte skoler (Stoll, Bolam, McMahon, Wallace, & Thomas, 2006).

Nils opplever at med god struktur, planlegging, forberedelser og møteleder så er det ikke dårlig tid i skolen. Vi snakker ofte om reformer, læreplaner og trykk utenfra som rektorer må forholde seg til. I tillegg blir ofte arbeidstidsavtalen til lærerne nevnt som en faktor som gjør at det er lite av lærernes tid rektor kan disponere. Men som Nils sier:

*“Nøkkelen er struktur som du må ha over tid.*

Både Nils og Per har jobbet med strukturene i lang tid på sine skoler. Nils har jobbet systematisk med dette i 4 år, og Per i 2,5 år. Effekten av møtene blitt bedre fordi de har holdt på over lang tid. Det er interessant å observere at det som ofte oppfattes som en knapphetsfaktor og begrensning for utviklingsarbeid i skolen (tid), kan kompenseres ved å utnytte strukturelle betingelser på en effektiv måte.

Møtene er godt planlagte og PLF møtene har alltid møteleder. Ofte er det lærere som er møteleder, slik blir alle ansatte ansvarliggjort, og dette har betydning for samarbeidsformer og utvikling av PLF. Det er tydelige forventninger fra rektor om at lærerne for eksempel må lese artikler som forberedelse. Både Nils og Per utfordrer lærerne til å lese noe før møtet, slik at lærerne møter forberedt, noe som igjen gir uttelling når de møtes felles. Det at lærerne sier at de "tvinges" ser vi er med på å angi retning, og etablere forventninger om hva som kreves for å få til PLF. Det at de har tydelige forventninger, som motiverer lærerne til å yte mer kan forstås ut ifra et transformativt perspektiv.

Verdien av godt organiserte og strukturerte møter kan også diskuteres i et distribuert perspektiv. Gjennom den forpliktelsen til deltakelse som lederen skaper gjennom sine forventninger, skapes også engasjement. Den ansvarliggjøringen som skjer gjennom forberedelser, bruk av artefakter, deltakelse og møteledelse ser ut til å skape en tilslutning til den organisasjonskulturen lederen ønsker å skape. Man kan si at leder gjennom bruk av strukturelle betingelser skaper en deltakelse, engasjement og ansvarliggjøring som er samhandlende og situasjonsbestemt. Dette kan knyttes til det distribuerte perspektiv på ledelse som Spillane beskriver (Halvorsen, 2014, s. 84). Det ser ut til at dette forankrer en tilslutning til leders fokus på utvikling og refleksjon som distribueres til andre interaksjoner mellom lærere. Eksempelvis i forbindelse med kollegaveiledning og observasjon av hverandre i klasserommet.

Det er fascinerende hvordan leder på denne måten utnytter strukturer for å få tilslutning til sine målsettinger, og at dette oppfattes positivt av lærerne. De ønsker mer av denne PLF aktiviteten og vurderer det som både individuell og kollektiv utvikling.

Vårt resonnement kan bekreftes av Irgens utviklingshjul for en skole i bevegelse (Irgens E. , 2010, s. 136) hvor Irgens snakker nettopp om individuell utvikling (rom 4). Nils og Per har lagt til rette for at lærerne sitter for seg selv og leser, før man møtes kollektivt for å utvikle seg i fellesskap. Dette kan være som team, trinn eller hele personalet. Nils og Per har brukt mye tid på å reflektere over møtetiden i skolen, og hvordan de på best mulig måte kan utnytte tiden til å fokusere på PLF.

Våre undersøkelser viser at Nils og Per har klart å skape en balanse mellom individuelle og kollektive driftsoppgaver, og individuell og kollektiv utvikling. Skolene har arbeidet mye med struktur og organisering av møter, og bruker ikke så mye tid på drift lengre.

På Johan sin skole viser vår analyse at de er i en mye tidligere fase i sin utvikling av PLF. Johan sin skole har ikke kommet i en fase hvor de har en like stor grad av struktur, og som følger en like tydelig agenda med møteleder., kanskje nettopp fordi de ikke bevisst har prioritert strukturelle betingelser i samme grad som de to andre skolene. På den annen side observerer vi at skole 3 har noe større forskjeller mellom rektor og lærere i oppfatningen om hva PLF er, og hva som er de viktigste målene og midlene. Det kan være en indikasjon på at det i organisasjonskulturen ved denne skolen ikke er like sterk forankring og felles forståelse for kollektivt utviklingsarbeid.

På Per sin skole har de brukt mye tid på å komme frem til hva et møte ikke skal være. I tillegg til å være en del av de strukturelle betingelsene for PLF møter, så skaper dette også et bidrag til normer/regler som preger både organisasjonskulturen og gjennomføringen av møter.

Lærerne setter pris på involvering og tid til refleksjon. Vårt inntrykk er at lærerne på de to skolene som har kommet lengst i prosessen med å utvikle PLF liker en klar og tydelig ledelse som setter agenda og retning, og som har nytteverdi for egen praksis. Lærerne på Per sin skole sier at de liker PLF-møtene. PLF møtene oppleves nyttige og utviklende, og det blir de på grunn av en fungerende møtestruktur, som hjelper dem å holde fokus.

På Nils sin skole legger lærerne vekt på at strukturen rundt PLF-møtene gjør at det ikke bare blir erfaringsdeling, men at de må gå i dybden og reflektere over hva de egentlig gjør, og det forventes at alle lærerne stiller forberedt, slik at alle deltakernes tanker kommer frem. Vi tenker at mange skoler ikke arbeider godt nok med strukturelle betingelser, og da vil møtene ikke oppleves som nyttige nok. Struktur skaper både tid og rom, noe som er vesentlig for å kunne utvikle profesjonelle læringsfelleskap. Det er en tydelig sammenheng med Irgens sitt utviklingshjul hvor han viser til at det må være en balanse mellom dimensjonene i de ulike rommene hvor man får tid til å utvikle felles mål (Irgens E. , 2010).

Takahashi og McDougal (2016) påpeker i sin forskning at å tilknytte seg ekstern støtte har positiv effekt for utvikling av PLF (Hauge, 2019). Dette er i tråd med hva de har gjort på Nils

sin skole, da de startet universitetssamarbeid hvor hele personalet var med i forskning og utviklingsarbeid (FoU), og alle ansatte fikk 15 studiepoeng i veiledning. Den eksterne støtten bestod i jevnlig møter med hele personalet slik at alle fikk kollektiv kompetanseheving. Det at de startet et universitetssamarbeid førte til gjensidige forpliktelser for lærerne og drahjelp for rektor for å sette retning og mål for skolen. Her var strukturen fastlagt med møteleder, klare forventninger og metoder for å involvere personalet.

Struktur handler altså om både tid, ressurser, arbeidsmengde, ekstern støtte og kultur for kollektive prosesser. Ifølge Hauge (2019) er ikke tid avgjørende, da kulturen for hvordan man samarbeider betyr mer for utviklingen av PLF. Det er et godt poeng, og vi ser i vår empiri at strukturelle betingelser er til god hjelp for å skape en kultur for samarbeid. Er disse rammene på plass skapes tid. Det er nettopp det Per og Nils praktiserer, samtidig ser vi at de er tydelige i sitt lederskap på bygging av ønsket organisasjonskultur. Det er svært interessant å observere ledere som evner å fokusere både på kultur og struktur og oppnå god fremdrift på utviklingsarbeid for bedre praksis.

### 5.3 Hvordan det legges til rette for en kunnskapsutvikling gjennom samtaler

I diskusjonen frem til nå har vi fremhevet at lederskapet ved skolene er rettet mot utvikling av kultur for samarbeid og utvikling. Videre at organisering av møter gjennom strukturelle grep har vært virkningsfull. Skolene har satt av tid til å jobbe med utvikling og laget strukturelle rammer for hvordan disse møtene skal organiseres. Forberedelse, klare forventninger og inkludering er ifølge Hauge (2019) sin oppsummering av forskningen viktig.

Men er det nok at hver enkelt er godt forberedt, at det finnes agenda for møtene og at man har profesjonalisert møteledelsen? Utløser dette engasjement og et klima for at kollegiet utvikler seg sammen?

Våre funn kan ikke svare direkte på det, men vi fant at rektorene er opptatt av at møtene skal engasjere flest mulig samtidig. Derfor bruker de ulike prosessverktøy som verdenskafe, gule lapper, IGP osv. Dette bidrar til at alle aktiveres og flere synspunkter og stemmer kommer frem. Verktøyene er med å fremme gode samtaler. Eksempelvis fungerer IGP at det kombinerer individuell refleksjon og uttrykk av synspunkter på nedskrevne lapper med



plenumsdiskusjon. Dermed skapes samtaler fra flere perspektiv. Tilsvarende er verdenskafe kort forklart roterende gruppearbeid med ordstyrer som fasiliterer samtaler.

Samtidig som bruken av slike verktøy aktiverer og engasjerer lærerne, skaper det også en felles forpliktelse, man må bidra og samarbeide. Gjennom dette forsterkes en kultur for å samhandle og utveksle synspunkter. Dersom denne samhandlingen og erfaringsutvekslingen rettes effektive mot praksis, elevenes utbytte og identifiserte forbedringsområder kan man få kunnskapsutvikling og gode utviklingsprosesser.

Dette kan oppfattes som selvsagte ting, og det er rikelig med teorigrunnlag som påpeker at dette må være til stede for at man skal få til et profesjonelt læringsfellesskap. Det er lett å si at involvering, tillit og refleksjon rundt praksis er det som skal til. Men hvordan får man til dette i praksis? Våre funn viser at for å få til PLF kreves god planlegging og jobbing over tid. Man må øve. Vi mener også at våre observasjoner gir grunnlag for å hevde at strukturerte rammer for møter skaper trygghet og tillit hos lærerne. Flere av lærerne vi intervjuet at de syntes rammene for møtene og hvordan de blir gjennomført på gjorde at de føler seg trygge på å bidra og engasjere seg. Vi kan forstå dette i lys av det vi har referert av teorigrunnlag fra Hauge (2019 s. 7) og Takahashi og McDougal(2016): ledelsens effekt på og bidrag til å bygge og kommunisere tillit er en forutsetning/nøkkelfaktor.

Vi har i vårt teorigrunnlag referert til utforskende samtaler som et verktøy for hvordan det kan legges til rette for kunnskapsutvikling i skolen. Basert på de intervjuene vi har gjort, ser vi at alle skolene tar i bruk utforskende samtaler for å legge til rette for PLF arbeid. Spesielt gjelder dette to av skolene.

Ifølge samtaletypene til Mercer og Littleton (Helstad K. , 2015), så er utforskende samtaler preget av tillit hvor deltakerne samarbeider, og samtalene er preget av faglige argumenter, og det stilles kritiske og utfordrende spørsmål.

Rektorene på to av skolene var veldig tydelig på hva de la i begrepet utforskende samtaler. De sier at samtalene handler om egen praksis, hvor man stiller spørsmål som utfordrer, og hvor man lager åpne spørsmål hvor hensikten nødvendigvis ikke er å være enig. I intervjuet fortalte rektorene, at de over flere år hadde jobbet systematisk for å styrke refleksjon og kommunikasjonsferdighetene til lærerne, og at lærerne hadde øvd mye på hvordan de skulle stille spørsmål for å utfordre hverandre. Lærerne underbygget rektorene ved å si at de hadde en god samarbeidskultur, som bar preg av tillit.

Vi finner av empirien gode eksempler på konkretiseringer av bruken av kritiske og utfordrende spørsmål:

*”Vi prøver å ha samtaler som er mer enn bare å dele erfaring. Vi stiller spørsmål som: Hvordan vises dette i undervisning? For eksempel ut fra teoretiske perspektiver, hvordan gir det gjenklang i klasserommet”?*

*”Samtidig er det viktig å komme videre fra type tilbakemeldinger som "Dette var bra!", til konkrete spørsmål/tilbakemeldinger som går på "Hvorfor valgte du som lærer den inngangen til økta? Hva var det med din konkretisering som gjorde at elevene forstod og lærte? Hva gjorde elevene når de medvirket i økta"?*

*”De arbeider med hvordan stille utfordrende og undrende spørsmål, som handler om undervisningspraksis. Når avdelingslederen for eksempel er på trinnmøte, og trinnet diskuterer elev A som forstyrrer og er ukonsentrert blir det viktig å stille spørsmål som: “Hvilken type undervisning legges det opp til? Hvilke typer oppgaver vil fenge den type elever”?*

Her ser vi gode eksempler på at funn fra tidligere forskning fra DeFour og Mercer og Littleton benyttes i den praktiske undervisningen. Vi ser også klart eksempel på hvordan leder og lærere forsøker å sette elevenes læring i sentrum for sin profesjonelle utvikling ved å benytte kritiske spørsmål som er akkurat det DeFour's Big idea 1 handler om. Det blir også en elevnær tilnærming som vel er et av de grunnleggende formål med PLF.

I teorigrunnlaget understrekes ledelsens bidrag til å skape tillit mellom medarbeiderne som en helt sentral forutsetning for å utvikle PLF (King gjengitt i Hauge, 2019). Ledernes systematiske satsing på å øve på teknikker for refleksjon og konstruktiv kommunikasjon og en aksept for å utfordre hverandre er interessant. Ikke bare gir dette organisasjonen verktøy som gir samtaler grunnlag for utvikling, men har også en tydelig tillitsbyggende effekt. Det er slik vi gjør det her, det er aksept og forståelse for at vi utfordrer hverandre. Bruken av konstruktive verktøy kan gjøre at medarbeiderne er trygge. Øving på dette over tid skaper kjennskap til hvordan kollegene opptrer i slike settinger og etter hvert etableres tilstrekkelig tillit til at man får reelle diskusjoner om faglig og praksis nær utvikling.

To av rektorene har innført at alle lærere skal ha egne utviklingsmål. Disse utviklingsmålene skal fremme hva lærerne selv ønsker å utvikle seg på. Dette underbygger at de reflekterer

over sin egen praksis og det de gjør, som igjen fører til kunnskapsgenerering. Det er et viktig funn som kan ha stor betydning for PLF arbeidet dersom oppfølgingen av utviklingsmålene også gjennomføres som gode samtaler. Dette gjøres ulikt på disse to skolene.

På den ene skolen har de faste PLF-møter en gang i måneden, mens den andre skolen har PLF-møter som de kaller kollegaveiledning fire ganger i året. Her legger rektorene til rette for utvikling gjennom samtaler.

På Per sin skole bestemmer alle lærerne selv hvilke områder og mål de vil utvikle seg på. På Nils sin skole arbeider alle med samme tema, og de tilpasser individuelt ut fra dette felles tema. Utviklingsmålene følges opp gjennom utviklingssamtalene lærerne har med sin leder, og bidrar til å fremme retning, mål og tillit til utviklingsarbeid. Effekten er at utviklingsarbeidet og samarbeidet føles nyttig for lærerne. Dette underbygges også av Helstad som sier at *“potensialet for utvikling er størst når utviklingsarbeidet tar utgangspunkt i lærernes praksis, hva lærerne kan og vet, og hva de har behov for å vite mer om”* (Helstad K. , 2014, s. 136). Hun sier også at hvis dette ikke gjøres innenfor veldig faste rammer ender det ofte opp med uformelt snakk, og en beskrivelse av praksis som ender med konstatering av et problem til løsningsforslag, og lite refleksjon (Helstad K. , 2014, s. 138)

Det er også interessant å se hvordan disse rektorene har designet utviklingsprosessene med utviklingsmål på en slik måte at det gis en sammenheng mellom den individuelle kompetanseutviklingen og den kollektive kunnskapsutviklingen, ref. Irgens utviklingshjul for en skole i bevegelse (Irgens E. , 2010). Denne måten å tenke på kan være nyttig for mange skoleledere.

Begge rektorene sier også at denne måten å jobbe på har skapt en kulturendring som er viktig for organisasjonen. Dette vises gjennom måten lærerne tenker i forhold til undervisning, og hvilke holdninger de har til nyere forskning. Kulturen preges mer av samarbeid. Dette støttes av Soyni mfl. som sier at en samarbeidskultur hvor lærerne oppfatter seg selv som profesjonelle i sin egen læreprosess, og hvor de tror de kan bidra til forbedring og endring er viktig for lærernes profesjonelle utvikling (Hauge, 2019). Hargreaves og Fullan kaller dette læringsfellesskap, der drivkraften bak forbedring er engasjementet for å forbedre elevens læringsutbytte.

Det er skapt flere arenaer på to av skolene for å ha gode og reflekterende samtaler om både kollektiv utvikling og individuell utvikling. Denne måten å drive PLF på støttes opp av

grunnleggeren av begrepet PLF Shirley Hord, som sier at lærerne sammen må utforske hvordan de kan forbedre sin praksis på områder som de synes er viktige for dem selv, for deretter å kunne praktisere det de har lært (Hargreaves & Fullan, 2016, s. 145).

Lærerne på begge skolene synes kollegaveiledning er nyttig, og de mener at å samarbeide på denne måten fører til utvikling. På Per sin skole sier lærerne at det nettopp er at de går i dybden på PLF møtene som gjør det så bra. Dette underbygges av Helstad som sier at skoler som har etablert PLF, har 1) gode samarbeidsstrukturer, 2) felles mål og visjoner og 3) lærerne tar felles ansvar for elevenes læring (Helstad K. , 2014). Dette er i tråd med det vi har funnet ut i vår empiri på to av skolene.

Empirien vår sier ikke noe om hvilken effekt PLF har fått på elevenes læring. Nils sier også at han ikke kan måle om kollegaveiledningen de driver med har ført til bedre undervisning for elevene, men han tror at et bevisst personale i større grad reflekterer over egen praksis.

## 6 Oppsummering og konklusjon

I en tid hvor kravene til utvikling av ny kunnskap endres mye og raskt blir profesjonelle læringsfellesskap for å fremme elevenes læringsmuligheter fremhevet som et viktig satsingsområde for skoleledere i Norge. I denne avhandlingen har vi gått nærmere inn i praksisfeltet for å se på hva skoler faktisk gjør for å utvikle PLF. Vi har ønsket å studere hvordan den tid som er satt av til møter for lærere benyttes for å utvikle og forbedre skolens undervisningspraksis. Sentralt i dette arbeidet har vært å se på hvordan skoleledere utøver lederskap og legger til rette for kunnskapsutvikling gjennom samtaler.

Når vi skal oppsummere og konkludere det arbeidet vi har utført i forbindelse med denne masteroppgaven, er det to generelle forhold vi innledningsvis ønsker å fremheve:

- Lærerne ønsker å utvikle seg. De er motiverte for utvikling og ønsker å delta i kollektive utviklingsprosesser sammen med sine kolleger dersom utviklingsarbeidet er organisert slik at det er nyttig og relevant. Vi mener at vår empiri viser at lederens rolle er avgjørende for å skape og vedlikeholde en slik motivasjon for utvikling.
- Skolelederne vi har intervjuet er svært bevisste på hvordan de kan utvikle profesjonelle læringsfellesskap, og spesielt to av dem har erfaring med PLF i både teoretisk og praktisk anvendt perspektiv. Dette er en ressurs for andre skoler, det er verdifulle erfaringer for deling. Det ligger et stort potensial for norske skoler å lære av andre som har mye erfaring og gode resultater på dette. Å få til mekanismer for læring mellom skoler vil også kunne bidra til profesjonelle læringsfellesskap som styrker undervisningskvaliteten i norsk skole.

For å oppsummere og konkludere arbeidet i forhold til vår valgte problemstilling om bruken av møtetid for å fremme utvikling av PLF vil vi trekke frem følgende:

1. Når skoler har et mål om å utvikle/forbedre praksis gjennom samhandling, blir interne møter på skolen en av de viktigste arenaene for utveksling av refleksjoner om praksis. Observasjon i klasserom er en annen viktig arena.
2. Når møter blir en av de viktige arenaer for utvikling av PLF, blir det viktig at leder setter av nok tid til slike møter (antall møter og lengden på møtene). Empirien viser at dette må det jobbes med over tid og 2 av skolene vi har studert har brukt flere år på å komme dit de er i dag.

3. Måten møtene gjennomføres på har stor betydning både for engasjement og deltakelse, åpenhet, trygghet og tillit, samt følelsen av relevans, nytte og inkludering for de ansatte.
4. Godt gjennomførte møter om PLF har bidratt til å endre fokus betydelig fra drift til utvikling. På en av skolene indikerer rektor at 80% av møtetid nå benyttes til utvikling etter ha jobbet med PLF noen år. Uten å ha en klar måling eller observasjon av effekten dette har på elevenes læring, så er det rimelig å anta at når 80% av møtetid benyttes til fokus på utvikling av undervisningspraksis så er det bra for skolen.

Hos de skolene som har kommet lengst i arbeidet med PLF, er det tydelig at organisasjonskulturen har stor betydning. Dette har lederne jobbet bevisst med, og det synes som de spesielt har jobbet med mål, verdier og normer, sentrale byggesteiner i en organisasjonskultur.

På to av skolene har rektor og ledelsen lyktes med å etablere:

- Tydelige retning og mål for skolens arbeid med utvikling og forbedring av undervisningspraksis
- Forankring og tilslutning til mål hos personalet.
- Et godt samarbeid mellom ansatte
- Sammenheng mellom PLF-møter og kollegaveiledning
- Hensiktsmessige strukturelle betingelser

Årsaken synes å være at rektor og ledelsen ved disse skolene har

- En organisasjonskultur som preges av tillit, samarbeid og ønske om utvikling
- Etablert struktur for hvordan kollegiet samhandler om utvikling.
- Refleksjon over egen praksis, utvikle evnen til skjønn.
- Bruk av samtaleverktøy som er hensiktsmessig for å kritisk utfordre hverandre på en tillitsfull og trygg måte.
- Trening/øving på utforskende samtaler over tid.
- Satt av tid til utviklingsarbeid. (PLF-møter / kollegaveiledning)
- Stilt krav til faglige forberedelser, egeninnsats på møter og at ansatte stiller seg åpen for utfordringer og dialog.
- Prioritert prosesser, herunder agenda og møteledelse
- Brukt ekstern støtte for å etablere nye perspektiver

Å forankre målsettinger, verdier, og normer har ledelsen benyttet mye møtetid til. Til å begynne med som forankringsarbeid, med stor grad av involvering av de ansatte. Slik involvering på det tidlige stadiet virker tillitsfremmende. Tillit og trygghet er avgjørende i PLF, at de ansatte føler trygghet for å dele sine meninger og erfaringer åpent med kolleger.

De skoleledere som har hatt god fremgang på og kommet langt innen PLF arbeidet har vært svært bevisste på bruken av strukturelle betingelser knyttet til forberedelse og gjennomføring av møter. Dette har medført at ansatte synes møtene er relevante og nyttige. Vi ser også av dette at skoleleder benytter møtetiden og strukturer og rammer for gjennomføring av møter til å danne og forsterke ønskede normer for adferd i utviklingsprosesser. Vår studie viser at bruken av strukturelle betingelser har vært avgjørende for å skape gode forutsetninger for PLF. Dette finner man både støtte for og motstand mot i tidligere forskning.

En hoved oppsummering i vårt arbeid er at et PLF møtene blir engasjerende og nyttige for skolen når ledelsen utvikler både organisasjonskultur og strukturelle betingelser og det skapes en god vekselvirkning mellom kultur og struktur.

Bruken av hensiktsmessige verktøy er også en viktig konklusjon fra vårt arbeid. Spesielt 2 observerte forhold av praktisk karakter kan være svært nyttig for andre skoler og skoleledere å la seg inspirere av.

2 av skolene utarbeidet manual eller mal for hvordan PLF møtene skal gjennomføres. Det er også i ett av tilfellene beskrevet hva man IKKE skal bruke tid på i PLF møtene. Slik manual eller mal utgjør et praktisk anvendbart verktøy for å etablere gode møter om utvikling av praksis. I tillegg fungerer slike verktøy normdannende på den måten at de bidrar til hva slags forventninger til adferd man ønsker skal prege møtene. Lærerne sier også at slike formelle verktøy for gjennomføring av møter skaper forutsigbarhet, relevans, trygghet og tillit.

Et annet svært praktisk og nyttig tips for skoleledere er å etablere en sammenheng mellom PLF møtene og kollegaveiledning. Ved å sette kollegaveiledning inn i en PLF kontekst oppnås flere viktige momenter. Det gir en følelse av mening og nytte til medarbeiderne.

Samtidig gir det en ramme for gode og reflekterende samtaler i fellesskap. Og det gir også en sammenheng mellom individuelle utviklingsmål og kollektive utviklingsbehov/mål.

Vi reflekterer over at to av rektorene har mastergrad i skoleledelse. Vi har observert at de referer til teorigrunnlag for utviklingen av profesjonelle læringsfellesskap og de utøver sitt lederskap både som kulturbyggere og som strukturbyggere. Vi finner at disse lederne støtter seg til og aktivt benytter transformativ og distribuerte lederperspektiver og verktøy som funn fra tidligere forskning har vist er effektive for utvikling av PLF.

Man kan anta at deres bakgrunn innen lærerfaglige kompetanseområder og deres lederutdanning har betydning for hvordan de klarer å utvikle PLF. For at lærerne skal jobbe kollektivt med PLF viser vårt arbeid at lederskapet som gjennomføres ved den aktuelle skolen har avgjørende betydning.

Rektorene sier selv at de ikke vet om deres jobbing med PLF har ført til økt læring og trivsel for elevene. Dette er en viktig dimensjon og selve formålet med PLF: å forbedre elevens læring.

For videre forskning vil det derfor vært interessant å studere hvordan lærerne i fellesskap finner ut om elevene lærer ved å analysere resultater, og ikke minst hva lærerne gjør når en elev har vanskeligheter med å lære.

Det hadde også vært interessant å forske videre på hvordan de som leder rektorene, legger til rette for at rektorene skal utvikle seg, som ledere gjennom PLF på sine rektormøter.

Vår studie viser at bruken av strukturelle betingelser har vært avgjørende for å skape gode forutsetninger for PLF. Dette finner man både støtte for og motstand mot i tidligere forskning. Det ville derfor også vært interessant å forske videre på hvordan strukturelle betingelser vekselvirker med utvikling av en organisasjonskultur ettersom rektorene og lærerne i vår empiri tydelig fremhever at struktur har fremmet tillit og normdanning.



## 7 Bibliografi

- Befring, E. (2016). *Forskningsmetoder i utdanningsvitenskap*. Latvia: Cappelen Damm Akademisk.
- Dahl, T., Askling, B., Heggen, K., Iversen Kulbrandstad, L., Lauvdal, T., Qvortrup, L., . . . W. Thue, F. (2016). *Om lærerrollen*. Bergen: Fagbokforlaget.
- DuFour, R. (2004). What is a "Professional Learning Community"? *Educational Leadership*.
- Emstad, A. B. (2014). Transformasjonsledelse. I M. B. Postholm, *Læreres læring og ledelse av profesjonsutvikling* (ss. 67-82). Bergen: Fagbokforlaget.
- Halvorsen, K. A. (2014). Distribuert ledelse. I M. B. Postholm, *Læreres læring og ledelse av profesjonsutvikling* (ss. 147-172). Bergen: Fagbokforlaget.
- Hargreaves, A., & Fullan, M. (2016). *Arbeidskultur for bedre læring i alle skoler Hva er nødvendig lærerkapital*. Oslo: Kommuneforlaget.
- Hauge, K. (2019). Teacher collective professional development in school: A review article. *Cogent Education*.
- Helstad, K. (2014). *Profesjonsutvikling i skolen*. Oslo: Universitetsforlaget AS.
- Helstad, K. (2015). *Utdanningsdirektoratet*. Hentet fra Foredrag - Hvordan lærere lærer i fellesskap?: <http://www.udir.no/utvikling/ungdomstrinnet/pulje-2/samlinger-for-pulje-2/>
- Irgens, E. (2010). Rom for arbeid:Lederen som konstruktør av den gode skole. I R.-A. Andreassen, E. J. Irgens, & E. M. Skaalvik, *Kompetent skoleledelse* (ss. 125-145). Trondheim: Tapir akademisk forlag.
- Irgens, E. (2012). *Profesjon og organisasjon*. Bergen: Fagbokforlaget.
- Karseth, B., Møller, J., & Åasen, P. (2013). *Reformtakter Om fornyelse og stabilitet i grunnopplæringen*. Oslo: Universitetsforlaget.
- Markussen, E., C. Carlsten, T., Seland, I., & Sjaastad, J. (2015). *Fra politisk visjon til virkeligheten i klasserommet*. Oslo: NIFU.
- Nyeng, F. (2018). *Nøkkelpbegreper i forskningsmetode og vitenskapsteori*. Bergen: Fagforlaget.
- OECD. (2011). *Review of Evaluation and Assessment of Education*. OECD.
- Postholm, M. (2014). *Lærernes Læring*. Bergen: Fagbokforlaget.
- Postholm, M., & Jacobsen, D. (2016). *Læreren med forskerblick*. Oslo: Cappelen Damm.
- Robinson, V. (2014). *Elevsentrert skoleledelse*. Oslo: Cappelen damm As.
- Stoll, L., Bolam, R., McMahan, A., Wallace, M., & Thomas, S. M. (2006). Professional Learning Communities: A Review of the Literature. *Journal of Educational Change* 7, ss. 221-258.
- Stortingsmelding 28. (2015-2016). *Stortingsmelding 28 Fordypning-Forståelse- En forståelse avk unnskapsløftet*. Oslo: Kunnskapsdepartementet.
- Stortingsmelding nr 21. (2016-2017). *Lærelyst-tidlig innsats og kvalitet i skolen*. Oslo: Kunnskapsdepartementet.
- Stortingsmelding nr 22. (2010-2011). *Motivasjon-mestring-muligheter-ungdomstrinnet*. oslo: kunnskapsdepartementet.
- Thagaard, T. (2018). *Systematikk og innlevelse*. Bergen: Fagbokforlaget.
- Utdanningsdirektoratet. (2015). *Ledelse i Skolen*.

## 8 Vedlegg - oversikt

Vedlegg 1: Intervjuguide rektor

Vedlegg 2: Intervjuguide lærer

Vedlegg 3: Informasjonsskriv/Samtykkeskjema

Vedlegg 4: Godkjenning NSD

Vedlegg 5: Mal på møtetid skole 2.

## Vedlegg 1 Intervjuguide rektor

- Kan du begynne med å fortelle litt om skolen?
  - Skolestørrelse, antall ansatte, ledelsen
  - hvor mange år har du vært rektor?

### **Tema: Profesjonelle læringsfellesskap?**

- Hva legger du i begrepet profesjonelle læringsfellesskap?
  - Hva betyr det direkte?
  - kan du si noe mer om det?
  - Når jobber dere med profesjonelle læringsfellesskap?
- Hva legger du vekt på når du planlegger fellestid?
  - Har dere en plan over fellestidene?
- Hvordan får du med deg personalet i utviklingsarbeid?
  - forankring
  - tidsbruk
  - utvelgelse av satsningsområder
  - nytteverdi for alle
- På hvilken måte jobber dere med utviklingsarbeidet?
  - hvordan sørger du for at fellestid oppleves utviklende for lærerne?
- Kan du gi eksempel på situasjoner der lærerne jobber med kollektiv utvikling på skolen?

### **Tema: Samtaler**

- Hvordan tenker du at de utviklingsarbeidene dere jobber med fører til at undervisningspraksis blir drøftet og reflektert rundt?
  - dele opplegg
  - dele/drøfte erfaringer
  - hvordan kan du dreie arbeidet fra individuelle driftsoppgaver til kollektiv utvikling?

- Når de jobber kollektivt så samtaler lærerne ofte om praksis. Kan du gi eksempel på situasjoner som er preget av gode samtaler?
  - Handler samtalen om undervisningspraksis?
  - Hva kjennetegnes de av?

### **Tema: Ledelse**

- Hvordan utøver du lederskap?
  - delegering av ansvaret i ledelsen
  - hvor bevisst er du på din rolle som leder i hverdagen?
  - hvordan bruker du ledergruppa di
- hvordan skaper du engasjement og motivasjon for satsningsområder?
- Hvordan bruker du tida di som rektor?
  - Drift - utvikling
  - Hva bruker du mest tid på?
  - Hvordan holder du deg faglig oppdatert?
- Når dere har ledermøter hva preger de samtalene er det pedagogisk fokus med elevens læring vi snakker om, eller organisering og drift?
- På hvilken måte forbereder du/dere samtaler som skal øke bevissthet om lærernes praksis?
  - hvordan gjør dere det?
- Hva tror du skolens lærere tenker er viktig for å utvikle seg med tanke på egen undervisning?
- På hvilken måte kommer det til uttrykk at lærerne får utbytte av kompetanseutvikling gjennom profesjonelle læringsfellesskap?
- Er det noe annet du ønsker å fortelle om som vi ikke har vært inne på?

## Vedlegg 2 Intervjuguide lærere

- Hva legger dere i begrepet profesjonelle læringsfellesskap?
- Hvordan involveres dere i skolens utviklingsarbeid?
  - hvem velger ut satsningsområdene? (ledelsen, personalet, alle)
- Hvordan jobber dere med utviklingsarbeid?
  - Erfaringsdeling
  - Kollegaveiledning
  - Refleksjon
- Kan dere gi et eksempel på at utviklingsarbeid har ført til endring av egen praksis?
- Hvor viktig er kollegasamarbeid for egen utvikling som lærer?
- Hvordan lærer og utvikler dere dere best som lærere?
- Opplevs fellestid som nyttig og praksisnært? på hvilken måte?

### **Tema: Samtale**

- Hvilke typer møter har dere, og kan dere beskrive møtestrukturen?
- Hvilke temaer består møtene som oftest av?
  - møteleder
  - regler for hvordan møtene skal gjennomføres
- Opplevs møtene (fellestid, teamtid, trinntid) som nyttig?

### **Tema: Ledelse**

- På hvilken måte opplever dere at ledelsen involverer dere i prosesser og engasjerer seg i utviklingsarbeidet?
- Hva er det som bidrar til utvikling av egen praksis? (selvledelse, rektor, andre)
- Kan dere gi et eksempel på hvordan dere reflekterer rundt egen praksis?
- Hvilke råd vil dere gi ledelsen for at dere skal kunne utvikle dere som igjen vil føre til god læring for elevene?
- Er det noe annet dere ønsker å belyse rundt temaet profesjonelle læringsfellesskap ved skolen som vi ikke har vært inne på?

## Vedlegg 3 Informasjonsskriv/Samtykkeskjema

Vi er deltidsstudenter ved NTNU og arbeider med en mastergrad i skoleledelse. I den sammenheng ønsker vi å intervju rektor og noen lærere ved skolen. Temaet er profesjonelle læringsfellesskap.

Undersøkelsen blir gjort av Ranveig K. Haugen og Lena Nilsson under veiledning av Carl Dons fra NTNU. Ansvarlig institusjon: NTNU, institutt for lærerutdanning.

### Vil du delta i masterprosjektet

#### «Hvordan bruker rektor møtetid for å legge til rette for profesjonelle læringsfellesskap?»

Dette er et spørsmål til deg om å delta i et forskningsprosjekt hvor formålet er å **finne ut hvordan rektor bruker møtetid til å få til å utvikle profesjonelle læringsfellesskap på egen skole.** I dette skrivet gir vi deg informasjon om målene for prosjektet og hva deltakelse vil innebære for deg.

Med utgangspunkt i dette har vi formulert følgende problemstilling:

#### *Hvordan bruker rektor møtetid for å legge til rette for profesjonelle læringsfellesskap?*

Gjennom stadig å utvikle seg gjennom samhandling med kollegaer vil man kunne utvikle sin profesjonelle kapital. I en kultur preget av ideen om kollektiv utvikling gjennom samhandling vil lærerne i fellesskap utvikle gode strategier. Å støtte og legge til rette for samarbeid hvor man deler råd og erfaringer og blir inspirert av hverandre. Man søker en organisasjon som er tuftet på ideen om at forbedring av praksis ikke er individuelt, men kollektivt rettet.

For å få hjelp til å svare på problemstillingen vår har vi i tillegg utarbeidet fire forskerspørsmål som vi ønsker å finne svar på.

Forskerspørsmål:

1. Hvordan organiserer rektor møtetid?
2. Hvordan legges det til rette for kunnskapsutvikling gjennom samtaler?
3. Hvordan utøver rektor ledelse?

Vi har valgt dette temaet fordi forskning viser at lærerne er motivert for faglig oppdatering men sier selv at de mangler verktøy og institusjonell støtte for å få det til på en systematisk og kontinuerlig måte. Vi ønsker derfor å prøve å finne ut hvordan rektor legger til rette for å utvikle profesjonelle læringsfelleskap på de skolene vi har valgt ut. Vi vil også prøve å finne ut hvilke lederstrategier og lederpraksiser rektor bruker for å utvikle profesjonelle læringsfelleskap.

Vi legger til grunn for vårt arbeid en forutsetning om at utvikling av profesjonelle læringsfelleskap fører til bedre undervisning for elevene.

For å finne ut av dette vil vi foreta intervjuer av 3 rektorer og 2-3 lærere på samme skole.

### **Hvem er ansvarlig for forskningsprosjektet?**

NTNU, institutt for lærerutdanning ved Carl F. Dons

### **Hvorfor får du spørsmål om å delta?**

Vi har sendt forespørsel på mail til noen skoler, og utvalget består av både barne- og ungdomsskoler.

### **Hva innebærer det for deg å delta?**

### **Individuelle intervju**

Vi ønsker å gjennomføre individuelle intervjuer med tre rektorer på tre skoler, da dette forhåpentligvis vil gi oss konkrete og tydelige svar på hvordan fellestid utnyttes for å få til et kollektivt og profesjonelt læringsfelleskap, og hvilke holdninger og verdier rektor legger til grunn når utviklingsarbeidet ved skolen planlegges. Intervjuet vil vare i ca. 1 time.

## **Fokusgruppeintervju**

Vi vil også gjennomføre fokusgruppeintervju på de samme tre skolene med noen utvalgte lærere. Fokusgruppeintervju er et gruppeintervju hvor flere deltakere inviteres til i fellesskap å diskutere de spørsmålene vi har i intervjuguiden, der vi som er forskere er ordstyrer. Vi har noen kriterier til utvalget av lærere: Informantene må være av ulike kjønn, og det er ønskelig med noen års erfaring. Vi tenker å intervju mellom 6-8 lærere på tre ulike skoler.

## **Om deltakelse i prosjektet og anonymitet**

Deltakelsen er frivillig, og deltakere kan fritt trekke seg fra prosjektet underveis. Dine data vil i så fall bli slettet uten at du må begrunne dette nærmere. Du kan trekke deg ved å kontakte oss på e-post eller telefon. I intervjuene vil det benyttes lydopptaker. Lydopptak vil bli slettet etter at masteroppgaven er ferdig. All informasjon som innhentes under intervjuet vil bli anonymisert. Det vil si at ingen andre enn oss to vil vite hvem som er intervjuet, og ingen informasjon vil kunne tilbakeføres til skolen eller deltakere. Vi vil ikke registrere noen form for personopplysninger.

## **Det er frivillig å delta**

Det er frivillig å delta i prosjektet. Hvis du velger å delta, kan du når som helst trekke samtykke tilbake uten å oppgi noen grunn. Alle opplysninger om deg vil da bli anonymisert. Det vil ikke ha noen negative konsekvenser for deg hvis du ikke vil delta eller senere velger å trekke deg.

## **Ditt personvern – hvordan vi oppbevarer og bruker dine opplysninger**

Vi vil bare bruke opplysningene om deg til formålene vi har fortalt om i dette skrivet. Vi behandler opplysningene konfidensielt og i samsvar med personvernregelverket.

- *Opplysningen vil bli behandlet konfidensielt. Ingen enkeltpersoner vil kunne kjenne seg igjen i oppgaven. Lydopptakene vil bli slettet når oppgaven er ferdig.*
- *De som vil ha tilgang ved behandlingsansvarlig institusjon er masterstudentene og veileder.*



- *Vi bruker ingen personopplysninger i dette prosjektet.*

### **Hva skjer med opplysningene dine når vi avslutter forskningsprosjektet?**

Prosjektet skal etter planen avsluttes *innen november 2020*. *Personopplysninger og eventuelle opptak vil ved prosjektslutt bli slettet.*

### **Hva gir oss rett til å behandle personopplysninger om deg?**

Vi behandler opplysninger om deg basert på ditt samtykke.

### **Hvor kan jeg finne ut mer?**

Hvis du har spørsmål til studien, eller ønsker å benytte deg av dine rettigheter, ta kontakt med:

Spørsmål om studiet kan rettes til:

Ranveig K. Haugen

Telefon: 913 42 652

E-post: [ranveig.haugen@ou.trondheim.kommune.no](mailto:ranveig.haugen@ou.trondheim.kommune.no)

Lena Nilsson

Telefon: 906 24 197

E-post:

[lena.nilsson@ou.trondheim.kommune.no](mailto:lena.nilsson@ou.trondheim.kommune.no)

Veileder: Carl. F. Dons

Telefon: [73559833](tel:73559833) / [90653620](tel:90653620)

- E-post: [Carl.f.dons @ntnu.no](mailto:Carl.f.dons@ntnu.no)
- NSD – Norsk senter for forskningsdata AS, på epost ([personverntjenester@nsd.no](mailto:personverntjenester@nsd.no)) eller telefon: 55 58 21 17.

---

### **Samtykkeerklæring – signeres før intervju**

Før intervjuet starter vil vi be deg samtykke i å delta ved å undertegne på at du har mottatt informasjonen om undersøkelsen, og frivillig stiller deg til disposisjon.

Takk for at du deltar i prosjektet.

Dato:

Signatur deltaker:

# Vedlegg 4 Godkjenning NSD

26.2.2020

Meldeskjema for behandling av personopplysninger



## NSD sin vurdering

### Prosjekttittel

Hvordan bruker skoleledere fellestid for å legge til rette for profesjonelle læringsfellesskap?

### Referansenummer

199596

### Registrert

13.09.2019 av Ranveig Elisabeth Kroglund Haugen - rehaugen@stud.ntnu.no

### Behandlingsansvarlig institusjon

Norges teknisk-naturvitenskapelige universitet NTNU / Fakultet for samfunns- og utdanningsvitenskap (SU)  
/ Institutt for lærerutdanning

### Prosjektansvarlig (vitenskapelig ansatt/veileder eller stipendiat)

Carl Dons, Carl.f.dons @ntnu.no, tlf: 73559833

### Type prosjekt

Studentprosjekt, masterstudium

### Kontaktinformasjon, student

Ranveig K Haugen og Lena Nilsson, ranveig.haugen@ou.trondheim.kommune.no og  
lena.nilsson@ou.trondheim.kommune.no, tlf: 91342652

### Prosjektperiode

01.11.2019 - 01.11.2020

### Status

20.09.2019 - Vurdert med vilkår

### Vurdering (2)

---

#### 20.09.2019 - Vurdert med vilkår

NSD bekrefter å ha mottatt et revidert informasjonsskriv/endret dokument. Vi gjør oppmerksom på at vi ikke foretar en vurdering av skrevet/dokumentet, og vi forutsetter at du har foretatt de endringene vi ba om. Dokumentasjonen legges ut i Meldingsarkivet og er tilgjengelig for din institusjon sammen med øvrig prosjektdokumentasjon. Vurderingen med vilkår gjelder fortsatt.

#### 16.09.2019 - Vurdert med vilkår

NSD har vurdert at personvernulempen i denne studien er lav. Du har derfor fått en forenklet vurdering med vilkår.

#### HVA MÅ DU GJØRE VIDERE?

Du har et selvstendig ansvar for å følge vilkårene under og sette deg inn i veiledningen i denne vurderingen. Når du har gjort dette kan du gå i gang med datainnsamlingen din.

#### HVORFOR LAV PERSONVERNULEMPE?

NSD vurderer at studien har lav personvernulempe fordi det ikke behandles særlige (sensitive) kategorier eller personopplysninger om straffedommer og lovovertrедelser, eller inkluderer sårbare grupper. Prosjektet har rimelig varighet og er basert på samtykke. Dette har vi vurdert basert på de opplysningene du har gitt i meldeskjemaet og i dokumentene vedlagt meldeskjemaet.

#### VILKÅR

Vår vurdering forutsetter:

1. At du gjennomfører datainnsamlingen i tråd med opplysningene gitt i meldeskjemaet
2. At du følger kravene til informert samtykke (se mer om dette under)
3. At du laster opp oppdatert(e) informasjonsskriv i meldeskjemaet og sender inn meldeskjemaet på nytt.
4. At du ikke innhenter særlige kategorier eller personopplysninger om straffedommer og lovovertrедelser
5. At du følger retningslinjene for informasjonssikkerhet ved den institusjonen du studerer/forsker ved (behandlingsansvarlig institusjon)

#### KRAV TIL INFORMERT SAMTYKKE

De registrerte (utvalget ditt) skal få informasjon om behandlingen og samtykke til deltakelse. Informasjonen du gir må minst inneholde:

- Studiens formål (din problemstilling) og hva opplysningene skal brukes til
- Hvilken institusjon som er behandlingsansvarlig
- Hvilke opplysninger som innhentes og hvordan opplysningene innhentes
- At det er frivillig å delta og at man kan trekke seg så lenge studien pågår uten at man må oppgi grunn
- Når behandlingen av personopplysninger skal avsluttes og hva som skal skje med personopplysningene da: sletting, anonymisering eller videre lagring
- At du behandler opplysninger om den registrerte (utvalget ditt) basert på deres samtykke / At du behandler opplysningene om dine deltagere basert på deres samtykke
- At utvalget ditt har rett til innsyn, retting, sletting, begrensning og dataportabilitet (kopi)
- At utvalget ditt har rett til å klage til Datatilsynet
- Kontaktopplysninger til prosjektleder (evt. student og veileder)
- Kontaktopplysninger til institusjonens personvernombud

Ta gjerne en titt på våre nettsider og vår mal for informasjonsskriv for hjelp til formuleringer:  
[http://www.nsd.uib.no/personvernombud/hjelp/informasjon\\_samtykke/informere\\_om.html](http://www.nsd.uib.no/personvernombud/hjelp/informasjon_samtykke/informere_om.html)

Når du har oppdatert informasjonsskrivet med alle punktene over laster du det opp i meldeskjemaet og trykker på «Bekreft innsending» på siden «Send inn» i meldeskjemaet.

#### TYPE OPPLYSNINGER OG VARIGHET

Prosjektet vil behandle alminnelige kategorier av personopplysninger frem til 01.11.20.

#### FØLG DIN INSTITUSJONS RETNINGSLINJER

NSD legger til grunn at behandlingen oppfyller kravene i personvernforordningen om riktighet (art. 5.1 d), integritet og konfidensialitet (art. 5.1. f) og sikkerhet (art. 32).

Dersom du benytter en databehandler i prosjektet, må behandlingen oppfylle kravene til bruk av databehandler, jf. art 28 og 29.

For å forsikre dere om at kravene oppfylles, må dere følge interne retningslinjer og/eller rådføre dere med behandlingsansvarlig institusjon.

### NSD SIN VURDERING

NSDs vurdering av lovlig grunnlag, personvernprinsipper og de registrertes rettigheter følger under, men forutsetter at vilkårene nevnt over følges.

### LOVLIG GRUNNLAG

Prosjektet vil innhente samtykke fra de registrerte til behandlingen av personopplysninger. Forutsatt at vilkårene følges, er det NSD sin vurdering at prosjektet legger opp til et samtykke i samsvar med kravene i art. 4 og 7, ved at det er en frivillig, spesifikk, informert og utvetydig bekreftelse som kan dokumenteres og som den registrerte kan trekke tilbake. Lovlig grunnlag for behandlingen vil dermed være den registrertes samtykke, jf. personvernforordningen art. 6 nr. 1 bokstav a.

### PERSONVERNPRINSIPPER

Forutsatt at vilkårene følges, vurderer NSD at den planlagte behandlingen av personopplysninger vil følge prinsippene i personvernforordningen om:

- lovlighet, rettferdighet og åpenhet (art. 5.1 a), ved at de registrerte får tilfredsstillende informasjon om og samtykker til behandlingen
- formålsbegrensning (art. 5.1 b), ved at personopplysninger samles inn for spesifikke, uttrykkelig angitte og berettigede formål, og ikke behandles til nye, uforenlige formål
- dataminimering (art. 5.1 c), ved at det kun behandles opplysninger som er adekvate, relevante og nødvendige for formålet med prosjektet
- lagringsbegrensning (art. 5.1 e), ved at personopplysningene ikke lagres lengre enn nødvendig for å oppfylle formålet

### DE REGISTRERTES RETTIGHETER

Så lenge de registrerte kan identifiseres i datamaterialet, vil de ha følgende rettigheter: åpenhet (art. 12), informasjon (art. 13), innsyn (art. 15), retting (art. 16), sletting (art. 17), begrensning (art. 18), underretning (art. 19) og dataportabilitet (art. 20).

Forutsatt at informasjonen oppfyller kravene i vilkårene nevnt over, vurderer NSD at informasjonen om behandlingen som de registrerte vil motta oppfyller lovens krav til form og innhold, jf. art. 12.1 og art. 13.

Vi minner om at hvis en registrert tar kontakt om sine rettigheter, har behandlingsansvarlig institusjon plikt til å svare innen en måned.

### MELD VESENTLIGE ENDRINGER

Dersom det skjer vesentlige endringer i behandlingen av personopplysninger, kan det være nødvendig å melde dette til NSD ved å oppdatere meldeskjemaet. Før du melder inn en endring, oppfordrer vi deg til å lese om hvilke type endringer det er nødvendig å melde:

[https://nsd.no/personvernombud/meld\\_prosjekt/meld\\_endringer.html](https://nsd.no/personvernombud/meld_prosjekt/meld_endringer.html)

Du må vente på svar fra NSD før endringen gjennomføres.

### OPPFØLGING AV PROSJEKTET

NSD vil følge opp ved planlagt avslutning for å avklare om behandlingen av personopplysningene er avsluttet..

Lykke til med prosjektet!

Tlf. Personverntjenester: 55 58 21 17 (tast 1)

## Vedlegg 5 Mal på møtetid skole 2

### FELLESTID HØSTEN 2019

Plan for fellestid Tirsdager kl. 08.00-09.30			Trinn-/teamtid Torsdager kl. 14.30-15.30
Dato TIRSDA G	Tema	Dato TORSDA G	
Uke 34 20.aug	<ul style="list-style-type: none"> <li>● FELLESTID</li> <li>● IKT-veiledere: Google classroom, Meldebok, Vigilo?? mm..</li> <li>● Oppstart av nytt skoleår</li> <li>● Ingrid ILU koordinator</li> <li>● Ingrid/Tuva; Ungmest</li> </ul>	22.aug	TRINNTID
Uke 35 27.aug	<ul style="list-style-type: none"> <li>● FELLESTID</li> <li>● Pedagogisk kafe.</li> </ul>	29.aug	TRINNTID.
Uke 36 3.sep	<ul style="list-style-type: none"> <li>● FELLESTID</li> <li>● Aktivitetsdag (krø.seksj)</li> <li>● Ingrid; kommende praksisperiode</li> <li>● Ola; ordliste !</li> <li>● Visjon</li> <li>● Universitetsskole - FoU-midler</li> </ul>	5.sep	TRINNTID
Uke 37 10.sep	<ul style="list-style-type: none"> <li>● TRINNTID</li> <li>● SEKSJONSTID (NO - ENG - MA)</li> </ul>	12.sep	<b>FELLESTID</b> <ul style="list-style-type: none"> <li>● Universitetsskole. Veien videre AB Emstad og M. Nygård</li> </ul>
Uke 38 17.sep	<ul style="list-style-type: none"> <li>● FELLESTID</li> <li>● FoU-idemyldring</li> </ul>	19.sep	TRINNTID
Uke 39 24.sep	<ul style="list-style-type: none"> <li>● Enhetsavtale</li> <li>● Masteroppgaven til Ingrid</li> </ul>	26.sep	TRINNTID
Uke 40 1.okt	<ul style="list-style-type: none"> <li>● FELLESTID</li> <li>● Videre FoU-idemyldring</li> </ul>	3.okt	TRINNTID
Uke 41 8.okt	<ul style="list-style-type: none"> <li>● HØSTFERIE</li> </ul>	10.okt	HØSTFERIE
Uke 42 15.okt	<ul style="list-style-type: none"> <li>● SEKSJONSTID NO-ENG-MA</li> </ul>	17.okt	TRINNTID SEKSJONSTID (Samf.f-KRLE-Natf)
Uke 43 22.okt	<ul style="list-style-type: none"> <li>● FELLESTID</li> <li>● "Åpen dag" Universitetsskole sammen med NTNU</li> </ul>	24.okt	TRINNTID
Uke 44 29.okt	<ul style="list-style-type: none"> <li>● FELLESTID</li> <li>● Intro til kollegaveiledning Bjørn Helge Græsli</li> </ul>	31.okt	TRINNTID
Uke 45 5.nov	<ul style="list-style-type: none"> <li>● FELLESTID</li> <li>● Systematisk kollegaveiledning</li> </ul>	7.nov	TRINNTID

Uke 46 12.nov	<ul style="list-style-type: none"> <li>● FELLESTID</li> <li>● Fagfornyelsen - Kompetansepakker</li> </ul>	14.nov	TRINNTID
Uke 47 19.nov	<ul style="list-style-type: none"> <li>● FELLESTID</li> <li>● Systematisk kollegaveiledning</li> </ul>	21.nov	TRINNTID
Uke 48 26.nov	<ul style="list-style-type: none"> <li>● FELLESTID</li> <li>● Systematisk kollegaveiledning</li> <li>● Oppsummering</li> </ul>	28.nov	TRINNTID
Uke 49 3.des	<ul style="list-style-type: none"> <li>● FELLESTID</li> <li>● Status Universitetsskolesamarbeidet</li> </ul>	5.des	TRINNTID
Uke 50 10.des	<ul style="list-style-type: none"> <li>● FELLESTID</li> <li>● Seksjonstid (samf + natf + KRLE)</li> </ul>	12.des	TRINNTID
Uke 51 17.des	<ul style="list-style-type: none"> <li>● RYDDING</li> </ul>	19.des	Samling personalrommet :-)

Med forbehold om endringer 🖨

- FELLESTID = Drift og løpende oppgaver
- FELLESTID = Felles møtearena (meeting ground)
- FELLESTID = Systematisk kollegaveiledning
- FELLESTID = Kompetanseheving

