

Christian Ludvigsen  
Inger Helen Torgals

# Hvordan forstår rektorer profesjonelle læringsfellesskap.

Masteroppgave i Erfaringsbasert masterprogram i skoleledelse  
Veileder: Pia Skog Hagerup  
November 2022



Christian Ludvigsen  
Inger Helen Torgals

# Hvordan forstår rektorer profesjonelle læringsfellesskap.

Masteroppgave i Erfaringsbasert masterprogram i skoleledelse  
Veileder: Pia Skog Hagerup  
November 2022

Norges teknisk-naturvitenskapelige universitet  
Fakultet for samfunns- og utdanningsvitenskap  
Institutt for lærerutdanning



**NTNU**

Kunnskap for en bedre verden



## Innholdsfortegnelse

Forord.....	2
Sammendrag.....	3
Innledning med problemstilling.....	4
Studiens problemstilling.....	6
Oppbygging og avgrensing.....	7
Teorigrunnlag.....	8
Teoretiske perspektiver på profesjonelle læringsfellesskap.....	9
Kjennetegn på profesjonelle læringsfellesskap.....	11
Lærende nettverk.....	13
Samskapt læring.....	15
Distribuert ledelse.....	17
Metode.....	19
Innledning.....	19
Egen forskerposisjon.....	19
Forskningsdesign.....	20
Kvalitativ undersøkelse.....	21
Data.....	24
Utvalg av forskningsdeltakere.....	24
Analyse.....	27
Troverdighet, aktualitet, etiske hensyn.....	30
Oppsummering av funn i datagrunnlag.....	36
Drøfting.....	38
Samskaping.....	38
Distribuert ledelse.....	41
Nettverk.....	46
Oppsummerende betraktninger.....	52
Referanser.....	54
Figurliste.....	56
Vedlegg.....	57
Vedlegg 1: Intervjuguide.....	58
Vedlegg 2: Meldeskjema masteroppgave med samtykkeerklæring.....	59
Vedlegg 3: Godkjenning Norsk senter for forskningsdata.....	62

## Forord

Vår masteroppgave utgjør siste del av en læringsreise som startet flere år tilbake. Første etappe på reisen var rektorskolen, og etter noen års pause fra læringsreisen, pakket vi for alvor kofferten og målet langt framme i horisonten var å få skrive en masteroppgave.

Vi ble raskt enige om at det var lurt å dra på denne reisen sammen. Vi har drøftet og diskutert, reflektert og argumentert, og mye av denne læringen er det vanskelig å synliggjøre i en masteroppgave. Avhandlingen er skrevet i fellesskap.

De samlingene vi fikk gjennomføre fysisk opplevdes som rene energipåfyll med diskusjonsoppgaver, erfaringsdelinger og knaing av teorier. Pandemien ødela ikke for lysten til læring, den satte bare noen premisser for fremkomstmiddel.

Den bagasjen vi hatt med oss fra et liv i praksisfeltet, har bidratt til valg av tematikk for masteroppgaven. Vi har gjennom hele studiet tatt sikte på å finne tematikk som forhåpentlig vis kan bidra til at vi blir bedre skoleledere i vår hverdag. Derfor følte vi det naturlig å rette vår masteroppgave rundt forståelsen av profesjonelle læringsfellesskap.

Vi har ikke vært helt alene på denne reisen. Veileder Pia Skog Hagerup har vært stødigheten selv, og uten hennes kart og kompass, samt påminnelse om kjøre- og hviletid, hadde vi strevd med å komme i mål. Takk også til Grethe for god korrekturlesing.

Vi har også hatt en enorm heiagjeng som har bidratt med taktfast klapping og oppmuntrende ord langs veien. Venner, familie, og kollegaer har vist en forståelse og tålmodighet som har vært beundringsverdig.

Og den største reisen har vi nok gjort i oss selv.

Ålvundfjord og Åfjord, 28.11.22

Christian Ludvigsen

Inger Helen Torgals

## Sammendrag

Den overordnede tematikken for denne avhandlingen er profesjonelle læringsfellesskap. I sentrale styringsdokumenter som opplæringslov og overordnet del av læreplanverket for Kunnskapsløftet 2020 (Kunnskapsdepartementet, 2017) presiseres betydningen av profesjonsfellesskap og skoleutvikling. Overordnet del definerer eksplisitt både lærernes, skoleeierens og skoleledernes ansvar for å legge til rette for god utvikling i skolen.

I de ovenfornevnte styringsdokumentene benyttes ulike beskrivelser som profesjonsfellesskap, profesjonelt samarbeid og profesjonelt læringsfellesskap som begrep knyttet til tematikken, og vi finner det ikke naturlig å snakke om presise definisjoner av de ulike begrepene.

Vår problemstilling er: **Hvordan forstår rektorer profesjonelle læringsfellesskap?**

Vi har benyttet oss av følgende forskningsspørsmål for å utdype og nyansere vår problemstilling:

- *Hvordan forstår rektorer begrepet profesjonelle læringsfellesskap?*
- *På hvilken måte fremstår PLF i rektorenes praksiserfaring?*

Den metodologiske tilnærmingen i avhandlingen kan betegnes som av kvalitativ art.

Problemstillingen og forskningsspørsmålene er knyttet til rektorens forståelse, opplevelse og erfaring knyttet til tematikken profesjonelle læringsfellesskap. Med dette som bakgrunn har vi valgt en kvalitativ forskningsstrategi med en fenomenologisk orientert tilnærming.

I denne avhandlingen er tre rektorer intervjuet, der vi har benyttet oss av semistrukturerte forskningsintervju (Postholm og Jacobsen, 2018).

I vårt teoretiske grunnlag har vi valgt å ta utgangspunkt i forskning og litteratur knyttet til tematikken profesjonelle læringsfellesskap. Forskningen og litteraturen er hentet både fra det norske og det internasjonale forskningsfeltet.

Kort oppsummert viser våre resultater og hovedfunn at rektorene i vår undersøkelse bidrar til å fremstille tre hovedperspektiver på erfart forståelse av profesjonelle læringsfellesskap.

## Innledning med problemstilling

1. september 2017 ble overordnet del av læreplanverket vedtatt ved kongelig resolusjon. I læreplanverkets overordna del ser vi et tydelig fokus på utvikling av profesjonelle læringsfellesskap:

«God skoleutvikling krever rom for å stille spørsmål og lete etter svar og et profesjonsfellesskap som er opptatt av hvordan skolens praksis bidrar til elevenes læring og utvikling. Alle ansatte i skolen må ta aktivt del i det profesjonelle læringsfellesskapet for å videreutvikle skolen. Det innebærer at fellesskapet reflekterer over verdivalg og utviklingsbehov, og bruker forskning, erfaringsbasert kunnskap og etiske vurderinger som grunnlag for målrettede tiltak. Velutviklede strukturer for samarbeid, støtte og veiledning mellom kolleger og på tvers av skoler fremmer en delings- og læringskultur» (Kunnskapsdepartementet, 2017)

Kunnskapsløftet 2020 (heretter kalt LK20) bygger på NOU 2015: 8 *Fremtidens skole – Fornyelse av fag og kompetanser*, også kalt Ludvigsen-rapporten. I denne rapporten brukes ikke begrepet profesjonelle læringsfellesskap, men utvalgets anbefaling til hvordan man kan legge til rette for elevenes utvikling, viser eksempelvis til det mer generelle begrepet profesjonsfellesskap: «Sterke profesjonsfellesskap på skolene er en forutsetning for å videreutvikle undervisningen slik at det støtter opp om det elevene skal lære i fornyede fag.» (NOU, 2015:8, s. 85)

Generelt sett kan vi si at alle i skolen har et ansvar for å bidra til videreutvikling av skolen, og for skoleledere er dette ansvaret tydeliggjort i LK20s overordnede del, kapittel 3: Prinsipper for skolens praksis:

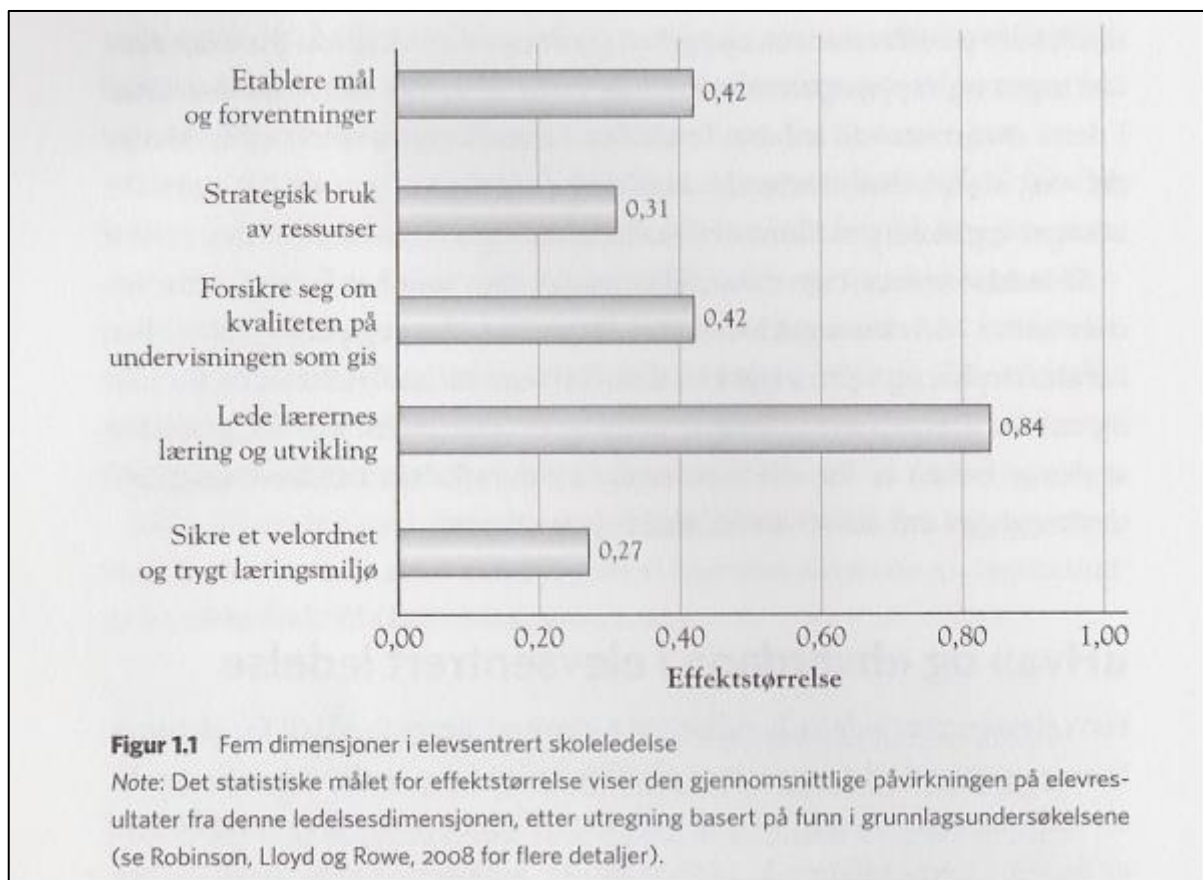
«God ledelse prioriterer utvikling av samarbeid og relasjoner for å bygge tillit i organisasjonen. Skolens ledelse skal gi retning for og tilrettelegge for elevenes og lærernes læring og utvikling. Skoleledelsen skal lede det pedagogiske og faglige samarbeidet mellom lærerne og bidra til å utvikle et stabilt og positivt miljø der alle har lyst til å yte sitt beste.» (Kunnskapsdepartementet, 2017).

Både overordnet del av LK20, NOU 2015:8 (også benevnt Ludvigsen-rapporten) og Stortingsmelding 28 (2015-2016) påpeker en klar satsing på å utvikle profesjonelle læringsfellesskap. Dersom skolene skal lykkes med å videreutvikle kvaliteten på



opplæringen må fokus ifølge nasjonale myndigheter være å bygge det profesjonelle laget rundt eleven i skolen.

Robinson (2015) viser til omfattende analyse av forskningsfunn knyttet til hvilke faktorer innen skoleledelse som øker elevenes læring og prestasjoner. Vår figur 1 er en faksimile av figur 1.1 (Robinson, 2014, s. 20) er faktoren *Lede lærernes læring og utvikling* den dimensjonen Robinson mener har størst betydning.



Figur 1 Faksimile Robinson (2014) figur 1.1

Robinsons forskning tar ikke utgangspunkt i en norsk skolekontekst, men utfordringene og problemstillingene som belyses mener vi kan være lett gjenkjennelige for skoleledere også i Norge. I Stortingsmelding 28 (2015-2016) anerkjennes også forskningen Hattie (2009) har gjort på betydningen av lærernes rolle og kollektivt samarbeid: «Det er godt dokumentert at det er læreren som er viktigste for elevenes læring. Samtidig er det også slik at godt fungerende skoler med gode resultater er preget av et sterkt samarbeid og en kollektiv

kultur.» (Meld. St. 28, 2015-2016, s. 24) Vi opplever at betydning av utvikling av profesjonelle læringsfellesskap er vesentlig aktualisert og tydelig markert både i offentlige utredninger, som Ludvigsen-rapporten, og i overordnet del av LK20. Samtidig ser vi at det brukes ulike begreper rundet profesjonelle læringsfellesskap, og innramming av innholdet i begrepsbruken oppleves som lite definert.

## Studiens problemstilling

Vi finner ikke at det er naturlig å snakke om en absolutt og ensidig definisjon av begrepet profesjonelle læringsfellesskap når vi innleder vår forskning, og vi ser at ulike begrepstolkninger brukes om hverandre. Bare i underkapittelet *Profesjonsfellesskap og skoleutvikling* i overordnet del av LK20 brukes ulike begrep som eksempelvis profesjonsfaglig fellesskap, profesjonelt samarbeid, profesjonsfellesskap og profesjonelt læringsfellesskap. I denne studien undersøker vi derfor hvordan rektorer forstår vårt valgte begrep *profesjonelle læringsfellesskap*, heretter også kalt PLF. Vi retter også fokus mot rektorenes praktiske arbeid med utvikling av profesjonelle læringsfellesskap i skolesammenheng, for å få en bredere innsikt i rektorenes forståelse av begrepet. Vår problemstilling formuleres følgelig slik:

### *Profesjonelle læringsfellesskap (PLF) – hvordan forstår rektorer begrepet PLF*

Følgende forskerspørsmål er utformet for å bidra til nyansering av problemstilling, samt legge til rette for generering av rike data:

- *Hvordan forstår rektorer begrepet profesjonelle læringsfellesskap?*
- *På hvilken måte fremstår PLF i rektorenes praksiserfaring?*

## Oppbygging og avgrensing

Denne avhandlingen er bygget opp av fem kapitler.

### Kapittel 1: Innledning med problemstilling

Innledningsvis presenterer vi er innledning med problemstilling, der tema for avhandlingen presenteres nærmere. I innledningen går vi nærmere inn på problemstillingen sett i en større kontekst.

### Kapittel 2: Teorigrunnlag

Dette er avhandlingens teorigrunnlag, og presenterer valgte hovedteorier og perspektiver som vi oppfatter som relevant for å belyse vår problemstilling. Disse hovedteoriene er teoretiske perspektiver på profesjonelle læringsfellesskap og kjennetegn på PLF. Videre i teorigrunnlaget belyser vi lærende nettverk, samskapt læring samt distribuert ledelse.

### Kapittel 3: Metode

I det tredje kapittelet beskrives den forskningsmessige tilnærmingen til arbeidet – her omtales forskningsdesign, kvalitativ undersøkelse som metode, data, troverdighet, aktualitet og etiske hensyn.

### Kapittel 4: Oppsummering av funn i datagrunnlag

Dette kapittelet oppsummerer de kondenserte funnene som er gjort ut fra genererte data.

### Kapittel 5: Drøfting

Siste kapittel i avhandlingen er drøfting. I dette kapittelet drøftes funn fra kondenserte data opp mot teorigrunnlaget presentert i kapittel 2.

### Kapittel 6: Oppsummerende betraktninger.

I dette kapittelet oppsummeres de endelige funnene fra vår problemstilling.

## Teorigrunnlag

I den nye overordnede delen av læreplanverket LK 20 har det kommet inn et nytt avsnitt om profesjonsfelleskap og skoleutvikling. «Skolen skal være et profesjonsfaglig fellesskap der lærere, ledere og andre ansatte reflekterer over felles verdier, og vurderer og videreutvikler sin praksis.» (Kunnskapsdepartementet, 2017)

I LK 20 gir Staten en juridisk bindende føring til skolene hvor profesjonsfelleskap ikke kan utelates eller overses av ansatte ved den enkelte skole, men at profesjonsfelleskap er noe skolen og ledelsen ved skolen må jobbe aktivitet med og utvikle i egen organisasjon. For skoleledere som skal lede og styre skolen som organisasjon er det også gitt tydelige signaler gjennom overordnet del i læreplanverket på hva som ligger i dette. Profesjonelle læringsfelleskap som tema er altså fremtredende i LK20, og følgende eksempler på dette tas med her:

«Skolens ledelse skal gi retning for å tilrettelegge for elevenes og lærernes læring og utvikling. Skoleledelsen skal lede det pedagogiske og faglige samarbeidet mellom lærerne og bidra til å utvikle et stabilt og positivt miljø der alle har lyst til å yte sitt beste. Det er skoleledelsens oppgave å lede slik at alle får brukt sine sterke sider, opplever mestring og utvikler seg.» (Kunnskapsdepartementet, 2017)

Og videre:

«Alle ansatte i skolen i skolen må ta aktivt del i det profesjonelle læringsfelleskapet for å videreutvikle skolen. Det innebærer at felleskapet reflekterer over verdivalg og utviklingsbehov, og bruker forskning, erfaringsbasert kunnskap og etiske vurderinger som grunnlag for målrettede tiltak. Velutviklede strukturer for samarbeid, støtte og veiledning mellom kolleger og på tvers av skoler fremmer en delings og læringskultur» (Kunnskapsdepartementet, 2017)

I norsk grunnskole og videregående utdanning er to styringsdokumenter viktige for skolens virksomhet. Dette er opplæringsloven og læreplanverket. Disse styringsdokumentene er skolen juridisk forpliktet å forholde seg til og følge opp. I tillegg kan skoleeier og skoler anse stortingsmeldinger fra den enhver tids sittende regjering som førende signaler fra statlig

hold. Stortingsmeldinger kan altså betraktes som signalbærende og kan til en viss grad være styrende i og med at de kan gi grunnlag for lovendringer og reformer. Men de kan ikke ansees som juridisk bindende styringsdokumenter. Med dette som bakteppe betrakter vi overordnet del LK20 som et styringsdokument, hvor skolen som organisasjon gis et mandat og et pålegg om profesjonsutvikling og profesjonelle felleskap som del av skolens utviklingsarbeid. Vi retter vår oppmerksomhet mot profesjonelle læringsfellesskap i skolen, og fremsetter følgende problemstilling som utgangspunkt for vår undersøkelse:

**Hvordan forstår rektorer profesjonelle læringsfellesskap?**

For å kunne drøfte funnene vi har skaffet oss gjennom datagenerering, skal vi presentere teorier som vi mener er relevant for å få belyst vår problemstilling. Først vil vi gå igjennom teoretiske perspektiver av profesjonelle læringsfellesskap, deretter ser vi på hva teori kan bidra med for å nyansere mulige kjennetegn ved profesjonelle læringsfellesskap. I tillegg presenterer vi teorier om samskapt læring og distribuert ledelse. Dette teoretiske kapitlet vil legge grunnlaget for våre diskusjoner i drøftingskapitlet hvor vi setter teoriene opp mot våre funn, og videre hva vi kan trekke ut av dette.

## Teoretiske perspektiver på profesjonelle læringsfellesskap

Som vist i forrige del er profesjonsfellesskapet og profesjonelle læringsfellesskap kommet inn som ord i overordnet del av læreplanverket til norsk skole. I denne delen vil vi presentere aktuell teori som vi mener aktualisere og belyser profesjonelle læringsfellesskap som tema og fenomen i norsk skole, og som vi videre vil bruke i når vi skal drøfte funn fra undersøkelsene våre.

Ifølge Aas og Vennebo (2021) stammer begrepet profesjonelle felleskap helt tilbake til tidlig på 1900-tallet der det ble knyttet til undersøkende pedagogikk. Senere gjennom 1970- og 1980-tallet ble begrepet argumentert for ved at læreren burde fokusere og forske på egen praksis, og dermed bli en aktør i læreplanutvikling. Her bygger Aas og Vennebo på Stenhouse (Stenhouse, 1975). Aas og Vennebo (2021) har også valgt å trekke frem Littles

(1981) som et tidlig eksempel på bruk av profesjonelle læringsfellesskap som relevans for skole. Her dukket profesjonelle læringsfellesskap opp som et forskningsfenomen i Littles bok om arbeid om kollegialitet, *The Power of Organizational setting*. I tillegg synliggjør Aas og Vennebo (2021) spor av profesjonelle læringsfellesskap som fenomen i en studie av Rozenholtz (1989), under tematikken *Learning enriched and learning impoverished schools*. Her pekes det på at skoler som opptre kollektivt og har lærere som jobber sammen for å utvikle og forbedre undervisningen, vil lykkes bedre enn skoler der dette samarbeidet ikke er etablert. Ett tiår etter Rozenholtz (1989) kom boka *Professional Learning Communities at Work* (DuFour & Eaker, 1998). DuFour og Eaker (1998) undersøkte hvordan ledere kunne arbeide med utvikling av læringsfellesskap for at dette kunne bidra til bedre læring hos elevene. Deres funn viser at det kan være en sammenheng mellom profesjonelle læringsfellesskap, skoleeffektivitet og skoleledelse. Vi velger å oppsummere disse ulike perspektivene gjennom Aas og Vennebo (2021) som sier at det kan se ut som det er ganske stor enighet i forskningsøyemed, at fungerende profesjonelle læringsfellesskap har potensiale og kapasitet til å fremme og opprettholde læringen i skolen med det utgangspunktet å forbedre elevenes læring.

Fenomenet profesjonelle læringsfellesskap har vokst og utviklet seg gjennom det siste århundret, men synes å ha fått fornyet oppmerksomhet i de siste tiårene. Istedenfor å finne en enkel definisjon kan man se på perspektiver rundt dette og finne likhetstrekk i forskningen og teoriene rund profesjonelle læringsfellesskap.

«Det synes å være bred internasjonal enighet om at begrepet profesjonelle læringsfellesskap omfatter en gruppe mennesker som innenfor en kollektiv virksomhet deler og kritisk gransker sin egen praksis gjennom vedvarende refleksiv, samarbeidene, inkluderende og læringsfremmende, og utviklingsorientert prosess» (Aas & Vennebo, *Ledelse av profesjonelle læringsfellesskap i skolen*, 2021, s. 14)

En annen måte å si dette på finner vi i Aas (2013, s. 30): «Profesjonelle læringsfellesskap omfatter en gruppe mennesker som innenfor en kollektiv virksomhet deler og kritisk undersøker sin egen praksis». Ut fra hva våre forskningsdeltakere forteller, kan vi anta at profesjonelle læringsfellesskap kan beskrives som samarbeidskulturer i en skole preget av

felles visjon og verdi, felles ansvar, refleksjon og samarbeid. En av våre forskningsdeltakere sa dette om profesjonelle læringsfellesskap: «Det første som slår meg er faglige utdannede personer som skal skape eller utvikle noe sammen". Når vi lytter til forskningsdeltakeren, kan vi se for oss hvordan medlemmene av felleskapet kan dele et felles ansvar for elevenes læring. Underforstått kan da profesjonelle læringsfellesskap ses på som en prosess som er kontinuerlig. Profesjonelle læringsfellesskap kan derfor betraktes som langt mer enn bare et møte mellom klokka 14-15 på mandager, der medlemmene setter seg ned for å drøfte, eller en øvelse som kommer oppå allerede innarbeidet praksis. Profesjonelle læringsfellesskap kan ses på som en vedvarende prosess der man jobber kollektivt i gjentatte sykluser med kollektivt forbedringsarbeid for å kunne oppnå bedre læringsresultat for elevene.

## Kjennetegn på profesjonelle læringsfellesskap

Som vist i forrige delkapittel kan vi anta at det er flere forståelser og kjennetegn på profesjonelle læringsfellesskap, men vi observerer at noen kjennetegn er mer framtrædende i forskningslitteratur. Vi kan se at gjennom årenes løp har ulike teoretikere bidratt med nye perspektiver gjennom endrede perspektiv, eller egne nyanseringer, av profesjonelle læringsfellesskap. For å bidra til økt forståelse av dette begrepet, vil vi i denne delen peke på hva som kjennetegner profesjonelle læringsfellesskap. Her er litteraturen heller ikke omforent, og gjennom å lese ulike teori kan man se ulike perspektiv og nyanser også i kjennetegn av profesjonelle læringsfellesskap. Vi har ut fra egen problemstilling valgt å vise kjennetegn som eksempelvis gjengitt av Irgens. Irgens (2021) sier at profesjonelle læringsfellesskap kan kjennetegnes av følgende:

1. **En gruppe**, som...
2. **møtes jevnlig** (ikke sporadisk), der
3. **alle tar ansvar og engasjerer seg** og
4. **deler erfaringer fra egen praksis** på en
5. **kritisk (men ikke dermed kritisierende) undersøkende** måte for å
6. **analysere og forbedre** egen praksis

En annen måte å oppsummere dette finner vi igjen fra Aas og Vennebo (2021), som oppsummerer ved å bygge på DuFour og Marzano (2011), gjennom 3 hovedpunkt eller ideer på kjennetegn på profesjonelle læringsfelleskap i en skolekontekst.

- Hensikten med utdanning.
  - Her henvises det til hva elevene undervises i og hvordan denne undervisningen gis.
- Samarbeid mellom lærere.
  - Meningsfulle team.
  - Faste møter.
  - Prioritere og holde fokus.
  - Støtte fra skoleeier.
- Resultatorientert kultur.
  - Lærer som samarbeider med andre for å oppnå resultater.

Videre velger vi å belyse profesjonelle læringsfelleskap ved å utvide begrepet. Det prøver vi ved å knytte et konstruktivistisk læringsyn til begrepet profesjonelle læringsfelleskap. Konstruktivisme bygger på at læring er en prosess som er meningssskapende relatert til informasjon og erfaringer. Videre kan et konstruktivistisk læringsyn fordre at personalet jobber kollegialt i aktiviteter og kontekster som er autentiske. Læring vil da kunne bli mest produktiv i en sosial kontekst. Ved å bruke dette som et utgangspunkt har Hord og Sommers (2009) utledet seks dimensjoner som bygger på konstruktivistisk læring. I disse er det også en klar kobling til ledelse, og derved også relevant for vår problemstilling:

- Delte oppfatninger, verdier og visjoner om hva en skole skal være.
- Delt og støttende ledelse der makt, autoritet og beslutningstaking er distribuert i felleskapet.
- Støttende strukturelle forutsetninger som tid, sted og ressurser.
- Støttende relasjonelle forutsetninger som inkluderende respekt, omsorg og tillit blant felleskapets medlemmer.
- Kollektiv læring som skal ta hensyn til elvens behov og den økte effektiviteten hos den profesjonelle.
- Kollegaer som deler sin praksis for å få feedback for å skape forbedringer for individer og organisasjon.



Ledelse og kjennetegn på profesjonelle læringsfellesskap er vesentlige dimensjoner for vår forskning. Konteksten våre forskningsdeltakere befinner seg i når de beskriver profesjonelle læringsfellesskap, oppfatter vi som påvirket av deres organisatoriske posisjon og erfaring som nettopp ledere. Denne posisjonen er etter det vi kan finne lite utforsket når konteksten er profesjonelle læringsfellesskap.

## Lærende nettverk

I våre funn som vi kommer tilbake til senere i oppgaven, er et av fellestrekkene at rektorene vi intervjuer holder frem eksterne nettverk de er med i som positivt for utviklingen av profesjonelle læringsfellesskap ved skolene. En av våre forskningsdeltakere sier følgende om nettverk: «Men i rektorgruppa så jobber vi på tvers av skolene og bruker hverandres kompetanse og jobber sammen om å utvikle de nettverkene som vi selv har på skolene våre». Vi velger derfor å ta med noen betraktninger rundt lærende nettverk som begrep i teoridelen for å kunne belyse dette videre i våre drøftinger. Lærende nettverk er noe som vil kunne eksistere og utvikles både lokalt i en organisasjon og eksternt mellom organisasjoner. I de senere årene ser vi at Utdanningsdirektoratet har skiftet retning fra de store nasjonale satsningene på utvikling slik som eksempelvis Vurdering for læring (Utdanningsdirektoratet, 2019) og Ungdomstrinn i utvikling (Postholm, et al., 2017). Nå ser vi at statlige finansielle rammer for kompetanseutvikling går direkte til kommuner som skaper regionale nettverk for utvikling mot bedre kvalitet i skolene. Vi vil ikke gå spesifikt inn i bakgrunn for statens satsinger i denne avhandlingen, men betrakter det slik at Utdanningsdirektoratet gjennom egne strategiske grep vil satse på regioner som selv utvikler nettverk, og hvor hensikten med nettverkssatsingen er å bidra til kvalitetsutvikling på områder som gagnar de lokale regionale områdene. Dette bekreftes også i OECDs rapport hvor en ekspertgruppe har fulgt implementeringen av kompetansemodellen (OECD, 2020)

Vi har i forrige delkapittel beskrevet noen teoretiske kjennetegn ved profesjonelle læringsfellesskap. Lærende nettverk kan vi betrakte som en mulig del av en del av disse teoretiske perspektivene. Dickinson (2015) sier det på følgende måte:

«Et nettverk er ikke enkeltstående møter, men en lengre læringsprosess der medlemmene gjensidig bidrar til hverandres læring, med en målsetting om kollektiv kapasitetsbygging gjennom erfaringsdeling, refleksjon og ny utprøving.»  
(Dickinson, 2015, s. 173)

Ut fra dette ovenstående sitatet, samt bakgrunn i egne data velger vi å fremheve det vi basert på Dickinson (2015) oppfatter som 3 sentrale momenter i lærende nettverk. Disse tre momentene inkluderer vi i vår tilnærming til drøfting av våre empiriske funn. Lærende nettverks tre sentrale momenter:

- Foregå over tid. De som deltar skal møtes flere ganger. Underforstått kan det da sies at det bør stort sett være de samme deltakerne som deltar for å skape en sammenheng i utviklingsarbeidet.
- De som deltar skal bidra til hverandres læring. For å få til dette må de som deltar være aktive i deltakere i utviklingsarbeidet, og kunne drøfte både praktiske, men og teoretiske problemstillinger.
- Felles målsetning med arbeidet. Det vi kan forstå som en kollektiv kapasitetsbygging.

Dersom vi tar videre utgangspunkt i Dickinson (2015) går det ikke frem hvem medlemmene av et nettverk er. Medlemmene kan enten ha felles bakgrunn slik som eksempelvis å jobbe med begynneropplæring i norsk eller de er skoleledere. På den andre siden kan også nettverket være sammensatt av medlemmer med ulike bakgrunn og roller. Fellesnevneren uavhengig av hvilke nettverk som er aktualisert, er at alle nettverksmedlemmene skal være med å drive skoleutvikling, regionalt eller lokalt. Nettverksmedlemmene kan også komme fra forskjellige skoler, kommuner eller universitets- og høyskolesektoren. Hensikten når de møtes er å kunne bringe ulike erfaringer inn i felleskapet i nettverket for å utvikle ny praksis. Dickinson (2015) velger også å vise til begrepet «ny utprøving» når konteksten er nettverk. Dette tolker vi slik at det man tar meg seg av erfaringer blir tatt med og arbeidet videre med i utvikling av egen praksis. Videre tenker vi at dette også kan resultere i at deltakerne tar med seg nye erfaringer og refleksjoner til det neste møtet i nettverket. Ny utprøving er slik vi tolker det en viktig bit av arbeidsformen i lærende nettverk der arbeidsprosessen er en pågående aktivitet som alle må bidra aktivt med for å skape utvikling.

Så langt i teorikapitlet har vi presentert ulike perspektiv og som kan relateres til fenomenet profesjonelle læringsfellesskap. Med bakgrunn i hvordan rektorer forstår og arbeider med profesjonelle læringsfellesskap, inkluderer vi teorier som kan bidra til å belyse de empiriske funn vi har fått fram i vår analyse av data. Vi velger derfor i neste delkapittel å peke på samskapt læring og distribuert ledelse som teoretiske perspektiv vi vil komme tilbake til i drøftingsdelen.

## Samskapt læring

Begrepet samskapt læring, oversatt fra det engelske begrepet «co-generative learning», aktualisert av Klev og Levin (2009), tar utgangspunkt i et ønske om endring, og å jobbe i utvikling eller forbedringsprosesser. Altså er endring eller forandring et ønsket mål. I samskapt læring kan vi derfor gå ut fra at resultatet av dette arbeidet ikke er gitt på forhånd. I samskapt læring kan det planlegges for endring, men endringen fremkommer ikke gjennom styring og kontroll for å skape et bestemt resultat. Klev og Levin (2009, s. 71) sier det slik: «Arbeidsformer og aktiviteter kan planlegges, men resultatene avhenger av prosessens forløp».

Irgens (2021) viser til kunnskapsutvikling som ett trinn i en 5-trinnsmodell for læringsprosesser, hvor det øverste nivået er organisatorisk læring. Læring kan, ifølge Irgens (2021) skje både på et individuelt nivå og på et organisatorisk nivå, og tydeliggjør videre at læring også er situert og at læring skjer i samspill med andre. Irgens (2021) bruker sosial læring når han omtaler læring som skjer i et samhandlende fellesskap. At læringen er situert innebærer at den må sees i sammenheng med de gitte forholdene der læringen foregår. Kunnskapsutvikling gjengir Irgens (2021) som en prosess der det innlærte blir bearbeidet og videreutviklet. «Kunnskapsutvikling forutsetter en refleksjon over hva man har lært om, og hvordan det utfordrer ens praksis» (Irgens, 2021, s. 206). Refleksjonen kan være individuell, men felles refleksjon kan være både nyttig og nødvendig, hevder Irgens (2021). Og når gruppen lykkes med å utvikle sin evne til felles refleksjon og systematisk jobber med utviklingsarbeid, evner gruppen å utvikle ny kunnskap anvendelig for nye utfordringer. Dette er samskaping, sier Irgens (2021). For at kunnskapsutvikling skal resultere i organisatorisk

læring, innebærer det både individuell og kollektiv læring. Når en virksomhet, som i våre tilfeller skoler, utvikler de kollektive evnene til å lære, utvikles også den organisatoriske læringen, sier Irgens (2021). Organisasjonen er i utvikling mot kollektiv læring.

Organisasjonsutvikling kan ifølge Klev og Levin (2009) deles i ulike faser. Men før vi tar for oss dette ønsker vi å avklare begrepet organisasjonsutvikling. Ifølge Klev og Levin (2009) begynte organisasjonsutvikling som begrep og fagfelt å utvikles først på 1950-tallet. I starten beskrives målet med organisasjonsutvikling å ha hovedfokus på effektivisering, deretter har fagfeltet utviklet seg og: «Etter hvert ble organisasjonsutvikling betegnelsen på en bredt knippe av forskjellige arbeidsformer i organisasjoner som sikter mot forbedring, utvikling, demokratisering, læring, effektivisering og så videre» (Klev & Levin, 2009, s. 50).

Kort sagt tenker vi at organisasjonsutvikling kan handle om å forbedre hvordan en organisasjon håndterer endringer, og videre hvordan organisasjonen bruker sine ressurser slik at de blir brukt på en effektiv og god måte, hvor vi kan oppnå en sunn organisasjon som er i stand til fornyelse og finne nye løsninger. I vår problemstilling er vi på søken etter rektorers forståelse av profesjonelle læringsfellesskap og videre hvordan arbeider rektor med dette. Om vi ser kjennetegn på profesjonelle læringsfellesskap opp mot organisasjonsutvikling kan vi si at profesjonelle læringsfellesskap også har elementer i seg som gjør at de to dimensjonene har gjensidig relevans. Vi velger derfor å tolke at profesjonelle læringsfellesskap er en form for organisasjonsutvikling. Derfor ønsker vi å innlemme begrepet organisasjonsutvikling i vår kommende drøfting.

Fasene i organisasjonsutvikling kan ifølge Klev og Levin (2009, s.71-72) deles i tre. «Initieringen er søken etter en problemavklaring som kan reflektere hva som skal være innretningen og målsettingene med utviklingsarbeidet.», «den neste fasen er oppstarten av arbeidet med OU prosessen. I denne fasen er det viktig å legge grunnlaget for en langvarig læringsprosess.» og til slutt fase tre, «Den tredje fasen i OU prosessen er den kontinuerlige lærings-spiralen. Utviklingsforløpet er basert på å skape konkrete løsninger til de problemene som aktørene i organisasjonen ser».

Ut fra Klev og Levins (2009) tre faser kan deltakerne i organisasjonen gå igjennom en læringsprosess. Når deltakerne har vært igjennom læringsprosessen en gang kan de

begynne på nytt samtidig som man har med seg lærdommen og refleksjonene fra forrige gang. Prosessen vil altså gå i en sløyfe og læringsprosessen vil være kontinuerlig. Sekvensene av dette arbeidet kan forklares på følgende måte. Først gjøres kollektive refleksjoner for å løse det man drøfter, videre eksperimenterer det for å se om en når målet. Når disse sekvensene er gjennomført går man sammen kollektivt igjen, og reflekterer over det som er oppnådd.

## Distribuert ledelse

Distribuert ledelse handler om at rektor gir personalet sitt muligheter til å ta del i oppgaver som tradisjonelt ligger til rektorrollen. «Distribuert ledelse innebærer for det første at rektorer involverer lærere i ledelsesoppgaver, i særdeleshet knyttet til pedagogiske valg, beslutningsprosesser og felles profesjonell utvikling» (Paulsen, 2019).

Fra tidlig av i feltet ledelsesteori, finner vi begreper som instrumentell ledelse (Irgens, 2016) eller ideer om «the great man», lederen som den tradisjonelle toppsjef, den naturlige lederen basert på medfødte egenskaper (Nawaz, 2016). Om vi oversetter slike eldre lederperspektiver inn i en skoletradisjon kan rektor betraktes som den allvitende, den som sitter på toppen og skal styre alt.

Ideen om rektor som «the great man» representerer et syn på en ledelseskultur som kan sees som nært knyttet til personen og personens medfødte egenskaper. Ledelse i nyere teori ser ut til å ha flyttet fokus fra lederen som person til ledelse som handling. Vi ser at Spillane (2005) utvider ledelse til å bli et distribuert fenomen. Spillane hevder at ledelse ikke er et individuelt foretakende, men heller tvert imot en distribuert praksis hvor mange ideer møtes, og videre en praksis som skapes av mennesker i samhandling. Vi velger da å tolke distribuert ledelse som at lederen velger å gi fra seg oppgaver til medarbeidere lengre ut i organisasjonen. Det kan være til medarbeidere som har mer spisskompetanse på ulike oppgaver som skal utføres. I en skolesammenheng kan dette for eksempel være undervisningsmetoder og andre pedagogiske utfordringer. Dette betyr at lederen fortsatt vil sitte på toppen av hierarkiet og ha det formelle siste ansvaret, men gjennom distribuert

ledelse skaper lederen handlingsrom der medarbeidere kan utvikle ideer, meninger, og derved kunne påvirke beslutninger for hvordan målsetningene til organisasjonen skal nås. Robinson (2014) er også opptatt av det vi kan forstå som distribuert ledelse, og sier følgende: «Så ledelse utøves i sin natur, ikke bare av dem som har formell autoritet ovenfor andre. Man kan også lede ut fra ekspertise, ideer og personlighet eller karaktertrekk, og i prinsippet er disse kildene til innflytelse for alle og enhver. Dette betyr at ledelse er naturlig distribuert». (Robinson, 2014, s. 19)

Vi har i dette hovedkapitlet, teorigrunnlag, valgt oss ut teorier og perspektiver vi mener er relevante for vår problemstilling, og som vi kommer tilbake til i drøftingsdelen av oppgaven. Vi har valgt å se på perspektiver rundt profesjonelle læringsfelleskap og videre kjennetegn på profesjonelle læringsfelleskap. Vi har også tatt med teorier rundt hovedfunnene i vår studie som er lærende nettverk, samskapt læring og distribuert ledelse. Vi vil komme tilbake til disse i drøftingsdelen, og knytte disse opp mot begrepet profesjonelle læringsfelleskap og våre forskningsdeltakere sin oppfattelse av dette som er vår problemstilling.

I neste kapittel vil vi redegjøre for den metodiske tilnærmingen til avhandlingen, og beskrive metodevalg og forskningsdesign i studien. Vi vil videre presentere data og analyse av disse, samt gjøre rede for ulike etiske perspektiv i forhold til vår forskning og behandling av datamateriale.

## Metode

### Innledning

I dette kapitlet gjør vi rede for de metodiske valgene vi har gjort som igjen er utledet fra avhandlingens problemstilling. Formålet med forskning er å bidra til økt kunnskap om et gitt tema, og i vår studie genererer vi data som kan belyse og bidra til større forståelse om det som undersøkes. Metodiske valg kan i stor grad påvirke hvilken informasjon og kunnskap som avdekkes. Dette eksemplifiserer Nyeng (2012, s.53) slik: «Når man former spørsmål og hypoteser, avgjør man samtidig hvilken virkelighet som skal tre frem, hvor man skal lete etter svar, og dermed hvilke data som er relevante for å besvare dem.»

### Egen forskerposisjon

Denne masteravhandlingen skrives av to forfattere. Vi er begge utdannet lærere og har jobbet i grunnskolen i flere år før vi ble skoleledere. Begge har pluss 10 års erfaring som rektorer, samt pedagogisk erfaring og ledererfaring fra ulike skoleslag. I dag jobber en av oss på en barneskole og den andre på en kombinert barne- og ungdomsskole (1-10 skole). Som yrkesutøvere har vi deltatt i ulike utviklingsoppgaver i skolen, både som lærere og etter hvert som rektorer. Dette er utviklingsprosjekter som har vært både lokalt initiert på egen skole eller i egen kommune, men også større sentrale utviklingsprosjekt som har vært initiert gjennom Utdanningsdirektoratet, heretter kalt UDIR. Vi har begge erfart stor variasjon i de ulike prosjektene med tanke på hva vi kan finne igjen av endring i skolenes praksis. Enkelte av prosjektene opplever vi har endret kulturen innad i skolen og fått stor påvirkning for den konkrete undervisningen til den enkelte elev. Andre utviklingsarbeider kan vi knapt nok finne spor etter. Vi ser at den type erfaring vi har vist til i det forgående har blitt problematisert i rapporten *En gavepakke til ungdomsskolen?* Rapporten evaluerer pilotering av den skolebaserte kompetanseutviklingen i 2012/2013 (Postholm, et al., 2013) Postholm et al. (2013) viser til store ulikheter mellom skoler i forhold til hvordan skolene arbeider med å få til varige forbedringer. Her vises det til at enkelte skoler i undersøkelsen

arbeider systematisk og målbevisst for forbedring og endring av den enkelte lærers undervisning, mens ved andre skoler er dette arbeidet langt på vei overlatt til den enkelte lærer. Analyseresultatene fra pilotering av den skolebaserte kompetanseutviklingen viser at skoler som fremmer læring mellom lærere, systematisk og målrettet utviklingsarbeid og observasjon av og refleksjon over undervisning har de beste forutsetningene for å utvikle skolen. I nyere, sentrale føringer, som overordnet del i LK20 og Stortingsmelding 28 (2015-2016), henvises det nettopp til viktigheten av å bygge profesjonelle læringsfellesskap som vesentlig bidrag for å lykkes med å videreutvikle kvaliteten i skolen. Funn fra evalueringen etter piloteringen av den skolebaserte kompetanseutviklingen (Postholm, et. al., 2013) viser altså store ulikheter mellom skoler når det kommer til varige forbedringer. I *Sluttrapport for evalueringen av virkemidlene i satsingen Ungdomstrinn i utvikling* (Lødding, et al., 2018) vises det eksempelvis til at det er vanskelig å finne spor av satsingen Ungdomstrinn i utvikling på elevnivå. Med ovennevnte eksempler som bakgrunn, mener vi det er vesentlig å utforske begrepet profesjonelle læringsfellesskap, samt problematisere hvordan rektorer forstår dette begrepet. Rektorer, og derved praksisfeltets forståelse av begrepet profesjonelle læringsfellesskap kan innvirke på elevenes læringsresultat, og derfor kan vår forskning bidra til ny kunnskap.

## Forskningsdesign

I vår studie undersøker vi hvordan rektorer forstår og arbeider med profesjonelle læringsfellesskap, med særlig fokus på de erfaringer rektorer har fra posisjonen som skoleledere. Som følge av dette kan vår studie betraktes som et empirisk forskningsarbeid. Empirisk forskning kjennetegnes ved at forskeren deltar i det vi kan kalle den virkelige verden, eller forskningsdeltagernes livsverden. Gröny (2015) viser til Husserls Lebenswelt (livsverden) som noe vi ikke lever *i*, men som vi *lever*. Når Husserl omtaler Dasein (det vil si mennesker) *væren - i - verden*, hevder Gröny (2015) at dette ikke skal forstås som menneskets tilstedeværelse som en fysisk enhet i en beholderlignende verden, men som et involvert, handlende vesen tilstedeværende *for* verden. Vi søker innsikt i våre forskningsdeltakeres livsverden.



Denne studien bygger på en kvalitativ metodologisk tilnærming hvor også et fenomenologisk perspektiv iverksettes med mål om å «få fram den levde erfaringen» (Nyeng, 2012, s. 33), eller nærmere bestemt; hvordan rektorene erfarer å arbeide med og forstå temaet PFL. Et fenomenologisk perspektiv kan handle om menneskers forståelse av seg selv og sin livssituasjon ut fra deres egne erfaringer og opplevelser. Ved hjelp av semistrukturerte intervju tar vi utgangspunkt i at forskningsdeltakernes opplevelse av virkeligheten *er* virkeligheten, og dermed er deres opplevelse av verden grunnlaget for å forstå informantenes handlinger, oppfatninger og meninger. I en kvalitativ og fenomenologisk orientert studie vil det være sentralt å få «innsikt i informanters forståelse av sine handlinger, med intensjoner og begrunnelser for det de gjør eller ikke gjør i ulike situasjoner og kontekster.» (Befring, 2016, s. 110)

## Kvalitativ undersøkelse

I denne oppgaven er det metodologisk overgripende forskningsdesignet kvalitativt, med en metodisk fenomenologisk tilnærming hvor rektorers erfaring og forståelse av noe benyttes som utgangspunkt for intervju. Befring (2016) viser til forskningsintervju som dialogen mellom forsker og forskningsdeltaker knyttet til et gitt tema der innholdet er kjent på forhånd. Intensjonen kan da bli å utvikle kunnskap rundt det gitte temaet, og forskningsintervjuet kan avhenge av ulike varianter av åpne og strukturerte intervjuer – fra uformelt/ustrukturert der intervjuet har form av å være en fri samtale rundt et tema til mer formelle/strukturerte intervju med en detaljert intervjuguide der spørsmål og svarkategorier er utarbeidet på forhånd. I oppstart av intervjuene presiserte vi for forskningsdeltakerne vår intensjon om at intervjuet skulle ha en form av å være en samtale med profesjonelle læringsfellesskap som tema. Vi viste til intervjuguiden (vedlegg 1) og påpekte at det var enkelte områder vi var særlig ute etter å belyse, og at vi kom til å bruke intervjuguiden som en sjekklister underveis i intervjuet.

Dilley (2000) bruker benevnelsen «protocol questions» om spørsmål som en guide til den aktuelle forskningen forskningsdeltakerne skal bidra til. Protocol questions kan da fungere som en metaforisk vei hvor vi ber forskningsdeltakerne peke ut landemerker og markører

de mener er viktige for vår forståelse og kartlegging av forskningsreisen. Dilley mener: «The interview is a communication act; interviewers are one of it's actors. The questions form a script for us to use, but like every good actor, we should know our lines well before the curtain rises» (Dilley, 2000, s. 133). Vi har valgt å betrakte vår intervjuguide nettopp som en veiviser der de tilhørende spørsmålene skal bidra til vår undersøkelse av profesjonelle læringsfellesskap. Erfaringen etter gjennomføringen av intervjuene var at gjennomarbeidelsen av intervjuguide bidro til at vi kunne frigjøre oss fra selve intervjuguiden under intervjuene.

I faglitteraturen brukes ulike begreper for å omtale de menneskene som blir intervjuet, som for eksempel respondenter, informanter, kilder, intervjuobjekt eller forskningsdeltakere. I vår oppgave har vi valgt å omtale de personene vi intervjuer for *forskningsdeltakere*. Vi mener dette er et dekkende begrep og at begrepet gir et riktig innhold til vår studie. *Respondenter* anser vi som mer knyttet til oppgaven å *respondere på noe*, som i en spørreundersøkelse. *Informant* og *kilde* brukes som begrep knyttet til yrkesutøvelse som politi og journalist. Vi opplever at intervjuobjekt har et passivt tilsnitt. Vi anser *forskningsdeltakere* som et begrep som viser til at de vi har valgt å intervjuer er aktivt deltakende i intervjuprosessen. Våre forskningsdeltakere opplevde vi som virkelig aktivt deltakende.

Dilley (2000) viser til viktigheten av å innhente og analysere informasjon om tema og emne som forberedelse til intervju. Informasjon fra intervju kan gi ideer til spørsmålstilling og bidra til forståelse av de kulturelle kontekstene forskningsdeltakerne lever i. I vår studie kan vi som forskere og våre forskningsdeltakere i stor grad anses som likemenn, eller aktører på samme erfaringsnivå. Ettersom vi har valgt å intervjuer tre rektorer har vi allerede en viss kjennskap til praksisfeltet. Rektorene er også klar over vår bakgrunn, hvilket vi anser som en mulighet til å avdekke rike og fyldige data gjennom intervjuer hvor partene har innsikt i hverandres praksisfelt og profesjon.

Vi har i denne studien valgt å gjennomføre et semistrukturert intervju. I forkant av intervjuene utarbeidet vi en intervjuguide basert på vår problemstilling. Vi valgte noen temaområder vi ønsket å få særlig belyst, slik at vi på den måten kunne nyansere vår problemstilling og fange opp det Postholm (2018) kaller for rike data samtidig som vi la til

rette for at forskningsdeltakerne i stor grad skulle få dele sine erfaringer uten å bli for dominert av våre forforståelser. Forskningsdeltakerne fikk intervjuguide på e-post to uker før gjennomføring av intervju.

Dilley (2000) viser til at uerfarne forskere kan prøve å oppnå en form for objektivitet når de gjennomfører intervju. Han poengterer videre at intervjuer ikke kan være presise, objektive og målbare, og sånn sett kan intervju betraktes som en kunstnerisk og skapende komposisjon. Dilley (2000) eksemplifiserer dette videre ved å beskrive et egenerfart pedagogisk intervju fra egen tidlig karriere som forsker. I denne erfaringsdelingen viser Dilley til hvordan han forholder seg rigid til forskerspørsmålene og verken kommenterer elevenes svar eller kommer med oppfølgingsspørsmål. Når transkriberingen av intervjuene er gjennomført, oppdaget Dilley at han ikke hadde fulgt opp respondentenes tankerekker og slik sett hadde gått glipp av viktig informasjon. «I had been ensuring that my data collection was «perfect». The data might have been valid, but it was stillborn» (Dilley, 2000, s. 135)

Fra vårt ståsted tar vi med oss betydningen av å ha gjort et godt forarbeid knyttet til intervjuguide og utforming av gode spørsmål, men parallelt: betydningen av å være modig og fri nok til å følge forskningsdeltakernes refleksjoner og tankerekker, slik at vi ikke mister mulighet til vesentlig informasjon som videre kan bidra til å øke vår forståelse. I gjennomføringen av intervjuene opplevde vi at vi brukte intervjuguiden lite aktivt, men vi lot i stedet forskningsdeltakerne snakke fritt. Vi så over intervjuguiden med jevne mellomrom for å ha oversikt om vi hadde berørt de områdene vi ville belyse opp mot vår problemstilling. Videre i avhandlingen skal vi gå nærmere inn på våre grunnlagsdata. Utvalg, analyse og troverdighet vil bli belyst i dette kapittelet.

## Data

### Utvalg av forskningsdeltakere

I denne studien har vi valgt å intervju tre rektorer. To av rektorene vi har intervjuet jobber ved kombinerte barne- og ungdomsskoler, mens den siste rektoren jobber ved en ungdomsskole. Rektorene jobber i tre ulike kommuner med innbyggertall fra rundt 900 til 10.000. Alle tre har vært rektorer ved samme skole minst 3 år, og har i tillegg andre erfaringer fra undervisning og administrative stillinger i oppvekstsektoren.

Utvalget av forskningsdeltakere er gjort på bakgrunn av deres sammensatte erfaring som skoleledere og deres erfaring fra nettverksarbeid for skoleutvikling. Den første kontakten ble gjort ved at vi sendte e-post til hver av rektorene og spurte om de kunne tenke seg å delta i et intervju. I denne e-posten la vi med meldeskjema med samtykkeerklæring (vedlegg 2). Vi informerte samtidig om at intervjuene ville bli tatt opp som lydfil og at intervjuene ville bli transkribert. Videre fikk rektorene informasjon om at de når som helst i prosessen kunne trekke seg, og at de etter eget ønske fikk gjennomføre en member check av det transkriberte intervjuet. Formålet med member check er at forskningsdeltakerne gis mulighet til å lese gjennom og kommentere datamaterialet, og på den måten bidra til å balansere forskernes forforståelse. Vi viste også til at vår oppgave er godkjent gjennom Norsk senter for forskningsdata (NSD) (vedlegg 3) og at ved å delta i intervju, måtte de også signere samtykke.

Intervju ble gjennomført i perioden april – juni 2022. De tre intervjuene ble ulikt gjennomført i forhold til fysisk tilstedeværelse. I det første intervjuet var forskningsdeltakeren og begge intervjuere fysisk i samme rom. Det andre intervjuet var en av intervjuerne fysisk til stede sammen med forskningsdeltaker mens den siste intervjuer var med via den digitale møteplattformen Teams. Det siste intervjuet ble gjennomført som et rent digitalt møte, der forskningsdeltakeren og begge intervjuere deltok på Teams. De tre intervjuene hadde en varighet mellom 50 – 65 minutter. I gjennomføringen av intervjuet var begge forskere aktivt deltakende, begge stilte spørsmål og begge noterte stikkord underveis. I de tre intervjuene byttet vi på å stille spørsmål, be om utfyllende kommentarer og notere stikkord.

Vår intensjon var at forskningsdeltakerne skulle oppleve intervjuet som en samtale rundt tematikk profesjonelle læringsfelleskap, og så langt som mulig dele sine erfaringer. Det var praktiske hensyn som var bakgrunnen for at intervjuene ble gjennomført ulikt med tanke på fysisk tilstedeværelse. Dette handlet om at det er lang reisevei mellom intervjuere og forskningsdeltakere, slik at det ville bli nødvendig med tidskrevende reiser for å gjennomføre tre fysiske intervju. Det første intervjuet ble et fysisk møte fordi forskningsdeltakeren og intervjuere var i geografisk nærhet ved aktuelt tidspunkt. Våre erfaringer med ulike gjennomføringer av intervju, er at det kan være en fordel å møtes fysisk. Ikke nødvendigvis for at selve datagrunnlaget blir mer rettet mot problemstillingen, men fordi vi opplevde at vi som intervjuere var mer aktive deltakere verbalt sett i de fysiske møtene, slik at intervjuet tok form av en gjensidig samtale. Dette var særlig merkbart når vi transkriberte intervjuene.

I transkriberingen av det første intervjuet, der alle var fysisk til stede, var det merkbart flere bekreftende utsagn som: *Ja, nettopp, ok, det er forståelig* fra oss forskere. De to andre intervjuene bar mer preg av at en eller flere i intervjuet deltok via Teams. Det var en strammere struktur i intervjuene og færre bekreftende ord som: *ja, ok, ja sånn er det* o.l. i transkriberingen. Dette kan tyde på at forskningsdeltakeren i intervjuet der alle var fysisk til stede, fikk mer direkte respons fra oss som forskere. Vår forståelse av dette er at intervjusituasjonen kan ha påvirket forskningsdeltakeren til å være mer eller mindre aktiv i samtalen.

Den største ulikheten mellom gjennomføringene av intervju var fra det første intervjuet der alle var fysisk til stede til det siste hvor alle var digitalt til stede. Her viste transkriberingen minst antall bekreftende ord. Hva gjorde dere med denne forskjellen? Men selv om vi gjennomførte det siste intervjuet på Teams kunne vi se hverandre, slik at det var mulig å respondere på både ansiktsuttrykk og til dels kroppsspråk og stemmeleie. Vi mener at datagrunnlaget ikke ble særlig påvirket av valg av gjennomføringen ettersom deltakerne i det heldigitale intervjuet hadde mye erfaring med gjennomføring av digitale møter (post Covid-19).

Vår erfaring er at i gjennomføring av digitale møter har vi utviklet strategier for å gi tilbakemeldinger uten å gi muntlig respons, nettopp fordi avbrytelser og verbale

tilbakemeldinger fra deltakere vil ødelegge og hemme flyten i møtet. Vi opplevde selv at vi ga tilbakemeldinger ved ansiktsuttrykk, som nikk og smil underveis i intervjuet. Vi velger likevel å synliggjøre effekten av disse ulikhetene, særlig med tanke på at opplevelsen av å delta som forskningsdeltaker antas å være ganske ulik fra fysisk tilstedeværelse i intervju versus digital gjennomføring av intervju.

Intervju som gjennomføres av personer med samme faglige bakgrunn, kan bidra til å få fram andre nyanser og annen rikdom i datagrunnlag enn dersom en intervjuer uten samme fagbakgrunn snakker med en profesjonell innen sitt fag. I intervjuer der partene har lik faglig bakgrunn kan partene unngå å bruke mye tid på å etablere felles språklig plattform og forståelse. Skoleledere som intervjuer andre skoleledere, som i vårt tilfelle, kan i større grad ha en direkte inngang ved at vi har en sammenlignbar forståelse for skole og skoleledelse. I det vi takket den ene forskningsdeltakeren for bidraget og benevner det med at dette var gull for oss, responderer forskningsdeltakeren med: «Det var det for meg også. Det er alltid... Du vet, å snakke med fagfolk, det er saker!»

Holst og Törnblad (2015) skriver om utfordringer knyttet til *bias-problemet*, som viser til tendensen til at forskningsdeltakeren kan være mer opptatt av å bli oppfattet på en fordelaktig måte, enn å oppgi riktig informasjon. Videre viser Mikecz (2012) til gjennomføring av eliteintervju og synliggjør sin suksess av gjennomføring som resultat av forskerens kunnskap om forskningsdeltakerne. Mikecz (2012) hevder også at nøkkelen til vellykket utfall ligger i forskerens kunnskap om forskningsdeltakerne. Ut fra dette tolker vi at skoleledere som intervjuer skoleledere vil ha et større potensiale for å få fram nyansert informasjon enn om forskere «utenfra» skulle gjort samme intervju. I våre intervju har vi vært opptatt av at forskningsdeltakerne skulle bidra til vår forskning ved at de i så stor grad som mulig skulle få snakke fritt om tema.

Som forskere med samme type fagbakgrunn som våre forskningsdeltakere, opplevde vi at vi ikke fikk stort behov for å forklare strukturelle og organisatoriske perspektiver, men kunne være mer fokusert på forskningsdeltagernes uttalelser når de fortalte om sin levde erfaring knyttet til profesjonelle læringsfellesskap.

## Analyse

### Koding og kategorisering

Saldaña (2013) viser til *kode* som et ord eller en kort setning som gir et meningsinnhold for visuelle eller språkbaserte data. Slike data kan bestå av fotografier, filmer, feltnotater av observasjoner, eller som i vårt tilfelle, lydfiler fra intervju og transkriberte lydfiler.

«Sometimes we code and categorize data by what participants talk about. They may all share with you their personal perceptions of school experiences, for example, but their individual value, attitude, and belief systems about education may vary greatly from being bored and disengaged to being enthusiastic and intrinsically motivated. When you search for patterns in coded data to categorize them, understand that sometimes you may group things together not just because they are exactly alike or very much alike, but because they might also have something in common – even if, paradoxically, that commonality consists of differences.» (Saldaña, 2013, s. 6)

Saldaña (2013) viser også til *kodefilter*. Kodingen krever at forskeren bruker sine analytiske linser, men forskerens oppfattelse og tolkning av data avhenger av hvilket filter som dekker objektivet. Vår koding av de kvalitative dataene påvirkes ikke bare av dataene i seg selv, men også av oss som forskere. Vår forforståelse, personlighet og våre erfaringer vil også bringes inn i prosessen. Ved å være to forskere som samarbeidet, kunne vi derfor i denne undersøkelsen stille kritiske spørsmål til hverandre og kodeprosessen, slik at vi på den måten balanserte og utfordret vår egen forforståelse.

Å kodifisere betyr å ordne organisere data i en systematisk rekkefølge, for så videre kategorisere. Når koder brukes og gjenbrukes på kvalitative data, blir dataene kodifisert. Dette er en prosess som gir mulighet til videre sortering, gruppering, omgruppering og på nytt koble sammen for å gi mening og forklaring. Koding er en prosess som sjelden blir riktig første gang. Saldaña (2013) viser til re-koding gjerne som sykluser som gjentas ofte både to,

tre og fire ganger. Kvalitative analyser krever omfattende oppmerksomhet fra forskeren når det gjelder språk og refleksjon over de mønstre som etter hvert kan observeres. Re-koding kan gi bedre justerte perspektiv da kodingen og kategoriene gjennom arbeidsprosessen vil bli mer raffinerte. I prosessen med å omorganisere og reklassifisere data, kan nye koder og kategorier komme til syne nettopp fordi refleksjon og nitidig oppmerksomhet fra forskeren kan føre til nye oppdagelser.

## Analyse av empiriske data

I vår analyse av de tre transkriberte intervjuene valgte vi å lage en skjematisk framstilling av prosessen fram til funn. Vår tabell har følgende utforming:

Gullet – de tydeligste sitatene	Gjentatte og forsterka tydelige utsagn	Hovedbegrep/tematikk (funn fra data)
Om PLF: det første som slår meg er da faglig utdannede personer som skal skape eller utvikle noe sammen. Der alle i det fellesskapet har ansvar for at det skjer utvikling da ja, så på en måte det nå.	PLF: - faglig utdanning - skape eller utvikle noe sammen. - Alle har ansvar	Formell kompetanse innen faget Samskaping Ansvar
Fordelene sånn som jeg ser det og sånn som jeg har tolket det, er at ved å utvikle seg i lag så er det... Blir det på en måte et felles ansvar, ikke meg som rektor som skal styre alt. Ikke lærerspesialistene eller hvem det nå er på en måte, men da er det på en måte alle som er ansvarlig for sin utvikling og fellesskapets utvikling, som på en måte da er enheten og du kan jo trekke det ned til elevene sin	Fordeler PLF: Felles ansvar: - For egen utvikling - For fellesskapets utvikling - For elevenes læring  Bygge lagfølelse:	Felles ansvar Bygge lagfølelse

Figur 2 Analysemodell

Første kolonne i vårt analyseskjema har vi valgt å kalle «Gullet – de tydeligste sitatene» relatert til vår problemstilling. I denne første kolonnen har vi skrevet inn direkte sitater fra intervjuene. Andre kolonne har vi kalt «Gjentatte og forsterka tydelige utsagn». Her har vi analysert sitater fra første kolonne og lett etter ord og tema som gikk igjen. I tredje kolonne har vi skrevet inn de hovedfunnene, både som enkeltord, men også som kategorier kondensert fra kolonne to.

Vi har gått systematisk gjennom ett og ett intervju og laget en tabell for hvert enkelt intervju. I første grunnleggende koding av intervjuene var vi lite kritiske og inkluderte for mange utsagn i kolonnen for sitat. Dette gjorde tabellene lite oversiktlige, slik at



problemstillingens hovedretning ikke ble tydelig nok. Vi valgte derfor å gjennomføre en ny koding hvor vi forsterket vårt undersøkende fokus på problemstillingen. I den andre kodingen fokuserte vi mer på å finne essensen i utsagnene i tråd med problemstillingens kjernefokus - profesjonelle læringsfellesskap, og som følge av dette kunne vi kondensere og trekke ut hovedbegrep og derved funn fra datamaterialet.

Tema	Rektor 1	Rektor 2	Rektor 3
Forståelse av begrepet PLF:	Faglig utdannelse Skape eller utvikle noe sammen Alle har ansvar	<ul style="list-style-type: none"> <li>- PLF er innad i skolen og mellom skoler</li> <li>- Forholde seg profesjonelt, kan ikke bare ha egne meninger.</li> <li>- Ikke opp til deg selv (fellesskap)</li> <li>- Forholde seg profesjonelt til utvikling av skolen tuftet på sentrale føringer (lojalitet)</li> <li>- Alle forstår at vi må bruke hverandre på en best mulig måte</li> <li>- Lære og utvikle skolen i takt med elevene</li> <li>- Profesjonalitet som lojalitet, forholde seg lojalt til det man har blitt enige om.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Faglig utdannet. Skolen har mange andre ansatte som ikke er pedagog utdannet.</li> <li>- Mange andre yrkesgrupper på skolen som har overordnet ansvar for å legge til rette for profesjonsutvikling og læring i organisasjonen.</li> <li>- Distribuert ledelse, men det er rektor som har ansvaret.</li> </ul>
Hvorfor utvikle PLF?	Felles ansvar: - For egen utvikling - For fellesskapsutvikling	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Felles verdier: Elevsyn, læringsyn, skolens omdømme</li> <li>Mål: Elevenes læring</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Utvikle gode læringsstrukturer</li> <li>- Oppleve en autonomi og oppleve at vi trekker i samme</li> </ul>

Figur 3 Tematisk oversikt over generert data

Vi betraktet fortsatt datamaterialet for lite kondensert og laget en tredje tabell der vi sammenstilte hovedfunn fra intervju med utgangspunkt i problemstillingen og underliggende forskerspørsmål. Ved hjelp av denne tabellen ble funnene tydeligere og mer fremtredende, slik at disse igjen ga et relevant grunnlag for drøfting.

FORSKERSPØRSMÅL	FUNN
Hvordan forstår rektorer begrepet PLF?	<p><u>Felles:</u> Samskaping Ansvarliggjøring Skolens lederteam/utviklingsgruppe (organisatorisk) Lokale og regionale nettverk som del av skolens PLF</p> <p><u>Språk:</u> Profesjonssyn – men kanskje mest språk i forhold til hvilke utviklingsprosjekter de har jobbet med.</p>

Figur 4 Oversikt kondenserte data ut fra forskerspørsmål

Prosessen med å analysere intervjuene med hjelp av de tre tabellene bidro til å gi oss en oversikt over et materiale som opplevdes som relativt stort og uoversiktlig i størrelse.

Gjennom prosessen med koding og re-koding kunne vi kategorisere funnene, og videre bruke disse kodene og kategoriene inn i videre drøfting i vår avhandling.

## Troverdighet, aktualitet, etiske hensyn

Sett opp mot vår problemstilling knyttet til rektorenes forståelse av profesjonelle læringsfellesskap, er det vesentlig å belyse troverdighet, aktualitet og etiske hensyn i vårt forskningsarbeid.

### Troverdighet

Postholm og Jacobsen (2018) viser til ulike begreper brukt om metodologisk drøfting, og trekker fram gyldighet og pålitelighet som kriterier for en studies samlede troverdighet. Begrepet gyldighet vil slik vi tolker ut fra vår studie, dreie seg om vår intervjustudie undersøker det den er ment å undersøke.

Gyldighet kan også knyttes til forskningsdeltakerne og deres mulighet til å svare troverdig i intervjuene. Med bakgrunn i at forskningsdeltakerne er rektorer og har skolelederansvar knyttet opp mot valgt tematikk i problemstillingen, kan det være naturlig å være våken for bias-problematikk.

Holst og Törnblad (2015) skriver om utfordringer knyttet til bias-problemet, som viser til tendensen til at forskningsdeltakeren kan være mer opptatt av å bli oppfattet på en fordelaktig måte, enn å oppgi riktig informasjon. Vår inngang til denne utfordringen har vært å være tydelige på at det finnes ingen fasit når det kommer til profesjonelle læringsfellesskap, og at vår intensjon med denne forskningen er å generere data fra praksisfeltet for økt forståelse av valgt tematikk.

Vi har også forsøkt, med hjelp av intervjuguide, å synliggjøre for forskningsdeltakerne hvilke områder vi ville belyse. Vi erfarte at de enkelte forskningsdeltakerne var godt forberedt til intervjuene, og at de oppriktig ønsket å bidra til vår forskning.

I forhold til ytre gyldighet – om våre funn kan antas å være gyldige for i andre kontekster enn de vi studerte – ser vi at datagrunnlaget med tre forskningsdeltakere kan antas å være litt lite. For å få en større bredde i datagrunnlaget, kunne det vært interessant å ha flere forskningsdeltakere. Alle våre forskningsdeltakere hadde positive erfaringer med regionalt nettverksarbeid, og vi ser at en større gruppe for datainnsamling kunne gitt enda mer nyanser til vår forskning. Dette hadde vi ikke tid til å gjøre i vår forskning, og vi prioriterte heller å gå mer i dybden, med mål om å hente den enkelte forskningsdeltakers forståelse. I denne forskningen har vi valgt å intervju rektorer, nettopp fordi vi søker kunnskap om rektors erfaringer og opplevelser av arbeid med profesjonelle læringsfellesskap. Det kan være en svakhet med studien at vi kun har rektors perspektiver samtidig som vi belyser områder som dreier seg om både elevenes læring, lærernes læring og eksterne ressurser til støtte i utviklingen av profesjonelle læringsfellesskap. Verken elever, lærere eller eksterne er intervjuet i denne studien. Vi valgte heller å gå i dybden gjennom kvalitativ forskningsmetode og kunne generere en stor mengde data ut fra de få informantene vi hadde. Vi erfarte å få stor tillit hos informantene under intervjuene og opplevde at informantene delte ærlig av sine erfaringer. Vi kan likevel ikke vite om intervjuene ble preget av relasjonen til oss som forskere, i og med at dette er rektorer vi som forskere kjenner til gjennom våre jobber som rektorer.

## Aktualitet

Vi mener at profesjonelle læringsfellesskap som tema har forskningsaktualitet av flere årsaker. I de gjeldende styringsdokumentene er det tydelige presiseringer knyttet til utvikling av profesjonelle læringsfellesskap og styringsdokumentene forplikter alle ansatte i skolen til å bidra til denne utviklingen. Alle i skolen er pålagt å jobbe med profesjonelle læringsfellesskap og dette møter også noen utfordringer. Arbeid med utvikling av profesjonelle læringsfellesskap medfører også en endring av kultur for samarbeid og samhandling på den enkelte skole.

Funn fra denne studien kan bidra til økt forståelse av det begrepsinnhold rektorer legger i profesjonelle læringsfellesskap og kan ha relevans for skoleledere, skoleeier og andre som arbeider inn mot skoleutvikling. Funn fra studie om rektorers begreps- og innholdsforståelse av PLF, kan antas å kunne bidra til kompetanseutvikling på et nytt nivå der eksempelvis skoleeiere er initiativtakere til å arbeide med skoleledere om utvikling av profesjonelle læringsfellesskap.

## Etiske hensyn

Vårt forskningsprosjekt er klarert av Norsk Samfunnsvitenskapelig Datatjeneste (NSD), og godkjent meldeskjema er vedlagt oppgaven. Alle forskningsdeltakerne har gitt skriftlig samtykke til å delta i forskningsprosjektet og de utvalgte rektorene, deres skoler og skolenes kommuner er anonymisert. Forskningsdeltakerne ble også informert om at de kunne trekke seg fra studien uten oppgitt grunn dersom de ønsket det.

I våre intervjuer søker vi å avdekke rektorenes forståelse av profesjonelle læringsfellesskap. Forskningsområdet vi befinner oss i berører rektorenes omdømme, både i forhold til hvordan rektor kan bli oppfattet på skolen og hvordan rektor kan bli oppfattet av skoleeier. For mange skoler og rektorer kan det være nytt og krevende å jobbe med utviklingsprosesser, og for denne studiens troverdighet er det avgjørende at rektorene kan snakke fritt og dele de reelle erfaringene knyttet til temaet. Som forskere er det derfor vesentlig at vi behandler kildene våre med varsomhet. Å sikre rektorenes anonymitet er essensielt. Dette er hensyntatt både gjennom presentasjon av datagrunnlag, samt at vi har valgt å presentere tabellene med kodeprosessen gjennom bokmål i stedet for dialekt. Andre sitater som hentes fra transkriberte intervju, er også omskrevet til bokmål for å unngå at dialekt avsløres. Vi har også valgt å fjerne stedsnavn og personnavn. Dette har vi gjort ved å skrive xxx (navn på ansatt) og xxx (navn på skole i samme kommune). Vi har også valgt å gjøre liknende anonymisering knyttet til ulike utviklingsprosjekter skolene har deltatt i, samt navn på lokale og regionale nettverk skolene tilhører. Selv om særlig de regionale nettverkene har en viss størrelse, vil navngivelse av regionale nettverk kunne sette forskningsdeltakernes anonymitet i unødvendig risiko.

## Refleksivitet

Vår posisjon som forskere vil bli påvirket av vår forforståelse knyttet til profesjonelle læringsfellesskap. Videre vil våre erfaringer som rektorer vil prege vår tolkning av de data som genereres gjennom intervju.

Vi har valgt å ha fokus på refleksivitet gjennom vår behandling av genererte data. Slik Gubruim og Holstein (2003) beskriver det, handler refleksivitet helt enkelt om å erkjenne at de metodene vi bruker for å beskrive verden (eller i vårt tilfelle generere data om profesjonelle læringsfellesskap) til en viss grad bidrar til å skape de realitetene de beskriver.

Kleinsasser (2000) viser til *refleksivitet* som del av en forståelse rundt etiske hensyn.

Refleksivitet kan, ifølge Kleinsasser, forklares på to måter:

- a) som en prosess der man er kritisk reflekterende til eget personlig og teoretisk ståsted.
- b) som en anerkjennelse av forskerens plass i det aktuelle miljøet, konteksten og i det sosiale fenomenet forskeren søker og forstå.

Refleksivitet kan derfor betraktes som en aktiv prosess for å gjennomgå hele forskningen kritisk. Kleinsasser (2000) mener og at forskere alltid er ute etter å ha gode data. I en studie vil forskere være ha fokus på teoretisk forankring, tidslinjer, innsamling og analyse av data samt tolkninger. Kleinsasser hevder videre at det er umulig å skille disse tankene og handlingene fra refleksivitet. For forskeren kan refleksivitet utgjøre en metodisk læringsprosess om seg selv som forsker, som igjen belyser dypere meninger om personlige, teoretiske, etiske og epistemologiske aspekter ved forskningstemaet.

Kleinsasser (2000) hevder at noen forskere anser etikk som noe ukomplisert og rett fram, helt enkelt en anerkjennelse av prosedyrer eksempelvis for informert samtykke. Denne innstillingen stenger for muligheten til og utfordringen med å vurdere etiske og epistemologiske forhold sett opp mot hverandre.

For forskere innenfor kvalitativ metode kan ingen aspekter ved forskningsprosessen være viktigere å både problematisere og hensynta enn etikk. Refleksivitet gir forskere, enten de er erfarne eller nybegynnere, muligheten til å utforske etiske utfordringer før, under og etter forskningen. Refleksivitet kan også gjøre det mulig å løse andre etiske spørsmål for

forskeren og for de det blir forsket på. «Ethics cannot be separated from epistemology and, to this end, reflexivity on ethics has everything to do with good data» (Kleinsasser, 2000, s. 157).

Alvesson (2001) omtaler tolkning og refleksjon som to sentrale dimensjoner i læring og kunnskapsutvikling. «Reflektion handlar om hur vi tänker, ifrågasätter, pröver och systematiserar våra tolkningar och de insikter dessa åtminstone ibland leder till» (Alvesson, 2001). Alvesson hevder at så godt som alle mennesker har meget stor tiltro til egne erfaringer. Våre egne opplevelser, inntrykk fra egen praksis og observasjoner av omgivelsene tillegges stor betydning. Våre erfaringer er sjelden basert på forutsetningsfri og omfattende observasjon av en objektiv virkelighet. Derimot er erfaringene våre filtrerte av forventninger, antakelser vi tar for gitt, selektiv persepsjon og kognitive prosesser av begrenset logisk karakter.

Alvesson (2001) mener at innsikt refererer både til den prosessen der man skaper en mening av «data» - erfaringer, opplevelser og observasjoner- og til forståelsen av betingelsene for å kunne se en slik mening. Innsikten er både en vesentlig del av og et resultat av tolkningen. Her innebærer tolkning en bevisst, målrettet og ambisiøs innsats for å finne en ikke-åpenbar mening i et fenomen, opplevelse eller en hendelse. Alvesson (2001) skriver om refleksjon som tolkning av tolkningen. Han viser til at ideen med refleksjon er at refleksjon bringer inn en ny kvalitet til tidligere kunnskap, tenkning og begrepsanvendelse. En måte å konkretisere refleksjon på, kan være å betrakte refleksjon som *meta-tenkning*. Refleksjon innebærer først en tolkning av et fenomen, eksempelvis rektors forståelse av profesjonelle læringsfellesskap. Tolkningen i seg selv innebærer et søk etter å oppnå en gjennomtenkt og meningsfull forståelse av fenomenet. Tolkning av tolkningen innebærer en tilstrebelse etter å forstå denne forståelsen, hva er det forståelsen inkluderer og hvor er forståelsen mangelfull. Hensikten med tolkning av tolkningen er dermed ikke en dypere forståelse av fenomenet i seg selv, men om tenkningen rundt fenomenet. Det er i den systematiske og ambisiøse meta-tenkningen refleksjonen ligger.

Alvesson (2001) skriver at teori er et sentralt aspekt av tolkning og refleksjon. Han problematiserer også hva som legges i begrepet *teori* hvor teori i dagligtale ofte betraktes som noe abstrakt og uten sammenheng med den virkelige verden. «Teori blir nærmast

motsatsen till beprövd erfarenhet» (Alvesson, 2001). For forskere har imidlertid teori egentlig motsatt fortegn, da teori markerer en systematisk, velunderbygget tankegang med formål om å belyse eller forklare et gitt fenomen. For mer kvalitativt orienterte, tolkende forskere gir teorien en referanseramme for hvordan man kan tenke og tolke virkeligheten. Da handler teori minst like mye om å generere gode spørsmål og ideer som å komme fram til bestemte svar. Teori kan sees på som en tolknings- og refleksjonsstøtte, hevder Alvesson (2001).

## Oppsummering av funn i datagrunnlag

I vår studie undersøker vi hvordan rektorer forstår profesjonelle læringsfellesskap, og i dette kapittelet gjør vi rede for de kondenserte funnene fra de transkriberte intervjuene. Etter vårt arbeid med koding og re-koding av datamaterialet har vi analysert funnene og kommet fram til tre områder vi finner relevant for å belyse vår problemstilling. Funn kommet fram i kodingen av de transkriberte intervjuene er nyanserte basert det vi anser som rike data (Postholm & Jacobsen, 2018). Det vil si at vi har valgt bort enkelte funn som ikke er relevante for vår problemstilling.

De tre tematiske punktene vi har valgt å ta med som kondenserte funn fra data, blir belyst av alle forskningsdeltakerne og er områder som ut fra intervjuobjektene opplevde erfaring fremstår som vesentlige og retningsgivende. Disse begrepene er: Samskaping, Distribuert ledelse og Nettverk. I neste del av dette kapitlet vil vi kort nyansere disse tre tematiske begrepene.

### Samskaping

Forskningsdeltakerne beskriver profesjonelle læringsfellesskap som å skape eller utvikle noe sammen, der alle i fellesskap har ansvar for å bidra til utvikling av egen skole. De tre forskningsdeltakerne nevner spesifikt hva de legger i samskaping i en personalgruppe:

- Å skape sammen sees på som en metode for å bygge profesjonelle læringsfellesskap med formål om utvikling av skolen, og medfører involvering av alle ansatte.
- Samskaping handler også om å skape mening hos den enkelte ansatte.

Rektorene viser også til viktigheten av at personalet i skolen etablerer en kultur basert på et felles verdigrunnlag.

Vi vil følge opp tematikken samskaping i drøftingsdelen av denne avhandlingen. Der vil samskaping drøftes ved hjelp av relevant teori presentert i teorikapittelet, og sammenstilles med funn i datagrunnlag.



## Distribuert ledelse

Vi tolker kondenserte data og mener at alle tre intervjuobjekter praktiserer distribuert ledelse. Dette finner vi særlig når forskningsdeltakerne viser til organisering av ulike grupper og team innad i egen enhet. Disse gruppene og teamene har fått delegert ansvar og myndighet til å utføre ulike ledelsesoppgaver som intervjuobjektene mener bidrar til å utvikle skolen. Ansatte som gis disse ledelsesoppgavene fremheves som personer med en spesifikk faglig kompetanse, med et stort engasjement for det spesifikke området eller med tydelige lederegenskaper.

## Nettverk

Ut fra de kondenserte funnene, ser vi at forskningsdeltakerne omtaler ulike nettverk på den enkelte skolen. Dette er eksempelvis nettverk organisert på trinn, i team og på ulike fag. De interne nettverkene på skolen omtales lite sammenliknet med de eksterne nettverkene. Forskningsdeltakerne beskriver de regionale nettverkene som både drivkraft og kompetanseplattform i forhold til skolens utviklingsarbeid og i forhold til utvikling av det profesjonelle læringsfellesskapet på skolen. Dette er nettverk som er initiert gjennom Desentralisert kompetanseutvikling (heretter forkortet DeKom). De tre intervjuobjektene viser til ekstern kompetanse med høyt faglig nivå. Alle tre intervjuobjekter belyser tilgang til ekstern kompetanse som en vesentlig komponent for utvikling av skolens profesjonelle læringsfellesskap og denne eksterne kompetanse er tilgjengelig gjennom DeKom. Vi vil komme nærmere inn på de tematiske begrepene i drøftingskapittelet og videre aktualisere disse ut fra problemstilling og valgt teori.

## Drøfting

I vår studie undersøker vi hvordan rektorer forstår profesjonelle læringsfellesskap og vi har tidligere i oppgaven gjort rede for teorigrunnlag og kondenserte funn. I dette kapittelet skal vi drøfte empiriske funn ved hjelp av teoretiske perspektiver.

I de kondenserte funnene fant vi følgende begrep som vesentlige retningsgivende: Samskaping, Distribuert ledelse og Nettverk. Vi velger å drøfte disse begrepene hver for seg, selv om de både har felles berøringspunkter og griper inn i hverandre. I avhandlingens siste del vil vi vise nærmere sammenhengen mellom drøftingens tre hoveddeler.

## Samskaping

Våre forskningsdeltakere beskriver at de erfarer at utvikling av skolens profesjonelle læringsfellesskap handler om å utvikle og skape sammen. For å kunne skape noe sammen, uavhengig av tematikk, hevder forskningsdeltakerne at deres oppgave som ledere også innebærer å skape mening for den enkelte ansatte. De beskriver at den ansattes emosjonelle involvering er et fundament for meningsinnhold for skolens utvikling og utvikling av profesjonelle læringsfellesskap. Den ene forskningsdeltakeren omtaler dette som å «vekke følelsene i folk», og at utvikling av skolen må bety noe for den enkelte lærer. Forskningsdeltakeren gir oss et innblikk i skolens arbeid med verdigrunnlaget i overordnet del av LK20 hvor forskningsdeltakeren fornemmer at personalet ikke tar innover seg betydningen av verdigrunnlaget. For å sette verdigrunnlaget i et perspektiv og for å skape mening for ansatte, velger forskningsdeltakeren å vise en film om en slektning. Denne slektningen var lettere psykisk utviklingshemmet og vokste opp i en liten kommune på 60-tallet. Forskningsdeltakeren sier: «Han ble sendt på xxx (navn på spesialskole) for vanskeligstilte guttebarn når han var liten, hadde en kjempetøff oppvekst». Ansatte på forskningsdeltakerens skole fikk et innblikk i livet for den unge gutten slik det artet seg både i lokalsamfunnet og på spesialskolen. Forskningsdeltakeren forteller videre hvordan arbeidet med menneskeverd som del av verdigrunnlaget i overordnet del av LK20, fikk en ny

dimensjon for de ansatte nettopp fordi ansatte hadde et felles referansepunkt emosjonelt forankret hos den enkelte.

Innblikket i forskningsdeltakerens deling av erfaring, leder oss til å se profesjonelle læringsfellesskap ut fra et konstruktivistisk læringsyn. Som beskrevet i teorigrunnlaget, kan læring i et konstruktivistisk perspektiv sees på som en prosess hvor mening skapes ut fra erfaring og informasjon, og der kontekster og læringsaktiviteter er autentiske. Læring på sitt mest produktive antas da å være skapt i en sosial kontekst. Hord og Sommers (2009) viser til seks dimensjoner som bygger på konstruktivistisk læring, og den ene dimensjonen er delte oppfatninger, verdier og visjoner om hva en skole skal være. Ved å aktivere en emosjonell dimensjon hos de ansatte, erfarte forskningsdeltakeren at arbeidet med menneskeverd i overordnet del av L20 bidro til en dypere og mer innsiktsfull forankring i personalgruppa.

Slik vi tolker forskningsdeltakerne kan det se ut til at forskningsdeltakernes forståelse av samskaping som et perspektiv på profesjonelle læringsfellesskap, innebærer en leder som oversetter aktuell tematikk til meningsbærende og autentiske kontekster for sitt personale. Hord og Sommers (2008) knytter profesjonelle læringsfellesskap opp mot et konstruktivistisk syn på læring, og benevner nettopp autentiske aktiviteter og kontekstuelle miljø for læring.

Forskningsdeltakeren som snakker om å «vekke følelsene i folk», viser til meningsskaping og emosjonell påkobling som fundament for arbeidet med forankring av skolens verdigrunnlag. Det kan se ut til at utvikling av profesjonelle læringsfellesskap også handler om en emosjonell forankring hos den enkelte deltaker i det profesjonelle læringsfellesskapet. Eller som forskningsdeltakeren sier: «Det er jo en grunn til at folk jobber i skole. Utgangspunktet er at de bryr seg om folk... Det er bare å komme på det innimellom, at det er derfor vi er her».

Irgens (2021) viser til samskaping som en *prosess* der en gruppe ved hjelp av læring utvikler anvendelig kunnskap sett opp mot de utfordringene gruppen står ovenfor, hvor behovet for endring er erfart innad i gruppen. En av forskningsdeltakerne deler sine erfaringer:

«...men hvis man skal få med seg personalet sitt i endring og forbedringsprosesser, så er det å være ... altså tålmodig nok til at de får delta i starten. Alle må få komme med sitt.» Videre bruker forskningsdeltakeren beskrivelser som samskrive, prioritere sammen, alle får være

med, være tålmodig, sørg for at personalet føler seg involvert og deltakende, føle at det er et felles produkt.

Et sentralt element vi tolker ut fra forskningsdeltakerens utsagn, er medvirkning. Forskningsdeltakerne beskriver mange samskappingsprosesser der ansatte får medvirke i profesjonelle læringsfellesskap. Det er ingen av forskningsdeltakerne som nevner medvirkning eksplisitt, men alle tre beskriver prosesser der det er legges til rette for ansattes medvirkning. I teorigrunnlaget har vi beskrevet organisasjonsutvikling sett i forståelse av profesjonelle læringsfellesskap. Klev og Levin (2009) oppsummerer organisasjonsutvikling i tre faser; Initiering, legge grunnlag for langvarig læringsprosess og til slutt kontinuerlig læringspiral. Våre forskningsdeltakere viser hvordan de arbeider med utvikling av profesjonelle læringsfellesskap ved beskrivelse av organisasjonsutvikling gjennom ulike faser. I alle disse fasene er forskningsdeltakerne konsekvent opptatt av involvering av ansatte. Slik vi tolker det, er det vanskelig å se involvering av ansatte uten å berøre medvirkning. Irgens (2016) beskriver sammenhengen mellom distribuert ledelse og medarbeiderskap, og viser til den skandinaviske tradisjonen med medbestemmelse og demokratiske prosesser i arbeidslivet. Slik vi tolker både teori og funn fra datagrunnlag, må samskaping som forståelsesramme for profesjonelle læringsfellesskap sees i sammenheng med medbestemmelse.

### Oppsummering av samskaping

Forskningsdeltakerne beskriver en forståelse av profesjonelle læringsfellesskap som samskaping. Vi ser hvordan forskningsdeltakerne legger til rette for medvirkning gjennom ulike prosesser med organisasjonsutvikling. De omtaler ansvarliggjøring, involvering, og meningskaping som viktige element i utvikling av profesjonelle læringsfellesskap. Gjennom sine beskrivelser av utviklingsprosesser tydeliggjør forskningsdeltakerne hvordan rektors rolle blir å være en fasilitator for prosessene samtidig som rektor blir en translatør for å skape mening hos den enkelte. Ut fra våre funn, fordrer utvikling av profesjonelle læringsfellesskap en ledelse som hensyntar ansattes behov for å medvirke og samskape i utviklingsprosesser i skolen.

Funn i vår studie tyder på at rektorenes forståelse av profesjonelle læringsfellesskap, handler om å legge til rette for prosesser der ansatte medvirker til og i prosesser for utvikling av egen praksis, samt utvikling av skolen som organisasjon. Vi ser også at forskningsdeltakerne selv definerer seg som deltakende i samskapingen ved sin enhet. Med rektors forståelse av profesjonelle læringsfellesskap som utgangspunkt, kan vi derfor si at denne forståelsen preges av **deltagelse, samskaping og prosess**.

## Distribuert ledelse

Alle våre forskningsdeltakere er klare på at å lede en skoleorganisasjon ikke er noe enkeltmannsforetak. Slike utsagn støttes opp av Spillane (2005) som hevder at ledelse ikke er et individuelt foretakende, men heller tvert imot en distribuert praksis hvor mange ideer møtes, og videre en praksis som skapes av mennesker i samhandling. I intervjuene er forskningsdeltakerne tydelige på at de som følge av å inneha rektorrollen, har det endelige ansvaret på den enkelte enheten. Samtidig viser forskningsdeltakerne til hvordan de distribuerer ledelse av skolen og hvordan de utnytter ressursene som allerede eksisterer i personalet. Forskningsdeltakerne beskriver hvordan den distribuerte ledelsen bidrar til å utvikle skolene til å møte de utfordringer de står ovenfor. Våre forskningsdeltakere forklarer at de har etablerte ledergrupper internt i egen organisasjon. I disse ledergruppene sitter rektor, inspektør (den ene skolen har ikke inspektør), og lærere som er utplukket som teamledere for sine respektive team som for eksempel kan være de som jobber med 1. -4. trinn. Forskningsdeltakere våre hadde alle avsatt fast tid en gang i uken til å ha møter i ledergruppa. Tidsmessig var det avsatt litt ulik tid for disse møtene, men alle hadde satt av over en time i uka til møter. Innholdsmessig gir forskningsdeltakerne uttrykk for at tematikken på møtene spenner fra ulike drifts- og logistikkoppgaver til innhold i utviklingstid med pedagogiske spørsmål på agendaen. Slik forskningsdeltakerne omtaler ledergruppene, gir de uttrykk for at de som rektorer opplever oppgaven med å lede skolen alene som for kompleks.

Den ene forskningsdeltakeren omtaler møter i ledergruppa på følgende måte:

Ja, det er et profesjonelt læringsfelleskap. Jeg hadde ikke hatt sjans uten det. For der går jo jeg igjennom fellestiden. Jeg får tips og råd der. Snakker om hva de skal ta opp på trinntida. Ja, hvordan vi vil ha... Veien videre. Så ja snakker om alt i fra elever og til framtida til skolen. Altså så det er ja, veldig utviklende, og uten det felleskapet så har jeg slitt ja.

Det vi mener å se ut fra dette sitatet, er at Spillanes (2005) betraktninger om ledelse som et distribuert fenomen kan se ut til å harmonere med våre funn. Våre forskningsdeltakere gir implisitt uttrykk for at rektorrollen kan til tider være en ensom jobb, og at de er avhengige av innspill og ideer fra andre. Et sitat fra en av våre forskningsdeltakere sier også noe om dette: «Jeg er jo ikke den som kan alt best, så jeg må jo bruke de som kan det.»

Vi tolker denne uttalelsen som et uttrykk for at det er viktig å bruke de menneskelige ressursene som finnes i organisasjonen på best mulig måte. Forskningsdeltakeren beskriver videre hvordan skolen setter videre agenda med utviklingsarbeidet: «Men det er jeg på en måte som setter, i samråd med trinnledere og tillitsvalgte, og som i starten av året ser på hva vi skal satse på sånn altså».

Vi ser at våre forskningsdeltakere har konstruert et organisasjonshierarki i form av en ledergruppe hvor rektor sitter på toppen. Dette beskriver forskningsdeltakerne ut fra et ønske om å utnytte skolens samlede ressurser. Vi kan også trekke tråder til Paulsen (2019) som peker på at distribuert ledelse handler om å involvere andre, slik som lærere, inn i ledelsesoppgaver. En slik type involvering, eller deling av ledelsesoppgaver, virker det som alle våre forskningsdeltakere har erfaring med i noen grad. Gjennom intervjuene har vi fått inntrykk av at forskningsdeltakerne både opplever og ønsker at maktforholdet i de interne ledelsesgruppene skal tilnærmet være likeverdige. Den ene av våre forskningsdeltakere uttalte følgende: «Jeg oppfatter oss som likeverdige partnere der. Ja, det gjør jeg. Håper at de gjør det også, men det må dere nesten spørre dem om, men jeg føler det.»

Vi tolker forskningsdeltakerne til å anse ledergruppa innad i skolen som et profesjonelt læringsfelleskap. I forlengelse av dette anser vi det som spesielt interessant å se på Irgens' (2021) kjennetegn på profesjonelle læringsfelleskap, og da spesielt punkt 3 som sier at *alle*

tar ansvar og engasjerer seg. Irgens' (2021) hevder at ansvar og engasjement er vesentlig. I tillegg til dette, hevder vi at en velfungerende ledergruppe også må preges av gjensidig avhengighet og likeverdighet. Vi oppfatter det slik at våre forskningsdeltakere distribuerer ledelse gjennom ledergrupper hvor refleksjoner i gruppa blir avgjørende for hvilke valg og hvilke retninger organisasjonen tar. Våre forskningsdeltakere presiserer at de ser at behov for at deltakerne i ledergruppa skal ha en god personlig kjemi, men er samtidig tydelige på at de ikke ønsker en ledergruppe uten meningsutvekslinger. De ser nytten av at medlemmene av ledergruppa utfordrer hverandres syn og meninger. Dette anser forskningsdeltakerne som nødvendig for å komme videre i utforskning av ulike problemstillinger de jobber med.

Vi tolker at forskningsdeltakerne opplever rektor som et tilsynelatende likeverdig medlem i et profesjonelt læringsfellesskap hvor ulike ledelsesoppgaver distribueres i gruppa. I vår studie har vi bare data fra rektorene selv, og vi har dermed ikke noe grunnlag for å si noe om de andre medlemmenes erfaringer. Det kan tenkes at de øvrige medlemmene anser maktfordelingen innad i gruppa som balansert. Samtidig har rektorene en formell myndighet i kraft av å inneha rollen som rektor. Hvordan samspillet mellom formell makt og uformell makt i en slik ledelsesgruppe utspiller seg hadde vært interessant å forske videre på, men er ikke en del av denne avhandlingen.

Ut fra funn i vår studie, kan vi tolke at forskningsdeltakerne beskriver rektors ansvarsområde og arbeidsoppgaver av et omfang og en kompleksitet som medfører at rektorer har et behov for å distribuere ledelse. I teorigrunnlaget viste vi til ideen om «the great man» og Nawaz (2016) om den naturlige lederen basert på medfødte egenskaper samt Irgens' (2016) ledelsesteorier om instrumentell ledelse. Denne fortolkningsrammen av ledelse finner ingen spor av i våre funn. Derimot sier forskningsdeltakerne at de vil utvikle sine organisasjoner i samspill med andre og få flere med på å dra lasset, og videre at de skal kunne ta ansvar også for å utføre og lede prosesser for utvikling innad i skoleorganisasjonen. Dette oppfatter vi som distribuering av ledelse i organisasjonen. Forskningsdeltakerne ser ikke til å ha betenkeligheter med dette, nettopp fordi forskningsdeltakerne ser at de oppnår økt ansvarliggjøring og deltakelse i hele organisasjonen. Ansvar og engasjement er også områder Irgens (2021) omtaler som et kjennetegn på profesjonelle læringsfellesskap. Samtidig, ved at forskningsdeltakerne er så tydelige på sitt formelle ansvar, er det kun deler

av ledelse som distribueres, men ikke ansvaret. Noe av essensen i dette kan oppsummeres i følgende sitat fra en av forskningsdeltakerne: «Og det jeg tenker på med profesjonelle læringsfellesskap er jo det at vi sammen skal klare å utøve de rollene som trengs for å drifte, si for meg en skole, og at jeg ikke kan ikke på en måte gi de ansatte nok tilhørighet og eierskap til ting uten at de selv får distribuert noe av det ansvaret da. Men jeg må være lederen av deres læring og ledelse».

Selv om dette er en vesentlig forenkling av rektorenes ledelsesoppgaver, velger vi å dele oppgavene inn i tre områder: Administrative/merkantile oppgaver, personalansvar og pedagogisk/faglig ledelse. I de kondenserte funnene fra datagrunnlaget, merker vi oss at når forskningsdeltakerne omtaler distribuert ledelse som forståelse av profesjonelle læringsfellesskap, forteller de om distribuering av ledelse innenfor pedagogisk/faglig ledelse. I vårt forskningsmateriale kan vi ikke se funn som tyder på at administrative oppgaver eller oppgaver innen personalansvar distribueres. Dette betyr ikke nødvendigvis at forskningsdeltakerne ikke distribuerer ledelse innen disse områdene, men forskningsdeltakerne omtaler ikke dette når de beskriver distribuert ledelse som en forståelse av profesjonelle læringsfellesskap. I kapittel 3.5 Profesjonsfellesskap og skoleutvikling i overordnet del av LK20 finner vi: «Det er skoleledelsens oppgave å lede slik at alle får brukt sine sterke sider, opplever mestring og utvikler seg» (Kunnskapsdepartementet, 2017). Sett i lys av våre funn, kan det se ut til at forskningsdeltakerne gjennom distribuering av ledelse legger til rette for ansattes mestring og utvikling. Videre i overordnet del av LK20 blir alle ansatte i skolen ansvarliggjort når det gjelder deltakelse i profesjonelle læringsfellesskap for videre utvikling av skolen. Slik vi ser det er både ansatte og ledelsen forpliktet til å legge til rette for deltakelse i profesjonelle læringsfellesskap, og våre forskningsdeltakere legger til rette for deltakelse gjennom distribuering av ledelse.

Dersom vi legger til grunn at profesjonelle læringsfellesskap forståes som samskaping hvor involvering, ansvarliggjøring og meningskaping er viktige elementer, så vil dette fordre en annen tilnærming til ledelse av det pedagogiske arbeidet i skolen, enn av de mer administrative og personalmessige sidene av ledelsesområdene. Nettopp på bakgrunn av forskningsdeltakeres forståelse av profesjonelle læringsfellesskap som samskaping, velger forskningsdeltakerne å distribuere ledelse ut i organisasjonen. Forskningsdeltakerne



beskriver at de ønsker å utnytte potensialet som ligger i personalet, og gjennom å distribuere ledelse erfarer forskningsdeltakerne at skolens samlede ressurser benyttes best mulig. Når vi speiler funn fra data opp mot teori, kan det se ut til at forskningsdeltakernes distribuering av ledelse er i tråd med det Robinson (2014) sier om distribuert ledelse. Robinson (2014) beskriver hvordan ledelsen kan distribueres smidig der medlemmene i en gruppe beveger seg mellom å ta ledelse og å bli ledet av andre. I sin natur, hevder Robinson (2014), utøves ikke ledelse bare av de som har formell autoritet. Ledelse kan oppstå som følge av eksempelvis ideer, ekspertise eller personlighetstrekk. Ledelse kan da ansees som en handlingspraksis tilgjengelig for alle, ikke bare for den formelle lederen som for eksempel en rektor. Våre forskningsdeltakere viser til at de bevisst distribuerer ledelse som følge av at de erfarer at andre ansatte har mer kompetanse knyttet til enkelte områder enn det lederen selv har. En slik aktivering av medarbeidernes kompetanse bruker forskningsdeltakerne bevisst for å styrke skolens profesjonelle læringsfellesskap.

#### Oppsummering av distribuert ledelse

Forskningsdeltakerne omtaler både implisitt og eksplisitt distribuert ledelse som en del av sin forståelse av profesjonelle læringsfellesskap. I denne drøftinga har vi gjort rede for hvordan forskningsdeltakerne distribuerer ledelse gjennom å danne ledelsesstrukturer. Forskningsdeltakerne beskriver hvordan de distribuerer ledelse blant flere ansatte, og hvordan denne distribueringen bidrar til involvering og ansvarsfølelse, samt at forskningsdeltakerne utnytter ressurser som finnes i personalet.

Det kan se ut til at rektorrollen har endret seg og er i kontinuerlig endring. Kompleksitet i oppdraget med å lede skole medfører både behov og ønske om å distribuere ledelse. Funn i vår studie tyder på at rektorenes forståelse av profesjonelle læringsfellesskap sett i lys av distribuert ledelse, handler om anerkjennelse av andres kompetanse, involvering, ansvarliggjøring og økt opplevelse av medvirkning for den enkelte. Vi kan derfor si at rektor forstår profesjonelle læringsfellesskap som anerkjennelse av **medarbeideres kompetanse, delt ansvar og nyttiggjøring av ulik ekspertise** i skoleorganisasjonen.

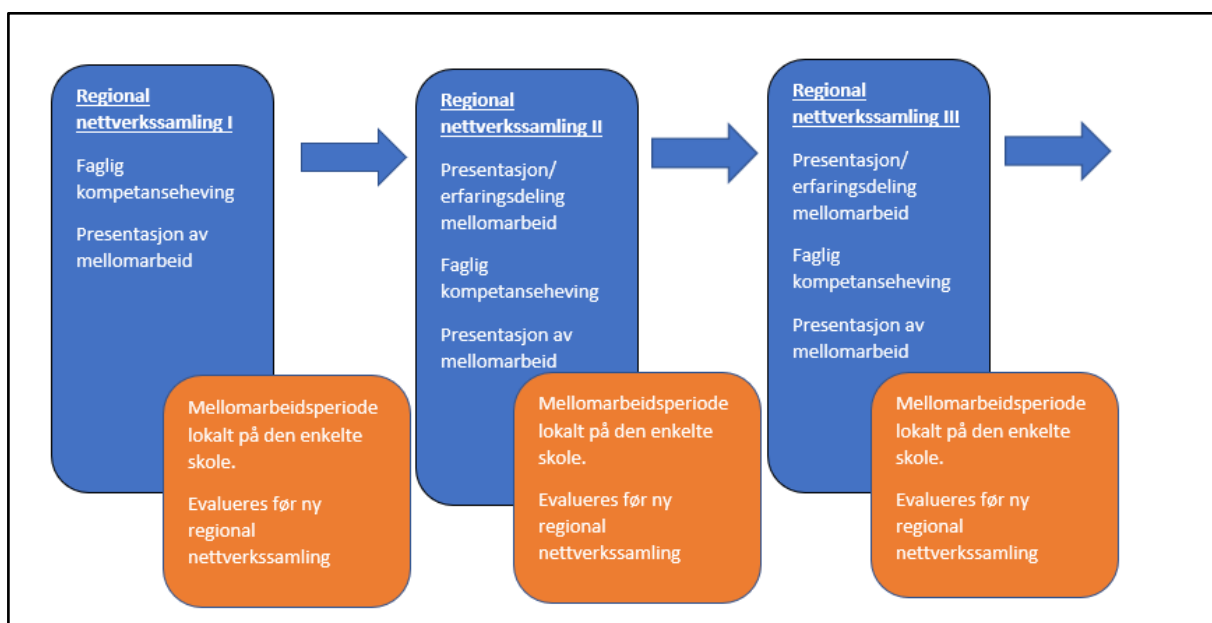
## Nettverk

Forskningsdeltakerne viser til sin kjennskap til mange nettverk, og disse ulike nettverkene beskrives som interne på den enkelte skole, som nettverk mellom skoler og regionale nettverk. I all hovedsak beskriver forskningsdeltakerne nettverk som er initierte fra skolens ledelse.

Ingen av forskningsdeltakerne omtaler de lokale nettverkene i særlig grad, men de har mer inngående beskrivelser av de regionale nettverkene. I de kondenserte funnene oppgir forskningsdeltakerne sine regionale nettverk som både drivkraft og fundament, ved at forskningsdeltakerne bruker nettverkene for å hente kompetanse i forhold til utvikling av skolens profesjonelle læringsfellesskap. I overordnet del av LK20 beskrives følgende: «Velutviklede strukturer for samarbeid, støtte og veiledning mellom kolleger og på tvers av skoler femmer en delings- og læringskultur» (Kunnskapsdepartementet, 2017). Forskningsdeltakerne beskriver nettverk på tvers av skoler nettopp som en arena for utvikling.

Forskningsdeltakerne viser blant annet viser til nettverk som er initiert gjennom Desentralisert kompetanseutvikling (DeKom). To av forskningsdeltakerne presiserer at de regionalt initierte nettverkene bidrar vesentlig i forhold til tilgang på ekstern kompetanse som forskningsdeltakerne betviler ville vært tilgjengelige for den enkelte kommune, og en av forskningsdeltakerne sier eksplisitt at det regionale nettverket erfares som har vært den viktigste arenaen i forhold til utvikling av skolen. Alle forskningsdeltakerne beskriver relativt lik organisering av arbeidsmetodikk i sine regionale nettverk. I det neste avsnittet velger vi å presentere forskningsdeltakernes beskrivelser av de regionale nettverkene, og deretter drøfter vi disse beskrivelsene opp mot valgt teori omtalt i avhandlingens teorigrunnlag. Trinn 1 er samling i regionale nettverk. Forskningsdeltakerne forklarer at skolens ledelse bestemmer hvem som skal delta fra den enkelte skole, men forskningsdeltakerne presiserer at de har prioritert å ha en viss kontinuitet på dette med tanke på videreføring av utviklingsarbeid. Det kommer også frem at forskningsdeltakerne har god erfaring med å ha med tillitsvalgte på de regionale nettverkssamlingene. I den regionale nettverkssamlingen er det en faglig tematikk som oftest presenteres av ekstern ekspertise. I nettverkssamlingen presenteres også et mellomarbeid som skal utføres på den enkelte enhet – og som er en

naturlig oppfølging av gitt tematikk. Så følger en periode med utprøving av gitt mellomarbeid ved den enkelte skolen. Forskningsdeltakerne presiserer at utprøvingen skal gjennomføres tas med i ut i hele kollegiet, og forskningsdeltakerne velger også å bruke de personene som var på den regionale nettverkssamlingen som viser til at de benytter egne ressurspersoner i dette arbeidet. Etter gjennomført mellomarbeid skal den enkelte skole oppsummere erfaringer og resultater. Etter en fastsatt tidsperiode skal skolene samles i den regionale nettverkssamling og alle skolene deler da sine erfaringer. I den samme regionale nettverkssamlingen er det oppstart av nytt mellomarbeid, og prosessen gjentas.



Figur 5 Skjematisk fremstilling regionale nettverk

I dette avsnittet vil vi drøfte forskningsdeltakernes beskrivelser av de regionale nettverkene opp mot teorigrunnlaget, da med Dickinsons (2015) momenter om lærende nettverk og Irgens (2021) seks kjennetegn på profesjonelle læringsfellesskap.

Ut fra forskningsdeltakernes beskrivelse, kan Dickinsons (2015) sitat om nettverk (referert/gjengitt på side xxx) bidra til å belyse våre funn. Ut fra Dickinson (2015) har vi valgt å fremheve det vi oppfatter som tre sentrale momenter i lærende nettverk. I intervju benevner forskningsdeltakerne de regionale nettverkene som en del av sin forståelse av

profesjonelle læringsfellesskap. Sett opp mot Dickinson (2015) omtaler forskningsdeltakerne de regionale nettverkene i tråd med Dickinsons tre momenter: De regionale nettverkene er lærende nettverk som foregår over tid, der deltakerne skal bidra til hverandres læring og hvor det er en felles målsetning med arbeidet.

Irgens (2021) beskriver profesjonelle læringsfellesskap ved hjelp av seks kjennetegn. Det kan se ut til at de regionale nettverkene våre forskningsdeltakere er aktører i, kan ansees å være profesjonelle læringsfellesskap sett opp mot Irgens' seks kjennetegn som vist på side 11 i denne avhandlingen. Videre i denne drøftingen skal vi ut fra Irgens' (2021) seks kjennetegn drøfte våre funn opp mot disse kjennetegnene.

Irgens' (2021) første kjennetegn av profesjonelle læringsfellesskap er *en gruppe*. Irgens' (2021) kjennetegn gir ingen føringer om verken størrelse på gruppe eller annen sammensetning av medlemmene. Våre forskningsdeltakere bruker kun enkelte ganger begrepet *gruppe* når de omtaler profesjonelle læringsfellesskap, men de snakker om nettverket, personalet, lærerteamet og lederteamet. De gangene forskningsdeltakerne bruker ordet *gruppe*, er når de viser til de regionale nettverkene hvor deltakere fra skoler i samme region er organisert i en gruppe, og at de enkeltstående skolene har en gruppe – ofte benevnt som en plangruppe/ressursgruppe som er skolens representanter i de regionale nettverkene.

Det andre kjennetegnet Irgens (2021) viser til er at den tidligere nevnte gruppen *møtes jevnlig*. Dette er ikke noe forskningsdeltakerne sier implisitt. Men ut fra hvordan de presenterer organiseringen av de regionale nettverkene med nettverkssamling, mellomarbeid og ny nettverkssamling (presentert i figur 5 side 46) med tilbakemelding/evaluering samt ny, faglig kompetanseheving, tolker vi at de regionale nettverkene samles jevnlig. Forskningsdeltakerne viser også til at ressursgruppa på skolen har fastsatt møtetid. Dersom medlemmene i ressursgruppa ikke er en del skolens administrasjon, har forskningsdeltakerne prioritert slik at deltakelse i ressursgruppa kompenseres tidsmessig. Forskningsdeltakerne sier ikke noe eksplisitt om vilje eller motstand til å delta i skolens ressursgrupper. Men forskningsdeltakerne er tydelige på at deltakelse i skolens ressursgruppe medfører en merbelastning som skolen synliggjør med å gi tidsressurs til medlemmene.

Kjennetegn tre som Irgens (2021) viser til er at *alle tar ansvar og engasjerer seg*.

I intervjuene er våre forskningsdeltakere tydelige på de regionale nettverkens betydning for skoleutvikling. Forskningsdeltakerne presiserer at metodikk benyttet i de regionale nettverkene tas med til egen enhet og bidrar i vesentlig grad for økt involvering og økt deltakelse i de lokale mellomarbeidene. De tre forskningsdeltakerne er samtidig klar over at det finnes motstand i personalgruppa, men presiserer at dette nødvendigvis ikke er bare negativt. En av forskningsdeltakerne sier at i deres personalgruppe er det stor aldersmessig sprik, og at enkelte pedagoger har over 40 år i yrket. Forskningsdeltakeren viser forståelse for at enkelte ansatte kan kjenne på en resignasjon i forhold til skolens utviklingsarbeid, men fremhever åpen dialog som positivt. Forskningsdeltakeren sier: «Motstanden trenger ikke å være negativ, og så kan det bli noen spennende diskusjoner...» Denne forskningsdeltakeren påpeker at motstanden ikke oppleves som fraskriving av ansvar, og forskningsdeltakeren bruker motstanden som fundament for å ha faglige diskusjoner rundt utviklingsarbeidet. Vi opplever at forskningsdeltakeren på denne måten utnytter potensialet som finnes i en faglig diskusjon nettopp til å fremme engasjement og ansvar.

Irgens' (2021) fjerde kjennetegn på profesjonelle læringsfellesskap er *deler erfaring og praksis*. Slik forskningsdeltakerne beskriver sine regionale nettverk, viser de til mellomarbeid der de prøver ut og gjennomfører ulike undervisningsopplegg eller undervisningspraksis. Forskningsdeltakerne viser også til at de skal tilbake til de regionale nettverkene og dele erfaringer fra dette mellomarbeidet. Parallelt viser også forskningsdeltakerne til at det på deres egne skoler deles erfaringer og praksis ut fra de tematikk og mellomarbeid gitt i de regionale nettverkssamlingene.

Det femte kjennetegnet på profesjonelle læringsfellesskap er, ifølge Irgens (2021) at erfaringene deles på en *kritisk undersøkende måte*. Irgens (2021) presiserer at dette ikke skal være en kritiserende måte. I vårt genererte datagrunnlag finner vi ikke at forskningsdeltakerne implisitt snakker om dette. Forskningsdeltakerne beskriver ikke prosessen med evaluering av mellomarbeid verken opp mot det regionale nettverket, eller hvordan den enkelte skole evaluerer mellomarbeidet lokalt før dette deles i de regionale nettverkene.

Irgens (2021) viser til *analysere og forbedre egen praksis* som kjennetegn seks på profesjonelle læringsfellesskap. Forskningsdeltakerne omtaler ikke dette eksplisitt. Men de viser til mellomarbeid i de regionale nettverkene, og hvordan de oppsummerer og evaluerer dette. Ut fra disse uttalelsene kan vi tolke at mellomarbeidet analyseres, og at denne analysen brukes til å forbedre praksis på den enkelte enhet.

Melding til Stortinget 31: Kvalitet i skolen (Meld. St. 31, 2007-2008) viser til en undersøkelse der de fleste lærerne hevder at man kan være en god profesjonsutøver uten å følge med på forskning eller å benytte resultater fra pedagogisk forskning. Videre presisering: «Lærernes egen læring er først og fremst basert på personlige erfaringer, arbeid med skolefaget og erfaringsutveksling med kolleger på arbeidsplassen» (Meld. St. 31, 2007-2008, s. 44). Ut fra Meld. St. 31, kan vi anta at mange lærere har liten erfaring med å bruke evidensbasert forskning tett opp mot egen praksis. Forskningsdeltakerne viser til at de regionale nettverkene bidrar med ekstern fagkompetanse den enkelte kommunen ressursmessig ikke kunne hatt tilgang til. Gjennom forpliktende mellomarbeid der forskningsdeltakerne beskriver involveringsprosesser i profesjonelle læringsfellesskap på den enkelte enhet, kan det se ut til at den eksterne fagkompetansen deles og nyttiggjøres.

### Oppsummering nettverk

Forskningsdeltakerne beskriver hvordan de ser på nettverk som en forståelse av profesjonelle læringsfellesskap. De viser for så vidt til nettverk på egen enhet, men i all hovedsak er det de eksterne nettverkene forskningsdeltakerne vier oppmerksomhet. Disse regionale nettverkene, som er initiert gjennom DeKom-midler, omtales som drivkraft og fundament for utvikling av skolens profesjonelle læringsfellesskap. Forskningsdeltakerne forklarer hvordan de regionale nettverkene bruker ekstern ekspertise, og hvordan forpliktende mellomarbeid fører til kompetanseheving i regionale nettverk spres til de enkelte skolene. Vi ser også hvordan forskningsdeltakerne selv definerer seg inn som medlem i disse nettverkene.

Funn i vår studie tyder på at rektorenes forståelse av profesjonelle læringsfellesskap sett i lys av nettverk, handler om tilgang til **kompetanse, gjensidige læringsprosesser og kollektiv kapasitetsbygging.**

## Oppsummerende betraktninger

Problemstillingen for denne avhandlingen er: Hvordan forstår rektorer begrepet profesjonelle læringsfellesskap? Som en del av vår studie har vi også sett på hvilken måte profesjonelle læringsfellesskap fremstår i rektorenes praksiserfaring.

Ut fra kondenserte funn etter analyse av datagrunnlag, ser vi at forskningsdeltakerne belyste tre spesifikke områder i sin forståelse av profesjonelle læringsfellesskap; Samskaping, Distribuert ledelse og Nettverk. De tre forskningsdeltakerne viser både implisitt og eksplisitt til disse tre områdene, og vi ser også hvordan de beskriver seg, i rollen som rektor, som initiativtakere til distribuering og både initiativtakere og deltakere i samskaping og nettverk. Forskningsdeltakerne omtaler prosesser som bygger på deltakelse og ansvarsdeling, hvor gjensidig læring mellom deltakerne fører til kapasitetsbygging på den enkelte enheten.

Gjennom hele denne studien, både i våre funn i forskning og i teorigrunnlaget, ser vi spor av det vi tolker som rektorrollen i endring. I teorigrunnlaget har vi sett på ledelse i et instrumentelt perspektiv og beskrevet tradisjonelle ledelsesteorier hvor lederen framstår som «The great man». I disse teoriene handler ledelse om lederen. I denne studien ser vi hvordan forskningsdeltakerne gjennom sine beskrivelser av erfaringer og forståelser bruker begreper som beskriver ledelse knyttet til ledelse av prosesser. Gjennom distribuert ledelse bygger forskningsdeltakerne på den kompetansen medarbeiderne innehar og nyttegjør på denne måten tilgjengelig ekspertise på egen enhet.

Den ene av forskningsdeltakerne snakker om hvordan forskningsdeltakeren opplever de regionale nettverkene som viktige for egen yrkesutøvelse. De tre skolene som er representert i denne studien gjennom forskningsdeltakerne, er svært ulike både i elevtall og med tanke på lederressurser. Forskningsdeltakeren uttrykker at selv om det er ulike støttesystemer både i og utenfor skolen, opplever forskningsdeltakeren rektorrollen som ensom. Vi tolker at det kan være at rektorene ser nytteverdi av regionale nettverk av flere grunner enn å hente ut faglige ressurser. I det rektor opplever rektorrollen som ensom, kan det tenkes at de regionale nettverkene bidrar til å bygge rektors nettverk, altså nettverk med andre rektorer.



Vi erfarer at både rektorrollen og lærerrollen er i endring. Sentrale føringer om å jobbe i profesjonelle læringsfellesskap krever at alle i skolen bidrar med å utvikle skolen. Arbeid med å utvikle skolens profesjonelle læringsfellesskap kan være krevende, nettopp fordi det kan bryte med gamle kulturer og praksiser, det kan utfordre lærernes opplevde og tidligere erfarte grad av autonomi. Og utvikling i seg selv er alltid krevende – av alle i skolen. Dette er også noe vi kanskje ser i sluttrapporten fra evalueringer av virkemidlene i Ungdomstrinn i utvikling. «Blant virkemidlene er lærende nettverk det som verdsettes minst blant lærerne. Skoleledere og skoleeiere er mer positive enn lærerne til at lærende nettverk har bidratt positivt til måloppnåelse» (NIFU, 2018: 32, s. 206). I den foregående rapporten vises det spesifikt til en case hvor satsingen Ungdomstrinn i utvikling oppgis som årsak til oppstart av et større regionale nettverk mellom skoleledere og skoleeiere på tvers av kommuner. Det kan antas at lærerne har tilgang til flere profesjonelle læringsfellesskap som en naturlig følge av yrkesutøvelsen – på trinn, i team, i fagseksjoner med mer. Mens rektor ikke nødvendigvis har tilgang på profesjonelle læringsfellesskap ut mot sin yrkesutøvelse. I vår forskning har vi ikke data som sier noe eksplisitt om rektorenes profesjonelle læringsfellesskap, og slik vi ser det, er det gjort lite forskning på dette området. Vi ser at dette kunne vært et interessant tema å vite mer om.

Helt til sist kan vi basert på vår problemstilling oppsummere med at rektor forstår profesjonelle læringsfellesskap som et nyansert begrep, knytta til kjente organisatoriske, praksisnære og teoretiske aspekter. Basert på vår studie fremstår derfor fenomenet profesjonelle læringsfellesskap som preget av:

*Deltagelse, samskaping, prosess, medarbeiderkompetanse, ansvarsdeling, tilgjengelig ekspertise, gjensidig læring og kapasitetsbygging.*

## Referanser

- Alvesson, M. (2001). *Tolkning och reflektion i ledarutveckling*. MiL Institute.
- Befring, E. (2016). *Forskningsmetoder i utdanningsvitenskap*. Oslo: Cappelen Damm.
- Dickinson, H. (2015). Rollen som utviklingsveileder og erfaringer med lærernes læring. I H. Bjørnsrud, *Skolebasert kompetanseutvikling - organisasjonslæring for delingskultur* (ss. 162-179). Oslo: Gyldendal Akademiske.
- Dilley, P. (2000). Conducting Successful Interviews: Tips for Intrepid Research. *Theory Into Practice*, ss. 131-137.
- DuFour, R., & Eaker, R. (1998). *Professional Learning Communities at Work. Best Practises for Enhanced Student Achievement*. National Educational Service.
- DuFour, R., & Marzano, R. (2011). *Leaders of Learning. How Distict, School, and Classroom Leaders Improve Student Achievement*. Solution Tree Press.
- Grüny, C. (2015). *Phenomenology: Philosophical Aspects*. (J. D. Wright, Red.) Orlando: Elsevier.
- Gubrium, J., & Holstein, J. (2003). *Postmodern Interviewing*. London: SAGE Productions Inc.
- Hattie, J. (2009). *Visible learning*. New York: Routledge.
- Holst, C., & Tørnblad, S. H. (2015, mars 31). *Variables and Challenges in Assessing EU Experts' Performance*. Hentet fra uio: <https://www.duo.uio.no/bitstream/handle/10852/43727/124-1166-1-PB.pdf?sequence=1&isAllowed=y>
- Hord, S., & Sommers, W. (2008). *Leading Professional Learnings Communities*. SAGE Publications Inc.
- Irgens, E. (2021). *Profesjon og organisasjon*. Bergen: Fagbokforlaget.
- Irgens, E. J. (2016). *Skolen - organisasjon og ledelse, kunnskap og læring*. Bergen: Fagbokforlaget.
- Kleinsasser, A. M. (2000). Reseachers, Reflexicity and Good data: Writing to Unlearn. *Theory Into Practice*, ss. 155-162.
- Klev, R., & Levin, M. (2009). *Forandring som praksis*. Bergen: Fagbokforlaget.
- Kunnskapsdepartementet. (2017). *Overordnet del - verdier og prinsipper for grunnopplæringen. Fastsatt som forskrift ved kongelig resolusjon*. Hentet november 22, 2022 fra [www.udir.no](http://www.udir.no): <https://www.udir.no/lk20/overordnet-del/3.-prinsipper-for-skolens-praksis/3.5-profesjonsfellesskap-og-skoleutvikling/>
- Little, J. W. (1981, april). *The Power of Organizational Setting: School Norms and Staff Development*. Hentet november 27, 2022 fra [eric.ed.gov](http://eric.ed.gov): <https://files.eric.ed.gov/fulltext/ED221918.pdf>
- Lødding, B., Gjerustad, C., Rønsen, E., Bubikova-Moan, J., Jarness, V., & Røsdal, T. (2018). *Sluttrapport fra evalueringen av virkemidlene i satsingen Ungdomstrinn i utvikling*. Utdanningsdirektoratet . Oslo: NIFU.
- Meld. St. 28. (2015-2016). *Fag - Fornyelse - Forståelse*. Oslo: Det kongelige kunnskapsdepartementet.
- Meld. St. 31. (2007-2008). *Kvalitet i skolen*. Kunnskapsdepartementet.

- Mikecz, R. (2012, Vol. 18). Interviewing Elites: Addressing Methodological Issues. *Qualitative inquiry*, ss. 482-493.
- Nawaz, A. (2016, januar). *Leadership Theories and Styles: A Literature Review*. Hentet november 26, 2022 fra [www.researchgate.net](http://www.researchgate.net): [https://www.researchgate.net/profile/Allah-Nawaz-2/publication/293885908\\_Leadership\\_Theories\\_and\\_Styles\\_A\\_Literature\\_Review/links/56bcd3ad08ae9ca20a4cdea2/Leadership-Theories-and-Styles-A-Literature-Review.pdf](https://www.researchgate.net/profile/Allah-Nawaz-2/publication/293885908_Leadership_Theories_and_Styles_A_Literature_Review/links/56bcd3ad08ae9ca20a4cdea2/Leadership-Theories-and-Styles-A-Literature-Review.pdf)
- NOU. (2015:8). *Fremtidens skole - Fornyelse av fag og kompetanser*. Oslo: Kunnskapsdepartementet.
- Nyeng, F. (2012). *Nøkkelbegreper i forskningsmetode og vitenskapsteori*. Bergen: Fagbokforlaget.
- OECD. (2020). *Bedre kvalitet i den norske skolen 2020: fremgang for kompetanseutviklingsmodellen*. OECD. Hentet november 24, 2022 fra <https://www.udir.no/contentassets/609f94a69d9f44209a59ad3a42a14b10/norway-education-policy-perspectives---norsk-oversettelse.pdf>
- Paulsen, J. M. (2019). *Strategisk skoleledelse*. Bergen: Fagbokforlaget.
- Postholm, M. B., & Jacobsen, D. I. (2018). *Forskningsmetode for masterstudenter i lærerutdanning*. Oslo: Cappelen Damm.
- Postholm, M. B., Dahl, T., Engvik, G., Fjørtoft, H., Irgens, E. J., Sandvik, L. V., & Wæge, K. (2013, Juni 14). *En gavepakke til ungdomstrinnet? En undersøkelse av den skolebaserte kompetanseutviklingen på ungdomstrinnet i piloten 2012/2013*. Hentet fra [www.udir.no](http://www.udir.no): <https://www.udir.no/globalassets/filer/tall-og-forskning/rapporter/2013/rapport-pilot-sku.pdf>
- Postholm, M., Normann, A., Dahl, T., Dehlin, E., Engvik, G., & Irgens, E. (2017). *Ungdomstrinn i utvikling*. Trondheim: NTNU.
- Robinson, V. (2014). *Elevsentrert skoleledelse*. Oslo: Cappelen Damm.
- Rosenholtz, S. J. (1989). *Teachers' Workplace. The Social Organization of Schools*. Longman.
- Saldaña, J. (2013). *The Coding Manual for Qualitative Researchers*. Cornwall: SAGE Publications Ltd.
- Spillane, J. (2005). Distributed Leadership. *The Educational Forum*, ss. 143-150.
- Stenhouse, L. (1975). *An Introduction to Curriculum Research and Development* (Vol. 2021). (M. Aas, & K. Vennebo, Red.) Fagbokforlaget.
- Utdanningsdirektoratet. (2019, januar 30). [www.udir.no](http://www.udir.no). Hentet november 24, 2022 fra Webområde for Utdanningsdirektoratet: <https://www.udir.no/tall-og-forskning/finnforskning/rapporter/erfaringer-fra-nasjonal-satsing-pa-vurdering-for-laring-2010-2018/>
- Aas, M. (2013). *Ledelse av skoleutvikling*. Oslo: Universitetsforlaget.
- Aas, M., & Vennebo, K. (2021). *Ledelse av profesjonelle læringsfellesskap i skolen*. Bergen: Fagbokforlaget.

## Figurliste

Figur 1 Faksimile Robinson (2014) figur 1.1.....	5
Figur 2 Analysemodell.....	28
Figur 3 Tematisk oversikt over generert data.....	29
Figur 4 Oversikt kondenserte data ut fra forskerspørsmål.....	29
Figur 5 Skjematisk fremstilling regionale nettverk .....	47

## Vedlegg

## Vedlegg 1: Intervjuguide

### Intervjuguide

I oppstart av intervju legger vi fram overordnet del av læreplan kap 3.5 (lese i forkant av intervju)

Studentene gir en sammenfatting om kap 3.5 og hvorfor vi ønsker å intervju rektor om dette.

- Opplevelse av at mange omtaler profesjonelle læringsfellesskap, men ikke legger det samme i begrepet. Dette er vi nysgjerrige på.
- Ute etter å finne ut mer om hvorfor rektorer skal utvikle profesjonelle læringsfellesskap på sin enhet.
- I den grad at rektorer har jobbet med dette, hvilke faktorer oppleves som fremmere og hemmere i dette arbeidet.

Tema	Tematiske spørsmål		Stikkord Oppfølgingsspørsmål
Begrepsavklaring/ begrepsforståelse	Hva legger du i begrepet profesjonelle læringsfellesskap?		
Hvorfor mener rektor at skolene skal jobbe for å utvikle profesjonelle læringsfellesskap	Hvilken effekt/nytteverdi/konsekvenser kan utvikling av PLF ha?		Endringskapasitet Undervisningspraksis - undersøkende praksis Bedre undervisning - økt læringsutbytte Arbeidsmiljø Støtte i personalet - fellesskap Felles forståelse Evidensbasert forskning og utprøving
I den grad rektorer har arbeidet med å utvikle PLF, hvilke faktorer opplever rektor som fremmende og hemmende i dette arbeidet?	Interne faktorer – innad i enheten	Strukturelle faktorer	Tid Organisering av team Metodikk (eks IGP, lærende møter, cafedialog...) Organisering og gjennomføring av skoles utviklingstid
		Menneskelige ressurser	Tillitsvalgt Utviklingsteam Lederteam Nettverk Skoleeiernivå Tillit/autonomi
		Kapasitet til utvikling	Endringskapasitet/endringsvilje/endringsmotstand Undersøkende praksis/refleksjon/bruk av forskning Kapasitet til å jobbe med utviklingsprosesser
		Kompetanse	Den enkelte ansattes kompetanse Rektors kompetanse
	Eksterne faktorer	Strukturelle faktorer	Nettverk – DeKom/UH-sektor
		Menneskelige ressurser	Skoleeiernivå - støtte og forventninger til rektor
		Kapasitet	
		Kompetanse	Bruk av kompetansepakker i Udir UH-sektor

## **Vil du delta i forskningsprosjektet**

### ***” Profesjonelle læringsfellesskap – hva legger rektor i dette, og hvilke faktorer er fremmende og hemmende i utviklingen av profesjonelle læringsfellesskap»?***

Dette er et spørsmål til deg om å delta i et forskningsprosjekt hvor formålet er å finne ut hva rektorer legger i begrepet profesjonelle læringsfellesskap og hvilke faktorer som oppleves som hemmende og fremmende i dette arbeidet. I dette skrivet gir vi deg informasjon om målene for prosjektet og hva deltakelse vil innebære for deg.

#### **Formål**

I overordnet del av læreplan fremheves viktigheten av utvikling av profesjonelle læringsfellesskap i skolen. Samtidig finnes det ikke en absolutt definisjon av begrepet, og ulike begreper som profesjonsfellesskap, læringsfellesskap og profesjonelle læringsfellesskap brukes litt om hverandre. I denne masteroppgaven ønsker vi å finne ut hva ulike rektorer legger i begrepet profesjonelle læringsfellesskap, og hvilke effekter det kan ha å utvikle profesjonelle læringsfellesskap. Vi er også ute etter å finne svar på hvilke faktorer rektorer opplever som fremmende og hemmende i dette arbeidet.

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

NTNU er ansvarlig for prosjektet, og vår veileder er professor Eirik J. Irgens.

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

I datainnsamlingen til vår masteroppgave ønsker vi å intervju 4 rektorer. Det er ønskelig at de rektorene vi intervjuer har litt erfaring som rektorer, og som minimum har vært rektorer fra innføringen av ny læreplan i 2020.

Vi har valgt å unngå intervju innad i egen kommune.

Ditt navn ble aktuelt utfra at vi har kjennskap til deg og enheten du arbeider på, og at det er praktisk å gjennomføre intervju med tanke på reiseavstander.

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

Hvis du velger å delta i prosjektet innebærer det at vi avtaler motetid og -sted, og at vi tar lydopptak av intervjuet. Varighet på intervju vil være omtrent 1 time.

#### **Det er frivillig å delta**

Det er frivillig å delta i prosjektet. Hvis du velger å delta, kan du når som helst trekke samtykket tilbake uten å oppgi noen grunn. Alle dine personopplysninger vil da bli slettet. 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.

- I tillegg til studentene Christian Ludvigsen og Inger Helen Torgals, vil studentenes veileder Eirik J. Irgens ved NTNU få tilgang til dine opplysninger.
- Lydopptak vil bli gjort på egen diktafon, og den vil bli oppbevart nedlåst på studentenes kontor.

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

Opplysningene anonymiseres når prosjektet avsluttes/oppgaven er godkjent, noe som etter planen er 1. november 2022. Lydopptak slettes umiddelbart etter denne datoen.

**Dine rettigheter**

Så lenge du kan identifiseres i datamaterialet, har du rett til:

- innsyn i hvilke personopplysninger som er registrert om deg, og å få utlevert en kopi av opplysningene,
- å få rettet personopplysninger om deg,
- å få slettet personopplysninger om deg, og
- å sende klage til Datatilsynet om behandlingen av dine personopplysninger.

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

Vi behandler opplysninger om deg basert på ditt samtykke.

På oppdrag fra NTNU har NSD – Norsk senter for forskningsdata AS vurdert at behandlingen av personopplysninger i dette prosjektet er i samsvar med personvernregelverket.

**Hvor kan jeg finne ut mer?**

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

- NTNU ved veileder Eirik J. Irgens. Mail: [eirik.j.irgens@ntnu.no](mailto:eirik.j.irgens@ntnu.no)
- Vårt personvernombud: Thomas Helgesen. Mail: [thomas.helgesen@ntnu.no](mailto:thomas.helgesen@ntnu.no)

Hvis du har spørsmål knyttet til NSD sin vurdering av prosjektet, kan du ta kontakt med:

- NSD – Norsk senter for forskningsdata AS på epost ([personverntjenester@nsd.no](mailto:personverntjenester@nsd.no)) eller på telefon: 55 58 21 17.

Med vennlig hilsen

Eirik J. Irgens (veileder)  
Inger Helen Torgals (student)  
Christian Ludvigsen (student)



---

## Samtykkeerklæring

Jeg har mottatt og forstått informasjon om prosjektet Profesjonelle læringsfellesskap, og har fått anledning til å stille spørsmål. Jeg samtykker til:

- å delta i intervju

Jeg samtykker til at mine opplysninger behandles frem til prosjektet er avsluttet

---

(Signert av prosjektdeltaker, dato)

## Vedlegg 3: Godkjenning Norsk senter for forskningsdata

[Meldeskjema](#) / [Masteroppgave i skoleledelse - Profesjonelle læringsfellesskap](#) / Vurdering

# Vurdering

**Referansenummer**  
275673

**Type**  
Standard

**Dato**  
24.10.2022

**Prosjekttittel**

Masteroppgave i skoleledelse - Profesjonelle læringsfellesskap

**Behandlingsansvarlig institusjon**

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

**Prosjektansvarlig**

Pia Skog Hagerup

**Student**

Inger Helen Torgals

**Prosjektperiode**

25.03.2022 - 01.11.2022

**Kategorier personopplysninger**

Alminnelige

**Rettslig grunnlag**

Samtykke (Personvernforordningen art. 6 nr. 1 bokstav a)

Behandlingen av personopplysningene kan starte så fremt den gjennomføres som oppgitt i meldeskjemaet. Det rettslige grunnlaget gjelder til 01.11.2022.

[Meldeskjema](#) 

**Kommentar**

Personverntjenester har vurdert endringen registrert i meldeskjemaet.

Det er vår vurdering at behandlingen av personopplysninger i prosjektet vil være i samsvar med personvernlovgivningen så fremt den gjennomføres i tråd med det som er dokumentert i meldeskjemaet med vedlegg. Behandlingen kan fortsette.

Prosjektansvarlig er endret.

Du må også dele meldeskjemaet ditt med ny prosjektansvarlig. Det gjør du ved å velge «Del prosjekt» øverst til venstre i meldeskjemaet. Deretter velger du «Inviter bruker», og skriver inn e-postadressen. Prosjektansvarlig vil bli bedt om å akseptere invitasjonen innen en uke, ellers må du invitere på ny.

**OPPFØLGING AV PROSJEKTET**

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

Kontaktperson: Sturla Herfindal

Lykke til videre med prosjektet!

