



UiT Norges arktiske universitet

Fakultet for humaniora, samfunnsvitenskap og lærerutdanning

Erfaringer som grunnlag for utvikling av profesjonsfelleskap

Jan Bengt Stormo og Rune Jacobsen

Masteroppgave i ledelse og profesjonell utvikling i utdanningssektoren LPU-3900 Juni 2020

Sammendrag

Vår forskning handler om utviklingsarbeid i skolen. Med nasjonale styringsdokumenter som bakteppe ønsker vi i denne oppgaven å undersøke nærmere hva som må til for styrke profesjonsfellesskapet i skoleutvikling, i tråd med ny Overordnet del kapittel 3.5. For å finne svar på dette har vi sett på erfaringene til lærere ved Soldalen videregående skole, ved gjennomføringen av et skolebasert kompetanseutviklingsprogram kalt VFL-MOOC.

Følgende problemstilling ble utarbeidet: *Hvordan kan Soldalen skole bruke erfaringer fra et utviklingsprosjekt til å styrke profesjonsfellesskapet innen skoleutvikling?*

Studien har et kvalitativt forskningsdesign og våre empiriske funn er samlet inn ved gjennomføring av fokusgruppesamtaler. Det ble anvendt seksjonsvise fokusgrupper hvor informantene i de forskjellige fokusgruppene tilhørte samme fagseksjon, hver av fokusgruppene bestod av 5 informanter.

For å belyse problemstillingen har vi sett på kjennetegnene ved effektive profesjonelle læringsfellesskap; *Felles verdier og visjoner, kollektivt ansvar, refleksjon, samarbeid og kollektiv læring*. Disse kjennetegnene er videre sentralt i oppgaven da vi har presentert funn, drøftet og gitt videre anbefalinger i forbindelse med disse kjennetegn. Vi har også sett på ledelse av endrings- og utviklingsarbeid i det gjennomførte tiltaket VFL-MOOC

Som en oppsummering og avslutning av forskningsarbeidet har vi valgt å gi fire anbefalinger til Soldalen videregående skole:

- 1. Ledelsen må involverer ansatte når visjoner for nye utviklingsområder skal utarbeides**
- 2. Den kollektive læringen må være praksisnær og tilpasset lærerne**
- 3. Sette fokus på gode refleksjonsprosesser**
- 4. Videreutvikle samarbeidskulturen**

Slik vi ser det vil disse anbefalingene være med på å styrke profesjonsfellesskapet i fremtidige utviklingsarbeid.

Nøkkelord: Profesjonsfellesskap, erfaringer, profesjonelle læringsfellesskap, visjoner, samarbeid, refleksjon, kollektiv læring, kollektivt ansvar.

Forord

Denne mastergradsavhandlingen markerer avslutningen på en lang og lærerik studie i ledelse og profesjonell utvikling i utdanningssektoren. Vi har fått mulighet til å fordype oss innenfor ett nytt fagfelt over lengre tid. Dette har vært med på å gi oss kunnskap, innsikt og forståelse som vi tar med oss videre. Det siste året med oppgaveskriving har bydd på både opp- og nedturer, men det har vært spennende å rette et forskende blikk inn mot egen organisasjon.

Når oppgaven nå slutføres er det mange som fortjener en takk. Først vil vi takke Torbjørn Lund ved UIT som har vært vår veileder på mastergradsavhandlingen. Torbjørn har gitt oss faglig støtte og mange gode råd underveis som vi setter pris på. Videre vil vi rette en takk til alle våre informanter som stilte opp og delte sine erfaringer og tanker med oss.

Til slutt ønsker vi å rette en stor takk til våre familier som har gitt oss råd, støtte, utvist forståelse og tålmodighet i krevende perioder. Takk for at dere har lagt forholdene til rette for muligheten til å arbeide med oppgaven. Uten dere hadde vi ikke klart dette.

Tusen takk alle sammen!

Tromsø, juni 2020

Rune Jacobsen og Jan Bengt Stormo

Innhold

| | | |
|-------|----------------------------------------------------------------|----|
| 1 | Innledning | 1 |
| 1.1 | Aktualisering av tema utfra nasjonale styringsdokumenter | 2 |
| 1.2 | Problemstilling..... | 5 |
| 1.3 | Oppgavens oppbygning | 5 |
| 1.4 | Vurdering for Læring - VFL-MOOC | 6 |
| 1.4.1 | Soldalen videregående skoles arbeid med VFL-MOOC..... | 7 |
| 1.5 | Tidligere forskning | 8 |
| 2 | Teori..... | 10 |
| 2.1 | Profesjon..... | 11 |
| 2.2 | Profesjonsfellesskap | 14 |
| 2.3 | Skolen som lærende organisasjon..... | 16 |
| 2.4 | Hva gjør profesjonsfellesskap effektive? | 19 |
| 2.4.1 | Felles verdier og visjoner | 19 |
| 2.4.2 | Kollektivt ansvar | 20 |
| 2.4.3 | Refleksjon..... | 21 |
| 2.4.4 | Samarbeid..... | 22 |
| 2.4.5 | Kollektiv læring..... | 24 |
| 2.5 | Kollektiv læring i utviklingsprogram | 25 |
| 2.6 | Ledelse av profesjonsfellesskap | 30 |
| 2.7 | Oppsummering | 35 |
| 3 | Metode | 36 |
| 3.1 | Vitenskapelig plassering..... | 36 |
| 3.2 | Valg av metode..... | 37 |
| 3.2.1 | Fokusgruppesamtale..... | 38 |
| 3.2.2 | Utvalg og rekruttering av informanter | 39 |
| 3.3 | Intervju og samtaleguide | 40 |
| 3.3.1 | Testintervju..... | 42 |
| 3.4 | Gjennomføring av fokusgruppesamtaler | 44 |
| 3.5 | Transkribering | 46 |
| 3.6 | Analyse | 47 |
| 3.7 | Etiske retningslinjer | 49 |
| 3.7.1 | Feltarbeid i egen kultur | 49 |
| 3.7.2 | Forskerens rolle | 50 |

| | | |
|-------|------------------------------------------------------------------------------|-----|
| 3.7.3 | Godkjenning av prosjektet | 51 |
| 3.7.4 | Informert samtykke | 51 |
| 3.7.5 | Konfidensialitet | 52 |
| 3.7.6 | Konsekvenser | 52 |
| 3.8 | Forskningskvalitet | 53 |
| 3.8.1 | Pålitelighet..... | 53 |
| 3.8.2 | Gyldighet..... | 54 |
| 3.8.3 | Overførbarhet | 55 |
| 3.9 | Oppsummering | 55 |
| 4 | Erfaringer fra et utviklingsarbeid - funn og drøfting | 56 |
| 4.1 | Erfaring fra tidligere utviklingsarbeid | 56 |
| 4.2 | Felles verdier og visjoner | 57 |
| 4.3 | Kollektivt ansvar..... | 59 |
| 4.4 | Refleksjon..... | 62 |
| 4.5 | Samarbeid | 65 |
| 4.6 | Kollektiv læring | 68 |
| 4.7 | Ledelse av utviklingsarbeid | 72 |
| 4.8 | Oppsummering | 75 |
| 5 | Avslutning..... | 76 |
| 5.1 | Oppsummering av forskingsarbeidet..... | 76 |
| 5.2 | Fire anbefalinger som kan styrke profesjonsfellesskapet | 82 |
| 5.3 | Forslag til videre forskning..... | 83 |
| | Figurliste..... | 85 |
| | Litteraturliste | 86 |
| | Innholdsliste for vedlegg | 92 |
| | Vedlegg 1: Intervjuguide | 93 |
| | Vedlegg 2: Informasjonsskriv med samtykkeerklæring | 97 |
| | Vedlegg 3: Norsk Senter for Dataforskning sin godkjenning av prosjektet..... | 101 |

1 Innledning

Fra høsten 2020 skal skolene ta i bruk nye læreplaner, Læreplanverket for Kunnskapsløftet 2020, også kalt Fagfornyelsen. Dette arbeidet skal bygge videre på den praksis som allerede finnes i skolen, samtidig som det forventes en videreutvikling av praksis i skolens profesjonsfelleskap. Ny Overordnet del kapittel 3.5 – *Verdier og prinsipper for grunnopplæringen*, trer i kraft som en del av Fagfornyelsen. I delen *Prinsipper for skolens praksis*, kapittel 3.5 stilles det krav til alle som arbeider i skolen: «Skolen skal være et profesjonsfaglig fellesskap der lærere, ledere og andre ansatte reflekterer over felles verdier, og vurderer og videreutvikler sin praksis (Kunnskapsdepartementet, 2017, s. 18). Målet med Fagfornyelsen er at skolene skal få et verdiløft og det skal legges til rette for en bedre læring for elevene. Daværende kunnskapsminister Jan Tore Sanner uttalte at endringene med de nye læreplanene er de største endringene av skolens innhold siden Kunnskapsløftet kom i 2006. Et samfunn i endring har ført til ny kunnskap og nye utfordringer, og i denne sammenheng har det vært behov for å fornye innholdet i skolene slik at elevene er best mulig rustet til å møte fremtiden.

I vår yrkesaktive karriere ved Soldalen videregående skole, har vi vært igjennom mange forskjellige utviklingsarbeid, der noen har vært mer vellykkede enn andre. Gjennom årene har vi gjort oss ulike erfaringer, samtidig som vi har fått en økende interesse for å se på hvilke faktorer som kan være med på å avgjøre om en skole lykkes med utviklingsarbeid. Våren 2019 avsluttet Soldalen videregående skole et større prosjekt innen skolebasert kompetanseutvikling. Skolebasert kompetanseutvikling innebærer at skolen med ledelse og alle ansatte, deltar i en utviklingsprosess, der hensikten er å utvikle skolens samlede kunnskap, holdninger og ferdigheter når det gjelder læring, undervisning og samarbeid (Utdanningsdirektoratet, 2016). Målet for prosjektet var å styrke kompetansen innen vurdering for læring gjennom arbeidsmetoden MOOC. Utviklingsarbeidet gikk over 2 år der hele det pedagogiske personalet deltok, og er det største skolebaserte kompetanseutviklingstaket Soldalen videregående skole har gjennomført. Dette skolebaserte kompetanseutviklingstiltaket er også utgangspunktet for vår studie. Erfaringene knyttet til dette tiltaket vil også være verdifullt å se på som utgangspunkt for å møte kravene i ny Overordnet del kapittel 3.5 og videreutvikling av skolens profesjonsfelleskap.

Formålet med studien er å få frem kjennetegn som kan være med på å avgjøre om en lykkes med utviklingsarbeid i større grad. Ved oppstart av skoleåret 2020-2021 vil Fagfornyelsen for alvor bli en del av skolehverdagen for elever og ansatte ved Soldalen videregående skole, og i denne sammenheng kan vår forskning være med på å gi noen anbefalinger på veien videre.

I innledningen av oppgaven har vi kort sagt litt om vår bakgrunn og utgangspunkt for studien. Videre kommer vi inn på aktualisering av tema ut ifra nasjonale styringsdokumenter, før vi presenterer vårt forskningsspørsmål i sammenheng med dette. I avsnitt 1.3 presenterer vi oppgavens videre oppbygning. Deretter forteller vi mer inngående om det skolebaserte kompetanseutviklingstiltaket Vurdering For Læring og arbeidsmetoden MOOC, samt hvordan dette ble gjennomført ved Soldalen videregående skole. Da vår forskning handler om utviklingsarbeid i skolen har vi avslutningsvis i dette kapitlet sett på tidligere forskning innenfor dette fagområdet som kan være av interesse for oss.

1.1 Aktualisering av tema utfra nasjonale styringsdokumenter

I 2013 nedsatte regjeringen et utvalg som fikk i oppdrag å vurdere fag i grunnopplæringen opp mot krav til kompetanse i et fremtidig samfunns- og arbeidsliv. Utvalget ble ledet av professor Sten Runar Ludvigsen, og fikk betegnelsen Ludvigsen-utvalget. Utvalget leverte to offentlige utredninger, først NOU 2014:7 *Elevenes læring i fremtidens skole – et kunnskapsgrunnlag* - som beskriver hva elever vil ha behov for å lære i 20-30 års perspektiv. Deretter, i NOU 2015:8 *Fremtidens skole – fornyelse av fag og kompetanse* - presenterer utvalget hvilke endringer som må gjøres i skolen for at elevene skal utvikle sin kompetanse. Utvalget kommer med anbefaling om fornyelse av fagene og foreslår på bakgrunn av utviklingstrekkene i samfunnet, fire kompetanseområder som bør prioriteres; fagspesifikk kompetanse, kompetanse i å lære, kompetanse i å kunne kommunisere, samhandle og delta, samt kompetanse i å kunne utforske og skape.

I utredningene av NOU 2014:7 og NOU 2015:8 vises det til forskningen til professor Michael Fullan, som hevder at kapasitetsbygging og kompetanseutvikling bør skje i kollektive prosesser i skolen. Videre henvises det også til Timperley, Wilson, Barrar og Fung (2007) når det sies at god profesjonskompetanse utvikles i samarbeid mellom skoleledere og lærerkollegiet. Profesjonsutøvelse som er basert på relevant forskning, faglige refleksjoner og kompetente valg av metoder og arbeidsmåter i kollegiale samarbeid, vil øke kapasiteten i skolen og kan føre til økt læringsutbytte for elevene. (NOU 2015:8, s. 91).

Med bakgrunn i Ludvigssens-utvalgets utredninger sender Kunnskapsdepartementet den 15.april. 2016 melding til Stortinget, Meld.St.28 (2015-2016) – *Fag-Fordypning-Forståelse – En fornyelse av Kunnskapsløftet*. Her foreslår regjeringen å fornye fagene i skolen.

Fornyelsesarbeidet skal være langsiktig og bygge på Kunnskapsløftet av 2006. Departementet vurderer i samme melding at lærerprofesjonens *rolle* er noe mer enn hva de formelle kravene til en stilling gir. Profesjon er også et fellesskap som er bundet sammen av en faglig tradisjon og felles normer. Lærerne på den enkelte skole utgjør et profesjonsfellesskap, et faglig fellesskap som selv bidrar til å lage felles standarder og utvikle profesjonelle normer som ivaretar skolens brede mandat. Videre sies det at lærere bidrar aktivt i det profesjonelle faglige fellesskap som utvikler skolen som en lærende organisasjon (Kunnskapsdepartementet, 2015-2016, s. 68).

1.september 2017 fastsettes det ved kongelig resolusjon med hjemmel i opplæringsloven §1-5 innføring av ny Overordnet del som skal gjelde for grunnopplæringen. Denne erstatter generell del av læreplanverket i Kunnskapsløftet fra 2006, og utdyper verdigrunnlaget i opplæringslovens formålsparagraf og de overordnede prinsippene for grunnopplæringen. Ny Overordnet del kapittel 3.5 – *profesjonsfellesskap og skoleutvikling* - synliggjør skoleledelsens og lærerprofesjonens oppdrag, samtidig som den definerer hva god skoleutvikling er. Her heter det at skolens ledelse skal gi retning for, og tilrettelegge for elevenes og læreres læring og utvikling. God skoleledelse prioriterer utvikling av samarbeid og relasjoner for å bygge tillit i organisasjonen. God skoleledelse forutsetter ledelsesfaglig legitimitet og god forståelse av pedagogiske utfordringer lærere og andre ansatte står overfor. Det er skoleledelsens oppgave å lede slik at alle får brukt sine sterke sider, opplever mestring og utvikler seg (Kunnskapsdepartementet, 2017, s. 18).

Ifølge ny Overordnet del kap. 3.5 (Kunnskapsdepartementet, 2017 s. 18) bygger lærerprofesjonen sin profesjonsutøvelse på felles verdier og et felles forsknings- og erfaringsbasert kunnskapsgrunnlag. Lærere som reflekterer over, og vurderer planlegging og gjennomføring av undervisningen utvikler en rikere forståelse av god pedagogisk praksis. God skoleutvikling krever rom for å stille spørsmål og lete etter svar. Det krever et profesjonsfellesskap som er opptatt av hvordan skolens praksis bidrar til elevenes læring, og fordrer at alle skolens ansatte deltar aktivt i læringsfellesskapet for å videre utvikle skolen. Fellesskapet reflekterer over verdivalg og utviklingsbehov, og det er velutviklede strukturer for samarbeid, støtte og veiledning mellom kolleger.

Kompetanseutvikling i skolen har blitt viet mye oppmerksomhet de siste årene og i Meld. St 21 (Kunnskapsdepartementet, 2016-2017) *Lærelyst – Tidlig innsats og kvalitet i skolen, i kapittel 8 – Kompetanseutvikling i skolen* – vises det til en egen modell for kompetanseutvikling. Desentralisert ordning for kompetanseutvikling (DEKOMP) skal legge til rette for at valg av utviklingsområder skal være desentralisert og gi rom for lokale fortolkninger. Dette gjør at skoler og skoleeier får større ansvar og i større grad bidrar til å gjennomføre egne lokale kompetanseutviklingstiltak, ut ifra egne satsningsområder og behov. Gjennomgang av tidligere utviklingstiltak viser at lokale tilpasninger ved involvering av lærere og skoleledere i beslutningsprosesser kan være viktige faktorer for å lykkes (Utdanningsdirektoratet, 2018). I satsningen på kompetanseutvikling i skolen er det ved hjelp av modellen DEKOMP lagt til rette for at forankring, prioriteringer og beslutningsprosesser nå blir flyttet nærmere dem som skal gjennomføre utviklingstiltakene. Et relevant og aktuelt eksempel på den desentraliserte styringsmodellen er gjennomføringen av VFL-MOOC ved Soldalen videregående skole, noe vi kommer tilbake til senere i kapitlet.

Ved gjennomgang av de offentlige utredningene og Stortingsmeldingene, kan det se ut som om fokuset på profesjonsfellesskap og skoleutvikling i Fagfornyelsen, bygger på den organisasjons- og skoleforskning som har vært sentral de senere årene. Timperley m.fl. (2007) brukes blant annet som kilde i Meld. St. 28 (Kunnskapsdepartementet, 2015-2016, s. 68) når det påpekes at lærernes evne til videreutvikling av praksis, både alene og i fellesskap med kollegaer, har betydning for elevenes læring. Videre ser vi at Fullan (2014) blir trukket fram i samme melding når det om implementering av nytt læreplanverk blir satt søkelys på at prosessene ikke må ses på noe som utelukkende foregår ovenfra og ned. Skolene med sine ulike aktører må ta i bruk det nye ut fra sin fortolkning og eksisterende praksis, og det må skapes en delt forståelse blant de ulike aktørene om behovet for endring. Den desentraliserte modellen for skoleutvikling viser også at skoler og skoleeier får større ansvar og i større grad skal bidra til å gjennomføre egne lokale kompetanseutviklingstiltak.

For å utvikle skolenes profesjonsfellesskap i tråd med kapittel 3.5 i ny Overordnet del, kan man se for seg at dagens ståsted for skolene er et resultat av erfaringer som er gjort i skolenes utviklingsarbeid fram til i dag. Visjonen kan forstås som innholdet i kapittel 3.5, og det skolene skal strekke seg etter. Veien fram vil være de pedagogiske og strukturelle tiltak som nå må iverksettes på den enkelte skole.

1.2 Problemstilling

Med aktualisering av tema og nasjonale styringsdokumenter som bakteppe ønsker vi i denne oppgaven å undersøke nærmere hva som må til for styrke profesjonsfellesskapet innen skoleutvikling. For å finne svar på dette har vi sett på erfaringene til lærere ved Soldalen videregående skole fra gjennomføringen av utviklingsprosjektet VFL-MOOC. En nærmere beskrivelse av arbeidet og gjennomføringen kommer avsnitt 1.4. Med dette som utgangspunkt har vi kommet frem til følgende problemstilling;

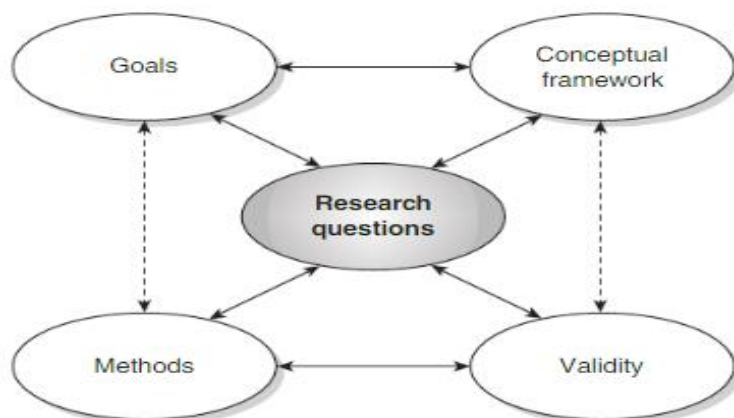
Hvordan kan Soldalen videregående skole bruke erfaringer fra et utviklingsprosjekt til å styrke profesjonsfellesskapet innen skoleutvikling?

Gjennom å besvare problemstillingen kan vi få frem erfaringer som Soldalen videregående skole kan dra nytte av i fremtidige utviklingsarbeid og som kan styrke profesjonsfellesskapet.

Videre følger en kort redegjørelse for oppgavens oppbygning før vi kommer nærmere inn på beskrivelsen og gjennomføringen av VFL-MOOC ved Soldalen videregående skole.

1.3 Oppgavens oppbygning

I utformingen og oppbyggingen av vår oppgave har vi tatt utgangspunkt i Maxwell (2008) og hans interaktive modell for et forskningsdesign. Modellens kjerne er at alle komponentene i forskningsprosessen henger sammen, og at en endring i en av delene vil få betydning for de andre. Forståelse og bruk av modellen vil gi et forskningsprosjekt en «rød tråd». I det følgende vil vi si hvordan vi har brukt modellen.



Figur 1: Interaktiv modell for et forskningsdesign (Maxwell, 2008).

Innledningsvis i oppgaven har vi utdypet valgt tema, *målet* med oppgaven, hva forskningen skal brukes til, politiske signaler i forhold til temaet og forskningens aktualitet. Videre har vi ut ifra dette kommet frem til en *problemstilling som er* kjernen eller hjertet i forskningen. I kapittel 2. presenterer vi det *teoretiske rammeverket* som vil være egnet til å belyse og besvare problemstillingen, og vi har tatt med teorier, modeller og litteratur som er relevant. Videre i kapittel 3. vil vi si noe om hvilken vitenskapelig tilnærming vi har ønsket å se forskningen i lys av, før vi kommer inn på valg av metode og forskningsdesign. Her har vi begrunnet valgt metode, samt dens styrker og svakheter. Vi har også beskrevet utvalget av informanter, datainnsamlingen og analysemetoden. Videre i dette kapitlet har vi sett på de etiske og moralske problemstillinger som følger oss som forskere i hele forskningsprosessen, før vi til slutt sier noe om forskningskvalitet. I kapittel 4 presenterer vi våre funn fra forskningen og drøfter dette i sammenheng med teori og problemstilling. Oppsummeringen av forskningsarbeidet gjør vi i kapittel 5., før vi avslutningsvis gir noen forslag til videre forskning.

1.4 Vurdering for Læring - VFL-MOOC

Soldalen videregående skole har deltatt i utviklingsarbeidet Vurdering for Læring (VFL). Den nasjonale satsingen på Vurdering for læring (VFL) har pågått siden 2010, og ble videreført i fire nye år fra 2013, jf. tiltak i Meld. St. 20 (Kunnskapsdepartementet, 2012-2013) *På rett vei – Kvalitet og mangfold i fellesskolen*. Satsingen skal bidra til å øke lærernes og instruktørens vurderingskompetanse, spesielt når det gjelder læringsfremmende undervisningsvurdering. I tillegg skal den bidra til å styrke sammenhengen mellom underveis- og sluttvurdering. Som en del av den nasjonale satsingen på VFL er det blant annet utviklet et skolebasert nettilbud – Skole VFL-MOOC - som er rettet mot skolene. MOOC står for Massive Open Online Course og er et nettbasert program. Vi vil videre i denne oppgaven omtale dette nettbaserte kurset som VFL-MOOC. Utviklingsarbeidet er ikke det sentrale poenget i denne masteravhandlingen, men vi finner det hensiktsmessig å presentere innholdet i arbeidet med VFL-MOOC for å gi et mer forståelig bilde av utviklingsprosjektet vi har forsket på.

Det overordnede målet for den nasjonale satsingen VFL er at skoleeiere, skoler og lærebedrifter skal videreutvikle en vurderingskultur og en vurderingspraksis med læring som mål. VFL-MOOC har fokus på hele skolen som organisasjon og det er skoleledelsen ved skolene som er ansvarlig for organisering og gjennomføring. Kurset er et ledd av en nasjonal

satsning på VFL og skoleeier vil derfor være en viktig samarbeidspartner for skoleledelsen. Det er samtidig et krav at hver skole involverer skoleeier i gjennomføringen.

Deltakelse i VFL-MOOC som kompetanseutviklingsprosjekt innebærer at hele skolen deltar i en utviklingsprosess. Hensikten med utviklingsarbeidet er å utvikle hele skolens kunnskaper, holdninger og ferdigheter angående læring, undervisning og samarbeid. Det er med andre ord ikke et utviklingsarbeid som retter seg mot enkeltindividene, men mot hele skolen som organisasjon og som ønsker å utvikle og videreutvikle lærerkollegiets samlede vurderingskompetanse. Det er Høgskolen i Innlandet på oppdrag fra Utdanningsdirektoratet som har laget kompetanseutviklingsprosjektet, og som kursutvikler uttaler de at optimal tilstand ved kursets slutt er: Alle lærere utøver en kollektiv vurderingspraksis som er svært gunstig for elevenes læring og kompetanseutvikling. Det sies også fra Høgskolens side at dette er en ambisiøs målsetning, og at den kanskje ikke nås i løpet av 3-4 semester, men den gir uansett og god start og retning.

Strukturen i kurset er lagt opp slik at alle skal kunne delta, men det er skoleledelsen sammen med eventuelle utviklingsgrupper som er kursleder, og skal legge føringer for hvor detaljert hver enkelt modul skal gjennomføres. Det anbefales imidlertid at skoleledelsen med utviklingsgrupper ligger i forkant av de andre deltakerne. Kurset er nettbasert og legger opp til å arbeide med følgende moduler i kronologisk rekkefølge; 1) Kollektiv utvikling, 2) Læreplan og vurdering, 3) Timing, 4) Målorientering, 5) Feedback, 6) Elevinvolvering, 7) Helhetlig praksis, 8) Bærekraftig vurderingskultur. Det er lagt opp til både individuelt og kollektivt arbeid med modulene og som deltaker vil man bli utfordret til å reflektere over egen og andres praksis. I noen av modulene vil det også være utprøving i egen praksis. I forkant av modulene er det lagt opp til et introduksjonsarbeid som skal gi en god start, samt at det mellom modul 4 og 5 legges opp til en refleksjonsmodul. Som avslutning av hele kurset skal det leveres en avsluttende oppgave som må godkjennes og som gir kursbevis til deltakerne.

1.4.1 Soldalen videregående skoles arbeid med VFL-MOOC

I arbeidet med VFL-MOOC ved Soldalen videregående skole ble det utarbeidet et informasjonsskriv av ledelsen ved skolen. Informasjonsskrivet beskrev hvordan utviklingsarbeidet skulle organiseres og gjennomføres. Det ble avsatt fellestid både i form av personalmøter, avdelingsmøter og seksjonsmøter og i tillegg fikk hver ansatt en time per uke på sin individuelle arbeidsplan. For å få en god oversikt ble det laget en egen plan for arbeidet

som skulle forgå i fellesskap, og for det individuelle arbeidet. Rektor satt opp grupper på tvers av seksjonene og seksjonsvis og det var ca. tre medlemmer pr gruppe. Når de ulike gruppene skulle samarbeide ble bestemt av modulens innhold. Rektor og avdelingsledere skulle følge gruppene, men ikke lede dem. Det ble videre bestemt at etter hver gjennomført modul skulle arbeidet evalueres.

I oppstarten av utviklingsprosjektet ble det dannet en arbeidsgruppe slik som kursutvikler hadde anbefalt, og i sammenheng med dette ble det gjort noen rolleavklaringer for denne arbeidsgruppen. Arbeidsgruppens ansvar var å gjennomgå modulene i forkant og avgjøre hvilke oppgaver den skulle ha fokus på. Rektor var kursleder og sørger for at arbeidsgruppas planer ble publisert. Det ble også gjort noen forventningsavklaringer fra ledelsen i forhold til arbeidet med VFL-MOOC. Det var ingen som skulle sjekke at alle småoppgaver ble gjort, men det ble forventet. Den enkeltes kursprogresjon ble forevist nærmeste leder etter endt semester. Arbeidet ble lagt opp til at det primært skulle gjøres i fellesskap, i felles møtetid. Fra kursutvikler ble det anbefalt å bruke 3-4 semester på gjennomføringen av VFL-MOOC. Soldalen videregående skole begynte arbeidet høsten 2018, arbeidet ble avsluttet våren 2019.

1.5 Tidligere forskning

Da vår forskning dreier seg om et utviklingsarbeid som er gjennomført ved Soldalen videregående skole, vil tidligere forskning innfor skoleutvikling være av interesse for oss. Vi har i denne sammenheng sett på tidligere internasjonal forskning, og erfaringer fra nasjonalt arbeid med utviklingsarbeid i skolen og Blossing, Hagen, Nyen og Söderström (2010) sin omfattende evaluering av Kunnskapsløftet – *fra ord til handling* – i perioden 2007 -2009.

Finsk skole har i mange år vært anerkjent for å være blant de fremste skolene i verden og i denne sammenheng ønsket vi i å se til finsk forskning på skoleutvikling. Aho, Pitkanen og Sahlberg (2006) har studert utviklingsarbeid i det finske skolesystemet i de siste tiårene for å finne ut hvorfor det finske skolesystemet er blant det beste i verden. Her mener de finsk utdanningspolitikk setter seg langsiktige mål som er bærekraftige, stabile og evolusjonære utdanningsreformer, i stedet for reformer som gir fundamentale omveltninger.

Utdanningspolitikkerne har vært flinke til å komme med reformer som i hovedsak er preget av en balanse mellom nye ideer og det å videreføre nåværende praksis som fungerer. I utviklingen og utformingen av disse reformene har lærere og skoleledere spilt en aktiv rolle, der de har bidratt med ideer og innspill som det faktisk er blitt tatt hensyn til. Videre påpeker

de at den finske lærerutdanningen inneholder utdanningstemaer som skoleforskning, noe som igjen gjenspeiler høy faglig kompetanse på skoleutviklingen hos lærere og ledere.

Videreutdanning i profesjonelle kunnskaper og ferdigheter innenfor fagområdet er også en rettighet, og ikke bare en mulighet for de finske lærerne. Det blir også påpekt at finsk skole har veldig gode systemer for deling av kunnskaper og erfaringer mellom de forskjellige skolene. Der blir det utvekslet erfaringer over gode undervisningsteknikker og hva det vil si å drive en effektiv skole. Alt dette sikres gjennom et godt etablert læringsnettverk finansiert av den finske regjeringen (Aho m.fl., 2006).

Professor Andy Hargreaves er en internasjonal skoleforsker og godt kjent i det norske skolefaglige miljøet. Han har blant annet viet mye av sin tid til forskning på bærekraftig utvikling i skolen. I denne sammenheng var det derfor interessant for oss å se til noe av hans tidligere forskning på utviklingsarbeid i skolen. Hargreaves (1996) trekker ut flere generelle regler for skoleutvikling som tas i bruk i skolen. Disse reglene legger vekt på at når det skjer forandringer i skolen så er det ikke en enkelt hendelse, men hendelser over tid som gjør at en forandrer praksis. Videre mener han at det optimale er å tenke stort, men begynne i det små og at en kombinasjon av «nedenfra og opp», og «ovenfra og ned» strategier er mer fruktbart enn bare å benytte en av delene. Konflikter vil ofte være en del av utviklingsarbeid i organisasjoner, men Hargreaves (1996) mener dette er en viktig del av utviklingsarbeidet for at det skal lykkes. Dersom komplekse endrings- eller utviklingsprosesser skal lykkes i skolen er det viktig at lærerne er involvert på en produktiv og meningsfull måte, som tar utgangspunkt i lærernes ønsker om endring (Hargreaves, 1996).

I tillegg til internasjonal forskning har vi også sett på noen nasjonale erfaringer fra utviklingsarbeid i skolen. Utviklingstiltaket SUN(T), SkoleUtvikling i Naturfag Trøndelag er et skoleutviklingsprosjekt initiert og ledet av Skolelaboratoriet ved NTNU. Dette prosjektet bygger på erfaringer fra det skolebaserte kompetanseutviklingsprosjektet «Læring i praksisfellesskap». Dette ble gjennomført i perioden 2007-2010 i regi av Skolelaboratoriet ved NTNU. Funnene i SUNT-rapporten viser at det foreligger en konflikt mellom den objektive og subjektive opplevelsen av tid (Svendsen, 2012). Det kommer tydelig frem at dersom en skal lykkes med profesjonsutvikling må det gis tid, rom for refleksjon, og tid til å erfare hvordan ny praksis kan bli utviklet fra den allerede eksisterende praksisen ved skolen. En annen viktig forutsetning som også blir nevnt er at skoleledelsen er positiv og støttende igjennom prosessen (Svendsen, 2012).

Blossing m.fl. (2010) har sin omfattende evaluering av Kunnskapsløftet - *fra ord til handling* – i perioden 2007-2009 sett på norske skolars lokale organisering i forhold til lærere og rektors evne til å drive undervisning med høy måloppnåelse. I denne evalueringen har de undersøkt områder som beskriver skolenes forbedringspotensiale gjennom fire ulike områder; infrastruktur, forbedringsprosesser, forbedringsroller og forbedringshistorie. Evalueringen ble gjennomført på 13 forskjellige skoler der ansatte og elever ble intervjuet, og resultatene viser at det er store variasjoner i den lokale organiseringen. Blossing, Nyen, Søderstrøm og Tønder (2012) viser til tidligere forskning der det vises til at skolene bør ha to mål. Ett av målene bør handle om lærerens undervisning, mens det andre bør handle om skolens eller organisasjonenes kapasitet til å drive med forbedringsarbeid. Evalueringen av Kunnskapsløftet – *fra ord til handling* – viser at skolene i for stor grad fokuserer på lærerens undervisning og undervurderer viktigheten av å drive med utviklingsarbeid for organisasjonen.

Ved en sammenfatning av internasjonale og nasjonal forskningen ser vi flere likheter som er interessant å ta med seg inn i vårt forskningsarbeid. Denne delen av forskningen viser at utviklingsprosjekter må foregå over tid og det synes være viktig at de er godt forankret i organisasjonene. I tillegg er tendensene klar om at utvikling av skolene som organisasjoner er et viktig arbeid på veien mot en bedre skole og bedre undervisning for elevene.

2 Teori

Som evalueringen av Kunnskapsløftet – *fra ord til handling* viste, så har det fram til nå i for liten grad vært satt søkelys på utviklingsarbeid for skolen som organisasjon. Målene framover må i tillegg til å handle om lærerens undervisning, i større grad handle om skolens eller organisasjonenes kapasitet til å drive med forbedringsarbeid. Grutle (2018) henvender seg til studenter på praktisk pedagogisk utdanning for å gi en introduksjon til feltet profesjonsfelleskap og skoleutvikling. Han hevder at ny Overordnet del – verdier og prinsipper for grunnopplæringen løfter fram dette gjennom kapittel 3.5 *Profesjonsfelleskap og skoleutvikling* og sier videre at vi for første gang finner noe om lærerens og skolers faglige utvikling i en norsk læreplan (Grutle 2018, s.153). For å få en forståelse av begrepet profesjonsfelleskap, vil vi i første del av teorikapittelet se på begrepet profesjon, hvor profesjoner utvikler sine profesjonelle ferdigheter, og hva som kan være kilden til slik profesjonsutvikling. Dernest har vi sett på ulike former for læringsfelleskap.

I litteratur rundt læringsfellesskap ser vi at Peter Senges (1990) fem disipliner fremkommer. Grutle (2018) hevder at mye av litteratur knyttet til skoleutvikling og profesjonsfellesskap har referanser til Senge. Senges fem disipliner beskriver hvordan organisasjoner kan utvikle seg til lærende organisasjoner gjennom kollektiv læring. Deretter har vi sett på lærende organisasjoner i en skolekontekst.

Vi har videre tatt utgangspunkt i Stoll, Bolam, McMahon, Wallace og Thomas (2006) sitt arbeid, der de har falt ned på fem kjennetegn for effektive profesjonelle læringsfellesskap. Disse fem; *felles verdier og visjoner, kollektivt ansvar, refleksjon, samarbeid og kollektiv læring*, har vi utdypet nærmere og benyttet i vår forskning for å belyse problemstillingen. Da VFL- MOOC er et skolebasert utviklingsprogram har vi sett nærmere på kollektiv læring i program og faktorer som kan hemme eller fremme god implementering. Avslutningsvis har vi sett på ledelse av profesjonelle læringsfellesskap og tilnærminger til utvikling – og endringsarbeid, da ledelse viser seg å være sentralt for å lykkes med implementeringsarbeid.

2.1 Profesjon

Profesjonsbegrepet har gradvis vokst frem i norsk skolepolitikk. I en sammenligning av tre stortingsmeldinger i perioden 1997-2009 utført av Mausethagen og Granlund (referert i Smeby og Mausethagen 2017, s. 17) fant de en betraktelig økning i bruken av begrepet profesjon. Forfatterne tolker det som et signal eller ønske om å profesjonalisere lærerutdanningen og lærerne. Ifølge Irgens (2007) kjennetegnes en profesjon ved at det er en kopling mellom kunnskap og stilling, og at denne koplingen oppnås gjennom en profesjonsutdanning. Profesjoner kjennetegnes ved at de har autonomi i utøvelsen med utgangspunkt i en felles vitenskapelige og erfaringsbasert kunnskapsbase og etiske retningslinjer for profesjonsutøvelsen. Profesjonsutdanningen er yrkesrettet, skal utvikle ekspertise, er systematisk i forhold til yrkesfeltet og går som regel over flere år. Videre hevder han at lærerne er blitt profesjonsutøvere og skal inneha profesjonell kunnskap innen et bestemt yrkesrettet kunnskapsområde. Han påpeker at en profesjonell yrkesutøver trenger også kunnskaper ut over sitt profesjonsområde, da den profesjonelle må kunne:

- *organisere og lede seg selv og andre*
- *arbeide i gruppe*
- *ha kunnskaper om den organisasjonen som en er en del av.*

Han illustrere dette gjennom det han kaller «kunnskapssiloer» som viser sammenhengen mellom fordypningskunnskap og integrerende kunnskap. Han fremhever at den profesjonelle trenger organisasjonskunnskap for å binde profesjoner sammen i et kunnskapssamfunn ved å inneha felles språk, modeller og felles forståelse for utfordringer og problemstillinger. (Irgens 2007).

Profesjonsutvikling

Profesjonsutvikling handler om den daglige læringen på egen arbeidsplass. Smeby og Mausethagen (2017) bruker imidlertid begrepet profesjonskvalifisering for å understreke at tilegnelse av profesjonskunnskap og profesjonelle ferdigheter foregår ved ulike arenaer. Mens begrepet profesjonsutdanning peker på at tilegnelsen av kunnskap foregår innenfor utdanningsinstitusjoner, mener de at en betydelig del av profesjonskvalifisering også foregår i arbeidslivet. De hevder «selv om kvalifisering til profesjonell yrkesutøvelse skjer gjennom utdanningene og de første årene i arbeidslivet, er kunnskaps- og kompetanseutvikling en dimensjon ved det å være profesjonsutøver som må strekke seg gjennom hele karrieren» (Smeby og Mausethagen 2017, s.11). Grutle (2018) bruker begrepet *profesjonsutvikling*. Profesjonsutvikling er ifølge han, den daglige læringen på egen arbeidsplass. Det dreier seg om å lære i et arbeidsfellesskap, og om å bidra *til* og *i* et lærende fellesskap. Forfatteren trekker frem Hargreaves og Fullans (2012) tre elementer i begrepet profesjonell kapital som de vektlegger som sentralt i profesjonsutvikling. *Menneskelig kapital* beskriver individets ferdigheter og kunnskaper som er tilegnet og utviklet gjennom utdanning, erfaring og i samarbeid med kolleger. *Sosial kapital* dreier seg om å samarbeide på en slik måte at en får ta del i andres kunnskaper og ferdigheter. Det siste, *faglig skjønn*, kan sammenlignes med en lærers autonomi da de må gjøre avveininger og ta valg i forbindelse med undervisning og i møte med elever.

Kilder til profesjonsutvikling

Smeby og Mausethagens (2017) analyser viser at nyutdannede opplever større krav til kunnskap og ferdigheter i arbeidslivet, enn hva som er tilegnet gjennom utdanning. Det rapporteres at arbeidslivets første år har gitt vel så mye kunnskap og ferdigheter enn det grunnutdanningen gav. De er imidlertid forsiktige med å konkludere med hva som er viktigst, men slår fast at det er en positiv sammenheng mellom den kunnskap og ferdigheter som tilegnes gjennom utdanning og videre kompetanseutvikling i arbeidslivet. Kilder til videre

kompetanseutvikling, eller profesjonsutvikling kan være flere. De kan være politisk initiert ovenfra gjennom reformer eller tiltak ut ifra skolepolitiske motiv. Tiltak ovenfra som innføring av krav, regler, dokumentasjonsplikt og standardisering, kan bidra til lavere motivasjon blant lærere dersom de opplever at det handler om mistillit, dersom de er uenige i kunnskapsgrunnlaget, eller at det utfordrer deres autonomi. Dette kan medføre «deprofesjonalisering» - en undergraving av rommet for lærernes profesjonelle skjønn, og dermed undergraving av lærings- og utviklingsprosesser. (Smeby og Mausethagen, 2017). Profesjonsutviklingen kan også være initiert innefra, eller nedenfra ved at profesjonen selv tar ansvar for å utvikle arbeidet individuelt eller gjennom kollektive prosesser. I kapittel 1.5 viste vi til Hargreaves (1996) forskning som hevder at det optimale innen skoleutvikling er å tenke stort, men begynne i det små. Når det skjer forandringer i skolen så er ikke dette en enkelt hendelse men hendelser over tid som gjør at en forandrer praksis. En kombinasjon av «nedenfra og opp», og «ovenfra og ned» strategier er mer fruktbart enn bare å benytte en av delene. Dersom komplekse endrings- eller utviklingsprosesser skal lykkes i skolen er det viktig at lærerne er involvert på en produktiv og meningsfull måte, som tar utgangspunkt i lærernes ønsker om endring (Hargreaves, 1996).

Oppsummering

Den økende bruken av begrepet profesjon i stortingsmeldinger, blir av Smeby og Mausethagen (2017) tolket som et signal eller ønske om å profesjonalisere lærerutdanningen og lærerne. Profesjon kjennetegnes ved at det er kopling mellom kunnskap og stilling. Koplingen oppnås gjennom en profesjonsutdanning. For å synliggjøre at profesjonskunnskap og profesjonelle ferdigheter også foregår i arbeidslivet, brukes begrepet profesjonskvalifisering. Grutle (2018) bruker begrepet profesjonsutvikling om den daglige utviklingen på egen arbeidsplass. Kilder til profesjonsutvikling kan komme ovenfra ut fra skolepolitiske motiv, eller innenfra ved at profesjonen selv tar ansvar for videreutvikling. Hargreaves (1996) taler for at en kombinasjon av «nedenfra og opp», og «ovenfra og ned» strategier er mer fruktbart enn bare å benytte en av delene. Lærerne utgjør et faglig fellesskap ved å inneha en profesjon og deltar sammen med andre innen profesjonen og sammen utgjør et profesjonsfellesskap som er en form for læringsfellesskap (Ertesvåg, 2012). I det videre vil vi se på ulike former for læringsfellesskap som skal bidra til at vi forstår begrepet profesjonsfellesskap slik det framkommer i ny Overordnet del – verdier og prinsipper for grunnopplæringen kapittel 3.5 *Profesjonsfellesskap og skoleutvikling*.

2.2 Profesjonsfellesskap

Ifølge Smeby og Mausethhagen (2017) ble det i stortingsmeldinger på begynnelsen av 2000-tallet, en økende oppmerksomhet rundt lærernes profesjonsfellesskap. De viser til St.Meld. 31 (2007-2008) og Ekspertgruppa om lærerrollen (2016), og hevder at oppmerksomheten var knyttet til en sterk tro på at slike profesjonsfellesskap vil styrke lærernes kunnskapsbase og deres profesjonsutøvelse. St. Meld 28 - *Fag-Fordypning-Forståelse* utdyper begrepene profesjon og profesjonsfellesskap, og slår fast at en profesjon også er et fellesskap med felles normer og tradisjoner som sammen utgjør et profesjonsfellesskap. Lærernes kompetanse utvikles gjennom utdanning, gjennom utviklingsarbeid og kollegialt samarbeid ved skolene, og deres evne til å videreutvikle praksis alene og sammen med kollegaer har betydning for elevenes læring (Kunnskapsdepartementet, 2015-2016, s. 68). Ifølge Ertesvåg (2012) tar læringsfellesskap ulike former. Felles for disse er at samarbeid som varer over tid, medvirker til læring og økt læringsutbytte for elever. For å forstå begrepet profesjonsfellesskap har vi valgt å se til begrepene *praksisfellesskap*, *læringsfellesskap* og *profesjonelle læringsfellesskap*.

Praksisfellesskap

Praksisfellesskap forbindes med Wenger (1998) og hans teori *Communities of Practice*. Her er det sentrale i fellesskapet å dele, forvalte, utvikle og endre eller revidere felles kompetanse eller praksis. Gjennom gjensidig engasjement bidrar medlemmene til å skape felles praksis, ansvarlighet og tilhørighet i en felles virksomhet gjennom et felles repertoar. Ifølge Wenger kan også en skole ha flere praksisfellesskap, men det avgjørende er om skolen har gjensidig engasjement, er en felles virksomhet og har et felles repertoar (Wenger, 1998). Ifølge Ertesvåg (2012) kan et praksisfellesskap være på ulike nivåer i organisasjonen, og kan være type grupperinger der lærere lærer av hverandre. Praksisfellesskap oppstår når en gruppe personer er samlet om en felles oppgave og man har mulighet til å inngå i forpliktende drøftinger om oppgaven. (Ertesvåg 2012, s. 119) Praksisfellesskap vil være svært egnet der ei gruppe av lærere har felles mål, en interesse eller en oppgave de vil utforske nærmere. I endringsarbeid som imidlertid omfatter hele skolen, vil ikke praksisfellesskap som tilnærming være best egnet. Her vil, ifølge Ertesvåg (2012) det profesjonelle læringsfellesskapet være mer egnet.

Læringsfellesskap

Helstad (2013) bruker begrepet læringsfellesskap. Dette tar utgangspunkt i at lærere og andre som samarbeider kan oppnå mer ved å jobbe i fellesskap enn alene, og at samarbeid kan utvikle eksisterende praksis ved en forskende tilnærming. Læringsfellesskap kjennetegnes ved at det i skolen legges til rette for interaksjon mellom lærere for å unngå privatisering av praksis. Læring i læringsfellesskap bygger på Vygotsky (1987) og hans teori om sosiokulturell læring hvor utgangspunktet er at læring er grunnleggende sosial. Kunnskap tilegnes gjennom samarbeid, samhandling og praktisk aktivitet hvor mennesker samhandler i fellesskap. Forskning viser at gode læringsfellesskap i skoler kjennetegnes ved god samarbeidskultur, felles visjon og en skole som tar et kollektivt ansvar for både elevens og lærernes læring (Helstad,2013).

Profesjonelle læringsfellesskap

Stoll m.fl. (2006) har i *Journal of Education Change* (2006) gjort en oppsummering av litteraturen rundt profesjonelle læringsfellesskap - *professional learning communities* (PLC). I sin gjennomgang fant ikke forfatterne noen universell definisjon av profesjonelle læringsfellesskap. De fant imidlertid ut at begrepet har likheter av tolkninger i ulike kontekster, at det er internasjonal bred enighet om innholdet i begrepet, og at det kan defineres slik: «en gruppe mennesker som deler og kritisk utforsker sin praksis på en kontinuerlig, reflekterende, samarbeidsvillig, inkluderende, læringsorientert og vekstfremmende måte» (Stoll m.fl. 2006, s. 222).

Profesjonelle læringsfellesskap kan ses på som et konsept for kapasitetsutbygging og bærekraftig forbedring av skolen og dermed elevenes læring. Utdanningsreformers fremgang avhenger av lærernes individuelle og kollektive kapasitet og deres tilknytning til hele skolens kapasitet for å fremme elevenes læring. Med kapasitet menes en kompleks blanding av motivasjon, dyktighet, positiv læring, organisatoriske forhold, kultur og infrastruktur for støtte. Setter man dette sammen vil det gi individer, grupper, skolesamfunn og skolesystemer krefter til å engasjere seg i og opprettholde læring over tid. Ifølge forfatterens funn kan det se ut som om at utvikling av profesjonelle læringsfellesskap kan ses på som et løfte om kapasitetsutbygging og bærekraftig forbedring. Sentralt i konseptet er ideen om *fellesskap*. Fokuset er dermed ikke bare rettet mot lærernes individuelle profesjonelle læring, men av profesjonell læring i et fellesskap bestående av kollegaer og elever som bygger på tanken eller forestillingen om kollektiv læring. Profesjonelle læringsfellesskap handler altså om noe mer

enn å tilegne seg kunnskaper og ferdigheter, også om mellommenneskelige forhold som omsorg og støtte, relasjoner og felles normer og verdier (Stoll m.fl.2006).

Oppsummering

Man kan si at en profesjon er et fellesskap med felles normer og tradisjoner som sammen utgjør et profesjonsfellesskap. Ifølge Ertesvåg (2012) tar læringsfellesskap ulike former. Felles for disse er at samarbeid som varer over tid, medvirker til læring og økt læringsutbytte for elever.

Praksisfellesskap er en form for læringsfellesskap der det sentrale er at fellesskapet deler, utvikler og reviderer felles kompetanse og praksis. Læringsfellesskap kjennetegnes ifølge Helstad (2013) ved at skolene legger til rette for interaksjon lærere imellom, og bygger på et sosiokulturelt læringssyn der det tas kollektivt ansvar for elevers og læreres læring.

Profesjonelle læringsfellesskap handler om kapasitetsutbygging og bærekraftig forbedring gjennom kontinuerlige prosesser der grupper av mennesker deler og kritisk utforsker praksis sammen. Det handler om læring i et fellesskap av kollegaer og elever, altså noe mer enn å tilegne seg kunnskaper og ferdigheter, også om mellommenneskelige forhold som omsorg og støtte, relasjoner og felles normer og verdier.

Etter en gjennomgang av begrepene velger vi å forstå begrepet *profesjonsfellesskap* slik det framkommer i ny Overordnet del kapittel 3.5, ved å bruke Stoll m.fl. (2006) definisjon av profesjonelle læringsfellesskap. Videre vil vi se på kjennetegn av hva som gjør disse profesjonelle læringsfellesskapene, eller profesjonsfellesskap som vi benevner det som, effektive. For å nærme oss effektivitetskriteriene, vil vi først se på skolen som lærende organisasjon gjennom Senges 5 disipliner, og dernest sette disse inn i skolekontekst gjennom Kools og Stolls (2016) arbeid.

2.3 Skolen som lærende organisasjon

Senges 5 disipliner

Vi har tidligere pekt på nasjonale styringsdokumenter som har redet grunnen for den skolereformen vi står ovenfor i dag. Gode lærere bidrar aktivt i det profesjonelle faglige fellesskapet som utvikler skolen som en lærende organisasjon (Kunnskapsdepartementet, 2015-2016, s. 68). Begrepet *lærende organisasjoner* knyttes til Peter Senges klassiske teori «The fifth discipline». Dette handler om hvordan organisasjoner, for eksempel skoler, kan

utvikle kollektiv læring og igjennom dette utvikle kvaliteten på undervisningen. Senge definerer lærende organisasjoner slik:

“Organisasjon der mennesker kontinuerlig utvikler sin kapasitet til å skape de resultatene de virkelig ønsker, der nye og ekspansive tankemønstre pleies, der kollektiv ambisjon frigjøres og hvor mennesker kontinuerlig lærer å se helheten sammen” (Senge, 1990, s. 3).

Han hevder at man må kunne mestre å kombinere fem disipliner for å kunne utvikle seg til en lærende organisasjon. Disiplinene må ses på som personlige fagområder for hvordan man tenker, drømmer, samhandler og lærer av hverandre. Disiplinen *personlig mestring* handler om at enkeltindivider har kunnskaper, ferdigheter, personlige visjoner, rasjonell tenking og at de kan og vil lære. Gjennom disiplinen *mentale modeller* kan man danne seg bilder eller forståelse av hvordan en organisasjons praksis fungerer for så å trekke det inn i kollektiv refleksjon slik at man kan bygge nye modeller og dermed utvikle eksisterende praksis. *Felles visjon* handler om at medlemmene har et felles ønske, mål eller bilde av fremtiden som alle slutter opp om. En visjon skal være en «ledestjerne» som innbyr til deltakelse og innsatsvilje. Disiplinen *teamlæring* handler om at man lærer gjennom gruppelæring hvor enkeltindivider lærer av hverandre gjennom dialog og refleksjon. Ved å lære sammen vil en kunne oppnå mer og medlemmene vil kunne oppnå raskere personlig vekst. For at team- eller gruppelæring skal fungere må personlig mestring og tanken om en felles visjon være oppfylt og ligge i bunnen. Den femte disiplin, *systemtenkning* handler om å se helhetlige sammenhenger i et system og mellom disiplinene slik at kontinuerlige prosesser kan studeres fremfor enkeltbilder. Disse helhetlige sammenhengene kan legges til grunn for å se på skolen som en lærende organisasjon (Senge, 1990).

Skolen som lærende organisasjon

I Kools og Stoll (2016) arbeid *What Makes a School a Learning Organisation?* (OECD Education Working Papers 137, 2016) har de forsøkt å skape en forståelse av skolen som en lærende organisasjon. Arbeidet gir en grundig analyse av lærende organisasjonslitteratur generelt, og innenfor en skolekontekst spesielt. Forfatterne definerer skolen som lærende organisasjon på denne måten:

«a school as a learning organisation has the capacity to change and adapt routinely to new environments and circumstances as its members, individually and together, learn their way to realising their vision» (Kools og Stoll, 2016, s. 5).

De identifiserer og operasjonaliserer skolen som lærende organisasjon gjennom syv overordnede handlingsorienterte dimensjoner utviklet av Watkins og Marsicks (referert i Kools og Stoll, 2016, s. 31). De syv dimensjonene er et utgangspunkt for å utvikle en skole til en lærende organisasjon gjennom læring på individ, gruppe- og organisasjonsnivå for å påvirke og forbedre elevenes læring. Kools og Stoll (2016) anbefaler skoler å benytte dimensjonene som teoretisk grunnlag, da den angir underliggende sentrale kjennetegn for god praksis og fokuserer på kollektiv og sosiokulturell læring.

Den første dimensjon handler om at skoler utvikler og jobber etter en *felles visjon* med utgangspunkt i elevenes læring. En felles visjon skal gi retning og virke som en motiverende kraft i arbeidet mot både individuelle mål og skolemål. Den andre dimensjonen handler om at skoler *fremmer og støtter profesjonell læring* for alle ansatte. Det innebærer at alle ansatte engasjerer seg i kontinuerlig profesjonell læring, tar ansvar for egen læring, er villig til å utvikle eksisterende praksis og at det settes av tid, ressurser og støtte til kompetanseutvikling. Den tredje dimensjonen dreier seg om at skoler må dyrke og legge til rette for *gruppelæring og samarbeid* i hele kollegiet. Det betyr at medlemmene samarbeider og lærer gjennom kollektive prosesser. Den fjerde dimensjon handler om å *skape en kultur* for utvikling, utforskning utprøving og at lærere er innovative. Lærer må ønske og tørre å eksperimentere rundt egen undervisning, og være innovative. Den femte dimensjonen handler om at skoler må ha *systemer for innhenting og deling av kunnskap* og læring (kapasitetsbygging). I dette ligger det at skoler må ha systemer på plass for å innhente informasjon om nåværende situasjon, fremgang, gap og forventet praksis. Strukturer for regelmessig dialog og deling av kunnskaper må også være på plass. Den sjette dimensjonen handler om at skoler må *bygge nettverk* med nærmiljøet, skolenettverk, foreldre, bedrifter, universiteter eller andre organisasjoner som de kan samarbeide med og drive kunnskapsutveksling med. Den siste og syvende dimensjonen er en *skoleledelse* som må modellere og praktisere lederskap på kontinuerlig læring. Skoleledere som distribuerer ledelse er proaktive og kreative endringsagenter, utvikler positiv kultur og bygger strukturer for dialog, kontinuerlig kunnskapsutvikling og samarbeid. I tillegg må skoleledere samarbeide med omgivelsene og sikre at skolen jobber i tråd med skolens visjon, verdier og mål (Kools og Stoll, 2016).

Oppsummering

Ser vi på Senges definisjon av lærende organisasjon opp mot Kools og Stoll (2016), finner vi at det i all hovedsak handler om organisasjoners evne til bygge kapasitet for å skape, endre og

tilpasse seg ny kunnskap. Kontinuerlige prosesser og kollektive ambisjoner skal sørge for at mennesker lærer sammen, ser helheten sammen og på den måten realiserer sine visjoner. Tidligere har vi avklart at vi forstår begrepet profesjonsfellesskap ved å bruke Stoll m.fl. (2006) definisjon av profesjonelle læringsfellesskap. Vi vil i det videre se til Stoll m.fl. (2006) for hva som gjør slike læringsfellesskap effektive.

2.4 Hva gjør profesjonsfellesskap effektive?

Ifølge Stoll m.fl. (2006) har profesjonelle læringsfellesskap viktige kjennetegn for å kunne fungere og være effektive. Det er i hovedsak fem kjennetegn som må være til stede, flettes sammen og fungere sammen. Disse er: *felles verdier og visjoner, kollektivt ansvar, refleksjon, samarbeid, og kollektiv læring*. De hevder videre at gjensidig tillit, respekt og støtte innad i organisasjonen er grunnleggende for at fellesskapene skal fungere. I den neste delen vil vi foreta en teoretisk gjennomgang av de fem kjennetegnene. Disse er sentrale for vår forskning, og vi vil i kapittel 4 drøfte disse kjennetegnene opp imot datamaterialet og problemstillingen.

2.4.1 Felles verdier og visjoner

Det første kjennetegnet på effektive læringsfellesskap er der det utarbeides felles verdier og visjoner. Dette viser seg å være et særdeles viktig og ufravikelig i arbeidet med elevers læring. Felles verdier og visjoner må være delt med medlemmene i skolen, og vil være til hjelp for lærere som vil støtte seg på kollegaer når en vil gå utenfor den individuelle autonomi (Stoll m.fl., 2006). Forfatterne trekker frem også frem at et delt verdigrunnlag gir et rammeverk for kollektiv beslutningstaking. Kools og Stoll (2016) påpeker at skoler som har felles verdier og visjoner vil gi den en retning og fungere som en motiverende og inspirerende kraft for å oppnå både individuelle mål og skolemål. Videre hevder de at felles verdier og visjoner skal være resultat av et arbeid som involverer alle ansatte, elever, foreldre og andre interessenter, og ikke presenteres som et utgangspunkt for et arbeid. En felles visjon skal også være forpliktende for medlemmene til å jobbe mot å gjøre en forskjell i all undervisning og møte med elever. For Ertesvåg (2012) handler felles visjoner om å avdekke et felles bilde av fremtiden som fostrer genuin forpliktelse og tilslutning til et arbeid, heller enn å bare samtykke til det. Når Senge (referert i Ertesvåg, 2012, s. 65) snakker om disiplinen personlig mestring handler dette om en kontinuerlig undersøkelse og utvikling av personlig kunnskap. Mennesker med høy personlig mestring lever i kontinuerlig læringsmodus og kommer aldri i mål. Visjon er ifølge Senge (referert i Ertesvåg 2012, s. 64) et spesifikt reisemål, et bilde av

en ønsket framtid. Senges disiplin for felles visjon handler om de individuelle visjonene som blir omsatt til en felles visjon, og som leder til en utforming av praksis (Ertesvåg, 2012).

2.4.2 Kollektivt ansvar

Kollektivt ansvar er det andre kjennetegnet som gjør læringsfellesskap effektive. Det er bred enighet om at medlemmene i et profesjonelt læringsfellesskap tar et konsekvent kollektivt ansvar for elevenes læring. Dette vil gi og bidra til å opprettholde engasjement og ansvarlighet, samt opprettholde et gruppepress i forhold til de som ikke deltar, noe som kan føre til isolasjon (Stoll m.fl., 2006). Kools og Stoll (2016) påpeker at alle ansatte må engasjerer seg i kontinuerlig profesjonell læring, ta ansvar for egen læring og være villig til å utvikle eksisterende praksis. Ansatte må også engasjere seg i å identifisere egne mål og prioriteringer for egen profesjonell læring som er i tråd med skolemål, skolens utviklingsplan og elevenes behov.

Hargreaves og Fullan (2014) tar et oppgjør med det de karakteriserer som et malplassert fokus på individuell lærerkvalitet. Et repetert forskningsfunn viser at lærerens kvalitet er avgjørende for elevenes læringsutbytte. Mens USA på et tidspunkt satte fokus på den enkelte lærers prestasjoner knyttet opp mot elevens læringsutbytte, hevder Hargreaves og Fullan at land som USA kan sammenligne seg med, snarere setter fokus på hvordan man maksimerer den kumulative effekten av svært mange lærere for hver enkelt elev over tid. De hevder at elever gjør det godt fordi de har en hel rekke med gode lærere. Med andre ord, skal skolen endres, må hele profesjonen endres, og det er nettopp det de best presterende land gjør. Å *undervise som proff*, hevder de, er når lærere påtar seg det krevende og inspirerende arbeidet med å utvikle egen undervisningspraksis med kollektiv styrke i samarbeid med profesjonelle kollegaer. Lærere og undervisning må stadig forbedres. Lærere må innta forskerblikket i utvikling av egen undervisningspraksis. En konstant utforskning av praksis, individuell og kollektiv utvikling er essensielt for profesjonell suksess. Og undervise som en proff betyr å planlegge undervisning, ikke som et isolert individ, men som del av et høyt presterende team. Det handler altså med andre ord ikke om ansvarliggjøring av enkeltindivider, men om et kraftfullt, kollektivt felles ansvar. Til sist legger de i at det å undervise som proff betyr at lærere må være en uunnværlig del av en bredere lærerprofesjon og delta i dens utvikling. Dette medfører nytenking rundt samarbeidsmåter lærere imellom og at lærere støtter, samtidig som de utfordrer hverandre (Hargreaves og Fullan, 2014).

2.4.3 Refleksjon

Refleksjon er det tredje kjennetegnet som skaper effektive læringsfellesskap. Bruk av refleksjon handler ifølge Stoll m.fl. (2006) om reflekterende samtaler og dialoger om pedagogiske spørsmål som involverer bruk av ny kunnskap på en vedvarende måte. Gjennom en refleksiv tilnærming vil man kunne overføre taus kunnskap til delt kunnskap gjennom samhandling, og dermed oppnå deprivatisering av praksis. Kools og Stoll (2016) understreker viktigheten av refleksjon i deres arbeid med skoler som lærende organisasjoner. Refleksjon må være en del av den daglige praksis, og er nødvendig for å endre og utvikle praksis og profesjonell læring. Klemp (2013) har undersøkt hvilken betydning refleksjon har for profesjonsutøvers læring, og diskuterer hvilke konsekvenser denne kunnskapen brukes i arbeid med refleksjonsprosesser i profesjonsutdanningene. Den vanligste forståelsen av begrepet refleksjon i skolesammenheng blant lærere og elever er «å tenke». Denne forståelsen av begrepet er, ifølge Klemp (2013) for upresis. Hun oppsummerer Gruters definisjon av begrepet slik:

“refleksjon er noe som skjer i bevisstheten i et dialogisk møte med verden og som skal gi nye erfaringer og ny kunnskap” (Klemp, 2013, s. 45).

Beskrivelsen viser at det ikke er snakk om noe vanlig samtale eller tenking, da refleksjon ikke er noe presist eller entydig, og fordi vi sanser og tolker ulikt i ulike kontekster. Da det ikke er noe riktige svar, kan ikke refleksjonsprosesser legges opp som andre oppgaver eller prosesser med forhåndsbestemte svar. Refleksjonsprosessen er dermed en situasjonsbestemt og autonom prosess som følgelig får konsekvenser for bruk av refleksjon i en utdanningskontekst. Klemp (2013) viser videre til Webster-Wright sin studie fra 2009 hvor hun etterspør mer forskning på hvordan arbeidsplassens diskurs, maktforhold og sosialisering påvirker refleksjonsprosesser. Her bør det stilles spørsmål om hva som kommer til overflaten i slike prosesser, få fram hva det stilles spørsmål om, og hva det vil være legitimt å reflektere om? Postholm (referert i Klemp, 2013, s. 49) har foretatt studier og dokumentasjon av refleksjonsprosesser knyttet til et aksjonsforskningsprosjekt i en norsk grunnskole. Gjennom observasjon av lærermøter har hun kommet frem til tre kategorier refleksjon. Den første er *tips og utveksling av erfaringer*. Denne kategorien omfatter situasjoner der lærere lærer av hverandres erfaringer gjennom diskusjon. Dette kan ifølge Postholm være eksempel på kraftfull refleksjon, der tenking overskrider det som allerede er tenkt og gjort. Den neste kategorien er å *underbygge undervisning* der lærere begrunner sin undervisning ut ifra kunnskap og en viss grad av ekspertise. I dette ligger at lærere henviser til læreplaner, andre

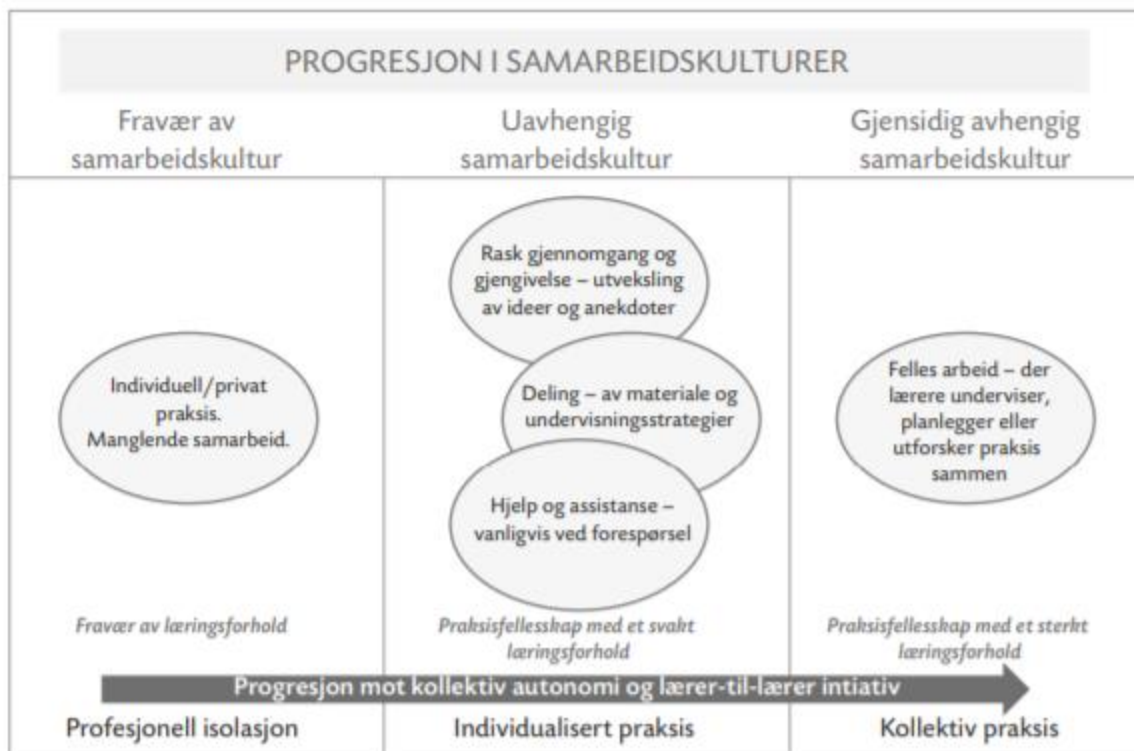
lærere og generelle oppfatninger av læring. Postholm finner imidlertid få funn som tyder på at lærere anvender tradisjonell teori. Siste kategori, *vurderende uttalelser* er der lærerne selv viser til konsekvenser av at de har reflektert rundt egen undervisning.

Borko (2004) har sett på nyere internasjonal forskning om hvordan utviklingsprogram påvirker læreres læring. Borko oppsummerer at organiserte programmer kan bidra til at motiverte enkeltlærere videreutvikler praksis. Det har imidlertid vist seg enklere for lærere å støtte elevene i å formulere sin faglige forståelse, enn det er å lære lærerne å bruke dette for egen utvikling. Å utvikle læringsfellesskap med en samtalekultur som har kritisk perspektiv på undervisning er vanskelig og tidkrevende, og krever god ledelse. Klasseromspraksis må ses på som et verktøy hvor en gjør elevenes læringsrom til et læringsrom for lærere, hvor de kan utforske hverandres praksis og reflektere i fellesskap over eksisterende praksis. Det sentrale her er å få lærerne til å stille gode spørsmål slik at en oppnår kritisk refleksjon. Helstad (2014) viser i sin artikkel *Profesjonelle læringsfellesskap: Kunnskapsutvikling gjennom samtaler* til Earl og Timperley (2008) som skiller mellom sterk og svak refleksjon. Sterk refleksjon innebærer at man utfordrer relasjoner gjennom balanse, støtte og utfordring gjennom en undersøkende tilnærming til praksis. Svak refleksjon mangler problematisering av innhold og kontekst, er overfladisk, mer som prat og fungerer best som sosialiserende og bekræftende, og utfordrer ikke nødvendigvis kunnskapshorisonten. I et profesjonsfellesskap hvor målet er å utvikle og fornye eksisterende kunnskap, vil ikke svak refleksjon nødvendigvis føre til målet slik som sterk refleksjon har muligheten til.

2.4.4 Samarbeid

Samarbeid er det fjerde kjennetegnet. Stoll m.fl. (2006) hevder at medlemmene i et profesjonelt læringsfellesskap må ha et sterkt engasjement i utviklingsarbeid som har konsekvens for grupper av mennesker, og som går utover vanlige utvekslinger om hjelp og støtte. Gjensidig avhengighet er sentralt for et godt samarbeid, og koblingen mellom samarbeid og en delt felles visjon blir fremhevet. Et mål om å bedre undervisningspraksis vil være umulig å oppnå uten samarbeid, kobling av samarbeidsaktiviteter og en delt og felles visjon. Kools og Stoll (2016) påpeker at kjerneverdiene ved samarbeid er tillit og gjensidig respekt for hverandre og at personalet må føle seg komfortable når de henvender seg til hverandre. Det må legges strukturer i skolen for dialog og samarbeid gjennom faste møtesteder.

Toole og Louis (2002) støtter og oppsummerer det ovenstående ved å påpeke at gode samarbeidskulturer karakteriseres av felles visjon og verdier, felles ansvar, refleksjon og gruppelæring. Tholin og Øhra (2019) har utarbeidet en modell som er inspirert og videreutviklet fra Little, Hargreaves og Fullan og Wadel. Vi har valgt å benytte deres modell da den viser kjennetegn ved ulike samarbeidskulturer og læringsforhold.



Figur 2: Progresjon i samarbeidskulturer (Tholin og Øra, 2019)

Hensikten med Tholin og Øras (2019) modell er å vise de spenninger som kan være gjenkjennelig innenfor samarbeid. Samtidig viser den arbeidet med å nærme seg en mer robust samarbeidskultur. Ulike læringsfelleskap har ulike former for samarbeidskultur. *Fravær av samarbeidskultur* kjennetegnes av at rollene i stor grad bærer preg av å være isolerte og privatiserte. Dette kan føre til at trygghet, som er en sentral relasjonell egenskap, blir fraværende og faren for å miste relasjoner til andre blir stor. *Uavhengig samarbeidskultur* er mer preget av et samarbeid der kollegaer setter pris på å være en del av et samarbeidsfelleskap, der de henvender seg til hverandre om enkle råd og ideer. Samarbeidet bærer likevel preg av lite forpliktelse og uavhengighet som fører til at en ikke i noe utstrakt grad deler bekymringer, tips og råd i forhold til egen undervisning. I en *gjensidig avhengig samarbeidskultur* er rollene i større grad preget av en gjensidig, samarbeidende, forpliktende og utforskende tilnærming. Her ønsker kollegaer å involvere hverandre i arbeidet, reflektere

sammen og få konstruktive innspill på egen undervisning. Dermed beveger man seg over til en mer kollektivt handlende samarbeidsform der læringsfelleskapet muliggjør endring av egen undervisning (Tholin og Øra, 2019). I et profesjonsfelleskap hvor en søker mot en kollektiv praksis må målet være å bevege seg mot en gjensidig avhengig læringskultur hvor man utforsker praksis sammen.

2.4.5 Kollektiv læring

Det femte og siste kjennetegnet henter blant annet sitt utspring fra Vygotsky (1987) teori om sosiokulturell læring. Det tar utgangspunkt i at læring er en grunnleggende sosial aktivitet, der kunnskap tilegnes gjennom samarbeid, samhandling og praktisk aktivitet. Ifølge Stoll m.fl. (2006) lærer lærere sammen med kollegaer gjennom kollektive læringsprosesser som skaper kunnskap ved at lærere samhandler, engasjerer seg i dialog, overveier informasjon, tolker og deler kunnskap seg imellom. Sosiale ressurser må dyrkes gjennom å ta i bruk lærernes individuelle kunnskaper og ferdigheter i det kollektive arbeidet. Kools og Stoll (2016) påpeker at gruppelæring er en form for kollektiv læring og en måte å jobbe sammen på for å få medlemmene til å tenke, reflektere, samhandle og lære ansikt til ansikt for å utvikle praksis.

I Senges disiplin *teamlæring* ser vi at dialogen er sentral. Dialogen styrker kapasiteten til de ulike medlemmene i et team til å se utover sine egne forestillinger og dermed inngå i en genuin fellestenking (Ertesvåg, 2012). Ertesvåg hevder at skoler som har en individfokustert læringskultur vil ha store vansker med å løse oppgavene i den moderne skole. Tradisjonelt sett har den enkelte lærer stått i sitt klasserom, og samhandling med kollegaer har vært minimal. Hun peker på at dette er noe som fremdeles preger skoler i mer eller mindre grad.

Utfordringa, sier Ertesvåg, er at det ikke lengere er mulig å drive skoler etter denne modellen. Til det er skolens oppgaver for omfattende og krevende (Ertesvåg, 2012).

Grutle (2018) fokuserer på gruppelæring som fenomen og viser til tre kritiske faktorer som skisserer i forhold til *teamlæring*. Den første faktoren er om alle involveres, kommer til ordet, eller er det et fast mønster som gjelder hvor det er de samme personene som tar ordet, eier virkeligheten, lar ikke andre slippe til eller setter samspillet i gruppen. Grutle påpeker med utgangspunkt i Senge at alle bærer et ansvar for samspillet i gruppen, selv de tilbaketrukne. Det andre er om et team som møter nye utfordringer klarer å utnytte individuelle ferdigheter, kunnskaper og tidligere erfaringer som er i gruppen slik at gruppen klarer sammen å være nyskapende. Den tredje faktoren er sammenhengen mellom grupper i en organisasjon hvor

ansatte kan være en del av flere grupper. Det kan medføre spredning i form av noe som er bestemt et sted kan få virkning for en annen gruppe og dermed påvirke arbeidsoppgaver for andre. På den annen side kan god gruppelæring i et team påvirke andre team til å bedre sin gruppelæring (Grutle, 2018).

Oppsummering

I denne delen har vi beskrevet og utdypet hva som gjør profesjonelle læringsfellesskap effektive. Gjennomgangen til Stoll m.fl. (2006) viser at effektive profesjonelle læringsfellesskap kjennetegnes ved felles visjon, kollektivt ansvar, refleksjon, samarbeid og kollektiv læring. Disse fem må være til stede, flettes sammen og fungere sammen. I tillegg må det være gjensidig tillit, respekt og støtte innad i organisasjonen er for at fellesskapet skal fungere.

I neste del vil vi ta for oss kollektiv læring i utviklingsprogram. Dette fordi vår forskning har tatt utgangspunkt i VFL – MOOC som er et skolebasert utviklingsprogram.

2.5 Kollektiv læring i utviklingsprogram

Gareth m.fl. (referert i Klemp, 2013 s.48) har forsket på kollektiv læring i utviklingsprogram. Her tok de mål av seg å se på hvilken type utviklingsprogram som har signifikant positiv effekt på læreres læring. Funnene viser at utviklingsprogram må være praksisnære og gå over lengere tid. Formen på utviklingsprogrammet synes å være mindre viktig. Det er lærernes mulighet til å diskutere i en felles faglig kontekst som synes avgjørende. Borko (2004) hevder at det koster ut for mye penger på utviklingsprogrammer som mislykkes, fordi programmene ikke er basert på hvordan lærere lærer best. Hennes forskning viser hvordan ulike type programmer påvirker lærernes læring, og her finner man at organiserte programmer kan ha effekt for motiverte enkeltlærere, men at endringer tar tid. Det viser seg lettere for lærere å støtte elevene til å formulere sin faglige forståelse, enn det er for læreren selv å bruke den støtten de gir elevene til å endre egen praksis. Videre viser det seg at sterke læringsfellesskap kan føre til økt læring og bedre undervisning, men at samtaler med kritisk perspektiv på undervisning imidlertid er sjeldne. Utvikling av slik samtalekultur er tidkrevende og krever god ledelse. Til sist hevder Borko at elevenes læringsarena må gjøres om til lærernes arena der de kan utforske hverandres praksis, reflektere i fellesskap og diskutere alternativer. Dette vil på sikt gjøre lærerne flinkere til å stille spørsmål som fører til kritisk refleksjon.

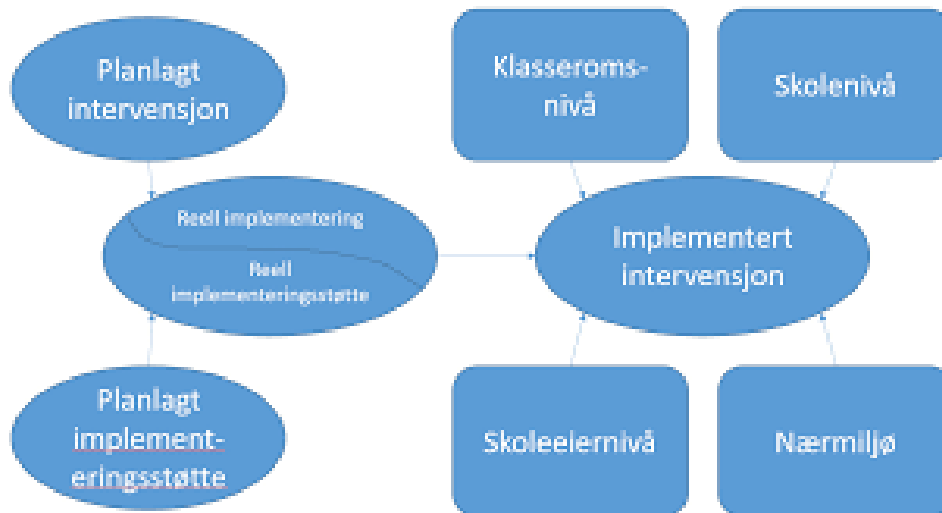
Klemp (2013) har i tillegg sett på en studie av Timperley m.fl. (2007) om læreres profesjonelle læring og utvikling, og oppsummerer at det første man må ta tak i er lærernes forforståelse for at læring og utvikling skal skje. Da det viser seg at lærere ofte avviser nye tanker rundt undervisning som er i konflikt med deres egne, er det viktig å få frem disse tankene slik at de ikke overstyrer tenkingen i utviklingsarbeid. Det andre er at læringsprosessen i slike programmer er best når konteksten, altså selve lærings situasjonen legger til rette for at man parallelt diskuterer og reflekterer over ny kunnskap og prøver ut i praksis. I tillegg må utviklingsarbeidet være evidensbasert, basert på sikker kunnskap om elevene og elevenes læring.

I studier av profesjonelle læringsfellesskap hevder Helstad (2014) at kvaliteten og formen på den støtten lærere får er viktig for å sikre profesjonell utvikling. Ekspertise og kompetanse utenfra synes å være ressurser som kan styrke lokale læringsfellesskap. Timperley m.fl. (2007) finner imidlertid i sin forskning at ressurspersoner som prøver å implementere ferdige opplegg i skoler, sjeldent lykkes. Ifølge Postholm og Rokkones (2012) lærer lærere best i tiltak som er utarbeidet i samarbeid med lærere, med en støttende skoleledelse hvor de kan reflektere over egen praksis og jobbe med tema som opptar dem.

I neste del vil vi se på faktorer som fremmer eller hemmer implementering av en intervensjon ved bruk av utviklingsprogram. Dette er av interesse for vår forskning i forhold til informantenes erfaringer og om de kan knyttes og relateres til den valgte programmodellen VFL- MOOC.

Faktorer som fremmer eller hemmer implementering av utviklingsprogram

Ifølge Ertesvåg (2012) deltar mange skoler i program uten å vurdere programmet grundig nok i forhold til utviklingsbehovet eller den tiltenkte *intervensjonen* som endringen blir omtalt som. For å kunne si noe om lærernes kollektive læring ved bruk av utviklingsprogram, vil det være aktuelt å belyse faktorer ved programmene som enten fremmer eller hemmer implementeringen. Med utgangspunkt i en modell utviklet av Greenberg m.fl. (referert i Ertesvåg, 2012, s. 38) vil vi se på faktorer som fremmer eller hemmer implementering av en intervensjon.



Figur 3: Modell over faktorer som påvirker implementeringskvaliteten (Greenberg m.fl. referert i Ertesvåg 2012, s. 38)

Modellen viser forholdet mellom planlagt intervensjon og reell implementering og mellom planlagt implementeringsstøtte og reell implementeringsstøtte.

Planlagt intervensjon skal ifølge Ertesvåg (2012) beskrive endringen eller utviklingen man ønsker å foreta. Når man skal vurdere eller evaluere et program eller tiltenkt intervensjon er det ifølge Ertesvåg (2012) fire forhold man må ta utgangspunkt i. Det første er selve *programmodellen* som viser strukturer, innhold, tiltak og omfang. Det andre sentrale forholdet man må se på er *leveringskvaliteten*. I dette ligger det at den som ønsker å implementere en intervensjon må ha kunnskaper om feltet, være entusiastisk og engasjert ved innsalget. Deretter må materialet, dets innhold, presentasjonsstil og metoder for å kommunisere innholdet og budskapet vurderes. Ifølge Ertesvåg har leveringskvalitet vist seg å ha betydning i forhold til utbytte av intervensjoner. Det tredje forholdet man må se på er *målgruppen* som intervensjonen er rettet mot og om man når frem til den. Hun påpeker at målgruppen må være klart definert og at de må være til stede når intervensjonen ble levert. Det fjerde og siste forholdet er *deltagerrespons* eller hvor mottakelige deltakerne er og hvordan de engasjerer seg i og responderer på programmet. Ifølge Ertesvåg er deltagerrespons en helt avgjørende komponent i implementering. Målgruppens erfaringer, forutsetninger og motivasjon spiller herunder også inn.

Planlagt implementeringsstøtte er tiltak og strategier som på forhånd er planlagt og som skal sikre og støtte implementeringsprosessen. Ertesvåg (2012) tar opp fem dimensjoner som hun hevder er sentrale for å kunne vurdere, evaluere og trekke erfaringer ut av et

utviklingsprogram. Den første dimensjon dreier seg om *planlegging og forberedelser* på skolenivå og forfatteren retter blikket umiddelbart mot Fullan (2007) sin implementeringsteori og initieringsfasen som helt avgjørende. Her må en skole klarlegge om den er klar for eller har kapasitet til å implementere en intervensjon før man går i gang, da det viser deg å være avgjørende for resultatet.

Ertesvåg (2012) viser til Greenberg og noen faktorer som må vurderes i forberedelser av en intervensjon. Er det behov for endring, er de som skal implementere intervensjonen klar for endring og har man kunnskaper om behovet for endring? Videre påpekes det at det er viktig at deltakerne ser behovet for endringen og forplikter seg til å engasjere seg i endringsprosessen. Forfatteren påpeker at dersom en ikke oppnår 80-85% oppslutning bør en ikke gå i gang med en intervensjon, men heller gå over i en motivasjonsfase for å gi forståelse av viktigheten av å intervere en endring eller forbedring. Videre er det viktig at *kvaliteten på materiell* som skal benyttes er kvalitetssikret. Materiell må være motiverende, innbydende, utviklende, brukervennlig, inviterende og forskningsbasert. *Teknisk støtte og kvalitet på teknisk støtte* i oppstartsfasen og underveis er også sentralt. Opplæring og hjelp er nødvendig å ha klarlagt for å komme i gang og holde prosessen i gang underveis. Den siste faktoren de tar opp er *beredskapen hos implementørene*, dvs. rektor og skoleledelsens erfaring og kompetanse i arbeid med organisasjonsutvikling og prosessledelse, da prosesser kan stoppe opp, må endres eller det oppstår motstand.

Ifølge Ertesvåg (2012) blir ingen utviklingstiltak implementert i et vakuum. Det vil hele tiden være faktorer utenfor programmet, såkalte kontekstuelle faktorer som har innvirkning på implementeringsprosessen og som kan ha betydning for resultatet. Ser man til figur 3. vil særlig to faktorer i klasserommet påvirke implementeringsprosessen. Lærers atferd og karakteristika på den ene siden, og klasseromsklima på den andre. Når det gjelder faktorer på skolenivå hevder Ertesvåg at skolens administrative ledelse er en avgjørende faktor i implementeringsprosessen. Ledelsens tilslutning og prioritering av ressurser vil kunne legitimere skolens arbeid med utviklingsprogram. Faktorer på skoleeiernivået vil kunne ha betydning og gi programmet mer aksept spesielt dersom programmet støtter opp om de mål og planer skoleeiernivået har. Ertesvåg peker på at dette nivået kan være viktig, særlig med tanke på at det kan bidra til å bygge strukturer som legger til rette for langtidseffekt. I tillegg kan skoleeiernivået etterspørre aktivitet og tre støttende til der det er behov for ekstra kompetanse inn. Den siste faktoren i modellen peker på at lokalsamfunnet kan ha innvirkning

på implementeringsprosessen. Her viser hun til skoleprogram retta mot sosial og emosjonell læring der skoler gikk i tett samarbeid kommunen, politi og andre lokale instanser for å komme vold blant ungdom til livs.

Irgens (2007) har i en femtrinnsmodell beskrevet læringsprosessen fra individuell læring til organisatorisk læring. I denne modellen snakker også Irgens om kontekstuelle forhold som kan påvirke implementeringen og læringsprosessen. Han benevner det som filter i en læringsprosess og skiller mellom individuelle og kontekstuelle forhold. Med individuelle forhold mener han personlige årsaker som nysgjerrighet ovenfor temaet, innstilling til endringsarbeid, evnen til å lære i samhandling med andre, nåværende handlingsteorier og evnen til å koble ny viten på denne. Men kontekstuelle forhold mener han faktorer rundt den som skal lære. Her nevnes faktorer som arbeidsmiljø, holdningen i kollegiet til endringsarbeid, maktforhold, muligheten til å teste ut handlingsteorier i dialog med kollegaer, avsatt tid og ledelsen evne til å inspirere og legge til rette for utprøving.

Ertesvåg (2012) reiser spørsmålet om hvor mye man kan foreta forandringer i et program uten at det går ut over kvaliteten på programmet. Det vises til ulik forskningslitteratur som gir støtte for at fleksibilitet i bruk av programmer hever implementeringskvaliteten eksempelvis Fullan (2007). Røvik (2015) har skrevet om implementering av reformideer og praksiser i skolen og hva som må til for å sikre god implementering i skolen og trekker inn begrepet *translatørkompetanse*. Det betyr at ferdige skolebaserte utviklingstiltak og skolereformer må *oversettes* og tilpasses til egen skole, eksisterende praksis og skolekontekst. Han benevner dette som oversettelsesregler hvor man bruker disse reglene til å oversette mellom kontekster. For å kunne oversette mellom kontekster fremheves viktigheten av at oversetteren må ha gode kunnskaper om konteksten det oversetter fra og gode kunnskaper om konteksten det oversettes til. Oversetteren må dermed ha gode kunnskaper om kunnskapsgrunnlaget og prinsippene man er inspirert av, at den fungerer i avgivende kontekst og at man har gjort en velbegrunnet vurdering om muligheten til å gjenskape praksisen med dets resultater i den skolekonteksten den ønskes overført til. I tillegg må oversetteren ha gode kunnskaper om eksisterende praksis og hvordan ny praksis vil grense opp imot ny praksis som tenkes implementert og at man må prøve å tilpasse ny praksis til eksisterende. Dette er også noe av kjernen ved translasjonsteori. Man kan kopiere, reprodusere eller pragmatisk tilpasse ved å legge til og trekke i fra (Røvik, 2015). I så måte betyr det at VFL- MOOC kunne vært

tilpasset Soldalen skole ut ifra hva Ertesvåg og Røvik sier om tilpasninger av program dersom det er hensiktsmessig og vil heve implementeringskvaliteten.

Oppsummering

I denne delen har vi sett på forskning i forhold til kollektiv læring i utviklingsprogram og hva den sier om læring. Forskningen viser at utviklingsprogram må være praksisnære, ta utgangspunkt i lærernes forforståelse, gå over lengere tid, elevenes læringsarena må gjøres om til lærernes arena der de kan utforske hverandres praksis, muligheten til å reflektere i fellesskap og prøve ut ny kunnskap underveis i utviklingsprosessen. Formen på programmet synes å være mindre viktig, men det er muligheten lærerne har til å komme sammen og ha dialog rundt undervisning som er avgjørende. Videre har vi sett på faktorer som kan fremme eller hemme implementering av intervensjoner da de kan være avgjørende for resultatet av et implementeringsarbeid.

I neste del vil vi se på ledelse av utviklings- og endringsarbeid. Dette fordi studier viser at den største effekten på elevenes læring er lederes evne til å lede læreres læring og utvikling (Robinson, 2018).

2.6 Ledelse av profesjonsfellesskap

Stoll m.fl. (2006) har i sin gjennomgang av litteraturen av profesjonelle læringsfellesskap også sett på kjennetegn ved ledelse. Gjennomgangen viser at grunnlaget for ledelse er basert på *tillit* mellom ledelse og medarbeiderne. Ledelsen må ha *respekt for medarbeiderne*, utvise *integritet* og ha *personlig oppfølging* av medarbeiderne. God ledelse handler om å *skape tillit til gruppelæring og utvikle en læringskultur* for kommunikasjon omkring undervisning gjennom en *spørrende og utforskende* tilnærming til hva god undervisning er. Sentralt er også å *hente inn og anvende kunnskap og datamateriale* om egen skolepraksis sammen med lærerne. Det fremgår også at en leders suksess med å skape en læringskultur vurderes ut ifra lederens kompetanse til å jobbe med kultur. Man kan ikke skape en læringskultur uten å forstå den rådende kultur. I tillegg må ledelsen *forstå* og kunne *håndtere* at lærernes arbeidshverdag er fylt av mange oppgaver og utfordringer. *Distribuert ledelse* vektlegges også sterkt, og en sentral oppgave innen ledelse er å administrere og stimulere til at flere i skolen kan utføre skoleutvikling og ledelse. Ledelse av profesjonsfellesskap må legge strukturer i skolen hvor det er satt av *tid* for samarbeid og *møteplasser* for deling av kunnskap. Det fokuseres på

viktigheten av *ekstern støtte, partnerskap og nettverk* som en kan støtte seg på og samarbeide med.

Kjennetegnene slik Stoll m.fl. (2006) presenterer, ser man igjen i *transformasjonsledelse*. I følge Brandmo og Aas (2017) er en ledelsesmodell begrepssystemer basert på teori og forskning sentrert rundt ulike aspekter ved ledelse. Transformasjonsledelse er en demokratisk ledelsesmodell som fokuserer på å utvikle organisasjonens kapasitet til endring gjennom en nedenfra-og-opp tilnærming. Tilnærmingen til skoleutvikling i en slik modell er nedenfra-og-opp-ledelse, rektor som tilrettelegger for kapasitetsbygging, distribuert ledelse og at rektor har indirekte innflytelse på elevenes læring (Brandmo og Aas, 2017). Med *distribuert ledelse* menes at ledelse ikke bare utføres av rektor, men at ledelse spres eller delegeres ut over til andre medlemmer i organisasjonen. For eksempel i en skole kan en rektor delegerer oppgaver til mellomledere eller lærere uten å undergrave sin formelle lederrolle (Irgens, 2016). *Lærings-sentrert ledelse* har likheter med transformasjonsledelse, men skiller ut ved en ovenfra-og-ned tilnærming til ledelse gjennom å koordinere og kontrollere lærerne. Tilnærmingen til skoleutvikling i en slik modell er ovenfra-og-ned ledelse der rektor definerer mål, instruerer, koordinerer, kontrollerer og har direkte innflytelse på undervisning og elevenes læring (Brandmo og Aas, 2017). Da Stoll m.fl. (2006) og Kools og Stoll (2016) sine arbeid viser kjennetegn på transformasjonsledelse i ledelse av profesjonelle læringsfellesskap og skolen som lærende organisasjon har vi valgt et transformasjonsledelsesperspektiv i vår oppgave.

Når Emstad (2014) omtaler og beskriver transformasjonsledelse i skolen tar hun utgangspunkt i Leithwoods og Jantzis som viser til tre sentrale områder innen transformasjonsledelse: *å angi retning, å utvikle mennesker og å omstrukturere organisasjonen*. *Å angi retning* betyr å utvikle en felles forståelse for skolens mål, aktiviteter og visjon. En visjon skal gi et bilde av en ønsket fremtid, være attraktivt, troverdig, inspirere, angi retning og engasjere medarbeiderne. Dette støttes av Ertesvåg (2012) som påpeker at å angi retning er spesielt viktig i endringsarbeid. Hun hevder det er naturlig at rektor og andre i lederposisjoner har en sentral rolle i å gi retning, men også en rolle i forhold til å legge opp til drøftinger om mål og visjoner for å gjøre de kollektive. Robinson (referert i Emstad 2014, s. 72) hevder at visjoner bør være kollektive og beskrivende for en situasjon slik lærerne ønsker den. Dette vil kunne gi psykologiske effekter som tro på egen kapasitet, yteevne, jobbtilfredshet og hindre frustrasjon. Sentralt i transformasjonsledelse er en ledelse som klarer å omforme

(transformere) en ide eller visjon på en slik måte at medarbeiderne setter egeninteresser til side, og jobber kollektivt og engasjert mot å realisere skolens visjoner. For å få dette til kommuniserer leder ut høye krav og forventninger til arbeidet. Å utvikle mennesker vil si at lederen prioriterer profesjonell utvikling hos lærerne. Dette gjøres ved å legge til rette for faglige utfordringer som gir intellektuell stimulans, individuell støtte til enkeltpersoner og veiledning. I dette ligger det at lederen legger opp til at lærerne skal kunne ta selvstendige beslutninger individuelt eller på gruppenivå fremfor å bli fortalt hva som skal gjøres eller få skisserte løsninger. Sentralt herunder er å øke yteevnen til lærerne slik at de selv kan endre og forbedre sin praksis på bakgrunn av refleksjon. *Omstrukturering av organisasjonen* dreier seg om ledelse som konkret arbeider mot å bygge en kollektiv kultur gjennom å legge strukturer i skolen for samarbeid mellom lærerne og en samhandlende skolekultur (Emstad, 2014).

Emstad (2014) viser til flere studier som underbygger transformasjonsledelse som en positiv form for ledelse som bidrar til å øke læreres motivasjon. Ifølge Irgens (2015) motiveres lærere av at de kan jobbe etter behov i arbeidsgrupper de bestemmer og leder selv og at de gis anledning til å bestemme arbeidsutførelsen selv. Yukl (1999) ser imidlertid svakheter med transformasjonsledelse og hevder den ikke setter fokus på underliggende påvirkningsprosesser eller beskriver hvordan ledere kan påvirke gruppeprosesser og organisasjonsprosesser. Grønhaug, Hellesøy og Kaufmann (2001) hevder også at en svakhet med transformasjonsledelse er at lederens visjoner ikke utfordres og manglende samarbeid når visjoner skal utformes og avgjøres samt retningen for videre arbeid.

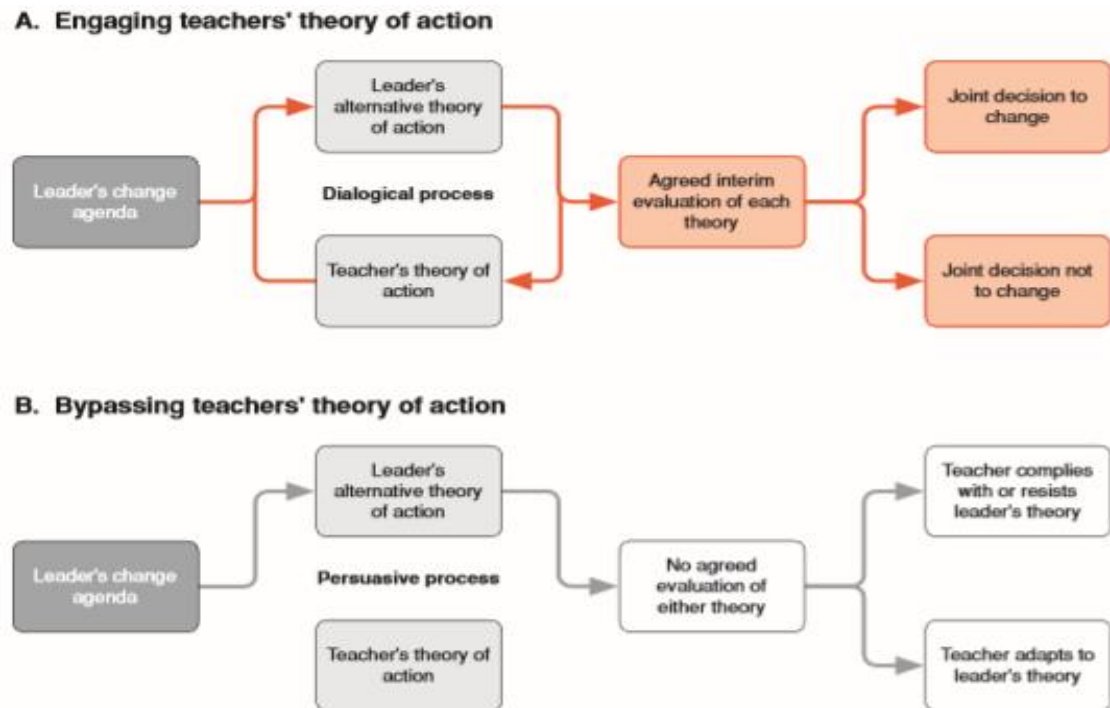
Da transformasjonsledelse er en demokratisk ledelsesmodell som fokuserer på å utvikle organisasjonens kapasitet til endring gjennom en nedenfra-og-opp tilnærming (Brandmo og Aas, 2017), vil vi i neste del se på Robinsons to tilnærminger for å lede forbedringer.

To tilnærminger for å lede forbedring

Robinson (2018) har sett på hvilke ledelsesdimensjoner som har størst effekt på elevenes læringsutbytte. Funnene i studien viser at den største effekten er lederes evne til å lede læreres læring og utvikling. Dette støttes også av Filstad (2017) som påpeker at en leder må i tillegg til å kunne utøve generell ledelse, og også må kunne utøve kompetanseledelse. Det innebærer et spesifikt lederskap som utvikler og påvirker lærernes kompetanseutvikling. Robinsons bok *Færre endringer – Mer utvikling* tar sikte på å hjelpe ledere med å øke utbyttet av forandringsarbeidet, slik at planlagte endringer gjennomføres sjeldnere og med større suksess.

Robinson mener det er på høy tid å slutte å snakke om endringer, og heller sette søkelyset på det langt mer ambisiøse målet om å oppnå forbedring (Robinson, 2018). Sentralt er hennes sammenligning mellom to ulike tilnærminger til forbedringsarbeid; den hyppige og lite effektive *omgåelsestilnærmingen*, og den sjeldne men langt mer effektive *engasjementstilnærmingen*. Hun hevder at ledere i større grad velger omgåelsestilnærmingen – ledelse gjennom å legge merke til problemet, velge løsning og dermed lede eller delegere implementeringen av den valgte løsningen. Denne lederen undersøker ikke grundig nok de oppfatninger og verdier som ligger bak opprettholdelsen av praksisen som ønskes endret. Uten denne undersøkelsen vet ikke lederen, fra perspektivet til de som faktisk skal gjennomføre implementeringsarbeidet, hva endringen som ønskes innebærer. Inntar leder en engasjementstilnærming, så granskes kreftene som ligger til grunn for praksisen og resultatene som ønskes endret. Dette resulterer i en dypere forståelse av samspillet mellom den aktuelle praksis og lederens egen endringsagenda (Robinson, 2018).

Gjennom å forklare begrepet *handlingsteori* gir Robinson (2018) et grunnlag for bedre å forstå de to ulike tilnærmingene i forbedringsarbeid. Begrepet handlingsteori henter Robinson fra Argyris og Schön. Handlingsteorier består av tre ulike komponenter; handlingene (atferden), oppfatningene og verdiene bak handlingene, og som siste komponent; konsekvensene av de to øvrige. Ifølge Robinson introduserte Argyris og Schön et viktig skille mellom handlingsteorier som snakkes (utrykte teorier) og handlingsteorier som vises i måten praksis utøves på (bruksteorier) De utrykte teoriene baseres på beskrivelser av hva som har skjedd eller kommer til å skje, mens bruksteorier baseres på nedtegnelser om eller beskrivelser av hva som faktisk skjedde (Robinson, 2018). Dersom ledere skal oppnå økt utbytte i forbedringsarbeidet, trenger de en klar forståelse av forskjellen på en omgåelses- og en engasjementstilnærming. Likhet og forskjell kan illustreres grafisk i følgende modell (Robinson, 2018, s.47).



Figur 4: Omgåelses- og engasjementstilnærmingene i ledelse av forbedringer (Robinson, Hohepa og Lloyd, 2009, s. 129)

Modellen er å finne i Robinson, Hohepa og Lloyds (2009) bidrag til New Zealands utdanningsmyndigheter i serien av tiltak for å forbedre elevens læringsutbytte. Basert på forskning presenterer de seks dimensjoner for ledelse når det skal skapes effektiv læring. En av dimensjonene – *engaging in constructive problem talk* – å engasjere seg i «konstruktiv probleprat» beskriver hva som må til for å skape engasjement i lærers læring. Å engasjere seg i konstruktiv probleprat handler om evnen til å navngi, beskrive og analysere problemer som avdekker muligheter for endring.

Modell A viser engasjement i dialog mellom to ulike handlingsteorier hvor målet er å få frem lederens- og lærernes handlingsteorier eksplisitt, for deretter å kunne utforske meritter og bli enige om endring er ønskelig. Gjennom dialog i flere runder vil en kunne oppnå enighet eller uenighet ved å se på lærernes eksisterende praksis opp mot foreslått endring og dermed finne ut om foreslått endring er berettiget. Modell B viser en endringsstrategi hvor en omgår lærernes handlingsteorier, og retter kun fokuset mot lederens foreslåtte alternativ gjennom å overtale, sette søkelys på fordeler og de positive gevinstene ved ny praksis. Utfallet av en slik strategi trenger nødvendigvis ikke å bli negativt da graden av uenighet kan være styrende. Dersom det er liten grad av uenighet, vil lærere ofte akseptere endringen eller tilpasse

eksisterende praksis etter behov. Dersom handlingsteoriene er uforenelige vil utfallet ofte kunne bli at lærerne retter seg etter, tilpasser seg eller motsetter seg leders teori (Robinson m.fl., 2009).

Det som kjennetegner ledere som opererer med konstruktive problemstillinger er at de beskriver problemer på en slik måte at de innbyr til eierskap og engasjement, samtidig som den viser respekt for andre muligheter, andres meninger og feilkilder. Begrepet *engasjere* har stor betydning da forfatterne hevder at ledere må kjenne til teoriene bak praksiser de ønsker å endre. Robinson m.fl. (2009) hevder at handlingsteorier er et forsømt tema i dagens praksis da lærere ikke vil foreta endringer som er i konflikt med deres nåværende teorier dersom de ikke blir tvunget til å gjøre det. Følgelig må skoleledere, før de foreslår endringer, engasjere seg i lærernes handlingsteorier.

Oppsummert i denne delen har vi sett på ledelse av endrings- og utviklingsarbeid da lederes evne til å lede læreres læring og utvikling har vist seg å ha størst effekt på elevens læring. Vi har vist til og lagt transformasjonsledelse til grunn og dens tilnærming til endrings- og utviklingsarbeid. Videre har vi sett på Robinsons to tilnærminger for å lede forbedringer.

2.7 Oppsummering

I teoridelen har vi gjort rede for begrepet profesjon og vi har sett at en vesentlig del av profesjonsutviklingen er den som skjer i det daglige arbeidet. Vi finner videre at kilden til profesjonsutvikling både kan komme ovenfra gjennom skolepolitiske tiltak, men også innenfra organisasjonen selv. Vi har sett på ulike begreper knyttet til læringsfellesskap. I løpet av denne gjennomgangen har vi falt ned på at kriterier for profesjonelle læringsfellesskap slik Stoll m.fl. (2006) skisserer. Det er slik vi forstå begrepet profesjonsfellesskap slik det framkommer i ny Overordnet del, kapittel 3.5.

Peter Senges (1990) fem disipliner beskriver hvordan organisasjoner kan utvikle seg til lærende organisasjoner gjennom kollektiv læring. For å sette dette i en skolekontekst har vi sett på Kools og Stolls (2016) arbeid der de identifiserer og operasjonaliserer skolen som lærende organisasjon gjennom syv overordnede handlingsorienterte dimensjoner. Viktig for vår forskning er kjennetegn for effektive profesjonelle læringsfellesskap. Disse fem; *felles verdier og visjoner, kollektivt ansvar, refleksjon, samarbeid og kollektiv læring*, har vi utdypet nærmere for å belyse problemstillingen. Da VFL- MOOC er et skolebasert utviklingsprogram har vi sett nærmere på kollektiv læring i program og faktorer som kan hemme eller fremme

god implementering. Til slutt ser vi at ledelse av profesjonelle læringsfellesskap, gjennom å engasjere lærernes handlingsteorier er sentralt for å lykkes med implementeringsarbeid.

3 Metode

Ifølge Kvale og Brinkmann (2015) betyr metode veien til målet. Kapittelet skal gi leseren en grundig innføring i hvordan studien er gjennomført, og har som hensikt å gjøre studien så troverdig og transparent som mulig. Først vil vi si noe om hvilken vitenskapelig tilnærming vi har ønsket å se forskningen i lys av, før vi kommer inn på valg av metode og forskningsdesign. Videre blir det gitt en beskrivelse av forarbeid til datainnsamlingen, gjennomføring av fokusgruppesamtaler og hvordan vi har valgt å gjennomføre analysen. Vi har også med en egen del om forskningsetiske retningslinjer, da dette er en viktig del av forskningsprosessen. Avslutningsvis ser vi på forskningskvaliteten i arbeidet.

3.1 Vitenskapelig plassering

Problemstillingen i oppgaven etterspør *hvordan kan Soldalen skole bruke erfaringer fra et utviklingsprosjekt til å styrke profesjonsfellesskapet innen skoleutvikling*. Ifølge Postholm (2010) tar man utgangspunkt i et fenomenologisk perspektiv dersom det er innsikt, erfaringer og opplevelser hos flere enkeltindivider av et fenomen man ønsker å undersøke.

Fenomenologien som samfunnsvitenskap er en samlebetegnelse for filosofisk og samfunnsteoretisk tenkning og det vitenskapsteoretiske utgangspunktet er den tyske filosofen Edmund Husserle (Rendtorff, 2013). Husserle var en tysk filosof og professor og anses for å være grunnleggeren av fenomenologien, som hadde sitt utspring tidlig på 1900-tallet. En nokså vanlig beskrivelse av fenomenologien har vært å sammenligne den med jazz-musikk. Der hvor musikken forsøker å fange de umiddelbare sanseinntrykk og dens improvisasjon, ønsker fenomenologien å oppfatte den umiddelbare erfaring i nuet, sett ut ifra individets posisjon. I følge Rendtorff (2013) er fenomenologien en samfunnsvitenskap som går ut på å fange den menneskelige erfaringen til subjektet. Dette støttes av Thagaard (2009) som hevder at fenomenologien tar utgangspunkt i den subjektive opplevelsen og søker å oppnå en forståelse av den dypere meningen i enkeltindividers erfaringer fra fenomener. Det som er typisk i den fenomenologiske retningen er at interessen samles rundt fenomenet slik individet opplever den. Ryen (2002) poengterer viktigheten av at det er informanten som er ekspert på sin forståelse av egne opplevde erfaringer og følelser. Utfordringen for forskeren blir å få

tilgang til disse på en etisk måte. Dermed vil vi som forskere med en fenomenologisk tilnærming, være opptatt av å beskrive virkeligheten slik den oppleves av informantene.

3.2 Valg av metode

Vi har valgt et kvalitativ forskningsdesign. Kvalitativ metode er en samlebetegnelse på metoder som primært ikke tar for seg data i form av tall, men i form av tekst. Et kvalitativt design egner seg godt når en ønsker en dypere og mer grunnleggende forståelse og analyse av et fenomen (Kvale og Brinkmann, 2015). I motsetning til kvantitative undersøkelser, søker kvalitativ forskning å få frem menneskers opplevelser, erfaringsprosesser og sosiale liv. Dermed er kvalitativ forskning godt egnet til å forstå perspektivet til det som skal studeres. Ifølge Maxwell (2008) forsøker kvalitative metoder å forstå hvordan mennesket tenker, handler og hvordan dette gir mening til handlingene sine. Da formålet med vår forskning er å få frem erfaringer, vil et kvalitativt forskningsdesign være godt egnet.

Fordelene ved kvalitative metoder er at de er mindre formalisert, gir rom for fleksibilitet og nærhet til datakildene. Dette gjør at forskere får bedre mulighet til å følge opp data som viser seg være interessant, og som igjen kan gi en bedre forståelse. Datainnsamlingen i kvalitativ forskning skjer hovedsakelig gjennom en form for intervju eller observasjon, men kan også ha form som for eksempel spørreundersøkelser. Ifølge Kvale og Brinkmann (2015) kjennetegnes kvalitative forskningsintervju som en profesjonell samtale om hverdagslige tema, der kunnskapen blir konstruert i samspill mellom intervjuer og informant. Samtidig trekker de frem at målet med denne typen intervju er å få frem betydningen av menneskers erfaringer og avdekke deres oppfatning av verden. Denne formen for intervju kan utformes og gjennomføres på ulike måter. Kvale og Brinkmann (2015) omtaler syv ulike former for forskningsintervju: 1) Datastøttede intervju ved hjelp av teknologi hvor forsker og informant er fysisk adskilt. 2) Fokusgruppeintervju som består av en gruppe informanter hvor fokuset er å diskutere et tema. 3) Faktuelle intervju hvor hensikten er å innhente faktisk informasjon om en person eller et hendelsesforløp. 4) Begreps- eller fenomenintervju som har til hensikt å kartlegge nyanser eller variasjoner av et fenomen. 5) Narrative intervju hvor det søkes tilgang til informantens fortelling eller historie. 6) Diskursive intervjuer hvor en setter søkelyset på å få frem forskjeller, og hvordan sosial og politisk dominans ytrer seg i samtale. 7) Konfronterende intervju hvor hensikten er å produsere meninger ved å utfordre temaet slik at det skapes en konflikt og maktdimensjon i intervjuet.

Vi har i vår forskning valgt å bruke fokusgruppesamtale som metode for innsamling av datamateriale.

3.2.1 Fokusgruppesamtale

Halkier (2012) hevder at en fokusgruppesamtale er en form for dataproduksjon hvor man produserer empiriske data på gruppenivå om et valgt emne, og som egner seg til å produsere data om sosiale gruppers fortolkninger, samhandling og normer. Dette støttes av Wilkinson (1998). Han hevder at to hoder tenker bedre enn ett, og at gruppedynamikk vil kunne frembringe relevant kunnskap om et emne ved at meninger dannes kollektivt gjennom sosiale interaksjoner.

Fokusgruppesamtale som forskningsmetode har i likhet med andre metoder både styrker og svakheter (Halkier, 2012). En styrke ved metoden er at produksjon av data på gruppenivå vil kunne gi en variert mengde normative eller beskrivende utsagn fra deltakerne. En annen styrke er den sosiale integrasjonen der deltakerne frembringer data via interaksjon om komplekse situasjoner, noe som kan være vanskelig å få frem i individuelle intervju. Eksempelvis vil man kunne få frem kunnskap i gruppeprosessen ved at deltakerne sammenligner erfaringer og forståelse gjennom spørsmål og kommentarer til hverandre. En tredje styrke er metodens mulighet til å produsere konsentrerte data om et bestemt fenomen eller tema på en god måte, uten å være påtrengende, fordi selve undersøkelsessituasjonen legges opp til mer som en prat. I tillegg regnes metoden som effektiv og man forholder seg som regel til å tolke innholdet i samtale (Halkier, 2012).

Metodens svakheter ligger blant annet i at den kan være mindre egnet til å produsere data om individers livsverden, da den enkelte deltaker vil kunne få sagt langt mindre. Dermed kan det være en mulighet for at man ikke kommer i dybden på den enkeltes deltakers forståelse og erfaringer. I tillegg vil den sosiale kontrollen i gruppen kunne sperre for enkeltdeltakernes perspektiver og erfaringer (Halkier, 2012). Som forskere må vi være bevisste på, og ta høyde for at det er den sosiale interaksjonen som er kilde til data.

Halkier (2012) mener at det må foretas en nøye vurdering om det er riktig å bruke fokusgrupper som metode, både ut fra det man forsker på, men også ut fra det teoretiske perspektivet som velges. Ut fra problemstillingen vår og den fenomenologiske tilnærmingen til forskningen, har vi til tross for noen av metodens svakheter valgt fokusgruppe. Dette fordi vi mener at fordelene ved å velge denne metoden, veier opp for de nevnte ulempene. I tillegg

har gjennomføringen av fokusgrupper en relativt ustrukturert form som gjør det mulig å oppdage nye og uforutsette forhold, samtidig som resultatene av fokusgruppesamtalene kan foreligge ganske raskt. Metoden er kostnadseffektiv sammenlignet med andre metoder, spesielt med tanke på hva man får igjen av nyttig informasjon i samtalene. Med dette som utgangspunkt og omfanget av vår forskning, mener vi fokusgruppesamtaler er en god metode for innhenting av kunnskap til å besvare vår problemstilling.

3.2.2 Utvalg og rekruttering av informanter

Utvalget av informanter er en viktig oppgave da fokusgruppens produksjon av kunnskap avhenger av deltakernes interaksjon med hverandre (Halkier, 2012). Dermed vil rekruttering av informanter være en viktig del av vårt arbeid med å danne fokusgrupper. Utbyttet av fokusgruppesamtalene vil være avhengig av om informantene har god nok kjennskap til temaet som skal diskuteres, noe som igjen vil være med på å avgjøre kvaliteten på datamaterialet. Vår forskning dreier seg om erfaringer fra utviklingsarbeidet VFL-MOOC og en forutsetning var da at informantene selv hadde vært deltakere på dette tiltaket. I denne sammenheng måtte vi ta valg angående hvilke informanter vi ønsket og hvordan sammensetningen skulle være. For å få variasjon i gruppen valgte vi ut informanter med kort, middels og lang erfaring fra læreryrket. Alle lærerne hadde vært deltakere på utviklingstiltaket VFL-MOOC og en del av dem hadde også erfaringer fra tidligere utviklingsarbeid, noe som også ville være interessant å se på. Soldalen videregående skole er organisert i ulike fagseksjoner. Vi valgte informanter fra fire forskjellige seksjoner, dette for å få et bredere utvalg. Kjønnsmessig ble fordelingen ca. 60% menn og 40% kvinner.

Halkier (2012) hevder at en fokusgruppe ikke skal være for homogen eller for heterogen. Det handler om å sette sammen et utvalg som gir godt samspill, samtidig som det skal være rom for meningsytringer. For at utvalget skal være representativt må det i tillegg inneha bestemte karakteristika i forhold til problemstillingen (Halkier 2012). Vi har forsket på kollegaer som har vært deltakere i utviklingstiltaket VFL-MOOC. Dette er kollegaer som har kjennskap til temaet, foretatt handlinger i forhold til det, og har sosial interaksjon med hverandre. Ifølge Halkier (2012) vil grupper av mennesker skape forskjellige former for sosial interaksjon og gruppedynamikk, avhengig av om de kjenner hverandre eller ikke. Deltakere fra samme sosiale nettverk vil lettere kunne åpne seg, utdype hverandre og dele felles erfaringer. Dette er viktige poeng da det er avgjørende med interaksjoner og god gruppedynamikk i fokusgrupper.

Vi valgte å ha tre seksjonsvise fokusgrupper. Informantene underviser i samme fag, er i samme fagnettverk, samarbeider, enkelte deler kontor, de kjenner hverandre og er trygge på hverandre. Dette betød noenlunde heterogene grupper bestående av informanter fra samme nettverk ved skolen. På bakgrunn av dette ønsket vi etablere grupper som kunne åpne seg, utdype hverandre og dele felles tanker og erfaringer sammen omkring utviklingsarbeid og arbeidet med VFL-MOOC.

I kvalitative studier er det vanskelig å fastsette størrelsene på utvalget, og forskningen er delt i dette spørsmålet. Enkelte mener en bør ha med opp mot 10-12 informanter, mens andre hevder at 4-6 er et gunstig antall. (Bjørklund, 2005). I vår forskning valgte vi tre fokusgrupper med fem informanter i hver gruppe. Dette ville gi oss en passelig mengde datamateriale i forhold til omfanget av forskningen, samtidig som gruppestørrelsen virket håndterbar med bakgrunn i vår manglende forskererfaring. I tillegg gjennomførte vi et testintervju med 4 informanter. Utvalget bør, ifølge Thagaard (2013) ikke være for stort. En må ta hensyn til at gjennomføringen og analyseringen av datamaterialet er en omfattende og tidkrevende prosess. Dersom antallet informanter blir for stort, vil det etter hvert kunne oppstå et metningspunkt der flere informanter ikke vil kunne tilføre ny kunnskap av relevans.

Selve rekrutteringen foregikk ved at vi tok direkte kontakt med aktuelle kandidater og presenterte prosjektet. Vi fikk umiddelbart positiv respons, og dermed ble informasjonskriv og samtykkeerklæring sendt ut pr epost (vedlegg 2). Det ble videre avtalt møtested og møtetidspunkt for de ulike gruppene. Intervjuguiden ble sendt ut til informantene i forkant slik at de kunne forberede seg og notere ned eventuelle spørsmål.

3.3 Intervju og samtaleguide

Ifølge Kvale og Brinkmann (2015) er intervjuguide et slags manuskript som strukturerer intervjuforløpet og man deler gjerne guiden inn i en tematisk og dynamisk dimensjon. Den tematiske dimensjonen inneholder de spørsmål som er viktige å stille, og sikrer at man under selve intervjuet får fram temaer som man ønsker å belyse og få bedre innsikt i. Den dynamiske dimensjon inneholder de spørsmålene som bringer fram en positiv interaksjon, som holder samtalen i gang, og som motiverer intervjupersonene til å snakke om sine opplevelser og følelser. Brinkmann og Tangaard (2012) sier at en intervjuguide kan være mer eller mindre styrende for intervjuet.

Som vi tidligere har vært inne på, så har vi i vår forskning valgt fokusgruppesamtaler som metode for innsamling av datamateriale. Det er viktig å få frem at fokusgruppesamtaler og gruppeintervju er ikke det samme. Gruppeintervju har en større grad av interaksjon mellom informantene og intervjuer, og det er intervjueren som bærer samtalen videre. I slike tilfeller vil intervjuguiden være mer styrende. I fokusgruppesamtalen legges det større vekt på samhandlingen mellom informantene, og det er i hovedsak informantene selv som bærer samtalen framover. Dette fører til at intervjuguiden blir mindre styrende. Fokusgruppesamtale forløper som en helt vanlig samtale, men har et bestemt formål og en egen struktur.

Utformingen av vår intervjuguide (vedlegg 1) ble gjort med utgangspunkt i en tematisk og dynamisk dimensjon. Vi tok utgangspunkt i følgende tema fra teorikapitlet: *Felles verdier og visjoner, kollektivt ansvar, refleksjon, samarbeid, kollektiv læring og ledelse av profesjonsfelleskap*. Denne tematiseringen vil være til hjelp i analysen og kategoriseringen av datamaterialet.

Når en har valgt fokusgruppesamtale må det tas stilling til hvordan selve gjennomføringen av samtale skal foregå, og hvilken modell som skal benyttes. Halkier (2012) viser til tre mulige modeller. En *løs modell* med få åpne og brede spørsmål, en *stram modell* med flere og spesifikke spørsmål og til sist, en *traktmodell* hvor man starter åpent og avslutter mer styrt. Ut ifra vårt tema og problemstilling valgte vi traktmodellen som utgangspunkt for vår intervjuguide. Dette fordi modellen vil gi informantene mulighet til å få frem deres perspektiver både individuelt og i samspill med andre informanter. I tillegg får vi som forskere belyst våre forskningsinteresser.

Halkier (2012) hevder at introduksjonen er noe av det viktigste i fokusgruppesamtaler, da denne brukes til å signalisere retningslinjer for interaksjonen som undersøkeren vil oppnå. Her blir temaet introdusert, og man avklarer krav og forventninger. Med andre ord legges rammene for det sosiale rommet. Under utformingen av intervjuguiden benyttet vi en konkret spørreguide utformet etter traktmodellen, med et åpent startspørsmål som fikk informantene til å fortelle om sine erfaringer fra tidligere utviklingsarbeid. Et åpent, ekspansivt og fritt spørsmål som hadde til formål å sette informantene i riktig modus. Dette er i tråd med Halkier (2012) som påpeker at startspørsmålet er spesielt viktig, det bør være åpent og ekspansivt, og kan gjerne være av beskrivende eller evaluerende karakter. Videre i intervjuguiden utarbeidet vi mer spesifikke tematiske spørsmål og oppfølgingsspørsmål ut ifra de temaene vi ønsket å

belyse. Intervjuguiden ble utformet med utgangspunkt i problemstillingen, der vi konstruerte spørsmål som ville gi oss kunnskaper og informasjon i henhold til denne.

Underveis i prosessen erfarte vi at det var krevende å utforme en god intervjuguide som ville gi de dataene vi hadde behov for i forhold til problemstillingen. Etter at ulike vurderinger var gjort ble førsteutkastet sendt inn til veiledning. Det ble foretatt flere endringer underveis i prosessen, og etter tilbakemelding fra veileder endte vi til slutt opp med å dele intervjuguiden opp i 6 tema.

For å teste ut intervjuguiden og selve gjennomføringen av fokusgruppesamtalene valgte vi å gjennomføre et testintervju. Dette for å se om intervjuguiden og selve intervjusituasjonen ville gi oss gi svar og kunnskaper om temaet i forhold til problemstillingen.

3.3.1 Testintervju

Det er hensiktsmessig å gjennomføre et testintervju med tanke på innholdet i intervjuguiden og kvalitetssikring av spørsmålene (Ringdal, 2013). Målet vårt med testintervjuet ble dermed;

- Teste ut spørsmålene i intervjuguiden. Dette for å se om informantene forstod spørsmålene, og om spørsmålene ville gi oss de svarene vi ønsket i forhold til tematiseringen og problemstillingen.
- Prøve ut metoden fokusgruppesamtale. Dette slik at vi kunne bli tryggere på selve gjennomføringen, og få erfaring med rollen som fasilitator/moderator.
- Vi ville se om rommet var egnet for gjennomføring og om vi klarte skape den rette atmosfæren for samtalen.

I rekrutteringen av informanter til testintervjuet henvendte vi oss direkte til aktuelle deltakere med forespørsel der vi samtidig informerte om metoden og forskningen. Samtlige av de fem forespurte takket ja, men en av deltakerne meldte forfall like før gjennomføringen av testintervjuet. Dette gjorde oss noe bekymret i forhold til antallet og dynamikken i gruppen, men vi valgte likevel gjennomføre. Vi fastsatte tidspunkt og sted, sendte ut informasjonsskrivet og intervjuguiden slik at de kunne forberede seg. Utvalget ble vurdert ut fra ønske om å oppnå en god samtale. Informantene bestod av to relativt nytilsatte som deler kontor, og to voksne lærere med lang erfaring fra undervisning i videregående skole. Hensikten med å ha variasjon i utvalget var for å se om nytilsatte og mer erfarne lærere ga uttrykk for forskjellige erfaringer.

Før vi gikk i gang med fokussamtalen startet vi med å forklare hovedintensjonen med testintervjuet. Rommet vi hadde valgt for gjennomføringen var et tilbaketrukket møterom hvor vi kunne sitte uforstyrret, og som vi mente var godt egnet for en slik samtale. Informantene uttrykte etterpå at de opplevde en fin atmosfære og de mente rommet var godt egnet. Deretter tok vi en gjennomgang av temaene vi hadde delt intervjuguiden inn i og ba om tilbakemelding på tematiseringen. Informantene bekreftet at det var forståelige, og at de så hensikten med en slik inndeling. Vi ga også en presentasjon av hva som skulle foregå videre, jfr. Intervjuguiden.

Ved gjennomføringen av testintervjuet erfarte vi at spørsmålene i intervjuguiden fungerte godt og gav oss god informasjon i forhold til problemstillingen. Videre opplevde vi at det ikke var behov for å stille så mange underspørsmål da informantene villig delte erfaringer og opplevelser, og kom med konkrete eksempler underveis. På bakgrunn av de erfaringer vi gjorde oss i gjennomføringen av testintervjuet og tilbakemeldingene fra informantene, gjorde vi ingen store korrigeringer på spørsmålene underveis eller i etterkant. Det store engasjementet førte til at vi ikke rakk å gjennomføre hele testintervjuet. Dette var heller ikke intensjonen, men det ga oss nyttig erfaring i forhold til tidsrammen for gjennomføring av de kommende fokusgruppesamtalene. På bakgrunn av denne erfaringen valgte vi å øke tidsrammen for fokusgruppesamtalene. Vi avsluttet med en felles oppsummering som tok utgangspunkt i formålet med testintervjuet. Tilbakemeldingene fra informantene var at de opplevde en trygg og positiv atmosfære i gjennomføringen av samtalen, og at rommet var godt egnet. To av informantene ga uttrykk for at de aldri hadde vært med på slik samtale før, og at de dermed var noe nervøs i forkant av testintervjuet. Det hadde derfor vært viktig for dem å oppleve den tryggheten og gode atmosfæren som var i samtalen. Tilbakemeldingene fra informantene tok vi med oss til selve gjennomføringen av undersøkelsen.

Vi benyttet ikke lydopptaker i testintervjuet, noe vi angret på etter hvert som informantene villig delte opplevelser og erfaringer. Dette løste seg imidlertid da informantene styrte samtalen, og vi kunne observere, lytte og gjøre gode notater underveis. Vi satt igjen med spennende datamateriale fra de fire første temaene, og vi klarte å fange opp direkte og gode sitater fra informantene. Datamaterialet ble transkribert og kategorisert samme ettermiddag.

I ettertid ser vi at et slikt testintervju ga oss nyttige erfaringer som forskere. Vi fikk prøvd ut metoden fokusgruppesamtale, og ble tryggere på gjennomføringen av dette. I tillegg fikk vi prøvd ut rollene som moderator og fasilitator i samtalen. Dette kommer vi nærmere inn på i

neste avsnitt. Informantene gav uttrykk for at rommet var godt egnet og at vi klarte skape en god atmosfære i samtalen. Spørsmålene i intervjuguiden ble prøvd ut og vi fikk diskutert disse med informantene, samtidig som vi så at de gav oss svar på problemstillingen. Tematiseringen av intervjuguiden virket også god da informantene mente dette var en ryddig måte å strukturere samtalen på. I og med at vi ikke benyttet lydopptak ble vi gjort oppmerksomme på hvor viktig dette er i innsamlingen av datamateriale. Vi valgte derfor bruke to båndopptakere i de resterende fokusgruppesamtalene. Gjennomføringen av testintervjuet ga oss nyttige erfaringer som vi tok med oss videre til fokusgruppesamtalene.

3.4 Gjennomføring av fokusgruppesamtaler

Fokusgruppesamtalene ble fordelt over to uker, og ble gjennomført i begynnelsen av februar 2020. Stedet for gjennomføringen var Soldalen videregående skole, og vi valgte å bruke det samme lokalet som under testintervjuet, da dette hadde vist seg å være godt egnet. For å skape god ramme, serverte vi kaffe og kake. Da informantene ankom var vi bevisste på å ha en imøtekommende uformell tone slik at de skulle føle seg velkommen, oppleve seg ivaretatt og få tillit til oss som forskere.

Vi innledet alle fokusgruppesamtalene med først å repetere formålet med forskningen, for så å avklare om det var eventuelle spørsmål i tilknytning til det som skulle foregå. Vi gikk gjennom rammene for samtalen og poengterte at dette skulle være mer som en uformell samtale over en kopp kaffe, der vi var ute etter deres erfaringer og opplevelser omkring utviklingsarbeidet. Deretter poengterte vi informantenes rettigheter i forhold til å kunne trekke seg underveis, hvordan vi ville sikre anonymitet, og gjorde avklaring i forhold til at det ble foretatt lydopptak av samtalen. Samtykkeerklæringen ble samlet inn i forkant av fokusgruppesamtalene.

I gjennomføringen av fokusgruppesamtalene fordelte vi arbeidsoppgavene mellom oss, der en var *moderator* mens den andre noterte og var *observatør*. I følge (Halkier, 2012) har moderator en viktig rolle ved bruk av fokusgruppesamtaler. En moderator skal lede samtalen, være en god lytter og skape et oppmerksomt, åpent og fleksibelt rom for samhandling. I tillegg skal moderatoren få informantene til å snakke, delta sammen, håndtere det sosiale samspillet, skape en uformell ramme og sørge for at informantene holder seg til tema. Observatørens rolle er mer tilbaketrukket, og dens oppgave blir å se på interaksjonen som

foregår i gruppesamspillet og gjøre notater fra dette, slik at kvaliteten på datamaterialet blir best mulig.

Spørsmålene i intervjuguiden ble fulgt kronologisk, men vi opplevde underveis at informantene skiftet noe mellom de temabaserte spørsmålene. For vår forskning var dette verdifullt da informantene knyttet relevante sammenhenger mellom flere temaer i forskningen. Ved flere tilfeller fikk vi glidende overganger til neste tema da informantene selv styrte samtalen i denne retningen. Ved glidende overganger poengterte moderator at nå var vi over i neste tema og tok opp hovedspørsmålet før vi fortsatte samtalen der den slapp. Ved andre tilfeller avsluttet moderator hovedspørsmålet når han tolket det slik at informantene hadde fått uttrykt seg tilstrekkelig. Underspørsmålene i intervjuguiden ble i liten grad stilt da informantene selv brakte dem fram.

Kvaliteten på intervjuguiden og gjennomføringen er avgjørende for kvaliteten på den senere analyseringen, verifiseringen og rapporteringen av intervjuet (Kvale og Brinkmann, 2015). For å kvalitetssikre innholdet og forenkle arbeidet med analysen, valgte vi å tematisere intervjuguiden. Denne strukturen kombinert med vår kjennskap og kunnskap til temaet, gjorde at vi kunne tolke og verifisere underveis i intervjuet, og før lydopptakets slutt. Dette resulterte i at vi allerede underveis i samtalene, og i forkant av analysen var på forskudd i forhold til kobling og systematisering av datamaterialet, noe vi kommer nærmere inn på i avsnittet om analyse. I tillegg opplevde vi spontane, relevante og innholdsrike svar fra informantene og at intervjuene i stor grad var selvkommuniserende (Kvale og Brinkmann, 2015). Kvaliteten av intervjuet bestemmes også i stor grad av moderatoren da intervjueren er selve forskningsinstrumentet. Kvale og Brinkmann (2015) oppgir noen kvalitetskriterier for intervjueren. Når vi ser på disse opp imot gjennomføringen av intervjuene mener vi å ha oppfylt disse på en god måte. Vi hadde *kunnskaper* om temaet, var *strukturert, klar, vennlig, følsom, åpen, styrende, kritisk, erindrende og tolkende*.

Erfaringene og tilbakemeldingene fra informantene var i stor grad positive, og de ga uttrykk for at deltakelsen i forskningen hadde vært givende. Vi opplevde at informantene klarte å bevege seg bort fra det å se på oss som lærerkollegaer, de aksepterte oss som forskere og de hadde respekt og forståelse for vårt arbeid. For at kvaliteten på datamaterialet skulle sikres på en best mulig måte ble transkripsjonen av fokusgruppesamtalene påbegynt samme dag.

3.5 Transkribering

Å transkribere betyr å transformere, skifte fra en form til en annen (Kvale og Brinkmann, 2015). Noen tekster i forskning vil være ferdig skrevet, eksempelvis dokumenter og logger, mens andre tekster blir produsert av forskeren. Her blir observerte handlinger skrevet ned, lyd og billedopptak av forskjellige situasjoner blir gjort om til tekst ved hjelp av transkribering. Når intervjuene transkribes fra muntlig til skriftlig form, blir intervjusamtalene strukturert slik at der er bedre egnet for analyse (Kvale og Brinkmann, 2015).

Transkriberingen ble foretatt av oss selv, uten bruk av dataprogrammer. Ifølge Nilsen (2012) er fordelene med å transkribere selv mange, og at tidsaspektet er den eneste grunnen til at man bør vurdere noe annet. Transkribering er en viktig del av analyseprosessen og man blir godt kjent med datamaterialet ved å gjøre denne jobben. Videre sier forfatteren at denne type arbeid bør gjøres raskest mulig etter opptakene er gjort, dette fordi en skal få med seg alle aspekter av intervjuet.

Vi gikk i gang med transkripsjonen samme dag som samtalene hadde funnet sted, og vi transkriberte ferdig hver samtale før neste fokusgruppesamtale. Ved å transkribere intervjusamtalene selv fikk vi som forskere bedre oversikt over innholdet, vi fikk større nærhet og materialet ble bedre egnet for analyse. En ulempe i denne prosessen er at det kan forsvinne informasjon som mimikk og kroppsspråk (Nilsen, 2012). Dette forsøkte vi unngå ved å komplementere transkripsjonene ved å tilføye det observatøren hadde notert og observert av interaksjoner og handlinger som ikke ble fanget opp av lydsamtalene.

Ifølge Kvale og Brinkmann (2015) er det noen standardvalg som skal tas og følges igjennom hele transkriberingen. Ett eksempel på dette kan være om uttalelsene skal skrives ordrett, eller om intervjuet bør omformes til et mer formelt skriftlig språk. Siden vi ønsket å se nærmere på informantenes erfaringer igjennom en fenomenologisk tilnærming, var det viktig at vi var nøye i denne prosessen, og gjenga hele intervjusituasjonen mest mulig nøyaktig. For å ivareta dette, valgte vi gjøre transkripsjonen om til et formelt skriftspråk, da dette også ville hjelpe oss i bearbeidingen av datamaterialet. I tillegg ble hensynet til informantenes anonymitet ivaretatt.

Transkriberingen viste seg være et tidkrevende og omfattende arbeid, og tok mer tid enn vi hadde forventet. Fordelen med å gjøre et godt arbeid med transkriberingen er som Kvale og Brinkmann (2015) hevder, at datamaterialet blir bedre egnet og klargjort til analysen.

3.6 Analyse

Analyseprosessen er en del av arbeidet forskeren gjør for å utvikle en forståelse av datamaterialet som er samlet inn. Denne prosessen er ikke en isolert del av selve forskningsprosessen, men starter når forskeren møter forskningsfeltet og varer helt til studien blir avsluttet (Thagaard, 2013).

Essensen i fortolkende fenomenologisk analyse ligger ifølge Smith, Flowers og Larkin (2009) i dens analytiske fokus, der oppmerksomheten rettes mot deltakernes forsøk på å gi mening til sine erfaringer. Ifølge forfatterne beskriver ikke litteraturen rundt denne tilnærmingen noen bestemt fremgangsmåte eller metode for arbeid med data, men det oppfordres til kreativitet og fleksibilitet i møtet med datamaterialet. Da dette kan være en kompleks og krevende prosess for forskere som er nybegynnere, har Smith m.fl. (2009) utviklet en slags guide. Dette er en slags steg for steg guide som skal gi uerfarne forskere trygghet og kompetanse i gjennomføringen av analysen. Forfatterne mener at en har bedre forutsetninger for en god analyse ved å følge trinnene i guiden. Vi har tatt utgangspunkt i følgende trinn i utarbeidelsen av guiden i vår analyse; (1) *lesing og gjenlesing*, (2) *begynnende notering*, (3) *utvikling av tema*, (4) *søking etter kobling mellom tema*, (5) *gå videre til neste case*, og (6) *se etter mønstre på tvers av casene*.

Med denne 6 trinns-guiden som utgangspunkt ønsket vi å skape en oversikt, kontroll og retning på analysearbeidet vårt. Vi er to uerfarne forskere og det opplevdes trygt å ha en teoretisk anbefalt retning med noen holdepunkter. Datamaterialet vi hadde opparbeidet oss i forskningen bestod av lydfiler, notater og transkripsjoner fra tre fokusgruppesamtaler og et testintervju. Vi gjorde analyseprosessen i kronologisk rekkefølge i forhold til gjennomføringen av testintervjuet og de tre fokusgruppeintervjuene. Analyseprosessen bestod av at vi gjennomførte trinn 1-4 før vi gikk til trinn 5 og over til et nytt intervju. Denne prosessen gjentok vi helt til vi var kommet igjennom hele datamaterialet. Selve analyseprosessen ble avsluttet med at vi samlet alt datamateriale fra de forskjellige casene, eller fokusgruppesamtalene som vi kaller det, og begynte å se etter sammenhenger og mønstre på tvers av disse. Det bør også nevnes at vi ikke opplevde tydelige skiller mellom alle de 6 trinnene, men mer flytende overganger mellom noen av dem. I det videre vil vi gi en kort beskrivelse av hvordan vi gjennomførte hvert av de 6 trinnene.

- (1) *Lesing og gjenlesing:* Her leste vi gjennom de transkriberte intervjuene flere ganger, samtidig som vi gjorde korte notater underveis. Dette gjorde at vi fikk fordypet oss i datamaterialet til hver enkelt fokusgruppesamtale.
- (2) *Begynnende notering:* Vi benyttet ikke analyseredskaper og noterte ned fortløpende detaljert informasjon som vi mente var relevant for problemstillingen. Notatene gjorde at vi fikk bedre kjennskap til transkripsjonene og datamaterialet ble mer forståelig.
- (3) *Utvikling av tema:* Intervjuguiden vår var *tematisert* så utvikling av hovedtema var allerede gjort. Dette trinnet ble dermed bestående av underkategorisering av datamaterialet slik at en ved neste trinn kunne koble dem mot de overordnede tema i intervjuguiden. I arbeidet med kategorisering ble volumet på datamaterialet redusert, men vi forsøkte samtidig opprettholde kompleksiteten.
- (4) *Søking etter koblinger mellom tema:* Her så vi etter koblinger mellom datamaterialet og de forskjellige underkategoriene. Vi koblet til slutt underkategoriene til temaene vi benyttet i intervjuguiden.
- (5) *Gå videre til neste case/fokusgruppe:* Vi gjorde oss ferdig med trinn 1-4 før vi gikk videre til neste fokusgruppesamtale. Det ble lagt vekt på å legge de tidligere analyser til side, for å møte det nye med åpne ører og øyne.
- (6) *Se etter mønstre på tvers av casene:* I prosessen underveis med å analysere fokusgruppesamtalene begynte vi å se mønstre som gikk på tvers av de forskjellige. På dette siste trinnet sammenfattet vi det analyserte datamaterialet og fikk det samlet i et hoveddokument. I dette dokumentet hadde vi tatt utgangspunkt i de 6 tidligere omtalte hovedtema.

Smith m.fl. (2009) anbefaler en utvalgsstørrelse fra 3-6 caser dersom en ønsker å gjennomføre de 6 ulike trinnene i analysen på en god måte. Dette fordi analysen av studien er lagt til gruppenivå med fokus på det som går igjen i datamaterialet. Dersom utvalget blir for stort, blir ofte analysen i hver enkelt case mindre detaljert. Med tanke på omfang av arbeidsmengde i vår forskning og hva som er anbefalt, valgte vi å ta med tre fokusgruppesamtaler og et testintervju i vår studie.

Innledningsvis gjorde vi oppmerksom på at analyse er en del av hele forskningsprosessen og foregår til studien blir avsluttet. Dette gjelder også for neste tema hvor vi skal se på de etiske retningslinjer i forskningsprosessen.

3.7 Etiske retningslinjer

En sentral del i forskning er forskningsetisk bevissthet. En forsker må ta hensyn til etiske og moralske problemstillinger i hele forskningsprosessen, ifølge Kvale og Brinkmann (2015). De beskriver etikk som noe formelt, som etiske retningslinjer, mens moral betegnes som daglig oppførsel. For å ivareta etikk og moral i forskning er det nedsatt nasjonale forskningskomiteer som har utarbeidet forskningsetiske retningslinjer. De nasjonale forskningsetiske komité for samfunnsvitenskap og humaniora (NESH) er et faglig uavhengig og rådgivende organ, som blant annet skal sørge for at de forskningsetiske retningslinjene til enhver tid er gode verktøy for å fremme god og ansvarlig forskning» (NESH, 2016, s.4). I kvalitativ forskning snakker en ofte om fire hovedområder som bør diskuteres i forhold til etiske retningslinjer for forskeren; (1) *Informert samtykke*, (2) *Konfidensialitet*, (3) *Konsekvenser* og (4) *Forskerens rolle* (Kvale og Brinkmann, 2015). Dersom forskningen også omhandler personopplysninger kreves det godkjenning fra Norsk senter for forskningsdata (NSD). Hvordan vi har ivarettatt disse retningslinjene i vår forskning blir omtalt senere i kapitlet.

3.7.1 Feltarbeid i egen kultur

Bruk av kvalitative forskningsmetoder, og spesielt fokusgruppesamtaler, bringer ofte forskeren både fysisk og psykisk nærmere personene som er gjenstand for forskningen. Denne nærheten til feltet er viktig. Samtidig er det nødvendig å innta en refleksiv holdning hos forskerne for å kunne gi datamaterialet en analytisk fortolkning (NESH, 2016). Denne refleksiviteten handler om at vi som forskere evner å se vår egen rolle og er bevisste i samhandling med informantene, datamaterialet, de teoretiske perspektiv og den forståelsen vi tar med oss inn i forskningen.

Vi som lærere har fulgt og deltatt på utviklingsarbeidet VFL-MOOC i sin helhet over en periode på to år. Når vi nå inntar forskerrollen fører det til at vi må være bevisste våre roller både som forskere, men også som tidligere deltakere. Vi sitter selv med mye erfaringer fra dette utviklingsarbeidet. Det vil være viktig for oss å forsøke legge disse erfaringene til side og innta en refleksiv holdning, da det er informantenes erfaringer og opplevelser av utviklingsarbeidet som er interessante i vår forskning. Vi som forskere har forsket på vår egen skolekultur, våre kollegaer og et arbeid som vi selv har vært en del av. Ifølge Paulgaard (1997) vil dette kunne gi oss noen utfordringer og dilemmaer som vi må være bevisste på. Er det blant annet mulig for oss som forskere å innta en utenfra-posisjon når vi selv har deltatt i

utviklingsarbeidet? Vil vi klare å ha den analytiske distansen og vil vi klare å overvinne egen subjektivitet og forforståelse? Vi har igjennom hele forskningsprosessen forsøkt ha et åpent sinn og legge bort subjektivitet og forforståelse da vi selv har vært en del av utviklingsarbeidet VFL- MOOC. I denne sammenheng er valget av fokusgruppesamtale som metode godt egnet. Dette fordi moderator og fasilitator både får en avstand og nærhet til deltakerne, dette med bakgrunn i at det er interaksjonene mellom deltakerne som i hovedsak skal drive samtalen. Vi har også brukt veileder aktivt i prosessen, og diskutert våre roller både som forskere og deltakere i utviklingsarbeidet. Samtalene med veileder har vært nyttige, spesielt på dette punktet. Samtidig ser vi også at skriftliggjøringen av forskningen har ført til økt bevissthet rundt nærhet og avstand i forskningsprosessen. Det er viktig å få frem at vår nærhet til forskningen også kan være en styrke. Paulgaard (1997) tar også opp sider der vi som forskere kan dra fordeler ved å være «innenfra» aktører som forsker på egen kultur. Her mener hun blant annet at en ved å jobbe innenfor kjente omgivelser og at man står nær informantene, gjør at en kan oppnå bedre forståelse og trygghet av den virkeligheten som forskes på. I tillegg vil vi kunne bruke oss selv som informanter i intervjusituasjonen ved å veksle mellom å være lærer og forsker. Postholm (2010) trekker også frem at om en kjenner temaet det blir forsket på så kan dette utnyttes til egen fordel i forståelse og innsamling av datamaterialet.

3.7.2 Forskerens rolle

Forskerens rolle som person og forskerens integritet, er avgjørende for kvaliteten på den vitenskapelige kunnskap og de etiske beslutninger som treffes i kvalitativ forskning (Kvale og Brinkmann, 2015, s.108). I vår forskning har vi valgt et kvalitativt design ved bruk av fokusgruppesamtale. I denne sammenheng kan det oppstå konflikt for forskeren mellom det å ta etiske hensyn og det å oppnå kunnskap. Man skal opptre respektfullt ovenfor informantene, men samtidig ønske å gå dypt og inntrengende for å få frem kunnskap som er mer enn overflatekunnskap (Kvale og Brinkmann, 2015). Etiske dilemma oppstår spesielt i intervjuforskning på grunn av de komplekse forholdene man kan få ved å forske på menneskers privatliv som senere skal publiseres i det offentlige rom. Innsamling av datamateriale ble i vår forskning gjort ved å gjennomføre fokusgruppesamtaler. Slike kvalitative intervju vil være preget av at det er et asymmetrisk maktforhold mellom den som gjennomfører intervjuet og informantene (Kvale og Brinkmann, 2015). Det var derfor viktig

for oss som forskere å være bevisst på at dette maktforholdet kunne oppstå ved gjennomføring av fokusgruppesamtalene.

Videre i dette kapitlet vil vi komme nærmere inn på områder og rammer som er viktig for å opprettholde viktige etiske verdier i forskningsprosessen. Vi har også forholdt oss til NESH (2016) sine forskningsetiske retningslinjer for å fremme god og ansvarlig forskning.

3.7.3 Godkjenning av prosjektet

I tråd med de forskningsetiske retningslinjene, og Norsk senter for dataforskning (NSD) sine retningslinjer måtte dette prosjektet meldes til vurdering hos NSD. Bakgrunnen for dette er at vi ved bruk av lydopptak i gjennomføringen av fokusgruppeintervju er pålagt å søke om godkjenning. Dette fordi et lydopptak vil registrere hvordan stemmen til en person høres ut, noe som i seg selv er en personopplysning. Lydopptak av samtaler innebærer derfor registrering av personalopplysninger (Norsk senter for dataforskning, 2016). Søknaden inneholdt en prosjektbeskrivelse av studien og informasjon om hvordan datainnsamlingen og lagringen skulle foregå. Som vedlegg til dette meldeskjemaet la vi ved informasjonsskrivet med samtykkeerklæring og intervjuguiden. Prosjektet ble meldt til NSD i januar 2020, og ble vurdert og godkjent i begynnelsen av februar (vedlegg 3).

3.7.4 Informert samtykke

For å benytte mennesker som studieobjekter er man avhengig av å innhente samtykke fra de informantene som skal benyttes for å gjennomføre datainnsamlingen (NESH, 2016). Et slikt informert samtykke innebærer at deltakerne får all den informasjonen som er nødvendig i forbindelse med deltakelsen i forskningsprosjektet. Det er viktig at denne informasjonen er lett forståelig på en slik måte at den er med på å skape et bilde av studiens formål (Kvale og Brinkmann, 2015).

I vår studie ble det i forkant av fokusgruppeintervjuene sendt ut et informasjonsskriv med samtykkeerklæring som var utformet i tråd med NSD sine retningslinjer. Dette informasjonsskrivet inneholdt en beskrivelse av studien, dens formål og hvordan vi tenkte å innhente informasjonen, samt en samtykkeerklæring for deltakelse i forskningen. Det ble også informert om at deltakelsen er frivillig, og at en når som helst kunne trekke seg fra studien.

Etter anbefaling av NSD valgte vi å benytte deres ferdige mal for informasjonsskriv og samtykkeerklæring, for nærmere beskrivelse av innhold (vedlegg 2).

3.7.5 Konfidensialitet

I kvalitativ forskning der det benyttes kvalitative forskningsintervju bør det også sikres konfidensialitet gjennom flere faser i forskningsprosessen (Kvale og Brinkmann, 2015). Forskeren skal som hovedregel behandle innsamlet informasjon om personlige forhold konfidensielt og fortrolig (NESH, 2016, s.16). Dette vil si at alt av personlige opplysninger skal være aidentifisert slik at det ikke er mulig å gjenkjenne i datamaterialet eller i publiseringen av forskningen. Thagaard (2013) fremhever også viktigheten av at personlige opplysninger er aidentifisert, i tillegg til at forskningsmaterialet er anonymisert ved publisering og formidling.

Konfidensialitet ble omtalt i informasjonsskrivet der det ble poengtert viktigheten av dette. I tillegg gjentok vi dette ved starten av alle fokusgruppeintervjuene. Ved innsamling av informasjon og data har vi sørget for trygg oppbevaring, slik at dette ikke har vært tilgjengelig for andre, altså oppbevart i tråd med NSD sine standarder. Når det gjaldt lengden på oppbevaringen av dataene, ble det informert i informasjonsskrivet at all data vil bli slettet ved prosjektets slutt, og senest innen to mnd. etter dette.

Ifølge Kvale og Brinkmann (2015) må det tas hensyn til konfidensialitet ved transkribering av intervju. Dette innebærer at man foretar en så korrekt som mulig transkribering av intervjuet for å sikre det fenomenologiske perspektivet i intervjuet. Vi valgte i vår studie å transkribere fokusgruppeintervjuene ordrett, men transkripsjonen ble omgjort til skriftspråk. Dette gjorde at informantens utsagn ble så korrekt som mulig, samtidig som dialekt og forskjellige typer utsagn ble anonymisert. For å sikre anonymiteten i arbeidet med koding av datamaterialet, brukte vi nummerering av sitatene vi trekker frem i funn og drøfting.

3.7.6 Konsekvenser

En forskningsetisk vurdering innebærer også at forskeren undersøker hvilke konsekvenser deltakelse i studien kan ha for deltakerne (Kvale og Brinkmann, 2015). Sett i ett nytteperspektiv bør summen av fordelende for deltakerne veie tyngre enn ulempene. Dette betyr at vi som forskere må vurdere mulige skader og eventuelle fordeler som kan forventes å forekomme for deltakerne i studiet. Med deltakere menes ikke bare informantene, men hele

gruppen det forskes på. I alle forskningsprosjekter er forskeren ansvarlig for at deltakerne i forskningen ikke utsettes for skade eller urimelige belastninger ved å delta i forskningsprosjektet (NESH, 2016).

Vi forsker i egen organisasjon der vi og deltakerne er samme del av et felleskap. Dermed var det viktig for oss å fremheve mulige fordeler og ulemper forskningen kan medføre for deltakerne. Ved oppstart av fokusgruppesamtalene valgte vi å bruke tid der vi diskuterte mulige konsekvenser, samtidig som vi klargjorde hva forskningen skulle brukes til. Hensikten med dette var at informantene skulle se en sammenheng med forskningen vår, og den nytteverdien det på sikt kan få for egen profesjonsutvikling.

3.8 Forskningskvalitet

Spørsmålene om forskningens reliabilitet, validitet og generaliserbarhet vil alltid være sentrale i en forskningsrapport, og begrepene brukes tradisjonelt sett til å si noe om forskningens kvalitet. Enkelte forskere hevder at svakheten med begrepene er at de oftest er brukt i kvantitativ forskning, og dermed er best tilpasset kvantitative metoder. En del av miljøet innenfor kvalitativ forskning er derfor uenig om i hvilken grad disse begrepene kan benyttes (Repstad, 2007). Det argumenteres blant annet for at kvalitativ forskning ikke kan bli vurdert slik som den kvantitative, og anbefaler bruke begrepene pålitelighet, gyldighet og overførbarhet da disse er mer treffende for den kvalitative forskningen. Kvale og Brinkmann (2015) er ikke helt av samme oppfatningen og mener at en kan bruke de samme begrepene, men heller se på dem med et annet syn. Vi i vår studie valgt å holde oss til begrepene pålitelighet, gyldighet og overførbarhet.

3.8.1 Pålitelighet

Pålitelighet handler om forskningsresultatenes konsistens og troverdighet, og i hvilken grad resultatene kan reproduseres av andre forskere (Kvale og Brinkmann, 2015). Ved studiens vurdering av pålitelighet, må en derfor tenke over om forskingsprosessen og studiens resultat er blitt påvirket av faktorer som har betydning for utfallet. Silverman (2011) sier at alle personer analyserer og tolker forskjellig, og det vil dermed være vanskelig for forskere å reprodusere en annen forskers arbeid. Dette har sammenheng med at kvalitativ forskning er kontekststøttet og hvert intervju vil leve sitt eget liv avhengig av konteksten intervjusituasjon er skapt i. Det vil si at forskeren for eksempel kan påvirke datamaterialet ved

å stille ledende spørsmål. I vår studie var vi ute etter informantenes erfaringer i forbindelse med et utviklingsarbeid, og i dette tilfellet er det ikke sikkert vi ville fått samme svar om vi hadde andre informanter. Dette kan skyldes at informantene har forskjellige erfaringer og opplevelser av utviklingsarbeidet. Det vil derfor i kvalitativ forskning være vanskelig å konstatere studiens pålitelighet (Postholm, 2010).

Ifølge Kvale og Brinkmann (2015) mener flere forskere en kan øke påliteligheten ved å gjøre forskningsprosessen transparent. Dette kan gjøres ved at forskeren gir leseren informasjon om valg som blir tatt underveis, hvilke metoder en benytter under datainnsamlingen og hvordan analysen av datamaterialet gjøres. I vår studie har vi forsøkt å gjøre rede for forskningsprosessen så nøyaktig som mulig, slik at leseren kan få et klart bilde av hvordan studien er gjennomført. I kapittel 2 har vi presentert og gjort rede for hvilke teoretiske perspektiv som ligger til grunn for forskningen. I dette kapitlet har vi presentert og gjort rede for metode, innsamling av datamateriale, etiske retningslinjer og hvordan analysen er gjennomført. Thagaard (2013) trekker frem at studiens pålitelighet vil bli styrket ved at en tredjepart er med og evaluerer forskningsprosessen. I vår forskning har vi hatt en veileder som tredjepart og som har vært med oss igjennom prosessen. Dette har vært til stor hjelp da veileder har stilt oss kritiske spørsmål og vurdert de ulike delene i forskningsrapporten.

3.8.2 Gyldighet

Gyldighet i samfunnsvitenskap dreier seg om hvorvidt metoden er egnet til å undersøke det den skal undersøke (Kvale og Brinkmann, 2015, s. 276). I følge Halkier (2012) er det to hovedstrategier en kan benytte for å sikre gyldighet ved bruk av fokusgrupper. Det ene er å forklare eksplisitt og reflektert de metodiske overveielsene og konsekvensene ved å benytte fokusgrupper. Den andre strategien er å argumentere for at valget av fokusgruppe som metode faktisk kan produsere og gi analytisk kunnskap. Forskningsprosessen kan også øke gyldigheten ved å gjøre forskningsprosessen mer transparent (Thagaard, 2013). Som vi var inne på tidligere innebærer dette at forskeren gjør rede for hvordan analysen gir grunnlag for de forskningsresultatene man har kommet frem til. Dette har vi forsøkt å gjøre rede for ved å besvare problemstillingen, anvende relevant teori og begrunne valg av metode.

3.8.3 Overførbarhet

Hvis resultatene av fokusgruppesamtalene vurderes som rimelig pålitelige og gyldige, gjenstår spørsmålet om resultatene primært er av lokal interesse eller om de kan overføres til andre kontekster (Kvale og Brinkmann 2015). I følge Thagaard (2013) avhenger dette av en rekke faktorer studien har basert seg på. I kvalitativ intervjuforskning kan argumentene mot overførbarhet være at utvalget ikke er representativt eller antall informanter er for lavt (Kvale og Brinkmann, 2015). Derfor bør ikke målet være generalisering, men heller om studien kan overføres til andre relevante kontekster.

Tidligere var vi inne på at den kunnskap som blir produsert i intervjustudier ofte er kontekstavhengig, og dermed knyttet til den konteksten intervjuet var skapt i. Thagaard (2013) mener slike kontekstuelle kunnskaper kan være nyttige, da det er en av forskerens oppgaver å argumentere for om studien kan være relevant i andre sammenhenger.

Vår forskning ble gjennomført i egen organisasjon og vi hadde tre fokusgrupper med 5 informanter og et testintervju med 4 informanter. Dette gjør at resultatene fra forskningen ikke kan generaliseres til å gjelde alle, men det gir oss et bilde av konteksten vår forskning var satt inn i. Vi har derimot forsøkt å være transparent igjennom forskningsprosessen og legge til rette for at leseren selv kan være med å vurdere graden av relevans og overførbarhet i forhold til egen kontekst.

3.9 Oppsummering

Som en avslutning og oppsummering av metodekapitlet går vi tilbake til begynnelsen der Kvale og Brinkmann (2015) referer til at metode kan sees på som veien til målet. Vår hensikt med dette kapitlet har vært å synliggjøre denne veien i forskningsprosessen. Med utgangspunkt i vitenskapsteoretisk ståsted har vi begrunnet valg av kvalitativ metode for å belyse problemstillingen. Vi har ved bruk av fokusgruppesamtale gjort rede for innsamling av datamateriale frem mot analysen. Videre har vi sett på de etiske retningslinjer i forskningsprosessen, samt det å forske i egen kultur. Til slutt sier vi noe om kvaliteten i vår forskning ved å bruke begrepene pålitelighet, gyldighet og overførbarhet. Her trekkes det frem at forskningen nødvendigvis ikke kan generaliseres, men det gir ett bilde av konteksten vår forskning er satt inn i. Dermed vil det være opp til leseren å se om denne forskningen kan settes inn i en passende kontekst.

4 Erfaringer fra et utviklingsarbeid - funn og drøfting

I dette kapitlet presenterer vi våre funn fra forskningen og drøfter disse i sammenheng med teori og problemstilling. I vår forskning har vi tatt utgangspunkt i en tematisert intervjuguide. Denne tematiseringen tar vi med oss til denne delen av oppgaven, der funn og drøfting blir presentert etter den temabaserte intervjuguiden. Dette gir bedre struktur i drøftingen og det gis mulighet for å drøfte hvert tema mer inngående. De forskjellige tema blir presentert som en egen overskrift, og strukturen i teksten er at vi først repeterer spørsmålet fra intervjuguiden. Deretter kommer vi med en kort repetisjon av teori før vi presenterer de viktigste funnene. Underveis i teksten har vi brukt sitater som representere informantenes erfaringer. For forklaring av symbolene i sitatene se figur 5. I neste steg har vi drøftet funn i sammenheng med problemstilling og teori, før vi avslutningsvis gjør en kort oppsummering av tema. Kapitlet avsluttes med en felles oppsummering av temaene.

| Symbol | Forklaring |
|----------------|----------------------------|
| (nr.) eks. (5) | Hvor sitatet er hentet fra |
| () | Materiale utelatt |
| | Liten pause |
| (....) | Lengre pause |

Figur 5: Symbolforklaring i sitat.

4.1 Erfaring fra tidligere utviklingsarbeid

Intervjuguidens inngangsspørsmål var å kartlegge hvilke erfaringer informantene hadde med tidligere utviklingsarbeid. Ifølge Halkier (2012) er startspørsmålet spesielt viktig, det bør være åpent og ekspansivt, og kan være av beskrivende eller evaluerende karakter. Vi valgte å starte med et slikt spørsmål for å sette informantene i modus i forhold til tema.

Her viser funnene at de fleste informantene hadde erfaring med ulike typer utviklingsarbeid. Eksempler på arbeid initiert ovenfra var Ny GIV og ulike nettverkssamlinger i regi av fylkeskommunen. Utviklingsarbeid initiert fra skolen selv har foregått som ulike kurs og seminarer. De fleste informantene ga uttrykk for at de hadde best erfaringer med det utviklingsarbeidet som var initiert fra dem selv, fordi disse var basert på egne ønsker og behov. Utviklingstiltak ovenfra opplevdes mere påtvungent:

«() ovenfra og ned perspektivet gjør det vanskelig for oss lærere, som oftest er ikke dette fundamentert i noe behov, det er ikke ønsket fra oss lærere». (2)

«Mye har vært bra, men da har dette vært styrt fra oss lærere» (6)

Funnene viser også at tidligere utviklingsarbeid ofte har vært sporadiske, oppstykket, tilfeldige og ikke blitt evaluert. En informant uttrykte at utviklingsarbeidet, på grunn av en travel hverdag ikke blir godt nok implementert:

«() veldig hastverk og så har vi begynt et arbeid som blir hengende... vi får ikke ferdigstilt det.» (13)

Kilden til profesjonsutvikling eller profesjonaliseringsprosesser kan ifølge Smeby og Mausethagen (2017) være flere. De kan være politisk initiert ovenfra gjennom reformer eller tiltak ut ifra skolepolitiske motiv, eller de kan være initiert innefra ved at profesjonen selv tar ansvar for å utvikle arbeidet individuelt eller gjennom kollektive prosesser. Smeby og Mausethagen (2017) hevder at utviklingsarbeid som blir pålagt ovenfra kan resultere i lavere motivasjon for lærerne. En har dermed mindre sjanse for å lykkes med tiltaket. Ifølge Irgens (2007) motiveres lærere av at de kan jobbe etter behov i arbeidsgrupper der de bestemmer og leder selv, og at de gis anledning til å bestemme arbeidsutførelsen selv. Postholm og Rokkones (2012) viser til at den beste læringen skjer ved at lærere samarbeider, reflekterer over egen praksis, har en støttende ledelse og der de jobber med tema som opptar dem. Stoll m.fl. (2006) poengterer at ledelse er viktig i forhold til tilrettelegging for utviklingsarbeid. Det må settes av nok tid, tildeles ressurser og skapes møtesteder. Ut ifra funnene kan det tyde på at utviklingsarbeid som er initiert nedenfra har vært mer fruktbar enn de som kommer ovenfra og ned. Hargreaves (1996) hevder dette kan stemme til en viss grad, men han mener også at en kombinasjon av «nedenfra og opp», og «ovenfra og ned» strategier er mer fruktbart enn bare å benytte en av delene. Dersom en skal lykkes med utviklingsprosesser i skolen vil det, ifølge Hargreaves (1996) være viktig at lærerne er involvert på en meningsfull måte, og at arbeidet tar utgangspunkt i lærernes egne ønsker om endring.

4.2 Felles verdier og visjoner

I intervjuguidens første temaspørsmål var hensikten å ta rede på i hvilken grad lærerne hadde vært med i prosessen med å jobbe fram en felles visjon for arbeidet med vurdering for læring.

Å utarbeide en felles visjon handler ifølge Ertesvåg (2012) om å avdekke et felles bilde av framtiden. Dette bildet skal skape tilslutning og forplikte medlemmene til å jobbe mot det å gjøre en forskjell i undervisningen og i møte med elevene.

Her viser funnene at lærerne i utgangspunktet mente at tanken om en felles vurderingspraksis var god, og at dette ville skape bevegelse for skolen i retning mot en profesjonell organisasjon. Det var imidlertid noe som manglet i prosessen. Det var en oppfatning av at visjonen for arbeidet ble utformet *av* ledelsen og ikke sammen *med* lærerne. Man lurte på hvor initiativet bak en felles vurderingspraksis kom fra, og hva som var motivet. Var det at lærerne skulle gjøre noe felles? Var det standardisering som lå til grunn, eller var det fylket som hadde pålagt skolen å gjøre dette? Man prøvde med andre ord å forstå intensjonen. Arbeidet opplevdes dermed mer påtvunget. Informantene mente at som en del av prosessen burde nåværende vurderingspraksis vært nærmere kartlagt slik at man hadde et felles utgangspunkt for endringsarbeidet:

«Kollegiet var ikke med på utformingen av visjonen» (5)

«() etter hvert skjønnte jeg at vi skulle prøve å dele hvordan vi vurderer () at vi skulle ha en større delingskultur () å kunne samarbeid med lærerne på andre seksjoner, større delingskultur og lik vurderingspraksis» (42)

«Det burde vært tatt en ståstedsanalyse før MOOC for å finne ut hvordan vi vurderer i dag». (4)

Når skolens ledelse uttrykte at formålet var å øke kunnskapen om læring og vurdering, og at det var behov for å på plass en felles vurderingspraksis, så synliggjorde de retning for skolens arbeid. Å angi retning betyr å utvikle en felles forståelse for skolens mål, aktiviteter og visjon. Visjonen skal være troverdig, inspirerende og engasjere medarbeiderne (Emstad, 2014). Dette er sentralt innen transformasjonsledelse. Ertesvåg (2012) hevder det er naturlig at rektor og andre i ledelsen har en sentral rolle i å angi retning, men at de også har en rolle i å legge opp til drøftinger om mål og visjoner for å gjøre dem kollektive. Ut ifra informantenes oppfatning kan det tyde på at det i for liten grad ble lagt opp til drøftinger omkring skolens mål og visjon. Stoll m.fl. (2006) sin gjennomgang av kjennetegn for god ledelse av profesjonsfelleskap viser at innhenting og anvendelse av kunnskap og datamateriale om skolens praksis sammen med lærerne er sentral. Slike drøftinger kunne slik Robinson (referert i Emstad, 2014, s. 72) hevder, gi en psykologisk effekt. Dersom lærerne på dette stadiet i arbeidsprosessen hadde

fått satt ord på hvordan de oppfattet egen og skolens samlede vurderingspraksis, så hadde muligens eierskap til arbeidet og bevisstheten omkring egen kapasitet og yteevne blitt større.

Det kan se ut som at informantene oppfattet arbeidet som et tiltak gitt ovenfra fra rektor eller ledelsen, og at man forsøkte å få klarhet i forankringen og handlingsteoriene til ledelsen.

Smeby og Mausestaden (2017) påpeker at tiltak ovenfra kan bidra til lavere motivasjon, og dermed undergrave den utviklingsprosessen som det fra ledelsens side ble tatt initiativ til.

Robinson (2018) beskriver tilnærminger i ledelse av forbedringer. Slik vi tolker informantene så har de blitt omgått i utviklingen og skapelsen av visjonen. Ledelsen fokuserte på fordeler og positive gevinster ved ny praksis, og tok ikke utgangspunkt i lærernes handlingsteorier, altså dagens vurderingspraksis og hvilke behov lærerne hadde for de foreslåtte endringene. Å få frem handlingsteoriene til lærerne støttes av Ertesvåg (2012) som påpeker at dette er en helt avgjørende del i forberedelsesfasen. Lærerne opplevde at deres synspunkter ikke kom frem eller ble hørt i god nok grad. Risikoen for at resultatet heller ble at lærerne tilpasset seg arbeidet med lavere engasjement og motivasjon, ble dermed større. Dersom ledelsen på et tidligere tidspunkt hadde invitert til konstruktiv dialog i flere runder, ville dette sannsynligvis gitt et annet utfall. Dialog innbyr til eierskap og engasjement. Robinson m.fl. (2009) hevder man må engasjerer lærere igjennom dialog i skapelse av visjoner og endringstiltak. I en slik dialog ville også informantene kunne fått tilgang til ledelsens handlingsteorier, forstått bakgrunnen for arbeidet, og sluttet seg til arbeidet i større grad.

Oppsummert viser funnene at informantene i stor grad var positive til kollektivt utviklingsarbeid. Det kom fram at et grundig analysearbeid i forberedelsesfasen var nødvendig. De opplevde seg omgått i utformingen av visjon på dette utviklingsområdet. Dette resulterte i at de ikke fikk det nødvendige eierskapet til arbeidet, noe som igjen påvirket engasjementet.

4.3 Kollektivt ansvar

Intervjuguidens neste temaspørsmålet handlet om å finne ut av om lærerne tok eller utviklet kollektivt ansvar i arbeidet med VFL-MOOC. Ifølge Stoll m.fl. (2006) er det bred enighet om at medlemmene i et profesjonelt læringsfellesskap tar et konsekvent kollektivt ansvar for elevenes læring. Dette vil gi og bidra til å opprettholde engasjement og ansvarlighet. I kollektivt ansvar ligger det at alle har ansvar sammen for elevenes læring. Dette innebærer også dedikasjon til og engasjement i kollektive utviklingsprosesser.

Funnene viser at informantene har en oppfatning om at det kollektive ansvaret totalt sett var lavt. Det begrunnes med selve programmodellen VFL-MOOC, dets leveringskvalitet, mangel på praksisnærhet og selve forberedelsesfasen. Noen av informanter hadde positive erfaringer og opplevde at det ble tatt kollektivt ansvar og var engasjement når det i VFL-MOOC ble lagt opp til diskusjoner på avdelingene, og i tverrfaglige grupper. Majoriteten av informantene begrunnet at VFL-MOOC faglige nivå opplevdes for elementært sett i forhold til målgruppa. Programmets presentasjonsstil var lite inspirerende og arbeidsformen som ble lagt opp til var ikke tilpasset dem. Flere av informantene følte seg fordummet når problemstillingene kom underveis, noe som ga motstand og lite engasjement. Innholdet i VFL-MOOC ble betraktet som lite praksisnært, den faglige overføringsverdien var for dårlig, og ikke noe som kunne tas med videre inn i klasserommet:

«Alt for lavt nivå på innhold () kom ingenting nytt () dette passet ikke oss, man ble veldig fort lei og demotivert» (97)

«For å få engasjement må utviklingsarbeidet være relevant for egen praksis. Det må være praksisnært» (53)

Informantene uttrykte imidlertid selv en løsning som kunne vært gjort for å få opp deltakerresponsen som dermed hadde påvirket det kollektive ansvaret. Det burde vært gjort tilpasninger i programmet:

«()tilpasning burde det absolutt vært for å skape engasjement, for at når det blir helt banalt det du skal høre på så gjør det noe med motivasjonen» (65)

Ertesvåg (2012) modell for implementeringskvalitet, figur nr.3 kan anvendes når man skal evaluere eller vurdere å ta i bruk et utviklingsprogram. Informantene var kritiske til selve *programmodellen*, dets strukturer, innhold og tiltak. Hovedkritiker lå i det som Ertesvåg (2012) omtaler som *leveringskvaliteten*. Det kan synes som om de ikke likte materialet, dets innhold, presentasjonsstil og metoder for å kommunisere budskapet. Dette gjorde ifølge informantene noe med engasjementet. I så måte er informantene i tråd med Ertesvåg (2012) som påpeker at leveringskvaliteten har stor betydning for utbytte av et implementeringsarbeid. Programmet synes å ikke ha nådd målgruppa, og dermed ble deltakerresponsen lav.

Røvik (2015) omtaler det å tilpasse programmet som translatørkompetanse. Programmet kunne vært oversatt og tilpasset lærernes erfaringer og forforståelse. En forutsetning er å ha gode kunnskaper om avgivende kontekst og konteksten den skal overføres til, altså at man

tilpasser ny praksis til eksisterende. Dersom innholdet hadde blitt tilpasset slik informanten påpeker, ville man kunne oppnådd større grad av praksisnærhet som også ble etterlyst.

Timperley m.fl. (2007) viser at praksisnærhet er viktig i læreres læring. Det er viktig at konteksten i læringsprosessen støtter oppunder kunnskap og nye begreper på en slik måte at kunnskapen kan hentes frem og benyttes på egen praksis. Utviklingsprogram som foregår samtidig med at en kan ta i bruk og prøve ut ny kunnskap har god effekt. Informantene uttrykker at for å skape engasjement i fremtidige utviklingstiltak må de være praksisnære hvor de ser overførbarhet og nytteverdi for egen praksis.

Ertesvåg (2012) poengterer viktigheten av forberedelsesfasen i et implementeringsarbeid, da det har betydning for engasjementet. Det må i forkant ha vært gjennomført gode prosesser om behovet for intervensjonen slik Robinson m.fl. (2009) beskriver. Er lærerne klar for intervensjonen, ser de nytten og forplikter de seg til å engasjere seg i implementeringsprosessen? Dette er avgjørende spørsmål som kan ha betydning for engasjementet i et implementeringsarbeid da de kan påvirke konteksten, tilstoppe implementeringsarbeidet og bli til filter slik Irgens (2007) beskriver.

Selv om informantene uttrykte det lave engasjement på grunn av programmodellen, leveringskvaliteten og manglende praksisnærhet kan man ikke se bort ifra at kontekstuelle forhold kan ha påvirket det kollektive ansvaret og engasjementet. Erfaringer fra tidligere utviklingsarbeid og ønske og vilje til å videreutvikle eksisterende praksis kan ifølge Ertesvåg (2012) spille inn ved implementeringsarbeid. Påstanden til Robinson m.fl. (2009) om at lærere ikke vil foreta endringer som er i konflikt med nåværende teorier kan også påvirke og forklare engasjement. I tillegg vil lærere som ser på utviklingsarbeid som tidstyver også ha innvirkning for engasjementet man utviser i et implementeringsarbeid. Om noen av informantene har lett etter forklaringer utenfor seg selv for å forklare det kollektive ansvaret og engasjementet er vanskelig for oss å si noe om. Ifølge Kools og Stoll (2016) sitt arbeid om skoler som lærende organisasjoner og den andre dimensjonen som handler om at skoler *fremmer og støtter profesjonell læring* for alle ansatte. Det innebærer at alle ansatte engasjerer seg i kontinuerlig profesjonell læring, tar ansvar for egen læring og er villig til å utvikle eksisterende praksis. Dette støttes også av Grutle (2018) som hevder at profesjonsutvikling dreier seg om å lære i et arbeidsfellesskap og om å bidra *til* og *i* et lærende fellesskap.

Ser man imidlertid på det kollektive ansvaret i sammenheng med utarbeidelse av felles visjon, vil en måte å se det på være at manglende dialog omkring handlingsteoriene førte til liten grad av uenighet. Lærerne aksepterte endringen, de rettet seg etter og tilpasset seg.

Hargreaves og Fullan (2014) har betraktninger rundt det å undervise som proff. Her ligger det blant annet at lærerne, uavhengig av hvilke kilder en har til utviklingsarbeid, kontinuerlig skal rette forskerblikket inn mot egen praksis. Undervisningsplanlegging og vurdering av egen praksis skal skje den enkelte som en del av et høyt presterende team. I dette arbeidet kan noe tyde på at støy rundt VFL-MOOCs lave leveringskvalitet muligens har preget slike prosessene og at programmets stramme struktur ikke ga tilstrekkelig rom for tid til å kritisk å vurdere egen praksis og elevenes læringsutbytte.

Oppsummert uttrykker informantene det kollektive ansvaret og engasjementet som lavt. Det begrunnes med selve programmodellen VFL-MOOC, dets leveringskvalitet, mangel på praksisnærhet og selve forberedelsesfasen hvor de ikke følte seg involvert. Informantene var opptatt av at det burde vært gjort tilpasninger av programmet som kunne bidratt til et større kollektivt ansvar og engasjement, noe som viser at de ønsket å påvirke det kollektive ansvaret og engasjementet. De tok kollektivt ansvar i form av gjennomføre VFL – MOOC, men med lavt engasjement ut ifra de gitte årsaker.

4.4 Refleksjon

Dette temaspørsmålet var todelt. Det første spørsmålet var om informantenes erfaring om bruk av refleksjon som metode. Det andre spørsmålet var om det skjedde en kunnskapsutvikling gjennom bruk av refleksjon, og om informantene hadde endret praksis på bakgrunn av refleksjon. Legger vi Gruter (referert i Klemp 2013, s. 44) definisjon av refleksjon til grunn, vet vi at refleksjon er prosesser som skjer i bevisstheten og gir nye erfaringer og kunnskap gjennom dialogiske møter. Refleksjon er nødvendig for å endre og utvikle praksis, og må være en del av den daglige praksisen og den profesjonelle læringen.

Funnene viser at informantene uttrykte enighet om at bruk av refleksjon som metode i utgangspunktet var positivt og at arbeidet med VFL- MOOC ga dem en møteplass for refleksjon. Det ble imidlertid stilt spørsmål omkring måten programmet la opp til deling av enkelte refleksjonsoppgaver. På spørsmålet om refleksjon som metode hadde ført til utvikling av ny kunnskap og endring i praksis var funnene delt. Noen mente at de ikke hadde fått tilført ny kunnskap, men heller fått bekreftet kunnskap de hadde fra før. Andre mente imidlertid det

hadde vært en form for kunnskapsutvikling, spesielt gjennom prosessene i de tverrfaglige gruppene, og utfra dette hadde foretatt endringer i praksis.

Informantene trekker fram at det positive med refleksjon som metode og refleksjonsoppgavene i VFL-MOOC, var at dette ga lærerne en møteplass, samtidig som det ble skapt rom og mulighet for å reflektere rundt faglige spørsmål sammen:

«() MOOC-en ryddet tid slik at vi kunne reflektere sammen () vi reflekterte rundt egen undervisning sammen med andre». (75)

«Du klarer ikke å utvikle deg uten å diskutere og uten å reflektere () du kommer deg ikke videre dersom du ikke reflekterer og diskuterer med andre» (129)

Flere erfarte at verdien og kvaliteten på refleksjonsprosessene økte dersom oppgavene som skulle reflekteres over ble knyttet tett sammen med praksis:

«Enig med deg, det må gjøres matnyttig. Dersom det er gode konkrete ting du kan prøve ut, så er det større grunnlag for gode refleksjoner». (128)

Utsagnet sammenfaller med Timperley m.fl. studie fra 2007 som viser at utviklingsprogrammer har størst effekt dersom de støtter opp om eksisterende praksis og gir mulighet til å prøve ut ny kunnskap. Selv om informantene var positive til refleksjon som metode, så ble det gitt innspill på at noen av refleksjonene skulle gjøres skriftlig og postes digitalt i VFL-MOOC, eller leveres til leder:

«Jeg skjønnte ikke helt poenget med at refleksjonen skulle leveres inn () jeg opplevde da at refleksjonen ble kunstig. Hva er rett svar? Hva synes leder om mitt svar?» (58).

Refleksjonene som skulle postes opplevdes kunstig og noe utrygt, og ble følgelig dårligere fordi personer de ikke hadde relasjon til skulle lese dem. Klemp (2013) påpeker at i refleksjon finnes det ikke riktige eller gale svar og følgelig kan ikke refleksjonsprosesser legges opp som andre oppgaver med forhåndsbestemte svar. Gruter (referert i Klemp, 2013, s.45) beskriver refleksjon som noe som skjer i bevisstheten i et dialogisk møte med verden som skal gi nye erfaringer og ny kunnskap. Ut fra det kan det se ut som det er en personlig side ved refleksjon som informantene, gjennom å måtte poste egne refleksjoner i VFL-MOOC, ikke var klar for å dele med personer de ikke hadde relasjon til. Dette kan ha ført til at refleksjonene ble svake,

slik Earl og Timperley (2008) betegner refleksjoner som mangler problematisering av innhold, som er overfladiske og som nødvendigvis ikke utvider kunnskapshorisonten.

Når det gjelder innlevering av refleksjon til ledelsen, kan dette se ut som at informantene opplevde styring og kontroll. Ser man imidlertid til Robinson (2018) vil man kunne si at ledelsen på denne måten undersøkte lærernes oppfatninger og verdier rundt temaet vurdering for læring. Ledelsen ønsket å ta del i lærernes handlingsteorier og de ønsket å undersøke perspektivet fra de som faktisk skulle gjennomføre implementeringsarbeidet. Det er dette Robinson (2018) betegner som ledes engasjementtilnærming, en gransking av krefter som ligger til grunn for praksis.

På spørsmålet om det hadde skjedd en kunnskapsutvikling og endring av praksis på bakgrunn av refleksjonsprosessene i VFL-MOOC, hevdet enkelte informantene at de ikke hadde fått tilført ny kunnskap gjennom arbeidet. Det var mer en oppfatning av at de fikk bekreftet kunnskap de hadde fra før. Samtidig oppga andre at det var en form for kunnskapsutvikling gjennom de prosessene som ble gjort i tverrfaglige grupper:

«() kanskje ikke ny kunnskap, men oppfrisking av gammel... eller det er jo ny kunnskap når man hører en annen faglærer i et annet fag forteller om erfaringer derifra, så sånn sett har jeg jo lært». (78)

«Da fikk du andres oppfatning av de ulike tingene () og det var egentlig de mest fruktbare øktene () Skal du reflektere, må du ha inn andre perspektiver og stemmer for at det skal skje en videreutvikling () (76)

En av informantene uttrykte at de var begynte å tenke nytt rundt egen vurderingspraksis på den måten at det var gjort endringer i antall vurderinger samtidig som de hadde tatt i bruk andre vurderingsformer. En annen hevdet at de hadde endret omfanget av skriftlige vurderinger. For at læring og kompetanseutvikling skal skje gjennom refleksjon må ifølge Earl og Timperley (2008) refleksjonsprosessen være sterk eller kraftfull. Et spørsmål blir om refleksjonsprosessene i VFL-MOOC førte til at lærerne utfordret hverandre gjennom en utforskende tilnærming til praksis, eller om endringene kom som et resultat av tips og utveksling av erfaringer lærerne imellom. Ifølge Postholm (referert i Klemp, 2013, s. 49) kan slike utvekslinger være eksempler på kraftfull refleksjon fordi tenkingen overskrider det som allerede er tenkt og gjort. Et annet spørsmål er om refleksjonene har foregått mer som prat, da informantene uttrykker at de har fått bekreftelser mer enn ny kunnskap. Klemp (2013) viser til

at samtaler med et kritisk perspektiv på praksis er for fraværende, og at det tar tid å utvikle gode refleksjonsprosesser. I denne sammenheng kan man stille seg spørsmålet om informantene er øvet opp til å gjennomføre gode og sterke refleksjonsprosesser hvor man utfordrer hverandres praksis gjennom balanse og støtte i tråd med hva Earl og Timperley (2008) beskriver. Spesielt dersom det ikke er kultur for det. Timperleys m.fl. (2007) studie viser også at lærere har en tendens til å støte fra seg ny kunnskap som kommer i konflikt med deres egne tanker og teorier om undervisning. Denne tanken kan forsterkes med utgangspunkt Robinson m.fl. (2009) som hevder at lærere ikke vil foreta endringer som er i konflikt med deres nåværende teorier dersom de ikke blir tvunget til å gjøre det. Dersom egne tanker og teorier har vært overstyrende i refleksjonsprosessen, kan dette være med å forklare at informantene ikke har utviklet ny kunnskap gjennom refleksjon.

Oppsummert er informantene positive til refleksjon som metode og arbeidet med VFL-MOOC gav dem en møteplass for refleksjon. Det tyder imidlertid på en oppfatning at å dele egne refleksjoner enten er noe man ikke har så mye erfaring med, eller at det opplevdes utrygt. Praksisnærhet er noe informantene igjen trekker fram som viktig. Oppgavene som ble gitt i VFL-MOOC måtte oppleves relevante for egen praksis for at de kunne betegnes som nyttige. Noen oppfattet at de heller hadde fått bekreftelse på kunnskap de hadde fra før, mens andre hadde foretatt praksisendring på bakgrunn av de refleksjonsprosessene som hadde vært i de tverrfaglige gruppene.

4.5 Samarbeid

Intervjuguidens fjerde temaspørsmål var todelt. Vi ønsket å finne ut hvordan informantene opplevde samarbeidet med andre lærere underveis i arbeidet med VFL-MOOC. Deretter ønsket vi å få vite om hvordan informantene opplever samarbeidskulturen på skolen. Kools og Stoll (2016) påpeker at kjerneverdiene ved samarbeid er tillit og gjensidig respekt for hverandre og at personalet må føle seg komfortable når de henvender seg til hverandre.

Funnene viser at samarbeidet underveis i VFL-MOOC var godt og at informantene knyttet relasjoner ut over det de vanligvis ville gjort. Videre uttrykker informantene at det er en god samarbeidskultur ved skolen.

Fra samarbeidet trekker de fram at VFL-MOOC har vært med på å legge noen strukturer for samarbeid, selv om ikke det faglige innholdet alltid har vært godt nok. Samtidig opplevde

noen informanter at VFL-MOOC ga et noe påtvunget samarbeid gjennom å bli satt sammen i grupper for så å sende inn resultatet gruppa kom fram til:

«Vi kunne gjerne hatt mer samarbeid, men de er viktig at det er mer flytende og kommer naturlig, og det burde heller ikke være slik at det er nødvendig å levere dette arbeidet inn» (116)

Allikevel kan man trekke ut at hovedfunnet på dette spørsmålet er at informantene knyttet relasjoner til hverandre, og snakket med flere enn hva de vanligvis gjorde, på tvers av avdelinger. De opplevde å bli kjent med kollegaer de vanligvis ikke omgås med faglig, slik denne informanten uttrykker:

«Jeg fikk mere innblikk i hele kollegiet igjennom MOOCen». (109)

Når det gjelder spørsmål om samarbeidskulturen generelt på skolen viser funnene at det er en kultur for å henvende seg til hverandre utenom fastsatte møtetidspunkter. I hovedsak samarbeides det om undervisningsopplegg, planer og deling av materiell. Flere informanter uttrykker at det er en «åpen dør» kultur ved skolen og det settes pris på det uformelle samarbeidet:

«Det er kanskje de små uformelle møtene, de som plutselig skjer på pauserommet, som gir de viktigste og gode opplevelsene i samarbeidskulturen» (118)

«Digitaliseringen har gjort det lettere og kjapper å dele () vi er blitt bedre de siste årene til å dele og bruke det som andre har delt» (91)

Funnene tyder også på at man er positive til samarbeid, men at en gjensidig avhengig samarbeidskultur ikke helt er på plass. Det samarbeides godt mellom enkelte, mens noen er vant med å arbeide alene:

«Jeg tror folk flest er samarbeidsvillige, men det er avhengig av den enkelte. Du må liksom gjøre noe selv for å få del i delingskulturen (..) dersom noen vil trekke seg ut og sitte for seg selv lar det seg gjøre her på skolen, det kan man si er en svakhet»

Informantene ser at samarbeid er nødvendig, og de har gode erfaringer med måten samarbeidet gjøres, både underveis i VFL-MOOC og ellers på skolen. Samarbeidet i kollegiet handler i stor grad om å benytte seg av kompetansen som allerede befinner seg i organisasjonen og blant lærere. Ifølge Helstad (2013) oppnår en gode læringsfellesskap som

tar utgangspunkt i at lærere samarbeider kan oppnå mer ved å jobbe i fellesskap enn alene, samt at samarbeid kan utvikle eksisterende praksis. Dette bekrefter Vygotsky (1987) og hans teori om sosiokulturell læring, hvor utgangspunktet er at læring er grunnleggende sosial kunnskap som tilegnes gjennom samarbeid, samhandling og praktisk aktivitet hvor mennesker samhandler i fellesskap.

Ifølge Stoll m.fl. (2006) er grunnlaget for et profesjonelt læringsfellesskap gjensidig tillit, respekt, støtte, relasjoner og mellommenneskelige forhold. Dette underbygges også av Kools og Stoll (2016) som påpeker at personalet må kunne føle seg komfortable når de henvender seg til hverandre. Informantene uttrykker at de i arbeidet med VFL-MOOC har fått bedre relasjoner mellom seg. Spesielt uttrykker de at det tverrfaglige arbeidet har vært positivt da flere lærere har blitt kjent og opprettet relasjoner. Dette ser vi er verdifulle funn i forhold til å utvikle gjensidig tillit og respekt for hverandre i samarbeidsaktiviteter. Det vil kunne medføre at lærerne føler seg tryggere og komfortable når de henvender seg til hverandre og derav vil samarbeidsprosesser bli bedre ved at lærerne får ta del i hverandres kapital. Utgangspunktet er at hvert medlem innehar det som Hargreaves og Fullan (referert i Grutle, 2012, s. 12) betegner som menneskelig kapital i form av individuelle ferdigheter og kunnskaper. I et arbeidsfellesskap handler det om å få ta del i andres kunnskaper og ferdigheter gjennom det de betegner som sosial kapital. Sosial kapital handler om å samarbeide på en slik måte at en får ta del i andres kunnskaper og ferdigheter, men for at dette skal skje er tillit en avgjørende faktor (Grutle, 2018).

Modellen til Tholin og Øhra (2019) figur nr. 2 viser ulike former for samarbeidskultur og graden av læringsforhold og beveger seg fra fravær av samarbeidskultur til gjensidig avhengig samarbeidskultur. Funnene viser at samarbeidskulturen ved skolen ikke kan karakteriseres som privatpraktiserende, isolasjon og fravær av samarbeidskultur med lavt læringsforhold. Det kan se ut som skolen har en uavhengig samarbeidskultur hvor medlemmene oppsøker hverandre for hjelp og assistanse ved forespørsel, noe samarbeid om planlegging av undervisning, deling av materiale og undervisningsstrategier. I følge Tholin og Øhra (2019) kjennetegnes en slik uavhengig samarbeidskultur av svakt læringsforhold og mye individualisert praksis. Selv om informantene opplever samarbeidskultur som god ved at de deler undervisningsopplegg og blir imøtekommet ved uformelle henvendelser, vil læringsforholdet være svakt. I et profesjonsfellesskap må målet være å oppnå en gjensidig avhengig samarbeidskultur preget av en kollektiv praksis med et sterkt læringsforhold.

Funnene viser at informantene planlegger noe undervisning sammen, men det er mer uklart hvorvidt de utforsker praksis sammen gjennom en refleksiv tilnærming.

Oppsummert viser funnene at informantene erfarte samarbeidet som godt i arbeidet med VFL-MOOC. De utviklet relasjoner til kollegaer som de vanligvis ikke har faglige relasjoner til, og dette har vært med på å styrke samhold og tillit i kollegiet. Samarbeidskulturen generelt ved skolen betegnes som god.

4.6 Kollektiv læring

Intervjuguidens femte temaspørsmålet tok sikte på å kartlegge hvordan informantene erfarte den kollektive læringen blant lærerne i arbeidet med VFL-MOOC. Ifølge Stoll m.fl. (2006) skjer først og fremst kollektiv læring ved kollektive læringsprosesser som skaper kunnskap ved at lærere samhandler, engasjerer seg i dialog, overveier informasjon, tolker og deler kunnskap seg imellom. Grunnverdiene tillit og respekt trekkes frem som sentrale faktorer som må ligge til grunne ved kollektive læringsprosesser (Stoll. m.fl., 2006).

Funnene viser at informantene er positive til kollektiv læring og kollektive læringsprosesser. Flere av informantene gir uttrykk for at skolen har beveget seg bort fra å være privatpraktiserende til å bli mer kollektivt orientert. Det er god kultur for gode dialoger rundt undervisning, erfaringsutveksling, samarbeid og deling av kunnskaper og materiell. Grunnverdiene tillit og respekt uttrykker informantene er blitt styrket under arbeidet med VFL-MOOC. Det ble også trukket frem at kollektivt utviklingsarbeid må knyttes opp mot egen praksis slik at det oppleves praksisnært.

Flere av informantene uttrykker at det har skjedd en positiv endring i forhold til kollektiv læring i løpet av perioden med arbeidet i VFL- MOOC og ellers ved skolen. Det har blitt mer vanlig å diskutere fagbegreper og skoleutvikling, kollegaer byr mer på seg selv i arbeidet, noe som gjør at man utvikler et felles repertoar og bedre relasjoner kollegaer imellom. Informantene uttrykte at det kollektive arbeidet er blitt bedre organisert, og at den digitale utviklingen har hatt en positiv innvirkning da det er blitt lettere å dele planer og undervisningsopplegg:

«() terminologien fikk du på en måte inn der, du fikk et felles språk og ny moderne terminologi som gjorde at det ble enklere å kommunisere her på skolen og med studentene» (80)

«Synes det har blitt bedre organisert samtidig som vi har holdt på med MOOC'en og etter den () vi har fått ny plattform i seksjonen der vi tilgjengeliggjør planer og materiell» (90)

«Kollektiv læring gjør at du utvikler deg på en annen måte enn om du bare sitter for deg selv» (93)

Ifølge Ertesvåg (2012) har lærere tradisjonelt sett stått alene i sitt klasserom, uten for mye samhandling med kollegaer. Skolens oppgaver er midlertid for omfattende og krevende for å kunne drive god skole etter den modellen. Slik informantene uttrykker det er skolen i ferd med å bevege seg bort fra den individuelle praksis, og Vygotskys (1987) teori om sosiokulturell læring er blitt mer framtrædende. Læring er ifølge Vygotsky en grunnleggende sosial aktivitet der kunnskap tilegnes gjennom samarbeid, samhandling og praktisk aktivitet. Dette er også i tråd med den tredje dimensjonen til Kools og Stoll (2016) over hva som gjør skoler til lærende organisasjoner. Den dreier seg om at skoler må dyrke og legge til rette for *gruppelæring og samarbeid* der medlemmene samarbeider og lærer gjennom kollektive prosesser. Informantene uttrykker at fagbegreper hyppigere blir diskutert og at kollegiet byr på seg selv i samtaler og dialoger rundt undervisning. Stoll m.fl. (2006) trekker frem viktigheten av lærere engasjerer seg i dialog. Informantene uttrykker at gjennom arbeidet med VFL – MOOC har de fått tilført ny terminologi og utviklet et felles språk som har gjort det lettere å kommunisere med kollegaer og studenter. Ifølge Wenger (1998) og hans teori om praksisfellesskap bidrar medlemmene gjennom et gjensidig engasjement til å skape felles praksis, ansvarlighet og tilhørighet i en felles virksomhet gjennom et felles repertoar. Dette medfører at skolens egne aktører er de viktigste ressurser når de gjennom medvirkning i kollektive læringsprosesser bidrar til å utvikle en praksis som fremmer utvikling og elevenes læring.

Flere av informantene var enige om at det hadde skjedd en endring i forhold til kollektiv læring ved skolen. Skolen hadde blitt mindre privatpraktiserende og blitt mer kollektivt orientert:

«() visst man kan kalle det et generasjonsskifte, spesielt på () Alle samtykker () tror jeg er positivt med tanke på måten å jobbe på () det er ikke er ikke lenger såne store fraksjoner, men mer helhetlig og det tror jeg kommer på grunn av at alderssammensetningen er mer lik» (147)

Det informantene uttrykker i forhold til den endringen som er skjedd i forhold til kollektiv læring ved skolen kan relateres til og sees i sammenheng med de kritiske spørsmålene som Senge (referert i Grutle, 2018, s. 109) skisserer i forhold til teamlæring. Informantene uttrykker at endringen kan skyldes et generasjonsskifte og at alderssammensetningen er blitt mer lik. Ut ifra dette kan man stille spørsmålet om det tidligere har vært et fast mønster i kollegiet hvor de samme personene eller grupperinger har tatt ordet, eid virkeligheten, ikke sluppet andre til eller satt samspillet i den kollektive læringen. Uansett må endringen sees på som positivt for skolen dersom den har bidratt til at flere engasjerer seg i den kollektive læringen.

Flere av informantene uttrykte at erfaringsutveksling er viktig, at det er god kultur ved skolen for å dele kunnskaper og materiell og at det var kunnskapsutveksling underveis i arbeidet med VFL- MOOC:

*«() det opplevde jeg som positivt. Det var gode erfaringsutvekslinger som foregikk»
(134)*

«Jeg er positiv til erfaringsdeling generelt og det kunne man gjort mere av» (121)

Slik informantene uttrykker det kan det synes som det har foregått erfaringsutveksling og kunnskapsdeling i arbeidet med VFL- MOOC. Ifølge Stoll m.fl. (2006) er deling av kunnskap gjennom dialog en sentral faktor i kollektive læringsprosesser hvor lærere samhandler, engasjerer seg, overveier, tolker og deler kunnskap mellom seg.

Flere av informantene uttrykte at relasjoner, respekt og tillit er viktige faktorer som må ligge til grunn ved kollektiv læring og at arbeidet med VFL – MOOC har bidratt til akkurat dette:

«() man får bedre relasjon til de andre på jobben () det trenger nødvendigvis ikke være det man diskuterer som er viktig. Så har man en annen relasjon når man kommer på arbeid dagen etter» (139)

«Når du har respekt for den som kommer med noe, da tar du det til deg» (119)

I delen om samarbeid diskuterte vi viktigheten av gjensidig tillit, respekt og støtte i det som Stoll m.fl. (2006) omtaler som kjerneverdier i profesjonelle læringsfellesskap. Disse kjerneverdiene trekkes også frem av informantene som vesentlige i kollektive læringsprosesser. Informantene gir ved flere anledninger uttrykk for at dette er viktig, der respekt og støtte trekkes frem som sentrale faktorer som de mener må ligge til grunn.

Viktigheten av disse grunnverdiene støttes også av Hargreaves og Fullan (2014) som trekker frem sosial kapital som en viktig forutsetning. Der sosial kapital er en type kapital som er mer knyttet til arbeidskraften som legges ned av de ansatte. Det handler om å legge det sosiale til grunn der en arbeider mot et felles mål om kollektiv læring.

Et fåtall av informantene uttrykte at det var for store grupper flere ganger under arbeidet i VFL- MOOC når det skulle jobbes gruppevis. De opplevde at dette ble en brems for de som ikke følte seg helt trygg i gruppen, og en informant utalte:

“Det må ikke være for store grupper fordi at da vil ikke folk tørre si hva de mener”

Dette viser at enkelte informanter ikke får tatt i bruk sine individuelle ferdigheter i den kollektive læringen. Stoll m.fl. (2006) mener de individuelle ferdighetene til lærerne er viktige å få frem for å danne et godt grunnlag for kollektiv læring. Ifølge informantene virket ikke dette være et problem som gjaldt mange, men en kan ikke unnlate å ta det som en svakhet, da mulighetene for at det er flere er til stede.

Et flertall av informantene uttrykte at den kollektive læringen må være praksisnært og overførbart til egen praksis:

«Det som vi skal lære oss må være knyttet til et behov eller ønske fra oss (92)

«() det vi føler var nevenyttig med hele prosjektet var de små tverrfaglige gruppene, da fikk vi jobbe med praksisnære oppgaver» (136)

Praksisnærhet ble ved flere anledninger trukket frem av informantene, og de ga klart uttrykk for viktigheten av å knytte utviklingsarbeidet opp mot egen praksis. De uttrykte at det er viktig at en ser sammenheng med læringen og hvordan en kan dra nytte av det i egen praksis, noe som bidrar til økt motivasjon og engasjement i den kollektive læringen. Timperley m.fl. (2007) studie viser at konteksten i læringsprosessen må støtte oppunder kunnskap og nye begreper på en slik måte at den kan hentes frem og benyttes på egen praksis. Studien viser også at kontekstspesifikke utviklingsprogrammer viser seg å være best når de foregår samtidig med at en kan ta i bruk og prøve ut ny kunnskap i praksis. Dette støttes også av Gareth m.fl. (referert i Klemp, 2013, s. 48) som trekker frem viktigheten av praksisnærhet i utviklingsprogram.

Oppsummert viser datamaterialet at informantene er positiv til kollektive læringsprosesser og det har skjedd positive endringer de siste årene. En av årsakene uttrykker de kan til være at

alderssammensetningen i kollegiet er jevnet ut, man har hatt et generasjonsskifte i kollegiet og det er ikke lenger store fraksjoner. I arbeidet med VFL – MOOC opplevde informantene gode dialoger og erfaringsutvekslinger rundt undervisning. I tillegg tilegnet de seg nye fagbegreper som gav et felles språk og som gjorde det lettere å kommunisere med kollegaer og studenter. Gjennom dette arbeidet utviklet også informantene relasjoner seg imellom. Dette har styrket tilliten og respekten mellom flere av kollegaene. Informantene uttrykker at praksisnærhet er viktig i den kollektive læringen da det vil kunne øke motivasjonen.

4.7 Ledelse av utviklingsarbeid

I intervjuguidens siste temaspørsmål ønsket vi å se nærmere på informantenes erfaring om ledelsen av arbeidet med utviklingsprogrammet VFL-MOOC. Stoll m.fl. (2006) har sett på kjennetegn ved ledelse av profesjonelle læringsfellesskap. Her kommer det fram hvor viktig det er at ledelsen søker ekstern støtte, partnerskap og kobler seg til nettverk som støtte til eget utviklingsarbeid. Da Stoll m.fl. (2006) viser kjennetegn på transformasjonsledelse i ledelse av profesjonelle læringsfellesskap har vi valgt et transformasjonsledelsesperspektiv i vår oppgave. Sentralt i transformasjonsledelse er en ledelse som klarer å omforme (transformere) en ide eller visjon på en slik måte at medarbeiderne setter egeninteresser til side og jobber kollektivt og engasjert mot å realisere skolens visjoner (Emstad, 2014).

Transformasjonsledelse er en demokratisk ledelsesmodell som fokuserer på å utvikle organisasjonens kapasitet til endring gjennom en nedenfra-og-opp tilnærming (Brandmo og Aas, 2017).

Funnene viser at flertallet av informantene mener det er viktig at lærerne er aktivt med i prosesser rundt utarbeidelse av visjon og i initieringsfasen av utviklingsarbeid og utviklingsområder. I arbeidet med VFL-MOOC opplevde informantene at ledelsen ved Soldalen videregående skole både var motiverte og pådrivere ved oppstarten. Informantene opplevde programmodellen som stram og kontrollerende som gav en opplevelse av ovenfra-og-ned følelse. Et annet funn de trekker frem er at VFL-MOOC burde vært bedre kvalitetssikret og tilpasset skolens kontekst. Siste funnet er at lærerne er positive til at ledelsen engasjerer lærere i lærernes sin læring.

Som vi har pekt på og som funnene viser i avsnitt 4.2 og delen om visjon, uttrykte informantene at visjonen for arbeidet ble utformet *av* ledelsen og ikke sammen *med* lærerne, noe som kan tyde på at prosessene i selve initieringsfasen var mangelfulle. Skoleledelsen

tok den sentrale rollen i å gi skolens utviklingsarbeid retning, men ved utarbeidelsen av visjon ble lærerne i liten grad involvert og ledelsen gjorde i for liten grad mål og visjoner kollektive. Dette kan ha vært med på å påvirke hele prosessen. Selv om programmodellen og leveringskvaliteten ble oppfattet å ha dårlig kvalitet i forhold til denne målgruppen, ville en god drøfting i oppstarten slik Robinson (2018) beskriver kunne fått fram både ledelsens og lærernes handlingsteorier omkring skolens nåværende vurderingspraksis. Da ville ledelsen også kunne omformet (transformert) visjon på en slik måte at lærerne kunne satt egeninteresser til side, og jobber kollektivt og engasjert mot å realisere visjonen som ledelsen hadde utformet slik Robinson (referert i Emstad 2014, s. 72) hevder. På den annen side hevder Grønhaug m.fl. (2001) at selv om transformasjonsledelse er en god form for ledelse i skolen, har den en svakhet ved at lederens visjoner ikke utfordres og manglende samarbeid når visjoner skal utformes og avgjøres samt retningen for videre arbeid.

Samtidig opplevde informantene en engasjert, motiverende og pådrivende ledelse i oppstarten av arbeidet:

«Ledelsen var motivert i begynnelsen sånn som jeg oppfattet det» (189)

Flere av informantene uttrykte imidlertid at engasjementet til lærerne og ledelsen sank raskt. Dette kan henge sammen med programmodellen dets innhold og kontrollfunksjonen i VFL - MOOC. Følgende sitat kan utdype dette:

«det er en sjekklister du må huke av, du måtte levere inn ting til din nærmeste leder () vi skulle sjekklister og vi måtte svare på oppgaver, huske og gå inn og kommentere andre sine innlegg» (44)

Ser man på programmodellen VFL – MOOC legges det opp til fast progresjon, avhuking, rapportering, posting og endelig godkjenning av sluttrapport. Ulempen med en slik struktur i programmodellen er at den vil kunne gi lavere motivasjon og følelsen av styring og kontroll fremfor gode åpne utviklingsprosesser. Flere av informantene stilte spørsmål ved kvalitetssikringen av programmet og hvorfor det ikke ble foretatt endringer eller tilpasninger underveis i prosessen ettersom engasjementet avtok:

«underveis virket det ikke som det var noen tanke om å tilrettelegge eller tilpasse det til de ulike nivåene hos oss» (154)

Ifølge NOU 2015:8 (2015, s. 88) skal det i implementeringsfasen gis rom for justeringer gjennom dialog mellom de relevante aktører. Slik informantene uttrykker det ønsket de en endring eller tilpasning av programmet som kunne gi et større engasjement. Robinson m.fl. (2009) viste at ledere som hadde konstruktiv probleprat med lærerne kunne bedre imøtekomme og hjelpe lærere som hadde defensive reaksjoner eller motforestillinger. Dersom man imøtekommer ytringer fra lærere vil det også kunne skape tillit mellom lærere og ledelse, som også er en av grunnverdiene i profesjonelle læringsfellesskap. (Stoll m.fl. 2006).

Det informanten uttrykker om at programmet burde vært tilpasset dem, er det Røvik (2015) omtaler som *translatørkompetanse* som betyr at ferdige skolebaserte utviklingstiltak må *oversettes* og tilpasse til egen skole, eksisterende praksis og skolekontekst. Man kan kopiere, reproducere eller pragmatisk tilpasse ved å legge til og trekke i fra. Ertesvåg (2012) reiser spørsmålet om hvor mye man kan endre et program uten at det går ut over kvaliteten. Hun hevder dersom det er mulig å tilpasse et program bør man foreta tilpasninger da det vil heve kvaliteten i et implementeringsarbeid. Hvilke muligheter skolens ledelse hadde til å endre programmet og om en tilpasning ville medført større engasjement er usikkert å si noe om.

Det informantene uttrykker i forhold til kvalitetssikring støttes av Ertesvåg (2012) som påpeker at kvaliteten på materiell må kvalitetssikres og at materiell må være motiverende, inviterende, utviklende, innbydende, brukervennlig og forskningsbasert. I følge Emstad (2014) ligger det sentralt i transformasjonsledelse å *utvikle mennesker* gjennom å legge til rette for faglige utfordringer som gir intellektuell stimulans. Slik informantene uttrykker det, opplevde de ikke VFL – MOOC som motiverende, innbydende eller utviklende.

Som tidligere beskrevet i arbeidet med VFL- MOOC i avsnitt 1.4.1, var det nedsatt en arbeidsgruppe bestående av lærere. Ledelsen hadde med andre ord engasjert lærere i lærere sin læring. Informantene uttrykker at de er positive til at lærere engasjeres i lærernes læring. Imidlertid savnet de et tydeligere bilde av gruppen og dets mandat i dette arbeidet:

«Det er jo veldig bra for da blir det jo mer tilpasset oss og våre behov» (169)

«() tanken er god, men de som var med i gruppen var jo valgt litt sånn tilfeldig. De her lærerne som egentlig skulle fungere som motivatorer ... du planter små ledere for å motivere» (158)

Selv om informantene er positive til å engasjere lærere i læreres læring, erfarte de at det ikke helt fungerte i VFL-MOOC. De uttrykte det var dårlig kommunikasjon i prosessen rundt dannelsen og at mandatet til gruppen var uklart. Å engasjere lærere i lærernes læring er en form for distribuert ledelse ved at flere får være med på lede slik Irgens (2016) beskriver. Distribuert ledelse vektlegges også sterkt i profesjonelle læringsfellesskap, og en sentral oppgave innen ledelse er å administrere og stimulere til at flere i skolen kan drive skoleutvikling og ledelse (Stoll m.fl., 2006). En slik tankegang er utgangspunktet positivt da en vil kunne oppnå gevinster i utviklings- og endringsarbeid. Det kan ha en motiverende effekt overfor kollegaer ved at kollegaer er med på å planlegge og lede, samt at lærere som leder lærere kan føre til sterkere lojalitet til arbeidet. Hele prosessen kan muligens også føles mindre autoritær når lærere er med å lede, og man kan få en følelse av at det er noe *vi* skal gjøre fremfor noe *dem* skal gjøre. På den annen side kan det være utfordrende for enkelte lærere å skulle jobbe tett med ledere dersom kulturen ikke er til stede for det. For å bruke utviklings- arbeidsgrupper bør slike grupper bestå av motiverte, interesserte og kunnskapsrike personer. I tillegg bør det utarbeides et tydelig mandat for gruppen som må kommuniseres ut.

Oppsummert uttrykker informantene at ledelsen må involvere lærerne gjennom gode prosesser i initieringsfasen når visjoner og satsningsområder skal bestemmes og avgjøres. I en slik prosess er det viktig å få frem handlingsteoriene til både ledelse og lærerne slik at man oppnår en kollektiv forståelse av et arbeid. Ved valg av programmodell i skolebasert kompetanseutvikling bør modellen ikke ha for stram struktur slik at den oppleves som ovenfra-og-ned ledelse, slik at den oppleves styrende og kontrollerende. Videre viser funnene at programmodeller må tilpasses skolens kontekst og kvalitetssikres i forhold til målgruppen. Informantene er positive til å engasjere lærere i lærernes kompetanseutvikling, men at det må utarbeides tydelige mandat for lærere som engasjeres.

4.8 Oppsummering

I dette kapitlet har vi presentert funn og drøftet spørsmålene fra intervjuguiden. Det første spørsmålet om tidligere erfaringer fra utviklingsarbeid var ment som et åpningsspørsmål. De sentrale spørsmålene er informantenes erfaringer omkring de fem egenskaper Stoll m.fl. (2006) hevder må være til stede for at profesjonelle læringsfellesskap skal være effektive: *felles verdier og visjoner, kollektivt ansvar, refleksjon, samarbeid og kollektiv læring*. Til sist har vi presentert funn og drøfting i forhold ledelse, da ledelse er sentralt ved utviklings- og

endringsarbeid og erfaringer herfra vil også kunne bidra til å styrke profesjonsfellesskapet. Spørsmålene har vi presentert og drøftet hver for seg hvor vi avslutningsvis i hver del har oppsummert funnene.

I neste kapittel vil vi oppsummere forskningsarbeidet og svare på oppgavens problemstilling. Vi vil også foreta noen frempek som vi ser kan være med på å styrke profesjonsfellesskapet i forhold til ny Overordnet del kapittel 3.5.

5 Avslutning

På bakgrunn funn og drøfting i kapittel 4, vil vi først i dette avslutningskapitlet oppsummere forskningsarbeidet ved å svare på problemstillingen som var:

«Hvordan kan Soldalen skole bruke erfaringer fra et utviklingsprosjekt til å styrke profesjonsfellesskapet innen skoleutvikling?»

Oppsummeringen vil vi se i sammenheng med ny Overordnet del kapittel 3.5 hvor det heter:

«Skolen skal være et profesjonsfaglig fellesskap der lærere, ledere og andre ansatte reflekterer over felles verdier, og vurderer og videreutvikler sin praksis.»

(Kunnskapsdepartementet., 2017, s. 18).

Deretter vil vi komme med fire anbefalinger som Soldalen videregående skole kan ta med seg videre for å styrke profesjonsfellesskapet. Avslutningsvis tar vi med noen forslag til videre forskning.

5.1 Oppsummering av forskningsarbeidet

Vår forskning har tatt sikte på å redegjøre for hvilke erfaringer Soldalen videregående skole kan bygge videre på etter å ha gjennomført et skolebasert utviklingsprogram i Vurdering For Læring. I teorigjennomgangen har vi tatt utgangspunkt i Stoll m.fl. (2006) sine kjennetegn på effektive profesjonelle læringsfellesskap. En forutsetning for at profesjonelle læringsfellesskap skal være effektive er at kjennetegnene må være til stede og flettet sammen. Vi har også valgt å se på informantenes erfaringer om ledelsen av arbeidet med VFL-MOOC, da ledelse er sentralt i endrings- og utviklingsarbeid og utgjør en stor del i ny Overordnet del kapittel 3.5..

I intervjuguidens første spørsmål stilte vi et åpent spørsmål om **erfaringer med tidligere utviklingsarbeid**. Informantene hadde erfaringer med ulike typer utviklingsarbeid, både de

som var initiert ovenfra, gjennom Ny GIV og fylkeskommunen, men også de som ble initiert nedenfra, innenfra skolen selv. Det var en oppfatning om at arbeid som kom fra dem selv, som ble styrt av lærere, og som tok utgangspunkt i ønsker og behov ga best erfaring. Det kan se ut som dette også ga best motivasjon og engasjement. Utviklingstiltak ovenfra opplevdes mer påtvunget og gav dermed lavere motivasjon. Hargreaves (1996) mener at en kombinasjon av «nedenfra og opp», og «ovenfra og ned» strategier er mer fruktbart enn bare å benytte en av delene. Dersom en skal lykkes med utviklingsprosesser i skolen vil det ifølge Hargreaves (1996) være viktig at lærerne er involvert på en meningsfull måte, og at arbeidet tar utgangspunkt i lærernes egne ønsker om endring. Innledningsvis viste vi til daværende kunnskapsminister Jan Tore Sanner som uttalte at Fagfornyelsen er den største endringen av skolen siden Kunnskapsløftet 2006. Med andre ord står Soldalen videregående skole overfor et stort endringsarbeid som er kommet gjennom politiske direktiver, og dermed ovenfra. Ut ifra den erfaringen informantene sitter med, både gjennom tidligere utviklingsarbeid, men også gjennom erfaringene gjort i VFL-MOOC, så vil det blir svært viktig for Soldalen videregående skole å tilrettelegge for at Fagfornyelsen og utvikling av profesjonsfellesskapet knyttes til god eksisterende praksis ved skolen. Måten dette kan gjøres på er å se til kjennetegnene for effektive profesjonsfellesskap slik Stoll m.fl. (2006) hevder.

Kools og Stoll (2016) påpeker at skoler som har **felles verdier og visjoner** vil gi den en retning og fungere som en motiverende og inspirerende kraft for å oppnå både individuelle mål og skolemål. Videre hevder de at felles verdier og visjoner skal være resultat av et arbeid som involverer alle ansatte, elever, foreldre og andre interessenter, og ikke presenteres som et utgangspunkt for et arbeid. I VFL- MOOC kan det se ut som informantene følte seg omgått i utformingen av visjon på dette utviklingsområdet. Dette resulterte i at de ikke fikk det nødvendige eierskapet til arbeidet som igjen påvirket engasjementet og arbeidet opplevdes dermed mer påtvunget. Informantene mente at som en del av prosessen burde nåværende vurderingspraksis vært nærmere kartlagt slik at man hadde et felles utgangspunkt for endringsarbeidet. For å styrke profesjonsfellesskapet kan det se ut som lærerne bør involveres i initieringsfasen av skolebaserte utviklingstiltak eller ved implementering av reformer. Dette bør foregå i kollektive prosesser gjennom flere runder slik Robinson (2018) beskriver, hvor handlingsteoriene til både leder og lærere kommer frem slik at visjoner kan gjøres kollektive. Dette vil være med på å kunne gi felles retning, engasjement, motivasjon og eierskap mot et mål. I henhold til ny Overordnet del kapittel 3.5 fremgår det at fellesskapet skal reflekter over verdivalg og utviklingsbehov. Dersom en visjon ikke er felles og delt vil det få betydning for

samarbeid, den kollektive læringen, det kollektive ansvaret og refleksjonsprosesser. Visjoner må gjøres i fellesskap og gjøres kollektive. Dersom ikke lærerne inviteres med i prosesser rundt visjoner vil det ha betydning for tillit og respekt i forhold til ledelsen.

For å begrunne betydningen av en felles visjon, så vil det være interessant å tenke over hva som er intensjonen med ny Overordnet del og fornyelse av læreplanverket. Et mer mangfoldig samfunn i stadig endring krever et læreplanverk som gjør elevene i best mulig stand til å leve og jobbe i framtiden. Skolen som samfunnsinstitusjon skal utvikle seg mot framtiden. Dette utviklingsarbeidet skal omsettes fra nasjonalt til lokalt nivå, og til den enkelte skole. For at man innad skal jobbe i tråd med intensjonene, må kollektive prosesser legges til grunn for å skape felles forståelse, delaktighet, engasjement og eierskap. Utarbeidelse av visjoner må gjøres i fellesskap, og arbeidet må gjennomføres slik at hele organisasjonen er omforent om innholdet.

For å styrke profesjonsfellesskapet ved at alle tar et **kollektivt ansvar** for elevenes læring, må man ta utgangspunkt i at visjonsarbeid og kollektivt ansvar henger tett sammen. Når det ligger en oppfatning om at visjonsarbeidet ikke var en delt aktivitet mellom ledelsen og lærerne, så kan man tenke at dette påvirker den enkeltes forpliktelse og ansvar. Det kollektive ansvaret knyttet til dette spesifikke arbeidet er nødvendigvis ikke representativt for det ansvaret lærerne generelt tar for elevenes læring. Arbeidet med VFL-MOOC viser at dersom skolen skal ta i bruk skolebaserte utviklingsprogram framover, må det sikres at programmet og leveringskvaliteten er tilpasset målgruppen, er praksisnært og kan overføres til egen praksis. Dette sammen med et kollektivt visjonsarbeid, vil ifølge informantene legge et godt grunnlag for å ta et kollektivt ansvar og engasjement i kollektive utviklingsprosesser som vil komme elevene til gode. Ifølge Stoll m.fl. (2006) må et profesjonelt læringsfellesskap ta et kollektivt ansvar for elevenes læring, noe som også støttes av Kools og Stoll (2016). De fremhever dersom skolen skal utvikle seg til en lærende organisasjon må alle ansatte engasjerer seg i kontinuerlig profesjonell læring, ta ansvar for egen læring og være villig til å utvikle eksisterende praksis. Ansatte må også engasjere seg i å identifisere egne mål og prioriteringer for egen profesjonell læring som er i tråd med skolemål, skolens utviklingsplan og elevenes behov. Dette tydeliggjøres også i ny Overordnet del kapittel 3.5 hvor det fremkommer at alle må ta del i det profesjonelle læringsfellesskapet for å utvikle skolen (Kunnskapsdepartementet, 2017).

Det vil også være essensielt å sette fokus på den kollektive kraftanstrengelsen som må gjøres ved innføring av nye læreplaner.

Bruk av **refleksjon** handler ifølge Stoll m.fl. (2006) om reflekterende samtaler og dialoger om pedagogiske spørsmål som involverer bruk av ny kunnskap på en vedvarende måte. Gjennom en refleksiv tilnærming vil man kunne overføre taus kunnskap til delt kunnskap gjennom samhandling, og dermed oppnå deprivatisering av praksis. I vår forskning kan det se ut som informantene har fått bekreftet gammel kunnskap og i liten grad fått tilført ny kunnskap eller endret praksis på bakgrunn av refleksjonsprosesser i VFL- MOOC. Det kan ha noe å gjøre med selve kvaliteten i refleksjonsprosessen. Å reflektere over egen praksis kan være en utfordrende øvelse. I refleksjonen byr man på seg selv og viser hvem man er som profesjonsutøver mer tydelig enn ellers. En må presentere egne handlingsteorier og begrunne pedagogisk praksis, både for seg selv og andre. Tillit og respekt innad i en organisasjon vil danne grunnlag for gode refleksjonsprosesser i et kollegium. Dette er en stor skole med ulike seksjoner på tvers, der mange lærere ikke har kjennskap til hverandre hverken personlig eller yrkesfaglig. Allikevel skal denne organisasjonen jobbe sammen mot å innfri forventninger som ligger i ny Overordnet del kapittel 3.5. Gode gruppeprosesser personalet imellom bør settes på dagsorden for å skape tillit og relasjoner slik at gode refleksjoner kan deles på sikt. Tillit innad i organisasjonen vil i større grad føre til at flere ønsker å dele sine refleksjoner med andre. I tillegg vil det være viktig å sette fokus på hvordan gode refleksjonsprosesser kan foregå og ikke ta det for gitt at alle behersker god refleksjon. Man bør etterstrebe å utvikle en kultur for en refleksjonsprosess som er refleksiv, hvor en utforsker og utfordrer hverandres praksis gjennom støtte, balanse og ser på en kollega som en “kritisk venn”. Dersom skolen skal innfri forpliktelsene som kommer med kapittel 3.5 i ny Overordnet del kapittel 3.5, må det legges opp til forpliktende samarbeid rundt undervisningsplanlegging og kritisk refleksjon rundt egen praksis til det beste for elevenes læringsutbytte. Ifølge ny Overordnet del kapittel 3.5 vil lærere som i fellesskap reflektere over og vurdere planlegging og gjennomføring av undervisning utvikle en rikere forståelse av god pedagogisk praksis (Kunnskapsdepartementet, 2017, s. 18).

Erfaringer fra delen om **samarbeid** viser et godt utgangspunkt for å styrke samarbeidet ytterligere i profesjonsfellesskapet ved skolen. Informantene uttrykker at det er en god samarbeidskultur preget av tillit, respekt og gode relasjoner mellom lærerne. Det kan imidlertid se ut som om samarbeidet er preget av deling av materiell, planer og noe felles

planlegging av undervisning. Ifølge Stoll m.fl. (2006) er gjensidig avhengighet sentralt for et godt samarbeid, og koblingen mellom samarbeid og en delt felles visjon blir fremhevet. Et mål om å bedre undervisningspraksis vil være umulig å oppnå uten samarbeid, kobling av samarbeidsaktiviteter og en delt og felles visjon. Ifølge funnene fra refleksjonsdelen kan det se ut som informantene i liten grad tilegnet seg ny kunnskap eller har foretatt endringer på bakgrunn av refleksjonsprosesser. Det kan se ut som at skolen bør legge trykk på å skape en kultur for å utforske praksis igjennom sterk refleksjon hvor en utfordrer hverandres praksis. Dette ville kunne medføre at skolen oppnår en gjensidig avhengig samarbeidskultur slik Tholin og Øhra (2019) beskriver i figur 2. I en slik kultur råder det et sterkt læringsforhold som går ut over å dele undervisningsopplegg og materiell.

Samarbeid er sentralt i ny Overordnet del kapittel 3.5 og stiller krav til god ledelse som prioriterer utvikling av samarbeid og relasjoner for å bygge tillitt i organisasjon. Videre heter det at det må utvikles strukturer for samarbeid, støtte og veiledning mellom kolleger og på tvers av skoler som fremmer en delings og læringskultur (Kunnskapsdepartementet, 2017, s. 18). Å utvikle strukturer for samarbeid kan først av alt gjøres ved timeplanleggingen hvor en setter av tid til fastlagte samarbeidsaktiviteter slik at det blir mulighet for samarbeid og at lærere har mulighet til å møtes. Utviklingsmøter bør profesjonaliseres og bære preg av tydelig møtestruktur, agenda, referent og regler for slike møter. Videre bør det legges strukturer for at lærere kan planlegge, observere hverandres undervisning og evaluere igjennom en reflekterende tilnærming. Ved å planlegge undervisningsopplegg sammen får man eierforhold. Dette gir rom for å stille utforskende spørsmål om undervisning til hverandre fordi man selv har vært med å utvikle opplegg. Skoleeier kan også legge strukturer igjennom å prioritere og legge til rette for nettverkssamlinger slik at man får samarbeid på tvers av skoler.

Da gjensidig tillit og respekt ifølge Stoll m.fl. (2006) er grunnverdiene mellom medlemmene i profesjonelle læringsfellesskap, bør man bygge videre på de positive erfaringene fra arbeidet med VFL- MOOC som viste at det er gjensidig tillit, respekt og gode relasjoner i kollegiet. For å bygge ytterligere tillit mellom lærere og ledelse bør ledelsen legge opp til aktiviteter som involverer lærerne avdelingsvis og på tvers av avdelingene, samt lytte til lærernes behov og ønsker. Gode strukturer vil også være med på å skape forutsigbarhet og tillit til ledelsen.

Informantenes erfaringer angående samarbeidskulturen, samt deres positive innstilling til erfaringsutvekslinger, refleksjon, dialog og kollektive læringsprosesser danner et godt

utgangspunkt for **kollektive læring** fremover. I tillegg ser det ut som arbeidet med VFL-MOOC har utviklet gode relasjoner mellom lærere, noe som har stor betydning da gode relasjoner preget av tillit, støtte og respekt er essensielt ved kollektiv læring. Det kan også se ut som at den kollektive læringen må være praksissnær og tilpasset lærerne for å gi det tilstrekkelige kollektive ansvaret og engasjementet. I Senges (1990) disiplin teamlæring er dialogen sentral. I VFL – MOOC kan det se ut som det har forgått gode dialoger og erfaringsutvekslinger hvor enkelte har tilført ny kunnskap. Det kan imidlertid tyde på at den nye kunnskapen disse informantene fikk, ikke ble bearbeidet godt nok i læringsfellesskapet, og dermed ikke spredt ut i organisasjonen. For å styrke profesjonsfellesskapet og komme ny Overordnet del og kapittel 3.5 i møte, vil det være nødvendig at skolen legger til rette for dialoger og erfaringsutvekslinger slik at lærernes individuelle kunnskap kommer til uttrykk i det kollektive fellesskapet. Dette kan gjøres ved å legge gode strukturer i skolen for refleksjon, utprøving, erfaringsdeling og dialog.

Et av teoriperspektivene vi la til grunn i **ledelse** av endrings- og utviklingsarbeid var transformasjonsledelse. Sentralt i transformasjonsledelse er en ledelse som klarer å omforme (transformere) en ide eller visjon på en slik måte at medarbeiderne setter egeninteresser til side, og jobber kollektivt og engasjert mot å realisere skolens visjoner. I dette utviklingsarbeidet kan de synes som at ledelsen ikke klarte å gjøre visjonen om en kollektiv vurderingspraksis til et felles anliggende. Det kan se ut som en tilnærming i tråd med Robinson (2018), hvor man tar utgangspunkt i leders og læreres handlingsteorier gjennom dialog, kunne oppnådd en kollektiv enighet eller uenighet om visjon, utviklingsområde og utviklingsbehov. Ifølge Emstad (2014) er tre sentrale områder i transformasjonsledelse å angi retning, å utvikle mennesker og å omstrukturere organisasjonen. Tendensene i datamaterialet viser at i dette arbeidet ga ledelsen retning for utviklingsområde uten å involvere lærerne i initieringsfasen. Ertesvåg (2012) hevder det er naturlig at rektor og andre i lederposisjoner har en sentral rolle i å gi retning, men også en rolle i forhold til å legge opp til drøftinger om mål og visjoner for å gjøre de kollektive. I forhold til ny Overordnet del kapittel 3.5 skal skolens ledelse gi retning for lærernes læring og læring, men fellesskapet skal reflektere over verdivalg og utviklingsbehov. Det kan også se ut som om selve programmodellen VFL – MOOC ikke var passende da informantene ikke likte modellens struktur og leveringsinnhold. Tendensene i datamaterialet kan tolkes slik at VFL – MOOC burde vært kvalitetssikret og tilpasset lærerne som målgruppe. Å tilpasse reformer og nye praksiser til en skole omtaler Røvik (2015) som det å inneha translatørkompetanse. Det betyr at ferdige skolebaserte

utviklingstiltak og skolereformer må *oversettes* og tilpasses til egen skole, eksisterende praksis og skolekontekst. Han benevner dette som oversettelsesregler hvor man bruker disse reglene til å oversette mellom kontekster. I dette arbeidet kan det se ut som at disse oversettelsesreglene burde det vært tatt i bruk dersom det kunne medført et større kollektivt ansvar, engasjement og en bedre kollektiv læringsprosess.

Det kan også se ut som at informantene er positive til at lærere engasjeres i lærernes sin læring, men at det må utarbeides tydelige mandat for lærere som engasjeres. Tendensene i VFL- MOOC var at utvelgelse av lærere og deres mandat var uklart.

Ifølge Stoll m.fl. (2006) må ledelsen av profesjonelle læringsfellesskap legge strukturer i skolen gjennom å sette av tid for samarbeid og møteplasser for deling av kunnskap. I forhold til å omstrukturere organisasjonen i forhold til VFL -MOOC, la ledelsen til rette for samhandling gjennom å legge strukturer ved å avsette tid, møteplasser og utarbeide planer for arbeidet. Dette er også i tråd med ny Overordnet del kapittel 3.5 hvor det heter at ledelsen skal tilrettelegge for lærernes utvikling, utvikle strukturer for samarbeid, støtte og veiledning mellom kolleger både innad og på tvers av skoler (Kunnskapsdepartementet, 2017, s. 18).

5.2 Fire anbefalinger som kan styrke profesjonsfellesskapet

På bakgrunn av erfaringene fra forskningen tillater vi oss å komme med fire anbefalinger for videre utviklingsarbeid som kan bidra til å styrke profesjonsfellesskapet ved Soldalen videregående skole.

- 1. Ledelsen må involverer ansatte når visjoner for nye utviklingsområder skal utarbeides:** Dette vil føre til god forankring og eierskap.
- 2. Den kollektive læringen må være praksissnær og tilpasset lærerne:** Dette vil gi kollektivt ansvar og engasjement i kollektive læringsprosesser.
- 3. Sette fokus på gode refleksjonsprosesser:** Refleksjon må være en del av den daglige praksisen og er nødvendig for å endre og utvikle praksis og profesjonell læring.
- 4. Videreutvikle samarbeidskulturen:** Et mål om å bedre kollektiv praksis vil være vanskelig å oppnå uten en gjensidig samarbeidskultur. Lærere må sammen planlegge, gjennomføre og reflektere over praksis.

Ser man rådene flettet sammen vil de ha betydning for den kollektive læringen. Felles visjoner som er godt forankret og som det er dyp enighet om vil få betydning for den kollektive

læringen og det kollektive ansvaret ved at lærerne engasjerer seg i kollektive prosesser og tar et felles ansvar for elevenes læring. Dette danner igjen et godt utgangspunkt for samarbeid og gode refleksjonsprosesser hvor lærerne går inn i slike prosesser med engasjement og interesse for å utvikle seg selv, kollegaer, skolen og elevene.

Ved oppstart av skoleåret 2020-2021 vil Fagfornyelsen for alvor bli en del av skolehverdagen for elever og ansatte. I denne sammenheng kan vi ta med oss disse rådene for å styrke arbeidet med Fagfornyelsen ut fra sentrale prinsipper om å utvikle et godt profesjonsfelleskap ved Soldalen videregående skole.

5.3 Forslag til videre forskning

I vår forskning har vi sett på hva som kjennetegner effektive læringsfelleskap med utgangspunkt i fem kjennetegn. Disse fem kjennetegnene har vi sett opp mot Soldalen videregående skoles erfaringer i forhold til det gjennomførte skolebaserte kompetanseutviklingstiltaket VFL- MOOC.

Robinson (2018) viser til en metaundersøkelse foretatt i 2011 om hvilke ledelsesdimensjoner som har størst effekt på elevenes læringsutbytte. Funnene i studien viser at den største effekten er lederes evne til å lede læreres læring og utvikling. Et forskningsområde herunder kan være å se på ledelse av profesjonsfelleskap. I ny Overordnet del kapittel 3.5 er ledelse viet stor plass og det kan være av interesse å se på hva god ledelse av et profesjonsfelleskap innebærer.

Et annet område kan være å se på Soldalen videregående skole i forhold til Fullan og Quinns (2017) sitt handlingsrammeverk for skoleutvikling gjennom å se på nøkkelkomponenter eller *drivere* for å gjennomføre endringer. Den første driveren er å *målrette innsatsen for å bygge kollektiv kapasitet* i organisasjon, den andre driveren er å utvikle en *samarbeidskultur* som stadig avklarer roller på individ og teamnivå, den tredje er å legge til rette for *dybdelæring* og den siste er å skape en *ansvarskultur* som forplikter både individuelt og kollektivt. Kjernen i rammeverket er å skape sammenheng i utviklingsarbeid og driverne må sees i sammenheng.

Eksempelvis kan det være interessant å se på driver 2, å utvikle en *samarbeidskultur*. Fullan og Quinns (2017) hevder at dersom man ønsker å endre en organisasjon må man rette oppmerksomheten både mot kulturen og individene i den. Forfatterne påpeker at kulturen og individene må endres samtidig, da de hevder kulturen kan sluke individer raskere enn man

utvikler den. Den beste måten å endre en organisasjon på er å bruke deltagerne i gruppen til å foreta endringsarbeidet selv, eller «å bruke gruppen til å endre gruppen». I denne sammenhengen kan det være interessant å se på hvordan man kan bruke lærerne ved Soldalen videregående skole i den kollektive læringen.

Figurliste

| | |
|-----------------------------------------------------------------------------------------------------------|----|
| Figur 1: Interaktiv modell for et forskningsdesign (Maxwell, 2008)..... | 5 |
| Figur 2: Progresjon i samarbeidskulturer (Tholin og Øra, 2019) | 23 |
| Figur 3: Faktorer som påvirker implementeringskvaliteten (Greenberg m.fl. referert i Ertesvåg, 2012)..... | 27 |
| Figur 4: Omgåelses- og engasjementstiltningene i ledelse av forbedringer (Robinson, m.fl., 2009)..... | 34 |
| Figur 5: Symbolforklaring i sitat..... | 56 |

Litteraturliste

- Aho, E., Pitkänen, K., Sahlberg, P. (2006). *Policy Development and Reform Principles of Basic and Secondary Education in Finland since 1968*. Washington: The World Bank. Hentet fra <http://documents.worldbank.org/curated/en/124381468038093074/pdf/368710FIOEducales0May0200601PUBLIC1.pdf>
- Bjørklund, O. (2005). Fokusgruppe – Noen metodiske betraktninger. *Økonomisk fiskeriforskning, Årgang 15 Nr.2005.*, s. 42-49. Hentet fra <https://www.nofima.no/filearchive/Oddrun%20Bjorklund.pdf>
- Blossing, U., Hagen, A., Nyen, T., Söderström, Å. (2010). «Kunnskapsløftet - fra ord til handling». Sluttrapport fra evalueringen av et statlig program for skoleutvikling. Oslo: Fafo og Karlstad Universitet. Hentet fra https://www.udir.no/globalassets/filer/tall-og-forskning/rapporter/2010/5/sluttrapport_evaluering_kfoth.pdf
- Blossing, U. Nyen, T. Söderström, Å., Tønder, A, H. (2012). *Utvikling av skoler. Prosesser, roller og forbedringshistorier*. Oslo: Gyldendal akademisk.
- Borko, H. (2004). *Professional Development and Teacher learning: Mapping the terrain*. American Educational Researcher Association, 33(8), 315. Hentet fra <https://pdfs.semanticscholar.org/f317/c2912db1c09387a5eb17dfa66b063956afba.pdf>
- Brandmo, C. og Aas, M (2017). Med skråblikk på ledelsesmodeller: “Instructional” og “transformational” ledelse i norsk kontekst. I bokens redaktører M. Aas og J. M. Paulsen (red.), *Ledelse i fremtidens skole* (s. 53 –72). Bergen: Fagbokforlaget.
- Brinkmann, S., Tanggaard, L. (2012). Intervjuet: Samtalen som forskningsmetode. I redaktørens bok, *Kvalitative Metoder – Empiri og teoriutvikling* (s. 17-45). Oslo: Gyldendal.
- Earl, L.M., Timperley, H.S. (2008). *Professional learning conversations: Challenges in Using Evidence for Improvement*. United Kingdom: Springer Academic Publisher.
- Emstad, A. (2014). Transformasjonsledelse. I bokens redaktør M. B. Postholm, *Læreres læring* (s. 67-82). Bergen: Fagbokforlaget
- Ertesvåg, S. (2012). *Leiing av endringsarbeid i skulen*. Oslo: Gyldendal akademisk
- Filstad, C. (2017). Ledelse for kompetanse-kompetent ledelse. I bokens redaktører M. Aas og J. M. Paulsen, *Ledelse i fremtidens skole* (s. 123-141). Bergen: Fagbokforlaget

- Fullan, M. (2007). *The New Meaning of Educational Change* (4th ed.). New York: Teacher College Press.
- Fullan, M. (2014). *Å dra i samme retning*. Oslo: Kommuneforlaget.
- Fullan, M., Quinn, J. (2017). *Koherens i skoleutvikling*. Oslo: Kommuneforlaget.
- Grutle, B. (2018). *Profesjonsfelleskap og skoleutvikling. Lærere som lærer*. Oslo: Cappelen Damm AS.
- Grønhaug, K., Hellesøy, O., Kaufmann, G. (2001). *Ledelse i teori og praksis*. Bergen: Fagbokforlaget
- Halkier, B. (2012). Fokusgrupper. I bokens redaktør Lene Tangaard. *Kvalitative metoder – empiri og teoriutvikling* (s. 133- 152). Oslo: Gyldendal Norske Forlag.
- Hargreaves, A. (1996). *Lærerarbeid og skolekultur: Læreryrkets forandring i en postmoderne tidsalder*. (1. utg). Oslo: Ad Notam Gyldendal.
- Hargreaves, A., Fullan, M. (2014). *Arbeidskultur for bedre læring i alle skoler – Hva er nødvendig lærerkapital*. Oslo: Kommuneforlaget.
- Helstad, K. (2013). *Kunnskapsutvikling blant lærere i videregående skole. En studie av et skoleutviklingsprosjekt om skriving i og på tvers av fag*. Avhandling ved Det utdanningsvitenskapelige fakultet, Universitetet i Oslo. Hentet fra <https://www.duo.uio.no/handle/10852/36829>
- Helstad, K. (2014). *Profesjonelle læringsfelleskap: Kunnskapsutvikling igjennom samtaler*. *Bedre skole 2014* (nr.1), s. 70-75. Hentet fra <https://utdanningsforskning.no/artikler/profesjonelle-laringsfelleskap-kunnskapsutvikling-gjennom-samtaler/>
- Irgens, E. (2007). *Profesjon og organisasjon: Å arbeide som profesjonsutdannet*. Bergen: Fagbokforlaget.
- Irgens, E. (2016). *Skolen – organisasjon og ledelse, kunnskap og læring*. Bergen: Fagbokforlaget.
- Klemp, T. (2013). *Refleksjon – Hva er det, og hvilken betydning har den i utdanning til profesjonell lærerpraksis?* Hentet fra https://www.researchgate.net/publication/270840518_Refleksjon_-_hva_er_det_og_hvilken_betydning_har_den_i_utdanning_til_profesjonell_laererpraksis

- Kools, M. and Stoll L. (2016). “*What Makes a School a Learning Organisation?*”, OECD Education Working Papers, No. 137, OECD Publishing, Paris. Hentet fra <http://dx.doi.org/10.1787/5jlwm62b3bvh-en>
- Kunnskapsdepartementet. (2012-2013). *På rett vei – Kvalitet og mangfold i fellesskolen* (Meld.St.20 (2012-2013)). Hentet fra <https://www.regjeringen.no/no/dokumenter/meld-st-20-20122013/id717308/?ch=1>
- Kunnskapsdepartementet. (2015-2016). *Fag – Fordypning – Forståelse* (Meld.St.28 (2015-2016)). Hentet fra <https://www.regjeringen.no/no/dokumenter/meld.-st.-28-20152016/id2483955/>
- Kunnskapsdepartementet. (2016-2017). *Lærelyst-Tidlig innsats og kvalitet i skolen* (Meld.St.21 (2016-2017)). Hentet fra <https://www.regjeringen.no/no/dokumenter/meld.-st.-21-20162017/id2544344/?ch=1>
- Kunnskapsdepartementet. (2017). *Overordnet del – verdier og prinsipper*. Hentet fra <https://www.regjeringen.no/contentassets/37f2f7e1850046a0a3f676fd45851384/overordnet-del---verdier-og-prinsipper-for-grunnopplaringen.pdf>
- Kvale, S., Brinkmann, S. (2015). *Det kvalitative forskningsintervju*. 3. utgave. Oslo: Gyldendal Norske Forlag.
- Maxwell, J.A. (2008). *Designing a Qualitative Study*. I L. Bickman & D.J. Rog. (ED) *The sage Handbook of Applied Social Research Methods* (214-250) London: Sage
- NESH. (2016). *Forskningsetiske retningslinjer for samfunnsvitenskap, humaniora, juss og teologi*. Oktan Oslo As. Hentet fra https://www.etikkom.no/globalassets/documents/publikasjoner-som-pdf/60125_fek_retningslinjer_nesh_digital.pdf.
- Nilsen, V. (2012). *Analyse i kvalitative studier. Den skrivende forskeren*. Oslo: Universitetsforlaget.
- Norsk senter for dataforskning. (2016). Hentet fra https://nsd.no/personvernombud/om_oss.html
- NOU 2014:7. (2014). *Elevenes læring i fremtidens skole*. Hentet fra <https://www.regjeringen.no/contentassets/e22a715fa374474581a8c58288edc161/nou/pdfs/nou201420140007000dddpdfs.pdf>
- NOU 2015:8. (2015). *Fremtidens skole: Fornyelse av fag og fagkompetanser*. Hentet fra

<https://www.regjeringen.no/contentassets/da148fec8c4a4ab88daa8b677a700292/no/pdfs/nou201520150008000dddpdfs.pdf>

- Paulgaard, G. (1997). Feltarbeid i egen kultur – innenfra, utenfra eller begge deler? I bokens redaktør H. Aase. *Metodisk feltarbeid: produksjon og tolkning av kvalitativ data* (s.70 – 91). Oslo: Universitetsforlaget.
- Postholm, M. B. (2010). *Kvalitativ metode: En innføring med fokus på fenomenologi, etnografi og kasusstudier* (2 utg.). Oslo: Universitetsforlaget.
- Postholm, M. B. og Rokkones, K. (2012). Læreres profesjonelle utvikling: En review av forskning om hvordan lærere lærer. I bokens redaktør: M. B. Postholm, *Læreres læring og ledelse av profesjonsutvikling* (s.21- 49). Bergen: Fagbokforlaget.
- Rendtorff, J. D. (2013). Kap.8: Fenomenologien og dens betydning. I bokens redaktør L. Bitsch, P. Olsen, K. Rasborg. *Videnskabsteori i samfundsvidenskabene, på tværs af fagkulturer og paradigmer* (3.utgave, s. 259-288). Fredriksberg: Samfundslitteratur
- Repstad, P. (2007). *Mellom nærhet og distanse: Kvalitative metoder i samfunnsfag* (4. utg.). Oslo: Universitetsforlaget.
- Ringdal, K. (2013). *Enhet og mangfold: Samfunnsvitenskapelig forskning og kvantitativ metode* (3. utg.). Bergen: Fagbokforlaget.
- Robinson, V., Hoepa, M., og Loyd, C. (2009). *School Leadership and Student Outcomes: Best Evidence Synthesis*. Wellington, New Zeland: Ministry of Education.
Hentet fra
https://www.educationcounts.govt.nz/data/assets/pdf_file/0015/60180/BES-Leadership-Web-updated-foreword-2015.pdf
- Robinson, V. (2018). *Færre endringer - Mer utvikling*. Oslo: Cappelen Damm AS.
- Røvik, K. A. (2015). Translasjon – En alternativ doktrine for implementering. I bokens redaktører Furu, E, M. og Eilertsen, T, V, *Reformideer i norsk skole* (s. 403-416). Oslo: Cappelen Damm AS.
- Senge, P.M. (1990). *The Fifth Discipline: The Art and Practice of the Learning Organization*. New York: Currency/Doubleday.
- Silverman, D. (2011). *Interpreting Qualitative Data*. London: Sage.
- Smeby, J. og Mausestagen, S. (2017). Profesjonskvalifisering. I bokens redaktører Mausestagen, S, Smeby, J. K. *Kvalifisering til profesjonell yrkesutøvelse* (s. 11 – 20). Oslo: Universitetsforlaget.

- Smith, J. A., Flowers, P., Larkin, M. (2009). *Interpretative Phenomenological Analysis: Theory, Method and Research*. Los Angeles/ London/ New Delhi/ Singapore/Washington DC: SAGE.
- Stoll, L., Bolam, R., McMahon, A., Wallace, M., Thomas, S. (2006). *Professional Learning Communities: A Review of the Literature*. *J Educ Change* 7, (221–258). Hentet fra <https://doi.org/10.1007/s10833-006-0001-8>
- Svendsen, Bodil (2012). *Naturfaglæreres kompetanseutvikling i skolens læringsfellesskap*. Rapport fra SUNT – Prosjektet. Trondheim 13.08.2012 NTNU. Hentet fra https://www.researchgate.net/publication/282293602_SUNT- Rapport
- Thagaard, T. (2009). *Systematikk og innlevelse: En innføring i kvalitativ metode*. (3. utg.) Bergen: Bokforlaget.
- Thagaard, T. (2013). *Systematikk og innlevelse: En innføring i kvalitativ metode* (4. utg.). Bergen: Fagbokforlaget.
- Tholin, K., Øhra, M. (2019). Fra savnet fellesskap til en gjensidig samarbeidskultur. I Bjørnsrud, H. og Gjems, L. (Red.), *Praksisfellesskap for læring og profesjonsutvikling* (s. 53-74). Oslo: Universitetsforlaget.
- Timperley, H., Wilson, A., Barrar, H., Fung, I. (2007). *Teacher Professional Learning and Development: Best evidence synthesis iteration*. Wellington: Ministry of Education. Hentet fra <http://www.oecd.org/education/school/48727127.pdf>
- Toole, J. C., Louise K.S. (2002). The Role of Professional Learning Communities in International Education. I K. Leithwood & Leithwood & P. Hallinger (red.) *Second International Handbook of Education Leadership and Administration* (s. 245-279). Dordrecht: Kluwer.
- Utdanningsdirektoratet. (2016, 07. april). Hentet fra <https://www.udir.no/kvalitet-og-kompetanse/nasjonale-satsinger/ungdomstrinn-i-utvikling/Rammeverk-skolebasert-komputv-uttrinnet2012-2017/>
- Utdanningsdirektoratet. (2018, 16. oktober). Hentet fra <https://www.udir.no/kvalitet-og-kompetanse/nasjonale-satsinger/ny-modell-for-kompetanseutvikling-i-skole/desentralisert-ordning/desentralisert-ordning/>.
- Vygotsky, L. (1987). *Thinking and speech: Vol 1: Problems of general psychology*. New York: Plenum press.
- Wenger, E. (1998). *Praksis fellesskaber*. (1. utg.). København: Heinz Reitzels forlag.

- Wilkinson, S. (1998). *Focus group methodology: a review*. *Internasional Journal of Social Research Methodology*, 1: 3.pp. 181-203. Hentet fra <file:///C:/Users/runja250376/Downloads/Wilkinson,%20Focus%20group%20methodology%20a%20review.pdf>
- Yukl, G.A. (1999). *An evaluation of conceptual weaknesses in transformational and charismatic leadership theories*. *Leadership quarterly*, 10(2) 285-305. Hentet fra <https://www.sciencedirect.com/science/article/pii/S1048984399000132?via%3Dihub>

Innholdsliste for vedlegg

| | |
|----------------------------------------------------------------------------|-----|
| Vedlegg 1: Intervjuguide fokusgruppesamtale | 93 |
| Vedlegg 2: Informasjonsskriv med samtykkeerklæring | 97 |
| Vedlegg 3: Norsk senter for dataforskning, godkjenning av prosjektet | 101 |

Vedlegg 1: Intervjuguide

Fokusgruppesamtale - informasjon

Informasjon:

- Forskningsprosjektet dreier seg om erfaringer fra utviklingsarbeidet VFL-MOOC.

Problemstilling:

«Hvordan kan vår skole bruke lærernes erfaringer fra VFL-MOOC til å styrke profesjonsfelleskapet innen skoleutvikling»

Introduksjonsrunde:

- Alle presenterer seg. Navn, fag, antall år som lærer

Intervjuet/samtalen her i dag gjelder:

- Deres erfaringer, tanker, opplevelser, fortellinger fra arbeidet med VFL-MOOC
- Følgende temaer vil bli tatt opp i samtalen; *Felles mål i utviklingsarbeid, engasjementet i arbeidet med VFL- MOOC, samtaler og refleksjon, samarbeid, det å lære sammen og ledelse.*
- Intervjuet vil vare i ca. 1,5 time og vi ønsker å ta opp denne samtalen via diktafon for å sikre oss at den informasjonen vi får blir best mulig korrekt gjengitt i det videre arbeidet. Ingen andre enn oss vil høre opptaket eller se utskriften
- Overordnet mål for gjennomføringen av VFL-MOOC var: «Skolen skal utøve en kollektiv vurderingspraksis som er svært gunstig for elevenes læring og kompetanseutvikling»

Hva kommer til å foregå i dag:

- Dette intervjuet er annerledes enn hva man normalt forbinder med å bli intervjuet
- Samtalen skal være mer som en uformell og løs prat over en kopp kaffe
- Det er dere som skal snakke og diskutere med hverandre ut ifra de nevnte temaer
- Vår rolle er å lytte, notere og holde samtalen innenfor temaet for dagen
- Vi som forskere er ute etter deres egne erfaringer, opplevelser og fortellinger
- Alle opplevelser er like viktige for oss, her finnes ikke rette eller gale svar.

Intervjuguide

Det første tema som vi tar opp er knyttet til erfaringer **før** VFL – MOOC

1. Hvilke erfaringer har dere med tidligere utviklingsarbeid? Da tenker vi på utviklingsarbeid før VFL-MOOC
 - Hvilket inntrykk har dere av at det har vært en del av hele skolens utviklingsarbeid?
 - På hvilken måte tenker dere at dette utviklingsarbeidet har kommet skolen og elevene til gode?

Nå beveger vi oss over mot konkrete erfaringer i forhold til arbeidet med VFL- MOOC.

Delte verdier og visjon

2. Hva er deres oppfatning om at det har vært en felles tanke (eller visjon) om bruk av VFL-MOOC som arbeidsmetode ved skolens arbeid med vurdering for læring?
 - I den grad dere oppfatter dere at det lå en felles tanke bak. Hvordan vil dere si at den kom frem og eller utviklet seg?
 - Hva var den visjonen dere snakker om, hvordan vil dere uttrykke den?
 - I hvilken grad oppfatter dere visjonen som noe som hadde betydning for kollegiet?
 - Hvem snakket om denne visjonen? Lærerne eller lederne eller begge og hvordan ble den omtalt?
 - I hvilken grad var dere med på å utforme visjonen?
 - Hvordan var enigheten blant lærerne om visjonen? Ble visjonen felles?

Nå flytter vi samtalen over til det kollektive engasjementet i arbeidet med VFL- MOOC.

Kollektivt ansvar

3. Hva er deres erfaringer om det kollektive ansvaret eller engasjementet blant lærerne i VFL-MOOC?
 - Hvordan var engasjementet i læringsprosessen underveis blant lærerne (fra start til mål)
 - Erfarte/opplevde dere at hele personalet deltok aktivt for å videreutvikle en felles praksis innen vurdering for læring? Hvorfor/hvorfor ikke?

- Hva mener dere er viktige faktorer for å skape engasjement i utviklingsarbeid? Gi gjerne eksempler.

Da går vi over til neste tema som dreier seg om å reflektere alene og sammen for å skape ny kunnskap.

Refleksjon

4. I VFL – MOOC var det mange refleksjonsoppgaver. Hvilke erfaringer fikk dere med å reflektere sammen med kollegaer i arbeidet med VFL- MOOC?

- Hva tenker dere om refleksjon som metode for å utvikle ny kunnskap?
- I hvilken grad opplevde dere å ha gode refleksjoner sammen som førte til ny kunnskap omkring undervisning?
- Hvordan opplevde dere støtte og utfordring i samtalelene i spørsmål rundt undervisning?
- Har noen endret eller foretatt handlinger i undervisningen på bakgrunn av refleksjon som fant sted i VFL- MOOC? Dersom ja, kan dere gi eksempler og kan disse knyttes til VFL- MOOC?

Nå flytter vi samtalen over til deres erfaringer med samarbeid mellom dere kollegaer som fant sted underveis i VFL- MOOC.

Samarbeid

5. Hvordan erfarte dere samarbeidet med andre lærere underveis i VFL - MOOC?

- Hva er deres erfaring med å jobbe sammen med de fra egen seksjon/avdeling, og på tvers av seksjonene/avdelingene i arbeidet med VFL- MOOC?
- Hvilket inntrykk fikk dere mht til tillit og gjensidig respekt i samarbeidsgrupper?
- Hvilke tanker har dere i forhold til at alle jobbet sammen ut ifra en felles visjon i VFL- MOOC?
- Hvordan opplevde dere samarbeidskulturen under arbeidet med VFL- MOOC?

Da beveger vi oss til neste tema som dreier seg om det å lære sammen i grupper, dvs kollektiv læring.

Gruppelæring

6. Hva er deres erfaring med den kollektive læringen i arbeidet med VFL - MOOC?
- Hvilket inntrykk har dere med arbeidet i VFL- MOOC, når det gjelder individuelt arbeid og det å jobbe sammen med andre?
 - Hvordan opplevde dere erfaringsutvekslingen og delingen av kunnskap som foregikk i grupper i VFL-MOOC?

Siste tema er ledelsen av utviklingsarbeidet VFL- MOOC

Ledelse

7. Hvilke tanker har dere i forhold til ledelsen av utviklingsarbeidet VFL-MOOC?
- Hvordan oppfattet dere ledergruppen i VFL-MOOC som. (et punkt av gangen)
 - Motivatorer
 - Tilretteleggere
 - Støttere
 - Pådrivere
 - Hvordan opplevde dere ledelsens arbeid med å skape en kultur for kommunikasjon om og rundt undervisning i VFL - MOOC?

Avslutningsvis har vi et siste spørsmål

8. Er det noe annet dere vil si i forhold til VFL- MOOC som vi ikke har berørt eller kommet inn på, og som kan være noe å ta med inn i fremtidig utviklingsarbeid ved skolen?

Invitasjon til å delta i fokusgruppesamtale

” Erfaringer som grunnlag for utvikling av profesjonsfellesskap ”?

Dette er et spørsmål til deg om å delta i et forskningsprosjekt, les videre for mer informasjon☺

Formål

Som en del av mastergradsoppgaven i studiet «Ledelse og profesjonell utvikling i utdanningssektoren» ved Universitetet i Tromsø, skal vi skrive en masteroppgave med tema «Erfaringer som grunnlag for utvikling av profesjonsfellesskap». Vi ønsker å få et innblikk i hvilke erfaringer ansatte ved [REDACTED] har fra utviklingsarbeidet VFL-MOOC, samt hvordan man kan bruke disse erfaringene for utvikling av profesjonsfellesskap. Med utgangspunkt i forskningsskissen vår er problemstillingen vår for mastergradsoppgave: *«Hvordan kan vår skole bruke lærernes erfaringer fra VFL-MOOC til å styrke profesjonsfellesskapet innen skoleutvikling».*

Hvorfor får du spørsmål om å delta?

Årsaken til at du får spørsmål om delta er fordi vi er ute etter lærere ved [REDACTED] [REDACTED] sine erfaringer fra utviklingsarbeidet VFL-MOOC.

Hva innebærer det for deg å delta?

I prosjektet kommer vi til å benytte fokusgruppe som metode, der du er ønsket som deltaker på en gruppe. Fokusgrupper er uformelle gruppeintervjuer. Intervjuene ledes av en møteleder og gruppediskusjonene gir innsikt i folks følelser, holdninger og forståelse av virkeligheten. Metoden er hensiktsmessig når formålet med undersøkelsen er å skaffe informasjon om hva folk tenker om ulike forhold. Vi kommer til å intervju tre forskjellige grupper og hvert av disse intervjuene vil ha en varighet på ca. 1 time. For lettere å kunne bruke informasjonen fra intervjuene i etterkant vil vi bruke lydopptaker, samt gjøre notater underveis. All informasjon

vi får gjennom samtalene vil bli behandlet konfidensielt og anonymiseres i det skriftlige mastergradsprosjektet.

Hvis du velger å delta i prosjektet, innebærer det at du deltar i et gruppeintervju som vil vare i ca. 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 samtykke tilbake uten å oppgi noen grunn. Alle opplysninger om deg vil da bli anonymisert. Det vil ikke ha noen negative konsekvenser for deg hvis du ikke vil delta eller senere velger å trekke deg.

Hvem er ansvarlig for forskningsprosjektet?

██████████ ved UiT, institutt for lærerutdanning og pedagogikk er vår veileder og ansvarlig for mastergradsprosjektet, ██████████ tlf ██████████.

██████████ ██████████ tlf ██████████ ██████████,

██████████ tlf ██████████ er studenter og forfattere av mastergradsoppgaven.

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. Dere som deltakerne vil ikke kunne gjenkjennes i publikasjonen av mastergradsoppgaven.

Hva skjer med opplysningene dine når vi avslutter forskningsprosjektet?

Prosjektet skal etter planen avsluttes 12. juni 2020. Lydopptak og notater fra intervju vil bli slettet ved prosjektets slutt og senest to måneder etter denne dato.

Dine rettigheter

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

- innsyn i hvilke personopplysninger som er registrert om deg,
- å få rettet personopplysninger om deg,
- få slettet personopplysninger om deg,
- få utlevert en kopi av dine personopplysninger (dataportabilitet), og

- å sende klage til personvernombudet eller 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 UIT 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:

- Prosjektansvarlig/veileder: [redacted] ved UiT, institutt for lærerutdanning og pedagogikk, [redacted] tlf. [redacted].
- Student: [redacted], tlf. [redacted] og
- Student: [redacted], tlf. [redacted]
- NSD – Norsk senter for forskningsdata AS, på epost (personverntjenester@nsd.no) eller telefon: 55 58 21 17.

Med vennlig hilsen

Prosjektansvarlig
(Forsker/veileder)

Eventuelt student

Samtykkeerklæring

Jeg har mottatt og forstått informasjon om prosjektet «*Erfaringer som grunnlag for profesjonsutvikling*», og har fått anledning til å stille spørsmål. Jeg samtykker til:

- å delta i gruppeintervju

Jeg samtykker til at mine opplysninger behandles frem til prosjektet er avsluttet, ca. 12. juni 2020

(Signert av prosjektdeltaker, dato)

NSD NORSK SENTER FOR FORSKNINGSDATA

NSD sin vurdering

Prosjekttittel

Erfaringer som grunnlag for utvikling av profesjonsfelleskap

Referansenummer

913218

Registrert

24.01.2020 av [REDACTED]

Behandlingsansvarlig institusjon

UIT – Norges Arktiske Universitet / Fakultet for humaniora, samfunnsvitenskap og lærerutdanning /
Institutt for lærerutdanning og pedagogikk

Prosjektansvarlig (vitenskapelig ansatt/veileder eller stipendiat)

[REDACTED], tlf: [REDACTED]

Type prosjekt

Studentprosjekt, masterstudium

Kontaktinformasjon, student

[REDACTED], tlf: [REDACTED]

Prosjektperiode

17.02.2020 - 22.06.2020

Status

02.03.2020 - Vurdert

Vurdering (1)

02.03.2020 - Vurdert

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 02.03 med vedlegg, samt i meldingsdialogen mellom innmelder og NSD. Behandlingen kan starte.

MELD VESENTLIGE ENDRINGER

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

https://nsd.no/personvernombud/meld_prosjekt/meld_endringer.html

Du må vente på svar fra NSD før endringen gjennomføres.

TYPE OPPLYSNINGER OG VARIGHET

Prosjektet vil behandle alminnelige kategorier av personopplysninger frem til 22.06.2020.

LOVLIG GRUNNLAG

Prosjektet vil innhente samtykke fra de registrerte til behandlingen av personopplysninger. Vår vurdering er at prosjektet legger opp til et samtykke i samsvar med kravene i art. 4 og 7,

ved at det er en frivillig, spesifikk, informert og utvetydig bekreftelse som kan dokumenteres, og som den registrerte kan trekke tilbake. Lovlig grunnlag for behandlingen vil dermed

være den registrertes samtykke, jf. personvernforordningen art. 6 nr. 1 bokstav a.

PERSONVERNPRINSIPPER

NSD vurderer at den planlagte behandlingen av personopplysninger vil følge prinsippene i personvernforordningen om:

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

DE REGISTRERTES RETTIGHETER

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

begrensning (art. 18), underretning (art. 19), dataportabilitet (art. 20).

NSD vurderer at informasjonen som de registrerte vil motta oppfyller lovens krav til form og innhold, jf. art. 12.1 og art. 13.

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

FØLG DIN INSTITUSJONS RETNINGSLINJER

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

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

OPPFØLGING AV PROSJEKTET

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

Lykke til med prosjektet!

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

