

Fakultet for lærerutdanning og pedagogikk, Institutt for pedagogikk - Lillehammer

Vegard Vålnes Meland

Masteroppgave

Læreres og skolelederes læring støttet av skolebaserte nettressurser

En kvalitativ studie av læringsprosesser ved to skoler som arbeider med
skolebaserte nettressurser.

Teachers and school leaders learning supported by school-based
online resources for professional development

A qualitative study of learning processes at two schools that work with school-based
online resources for professional development.

Master i pedagogikk

MAPED VÅR 2021

«For eget vedkommende, så føler jeg at jeg nærmest har snudd 180 %. Fra å være veldig opptatt av kun resultat, til å være opptatt av selve læringa og prosessen.»

- lærer

Forord

Denne masteroppgaven er det siste og kanskje det viktigste kapittelet i en studiereise som for meg har pågått over flere år. En interessant og læringsrik reise der jeg opplever å ha blitt utfordret på flere plan. Samtidig håper jeg at jeg har klart å utfordre de rundt meg, for «samspill og motspill» er viktige dynamikker som kan bidra til læring. Å være masterstudent over tid og det å få muligheten til å innta en forskerrolle i sluttfasen har gitt meg en unik mulighet til å koble teori opp mot eget arbeid. Et arbeid der jeg som ansatt på Høgskolen i Innlandet støtter lærere og skoleledere gjennom å bidra i utvikling av skolebaserte nettressurser og prosessveiledning i praksisfeltet. Masterstudiet har bidratt til at jeg er enda tryggere i jobben min, samtidig som jeg opplever at mine «blindsoner» har blitt redusert.

Formålet med dette masteroppgaven er å beskrive, forstå og få fram kunnskap om hvordan lærere og skoleledere erfarer læringsprosesser som er støttet av skolebaserte nettressurser. Det er også et mål at kunnskaper som utvikles gjennom denne studien skal bidra til å styrke kunnskapsgrunnlaget på et felt som ifølge en rekke studier trenger mer forskning. Kunnskaper som også kan være relevante for skoler, skoleeiere, nasjonale myndigheter, UH-sektoren som skal støtte kompetanseutvikling i skolesektoren og de som utvikler skolebaserte nettressurser.

Jeg vil rette en stor takk til lærerne og skolelederne som har delt sine erfaringer med meg, og uten dere ville ikke dette prosjektet være gjennomførbart.

Takk til gode kollegaer på Senter for Livslang Læring som har støttet meg underveis, og som løpende har gitt meg troen på at «dette får jeg til». Jeg vil også takke arbeidsgiver som både har gitt meg muligheten til å studere og tilrettelagt for det.

Kristin Helstad har vært veilederen min i denne masteroppgaven. Takk for god støtte, engasjement og kritisk blick. Tre faktorer som har vært avgjørende for å komme i mål. Og sist, men ikke minst vil jeg takke familien min. Uten dere ville ikke dette prosjektet blitt noe av.

Lillehammer, januar 2021

Vegard Vålnes Meland

Sammendrag

Følgende problemstilling ligger til grunn i denne kvalitative studien:

- *Hvordan erfarer lærere og skoleledere læring støttet av skolebaserte nettressurser?*

Utgangspunktet for studien er «Nyhove barneskole» og «Storhove ungdomsskole» som har deltatt i Skolebasert Vurdering for Læring (SkoleVFL), og som nå arbeider med kompetansepakken Innføring av nytt læreplanverk (K-LK20). Dette er skolebaserte nettressurser som er utviklet av Høgskolen i Innlandet i samarbeid med andre fagmiljøer på oppdrag for Utdanningsdirektoratet. Nettressursene bygger på den skolebaserte kompetanseutviklingsstrategien der hele det pedagogiske personalet skal involveres aktivt i egen og andres læring, og framstår som en sentral del av den nasjonale strategien for å støtte skoler til samhandling og kompetanseutvikling. De skolebaserte nettressursene skal med andre ord støtte lærere og skoleledere både faglig og prosessuelt.

Undersøkelsesmetoden er fokusgruppeintervju der informantene er lærere og skoleledere som sitter i skolenes plangrupper, altså personer som har et utvidet ansvar for å bidra i skolenes kompetanseutviklingsarbeid. Gjennom fokusgruppeintervjuene, og for å svare på studiens problemstilling, rettes det gjennom tre forskningsspørsmål fokus på hvordan deltakerne organiserer og tilrettelegger for læring, hva som kjennetegner læringsprosessene og om dette arbeidet som er støttet av nettressurser bidrar til kunnskapsutvikling, profesjonsutvikling og nye praksiser.

Gjennom analyse av det empiriske materialet som er utviklet gjennom studien, framkommer flere sentrale funn som danner grunnlag for å konkludere på problemstillingen. I korte trekk viser den at plangruppenes oversettelse av nettressursene til sin kontekst, organisering og tilrettelegging for læring der hele det pedagogiske personalet involveres aktivt på tvers av fag og trinn, har stor betydning for hvordan personalet erfarer og opplever læringsprosessene. Videre viser studien at kollektiv tilnærming til læring og metodisk variasjon forankret i IGP-metodikk og aksjonslæring, der lærere og skoleledere reflekterer, handler og er i dialog, bidrar til å utvikle kunnskaper og praksiser. Samtidig opplever de seg som «mer profesjonelle» med en styrket kollektiv identitet. Studien viser også at læring støttet av nettressurser er krevende, og at det kan være en risiko for at metodiske innspill til undervisningspraksiser ukritisk kopieres.

Studien kan være relevant for andre skoler som ønsker å støtte profesjonalisering innenfra med skolebaserte nettressurser. Den kan også være relevant for UH-sektoren som utvikler slike nettressurser, og som gjennom den nasjonale satsingen desentralisert kompetanseutvikling støtter skolene utenfra. Videre kan den gi viktige innspill til de nasjonale myndighetene som initierer slike tiltak ovenfra. Flere internasjonale studier påpeker at kunnskapsgrunnlaget på dette feltet har et svakt empirisk grunnlag, og denne studien har som mål å bidra med kunnskaper som kan styrke det.

Summary

The master thesis of this qualitative study is:

- How do teachers and school leaders experience learning supported by school-based online resources for professional development?

The cases in this study are «Nyhove primary school» and «Storhove secondary school». They have participated in *the School-based Assessment for Learning (SchoolAFL)* course, and now participates in the *Competence package Introduction of a new curriculum (K-LK20)*. These are school-based online resources for professional development that have been developed by Inland Norway University of Applied Sciences in collaboration with other academic environments on behalf of the Norwegian Directorate of Education and Training. The online resources are based on the school-based competence development strategy where the whole pedagogical staff are to be actively involved in the learning process. School-based online professional development is now a central part of the national strategy, and the online resources are to support teachers and school leaders both academically and procedurally.

The survey method is a focus group interview where the informants are teachers and school leaders who represent the schools' planning groups. They have an extended responsibility to contribute to the schools' work with professional development and competence building. Through the focus group interviews, and to answer the master thesis, three research questions focus on how the participants organize and facilitate learning, what characterizes the learning processes and whether this work that is supported by online resources contributes to knowledge development, professional development and new practices.

Through analysis of the empirical material developed through the study, several key findings emerge that form the basis for concluding on the thesis. In short, it shows that the planning groups' translation of online resources into their context, organization and facilitation of learning where the entire teaching staff is actively involved across subjects, is of great importance for how the staff experience learning. Furthermore, the study shows that a collective approach to learning and methodological variation rooted in IGP methodology and learning actions, where teachers and school leaders reflect, act and are in dialogue, contribute to developing knowledge and practices. At the same time, they experience themselves as "more professional" with a strengthened collective identity. The study also shows that

learning supported by online resources is demanding, and that there may be a risk that methodological input to teaching practices is uncritically copied.

The study may be relevant for other schools that want to support professional development with school-based online resources. It may also be relevant to the higher education sector. A sector that develops online professional development resources for teachers. Furthermore, it can provide important input to the national authorities that initiate these school-based online resources. Several international studies point out that the knowledge base in this field has a weak empirical basis, and this study aims to contribute to knowledge and this study aims to contribute to knowledge that can strengthen it.

Innholdsfortegnelse

Kapittel 1: Innledning	3
1.1 Tema og bakgrunn for masteroppgaven.....	3
1.2 Formålet med studien, problemstilling og forskningsspørsmål.....	5
1.3 Nye tilnæringer til læring og skolebaserte nettressurser	7
1.4 Oppgavens struktur	9
Kapittel 2: Kunnskapsgrunnlag	10
2.1 Læring, skolebasert kompetanseutvikling og profesjonalisering.....	10
2.2 Nettressurser	12
2.3 Oppsummering kapittel 2	14
Kapittel 3: Det teoretiske rammeverket	15
3.1 Vitenskapsteoretisk plassering og optikk	15
3.2 Læringsteori og læringsbegrepet	17
3.2.1 Hva er læring?	18
3.2.2 Modeller og metoder for læring	20
3.3 Ulike spenningsforhold	24
3.3.1 Spennet mellom individuell og kollektiv læring	24
3.3.2 Profesjonelle læringsfellesskap, refleksjon og handling	25
3.3.3 Profesjonalisering ovenfra, innenfra og utenfra	27
3.4 Skolebasert og nettstøttet læring.....	28
3.4.1 En skolebasert tilnærming	29
3.4.2 Det «nye» artefaktet	30
3.5 Oppsummering kapittel 3	35
Kapittel 4: Vitenskapsteori og metode	36
4.1 Fase 1-3: Forskningsdesign, metode og oppgavens pentagon	36
4.1.1 En kvalitativ tilnærming som understøtter problemstillingen.....	37
4.1.2 Egen forskerrolle, forståelser og erfaringer.....	38

4.2 Fase 4-6: Intervju, utvalg og analyse.....	41
4.2.1 Fase 4: Utvikling og innsamling av empiri	41
4.2.2 Fase 5: Utvalg av enheter	44
4.2.3 Fase 6: Analyse	46
4.3 Fase 7: Troverdighet, validitet og overførbarhet.....	51
4.4 Oppsummering kapittel 4	54
Kapittel 5: Empirisk analyse.....	55
5.1 Empiri og sentrale funn ut fra analysens kategorier.....	55
5.1.1 Organisering og tilrettelegging.....	56
5.1.2 Kjennetegn på læringsprosessene.....	58
5.1.3 Kunnskapsutvikling og profesjonsutvikling.....	64
5.1.4 Nye praksiser.....	65
5.2 Sentrale funn og oppsummering kapittel 5.....	66
Kapittel 6: Drøfting.....	69
6.1 SkoleVFL og K-LK20	69
6.2 Hvordan organiseres og tilrettelegges det for læring?	71
6.3 Hva kjennetegner læringsprosessene mellom lærere og ledere?.....	74
6.4 Hvordan opplever og forstår lærere og skoleledere læringsprosessene?.....	79
6.5 Profesjonalisering ovenfra, innenfra og utenfra.....	81
6.6 Oppsummering kapittel 6	85
Kapittel 7 Konklusjon og avslutning	86
7.1 Hvordan erfarer lærere og skoleledere læring støttet av skolebaserte nettressurser? ..	86
7.2 Avsluttende refleksjoner og betraktninger	89
Litteraturliste.....	91
Vedlegg, tabeller og figurer	96

Kapittel 1: Innledning

1.1 Tema og bakgrunn for masteroppgaven

I lang tid har det vært en forventning om at lærere og skoleledere skal lære og utvikle praksiser, for å best mulig kunne møte og støtte elevenes kompetanseutvikling. Denne forventningen er sammensatt og kommer fra flere hold. Den kan komme fra nasjonale myndigheter, skoleeiere, UH-sektoren med sine lærerutdanninger til foresatte og elevene selv. Det er ikke bare omgivelsene rundt lærere og skoleledere som har disse forventningene. Lærere og skoleledere som profesjonsutøvere ønsker også å lære og videreutvikle praksiser, alene og sammen med andre på skolen. Disse forventningene danner to ulike perspektiver som Evetts (2003, 2013) beskriver som profesjonalisering *ovenfra* og *innenfra*. Perspektiver som Ekspertgruppa om lærerrollen bygger videre på i sin rapport (2016), og som Elstad (2014), Helstad og Mausestagen (2019) trekker inn i sin forskning. Forventninger fra nasjonale myndigheter og skoleeiere er eksempler på profesjonalisering *ovenfra*, og forventninger i og mellom lærere og skoleledere forstås som profesjonalisering *innenfra*. Bekkelien og Solstad (2017) bringer gjennom sin avhandling inn et tredje perspektiv: *utenfra*. De knytter dette perspektivet til eksterne aktører som for eksempel UH-sektoren, samtidig som de argumenterer for et samspill og en kobling mellom *ovenfra*, *innenfra* og *utenfra*.

Selv om forventninger både er sammensatte og kommer fra flere hold, kan det likevel hevdes at det er de nasjonale føringene som framstår som tydeligst. St.meld.nr. 30 (Utdannings- og forskningsdepartementet, 2004) er et eksempel på dette, der idealet om skolen som lærende organisasjon trekkes fram. Læring i og mellom lærere og skoleledere blir et sentralt dreiningspunkt, og «nøkkelen til å utvikle skolen som en lærende organisasjon er først og fremst knyttet til den læring som skjer i det daglige arbeidet» (ibid. s. 24-25). Et interessant poeng her, er at en slik forventning *ovenfra*, synes å inneholde en føring om profesjonalisering *innefra*. Et annet eksempel på dette, er den nasjonale strategien skolebasert kompetanseutvikling, som var et hovedprinsipp i satsingen *Vurdering for læring* (Udir 2010-2017) og i kompetanseutviklingsprosjektet *Ungdomstrinn i utvikling* (Udir 2013-2017). Skolebasert kompetanseutvikling bygger på tenkning om skolen som lærende organisasjon og en iboende ide om at dersom lærerne lærer, lærer også elevene og skolen som organisasjon (Timperley mfl., 2007; Elstad og Helstad, 2014). En sentral føring i skolebasert kompetanseutvikling var og er fortsatt at hele det pedagogiske personalet skal delta og involveres i læringsprosessene *på* arbeidsplassen. I læringsprosesser der lærere og skoleledere

individuell og kollektiv utvikler kunnskaper og praksiser innenfra. Gjennom den brede involveringen og arbeidsplassen som arena for læring, påpeker Postholm (2017) at den skolebaserte tilnærmingen bygger på et handlingsteoretisk perspektiv. Skolebasert kompetanseutvikling videreføres som strategi og tiltak for utviklingsarbeid i skolen gjennom Meld.St.21 (Kunnskapsdepartementet, 2016), og den skolebaserte tenkningen finner vi også igjen i det nye læreplanverkets overordnede del. Der står det at «Skolen skal være et profesjonsfaglig fellesskap der lærere, ledere og andre ansatte reflekterer over felles verdier, og vurderer og videreutvikler sin praksis.» (Utdanningsdirektoratet, 2019b). Lærere og skoleledere skal, som i skolebasert kompetanseutvikling, lære og utvikle kunnskap og praksis sammen, på arbeidsplassen. Det synes med dette utgangspunktet å framstå en sterk orientering mot kollektive læringsformer, som ifølge Helstad og Møller (2013) representerer et stort potensiale for å fremme skoleutvikling.

I kjølvannet av de nasjonale satsingene *Vurdering for læring* og *Ungdomstrinn i utvikling*, kom det i 2015 et nytt initiativ som baserte seg på samme skolebaserte tilnærming. Høgskolen i Innlandet har i samarbeid med flere andre høgskoler og universiteter utviklet *skolebaserte nettressurser* innen temaet vurdering for læring. Dette ble gjort på oppdrag for Utdanningsdirektoratet. De skolebaserte nettressursene fikk navnet «SkoleVFL» (2015), og siden 2015 har det deltatt over 700 skoler med nærmere 20 000 lærere og skoleledere. Siden oppstarten av SkoleVFL, har det blitt utviklet en rekke nye skolebaserte nettressurser innen ulike temaer, og det siste tiltaket er «Kompetansepakke innføring av nytt læreplanverk», heretter forkortet K-LK20 (2019a). Dette tiltaket er også utviklet på oppdrag for Utdanningsdirektoratet, med intensjon både ovenfra og utenfra om å støtte lærere og skoleledere i innføringen av det nye læreplanverket.

Denne studien tar utgangspunkt i et tema der jeg selv, som ansatt ved Høgskolen i Innlandet, har vært aktiv bidragsyter i utvikling av både SkoleVFL og K-LK20. I alle forskningsprosjekter er det ifølge Thagaard (2013) og Jacobsen (2018) avgjørende å være bevisst egen rolle, og jeg har etterstrebet og forsøkt å innta en så objektiv og nøytral forskerrolle som mulig i denne studien. Samtidig vil det være det umuliges kunst, siden jeg trekker med meg både kunnskaper og erfaringer fra jobben ved Høgskolen i Innlandet. Likevel kan mine erfaringer og kunnskaper gjennom arbeidet med skolebaserte nettressurser ifølge Jacobsen være en styrke og berike studien. Forskeren Ola Johan Sjøbakken (2003)

påpeker en annen styrke ved å være involvert, når han argumenterer for deltakende forskning i kvalitative undersøkelser.

Et viktig poeng som jeg ønsker å få fram i denne innledningen, er at jeg ikke er opptatt av å få fram fordeler ved, eller fremme skolebaserte nettressurser. I denne oppgaven er fokuset på hvordan lærere og skoleledere erfarer læring støttet av skolebaserte nettressurser. Det er informantenes perspektiv som er utgangspunktet, slik de erfarer, opplever, forstår og beskriver sin virkelighet. Dette er perspektiver som blant annet kan ha analytisk overføringsverdi for andre skoler som støtter eller ønsker å støtte læringsprosessene med skolebaserte nettressurser.

1.2 Formålet med studien, problemstilling og forskningsspørsmål

Formålet med studien er å beskrive, forstå og få fram kunnskap om hvordan lærere og skoleledere erfarer læringsprosesser, både individuelt og kollektivt, støttet av skolebaserte nettressurser. Videre er det et mål å få kunnskaper om hvordan, eventuelt på hvilke måter dette kan ha ført til kunnskapsutvikling, profesjonsutvikling og nye praksiser. Den empiriske konteksten for studien er to skoler, en barneskole og en ungdomsskole, som tidligere har støttet læringsprosessene med de skolebaserte nettressursene i SkoleVFL, og som nå deltar i K-LK20. Studien kan derfor ifølge Jacobsen (2018) defineres som casestudie. Videre har studien et fenomenologisk perspektiv, der den undersøker og betrakter læreres og skolelederens erfaring med læring på to skoler som unike og kontekstuavhengige situasjoner (Thagaard, 2013, s. 36).

Studien har også som mål å supplere og utvide kunnskapsgrunnlaget om læreres og skolelederens læring. Det eksisterer en del forskning og empiri på feltet, både nasjonalt og internasjonalt, men det er ifølge Helstad (2014) relativt lite empiri om læreres læring, og enda mindre om læreres og skolelederens læring støttet av skolebaserte nettressurser. Det er derfor et mål at denne studien kan bidra med empirisk kunnskap som kan være relevant for skoler som arbeider med eller skal arbeide med skolebaserte nettressurser, for skoleledere og skoleeiere, for UH-sektoren og de som utvikler skole- og nettbaserte læringsressurser eller veileder og følger opp skoler som arbeider med skolebaserte nettressurser, og for myndighetene som initierer en slik tilnærming til læring blant lærere og skoleledere i norsk skole. Siste punkt er opplever jeg som svært viktig, siden det fra nasjonalt hold brukes enormt med midler på en

slik strategisk tilnærming, der det empiriske grunnlaget om nettstøttet læring synes å være svakt (Parsons mfl., 2019).

Problemstilling

Med utgangspunkt i studiens formål, er har jeg utviklet følgende problemstilling:

Hvordan erfarer lærere og skoleledere læring støttet av skolebaserte nettressurser?

Problemstillingen innleder med spørreordet *hvordan*, som ifølge Kvale og Brinkmann (2017) har konstruksjon og handling som mål (s. 98-99), og *erfarer* sikter mot *lærere og skoleledere* sine subjektive opplevelser av virkeligheten innenfor rammen problemstillingen og forskningsspørsmålene setter. Lærere og skoleledere forstås her som profesjonsutøvere (Helstad og Mausethagen, 2019), der skoleledere kan være både rektor, avdelingsleder, inspektør eller andre med lederrolle på skolen. *Læring* er problemstillingens midtdel og selve kjernen som binder problemstillingen sammen. I denne studien forstås og forankres læringsbegrepet i sosialkonstruktivistisk vitenskapsteori og sosiokulturell læringsteori, der læring er situert og skjer i en sosial kontekst som veksler mellom det individuelle og det kollektive. Læring forstås som noe prosessuelt som foregår i og mellom mennesker ved hjelp av spesielle artefakter eller «redskaper», der man handler på spesielle måter som er tilgjengelig i konteksten (Witteck, 2012). Problemstillingens siste del *støttet av skolebaserte nettressurser* er i denne sammenheng SkoleVFL og K-LK20, der de betraktes som artefakter som er tilgjengelige i konteksten, virker inn i og er en del av handlingene.

Forskningsspørsmål

Forskningsspørsmålene i en undersøkelse er viktige. De er begrepsmessige og teoretiske perspektiver på det som undersøkes (Kvale og Brinkmann, 2017, s. 355), og for å belyse og svare på problemstillingen, har jeg utviklet følgende tre forskningsspørsmål:

I arbeidet med de skolebaserte nettressursene:

1. *Hvordan organiseres og tilrettelegges det for læring?*
2. *Hva kjennetegner læringsprosessene?*
3. *Hvordan opplever og forstår lærere og skoleledere læringsprosessene?*

Alle forskningsspørsmålene innledes med «I arbeidet med de skolebaserte nettressursene», der det første forskningsspørsmålet retter fokus på hvordan læringsprosessene støttet av skolebaserte nettressurser er organisert og tilrettelagt. Dette er viktige perspektiver som legger føringer for læringsprosessene, og forstås derfor som en indirekte del av læringsprosessene. Det andre forskningsspørsmålet danner grunnlag for beskrivelser av læringsprosessene, og om det er bestemte kjennetegn eller trekk ved læringsprosessene som informantene opplever som ekstra viktige og relevante. Siste forskningsspørsmål søker å fange spennet mellom prosess og resultat. Opplever og erfarer for eksempel informantene at læringsprosessene støttet av skolebaserte nettressurser har bidratt til kunnskapsutvikling, profesjonsutvikling og nye praksiser? Hvis svaret jeg får er ja, er det naturlig å følge opp med hva og på hvilke måter? Hva de har lært, er ifølge Helstad (2014) også et empirisk spørsmål.

1.3 Nye tilnærminger til læring og skolebaserte nettressurser

Skolebasert kompetanseutvikling kan betraktes som en ny tilnærming til læreres og skolelederes læring, kunnskaps- og praksisutvikling. Helstad og Mausestagen (2019) hevder at det siden 2000-tallet har vært «en storstilt politisk satsing på skolen, der mange av de politiske initiativene har handlet om å styrke kunnskapsgrunnet i skolen.» (s. 13), og at *Ungdomstrinn i utvikling* (Udir 2013-2017) med sin skolebaserte tilnærming er et tydelig eksempel på endret tilnærming i etter- og videreutdanning av lærere og skoleledere. Dette er en endring der læring og utvikling av praksiser i langt større grad foregår på arbeidsplassen. Samtidig som det har vært en storstilt satsing på norsk skole, har det ifølge Irgens (2007) vokst fram en profesjonsforståelse av lærere og skoleledere. En forståelse som kommer både ovenfra, utenfra og innenfra, og som kan knyttes til styrking av kunnskapsgrunnet som Helstad og Mausestagen påpeker. Lærere og skoleledere betraktes også som profesjonsutøvere i det nye læreplanverket (Utdanningsdirektoratet, 2019b). De er profesjonsutøvere som må utvikle kunnskap og praksis sammen, i profesjonelle læringsfellesskap. Det nye læreplanverket synes derfor å ha tydelige paralleller til ideer og prinsipper i den skolebaserte tilnærmingen og den kollektive orienteringen, der profesjonalisering primært skjer innenfra.

De skolebaserte nettressursene SkoleVFL og K-LK20, kan på samme måte som skolebasert kompetanseutvikling betraktes som en ny tilnærming til læreres og skolelederes læring. De bygger videre på den skolebaserte tilnærmingen med tilhørende teorigrunnlag for *Vurdering*

for læring (Utdanningsdirektoratet, 2013b) og *Rammeverket for skolebasert kompetanseutvikling* (Utdanningsdirektoratet, 2013a)? Samtidig er det et behov for å utdype de nærmere. I korte trekk er SkoleVFL og K-LK20 digitale nettressurser som er satt opp som «kurs» organisert i moduler, og modulene setter fokus på ulike temaer. Eksempelvis problematiserer første modul i SkoleVFL temaet kollektiv orientering (Høgskolen i Innlandet mfl., 2015, d. 1). Modulene inneholder en rekke ulike nettressurser som varierer i form og format, der lærere og skoleledere støttes og utfordres med korte filmer fra praksisfeltet, videoforelesninger, fagtekster, refleksjonsoppgaver, påstandspill, diskusjonsoppgaver, eller teoretiske og praktiske perspektiver som skal prøves ut i praksis etterfulgt av erfaringsdeling og videre utforskning. For å gi et enda klarere bilde av innholdet og hvordan det er bygd opp, kan *Lærende møter* i SkoleVFL være et representativt eksempel. Lærende møter introduseres for deltakerne i form av fire nettressurser som henger sammen med hverandre. Første ressurs er en film der Knut Roald ved Høgskulen på Vestlandet pakker ut begrepet i form av hva lærende møter er og hvilket kunnskapsgrunnlag det bygger på. Videre eksemplifiserer han gjennom konkrete case hvordan lærende møter kan foregå i praksis. Videre argumenterer han for når og hvorfor lærende møter kan og bør brukes for å utvikle kunnskaper og praksiser. Denne filmen kan deltakerne se individuelt eller sammen med kolleger. I løpet av filmen stilles det også noen spørsmål for at deltakerne skal stoppe opp og reflektere/diskutere og koble det faglige innholdet til egen praksis. Andre ressurs består av en individuell oppgave der lærere og skoleledere skal svare på spørsmålet: «Hva kan jeg gjøre for at våre møter skal bli mer lærende?» (ibid. d. 1.8). Deltakerne blir gjennom spørsmålet aktive deltakere i ressursen, der de må ta stilling til egen rolle og praksis. Den tredje ressursen i temaet utfordrer dem til handling, der de skal planlegge og gjennomføre et lærende møte på skolen; på trinn, i fagteam, fellesmøte eller lignende. Det fjerde ressursen tar utgangspunkt i erfaringsdeling.

Som eksempelet over viser, foreligger det en intensjon om at de skolebaserte nettressursene skal bidra med ekstern kunnskap og praksis, initiere og gi prosessuell støtte til læringsprosesser som veksler mellom det individuelle og det kollektive på arbeidsplassen, der hele det pedagogiske personalet er involvert. Samtidig utfordrer nettressursene til «reflection in action» og «reflection over action», perspektiver som Schön trekker fram i sin læringsteori om den reflekterte praktiker (Schön, 1983). Videre må de skolebaserte nettressursene som andre kunnskapsressurser eller reformer oversettes og kontekstualiseres (Røvik, 2007; Hermansen, 2018) på den enkelte skole, av lærerne og skolelederne. Et siste og interessant aspekt med de skolebaserte nettressursene, er at de som tidligere nevnt peker i retning av

profesjonalisering innenfra, samtidig som de er utviklet av eksterne fagmiljøer utenfra på oppdrag for Utdanningsdirektoratet ovenfra. Tre perspektiver som kan spille sammen, men som også kan virke som motkrefter til hverandre (Evetts, 2003). Dette og andre viktige teoretiske perspektiver til læreres og skolelederes læring støttet av skolebaserte nettressurser vil jeg blant annet komme tilbake til i oppgavens teorikapittel.

1.4 Oppgavens struktur

Denne oppgaven er organisert i 7 kapitler, der kapittel 1 ser nærmere på bakgrunn og formål med studien, problemstilling med tilhørende forskningsspørsmål og de skolebaserte nettressursene. I kapittel 2 utforskes kunnskapsgrunnlaget for det studien ønsker å undersøke. Kapittel 3 er oppgavens teoridel. Der det vil bli gjort rede for kunnskaps- og læringssynet som legges til grunn i studien. Læringsbegrepet vil bli belyst med teorier og modeller, og ulike sammenhenger og spenningsforhold vil bli utforsket. Sammenhenger og spenninger mellom det individuelle og det kollektive, mellom profesjonsutøver og profesjonelle læringsfellesskap, mellom ekstern og intern kunnskap der de skolebaserte nettressursene må oversettes, og mellom profesjonalisering ovenfra, utenfra og innenfra. Dette kapittelet danner det teoretiske rammeverket for oppgaven, som skal gi forklaringskraft til det problemstillingen etterspør. Kapittel 4 er oppgavens metodedel. Der vil det bli gjort rede for metodiske valg, undersøkelsesprosessen og undersøkelsens troverdighet i form av validitet, overførbarhet og etiske aspekter. Kapittel 5 har fått tittelen empirisk analyse. Her vil empiri utviklet gjennom studien legges fram og analyseres. I kapittel 6 vil de empiriske funnene drøftes i lys av teoretiske perspektiver fra oppgavens teorikapittel, og i kapittel 7 vil det trekkes konklusjoner på det problemstillingen etterspør. Helt til slutt vil oppgaven rundes av med noen avsluttende refleksjoner og betraktninger.

Kapittel 2: Kunnskapsgrunnlag

I dette kapittelet vil jeg se nærmere på kunnskapsgrunnlaget knyttet til læreres og skolelederes erfaringer med læring støttet av skolebaserte nettressurser. Hvilke kunnskaper og empiri finnes allerede på feltet? Dersom denne studien skal tilføye nye kunnskaper eller supplere kunnskapsgrunnlaget, så må det gjøre i forhold til det som allerede eksisterer.

Litteratursøk viser at det foreligger et omfattende kunnskapsgrunnlag i et komplekst felt som strekker seg fra læreres og skolelederes læring, til profesjonsutvikling, profesjonelle læringsfellesskap og organisasjonsutvikling. Samtidig påpeker Helstad (2014) at det er lite forskning og empiri på selve læringsprosessene i og mellom lærere og skoleledere.

Læringsprosesser støttet av nettressurser har ifølge Parsons mfl. (2019) et svakt empirisk grunnlag. De framhever at det er en del forskning på feltet, men den er ofte usammenhengende og knyttet til småskala initiativ i spesielle settinger (s.40). I den norske skolekonteksten foreligger det et relativt stort kunnskapsgrunnlag som baserer seg på norsk forskning og erfaringer. Kunnskapsgrunnlaget som er utviklet gjennom denne forskningen, finner ifølge Bekkelien og Solstad (2017) videre støtte i lignende internasjonal forskning. I avdekking av kunnskapsgrunnlaget har jeg møtt på to utfordringer. Det første er at empirien er sammensatt og kompleks, og derfor vanskelig å få oversikt over. Den andre utfordringen er at forskning, både nasjonalt og internasjonalt, benytter en rekke ulike begreper om eller relatert til læreres og lederes læring. I internasjonal forskning kan læreres læring, eller læring i og mellom lærere og skoleledere omtales som *professional development*. Blant norske forskere brukes det også ulike begreper i læringsdiskursen, som læring, kunnskapsutvikling, profesjonsutvikling, profesjonalisering og profesjonell læring. Her er det viktig å påpeke at læring ikke er synonymt med for eksempel kunnskapsutvikling (Elstad og Helstad, 2014), noe jeg vil komme tilbake til i oppgavens teorikapittel.

2.1 Læring, skolebasert kompetanseutvikling og profesjonalisering

Postholm og Rokkones (2012) gjennomførte et søkeutvalg og fordypet seg i 31 artikler om læreres læring. Dette arbeidet gir samlet sett en god oversikt over læreres læring, men også skolelederes læring. De konkluderer med at læring som skjer på skolen, i samarbeid med andre lærere der skolens ledelse støtter opp, er den beste måten lærerne videreutvikler undervisning og praksis på. En parallell til dette er Bates mfl. (2016) forskning knyttet til læreres læring med nettressurser. De viser til funn og hevder at samarbeidslæring mellom

lærere er en avgjørende tilnærming når læringsprosessene foregår på nett (online). Videre konkluderer de med at samarbeid og læring mellom lærere på skolen blir ekstra viktig når man støtter seg til nettressurser (ibid. s. 73). Dette gjelder spesielt hvis nettressursene har en individuell orientering eller innretning. Ser man forskningen til Postholm, Rokkones og Bates i sammenheng, kan det virke som at samarbeid og læring mellom lærere og mellom lærere og skoleledere, er et sentralt og viktig utgangspunkt for å utvikle både kunnskaper og praksiser. Denne læringen kan foregå på skolen, på nett/med nettressurser, eller som en kombinasjon der nettressurser brukes som støtte på skolen.

Et annet funn og konklusjon fra Postholm og Rokkones (2012), er at lærere og ledere som utvikler og forbedrer praksiser, også bidrar til at elevene lærer mer. Dette er en konklusjon som understøttes av både Elstad og Helstad i (2014). Videre tilføyer Timperley mfl. (2007) sin internasjonale metastudie om læreres profesjonelle læring viktige perspektiver. Denne studien påpeker at det må settes av tilstrekkelig med tid til lærernes læring, at det bør engasjeres ekstern ekspertise, at det må legges til rette for samarbeid og samhandling i profesjonelle læringsfellesskap, og at ledere aktivt leder og deltar i læringsprosessene. Et interessant spørsmål i denne sammenheng er om skolebaserte nettressurser kan opptre som, eller være en form for ekstern ekspertise?

I kapittel 1 ble det gjort kort rede for skolebasert kompetanseutvikling (2012), der den blant annet ble knyttet til *Ungdomstrinn i utvikling* (Udir 2013-2017). I 2013 kom rapporten «En gavepakke til ungdomstrinnet?» (Postholm mfl., 2013), som videre ble fulgt opp med «Ungdomstrinn i utvikling: skoleutvikling og ledelse: funn og fortellinger» (Postholm mfl., 2017). I dette forskningsarbeidet er det en rekke viktige funn knyttet til skolebasert kompetanseutvikling og læreres og lederes læring som blir en viktig del av kunnskapsgrunnlaget. Forskerne konkluderer blant annet med at samarbeid, kollektiv læring, observasjon, deling av erfaringer og eksternalisering av implisitte kunnskaper mellom profesjonsutøverne synes å være svært viktig for å utvikle praksiser. Dette bildet understøttes og suppleres av Helstad mfl. (2014) sin studie av læreres læring, der dialogen forstås som selve kjernen i og utgangspunktet for læring. Det er gjennom dialog og refleksjon kunnskap kan utvikles.

Ut fra kunnskapsgrunnlaget ovenfor, framstår det skolebaserte perspektivet som en viktig føring for og nøkkel til profesjons- og skoleutvikling, til læreres og lederes læring, og til

syvende og sist elevenes læring. Her er det viktig å påpeke at skolebasert kompetanseutvikling er en tilnærming til læring, og at det er læringen i og mellom profesjonsutøverne forankret i dialog og refleksjon som danner selve kjernen. Dette understøttes av Hargreaves og Fullan (2012), der de gjennom forskning påpeker at læring mellom lærere og skoleledere har en individuell og kollektiv dimensjon, og at læringsprosesser som foregår i profesjonsfelleskap, danner grunnlaget for lærere og skoleledere som profesjonsutøvere. Sagt med andre ord, lærere og skoleledere styrker sin profesjonalitet gjennom læring i profesjonsfelleskapene.

2.2 Nettressurser

Det har tidligere blitt henvist til Parsons mfl. (2019), der de påpeker at læreres læring med nettressurser har et svakt empirisk grunnlag, og at det er behov for mer empiri. I litteratursøket har det allikevel kommet fram en del empiri som er relevant i denne sammenheng.

I norsk kontekst er det gjort flere empiriske undersøkelser om læring støttet av nettressurser. NIFU's UiU sluttrapport (Lødding mfl., 2018) trekker fram flere interessante funn knyttet til de pedagogiske nettressursene som ble utviklet til Ungdomstrinn i utvikling. Her framkommer det at lærere og ressurslærere i ordningen ga overveldende gode vurderinger av nettressursene. 70% av lærerne opplevde de som relevante for praksis, og over 60% av ressurslærerne opplevde at de i stor eller svært stor grad bidro til kompetanseutvikling. Blant skoleledere og skoleeiere var det derimot langt færre som opplevde at disse ressursene bidro til i stor grad (ibid. s. 61).

RESULT ved Norges Arktiske Universitet (UiT) gjennomførte på oppdrag for Utdanningsdirektoratet en utvidet brukerundersøkelse og evaluering til SkoleVFL (Lund, 2020). I denne rapporten trekkes det fram at lærere gjennom arbeidet og læringsprosessene støttet av skolebaserte nettressurser, har endret eller videreutviklet praksiser både på enkeltlærer- og skolenivå. På enkeltlærernivå, har undervisnings- og vurderingspraksisene endret seg i form av blant annet reduksjon av antall prøver, økt grad av elevinvolvering og tydeligere målorientering. På skolenivå rapporteres det om økt samordning av undervisning, utvidet forståelse og felles forståelse av vurdering, og større grad av formalisert samarbeid og læring mellom lærere (ibid. s. 33-34). Lærere og ledere på barne- og ungdomsskoler opplever

kvaliteten på nettressursene som god/svært god og relevant, mens på videregående skoler oppleves ressursene som mindre relevant for egen praksis. I SkoleVFL la flere av nettressursene til rette for samarbeid og diskusjon på tvers av skoler. Disse arenaene viser seg ifølge evalueringen å bli lite brukt, og de oppleves som mindre relevant. Her virker det som det har vært langt viktigere og enklere å prioritere samarbeid og læring mellom lærere på skolen.

Retter vi blikket mot internasjonal forskning, så har jeg ikke gjennom litteratursøket klart å finne empiri knyttet direkte til skolebaserte nettressurser. Det er derimot noe forskning på *online teacher professional development*. Flere av studiene påpeker at nettressurser for teacher professional development som gjennomgående trekk, har en sterk orientering mot samarbeid og læring mellom profesjonsutøvere (Moon mfl., 2014; Bates mfl., 2016; Parsons mfl., 2019). Slike nettressurser kan ikke defineres som skolebaserte, men forstås mer som samarbeidsbaserte eller konnektivistiske nettressurser (Siemens, 2006). De har samtidig flere likhetstrekk, og gir derfor overføringsverdi til denne studien.

Bates mfl. (2016) påpeker det enorme utvalget av nettressurser for lærere, og gjennom sin forskning lister de ut punkter for når det er ideelt å bruke disse. De påpeker videre at samarbeid og læring med kolleger på skolen kan bidra til noe av den beste læringen, og fra et sosialkonstruktivistisk perspektiv, hevder de at det å kun basere seg på nettbasert profesjonsutvikling, kan virke negativt på læringen: «Relying on online professional development becomes dangerous when the learning is too independent and isolated» (ibid. s. 72). Som innspill til utvikling av framtidige nettressurser for profesjonsutvikling av lærere, foreslår de blant annet at nettressurser kan anvendes som utgangspunkt for læring og profesjonsutvikling på arbeidsplassen. Dette er en tilnærming som allerede foreligger i de skolebaserte nettressursene SkoleVFL og K-LK20.

En amerikansk studie som også utfyller kunnskapsgrunnlaget, er Parsons mfl. (2019) undersøkelser rundt læreres oppfatninger og opplevelser av profesjonsutvikling med nettressurser. Et sentralt funn her er at lærere som selv oppsøker disse nettressursene, opplever de som nyttige og utviklende, spesielt om ressursene er modellerende og gir praktiske innspill til egen praksis (ibid. s. 37). Forskerne hevder videre at nettressurser kan effektivt støtte den enkeltes lærers læring, hvis det legges til rette for samarbeidslæring på nett. Dette er noe motstridende til funnene i evalueringen av SkoleVFL, der tilsvarende

samarbeidsarenaer opplevdes som mindre relevante (Lund, 2020). Samtidig er det viktig å ta konteksten i betraktning. Det kan derfor stilles spørsmål om det i SkoleVFL-konteksten er unaturlig å gå på nett for å diskutere, når du har kollegaer direkte tilgjengelig på arbeidsplassen.

2.3 Oppsummering kapittel 2

I dette kapitlet har jeg trukket fram sentrale deler av kunnskapsgrunnlaget som framstår som relevant for denne studien. Kunnskapsgrunnlaget er som nevnt komplekst når det gjelder læreres og skolelederens læring, og det foreligger et svakere og mer usammenhengende empirisk materiale om læring støttet av nettressurser, og spesielt læring støttet av skolebaserte nettressurser. Parsons mfl. (2019) påpeker at det må utvikles mer empiri og kunnskap på feltet, og denne studien kan være et bidrag. Samtidig viser kunnskapsgrunnlaget over en tydelig sammenheng og parallell mellom de to «områdene», i form av at samarbeid og læring i og mellom profesjonsutøvere synes å være et avgjørende utgangspunkt for utvikling av kunnskaper, praksiser og profesjon. Dette tilsier at videre forskning på begge områder kan virke komplementerende på hverandre.

Kapittel 3: Det teoretiske rammeverket

Det teoretiske rammeverket i denne studien er knyttet til læring og læringsteori. Lærere og skolelederens læring. Hensikten med dette kapitlet er å identifisere og klargjøre relevant teori, som sammen med empirien utviklet gjennom undersøkelsen kan gi forklaringskraft til både problemstilling og forskningsspørsmål. I første del vil det bli gjort rede for vitenskapsteoretisk plassering og optikken jeg ser virkeligheten gjennom, noe som påvirker både metodisk tilnærming, analyse og forståelse av læringsbegrepet. I kapittel 2.2 vil læringsteori og læringsbegrepet bli utforsket gjennom spørsmålet «Hva er læring?». Her vil også ulike modeller og metoder knyttet til læring undersøkes. I kapittel 2.3 rettes fokuset mot ulike spenningsforhold mellom individuell og kollektiv læring. Videre vil profesjonelle læringsfellesskap belyses, og implikasjoner knyttet til profesjonalisering ovenfra, utenfra og innenfra utforskes nærmere. I kapittel 2.4 blir det satt fokus på teoretiske perspektiver knyttet til den skolebaserte tilnærmingen og nettressurser som det nye artefaktet. Et artefakt som kan forstås som eksterne kunnskapsressurser som lærere og skoleledere må oversette til sin kontekst. Det vil derfor også bli sett nærmere på teorier knyttet til oversettelse og kontekstualisering.

3.1 Vitenskapsteoretisk plassering og optikk

Min vitenskapsteoretiske plassering og optikken jeg ser virkeligheten gjennom har avgjørende innvirkning på denne studien. Thomassen (2016) beskriver dette som et teoretisk rammeverk eller paradigme som virker inn på hva som ligger til grunn for, påvirker og legger føringer for det som undersøkes. For spørsmålene som stilles, metodene som brukes og hvordan det empiriske materialet forstås og fortolkes. Irgens (2016) knytter slike spørsmål til ontologi og epistemologi. Ontologi er læren om det som er og vår grunnleggende oppfattelse og forståelse av den. Dette er ifølge Irgens (2016) vår paradigmatisk antagelse. Epistemologi, et begrep som Gustavsson (2000) kobler til vitensformen episteme med røtter til Platon og Aristoteles, er læren om kunnskap og innsikt, hvordan vi erkjenner og skaffer oss innsikt i det som er (s. 40). Epistemologi, også kalt erkjennelsesteori, påvirker ifølge Irgens (2016), Jacobsen (2018), Steinsholt og Løvlie (2004) vårt syn på hvilke metoder som bør brukes og hvordan de anvendes. Kort oppsummert handler ontologi og den paradigmatisk antagelsen om hvordan jeg grunnleggende sett forstår verden, og epistemologien påvirker hvordan jeg skaffer meg kunnskaper om virkeligheten.

Fenomenologi, hermeneutikk og sosialkonstruktivisme

Det teoretiske rammeverket i form av mine paradigmatisk antagelser og erkjennelsesteori knytter jeg til fenomenologi, hermeneutikk og sosialkonstruktivistisk vitenskapsteori.

Problemstillingen søker mot å utforske fenomenet læreres og skoleleders læring støttet av skolebaserte nettressurser i en bestemt kontekst. Utgangspunktet er deres virkelighet slik de erfarer, opplever og forstår den. Det ligger derfor et fenomenologisk paradigme til grunn for undersøkelsen. Fenomenologi eller fenomenologisk tilnærming handler ifølge Nyeng (2012) om det som umiddelbart viser seg, og fenomenologi kan betegnes som en filosofisk tradisjon som har sitt utspring i Edmund Husserls filosofi og metode. Moderne fenomenologi og studier tar for seg «hvordan mennesker opplever ulike sider ved sin tilværelse, hvilket innhold som fyller bevisstheten, og hvordan deres tanker og refleksjoner avslører hvilke forhold som fremgår som virkelige for dem» (ibid. s.33). Undersøkelsen har altså et fenomenologisk utgangspunkt, der jeg sammen med lærere og ledere fra to skoler utforsker læring støttet av skolebaserte nettressurser.

Fenomenologiske studier og vitenskapsteori har menneskelige og kulturelle fenomener som utgangspunkt der det søkes mot å beskrive og forstå. Thagaard (2013) plasserer fenomenologi under humanistisk vitenskapsteori. En annen sentral vitenskapsteoretisk retning innen humanvitenskapen er hermeneutikk. Magdalene Thomassen (2016) hevder ikke bare at den er en sentral vitenskapsteoretisk retning. Hun skriver at hermeneutikkens oppgave er å redegjøre for hva forståelse er, og «derved blir hermeneutikk grunnlaget for alle humanvitenskaper» (ibid. s. 159). Hun henviser videre til filosofen Wilhelm Dilthey som søkte å «utvikle hermeneutikken som det vitenskapsteoretiske grunnlaget for humanvitenskapene» (ibid. s. 159). Både hermeneutikk og fenomenologi tar utgangspunkt i erfaringer, men de skiller seg gjennom at hermeneutikkens fokus er knyttet til språket og vekselvirkningen mellom forståelse og fortolkning (den hermeneutiske sirkel). Denne vekselvirkningen opplevde jeg som sentral både under utviklingen av empirien (i fokusgruppeintervjuene) og i analysen. En kontinuerlig prosess der jeg vekslet mellom å tolke og forstå informantenes erfaringer og opplevelser. Jeg erfarer også at de fenomenologiske og hermeneutiske perspektivene utfyller hverandre, og at de gjennom denne studien kan kobles mot Grodin's *hermeneutiske vending* og hermeneutisk-fenomenologisk tradisjon (Thomassen, 2016, s. 161).

En viktig del av det teoretiske rammeverket er eget syn på kunnskap og læring. Jeg har et sosialkonstruktivistisk syn på virkeligheten og hvordan kunnskaper utvikles. Virkeligheten er

ikke direkte tilgjengelig, men skapes eller konstrueres gjennom språket. Jeg støtter meg til Wittek (2012) sin forståelse, der virkeligheten er kontekstuell. Læring er situert og skjer i en sosial kontekst ved hjelp av spesielle artefakter. Man handler på spesielle måter som er tilgjengelige i gitte kontekst. De skolebaserte nettressursene er her eksempler på artefakter som er tilgjengelig i konteksten. En form for støttende «redskaper» i læringsprosessen. Dette innebærer ifølge Wittek (2012) at, i sosialkonstruktivistiske perspektiver, finnes kunnskapen både i mennesket, og mellom menneskene og de kulturelt baserte artefaktene man benytter seg av i læringsprosessene. I konstruktivistiske teorier foreligger det to hovedretninger, den erkjennelsesteoretiske og den ontologiske varianten. Klaus Rasborg (2013) påpeker at i den første er viten om virkeligheten konstruert, mens i den ontologiske varianten er selve virkeligheten som er sosialt konstruert (s. 406). Det konstruktivistiske synet på viten og læring understøttes også av Knut Roald (2012), som hevder at dette kunnskapssynet forstår kunnskap som sosialt konstruert av mennesker i sosial samhandling. En forståelse jeg støtter meg til og har som utgangspunkt i denne studien. Dette understøttes også av spørreordet hvordan i problemstillingen. Ifølge Kvale og Brinkmann (2017) har problemformuleringer som starter med *hvordan* konstruksjon og handling som mål (s. 98-99).

Oppsummert er det teoretiske rammeverket og optikken jeg ser virkeligheten med og gjennom sammensatt av ulike vitenskapsteoretiske perspektiver som påvirker denne studien. I korte trekk har denne studien en fenomenologisk tilnærming, der jeg undersøker fenomenet læreres og skolelederes læring i en bestemt kontekst. Utvikling av empiri og analyse er hermeneutisk i form av en kontinuerlig veksling mellom å tolke og forstå (den hermeneutiske sirkel). Min forståelse av virkeligheten, synet på kunnskap og læring er forankret i sosialkonstruktivistisk vitenskapsteori.

3.2 Læringsteori og læringsbegrepet

I dette kapitlet vil jeg utforske læringsteori og læringsbegrepet. Læringsbegrepet er stort og kan knyttes til ulike teoretiske og vitenskapelige perspektiver. Det er også viktig at det knyttes opp imot gitte kontekst, mellom læreres og skolelederes læring støttet av skolebaserte nettressurser. Videre er det en rekke kontekstuelle forhold som påvirker og legger føringer for læreres og skolelederes læring. Eksempler på dette er hvilke kunnskaps- og læringssyn som preger nasjonale føringer og strategier, og som videre påvirker skolen ovenfra (Evetts, 2003).

3.2.1 Hva er læring?

Læringsbegrepet blir i denne oppgaven forstått og fortolket med utgangspunkt i sosialkonstruktivistisk vitenskapsteori og sosiokulturell læringsteori. Samtidig må begrepet forstås i en historisk kontekst. Læring er ikke noe som er endelig definert. Det endrer seg over tid, og nåværende forståelser bygger på eller er et «oppgjør» mot tidligere forståelser.

På tidlig 1900-tallet vokste det fram et behavioristisk kunnskaps- og læringssyn som var forankret i psykologisk forskning om atferd og naturvitenskapelig forskning. Ifølge Steinholt og Løvlie (2004) tar behaviorismen utgangspunkt i å «anvende observerbar atferd og naturvitenskapelige metoder» (s. 513). Læringssynet baseres på en forståelse av kunnskap «som objektiv og kvantitativ. Kunnskapen finnes utenfor individet. Læring forstås som endring av atferd ved at individet gir respons på ulike stimuli. Læring kan med andre ord observeres. For at den lærende skal bli i stand til å lære, deles kunnskapen opp i sekvenser. Læring skjer ved at den lærende akkumulerer små kunnskapsbiter trinn for trinn.» (Jensen, 2011, s. 45). Dette kunnskaps- og læringssynet står i sterk kontrast til nyere og mer moderne forståelser av læring. Nyere læringsteori kan også sees på som et oppgjør mot det individorienterte og lovmessige. Riktignok var tidlig konstruktivisme med Piaget individorientert, men vi fikk en endring fra læring som noe lovmessig til læring forstått som en prosess der kunnskaper konstrueres. Humanvitenskapen tar «eierskap» av læringsbegrepet, og med Vygotskij vokser det fram et sosiokulturelt perspektiv på læring. Det sosiokulturelle synet på kunnskap og læring knytter seg både til individet og omgivelsene/det sosiale. Sosiokulturell læringsteori bygger ifølge Roald (2012) på den konstruktivistiske forståelsen om at kunnskap er sosialt konstruert mellom mennesker i sosial samhandling. Han hevder videre at kunnskapskonstruksjon skjer mellom mennesker som i fellesskapet aktivt løser problemer og utfordringer. I det sosiokulturelle læringsperspektivet fremheves det at kunnskap er av kulturen og historien den er en del av. Videre kan ikke læring og kunnskap løsrives fra konteksten kunnskapene utvikles i. Dette betyr ifølge både Illeris (2006), Solerød (2012) og Wittek (2012) at er læring situert. Læring finner sted gjennom deltakelse og handling i fellesskapene, og kunnskaper utvikles når mennesker snakker sammen, løser utfordringer eller samhandler på annet vis. Læring blir med andre ord forstått som en prosess som veksler mellom det individuelle og det kollektive, i og mellom individer. Artefakter eller «redskaper» er også et viktig perspektiv i sosiokulturell læringsteori. Med det menes at ulike «redskaper» eller handlinger er tilgjengelige i konteksten læringen foregår i (Wittek, 2012).

Eksempler på dette kan være læreres og lederes handlingsmønstre og måter de arbeider på. Et annet eksempel er de skolebaserte nettressursene som støtter læreres og skolelederes læring.

I det sosiokulturelle læringssynet gjort rede for ovenfor synes handlinger og den kollektive dimensjonen sentral for læring. Vygotskij (1974) knytter læring til tenkning og språk. Det kan derfor stilles spørsmål om refleksjon og dialog kan forstås som handling, eller om handling kun er knyttet til det rent fysiske? Helstad (2014) synes å knytte refleksjon og dialog til handlinger, og det virker som hun støtter seg til Vygotskij når hun retter forskerblikket mot læreres samtaler for utvikling av kunnskap. Dette er en forståelse jeg støtter meg til. Samtidig påpeker hun skillet mellom læring og kunnskapsutvikling. Begge forstås prosessuelt, og kunnskapsutvikling blir en form for presisering av læringens hva og hvordan. Hvilke kunnskaper utvikles og hvordan de utvikles, skjer ifølge Helstad «gjennom deltakernes kunnskapskonstruksjon, der nye forståelser utvikles og blir integrert» (ibid. s. 135). Hun problematiserer også læring og kunnskapsutvikling ved å påpeke at lærere (og skoleledere) kan delta i kunnskapsutviklingsprosesser uten å ha lært, og hva man har lært er et empirisk spørsmål (ibid. s. 135). Irgens (2007) knytter begrepet kunnskapsutvikling til læring i form av læringsnivåer som beveger seg fra individ til organisasjon, der første nivå er påvirkning, innlæring er nivå 2 og kunnskapsutvikling er det tredje nivået. Han beskriver kunnskapsutvikling som «en prosess hvor vi bearbeider og bygger videre på det som er innlært» (ibid. s. 54). Eksempler på dette kan være prosesser der lærere og skoleledere eksempelvis reflekterer og diskuterer faglig innhold i de skolebaserte nettressursene, og kobler den nye kunnskapen til eksisterende kunnskaper og erfaringer i form av handlingsteori. Det fjerde læringsnivået til Irgens er kunnskapsanvendelse og det øverste nivået for læring betegnes som organisatorisk læring. Det interessante her, er at samtidig som han plasserer kunnskapsutvikling som begrep inn i læring, synliggjør han læring som prosess som går fra det individuelle til det kollektive. Målet med læring synes å være organisatorisk læring, og som igjen avhenger av foregående nivåer og individuell læring. Irgens modell er ikke helt uproblematisk. For det første synes han gjennom det første nivået innlæring å overse læreres og skolelederes evne og kraft til oversettelse, noe som både Røvik (2007) og Hermansen (2018) påpeker i sine arbeider. Det andre er som nevnt at modellen synes å sikte mot organisatorisk læring, og indirekte overser viktigheten av individuell læring.

Retter vi blikket mot nasjonale føringer som stortingsmeldinger og det nye læreplanverket som kommer ovenfra, synes det sosialkonstruktivistiske perspektivet å være tydelig til stede. I

oppgavens innledning henviste jeg blant annet til St.Meld.nr 30 (Utdannings- og forskningsdepartementet, 2004) og sitatet «nøkkelen til å utvikle skolen som en lærende organisasjon først og fremst er knyttet til den læring som skjer i det daglige arbeidet» (s. 24-25). Læring forankres her til praksiser og den sosiale konteksten. Det nye læreplanverkets føringer om profesjonelle læringsfellesskap (Utdanningsdirektoratet, 2019b, Kapittel 3.5) har også en tydelig kobling til det sosialkonstruktivistiske kunnskapssynet og sosiokulturell læringsteori. Læreplanen synes å betrakte læring som et kollektivt anliggende der lærere og skoleledere lærer i en sosial kontekst i form av profesjonelle fellesskap. Det er her de skal utforske praksiser og forståelser sammen, utvikle kunnskaper og legge grunnlaget for videreutvikling av både undervisningspraksiser og læringspraksiser mellom lærere og skoleledere.

Det sterke fokuset på den sosiale dimensjonen i sosiokulturell læringsteori og læreplanverkets vektlegging av læring i fellesskaper kan være utfordrende for den enkelte profesjonsutøver og individuell læring. Læring er ikke kun forbeholdt det kollektive eller det sosiale i form av fellesskap. Samtidig er det verdt å merke seg at både det konstruktivistiske perspektivet på kunnskap og sosiokulturell læringsteori også vektlegger individuell læring, og dette kan videre betraktes som en forutsetning for læring i fellesskap. Jeg har tidligere støttet meg til Wittek sin forståelse av sosiokulturell læring. Hun påpeker at individuell læring også forstås som et sosialt fenomen, der læring skjer i mennesket og i interaksjon med omgivelsene i form av artefakter som kan være fysiske objekter, kultur og handlingsmønstre (Wittek, 2012). Til tross for dette, kan nok den sterke orienteringen mot fellesskapene gå på bekostning av individuelle læring. En annen utfordring med læreplanverkets vektlegging av sosialkonstruktivistiske perspektiver og sosiokulturell læringsteori, oppstår der lærere eller skoleledere baserer sitt kunnskaps- og læringssyn på for eksempel det behavioristiske eller det rent kognitive. En utfordring som ifølge Svein Erik Andreassen (2018) kom til syne ved overgang fra tidligere kunnskapsorienterte læreplaner til kompetansebaserte læreplaner. Denne utfordringen synes å være direkte overførbar til både SkoleVFL og K-LK20, som baserer seg på et sosialkonstruktivistisk kunnskapssyn og sosiokulturell læringsteori.

3.2.2 Modeller og metoder for læring

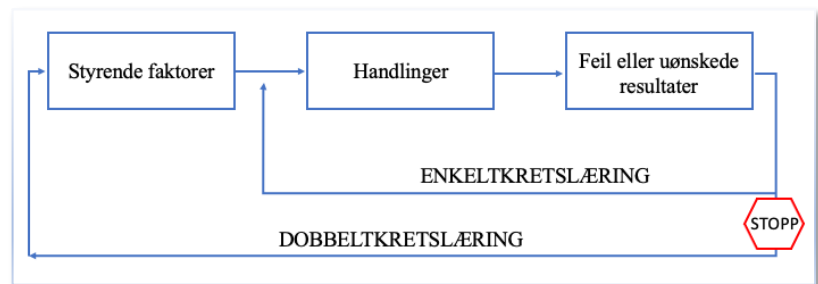
For å forstå læring og læringsprosesser er det formålstjenlig å støtte seg til modeller og metoder. Modeller kan gi oversikt over ulike aspekter og dimensjoner ved læring, og metoder

kan gi støtte til læringsprosesser. Samtidig så er det viktig å være klar over at modeller er forenklinger av en svært kompleks virkelighet, og metoder kan ha intensjoner om å støtte uten å faktisk gjøre det. Jeg har tatt utgangspunkt i Argyris og Schön (1996) sin modell om læring i enkle og doble kretser, og Tiller (1999, 2006) sin aksjonslæring. Aksjonslæring betraktes her som både modell og metode. Dette er modeller og metoder som jeg mener er relevante for læringsbegrepet og som samtidig kan gi forklaringskraft til spørsmålene som stilles i denne studien.

Læring i enkle og doble kretser

Argyris og Schön (1996) knytter læringsbegrepet til organisasjon, der de hevder at organisasjoner kan lære. Læring er ikke kun forbeholdt individet. De skiller mellom individuell og organisatorisk læring, samtidig som de påpeker at organisasjoner består av individer som sammen danner kollektiver (ibid. s. 6). De argumenterer for tre læringsformer: enkeltkrets-, dobbeltkrets- og deuterolæring, der nivådelingen ifølge Glosvik (2000) virker inspirert av Bateson's stringent oppbygde og nivåbaserte læringsteori (s. 23). Ser vi på læreres og skolelederes læring der

de utgjør kollektiver i skolen som organisasjon, kan læring som modellen viser, i første rekke forstås som læring i enkle eller doble kretser. Læring i



Figur 1 Enkeltkrets- og dobbeltkretslæring (etter Argyris og Schön 1996)

enkle kretser ser på forholdet mellom handlinger og resultat. Gir handlingene uønsket resultat, endres handlingene for å se om disse gir ønsket resultat. Roald (2004) påpeker at læring i enkle kretser begrenser seg til å oppdage «lett synlige, konkrete og relativt enkle feil» (s. 32). Læring i doble kretser utvider læringsløyfen med en ekstra dimensjon. Fører ikke handlinger til ønsket resultat, tas det en ekstra runde om styrende verdier, mål eller faktorer. De justeres, eller man analyserer konteksten og vurderer andre handlinger for å oppnå ønsket resultat (Argyris og Schön, 1996). Eksempelvis kan en lærer endre undervisningspraksis slik at elevene blir mer involvert i læringsprosessen. I tenkt tilfelle opplever lærer at de endrede handlingene ikke fører til medvirkning, men heller kaos og uro. Læring i doble kretser vil i et slikt tilfelle innebære at lærer sammen med kolleger diskuterer både mål, ønsket resultat. De kan holde fast ved at lærer fortsatt skal involvere elevene, men utforsker nærmere hva som ligger i elevinvolving, knytter dette til elevene i klassen og vurderer nye handlinger for å

oppnå ønsket resultat. Eksempelet over kan for eksempel relateres til føringer i det nye læreplanverket, der lærere og skoleledere utforsker sentrale verdier læreplanen, handler gjennom endring av praksis og vurderer resultat. Leder dette til «varig endring i atferd og styrende variabler» (ibid. s. 17), forstås dette som organisatorisk læring. Den tredje læringsformen (deuterolæring) knytter Argyris og Schön til utvikling av evnen til å oppdage og se sammenhenger mellom læring i enkle og doble kretser, noe som kan forstås som en form for metalæring.

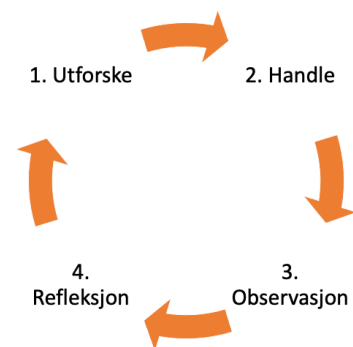
Modellen gir et overblikk over ulike perspektiver og dimensjoner ved læring. Argyris og Schön har ifølge Roald (2004) en forståelse av læring som prosess eller en rekke handlinger, der refleksjon danner et grunnlag for handlinger (s. 31). Modellens utgangspunkt er organisatorisk læring, samtidig som individenes læring er viktige i form av det de «bringer inn» i kollektivene. Videre skiller Argyris og Schön (1996) mellom *uttalt teori* (teorien det uttrykkes at praksis bygger på) og *anvendt teori* (teori som kommer til uttrykk gjennom handlinger). Viktige perspektiver som må ligge til grunn for arbeidet med og forståelse av modellen, og koblingen mellom teori og praksis. Rettes det et kritisk blikk mot modellen, forenkler den noe som er svært komplekst til å kun handle om tre ulike former for læring. Videre kan det stilles spørsmål om det er organisasjonen som lærer, eller om det er individene som lærer? Spørsmål som også kan stilles til tenkning om skolen som lærende organisasjon, og som også er påpekt tidligere gjennom den sterke kollektive orienteringen i læreplanverket. Modellens og teoriens organisatoriske forankring styrker den kollektive dimensjonen av læring. Det er derimot noe problematisk at de «skiller» så tydelig mellom individuell og organisatorisk læring, der vekselvirkningen mellom dem synes å forsvinne. Jeg mener allikevel ved å innta en pragmatisk tilnærming, at modellen og teorien har overføringsverdi og kan belyse individuell læring, siden organisasjonen forutsetter individer som lærer. Disse individene kan også lære i enkle og doble kretser. Et siste poeng og kritikk av modellen, er om læring forutsetter feil eller avvik i resultat. Kan for eksempel regelmessig oppnåelse av ønskede resultater bidra til at det ikke stilles kritiske eller utforskende spørsmål, og som en konsekvens av dette føre til individer, kollektiver og organisasjonen slutter å lære?

Aksjonslæring

I norsk sammenheng er Tom Tiller relativt godt kjent og forbundet med aksjonslæring og aksjonsforskning. I denne sammenheng er aksjonslæring utgangspunktet. Tiller (1999) knytter læringsbegrepet til språk, refleksjon og handlinger som en sirkulær prosess. Handlinger er et

sentralt aspekt der lærere og skoleledere gjennom aksjoner undersøker egen praksis, og han uttrykker eksempelvis at “Aksjonslæring er en kontinuerlig lærings- og refleksjonsprosess støttet av kollegaer der intensjonen er å få gjort noe [...] med sikte på å forandre situasjonen til noe bedre” (ibid. s. 47). Læring veksler mellom det individuelle og det kollektive, der fellesskap, samarbeid og arbeid i grupper er sentrale prinsipper og vilkår for læring. Aksjonslæring forstås ikke her som en teori for læring, men som en modell og metode for eller tilnærming til læring. Denne metodiske tilnærmingen benyttes også i de skolebaserte nettressursene SkoleVFL og K-LK20, der lærere og ledere utfordres til læring basert på aksjonslæringens fire trinn:

1. Utforske en utfordring/et problem og planlegge aksjon
2. Handle (aksjonere i praksisfeltet)
3. Observasjon (i og av praksis)
4. Refleksjon (utforske funn, konsolidering og evt. planlegge ny runde)



Figur 2 Aksjonslæringssirkelen (basert på Tiller 1999)

Tiller (1999, 2006) hevder at hvis varig endring av praksis er et uttalt mål, er det behov for kritisk og systematisk refleksjon over egen og andres praksiser, systematisk utprøving med observasjon etterfulgt av kritisk refleksjon. Samtidig påpeker han at modellens og læringens bærekraft ligger i læreres og skolelederes eierskap til både mål og utfordring. Varig endring skjer når profesjonsutøverne selv finner løsninger på de utfordringene de står i.

Et punkt som ikke kommer tydelig fram i modellen ovenfor, er at refleksjon i punkt 4 kan danne grunnlag for nye mål, videre utforsking og nye aksjoner slik at modellen beveger seg i retning av å være en ekspanderende læringsspiral. Videre synes Tiller å være inspirert av David Kolb (1984) sin læringssirkel og vekt på erfaringslæring. Her foreligger det flere parallelle trekk gjennom at der er sirkulære og ekspansive, der læreres og skolelederes erfaringer danner et viktig grunnlag for læring. Tiller sin modell kan også betraktes ut fra Argyris og Schön (1996) sine perspektiver om læring i enkle og doble kretser, der styrende faktorer danner utgangspunkt for utforsking, handling, observasjon og refleksjon.

En kritikk av Tiller sin modell er den sterke koblingen til handlinger og atferd, og at det gjennom dette fokuset tillegges praksis større verdi en teori. Irgens (2016) utfordrer dette gjennom det han kaller praksistyranniet og teorityranniet, der den ene eller andre dimensjonen tillegges mer vekt. Han argumenterer for en balanse og veksling mellom teori og praksis, der teori kan belyse praksis, og praksis belyse teori. Et tenkt eksempel på denne utfordringen, kan være at lærere og skoleledere planlegger og gjennomfører læringsaksjoner, der de i etterkant kun reflekterer og diskuterer handlinger ut fra egne erfaringer fra praksis. Det er heller ikke vanskelig å se for seg det motsatte, der lærere og skoleledere diskuterer og utforsker teori, uten at dette omsettes i praksis. Slik jeg forstår modellene til både Argyris og Schön og Tiller, så er handling et sentralt element for læring, samtidig som kritisk refleksjon og utforskning der teori kan belyse praksis, og praksis kan forklares i teori. Læring er komplekst, og modellene kan gi et overblikk samtidig som det kan brukes som støtte for å strukturere og systematisere læreres og skolelederens læring. Modellene danner også et grunnlag for å belyse ulike perspektiver i denne studiens problemstilling og tilhørende forskningsspørsmål.

3.3 Ulike spenningsforhold

I det foregående har jeg utforsket læringsbegrepet, sett litt på forholdet mellom læring og kunnskapsutvikling, og trukket fram noen modeller og metoder for læring. Videre står læreres og skolelederens læring i en rekke ulike spenningsforhold. Mellom det individuelle og kollektive perspektivet, mellom profesjonsutøver og profesjonelle læringsfelleskap, og mellom profesjonalisering innenfra, ovenfra og utenfra. I dette kapitlet vil disse forholdene undersøkes nærmere og sees i lys av de skolebaserte nettressursene.

3.3.1 Spennet mellom individuell og kollektiv læring

I oppgavens innledning ble perspektivene individuell og kollektiv læring trukket fram, og utforskning av læringsbegrepet overfor synliggjør disse perspektivene. Læring er ifølge Illeris (2006) og Wenger (2004) både en tilegnelsesprosess og en samspillsprosess der lærere og skoleledere individuelt og kollektivt er aktører. Med begrepet aktører ligger det et premiss om at de er aktivt med i læringsprosessen. Samtidig synes det som Argyris og Schön (1996) vektlegger det kollektive aspektet i læring, og det ble påpekt at Irgens (2007) læringsnivåer virker å ha organisatorisk læring som mål (s. 57). Det sosialkonstruktivistiske synet på kunnskap og læring vektlegger den sosiale dimensjonen ved at vi forstår verden gjennom sosiale rammer (Gergen og Davis, 1985). Dette betyr ikke at individuell læring «overses»,

men at individuell læring også forstås som en sosial prosess der individet er i interaksjon med sine omgivelser.

Problemstillingen etterspør hvordan lærere og skoleledere erfarer læring støttet av skolebaserte nettressurser, og med et sosiokulturelt syn på læring blir også individuell læring en viktig del av spørsmålet. Kollektiv læring bygger på individuell læring, og det foreligger derfor et spenn og en veksling mellom det individuelle og det kollektive. Læring forstås ikke som noe som kun beveger seg fra det individuelle til det kollektive, men som prosesser som beveger seg fram og tilbake. Etienne Wenger (2004) trekker i sin sosiale teori om læring fram fire komponenter som omkranser læring: fellesskap, mening, praksis og identitet. Fellesskap knyttes til læring som deltakelse, der individet er en aktør. Mening forstår læring som erfaring, som kan være både individuell og kollektiv. Praksis knytter læring til handlinger og identitet omhandler læring som utvikling, både individuelt og kollektivt (ibid. s. 15). Teorien kan gjennom komponentene bidra til å belyse det individuelle og det kollektive perspektivet i læring, og vekslingen mellom dem. Ser vi dette opp mot de skolebaserte nettressursene, kan læreres og skolelederens læring betraktes som en prosess der de aktivt deltar og er i interaksjon med nettressursene, alene eller i fellesskaper. En interaksjon der utforsker og er i dialog med ressursene, med seg selv og med kolleger. Videre kan deltakelse forstås som utvikling av både individuell og kollektiv identitet. Eksempelvis kan lærere og skoleledere oppleve at de utvikler sin identitet som profesjonsutøver, og utvikling av felles identitet i form av profesjonsfellesskapene de er del av. Wenger (2004) er i sin teori og forskning opptatt av læringsfellesskaper, men synliggjør samtidig vekslingen mellom det individuelle og det kollektive. Modellen han illustrerer læring med er ikke en sirkulær modell, men heller en modell som trekker fram sentrale komponenter og den kontinuerlige vekslingen mellom dem. Noe som skjer både individuelt og kollektivt.

3.3.2 Profesjonelle læringsfellesskap, refleksjon og handling

Profesjonelle læringsfellesskap er en sentral del av profesjonsdiskursen (Mausethagen, 2015; Ekspertgruppa om lærerrollen, 2016), og behandles eksplisitt i det nye læreplanverket. I denne studien støtter jeg med til begrepet profesjonelle læringsfellesskap og Stoll mfl. (Stoll mfl., 2006) sine forståelser av profesjonelle læringsfellesskap som "en gruppe lærere og andre i og utenfor skolen som deler og kritisk gransker sin praksis i en pågående, refleksiv og kollektiv læringsorientert måte". En forståelse det kan se ut som læreplanverket har lagt seg tett opp til når de innleder kapittel 3.5 med «Skolen skal være et profesjonsfaglig fellesskap

der lærere, ledere og andre ansatte reflekterer over felles verdier, og vurderer og videreutvikler sin praksis.» (2019b). Begge forståelsene har som utgangspunkt at det kan snakkes om læringsfellesskap, uten at deltakerne nødvendigvis defineres som profesjonsutøvere. Irgens (2012) forstår lærere og ledere i skolen som profesjonsutøvere (s. 218), og i denne studien er det lærere og skoleledere som profesjonsutøvere som er i fokus. Tidligere ble spennet mellom det individuelle og det kollektive belyst. Dette spennet har direkte implikasjon for profesjonelle læringsfellesskap, siden læringsfellesskapene består av individer som primært er profesjonsutøvere.

Ifølge Stoll mfl. (2006) er det fem kjennetegn på profesjonelle læringsfellesskap. De er profesjonelle når deltakerne; har delte verdier og visjoner, tar ansvar (individuell og kollektivt), samarbeider om utvikling av praksiser, har en spørrende og refleksiv holdning til egen og andres praksis, og kobler individuell og kollektiv læring. Denne forståelsen og av profesjonelle læringsfellesskap plasserer begrepet i et sosiokulturelt perspektiv, der kollektiv læring er et sentralt utgangspunkt, og arenaene for disse læringsprosessene synes avgjørende. Det nye læreplanverket synes å basere seg på en tilsvarende forståelse når det påpeker at «Lærere og ledere utvikler faglig, pedagogisk, didaktisk og fagdidaktisk dømmekraft i dialog og samhandling med kolleger.» (Utdanningsdirektoratet, 2019b). Samtidig framheves den individuelle dimensjonen gjennom tilføyingen «Utøvelse og utvikling av det profesjonelle skjønnet skjer både individuelt og sammen med andre.» (ibid). Det må med andre ord foregå som et samspill. Et dynamisk samspill som ifølge Stoll mfl. (2006) synes å være idealet i deres forståelser av profesjonelle læringsfellesskap. Denne dynamikken kan, slik jeg ser det, forsterkes ved å anvende Tiller (1999) sin tilnærming til læring gjennom aksjoner. Samtidig kan dette bidra til systematisk refleksjon både individuelt og kollektivt. I denne sammenheng kan også Donald Schön (1983) sin læringsteori om *den reflekterte praktiker* være et viktig bidrag. Et bidrag for å forstå og støtte opp under dynamikken mellom det individuelle og det kollektive, og mellom refleksjon og handling. I læringsteorien skiller Schön mellom to ulike former for refleksjon. Den første er «reflection in action», der refleksjoner foregår løpende i praksis. Den andre er «reflection over action». Her foregår refleksjonen i etterkant av praksis. Hargreaves og Fullan (2012) gjør en viktig tilføying til Schön sin læringsteori, der de påpeker at den refleksive praksisen må suppleres med undersøkelser av både egen og andres praksiser. De hevder at erfaring og metodisk kunnskap er ikke tilstrekkelig. Om den refleksive praksisen ikke styrkes med undersøkelser og teori, foreligger det en fare for at den refleksive praksisen «lukker seg om seg selv og blir selvbekreftende eller bekrefter praksis som er

uhensiktsmessig» (Ekspertgruppa om lærerrollen, 2016, s. 36). Det er med andre ord ikke tilstrekkelig å reflektere over praksis selv om det foregår i profesjonelle læringsfellesskap. Disse fellesskapene kan også forsterke uhensiktsmessig praksis, dersom de ensidig baserer seg på egne erfaringer.

3.3.3 Profesjonalisering ovenfra, innenfra og utenfra

Profesjonalisering *ovenfra* og *innenfra* er begreper som kan knyttes til profesjonssosiologen Julie Evetts (2003, 2013), der hun skiller mellom *professionalism from above* og *professionalism from within*. Både Ekspertgruppa om lærerrollen (2016) og Helstad og Mausethagen (2019) bygger videre på disse perspektivene, og knytter profesjonalisering ovenfra til myndighetenes og arbeidsgivers regulering og styring av profesjonsutøveres arbeid. Det ligger altså en implisitt kontroll av lærere og skoleledere som profesjonsutøvere, samtidig som det foreligger en forventning om at de skal lære og utvikle seg (ibid). Med en slik forståelse til grunn, kan det argumenteres for at det sterke fokuset på profesjonalitet, profesjonelle læringsfellesskap, strategien skolebasert kompetanseutvikling og rammeverket den bygger på (Utdanningsdirektoratet, 2012) er en måte myndighetene forsøker å regulere og styre skolesektoren på. De skolebaserte nettressursene SkoleVFL og K-LK20 kan betraktes på samme måte. De er utviklet av UH-sektoren, men er initiert av myndighetene.

Utdanningsdirektoratet var eksempelvis svært tett på utviklingen av K-LK20, der de ga tydelige innspill og føringer på både form og innhold. Ser man nærmere på strategien skolebasert kompetanseutvikling og de skolebaserte nettressursene der de forstås som en måte myndighetene kan kontrollerer og styrer *ovenfra* på, har de samtidig en iboende forventning om læring. En forventning som følges opp med faglig og prosessuell støtte i begge tiltakene. Et interessant aspekt her, er at forventningen ovenfra og den faglige og prosessuelle støtten synes å vektlegge profesjonalisering innenfra, der lærere og skoleledere sammen skal ta eierskap til egen læring og kompetanseutvikling. Læreplanverkets vektlegging av profesjonelle læringsfellesskap understøtter dette. Perspektivene kontroll og støtte ovenfra og forventningen om profesjonalisering innenfra synes også å være sentrale i den nye strategien desentralisert kompetanseutvikling i skolesektoren (Utdanningsdirektoratet, 2017). Et viktig poeng knyttet til tiltakene og strategiene nevnt ovenfor, er hvordan lærere og skoleledere opplever og erfarer dem. Opplevs og erfares de for eksempel som kontrollerende og som en trussel mot egen autonomi, eller opplevs og erfares de som nyttige og støttende? Dette er noe som blir utforsket i denne studien gjennom problemstilling og tilhørende forskningsspørsmål.

Profesjonalisering *innenfra* handler ifølge Evetts (2003) om at yrkesgruppen selv forsøker å hevde sin autonomi og samtidig løfte sin profesjonsstatus. Dette kan forstås som en form for motkraft til kontroll. Når ovenfra og innenfra synes å kunne være polariserende krefter, framstår forventningen ovenfra om profesjonalisering innenfra nesten som et paradoks. Her framhever Ekspertgruppa om lærerrollen (2016) at perspektivene ikke handler om sterke polariserende krefter som enten eller, men at det i den norske konteksten har handlet mer om en dynamisk vekselvirkning mellom dem der det kan oppstå spenninger. Samtidig påpeker de at ovenfra perspektivet gjennom nasjonale satsinger «delvis har hatt karakter av [...] hjelp til selvhjelp» (ibid. s. 39). En tilnærming som kan indikere at ovenfra har tillit til lærere og skoleledere og at de kan lære og utvikle seg innenfra.

Bekkelien og Solstad (2017) utfyller innenfra og ovenfra perspektivene når de bringer perspektivet *utenfra* inn i diskusjonen. De knytter profesjonalisering utenfra til eksterne aktører som UH-sektoren eller ressurspersoner som støttet skolene gjennom satsingen Ungdomstrinn i utvikling. I denne sammenheng kan de skolebaserte nettressursene også betraktes som profesjonalisering utenfra, selv om de er initiert ovenfra. En profesjonalisering utenfra, som på linje med føringer ovenfra forventer profesjonalisering innenfra. Bekkelien og Solstad påpeker videre at det er et behov for samspill og dialog mellom de tre perspektivene ovenfra, innenfra og utenfra for at lærere og skoleledere skal lykkes med kompetanseutvikling. Overført til de skolebaserte nettressursene, synes det derfor som viktig at lærere og skoleledere er i dialog med nettressursene, og at de som utvikler dem er i dialog med lærere og skoleledere i selve utviklingsprosessen. Samlet sett danner profesjonalisering ovenfra, innenfra og utenfra viktige forståelsesrammer for læreres og skolelederens læring støttet av skolebaserte nettressurser. De er perspektiver og rammer som står i spenningsforhold til hverandre, og som lærere og skoleledere kan møte både med «samspill og motspill» (Helstad, Bekkelien og Solstad, s. 182). Et samspill eller motspill som kan ha stor innvirkning på læreres og skolelederens læring.

3.4 Skolebasert og nettstøttet læring

I dette kapittelet vil jeg se nærmere på teoretiske perspektiver knyttet til den skolebaserte tilnærmingen og nettstøttet læring. Det ble gjort noe rede for dette i det innledende kunnskapsgrunnlaget, men vil allikevel kort trekke noen teoretiske perspektiver.

3.4.1 En skolebasert tilnærming

Den skolebaserte tilnærmingen til skole- og kompetanseutvikling vokste som tidligere nevnt fram med de nasjonale satsingene Vurdering for læring (Udir 2010-2017) og Ungdomstrinn i utvikling (Udir 2013-2017). En av hovedideene var at utviklingsarbeid skulle skje lokalt på skolene der hele det pedagogiske personalet var involvert i læringsprosessene.

Læringsprosesser der teori og praksis kobles, og de profesjonelle læringsfellesskapene var en sentral læringsarena. Den skolebaserte tilnærmingen ble videre adaptert i skolebaserte nettressurser som SkoleVFL (2015) og kompetansepakken K-LK20 (2019a). Tiltak som er initiert ovenfra, men som i denne studien betraktes som profesjonalisering utenfra.

Et viktig spørsmål i forhold til skolebasert tilnærming er: hvilket kunnskapsgrunnlag bygger den på? Bekkelien og Solstad (2017) knytter kunnskapsgrunnlaget til sosialkonstruktivistisk vitenskapsteori der teorier om ledelse, profesjonsutvikling og organisasjonsutvikling er framtreddende. Teorier om ledelse som vektlegger distribuert ledelse. Profesjonsutvikling knyttes til læreres og skolelederes læring på arbeidsplassen, og til profesjonalisering innenfra, utenfra og ovenfra. Organisasjonsutvikling knytter de til teorier om skolen som lærende organisasjon. Postholm mfl. (2017) og Bjørnsrud (2015) hevder at skolebasert kompetanseutvikling er et virkemiddel og en strategi for organisasjonsutvikling, og de støtter seg til et bredt forskningsfelt både nasjonalt og internasjonalt. Den skolebaserte tilnærmingen representerer en kollektivt orientert tilnærming som synes å bryte med tidligere utdanningsmodeller, og arbeidsformene det legges opp til er i stor grad basert på samtaler og refleksjon over teori og praksis, observasjon, utprøving og erfaringsdeling der de tre didaktiske spørsmålene hva-hvordan-hvorfor står sentralt.

Berit Dahl (2019) ved Høgskolen i Innlandet har i sin avhandling undersøkt skolebasert kompetanseutvikling. Et av hovedfunnene peker mot Klev og Levin (2009) og samskapt læring, og at skoler i varierende grad lykkes med dette. Dette funnet understøttes av evalueringen av Ungdomstrinn i utvikling (Lødding mfl., 2018) og en rekke andre undersøkelser (Bekkelien og Solstad, 2017; Postholm mfl., 2013, 2017). Samskapt læring bygger ifølge Klev og Levin (2009) på konstruktivistisk ontologi, der nye kunnskaper konstrueres gjennom dialog og aktive handlinger. Det ligger en grunnleggende ide om bred involvering, der de argumenterer for at medvirkningsbaserte prosesser er viktige. Samtidig hevder de at kunnskapsutvikling og endringsprosesser går lettere dersom de som skal realisere løsninger på utfordringer og problemer deltar aktivt. Et argument som også benyttes av Tiller

(2006) om aksjonslæring. Dette sammenfallet er ganske naturlig, siden Klev og Levin (2009) framhever aksjonslæringselementet som selve motoren i læringsprosessene (s. 73). Det synes med dette utgangspunktet som om samskapt læring sammenfaller med flere av de teoretiske perspektivene oppgaven har vært inne på, og at disse perspektivene kan forstås som en viktig del av kunnskapsgrunnlaget til den skolebaserte tilnærmingen. Et kunnskapsgrunnlag som baserer seg på sosialkonstruktivistiske perspektiver og sosiokulturell læringsteori der dialog, refleksjon og handling er selve kjernen i læringsprosessene. Som påpekt tidligere, kan denne sosialkonstruktivistiske orienteringen by på utfordringer når den møter lærere og skoleledere som kan basere sine kunnskaps- og læringssyn på andre vitenskaps- og læringsteorier. Den sterke kollektive orienteringen utfordrer også de som har en sterk preferanse til individuell læring, og den kan også gå på bekostning av det individuelle aspektet. Et annet viktig poeng, er om lærere og skoleledere evner og har kapasitet til å lære sammen. Profesjonelle læringsfellesskap har ifølge Helstad og Møller (2013) et stort potensiale for skoleutvikling, men krever ifølge Stoll mfl. (2006) at en rekke betingelser oppfylles.

3.4.2 Det «nye» artefaktet

Med forankring i sosiokulturell læringsteori forstås de skolebaserte nettressursene som artefakter eller redskaper i læringsprosessen. De skal støtte læreres og skolelederes læringsprosesser faglig og prosessuelt. SkoleVFL skal bidra på læringsfeltet vurdering for læring, og kompetansepakken K-LK20 har som intensjon å støtte lærere og skolelederes forståelse av og arbeid med det nye læreplanverket. Når tittelen på dette kapitlet indikerer noe nytt, så kan det ikke hevdes at nettressurser er noe nytt i læringssammenheng. Skolebaserte nettressurser kan derimot betraktes som et relativt nytt fenomen. Gjennom systematiske undersøkelser for å avdekke kunnskapsgrunnlaget på dette feltet, framkommer det lite forskning og empiri. Samtidig så foreslår en del av forskningen knyttet til *online professional development* nye tilnærminger til profesjonsutvikling som går i retningen av skolebaserte nettressurser slik vi har i Norge (Bates mfl., 2016). Forslag der lærere og skoleledere sammen kan arbeide med nettressurser, der de utforsker og belyser erfaringsteori og praksis med nye teoretiske perspektiver. Perspektiver som kan bidra til utvikling av nye kunnskaper og nye praksiser. Når det skrives nye praksiser, så innebærer dette to områder. Det første området er læreres undervisningspraksiser og elevenes læring. Det andre området omhandler læreres og skolelederes læringspraksiser, både individuelt og kollektivt. Begge områdene er sentrale med tanke på problemstillingen, men undersøkelsen har størst fokus på det siste: læreres og skolelederes læring. Evalueringer og forskning om skolebasert

kompetanseutvikling gjennom *Ungdomstrinn i utvikling* framhever at skoler i varierende grad lykkes med slike læringsprosesser (Postholm mfl., 2017; Bekkelien og Solstad, 2017; Lødding mfl., 2018; Dahl, 2019). Læringsprosesser som er støttet av både lokale utviklingsveiledere og fagpersoner fra UH-sektoren. Vil læringsprosesser støttet av nettressurser utviklet av UH-sektoren endre dette bildet? Denne studien har ikke ambisjon om eller nok empiri til å svare på et slikt spørsmål, men den kan bidra med kunnskaper og gi økt innsikt på et viktig felt som det fra nasjonalt hold satses mye på.

De skolebaserte nettressursene

Sammenligner man de skolebaserte nettressursene med andre nettressurser som skal støtte læring, er det primært tre skiller. Det første skillet ligger i at de skolebaserte nettressursene har en føring om at hele det pedagogiske personalet skal delta og interagere med ressursene. Nettressurser som ikke er skolebaserte har vanligvis en innretning der enkeltindivider selv tar initiativ til å «melde seg» på og delta i læringsprosesser. Det andre skille ligger i at de skolebaserte nettressursene tar utgangspunkt i arbeidsplassen som læringsarena og kolleger som læringspartnere. Som tidligere påpekt framstår de profesjonelle læringsfelleskapene som en viktig læringsarena, og tilnærmingen kan knyttes til Bekkelien og Solstad (2017) sitt innspill om profesjonalisering innenfra. Andre «ikke-skolebaserte» nettressurser kan bruke arbeidsplass som læringsarena der deltaker utfordres til å involvere kollegaer, men det synes her som at individet selv er ansvarlig for dette. I de skolebaserte nettressursene ansvarliggjøres hele det pedagogiske personalet og skolens ledelse spesielt. I nettressurser for profesjonsutøvere som ikke er skolebasert, er det langt vanligere å samarbeide online med andre profesjonsutøvere fra andre skoler eller organisasjoner (Moon mfl., 2014; Parsons mfl., 2019). En rekke nettressurser og kurs for profesjonsutøvere søker mot å koble lærende sammen på nett, og det synes i slike tilfeller å foreligge en konnektivistisk tilnærming til læring som kan relateres til George Siemens «learning theory for the digital age» (2006). Det tredje skillet henger sammen med det foregående om læring på arbeidsplassen, der de skolebaserte nettressursene er satt sammen med en struktur og form som fordrer samarbeid og læring som systematisk veksler mellom individ, gruppe og plenumsnivå i organisasjonen.

Et lite eksempel

Når lærere og skoleledere støtter seg til de skolebaserte redskapene, betrakter Wertsch (1998) dette som medierte handlinger der ressurser overføres gjennom redskapet som benyttes. Det foregår et dynamisk samspill mellom redskap og redskapsbruker som avhenger av redskapens

kvalitet og brukerens evner og ferdigheter (ibid.). Denne forståelsen danner grunnlag for å se litt nærmere på de skolebaserte nettressursene. Brukerens evner og ferdigheter til å bruke redskapen og oversette de til sin kontekst kommer jeg tilbake til litt senere, siden dette er en viktig del av problemstillingen. Studien ser nærmere på dette gjennom hvordan og på hvilke måter lærere og skoleledere arbeider med nettressursene. Hva er så disse skolebaserte nettressursene, ut over at de baserer seg på den skolebaserte tilnærmingen? Dette ble kort eksemplifisert i kapittel 1 gjennom nettressursene *lærende møter* i SkoleVFL, som består av fire nettressurser: 1. Video med Knut Roald ved Høgskulen på Vestlandet som pakker ut temaet med både begrunnelser og eksempler. 2. Individuell refleksjonsoppgave der ekstern kunnskap må oversettes og kobles til intern kunnskap og praksis. 3. Handling gjennom at deltakerne skal planlegge og gjennomføre et lærende møte på skolen, og 4. Erfaringsdeling og refleksjon. Samlet sett er disse fire ressursene representative for hvordan andre nettressurser i SkoleVFL og K-LK20 er organisert og skal støtte læreres og skolelederes læring. Videre kan de knyttes til flere teoretiske perspektiver og modeller i dette kapittelet, der de blant annet forsøker å stimulere til læring som veksler mellom det individuelle og det kollektive, mellom læring i enkle og doble kretser, til kobling mellom ekstern kunnskap og intern kunnskap og praksis gjennom dialog, refleksjon og handling i form av aksjoner (Argyris og Schön, 1996; Schön, 1983; Tiller, 2006). Eksempelet viser dynamikken mellom redskap og redskapsbrukerne (Wertsch, 1998), samtidig som den synes å tilrettelegge for profesjonalisering innenfra (Evetts, 2003). Nettressursenes struktur kan også analyseres og forstås ut fra Irgens læringsnivåer, der de beveger seg fra påvirkning og innlæring mot organisatorisk læring. Eksempelet over reiser også en rekke utfordringer for lærerne og skolelederne. Møller og Ottesen (2006) påpeker blant annet i sin forskning at læringsprosesser mellom profesjonsutøvere stiller store krav til ledelsen. Videre er det påpekt at de profesjonelle læringsfellesskapene ikke bare er en kontekst læringen foregår i, men at de ifølge Stoll mfl. (2006) må bygge på ulike prinsipper som kan gi det kapasitet til å lære. Et annet og svært viktig poeng er læreres og skolelederes evne og kapasitet til å oversette og kontekstualisere nettressursene. Dette kommer jeg tilbake til i slutten av dette kapittelet. Retter man et kritisk blikk på nettressursene, så kan de både være initiert og utviklet med intensjoner om å støtte læreres og skolelederes læring i en bestemt retning. Samtidig er det ikke noen automatikk mellom intensjon og resultat. Argyris og Schön (1996) påpeker at uttalt teori og anvendt teori ikke nødvendigvis er det samme, og det kan være gjeldende i denne sammenhengen også.

Teknologi og læring

SkoleVFL og K-LK20 er utviklet med en intensjon om å støtte læreres og skolelederes læring. Læring er komplekst og krevende, og teknologi i seg selv kan også være krevende der det er vanskelig å henge med på den raske utviklingen. I denne sammenheng er det viktig å forholde seg til teknologi og utvikling kritisk. For hva er egentlig den bakenforliggende årsaken til nye teknologier, og hvilke kunnskaps- og læringssyn ligger til grunn for teknologier som skal støtte læring? Om de er basert på et positivistiske eller konstruktivistiske teorier vil ha stor innvirkning på hvordan slike teknologier vil legge til rette for læring. Parsons mfl. (2019) hevder at en rekke nettbaserte læringsressurser som opprinnelig bygger på sosialkonstruktivisme og sosiokulturell læringsteori, i realiteten ikke er mer enn strukturerte mekaniske læringsløp bestående av en rekke ulike aktiviteter der resultatoppnåelse måles gjennom tester. Læringsløp som i langt sterkere grad kan kobles til positivisme eller et behavioristisk syn på læring. Teknologiens styrker som automatisering, strukturering, standardisering og måling/kontroll kan samtidig bli dens største svakhet. Siemens (2006) hevder at læringsteknologi kan fungere godt innen sertifisering, eller når det er snakk om «drilling» av ferdigheter. Når det handler om læring mellom profesjonsutøvere, der de sammen skal utvikle nye kunnskaper og ferdigheter, er ikke denne tilnærmingen tilstrekkelig eller ønskelig. Han argumenterer for en konnektivistisk tilnærming til læring, der dialog og samarbeid mellom de lærende er nødvendig. Videre hevder han at det ikke er nok å få lærende til å møtes på nett. Ressursene må være faglig relevante samtidig som de må stimulerer til reelt samarbeid. Et samarbeid der læringsprosessene er i sentrum, og ikke kun resultat. Dette synet understøttes av Parsons mfl. (2019), der de blant annet legger Vygotskij, Lave og Wenger sine læringssyn til grunn for *online professional development* (s. 34). Utfordringen er som nevnt om dette bare er på et teoretisk plan, eller om det også omsettes i praksis.

Oversettelse og kontekstualisering

De «nye» artefaktene SkoleVFL og K-LK20 består av en rekke ulike nettressurser med intensjon om å støtte læreres og skolelederes læring både faglig og prosessuelt. Samtidig er de initiert og utviklet med en forventning om at lærere og skoleledere skal lære, og at de gjennom læringsprosesser utvikler kunnskaper og praksiser som er i tråd med vurderingsforskrift og det nye læreplanverket. Nettressursene kan som nevnt betraktes som eksterne kunnskapsressurser eller redskaper. Ifølge Røvik (2007) må slike ressurser, om de er kunnskaper, reformer eller ideer, oversettes og kontekstualiseres. Lærere og skoleledere må med utgangspunkt i Røviks perspektiver ha translatørkompetanse, der eksempelvis

nettressursene om lærende møter med Knut Roald må kontekstualiseres i betydning av at de oversettes fra en kontekst til en annen. Videre trekker Røvik (2007) fram begrepet kunnskapsoverføring. Dette er et nøkkelbegrep innen translasjonsteori som handler om å gjenskape eller la seg inspirere av andres ideer. I denne sammenheng synes Røvik opptatt av hva som skjer med innholdet når det overføres. Her trekker han fram tre dimensjoner for overføring, der den første beskrives som en reproduserende modus der aktørene i stor grad forsøker å kopiere fra en kontekst til en annen. For eksempel å gjøre akkurat det som Knut Roald forteller og viser filmen. Den andre dimensjonen beskrives som modifierende modus, der aktørene justerer gjennom å legge til eller trekke fra elementer slik at den passer bedre i egen kontekst. Her kan for eksempel lærerne og skolelederne gjøre justeringer og endringer på den metodiske tilnærmingen som ble presentert i nettressursen. Tredje modus beskriver Røvik som den radikale, der ideen eller reformen brukes som inspirasjon til å skape noe helt nytt. Med utgangspunkt i de tre modusene, kan læreres og skolelederes oversettelse av de skolebaserte nettressursene til lokal kontekst betraktes som en gradering der de enten forsøker å kopiere, gjør moderate justeringer, eller gjør radikale endringer. Perspektivene til Røvik viser også at translasjonskompetanse og grad av oversetting til egen kontekst kan ha stor innvirkning på hvordan intensjoner og forventninger ovenfra og utenfra oppfattes, og i hvilken grad de realiseres av lærerne og skolelederne.

Hege Hermansen (2019) er som Røvik også opptatt av oversettelse og kontekstualisering, der hun påpeker at kunnskaper, undervisningsressurser og verktøy må aktivt utforskes og gjennom «oversettelsesarbeid» (Guile, 2010; Hermansen, 2014) tilpasses den lokale konteksten. Et eksempel på dette kan være at man som lærer på ungdomsskolen møter en nettressurs som tar utgangspunkt i eller eksemplifiserer teori med praktiske eksempler fra barneskolen, og at de da må utforskes og oversettes til en ungdomsskolekontekst. Slike oversettelsesprosesser er ifølge en rekke studier både tid- og arbeidskrevende (Bekkelien og Solstad, 2017; Hermansen, 2018; Helstad og Mausestagen, 2019). Videre trekker Hermansen (2019) fram begrepet kunnskapsarbeid, som omhandler hvordan lærere og skoleledere forholder seg til profesjonskunnskap og hva de gjør med den (s. 31). Knyttet dette til de skolebaserte nettressursene, handler dette med andre ord om hvordan de forholder seg til nettressursene og hva de gjør med dem. Hvilke nettressurser velger de for eksempel ut, hvordan oversettes og kontekstualiseres de, og hva gjør de med dem? I eksempelet med *Lærende møter* kan man se for seg at lærerne og lederne velger å se filmen med Knut Roald sammen, reflektere over hva lærende møter er i sin kontekst, men samtidig velger å ikke

prøve ut i praksis. I dette tilfellet oversettes ekstern kunnskap til intern kunnskap, men den synes å bli værende på et teoretiske plan. Irgens (2016) hevder at kunnskaper må prøves ut i praksis for at den skal ha *verdi* for både lærere og skoleledere (s. 134). Et slikt utgangspunkt understøtter at det ikke er tilstrekkelig å «kun» oversette fra ekstern teori til intern teori, men de må kontekstualiseres ytterligere gjennom handling i praksis. En utfordring her er at en del teoretiske perspektiver vanskelig lar seg omsette i handlinger. En annen utfordring er at teori som lettere lar seg koble til praksis eller omsettes i handling kan oppleves som mer verdifull enn annen teori, med en mulig konsekvens at det som umiddelbart oppleves som mindre relevant velges vekk. De skolebaserte nettressursene fordre med andre ord aktivt kunnskapsarbeid og translatørkompetanse blant lærere og skoleledere.

3.5 Oppsummering kapittel 3

Jeg har innledningsvis i dette kapittelet forankret eget kunnskaps- og læringssyn til det sosialkonstruktivisme og sosiokulturell læringsteori. Læringsbegrepet er utforsket gjennom blant annet spørsmålet *Hva er læring?* og ulike modeller og metoder. Disse danner ulike perspektiver og forståelser som kan brukes som optikk for å beskrive, tolke og forstå læreres og skolelederes læring støttet av skolebaserte nettressurser. Denne optikken kan også brukes for å belyse, tolke og forstå nettressursene. Videre er ulike spenningsforhold undersøkt. Spenningsforhold mellom individuell og kollektiv læring, mellom profesjonsutøver og profesjonelle læringsfellesskap og mellom profesjonalisering ovenfra, innenfra og utenfra (Bekkelien og Solstad, 2017; Evetts, 2003). Slike spenninger kan samspille og virke forsterkende, men de kan også bli motstående krefter for hverandre. Avslutningsvis ble fokuset rettet mot den skolebaserte tilnærmingen og nettressursene som det «nye» artefaktet. Her ble det utforsket hvilke kunnskapsgrunnlag de bygger de på, og hva som skiller skolebaserte nettressurser fra nettressurser som ikke er skolebaserte. De skolebaserte nettressursene betraktes i denne studien som eksterne kunnskapsressurser. Dette utfordrer både lærere og skoleledere som translatører og kunnskapsarbeidere. Lærere og skoleledere må oversette og kontekstualisere ressursene til sin kontekst og praksis (Røvik, 2007; Hermansen, 2019). Et arbeid som ifølge en rekke studier både er tid- og arbeidskrevende (Bekkelien og Solstad, 2017; Hermansen, 2018; Helstad og Mausethagen, 2019).

Kapittel 4: Vitenskapsteori og metode

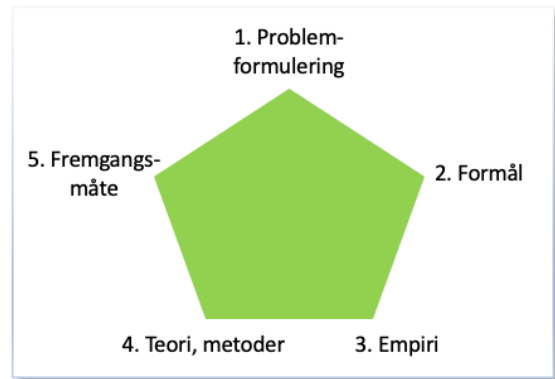
I dette kapitlet som er masteroppgavens metodekapittel, vil det bli gjort rede og argumentert for den vitenskapsteoretiske og metodiske tilnærmingen i studien. Metodekapitlet er organisert i 3 hovedkapitler mer tilhørende underkapitler. Disse kobles og følger Jacobsen (2013) sin faseinndeling av en undersøkelse, og første hovedkapittel går i dybden på studiens forskningsdesign, der studiens kvalitative tilnærming begrunnes og egen forskerrolle problematisert (fase 1-3). Andre hovedkapittel går i dybden på hvordan undersøkelsen er gjennomført fra utvalg og fokusgruppeintervju til behandling av empiri gjennom analyse (fase 4-6). Det tredje hovedkapitlet ser nærmere på troverdighet, validitet og overførbarhet (fase 7). Til slutt vil kapittel 4 oppsummeres og avrundes.

4.1 Fase 1-3: Forskningsdesign, metode og oppgavens pentagon

Forskningsdesign og metode er to ulike ting som henger tett sammen, og er ifølge Jacobsen (2018) fase 2 og 3 i en undersøkelse. I denne studien har jeg har støttet meg til og tatt utgangspunkt i Thagaard (2013) sin forståelse av forskningsdesign, der hun beskriver det som en «plan eller skisse for hvordan prosjektet kan legges opp» (s. 50). Studien er lagt opp med et fleksibelt design som mulighet for justeringer. Begrunnelsen for dette er at jeg må være sann mot empirien. Det er den som styrer, og går empirien i en annen retning enn mine foreløpige antagelser, må dette tas høyde for.

Hvor kommer empirien fra og hvordan er den utviklet, er viktige spørsmål i et forskningsprosjekt. Det finnes mengder med tilgjengelig empiri som kunne blitt brukt som utgangspunkt. Samtidig er det et spennende og lærende aspekt å innta en forskerrolle der man er involvert i utviklingen av den. Denne studien retter også fokus på et felt som ifølge flere forskningsmiljøer hevder å ha et svakt empirisk grunnlag, og det påpekes at det er behov for mer empiri som kan styrke kunnskapsgrunnlaget (Elstad og Helstad, 2014; Parsons mfl., 2019). Jeg har derfor valgt å gjennomføre egne undersøkelser og aktivt bidra til å utvikle både empiri og kunnskaper på feltet. Denne tilnærmingen leder inn på metode, med spørsmål om hvilke metodiske tilnærminger er lagt til grunn og brukt for å utvikle empiri. I denne studien har jeg tatt utgangspunkt i det kvalitative forskningsintervjuet som metode, der utgangspunktet er to caser som undersøkes i form av fokusgruppeintervju. Gjennom at det er case som undersøkes, defineres dette ifølge Jacobsen (2018) som casestudie (s. 97).

Et viktig utgangspunkt både i oppstarten og underveis i dette forskningsprosjektet har vært Rienecker og Jørgensen (2013) sin modell *oppgavens pentagon* (s. 26). En modell som tar for seg fem sentrale sider ved å skrive en god oppgave. Som modellen viser, beveger den seg fra å utvikle en problemformulering, sette et formål for undersøkelsen, undersøke hvilken empiri som allerede finnes, teoretisk tilnærming og metodevalg og avslutningsvis hvilken framgangsmåte som skal benyttes. Etter å ha utfordret meg selv og gjennom veiledning blitt utfordret på problemformulering, laget jeg en egen oppgavens pentagon for denne studien (vedlegg 1). Oppgavens pentagon har sammen med Jacobsens (2018) beskrivelser av undersøkelsens 7 faser og Kvale og Brinkmanns (2017) faser knyttet til det kvalitative forskningsintervjuet vært en viktig støtte. Dette er blitt brukt regelmessig som en optikk underveis for å gi meg oversikt og innsikt i en rolle jeg har få erfaringer med. Det har også bidratt til økt sikkerhet rundt design, metodisk tilnærming og eget teoretisk ståsted.



Figur 3 Oppgavens pentagon (Rienecker og Jørgensen 2013, s. 26)

4.1.1 En kvalitativ tilnærming som understøtter problemstillingen

Den viktigste og mest avgjørende fasen for hvilken retning en undersøkelse tar, er problemstillingen og hvilke spørreord som benyttes. Dette betegner Jacobsen (2018) som den første fasen, der problemstilling og forskningsspørsmålene legger grunnlaget for valg av forskningsdesign, metode og denne studiens kvalitative orientering. Thagaard (2013) skisserer tre retninger innen den kvalitative tilnærmingen, der problemstillingen kan ha en beskrivende tilnærming, en forklarende tilnærming der man ser på sammenhenger, og den tredje der man undersøker prosesser og mønstre over tid. Med problemstillingen *Hvordan erfarer lærere og skoleledere læring støttet av skolebaserte nettressurser?*, danner både spørreordet og innretningen mot det som Thagaard definerer som en beskrivende tilnærming (ibid. s. 47). Med valgte problemstilling søker studien mot en eksplorerende og utforskende tilnærming av et fenomen, der målet er å utvikle rike og tykke beskrivelser av virkeligheten, slik deltakerne opplever, erfarer og ser den. Problemstillingen utelukker ikke sammenhenger, men det primære søker mot å beskrive, ikke forklare. Kort oppsummert leder problemstillingen mot en

kvalitativ tilnærming til både forskningsdesign og metodevalg, som igjen kan understøtte det problemstillingen etterspør.

Tidligere ble det påpekt at fokusgruppeintervju er valgt som metode i denne studien. Dette vil også bli utforsket senere i kapittelet. Samtidig er det viktig å forankre intervju som metodisk tilnærming. En tilnærming som kan understøtte problemstillingen. Thagaard (2013) påpeker at intervju som metode er svært velegnet for å få fram rike beskrivelser og kjennskap til hvordan intervjupersonene både «opplever og forstår seg selv og sine omgivelser» (s. 53), noe som også understøttes av Jacobsen (2018) der han påpeker at intervju som metode egner seg for å utvikle *tykke* data. Kvale og Brinkmann (2017) hevder at det kvalitative forskningsintervjuet egner seg når man forsøker å beskrive og forstå ulike sider ved intervjupersonenes dagligliv, fra deres perspektiv. Tre innspill som gir både teoretisk og faglig støtte til valg av intervju som tilnærming i denne studien.

4.1.2 Egen forskerrolle, forståelser og erfaringer

Gjennom fokusgruppeintervju inntar jeg rollen som intervjuforsker, og blir dermed mitt eget forskningsredskap. Kvale og Brinkmann (2017) påpeker at kvalitative forskningsintervju og produksjon av kunnskap avhenger av intervjuerens ferdigheter og vurderinger med tanke på hvilke spørsmål som stilles og hvilke verb som brukes. Det stilles med andre ord høye krav til meg som intervjuforsker, der mine evner til å oppfatte hva informantenes svar og uttrykk betyr spiller en svært viktig rolle. «[...] hele horisonten av mulige betydninger som åpnes, er avgjørende. [...]» (ibid. s. 165 - 166), viser at kvaliteten på empiri og kunnskap som produseres avhenger svært mye av meg som forsker, der mine ferdigheter i å kommunisere, etablere kontakt, tillit og gode relasjoner er avgjørende. I denne studien er jeg bevisst på og klar over min rolle og hvordan jeg både blir påvirket av og påvirker konteksten (Nilssen, 2012).

Som nevnt i innledningen inntar jeg i denne studien en forskerrolle på et felt der jeg aktivt har bidratt til utvikling av nettressursene SkoleVFL og K-LK20. Videre har jeg tidligere bidratt i et *lærende nettverk* der noen av informantene fra den ene skolen som deltar i studien også har deltatt i, og har gjennom dette allerede etablert relasjoner til dem. Min rolle i utvikling av de skolebaserte nettressursene og bidrag i lærende nettverk kan forstås som profesjonalisering utenfra som er i dialog og samspill med profesjonalisering innenfra (Bekkelien og Solstad,

2017). Det er derfor avgjørende at jeg er bevisst på spenningsforholdet mellom utenfra og innenfra når jeg i denne studien inntar en forskerrolle, og jeg må som forsker være analytisk til hvordan informantene opplever og oppfatter meg og min rolle, og hvordan vi påvirker og blir påvirket av hverandre. Jeg har derfor etterstrebet en analytisk og kritisk tilnærming både gjennom utvalg, i intervjuene og i behandling av empiri som ble utviklet. Samtidig er min rolle som påvirker utenfra ikke noe som diskvalifiserer meg fra å innta en forskerrolle. Det er ifølge Jacobsen (2018) fullt mulig å forske på temaer man selv er eller har vært en aktør i, og det er et relativt vanlig fenomen at forsker er aktivt med i det som det forskes på.

Aksjonsforskning er et eksempel på dette, der forsker både er en deltakende og aktiv part som påvirker og initierer tiltak og forsker på virkningene av tiltakene. (ibid. s. 101). Ser man på denne studien og problemstillingen *Hvordan erfarer lærere og skoleledere læring støttet av skolebaserte nettressurser*, kan det hevdes at jeg har bidratt til å initiere tiltak som jeg nå følger opp gjennom å innta forskerrollen. Her er det viktig å påpeke at denne studien ikke setter fokus på effekten av de skolebaserte nettressursene og om de er gode eller dårlige. Fokuset er på læreres og skolelederens erfaringer, opplevelser og forståelser av læringsprosessene når de er støttet av nettressurser, hvordan de har tilrettelagt for læring og om læringsprosessene og om læringsprosessene har bidratt til profesjonsutvikling, nye kunnskaper og nye praksiser.

Selv om studien retter fokus på læringsprosessene, reduseres ikke kravene til meg som forsker. Som intervjuforsker skal man etterstrebe objektivitet, og i studier som har en fenomenologisk tilnærming er idealet ifølge Kvale og Brinkmann (2017) forforståelser legges bort, men at dette ikke lar seg gjøre. Rein objektivitet uten forforståelser er det umuliges kunst, og Nilssen (2012) påpeker at forskere som bruker kvalitative metoder vet «[...] at hennes forskning aldri kan bli objektiv eller fri for verdier» (ibid. s. 26). Som forsker tar jeg med meg mine erfaringer, kunnskaper og teoretiske forankring inn i forskningsprosessen, og dette påvirker prosessen fra start til slutt. I kapittel 3 innledet jeg med å gjøre rede for eget kunnskaps- og læringssyn og knyttet studien til fenomenologi og hermeneutikk, og jeg har som nevnt bidratt og påvirket utenfra og gjennom dette kjennskap til konteksten. Dette er noe som kontinuerlig vil påvirke forskningsprosessen. Nilsen hevder videre at kjennskap til konteksten kan være en fordel for den kvalitative forskeren, samtidig som kjennskap til konteksten vil si at forforståelser er inkludert.

Eget faglig og teoretisk ståsted med forståelser og erfaringer påvirker, og kjennskap til konteksten utfordrer samtidig som det kan være en fordel. Som forsker har jeg som tidligere nevnt etterstrebet en analytisk og kritisk tilnærming i studien. Kjennskap til og forforståelsene kan i fokusgruppeintervjuene og i dialogen med empirien kan hjelpe meg å forstå, samtidig som det kan bidra til å stenge ute mulige måter å forstå det informantene forteller. Jeg kan for eksempel bli mer fokusert på hvordan informantene opplever nettressursenes form, oppsett og relevans, siden jeg har vært med å utvikle de. Noe som fjerner fokus vekk fra læringsprosessene og deres erfaringer med dem. Videre kan jeg for eksempel bli opptatt av om de har organisert og lagt til rette for læring slik nettressursene foreslår, og ikke retter nok oppmerksomhet til hvordan de forteller at det er gjort og hvorfor de har gjort det på sin måte. Samtidig kan min kjennskap til nettressursene og forforståelsene bidra til samtalene er fundamentert i samme «plattform». En plattform der informantene og jeg som forsker kjenner nettressursene og skolehverdagen. Et annet interessant aspekt som både kan forstyrre og samtidig berike, er hvordan informantene har oversett nettressursene til sin kontekst og hvordan jeg som utvikler forstår og tolker dem. I denne studien opplever jeg det som en berikelse og styrke, som kan ha overføringsverdi for framtidig utvikling av nettressurser som skal støtte læring.

Senere i kapittelet vil det bli gjort rede for utvalg til denne studien, men vil allikevel poengtere et perspektiv som har direkte implikasjoner for mine forforståelser og antagelser. Informantene er valgt ut fra kriterier, der det ene er at de skal ha deltatt og gjennomført SkoleVFL og delta i K-LK20. Det andre er at utvalget opplever at de har lyktes med læring og utviklingsarbeid. Studien søker ikke å sammenligne skoler, men å utforske læring på skoler som selv uttrykker utad at de «lykkes». Det er dette feltet som oppleves som spennende, for hva er det som kjennetegner læringsprosessene på slike skoler og hva er det som gjør at de får det til? I fokusgruppeintervjuene møter jeg derfor informantene med en antagelse om at de mestrer læring støttet av nettressurser og et det kan ha bidratt til endring og utvikling. Når jeg reflekterer over og ser på spørsmålene som stilles og spørreordene som brukes, kommer slike antagelser til syne. Eksempler på dette er spørsmål som «hvordan **har** dere utviklet», «hvilke kunnskaper **har** dere utviklet» og «på hvilke måter opplever dere at læringsprosesser støttet av skolebaserte nettressurser **bidrar** til nye praksiser». Dette er spørsmål som indikerer en forforståelse av at det har foregått utvikling av kunnskaper og praksiser, og at læring støttet av nettressurser bidrar. Et annet eksempel på forforståelser er når jeg påpeker «Ikke tenk på hva jeg mener. Jeg er opptatt av hva dere mener. Dine og deres erfaringer.». Dette viser en

iboende forforståelse og «frykt» for at informantene skal være mer opptatt av at jeg skal bli fornøyd, enn å fortelle om sin virkelighet slik de ser og opplever den. Gjennom å stille åpne og utforskende spørsmål i fokusgruppeintervjuene, har informantene fått anledning til å svare slik de oppfatter dem i sin kontekst. Samtidig er jeg klar over at mine forkunnskaper og forforståelser preger intervjuene og hvordan jeg analyserer og skaper mening i empirien.

4.2 Fase 4-6: Intervju, utvalg og analyse

Dette kapittelet er organisert etter Jacobsen (2018) sin faseinndeling av kvalitative undersøkelser, der fase 4 omhandler utvikling og innsamling av empiri. Fase 5 handler om utvalget som studeres, og fase 6 går inn på hvordan analysen av empirien har foregått.

4.2.1 Fase 4: Utvikling og innsamling av empiri

Semistrukturert fokusgruppeintervju med utgangspunkt i case

For å utvikle data og tilgang til empiri har jeg valgt semistrukturert fokusgruppeintervju som metode der utgangspunktet er to caser. Kvale og Brinkmann (2017) beskriver fokusgruppeintervju so «et gruppeintervju hvor en moderator søker å styre diskusjonen inn på bestemte temaer av forskningsmessig interesse» (s. 355). At intervjuet er semistrukturert betyr at intervjuet er organisert i temaer der det er mulig å bevege seg fram og tilbake mellom de ulike temaene. Sagt på en annen måte, at det er en planlagt men samtidig fleksibel samtale. En tilnærming som kan å fange opp rike beskrivelser fra intervjupersonene. Å bevege seg mellom ulike temaer på en fleksibel måte, gir også rom for informantene til å trekke fram det de mener er viktig samt det å kunne følge resonnementer som går ut over eller på tvers av temaene som er satt opp.

Ifølge Jacobsen (2018) forstås case som undersøkelsesenheter, der den eller de enhetene som undersøkes avgrenses i tid, rom og konteksten de undersøkes i. I denne sammenheng et utvalg fra to skoler, innenfor en bestemt tidsramme med utgangspunkt i en bestemt kontekst. I denne studien er det med andre ord to enkeltcaser, der jeg som forsker forsøker å gå dypt inn i situasjonen sammen med informantene. Jacobsen hevder at enkeltcase-studier egner seg godt til teoretisk generalisering, siden slike studier utvikler detaljerte og «tykke beskrivelser» (ibid. s. 99). Denne studien avgrenses til å kunne ha en analytisk overføringsverdi (Elstad og Helstad 2014). Det vil si at lærere og skoleledere med flere kan gjennom å sette seg inn i

denne studien kan få verdi for den konteksten de selv står i. Dette er også noe av formålet som ble trukket fram i kapittel 1.

Intervjuguide og pilotering

En kvalitativ tilnærming med intervju som metode kan bidra til rike beskrivelser, men dette stiller noen krav til dialogen og spørsmålene som stilles. Kvale og Brinkmann (2017) trekker fram ulike egenskaper ved intervju spørsmål, gjennom at de kan være introduksjonsspørsmål, oppfølgings spørsmål, spesifiserende spørsmål med videre, og de hevder at intervju spørsmålene «bør være korte og enkle» (ibid. s. 165). Videre påpeker de at intervju spørsmålene bør formuleres og uttrykkes på intervju personenes dagligspråk. Om ikke, kan de bli et hinder for en god og felles forståelse mellom forsker og informanter. Forsknings spørsmålene kan være av en mer teoretisk art, mens intervju spørsmålene blir en form for operasjonalisering av forsknings spørsmålene stilt på et språk og i en form som intervju personene kjenner seg igjen i. Dette er viktige betraktninger som er tatt med i utviklingen av intervjuguiden.

Intervjuguiden (vedlegg 2) ble satt opp ut fra Rubin og Rubin (2012, s. 123–125) sin «tre med greiner modell». Selve stammen på treet er lærere og lederes erfaring med læring, der de ulike temaene med tilhørende forsknings- og intervju spørsmål i intervjuguiden danner de ulike greinene. Dette understøtter den semistrukturerte tilnærmingen, der man kan bevege seg fra grein til grein, og eventuelt tilbake til tidligere greiner om intervju samtalen har behov for det. Thagaard (2013) påpeker at denne modellen egner seg særlig godt «når vi på forhånd har bestemt hvilke temaer intervjuet skal handle om» (s. 95). Temaene i intervjuguiden ble satt opp som kategorier med formål om å fange ulike aspekter knyttet til både problemstilling og forsknings spørsmål. Kategoriene i intervjuguiden er 1. Organisering og tilrettelegging, 2. Kjennetegn på læringsprosessene, 3. Kunnskapsutvikling, 4. Profesjonsutvikling og 5. Nye praksiser. Som kategoriene viser, ligger det en forforståelse om utvikling og endring i de tre siste kategoriene. Rubin og Rubin (2012) presenterer også modellen «elv med sidestrømmer» s. 123-125). Dette er en modell som egner seg godt der man har et hovedtema, men er usikre på hvilke undertemaer som vil komme opp. I arbeidet med intervjuguiden var jeg trygg på hvilke undertemaer som ville komme, samtidig som elv med sidestrømmer modellen synes mer krevende å lede for den som intervjuer. En tilnærming som også fordrer en del erfaring.

Siden jeg har lite erfaring med fokusgruppeintervju, valgte jeg å gjennomføre et pilotintervju med lærere og skoleledere ved en skole jeg kjente godt fra før. Ifølge både Thagaard (2013) og Jacobsen (2018) er det forbundet med god praksis å teste intervjuguiden før man starter undersøkelsen. Dette bidrar både til kontroll av guiden samtidig som man får testet seg selv som intervjuer. Her opplevde jeg at piloteringen ga meg noen uvurderlige erfaringer og tilbakemeldinger. Eksempler på dette er innblikk i egen rolle gjennom måten å både stille spørsmål på og lede samtalen, der jeg kunne opptre både uklart og ta stor plass. En annen erfaring knyttes til utsending av intervjuguide der intervjuspørsmålene var inkludert. Dette bidro til at rektor hadde forberedt seg og utformet svar på flere av spørsmålene, noe som igjen førte til at svarene delvis ble lest opp og flyten i samtalen opplevdes som konstruert og unaturlig. Til intervjuene i denne studien, ble det derfor sendt ut en forenklet intervjuguide kun bestående av overordnet problemstilling og hovedtemaene. Det ble også sendt ut samtykkeskjema med informasjon om studiens formål og hvordan data vil bli behandlet (vedlegg 3).

Intervjuprosessen

Etter pilotintervju og forenkling av intervjuguide ble det gjennomført fokusgruppeintervjuer på to skoler. På grunn av Covid19 situasjonen og nedstenging av skoler ble i intervjuene gjennomført med det digitale videomøte-verktøyet ZOOM. Pilotintervjuet ble også gjennomført digitalt, noe som også bidro til nyttige erfaringer i å lede samtalen digitalt. For å komme tett på og ha oversikt over hver enkelt, satt informantene på hver sin pc. Her ble det et lite unntak på Nyhove barneskole, der tekniske problemer gjorde at 2 lærere satt sammen og 1 lærer og rektor satt sammen. Selv med unntaket, opplevde jeg god oversikt og så hele tiden hver enkelt gjennom hele intervjuet. Det å hele tiden se hver enkelt og signalene de ga underveis, gjorde det lettere å styre ordet og utfordre om noen var mer passive. Jeg opplevde at begge intervjuene hadde god flyt der alle bidro med sine stemmer, der hver enkelt snakket fritt og både utfylte og utfordret hverandre.

Begge intervjuene hadde en varighet på litt over en time, noe som opplevdes som tilstrekkelig for å få belyst de ulike temaene. Begrensning i antall informanter og tid var også viktig med tanke på å sitte igjen med et overkommelig datamateriale til kommende analyse (Jacobsen, 2018; Thagaard, 2013). Forskningsprosjektet med behandling av data (video og lydopptak) er klarert av NSD (vedlegg 4), og å sitte igjen med videoopptak skulle senere vise seg å være svært nyttig i transkriberingsprosessen. En prosess der jeg lyttet ut, men også kunne se og lese

kroppsspråk. Eksempelvis når en lærer kom med utsagn, kunne jeg se reaksjonen til de andre om igjen. Om de nikket og opptrådte bekreftende, så vekk, fulgte med eller lignende. Her fikk jeg også muligheten observere meg selv som intervjuforsker og hvordan jeg både påvirker og blir påvirket i intervjusituasjonen.

4.2.2 Fase 5: Utvalg av enheter

Ifølge Jacobsen (2018) starter utvalg av enheter allerede i arbeidet med problemstillingen, der det begrenses gjennom utvalg av hvilke temaer, fenomener og hvilken kontekst som får fokus. Eksempler på utvalg er problemstillingen i seg selv med begrepene som brukes. Videre er det gjort utvalg gjennom valg av forskningsspørsmål og kategorier i studien. Utvalg handler også om tid, personer og hendelser, og jeg vil i det neste fokusere på utvalg knyttet til hvem som undersøkes, føringer knyttet til dem og implikasjoner dette gir.

Studien tar utgangspunkt i to skoler, en barneskole og en ungdomsskole, heretter kalt Nyhove barneskole og Storhove ungdomsskole. Det at utvalget er to ulike skoler er mer tilfeldig og på grunn av tilgjengelighet. samtidig kan ulike skoleslag redusere begrensningen i gyldighet. Det har vært et premiss at skolene tidligere skal ha deltatt på eller gjennomført SkoleVFL eller tilsvarende skolebaserte nettressurser, at de opplever at de mestrer læring og utviklingsarbeid støttet av nettressurser og at de nå deltar i K-LK20. Det er flere årsaker til denne avgrensningen. For det første vil tidligere deltakelse ha gitt dem viktige erfaringer. Premisset om deltakelse i K-LK20 er for at studien skal kunne fange opplevelser og erfaringer mens det pågår, og ikke undersøker noe som går langt tilbake i tid. Premisset om mestring er fordi det er forskningsmessig interessant å undersøke hva de gjør, hvordan de lærer og hvordan de opplever læringen, samtidig som det kan ha en god overføringsverdi for andre skoler.

For å svare på problemstillingen trenger studien lærere og skoleledere som informanter til fokusgruppeintervjuene. I presentasjonen av skolene under vil det gjøres kort rede for dem og sammensetning. Ifølge Thagaard (2013) er sammensetning av gruppene viktig og bør gjøres nøye slik at gruppen har et felles grunnlag for diskusjoner. Jacobsen (2018) påpeker også viktigheten av gruppesammensetningen, og at den kan ha stor innvirkning på hvilke synspunkter som kommer fram (s. 184). En heterogen gruppesammensetning kan for eksempel by på mange ulike synspunkter sammenlignet med en heterogen gruppe. I denne studien er informantene valgt ut i dialog med rektor med mål om å få en middels homogen/heterogen gruppe som er representative for skolens personale, samtidig som rektor

eller nestleder som ansvarlig for lærernes læring skulle delta. Utvalg av både skoler og informanter til denne studien er ut fra beskrivelsene over er strategisk basert, samtidig som det også er påvirket av tilgjengelighet. Strategisk utvalg kan ifølge Johannesen mfl. (2016) understøtte studiens formål.

Storhove ungdomsskole

Storhove ungdomsskole har ca. 180 elever og 22 pedagoger. Skolen ligger sentralt på Østlandet. Personalet har ifølge inspektør god spredning i alder, og informantene framstiller skolen som frampå og utadvent. Det var tre informanter i fokusgruppeintervjuet som også er med i og utgjør skolens plangruppe med unntak av rektor. Pga. Covid19 situasjonen ble det vanskelig å få samlet alle til et felles møtepunkt, men inspektør representerte rektor. Hun har også tidligere vært rektor ved skolen (under arbeidet med SkoleVFL), og har hatt et hovedansvar for utviklingsarbeid ved skolen over lang tid. De to andre var erfarne lærere der den ene også er tillitsvalgt. Selv om rektor ikke deltok, har jeg vurdert det slik at de danner et godt grunnlag for og er representative for skolen. Antallet intervjupersoner er også innenfor rammen Postholm (2010) påpeker som nødvendig rundt mindre forskningsstudier.

Skolen med hele det pedagogiske personalet har tidligere deltatt på og gjennomført det skolebaserte nettkurset SkoleVFL. De deltok også i Utdanningsdirektoratets puljesatsing i samme tema, og deltar nå i K-LK20 (oppstart høsten 2019). På grunn av koronasituasjonen, har de foreløpig (juni 2020) kun gjennomført første modul i kompetansepakken. Det legges nå planer for arbeid med øvrige moduler høsten 2020.

Data fra skoleporten viser en skåre litt under nasjonalt gjennomsnitt på nasjonale prøver 8. trinn, mens grunnskolepoeng er marginalt over nasjonalt gjennomsnitt. På elevundersøkelsen følger skolen i stor grad det nasjonale gjennomsnittet, der de skårer bedre på enkelte områder og noe svakere på andre.

Nyhove barneskole

Nyhove er en stor barneskole med godt over 500 elever og nærmere 40 pedagoger, fordelt på 7. trinn. Skolen ligger sentralt på Østlandet. Ifølge rektor er det god spredning i personalet fordelt på kjønn og alder. Det deltok 5 informanter i intervjuet; rektor og fire erfarne lærere der den ene er tillitsvalgt. Alle intervjupersonene er en del av skolens plangruppe, som har ansvar for å planlegge, legge til rette for og lede læringsprosessene i personalet.

Skolen har deltatt med hele personalet i SkoleVFL. Samtidig som de arbeidet med SkoleVFL, var de med i nettverk sammen med 3 andre barneskoler i kommunen. Et nettverket støttet av Høgskolen i Innlandet der jeg også var bidragsyter. Hver skole deltok med skoleleder og 4-6 ressurslærere fra egen skole. Sentralt for dette nettverket var at skolene skulle støtte hverandre i gjennomføringen av SkoleVFL. Skolen deltar nå i K-LK20

Ut fra data på skoleporten skårer skolen godt over landsgjennomsnitt på nasjonale prøver. Elevundersøkelsen viser at skolen på de fleste parameterne ligger likt eller noe over landsgjennomsnittet. Skolen har vesentlig flere elever per lærerårsverk til undervisning sammenlignet med både kommunen og det nasjonale gjennomsnittet. Samtidig ser man at undervisningen som gis elevene av lærere med godkjent utdanning er høy.

4.2.3 Fase 6: Analyse

Transkribering

Transkribering er en viktig del av og starten på den sjette fasen som omhandler analyse (Jacobsen, 2018). Som en del av læreprosessen, valgte jeg å transkribere intervjuene selv. Ifølge Nilssen (2012) starter analysen allerede i transkriberingen. Selv opplevde jeg at dette stemte godt, for allerede i oppstarten fikk jeg muligheten til å gjenoppleve intervjuene, samtidig som jeg så mønstre og sammenhenger mellom det informantene uttrykte, og mellom de to intervjuene. Så gjennom å transkribere selv fikk jeg muligheten til å se etter mønstre, markere, systematisere og reflektere på et tidlig tidspunkt. I tillegg lærte jeg mye om egen intervjustil, noe som Kvale og Brinkmann (2017) påpeker som en positiv gevinst ved å transkribere selv.

Fokusgruppeintervjuene ble gjennomført med videomøte-verktøy som tok opp lyd og bilde av alle deltakerne. Dette opplevde jeg å få godt utbytte av i selve transkriberingen, der jeg både kunne se og høre intervjupersonene. Det gjorde at jeg fikk fanget flere detaljer samt se på dynamikken mellom deltakerne underveis. Dette gjorde at transkriberingsprosessen tok noe lenger tid enn om jeg kun hadde hatt et lydopptak. Samtidig ser jeg i ettertid at dette ga meg et enda rikere og mer nyansert bilde av både helhet og detaljer. Videointervju omtales også i faglitteraturen, der disse aspektene trekkes fram. Jacobsen (2018) hevder eksempelvis at videoopptak bidrar til «en korrekt gjengivelse av hva som skjer i løpet av en spesiell hendelse» (s. 169). Thagaard (2013) framhever at video i kombinasjon med lydopptak gir

muligheter for å studere forholdet mellom verbal og nonverbal kommunikasjon. Utfordringen med kombinasjon av lyd og video kan være at datagrunnlaget blir for omfattende og komplekst (ibid.). I mitt tilfelle opplevde jeg det som mer klargjørende, og som en kontroll av intervjuene i seg selv.

Jacobsen (2018) hevder at idealet er å skrive ut intervjuet i sin helhet, slik at det både letter arbeidet til forskeren, samtidig som det åpner for kontroll av rådata. En mulighet til å kontrollere om forskerens fortolkninger er gode nok. Kvale og Brinkmann (2017) påpeker at det ikke finnes noen standardsvar på hva på hvor mange detaljer som skal angis. Det avhenger av hva analysen skal brukes til. De hevder det er stor forskjell på om man skal ha en konversasjonsanalyse eller om det skal være en lettlest versjon av intervjupersonenes fortellinger (ibid. s. 208). I første transkriberingsrunde la jeg meg tett opp mot nøyaktig gjengivelse av det informantene uttrykte, og fikk med denne tilnærmingen et rikt datamateriale der verbal og nonverbal kommunikasjon ble en del av transkriberingen. Det ble videre laget en forenklet versjon av intervjuene, der formålet var å speile intervjuene for informantene samtidig som man får kontrollert og godkjent dem. En slik forenkling av intervjuene støttes av innspillene til Kvale og Brinkmann (2017), der de tar opp formålet med transkriberingen, samt at omskriving og forenkling kan gjøre intervjupersonenes historier mer lettlest (ibid. s. 208). Samtidig opplevde jeg at denne forenklingen ga meg et større overblikk over datamaterialet, der jeg beveget meg fra det komplekse til det generelle, for igjen gå tilbake til det komplekse. En form for abduksjon, der det veksles mellom induktiv og deduktiv tilnærming, med induktiv tilnærming som utgangspunkt i transkriberingens og analysens første fase. Hensikten med induktiv tilnærming er ifølge Nilssen (Nilssen, 2012) er å være åpen for og få fram ulike mønstre og kategorier i empirien, mens den deduktive tilnærmingen går inn i empirien med forhåndsdefinerte «lyskastere» i form av kategorier eller et forhåndsdefinert rammeverk. Et eksempel på den induktive tilnærmingen var at det kom fram ulike aspekter og temaer som ikke var kategorisert i intervjuguiden, representert ved blant annet foreldresamarbeid, faglig og sosial trygghet og eiers rolle overfor skoler. Kategoriene i intervjuguiden, som også danner hovedkategoriene i analysen kan forstås som et deduktivt rammeverk. Vekselvirkningen mellom disse tilnærmingene opplevde jeg som berikende i arbeidet med empirien.

De forenklete versjonene av intervjuene ble sendt til intervjupersonene for gjennomlesing og godkjenning. Begge intervjugruppene responderte med beskjed om at transkripsjonene både

var gjenkjennelige og opplevdes som en korrekt gjengivelse av intervjuene. Flere av intervjupersonene uttrykte at det var spennende og lærerikt å lese gjennom, og det kom ingen innspill om endring eller utelatelser.

Tolkning og analyse

Tolkning og analyse er selve kjernen i den 6. fasen. Kvale og Brinkmann (2017) benytter en mer finmasket inndeling enn Jacobsen. De deler intervjuundersøkelsen inn i 7 stadier, der transkripsjon og analyse skilles fra hverandre som 4. og 5. stadium (ibid. s. 137). Med erfaringene fra transkriberingsprosessen der jeg opplevde at analysen allerede var i gang, synes jeg det er interessant å se at de «nedskalere» transkribering til å kun være en klargjøring til analysen. Jeg har allikevel valgt å støtte meg til begge parter i planlegging og gjennomføring av analysearbeidet.

Koding, meningsfortetting og kategorisering

I transkriberingsprosessen fra tale til skrift, ble observasjoner som understøttet eller motsa intervjupersonenes fortellinger notert. Allerede på dette stadiet ble ulike sitater som jeg opplevde som svært relevante markert, og som igjen kunne være aktuelle for å bygge opp under sentrale funn. Et eksempel på et slikt sitat er «Det å få en slik felles forståelse, byggesteiner i det pedagogiske grunnsynet, det tror jeg har gjort mye. Men, den endringen tar tid. For eget vedkommende, så føler jeg at jeg nærmest har snudd 180%. Fra å være veldig opptatt av kun resultat, til å være opptatt av selve læringa og prosessen.» (tillitsvalgt Gunnar, Storhove). Et sitat som indikerer en opplevd endring i lærers læringssyn, og at endring tar tid.

Etter første transkripsjon og markering av sitater, ble teksten lest flere ganger og markerte ulike tekstdeler med kommentarer. Hva var selve kjernen i det som ble uttrykt? Hva sier de, og hva sier de ikke? En form for meningsfortetting samtidig som ble koblet utdrag til temaene i intervjuguiden. Jeg var også i denne prosessen på jakt etter koder som gikk igjen i eller kunne knyttes til ulike deler i teksten og på tvers av tekster. Koder eller koding er ifølge Kvale og Brinkmann (2017) ett eller flere nøkkelord som kan knyttes til ulike deler av teksten, slik at teksten blir mer håndterlig og oversiktlig. Koder som ble brukt var flere ganger direkte representert i tekstene, mens andre koder var mine nøkkelord eller representasjoner fra det som var i teksten. Eksempler på koder som ble brukt i transkriberingen var «IGP» (metodisk tilnærming til læring og samarbeid; Individuelt, Gruppe og Plenum), «deling på tvers», «trygghet», «vilje til endring», «utprøving» med videre. Koder jeg selv laget til

tekstene var for eksempel «endringsagenter», «læringsaksjon» og «refleksiv praksis». Denne formen for tidlig koding, kategorisering og meningsfortetting ble gjennomført før omskriving til forenklete versjoner. Det var to årsaker til dette. En iboende frykt for å miste sentral og viktig rådata under forenklingen, og at jeg ikke klarte å avvente analysen. To sider som påpekes i en rekke faglitteratur om å gjennomføre undersøkelser (Jacobsen, 2018; Kvale og Brinkmann, 2017; Thagaard, 2013).

I analysen ble det foretatt telling, der det ble sett på antall ganger de ulike intervjupersonene uttrykte seg, og om det var ord og begreper som skilte seg ut. Denne tellingen ble gjennomført på nytt etter at det ble laget forenklet versjon av intervjuet, for å kontrollere om enkelte intervjupersoner fikk redusert sine fortellinger mer enn andre. Tellingene viste, og som også var forventet, at rektor/leder på begge skolene var mest aktiv. Eksempelvis var Lise (skoleleder) på Storhove ungdomsskole muntlig aktiv 37 ganger, Gunnar (tillitsvalgt) 28 ganger og Henrik (lærer) 24 ganger. På Nyhove skole var rektor Anne og tillitsvalgt Per de mest aktive med litt over 30 utsagn hver. Resterende uttalte seg ca. 20 ganger hver. Her ser man også at tillitsvalgt på begge skoler er mer aktiv enn de andre lærerne.

Etter forenkling av intervjuene, ble det gjennomført en ny runde med gjennomlesing, markering av sitater og kommentarer i form av meningsfortetting og koder. Deretter gikk jeg systematisk til verks der jeg tok for meg koding, meningsfortetting og kategorisering hver for seg, før det ble utviklet en felles tabell med kategoriene der begge skolene ble samlet med hver sin kolonne knyttet til kategoriene. Dette for å systematisere og få oversikt over likheter og ulikheter ved de to skolene.

Meningsfortetting

Meningsfortetting er ifølge Kvale og Brinkmann (2017) en komprimering og forenkling av det som uttrykkes til korte sammendrag der forskeren forsøker å fange den sentrale meningen i det som fortelles. Tabellen (tabell 1) under viser et eksempel fra analysen som ble gjort i denne studien.

Tabell 1: Naturlig enhet og meningsfortetting

Naturlig enhet	Meningsfortetting
GRO: Utvidelsen av plangruppen har også sikret at hvert trinn er representert. Da er det enklere å følge opp teamene. Vi får sjekket om alle innforstått med	Gro og Per påpeker bred involvering i læringsprosessene og hvordan dette skaper forpliktelse og engasjement.

<p>hvor vi er i arbeidet. Få alle til å være koblet på. Vi får hele tiden nærkontakt med hele personalet, fordi man har en representant på hvert team.</p> <p>PER: Og så er det en fin ting at lærerne på arbeidsplassen får vist seg frem. Og det viser at vi lærerne er med på dette her. Det er ikke ovenfra og ned styring. Det er mer nedenfra og opp egentlig. Ved at lederne på skolen trekker lærerne inn i arbeidet. Og da blir det mye lettere for resten av personalet å bli med. Man ser at dette er viktig. Når arbeidskolleger blir med, virkelig bryr seg om og brenner for. Da er det mye lettere å få en positiv driv.</p>	<p>(Involvering, forpliktelse og engasjement)</p>
---	---

Utdraget viser at det primære temaet er involvering og implikasjoner dette gir for forpliktelse og engasjement i personalet. Meningsfortetting av innholdet i intervjuene ble videre koblet til koder fra den foregående kodingsprosessen. Disse ble satt inn som parenteser, for å skille og samtidig vise sammenheng. Dette ga, slik jeg erfarte det, en systematisk oversikt som ble nyttig i kategoriseringsarbeidet.

Kategorier Nyhove barneskole og Storhove ungdomsskole

I tabellen under (tabell 2) som er et utsnitt av kategoriseringsarbeidet er sentrale funn på de to skolene analysert og plassert ut fra kategoriene i intervjuguiden. Utvidet tabell foreligger som vedlegg (vedlegg 5). Kategoriene i guiden ble dermed også et analyseredskap. Det er en rekke likhetstrekk mellom de to skolene, samtidig som det også er tydelige forskjeller. Studien har ikke fokus på sammenligning, men ved å sette de opp på denne måten, opplevde jeg at funnene på hver skole kom tydeligere fram. Eksempelvis var det dialogbaserte læringsprosesser på begge skoler, men kjennetegnene på dialogene er ulike.

Tabell 2: Kategorier

Kategori	Nyhove barneskole	Storhove ungdomsskole
Kjennetegn læringsprosesser	<ul style="list-style-type: none"> • Læringsprosessene kjennetegnes ved å være utforskende og gå i dybden (tolkningsfellesskap) • Kobler teori og praksis; opptatt av oversettelse/translasjon • Metodisk variasjon (IGP) • Systematisk og regelmessig utprøving i praksis med etterfølgende erfaringsdeling som favner både hva, hvordan og ikke minst hvorfor • Kultur for å stille kritiske spørsmål • Læringsprosesser og aksjoner skjer gjennom medskaping og samskapt læring 	<ul style="list-style-type: none"> • Læringsprosessene kjennetegnes av diskusjoner, utforskning av begreper og oversettelse til praksis/translasjon • Metodisk variasjon (IGP) • Utprøving i praksis med etterfølgende erfaringsdeling (følger «oppgavesettet» i læringsressursene) • Samarbeidslæring i og på tvers • Fokus på å gjøre samtidig som læringsfokuset står i sentrum • Opplever faglig innhold og metodisk tilnærming som svært relevant. Relevans øker mer når de

	<ul style="list-style-type: none"> • Opplever faglig innhold og metodisk tilnærming som svært relevant for egen praksis • Læringsorientert tilnærming der individuell og kollektiv læring kobles sammen • Ledelsen/skoleleder aktivt med i prosessene 	<p>får konkrete utprøvningsoppgaver i nettressursen som «testes ut»</p> <ul style="list-style-type: none"> • Individuell og kollektiv læring kobles sammen i det kollektive rom • Ledelsen/skoleleder aktivt med i prosessene
--	--	---

Kategoriseringen danner som nevnt et overblikk fra begge skoler med de mest framtreddene funnene, og i kapittel 5 vil dette danne rammeverket for presentasjon av empirien.

Konsensus

I arbeidet med empirien, opplevde jeg på begge skoler en høy grad av enighet/konsensus. Dette fikk meg flere ganger til å reflektere rundt om empirien er representativ for de andre lærerne og skolelederne, og om sammensetningen av fokusgruppene var for homogen. Vil for eksempel lærerne på Storhove kjenne seg igjen i informantenes beskrivelser og funnene som legges fram i denne studien? Her hadde det vært spennende å gjennomføre intervjuer med enkeltpersoner for å kontrollere data. En slik kontroll kan bidra til å styrke eller svekke både funn og konklusjoner i denne studien. På grunn av begrenset kapasitet, at det allerede er utviklet et stort datamateriale gjennom intervjuene og nedstenging av skoler har dette ikke vært mulig. Samtidig er fokusgruppene vurdert som tilstrekkelige for å svare på studiens problemstilling.

4.3 Fase 7: Troverdighet, validitet og overførbarhet

Denne fasen er et kritisk punkt i all forskning, der det stilles spørsmål om studiens kvalitet. Kan man for eksempel stole på funnene som er gjort, måles det som man ønsket å måle og er funnene gyldige? Dette handler med andre ord om forskningens kvalitet. Thagaard (2013) trekker fram tre sentrale begrep knyttet til dette: validitet, overførbarhet og etiske vurderinger.

Validitet og overførbarhet

Validitet knyttes av Postholm (2010) til om måten forskeren går fram på er rett metode for å svare på studiens problemstilling. Dette krever ifølge Thagaard (2013) at studien gjennomgående må være gjennomsiktig. Ved å gjøre analyser og fortolkninger gjennomsiktige, blir konklusjoner som trekkes og grunnlaget de foretas på redegjort for. I denne studien opplever jeg at gjennom å presisere eget faglig og teoretisk ståsted, være detaljert i beskrivelser som grunnlag for konklusjoner og begrunnet framgangsmåter,

oppfyller kravet om gjennomsiktighet. Samtidig kunne forskningsmaterialet kunne vært styrket gjennom å gjennomføre kontrollintervjuer, eller kombinert det med andre metoder som observasjon. Videre har de transkriberte intervjuene blitt delt med og godkjent av informantene, noe som ifølge Postholm og Jacobsen (2011) kan styrke studiens validitet. Hadde meningsfortetting med forskerens fortolkninger av det informantene forteller også blitt delt og godkjent av informantene, ville dette kunne styrket validiteten. Her har jeg vurdert at deling av de forenklete transkripsjonene har vært tilstrekkelig for at studien skal være valid.

Overførbarhet handler ifølge Thagaard (2013) om tolkninger og forståelser i en studie kan være gyldig i andre sammenhenger. Eksempler på dette er andre barne- og ungdomsskoler som støtter læring med skolebaserte nettressurser eller bidra som grunnlag for videre forskning. Samtidig påpeker Kvale og Brinkmann (2017) at vitenskapelig kunnskap ikke trenger å være generaliserbar for å være gyldig, og Helstad (2014) påpeker på sin side at kvalitative studier kan ha en analytisk overføringsverdi. Det vil si at kunnskapen må analyseres og oversettes til lokal kontekst for å ha verdi.

Denne studien fokuserer på hvordan lærere og skoleledere erfarer læring støttet av skolebaserte nettressurser, der et utvalg lærere og skoleledere fra to skoler er studiens informanter. Selv om utvalget er begrenset, mener jeg at funn i studien har en analytisk overføringsverdi for andre skoler som støtter eller skal støtte læring med skolebaserte nettressurser innenfra, for de som utvikler tilsvarende nettressurser utenfra og for myndighetene ovenfra som initierer slike tiltak. Begrunnelsene for dette er blant annet at lærere og skoleledere i en viss grad kjenner til fenomenet skolebasert kompetanseutvikling og strategien skolebasert kompetanseutvikling, samtidig kan identifisere seg med læringsprosesser som informantene beskriver. Videre har myndighetene som initierer og UH-sektoren som utvikler av slike nettressurser også kjennskap til både skolebaserte nettressurser og læring og utviklingsarbeid i skolesektoren. Dette er kjennskap og forståelser med et annet perspektiv enn det lærere og skoleledere har, og studien kan i denne sammenheng støtte og gi innblikk i læreres og skolelederens hverdag. Et innblikk som kan styrke dialogen mellom partene. Dette er argumenter som finner støtte i Thagaard der hun påpeker at kjennskap til og gjenkjennelser kan forsterke overførbarhet.

Etikk og etiske vurderinger

Kvale og Brinkmann (2017) knytter etikk og etiske vurderinger til forskerens rolle, informert samtykke, konfidensialitet og konsekvenser i intervjustudier. Dette er viktige perspektiver som forskeren må reflektere over. Tidligere i kapittelet ble det gjort rede for min forskerrolle i denne studien, der jeg som forsker både påvirker og blir påvirket. Slike påvirkninger kan ifølge Kvale og Brinkmann bidra til at man mister den profesjonelle avstanden som må være til stede (ibid.). Eksempelvis kan relasjoner jeg har etablert i lærende nettverk med Nyhove påvirke mine forforståelser som igjen kan ha innvirkning på hvordan jeg som forsker både opptrer i intervjusituasjonen, utvikler empiri i intervjuet og analyserer datamaterialet. Her har jeg forsøkt å opprettholde den nødvendige profesjonelle distansen. Av nysgjerrighet har jeg også sammenlignet begge intervjuene for å se om både kommunikasjonsform og opptreden avviker fra hverandre. Her fant jeg at disse framstod som relativt like. Videre så har begge skolene kjennskap til meg som med-utvikler av de skolebaserte nettressursene, noe som utfordrer meg som forsker spesielt i forståelses- og fortolkningsprosessen. Det er derfor jevnlig reflektert over om det de uttrykker er det de virkelig mener, eller om det de uttrykker er det de tror jeg vil høre. I begge intervjuene uttrykkes det en del begeistring for de skolebaserte nettressursene, og det ble derfor stilt en del utforskende og gravende spørsmål i retning av hva de opplever som vanskelig eller utfordrende. Eksplorerende spørsmål der informantene styrer dialogen innen gitte temaer kombinert med aktiv lytting, oppfølgende spørsmål, speiling av det informantene uttrykker og opprettholdelse av nødvendig profesjonell avstand har vært et mål som jeg opplever å ha lyktes relativt godt med.

Ifølge Thagaard (2013) er «Utgangspunktet for ethvert forskningsprosjekt er prinsippet om at forskeren må ha deltagerens informerte samtykke» (s. 26), og konfidensialitet betyr at «de som gjøres til gjenstand for forskning, har krav på at all informasjon de gir, blir behandlet konfidensielt» (s. 28). I denne studien har informantene fått tilsendt beskrivelse av studiens bakgrunn og formål sammen med samtykkeerklæring for deltakelse og behandling av data. Informantene har gjennom dette der alle har skrevet under på samtykke, stilt seg til disposisjon for denne studien (vedlegg 3). I forkant av intervjuene ble det gjort en ytterligere redegjørelse for prosjektets formål, hvordan data vil bli behandlet og hvordan empiri og funn kan bli presentert, samt mulighet for innsigelser eller det å trekke seg som informant. Her har jeg kun mottatt positive tilbakemeldinger, og at de forenklede transkriberingene oppleves som korrekte. En informant fra Storhove uttrykker eksempelvis i en e-post korrespondanse at «dette stiller jeg meg bak». Videre er forskningsprosjektet godkjent av NSD (vedlegg 4), og

behandling av data og sikring av konfidensialitet er behandlet etter NSD sine føringer, og de digitale opptakene vil bli slettet når dette forskningsprosjektet er avsluttet. Videre er konsekvenser av å delta i prosjektet er videre vurdert til å ikke være skadelig for informantene.

4.4 Oppsummering kapittel 4

I dette kapitlet har jeg støttet meg til Jacobsen (2018) sin faseinndeling av undersøkelser, der det gjort rede og argumentert for studiens metodiske tilnærming og gang, begrunnelser av valg som er gjort og min rolle som forsker. Kapitlet er omfattende, men jeg har vurdert dette som nødvendig for at studien skal være mest mulig gjennomiktig, og at det forskningsetiske aspektet skal være ivaretatt. I neste kapittel rettes fokus mot empiriske funn og analyse. Dette vil legges fram ut fra kategoriene i intervjuguiden, som også ble sentrale kategorier i analysen.

Kapittel 5: Empirisk analyse

I dette kapitlet vil sentrale funn som er utviklet i studien bli presentert og analysert.

Analysen bygger på mine forståelser og fortolkninger av informantenes beskrivelser av sine erfaringer og opplevelser som kommer til uttrykk i fokusgruppeintervjuene. Kapitlet er organisert i 2 hovedkapitler, der det første trekker fram empiri og sentrale funn ut fra de fem kategoriene som ble brukt som utgangspunkt i både intervjuguide og analyse.

Forskningsspørsmålene som stilles i studien vil bli koblet til kategoriene fortløpende. I det andre hovedkapitlet vil funnene i de ulike kategoriene kobles, og det de mest sentrale funnene vil bli presentert. Dette kapitlet er samtidig en oppsummering og avslutning av kapittel 5.

5.1 Empiri og sentrale funn ut fra analysens kategorier

Empiri og sentrale funn vil som påpekt presenteres og analyseres ut fra de fem tematiske kategoriene brukt i fokusgruppeintervjuene og analyseprosessen. De fem kategoriene er:

1. Organisering og tilrettelegging
2. Kjennetegn på læringsprosesser
3. Kunnskapsutvikling
4. Profesjonsutvikling
5. Nye praksiser

Den første kategorien er knyttet til forskningsspørsmålet *Hvordan organiseres og tilrettelegges det for læring?* Den andre kategorien er knyttet til *Hva kjennetegner læringsprosessene?* De tre siste kategoriene er koblet til forskningsspørsmålet *Hvordan opplever og forstår lærere og skoleledere læringsprosessene?*

De skolebaserte nettressursene betraktes i denne studien som artefakter. Disse artefaktene er utviklet med en intensjon om å støtte læreres og skolelederes læring. Forskningsspørsmålene i denne studien innledes med artefaktet gjennom: *I arbeidet med de skolebaserte nettressursen.* Det er derfor viktig å påpeke at denne innledende presiseringen også gjelder i de ulike kategoriene og er en sentral del av konteksten.

5.1.1 Organisering og tilrettelegging

Etter analyse av empiri knyttet til kategorien organisering og tilrettelegging er det tre funn som framstår som sentrale i empirien: plangruppe med delegert ansvar og involvering, blanding på tvers av fag og trinn og «pakke ut» nettressursene. Dette er sammensatte funn som griper inn i hverandre. De tre hovedfunnene som presenteres i denne kategorien er også funn for forskningsspørsmålet: *Hvordan organiserer og tilrettelegges det for læring?*

Plangruppe med delegert ansvar og involvering

Begge skolene har etablert plangrupper. Plangrupper (eller PU-grupper) er relativt vanlig i norsk skole, og består ofte av skolens ledelse og noen lærere som sammen gir innspill til skolens ledelse i for eksempel utviklingsarbeid. I dette tilfellet har plangruppene på Nyhove barneskole og Storhove ungdomsskole fått et utvidet mandat der de i tillegg til å gi innspill, også har hatt ansvar for planlegging, organisering, tilrettelegging, ledelse og oppfølging av arbeidet med de skolebaserte nettressursene. På Nyhove uttrykker informantene at de har vært opptatt av bred involvering av personalet, og rektor har med dette utgangspunktet etablert en stor plangruppe (17 personer) bestående av skolens ledelse og to lærere fra hvert trinn, der plangruppen som nevnt har et utvidet ansvar for arbeidet med de skolebaserte nettressursene. Et ansvar som de samtidig rullerer på internt i plangruppen, der 2 og 2 av plangruppemedlemmene har hovedansvar for å lede bestemte temaer eller læringsøkter som tar utgangspunkt i nettressursene. Lærer Per på Nyhove uttrykker eksempelvis «I plangruppa organiserte vi det slik at vi hadde ansvar for ulike temaer, planla og jobbet i par.». De opplever disse grepene med en stor og bred plangruppe som representerer alle trinn som viktig for å involvere hele personalet, samtidig som de får fulgt opp læringsprosessene og vært «tett på» hver enkelt ansatt.

På Storhove ungdomsskole er plangruppen relativt liten og består av rektor, inspektør og 2 lærere der den ene er tillitsvalg. Samtidig er dette ganske naturlig, siden skolen er relativt liten. Ut fra empirien synes det som personalet involveres i planlegging og organisering, men den framstår noe usystematisk. Det påpekes at de har løpende dialog med personalet der de stiller lærerne på skolen spørsmål om hvordan læringsprosessene fungerer og om de har innspill. Lærer Henrik påpeker også at «Det har også vært viktig at dette ikke bare er et ledelsesprosjekt, eller at det er en eller to lærere som skal drifte det. Vi (personalet) går sammen.». At tillitsvalgt er med i plangruppen vitner også om at de er opptatt av involvering,

siden denne rollen skal representere lærerne. Videre stiller de krav om at hele personalet skal delta i læringsprosessene som organiseres.

Det overbyggende funnet her er at plangruppene på begge skolene har fått delegert et utvidet ansvar for skolens arbeid med nettressursene, noe som kan tyde på at rektorene har en lederpraksis som går i retning av distribuert ledelse. Personalet på begge skolene involveres aktivt, men dette gjøres på ulike måter og ulikt omfang. Et fellestrekk er at alle skal delta aktivt i læringsøktene som plangruppene organiserer og tilrettelegger.

Blanding på tvers av fag og trinn

Ut fra empirien framstår regelmessig blanding på tvers av fag og trinn som et viktig grep i arbeidet med de skolebaserte nettressursene, og at dette har bidratt til økt trygghet i personalet, bli bedre kjent på et faglig plan og muligheten til å lære av hverandre på tvers. På Storhove påpekes det også at blanding på tvers av fag og trinn kan bidra til synergier der man bryter med etablerte mønstre og får fram flere nyanserte forståelser. Tillitsvalgte Gunnar uttrykker eksempelvis: «Så det med å sette sammen «riktig» personell synes jeg er en viktig del av prosessen. En viktig del av forberedelsen. Og, så er det av og til at vi har som vi har kalt det «free-seating». Da detter liksom mønsteret tilbake sånn som det var. Så jeg har troen på det å tvinge folk sammen som normalt ikke trekker sammen, for å få noen synergier på det.». På Nyhove har de gjort seg lignende erfaringer. Der påpeker lærer Jorunn at «Det kan være et stort spenn fra 1. til 7. trinn, men man fikk alltid noe man kunne trekke inn i egen praksis. Fikk alltid noe ut av det og forståelser utvides. Jeg opplevde at vi ble ett personale, med felles forståelser.». Det framtreddende funnet som gjelder for begge skolene er regelmessig blanding på tvers av fag og trinn. Et funn som kan kobles og forstås i sammenheng med utvikling av trygghet, det å bli bedre kjent og mulighetene til å lære på tvers.

«Pakke ut» læringsressursene

Det siste hovedfunnet knyttet til organisering og tilrettelegging er plangruppene arbeid med å «pakke ut» nettressursene og klargjøre de for læring med personalet. Som tidligere påpekt har plangruppene fått utvidet ansvar for forberedelse, organisering og tilrettelegging av læring. De har også ansvaret for å lede læringsøktene. På Nyhove har de effektivisert dette gjennom å fordele ansvar for ulike temaer og nettressurser. Selve forberedelsene av læringsøktene med resten av personalet knyttes til å «pakke ut». Med det menes det at plangruppermedlemmene

setter seg inn i og oversetter nettressursene til sin kontekst og planlegger hvordan læringsprosessene skal foregå. Plangruppen på Nyhove har blant annet reist vekk et par ganger for å sammen kunne fordype seg i nettressursene og lage en langsiktig plan for arbeidet. På Storhove diskuterer de nettressursene i forkant og hvordan læringsprosessene skal foregå. Her støtter de seg i stor grad til IGP-metoden og utforskende dialog. Lærer Henrik uttrykker for eksempel at «Vi har jobbet en god del etter IGP, med individuell forberedelse, samtaler i grupper og oppsummering i plenum. Så det har vært organisert på ulike måter med god variasjon.». Videre er utprøving i praksis framtreddende på skolene, og rektor Anne på Nyhove påpeker at «Nesten hver eneste fellesøkt utfordrer til å prøve ut, komme tilbake og dele.» Samlet sett for begge skoler viser empirien at plangruppene på ulike måter setter seg inn i nettressursene og planlegger hvordan de skal pakke de ut i kollektive læringsøkter der hele det pedagogiske personalet deltar, og hvordan de skal tilrettelegge og følge opp på de ulike trinnene. Dette gjelder spesielt når de initierer utprøving i praksis, noe som ut fra empirien foregår ofte på begge skolene.

Ser man på før-situasjonen, viser empirien at på Nyhove involveres flere lærere i plangruppen enn tidligere. I arbeidet med SkoleVFL deltok en lærer per trinn i plangruppen. I arbeidet med kompetansepakke K-LK20, utvidet de dette til 2 lærere. På Storhove har de beveget seg fra å ha noen få felles læringsøkter i ulike temaer ledet av rektor, til å ha systematiske læringsøkter i fellesskaper ledet av plangruppen, der alle er forpliktet til å delta aktivt. Felles for begge skolene er at det har blitt innført regelmessig blanding av personalet på tvers av fag og trinn i arbeidet med skolebaserte nettressurser.

5.1.2 Kjennetegn på læringsprosessene

Etter analyse og gjennomgang av empirien, framkommer det fire sentrale kjennetegn på læringsprosessene støttet av skolebaserte nettressurser: Kollektiv tilnærming til læring, metodisk variasjon, aksjonslæring og dialog. Disse kjennetegnene er gjennomgående på begge skoler, samtidig som det er en del nyanseforskjeller mellom skolene. De fire sentrale funnene som presenteres i denne kategorien er også funn for forskningsspørsmålet: *Hva kjennetegner læringsprosessene?*

Kollektiv tilnærming til læring

På begge skolene organiseres store deler av læringsprosessene i fellesøkter/fellestid der både lærere og skoleledere blandes på tvers av både trinn og fag. Hele det pedagogiske personalet

involveres, og det er tydelige paralleller mellom organisering og tilrettelegging, kjennetegn på læringsprosessene og den skolebaserte føringen som ligger i nettressursene. De skolebaserte nettressursene brukes som utgangspunkt i læringsøktene. Nettressursene kan være filmer, tekster, refleksjonsoppgaver, utprøvingsoppgaver med videre, der de sammen utforsker hverandres forståelser og tolkninger. Et eksempel på dette kan være begrepet dybdelæring, der ulike forståelser av begrepet undersøkes. Informanter på begge skolene uttrykker blant annet at de i de kollektive læringsøktene stiller utforskende spørsmål som «Hva sier teorien om begrepet, hvordan forstår jeg dette, og vi som gruppe/skole?» Videre stilles det spørsmål som «Hva vil dybdelæring si for praksis; i mitt fag, på vårt trinn og på vår skole?» Spørsmålene som stilles og dialogen de beskriver, viser en kobling mellom det individuelle og det kollektive, der de utforsker felles forståelser samtidig som det relateres til den enkeltes forståelser og praksis. Det uttrykkes også en opplevelse av fellesskap og VI-orientering på begge skolene. Skoleleder Lise ved Storhove påpeker at denne VI-orienteringen må fortsette. Dette kommer fram når hun forteller om læringsprosessene og arbeidet med K-LK20, der de bruker samme tilnærming som de brukte i de skolebaserte nettressursene i SkoleVFL: «Vi gjør akkurat det samme nå for at alle skal utvikle seg. Utvikle en VI skole, der hele personalet er med.» Her utdyper en tillitsvalgte Gunnar at alle er med, når han sier «Vil også tilføye at når Lise sier at hele personalet er med i utviklingsarbeidet, så er det alle. Konsulenten vår som arbeider i administrasjonen, er også med. Det er viktig at hun vet hvordan skolen tenker, siden hun er førstelinje til skolen når noen ringer og lurer på et eller annet. Så har hun faktisk vært i stand til å svare på en del spørsmål der. Så når det er snakk om alle, så er det faktisk alle som har vært tilsatt ved skolen.»

På Nyhovet skole kobler de også trygghet i organisasjonen og læringsprosessene til det kollektive, og til vekslingen mellom det individuelle og det kollektive. Rektor Anne uttrykker for eksempel: «Jeg opplever en trygghet i organisasjonen og et personale med felles språk og felles forståelser.» De andre intervjupersonene nikker anerkjennende til utsagnet, og Per som er tillitsvalgt utdyper i etterkant ved å si: «Jeg tenker at det individuelle og det kollektive går hånd i hånd. Vi løfter enkeltindividet (kolleger), men også det kollektive.» Rektor Anne uttrykker videre at de skolebaserte nettressursene gir dem mulighet til å «bruke så mye mer krefter på selve læringsprosessene i personalet. Det er det vi fokuserer på. Hvordan vi skal bygge læring, og hvordan bygge dette læringsfellesskapet, felles forståelser og utvikling av felles kunnskaper, samskaping og deling.»

Når vi retter blikket bakover i tid og ser på situasjonen før skolene startet arbeidet med skolebaserte nettressurser, så skiller skolene seg en god del. På Nyhove uttrykkes det at det har vært en kollektiv orientering på skolen over tid, men at læringsprosessene var mer preget av utrygghet. Lærer Lene sier for eksempel: «Vi har kommet over terskelen der vi er redd for å gjøre ting feil, til at vi kan innrømme at jeg ikke er helt sikker på hva jeg skal gjøre nå eller, kan du hjelpe meg, eller kan du gi litt råd? Vi kan innrømme feil eller at det ikke ble en suksess. Men, vi lærer av det.» Det har med andre ord bygget seg opp en trygghet i personalet, som kan ha sitt opphav i en rekke ulike faktorer, som kollektiv orientering, organisering på tvers av trinn og fag, og til trening på erfaringsdeling over tid.

På Storhove er de langt mer eksplisitt på hvordan læringskulturen var i personalet før de begynte å arbeide med skolebaserte nettressurser. Alle informantene på denne skolen uttrykker at det var en sterk individorientering og lite kultur for læring. Følgende utdrag påpeker dette funnet:

Tillitsvalgt Gunnar: «Når jeg begynte her for fem år siden, opplevde jeg en ganske tung skolekultur. Vi var ikke framover lente for å si det litt pent.»

Skoleleder Lise: «Det skjedde et paradigmeskifte her for fem år siden altså. Du kan ikke sammenligne verden før og etter. For det var en tung kultur på skolen, og mellom de som jobbet her. Det var umulig å komme med noe. Det ble sure miner, og det var ikke ledelsen som bestemte. Det var de som bestemte selv.»

Lærer Henrik: «Ja. Det var en sterk gjeng som hadde vært her i alle år, og som var veldig bestemt på hvordan de ville ha det. Og var det noen nye tanker, så ble ikke det godt mottatt.»

Metodisk variasjon

Det neste kjennetegnet på læringsprosesser som framkommer i empirien fra begge skoler, er metodisk variasjon. Et likhetstrekk mellom skolene, er at IGP-metodikk er en framtrødende tilnærming, der læreres og skolelederens læring ofte tar utgangspunkt i en individuell forberedelse eller oppgave fra de skolebaserte nettressursene. De individuelle forberedelsene tas inn på gruppenivå der det varieres i framgangsmåter avhengig av innhold. Det kan for eksempel foregå som rekkeframlegg, intervju, presentasjon med mer, der gruppen sammen utforsker ulike perspektiver ved det som er tema. Avslutningsvis samles personalet i plenum for kort oppsummering av gruppenes arbeider, eller at noen av gruppene får i oppgave å lage en presentasjon/holde et faglig innlegg. Så selv om IGP kan betraktes som en metodisk

tilnærming, viser empirien variasjon innen tilnærmingen. Både på individuelt, gruppe og plenumsnivå. I tillegg varieres det på sammensetting av gruppene regelmessig, der prinsippet om blanding på tvers er gjennomgående.

Skolene skiller seg en del i den individuelle læringsdelen av IGP. På Storhove gjennomføres dette vanligvis som del av fellestiden lærerne og skolelederne har på skolen. På Nyhove framstår det mer vanlig at den individuelle delen legges i forkant eller på annet tidspunkt, som forberedelse til gruppearbeidet. Lærer Jorunn uttrykker blant annet «Jeg tror mange liker å se filmene alene, med mulighet for raskere hastighet på filmene. Å se de felles kan føles som sløsing med tid. Tid vi kunne brukt på gode diskusjoner. Filmene kan man jo se hjemme eller andre steder.». De uttrykker at læringstiden sammen med kolleger er for verdifull til å lese tekster eller se filmer individuelt. Dette er noe de kan gjøre som individuelle forberedelser før læringsøkten.

Empirien viser også flere andre metodiske tilnærminger til læring mellom lærere og skoleledere som tar utgangspunkt i de skolebaserte nettressursene. Eksempler på dette er lærende møter, kafedialog, observasjon, utprøving i praksis med mer. Metoder som prøves ut på ulike arenaer der lærere og skoleledere lærer sammen. Samtidig som det benyttes flere og mer varierte metoder enn tidligere (før de skolebaserte nettressursene), uttrykkes det at de har noe å gå på (ser forbedringspotensialer). På Nyhove sier for eksempel lærer Jorunn «Den plenumdelen har noen ganger trukket litt ut. Noen snakker litt mye, oppsummerer litt for mye om hva gruppen snakket om, når egentlig alle gruppene har snakket om det samme. Man kunne hatt mer tid i grupper enn den plenumsdelen noen ganger. Hatt mer tid til diskusjoner i gruppene.».

Aksjonslæring

Det tredje kjennetegnet som kan ledes ut av empirien er aksjonslæring. Aksjonslæring forstås i denne konteksten som en metode, og kunne derfor vært omtalt under forrige kjennetegn. Det løftes allikevel fram her som eget kjennetegn, da aksjonslæring er framtreddende på de to skolene. På Nyhove beskriver de aksjonslæring som et viktig virkemiddel for egen læring, for utvikling av undervisningspraksiser og læring mellom kolleger. Aksjonene oppleves som nyttige, der de tar eierskap til læringsprosessene og får omsatt teori til praksis gjennom erfaringer. Informantene på Nyhove uttrykker også at de har en systematisk og regelmessighet rundt utprøving, der de alene eller sammen med kolleger planlegger, gjennomfører og

evaluerer aksjonene. Alle utprøvinger i praksis møtes med de didaktiske spørsmålene hva, hvordan og hvorfor, der hvorfor-spørsmålet vies oppmerksomhet. Arbeidet med læringsaksjonene opptrer flere ganger som en samarbeids- og smaskapingprosess, der deling og evaluering kan føre til videreutvikling og nye utprøvinger. Av lærere på eget trinn, eller at andre lærere videreutvikler og prøver ut med sine elever på andre trinn. Og som en av informantene sier: «Erfaringsdeling har vært så matnyttig ... dette har jeg faktisk nytte av. Dette lærer jeg noe av. Det kan utvikle meg og min lærerrolle. Jeg lærer noe.».

På Storhove er også aksjoner og utprøving en sentral del av læreres og skolelederens læring. De støttet seg i stor grad på utprøvingsoppgavene de møtte i nettressursene, og fulgte anvisninger og råd gitt til disse oppgavene. Deling fra aksjonene ble også gjort. Her framstår delingen mindre systematisk og mindre utforskende. Samtidig uttrykker de at deling bidrar til åpenhet og det å lære av hverandre.

Før SkoleVFL og K-LK20 uttrykkes det som nevnt en individorientert og tung kultur på Storhove, der det ikke ble systematisk arbeidet med læreres og skolelederens læring, eller læring i praksis (i undervisningen) i form av planlagte aksjoner. På Nyhove uttrykkes det en kultur for både utprøving og deling, men som rektor sier, handlet der her mer om hva, hvordan og det å støtte hverandre: «Og vi snakket litt om det. Er vi litt snille med hverandre? Er det litt lett å si hyll, hyll og dette var bra og fint? Kunne vi også pirke litt, eller komme med spørsmål? Kunne det vært gjort annerledes? Hvorfor gjorde dere ikke sånn, eller hva kunne dere ha gjort? Vi synes vi har blitt flinkere til det, for vi trente. Om igjen og om igjen.».

Dialog og refleksjon

Det fjerde kjennetegnet på læringsprosessene som framkommer i empirien er dialog og refleksjon mellom lærere og skoleledere på skolen knyttet til nettressursenes tematiske innhold. Selv om denne studien ikke fanger læringsdialogen direkte, gir informantene flere beskrivelser av dette. De bruker en rekke ulike begreper som diskusjoner, drøfte, samtaler, stille spørsmål, snakke og refleksjon. Diskusjon og diskutere var de hyppigst brukte begrepet på begge skolene. Videre trekker informantene fram spørreordene hva, hvordan og hvorfor. Didaktiske spørsmål der både hvordan og hvorfor ut fra informantene er framtrepende i dialogene.

Videre uttrykker informantene på skolene viktigheten av oversettelse, der større begreper som dybdelæring og det doble verdigrunnet i K-LK20 oppleves som mer abstrakte begreper som de måtte bruke mer tid på å «pakke ut» sammen med kolleger på skolen. Tillitsvalgt Per på Nyhove sier for eksempel at «Det var litt teoretisk og abstrakt, og mange skjønnte det ikke helt». Samtidig påpeker informantene at enkelte nettressurser oppleves som mer praksisnære der behovet for oversettelse er mindre.

Informantene uttrykker at arbeidet med nettressursene til tider var utfordrende samtidig som de opplever nytte og relevans, noe som kan illustreres med følgende dialog på Nyhove der lærer Jorunn sier «Da jeg var rundt og hørte på hva de snakket om, så var det litt sånn vi vet egentlig ikke hva vi snakker om, men vi snakker om noe. Så jo tydeligere vi sammen ser nytten og relevans, desto mer vil vi jobbe med det.». Lærer Lene følger opp med å si «Vi tenker relevans hele tiden. At det vi lærer og det vi gjør på tirsdager må være relevant. Det betyr at vi må teste ting ut [...] Samtidig kan det være interessant å gå i dybden på noe teoretisk og utforske forståelser.». Jorunn uttyper videre om samtalene og erfaringsdeling, der hun sier «Og det synes jeg alltid når vi jobber i slike grupper med personalet, at det kommer fram mange nye ting som man ikke hadde tenkt på før.». Senere i samtalen sier rektor «Og så er det, som de andre sier, det er vi som må skape relevansen her hos oss.», som viser en forventning til dialogene i personalet. Ut fra empirien basert på informantenes opplevelser framstår dialogene på skolene, og på Nyhove spesielt av å være utforskende og undrende, der de sammen utvikler både egne og felles forståelser. Et annet trekk fra ut fra beskrivelsene, er at læringsprosessene framstår som mer læringsorienterte enn aktivitetsorientert. De er opptatt av aktivitet og utprøving, men for å lære. Ikke bare for å ha gjort eller bli ferdige med nettressursene.

Funn i empirien viser at de opplever at dialogene har endret seg over tid ved begge skoler. Fra å dele og diskutere hva eller snakke om ikke-faglige temaer, til en dreining mot å reflektere sammen og utforske med spørreordene hvordan og hvorfor. Dialogene og refleksjonene synes med andre ord å ha endret seg fra å være mer i overflaten, til å gå mer i dybden der det kontinuerlig stilles nye utforskende spørsmål. Tidligere sitat fra Nyhove er et eksempel på dette (se forrige side), og på spørsmålet «Er det noe dere har sluttet med» svarer skoleleder Lise på Storhove følgende: «Vi har sluttet med mye koseprat og hva vi skal ha til middag. Det er mye mer faglig prat. Jeg synes nesten vi snakker fag hele tiden. For eksempel når vi kommer fra en time, så forteller og snakker vi om det. Jeg synes vi er veldig åpne på å snakke

om ting som vi gjør i klasserommet, eller som opptar oss faglig. Det gjorde vi ikke tidligere.»). Et eksempel der dialogen har beveget seg fra noe ikke-faglig til å være både fag- og praksisorientert.

5.1.3 Kunnskapsutvikling og profesjonsutvikling

Det tredje forskningsspørsmålet i denne undersøkelsen er: I arbeidet med de skolebaserte nettressursene, *hvordan opplever og forstår lærere og skoleledere læringsprosessene?*

Dette forskningsspørsmålet utvider rammene for læringsprosessene, slik at det blir mulig å fange spennet mellom prosess og resultat. Empiri utviklet til dette forskningsspørsmålet dekker kategoriene kunnskapsutvikling, profesjonsutvikling og nye praksiser. I dette underkapittelet er kunnskapsutvikling og profesjonsutvikling samlet for å gi et bedre overblikk, samtidig som de griper inn i hverandre. Empiri som redegjøres for her må samtidig tolkes og forstås i lys av foregående forskningsspørsmål.

Det mest sentrale funnet i disse kategoriene er at informantene på begge skolene opplever at de har videreutviklet kunnskaper på flere områder der felles forståelser er dreiningspunktet. De uttrykker at de oversetter og tar «eierskap» til ulike begreper de arbeider med i de skolebaserte nettressurser, primært gjennom utforskende dialog, diskusjon og refleksjon. Eierskap til og felles forståelser opplever de som profesjonaliserende eller profesjonsutviklende på både individ og kollektivt nivå, samtidig som det gir dem trygghet i jobben som lærer eller skoleleder. Sagt på en annen måte, så føler de seg mer profesjonelle med felles språk og felles forståelser. Tillitsvalgt Per på Nyhovet forteller at «Språkbruken vår har utviklet seg. Vi snakker sammen på en annen måte der vi bruker fagbegreper. Det har blitt et mer profesjonelt språk på arbeidsplassen.»). Dette er et eksempel på opplevelse og forståelse i retning av profesjonalitet. Lærer Jorunn på samme skole opplever det lignende når hun sier «Man føler at det blir mer helhetlig. Vi har for eksempel de samme tankene om VFL. For der var det ulike forståelser i oppstarten. Gjennom arbeidet og læringen opplever man at man blir mer profesjonell, med felles forståelser på ulike trinn.»)

Siden begge skolene har arbeidet med de samme skolebaserte nettressursene, er det ikke unaturlig at de gjennom læringsprosessene de selv har initiert og vært del av, opplever en videreutvikling av kunnskaper og forståelser rundt begreper som læringsfremmende vurdering, elevinvolvering, dybdelæring og kompetansebegrepet. Dette er ikke felles

forståelser på tvers av skolene, men de uttrykker at de har utviklet felles forståelser på egen skole, og at dette også har innvirkninger på praksiser.

Det mest eksplisitte funnet knyttet til kunnskapsutvikling kommer fram på Storhove. I intervjuet sier tillitsvalgt Gunnar: «Det å få en slik felles forståelse, byggesteiner i det pedagogiske grunnsynet, det tror jeg har gjort mye. Men, den endringen tar tid. For eget vedkommende, så føler jeg at jeg nærmest har snudd 180%. Fra å være veldig opptatt av kun resultat, til å være opptatt av selve læringa og prosessen.». Leder Lise uttrykker også at hun har hatt en endring i både elev- og læringssyn, der hun opplever å ha beveget seg fra å være resultatorientert til å være læringsorientert.

Samlet sett synes det ut fra informantenes beskrivelser og analyse av empirien i disse to kategoriene (ved begge skoler), at informantene opplever og erfarer at de har utviklet både nye kunnskaper, endret elev- og læringssyn, profesjonsutvikling og videreutvikling av de profesjonelle læringsfellesskapene.

5.1.4 Nye praksiser

Nye praksiser er den siste kategorien i studien og er som de to foregående kategoriene knyttet til forskningsspørsmålet *hvordan opplever og forstår lærere og skoleledere læringsprosessene?*

I begge fokusgruppeintervjuene ble lærerne og skolelederne stilt overfor følgende intervju spørsmål: På hvilke måter tenker dere at arbeidet med og bruk av de nettbaserte læringsressursene vil påvirke undervisningspraksiser og læringspraksiser mellom lærere og skoleledere? Ut fra informantenes beskrivelser på begge skolene, uttrykkes det at arbeidet med og læringsprosessene støttet av nettressursene vil påvirke framtidige praksiser, og at det allerede har ført til etablering av nye praksiser. Dette gjelder både undervisningspraksiser og læringspraksiser mellom lærere og skoleledere. Jeg har tidligere vært inne på empiriske funn knyttet til læreres og skolelederes læring gjennom kollektiv orientering og metoder for læring, og at det er etablert en rekke nye læringsfellesskap ved skolene som går på tvers av fag og trinn. Denne organiseringen på tvers opplever informantene som styrkende for læringsprosessene, samtidig som det bidrar til trygghet i personale. Det er primært i disse nye læringsfellesskapene at de har videreutviklet og tatt «eierskap» over metoder å lære på. På Nyhovet brukte de metoden IGP før de startet arbeidet med de skolebaserte nettressursene,

men opplever at de har videreutviklet metoden og gitt den flere «fasetter». Sagt med andre ord, en metode som rommer en rekke ulike variasjoner og tilnærminger. Variasjoner og tilnærminger som styrker læringsdialogen dem imellom. Læringsdialoger som går ut over deling av hva de har gjort, til å inkludere spørreordene hvordan og hvorfor, der de kritisk utforsker praksiser og forståelser sammen. På begge skolene uttrykker de at disse nye læringspraksisene er noe de vil videreføre, og som de antar vil være sentrale ved skolen i lang tid framover. Oppsummert kan det ut fra informantenes beskrivelser virke som at begge skolene har beveget seg fra å kjenne til IGP som metode og trene på å mestre metoden, til at IGP er en naturlig del å organisere læringsprosessene på som gir de mulighet til å fokusere på selve dialogen og utforske temaet som står i fokus.

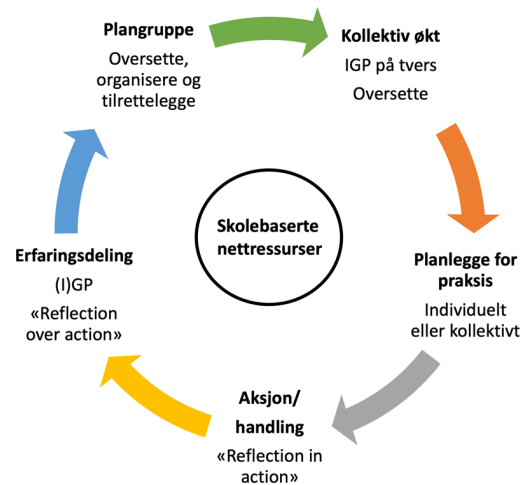
På samme måte som de opplever og beskriver utvikling av nye læringspraksiser mellom lærere og skoleledere, gjør de dette også for undervisningspraksiser. De opplever allerede endringer av undervisningspraksiser innen blant annet vurdering for læring, elevinvolvering, dybdelæring og tverrfaglighet. Begge skoler påpeker også at de har gjort endringer av timeplan for enkelte fag, slik at de kan bruke mer tid sammen med elevene og holde fokus på bestemte emner over lengre perioder. Dette er også noe de uttrykker behov for å videreutvikle framover. Informantene på Storhove uttrykker også eksplisitt at lærernes vurderingspraksis har endret seg etter arbeidet med SkoleVFL, der de har redusert antall karakterer og kun gir karakter når det er lovpålagt (halvårlig vurdering og standpunktvurdering). Denne studien kan ikke bekrefte eller verifisere dette. Dette er informantenes egne erfaringer og opplevelser av sin virkelighet.

5.2 Sentrale funn og oppsummering kapittel 5

I dette kapitlet har det blitt presentert og analysert en del sentrale funn knyttet til de fem kategoriene, som igjen har en direkte kobling til forskningsspørsmålene i studien.

Forskningsspørsmål som skal understøtte det problemstillingen etterspør. For å gi en samlet oversikt over de mest sentrale funnene i empirien, har jeg utviklet en modell som kan illustrere disse. Modellen har blitt utviklet med utgangspunkt i Tiller (2006) sin aksjonslæringsmodell.

Ved å se de ulike og mest sentrale funnene knyttet til de ulike kategoriene i sammenheng, framstår lærernes og skoleledernes erfaringer med læring støttet av skolebaserte nettressurser som en sirkulær prosess. De skolebaserte nettressursene er plassert i sentrum av modellen, for å illustrere at de danner et viktig utgangspunkt for læringsprosessene, der de hele tiden er i relasjon til de ulike komponentene i sirkelen rundt. Et fra empirien starter læringsprosessene i *Plangruppene* som oversetter nettressursene, organiserer og tilrettelegger for læring. Empirien viser at plangruppene har en avgjørende rolle for læringsarbeidet som skal foregå. Ut fra samtale med informantene framstår også arbeidet i plangruppene som en sirkulær læringsprosess.



Figur 4 Skolenes lærings sirkel for læring støttet av skolebaserte nettressurser.

Neste trinn i modellen er de *Kollektive læringsøktene* der hele det pedagogiske personalet involveres og deltar aktivt. Læringsøktene er ut fra empirien basert på varierte metoder, der IGP-metodikk er grunnsteinen. Det er i gruppedelen at det på begge skoler regelmessig blandes på tvers av fag og trinn. Her veksler læringsprosessene mellom individuell og kollektiv læring, der de oversetter og kobler eksternt kunnskap fra nettressursene til intern kunnskap og praksis. Disse prosessene framstår også som sirkulære der de gjennom flere runder utforsker og stiller spørsmål.

Det tredje trinnet er *Planlegge for praksis*. Dette kan forgå individuelt, eller gjennom at lærerne samarbeider. På begge skolene fokuseres det på utprøving i praksis (aksjoner), og det er på dette trinnet de «klargjør» teoretiske perspektiver eller praktiske innspill i nettressursene for undervisningspraksis. Sagt på en annen måte, så tar de her tak i perspektiver som ble utforsket på forrige trinn, og klargjør det for neste trinn i lærings sirkelen som er *Aksjon/handling*. På dette trinnet gjennomføres det som er planlagt. Samtidig som de gjennomfører, viser empirien at de kontinuerlig reflekterer og stiller spørsmål mens de er i praksis.

Ut fra empirien, framstår det femte trinnet *Erfaringsdeling* som en svært sentral faktor på begge skolene, der det flere ganger påpekes nytte, relevans og at de «lærer noe». Dette organiseres primært som en kollektiv økt der det deles i plenum etterfulgt av gruppesamtaler, eller at deling foregår i grupper. Igjen er blanding på tvers av trinn og fag utgangspunkt for gruppesammensettingene, der det etter deling fra praksis utforskes videre. Refleksjon over praksis gjennom de tre didaktiske spørsmålene *hva*, *hvordan* og *hvorfor* er framtreddende her. I denne fasen er plangruppemedlemmene er aktivt med, noe som danner et grunnlag for videre planlegging og arbeid i plangruppene, og ny runde i læringssirkelen. Det kan være forberedelse til neste tema og nettressurs, eller at de bygger videre på samme tema med ny runde. I begge intervjuene påpekes det av informantene at de kan holde på med et tema over både 3 og 4 uker. Arbeid og læring knyttet til dybdelæring er et eksempel på dette. De skolebaserte nettressursene er også satt opp slik at det kan være en rekke korte læringsressurser som sikter mot et bestemt tema.

Et siste og viktig aspekt som er påpekt tidligere i kapittelet, er funnet dialog og refleksjon. Ut fra empirien framstår dialog og refleksjon som et kjerneelement i læreres og skolelederes læring på Nyhove og Storhove, og dialog og refleksjon er gjennomgående på alle trinnene i modellen. Videre er modellen med tilhørende beskrivelser er en sammenfatting av empiri fra de ulike kategoriene med tilhørende forskningsspørsmål, og utgjør her de mest sentrale funnene fra empirien som er utviklet. Sentrale funn som er relevant for det problemstillingen etterspør.

Kapittel 6: Drøfting

I dette kapitlet vil de empiriske funnene i kapittel 5 drøftes i lys av det teoretiske rammeverket som ble presentert i kapittel 2. Kapittel 6 innledes med et kritisk og teoretisk blikk på de skolebaserte nettressursene. Deretter vil jeg drøfte og belyse sentrale funn fra empirien ut fra teori. Dette gjøres med utgangspunkt i forskningsspørsmålene som stilles. I avslutningen av kapitlet vil sentrale funn som er relevante for problemstillingen *Hvordan erfarer lærere og skoleledere læring støttet av skolebaserte nettressurser?* utforskes ut fra perspektivene profesjonalisering ovenfra, utenfra og innenfra, som etterfølges av en oppsummering av kapitlet.

6.1 SkoleVFL og K-LK20

De skolebaserte nettressursene *Skolebasert Vurdering For Læring* (SkoleVFL) og *Kompetansepakke for innføring av nytt læreplanverk* (K-LK20) er en sentral faktor i denne studien av hvordan lærere og skoleledere erfarer læring. De skolebaserte nettressursene betraktes som artefakter som kan støtte læringsprosessene både faglig og prosessuelt. I kapittel 2 ble det gjort rede for kunnskapsgrunnlaget knyttet til slike nettressurser, der det med støtte i internasjonal forskning ble påpekt at det foreligger et svakt empirisk grunnlag på feltet (Parsons mfl., 2019). Med lite empiri og mangel på store forskningsprosjekter om læreres og skolelederes profesjonsutvikling på nett, virker det som at det som foreligger støtter seg til eksisterende forskning og teori som ikke har utgangspunkt i det digitale. Eksempelvis henviser og støtter Parsons mfl. (2019) seg til sosialkonstruktivistiske perspektiver og Vygotskij, Lave og Wenger sine læringssyn, når de argumenterer for *online teacher professional development* (ibid. s. 34). Bates mfl. (2016) på sin side argumenterer for læring basert på samarbeid mellom profesjonsutøvere, og at et slikt samarbeid blir ekstra viktig når læringsressursene er på nett. Samarbeidsbaserte læringsprosesser synes også å være sentralt i Siemens (2006) konnektivistiske teori. En teori han utviklet med utgangspunkt i «Chaos-theory», der han hevder at dagens verden og læring spesielt ikke kan forstås eller forklares ut fra klassiske teorier som behaviorisme, kognitivismen eller konstruktivismen. Han tar ikke stilling til om denne læringen bør foregå på arbeidsplassen med kolleger, og synes langt mer opptatt av at profesjonsutøvere kan møtes på nett, og at disse møtene kan danne grunnlag for læring. Samtidig som han hevder at konstruktivistiske perspektiver ikke er tilstrekkelig for læring i en digital verden, virker det allikevel som hans konnektivistiske teori har flere paralleller med eller bygger på videre på disse perspektivene. Han argumenterer blant annet

for digitale design, og at de som artefakt som kan støtte og legge til rette for læring (ibid. s. 18). Fishman mfl. (2013) og Moon mfl. (2014) har i sine undersøkelser sammenlignet utbytte av profesjonsutvikling *online* og *face-to-face*, og konkluderer med at læring på nett kan gi samme utbytte som når det foregår lokalt ansikt til ansikt, og de synes å dele Siemens sterke tro på nettlæring så lenge det fasiliteres for det. I SkoleVFL og K-LK06 er samarbeid og læring på arbeidsplassen som veksler mellom det individuelle og det kollektive et sentralt utgangspunkt, noe som også ligger implisitt i den skolebaserte tilnærmingen der hele det pedagogiske personalet skal involveres. Samtidig bygger enkelte av ressursene på samarbeid og dialog online. RESULT ved Norges arktiske universitet har gjennomført en utvidet deltakerundersøkelse av SkoleVFL (Lund, 2020), og her virker det derimot som om de samarbeidsorienterte ressursene der lærere og skoleledere kan dele refleksjoner og diskutere med hverandre på nett, er de ressursene som oppleves av deltakerne som mindre relevante og nyttige. Et funn som står i sterk kontrast til Siemens, Fishman og Moon sine argumenter og funn. Intensjonene i SkoleVFL og K-LK20 kan være gode, men det virker her som om lærere og skoleledere prioriterer å samarbeide der de er, i sin kontekst. I fokusgruppeintervjuene uttrykker informantene også at det er denne arenaen som er viktigst, og prioriterer derfor lokalt samarbeid framfor samarbeid på nett. Dette kan også forstås som en naturlig konsekvens av den skolebaserte tilnærmingen, der det er viktigere å involvere hele personalet på skolen i sin kontekst, enn å involvere seg med andre på nett.

Lærere og skoleledere utfordres gjennom nettressursene i SkoleVFL og K-LK20 både faglig og prosessuelt. Samtidig er ikke nettressursene noe mer enn et artefakt som kan støtte læringsprosessene. Nettressursene kan støtte i mer eller mindre grad, men dette avhenger av aktørene og deres evne og kapasitet til å lære (Postholm, 2012). Og som jeg har vært inne på i oppgavens teorikapittel, er læring både komplekst og sammensatt. Denne studien har tatt utgangspunkt i to skoler som utad uttrykker at de lykkes eller mestrer læring og utviklingsarbeid støttet av skolebaserte nettressurser. Hva er det de gjør og hvordan er det de lærer kan ha overføringsverdi til andre skoler som synes læring støttet av skolebaserte nettressurser er krevende, eller at de vurderer å støtte læring samtidig som de er usikre på dette nye artefaktet. Et artefakt som blir mer og mer vanlig gjennom Utdanningsdirektoratets initiering av flere skolebaserte kompetansepakker. Og bare valg av navnet kompetansepakker er interessant i seg selv. Er det pakker som automatisk øker læreres og skolelederes kompetanser når de åpnes opp? Hva er egentlig pakket inn, og hvordan og i hvilken grad skal det oversettes og pakkes ut? Eller er det som navnet til undersøkelsen av piloten for

Ungdomstrinn i utvikling skisserer (Postholm mfl., 2013); en gavepakke? Disse spørsmålene leder til kapittelets neste del som tar utgangspunkt i forskningsspørsmålet hvordan organiseres og tilrettelegges det for læring? Med andre ord, hvordan pakker de ut de skolebaserte nettressursene.

6.2 Hvordan organiseres og tilrettelegges det for læring?

I empirien utviklet gjennom undersøkelsen, er det en rekke elementer som trekkes fram av informantene som viktige med tanke på organisering og tilrettelegging av læring støttet av nettressurser. De mest framtrædende er plangruppe med delegert ansvar, involvering, regelmessig blanding av personalet i læringsøktene som går på tvers av trinn og fag og det å «pakke ut» nettressursene.

Plangruppene ved skolene framstår i ut fra empirien som den mest avgjørende faktoren for organisering og tilrettelegging, da disse gruppene har hatt og fortsatt har et hovedansvar for arbeidet med de skolebaserte nettressursene. Begge rektorene synes å ha basert seg på distribuert ledelse gjennom det delegerte ansvaret fra rektorene. Et ansvar for planlegging, organisering, tilrettelegging, ledelse av fellesøktene og oppfølging av lærerne på de ulike trinnene. Undersøkelsen gir ikke nok empiri til å gå dypt inn i ledelsesforankring og førende perspektiver, men myndiggjøringen med distribusjon av ansvar har flere likhetstrekk med Spillane (2006), Møller og Ottesen (2006) sine perspektiver på distribuert ledelse. Samtidig er rektor på begge skolene ledere av plangruppene, noe som ut ifra Robinson (2014) sin forståelse av rektors samlede ansvar for å lede virksomheten, synes å bli ivaretatt (s. 102). Denne myndiggjøringen og aktive involveringen av plangruppermedlemmene, peker også i retning av det Jacobsen (2007) beskriver som *endringsagenter*. Det vil si personer i en organisasjon som aktivt kan spille på lag med ledelsen, bidra til å støtte i endringsarbeid og som samtidig har en sterk posisjon i personalet. Ut fra informantenes beskrivelser av hvordan de både har og tar ansvar i rollen som plangruppermedlem, synes det derfor som at plangruppermedlemmene kan forstås som *endringsagenter* på begge skolene. *Endringsagenter* som aktivt bidrar gjennom organisering og tilrettelegging, og gjennom ledelse av læringsprosesser og videre oppfølging av dem.

I oppgavens teorikapittel ble perspektiver om profesjonelle læringsfellesskap utforsket og koblet til det nye læreplanverket (2019b) og Stoll mfl. (2006) sin definisjon. Ifølge Stoll mfl.

består ikke en skole av kun ett læringsfellesskap, men en rekke ulike fellesskap som kan eksistere side om side. De kan overlappe hverandre, støtte opp under hverandre eller motvirke hverandre. Slike læringsfellesskap kan være sterke eller svake (ibid.). Dette utgangspunktet gir grunnlag for å forstå plangruppene som profesjonelle læringsfellesskap. Læringsfellesskap bestående av endringsagenter som sammen utforsker de skolebaserte nettressursene, planlegger handlinger på vegne av personalet, initierer de og følger opp både prosess og resultater. Videre gir de systematiske og regelmessige prosessene som informantene beskriver, gir grunn for to antagelser. Den første er at plangruppene på begge skolene virker å være sterke læringsfellesskap som gjennom det distribuerte ansvaret, legger føringer for og påvirker hver enkelt profesjonsutøver, de ulike profesjonelle læringsfellesskapene og skolen som organisasjon. Den andre antagelsen er at plangruppene synes å være *lærende* fellesskaper. Dette kommer spesielt til uttrykk på Nyhove, der plangruppen gjennomfører interne læringsøkter der de skolebaserte nettressursene brukes som utgangspunkt. Det tester med andre ord noe av det faglige innholdet og prosessene internt i gruppen, før det gjennomføres med personalet. En tilnærming som kan forstås i retning av Argyris og Schön (1996) sin modell om læring i enkle og doble kretser, der plangruppermedlemmene sammen utforsker nettressursene som styrende faktorer, handler og vurderer. De teoretiske perspektivene over og empiriske funn kan samlet sett legge et grunnlag for at plangruppene ikke bare kan forstås som profesjonelle læringsfellesskap, men også kan defineres som profesjonelle læringsfellesskap bestående av viktige endringsagenter.

Informantene på begge skoler uttrykker at de flere ganger endrer på tilnærminger som skisseres i de skolebaserte nettressursene. Denne endringen kan bestå av både prosess og format, der de benytter en annen metodisk tilnærming som de mener vil egne seg bedre, eller at en film *oversettes* og legges fram som en presentasjon av de som er ansvarlig for læringsøkta. En slik tilnærming der nettressursene aktivt utforskes og «pakkes ut» av plangruppene, kan forklares og forstås ut i fra Røvik (2007) og Hermansen (2018) sine perspektiver om oversettelse. Hermansen påpeker blant annet at det trengs oversettelseskompetanse for å oversette ekstern kunnskap fra en kontekst til en annen (ibid). Eksempelet ovenfor der plangruppermedlemmene for eksempel endrer på metodisk tilnærming, viser at de oversetter de skolebaserte nettressursene til sin kontekst. En oversettelse som foregår gjennom dialog og refleksjon, men også gjennom handling. Praktisk testing av nettressursene i plangruppene er et eksempel på dette. En slik oversettelse er ifølge en rekke studier både tid- og arbeidskrevende (Bekkelien og Solstad, 2017; Hermansen, 2018;

Helstad og Mausestaden, 2019), men det synes her som at plangruppene velger å bruke både tid og krefter til det. På Nyhove er de som påpekt i forrige kapittel, opptatt av relevans der rektor Anne uttrykker «Og så er det, som de snakker om alle sammen, det er vi som må skape relevansen her hos oss.». Når de tilpasser nettressursene, så kan dette betraktes som at de oversetter det til sin kontekst for at det skal være relevant, og at dette er noe de selv er ansvarlige for. Røvik (2007) framhever at det er ulike grader eller modus av oversetting: reproduksjon, modifiserende eller radikal. Ut fra beskrivelsene på begge skoler synes det som oversettelsene veksler mellom reproduksjon og modifisering, der plangruppene ikke virker fremmed fra å bevege seg i retning radikal modus der nettressursene brukes som inspirasjon, så lenge «utpakkingen» kan skapes relevans.

De empiriske funnene involvering og blanding på tvers av fag henger nøye sammen, og trekkes fram en rekke ganger av informantene på begge skoler. Samtidig synes rektor Anne på Nyhove og skoleleder Lise på Storhove ekstra opptatt av dette. Lise uttrykker for eksempel «... alle skal utvikle seg. Utvikle en vi skole, der hele personalet er med.». I et slikt utsagn ligger det flere forståelser som går ut over involvering, og som også påpeker noe av formålet hun har om en kollektiv *identitet*. En identitet som ifølge Wenger (2004) kan bygges gjennom læring. Samtidig er det ut fra empirien tydelig at involvering foregår på flere plan, der rektorene involverer lærere i plangruppene, involvering gjennom at hele det pedagogiske personalet skal delta i læringsprosessene, og plangruppenes føring når de organiserer og tilrettelegger for læring der det blandes på tvers av fag og trinn. Med skoleleder Lises sitt formål om å utvikle en VI-skole, kan det å regelmessig blande på tvers øke sannsynligheten for å få til dette. Om valg av blanding på tvers er et strategisk valg av skolens ledelse for å oppnå en VI-skole er ikke undersøkt. Informantene på begge skolene synes å legge større vekt på mulighetene til å lære av hverandre og utvikle felles forståelser og praksiser, som igjen kan bidra til in VI-orientering i personalet. En kollektiv tilnærming til læring som finner støtte den skolebaserte strategien (Utdanningsdirektoratet, 2012) og føringer i det nye læreplanverket (Utdanningsdirektoratet, 2019b). En tilnærming som plangruppene gjennom organisering og tilrettelegging bereder grunnen for. Det er en del nyanseforskjeller mellom hvordan skolene organiserer og tilrettelegger, men prinsippene synes å være de samme.

6.3 Hva kjennetegner læringsprosessene mellom lærere og ledere?

Studiens andre forskningsspørsmål er *Hva kjennetegner læringsprosessene?* Det ligger en sosialkonstruktivistisk forståelse av læringsbegrepet til grunn basert på Wittek (2012) sin tolkning. Dette innebærer at læringsprosessene har en individuell og kollektiv dimensjon der læring skjer i en sosial kontekst støttet av spesielle artefakter. En forståelse og et syn på læring som det virker at plangruppene på begge skolene baserer både organisering og tilrettelegging av læringsprosesser på. Et argument mot dette, er at de kun følger føringer og perspektiver i de skolebaserte nettressursene som er forankret i denne forståelsen, uten å selv ta stilling til dette. Dette argumentet er allikevel svakt, når vi ser på funn knyttet til læringsprosessene plangruppene gjennomfører, og hvordan de på begge skoler endrer og tilpasser de skolebaserte nettressursene slik at de skal fungere best mulig på sin skole.

Kollektiv tilnærming til læring og metodisk variasjon

I kapittel 5 ble det trukket fram fire sentrale funn som kjennetegner læringsprosessene: 1. kollektiv tilnærming til læring, 2. metodisk variasjon, 3. aksjonslæring og 4. dialog og refleksjon. Den kollektive tilnærmingen synes å være en del av plangruppenes arbeid og læring, og framstår også som et sentralt kjennetegn for læringsprosessene i fellesøktene. Læringsprosesser der profesjonsutøvere samles i profesjonelle læringsfellesskap og sammen kan utvikle felles forståelser, nye kunnskaper og planlegge nye praksiser. På Storhove uttrykker de at det er viktig at hver enkelt utvikler seg, at hele personalet utvikler seg, og at de kan utvikle en VI-skole, og at utvikling og styrking av de profesjonelle læringsfellesskapene er en praktisk konsekvens av den kollektive orienteringen. Det synes her som om de profesjonelle læringsfellesskapene er mer et middel enn et mål i seg selv. På Nyhove virker det som læringsfellesskapene i større grad også er et mål, når rektor uttrykker «Det er det vi fokuserer på. Hvordan vi skal bygge læring, og hvordan bygge dette læringsfellesskapet, felles forståelser og utvikling av felles kunnskaper, samskaping og deling.». Den kollektive orienteringen på begge skoler, Storhove sitt fokus på å utvikle en VI-skole og Nyhove sitt fokus på å utvikle læringsfellesskaper er perspektiver som kan betraktes og forstås ut fra Wenger (2004) sin sosiale teori om læring og læringsdimensjonene fellesskap og identitet. I læringsdimensjonen fellesskap forstås læring som deltakelse, noe som synes å være et sentralt prinsipp på begge skoler. Vi-skole og læringsfellesskap orienteringen kan etter Wengers teori knyttes til utvikling av kollektiv identitet (ibid. s. 15).

Ifølge både Stoll mfl. (2006) og Ekspertgruppa om lærerrollen (2016) er ikke en sterk kollektiv orientering og forsterking av profesjonelle læringsfellesskap helt uproblematisk. Ekspertgruppa hevder at samtidig som slike fellesskap kan bli sterke og robuste, kan de også bli motstandsdyktige for andre impulser. Impulser som kan komme utenfra eller fra andre fellesskaper på egen skole, noe som kan føre til at fellesskapet «lukker seg om seg selv» (ibid. s. 36). Denne «faren» påpekes også av Evetts (2003), der den knyttes til profesjonalisering innenfra. Den kollektive identiteten kan bli så sterk at den på samme måte som Ekspertgruppa påpeker, lukker seg og seg selv og kan bli en sterk motkraft mot dimensjonene ovenfra. Dette er også overførbar argumentasjon til utenfra perspektivet som Bekkelien og Solstad (2017) bringer inn. Den systematiske og regelmessige blandingen på tvers av fag og trinn kan her fungere som en motkraft mot etablering av autonome og satte fellesskaper, siden denne tilnærmingen hele tiden bidrar til nye små fellesskaper som etableres og oppløses fortløpende. Samtidig kan denne tilnærmingen allikevel forsterke Evetts (2003) poeng, der hele personalet kan bli en motkraft mot eksterne krefter utenfra.

Den kollektive orienteringen er ifølge empirien framtreddende ved begge skoler. Samtidig påpeker informantene på Nyhove og Storhove den individuelle dimensjonen og vekslingen mellom det individuelle og det kollektive flere ganger. Tillitsvalgt Per på Nyhove uttrykker for eksempel at: «Jeg tenker at det individuelle og det kollektive går hånd i hånd. Vi løfter enkeltindividet (kolleger), men også det kollektive.». Denne sammenhengen blir også tydelig og understøttes av det andre hovedfunnet om metodisk variasjon. Metodisk variasjon som virker å være forankret i IGP metodikk. En metodikk Berit Dahl (2019) betegner som en «støttestruktur for konstruksjon av ny læring» (ibid. s.45). Her er det viktig å påpeke at IGP ikke forstås som en lineær prosess som beveger seg fra det individuelle til det kollektive, men som en prosess som kan veksle fram og tilbake, og mellom tilegnelse og samspill (Illeris, 2006). Dette framstår som noe av kjernen i den metodiske variasjonen, gjennom at de for eksempel kan stokke om på rekkefølgen, og ta G før I og P til slutt. Noe som tidligere påpekt er initiert og ledet av plangruppene ut fra deres oversettelse til lokal kontekst (Røvik, 2007; Hermansen, 2018). Samtidig får de som ikke sitter i plangruppen påvirke gjennom sine tilbakemeldinger til plangruppen.

Aksjonslæring der teori og praksis kobles

Aksjonslæring framstår som det tredje sentrale funnet knyttet læreres og skolelederens læring støttet av skolebaserte nettressurser. Tiller (1999) beskriver aksjonslæring som “en

kontinuerlig lærings- og refleksjonsprosess støttet av kollegaer der intensjonen er å få gjort noe [...] med sikte på å forandre situasjonen til noe bedre” (s. 47). Klev og Levin (2009) forstår aksjonslæring som selve navet i deres modell for samskapt læring. På begge skoler brukes aksjonslæring aktivt når de skal omsette teoretiske perspektiver som har blitt utforsket i fellesøktene til handlinger. Handlinger som primært gjennomføres i undervisningstid. Et spennende aspekt her, er at en slik tilnærming kan bety at undervisningstid også forstås som en viktig arena for læring der de kan prøve og feile. En arena der de kan reflektere i praksis, etterfulgt av erfaringsdeling og refleksjon over praksis. Schön (1983) framhever dette aspektet som vesentlig i læringsprosessen. Irgens hevder på sin side at teori må omsettes i praksis for at det skal ha «verdi» (Irgens, 2016, s. 134), noe som framhever det handlingsteoretiske perspektivet han støtter seg til. På Nyhove uttrykker informantene en regelmessighet og høy hyppighet av aksjoner, der lærerne ukentlig planlegger og prøver ut. Aksjonene trenger ifølge informantene ikke være omfattende, men at det kan være små ting som prøves ut. Samtidig uttrykker de en kontinuitet rundt det å stille utforskende spørsmål der teori og praksis kobles. En kontinuitet som virker å gå ut over læringsaksjonene, der de stiller spørsmål uavhengig av om det er en læringsaksjon eller ikke. Lærer Gro uttrykker blant annet: «Ja, for eksempel dette med elevinvolvering. Vi diskuterte ganske mye på mitt tinn. Er dette relevant? Hvordan får vi til dette i undervisningen? Hvordan trekke elevene inn? Vi prøver å sikre undervisningsoppleggene vi lager gjennom å hele tiden å stoppe opp, stille spørsmål og trekke inn nye ting (fra SkoleVFL og K-LK20)». Videre uttrykker hun: «Erfaringsdeling har vært så matnyttig [...] Dette lærere jeg noe av. Det kan utvikle meg og min lærerrolle. Jeg lærer noe.». Disse sitatene tyder på en læringspraksis i retning av Schön (1983) sin teori om den reflekterte praktiker, samtidig som erfaringsdelingen og refleksjon i Tillers (1999) aksjonslæringsmodell både har en sentral plass og verdi. Verdien ligger ikke bare i å omsette til handling, men å dele og reflektere med kolleger over handlingene. I denne sammenheng synes Hargreaves og Fullan (2012) sitt tillegg til Schön sin teori å tre i kraft der det ikke handler om å utforske og undersøke praksis med praksis, men at lærere og skoleledere på begge skoler er åpne for og trekker inn ny teori, og bruker denne aktivt både til å initiere aksjoner og belyse praksiser. Samlet sett framstår koblingen av teori og praksis med aksjoner som en sirkulær prosess, der de regelmessig tar nye aksjonsrunder. Refleksiviteten de uttrykker indikerer også en form for læring i doble kretser (Argyris og Schön, 1996).

Informantene på Storhove virker ekstra engasjerte når de forteller om skolebaserte nettressurser som bidrar med praktiske eksempler og utfordrer til utprøving i praksis. Lise på

Storhove uttrykker i forbindelse med dette «at det gikk rett inn i praksis, så det var ikke vanskelig å få det til.». Dette kan tolkes og forstås på flere måter. En tolkning kan være at slike ressurser kan være lettere å identifisere seg med, og gjennom dette oppleves som mer relevante. Lund (2020) sin undersøkelse av SkoleVFL understøtter en slik forståelse, der spesielt lærerne foretrekker slike ressurser framfor teoretisk orienterte ressurser der de sammen skal utforske og diskutere forståelser. En rekke fagpersoner og undersøkelser påpeker som nevnt i forrige kapittel at oversettelse og kontekstualisering tid- og arbeidskrevende, og når nettressursene er veldig «tett på praksis» og kan testes ut direkte, vil sannsynligvis denne jobben bli langt enklere jf. Røviks (2007) poeng om reproduserende oversettelse. Enklere for de som skal organisere og tilrettelegge for læring, og lettere å håndtere for personalet som skal lære. Jo mer komplekst og vanskelig noe framstår, er det ifølge Jacobsen (2007) å yte motstand en naturlig og relativt vanlig reaksjon. På Storhove uttrykker de at det tidligere var en «tung» kultur med mye motstand, og selv om det påpekes en stor endring, kan det allikevel ligge en iboende «frykt» for at den skal komme tilbake. Videre kan funnet av at nettressurser i SkoleVFL og K-LK20 som bidrar med praksiseksempler og utprøving kan oppleves som mer relevant gi en stor utfordring. Slike nettressurser kan bidra til at praksis kun belyses med «ny» praksis, og at teori får mindre plass eller oversees helt. Irgens (2016) påpeker denne risikoen i sin forskning gjennom begrepsparene praksistyranniet og teoriyranniet, der praksis eller teori blir for dominant. Irgens argumenterer for at praksis må belyses med teori, og at teori kan forklares med praksis. Et perspektiv som står i fare om teori tillegges liten verdi eller overses. Videre bør dette perspektivet sammen med Røviks (2007) påpekte reproduksjonsorienterte oversettelsesmodus kommuniseres eksplisitt til initiativtagere og utviklere av skolebaserte nettressurser. En teorifattig og kopierende tilnærming, vil slik jeg ser det, kunne resultere i uønsket eller uhensiktsmessige læringsprosesser som ikke makter å gå ut over Argyris og Schöns (1996) læring i enkle kretser.

Samtidig forteller informantene på Storhove om flere læringsøkter der de har fordypet seg i teori og utforsket begreper som for eksempel vurdering, dybdelæring og tverrfaglighet. De uttrykker at personalet har vært aktivt med og vist høyt engasjement. Læringsprosesser de uttrykker at de har lyktes godt med. Så godt at eksempelvis tillitsvalgt Gunnar på Storhove opplever en 180% endring i elev- og læringssyn. En endring som har paralleller til tittelen på SkoleVFL undersøkelsen «Oi, her har det virkelig skjedd noe.» (Lund, 2020).

Dialog og refleksjon som kjernen i læring

Dialog og refleksjon er det siste kjennetegnet på læringsprosessene som skiller seg ut i empirien. Dialog og refleksjon kan ut fra Vygotskij (1974) forstås som selve kjernen i læring, der han i sitt syn på læring vektlegger språk og tenkning. Et slikt utgangspunkt understøtter dette kjennetegnets naturlige sammenheng og delaktighet med foregående kjennetegn. Dialog og refleksjon framstår også som en rød tråd gjennom begge fokusgruppeintervjuene og kategoriene intervjuguiden var strukturert etter. Informantene forteller om hvordan de snakker og reflekterer sammen. Om hvordan de utfordrer hverandre som kolleger med spørreordene hva, hvordan og hvorfor, der det siste spørreordet legger grunnlaget for utforskende spørsmål. Empirien viser en bevegelse fra å stille «trygge» spørsmål om hva og hvordan, til å aktivt bruke spørreordet hvorfor. Et eksempel på dette er når de på Nyhove påpeker at det var en viss utrygghet der de nøyer seg med å stille hva spørsmål og rose hverandres innsats, til å bevege seg over til hvordan og hvorfor spørsmål. Spørsmål som er langt mer utfordrende. Ser man denne endringen ut fra et teoretisk perspektiv, kan det igjen se ut som en bevegelse fra læring i enkle til doble kretser (Argyris og Schön, 1996). En annen betraktning kan være Irgens (2007) sine læringsnivå, der de har beveget seg oppover i nivåene og her befinner seg i en veksling mellom nivå 3 kunnskapsutvikling der de gjennom dialog og refleksjon bearbeider nye kunnskaper, og nivå 4 kunnskapsanvendelse knytter de til handlinger. Kombinert med den regelmessige blandingen på tvers, kan det ut fra Irgens nivåmodell argumenteres for at lærere og skoleledere på begge skoler kan realisere det øverste nivået som er organisatorisk læring (ibid. s. 54).

Samtidig som dialog og refleksjon kan forstås som selve kjernen i læringsprosessen, kan dette også betraktes som noe av det mest utfordrende i læringsprosessene. En utfordring kan knyttes til at dialog og refleksjon i seg selv er komplekst, noen som Helstad (2014) trekker fram i en undersøkelse av samtaler mellom erfarne lærere. En kompleksitet jeg som forsker også stilles ovenfor. Gjennom intervjuene måtte jeg flere ganger stille avklarende spørsmål eller speile min forståelse, og i transkriberingen måtte jeg kontinuerlig stille meg selv spørsmål som hva er det de egentlig sier, hva mener de med dette eller er det slik de forstår det? Lærer Jorunn på Nyhove synliggjør denne kompleksiteten og hvor vanskelig det kan være når hun uttrykker: «Da jeg var rundt og hørte på hva de snakket om, så var det litt sånn; vi vet egentlig ikke hva vi snakker om, men vi snakker om noe.». Videre uttrykker hun «at det kommer fram mange nye ting som man ikke hadde tenkt på før.», som viser at selv om dialog og refleksjon er komplekst, kan det bidra til nye perspektiver og forståelser. Videre viser det

at oversettelse ikke bare handler om plangruppenes organisering og tilrettelegging, men at det er en kontinuerlig oversettelses og utforskningsprosess som alle deltakere i læring utfordres av (Hermansen, 2018). I arbeidet de skolebaserte nettressursene møter de denne utfordringen løpende etter hvert som de skal oversette og kontekstualisere nye nettressurser. Samtidig virker det som det ikke bare er plangruppene som tar seg tid til, og har kapasitet til å utforske teori og abstrakte begreper. Det framstår også som at plangruppene har sikret denne tiden for resten av personalet, slik at de også får nok tid til å «eierskap» til for eksempel dybdelæringsbegrepet med spørsmål som: «Hva er det egentlig?», «Hva er våre tanker om og forståelser av dybdelæring nå?» og «Hvilke føringer gir det for praksis?». Spørsmål som de bruker for å reflektere og diskuterer i en sosial kontekst og deretter forsøker å omsette dybdelæring i handlinger. En tilnærming og praksis som bærer preg av å være samskapt læring (Klev og Levin, 2009).

6.4 Hvordan opplever og forstår lærere og skoleledere læringsprosessene?

Det tredje og siste forskningsspørsmålet danner et spenn mellom prosess og resultat. Læring og forskning har ifølge Postholm (2012) ulike formål, og dette forskningsspørsmålet har som formål å undersøke om informantene på Nyhove og Storhove opplever og erfarer at læringsprosessene har bidratt til kunnskapsutvikling, profesjonsutvikling og nye praksiser. Hva de har lært er ifølge Helstad (2014) også et empirisk spørsmål (s. 135). Her er det viktig å påpeke at denne undersøkelsen fanger informantenes erfaringer, opplevelser og forståelser av hva de har lært og utviklet. En utfordring her kan knyttes til Argyris og Schön (1996) der de skiller mellom uttalt og anvendt teori. På samme måte som uttalt teori og anvendt teori ikke nødvendigvis er det samme, så er dette også gjeldende i denne sammenheng. Samtidig er det grunn til å anta at det de sier er sant, både med tanke på undersøkelsen åpne og utforskende intervju spørsmål og informantenes detaljerte beskrivelser (Kvale og Brinkmann, 2017). Så når informantene på Storhove uttaler at de har endret vurderingspraksis og redusert antall karakterer på skolen, så antar jeg som forsker at dette er tilfelle. Her føler jeg som forsker mindre behov for å kontrollere, siden studien fokuserer på deres erfaringer. Deres opplevelser av sin virkelighet, slik de ser den.

Empirien i utviklet gjennom denne studien forteller at informantene opplever og erfarer at læringsprosessene og arbeidet med de skolebaserte nettressursene har bidratt til videreutvikling av kunnskaper og nye kunnskaper. Eksempler på dette er formålet med

vurdering, elevinvolvering, intensjon med det nye læreplanverket, kompetansebegrepet, dybdelæring og tverrfaglighet for å nevne noen. Videre synes det som om forståelse av læring har endret seg. Dette er som nevnt svært framtreddende på Storhove, der de uttrykker at de har endret læringssyn fra resultatorientering til læringsorientering. På Nyhovet virker det som det allerede eksisterte en slik læringsorientering, men at denne har blitt forsterket både med tanke på elevenes læring og for lærers og skolelederens læring. Profesjonsutvikling og utvikling av profesjonelle læringsfellesskap kan tolkes og forstås i lys av kunnskapsutvikling, der utforskning av teori og begreper ifølge informantene bidrar til felles forståelser og et mer «profesjonelt språk». Opplevelsen av trygghet og økt tillit både internt og eksternt, noe som trekkes fram på Nyhovet, kan også forstås som en indikasjon på at de føler seg mer profesjonelle og har utviklet seg både individuelt og kollektivt. VI-skole orienteringen og felles identitet på Storhove kan være et annet eksempel. Videre synes det som læringsprosessene knyttet til aksjonsjoner med etterfølgende deling, refleksjon og diskusjon er en viktig faktor for opplevelsen av profesjonalitet.

Nye praksiser blir tydelig når informantene blir utfordret på spørsmål om hva de gjør nå, som de ikke gjorde før. Med utgangspunkt i undervisningspraksiser virker det å være flere likhetstrekk, noe som er naturlig når det har støttet seg til de samme skolebaserte nettressursene. Her trekker de spesielt fram vurderingspraksis, elevinvolvering og dybdelæring (og endret timeplan). På Storhove trekkes det som nevnt fram reduksjon i antall karakterer som gis, og det er naturlig at dette ikke framkommer som et tema på Nyhove som ikke har denne føringen. Selv om det er flere likhetstrekk mellom skolene, er det nyanseforskjeller mellom skolene. Her hadde det vært spennende om lærerne kunne møttes på tvers av skolene og utforsket for eksempel begrepet dybdelæring. For selv om de har støttet seg til samme nettressurser, vil det nok være ulike forståelser, siden begrepet er «pakket ut» i ulike kontekster, og de har møtt begrepet ut fra egne erfaringer og den kulturen de er en del av. Erfaringer og kulturelle dimensjoner som Wittek (2012) påpeker, og som er en som er en sentral forståelse i sosiokulturell læringsteori.

Når fokuset rettes mot nye praksiser mellom lærere og skoleledere, så skiller de to skolene seg en del. På Nyhove virker det som om de i større grad har videreutviklet eksisterende praksiser, mens på Storhove synes det som de sammen i større grad har utviklet nye praksiser. Dette kan ha sammenheng med hva som kjennetegnet de to skolene før de begynte å arbeide med SkoleVFL. På Storhove uttrykker de at det var en tung og lite lærende kultur på skolen,

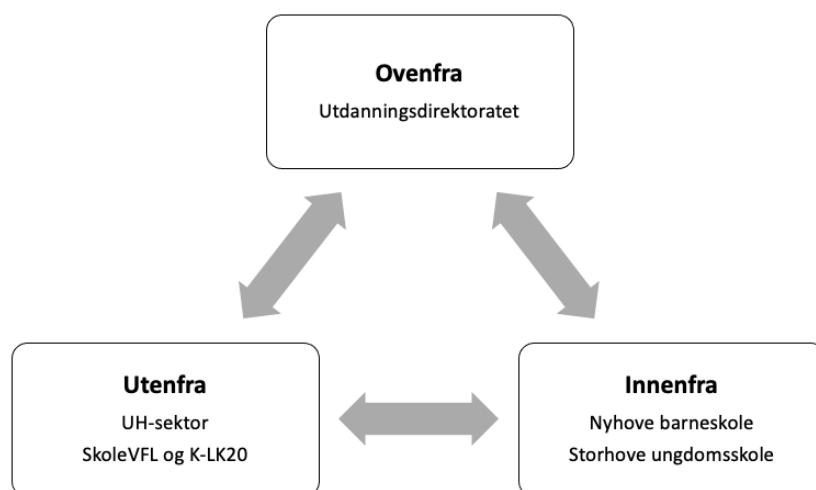
og at det over tid har skjedd et «paradigmeskifte», mens på Nyhove uttrykker de at det i lang tid har vært læringsfokus og positivitet i personalet. Et personale som ønsker å lære og ha det bra sammen, og som den ene informanten sier: «Vi har jo også et veldig positivt personale da.». På Nyhove barneskole kjente de allerede til flere ulike metoder som for eksempel lærende møter, IGP og aksjonslæring, og det framstår her som de gjennom læringsprosessene støttet av de skolebaserte nettressursene har tatt eierskap til metodene når tillitsvalgt Per sier: «Og vi har brukt IGP tilnærmingen ganske mye. I starten så var vi ikke gode på det. Men vi har blitt bedre etter hvert. Vi har lært metodene og kan bruke dem når er det naturlig.». Måten de også beskriver hvordan plangruppen har organisert og tilrettelagt, indikerer at de i tillegg til å eie metodene, også har videreutviklet dem i sin kontekst. Lærer Gro sier for eksempel følgende: «Vi har ulike måter å gjøre det på ut ifra hvordan oppgaven har vært, og vi har også organisert hvordan gruppene skal snakke sammen. Hvordan dialogen skal foregå.». Et eksempel på ny praksis finner vi på Storhove, der lærende møter var noe nytt for personalet, og Lise forteller om hvordan de introduserte det når hun sier: «Og så var det litt morsomt også. Da vi tok utgangspunkt i Knut Roald og lærende møter, hadde vi et rollespill på hvordan vi ikke skulle gjøre det. Da var veldig morsomt, og det husker vi i ettertid. Det var skikkelig bra. Man setter litt andre settinger på teorien.». Noe som viser en kreativ og spennende oversettelses- og kontekstualiseringsprosess.

Læringspraksiser mellom lærere og skoleledere synes å ha utviklet og endret seg over tid ved begge skoler ut fra eksemplene ovenfor og gjennom analysen og drøftingen i de to foregående forskningsspørsmålene. Hvor store eller hvor mye praksisene har endret seg foreligger de ikke empiri rundt i denne undersøkelsen, men empirien som er utviklet her, forteller at informantene på begge skoler opplever og erfarer både utvikling og videreutvikling av kunnskaper, profesjonsutvikling, videreutvikling av praksiser og utvikling av nye praksiser. Og på Storhove uttrykker de som jeg har vært inne på flere ganger relativt store endringer. Utvikling og endring som må forstås i lys av hvordan læringsprosessene er organisert og tilrettelagt, og ut ifra kjennetegnene på læringsprosessene som framkommer i empirien.

6.5 Profesjonalisering ovenfra, innenfra og utenfra

I oppgavens innledning og teorikapittelet ble perspektivene profesjonalisering ovenfra og innenfra utforsket. Perspektiver som Evetts (2003) har trukket fram i sin forskning, og som både Ekspertgruppa om lærerrollen (2016) og Helstad og Mausethagen (2019) bygger videre

på, der de knytter profesjonalisering ovenfra til myndighetenes og arbeidsgivers regulering og styring av profesjonsutøveres arbeid, og profesjonalisering innenfra til hvordan profesjonsutøvere i skolen samhandler og utvikler kompetanse både individuelt og kollektivt i profesjonsfelleskapene. Bekkelien og Solstad (2017) supplerer ovenfra og innenfra med perspektivet utenfra, og knytter det til UH-sektoren og eksterne kompetansemiljøer som støtter skolers utviklingsarbeid. Et perspektiv som her er overført og knyttet til de skolebaserte nettressursene. De tre perspektivene danner interessante spenningsforhold i forhold til hverandre, og ifølge Helstad, Bekkelien og Solstad (2019) lærere og skoleledere møte slike spenninger med både «samspill og motspill» (s. 182). Slik jeg tolker sammenhengene, kan alle tre møte hverandre på denne måten. Sammenhengene mellom de tre perspektivene i konteksten problemstillingen omhandler kan illustreres med følgende modell:



Figur 5 Sammenhenger ovenfra, utenfra og innenfra

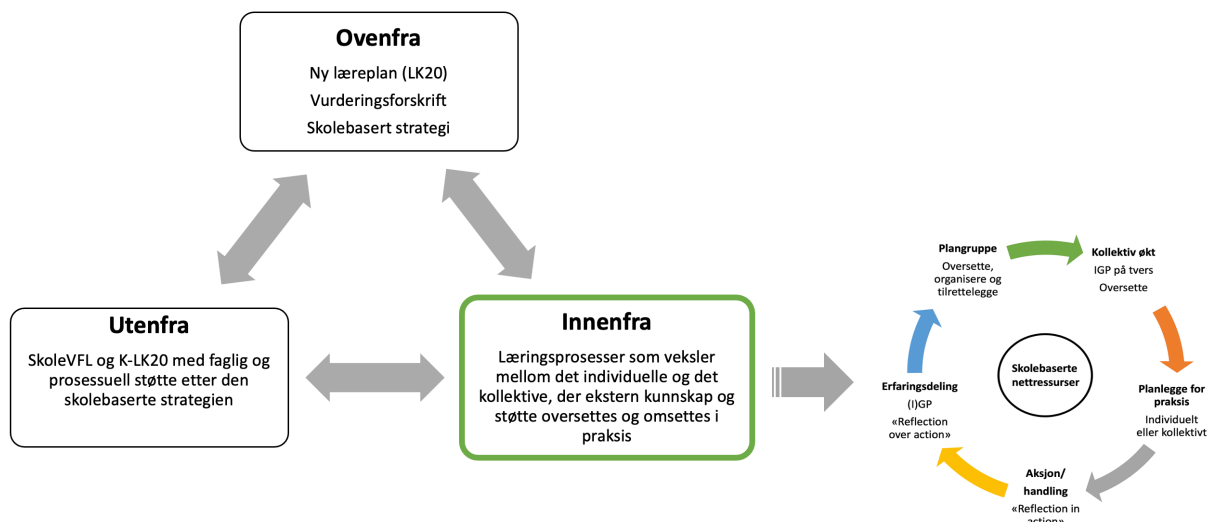
Som modellen illustrerer er det koblinger mellom de tre perspektivene som kan være både samspillende og motspillende til hverandre. I kapittel 2 ble det påpekt at perspektivet ovenfra, her representert ved Utdanningsdirektoratet, har en forventning om at lærere og skoleledere på den enkelte skole skal samhandle og utvikle kompetanse individuelt og kollektivt. Videre er Utdanningsdirektoratet oppdragsgiver til UH-sektoren som representerer utenfra perspektivet. I denne konteksten utenfra gjennom SkoleVFL og K-LK20 utviklet av Høgskolen i Innlandet. De har gjennom nettressursene også en forventning om profesjonalisering innenfra, og nettressursene kan her betraktes som et artefakt i retning av «hjelp til selvhjelp». Det kan hevdes at dette er noe av kjernen i den skolebaserte strategien (Utdanningsdirektoratet, 2012). Innenfra er her representert med lærere og skoleledere ved skolene Nyhove og Storhove, som møter forventningen om å samhandle og utvikle

kompetanse innenfra gjennom to parter. I tillegg «forsterker» Utdanningsdirektoratet sin forventning gjennom utenfra.

Bekkelien, Solstad og Helstad (2019) påpeker at perspektivene ovenfra og utenfra kan «innebære en nødvendig og ønsket støtte til profesjonaliseringsprosesser innenfra» (ibid. s. 167). Begrepene *nødvendig* og *ønsket* er interessante i denne sammenheng. Lærere og skoleledere ved Nyhove barneskole og Storhove ungdomsskole kan oppleve at det er nødvendig med støtte til å utvikle vurderingspraksiser som er i tråd med føringer ovenfra gjennom lovverk og forskrift, og de kan videre oppleve at det er nødvendig med støtte til å forstå og anvende det nye læreplanverket. Deltakelse i SkoleVFL og K-LK20 er frivillig, der det er skolens ledelse som avgjør om skolen skal delta. Dette indikerer at skolens ledelse ser på de skolebaserte nettressursene utviklet av UH-sektoren som både nødvendig og ønsket. Samtidig må det stilles spørsmål om dette er noe det øvrige personalet opplever som nødvendig eller ønsket. På Storhove uttrykker informantene at de kjørte prosesser på skolen for at personalet skulle se behovet for støtte på vurderingsfeltet og dermed ønske støtte utenfra. Prosesser som ledet til at rektor meldte skolen på SkoleVFL. Deltakelse i K-LK20 synes ved begge skoler å være fundert på et bredt ønske innefra, og et opplevd behov gjennom innføringen av nytt læreplanverk. Her synes også erfaringene med læringsprosesser støttet av SkoleVFL der de selv uttrykker at de mestrer og har «lykkes» med, å ha spilt en vesentlig faktor.

Ser man tilbake på de empiriske funnene i denne studien, så viser de at informantene på begge skolene både erfarer og opplever læring støttet av skolebaserte nettressurser som en lærende og kompetanseutviklende prosess som har bidratt til både kunnskapsutvikling, profesjonsutvikling og videreutvikling av praksiser. Videreutvikling og utvikling av nye læringspraksiser mellom lærere og skoleledere som profesjonsutøvere er spesielt framtreddende. Ville de «greid» dette uten støtte av skolebaserte nettressurser utenfra? Rektor Anne på Nyhove uttrykker i fokusgruppeintervjuet at «Vi hadde sikkert greid det også, men nå får vi tid til å konsentrere oss om læringsprosessene.». SkoleVFL og K-LK20 er en sentral faktor, men nøkkelen synes å ligge i Anne sitt fokus på læringsprosessene. Læringsprosesser de har tatt eierskap over, og aktivt arbeidet på en måte som kan forstås som profesjonalisering innenfra.

Ved å «kle på» modellen som illustrerer sammenhengene, og samtidig kombinere den med modellen som sammenfatter de sentrale funnene i kapittel 5, kan dette være en illustrasjon som viser dynamikken mellom de tre perspektivene og hvordan Nyhove og Storhove profesjonaliserer innenfra:



Figur 6 Sammenhenger mellom ovenfra, utenfra og innenfra der det profesjonaliseres innenfra

Modellen er kun en forenkling som forsøker å illustrere sammenhenger mellom de tre perspektivene og hvordan Nyhove barneskole og Storhove ungdomsskole profesjonaliserer innenfra. Både sammenhengene mellom perspektivene og skolens profesjonalisering er sammensatte og komplekst. Samtidig kan illustrasjonen gi et forenklet overblikk. Det viktigste poenget med modellen er å synliggjøre at nøkkelen for læreres og skolelederes læring støttet av de skolebaserte nettressursene på Nyhove og Storhove er knyttet til at de profesjonaliserer innenfra der lærere og skoleledere eier læringsprosessene. Et eierskap som starter med oversettelse og kontekstualisering (Røvik, 2007; Hermansen, 2018) av støtten utenfra som er initiert ovenfra.

Helstad, Bekkelien og Solstad (2019) påpeker som nevnt at spenninger og sammenhenger mellom de tre perspektivene kan foregå som «samspill eller motspill» (s. 182). Denne studien har ikke undersøkt disse spenningene. Samtidig er det ut fra empirien grunnlag for på hevde at det har foregått et samspill og motspill mellom perspektivet utenfra og innenfra. Dette samspillet og motspillet forstått som en interaksjon i møtet mellom lærere og skoleledere på Nyhove og Storhove og de skolebaserte nettressursene. En interaksjon der de oversetter og kontekstualiserer nettressursene. Motspill kan raskt oppfattes som noe negativt som bør

unngås. I denne konteksten tolkes det positivt, der motspill representerer profesjonsutøvernes oversettelse av nettressursene som går ut over Røvik (2007) sitt reproduserende modus.

6.6 Oppsummering kapittel 6

I dette kapitlet har sentrale funn fra empirien blitt drøftet i lys av teori fra oppgavens teorikapittel. Innledningsvis en drøfting knyttet til de skolebaserte nettressursene, og deretter ut fra studiens tre forskningsspørsmål. I siste del er læreres og skolelederens læring støttet av skolebaserte nettressurser belyst og rammet inn ut fra perspektivene profesjonalisering ovenfra, innenfra og utenfra. Drøftingen i dette kapitlet vil sammen med sentrale funn i empirien fra forrige kapittel danne utgangspunktet for å konkludere på det problemstillingen etterspør. Dette gjøres i neste kapittel som også er det siste.

Kapittel 7 Konklusjon og avslutning

I dette avsluttende kapittelet vil jeg svare på studiens problemstilling som er *Hvordan erfarer lærere og skoleledere læring støttet av skolebaserte nettressurser?* Jeg vil også se kort på implikasjoner studien kan ha for andre skoler som skal eller vurderer å støtte læring med skolebaserte nettressurser, for UH-sektoren som utvikler slike ressurser, og for myndighetene som initierer dem. Oppgaven avrundes til slutt med noen refleksjoner og betraktninger.

7.1 Hvordan erfarer lærere og skoleledere læring støttet av skolebaserte nettressurser?

Læring er et sammensatt begrep som i denne studien forstås ut ifra et sosialkonstruktivistisk perspektiv og sosiokulturell læringsteori. Problemstillingen etterspør hvordan lærere og skoleledere erfarer læring. Læring som er støttet av artefaktene Skolebasert Vurdering for Læring (SkoleVFL) og Kompetansepakke Innføring av nytt læreplanverk (K-LK20). Begrepet erfarer leder mot lærernes og skoleledernes opplevelser, tolkninger og forståelser i sin kontekst, slik de ser sin virkelighet. For å svare på problemstillingen, tar jeg utgangspunkt i forskningsspørsmålene. Det vil si at svar og konklusjoner på forskningsspørsmålene også er svar og konklusjoner på problemstillingen. Forskningsspørsmålene innledes med setningen: I arbeidet med de skolebaserte nettressursene.

Hvordan organiseres og tilrettelegges det for læring?

Organisering og tilrettelegging av læring er noe som foregår i forkant eller som en innledende fase til læring. Empiri fra denne studien viser at informantene opplever det forberedende arbeidet som avgjørende. Plangruppene ved begge skolene har hatt ansvar for å organisere og tilrettelegge for læring støttet av skolebaserte nettressurser. De har også hatt ansvaret for planlegging, ledelse av og oppfølging av læringsprosessene på skolene, et ansvar som er delegert av rektor. I dette arbeidet oversetter plangruppene de skolebaserte nettressursene til sin kontekst, og «pakker» dem ut sammen med det pedagogiske personalet. Videre støtter begge plangruppene seg til prinsippet om at hele det pedagogiske personalet skal involveres aktivt i læringsprosessene, noe som er i tråd med føringer i den skolebaserte kompetanseutviklingsstrategien (Utdanningsdirektoratet, 2012) og signaler gjennom det nye læreplanverket (Utdanningsdirektoratet, 2019b). På begge skolene har de også som prinsipp at

lærere og skoleledere regelmessig skal blandes på tvers av fag og trinn i de kollektive læringsøktene. Ut fra empirien finner jeg at informantene erfarer og opplever dette arbeidet som en læringsprosess i seg selv, og ikke bare noe som er et praktisk anliggende. En læringsprosess som kjennetegnes av dialog, refleksjon og handling.

Hva kjennetegner læringsprosessene?

Denne studien viser at det er fire sentrale kjennetegn på læringsprosessene støttet av de skolebaserte nettressursene: kollektiv tilnærming til læring, varierte metoder, aksjonslæring og dialog og refleksjon.

Gjennom den kollektive tilnærmingen erfarer lærere og skoleledere på Nyhove og Storhove læringsprosesser i en rekke ulike fellesskaper. Dette henger sammen med plangrubbens organisering der de regelmessig ruller på sammensetting av hvem som skal lære sammen. Empirien viser at den kollektive tilnærmingen på begge skolene erfares og oppleves som samlende der de utvikler en kollektiv identitet.

All læring er ikke kollektiv læring selv om det er en kollektiv tilnærming. Metodisk variasjon understøtter dette, der IGP-metodikk er et sentralt utgangspunkt for organisering av læringsprosessene på begge skoler. Gjennom læringsprosesser organisert etter IGP, erfarer lærerne og skolelederne læring som veksler mellom det individuelle og det kollektive, i læringsprosesser der de individuelt og kollektivt utforsker teoretiske og praktiske perspektiver i de skolebaserte nettressursene og oversetter dem til sin kontekst.

Videre viser empirien at lærere og skoleledere kobler teori og praksis gjennom aksjonslæring. Aksjonslæring med utprøving i praksis etterfulgt av erfaringsdeling opplever informantene som svært nyttig. Følgende sitat viser hvordan lærer Gro på Nyhove erfarer, opplever og forstår læring gjennom erfaringsdeling: «Erfaringsdeling har vært så matnyttig [...] Dette lærere jeg noe av. Det kan utvikle meg og min lærerrolle. Jeg lærer noe.»

Dialog og refleksjon er det siste framtrepende kjennetegnet i empirien. Et kjennetegn som ut fra et sosialkonstruktivistisk perspektiv og sosiokulturell læringsteori forstås som selve kjernen i læring (Vygotskij, 1974), og følgelig som en del av de foregående kjennetegnene. Både på Nyhove og Storhove erfarer lærere og skoleledere læring støttet av skolebaserte

nettressurser gjennom utforskende dialog, spørsmål og refleksjon, der de tre didaktiske spørsmålene hva, hvordan og hvorfor anvendes.

Det empiriske materialet utviklet gjennom denne studien danner grunnlag for å konkludere med at lærere og skoleledere på de to skolene erfarer og opplever læring støttet av skolebaserte nettressurser gjennom de fire kjennetegnene. Samtidig som kjennetegnene viser hvordan de erfarer læring, er de også beskrivende for hvordan de lærer. Det empiriske materialet viser også at informantene erfarer og opplever læring støttet av nettressurser som krevende, og spesielt krevende når det er snakk om å oversette og kontekstualisere abstrakte begreper og teori, eller nettressurser som oppleves som fjernt fra praksis.

Hvordan opplever og forstår lærere og skoleledere læringsprosessene?

Dette forskningsspørsmålet er uløselig knyttet til de foregående spørsmålene. Ut fra analyse av det empiriske materialet utviklet i denne studien, er det grunnlag for å konkludere med at lærere og skoleledere på Nyhove og Storhove erfarer og opplever at de har videreutviklet kunnskaper og utviklet nye kunnskaper innen temaene som ligger til grunn i SkoleVFL og K-LK20. De nye kunnskapene er utviklet gjennom varierte læringsprosesser som veksler mellom det individuelle og det kollektive. Informantene opplever også at de har utviklet seg som profesjonsutøvere og at de har videreutviklet de profesjonelle læringsfelleskapene gjennom måten de har gjennomført læringsprosessene på. Videre viser empiriske funn at de erfarer og opplever å ha videreutviklet både undervisningspraksiser og læringspraksiser mellom lærere og skoleledere. Det siste kommer tydelig til uttrykk gjennom hvordan plangruppene har organisert og tilrettelagt for læring støttet av skolebaserte nettressurser, og hva som kjennetegner læringsprosessene.

Oppsummering

Problemstillingen i denne studien er *Hvordan erfarer lærere og skoleledere læring støttet av skolebaserte nettressurser?* Svaret på problemstillingene ligger innbakt i konklusjonene på de tre forskningsspørsmålene. Svarene strekker seg fra plangruppenes organisering og tilrettelegging, til at de opplever å ha utviklet både kunnskaper og praksiser. Nøkkelen til denne opplevde utviklingen er sammensatt. Denne studien viser at plangruppene på begge skoler har hatt en avgjørende rolle der de oversetter de skolebaserte nettressursene, og videre utfordrer hele det pedagogiske personalet til både individuelle og kollektive læringsprosesser. Læringsprosesser der de tvinges til å lære på tvers av trinn og fag. «Alle skal med» sier

skoleleder Lise, og dette følges opp i praksis. I læring gjennom metodisk variasjon, aksjonslæring, refleksjon, dialog og handling, knytter de teori og praksis sammen, samtidig som de bygger kollektiv identitet.

Hva med de skolebaserte nettressursene sin rolle? Disse brukes som et støttende utgangspunkt i læringsprosessene, der de oversettes og gjøres relevante i deltakernes kontekst. Er nettressursene årsaken til at de opplever endring og utvikling? Svaret på det er nei, for det er læringsprosessene og måten de organiserer og lærer på som bidrar til dette. Nettressursene har helt klart betydning, men betydningen avhenger helt og holdent av de lærende. Som Grady Booch en gang sa: "A fool with a tool is still a fool". Lærere og skoleledere på Nyhove og Storhove framstår som dyktige profesjonsutøvere som synes å realisere sitt og skolens potensiale, og de skolebaserte nettressursene er en viktig støtte, som ifølge rektor Anne gir dem mulighet til å «fokusere på læringsprosessene». Denne studien viser at de gjør det gjennom refleksjon, dialog og handling basert på prinsipper i den skolebaserte strategien og det nye læreplanverket. En praksis og en tilnærming der de profesjonaliserer innenfra med støtte utenfra.

Avslutningsvis viser funn fra empirien noe som vekker en viss bekymring. Skolebaserte nettressurser som «umiddelbart» framstår som praksisnære eller som gir metodiske innspill, kan oppleves som mer relevant enn andre nettressurser. Dette innebærer en risiko for at slike nettressurser prioriteres på bekostning av nettressurser som utfordrer på et «dypere» plan. Videre er det en risiko for at slike nettressurser møtes med en reproduserende oversettelse der de ukritisk kopieres og omsettes i praksis (Røvik, 2007). Dette funnet er viktig for lærere og skoleledere som støtter læring med skolebaserte nettressurser, og for de som utvikler dem.

7.2 Avsluttende refleksjoner og betraktninger

I oppgavens metodekapittel ble overførbarhet belyst. Der ble det påpekt at denne studien kan ha analytisk overføringsverdi (Elstad og Helstad, 2014). Sentrale funn og kunnskaper utviklet i denne studien kan med en analytisk tilnærming være relevant for andre skoler som ønsker å støtte læring med skolebaserte nettressurser. Samtidig kan de være viktige innspill til de som utvikler dem. I den nasjonale strategien desentralisert kompetanseutvikling (Utdanningsdirektoratet, 2017) skal UH-sektoren støtte kompetanseutviklingsprosesser på skoler. Siden en rekke skoler allerede benytter kompetansepakken Innføring av nytt

læreplanverk, er sannsynligheten høy for at nettressursene brukes på skoler der UH-sektoren er involvert. Min påstand er derfor at UH-sektoren bør ha kjennskap til kompetansepakkens hva og hvordan når de samspiller med skolene. Denne studien kan også bidra med viktige perspektiver som kan «hjelp» både samspill og læringsprosesser. Nettressurser kan bidra til ukritisk gjøring som er lite gunstig for læreres og skolelederes læring, og dette kan sammen med andre funn i denne studien være viktige innspill i diskursen om teknologistøttet læring. Videre kan studien være spesielt relevant for myndighetene som initierer skolebaserte nettressurser. En initiering av et tiltak som synes å ha et svakt empirisk grunnlag (Parsons mfl., 2019).

Læring er komplekst og sammensatt. Når læreres og skolelederes læring støttes av skolebaserte nettressurser, reduseres ikke kompleksiteten. Denne studien viser at de kan støtte, men dette avhenger av profesjonsutøvere som møter dem med et kritisk blikk og holder fokuset på læringsprosessene.

Litteraturliste

- Abusland, T., Langfeldt, G., Skedsmo, G. & Sivesind, K. (2006). *Utdanningsledelse*. Cappelen akademisk forl.
- Argyris, C. & Schön, D. A. (1996). *Organizational learning II: theory, method, and practice*. Addison-Wesley.
- Bates, M. S., Phalen, L. & Moran, C. (2016). Online professional development: a primer. *Phi Delta Kappan*, 97(5), 70–73. <https://doi.org/10.1177/0031721716629662>
- Bekkeliën, M. & Solstad, A. (2017). *Ledelse og profesjonsutvikling på ungdomstrinnet*. <http://hdl.handle.net/10852/59984>
- Bjørnsrud, H. (2015). *Skolebasert kompetanseutvikling: organisasjonslæring for delingskultur*. Gyldendal akademisk.
- Dahl, B. (2019). «Det er ikke nok å bare møte opp med kroppen sin lenger». NTNU.
- Ekspertgruppa om lærerrollen. (2016). *Om lærerrollen. Et kunnskapsgrunnlag*. Fagbokforlaget. <http://hdl.handle.net/20.500.12199/3010>
- Elstad, E. & Helstad, K. (2014). *Profesjonsutvikling i skolen*. Universitetsforl.
- Evetts, J. (2003). The Sociological Analysis of Professionalism: Occupational Change in the Modern World. *International Sociology*, 18(2), 395–415. <https://doi.org/10.1177/0268580903018002005>
- Evetts, J. (2013). Professionalism: Value and ideology. *Current Sociology*, 61(5–6), 778–796. <https://doi.org/10.1177/0011392113479316>
- Fishman, B., Konstantopoulos, S., Kubitskey, B. W., Vath, R., Park, G., Johnson, H. & Edelson, D. C. (2013). Comparing the Impact of Online and Face-to-Face Professional Development in the Context of Curriculum Implementation. *Journal of teacher education*, 64(5), 426–438. <https://doi.org/10.1177/0022487113494413>
- Fuglsang, L., Bitsch Olsen, P., Rasborg, K. & Elling, B. (2013). *Videnskabsteori i samfundsvidenskabene: på tværs af fagkulturer og paradigmer* (3. udg.). Samfundslitteratur.
- Gergen, K. J. & Davis, K. E. (1985). *The Social construction of the person*. Springer-Verlag.
- Glosvik, Ø. (2000). *I grenselandet: læring mellom stat og kommune: Bd. nr 75(2000)* [Universitetet i Bergen, Institutt for administrasjon og organisasjonsvitenskap]. http://urn.nb.no/URN:NBN:no-nb_digibok_2013010708120
- Guile, D. (2010). The Learning Challenge of the Knowledge Economy. I *The Learning Challenge of the Knowledge Economy*. Brill Sense. <https://brill.com/view/title/37693>
- Gustavsson, B. (2000). *Kunskapsfilosofi: tre kunnskapsformer i historisk belysning*. Wahlström & Widstrand.

- Hargreaves, A. & Fullan, M. (2012). *Professional capital: transforming teaching in every school* (s. XIX, 220). Routledge.
- Helstad, K. (2014). *Profesjonelle læringsfellesskap: Kunnskapsutvikling gjennom samtaler*. Utdanningsforskning.no. <https://utdanningsforskning.no/artikler/profesjonelle-laringsfellesskap-kunnskapsutvikling-gjennom-samtaler/>
- Helstad, K. & Mausethagen, S. (2019). *Nye lærer- og lederroller i skolen*. Universitetsforlaget.
- Helstad, K. & Møller, J. (2013). Leadership as relational work: risks and opportunities. *International Journal of Leadership in Education*, 16(3), 245–262. <https://doi.org/10.1080/13603124.2012.761353>
- Hermansen, H. (2014). Recontextualising assessment resources for use in local settings: opening up the black box of teachers' knowledge work. *The Curriculum Journal*, 25(4), 470–494. <https://doi.org/10.1080/09585176.2014.956771>
- Hermansen, H. (2018). *Kunnskapsarbeid i lærerprofesjonen*. Universitetsforl. [https://www.nb.no/search?q=oaiid:"oai:nb.bibsys.no:999919928286102202"&mediatype=bøker](https://www.nb.no/search?q=oaiid:)
- Høgskolen i Innlandet mfl. (2015). *SkoleVFL*. <https://www.inn.no/studier/studietilbud/skolebarnehage-og-pedagogikk/skolebasert-mooc-i-vurdering-for-laering-skolevfl>
- Illeris, K. (2006). *Læring*. Roskilde Universitetsforlag, 2000.
- Irgens, E. J. (2007). *Profesjon og organisasjon: å arbeide som profesjonsutdannet*. Fagbokforl.
- Irgens, E. J. (2016). *Skolen: organisasjon og ledelse, kunnskap og læring*. Fagbokforl.
- Jacobsen, D. I. (2007). *Hvordan organisasjoner fungerer* (3. utg.). Fagbokforl.
- Jacobsen, D. I. (2018). *Hvordan gjennomføre undersøkelser? Innføring i samfunnsvitenskapelig metode*. Cappelen Damm.
- Jensen, R. (2011). *Å utforske praksis: grunnskolen*. Cappelen Damm akademisk. [https://www.nb.no/search?q=oaiid:"oai:nb.bibsys.no:991118663914702202"&mediatype=bøker](https://www.nb.no/search?q=oaiid:)
- Johannessen, A., Christoffersen, L. & Tufte, P. A. (2016). *Introduksjon til samfunnsvitenskapelig metode* (5. utg.). Abstrakt. [https://www.nb.no/search?q=oaiid:"oai:nb.bibsys.no:999919843770602202"&mediatype=bøker](https://www.nb.no/search?q=oaiid:)
- Klev, R. & Levin, M. (2009). *Forandring som praksis: endringsledelse gjennom læring og utvikling* (2. utg.). Fagbokforl.
- Kolb, D. (1984). Experiential Learning: Experience As The Source Of Learning And Development. I *Journal of Business Ethics* (Bd. 1).

- Kunnskapsdepartementet. (2016). *Meld.St.21 Lærelyst - tidlig innsats og kvalitet i skolen*.
- Kvale, S. & Brinkmann, S. (2017). *Det kvalitative forskningsintervju* (3. utg.). Gyldendal akademisk.
- Lund, Ø. (2020). «Oi. Her har det virkelig skjedd noe!»: *Septentrio Reports, 1*, Article 1. <https://doi.org/10.7557/7.5198>
- Lødding, B., Gjerustad, C., Rønsen, E., Bubikova-Moan, J., Jarness, V. & Røsdal, T. (2018). Sluttrapport fra evalueringen av virkemidlene i satsingen Ungdomstrinn i utvikling. I *NIFU-rapport*. Nordisk institutt for studier av innovasjon, forskning og utdanning NIFU. <http://hdl.handle.net/11250/2585108>
- Margrethe Amalie, T., Svein-Erik, A. & Torbjørn, L. (2018). Teammøter i skolen – fra «logistikk møter» til lærende møter? *Forskning & Forandring, 1*(1), 78–100. <https://doi.org/10.23865/fof.v1.1003>
- Mausethagen, S. (2015). *Læreren i endring? : om nye forventninger til lærerprofesjonen og lærerarbeidet*. Universitetsforl.
- Moon, J., Passmore, C., Reiser, B. J. & Michaels, S. (2014). Beyond Comparisons of Online Versus Face-to-Face PD: Commentary in Response to Fishman et al., “Comparing the Impact of Online and Face-to-Face Professional Development in the Context of Curriculum Implementation”. *Journal of teacher education, 65*(2), 172–176. <https://doi.org/10.1177/0022487113511497>
- Nilssen, V. L. (2012). *Analyse i kvalitative studier : den skrivende forskeren*. Universitetsforl.
- Norge Ekspertgruppa om lærerrollen. (2016). *Om lærerrollen: et kunnskapsgrunnlag* (s. 250). Fagbokforl.
- Nyeng, F. (2012). *Nøkkelbegreper i forskningsmetode og vitenskapsteori*. Fagbokforl.
- Parsons, S. A., Hutchison, A. C., Hall, L. A., Parsons, A. W., Ives, S. T. & Leggett, A. B. (2019). U.S. teachers’ perceptions of online professional development. *Teaching and teacher education, 82*, 33–42. <https://doi.org/10.1016/j.tate.2019.03.006>
- Postholm, M. B. (2010). *Kvalitativ metode: en innføring med fokus på fenomenologi, etnografi og kasusstudier* (2. utg.). Universitetsforl.
- Postholm, M. B. (2012). *Læreres læring og ledelse av profesjonsutvikling*. Fagbokforlaget.
- Postholm, M. B., Dahl, T., Dehlin, E., Engvik, G., Irgens, E. J., Normann, A. & Strømme, A. (2017). *Ungdomstrinn i utvikling: skoleutvikling og ledelse: funn og fortellinger* (s. 316). Universitetsforl.
- Postholm, M. B., Dahl, T., Engvik, G., Fjørtoft, H., Irgens, E. J., Sandvik, L. V. & Wæge, K. (2013). *En gavepakke til ungdomstrinnet*. NTNU skole- og utdanningsforskning. <https://www.udir.no/globalassets/filer/tall-og-forskning/rapporter/2013/rapport-pilot-sku.pdf>
- Postholm, M. B. & Jacobsen, D. I. (2011). *Læreren med forskerblick: innføring i vitenskapelig metode for lærerstudenter*. Høyskoleforl.

- Rienecker, L. (2013). *Den gode oppgaven: håndbok i oppgaveskriving på universitet og høyskole* (2. utg.). Fagbokforl.
- Roald, K. (2004). *Organisasjonslæring i skolar - Teoretiske og praktiske perspektiv*. Høgskulen i Sogn og Fjordane.
- Roald, K. (2012). *Kvalitetsvurdering som organisasjonslæring: når skole og skoleeigar utviklar kunnskap*. Fagbokforl.
- Robinson, V. (2014). *Elevsentrert skoleledelse*. Cappelen Damm akademisk.
- Rubin, H. J. & Rubin, I. (2012). *Qualitative interviewing: the art of hearing data* (3rd ed.). Sage.
- Røvik, K. A. (2007). *Trender og translasjoner: ideer som former det 21. århundrets organisasjon*. Universitetsforl.
- Schön, D. A. (1983). *The reflective practitioner: how professionals think in action*. Basic Books.
- Siemens, G. (2006). Connectivism: A Learning Theory for the Digital Age. *The Distance*, 15(1), 1, 14–18. https://www.academia.edu/2856996/The_Distance?email_work_card=view-paper
- Sjøbakken, O. J. (2003). *Skoleutvikling og læring i forskende partnerskap: prosjekt «Zebra» i lys av aksjonsforskning: Bd. nr 15-2003*. Høgskolen i Hedmark.
- Solerød, E. (2012). *Pedagogiske grunntanker: i et dannelsesperspektiv* (3. utg.). Universitetsforl.
- Spillane, J. P. (2006). *Distributed leadership*. Jossey-Bass.
- Steinsholt, K. & Løvlie, L. (2004). *Pedagogikkens mange ansikter: pedagogikkens idéhistorie fra antikken til det postmoderne*. Universitetsforl.
- Stoll, L., Bolam, R., McMahon, A., Wallace, M. & Thomas, S. (2006). Professional Learning Communities: A Review of the Literature. *Journal of Educational Change*, 7(4), 221–258. <https://doi.org/10.1007/s10833-006-0001-8>
- Thagaard, T. (2013). *Systematikk og innlevelse: en innføring i kvalitativ metode* (4. utg.). Fagbokforl.
- Thomassen, M. (2016). *Vitenskap, kunnskap og praksis: innføring i vitenskapsfilosofi for helse- og sosialfag*. Gyldendal akademisk.
- Tiller, T. (1999). *Aksjonslæring: forskende partnerskap i skolen*. Høyskoleforl. http://urn.nb.no/URN:NBN:no-nb_digibok_2008092904086
- Tiller, T. (2006). *Aksjonslæring - forskende partnerskap i skolen: motoren i det nye læringsløftet* (2. utg.). Høyskoleforl.
- Timperley, Wilson, Barrar, & Fung. (2007). *Teacher professional learning and development:*

best evidence synthesis iteration (BES). Ministry of Education.

Utdannings- og forskningsdepartementet. (2004). *St.meld nr. 30 Kultur for læring (2003-2004)*.

Utdanningsdirektoratet. (2012). *Rammeverk for skolebasert kompetanseutvikling*. <https://www.udir.no/laring-og-trivsel/rammeverk/Rammeverk-skolebasert-komputv-uttrinnet2012-2017/Vedlegg/>

Utdanningsdirektoratet. (2013a). *Rammeverk for skolebasert kompetanseutvikling på ungdomstrinnet 2013-2017*. <https://www.udir.no/laring-og-trivsel/rammeverk/Rammeverk-skolebasert-komputv-uttrinnet2012-2017/>

Utdanningsdirektoratet. (2013b). *Teoretisk bakgrunnsdokument for arbeid med vurdering for læring på ungdomstrinnet*. https://www.udir.no/globalassets/upload/ungdomstrinnet/rammeverk/ungdomstrinnet_bakgrunnsdokument_vurdering_for_laring_vedlegg_5.pdf

Utdanningsdirektoratet. (2017). *Desentralisert ordning – lokal kompetanseutvikling*. <https://www.udir.no/kvalitet-og-kompetanse/lokal-kompetanseutvikling/desentralisert-ordning/desentralisert-ordning/>

Utdanningsdirektoratet. (2019a). *Kompetansepakke for innføring av nytt læreplanverk*. <https://www.udir.no/laring-og-trivsel/lareplanverket/fagfornyelsen/kompetansepakke-for-innforing-av-nytt-lareplanverk/>

Utdanningsdirektoratet. (2019b). *Overordnet del – verdier og prinsipper for grunnopplæringen*. <https://www.udir.no/lk20/overordnet-del/?lang=nob>

Vygotskij, L. S. (1974). *Tænkning og sprog: 2* (Bd. 2). Reitzel.

Wenger, E. (2004). *Praksisfællesskaber: læring, mening og identitet*. Reitzel.

Wertsch, J. V. (1998). *Mind as action*. Oxford University Press.

Wittek, L. (2012). *Læring i og mellom mennesker: en innføring i sosiokulturelle perspektiver* (2. utg.). Cappelen Damm akademisk.

Vedlegg, tabeller og figurer

Oversikt vedlegg

1. Oppgavens pentagon
2. Intervjuguide
3. Informasjon og samtykke
4. NSD
5. Kategorier

Tabeller

- Tabell 1: Naturlig enhet og meningsfortetting (s. 49-50)
- Tabell 2: Kategorier (s. 50-51)

Figurer

- Figur 1 Enkeltkrets- og dobbeltkretslæring (etter Argyris og Schön 1996) (s. 21)
- Figur 2 Aksjonslæringssirkelen (basert på Tiller 1999) (s. 23)
- Figur 3 Oppgavens pentagon (Rienecker og Jørgensen 2013) (s. 37)
- Figur 4 Skolenes læringssirkel for læring støttet av skolebaserte nettressurser. (s. 67)
- Figur 5 Sammenhenger ovenfra, utenfra og innenfra (s. 82)
- Figur 6 Sammenhenger mellom ovenfra, utenfra og innenfra der det profesjonaliseres innenfra (s. 84)

VEDLEGG 1: Oppgavens pentagon

Tema: Lærere og skolelederes læring med skolebaserte nettressurser

Tittel: Læreres og lederes læring støttet av skolebaserte nettressurser (kompetansepakke Innføring av nytt læreplanverk og SkoleVFL)

1 Undersøkelsens problemformulering:

Hvordan lærer lærere og skoleledere i støttet av skolebaserte nettressurser (kompetansepakke fagfornyelsen og SkoleVFL)? (Vurder: erfarer)

Forskningsspørsmål:

Foreløpige:

- Hva kjennetegner læreres og lederes læring?
- Hvordan opplever og forstår de læringsprosessene?

Intervjuspørsmål

Foreløpige:

- Hvordan har skolen organisert arbeidet med de nettbaserte læringsressursene?
- Hva kjennetegner læringsprosessene når lærere og skoleledere arbeider når med de nettbaserte læringsressursene?
- På hvilke måter tenker dere at arbeidet med de nettbaserte læringsressursene til nye kunnskaper og profesjonsutvikling?
- På hvilke måter tenker dere at arbeidet med og bruk av de nettbaserte læringsressursene vil føre til nye praksiser?

3 Hva jeg spør på bakgrunn av (empiri)

Forskningens erfaringsgrunnlag

Fokusgruppeintervju av lærere og skoleledere på to skoler som deltar på kompetansepakke fagfornyelsen.

Utvidet deltakerundersøkelse av kompetanseprogrammet SkoleVFL (Result/UiT)

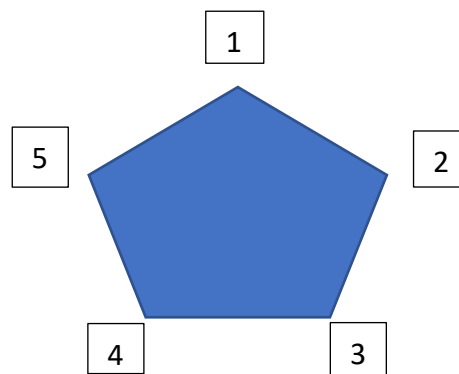
Teoretisk bakgrunnsdokument

Organisasjonslæring, UiU

Erfaringer fra egen praksis som UH-ansatt og utvikler av skolebaserte nettkurs.

Profesjonsfellesskap (Udir)

Læreplanverket, overordnet del kap. 3.5



2. Undersøkelsens faglige formål:

En beskrivelse av hvordan skoler arbeider med læring individuelt og i profesjonelle læringsfellesskap støttet av skolebaserte nettkurs/læringsressurser.

Utgangspunktet er to skoler som tidligere har benyttet seg av og støttet læringsprosessene med nettbasert kurs som er organisert ut fra modell om skolebasert utvikling, og som nå deltar i Kompetansepakke fagfornyelsen. Jeg håper at mine funn kan bidra til økt læring om læringsprosesser og kunnskapsutvikling som tar utgangspunkt skolebaserte nettkurs/kompetansepakker.

Jeg vurderer dette temaet som spesielt interessant, siden det fra nasjonalt hold initieres en rekke nettbaserte kompetansepakker og læringsressurser som skal bidra til videreutvikling i skolesektoren. Masteroppgaven kan derfor bli relevant for:

- de som utvikler nettbaserte kompetansepakker
- skoler som skal delta/deltar i nettbaserte kompetansepakker
- skoleledere og skoleeiere
- UH sektoren
- Nasjonal myndighet

4. Teori:

Dahl: *Om lærerrollen*

Elstad og Helstad: *Profesjonsutvikling i skolen* (kap. 1, 7, 12 og 18)

Erstad: *Digital kompetanse i skolen*

Erstad og Hauge: *Skoleutvikling og digitale medier* (kap. 2, 3, 6 og 9)

Fleksibel utdanning Norge: *Kvalitet i nettundervisning*

Fullan & Quinn: *Koherens i skoleutviklingen* (kap. 3-5)

Hargreaves & Fullan: *Professional Capital*

Helstad og Mausethagen: *Nye lærer og lederroller i skolen*

Illeris: *Læring*

Irgens: *Profesjon og organisasjon og Profesjonsutvikling gjennom samarbeid*

Jacobsen: *Hvordan organisasjoner fungerer*

Klev og Levin: *Forandring som praksis* (kap. 3)

Result/UiT: *Utvidet brukerundersøkelse SkoleVFL*

Roald: *Kvalitetsvurdering som organisasjonslæring*

Skaalvik: *Elevsentrert skoleledelse og Skolen som læringsarena*

Postholm (red): *Kunnskap for en bedre skole*

Udir: *Ungdomstrinn i utvikling*

Teoretisk bakgrunnsdokument

Organisasjonslæring, UiU

5. Framgangsmåte:

Analysere utvidet deltakerundersøkelse (UiT).

Utarbeide spørsmålsguide ut fra teorigrunnlaget og med utgangspunkt i problemstillingen.

Gjennomføre fokusgruppeintervju bestående av lærere og skoleledere ved 2 skoler og analysere disse.

Drøfte resultater i lys av funn i utvidet deltakerundersøkelse og intervju, og i lys av teori, se boks 4

Konklusjon – svar på problemstillingen

VEDLEGG 2: Intervjuguide (fokusgruppeintervju)

Innledning:

Kort om problemstilling

- Hvordan lærer lærere og skoleledere i profesjonelle læringsfellesskap med/støttet av skolebaserte nettressurser (kompetansepakke Innføring av nytt læreplanverk og SkoleVFL)?
- Formålet med masteroppgaven.

Intervjuguide temaer

- Tema 1: Organisering og tilrettelegging
- Tema 2: Kjennetegn læringsprosesser og læringsressursenes betydning
- Tema 4: Kunnskapsutvikling (hva og hvordan)
- Tema 5: Profesjonsutvikling (hva og hvordan)
- Tema 5: Nye praksiser
- (Tema 6: Zoom som intervjuarena)

Skole, hvem, roller

- Kort presentasjonsrunde og litt generelt om organisering av skolen

Nettressurser

- Hvilke nettressurser har dere benyttet i utviklingsarbeid og når gjorde dere dette?
 - Var det noen spesiell årsak til at akkurat disse ble brukt?
 - Var nettressursene skolebaserte?

Tema 1: Organisering og tilrettelegging (eksempler og beskrivelser viktig):

Hvordan har skolen organisert arbeidet med de nettbaserte læringsressursene?

- Hvordan organiseres og tilrettelegges det:
 - for hele personalet (fellestid)?
 - for/på team?
 - for den enkelte lærer?
- Fordeling av ansvar og involvering av tillitsvalgte?
- Irgens utviklingshjul og ulike rom/arenaer for læring.

NB! Gjerne eksempel fra en konkret læringsressurs

Oppsummering: Organiseres arbeidet på nye/andre måter enn tidligere? Hva gjør dere nå som dere ikke gjorde før? Beskriv/forklar.

- **Tillegg:**
 - Kombineres arbeidet med andre skoleutviklingstiltak? Hvilke og hvordan?

Tema 2: Kjennetegn læringsprosesser og læringsressursenes relevans (eksempler og beskrivelser viktig):

Del 1: Hva kjennetegner læringsprosessene når dere arbeider med de nettbaserte læringsressursene? (HVORDAN: form, struktur og metode. HVA SKJER: i dialogen/samtalene (åpne/utforskende der alle kommer med innspill/stiller spørsmål, eller mer lukket?))

- **Hvordan** snakker dere sammen? Beskriv/forklar:
 - Beskrivelser av **form og struktur, metodiske grep**
 - I fellesmøter, på team eller andre arenaer? Kjennetegn.
 - **Hva skjer i samtalene/dialogene** og hva snakker dere om?
 - Beskrivelse av dialogene og innhold (eksempel på hva det samtales om)
 - I fellesmøter, på team eller andre arenaer? Kjennetegn.
 - Den **enkeltes** læring?
 - Spør hver enkelt (rundt bordet): Kjennetegn.

NB! Gjerne eksempel fra en konkret læringsressurs

Del 2: Hva slags betydning har de nettbaserte læringsressursene? (Relevans og eksempler på dette):

- Oppleveres ressursene som relevante og har de betydning for den enkelte og læringsfellesskapenes læring (evt på hvilke måter)?
 - Individuelt/den enkelte
 - Kollektivt/læringsfellesskaper
 - Team/faggruppe/ledelsen m.m.
 - Fellestid

- NB! Her er det viktig å få fram eksempler på ressurser, for eksempel arbeid med en konkret læringsressurs.
- Kunne andre ressurser vært brukt istedenfor?

Oppsummering del 1 og 2: Skiller læringsprosessene seg fra tidligere? Lærer og samtaler dere på nye/andre måter enn før? Beskriv/forklar.

Tema 3: Kunnskapsutvikling (hva utvikles, eksempler og beskrivelser viktig):

Bidrar de nettbaserte læringsressursene til kunnskapsutvikling/nye kunnskaper?

- Hva utvikles, eksemplifiser:
 - Individuelt/for den enkelte
 - Kollektivt
 - Team/faggruppe/ledelsen m.m.
 - Hele kollegiet
 - Nye kunnskaper? Tolkningsfellesskap?

NB! Gjerne eksempel fra en konkret læringsressurs

Oppsummering: Hva kan dere nå, eller hvilke kunnskaper har dere nå som dere ikke hadde før? Får de nye kunnskapene noen form for konsekvenser for praksis? (Kommer også tilbake til dette i siste tema)

Tema 4: Profesjonsutvikling (hva og hvordan, eksempler og beskrivelser viktig):

Bidrar de nettbaserte læringsressursene til profesjonsutvikling?

- Individuelt/den enkelte profesjonsutøver
- De profesjonelle læringsfellesskapene
 - Kjennetegn på profesjonelle læringsfellesskap som er hensiktsmessige:
 - Kollektivt ansvar
 - Felles verdier og visjon
 - Individuell og kollektiv læring kobles sammen
 - Samarbeid
 - Spørrende og reflekativ holdning
- Skolen som lærende organisasjon

Oppsummering: Opplever dere en forsterkning av lærere og ledere som profesjonsutøvere og styrking av de profesjonelle læringsfellesskapene? Hva skiller seg fra nåsituasjon og tidligere? Begrunn og forklar.

Tema 5: Nye praksiser (eksempler og beskrivelser viktig):

På hvilke måter tenker dere at arbeidet med og bruk av de nettbaserte læringsressursene vil påvirke undervisningspraksiser og læringspraksiser mellom lærere og ledere?

- Nye praksiser?
 - Her og nå, 1-2 år fram i tid?
 - Eksempler?
 - Vurderingspraksiser
 - Timeplan
 - Dybdelæring
 - Fag og fagtenkning
 - I og på tvers av fag, tverrfaglige tema
 - Annet...

Oppsummering/avslutning:

Før vi stopper, er det noe du/dere har kommet på underveis og som dere vil si/tilføye før vi avrunder? Noe som må korrigeres eller utdypes?

Tusen takk for at dere stilte opp i dette intervjuet.

Vil du delta i forskningsprosjektet:

«Læreres og skolelederes læring med støtte av skolebaserte nettressurser (kompetansepakke Innføring av nytt læreplanverk).»

Dette er et spørsmål til deg om å delta i et forskningsprosjekt hvor formålet er å beskrive hvordan lærere og skoleledere lærer med/støttet av nettressursene i den skolebaserte kompetansepakken Innføring av nytt læreplanverk. Prosjektet har invitert to skoler til å delta (en barneskole og en ungdomsskole). I dette skrivet gir vi deg informasjon om målene for prosjektet og hva deltakelse vil innebære for deg.

Problemstilling og forskningsspørsmål

Masteravhandlinga sin problemstilling er: Hvordan lærer lærere og skoleledere med støtte av skolebaserte nettressurser (kompetansepakke Innføring av nytt læreplanverk)?

Ut fra problemstillinga har jeg avledet fem forskningstema:

- Organisering og tilrettelegging
- Kjennetegn læringsprosesser og læringsressursenes betydning
- Kunnskapsutvikling (hva og hvordan)
- Profesjonsutvikling (hva og hvordan)
- Nye praksiser

Hvem er ansvarlig for forskningsprosjektet?

Jeg er student ved Høgskolen i Innlandet – master i pedagogikk. Veilederen min er Kristin Helstad, professor ved samme institusjon.

Hvorfor får du spørsmål om å delta?

Jeg ønsker å gjennomføre gruppeintervju med lærere og skoleledere på skoler som deltar i Kompetansepakke Innføring av nytt læreplanverk (fagfornyelsen) og som tidligere har deltatt i lignende skolebaserte nettkurs (som SkoleVFL, Inkluderende skolemiljø m.v.). Formålet er å få fram beskrivelser av hvordan skolen med lærere og ledere arbeider med og lærer sammen, der prosessene er støttet av/tar utgangspunkt i en digital skolebasert kompetansepakke. Det er mye forskning på læreres og lederes læring, men det er lite forskning når læringsprosessene tar utgangspunkt i et nett- og skolebasert kurs.

Jeg henvender meg til deg fordi du enten er lærer eller skoleleder ved en skole som oppfyller disse kravene, og som kan bidra med viktige data for å belyse forskningsområdet.

Hva innebærer det for deg å delta?

Jeg har valgt det kvalitative forskningsintervjuet som metode fordi jeg ønsker å belyse problemstillingen ut fra intervjupersonenes, dvs. Ditt/deres perspektiv. I denne typen

forskningsarbeid vil det ikke være noen fasit på svarene fordi de er så nært knyttet til den enkelte sine tanker, erfaringer og opplevelser rundt arbeidet med kompetansepakken.

Jeg har utarbeidet en delvis strukturert intervjuguide med fem forskningstemaer (se over). Delvis strukturert intervjuguide betyr at temaene er fastlagt, men at rekkefølgen av temaene kan bestemmes underveis. Det er et mål at intervjupersonene/gruppen svarer så fritt som mulig innenfor disse temaene.

Jeg vil anta at intervjuet har en ramme på en time. Jeg vil bruke zoom-konferanseverktøy i gjennomføring av intervjuet, og det vil bli gjennomført opptak av lyd under intervjuet. På den måten sikrer jeg meg at jeg får med alt som blir sagt. Det kan bli aktuelt å trekke fram sitat fra intervjuet i avhandlingen. Alle opplysninger som kommer fram er konfidensielle, og vil bli anonymisert. Alt råmateriale, dvs. opptak og transkribert tekstdokument, samt egne notater som kan knyttes til intervjuet, blir slettet når masteroppgaven er ferdig.

Hvis du velger å delta i prosjektet, blir du altså deltager i et intervju med disse rammene og intensjonene.

Det er frivillig å delta

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

Ditt personvern – hvordan vi oppbevarer og bruker dine opplysninger

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

Det er kun veileder Kristin Helstad og undertegnede som vil ha tilgang til opplysningene. Navn og kontaktopplysninger om deg vil bli erstattet med en kode som lagres adskilt fra øvrige data.

Hva skjer med opplysningene dine når vi avslutter forskningsprosjektet?

Prosjektet skal etter planen avsluttes 15.01.21. Opptak og transkribert tekstdokument lagres på server, og vil bli slettet så fort masteroppgava er ferdig.

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 HiNN 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:

- HiNN Institutt for pedagogikk ved Kristin Helstad, kristin.helstad@inn.no eller masterstudent Vegard Meland, vegmelan@gmail.com
- NSD – Norsk senter for forskningsdata AS, på epost (personvernombudet@nsd.no) eller telefon: 55 58 21 17.
- HiNN Personvernombud, [REDACTED]

Med vennlig hilsen

Kristin Helstad

Vegard Meland

Prosjektansvarlig
(Forsker/veileder)

Student

Samtykkeerklæring

Jeg har mottatt og forstått informasjon om masterprosjektet «Læreres og lederes læring i profesjonelle læringsfellesskap med kompetansepakke Innføring av nytt læreplanverk», og har fått anledning til å stille spørsmål. Jeg samtykker til:

- å delta i intervju
- sitat fra intervjuet kan brukes i avhandlinga, i anonymisert form

Jeg samtykker til at mine opplysninger behandles frem til prosjektet er avsluttet, ca. 15.01.21

(Signert av prosjektdeltaker, dato)

NSD NORSK SENTER FOR FORSKNINGSDATA

NSD sin vurdering

Prosjekttittel

Læreres og lederes læring i profesjonelle læringsfelleskap med kompetansepakke Innføring av nytt læreplanverk

Referansenummer

987139

Registrert

28.04.2020 av Vegard Vålnes Meland - vegard.meland@inn.no

Behandlingsansvarlig institusjon

Høgskolen i Innlandet / Fakultet for lærerutdanning og pedagogikk / Institutt for pedagogikk - Lillehammer

Prosjektansvarlig (vitenskapelig ansatt/veileder eller stipendiat)

Kristin Helstad, kristin.helstad@inn.no, tlf: 4761288356

Type prosjekt

Studentprosjekt, masterstudium

Kontaktinformasjon, student

Vegard Meland, vegard.meland@inn.no, tlf: 94189188

Prosjektperiode

01.04.2020 - 15.01.2021

Status

07.05.2020 - Vurdert

Vurdering (1)

07.05.2020 - 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 med vedlegg den 07.05.2020, 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 15.01.2021.

LÆRERES TAUSHETSPLIKT

Lærere har taushetsplikt, og det er viktig at intervjuene gjennomføres slik at det ikke samles inn opplysninger som kan identifisere enkeltelever eller avsløre taushetsbelagt informasjon. Vi anbefaler at du er spesielt oppmerksom på at ikke bare navn, men også identifiserende bakgrunnsopplysninger må utelates, som for eksempel alder, kjønn, navn på skole, diagnoser og eventuelle spesielle hendelser. Vi forutsetter også at dere er forsiktig ved å bruke eksempler under intervjuene.

Studenten og læreren har et felles ansvar for det ikke kommer frem taushetsbelagte opplysninger under intervjuet. Vi anbefaler derfor at studenten minner læreren om taushetsplikten før intervjuet startet.

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 behandles til nye, uforenlige formål
- dataminimering (art. 5.1 c), ved at det kun behandles opplysninger som er adekvate, relevante og nødvendige for formålet med prosjektet
- lagringsbegrensning (art. 5.1 e), ved at personopplysningene ikke lagres lengre enn nødvendig for å oppfylle formålet

DE REGISTRERTES RETTIGHETER

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

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

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

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/eller 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)

VEDLEGG 5

Kategorier Nyhove barneskole og Storhove ungdomsskole

Kategori	Nyhove barneskole	Storhove ungdomsskole
Organisering og tilrettelegging	<ul style="list-style-type: none"> • Skolen har en stor plangruppe med 2 fra hvert trinn + ledelsen • Plangruppen har rullerende ansvar for å tilrettelegge og lede læringsøktene, gjerne 2 og 2 sammen. • Bred involvering av personalet der alle trinn er representert • Skolen har mange endringsagenter, i tillegg til de som er i plangruppen • Organisering og tilrettelegging preges av å være en profesjonalisering «innenfra» • For hver læringsøkt organiseres det læringspar og grupper på tvers av trinn og fag (rullering) • Det er stor variasjon i metodisk tilnærming til arbeidet og læringsprosessene, der hovedforankring tar utgangspunkt i IGP og læringsaksjoner • Tydelige roller og involvering av tillitsvalgt • Rom for kollektiv utvikling brukes aktivt og på flere måter. 	<ul style="list-style-type: none"> • Liten skole med liten plangruppe som har hovedansvar for arbeidet og læringsprosessene • Arbeidet og læringsprosessene organiseres i hovedsak i rom for kollektiv utvikling med utgangspunkt i grupper på tvers (rullering, trinn og fag) • Læringsprosessene gjennomføres i klasserom (unngår bruk av personalrommet) • Noe variasjon i tilnærming og organisering, der IGP er utgangspunktet • Plangruppen er skolens endringsagenter som sparrer med personalet
Kjennetegn læringsprosesser	<ul style="list-style-type: none"> • Læringsprosessene kjennetegnes ved å være utforskende og gå i dybden (tolkningsfellesskap) • Kobler teori og praksis; opptatt av oversettelse/translasjon • Metodisk variasjon (IGP) • Systematisk og regelmessig utprøving i praksis med etterfølgende erfaringsdeling som favner både hva, hvordan og ikke minst hvorfor • Kultur for å stille kritiske spørsmål • Læringsprosesser og aksjoner skjer gjennom medskaping og samskapt læring • Opplever faglig innhold og metodisk tilnærming som svært relevant for egen praksis • Læringsorientert tilnærming der individuell og kollektiv læring kobles sammen • Ledelsen/skoleleder aktivt med i prosessene 	<ul style="list-style-type: none"> • Læringsprosessene kjennetegnes av diskusjoner, utforskning av begreper og oversettelse til praksis/translasjon • Metodisk variasjon (IGP) • Utprøving i praksis med etterfølgende erfaringsdeling (følger «oppgavesettet» i læringsressursene • Samarbeidslæring i og på tvers (styrt og regelmessig) • Fokus på å gjøre samtidig som læringsfokuset står i sentrum • Opplever faglig innhold og metodisk tilnærming som svært relevant. Relevans øker mer når de får konkrete utprøvningsoppgaver i nettressursen som «testes ut» • Individuell og kollektiv læring kobles sammen i det kollektive rom • Ledelsen/skoleleder aktivt med i prosessene
Kunnskapsutvikling	<ul style="list-style-type: none"> • Det er etablert tolkningsfellesskap og felles forståelser rundt sentrale begreper (videreutvikling av forståelser): 	<ul style="list-style-type: none"> • Begreper og praksiser er utviklet gjennom tolkningsfellesskap og felles forståelser:

	<ul style="list-style-type: none"> ○ Læringsfremmende vurdering (formål og praksis) ○ Kompetanse ○ Dybdelæring ○ Verdigrunnlaget ○ Skolens intensjon <ul style="list-style-type: none"> ● Elev- og læringssyn har en større og bredere forankring i personalet (elev- og læringsorientert praksis) 	<ul style="list-style-type: none"> ○ Læringsfremmende vurdering (formål og praksis) ○ Kompetanse ○ Dybdelæring ○ Tverrfaglighet ○ Intensjon med undervisningen <ul style="list-style-type: none"> ● Elev- og læringssyn har gjennomgått et paradigmeskifte (NB! 2 personer)
Profesjonsutvikling	<ul style="list-style-type: none"> ● Opplever at det har utviklet seg en trygghet over tid, for den enkelte profesjonsutøver og i de ulike profesjonsfelleskapene, og i møte med andre aktører ● Et ønske om og vilje til å bli bedre, både individuelt og kollektivt (forventninger til seg selv og hverandre) ● Profesjonalisering «utenfra» møtes med tydelig profesjonalisering «innenfra» ● Opplever høy grad av tillit (internt og eksternt) ● Opplever at skolen har videreutviklet seg som lærende organisasjon 	<ul style="list-style-type: none"> ● Opplever seg som tryggere profesjonsutøvere innad i organisasjonen og utad mot andre aktører (er opptatt av å være transparente) ● Vilje til endring har endret seg markant de siste 5 årene ● Opplever seg selv som profesjonelle lærere som samarbeider og lærer i fellesskap ● Økt tillit, spesielt merkbart knyttet til eksterne ● Fra «ikke» lærende til lærende organisasjon, men uttrykker at de har mer å gå på (kan falle tilbake til gamle mønstre).
Nye praksiser - undervisning - lærere og lederes læring	<ul style="list-style-type: none"> ● Nye praksiser knyttet til undervisning: <ul style="list-style-type: none"> ○ Timeplan og fag/temaer i bolker ○ Dybdelæring (tid g rom til å utforske) ○ Læringsfremmende vurderingspraksis og elevinvolvering ● Lærere og lederes læring: <ul style="list-style-type: none"> ○ Utforskende samtaler ○ Lærende møter ○ Aksjonslæring ○ En rekke nye og ulike læringsfelleskap med nye og varierte strukturer ○ Stor plangruppe med bred involvering ○ Fra hva og hvordan til hvorfor 	<ul style="list-style-type: none"> ● Nye praksiser knyttet til undervisning: <ul style="list-style-type: none"> ○ Timeplan og fag/temaer i bolker ○ Dybdelæring (tid g rom til å utforske) ○ Vurderingspraksis med fokus på å lære ○ Reduksjon i karakterer ● Lærere og lederes læring: <ul style="list-style-type: none"> ○ Nye strukturer på lærernes læring og etablering av læringsfelleskap ○ Utprøving og deling ○ Lærende møter ○ Lærende organisasjon, men er avhengig av enkeltpersoner og holde «trykket» oppe