

“Men det skjer ikke av seg sjøl likevel....,,

Utvidet deltakerundersøkelse av det
skolebaserte kompetanseutviklings-
programmet SkoleVFL 1.0

Sluttrapport
2017

Result

UiT / NORGES ARKTISKE UNIVERSITET



UiT Norges arktiske universitet – 2019
Septentrio Academic Publishing
<https://septentrio.uit.no/>

Septentrio Reports, nummer 2, 2019
DOI: <https://doi.org/10.7557/7.4681>
ISSN: 2387-4597

Denne rapporten er lisensiert under Creative Commons Navngivelse 4.0 Internasjonal lisens:
<https://creativecommons.org/licenses/by/4.0/>



Innhold

| | |
|---|----|
| Forord | 4 |
| Sammendrag og konklusjoner | 6 |
| Vurdering av den nettbaserte læringsressursen – «MOOCen» | 6 |
| Den skolebaserte gjennomføringen | 7 |
| Kompetanseutviklingskonseptet..... | 7 |
| Utgangspunkt og rammer for evalueringsoppdraget | 9 |
| Teoretisk grunnlag for evalueringsarbeidet..... | 11 |
| Fremgangsmåte og metoder brukt i evalueringsarbeidet..... | 13 |
| Spørreundersøkelser | 13 |
| Kvalitative intervju | 14 |
| Analyse av data..... | 15 |
| Presentasjon og drøfting av funn..... | 16 |
| Presentasjon av respondentene til spørreundersøkelsen..... | 16 |
| Klassetrinn..... | 18 |
| Yrkeserfaring i skolen | 19 |
| Deltakelse i nasjonal satsing i «Vurdering for læring» | 19 |
| Presentasjon av SkoleVFL 1.0 | 21 |
| SkoleVFL 2.0 – relatert til SkoleVFL 1.0 | 22 |
| Skolens arbeid med SkoleVFL 1.0 | 23 |
| Motivasjon for deltakelse | 23 |
| Lærernes motivasjon for å delta i SkoleVFL | 23 |
| Opplevd utbytte og nytte av SkoleVFL..... | 30 |
| Fritekst-svar i sluttundersøkelsen | 35 |
| Endringer i enkeltlæreres praksis relatert til SkoleVFL..... | 35 |
| Endringer som er nedfelt som skolens praksis – strukturelle endringer..... | 36 |
| Endringer i skolens kultur/etablering av felles forståelse..... | 36 |
| Den digitale læringsplattformen – MOOCen. Vurdering av form og innhold. | 38 |
| Brukervennlighet og funksjonalitet i MOOCen | 39 |
| Har elevene merket endringer i undervisningen?..... | 39 |
| Kontakt og samhandling med andre skoler | 40 |
| Samlet vurdering av kvalitet på SkoleVFL | 41 |
| Vurdering av skolebasert bruk av en digital læringsressurs som konsept for kompetanseutvikling generelt. | 42 |
| Forbedringsforslag – fra lærerne | 44 |

| | |
|--|----|
| Oppsummering | 45 |
| Den digitale læringsplattformen, MOOCen | 45 |
| Den skolebaserte gjennomføringen | 45 |
| Om konseptet som SkoleVFL 1.0 inngår i | 46 |
| Referanser..... | 47 |
| Vedlegg..... | 49 |
| Intervjuguide - midtveisundersøkelsen..... | 49 |
| Lærere – gruppeintervju: | 49 |
| Skoleleder – ordinært intervju: | 50 |
| Intervjuguide SkoleVFL 1.0 Sluttevaluering | 51 |
| Spørsmål til lærergruppe: | 51 |
| Spørsmål til skoleleder: | 51 |

Forord

«Vi vet at vurdering har stor innvirkning på elevenes og lærlingenes læring. En god vurderingspraksis motiverer og har læring som mål» Slik innleder Utdanningsdirektoratet sin presentasjon av den nasjonale satsingen «Vurdering for læring» som ble startet i 2010. Direktoratet sier videre at «Det overordnede målet for satsingen er at skoleeiere, skoler og lærebedrifter skal videreutvikle en vurderingskultur og en vurderingspraksis som har læring som mål.» Etablering av «lærende nettverk» mellom skoler har stått sentralt i satsingen, og i Grunnlagsdokumentet for 2014 – 2017 sies det at «nettverkene skal være arenaer for faglig utvikling, erfaringsutveksling og refleksjon.» Programmet SkoleVFL, tilbudt av Senter for livslang læring (SELL) ved Høgskolen i innlandet på oppdrag fra Utdanningsdirektoratet inngår i den nasjonale satsingen.

Denne rapporten oppsummerer utvidet brukerundersøkelse midtveis- og avslutningsvis i gjennomføring av kurset SkoleVFL 1.0. Betegnelsen «1.0» innebærer at det her er første utgave av kurset som vurderes her. To oppdaterte versjoner, 2.0 og 2.1. er også tatt i bruk. Ifølge kurstilbyder SELL er hensikten med kurset å «utvikle skolens samlede kunnskap, holdninger og ferdigheter når det gjelder læring, undervisning og samarbeid». Kurskonseptet er lagt opp som en kombinasjon av bruk av en nettbasert læringsressurs og skolebasert gjennomføring med noen støttefunksjoner fra kurstilbyder. Det er skoleledelsen som forutsettes å lede utviklingsprosessene, i dialog med lærerne. Deltakerundersøkelsen rettes mot bruk av den første versjonen av den nettbaserte læringsplattformen, kalt SkoleVFL 1.0. Undersøkelsen omfatter spørreundersøkelse blant lærere og skoleledere midtveis i kurset og etter avsluttet kurs, samt intervju av lærere og skoleledere midtveis i kurset og etter avsluttet kurs.

Den utvidede brukerundersøkelsen en skal altså si noe om hvordan dette spesifikke kompetanseutviklingstiltaket vurderes av de som har gjennomført programmet, og hvorvidt målsettingen med tiltaket er nådd. Derne vil undersøkelsen også ta sikte på å si noe om måten å organisere kompetanseheving på kan danne mønster for tilsvarende kompetanseutviklingstiltak. Undersøkelsen en skal videre peke framover og si noe om forutsetninger for å lykkes med dette og lignende tiltak. Siden skoleleder skal lede og tilrettelegge for lokal utviklingsprosesser, har det vært viktig å få innblikk i skoleleders erfaringer med rollen som prosessleder, samt lærernes opplevelser av skoleleder som prosessleder og av den organisatoriske tilrettelegging for øvrig. Evalueringsarbeidet har vært rettet mot tre ulike aspekter ved SkoleVFL 1.0:

- 1- Den digitale læringsressursen, omtalt som MOOCen,
- 2- Den skolebaserte gjennomføringen, med støtte av MOOCen
- 3- Det konseptet som SkoleVFL 1.0 utgjør, et skolebasert kompetanseutviklingsprogram som gjennomføres av skoleledelsen, ved hjelp av en nettbasert læringsressurs, og som inngår i en større nasjonal satsing innen samme tematikk.

En intensjon er at de samlede resultatene fra undersøkelsen som helhet skal kunne brukes som grunnlag for planlegging av organisasjonsbaserte kompetanseprogrammer i fremtiden, innen vurdering og andre emner. Det eksisterer nå to oppdaterte versjoner av kurset,

SkoleVFL 2.0 og SkoleVFL 2.1. Rapporten er også tenkt å skulle gi innspill til videre utvikling av SkoleVFL.

Denne rapporten er skrevet slik at den skal kunne «stå på egne bein» og gi et helhetlig bilde av evalueringsarbeidet uten å kreve at leseren også går gjennom midtveisrapporten. Mye av det som er skrevet i midtveisrapporten vil dermed også kunne gjenfinnes her i sluttrapporten.

Den avsluttende rapporten er skrevet av førsteamanuensis Øystein Lund ved UiT Norges arktiske universitet/Result, med bidrag fra førsteamanuensis Anne Mette Bjørgen ved Høgskolen i innlandet, Avdeling for pedagogikk og sosialfag. SELL har i sluttundersøkelsen bidratt i distribusjon av spørreundersøkelsen. Vi takker alle som har delt sine erfaringer og vurderingen og på den måten bidratt i undersøkelsen!

Tromsø, november 2017

Ådne Danielsen leder, Ressurscenter for undervisning, læring og teknologi, Result.

Sammendrag og konklusjoner

Denne utvidede brukerundersøkelsen av programmet SkoleVFL har vært gjennomført av senteret Result ved UiT Norges arktiske universitet ved førsteamanuensis Øystein Lund i samarbeid med førsteamanuensis Anne Mette Bjørgen ved Høgskolen i innlandet, på oppdrag fra Utdanningsdirektoratet.

Sluttrapport basert på utvidet deltakerundersøkelse av SkoleVFL 1.0 har vært rettet mot tre ulike aspekter:

- 1- Den digitale læringsressursen, omtalt som MOOCen, både med tanke på oppbygning, funksjonalitet, innhold og form.
- 2- Den skolebaserte gjennomføringen, med støtte i den digitale læringsressursen, hvor man ser på aspekter som ledelsens eierskap og involvering, implementeringsprosessen, tilrettelegging og oppfølging.
- 3- Dette aktuelle konseptet for kompetanseutvikling som SkoleVFL er et eksempel på:
 - a. En sentralt utviklet nettbasert læringsressurs som tilbyr faglig innhold, som angir arbeidsoppgaver og som angir en struktur for den faglige progresjon
 - b. Premisser som sier at det er skolen som organisasjon som meldes på programmet, og at skolens ledelse legger til rette for, og leder gjennomføringen.
 - c. Et tiltak som inngår i en større satsing nasjonalt innen den aktuelle tematikk.

Vurdering av den nettbaserte læringsressursen – «MOOCen»

Rapporten bygger på to spørreundersøkelser, en midtveisundersøkelse og en sluttundersøkelse, men henholdsvis 245 og 290 svar. Videre bygger rapporten på i alt 18 intervjuer av skoleledere og lærere ved barneskoler, ungdomsskoler og videregående skoler. 12 av disse intervjuene ble gjennomført mens skolene var underveis i kurset, og 6 intervjuer ble gjennomført etter at de aktuelle skolene hadde fullført kurset.

Svarene fra spørreskjema og intervjuer viser at de aller fleste er godt fornøyd med form, innhold og organisering av kurset. Utformingen betegnes som oversiktlig, og lett å finne fram i. Flere peker på at kurset fungerer bevisstgjørende, og mange ser MOOCen som en nyttig verktøykasse. Til tross for ulike synspunkter med hensyn til kvalitet på formidlingen, og forholdet mellom teoretisk fordypning og praksisrelatering, så synes MOOCen i all hovedsak å ha fungert etter hensikten. Den har gjort det faglige innholdet tilgjengelig på en fleksibel måte over tid, enten lærere har brukt ressursene alene utenom bundet tid, eller i fellesskap på dagtid. MOOCen har, ifølge skolelederne og lærerne, gitt ny kunnskap og forståelse, den har gitt materiale til etablering av et felles språk for drøfting av tema «vurdering for læring» i kollegiet, og den har dannet en ramme for felles drøftings,- refleksjons- og læringsprosesser for hele kollegiet ved de skolene som deltar.

Den delen av MOOCen som synes å skape minst positivt engasjement er det forum som er etablert for deling og felles refleksjon med lærere og skoleledere fra andre skoler. Terskelen for å dele egne tanker og refleksjoner i et så vidt åpent forum er høy for mange, og det å utvikle et felles språk for- og få felles arenaer for drøfting med egne kolleger verdsettes i vesentlig høyere grad enn det å dele tanker, erfaringer og refleksjoner med lærere fra andre skoler, som man ikke har noen annen relasjon til.

Den skolebaserte gjennomføringen

Den skolebaserte gjennomføring har vist seg å avhenge av faktorer som:

- skolens historikk med hensyn til arbeid med tema «vurdering for læring»,
- skolens erfaring med, og kultur for skolebasert kompetanseutvikling og endringsarbeid,
- skoleledelsens involvering i tematikken,
- skoleledelsens erfaring med, og legitimitet for å drive skolebaserte lærings- og utviklingsprosesser.

Videre ser vi klart betydningen av at det etableres rom for samarbeid og felles refleksjon, og at det gjøres tydelige koblinger mellom kurssets faglige innhold, og den enkelte lærers praksis. Lærerne i studien markerer forventninger til ledelsen på ulike plan. Forventningene handler dels om rammer, det å rydde rom for arbeid i fellesskap. Dels handler det om å markere forventninger og være en pådriver, og til sist handler det også om å begrunne, og angi målsettinger for arbeidet, og å integrere satsingen med øvrige satsinger. Skolelederne har også vært nødt til å utøve balansekunst. Det synes å ha vært nødvendig å balansere ønske om fremdrift i arbeidet opp mot hensyn til det å ha tilstrekkelig rom for å håndtere utfordringer knyttet til den daglige virksomhet. Videre synes det ved enkelte skoler å ha vært behov for å balansere ambisjonsnivå og forventningstrykk i en viss spenning mellom de entusiastiske og de mer skeptiske lærere i kollegiet. Den kursmodulen i versjon 1.0 som var utarbeidet særskilt for skoleledere for å støtte deres prosess blir i intervjuundersøkelsen vurdert som instruktiv. Noen sa de fulgte den slavisk, andre hadde brukt mindre tid på den, og prioritert å gjøre seg kjent med hele kursinnholdet. Vi ser, til tross for variasjon med hensyn til aspektene nevnt overfor, at skolelederne i studien gjennomgående har tatt ansvar, prioritert arbeidet med prosessen over tid, og valgt strategier som synes å være hensiktsmessige.

Kompetanseutviklingskonseptet

Det kompetanseutviklingskonseptet som SkoleVFL 1.0 inngår i, er så langt et nytt og lite utprøvd konsept. Digitale læringsressurser brukes ellers i hovedsak i individuelle læringsprosesser, og skolebaserte læringsprosesser baseres oftest på kombinasjon mellom fysiske kurssamlinger og drøfting i kollegiet. I konseptet som SkoleVFL 1.0 inngår i, kombineres derimot gjennomføring av et nettbasert kurs med en skolebasert beslutning om å delta, og en skolebasert prosess for drøfting av og refleksjon over de læringsressursene som er gjort tilgjengelig på nett. Som støtte for skoleledelsen er det utviklet en egen modul som gir informasjon og anbefalinger for de som skal lede prosessen.

Ett aspekt som tematiseres av lærere og skoleledere i intervju, er at en skole sjelden har økonomi til å sende alle lærere på samme kurs, så lenge vi snakker om tradisjonelle kurssamlinger. De lærerne som er «utvalgt» til å reise på kurs forventes gjerne å både informere om, og «selge inn» det man har fått ut av kurset. Med dette nye konseptet som SkoleVFL 1.0 inngår i, er hele kursinnholdet, med læringsressurser og oppgaver, tilgjengelig for alle – hele tiden. Konseptet synes ut fra dette å styrke muligheten for å gjennomføre kompetanseutviklingsprosesser som omfatter hele skolen.

Det synes imidlertid å være en forutsetning for at et slikt konsept skal fungere at skoleledelsen både vurderer tema som relevant og viktig, har tillit til det faglige innholdet, og i tilstrekkelig grad kan stå inne for arbeidsmåter og formidlingsmåter. Det synes også å være av stor

betydning at skoleledelsen ikke bare er en tilrettelegger, men at det også markeres klare forventninger om, og forpliktelse til aktiv deltakelse for alle lærerne, og at det utøves et visst påtrykk i perioder med frustrasjon og motstand i kollegiet.

I gjennomføringen av SkoleVFL 1.0 er dette eierforholdet sannsynligvis ivaretatt gjennom at skoleleder er sentral i beslutningen om hvorvidt skolen skal delta i SkoleVFL 1.0 eller ikke. De skoleledere som ikke har tillit til konseptet, eller som ikke ser behov for å arbeide med dette tema har neppe arbeidet for å få skolen med, og finnes dermed heller ikke i materialet. På bakgrunn av den viktige rolle skoleledelsen har i dette konseptet, så synes det å være en viktig suksessfaktor at skoleleder både får god mulighet til å gjøre seg kjent med konseptet, og på den måten gjøre det til sitt. Videre synes det å være av betydning at skoleleder/skoleledelsen får god oppfølging underveis, både i MOOCen og gjennom direkte dialog med SELL som kurstilbyder. Diskusjonsforumet i MOOCen gir muligheter til drøfting og erfaringsutveksling, men det synes som om at rektor hovedsakelig bruker med-ledere i lederteam ved skolen som diskusjonspartnere og støttespillere.

Det som kan sies er at både skoleledere og lærere har hatt tid til å prøve ut konseptet over tid, og gir en overveiende positiv vurdering. De kritiske vurderinger, som er referert tidligere skal ikke underslås, men dette sitatet fanger opp en hovedtendens i vurderingen:

«Jeg ville absolutt anbefale denne måten å få til kompetanseheving i hele kollegiet samtidig. Vi får et felles ståsted og en felles forståelse. Vi snakker samme "språk" når vi jobber med VFL og skoleutvikling. Spesielt vi som sitter i utkantene og ikke har like stor tilgang på ulike typer kursing og utdanning som de som bor mer sentralt, har stor nytte av denne måten å drive kompetanseheving på.» (Fra fritekst-delen av spørreskjema brukt ved midtveisevalueringen).

Utgangspunkt og rammer for evalueringsoppdraget

Det skolebaserte kompetanseutviklingsprogrammet «SkoleVFL 1.0, som ble lansert i 2015 er utviklet, og blir driftet av Senter for Livslang Læring (SELL) ved Høgskolen i Innlandet. Høgskolen i Lillehammer (nå Høgskolen i innlandet) ble i forbindelse med oppstart av programmet anmodet av Utdanningsdirektoratet om å gjennomføre en utvidet brukerundersøkelse. SELL involverte RESULT ved UiT Norges arktiske universitet, og utviklet i samarbeid med RESULT og Utdanningsdirektoratet spørsmål til den kvantitative midtveisundersøkelsen. Midtveisrapporten ble skrevet av Anne Mette Bjørgen fra SELL og Øystein Lund fra RESULT.

Den avsluttende undersøkelsen ble gjennomført av RESULT ved Øystein Lund, som også reviderte intervjuguiden og plukket ut skoler til intervju i 2017. Den avsluttende rapporten er skrevet av førsteamanuensis Øystein Lund fra RESULT, med bidrag fra førsteamanuensis Anne Mette Bjørgen, som avsluttet sitt arbeid ved SELL i juni 2016.

Denne avsluttende rapporten kan dermed i større grad enn midtveisrapporten leses som en ekstern evaluering, selv om oppdraget formelt ble tildelt Høgskolen i Lillehammer i 2015.

Undersøkelsen retter seg utelukkende mot gjennomføring av den første versjon av kurset, benevnt som SkoleVFL 1.0. Før versjon 1.0 var avsluttet ble det gjort oppstart av en versjon 2.0 og også en versjon 2.1. Det vil bli gjort en egen evaluering av SkoleVFL 2.0.

Felles for alle versjonene er likevel at kurset er lagt opp som en kombinasjon av bruk av en nettbasert læringsressurs og oppfølging og tilrettelegging ved skoleledelsen ved den enkelte skole. Ved hver skole er det altså rektor, eller den eller de rektor delegerer oppgaven til som skal lede en gjennomføringen av kurset i dialog med lærerne.

Rapporten bygger på følgende undersøkelser:

- 1- Nettbasert spørreundersøkelse for lærere og skoleledere, lagt inn midtveis i gjennomføringen av SkoleVFL
- 2- Intervjuundersøkelse blant lærere og skoleledelse ved seks skoler som var i gang med SkoleVFL våren 2016.

Funnene i disse undersøkelsene er dokumentert i midtveisrapporten «Det er godt å bli utfordret på egen praksis - Midtveisrapport. Utvidet deltakerundersøkelse av kompetanseutviklingsprogrammet SkoleVFL 1.0»

Videre bygger rapporten på:

- 3- En nettbasert spørreundersøkelse for lærere og skoleledere, lagt inn ved avslutning av SkoleVFL
- 4- Intervjuundersøkelse blant lærere og skoleledelse ved tre skoler som hadde fullført SkoleVFL høsten 2017.

Deltakerundersøkelsen er særskilt rettet mot hvordan SkoleVFL 1.0 som kompetanseutviklingstiltak er blitt gjennomført på skolenivå, hvordan lærere og skoleledere har erfart denne prosessen, hvilket utbytte de sitter igjen med, samt hvilke effekter de så langt ser ved egen skole. Siden skoleleder har regi på tilrettelegging og prosess, har det også vært viktig å få innblikk i skoleleders erfaringer med rollen som prosessleder, og av lærernes opplevelser av skoleleder som prosessleder, og av den organisatorisk tilretteleggingen. Med basis i deltakernes tilbakemeldinger, vil rapporten også gi anbefalinger om endringer og justeringer.

Formålet med evalueringen er to-delt. Evalueringen skal, gjennom å kartlegge og vurdere bruk av og erfaringer med SkoleVFL 1.0 på skolenivå, si noe om hvorvidt dette kompetansetilbudet har fungert etter intensjonen. Et mer overordna formål med deltakerevalueringen er å undersøke om denne måten å organisere kompetanseheving på kan danne mønster for tilsvarende kompetanseutviklingstiltak. Evalueringen skal videre peke framover og si noe om forutsetninger for å lykkes med dette og lignende tiltak. De samlede resultatene fra evalueringen vil forhåpentligvis kunne være til hjelp i planlegging av tilsvarende organisasjonsbaserte kompetanseprogrammer. Evalueringen skal bidra til større innsikt i og forståelse av hvilken betydning skolebaserte kompetansetiltak av denne type kan ha for skolen som organisasjon.

Evalueringsarbeidet har vært rettet mot tre ulike aspekter ved SkoleVFL 1.0:

- 1- Den digitale læringsplattformen, heretter omtalt som MOOCen, med fokus på oppbygning, funksjonalitet, innhold og form.
- 2- Den skolebaserte gjennomføringen, med fokus på aspekter som ledelsens eierskap og involvering, implementeringsprosess, tilrettelegging og oppfølging, samt skolens historikk og kultur.
- 3- Konseptet som SkoleVFL 1.0 inngår i, som består i
 - a. en nettbasert læringsplattform
 - b. skolebasert påmelding og gjennomføring.
 - c. en forventning om at skoleledelsen legger til rette for, og leder gjennomføring
 - d. en egen ressurs for skolelederen
 - e. en viss ekstern vurdering og støtte fra kurstilbyder

Det er naturlig å spørre om dette konseptet også kan være egnet for kompetanseutvikling på andre områder.

Denne rapporten er skrevet slik at den skal kunne «stå på egne bein» og gi et helhetlig bilde av evalueringsarbeidet uten å kreve at leseren også går gjennom midtveisrapporten. Mye av det som er skrevet i midtveisrapporten vil dermed også kunne gjenfinnes her i sluttrapporten.

Teoretisk grunnlag for evalueringsarbeidet

Evalueringen tar utgangspunkt i flere perspektiver som vi anser hensiktsmessige: et sosiokulturelt perspektiv på læring og utvikling (Säljö, 2006) og et organisasjonslæringsperspektiv (Jacobsen & Thorsvik, 2016). Videre legges til grunn forskning på kompetanseutvikling rettet mot voksne deltakere i jobb, som for eksempel lærere.

I et sosiokulturelt perspektiv forstås læring som endring gjennom deltakelse, og som noe som skjer i samspill mellom mennesker og ved bruk av de redskapene og ressursene som er tilgjengelige i de aktuelle praksisene (Säljö, 2006). Redskaper og ressurser kan være både materielle og immaterielle. I denne sammenhengen er for eksempel den digitale læringsressursen, videre omtalt som MOOCen, skrevne tekster og retningslinjer viktige materielle ressurser. Ens egne og kollegenes erfaringer, kunnskap og meninger er sentrale immaterielle ressurser og ikke minst premissgivere for utviklingsarbeid. Slike ressurser kan også ses som organisasjonskulturen som «sitter i veggene» og gir retning og føring for hvordan «vi gjør det hos oss.» Det som bestemmer læring er altså hvordan vi evner og har muligheter til å bruke og utnytte tilgjengelige ressurser og redskaper i omgivelsene.

Jacobsen og Thorsvik (2016 s. 353) definerer organisasjonslæring som «*en prosess der mennesker og organisasjoner tilegner seg ny kunnskap, og endrer sin atferd på grunnlag av denne kunnskapen*». De understreker videre at «*...all læring i organisasjoner begynner med at individer i organisasjonen reflekterer omkring det man erfarer...*», og skisserer organisasjonslæring som en prosess i tre faser:

- 1- Det enkelte individ i organisasjonen lærer
- 2- Læringen som foregår på individnivå spres til andre i organisasjonen
- 3- Organisasjonens som kollektiv utvikler tiltak for å løse problemet og iverksetter tiltak

Hernes & Irgens (2012) hevder at forskning på organisasjonsutvikling og organisatorisk læring overveiende har fokusert på «mismatch» mellom ønsket situasjon og aktuell situasjon som utgangspunkt for utviklingsarbeid, og fremholder at læring og utvikling i kontinuitet både er legitimt, hensiktsmessig og nødvendig. De sier videre at organisatorisk læring ikke bare skjer gjennom å gjøre tilpasninger til problemsituasjoner men også gjennom å forstå hva som skjer i perioder med stabilitet. På denne bakgrunn defineres ikke organisatorisk læring utelukkende som endring i organisasjonens atferd, men også som en endring i organisasjonens potensial for endring. Dette er perspektiver vi anser å være relevante i vurdering av et konsept for skolebasert kompetanseutvikling som SkoleVFL 1.0 inngår i.

Hernes og Irgens tar videre til orde for et multifokus-perspektiv på læring i kontinuitet, gjennom å skjelve mellom «vurdering av eksisterende handlingsalternativ», «utforskning av fremtidige handlingsalternativ» og «nytolkning av tidligere handlingsalternativ». Gjennom dette viser de ulike fokus som kan settes i felles refleksjon over organisasjonens virksomhet, og som kan yte hvert sitt bidrag til læring i organisasjonen. (Se også Postholm et. al., 2013; Sandvik & Buland, 2014)

Et kunnskapstilfang som også legges til grunn i evalueringen er forskning på kompetanseheving for voksne studenter, og især med lærere som målgruppe. Litteraturen peker på at kompetansehevingstiltak for voksne studenter må tilby muligheter for samarbeid og erfaringsutveksling. Studentene må videre få anledning til å se egen praksis i lys av ny teori. Et tredje viktig forhold er å la deltakerne få mulighet til å prøve ut det de har lært, omsette det i egen praksis (Gjerustad & Salvanes, 2015; Postholm et al., 2013; Tømte, Sjaastad & Aanstad, 2017; Schön, 1991). Videre er det sentralt å ta hensyn til balansegangen mellom arbeid med kurset og øvrige oppgaver i daglig arbeid og hverdagsliv, da fleksibilitet i kurset kan føre til uklare forventninger og ansvarsforhold (Grepperud, Rønning & Støkken, 2004). Vi vet også at aktiv deltakelse og tilstedeværelse, i form av tydelig ledelse, forpliktelser og stram struktur, er viktig når opplæring foregår via nettet (Mason, 2003).

Studier av kompetanseheving for lærere peker på at denne kjennetegnes av en sterk tiltro til egen praksiserfaring og lokal forankring (Kvernbekk, 2001; Jensen, Lahn, Nerland, Smeby, Klette & Fugelli, 2008). Basert på de nevnte momentene blir det dermed viktig at kurstilbud bygger på og utnytter deltakernes praksiserfaringer, og at de får muligheter til å dele disse og reflektere over egen praksis. Dette kan skje f.eks. i samarbeid om oppgaver og i diskusjonsforum på nett. Innhold og form i kurset må kobles tett til eksempler fra deres arbeidshverdag, slik at de kan overføre og oversette det de har lært inn i egen praksis.

Irgens (2011) skjelner mellom et tradisjonelt perspektiv på organisasjoners verdi, basert på vurdering av den finansielle kapital, og et kunnskapsperspektiv på organisasjoners verdi, basert på det han kaller organisasjonens intellektuelle kapital. I organisasjonens intellektuelle kapital inngår ifølge Irgens både «organisasjonskapital», «humankapital» og «relasjonskapital». «Organisasjonskapital» betegner verdien av den organisatoriske struktur og de organisatoriske løsninger som er utviklet over tid. «Humankapital» betegner de ansattes individuelle kompetanse og tro på hva som kan utrettes med denne kompetansen, og «relasjonskapital» betegner verdien av de relasjoner organisasjonen har til både brukergruppen, samarbeidspartnere og samfunnet i videre forstand. Skjelningen mellom «organisasjonskapital» og «intellektuell kapital» vil for eksempel kunne være hensiktsmessig når man skal vurdere hvorvidt et kompetanseutviklingsprogram som SkoleVFL bare innvirker på enkeltlæreres praksis, eller om programmet også medfører endringer som er nedfelt på organisatorisk nivå.

De fire nevnte perspektivene ser vi som relevante innfallsvinkler for å kunne si noe om hvordan lærere og skoleledere vurderer kurset, for å belyse om målsettingen er nådd, og ikke minst belyse forutsetninger for å lykkes med tilsvarende tiltak.

Fremgangsmåte og metoder brukt i evalueringsarbeidet

Datainnsamling har skjedd i hovedsak på to måter, ved hjelp av spørreundersøkelser og ved hjelp av kvalitative intervju.

Spørreundersøkelser

Spørreskjema ble formidlet digitalt til alle lærere og skoleledere både midtveis og avslutningsvis i gjennomføring av SkoleVFL. Spørreundersøkelsene var lagt inn som «arbeidsoppgave» for alle deltakere midtveis og ved avslutning av MOOCen, men deltakerne hadde full mulighet til å la være å svare. I og med at skolene hadde ulik fremdrift ble data samlet inn over en periode på flere måneder. Midtveisundersøkelsen var åpen fra februar 2016 til september 2016 og den avsluttende undersøkelsen var åpen fra september 2016 til september 2017.

Spørreskjema inneholdt både spørsmål med gitte svaralternativer, Likert-spørsmål med mulighet for gradert tilslutning til påstander, samt åpne spørsmål med fritekstsvar. Åpne spørsmål, med mulighet for svar med fritekst gir en annen type informasjon enn spørsmål med gitte svaralternativer. Her kan man få inn problemstillinger og perspektiver som ellers ikke er tematisert i spørreundersøkelsen for øvrig.

Spørreundersøkelsene. Antall respondenter og svarprosent.

| | Lærere | Skoleledere | Ikke oppgitt | Respondenter totalt | Svarprosent ¹ |
|---|--------|-------------|--------------|---------------------|--------------------------|
| Midtveisundersøkelsen Avsl. 27.09.2016 | 214 | 29 | 2 | 245 | - |
| Sluttundersøkelsen Avsl. 12.10.2017 | 257 | 30 | 3 | 290 | 10 |

Tabell 1 Oversikt over deltakelse i spørreundersøkelsene

Antall svar i midtveisundersøkelsen var altså 245 og antall svar i den avsluttende undersøkelsen var 290. Svarprosent for midtveisundersøkelsen kan ikke angis nøyaktig, siden eksakt antall reelle deltakere i undersøkelsesperioden ikke er kjent. En svarprosent på 10 % for sluttundersøkelsen er klart lavere enn ønskelig, men forholdet mellom svarprosent og feilmargin er ikke lineært. Et antall svar på 290 gir for en populasjon på 2871 (se tabell 2) en feilmargin som ikke er høyere enn 5,5 % ved et konfidensnivå på 95 %. (Ringdal 2007). Vi anser dermed at det er grunnlag for å feste lit til, og legge vekt på det som fremkommer i spørreundersøkelsene. Det faktum at det er gjennomført to spørreundersøkelser, med mange likelydende spørsmål underbygger dette.

¹ På grunnlag av de beskrevne vanskene med å angi deltakelse underveis i kurset er det ikke grunnlag for å angi svarprosent for midtveisundersøkelsen.

Det kan også tilføyes at kurstilbyder oppgir at spørreundersøkelsene midtveis og ved kursavslutning er noe annerledes presentert i SkoleVFL 2.0 med tanke på økning av svarprosenten.

Et flertall av respondentene benyttet også muligheten til å svare på fritekstspørsmålene. Svarene på fritekstspørsmålene ble analysert ved hjelp av tekstanalyseverktøyet NVivo.

Kvalitative intervju

For å supplere funnene fra spørreundersøkelsen, ble det gjennomført kvalitative intervjuer med lærergrupper og skoleledere ved seks skoler våren 2016, to barneskoler, to ungdomsskoler og to videregående skoler. Tre av skolene var i Oslo-området, mens de øvrige tre var i Trøndelagsområdet. Skolene hadde ulik størrelse. De utvalgte skolene var da om lag midtveis i sin kursgjennomføring, slik at disse intervjuene inngår i det som blir omtalt som «midtveisundersøkelsen».

Høsten 2017 ble det gjennomført tilsvarende intervju ved tre skoler, en barneskole, en ungdomsskole og en videregående skole i Trøndelag. De skolene som var med hadde alle fullført kurset. Disse intervjuene inngår i det som blir omtalt som «sluttundersøkelsen». En av de tre skolene som var med i sluttundersøkelsen var også med i midtveisundersøkelsen. De to øvrige skolene i sluttundersøkelsen var skoler som ikke var med i midtveisundersøkelsen.

Intervju med lærerne ble gjennomført som fokusgruppeintervju. Skolelederne var bedt om å påse at lærergruppene var heterogent sammensatt med hensyn til klassetrinn og fag. Antall deltakere i fokusgruppene varierte fra 5 – 10. Fokusgruppeintervjuer kan gjøre det lettere å få folk i tale ved at de støtter eller diskuterer hverandres utsagn. En styrke med fokusgruppeintervju er at man får et innblikk i den diskurs og meningsdannende prosesser som skjer i en gruppe. Motsetninger i oppfatninger kan bli synliggjort, men kan også bli underkommunisert i en slik intervjuform. (Halkier, 2002; Gentikow, 2005)

I midtveisintervjuene gjennomført våren 2016 ble det særlig vektlagt å få mer kunnskap om hvordan gjennomføring av SkoleVFL skjedde ved de aktuelle skolene, og hvordan lærerne opplevde denne formen for kompetanseutvikling. I intervjuene som ble gjort etter gjennomført kurs ble det i større grad vektlagt å få mer kunnskap om hvorvidt og hvordan SkoleVFL hadde satt spor, både i enkeltlæreres praksis, og i skolen som organisasjon (Jacobsen & Thorsvik 2016). I begge intervjurundene ble det tematisert hvordan lærere vurderte denne type kompetanseutvikling.

Intervju med skoleledelsen ble enten gjennomført med rektor alene, eller med rektor sammen med inspektør eller teamledere. I intervju med skolelederne var det lagt særlig vekt på å få kunnskap om hvordan de vurderte kursgjennomføringen og effekten av den ut fra et skolelederperspektiv.

Det ble utviklet separate intervjuguider for lærere og skoleledere for begge intervjurundene. (se vedlegg). Begge ble utformet med sikte på å utdype den informasjon som kunne innhentes gjennom spørreundersøkelsen, og ikke minst få tak i perspektiver som spørreundersøkelsen ikke klarte å fange opp.

Intervjuene kunne karakteriseres som semistrukturerte intervju, i og med at intervjuguiden sikret at de samme spørsmålene ble tematisert i alle intervju, samtidig som at intervjuformen var åpen nok til å gi rom for å følge opp synspunkter og problemstillinger som ble spilt inn fra

informantene under intervjuene. Det ble gjort lydopptak av intervjuene, og de ble i etterkant transkribert og analysert.

Forut for utvikling av spørreskjema og intervjuguider ble det gjennomført pilotintervju, i form av to gruppeintervju med til sammen 16 skoleledere. Dette ble gjort for å sikre at momenter som ble oppfattet som vesentlige på skolenivå ble tematisert både i spørreskjemaundersøkelse og intervjuer.

Analyse av data

Som nevnt innledningsvis omfatter undersøkelsen tre ulike typer data:

- Spørreskjemaspørsmål med gitte svaralternativer og påstander med mulighet for gradert tilslutning.
- Fritekst-svar gitt i det digitale spørreskjemaet
- Materiale fra de i alt 18 intervjuene som ble gjennomført.

Svar på spørsmål med gitte svaralternativer blir presentert ved hjelp av grafer og tabeller, og der det var faglig relevant ble det gjort signifikanstesting for å vurdere eventuelt forskjeller mellom svar avgitt midtveis og etter avslutning av kurset.

Fritekst-svarene og det transkriberte materialet fra intervjuene er analysert ved hjelp av verktøyet NVivo, primært med en empiridrevet tilnærming, uten forhåndsdefinerte kategorier. Undersøkelsen som helhet gjennomføres i tråd med retningslinjene gitt av Norsk senter for forskningsdata (NSD).

Presentasjon og drøfting av funn

Presentasjon av respondentene til spørreundersøkelsen

Gjennomføring og frafall – basert på informasjon ² fra kurstilbyder SELL

| Deltakelse ved oppstart – høst 2016 | | |
|--|---------------|---------------------|
| Skoletype | Antall skoler | Antall deltakere |
| Barneskoler | 94 | 1962 (39 %) |
| 1 – 10 – skoler | 28 | 882 (18 %) |
| Ungdomsskoler | 18 | 537 (11 %) |
| Videregående skoler | 28 | 1563 (31 %) |
| Andre skoletyper | 5 | 79 (2 %) |
| Totalt | 173 | 5023 (100 %) |

Tabell 2 Oversikt over de skoler som kom i gang med SkoleVFL

| Skoler registrert som fullført pr. 31.10.2017 | | |
|--|---------------|---------------------|
| Skoletype | Antall skoler | Antall deltakere |
| Barneskoler | 43 | 849 (29 %) |
| 1 – 10 – skoler | 15 | 492 (17 %) |
| Ungdomsskoler | 8 | 255 (9 %) |
| Videregående skoler | 19 | 1243 (43 %) |
| Andre skoletyper | 3 | 32 (1 %) |
| Totalt | 88 | 2871 (100 %) |

Tabell 3 Oversikt over skoler som er registrert som fullført pr 31.10.2017

Ved å se tabell 1 og 2 i sammenheng ser man at de videregående skolene når undersøkelsen ble gjennomført hadde en større grad av registrert gjennomføring enn for eksempel barneskolene.

Kurstilbyder SELL oppgir at SkoleVFL 1.0 egentlig skulle lukkes i juni 2017, men lukking av kurset ble først utsatt til desember 2017, og deretter til april 2018. SELL sier videre at en rekke skoler har bedt om forlengelse av kursperioden for å få en mer grundig gjennomføring. Det er 45 skoler, med til sammen 1265 lærere som har oppgitt at de tar sikte på å fullføre kurset i perioden november 2017 – april 2018. 133 skoler har dermed enten fullført innen utgangen av oktober 2017, eller sagt at de tar sikte på fullføring innen april 2018.

En skole registreres som fullført når deltakerne ved skolen har levert en avsluttende refleksjonsoppgave. En del skoler har også oppgitt til SELL at de har gjennomført kurset med stort utbytte, men har ikke prioritert å levere den avsluttende refleksjonsoppgaven. Disse skolene er ikke registrert som fullført, er dermed ikke med i tabellen over. En følge av forholdene som er beskrevet over er at det for SkoleVFL 1.0 er vanskelig å gi eksakt informasjon om gjennomføring

² Kurstilbyder har justert sine anslag for kursdeltakelse etter at midtveisundersøkelsen ble gjennomført. De nye anslagene innebærer lavere svarprosent for spørreundersøkelsen enn det som ble angitt i midtveisrapporten.

og frafall. Det vises til informasjonen om neste versjon av kurset, SkoleVFL 2.0 hvor det i større grad er lagt inn systemer for å registrere de enkelte skolenes grad av deltakelse.

I midtveisundersøkelsen er alle fylker representert, med unntak av Telemark. I sluttundersøkelsen er skoler fra alle fylker med unntak av Finnmark, Hedmark og Telemark representert. Både små, mellomstore og store skoler er representert i materialet.

I det videre er det, hvis annet ikke er eksplisitt nevnt, data fra sluttundersøkelsen som blir presentert. Respondentene i midtveisundersøkelsen og de funnene som er spesifikke for midtveisundersøkelsen er presentert i midtveisrapporten.

Vi vil videre gi et bilde av respondentene, gjennom å presentere hvordan de fordeler seg med tanke på faktorer som skolestørrelse, skoletype, klassetrinn for lærerne, utdanningsbakgrunn, antall år yrkeserfaring i skolen og deltakelse i den nasjonale satsingen «Vurdering for læring».

Skolestørrelse:

| | |
|-----------------|-------|
| Under 10 lærere | 6,6% |
| 11 - 30 lærere | 29,1% |
| 31 - 60 lærere | 54,0% |
| Over 60 lærere | 10,4% |
| N | 289 |

Tabell 4 Respondentenes fordeling med hensyn til skolestørrelse

Skoletype

| Navn | Prosent |
|--------------------|---------|
| Barneskole | 38,2% |
| 1 - 10 - skole | 9,7% |
| Ungdomsskole | 5,6% |
| Videregående skole | 44,4% |
| Annet | 2,1% |
| N | 288 |

Tabell 5 Respondentenes fordeling med hensyn til skoletype

Respondentenes fordeling er ikke helt representativ for den gruppen av skoler som utgjorde populasjonen ved sluttundersøkelsen. En sammenligning med tabell 2 viser at barneskoler er

noe overrepresentert (38,2 % i spørreundersøkelsen og 29 % i populasjonen) mens 1-10-skoler er underrepresentert (9,7 % i spørreundersøkelsen og 17 % i populasjonen).

Klassetrinn

| Trinn/Nivå | Prosent |
|---|----------------|
| 1. - 4. klassetrinn | 33,2% |
| 5. - 7. klassetrinn | 21,3% |
| 8. - 10. klassetrinn | 11,5% |
| Videregående studiespesialisering / fellesfag | 28,5% |
| Videregående yrkesfag | 27,7% |
| N | 253 |

Tabell 6 Lærernes fordeling med hensyn til klassetrinn

Utdanningsbakgrunn

| Utdanning (flere alternativer kunne velges) | Prosent |
|--|----------------|
| Lærerutdanning - allmen | 45,0% |
| Fagutdanning - bachelornivå | 29,8% |
| Fagutdanning - masternivå | 22,5% |
| Praktisk pedagogisk utdanning, PPU | 37,7% |
| Rektorskolen | 2,8% |
| Annen lederutdanning | 11,4% |
| Annet | 19,4% |
| N | 289 |

Tabell 7 Respondentenes fordeling med hensyn til utdanningsbakgrunn. Prosenttallene overstiger 100 fordi det her var anledning til å krysse av for flere alternativer.

Yrkeserfaring i skolen

| Antall år yrkeserfaring i skole totalt | Prosent |
|--|------------|
| 0 - 1 år | 3,1% |
| 2 - 6 år | 21,7% |
| 7 - 11 år | 18,9% |
| 12 - 16 år | 15,7% |
| Over 16 år | 40,6% |
| N | 286 |

Tabell 8 Respondentenes fordeling med hensyn til antall år yrkeserfaring i skolen

Deltakelse i nasjonal satsing i «Vurdering for læring»

Skolelederne som deltok i sluttundersøkelsen ble spurt om hvorvidt deres skole hadde deltatt i den nasjonale satsingen «Vurdering for læring», og hvilken pulje skolen eventuelt hadde deltatt i.

| Deltatt/ikke deltatt. Evt. pulje | Prosent |
|----------------------------------|-----------|
| Nei ikke deltatt | 26,7% |
| Pulje 1 | 13,3% |
| Pulje 2 | 10,0% |
| Pulje 3 | 0,0% |
| Pulje 4 | 16,7% |
| Pulje 5 | 0,0% |
| Pulje 6 | 10,0% |
| Pulje 7 | 0,0% |
| Vet ikke | 23,3% |
| N | 30 |

Tabell 9 Respondentenes (skolelederes) svar med hensyn til deltakelse i «Vurdering for læring».

Vi ser her at vel en fjerdedel av skolene som inngår materialet ikke har deltatt i denne satsingen, disse har deltatt i ulike puljer, og en knapp fjerdedel av skolelederne er usikre på hvilken pulje de tilhørte i gjennomføringen.

Oppsummeringsvis vil vi hevde at dermed er grunnlag for å si at både enkeltlærere og skolene som er representert i undersøkelsen utgjør en god bredde. For skolenes del er det et stort spenn med tanke på skolestørrelse og trinn, og for lærere og skolelederes del er det et bred sammensetning med hensyn til utdanningsbakgrunn og yrkeserfaring. Og, vi ser at at både skoler som har, og som ikke har gjennomført den nasjonal satsingen «Vurdering for læring» er representert i materialet. Det må imidlertid nevnes at de skolene hvor lærere og skoleledere ble intervjuet i sluttundersøkelsen er valgt ut blant et mindre antall skoler. Det var en forutsetning at disse skolene skulle ha gjennomført hele programmet, og deltakerne skulle ha levert den avsluttende oppgaven. Av de 185 skolene som er registrert som deltakere høsten 2016 var 40 skoler registrert som fullført pr. juni 2017. Det var altså blant disse 40 skolene at de tre skolene som inngikk i sluttundersøkelsen ble valgt ut. At skoler har brukt lengre tid enn forutsatt trenger ikke nødvendigvis å tolkes som svakhet ved gjennomføring på skolenivå. Kurstilbyder SELL oppgir at flere skoler har meldt at de ønsker å bruke mer tid på arbeidet enn opprinnelig forutsatt, for å sikre et godt faglig utbytte.

Presentasjon av SkoleVFL 1.0

SkoleVFL 1.0 er skolebasert, som innebærer at hele konseptet er rettet inn mot å understøtte kollektive læringsprosesser ved den enkelte skole. Det overordnede tema for kompetanseutviklingsprogrammet er «Vurdering for læring». Det legges opp til å anvende arbeidsplassen som læringsarena og forutsetter at både skoleleder og lærere er aktive deltakere. Hensikten med kurset beskrives på følgende måte:

«Hensikten er å utvikle skolens samlede kunnskap, holdninger og ferdigheter når det gjelder læring, undervisning og samarbeid. MOOCen retter seg altså ikke mot enkeltdeltakere, men mot skoler som ønsker å utvikle egen organisasjon og videreutvikle lærerkollegiets vurderingskompetanse» (Fra presentasjon av SkoleVFL på HiNN sine nettsider).

SkoleVFL 1.0 er bygd opp av åtte moduler. Den første modulen fokuserer på kollektiv og organisatorisk læring. De neste modulene vektlegger læreplanforståelse og ulike sider ved læringsfremmende vurderingspraksis:

1. Kollektiv utvikling
2. Læreplan og vurdering
3. Timing
4. Målorientering
5. Feedback
6. Elevinvolvering
7. Helhetlig praksis
8. Bærekraftig vurderingskultur.

I tillegg til disse åtte modulene er det en introduksjonsmodul som skal hjelpe den enkelte skole med å komme i gang. Midtveis i kurset må deltakerne gjennom en refleksjonsmodul. Kurset avsluttes med en avsluttende oppgave der man kan synliggjøre egen vurderingskompetanse og planlegge videre utvikling (individuell og kollektivt).

SkoleVFL 1.0 er bygd opp rundt en MOOC (Massive Open Online Course). Denne gir tilgang til ulike læringsressurser (videoforelesning, tekster, oppgaver) som skal bearbeides både individuelt og kollektivt. Individuelt arbeid innebærer f.eks. å se videoforelesninger, lese tekster, gjøre oppgaver og egenvurdering. Kollektivt arbeid kan skje i skolens fellestid eller i ulike gruppesammensetninger (trinnteam/fagteam/prosjektgrupper), og hvor man for eksempel ser en forelesning på video og reflekterer over egen og andres praksis. Det kan også være aktuelt å samarbeide om planlegging og oppfølging av individuelle oppgaver. Deltakerne skal også prøve ut opplegg for vurdering for læring i egne klasserom og de får faglig sparring både på egen skole og med andre deltakere på nett. Læringsressursene er utviklet av fagpersoner på Høgskolen i Lillehammer (Nå Høgskolen i innlandet) i samarbeid med nasjonale og internasjonale bidragsytere innen skoleforskning.

Skoleledelsen har en sentral rolle og skal lede en utviklingsprosess der det sentrale er å motivere for, tilrettelegge for og følge opp gjennomføring av kurset i dialog med lærerne. Rektor er således «navet» i organisering og framdrift av kurset ved sin skole. Dette innebærer blant annet ansvar for påmelding og gjennomføring. Skolen kan meldes på kurset når som helst, og det er lagt opp med «fri fart». Høgskolen anbefaler å bruke minst to semestre på gjennomføringen. Kurslederrollen handler også om å tilrettelegge for gode

utviklingsprosesser. I tillegg til de læringsressurser som er beregnet på hele kollegiet, så gir kurset støtte til skoleledelsens ledelse av læringsprosessene i form av en egen modul i MOOCen. Skoleleder/ledelsen kan legge egne føringer for hvilke moduler skolen trenger å jobbe med, samt for hvordan det jobbes i hver modul. Det er derfor en forutsetning at skoleleder/ ledelsen og evt utviklingsgrupper/plangrupper setter seg inn i elementene i kurset for å kunne skreddersy prosessen ved egen skole. Framdriftsplaner og sentral informasjon må også legges i MOOCen slik at alle lærerne på skolen får tilgang til dette.

SkoleVFL 2.0 – relatert til SkoleVFL 1.0

Evalueringsrapporten er i sin helhet rettet mot gjennomføring av SkoleVFL 1.0. Siden SkoleVFL 2.0 allerede er utviklet kan det også være interessant å se litt på hva som er skjedd av utvikling fra versjon 1.0 til versjon 2.0 – sett fra kurstilbyders perspektiv.

Her er kurstilbyder SELL sin presentasjon av SkoleVFL 2.0, med vekt på de endringer som er gjort fra SkoleVFL 1.0:

«Det som er spesifikt forbedret er ressursene og veiledningen til skoleledere og kobling av dem i nettverk der de veileder hverandre. At skolene i tillegg er sortert i skolevise grupper, tilgangsgrupper ut fra skoleslag og ledernetverk, påvirker både samarbeidet og oversikten i positiv retning. Det er også lagt større vekt på det fagspesifikke, slik at deltakere i større grad kan ha fagsamtaler på tvers av skoler og på rett nivå.»

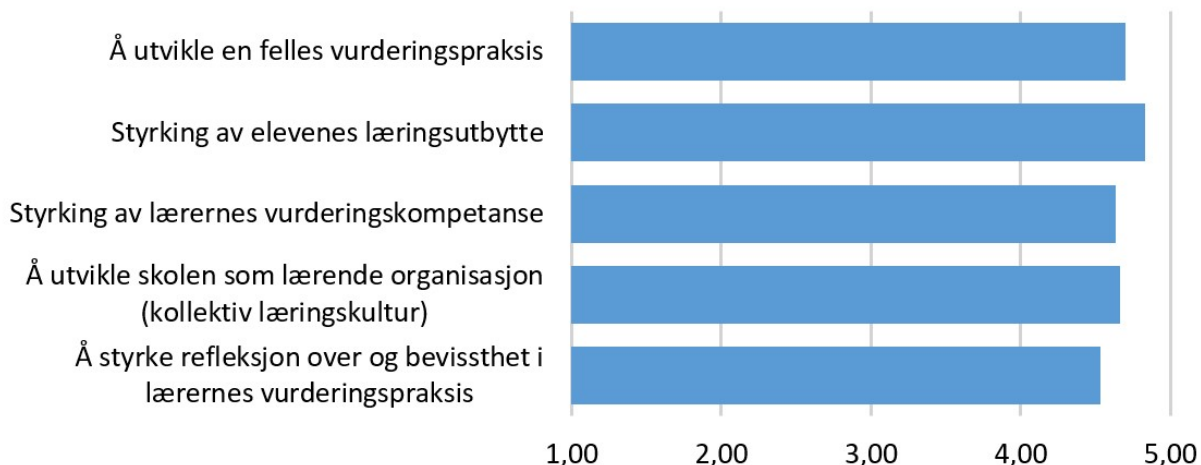
Ut fra erfaringene fra 1.0, så er det bakt inn andre endringer også. Vi bruker ressurspersoner fra 1.0 inn i 2.0, der de gir råd og innspill til nye skoler. Kalibreringer av moduler og innhold er også gjort. De er nå mer strømlinjeformede (og logiske) samt at oppgaver som ikke fungerte optimalt er skiftet ut eller justert. Så lang ser det ut til at oppstarten av 2.0 er mer "stabil" og jevn. Deltakerne på skolene går mer i takt og følger i langt større grad skissert læringsløp enn tidligere. Dette har nok mye å gjøre med spesifisering av skolelederrollen og nettverket. Det har nok en enda høyere grad av forpliktelser i den nye versjonen. Det har også vært vesentlig mindre oppstartsspørsmål fra ledere i 2.0 enn 1.0.

Det er vesentlig mer og bedre støtte for skoleledere i form av ressurser og nettverk mellom ledere. Vi har også laget et eget diskusjonsforum i hver modul der man kan diskutere med andre skoleledere som arbeider med samme modul i gitt tidsrom. Behov for direkte støtte fra HiNN/SeLL er mindre i år. Vi veileder enkelte skoler, men vi har også koblet skoler sammen etter dialog med enkelte skoler. Skoler som er av samme slag og kan matche hverandre i gjennomføringen. Dette gjelder spesielt videregående skoler som ønsker dialog med andre skoler.»

Skolens arbeid med SkoleVFL 1.0

Motivasjon for deltakelse

Skolelederne ble spurt om å rangere fem utsagn i forhold til hva som var hovedformålet med å melde skolen på SkoleVFL 1.0. Intensjonen var å få tak i hva som var hovedmotivasjonen for å melde skolen på.



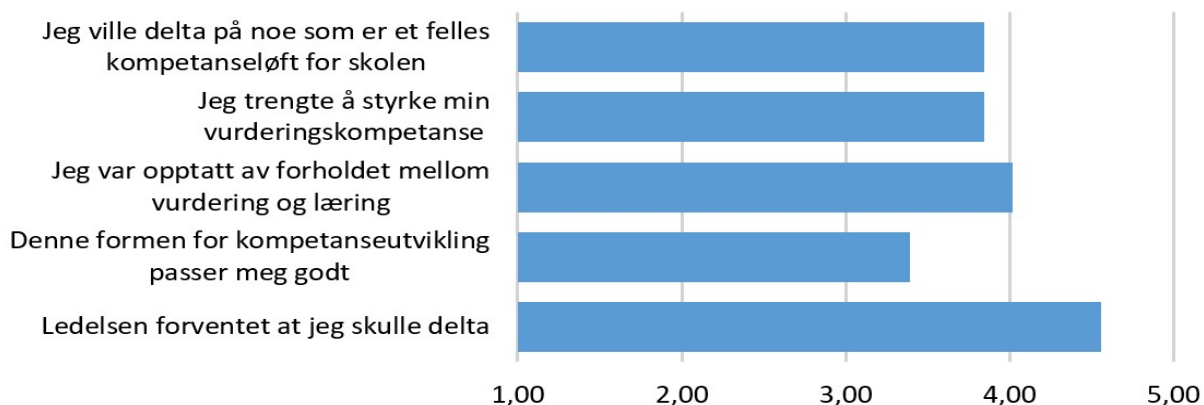
Figur 1 Skoleleders formål med å melde skolen på SkoleVFL 1.0. Påstandene er rangert fra 1 (uviktig) til 5 (svært viktig).

Som figuren viser, kunne skolelederne velge mellom flere begrunnelser for påmelding: «Å utvikle en felles vurderingspraksis», «Styrking av elevenes læringsutbytte», «Styrking av lærernes vurderingskompetanse», «Å utvikle skolen som lærende organisasjon (kollektiv læringskultur)» og «Å styrke refleksjon over og bevissthet i lærernes vurderingspraksis».

Alle nevnte kategorier resulterte i en gjennomsnittsscore på over 4. Til tross for små forskjeller mellom kategoriene var det overordnet sett styrking av elevenes læringsutbytte som var høyest prioritert av skolelederne når hovedformål med å melde på skolen skulle rangeres.

Lærernes motivasjon for å delta i SkoleVFL

Lærerne ble også spurt om hva som var deres motivasjon for å delta i SkoleVFL



Figur 2 Læreres motivasjon for å delta i SkoleVFL 1.0. Begrunnelsene er rangert fra 1 (uviktig) til 5 (svært viktig).

Når lærerne skal svare på hva deres motivasjon er for å delta skulle de på samme måte rangere fem utsagn. «Jeg vil delta på noe som er et felles kompetanseløft for skolen», «Jeg trenger å styrke min vurderingskompetanse», «Jeg er opptatt av forholdet mellom vurdering og læring», «Denne formen for kompetanseutvikling passer meg godt» og «Ledelsen forventer at jeg skal delta».

Kategorien som gjennomsnittlig fikk høyest score var «ledelsen forventer at jeg skal delta», fulgt av «jeg er opptatt av forholdet mellom vurdering og læring» og «Jeg trenger å styrke min vurderingskompetanse». Vi ser dermed at det er to typer motivasjon for deltakelse som er fremtredende. Den ene er den pragmatiske, at man rett og slett er forventet å delta fra ledelsens side. Dette kan også være et uttrykk for at ledelsen er tydelig i sin kommunikasjon overfor de ansatte og involverte i utviklingsprosessen. Den andre hovedtypen motivasjon er knyttet til individuell faglig utvikling. Det er verd å merke seg at det kollektive aspektet, uttrykt gjennom «Jeg ville delta på noe som er et felles kompetanseløft for skolen» rangeres like høyt som den mer individuelt innrettede påstanden «Jeg trengte å styrke min vurderingskompetanse».

Introduksjon og ledelse av kurset

Som nevnt kan svarmønsteret tolkes i den retning at ledelsen ved de enkelte skoler gjennomgående har markert klare forventninger om deltakelse. Om vi sammenstiller midtveisundersøkelsen og sluttundersøkelsen så ser vi indikasjoner på at skoleledere i større grad delegerer ansvar for gjennomføring i løpet av gjennomføringen av kurset. I midtveisundersøkelsen oppgir om lag 30 % at de har delegert oppgaver knyttet til ledelse av kurset, men ved slutten av kurset oppgir om lag 45 % at oppgaver knyttet til ledelse av kurset er delegert til lærere. Dette er tall som også bekreftes av lærerne. Vi har imidlertid ingen indikasjoner i intervjumaterialet som tyder på at skolelederne involverer seg mindre i SkoleVFL i løpet av perioden, så en mulig forklaring er at flere trekkes med i løpet av gjennomføringen.

I intervjuene ble inntrykket bekreftet ved at skolelederne og lærere forteller at teamledere involveres i planlegging og gjennomføring. At ledelsens styring og uttrykte forventning er viktig for prosessen kom tydelig fram i intervjuene, både med skolelederne selv og med lærerne i intervjuene.

I det nettbaserte kurset, MOOCen, inngår en modul som har til hensikt å gi skoleledelsen grunnlag for, og støtte i å lede læringsprosessene ved egen skole. I intervju med skoleledere blir denne modulen betegnet som instruktiv. Flere av lærerne oppgir i intervju at de deltar ut fra en tydelig forventning om at dette er noe alle skal gjennomføre, og at det har høy prioritet. Som en skoleleder uttrykte det:

«Det blir fast styring uten fasit, vi styrer rigid men vi har jenka oss innimellom. Jeg tror det er superviktig at vi ikke nedprioriterer dette» (skoleleder i midtveisintervju).

Blant lærerne som ble intervjuet var det delte meninger når det gjaldt grad av lærermedvirkning i valg av å gå for SkoleVFL 1.0. Noen mente det var ren top-down implementering fra ledelsens side, mens andre mente ledelsen tok for mye hensyn til de som viste motvilje. I sitatet overfor ser vi eksempel på at ledelsen justerer forventningstrykket ut fra de tilbakemeldinger de får fra lærergruppa. Denne strategien kommer også til syne i følgende sitat:

«Men – å starte et skoleår, det er rimelig hektisk. Vi hadde vært for tøff, da kom det motstand. Vi justerte litt på planen. Er klar over at det er ikke alle som jubler - men mange finner det interessant og relevant» (skoleleder i midtveisintervju).

Motforestillinger som ble nevnt i intervjuene handlet om:

- Arbeidsmengde: Andre satsinger på skolenivå som ikke var blitt avsluttet før nye programmer, som f.eks. SkoleVFL 1.0 ble introdusert
- Usikkerhet med hensyn til eksponering: Flere var engstelige for å skrive egne bidrag i nettforum, og var skeptisk til at mange andre skulle kunne se det de hadde skrevet.
- Faglige motforestillinger: Enkelte var tvilende med hensyn til tanken om elevmedvirkning i vurdering.

I sluttintervjuene er den gjennomgående oppfatning at man har hatt motstand i lærerkollegiet underveis, men at denne motstanden var vesentlig mindre uttalt i siste del av kurset. Skolelederne bekrefter i intervjuene at det er de selv, eventuelt sammen med teamledere, som har introdusert kurset for personalgruppa, gjerne på et møte med hele personalgruppa til stede. Mottakelsen har i store trekk vært positiv, og ledelsen har gitt klare signaler på at dette var noe skolen skulle delta på.

«Opplever ikke dette som vanskelig nå. Har vært nøye med forberedelse/planlegging. Og vært nøye med oppfølging av avdelingslederne. Tar runden. Hjelper hverandre» (skoleleder i midtveisintervju).

I intervjuene bekrefter både skoleledere og lærere at det er ønskelig å gjennomføre dette kompetanseløftet. Både skoleledere og lærere understreker samtidig at mottakelsen har vært varierende, at det har vært motstand mot å gjøre ting på nye måter. Mange er fornøyde med det de gjør, og det har vært utfordrende å se hvor utviklingspotensialet ligger. På en av skolene pekte de på at timingen for å sette i gang nye kurs er viktig. På denne skolen hadde kurset fått en frustrerende oppstart da skolen allerede var inne i en rekke omstillingsprosesser som tok mye energi:

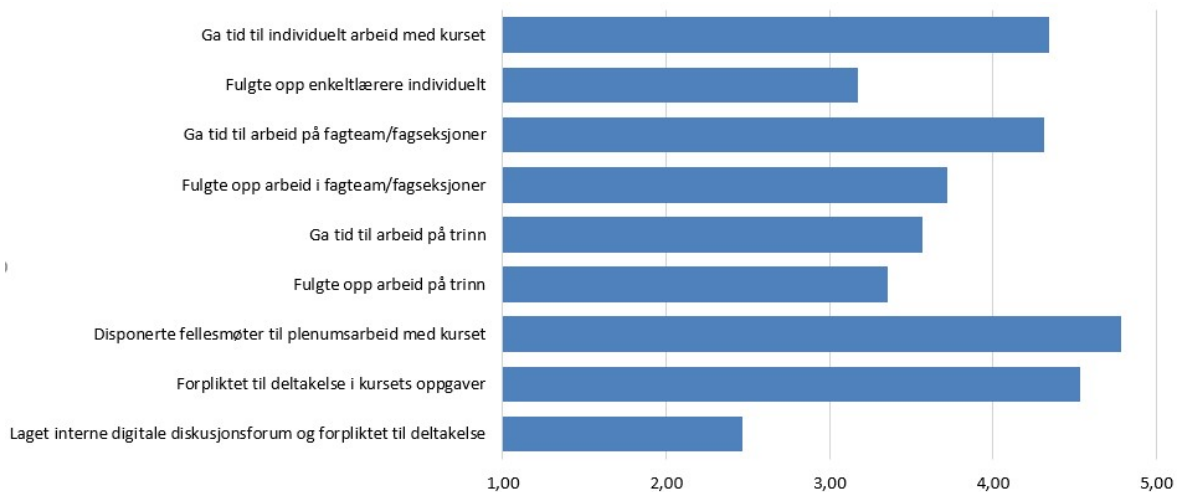
«SkoleVFL (1.0) kommer i tillegg til mange ting, og det har vært vanskelig å svelge for mange. Men jeg tror alle ser nytten av det» (lærer i midtveisintervju).

Tilrettelegging

Skolelederne ble spurt om hvordan de har lagt til rette for deltakelse i SkoleVFL 1.0. Som figuren under viser, så er de fire viktigste virkemidlene som følger:

- Å disponere fellesmøter til plenumsarbeid med kurset
- Å forplikte til deltakelse i kursets oppgaver
- Gi tid til individuelt arbeid med kurset.
- Gi tid til arbeid på fagteam/fagseksjoner

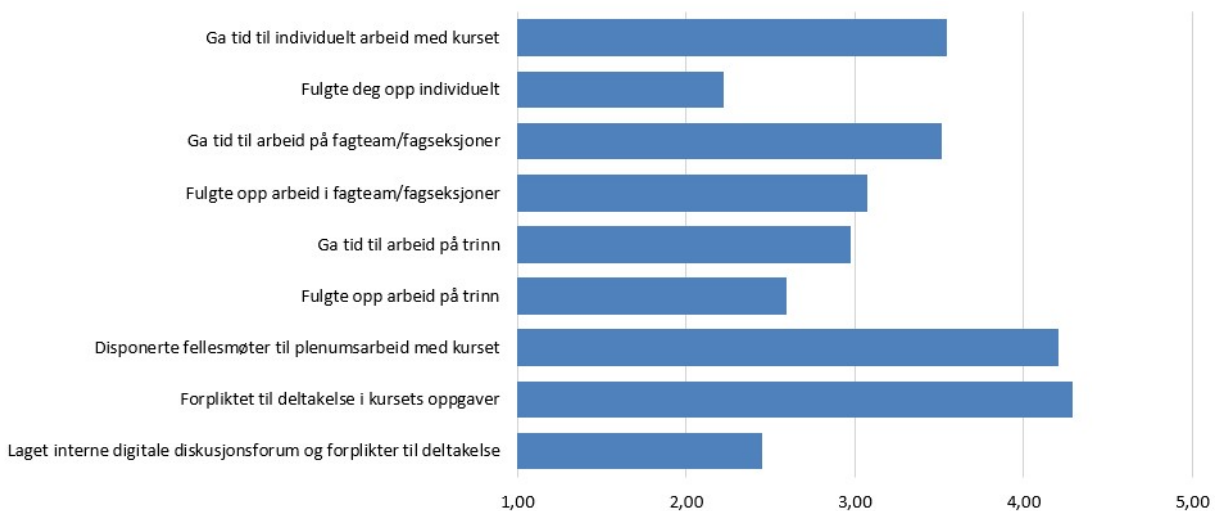
Skolelederes tilrettelegging – egen vurdering



Figur 3 Skolelederes tilrettelegging for gjennomføring av SkoleVFL 1.0. Påstandene er rangert fra 1 (ikke i det hele tatt) til 5 (i stor grad).

Skoleleders tilrettelegging – læreres opplevelse

Lærerne ble stilt tilsvarende spørsmål. Selv om lærerne gir «tid til individuelt arbeid med kurset» og «tid til arbeid på fagteam/fagseksjoner» noe lavere score enn det skolelederne gjør, så bekrefter deres svar det skolelederne sier om hva som er deres viktigste virkemidler for å legge til rette for gjennomføring: fellesmøter til plenumsarbeid, forplikte til deltakelse og tid til individuelt og felles arbeid.



Figur 4 Læreres opplevelse av skoleleders tilrettelegging for deltakelse i SkoleVFL 1.0. Alternativene er gradert fra 1 (ikke i det hele tatt) til 5 (i stor grad).

Tidsbruk og organisering

På spørsmål om hvor mye tid som brukes i gjennomsnitt pr. uke på arbeid med SkoleVFL 1.0 svarer 65 % av lærerne at de bruker mellom 0 - 1 time og 32 % oppgir at de bruker mellom 2 - 3 timer. Nær to prosent rapporterer at de bruker ingen tid, mens under 1 % oppgir å bruke 4 - 6 timer pr uke.

Skolelederne i undersøkelsen er tilbøyelig til å anslå tidsbruken noe høyere. 43 % av skolelederne oppgir at de setter av 0 - 1 time til lærerne i en gjennomsnittlig arbeidsuke, og 57

% oppgir at de setter av 2 - 3 timer. Forskjellen kan skyldes at skolelederne ut fra sin rolle tenderer å vurdere tidsbruken noe høyere enn lærerne. Vi ser noen mindre endringer fra midtveisundersøkelsen til sluttundersøkelsen, men disse er ikke entydige. Lærere anslår samlet et noe lavere tidsbruk i sluttundersøkelsen enn i midtveisundersøkelsen, mens tendensen for skolelederne er motsatt.

Det å anslå gjennomsnittlig tidsbruk er nok heller ikke så enkelt, i og med at tid brukt på SkoleVFL 1.0 kan variere sterkt fra uke til uke. I følge lærerne jobbes det «litt sporadisk» og «i bolker», eksempelvis en til tre ganger i måneden.

Resultatene fra spørreskjemaundersøkelsen samsvarer med utsagn i intervjuene. Her kom det fram at skoleledelsen utviste en viss fleksibilitet i gjennomføringen, og tok hensyn til at kollegiet i perioder måtte ha fullt fokus på andre områder. Stort sett organiseres arbeidet omkring fellesmøter. Skolelederne oppgir å bruke nettressursen, MOOCen, for å sette seg inn i oppgavene slik at en kan introdusere for lærerkollegiet hva som er fokus og hva de må gjøre. Ved noen skoler brukte lærerne fellestid til å se på undervisningsvideoene sammen, og fulgte opp med diskusjon/felles refleksjon. Her oppga lærerne tre grunner til at man valgte å se undervisningsvideoene i fellesskap. Det kunne for det første ligge et visst kontrollaspekt i det, man fikk sjekket ut at alle så videoene. For det andre handlet det om at man var blitt enig om å legge arbeide inn i den bundne del av arbeidstida, og for det tredje erfarte man at det å se videoer sammen ga energi til den påfølgende diskusjonen.

Ved andre skoler la man opp til at lærerne så videoene hver for seg slik at all fellestid kunne brukes til diskusjon, samarbeid og felles refleksjon. «*Vi får beskjed på forhånd (fra ledelsen) og vi bruker fellestid til å diskutere*» (lærer i midtveisintervju). Her oppga lærerne at en viss «selvjustis» medførte at alle, etter en viss innføringsperiode, hadde sett undervisningsvideoene før man møttes. De pekte på at det kjentes ubehagelig å skulle delta i en diskusjon uten å ha sett videoene som dannet det faglige grunnlag for diskusjonen.

På en av skolene ble det jobbet mer individuelt enn felles: «*Vi sitter på hver vår tue*» (lærer i midtveisintervju). Lærerne uttrykte tydelig at de savnet at ledelsen var mer tilstede og fulgte opp den enkelte eller teamene. Denne opplevelsen var imidlertid ikke representativ for de øvrige skolene, hvor man i større grad ga uttrykk for at ledelsen tok ansvar for motivasjon, initiering og tilrettelegging. Det ble imidlertid fra ledelsens side gjort tilpasninger underveis, ikke minst når det gjaldt fremdrift i arbeidet. Når man fikk utfordringer på skolenivå på andre områder, så kunne arbeidet med SkoleVFL 1.0 skyves noe ut i tid.

Skoleleders rolle – lærernes vurdering

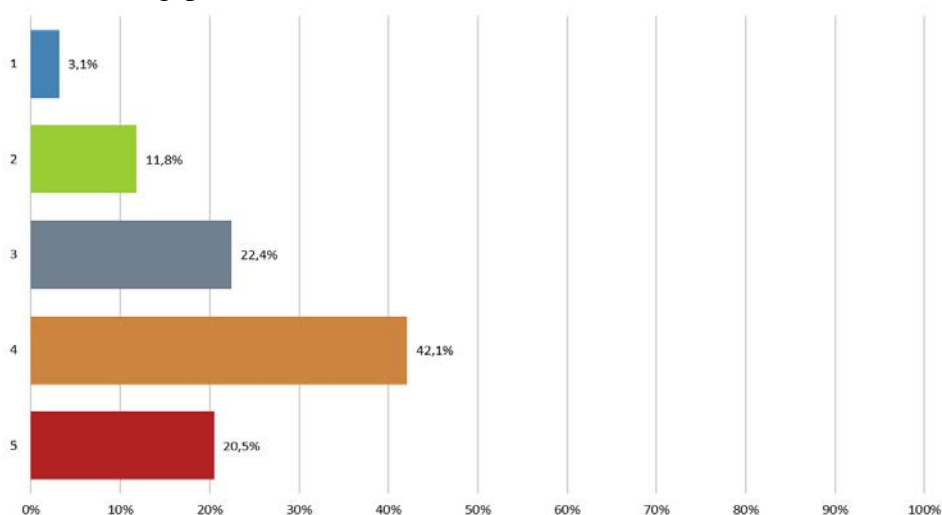
Når lærerne ble spurt om ledelsens involvering i prosessen ble det gitt en svakt positiv tilslutning til følgende påstander: «skoleledelsen har understøttet og skapt fremdrift i mine læringsprosesser i SkoleVFL 1.0», «skoleledelsen har understøttet og skapt fremdrift i læringsprosessen i mitt team i arbeidet med SkoleVFL» og «Skoleledelsen har understøttet og skapt fremdrift på tvers av team i arbeid med SkoleVFL». Svarene kan umiddelbart tolkes som lett misnøye med ledelsen, men det kan også indikere at lærerne i større grad anser at det er å angi målsettinger og gi rammebetingelser som er ledelsens primære oppgave, og at fremdrift i læringsprosessene er noe man i større grad forbinder med godt samarbeid og gode prosesser i de arbeidsgrupper eller team som lærerne deltar i.

Skoleledelsens prosessledelse – læreres opplevelse



Figur 5 Læreres opplevelse av skoleleders støtte i læringsprosessene. Påstandene er gradert fra 1 (helt uenig) til 5 (helt enig).

Figuren over viser, slik som i alle figurer av denne type, et snitt av hva som er lærernes vurderinger. Snittverdien sier imidlertid ikke noe om spredningen av svarene. I figuren under vises spredningen i tilslutning til påstanden. «Skoleledelsen har understøttet og skapt fremdrift i mine læringsprosesser i skoleVFL».



Figur 6 Fordeling av lærernes vurdering av hvorvidt skoleledelsen har understøttet og skapt fremdrift i læringsprosessene. (1 er helt uenig og 5 er helt enig)

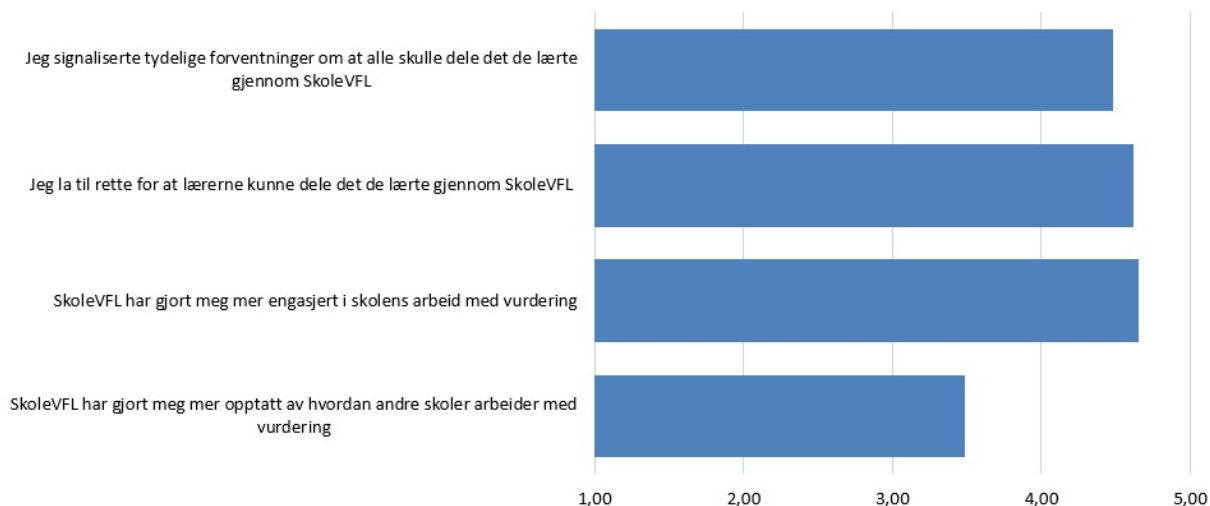
Vi ser at 85 % enten stiller seg nøytral eller gir tilslutning til påstanden. Det er dermed ikke grunnlag for å snakke om et sprik i lærergruppa når det gjelder vurdering av skoleledelsens rolle. Dette bildet er representativt for de øvrige spørsmål av denne type som er stilt til lærergruppa.

Deling av kunnskap

Både skoleledere og lærere fikk spørsmål om deling av kunnskap. Vi ser at skolelederne i materialet gjennomgående har en klar oppfatning av at de signaliserer tydelige forventninger om deling og at de legger til rette for at lærere kan dele kunnskap. Vi har allerede sett at skolelederne har prioritert å sette av tid til plenumssamlinger og samlinger på teamnivå. Videre er det interessant å legge merke til den sterke tilslutning til påstanden om at SkoleVFL 1.0 gjør skolelederne mer engasjert i skolens arbeid med vurdering. Det er også verd å legge

merke til at det aspektet ved SkoleVFL 1.0 som omhandler kontakt med andre skoler også her vektlegges vesentlig lavere enn andre kvaliteter ved kurset.

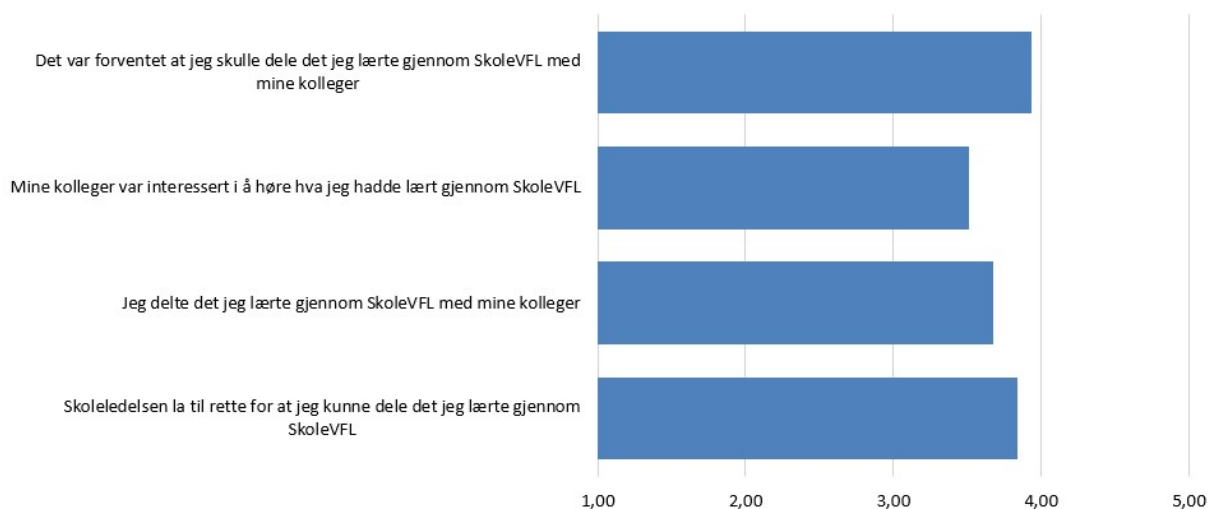
Deling av kunnskap – skoleleders vurdering av egen rolle



Figur 7 Skoleleders vurdering av sin egen rolle med hensyn til deling av kunnskap. Påstandene er gradert fra 1 (helt uenig) til 5 helt enig).

Deling av kunnskap – lærernes vurderinger

Lærernes vurderinger av samme type påstander om deling av kunnskap og erfaringer ga ikke like høy score. Dette kan ha å gjøre med måten påstandene ble utformet på. Å «dele» kunnskap kan lett forbindes med å skulle formidle kunnskap til andre. I intervjuene bruker lærerne i mye større grad begreper som «å diskutere», «å reflektere sammen» eller «å snakke sammen».

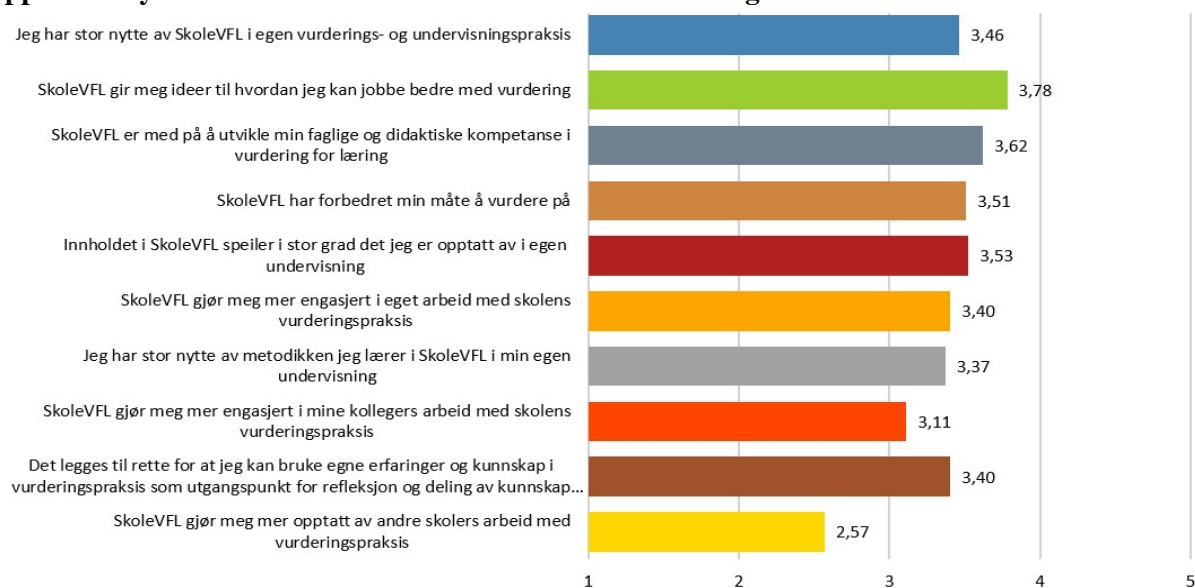


Figur 8 Læreres vurdering av forventninger og praksis med hensyn til deling av kunnskap og erfaringer. Påstandene er gradert fra 1 (helt uenig) til 5 (helt enig).

Opplevd utbytte og nytte av SkoleVFL

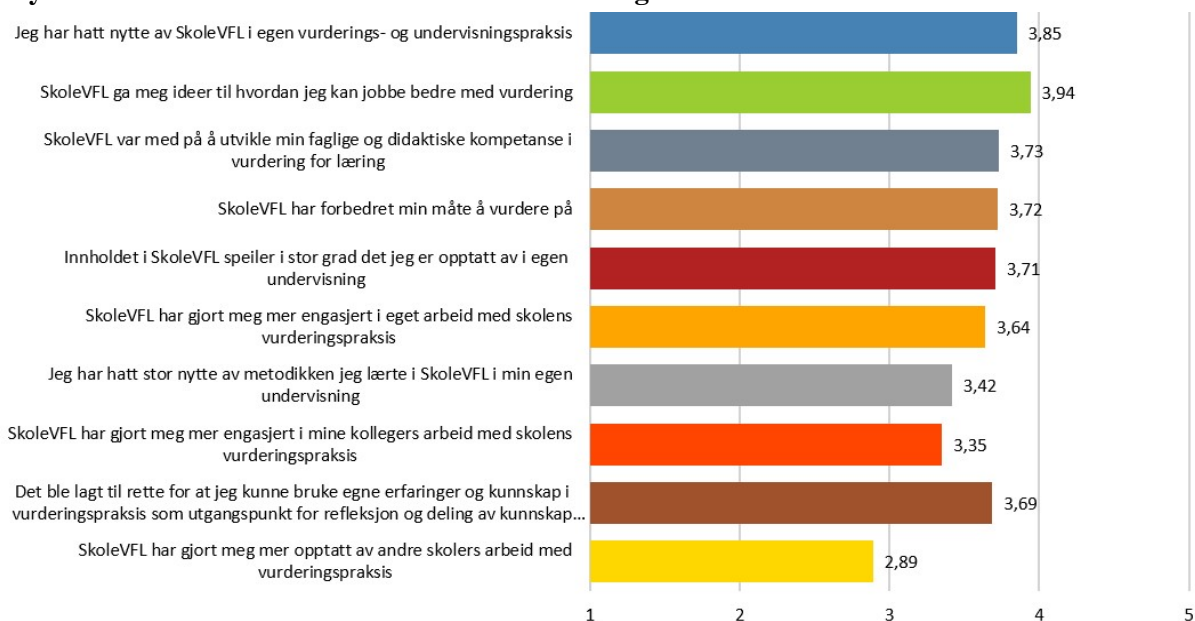
Lærerne ble spurt om å vurdere om SkoleVFL 1.0 sin relevans og nytte for undervisnings- og vurderingspraksis. Intensjonen var å få kunnskap om hvorvidt deltakerne opplever at kurset bidrar til refleksjon omkring egen og skolens vurderingspraksis, bidrar til styrket didaktisk kompetanse og om de konkrete ideene som gis oppleves å fungere i praksis. Her er det særlig interessant å se utviklingen fra midtveisundersøkelsen til undersøkelsen som ble gjort ved kursslutt.

Opplevd utbytte av deltakelse i SkoleVFL – læreres vurderinger midtveis



Figur 9 Læreres vurdering av nytte og relevans av å delta i SkoleVFL 1.0. Midtveis i kurset. Påstandene er gradert fra 1 (helt uenig) til 5 helt enig.

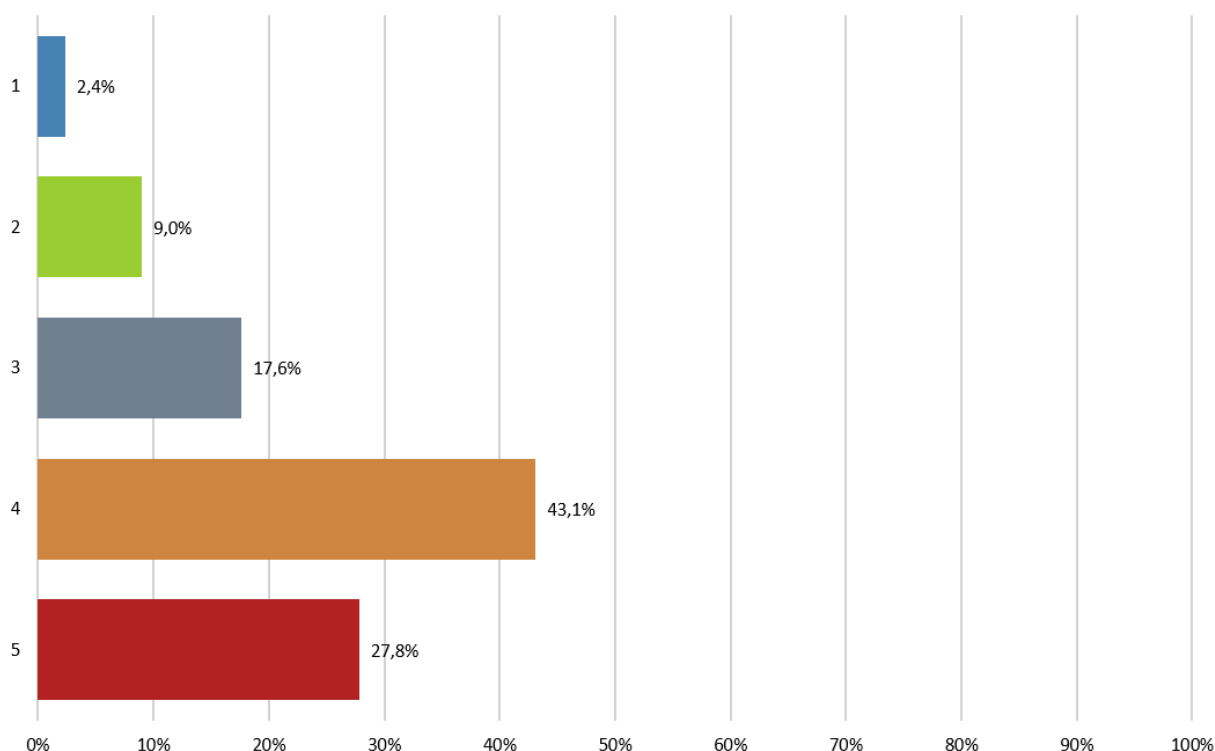
Utbytte av deltakelse i SkoleVFL – læreres vurderinger etter avsluttet kurs



Figur 10 Læreres vurdering av nytte og relevans av å delta i SkoleVFL 1.0. Ved avslutning av kurset. Påstandene er gradert fra 1 (helt uenig) til 5 helt enig.

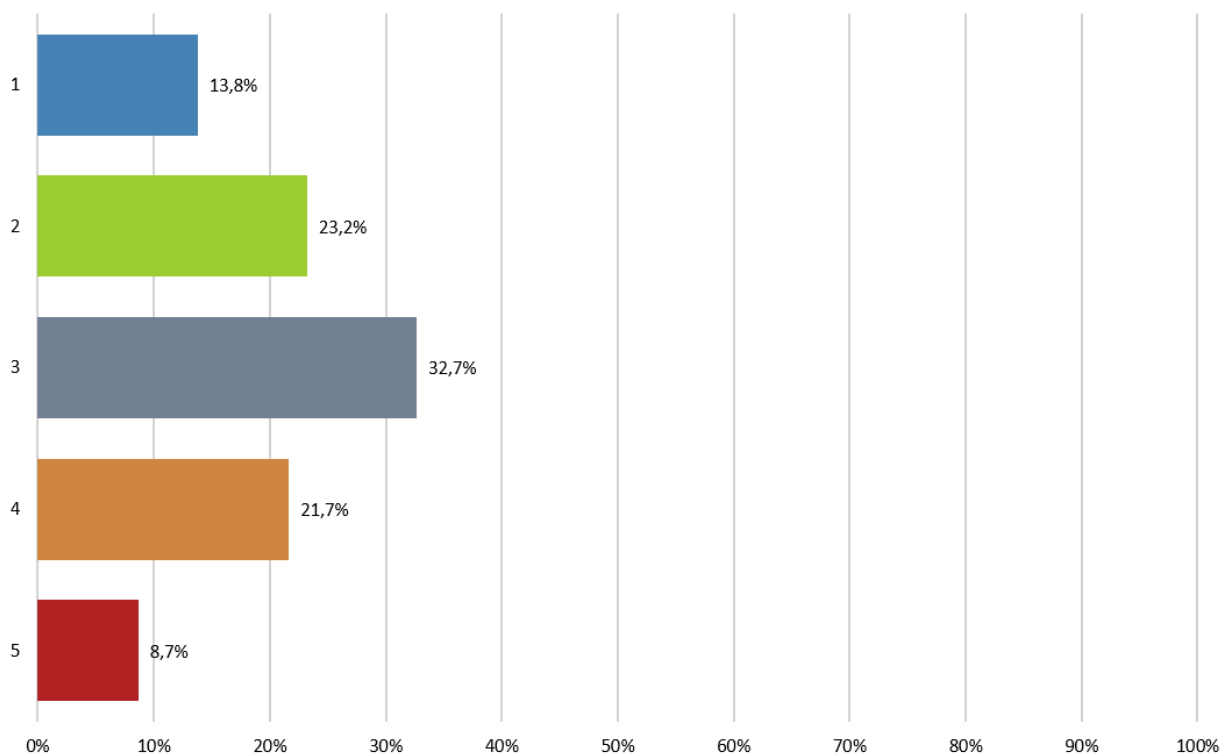
Ikke overraskende er tilslutningen til påstandene i figuren systematisk høyere ved kurslutt, og denne endringen er statistisk signifikant ved et konfidensnivå på 95 %. Man ser imidlertid at relasjonen mellom svarene er det samme. Påstanden at SkoleVFL ga ideer til hvordan man kan jobbe bedre med vurdering ble gitt høyest tilslutning, mens påstanden relatert til engasjement i andre skolers vurderingspraksis fikk lavest tilslutning.

Også her kan det være av interesse å se litt på spredningen av svarene. Påstanden: «Jeg har hatt nytte av SkoleVFL i egen vurderings- og undervisningspraksis» skåres som vi ser i figuren over til 3,85 på en skala fra 1 – 5. Nedenfor ser vi hvordan snittet på 3,85 fremkommer.



Figur 11 Fordeling av tilslutning til påstanden «Jeg har hatt nytte av SkoleVFL i egen vurderings- og undervisningspraksis» på en skala fra 1 (helt uenig) til 5 (helt enig)

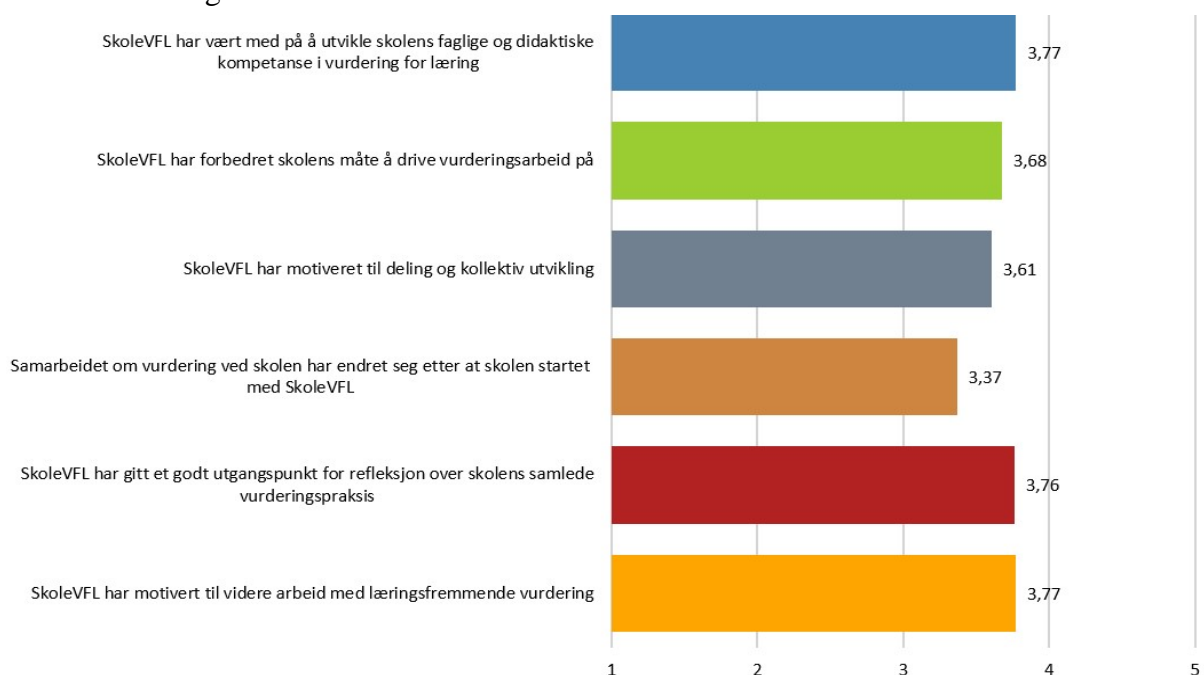
Vi ser også her at man kan snakke om en relativt samlet lærergruppe, der 88,5 % gir påstanden scorer enten 3, 4 eller 5 på skalaen. Det samme mønsteret går igjen for de fleste påstandene i figur 10. Også ved spørsmålsstillinger der vurderingen går i negativ retning ser man en klar samling omkring snittverdien. Dette er mellom annet tydelig i den siste påstanden vist i figur 10: «SkoleVFL har gjort meg mer opptatt av andre skolers arbeid med vurderingspraksis».



Figur 12 Fordeling med hensyn til tilslutning til påstanden «SkoleVFL har gjort meg mer opptatt av andre skolars arbeid med vurderingspraksis».

Her ser vi at det er flere lærere som har sagt seg «helt uenig», enn det er lærere som har sagt seg «helt enig». Men heller ikke her kan man snakke om et sprik i vurderingen. Det synes å være lærergruppa samlet som vurderer akkurat dette aspektet ved SkoleVFL lavt.

Lærerne ble også bedt om å vurdere effekten av SkoleVFL på skolenivå. Altså hvilke effekter av SkoleVFL de observerer knyttet til hva som skjer av samhandling, samarbeid og kollektivt forankrede strategier.

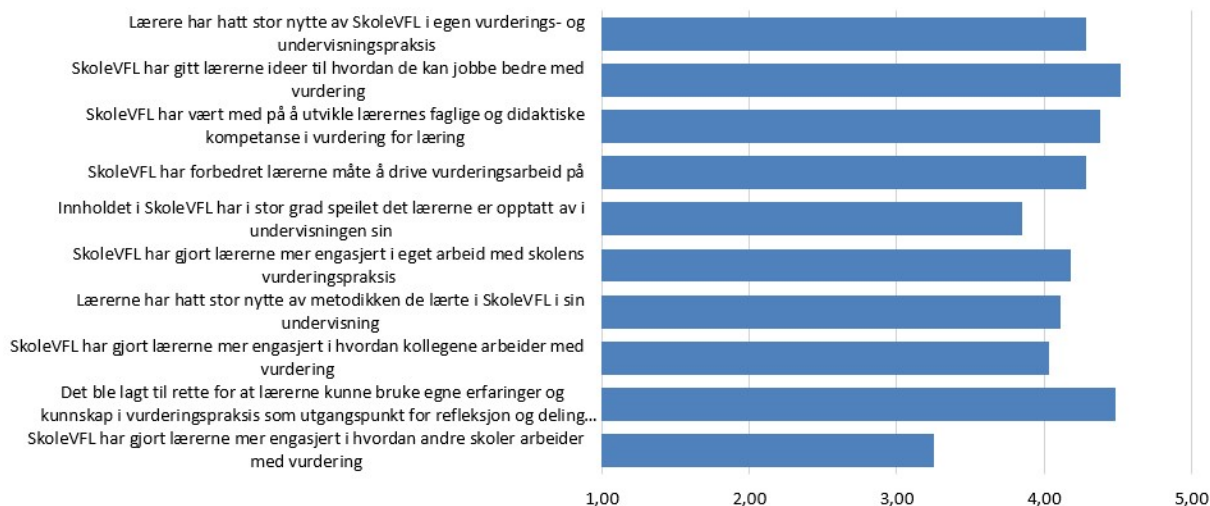


Figur 13 Læreres vurdering av effekt av SkoleVFL på skolenivå.

Tilslutningen til påstandene knyttet til effekt på skolenivå er litt mer tilbakeholden enn for påstandene knyttet til effekt knyttet til egen undervisningspraksis. Vurderingen må likevel også her sies å være gjennomgående positiv. Og, man ser også den samme tendens her, at tilslutningen til alle påstander er noe styrket (i snitt 0,14 poeng på skalaen fra 1 – 5) fra midtveisundersøkelsen til sluttundersøkelsen.

Utbytte av deltakelse i SkoleVFL – skolelederes vurderinger etter avsluttet kurs

Skolelederne ble også bedt om å ta stilling til påstandene i figuren nedenfor.

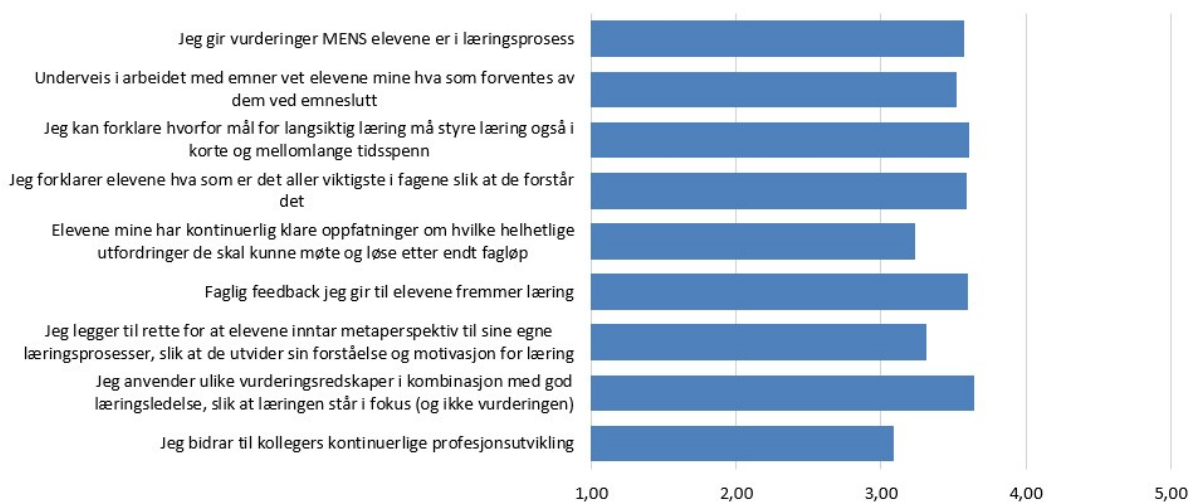


Figur 14 Skolelederes vurdering av lærernes utbytte av SkoleVFL.

Skolelederne vurdering ved avsluttet kurs følger som figuren over viser det samme mønster som lærernes vurdering. Skoleledere og lærere scorer de samme påstander henholdsvis høyest - og lavest. Skoleledernes score ligger imidlertid systematisk vesentlig høyere. Det er ikke urimelig å se dette i sammenheng med den sentrale rolle skolelederne hadde når det gjaldt å avgjøre hvorvidt skolen skulle følge SkoleVFL eller ikke.

Forbedring av måloppnåelse innen vurdering – læreres vurderinger

Lærerne ble også stilt spørsmål om hvor vidt de hadde **forbedret** sin måloppnåelse knyttet til vurderings- og undervisningsprinsipper beskrevet i figuren nedenfor.



Figur 15 Læreres vurdering av eventuelle forbedring av måloppnåelse på sentrale områder knyttet til vurdering. Påstandene er gradert fra 1 (helt uenig) til 5 (helt enig).

Vi ser her en mer tilbakeholden vurdering når lærerne her blir bedt om å vurdere egen forbedring av måloppnåelse i sitt eget arbeid. Noe av dette kan kanskje tilskrives at det det kan kjennes vanskelig å gradere egen økning i måloppnåelse i en slik undersøkelse.

Fritekst-svar i sluttundersøkelsen

I tillegg til dette ga særlig ett av fritekst-svarene i spørreundersøkelsen avslutningsvis fyldig informasjon om hvordan lærere vurderte SkoleVFL. Spørsmålet var stilt slik:

«Hvis du skulle fortelle din nærmeste kollega hva skoleVFL har betydd for deg, hva ville du i tilfelle ha sagt?» Et flertall av respondentene (213) valgte å svare på dette spørsmålet, med til sammen 284 enkeltutsagn. En detaljert analyse, med kategorisering av svarene, viste følgende bilde:

50 av utsagnene kunne kategoriseres som negative til ulike aspekter ved SkoleVFL. De kritiske utsagnene handlet om:

- At den faglige formidlingen ikke fungerte godt (22 utsagn)
- At innholdet var lite relevant (9 utsagn)
- At det var lite nytt å hente (7 utsagn)
- At det var svakheter ved det faglige innhold (7 utsagn)
- At det var svakheter ved prosessen ved den enkelte skole (5 utsagn).

234 av utsagnene kunne imidlertid tolkes som klart positive. Disse utsagnene dreide seg om:

- At SkoleVFL ga en bevisstgjøring i egen vurderings- og undervisningspraksis (77 utsagn)
- At SkoleVFL ga nyttige bidrag til egen undervisning (43 utsagn)
- At SkoleVFL ga refleksjon over egen praksis (26 utsagn)
- At SkoleVFL bragte inn ny forståelse av vurdering og undervisning (22 utsagn)
- At SkoleVFL ga enkeltlærere nye ferdigheter (14 utsagn)
- At SkoleVFL førte til utvikling av skolen som organisasjon (10 utsagn).

Andre aspekter som ble trukket fram av enkelte var «bekreftelse av egen praksis», felles drøfting, «få nye verktøy» og «motivasjon».

De positive vurderingene var altså klart i flertall. At de fleste ser ut til å ta et individuelt perspektiv når SkoleVFL skal beskrives kan nok ha en sammenheng med hvordan spørsmålet er stilt: «Hvis du skulle fortelle din nærmeste kollega hva skoleVFL *har betydd for deg*.....»

Endringer i enkeltlæreres praksis relatert til SkoleVFL

Intervjuene med lærergrupper etter avsluttet kurs ga anledning til å gå mer konkret inn på endringer i enkeltlæreres vurderings- og undervisningspraksis som de knyttet til SkoleVFL. Flere konkrete endringer ble trukket fram, og det var stor sammstemmighet både innad i gruppene og mellom de tre lærergruppene som ble intervjuet med tanke på hvilke endringer det var tale om:

- Klar dreining fra vurdering av avsluttet arbeid til underveisvurdering
- Elevene involveres i egen vurdering, ved at de er med og avgjør fokus for og kriterier for vurdering
- Tydeliggjøring av læringsmål og vurderingskriterier for elevene
- Bruk av «læringspartner» i alle fag. Dette innebærer også en systematisk bevisstgjøring av hva det vil si å være en god læringspartner, og øve på både å vurdere eget og andres arbeid.

- Bruk av «fagsamtaler» som vurderingsmåte. «Fagsamtaler» gikk ut på at elevene gruppevis fikk et faglig tema som de skulle samtale om. Lærer observerte samtalen, vurderte kunnskap og forståelse på grunnlag av sin observasjon, og ga så sin tilbakemelding.
- Bruk av nettbrett i undervisningen, med programvare som ga lærer mulighet til å gi underveisvurdering, og som ga elevene større mulighet til å vurdere sin egen prestasjon.

Endringer som er nedfelt som skolens praksis – strukturelle endringer

I intervjuene ble både skoleledere og lærere spurt om hvilke endringer relatert til SkoleVFL som ikke bare kom til uttrykk som enkeltlæreres endring av praksis i det enkelte klasserom, men som også var nedfelt som endringer i skolens praksis, altså endringer som ble oppfattet som forpliktende for alle lærere ved skolen. Denne spørsmålsstillingen kan relateres til Irgens (2011) sin skjelning mellom «humankapital» og «organisatorisk kapital», samt Jacobsen & Thorsviks (2016) beskrivelse av fenomenet organisasjonslæring.

Eksempler på endringer som ble ansett å være forankret organisatorisk var:

- Endret praksis for gjennomføring av tentamen på ungdomstrinnet
- Innføring av ordningen med «læringspartner» i alle fag på barne- og ungdomstrinn.
- Bruk av nettbrett, med programvare som gir lærer mulighet til å monitorere alle elevenes arbeider, og dermed gi hver enkelt elev underveisvurderinger og «fremovermeldinger»
- Elevsamtale som formalisert arbeidsmåte
- At elevene skal være med på utviklingssamtalen
- Et annet eksempel på gjennomgripende endringer var at man ved en skole hadde kommet fram til at gamle maler for beskrivelse av måloppnåelse med begrepene «lav – middels – høy» nå bare kunne kastes. De ga ikke mening lenger.

Det viste seg å være vanskelig å trekke et skarpt skille mellom hvilke tiltak som var nedfelt fullt og helt som skolens praksis, og hva som var så innarbeidet blant lærerne at det var i ferd med å bli en formalisert del av skolens praksis. Et eksempel på en praksisendring man vurderte å være «på tur til» å bli nedfelt som en del av skolens praksis var knyttet til bruk av «rike oppgaver». Bruk av «rike oppgaver» innebar at man fra ulike fag gikk sammen og utformet tematiske oppgaver som gjorde det nødvendig å anvende og integrere kunnskap fra flere fagområder. For de skolene som deltok i sluttintervjuene er det grunnlag for å si at det er gjort flere betydelige endringer på skolenivå, som relateres til gjennomføringen av SkoleVFL.

Endringer i skolens kultur/etablering av felles forståelse

Et annet aspekt som ble tematisert var om kultur og forståelse var endret i forbindelse med gjennomføring av SkoleVFL. Skoleledere og lærere bekreftet dette, og trakk frem flere eksempler på endring i den felles forståelsen. For det første hadde begrepet vurdering fått en annen klang. Vurdering ble i større grad enn tidligere forstått som en del av undervisningen, og ikke lenger ble betraktet som utelukkende en måling av effekt av undervisningen. Lærerne hevdet også at skolen har fått et felles språk for å snakke om vurdering, og vurderingens rolle i undervisning og læring. Videre kom det til uttrykk en forsterket erkjennelse av at eleven måtte

være delaktig i vurderingsarbeidet. Mange trakk frem at det er elevens læring det handler om, og dermed kunne ikke vurdering være en prosess som gikk over hodet på eleven. Videre oppga flere å ha fått et mer langsiktig perspektiv på vurdering. Det medførte både at man gjorde et skille mellom vurdering på kort og på lang sikt, og at man også innså at elevenes ferdigheter i, og fortrolighet med å vurdere egne og medelevers prestasjoner måtte utvikles over tid. Et siste aspekt var at man gjennom arbeidet med SkoleVFL opplevde å ha beveget seg et stykke på veien fra en individuelt forankret undervisningspraksis til en mer kollektivt forankret praksis.

Det kollektive aspektet ved kompetanseutviklingsprosessen vektlegges av flere av lærergruppene som blir intervjuet. De hevder at de i større grad har fått et felles fokus og et felles språk knyttet til området vurdering.

«SkoleVFL har vært med på å utvikle meg som lærer slik at undervisningen jeg driver med er mer meningsfull og utviklende for elevene.» «Det er et veldig godt utarbeidet kurs, jeg synes det er spennende og viktig, men på grunn av tidspress er det vanskelig å fordype seg i kurset slik som jeg egentlig har lyst til.» «Godt verktøy med innspill til egen vurderingspraksis» (fritekstsvaret i spørreskjema).

«Det er interessant med diskusjoner om hva som er god vurdering. Vi kommer i en veldig usikkerhetsposisjon knytta til egen praksis som ikke alltid er like behagelig. Vi blir mer bevisst på hvor omfattende oppgavene vi har egentlig er» (lærer i midtveisintervju).

Skolelederne la også vekt på at praten blant lærerne hadde endret seg litt som følge av kurset. En leder uttrykte dette på spørsmål om hva de tenker er den viktigste endringer ved skolen som følge av kurset:

«Det bygger opp under profesjonaliteten og skaper et felles fagspråk for hvordan vi vurderer» (skoleleder i midtveisintervju).

«Begrepsbruken har nok endret seg litt, sånn at når flere har et likt fundament så blir det lettere å prate om det» (lærer i midtveisintervju).

«Ser tilbake på 2012/2013 – glad jeg ikke er der nå» (lærer i sluttintervju)

«... veileder i stedet for dommer...» (lærer i sluttintervju)

«... nå mer lagleder- som hjelper elevene fremover» (lærer i sluttintervju)

«Vurdering er blitt et større begrep. Mindre fokus på prøver.» (lærer i sluttintervju)

«Det er en prosess har gått gjennom flere år – MOOCen bidrar til at det har gått fortere, blitt enklere» (skoleleder i sluttintervju).

Ved en skole ble uttrykket «pedagogisk small-talk» benyttet. De hadde registrert at de uformelle samtalene i løpet av dagen i større grad hadde fått et faglig/pedagogisk innhold. Også de som uttalte at videoene var for teoritunge og ordrike opplevde likevel at det å bruke dem i fellesskap ga gevinster: «... gir god anledning til å utvikle begreper, samme språk og økt forståelse. Kommer i posisjon for å snakke sammen om vurdering» (lærer i midtveisintervju). Sitatet over oppsummerer noe av hensikten med SkoleVFL 1.0, nemlig at deltakerne samles om et felles fokus og at videoressursene er et utgangspunkt for felles dialog og læring. Men det speiler samtidig hvor viktig det er at ledelsen introduserer og setter de

ulike kursressursene i en sammenheng, for eksempel at formålet med å bruke videoforelesninger i kompetanseutviklingsprosessen kommuniseres tydelig.

Den digitale læringsplattformen – MOOCen. Vurdering av form og innhold.

Den digitale læringsplattformen, MOOCen fyller flere formål. Gjennom sin lineære oppbygning med åtte moduler som forutsettes gjennomgått i oppsatt rekkefølge, så angir den en ramme for gjennomføringen. Videre gis det refleksjonsoppgaver og praktiske arbeidsoppgaver som har som intensjon å knytte linjer mellom det faglige innhold og lærernes praksis. Skriftlige refleksjoner skal legges inn i MOOCen, slik at de også skal være tilgjengelige for andre. Og til sist så inneholder MOOCen faglig formidling i form av video og tekst. Den faglige formidlingen omfatter både teori knyttet til vurdering og læring og presentasjon av konkrete metoder.

Det samlede inntrykk at både ledere og lærere mellom annet opplever den som en nyttig ressursbank: *«De viktigste tingene ligger der, det er en ufattelig god systematisering»* (skoleleder i midtveisintervju). En annen skoleleder mente at MOOCen for mange lærere var noe uklart, men at dette handlet mer om totalsituasjonen ved skolen. Denne skolelederen uttrykte at MOOCen fungerer som en *«veiledende ramme for fokus i perioden»*, for å gjøre forarbeidet for å arbeide med kurset, for eksempel på en fagdag. Man ser av intervjuene at det også ved enkelte andre skoler fungerer slik at det primært er skoleledelsen som anvender den digitale læringsressursen, og at de på ulike måter gjør innholdet tilgjengelig for lærerne.

Funnene speiler det annen forskning sier, nemlig at deltakerne må finne mening i teknologien for å være villige til å bruke den. Kursinnhold og form må struktureres slik at det har en klar sammenheng med deltakernes praksiserfaringer og daglige utfordringer. Postholm et al. (2013) peker på at redskaper oppleves som relevante og nyttige for både den individuelle lærer og for hele skolen forutsatt at de er direkte knyttet til lærernes undervisningshverdag. Dermed er det sentralt for grad av anvendelse av redskaper og læringsressurser at skoleledelsen leder og tilrettelegger læringsprosessene (s. 124ff).

Forskningslitteraturen peker på at skoleledelsen har en viktig rolle knyttet til å tilrettelegge for teknologibruk, og ikke minst – at det tar tid for individer og virksomheter å gjøre teknologien til en naturlig ressurs (Hauge & Lund, 2012; Gjerustad & Salvanes, 2015; Postholm et al., 2013; Sandvik & Buland, 2014).

Noen lærere og skoleledere opplevde imidlertid at den første delen av kurset er teoritungt og omstendelig. Lærerne savner at kurset går rett på konkrete tips og råd de kan ta med i klasserommet:

«Viktig at et slikt opplegg er konkret, at det er all right å ta med seg og lage opplegg der vi tar med oss teorien. Kanskje litt mer av det» (lærer i midtveisintervju).

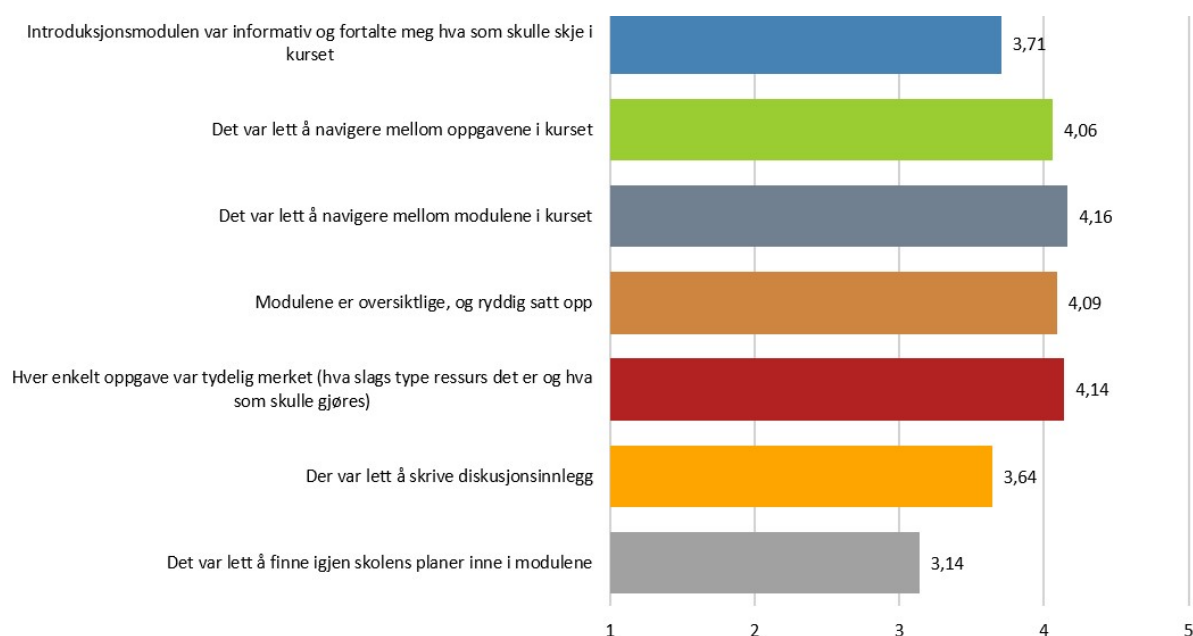
«Skulle ønske vi så flere praktiske konkrete eksempler i de ulike perspektivene, i de korte, mellomlange og lange tidsspennet. At MOOCen viste oss i praksis, i stedet for å prate veldig lenge om det. Vi har skjønnet poenget men vi vil vite hvordan vi skal gjøre det» (lærer i midtveisintervju).

Utsagnene viser at noen savner flere eksempler relatert til klasseromspraksis. Det samme kommer også fram i de åpne spørsmålene i spørreskjemaet. I andre intervju kom det

imidlertid fram at man etter hvert hadde sett at teoriforankringen og refleksjonen som lå i modul 1 var viktig for forståelsen av det man skulle arbeide med videre. Vurderingen av forholdet mellom teori og praktiske anvisninger i videoforelesningene i MOOCen er dermed ikke entydig. Lærerne opplever naturlig nok kurset ulikt, avhengig av ståsted og erfaring. De fleste er positive og mener kurset øker bevisstheten om egen praksis, eller at det gir nyttig repetisjon. Noen peker på at kurset burde vært delt i nivåer, f.eks. ut fra kartlegging i de ulike modulene (se under, forslag til forbedringer). Ved noen skoler jobber det folk som ikke er utdannet lærere, og disse oppgir at de er pålagt å gjøre oppgaver i kurset som de ikke har forutsetning for å si noe om. Denne gruppen etterlyser alternative opplegg eller at det opplyses spesielt om at SkoleVFL 1.0 er for ansatte med pedagogisk bakgrunn.

Brukervennlighet og funksjonalitet i MOOCen

Alle deltakerne fikk spørsmål om hvordan de vurderte den praktiske brukervennligheten i MOOCen, gjennom å gi gradert tilslutning fra 1 – 5 til påstandene i figuren nedenfor.



Figur 16 Vurdering av MOOCens brukervennlighet.

Vi ser her at brukervennligheten i MOOCen gjennomgående vurderes som høy. Hovedinntrykket er at oppbyggingen bekrefter det mange trakk fram, nemlig *god systematisering*. Det å skrive diskusjonsinnlegg oppleves imidlertid ikke like lett for alle, og det å finne igjen skolens planer inne i modulene scores markant lavere enn de andre aspektene.

Har elevene merket endringer i undervisningen?

På spørsmål i midtveisundersøkelsen om hvorvidt elevene har merket noen forskjell etter at skolen begynte å jobbe med SkoleVFL 1.0 tar lærerne forbehold. De fleste mener likevel at elevene allerede har merket noe forskjell: «Tror at elevene har merket resultater. Nye prøveformer. Men ikke nødvendigvis satt det i sammenheng med VFL» (lærer i midtveisintervju). «*Elevene ikke så bevisst på prosjektet – men merker resultatene*» (lærer i

midtveisintervju). «*De får mer glede av å være i klasserommet... når de vet hva de skal lære... vet hva de skal se etter...*» (lærer i midtveisintervju). Det viser seg altså at selv om lærerne og skoleledere er opptatt av å ta forbehold, så kan de likevel fortelle ganske konkret på hvilken måte de tror elevene har merket forskjell. Det som nevnes her er større grad av undervisvurdering, slik at eleven får mulighet til å justere arbeidet før levering, og mer tydelig formidling av vurderingskriteriene, slik at elevene vet hva de blir vurdert ut ifra. Videre forteller lærere at elever nå i større grad forventer å få vite hva de skal gjøre for å få en bedre vurdering.

De lærerne som i sluttundersøkelsen ble spurt om det samme var naturlig nok mer trygge på at elevene hadde merket en forskjell. Det handlet om konkrete endringer som færre prøver, og færre vurderinger med karakter for elever på ungdomstrinnet og i videregående opplæring. Undervisvurdering med «fremovermelding» ble gjennomført i betydelig større grad enn tradisjonell vurdering etter avsluttet arbeid. Videre ble systematisk bruk av «læringspartner» holdt fram som et eksempel på en konkret endring i elevenes hverdag. To og to elever var «læringspartner» for hverandre i en gitt periode, og ga hverandre tilbakemeldinger og vurderinger i tillegg til at de samarbeidet om oppgaveløsning. Lærerne opplevde at elevene satte pris på denne ordningen. Videre hevdet lærerne at elevene i betydelig større grad enn før ble gjort delaktig i vurderingsarbeidet, ved at de ble tatt med i diskusjon om fokus for- og kriterier for vurderingen.

Kontakt og samhandling med andre skoler

Verken lærere eller ledere opplevde imidlertid at MOOCen ga særlig utbytte knyttet til å diskutere nettbasert med andre på egen eller annen skole, eller til å orientere seg om hva andre skoler gjør.

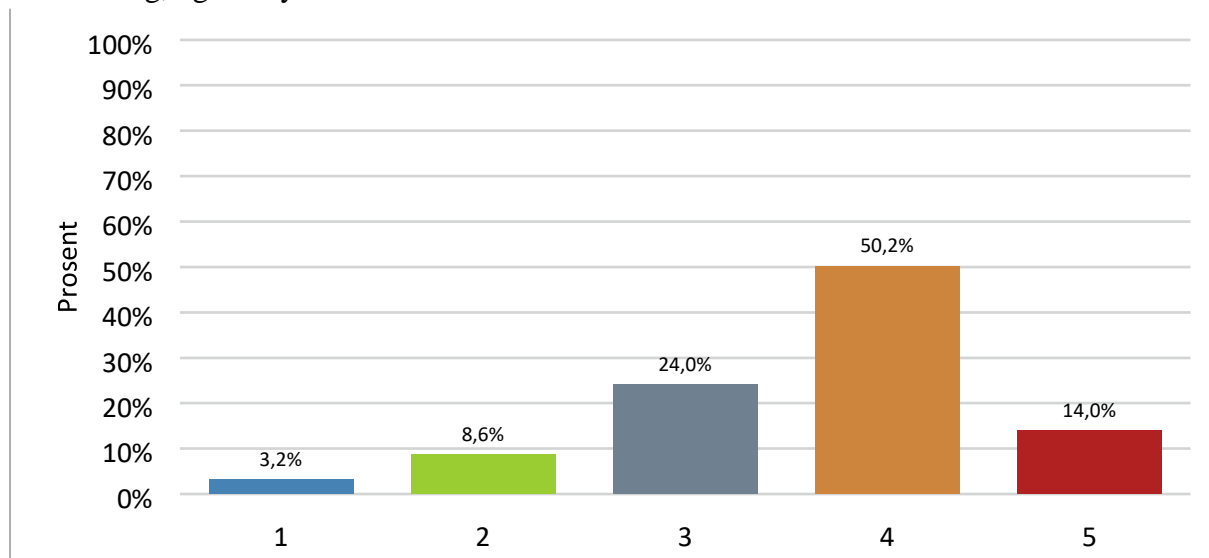
«... det er unaturlig å diskutere med noen du ikke kjenner. Det hadde vært nyttig å ha noe slikt på skolen som vi kunne relatere oss til» (lærer i midtveisintervju).

Utsagnet indikerer at enkelte savner et fellesskap eller et forum på egen skole for å kunne diskutere med kolleger med et felles utgangspunkt. Resultater fra spørreskjemaet supplerer inntrykket av at diskusjonsforumet i MOOCen ble lite brukt. Skolelederne som blir intervjuet vurderer imidlertid positivt den muligheten MOOCen gir til å se, og hente inspirasjon fra andre skolers planer.

Samlet vurdering av kvalitet på SkoleVFL

Både i midtveisundersøkelsen og sluttundersøkelsen ble lærerne bedt om å gjøre en samlet vurdering av kvaliteten på SkoleVFL. Spørsmålet lød:

«Hva er ditt samlede inntrykk av kvaliteten på SkoleVFL? Kryss av på skalaen, der 1 betyr svært dårlig, og 5 betyr svært bra.»



Figur 17 Læreres samlede opplevelse av kvaliteten på SkoleVFL 1.0. Rangert fra 1 (svært dårlig) til 5 (svært bra).

Intensjonen med spørsmålet var å få en vurdering av deltakernes samlede vurdering av den skolebaserte gjennomføringen, inkludert den digitale læringsressursen omtalt som MOOCen. Her må man likevel ta høyde for at spørsmålet, slik det er stilt kan oppfattes noe ulikt av respondentene. Vi kan ikke se bort fra at noen i sin vurdering har lagt hovedvekten på den digitale læringsressursen, og andre igjen har lagt hovedvekten på den skolebaserte gjennomføringen når de har gjort sin vurdering.

Vi ser i figuren over at vel 64 % vurderer kvaliteten på SkoleVFL til enten 4 eller 5 på skalaen der 5 er «svært bra». Tilsvarende tall for midtveisundersøkelsen var 62,2. Med andre ord ser vi en viss tendens til at kvaliteten ved kurset vurderes høyere ved kursslutt enn når deltakerne var midtveis i kurset. Andelen deltakere som vurderer SkoleVFL 1.0 som dårlig, gjennom å angi 1 eller 2 må sies å være lav, med til sammen 11,8 %.

Det er også viktig å understreke at SkoleVFL ikke er en isolert satsing. Man har mellom annet hatt den øvrige satsingen «Vurdering for læring» hvor tre fjerdedeler av skolene i vårt materiale var med. En skoleleder poengterte at det var mange prosesser ved skolen som var i gang allerede, eksempelvis hadde man ved skolen begynt å arbeide med begrepet «fremovermelding». Men prosessene skjøt ifølge han fart ved hjelp av SkoleVFL.

«MOOCen bidrar til at det har gått fortere. Det er blitt enklere for oss som skoleledere. Vi har hatt en faglig tyngde i ryggen. Det har gitt gode møter. Interessante møter» (skoleleder i sluttintervju).

Alt i alt vurderer vi at det samlede bildet når det gjelder deltakernes opplevelse av kvaliteten er svært positivt. Bildet bekreftes også av svarene på fritekst-spørsmålet:

«Hvis du skulle fortelle din nærmeste kollega hva skoleVFL har betydd for deg, hva ville du i tilfelle ha sagt?» Svarene på dette spørsmålet er presentert på side 30 i rapporten.

Det samme kom også til uttrykk i intervjuene, der både lærere og ledere uttrykte at SkoleVFL 1.0 gir større bevissthet og et samlet fokus på betydningen av å jobbe med vurdering for læring. Et par kommentarer illustrerer denne: «... har jobba i 36 år i norsk skole – dette er den viktigste satsinga». «Rød-pennas diktatur er ut ...» Alle som ble intervjuet vil anbefale andre å gjennomføre SkoleVFL 1.0: «*Det er viktig å forankre praksisen sin i noe annet enn egen erfaring*» (lærer i midtveisintervju).

Sitatene over, med undersøkelsen som helhet som bakteppe, gir grunnlag for å hevde at SkoleVFL har «truffet» lærernes kompetansebehov både på innhold og form. Innledningsvis, i teorikapitlet, presenteres flere forhold som er avgjørende for å lykkes med etter- og videreutdanning for voksne, blant annet muligheter for dialog og samarbeid, å kunne bruke egne praksiserfaringer, å kunne overføre læring i kurs til egen praksis, samt god tilrettelegging fra skoleledelsens side (Postholm et al., 2013). MOOCen kan representere en profesjonsspesifikk ressurs som gir retning til, og støtter lærernes i deres yrkespraksis. MOOCen gjør det dessuten mulig å knytte seg til et større kunnskapsnettverk, for eksempel i form av forskning. Dette er to forhold som er trukket fram som betydningsfulle for kompetanseutvikling blant lærere som profesjonsgruppe (Jensen et al., 2008, s. 8ff). Siden majoriteten av både lærere og skoleledere opplever SkoleVFL som kvalitativt godt og relevant, ser det ut til at kurs og opplegg gjennomgående har ivaretatt disse forholdene på en god måte.

Vurdering av skolebasert bruk av en digital læringsressurs som konsept for kompetanseutvikling generelt.

Lærere og skoleledere ble også spurt om hvordan de vurderte selve konseptet som SkoleVFL 1.0 er en del av, at man benyttet en felles digital læringsressurs som innhold og ramme for skolebaserte utviklingsprosesser, og med skoleleder som kursleder. Her er det mange som vurderer selve konseptet som svært hensiktsmessig:

«Tror det er en veldig fornuftig måte å drive utviklingsarbeid på. Vi har mye erfaringer på å sende folk på kurs. Og det er gode intensjoner om at de skal dele med andre når det kommer tilbake. Men det blir vanskelig, vi finner ikke de rette anledningene, så det blir ofte med de som har vært på kurs, og da stopper det veldig fort opp. Hvis vi får alle med, sånn som vi gjør nå, så øker sjansen formidabelt for at vi skal kunne nedfelle det i en endra praksis, og det er jo det som er målet...»
(skoleleder i sluttintervju).

«...men det skjer ikke av seg sjøl likevel. Vi må jobbe målretta vidare for å nedfelle dette i skolens praksis på alle nivå...» (skoleleder i sluttintervju). *«Bra måte å utvikle kompetanse, som ikke koster så mye»* (skoleleder i midtveisintervju).

«Men nå er det enklere og mer fleksibelt. Nå kan vi la ting stå på vent om nødvendig.»

Det er høyere fleksibilitet innen et slikt opplegg» (skoleleder i midtveisintervju). «En lettelse – bra å slippe å være den som skulle levere all kunnskap» (skoleleder i sluttintervju).

«Vi hadde ikke fått dette kompetanseløftet hvis vi ikke hadde fått det felles. Kunne ikke vært gjort på noen annen måte» (lærer i sluttintervju).

«Ønsker å få mer sånn fra Utdanningsdirektoratet» (skoleleder i sluttintervju).

Sitatene kan sies å reflektere en kunnskapskultur preget av lokal praksisorientering, samt at muntlig erfaringsutveksling med kolleger betraktes som viktigste kunnskapskilder (Jensen, et al., 2008; Kvernbekk, 2001). Lærere og skoleledere så klare fordeler og gevinster med å ha en fleksibel læringsressurs konstant tilgjengelig fremfor å være avhengig av å delta på kurssamlinger med jevne mellomrom. Det at alle hadde tilgang til det samme læringsressursene ble fremholdt som en avgjort styrke ved en slik form for kompetanseutvikling. I et ordinært kompetanseutviklingsprogram er det rent unntaksvis at hele kollegiet kan reise på kurs eller konferanse. Ofte er det en mindre gruppe lærere som deltar på kurs, og forventes å formidle kunnskap og engasjement til kollegene. Både intervju med lærergruppene og skolelederne viser imidlertid at skoleledelsens innsats anses å være av avgjørende betydning. Skoleledelsen har hatt flere funksjoner:

- Som tilrettelegger, gjennom å rydde rom for gjennomføring både på individ-, team- og skolenivå.
- Som pådriver, gjennom å legitimere og begrunne ressursbruk og motivere og forplikte til deltakelse.
- Som lokal «oversetter» gjennom å være i forkant og velge bruk av læringsressurser ut fra sin kjennskap til konteksten
- Som møteleder/prosessleder for det arbeidet som skjer i plenum.

Både skoleledere og lærere poengterer i tillegg nødvendigheten av at skoleledelsen balanserer ønsket om fremdrift og kontinuitet opp mot behovet for en viss fleksibilitet i gjennomføringen. Slike utfordringer med å finne balansegangen mellom kursarbeid og daglig arbeid, er kjent fra studier av voksenopplæring (Grepperud, Rønning & Støkken, 2004). Når skolen har store utfordringer som må håndteres er det viktig for ledelsens legitimitet i kollegiet at man kan sette en kompetanseutviklingsprosess som SkoleVFL «på vent» en liten periode.

Vi har sett både fra spørreundersøkelser og intervju at skolens ledelse har en sentral rolle i gjennomføring av SkoleVFL, og at ledelsens eierforhold og engasjement ser ut til å være et vesentlig suksesskriterium. Postholm et al. (2013 s. 171) understreker betydningen av at skoleledelsen utvikler arbeidsmåter som bidrar til organisasjonslæring. Forutsetningen er en tydelig skoleledelse som på systematisk vis tilrettelegger for kollektive læreprosesser i form av felles tid, erfaringsdeling og samarbeid (Se også Gjerustad & Salvanes, 2015).

Med tanke på eierforhold er det interessant å se på beslutningsprosessen frem til påmelding av den enkelte skole. I informasjonsskriv fra Utdanningsdirektoratet står det; *Skolens deltakelse bør være godt forankret på skolen, da kompetanseoppbygget forutsetter utviklingsarbeid som omfatter hele personalet. Det er rektor som må melde på skolen.* (Utdanningsdirektoratet). Også i intervju med både lærere og skoleledere kommer det frem at skoleledelsen har hatt en sentral rolle både når det gjelder initiering til og beslutning om deltakelse. Det innebærer at

skoleledelsens engasjement, og gjennomgående positive vurdering må forstås på bakgrunn av at de selv har vært pådrivere og hatt en sentral rolle i beslutningen om deltakelse.

Forbedringsforslag – fra lærerne

En viktig intensjon med evalueringen av SkoleVFL 1.0 har vært å få fram forslag til forbedringer, med utgangspunkt i brukernes perspektiv. Dette innebærer at vi her bringer videre tilbakemeldinger og forbedringsforslag fra lærerne og skolelederne som deltok i undersøkelsen. Noen forbedringspunkter er nevnt allerede, men de vil her bli presentert samlet. I de åpne spørsmålene i spørreskjemaet kom det også fram flere forslag til forbedring. For oversiktens skyld, settes forslagene som kursdeltakerne hadde til forbedring opp i en punktliste:

Knyttet til implementering og gjennomføring på skolenivå:

- Tydelig overordna mål – hva ledelsen mener lærerne skal bruke kurset til
- Bedre oppfølging fra ledelsen – tydeligere ledelse
- Bedre forankring for å heve motivasjon og unngå opplevelsen av at kurset er noe «pålagt»
- Mer tid til fordypning, mer felles tid/samarbeid i form av arena for felles diskusjon på skolene.

Knyttet til den digitale læringsressursen, MOOCen:

- Teoritung oppstart - opplegget må bli mer konkret og praksisnært, flere konkrete tips til opplegg
- Mange monotone filmer, behov for mer visuelt stoff
- Flere tekstbaserte ressurser som supplerer videoene
- Flere eksempler fra videregående skolenivå, og flere praktiske eksempler generelt
- Kurset er for generelt, behov for nivåinndeling, individuell tilpasning
- Tydeligere informasjon om hvem som er primær målgruppe, evt. med understreking av at kurset er beregnet for lærere
- Gjøre ressursen lettere å tilpasse lokalt
- Bør være mulig å få studiepoeng.

Oppsummering

Innledningsvis ble det pekt på tre hovedperspektiver i evalueringsarbeidet:

- 1- Den digitale læringsplattformen, omtalt som MOOCen, med fokus på oppbygning, funksjonalitet, innhold og form.
- 2- Den skolebaserte gjennomføringen, med fokus på aspekter som ledelsens eierskap og involvering, implementeringsprosess, tilrettelegging og oppfølging, samt skolens historikk og kultur.
- 3- Konseptet som SkoleVFL 1.0 inngår i, som består i
 - a. en nettbasert læringsressurs
 - b. skolebasert påmelding og gjennomføring.
 - c. en forventning om at skoleledelsen legger til rette for, og leder gjennomføring
 - d. en egen ressurs for skoleledere
 - e. en viss ekstern vurdering og støtte fra kurstilbyder.

Den digitale læringsplattformen, MOOCen

Den digitale læringsplattformen som inngår i SkoleVFL danner et rammeverk for gjennomføringen. MOOC-en er samtidig en samling av faglige læringsressurser og et forum for utveksling av informasjon og refleksjon. De fleste lærere, og alle skoleledere som inngår i materialet har et aktivt forhold til MOOC-en. Når det gjelder brukervennlighet og funksjonalitet gis plattformen en gjennomgående positiv vurdering. MOOCens største fortrinn er nok likevel det at den gjør læringsressurser, som videoforelesninger og tekster, tilgjengelig for alle lærere ved skolen – når de har anledning til å bruke dem. Noen av videoforelesningene oppfattes som tunge, både med tanke på faglig innhold og formidlingsform, og noen av lærerne savner flere praksisnære eksempler og praktiske tips. Men i hovedsak oppfattes læringsressursene i MOOC-en som viktige, og nyttige, og det faktum at de er tilgjengelig for hele kollegiet tillegges stor vekt. Den funksjonen i MOOC-en som handler om å dele erfaringer og refleksjoner med andre skoler tillegges vesentlig mindre vekt.

Den skolebaserte gjennomføringen

En skolebasert gjennomføring, med en digital læringsplattform som rammeverk og læringsressurs, og med skoleledelsen som prosessleder er et relativt nytt og uprøvd konsept. Evalueringen viser at konseptet har sine klare fortrinn når det gjelder å utfordre etablert forståelse og praksis, og bringe inn ny forståelse og praksis. Vesentlige elementer er at hele kollegiet får de samme faglige innspill og utfordringer, at det ryddes rom for faglig drøfting og refleksjon, at lærerne får innspill til konkrete endringer av sin praksis. Gjennom dette har kollegiene i større grad fått etablert et felles fokus, og det er utviklet en kontekst som understøtter utvikling av vurderings- og undervisningspraksis. Videre synes det å være av stor betydning at ledelsen ved skolen ikke bare legger til rette, men også stiller forventninger om, og forplikter til deltakelse og oppfølging. Det er verd å merke seg at en rekke av de arbeidsmåter og tiltak som er presentert gjennom SkoleVFL 1.0 nå rapporteres å være tatt i bruk som en del av lærernes repertoar av tilnærminger og metoder. Vi ser videre at ikke bare enkeltlæreres praksis er endret, men også at en del arbeidsmåter og organisatoriske grep er nedfelt på skolenivå som følge av SkoleVFL. Det er også viktig å merke seg at endringene

ikke bare er skjedd på et praktisk organisatorisk plan, men at det både lærere og skoleledere forteller om at man tenker og snakker om vurdering og dermed også om undervisning på andre måter enn før. Man har i større grad fått et felles språk for vurdering og vurderingens plass i undervisningen, og en rekke begreper knyttet til tematikken «vurdering for læring» ser ut til å ha blitt felleseie. Her kan det være naturlig å vise til hva som ifølge kurstilbyder SELL er hensikten med kurset:

«...å utvikle skolens samlede kunnskap, holdninger og ferdigheter når det gjelder læring, undervisning og samarbeid. MOOCen retter seg altså ikke mot enkeltdeltakere, men mot skoler som ønsker å utvikle egen organisasjon og videreutvikle lærerkollegiets vurderingskompetanse» (<http://hil.no/skolesider/skolevfl> lastet ned november 2017).

Ut fra det materiale som inngår i denne undersøkelsen synes det å være grunnlag for å si at denne hensikten er oppnådd. Riktig nok i ulik grad fra skole til skole, men bildet som tegner seg på grunnlag spørreskjema og intervjuer er at man gjennom SkoleVFL 1.0 har oppnådd å «utvikle skolens samlede kunnskap, holdninger og ferdigheter når det gjelder læring, undervisning og samarbeid» og ikke minst, videreutviklet lærerkollegiets vurderingskompetanse.

Om konseptet som SkoleVFL 1.0 inngår i

Et nærliggende spørsmål er om det omtalte konseptet – en skolebasert gjennomføring, med støtte av en digital læringsplattform også kan anvendes for kompetanseutvikling innenfor andre tema og fagområder? Den gjennomgående positive vurdering av gjennomføringen av SkoleVFL 1.0 taler for det. Det å ha et rammeverk, som strukturerer en lærings- og utviklingsprosess over tid, og det å ha læringsressurser tilgjengelig for alle som inngår i prosessen er viktige faktorer. Men vel så viktig er nok det å ha en ledelse som begrunner, legitimerer og er pådriver. Som rydder rom for individuelt og felles arbeid, og som også forplikter til deltakelse. Spesielt for tema «Vurdering for læring» er at vurdering inngår i alle fag, slik at det angår alle lærere i organisasjonen. Her er det også viktig å ha med at SkoleVFL ikke er et isolert tiltak, men at det inngår i en satsing på nasjonalt plan, som har gått over flere år. Det er derfor viktig, om man vurderer å bruke samme konsept i kompetanseutvikling på andre områder, at man har en bevissthet om at de resultat man har oppnådd kan relateres til en helhet, bestående av samspill mellom faktorer på flere nivå: Det handler om læringsplattformen med dens struktur og innhold, det handler om et tema som berører alle læreres undervisning, det handler om skoleledere som har skapt rom og vært pådrivere, og det handler også om at SkoleVFL inngår i en større satsing, «Vurdering for læring», som har bidratt til at dette tema allerede var satt på dagsorden i skolen. Med disse forbehold, finner vi grunnlag for å si at konseptet som sådan har kvaliteter som tilsier at det også kan anvendes i kompetanseutvikling på andre områder.

Referanser

- Ertsås, T.I. & Irgens, E.J., (2014). Fra individuell erfaring til felles kunnskap: Når kompetanseutvikling er virkemiddel for å skape bedre skoler. I M.B. Postholm (red.), *Ledelse og læring i skolen*. Oslo. Universitetsforlaget.
- Fullan, M. (2007). *Fundamental Change: International Handbook of Educational Change*. Springer.
- Gentikow, B. (2005). *Hvordan utforsker man medieerfaringer?. Kvalitativ metode*. Kristiansand: IJ-forlag.
- Gjerustad, C. & Salvanes, K. V. (2015). Deltakerundersøkelsen 2015: Resultater av en spørreundersøkelse blant ansatte i skolen som har tatt videreutdanning innenfor satsingen «Kompetanse for kvalitet». NIFU-rapport 2015:26. Oslo: NIFU. Nordisk institutt for studier av innovasjon, forskning og utdanning. Irgens, E. J. (2011). *Dynamiske og lærende organisasjoner. Ledelse og utvikling i et arbeidsliv i endring*. Bergen. Fagbokforlaget.
- Grepperud, G., Rønning, W. M., & Støkken, A. M. (2004). Liv og læring. Voksnes vilkår for fleksibel læring. En forstudie. Trondheim: VOX.
- Halkier, B. (2010). *Fokusgrupper*. Oslo: Gyldendal forlag.
- Hauge, T.E. & Lund, A. (2012). *Små skritt og store sprang. Om digitale tilstander i skolen*. Oslo: Cappelen Akademisk.
- Hernes, T., & Irgens, E.J.: (2013). Keeping things mindfully on track: Organizational learning under continuity. I *Management Learning*, July 2013 vol. 44 no. 3, 253-266. <https://doi.org/10.1177/1350507612445258>
- Jacobsen, D.I. & Thorsvik J. (2016). *Hvordan organisasjoner fungerer*. Bergen: Fagbokforlaget.
- Jensen, K., Lahn, L., Nerland, M., Smeby, J. C., Klette, K. & Fugelli, P. (2008). Profesjonslæring i endring (ProLearn) (Populærvitenskapelig rapport til Forskningsrådets KUL-program 2008). Oslo: Pedagogisk forskningsinstitutt, Universitetet i Oslo.
- Kvale, S. (1997). *Det kvalitative forskningsintervju* (2. utg. utg.). Oslo: Gyldendal akademisk.
- Kvernbekk, T. (red.) (2001). *Pedagogikk og lærerprofesjonalitet*. Gyldendal Akademisk.
- Mason, R. (2003). Successful online learning conferences: What is the magic formula? In *Læring i dialog på nettet*. Norway Opening Universities, Journal No 1, 2003.
- Postholm, M.B., Dahl, T., Engvik, G., Fjørtoft, H., Irgens, E.J., Sandvik, L.V. og Wæge, K. (2013). En gavepakke til ungdomstrinnet? En undersøkelse av den skolebaserte kompetanseutviklingen på ungdomstrinnet i piloten 2012/2013 (NTNU-rapport). Trondheim: Program for lærerutdanning, NTNU Skole- og læringsforskning.
- Ringdal, Kristen (2007). *Enhet og mangfold. Samfunnsvitenskapelig forskning og kvantitativ metode*. Bergen: Fagbokforlaget.

- Sandvik, L.V. og Buland, T. (red.) (2014). Utvikling av kompetanse og fellesskap. Sluttrapport fra prosjektet Forskning på individuell vurdering i skolen (FIVIS). Trondheim: NTNU Program for lærerutdanning i samarbeid med SINTEF Teknologi og samfunn.
- Säljö, R. (2006). *Läring og kulturelle redskaper. Om læreprosesser og den kollektive hukommelsen*. Oslo: Cappelen Akademisk.
- Schön, D. (1991): *The reflective practitioner: How professionals think in action*. Aldershot, Avebury
- Tømte, C., Sjaastad, J. & Aanstad, S. (2017). Evaluering av videreutdanningstilbudet Matematikk 1-MOOC 2016-2017. Et storskala videreutdanningstilbud for matematikklærere i barneskolen (NIFU-rapport 2017/20). Oslo: Nordisk institutt for studier av innovasjon, forskning og utdanning (NIFU).

Vedlegg

Intervjuguide - midtveisundersøkelsen

Lærere – gruppeintervju:

- 1- Hva vil dere si om skolens utgangspunkt før SkoleVFL, når det gjelder skolebasert (kompetanse)utvikling?
- 2- Hvordan foregikk introduksjonen av SkoleVFL ved skolen?
- 3- Hvordan kommer dere i berøring med SkoleVFL i løpet av ei ordinær arbeidsuke?
- 4- Hva har skjedd med deres praksis som enkeltlærere etter start av SkoleVFL?
- 5- Hva har skjedd med dere som kollegium etter start av SkoleVFL?
- 6- Hvordan har skoleledelsen lagt til rette for gjennomføring av SkoleVFL?
- 7- Har dere fått noen ekstra oppgaver/ansvar for gjennomføringen?
- 8- Hvordan bruker dere MOOCen?
- 9- Hvordan synes dere MOOCen fungerer?
- 10- Hva betyr kontakten med andre skoler?
- 11- Hva tenker dere er den viktigste endringen ved skolen som SkoleVFL har medført?
- 12- Hva kunne vært gjort annerledes
 - a. Med MOOCen?
 - b. På skolenivå?
- 13- Vil dere si at elevene har merket noen forskjell etter at dere startet med SkoleVFL?
 - a. I så fall, hvilke endringer?
- 14- Forslag til supplerings spørsmål/oppsummering: Hva tenker dere om denne måten å organisere opplæring på?
 - a. Ny modell?
 - b. Ny teknologi

Skoleleder – ordinært intervju:

- 1- Hva vil du si om skolens utgangspunkt før SkoleVFL, når det gjelder skolebasert (kompetanse)utvikling?
- 2- Hvordan skjedde introduksjonen av skoleVFL ved skolen? (mottakelse? motstand?) 3- Hvordan bruker og vurderer du ledelsesressursen i MOOCen?
- 4- Hvordan arbeider du med SkoleVFL i løpet av ei ordinær arbeidsuke?
- 5- Hvor ligger ansvaret for prosessledelse? Har du delegert oppgaver og ansvar?
- 6- Hvordan opplever du (den del av) ansvaret som prosessleder?
- 7- Hvordan arbeider lærerne med SkoleVFL i løpet av ei ordinær arbeidsuke?
- 8- Har det skjedd endringer i enkeltlærernes praksis ved skolen?
 - a. Tenker du elevene har merket noen forskjeller
 - b. I så fall hvilke?
- 9- Har det skjedd endringer i felles forankret praksis ved skolen?
- 10- Hvordan oppfatter du at lærernes holdning til SkoleVFL er?
- 11- Hva betyr kontakten med andre skoler/skoleledere via SkoleVFL?
- 12- Hva tenker du er den viktigste endring ved skolen som følge av å gjennomføre SkoleVFL?
- 13- Hva tenker du om dette opplæringskonseptet - denne måten å organisere opplæring på?
 - a. Ny modell
 - b. Ny teknologi.

Intervjuguide SkoleVFL 1.0 Sluttevaluering

Spørsmål til lærergruppe:

- 1- I hvor stor grad, og eventuelt hvordan har dere endret undervisnings- og vurderingspraksis i forbindelse med gjennomføring av SkoleVFL?
 - a. Hva gjør du forskjellig nå sett i forhold til før SkoleVFL?
 - b. Hva tenker dere at elevene merker av forskjeller?
- 2- Har dere som skole, klassetrinn eller faggruppe endret felles rutiner eller arbeidsmåter i forbindelse med gjennomføring av SkoleVFL?
- 3- Er det forskjeller i hvordan dere nå snakker og tenker om vurdering – i forhold til før dere starta med SkoleVFL?
- 4- Hva er skjedd når det gjelder samarbeid med andre skoler i forbindelse med SkoleVFL?
- 5- Hva tenker dere nå i ettertid om denne måten å drive kompetanseutvikling på?
 - a. Med tanke på arbeidsmåte/innsats underveis
 - b. Med tanke på observert/erfart effekt

Spørsmål til skoleleder:

- 1- Hvorvidt har du registrert at enkeltlærere har endret sin undervisnings- og vurderingspraksis i forbindelse med gjennomføring av SkoleVFL?
 - a. Mener du at elevene opplever forskjeller i undervisning og vurdering?
- 2- Er det gjort endringer i felles rutiner/arbeidsmåter på noe nivå (skole, trinn, fag) i forbindelse med gjennomføring av SkoleVFL?
- 3- Er det forskjeller i måten det snakkes om vurdering, både i formelle og uformelle fora nå, sammenlignet med før gjennomføring av SkoleVFL?
- 4- Hva er skjedd når det gjelder samarbeid med andre skoler i forbindelse med SkoleVFL?
- 5- Hva tenker du nå i ettertid om denne måten å drive kompetanseutvikling på?
 - a. Med tanke på din egen rolle og innsats som skoleleder
 - b. Med tanke på betydningen det har hatt for din skole