

“Oi! Her har det virkelig skjedd noe!”

Rapport fra evaluering av det skolebaserte kompetanseutviklingsprogrammet SkoleVFL 2.0

Sluttrapport
2020



UiT Result

UiT The Arctic University of Norway – 2020 Septentrio Academic Publishing

<http://septentrio.uit.no/>

Septentrio Reports, No 1, 2020

ISSN: 2387-4597

DOI: <https://doi.org/10.7557/7.5198>

How to cite this report:

Lund, Ø. (2020). "Oi! Her har det virkelig skjedd noe!" Rapport fra evaluering av det skolebaserte kompetanseutviklingsprogrammet SkoleVFL 2.0. *Septentrio Reports* 8. <https://doi.org/10.7557/7.5198>

Licensee UiT The Arctic University of Norway

This Open Access report is licensed under a Creative Commons Attribution 4.0 International License: <http://creativecommons.org/licenses/by/4.0/>, which permits unrestricted use, distribution, and reproduction in any medium, provided the original work is properly credited.



Innhold

FORORD	4
1 SAMMENDRAG OG KONKLUSJONER	6
2 OM OPPDRAGET	9
3 TEORETISK RAMMEVERK FOR EVALUERINGEN	10
4 METODE OG DATAGRUNNLAG	13
5 PRESENTASJON AV FUNN	14
PRESENTASJON AV RESPONDENTENE	14
BEGRUNNELSE FOR Å DELTA I SKOLEVFL	15
VIRKEMIDLER I IMPLEMENTERINGSARBEIDET:	17
ENDRET VURDERING AV EGEN PRAKSIS GJENNOM KURSFORLØPET	18
VURDERING AV ULIKE ASPEKTER VED SKOLEVFL	20
VURDERING AV DEN DIGITALE LÆRINGSRESSURSEN – «MOOCEN»	22
SAMLET VURDERING AV KVALITETEN PÅ SKOLEVFL 2.0	23
NYANSER I MATERIALET – SYSTEMATISKE FORSKJELLER I VURDERING AV SKOLEVFL	24
FRITEKST-SPØRSMÅL I SPØRRESKJEMA.	30
I HVILKEN GRAD ENDRER LÆRERE VURDERINGS- OG UNDERVISNINGSPRAKSIS SOM FØLGE AV DELTAKELSE I SKOLEVFL?	33
6 OPPSUMMERING	37
7 ANBEFALINGER PÅ BAKGRUNN AV EVALUERINGEN	41
LITTERATUR	43
VEDLEGG	44

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 evaluering av programmet SkoleVFL 2.0. Betegnelsen «2.0» innebærer at det er utgave nummer to av kurset som vurderes i denne rapporten. Evaluering av versjon 1.0 av programmet ble fullført i 2017, og er presentert i rapporten «Men det skjer ikke av seg sjøl likevel... Utvidet deltakerundersøkelse av det skolebaserte kompetanseutviklingsprogrammet SkoleVFL 1.0», <https://doi.org/10.7557/sr.2019.2>.

To oppdaterte versjoner, 2.1 og 2.2 er også 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. Undersøkelsen omfatter spørreundersøkelse blant lærere og skoleledere ved kursstart, midtveis i kurset og etter avsluttet kurs, samt intervju av lærere og skoleledere etter avsluttet kurs.

Evalueringsrapporten en skal altså si noe om hvordan dette spesifikke kompetanseutviklingstiltaket vurderes av de som har gjennomført programmet, og hvorvidt målsettingen med tiltaket er nådd. Dernest 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 fire ulike aspekter ved SkoleVFL 2.0.

1. Den digitale læringsressursen, omtalt som MOOCen,
2. Den skolebaserte gjennomføringen, med støtte av MOOCen
3. Endring av vurderings- og undervisningspraksis som settes i sammenheng med kurset
4. Det konseptet som SkoleVFL 2.0 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 framtiden, innen vurdering og andre emner.

UiT v/Result hadde også hovedansvar for midtveisevaluering og sluttevaluering av SkoleVFL versjon 1.0. For at denne rapporten skal kunne leses uavhengig av de rapportene som er skrevet tidligere, så er deler av den innledende teksten, som gjør rede for det aktuelle kompetanseutviklingskonseptet tatt med også i denne rapporten.

En stor takk til alle deltakere som gjennom spørreskjema og intervju har delt sine erfaringer med, og vurderinger av SkoleVFL 2.0.!

Rapporten er skrevet av førsteamanuensis Øystein Lund ved UiT.

Tromsø, desember 2019

Ådne Danielsen

Leder, Ressurssenter for undervisning, læring og teknologi, Result.

1 Sammendrag og konklusjoner

Evalueringen av det skolebaserte kompetanseutviklingsprogrammet SkoleVFL 2.0 har vært gjennomført av Ressurssenter for undervisning, læring og teknologi ved UiT Norges arktiske universitet ved førsteamanuensis Øystein Lund, på oppdrag fra Utdanningsdirektoratet.

Sluttrapport basert på utvidet deltakerundersøkelse av SkoleVFL 2.0 har vært rettet mot fire 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. Effekter av gjennomført program, både forstått som endret praksis hos enkeltlærere, som endret måte å forstå og omtale vurdering på i kollegiet, og som endret praksis på skolenivå. Endret praksis på skolenivå kan for eksempel være endring i vurderingsrutiner, og i samarbeidsformer som berører alle læreres praksis.
4. 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 tre spørreundersøkelser, en undersøkelse ved oppstart, en midtveisundersøkelse og en sluttundersøkelse, men henholdsvis 594, 690 og 641 svar. I hovedsak har disse spørsmålene gitte svaralternativer, men ett fritekstspørsmål er også analysert og brukt i presentasjon av funn. Videre bygger rapporten på i alt 12 intervjuer av skoleledere og lærere ved to barneskoler, to ungdomsskoler og to videregående skoler.

Svarene fra spørreskjema og intervjuer viser at flertallet av skoleledere og lærere er fornøyd med form, innhold og organisering av kurset. Utformingen av den nettbaserte læringsressursen betegnes som oversiktlig, og lett å finne fram i. Et stort antall respondenter vektlegger at kurset fungerer bevisstgjørende, men mange rapporterer også at kurset gir konkrete ideer og anbefalinger.

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

Fem bidrag til implementering og gjennomføring synes å være vesentlige:

- Det faglige innhold i den digitale læringsressursen, gjort tilgjengelig for alle pedagogisk ansatte, med de impulser til diskusjoner og utprøving som det gir.
- Den faglige strukturen som er lagt inn i den digitale læringsressursen
- At skoleleder motiverer og forplikter til deltakelse for alle pedagogisk ansatte
- At skoleleder gir rom for arbeid med læringsressursen i den bundne arbeidstida
- At skolene bruker tilstrekkelig tid (1 ½ - 2 år) på gjennomføring av programmet

Videre ser vi klart betydningen av at det etableres rom for samarbeid og felles refleksjon, og at det gjøres tydelige koblinger mellom kursets 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 2.0 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 2.0 inngår i, er så langt et nytt og relativt 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 2.0 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 konseptet som SkoleVFL 2.0 inngår i, er hele kursinnholdet, med læringsressurser, oppgaver og diskusjonsforum 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 2.0 er dette eierforholdet sannsynligvis ivaretatt gjennom at skoleleder er sentral i beslutningen om hvorvidt skolen skal delta i SkoleVFL 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. Et vesentlig aspekt her er at skoleleder eller ledergruppe også rapporterer at de bruker sin kjennskap til egen skole for å velge ut hvilke videoer kollegiet skal arbeide med.

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 også kommer frem i materialet skal ikke underslås, men dette sitatet fanger likevel opp en hovedtendens i vurderingen:

«SkoleVFL har bidradd til økt fokus og bevisstgjøring i arbeidet som lærer. Det har fått meg til å reflektere mer på min egen praksis. Hvordan kan jeg bli bedre på å gi konstruktiv tilbakemelding til elevene mine slik at de motivers til å lære mer...»

2 Om oppdraget

UiT Norges arktiske universitet v/Resurssenter for undervisning, læring og teknologi (Result) fikk høsten 2018 i oppdrag å gjennomføre en evaluering av det skolebaserte kompetanseutviklingsprogrammet SkoleVFL 2.0 som er gjennomført i regi av Høgskolen i Innlandet (INN) v/Senter for Livslang Læring (SELL). (Heretter INN v/SELL)

I henhold til avtalen bygger evalueringen på følgende data:

- Spørreundersøkelse (nettbasert) gjennomført innledningsvis, midtveis og avslutningsvis i kursforløpet. Undersøkelsen rettes både mot lærere og skoleledere, og inneholder spørsmål med gitte svaralternativer og åpne fritekst-spørsmål.
- Intervjuundersøkelse ved 6 skoler, bestående av
 - Fokusgruppeintervju med 6 – 12 lærere ved hver skole
 - Intervju med rektor eller ledergruppe ved de samme skolene

Intervjuene ble gjennomført etter at de aktuelle skolene har gjennomført kurset. Skolene ble valgt ut etter strategisk utvalg, slik at både barnetrinn, ungdomstrinn og videregående opplæring er representert, og slik at man har en viss geografisk spredning.

Evalueringen går inn på følgende aspekter:

- Praktisk/organisatorisk gjennomføring på skolenivå
- Læreres og skolelederes vurdering:
 - Av den nettbaserte læringsressursen
 - Av den skolebaserte gjennomføring
 - Av dette konseptet for kompetanseutvikling som sådan
- Effekter av deltakelse i SkoleVFL, slik de kommer til syne i enkeltlæreres praksis, og i samarbeid og organisering på skolenivå.
 - Slik de blir observert og rapportert av lærere
 - Slik de blir observert og rapportert av skoleledere

Om SkoleVFL 2.0

SkoleVFL er et konsept for skolebasert kompetanseutvikling som består av følgende

Hovedkomponenter:

1. Faglig og administrativ støtte fra kurstilbyder INN v/Senter for Livslang Læring (SELL).
2. Et nettbasert kurs med video, tekst og mulighet for kommunikasjon og innleveringer
3. Ledelse av kursgjennomføring på skolenivå ved skolens ledelse/lederteam.

Det er ikke enkeltlærere, men skoler som melder seg på som deltakere, men alle lærere ved skolen forventes å delta. Det nettbaserte kurset er inndelt i 8 ordinære moduler, samt en introduksjonsmodul og en refleksjonsmodul plassert midtveis:

- «En god start». Introduksjonsmodul, der både målsetting, arbeidsmåte og tematikk presenteres.
- «Kollektiv utvikling». Om organisasjonslæring og skolebasert kompetanseutvikling.
- «Læreplan og vurdering». Om læreplan., læreplanforståelse og vurdering.
- «Timing». Om timing, av vurdering, og ulike tidsspenn for vurdering.

- «Målorientering». Om målorientering, og mål for læring i kort og langt tidsspenn.
- «Refleksjon». En modul for vurdering av egen kompetanseutvikling, og videre mål for egen kompetanseutvikling.
- «Feedback». Om ulike typer tilbakemelding, og deres bidrag til læring.
- «Elevinvolvering». Om egenrevisning, selvregulert læring og elevmedvirkning.
- «Helhetlig praksis». Om helhetlig praksis og eierskap, om læringsledelse og om vurderingsredskaper.
- «Bærekraftig vurderingskultur». Om forbedringsarbeid, samarbeid og kollegaveiledning og om lærende nettverk.

Innholdselementer i modulene er mellom annet innledende tekster, video, diskusjonsoppgaver og refleksjonsspørsmål. SkoleVFL 2.0 inngår i en rekke av gjennomførte/igangsatte kurs bestående av SkoleVFL 1.0, 2.0, 2.1 og 2.2. SkoleVFL 2.0 er altså en videreutvikling av første versjon, SkoleVFL 1.0. Denne versjonen av programmet ble evaluert i 2017:

<https://www.udir.no/globalassets/filer/vurdering/vfl/andre-dokumenter/felles/midtveisrapport-skolevfl1-0-revidert-15nov2016-2.pdf> (midtveisrapport)

<https://doi.org/10.7557/sr.2019.2> (sluttrapport)

Her gjengis kurstilbyder SELL sin beskrivelse av oppgraderingen fra versjon 1.0 til versjon 2.0:

«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 ledernetttverk, 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.

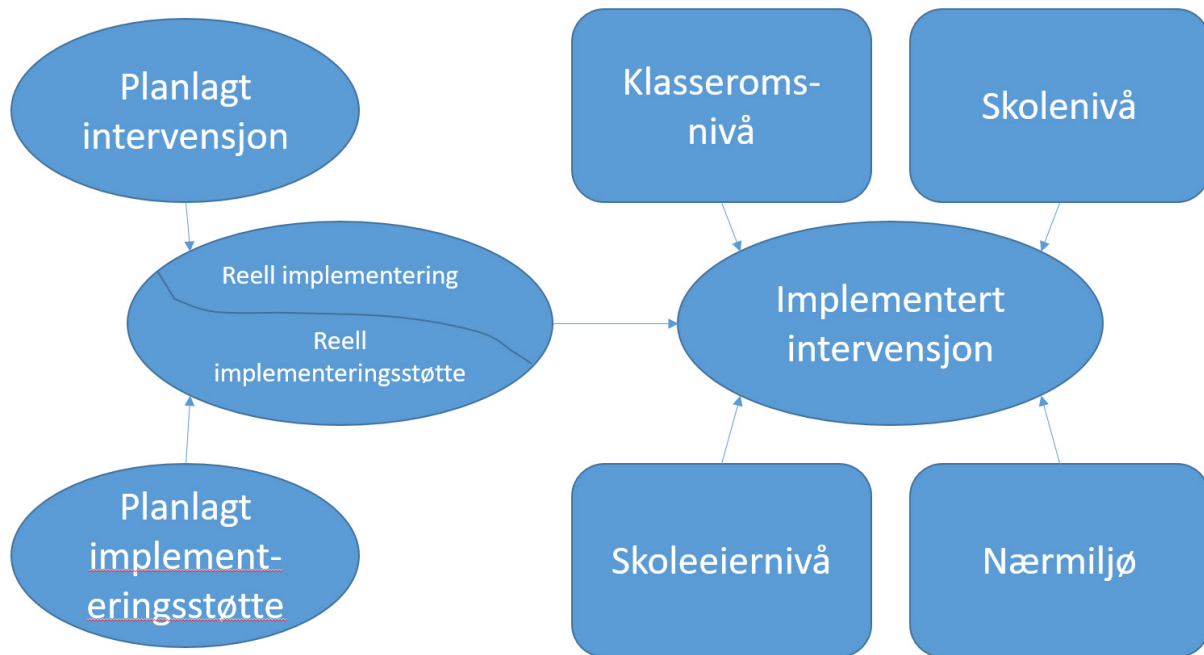
Kalibreringer av moduler og innhold er også gjort. De er nå mer strømlinjeformede (og logiske) samt at oppgaver som ikke fungerte optimalt er skiftet ut eller justert. Så lang ser det ut til at oppstarten av 2.0 er mer "stabil" og jevn. Deltakerne på skolene går mer i takt og følger i langt større grad 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.»

3 Teoretisk rammeverk for evalueringen

Som overordnet modell for analyse av funn anvendes en konseptuell modell for vurdering av implementeringskvalitet i skolen, utarbeidet av Greenberg et al. (2005). Modellen skjelner mellom planlagt intervensjon og reell implementering og mellom planlagt implementeringsstøtte og reell

implementeringsstøtte. Videre skjelner modellen mellom aspekter på klasseromsnivå, skolenivå, skoleeier nivå og i nærmiljø som forventes å ha innvirkning på den implementerte intervensjon.



Figur 1. Konseptuell modell for vurdering av implementeringskvalitet i skolen (Greenberg et. al. 2005; Ertesvåg 2012).

«Den planlagte intervensjon» kan beskrives som den utvikling eller den endring man ønsker å gjennomføre. Når det gjelder SkoleVFL kan man lese følgende på Høgskolen i Innlandet sin presentasjon av programmet:

«Skolebasert kompetanseutvikling innebærer at skolen, med ledelsen og hele det

pedagogiske personalet, deltar i en utviklingsprosess på egen arbeidsplass. Hensikten er å utvikle skolens samlede kunnskap, holdninger og ferdigheter når det gjelder læring, undervisning og samarbeid. Nettkurset retter seg altså ikke mot enkelt deltakere, men mot skoler som ønsker å utvikle egen organisasjon og videreutvikle lærerkollegiets samlede vurderingskompetanse».

Ertesvåg (2012) trekker frem fire aspekter som særlig har betydning for forholdet mellom den planlagte intervensjon, den reelle implementering og til sist den implementerte intervensjon:

- **Programmodell.** Dette omfatter mellom annet strategier og tiltak som inngår i programmet, og forholdet mellom disse.
- **Leveringskvalitet.** Dette omfatter både kvalitet på det utviklede materiell, men også kvalitet på informasjon og oppfølging fra kursleverandør.
- **Målgruppe.** Her handler det mellom annet om hvem som er målgruppe, og hvorvidt målgruppe for et tiltak er klart definert og avgrenset.
- **Målgruppens mottakelighet.** Her kan det både handle om målgruppens erfaring og forutsetninger og målgruppens motivasjon for et tiltak.

«Den planlagte implementeringsstøtte» omfatter de strategier og tiltak som er planlagt satt inn for å understøtte implementeringsprosessen. Ertesvåg (2012) nevner særskilt følgende:

- **Planlegging og forberedelse.** I denne sammenhengen vil det særlig handle om planlegging og forberedelse på skolenivå.
- **Kvalitet på materiell.** Her vil den opplevde kvalitet på det nettbaserte kurset, ofte omtalt som MOOCen, være en vesentlig faktor.
- **Teknisk støtte.** I denne sammenhengen vil det særlig handle om teknisk støtte i bruk
- **Beredskap hos implementørene.** I denne sammenhengen vil skoleledelsen være en sentral aktør i implementeringsarbeidet, og både erfaring og kompetanse i arbeid med organisasjonsutvikling og med prosessledelse vil være av betydning.

Kontekstuelle faktorer

Videre inngår kontekstuelle faktorer på ulike nivå, som:

- **Faktorer i klasserommet.** Aktuelle faktorer kan være klassestørrelse, kvaliteter ved samspillet i klassen og elevenes tidligere erfaring med skolebasert utvikling.
- **Faktorer på skolenivå.** En sentral faktor her er skolens tidligere historikk og erfaring når det gjelder skolebasert kompetanseutvikling.
- **Faktorer på kommunalt (evt. fylkeskommunalt) nivå.** Her vil faglig og organisatorisk støtte, og også forventning fra skoleeier kunne være faktorer av betydning.
- **Faktorer i lokalsamfunnet.** Grad av engasjement og støtte fra foreldregruppa og lokalsamfunnet vil også kunne være faktorer av betydning.

4 Metode og datagrunnlag

Evalueringen baseres på flere typer data:

- Surveyspørsmål med gitte svaralternativer
 - Ved oppstart. N = 594
 - Midtveis. N = 690
 - Ved avslutning. N = 641
- Surveyspørsmål med fritekstsvaer
 - Midtveis N = 405
 - Ved avslutning N = 228
- Gruppeintervju med 6 - 12 lærere ved 6 skoler, 2 barneskoler, 2 ungdomsskoler og 2 videregående skoler.
- Intervju med skoleledelsen ved de samme skolene

I og med at skolene har ulik fremdrift i kurset ble surveydata innhentet over en periode på flere måneder. Sluttunkt for datainnsamling i Survey var 31.07.2019. Intervjuene ble gjennomført i perioden mars 2019 – juni 2019.

Surveydata er innhentet ved hjelp av programmet Questback. Spørsmål med gitte svaralternativer er analysert ved hjelp av analyseprogrammet SPSS. Fritekstsvaer i survey og intervjudata er analysert ved hjelp av analyseprogrammet NVIVO. Resultatene fra spørreundersøkelsen blir dels presentert med aktuell svarfordeling, og dels blir det gjort statistiske analyser for å finne mønstre i svarene som ikke fremkommer umiddelbart.

Grunnlag for generalisering:

200 skoler startet ut med SkoleVFL 2.0 Høsten 2017. Vi har ikke helt sikre tall på hvor mange av disse skolene som reelt sett hadde fullført våren 2019 når undersøkelsen ble gjennomført. Basert på erfaring gjør vi likevel et anslag på at 170 av de 200 skolene har gjennomført programmet. Basert på gjennomsnittstall innebærer det at omkring 4000 lærere har gjennomført SkoleVFL 2.0. Med det antall respondenter som er oppgitt over, innebærer det at man ved konfidensnivå på 95 % har en feilmargin på 3,4 %.

5 Presentasjon av funn

Presentasjon av respondentene

Fylkesvis fordeling

Skoler fra alle fylker er representert i materialet. Fylkene Akershus, Hedmark, Sør-Trøndelag, Nordland og Finnmark er sterkest representert.

Skoleslag:

Barneskoler er representert med	37,5 %
1 – 10-skoler er representert med	18,8 %
Ungdomsskoler er representert med	13,4 %
Videregående skoler er representert med	28,5 %
«Andre» skoler er representert med	1,8 %

Undervisning på hvilke trinn (lærere kunne oppgi ulike trinn):

1 – 4	27,3 %
5 – 7	23,0 %
8 – 10	25,3 %
VGO – studiespesialisering	27,1 %
VGO – yrkesfaglig	17,7 %

Yrkeserfaring i skolen:

0 – 1 år	4,0 %
2 – 6 år	21,3 %
7 – 11 år	16,7 %
12 – 16 år	15,8 %
Over 16 år	42,1 %

Kjønnsfordeling:

Kvinner	67,2 %
Menn	32,8 %

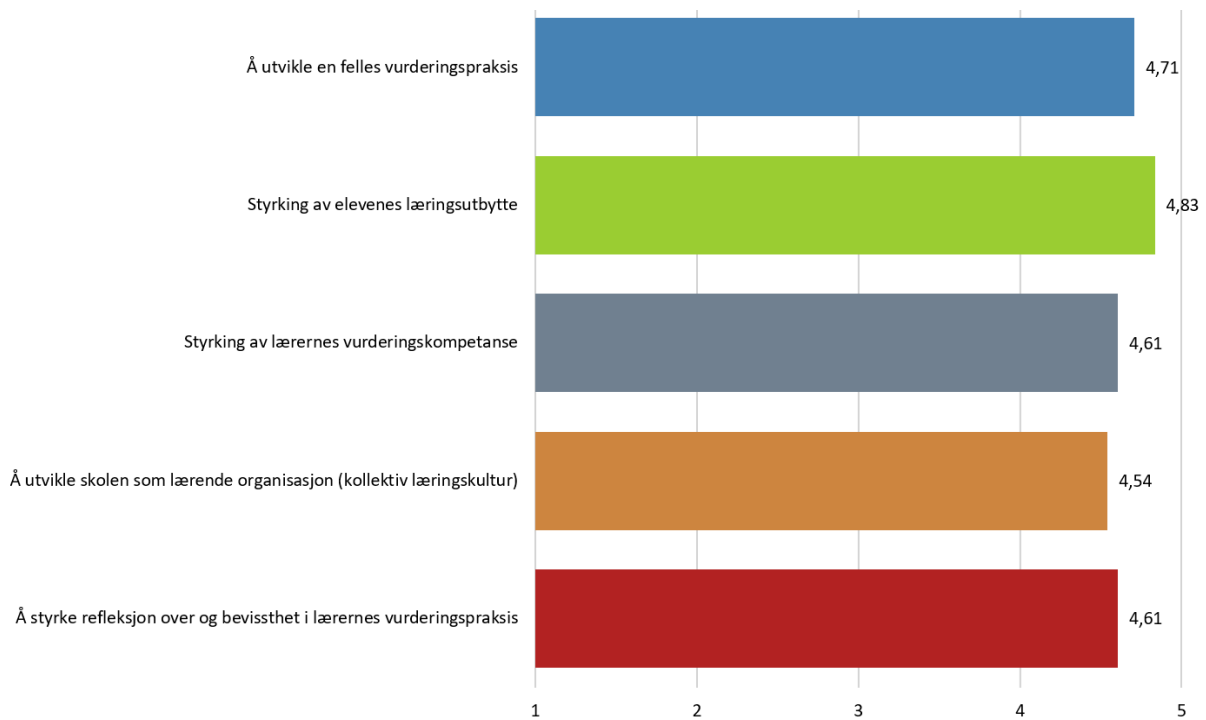
Deltakelse i nasjonal satsing i vurdering for læring:

Har ikke deltatt	46,9 %
Har deltatt	45,5 %
Usikker	7,6 %

De presenterte data gir grunnlag for å hevde at respondentene utgjør et bredt og tilstrekkelig representativt utvalg, både med hensyn til skoleslag, klassetrinn og individers kjønn, alder, utdanningsbakgrunn og erfaring.

Begrunnelse for å delta i SkoleVFL

Skoleledere fikk spørsmålet «Hva var hovedformålet med å melde skolen på SkoleVFL?» og ble bedt om å rangere hver begrunnelse fra 1 – 5, hvor 1 er uviktig og 5 er svært viktig.

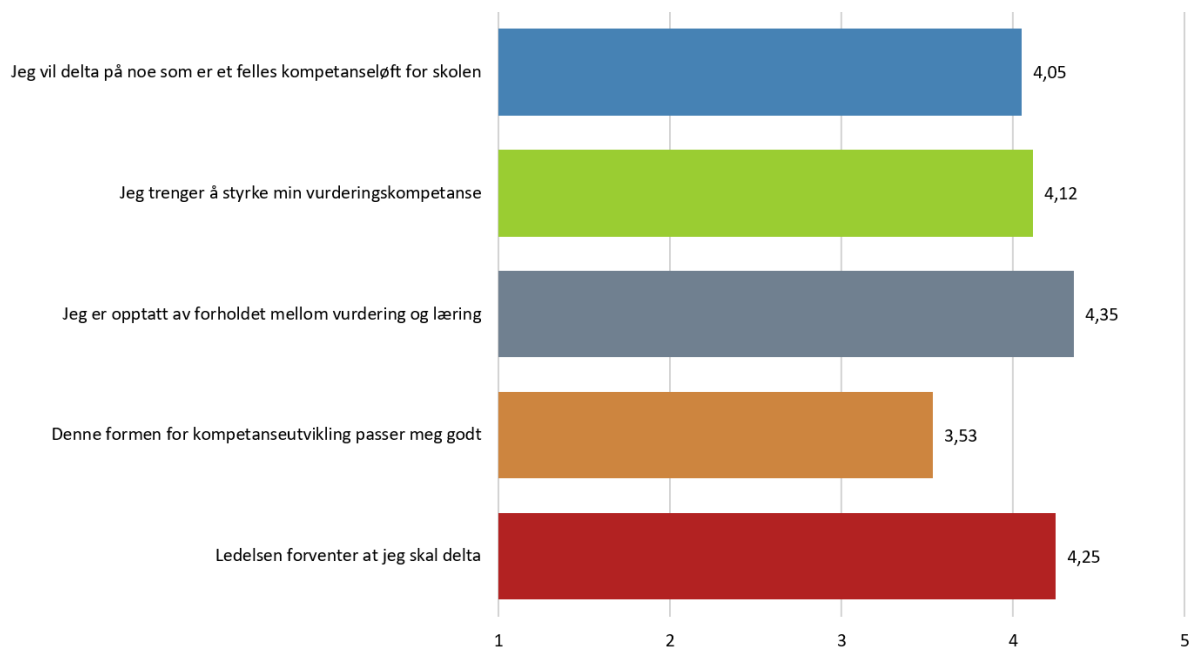


Figur 2. Skolelederes hovedformål med å melde skolen på SkoleVFL.

Vi ser her at det er lite skille mellom de oppgitte hovedformål, men at «Styrking av elevenes læringsutbytte» skåres noe høyere enn de øvrige formål, som for eksempel «Utvikling av skolen som lærende organisasjon». Forskjellen i tilslutning mellom alternativene er så liten i at man i praksis kan si at skolelederne i høy grad sier seg enig i alle de angitte svaralternativene.

Lærernes motivasjon for å delta i SkoleVFL

Lærerne fikk spørsmålet «Hva var din motivasjon for å delta i SkoleVFL»? De ble bedt om å rangere begrunnelsene nedenfor fra 1 – 5, hvor 1 er uviktig og 5 er svært viktig.

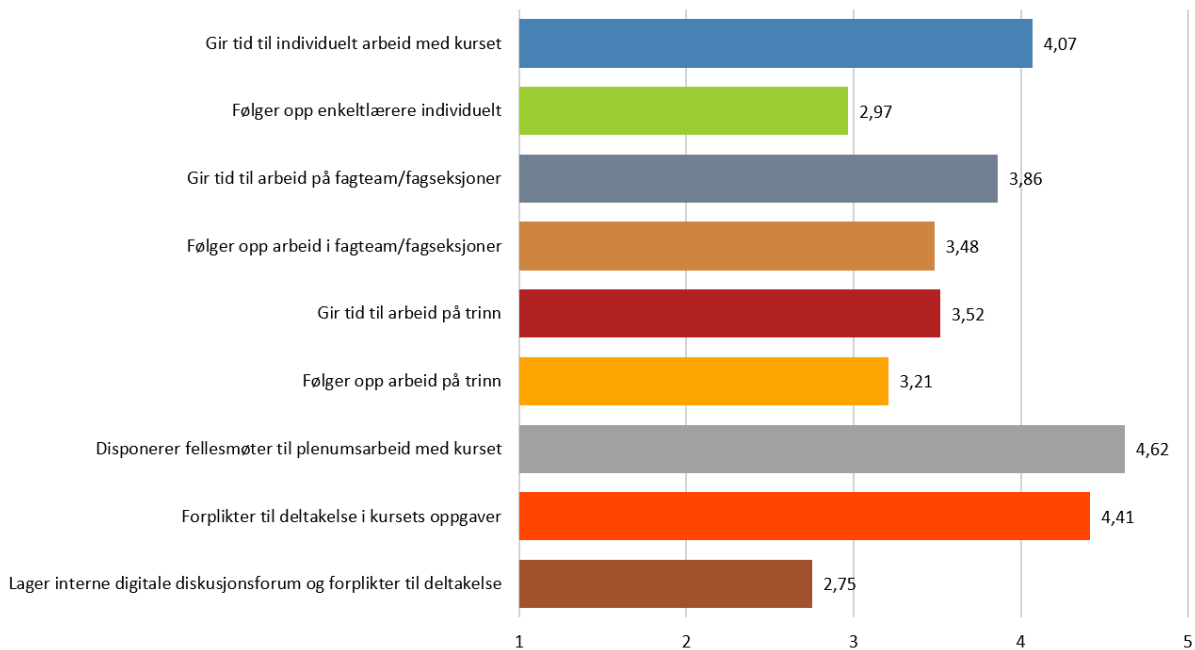


Figur 3. Lærernes motivasjon for å delta i SkoleVFL. 1 betyr helt uenig og 5 betyr helt enig i de aktuelle påstandene.

Figuren over viser lærernes oppgitte begrunnelse for å delta i SkoleVFL. To, svært ulike svaralternativer gis høyest tilslutning, det er «jeg er opptatt av forholdet mellom vurdering og læring» som peker mot en indre motivasjon, og «ledelsen forventer at jeg skal delta». Det vi kan lese ut av dette er at skoleledelsen gjennomgående har vært tydelig på sine forventninger om deltakelse fra alle lærere, og at tematikken ser ut til å ha truffet lærergruppa godt. Denne spesifikke formen for kompetanseutvikling som SkoleVFL representerer ser ikke ut til å ha vært et like vesentlig aspekt.

Virkemidler i implementeringsarbeidet:

Her er lærerne spurt om hvordan de opplever at skoleledelsen legger til rette for arbeid med SkoleVFL:



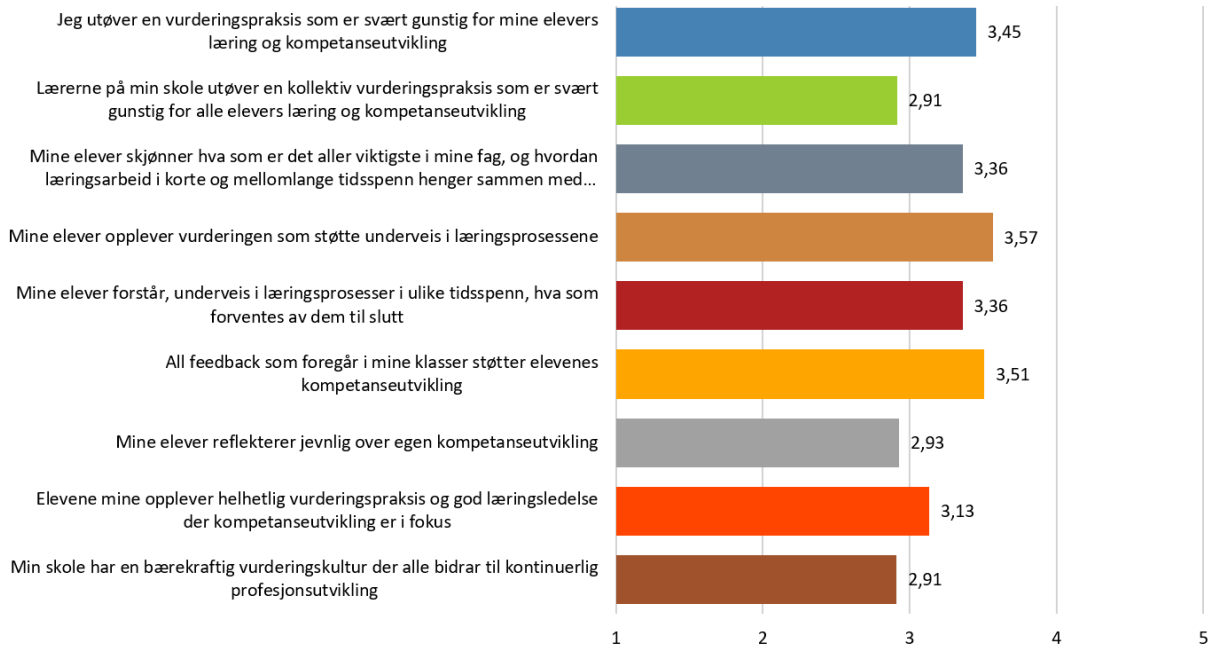
Figur 4. Læreres oppfatning av hvordan skoleledelsen legger til rette for gjennomføring av SkoleVFL.

Vi ser her at det er fire ulike virkemidler som peker seg ut som mest anvendt, slik det oppleves fra lærernes side: Tid til individuelt arbeid med kurset, tid til arbeid på teamnivå, felles møtetid avsatt til arbeid med kurset og til sist forpliktelse til deltakelse i de oppgavene som inngår i kurset. Disse fire virkemidlene har til felles at de handler mer om rammer og betingelser enn om aktiv oppfølging. Vi ser at de virkemidlene som forutsetter mer aktiv oppfølging på individ- og gruppenivå scores lavere. De er de samme fire virkemidler som peker seg ut både ved undersøkelsen midtveis, og ved undersøkelsen avslutningsvis i kurset. Også ved evaluering av versjon 1.0 av SkoleVFL, var det disse fire virkemidler som ble oppfattet som mest anvendt. Digitale diskusjonsforum synes å være brukt i liten grad, både innen den enkelte skole og mellom skoler. Dette bildet bekreftes også av andre spørsmål i undersøkelsen.

Endret vurdering av egen praksis gjennom kursforløpet.

Med dette spørsmålet, som ble stilt både ved oppstart av kurset, og ved avslutning av kurset har vi en mulighet til å finne ut om lærerne, som gruppe, vurderer sin egen, og skolens kompetanse innen vurdering høyere etter gjennomføring av kurset enn ved oppstart.

Vurdering ved oppstart av SkoleVFL:



Figur 5. Læreres vurdering av egen- og av skolens vurderingspraksis ved oppstart av SkoleVFL 2.0. 1 betyr helt uenig og 5 betyr helt enig i de aktuelle påstandene.

Bildet viser gjennomgående en vurdering av egen og skolens praksis som «midt på treet». Vi ser at lærere vurderer egen vurderingspraksis noe mer positivt enn de vurderer skolens samlede vurderingspraksis. Selv påstanden som gis høyest tilslutning, «Mine elever opplever vurderingen som støtte underveis i læringsprosessene» gis kun en moderat positiv tilslutning.

Vurdering ved avslutning av SkoleVFL:

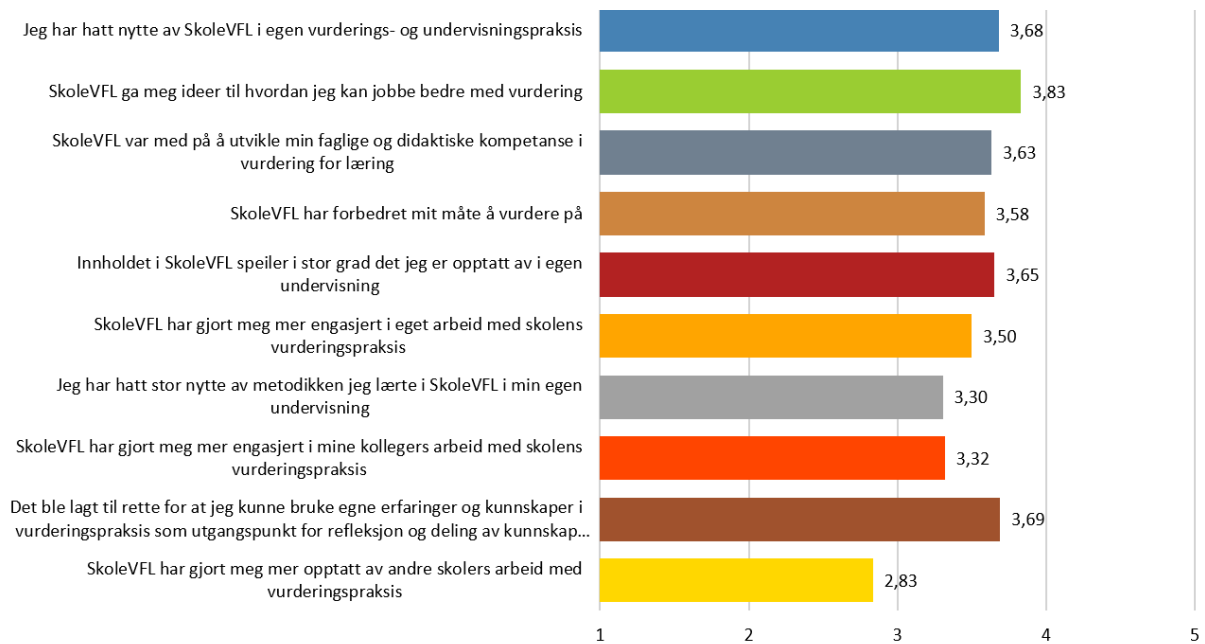


Figur 6. Læreres vurdering av egen- og av skolens vurderingspraksis ved avslutning av SkoleVFL 2.0 1 betyr helt uenig og 5 betyr helt enig i de aktuelle påstandene.

Det vi får et bilde av her er hvordan lærere, som gruppe, vurderer egen, og skolens Vurderingspraksis etter endt kurs. Vi ser altså at lærernes vurdering av egen og av skolens vurderingspraksis endres i positiv retning fra ved oppstart av kurset og til avslutning. Vi ser fortsatt at lærerne som gruppe bedømmer sin egen vurderingspraksis som bedre enn skolens kollektive vurderingspraksis. Den faktor som øker mest er likevel vurderingen av den kollektive vurderingspraksis ved skolen, som øker med 0,39 poeng på en skala fra 1 – 5. I snitt for alle 9 påstander er økningen 0,27 poeng. Det må igjen understrekes at dette ikke er en objektiv måling av enkeltlærere eller skolens vurderingspraksis men en oppsummering av hvordan lærere vurderer egen, og skolens praksis etter fullført kurs.

Vurdering av ulike aspekter ved SkoleVFL

Her spørres lærere om opplevd utbytte av kurset.

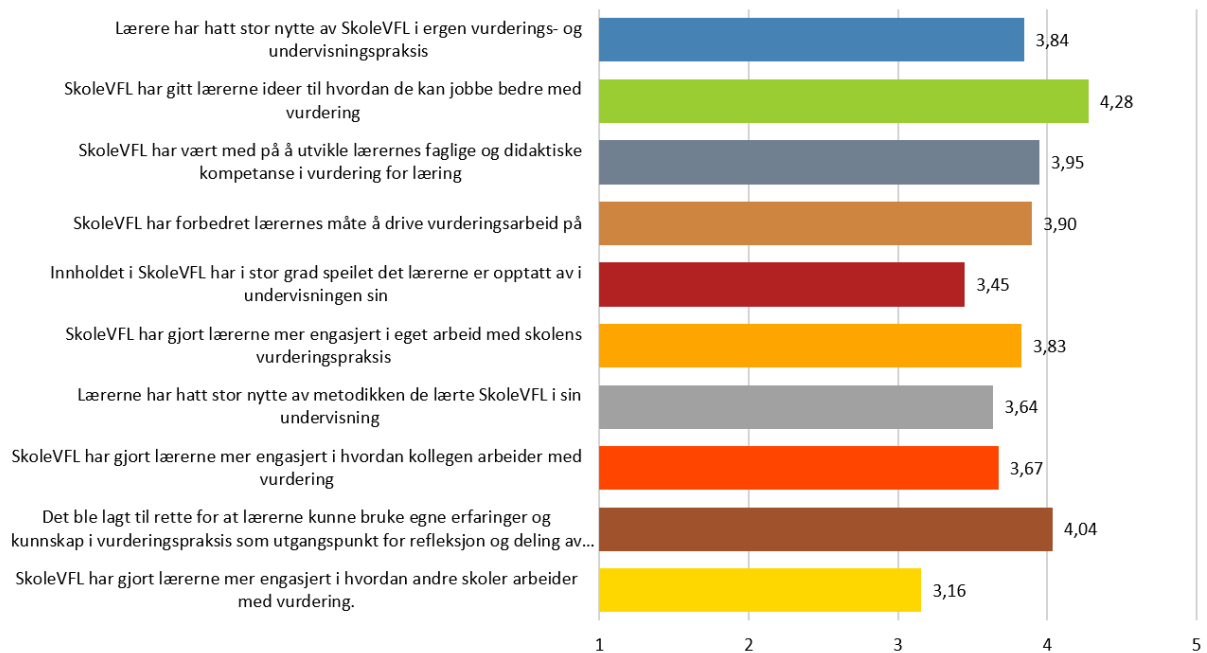


Figur 7. Lærernes vurdering av utbytte av SkoleVFL.

Vi ser at lærerne gir en moderat positiv tilslutning til påstander knyttet til effekt av kurset rettet direkte mot eget vurderingsarbeid. Tilslutningen til de positivt formulerte påstandene er svakere når det kommer til aspekter som overføringsverdi til andre områder og engasjement i skolens og andre kollegers arbeid med vurdering. Påstanden som omhandler interesse for andre skolars vurderingsarbeid gis en markant lavere tilslutning enn de andre. Det er for øvrig svært små forskjeller mellom undersøkelsen foretatt midtveis i kurset, og undersøkelsen gjort ved avslutning når det gjelder denne gruppen av spørsmål.

Skoleledernes vurdering av lærernes utbytte av SkoleVFL

Skolelederne er blitt stilt tilsvarende spørsmål, der de bes om å gi sin vurdering av lærernes utbytte av SkoleVFL.



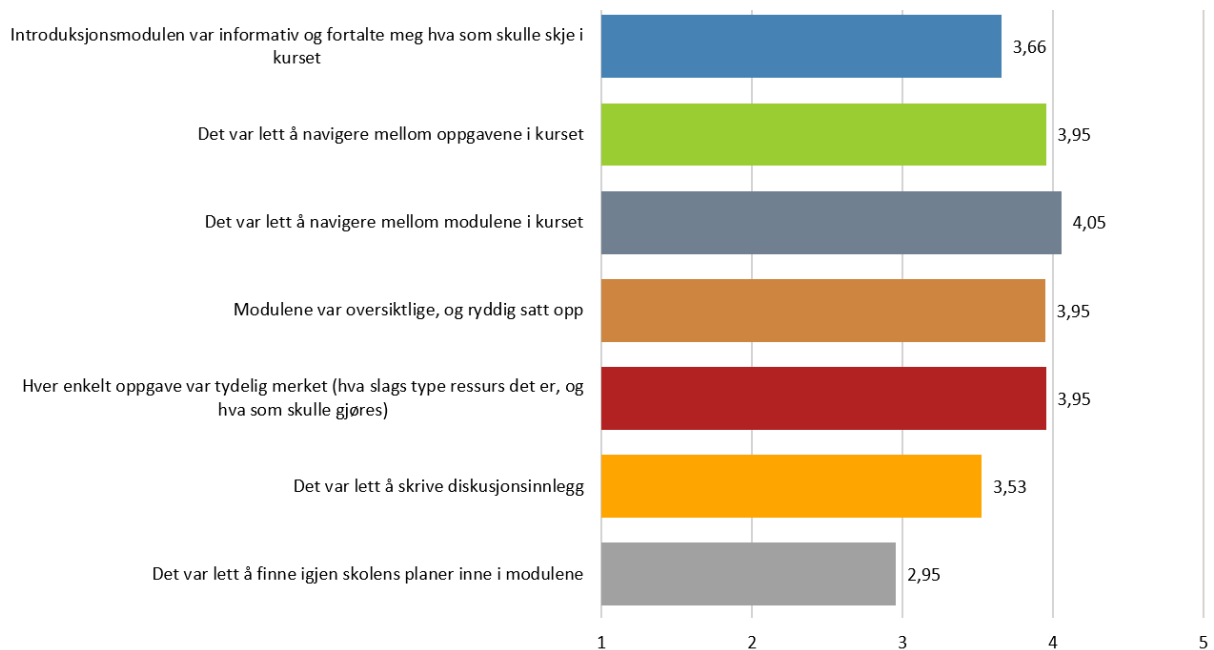
Figur 8. Skolelederes vurdering av lærernes utbytte av SkoleVFL.

Vi ser at skolelederne som gruppe vurderer lærernes utbytte mer positivt enn det lærerne selv gjør. Denne tendensen kan trolig forstås ut fra den rollen skolelederne har hatt, både i beslutning om skolen skal starte arbeidet med SkoleVFL, og den rollen skolelederne har hatt i implementering av programmet ved egen skole.

Det eneste unntak er påstanden «Innholdet i SkoleVFL har i stor grad speilet det lærerne er opptatt av i undervisningen sin». Lærerne gir samlet en større tilslutning en skolelederne i akkurat denne påstanden.

Vurdering av den digitale læringsressursen – «MOOCen»

Ett av spørsmålene rettet seg mot funksjonalitet og brukervennlighet i den digitale læringsressursen som inngår i SkoleVFL, ofte omtalt som «MOOCen».



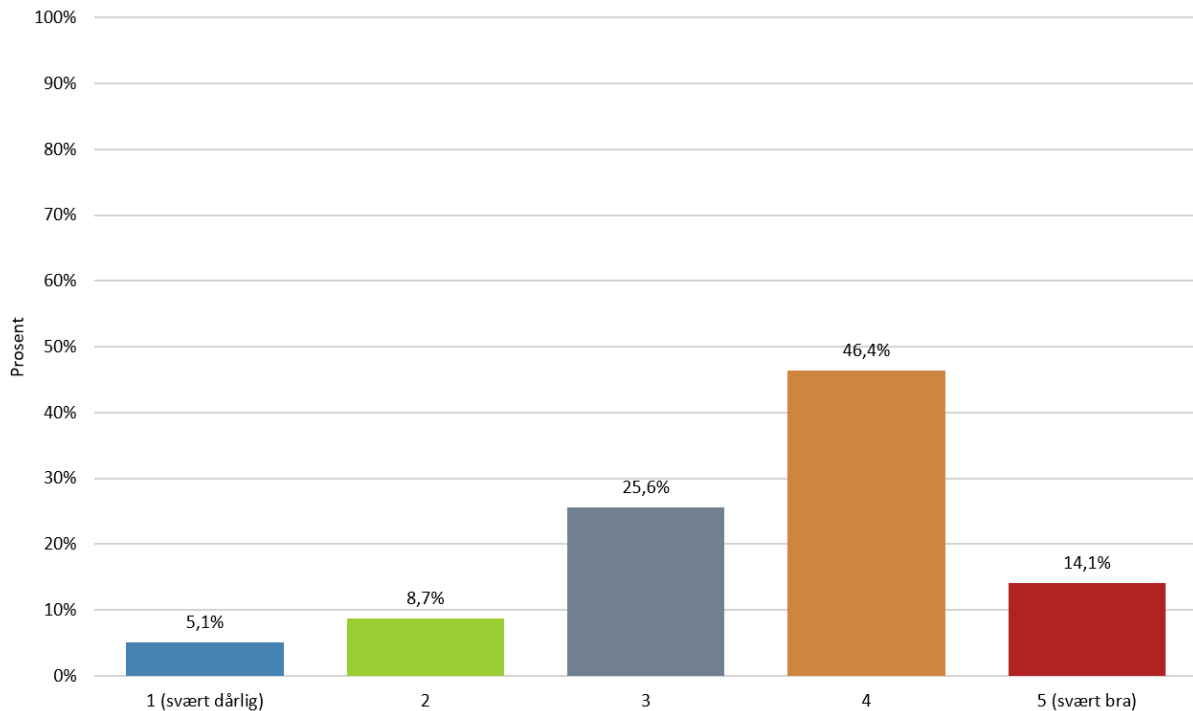
Figur 9. Vurdering av den digitale læringsressursen – «MOOCen».

Det vi ser av svarmønsteret er at den nettbaserte læringsressursen vurderes positivt med tanke på oversikt og brukervennlighet. Introduksjonsmodulen gis en moderat positiv vurdering med tanke på hvorvidt den informerte om kurset i sin helhet. Læringsressursen vurderes som markant svakere når det gjelder å skrive diskusjonsinnlegg, og når det gjelder gjenfinning av skolens planer i modulene. Det å skrive diskusjonsinnlegg, med adresse til både egne kolleger og andre skoler ser vi av andre spørsmål ble vurdert som mindre viktig. Som vi ser i figur 7 og 8 synes det som om man i programmet lyktes i liten grad med å skape interesse for andre skolers vurderingspraksis. Intervjuene ga inntrykk av at det å arbeide med felles forståelse av egen skoles vurderingspraksis krevde nok tid og ressurser og oppmerksomhet i seg selv.

Samlet vurdering av kvaliteten på SkoleVFL 2.0

Både skoleledere og lærere ble samlet bedt om å gi en vurdering av kvaliteten på SkoleVFL 2.0. Spørsmålet var

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



Figur 10. Samlet vurdering av kvaliteten på SkoleVFL 2.0.

Vi ser at vel 60 % scorer enten 4 eller 5 på en skala der 5 er «svært bra», og vel 25 % plasserer seg på midten av skalaen. Knappe 14 % gir kurset ett av de to laveste scorer. Dette må sies å være en overveiende positiv vurdering. I dette spørsmålet er det imidlertid vanskelig å si entydig hva som vurderes. Er det SkoleVFL forstått som det nettbaserte kurset (MOOCen), eller er det SkoleVFL forstått det nettbaserte kurset i sammenheng med den skolebaserte lærings- og implementeringsprosessen?

Nyanser i materialet – systematiske forskjeller i vurdering av SkoleVFL

Her går vi inn på spørsmålet «Hva er ditt samlede inntrykk av kvaliteten på SkoleVFL?» og ser etter om det er systematiske forskjeller i i vurderingen mellom grupper som inngår i utvalget.

Skolelederens vurdering vs. Læreres vurdering:

Her er vurderingen fra skoleledere og lærere sett hver for seg.

Hva er din stilling/funksjon? * Hva er ditt samlede inntrykk av kvaliteten på SkoleVFL? Kryss av på skalaen, der 1 betyr svært dårlig og 5 betyr svært bra. Crosstabulation

Count

		Hva er ditt samlede inntrykk av kvaliteten på SkoleVFL? Kryss av på skalaen, der 1 betyr svært dårlig og 5 betyr svært bra.					Total
		1 (svært dårlig)	2	3	4	5 (svært bra)	
Hva er din stilling/funksjon?	Skoleleder	2	0	8	29	18	57
	Lærer	30	55	152	259	69	565
Total		32	55	160	288	87	622

Signifikant på 0.01 nivå.

Figur 11. Samlet inntrykk av kvalitet på SkoleVFL – skjelning mellom skoleledere og lærere.

Undersøkelsen viser at skoleledere gir en mer positiv vurdering av kvaliteten på SkoleVFL enn lærere. Gjennomsnittscore for skoleledere, på skalaen fra 1 – 5 er 4,1 mens gjennomsnittscore for lærere på samme skala er 3,5.

En nærliggende forklaring på den markante forskjellen mellom skoleledere og lærere i vurdering av SkoleVFL er at skolelederne har vært sentrale i beslutningen om å gå inn i SkoleVFL og har hatt en aktiv rolle i implementering av SkoleVFL ved egen skole. Det at skoleleder har hatt en positiv vurdering av tematikken og av konseptet er langt på vei en forutsetning for at skolen er med. Og når skoleledere har satt mye inn på å selge inn og implementere konseptet vil de trolig også være tilbøyelige til å se og vektlegge de positive aspektene ved konseptet. Skoleleder er vel også den som i størst grad er i posisjon til å se fordelene ved at alle lærere får tilgang til de samme læringsressurser.

Grunnskole vs. Videregående opplæring

Her er det skjelnet mellom ansatte i barneskole, barne- og ungdomsskole, ungdomsskole og videregående skole.

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

Count		Hva er ditt samlede inntrykk av kvaliteten på SkoleVFL? Kryss av på skalaen, der 1 betyr svært dårlig og 5 betyr svært bra.					Total
		1 (svært dårlig)	2	3	4	5 (svært bra)	
Skoletype	Barneskole	3	10	47	109	34	203
	1 - 10 - skole	3	5	30	47	18	103
	Ungdomsskole	0	1	14	32	9	56
	Videregående skole	26	37	64	95	25	247
	Annet	0	1	4	8	2	15
Total		32	54	159	291	88	624

Signifikant på 0,01 nivå.

Figur 12. Samlet inntrykk av kvalitet på SkoleVFL – med skjelning mellom skoleslag.

Ansatte ved de ulike skoleslag gir SkoleVFL følgende gjennomsnittlige score på skalaen fra 1 – 5:

Barneskole:	3,80	N = 203
Barne- og ungdomsskole:	3,70	N = 103
Ungdomsskole:	3,90	N = 56
Videregående skole:	3,23	N = 247
Totalt	3,56	N = 604

Vi ser altså et skille mellom grunnskole, hvor vurderingen ligger ganske samlet og videregående opplæring, der vurderingen er markant mindre positiv. Det må likevel sies at også snittvurderingen fra lærere i videregående opplæring ligger over det matematiske midtpunktet mellom svakeste og beste vurdering.

Vi finner en mulig forklaring på en relativt sett svakere score fra lærere i videregående opplæring i sitater fra det kvalitative materialet:

«VFL er ikke tilrettelagt for videregående skole, da eksemplene som brukes som regel ikke kan overføres fra barnetrinn til videregående skoler.» (fritekstsvaer i spørreskjema)

«For oss i videregående med yrkesfag, så syntes jeg litt for mange av eksemplene var fra barneskole....» (fritekstsvaer i spørreskjema)

«De fleste eksempler var hentet fra barneskole/ungdomsskole - svært lite høvet for videregående opplæring.» (fritekstsvaer i spørreskjema)

«Jeg kunne tenkt meg at en del kunne vært mer rettet mot yrkesfag.» (fritekstsvaer i spørreskjema)

Flere eksempler i materialet rettet mot videregående opplæring etterspørres altså, og det kan tenkes at betydningen av eksempler som harmonerer med lærerens egen arbeidssituasjon er blitt undervurdert av kurstilbyder, slik at et eksempel hentet fra et annet skoleslag har mindre overføringsverdi enn antatt.

Fra noen yrkesfaglærere ble det også poengtert at forståelsen og tilnærmingene innen SkoleVFL langt på vei var en bekreftelse av etablert praksis:

*«... man oppdaga at det man gjorde helt naturlig ut ifra den metoden håndverkere alltid har overført kunnskapen sin til nye – med mestere og svennebrev og alt dette systemet...
... så oppdaget man at dette er jo egentlig det som alle skal...»*

Sammenheng mellom angitt tidsbruk på SkoleVFL og samlet inntrykk av kvalitet

I undersøkelsen som ble gjennomført midtveis i kurset ble det både stilt spørsmål om hvor mye tid man anså at man brukte på SkoleVFL i en gjennomsnittlig skoleuke, og hva som var det samlede inntrykk av kvaliteten på SkoleVFL. Når det gjelder angitt tidsbruk ser vi at et klart flertall befinner seg innenfor kategoriene 0 – 1 time pr. uke og 2 – 3 timer pr. uke.

Hvor mye tid bruker du på SkoleVFL i en gjennomsnittlig arbeidsuke? * Hva er ditt samlede inntrykk av kvaliteten på SkoleVFL? Kryss av på skalaen, der 1 betyr svært dårlig, og 5 betyr svært bra. Crosstabulation

Count

		Hva er ditt samlede inntrykk av kvaliteten på SkoleVFL? Kryss av på skalaen, der 1 betyr svært dårlig, og 5 betyr svært bra.					Total
		1	2	3	4	5	
Hvor mye tid bruker du på SkoleVFL i en gjennomsnittlig arbeidsuke?	Ingen tid	2	0	0	1	0	3
	0 - 1 time	16	29	109	150	33	337
	2 - 3 timer	10	11	63	154	44	282
	4 - 6 timer	1	1	1	7	6	16
	7 timer eller mer	1	1	2	1	0	5
Total		30	42	175	313	83	643

Figur 13. Sammenheng mellom ukentlig tidsbruk på, og samlet inntrykk av kvalitet på SkoleVFL.

Symmetric Measures

		Value	Asymptotic Standard Error ^a	Approximate T ^b	Approximate Significance
Interval by Interval	Pearson's R	,133	,046	3,410	,001 ^c
Ordinal by Ordinal	Spearman Correlation	,171	,040	4,400	,000 ^c
N of Valid Cases		643			

a. Not assuming the null hypothesis.

b. Using the asymptotic standard error assuming the null hypothesis.

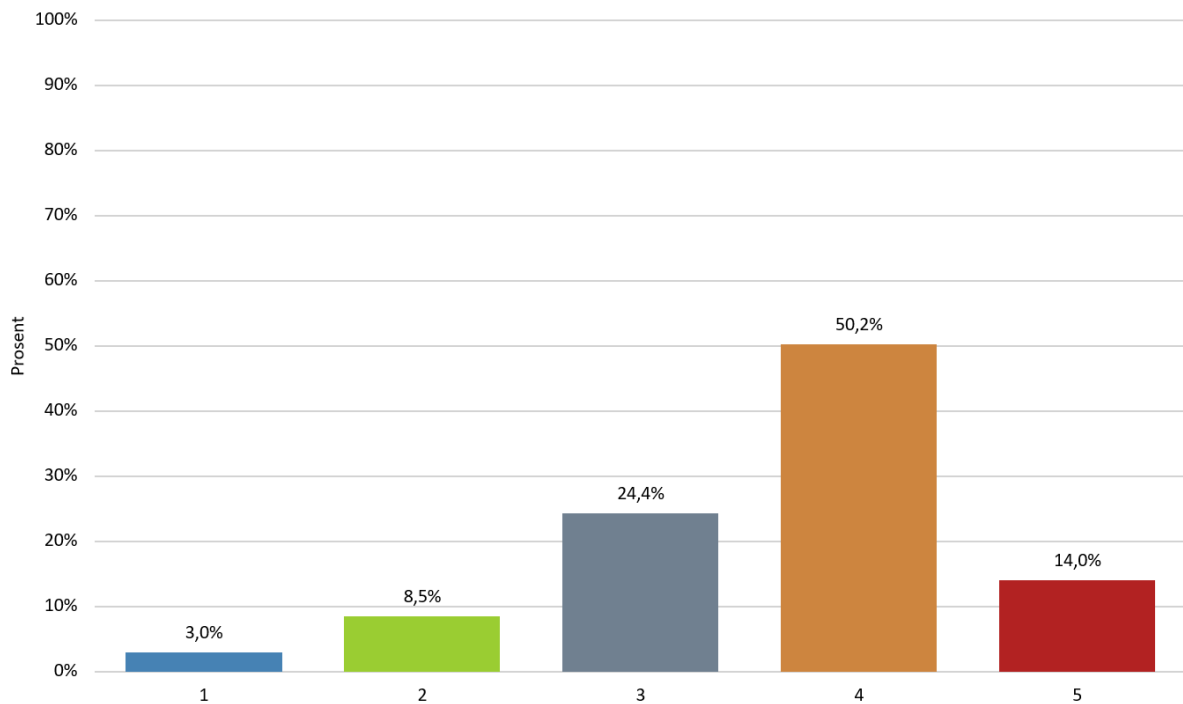
c. Based on normal approximation.

Figur 14. Korrelasjoner og signifikans for modellen vist over.

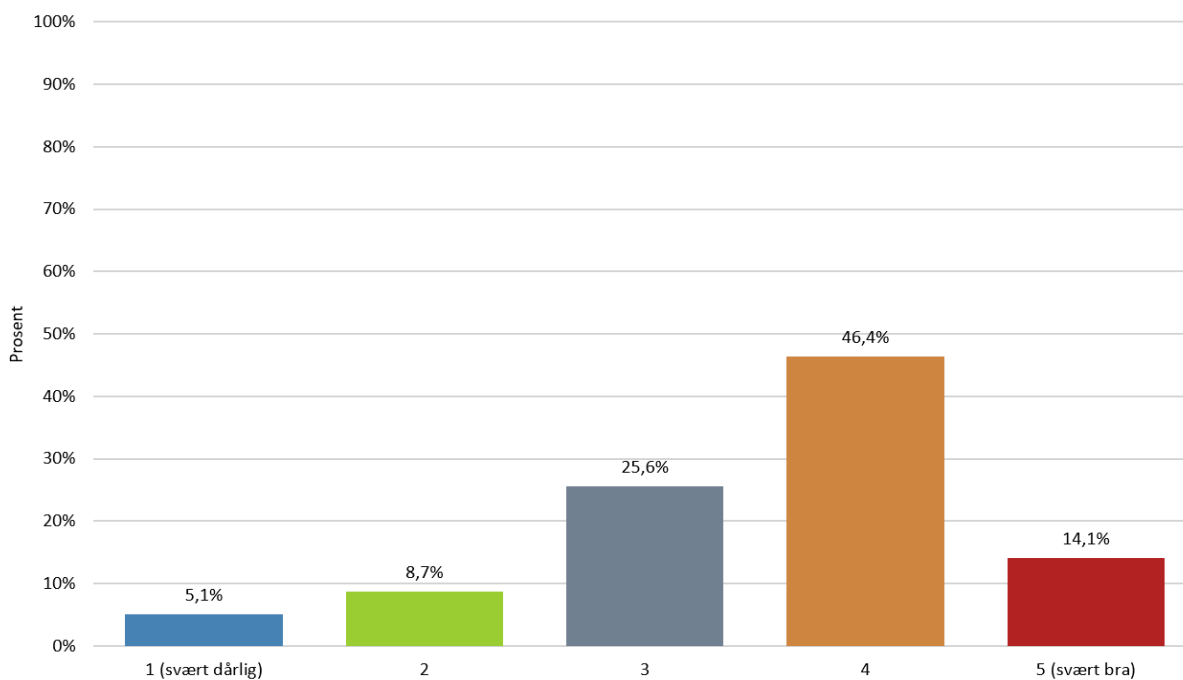
En sammenstilling av disse to spørsmålene viser at det, kanskje ikke overraskende, er en signifikant sammenheng mellom angitt tidsbruk, og vurdering av kvalitet. Høyere angitt tidsbruk øker sannsynligheten for positiv vurdering av kvalitet. Vi kan imidlertid ikke si noe om retning på årsak og virkning mellom disse to faktorene. Vi vet med andre ord ikke om tilfredshet med programmet øker fordi man bruker mye tid på det, eller om man bruker mye tid på programmet fordi man opplever at kvaliteten er høy. Det er også fullt mulig at man det kan være snakk om en vekselvirkning mellom de to faktorene.

SkoleVFL 1.0 vs. SkoleVFL 2.0 – Forskjell i samlet vurdering av kvalitet?

Det ble også gjennomført en tilsvarende spørreundersøkelsen ved skoler som gjennomførte første versjon av SkoleVFL, altså SkoleVFL 1.0. Tidligere i rapporten er det gjort rede for de endringer som ble gjort fra versjon 1.0 til versjon 2.0. Endringene som ble gjennomført hadde som hensikt å bedre opplevd kvalitet og læringsutbytte for deltakerne.



Figur 15. Samlet vurdering av kvalitet på SkoleVFL 1.0. N=290.



Figur 16. Samlet vurdering av kvaliteten på SkoleVFL 2.0. N=690.

Vi ser at den samlede vurdering av kvaliteten på SkoleVFL endres i liten grad fra versjon 1.0 til 2.0. Figurene viser en svak reduksjon i andelen som har vurdert kvaliteten til 4, og en tilsvarende økning andel som har vurdert kvaliteten til 3, 2 og 1. Men med tanke på den store forskjell i antall respondenter mellom disse undersøkelsene er det ikke grunnlag for å hevde at SkoleVFL 2.0 vurderes som svakere enn SkoleVFL 1.0. Men vi ser heller ikke noen form for økning i tilfredshet fra versjon 1.0 til versjon 2.0.

I samtale med kurstilbyder kommer det frem at man i ettertid ser at endringene som ble gjort fra versjon 1.0 og versjon 2.0 kanskje ikke kunne forventes å gjøre så store utslag i brukeropplevelse og for opplevelse av faglig innhold som man tenkte når endringene ble gjort. Funnene i denne undersøkelsen bekrefter denne vurderingen.

Fritekst-spørsmål i spørreskjema.

Ett av spørsmålene i spørreskjema ved avslutning av kurset var et fritekst-spørsmål som var formulert slik: «Hvis du skulle fortelle din nærmeste kollega hva SkoleVFL har betydd for deg, hva ville du i tilfelle ha sagt?» Svarene inneholdt 436 enkeltutsagn, som i analysen ble kategorisert i **118** utsagn med negativ omtale av SkoleVFL og **318** utsagn med positiv omtale.

Utsagnene med kritisk/negativ omtale ble kategorisert tematisk i fem hovedoverskrifter:

Faglig formidling fungerer dårlig (42 enkeltutsagn)

Her handlet det særlig om formidlingsmåten i videoene som er et sentralt element i kurset. Monoton og teoritung formidling og mange repetisjoner var kommentarer som gikk igjen. Et utsagn som kunne være representativt i kategorien var dette:

«Mange av filmene var begredelige og søvndyssende, det er rett og slett ødeleggende for det gode budskapet».

Innhold er lite relevant (30 enkeltutsagn)

Her handlet det i stor grad om at tematikk og eksempler var hentet fra et annet skoleslag enn det man jobber innenfor. Dette syntes særlig å bli tematisert fra lærere i videregående opplæring. Ett representativt utsagn er dette:

«Jeg synes at tanken er god, men at prosjektet er altfor generelt til å passe til både barneskole, ungdomsskole og særlig videregående, der jeg jobber».

Lite nytt å hente (12 enkeltutsagn)

Her handlet det om at innholdet i og for seg var OK, men at det ikke representerte ny kunnskap. Eksempel på et utsagn i denne kategori er:

«SkoleVFL har betydd svært lite, av den enkle og åpenbare grunn at dette ikke er ny kunnskap. Innholdet som SkoleVFL omhandler er allerede godt integrert i PPU-utdanningen, noe som gjør kurset til en noe utvannet variant av det som alt regnes som grunnleggende kunnskap i dagens lærerutdanning».

Svakheter ved faglig innhold (15 enkeltutsagn)

Noen hadde kritiske synspunkter på det faglige innhold som sådan. Det kunne handle om manglende praksisrelatering eller at innholdet ble for generelt til å oppleves nyttig. Eksempel på et slikt utsagn er dette:

«Det kunne vært mer utfyllende eksempler som kunne vært brukt av meg uten store endringer. Jeg ønsker at SkoleVFL skal bli mer spesifikt for det enkelte skoleslag og gjerne med egne faglige opplegg i egne fag. (Det oppleves som om jeg har fått noen nye avanserte verktøy, men uten bruksanvisning)»

Svakheter ved prosessen på skolenivå (19 enkeltutsagn)

Her rettes de kritiske synspunkter mot gjennomføringen på skolenivå, og er dermed synspunkter som primært har gyldighet for enkeltskoler. Eksempel på slike utsagn er:

«Jeg skulle ønske at skoleledelsen hadde lagt bedre til rette for at dette ble et løft for en samlet organisasjon, men i stedet følte det ofte som om man satt i små grupper eller alene og reflekterte rundt dette».

Utsagnene med positiv omtale kunne kategoriseres i åtte ulike tema:

Bekreftelse av egen praksis (9 enkeltutsagn)

Her handlet det om det å få en faglig/teoretisk bekreftelse på den vurderings- og undervisnings- praksis som skjer, både på enkeltlærer- og på skolenivå.

«SkoleVFL har gitt oss støtte på at mye av arbeidet som gjøres på skolen er svært bra.»

Bevisstgjøring (99 enkeltutsagn)

Mange bruker ordet bevisstgjøring når de skal beskrive hva SkoleVFL har betydd for dem. For de fleste handler det da om en styrket bevissthet i planlegging, observasjon og vurdering av egen praksis. To representative eksempler er disse utsagnene:

«Det har gjort meg meir bevisst på korleis eg som lærar arbeider og legg opp læringsprosessane til elevane mine. Det har absolutt gjort meg meir bevisst på vurdering, ulike metodar for vurdering.»

«SkoleVFL har bidradd til økt fokus og bevisstgjøring i arbeidet som lærer. Det har fått meg til å reflektere mer på min egen praksis. Hvordan kan jeg bli bedre på å gi konstruktiv tilbakemelding til elevene mine slik at de motiveres til å lære mer...»

Bidrag til refleksjon over egen praksis (26 enkeltutsagn)

Både individuell og felles refleksjon trekkes frem som effekt av SkoleVFL. To sitater som gir eksempel på dette:

«Det har fått meg til å reflektere mer over egen vurderingspraksis, og over hvordan og hvilken tilbakemeldinger jeg gir elevene mine.»

«Refleksjonssamtalene har ført til mange gode diskusjoner i kollegiet.»

Ny forståelse av vurdering og undervisning (19 enkeltutsagn)

Her er utsagn som i større grad er konkret på at kurset har gitt ny kunnskap om og forståelse av området vurdering og læring. Ett eksempel:

«VFL har forbedret min forståelse av sammenhengen mellom kompetansemål og tema i faget i forbindelse med vurdering. Vurdering er ikke det samme som karakter. Egenvurdering og at målet er å oppnå læringsmålene skaper innsikt og selvrefleksjon.»

Nye ferdigheter og endret praksis (21 enkeltutsagn)

Disse utsagnene beskriver mer nye ferdigheter som lærer og konkrete endringer i egen praksis, som tilskrives deltakelse i SkoleVFL.

«Jeg fokuserer i større grad på læring i tidsspenn. Jeg er mer opptatt av vurdering underveis i undervisningen og hva elevene skal få av tilbakemeldinger.»

Nyttige bidrag til egen undervisning (83 enkeltutsagn)

Disse utsagnene vektlegger at SkoleVFL har gitt nyttige bidrag til egen undervisning, men at de ikke beskriver endringer i egen undervisning like konkret som det forrige punkt.

«Gitt meg gode ideer til variasjon i vurdering og undervisning, gjort meg mer bevisst og skapt gode meningsutvekslinger. Har også gitt tro på egne metoder.»

Språk og begreper for å snakke om vurdering (8 enkeltutsagn)

Noen fremhever at gjennomføring av SkoleVFL har gitt et språk og et begrepsapparat som gjør at man i kollegiet kan snakke om vurdering på andre, og mer nyanserte måter enn tidligere.

«Kurset SkoleVFL gir deg et fagspråk, et profesjonsspråk, å bruke i samarbeid med andre kolleger».

Utvikling av skolen som organisasjon (53 enkeltutsagn)

En god del av de positive utsagn rettet seg også spesifikt mot hva som er skjedd på skolenivå i forbindelse med gjennomføring av SkoleVFL. Det handler både om samarbeidsstrukturer, felles refleksjon og utvikling av felles kulturer. Her er tre sitater som illustrerer dette:

«Vi har fått mer struktur på møtene våre på skolen. Vi er godt forberedt og vi lærer mer. Vi vet mer om hverandres arbeid. Vi lærer mer av hverandre nå enn før».

«At det har vært viktig for meg at skolen har en felles plattform når det gjelder vurderingskultur. Jeg synes det er fint, og ikke minst viktig at skolen fortsatt jobber med å utvikle en delekultur der vi både blir utfordret på, og tør å lære av hverandre».

«Dette er det beste kurset eg har deltatt på. Det at heile kollegiet var med og gjennomførte dei same oppgåvene, såg dei same filmene og reflektere saman om erfaring knytta til VFL var gull verdt! Det krevde noko av oss og vi fekk bruke det på undervisningsopplegg som vi skulle gjennomføre. Kjemperelevant og veldig bra:)».

I hvilken grad endrer lærere vurderings- og undervisningspraksis som følge av deltakelse i SkoleVFL?

Spørreundersøkelsene gjennomført midtveis og ved avslutning av kurset berører i noen grad hvorvidt kurset bidrar til endring i lærernes vurderings- og undervisningspraksis. Det vil naturlig nok være vanskelig bare ut fra spørreundersøkelsene gjennomført ved kursets avslutning å si noe om det skjer endringer i praksis som vedvarer også når kursgjennomføringen er avsluttet. Spørsmålet om endret praksis var derfor vektlagt i intervju av lærere og skoleledere ved de seks skolene som inngikk i intervjuundersøkelsen. Disse skolene hadde fullført SkoleVFL mellom 3 og 12 måneder før intervju fant sted, og kunne dermed gi en annen informasjon om enkeltlærere og skolens praksis etter gjennomført kurs. I intervjuene ble det gjort en skjelling mellom hvilke endringer som var skjedd i enkeltlæreres vurderings- og undervisningspraksis, og hvilke endringer som omfattet skolens organisasjon. Endringer som omfattet skolen som organisasjon kunne for eksempel være endringer i felles planer og rutiner knyttet til vurdering, eller det kunne være felles beslutninger om å ta enkelte metoder eller strategier i bruk. Seks skoler, to barneskoler, to ungdomsskoler og to videregående skoler er ikke et stort nok materiale til å konkludere når det gjelder omfang av endring på lengre sikt, men det er verd å merke seg at alle lærergrupper og skoleledere fra disse skolene kunne fortelle om endret praksis.

Endringer på enkeltlærernivå:

Alle skolene hvor det ble gjennomført intervju kunne fortelle om endringer i vurderings- og undervisningspraksis. Knyttet til enkeltlæreres praksis var det noen aspekter som gikk igjen:

- Reduksjon av antall ordinære prøver
«Hadde ingen matteprøver – KUN vurderte elevene i klasserommet»
- Større grad av elevinvolvering i vurdering
«Så jeg underviser ut ifra en prøve som elevene strengt tatt nesten har vært med på å utarbeide, sammen med meg. Og SÅ – SÅ får de prøven»
- Større vektlegging av at elever vurderer hverandres arbeid
«Ja. Jeg syns at jeg har delvis endret ... undervisningen min. Elevene gjør i større grad vurderinger av hverandre ...»
«Og vi prøver å trene dem på å vurdere hverandre. Så har de et fremlegg eller et eller annet... ... vi tar runden blant elevene på hva de syntes var OK og hva kunne vært gjort bedre...»
- Strukturerte metoder for vurdering av medelever (Two stars and a wish)
«Så det – nå har jeg hatt en runde i engelsk, hvor klassen har i gruppe hatt presentasjon, og så har en annen gruppe hatt i oppgave å gi vurdering – veldig sånn enkelt – På engelsk så sier vi: Two stars and a wish, ikke sant – to gode ting og EN ting som vi savner»
- Enkle metoder for å etterprøve forståelse av det som er gjennomgått i timen. (Exitlapper)
«Exitlappene... Og de gule lappene som man kunne skrive underveis. Og ... sånne der ting».

- Tydeliggjøring av målet for ei arbeidsøkt overfor elevene

«Jeg har blitt mer bevisst på at elevene skal vite hva de skal lære, om det er for den timen eller den uka, men at målet er tydeliggjort!»

- Større vektlegging av å hjelpe eleven til å vurdere sitt eget arbeid.

«Vi er veldig bevisst på å spørre elevene hva de tenker sjøl først, før jeg sier ta du har fått den karakteren, eller det er sånn og sånn....» «...så ... nesten alltid så spør jeg eleven først hva du tenker, og hvorfor mener du det».

Det er også verd å ta med at lærere i intervju sier at det kjennes vanskelig å tydeliggjøre hva som er «ny» vurderingspraksis, siden den nye praksisen ble innarbeidet i deres praksis allerede mens programmet var i gang. Den «nye» vurderingspraksis fremstår ganske raskt som selvsagt og innforstått, og oppfattes ikke nødvendigvis som «ny» praksis noen måneder etter fullført kurs.

Endringer på skolenivå

I samtale med både lærere og skoleledere kommer det frem at det også skjer endringer på flere nivå enn bare i enkeltlæreres praksis. Det rapporteres om strategier og tiltak som er samordnet og besluttet på skolenivå, og dermed er forpliktende for alle lærerne, eventuelt alle lærere på et trinn eller eventuelt på en studieretning.

Eksempel på endringer på skolenivå er:

- Samordning av undervisning og vurdering mellom klasser på samme trinn

«...vi som har samme fag, at vi skal ha lik årsplan og lik periodeplan. Kanskje tilnærma lik vurderingspraksis, altså hvor mange vurderingssituasjoner skal man ha, og ca når osv»

- «Rike oppgaver – tverrfaglig felles arbeid med tema»

«... elevinvolvering, rike oppgaver og så fagdagstenkinga som er det som er kommet mest utav det»

- Endret måte å omtale vurdering i den faglige samtalen i kollegiet og i ledelsen.

«Og at samtalene på personalrommene nå – De har snakka i lag på en annen måte om ... pedagogikk på en annen måte enn man gjorde før!»

«Altså det var – tidligere så var det altså snakk om vurdering som noe som man må ha dokumentasjon for å få en karakter. Mens man nå tenker vurdering mer som et skritt til videre læring».

«Ja, jeg føler at vi har blitt mer fokusert på underveivurdering, at vi har blitt mer opptatt av å se på vurdering som en del av læringsprosessen...»

«Og da syns jeg – og det er – det er veldig ærlig i forhold til det – fra i fjor til i år så syns jeg VI sånn samlet sett her nede har vært mye mer tydelig på at det er de elementene som ligger i VFL som går igjen i den faglige samtalen for å støtte opp rundt elever».

- Endring i rutiner knyttet til faglig ledelse ved skolen

«Men så ser vi også at med så stort fokus på VFL så har nok det i stor grad også hatt betydning for hvordan vi har organisert oss. Og f.eks. hva vi som leder for skolen her gjør i hverdagen. Da tenker jeg klasseromsobservasjon og ... læringssamtaler knytta opp mot elevene, med alle lærerne på skolen»

- Større grad av formalisert samarbeid om undervisning

«Jeg synes nå i hvert fall det er lettere NÅ å ha – når - vi jobber mye på tvers, og jeg synes det er mye lettere nå å ha et felles utgangspunkt for å være åpen for at vi ikke gjør ting sånn som vi alltid har gjort det».

- Mindre vurdering med karakter i ungdomstrinn og videregående opplæring.

«Vi ønsker å ha mindre fokus på karakterene – De kommer til å få mindre karakterer»

«Jeg føler at det er blitt felleseie at nå skal vi ha mindre karakterer, mindre liksom sånn kapittelprøvestil, og mer underveivurdering»

Observerte endringer blant elevene

En del av elevgruppen har opplevd undervisning og vurdering både før og etter skolens arbeid med SkoleVFL, mens andre elever ikke har opplevd annen vurderingspraksis enn den skolen utviklet i forbindelse med gjennomføring av SkoleVFL. Endringer i elevers forventninger og i elevers kompetanse omtales i intervjuene:

Elevenes forventning til vurdering:

Det ene perspektivet er elevenes forventninger til vurdering. At deres erfaringer preger hvilke forventninger de har til fokus for, og form på vurdering

«...her kommer det jo elever som forventer – kanskje venter noe HELT annet av mi opplæring enn tidligere»

«jeg får kjempedårlig samvittighet hvis jeg sier: Å, så bra! fordi at jeg må haste videre til noe annet. Da ser du i ansiktet på de at å, det var liksom ikke DET jeg venta, fordi jeg er vant til å få mer konstruktiv tilbakemelding...».

«Vi får inn elever fra ungdomsskolen som har kjørt VFL...»

Det rapporteres også om at elever i videregående opplæring kan ha problemer med å håndtere overgangen til mer karakterfri vurdering, dersom de fra ungdomsskolen har erfaring med å få jevnlig vurdering med karakter:

«Så det at vi går bort ifra karakterer f.eks., og går over til måloppnåelse, da blir de HELT stressa... .. de har ikke dette her INNE i systemet. Så jeg tror at endring også allerede på barneskolen/ungdomsskolen er helt avgjørende for at vi skal kunne videreføre det på en god måte i videregående skole»

Det kan synes som om endringer i vurderingspraksis som sådan i liten grad er eksplisitt tematisert overfor elevgruppen. Elevene har fått nye vurderingsmåter og –metoder presentert og har gjort sine erfaringer med disse. Det synes å være primært deres møte med og erfaringer med ny vurderingspraksis som preger deres forventninger, og ikke at de er blitt gjort delaktig i endringsprosessen som sådan.

Det er ikke bare elevenes forventninger til vurdering som synes å være endret, men også deres kompetanse, slik lærere vurderer det:

«Så det har jo vært et sånn kjempepre i forhold til oss, å tenke på ... som pedagog, så – Vi får da på en måte kanskje en litt sånn ny type elever»

«Vi føler at de er blitt mye mer kritisk – stiller kritiske spørsmål og er kritisk til sin egen progresjon når det kommer til dette med egenvurdering»

«For de har jobba på en helt annen måte»

6 Oppsummering

På grunnlag av intervjumaterialet synes det å være grunnlag for å hevde at gjennomføring av programmet har medført endringer i vurderingspraksis og dermed også i undervisningspraksis. Dette gjelder både praksis på enkeltlærernivå, men også på institusjonsnivå.

- Ny bevissthet og tenkning. Man tenker annerledes om vurdering enn før. Fra å tenke vurdering som kontroll av læringsutbytte tenker man i større grad vurdering som støtte for læringsprosessen.
- Dreining i fokus. Fokus dreies fra sluttvurdering til underveisvurdering.
- Elevinvolvering. Eleven trekkes i større grad inn i vurderingsprosessen, mellom annet ved at mål for arbeidet, og vurderingskriterier tematiseres eksplisitt. Medelev-vurdering benyttes også i større grad enn tidligere.
- Nye metoder. Enkle metoder som skaper strukturer for elevmedvirkning og underveisvurdering. «Two stars and a wish» og «Exitlapper»
- Endrede rutiner og endring i samhandling på skolenivå. Dreining mot større grad av samarbeid om undervisning og vurdering, f.eks. gjennom flerfaglig vurdering, mellom annet gjennom såkalt «rike oppgaver».

Sammenfatning - Implementeringskvalitet

Som en sammenfatning går vi tilbake til Greenbergs modell for vurdering av implementeringskvalitet, og anvender den som et rammeverk i oppsummering av de samlede funn i undersøkelsen.

Planlagt intervensjon

Vi vender tilbake til det kurstilbyder presenterer som målsetting med satsingen SkoleVFL:

«Skolebasert kompetanseutvikling innebærer at skolen, med ledelsen og hele det pedagogiske personalet, deltar i en utviklingsprosess på egen arbeidsplass. Hensikten er å utvikle skolens samlede kunnskap, holdninger og ferdigheter når det gjelder læring, undervisning og samarbeid. Nettkurset retter seg altså ikke mot enkelt deltakere, men mot skoler som ønsker å utvikle egen organisasjon og videreutvikle lærerkollegiets samlede vurderingskompetanse».

Beskrivelsen kan inndeles i fire elementer, som hver vektlegger ulike aspekter:

1. «Skolen, med ledelsen og hele det pedagogiske personalet deltar....»

Her vektlegges både det at både ledelsen og det pedagogiske personale deltar. I intervjuene, og i materialet for øvrig finner man ingen tegn på at grupper eller enkeltpersoner gis anledning til å «melde seg ut» av programmet. Det har vært noe uklarhet med tanke på deltakelse for ansatte som ikke har pedagogisk utdanning, men i presentasjonen fra kurstilbyder presiseres det at det er ledelsen og det pedagogiske personalet som forventes å delta. I henhold til dette aspektet peker funnene mot at intensjonene med den planlagte intervensjon er oppnådd.

2. «...i en utviklingsprosess på egen arbeidsplass»

Videre påpekes at det ikke bare er et kurs som gjennomføres, men at det faktisk skjer en utviklingsprosess, der eksisterende praksis vurderes og utfordres, og der ny praksis prøves ut og

eventuelt implementeres. Både spørreundersøkelsen og intervjuene bekrefter at det parallelt med bruk av den digitale læringsressursen skjer drøfting i kollegiet, ny praksis prøves ut i klasserom, og at det i noen utstrekning også skjer endringer i vurderings- og undervisningspraksis på skolenivå. Vi ser mellom annet at når det spørres om skoleleders tilrettelegging, så scores alternativet «Disponerer fellesmøter til plenumsarbeid med kurset» svært høyt. (4,62 på en skala fra 1 – 5).

3. «...utvikle skolens samlede kunnskap, holdninger og ferdigheter når det gjelder læring, undervisning og samarbeid»

Her poengteres at det er skolens samlede kunnskap, holdninger og ferdigheter som skal utvikles, ikke bare enkeltlæreres kunnskap. Videre trekkes frem at i ved siden av læring og undervisning så er også samarbeid er en målsetting.

Om vi ser på spørreskjemaundersøkelsen så ser vi at når lærere spørres om opplevd utbytte av kurset, så er det disse tre aspektene som scores høyest på en skala fra 1 – 5.:

- SkoleVFL ga meg ideer til hvordan jeg kan jobbe bedre med vurdering (3,83)
- Det ble lagt til rette for at jeg kunne bruke egne erfaringer og kunnskaper i vurderingspraksis som utgangspunkt for deling av kunnskap (3,69)
- Jeg har hatt nytte av SkoleVFL i egen vurderings- og undervisningspraksis (3,68)

Skårene som er angitt i parentes kan betegnes som en samlet sett moderat positiv tilslutning til de aktuelle påstandene.

I intervjuene poengterte flere av lærerne at ny praksis ble utviklet som en følge av at lærere fikk anledning til å jobbe sammen omkring faglige spørsmål:

«Altså det er ikke sånn at det kommer ovenfra, at NÅ skal dere kjøre et tverrfaglig prosjekt. Det har liksom vært ... vi ser det selv(?). Og så har vi koordinert det. Så vi kjørte et tverrfaglig prosjekt nå i høst, der liksom temaet var demokrati»

Et annet sitat fra intervjuene illustrerer det samme:

«Jeg syns nå i hvert fall det er lettere NÅ å ha – når - vi jobber mye på tvers, og jeg syns det er mye lettere nå å ha et felles utgangspunkt for å være åpen for at vi ikke gjør ting sånn som vi alltid har gjort det»

Det må tas høyde for at oppfylling av denne målsettingen er skjedd i ulik grad, men både spørreundersøkelsen og intervjuene peker klart i retning av at det skjer en felles, skolebasert lærings og utviklingsprosess gjennom gjennomføring av SkoleVFL 2.0.

4. «Nettkurset retter seg altså ikke mot enkelt deltakere, men mot skoler som ønsker å utvikle egen organisasjon og videreutvikle lærerkollegiets samlede vurderingskompetanse»

Her løftes det organisatoriske perspektivet frem. Det er skolen som organisasjon, og lærerkollegiets samlede kompetanse som skal videreutvikles.

«Og – for å si det sånn. Så ... jeg tror absolutt at den der kollektive bevisstheten har blitt – eller bevisstheten har blitt kollektiv – mer kollektiv da.» Så jeg føler at liksom – hva heter det? Den kollektive kapasiteten har blitt større»

«Går vi tilbake og ser på planer som vi la bare for ... 2-3 år siden, så ser vi: Oj! Virkelig, her har det skjedd noe!»

«...tidligere så var det altså snakk om vurdering som noe som man må ha dokumentasjon for å få en karakter... ...Mens man nå tenker vurdering mer som et skritt til videre læring»

«Men så ser vi også at med så stort fokus på VFL så har nok det i stor grad også hatt betydning for hvordan vi har organisert oss.»

«Men hvis du går inn og stiller oppfølgingsspørsmål, så vil man allikevel kunne si ja. Så jeg tror INGEN av lærerne som jobber på (skolens navn) har vært upåvirket av det, det tror jeg ikke.»

Planlagt implementeringsstøtte

Det er i hovedsak fire virkemidler, på ulike nivå, som er satt inn som implementeringsstøtte:

1. Samlinger for skoleledere i regi av kurstilbyder SELL
2. Lokal oppfølging på skoleiernivå
3. Den nettbaserte læringsressursen, MOOCen.
4. Gjennomføring i regi av skoleledelse/lederteam.

Punkt 4, «gjennomføring i regi av skoleledere» forutsetter at man anser skoleledernivå som en aktiv part i implementeringsprosessen, og som dermed inngår i det man definerer som «implementeringsstøtte». Ut fra både kvantitative og kvalitative funn i undersøkelsen finner jeg grunnlag for å plassere skoleledernivå i en aktiv rolle, som medvirkende i implementeringsprosessen.

Reell implementeringsstøtte

Det vi ser når vi kommer til reell implementeringsstøtte er at det er stor forskjell i hvor stor betydning de fire virkemidlene hatt for den reelle implementering, og den implementerte intervensjon.

Samlinger for skoleledere i regi av kurstilbyder SELL

Disse ble for en stor del omtalt som nyttige, men på ingen måte avgjørende for implementeringen:

«Og det har vært mye bra på de samlingene ... Det har vært litt variert, selvfølgelig, så det er ikke en sånn ensydig tilbakemelding på det. Men det har gjort at man har kunnet få veldig sånn nyttig påfyll.»

Og noen kjente rett og slett ikke behov for disse samlingene:

«Nei, det var jeg ikke på.» Intervjuer: Følte du ikke behov for det? «Nei. Jeg følte egentlig ikke behov for det – De har noen sånne fellesmøter nå, det skjønner jeg egentlig ikke – JEG føler jeg har NOK med det nettkurset.»

«Et supplement»

Den nettbaserte læringsressursen, MOOCen.

Denne er jo behørig omtalt tidligere, så det jeg vil fremheve her er de funksjoner den synes å ha i kompetanseutviklingsprosessen. Det er særlig to funksjoner det er tale om her. Det ene er at den gir en struktur å arbeide etter. En struktur for progresjon og fremdrift. Denne strukturen avlaster skolelederne for jobben med å utvikle en slik struktur. Det er på ingen måte slik at programmet følges

slavisk. Mye velges bort, gjerne gjennom at lederteamet vurderer og «siler» ut fra hva som betraktes som mest relevant. Men uansett så forholder man seg til den angitte modulstrukturen.

Den andre hovedfunksjonen er selvsagt det faglige innhold. Det faglige innhold legger premisser, og det faglige innhold gir anbefalinger og anvisninger. Det faglige innhold vurderes, som vi har sett, ikke utelukkende som relevant og som positivt, men de fleste kritiske kommentarer handler om formidlingsmåte, og ikke om faglig substans. Videre må det fremheves at et klart flertall av vurderingene er positive.

Gjennomføring i regi av skolelederne/lederteam

Går man til skoleledere/lederteam ser man at det er to andre funksjoner/roller de spiller. Det ene er å markere en forpliktelse for å delta. Særlig viktig er denne forpliktelsen siden det er prosesser om går over 1 ½ til 2 skoleår. Dette er en forpliktelse som fungerer både på individnivå og på skolenivå. Det er en forpliktelse som på individnivå kan innebærer at man må sette andre kompetanseutviklingsprogrammer på vent, og som på skolenivå kan bety at andre skoleutviklingsprogrammer må utsettes eller utgå.

Den andre sentrale funksjonen er å disponere rammer slik at det lar seg gjøre å finne rom for systematisk arbeid over så lang tid. I Figur 4, «Læreres oppfatning av hvordan skoleleder tilrettelegger for gjennomføring av SkoleVFL» var det tre aspekter som hadde markant høyere score enn de øvrige:

- «Disponerer fellesmøter til plenumsarbeid med kurset. (4,62)
- Forplikter til deltakelse i kursets oppgaver. (4,41)
- Gir tid til individuelt arbeid med kurset. (4,07)

Samvirke mellom nettressurs og skoleledelse

Det kan synes som om man i dette programmet kan snakke særlig om fem suksesskriterier:

- Innhold av faglig kvalitet som gir troverdighet
- Alle deltakere har tilgang til et førstehands møte med læringsressursene
- Faglig struktur som understøtter individuell og kollektiv læring
- Forventning om, og forpliktelse til deltakelse
- Rammer som gjør det mulig å arbeide målrettet over tid med ett utviklingsarbeid

Og, vi ser da at tre av disse er knyttet til nettressursen, eller MOOCen og to er knyttet til skoleleder eller lederteamets virksomhet. Og her har vi nok et karakteristisk trekk ved denne formen for skoleutvikling, at det ikke hviler på en faktor, men på flere som står i et komplementært forhold til hverandre.

Implementert intervensjon

I følge Greenbergs modell for implementeringskvalitet er det særlig fire faktorer som kan ha innvirkning på «Den implementerte intervensjon» altså den nye praksis og den nye forståelse som er etablert i en organisasjon.

- Klasseromsnivå
- Skolenivå
- Skoleeiernivå
- Nærmiljø

Klasseromsnivå

Dette var en faktor som ble nevnt enkelte ganger, men ikke tillatt stor vekt. Når det ble nevnt så var det for å fremheve at skolen hadde noe praksis med skolebasert kompetanseutvikling, og at dette også ga elevene en viss erfaring med endring og utprøving.

Skolenivå

Dette ble vektlagt noe mer, og her var det også erfaring med tidligere utviklingsarbeid som ble trukket frem. Flere trakk frem «Vurdering for læring», «Ungdomstrinn i utvikling» og «Aktive skoleeiere» Og la vekt på den nærmest «generiske» kompetansen i å lede skoleutvikling, og i å arbeide ved skoler som er i utvikling. - At det å gjennomføre et skolebasert utviklingsløp gir en overføringsverdi til andre skolebaserte utviklingsprosjekter.

Skoleeiernivå

Lokal oppfølging på skoleeiernivå

Av sitatene nedenfor ser vi at skoleeiers engasjement har variert sterkt fra kommune til kommune, og fra fylkeskommune til fylkeskommune:

«Nei – Svaret er vel i utgangspunktet nei på det. Det var ikke noe tilrettelegging – ikke noen ressurser eller noe annet.»

«Og det pedagogiske – altså i Utdanningsetaten da – eller den pedagogiske avdeling der, hadde jo tett oppfølging og initierte møter, både med skoleledelsen og med de som var i vår ressursgruppe da, av lærere.»

«Men skoleeier har i hvert fall vært positiv til at vi deltok, og vært nysgjerrig på de resultatene og de erfaringene vi hadde.»

«Og så mener jeg å huske at det kom – om det var som en epost ifra skoleeier, eller om det dukka opp til alle skoler, det – det husker jeg ikke. Men det var liksom litt sånn: Er det ikke dette her vi snakker om?»

«...men skoleeiers rolle i tilknytning til gjennomføringa kan vi vel si var – har vært veldig ... sparsom. Altså det har jo ikke vært noen oppfølging og noe...»

Nærmiljø

Når det gjelder nærmiljø så er det nærliggende å tenke foreldregruppa. Både lærere og skoleledere ble spurt om eventuell involvering av foreldregruppa, og alle poengterte at foreldregruppa var informert, men at man ikke hadde lagt opp til noen involvering ut over det.

7 Anbefalinger på bakgrunn av evalueringen

I likhet med versjon 1.0 av SkoleVFL må versjon 2.0 i hovedsak karakteriseres som en satsing som har fungert som intendert. To mulige forbedringspunkter, ut fra tilbakemeldinger fra lærerne, kan være for det for det første å påse at videomateriale i størst mulig grad utformes med tanke på å kommunisere og engasjere. Videre er det åpenbart at det er en stor utfordring å skulle favne en målgruppe som omfatter pedagogisk personale som underviser fra første klassetrinn til videregående opplæring. En større bredde med hensyn til valg av konkretisering og eksempler, eller eventuelt større grad av differensiering knyttet til trinn og skoleslag kunne trolig ha bidratt til en mer positiv vurdering også fra videregående opplæring. Når det gjelder arbeidet på skolenivå kan det også være grunn til å

minne om at det synes å være sammenheng mellom tidsbruk pr. uke og opplevd kvalitet på programmet.

Med tanke på åpenbare suksesskriterier kan det være naturlig å hente frem, og avslutte med noen momenter fra sammendraget innledningsvis i rapporten.

Fem bidrag til gjennomføring og implementering synes å være vesentlige:

- Førstehånds møte med det faglige innhold i den digitale læringsressursen, og de impulser til diskusjoner og utprøving som det gir.
- Den faglige strukturen som er lagt inn i den digitale læringsressursen
- At skoleleder motiverer og forplikter til deltakelse for alle pedagogisk ansatte
- At skoleleder gir rom for arbeid med læringsressursen i den bundne arbeidstida
- At skolene bruker tilstrekkelig tid (1 ½ - 2 år) på gjennomføring av programmet

Litteratur

- Ertesvåg, S. K. (2012). *Leiing av endringsarbeid i skulen*. Oslo: Gyldendal Akademisk.
- 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.
- Irgens, E. J. (2011). *Dynamiske og lærende organisasjoner. Ledelse og utvikling i et arbeidsliv i endring*. Bergen. Fagbokforlaget.
- Greenberg, M.T. m.fl. (2005). The Study of Implementation in School-Based Preventive Interventions: Theory, Research and Practice. Researchgate. <https://www.researchgate.net/>
- Halkier, B. (2010). *Fokusgrupper*. Oslo: Gyldendal forlag.
- 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.
- Jacobsen, D.I. & Thorsvik J. (2011). *Hvordan organisasjoner fungerer*. Bergen: Fagbokforlaget.
- Kvale, S. (1997). *Det kvalitative forskningsintervju* (2. utg. utg.). Oslo: Gyldendal akademisk.
- Kvernbekk, T. (red.) (2001). *Pedagogikk og lærerprofesjonalitet*. Gyldendal Akademisk.
- Lund, Ø. (2017). «Men det skjer ikke av seg sjøl likevel...» Utvidet brukerundersøkelse av det skolebaserte kompetanseutviklingsprogrammet SkoleVFL 1.0. Sluttrapport. UiT Norges arktiske universitet. DOI: <https://doi.org/10.7557/7.4681>
- 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). *Læring 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 SkoleVFL 2.0 - Sluttevaluering

Spørsmål til lærergruppa:

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 vil dere si om skoleledelsens rolle
 - a. Når SkoleVFL ble introdusert
 - b. Underveis i gjennomføring av programmet
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. Kan du si litt om skolens historikk og erfaring når det gjelder skolebasert kompetanseutvikling?
2. Hva vil du si om skoleeiers (skolefaglig ledelse) sin rolle
 - a. Knyttet til initiering av deltakelse i SkoleVFL
 - b. Knyttet til gjennomføring av SkoleVFL på skolenivå
3. Hvilken rolle har foreldregruppa hatt?
4. Hvordan vurderer du den nettbaserte læringsressursen (MOOCen) som verktøy/støtte i implementering av SkoleVFL?
5. Er det gjort endringer i felles rutiner/arbeidsmåter på noe nivå (skole, trinn, fag) i forbindelse med gjennomføring av SkoleVFL?
6. Er det forskjeller i måten det snakkes om vurdering, både i formelle og uformelle fora nå, sammenlignet med før gjennomføring av SkoleVFL?
7. 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