

Hild Estenstad

# Skolebasert kompetanseutvikling

En studie som undersøker betydningen av nettbaserte kurs i kollektive læringsprosesser

Masteroppgave i skoleledelse

Veileder: Lise Vikan Sandvik

Juni 2021



Hild Estenstad

# Skolebasert kompetanseutvikling

En studie som undersøker betydningen av nettbaserte kurs i kollektive læringsprosesser

Masteroppgave i skoleledelse  
Veileder: Lise Vikan Sandvik  
Juni 2021

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



**NTNU**

Kunnskap for en bedre verden



## Forord

For fire år siden starta jeg på det som skulle være 30 studiepoeng videreutdanning i skoleledelse. Etter de 30 skulle jeg bare ta et år til, som ble til enda et, - og nå fire år senere setter jeg punktum med denne oppgaven.

Det har vært fire lærerike år sammen med engasjerte medstudenter, og forelesere med stor faglig kunnskap de velvillig har delt med oss studenter.

At det skulle ende i en masteroppgave har ikke vært noen selvfølge, det siste året har vært utfordrende for alle som jobber i skolen. Vi har nok alle erfart at «ting tar tid når man samtidig skal håndtere en pandemi».

Noen har bidratt litt ekstra til at jeg nå kan sette punktum for fire år med deltidsstudier, og fortjener en takk:

Aller først en stor takk til min veileder ved NTNU, Lise Vikan Sandvik, som har gitt meg raske, kompetente og konstruktive tilbakemeldinger. Jeg er rett og slett imponert over hvor raskt jeg har fått tilbakemelding enten det var et enkelt spørsmål eller 30 sider tekst det dreide seg om.

Informantene mine i form av tre skoleledere og tre lærere fortjener også en spesiell takk, for at de i en travel hverdag tok seg tid til å dele sine erfaringer med meg. Uten dem hadde ikke denne oppgaven vært mulig å gjennomføre.

En spesiell takk til min gode kollega Liv Randi, som i tillegg til å være heilagjeng, har lest korrektur og kommet med konstruktive tilbakemeldinger.

Takk til Skaun kommune som har bidratt både økonomisk og praktisk til at dette studiet lot seg gjennomføre.

Og sist, men ikke minst, en stor takk til mannen min som har dratt lasset på hjemmebane slik at jeg kunne konsentrere meg om jobb og studier. Neste vår lover jeg å bidra med hagearbeid.

.

## Sammendrag

Denne oppgaven handler om hvilken betydning bruken av digitale nettkurs har i det skolebaserte kompetaseutviklingsarbeidet. For å finne svar på det, har jeg gjennomført en kvalitativ studie der jeg har intervjuet tre skoleledere og tre lærere fra tre ulike barneskoler i den samme kommunen.

Under innhenting av data og arbeidet med denne oppgaven, har verden vært rammet av epidemi, noe som har satt sitt preg på det meste, også skolehverdagen. Det var ikke til å unngå at covid-19 også ble et tema da informantene gjerne snakker om erfaringer gjort før og etter covid-19.

Skolene jeg har hentet empirien fra har gjennomgått MOOCen Vurdering for læring SkoleVFL og har startet med MOCen Innføring av nytt læreplanverk (fagfornyelsen). Utviklingsarbeidet er kommunalt forankret, og informantene forteller om erfaring fra samarbeid på tvers av skoler i tider uten krav til smittevern. Empirien viser stor enighet om det utviklingsarbeidet som pågår, men at det som en følge av covid-19 har vært utfordrende å gjennomføre gode prosesser som har ført til varig endring. At et utviklingsarbeid har fungert er ingen garanti for at det neste vil gjøre det dersom rammefaktorene endres og utviklingen av profesjonelle læringsfellesskap utfordres av ytre faktorer.

Funn i denne studien peker på at de skolene som lykkes best er de som har lærere med i ledelsen av et utviklingsarbeid, og bevisst jobber for å innhente lærerstemmen gjennom for eksempel ståstedsanalyser når utviklingsarbeid skal planlegges.

Alle informantene peker på viktigheten av erfaringsdeling i utviklingsarbeidet. Arbeidet med nettkursene blir sett på som en viktig input, men alle legger vekt på hvor viktig organiseringen i etterkant er. Det blir pekt på at organisering i forbindelse med smittevernstiltak gjør at erfaringsdelingen blir for nærsynt og fører til lite utvikling. Under pandemien har det gjerne vært de som jobber på team i det daglige som deler kunnskap.

Det er også et funn at selv om både ledere og lærere har hatt en bratt læringskurve når det gjelder bruk av digitale hjelpemiddel, har manglende digitale ferdigheter gjort at de mulighetene som ligger i ulike samarbeidsplattformer ikke blir godt nok utnyttet.

# Innholdsfortegnelse

Forord.....	I
Sammendrag .....	II
Innholdsfortegnelse .....	III
Figurliste: .....	V
1. Innledning.....	1
1.1 Redegjørelse for valg av tema .....	1
1.2 Teoretisk og forskningsmessig begrunnelse.....	3
1.3 Nettbaserte kurs.....	4
1.4 Valg av problemstilling .....	5
1.5 Oppbygging av oppgaven.....	6
2. Teoretiske rammer.....	6
2.1 Profesjonelle læringsfellesskap og profesjonell kapital .....	7
2.2 Teoretisering- evnene til å ta i bruk den kunnskapen som finnes .....	9
2.3 Femtrinnsmodellen for læringsprosessen .....	10
2.4 Distribuert ledelse.....	13
2.5 Nettbaserte kompetansehevingskurs .....	15
2.6 Oppsummering .....	17
3. Metode.....	18
3.1 Valg av metode.....	18
3.2 Valg av informanter.....	20
3.3 Planlegging og pilotering .....	21
3.4 Gjennomføring av intervju .....	22
3.5 Analyse av data .....	23
3.6 Etikk .....	26
4. Presentasjon av funn.....	27

4.1 Samarbeid kommunalt og interkommunalt .....	28
4.1.1 Oppsummering av samarbeid kommunalt og interkommunalt .....	30
4.2 Ledelse av utvikling på skolenivå .....	30
4.2.1 Oppsummering av ledelse på skolenivå .....	33
4.3 Organisering av læring .....	33
4.3.1 Oppsummering av organisering av læring.....	36
4.4 Bruk av nettbaserte kurs og andre digitale hjelpemiddel .....	37
4.4.1 Oppsummering av bruk av nettbaserte kurs og andre digitale hjelpemiddel.....	40
4.5 Oppsummering .....	41
5. Drøfting .....	41
5.1 Samarbeid kommunalt og interkommunalt .....	41
5.2 Ledelse av utvikling på skolenivå .....	42
5.3 Organisering av læring .....	43
5.4 Bruk av nettbaserte kurs og andre digitale hjelpemiddel .....	47
6. Oppsummering og avsluttende betraktninger.....	48
6.1 Hva kjennetegner skolelederens ledelse av arbeidet med nettbaserte kompetansehevingskurs? ..	49
6.2 Hvordan opplever lærere at utviklingsarbeidet med et nettbasert kompetansehevingskurs bidrar til endring av praksis både individuelt og kollektivt?.....	50
6.3 Konklusjon .....	52
6.4 Implikasjoner for videre arbeid .....	53
Litteraturliste.....	55
Liste over vedlegg:.....	57
Vedlegg 1: Forespørsel om deltakelse.....	a
Vedlegg 2: Intervjuguider .....	d
Vedlegg 3: Svar fra NSD.....	h



## Figurliste:

Figur 1 Lærerenes kunnskapsutvikling gjennom teoretisering ( Ertsås & Irgens, 2012).....	9
Figur 2 Femtrinnsmodellen for læringsprosessen (Irgens, 2007) .....	11
Figur 3 Visualisering av gjennomført analyse.....	25

# 1. Innledning

## 1.1 Redegjørelse for valg av tema

Etter det store «PISA-sjokket» i 2001, der det gikk fram at skole-Norge resultatmessig lå langt bak land vi gjerne sammenligner oss med, har vi fått en rekke meldinger til Stortinget som har fått stor betydning for utviklingen til norsk skole og ledelse av denne. I St.meld.nr 30 (2003-2004) *Kultur for læring* og St.mld.nr 31 (2007-2008) legges det vekt på lærerens kompetanse som en sentral faktor for kvaliteten i skolen. St.mld.nr 31 påpeker skoleledelsens betydning for kompetanseutvikling i skolen. Denne meldingen legger også vekt på at den skolefaglige kompetansen i kommunene som kan støtte opp om skolenes arbeid, har betydning for et godt resultat av kompetansehevingen. Det går fram av meldingen at mange kommuner har nedprioritert arbeidet med å sikre at skolenes arbeid blir fulgt opp av en kommunal skolefaglig kompetanse.

I den kommunen jeg jobber i, har kompetanseutviklingen vært et prioritert område både med skolering av skoleledere og en skolefaglig ansvarlig som har fulgt opp arbeidet. Selv om det har vært prioritert, har jeg ikke grunnlag for å fastslå at vi har lyktes med dette arbeidet. Det overordna målet mitt for denne oppgaven er å undersøke hvordan vi som kommune har lyktes i å utvikle læringsfellesskapene med de metodene vil har valgt å benytte oss av. Det er et kommunalt vedtak på at det i dette arbeidet skal brukes en digital kompetansepakke, og det blir derfor naturlig å se på hvilken måte og i hvilken grad dette er et verktøy som bidrar til denne utviklingen.

Betydningen av lærerens kompetanse går igjen som en rød tråd i stortingsmeldinger etter St.mld.31. Skolene må ha kompetanse som gjør dem til lærende organisasjoner, de må ha kapasitet til endring og utvikling. I Meld. St. 20 (2012-2013) *På rett vei*, pekes det på at forutsetningen for å lykkes i å implementere nasjonale tiltak er bedre på skoler som har et godt fungerende profesjonsfellesskap, og St.mld 28 (2015-2016) Nøkkelen til å løfte elevenes kunnskap og læring er å satse på lærernes kompetanse, det profesjonelle lagarbeidet på skolene og tydelig skoleledelse og skoleeierskap (Kunnskapsdepartementet, 2016, s. 71).

Denne vektleggingen av et godt fungerende profesjonellfellesskap er også i ny overordna delverdier og prinsipper for grunnopplæringen. Profesjonsfellesskap og skoleutvikling har fått sitt eget delkapittel i overordna del. I kapittel 3.5 slås det fast at skolen skal være et profesjonsfaglig fellesskap der lærere, ledere og andre ansatte reflekterer over felles verdier, og vurderer og videreutvikler sin praksis (Kunnskapsdepartementet, 2020, s. 18).

Ved innføringen av en ny læreplanreform, Fagfornyelsen. St-mld.28 (2015-2016) sier regjeringen at et samfunn i endring stiller krav til endring og fornying i skolene. Regjeringen har høye ambisjoner når det gjelder utviklingen av Norge som kunnskapsnasjon (Kunnskapsdepartementet, 2016). Disse ambisjonene og retningen ser vi igjen i styringsdokumenter fra internasjonale samarbeidsorganisasjoner. I rapporten fra OECD, *The future of education and skills. Education 2030*, blir det lagt føringer for utdanningsystemene på tvers av landegrensene. I arbeidet med å reformere utdanningene har fokus blitt mer og mer retta mot læreplanenes betydning og innhold. Søkelyset settes på pensum som et verktøy for pedagogisk forbedring og transformasjon. Rapporten har en modell «*The OECD Learning framework 2030*» som visualiserer at det vi navigerer mot er elevenes «*Well-Being 2030*» både individuelt og sosialt (OECD, 2018, s. 4).

I de norske styringsdokumentene finner vi mange signaler om hvilke utfordringer skoleledelsen står overfor. Skolebasert kompetanseutvikling er en av dem, dette stiller krav til skoleledelsen og ledelsen av profesjonsutviklingen på den enkelte skole. Definisjonen på skolebasert kompetanseutvikling har jeg hentet fra Utdanningsdirektoratet, som definerer begrepet på denne måten:

Skolebasert kompetanseutvikling innebærer at skolen, med ledelsen og alle ansatte, deltar i en utviklingsprosess på egen arbeidsplass. Hensikten er å utvikle skolens samlede kunnskap, holdninger og ferdigheter når det gjelder læring, undervisning og samarbeid (Utdanningsdirektoratet, 2013, s. 6).

Denne definisjonen er henta fra satsningen Ungdomstrinn i utvikling, men jeg tenker at den har gyldighet for hele grunnskolen, og velger å bruke den for min studie som retter seg mot barneskoler. En følge av dette er at den enkelte lærer må øke sin kompetanse. Hergreaves & Fullan (2016) hevder at det å jobbe profesjonelt betyr at en må ha både sosialkapital og beslutningskapital i tillegg til den individuelle kapitalen (Hergreaves & Fullan, 2016).

## 1.2 Teoretisk og forskningsmessig begrunnelse

Elevene skal rustes til å møte ei framtid der endringskompetanse blir vektlagt. Prognosene for framtida viser at levealderen vil øke og at det vil bli behov for at folk står lengre i arbeidslivet. Dette fordrer en pågående og kontinuerlig læring, der fremtidens voksne innehar en endringskompetanse og evne til å «reinvent themeselves» opp gjennom årene (Sinnema & Stoll, 2020). Det er etter hvert mye forskning som peker på at det er læreres læring og ledelse av denne, som det som har størst betydning for elevenes læring. I følge en metaundersøkelse på hva som fremmer elevens læring, går det fram at den dimensjonen som har størst betydning er ledelse av læreres læring (Robinson, 2014).

Begrepet *akademisk press* beskriver graden av eksisterende press for læringsresultater i skolens omgivelse og har ifølge Paulsen (2019) blitt knyttet til elevenes resultater i store kvantitative studier. Dette resulterer i høye forventninger til skolene om at læringskulturen skal være fokusert mot elevenes læring (Paulsen, 2019, s. 30). Flere forskere peker på at for å lykkes med å forbedre elevenes læring, kreves det læringsarenaer som muliggjør, dialog, observasjon og refleksjon (Postholm & Rokkones, 2012; Paulsen & Aas, 2017; Sinnema & Stoll, 2020). Med andre ord må skolene utvikle sitt profesjonelle læringsfellesskap. Stoll (2013) definerer profesjonelt læringsfellesskap som et fellesskap der det gis gjensidig støtte, med en samarbeidende, reflekterende og utviklingsorientert tilnærming, med mål om å undersøke og lære mer om undervisningspraksisen som igjen skal bedre elevenes læring (Stoll, 2013, s. 226).

Majoriteten av forskning på skolebasert kompetanseheving er internasjonal, utfordringen er å tilpasse den en norsk kontekst (Paulsen & Aas, 2017). En av de største satsningene i norsk skole de siste årene, Ungdomstrinn i utvikling, bekrefter at det må legges til rette for kunnskapsdelingen og at denne må ledes. Skoleledelsen har en sentral oppgave i å skape en systematikk i lærernes og skolens læring (Postholm, et al., 2017, s. 8). Funn i denne studien, tyder på at skolebasert kompetanseheving med bidrag fra eksterne aktører samlet sett ser ut til å ha hatt en positiv virkning, men den peker også på oppstartsfasen som et viktig fundament, og at det er viktig med lokale tilpasninger. En oppskrift som skal fungere over alt uten hensyn til den lokale konteksten, vil ha dårlig forutsetning for å lykkes (Postholm, et al., 2018).

Ut ifra viktigheten av lokale tilpasninger, stiller det krav til skoleledelsens evne til å tilrettelegge utviklingsarbeidet. Sinnema og Stoll (2020) sier at det er fire temaer som er tverrfaglige som har betydning for skolen som læringsorganisasjoner. De kaller dette de 4T-er -tillit, tid, teknologi og tenkning sammen (Sinnema & Stoll, 2020).

### 1.3 Nettbaserte kurs

De siste årene har det vært en økende bruk av nettbaserte kurs i form av ulike MOOCer i skolen. Det siste tiåret har det blitt utviklet nettbaserte kompetansepakker som har blitt tilbudt skolene til bruk i utviklingsarbeidet. Utdanningsdirektoratet tilbyr en nettbasert løsning for kursing av skoler i de nye lærerplanene. Denne løsningen er utformet som en MOOC (Massive open online course). De første MOOCene ble utviklet i Canada i 2008, og var det som senere er blitt kalt xMOOC. xMOOC skiller seg fra den senere cMOOC. (NOU 2014:5, 2014) Hovedforskjellen er den pedagogiske tilnærmingen, der xMOOC støtter seg på den tradisjonelle Campusundervisningen, cMOOC bygger på en ide om at læring skapes i grupper som har de samme erfaringene. I NOU 2014:5 MOOC til Norge Nye digitale læringsformer i høyere utdanning, blir MOOC fremstilt som et godt verktøy for livslang læring og som et verktøy som kan møte samfunnets behov for kompetanseutvikling i arbeidslivet (NOU 2014:5, 2014, s. 24).

I Utdanningsdirektoratet sin MOOC «Innføring av nytt læreplanverk-fagfornyelsen», legges det vekt på å forankre arbeidet gjennom en egen modul 0. Her legges det opp til refleksjon rundt egen praksis og den kollektive praksisen på skole. Det blir stilt spørsmål om skolens praksis. Her er både Irgens utviklingstrapp og Engstrøm ekspansive læringssirkel gjenkjennbar gjennom kursets oppbygning (Aas, 2013; Irgens, 2007). De fleste kompetansepakkene som Utdanningsdirektoratet tilbyr, legger opp til kollektive prosesser. På nettsiden skriver de: «Å jobbe med kompetansepakker sammen kan gi dere felles forståelse for hva slags praksis dere har i dag, og hvordan dere kan utvikle den videre.» (Udir.no, 2020). Med andre ord går denne kompetansepakken rett inn i definisjonen på skolebasert kompetanseutvikling. Kompetansepakken har en egen del for ledelsen av dette utviklingsarbeidet. Hver modul har en egen innføring for ledelsen av utviklingsarbeidet.

Kompetansepakken fremstår som godt gjennomarbeidet og i tråd med teoriene om skolebasert kompetanseutvikling, slik jeg ser den før den er brukt i innføringen.

#### 1.4 Valg av problemstilling

Om resultatet av fagfornyelsen skal bli en suksess, som endrer læreres praksis og bedrer elevenes læring, trenger vi gode verktøy og strategier for den skolebaserte kompetanseutviklingen. Dette gjelder ikke bare for fagfornyelsen, men alle utviklingsarbeid der målet er å øke kompetanse og med det utvikle lærerne og skolens praksis. I vår kommune har alle lærerne gjennomført Skolebasert Vurdering For Læring 2.0, og gjennom dette gjort seg erfaringer med bruk av MOOC i kompetanseheving. Skoleeier har på bakgrunn av de erfaringer som har blitt gjort med tidligere utviklingsarbeid bestemt at Utdanningsdirektoratet sin MOOC «Innføring av nytt læreplanverk-fagfornyelsen, skal benyttes på kommunens skoler. Innenfor det er det rom for lokale tilpasninger på den enkelte skole. I denne oppgaven var utgangspunktet mitt at jeg ønsket å undersøke denne prosessen, og hvorvidt bruken av MOOC, i form av Utdanningsdirektoratet sin kompetansepakke, har noen betydning for resultatet av dette arbeidet.

Etter at jeg hadde bestemt tema og starta med arbeidet ble verden rammet av en pandemi, som har satt sitt preg på skolehverdagen. Dette har ført til at studien har tatt en litt annen retning enn planlagt. Det som skulle være en studie av innføringen av det nye læreplanverket, ble en studie av skolebasert kompetanseutvikling generelt med hjelp av digitale kompetansepakker. Ut fra dette har jeg valgt følgende problemstilling:

Hvilken betydning har et nettbasert kompetansehevingskurs for utvikling av profesjonelle læringsfellesskap og realisering av ny kunnskap i skolen?

Min problemstilling er todelt og retter søkelyset mot nettkursenes betydning for profesjonelle fellesskap og realiseringen av ny kunnskap i skolen. Jeg tenker at dette er områder som henger sammen, noe jeg vil belyse med teori gjennom drøftingsdelen.

For å undersøke dette vil jeg bygge opp datainnsamling, analyse og min drøfting rundt følgende forskningsspørsmål:

- Hvordan opplever lærere at utviklingsarbeidet med et nettbasert kompetansehevingskurs bidrar til endring av praksis både individuelt og kollektivt?
- Hva kjennetegner skoleleders ledelse av arbeidet med nettbasert kompetansehevingskurs?

### 1.5 Oppbygging av oppgaven

Oppgaven består av seks kapitler. I innledningen har jeg beskrevet litt om bakgrunnen for problemstilling og forskningsspørsmål. I kapittel to presenterer jeg aktuell teori som i tillegg til at den skal brukes som verktøy til å analysere min empiri er med på å danne bakgrunnskunnskap for tema. Videre presenteres forskningsdesign og metode i kapittel tre. Her gir jeg en redegjørelse for forskningsdesign, utvalg av informanter, datainnsamling og etiske betraktninger rundet prosessen. Kapittel fire inneholder analyse som presenteres i de fire gruppene som kom fram i min analyse. Femte kapittel inneholder drøfting av funn opp mot det teoretiske rammeverket som ble presentert i kapittel 2 og analysen i kapittel 4. Sjette og siste kapittel inneholder oppsummering av oppgaven der jeg redegjør for hvilke svar jeg har fått, og hvilke nye spørsmål som har dukket opp.

## 2. Teoretiske rammer

I dette kapitlet vil jeg presentere aktuell teori som jeg senere vil drøfte opp mot aktuelle funn i studien. Kapitlet er delt inn i fem underkapittel: profesjonelle læringsfelleskap og profesjonell kapital, læreres kunnskapsutvikling gjennom teoretisering, Femtrinnsmodellen for kompetanseutvikling, delt ledelse, og nettbaserte kompetansehevingskurs.

## 2.1 Profesjonelle læringsfellesskap og profesjonell kapital

Jeg har innledningsvis vist til Utdanningsdirektoratet sin definisjon av profesjonelle læringsfellesskap (PLF). Denne definisjonen er i stor grad sammenfallende med Stoll (2013) sin definisjon. Profesjonelle læringsfellesskap defineres som et gjensidig støttende fellesskap med en samarbeidende, reflekterende og utviklingsorientert tilnærming mot å undersøke og lære mer om deres undervisningspraksis der målet er å bedre elevenes læring (Stoll, 2013, s. 226). Hargreaves og Fullan (2016) sier at profesjonelle læringsfellesskap består av de tre delene fellesskap, læringsfellesskap og profesjonelle læringsfellesskap. Disse tre delene handler også om at lærere jobber i et fellesskap som har gjensidig forpliktelse der drivkraften er å forbedre elevenes læringsutbytte gjennom samarbeidsbaserte forbedringer. Det handler om at lærerne har kompetanse til å anvende, og innsikt i alle typer teknologi og strategier de kan benytte for å oppnå dette (Hargreaves & Fullan, 2016, s. 146) .

I tillegg har Postholm (2018) undersøkt en rekke studier fra i 2016-2017 om lærersamarbeid, og funn tyder på at bare å ha lærere som samarbeider for seg kan være en begrensning i lærergrupper. Lærerne blir avgrenset til deres "observasjonshorisonter" og de kan trenge eksterne eksperter for å utvide perspektivene (Postholm, 2018 s 16).

I denne oppgaven tar jeg utgangspunkt i Stoll (2013) sine betingelser for profesjonelle læringsfellesskap. Disse har mye til felles med andre forskere som Vesico, Ross og Adams (2008). Disse betingelsene går ut på at medlemmene har en felles forståelse av hvilke verdier og visjoner som ligger til grunn for skolens virksomhet. De jobber med metoder som er profesjonelle undersøkende og reflekterende, som kollegabasert observasjon og feedback. Det er en forståelse for et kollektivt ansvar for elevenes læring og læringsutbytte. På det praktiske plan samarbeider de, og gruppa fremmer læring og kompetanseutvikling i fellesskap.

I utgangspunktet må det ligge en felles forståelse for målet, og skal gruppen utvikle seg er det avhengig av at alle jobber mot samme mål (Stoll, 2013; Vescio, Ross, & Adams, 2008). Dette betyr ikke at alle skal være enige, uenighet i gruppen er en fordel for å få inn de ulike perspektiver. Uenighet kan til og med være nødvendig om en skal utfordre eksisterende praksis.



For å utvikle en bedre praksis er det viktig at dialogen utfordrer eksisterende praksis, at den tar innover seg det kunnskapsgrunnlaget som finnes, og at det utvikles en delingskultur. Taus kunnskap må gjøres kjent, ny undervisning må planlegges og ideer må deles. Samarbeidet i et profesjonelt fellesskap må være på en måte som oppleves som trygt, slik at den enkelte våger å prøve ut ny praksis. Videre må det være rom for deling og refleksjon (Vescio et al., 2008).

Hargreaves og Fullan (2016) sier at høyt presterende skolesystemer kjennetegnes av at alle lærere er i bevegelse. Dette krever at ledere og lærere som vil bygge opp en kraftfull og effektiv profesjon, må utvikle sin profesjonelle kapital. Profesjonell kapital består av de tre delene humankapital, beslutnings kapital og sosial kapital og handler om et kollektivt ansvar.

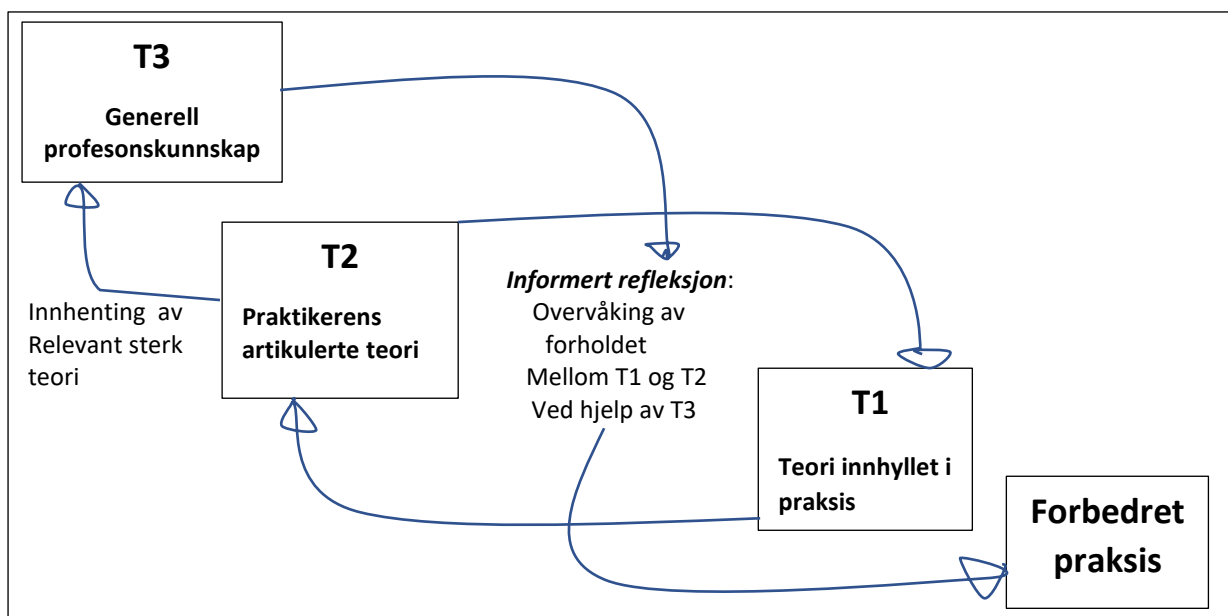
Profesjonell kapital handler om kollektivt ansvar, ikke individuell autonomi; om vitenskapelig evidens like mye som personlig skjønn; om å vise åpenhet ovenfor ens klienter i stedet for å sitte hevet over dem på en pidestall; til syvende og sist handler det om å slå ned på de kollegaer som, på tross av all slags innsats og oppmuntring kommer til kort i sitt profesjonelle arbeid og slik skuffer både sine kollegaer og elever (Hargreaves & Fullan, 2016, s. 22).

For å utvikle profesjonelle læringsfellesskap og den profesjonelle kapitalen er det nødvendig å kjenne til de handlingsteoriene som råder for den eller de som en ønsker å endre. Robinson (2018) hevder at om en skal få til varig endring er det nødvendig å kjenne til både kollektive og individuelle handlingsteorier (Robinson, 2018). Robinson (2018) bygger på Argyris og Schön sin definisjon på handlingsteori når de viser til hvordan lærernes tidligere erfaring, de oppfatningene og verdiene de har påvirker hvordan de lærer og forholder seg til endringsprosesser. Robinson (2018) bruker disse når hun argumenterer for at dette er viktig å ha fokus på i endringsarbeidet. Her kan det være forskjell på uttrykt teori, altså det de sier de gjør, og det man gjør i praksis, bruksteoriene. Gjennom å gjøre seg kjent med egne, den enkelte lærers og de kollektive handlingsteoriene, kan en kartlegge forutsetningene for å avdekke om problemet er grunnleggende. Robinson viser til fire faser for å engasjere deltakerne i handlingsteorier: Bli enige om hvilket problem som skal løses, Stille utforskende spørsmål om den eller de aktuelle handlingsteorien(e), Å vurdere de relative fordelene ved nåværende og alternative handlingsteorier, Å implementere og overvåke en ny og tilstrekkelig felles handlingsteori (Robinson, 2018, s. 60).

Robinson argumenterer for at det er viktig at lærerne kjenner sin egen handlingsteori og hvilke konsekvenser det får for elevenes læring. Om ikke konsekvensene er i samsvar med intensjonene, bør en se på hvordan dette kan endres. Dette gjelder både kollektive og individuelle praksiser.

## 2.2 Teoretisering- evnene til å ta i bruk den kunnskapen som finnes

I følge Ertsås og Irgens (2012) blir lærerne møtt av de samme forventningene til profesjonalisering som andre yrkesgrupper. Lærerne omfattes av den generelle profesjonaliseringen som skjer i samfunnet for øvrig. (Ertsås & Irgens, 2012, s. 195) For å bli oppfattet som en profesjonell utøver må lærere kunne gjøre sin praksis til gjenstand for kritisk refleksjon. Lærerens praksis må kunne begrunnes på en kompetent måte både ovenfor elever, foreldre, kollegaer, skolens ledelse og samfunnet. For å oppnå en forbedret praksis holder det ikke bare med å bygge på praksiserfaringer, Ertsås og Irgens (2012) viser til Weninger når de hevder at det ikke er tilstrekkelig å vise til praksis for å forklare en handling. De bruker en utvidelse av Weninger sin modell når de omtaler hvordan teoretisering kan gjøre en lærer dyktigere i sin yrkesutfoldelse. Ved å overkomme den dikotomien som eksisterer mellom teori og praksis gjennom å utvikle evnen til å teoretisere som en løpende prosess, vil lærerens kunnskapsutvikling bli styrket (Ertsås & Irgens, 2012, s. 195).



FIGUR 1 LÆRERENS KUNNSKAPSUTVIKLING GJENNOM TEORETISERING (ETTER ERTSÅS, 2011 I ERTSÅS & IRGENS, 2012)

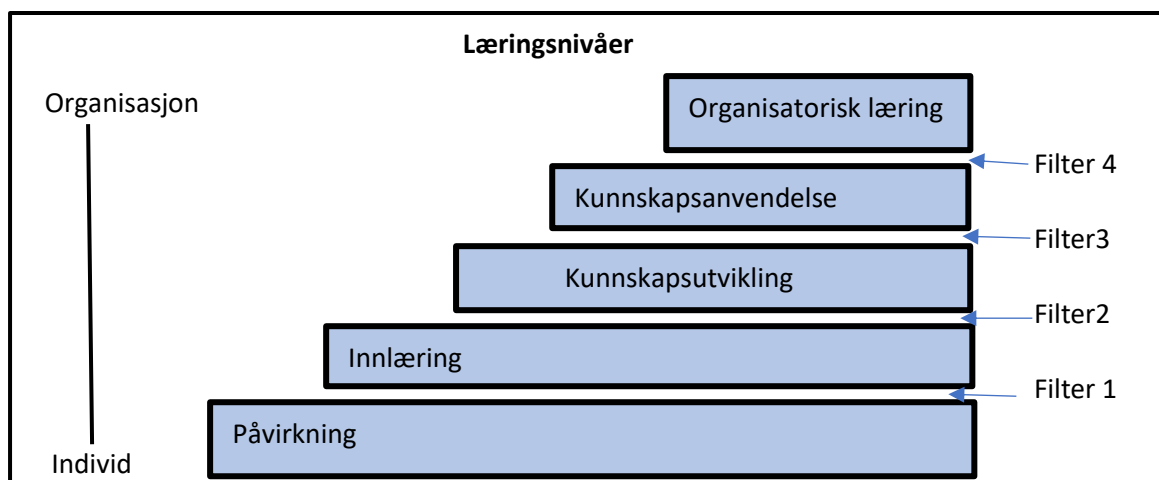
I dette kapittelet brukes Ertsås og Irgens (2012) sin omtale og utvidelse av Weninger sin modell med følgende definisjon av teoretisering:

Teoretisering er prosesser der en lærer reflekterer over, formulerer, analyserer, begrunner og utvikler praksis ved hjelp av teori av ulik styrke (Ertsås & Irgens, 2012, s. 212).

Teori av første grad (T1) er den teorien som synliggjøres gjennom praksis og T2 er praktikerens artikulerte teori. I samspillet mellom T1 og T2, lærer lærere av hverandres praksiserfaringer, og gjennom denne erfaringsdelingen blir det skaper ny kunnskap. Dersom dette dreier seg om erfaringsdeling på samme skole, er faren at den nye kunnskapen kan bli begrenset av konteksten, og den kunnskapen som skapes blir nærsynt. Ved å bruke teori av sterkere grad (T3) kan man både få hjelp til å begrunne egen praksis, og til å gjøre implisitte teorier eksplisitt. For en lærer kan T3 være teorier relatert til lærerprofesjonen, styringsdokumenter og andre føringer for hvordan arbeidet skal utføres på en profesjonell måte. T3 kan brukes som en overvåker av forholdet mellom T1 og T2. T2 blir da summen av T1 og T3, beskrivelsen av det man gjør og de teoriene som er innhyllet i egen praksis (Ertsås & Irgens, 2012).

### 2.3 Femtrinnsmodellen for læringsprosessen

Det er mye forskning som bekrefter at det profesjonelle læringsfellesskapet og læringen som foregår i den er viktig for skolebasert kompetanseutvikling. Jeg har tidligere vist til bla Heargreaves & Fullan (2016) og Robinson(2018) når det gjelder betydningen av profesjonelle læringsfellesskap (Heargreaves & Fullan, 2016; Robinson, 2018). Utfordringen blir da hvordan gjennomføre et utviklingsforløp fra individuell til organisatorisk læring. Irgens (2007) presenterer prosessen som en fem trinns trapp han har videreutviklet etter en modell som i utgangspunktet ble utviklet av Forsberg, Lundmark og Wåglund ved IPF, Institutt for Personal og Företagsutvekling i Uppsala (1989). Her presenteres prosessen som fem trinn, Påvirkning, Innlæring, Kunnskapsutvikling, kunnskapsanvendelse og til slutt Organisatorisk læring. Mellom hver av disse trinnene er det et filter. Disse filtrene representerer det som er til hinder for utvikling til neste trinn. Disse kan være både kontekstuelle og individuelle (Irgens, 2007).



FIGUR 2 FEMTRINNSMODELLEN FOR LÆRINGSPROSESSEN (IRGENS, 2007)

Denne modellen fremstiller prosessen som lineær, og er nok en forenklet framstilling av det realiteten. I virkeligheten vil det være nødvendig å gå litt frem og tilbake mellom trinnene, og de ulike nivåene går nok i noen grad over i hverandre.

På trinn blir man utsatt for en eller annen form for påvirkning. Det kan være noe en leser, noe en foreleser på et kurs presenterer, eller det kan som i denne studien være noe du ser og hører gjennom et nettbasert kurs. I denne påvirkningen oppstår en opplevelse av at den forståelsen vi allerede har blir utfordret. Det er en møter av begreper, nye modeller og uttrykk under denne påvirkningen gir et behov for et nytt felles språk for å komme videre i læringsprosessen. Når disse begrepene og modellene er innlært i den form at en er i stand til å huske dem, har en beveget seg til nivå 2. Her må også det første filteret i modellen passeres. Irgens bruker Knud Illeris sitt begrep *barrierer mot læring*, og disse kan som jeg tidligere var inne på, bestå både av individuelle og kontekstuelle faktorer. Dette må imidlertid sees i sammenheng, vi lærer sammen med andre mennesker der elementer som teknologi inngår, og det er i disse relasjonene vi hindres i å lære (Irgens, 2007; Illeris, 2012).

I neste nivå, innlæringen, er det viktig at en ikke driver mekanisk reproduksjon av kunnskap. Evnen til å reflektere over egen kunnskap er viktig. Irgens (2007) bygger på Dewey når han viser til at det i innlæringen er viktig å drive med utforskning.

Å kunne drive utforskning er viktig for å komme seg fra innlæringsnivået til det neste nivået i modellen, kunnskapsutvikling. Dette spranget innebærer ifølge Irgens at vi evner å kople den nye kunnskapen til de handlingsteoriene vi allerede har, eller at vi er i stand til å etablere nye (Irgens, 2007, s. 54).

I prosessen med å utvikle kunnskap er det også et filter som skal passeres, og dette filteret har mye med den enkeltes handlingsteori å gjøre. Hvilken kunnskap og erfaringer en har å koble den nye kunnskapen på sammen med evnen til å utforske kunnskapene, er avgjørende individuelle faktorer. I tillegg kommer de kontekstuelle faktorene som muligheten til dialog med andre mennesker der eksisterende handlingsteorier blir testet ut. I et godt læringsmiljø kan kunnskapsutvikling være en positiv og utviklende opplevelse. Irgens (2007) sier at kunnskapsutvikling kan skje dersom en i en arbeidsgruppe gjør det til en vane å klargjøre forutsetninger og antakelser ved å stille spørsmål og utfordre hverandre slik at en får bedre innsyn i andres resonnementer (Irgens, 2007).

På veien mot kunnskapsanvendelse må det tredje filteret passeres, hvor vanskelig dette filteret er å trenge igjennom er avhengig av flere individuelle og kontekstuelle faktorer. Dette filteret kan være en utfordring for den eller de som er blitt sendt av skolen sin på kurs med formål å formidle det de har lært til sine kollegaer i ettertid. Er de kontekstuelle forholdene av en slik art at det er et dårlig arbeidsmiljø med negative holdninger til endring, hjelper det lite at det på det individuelle plan er gode argumenter og at den eller de som har vært på kurs evner å legge fram ny praksis på en overbevisende måte. Her trenger ledelsen evne til å legge til rette for å prøve ut nye ideer, gjennom for eksempel å inspirere til utprøving, sette av nødvendig tid og stille nødvendige ressurser til disposisjon (Irgens, 2007).

For å komme til nivå fem, organisatorisk læring, handler det om å passere filter fire. På nivå fire har den enkelte prøvd ut ny kunnskap i praksis, men det er enda avhengig av den enkelte lærer. For å komme til organisatorisk læring må bruken gjøres uavhengig av den enkelte. Hvis organisasjonen skal lære må det gjøre noe som forankrer den nye praksisen slik at den ikke er avhengig av enkeltpersoner eller grupper av ansatte. Minst sårbart blir det dersom det nedfelles i skriftlige dokumenter som blir det Irgens kaller interne kart å navigere etter.

Læringen er blitt organisatorisk når organisasjonen endrer sine handlingsteorier og blir i stand til å utføre arbeidsoppgaver og håndtere utfordringer på en ny og bedre måte, uten at den er avhengig av de enkeltindivider som først tilegnet seg den nye kapitalen (Irgens, 2007, s. 56).

Når de nedfelte dokumentene får konsekvenser for handlingen til flere medarbeidere, kan vi kalle dette for en aktiv organisatorisk hukommelse. Dette kan ha betydning for hvordan aktørene i organisasjonen tolker hendelser, prioriterer og handler (Irgens, 2007).

## 2.4 Distribuert ledelse

Jeg har i innledningen vist til at norske styringsdokumenter peker på ledelse som sentralt i skoleutvikling. Robinson (2018) viser til at de siste 20 årene er gjort mye forskning rundt ledelse, og at nesten alle evalueringer som omhandler forbedringer vil delvis knytte graden av suksess opp mot ledelse. Lederskap er det som gjør forbedring mulig, gjennom samarbeid med ulike elementer som profesjonell kapasitet og undervisning (Robinson, 2018, ss. 30-31).

Det finnes flere definisjoner på ledelse, Halvorsen (2012) viser bla til Møller (2006) som beskriver ledelse som en spesifikk relasjon til andre mennesker der man påvirker hverandre, og denne relasjonen omfatter utøvelse av makt og kontroll innenfor de rammer en organisasjon gir (Halvorsen, 2012, s. 85). Videre viser han til både Robinson (2009) og Spillane (2006), der Robinson beskriver at ledelse handler om å påvirke andre til å påvirke andre slik at organisasjonen når sine mål. Hun understreker at ledelse også handler om innflytelse som får andre til å endre handlingene sine. Denne innflytelsen kan ha tre kilder; posisjon, personlighet og relevant erfaring. Denne innflytelsen må kunne påvises for å hevde at ledelse er til stede (Halvorsen, 2012). For skolen betyr det at det må kunne bevises at innflytelsen har ført til bedre læring hos elevene. Spillane mener at påviste resultater ikke kan knyttes til ledelse. Spillane er en av dem som har utviklet distribuert ledelse med utgangspunkt i sosiokulturell teori (Halvorsen, 2012).

Det har skjedd en endring fra forestillingen om en sterk rektor, til at skoleledelse blir sett på som en aktivitet som kan utøves av flere.

Paulsen & Aas (2017) sier at den sterke lederen som baserer seg på profesjonelt skjønn fortsatt er ønsket, samtidig som det er en forventning om at ledelsesaktiviteter spres. Dette samsvaret med et distribuert perspektiv på ledelse (Paulsen & Aas, 2017).

Når man ser på de kravene til skoleledelse signalene om endring for skolen fører med seg som det brede kompetansebegrepet, dybdelæring, digitalisering, rektors profesjonelle skjønn, økt rettsliggjøring i skolen, skolebasert kompetanseutvikling og læreres læring, er det en naturlig konsekvens at ledelse må distribueres, for disse utfordringene kan rektor neppe klare alene. Distribuert ledelse bygger på aktivitetsteori. I aktivitetsteori skjer læring gjennom deltakelse i sosial praksis, og artefakter er viktige redskap i utførelsen av ledelse. Spillane (2005,2006, Spillane mfl.,2001 i Halvorsen, 2012) legger vekt på at ledelse konstitueres i situasjonen i en interaksjon mellom den som leder og de som ledes (Halvorsen, 2012).

«Ledelse utføres med andre ord in situ» Halvorsen, 2012, s. 87). Halvorsen (2012) viser til at Spillane hevder at all ledelse er distribuert, og at spørsmålet da blir hvordan ledelse distribueres. Her skilles det mellom formelle og uformelle ledere, formelt og uformelt samarbeid, og her vil det være variasjon mellom skolene. Når det gjelder den formelle ledelsen vil nok også den variere mye både skolestørrelse, skoleslag og organisasjonskultur vil variere fra skole til skole. I tillegg har den enkelte skole utviklet sine artefakter som setter sitt preg på organisasjonen og ledelsen som utføres. Selv om ikke distribuert ledelse er en eksakt modell å lede etter, snarere en modell for analyse, kan distribuert ledelse være et nyttig verktøy når man skal konstruere organisasjonsstrukturer. Halvorsen (2012) sier at «distribuert ledelse må kombineres med substansiell teori om hvilken ledelseshandlinger som støtter opp om elevers læring» (Halvorsen, 2012, s. 95).

## 2.5 Nettbaserte kompetansehevingskurs

Massive Open Online Course (MOOC) er, nettbaserte fjernundervisning kurs som i utgangspunktet har plass til ubegrenset antall deltakere. MOOCer levert av høyskoler og universiteter retter seg i første rekke mot voksne.

Både behavioristiske, kognitive og sosiokulturelle læringsteorier har vært en del av utviklingen av MOOC. (NOU, 2014:5) Den store majoriteten av xMOOC-tilbud har videoforelesninger og formidling av innhold med et slikt preg: En lærer formidler til en relativt stor gruppe som mottar og eventuelt reproducerer kunnskap i en eksamen. Kognitiv læringsteori tar utgangspunkt i at læring skjer i individet. Individet er her mer aktivt deltakende i egen læring, og læringen preges av individuell problemløsning og oppgaveløsning. I denne utgaven av MOOC betyr det at studenter er aktivt engasjert i oppgaveløsning tilrettelagt av lærere.

Sosiokulturell læringsteori forutsetter at læring skjer gjennom samhandling mellom forelesere og studenter, og studenter seg imellom, og hvor vurderingsformene preges av gruppearbeid, prosjekt og mappevurderinger. Denne har blitt mer gjeldende i de senere års MOOCer. Utviklingen av MOOC har ført til at det legges mer vekt på samarbeidslæring gjennom bruk av sosiale medier, utvikling av praksisfellesskap og kunnskapsproduksjon. Teknologi- og samfunnsutviklingen endrer perspektivet på læring og utfordrer tradisjonelle arbeidsmetoder. Læring foregår i større grad i en kontekst preget av kompleksitet og teknologitette sosiale omgivelser. (NOU, 2014:5) I MOOC-sammenheng, og da særlig i tilknytning til cMOOC, blir begrepet konnektivisme brukt. Her settes den som lærer i sentrum og digitale tjenester utgjør sentrale ressurser i læringsgrunnlaget.

Sandeen (2013) har forsket på utviklingen av MOOC fra oppstarten i 2008, hun hevder at utviklingen har gått i tre faser og at vi nå er inne i det hun kaller Mooc3.0. Et sentralt kjennetegn ved denne fasen er at MOOC i økende grad hentes inn av institusjonene, vanligvis ikke som komplette kurs, men som elementer brukt i institusjonenes egne studieprogrammer (Sandeen, 2013).



I en artikkel om hva som støtter lærernes engasjement i nettbasert faglig utvikling viser Prestige og Tondeur (2015) til en studie hvor fire skoler i Queensland var involvert. Denne forskningen omhandlet bruken av IKT i klasserommet, og hvorvidt onlinekurset lærerne deltok i bidro til å gjøre dem bedre i stand til å utnytte IKT pedagogisk til det beste for elevene. Fokuset til forskerne var gjennom utforskning av prosessen med onlinekurs, å bidra til konseptualisering av hvordan lærere lærer i det 21 århundret. I denne studien ble blogg brukt som et fora for profesjonelle refleksjoner. Deres funn viser at det er en prosess der lærerne trenger å skape en følelse av at de er til stede i det virtuelle fellesskapet. De viser til at lærerne er i en prosess der de er i ferd med å utforske de digitale ressursene og at det kreves mere forskning på hvordan vi utnytter disse tilnærmingene effektivt (Prestige & Tondeur, 2015).

Ut ifra resultatene i denne studien fra Queensland kan det være nærliggende å stille seg spørsmål om hva dette innebærer for læreres læring inn i det 21 århundret. Det 21 århundret har som jeg har vært inne på, høyere krav i samfunns og kunnskapsutviklingen. Dette stiller økte krav til endring av kompetanse for enkeltindividet, samfunns og arbeidslivet, og legger premissene for den faglige utviklingen til lærerne. Darling-Hammond, Hylér & Gardner (2017) sier at endring av lærernes undervisningsformer slik at elevene blir bedre i stand til å mestre de utfordringene samfunnet. krever god faglig utvikling hos lærere. De kaller dette effektiv faglig utvikling, og definerer det som strukturert faglig læring som resulterer i endringer i lærernes praksis og forbedringer i elevers læringsutbytte (Darling-Hammond, Hylér, & Gardner, 2017).

Mange etter- og videreutdannings tilbud for lærere blir tilbudt som nettkurs, til forskjell fra kompetanseløftet sin MOOC er disse for ei lita gruppe som har valgt dette av egen vilje ut fra behov om videreutdanning. Felles kompetanseheving på skolene slik som vfl og innføring av nye læreplaner, er ikke noe en kan velge seg bort i fra. En slik MOOC er ment å være et verktøy både nasjonalt og på den enkelte skole. I de fleste land vil det være utfordringer med ulikheter mellom skolene. Dette er en utvikling som har skjedd naturlig over tid gjennom at forskjellige skoler har hatt ulik tilnærming til ulike utviklingsarbeid.

I takt med at de nettbaserte kursene har blitt mer brukervennlig, det vi kjenner som web 2,0, har vi også fått muligheten for mer selvgenererende og behovsbetinget læring. I forskningen som Prestige og Tondeur (2015) viser til fra Queensland, blir spredt befolkning over et stort geografisk område trukket fram som en viktig styrende faktor for faglig utvikling. En mer brukervennlig utgave av onlinekurs, har gitt gode muligheter for eksempel i innføringen av nasjonal læreplan. Denne forskningen peker på at de ser potensialet for å bruke onlinekurs til faglig utvikling.

Engeness & Nohr (2020) har undersøkt Norske læreres læringsutbytte ved bruk av mooc på Pedagogical Information and Communication Technology (ICTPED), som har som mål å styrke den faglige digitale kompetansen hos de deltagende lærerne. De peker også på positive trekk ved bruk av nettbaserte kurs, men understreker som Prestige og Tondeur at ytterligere forskning på området er nødvendig. De trekker fram en fleksibilitet i form av at alle ikke fulgte kursets livnære forløp som en suksessfaktor for omtrent halvparten av deltakerne (Engeness & Nohr, 2020). Det finnes lite forskning på bruken av MOOCer i den skolebaserte utviklingen i Norge. Rapporten fra dette tiårets store satsning Vurdering for læring (Vfl) indikerer at bruken av MOOC har hatt en positiv effekt. I de tilfeller der skoleledelsen har savnet oppfølging fra skoleeier har MOOC vært til god hjelp, ifølge rapporten Erfaringer fra nasjonal satsing på vurdering for læring (2010-2018) (Udir, 2019).

## 2.6 Oppsummering

I dette kapitlet har jeg sett på aktuelle teoretiske aspekter når det gjelder utviklingsarbeid i skolen. Jeg har beskrevet profesjonelle læringsfellesskap, profesjonell kapital, og presentert femtrinnsmodellen for kunnskapsutvikling Videre har jeg sett på hvordan en kan ta i bruk det kunnskapsgrunnlaget som finnes gjennom teoretisering, og jeg har beskrevet distribuert ledelse som en modell til bruk i analyse.

Avslutningsvis i dette kapitlet har jeg beskrevet Massive open online courses (Mooc), og presentert aktuell forskning på disse.

Disse teoretiske aspektene vil jeg så drøfte opp mot aktuelle funn i kapittel 5, Drøfting.

### 3. Metode

I dette kapittelet vil jeg gjøre rede for de valgene jeg har gjort av metode for å undersøke problemstillingen min. Mitt mål har vært å få aktørenes egne erfaringer og opplevelser av arbeidet med kompetanseutvikling.

#### 3.1 Valg av metode

I forskning henger valg av metode nøye sammen med hva en ønsker å lære noe om. Ønsker forskeren en metode som muliggjør at nye aspekter blir trukket inn, eller er ønsket mer kunnskap om noe vi allerede vet noe om, blir avgjørende for metodevalg (Postholm & Jacobsen, 2018).

Ut ifra temaet har jeg vurdert at en kvalitativ tilnærming vil være mest hensiktsmessig for å få et godt grunnlag til å svare på problemstillingen. Det vil for meg være viktig å få informantenes egne erfaringer og perspektiver på temaet. Valget falt da på en fenomenologisk tilnærming gjennom intervju, der informantene forteller om det sosiale samspillet i sin livsverden og hvilke synspunkter de har på temaet intervjuet handler om (Thagaard, 2018). Brinkmann og Tanggaard (2012) sier at når en utfører intervjuer så er det for å få dette innblikket i informantenes livsverden. De påpeker at gjennom intervjuet vil det skje en kunnskapsutvikling, og at dette stiller krav om profesjonalitet hos den som intervjuer. En må ikke la personlige oppfatninger få betydning, samtidig som en skal bidra i kunnskapsutviklingen (Brinkmann & Tanggaard, 2012). Dette er noe som er viktig å være bevisst på i all forskning der intervju er en av datainnsamlingsmetodene. I den forskningen jeg har gjort er dette spesielt viktig, siden jeg er en deltaker i det jeg skal forske på gjennom at jeg jobber i samme kommune som informantene. En kan derfor tenke seg at jeg vil kunne inneha en del personlige erfaringer som kan påvirke intervjuet.

Da jeg meldte prosjektet inn hos Norsk senter for forskningsdata (NSD) ble jeg også bedt om å redegjøre for min relasjon til informantene, før de godkjente prosjektet.

Mitt svar til dem var at jeg ikke har noen tilsiktet relasjon til noen av informantene utover det at vi jobber i samme kommune, og at evt kjennskap til meg som kollega ikke skulle være avgjørende i utvelgelsen. For prøve å unngå at dette skulle få noen innvirkning, valgte jeg å sende en forespørsel til rektor ved skolene om noen i skoleledelsen og noen lærere kunne tenke seg å delta. Med denne presiseringen ble studien godkjent av NSD.

Jeg valgte seks informanter fra tre forskjellige skoler til intervjuene. Postholm og Jacobsen (2018) anbefaler at dersom det er rundt tre deltakere i studien så skal deltakerne være valgt ut etter at de har erfaringer fra den samme konteksten. Dette anser jeg for å være oppfylt i denne studien siden alle skolene jobber ut fra felles overordna plan lagt i skoleledergruppa. Om det dukker opp interessante temaer underveis, vil det i en slik gruppe være mulig å gå tilbake til tidligere informanter for å stille spørsmål om det samme og på den måten bekrefte eller avkrefte om dette er en felles opplevelse. Fenomenet kompetanseutvikling og læring er komplekst, og forskning på temaet fordrer en fleksibilitet, der erfaringer, synspunkter og oppfatninger får komme fram. Fordelen med å velge en kvalitativ metode er at den stiller krav til og muliggjør at disse aspektene blir ivaretatt (Befring, 2016). Ofte er kvalitativ metode induktiv gjennom at situasjonen er med på å forme studien (Postholm & Jacobsen, 2018).

Jeg har valgt å benytte semi-strukturerte intervju i denne studien. Vesentlig for et godt intervjuprosjekt er at temaet er relevant i forhold til hva en trenger å vite mer om, og at en ut ifra det velger type intervju. Postholm og Jacobsen (2018) viser til tre typer intervju, det strukturerte, det ustrukturerte og det semi-strukturerte intervjuet. I det strukturerte er spørsmålene ikke påvirkbare for den som intervjues og alle får de samme spørsmålene. De ustrukturerte intervjuet er gjerne det motsatte, og spørsmålene blir gjerne stilt i sammenheng med observasjon. Det semi-strukturerte intervjuet, kalles også halvstrukturert intervju, og i motsetning til det strukturerte åpner dette for at den som intervjues kan bringe inn egne tema som forskeren ikke hadde tenkt på på forhånd. I tillegg kan den konstruksjonen av kunnskap som foregår gjennom intervjuet føre til at forskeren ønsker å stille noen spørsmål som ikke er forberedt. Intervjuet skal være både deskriptivt og spesifikt, altså vektlegge beskrivelser av faktiske hendelsesforløp.

### 3.2 Valg av informanter

Kommunen som jeg gjorde min studie i, har fem barneskoler og en ungdomsskole. Når det gjelder 1-7 skolene er to av dem fådelt, en en-parallell 1-7 og en to-parallell 1-7 og en flerparallell 1-7.

Kommunen er en av kommunene i Norge med størst befolkningsvekst, noe som har ført til flere store utbygginger på de største skolene, men økning både i elevtall og i antall ansatte. Kommunen har en skolefaglig ansvarlig som har styrt de siste års satsninger når det gjelder skolebasert kompetanseheving. Det har vært felles skolering i skoleledergruppa og det er en felles plan for utviklingsarbeidet. Det vil si at de har erfaring fra den samme konteksten i tråd med anbefalingene (Postholm & Jacobsen, 2018).

I utgangspunktet er det mange faktorer som tilsier at praksisen i de profesjonelle felleskapene rundt om på skolene skulle være lik. Dette er faktorer som samme lokale planverk, samme faglig og teoretisk input gjennom felles fagdager, og en bred enighet i skoleledergruppa om gjennomføringer av utviklingsarbeidet. Samtidig er skolene svært ulike i størrelse og organisering, så det trenger ikke være slik. Jeg valgte å forske på tre av barneskolene siden alle barneskolene sender sine elever til den samme ungdomsskolen. Det er ønskelig at alle elever i kommunen har fått den samme muligheten til å bygge sin kompetanse gjennom barneskoleforløpet, og at det drives en undervisning som er gjenkjennbar fra skole til skole. På bakgrunn av at jeg ønsket den fellesnevneren som skoletype er, fant jeg det mest hensiktsmessig å holde ungdomstrinnet utenfor denne studien.

Det neste utvalget jeg måtte gjøre var hvem på skolene jeg skulle intervjuer. Valget falt da på rektor eller den i ledelsen som hadde hatt hovedansvaret for utviklingsarbeidet de siste årene og fokusgruppe blant lærerne. Jeg valgte å ta med en fådelt skole og de to største barneskolene for å få variasjon i skolestørrelsen. Siden dette er personer som er en del av min skoleledergruppe, visste jeg også at jeg med dette utvalget ville få informanter som hadde bred erfaring innenfor utviklingsarbeid gjennom flere år. Siden det ikke bare er rektorer som blir intervjuet, vil begrepet skoleleder bli brukt.

Å skaffe informanter ble mer utfordrende enn jeg hadde forutsett. Skolelederne ville gjerne stille opp, men utfordringen var å finne tid i en hverdag som var preget av covid-19. Det som virkelig ble utfordringen, var å skaffe informanter blant lærerne til prosjektet. Rundt om på skolene rådet det en oppfatning av at det var utfordrende og tidkrevende å drive skole under covid-19 med alt det innebærer av smittevern og tilpasninger i forhold til kohorter. Lærerne uttrykte at de var slitne og ikke maktet flere oppgaver utover den daglige drifta av skolen. Lederne på sin side fikk seg ikke til å be lærerne om å stille opp som informanter, av samme grunn. Planene om å intervju fokusgrupper av lærere måtte jeg derfor legge bort og jeg valgte å intervju tre lærerrepresentanter som sa seg villige til å stille opp.

### 3.3 Planlegging og pilotering

I planleggingsfasen brukte jeg mye tid på å tenke gjennom hva det var jeg ønsket å få ut av intervjuene og hvilke føringer det la for spørsmålene jeg stilte. Som grunnlag brukte jeg Brinkmann og Tanggaard og det de skriver under temaet Hvordan innleder man et intervjuprosjekt? (Brinkmann & Tanggaard, 2012, s. 23). Begynte med å stille spørsmålet hva? Før jeg spurte meg selv om hvorfor det var så viktig å få kunnskap om det aktuelle hva-spørsmålet. I denne planleggingsfasen brukte jeg den kunnskapen jeg har tilegnet meg gjennom dette studiet om aktuell teori på skoleledelse og skolebasert kompetanseutvikling. Og det er helt umulig å unngå at mine egne erfaringer i prosessen på egen skole ikke er med på å sette sitt preg på planleggingen. Brinkmann og Tanggaard (2012) sier at det ikke er negativt med kunnskap på forhånd, men at man som forsker skal gå inn i prosessen med «et åpent sinn og en bevisst naivitet». (Brinkmann & Tangaard, 2012, s. 27). Jeg var gjennom hele planleggingsprosessen bevisst på egne rolle når det gjelder validiteten i dette prosjektet.

Underveis i utarbeidelsen av intervjuguide og spørsmål hadde jeg god hjelp av en kollega. Jeg gjennomførte også et pilotintervju på en kollega i ledelsen på egen skole, og justerte spørsmålene på det endelige intervjuet på grunnlag av de erfaringene jeg gjorde meg med det.

Spørsmålene ble utformet etter hovedtemaene samarbeid, ledelse, utvikling og profesjonelle felleskap. Jeg la vekt på åpne spørsmål av typen «Hvilke sider ved... Hva kjennetegner.....På hvilken måte.....Hva tror du at....., og hadde på forhånd tenkt igjennom mulige oppfølgingsspørsmål som Har du noen eksempler på.....kan du si litt mer om.....betyr dette at.....» Jeg jobbet mye med å finne de gode spørsmålene, men hadde også fokus på å tenke gjennom hvordan en stiller gode oppfølgingsspørsmål.

For meg var det viktig at disse spørsmålene var med å verifisere informantenes svar. Målet var å lage spørsmål som la et godt grunnlag for å kunne gjennomføre fenomenologiske analyser. For å sikre best mulig reliabilitet ble det brukt felles intervjuguide til alle intervjuene, med mulighet for å stille oppfølgingsspørsmål. Se intervjuguide i vedlegg 2. I tillegg har jeg vært bevisst på at jeg har ulik relasjon til de informantene jeg intervjuet, og lagt vekt på at spørsmålene skulle være de samme og at eventuelle felles referanser fra tidligere samarbeid ikke skulle påvirke svarene (Vedlegg 2)

### 3.4 Gjennomføring av intervju

Jeg utarbeidet to intervjuguider, en til skoleledelsen og en til lærerne. I utgangspunktet hadde jeg til hensikt å sende intervjuguidene til informantene på forhånd, men under en veiledningssamtale ble det stilt spørsmål om dette var en avgjørelse jeg hadde tenkt godt nok igjennom. Dette resulterte i en prosess, der jeg reflekterte rundt egne oppfatninger, og diskuterte med medstudenter om det var hensiktsmessig å sende ut spørsmålene på forhånd. Jeg valgte til slutt å forholde meg til råd fra veileder og sendte derfor ikke ut spørsmålene på forhånd, men informantene ble gjort kjent med temaet for intervjuet. Hadde jeg valgt å sende ut spørsmålene på forhånd kunne jeg risikert at svarene var gitt på forhånd og at vi gikk glipp av interaksjonen mellom informanten og meg som intervjuer. Grunnen til at jeg valgte intervju som datainnhenting var at jeg ønsket å få fram en kunnskapsutvikling der og da som følge av konteksten (Brinkmann & Tanggaard, 2012). Informantene ville likevel være forberedt til samtalen gjennom at temaene var gjort kjent gjennom samtaleguiden.

Som relativt fersk på forskerfronten, var gjennomføringen av intervjuene noe jeg gikk til med litt blandede følelser. Vil den nødvendige tillit bli opprettet? Vil jeg som intervjuer tåle stillheten? Det er viktig at informanten får nok tid til å tenke å reflektere før han svarer, og det stiller krav til at jeg var avslappa nok til å gi vedkommende den tiden som er nødvendig for den enkelte informant. Det praktiske er også viktig å tenke igjennom. Hvor skulle intervjuene finne sted rent fysisk?

Min plan var i utgangspunktet å oppsøke dem, slik at intervjuene foregikk på deres hjemmebane. Tanken bak det var at kjente omgivelser gjør oss mennesker mer avslappet, og at jeg dermed fikk informantens fulle fokus på intervjuets innhold.

Dette lot seg ikke gjennomføre på grunn av covid-19 og smittesituasjonen i kommunen. I samråd med informantene ble derfor intervjuene holdt på Teams.

Den sosiale konteksten under intervjuet er viktig å ha med i rapporteringen av intervjuet, men den er ikke lett å fange på lydbånd. Ved å benytte Teams og ta opptak av videosamtalen kunne jeg ved transkriberingen få med denne på en helt annen måte enn ved kun lydopptak. Et alternativ kan være å notere litt underveis, noe jeg ikke synes fungerer optimalt. Jeg tenker at det tar bort litt fokus fra interaksjonen mellom informanten og meg som intervjuer.

Løsningen for meg ble å notere litt om konteksten rett i etterkant av intervjuet mens det fremdeles var ferskt i minnet, og sammen med videoen fra intervjuene gav dette meg god informasjon om den sosiale konteksten. Noe en skal være oppmerksom på er faren for at en i gjennomføringen reduserer intervjuet til et spørsmål om spørsmålsteknikk. Det viktigste er at den som utfører intervjuet er en aktiv lytter og iakttager (Brinkmann & Tanggaard, 2012). Jeg hadde noen grunnleggende tanker i forhold til tidspunkt på dagen intervjuet skulle finne sted. En skolehverdag er hektisk og situasjoner oppstår som krever skolelederens oppmerksomhet, min vurdering var derfor at å gjennomføre intervjuer i skolens kjernetid, ikke var ønskelig. Som et resultat av dette valgte jeg i de tilfellene der jeg selv fikk velge tidspunkt i kalender, å legge intervjuene utenfor undervisningstiden på den enkelte skole. I de øvrige intervjuene fikk informantene komme med forslag til tidspunkt som passet for dem, så innrettet jeg meg etter disse. Å legge til rette slik at intervjuet foregår på informantens premisser vil være med å styrke validiteten (Befring, 2016).

### 3.5 Analyse av data

Det er viktig at analysen får fokus tidlig i prosessen. Brinkmann og Tanggaard (2012) hevder at man allerede i designfasen må tenke på analysen. Målet i denne studien var lage fenomenologiske analyser, og da må dette prege planleggingen slik at de konkrete og livsnære historiene kom fram. Gjennom analyseprosessen veksler man mellom forståelse og fortolkning av deler av intervjuet, sett i sammenheng med hele intervjuet.



Ved å velge en konstant komparativ analysemetode har jeg møtt datamaterialet med antakelser utviklet på profesjonelle og personlig erfaring, og sett dette opp mot tilegnet teori (Postholm & Jacobsen, 2018).

Transkriberingen av intervjuene tok mye tid, og jeg lette litt etter formen som for meg var den beste. Det er kjent at en mengde informasjon går tapt når man transkriberer. Den muntlige og skriftlige formen er svært forskjellig (Brinkmann & Tanggaard, 2012). Med det som bakteppe kom jeg etter litt prøving fram til at det for meg var best å transkribere på bokmål med sterke innslag av dialekt for å få fram poeng og meninger. Kanskje hadde jeg valgt reint bokmål om noen av informantene hadde hatt en annen dialekt enn trøndersk. Gjennom å bruke dialekt var det for meg bedre å analysere det som faktisk var sagt, da en del ord vi har i dialekten, som er viktig for å beskrive, ikke nødvendigvis lar seg «oversette» uten at det mister noe av sin betydning. Uansett valg av språkform, transkribering er ikke ukomplisert, da det er vanskelig å feste den muntlige samtalens dynamikk og språk på papiret. Jeg har forsøkt å vise til tenketid, usikkerhet og nøling gjennom å bruke parenteser Eks; (tenker lenge), (ehe....), (tjaaa.....), men innser at jeg ikke har evnet å få med alle dimensjonene ved den muntlige intervjusituasjonen.

Som jeg var inne på under gjennomføring av intervjuene, skrev jeg notater om konteksten rett etter at gjennomføringen var ferdig, noe som var nyttig å se i sammenheng med selve intervjuet under transkriberingen. Allerede under gjennomføringen av intervjuene, merket jeg meg at det var tema som gikk igjen, og at noen gikk over i hverandre. Jeg startet med å kode funnen mine, og endte i utgangspunktet opp med alt for mange kategorier. Etter flere runder der jeg gikk tilbake til teorien, fant ny teori, og sammenlignet med empirien, klarte jeg å samle funnen i fire kategorier.

- Samarbeid kommunalt og interkommunalt
- Ledelse av utvikling på skolenivå
- Organisering av læring
- Bruk av nettbaserte kurs og andre digitale hjelpemiddel

I tabellen nedenfor, er et tilfeldig valgt utsagn for å visualisere hvordan jeg har gjennomført analysen. Jeg har i store deler av prosessen valgt å bruke fargekoder for å visualisere det hele for meg selv. I starten av analyseprosessen hadde jeg kategorier som enten var alt for store eller alt for snevre. Etter å ha gått gjennom de transkriberte intervjuene flere ganger hadde jeg seks kategorier, men kom etter hvert fram til at covid-19 og erfaringsdeling ikke skulle være egne kategorier. De har i stedet blitt markert med egne farger der jeg har kategorisert funnene i form av nummeret til kategorien. Jeg har også valgt å markere hva som er en beskrivelse av gjennomføringen på den enkelte skole, og det som av informantene blir pekt på som negativt. I mitt arbeidsspråk har dette blitt markert som mangel, og i tilfeller der dette skyldes covid-19 ble det markert med rødt.

Utsagn fra informantene	Min tolkning	Kategorier: 1.sammarbeid kommunalt og interkommunalt 2.Ledelse av utvikling på skolenivå 3.Organisering av læring 4. Bruk av nettbaserte kurs og andre digitale hjelpemiddel Covid-19 Erfaringsdeling
<p>C: Ja, du kan si at vi shopper fra moocen.</p> <p>Vi drodler litt over hva som er viktig for oss nå. Da hadde vi oppgaver som vi sendte ut som de ansatte jobba med trinnvis. Så fikk vi tilbakemelding på de spørsmålene.</p> <p>Her har vi ikke hatt mulighet til fellestid med 48 sammen og på tvers av trinn. De har måttet sittet hver for seg.</p> <p>Vi har jo brukt videomøter på teams, men den fellesbiten har manglet, det har vært skriftlige tilbakemeldinger fra trinnene.</p> <p>E: Jeg synes det var fint når vi hadde treff både i kommunen og hele Orkdal øyregionen. Det gav meg veldig mye å få dele med andre på samme trinn og samme fag fra de andre skolene rundt om</p>	<p>Bruker ikke Moocen slavisk Ledelsen i tenkeboksen</p> <p>Ansatte med på råd</p> <p>Smittevern vanskeliggjør organiseringen</p> <p>Bruk av nettressurser</p> <p>Erfaringsdeling har manglet</p> <p>Kommunalt og interkommunalt samarbeid</p> <p>Organisering av erfaringsdeling</p>	<p>4.</p> <p>2</p> <p>2</p> <p>3 3(Rød)</p> <p>4</p> <p>3 3(Rød)</p> <p>1</p> <p>3 3(R)</p> <p>Gjennomføring</p> <p>Mangel R</p> <p>Gjennomføring Mangel R</p>

FIGUR 3 VISUALISERING AV GJENNOMFØRT ANALYSE

De fire kategoriene er brukt som overskrifter i kapittel 4, Presentasjon av analyse og empiri.

Postholm og Jacobsen (2018) trekker fram tre ulike perspektiv på hva skole er, variansperspektiv, prosessperspektiv og systemperspektiv. Jeg forholder meg til systemperspektivet i min analyse av forskningen. De skolene jeg har valgt å forske på har noe som er felles samtidig som de har noe som er variabelt, og dette tar systemperspektivet opp i seg. Som skoler i den samme kommunen er det noen fellesnevnerne, samtidig som hver enkelt har sin egenart som det er naturlig å anta kan påvirke resultatet av en kompetanseheving.

Selv om alle skolene følger den samme planen, får den samme teoretiske tilnærmingen og gjennomgår de samme prosessene. Systemperspektivet har søkelys på at elementer kan endre hele systemer over tid, og i dette perspektivet er det interessant å se endringsprosesser med et element som en nettbasset kompetansepakke i sammenheng med andre faktorer som skoleledelse og skolebasert kompetanseutvikling.

Måten man analyserer på avhenger av hvilket fokus man har. Thagaard (2018) skiller mellom Temaanalyser og kontekstanalyser, min analyse baserer seg i utgangspunktet på den kontekstuelle, uten at dette er helt rendyrket. Fordelen med å trekke inn temaanalyse er at jeg kan foreta sammenligninger mellom de ulike kontekstene, i dette tilfelle de ulike skolene (Thagaard, 2018).

### 3.6 Etikk

Som jeg har vært inne på tidligere skal en være oppmerksom på egen rolle når en forsker i egen organisasjon. I starten når jeg så på dette temaet vurderte jeg egen skole som fokusområde, men fant ut at det for min egen rolle som forsker var bedre å løfte blikket opp til kommunalt nivå. Med det vil denne studien få en større validitet, og min egen rolle som forsker blir enklere med at jeg forsker på skoleledere og ikke bare på ansatte, noe som kunne blitt et misforhold i forhold til maktbalansen. Postholm og Jacobsen (2018) sier at det i Norge i dag er tre grunnleggende krav i forholdet mellom forsker og den det forskes på: Informert samtykke, krav på privatliv og krav på å bli korrekt gjengitt.

Alle informanter i denne studien har gitt sitt informerte samtykke som er basert på frivillighet etter at informantene har blitt gitt full informasjon. Det vurderes at informantene har kompetanse på området og at de har den nødvendige forståelsen for hva det innebærer å være med i en studie av denne typen. Som ifølge Postholm og Jacobsen (2018) er de fire hovedkomponentene informert samtykke består av (Postholm & Jacobsen, 2018).

Kravet til privatliv er ivaretatt gjennom at intervjuene er anonymisert, noe som både beskytter informanten samtidig som det kan gi forskeren muligheter til tolkninger som får stå uimotsagt. Det er mitt ansvar som forsker å reflektere over dette og sørge for at informanten blir ivaretatt på en måte som sikrer mistolkninger. Etter transkripsjonen har den enkelte informant fått mulighet til «member checking» gjennom at de fikk tilbud lese igjennom intervjuet og komme med eventuelle rettelser av mistolkninger. Jeg vurderte om informantene skulle få lese gjennom presentasjonen av data som skulle brukes i selve oppgaven, men valgte å ikke gjennomføre dette.

Jeg har forholdt meg til lov om behandling om personvernsopplysninger (Justisdepartementet, 2018) og studien er godkjent av NSD; Norsk samfunnsvitenskapelige datatjeneste AS.

## 4. Presentasjon av funn

I dette kapitlet vil jeg presentere de funnene jeg har gjort basert på analyse av funn fra intervju av tre skoleledere og tre lærere. Det er min intensjon å presentere funn på en måte som ivaretar informantene sin integritet, og jeg har lagt vekt på at deres perspektiv skal bli ivaretatt. Det har vært viktig for meg å ivareta anonymiteten til informantene, noe som har vært utfordrende da de tre skolene som deltar i studien er ulike både i størrelse og organisering av utviklingsarbeidet. For å ivareta anonymiteten til informantene har jeg derfor valgt å presentere funnene samlet under hver kategori. Gjennom de presenterte funnene har jeg som mål å belyse forskningsspørsmålene.

1.Hvordan opplever lærere at utviklingsarbeidet med et nettbasert kompetansehevingskurs bidrar til endring av praksis både individuelt og kollektivt?

2.Hva kjennetegner skoleleders ledelse av arbeidet med nettbasert kompetansehevingskurs?

Jeg kommer til å bruke sitater fra informantene som belegg for mine funn, jeg har valgt å benevne informantene som informant A til F. A-C er skoleledere mens D-F er lærere. De fire kategoriene som ble presentert i kapittel 3.5 vil i den følgende gjennomgangen bli brukt som overskrifter.

#### 4.1 Samarbeid kommunalt og interkommunalt

I intervjuene kommer vurderingene som ligger til grunn for de beslutningene som er gjort på den enkelte skole fram. Det viser seg at samarbeidet lederne har i kommunens skoleledergruppe er viktig når de skal drive utviklingsarbeid. Gjennom dette samarbeidet opplever de å utvikle en felles forståelse i fellesskap med de andre skolelederne, og denne forståelsen er med å skape trygghet i gjennomføringen på egen enhet. Alle skolelederne fortalte at kommunen de siste årene har opparbeidet seg god erfaring i å samarbeide om utviklingsarbeidet innad i kommunen. De forteller at det er bred enighet om de utviklingsområdene som har vært de seneste årene, men at det ikke alltid har vært slik. Videre forteller de om tidligere utviklingsarbeid som ikke har lyktes, og flere peker på at de i ettertid ser at de ikke hadde sørget for en tilstrekkelig forankring i lærerkollegiet.

De siste års utviklingsområder har vært gjennomtenkte og godt forankra, skolene har brukt ståstedsanalysen aktivt i dette arbeidet.

*Vi har en skoleledergruppe i kommunen som har fungert veldig fint. Det er enighet om at vi skal ta oss tid i utviklingsarbeidet, noe vi har lyktes med etter at vi gikk på en smell for noen år siden der utviklingsarbeidet ikke ble tilstrekkelig forankra iblant lærerne i kommunen (skoleleder A)*

Selv om de lederne jeg har snakket med er positive til det kommunale samarbeidet, kommer alle tre inn på at samarbeidet ikke har fungert like godt etter at covid-19 ble en faktor som la premisser for skolens utviklingsarbeid. De antar at dette er årsaken til at samarbeidet ikke har fungert like godt som under tidligere satsningsområder, som for eksempel vurdering for læring. Manglende mulighet til å møtes for felles drøftinger og refleksjon anses som en årsak. Skolelederne er usikre på hvordan deres skole ligger an i forhold til de andre skolene.

*Jeg har lang fartstid som skoleleder. Har opplevd utviklingsarbeid der det har fungert veldig bra med fellesplanlegging i forkant, felles møtepunkt og refleksjon underveis. Vil spesielt trekke fram vurdering for læring, det kunne sikkert fungert like godt nå med fagfornyelsen, men så kom koronaen...og nå halter vi av gårde i ulikt tempo vil jeg tro (skoleleder B).*

De kommer også inn på at det nå er starta opp et regionsamarbeid for alle kommunene i regionen. Regionen har ansatt en utviklingsansvarlig for skoler og barnehager som har ansvaret for dette arbeidet. Teams er blitt brukt for å samle skolelederne i regionen for faglig påfyll og felles refleksjon. Her hadde det vært bare et møte når intervjuene fant sted, så derfor er de usikre på hvordan dette vil fungere, men de er positive til at dette kan bli en god arena for felles refleksjon og planlegging av det videre arbeidet.

Lærerne på sin side trekker fram den erfaringsdelingen som har vært gjennomført på fagdage som har vært arrangert i utviklingsarbeidene, både kommunalt og regionalt. Disse fagdage har vært todelt der det gjerne har starta med en ekstern innleder og andre halvdel har vært organisert med cafedialog eller Gallery walk. Under denne siste delen har lærerne drevet med erfaringsdeling med lærere fra andre skoler, hvor de blir inndelt etter fag og trinn. Lærerne opplever det som verdifullt å bli kjent med sine kollegers undervisning og få en forklaring på hvorfor de gjør som de gjør. De bruker ikke begrepet handlingsteorier, men i min samtale med lærerne oppfatter jeg det som at det er det de snakker om.

*Jeg synes det var fint når vi hadde treff både i kommunen og hele regionen. Det gav meg veldig mye å få dele med andre på samme trinn og samme fag fra de andre skolene rundt om (lærer E).*

*...bra å få snakke med andre lærere. Det blir noe annet enn å lese om et opplegg på papir eller nett. Du kan spørre om det er noe du lurer på hvorfor de gjør sånn eller sånn (lærerF)*

#### 4.1.1 Oppsummering av samarbeid kommunalt og interkommunalt

Skolelederne jeg intervjuet, opplever at utviklingsarbeid som er forankret gjennom samarbeid kommunalt og interkommunalt er viktig for gjennomføringen av utviklingsarbeid på egne enheter. Dette skaper en trygghet i forankringen og gjennomføringen på egen enhet.

Den kommunale og interkommunale arenaen er viktig for felles refleksjon og erfaringsdeling blant skolelederne. Lærerne trekker også fram samarbeidet utover egen skole, både kommunalt og interkommunalt, som en viktig del av deres faglige utvikling.

Lærerne setter ord på at det å få felles faglig påfyll i form av ekstern innleder, for så å ha erfaringsdeling på trinn og fag, har vært et fruktbart samarbeid som har ført til utvikling av deres undervisning. Blant lærerne er det denne erfaringsdeling som trekkes fram som det sentrale.

Begge gruppene opplever at når dette er falt bort på grunn av covid-19, betyr det at en viktig del av utviklingsarbeidet mangler.

#### 4.2 Ledelse av utvikling på skolenivå

På skolenivå organiseres ledelsen av utviklingsarbeidet noe ulikt ut ifra at det er forskjellige ledelsesstrukturer på skolene. To av skolene har vært gjennom en større endring i ledelsen der de har fått inn avdelingsledere, og på en skole, ny rektor i tillegg til nye avdelingsledere. Det er likevel noen faktorer som er felles, slik som forståelsen av hvor viktig det er at arbeidet er tilstrekkelig forankra i lærerkollegiet. Skolelederne er også bevisste på at det er viktig å ta et skritt tilbake dersom denne forankringen mangler. Alle tre forteller at de har god erfaring i å organisere utviklingsarbeidet etter IGP (Individuell, Gruppe og Plenums-refleksjon).

For de to største skolene har det vært utfordrende å få til Plenumsrefleksjonen etter at covid-19 kom inn i bildet. I en situasjon som den vi står i nå med epidemi og et sterkt søkelys på smittevern, er det lett at en blir individuelt fokusert og lite kollektivt orientert.

*Vil understreke at det er viktig å råde grunnen og skape et miljø der det er vilje til utvikling. Er det ikke det må man ta to skritt tilbake for å få den forankringa» (skoleleder B).*

Et annet funn når det gjelder ledelse av utviklingsarbeid som i denne undersøkelsen utpeker seg, er om lærere er representert i planleggingen. Dette er løst forskjellig på skolene, men alle skolelederne er inne på dette som en faktor som kan ha betydning. Den skolen som har kommet lengst i arbeidet med nye læreplaner har en liten skoleledelse som består av rektor alene, men har de siste årene hatt et bevisst forhold til bruk av ressurslærer i utviklingsarbeidet. Denne læreren har nedsatt tid for å være med å planlegge og lede møtene. Skoleleder sier at det er et savn at det ikke lar seg gjøre å ha med ressurslæreren på kommunale og interkommunale samlinger. Det er ulike praktiske og pedagogiske forklaringer på hvorfor dette ikke lar seg gjøre. På de andre skolene er det også et bevisst forhold til dette. Etter en omorganisering i ledelsen på begge skolene har de ikke helt konkludert når det gjelder hvilken struktur de skal ha i ledelsen av utviklingsarbeidet. På den ene skolen har de valgt å stoppe opp og ta et steg tilbake, og har omorganisert planleggingen av arbeidet med nye læreplaner.

*Og så har vi omorganisert oss i forhold til fagfornyelsen, så nå er vi en gruppe med to lærere i tillegg til oss i ledelsen. Dette er ferskt, vi starta å jobbe sammen for tre uker siden Viktig å få med «fotfolket», de som kjenner på hva lærerne står i (skoleleder C)*

Ser at tanken også er der hos andre skoleledere:

*Tidligere -før vi fikk avdelingsledere- hadde vi plangruppe som besto av teamledere (lærere med nedsatt tid). Nå er det avdelingslederne og rektor, selv om vi fortsatt ikke har landa dette helt. Det var fordeler og ulemper med dette Den store fordelene med plangruppe var at lærernes stemme kom tydeligere fram i planleggingen av utviklingsarbeidet. Ulempen var at de hadde så liten tid, bare en time i uka til dette arbeidet (skoleleder B).*

På en av skolen har de også bestemt seg for å gjennomføre en ny ståstedsanalyse før de går videre i arbeidet med nye læreplaner. Dette fordi de ønsker å få fram lærernes tanker og ønsker når de planlegger veien videre.



*Vi har spurt oss selv i gruppa: Hvordan ønsker vi å jobbe videre nå da? Skal vi følge MOOCEN slavisk, eller skal vi jobbe etter tema. Hvordan skal vi organisere det praktisk? Hva ønsker lærerne? Nå ha gruppa bestemt seg for å lage en ny ståstedsanalyse for å finne ut hva lærerne ønsker og hva behovet er videre. Vi bruker MOOCEN som et grunnlag for denne analysen. Går igjennom temaene i MOOCEN fordi vi ser på det som en måte å sikre forståelsen for fagfornyelsen på. Dette får vi ned i forms og sender ut undersøkelsen til lærerne (skoleleder C).*

På den skolen der lærerne ikke er representert i planleggingsarbeidet, blir dette påpekt som en svakhet også fra lærersiden. Fra lærerhold blir det satt ord på at mangelen på den funksjonen som teamlederne hadde i planleggingsarbeidet gjør at det føles som planene kommer ovenfra og ned. Lærerne opplever at ledelsen har forståelse for at den tiden vi er inne i stiller ekstra krav til lærerne og fører til en økt arbeidsmengde, slik at de får mer tid til å utføre det praktiske arbeidet.

*Vi er der at vi synes at det er greit å ha en ledelse som forstår at vi er overarbeidet og gitt oss tid til det praktiske arbeidet (lærer F)*

Samtidig som de setter pris på å få brukt tiden sin inn mot det praktiske arbeidet rundt gjennomføring av undervisningen, savner de å drive med utviklingsarbeid i samme grad som før covid-19. Årsaken til det er at de opplever utviklingsarbeidet som nyttig, men er noe usikker på om lærere bør ta initiativ til at det skal prioriteres på for eksempel team-tid.

*Det går mere på hva er det man prioriterer nå i en hektisk tid, og så er det det der med skal man ta initiativ til det? Men så er det noen som tenker at vi er overarbeidet faktisk, det er nok å gjøre. Det ligger noe der også kanskje. Det må kanskje komme fra ledelsen (Lærer E)*

De er noe delt på om hvorvidt de ønsker at ledelsen skal stille større krav til lærerne om utviklingsarbeid. En av lærerne mener at det er til dels store ulikheter innad på skolen, og at det er for lett å prioritere bort arbeidet med MOOCen:

*Da holder det ikke at bare to -tre trinn jobber med dette og resten «baker sjokoladecake». Ledelsen må ha klare forventninger til oss (Lærer D)*

Samtlige mener det er en ledelsesoppgave å skjerme og sette av tid til utviklingsarbeid, og at det er viktig at denne tiden blir skjermet, og ikke brukt til andre oppgaver som presser på i en travel skolehverdag.

#### 4.2.1 Oppsummering av ledelse på skolenivå

Ulik skolestørrelser og ledelsesressurs gjør at ledelsen av utviklingsarbeidet er noe ulik.

I denne undersøkelsen er det et funn at de skolene som lykkes best, er de som har lærere med i planleggingsarbeidet på egen enhet.

Omorganisering i ledelsen på noen av skolene som ble sammenfallende med covid-19, har ført til at både ledelse og lærere har vært avventende i forhold til utviklingsarbeidet.

Utskiftninger i ledelsen gir utfordringer i form av at det med nye tanker inn kan være nødvendig med revidering av planer.

Skolelederne er bevisste på at det er viktig at utviklingsarbeidet er forankret i personalet og at det er viktig å bruke den tiden en trenger, selv om det innebærer at innføringen av nye læreplaner tar lengre tid enn planlagt på grunn. av covid-19.

#### 4.3 Organisering av læring

Felles for alle skolene er at organiseringen av utviklingsarbeidet har endra seg i den tiden som har vært preget av covid-19. Kommunen har kommet langt gjennom tidligere kompetansehevinger og på mange måter funnet sin måte å organisere utviklingsarbeidet på. Etter mars 2020 ble utviklingsarbeidet satt på vent. Det var bred enighet i kommunens ledergruppe om at fokuset måtte være på drift siden lærerne nå opplevde en økning i arbeidsmengde i forbindelse med hjemmeskole, og at skolen skulle organiseres i kohorter når den åpna igjen. Ingen kunne forutse at dette var en situasjon vi kom til å befinne oss i over en så lang periode som vi i virkeligheten ble, og behovet for å komme i gang med utviklingsarbeidet igjen meldte seg relativt raskt høsten 2020. Reviderte læreplaner, også omtalt som fagfornyelsen, skulle tas i bruk og skolene kjente på et behov for å komme i gang.

*Selv om det har vært enighet i skoleledergruppa om at vi skal ta en pause i MOCCEM, tenker jeg at det er på tide å koble seg på igjen. Vi kan gå inn i en felle når vi senker skuldrene og kutter ut alt utviklingsarbeid på grunn av Korona, for jeg tror ikke vi får en god skole hvis vi skal slippe oss helt bakpå og ikke driv utvikling. Når skal vi starte opp da, skal vi vente til høsten til koronaen er over, jeg tror det er skummelt, så derfor skal vi hekte oss på igjen (skoleleder A).*

Da skolene starta opp utviklingsarbeidet sitt, ble det i større grad opp til den enkelte skole å organisere dette arbeidet med de forutsetningene smittevernet satte. Dette førte til at det ble ulik gjennomføring rundt om på skolene. Tidligere hadde skolene hatt god erfaring med organisering på tvers av trinn og i faggrupper. Smittevernet tilsa nå at dette ikke lot seg gjøre på samme måte som tidligere. Hjemmekontor for lærerne etter endt undervisning var også en faktor som vanskeliggjorde organiseringen. Jeg finner i denne undersøkelsen tegn på at det på alle skolene er en bevissthet om at måten organiseringen av lærere blir gjort på, har innvirkning på utviklingen av praksis gjennom samarbeid.

*Viktig å variere hvem som skal jobbe i lag. Å jobbe alle sammen, blir litt for stort på denne enheten. Viktig å avklare hvem som skal være i lag, individuelt eller i grupper. Refleksjoner på tvers av team? (skoleleder B).*

Løsningen under covid-19 ble for de største skolene at også utviklingsarbeidet ble gjort på team slik som alt annet samarbeid. Faren med dette er som skolelederne i studien er oppmerksomme på, at det blir for lite kollektiv utvikling for skolen som helhet, og at det blir vanskelig for skoleledelsen å være delaktig på alle gruppene. De største skolene har løst dette med at det skal sendes et refleksjonsnotat til ledelsen etter hver modul.

*Vi går gjennom refleksjonsnotatene. Vi diskuterer mye om vi er kommet dit vi vil og om det er nødvendig med en fot i bakken. Vi ser at det er enkelt å melde seg av, derfor ber vi om refleksjonsnotat fra de gruppene som jobber sammen (skoleleder B).*

*Men da er det praktisk at noe ligger der og at ting er skriftliggjort slik av vi kan gå tilbake. Vi har derfor laga oss egen fil som heter fagfornyelsen. Der ligger de ulike modulene og det skriftlige arbeidet vi har gjort med det. Hva skrev de om dybdelæring i oktober for eksempel. Da må jeg ha tillit til det skrevne og se etter om det er spor i praksisen. (skoleleder C).*

Skolelederne er oppmerksomme på at det i den situasjonen de nå står i er den uttalte praksisen til lærerne de får tak i, og at det er utfordrende å få gjennomført for eksempel skolevandring for å se etter endring i praksis.

*Jeg har heller ikke hatt tid til å drive noe særlig med skolevandring og gå rundt å se ette spor av fagfornyelsen. Jeg har hatt nok med å skaffe vikarer, ta inspeksjon og være vikar selv i disse koronatidene. Det har vært travle tider og jeg føler jeg har hatt mer enn nok med å få hjulene til å gå rundt (skoleleder A).*

Fra skoleleder siden blir det fremhevet som positivt at kommunen var tidlig i gang med dette arbeidet, først gjennom arbeid med overordna del og så med introduksjonsmodulen i MOOCen.

*Dette er jo egentlig ikke noe nytt arbeid, alle har starta på en måte. Vi starta jo tidlig med å se på ny overordna del, og så starta vi med MOOCEN høsten 2019 (skoleleder C).*

Lærerne jeg har snakka med i denne studien setter ord på at det har vært en utfordrende tid å drive kompetanseheving i. Deres arbeidshverdag er preget av ulike tiltak i forhold til smittevern i forbindelse med covid-19. De tre lærerne som er med i studien har ulik erfaring med utviklingsarbeid, men alle har vært med på noe. Det som går igjen hos alle tre er en gjennomgående positiv holdning til det utviklingsarbeidet som har vært drevet de siste år. Denne holdningen bekrefter uttalelsen fra skolelederen, som mente at måten arbeidet med vurdering for læring ble organisert på var med å snu holdningen til utviklingsarbeid. De setter ord på at den måten utviklingsarbeidet har blitt organisert på de siste årene, har føltes som utviklende og nyttig for deres praksis. Alle opplever at ledelsen har lagt en tydelig plan for arbeidet, men opplever at det er utfordrende å beholde kontinuiteten i arbeidet på grunn av covid-19 og andre ting som dukker opp i skolehverdagen og som må bli tatt tak i. De opplever at det er vanskeligere å skjerme tiden som er av satt til utviklingsarbeid under de rådende forholdene enn det har vært tidligere.

*...og så har det blitt avkorta pga korrorna, vi har mista kontinuiteten fordi at vi har blitt nødt til å ta andre ting. Jeg lurer på at VFL var mer konkret mens fagfornyelsen er mere høytsvevnde enda, vi har ikke fått tatt ned begrepene. Jeg kjenner på -oi nå skal vi inn i MOOCen igjen -hva holdt vi på med sist? (lærer F).*

*Jo vi får en oversikt over ukene, slik som uka her står det dybdelæring og da er vi der på teamsmøtet 1-3 og jobber med det, men så oppleves det som at det er en del som ikke kan. Men hvor blir det av dem i neste runde? Det er viktig å ha tråden.*

*Ulike årsaker til fravær. Hvis vi ikke får en felles forståelse hjelper det ikke at jeg og syv andre har en forståelse så lenge det er hull i deltakelsen (lærer D).*

Den minste av skolene har ikke endret på organiseringen, da de er så få at de kan ha fysiske møter og samtidig opprettholde smittevernet, mens de to største skolene opplever at dette ikke lar seg gjøre og at det meste av arbeidet foregår på klasseteam. Dette mener de svekker utviklingsarbeidet, da det fra begge skolene blir hevdet at de ikke vet hva de andre teamene jobber med. De savner erfaringsdeling i plenum, og ser dette som en stor svakhet i det utviklingsarbeidet som foregår nå. Under intervjuene oppleves lærerne som reflekterte og bevisste på at erfaringsdeling på tvers av trinn og team er viktig for å utvikle en felles praksis. De uttrykker at det er en frustrasjon blant lærerne fordi de ikke får jobba i faggrupper på tvers av trinn slik de er vant til.

*....det går sånn utover spesielt den røde tråden, det blir veldig oss og dem (lærer E).*

*Ta for eksempel mattefaget. Der er kompetansemålene tematisk, lite spenn i målet. Veldig tematisk, så hvordan lager vi en rød tråd fra 1-7. trinn? Blir nok litt frustrasjoner blant lærerne fordi en ikke får det samarbeidet i faggruppene (lærer F).*

Det kommer tydelig fram at lærerne har god erfaring med erfaringsdeling, og har opplevd dette som positivt og en viktig del i tidligere utviklingsarbeid. De forteller at de prøver å få til erfaringsdeling gjennom å legge ut opplegg digitalt i en mappe på fellesområdet, men at dette ikke fungerer like godt som fysiske møter der det er rom for drøftinger.

#### 4.3.1 Oppsummering av organisering av læring

Skolene har gjort seg ulike erfaringer med organisering. Alle sitter igjen med en mestringsfølelse etter tidligere utviklingsarbeid og måten de ble organisert på.

Covid-19 har vanskeliggjort organiseringen siden smittevernet må overholdes.

Gjennomgående er det at en form for arbeid etter IGP-metoden har vært en suksess.

Sammensetting av gode grupper på tvers av team er en viktig suksessfaktor. Både lærere og skoleledere opplever arbeidet med faggrupper som spesielt fruktbart.

Deling i plenum og tid til refleksjon oppleves som viktig for å sikre den kollektive utvikling på hele skolen. Det oppleves både fra leder og lærerhold som en mangel at plenumsarbeidet har gått ut under perioden med covid-19.

Tid er en viktig faktor. Det er viktig at det settes av nok tid til utviklingsarbeidet slik at en rekker å jobbe grundig, selv om utenforstående faktorer som covid-19 gjør at arbeidet noen ganger blir satt på vent.

Der er forsøkt med alternative måter å drive erfaringsdeling på med digitale mapper, uten at dette har fungert optimalt. Lærerne trekker fram at det er viktig å kunne stille spørsmål under erfaringsdeling.

#### 4.4 Bruk av nettbaserte kurs og andre digitale hjelpemiddel

Når det kommer til bruk av verktøy i utviklingsarbeidet, benytter alle skolene Utdanningsdirektoratet sin MOOC, Innføring av nye læreplaner. Det varierer imidlertid i hvilken grad de følger den modul for modul. Felles for alle er at de ser på denne nettbaserte kursrekka som et meget nyttig hjelpemiddel i arbeidet, selv om ikke alle følger den slavisk. Fra alle tre skolene er opplevelsen fra arbeidet med vurdering for læring, at det å bruke en MOOC som utgangspunkt for arbeidet er en god måte å organisere utviklingsarbeid på.

*Men MOOCen oppleves som en veldig ryddig måte å jobbe på (skolelederA).*

*Den første MOOC og vfl var med å snu motviljen mot denne typen felles utviklingsarbeid (skolelederB).*

Alle skolene hadde før nedstengingen starta opp arbeidet med kompetansepakken Innføring av et nytt læreplanverk som har form av en MOOC og ligger på Udir sin kompetanseportal. Alle hadde gjennomført modul 0, Introduksjon og modul 1, Overordnet del -verdiløftet i praksis. De forteller at de ser stor verdi i at alle får den samme inputen gjennom filmer med foredrag og andre faglige input, og at det letter deres arbeid mye.

*Fagstoffet er så lett tilgjengelig, og du slipper å lage innledninger selv. Jeg sparer mye tid når jeg slipper å lete opp fagstoff selv (skoleleder A).*

I denne MOOCen for nye læreplaner er det i hver modul en ledelsesressurs, og alle skolelederne ble spurt om hvorvidt de brukte denne i planleggingen.

Alle skolene benyttet dette, og oppfattet dette som et godt verktøy med tips om hvordan arbeidet kan organiseres og gjennomføres. At modulene er lagt opp praksisnært med tid til utprøving og erfaringsdeling ble sett på som positivt, og en av skolelederne fortalte at dette var noe lærerne hadde gitt tilbakemelding om at de opplevde som positivt .

*Lærerne setter pris på at de kan jobbe med ting de kan ta nesten rett ut i undervisninga til daglig (Skoleleder C).*

Alle forteller også at de ser på dette som et meget godt hjelpemiddel i den tiden vi har og er inne i nå, med et stort arbeidspress på både ledere og lærere. Da er det en trygghet i utviklingsarbeidet at modulene ligger lett tilgjengelig selv om det har vært en pause i arbeidet. Selv om skolelederne ikke har hjemmel for å pålegge noen å se filmer og eller foredrag som har vært gjennomgått ved fravær, er alle innforstått med at dette er en mulighet som noen benytter seg av. Skolelederne forteller om en bratt læringskurve for bruk av digitale hjelpemiddel, og de har benyttet Teams til samarbeid over nett. Alle er enige om at det ikke kan erstatte det å arbeide sammen fysisk, men er positiv til at den nye funksjonen med «breakout rooms» gir muligheter for å organisere arbeidet i ulike grupper. Det er likevel bare en av skolen har prøvd dette ut i forbindelse med at de hadde ekstern foredragsholder da de hadde intern skolering på overgrepssproblematikk.

*Å skjerme tiden som er avsatt til utviklingsarbeid oppleves som viktig, men at tiden vi er inne i har gjort at tiden har vært brukt til andre ting. Ellers så har korona stoppa opp arbeidet vårt. Det har vært full stans en periode. Men vi har tenkt at dette er så viktig arbeid at vi hopper ikke over noe, vi får heller bruke et år ekstra slik at det får satt seg. Vi må ta den tiden vi trenger (skoleleder B).*

Når det kommer til bruk av digitale nettkurs, er lærerne noe mere delt. Lærer D mener det fungerer godt å bruke leksjonene i MOOCen slavisk.

*Blir du med på reisen med denne MOOCen så snur det oppi hodet på deg. Så dersom alle hadde vært forplikta til MOOCen, noe jeg trodde alle var, så gjør det noe med en (lærer D).*

De to andre i denne studien er mere kritisk og mener at det er viktig med det faglige innputtet en kan få gjennom videoforedragene, men at:

*...det er vel så viktig med det arbeidet som gjøres i felleskap etterpå» (lærer E).*

Disse har også en opplevelse av å ikke være helt inne i MOOCen som tar for seg de nye læreplanene enda. De opplever at arbeidet er forankra gjennom de to første modulene og at alle er innstilte på at dette er et arbeid de skal igjennom. Problemet slik de ser det, er at det har vært for lang pause fra nettkurset til at de har fått tatt ned alle begreper og at arbeidet har satt seg i organisasjonen. Samtidig forteller de om møter der de har diskutert elev- og læringssyn, som de opplever som meget gode og utviklende møter. Dette er ikke direkte knyttet opp mot en modul i MOOCen, men kommer som et initiativ fra ledelsen.

*Den siste runden vi hadde med fagfornyelsen nå- da var vi på trinn og da drøfta vi læringssyn og det får man litt utav-mer enn om en sitter alene (lærer F).*

At alle har tilgang til leksjonene gjennom sin egen bruker på Udir blir sett på som en fordel, slik at alle har tilgangen på den samme innføringen. De ser muligheten i at når noen av ulike årsaker er fraværende, så kan de se filmene i etterkant. Også her blir det påpekt at tidsbruk er utfordrende. Det er vanskelig å finne tiden som skal til for å holde seg oppdatert.

Lærerne ser at det ligger en mulighet i å bruke digitale møter, og alle har noe erfaring med dette. Alle lærerne i denne studien har brukt Teams både til undervisning og til kompetanseheving, men føler ikke at dette er en fullgod erstatning. De ser at det i de digitale verktøy ligger muligheter de ikke har utnyttet i forhold til samarbeid både innad på skolene og i kommunen/regionen.



*Men vi har nettopp hatt Mitt valg kurs «Kroppen min og jeg» og det var egentlig litt fint for da blanda vi oss på Teams, da ble vi satt i tilfeldige grupper og da fikk jeg prata med folk jeg ikke har prata med på nesten et år av kollegaer. Det var fint-det ligger noe i det å hente fra de andre (lærer E).*

Lærerne ble kasta ut i det og måtte lære seg nye digitale verktøy da skolene ble stengt, noe som førte til en bratt læringskurve hos de fleste. Men i takt med åpne skoler og undervisning i kohorter, har ikke tiden strukket til slik at de har holdt seg oppdatert på nye funksjoner i for eksempel Teams.

#### 4.4.1 Oppsummering av bruk av nettbaserte kurs og andre digitale hjelpemiddel

Både skoleledere og lærere er positive til å bruke en MOOC i utviklingsarbeid. Flere setter ord på at det kommer av god erfaring gjennom arbeid med tidligere satsninger.

Det er ulikt hvor stor erfaring skolene har med MOOC, Innføring av nye læreplaner. Der en av skolene nesten er ferdig, har andre kommet nesten halvveis.

Blant skolelederne er det udelt positive holdninger til MOOCen, og den ses på som et meget godt redskap. De liker fleksibiliteten som ligger i at den kan tilpasses skolens behov, og at man ikke trenger å følge den slavisk.

Lærere på en av skolen setter ord på at de ikke helt har fått denne moccen under huden enda, noe som kan komme av et langt opphold og at ledelsen har valgt å shoppe litt fra mooc og litt fra andre plasser i arbeidet med nye læreplaner.

Lærerne liker at det er tett knytta opp mot praksis, og at det er lett å drive utprøving av det nye i praksisen.

Fra lærersiden er de delt på hvor viktig felles input i MOOCen er. Noen av dem mener at det som kommer etterpå i form av refleksjon og deling er vel så viktig.

Alle fremhever at det å ha så mye fagstoff lett tilgjengelig er positivt.

Å bruke samarbeidsplattformer som for eksempel teams er en god mulighet, men informantene i denne studien er nok så samstemte på at det ikke er en fullgod erstatning for å møtes fysisk.

Utviklingen av disse samarbeidsrommene har gått parallelt med at samfunnet har fått behovet for interaktivt samarbeid, og i en hektisk hverdag er det ikke enkelt å til enhver tid være oppdatert på nye funksjoner

#### 4.5 Oppsummering

Jeg har i dette kapittelet presentert aktuelle funn under kategoriene Samarbeid kommunalt og interkommunalt, Ledelse av utvikling på skolenivå, Organisering av læring, Bruk av nettbaserte kurs og andre digitale hjelpemiddel. I kapittel 5, vil disse funnene bli drøftet opp aktuell teori.

### 5. Drøfting

I dette kapittelet vil jeg drøfte aktuelle funn opp mot teori presentert i kapittel 2. Jeg vil gjennomføre drøftinger etter de samme kategoriene som presentert i kapittel 4.

#### 5.1 Samarbeid kommunalt og interkommunalt

Både kommunalt og interkommunalt har det blitt tatt noen valg som har hatt betydning for skoleledernes arbeid med skolebasert kompetanseheving. Det oppleves som viktig for deres ledelse av kompetanseutviklingen på egen skole at de har sitt profesjonelle læringsfellesskap i ledergruppa. Selv om de ikke bruker begrepet profesjonelt læringsfellesskap, bruker de begreper som erfaringsdeling, refleksjon og felles forståelse, noe som får meg til å tenke at disse er i ferd med å utvikle et profesjonelt læringsfellesskap på ledernivå. De utvikler en felles forståelse gjennom felles planlegging, samt at de deler og reflekterer underveis. Faren her er at det kan bli for mye samarbeid av praktisk art, selv om det kan synes som om de har tatt høyde for dette gjennom at de regionalt har felles teoretisk påfyll gjennom det de kaller faglig påfyll. På den måten driver de kunnskapsutvikling gjennom teoretisering T3, og unngår at fokuset blir på praksis og den enkeltes artikulerte teori, T1 og T2. (Ertsås & Irgens, 2012).

Etter at det interkommunale samarbeidet har vært satt på vent i forbindelse med covid-19 er de nå kommet i gang gjennom digitale samarbeidsplattformer som Teams og Zoom. Her kan de nye samarbeidsformene som har blitt tatt i bruk på grunn av covid-19 sees som en del av det Irgens kaller for filter i sin Femtrinnstrapp (fig 2 s 10). Skoleledergruppa er i ferd med å forsere dette første filteret der Covid19 er blitt en barriere mot læring. Gjennom et samarbeid med andre der teknologien tas i bruk, er det blitt skapt et rom der vi kan lære sammen med andre (Irgens, 2007).

Lærerne setter ord på det samme når det gjelder samarbeid ut over egen skole, de forteller at de siste års utviklingsarbeid hvor det har vært samlinger både kommunalt og interkommunalt har føltes utviklende. De benytter ikke begreper som de andre sine handlingsteorier, men setter ord på at de syntes det var greit å ha erfaringsdeling der de kunne spørre om hvorfor. Gjennom disse gruppeprosessene vil de da både bli kjent med andres handlingsteori, samt at de må bli bevisst sin egen. I en slik prosess er det den uttrykte teorien som kommer til syne, man har i mindre grad mulighet til å se den enkeltes bruksteori (Robinson, 2018). Disse samlingen oppleves som utviklende for lærernes praksis, og er et viktig steg for å utvikle profesjonelle læringsfellesskap. Gjennom de siste års arbeid med ulike kompetansepakker, er det blitt utviklet en delingskultur. Vurdering for læring trekkes fram som spesielt viktig i denne prosessen. Delingskultur er en viktig betingelse for utviklingen av profesjonelle læringsfellesskap (Stoll, 2013).

## 5.2 Ledelse av utvikling på skolenivå

I denne undersøkelsen er det spesielt en faktor som peker seg ut når det gjelder ledelse av utviklingsarbeidet. Alle informantene snakker om hvor viktig det er at lærernes stemme kommer fram, at ledelsen av utviklingsarbeidet tar utgangspunkt i deres arbeidshverdag. De ønsker en ledelse som tar avgjørelser, samtidig som de ønsker å ha en mulighet til å påvirke. To av skolene i studien er i en prosess der ledelsesstrukturen er under endring. På begge de aktuelle skolene er det en bevissthet om læreres rolle i planleggingen og gjennomføringen av kompetanseutviklingen. Når jeg her snakker om ledelse, er det den formelle ledelsen det dreier seg om. Gjennom at lærerne er representert i planleggingsfasen, kan det synes som om det hele blir oppfattet mer troverdig i lærergruppa.

For skoleledelsen handler det om å skape seg rom til påvirkning og dermed endring av lærernes praksis gjennom de lærerne som er med i ledergruppa. Robinson (2014) sier at ledelse handler om innflytelse slik at organisasjonen når sine mål (Robinson, 2014). Ser vi funnene opp mot distribuert ledelse, som jeg tidligere har omtalt som mer et analytisk begrep enn en teori, blir spørsmålet hvordan ledelsen er distribuert. (Halvorsen, 2012). Spesielt på den ene skolen har de stilt seg spørsmål som er i tråd med et distribuert perspektiv på ledelse. De har spurt seg selv om måten deres ledelse av arbeid med kompetanseheving har blitt distribuert på, og om det er en optimal måte å distribuere ledelsen på? Videre har de sett på hvordan de skal utvikle og forbedre dette, og ikke minst sett på hvilken forskjell en slik distribuering gjør for skolens ledelse. På denne måten blir det et nyttig verktøy for konstruksjon av nye organisasjonsstrukturer (Halvorsen, 2012, s. 89). Dette har fått den aktuelle skolen til å endre organisasjonsstrukturen.

Av funnene går det fram at det er en bevissthet rundt måten de leder utviklingsarbeidet på. At denne bevisstheten er til stede er viktig for å utvikle det profesjonelle fellesskapet, både i ledergruppen og på skolene som helhet. Informantene peker på å få inn flere perspektiver allerede i planleggingsfasen, «viktig å få med fotfolket» sa skoleleder C. Dette er viktig for utviklingen av det profesjonelle læringsfellesskapet. Jeg tenker det er viktig at forskjellige perspektiver kommer fram allerede i planleggingsfasen, og at utviklingen av profesjonelle læringsfellesskap også gjelder ledelsen på en skole. Skal en utvikle praksis er det viktig at dialogen utfordrer eksisterende praksis, og da kan uenighet være en viktig del av dette (Stoll, 2013). For å sikre at uenighet kommer fram tenker jeg at det å gjøre ledelsesgruppen større er et viktig element. Dette handler om å ta i bruk og gjøre seg nytte av den profesjonelle kapitalen som finnes på skolene (Heargreaves & Fullan, 2016).

### 5.3 Organisering av læring

Jeg vil i det videre diskutere funnene jeg har gjort opp mot femtrinnsmodellen for læringsprosessen (Irgens, 2007). Det grunnleggende her er at det vi allerede vet blir utfordret, at vi lærer oss nye begreper, blir presentert for nye modeller og utvikler et felles språk (Irgens, 2007). Jeg får en antagelse om at det grunnleggende i form av et felles språk, ikke er på plass når lærerne snakker om at de føler at tidligere kompetansehevinger har vært mere konkret, mens at fagfornyelsen er mere høytsvevende og at de ikke har fått tatt ned begrepene enda.

Ifølge Irgens (2007) er det først når disse begrepene og modellene er innlært, at en beveger seg opp på nivå 2. Mellom nivå en påvirkning, og nivå to innlæring, finner en også det første filteret som skal passeres, det som omtales som barrierer mot læring (Irgens, 2007).

Her er det flere faktorer både på det individuelle og kontekstuelle plan som nevnes av både lærere og skoleledere. Særlig trekkes utfordringene i forhold til organiseringen rundt smittevern og covid-19 fram som en faktor som har hatt betydning for utviklingen. Arbeidspress og stort fokus på praktisk gjennomføring har ført til at både ledelse og lærere har satt kompetanseutvikling på pause. Her er det verdt å merke seg at de snakker om den planlagte kompetansehevingen, på spørsmål bekrefter alle at det har foregått en kompetanseheving med en relativt bratt læringskurve som ikke har vært tilsiktet når det gjelder digital undervisning.

To av lederne forteller at det er utfordrende å sikre seg at alle er med, og en av lederne snakker om at det finnes ansatte som gjerne unndrar seg kompetanseutviklingen av ulike årsaker. Fra lærerhold blir det også satt fingeren på at ikke alle er til stede når tid er avsatt til kompetanseheving. De framhever at det er et ledelsesansvar å stille krav om at alle er med, eller at de sørger for å få kunnskap om det arbeidet som har blitt gjort. Ifølge teorien om profesjonell kapital er dette ikke et ledelsesansvar alene, men et kollektivt ansvar der alle har et ansvar for å si ifra når det er noen som kommer til kort i sitt profesjonelle arbeid (Heargreaves & Fullan, 2016). Forut for at man sier ifra, er det viktig at man gjør seg kjent med handlingsteoriene til den eller de en ønsker å endre. Som en av lærerne sa, det kan være forskjellige grunner til at noen unndrar seg å delta på kompetansehevingen. Denne læreren påpekte at det var ledelsens ansvar å få alle med. Jeg tenker at det her heller er kollektivt ansvar, hvor det er viktig å begynne med å se på de individuelle og kollektive handlingsteoriene i sammenheng. Dette er grunnleggende for å kunne utvikle et profesjonelt læringsfellesskap (Robinson, 2014).

Ut ifra de svarene jeg får i denne studien kan det virke som at hvorvidt det fungerer som profesjonelle læringsfellesskap eller ikke, er kontekstavhengig og varierer fra en satsning til en annen. Informantene peker på den siste kompetansehevingen med vurdering for læring som en suksess, mens ikke alle har lyktes like godt med innføringen av nye læreplaner.

I svarene virker det som det er en bevissthet rundt hva som skal til for å lykkes, men at ytre faktorer har lagt føringer som har gjort det vanskelig å gjennomføre på samme måte som tidligere. Den største faktoren er covid-19, og organisering i forhold til smittevern.

En viktig faktor for å lykkes med profesjonelle læringsfellesskap er refleksjon og deling (Vescio, Ross, & Adams, 2008). Organisering i kohorter har gjort at det har vært lite rom for deling og refleksjon på tvers av lærergruppene som jobber på samme trinn når det gjelder de største skolene. Da har den minste skolen som har mulighet for å samle alle i plenum etter gruppediskusjoner lyktes bedre. Når dialogen og erfaringsutvekslingen har blitt i de samme gruppene som deler praksis til vanlig, kan det virke som om den kritiske refleksjonen har manglet en dimensjon, selv om de har hatt en felles input gjennom foredrag, ulike tekster og styringsdokumenter. Det kan virke som om at samspeillet mellom det Ertsås og Irgens (2012) kaller, T1 og T2, der lærerne lærer av hverandres praksis, blir skadelidende når praksis er for ensartet. De setter ord på at de savner faggrupper og erfaringsdeling på tvers av trinn innad på egen skole. Dette bekreftes av teorien om læreres kunnskapsutvikling gjennom teoretisering Ertsås og Irgens viser til at dersom det dreier seg om kunnskapsutveksling på egen skole, er faren at den nye kunnskapen blir begrenset av konteksten, og at det skapes en ny kunnskap som blir nærsynt (Ertsås & Irgens, 2012).

Når de viser til tidligere utviklingsarbeid som de sitter igjen med en følelse av å ha lyktes med, trekker de fram organiseringen der det gjerne har vært en form for ekstern input gjennom foredrag, webinar eller lignende før det har vært jobbet individuelt og i gruppe for å oppsummere i plenum. Gjennom å jobbe på en slik måte har man unngått at det har blitt en mekanisk innlæring av ny kunnskap. Refleksjon gjennom erfaringsdeling er viktig for å få til en kunnskapsutvikling i organisasjonen. Ifølge Irgens (2007) krever dette at man kopler den nye kunnskapen til eksisterende handlingsteorier. Det virker som om skolene i forbindelse med det tidligere nevnte arbeidet med vurdering for læring har gjort seg erfaringer med at kunnskapsutvikling kan være en positiv opplevelse i gode læringsmiljø (Irgens, 2007). Dette bekreftes av den forskningen Postholm (2018) har sett på fra de senere år, der det går fram av at læreres læring kan bli begrenset av å jobbe bare i lærergrupper, og at de vil trenge hjelp av eksterne eksperter for å utvide perspektivene (Postholm, 2018).

Det kan virke som om skolene i undersøkelsen i dette arbeidet har klart å komme opp på steg fire i kompetansetrappa, kunnskapsanvendelse, men jeg har lite grunnlag for å si at det har ført til organisatorisk læring. Utsagn som at vurdering for læring oppfattes i ettertid som veldig konkret, mens fagfornyelsen enda er høytsvevende, får meg til å trekke den slutningen at når det gjelder vurdering for læring så har skolene lyktes med å komme opp på kunnskapsanvendelse.

Når det gjelder den kompetanseutviklingen de har fokus på nå, er det ikke bare de utsagnene fra lærerne jeg var inne på i starten av dette kapitlet som gjør at jeg har vanskelig for å si noe om hvorvidt det har foregått kunnskapsutvikling og organisatorisk læring. Skolelederne sier også at de har begrenset muligheter til å se etter endring av praksis på grunn av covid-19. Det har vært begrensede muligheter til å drive med skolevandring for å se etter spor av ny praksis. Noen av skolene har benyttet seg av refleksjonslogg, og en av skolelederne sier at det da må være tillit til det skrevne og se etter spor av ny praksis i dette. Her er det lett å gå i en felle dersom en velger å sette likhetstegn mellom det skrevne og den reelle praksisen. Det kan være forskjell på uttrykt teori og bruksteoriene (Robinson, 2018). Dette er viktig å være oppmerksom på, og en bør nok trekke inn observasjon i tillegg til det skrevne dersom en skal være sikker på at det har skjedd en endring av praksis. Det foregår nok læring i utviklingsarbeidet, men mye blir nok på det individuelle plan slik omstendighetene er. En av lærerne satte ord på det som at det ble oss og dem. Så lenge dette skillet finnes og kunnskapen ikke er blitt organisatorisk, har det bare skjedd en individuell endring, og det profesjonelle fellesskapet fungerer ikke (Robinson, 2014).

Tid er en faktor som bestandig blir tatt opp når temaet er utviklingsarbeid i skolen, og temaet ble tatt opp som en viktig faktor i denne undersøkelsen også, men med en litt annen inngang. Lærerne var takknemlig for at ledelsen forsto at de var i en situasjon som krevde mye av dem og lot dem få bruke tiden. Lederne på sin side så også at situasjonen krevde dette, og hadde satt utviklingsarbeidet på vent. Samtidig var holdningen at arbeidet med innføring av nye læreplaner var så viktig at de måtte bruke den tiden som var nødvendig. Så selv om det hadde vært stans i dette arbeidet fra nedstengingen og fram til jeg startet med intervjuene, var de innstilt på at dette skulle de gjennomføre og da med nok tid til å bruke de metodene de hadde lyktes med tidligere.

De metodene som ble fremhevet er erfaringsdeling i ulike grupper og god tid til refleksjon og utprøving. Dette sier meg at det er en bevissthet i organisasjonen om hva som skal til for å bygge profesjonelle læringsfellesskap. Jeg må her presisere at det er de uttalte teoriene jeg forholder meg til. I disse uttalte teoriene, synes jeg klart jeg kan se spor av endringsvilje.

#### 5.4 Bruk av nettbaserte kurs og andre digitale hjelpemiddel

Alle skolene har gjennomført MOOC SkoleVFL. Erfaringen fra den er at det opplevdes som en meget ryddig måte å jobbe på. En av skolelederne presiserer at det faktisk at kunnskapen er så lett tilgjengelig, letter arbeidet med å planlegge og gjennomføre møtene. Her er det felles input til alle uten at ledelsen trenger å bruke mye av tiden sin forberede faglige foredrag.

Selv om det har blitt strekk i laget og ulik framdrift i gjennomføringen av MOOCEN etter at covid-19 gjorde sitt inntog, har alle skolene gjort ferdig introduksjonsdelen og modul 1 som handler om overordnet del – verdier og prinsipper for opplæringa. Disse modulene er viktig for forankringen, og her legges det opp til en del grunnleggende diskusjoner om hva for eksempel profesjonelle læringsfellesskap er og hvordan det står til på den aktuelle skolen (udir.no). I samtalen med både ledelse og lærere er det en grunnleggende bevissthet om hva som er viktig for at utviklingsarbeidet skal fungere og føre til endring av praksis. De viser også til personlige erfaringer når de hevder dette. Det kommer fram at det oppleves som meget positivt at modulene er så praksisnære, og at de legger opp til utprøving. Det er sammenfallende med det Sandeen (2013) sier om resultatet av den utviklingen MOOCENE har vært igjennom fram til i dag. Den som lærer settes i sentrum, mens det digitale utgjør sentrale ressurser i læringsgrunnlaget (Sandeen, 2013).

Metodene som benyttes gjennom MOOCEN er metoder som utvikler profesjonelle læringsfellesskap, det legges vekt på metoder som er profesjonelle undersøkende og det legges opp til både deling og refleksjon på det praktiske plan. Dette ser vi igjen i det som teoretisk blir beskrevet om profesjonelle læringsfellesskap (Vescio, Ross, & Adams, 2008). En av lærerne forklarte dette med at MOOCEN gjorde noe med måten en tenkte på. Gjennom drøftingene i modulene blir den enkeltes handlingsteori utfordra. Denne læreren var veldig opptatt av at alle måtte være forplikta til dette arbeidet.



Det ble ingen enkel oppgave å få tak i hvordan skolene jobbet med MOOCen, av den enkle grunn at det meste hadde vært på vent med tanke på covid-19. Den skolen som hadde kommet lengst i modulene var den skolen som hadde fått minst innvirkning på utviklingsarbeidet i form av at fysiske møter var mulig å gjennomføre. I Prestige & Tondeur (2015) sine undersøkelser fra Queensland, konkluderer de med at det kan virke som om lærerne trenger å bli bedre på å utnytte digitale ressurser effektivt (Prestige & Tondeur, 2015). Jeg antar at det kan være noe av det samme jeg finner her. Når erfaringsdeling ikke lot seg gjøre på tvers av trinn og i faggrupper fysisk, stoppa det hele litt opp. På spørsmål om for eksempel Teams kunne blitt brukt i dette arbeidet, blir jeg møtt med en viss usikkerhet. Noen kommer fram med at de har prøvd «break-out rooms» i Teams i andre sammenhenger, og at de ser at de kanskje kunne brukt dette til erfaringsdeling i arbeidet med MOOCen også. I arbeidet med MOOC under covid-19, der smittevernet setter begrensninger for fysiske møter, kan det se ut til at manglende digitale ferdigheter blir et filter som hindrer læring.

Vi lærer som kjent sammen med andre mennesker der elementer som teknologi inngår, men det er også i disse relasjonene vi hindres i å lære (Irgens, 2007). Flexibiliteten som ligger i at skolene kan tilpasse MOOCEN til sin kontekst har alle skolene benyttet seg av. Skolelederne trekker fram at de kan shoppe i modulene ut ifra behovet på skolen. Denne flexibiliteten blir også trukket fram som en suksessfaktor i Engeness & Nohr sin undersøkelse (Engeness & Nohr, 2020).

## 6. Oppsummering og avsluttende betraktninger

Dette er en fenomenologisk studie, og dermed ikke en representativ studie for skoleverket som helhet.

Problemstillingen for denne oppgaven har vært: Hvilken betydning har et nettbasert kompetansehevingskurs for utvikling av profesjonelle læringsfelleskap og realisering av ny kunnskap i skolen? For å belyse dette har jeg hatt to forskningsspørsmål som danner utgangspunktet for oppsummeringen.

## 6.1 Hva kjennetegner skolelederens ledelse av arbeidet med nettbaserte kompetansehevingskurs?

Felles for alle skolelederne i undersøkelsen er at de gjennom erfaring med bruk av Mooc til skolebasert kompetanseheving de siste årene har opplevd at Mooc kan være et meget godt verktøy. Det påpekes at fagstoff er lett tilgjengelig og skolelederne slipper å lete opp teori for å innlede selv. At det oppleves som tidsbesparende for skolelederen er en faktor, men vel så viktig er det å få eksperter inn for å unngå begrensninger i lærergruppene. Eksterne eksperter er viktig for å utvide perspektivene (Postholm, 2018). Dette bekreftes av funn i Ungdomstrinn i utvikling, som sier at dersom kunnskapsutviklingen kun bygger på de ansattes erfaringer, er det en fare for at kunnskapen blir for nærsynt (Postholm, et al., 2018).

MOOCen brukes som et artefakt i arbeidet med skolebasert kompetanseutvikling, og følges ikke slavisk, men tilpasses den enkelte skole og den lokale konteksten. Skolelederne bruker ledelsesressursen i modulene til å planlegge arbeidet, men peker også på andre faktorer som er viktige for å utvikle profesjonelle fellesskap på skolene. Her trekker de fram det kommunale samarbeidet som en viktig faktor for å utvikle felles forståelse som er med på å skape trygghet i gjennomføringen. I denne gruppa av skoleledere foregår det mye kunnskapsutvikling, og gruppa fungerer langt på vei som et profesjonelt læringsfellesskap.

Selv om de gjennom det kommunale samarbeidet har utviklet en felles forståelse, gjennomføres planlegging og ledelse på de enkelte skolene noe ulikt. Alle skolelederne kommer inn på at det er viktig at lærerstemmen kommer fram i dette arbeidet, uten at alle har lærere representert i ledelsen av utviklingsarbeidet. I denne undersøkelsen finner jeg at de skolene som lykkes best i arbeidet med skolebasert kompetanseheving er de skolene der lærere er representert i dette arbeidet. En av skolene i undersøkelsen har på grunn av at de ser viktigheten av å ha med lærere i dette arbeide, valgt å omorganisere ledelsen av utviklingsarbeidet sitt. Gjennom å ta lærere med i ledelsen og gjennomføre undersøkelser som ståstedsanalyse for å stake ut veien videre, inviterer de lærerne inn i arbeidet med å fylle rammene for utviklingsarbeidet med innhold. Dette samsvarer med distribuert ledelse, der team-, og gruppeledere får ansvar (Halvorsen, 2012).

Skolelederne har i en tid med mye fokus på pandemi, smittevern og praktisk organisering vært noe avventende til utviklingsarbeidet, og fokuset har vært individretta og lite kollektivt orientert. Det fremgår av funnene i undersøkelsen at det er en bevissthet rundt utfordringene med covid-19, i form av at organiseringen av læringsgruppene på skolene ikke har latt seg organisere som ønskelig med tanke på smittevernet. De trekker fram erfaringer fra tidligere utviklingsarbeid som eksempel på hvordan de burde vært organisert for å lykkes med kompetanseutvikling. Erfaringsdeling og refleksjon innad på et trinn blir for begrensende, og den profesjonelle kapitalen som finnes på skolen blir ikke tatt i bruk i tilstrekkelig grad. Den minste skolen som har klart å holde på den fysiske organiseringen er den skolen som har kommet lengst i arbeidet med nye læreplaner. I tillegg til den fysiske organiseringen, har også organiseringen av utviklingsarbeidet vært stabil med rektor og ressurslærer.

Undersøkelsen viser en bevissthet rundt hvor viktig erfaringsdeling og refleksjon er, og de to største skolene har prøvd å erstatte den muntlige erfaringsdelingen med ulike former for skriftliggjøring. Pandemien har også innvirket på skoleledernes mulighet til å se etter endring av praksis, da organiseringen i kohorter og smittevern har gjort skolevandring nærmest umulig å gjennomføre. Her har de også brukt skriftlige refleksjoner rundt egen praksis fra lærerne, men er klar over at det da er deres uttalte teorier de får et innblikk i og ikke bruksteoriene (Robinson, 2018).

## 6.2 Hvordan opplever lærere at utviklingsarbeidet med et nettbasert kompetansehevingskurs bidrar til endring av praksis både individuelt og kollektivt?

I liket med skolelederne lederne, henviser lærerne til tidligere bruk av Mooc med vurdering for læring som en suksess. Utsagn om at «*Vurdering for læring var mere konkret, mens fagfornyelsen er mer høytsvevende*», forteller noe om arbeidet med vurdering for læring, men like mye om at forankringen mangler på den Moccen de jobber med nå. Selv om alle skolene har jobbet med de to første modulene i Moocen før Covid-19 gjorde sitt inntog og utviklingsarbeidet ble satt på vent, er man ikke forbi det første filteret i femtrinnsmodellen. Det virker ikke som at et nytt felles språk er tilstrekkelig på plass til at man kan komme videre til innlæringen (Irgens, 2007). Om det her dreier seg om at de to første modulene ikke er tilstrekkelig bearbeidet, eller om det kommer som et resultat av at oppholdet med utviklingsarbeidet har vært for langt har, jeg ikke grunnlag for å uttale meg om.

Organisering og arbeidsformer trekkes fram av lærerne som kriterier for suksess. Det kommer fram at måten arbeidet med de ulike modulene har vært organisert på har vært en viktig faktor for deres utvikling. De synes at det faglige i modulene har vært viktig, men setter ord på at det for dem har vært like viktig med det arbeidet som har vært gjort i etterkant. På skolenivå har man opplevd at arbeidet i varierende sammensatte grupper har vært utviklende for praksis, og de uttaler en frustrasjon over at utviklingsarbeidet nå foregår på team. Også fra lærerhold blir kommunalt og interkommunalt samarbeid fremhevet som positivt. For lærerne har det å drive erfaringsdeling på tvers av skoler som jobber med det samme blitt opplevd som utviklende og lærende.

En av lærerne setter ord på at gjennom arbeidet med MOOCen skjedde det noe med måten hun og resten av teamet hennes tenkte på. Denne informanten mener at det er fordi de følger opplegget i modulene med arbeidsformer som er foreslått at det skjer en endring. I dette tilfellet må MOOCen sies å være et godt verktøy for endring av praksis individuelt og kollektivt for teamet. Dette er positivt for den gruppen det gjelder, men utfordringen er om det gjelder bare deler av lærerne på skolen slik at den organisatoriske læringen mangler. Ut ifra de intervjuene jeg har foretatt i denne studien har jeg lite grunnlag for å si noe sikkert om den faglige utviklingen til de andre teamene på skolen, men uttalelser fra både skoleleder og den aktuelle læreren, tyder på at det er ulik praksis på teamene.

Lærerne jeg har intervjuet uttrykker endringsvilje og er positive til å bruke nettbaserte kurs. Når ikke effekten av utviklingsarbeidet har vært som forventet, kommer det heller av mangelen på tid enn av vegring mot utviklingsarbeid. Etter at covid-19 ble en faktor våren 2020 har den skolebaserte kompetansehevinga vært satt på vent, det synes som om lærerne er veldig innstilt på å ta tak i igjen, men ønsker seg organiseringsformer som de tidligere har erfart fører til utvikling.

Et funn i denne undersøkelsen er at det i utviklingsarbeidet ikke er gjort tilstrekkelig bruk av tilgjengelige digitale samarbeidsplattformer som kunne bidratt til samarbeid samtidig som smittevernet ble ivaretatt.

### 6.3 Konklusjon

Utgangspunktet mitt for denne studien var en nysgjerrighet på digitale nettkurs sin rolle i de kollektive læringsprosessene på skolen. Denne undersøkelsen har ikke gitt meg et entydig svar. Funnene mine i denne undersøkelsen indikerer at de har en viktig rolle, gjennom at de fungerer som den eksterne inputen både ungdomstrinn i utvikling og Postholm sin review av forskning påpeker som sentralt i forhold til læring i skolen (Postholm, 2018; Postholm, et al., 2018). Gjennom at det er nettbasert ligger det lett tilgjengelig, det gir utviklingsarbeidet en fleksibilitet i forhold til planlegging og gjennomføring, noe som muliggjør at man kan bruke ekstra tid på et utviklingstrinn i prosessen fra individuell til organisatorisk læring. I den tradisjonelle kompetansehevingen der man har fulgt et fastsatt løp, med eksterne kurs og foredragsholdere, har denne fleksibiliteten manglet.

Det er tydelig at i de MOOCene som informantene i denne undersøkelsen har erfaring med, er lagt vekt på samarbeidslæring, noe som kommer til uttrykk gjennom at det er lagt opp til praksisfellesskap og kunnskapsproduksjon. Da jeg innledningsvis sa at svaret på MOOCen sin betydning ikke er entydig, er det fordi at det i denne undersøkelsen kommer fram at like viktig som å bruke en MOOC, er hvordan arbeidet planlegges og utføres på den enkelte skole. Ledelse av utviklingsarbeidet er viktig, og funn i denne undersøkelsen viser at de skolene som lykkes best er de skolene som utøver en form for distribuert ledelse der lærere er aktivt med i gruppa som leder dette arbeidet, og følelsen av innflytelse er til stede.

Fysiske møter der gruppesammensetningene varierer, oppleves som avgjørende for å få til gode erfaringsdelinger og refleksjoner mellom lærerne. Også mangelen på plenumssamlinger oppleves som negativt i forhold til erfaringsdeling og refleksjon. Når både skoleledere og lærere omtaler vurdering for læring som en suksess med bruk av MOOC, mens de er mere avventende til fagfornyelsen, tyder de svarene de gir på at dette ikke nødvendigvis betyr at MOOCen som omhandla vurdering for læring var bedre enn den de nå jobber med under innføringen av nye læreplaner. De er inne på dette selv også, at kravene til smittevern har gjort noe med organiseringen.

Arbeidet med Vurdering for læring blir omtalt som noe som var med å snu holdningen til skolebasert utviklingsarbeid, og det som kjennetegner det arbeidet var at det var organisert og godt forankra gjennom alle ledd. For det første var det en kommunal skoleleder gruppe som planla og gjennomførte utviklingsarbeidet i fellesskap, med erfaringsdeling og felles refleksjon underveis i arbeidet. På skolenivå var det et samarbeidsklima som gav rom for refleksjon og utprøving rundt egen og andres praksis. At lærere både kommunalt og interkommunalt delte erfaringer og reflekterte sammen, blir trukket fram som en suksessfaktor.

På grunnlag av dette konkluderer jeg med at ulike MOOCer er et godt verktøy i skolebaserte utviklingsarbeid, men at det under covid-19 ble vanskelig å legge til rette for utvikling av profesjonelle læringsfellesskap. Å bruke MOOC som verktøy kan ikke oppveie for dette, da også modulene i denne legger opp til samarbeid, deling, utprøving og felles refleksjon. Organiseringen av arbeidet førte til at den nye kunnskapen i lærergruppene ble for nærsynt, trass i ekstern input fra modulene i MOOC. Dette er et tegn på at det må være grupper av en viss størrelse og ulik erfaringsbakgrunn. At et utviklingsarbeid har fungert er ingen garanti for at det neste vil gjøre det dersom rammefaktorene endres og utviklingen av profesjonelle læringsfellesskap utfordres av ytre faktorer.

Skolene i undersøkelsen har heller ikke tatt i bruk digitale samarbeidsplattformer som for eksempel Teams i stor nok grad, noe som trolig kommer av manglende kompetanse både på ledersiden og lærersiden, samt at verktøyene i disse plattformene også har utviklet seg i takt med behovene for mulige samarbeidsformer under covid-19.

#### 6.4 Implikasjoner for videre arbeid

Trass i utfordringene i forbindelse med covid-19 har kommunen som helhet funnet en god måte å organisere den skolebaserte kompetanseutviklingen på. Når en nå skal ta fatt på dette arbeidet etter at smittevernet muliggjør en annen organisering, er det viktig at disse erfaringene blir lagt til grunn. Etter at skoleutviklingen under pandemien har vært en aktivitet som har vært løst fra drift, er det viktig at det i planleggingen av det videre arbeidet blir planlagt for at dette implementeres i driften.

I det videre arbeidet med fagfornyelsen er det nødvendig å legge nye planer som vektlegger hvordan det skal jobbes med temaet utifra lokale kontekstuelle forhold. Selv om det er en overordna kommunal plan, er skolenes kontekstuelle forhold så ulike etter covid-19, at planene må tilpasses den enkelte skole.

Den positive erfaringen både skoleledere og lærere har gjennom å bruke en MOOC til utviklingsarbeid, er grunnlag for å videreførebruken av MOOC som artefakt i utviklingsarbeid under forutsetning at innholdet i modulene kvalitetssikres.

Selv om vi ser slutten på den pandemien vi er inne i, har den gjort noe med måten vi samarbeider og kommuniserer på. Både skoleledere og lærere trenger å utvikle sin kompetanse til å bruke digitale samarbeidsverktøy.

Om jeg skulle forsket videre innenfor dette temaet, hadde det vært spennende å forske på skolebasert kompetanseheving etter covid-19, og hvilke følger pandemien har hatt for læringsfellesskapene på skolene. Jeg undres på hvor gode skolene er til å trekke forbindelseslinjer til tidligere vellykkede prosjekter, og på hvor mye covid-19 har påvirket den skolebaserte kompetansehevingen.

## Litteraturliste

- Befring, E. (2016). *Forskningsmetoder i utdanningsvitenskap*. Oslo : Cappelen Damm.
- Brinkmann, S., & Tangaard, L. (2012). *Kvalitative metoder*. Oslo: Gyldendal akademisk.
- Darling-Hammond, L., Hyer, M. E., & Gardner, M. (2017). *Darling-Hammond, L., Hyler, M. E., & Gardner, M. (2017). Effective teacher professional development.*  
<https://learningpolicyinstitute.org/product/effective-teacher-professional-development-report/>. CA: Learning Policy Institute: Palo Alto,.
- Dehlin, E. (2011). Klokskapens pragmatisme – om kunnskapslederrollen. I I. Wennes, I. Eirik, & eds, *Kunnskapsarbeid* (ss. 62-75). Oslo: Fagbokforlaget.
- Engeness, I., & Nohr, M. (2020). Engagement in Learning in the Massive Open Online Course: Implications for Epistemic Practices and Development of Transformative Digital Agency with Pre- and In-Service Teachers in Norway. *Kul'turno-istoricheskaya psikhologiya = Cultural-Historical Psychology*, Vol. 16, no. 3, pp. 71–82.  
[https://psyjournals.ru/files/116484/chp\\_2020\\_n3\\_Engeness\\_Nohr.pdf](https://psyjournals.ru/files/116484/chp_2020_n3_Engeness_Nohr.pdf).
- Ertsås, T. I., & Irgens, E. J. (2012). Teoriens betydning for profesjonell yrkesutøvelse. I M. B. Postholm, *Læreres læring og ledelse av profesjonsutvikling* (ss. 195-216). Bergen : Fagbokforlaget.
- Fjørtoft, H. (2018). Å tenke sammen om underfvisning-Utvikling av intervensjon for læreres læring. *Acta Didactica Norge - tidsskrift for fagdidaktisk forsknings- og utviklingsarbeid i Norge*, ss. 1-19. Hentet fra Webområde for NTNU: <https://ntnuopen.ntnu.no/ntnu-xmlui/bitstream/handle/11250/2617578/Fj%25C3%25B8rtoft.pdf?sequence=2&isAllowed=y>
- Halvorsen, K. A. (2012). Distribuert ledelse. I M. B. Postholm(red), *Læreres læring og ledelse av profesjonsutvikling* (ss. 83-98). Bergen: Fagbokforlaget.
- Heargreaves, A., & Fullan, M. (2016). *Arbeidskultur for bedre læring i alle skoler*. Oslo: Kommuneforlaget.
- Illeris, K. (2012). *Læring*. Oslo : Gyldendal akademisk .
- Irgens, E. J. (2007). *Profesjon og organisasjon*. Bergen: Fagbokforlaget.
- Irgens, E. J. (2016). *Skolen*. Bergen: Fagbokforlaget.
- Kunnskapsdepartementet . (2017). *Meld. St. 21 (2016 – 2017) Lærelyst – tidlig innsats og kvalitet i skolen*. Oslo : Fagbokforlaget.
- Kunnskapsdepartementet. (2008). *Mld.st.31 Kultur for læring*. Oslo: Kunnskapsdepartementet.
- Kunnskapsdepartementet. (2012). *Ungdomstrinn i utvikling*. Oslo: Utdanningsdirektoratet .
- Kunnskapsdepartementet. (2013). *Meld.st.20 På rett vei (2012-2013)*. Oslo: Kunnskapsdepartementet.
- Kunnskapsdepartementet. (2016). *Meld.st. 28 Fag- fordyping -Forståelse*. Oslo: Fagbokforlaget.



- Kunnskapsdepartementet. (2020). *Overordnet del-verdier og prinsipper for grunnopplæringen*. Hentet fra <https://www.udir.no/lk20/overordnet-del/>
- Møller, J. (2015). Ledelse som masteride i norsk skole sett i et internasjonalt perspektiv. I K. A. Rørvik, & T. V. Furu(red), *Reformideer i norsk skole* (ss. 148-165). Oslo: Cappelen Damm Akademisk.
- NOU 2014:5. (2014). *MOOC til Norge Nye digitale læringsformer i høyere utdanning*. Oslo: Kunnskapsdepartementet.
- NOU, 2014:5. (2014). *Mooc til Norge.Nye digitale læringsformer i høyere utdanning*. Oslo: Departementenes sikkerhets- og serviceorganisasjon.
- OECD. (2018). *The future of education and skills. Edukation 2030*. Paris: Directorate for Education and Skills-OECD.
- Paulsen, J. M. (2019). *Strategisk skoleledelse*. Bergen: Fagbokforlaget.
- Paulsen, J. M., & Aas, M. (2017). Fremtidens skoler ledes nå. I M. Aas, & J. M. Paulsen(red), *Ledelse i fremtidens skole* (ss. 373-383). Oslo: Fagbokforlaget.
- Postholm, M. B. (2018). *Teachers' professional development in school. A review study*. European Educational Research Journal.
- Postholm, M. B., & Jacobsen, D. I. (2011). *Læreren med forskerblick*. Oslo: Cappelen Damm akademisk.
- Postholm, M. B., & Jacobsen, D. I. (2018). *Forskningmetode for masterstudenter i lærerutdanning*. Oslo : Cappelen Damms skademisk.
- Postholm, M. B., & Rokkones, K. (2012). Læreres profesjonelle utvikling: En review av forskning om hvordan lærere lærer. I M. B. Postholm (red), *Læreres læring og ledelse av profesjonsutvikling* (ss. 21-49). Bergen: Fagbokforlaget.
- Postholm, M. B., Normann, A., Dahl, T., Dehlin, E., Engvik, G., & Irgens, E. (2017). *Ungdomstrinn i utvikling*. Trondheim: NTNU.
- Postholm, M. B., Normann, A., Thomas, D., Dehlin, E., Engvik, G., & J, I. E. (2018). *Skole og utdanningssektoren i utvikling*. Bergen: Fagbokforlaget.
- Prestige, S., & Tondeur, J. (2015). Exploring Elements That Support Teachers Engagement in Online Professional Development. *Education Science*, 5(3), 199-219. <http://dx.doi.org/10.3390/educsci5030199>.
- Robinson, V. (2014). *Elevsentrert skoleledelse*. Oslo: Cappelen Damm akademisk.
- Robinson, V. (2018). *Færre endringer mer utvikling*. Oslo: Cappelen Damm Akademisk.
- Sandeen, C. (2013, september 17). *From Hype to Nuanced Promise: American Higher Education and the MOOC 3.0*. Hentet fra Huffpost: [https://www.huffpost.com/entry/from-hype-to-nuanced-prom\\_b\\_3618496](https://www.huffpost.com/entry/from-hype-to-nuanced-prom_b_3618496)
- Sinnema, C., & Stoll, L. (2020, mai 13). *Wiley online library*. Hentet fra onlinelibrary.wiley.com: <https://onlinelibrary.wiley.com/doi/full/10.1111/ejed.12381>

- Stoll, L. (2013). Leading Professional Learning Communities. I C. Wise, P. Bradshaw, & M. Carterright, *Leading Professional Practice in Education* (ss. 225-240). Milton Keynes: The Open University.
- Thagaard, T. (2018). *Systematikk og innlevelse. En innføring i kvalitative metoder*. Bergen: Fagbokforlaget.
- Tiller, T. (2006). *Aksjonslæring- forskende partnerskap i skolen*. Kristiansand S: Høyskoleforlaget.
- Udir. (2019). *Erfaringer fra nasjonal satsing på vurdering for læring (2010-2018)*. Oslo: Utdanningsdirektoratet.
- Utdanningsdirektoratet. (2013). *Plan for skolebasert kompetanseutvikling*. Oslo: Utdanningsdirektoratet.
- Utdanningsdirektoratet. (2018). *Overordnet del - verdier og prinsipper for grunnopplæringen*. Oslo: Kunnskapsdepartementet.
- Vescio, V., Ross, d., & Adams, A. (2008). A review of research on the impact of professional learning communities on teaching practice and student learning. *Teaching and teacher education* 24, 80-91.
- Aas, M. (2013). *Ledelse av skoleutvikling*. Oslo: Universitetsforlaget.

## Liste over vedlegg:

- Vedlegg 1: Forespørsel om deltakelse
- Vedlegg 2: Intervjuguider
- Vedlegg 4: Godkjenning fra NSD

# Vedlegg 1: Forespørsel om deltakelse

Forespørsel om å delta i intervju

## Informasjon til forskningsdeltaker

Dette er et spørsmål til deg om å delta som informant i en masteroppgave der formålet er å undersøke hvilken betydning et nettbasert kompetansehevingskurs har for utvikling av profesjonelle læringsfellesskap, og realisering av ny læreplan i skolen.

## Formål

Formålet med undersøkelsen er å få kunnskap om hvordan lærere og skoleledere opplever nettbaserte kompetansekurs er et nyttig hjelpemiddel i arbeidet med kompetanseheving og innføring av ny læreplan i skolen.

Forskningsspørsmål: Hvordan opplever lærere at utviklingsarbeidet med et nettbasert kompetansehevingskurs bidrar til endring av praksis både individuelt og kollektivt? Hva kjennetegner skoleleders ledelse av arbeidet med nettbasert kompetansehevingskurs?

## Hvem er ansvarlig for forskningsprosjektet?

NTNU er ansvarlig for prosjektet.

## Hvorfor får du spørsmål om å delta?

Du får spørsmål om å delta fordi du enten er lærere eller skoleleder som har jobbet med Utadanningsdirektoratets kompetansepakke «Innføring av nytt læreplanverk (fagfornyelsen)

## Hva innebærer det for deg å delta?

Hvis du velger å delta i prosjektet, innebærer det at du deltar i en av følgende aktiviteter:

Lærere: gruppesamtale med spørsmål om hvordan du opplever å bruke et nettbasert kompetansehevingskurs i utviklingsarbeidet.

Skoleledere: Intervju med spørsmål om hvordan du opplever å være leder for arbeidet med nettbaserte kompetansehevings kurs.

Alle skriftlige data anonymiseres slik at det ikke vil være mulig å gjenkjenne skole, sted eller enkeltpersoner.

## Det er frivillig å delta

Det er frivillig å delta i prosjektet, og du kan når som helst trekke samtykket tilbake uten å oppgi noen grunn. Alle dine personopplysninger vil da bli slettet. Det vil ikke ha noen negative konsekvenser for deg hvis du ikke vil delta eller senere velger å trekke deg.

## Ditt personvern – hvordan vi oppbevarer og bruker dine opplysninger

Jeg vil bare bruke opplysningene om deg til formålene jeg har fortalt om i dette skrevet. Alle opplysninger blir behandlet konfidensielt og i samsvar med personvernregelverket. Det er kun undertegnede og veileder ved NTNU, som vil ha tilgang til datamaterialet. Jeg samler inn data ved

hjelp av en lydopptaker, og opptakene blir etterpå transkribert. Ingen deltakere vil kunne gjenkjennes i oppgaven.

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

Etter at oppgaven er ferdigstilt i juni 2021, vil data slettes.

#### Dine rettigheter

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

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

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

Vi behandler opplysninger om deg basert på ditt samtykke. På oppdrag fra NTNU har NSD – Norsk senter for forskningsdata AS vurdert at behandlingen av personopplysninger i dette prosjektet er i samsvar med personvernregelverket.

#### Hvor kan jeg finne ut mer?

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

Hild Estenstad, [hild.estenstad@skaun.kommune.no](mailto:hild.estenstad@skaun.kommune.no) , tlf. 95168548

Veileder: Lise Vikan Sandvik, [lise.sandvik@ntnu.no](mailto:lise.sandvik@ntnu.no), tlf. 91785002

NTNU sitt personvernombud: Thomas Helgesen, [thomas.helgesen@ntnu.no](mailto:thomas.helgesen@ntnu.no), tlf. 93079038

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

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

Med vennlig hilsen

Hild Estenstad (Masterstudent i skoleledelse)

Samtykke til å delta i studien

Jeg har mottatt informasjon om studien og er villig til å delta

.....

Dato

Signatur prosjektdeltaker

Til: XX XX

## Vedlegg 2: Intervjuguider

### Intervjuguide skoleleder

<b>Problemstilling</b> <i>Hvilken betydning har et nettbasert kompetansehevingskurs for utvikling av profesjonelle læringsfellesskap og realisering av ny kunnskap i skolen?</i>	
<b>Forskningsspørsmål</b>	<b>Intervjuguide</b>
Rammesetting	<ul style="list-style-type: none"><li>• Presentasjon av temaet, forklare bakgrunn og formålet med samtalen</li><li>• Forklare hva intervjuet skal brukes til og forklar taushetsplikt og anonymitet</li><li>• Informer om opptak og at dette vil bli slettet når arbeidet er ferdigstilt</li><li>• Når informasjon er gitt startes opptak.</li></ul>
Bakgrunn og erfaring	<ul style="list-style-type: none"><li>• Antall år i skolen, og hvor mange av dem som skoleleder?</li><li>• Hvilken erfaring har du med utviklingsarbeid?</li><li>• Hva er din forståelse av profesjonelle læringsfellesskap?</li><li>• Hvordan er denne skolen organisert?</li></ul>
Hva kjennetegner skoleleders ledelse av arbeidet med nettbasert kompetansehevingskurs?  Hvordan opplever lærere at utviklingsarbeidet med et nettbasert kompetansehevingskurs bidrar til endring av praksis både individuelt og kollektivt?	<ul style="list-style-type: none"><li>• Hva vektlegger du når du skal lede læreres læring?</li><li>• På hvilken måte legger skoleledelsen til rette for kompetanseheving på skolen?</li><li>• Er skoleledelsen aktive deltakere i utviklingsarbeidet?</li><li>• Har skolen en plan for utviklingsarbeidet som er kjent for alle?</li><li>• Hvordan forbereder skoleledelsen utviklingsarbeidet?</li><li>• På hvilken måte benyttes ledelsesressursene i Moocen ?</li><li>• På hvilken måte er ledergruppa</li><li>• Hvordan organiseres arbeidet med fagfornyelsen?</li><li>• Hvordan vil du beskrive utviklingsarbeidet ved denne skolen?</li><li>• Hvilke sider ved å bruke et nettbasert kompetansehevingskurs (Mooc) er til hjelp i utviklingsarbeidet ?</li><li>• Oppleveres et nettbasert kompetansehevingskurs som et hjelpemiddel for å få en felles forståelse for nye læreplaner?</li></ul>

	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Hva oppleves som utfordrende med utviklingsarbeidet? Hva mener du er det største hinderet for utvikling på egen skole?</li> <li>• Hva er det som fremmer utviklingen på denne skolen?</li> <li>• Hvor viktig opplever du at de fysiske møtene i utviklingsarbeidet er?</li> <li>• Kunne alt arbeidet vært nettbasert ved bruk av Teams til gruppemøter/fellesmøter?</li> <li>• Hvordan sikrer du som leder at kunnskapen som blir utviklet gjennom utviklingsarbeidet blir forankret i organisasjonen?</li> </ul>
<b>Oppsummering</b>	<p>Oppsummere samtalen og få bekreftet informasjon</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Har jeg forstått deg riktig?</li> <li>• Er det noe du vil legge til?</li> </ul>

## Intervjuguide Lærergruppe

<b>Problemstilling</b> <i>Hvilken betydning har et nettbasert kompetansehevingskurs for utvikling av profesjonelle læringsfellesskap og realisering av ny kunnskap i skolen?</i>	
<b>Forskningsspørsmål</b>	<b>Intervjuguide</b>
Rammesetting	<ul style="list-style-type: none"><li>• Presentasjon av temaet, forklare bakgrunn og formålet med samtalen</li><li>• Forklare hva intervjuet skal brukes til og forklar taushetsplikt og anonymitet</li><li>• Informer om opptak og at dette vil bli slettet når arbeidet er ferdigstilt</li><li>• Når informasjon er gitt startes opptak.</li></ul>
Bakgrunn og erfaring	<ul style="list-style-type: none"><li>• Antall år i skolen?</li><li>• Hvilken erfaring har du med utviklingsarbeid?</li><li>• Hva er din forståelse av profesjonelle læringsfellesskap?</li><li>• Hvordan er denne skolen organisert?</li></ul>
Hva kjennetegner skoleleders ledelse av arbeidet med nettbasert kompetansehevingskurs?  Hvordan opplever lærere at utviklingsarbeidet med et nettbasert kompetansehevingskurs bidrar til endring av praksis både individuelt og kollektivt?	<ul style="list-style-type: none"><li>• På hvilken måte legger skoleledelsen til rette for kompetanseheving på skolen?</li><li>• Er skoleledelsen aktive deltakere i utviklingsarbeidet?</li><li>• Har skolen en plan for utviklingsarbeidet som er kjent for alle?</li><li>• Hvordan organiseres arbeidet med fagfornyelsen?</li><li>• Hvordan vil du beskrive utviklingsarbeidet ved denne skolen?</li><li>• Hvilke sider ved å bruke et nettbasert kompetansehevingskurs (Mooc) er til hjelp i utviklingsarbeidet ?</li><li>• Opplever et nettbasert kompetansehevingskurs som et hjelpemiddel for å få en felles forståelse for nye læreplaner?</li><li>• Hvor viktig opplever du at de fysiske møtene i utviklingsarbeidet er?</li><li>• Kunne alt arbeidet vært nettbasert ved bruk av Teams til gruppemøter/fellesmøter?</li><li>• Opplever du som lærere at å bruke en Mooci utviklingsarbeid bidrar til kollektiv læring?</li><li>• Hva opplever som utfordrende med utviklingsarbeidet?</li></ul>



	<ul style="list-style-type: none"><li>• Hva mener du er det største hinderet for utvikling på egen skole?</li><li>• Hva er det som fremmer utviklingen på denne skolen?</li></ul>
<b>Oppsummering</b>	Oppsummere samtalen og få bekreftet informasjon <ul style="list-style-type: none"><li>• Har jeg forstått deg riktig?</li><li>• Er det noe du vil legge til?</li></ul>

## Vedlegg 3: Svar fra NSD

2/meidinger

23.10.2020 10:18

Det innsendte meldeskjemaet med referansekode 178898 er nå vurdert av NSD.

Følgende vurdering er gitt:

Det er vår vurdering at behandlingen av personopplysninger i prosjektet vil være i samsvar med personvernlovgivningen så fremt den gjennomføres i tråd med det som er dokumentert i meldeskjemaet med vedlegg den 23.10.2020, samt i meldingsdialogen mellom innmelder og NSD. Behandlingen kan starte.

#### DEL PROSJEKTET MED PROSJEKTANSVARLIG

Det er obligatorisk for studenter å dele meldeskjemaet med prosjektansvarlig (veileder). Det gjøres ved å trykke på "Del prosjekt" i meldeskjemaet.

#### MELD VESENTLIGE ENDRINGER

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

[nsd.no/personvernombud/meld\\_prosjekt/meld\\_endringer.html](https://nsd.no/personvernombud/meld_prosjekt/meld_endringer.html)

Du må vente på svar fra NSD før endringen gjennomføres.

#### TYPE OPPLYSNINGER OG VARIGHET

Prosjektet vil behandle alminnelige kategorier av personopplysninger frem til 15.06.2021.

#### LOVLIG GRUNNLAG

Prosjektet vil innhente samtykke fra de registrerte til behandlingen av personopplysninger. Vår vurdering er at prosjektet legger opp til et samtykke i samsvar med kravene i art. 4 og 7, ved at det er en frivillig, spesifikk, informert og utvetydig bekreftelse som kan dokumenteres, og som den registrerte kan trekke tilbake. Lovlig grunnlag for behandlingen vil dermed være den registrertes samtykke, jf. personvernforordningen art. 6 nr. 1 bokstav a.

#### PERSONVERNPRINSIPPER

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

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

#### DE REGISTRERTES RETTIGHETER

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

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

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

#### FØLG DIN INSTITUSJONS RETNINGSLINJER

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

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

#### OPPFØLGING AV PROSJEKTET

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

Lykke til med prosjektet!

