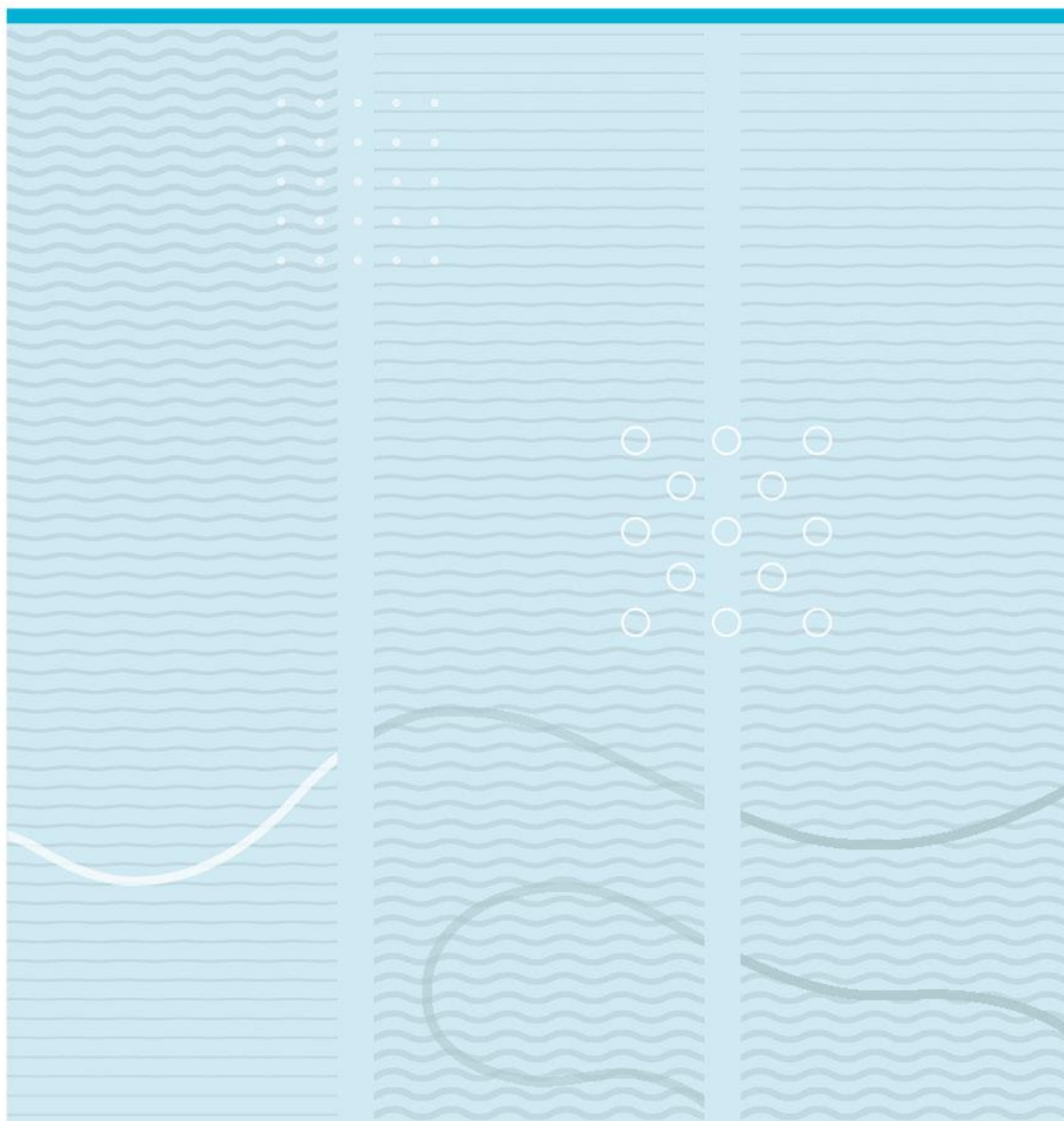


Marthe Handal Møllegård

«Det er ikke noe mitt opplegg, mine elever, mine ideer»

En kasusstudie av profesjonsfellesskapets implementering av LK20s vurdering for læring



Universitetet i Sørøst-Norge
Fakultet for humaniora, idretts- og utdanningsvitenskap
Institutt for pedagogikk
Postboks 235
3603 Kongsberg

<http://www.usn.no>

© 2022 Marthe Handal Møllegård

Denne avhandlingen representerer 30 studiepoeng

Sammendrag

Med innføringen av fagfornyelsen og ny læreplan (LK20), ble de seneste tiårs fokus på profesjonsfellesskap i skolen ytterligere forsterket. Forskningslitteratur på feltet trekker klare linjer mellom velfungerende profesjonsfellesskap, læreres læring og utvikling og elevenes læringsutbytte. I lys av denne konteksten søker studien å gi en dypere innsikt i en skoles arbeid med implementering av LK20s vurdering for læring som en lærende organisasjon, der profesjonsfellesskapet som en arena for lærernes læring og utvikling vektlegges. Studien er gjennomført som en kasusstudie med et mixed methods forskningsdesign, og empiri er drøftet med utgangspunkt i forskningsspørsmål og relevant teori med hovedvekt på Senges (2006) teori om lærende organisasjoner.

Studien finner at skolen har både styrker og begrensninger når LK20s vurdering for læring skal implementeres. Skolens lærere er i stor grad motivert for og positivt innstilt til egen læring og utvikling. Sammen med en faglig oppdatert skoleledelse med et distinkt kunnskapsfokus, er dette et godt grunnlag for å bli en lærende organisasjon. Studien avdekker også et lærerkollegium med en sterk delings- og samarbeidskultur, som også sees som en styrke i utviklingen av lærende organisasjoner. Imidlertid kan det synes som at lærere med tette kobling mot skoleledelsen er de som i størst grad opplever og erfarer skolen som en lærende organisasjon i implementeringsarbeidet. Utfordringen ligger i å trekke hele skolens lærerkollegium inn i skolens intensjoner og visjoner i implementeringen av LK20s VfL.

Abstract

With the introduction of a new norwegian curriculum (LK20), the recent decades focus on professional learning communities in schools was further strengthened. Research literature draws clear lines between well-functioning professional communities, teacher learning and development and students' learning outcomes. In this context, the study seeks to provide a deeper insight into one school's process of implementing the new curriculum's assessment for learning as a learning organization, where the school's professional learning community function as an arena for teachers' learning and development. The study was conducted as a case study with a mixed methods research design, and empirical data were discussed based on research questions and relevant theory with emphasis on Senge's (2006) theory of learning organizations.

The study argues that the school has both strengths and limitations when LK20's assessment for learning is to be implemented. The school's teachers are highly motivated and positive towards their own learning and development. Together with a professionally updated and knowledgebased schoolmanagement, this is a good foundation on the way towards becoming a learning organization. The study also reveals a teachers' college with a strong culture of sharing and collaboration. However, it may seem that the teachers with the closest connection to the schoolmanagement to the greatest extent experience the school as a learning organization in the implementation work. The challenge is to be able to assemble the entire school's teaching staff into the school's intentions and visions in the implementation of LK20's assessment for learning.

Forord

Da er siste ord skrevet, og punktum for fem års studier satt. Fem år har gått fort, og fem år er lenge siden. De siste måneders arbeid med masteroppgaven har vært krevende og utfordrende, men med bratte læringskurver følger også gleden ved nye forståelseshorisonter. Jeg føler meg privilegert som har fått muligheten til å erfare utdanningens påvirkning og betydning fra et voksent perspektiv - en erfaring som, om mulig, gjør meg enda mer ydmyk og motivert for det viktige arbeidet som venter.

Men først er det på sin plass med mange takk:

Til lærere og skoleledelse ved skolen i min studie: Takk for at dere gav av deres tid, erfaringer og kunnskap i en travel skolehverdag. Denne studien har vist meg at det ikke er noen selvfølge!

Til min veileder Petter A. Kongsgården: Du har hele veien vært påkoblet, tilgjengelig og løsningsorientert. Din innsikt og dine konstruktive tilbakemeldinger har vært gull verdt. Tusen takk!

Til verdens aller beste kollokviegjeng: Tusen takk for faglig samarbeid og verdifullt vennskap. Hva hadde vel disse årene vært uten dere?

Til venner og familie: Tusen takk for heiarop, klemmer og tiltrengte avbrekk. Takk for tålmodighet og forståelse når jeg har prioritert annerledes enn hva jeg egentlig har hatt lyst til. Signe Kristin; tusen takk for korrekturlesing og teknisk assistanse i innspurten. Det har vært fint å dele studenttilværelse med deg og Emil disse årene.

Mamma og pappa: For all hjelp og støtte når logistikken ikke har gått opp, og for en urokkelig tro på meg hele veien. Uten dere hadde ikke disse årenes studenttilværelse vært gjennomførbare. Tusen takk!

Til Per: Alltid stødig, alltid rolig og rakrygget. Takk for at du i perioder har latt meg forsvinne inn i studentbobla, og tusen takk for at du gjennom ord og handling alltid setter familien først. Du og eg!

Jakob, Ingrid og Johannes: Mamma klarte det! Travle perioder har gitt dårlig samvittighet, men mitt håp er at dere gjennom disse årene har sett at man må strekke seg for det man vil oppnå, også når det blir vanskelig. Tusen takk for at dere gir meg perspektiv på hva som til syvende og sist betyr aller mest.

Geir, kjære bror. Du trodde på meg allerede før jeg hadde tenkt tanken fullt ut. Samtalene våre er alltid med meg. Oppgaven dediseres til deg ∞

Der skal ikke stor skarpsindighet til for å innse,
at når to mennesker drøfter en ting sammen,
må der komme mer ut derav
enn om hver tenkte alene for seg.

Alexander Kielland

Kinsarvik, 29.05.2022

Marthe Handal Møllegård

Innholdsfortegnelse

SAMMENDRAG.....	2
ABSTRACT.....	3
FORORD	4
1 INNLEDNING.....	9
1.1 Problemstilling.....	9
1.2 Sosiokulturelt kunnskapparadigme	10
1.3 Begrepsavklaring og avgrensinger.....	10
1.4 Oppgavens struktur	11
2 TEMATIKKENS RELEVANS OG AKTUALITET	12
2.1 Endringsprosesser i skolen.....	12
2.2 Læreplan LK20	12
2.3 Tidligere forskning.....	14
2.4 Litteraturgjennomgang.....	15
3 TEORI.....	16
3.1 Teoretisk tilnærming	16
3.2 Skolen som lærende organisasjon	16
3.3 Lærerrollen – profesjon og profesjonalisering.....	24
3.3.1 Skoler som profesjonelle læringsfellesskap.....	25

3.4	Et sosiokulturelt perspektiv på læring.....	26
3.5	Vurdering for læring	27
4	METODOLOGI.....	28
4.1	Metodiske tilnærminger og vitenskapsteoretisk posisjon.....	28
4.1.1	Fenomenologi og hermeneutikk.....	29
4.2	Kasusstudier.....	30
4.2.1	Valgte skole.....	30
4.3	Mixed methods.....	31
4.3.1	Sekvensielt MM-forskningsdesign	32
4.4	Utvalg.....	32
4.5	Kvantitativ spørreundersøkelse.....	33
4.6	Kvalitative intervju	34
4.7	Analyse.....	35
4.7.1	Kvantitativ analyse:.....	35
4.7.2	Kvalitativ analyse.....	36
4.8	Studiens kvalitet.....	39
4.8.1	Reliabilitet.....	39
4.8.2	Validitet.....	40
4.9	Etiske refleksjoner.....	41
5	PRESENTASJON AV FUNN	42
5.1	Personlig mestring.....	42
5.2	Mentale modeller	46
5.3	Delt visjon.....	50
5.4	Gruppelæring	52

6	DRØFTING	59
6.1	Hvordan operasjonaliserer skolens profesjonsfellesskap læreplanens (LK20) vurdering for læring?.....	59
6.2	Hvordan bidrar profesjonsfellesskapet til å støtte den enkelte lærers arbeid med vurdering for læring	70
7	KONKLUSJON	78
7.1	Metodologiske begrensninger og implikasjoner til videre forskning	81
	LITTERATUR.....	82
	OVERSIKT OVER TABELLER OG FIGURER.....	90
	VEDLEGG.....	91
	Vedlegg 1 Informasjon og samtykke	91
	Vedlegg 2 Godkjenning NSD	94
	Vedlegg 3 Spørreskjema	97
	Vedlegg 4 Intervjuguide.....	101

1 Innledning

I dagens skole er det ikke lenger et spørsmål om man skal samarbeide, men hvordan man skal gjøre det, sier Hargreaves og O'Connor (2018, s. 4). Denne formuleringen setter tonen for og aktualiserer denne studiens tematikk. Avhandlingen har sitt utspring i en interesse for og en tro på det potensialet som ligger i å være en del av et læringsfellesskap; i denne studien er det profesjonsfellesskapet som arena for læring og utvikling som står i fokus. Jeg ønsker å studere hvordan lærere utvikler sin vurderingskompetanse i profesjonsfellesskap, og hvilke implikasjoner deltakelse i slik praksis kan ha på den enkelte lærers utøvelse av lærerrollen. Dette konkretiseres gjennom å se på hvordan lærere ved en skole arbeider for å implementere fagfornyelsens vurdering for læring i profesjonsfellesskapet, og hvordan dette arbeidet kan støtte den enkelte lærers arbeid med vurdering for læring i klasserommet.

I opplæringslovens formålsparagraf (1998, § 1-1) beskrives formålet med opplæringen. Overordnet dreier det seg om å åpne elevenes dører mot verden, og sikre alle elevers muligheter for gode liv gjennom danning og utdanning. Skolen, og dermed også den enkelte lærer, er ansvarlig for elevenes utvikling av faglig kompetanse, holdninger og verdier som skal gjøre dem i stand til å delta i fremtidens arbeids- og samfunnsniv. Dette innebærer et ansvar for egen oppdaterte kompetanse gjennom kontinuerlig utvikling. Skolens mandat er utvilsomt komplekst og mangfoldig. Forbedringskravene som skolen står ovenfor, følger stadige reformer og nye læreplaner. For å være i stand til å utføre lærerrollen i tråd med opplæringslovens intensjoner, kreves det dermed at både lærere og skoler er i utvikling. Dette må skje gjennom en vilje og evne til å problematisere hva en god skole er; gjennom å stille spørsmål knyttet til egen pedagogiske praksis, med utgangspunkt i et kunnskapsgrunnlag som er forankret i relevant forskning og erfaring. Med dette som kontekstuell bakteppe, handler denne studien om hvordan lærere arbeider i profesjonsfellesskap for å realisere skolepolitiske intensjoner, og hvordan dette arbeidet videre kan støtte lærernes individuelle arbeid. For å avgrense og spisse oppgavens tematikk, er følgende problemstilling og forskningsspørsmål definert:

1.1 Problemstilling

Hvordan kan skolen som lærende organisasjon bidra til implementering av fagfornyelsens vurdering for læring?

- *Hvordan operasjonaliserer skolens profesjonsfelleskap læreplanens (LK20) vurdering for læring?*
- *Hvordan bidrar profesjonsfelleskapet til å støtte den enkelte lærers arbeid med vurdering for læring?*

1.2 Sosiokulturelt kunnskapsparadigme

Oppgaven rammes inn av det sosiokulturelle læringsperspektivet. I dette ligger en forståelse av kunnskap som konstruert gjennom interaksjon i sosiale fellesskap (Dysthe, 2001; Vygotsky, 1978). Et sosiokulturelt syn på læring legitimerer profesjonsfelleskap i skolen som en læringsarena for lærere. Vurdering for læring (heretter VfL) plasserer seg også inn under det sosiokulturelle læringsparadigmet. Det grunnleggende ved VfL er at man ser vurdering og læring som to sider av samme sak, der målet er at læreren gjennom sine vurderinger skal legge til rette for økt læring hos elevene. Dette skjer gjennom interaksjon og samhandling mellom lærer og elev (Black & Wiliam, 1998; Hattie & Timperley, 2007).

1.3 Begrepsavklaring og avgrensinger

I denne oppgaven forstås begrepet *lærende organisasjoner* i tråd med en utdanningspolitisk tolkning av begrepet. Lærende organisasjoner knyttes til den læring som skjer som en del av det daglige arbeidet. Skolen må være i stand til å forandre seg og lære kontinuerlig, noe som innebærer at alle i organisasjonen må ta ansvar og føle seg forpliktet til å realisere felles mål. Dette krever blant annet evne til kontinuerlig refleksjon, samt en hensiktsmessig organisering og godt samarbeid blant skolens personale (St. Meld. 30 (2003-2004)). Den individuelle læringen er den viktigste faktoren for lærende organisasjoner, da organisasjonslæring forutsetter individuell læring. Individuell læring er likevel ingen garanti for at organisasjoner lærer. Dette samsvarer også med Senges (2006, s. 129) teori om lærende organisasjoner.

Det er profesjonsfelleskapet som arena for læring og utvikling som står sentralt i avhandlingen. Vurdering for læring er innlemmet i studiens problemstilling og tematikk for å avgrense og gjøre et omfattende felt håndterbart. Vurdering for læring har i flere år har vært et satsingsområde som fornyes og videreutvikles gjennom LK20. Vurdering for læring vil bli gitt begrenset oppmerksomhet i teorikapittelet, og vil heller ikke være spesifikt gjenstand for drøfting.

1.4 Oppgavens struktur

Opgaven er organisert i syv kapitler, hvor dette kapitlet utgjør avslutningen på første kapittel.

Kapittel 2 tar for seg tematikkens relevans og aktualitet, med særlig fokus på samfunnskontekst, styringsdokumenter og tidligere forskning. Det vises også kort til studiens litteratursøk.

Kapittel 3 redegjør for studiens teoretiske rammeverk. Særlig vekt tillegges teori rundt skolen som lærende organisasjon der Senges (2006) teori gis stor oppmerksomhet, sammen med Argyris & Schön (1996), Nonaka & Takeuchi (1995) og Wells (1999).

Kapittel 4 forklarer studiens forskningsdesign og metodiske valg. Innledningsvis redegjøres det for vitenskapsteoretisk posisjon før datainnsamling og analyseprosess gjennom mixed methodes-design forklares og begrunnes. Sist drøftes studiens kvalitet på bakgrunn av reliabilitet og validitet, før kapitlet avsluttes med etiske refleksjoner.

Kapittel 5 presenterer studiens funn, som er valgt ut for å kunne svare på studiens problemstilling. Funnene er analysert med utgangspunkt i Senges (2006) teori, og denne vil også organisere inndelingen av funnene.

Kapittel 6 drøfter studiens empiri med utgangspunkt i forskningsspørsmål og teoretisk rammeverk.

Kapittel 7 viser studiens konklusjon og avsluttende refleksjoner, samt metodologiske begrensninger og implikasjoner for videre forskning.

2 Tematikkens relevans og aktualitet

2.1 Endringsprosesser i skolen

I løpet av de siste tiår har samfunnsendringer akselerert i et stadig raskere tempo. Globalisering og teknologisk utvikling har resultert i økt kunnskapsmangfold og kunnskapstilgang, som igjen har ført til behov om ny kompetanse og endrede forventninger til skolen (Arneberg & Overland, 2013; Mausethagen, 2015; Paulsen, 2021). Også framveksten av komparative undersøkelser (PISA, PIRLS) har bidratt til denne utviklingen (Ekspertgruppa om lærerrollen, 2016; Aas, 2013). Skolepolitiske forventninger uttrykkes i sentrale styringsdokumenter som utredninger, stortingsmeldinger og læreplan, i tillegg til nasjonale skoleutviklingsprogrammer, slik som den nasjonale satsingen *Vurdering for læring*. Utdanningsmyndighetene har siden 2000-tallet iverksatt flere tiltak for å fremme arbeid med skoleutvikling med henblikk på økt kvalitet i den norske skolen, samtidig som kommuner og fylkeskommuner har fått et mer definert ansvar for skoleoppfølging og endringsprosesser i form av utviklingsarbeid gjennom rollen som skoleeier (Meld. St. 19 (2009-2010); St. Meld. 31 (2007-2008))

Stortingsmelding 31 *Kvalitet i skolen* løfter frem at dersom skolens opplæring skal resultere i et økt læringsutbytte for elevene, må pedagogisk praksis være i tråd med forskning og kunnskap om hva som har god sannsynlighet for å gi resultater. Skolens evne til kompetanseutvikling fremheves som en viktig faktor som påvirker elevens læring og utvikling, og stortingsmeldingen peker på at skoleeier og den enkelte skole har behov for mer veiledning om hvordan de kan drive godt utviklingsarbeid basert på store lokale variasjoner når det gjelder oppfølging og støtte av utviklingsarbeid (St. Meld. 31 (2007-2008)). Flere påfølgende stortingsmeldinger og statlige rapporter løfter frem og legitimerer organiseringen og utviklingen av profesjonsfelleskap i skolen som avgjørende for utvikling og forvaltning av kompetanse og kvalitet gjennom utviklingsarbeid (Meld. St. 21 (2016-2017); Meld. St. 28 (2015-2016); NOU 2015: 8)

2.2 Læreplan LK20

Ny læreplan (heretter LK20) ble tatt i bruk i 2020, og prosessen med utvikling og innføring av nye læreplaner i Kunnskapsløftet fikk benevnelsen fagfornyelsen (Utdanningsdirektoratet, u.å.). Navnet var neppe tilfeldig; den politiske intensjonen var å fornye og tydeliggjøre fagenes innhold for å sikre opplæringens relevans, samtidig som at hovedideene fra Kunnskapsløftet ligger fast (Karseth et al., 2020). LK20 baserer seg på Ludvigssens-utvalgets to delutredninger, som peker på at endringer i samfunnet stiller økte krav til endringer av kompetanser, både for elever og skoler

(NOU 2014: 7; NOU 2015: 8). Rapportene ble etterfulgt av stortingsmelding 28 *Fag – Fordypning – Forståelse*, som skapte grunnlaget for fagfornyelsen (Meld. St. 28 (2015-2016)).

I tillegg til læreplaner i fag, består LK20 blant annet av overordnet del. Denne utdyper verdigrunnlaget i opplæringslovens formålsparagraf, samt de overordnede prinsippene for grunnopplæringen (Kunnskapsdepartementet, 2017). Kapittel 3.5 i overordnet del er i sin helhet viet profesjonsfellesskap og skoleutvikling, og blir presentert som et overordnet prinsipp for grunnopplæringen. En slik tydelig prioritering og fremheving kan sies å representere klare forventninger og krav fra utdanningsmyndighetene om etablering og utvikling av velfungerende profesjonsfellesskap, som forplikter den enkelte skole. Dette forsterkes gjennom innledningen av kapitlet: «Skolen skal være et profesjonsfaglig fellesskap der lærere, ledere og andre ansatte reflekterer over felles verdier, og vurderer og videreutvikler sin praksis» (Kunnskapsdepartementet, 2017, s. 18). Det presiseres at skoleeier, skoleledelse og lærere har et felles ansvar for skoleutvikling, og for å sikre at skolens praksis samsvarer med læreplanverket. Videre løftes det frem at «lærere som i fellesskap reflekterer over og vurderer planlegging og gjennomføring av undervisningen, utvikler en rikere forståelse av god pedagogisk praksis», og at «alle ansatte i skolen må ta aktivt del i det profesjonelle læringsfellesskapet for å videreutvikle skolen». (Kunnskapsdepartementet, 2017, s. 19). Sistnevnte formulering synliggjør igjen graden av forpliktelse knyttet til profesjonsfellesskap og skoleutvikling, og gir i praksis ikke den enkelte lærer mulighet til å velge bort deltakelse i profesjonsfellesskap.

I læreplanverket LK20 brukes begrepet underveisvurdering om vurderingsarbeid som videreføres fra satsingen *Vurdering for læring*. Utdanningsdirektoratet sier at «underveisvurdering i fag skal være en integrert del av opplæringen, og skal brukes til å fremme læring, tilpasse opplæringen og øke kompetansen i fag» (Utdanningsdirektoratet, 2022). I dette ligger en vurderingspraksis der lærer lar informasjon om elevers kompetanse og utvikling være retningsgivende for den opplæring som gis. Utdanningsdirektoratet tar utgangspunkt i fire forskningsbaserte prinsipper for god underveisvurdering: Elevenes forutsetninger for å lære styrkes dersom de 1) forstår hva de skal lære og hva som er forventet av dem 2) får tilbakemeldinger som forteller dem om kvaliteten på arbeidet eller prestasjonen 3) får råd om hvordan de kan forbedre seg og sist 4) er involvert i eget læringsarbeid ved blant annet å vurdere eget arbeid og utvikling. Det presiseres at prinsippene ikke er listet opp etter prioritering, men at disse er likeverdige og må sees i sammenheng (Utdanningsdirektoratet, 2022).

2.3 Tidligere forskning

I dette kapittelet presenteres tidligere forskning innen profesjonsfellesskap som er relevant for min studie. Da læreres læring og utvikling i profesjonsfellesskap er hovedtematikken for avhandlingen, vil dette gis størst oppmerksomhet. Formålet med kapittelet er å posisjonere egen studie gjennom å synliggjøre ulike perspektiver. Slik kan jeg få frem et bredt bilde av fenomenet profesjonsfellesskap.

Forfattere	Kilde	Hva er det forsket på?
Hargreaves, 2013	<i>Assessment for learning and Teacher Learning Communities: UK teachers' experiences</i>	Forskning på erfaringene til lærere ved fire skoler i London som arbeidet med VFL i profesjonsfellesskap
Timperley et al., 2007	<i>Teacher Professional Learning and Development</i>	Omfattende metastudie om læreres profesjonelle læring og utvikling
Darling-Hammond, 2017	<i>Teacher education around the world</i>	Omfattende forskningsoppsummering om hva som kjennetegner velfungerende profesjonsfellesskap
Tronsmo, 2020	<i>Changing conditions for teachers' knowledge work: new actor constellations and responsibilities</i>	En dybdestudie av hvordan lærerteam på ungdomstrinnet håndterer ulike kunnskaper og forventninger i forbindelse med lokalt læreplanarbeid

Tabell 1 Eksempel søk tidligere forskning

Eleanore Hargreaves' (2013) studie konkluderer med at vedvarende endring i vurderingspraksis, og dermed elevenes læringsutbytte, blant annet krever vedvarende kritisk refleksjon blant lærerne.

Timperley et al. (2007) konkluderer, på bakgrunn av en omfattende metastudie, med at lærers kunnskaper, ferdigheter og holdninger er de viktigste faktorene for elevers læring. Dette impliserer økt fokus på læreres egen læring og utvikling som en viktig investering. En forutsetning blir da gode profesjonsfellesskap. Timperley et al. trekker frem eksterne eksperter støtte som en faktor med positiv innvirkning på læreres læring og utvikling.

Darling-Hammond publiserte i 2017 en omfattende forskningsoppsummering om kjennetegn på velfungerende profesjonsfellesskap. Hun fant blant annet at kvaliteten på læreres yrkesutøvelse påvirkes av deltakelse i profesjonelle læringsfellesskap, på bakgrunn av deling og utprøving av

etablert praksis og ny kunnskap. Profesjonsfellesskapets evne til å «rote til» eksisterende praksis for slik å se etablert praksis med nytt blikk ble identifisert som et kriterie for at skolers profesjonsfellesskap skal korrelere positivt med elevers læringsutbytte (Darling-Hammond, 2017).

Tronsmo (2020a) sin dybdestudie tok for seg læreres kunnskapsarbeid i team, og fremhever læreres navigering i et kunnskapsmangfold med stadig nye aktører og ressurser. Hun konkluderer med at lærerteamene var aktive bidragsytere og initiativtagere i arbeidet med lokal læreplan, blant annet ved å ta ansvar for utvalg av relevant kunnskap for utvikling ved egen skole. Tronsmo poengterer at profesjonsfellesskapet var avgjørende i denne prosessen.

2.4 Litteraturgjennomgang

Litteraturutvalget er gjort med utgangspunkt i litteratursøk gjennom USN: Oria, Google Scholar og Eric. Jeg har også benyttet meg at metoden snowball sampling (Cohen & Arieli, 2011) på bakgrunn av gjennomgang av avhandlinger og fagartikler. Litteraturanbefalinger fra veileder ligger også til grunn for mitt litteraturutvalg.

Forfatter	Kilde	Relevante funn
Kunnskapsdepartementet, 2016	Stortingsmelding 28 <i>Fag – Fordypning – Forståelse – En fornyelse av Kunnskapsløftet</i>	<ul style="list-style-type: none"> -Lærere skal bidra aktivt i det profesjonelle faglige fellesskap som utvikler skolen som lærende organisasjon basert på forsknings- og erfaringsbasert kunnskap (s. 68) -Løfter frem refleksjon som bindeleddet mellom erfaring, teori og forskning, og som et verktøy for et «utviklingsorientert lærerkollegium» -Viser til sammenhengen mellom elevers læring og skolens evne til kompetanseutvikling (s. 68)
Fetters, Curry & Creswell, 2013	Achieving integration in mixed methods designs-principles and practices	Definisjon av mixed methods forskningsdesign

Tabell 2 Eksempel litteratursøk

3 Teori

3.1 Teoretisk tilnærming

Studiens tematikk er kompleks og mangfoldig, og kan implisere ulike teoretiske innganger og perspektiver. I det følgende kapittel skal jeg presentere og begrunne mine teoretiske valg som bakgrunn for videre analyse og drøfting.

For å kunne besvare min problemstilling og tilhørende forskningsspørsmål, er det formålstjenlig å først redegjøre for skolen som lærende organisasjon, med perspektiver fra teori og relevante styringsdokument. I denne studien står Senges (2006) teori om lærende organisasjoner sentralt. Dette begrunnes i at begrepet lærende organisasjoner i stor grad knyttes til Senge, og at hans utgivelse *The Fifth Discipline* har status som en klassiker innen feltet (Easterby-Smith et al., 2004). Kritiske røster hevder at Senge (2006) «bruker store ord og har langtrekkende visjoner» (Grutle, 2018, s. 82). Det tas også til orde for at empirien kun i begrenset grad har vært gjenstand for empiriske undersøkelser (Tsang, 1997). Imidlertid har svært mange av de seneste års utgivelser tilknyttet denne studiens tematikk referanser til Senge (2006), og hans teori vurderes relevant for studiens tematikk. Videre vil teoriene til Argyris og Schön (1996), Nonaka og Takeuchi (1995) og Wells (1999) også vektlegges. Disse teoriene tar utgangspunkt i at kunnskap tilegnes gjennom praksisnær samhandling og interaksjon, og ser slik læreres læring i et sosiokulturelt perspektiv. I denne studien står profesjonsfelleskapet som arena for læring og kunnskapsutvikling sentralt. På denne bakgrunn vil nevnte teorier tjene som studiens teoretiske rammeverk for drøfting og belysning av denne studiens problemstilling og forskningsspørsmål:

Hvordan kan skolen som lærende organisasjon bidra til implementering av fagfornyelsens vurdering for læring?

- *Hvordan operasjonaliserer skolens profesjonsfelleskap læreplanens (LK20) vurdering for læring?*
- *Hvordan bidrar profesjonsfelleskapet til å støtte den enkelte lærers arbeid med vurdering for læring?*

3.2 Skolen som lærende organisasjon

Peter Senge er kjent som opphavsmann til begrepet lærende organisasjon, og definerer lærende organisasjoner slik:

Organizations where people continually expand their capacity to create results they truly desire, where new and expansive patterns of thinking are nurtured, where collective aspiration is set free, and, where people are continually learning how to learn together. (Senge, 2006, s. 3)

Senge (2006, s. 6) identifiserer fem avgjørende disipliner som organisasjoner må dyrke gjennom organisatorisk bevissthet for å utvikles til lærende organisasjoner; personlig mestring, mentale modeller, delt visjon, gruppelæring og systemtenkning. Den femte disiplinen, systemtenkning, løftes frem som spesielt betydningsfull: «it is the conceptual conerstone that underlies all of the five learning disciplines (...)» (Senge, 2006, s. 69).

Personlig mestring handler om organisasjonsmedlemmenes evne til måloppnåelse, som videre gir grunnlag for motivasjon og eierforhold til egen læring og utvikling (Senge, 2006, s. 132). Gjennom samhandling og deling i et kollegium kan individuell læring bidra til organisasjonslæring (Grutle, 2018, s. 92). *Mentale modeller* kan forstås som organisasjonsmedlemmers holdninger og antakelser som grunnlag for handlinger (Senge, 2006, s. 176). Disse er ofte implisitte og ubevisste, og endring og læring på organisasjonsnivå krever at disse kommer til overflaten og testes, gjennom individuell og kollegial refleksjon (Grutle, 2018, s. 94). Senges mentale modeller kan sees i lys av Argyris og Schön (1996) sine begreper uttrykt teori og bruksteori, samt dobbeltekretslæring (Jenssen & Roald, 2015, s. 123). *Delt visjon* handler om et felles bilde av ønsket fremtid og formål. Senge fremhever verdien av en felles visjon i forhold til motivasjon og engasjement til å lære (Senge, 2006, s. 192). Det er avgjørende at visjonen er utviklet i samspill mellom organisasjonens medlemmer og basert på en felles forståelse; derav begrepet delt visjon (Grutle, 2018, s. 100). Dette understøttes av Fullan og Quinn (2017), som også viser til betydningen av felles utviklede visjoner i profesjonsfellesskapet. *Gruppelæring* bygger videre på prinsipper fra disiplinene delt visjon og personlig mestring, men løfter disse nærmere organisasjonsnivået. Senge viser til at en gruppes intelligens kan overstige summen av intelligensen til enkeltmedlemmene, sett at kapasiteten i gruppen tilpasses slik at gruppen fungerer som en helhet som drar i samme retning (Senge, 2006, s. 218). Refleksjon i fellesskap kan bidra til ny innsikt, og for å mestre gruppelæring kreves det evne til å kommunisere gjennom dialog og diskusjon (Løver & Postholm, 2016, s. 46). Sist setter den femte disiplinen, *systemisk tenking* de fire andre disiplinene i sammenheng. For at organisasjoner skal lære, må de se helhetsperspektivet og se enkelthendelser som del av en større kontekst (Senge,

2006, s. 69). Dette innebærer at alle aktørene evner å se organisasjonen som en helhet med et metaperspektiv.

Senge (2006, s. 129) løfter frem sammenhengen mellom individuell og kollektiv læring på bakgrunn av at organisasjonslæringen avhenger av at individene lærer. Det er dog et viktig poeng at individuell læring ikke er noen garanti for at organisasjonen lærer. Ingen av de fem disiplinene vil alene ha noen effekt på organisasjonens læring, de er avhengige av å fungere i et dynamisk samspill med hverandre og organisasjonen. For å klare dette, må fokus dreies fra enkelthendelser og øyeblikk mot hele endringsprosesser. Ved å fokusere på sammenhenger og handlingsmønstre heller enn øyeblikksbilder, kan man utvikle tiltak som fører til varige forbedringer heller enn kortsiktige handlinger (Grutle, 2018, s. 112; Senge, 2006, s. 69).

Argyris og Schön (1996, s. 6) er også opptatt av læring på organisasjonsnivå, og forklarer organisasjoner som en samling av individer som gjennom bestemmelser på vegne av organisasjonen kan handle, lære og utvikle seg. Organisasjonsmedlemmers handlingsmønstre sees på som avslørende for verdier og grunnleggende antakelser, og Argyris og Schön bruker benevnelsen *handlingsteori* om denne sammenhengen. En organisasjons handlingsteori kommer til syne gjennom undersøkelser av praksis, og kan ha form som uttrykt teori og bruksteori (Robinson, 2018, s. 40). *Uttrykte teorier* representerer det man eksplisitt uttaler at man står for og ønsker å gjøre på bakgrunn av normer og verdier, og omfatter rettferdiggjøring og forklaring av atferd og handlinger. Uttrykt teori kan dermed svare til «den offisielle versjonen», altså det som uttrykkes utad og sies høyt (Grutle, 2018, s. 136). Det er imidlertid ikke alltid at de uttrykte teoriene samsvarer med virkeligheten; i praksis er det ofte *bruksteoriene* som er styrende for valg og handlinger. Bruksteorier er ofte implisitte og ubevisste, og kommer til uttrykk i bestemte handlingsmønstre. Ofte kan bruksteoriene også være i strid med uttrykt teori (Argyris & Schön, 1996, s. 14). I en skolekontekst kan de uttrykte teoriene eksempelvis komme til syne gjennom skolers visjoner og planer, mens bruksteorier synliggjøres på bakgrunn av observasjoner av skolers praksis.

Ifølge Argyris og Schön (1996, s. 16) henger en organisasjons læring sammen med oppdagelse og korrigering av feil, og situasjoner der det blir stilt spørsmål ved utfordringer og problemer. Slike læringsprosesser kan skje gjennom enkelt- og dobbeltkretslæring. Enkeltkretslæring refererer til korrigering som feilretting gjennom justering av handlemåte, uten at det stilles kritiske spørsmål ved eksisterende praksis for å finne årsak til feilen eller utfordringen. Dette innebærer ingen endring av organisasjonens bruksteori. I mange tilfeller er ikke enkeltkretslæring en tilfredsstillende løsning,

da man ikke tar tak i de grunnleggende forutsetningene for problemet eller feilen. For å hindre at samme feil eller problem gjentar seg, er det nødvendig at organisasjonen lærer gjennom dobbeltkretslæring. En slik læringsprosess skjer gjennom evaluering av organisasjonens bruksteori, der det åpnes for å stille kritiske spørsmål ved gjeldende praksis og etablerte verdier og holdninger som grunnlag for utfordringer og problemer (Argyris & Schön, 1996, s. 22). Grutle (2018, s. 143) sier at det som kjennetegner organisasjoner som lærer er at de evner å gjennomføre prosesser av dobbeltkretslæring når dette er nødvendig, som for eksempel i implementeringsprosesser. Dette gjøres gjennom å se kritisk på egne verdier og normer, og sette uttrykt teori opp mot bruksteori. For å få til slike prosesser, kreves evne til systemisk kollegial refleksjon og metarefleksjon som grunnlag for nye analyser og nye handlinger som et uttrykk for organisasjoners evne til læring, utvikling og endring (Jenssen & Roald, 2015, s. 122). Organisasjoners endringsprosesser er med andre ord avhengige medlemmenes endring av tankesett, og teorien er mer opptatt av årsakssammenhenger enn årsaksforklaringer. Dette kan knyttes til Senges (2006) teori om organisasjonslæring, og da særlig disiplinen *mentale modeller*.

Grutle (2018, s. 34) trekker frem fire ulike perspektiver på organisasjoner; 1) det strukturelle perspektivet, 2) human resource-perspektivet, 3) det politiske perspektivet og sist 4) det symbolske perspektivet. I denne oppgaven er de to førstnevnte perspektivene mest relevante for å belyse skolen som lærende organisasjon. Det strukturelle perspektivet ser organisasjoners strukturelle rammer som avgjørende for at organisasjoner skal lære og utvikle seg gjennom hensiktsmessig arbeidsdeling og organisering (Grutle, 2018, s. 36). Human-resource-perspektivet vektlegger mennesker og menneskelige relasjoner i organisasjonen og investering i disse, for eksempel gjennom faglig utvikling. I en skolekontekst betyr dette at man er opptatt av å investere i kvalifiserte og motiverte lærere, og videreutvikle deres kompetanse gjennom utviklingsarbeid (Grutle, 2018, s. 47). Dette kan sees i sammenheng med Weicks (1979) definisjon av organisasjoner som *tankefelleskap*.

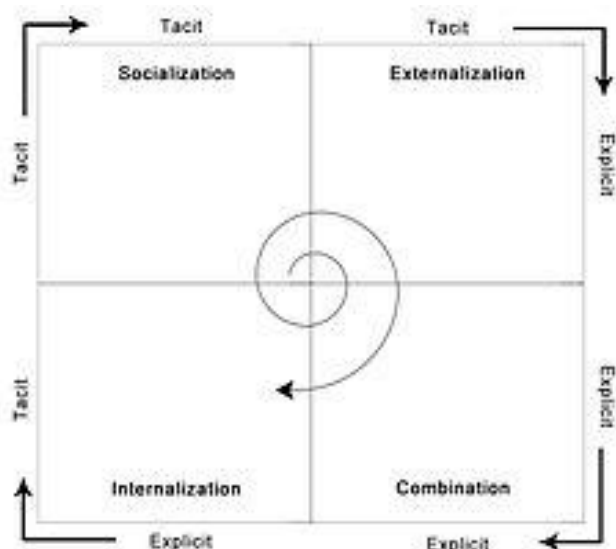
Når Weick (1979, s. 42) forklarer organisasjoner som «a body of thoughts thought by thinking thinkers», vektlegges kollegial meningsdanning som det sentrale for å forstå organisasjonsbegrepet. Det er organisasjonsmedlemmenes evne til læring og utvikling som fremheves som det sentrale, heller enn strukturelle forhold (Jenssen & Roald, 2015, s. 125). I skolesammenheng kan dette forstås som at lærernes og ledelsens evne til å skape felles forståelse gjennom refleksjoner, drøftinger og operasjonalisering avgjør i hvilken grad skolen kan lære som organisasjon, i større grad enn for eksempel hvordan skolens formelle rammer og samarbeid er organisert. Dette synet

nyanseres noe av Dalin (2005). Han er opptatt av både de organisatoriske rammene og kollegiale læringsprosesser, og skisserer fem dimensjoner i skolen som organisasjon: verdier, strukturer, relasjoner, strategier og omgivelser. Hans poeng er at skoleutviklingsarbeid krever en helhetlig forståelse av alle disse dimensjonene. Ingen av organisasjonsdimensjonene er overordnet de andre, og de er alle gjensidig avhengig av hverandre (Dalin, 2005, s. 72).

I Stortingsmelding 30 *Kultur for læring* (St. Meld. 30 (2003-2004)) uttrykkes en tydelig politisk intensjon om satsing på skoleutvikling og kompetanseheving. Det fremheves at dette må skje gjennom at skoler utvikler seg til lærende organisasjoner, og stortingsmeldingen trekker frem kompetanseutvikling gjennom ikke-formelle og uformelle læringsaktiviteter i tillegg til formell utdanning som relevante veier mot målet. Evne og vilje til læring og utvikling fremheves som nødvendig for at skolen skal kunne henge med i et stadig mer kompetansedrevet samfunn. Lærersamarbeid, erfaringsutveksling samt felles ansvar og forpliktelse med utgangspunkt i refleksjon og dialog angis som forutsetninger for at skoler skal utvikle seg til lærende organisasjoner (St. Meld. 30 (2003-2004)). Den statlige rapporten *Lærer elevene mer på lærende skoler?* (2005, s. 15) tar blant annet for seg kjennetegn på og retningslinjer for utvikling av lærende organisasjoner. Rapporten definerer lærende organisasjoner på følgende måte: «En organisasjon som utvikler, forvalter og tar i bruk sine kunnskapsressurser slik at virksomheten totalt sett blir i stand til å mestre daglige utfordringer og etablere ny praksis når det er nødvendig». I rapporten løftes den praksisnære hverdagslæringen frem som verdifull, både for prestasjoner, kunnskapsdeling i organisasjonen samt organisasjoners evne til innovasjon og endring. Som eksempel på hverdagslæring trekkes felles refleksjoner og drøftinger med kollegaer frem. Å være en lærende organisasjon innebærer slik å være rustet til kontinuerlig endring i en tid der endringsvillighet regnes som et kriterium for organisasjoners levedyktighet (Filstad, 2010, s. 26).

Nonaka og Takeuchi (1995) retter oppmerksomheten mot samspillet mellom taus og eksplisitt kunnskap i en organisasjon. Taus kunnskap forklares som iboende i individenes indre, bestående av «know-how» og kunnskap som er tilegnet på bakgrunn av erfaringer. Den tause kunnskapen er ikke artikulert, og dermed vanskelig å dele i et profesjonsfelleskap. Eksplisitt kunnskap kan for eksempel være kunnskap som er nedtegnet i rutiner og rapporter, eller kunnskap som uttrykkes og deles muntlig. Nonaka og Takeuchi hevder at den eksplisitte kunnskapen i en organisasjon kun utgjør «the tip of the iceberg» (Nonaka & Takeuchi, 1995, s. 8). Ved hjelp av SEKI-modellen fremstilles kunnskapsutvikling som en veksling mellom praktisk innsikt og teoretisk refleksjon på

bakgrunn av en kunnskapsspiral der taus kunnskap konseptualiseres som bevisste tanker og artikuleringer på bakgrunn av utprøving og refleksjon (Nonaka & Takeuchi, 1995, s. 56–73).



Figur 1 SEKI-modellen (Nonaka & Takeuchi, 1995)

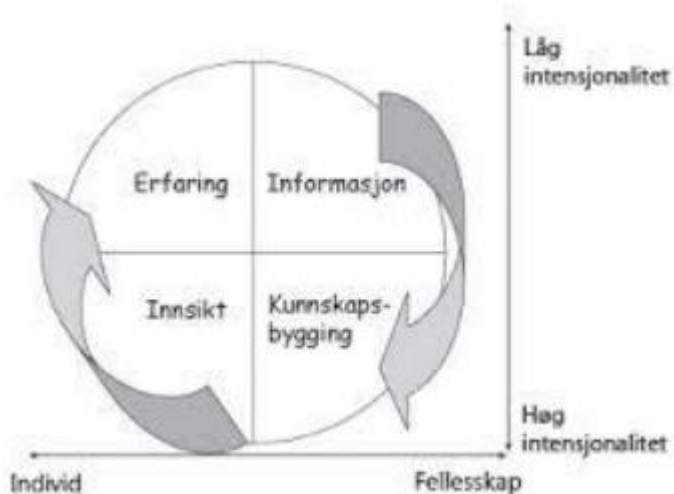
På bakgrunn av samspillet mellom taus og eksplisitt kunnskap kan man identifisere fire former for læring:

- 1) Gjennom *sosialisering* spres kunnskap uten artikulering eller bevisst deling, gjerne gjennom observasjon. Denne formen for læring forutsetter dermed fysisk tilstedeværelse i situasjoner, og tilgangen begrenses dermed. I en skolekontekst kan slike prosesser ta form ved at nyutdannede lærere sosialiseres inn i spesifikke handlingsmønstre, uten at disse blir satt ord på. Kunnskapsutviklingsprosessen går dermed fra taus til taus kunnskap.
- 2) Gjennom *eksternalisering* blir taus kunnskap gjort eksplisitt ved hjelp av interaksjon preget av dialog og refleksjon. Dermed legges det til rette for at taus, individbasert kunnskap kan deles og spres i organisasjonen. Eksternalisering kan foregå gjennom artikulering på bakgrunn av metaforer, begreper eller teorier (Sølvberg & Rismark, 2009, s. 111).
- 3) Kunnskapsutvikling gjennom *kombinering* innebærer at flere kilder til eksplisitt kunnskap settes sammen og systematiseres, for eksempel gjennom deling av dokumenter eller erfaringsdeling.
- 4) *Internalisering* innebærer at aktørene i en organisasjon gjør organisasjonens eksplisitte kunnskap til egen taus kunnskap, på bakgrunn av de tre nevnte prosessene over. Når

individene i en organisasjon videre deler av sin tause kunnskap, vil disse fire måtene å utvikle kunnskap på påvirke hverandre i sirkelprosesser.

Roald (2012, s. 137) peker på at internalisering og sosialisering som kunnskapsutviklingsprosesser kan være nyttige og effektive når det gjelder enkle rutiner. I mer komplekse utviklings- og implementeringsarbeid er det derimot viktig at kunnskapsutvikling skjer gjennom eksternaliserings- og kombineringsprosesser. Slik kan tause, underliggende mekanismer som potensielt kan bremse organisasjonens utviklingskraft avdekkes. Filstad (2017, s. 127) fremhever at dersom pedagogisk ekspertise skal kunne deles, må det legges til rette for læringsarenaer og lærings situasjoner der taus kunnskap kan artikuleres, som for eksempel gjennom klasseromsobservasjoner; «En praktisk arbeidssituasjon kan gi gjensidighet for å forstå og å dele taus kunnskap. Det kan også føre til refleksjon over egen taus kunnskap, da taus kunnskap gjennom erfaring kan være relativt automatisk».

Gordon Wells (1999) har utviklet en annen modell for kunnskapsutvikling; *The Spiral of Knowing*. Her skisseres fire ulike muligheter for meningsskaping i et læringsfellesskap gjennom dynamiske, sirkulære prosesser (Wells, 1999, s. 83). Kunnskapsspiralen har sterke koblinger til Bakthin, og forfekter at kunnskapsutvikling med mål om å utvikle en felles forståelse alltid skjer gjennom interaksjon og dialog (Jensen & Aas, 2011). Modellen tar for seg forholdet mellom individuelle og kollektive læringsprosesser, og fremstiller slik læring i organisasjoner som et møte mellom disse dimensjonene som står i et dialektisk forhold til hverandre. Erfaring og innsikt representerer individuelle læreprosesser, mens informasjon og kunnskapsbygging svarer til kollektive prosesser som finner sted i et læringsfellesskap (Wells, 1999, s. 84).



Figur 2 Wells (1999) kunnskapsspiral (Jensen & Aas, 2011)

Erfaringsdimensjonen handler om det enkelte individs tolkninger og meningsskaping med utgangspunkt i tidligere opplevelser og erfaringer gjennom sosial interaksjon. Alle mennesker har ulike erfaringer og tolkninger av disse; begrensede og gjentakende eller varierte og mangfoldige (Wells, 1999, s. 84). Erfaringer kan komme til overflaten gjennom brainstormingsprosesser, og når det stilles spørsmål ved praksis (Jensen & Aas, 2011, s. 74). *Informasjonsdimensjonen* handler om andre sine fortolkede erfaringer og meningsskaping, og kan ta form som for eksempel observasjon av praksis eller abstrakt teori innen et fagområde. Informasjonen kan formidles skriftlig eller muntlig i et læringsfellesskap, og der denne informasjonen gir gjenklang i ens egen forståelse og fortolkning tas informasjonen med videre i kunnskapsutviklingsprosesser (Wells, 1999, s. 84). *Kunnskapsbygging* refererer til kollektive aktiviteter der individet søker å utvide egen forståelse gjennom at læringsformene erfaringer og informasjon blir transformert og gjort eksplisitt (Wells, 1999, s. 84). Slik blir det sosiale fellesskapet en arena for både individuell og kollektiv kunnskapsbygging (Jensen & Aas, 2011, s. 75). Kunnskapsbygging bidrar både til ny felles kunnskap og personlig *innsikt* med utgangspunkt i både personlig erfaring og informasjon. Til forskjell for kunnskapsbyggingsdimensjonen er innsikten mer personlig og umiddelbar (Wells, 1999, s. 84). Innsikt som den fjerde dimensjonen i Wells modell er dermed et resultat av en læringspiral, og utgjør videre en personlig tolkningsramme for nye handlinger, erfaringer og informasjon (Roald, 2012, s. 106). I tillegg til individuelle og kollektive læringsprosesser, visualiserer også modellen til Wells to andre dimensjoner; *høy og lav intensjonalitet*, som viser til grad av bevissthet og metakunnskap i kunnskapsutviklingsprosesser.

3.3 Lærerrollen – profesjon og profesjonalisering

Grimen (2008, s. 71) forklarer begrepet profesjon som yrker som utfører tjenester basert på vitenskapelig kunnskap ervervet gjennom en spesialisert, høyere forskningsbasert utdanning. På bakgrunn av dette har profesjoner et handlingsrom for profesjonell skjønnsutøvelse, samt et spesielt ansvar tilknyttet deres samfunnsmandat. En profesjon er dermed en gruppe profesjonelle yrkesutøvere med en felles, spesialisert kunnskapsbase. Denne kunnskapsbasen består av abstrakt, vitenskapsbasert kunnskap i tillegg til praksisnær, erfaringsbasert kunnskap. Disse kunnskapsformene står i et avhengighetsforhold til hverandre i profesjonsutøvelsen; god praksis baseres på relevant teori og praksis skaper et rom for videreformidling av teori. Lærere må slik stadig forholde seg til dikotomien mellom teori og praksis. Gjennom å bruke teori for å forstå praksis kan lærere styrke sin kunnskapsutvikling samt profesjonalisere sin yrkesutøvelse. Ertså og Irgens (2012, s. 196) bruker benevnelsen teoretisering om slike prosesser, og forklarer dette som å omhandle både teorikonstruksjon og refleksiv anvendelse av teori.

Forskning viser at det kan være utfordrende for lærere å forstå og anvende de abstrakte kunnskapsformer som preger forskningsresultater, da forskningsfunn presenteres dekontekstualisert fra sin opphavskontekst og gjerne i form av generelle prinsipper eller retningslinjer. Dette begrunnes i at mer kontekstuelle og erfaringsbaserte kunnskapsformer tradisjonelt har stått sentralt i lærerprofesjonen (Hermansen & Mausestagen, 2016, s. 94). Utvikling av velfungerende profesjonsfelleskap kan fungere som en støtte for læreres kunnskapstilegnelse, gjennom å kontekstualisere abstrakte kunnskapsformer ved å undersøke sin praksis og sammen lære nye og bedre tilnærminger for å forbedre elevenes læring (Stoll et al., 2006). Dette kan sees i sammenheng med Robinson (2014, s. 31), som løfter frem skoleledelsens anvendelse av relevant kunnskap som fremmede for lærernes læring. Faglitteraturen skiller mellom yrkesutøvelse basert på teknisk og kritisk profesjonalitet, der forskjellen ligger i forholdet mellom kunnskapsbasis og handling. Teknisk profesjonalitet tar utgangspunkt i «gitt» kunnskap som grunnlag for handling, og gir dermed lite rom for egen vurdering og refleksjon. Kritisk profesjonalitet, på den andre side, legger vekt på samspillet mellom kunnskap og handling, der kontinuerlig vurdering kan resultere i endret kunnskap og handling. Dermed er evne, vilje og mot til egenvurdering en svært viktig del av den profesjonelle kompetanse (Arneberg & Overland, 2013, s. 19).

Krav om profesjonalisering av lærerrollen har vært fremmet fra flere hold; politisk, fra forskningsfeltet og fra lærerstanden selv. Profesjonaliseringsprosessen av lærerrollen problematiseres på bakgrunn av at prosessen i for stor grad har båret preg av profesjonalisering ovenfra som kompensasjon for manglende profesjonalisering innenfra (Ekspertgruppa om lærerrollen, 2016, s. 38). Dette kan forklares med at lærere står i et krevende krysspess mellom profesjonens autonomi og myndigheters ønsker og intensjoner for skolesektoren. Profesjonalisering ovenfra kan forklares som prosesser der myndigheter og arbeidsgivere styrer og regulerer læreres arbeid, mens profesjonalisering innenfra dreier seg om at lærere selv ønsker og tar initiativ til profesjonaliseringsprosesser (Evetts, 2013, s. 786). Ekspertgruppa løfter frem at det ikke må være enten eller, men at fokuset må være å finne balansegangen mellom profesjonalisering ovenfra og profesjonalisering innenfra, og de virkemidler som fremmer profesjonaliseringen av lærere (Ekspertgruppa om lærerrollen, 2016, s. 38). Hargreaves og Fullan (2014, s. 45) poengterer at profesjonell individuell praksis utvikles på bakgrunn av profesjonell fellespraksis. Også Ekspertgruppa om lærerrollen (2016, s. 40) kobler profesjonaliseringsprosesser med samhandling og interaksjon med andre, og løfter frem profesjonsfellesskapet som grunnlaget for den profesjonelle lærer og en forutsetning for profesjonalisering innenfra.

3.3.1 Skoler som profesjonelle læringsfellesskap

Overordnet del av læreplan legger føringer for etablering og utvikling av læringsfellesskap i skolen (Kunnskapsdepartementet, 2017, s. 18). Fokuset på profesjonsfellesskap begrunnes blant annet i skolens og den enkelte lærers håndtering av kompliserte pedagogiske spørsmål uten sikre svar (Utdanningsdirektoratet, 2020).

Til tross for en lærerprofesjon som tradisjonelt har blitt sett på som individuelt orientert (Hargreaves & Fullan, 2014, s. 126; Tronsmo, 2020b), finnes det omfattende forskningslitteratur som omhandler læreres arbeid i profesjonsfellesskap. Felles for disse er at profesjonelle læringsfellesskap fremstilles som svært betydningsfulle for utvikling av kompetanse, både for lærere og elever (DuFour, 2004; DuFour et al., 2016; Hargreaves & O'Connor, 2019; Stoll et al., 2006; Vescio et al., 2008). Forskning viser imidlertid at det ikke er nok at lærere organiserer seg i fellesskap og møtes til fastsatte tider; velfungerende profesjonsfellesskap som gir økt læringsutbytte har noen kjennetegn og kriterier knyttet til seg. Stoll et al. (2006, s. 221) løfter frem at skolers kapasitet til å fremme elevs læring henger sammen med evnen til kollektive prosesser der lærere deler sine tanker og erfaringer gjennom kritisk refleksjon over egen praksis. De har identifisert fem kjerneverdier som karakteriserende for profesjonelle læringsfellesskap; *felles verdier og visjon*,

kollektivt ansvar, profesjonell refleksjon, samarbeid og kollektiv læring. I tillegg trekker forskergruppen frem faktorene *gjensidig tillit, respekt og støtte* som avgjørende for utviklingen av gode profesjonelle læringsfellesskap i skolen. Også Hargreaves og O'Connor (2019) og Darling-Hammond (2017) løfter frem at profesjonelle læringsfellesskap i skolen krever utfordrende diskusjoner og refleksjon med rom for kritiske spørsmål og en stadig undersøkende tilnærming til egen praksis. Lærere og skoleledelse må ta hensyn til at det tar tid å komme frem til gode løsninger på komplekse utfordringer. For å klare det, er det nødvendig at sterke, kunnskapsrike individer finner hensiktsmessige måter å samarbeide på.

Fasting (2018, s. 66) retter oppmerksomheten mot betydningen av å etablere arenaer der ansatte i skolen sammen kan reflektere over aktuelle utfordringer og situasjoner. Han bruker begrepet tolkningsfellesskap, og forklarer dette som «en arena for drøfting av hverdagsutfordringer og forståelser, der man gjennom erfaringsdeling og refleksjon får innsikt i andres oppfatninger og vurderinger» Videre sier han at et tolkningsfellesskap innebærer «(...) en kontinuerlig bevisstgjøringsprosess der forståelsene utvikles, fornyes og nyanseres i møtene og dialogene mellom aktørene i skolen (...)» (Fasting, 2018, s. 68). Hensikten er å skape en felles fortolkning av de forståelser som ligger til grunn for pedagogisk praksis. Et bredt artikulert tolkningsfellesskap trekker veksler på ulike oppfatninger og forståelser av sentrale begreper og prinsipper. Ulike perspektiver gir mulighet for innsikt i hvordan andre oppfatter disse. Dermed har man også mulighet til å få større klarhet i egne forståelser. Fortolkning og felles forståelse sees som en forutsetning for at endringsarbeid i skolen skal gi ønskede resultater og varig endring. For å forstå hvor innsatsen i utviklingsarbeid skal legges, må det etableres en felles oppfatning av hvilke utfordringer skolens står ovenfor (Fasting, 2018, s. 66).

3.4 Et sosiokulturelt perspektiv på læring

Når forskningslitteratur og utdanningspolitiske styringsdokumenter retter blikket mot profesjonsfellesskap og kollektive læreprosesser, begrunnes dette ut fra et sosiokulturelt perspektiv på læring (DuFour et al., 2016; Hargreaves & O'Connor, 2019; Meld. St. 28 (2015-2016); St. Meld. 31 (2007-2008); Stoll et al., 2006). Den sosiokulturelle læringsteorien bygger på et konstruktivistisk læringssyn, som impliserer at kunnskap konstrueres gjennom samhandling. Dysthe (2001, s. 33) fremhever samarbeid gjennom språk og kommunikasjon som grunnleggende for læring. Gjennom interaksjon med andre gis språket mening, og muliggjør gjensidig forståelse og kommunikasjon. I

sosiokulturell læringsteori forstås læring som noe grunnleggende sosialt. Tilegning av kunnskap skjer gjennom samhandling og interaksjon med andre, gjerne andre med mer erfaring og kompetanse enn en selv (Säljö, 2016; Vygotsky, 1978). Dette kan sees i sammenheng med begrepet praksisfellesskap (Lave & Wenger 1991), der mennesker lærer gjennom å være del av et spesifikt miljø. Et praksisfellesskap består av mennesker med ulik bakgrunn og ulike ferdigheter, der kunnskap utvikles gjennom deltakelse og handling i praksisfellesskap (Dysthe, 2001, s. 47). I en skolekontekst representerer lærere i profesjonsfellesskap et praksisfellesskap. Arbeid med VfL kan også sees i lys av sosiokulturell læringsteori. VfL fordrer at lærer samhandler med elevene i vurderingsaktiviteter som fremmer elevenes læring, blant annet gjennom språklig mediering (Vygotsky, 1978). Å involvere elever i læringsarbeid innebærer aktiv deltakelse i motsetning til passiv mottakelse. I slike læreprosesser konstrueres kunnskap gjennom aktivitet og sosial interaksjon.

3.5 Vurdering for læring

Vurderingsfeltet har vært gjenstand for økt fokus og interesse de seneste tiår, både i forskningslitteraturen og norske styringsdokument. Dobson, Eggen og Smith (Dobson et al., 2009, s. 24) forklarer begrepet vurdering som «(...) en gruppe prosesser som vi bruker når vi prøver å forstå og trekke slutninger om elevenes læringsprosesser, fremgang og læringsutbytte». En slik definisjon refererer til vurdering som kontinuerlige prosesser som innebærer fortolkning av elevenes kompetanse. Mens vurdering tradisjonelt først og fremst handlet om bedømmelse, kvalifisering og vurdering *av* læring, ble det etter hvert et uttalt skolepolitisk mål å arbeide for en vurderingspraksis *for* læring (NOU 2002: 10; St. Meld. 30 (2003-2004)). Endret vurderingssyn må sees som en konsekvens av at læringssynet har forandret seg gjennom ulike paradigmeskifter opp gjennom historien. Gjennom innføringen av Læreplanverket for Kunnskapsløftet i 2006 og den nasjonale satsingen på «Vurdering for læring», skjedde det en dreining i skolens vurderingspraksis fra fokus på «å måle» til «å lære» (NOU 2014: 7, s. 97) s. 97). Denne koblingen mellom vurdering og læring videreføres i LK20.

4 Metodologi

I det følgende kapittel presenteres de metodiske valg som er gjort for å besvare studiens problemstilling. Å arbeide metodisk i en forskningsprosess handler om å bruke og overholde intellektuelle standarder i vår argumentasjon. Metoden stiller krav om ærlighet og sannhet, og hjelper oss til å samle inn data og systematisere våre tanker i prosessen med å skape ny kunnskap (Dalland, 2017).

Denne studiens problemstilling og forskningsspørsmål lyder som følger:

Hvordan kan skolen som lærende organisasjon bidra til implementering av fagfornyelsens vurdering for læring?

- *Hvordan operasjonaliserer skolens profesjonsfelleskap læreplanens (LK20) vurdering for læring?*
- *Hvordan bidrar profesjonsfelleskapet til å støtte den enkelte lærers arbeid med vurdering for læring?*

Jeg skal innledningsvis beskrive studiens fenomenologiske og hermeneutiske vitenskapsteoretiske forankring, før jeg videre redegjør for og begrunner mixed methods som valgt metodisk tilnærming. Deretter presenterer jeg utvalgsstrategi, innhenting og analyse av data, vurdering av forskningskvalitet samt etiske refleksjoner knyttet til min studie. Gjennom oppgavens metodekapittel vil jeg synliggjøre og begrunne mine valg, for å bidra til en transparent forskningsprosess ovenfor leser. Slik kan jeg styrke oppgavens kvalitet.

4.1 Metodiske tilnærminger og vitenskapsteoretisk posisjon

Vitenskapsteori kan forklares som en teori om vitenskapens logiske struktur som beskriver formelle metodiske og begrepsmessige trekk, hvis hovedanliggende er å reflektere rundt fremgangsmåter for å fremskaffe kunnskap (Kvarv, 2021, s. 15). På denne bakgrunn kan man si at vitenskapsteorien fungerer som forskningens teoretiske rammeverk. Kjennskap til og bevissthet rundt vitenskapsteori gjør forskeren i bedre stand til å se de muligheter og begrensinger som ligger i egen forskning, og legger føringer for hva man som forsker kan tillate seg i en forskningsprosess. Gjennom begrunnelse for valg av vitenskapsteoretisk forankring og metode synliggjør jeg hvordan jeg tolker og analyserer studiens empiri. Denne oppgaven er fundert i fenomenologisk og hermeneutisk

retning innen vitenskapsteorien, og disse vil legge føringer for virkelighetsoppfattelsen som oppgaven plasserer seg innenfor.

4.1.1 Fenomenologi og hermeneutikk

I en forskningsprosess med fenomenologisk tilnærming studerer man menneskelige bevissthetsstrukturer, og det er særlig førstepersonsperspektivet og dets beskrivelse av verden slik den erfares direkte og umiddelbart som er av interesse (Kvarv, 2021, s. 96). Som forsker med et fenomenologisk perspektiv er man opptatt av mennesker som opplevende, handlende og forstående. I denne oppgaven er min intensjon å få frem læreres erfaringer med og opplevelse av arbeidet i profesjonsfelleskapet med fokus på vurdering for læring. Jeg ønsker å løfte frem lærernes stemme og perspektiv, både gjennom spørreundersøkelse og etterfølgende intervju. Det er lærernes førstepersonserfaringer med profesjonsfelleskapet som arena for læring og utvikling som skal ligge til grunn når jeg skal besvare oppgavens problemstilling og forskningsspørsmål.

Fenomenologien ser menneskets livsverden som en grunnleggende forutsetning for forståelse av et fenomen, og er dermed relevant for forskning som er orientert mot hverdagsliv og kulturell praksis (Gilje, 2006, s. 7). Profesjonsfelleskapet er en del av læreres livsverden, og lærere kan dermed tilby et førstehåndsperspektiv på fenomenet som er med på å gi forsker innsikt i fenomenet. Man kan si at fenomenologien validerer menneskelige erfaringer som gyldig kunnskap.

Fenomenologiens intensjon er ikke å teoretisere på bakgrunn av informanters perspektiv, men heller å belyse hva informantene har til felles gjennom erfaringer av et fenomen. Intensjonen er å redusere disse erfaringene til en beskrivelse av fenomenets universale essens – hva og hvordan informantene har erfart (Creswell et al., 2007).

Det hermeneutiske perspektivet vektlegger at det ikke finnes en egentlig sannhet, men at fenomener kan tolkes på ulike nivåer. I det ligger tanken om at mening bare kan forstås i lys av den sammenheng det vi skal studere er en del av. Dermed har fortolkning en stor plass; vi forstår delene i lys av helheten (Thagaard, 2009, s. 39). Thagaard (2009, s. 41) viser til begrepet dobbelt hermeneutikk, som forklares som at «forskeren fortolker en virkelighet som allerede er fortolket av dem som deltar i den samme virkelighet» Overført til denne studien kan man si at jeg som forsker fortolker en virkelighet som informantene allerede har fortolket. På denne bakgrunn foregår interaksjonen mellom forsker og informanter som pendling mellom erfaringsnære og erfaringsfjerne begreper; der de erfaringsnære begrepene uttrykkes som informantenes forståelse og de

erfaringsfjerne begrepene viser til forskers analytiske begreper i egen fortolkning (Thagaard, 2009, s. 41). Da det er lærernes opplevelse og forståelse av fenomenet her og nå som er denne studiens hovedfokus, har dette visse implikasjoner på min rolle som forsker. For å få frem et førstepersonsperspektiv, kreves det en bevissthet av meg som forsker, der jeg legger til side egne erfaringer, kunnskaper og forståelser av fenomenet for å hindre at disse skygger for informantenes perspektiv, både under intervju og analyse av intervjuetekster. Forforståelsen vil dog aldri kunne legges helt bort, og vil alltid ha en viss påvirkning av studien (Kvarv, 2021, s. 89).

4.2 Kasusstudier

Denne studien er utformet og gjennomført som en kasusstudie. Bryman (2016, s. 60) forklarer kasusstudier som forskningsdesign som vektlegger en kontekst der kasus forbindes med en lokalisering, slik som for eksempel en organisasjon. Dette kan sees i lys av Andersen (2013, s. 23), som påpeker at kasusstudier er intensive studier av en eller noen få enheter. Kasusstudie som forskningsdesign er egnet når man ønsker å gå i dybden på et fenomen, for å få frem informantenes opplevelser og fortolkninger (Yin, 2014, s. 16). På grunn av kasusstudiers avgrensede område, gis forskeren mulighet til å få et helhetlig perspektiv på relativt komplekse fenomener (Befring, 2015, s. 90). Andersen (2013, s. 62–77) deler kasusstudier inn i tre ulike typer forskningsdesign. I denne studien er det den teoretisk fortolkende kasusstudien som benyttes, hvor det tas utgangspunkt i kjent teori som aktivt organiserer vesentlige deler av den empiriske variasjonen for å avgrense og tolke kasuset (Andersen, 2013, s. 73). Et viktig poeng i kasusstudier er at kasus som undersøkelsesenheter ikke må forveksles med undersøkelsessted (Andersen, 2013, s. 14). I denne studien er valgte skole undersøkelsesstedet, mens profesjonsfellesskapets arbeid med LK20s VfL representerer studiens kasus. Datamaterialet som studien genererer analyseres ved hjelp av Senges (2006) teori om lærende organisasjoner, se kapittel 4.6.

4.2.1 Valgte skole

Skolen i denne studien er en ungdomsskole med litt over 300 elever og cirka 30 lærere. Skolen har vært universitetsskole i mange år, etter å ha vært partnerskole for universitetet i årene før det. Ledergruppa ved skolen består av rektor, assisterende rektor og undervisningsinspektør. Skolen er organisert i tre team med hver sin teamleder. Disse har rektor plukket ut på eget initiativ, uten intern søkeprosess, på bakgrunn av kompetanse inn i et profesjonsfellesskap. I tillegg har skolen investert i veiledningsutdanning ved universitetet for tolv lærere. Veilederne ved skolen har ansvar for å skape treningsarenaer og tid til refleksjon i fellesskap. Skolen har tolv veiledere, som alle har ansvar

for 2-3 lærere hver. Disse brukes både mot studenter og eget personale i utviklingsarbeid. Skolen har også åtte lærerspesialister etter fag, et system de hadde også før lærerspesialistordningen kom. Lærerspesialist-statusen skal lærerne ved skolen beholde, selv om ordningen avvikles fra sentralt hold. Fagseksjonene skal sørge for sammenheng og helhet i de ulike fagene, og er styrt av lærerspesialister sammen med ledelsen. De har blant annet ansvar for utvikling av lokale og gjennomgående fagplaner, og skal sikre en felles vurderingspraksis. Denne skal gjelde hele skolen, og skjer blant annet ved at fagplaner blir oversatt til målark slik at elevene vet hva som forventes av dem fremover. Målarkene fungerer dermed som utviklingsplaner. De har ansvar for faglig ajourføring, koordinering av fagplaner samt forskning på egen praksis. Rektor har hatt sterkt fokus på organisasjonsutvikling helt siden h*n startet i stillingen, med særlig vet på å utvikle en samarbeidskultur. Fokus har vært tid, ansvarsdeling og gjensidig tillit og forventninger for å bygge, utvikle og utnytte kompetanse kontinuerlig ved skolen.

4.3 Mixed methods

Studiens hensikt samt problemstillingens karakter har avgjørende betydning for metodevalg, da den metoden man benytter skal generere data som skal gi svar på problemstilling og forskningsspørsmål (Krumsvik, 2015, s. 115; Kvarv, 2021, s. 50). Dermed bør valg av forskningsmetode begrunnes ut fra hvordan man best kan belyse problemstilling og forskningsspørsmål.

Med utgangspunkt i valgt tematikk og problemstilling, vil denne studien gjennomføres ved hjelp av et mixed methods (heretter MM) forskningsdesign. MM kombinerer kvantitative og kvalitative tilnæringer i samme studie. Slik kan man som forsker favne vidt, samtidig som man har mulighet til å gå mer i dybden for å forsøke å forstå det fenomenet man studerer (Johnson et al., 2007, s. 123). Ved å gjennomføre studien som et MM-forskningsdesign, åpnes det opp for at kvantitativ og kvalitativ metode kan utfylle hverandre både gjennom datainnsamling og analyse og gi en mer helhetlig fremstilling av studiens forskningsområde (Krumsvik, 2015, s. 74). Lund viser til Creswell, Clark, Gutmann og Hanson (2003) når han definerer MM slik:

A mixed methods study involves the collection or analysis of both quantitative and qualitative data in a single study in which the data are collected concurrently or sequentially, are given a priority, and involve the integration of the data at one or more stages in the process of research. (Creswell et al., sitert i Lund, 2012, s. 2).

I et MM-forskningsdesign er det med andre ord snakk om kombinasjon og integrering av kvantitativ og kvalitativ metode. Kombinasjonen må bestå av minst et kvalitativt og et kvantitativt element, men disse trenger ikke å være like store. Denne studien har et kvalitativt dominant design. Integrering handler om at resultatene i den kvalitative og kvantitative analysen må integreres slik at summen av funnene blir større enn hva den enkelte tilnærming kan vise til alene (Fetters & Freshwater, 2015, s. 116). Man må se analysene og resultatene fra den kvalitative og den kvantitative undersøkelsen i lys av hverandre og i sammenheng. I denne studien er det først utarbeidet en spørreundersøkelse. Når denne var gjennomført og analysert, ble det på bakgrunn av interessante funn utarbeidet en intervjuguide for kvalitative intervju av lærere. Lund (2012, s. 157) identifiserer flere fordeler med MM-design som har hatt betydning i mitt metodevalg. Han trekker frem at et MM-design kan hjelpe forsker med å svare på mer komplekse forskningsspørsmål av både utforskende og bekreftende karakter samtidig, og kan dermed gi et mer komplett bilde av tematikken man utforsker.

4.3.1 Sekvensielt MM-forskningsdesign

Mitt forskningsprosjekt gjennomføres som et sekvensielt MM-design. Fetters, Curry og Creswell forklarer forskningsdesignet på følgende måte:

In sequential designs, the intent is to have one phase of the mixed methods study build on the other, whereas in the convergent designs the intent is to merge the phases in order that the quantitative and qualitative results can be compared. (Fetters et al., 2013, s. 2136)

Jeg vil innledningsvis utforme og gjennomføre en kvantitativ spørreundersøkelse og analysere denne, før jeg går over i den kvalitative fasen og gjennomfører semistrukturerte forskningsintervju. Det betyr at jeg ønsker å finne noen tendenser i mitt kvantitative datamateriale som utpeker seg som spesielt interessante. På bakgrunn av disse vil jeg utarbeide en intervjuguide som lar meg gå dypere inn i noen utvalgte deler av tematikken. Det vil si at min kvalitative undersøkelse bygger på den kvantitative delen av studien.

4.4 Utvalg

I denne studien er det benyttet strategisk utvalg, som innebærer at informantene velges ut bevisst ut fra studiens hensikt, for å kunne belyse problemstillingen på en reflektert måte (Dalland, 2017, s. 56; Tjora, 2010, s. 128). I kasusstudier avgrenses utvalget av informanter naturlig av enheten som

undersøkes, for eksempel en skole (Tjora, 2010, s. 128). I denne studien ble det etablert kontakt med skolen ved hjelp av min veileder. Skolen har i flere år hatt et fokus på utvikling gjennom arbeid i profesjonsfelleskap. Det var dermed rimelig å anta at lærere ved denne skolen hadde erfaringer og opplevelser som kunne belyse studiens problemstilling. 20 av 28 lærere ved skolen samtykket i deltakelse i studien, og alle disse svarte på spørreundersøkelsen. På tross av samtykke, var det kun fem lærere som responderte positivt på å la seg intervju. Disse hadde alle ledende posisjoner, og var dermed ikke representative for hele kollegiet. Dette kan ha påvirket funn i studien. Tjora (2010, s. 129) løfter frem at rekruttering av informanter kan være utfordrende, og at det kan innebære at det finnes erfaringer og opplevelser man ikke får undersøkt. Han poengterer også relevansen av å reflektere over hvilke informanter som melder seg til å delta i intervju og hvorfor, og trekker frem at informantene kanskje griper en mulighet til å få snakke om en tematikk som de er interessert eller engasjert i (Tjora, 2010, s. 135).

Utvalget er begrenset i omfang, og dermed ikke statistisk generaliserbart. Likevel kan man tenke seg at de forpliktende styringsdokumenters forsterkede fokus på arbeid i profesjonsfelleskap og VfL skaper felles referanserammer og en kontekst av gjenkjennbare erfaringer for lærere.

4.5 Kvantitativ spørreundersøkelse

Formålet med denne studien er å undersøke hvordan lærere opplever at profesjonsfelleskapet kan være en arena for læring og utvikling i arbeidet med LK20s VfL, og hvilke implikasjoner dette har for den enkelte lærers individuelle arbeid med vurdering for læring. For å kunne svare på dette, har jeg valgt å først utarbeide en kvantitativ spørreundersøkelse. På bakgrunn av denne ønsker jeg å få frem noen hovedtendenser i mitt datamateriale, som grunnlag for utarbeidelse av intervjuguide. Kvantitativ forskning handler om å undersøke eventuelle sammenhenger, og retning på disse (Johannessen et al., 2016, s. 298), man ønsker å forklare et fenomen ved hjelp av et annet fenomen. En spørreskjemaundersøkelse kalles også *survey*, som betyr overblikk. Hensikten kan være å få overblikk over forhold eller et fenomen i en gruppe, som for eksempel læreres opplevelse av og erfaring med arbeidet med vurdering for læring i profesjonsfelleskapet (Dalland, 2017, s. 124).

Studiens spørreundersøkelse er utformet som et digitalt selvutfyllingsskjema. Slik kan mange nås på samme tid, samtidig som informantenes anonymitet ivaretas. En ulempe kan være at respondentene bruker lang tid på å svare, eller velger å avstå fra å svare. En annen utfordring er at spørsmålene kan oppfattes ulikt, og at svarene dermed gis på ulikt grunnlag. Spørreskjemaet i denne studien består av ni hovedspørsmål. Spørsmålene er delt inn i tre kategorier, som knytter dem mot problemstilling og

forskningsspørsmål. Slik sikres relevans i forhold til hva jeg ønsker å finne svar på. Spørsmålene er utarbeidet som en prosess over tid, for best mulig å spisse de inn mot tematikk og problemstilling. Spørsmålene er drøftet med min veileder, og jeg har også fått andre til å lese gjennom spørsmålene for å få tilbakemelding på lesbarhet og forståelse. Det første spørsmålet i undersøkelsen handler om antall år i læreryrket. De resterende spørsmålene er uttrykt som påstander, og skal besvares på Likert skala fra 1-6, der 1 betyr helt uenig og 6 betyr helt enig. Likert skala er et egnet instrument for å måle oppfatninger eller holdninger da respondentene indikerer grad av enighet i stedet for å svare ja eller nei. Like spørsmål til alle respondenter, stilt på samme måte og i samme rekkefølge, representerer ifølge Dalland (2017, s. 123) et kvalitetsmål ved en survey. Gjennom kvantifisering av svaralternativer, ønsker jeg å gjøre fenomenet som undersøkes målbart. Lenken til den digitale spørreundersøkelsen ble sendt til rektorene ved de to skolene, som fikk ansvar for å videresende den til lærerne ved skolen.

4.6 Kvalitative intervju

Studiens kvalitative data ble innhentet ved hjelp av to individuelle intervju og et fokusgruppeintervju med tre lærere, alle med fysisk tilstedeværelse. Intensjonen var at studien skulle bestå av flere fokusgruppeintervju, men på grunn av manglende respons for å delta i intervju måtte planen endres. Malterud (2011, s. 133) løfter frem fokusgruppeintervju som spesielt egnede når man ønsker å undersøke erfaringer, opplevelser og synspunkt rundt et fenomen i et miljø preget av samhandling. På denne bakgrunn vurderes metoden som hensiktsmessig for denne studien, som har som formål å undersøke kollektive læringsprosesser blant lærere. I fokusgruppeintervju bør gruppen være så homogen som mulig for å sikre et felles erfaringsgrunnlag, samt å forebygge spenninger internt i gruppen som kan bidra til motsetninger (Malterud, 2011, s. 133). I denne studien bestod fokusgruppen av lærere som også er teamledere ved skolen.

Intervjuguiden ble utviklet på bakgrunn av analyse av den kvantitative spørreundersøkelsen, som er i tråd med viktige prinsipper i MM-forskningsdesign (Johnson et al., 2007, s. 123). Ved hjelp av intervju kommer man frem til felles (inter) meninger (view), og kunnskapen skapes dermed i møtet mellom forsker og informanter (Kvale & Brinkmann, 2015, s. 49; Postholm & Jacobsen, 2018, s. 117). Kvalitative intervju er en egnet metode for å gå i dybden på noe som vanskelig lar seg observere direkte, slik som læreres erfaringer med og opplevelser av å lære og utvikle seg i et profesjonsfellesskap (Krumsvik, 2015, s. 21).

Intervjuene ble gjennomført som semi-strukturerte intervju. Dette innebar at jeg på forhånd hadde laget en intervjuguide med tema og spørsmål. Jeg var likevel ikke fastlåst til disse i en bestemt rekkefølge, men stilte heller spørsmålene der de naturlig fant sin plass i kommunikasjonen. Jeg var gjennom intervjuene åpen for at nye tema kunne bringes på banen, og at det også kunne bli aktuelt å stille oppfølgingsspørsmål utover intervjuguiden Postholm og Jacobsen (Postholm & Jacobsen, 2018, s. 121) beskriver dette som at man pendler mellom deduksjon og induksjon, og gir prosessen benevnelsen abduksjon. Semi-strukturerte intervju er en egnet intervjuform når målet er å samle inn kvalitative, rike beskrivelser av lærernes erfaringer og oppfatninger (Bryman, 2016, s. 466; Postholm & Jacobsen, 2018, s. 121; Yin, 2014, s. 110). I en intervjusituasjon er det viktig at forsker mestrer å holde på tråden i intervjuet, for å sikre at spørsmålene som blir stilt i størst mulig grad kan være med på å belyse forskningsspørsmålene. Samtidig må forsker være bevisst egne oppfatninger og forventninger, som kan påvirke måten intervjuet utføres på (Yin, 2014, s. 110). Slike faktorer kan aldri utelukkes helt (Kvarv, 2021, s. 89). Informantene fikk på forhånd informasjon om mitt prosjekt, og var godt kjent med studiens innhold og formål. Som en kort oppfriskning startet jeg likevel intervjuene med en kort presentasjon av mitt prosjekt. Hvert intervju hadde en varighet på omtrent en time, og det ble brukt lydopptak for å frigjøre egen kapasitet til aktiv lytting og tilstedeværelse. Etter hvert intervju noterte jeg ned refleksjoner, for å huske mine umiddelbare tanker rundt intervjuene. Intervjuene ble transkribert mens de enda var ferskt i minne.

4.7 Analyse

Dette kapitlet tar for seg studiens analyseprosess, både av kvantitative og kvalitative data. Formålet med analysen er å søke mening fra datamaterialet, for slik å belyse problemstilling og forskningsspørsmål. I kassustudier er analysen en prosess der hypoteser om tolkninger og sammenhenger prøves ut underveis (Andersen, 2013, s. 141). For å ivareta en tydelig struktur i avhandlingen, fremstilles analyseprosessene kronologisk. Analysen av spørreundersøkelsen presenteres derfor først, før jeg redegjør for det analytiske arbeidet med datamaterialet fra intervjuene.

4.7.1 Kvantitativ analyse:



Spørreundersøkelsen ble utformet for å få et første innblikk i lærernes tanker, erfaringer og opplevelser med profesjonsfellesskapet som arena for læring og utvikling i arbeidet med VfL. Jeg benyttet meg av Nettskjema for utarbeiding av spørreskjema, hvor svarene fra undersøkelsen ble

automatisk generert som en rapport etter hvert som lærerne sendte inn sine svar. Rapporten viser antall svar per svaralternativ, og fordeler svarene samtidig prosentvis og presenteres som frekvenstabeller, se eksempel under:

Spørsmål 3:

Jeg deltar aktivt i profesjonsfelleskapet på skolen.

Svar på en skala fra 1-6 der 1 betyr helt uenig og 6 betyr helt enig.

Svar	Antall	Prosent
1	0	0 %
2	0	0 %
3	0	0 %
4	0	0 %
5	9	45 % 
6	11	55 % 

4.7.2 Kvalitativ analyse

Selv om den kvalitative analysen her avgrenses som et eget underkapittel, starter den egentlige analyseprosessen allerede i møte med informantene under intervju (Kvale & Brinkmann, 2015, s. 118). Analysen av studiens kvalitative intervjudata har en temaanalytisk tilnærming. Dette er en velegnet metode når man ønsker å identifisere og analysere mønstre i datamaterialet, og slik synliggjøre tema på tvers av intervjuene i tråd med studiens forskningsspørsmål (Thagaard, 2018, s. 79). En tematisk analyse åpner for å identifisere nye sammenhenger i datamaterialet, og besvare problemstilling og tilhørende forskningsspørsmål (Braun & Clarke, 2012, s. 57; Johannessen et al., 2018, s. 279). I kvalitative analyser vil det alltid være rom for subjektive fortolkninger. For å begrense omfanget av subjektivitet, har målet vært å tilstrebe en systematisk gjennomgang og beskrivelse av kasus, samt en tydelig teoretisk posisjonering som utgangspunkt for etablering av en analytisk kontekst (Andersen, 2013, s. 139).

Studios tematiske analyse foregikk gjennom seks steg som la til rette for å undersøke informantenes erfaringer og opplevelser av et fenomen; profesjonsfelleskapet som arena for læring og utvikling i arbeidet med VfL. Stegene ble ikke gjennomført i kronologisk rekkefølge, men utført etter hva som passet i prosessen (Braun & Clarke, 2012, s. 93). Dette kan sees i sammenheng med

en hermeneutisk tilnærming, der koding og inndeling etter tema eller kategorier revideres fortløpende i analyseprosessen. Den tematiske analysen identifiserte hva som skiller seg ut i datamaterialet, og gjorde det mulig å se dette i sammenheng med resten av empirien samt forskningsspørsmål og teori (Johannessen et al., 2018, s. 279). I denne prosessen har jeg som forsker en aktiv rolle, som påvirkes av teoretisk forskerfokus og egen forståelseshorisont. Gjennom å støtte meg til Braun og Clarke (2006, s. 87–93) sin modell for tematisk analyse ønsker jeg å styrke egne tolkninger av datamaterialet.

Det første steget i prosessen handler om å transkribere intervjuene. Transkribering kan forstås som en prosess der tale overføres i tekstlig form, for slik å muliggjøre analyse av datamaterialet (Kvale & Brinkmann, 2015, s. 137). Etter å ha lyttet gjennom intervjuene noen ganger, valgte jeg å transkribere intervjuene ordrett og uten andre tegn enn (...) som en markering av lengre pauser. Jeg valgte å utelate korte pauser, lyder og overganger i intervjuene, da mitt fokus var den verbale meningsdanningen. Her støtter jeg meg til Kvale og Brinkmann (2015, s. 212): «Det finnes ingen sann, objektiv oversettelse fra muntlig til skriftlig form. Et mer konstruktivt spørsmål er: Hva er nyttig transkripsjon for min forskning?» Mens jeg transkriberte, noterte jeg stikkord i marginen. Gjennom transkriberingen og påfølgende gjennomlesninger ble jeg godt kjent med eget kvalitativt datamateriale, og de ferdig transkriberte intervjuene dannet et godt grunnlag for videre analyse.

Fase to av analyseprosessen består av koding av datamaterialet, som handler om å «fremheve og sette ord på viktige poenger i dataene» (Johannessen et al., 2018, s. 284). Formålet er å fange essensen i datamaterialet relatert til forskningsspørsmål og teori (Braun & Clarke, 2006, s. 88), og få en systematisk oversikt over det transkriberte datamaterialet (Kvale & Brinkmann, 2015, s. 226). Slik kan koding hjelpe med å generere ny og dypere innsikt i dataene, samtidig som det legges til rette for påfølgende kategorisering (Johannessen et al., 2018, s. 284). Johannessen et al. (2018, s. 37) skiller mellom begrepene *teoridrevne* og *datadrevne* analyser som nyttige ytterpoler som tankeverktøy i analyseprosesser, men påpeker at det heller er snakk om mer eller mindre ennteller. Denne studiens analyseprosess bar innledningsvis preg av en empirienær koding. Jeg tok utgangspunkt i eget datamateriale, og så etter bestemte fenomener og trekk som ble identifisert gjennom koder. Viktige poenger ble markert i de transkriberte intervjuene, og ble oppsummert ved hjelp av stikkord tilknyttet markeringene. Samtidig ble egne refleksjoner rundt datamaterialet notert under hele prosessen. Gjennom å fremstille kodingen i en matrise ble prosessen skriftliggjort. Skrivning legger til rette for å klargjøre uklare tanker, samt «låse tankene våre». Ved å holde fast på tankene, kan de lettere bygges videre på, nyanseres eller forkastes (Johannessen et al., 2018, s. 289–

292). Prosessen med koding av datamaterialet samt påfølgende kategorisering, kan sees i sammenheng med Kvale og Brinkmann (2015, s. 230) sine begreper meningskonsentrering og meningsfortetning.

På bakgrunn av at studiens problemstilling og forskningsspørsmål allerede var utarbeidet, ble kodingsprosessen etter hvert mer teoridrevet med utgangspunkt i Senges (2006) teori om lærende skoler. Teorien ble vurdert som hensiktsmessig for å besvare studiens forskningsspørsmål, ettersom de identifiserte kodene passet som underkategorier i Senges (2006) begrepsapparat.

Analyseprosessen ble dermed drevet frem gjennom både empirinær og teoridrevet koding og videre kategorisering. Empirien og teorien har gjensidig påvirket hverandre gjennom en kombinasjon av induktiv og deduktiv koding i en abduktiv analyseprosess (Thagaard, 2018, s. 184).

Intervjuutdrag	Tematikk fra intervjuguide	Egne kommentarer/refleksjoner	Kode	Kategori
<p>Hvordan opplever du forventningene om at du som lærer skal lære og utvikle deg?</p> <p>Lærer 1 individuelle intervju: For meg oppleves det veldig naturlig. Veldig fint og spennende. Jeg tror ikke jeg hadde trivdes like godt jeg, hvis jeg ikke skulle utvikle meg og lære mer. Man har et sett med forventninger, og en kunnskaps- og kompetansebase når man kommer, og den er jo veldig begrensa i forhold til det man møter når man kommer ut. Så det å få lov til å utvikle seg er jo veldig motiverende for meg iallefall.</p> <p>Fokusgruppe:</p> <p>L2: Jeg tenker jo.. Jeg har alltid vært interessert i å lære og å utvikle meg. Det er en del av lærerjobben tenker jeg, at man gjør nye ting, prøver nye ting og prøver å reflektere over hva man gjør og hvordan man skal gjøre det bedre neste gang og litt sånn.</p> <p>L1: Jeg tenker at det kanskje ikke blir opofatta så mye som en forventning</p>	Profesjonsfelleskapet generelt	<p>Utvikling som naturlig og motiverende</p> <p>Egenutvikling er en forutsetning for å mestre lærerrollen</p> <p>- utvikling en del av lærerjobben</p> <p>-egenutvikling en selvfølge</p>	<p>Motiverende</p> <p>Egenutvikling</p> <p>Egenutvikling</p>	Personlig mestring

Figur 3 Eksempel meningsfortetning gjennom koding og kategorisering

I fase tre av den tematiske analysen ble Senges (2006) teoretiske begrepsapparat valgt som analysens kategorier. Mengden data som ble kategorisert varierte i de ulike kategoriene, uten at dette har definert betydningen og vektleggingen av kategoriens tematikk (Braun & Clarke, 2006, s. 82).

Personlig mestring	<ul style="list-style-type: none"> • Egenutvikling • Motivasjon • Kollegiale læringsprosesser (som forutsetning for at personlig mestring skal føre til at organisasjonen lærer)
Mentale modeller	<ul style="list-style-type: none"> • Kollegiale refleksjonsprosesser • Kritiske spørsmål til etablert praksis
Delt visjon	<ul style="list-style-type: none"> • Skolens visjoner
Gruppelæring	<ul style="list-style-type: none"> • Strukturelle rammer • Profesjonsfellesskapet som tolkningsfellesskap

Tabell 3 Kategorier og underkategorier

I fase fire og fem av den tematiske analysen ligger fokuset på å vurdere og evaluere valgte kategorier, samt å få oversikt. (Braun & Clarke, 2006, s. 91). I denne studien innebar denne prosessen å vurdere i hvilken grad de fire valgte begrepene fra Senges (2006) teori var hensiktsmessige som kategorier. Analytiske valg ble drøftet med min veileder, for å begrense egen forforståelses påvirkning, samt vurdere og evaluere om en analyse med utgangspunkt i valgte kategorier kunne besvare studiens forskningsspørsmål og problemstilling. Braun og Clarke (Braun & Clarke, 2006, s. 93) sine seks faser i en tematisk analyse avsluttes med presentasjon av funn. I denne studien presenteres de funn som best belyser forskningsspørsmålene, før de videre analyseres i lys av utvalgt teori og tidligere forskning.

4.8 Studiens kvalitet

I dette delkapittelet redegjøres det for aspekter som påvirker studiens kvalitet. Denne studien er utformet som MM-forskningsdesign der den kvalitative delen er gitt størst betydning i datainnsamlingsprosessen. Den kvalitative metoden har dermed et tyngdepunkt i studien, og det er derfor den kvalitative metodens reliabilitet og validitet som vektlegges her. Reliabilitet og validitet handler i forskningssammenheng om man måler det man ønsker å måle (Bryman, 2016, s. 156)

4.8.1 Reliabilitet

Reliabilitet i kvalitative metoder handler om fremgangsmåtenes nøyaktighet og konsistens, og forutsetter nøyaktige beskrivelser av datainnsamlingens prosesser fra start til slutt (Befring, 2015, s. 56; Bryman, 2016, s. 62). Krumsvik (2015, s. 158) løfter frem transparens i forskningsprosessen som avgjørende for studiers reliabilitet, og knytter slik reliabilitet til forskers pålitelighet og troverdighet. I denne studien er det etterstrebet å beskrive detaljert om datainnhenting,

analyseprosess og anvendt teori, for å sikre samsvar mellom problemstilling, metode og teoretisk rammeverk (Braun & Clarke, 2006, s. 80). I intervjusituasjonen var jeg bevisst på at måten spørsmål ble stilt på kunne påvirke informantenes svar, samt å ha åpne spørsmål med oppfølgingsspørsmål med utgangspunkt i informantenes svar. En synliggjøring av min forforståelse vil være med på å gjøre min rolle som forsker mer objektiv i egen forskningsprosess (Creswell et al., 2007). Forforståelse i denne studien er knyttet til mitt ståsted som femte års lektorstudent, med en interesse for profesjonsfellesskap og lærersamarbeid. På denne bakgrunn kan man anta at min forforståelse bærer preg av et akademisk og teoretisk perspektiv på fenomenet. Selv om jeg etterstrebet å få frem en bevissthet rundt egen forforståelse, kan det likevel ikke utelukkes at denne forforståelsen ubevisst har hatt en innvirkning på hvordan spørsmål ble formulert og svar tolket (Kvarv, 2021, s. 89). For å begrense denne påvirkningen, var jeg gjennom hele intervjuet bevisst på å oppsummere informantenes svar; “forstår jeg deg riktig når...”, “mener du med dette...” Gjennom lydopptak og transkribering av eget intervju, fikk jeg mulighet til å bli enda bedre kjent med empirien. Dette er forhold som styrker studiens reliabilitet (Krumsvik, 2015, s. 159).

4.8.2 Validitet

Ifølge Kvale og Brinkmann (2015, s. 281) handler validitet om hvorvidt en metode er egnet til å undersøke det som den er ment å undersøke, og i hvilken grad datamaterialet er relevant for problemstilling. Videre handler validitet i forskningsprosesser om kvaliteten på de slutninger som dras (Krumsvik, 2015, s. 154). Validitetsbegrepet kan deles i indre og ytre validitet. Indre validitet refererer til i hvilken grad forskningsfunnene samsvarer med virkeligheten, mens ekstern validitet henger sammen med studiens forskningsdesign. Krumsvik (2015, s. 152) poengterer at hvis reliabilitet og indre validitet er god, vil ofte også den eksterne validiteten være egnet for gruppen som det forskes på. I denne studien er validiteten ivaretatt gjennom en transparent forskningsprosess som er planlagt med utgangspunkt i formålet med studien, samt redegjøring for valg underveis i prosessen. Det er også etterstrebet en nøyaktig transkripsjon og en gjennomtenkt analyseprosess på bakgrunn av drøfting med veileder. Slik er det lagt til rette for en forskningsprosess som foregår innenfor faglige rammer, forankret av annen forskning (Tjora, 2010, s. 179).

4.9 Etiske refleksjoner

I forkant av forskningsprosjektet var jeg opptatt av å etisk overveie studien. I dette ligger blant annet å ha kjennskap til de regler som finnes, samt de etiske utfordringene som kan knyttes til mitt prosjekt. De etiske forpliktelsene omfatter hele forskningsprosessen, fra start til slutt (Dalland, 2017, s. 235). Thagaard (2009, s. 110) løfter frem forskers ansvar for å behandle informanter med respekt, og på en måte som ikke går på bekostning av deres integritet. For å sikre at informantene ivaretas og gjengis på en korrekt måte, var jeg gjennom intervjusituasjonen opptatt av å stille åpne spørsmål, lytte aktivt og sikre meg at jeg hadde forstått svarene de gav. Forskningsprosjektet er godkjent av NSD (vedlegg ...), og informantene har gjennom informert samtykke fått nødvendig informasjon om studien og frivillig deltatt i studien. Taushetsplikt samt anonymisering av skole og informanter er ivaretatt gjennom hele prosessen.

5 Presentasjon av funn

I dette kapittelet formidles oppgavens empiriske grunnlag, som bygger på kvantitativ spørreundersøkelse og kvalitative intervju. Studiens funn skrives frem ved hjelp av Senges (2006) teoretiske rammeverk om lærende organisasjoner. Dette begrunnes i at studiens problemstilling «*Hvordan kan skolen som lærende organisasjon bidra til implementering av fagfornyelsens vurdering for læring?*» tar utgangspunkt i skolen som lærende organisasjon. I faglitteraturen løftes Peter Senge (2006) og hans teori frem som ledende innen feltet organisasjoner og læring (Easterby-Smith et al., 2004; Grutle, 2018; Løver & Postholm, 2016).

Studiens datamateriale er relativt stort, på bakgrunn av en omfattende spørreundersøkelse og tre kvalitative intervju. Ved å bruke Senges (2006) tydelige struktur i presentasjonen vil jeg på en oversiktlig måte få frem kvantitative og kvalitative funn i sammenheng med hverandre, og slik legge til rette for den kommende drøftingsdelen. I Senges (2006) modell står de fem disiplinene (kunnskapsområdene) i relasjon til hverandre, og må sees i sammenheng (Grutle, 2018, s. 86). Disse kan dermed tendere til å flyte sammen, og være vanskelige å skille fra hverandre i en lærende organisasjon. Slik er det også med hovedkategorier og underkategorier i denne studien. Den femte disiplinen, *systemisk tenkning*, representerer den begrepsmessige hjørnesteinen som de fire andre disiplinene bygger på (Senge, 2006, s. 69). Systemisk tenkning viser til den helhetlige tilnærmingen som må legges til grunn for å forstå sammenhenger mellom de fire andre disiplinene i en lærende organisasjon. Den blir derfor ikke brukt for å kategorisere funn i denne presentasjonen, men tydeliggjøres og konkretiseres nærmere i kapittel 7.

5.1 Personlig mestring

Samtlige lærere i de tre intervjuene trekker frem egen læring og utvikling som viktig. Når de blir spurt om hvordan de opplever forventninger knyttet til egen læring og utvikling, svarer to av lærerne på en måte som kan sees på som at de ser på læring og utvikling som en del av lærerrollen:

Jeg har alltid vært interessert i å lære og å utvikle meg. Det er en del av lærerjobben, tenker jeg (lærer 3).

Det er en selvfølge da, at uten å utvikle meg så vil det jo bli vanskelig å klare å jobbe med ny læreplan og ny vurderingsforskrift. Utviklinga må være til stede (lærer 2).

En annen lærer er også opptatt av læring og utvikling som del av yrkesutøvelsen, og løfter i tillegg frem motivasjonsaspektet ved egenutvikling:





For meg oppleves det veldig naturlig. Veldig fint og spennende (...) Så det å få lov til å utvikle seg er jo veldig motiverende for meg i alle fall (lærer 1).

Resultatet fra den kvantitative spørreundersøkelsen korrelerer i stor grad med de kvalitative funnene, og viser at 90% av lærernes svar plasserer seg i de to øverste kategoriene på spørsmål om de er motivert for å lære og utvikle seg:

Spørsmål 4:

Jeg er motivert for å lære og utvikle egen praksis i fellesskap med kollegaer.

Svar på en skala fra 1-6 der 1 betyr helt uenig og 6 betyr helt enig.

Svar	Antall	Prosent
1	0	0 %
2	0	0 %
3	1	5 % 
4	1	5 % 
5	7	35 % 
6	11	55 % 

Flere av lærerne kobler egen utvikling og læring til skoleledelsens forventninger, og løfter særlig frem at ledelsen selv har et tydelig kunnskapsfokus og holder seg faglig oppdatert.

Jeg tenker at vi er heldige med vår ledelse da. Fordi, slik som (x) sier da, vi kommer aldri bakpå, fordi de er veldig flinke til å finne frem faglig kunnskap og begrunne det faglig og ha tanker rundt det og invitere oss inn i den diskusjonen og den type utvikling da (lærer 4).

På arbeidsplassen her da, så er det forventninger om at vi holder oss oppdatert, vi som er i faggruppene. Og de forventningene merker jeg for eksempel gjennom at jeg har en rektor som sitter og leser faglitteratur selv, og som utfordrer meg på det. H*n kan komme for eksempel med en rapport og si: «Har du sett den her?». Så h*n er oppdatert selv, rektor her og ledelsen generelt (lærer 5).

(...) særlig ledelsen, som oppdaterer seg på forskning og er gode på det (lærer 4).

Individuell læring og utvikling i skolen kan skje både internt og ved hjelp av eksterne aktører. Skolen i studien er universitetsskole og har et pågående samarbeid med et universitet. I tillegg har de også vært i kontakt med FIKS. To av lærerne jeg intervjuet løfter frem nytteverdien for egen utvikling og læring som slike samarbeid gir:

Det kan være at man lærer aller mest av seg selv, man gjør ting her som man deler. Men også at vi har andre utenfra. For eksempel, vi har jo mye samarbeid med (universitet). Lærer mye gjennom det (...) Vi vil gjerne være universitetsskole og fortsette med det for enhver pris, for det gir oss masse (lærer 5).

Vi har jo hatt inne noen eksterne som vi har hatt.. FIKS, er det det de heter? som har hatt noen foredrag for oss, og så har vi fått noen oppdrag imellom. Det synes jeg at har vært nyttig, man får noe påfyll som er veldig forskningsbasert (lærer 5).

(...) da så ledelsen at vi hadde behov for litt sånn teoretisk base. Da tok vi i bruk FIKS, eller hva heter han? Bolstad, for å få litt teori på det og få en modell på det (lærer 4).

Kvantitative funn viser et mer delt lærerkollegium når det gjelder effekten av eksterne aktørers støtte i arbeidet med VfL:

Spørsmål 9 Profesjonsfellesskapet og støtte til lærernes individuelle arbeid med vurdering for læring

	1	2	3	4	5	6
Bruk av ekstern kompetanse (universitet og/eller høyskole) i arbeidet med vurdering for læring har bidratt til å gjøre meg tryggere i mitt individuelle arbeid med vurdering for læring	5 %	0 %	30 %	45 %	20 %	0 %

Lærerne i intervjuene gir uttrykk for at det å dele kunnskap er en naturlig del av arbeidet med VfL i profesjonsfellesskapet:

Og så har vi jo fagseksjonen da, som vi møtes i, hvor vi prøver å dele litt av... ja, det vi har erfart eller det vi har lest eller fått med oss (lærer 5).

Det er klart at da skjer det også mye erfaringsutveksling og kunnskapsdeling. Og så er vi jo veldig opptatt av at når vi har utviklingsarbeid, så strukturerer vi ofte utviklingsarbeidet for at vi skal kunne utveksle erfaringer og kunnskap og kompetanse sammen (lærer 1).

Men selvfølgelig så er det jo sånn på en sånn arbeidsplass at mye er jo erfaringsbasert, fordi man deler.. Man gjør noe, og så ser man at det funket bra og så deler man med andre også (lærer 5).

Funn fra spørreundersøkelsen viser at 90% av lærerne plasserer seg i de to ytterste svarkategoriene., der den ytterste representerer "Helt enig" på spørsmålet om skolens profesjonsfellesskap fremmer en delings- og læringskultur. I profesjonsfellesskapets arbeid med VfL viser spørreundersøkelsen at lærerne opplever at arbeid med VfL har et mer erfaringsbasert enn forskningsbasert kunnskapsfokus:

Spørsmål 7: Profesjonsfellesskapet generelt

	1	2	3	4	5	6
Arbeidet i profesjonsfellesskapet fremmer en delings- og læringskultur	0 %	0 %	5 %	5 %	40 %	50 %

Spørsmål 8: Profesjonsfellesskapet og operasjonalisering av vurdering for læring

	1	2	3	4	5	6
Når vi drøfter vurdering for læring, er vi opptatt av å forankre det i forskningsbasert kunnskap	0 %	10 %	20 %	30 %	25 %	15 %
Når vi drøfter vurdering for læring, er vi opptatt av å forankre det i erfaringsbasert kunnskap	0 %	0 %	10 %	30 %	30 %	30 %

Funn fra intervju kan også tyde på at kunnskapsdeling i arbeidet med VfL skjer på både formelle og uformelle arenaer i arbeidshverdagen:

Altså, det kommer an på hva slags kunnskap det er da, men på teammøter så er det jo kunnskaps- og erfaringsdeling i form av det som omhandler elever ofte, i tillegg til utviklingsarbeid da, når vi driver med det. Mens det fagspesifikke, det gjøres jo hver dag. Altså, vi er jo mye på jobb sammen og hjelper hverandre mye. Sånn at det er jo den daglige utvekslingen. Men den strukturerte utvekslingen skjer jo da i stor grad i fagseksjonsmøtene. Det er den tiden som kanskje aller tydeligst er satt av til erfaringsutveksling (lærer 1).

Lærerne svarer omfattende på spørsmål om deling av kunnskap i profesjonsfellesskapet på skolen, og viser gjennom sine svar at de ser hvorfor kollegial læring og utvikling gjennom deling av kunnskap er viktig:

Og det betyr også at vi på en måte.. deler.. fordi vi ønsker å komme oss fremover. Hvis jeg har gjort noe bra, så deler jeg det med de andre. Det er ikke noe «mitt opplegg, mine elever, mine ideer» (lærer 5).

Det er veldig gøy å kunne utvikle seg og se at ting vi tenker på, snakker om og endringer vi gjør har en effekt ikke sant.. Og elevene kjenner det og merker det (lærer 3).

En lærer løfter særlig frem betydningen som kollegiale læringsprosesser har for sin personlige utvikling og læring innen vurderingsfeltet:

Jeg har nå vært lærer siden 2007, og jeg skjønnte etter hvert at jeg måtte endre praksis på en del ting, sånn med type metodikk og med måte å vurdere på. Og da måtte jeg bruke kollegaene mine, for det var min.. Og jeg føler selv at jeg har klart å endre på det. Men det var gjennom disse diskusjonene jeg fikk det til, tror jeg (lærer 5).

5.2 Mentale modeller

Lærerne er samstemte i at refleksjon er en viktig og stor del av arbeidet med VFL i profesjonsfellesskapet på skolen, og en av lærerne konkretiserer refleksiv praksis gjennom å trekke frem arbeidsmåtene IGP (individuell-gruppe-plenum) og Lesson Study som metode:

Ja jeg føler at vi bruker veldig mye tid på å reflektere. Det legges veldig opp til at vi skal få muligheten til å gjøre det mye. Egentlig så handler alle oppgavene vi får om det, vil jeg si (lærer 5).

(...) vi møtes hver morgen på trinnet med de som har de samme elevene der du reflekterer kanskje over hva som fungerte og ikke fungerte, både faglig men også metodisk, eller hva jeg skal si (lærer 2).

(...) IGP-metoden, at man får en oppgave, jobber individuelt og så diskuterer vi i grupper og presenterer i plenum (lærer 1).

Vi hadde en form for Lesson Study hvor vi delte oss inn i grupper med en veileder på hver gruppe hvor vi hadde et mål; vi skal prøve å få til "dette" i klasserommet. Planla timen sammen, og så bytta vi da på å ha undervisningen, med veiledningsøkter etterpå hvor alle veiledet hverandre. Veldig fint (lærer 1).

Men vi hadde jo at vi var i hverandres rom og hadde kollegaveiledning. Og da var man også med og observerte og fikk jo veldig mye igjen selv av å være med andre (lærer 2).

Svar fra spørreundersøkelsen som omhandler refleksjonsprosesser tilknyttet arbeidet med VfL i profesjonsfellesskapet viser at lærernes opplevelser spriker mer:

Spørsmål 8 Profesjonsfellesskapet og operasjonalisering av vurdering for læring:

	1	2	3	4	5	6
På min skole har vi i fellesskap reflektert over styrker og utfordringer ved eksisterende vurderingspraksis	0 %	10 %	5 %	35 %	20 %	30 %
På min skole reflekterer vi i fellesskap over hva som ligger til grunn for eksisterende vurderingspraksis	0 %	5 %	10 %	25 %	40 %	20 %
På min skole reflekterer vi i fellesskap over hva som trengs for at vi skal utvikle eksisterende vurderingspraksis	0 %	0 %	20 %	30 %	30 %	20 %
...						
På min skole har vi gjennom arbeid i profesjonsfellesskapet arbeidet bevisst for å få frem eksisterende holdninger rundt vurdering for læring	0 %	0 %	30 %	25 %	25 %	20 %
...						

På spørsmål om hvordan kritiske spørsmål vedrørende eksisterende vurderingspraksis mottas i profesjonsfellesskapet, er lærerne i intervjuene samstemte på at de opplever at det er rom for å utfordre det etablerte på skolen:

Jeg tenker at det er helt uproblematisk. Det blir sånn.. Vi har mange diskusjoner, både som helhet på skolen, på trinn og innenfor fag. Men det blir med at det er der vi diskuterer det og (...) Jeg opplever også at ledelsen er åpne for at du kan komme med kritiske spørsmål. Har aldri tenkt at jeg gruer meg for å stille et kritisk spørsmål da (lærer 2).

det er en kultur for at det er lov til å si det man mener. Og når man gjør det ofte, så blir ofte meningene ikke så innmari kantete heller (lærer 1).

Fordi vi diskuterer mye i fagseksjonen, om måten å gjøre ting på. Mange er kritiske. Vi prøver å argumentere for de ulike tingene, ikke sant (lærer 5).

To av lærerne tegner et bilde av et profesjonsfellesskap som ikke skyr diskusjoner. Tvert om indikerer svarene her at til dels at faglige diskusjoner er en vanlig del av å arbeide sammen i læringsfellesskap. En lærer bruker i denne sammenhengen metaforen toppidrettskultur når h*n skal beskrive diskusjoner i skolens profesjonsfellesskap:

For da diskuterer man fag, og man kan gjerne diskutere ganske godt, man kan ha ulike meninger da. Og da må man kjenne hverandre godt da, hvis man skal få det til og at det blir noe fornuftig. At man ikke blir uvenner, man er fortsatt venner og man tør å ta den faglige diskusjonen (lærer 3).

For meg har det vært litt sånn toppidrettskultur kanskje, litt sånn at man er på feltet og det smeller og folk blir sinte på hverandre i nuet, ikke sant. Men når treninga blåses av, da er vi ferdig med den. Jeg har veldig sans for det (lærer 4).

Spørreundersøkelsen synliggjør et mer nyansert bilde av i hvilken grad lærere opplever at det er rom for å stille kritiske spørsmål vedrørende eksisterende praksis, og i hvilken grad diskusjoner og meningsbryting er en del av profesjonsfellesskapets arbeid med VFL:

Spørsmål 7: Profesjonsfellesskapet generelt:

	1	2	3	4	5	6
På min skole opplever jeg at det er rom for å stille kritiske spørsmål til eksisterende praksis	0 %	15 %	10 %	15 %	40 %	20 %

Spørsmål 8: Profesjonsfellesskapet og operasjonalisering av vurdering for læring:

På min skole er meningsbryting og diskusjoner en del av det kollektive arbeidet med vurdering for læring

0 %

5 %

5 %

20 %

50 %

20 %

Lærerne blir i intervjuene spurt om de gjennom refleksjon oppfordres til å sette ord på hverdagspraksis i profesjonsfellesskapet. Flere av lærerne trekker igjen frem kollegaveiledning i form av Lesson Study-organisering som et nyttig verktøy for å sette ord på praksis.

Noen ganger har vi spesifikt fokus på det i utviklingsarbeid, for eksempel Lesson Study som jeg snakket om i stad. Men de møtetidspunktene vi har sammen, der driver vi jo mye med det. Og jeg tenker at noe av det mest verdifulle utviklingsarbeidet vi driver med er jo når vi kan observere hverandre og snakke om det etterpå (lærer 2).

Vi har hatt kollegaveiledning. Nå har vi hatt pause på det på grunn av corona da. Men vi hadde jo at vi var i hverandres rom og hadde kollegaveiledning. Og da var man også med og observerte og fikk jo veldig mye igjen selv av å være med andre (lærer 4).

Lærernes svar indikerer at det å sette ord praksis skjer i både formelle og uformelle sammenhenger. To av lærerne kobler to-lærer systemet (styrk-ordningen) ved skolen sammen med muligheten for å sette ord på hverdagspraksis gjennom refleksjon innenfor mer uformelle rammer:

Men på grunn av for eksempel denne styrk-ordningen vår så er vi mye inne i timene til hverandre, snakker mye om timene (...) (lærer 1).

Dette med at vi er styrka på grunnfag, at vi er flere lærere på to klasser, det gjør noe med at vi får en dialog hele tiden på: "Hvordan skal vi få til det her slik at det er noe som fremmer læring hele veien?" (lærer 2).

En lærer trekker frem verdien av samarbeid med eksterne aktører når det gjelder å sette ord på hverdagspraksis

Man gjør noe, og så ser man at det funket bra og så deler man med andre også. Så bruker man det uten å tenke så mye på forskning. Det er jo det som er så fint da, om man klarer å koble på teori, så kan man begrunne det man gjør. Og det synes jeg jo er noe av det fineste

når man har... Enten man har noen inne som ser på undervisningen vår, eller... ja, sånne som du som kommer og stiller spørsmål. Man må begynne å tenke; “Ja, hvorfor gjør vi det på den måten? Kan jeg begrunne det?” (lærer 5).

Lærerens svar viser videre at h*n skulle ønske det var et tydeligere fokus på å sette ord på praksis, også uten at eksterne aktører var involvert. Læreren kobler prosesser med å sette ord på praksis med refleksjon over egen praksis

Egentlig for lite vil jeg si. Vi blir jo egentlig aldri utfordret på det. Min erfaring med det er at jeg blir utfordret når jeg har studenter. For de spør. Man kan jo spør: “Hvorfor gjør du sånn eller sånn?” Jo, jeg har alltid gjort det sånn”. Jeg synes det er kjempebra å bli spurt om de tingene der, for da må du virkelig begynne å tenke. Så har man jo en grunn, ikke sant, man må bare klare å finne den grunnen (lærer 5).

Dette svaret kan sees i sammenheng med følgende kvantitative funn, som viser et mer nyansert bilde om hvorvidt lærerne opplever at det settes ord på skolens hverdagspraksis innen vurderingsfeltet:

Spørsmål 7 Profesjonsfellesskapet generelt:

	1	2	3	4	5	6
På min skole setter vi ord på vår hverdagspraksis	0 %	0 %	10 %	25 %	35 %	30 %

5.3 Delt visjon

På spørsmål om skolens visjoner, fremstår lærerne som noe tvetydige og usikre, både når det gjelder om skolen har visjoner, og hvordan den eller de eventuelt lyder:

Altså vi har jo våre verdier.. Men vi har ikke en tydelig definert visjon, selv om vi jo på en måte har det også. Men vi har ikke et sted hvor det står: “Dette er vår visjon” (lærer 1).

Ja... eh... visjonene her.... Vi har jo hatt en sånn... eh... praktisk, variert og inkluderende har vel vært visjonen før. Vi har utvidet det litt og fått inn noen flere ord nå, etter en liten studietur i England fikk vi puttet inn noen flere ord, blant annet det med utholdenhet, utforskende... ja... vi har noen... nysgjerrig... hm, ja.... innovativ, engasjerende. Ja vi har

noen sånne ord som vi på en måte... Vi har synliggjort den her borte på broen til elevene sånn at de ser det litt.. Eh... Men visjonen er jo egentlig at vi skal være en skole som... eh... altså.. (skolens navn + skolens slagord) er jo.. hva skal vi si, visjon? Nei, ikke visjon kanskje.. (lærer 5).

Når lærerne senere fikk spørsmål om hvordan prosesser med å utvikle visjoner på skolen foregår, så korrigerer noen av lærerne svarene fra forrige spørsmål. Svarene deres her kan tyde på at skolen har visjoner, og at lærerne har vært delaktige i utviklingsfasen:

Altså, vi liker jo å gjøre det sammen. Vi har.. vi har en.. hva heter det.. En virksomhetsplan hvor disse visjonene disse for så vidt står da. Det er ofte litt kortere versjoner, det er visjoner, men det er jo for enten 1 år eller 3-5 år på en måte (lærer 1).

Vi hadde masse innspill der, og så prøvde vi å finne, ja, disse ordene da; «Hvem er vi?» Vi fikk litt inspirasjon da, når vi besøkte noen skoler og sånt da. Så alle var jo litt med der. Også.. ja.. så tenker jeg, den læreplanen nå er jo.. Der det står “Om faget” i de ulike fag er jo ganske likt ifra de forskjellige fagene. Jeg tenker det er jo egentlig visjonen til skolen, på en måte. Der finner vi jo de her fine begrepene. Der finner vi jo ordet utforskende og engasjerende.. (lærer 5).

Det fremkommer ingen tydelig definert visjon i svarene fra lærerne. I svar på andre spørsmål trekker lærerne frem at rektor og ledelsen har tydelige visjoner, uten at disse forklares nærmere:

Og h*n (rektor) hadde veldig tydelige visjoner og veldig tydelige mål for hva h*n ønsket å få til for å lage en god skole. Og det er på en måte hva vi har jobbet med siden (lærer 1).

Men vi har på en måte en ledelse som har en klar tanke om hvor de vil og har veldig tydelige mål for organisasjonen. Det gjør at da er det lettere for oss å være med på det da (lærer 2).

Funn fra spørreundersøkelsen tilknyttet arbeidet med visjoner samsvarer til en viss grad med kvalitative funn. Et avvik sees på det andre spørsmålet, der hele 45% av lærerne svarer “helt enig” på spørsmålet om de støtter seg til en felles visjon i eget arbeid med VFL.

Spørsmål 7 Profesjonsfellesskapet generelt:

	1	2	3	4	5	6
På min skole utvikles verdier og visjoner av lærere og ledelse i fellesskap	0 %	10 %	5 %	25 %	30 %	30 %

Spørsmål 9 Profesjonsfellesskapet og støtte til lærernes individuelle arbeid med vurdering for læring

Jeg støtter meg til en felles visjon for ønsket vurderingspraksis i mitt arbeid med vurdering for læring	0 %	0 %	15 %	25 %	15 %	45 %
--	-----	-----	------	------	------	------

5.4 Gruppelæring

Når lærerne i intervjuene blir spurt om hvordan de arbeider i profesjonsfellesskapet på skolen, legger samtlige lærere vekt på de strukturelle rammene i sine beskrivelser. Selv når de spørsmålene ikke dreier seg direkte om organisatoriske forhold, så er organiseringen av skolens profesjonsfellesskap noe de gjerne forteller om. Særlig trekker de frem økt grad av bunden tid på skolen. Dette er en tematikk som lærerne gjentatte ganger også trekker inn i svar på andre spørsmål:

Vi har i en årrekke nå hatt tre og en halv time ekstra bundet tid (...) den ekstra bundne tiden gjør at vi får mye rom til å drive med profesjonsfellesskap (lærer 1).

Det ene er at vi møtes ofte, vi har mye større grad av binding enn andre skoler. Vi møtes ofte, vi møtes hver morgen for å ta unna drift (lærer 4).

Det handler om strukturen vår, og organiseringen. Litt på grunn av den ekstra bundne tiden så får vi rom til å sette av tid og til å aktivt gjøre det sammen (lærer 2).

I det siste svaret forklarer læreren at felles møtetid hver morgen for de ansatte, hovedsakelig er avsatt til arbeid vedrørende skolens drift. Fra intervjuene kommer det frem at skillet mellom drift og utviklingsarbeid er tydelig i profesjonsfellesskapene ved skolen. Dette understøttes av flere av de andre lærerne:

(...) morgenmøtene er ikke så mye utviklingsarbeid ikke sant, det er koordinering (...) Og så har vi da tirsdager, fellestid, den vi bruker på utviklingsarbeid. Det er jo i stor grad styrt av ledelsen, men i samarbeid med oss (lærer 1).

Det er en selvfølge for alle at den skal brukes til utvikling da. Det tror jeg ikke at det er.. Nå skal ikke jeg si det, for jeg jobber ikke på alle andre skoler, men jeg tenker at det er noe som sitter i organisasjonen vår og det er utviklingstid, som det skal brukes til da (...) det er en selvfølge at den tiden er for at vi skal utvikle oss sammen som et fellesskap, og løfte oss sammen (lærer 2).

Så ja, det er bare viktig å få med det, at de både onsdager og torsdager er jo den organiseringen som er veldig viktig for å få til den helhetlige tankegangen rundt vårt utviklingsarbeid da, og profesjonsfellesskap (lærer 4).

Ja, det at vi har møte hver morgen en halvtime, det gjør at vi får unna det der. Der får vi unna det med organisering og hvis det er noe spesielt med elever. Sånn at vi frigjør litt tid på disse andre møtene som vi har da, en og en halv time til rådighet. Så det gjør at vi ofte kommer litt mer i dybden da, på de møtene (...) Så det at vi gjør det hver morgen, gjør at vi frigjør masse tid til det (...) Fordi vi har jo på en måte, vi har jo rydda plass i faggruppa til å drive utviklingsarbeid (lærer 5).

Lærerne forteller alle uoppfordret om skolens organisering, som er inndelt i flere ulike typer profesjonsfellesskap. Lærerne legger særlig vekt profesjonsfellesskap i form av trinnteam og fagseksjoner (bestående av lærerspesialister) i sine beskrivelser

Fordi vi er jo en sånn teambasert skole. Det betyr at vi har trinnteam med en teamleder og endel av ansvarsoppgavene som tilfaller ledelsen er delegert til teamlederne, i samarbeid med ledelsen selvfølgelig (lærer 1).

Vi har jo mange typer grupper vi er samla i. Vi er jo organisert sånn at vi har jo hele personalet.. Det er jo også en gruppe. Det er vi ikke samla så mye i, kanskje vi får noen oppdrag eller noe sånt, fra ledelsen, for eksempel om at vi skal jobbe sammen og se på hverandres undervisning (...) Og så har vi jo selvfølgelig i fagseksjon, det er en organisering. Da jobber vi mye med læreplan (...) Så har vi også en gruppe som heter lærerspesialist-gruppe (...) Og så har vi selvfølgelig det nivået hvor vi er på trinn (lærer 5).

Vi har da teamlederne, i tillegg har vi lærerspesialister som etter hvert blir fagkoordinatorer når lærerspesialistordningen utgår. Men de har også en slags rolle i utviklingsarbeidet, som

en slags... både drivere i fagseksjoner, men også som samarbeidspartnere opp imot ledelsen (lærer 1).

En lærer løfter frem hvordan h*n opplever at organiseringen i flere profesjonsfellesskap med ulikt perspektiv påvirker utviklingsarbeidet ved skolen:

Og når vi da har den strukturen vi har med fagkoordinatorer som jo har et ledelsesansvar i forbindelse med fagutvikling sant, og teamledere som leder og i tillegg veiledere, så blir det til sammen en sånn synergieffekt og vi får mange arenaer hvor vi driver med mye av det samme egentlig, men på forskjellige måter. Det gjør at organisasjonen gjennomsyres av utviklingsarbeid på ulike måter (lærer 1).

Funn fra intervju kan sees i sammenheng med følgende kvantitative funn knyttet til strukturelle forhold ved skolen knyttet til arbeidet med profesjonsfellesskapets arbeid med VfL:

Spørsmål 8 Profesjonsfellesskapet og operasjonalisering av vurdering for læring:

	1	2	3	4	5	6
På min skole gis det tid og rom for å arbeide kollektivt med vurdering for læring	0 %	0 %	20 %	30 %	30 %	20 %

Dette kvantitative funnet viser lærerne i ulike grad opplever at det gis tid og rom for profesjonsfellesskapets arbeid med VfL.

I denne presentasjonen av studiens funn, knyttes det teoretiske begrepet gruppelæring også til profesjonsfellesskapet som tolkningsfellesskap i arbeidet med VfL. Lærernes svar i intervju viser funn av at profesjonsfellesskapet har en vesentlig rolle som arena for utvikling av felles forståelse gjennom tolkning. En lærer knytter behovet for et tolkningsfellesskap til utførelsen av den komplekse lærerrollen:

så er jo det å forstå oppdraget kjempekomplisert (...) Jeg tror da at hvis man ikke har et etablert profesjonsfellesskap der man har rutiner for hvordan man skal angripe det og snakke om det og finne ut av det så blir det opp til hver enkelt lærer. Og det er en for stor jobb for

hver enkelt lærer å løse rett og slett. Man trenger et profesjonsfelleskap for å få det til, mener jeg (lærer 5).

Vi har tid satt av til å være forskningslaboratorium og til å få til annerledes undervisning, og da gjerne da undervisning i tråd med LK20, fordi det er en slags anerkjennelse dette med at tiden strekker ikke til i den vanlige hverdagen. Så det å liksom si til lærere: “Her er LK20, vær så god. Gjør endringer i timene dine” - det er for mye å forvente (lærer 1).

Alle lærerne i den kvalitative undersøkelsen løfter frem verdien av profesjonsfelleskapet felles tolkninger av relevante styringsdokument, og forklarte at tolkningsfelleskapet ofte tar form gjennom felles gjennomlesning og videre drøfting og refleksjon:

Ja og så da tok vi jo utgangspunkt i overordna del, så alle lærere måtte lese seg opp på overordna del først, før vi da begynte å diskutere hva som skal stå i fagplanene våre da. Så vi begynte på teorien først (lærer 3).

Hvordan vurderer man på en god måte, slik at det fører til læring og mestring? Fordi det er ikke styringsdokumentene så veldig tydelige på, for å si det mildt! Så det er jo opp til hver enkelt skole da, hvordan det skal gjøres. For du får ikke så mye hjelp altså, fra eksterne aktører. Da blir profesjonsfelleskapet uvurderlig som en arena (lærer 1).

Eleven skal behandles sånn som det står i styringsdokumentene og ha det bra, ikke sant, og få til læring og mestring og alt det som står. Og det er det oppdraget vi har sammen, og da må vi da sammen i et profesjonsfelleskap eller i et team finne de løsningene sammen (lærer 3).

Det at kompetansemål skal se i lys av “Om faget”. Det var ganske nytt, og det kommer inn som en formulering ganske sent, mener jeg å huske. Og det var sånn: “Oi, shit! Den formuleringen, hvordan skal vi tolke den? Jo da må vi sette i verk systemet: “Hva er det dette her betyr?” (...) Hva betyr det faktisk da, at det skal sees i lys av “Om faget” for eksempel. Et eksempel på en formulering som kom inn, som vi måtte sette i gang systemet for å tolke (lærer 4).

Samtlige lærere trekker inn profesjonsfellesskapets arbeid med ny vurderingsforskrift på spørsmål om arbeidet med VfL. Det kommer tydelig frem at lærerne har støttet seg til hverandre for å operasjonalisere forskriften:

Ja. Slik som vurderingsforskriften som kom nå da.. Det var jo ikke sånn at du bare fikk den tilsendt på mail og; «bare sitt på din egen tue og tolk det som du vil» Det var: «Her, nå leser vi gjennom dette her og så møtes vi og jobber videre med det som et fellesskap», da. «Hva er det det faktisk står her? Hva er den overordna.. Hvordan ser man kompetansemål i lys av overordna del?» Og det å ikke bli sittende med det på egen tue eller kanskje bare med nærmeste fagpartner, men at det er et samtaletema som alle er endel av, det har mye å si da, for at jeg tror at vi får til å gjøre mye likt (lærer 2).

«Skal vi ha vurderingssituasjoner?» Det var det vi diskuterte til morgenen i dag. «Burde vi egentlig bare slutte med det, og tenke at alle situasjoner er vurderingssituasjoner?» Det gjør vi jo i noen grad allerede, men sånn: «Hva skal felles praksis være?», var jo det vi snakket om her (lærer 1).

Det kommer frem fra intervjuene at profesjonsfellesskapets arbeid med VfL og ny vurderingsforskrift har ført til revidering av nåværende vurderingspraksis ved skolen. Lærerne refererer til arbeid med måleark, som nå er i en endringsprosess:

Og så har vi også sånne felles.. Vi har kalt det frem til nå for måleark.. Men vi har egentlig ikke lyst å kalle det for det heretter, fordi det høres så vurderings-strengt ut. Så vi har heller lyst å kalle det for periodeplaner, hvor vi har noen lokale kriterier som tar utgangspunkt i kompetansemål. Men vi har blitt utfordret til å se på Overordnet del i læreplan i mye større grad, for å få det inn, ikke sant (lærer 5).

Vi har hatt seminar sammen noen runder, hvor vi har samlet oss og reist bort og diskutert det her. Prøvd å lande noen sånne overordnede prinsipper. Og så har vi arbeidet med det i faggrupper. Og så har vi jobbet med det felles i personalet her. Sett på hverandres måleark. Og så har vi nå blitt utfordret på om vi kanskje skal endre det helt, og ha en ny mal ikke sant.. For vi har jobbet etter en felles mal (lærer 5).

Men nå ser vi kanskje at den er litt gammeldags da, så nå er vi i gang med prosesser med å endre disse målearkene, slik at de i større grad skal legge til rette for disse fire punktene i vurderingsforskriften (lærer 3).

Nå er vi på en måte i idefasen i disse målearkene, så man kan komme med innspill. Så der skal vi ha en diskusjon etter hvert da; «hva lander vi?» For vi vil jo gjerne at det skal være likt da, på hele skolen (lærer 5).

De kvalitative funnene her representerer et syn på at profesjonsfellesskapet hjelper lærerne til å utvikle en felles forståelse som utgangspunkt for implementering av LK20s VfL. Det kommer også frem at lærerne er opptatt av at de skal ha en felles vurderingspraksis på skolen.

Kvantitative funn viser et mer splittet lærerkollegium på spørsmål om profesjonsfellesskapet har utviklet en felles forståelse og en felles vurderingsstandard ved skolen. Det er tydelig at lærerne ikke er omforent om hvorvidt profesjonsfellesskapets arbeid med VfL har resultert i en felles oppfattelse av utfordringer og styrker ved eksisterende vurderingspraksis, hvilke holdninger som ligger til grunn for denne samt hva som trengs for at eksisterende vurderingspraksis skal utvikles i tråd med LK20s vurderingsprinsipp:

Spørsmål 8 Profesjonsfellesskapet og operasjonalisering av vurdering for læring:

	1	2	3	4	5	6
På min skole har vi, på bakgrunn av refleksjon i profesjonsfellesskapet, utviklet en felles forståelse av hva som ligger i begrepet vurdering for læring	0 %	0 %	25 %	20 %	35 %	20 %
På min skole har vi en felles forståelse av begrepet vurdering for læring som gir seg utslag i en felles standard for vurderingspraksis	0 %	10 %	10 %	20 %	40 %	20 %
På min skole arbeider vi for å oppnå en felles oppfatning av utfordringer knyttet til eksisterende vurderingspraksis	0 %	5 %	15 %	40 %	15 %	25 %
På min skole har vi i fellesskap reflektert over styrker og utfordringer ved eksisterende vurderingspraksis	0 %	10 %	5 %	35 %	20 %	30 %
På min skole reflekterer vi i fellesskap over hva som ligger til grunn for eksisterende vurderingspraksis	0 %	5 %	10 %	25 %	40 %	20 %
På min skole reflekterer vi i fellesskap over hva som trengs for at vi skal utvikle eksisterende vurderingspraksis	0 %	0 %	20 %	30 %	30 %	20 %

På spørsmål om profesjonsfellesskapets arbeid med VfL har hatt innflytelse på individuell vurderingspraksis, er lærerne i intervjuene enige om at det har hatt stor betydning:

Det har alt å si. Det er på en måte en.. Vi vurderer på en måte etter et system vi har blitt enige om da (lærer 1).

Absolutt ja, jeg gjør det. Og det teknologiske spesielt da, altså de teknologiske mulighetene som ligger der deler vi på tvers av fag (lærer 5).

Ja, jeg tenker at det er en selvfølge at det er det jeg skal legge til grunn. For det er jo der jeg henter, kan hente erfaringer og kunnskap og utvikling fra. Det er kollegaene mine som er mine beste læringspartnere (lærer 2).

Også her avviker de kvantitative funn noe fra funn i intervju, og lærernes svar viser at ikke alle lærere støtter seg til profesjonsfelleskapets arbeid med VfL i sin individuelle vurderingspraksis:

Spørsmål 9 Profesjonsfelleskapet og støtte til lærernes individuelle arbeid med vurdering for læring:

	1	2	3	4	5	6
Jeg opplever at arbeidet med vurdering for læring i profesjonsfelleskapet har gitt meg ny innsikt inn i min individuelle vurderingspraksis	0 %	0 %	10 %	25 %	40 %	25 %
Jeg opplever at arbeidet med vurdering for læring i profesjonsfelleskapet kan overføres til min individuelle vurderingspraksis i klasserommet	0 %	0 %	5 %	30 %	25 %	40 %
Jeg støtter meg til en felles visjon for ønsket vurderingspraksis i mitt arbeid med vurdering for læring	0 %	0 %	15 %	25 %	15 %	45 %
Jeg bruker erfaringer fra felles refleksjon i profesjonsfelleskapet i mitt arbeid med vurdering for læring	0 %	0 %	0 %	40 %	35 %	25 %
Jeg anvender skolens felles standard for vurdering i mitt arbeid med vurdering for læring	0 %	0 %	5 %	10 %	25 %	60 %

6 Drøfting

I dette kapittelet drøftes funn presentert i foregående kapittel med utgangspunkt i følgende forskningsspørsmål og studiens teoretiske rammeverk:

- *Hvordan operasjonaliserer skolens profesjonsfelleskap læreplanens (LK20) vurdering for læring?*
- *Hvordan bidrar profesjonsfelleskapet til å støtte den enkelte lærers arbeid med vurdering for læring?*

Gjennom drøfting av forskningsspørsmål i lys av etablert teori, er formålet å nå en dypere forståelse av funn identifisert gjennom kvantitativ og kvalitativ analyse. Studiens analysedel er strukturert med utgangspunkt i Senges (2006) teori om lærende organisasjoner. Denne teorien vil derfor bli sentral også i drøftingsdelen, sammen med annen relevant teori om organisasjonslæring og kunnskapsutvikling som kan belyse studiens forskningsspørsmål.

Forskningsspørsmålene presenteres adskilt i to delkapittel, selv om disse i stor grad er knyttet til hverandre. Som nevnt i kapittel 5, gjelder dette også for begrepene fra Senges (2006) teori som funnene er organisert etter. Begrepene vil dermed kunne passe under begge forskningsspørsmål, men vil plasseres etter hvor jeg mener de best bidrar til å belyse disse. I konklusjonen i kapittel 7 vil forskningsspørsmålene sammenstilles for å besvare studiens problemstilling.

6.1 Hvordan operasjonaliserer skolens profesjonsfelleskap læreplanens (LK20) vurdering for læring?

Å se på skolen som en lærende organisasjon kan tjene som en nyttig inngang når profesjonsfelleskapets operasjonalisering av læreplanen skal drøftes (Grutle, 2018; Irgens, 2016; Jensen & Aas, 2011). Når ny læreplan skal implementeres, innebærer dette at ideer og prinsipper med utgangspunkt i forskning og politiske intensjoner skal konkretiseres og omsettes til den enkelte skoles praksis. For å få til dette, kreves en skole som er i stand til å endre og utvikle seg (Filstad, 2010; Skalde, 2005; St. Meld. 30 (2003-2004))

Dersom skolen i studien skal være i stand til å operasjonalisere LK20s vurdering for læring som en lærende skole, må lærerne ha motivasjon og en positiv holdning til egen læring og utvikling (Senge, 2006, s. 131). Kvantitative og kvalitative funn viser at lærerne ved skolen er positivt innstilt til egen

læring og utvikling, og flere av lærerne uttaler at de ser dette som en naturlig del av lærerrollen. En lærer bruker ordet selvfølge om egen læring, og tydeliggjør nødvendigheten av læring for å kunne utføre lærerjobben etter gjeldende styringsdokumenter:

Det er en selvfølge da, at uten å utvikle meg så vil det jo bli vanskelig å klare å jobbe med ny læreplan og ny vurderingsforskrift. Utviklinga må være til stede (lærer 2).





Dette understøttes av en annen lærer, som også kobler egen utvikling og læring sammen med motivasjon i lærerrollen:

For meg oppleves det veldig naturlig. Veldig fint og spennende (...) Så det å få lov til å utvikle seg er jo veldig motiverende for meg i alle fall (lærer 1).

Spørsmål 4:

Jeg er motivert for å lære og utvikle egen praksis i fellesskap med kollegaer.

Svar på en skala fra 1-6 der 1 betyr helt uenig og 6 betyr helt enig.

Svar	Antall	Prosent
1	0	0 %
2	0	0 %
3	1	5 % 
4	1	5 % 
5	7	35 % 
6	11	55 % 

Disse funnene samsvarer med Senge (2006) og hans disiplin personlig mestring, som refererer til en grunnholdning hos den enkelte om at det alltid finnes mer å lære, og at interesse for læring og utvikling står sentralt (Senge, 2006, s. 132). Å mestre disiplinen personlig mestring fordrer lærere som er motivert og innstilt på å lære gjennom hele yrkeslivet. Denne studien viser lærere som i stor grad er lærings- og utviklingsorienterte, og legger til rette for at skolen kan mestre denne disiplinen i teorien til Senge. Funnene kan også sees i sammenheng med Timperley et al. (2007), som løfter frem læreres kompetanse som den viktigste enkeltfaktoren for elevers læring. Flere styringsdokumenter bygger på denne forskningen, og vektlegger lærers evne til å videreutvikle

praksis som betydningsfull for elevers læring (Meld. St. 28 (2015-2016); NOU 2015: 8). Når skolen skal realisere de intensjoner om vurdering for læring som LK20 legger føringer for, er det av avgjørende betydning at lærerne har interesse og motivasjon for lære og videreutvikle sin vurderingspraksis.

Personlig mestring kan også knyttes til den enkeltes evne til å være visjonær og realistisk på samme tid. Utgangspunktet må være situasjonen her og nå, men denne må ikke få mest oppmerksomhet. Lærerne må mestre å se for seg ønsket fremtid og vite hvordan de skal komme dit (Senge, 2006, s. 139). I arbeidet med ny vurderingsforskrift ved skolen, trekker en lærer frem at eksisterende praksis “kanskje er litt gammeldags” (lærer 5). H*n tar dermed utgangspunkt i nåtidens praksis som ikke er i tråd med styringsdokumenters intensjoner, og forteller at skolen er i gang med en endringsprosess for å nå en ønsket vurderingspraksis i samsvar med ny vurderingsforskrift. Dette funnet synliggjør en lærer som står i kreativ spenning; avstanden mellom visjon og hverdagens utfordringer. I følge Senge (2006, s. 139) kan at slik kreativ spenning gi lærer energi til nye, kreative løsninger i profesjonsfellesskapets arbeid med VFL.

Flere av lærerne trekker i intervjuene frem en faglig oppdatert skoleledelse med et tydelig kunnskapsfokus, og kobler dette til forventninger om egen læring og utvikling:

På arbeidsplassen her da, så er det forventninger om at vi holder oss oppdatert, vi som er i faggruppene. Og de forventningene merker jeg for eksempel gjennom at jeg har en rektor som sitter og leser faglitteratur selv, og som utfordrer meg på det. H*n kan komme for eksempel med en rapport og si: «Har du sett den her?». Så h*n er oppdatert selv, rektor her og ledelsen generelt (lærer 5).

(...) særlig ledelsen, som oppdaterer seg på forskning og er gode på det (lærer 4).

Ifølge Senge (2006, s. 132) vil lærernes positive holdninger til egen læring og utvikling bidra til at skolen lærer, fordi lærerne gjennom personlig mestring vil øke sin evne til å nå viktige mål. Når skoleledelsen også er opptatt av å lære og utvikle seg, vil dette styrke skolens utviklingsprosesser som en lærende skole: «And learning organizations are not possible unless they have people at every level who practice it». Dette kan sees i sammenheng med Robinson (2014, s. 31), som løfter frem skoleledelsens anvendelse av relevant kunnskap som fremmende for lærernes læring.

Timperley et al. (2007) poengterer at støtte fra eksterne eksperter virker positivt inn på lærernes læring og utvikling. Flere av lærerne trekker i intervjuene frem samarbeid med universitet og FIKS som nyttig, og en lærer var særlig opptatt av at eksterne aktører kunne hjelpe med å koble praksis mot teori ut fra et opplevd behov i kollegiet:

(...) da så ledelsen at vi hadde behov for litt sånn teoretisk base. Da tok vi i bruk FIKS, eller hva heter han? Bolstad, for å få litt teori på det og få en modell på det (lærer 4).

Ut fra det lærerne forteller, kan det tyde på at den eksterne aktøren ble koblet inn for å støtte lærerne i et pågående utviklingsarbeid. Dette kan knyttes mot forskning som viser at teoretisk læring av ny kunnskap bør ha sammenheng med lærernes praksis, samt være i tråd med politiske føringer. Når utviklingsarbeid oppleves relevant for lærerne, økes sjansene for gode kollektive læringsprosesser (Hargreaves & Fullan, 2014; Timperley et al., 2007). Samarbeid med eksterne aktører kan på slike premisser ha positiv effekt for lærernes tilegning av ny kunnskap, på bakgrunn av integrasjon av teori og praksis gjennom introduksjon av forskningsbasert kunnskap som et fundament for pedagogisk praksis. Når lærerne støttes av eksterne bidragsytere kan lærerne utvikle en forskende holdning til egen vurderingspraksis, samt lære nye måter å forstå og anvende kunnskapsressurser på (Timperley et al., 2007). En annen lærer trekker også frem eksterne aktørers betydning for egen læring og utvikling, og legger særlig vekt på støtte i form av forskningsbasert kunnskap:

Det synes jeg at har vært nyttig, man får noe påfyll som er veldig forskningsbasert (lærer 5)

Dette kan knyttes til forskning som viser at dagens samfunn preget av kunnskapsmangfold og en økning i eksterne kunnskapsagenter og -ressurser kan være utfordrende for lærere å manøvrere og navigere i (Tronsmo, 2020a). Gjennom å søke og være positivt innstilt til ekstern støtte i egen kunnskapsutvikling, tar ledelse og lærere ved skolen et epistemisk ansvar for å legge til rette for en pedagogisk praksis i tråd med forskning og politiske føringer. Hermansen og Mausethagen (2016, s. 98) viser til forskning som konkluderer med at lærere synes det er utfordrende å forstå og anvende de abstrakte kunnskapsformer som ofte preger publiserte forskningsresultater. Dette forklares med at forskningsfunn presenteres dekontekstualisert og i form av generelle prinsipper eller retningslinjer. I denne sammenhengen er begrepet teoretisering relevant. En profesjonell utøvelse av lærerrollen krever at den enkelte lærer evner å koble teori og praksis, og slik teoretisere og

begrunne egne pedagogiske valg (Ertsås & Irgens, 2012, s. 196). På denne bakgrunn kan man si at samarbeid med eksterne aktører kan støtte den enkelte lærer i tilegnelse av abstrakt forskningsbasert kunnskap og dermed teoretisering av egen vurderingspraksis når LK20 skal operasjonaliseres. Gjennom en kontinuerlig vurdering og evaluering av egen kunnskap innen vurderingsfeltet, kan lærerne legge til rette for økt individuell kompetanse og videre handlinger basert på kritisk profesjonalitet (Arneberg & Overland, 2013, s. 19)

Den kvantitative analysen nyanserer bildet når det kommer den enkelte lærers utbytte av eksterne aktørers kompetanse i profesjonsfelleskapets arbeid med VfL, der lærernes svar er spredt over flere svarkategorier:

Spørsmål 9 Profesjonsfelleskapet og støtte til lærernes individuelle arbeid med vurdering for læring:

	1	2	3	4	5	6
Bruk av ekstern kompetanse (universitet og/eller høyskole) i arbeidet med vurdering for læring har bidratt til å gjøre meg tryggere i mitt individuelle arbeid med vurdering for læring	5 %	0 %	30 %	45 %	20 %	0 %

Dette avviket kan sees i sammenheng med Wells (1999) og hans teori om individuell og kollektiv kunnskapsbygging. Wells modell impliserer at en forutsetning for at den enkelte lærer skal kunne ta i bruk kunnskap i form av tilgjengelig informasjon, er at denne informasjonen gir gjenklang i lærerens egen erfaringsbakgrunn. Dersom kunnskapen som eksterne aktører bringer inn i skolen ikke er i samsvar med lærernes egne erfaringer innen vurderingsfeltet, vil ifølge Wells denne kunnskapen ikke tas med inn i deres videre kunnskapsbyggingsprosesser når lærerne skal utvikle sin vurderingskompetanse i tråd med LK20 (Wells, 1999, s. 84). De kvantitative funnene viser at den eksterne støtten kun i varierende grad har bidratt til den enkelte lærers læring innen VfL, og kan tyde på at lærerne ved skolen har ulikt erfarings- og kunnskapsmessig kompetansegrunnlag på vurderingsfeltet, som gir seg utslag i variert utbytte av den eksterne støtten. Ifølge Senge (2006, s. 129) er skolens læring avhengig av den enkelte lærers kompetanse og ferdigheter, da individuell læring er en forutsetning lærende organisasjoner. Individuell læring er dog ikke en garanti for skolens læring.

For at læreres individuelle læring og utvikling skal føre til at skolen som organisasjon lærer, er det avgjørende at det legges til rette for kollegiale læringsprosesser der lærerne kan fungere som en helhet (Senge, 2006, s. 217). I intervjuene trekker lærerne frem at de opplever at skolens profesjonsfelleskap legger til rette for deling og utvikling av kunnskap. Lærerne forteller at

organiseringen i team og fagseksjoner særlig åpner opp for deling, både på formelle og uformelle arenaer. I intervjuene har lærerne et tydelig fokus på skolens strukturelle og organisatoriske rammer på spørsmål om erfaringer med arbeid i profesjonsfellesskap:

Vi har i en årrekke nå hatt tre og en halv time ekstra bundet tid (...) Den ekstra bundne tiden gjør at vi får mye rom til å drive med profesjonsfellesskap (Lærer 1).

Dette funnet kan sees i sammenheng med et strukturelt perspektiv på skolen, der strukturen og organiseringen sees på som avgjørende for at skolen skal når sine mål gjennom læring og utvikling (Grutle, 2018, s. 36). Også Dalin (2005, s. 76) trekker frem struktur og formelle rammer som betydningsfullt for å lykkes med utviklingsarbeid. Samtlige lærere forklarer ordningen med ekstra bunden tid som avgjørende for at de opplever at det er tid og rom for å arbeide målrettet i profesjonsfellesskap. Lærerne forteller at de møtes hver morgen:

Det ene er at vi møtes ofte, vi har mye større grad av binding enn andre skoler. Vi møtes ofte, vi møtes hver morgen for å ta unna drift (lærer 4).

Slik synliggjøres en struktur på skolen som tydelig skiller samarbeid om drift fra samarbeid om utvikling;

morgenmøtene er ikke så mye utviklingsarbeid ikke sant, det er koordinering (...) Og så har vi da tirsdager, fellestid, den vi bruker på utviklingsarbeid. Det er jo i stor grad styrt av ledelsen, men i samarbeid med oss (lærer 1)

Fellestiden på tirsdager er dermed øremerket utviklingsarbeid; en lærer forklarer det som at det for lærerne og skoleledelsen er en selvfølge at denne skal brukes til utvikling:

(...) det er en selvfølge at den tiden er for at vi skal utvikle oss sammen som et fellesskap, og løfte oss sammen (lærer 2).

Lærerne i intervjuene maler et bilde av en skole som i stor grad har strukturelle og organisatoriske rammer som åpner for at kunnskap skal kunne spre seg innad på skolen når læreplanens VFL skal operasjonaliseres. Ifølge Senge (2006) er det avgjørende å legge til rette for at individene i en organisasjon skal lære i et fellesskap. Skolen i studien har strukturelle og organisatoriske rammer

som støtter disiplinen gruppelæring, og som kan legge til rette for læringsprosesser der lærerne kan lære og utvikle seg i profesjonsfellesskap (Senge, 2006, s. 217)

Kvantitative funn avviker noe fra dette, og viser et mer splittet syn hos lærerne på om det gis tid og rom for kollektivt arbeid med VfL:

Spørsmål 8 Profesjonsfellesskapet og operasjonalisering av vurdering for læring:

	1	2	3	4	5	6
På min skole gis det tid og rom for å arbeide kollektivt med vurdering for læring	0 %	0 %	20 %	30 %	30 %	20 %

I læreplanens overordnede del fastslås det at lærere skal videreutvikle sin praksis gjennom arbeid i profesjonsfellesskap (Kunnskapsdepartementet, 2017, s. 18). Dette forstås som at den enkelte skole plikter å gi lærerne tid og rom for kollektive læreprosesser. Funnt fra spørreundersøkelsen viser at det ikke er en entydig oppfatning i kollegiet om at det legges tilstrekkelig til rette for at lærerne skal lære i fellesskap når LK20s vurderingsprinsipp skal operasjonaliseres. Vurderingsfeltet kan sies å omhandle kompliserte pedagogiske spørsmål som ikke har sikre svar, noe som fordrer at lærerne gir mulighet til å lære og utvikle seg kollektivt, dermed blir den enkelte lærers utøvelse av profesjonelt skjønn avgjørende. Velfungerende profesjonsfellesskap kan styrke utøvelsen av den enkelte lærers profesjonelle skjønn (Ekspertgruppa om lærerrollen, 2016, s. 37; Utdanningsdirektoratet, 2020). Når kvantitativt funn viser at lærerne i ulik grad opplever at det gis tid og rom for profesjonsfellesskapets arbeid med VfL, kan dette gi seg utslag i at den enkelte lærers utøvelse av profesjonelt skjønn i arbeidet med VfL svekkes.

Gjennom lærernes beretninger i intervjuene, blir det tydelig at lærerne opplever profesjonsfellesskapet som en betydningsfull arena når de skal tolke og forstå styringsdokumenter;

Og det er en for stor jobb for hver enkelt lærer å løse rett og slett. Man trenger et profesjonsfellesskap for å få det til, mener jeg (lærer 1).

En annen lærers svar støtter dette, og sier noe av det samme:

Da blir profesjonsfellesskapet uvurderlig som en arena (lærer 2).

Senges (2006, s. 218) gruppelæring løfter frem akkurat dette; det handler om å arbeide sammen gjennom erfaringer, refleksjon og slik tilpasse kapasiteten i profesjonsfellesskapet slik at resultater kan skapes. Når lærerne i studien støtter seg til hverandre i operasjonaliseringsarbeidet med LK20s VfL, utnytter de profesjonsfellesskapet som en arena for læring og utvikling. Weicks (1979, s. 42) perspektiv på organisasjoner som tankefellesskap er også relevant i forhold til dette funnet; Når lærerne arbeider sammen gjennom kollegial meningsdanning i læreplanarbeidet, viser dette til profesjonsfellesskapets og skolens evne til organisasjonslæring.

Flere av lærerne trekker frem kompleksiteten i lærerrollen og styringsdokumenter, samt begrenset tid som begrunnelse for profesjonsfellesskapet som tolkningsfellesskap. De kvalitative funnene her viser at tolkningen skjer gjennom individuell gjennomlesning av styringsdokumenter og påfølgende felles refleksjon og drøfting:

Oi, shit! Den formuleringen, hvordan skal vi tolke den? Jo da må vi sette i verk systemet: «Hva er det dette her betyr?» (lærer 4).

Utsagnet over viser at læreren opplever at profesjonsfellesskapet fungerer som et tolkningsfellesskap. Ved å bruke profesjonsfellesskapet som et dialogisk refleksjonsrom kan lærerne få innsikt i andres oppfatninger og vurderinger av styringsdokumentene og relevante begreper knyttet til VfL (Fasting, 2018, s. 66). I intervjuene uttrykker lærerne at styringsdokumentene kan være komplekse og tvetydige, og at de støtter seg til drøftinger og refleksjoner i profesjonsfellesskap når disse skal tolkes og forstås som grunnlag for endret praksis. En lærer trekker frem ny vurderingsforskrift, og forklarer introduksjonen av denne;

Det var jo ikke sånn at du bare fikk den tilsendt på mail og; «bare sitt på din egen tue og tolk det som du vil» Det var: «Her, nå leser vi gjennom dette her og så møtes vi og jobber videre med det som et fellesskap», da (lærer 2).

Når lærerne drøfter begreper i vurderingsforskriften, samt hva som legges i disse, trekker lærerne veksler på ulike forståelser. Slik kan lærerne også få tydeligere innsikt i egen forståelse, som videre grunnlag for at skolen kan utvikle og etablere en felles oppfatning av hvordan vurderingsprinsippene i LK20 kan forstås og omsettes til pedagogisk praksis basert på lærernes og skoleledelsens integrerte forståelser og virkelighetsoppfattelser. Læreren kobler videre felles refleksiv praksis til utvikling av en felles forståelse og operasjonalisering;

(...) det har mye å si da, for at jeg tror at vi får til å gjøre mye likt (lærer 2).

Dette understøttes av en annen lærer, som også løfter frem betydningen av profesjonsfellesskapets funksjon som tolkningsfellesskap under drøftinger av vurderingsforskriften, og kobler dette til et ønske om en felles vurderingsstandard på skolen;

Nå er vi på en måte i idefasen i disse målearkene, så man kan komme med innspill. Så der skal vi ha en diskusjon etter hvert da; hva lander vi? For vi vil jo gjerne at det skal være likt da, på hele skolen (lærer 5).

I intervjuene forteller lærerne at de opplever at refleksjon i fellesskap utgjør en stor og viktig del av profesjonsfellesskapets arbeid med VfL:

Ja jeg føler at vi bruker veldig mye tid på å reflektere. Det legges veldig opp til at vi skal få muligheten til å gjøre det mye. Egentlig så handler alle oppgavene vi får om det (lærer 5).

Ut fra hva lærerne forteller, så kan det se ut som at refleksjonsprosessene er av både formell og uformell karakter. Lærerne uttrykker også at felles refleksjoner skjer i form av hverdagslige dialoger, så vel som i organiserte aktiviteter. Refleksjonene bærer blant annet preg av å stille spørsmål ved egen praksis; "hvordan gjør vi det og hvorfor gjør vi det". Alle lærerne som ble intervjuet trekker frem kollegaobservasjon med påfølgende veiledning i form av Lesson Study som et særlig nyttig verktøy for å få i gang refleksive prosesser i fellesskap. Sett i sammenheng med Senges (2006, s. 164) begrep mentale modeller, kan det synes som at lærenes erfaringer viser at skolen i denne studien legger til rette for kollektive refleksjonsprosesser til hjelp for å få lærernes tanker og virkelighetsoppfattelser rundt vurdering for læring til overflaten, slik at disse kan støtte arbeidet med å operasjonalisere vurderingsprinsipper i tråd med gjeldende læreplan.

Kvantitative funn fra spørreundersøkelsen får frem at lærernes opplevelser av profesjonsfellesskapet som tolkningsfellesskap, samt profesjonsfellesskapets refleksive praksis er vesentlig mer delt:

Spørsmål 8 Profesjonsfellesskapet og operasjonalisering av vurdering for læring:

1 2 3 4 5 6

På min skole har vi, på bakgrunn av refleksjon i profesjonsfellesskapet, utviklet en felles forståelse av hva som ligger i begrepet vurdering for læring	0 %	0 %	25 %	20 %	35 %	20 %
På min skole har vi en felles forståelse av begrepet vurdering for læring som gir seg utslag i en felles standard for vurderingspraksis	0 %	10 %	10 %	20 %	40 %	20 %
På min skole arbeider vi for å oppnå en felles oppfatning av utfordringer knyttet til eksisterende vurderingspraksis	0 %	5 %	15 %	40 %	15 %	25 %
På min skole har vi i fellesskap reflektert over styrker og utfordringer ved eksisterende vurderingspraksis	0 %	10 %	5 %	35 %	20 %	30 %
På min skole reflekterer vi i fellesskap over hva som ligger til grunn for eksisterende vurderingspraksis	0 %	5 %	10 %	25 %	40 %	20 %
På min skole reflekterer vi i fellesskap over hva som trengs for at vi skal utvikle eksisterende vurderingspraksis	0 %	0 %	20 %	30 %	30 %	20 %

De kvantitative funnene tydeliggjør at en del lærere ved skolen opplever at profesjonsfellesskapets arbeid med VfL ikke har resultert i en omforent forståelse av hva som ligger i begrepet, og i hvilken grad skolen har en felles standard for vurderingspraksis. Lærernes svar spriker også på spørsmål angående refleksjoner rundt eksisterende vurderingspraksis, samt hva som trengs for å utvikle denne i tråd med LK20s VfL. Disse funnene impliserer at skolens profesjonsfellesskap ikke i stor nok grad fungerer som et tolkningsfellesskap med rom for felles refleksjon når lærerne skal operasjonalisere vurderingsprinsippene i ny læreplan (DuFour et al., 2016, s. 10; Fasting, 2018, s. 66).

Kvantitative funn av lærere ved skolen som i mindre grad opplever at profesjonsfellesskapet reflekterer over eksisterende skolens vurderingspraksis samt holdninger tilknyttet denne kan tyde på at de mentale modeller som ligger til grunn for eksisterende vurderingspraksis ikke bringes til overflaten i stor nok grad. Senge (2006, s. 163–167) sier at dersom skolens mentale modeller skal underbygge profesjonsfellesskapets operasjonalisering av VfL, må skolens mentale modeller støtte opp under individuelle og kollektive læringsprosesser. Disse er gjerne implisitte, og må derfor settes ord på gjennom refleksjoner og drøftinger i profesjonsfellesskapet. Ifølge Argyris og Schön (1996, s. 14) vil bruksteorier i form av implisitte og ubevisste holdninger og tanker være styrende for de valg og handlinger som lærerne ved skolen foretar i vurderingsarbeidet. For at skolen skal være en lærende skole i arbeidet med VfL, kreves det læringsprosesser i form av dobbeltkretslæring, der bruksteoriene gjøres eksplisitte og gjenstand for felles refleksjon gjennom å stille kritiske spørsmål til eksisterende praksis (Argyris & Schön, 1996, s. 22). Kvantitative funn i denne studien viser at lærerne i variert grad opplever at profesjonsfellesskapet reflekterer over mentale modeller og bruksteorier i form av hva som ligger til grunn for eksisterende vurderingspraksis. Når profesjonsfellesskapet skal operasjonalisere læreplanens vurderingsprinsipp vil lærernes og skoleledernes tanker og virkelighetsoppfattelser rundt vurderingspraksis påvirke lærings- og utviklingsprosessene og videre handlinger på bakgrunn av disse. For at disse skal støtte

læringsprosesser heller enn å være til hinder, er det vesentlig at disse blir synlige i profesjonsfellesskapet (Hargreaves & Fullan, 2014; Stoll et al., 2006).

På spørsmål om hvordan visjoner utvikles på skolen, så forteller lærerne at “vi liker jo å gjøre det sammen”, og at alle lærerne har vært med i prosesser med å arbeide frem visjoner tilknyttet arbeidet med VfL. Når det kommer til konkrete spørsmål angående skolens visjoner, er dog lærerne mer nølende og usikre, og ingen lærere gjengir noen klar visjon i intervjuene. Delt visjon handler om skolens evne til å utvikle og etablere visjoner for arbeid i profesjonsfellesskap. Ifølge Senge (2006, s. 200) er det av avgjørende betydning for skolens læring at visjoner deles av skoleledelse og lærere, for slik å knytte disse sammen i form av felles, tydelig uttrykte ønsker og fremtidsbilder. På denne bakgrunn blir visjonene ekte, og kan få positive implikasjoner for lærernes motivasjon og lærelyst. Dette krever at alle aktørene på skolen er involvert i arbeidet med å utforme visjoner, kun på dette premisset kan visjonen sies å være *delt* (Grutle, 2018, s. 100). Senge (2006, s. 209) poengterer at de mest effektive visjonene, er de tydelig kommuniserte visjonene som er forankret i en realistisk virkelighetsoppfatning av hverdagslige utfordringer. En lærer trekker frem skolens slagord, men er usikker på om dette er en visjon:

(...) Ja vi har noen sånne ord som vi på en måte... Vi har synliggjort den her borte på broen til elevene sånn at de ser det litt.. Eh... Men visjonen er jo egentlig at vi skal være en skole som... eh... altså.. (skolens navn + skolens slagord) er jo.. hva skal vi si, visjon? Nei, ikke visjon kanskje.. (Lærer 5).

Funn i denne studien viser at eventuelle visjoner ikke er tydelig kommunisert blant ledelse og lærere, og at disse dermed ikke har gitt gjenklang hos lærerne. Ifølge Senges (2006, s. 192) teori må visjoner være delt og forankret i hele kollegiet for å virke forpliktende og veiledende for lærernes læring og utvikling. Når lærerne i studien verken er sikker på om skolen har visjoner i arbeidet med VfL, eller vet hvordan disse eventuelt lyder blir det tydelig at skolen ikke ... En lærer sier at han opplever at læreplanen på en måte er skolens egentlige visjon;

Der finner vi jo alle de her fine begrepene (lærer 5).

Denne oppfattelsen av læreplanen som fremtidsbilde for profesjonsfellesskapets arbeid VfL kan sees i sammenheng med Grutle (2018, s. 104), som sier at en delt visjon i skolen må ha en tilknytning til samfunnsoppdraget som forplikter skolen og den enkelte lærer. Flere av lærerne

forteller at de opplever at skoleledelsen har visjoner i form av tydelige mål og klare tanker for skolens arbeid, og at lærerne “henger seg på” disse visjonene:

Og h*n (rektor) hadde veldig tydelige visjoner og veldig tydelige mål for hva h*n ønsket å få til for å lage en god skole. Og det er på en måte hva vi har jobbet med siden (Lærer 1)

Men vi har på en måte en ledelse som har en klar tanke om hvor de vil og har veldig tydelige mål for organisasjonen. Det gjør at da er det lettere for oss å være med på det da (Lærer 2)

Det er mye som tyder på at prosessen frem mot etablering av skolens visjoner i arbeidet med VFL, ikke har skjedd i samsvar med det Senge (2006, s. 199) og Roald (2012, s. 130) understreker som et viktig premiss for at disse skal være bærekraftige. Begge vektlegger deling av visjoner og verdier i profesjonsfellesskapet og at disse må innlemmes i en felles, delt visjon heller enn noe som presenteres fra skoleledelsen. Også annen forskning løfter frem betydningen av en tydelig kommunisert visjon utviklet i fellesskap i forbindelse med utviklingsarbeid i profesjonsfellesskap (Fullan & Quinn, 2017; Stoll et al., 2006). Når lærerne i intervjuene uttrykker at visjoner utvikles i fellesskap, samtidig som det angis at visjonene ofte innføres fra skoleledelsen, kan dette tolkes som en mismatch mellom skolens uttrykte teori og bruksteori (Argyris & Schön, 1996, s. 14)

6.2 Hvordan bidrar profesjonsfellesskapet til å støtte den enkelte lærers arbeid med vurdering for læring

For at den enkelte lærer ved skolen skal kunne trekke veksler på profesjonsfellesskapets arbeid med læreplanverkets vurderingsprinsipp utvikling av egen vurderingskompetanse, er det av betydning at det legges opp til kollegiale læringsprosesser (DuFour et al., 2016; Hargreaves & O'Connor, 2019; Vescio et al., 2008). Når lærer skal utøve en vurderingspraksis i samsvar med LK20s intensjoner, innebærer dette håndtering av kompliserte pedagogiske spørsmål uten sikre svar. Dersom lærers vurderingspraksis skal fremme elevenes læring, er det av betydning at det legges opp til et profesjonsfellesskap med fokus på deling av kunnskap samt refleksjon og kritisk evaluering av egen praksis (Darling-Hammond, 2017; Stoll et al., 2006).

Studiens kvalitative og kvantitative funn peker i retning av at skolens profesjonsfellesskap i stor grad bygger på en delingskultur, og uttrykkes slik av en lærer:

Det er klart at da skjer det også mye erfaringsutveksling og kunnskapsdeling. Og så er vi jo veldig opptatt av at når vi har utviklingsarbeid, så strukturerer vi ofte utviklingsarbeidet for at vi skal kunne utveksle erfaringer og kunnskap og kompetanse sammen (lærer 1).

En annen lærers beretninger understøtter dette, og viser at h*n ser klare gevinster ved skolens delingskultur når han forklarer at lærerne deler fordi «vi ønsker å komme oss fremover». Læreren forteller at h*n gjerne deler, fordi:

Det er ikke noe mitt opplegg, mine elever, mine ideer (lærer 5)

Tabellen under synliggjør at 90% av lærerne ved skolen opplever at profesjonsfellesskapets arbeid fremmer en delings- og læringskultur:

Spørsmål 7 Profesjonsfellesskapet generelt:

	1	2	3	4	5	6
Arbeidet i profesjonsfellesskapet fremmer en delings- og læringskultur	0 %	0 %	5 %	5 %	40 %	50 %

Studiens funn av at lærere opplever at skolens profesjonsfellesskap er preget av deling, støttes av Lave og Wengers (1991) teori om situert læring. Denne tar til ordet for at individets læring påvirkes av sosial kontekst (Filstad, 2010, s. 83). Når lærerne ved skolen deltar og deler i felles læringsaktiviteter, aktiviseres deres individuelle kunnskap om LK20s VFL på en slik måte at denne gjøres tilgjengelig for de andre i lærerkollegiet, der kompetansen kan videreutvikles og støtte skolens operasjonalisering av læreplan. Når profesjonsfellesskapet tar rolle som tolkningsfellesskap på denne måten, kan den enkelte lærer få innsikt i andre læreres tolkninger og forståelser av relevante begreper og prinsipper tilknyttet læreplanens VFL (Fasting, 2018, s. 68). På denne bakgrunn kan profesjonsfellesskapets arbeid støtte den enkelte lærers læring og utvikling. Denne prosessen eksemplifiseres gjennom en lærers erfaring:

Jeg har nå vært lærer siden 2007, og jeg skjønnte etter hvert at jeg måtte endre praksis på en del ting, sånn med type metodikk og med måte å vurdere på. Og da måtte jeg bruke

kollegaene mine, for det var min... Og jeg føler selv at jeg har klart å endre på det. Men det var gjennom disse diskusjonene jeg fikk det til, tror jeg (lærer 4)

Det er tydelig at læreren mener at h*n har utviklet egen vurderingskompetanse gjennom å trekke veksler på profesjonsfelleskapets arbeid, på bakgrunn av felles deling, forståelse og tolkninger (Fasting, 2018, s. 66). Dette underbygges av Timperley et al. (2007), som viser til at gode læringsfelleskap er en forutsetning for læreres egen læring og utvikling. Funnet støttes også Stortingsmelding 28 *Fag – Fordypning – Forståelse – En fornyelse av Kunnskapsløftet*, som fremhever det profesjonelle samarbeidet mellom lærere i skolen som en nøkkel til utvikling av kvalitet (Meld. St. 28 (2015-2016), s. 24). Også utredningen *Fremtidens skole. Fornyelse av fag og kompetanser* kobler utviklingsarbeid i profesjonsfelleskap til læreres læring; “Sterke profesjonsfelleskap på skolene er en forutsetning for å videreutvikle undervisningen slik at den støtter opp om det elevene skal lære i fornyede fag” (NOU 2015: 8, s. 85).

Når lærerne i studien skal utvikle sin individuelle vurderingskompetanse i tråd med ny læreplan, henger dette med andre ord sammen med de personlige ferdigheter og egenskaper den enkelte lærer innehar, samt de muligheter og begrensninger til kollektiv læring og utvikling som profesjonsfelleskapene ved skolen gir. Når lærerne forteller at de i stor grad opplever et profesjonsfelleskap med fokus på deling av kunnskap, betyr det ifølge Wells (1999, s. 83) at lærerne bidrar med sine *erfaringer* med vurderingsarbeid inn i profesjonsfelleskapet. I tillegg til egne erfaringer vil lærerne, gjennom deling, også ha tilgang til andre læreres erfaringer. Disse erfaringene, sammen med andre tilgjengelige kunnskapsressurser, representerer lærernes tilgjengelige *informasjon* i arbeidet med å operasjonalisere LK20s vurdering for læring. Wells (1999, s. 84) poengterer at et kriterium for at den tilgjengelige informasjonen skal tas med i den enkelte lærers videre kunnskapstilegnelse, er at denne finner gjenklang i lærerens erfaringsverden og tidligere opplevelser med vurderingsarbeid. Lærerne i studien forteller at både trinnteam og fagseksjoner fungerer som arenaer for deling og dermed kunnskapsutvikling:

Altså, det kommer an på hva slags kunnskap det er da, men på teammøter så er det jo kunnskaps- og erfaringsdeling i form av det som omhandler elever ofte, i tillegg til utviklingsarbeid da når vi driver med det. Mens den fagspesifikke, det gjøres jo hver dag. Altså, vi er jo mye på jobb sammen og hjelper hverandre mye. Sånn at det er jo den daglige utvekslingen. Men den strukturerte utvekslingen skjer jo da i stor grad i fagseksjonsmøtene. Det er den tiden som kanskje aller tydeligst er satt av til erfaringsutveksling (lærer 1)

Når lærer 5 (sitat lenger opp i teksten) forteller at han har endret sin vurderingspraksis på bakgrunn av drøftinger i profesjonsfellesskap, kan dette tjene som eksempel på at læreren på bakgrunn av kunnskapsutviklingsprosesser gjennom erfaring, informasjon og kunnskapsbygging har nådd en dypere *innsikt* i arbeidet med vurdering for læring (Wells, 1999, s. 84). Denne innsikten tar læreren med seg videre inn i sin vurderingspraksis, som da blir grunnlag for nye erfaringer. Slik ser man at individuell og kollektiv kunnskapsutvikling står i et dynamisk forhold til hverandre, og går i sykliske prosesser. Når skolen legger til rette for at slik kunnskapsbygging kan skje, vil både den enkelte lærer og skolen som helhet kunne dra nytte av den kunnskapen og kompetansen som utvikles på bakgrunn av de individuelle og kollektive prosessene profesjonsfellesskapets arbeid med å operasjonalisere LK20s.

Slike kunnskapsutviklingsprosesser kan sees i sammenheng med Senge (2006, s. 220) og hans begrep gruppelæring, som handler om at grupper reflekterer seg frem til kunnskap og nye handlingsmåter som den enkelte ikke kunne klart å utvikle alene. Ifølge Senge (2006, s. 220) vil profesjonsfellesskapets evne til gruppelæring forde kommunikasjon gjennom diskusjoner, der lærerne presenterer og forsvarer sine tanker og meninger. En lærer forteller i intervjuet om hyppige diskusjoner i fagseksjonen:

Fordi vi diskuterer mye i fagseksjonen, om måten å gjøre ting på. Mange er kritiske. Vi prøver å argumentere for de ulike tingene, ikke sant (lærer 5)

Her ser vi at gjennom gruppelæring kan dialog og diskusjon i kollegiet være med på å utvikle profesjonsfellesskapets kollektive tenkning (Senge, 2006, s. 217).

Grutle (2018, s. 95) trekker frem kritiske spørsmål og diskusjoner som et verktøy for å få innsikt i og bevissthet rundt egne mentale modeller. I intervjuene påpeker flere av lærerne at de opplever det uproblematisk å stille kritiske spørsmål til eksisterende praksis ved skolen, både i forhold til skoleledelsen og profesjonsfellesskapet ellers:

Jeg tenker at det er helt uproblematisk. Det blir sånn.. Vi har mange diskusjoner, både som helhet på skolen, på trinn og innenfor fag. Men det blir med at det er der vi diskuterer det og (...) Jeg opplever også at ledelsen er åpne for at du kan komme med kritiske spørsmål. Har aldri tenkt at jeg gruer meg for å stille et kritisk spørsmål da (lærer 2).

Lærerne forteller at de opplever diskusjoner og meningsutveksling som en naturlig del av arbeidet med VfL. Flere av lærerne er opptatt av at diskusjonene er av faglig karakter, og derfor avgrenses til det faglige arbeidet i profesjonsfellesskapet, uten å påvirke relasjonene mellom lærerne.

Kvantitative funn nyanserer dette bildet noe, både når det gjelder i hvilken grad lærerne opplever at det er rom for å stille kritiske spørsmål til eksisterende praksis og hvorvidt meningsbryting og diskusjoner er en del av profesjonsfellesskapets arbeid med VfL:

Spørsmål 7 Profesjonsfellesskapet generelt:

	1	2	3	4	5	6
På min skole opplever jeg at det er rom for å stille kritiske spørsmål til eksisterende praksis	0 %	15 %	10 %	15 %	40 %	20 %

Spørsmål 8 Profesjonsfellesskapet og operasjonalisering av vurdering for læring

	1	2	3	4	5	6
På min skole er meningsbryting og diskusjoner en del av det kollektive arbeidet med vurdering for læring	0 %	5 %	5 %	20 %	50 %	20 %

Dersom skolens mentale modeller og bruksteori tilknyttet vurderingspraksis skal komme til overflaten og evalueres gjennom refleksjon og drøfting, må det være rom at lærerne kan være kritiske, diskutere og komme med meninger som bryter med den dominerende oppfatning (Argyris & Schön, 1996; Senge, 2006). Dette støttes av Darling-Hammond (2017), som på bakgrunn av forskning identifiserte profesjonsfellesskapets evne til å “rote til” eksisterende praksis som et kriterium for profesjonsfellesskapets positive effekt på den enkelte lærers kompetanse, og videre elevs læringsutbytte. Når lærerne i profesjonsfellesskapet utfordrer etablerte tanker og handlingsmønstre, evner de å se skolens vurderingspraksis med nytt blikk. Også annen forskningslitteratur trekker frem utfordrende diskusjoner og kritisk refleksjon rundt egen praksis som et viktig kriterium dersom lærers arbeid med VfL skal fremme elevs læringsutbytte (Hargreaves & O’Connor, 2019; Stoll et al., 2006)

Lærerne i intervjuene opplever at det å sette ord på egen praksis i profesjonsfellesskap som nyttig i læringsprosesser, og kobler det til både formelle og mer uformelle læringsaktiviteter:

Men de møtetidspunktene vi har sammen, der driver vi jo mye med det. Og jeg tenker at noe av det mest verdifulle utviklingsarbeidet vi driver med er jo når vi kan observere hverandre og snakke om det etterpå (lærer 2).

I følge Nonaka og Takeuchis (1995) teori om kunnskapsutvikling støtter dette funnet den enkelte lærers kunnskapsutvikling gjennom profesjonsfelleskapets refleksive. Når lærerne setter ord på sin vurderingspraksis, skjer kunnskapsutvikling som et spill mellom eksplisitt og taus kunnskap. To av lærerne koblet muligheten til å sette ord på hverdagspraksis til skolens strukturelle rammer, og fortalte at de opplevde at skolens tolærer-system (styrk-ordningen) var med på å skape rom for mer uformelle aktiviteter der lærerne får sette ord på egen praksis koblet mot felles erfaringer i klasserommet. Dette løfter frem skolens organisatoriske rammer som en viktig forutsetning for skolens arbeid med VfL som en lærende organisasjon. (Dalin, 2005, s. 72)

En lærer kobler særlig aktiviteter som innebærer å sette ord på praksis til samarbeid med eksterne aktører, på bakgrunn at det blir stilt spørsmål ved eksisterende praksis:

Man må begynne å tenke; «ja, hvorfor gjør vi det på den måten? Kan jeg begrunne det?»
(lærer 5)

Læreren uttrykker videre at h*n gjerne skulle blitt utfordret til dette oftere, og ser det i sammenheng med å reflektere over egen praksis. Også studiens kvantitative funn viser at lærerne i ulik grad opplever at profesjonsfelleskap ved skolen er opptatt av å sette ord på hverdagspraksis:

Spørsmål 7 Profesjonsfelleskapet generelt:

	1	2	3	4	5	6
På min skole setter vi ord på vår hverdagspraksis	0 %	0 %	10 %	25 %	35 %	30 %

Den eksplisitte kunnskapen i profesjonsfelleskapet kun «toppen av isberget (Nonaka & Takeuchi, 1995, s. 8). Studiens kvalitative funn tyder på at skolen ikke i stor nok grad får frem den tause kunnskapen som finnes på vurderingsfeltet. For at profesjonsfelleskapets arbeid med LK20s VfL skal støtte den enkelte lærers vurderingspraksis, er det dermed essensielt for skolen å være bevisst på prosesser som kan få frem taus kunnskap. Gjennom kunnskapsutvikling i form av eksternalisering gjøres taus kunnskap eksplisitt gjennom dialog og refleksjon på bakgrunn av bruk av metaforer, begreper eller teorier når lærerne setter ord på egen vurderingspraksis (Sølvberg &

Rismark, 2009, s. 111). Gjennom aktiviteter der lærerne oppfordres og utfordres til å sette ord på egen praksis kan taus kunnskap gjøres eksplisitt i profesjonsfellesskapet, og dermed støtte den enkelte lærers individuelle kunnskapsutvikling.

Når lærerne i intervjuene får spørsmål om profesjonsfellesskapets arbeid med VfL har hatt innflytelse på deres individuelle vurderingspraksis, viser kvalitative funn at lærerne er omforente i en opplevelse av at det har hatt stor betydning:

Det har alt å si. Det er på en måte en.. Vi vurderer på en måte etter et system vi har blitt enige om da (lærer 1)

En lærer fremhever profesjonsfellesskapet og kollegaene som den viktigste kunnskapskilden i arbeidet med VfL:

Ja, jeg tenker at det er en selvfølge at det er det jeg skal legge til grunn. For det er jo der jeg henter, kan hente erfaringer og kunnskap og utvikling fra. Det er kollegaene mine som er mine beste læringspartnere (lærer 2)

Disse funnene støttes av Nonaka og Takeuchi, som fremhever at en praksis med å sette ord på den tause kunnskapen handler om å lage strukturer og prosesser som gjør denne eksplisitt og dermed anvendbar for de andre lærerne i profesjonsfellesskapet (Nonaka & Takeuchi, 1995, sitert i Løver & Postholm, 2016, s. 47).

Kvantitative funn avviker noe fra de kvalitative, og viser at lærerne i ulik grad opplever at profesjonsfellesskapets arbeid støtter deres individuelle vurderingspraksis:

Spørsmål 9 Profesjonsfellesskapet og støtte til lærernes individuelle arbeid med vurdering for læring

	1	2	3	4	5	6
Jeg opplever at arbeidet med vurdering for læring i profesjonsfellesskapet har gitt meg ny innsikt inn i min individuelle vurderingspraksis	0 %	0 %	10 %	25 %	40 %	25 %
Jeg opplever at arbeidet med vurdering for læring i profesjonsfellesskapet kan overføres til min individuelle vurderingspraksis i klasserommet	0 %	0 %	5 %	30 %	25 %	40 %
Jeg støtter meg til en felles visjon for ønsket vurderingspraksis i mitt arbeid med vurdering for læring	0 %	0 %	15 %	25 %	15 %	45 %
Jeg bruker erfaringer fra felles refleksjon i profesjonsfellesskapet i mitt arbeid med vurdering for læring	0 %	0 %	0 %	40 %	35 %	25 %
Jeg anvender skolens felles standard for vurdering i mitt arbeid med vurdering for læring	0 %	0 %	5 %	10 %	25 %	60 %

Studiens funn viser dermed at skolens lærere i variert grad støtter seg til profesjonsfellesskapets arbeid med VfL i egen vurderingspraksis. Dette kan sees som en begrensning når skolen skal operasjonalisere og implementere LK20s vurderingsprinsipp som en lærende skole (Senge, 2006; Fasting, 2018, s. 66).

7 Konklusjon

Målet med denne avhandlingen var å få dypere innsikt i skolen som lærende organisasjon ved å undersøke hvordan profesjonsfellesskapet ved en skole implementerer LK20 med fokus på VfL. Studien er planlagt, konstruert og gjennomført for å kunne svare på følgende problemstilling:

Hvordan kan skolen som lærende organisasjon bidra til implementering av fagfornyelsens vurdering for læring?

Studien viser at skolen både har styrker og utfordringer når den skal implementere læreplanverkets vurderingsprinsipp som en lærende organisasjon. Lærerne ved skolen er i stor grad omforent rundt en positiv holdning og motivasjon til egen utvikling. Det kan se ut som at en faglig oppdatert ledelse med et distinkt kunnskapsfokus bidrar til dette. Studien anskueliggjør også en felles oppfatning hos lærerne om at arbeid i profesjonsfellesskapet fremmer en delings- og læringskultur ved skolen.

Det kommer frem at skolens visjoner i arbeidet med VfL ikke er delt og kommunisert i tilstrekkelig grad for at disse skal kunne være retningsgivende og bærekraftige for lærerkollegiet. Det er nærliggende å ty til Grutles (2018, s. 105) formulering: «I mange tilfeller kan visjonen da bli en tom frase som de ansatte har problemer med å gjengi». Når visjoner innføres fra skoleledelsen uten først å ha blitt utviklet og forankret i lærerkollegiet, kan dette gi seg utslag i at visjonen mister sin funksjon som forpliktende og retningsgivende for den enkelte lærer og skolen som helhet når LK20s VfL skal implementeres (Fullan & Quinn, 2017; Senge, 2006, s. 200; Stoll et al., 2006). For at skolen skal være en lærende organisasjon i utviklings- og implementeringsarbeid, er det av betydning at visjoner tilknyttet arbeidet er utviklet i fellesskap og forankres i hele kollegiet. Slik kan lærerne utvikle en felles forståelse over strategier på vei mot målet, samt hvordan de selv kan bidra i denne prosessen.

Studien tydeliggjør lærerkollegiets ulike oppfatninger av profesjonsfellesskapet som et tolkningsfellesskap, samt av lærernes utbytte av eksterne aktørers støtte i arbeidet med VfL. Lærerne er heller ikke samstemte i hvorvidt det blir gitt tid og rom for kollektivt arbeid, samt i hvilken grad profesjonsfellesskapet er åpent for kritiske spørsmål og meningsbryting i arbeidet med VfL. Dersom en slik oppfatning gir seg utslag i at etablert praksis ikke blir utfordret i fellesskap, kan dette påvirke kvaliteten på skolens implementering av LK20s VfL, og videre elevenes

læringsutbytte (Darling-Hammond, 2017). Det kan også føre til at skolens mentale modeller tilknyttet vurderingsfeltet ikke bringes til overflaten i implementeringsarbeidet. Ifølge Senge (2006, s. 167) er dette til hinder for skolens læring og utvikling; når de mentale modellene ikke artikuleres blir det vanskelig å klare å endre skolens vurderingspraksis. Sist presenterer studien også et delt lærerkollegium på spørsmål om profesjonsfellesskapet er opptatt av å sette ord på hverdagspraksis. Når taus kunnskap forblir taus, vil skolen gå glipp av den enkelte lærers kunnskap og kompetanse når LK20s VFL skal implementeres (Filstad, 2017, s. 127; Nonaka & Takeuchi, 1995).

Det sees en tydelig tendens til at lærerne som er intervjuet har en grunnleggende mer positiv opplevelse av skolen som lærende i implementeringsarbeidet av LK20s VFL enn resten av lærerne ved skolen. Disse lærerne har alle en fremtredende rolle i skolens utviklingsarbeid, samtidig som de utgjør en mindre del av lærerkollegiet. Dette kan indikere at de intervjuede lærerne i kraft av sin rolle har utviklet en dypere innsikt og forståelse for profesjonsfellesskapets utviklingsarbeid gjennom en tettere kobling og flere forbindelseslinjer til en utviklings- og kunnskapsorientert skoleledelse. Imidlertid kan det synes som at denne innsikten og forståelsen ikke er forankret i hele skolens lærerstab. Ifølge Senge (2006, s. 218) er vellykket gruppelæring avhengig av at gruppen er fininnstilt for å fungere som en helhet. Når de intervjuede lærere utgjør en mindre del av skolens lærerkollegium, kan dette gi seg utslag i en skoleledelse som ikke er i takt med de som skal ledes.

Ifølge Senge (2006, s. 69) er det skolens evne til systemtenkning som avgjør hvorvidt disiplinene personlig mestring, mentale modeller, delt visjon og gruppelæring integreres, slik at teori og praksis knyttes sammen. De vil alle hver for seg, og på ulike måter, påvirke skolen som helhet. Funn i denne studien impliserer at Senges disipliner ikke mestres og dyrkes i sin helhet, og at skolens evne til systemisk tenkning derved er svekket. Når skolens evne til gruppelæring svekkes fordi flere lærere ikke synes at det blir gitt nok tid og rom for kollektivt arbeid med VFL, kan dette være til hinder for lærernes personlige mestring. Når arbeidet i profesjonsfellesskapet ikke i stor nok grad åpner opp for kritiske spørsmål og meningsutveksling, kan dette få følger for gruppelæringsprosesser som kan synliggjøre skolens mentale modeller. Og når skolens visjoner i arbeidet med VFL ikke i tilstrekkelig grad er delt, så kan det påvirke både lærernes personlige mestring og gruppelæringsprosesser. På denne bakgrunn synes det rimelig å anta at skolen ikke evner å fullt ut ha en helhetlig tenkning rundt implementeringen av LK20 når det gjelder VFL (Senge, 2006, s. 64).

Når skolen skal operasjonalisere LK20s VFL, avhenger dette av at den enkelte lærer har tilstrekkelig kunnskap og er faglig oppdatert på feltet. Men når denne kunnskapen ikke deles og utvikles i tilstrekkelig grad i et fellesskap for å bidra til å støtte den enkelte lærers individuelle vurderingspraksis, vil denne kunnskapen kun komme et fåtall elever til gode (Hargreaves, 2013). Dersom skolen skal være en lærende skole i arbeidet med implementering av læreplanens vurderingsprinsipp, må profesjonsfellesskapet med utgangspunkt i systemisk tenkning fungere som en arena der lærere kan lære og utvikle seg sammen. På slike premiss kan det legges til rette for at skolens og den enkelte lærers praksis er i samsvar med gjeldende skolepolitiske intensjoner, og slik kan ivareta skolens brede mandat. I en tid der endringstakten er raskere enn noen gang, er det å ha fokus på skolen som en helhet med Senges (2006) disipliner i dialektisk forhold til hverandre en forutsetning for profesjonsfellesskapets implementering av LK20s VFL.

Skolen har en lærerstab som er motivert for og positivt innstilt til egen læring og utvikling. Sammen med en tydelig kunnskapsorientert skoleledelse, skaper dette et godt grunnlag for skolens endringsvilje, som er en forutsetning for en lærende organisasjon. Dette er et godt utgangspunkt for skolen, da individuell læring sees som en forutsetning for lærende skoler (Senge, 2006, s. 129). Delingskulturen i skolen synes å stå sterkt blant lærerne. Når lærerne ved skolen samarbeider utvikles egen kompetanse, i tillegg til god praksis der lærere kollektivt tar ansvar for elevenes faglige og sosiale utvikling (DuFour, 2004; A. Hargreaves & O'Connor, 2019; Stoll et al., 2006; Timperley et al., 2007; Vescio et al., 2008). Dette er egenskaper ved skolen som er med på å føre skolen i retning av å bli en lærende skole etter Senges (2006) premisser. Utfordringene som skolen står overfor, kan synes å være knyttet til å klare å forankre skolens intensjoner og visjoner i hele lærerkollegiet. Studien viser at lærere som i kraft av sin rolle i profesjonsfellesskapet har nær forbindelse til skoleledelsen også er de lærerne som i størst grad opplever og erfarer skolen som lærende i implementeringsarbeidet. For å kunne trekke inn hele lærerkollegiet, og slik utnytte den kraft som skapes når alle trekker i samme retning, må alle lærerne ved skolen i fellesskap evne å se sammenhengen mellom lærernes personlige mestring, de mentale modellene, verdien av en delt visjon og skolens gruppelæringsprosesser. Når disse disiplinene ivaretas som en helhet heller enn enkeltdele, kan skolen bli en organisasjon som gjennom et metaperspektiv på egen organisasjon kontinuerlig øker sin kapasitet gjennom at lærerne lærer å lære sammen (Senge, 2006, s. 3). Skolens bevissthet rundt å dyrke alle disiplinene i Senges teori (2006) kan på denne bakgrunn fungere som et kart i et komplekst landskap.

7.1 Metodologiske begrensninger og implikasjoner til videre forskning

I denne studien er det et sprik mellom hva de intervjuede lærerne sier, og det som kommer frem når alle lærerne ved skolens utfordres om de samme forhold. Dette kan svekke min konklusjon, da jeg ikke vet hvilke erfaringer og opplevelser som hadde kommet frem dersom de lærerne som kun besvarte spørreundersøkelsen også ble intervjuet. De fem lærerne som ønsket å stille til intervju har ledende roller ved skolen, og arbeider i tett forbindelse med skoleledelsen. Dette kan indikere at deres bilde av skolen som lærende er farget av skoleledelsens tanker og holdninger, og at nærheten til en utviklings- og kunnskapsorientert skoleledelse har resultert i dypere innsikt og forståelse av lærende organisasjoner. En antakelse kan være at disse lærerne, i stor grad og i kraft av sin rolle i profesjonsfellesskapet, dyrker disiplinen personlig mestring (Senge, 2006, s. 136)

Dersom denne studien skulle gjennomføres på nytt, ville det vært interessant å involvere flere skoler for slik å få et større utvalg. Inkludering av skoler som arbeider med implementering på ulik måte kunne tilført flere perspektiver og innganger i møte med studiens tematikk. Det hadde også vært ønskelig å få intervju flere av lærerne ved skolen, og da særlig lærere uten fremtredende roller i skolens utviklings- og implementeringsarbeid, for å få frem hvordan det kunne påvirket studiens funn og konklusjoner.

Litteratur

Andersen, S. S. (2013). *Casestudier. Forskningsstrategi, generalisering og forklaring*.

Fagbokforlaget.

Argyris, C. & Schön, D. A. (1978). *Organizational learning: A Theory of Action Perspective*.

Addison-Wesley Pub. Co.

Argyris, C. & Schön, D. A. (1996). *Organizational learning II. Theory, Method and Practice*.

Addison-Wesley Pub. Co.

Arneberg, P. & Overland, B. (2013). *Lærerrollen - om skolekultur, læreres læring og pedagogisk dannelse*. Cappelen Damm Akademisk.

Befring, E. (2015). *Forskningsmetoder i utdanningsvitenskap*. Cappelen Damm Akademisk.

Black, P. & Wiliam, D. (1998). Inside the Black Box: Raising Standards Through Classroom

Assessment. [http://lst-iiep.iiep-unesco.org/cgi-](http://lst-iiep.iiep-unesco.org/cgi-bin/wwwi32.exe/[in=epidoc1.in]/?t2000=022921/(100), 80)

[bin/wwwi32.exe/\[in=epidoc1.in\]/?t2000=022921/\(100\), 80](http://lst-iiep.iiep-unesco.org/cgi-bin/wwwi32.exe/[in=epidoc1.in]/?t2000=022921/(100), 80).

<https://doi.org/10.1177/003172171009200119>

Braun, V. & Clarke, V. (2006). Using thematic analysis in psychology. *Qualitative Research in*

Psychology, 3(2), 77–101. <https://doi.org/10.1191/1478088706qp063oa>

Braun, V. & Clarke, V. (2012). Thematic analysis. I H. Cooper, P. M. Camic, D. L. Long, A. T.

Panter, D. Rindskopf & K. J. Sher (Red.), *APA handbook of research methods in*

psychology, Vol 2: Research designs: Quantitative, qualitative, neuropsychological, and

biological. (s. 57–71). American Psychological Association. [https://doi.org/10.1037/13620-](https://doi.org/10.1037/13620-004)

004

Bryman, A. (2016). *Social research methods* (Fifth Edition). Oxford University Press.

Cohen, N. & Arieli, T. (2011). Field research in conflict environments: Methodological challenges and snowball sampling. *Journal of Peace Research*, 48(4), 423–435.

<https://doi.org/10.1177/0022343311405698>

- Creswell, J. W., Hanson, W. E., Clark Plano, V. L. & Morales, A. (2007). Qualitative Research Designs: Selection and Implementation. *The Counseling Psychologist*, 35(2), 236–264.
<https://doi.org/10.1177/0011000006287390>
- Dalin, P. (2005). *School development: theories and strategies ; an international handbook*. Continuum.
- Dalland, O. (2017). *Metode og oppgaveskriving*. Gyldendal akademisk.
- Darling-Hammond, L. (2017). Teacher education around the world: What can we learn from international practice? *European Journal of Teacher Education*, 40(3), 291–309.
<https://doi.org/10.1080/02619768.2017.1315399>
- Dobson, S., Eggen, A. B. & Smith, K. (2009). *Vurdering, prinsipper og praksis*. Gyldendal akademisk.
- DuFour, R. (2004). What Is a “Professional Learning Community”? *Educational Leadership*, 61(8), 6–11.
- DuFour, R., DuFour, R., Eaker, R., Many, T. W. & Mattos, M. (Red.). (2016). *Learning by doing: a handbook for professional learning communities at work* (Third edition). Solution Tree Press.
- Dysthe, O. (2001). Sosiokulturelle teoriperspektiv på kunnskap og læring. I O. Dysthe (Red.), *Dialog, samspel og læring*. Abstrakt forlag as.
- Easterby-Smith, M., Antonacopoulou, E., Simm, D. & Lyles, M. (2004). Constructing Contributions to Organizational Learning: Argyris and the Next Generation. *Management Learning*, 35(4), 371–380. <https://doi.org/10.1177/1350507604048268>
- Ekspertgruppa om lærerrollen. (2016). *Om lærerrollen. Et kunnskapsgrunnlag*. Fagbokforlaget.
- Ertsås, T. I. & Irgens, E. J. (2012). Teoriens betydning for profesjonell yrkesutøvelse. I M. B. Postholm (Red.), *Læreres læring og ledelse av profesjonsutvikling*. Tapir akademisk forlag.
- Evetts, J. (2013). Professionalism: Value and ideology. *Current Sociology*, 61(5–6), 778–796.
<https://doi.org/10.1177/0011392113479316>

- Fasting, R. (2018). Tolkningsfellesskap. I R. Fasting (Red.), *Pedagogisk systemarbeid. Endringsarbeid og organisasjonsutvikling i skolen og i PP-tjenesten* (s. 62–72). Cappelen Damm Akademisk.
- Fetters, M. D., Curry, L. A. & Creswell, J. W. (2013). Achieving integration in mixed methods designs-principles and practices. *Health Services Research*, 48(6 Pt 2), 2134–2156.
<https://doi.org/10.1111/1475-6773.12117>
- Fetters, M. D. & Freshwater, D. (2015). The 1 + 1 = 3 Integration Challenge. *Journal of Mixed Methods Research*, 9(2), 115–117. <https://doi.org/10.1177/1558689815581222>
- Filstad, C. (2010). *Organisasjonslæring - fra kunnskap til kompetanse*. Fagbokforlaget.
- Filstad, C. (2017). Ledelse for kompetanse - kompetent ledelse. I M. Aas & P. Jan Merok (Red.), *Ledelse i fremtidens skole*. Fagbokforlaget.
- Fullan, M. & Quinn, J. (2017). *Koherens i skoleutviklingen. De riktige lokale, regionale og nasjonale driverne*. Kommuneforlaget.
- Gilje, N. (2006). Fenomenologi, konstruktivisme og kulturforskning. En vitenskapsteoretisk diskusjon. *Tidsskrift for kulturforskning*, 5(1), 5–22.
- Grimen, H. (2008). Profesjon og kunnskap. I A. Molander & L. I. Terum (Red.), *Profesjonsstudier*. Universitetsforlaget.
- Grutle, B. (2018). *Profesjonsfellesskap og skoleutvikling. Lærere som lærer*. Cappelen Damm akademisk.
- Hargreaves, A. & Fullan, M. (2014). *Arbeidskultur for bedre læring i alle skoler. Hva er nødvendig lærerkapital?* (S. Sandengen, Overs.). Kommuneforl.
- Hargreaves, A. & O'Connor, M. T. (2018). *Collaborative professionalism: When teaching together means learning for all*. Corwin.
- Hargreaves, A. & O'Connor, M. T. (2019). *Profesjonalitet gjennom samarbeid: Når undervisning i samarbeid gir læring for alle*. Cappelen Damm Akademisk.

- Hargreaves, E. (2013). Assessment for learning and Teacher Learning Communities: UK teachers' experiences. *Teaching Education*, 24(3), 327–344.
<https://doi.org/10.1080/10476210.2012.713931>
- Hattie, J. & Timperley, H. (2007). The Power of Feedback. *Review of Educational Research*, 77(1), 81–112. <https://doi.org/10.3102/003465430298487>
- Hermansen, H. & Mausethagen, S. (2016). Når kunnskap blir styrende: Læreres rekontekstualisering av nye kunnskapsformer. *Acta Didactica Norge*, 10(2), 92–107.
<https://doi.org/10.5617/adno.2467>
- Irgens, E. J. (2016). *Skolen. Organisasjon og ledelse, kunnskap og læring*. Fagbokforlaget.
- Jensen, R. & Aas, M. (2011). *Å utforske praksis: Grunnskolen*. Cappelen Damm akademisk.
- Jenssen, E. S. & Roald, K. (2015). Skolen som organisasjon og arbeidsfellesskap. I M. B. Postholm, P. Haug, E. Munthe & R. J. Krumsvik (Red.), *Lærere i skolen som organisasjon* (s. 119–135). Cappelen Damm høyskoleforlaget.
- Johannessen, A., Christoffersen, L. & Tufte, P. A. (2016). *Introduksjon til samfunnsvitenskapelig metode*. Abstrakt.
- Johannessen, L. E. F., Rafoss, T. W. & Rasmussen, E. B. (2018). *Hvordan bruke teori? Nyttige verktøy i kvalitativ analyse*. Universitetsforlaget.
- Johnson, R., Onwuegbuzie, A. & Turner, L. (2007). Toward a Definition of Mixed Methods Research. *Journal of Mixed Methods Research*, 1, 112-133. *Journal of Mixed Methods Research*, 1, 112–133. <https://doi.org/10.1177/1558689806298224>
- Karseth, B., Kvamme, O. A. & Ottesen, E. (2020). *Fagfornyelsens læreplanverk. Politiske intensjoner, arbeidsprosesser og innhold* (Nr. 1).
<https://www.udir.no/contentassets/f9e24b76d66b4a23a2337644acf6d5a6/eva2020--delrapport-ap1.pdf>
- Krumsvik, R. J. (2015). *Forskningsdesign og kvalitativ metode. Ei innføring*. Fagbokforlaget.

- Kunnskapsdepartementet. (2017). *Overordnet del - verdier og prinsipper for grunnopplæringen*.
<https://www.udir.no/lk20/overordnet-del/>
- Kvale, S. & Brinkmann, S. (2015). *Det kvalitative forskningsintervju*. Gyldendal akademisk.
- Kvarv, S. (2021). *Vitenskapsteori - tradisjoner, posisjoner og diskusjoner*. (2. utg.). Novus forlag.
- Lund, T. (2012). Combining Qualitative and Quantitative Approaches: Some Arguments for Mixed Methods Research. *Scandinavian Journal of Educational Research*, 56(2), 155–165.
<https://doi.org/10.1080/00313831.2011.568674>
- Løver, M. E. & Postholm, M. B. (2016). *Ledelse og læreres læring i team*. Fagbokforlaget.
- Malterud, K. (2011). *Kvalitative metoder i medisinsk forskning. En innføring*. Universitetsforlaget.
- Mausethagen, S. (2015). *Læreren i endring? Om nye forventninger til lærerprofesjonen og lærerarbeidet*. Universitetsforlaget.
- Meld. St. 19 (2009-2010). (2010). *Tid til læring - oppfølging av Tidsbruksutvalgets rapport*. Kunnskapsdepartementet. <https://www.regjeringen.no/no/dokumenter/Meld-St-19-20092010/id608020/?ch=1>
- Meld. St. 21 (2016-2017). *Lærelyst - tidlig innsats og kvalitet i skolen*. Kunnskapsdepartementet.
<https://www.regjeringen.no/no/dokumenter/meld.-st.-21-20162017/id2544344/>
- Meld. St. 28 (2015-2016). (2016). *Fag - Fordypning - Forståelse - En fornyelse av Kunnskapsløftet*. Kunnskapsdepartementet. <https://www.regjeringen.no/no/dokumenter/meld.-st.-28-20152016/id2483955/>
- Nonaka, I. & Takeuchi, H. (1995). *The knowledge-creating company: how Japanese companies create the dynamics of innovation*. Oxford University Press.
- NOU 2002: 10. (2002). *Førsteklasses fra første klasse - Forslag til rammeverk for et nasjonalt kvalitetsvurderingssystem av norsk grunnopplæring*.
<https://www.regjeringen.no/no/dokumenter/nou-2002-10/id145378/?ch=1>
- NOU 2014: 7. (2014). *Elevenes læring i fremtidens skole - et kunnskapsgrunnlag*.
<https://www.regjeringen.no/no/dokumenter/NOU-2014-7/id766593/>

- NOU 2015: 8. (2015). *Fremtidens skole - Fornøyelse av fag og kompetanser*.
<https://www.regjeringen.no/no/dokumenter/nou-2015-8/id2417001/>
- Opplæringslova. (1998). *Lov om grunnskolen og den vidaregåande opplæringa (opplæringslova)*
(LOV-1998-07-17-61). Lovdata. <https://lovdata.no/dokument/NL/lov/1998-07-17-61>
- Paulsen, J. M. (2021). *Skoler som lærer*. Universitetsforlaget.
- Postholm, M. B. & Jacobsen, D. I. (2018). *Forskningsmetode for masterstudenter i lærerutdanningen*. Cappelen Damm akademisk.
- Roald, K. (2012). *Kvalitetsvurdering som organisasjonslæring: Når skole og skoleeigar utviklar kunnskap*. Fagbokforlaget.
- Robinson, V. (2014). *Elevsentrert skoleledelse*. Cappelen Damm akademisk.
- Robinson, V. (2018). *Færre endringer - mer utvikling* (S. V. Guldahl, T. Guldahl, & O. Mekki, Overs.). Cappelen Damm akademisk.
- Senge, P. M. (2006). *The fifth discipline: the art and practice of the learning organization* (Rev. and updated ed). Random House Business Books.
- Skalde, A. (2005). *Lærer elevene mer på lærende skoler?: en snarvei til Kompetanseberetningen for Norge 2005*. Utdannings- og forskningsdepartementet.
https://www.regjeringen.no/globalassets/upload/kilde/ufd/rap/2005/0018/ddd/pdfv/244921-kompetanseberetningen_05.pdf
- St. Meld. 30 (2003-2004). *Kultur for læring*. Det kongelige utdannings- og forskningsdepartement.
<https://www.regjeringen.no/contentassets/988cdb018ac24eb0a0cf95943e6cdb61/no/pdfs/stm200320040030000dddpdfs.pdf>
- St. Meld. 31 (2007-2008). *Kvalitet i skolen*. Kunnskapsdepartementet.
<https://www.regjeringen.no/no/dokumenter/stmeld-nr-31-2007-2008-/id516853/>
- Stoll, L., Bolam, R., McMahon, A., Wallace, M. & Thomas, S. (2006). Professional Learning Communities: A Review of the Literature. *Journal of Educational Change*, 7(4), 221–258.
<https://doi.org/10.1007/s10833-006-0001-8>

- Säljö Roger. (2016). *Læring - en introduksjon til perspektiver og metaforer*. Cappelen Damm Akademisk.
- Sølvberg, A. M. & Rismark, M. (2009). Kunnskapsdeling i skolefelleskap. I T. Steen-Olsen & M. B. Postholm (Red.), *Å utvikle en lærende skole. Aksjonsforskning og aksjonslæring i praksis*. Høyskoleforlaget.
- Thagaard, T. (2009). *Systematikk og innlevelse. En innføring i kvalitativ metode*. Fagbokforlaget.
- Thagaard, T. (2018). *Systematikk og innlevelse. En innføring i kvalitative metoder*. Fagbokforlaget.
- Timperley, H., Wilson, A., Barrar, H. & Fung, I. (2007). *Teacher professional learning and development: best evidence synthesis iteration (BES)*. Ministry of Education.
- Tjora, A. (2010). *Kvalitative forskningsmetoder i praksis*. Gyldendal Akademisk.
- Tronsmo, E. (2020a). Changing conditions for teachers' knowledge work: new actor constellations and responsibilities. *The Curriculum Journal*, 31(4), 775–791.
<https://doi.org/10.1002/curj.60>
- Tronsmo, E. (2020b). *Læreplanen og profesjonsfellesskapet*. Utdanningsnytt.
<https://www.utdanningsnytt.no/fagartikkel-fagfornyelsen-laereplanverk/laereplanen-og-profesjonsfellesskapet/246128>
- Tsang, E. W. K. (1997). Organizational learning and the learning organization: a dichotomy between descriptive and prescriptive research. *Human Relations*, 50(1), 73–89.
<https://doi.org/10.1023/A:1016905516867>
- Utdanningsdirektoratet. (u.å.). *Fagfornyelsen*. utdanningsdirektoratet.no.
<https://www.udir.no/laring-og-trivsel/laereplanverket/fagfornyelsen/>
- Utdanningsdirektoratet. (2020). *Profesjonsfellesskap - et lærende fellesskap*. utdanningsdirektoratet.no. <https://www.udir.no/kvalitet-og-kompetanse/utvikle-praksis-sammen/profesjonsfellesskap-et-laerende-fellesskap/>
- Utdanningsdirektoratet. (2022). *Undervisvurdering*. Utdanningsdirektoratet.
<https://www.udir.no/laring-og-trivsel/vurdering/om-vurdering/undervisvurdering/>

- 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(1), 80–91. <https://doi.org/10.1016/j.tate.2007.01.004>
- Vygotsky, L. S. (1978). *Mind in society: the development of higher psychological processes* (Nachdr.). Harvard University Press.
- Weick, K. E. (1979). *The social psychology of organizing*. Addison-Wesley Pub. Co.
- Wells, C. G. (1999). *Dialogic inquiry: towards a sociocultural practice and theory of education*. Cambridge University Press.
- Yin, R. K. (2014). *Case study research: design and methods*. SAGE Publications.
- Aas, M. (2013). *Ledelse av skoleutvikling*. Universitetsforl.

Oversikt over tabeller og figurer

Tabell 1 Eksempel søk tidligere forskning

Tabell 2 Eksempel litteratursøk

Tabell 3 Kategorier og underkategorier

Figur 1 SEKI-modellen (Nonaka & Takeuchi, 1995)

Figur 2 Wells (1999) kunnskapsspiral (Jensen & Aas, 2011)

Figur 3 Eksempel meningsfortetning gjennom koding og kategorisering

Vedlegg

Vedlegg 1 Informasjon og samtykke

Vil du delta i forskningsprosjektet

” Vurdering for læring i profesjonsfellesskapet ”?

Dette er et spørsmål til deg om å delta i et forskningsprosjekt hvor formålet er å forske på hvordan profesjonsfellesskapet i skolen som et tolkningsfellesskap kan støtte den enkelte lærers vurderingsarbeid. I dette skrivet gir jeg deg informasjon om målene for prosjektet og hva deltakelse vil innebære for deg.

Formål

Dette forskningsarbeidet inngår som del av min masteroppgave. Med utgangspunkt i min forskningsskisse, er den tentative problemstillingen tenkt følgende:

«Hvordan kan skolen som lærende organisasjon bidra til implementering av fagfornyelsens vurdering for læring?»

For å kunne besvare denne problemstillingen, har jeg definert følgende forskningsspørsmål:

*Hvordan operasjonaliseres fagfornyelsens vurdering for læring i skolens profesjonsfellesskap?
Hvordan bidrar profesjonsfellesskapet til å støtte lærerens arbeid med vurdering for læring?*

Hvem er ansvarlig for forskningsprosjektet?

Som student ved universitetet i Sørøst-Norge er jeg ansvarlig for prosjektet, i samarbeid med min veileder Petter A Kongsgården, som er førsteamanuensis i pedagogikk.

Hvorfor får du spørsmål om å delta?

Du blir først og fremst kontaktet fordi du er lærer, og fordi jeg ønsker å få frem lærerstemmen i mitt forskningsprosjekt.

Utvalget til studien er gjort strategisk, noe som betyr at jeg velger informanter som jeg tror har noe å fortelle om det fenomenet jeg ønsker å belyse i min masteroppgave. Min studie består av et lite utvalg, og det er derfor viktig at mitt utvalg består av skoler og lærere som har arbeidet målrettet med vurdering i profesjonsfellesskapet.

Hva innebærer det for deg å delta?

Dersom du velger å delta i mitt prosjekt, innebærer det at du fyller ut et spørreskjema. Spørreskjemaet inneholder spørsmål som tar utgangspunkt i problemstilling og forskningsspørsmål. Dine svar fra spørreskjemaet blir registrert elektronisk. I etterkant av spørreundersøkelsen, ønsker jeg å gjennomføre intervju med utvalgte lærere og skoleledere. Intervjuet vil bli tatt opp med lydopptaker, slik at jeg som intervjuer kan fokusere fullt ut på å stille spørsmål og å lytte. Spørsmålene i intervjuet baserer seg på funn i spørreundersøkelsen. De omhandler samme tematikk, der mitt mål er å kunne gå dypere inn i utvalgte problemstillinger. Intervjuet vil ha en varighet på omtrent en time.

Det er frivillig å delta

Det er frivillig å delta i prosjektet. Hvis du velger å delta, kan du når som helst trekke samtykket tilbake uten å oppgi noen grunn. All informasjon fra deg 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 jeg oppbevarer og bruker dine opplysninger

Jeg vil kun bruke informasjonen fra deg til formålene jeg har fortalt om i dette skrevet. Jeg behandler informasjonen konfidensielt og i samsvar med personvernregelverket. Alt av data vil bli anonymisert, slik at ingenting vil kunne knyttes til deg og din skole. Navnet på skolen din vil bli kodet (slik som for eksempel «Blå skole»), og lagres på en egen enhet adskilt fra øvrige data. Det er kun undertegnede samt veileder som vil ha tilgang til innhentede data. Datamaterialet vil bli lagret og låst inn slik at ingen andre har tilgang til dette, og dette samtykkeskjemaet vil bli holdt atskilt fra annet materiale knyttet til studien.

Hva skjer med opplysningene dine når vi avslutter forskningsprosjektet?

Alle data slettes når prosjektet avsluttes og oppgaven er godkjent, juni/juli 2022.

Hva gir oss rett til å behandle personopplysninger om deg?

Vi behandler opplysninger om deg basert på ditt samtykke.

På oppdrag fra universitetet i Sørøst-Norge har NSD – Norsk senter for forskningsdata AS vurdert at behandlingen av personopplysninger i dette prosjektet er i samsvar med personvernregelverket.

Dine rettigheter

innsyn i hvilke opplysninger vi behandler om deg, og å få utlevert en kopi av opplysningene
å få rettet opplysninger om deg som er feil eller misvisende
å sende klage til Datatilsynet om behandlingen av dine personopplysninger

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

Universitetet i Sørøst-Norge ved student Marthe Handal Møllegård (marthehandal@gmail.com) eller veileder Petter A Kongsgården (petter.kongsgarden@usn.no).

Vårt personvernombud: Paal Are Solberg, mail: personvernombud@usn.no

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) eller på telefon: 53 21 15 00.

Med vennlig hilsen

Marthe Handal Møllegård/ Petter A Kongsgården

(Forsker/veileder)

Samtykkeerklæring

Samtykke kan innhentes skriftlig (herunder elektronisk) eller muntlig. NB! Du må kunne dokumentere at du har gitt informasjon og innhentet samtykke fra de du registrerer opplysninger om. Vi anbefaler skriftlig informasjon og skriftlig samtykke som en hovedregel.

Ved skriftlig samtykke på papir, kan du bruke malen her.

Ved skriftlig samtykke som innhentes elektronisk, må du velge en fremgangsmåte som gjør at du kan dokumentere at du har fått samtykke fra rett person.

Hvis konteksten tilsier at du bør gi muntlig informasjon og innhente muntlig samtykke (f.eks. ved forskning i muntlige kulturer eller blant analfabeter), anbefaler vi at du tar lydopptak av informasjon og samtykke.

Hvis foreldre/verge samtykker på vegne av barn eller andre uten samtykkekompetanse, må du tilpasse formuleringene. Husk at deltakerens navn må fremgå.

Tilpass avkryssingsboksene etter hva som er aktuelt i ditt prosjekt. Det er mulig å bruke punkter i stedet for avkryssingsbokser. Men hvis du skal behandle særskilte kategorier personopplysninger og/eller de fire siste punktene er aktuelle, anbefaler vi avkryssingsbokser pga. krav om eksplisitt samtykke.

Jeg har mottatt og forstått informasjon om prosjektet “Vurdering for læring i profesjonsfellesskapet”, og har fått anledning til å stille spørsmål. Jeg samtykker til:

å delta i spørreundersøkelsen

å delta i intervju

Jeg samtykker til at mine opplysninger behandles frem til prosjektet er avsluttet i juni/juli 2022

(Signert av prosjektdeltaker, dato)

Vedlegg 2 Godkjenning NSD

Vurdering

Referansenummer

800167

Prosjekttittel

Vurdering for læring i profesjonsfellesskapet

Behandlingsansvarlig institusjon

Universitetet i Sørøst-Norge / Fakultet for humaniora, idrett- og utdanningsvitenskap / Institutt for pedagogikk

Prosjektperiode

01.01.2022 - 30.06.2022

[Meldeskjema](#) 

Dato

28.01.2022

Type

Standard

Kommentar

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, og eventuelt i meldingsdialogen mellom innmelder og Personverntjenester. Behandlingen kan starte.

TYPE OPPLYSNINGER OG VARIGHET

Prosjektet vil behandle alminnelige kategorier av personopplysninger frem til den datoen som er oppgitt i meldeskjemaet.

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

Personverntjenester 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 medprosjektet
- 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: innsyn (art. 15), retting (art. 16), sletting (art. 17), begrensning (art. 18), og dataportabilitet (art. 20).

Personverntjenester 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

Personverntjenester 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.

MELD VESENTLIGE ENDRINGER

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

oppdatere meldeskjemaet. Før du melder inn en endring, oppfordrer vi

deg til å lese om hvilke type endringer det er nødvendig å melde:

[https://www.nsd.no/personverntjenester/fyll-ut-meldeskjema-for-](https://www.nsd.no/personverntjenester/fyll-ut-meldeskjema-for-personopplysninger/melde-endringer-i-meldeskjema)

[personopplysninger/melde-endringer-i-meldeskjema](https://www.nsd.no/personverntjenester/fyll-ut-meldeskjema-for-personopplysninger/melde-endringer-i-meldeskjema) Du må vente på

svar fra oss før endringen gjennomføres.

OPPFØLGING AV PROSJEKTET

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

Lykke til med prosjektet!

Vedlegg 3 Spørreskjema

30.05.2022, 12:07

Profesjonsfelleskapet som tolkningsfelleskap i arbeidet med vurdering for læring – Rapport - Nettskjema

Rapport fra «Profesjonsfelleskapet som tolkningsfelleskap i arbeidet med vurdering for læring»

Innhentede svar pr. 30. mai 2022 12:07





- Leverte svar: **20**
- Påbegynte svar: **0**
- Antall invitasjoner sendt: **0**

Med fritekstsvaer

Spørsmål 1

Innledende spørsmål

Hvor mange år har du arbeidet som lærer?

Svar	Antall	Prosent	
0-5	7	35 % 	
5-10	5	25 % 	
10-15	5	25 % 	
15-20	0	0 %	
20-30	3	15 % 	

Spørsmål 2

Innledende spørsmål

Jeg trives i jobben som lærer.

Svar på en skala fra 1-6 der 1 betyr helt uenig og 6 betyr helt enig.



Svar	Antall	Prosent	
1	0	0 %	
2	1	5 % 	
3	0	0 %	
4	3	15 % 	
5	8	40 % 	
6	8	40 % 	

Spørsmål 3

Innledende spørsmål

Jeg deltar aktivt i profesjonsfelleskapet på skolen.

Svar på en skala fra 1-6 der 1 betyr helt uenig og 6 betyr helt enig.

Svar	Antall	Prosent	
1	0	0 %	
2	0	0 %	
3	0	0 %	
4	0	0 %	
5	9	45 % 	
6	11	55 % 	

Spørsmål 4

Innledende spørsmål

Jeg er motivert for å lære og utvikle egen praksis i fellesskap med kollegaer.

Svar på en skala fra 1-6 der 1 betyr helt uenig og 6 betyr helt enig.

Svar	Antall	Prosent	
1	0	0 %	
2	0	0 %	
3	1	5 % 	


Svar	Antall	Prosent
4	1	5 % 
5	7	35 % 
6	11	55 % 

Spørsmål 5

Innledende spørsmål

Jeg er opptatt av å vurdere min egen lærerpraksis i lys av erfaringsbasert kunnskap.

Svar på en skala fra 1-6 der 1 betyr helt uenig og 6 betyr helt enig.

Svar	Antall	Prosent
1	0	0 %
2	0	0 %
3	0	0 %
4	5	25 % 
5	7	35 % 
6	8	40 % 

Spørsmål 6

Innledende spørsmål

Jeg er opptatt av å vurdere min egen lærerpraksis i lys av forskningsbasert kunnskap.

Svar på en skala fra 1-6 der 1 betyr helt uenig og 6 betyr helt enig

Svar	Antall	Prosent
1	0	0 %
2	0	0 %
3	0	0 %
4	5	25 % 
5	9	45 % 
6	6	30 % 

Spørsmål 7

Tematikk: Profesjonsfellesskapet generelt

Nedenfor følger en rekke påstander.

Svar på en skala fra 1-6 der 1 betyr helt uenig og 6 betyr helt enig.

Svar fordelt på antall

	1	2	3	4	5	6
På min skole utvikles verdier og visjoner av lærere og ledelse i fellesskap	0	2	1	5	6	6
På min skole opplever jeg at profesjonsfellesskapet er preget av tillitsfulle relasjoner	0	0	1	2	10	7
På min skole opplever jeg at det er rom for å stille kritiske spørsmål til eksisterende praksis	0	3	2	3	8	4
På min skole forventes det at jeg deltar aktivt i profesjonsfellesskapet	0	0	0	2	3	15
På min skole er det forventet at jeg holder meg faglig oppdatert	0	0	2	2	5	11
På min skole setter vi ord på vår hverdagspraksis	0	0	2	5	7	6
Jeg utvikler meg som lærer via profesjonsfellesskapet	0	0	0	3	6	11
Arbeidet i profesjonsfellesskapet fremmer en delings- og læringskultur	0	0	1	1	8	10
Drøftinger i profesjonsfellesskapet er forankret i læreplan LK20	0	0	0	3	8	9
Drøftinger i profesjonsfellesskapet hjelper meg til å bli bevisst hva som er god praksis i min rolle som lærer	0	0	0	2	10	7

Svar fordelt på prosent

	1	2	3	4	5	6
På min skole utvikles verdier og visjoner av lærere og ledelse i fellesskap	0 %	10 %	5 %	25 %	30 %	30 %
På min skole opplever jeg at profesjonsfellesskapet er preget av tillitsfulle relasjoner	0 %	0 %	5 %	10 %	50 %	35 %
På min skole opplever jeg at det er rom for å stille kritiske spørsmål til eksisterende praksis	0 %	15 %	10 %	15 %	40 %	20 %

På min skole forventes det at jeg deltar aktivt i profesjonsfelleskapet	0 %	0 %	0 %	10 %	15 %	75 %
På min skole er det forventet at jeg holder meg faglig oppdatert	0 %	0 %	10 %	10 %	25 %	55 %
På min skole setter vi ord på vår hverdagspraksis	0 %	0 %	10 %	25 %	35 %	30 %
Jeg utvikler meg som lærer via profesjonsfelleskapet	0 %	0 %	0 %	15 %	30 %	55 %
Arbeidet i profesjonsfelleskapet fremmer en delings- og læringskultur	0 %	0 %	5 %	5 %	40 %	50 %
Droftinger i profesjonsfelleskapet er forankret i læreplan LK20	0 %	0 %	0 %	15 %	40 %	45 %
Droftinger i profesjonsfelleskapet hjelper meg til å bli bevisst hva som er god praksis i min rolle som lærer	0 %	0 %	0 %	10,5 %	52,6 %	36,8 %

Spørsmål 8

Tematikk: Profesjonsfelleskapet og operasjonalisering av vurdering for læring

Nedenfor følger en rekke påstander.

Svar på en skala fra 1-6 der 1 betyr helt uenig og 6 betyr helt enig.

Svar fordelt på antall

	1	2	3	4	5	6
På min skole har vi arbeidet kollektivt med vurdering for læring over tid	0	0	1	6	6	7
På min skole har lærere og ledelse arbeidet kollektivt med vurdering for læring	0	0	3	6	4	7
På min skole har skoleledelsen vært aktivt involvert i arbeidet med vurdering for læring	0	0	1	6	5	8
På min skole viser skoleledelsen lærerne tillitt i arbeidet med vurdering for læring	0	0	0	5	10	5
Jeg ser behovet for å arbeide med vurdering for læring i profesjonsfelleskapet	0	0	0	2	7	11
På min skole er meningsbryting og diskusjoner en del av det kollektive arbeidet med vurdering for læring	0	1	1	4	10	4
På min skole har vi, på bakgrunn av refleksjon i profesjonsfelleskapet, utviklet en felles forståelse av hva som ligger i begrepet vurdering for læring	0	0	5	4	7	4
På min skole har vi en felles forståelse av begrepet vurdering for læring som gir seg utslag i en felles standard for vurderingspraksis	0	2	2	4	8	4
På min skole har vi gjennom arbeid i profesjonsfelleskapet arbeidet bevisst for å få frem eksisterende holdninger rundt vurdering for læring	0	0	6	5	5	4
På min skole utveksler og drøfter vi erfaringer i arbeidet med vurdering for læring	0	0	2	5	9	4
På min skole gis det tid og rom for å arbeide kollektivt med vurdering for læring	0	0	4	6	6	4
På min skole arbeider vi for å oppnå en felles oppfatning av utfordringer knyttet til eksisterende vurderingspraksis	0	1	3	8	3	5
På min skole har vi i fellesskap reflektert over styrker og utfordringer ved eksisterende vurderingspraksis	0	2	1	7	4	6
På min skole reflekterer vi i fellesskap over hva som ligger til grunn for eksisterende vurderingspraksis	0	1	2	5	8	4
På min skole reflekterer vi i fellesskap over hva som trengs for at vi skal utvikle eksisterende vurderingspraksis	0	0	4	6	6	4
På min skole drøfter vi vurdering for læring i lys av skolens virksomhet og verdigrunnlag	0	1	4	6	6	3
På min skole oppfordres vi til egenvurdering av vurderingspraksis	0	1	6	7	3	3
Arbeidet med vurdering for læring i profesjonsfelleskapet på min skole er forankret i læreplan LK20	0	0	1	3	7	9
Når vi drøfter vurdering for læring, er vi opptatt av å forankre det i forskningsbasert kunnskap	0	2	4	6	5	3
Når vi drøfter vurdering for læring, er vi opptatt av å forankre det i erfaringsbasert kunnskap	0	0	2	6	6	6
Vi har benyttet oss av eksternt kompetanse (universitet og/eller høyskole) når vi har arbeidet med vurdering for læring i profesjonsfelleskapet	0	0	0	3	10	7

Svar fordelt på prosent

	1	2	3	4	5	6
På min skole har vi arbeidet kollektivt med vurdering for læring over tid	0 %	0 %	5 %	30 %	30 %	35 %
På min skole har lærere og ledelse arbeidet kollektivt med vurdering for læring	0 %	0 %	15 %	30 %	20 %	35 %
På min skole har skoleledelsen vært aktivt involvert i arbeidet med vurdering for læring	0 %	0 %	5 %	30 %	25 %	40 %
På min skole viser skoleledelsen lærerne tillitt i arbeidet med vurdering for læring	0 %	0 %	0 %	25 %	50 %	25 %
Jeg ser behovet for å arbeide med vurdering for læring i profesjonsfelleskapet	0 %	0 %	0 %	10 %	35 %	55 %
På min skole er meningsbryting og diskusjoner en del av det kollektive arbeidet med	0 %	5 %	5 %	20 %	50 %	20 %

vurdering for læring						
På min skole har vi, på bakgrunn av refleksjon i profesjonsfelleskapet, utviklet en felles forståelse av hva som ligger i begrepet vurdering for læring	0 %	0 %	25 %	20 %	35 %	20 %
På min skole har vi en felles forståelse av begrepet vurdering for læring som gir seg utslag i en felles standard for vurderingspraksis	0 %	10 %	10 %	20 %	40 %	20 %
På min skole har vi gjennom arbeid i profesjonsfelleskapet arbeidet bevisst for å få frem eksisterende holdninger rundt vurdering for læring	0 %	0 %	30 %	25 %	25 %	20 %
På min skole utveksler og drøfter vi erfaringer i arbeidet med vurdering for læring	0 %	0 %	10 %	25 %	45 %	20 %
På min skole gis det tid og rom for å arbeide kollektivt med vurdering for læring	0 %	0 %	20 %	30 %	30 %	20 %
På min skole arbeider vi for å oppnå en felles oppfatning av utfordringer knyttet til eksisterende vurderingspraksis	0 %	5 %	15 %	40 %	15 %	25 %
På min skole har vi i fellesskap reflektert over styrker og utfordringer ved eksisterende vurderingspraksis	0 %	10 %	5 %	35 %	20 %	30 %
På min skole reflekterer vi i fellesskap over hva som ligger til grunn for eksisterende vurderingspraksis	0 %	5 %	10 %	25 %	40 %	20 %
På min skole reflekterer vi i fellesskap over hva som trengs for at vi skal utvikle eksisterende vurderingspraksis	0 %	0 %	20 %	30 %	30 %	20 %
På min skole drøfter vi vurdering for læring i lys av skolens virksomhet og verdigrunnlag	0 %	5 %	20 %	30 %	30 %	15 %
På min skole oppfordres vi til egenvurdering av vurderingspraksis	0 %	5 %	30 %	35 %	15 %	15 %
Arbeidet med vurdering for læring i profesjonsfelleskapet på min skole er forankret i læreplan LK20	0 %	0 %	5 %	15 %	35 %	45 %
Når vi drøfter vurdering for læring, er vi opptatt av å forankre det i forskningsbasert kunnskap	0 %	10 %	20 %	30 %	25 %	15 %
Når vi drøfter vurdering for læring, er vi opptatt av å forankre det i erfaringsbasert kunnskap	0 %	0 %	10 %	30 %	30 %	30 %
Vi har benyttet oss av eksternt kompetanse (universitet og/eller høyskole) når vi har arbeidet med vurdering for læring i profesjonsfelleskapet	0 %	0 %	0 %	15 %	50 %	35 %

Spørsmål 9

Tematikk: Profesjonsfelleskapet og støtte til lærernes individuelle arbeid med vurdering for læring

Nedenfor følger en rekke påstander. Svar på en skala fra 1-6, der 1 betyr helt uenig og 6 betyr helt enig.

Svar fordelt på antall

	1	2	3	4	5	6
Jeg reflekterer kontinuerlig over egen vurderingspraksis, på bakgrunn av kollegiale prosesser	0	0	1	5	5	9
Jeg opplever at arbeidet med vurdering for læring i profesjonsfelleskapet har gitt meg ny innsikt inn i min individuelle vurderingspraksis	0	0	2	5	8	5
Jeg bruker mine erfaringer fra egenvurdering i profesjonsfelleskapet inn i min individuelle vurderingspraksis i klasserommet	0	1	3	3	10	3
På min skole har jeg gjennom arbeid i profesjonsfelleskapet blitt bevisst mine egne holdninger til vurdering for læring	0	0	1	5	8	6
Jeg opplever at arbeidet med vurdering for læring i profesjonsfelleskapet kan overføres til min individuelle vurderingspraksis i klasserommet	0	0	1	6	5	8
Jeg støtter meg til en felles visjon for ønsket vurderingspraksis i mitt arbeid med vurdering for læring	0	0	3	5	3	9
Jeg bruker erfaringer fra felles refleksjon i profesjonsfelleskapet i mitt arbeid med vurdering for læring	0	0	0	8	7	5
Jeg anvender skolens felles standard for vurdering i mitt arbeid med vurdering for læring	0	0	1	2	5	12
Arbeidet med vurdering for læring i profesjonsfelleskapet har støttet min egen forståelse av vurdering for læring slik det beskrives i LK20	0	0	1	6	7	6
Bruk av eksternt kompetanse (universitet og/eller høyskole) i arbeidet med vurdering for læring har bidratt til å gjøre meg tryggere i mitt individuelle arbeid med vurdering for læring	1	0	6	9	4	0

Svar fordelt på prosent

	1	2	3	4	5	6
Jeg reflekterer kontinuerlig over egen vurderingspraksis, på bakgrunn av kollegiale prosesser	0 %	0 %	5 %	25 %	25 %	45 %
Jeg opplever at arbeidet med vurdering for læring i profesjonsfelleskapet har gitt meg ny innsikt inn i min individuelle vurderingspraksis	0 %	0 %	10 %	25 %	40 %	25 %
Jeg bruker mine erfaringer fra egenvurdering i profesjonsfelleskapet inn i min individuelle vurderingspraksis i klasserommet	0 %	5 %	15 %	15 %	50 %	15 %
På min skole har jeg gjennom arbeid i profesjonsfelleskapet blitt bevisst mine egne	0 %	0 %	5 %	25 %	40 %	30 %

holdninger til vurdering for læring						
Jeg opplever at arbeidet med vurdering for læring i profesjonsfelleskapet kan overføres til min individuelle vurderingspraksis i klasserommet	0 %	0 %	5 %	30 %	25 %	40 %
Jeg støtter meg til en felles visjon for ønsket vurderingspraksis i mitt arbeid med vurdering for læring	0 %	0 %	15 %	25 %	15 %	45 %
Jeg bruker erfaringer fra felles refleksjon i profesjonsfelleskapet i mitt arbeid med vurdering for læring	0 %	0 %	0 %	40 %	35 %	25 %
Jeg anvender skolens felles standard for vurdering i mitt arbeid med vurdering for læring	0 %	0 %	5 %	10 %	25 %	60 %
Arbeidet med vurdering for læring i profesjonsfelleskapet har støttet min egen forståelse av vurdering for læring slik det beskrives i LK20	0 %	0 %	5 %	30 %	35 %	30 %
Bruk av eksterne kompetanse (universitet og/eller hogskole) i arbeidet med vurdering for læring har bidratt til å gjøre meg tryggere i mitt individuelle arbeid med vurdering for læring	5 %	0 %	30 %	45 %	20 %	0 %

Vedlegg 4 Intervjuguide

Hvordan kan skolen som lærende organisasjon bidra til implementering av fagfornyelsens vurdering for læring?

- Hvordan operasjonaliserer skolens profesjonsfelleskap læreplanens (LK20) vurdering for læring?
- Hvordan bidrar profesjonsfelleskapet til å støtte den enkelte lærers arbeid med vurdering for læring?

Jeg vil starte intervjuet med å presentere meg selv og mitt prosjekt:

I løpet av de siste tiår har vi sett et stadig økende fokus på profesjonsfelleskapets betydning, blant annet knyttet til læreres og elevers læring og utvikling. I samme tidsrom har også vurderingsfeltet, og særlig VfL, fått økt oppmerksomhet. Dette er noe av bakgrunnen for at jeg i denne studien ønsker å forske på profesjonsfelleskapet som arena for læring og utvikling innen arbeidet med VfL.

Jeg er opptatt av deres opplevelser og erfaringer som lærere i profesjonsfelleskap, ikke av riktige eller gale svar. Jeg vil fokusere fullt ut på å lytte og være til stede i intervjuet, og tar derfor lydopptak av intervjuet.

Åpningsspørsmål:

1. (Kan du fortelle om din utdanningsbakgrunn og hvor lenge du har jobbet som lærer?)

2. (Kan du fortelle litt om hvordan du trives i læreryrket?)
3. Hvordan opplever du forventningene om egen læring og utvikling i lærerrollen?

Hovedspørsmål:

Forskningsspørsmål 1: *Hvordan operasjonaliserer skolens profesjonsfelleskap læreplanens (LK20) vurdering for læring?*

4. Hva legger du i begrepet profesjonsfelleskap?
 - Hva legger du i begrepet lærende skole?
 - Tenker du at skolen din er en lærende skole? Hvorfor/hvorfor ikke?
5. Hva innebærer det for deg å delta aktivt i et profesjonsfelleskap?
6. Kan du beskrive profesjonsfelleskapene på din skole?
 - Hvordan er profesjonsfelleskapene organisert?
 - Kan du fortelle om innholdet i møtene? (informasjon? beskjeder? gruppearbeid? refleksjoner på bakgrunn av forskningsbasert/erfaringsbasert kunnskap?)
 - Hva legger du i skoleutvikling?
 - Kan du fortelle hvordan du opplever arbeidet med kompetanseutvikling ved din skole?
7. Kan du fortelle litt om hvordan du opplever nytteverdien av møtene og begrunne det for meg?
8. Når det gjelder arbeidet med VfL i profesjonsfelleskapet; kan du si noe om hvordan dette har vært organisert?
 - Har det foregått over tid?
 - Hvem har vært involvert?
 - Kun informasjon, eller felles refleksjoner rundt eksisterende praksis? Fokus på holdninger til VfL?

- Kritisk blikk på eksisterende praksis?
- Fokus på skolens verdigrunnlag?
- Hvordan utvikles/deles kunnskap?
- Kan du beskrive hvordan drøftinger forankres i LK20?

9. Kan du fortelle litt om hvordan verdier og visjoner utvikles ved din skole?

- Hvem definerer disse?
- I hvilken grad er lærerne med på å utforme verdier og visjoner?
- Opplever du at lærerne og ledelsen er enige om visjoner og verdier, og slutter seg til disse?
- Hvilke prosesser ligger til grunn?
- I hvilken grad opplever du at skolens verdier og visjoner vises igjen i pedagogisk praksis?

10. På hvilken måte opplever du at skolens profesjonsfelleskap er opptatt av og klarer å sette ord på skolens hverdagspraksis i arbeidet med VFL? Utdyp gjerne med eksempler

11. Hvordan opplever du forholdet mellom fokuset på erfaringsbasert og forskningsbasert kunnskap i profesjonsfelleskapets arbeid med VFL?

- Hvordan arbeider profesjonsfelleskapet med erfaringsbasert kunnskap? Gi gjerne eksempler
- Hvordan arbeider profesjonsfelleskapet med forskningsbasert kunnskap? Gi gjerne eksempler

12. Hvordan opplever du at arbeidet med VFL i profesjonsfelleskapet har fått innflytelse på skolens vurderingspraksis?

- Felles forståelse av begrepet VFL?
- Felles vurderingsstandard?

13. Hvordan vil du beskrive relasjonene i profesjonsfelleskapet ved skolen?

14. På hvilken måte opplever du at lærerne blir vist tillit og gitt ansvar i arbeid i profesjonsfellesskapet?
- Opplever du at din kompetanse blir verdsatt og vektlagt i profesjonsfellesskapet?

15. Hvis du ønsker å stille spørsmål ved det som drøftes og tas opp i profesjonsfellesskapet – hvordan opplever du at det blir mottatt?

16. I hvilken grad opplever du at meningsbryting og uenighet sees på som en ressurs i utviklingsarbeid i profesjonsfellesskapet?

Forskningsspørsmål 2: *Hvordan bidrar profesjonsfellesskapet til å støtte den enkelte lærers arbeid med vurdering for læring?*

17. Hvordan opplever du at arbeidet med VfL i profesjonsfellesskapet får innflytelse på din vurderingspraksis?

- Tar du i bruk andres erfaringer i din individuelle praksis?
- Er skolens verdigrunnlag og visjoner del av din vurderingspraksis?
- Påvirker refleksjonene i fellesskapet dine individuelle refleksjoner rundt VfL?
- Støtter du deg til profesjonsfellesskapets felles forståelse av VfL i din vurderingspraksis?

18. Har profesjonsfellesskapet utviklet en felles standard når det gjelder VfL som du anvender i ditt individuelle vurderingsarbeid? Utdyp gjerne med eksempler

19. Er det noen kriterier/betingelser ved arbeidet i profesjonsfellesskapet som du opplever som spesielt viktige for at du skal kunne utvikle din egen kompetanse knyttet til VfL?

- Tidsbruk?
- Tillit/ansvar?
- Relasjoner?
- Rom for meningsbryting, uenighet og kritiske spm?
- Organisatoriske rammer for deling av kunnskap/erfaringer?

20. Har du noe du vil tilføye som du føler at det er viktig å få frem til slutt?

