



**FAKULTET FOR UTDANNINGSVITENSKAP OG
HUMANIORA**

MASTEROPPGAVE

Studieprogram: Utdanningsvitenskap – Masterprogram i spesialpedagogikk	Vårsemesteret, 2019 Åpen
Forfatter: Kjersti Brähler (signatur forfatter)
Veileder: Grete Sørensen Vaaland	
Tittel på masteroppgaven: Opplevelser av videobasert veiledning: En intervjuundersøkelse med fokus på implementering, mestringstro og profesjonell utvikling. Engelsk tittel: Experiences with video based coaching: An interview study focusing on implementation, self efficacy and professional development.	
Emneord: VITE Videobasert veiledning Implementering Mestringstro Profesjonell utvikling	Antall ord: 24 448 + vedlegg/annet: 4832 Stavanger, 09.07.2019

Forord

En lang prosess er over, og jeg vil gjerne takke alle som har bidratt og støttet meg på veien.

Jeg vil først takke alle informantene som har stilt opp til intervju med meg, uten dere hadde ikke denne oppgaven vært mulig.

Videre vil jeg takke veileder Grete Sørensen Vaaland: for din fleksibilitet, dine konkrete og raske tilbakemeldinger og oppmuntrende ord. Du har økt min mestringstro når det gjelder å forstå, skrive og komme i mål med denne oppgaven.

Takk til mamma, pappa, Hannah, Eline og Anette: for all hjelp og støtte undervegs. Dere er gull verdt.

Min snille og hardtarbeidende mann Johannes, takk for at du har jobbet ”dobbel-skift” så jeg har kunnet skrive. Nå får du endelig (litt mer) fri.

Sist, og minst: takk til vesle Luisa - som kom til verden midt oppi alt dette, og som har vært så tålmodig med meg. Det skal bli fantastisk å fokusere mer på deg fremover.

Sammendrag

Videobased Improvement for TEachers (VITE) er et doktorgradsprosjekt hvor hovedmålet er å pilotere og evaluere et tiltak for kontinuerlig profesjonell utvikling av lærere. Denne studien undersøker hva lærere og veiledere som deltar i VITE forteller om sine erfaringer med prosjektet - knyttet til implementering og mestringstro. På denne måten kan rammene for veiledningen eventuelt justeres og tilpasses, og en kan bedre legge til rette for en positiv praksisendring som varer over tid. Med bakgrunn i dette er problemstillingen følgende: *Hvordan beskriver lærere og veiledere sin opplevelse av å delta i VITE-piloten, med fokus på implementering og mestringstro?* For å gjennomføre studien er det benyttet en kvalitativ forskningsmetode, med semistrukturerte intervju av to veiledere og tre ungdomsskolelærere.

Resultatene viser at VITE i stor grad kan bidra til å fremme profesjonell utvikling av lærere. Blant funnene som kan trekkes frem knyttet til implementeringsprosessen er at veilederne ønsker at det legges til rette for mer øving og samarbeid blant veilederne, og at lærerne opplever stor grad av eierforhold til endringsprosessen. Videre kommer det fram at både veilederne og lærerne har høy mestringstro knyttet til sine roller i VITE, og at den øker mest etter at de har erfart autentiske mestringsopplevelser. Veiledningen i seg selv, med oppmuntring og tydelige tilbakemeldinger, ser også ut til å øke lærernes mestringstro. Domenet klasseromsorganisering og særlig underdimensjonen atferdsledelse, skiller seg ut som det området hvor lærerne gir uttrykk for å ha lavest mestringstro. Basert på funnene er det utarbeidet ulike forslag til videreutvikling av VITE, samt forslag til videre forskning.

Innholdsfortegnelse

1 INNLEDNING.....	1
1.1 BAKGRUNN	1
1.2 AKTUALITET	2
1.3 STUDIENS FORMÅL.....	5
1.4 PROBLEMSTILLING.....	5
2 TEORI	6
2.1 VEILEDNING FOR PROFESJONELL UTVIKLING.....	6
2.2 VITE.....	8
2.2.1 <i>Det teoretiske rammeverket</i>	9
2.2.2 <i>Forskningsdesignet for VITE-piloten</i>	10
2.3 IMPLEMENTERING.....	12
2.3.1 <i>Implementeringsprosessen</i>	13
Initiering, gjennomføring og videreføring.....	14
2.3.2 <i>Innholdet i intervensjonen</i>	15
2.3.3 <i>Levering av intervensjonen</i>	17
2.3.4 <i>Ansatte</i>	19
2.3.5 <i>Ledelsen</i>	21
2.4 MESTRINGSTRO	22
2.4.1 <i>Autentiske mestringsopplevelser</i>	23
2.4.2 <i>Vikarierende erfaringer</i>	24
2.4.3 <i>Verbal overtalelse</i>	24
2.4.4 <i>Fysiologiske reaksjoner</i>	25
2.4.5 <i>Aktuell skoleforskning på mestringstro</i>	25
3 METODE.....	27
3.1 METODEVALG	27
3.2 FORBEREDELSE TIL INTERVJU	27
3.3 ANALYSE AV INTERVJUDATA	29
3.4 VALIDITET OG RELIABILITET	30
3.5 ETISKE OVERVEIELSER.....	32
4 RESULTAT	34
4.1 VEILEDERNE.....	34
4.1.1 <i>Endringsprosessen</i>	34
Forberedelser og støtte	34
Forståelse av kjernekomponentene.....	36

Veiledning, tilpasninger og videreføring.....	37
4.1.2 <i>Mestringstro</i>	38
Mestringstro i endring	38
Hvordan øke mestringstroen?	39
4.2 LÆRERNE.....	40
4.2.1 <i>Endringsprosessen</i>	40
Opplevd behov og støtte.....	40
Forståelse av kjernekomponentene, og deltakelse	42
Eierforhold og videreføring.....	43
4.2.2 <i>Mestringstro</i>	45
5 DRØFTING.....	47
5.1 ENDRINGSPROSESSEN	47
5.1.1 <i>God støtte er viktig, også for veilederne</i>	47
5.1.2 <i>Veilederne har god forståelse, men ønsker mer praktisk teori</i>	48
5.1.3 <i>Veilederne viser stor grad av lojalitet, men gjør noen tilpasninger</i>	50
5.1.4 <i>Lærerne opplever liten grad av behov for endring, men stor nytteverdi</i>	51
5.1.5 <i>Lærerne opplever god støtte, men manglende klarhet</i>	52
5.1.6 <i>Lærernes forståelse gjenspeiler veiledernes forståelse</i>	52
5.1.7 <i>Sammenheng mellom lærernes behov og deltakelse</i>	53
5.1.8 <i>Videreføring avgjørende for varig endring</i>	55
5.2 MESTRINGSTRO	57
5.3 VEILEDNING FOR PROFESJONELL UTVIKLING.....	60
6 OPPSUMERENDE KONKLUSJON	63
6.1 FORSLAG TIL VIDEREUTVIKLING AV VITE.....	63
6.2 FORSLAG TIL VIDERE FORSKNING	65
LITTERATUR	66
VEDLEGG 1 – NSD SIN VURDERING	73
VEDLEGG 2 – FORESPØRSEL OM DELTAKELSE I INTERVJUUNDERSØKELSE	78
VEDLEGG 3 – INTERVJUGUIDE LÆRER.....	80
VEDLEGG 4 – INTERVJUGUIDE VEILEDER.....	83
VEDLEGG 5 - INFORMASJONSSKRIV: DIMENSJONER VED KLASSEROMSINTERAKSJON	85
VEDLEGG 6 – INFORMASJONSSKRIV OM MESTRINGSTRO.....	86

1 Innledning

I denne innledningen vil jeg gjøre rede for bakgrunnen for studien, dens aktualitet og formål, samt problemstillingen - som vil være utgangspunktet for resten av oppgaven.

1.1 Bakgrunn

Bakgrunnen for at jeg har valgt denne studien er at jeg har etterlyst videobasert veiledning som en del av praksisen som gjennomføres i utdanningen, både i grunnskolelærerutdanningen og mastergradsutdanningen i spesialpedagogikk. Jeg tror det kan være svært lærerikt for både lærerstudenter og ferdigutdannede lærere å se seg selv utenfra og samtidig få konstruktive tilbakemeldinger og støtte i hvordan de kan utvikle sin profesjonelle praksis. Jeg tenker også at videoopptak potensielt kan gi læreren mer forståelse og aksept for tilbakemeldinger, og dermed en sterkere følelse av eierskap til endringsprosessen. Kanskje kan det også bidra til at lærerne bruker videoopptak som en metode for egenutvikling på lang sikt. På bakgrunn av dette er det interessant for meg å intervjuere lærere og veiledere som deltar i VITE-piloten: En pilotstudie som ønsker å undersøke effekten av nettopp videobasert veiledning som metode for å øke elevenes engasjement i klasserommet, ved å fokusere på lærer-elev-interaksjoner. For å vite om det er selve veiledningen som gir effekt, har VITE også en kontrollgruppe med lærere på hver skole som får se på videoopptak av seg selv uten å få veiledning. VITE undersøker undervegs hvorvidt disse lærerne faktisk ser på filmene.

For at videobasert veiledning skal være nyttig må det bidra til en endring av praksis, og endringen bør være bærekraftig - den må altså være hensiktsmessig i tillegg til at den varer over tid. Derfor er det interessant å finne ut hva lærerne og veilederne i VITE-piloten tenker om spørsmål knyttet til implementering. Vi vet lite om hvordan videobasert veiledning av lærere fungerer i Norge, og intervju vil kunne bidra til å skape innsikt i hvordan deltakerne i piloten opplever en slik prosess. I løpet av masterstudiet har jeg lært hvor viktig det er at en intervensjon implementeres grundig for å kunne vurdere hvilken effekt den aktuelle intervensjonen har. Med bakgrunn i hvor sentralt, og samtidig komplekst implementering er, har jeg valgt implementering som hovedfokusområde for studien. Dette gjenspeiles i både teoridelen, intervjuguiden og drøftingsdelen.

Videre har jeg valgt å fokusere på veilederne og lærerne sin mestringsstrategi. Da Hattie publiserte sin metaanalyse (2009) av hva som i størst grad påvirker elevers skoleprestasjoner, ble høy

grad av mestringstro (self efficacy) hos elevene rangert som den faktoren med størst effekt. Ifølge Hattie (2009) bør lærere altså forsøke å øke elevenes tro på at de vil mestre i skolen. Metaanalysen har fått mye oppmerksomhet, og flere har rettet kritikk mot studien (eks. Melby-Lervåg & Lervåg, 2014). Jeg synes likevel temaet er svært interessant, og tenker at graden av mestringstro sannsynligvis påvirker mange ulike aspekter i livene våre. Da jeg bestemte meg for å skrive om implementering knyttet til VITE-piloten tenkte jeg derfor at mestringstro ville være relevant for både elementer vedrørende gjennomføring av veiledning, og praksisendringer i klasserommet, men også elementer direkte knyttet til kjernekomponentene i VITE; emosjonell støtte, klasseromsorganisering og læringsstøtte.

1.2 Aktualitet

Denne masteroppgaven er relevant for det spesialpedagogiske feltet, fordi vi i Norge har en bred politisk enighet om at skolen skal være inkluderende, og er i en prosess hvor vi forsøker å viske ut det skarpe skillet mellom pedagogikk og spesialpedagogikk. Alle elever vil kunne ha utbytte av at deres lærer mottar videobasert veiledning, dersom veiledningen fremmer lærerens profesjonelle utvikling. For elever med spesielle behov vil utbyttet potensielt være enda større, da disse elevene er mer sårbare for et dårlig læringsmiljø (Bru, 2011, s. 17).

Inkluderende utdanning, som blant annet ble oppmuntret av Salamancaerklæringen (UNESCO, 1994), handler om å utfordre alle ekskluderende retningslinjer og praksiser, basert på en internasjonal enighet om at alle barn har rett til en felles utdanning i deres lokalmiljø (Vislie, 2003). Ifølge Ainscow og Miles (2008) innebærer inkludering tilstedeværelse, deltakelse og måloppnåelse hos alle elever som er sårbare for ekskluderende press, ikke bare de med funksjonsnedsettelse eller spesielle behov. De mener det finnes lite støtte for en separat pedagogikk for elever med spesielle behov, og hevder effektiv undervisning vil være effektiv for alle elever.

Kjernekomponentene i VITE: emosjonell støtte, klasseromsorganisering og læringsstøtte, innebærer å se hver enkelt elev og forsøke å fremme deres trivsel, læring og engasjement i klasserommet. Ved å basere veiledningen på videoopptak, kan en lettere finne ut om alle elevene faktisk blir sett og møtt på en likeverdig måte - uavhengig av deres bakgrunn og forutsetninger. Videre finnes det en bred enighet om at fokus på lærer-elev-interaksjoner er svært betydningsfull. Drugli (2012) er en av de som fremhever at en god relasjon mellom lærer

og elev er avgjørende for elevenes læring og trivsel. Det er derfor mulig at VITE kan være med på å danne grunnlag for å fremme en inkluderende praksis i skolen. Jeg vil gå grundigere inn på kjernekomponentene under 2.2.1 Det teoretiske rammeverket.

Kunnskap om implementering er sentralt fordi effekten av en innovasjon vil påvirkes av hvorvidt innovasjonen implementeres slik det er tiltenkt (Dusenbury, Brannigan, Falco & Hansen, 2003). Et faglig solid intervensjonsprogram er ifølge Sørli et al. (2010) en forutsetning for å oppnå positive utfall, og dersom en ikke har informasjon om hvordan og i hvilken grad intervensjonen er blitt gjennomført i overensstemmelse med den originale versjonen kan det heller ikke trekkes konklusjoner om effekten. I en metaanalyse av nesten 500 studier, fant Durlak og DuPre (2008, s. 340) at effektstørrelsen er minst to til tre ganger større når innovasjoner er nøye implementert og fri for alvorlige implementeringsproblemer. En innovasjon kan altså være godt og nøye utformet, basert på grundig forskning - men dersom implementeringen ikke fungerer i praksis, vil effekten være liten.

Lærernes mestringstro er ifølge Holt, Armenakis, Feild & Harris (2007) en av de mest innflytelsesrike faktorene knyttet til endringsberedskap, og vil blant annet påvirke lærernes motivasjon for endring. Mestringstro kan også påvirke hvor villig lærerne er til å endre seg Brighton (2003, s. 181) og assosieres med større aksept for endring (Fixsen, Naoom, Blase, Friedman & Wallace, 2005, s. 38). Garvis og Pendergast (2016, s. 8) oppsummerer forskning som viser at lærere med høy mestringstro har mer utholdenhet og resiliens, og vil i større grad prøve ut banebrytende metoder og ideer. En slik sammenheng mellom mestringstro og endringsberedskap kan tyde på at lærerne som deltar i VITE-piloten har høy mestringstro, da de frivillig har gått inn i dette prosjektet og sannsynligvis er innstilt på å gjennomføre en praksisendring.

Ifølge Reyes et al. (2012, s. 93) vil lærere som tidligere har vist lav implementeringskvalitet få dårligere utbytte av opplæring. Dette kan delvis forklares av deres mestringstro når det gjelder egen lærerpraksis. Lærere med lav implementeringskvalitet har mindre mestringstro enn lærere med høy implementeringskvalitet, og er kanskje ikke klar for å endre undervisningen sin før de har fått økt mestringstro vedrørende deres lærerpraksis (Reyes et al., 2012, s. 93).

Som jeg vil gå nærmere inn på under kapittel 2.2 *VITE* er det store variasjoner i norske klasserom når det gjelder undervisningskvalitet forstått som emosjonell støtte,

klasseromsorganisering og læringsstøtte, selv om det i mer enn 20 år har vært en kollektiv satsing på klasseledelse i Norge. En slik satsing uten god effekt koster utvilsomt samfunnet mye ressurser i form av tid og penger. Dersom VITE viser seg å være et effektivt tiltak for å bedre undervisningskvaliteten og elevers læring, vil dette ikke bare være gunstig for elever og ansatte i skolen det gjelder. Det vil også være gunstig for samfunnet for øvrig, da elevers sosiale, emosjonelle og faglige utvikling får ringvirkninger på flere områder både nå og i fremtiden. En god utvikling vil kunne fremme god psykisk helse og påvirke i hvilken grad elevene kan bidra til samfunnet i form av blant annet arbeid senere i livet.

Mangel på lærere er en stor utfordring for det norske samfunnet. I 2005 fant Köber, Risberg og Texmon at bare omkring 60% av utdannede lærere under 67 år arbeidet i utdanningssektoren i Norge. En av grunnene til at mange lærere velger å forlate yrket, er høy grad av stress og utmattelse, og ifølge Skaalvik og Skaalvik (2016) er tidspress, disiplinproblemer og lav elevmotivasjon de enkeltfaktorene som i størst grad forklarer lærernes opplevelse av stress og utmattelse. I den sammenheng ønsket Skaalvik & Skaalvik (2016) å finne ut hva som gjør at lærere trives i jobben sin. De fant fem hovedkategorier av motivasjonsfaktorer eller trivselsfaktorer: (1) selve undervisningen, samværet med elevene og det å se at elevene lærer og utvikler seg, (2) opplevelse av mestring, som også er knyttet til å se at elevene lærer og er motivert for skolearbeidet, (3) variasjon i arbeidet, (4) autonomi, og (5) samarbeid med kollegaer. Skaalvik og Skaalvik (2016) understreker betydningen av å både redusere stress blant lærerne, fordi stress bidrar til lavere trivsel, samt forsøke å styrke motivasjons- eller trivselsfaktorene.

Ved at lærere bruker tid på å delta i videobasert veiledning, slik som i VITE, kan det hende de vil oppleve økt tidspress - en viktig faktor for opplevelse av stress og utmattelse. Samtidig - dersom veiledningen fører til økt elevmotivasjon, mindre disiplinproblemer, og at læreren opplever mestring blant annet ved å se at elevene er engasjert i undervisningen, kan dette bidra til lærerens trivsel. Økt trivsel kan igjen påvirke hvorvidt læreren ønsker å fortsette i yrket. Dermed kan VITE være et viktig program som gagnar samfunnet på flere nivåer. Både implementering og mestringstro kan derfor anses som relevante områder å utforske når en vil undersøke videobasert veiledning for lærere.

1.3 Studiens formål

Den overordnede hensikten med studien er å undersøke hva lærere og veiledere forteller om implementering og mestringstro knyttet til videobasert veiledning i VITE-piloten, slik at rammene for veiledningen eventuelt kan justeres og tilpasses, og en bedre kan legge til rette for en positiv praksisendring som varer over tid. Dersom mestringstro ser ut til å ha stor betydning kan det antyde at det er verdt å fokusere på dette videre i VITE, og i andre sammenhenger knyttet til veiledning av lærere. Det finnes lite forskning om videobasert veiledning i Norge. Dermed kan denne oppgaven bidra til ny kunnskap og forståelse av temaet. Denne studien inngår i en større studie, hvor det vil bli gjort mer omfattende evaluering av VITE-piloten, basert på observasjonsdata og spørreskjema til elever og lærere. Dermed har denne intervjustudien som hensikt å fange opp andre typer informasjon fra deltakerne og om prosessen.

1.4 Problemstilling

Problemstillingen er som følger: *Hvordan beskriver lærere og veiledere sin opplevelse av å delta i VITE-piloten, med fokus på implementering og mestringstro?*

Jeg har nå gjort rede for bakgrunnen for studien, dens aktualitet og formål, samt problemstillingen som danner grunnlaget for resten av oppgaven. Med utgangspunkt i dette vil jeg videre gjøre rede for teori som er relevant for å svare på problemstillingen.

2 Teori

Jeg vil her presentere det teoretiske grunnlaget for studien. Det er denne teorien som danner grunnlaget for utarbeiding av intervjuguide, analyse av data som blir innhentet, samt drøfting av relevante funn og dens betydning for problemstillingen. Jeg vil først gå inn på teori om veiledning for profesjonell utvikling, før jeg presenterer VITE-piloten - med fokus på det teoretiske rammeverket og metoden som blir brukt i VITE. Deretter vil jeg se nærmere på implementering - som deles inn i ulike faser og fokusområder. Til slutt beskriver jeg mestringstro, med utgangspunkt i Bandura sin teori om self efficacy.

2.1 Veiledning for profesjonell utvikling

Veiledning blir ofte brukt for å støtte profesjonell utvikling av lærere, og kan blant annet forstås som et svar på politiske initiativer som søker å implementere evidensbasert klasseromspraksis (Desimone & Pak, 2017, s. 3). I Norge gjelder dette særlig for nyutdannede lærere. Siden 2009 har det eksistert ulike avtaler for å gi alle nytilsatte, nyutdannede lærere tilbud om veiledning, og i 2017 fattet Stortinget vedtak om å utforme nasjonale rammer for en veiledningsordning av nyutdannede lærere (Kunnskapsdepartementet, 2018). Det har ikke vært like mye fokus på veiledning av mer erfarne lærere, selv om også disse kan ha stort utbytte av å få veiledning og utvikle sin lærerpraksis. Som en av lærerne jeg intervjuet for denne oppgaven uttrykte: "...jeg tenker at alle kan ha godt av å ha et ytre blick på seg selv noen ganger."

Veiledning handler om å observere, gi støtte og feedback til implementeringsprosessen (Roland, 2015). Spouse (2001) hevder at teoretisk kunnskap må suppleres med praktisk kunnskap slik at læreren ser relevansen ved det de har lært i forhold til den aktuelle situasjonen. Videre beskriver hun blant annet tilsyn, vurdering, tilbakemeldinger og emosjonell støtte som nøkkelementer for en veilederrolle. Denton, Vaughn og Fletcher (2003) har gjennomgått forsøk på implementering av leseprogram for elever med lese- og lærevansker. De finner at effektiv veiledning er den mest kritiske faktoren for vellykket implementering, og understreker at effektiv veiledning er avhengig av veilederens tilgjengelighet, teknikker og begrunnelser. Ifølge McCormick og Brennan (2001) er gode veiledere oppmuntrende, støttende, engasjerte, sensitive, fleksible, respektfulle, entusiastiske, diplomatiske, tålmodige, og villige til å dele informasjon og gi anerkjennelse. Blase, Dyke, Fixsen & Bailay, (2012) fremhever følgende spørsmål som kan bidra til å strukturere veiledningssystemet: Hvem er kvalifisert for å veilede? Hvordan vil veilederne bli opplært, veiledet og evaluert? Hvem vil monitorere hvordan

veilederne overholder veiledningsplanen? Hvilke resultater er forventet, og hvordan blir prosessen monitorert? Videre finner Kavanagh et al. (2003) at for stor arbeidsmengde og utilstrekkelig opplæring for veilederne, i stor grad hindrer god veiledning.

Kvaliteten på veiledernes tilbakemeldinger blir ofte løftet fram i forskningslitteratur om veiledning. Tilbakemeldinger som konkret omhandler lærernes prestasjoner (performance feedback) kan være en kritisk komponent når det gjelder å støtte lærernes vedvarende implementering av proaktive strategier (Reinke, Stormount, Herman & Newcomer, 2013, s. 159-161). Samtidig er det å gi effektive tilbakemeldinger kanskje det viktigste og mest utfordrende aspektet ved veiledning. Veiledere som ikke føler seg sikre på egen kunnskap og egne ferdigheter kan fremstå nølende når det gjelder å gi tydelige og nyttige tilbakemeldinger (Connor, 2017, s. 80).

Desimone og Pak (2017, s. 4-5) har undersøkt hvordan veiledning kan fremme profesjonell utvikling for lærere. I sin oversiktsstudie finner de betydelig forskningsstøtte for at minst fem faktorer må være på plass for at profesjonell utvikling av lærere skal være effektivt i å forbedre lærerpraksis og elevers læring.

Den første faktoren innebærer et fokus på aktiviteter med faglig innhold og hvordan elevene lærer dette innholdet. Lærerens klasseledelse, varme og sensitivitet (responsiveness), som er fokusområder for mange veiledningsmodeller, ser ut til å være nødvendig, men ikke tilstrekkelig, for å forbedre elevers akademiske prestasjoner (Connor, 2017, s. 80). Connor et al. (2014) sin studie viser hvordan et godt læringsmiljø virker i samspill med tiden som blir brukt på læringsstøtte når det gjelder å forutsi elevers ferdigheter innen vokabular og forståelse. Altså vil ikke høy kvalitet på læringsmiljøet i seg selv føre til økt læringsutbytte - det er en forutsetning at det også brukes tid på læringsstøtte.

Den andre faktoren handler om aktiv læring; at lærerne har mulighet til å observere ekspertlærere eller bli observert, etterfulgt av dialogbasert tilbakemelding og diskusjon, samt å lage presentasjoner - i motsetning til å passivt lytte til forelesninger. Ifølge Desimone og Pak (2017, s. 6) virker profesjonell utvikling best dersom lærerne ofte får mulighet til å øve på det de har lært, og motta tilbakemeldinger på det. Tilbakemeldingene er mest effektive når de er konkrete og stammer fra flere kilder, som eksempelvis observasjon og elevarbeid. En populær veiledningsmetode er å observere en undervisningsøkt og deretter gjennomgå timen så fort som

mulig etterpå. En slik form for interaksjon gir rom for prøving og feiling, og en aktiv form for læring (Desimone & Pak, 2017, s. 6).

Den tredje faktoren dreier seg om sammenheng (coherence): at innhold, mål og aktiviteter samsvarer med skolens læreplan og mål, lærernes kunnskap og tankesett, elevenes behov, samt skolereformer og politiske retningslinjer. Når den profesjonelle utviklingen henger sammen med disse nøkkelementene er det større sjanse for at endringene blir godt implementert. God sammenheng bidrar også til å gi lærerne tydelige retningslinjer, i stedet for å la det være opp til den enkelte læreren å integrere nye ideer og strategier i praksisen sin (Desimone & Pak, 2017, s. 8).

Den fjerde faktoren som må være plass for at profesjonell utvikling av lærere skal være effektivt i å forbedre lærerpraksis og elevers læring, handler om varighet. De profesjonelle læringsaktivitetene bør vedvare gjennom skoleåret og inkludere minst 20 timer med veiledning. Veiledning er en aktivitet som vanligvis varer gjennom et helt skoleår, og involverer en kontinuerlig syklus med refleksjon og handling for å fremme lærerutvikling (Desimone & Pak, 2017, s. 7).

Den femte faktoren dreier seg om kollektiv deltakelse: at lærergrupper som underviser på samme skole, trinn, eller i samme fag, deltar i et interaktivt læringsfelleskap. Profesjonell utvikling gjennom kollektiv deltakelse er en effektiv metode for å skape et produktivt læringsmiljø. Ifølge Desimone og Pak (2017, s. 7-8) anbefales det derfor at veiledning legger til rette for kollektiv læring (shared learning). Lærere kan eksempelvis øve sammen og hjelpe hverandre med utfordringer. Et slikt samarbeid antas å legge til rette for mer bærekraftig læring, og vil med større sannsynlighet føre til forbedret lærerpraksis og elevutbytte (Connor, 2017, s. 80).

2.2 VITE

Pilotstudien av intervensjonen “VITE - Videobased Improvement for TEachers” er et doktorgradsprosjekt, hvor hovedmålet er å pilotere og evaluere et tiltak for kontinuerlig profesjonell utvikling for lærere. Videre er målet å gjøre lærere mer bevisst på sin egen undervisning og interaksjoner med elevene i klasserommet for å fremme elevengasjement samt faglig, sosial og emosjonell utvikling for alle elever, gjennom videobasert veiledning (Pettersen, 2018). VITE-piloten er foreløpig utviklet som et individuelt tilbud for lærere, men

dersom sluttevalueringen viser at intervensjonen har god effekt, vil det imidlertid vurderes om VITE skal tilpasses gruppenivå, og eventuelt skolenivå. Det er også søkt om midler til en ny pilotstudie av større skala, som innebærer en plan for bærekraftig videreføring.

VITE-piloten har vært et langsiktig mål for Læringsmiljøsentret, og er en videreføring av erfaringene fra CIESL-prosjektet 2014-2018 (Pettersen, 2018). Resultatene fra CIESL-prosjektet, med observasjon av 81 lærere, viser at det er store variasjoner i norske klasserom når det gjelder undervisningskvalitet forstått som emosjonell støtte, klasseromsorganisering og læringsstøtte (Ertesvåg & Westergård, 2017; Virtanen, Vaaland & Ertesvåg, 2019). Dette til tross for at det i mer enn 20 år har vært en kollektiv satsing på klasseledelse i Norge (Ertesvåg, 2011; Kunnskapsdepartementet, 2011; Ogden, 2012; Roland, 1998). Altså finnes det et behov for effektive tiltak som er målrettet mot den enkelte lærers praksis, hvor lærere setter teori ut i praksis gjennom veiledning.

2.2.1 Det teoretiske rammeverket

For å nå målet om å fremme lærer-elev-interaksjoner i klasserommet, har VITE hentet inspirasjon fra det teoretiske og empiriske rammeverket Teaching Through Interactions (TTI) (se vedlegg 5). Dette rammeverket, utviklet av Pianta og Hamre (2009), søker å forstå og analysere klasseromspraksis i form av interaksjoner. TTI definerer lærerens interaksjoner i klasserommet innenfor tre domener som viser seg å fange opp forhold som har betydning for kvaliteten på lærer-elev-interaksjonen: emosjonell støtte, klasseromsorganisering og læringsstøtte (Allen et al., 2013; Hamre et al., 2013). Domenene består av til sammen 11 ulike dimensjoner som har vist seg å fremme det som kalles output-dimensjonen: elevengasjement.

Emosjonell støtte handler om lærerens evne til å skape og opprettholde et omsorgsfullt og sosialt miljø i klassen og består av dimensjonene positivt klima, lærersensitivitet og verdsettelse av elevenes livsverden. Videre dreier klasseromsorganisering seg om lærerens evne til å administrere aktivitetene i klasserommet og håndtere elevenes atferd på en proaktiv og konstruktiv måte. Dimensjonene som inngår her er atferdsledelse, produktivitet og negativt klima. Det tredje domenet, læringsstøtte, handler om å legge til rette for elevenes læringsprosesser og består av dimensjonene undervisningsformat, innholdsforståelse, analyse og undersøkelse, kvalitet i tilbakemeldinger, samt undervisningsdialog (Læringsmiljøsentret, 2014).

VITE har også hentet inspirasjon fra programmet MyTeachingPartner (MTP), som baserer seg på TTI-rammeverket (Gregory et al., 2017, s. 39). MTP er et teoretisk og empirisk program for profesjonell utvikling av lærere, hvor hensikten er å forbedre kvaliteten på lærer-elev-interaksjoner (Gregory et al., 2017). Programmet, som er utviklet av Pianta, Mashburn, Downer, Hamre og Justice (2008), går ut på å gi lærere videobasert veiledning over internett. Gregory, Allen, Mikami, Hafen og Pianta (2014) har undersøkt effektene MTP har på elevengasjement på mellom- og ungdomstrinnet ved bruk av randomisert kontrollert studie. De finner at lærere i intervensjonsgruppen har signifikant høyere økning i elevengasjement, sammenlignet med elever i kontrollgruppen.

Veilederne i VITE-piloten er sertifisert i, og benytter seg av, et måle- og vurderingsinstrument kalt *Classroom Assessment Scoring System* (CLASS). Instrumentet er utviklet av Pianta, Hamre og Mintz (2012) for å måle og vurdere lærere sin praksis på de tre domene som inngår i TTI, og de 11 underdimensjonene. Det blir gitt en skåre på en skala fra 1-7 i hver dimensjon, basert på observasjonssykluser på 15-20 minutter. Høy skåre representerer høy kvalitet (med unntak av en dimensjon der skalaen er reversert). Målet for utvikling for lærere kommer dermed til uttrykk ved endring i skåringsmønsteret mot høyere skårer for de dimensjonene man jobber med å utvikle i sin praksis. Det er dokumentert at det er sammenheng mellom lærerens skåre på CLASS og elevenes læringsutbytte (Allen et al., 2013). Videoene som blir skåret ved bruk av CLASS, er med på å danne grunnlaget for å kunne studere effekten av intervensjonen etter prosjektet er fullført. Veilederne i VITE skårer ikke videoene til lærerne de selv veileder, da dette ville svekket reliabiliteten ved funnene. De tar likevel utgangspunkt i TTI-rammeverket når de analyserer lærernes videoer, gir tilbakemeldinger og diskuterer med lærerne.

Denne oppgaven vil ikke fokusere på effekten av VITE, men heller på prosessen - hvilke opplevelser og tanker har veilederne og lærerne knyttet til endringsprosessen?

2.2.2 Forskningsdesignet for VITE-piloten

VITE-piloten er en to-armet randomisert kontrollert studie med en tiltaksgruppe og en kontrollgruppe. Utvalget består av en intervensjonsgruppe med lærere som blir filmet og mottar veiledning, og en kontrollgruppe med lærere som bare blir filmet. Gruppen med elever i de tilhørende klassene de underviser i, er også en del av utvalget. Effekten undersøkes ved at

elevgruppene får spørsmål om engasjementet de opplevde i timene det filmes i, samt ved at både lærerne og elevene skal svare på et større spørreskjema før og etter intervensjonen er gjennomført (Læringsmiljøsenderet, 2018).

I pilotstudien er deltakerne lærere fra ungdomstrinnet, men tiltaket kan senere omfatte lærere på alle trinn. Veiledningen baseres på videoopptak lærerne selv har gjort i klasserommet, og gis av ansatte på Læringsmiljøsenderet som har særlig ekspertise innen klasseromsinteraksjoner. Det er lagt opp til to veiledningsøkter per domene. Seks økter til sammen i løpet av et semester. For hver økt vil veileder plukke ut to sekvenser fra videoobservasjonen, der den ene viser en positiv interaksjon mellom læreren og elevene, og den andre brukes for å vurdere alternativer til samhandling og diskutere utviklingsmuligheter. I tillegg vil lærerne ha mulighet til å plukke ut en sekvens som de ønsker å diskutere med veileder. Ved hver veiledning vil det altså diskuteres inntil tre videosekvenser. Veiledningen bør være konkret og fokusere på praktisk utvikling (Pettersen, 2018).

Lærerne har tilgang til tekst- og videomateriell på en lukket nettside som er laget av ansatte på Læringsmiljøsenderet, samt utskrift av en modell som presenterer det teoretiske rammeverket TTI (se vedlegg 5). Både tekst og video forsøker å forklare hva domeneene emosjonell støtte, klasseromsorganisering og læringsstøtte, samt underdimensjonene, går ut på. Videobiblioteket består av autentiske videoklipp med lærere som underviser i klasserommet, og tilhørende tekst som beskriver hvilken dimensjon videoen demonstrerer, samt hva læreren gjør som er bra. Videobiblioteket inneholder også video med ansatte fra Læringsmiljøsenderet som forklarer det teoretiske rammeverket bak VITE. Det er opp til lærerne selv å velge i hvorvidt de ønsker å benytte seg av dette materialet.

I tillegg til at veilederne er sertifisert i å bruke vurderingsverktøyet CLASS, har de også deltatt på en workshop spesifikt laget for VITE-piloten. Denne workshopen bestod av to økter på 6 timer hver, og ble ledet av ansvarlig leder for forskergruppen som VITE er en del av. Her ble det lagt opp til å lære sammen i fellesskap, og metoden gikk ut på å veksle mellom presentasjon av ulike tema og drøfting i grupper. Tentative tema bestod av:

- veiledning som tilnærming til profesjonell utvikling i klasseromsinteraksjon
- bruk av video i veiledning
- tilbakemelding til lærere på egen praksis

- utvikling av overordnede prosedyrer for gjennomføring av VITE, inkludert nettressurser og spørreskjema
- utvikling av prosedyrer spesifikt for identifisering av illustrasjonsklipp og kommentarer på disse til læreren, og til slutt
- rekruttering av deltakere
- øving og trening: rollespill med utgangspunkt i eksempelfilmer.

Veilederne ble altså oppmuntret til å gjøre rollespill for å øve seg på veiledningssituasjoner, men dette ble ikke gjennomført. I stedet gikk veilederne i fellesskap gjennom ulike eksempelvideoer og diskuterte hva en kunne tatt tak i, og mulige måter en kunne tatt det opp med lærerne.

2.3 Implementering

Implementering kan defineres på ulike måter. Durlak og DuPre (2008, s. 329) hevder at implementering generelt sett viser til hva et program består av når det leveres i en spesifikk setting. Her ser vi at definisjonen er direkte rettet mot implementering av *programmer*. Andre forskere har et bredere fokus. Fixsen et al. (2005, s. 5) definerer implementering som et bestemt sett av aktiviteter som er utviklet for å omsette en aktivitet eller program bestående av kjente dimensjoner, til praksis". Fullan (2007, s. 84) sin definisjon er også mer vid: han mener implementering består av prosessen med å omsette en idé, et program eller et sett med aktiviteter og strukturer som er nye for de som forsøker eller forventes å endre noe - til praksis. Slike vide definisjoner passer bedre for VITE-piloten, da implementering her ikke dreier seg om et program hvor hele skolen deltar i endringsarbeidet, men om aktiviteter hvor enkelte lærere deltar. I tråd med Fullans (2007) definisjon, understreker også Fixsen et al. (2005, s. 15) at implementering ikke er en hendelse, men en prosess.

Ifølge Blase et al. (2012) dreier en intervensjon seg om *hva* som skal omsettes, mens implementeringen handler om *hvordan* det skal omsettes. Dersom en begrenser definisjonen av implementering til å bare gjelde programmer, vil en dermed gå glipp av verdifull innsikt om andre former for endringsarbeid som kan styrke den profesjonelle utviklingen hos lærere. Fixsen et al. (2005) problematiserer mangelen på presise definisjoner av temaet, og hevder det vanskeliggjør forskningen på implementering.

I tillegg opplever jeg et behov for å forsøke å rydde i begrepene *innovasjon* og *intervensjon*, ettersom begrepene i stor grad brukes om hverandre i forskningslitteraturen, uten å defineres eller forklares. I Store Norske Leksikon (Ørstavik, 2018) beskrives innovasjon som en betegnelse på en menneskeskapt endring av verdiskapende aktiviteter, og blir ofte sett på som et økonomisk fenomen. Innovasjon kan også defineres som en ny idé eller metode (“Innovation”, u.å.). På den andre siden beskrives intervensjon som innblanding eller inngripen (Helgesen, 2018), og som en bevisst handling som søker å forbedre en vanskelig situasjon, eller forhindre at situasjonen blir verre (“Intervention”, u.å.). I VITE brukes begrepet intervensjon, og jeg vil derfor bruke dette gjennomgående når jeg omtaler prosjektet. Ellers vil jeg veksle mellom å bruke innovasjon og intervensjon utfra hvilket begrep litteraturen jeg henviser til, bruker.

2.3.1 Implementeringsprosessen

Det finnes flere ulike modeller som gjør rede for en endringsprosess. Fullan (2007) sin modell beskriver endringsprosessen som en innovasjon som kan deles inn i de tre hovedfasene initiering, implementering og videreføring. På den andre siden bruker Fixsen et al (2005) sin modell implementering som overordnet begrep og beskriver, med utgangspunkt i en stor litteraturgjennomgang, seks ulike faser i implementeringsprosessen. De ulike fasene er utforskning og adopsjon, program/prosjekt-installasjon, innledende implementering, full gjennomføring, innovasjon og bærekraftig utvikling. Meyers et al (2012) har også en modell for implementeringsprosessen, med følgende fire faser: initiering, forberedende implementeringsstruktur, struktur for implementeringsarbeidet og til slutt, forbedringer for framtiden.

Oppsummert beskriver Fullan (2007) implementering som en del av en innovasjonsprosess, og skiller mellom initiering, implementering og videreføring. Fixsen et al (2005) og Meyers et al (2012) beskriver derimot initiering og videreføring som en del av selve implementeringsprosessen. Som nevnt problematiserer Fixsen et al. (2005) mangelen på presise definisjoner av implementering, noe som her kommer tydelig fram. I tillegg ser vi at begrepet innovasjon brukes ulikt hos de nevnte forskerne. Fullan (2007) beskriver endringsprosessen som en innovasjon, mens Fixsen et al (2005) beskriver innovasjon som en fase som inngår i implementeringsprosessen.

Samtidig understreker Hargreaves (2005) at endringer i skolen ikke kan oppnås gjennom en lineær prosess med tydelige, avgrensede faser som bevisstgjørelse, initiering, implementering og institusjonalisering. Videre hevder han at denne mangelen på forutsigbarhet i endringsprosessen kommer av at miljøet hvor skoleendringer befinner seg, i økende grad er komplekst og turbulent, i tillegg til at skoleendringer i seg selv er flerdimensjonale. Skoler gjennomfører gjerne flere innovasjoner på en gang (noen på eget initiativ, andre eksternt pålagt), og må altså håndtere og koordinere disse endringene samtidig.

Selv om en skal være forsiktig med å se på de ulike fasene som en streng, lineær prosess, kan en slik inndeling være nyttig både når en ønsker å forstå implementeringsprosessen bedre og når en selv skal planlegge en endring. I tråd med hvordan VITE omtaler implementering, vil jeg videre dele implementeringsprosessen inn i fasene initiering, gjennomføring og videreføring, hvor jeg inkorporerer forskningsfunn fra flere ulike modeller.

Initiering, gjennomføring og videreføring

Initieringsfasen består av prosessen som leder fram til en avgjørelse om endring, samt forberedelser for endring. Her tar en person eller gruppe initiativ til en endring, som på dette stadiet kan være mer eller mindre definert (Fullan, 2007, s. 65). Etter en har bestemt seg for å implementere praksisen, må en forberede organisasjonen på endringen som skal skje. Dette innebærer blant annet å skaffe ressurser og sørge for at det settes av nok tid, samt skape realistiske forventninger til endringsforsøket Fixsen et al. (2005, s. 16). Mange lærere er villige til å gjennomføre endringer i klasserommet under de rette forholdene. Slike forhold kan eksempelvis være en støttende administrasjon og ledelse, at innholdet i endringen er tydelig og praktisk, mulighet for å samarbeide med andre lærere, samt eksterne ressurser (Fullan, 2007, s. 75). Her er også lærernes kapasitet for endring relevant, som handler om hvilke forutsetninger de har for å implementere endringen i form av kunnskap, ferdigheter og handling (Oterkiil & Ertesvåg, 2012, s. 74).

Gjennomføringsfasen henviser til forsøk på å omsette ideen til praksis (Fullan, 2007, s. 65). Det er viktig at de ansatte opplever støtte gjennom hele prosessen, samt at prosessen overvåkes og evalueres underveis (Durlak & DuPre, 2008). Fullan (2007) argumenterer for at det som skjer i selve endringsprosessen er viktigere enn hvor endringsinnholdet kommer fra. De ansatte kan eksempelvis være ambivalent i initieringsfasen, men i løpet av gjennomføringen utvikle forpliktelse og lojalitet til endringen. Selv om deltakelse i veiledningsprosjektet VITE er

frivillig, har lærerne gjerne hatt ulik motivasjon for å delta. Dersom en lærer har følt seg presset til å delta, eller har hatt lav motivasjon, kan motivasjonen endre seg dersom han eller hun får en god opplevelse med gjennomføringen. Det motsatte kan også skje, at læreren i utgangspunktet er svært motivert for å delta og har store forventninger i initieringsfasen, men får en negativ opplevelse i gjennomføringsfasen. Erfaringene lærerne får i gjennomføringsfasen vil altså kunne påvirke deres lojalitet til VITE-piloten.

Videreføringsfasen dreier seg blant annet om å evaluere arbeidet - hva gikk bra og hva var utfordrende? Dette vil danne grunnlaget for forbedring og utvikling i organisasjonen (Meyers et al., 2012, s. 477). I tillegg handler det om å holde innholdet i endringen aktivt over lang tid, noe Fixsen et al. (2005, s. 17) omtaler som bærekraftig videreføring. Dette kan være utfordrende, og for å få det til bør man tilpasse endringene til de endringene som skjer ellers i organisasjonen og i samfunnet.

Ifølge Fullan (2007) bør en implementeringsperiode vare i 3-5 år, mens Fixsen et al. (2005) mener den bør vare i 2-4 år. Reinke et al. (2013, s. 162) finner en interaksjon mellom den sammenlagte tiden som blir brukt på lærerveiledning og lærernes utviklede proaktive strategier. I deres studie var det typisk lærere med lav implementeringsgrad (lite utviklede proaktive strategier) som ble gitt mye oppfølging i form av veiledning etter implementeringsperioden - mens lærerne som hadde høy implementeringsgrad fikk mindre oppfølging. Den siste gruppen viste seg så å få reduksjon i proaktive strategier over tid, mens den gruppen som i utgangspunktet hadde lav implementeringsgrad, men fikk langvarig veiledning, hadde klar positiv utvikling. Reinke et al. (2013) er derfor opptatt av at alle lærere som gjennomgår en implementeringsprosess trenger langvarig veiledning for at effekten av implementeringen skal bestå. Dette støttes også av tidligere forskning, som viser at lærere gjerne begynner på en implementeringsprosess, men at dette avtar over tid (Noell et al., 2005).

2.3.2 Innholdet i intervensjonen

Som nevnt dreier en intervensjon seg om hva som skal omsettes Blase et al. (2012), og ifølge Fixsen et al. (2005, s. 24) består intervensjonen av visse *kjernekomponenter*. Disse kjernekomponentene handler altså om innholdet i intervensjonen og skiller seg fra kjernekomponentene ved implementeringen, som handler om hvordan gjennomføre intervensjonen. Intervensjonen kan være hva som helst, men desto tydeligere definert og mer

forstått kjernekomponentene er, desto lettere kan intervensjonen implementeres på en god måte. Det kan være vanskelig å vite hva kjernekomponentene er før en har forsøkt å gjennomføre og evaluere intervensjonen. Målet til den som leverer intervensjonen er å utelukkende implementere komponenter som kan gjentas i andre situasjoner og som gir verdi Fixsen et al. (2005, s. 24).

Kjennskap til kjernekomponentene gir mulighet for en mer effektiv og kostnadseffektiv implementering, og kan føre til sikrere beslutninger om hva som kan tilpasses slik at det samsvarer med de lokale forholdene hvor en ønsker å gjennomføre endringen. Kjernekomponenter er altså helt avgjørende for at intervensjonen skal kunne føre til ønskede resultater (Fixsen et al., 2005, s. 25). Endelige spesifikasjoner ved kjernekomponentene avhenger gjerne av nøyе forskning og godt evaluert erfaringsbasert kunnskap fra en rekke implementeringsforsøk. Slik forskning og implementeringsforsøk kan altså fremme økt klarhet rundt kjernekomponentene, samt økt forståelse av fleksibiliteten og begrensningene ved programmodifikasjoner (Fixsen et al., 2005, s. 26).

I VITE-piloten består kjernekomponentene av de tre områdene som veilederen ønsker å fremme hos læreren for å øke elevenes trivsel, læring og engasjement: emosjonell støtte, læringsstøtte og god klasseromsorganisering, samt dimensjonene som kommer under hver av disse. Disse kjernekomponentene er basert på forskning og erfaringsbasert kunnskap fra flere implementeringsforsøk (Gregory et al., 2014). Det er derfor ikke et mål for VITE å justere kjernekomponentene, men heller sørge for at både veileder og lærer har kunnskap om, og forstår disse, slik at en kan forbedre praksisen.

Videre beskriver Fullan (2007, s. 86) *kompleksitet* som en av flere kritiske faktorer som vil påvirke implementeringen. De ulike faktorene må ses i et systemperspektiv, hvor de påvirker hverandre og sammen vil avgjøre hvorvidt implementeringen blir vellykket. Kompleksitet handler om endringens omfang og vanskegrad. Dette inkluderer hvilke ferdigheter som kreves, omfanget av endringer i tankesett, undervisningsstrategier og bruk av materiell. Selv om kompleksitet kan skape problemer for implementering, kan det også føre til større endringer fordi mer blir utprøvd. Det blir altså mer å vinne og samtidig mer å tape. Enkle endringer kan dermed være lettere å gjennomføre, men utgjør gjerne ikke så stor forskjell (Fullan, 2007, s. 90).

2.3.3 Levering av intervensjonen

De eller den som leverer intervensjonen kan ifølge Fixsen et al. (2005, s. 14) kalles *kommunikasjonsforbindelse*, *endringsagent* eller *leverandør*. Leverandøren er personen eller gruppen som representerer programmet eller praksisen og som aktivt jobber for å implementere praksisen med lojalitet og god effekt. Det er ikke alltid like tydelig definert hvem som fungerer som leverandør, og en leverandør kan jobbe på mer eller mindre organiserte måter for å implementere praksisen. En fordel ved å ha en velorganisert og utholdende tilnærming til implementering kan være at det gir leverandøren mulighet til å akkumulere kunnskap over tid.

For hvert implementeringsforsøk vil leverandøren møte utfordringer som må løses, og med erfaring kan leverandøren altså lære å endre sin tilnærming tidlig i prosessen og unngå visse problemer som kunne oppstått senere. I tillegg kan en erfaren leverandør overføre viktig kunnskap til implementeringsmiljøet (her: lærerne) om hvilke problem som sannsynligvis vil oppstå, samt komme med forslag til gode løsninger. Dette ser ut til å fremme selvtillit hos de ansatte og kan føre til økt pågangsmot når det oppstår utfordringer tidlig i implementeringsprosessen. Problemet er at “feedback-loopen“ for implementeringsarbeid er veldig lang. Det tar ofte flere år å utvikle implementeringsmiljøet og deretter se hvor godt de ansatte presterer, og enda flere år å tilpasse strategier og se resultater. Dersom en leverandør følger opp et gitt program eller en gitt praksis kan dette bidra til økt erfaringsbasert kunnskap, akkumulert fra en rekke implementeringsforsøk over mange år Fixsen et al. (2005, s. 14).

Fixsen et al. (2005) beskriver, som tidligere nevnt, både kjernekomponenter knyttet til innholdet i intervensjonen og kjernekomponenter knyttet til implementeringen - altså hvordan gjennomføre intervensjonen. De nevner blant annet opplæring (training) og veiledning (coaching) som slike implementeringskomponenter. Dette finner vi også i VITE, hvor kjernekomponentene knyttet til implementering dreier seg om nettopp opplæring i kjernekomponentene og veiledning i hvordan de kan gjennomføre endringer i klasserommet knyttet til disse kjernekomponentene. En rekke studier (blant annet Kelly et al., 2000; Smeele et al., 1999 og McCormick, Steckler & McLeroy, 1995) antyder at opplæring i seg selv ikke fører til en vellykket implementering (at lærerne endrer praksis) eller et vellykket utfall (fordeler for elevene), men at det kan bidra til endring dersom det kombineres med veiledning. Dette støttes også av Joyce og Showers (2002), som med sin metaanalyse viser at endring i utdanningssammenheng først og fremst oppstår når opplæring kombineres med veiledning i

klasserommet. Opplæring og veiledning må altså knyttes sammen for å kunne skape endringer i lærerens klasseromspraksis - hver for seg er de utilstrekkelige.

Innholdet i *opplæringen* vil i stor grad variere ut fra hvilken intervensjon som skal implementeres, det vil på den andre siden være mindre variasjon i hvilke metoder som brukes i opplæringen. Informasjon om historie, teori, filosofi og begrunnelser for kjernekomponenter og praksis kan eksempelvis formidles i forelesninger og gjennom diskusjoner for å fremme tilegnelse av kunnskap og økt forståelse. Ferdigheter relatert til intervensjonen kan demonstreres “live” eller med videoopptak, etterfulgt av øving og deretter tilbakemeldinger på øvingen. En kan også bruke rollespill hvor man later som man er en annen, eller atferdsøving hvor man skal “spille” seg selv i sin vanlige yrkesrolle og øve på ulike situasjoner. Rollespill kan styrke ens forståelse og empati, mens atferdsøving er en mer direkte forberedelse til en gitt situasjon (Fixsen et al., 2005, s. 39-40).

Joyce og Showers (2002) finner at ny læring som dreier seg om et tema hvor man ikke har noe erfaringsgrunnlag, eller ny læring som krever et mer komplekst repertoar av ferdigheter, er vanskeligere å lære og mestre. Dette krever mer planlegging og større presisjon fra veilederen. Selv om målet med opplæring generelt sett er å forberede de ansatte på nye oppgaver, bør opplæringen også ta hensyn til deres forventninger, motivasjon og mestringstro, fordi dette kan påvirke hvordan de møter og støtter innovasjoner i fremtiden (Durlak & DuPre, 2008, s. 338).

Både Fixsen et al. (2005) og Blase et al. (2012) fremhever *veiledning* (coaching) som en kjernekomponent i implementeringsprosessen. Temaet veiledning er beskrevet mer utfyllende under *2.1 Veiledning*, og jeg vil derfor ikke gå nærmere inn på det her.

Fullan (2007, s. 86) beskriver *klarhet* som en kritisk faktor som vil påvirke implementeringen, og handler om endringens mål og midler. Det er ingen tvil om at klarhet er viktig, men ifølge Fullan (2007, s. 89) sitter vi ofte igjen med en *falsk klarhet*. Dette handler om at de ansatte tolker endringsinnholdet på en overforenklet måte, og slik går glipp av viktige nyanser i endringen, som vil svekke effekten. En kan også risikere at endringen blir levert på en utydelig og lite spesifikk måte, noe som kan skape stor frustrasjon og stress blant de ansatte. Et annet dilemma er at samtidig som en ønsker klarhet, vil en unngå at endringen standardiseres på en slik måte at den blir rigid og lik for alle som mottar den, selv om deltakerne har ulike forutsetninger og behov (Fullan, 2007, s. 90).

Videre er *dosering, lojalitet og kvalitet* faktorer som henger nøye sammen, og som alle er med på å beskrive i hvilken grad intervensjonen er gjennomført slik den var tiltenkt. Dosering fremheves av flere forskere som et viktig aspekt ved implementering. Ifølge Aboud og Prado (2018, s. 257) kan en skille mellom levert dose og mottatt dose. Levert dose handler om i hvilken grad den originale intervensjonen er *levert*, altså i hvilken grad den faktiske leveransen av intervensjonen samsvarer med de aktivitetene og den doseringen som er tiltenkt (Durlak & DuPre, 2008, s. 329; Aboud & Prado, 2018, s. 257). Et eksempel er at dersom det er planlagt fem veiledningsøkter i løpet av 14 dager, men veilederne bare tilbyr fire, er den leverte dosen 80%. Mottatt dose handler om i hvilken grad lærerne selv deltar, og vil beskrives nærmere under kapittel 2.2.4 *Ansatte*.

Ifølge Aboud og Prado (2018, s. 255) handler *lojalitet* om hvor tett den faktiske intervensjonen som leveres “matcher” de planlagte aktivitetene og doseringen, og i hvilken grad leverandøren har gjort tilpasninger. Durlak og DuPre (2008, s. 329) trekker fram lojalitet som et viktig aspekt ved implementering og beskriver lojalitet som i hvilken grad innovasjonen samsvarer med den tiltenkte endringen: overholdelse, samsvar, integritet og trofast gjengivelse. Dette kalles gjerne programlojalitet eller endringslojalitet. Videre viser *kvaliteten* på endringen til hvor godt ulike komponenter er blitt gjennomført - eksempelvis hvorvidt hovedkomponentene er levert på en tydelig og korrekt måte (Durlak & DuPre, 2008, s. 329). Dosering, lojalitet og kvalitet er altså overlappende begreper som i stor grad handler om det samme, men med ulike nyanser.

Til slutt er det verdt å trekke fram at dersom det vedtas endringer utelukkende på grunnlag av politisk nødvendighet eller i sammenheng med opplevde behov men uten tid for utvikling, kan det føre til lav endringskvalitet og mangel på materiell og andre ressurser. Altså, dersom endringsvedtaket blir viktigere enn selve implementeringen fører det til at beslutninger ofte tas uten de forberedelsene eller den oppfølgingen som trengs for å skape tilstrekkelig endring (Fullan, 2007, s. 91).

2.3.4 Ansatte

Lærere ser ofte ikke *behovet* for innovasjonen som er satt i gang, og det finnes mange forsøk på innovasjon hvor en ikke har undersøkt hvorvidt innovasjonen møter prioriterte behov (Fullan, 2007, s. 88). Det er altså et poeng at lærerne føler at det bestemte behovet er viktig, men også at det er *viktigere* enn andre behov, og dermed kan prioriteres. Behovet kan også

endre seg undervegs i implementeringsprosessen - en blir ofte mer klar over hvilke behov en har først etter en har satt i gang endringsarbeidet (Fullan, 2007, s. 88).

Dersom de ansatte opplever å ha et godt *eierforhold* vil det blant annet øke sjansene for at de føler ansvar for å gjennomføre endringsarbeidet (Skogen & Sørli, 1992). Det er større sjanse for at en endring implementeres godt og holdes ved like dersom ansatte har samarbeidet om å velge endring i utgangspunktet. Det er derfor viktig å oppmuntre til "local input" (Durlak & DuPre, 2008, s. 338). Ifølge Skogen & Holmberg (2002) kan leverandøren gjerne delta i hele innovasjonsprosessen for å sikre overgangen fra idé til praksis, men bør ikke påvirke i så stor grad at de ansattes eierforhold ikke ivaretas. De ansatte må stå fritt til å følge rådene - beslutninger må altså tas på egne premisser. Ansatte vil utvikle eierforholdet best dersom de opplever å ha reell innflytelse i planleggings- og beslutningsfasen og deltar aktivt (Dalin & Rolff, 1991). Høy grad av tilpasning kan skape bedre eierforhold, men vil samtidig utgjøre risiko for kvaliteten (Durlak & DuPre, 2008), som jeg nå vil gå nærmere inn på.

Programlojalitet handler, som tidligere nevnt, om i hvilken grad innovasjonen samsvarer med den tiltenkte endringen (Durlak & DuPre, 2008, s. 329). Det er viktig at ansatte får frihet til å tilpasse metodene i en intervensjon til egne forhold, og gjøre noen valg innenfor fastlagte rammer (Skaalvik & Skaalvik, 2005). Ved å eksplisitt formidle kritiske og effektive elementer som kjerneelementer som ikke kan modifiseres, vil en kunne sikre tilpasning samtidig som en ikke utelukker programlojalitet (Dusenbury et al., 2003, s. 254). Durlak og DuPre (2008) hevder også at lojalitet og tilpasning ofte skjer parallelt, og at begge deler kan være viktig for utfallet av intervensjonen. Videre understreker de betydningen av å undersøke hvordan og i hvilken grad endringen har blitt tilpasset, samt hvorvidt nye komponenter er blitt tilført eller fjernet. I noen tilfeller kan tilpasninger forbedre utfallet, mens andre ganger kan det undergrave endringen. Derfor er det avgjørende at en overvåker hvilke tilpasninger som skjer, i stedet for å anse tilpasning som svikt i implementeringen (Durlak og DuPre, 2008, s. 342).

Ifølge Winter og Szulanski (2001) vil *tilpasninger* som er gjort etter at en modell er implementert med lojalitet, være mer suksessfull enn modifikasjoner gjort før full implementering. Det vil si at det kan være lurt å først gjennomføre intervensjonen slik den er tiltenkt, for så å evaluere og gjøre tilpasninger, før en gjennomfører den modererte intervensjonen på nytt. Oppsummert bør ansatte altså ta vare på intervensjonens kjernekomponenter, men få mulighet til å gjøre lokale tilpasninger, blant annet når det gjelder metode.

Deltakelse handler om i hvilken grad deltakerne deltar på opplegget, noe som ifølge Aboud og Prado (2018, s. 257) også kan kalles *mottatt dose* (dose received). Informasjon om hvor mye deltakerne deltar på opplegget kan blant annet fortelle oss noe om hvordan lav versus høy deltakelse påvirker utfallet eller målet, altså endringens kvalitet. I VITE kan deltakelse defineres som hvorvidt lærerne filmer seg selv i klasserommet, møter opp til veiledning, velger videoklipp, engasjerer seg i veiledningsøktene, bruker støttematerialet på nett, samt gjør endringstiltak i klasserommet.

Grad av deltakelse kan også gi et inntrykk av hvor stort deltakernes opplevde behov for intervensjonen er (Aboud & Prado, 2018, s. 257). Deltakelse kan måles ved selvrapporing, men fordi deltakerne gjerne opplever prestasjonspress bør en forvente at deltakerne overvurderer doseringen. Dersom en ønsker å måle deltakelsen bør en derfor supplere med observasjon samt loggføring av oppmøte dersom det er relevant (Dusenbury et al., 2003, s. 241). Fordi det gjøres nye videoopptak før hver veiledning, får veilederne sjansen til å observere lærernes deltakelse, og under veiledningen har de også mulighet til å spørre lærerne om hvorvidt har øvd og/eller brukt støttematerialet på nett.

2.3.5 Ledelsen

Ifølge Ertesvåg (2012, s. 89) ser det ut til at behovet for ledelse, og særlig ledelse utført av rektor, er viktig for vellykket implementering av skoleomfattende tiltak. Tilsyn og oppfølging fra rektor vil ha en positiv effekt på lærernes forpliktelse og motivasjon i endringsarbeidet, og dersom lærerne ikke blir fulgt opp vil gjerne implementeringen stoppe opp eller mislykkes (Ertesvåg, 2012, s. 94). Ledelsen på skolene som deltar i VITE, har gitt VITE klarsignal for gjennomføring av prosjektet, og for at den enkelte læreren skal ha tilstrekkelig tid og ressurser for å delta. Det er viktig at rektor følger opp dette, ved å vise lærerne støtte og sørge for at det faktisk settes av nok tid til å arbeide med implementering og senere videreføre endringen.

En kan se på ledelse som en prosess hvor hensikten er å inspirere og påvirke i retning av et kollektivt mål for organisasjonen. Dersom en definerer ledelse som visse typer oppgaver og arbeid, heller enn å knytte det til visse personer i formelle posisjoner, kan ledelse utøves av alle i organisasjonen som har evne og vilje til å inspirere til utvikling og forbedring av praksis (Ertesvåg, 2012, s. 90). Dersom rektor gir de ansatte mulighet til å lede, og involverer dem i beslutningstaking, kan dette bidra til økt styrking (empowerment), som igjen kan fremme

optimisme, forpliktelse og motivasjon til endring. En “top-down”-kommunikasjonsstil mellom rektor og lærere kan på den andre siden ha motsatt effekt og kan føre til økt motstand og redusert innsats for endring (Greenberg, Domitrovich, Graczyk & Zins, 2005). Selv om veilederne i VITE-piloten kommer utenfra, og ikke er ansatte i skolen, kan de innta en lederrolle som inspirerer, påvirker og følger opp.

2.4 Mestringstro

Hensikten med veiledningen i VITE-piloten er å støtte lærerne i sin profesjonelle utvikling for å fremme elevengasjement. Den følgende teoridelen handler om hvordan mestringstro kan være relevant for lærernes profesjonelle utvikling.

Banduras teori om “self-efficacy” handler om individets tro på egen mestringsevne (Bandura, 1997a), og kan oversettes til *forventning om mestring* eller *mestringstro*. En kan ha ulik mestringstro i ulike situasjoner, og samtidig kan mestringstro som oppstår når man mestrer en hvilken som helst situasjon, gi en høyere mestringstro generelt i livet (Bandura, 1994). Ifølge Bandura (1997a, s. 194) kan individets mestringstro påvirke både valg av aktiviteter og innsatsen som legges i de eventuelle aktivitetene. Samtidig understreker han at hans analyse av hvordan mestringstro påvirker prestasjoner, ikke har som hensikt å antyde at mestringstro er den eneste avgjørende faktoren som påvirker atferd. Eksempelvis vil ikke forventning om mestring i seg selv føre til ønskede prestasjoner dersom de nødvendige ferdighetene eller drivkraften mangler (Bandura, 1997a, s. 194). Gitt at individet har de nødvendige ferdighetene og drivkraften, kan mestringstro være en viktig faktor for valg av aktiviteter, hvor stor innsats en viser og hvor lenge innsatsen vil opprettholdes ved stressende situasjoner. Mestringstroen vil påvirke prestasjoner, og vil igjen endres gjennom den kumulative effekten innsatsen har (Bandura, 1997a, s. 194).

Mestringstroen blir ifølge Bandura (1997a, s. 195) formet gjennom individets tolkning av informasjon fra fire hovedkilder: autentiske mestringsopplevelser, vikarierende erfaringer, verbal overtalelse og fysiologiske reaksjoner. Videre vil jeg gå nærmere inn på disse hovedkildene, med hovedfokus på autentiske mestringsopplevelser.

2.4.1 Autentiske mestringsopplevelser

Autentiske mestringsopplevelser er en særlig viktig kilde til mestringstro fordi den er basert på personlige erfaringer med mestring. Dersom en opplever suksess vil dette øke mestringstroen, og hvis en opplever å mislykkes vil det svekke mestringstroen - særlig dersom det skjer tidlig i et handlingsforløp. Dersom en har utviklet sterk mestringstro gjennom gjentatte mestringserfaringer, vil den negative påvirkningen som sporadisk feiling har, sannsynligvis reduseres (Bandura, 1997a, s. 195). Økt mestringstro kan også generaliseres til andre situasjoner, men effekten vil være størst ved situasjoner som er mest mulig lik de hvor mestringstroen først ble styrket.

Ifølge Guo, Justice, Sawyer og Tomkins (2011, s. 961) er høyere mestringstro hos lærerne assosiert med høyere elevengasjement. For læreren vil det å fremme elevengasjement i klasserommet anses som en autentisk mestringsopplevelse. Dette kan forstås som en “god sirkel”, hvor høyt elevengasjement kan fremme lærernes mestringstro og høy mestringstro hos lærerne igjen kan fremme større elevengasjement.

Dersom læreren tidligere har opplevd mestring i det å bruke tilbakemeldinger fra veiledning på en konstruktiv måte, vil dette kunne generaliseres og bidra til økt mestringstro i sammenheng med den videobaserte veiledningen i VITE. Det kan derfor være hensiktsmessig at veilederen samtaler med læreren om erfaringsgrunnlag og forventning om mestring relatert til dette prosjektet. Dersom læreren har lav mestringstro bør veileder og lærer sammen jobbe ekstra hardt for å øke lærerens mestringstro tidlig ved at veilederen blant annet bruker verbal overtalelse, og aller viktigst: at de legger til rette for autentiske mestringsopplevelser i klasserommet. Dette gjelder også for veilederne: det er viktig at veilederne selv opplever å mestre, og får tilstrekkelig støtte fra prosjektet.

Dersom læreren får økt mestringstro på ett av domeneene er det gjerne større sjanse for at mestringstroen øker også når det gjelder de andre domeneene. Altså hvis det første domenet som tas opp i veiledningen er emosjonell støtte og læreren opplever mestring i å utvikle seg på dette området, vil den økte mestringstroen til en viss grad kunne overføres til det neste domenet, klasseromsorganisering.

2.4.2 Vikarierende erfaringer

Ifølge Bandura (1997a, s. 197) kan det å se at andre takler utfordringer, føre til høyere forventninger om at man selv kan forbedre seg dersom man viser nok innsats. Vikarierende erfaringer, eller modellering, avhenger av sosial sammenligning og er en mindre pålitelig kilde til mestringstro enn autentiske mestringsopplevelser. Det vil være større sjanse for å bli påvirket av modellen dersom likheten mellom observatøren og modellen er stor, eksempelvis når det gjelder alder, kjønn og kompetanse. I tillegg skiller Bandura mellom “mastery models” - modeller som opptrer trygt og feilfritt, og “coping models” - modeller som i begynnelsen viser samme usikkerhet som observatøren, men etter hvert mestrer utfordringene gjennom innsats. Personer som lærer lett, tjener gjerne best på mastery models, mens personer med lav mestringstro kan ha større nytte av coping models. En coping model kan hjelpe observatøren til å forstå at årsaken til feilen var mangelfull innsats eller erfaring - ikke dårlige evner (Bandura, 1997b).

For veilederne i VITE kan det være nyttig å se video av andre kompetente veiledere som gir lærerveiledning. Det kan også være interessant for lærerne å se video av andre lærere som mestrer ulike undervisningssituasjoner - gjerne også hvor en ser fremgangen en lærer har hatt, ved å vise video før og etter læreren har fått veiledning.

2.4.3 Verbal overtalelse

Fordi det er enkelt og lett tilgjengelig, blir verbal overtalelse i stor grad benyttet for å påvirke atferd (Bandura, 1997a, s. 198). En blir da ledet til å tro at en kan håndtere situasjoner som tidligere har virket overveldende. Mestringstro fremkalt av verbal overtalelse er sannsynligvis mindre effektiv enn mestringstro fremkalt av autentiske mestringsopplevelser fordi det ikke er basert på personlige erfaringer. Dersom verbal overtalelse har økt mestringstroen, kan senere mislykkede mestringsforsøk enkelt svekke mestringstroen igjen. Men selv om verbal overtalelse alene har sine begrensninger, kan det likevel bidra til mestring dersom en i tillegg tilbyr andre hjelpemidler. Forsøk på å øke mestringstroen utelukkende ved bruk av verbal overtalelse, uten å legge forholdene til rette for en god mestringsopplevelse, vil sannsynligvis føre til negative opplevelser. Dette vil igjen kunne svekke tiltroen til overtaleren samt svekke mestringstroen (Bandura, 1997a, s. 198). Verbal overtalelse er mest effektiv når den som overtaler anses som kompetent og pålitelig (Skaalvik & Skaalvik, 2010, s. 612).

Det er altså ikke hensiktsmessig at veilederne uten videre forsøker å overtale lærerne om at de vil oppleve mestring, dersom veilederne ikke i tillegg legger forholdene til rette for at lærerne får erfare positive mestringsopplevelser i klasserommet. Veilederne bør dermed oppmuntre, men samtidig forholde seg realistisk til hva som er mulige mestringsopplevelser for lærerne. Her er Vygotskij's teori (2001) om den proksimale utviklingssonen relevant. Veilederne bør hjelpe lærerne til å strekke seg innenfor deres nærmeste sone for utvikling - forventningene til lærerne er altså ikke for høye til at lærerne ikke har mulighet til å innfri forventningene, men heller ikke for lave til at lærerne ikke får utviklet seg.

2.4.4 Fysiologiske reaksjoner

Stressende og krevende situasjoner fremkaller ofte følelsesmessig opphisselse, noe som i visse tilfeller kan gi informasjon om kompetansen en har (Bandura, 1997a, s. 198). Fysiologiske reaksjoner kan slik være en kilde til informasjon om mestringstro. Fordi stor grad av opphisselse vanligvis vil svekke ens prestasjoner, er det større sjanse for å oppleve mestring dersom en ikke er opphisset eller anspent. Et moderat fysiologisk aktiveringsnivå, som "sommerfugler i magen", kan derimot øke ens oppmerksomhet og hjelpe en til å utføre oppgaver (Bandura, 1997b).

2.4.5 Aktuell skoleforskning på mestringstro

Nyere skoleforskning fokuserer også på læreres mestringstro. Skaalvik og Skaalvik (2005) understreker betydningen av at ansatte har tro på egen kompetanse til å mestre utfordringene, samt har tro på seg selv som aktører. Økt mestringsforventning er blant annet viktig for å redusere faren for utbrenthet (Skaalvik & Skaalvik, 2007). Det er funnet at norske lærere har høye forventninger til å mestre arbeidet, men at mestringstroen knyttet til tilpasning av undervisningen og å motivere elevene, er relativt lav. Derfor anbefales det at disse områdene styrkes både i lærerutdanningen og etterutdanning av lærere (Skaalvik & Skaalvik, 2017). Et viktig mål for VITE-piloten er å øke elevengasjementet, noe som henger nøye sammen med elevens motivasjon. Det kan derfor tenkes at deltakelse i VITE har potensiale til å fremme både motivasjon og engasjement hos elevene.

En tilnærming som ifølge Henson (2001) øker lærernes tro på seg selv, samt deres generelle og personlige mestringstro i klasserommet, er aksjonslæring. Denne tilnærmingen oppmuntrer

lærere til å stille spørsmål om teori og praksis, og systematisk evaluere egen undervisning. Kjernen ved metoden er refleksjon: deltakerne utforsker hva de holder på med, hvorfor de holder på med det, og hvilken påvirkning det har hatt i ettertid (Cabaroglu, 2014, s. 80). Aksjonslæring ser ikke bare på lærerne som forskningsobjekter, men også som kunnskapsutviklere (Cabaroglu, 2014, s. 80). I Cabaroglu sin studie beskriver lærerne som deltok i aksjonslæring at de er positive til metoden blant annet fordi de er aktive, tar ansvar for egen læring, kritisk evaluerer egen praksis og gjør endringer i klasserommet. Dette henger blant annet sammen med den delen av implementering som handler om ansattes eierforhold til endringen. Eierforholdet, som beskrevet tidligere i teorikapittelet, handler om at deltakerne har vært med i prosessen med å velge endring, at de opplever å ha reell innflytelse på endringsprosessen. Det vil være interessant å undersøke hvorvidt lærerne som deltar i prosjektet opplever å være forskningsobjekter eller kunnskapsutviklere, med større grad av deltakelse og innflytelse.

I Norge ser vi at det, i tråd med den internasjonale utviklingen, foregår et skifte hvor fokuset nå går mer over til skolebasert og kollektiv kompetanseutvikling. Dette skjer blant annet fordi nasjonale kompetansesatsinger ikke har gitt nok rom for å tilpasse satsingene lokalt (Utdanningsdirektoratet, 2018). En har altså sett betydningen av å gjøre tilpasninger og skape eierforhold til endringer. I dette fokuseres det blant annet på aksjonslæring hvor ansatte oppmuntres til kritisk refleksjon over dagligdagse erfaringer (Utdanningsdirektoratet, 2017).

Jeg har her presentert det teoretiske grunnlaget for studien, og vil videre gjøre rede for mine metodevalg.

3 Metode

Med utgangspunkt i problemstillingen “*Hvordan beskriver lærere og veiledere sin opplevelse med å delta i VITE-piloten, med fokus på implementering og mestringstro?*”, vil jeg her presentere mine metodevalg. Målet er å gi en grundig beskrivelse av hvordan forskningsprosessen har foregått, med utgangspunkt i hvordan den var planlagt, og hvordan den ble gjennomført. Jeg vil først gjøre rede for metodevalg, forberedelser og gjennomføring av intervju, samt analyse av intervjudata. Videre vil jeg diskutere studiens validitet og reliabilitet, samt etiske overveielser.

3.1 Metodevalg

Det er problemstillingen som skaper retningslinjer for hvordan et forskningsprosjekt kan utformes (Thagaard, 2016). For å besvare problemstillingen i denne studien har jeg vurdert kvalitativ intervjuundersøkelse som den mest hensiktsmessige metoden, fordi det gir mulighet til å bedre forstå verden sett fra intervjupersonenes side (Kvale & Brinkmann, 2017). Målet med forskningsintervjuet blir på denne måten å frembringe kunnskap som er grundig utprøvd (Thagaard, 2016). I et kvalitativt forskningsintervju produseres kunnskapen sosialt, gjennom interaksjon mellom intervjuer og intervjuperson (Kvale & Brinkmann, 2017). Intervjuene har gitt beskrivelser av fenomenene implementering og mestringstro, og bidratt til å svare på problemstillingen. Videre er intervjuene semistrukturerte, der noen av temaene ble tatt opp ved hjelp av struktur slik at opplevelsene og erfaringene kunne utdype studiens problemstilling (Silverman, 2011). Samtidig ønsket jeg å skape en åpen arena, hvor informantene kunne komme med fortellinger og erfaringer, noe som er vanskelig for intervjueren å forutse - og dermed vanskeligere å planlegge i en intervjuguide. På denne måten er intervjuene semistrukturerte, ved at deler av intervjuet er strukturert etter temaer fra teorien samtidig som intervjuguidene er åpne nok til at nye perspektiver kunne komme fram.

Intervjuene dekker områdene implementering og mestringstro, mens teori om VITE og veiledning for profesjonell utvikling er mer overordnet og vil gjennomsyre hele oppgaven.

3.2 Forberedelser til intervju

Det tidlige arbeidet med studien gikk ut på å lage en prosjektbeskrivelse. Først valgte jeg tema for oppgaven. Som tidligere nevnt har jeg savnet videobasert veiledning i studiet og i læreryrket generelt. Da jeg fant ut at Læringsmiljøsentret skulle gjennomføre et forskningsprosjekt om

videobasert veiledning var det derfor svært interessant for meg å få et samarbeid med dem. Jeg deltok på en VITE-workshop for å lære mer om bakgrunnen for prosjektet og hvordan prosjektet skulle gjennomføres. Videre måtte jeg finne ut hvilken teoretisk tilnærming jeg ønsket å ha til videobasert veiledning. Som forklart under *1.1 Bakgrunn*, tenkte jeg at implementering og mestringstro var interessante fokusområder, og dette hjalp meg til å spisse inn forskningsområdet mitt.

Utvalget i denne studien er gjort hensiktsmessig og målbevisst, ut fra hvem som deltar i forskningsprosjektet VITE. Ved et slikt utvalg velger en bevisst personer ut fra informasjonen de kan tilby, som ikke i like stor grad kan tilbys andre steder (Maxwell, 2008, s. 235). Grunnet tidsbegrensningene som følger med i et mastergradsprosjekt, har jeg valgt å intervju fem informanter - men det kunne vært gunstig med flere informanter, eller flere runder med intervju. Selv om studien er kvalitativ, og uansett ikke vil kunne generaliseres, ville flere informanter bidratt til økt kunnskap og forståelse om temaet jeg ønsker å undersøke. Det hadde også vært interessant å gjennomføre intervju både før første veiledningssamtale og etter prosjektet var fullført. På den andre siden er fordelen med å ha færre intervju at jeg får mer tid til å bearbeide informasjonen jeg har hentet inn.

Intervjuguidene (se vedlegg 3 og 4) ble utformet med utgangspunkt i teori om implementering og mestringstro. Videre valgte jeg ut undertemaer fra teorien som jeg fant mest relevant for studien og problemstillingen, ut fra hva jeg anser som mest hensiktsmessig knyttet til VITE-piloten. Under transkripsjonen har disse undertemaene bidratt til å kategorisere funnene. Jeg valgte også å gi intervjudeltakerne et informasjonsskriv (se vedlegg 5) med oversikt over kjernekomponentene - hovedområdene i det teoretiske rammeverket (emosjonell støtte, klasseromsorganisering, læringsstøtte). Hensikten var å skape bedre overblikk både for informantene og meg selv som intervjuer.

Jeg utarbeidet også et informasjonsskriv (se vedlegg 6) om mestringstro som de kunne se på undervegs i intervjuet om ønskelig. Hensikten her var å gi informantene støtte slik at de bedre kunne svare på spørsmålene. Da jeg hadde gjennomført det første intervjuet, så jeg imidlertid at innholdet i informasjonsskrivet ble for teoretisk, og at det ville være mer hensiktsmessig å presisere innholdet i begrepet muntlig. Derfor fikk de resterende intervjudeltakerne kun informasjonsskrivet om domeneene, og jeg introduserte begrepet mestringstro muntlig like før jeg

stilte spørsmålene om dette. Introduksjonen var svært kort, og innebar kun en setning om at mestringstro handler om i hvilken grad man tror man vil mestre en bestemt situasjon eller område. Dette har gitt informantene noe ulikt grunnlag for å svare på intervju spørsmålene, men denne forskjellen har sannsynligvis ikke hatt betydning for informasjonen som ble innhentet. Dersom jeg i forberedelsene hadde gjennomført en pilotering av intervjuundersøkelsen, kunne dette likevel vært ryddet opp i. Pilotering av intervjuundersøkelsen hadde vært svært nyttig av flere grunner, men dette ble ikke vektlagt grunnet tidsmangel.

3.3 Analyse av intervjudata

Det er den transkriberte teksten som utgjør forskningsprosjektets empiri, som igjen danner grunnlaget for analysen (Thagaard, 2016). Jeg har brukt programmet Microsoft Word til å transkribere lydopptakene. De fem intervjuene varte i mellom 30 minutter og 1 time, som til sammen utgjorde 56 sider transkribert materiale. Jeg har valgt å konvertere intervjuet fra talespråk til skriftspråk, da ordrett transkripsjon ikke vil være hensiktsmessig for denne studien. Ved å gi alle informantene ett felles skriftspråk bidrar dette også til å gi informantene maksimal anonymitet.

Det er en målsetning å analysere og tolke innhentet data med et åpent sinn - samtidig vil det være naivt å tro at forskerens perspektiv ikke har betydning for analysen, særlig med tanke på kontakten som oppstår mellom forskeren og intervjupersonen. Derfor vil mitt perspektiv som forsker farges av mine egne erfaringer, opplevelser og teoretiske bakgrunn (Postholm, 2005). Dette er ikke noe en kan unngå, men heller noe en bør være bevisst på. Helt siden jeg var lærervikar før studiet, og gjennom hele lærer- og masterutdanningen har jeg vært opptatt av hvordan jeg som lærer kan utvikle meg og hvordan dette kan jobbes med på skolenivå. Implementering og kollektivt utviklingsarbeid er et tema jeg har interessert meg for i lang tid. Jeg har særlig vært nysgjerrig på hvordan læreres eierforhold til endringen har betydning for implementeringskvaliteten. Dette har påvirket valgene jeg har tatt i arbeid med studien, og hvordan jeg har analysert og tolket datamaterialet.

Dataene i denne studien er behandlet ved bruk av tematisk analyse. Braun og Clarke (2006, s. 87) beskriver fem faser som bør inngå en tematisk analyse. Den første fasen innebærer å bli kjent med data. Dette foregår ved at man transkriberer, leser data flere ganger og noterer hovedidéer til koder. Gjennom å transkribere på en nøyaktig og omstendelig måte, ble jeg godt kjent med datamaterialet, og det ga meg mulighet til å begynne å analysere ved at jeg markerte

interessante funn undervegs. Ifølge Maxwell (2008, s. 236) er det et grunnleggende prinsipp innen kvalitativ forskning at dataanalyse burde utføres samtidig som datainnhenting. Dette tillater meg som forsker å gradvis finne fokusområder for intervjuene mine, og velge hvordan jeg kan teste konklusjonene som oppstår. Ved å lese transkripsjonene på nytt etter alle intervjuene var transkribert, kunne jeg starte med å notere meg hovedidéene til koder.

Jeg analyserte mens jeg transkriberte ved å markere tekst med ulike fargekoder. Det ble brukt såkalt åpen koding, som handler om å være oppmerksom og åpen overfor mønstre i data, og å identifisere temaer en finner interessante (Kvale & Brinkmann, 2017). Jeg leste transkripsjonene flere ganger, og forsøkte å finne sammenhenger på tvers av datamaterialet. Kodingen har vært både teori- og datadrevet. Braun og Clarke (2006, s. 87) understreker betydningen av å beskrive hva som er teoridrevet og hva som er datadrevet.

I intervjuguidene hadde jeg to teoridrevne hovedkoder: implementering og mestringstro. Underkategoriene for implementering var fasene initiering, gjennomføring og videreføring, med ulike fokusområder knyttet til hver av fasene. Underkategoriene for mestringstro var informantenes mestringstro før og etter gjennomført veiledning, samt hvordan øke informantenes mestringstro. Etter datainnsamlingen ble underkategoriene omgjort til ulike overskrifter som beskriver hovedinnholdet innen en bestemt kategori, som eksempelvis overskriften “God støtte er viktig, også for veilederne”. Dette er gjort for at det skal være lettere for leseren å fange hva som er sentralt i funnene. Disse overskriftene er datadrevne, men dreier seg samtidig om teori som tidligere er gjort rede for.

3.4 Validitet og reliabilitet

Studiens validitet handler om gyldigheten av de tolkningene forskeren har kommet fram til. Validiteten styrkes ved at forskeren er gjennomsigtig - altså at det kommer tydelig fram hvordan forskningsprosessen er gjennomført (Silverman, 2011). Innholdet i dette metodekapittelet er altså med på si noe om validiteten. Ved at jeg har gått nøye gjennom de ulike stegene i prosessen; forberedelser, gjennomføring og analyse, har dette altså bidratt til å øke studiens validitet.

En viktig side ved validiteten er å se på hvorvidt en metode er egnet til å undersøke det den skal undersøke (Kvale & Brinkmann, 2017, s. 277). Jeg har argumentert for at kvalitativ intervjuundersøkelse er den mest hensiktsmessige metoden for å besvare problemstillingen i denne studien fordi det gir informantene mulighet til å gi utfyllende beskrivelser av sine

erfaringer og tanker knyttet til fenomenene implementering og mestringstro. Videre inngår det i beskrivelser om validitet, at forskeren som person er avgjørende for evalueringen av den vitenskapelige kunnskapen som blir produsert. Kvale og Brinkmann (2017, s. 277) omtaler dette som håndverksmessig kvalitet, hvor forskeren kontrollerer funnene og tolkningene på en kritisk måte. En måte å gjøre dette på er å bruke informantdialog, hvor en oppsøker informantene og tilbyr dem å vurdere tolkningene og gi kommentarer. Grunnet tidsbegrensninger har jeg ikke gjort dette, noe som kan regnes som en svakhet ved studiens validitet.

Når det gjelder studiens indre validitet trekker Thagaard (2016) særlig fram betydningen av å reflektere over forskerens posisjon, som dreier seg om hvilke personlige erfaringer forskeren har og hvordan han eller hun posisjonerer seg i forhold til deltakerne. Ved at jeg har lest teori om implementering og mestringstro har jeg dannet meg en forforståelse som jeg bringer med meg inn i intervjuene. Dette er helt nødvendig for at jeg skal kunne stille relevante spørsmål og oppfølgingsspørsmål underveis i intervjuene. Samtidig påvirker det hvordan jeg fortolker informasjonen, og jeg risikerer å tolke på en måte som gjør at funnene samsvarer med mine bevisste eller ubevisste hypoteser. For å sikre validiteten forsøkte jeg derfor å unngå ledende spørsmål, og underveis i intervjuene prøvde jeg å avklare eventuelle misforståelser, eller få bekreftelse av meninger.

Ytre validitet handler om generaliserbarhet eller overførbarhet - altså hvorvidt funnene kan generaliseres og overføres til andre situasjoner. Kvale og Brinkmann (2017, s. 189) stiller seg kritisk til konsekvente krav om at samfunnsvitenskapelig kunnskap må være universell. De viser til pragmatiske, konstruksjonistiske og diskursive tilnærminger som derimot oppfatter sosial kunnskap som sosialt og historisk kontekstualiserte måter å forstå verden på. I min studie har jeg et lite, og målbevisst utvalg, som gjør at funnene som tidligere nevnt ikke kan generaliseres. Funnene kan likevel få fram interessante perspektiver, og bidra til å gi nyttig informasjon om VITE-piloten som VITE kan ta med seg i sin evaluering av prosjektet.

Studiens validitet henger tett sammen med, og avhenger av studiens reliabilitet. Studien mister altså sin validitet, eller gyldighet, dersom den ikke er reliabel, altså pålitelig. På lik linje med validitet dreier reliabilitet seg om å redegjøre for hvordan dataene er blitt utviklet i løpet av forskningsprosessen. Intern reliabilitet sier noe om graden av samsvar i konstruksjon av data mellom forskere som arbeider innenfor samme prosjekt (Thagaard, 2016). Selv om denne

studien skrives individuelt, kunne jeg spurt en medstudent om hjelp til å kode data, og eventuelt tolke funnene. Dette ville styrket studiens reliabilitet, men er ikke blitt prioritert grunnet tidsbegrensninger. Ved at jeg har presentert direkte sitat fra intervjuene i resultatdelen, gir dette likevel leseren mulighet til å være med på å vurdere og fortolke innholdet.

Ekstern reliabilitet handler om hvorvidt resultatene kan reproduseres på et annet tidspunkt av andre forskere (Kvale & Brinkmann, 2017). Innen kvalitativ forskning kan det være vanskelig å gjenta en undersøkelse på et annet tidspunkt, eller med et annet utvalg (Thagaard, 2016). Ved at jeg har brukt semistrukturert intervju, og har brukt min forforståelse når jeg har stilt oppfølgingsspørsmål, er hvert intervju ulikt og kan ikke replikeres.

Studien kunne vært en såkalt “mixed method” studie, hvor en bruker varierte metoder. Ved å bruke varierte metoder reduserer en sjansen for tilfeldige assosiasjoner og systematiske skjevheter (bias), samt legger til rette for en bedre vurdering av overførbarheten (Maxwell, 2008, s. 243). Dersom jeg i tillegg til å intervjuer, også hadde gjennomført observasjon av veiledningssamtaler, kunne dette gitt supplerende informasjon som et intervju ikke vil kunne fange opp. Ved bruk av observasjon ville en fått tak i flere detaljer rundt innholdet i veiledningen. I et intervju vil informantens hukommelse påvirke hva som kommer fram. I tillegg går et intervju fort, og informanten rekker dermed ikke nødvendigvis å overveie hva som er viktig å fortelle. Det kan være poeng som informanten ikke anser som viktig å fortelle, men som er svært relevant for studien. Det krever mye tid å bruke varierte metoder, i tillegg til at omfanget kunne blitt for stort for en masteroppgave, og dermed har jeg valgt å holde meg til intervju som metode.

3.5 Ethiske overveielser

Forskningsprosjektet ble meldt inn til Norsk Samfunnsvitenskapelig Datatjeneste (NSD), og ble godkjent (se vedlegg 1) fordi det tilfredsstilte de forskningsetiske retningslinjene til Den nasjonale forskningsetiske komité for samfunnsvitenskap og humaniora (NESH, 2006).

Jeg sendte først inn prosjektbeskrivelse og intervjuguidene til NSD og søkte om godkjenning av prosjektet. Da jeg fikk klarsignal fra NSD, ble veilederne i VITE spurt om å delta i intervju med meg. Da de samtykket, fikk jeg vite hvilke skoler de veiledet på, og jeg sendte da e-post til ledelsen på disse skolene. E-posten inneholdt informasjon om prosjektet og en kort

beskrivelse av hensikten med studien, samt informasjonsskrivet (se vedlegg 2). Jeg spurte også om tillatelse til å få ta kontakt med lærerne og inviterte dem til intervju. Da jeg fikk godkjenning sendte jeg lærerne en e-post med forespørsel om å delta i intervju. E-posten inneholdt informasjonsskrivet og et estimat på hvor lang tid intervjuet ville ta. På denne måten fikk jeg ikke kontaktinformasjonen til lærerne før de hadde sagt ja til å delta i studien.

Informantene ga sitt informerte samtykke til å delta i intervjuet, både muntlig og skriftlig. I informasjonsbrevet ble de gjort oppmerksomme på at de kunne trekke seg når som helst og få alle data om seg selv slettet (se vedlegg 2). Informantene fikk opplyst at de ville forbli anonyme slik at hensynet til taushetsplikten og personvernet ble overholdt. All data er forsvarlig lagret i en passordbelagt elektronisk mappe og vil bli slettet ved prosjektets slutt. Dette er i tråd med forskningsetiske retningslinjer i NESH (2006).

Fordi VITE er et prosjekt med få deltakere, har jeg lagt ekstra vekt på å ivareta informantenes personvern. Informantene vil anonymiseres i stor grad, ved at jeg hverken sier noe om deres kjønn, alder eller utdanning. Dette kan svekke funnenes reliabilitet og validitet, men personvernet kommer først. I tillegg har jeg unngått å bruke betegnelsene “informant 1”, “informant 2” osv. Dersom jeg hadde gjort dette kunne en lettere funnet et mønster og kjent igjen hvem som har sagt hva.

Jeg har nå gjort rede for og begrunnet mine metodevalg, og vil videre legge frem resultatene fra min intervjuundersøkelse.

4 Resultat

Jeg vil her presentere funnene med utgangspunkt i temaene i intervjuguidene: implementering og mestringstro. Først presenteres funn fra intervju med to veiledere. Her vil temaet implementering bestå av fasene initiering, gjennomføring og videreføring. Gjennomføringsfasen innebærer undertemaene kjernekomponenter, opplæring og lojalitet. Videre er temaet mestringstro knyttet til det å gi veiledning.

Deretter presenteres funn fra intervju med tre lærere. Også her vil temaet implementering bestå av fasene initiering, gjennomføring og videreføring. Gjennomføringsfasen tar for seg undertemaene opplevd behov, eierforhold, kjernekomponenter og deltakelse. Mestringstro er her knyttet til domeneene emosjonell støtte, klasseromsorganisering og læringsstøtte, samt det å gjennomføre endringer i klasserommet.

4.1 Veilederne

Veilederne er ansatt på Læringsmiljøsentret, hvor de som en del av arbeidet sitt nå er veiledere for VITE. Ingen av de har tidligere erfaring med videobasert veiledning. Av hensyn til personvernet, oppgir jeg ikke veilederens kjønn, men for enkelthetens skyld vil jeg omtale begge veilederne som hunkjønn.

4.1.1 Endringsprosessen

Forberedelser og støtte

Det kommer fram at forberedelsene i VITE har bestått av sertifisering i CLASS (Classroom Assessment Scoring System), deltakelse på et seminar over to dager, samt en rekke forberedelsesmøter. Veilederne forteller at de ikke er så godt kjent med veiledningssituasjonen, hvorav en veileder påpeker at de ikke har fått øvd på forhånd, noe hun hadde ønsket de gjorde. Likevel fremstår de begge positivt innstilt til å gjennomføre veiledningen. En veileder sier:

“Så vet jeg ikke helt om en kan bli helt forberedt på det (veiledningssituasjonen) heller. At en må bare ta det litt som det kommer, og egentlig føle seg fram, og at veien blir litt til mens prosjektet forløper.”

Den andre veilederen uttrykker noe lignende:

“Men det (å gi veiledning) er jo sånn som kommer. Jeg merker jo jeg var mye tryggere bare etter første gangen. Så det er jo, ja, noe man vokser inn i da kanskje.”

Videre snakker vi om hvordan veilederne opplever støtten de selv har fått i prosjektet. Veilederne forteller at de har fått støtte i form av å se videoene av lærerne de veileder i lag med andre veiledere, og den ene veilederen understreker verdien av hjelpen hun har fått til å finne forbedringspotensiale i videoene.

Når det gjelder hva som har vært viktig i den støtten veilederne har fått, fremhever den ene informanten hvordan hun opplever at det er lov til å være usikker og kjenne på at dette er skummelt - særlig den første veiledningsøkten. Den andre informanten sier det har vært viktig å få hjelp fra erfarne veiledere.

Vi går over til hvilken støtte veilederne eventuelt har savnet i prosjektet. Før hver veiledningsøkt er det lagt opp til at veilederne skal sende en e-post og skrive hva veilederen vil fokusere på i veiledningsøkten, både noe som var positivt i videoen og noe som har forbedringspotensiale. Det har oppstått usikkerhet vedrørende hvordan denne e-posten bør skrives, og det uttrykkes et ønske om at veilederne hadde snakket mer om dette i fellesskap før prosjektet startet. Den ene veilederen synes det hadde vært fint om de fikk muligheten til å øve på ulike veiledningssituasjoner sammen underveis. En veileder gir også uttrykk for at hun har ønsket noe mer støtte underveis i prosjektet.

Videre kunne de tenkt seg mer faste møtepunkt hvor veilederne går sammen og blant annet ser video av lærerne de veileder. Den ene veilederen påpeker at det er ulikt hvor langt i prosessen de forskjellige veilederne er kommet med lærerne de veileder. Likevel tenker hun det kunne vært mer faste møter hvor de hadde en runde på hvor langt hver av de er kommet i prosessen, hvordan det har vært, hva som har vært utfordrende, og lignende. Veilederen forklarer videre:

“... så jeg vil jo selvfølgelig veilede på en annen måte enn det kollegaene mine vil gjøre, men jeg tror likevel ved å ha noen enda tydeligere felles retningslinjer da, og litt mer sånn underveis... fordi vi hadde en del i forkant, men ikke nå når vi faktisk er i gang, og det er jo egentlig nå vi ser ting som er litt sånn “oi, hvordan skal en gjøre dette?”

Forståelse av kjernekomponentene

Her går vi inn på i hvilken grad veilederne forstår hva domenene emosjonell støtte, klasseromsorganisering og læringsstøtte går ut på, samt teorien som ligger bak. Veilederne sier de forstår domenene og teorien bak relativt godt. Det understrekes at CLASS-sertifiseringen gjennomføres årlig, og at det sånn sett er brukt mye tid på å forstå de ulike domenene. Lærererfaringer fra klasserommet har gjort det lettere å knytte teorien opp mot praksis - noe som har vært veldig nyttig i veiledningssituasjonen.

Samtidig kommer det fram at teorien i større grad kunne vært eksemplifisert på en konkret måte, og at de kunne lært mer om hva de ulike dimensjonene påvirker:

“Men jeg føler kanskje at jeg har ikke sånn kjempe-stort repertoar for å forklare, hvis det er positivt klima da, hva er det det er bra for? Hva er utfallet for lærersensitivitet, hva sier forskning at det hjelper på?”

Videre snakker vi om lærernes forståelse av domenene. På det første møtet med lærerne, som beskrives som en oppstartssamtale, forteller veilederne at de hadde med et informasjonsskriv om domenene som de gikk gjennom sammen med læreren. I tillegg hadde de med en norsk artikkel hvor domenene ifølge den ene veilederen er “veldig ryddig og tydelig presentert”. Lærerne ble oppmuntret til å lese artikkelen på egen hånd.

I e-posten som sendes ut i forkant av veiledningsøktene oppmuntrer den ene veilederen til at lærerne kan tenke gjennom om det er noe de ønsker å ta opp og snakke om utover det som står i e-posten. Ved hver veiledningsøkt går også veilederne kort gjennom de dimensjonene som er i fokus den økten. Den ene veilederen understreker at hun ikke snakker så mye om teorien bak, men heller har forsøkt å knytte innholdet i dimensjonene opp mot praksis. Den andre veilederen forteller at hun blant annet bruker CLASS-manualen til å vise læreren hva hun ser etter innenfor de ulike dimensjonene:

“... for eksempel hvis det handler om positivt klima, så kan du se under hva du ser etter, og da gå gjennom hva er det en ser etter under positivt klima. Om elevene respekterer hverandre, om det er smil, latter, entusiasme. Så de vet hva jeg ser etter.”

Når det gjelder støttematerialet for lærerne som ligger på et lukket område på nett, forteller veilederne at lærerne har fått e-poster med passord og blitt forklart både felles og individuelt hvordan de bruker dette. Veilederne har ikke snakket mer med lærerne om støttematerialet etter oppstartssamtalen.

Veilederne synes det er vanskelig å si noe om i hvilken grad de opplever at lærerne har forstått domenene, men de tror lærerne synes domenene er relevante. Ifølge en veileder virker lærerne interessert når de ser på CLASS-manualen, men hun tror ikke de har så veldig godt overblikk over domenene:

“Men noen ganger har vi også sett på selve manualen, brukt manualen, og sett det og det er innen produktivitet. Og da føler jeg de er interessert, men de har nok ikke så veldig godt overblikk over de der. Og det har vi kanskje ikke lagt opp til heller.”

Veiledning, tilpasninger og videreføring

I veiledningsøktene spør lærerne gjerne om tips og råd fra veilederne, men ofte finner de løsninger sammen, og lærerne kommer gjerne med egne forslag til endringer. Veilederne sier de forsøker å gi helt konkrete råd om hva lærerne kan gjøre i klasserommet, ved å diskutere alternative tiltak.

Slik den ene veilederen ser det, har de vært ganske samkjørte når det gjelder gjennomføring av prosjektet slik det opprinnelig var tenkt. Hun tenker at rammene må være de samme for alle lærerne dersom de skal kunne ha et sammenligningsgrunnlag når de evaluerer prosjektet. Hun påpeker også at planen er at de vil be lærerne om feedback etter prosjektslutt, og at de i fremtiden gjerne må gjøre det mer individuelt tilpasset fordi lærerne ikke nødvendigvis har de samme behovene. Eksempelvis vil noen lærere ha behov for mer veiledning i emosjonell støtte, og mindre i læringsstøtte, og dermed bør de tilpasse hvor mye tid som brukes på hvert av domenene.

En veileder forteller at hun har tilpasset e-posten hun sender til lærerne i forkant av veiledningsøkten. Den ene læreren har hun skrevet en svært kort e-post til hvor det bare står hva som er tema for økten, eller ikke sendt noen e-post i det hele tatt. Hun forklarer at hun synes det er vanskelig å formulere seg på en måte som ikke oppleves for negativt når det gjelder lærerens forbedringspotensiale. Videre forteller veilederen at hun har en veldig god dialog med

denne læreren når de møtes, og at hun føler hun får godt fram det hun mener når de snakker sammen. Med den andre læreren er det omvendt - veilederen forteller at hun her skriver en lengre e-post med mer spesifikk informasjon om hva hun har sett i videoen, fordi hun føler at hun ikke får det godt nok fram bare ved å snakke med henne.

Når det gjelder å veilede lærerne i hvordan de kan fortsette å utvikle seg innen domeneene etter prosjektslutt kommer det fram at veilederne ikke har noen plan for dette. Ifølge en veileder får lærerne tilgang til videoene sine gjennom et sikkert lagringssystem, og det understrekes at disse kan brukes også i etterkant av prosjektet. Når jeg følger opp med å spørre om hun har oppmuntret læreren til å fortsette med å filme seg selv i klasserommet etter prosjektet, svarer hun:

“Da måtte de nok ha søkt om tillatelse selv, av foreldre og... Men jeg tenker jo kanskje mer å bruke hverandre mer da, kanskje at lærerne seg i mellom kan observere hverandre og være litt mer sånn støttespiller.”

Selv om veiledningsprosjektet ikke innebærer veiledning i hvordan den profesjonelle utviklingen kan fortsette etter prosjektslutt, har veilederen altså noen refleksjoner rundt mulige tiltak.

4.1.2 Mestringstro

Mestringstro i endring

Vi snakker om veiledernes mestringstro når det gjelder å gjennomføre veiledningen. Veilederne forteller at de var nervøse i forkant av den første veiledningsøkten. En veileder sier hun følte hun hadde for liten erfaring fra jobb i skolen til å gjennomføre veiledningen, men at hun etter hvert begynte å tenke:

“... nå må jeg bare legge dette fram som at jeg baserer disse veiledningene på et verktøy og et rammeverktøy som jeg er sertifisert til å bruke, og i den forstand “ekspert” i hermetegn på dette verktøyet”.

Videre synes en veileder at første runde med veiledning var veldig hyggelig, og at lærerne var veldig imøtekommende. Hun sier hun er positivt overrasket over hvordan veiledningen har gått, og at det har mye med lærerne å gjøre - at de har en positiv innstilling og har vært veldig lette å samarbeide med.

En veileder forteller at hun brukte lang tid på å forberede seg, men at hun likevel trodde det skulle gå bra. Selv om begge veilederne var nervøs i begynnelsen, kommer det altså fram at begge hadde tro på at de ville mestre veiledningen.

Når det gjelder eventuelle endringer i mestringstro etter at de har gjennomført veiledning, sier en veileder at det går opp og ned. Noen ganger har hun inntrykk av at lærerne synes veiledningen er veldig nyttig, og andre ganger - gjerne med den samme læreren - er hun mer usikker på hvorvidt veiledningen gir læreren noe særlig. Hun påpeker at hun har troen på seg selv, men at hun også tror hun kan utvikle seg og bli enda bedre. Den andre veilederen sier hun nå føler seg mer rustet for å gjennomføre veiledningen, selv om hun kan være usikker i blant.

Hvordan øke mestringstroen?

Veilederne forteller om hva de tror kan øke deres mestringstro. Ifølge en veileder må det viktigste være responsen fra lærerne - det betyr mye for henne når lærerne sier at noe har vært kjekt eller nyttig.

En veileder sier at det å få hjelp av en kollega til å se på videoer, og få følelsen av hun er på rett spor har vært viktig for mestringstroen. Det har vært betryggende for henne å få en bekreftelse på at måten hun tenker på ikke høres negativt ut. Videre sier hun at:

“... dette er jo læring for meg også, jeg ser jo at jeg blir tryggere jo flere ganger jeg gjør dette her, nettopp fordi jeg lærer meg måter å formulere meg på, og lærer meg måter å si ting...”

Vi snakker om hvordan veilederne har jobbet for å øke lærernes mestringstro. Begge veilederne sier de gjennom hele veiledningsøkten forsøker å fokusere på det positive hos lærerne. En veileder sier hun prøver å lete etter, og fortelle lærerne, hva de er god til. Hun sier hun gir skryt og komplimenter, blant annet når det gjelder lærernes innsats.

Den andre veilederen er veldig bevisst på at hun alltid starter veiledningssamtalene med det positive hun har funnet i videoen. Når det gjelder videoklippet hun har valgt hvor det finnes forbedringspotensiale, har hun ved spesielt én dimensjon forsøkt å trygge læreren ved å fortelle at dette ifølge forskning er en dimensjon som mange lærere strever med.

4.2 Lærerne

Ingen av lærerne har tidligere erfaring med videobasert veiledning i jobben sin. Foreløpig har lærerne hatt mellom tre og fire veiledningsøkter hver. På lik linje med avsnittet før om veilederne, vil jeg for enkelthetens skyld omtale alle lærerne som hunkjønn.

4.2.1 Endringsprosessen

Opplevd behov og støtte

Lærerne forteller om i hvilken grad de føler et behov for å utvikle klasseromspraksisen sin på et generelt grunnlag. En lærer forteller at hun ikke har kjent på behovet tidligere, men at hun gjør det nå som hun er i en klasse hun synes det er utfordrende å jobbe i. En annen lærer sier at hun ikke opplever et stort behov, men likevel ønsker å utvikle seg:

“Jeg er litt sånn at hvis, den dagen jeg bestemmer meg for at jeg ikke har mer å lære, så har jeg ikke mer å gjøre i klasserommet. Så det er jo derfor jeg er med, ikke fordi noen har holdt det over meg og sagt at dette må du gjøre. Men jeg tenker at vi er nødt til å være åpne for å få tilbakemeldinger, for å endre praksisen vår. Hvis ikke blir vi ikke bedre lærere.”

Vi snakker om i hvilken grad lærerne føler behov for å utvikle seg innenfor kjernekomponentene, eller domeneene; emosjonell støtte, klasseromsorganisering og læringsstøtte. De synes det er litt vanskelig å uttale seg om alle domeneene, da de ikke har fått veiledning på alle enda. En lærer sier hun i utgangspunktet hadde hatt lyst til å utvikle seg innen emosjonell støtte, men at hun har fått gode tilbakemeldinger av veilederen på dette området - noe hun synes er veldig interessant og positivt. Slik en annen opplever det, trenger hun å utvikle seg innen klasseledelse, som hun tenker går inn under klasseromsorganisering. En lærer sier hun ikke har et stort behov for å utvikle seg innen noen av domeneene, men at hun alltid kan bli bedre, og at hun generelt er oppmerksom på alle de tre domeneene. Så langt som de er kommet i prosjektet når intervjuene ble gjennomført, er det ingen av lærerne som tenker at andre tema ville være mer relevant å fokusere på, enn de domeneene som inngår i prosjektet.

Når det gjelder behov for å se seg selv i praksis på video, kommer det fram at ikke alle lærerne hadde et stort behov for, eller ønske om, å se seg selv på video i utgangspunktet, men at de i etterkant har sett hvor nyttig det er:

“Så jeg tenker at jeg hadde liten grad av behov for å se på det, men stor nytte av det... Jeg tenker det at det er en video av undervisningen, det er det som gjør det så nyttig, fordi at hadde det vært i real time, altså med en observatør for eksempel, så ville ikke det blitt helt det samme. For med en video så kan vi sitte sammen og se eksemplene, en kan spole tilbake, se hva du gjorde her. Så jeg tenker at ja, det er nyttig.”

En annen lærer forteller derimot at hun har opplevd et stort behov for å se seg selv i praksis på video, og beskriver nytteverdien på lik linje som læreren over:

“Det er så spennende. Det er så helt... jeg kan få helt andre perspektiver på meg selv enn det går på noe annen måte. Om det hadde sittet et annet menneske der og fortalt meg etterpå så hadde det alltid vært med hennes briller. Mens kamera, det er helt... jeg synes det er kjempebra.”

En lærer påpeker at det å se seg selv på video og få tilbakemeldinger fra veileder, uavhengig av rammeverket, har vært svært nyttig. Hun kjenner at hun ikke nødvendigvis hadde trengt et rammeverk for sin egen del.

Videre går vi inn på hvordan lærerne opplever støtte fra ledelsen vedrørende deres deltakelse i VITE-piloten. Erfaringene beskrives stort sett som positive. En lærer sier hun har fått god støtte, og at støtten mest har kommet til uttrykk som “klapp på skulderen”. Hun har ikke hatt så mye ledig tid til veiledning, og har derfor måttet legge noen av veiledningsøktene til møtetider, noe ledelsen har sagt er greit. Dette tolker hun som et signal på at ledelsen synes tiden hun bruker på prosjektet er verdifull.

En lærer forteller at ledelsen er svært positiv til prosjektet og har hatt et stort ønske om at deres ansatte skulle delta. Samtidig opplever hun at ledelsen ikke helt har forstått hva prosjektet innebærer, og hvor mye tid det krever å delta - noe som gjenspeiler hvordan de presenterte prosjektet for lærerne. Hun tenker at det hadde vært lettere for ledelsen å gi støtte underveis dersom de hadde satt seg litt mer inn i prosjektet på forhånd:

“Sant, at de visste litt mer hva vi bega oss ut på og hva vi skulle være med på. For da er det enklere å si noe om at det er fullt forståelig at dette tar mye tid.”

Forståelse av kjernekomponentene, og deltakelse

Lærerne har varierende grad av forståelse for hva domeneene emosjonell støtte, klasseromsorganisering og læringsstøtte går ut på og teorien som ligger bak. Stort sett forstår de domeneene de har fått veiledning på så langt, men enkelte opplever de som litt vel teoretisk og at det er lettere å forstå dersom de knyttes mer opp mot praksis og en reell kontekst med helt konkrete eksempler. Forståelsen øker også når veilederne minner de på hva domeneene dreier seg om i veiledningsøktene. En lærer føler hun forstår både hva domeneene går ut på, og teorien som ligger bak, ganske godt. En annen peker på klasseromsorganisering som mest uklar, blant annet fordi hun ikke automatisk hadde tenkt at dimensjonen negativt klima var en del av dette domenet:

“Men jeg ser jo, sånn når jeg blir forklart det, så ser jeg jo hvorfor det skal være der. Men at det ikke var noe jeg hadde tenkt på da, selv.”

Foreløpig har ikke lærerne sett noe særlig på videomaterialet med informasjon om det teoretiske rammeverket som de har fått tilgang til på nett. En lærer sier hun setter pris på at hun har tilgang til det, og synes videoene er veldig fint lagt opp, men at hun bare så vidt har rukket å se på det i den travle hverdagen. En annen forteller at heller ikke hun har fått tid til å se på videomaterialet, men at hun har skimlest en artikkel hun fikk av veileder som omhandlet det teoretiske rammeverket, noe hun beskriver som nyttig.

Lærerne har i varierende grad gjennomført planlagte endringer i klasserommet etter veiledningsøktene. Det handler blant annet om at lærerne har fått så gode tilbakemeldinger at det har vært lite å ta tak i. Det har gjerne vært små innspill, men ikke noe som har gjort at læreren gjør endringer i undervisningen. En lærer forteller at hun har gjort små, planlagte endringer etter hver veiledningsøkt. På spørsmål om hvordan hun synes dette har fungert, svarer hun:

“Det har gått kjempefint. Og det har føltes bra. Det har jo ikke vært så store endringer. Men det er bare sånne små lirkinger, som gjør at det flyter bedre. Så det har vært kjempebra.”

En lærer sier hun til en viss grad har gjort endringer, og at hun har blitt mer bevisst på enkelte ting. Videre skulle hun ønske hun oftere tok seg tid til å se på notatene fra veiledningsøktene

slik at hun kan minne seg på hva det ble snakket om, og hva som var lure tips. Hun forteller at hun gjerne kunne gjort notatene litt mer systematisk for seg selv, og kanskje laget en huskeliste for hva hun vil endre eller hva som var de beste tipsene. Hun synes også det hadde vært nyttig med en oppsummering på slutten av hver veiledningsøkt, gjerne med et spesifikt “oppdrag” hun skal gjennomføre til neste økt. Når det gjelder hvordan det har gått å gjennomføre endringer i klasserommet sier hun:

“Den endringen som jeg har gjort tenker jeg jo er positivt, og det vil jeg fortsette med, det burde jeg gjort i andre klasser som jeg har også tenker jeg”.

Noen av lærerne sier de har fått tilbud om å velge et videoklipp som de ønsker å vise og diskutere sammen med veileder, men at de ikke har valgt noe. Slik den ene læreren opplever det, kan de snakke om generelle hendelser de har tenkt på uten at det trenger å gjelde spesifikke tidspunkt i et videoklipp. En annen lærer husker ikke om hun har fått tilbud om å velge videoklipp selv, men det virker ikke som hun har hatt behov for å velge heller:

“Men jeg synes de samtalene, de veiledningssamtalene er veldig sånn intense på en god måte, intense med at det går, vi får tatt opp veldig mye, så går det sånn slag i slag.”

Eierforhold og videreføring

Lærerne opplever i stor grad at de har et eierforhold til endringsprosessen - at deres innspill er viktig og at de er med på å påvirke hva endringen skal være og hvordan den skal skje. En lærer beskriver det slik:

“Jeg ser jo det at jeg ser selv også de tingene som ikke fungerer så godt... Jeg føler absolutt at det er en dialog og veileder kommer med gode forslag og ofte så er de forslagene veldig, ja, passende. Så jeg føler stor grad av eierskap til prosessen.”

En lærer presiserer at det er hun som kjenner elevgruppen, slik at en person utenfra selvfølgelig kan kommentere og gi forslag til endringer, men at det helhetlige bildet på undervisningen hennes ikke vil komme helt fram.

Vi snakker om hva lærerne tenker om å evaluere sine erfaringer sammen med kollegaer eller ledelsen etter prosjektslutt. Ingen av lærerne har foreløpig noen konkrete planer om å gjøre dette, men alle stiller seg positive til det. En forteller:

“Ja, det tenker jeg er bare positivt... Jeg håper jeg kan klare å oppsummere det på et vis. Det tror jeg at jeg skal gjøre uansett sånn at jeg sitter igjen med “dette her var det jeg lærte av å være med på dette prosjektet”.”

En lærer sier hun tror det vil være fornuftig dersom hun og de andre lærerne som har deltatt på prosjektet, setter seg ned med ledelsen og deler erfaringene sine - slik at ledelsen bedre kan forstå hvordan de har opplevd det, og hvor mye tid de har brukt på det. Videre forteller hun at hun hele tiden deler erfaringer og opplevelser med kollegaene som også får veiledning.

I hvilken grad tror lærerne de vil fortsette å fokusere på domeneene emosjonell støtte, klasseromsorganisering og læringsstøtte etter prosjektslutt? En lærer sier hun tenker dette er noe som alltid er en del av hennes undervisning, men at hun kanskje vil være mer bevisst på det nå. En annen lærer vil fortsette å fokusere på domeneene både i den klassen det filmes i, og når hun underviser i andre klasser:

“Jeg tror jeg kommer til å tenke mye på det. Fordi jeg har jo veldig mange andre klasser, og jeg har allerede, det er liksom med meg, inn der også. Sånn, automatisk.”

Lærerne har i varierende grad tenkt på hvordan de vil jobbe for å vedlikeholde eventuelle endringer etter prosjektslutt. Stort sett handler det om at de vil fortsette med det de gjør som er bra, og forsøke å være mer bevisst på de aspektene som har vært utfordrende. En lærer sier hun praterte veldig mye med en kollega som også får veiledning, og at de kan fortsette å snakke sammen etter prosjektslutt. Hun tenker de kan hente opp igjen det de har hatt om, og gå gjennom de ulike domeneene sammen. En annen lærer sier hun gjerne vil lage en tydelig liste med påminnelser til seg selv om hva hun må huske å fokusere på.

På spørsmål om hva lærerne tenker om å bruke videoobservasjon flere ganger, virker de positive. De mener det ville vært best å gjøre det i samarbeid med kollegaer, og ikke alene. En lærer sier:

“Det er jo alltid positivt å gjøre det sammen med andre, å få noen helt andre sitt syn på det jeg gjør. Man gror gjerne fast i måter å gjøre ting på, så ser man ikke, man tror noe er selvfølgelig, så trenger det jo ikke å være det.”

En lærer sier hun ikke ville hatt noen problemer med å modellere - at andre fikk se videoklipp fra hennes lærerpraksis. Da ville hun delt både positive og utfordrende opplevelser, og det hadde vært viktig at hun fikk snakket gjennom det og begrunnet valgene sine.

Avslutningsvis snakker vi om hva lærerne tenker om å se video av andre lærere og diskutere deres praksis - enten lærere som har utfordringer eller noen som mestrer situasjoner som de synes er vanskelige. Lærerne forteller at de synes det hadde vært mest nyttig å se video av andre lærere dersom de kjenner både læreren og elevene fra før. På den måten vil de ha mer forståelse for situasjonen, og få større utbytte av det.

4.2.2 Mestringstro

Lærerne forteller at de hadde relativt høy mestringstro når det gjelder gjennomføring av endringer i klasserommet før første møtet med veileder. Dette har i liten grad endret seg nå etter de har fått veiledning. En lærer forteller derimot at mestringstroen har økt litt, og sier:

“Da tenker jeg at nettopp det at jeg har fått høre ting som fungerer, det er jo veldig hyggelig, og det øker jo bare den generelle troen og mestringsfølelsen. Så jeg tenker at jeg, ja, at jeg sitter igjen med en positiv følelse.”

Når det gjelder hva som i størst grad kan øke lærernes mestringstro angående gjennomføring av endringer i klasserommet, fremhever en lærer at det viktigste er å få veiledning og tips på hva hun kan endre. Flere av lærerne forteller på den andre siden at det viktigste er elevenes respons. En sier:

“Det vil jo være den direkte responsen jeg får fra elevgruppen. At det går bedre, at jeg klarer å fange inn alle, og at alle er med.”

Jeg spør lærerne hva de tenker at de selv og veilederen kan gjøre for å øke mestringstroen på dette området. En lærer sier mestringstroen er såpass høy at hun ikke tror den kan øke mer, og

at hun får til det hun bestemmer seg for. En lærer sier at hvis det hadde vært tid til mer veiledning enn slik det er lagt opp til nå, kunne det vært nyttig å terpe spesielt på det hun kjenner at hun ikke får til så godt, og få oppmuntring på dette.

Videre snakker vi om lærernes mestringstro når det gjelder domeneene emosjonell støtte, klasseromsorganisering og læringsstøtte. Slik den ene læreren beskriver det, har mestringstroen vært høy på alle domeneene både før og etter veiledning. En annen lærer sier hun har høy grad av mestringstro, men at hun sliter mest med atferdsledelse, en dimensjon som går under klasseromsorganisering. Hun er usikker på hva hun selv kan gjøre for å øke mestringstroen sin, men sier det er nyttig når veilederen er konkret og peker helt spesifikt på hva som ikke fungerer slik at hun kan ta ordentlig tak i det. Klasseromsorganisering trekkes fram som utfordrende også av en annen lærer, som videre sier at mestringstroen ikke har endret seg etter gjennomført veiledning. På spørsmål om hva som potensielt kan øke hennes mestringstro, svarer hun at hun kan skrive huskelister med de gode tipsene for hvordan hun kan få det til, trene på det, og være bevisst når hun er i situasjonen. Veileder kan bidra ved å gi tips og oppmuntring.

Når det gjelder veilederens rolle i å øke lærernes mestringstro sier en lærer at det er veldig kjekt at veilederen gir gode tilbakemeldinger, men at det handler mer om å være trygg på hvem hun er som lærer og at hun ikke vet om veilederen kan endre så mye på det.

Ved å ta utgangspunkt i temaene i intervjuguidene: implementering og mestringstro, har jeg her presentert funnene som er kommet frem i intervjuundersøkelsen, og videre vil jeg drøfte disse funnene opp mot teori og problemstilling.

5 Drøfting

Ved å drøfte funnene fra intervjuundersøkelsene, med utgangspunkt i det teoretiske grunnlaget som er presentert, vil jeg nå forsøke å svare på oppgavens problemstilling, som er: *“Hvordan beskriver lærere og veiledere sin opplevelse av å delta i VITE-piloten, med fokus på implementering og mestringstro?”*

5.1 Endringsprosessen

5.1.1 God støtte er viktig, også for veilederne

Forberedelsene til gjennomføringen av VITE handler blant annet om å gi veilederne opplæring. Veilederne som ble intervjuet har ikke tidligere erfaring med å gi veiledning. Ny læring som dreier seg om et tema hvor man ikke har erfaringsgrunnlag, eller som krever et mer komplekst repertoar av ferdigheter, er vanskeligere å lære og mestre. Dette krever mer planlegging og større presisjon fra den eller de som skal veilede veilederne (Joyce & Showers, 2002). Det er altså sentralt at veilederne selv opplever at de får god veiledning i hvordan de skal gjennomføre oppgavene sine, noe som blant annet innebærer å få støtte. Veilederne uttrykker at den støtten de har fått, har vært viktig for dem. Blant annet trekkes det fram at det har vært god støtte i å se video av lærerne sammen med andre veiledere og få hjelp til å finne forbedringspotensiale. I tillegg har de satt pris på støtte når det gjelder å forberede e-posten de sender til lærerne i forkant av hver veiledningsøkt. På mer generell basis har det vært nyttig å få hjelp av andre veiledere som har mer erfaring i å veilede, og disse mer erfarne veilederne kan gjerne beskrives som “mastery models” - altså modeller som opptre trygt.

På den andre siden uttrykker veilederne et behov for mer faste møtepunkter underveis i prosjektet hvor de kan se på lærervideoer sammen, og gi hverandre støtte. Et slikt læringsfellesskap kan være positivt for både de uerfarne og mer erfarne veiledere, og bidra til økt refleksjon. I tillegg uttrykker veilederne et ønske om enda tydeligere, felles retningslinjer når det gjelder gjennomføringen av prosjektet. Det kan tenkes at dette handler om et ønske om trygghet og forutsigbarhet.

Videre skulle veilederne ønske de fikk øvd seg på ulike veiledningssituasjoner både før og underveis i prosjektet. Fixsen et al. (2005, s. 39-40) nevner både rollespill og atferdsøving som mulige opplæringsmetoder i implementeringsarbeidet. Rollespill handler om å late som man er

en annen, mens atferdsøving går ut på å “spille” seg selv i sin vanlige yrkesrolle og øve på ulike situasjoner. Begge deler er mulige metoder veilederne kan benytte seg av. Ved å bruke rollespill kan veilederne sette seg inn i læreren sin rolle, noe som kan styrke veilederens forståelse og empati. Ved å bruke atferdsøving kan de øve seg på å gi veiledning, som er en mer direkte forberedelse til arbeidet deres. Eksempelvis synes en av veilederne det er utfordrende å formulere seg på en positiv måte når hun skal gi lærerne tilbakemelding på hva som kan forbedres, og atferdsøving kan være én måte å forberede seg på dette.

I VITE-workshopen som veilederne deltok på i initieringsfasen av prosjektet, ble veilederne oppmuntret til å gjøre rollespill for å forberede seg på å gi veiledning. Dette ble ikke gjennomført, noe som blant annet kan bunne i manglende planlegging eller opplegg for rollespillaktiviteter, eller en opplevelse av usikkerhet blant veilederne. Det kan også dreie seg om manglende behov, men ut fra hva veilederne forteller, ser ikke dette ut til å være årsaken. I fremtiden kan det dermed være lurt å forberede helt konkrete øvingssituasjoner, hvor eksempelvis prosjektleder spiller rollen som veileder eller lærer for å dra gruppen i gang. Det kan også være hensiktsmessig å gjøre rollespillet sammen i mindre grupper, i stedet for at hele gruppen ser på, særlig dersom veilederne kjenner seg usikre og nølende til å delta. Rollespillet kan gjerne baseres på videobiblioteket som VITE har tilgang til, med autentiske videoklipp fra klasserom - slik at én veileder spiller læreren fra videoklippet, og én veileder spiller seg selv og skal gi veiledning. På denne måten får veilederne prøvd både rollespill - og får muligheten til å sette seg inn i hvordan det er å være lærer og motta tilbakemeldinger, og de får gjennomført atferdsøving - og får slik forberedt seg mer direkte til arbeidet sitt.

5.1.2 Veilederne har god forståelse, men ønsker mer praktisk teori

Kjernekomponentene i VITE består av de tre domene som veilederen ønsker å fremme hos læreren for å øke elevenes trivsel, læring og engasjement. Disse domene er emosjonell støtte, læringsstøtte og god klasseromsorganisering, samt dimensjonene som kommer under hver av dem. Kjennskap til kjernekomponentene, altså domene, gir mulighet for en mer effektiv og kostnadseffektiv implementering, og kan føre til sikrere beslutninger om hva som kan tilpasses slik at det samsvarer med de lokale forholdene hvor en ønsker å gjennomføre endringen. Kjernekomponenter er helt avgjørende for at intervensjonen skal kunne føre til ønskede resultater (Fixsen et al., 2005, s. 25). Det er dermed sentralt at både veileder og lærer har godt

kjennskap til domenene. Veilederne må også ha god forståelse av domenene for at de skal kunne gi lærerne tilfredsstillende opplæring.

I intervjuene kommer det fram at veilederne i VITE opplever å ha relativt god forståelse for hva domenene handler om, samt teorien som ligger bak. Samtidig synes de at teorien i større grad kunne vært eksemplifisert og de skulle gjerne lært mer om hva de ulike dimensjonene påvirker. I veiledning er det viktig at teoretisk kunnskap suppleres med praktisk kunnskap slik at de som mottar veiledningen, ser relevansen med det de har lært i forhold til den aktuelle situasjonen (Spouse, 2001). Selv om veilederne i VITE er sertifisert i å bruke vurderingsverktøyet CLASS, har de ingen erfaring med å veilede. Altså har de heller ikke erfaring med å veilede med utgangspunkt i det teoretiske rammeverket som VITE baserer seg på, Teaching Through Interactions - et omfattende og grundig rammeverk. Derfor må veilederne selv sørge for å supplere den teoretiske kunnskapen med praktisk kunnskap. Dette er noe de vil få erfaring med i løpet av prosessen som veiledere, og det er viktig at de tar med seg disse erfaringene i videreføringsfasen, som blant annet handler om å evaluere arbeidet. Dette vil danne grunnlaget for forbedring og utvikling i prosjektet (Meyers et al., 2012, s. 477). Jeg kommer tilbake til videreføringsfasen i slutten av dette delkapittelet.

Generelt er målet med opplæring å forberede de ansatte på nye oppgaver. Veilederne i VITE har ikke brukt mye tid på å snakke om teorien som ligger bak domenene, men har heller forsøkt å knytte innholdet i domenene opp mot praksis. På oppstartsmøtet ga de lærerne et informasjonsskriv om domenene (se vedlegg 5). En veileder valgte også å gi lærerne utskrift av en artikkel som tar for seg det teoretiske rammeverket, som de har tilgang til på det lukkede nettstedet. I tilfeller hvor veilederne har ansett det som hensiktsmessig, har de også sendt lærerne e-post i forkant av veiledningsøkten hvor de skriver hva de har funnet i videoen av positive områder og forbedringspotensiale. I e-posten oppmuntres lærerne til å ta opp andre punkter de ønsker å snakke om. Dersom det å sende e-post i forkant av veiledningsøktene er en del av veiledningsplanen, betyr det at veilederne jeg har intervjuet har gjort egne tilpasninger på dette området. Ifølge Blase et al. (2012) er det viktig å finne ut hvordan prosessen blir monitorert slik at en bedre kan strukturere veiledningssystemet.

Videre har ikke veilederne snakket med lærerne om støttematerialet på nett etter oppstartssamtalen. Dette kan være positivt for veileder-lærer-relasjonen, ettersom lærerne er travle, og det er frivillig å bruke materialet. Dersom veilederne hadde "purret" på lærerne

angående dette, er det mulig at lærerne i større grad ville benyttet seg av materialet, som kunne økt deres læringsutbytte. På den andre siden kunne det ført til en opplevelse av press, som igjen kunne hatt negativ innvirkning på deres motivasjon og følelse av autonomi, og bidratt til å øke skjevheten i maktforholdet mellom lærer og veileder. Dersom VITE anser støttematerialet som svært viktig, kan de vurdere å inkorporere dette i veiledningsøktene, slik at veileder og lærer kan reflektere over innholdet sammen. Det kan også være en mulighet å sette av tid til samarbeid mellom lærerne som mottar veiledning på den enkelte skolen. Da kan de diskutere og reflektere over kjernekomponentene, og se på støttematerialet sammen, dersom de har behov for det.

5.1.3 Veilederne viser stor grad av lojalitet, men gjør noen tilpasninger

Veilederne beskriver stor grad av programlojalitet, som vil si at intervensjonen samsvarer med den tiltenkte endringen (Durlak & DuPre, 2008, s. 329). De forklarer at veilederne må være samkjørte i sin utførelse for at de skal ha et godt sammenligningsgrunnlag når de til slutt evaluerer prosjektet. Samtidig har de gjort noen tilpasninger. Ifølge Durlak og DuPre (2008) skjer ofte lojalitet og tilpasning parallelt, og begge deler kan være viktig for utfallet av intervensjonen. Tilpasningene gjelder hovedsakelig e-posten de sender lærerne i forkant av hver veiledningsøkt. Der har de gjort vurderinger angående hvilke lærere de tror har utbytte av en slik e-post, samt tilpasset innholdets omfang. Alle lærere er ulike, og har ulike behov - derfor er det viktig at veilederne får frihet til å tilpasse metodene til egne forhold, og gjøre noen valg innenfor fastlagte rammer (Skaalvik & Skaalvik, 2005).

Videre understreker Durlak og DuPre (2008, s. 342) betydningen av å undersøke hvordan og i hvilken grad endringen har blitt tilpasset, samt hvorvidt nye komponenter er blitt tilført eller fjernet. I noen tilfeller kan tilpasninger forbedre utfallet, mens andre ganger kan det undergrave endringen. Derfor er det avgjørende at en overvåker hvilke tilpasninger som skjer, i stedet for å anse tilpasning som svikt i implementeringen. Fordi VITE er en pilotstudie, er betydningen av å være oppmerksom på slike tilpasninger enda større, som veilederne selv påpeker. I fremtiden, når veiledningen ikke lenger inngår i en studie, tenker veilederne det kan være hensiktsmessig å tilpasse hvor mye tid som brukes på hvert domene eller hver dimensjon utfra hver enkelt lærers behov. Det vil da være viktig at veileder og lærer sammen gjør disse vurderingene undervegs, fordi lærernes behov gjerne endrer seg tidlig i forløpet, når de har sett seg selv på video og fått tilbakemeldinger av veileder - noe jeg straks vil gå nærmere inn på.

Dette samsvarer med Winter og Szulanski (2001), som sier at tilpasninger som er gjort etter at en modell er implementert med lojalitet, vil være mer suksessfull enn modifikasjoner gjort før full implementering. Det vil si at det kan være lurt å først gjennomføre intervensjonen slik den er tiltenkt, for så å evaluere og gjøre tilpasninger, før en gjennomfører den modererte intervensjonen på nytt.

5.1.4 Lærerne opplever liten grad av behov for endring, men stor nytteverdi

Selv om ikke alle lærerne som deltar i prosjektet nødvendigvis opplevde et stort behov for å gjøre endringer i klasserommet, var de positive til å videreutvikle seg som lærere og ønsket å være med på prosjektet. Dette danner et godt utgangspunkt for endringsarbeidet.

Fullan (2007, s. 88) påpeker betydningen av at behovet for intervensjonen oppleves som viktigere enn andre behov, slik at lærerne vil prioritere det. Lærerne som deltar i VITE opplever, som lærere flest, et tidspress i skolehverdagen. Dette gjenspeiles av at de ikke har tatt seg tid til å se noe særlig på støttematerialet de fikk tilgang til via en lukket nettside. Det er mulig at lærerne i større grad ville prioritert å bruke tid på dette dersom de hadde opplevd et større behov for endring. Samtidig påpeker en lærer at ledelsen ikke har satt seg nok inn i hva det innebærer å delta i prosjektet, og at de ikke viser stor nok forståelse for at det er tidkrevende. Det er dermed mulig at lærerne ville brukt mer tid på å sette seg inn i støttematerialet dersom ledelsen i større grad hadde oppmuntret, eller lagt bedre til rette for det.

Lærerne som i størst grad har opplevd behov for endring, er de som i størst grad har sett på støttematerialet. De uttrykker at de setter pris på at de har tilgang til det, men at de ikke har sett ordentlig på det. Dermed ser det ut som både mindre grad av behov for endring, og opplevelsen av tidspress, kan ha påvirket lærernes deltakelse når det gjelder å bruke støttematerialet.

For flere av lærerne har behovet for endring endret seg i løpet av prosessen. Eksempelvis hadde en lærer i utgangspunktet et ønske om å utvikle seg innen emosjonell støtte, men fikk gode tilbakemeldinger fra veileder på dette området, og har nå skiftet fokuset mer over til klasseromsorganisering. Innledningsvis hadde heller ikke alle lærerne behov for, eller ønske om, å se seg selv på video - men alle har påpekt hvor stor nytte de har hatt av å gjøre det. Dette er i tråd med Fullan (2007, s. 88), som sier at behovet kan endre seg undervegs i implementeringsprosessen, og at en ofte blir mer klar over hvilke behov en har først etter en har satt i gang endringsarbeidet.

5.1.5 Lærerne opplever god støtte, men manglende klarhet

Lærerne har stort sett opplevd å få god støtte fra skoleledelsen, og beskriver ledelsen som engasjert. Likevel er tidspresstema et tema som går igjen her. En lærer opplever at ledelsen verdsetter tiden hun bruker på prosjektet, ved at de legger til rette for at hun kan bruke møtetider til veiledning med VITE. På den andre siden opplever en annen lærer at ledelsen ikke har forstått hva prosjektet innebærer og hvor mye tid det krever å delta.

I implementeringens initieringsfase, som blant annet består av forberedelser for endring, må en forberede deltakerne på hva som skal skje. En må blant annet skaffe ressurser, sørge for at det settes av nok tid, og skape realistiske forventninger til endringsarbeidet (Fixsen et al., 2005, s. 16). Slik den ene læreren ser det, har ikke skoleledelsen selv satt seg nok inn i prosjektet til å kunne ha realistiske forventninger til prosjektet, og på den måten har de heller ikke hatt muligheten til å gi lærerne som deltar realistiske forventninger.

Veilederne i VITE og skoleledelsen har delt ansvar for disse forberedelsene. Innledningsvis må VITE sørge for å tilby ledelsen på de aktuelle skolene klarhet i prosjektets mål og midler. Klarhet er en kritisk faktor som vil påvirke implementeringen. Samtidig kan en ofte sitte igjen med en falsk klarhet, som handler om at de ansatte tolker endringsinnholdet på en overforenklet måte. På den måten går de glipp av viktige nyanser i endringen, som vil svekke effekten (Fullan, 2007, s. 89). Når ledelsen presenterer prosjektet for sine lærere og oppmuntrer dem til å delta, er det altså viktig at de forstår hva prosjektet innebærer, uten å overforenkle, og deretter skaper klarhet for lærerne sine. På den måten kan de best mulig støtte lærerne og legge forholdene til rette for at de kan delta på en fullverdig måte.

5.1.6 Lærernes forståelse gjenspeiler veilederne forståelse

Desto tydeligere definert og forstått kjernekomponentene er, desto lettere kan en intervensjon implementeres på en god måte (Fixsen et al., 2005, s. 24). Lærernes forståelse av kjernekomponentene gjenspeiler veilederne sin forståelse. Lærerne mener domeneene er litt vel teoretiske og synes, på lik linje med veilederne, at innholdet hadde vært lettere å forstå dersom teorien ble knyttet enda mer opp mot praksis som en del av opplæringen. Samtidig fremgår det at veilederne har vært gode på å minne lærerne på hva de ulike dimensjonene handler om undervegs i veiledningsøktene, noe som bidrar til å øke lærernes forståelse.

Det er relevant for lærerne å ha kunnskap om det teoretiske rammeverket i VITE, men kunnskapen betyr lite dersom det ikke fører til endringer. Veilederne bør derfor vurdere hvor mye tid som er hensiktsmessig å bruke på å gi lærerne opplæring i domenene ut fra hva de mener den enkelte læreren trenger for å gjennomføre endringer, og hva lærerne opplever som nyttig. Kunnskapen bør da knyttes direkte til deres lærerpraksis. Som tidligere nevnt er det en forutsetning at veilederne selv har fått god nok opplæring i det teoretiske rammeverket og hvordan det kan knyttes til praksis for at de skal ha mulighet til å tilby lærerne det samme. Dette er i tråd med Kavanagh et al. (2003) som finner at utilstrekkelig opplæring for veilederne i stor grad vil hindre god veiledning.

En lærer påpeker at det å se seg selv på video og få tilbakemeldinger fra veileder, har vært svært nyttig, uavhengig av rammeverket. Hun kjenner at hun ikke nødvendigvis hadde trengt et rammeverk for å få utbytte av veiledningen. Dette behøver ikke å bety at denne læreren ikke vil få utbytte av å bruke rammeverket, det kan simpelthen handle om at hun tror videobasert veiledning er nyttig i seg selv. Samtidig er det mulig at kompleksiteten ved VITE oppleves som for stor for enkelte. Ifølge Fullan (2007, s. 86) handler kompleksitet om endringens omfang og vanskegrad, og er én av flere kritiske faktorer som vil påvirke implementering. På den ene siden kan kompleksitet skape problemer, men på den andre siden kan det føre til større endringer fordi mer blir utprøvd. Dersom veilederne gjør lokale tilpasninger, kan kompleksiteten justeres og tilpasses den enkelte lærer sine forutsetninger. På denne måten vil lærerne få opplæring som tar utgangspunkt i deres proksimale utviklingszone, og alle vil få muligheten til å forstå, og mestre (Vygotskij, 2001).

5.1.7 Sammenheng mellom lærernes behov og deltakelse

I hvilken grad lærerne i VITE deltar i prosjektet kan blant annet fortelle oss noe om hvordan lav versus høy deltakelse påvirker målet, altså endringens kvalitet, som her er økt elevengasjement. Informasjon om i hvilken grad lærerne deltar kan også gi et inntrykk av hvor stort behov de har for intervensjonen (Aboud & Prado, 2018, s. 257). Lærernes deltakelse i VITE handler om å filme seg selv i klasserommet, møte opp til veiledning, velge videoklipp, engasjere seg i veiledningsøktene, bruke støttematerialet på nett, samt gjøre endringstiltak i klasserommet.

Lærerne har filmet seg selv før hver økt, og møtt opp til de planlagte veiledningsøktene. I tillegg til videoklippene som veilederne har valgt ut til hver veiledningsøkt, kan lærerne velge ut et eget klipp. Ingen av lærerne har gjort dette, og de har i varierende grad blitt oppmuntret av veilederne til å gjøre det. Det ser heller ikke ut til at lærerne har hatt et ønske om å velge videoklipp, noe som kanskje kan skyldes manglende behov eller tidspress. Det kan likevel være hensiktsmessig å fortsette å gi lærerne dette tilbudet i fremtiden, da det blant annet kan bidra til å øke lærernes opplevelse av eierskap til endringen.

Som nevnt tidligere, har ingen av lærerne sett nøye på støttematerialet, og det er de lærerne som i størst grad har opplevd behov for endring, som har sett mest på det. Det er også disse lærerne som i størst grad har gjort endringer i klasserommet, og selv om endringene har vært små synes lærerne det har fungert godt. En lærer har foreløpig ikke gjort noen endringer, grunnet gode tilbakemeldinger og liten grad av opplevd behov for endring, men sier hun har blitt mer bevisst på enkelte ting. Disse funnene viser at det er lærerne som har opplevd behov for endring som i størst grad deltar i VITE.

En lærer har hatt stort utbytte av å skrive notater fra veiledningsøktene, men skulle ønske hun hadde tid til å finskrive de og være mer systematisk. Hun synes også det hadde vært nyttig om hun og veileder lagde en plan for endringstiltak i hver veiledningsøkt - altså at hun hadde en slags "lekse" til neste økt. Dette handler nok både om å skape klarhet i hva hun skal fokusere på, samt å motivere henne til å gjennomføre endringene. Hver enkelt lærer som deltar i VITE er unik og har ulike ønsker og behov. Det kan derfor være hensiktsmessig at veileder og lærer snakker sammen om hvordan de ønsker at prosessen skal foregå, både i oppstartssamtalen og underveis i gjennomføringen. Veileder bør oppmuntre læreren til å gi tilbakemelding på hvordan de opplever veiledningen, og til å gi forslag om justeringer. Dette kan bidra til å fremme lærernes følelse av eierskap til endringsprosessen, samt gjøre det lettere for veilederen å tilpasse veiledningen til den enkelte lærerens behov og nærmeste utviklingszone.

Når det gjelder evaluering av lærernes deltakelse, kunne det vært interessant for VITE å undersøke sammenhengen mellom lærernes grad av deltakelse og endring i elevengasjement. En kunne da målt deltakelsen ved hjelp av selvrapportering - at lærerne blir spurt om sin deltakelse etter prosjektslutt, enten i samtale med veileder eller i form av spørreskjema. Dersom lærerne blir spurt om deltakelse underveis i prosjektet, bør en som tidligere diskutert være oppmerksom på hvordan dette kan påvirke lærerne og lærer-veileder-relasjonen. Fordi lærerne

gjærne opplever prestasjonspress bør en også forvente at de overvurderer, også overrapporterer egen deltakelse, eller dosering (Dusenbury et al., 2003, s. 241). Dersom en ønsker å mÅle lærernes deltakelse bør veilederne derfor supplere selvrapporten med å notere seg eventuelle endringstiltak de observerer at lærerne gjennomfører i videoopptakene, samt loggføre antall veiledningsøkter lærerne har deltatt i.

Som det har kommet fram her, er det en tydelig sammenheng mellom lærernes deltakelse i VITE og deres opplevelse av eierskap til endringsarbeidet. Et godt eierforhold er viktig fordi det blant annet vil øke sjansen for at lærerne føler ansvar for å gjennomføre endringsarbeidet (Skogen & Sørlie, 1992). Lærerne opplever at de har stor innflytelse pÅ endringsprosessen og stor grad av eierforhold. Veilederne forteller at selv om de gir lærerne konkrete rÅd, finner de ofte løsninger sammen, og lærerne kommer selv med endringsforslag. En lærer presiserer at det er hun som kjenner elevene, slik at selv om hun gjerne tar i mot forslag til endringer, er det til slutt hun som vet hva hun vil endre. Dette samsvarer med Skogen og Holmberg (2002) som understreker at de ansatte mÅ stÅ fritt til å følge rÅdene, og at beslutninger mÅ tas pÅ egne premisser. Det er større sjanse for at endringen implementeres godt og holdes ved like dersom lærerne har tatt del i valget om endring (Durlak & DuPre, 2008, s. 338).

5.1.8 Videreføring avgjørende for varig endring

Videreføringsfasen dreier seg blant annet om å evaluere arbeidet, samt å holde innholdet i endringen aktivt over lang tid (Meyers et al., 2012; Fixsen et al., 2005). Fordi VITE er en pilotstudie vil det etter prosjektslutt gjøres en rekke tiltak for å evaluere erfaringene med prosjektet. De vil blant annet undersøke utviklingen av kvalitet i klasseromsinteraksjoner og mÅle hvilken effekt den videobaserte veiledningen har hatt pÅ elevens engasjement, sammenlignet med klasser i kontrollgruppen. En slik evaluering og vurdering er helt sentralt i videreutviklingen av VITE.

Som nevnt er det i denne pilotstudien av VITE ikke laget noen plan for hvordan lærerne som deltar kan holde innholdet i endringen aktivt. I en større pilotstudie av VITE som er utarbeidet, men foreløpig ikke finansiert, foreligger det derimot en plan for videreføring. Dersom en slik pilotstudie gjennomføres vil evalueringen av denne gi nyttig informasjon om hvorvidt prosjektet er verdt å bruke ressurser pÅ for utviklingsarbeid i skolen. I Reinke et al. (2013, s. 162) sin studie fant de at den lærergruppen som i utgangspunktet hadde lav

implementeringsgrad når det gjaldt å utvikle proaktive strategier i klasserommet, men fikk langvarig veiledning, hadde klar positiv utvikling - sammenlignet med lærergruppen som i utgangspunktet hadde høy implementeringsgrad, men som fikk mindre oppfølging. Det kan altså se ut til at langvarig oppfølging er nødvendig for at effekten av implementeringen skal bestå.

Selv om det i denne pilotstudien ikke finnes en plan for videreføring, har veilederne og lærerne som deltar noen tanker om hvordan lærernes praksisendringer kan holdes ved like. Veilederne påpeker at lærerne får tilgang til videoene sine og kan se på de i etterkant dersom de skulle ønske det. På den måten kan lærerne bli påminnet hva de kanskje bør fokusere på i klasserommet, også etter prosjektslutt. I tillegg tenker veilederne at lærerne kan observere hverandre og være støttespillere for hverandre videre fremover, og på den måten fortsette å utvikle seg.

Lærerne har i utgangspunktet ikke planer om å evaluere erfaringene fra sin deltakelse i VITE sammen med kollegaer eller ledelsen, men de stiller seg positive til å gjøre det - og deler allerede erfaringer og opplevelser med andre kollegaer som deltar i VITE. Videre har de i varierende grad tenkt på hvordan de vil jobbe for å vedlikeholde endringer etter prosjektslutt. En lærer sier hun gjerne vil lage en liste med påminnelser om hva hun bør fokusere på videre fremover, slik at hun ikke mister fokuset, men fortsetter å utvikle seg. Lærerne er positive til å bruke videoobservasjon flere ganger, gjerne sammen med kollegaer. De synes også det ville vært nyttig å se video av andre lærere og diskutere deres praksis, men bare dersom de kjenner elevene og kan relatere seg til det de ser. Modelløring kan altså være nyttig både i opplæringsfasen og i videreføringsfasen i VITE.

En implementeringsperiode bør vare i 2-5 år for at endringen skal vedvare (Fixsen et al., 2005; Fullan, 2007). I VITE var planen at dette pilotprosjektet skulle gjennomføres i løpet av et skoleår, men av ulike årsaker ble det redusert til et semester. Både veilederne og lærerne påpeker at de gjerne skulle hatt mer tid mellom hver veiledningsøkt. Dette støttes altså av implementeringsteori, og er noe VITE bør ta med i sin evaluering av prosjektet.

5.2 Mestringstro

Som Bandura (1997a, s. 194) presiserer, vil ikke mestringstro i seg selv føre til ønskede prestasjoner dersom de nødvendige ferdighetene eller drivkraften mangler. Det er derfor sentralt at både veilederne og lærerne forstår innholdet i kjernekomponentene, at veileder har de nødvendige ferdighetene som skal til for å gi god veiledning og at lærerne evner å ta i mot tilbakemeldinger og gjøre endringer i klasserommet. Det er også essensielt at lærerne opplever et behov eller ønske om å utvikle klasseromspraksisen sin. Gitt at lærerne og veilederne har disse nødvendige ferdighetene og drivkraften, kan mestringstro være en viktig faktor for valg av aktiviteter, hvor stor innsats de viser og hvor lenge innsatsen vil opprettholdes ved stressende situasjoner.

I forkant av første veiledningsøkt var veilederne stresset og nervøse. Samtidig hadde de en positiv innstilling og relativt høy tro på at de ville mestre veiledningsoppgaven. Nervøsiteten kan ifølge Bandura (1997b) skyldes manglende erfaring og kompetanse, noe som stemmer overens med veilederens manglende veiledererfaring og manglende øvelse i forkant. Samtidig kan et moderat fysiologisk aktiveringsnivå potensielt ha økt deres oppmerksomhet og bidratt til at de utførte veiledningene på en tilfredsstillende måte. Ingen av lærerne rapporterte om fysiologiske reaksjoner knyttet til veiledning eller utprøving i klasserommet.

I veiledningssituasjonene kan det likevel være relevant for veileder og lærer å snakke sammen om mulige fysiologiske reaksjoner som kan oppstå i møte med utfordringer, og hvilke utfordringer som eventuelt skaper størst grad av opphisselse eller anspenthet. Det kan eksempelvis handle om å bli videofilmet, å få tilbakemeldinger fra veilederen, eller utfordringer knyttet til et bestemt domene. Stressreaksjoner før eller under en oppgave vil kunne føre til lavere forventninger om å mestre oppgaven (Bandura, 1997b). Derfor er det viktig at veilederen jobber med å trygge læreren i stressende situasjoner, enten det er i veiledningsøkten eller i klasserommet. I tillegg bør læreren få hjelp til å takle stressende situasjoner på en god måte - da dette vil redusere negative fysiologiske reaksjoner, samt kunne øke mestringstroen når det gjelder mer krevende oppgaver.

Veilederne beskriver opp- og nedturer i veiledningsprosessen, men sier de stort sett har høy mestringstro og føler seg mer rustet for å gjennomføre veiledningen etter at de har kommet i gang. De synes samarbeidet med lærerne så langt har fungert godt, og påpeker at lærerne er

positive, imøtekommende, samarbeidsvillige og engasjerte. Responsen fra lærerne har vært viktig for veilederne. Når lærerne sier at noe har vært kjekt eller nyttig, har dette bidratt til å øke veiledernes mestringstro. Mestringstroen har altså økt etter at veilederne har opplevd autentiske mestringsopplevelser, og den øker gjerne i særlig stor grad fordi de har opplevd suksess tidlig i prosjektet. I tråd med Bandura (1997a, s. 195) er den negative påvirkningen som sporadisk feiling har, sannsynligvis redusert, fordi veilederne har utviklet mestringstro gjennom gjentatte mestringserfaringer. Det har også vært positivt for veilederne å få hjelp av kollegaer til å se på, og vurdere, videoer av lærerne de veileder. Dette kan ha vært med på å øke veiledernes mestringstro både tidlig og underveis i prosessen.

Det kan tenkes at veilederne ville hatt utbytte av modellering, hvor både såkalte mastery models og coping models kunne vært relevante. På samme måte som lærerne i VITE har fått tilgang til videomateriell på nett av lærere som underviser - kunne også veilederne fått tilgang til video av veiledere som gir veiledning basert på det samme teoretiske grunnlaget som i VITE.

Veilederne har forsøkt å fokusere på det positive de finner hos lærerne og gi skryt og komplimenter, blant annet når det gjelder innsats. Ved at lærerne blir oppmerksom på hva de gjør bra, og selv får se dette på video, kan det virke som en autentisk mestringsopplevelse og styrke mestringstroen. Samtidig som veilederne har gitt lærerne skryt og komplimenter, ser det ikke ut til at de har brukt verbal overtalelse for å fremkalle mestringstro hos lærerne. Dette kan skyldes at veilederne ikke har sett behovet for å bruke overtalelser, noe som støttes av at veilederne har opplevd lærerne som svært engasjerte og positive. Ut fra teorien om verbal overtalelse bør ikke veilederne uten videre forsøke å overtale lærerne om at de vil oppleve mestring, dersom veilederne ikke i tillegg legger forholdene til rette for positive mestringsopplevelser i klasserommet.

Veilederne bør altså oppmuntre, men samtidig forholde seg realistisk til mulige mestringsopplevelser. Her er Vygotskijs teori (2001) om den proksimale utviklingssonen relevant, der veilederens oppgave blir å hjelpe læreren til å strekke seg innenfor sin nærmeste sone for utvikling. Forventningene til lærerne bør altså ikke være for høye - slik at lærerne ikke har mulighet til å innfri forventningene, men heller ikke for lave - slik at lærerne ikke får utviklet seg.

I forkant av første veiledningsøkt hadde lærerne relativt høy grad av mestringstro når det gjaldt å gjennomføre endringer i klasserommet og å vise god lærerpraksis innenfor domene

emosjonell støtte, klasseromsorganisering og læringsstøtte. Klasseromsorganisering, og særlig underdimensjonen atferdsledelse, skiller seg ut som det området hvor lærerne har lavest mestringstro. Innledningsvis gjorde jeg rede for at VITE-piloten ble etablert av Læringsmiljøsenderet som en konsekvens av den store variasjonen i kvaliteten på klasseledelse i norske klasserom. Dersom lærerne i denne studien skulle være representative for norske lærere, er det altså særlig på området atferdsledelse lærerne har lav tro på egen mestring. Det betyr i så fall at det er ekstra viktig å fokusere på klasseromsorganisering når det gjelder både opplæring og øving i de aktuelle ferdighetene, samt hvordan mestringstroen kan økes på dette området. Som det kom fram i drøftingen om implementering, bør det være mulig å gjøre slike lokale tilpasninger når VITE ikke lenger er en pilotstudie, men er satt i drift.

For lærerne sin del har det å få veiledning og få høre hva de gjør som fungerer godt, bidratt til å øke deres mestringstro. De mener veilederne bør være tydelige og konkrete i tilbakemeldingene sine, og gi oppmuntring når det trengs. Lærerne tror også at det å få tips om hva de kan endre vil være utslagsgivende for deres tro på at de kan gjøre endringer i klasserommet. Det ser altså ut som veiledning i seg selv kan bidra til å øke lærernes mestringstro, selv om veilederne ikke direkte har brukt verbal overtalelse, men har fokusert på å gi lærerne skryt, oppmuntring og tydelige tilbakemeldinger.

For å øke egen mestringstro tenker lærerne at de kan være bevisst på det de ønsker å endre, og trene på dette i timene. Samtidig sier de at det er elevene og deres respons som i størst grad kan øke deres mestringstro. Dette er helt i tråd med Bandura (1997a), som hevder at autentiske mestringsopplevelser er den viktigste kilden til økt mestringstro. Målet med VITE er å øke elevenes læring, trivsel og engasjement. Ved at lærerne ser at elevene gir god respons på deres innsats i klasserommet, er dette både oppmuntrende for lærerne - og en bekreftelse på at prosjektet har effekt.

Ifølge Henson (2001) kan aksjonslæring øke læreres mestringstro i klasserommet. Tilnærmingen innebærer at lærere reflekterer over, og systematisk evaluerer egen undervisning. Ved at veilederne og lærerne i VITE forteller at de finner løsninger og lager endringsforslag sammen, kan lærerne til en viss grad anses som kunnskapsutviklere, og ikke bare forskningsobjekter i dette prosjektet. VITE legger også opp til aksjonslæring ved at lærerne i forkant av hver veiledningsøkt blir tilbudt å velge egne videosnutter som de ønsker å diskutere. Som nevnt har ingen av lærerne foreløpig benyttet seg av dette tilbudet. I tillegg har lærerne i liten grad benyttet seg av støttematerialet.

Cabaroglu (2014, s. 80) sin studie viser at lærerne som bruker aksjonslæring er positive til å bruke metoden blant annet fordi de er aktive, tar ansvar for egen læring, kritisk evaluerer egen praksis og gjør endringer i klasserommet. Det kan altså være hensiktsmessig for VITE å finne ut hvordan de best mulig kan legge til rette for at lærerne som deltar i prosjektet, i større grad er aktive. Dette kan innebære at lærerne i større grad reflekterer over, og evaluerer egen praksis, kommer med endringsforslag, samt lager en plan for gjennomføring av de planlagte endringene.

5.3 Veiledning for profesjonell utvikling

I det følgende vil jeg drøfte hva funnene i denne oppgaven sier om VITE knyttet til de fem faktorene som Desimone og Pak (2017) mener må være på plass for at profesjonell utvikling av lærere skal være effektivt i å forbedre lærerpraksis og elevers læring.

Den første faktoren innebærer et fokus på aktiviteter med faglig innhold og hvordan elevene lærer dette innholdet. I VITE samsvarer et slikt fokus med domenet “læringsstøtte”, som handler om å legge til rette for elevenes læringsprosesser. Dimensjonene som hører til her er undervisningsformat, innholdsforståelse, analyse og undersøkelse, kvalitet i tilbakemeldinger, samt undervisningsdialog (Læringsmiljøsentret, 2014). Hver dimensjon forankres i det lærestoffet og de læringsmålene som er aktuelle for timen som blir observert. Det er altså ikke nok at lærerne gir elevene tilbakemeldinger på en systematisk måte, dersom de ikke er knyttet til det elevene skal lære og deres prosess mot læringsmålet.

Den andre faktoren er aktiv læring, som ifølge Desimone og Pak (2017) blant annet handler om at lærerne observerer eller blir observert, samt får øve på det de har lært og mottar tilbakemeldinger på det. Dette samsvarer med selve metoden og intensjonen til VITE, som er veiledning basert på videoobservasjon, der refleksjoner over egen praksis er sentralt. Denne intensjonen ble utfordret av at VITE-piloten ble gjennomført over et kortere tidsrom enn planlagt - noe som førte til mindre øvelse og refleksjoner enn ønsket. Videre kan aktiv læring knyttes til aksjonslæring, som jeg har drøftet i kapitlet om mestringstro. Der viste jeg til at selv om lærerne i VITE oppmuntres til å reflektere over egen praksis, finnes det flere områder der lærerne i liten grad deltar. Derfor kan det anbefales at VITE i det videre arbeidet fokuserer på å legge enda mer til rette for, eller oppfordre til, aktiv læring.

Den tredje faktoren handler om sammenheng - som vil si at innhold, mål og aktiviteter samsvarer med skolens læreplan og mål, lærernes kunnskap og tankesett, elevenes behov, samt skolereformer og politiske retningslinjer. I opplæringslovens formålsparagraf (1998, § 1-1) slås det fast at elever i skolen skal "...få utfalde skaparglede, engasjement og utforskartrøng." Målet med VITE er å fremme elevenes engasjement, trivsel og læring, og det er dermed helt åpenbart at prosjektets innhold samsvarer med både læreplanverket og elevenes behov. I tillegg kan en på mange måter si at Teaching Through Interactions (TTI), som VITE baserer seg på, fungerer som et rammeverk både når det gjelder elevenes læring og lærernes læring og utvikling. Innledningsvis i oppgaven skrev jeg at vi i Norge har en bred politisk enighet om at skolen skal være inkluderende. Videre argumenterte jeg for at VITE kan bidra til å fremme en inkluderende praksis i skolen, blant annet fordi det kan hjelpe lærerne å se alle elevene, og møte dem på en likeverdig måte - uavhengig av elevenes bakgrunn og erfaringer. Domenet emosjonell støtte, med underdimensjonene positivt klima, lærersensitivitet og verdsetting av elevenes livsverden kan her trekkes frem som særlig relevant.

I tillegg kan en påstå at den aktive læringen eller aksjonslæringen, som inngår i VITEs veiledningsmetode, er i tråd med den nasjonale og internasjonale utviklingen, hvor slik læring inngår i den kollektive kompetanseutviklingen som nå kommer mer og mer i fokus. Når det gjelder lærernes kunnskap og tankesett, vil dette kunne variere. Likevel vet vi at lærerne i VITE deltar etter eget ønske, og det er derfor sannsynlig at de, i likhet med VITE, har et ønske om å øke elevenes engasjement gjennom veiledning.

Den fjerde faktoren er varighet. Ifølge Desimone og Pak (2017, s. 7) bør de profesjonelle læringsaktivitetene vedvare gjennom skoleåret og inkludere minst 20 timer med veiledning. VITE-piloten skulle i utgangspunktet gjennomføres i løpet av et skoleår, men av ulike årsaker ble dette redusert til ett semester. I denne piloten, som er en småskala-studie, finnes det heller ikke noen plan for videreføring. Under implementering har jeg imidlertid drøftet hvor viktig det er å jobbe med endring over tid, både i implementeringsfasen og i videreføringsfasen. Der understreker jeg at det vil være gunstig dersom VITE får mulighet til å gjennomføre en pilot av større skala, slik de planlegger - som går over lengre tid og innebærer en videreføringsfase. Dette vil gi mer utfyllende og svært nyttig informasjon om VITE sitt potensiale til å fremme profesjonell utvikling av lærere. Den femte faktoren er kollektiv deltakelse - at lærere deltar i et interaktivt læringsfelleskap. Som nevnt er VITE-piloten foreløpig utviklet som et individuelt tilbud for lærere, men det vil vurderes om det skal videreutvikles til et kollektivt tilbud på gruppe- eller skolenivå. Det vil

likevel være hensiktsmessig for VITE å undersøke hvorvidt, og hvordan, de kan legge til rette for et kollektivt læringsfellesskap for enkeltlærerne som deltar. Én form for kollektiv læring som kan trekkes frem, er samarbeid. Ifølge Connor (2017, s. 80) kan samarbeid hvor lærere eksempelvis øver sammen og hjelper hverandre med utfordringer, legge til rette for mer bærekraftig læring, og vil med større sannsynlighet føre til forbedret lærerpraksis og elevutbytte. Dersom det bare er én lærer fra den enkelte skolen som får veiledning på et gitt tidspunkt, kan det legges til rette for digitalt samarbeid på tvers av skoler.

En annen måte å fremme et kollektivt læringsfellesskap er å tilby VITE som et skoleomfattende prosjekt, hvor lærerne som deltar mottar både individuell og kollektiv veiledning. Dette innebærer at skolene jobber med å skape en kultur hvor lærerne er åpne for, og selv søker, tilbakemeldinger på egen praksis - og hvor de ikke er redde for at andre ser at de gjør feil. På den måten får lærerne mulighet til å være modeller for hverandre, både som mastery models og coping models. Samtidig kan det oppstå ulike utfordringer knyttet til et slikt læringsfellesskap. Et kollektivt læringsfellesskap kan også innebære felles opplæring i det teoretiske rammeverket TTI, og individuell veiledning. Dersom lærerne føler seg, eller faktisk blir, tvunget til å delta - vil dette blant annet minske sjansene for at de føler ansvar for å gjennomføre endringsarbeidet. På den andre siden understreker Fullan (2007) at det som skjer i selve endringsprosessen er viktigere enn hvor endringsinnholdet kommer fra, og at ansatte som er ambivalente i initieringsfasen etter hvert kan utvikle forpliktelse og lojalitet til endringen.

Disse funnene viser at VITE på flere måter kan antas å bidra til å fremme profesjonell utvikling av lærere, noe som samsvarer med forskningen som VITE baserer seg på. Som beskrevet under *2.2.1 Det teoretiske rammeverket*, er VITE inspirert av programmet MTP, som er et teoretisk og empirisk forankret program for profesjonell utvikling av lærere. Gregory et al. (2014) finner at MTP fører til profesjonell utvikling av lærere, som gir en signifikant økning i elevengasjement.

Med utgangspunkt i teori har jeg her drøftet funnene som er kommet frem i intervjuundersøkelsene og forsøkt å svare på oppgavens problemstilling. Jeg vil nå sammenfatte oppgaven, samt komme med forslag til videreutvikling av VITE og peke på hva som kan være interessant å forske mer på.

6 Oppsummerende konklusjon

Formålet med denne studien har vært å undersøke hva lærere og veiledere forteller om implementering og mestringstro knyttet til videobasert veiledning i VITE-piloten, slik at rammene for veiledningen eventuelt kan justeres og tilpasses, og en bedre kan legge til rette for en positiv praksisendring som varer over tid. Problemstillingen er følgende: *Hvordan beskriver lærere og veiledere sin opplevelse av å delta i VITE-piloten, med fokus på implementering og mestringstro?* Studiens teoretiske grunnlag innebærer redegjørelse av veiledning for profesjonell utvikling, en presentasjon av VITE, samt implementering og mestringstro. For å innhente beskrivelser av lærerne og veilederne sine opplevelser, ble det benyttet kvalitative, semistrukturerte intervjuer.

Gjennom disse intervjuene kom det fram at VITE i stor grad kan bidra til å fremme profesjonell utvikling av lærere, men at faktorene *varighet* og *kollektiv deltakelse* er områder det vil være viktig for VITE å fokusere på dersom prosjektet skal implementeres i full skala. Videre kom det fram både styrker og utfordringer knyttet til implementeringsprosessen. Blant styrkene som kan trekkes fram, er at lærerne har opplevd å ha stor innflytelse på endringsprosessen og stor grad av eierforhold - noe som kan øke sjansene for at de føler ansvar for å gjennomføre endringsarbeidet. Blant utfordringene som kan trekkes frem er at veilederne ikke har fått øvd på å gi veiledning, og at det ikke ble lagt opp til faste møtepunkt hvor de kunne støtte hverandre i sine veilederroller. Til slutt viser funnene at både veilederne og lærerne har høy mestringstro knyttet til sine roller i prosjektet, og at mestringstroen øker mest etter de har erfart autentiske mestringsopplevelser. Samtidig ser det ut til at veiledning, hvor lærerne får oppmuntring og tydelige tilbakemeldinger, også kan øke lærernes mestringstro. Domenet klasseromsorganisering og særlig underdimensjonen atferdsledelse, skiller seg ut som det området hvor lærerne har lavest mestringstro.

6.1 Forslag til videreutvikling av VITE

Ved å sammenfatte det som er kommet fram i drøftingen av studiens funn, vil jeg her presentere forslag til hva VITE bør fokusere på i sin videreutvikling av prosjektet.

I initieringsfasen av implementeringen bør det legges bedre til rette for at veilederne kan øve på ulike veiledningssituasjoner. Det bør også utarbeides tydeligere retningslinjer for hvordan veilederne skal utøve sin rolle, slik at det er klart for veilederne hva de *må* gjøre og hva de selv kan tilpasse. Opplæringen av veilederne ser ut til å være god, men den kan i enda større grad fokusere på praktiske eksempler og implikasjoner for lærerne i klasserommet, da dette er noe både veilederne og lærerne etterspør. Lærerne, på sin side, opplever ikke et stort behov for å endre sin praksis, men er likevel positive til å videreutvikle seg som lærere og forteller at de har hatt stor nytteverdi av å se seg selv på video og motta veiledning basert på dette. Dette tyder på at VITE kan passe for alle lærere, uavhengig av opplevd behov.

I gjennomføringsfasen bør VITE legge opp til mer faste møtepunkter undervegs i prosjektet, hvor veilederne kan se på lærervideoer sammen og gi hverandre støtte. Når VITE ikke lenger er en pilotstudie, bør prosjektet gjennomføres over et lengre tidsrom, slik at lærerne får mer tid til å øve på det de har gått gjennom i løpet av veiledningsøktene. Opplæringen bør da tilpasses ut fra den enkelte lærerens behov, og sammen kan veileder og lærer velge hvor mye tid som skal settes av til hvert domene eller hver dimensjon. Veilederne bør fortsette med å oppmuntre lærerne til å reflektere over egen praksis og komme med endringsforslag. Samtidig må VITE vurdere om det i større grad skal forventes at lærerne bruker støttematerialet og legger planer for gjennomføring av endringer mellom hver veiledningsøkt, eller om dette skal være helt opp til den enkelte læreren. Fordelen med å legge til rette for større grad av deltakelse er at det kan bedre lærernes kompetanse og øke gjennomføringskraften, som igjen kan føre til bedre implementeringskvalitet. Ulempen er at det kan føre til økt tidspress og svekke opplevelsen av eierforhold til prosessen, som igjen kan svekke implementeringskvaliteten.

Det anbefales at VITE legger en plan for bærekraftig videreføring, altså hvordan lærerne kan holde innholdet i endringene aktivt over tid. En måte å gjøre dette på er å øke selve implementeringsperioden - den bør vare i 2-5 år. Da går det gjerne lengre tid mellom hver veiledningsøkt, og etter hvert kan det skje i form av oppfølging og vedlikehold av gjennomførte endringer.

Til slutt bør både veilederne og lærerne i VITE oppmuntres til å reflektere over egen mestringstro vedrørende deres deltakelse i prosjektet, og aller viktigst er det kanskje at det legges til rette for at alle får erfare autentiske mestringsopplevelser i sine roller.

6.2 Forslag til videre forskning

Det hadde vært interessant å sammenligne effekten av VITE når intervensjonen blir gjennomført med stor grad av programlojalitet, og når den blir gjennomført med stor grad av lokale tilpasninger. Det ville også vært interessant å undersøke om det er forskjell på effekten av VITE når det blir tilbudt som et individuelt opplegg, versus som en kollektiv, skolebasert satsing. Videre hadde det vært nyttig å se på forskningsresultatene som VITE selv kommer fram til, hvor de undersøker elevenes engasjement før og etter intervensjonen - og se dette i sammenheng med en mer omfattende studie om hva den enkelte læreren forteller om faktorer knyttet til implementering og mestringstro.

Litteratur

- About, F. E., & Prado, E. L. (2018). Measuring the implementation of early childhood development programs. *Annals of the New York Academy of Sciences*, 1419(1), 249-263.
- Ainscow, M. & Miles, S. (2008). Making Education for All inclusive: where next? *Prospects*, 38: 15-34.
- Allen, J. P., Gregory, A., Mikami, A. Y., Lun, J., Hamre, B. K., & Pianta, R. C. (2013). Observations of effective teacher-student interactions in secondary school classrooms: predicting student achievement with the classroom assessment scoring system-secondary. *School Psychology Review*, 42(1), 76-98.
- Bandura, A. (1977). Self-efficacy: Toward a unifying theory of behavioral change. *Psychological Review*, 84(2), 191-215.
- Bandura, A. (1977). *Self-efficacy. The Exercise of Control*. New York: W. H. Freeman and Company.
- Bandura, A. (1994). Self-efficacy. I V. S. Ramachaudran (Red.), *Encyclopedia of Human Behavior*, 4, 71-81. Hentet fra <https://www.uky.edu/~eushe2/Bandura/Bandura1994EHB.pdf>
- Blase, K. A., van Dyke, M., Fixsen, D. L., & Bailay, F. W. (2012). Implementation science: key concepts, themes, and evidence for practitioners in educational psychology. I Kelly, B & Perkins, D. F. (Red.), *Handbook of implementation science for psychology in education*. N.Y: Cambridge University Press.
- Bru, E. (2011). Emosjonelt sårbare og sosialt passive elever. I Midthassel, U. V. , Bru, E., Ertesvåg, S. K., & Roland, E. (Red.), *Sosiale og emosjonelle vansker. Barnehagens og skolens møte med sårbare barn og unge*. Oslo: Universitetsforlaget.
- Cabaroglu, N. (2014). Professional development through action research: Impact on self-efficacy. *System*, 44(1), 79-88.
- Connor, C. M. (2017). Commentary on the special issue on instructional coaching models: common elements of effective coaching models. *Theory Into Practice*, 56(1), 78-83. doi:10.1080/00405841.2016.1274575

- Connor, C. M., Spencer, M., Day, S. L., Giuliani, S., Ingebrand, S. W., McLean, L., & Morrison, F. J. (2014). Capturing the complexity: Content, type, and amount of instruction and quality of the classroom learning environment synergistically predict third graders' vocabulary and reading comprehension outcomes. *Journal of Educational Psychology, 106*, 762–778. doi: 10.1037/a0035921
- Dalin, P. & Rolff, H. G. (1991): *Organisasjonslæring i skolen*. Oslo: Universitetsforlaget.
- Denton, C. A., Vaughn, S., & Fletcher, J. M. (2003). Bringing research-based practice in reading intervention to scale. *Learning Disabilities Research & Practice, 18*(3), 201-211.
- Desimone, L. M. & Pak, K. (2017). Instructional coaching as high-quality professional development. *Theory Into Practice, 56*, 3-12. doi:10.1080/00405841.2016.1241947
- Drugli, M. B. (2012). *Relasjonen lærer og elev: Avgjørende for elevenes læring og trivsel*. Oslo: Cappelen Damm høyskoleforlag.
- Durlak, J. A., & DuPre, E. P. (2008). Implementation matters: A review of research on the influence of implementation on program outcomes and the factors affecting implementation. *American Journal of Community Psychology, 41*(3/4), 327-350.
- Dusenbury, L., Brannigan, R., Falco, M., & Hansen, W. B. (2003). A review of research on fidelity of implementation: Implications for drug abuse prevention in school settings. *Health Education Research, 18*(2), 237–56.
- Ertesvåg, S. K. (2011). Measuring Authoritative Teaching. *Teaching and Teacher Education: An International Journal of Research and Studies, 27*(1), 51-61.
- Ertesvåg, S. K. (2012). *Leiing av endringsarbeid i skolen*. Oslo: Gyldendal Akademiske.
- Ertesvåg, S. K. & Westergård, E. (2017). Observert klasseromsinteraksjon som grunnlag for profesjonell utvikling. *Psykologi i kommunen, 6*, 49-69.
- Fullan, M. (2007). *The New Meaning of Educational Change* (4. utg.). London: Routledge.
- Fixsen, D. L., Naoom, S. F., Blase, K. A., Friedman, R. M., & Wallace, F. (2005). *Implementation research: a synthesis of the literature*. Tampa, Florida: University of South Florida.
- Garvis, S., & Pendergast, D. (2016). *Asia-Pacific perspectives on teacher self-efficacy*. Rotterdam, Netherlands.
- Greenberg, M. T., Domitrovich, C. E., Graczyk, P. A., & Zins, J. E. (2005). The Study of implementation in school-based preventive interventions: Theory, research, and practice. *Promotion of Mental Health and Prevention of Mental and Behavioral Disorders, 3*.

- Gregory, A., Allen, J. P., Mikami, A. Y., Hafen, C. A., & Pianta, R. C. (2014). Effects of a professional development program on behavioral engagement of students in middle and high school. *Psychology in the Schools, 51*(2), 143–163.
- Gregory, A., Ruzek, E., Hafen, C., Mikami, A., Allen, J., & Pianta, R. (2017). My teaching partner-secondary: a video-based coaching model. *Theory Into Practice, 56*(1), 38-45. doi:10.1080/00405841.2016.1260402
- Guo, Y., Justice, L. M., Sawyer, B., & Tompkins, V. (2011). Exploring factors related to preschool teachers' self-efficacy. *Teaching and Teacher Education, 27*(5), 961-968.
- Hargreaves, A. (2005). Introduction: pushing the boundaries of educational change. I A. Hargreaves (Red.), *Extending educational change*. Netherlands: Springer.
- Hattie, J. (2009). *Visible learning: A synthesis of over 800 meta-analyses relating to achievement*. Routledge.
- Hamre, B. K., Pianta, R. C., Downer, J. T., Decoster, J., Mashburn, A. J., Jones, S. M., ... & Hamagami, A. (2013). Teaching through Interactions. *The Elementary School Journal, 113*(4), 461-487.
- Helgesen, Jan, E. (2018, 2. juli). Intervensjon. I *Store norske leksikon*. Hentet 2. juni 2019 fra <https://snl.no/intervensjon>
- Henson, R. K. (2001). The effects of participation in teacher research on teacher efficacy. *Teaching and Teacher Education, 17*(7), 819-836.
- Holt, D. T., Armenakis, A. A., Feild, H. S., & Harris, S. G. (2007). Readiness for organizational change: The systematic development of a scale. *The Journal of applied behavioral science, 43*(2), 232-255.
- Innovation. (u.å.). I *Cambridge Dictionary*. Hentet fra <https://dictionary.cambridge.org/dictionary/english/innovation>
- Intervention (u.å.). I *Cambridge Dictionary*. Hentet fra <https://dictionary.cambridge.org/dictionary/english/intervention>
- Joyce, B. R., & Showers, B. (2002). *Student achievement through staff development* (3. utg). Alexandria, VA: Association for Supervision.
- Kavanagh, D. J., Spence, S. H., Strong, J., Wilson, J., Sturk, H., & Crow, N. (2003). Supervision practices in allied mental health: Relationships of supervision characteristics to perceived Impact and job satisfaction. *Mental Health Services Research, 5*(4), 187-195.

- Kelly, J. A., Somlai, A. M., DiFranceisco, W. J., Otto-Salaj, L. L., McAuliffe, T. L., Hackl, K. L., ... & Rompa, D. (2000). Bridging the gap between the science and service of HIV prevention: Transferring effective research-based HIV prevention interventions to community AIDS service providers. *American Journal of Public Health, 90*(7), 1082-1088.
- Kunnskapsdepartementet. (2011). *Motivasjon – Mestring - Muligheter - Ungdomstrinnet* (Meld. St. 22 (2010-2011)). Hentet fra <https://www.regjeringen.no/no/dokumenter/meld-st-22-2010--2011/id641251/>
- Kunnskapsdepartementet. (2018). *Veiledning av nyutdannede nytilsatte lærere i barnehage og skole*. Hentet fra <https://www.regjeringen.no/contentassets/0081e41fad994cfdbb4e0364a2eb8f65/veiledning-av-nyutdannede-nytilsatte-larere-i-barnehage-og-skole.pdf>
- Köber, T., Risberg, T., & Texmon, T. (2005). *Hvor jobber førskolelærere og lærere?* Hentet fra http://www.ssb.no/emner/04/sa_ utdanning/arkiv/sa74/kap-11.pdf
- Læringsmiljøsentret (18.11.2014). *Observasjonsmanualen CLASS*. Hentet fra <https://laringsmiljosenteret.uis.no/forskning-og-prosjekter/klasseledelse/ciesl-klasseledelse-teori-til-praksis/fagartikler/observasjonsmanualen-class-article116096-21629.html>
- Læringsmiljøsentret. (19.10.2018). *Vil øke elevengasjementet i klasserommet*. Hentet fra <https://laringsmiljosenteret.uis.no/forskning-og-prosjekter/klasseledelse/ciesl-klasseledelse-teori-til-praksis/siste-nytt/vil-oke-elevengasjementet-i-klasserommet-article128852-21630.html>
- Maxwell, J. A. (2008). Designing a Qualitative Study. I L. Bickman & D. J. Rog (Red). *The SAGE Handbook of Applied Social Research Methods* (2. utg.). London: Sage.
- McCormick, K. M., & Brennan, S. (2001). Mentoring the new professional in interdisciplinary early childhood education: The Kentucky Teacher Internship Program. *Topics in Early Childhood Special Education, 21*(3), 131-144.
- McCormick, L. K., Steckler, A. B., & McLeroy, K. R. (1995). Diffusion of innovations in schools: A study of adoption and implementation of school-based tobacco prevention curricula. *American Journal of Health Promotion, 9*(3), 210-219.
- Melby-Lervåg, M., & Lervåg, A. (2014). John Hatties Visible learning: Ingen" hellig gral" for undervisningen. *Bedre skole, 1*, 86-91.
- Noell, G. H., Witt, J. C., Slider, N. J., Connell, J. E., Gatti, S. L., Williams, K. L., et al. (2005). Treatment implementation following behavioral consultation in schools: A comparison of three follow-up strategies. *School Psychology Review, 34*, 87–106.

- Den nasjonale forskningsetiske komite for samfunnsvitenskap og humaniora (NESH) (2006). Forskningsetiske retningslinjer for samfunnsvitenskap, humaniora, jus og teologi. Hentet fra <https://www.etikkom.no/forskningsetiske-retningslinjer/Samfunnsvitenskap-jus-og-humaniora/>
- Ogden, T. (2012). *Klasseledelse: praksis, teori og forskning*: Gyldendal akademisk.
- Opplæringslova. (1998). Lov om grunnskolen og den videregående opplæring (LOV-1998-07-17-61). Hentet fra https://lovdata.no/dokument/NL/lov/1998-07-17-61/KAPITTEL_1#§1-1
- Oterkiil, C., & Ertesvåg, S. K. (2012). Schools' readiness and capacity to improve matter. *Education Inquiry*, 3(1), 71-92.
- Pettersen, E. B. (2018). En pilotstudie av intervensjonen «VITE - Videobased Improvement for TEachers»: Øker positive lærer-elev interaksjoner og elevers engasjement? Prosjektskisse for doktorgradsstudie. Nasjonalt senter for læringsmiljø og atferdsforskning, UiS.
- Pianta, R. C., & Hamre, B. K. (2009). Conceptualization, measurement, and improvement of classroom processes: Standardized observation can leverage capacity. *Educational researcher*, 38(2), 109-119.
- Pianta, R. C., Hamre, B. K., & Mintz, S. L. (2012). *The CLASS-Secondary manual*. Charlottesville: University of Virginia.
- Pianta, R. C., Mashburn, A. J., Downer, J. T., Hamre, B. K., & Justice, L. (2008). Effects of Web-mediated professional development resources on teacher-child interactions in pre-kindergarten classrooms. *Early Childhood Research Quarterly*, 23(4), 431-45. <https://doi.org/10.1016/j.ecresq.2008.02.001>
- Postholm, M. B. (2005). *Kvalitativ metode: en innføring med fokus på fenomenologi, etnografi og kasusstudier*. Oslo: Universitetsforlaget.
- Reinke, W. M., Stormont, M., Herman, K. C., & Newcomer, L. (2014). Using coaching to support teacher implementation of classroom-based interventions. *Journal of Behavioral Education*, 23(1), 150-167.
- Roland, E. (1998). *Elevkollektivet* (2. utg.). Stavanger: Rebell Forlag.
- UNESCO. (1994). *The salamanca statement and framework for action on special needs education: Adopted by the world conference on special needs education: Access and quality*. Salamanca: The Conference. Hentet fra: http://www.unesco.org/education/pdf/SALAMA_E.PDF
- Silverman, D. (2011). *Interpreting Qualitative Data*. London: Sage.

- Skaalvik, E. M. & Skaalvik, S. (2005). *Skolen som læringsarena. Selvoppfatning, motivasjon og læring*. Oslo: Universitetsforlaget.
- Skaalvik, E. M., & Skaalvik, S. (2007). Lærernes mestringsforventninger: utprøving av en norsk skala og sammenheng med utbrenthet og skolekontekst. *Spesialpedagogikk*, 72(02), 54-73.
- Skaalvik, E. M., & Skaalvik, S. (2010). Teacher self--efficacy and teacher burnout: *A study of relations. Teaching and Teacher Education*, 26, 1059–1069.
- Skaalvik, E. M., & Skaalvik, S. (2016). Teacher Stress and Teacher Self-Efficacy as Predictors of Engagement, Emotional Exhaustion, and Motivation to Leave the Teaching Profession. *Creative Education*, 7, 1785–1799.
- Skaalvik, E. M., & Skaalvik, S. (2017, 1. august). *Trivsel og stress blant lærere i grunnskolen og videregående skole*. Hentet fra <https://www.utdanningsnytt.no/bedre-skole/debatt/2017/trivsel-og-stress-blant-larere-i-grunnskolen-og-videregaende-skole/>
- Skogen, K. & Holmberg, J. B. (2002). *Elevtilpasset opplæring. En innovasjonstilnærming*. Oslo: Universitetsforlaget.
- Skogen, K. & Sørli, M. A. (1992). *Innføring i innovasjonsarbeid*. Oslo: Universitetsforlaget.
- Smeele, I. J., Grol, M., Van Schayck, R. P. T., Van den Bosch, W. J. H., Van den Hoogen, H. J. M., & Muris, J. W. M. (1999). Can small group education and peer review improve care for patients with asthma/chronic obstructive pulmonary disease? *Quality in Health Care*, 8(2), 92-98.
- Spouse, J. (2001). Bridging theory and practice in the supervisory relationship: A sociocultural perspective. *Journal of Advanced Nursing*, 33(4), 512-522.
- Sørli, M. A., Ogden, T., Solholm, R. & Olseth, A. R. (2010). Implementeringskvalitet: om å få tiltak til å virke: En oversikt. *Tidsskrift for norsk Psykologforening*, 47(4), 315-321.
- Thagaard T. (2016). *Systematikk og innlevelse. En innføring i kvalitativ metode*. Bergen: Fagbokforlaget.

- Utdanningsdirektoratet (2017, 20. november). *Aksjonslæring*. Hentet fra <https://www.udir.no/kvalitet-og-kompetanse/utvikle-praksis-sammen/aksjonslaring/>
- Utdanningsdirektoratet (2018, 16. oktober). *Desentralisert ordning – lokal kompetanseutvikling*. Hentet fra <https://www.udir.no/kvalitet-og-kompetanse/nasjonale-satsinger/ny-modell-for-kompetanseutvikling-i-skole/desentralisert-ordning/desentralisert-ordning/>
- Virtanen, T. Vaaland, G. S. & Ertesvåg, S. K. (2019). Associations between observed patterns of classroom interactions and teacher wellbeing in lower secondary school. *Teaching and Teacher Education*, 77, 240-252.
- Vislie, L. (2003). Inkluderende opplæring: Idégrunnlag og politikk. Utopi-realitet? *Spesialpedagogikk*, 6(3), 4-14.
- Vygotskij, L. S. (2001). *Tenkning og tale*. Gyldendal akademisk.
- Winter, S. G., & Szulanski, G. (2001). Replication as strategy. *Organization Science*, 12(6), 730-743.
- Ørstavik, F. (2018, 12. januar). *Innovasjon*. I Store norske leksikon. Hentet 2. juni 2019 fra <https://snl.no/innovasjon>

Vedlegg 1 – NSD sin vurdering

Prosjekttittel

Intervju med lærere og veiledere om mestringstro og implementering av praksisendring basert på videobasert veiledning

Referansenummer

575644

Registrert

03.12.2018 av Kjersti Brähler - k.sognnes@stud.uis.no

Behandlingsansvarlig institusjon

Universitetet i Stavanger / Fakultet for utdanningsvitenskap og humaniora / Institutt for grunnskolelærerutdanning, idrett og spesialpedagogikk

Prosjektansvarlig (vitenskapelig ansatt/veileder eller stipendiat)

Grete Sørensen Vaaland, grete.s.vaaland@uis.no, tlf: 51832926

Type prosjekt

Studentprosjekt, masterstudium

Kontaktinformasjon, student

Kjersti Brähler, kjerstibraehler@gmail.com, tlf: 93812321

Prosjektperiode

05.11.2018 - 11.09.2019

Status

19.12.2018 - Vurdert med vilkår

Vurdering (2)

19.12.2018 - Vurdert med vilkår

NSD bekrefter å ha mottatt et revidert informasjonsskriv/endret dokument. Vi gjør oppmerksom på at vi ikke foretar en vurdering av skrevet/dokumentet, og vi forutsetter at du har foretatt de endringene vi ba om. Dokumentasjonen legges ut i Meldingsarkivet og er tilgjengelig for din institusjon sammen med øvrig prosjektdokumentasjon. Vurderingen med vilkår gjelder fortsatt.

13.12.2018 - Vurdert med vilkår

FORENKLET VURDERING MED VILKÅR

Etter gjennomgang av opplysningene i meldeskjemaet med vedlegg, vurderer vi at prosjektet har lav personvernulempe fordi det ikke behandler særlige kategorier eller personopplysninger om straffedommer og lovovertridelser, eller inkluderer sårbare grupper. Prosjektet har rimelig varighet og er basert på samtykke. Vi gir derfor prosjektet en forenklet vurdering med vilkår.

Du har et selvstendig ansvar for å følge vilkårene og sette deg inn i veiledningen i denne vurderingen.

Dersom du følger vilkårene og prosjektet gjennomføres i tråd med det som er dokumentert i meldeskjemaet vil behandlingen av personopplysninger være i samsvar med personvernlovgivningen.

VILKÅR

Vår vurdering forutsetter:

1. At du gjennomfører prosjektet i tråd med kravene til informert samtykke
2. At du ikke innhenter særlige kategorier eller personopplysninger om straffedommer og lovovertridelser
3. At du følger behandlingsansvarlig institusjon (institusjonen du studerer/forsker ved) sine retningslinjer for datasikkerhet
4. At du laster opp revidert(e) informasjonsskriv på utvalgssiden(e) i meldeskjemaet og trykker «bekreft innsending», slik at du og behandlingsansvarlig institusjon får korrekt dokumentasjon. NSD foretar ikke en ny vurdering av det reviderte informasjonsskrivet.

1. KRAV TIL INFORMERT SAMTYKKE

De registrerte skal få skriftlig og/eller muntlig informasjon om prosjektet og samtykke til deltakelse. Du må påse at informasjonen minst omfatter:

- Prosjektets formål og hva opplysningene skal brukes til
- Hvilken institusjon som er behandlingsansvarlig
- Hvilke opplysninger som innhentes og hvordan opplysningene innhentes

- At det er frivillig å delta og at man kan trekke seg så lenge studien pågår uten at man må oppgi grunn
- Når prosjektet skal avsluttes og hva som skal skje med personopplysningene da: sletting, anonymisering eller videre lagring
- At du/dere behandler opplysninger om den registrerte basert på deres samtykke
- Retten til å be om innsyn, retting, sletting, begrensning og dataportabilitet (kopi)
- Retten til å klage til Datatilsynet- Kontaktopplysninger til prosjektleder (evt. student og veileder)
- Kontaktopplysninger til institusjonens personvernombud

På nettsidene våre finner du mer informasjon og en veiledende mal for informasjonsskriv: http://www.nsd.uib.no/personvernombud/hjelp/informasjon_samtykke/informere_om.html

Det er ditt ansvar at informasjonen du gir i informasjonsskrivet samstemmer med dokumentasjonen i meldeskjemaet.

2. TYPE OPPLYSNINGER OG VARIGHET

Prosjektet vil behandle alminnelige kategorier av personopplysninger frem til 11.09.2019.

3. FØLG DIN INSTITUSJONS RETNINGSLINJERNSD legger til grunn at behandlingen oppfylder kravene i personvernforordningen om riktighet (art. 5.1 d), integritet og konfidensialitet (art. 5.1. f) og sikkerhet (art. 32).

Dersom du benytter en databehandler i prosjektet må behandlingen oppfylle kravene til bruk av databehandler, jf. art 28 og 29.

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

NSD SIN VURDERING

NSDs vurdering av lovlig grunnlag, personvernprinsipper og de registrertes rettigheter følger under, men forutsetter at vilkårene nevnt over følges.

LOVLIG GRUNNLAG

Prosjektet vil innhente samtykke fra de registrerte til behandlingen av personopplysninger. Forutsatt at vilkår 1 og 4 følges er det NSD sin vurdering 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

Forutsatt at vilkår 1 til 4 følges vurderer NSD at den planlagte behandlingen av personopplysninger vil følge prinsippene i personvernforordningen om:

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

DE REGISTRERTES RETTIGHETER

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

Forutsatt at informasjonen oppfyller kravene i vilkår 1 vurderer NSD 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.

MELD ENDRINGER

Dersom den planlagte behandlingen av personopplysninger endrer seg, kan det være nødvendig å melde dette til NSD ved å oppdatere meldeskjemaet. På våre nettsider informerer vi om hvilke endringer som må meldes. Vent på svar før endringer gjennomføres.

OPPFØLGING AV PROSJEKTETNSD vil følge ved planlagt avslutning for å avklare om behandlingen av personopplysningene er avsluttet.

Lykke til med prosjektet!

Tlf. Personverntjenester: 55 58 21 17 (tast 1)

Vedlegg 2 – Forespørsel om deltakelse i intervjuundersøkelse

Denne intervjuundersøkelsen er knyttet til en mastergradsoppgave med følgende problemstilling: ”Hva forteller lærere og veiledere om implementering og mestringstro knyttet til videobasert veiledning?”

Jeg er masterstudent ved institutt for allmennlærerutdanning og spesialpedagogikk ved Universitet i Stavanger. Jeg skal skrive masteroppgave i spesialpedagogikk under veiledning av Grete Sørensen Vaaland, fra Nasjonalt senter for læringsmiljø og atferdsforskning ved Universitetet i Stavanger. I den forbindelse vil informasjon fra dere være svært nyttig og viktig for meg, og herved kommer en forespørsel om å delta i et intervju.

Formål

Du blir kontaktet for å delta i studien fordi du er med I VITE-prosjektet ved Læringsmiljøsentret. Senteret har oppfordret meg til å skrive masteroppgaven min knyttet til VITE for at senteret skal få kunnskap som kan bidra stadig til utvikling av kvalitet i denne typen tjenester. Formålet med studien er å finne ut hvordan lærere jobber med å implementere praksisendring etter mottatt videobasert veiledning, slik at rammene for videobasert veiledning eventuelt kan justeres og tilpasses, og en bedre kan legge til rette for en positiv praksisendring som varer over tid.

Hvem er ansvarlig for forskningsprosjektet?

Universitetet i Stavanger er behandlingsansvarlig. Veileder Grete Sørensen Vaaland er prosjektansvarlig.

Ditt personvern

Data som innhentes via intervjuene vil transkriberes anonymt. Jeg er underlagt taushetsplikt og lydfile vil lagres forsvarlig under prosjektet, i henhold til NSD's krav. I tillegg vil all data anonymiseres i fremstillingen. Når prosjektet avsluttes i september 2019 vil alle lydfile slettes. Prosjektet er meldt til NSD (Norsk samfunnsvitenskapelig datatjeneste) som er personvernombudet for forskning. Bare veileder og jeg vil ha tilgang til personopplysninger.

Det er frivillig å delta

Det er frivillig å delta på prosjektet, og du kan når som helst trekke ditt samtykke uten å oppgi grunn. Da vil alle opplysninger og lydfiler fra deg anonymiseres og slettes. Det vil ikke ha noen negative konsekvenser for deg hvis du ikke vil delta eller senere velger å trekke deg.

Dine rettigheter

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

- innsyn i hvilke personopplysninger som er registrert om deg,
- å få rettet personopplysninger om deg,
- få slettet personopplysninger om deg,
- få utlevert en kopi av dine personopplysninger (dataportabilitet), og
- å sende klage til personvernombudet eller Datatilsynet om behandlingen av dine personopplysninger.

Hva gir oss rett til å behandle personopplysninger om deg?

Vi behandler opplysninger om deg basert på ditt samtykke. På oppdrag fra Universitetet i Stavanger har NSD – Norsk senter for forskningsdata AS vurdert at behandlingen av personopplysninger i dette prosjektet er i samsvar med personvernregelverket. Dersom du har spørsmål angående prosjektet eller ønsker mer informasjon kan jeg kontaktes på tlf.: 93812321 eller mail: kjerstibraehler@gmail.com. Min veileder Grete Sørensen Vaaland kan kontaktes på mail: grete.s.vaaland@uis.no. NSD – Norsk senter for forskningsdata AS kan kontaktes på mail: personvernombudet@nsd.no, eller tlf.: 55 58 21 17. Med vennlig hilsen Kjersti Brähler

Samtykkeerklæring

Jeg har mottatt og forstått informasjon om prosjektet ”Hva forteller lærere og veiledere om implementering og mestringstro knyttet til videobasert veiledning?”, og har fått anledning til å stille spørsmål. Jeg samtykker herved om å delta i intervju med Kjersti Brähler, og at mine opplysninger behandles frem til prosjektet er avsluttet, ca. september 2019.

Dato:

Signatur:

Vedlegg 3 – Intervjuguide lærer

1. Bakgrunnsspørsmål

- d) Hvor lenge har du jobbet i skolen?
- e) Har du fått videobasert veiledning før - enten i utdanning eller jobb?
 - i) Hvis ja, hvordan var opplevelsen?
- f) Hvor mange økter har du fått med videobasert veiledning i VITE per i dag?

2. Initieringsfasen

- a) I hvilken grad opplever du støtte fra ledelsen om din deltakelse i dette prosjektet?
 - i) Hvordan kommer eventuelt støtten til uttrykk (praktisk, med spørsmål/interesse eller lignende)?
 - ii) Er det noen form for støtte du savner?

3. Gjennomføringsfasen

Opplevd behov

- a) I hvilken grad føler du behov for å utvikle klasseromspraksisen din generelt?
- b) I hvilken grad føler du behov for å utvikle deg innenfor domenene?
- c) I hvilken grad føler du behov for å se deg selv i praksis på video?
- d) I hvilken grad føler du behov for å få veiledning på video av deg selv?

Eierforhold

- e) I hvilken grad opplever du et eierforhold til endringsprosessen - altså at dine innspill er viktige, og at du er med på å påvirke hva endringen skal være og hvordan endringen skal skje?
- f) Hvordan synes du at det har vært å velge videoklipp til veiledningen selv?

Kjernekomponenter (emosjonell støtte, klasseromsorganisering, læringsstøtte) (i og j går også inn under “deltakelse”)

- g) I hvilken grad synes du at du forstår hva domenene går ut på?
- h) I hvilken grad synes du at du forstår teorien bak domenene?

- i) Når det gjelder videomaterialet på nett: har du sett forelesningene om domenenene?
Hva tenker du isåfall om disse?
 - i) På hvilken måte var det eventuelt nyttig?
 - i) Hva kunne eventuelt vært gjort annerledes?

- j) Når det gjelder videomaterialet på nett: har du sett eksempelvideo?
 - i) På hvilken måte var det eventuelt nyttig?
 - i) Hva kunne eventuelt vært gjort annerledes?

- k) Hva tenker du om domenenene i forhold til hva du selv mener er viktige områder å fokusere på i klasserommet?

Deltakelse

- l) I forbindelse med veiledningen: i hvilken grad har du gjort planlagte endringer i klasserommet?
 - i) Hvordan synes du dette har fungert?
- m) I forbindelse med veiledningen: i hvilken grad har du gjort “spontane” endringer i klasserommet? Altså at du underveis i timen husker noe som har kommet fram i veiledningen, og prøver å gjøre noe annerledes.
 - i) Hvordan synes du dette har fungert?

4. Videreføring

- a) Hva tenker du om å evaluere dine erfaringer sammen med kollegaer eller ledelsen etter prosjektslutt?
- b) I hvilken grad tror du at du vil fortsette å fokusere på domenenene etter prosjektslutt?
- c) Hvordan vil du jobbe for å vedlikeholde eventuelle endringer?
- d) Hva tenker du om å bruke videoobservasjon flere ganger for å fremme videre profesjonell utvikling - enten alene eller i samarbeid med kollegaer?
 - i) tenker du det kunne vært mindre/like/mer nyttig å se video av andre og diskutere deres praksis?

5. Mestringstro

- a) Hvordan vil du beskrive din mestringstro når det gjelder gjennomføring av endringer i klasserommet før første møtet med veileder?
 - i) Og nå, etter møte med veileder?

- b) Hva tror du i størst grad kan øke din mestringstro når det gjelder gjennomføring av endringer i klasserommet?
 - i) Hva tenker du at du kan gjøre for å øke egen mestringstro?
 - ii) Hva tenker du veileder kan gjøre for å øke din mestringstro?
- c) Hvordan vil du beskrive din mestringstro når det gjelder domeneene (emosjonell støtte, klasseromsorganisering, læringsstøtte) før første møtet med veileder?
 - i) Og nå, etter møte med veileder?
- d) Hva tror du i størst grad kan øke din mestringstro når det gjelder domeneene?
 - i) Hva tenker du at du kan gjøre for å øke egen mestringstro?
 - ii) Hva tenker du veileder kan gjøre for å øke din mestringstro?

6. Til slutt

- a) Hva har vært mest nyttig med veiledningsprosjektet?
- b) Hva har vært mest utfordrende med veiledningsprosjektet?
- c) Hva tenker du kunne vært gjort annerledes eller bedre?
- d) Er det noe du ønsker å legge til eller kommentere?

Vedlegg 4 – Intervjuguide veileder

1. Bakgrunnsspørsmål

- c) Utdanning/kompetanseområde:
- d) Erfaring med videobasert veiledning:

2. Initiering

- a) Hvordan har du opplevd forberedelsene til dette prosjektet?
 - i) ressurser, tid, veiledning, øving, opplæring

3. Gjennomføring

Kjernekomponenter

- a) I hvilken grad synes du at du forstår hva domeneene går ut på, og teorien bak?
- b) I hvilken grad tror du lærerne opplever et behov for å utvikle seg innenfor domeneene?
- c) I hvilken grad opplever du at læreren har forstått domeneene?

Opplæring

- d) Hvordan/i hvilken grad har du forklart domeneene, og teorien bak?
 - i) I hvilken grad har du tydeliggjort for læreren hvordan han/hun kan bruke støttematerialet?
- e) Hvordan har du tipset eller oppmuntret læreren om konkrete måter han/hun kan trene på?
- f) Hvordan opplever du støtten du selv har fått i dette prosjektet?
 - i) Hva har vært viktig i den støtten du har fått?
 - ii) Hva har du eventuelt savnet?
 - iii) Hvordan har du samarbeid med andre veiledere før og undervegs?

Lojalitet

- g) I hvilken grad har du gjort egne justeringer i gjennomføringen av prosjektet generelt og i møte med den enkelte lærer?

4. Videreføring

- h) Hvordan vil du veilede læreren i hvordan han/hun kan fortsette å videreutvikle seg innen domeneene etter prosjektslutt?

5. Mestringstro

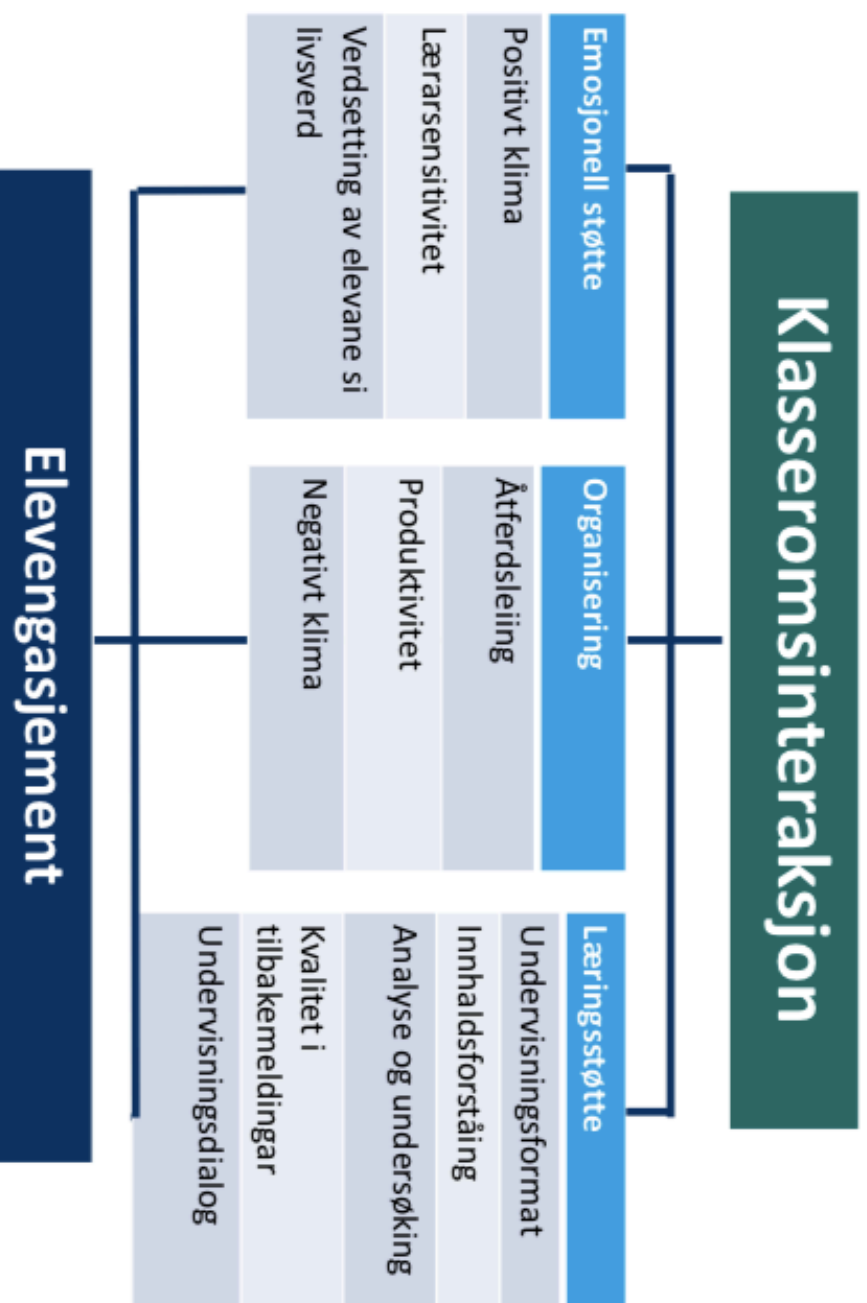
- a) Hvordan vil du beskrive din mestringstro når det gjelder veiledning av lærere, før første veiledningsøkt?
 - i) Og nå, etter du har gjennomført veiledning?
- b) Hva tror du i størst grad kan øke din mestringstro?
- c) Hvordan har du jobbet for å øke lærerens mestringstro?
 - i) når det gjelder å gjennomføre endringer,
 - i) og når det gjelder de ulike domeneene?

6. Til slutt

- a) Hva synes du har fungert best i samarbeidet med læreren så langt?
 - i) Hva har vært mest utfordrende med samarbeidet med læreren så langt?
 - ii) Hva kunne bedret samarbeidet?
- b) Hva tenker du kunne økt lærerens læringsutbytte?
- c) Er det noe du ønsker å legge til eller kommentere?

Dimensjonar ved klasseromsinteraksjon

Ungdomstrinnet og vidaregåande opplæring



[Pianta, Hamre & Mintz \(2012\)](#)

Vedlegg 6 – Informasjonsskriv om mestringstro

Mestringstro (engelsk: self efficacy) kalles også forventning om mestring. Det handler om i hvilken grad man tror at man skal mestre noe. Det kan være å mestre en spesiell situasjon, som for eksempel å løse et regnestykke. Det kan også være å tro at en mestrer å undervise i et bestemt fag, eller å tro at en mestrer å undervise generelt.

Mestringstroen blir ifølge Bandura (1997, s. 195) formet gjennom individets tolkning av informasjon fra fire hovedkilder:

- Autentiske mestringsopplevelser: at en opplever å mestre noe
- Vikarierende erfaringer/modellføring: å se at noen andre mestrer den samme type utfordringen
- Verbal overtalelse: at noen forsøker å overtale deg om at du vil klare det
- Fysiologiske reaksjoner: om du er avslappet, har ”sommerfugler i magen”, er ansent eller opphisset