



# 11. Samarbeid for utvikling av kollektiv profesjonell læring

Dorthea Sekkingstad, Elin B. Morud og Klara Rokkones

**Samandrag** I dette kapittelet tek vi utgangspunkt i erfaringar med Yrkesfaglærarløftet (Kunnskapsdepartementet, 2015), som er ei nasjonal satsing for å fremja arbeids-plassbasert kompetanseutvikling. Vi spør om korleis deltaking i ei vidareutdanning for yrkesfaglærarar kan bidra til å fremja yrkesfaglærarens profesjonelle kompetanse. Datagrunnlaget byggjer på fokusgruppeintervju med studentar og skulelei-arar frå fire fylke som har delteke i Yrkesfaglærarløftet. Med utgangspunkt i tre aspekt ved profesjonskvalifiseringa: 1) ulike arenaer, 2) innhald og 3) leiing, systematiserer vi kva studentar og skuleleiinga trekkjer fram som sentralt når det gjeld utvikling av profesjonell kompetanse. Vi identifiserer samarbeid og samspel mellom kunnskaps-dimensjonar, organisering og leiing.

**Nøkkelord** vidareutdanning | skulebasert kompetanseutvikling | yrkesfag | skuleleiing | læringsarena | kunnskapsdeling | profesjonelle læringsfellesskap

**Abstract** In this article, the starting point is our experiences with the Program for professional development in vocational education and training teachers (Ministry of Education, Science and Technology, 2015), which is a national strategy and initiative to promote workplace-based competence development. We raise a question about how participation in further education for vocational teachers can develop the vocational teacher's professional competence? The study is based on focus group interviews with students and principals from four Norwegian counties who have participated in the vocational teacher program. Based on three aspects of the professional qualification: 1) arenas for competence development, 2) content, and 3) leadership, we systematize what students and the school leadership highlight as central when it comes to the development of professional competence. We identify collaboration and interaction between knowledge dimensions, organization, and management.

**Keywords** vocational education and training (VET) | professional learning communities | schoolbased competence development | school leadership | further education

## INNLEIING

Dei siste tjue åra ser vi ei dreining frå individualisert til kollektiv læring for lærarar i norsk skule. Dette kjem tydeleg til syne i ulike styringsdokument, til dømes St.meld. nr. 30 (2003–2004); St.meld. nr. 31 (2007–2008); Meld. St. 28 (2015–2016) og Meld. St. 21 (2016–2017). Målet er å styrka koplinga mellom læraren si individualiserte kompetanseheving og skulen si kollektive kompetanseutvikling. I Læreplanverket for Kunnskapsløftet 2020 er det lagt til grunn at lærande lærarar og lærande skular er ein føresetnad for å styrka elevane si læring, og skuleleiarane har ei sentral rolle når det gjeld å leggja til rette for læring i profesjonsfelleskapet (Kunnskapsdepartementet, 2017).

Når skuleleiinga får ei sentral rolle i utvikling av eit profesjonelt læringsfelleskap, så er dette i tråd med internasjonal forskning. Fleire studiar viser at leiarinvolvering peikar seg generelt ut som ein viktig faktor for utvikling av kunnskap i utdanningssektoren (Huber, 2011; Robinson, 2014; Stoll & Louis, 2007). At rektor er tett på sine team, blir framheva som avgjerande i eit stort tal empiriske studiar av profesjonelle læringsfelleskap i skulen (Aas & Vennebo, 2021). At dette også gjeld for vidaregåande skule, viser ein empirisk studie som påpeikar at det er ein nær samanheng mellom dei rammene rektor set, og utvikling av lærarfelleskapet (McLaughlin & Talbert, 2001).

I studiar gjennomførte i ein norsk kontekst innanfor dei yrkesfaglege programområda vert også skuleleiinga som drivkraft i kompetanseutviklinga framheva (Morud & Rokkones, 2022, 2020; Sekkingstad & Glosvik, 2022; Sekkingstad & Syse, 2019).

Aas og Vennebo (2021) påpeikar at det er ekstra vanskeleg å etablere profesjonelle læringsfelleskap i vidaregåande skular. Dette har samanheng med storleiken på skulane, som gjerne er organisert med ulike avdelingar, som meir eller mindre er sjølvstyrde. Ein studie av yrkesfaglærar sine opplevde kompetansebehov viser at dei i stor grad ønskjer individuell vidareutdanning innan sitt eige fag (Rokkones, 2017). Lærarane er kjenneteikna av å ha ei sterk fagorientering med stor grad av autonomi og ein svak tradisjon for samarbeid (Huffman et al., 2016; Stoll & Louis, 2007).

Dei siste åra har vi hatt fleire store nasjonale satsingar der arbeidsplassbasert kompetanseutvikling har vore løfta fram som ei kollektiv læringsform og strategi for skuleutvikling. Det har vore ei dreining frå individualisert til kollektiv profesjonell læring for lærarar (Hargreaves & O'Connor, 2018; Helstad & Møller, 2013). I dette kapittelet tek vi utgangspunkt i ei av desse satsingane: «Yrkesfaglærarløftet – for framtidens fagarbeidere» (Kunnskapsdepartementet, 2015), og kapittelet bygger på studentar (lærarar) og skuleleiarar sine erfaringar med Yrkesfaglærarløftet (YFL) som kompetanseutviklingstiltak. Føremålet med studien er å få fram kunnskap om korleis deltaking på ei vidareutdanning for yrkesfaglærarar kan fremja yrkesfaglærarar sin profesjonelle kompetanse.

## Utvikling av profesjonell kompetanse

Omgrepet profesjonell kompetanse er knytt til korleis lærarar lærer, og korleis dei tek i bruk kunnskap i praksis for å fremja elevane si læring (Avalos, 2011). Desimone (2009) identifiserer fem kjenneteikn som bidreg til at erfarne lærarar lærer: innhaldsfokus, aktiv læring, samanheng, kollektiv deltaking og at kompetanseutviklinga går over tid. Den kollektive deltakinga vert framheva, og læring blir dermed sterkt knytt til innhald og kontekst. Desimone (2009) understrekar at ei styrking av læraren sine kunnskar og ferdigheiter skal medføra endring av praksis. Dette ligg også til grunn for Darling-Hammond et al. (2017), som i tillegg framhevar bruk av modellering av effektiv praksis, coaching og ekspertstøtte, og moglegheter for tilbakemelding og refleksjon. I rammeverket blir det ei ytterlegare spesifisering av kjenneteikna aktiv læring og samarbeidande praksisar som må sjåast i samanheng med viktige element i vaksne si læring. Vaksne har med seg erfaringar som bør utnyttast som ein ressurs. Refleksjon og undersøking er sentralt i læringa (Trotter, 2006).

Lærarar sin autonomi blir framheva. Autonomi kan varetakast ved at lærarane sjølve identifiserer eigne læringsmål, og ved at læringa vert omtalt og reflektert over i kollegiale og sjølvstendige prosessar (James & McCormick, 2009). I eit profesjonelt fellesskap vil idear frå likemenn fungera betre enn pålegg ovanfrå, då dette kan oppfattast som kontroll frå leiinga si side (Vangrieken et al., 2017). Ved å samarbeida kan lærarar fungera som støttegrupper for kvarandre, utvikla fellesskap som positivt endrar kulturar, og slik skapa ei kollektiv kraft for utvikling av undervisningskvalitet (Darling-Hammond et al., 2017, s. 10).

Situert læring står sentralt i Wenger sin teori om læring, som omfattar fire hovudkomponentar som er nødvendige for å karakterisera sosial deltaking som ein læringsprosess: meining, praksis, fellesskap og identitet (Wenger, 2003, s. 132). Desse er samanvovne, der læring for enkeltindividet er knytt til aktiv deltaking i praksisfellesskapet.

Leiinga si rolle vert ikkje nemnt spesifikt hos Desimone (2009), Darling-Hammond et al. (2017) eller Wenger (2003). Timperley et al. (2007) framhevar derimot ei aktiv skuleleiing som del av den sosiale konteksten som fremjar eit profesjonelt læringsfellesskap. Robinson (2014) spesifiserer fem leiardimensjonar som påverkar skulens resultat: å etablera mål og forventningar, strategisk bruk av ressursar, sikra kvalitet på undervisninga, å leia lærarane si læring og å sikra eit velordna og trygt læringsmiljø. Sølvik og Roland (2022) set søkjelys på kompleksiteten i å leia kollektiv profesjonell læring i skulen og realisera leiingsteori i praksis. Dei argumenterer for at potensialet for å leggja til rette for kollektiv læring er knytt til at leiarar set ei kollektiv retning, systematisk følgjer opp og tilpassar kollektive læringsprossar over tid og inkluderer systemtenking og sensitivitet for skulekonteksten. Rektor har direkte påverknad på samarbeidande lærarteam, og

lærarteamet har ein direkte påverknad på kva som skjer i klasserommet (DuFour & Marzano, 2011, s. 54–55).

Strategisk skuleleiing er eit omgrep som blir brukt om eit samarbeidande leiarsskap, og Paulsen (2019) beskriv dette som heilt sentralt for å kunne vareta og utføra skulen sine oppgåver. Paulsen (2019) peikar vidare på at yrkesfaga har særskilde utfordringar med omsyn til å utvikla profesjonelle nettverk. For å lukkast med å løysa desse utfordringane er mellomleiaren si rolle svært sentral. Innanfor dei yrkesfaglege programområda må rektor, avdelingsleiarar og fagleiarar samarbeida med både yrkesfaglærarar og ulike partar i arbeidslivet, for å utvikla eit heilskapleg profesjonelt læringsfelleskap for å fremja elevane si læring.

Hargreaves og Fullan (2012) nyttar omgrepet humankapital om kunnskap og ferdigheiter som kan utviklast hos enkeltindividet, medan omgrepet sosial kapital framhevar potensialet som ligg i at lærarar samhandlar og lærer av kvarandre. Den sosiale kapitalen er hjørnesteinen i det å utvikla og endra lærarprofesjonen, og han kan utviklast ved at lærarar får tilgang til kollegaene sin humankapital (Hargreaves & Fullan, 2012). Forfattarane brukar omgrepet profesjonelle lærande kulturar om skular som har gode samarbeidskulturar som er evidensinformerte, tek kollektive avgjersler og «are pushed forward by grownup, challenging conversations about effective and ineffective practice» (Hargreaves & Fullan, 2012, s. 128). Kollektive læringsprosessar påverkar skulen sin sosiale kapital, og leiarar kan støtta samarbeidsprosessar ved å fokusera på innhald og tydeleggjera roller og mål for samarbeidet. Strukturell støtte gjennom tilrettelegging av møtetid og samansetjing av grupper er også viktig (Hargreaves & Fullan, 2012). Vidare argumenterer Fullan (2018) for at det profesjonelle læringsfelleskapet på ein skule inngår i eit større nettverk av samarbeidande skular for å utvikla kunnskap i skular og mellom skular, og oppnå systemforandring.

Kennedy (2016) framhevar at innhaldet i kompetanseutviklinga bør inkludera både teoriperspektiv og praktiske tips. Når lærarar får innsikt i både praksis og teori, er det lettare å tilpassa innhaldet til eige klasserom. Ertså og Irgens (2012) drøftar korleis lærarar kan utvikla eigen profesjonalitet gjennom teoretisering. Evna til å teoretisera er ein føresetnad for kunne gjera eigen praksis til gjenstand for kritisk refleksjon og analyse, som er ein føresetnad for utvikling av eigen praksis.

Smeby og Mausestagen (2017) brukar omgrepet profesjonskvalifisering når dei vil ha fram at utvikling av profesjonell kompetanse ikkje berre omhandlar «studentar» og deira kvalifisering til eit profesjonsyrke. Kompetanseutvikling er ein dimensjon ved det å vera profesjonsutøvar, noko som må strekkja seg gjennom heile karrieren. Dei vektlegg tre aspekt ved profesjonskvalifiseringa: *ulike arenaer* for kvalifisering, *innhaldet* i kvalifiseringa og *styringa* av kvalifiseringa. Dei skriv: «Å identifisere samspill og hensiktsmessige balansepunkter mellom kvalifisering

i utdanning og arbeid, integrasjon mellom ulike kunnskapsdimensjoner og styring og organisering er viktig for å forstå det særegne ved og utvikle kvaliteten i kvalifisering til profesjonell yrkesutøvelse» (Smeby & Mausethagen, 2017, s. 11).

Etter inspirasjon frå Smeby og Mausethagen (2017) har vi formulert tre forskings spørsmål for å kunne svare på problemstillinga: *Korleis kan deltaking i ei vidareutdanning for yrkesfaglærarar bidra til å fremja yrkesfaglærarar sin profesjonelle kompetanse?* Desse er:

1. Kva kjenneteiknar arenaer som fremjar profesjonell kompetanse?
2. Kva kjenneteiknar innhald som fremjar profesjonelle kompetanse?
3. Kva kjenneteiknar leiing som fremjar profesjonelle kompetanse?

## Kontekst for studien

Intensjonen med YFL er å auka fagleg kvalitet, styrka utdanninga og hindra fråfall frå yrkesfagleg utdanning. Det er lagt til grunn ei forståing av at arbeidsplassbasert kompetanseutvikling har større potensial for skuleutvikling enn etterutdanning for enkeltlærarar (Helstad & Møller, 2013). Minst tre lærarar frå same skule skulle delta på same vidareutdanning, og obligatoriske arbeidskrav skulle bidra til kunnskapsdeling i eige kollegium (Utdanningsdirektoratet, 2016).

Studien byggjer på data frå deltakarar ved tre ulike vidareutdanningstilbod, 15 studiepoeng, frå to UH-institusjonar. Vidareutdanningane har vore lagt opp med tre samlingar over to til tre dagar, der det har vore ei veksling mellom faglege presentasjonar og dialogar i større og mindre grupper. Innhaldet har vore praksisretta, med deltakarane sin lærarpraksis som eit sentralt refleksjonsgrunnlag. I det mellomliggjande arbeidet har studentane arbeidd med utviklingsarbeid knytt til eigen praksis, og det blei stilt krav til at erfaringar med utviklingsarbeidet skulle delast med kollegaer ved eigen skule.

## METODE

Dei fire delstudiane som inngår i datamaterialet, er gjennomført som kvalitative intervjustudier med ei fenomenologisk tilnærming (Kvale & Brinkmann, 2015). Intervjuguidane er utforma med utgangspunkt i kjennskap til feltet og tematiske område vi søkte innsikt i. Sjølv om dei enkelte intervjuguidane har sine særtrekk, har den overordna tematiske inngangen sterke fellestrekk med spørsmål som omhandlar studentane og leiinga sine erfaringar innanfor område som innhald i vidareutdanningane, deling av kunnskap og samhandling med medstudentar, kollegaer og leiing. Dei semistrukturerte fokusgruppeintervjua gav rom for oppfølgingsspørsmål, meiningsutveksling og analyse undervegs (Kvale & Brinkmann,

2015). Intervjua blei gjennomførde av forfattarane av kapittelet og kollega Ingrid Syse. På alle intervjua var det to forskarar til stades. Intervjua er transkriberte og er grunnlag for analyseprosessen.

Analysen er i den innleiande fasen driven fram av teori, også omtalt som deduktiv analyse (Johannessen et al., 2018). Med utgangspunkt i rammeverket for profesjonell kvalifisering (Smeby & Mausethagen, 2017) utforma vi dei tre kategoriane (1) *arenaer for kvalifisering*, (2) *innhald i kvalifiseringa* og (3) *styring og leiing av kvalifiseringa*.

Vi starta analysen ut frå desse kategoriane, og i påfølgande drøftingar trekte vi inn nye teoriperspektiv som fekk oss til å sjå på kategoriane på nytt. I den vidare analyseprosessen var det ein vekselverknad mellom teori og empiri, og vi kan seia at analyse har ei abduktiv tilnærming (Postholm & Jacobsen, 2018; Tavory & Timmermans, 2014).

Dei enkelte intervjua vart først analysert av forskarane som hadde gjennomført den enkelte delstudien. Sentrale funn vart trekt fram og presentert i forskargruppa. For å kvalitetssikra arbeidet gjennomførte vi deretter ein ny analyserunde. Vi delte data og analysar og diskuterte desse opp mot kvarandre for å sjekka at det var konsistens. Gjennomføring av analysane har parallellar til kollektiv kvalitativ analyse, slik Eggebø (2020) beskriv det.

### Om dei enkelte studiane og bakgrunn

Tabellane nedanfor viser ei oversikt over delstudiane som utgjer datamaterialet for dette kapittelet.

**Tabell 11.1:** Delstudiane som inngår i datamaterialet.

Delstudie	Tal intervju/ deltakarar	Tal min. intervju	Tal skular	Stilling(ar)	Tidspunkt for intervju
A	4/8	30–40	5	Yrkesfaglærarar/ studentar	Rett etter avslutta vidareutdanning
B	4/8	40–45	4	Leiarar i vidaregåande skule	Nokre hadde lærarar på vidareutdanning på intervjutidspunktet, og alle hadde lærarar som tidlegare hadde gjennomført vidareutdanning
C	2/17	37–45	5	Yrkesfaglærarar/ studentar	Rett etter avslutta vidareutdanning
D	(5/22) * 2	45–70	5	Leiarar i vidaregåande skule	Rett etter avslutta vidareutdanning og etter eitt år

Oppsummert for heile datamaterialet som ligg til grunn for analysen

**Tabell 11.2:** Det samla datamaterialet som inngår i analysen.

Totalt tal intervju	Totalt tal deltakarar	Tal skuler	Tal fylke	Tal lærarar	Tal skuleleiarar
20	55	13	4	25	30

## Etiske og metodiske vurderingar

Retningslinjer frå Nasjonal komité for forskningsetikk i samfunnsvitenskap og humaniora (NESH, 2021) har vore følgd, og Datatilsynet ved Norsk senter for forskingsdata har stadfesta at prosjektet er i tråd med personvernlovgivinga. Vi har vore medvitne og reflektert over rollene våre som forskarar, då to av forfattarane har hatt ei dobbeltrolle som forskarar og undervisarar på vidareutdanningane. Eit nøkkelspørsmål er fordelar og ulemper med forskning på eige felt knytt til problematikken nærleik og distanse (Wadel, 2014, s. 225). Styrker knytt til nærleik er at vi som forskarar har kunnskap om og erfaringar med fenomenet vi studerer. Når vi forstår ord og uttrykk deltakarane brukar, kan dette fremja openheit, tillit og god kommunikasjon i intervjusituasjonen, som kan gi eit rikare datamateriale. Men nærleik til feltet kan også bidra til å blinda, slik at vi ikkje stiller spørsmål eller er i stand til å halda nødvendig kritisk avstand til det vi studerer. Relasjonen mellom forskar og deltakar er i utgangspunktet asymmetrisk. Ved ei dobbeltrolle som undervisar og forskar kan denne asymmetrien ha blitt forsterka. Dersom dette medfører at deltakarane vegrar seg for å koma med kritiske innspel, eller at dei vel å fortelja berre det dei trur forskarane vil høyra, så er dette ei utfordring. Desse tilhøva er noko vi har vore bevisste på og reflektert over gjennom heile forskingsprosessen. Det er også eit tema vi har teke opp i samtale med deltakarane. Vi har opplevd at det har vore ei god motvekt at ein av forskarane ikkje har delteke i undervisninga eller hatt nokon relasjon til studentane.

For å sikra validitet har alle forskarane delteke i analyseprosessen og drøfting av funn. I analysefasen koda vi først materialet kvar for oss. Deretter forhandla vi oss fram til koding og kategorisering. Denzin (1989) kallar dette for «fortolkandande interaksjonisme», der fleire tolkingar gir ein rikare og meir nyansert analyseprosess gjennom intersubjektiv semje. Vi har vore medvitne potensialet som ligg i eit produktivt samarbeid i forskarfelleskapet (Tjora, 2021, s. 282), der ein skapar rom for å korrigera og utvikla analysen gjennom dialog i forskargruppa (Eggebø, 2020, s. 120). Ei slik kollegavalidering kan fungera som motvekt til eventuelle blinde flekkar og førforståing. I tillegg har vi brukt omgrep frå teorigrunnlaget som kan bidra til å halda ein kritisk distanse i analyse og drøfting. Studien byggjer på sjølvrapportering frå lærarar og skuleleiarar. Vi har ikkje observert lærarane

eller leiarane sin praksis. Vi kan derfor ikkje med sikkerheit trekkja slutningar om kva som fremjar yrkesfaglærarar sin kompetanse. Men i den grad funna gir gjenkjenning for andre, kan studien bidra med «informasjonskraft» (Malterud et al., 2016).

## RESULTAT

Vi presenterer resultatata med utgangspunkt i forskingsspørsmåla: 1) Kva kjenne-teiknar arenaer, 2) innhald og 3) styring/leiing av profesjonskvalifiseringa. Desse dannar struktur for presentasjonen. Vi gjer merksam på at dei tre kategoriane er delvis overlappende. I tillegg strukturerer vi materialet ut frå lærarane og leiarane sine perspektiv.

### Arenaer for kvalifisering

#### *Kva seier lærarane?*

Lærarane framhevar betydninga av å få delta på samlingar i vidareutdanninga saman med medstudentar og undervisarar. Denne arenaen gir rom for å ha eiga kompetanseutvikling og skulen sitt utviklingsarbeid i fokus: «samlingane har hatt god innverknad, viktig med jamleg påfyll». Utan desse faste samlingane, «då hadde det forsvunne i kvardagen» (A). Lærarane får hjelp til å arbeida med kompetanseutviklinga mellom samlingane og etter avslutta vidareutdanning: «Ja, medan vi gjekk hos dykk fekk vi innspel, litt sånn ytre rammer som vi ikkje hadde på plass tidlegare» (A). På samlingane etablerer dei kontakt med undervisarar frå UH-sektoren og kollegaer frå andre skular, og dei får dermed eit større nettverk. Lærarane får idear til korleis dei kan utvikla eigen undervisningspraksis og organisera utviklingsarbeid ved eigen skule.

Andre verdifulle arenaer er samlingar i nettverksgrupper på eigen arbeidsstad. Her samarbeider studentane om arbeidskrav. I tillegg får dei til oppgåve å involvera andre kollegaer på skulen i utviklingsarbeid: «Utviklingsarbeidet har halde fram etter studiet, og det har bidrege til endringar på skulen.»

Arenaer der lærarar i skulekvardagen arbeider nær andre lærarar, som tolærar-system eller at lærarane underviser i same fag og/eller same elevgruppe, vert også trekt fram som verdifulle. Deling av kompetanse kan skje naturleg på slike arenaer, men dette er avhengig av kulturen på den enkelte skule eller avdeling: «Nei, det har ikkje vore noko kultur for deling på skulen vår» (A). Lærarane etterlyser strukturar som støttar opp om samarbeid og kunnskapsdeling, i form av foreventingsavklaring og møtetid: «Per i dag er det ikkje det» (C).



Lærarane har mindre gode erfaringar med fellessamlingar for store grupper eller heile kollegiet. Dei ønskjer ikkje å bidra på denne arenaen, då dei opplever at han er lite eigna for dialog og samhandling som fremja samarbeid og kunnskapsdeling.

### *Kva seier leiarane?*

Leiarane understreka betydninga av at yrkesfaglærarane gjennom deltaking på vidareutdanning får tilgang til ein ny arena der dei møter UH-sektoren og kollegaer frå eigen skule og andre skular. Denne arenaen er viktig for individuell læring, men også for kollektiv læring: «Vanlegvis får vidareutdanning mest betydning for den enkelte lærar, men skulen har døme på at vidareutdanninga har bidrege til store endringar for heile skulen» (B). Leiarane framheva gevinsten ved at fleire tek utdanning saman: «Moglegheit for deling blir større» (B). Når fleire lærarar frå same skule og same avdeling deltek, blir det utvikla eit felles fagspråk: «Det gjer noko med avdelinga vår at folk får eit anna språk. Det snakkast meir teori (...) Dei stiller meir spørsmål rundt det dei gjer i klasserommet, ut frå det dei har lært av teoriar» (D).

Avdelinga blir trekt fram som ein viktig arena for samarbeid og kunnskapsdeling. Når fleire lærarar har delteke på same vidareutdanning, forventar leiarane at lærarane skal ta med det nye dei har lært, tilbake til avdelinga: «... ein skal ikkje sitja på eiga fagdidaktiske dømmekraft utan at vi skal drøfta og diskutera» (B).

Avdelingsmøte vert styrt av leiarane på avdelingane. Det kan vera ulike praksisar på avdelingane på same skule, men det som går att, er at det kan vera nyttig for lærarar å drøfta problemstillingar nær faget sitt med andre som underviser i same fag. Fleire fortel at dei ønskjer å leggja til rette for meir samarbeid og kunnskapsdeling på møta, men dei strevar med å finna tid til dette. Avdelingsleiarane peikar på behovet for fleire møte, slik at dei meir systematisk kan setja kunnskapsdeling på dagsordenen: «Tid til å ha refleksjon og deling» (D).

Det som går att i fleire av intervjua, er at leiarane håpar og trur at det automatisk vil skje ei viss spreiding av kunnskap mellom lærarar som jobbar tett i kvardagen: «klart det dryp» (D), seier dei om lærarar som deler arbeidsrom, underviser i same fag og/eller klassar: «Nei, vi gjer ikkje noko konkret» (D), og «Vi er ikkje systematiske på det [erfaringsdeling], det er vi ikkje. Så her har vi litt å gå på» (B).

Arenaer der store grupper samlast, er lite eigna for kompetanseutvikling. Leiarane opplever at det er utfordrande å «ha regi» på desse møta. Dei kjenner seg ikkje trygge på kva lærarar kan løfta fram i plenum, eller korleis møta utviklar seg. Dersom uformelle leiarar tek ordet og har eit negativt fokus, «... då verkar desse møta mot si hensikt» (D). Leiarane ser at arenaen kan vera viktig ved at lærarar møtest på tvers av avdelingar. Ein mogleg strategi for å utvikla desse møta er at

lærarane vert delt i mindre grupper for å diskutera problemstillingar eller dela erfaringar.

Det vert reflektert over at leiarane som medlemmer i leiargruppa på skulen utgjer eit team der dei har ein arena som kan vera viktig for å bli kjent med kvarandre sin kompetanse, læra saman og utvikla seg som team. Behovet for og betydninga av å utvikla felles visjonar som kan danna grunnlag for ein felles leiingspraksis vert understreka. Det er ingen av leiargruppene som kan visa til at dei har innarbeidd ein slik praksis.

I tillegg trekkjer leiarane fram at det er behov for ein felles arena der både skulen og bedriftene møtast: «... eit tettare samarbeid med bedrifter om vurdering av elevane, og at vurderingskompetanse må utviklast også for opplæring i bedrift» (B).

## Innhald i kvalifiseringa

### *Kva seier lærarane?*

Lærarane opplever at undervisninga på vidareutdanninga bidreg til eit godt læringsutbyte. Dei vektlegg at pensum og arbeidsmåtar har vore praksisnære og relevante: «Eg såg raskt utbyte av den kunnskapen og moglegheit til å prøva ut sjølv. Kunnskapen er lett å knyta opp til eigen kvardag» (C). Lærarar vert inspirerte til å lesa og diskutera faglitteratur. Eit døme er at lærarar har teke initiativ til å starta «lesesirklar», der dei også har invitert inn leiinga.

Mellomliggjande arbeid og arbeidskrav vert omtalt som lærerike, både det at det vart stilt krav om utprøving og utvikling av eigen praksis, og at lærarane skulle skriva læringsloggar og delta i nettverksgrupper. Vektlegging av utviklingsarbeid har gitt studentane moglegheit til å utforma innhaldet slik at det har vore relevant for eiga utvikling. God rettleiing frå undervisarane har medverka til at dei har lukkast med arbeidskrava. Gjennom samarbeid har lærarane fått høve til å dela erfaringar og bli fagleg betre kjent med kvarandre: «Altså, for mange av dei gjer masse bra som vi eigentleg ikkje veit om» (C). Særleg verdifullt er det «... å møta andre lærarar og få diskutera, prata og lytta til andre. Sånn at du får opp idear» (A). Det vert også understreka at det er nyttig å få erfaringar med samarbeid på tvers av fag, avdelingar og skular. Dette skapar motivasjon for meir samarbeid på tvers.

Vurdering og rettleiing har vore sentrale tema i vidareutdanningane. Fleire lærarar har jobba med utviklingsprosjekt knytte til desse temaa og ønskjer å utvikla eigen praksis på desse områda, til dømes ved å innføra eigenvurdering for elevane. Andre har sett på utfordringar i vurderingsarbeidet mellom skule og bedrifter og ser behovet for å utvikla felles kultur og praksis for vurdering. Lærarane ser samanheng mellom desse temaa og skulen sin utviklingsplan.

Uavhengig av kva utviklingsarbeid lærarane vel å prioritera, vert verdien av eit godt læringsfellesskap understreka, og då handlar det om deling av kunnskap, erfaringar og refleksjonar i små og større grupper: «Eg blir tryggare på å seia mi eiga mening (...) andre ser litt annleis på ting (...) vi lærer av kvarandre» (C).

### *Kva seier leiarane?*

Leiarane framhevar også eit praksisnært innhald, der utdanninga tek utgangspunkt i lærarane sin arbeidskvardag. Både faglitteraturen og praktisk utprøving i klasserommet vert opplevd som «matnyttig». På område der lærarane treng auka kompetanse, må dei kunne ta den nye kunnskapen i bruk for å utvikla undervisninga. Ein skule illustrerer med dette dømet: «Vi har erfart at lærarar har reist seg på møte, vist fram lærebok og oppmuntra andre til også å lesa boka, fordi ho er så bra og viktig for undervisninga i klasserommet» (D).

Kompetanseheving som gir rom for at kvar enkelt deltakar kan få gå i djupna på utfordringar dei står i, vert omtalt som positivt: «Lærarar får driva utviklingsarbeid ut frå den faglege ståstaden sin og ikkje på ein måte på ein generell basis eller halda på med fagfelt dei er utrygge eller ukomfortable med» (B).

Lærarane har ulike behov for kompetanseutvikling. Nokre har behov for spesi- fikk yrkesfagleg kompetanse, medan andre treng kompetanseutvikling retta meir inn mot arbeidet med elevane. Fleire peikar på at behovet for spesialpedagogikk og andrespråkspedagogikk er stort, og at fleire lærarar treng meir kompetanse innan desse felt. Då er det ei utfordring dersom lærarane først og fremst ønskjer kompetanseheving i faget sitt. Leiarane har tru på konkrete verktøy som lærarane kan prøva ut i klasserommet og ta med seg inn i kollegiet. Døme er «omvend undervisning» og «vurdering for læring», «korleis operasjonalisera desse metodane i praksis?» (D). Vurdering er til dømes noko skulen må bli betra på: «Vi har lærarar som ikkje veit kva som er meint med Vurdering for læring, dei kjenner ikkje forskrifta og driv på slik dei alltid har gjort» (D). Det blir også trekt fram behov for utvikling av kunnskap om vurdering saman med praksisfeltet: «det er utfordringar rundt det å setja vekk elevane i ei bedrift [...] for dei som rettleier, er jo ingen pedagogar» (B).

Leiarane erfarer auka interesse for vidareutdanning i kollegiet, og dei opplever at lærarar som deltek på vidareutdanning, har blitt meir opptekne av samarbeid og utviklingsarbeid: «Vi kjem til eit punkt i året der vi har en delingsarena, kva har alle gjort til no, då, i det temaet [...] så deler vi og [...]. Noko legg vi bort, og noko tek vi med vidare» (B). Leiarane ser også at det er ein nær samheng mellom temaa som vert tekne opp i vidareutdanningane, og skulen sine satsingsområde. Dermed kan innhaldet i vidareutdanninga gje ein vinst inn mot realisering av skulen sin utviklingsplan.

## Styring og leiing

### *Kva seier lærarane?*

Vi finn at lærarane har ulike opplevingar av korleis leiinga støtter opp om kompetanseutviklinga dei har vore ein del av. Nokre av lærarane får god støtte frå skuleleiinga, både for individuell tilrettelegging for studiet og når det gjeld å få bruka og dela kompetansen dei har erverva seg gjennom vidareutdanninga. Andre opplever det motsette.

Eit døme på korleis leiinga kan støtta lærarane si kompetanseutvikling, er at dei viser interesse for kva studentane held på med, og at dei legg til rette for både samarbeidsarenaer og samarbeidstid: «Skal det lagast ein arena for deling, må leiinga forplikta seg» (C). Dersom leiinga ikkje følgjer opp, blir det vanskeleg å få delt kompetansen internt på skulen: «Elles blir det berre slik at ein kryssar av at ein har hatt to lærarar på vidareutdanning, utan at det skjer noko meir i etterkant» (C).

Vi finn døme på at lærarane opplever at leiinga gir uttrykk for å støtta studentane sitt utviklingsarbeid, men at det har vore opp til studentane sjølv å ta regi: «Støtte frå leiinga har vore sånn – altså, dei er jo positive til at vi prøver ut, men dei har jo ikkje lagt noko meir til rette for oss, kan du seia» (A). Når lærarane opplever at nødvendig støtte ikkje er til stades, er det vanskelegare å gjennomføra og bidra til å dela kompetansen slik dei gjerne vil.

Det er også eit spørsmål om leiinga si støtte når det kjem til kva for kollegaer som blir med i utviklingsprosjekta. Om ikkje leiinga engasjerer seg, blir det utfordrande for den enkelte å dra med seg andre inn i utviklingsarbeid. Ofte blir det dei same lærarane som blir med, medan andre ikkje tek del i kompetanseutviklinga: «Så det er klart, vi har jo valt å ta med berre dei som vi på en måte allereie har det nærmaste samarbeidet med» (A). Det kjem også fram at det ikkje er så lett å drive kompetanseutvikling med dei næraste kollegaene: «Det er vanskeleg å bli profet på eigen skule» (A). Nokre fortel at lærarar ved andre skular kan vera svært interesserte i å høyra meir om det dei har utvikla gjennom vidareutdanninga, medan det er mindre interesse hos kollegaer på eigen skule.

Lærarane trekkjer også fram at leiinga er viktig med tanke på rekruttering til vidareutdanning. Det at fleire deltek frå same skule, gjer at det er lettare å endra kultur og undervisningspraksis. Når studentane blir spurde om dei føretrekkjer at lærarane vert rekrutterte frå same avdeling eller på tvers av avdelinga, får vi til svar: «Ja, takk, begge delar» (A). Studentane opplever nytten av samarbeid på tvers. Samstundes er det ei styrke at fleire frå same avdeling deltek. Det kan gje betre forankring av arbeidet og større moglegheiter for at endringane blir varige.

### *Kva seier leiinga?*

Fleire av skuleleiarane beskriv ein situasjon kor dei kanskje kunne ønskja å ta meir grep, ut frå kva slags kompetanseutvikling skulen har behov for, enn dei faktisk gjer. I realiteten er det mange andre omsyn som styrer kven som vert rekrutterte eller får delta på vidareutdanning. Eit døme er behovet for å unngå å bli overtalige. Ei anna utfordring er å skaffa vikarar. Samstundes er det leiarar som fortel at dei ikkje har så mange lærarar som er interesserte i å ta vidareutdanning. Det er ikkje alltid vidareutdanningstilbodet er i samsvar med lærarane sine ønske for kompetanseutvikling: «Lærarane må vera motiverte, elles er det ikkje noko vits i å senda dei på vidareutdanning» (D).

Lærarane som søker seg til vidareutdanning, og som er opptekne av å utvikla kompetansen sin, blir omtalt som ein ressurs for skulen. Fleire leiarar nemner at dei har klare forventningar til medarbeidarane om at dei skal bidra inn til utvikling av skulen, og at deltaking på vidareutdanning er eit strategisk viktig grep for å få til skuleutvikling: «Eg tar opp gjennom medarbeidarsamtalen kva den enkelte ønskjer å bidra med, for å utvikla avdelingane våre. Og det er ei forventning [...] at alle saman skal vera med på utvikling, pedagogisk, i avdelingane» (B).

Nokre få leiarar fortel at dei tek regi og inviterer deltakarar til å dela erfaringar på avdelingsmøte. Sjølv om mange fortel at dei ønskjer å bruka lærarane som ein strategisk ressurs, er det likevel få av skuleleiarane som kan visa til ein praksis der dei har lagt til rette for kunnskapsdeling i kollegiet. Dei fleste baserer seg meir på at delinga automatisk skjer gjennom uformelle situasjonar.

## **KORLEIS KAN DELTAKING I EI VIDAREUTDANNING FOR YRKESFAGLÆRARAR BIDRA TIL Å FREMJA YRKESFAGLÆRARAR SIN PROFESJONELLE KOMPETANSE?**

For å svara på problemstillinga vil vi først diskutera hovudfunn under dei tre kategoriene: innhald, arena og styring/leiing, før vi avslutningsvis løftar fram samspelet mellom desse.

### **Innhald**

Det blir framheva at vidareutdanninga har eit praksisnært innhald der kvar enkelt deltakar får høve til å ta utgangspunkt i eigen praksis og kompetansebehov. Dette støttar opp om at innhaldet byggjer på yrkesfaglærarane sin eksisterande kunnskap (førkunnskap), for så å utvikla ny kunnskap. Dette kan koplast til kjenne-teiknet «samanheng» (Desimone, 2009; Darling-Hammond et al., 2017). James og

McCormick (2009) utdypar dette ved å presisera betydninga av samanheng mellom lærarar si overtyding, verdiar og praksis, for at lærarar skal læra. Når lærarane gjennom obligatoriske arbeidskrav får høve til å velja eigne utviklingsområde og identifisera eigne læringsmål, så er det grunn til å tru at dette vil styrka lærarar sin autonomi (Trotter, 2006; James & McCormick, 2009).

Funna viser at det er av stor betydning at yrkesfaglærarar får høve til å delta aktivt i utprøvingar i eigen praksis, i deling av erfaringar og i det å få reflektera saman i mindre og større grupper. «Aktiv læring» er eit viktig kjenneteikn ved erfarne lærarar si læring og omfattar utprøving, erfaringsdeling og refleksjon (Desimone, 2009; Darling-Hammond et al., 2017).

Å få høve til å ta utgangspunkt i eigne erfaringar og refleksjonar er eit viktig element i vaksne si læring (Trotter, 2006; Darling-Hammond et al., 2017). I tillegg vil autonomien til lærarar bli styrkt når dei får høve til å reflektera over erfaringar i kollegiale og sjølvstendige prosessar (James & McCormick, 2009). Dette kjem tydeleg fram i datamaterialet, der både lærarar og leiar fortel at lærarane blir meir trygge på å dela eigne erfaringar og synspunkt.

Funna viser at teori i form av nyare litteratur og forskning spelar ei viktig rolle i samanheng med utprøving og refleksjon. Når lærarar får innsikt i teoretisk bakgrunn, så forstår dei betre grunngevingar for det praktiske og kan lettare tilpassa innhaldet til eigen undervisningspraksis (Kennedy, 2016). Å få tilgang til ulike teoriperspektiv gir også lærarane moglegheit til å utvikla profesjonalitet gjennom teoretisering. Dei får høve til å gjera eigen praksis til gjenstand for kritisk refleksjon og analyse (Ertsås & Irgens, 2012). Når vi ser nærare på kva teori som blir etterspurd og verdsett, ser vi at både fagkunnskap og kunnskap om elevane si læring er viktig. Dette samsvarar med det Desimone (2009) kallar «innhaldsfokus». Dette er eit interessant funn, då både lærarar og leiarar viser til at yrkesfaglærarar som ikkje har delteke på slike vidareutdanningar, har ein tendens til å først og fremst etterspørja kompetanseheving innan faget sitt, og ikkje pedagogikk og didaktikk.

Andre moment som blir trekt fram, er betydninga av å observera modellering av god undervisning og det å få rettleiing på arbeidskrav og eigen praksis frå undervisarane frå UH-sektoren. Dette kan også knytast til omgrepet «aktiv læring» (Desimone, 2009; Darling-Hammond et al., 2017) og kjenneteikna «bruk av modellar og modellering av effektiv praksis» og «tilbakemelding og rettleiing» på eigen praksis (Darling-Hammond et al., 2017).

I studien vert det sosiale fellesskapet og aktiv deltaking i praksisfellesskapet framheva. Dette står også sentralt hos Wenger (2003), og Desimone (2009) framhevar kollektiv deltaking og samarbeid i praksisfellesskapet som det viktigaste kjenneteiknet for lærarar si læring. Den sosiale deltakinga blir ytterlegare utdypa

hos Darling-Hammond et al. (2017), som understrekar betydninga av det å skapa eit godt samarbeidsklima.

Funna underbyggjer betydninga av eit praksisfellesskap der yrkesfaglærarane kjenner seg trygge til å delta aktivt, noko som set søkjelys på kvaliteten på det sosiale fellesskapet. Det handlar mellom anna om relasjonar mellom menneske, der det relasjonelle fundamentet er bygd på delt tillit, respekt og støtte i gruppa (Stoll & Louis, 2007). Det enkelte menneske og humankapitalen er viktig, men det er først når denne kjem i spel, at den sosiale kapitalen kan utviklast (Hargreaves & Fullan, 2012). Då handlar det ikkje berre om å dela kunnskap, men å ha eit læringsfellesskap som er kjenneteikna av eit samarbeid om forskande tilnærming til eigen praksis (Darling-Hammond et al., 2017). Kollektiv læring blir fremja gjennom læring i grupper, der ulikheiter og diskusjonar dannar grunnlag for forbedringar (Helstad & Møller, 2013; Stoll & Louis, 2007). Då kan vi bruka omgrepet produktive fellesskap, som er kjenneteikna av sosial kapital der deltakarane får tilgang til og kan ta i bruk ressursar, ekspertise og kunnskap (Avalos, 2011; Kennedy, 2016).

Kvaliteten på lærarar sitt arbeid blir forma av fellesskapskulturen dei arbeider innanfor, og dei arenaene og praksisane som gjer det mogleg å dela kunnskap, mogleggjer utprøvingar og systematisering av etablerte praksisar og ny kunnskap (Darling-Hammond et al., 2017). Dermed er det interessant å sjå nærare på kva arenaer lærarar og leiarar trekkjer fram som viktige.

## Arenaer

Samlingane i vidareutdanninga vert opplevd som verdifulle. Utan desse ville det vore vanskeleg for yrkesfaglærarane å prioritera eiga læring og utviklingsarbeid. Dette kan forståast i lys av Avalos (2011), som påpeikar at kvaliteten på lærarar sitt arbeid ikkje berre blir utvikla i direkte møte med elevane, men forma av kollektive, skulebaserte praksisar som skjer utanfor klasserommet.

Vi finn også at det er av betydning at deltakarane får møtast på samlingane med jamne mellomrom og over tid. Dette kan forståast ut frå at profesjonelle læringsfellesskap er kjenneteikna av ein vedvarande prosess der skulefolk arbeider saman for å fremja elevane si læring (DuFour & Marzano, 2011). At utviklingsarbeid bør gå over ei viss tid, blir understreka av fleire (Darling-Hammond et al., 2017; Desimone, 2009; Sølvik & Roland, 2022; Timperley et al., 2007).

Studien visar at samlingane er kjenneteikna av å ha eit innhald som fremjar yrkesfaglærarar si læring (jf. kategorien innhald), og funna viser at både lærarar og leiing ser verdien av at lærarar får høve til å møtast og byggja profesjonelle læringsfellesskap på tvers av avdelingar og skular. Når eit læringsfellesskap på ein



skule inngår i eit nettverk av samarbeidande skular, vil dette kunne bidra til å utvikla kunnskap i og mellom skular, og oppnå systemforandring (Fullan, 2018).

Både lærarar og leiarar trekkjer fram at det vil vera ei styrke at fleire lærarar frå same skule, og gjerne fleire lærarar frå same avdeling, deltek på same vidareutdanning. Når vi ser dette i lys av at samarbeid og kollektiv deltaking er nøkkelfaktorar for å fremja lærarar si læring (Darling-Hammond et al., 2017; Desimone, 2009), kan det vera grunn til å stilla spørsmål ved om det bør prioriterast at fleire enn tre lærarar frå same skule, avdeling eller programfag får høve til å delta.

Funna våre er eintydige i at fellessamlingar for alle på skulen er lite eigna for kunnskapsdeling. Dette kan ha samanheng med at skulane er store, og at dei er oppdelt i ulike avdelingar som er meir eller mindre sjølvstyrde. Aas og Vennebo (2021) finn at det av den grunn er ekstra utfordrande å etablere slike fellesskap på vidaregåande skular. Og dess fleire involverte, dess vanskelegare kan det vera å byggja gode strukturar i form av faste møtetider og samansetjing av grupper (Hargreaves & Fullan, 2012). Balkaniserte kulturar der undergrupper av lærarar trekkjer i ulike retningar, kan også utfordra kollektive læringsprosessar (Hargreaves & Fullan, 2012).

Når mindre arenaer vert opplevd som meir eigna, kan dette ha samanheng med at samarbeid mellom lærarar føreset meningsfulle team (DuFour & Marzano, 2011, s. 22–25) og mening, praksis, fellesskap og identitet er viktige hovudkomponentar for å karakterisera sosial deltaking som sin læreprosess (Wenger, 2003, s. 132). I mindre grupper er det lettare å leggja til rette for dialog og erfaringsdeling, som er eit innhald som bidreg til lærande praksisfellesskap (jf. kategorien innhald). I mindre grupper er det også generelt sterkare fellesskap og identitet (Wenger, 2003). Dette kan også forståast i lys av at lærarar på vidaregåande skule er kjenneteikna av å ha ei sterk fagorientering og ein svakare tradisjon for samarbeid på tvers av fagtradisjonane (Rokkones, 2017; Huffman et al., 2016; Stoll & Louis, 2007).

Resultata våre er likevel ikkje eintydige i at arenaer der lærarar deltek i mindre grupper, automatisk er prega av samarbeid og kunnskapsdeling. Det blir forklart med at det er ulike kulturar for samarbeid og kunnskapsdeling. Når Hargreaves og Fullan (2012) understrekar leiinga si betydning når det gjeld å byggja sosial kapital, er det interessant å sjå nærare på korleis styring og leiing kan bidra til å fremja profesjonelle læringsfellesskap på avdelingar, ut over avdelingar og på tvers av skular.

## Styring og leiing

Eit viktig spørsmål er korleis styring og leiing kan fremja yrkesfaglærarar sin profesjonelle kompetanse. I datamaterialet vårt omfattar dette i hovudsak skuleleiarane



si rolle inn mot rekruttering av deltakarar i vidareutdanningane, tilrettelegging for deltaking på vidareutdanningane og kunnskapsdeling i kollegiet under og etter gjennomført vidareutdanning.

Både lærarar og leiarar trekkjer fram verdien av at leiinga har ei positiv haldning og viser interesse for utviklingsprogram som deltakarane er med på. Å følgja lærarane sine utviklingsprosessar er det viktigaste leiarar kan gjera for å fremja læring i skulen (Huber, 2011, s. 643). At leiinga si rolle er sentral for å lukkast med skulebasert kompetanseutvikling, blir også understreka i ein rapport frå ungdomstrinnsatsinga (Postholm et al., 2017). Tidlegare forskning frå vidaregåande opplæring og dei yrkesfaglege programområda viser at dette også gjeld for denne konteksten (Sekkingstad & Syse, 2019; Morud & Rokkones, 2020, 2022).

Funna våre framhevar at det likevel ikkje er nok at leiinga viser ei positiv haldning. Denne haldninga må operasjonaliserast i konkrete handlingar, noko som yrkesfaglærarane etterlyser. Rett nok kjem det fram at leiarane er bevisste på at idear frå likemenn kan fungera betre enn pålegg frå leiinga, då dette kan opplevast som kontroll og dermed verka mot si hensikt (Vangrieken et al., 2017). Men dette betyr ikkje at leiinga kan lena seg tilbake og håpa på at kunnskap automatisk blir delt i kollegiet. For at potensialet som ligg i at lærarar samhandlar og lærer av kvarandre, slik at humankapital vert utvikla til sosial kapital (Hargreaves & Fullan, 2012), må skuleleiinga ha ei nøkkelrolle som tilretteleggjar for dei kollektive læringsprosessane (Stoll & Louis, 2007; Timperley et al., 2007). Det er ein nær samanheng mellom dei rammene rektor set, og utvikling av lærarfellesskapet (McLaughlin & Talbert, 2001; DuFour & Marzano, 2011; Aas & Vennebo, 2021). Lærarane framhevar betydninga av at leiinga etablerer mål og kollektiv retning (Robinson, 2014; Sølvik & Roland, 2022). Vidare vert det understreka at leiinga må avklara forventningar og gjera strategiske val når det gjeld bruk og utvikling av humankapital, både når det gjeld rekruttering av deltakarar til YFL og korleis deltakarane kan brukast som ressursar i det profesjonelle læringsfellesskapet (Robinson, 2014). Utan leiinga si involvering på desse viktige områda tyder studien vår på at det er dei same lærarane som tek vidareutdanning år etter år, og at dette kan ha negativ verknad på samarbeidet i lærarfellesskapet. Å sikra eit velordna og trygt lærings- og samarbeidsklima for å fremja kollektiv læring (Darling-Hammond et al., 2017) er ei viktig leiaroppgåve (Robinson, 2014; Timperley et al., 2007; Sølvik & Roland, 2022). Gjennom samarbeid kan lærarar då skapa fellesskap som endrar kulturar og undervisning i heile programfag, avdelingar og skular (Fullan, 2018).

Vi finn at leiarane i stor grad er samstemde med yrkesfaglærarane i at leiinga bør følgja opp og leia utviklingsarbeidet. Like samstemde er dei i at dei ikkje får gjort dette i praksis, trass gode intensjonar. Dette er eit interessant funn. Ein måte

å forstå dette på kan vera at skuleleiarane har travle arbeidsdagar som gjer at dei først og fremst må prioritera daglege driftsoppgåver (Sekkingstad & Glosvik, 2022). Men det kan også forståast ut frå at det er utfordrande å leia og etablera profesjonelle læringsfellesskap i vidaregåande skule (Aas & Vennebo, 2021; Huffman et al., 2016; Stoll & Louis, 2007). Særleg utfordrande er det for yrkesopplæringa, som ifølgje Paulsen er «ekstremvarianten av løst koblet system» (2019, s. 105). Opplæringa skjer på ulike arenaer, skule og bedrift, der ulike aktørar bidrar på sine område og innanfor sine kulturar. Sølvik og Roland (2022) inkluderer systemtenking og sensitivitet for skulekonteksten når dei omtalar leiing av kollektive læringsprosessar. Eit systemisk perspektiv ligg også til grunn når Paulsen (2019) argumenterer for eit samarbeidande leiarskap der mellomleiarane får ei sentral rolle for å løysa utfordringane knytt til bygging av profesjonelle læringsfellesskap i yrkesfaga. Det er interessant å sjå at leiarane i studien vår sjølv reflekterer i denne retninga når dei løftar fram at også leiarteamet ved skulen må utvikla seg som eit lærande fellesskap for å kunne utøva ei heilskapleg leiing.

## AVSLUTTANDE REFLEKSJONAR

Smeby og Mausestagen (2017) argumenterer for at både innhald, arena og styring/leiing er viktige aspekt ved profesjonskvalifiseringa. Dette er også vår inngang for å utvikla kunnskap om korleis deltaking i ei vidareutdanning for yrkesfaglærarar kan bidra til fremja yrkesfaglærarar sin profesjonelle kompetanse. Vi finn at innhaldet i vidareutdanninga byggjer på sentrale kjenneteikn som fremjar erfarne lærarar si læring, og at samlingane på vidareutdanningane vert opplevd som ein verdifull læringsarena for deltakarane. Dermed er dette eit godt utgangspunkt for at deltaking i YFL skal kunne bidra til kunnskapsdeling og kompetanseutvikling på deltakararkulane, slik intensjonen er. Utfordringa ser ut til å vera knytt til arenaer og styring/leiing av kompetanseutviklinga på den enkelte skule.

Eit viktig spørsmål er kva arenaer skulane kan utvikla som sikrar eit innhald som fremjar kollektiv profesjonell læring. Eit anna sentralt spørsmål er korleis leiinga gjennom eit målretta arbeid kan bidra til å leggja til rette for samarbeid og kollektive læringsprosessar over tid. Vi finn at det er avgjerande at leiinga er bevisst si rolle og aktivt leiar gjennom strategiske val og samarbeidande leiarskap, både når det gjeld rekruttering av deltakarar til vidareutdanningar og korleis deltakarane på ulike arenaer kan brukast som ressursar i det profesjonelle læringsfellesskapet. Då handlar det om å identifisera samspel som kan danne grunnlag for samarbeid for utvikling av yrkesfaglæraren sin profesjonelle kompetanse, med mål om å styrka elevane si læring.

## LITTERATUR

- Avalos, B. (2011). Teacher professional development in teaching and teacher education over ten years. *Teaching and Teacher Education*, 27(1), 10–20. <https://doi.org/10.1016/j.tate.2010.08.007>
- Darling-Hammond, L., Hyler, M. E. & Gardner, M. (2017). Effective teacher professional development. Learning Policy. Institute, (june), 1–3, [https://learningpolicyinstitute.org/sites/default/files/product-files/Effective\\_Teacher\\_Professional\\_Development\\_REPORT.pdf](https://learningpolicyinstitute.org/sites/default/files/product-files/Effective_Teacher_Professional_Development_REPORT.pdf)
- Denzin, N. K. (1989). *Interpretive biography*, vol. 17. SAGE.
- Desimone, L. M. (2009). Improving impact studies of teachers' professional development: Toward better conceptualizations and measures. *Educational Researcher*, 38(3), 181–199. <https://doi.org/10.3102/0013189X08331140>
- DuFour, R. & Marzano, R. J. (2011). *Leaders of learning: how district, school, and classroom leaders improve student achievement*. Solution Tree Press.
- Eggebø, H. (2020). Kollektiv kvalitativ analyse. *Norsk Sosiologisk Tidsskrift*, 4(2), 106–122. <https://doi.org/10.18261/issn.2535-2512-2020-02-03>
- Ertsås, T. I. & Irgens, E. (2012). Teoriens betydning for profesjonell yrkesutøvelse. I M. B. Postholm (Red.), *Læreres læring og ledelse av profesjonsutvikling* (s. 195–215). Tapir akademisk forlag.
- Fullan, M. (2018). *Surreal Change: The Real Life of Transforming Public Education*. Routledge.
- Hargreaves, A. & Fullan, M. (2012). *Professional capital: Transforming teaching in every school*. Routledge.
- Hargreaves, A. & O'Connor, M. T. (2018). *Collaborative Professionalism: When Teaching Together Means Learning for All*. Corwin.
- Helstad, K. & Møller, J. (2013). Leadership as relational work: risks and opportunities. *International Journal of Leadership in Education*, 16(3), 245–262. <https://doi.org/10.1080/13603124.2012.761353>
- Huber, S. G. (2011). Leadership for learning – Learning for leadership: The impact of professional development. I T. Townsend & J. MacBeath (Red.), *International Handbook of Leadership for Learning*. Springer International Handbooks of Education (vol. 25, s. 635–652). [https://doi.org/10.1007/978-94-007-1350-5\\_36](https://doi.org/10.1007/978-94-007-1350-5_36)
- Huffman, J. B., Oliver, D. F., Wang, T., Chen, P., Hairon, S. & Pang, N. (2016). Global conceptualization of the professional learning community process. Transitioning from country perspectives to international commonalities. *International Journal of Leadership in Education. Theory and practice*, 19(3), 327–351. <https://doi.org/10.1080/13603124.2015.1020343>
- James, M. & McCormick, R. (2009). Teachers learning how to learn. *Teaching and Teacher Education*, 25(7), 973–982. <https://doi.org/10.1016/j.tate.2009.02.023>
- Johannessen, L., Rafoss, T. W. & Rasmussen, E. B. (2018). *Hvordan bruke teori? Nyttige verktøy i kvalitativ analyse*. Universitetsforlaget.
- Kennedy, M. M. (2016). How does professional development improve teaching? *Review of Educational Research*, 86(4), 945–980. <https://doi.org/10.3102/0034654315626800>
- Kunnskapsdepartementet. (2015). *Yrkesfaglærerløftet. Strategi for fremtidens fagarbeidere*. Kunnskapsdepartementet.

- Kunnskapsdepartementet. (2017). *Overordnet del – verdier og prinsipper for grunnopplæringen*. Fastsett som forskrift ved kongelig resolusjon. Læreplanverket for Kunnskapsløftet 2020. <http://www.regjeringen.no/no/dokumenter/verdier-og-prinsipper-for-grunnoppleringen/id2570003/>
- Kvale, S. & Brinkmann, S. (2015). *Det kvalitative forskningsintervju*. Gyldendal Akademisk.
- Malterud, K., Siersma, V. D. & Guassora, A. D. (2016). Sample size in qualitative interview studies: Guided by information power. *Qualitative Health Research*, 26(13), 1753–1760.
- McLaughlin, M. W. & Talbert, J. E. (2001). *Professional communities and the work of high school teaching*. University of Chicago Press.
- Meld. St. 28 (2015–2016). *Fag – Fordypning – Forståelse – En fornyelse av Kunnskapsløftet*. Kunnskapsdepartementet. <https://www.regjeringen.no/no/dokumenter/meld.-st.-28-20152016/id2483955/>
- Meld. St. 21 (2016–2017). *Lærelyst- tidlig innsats og kvalitet i skolen*. Kunnskapsdepartementet. <https://www.regjeringen.no/no/dokumenter/meld.-st.-21-20202021/id2840771/>
- Morud, E. B. & Rokkones, K. L. (2020). Deling av kunnskap og kompetanse er ingen selvfølge for deltakere i Yrkesfaglærerløftet. *Skandinavisk Tidsskrift for Yrker og Profesjoner i Utvikling*, 5(1), 129–144. <https://doi.org/10.7577/sjvd.3776>
- Morud, E. B. & Rokkones, K. L. (2022). Utvikling av profesjonelle læringsfellesskap i yrkesfagene. I Utvær, B. K., Morud, E. B., Hansen, K. H., Rokkones, K. L. & Firing, K. (Red.), *Å bygge broer: samarbeid på tvers i yrkesfag* (s. 208–221). Universitetsforlaget.
- NESH. (2021). Forskningsetiske retningslinjer for samfunnsvitenskap og humaniora. <https://www.forskningsetikk.no/retningslinjer/hum-sam/forskningsetiske-retningslinjer-for-samfunnsvitenskap-og-humaniora/>
- Paulsen, J. M. (2019). *Strategisk skoleledelse* (1. utg.). Fagbokforlaget.
- Postholm, M. B. (2017). Læreres opplevelse av videreutdanningens betydning for læring og praksisutøvelse i skolen. I M. B. Postholm (Red.), *Kunnskap for en bedre skole. Etter- og videreutdanning som strategi* (s. 85–104). Fagbokforlaget.
- Postholm, M. B. & Jacobsen, D. (2018). *Forskningsmetode for masterstudenter i lærerutdanningen*. Cappelen Damm Akademisk.
- Postholm, M. B., Normann, A., Dahl, T., Dehlin, E., Engvik, G. & Irgens, E. J. (Red.). (2017). *Ungdomstrinn i utvikling. En mulighetenes gavepakke til skole- og utdanningssektoren*. [https://www.udir.no/globalassets/filer/tall-og-forskning/rapporter/2017/ungdomstrinn\\_i\\_utvikling\\_ntnu\\_sluttrapport\\_desember\\_2017.pdf](https://www.udir.no/globalassets/filer/tall-og-forskning/rapporter/2017/ungdomstrinn_i_utvikling_ntnu_sluttrapport_desember_2017.pdf)
- Postholm, M. B. & Rokkones, K. L. (2012). Læreres profesjonelle utvikling: En review av forskning om hvordan lærere lærer. I M. B. Postholm (Red.), *Læreres læring og leing av profesjonsutvikling* (s. 21–51). Tapir akademisk forlag.
- Robinson, V. M. (2014). *Elevsentrert skoleledelse*. Cappelen Damm Akademisk.
- Rokkones, K. (2017). Kompetanseutvikling på yrkesfag. I M. B. Postholm (Red.), *Kunnskap for en bedre skole. Etter- og videreutdanning som strategi* (s. 121–144). Fagbokforlaget.
- Sekkingstad, D. & Glosvik, Ø. (2022). «Drift stel tida vår» – skuleleiarar sine erfaringer med å leie berekraftig kunnskapsforvaltning i vidaregåande skular. I H. Hogset, J. Alteren, B. Jæger & S. Straume (Red.), *Bærekraft: Fjordantologien 2022* (s. 279–297). Universitetsforlaget. <https://doi.org/10.18261/9788215062938-2022>

- Sekkingstad, D. & Syse, I. (2019). Spør oss, vi vil bidra – lærarar som lokomotiv for å fremje skuleutvikling – ein mogleg modell. I G. Mustafa, E. Nesset, R. Glavee-Geo, P. Rice & Ø. Helgesen (Red.), *Modeller: Fjordantologien 2019* (s. 437–455). Universitetsforlaget. <https://doi.org/10.18261/9788215034393-2019-21>
- Smeby, J.-C. & Mausethagen, S. (2017). Profesjonskvalifisering. I S. Mausethagen & J.-C. Smeby (Red.), *Kvalifisering til profesjonell yrkesutøvelse* (s. 11–20). Universitetsforlaget.
- St.meld. nr. 30 (2003–2004). *Kultur for læring*. Utdannings- og forskningsdepartementet. <https://www.regjeringen.no/no/dokumenter/stmeld-nr-030-2003-2004-/id404433/?ch=1>
- St.meld. nr. 31 (2007–2008). *Kvalitet i skolen*. Kunnskapsdepartementet. <https://www.regjeringen.no/no/dokumenter/stmeld-nr-31-2007-2008-/id516853/?ch=1>
- Sølvik, R. M. & Roland, P. (2022). Teachers' and principals' diverse experiences expand the understanding of how to lead collective professional learning among teachers. *International Journal of Leadership in Education*, 1–24. <https://doi.org/10.1080/13603124.2021.2021295>
- Stoll, L. & Louis, K. S. (2007). *Professional learning communities: Divergence, depth and dilemmas*. Open University Press.
- Tavory, I. & Timmermans, S. (2014). *Abductive analysis: Theorizing qualitative research*. University of Chicago Press.
- Timperley, H., Wilson, A., Barrar, H. & Fung, I. (2007). *Teacher professional learning and development: best evidence synthesis iteration* (BES). Wellington Ministry of Education.
- Tjora, A. (2021). *Kvalitative forskningsmetoder i praksis*. Gyldendal.
- Trotter, E. (2006). Student perceptions of continuous summative assessment. *Assessment and Evaluation in Higher Education*, 31(5), 505–521. <https://doi.org/10.1080/02602930600679506>
- Utdanningsdirektoratet. (2016, 13. oktober). *Kunngjøring av oppdrag – kombinerte etter – og videreutdanningstilbud for yrkesfaglærere (piloter)*. Avdeling for fag- og yrkesopplæring.
- Utdanningsdirektoratet. (2020). *Kunnskapsløftet, Læreplanverket*. Henta frå <https://www.udir.no/laring-og-trivsel/lareplanverket/>
- Vangrieken, K., Meredith, C., Packer, T. & Kyndt, E. (2017). Teacher communities as a context for professional development: A systematic review. *Teaching and Teacher Education*, 61, 47–59. <https://doi.org/10.1016/j.tate.2016.10.001>
- Wadel, C. (2014). *Feltarbeid i egen kultur* (revidert utgave). Cappelen Damm Akademisk.
- Wenger, E. (2003). En sosial teori om læring. I J. Lave & E. Wenger, *Situert læring og andre tekster*. Hans Reitzels Forlag.
- Aas, M. & Vennebo, K. F. (2021). Profesjonelle læringsfelleskap: En litteraturgjennomgang. I M. Aas & K. F. Vennebo (Red.), *Ledelse av profesjonelle læringsfelleskap i skolen*. Fagbokforlaget.