



Rapport  
2023:8

## Utvikling av pedagogisk praksis?

Oppfølgingsundersøkelse halvannet år etter gjennomført videreutdanning blant barnehagelærere, lærere og yrkesfaglærere

---

Berit Lødding, Ann Cecilie Bergene, Cathrine Pedersen,  
Ørjan Arnevig Samuelsen og Rønnaug H. Lyckander



Rapport  
2023:8

# Utvikling av pedagogisk praksis?

Oppfølgingsundersøkelse halvannet år etter gjennomført videreutdanning blant barnehagelærere, lærere og yrkesfaglærere



Berit Lødding, Ann Cecilie Bergene, Cathrine Pedersen,  
Ørjan Arnevig Samuelsen og Rønnaug H. Lyckander

Rapport 2023:8

Utgitt av Nordisk institutt for studier av innovasjon, forskning og utdanning (NIFU)  
Adresse Postboks 2815 Tøyen, 0608 Oslo. Besøksadresse: Økernveien 9, 0653 Oslo.

Prosjektnr. 21149-12

Oppdragsgiver Utdanningsdirektoratet  
Adresse Postboks 9359 Grønland, 0135 Oslo

Fotomontasje NIFU

ISBN 978-82-327-0602-0

ISSN 1892-2597 (online)



Copyright NIFU: CC BY 4.0

[www.nifu.no](http://www.nifu.no)

# Forord

Denne rapporten om pedagogisk praksis i ulike lærergrupper nesten to år etter gjennomført videreutdanning er skrevet på oppdrag fra Utdanningsdirektoratet.

Rønnaug H. Lyckander har skrevet kapittel 1.5 og lest og kommentert flere av kapitlene. Ørjan Arnevig Samuelsen har skrevet kapittel 2. Cathrine Pedersen har skrevet kapittel 1.1 og 5. Ann Cecilie Bergene har skrevet kapittel 1.3, det meste av 1.6 og dessuten kapittel 3. Berit Lødding som har vært prosjektleder, har skrevet kapittel 1.4, litt av kapittel 1.6 og dessuten kapitlene 4 og 6. Joy Gabriella Davidsen har oversatt sammendraget til engelsk.

NIFU ønsker å takke alle barnehagelærere, lærere og yrkesfaglærere samt noen av deres kolleger og ledere som stilte til intervju. NIFU takker også Utdanningsdirektoratet for godt samarbeid og for god og grundig gjennomlesing og kommentering av rapportutkast. Takk også til ekstern leser oppnevnt av direktoratet for nyttige kommentarer.

Oslo, juni 2023

Vibeke Opheim  
direktør

Cay Gjerustad  
forskningsleder



# Innhold

<b>Sammendrag .....</b>	<b>7</b>
<b>1 Innledning.....</b>	<b>15</b>
1.1 Bakgrunn .....	15
1.2 Tema som skal belyses og forskningsspørsmål .....	18
1.3 Kompetanse i barnehagesektoren.....	20
1.4 Kompetanse i grunnopplæringen .....	22
1.5 Kompetanse for yrkesfaglig opplæring i videregående skole.....	23
1.6 Analytisk rammeverk.....	25
1.7 Rapportens disposisjon.....	31
<b>2 Metoder.....</b>	<b>33</b>
2.1 Rekrutteringsprosessen.....	33
2.2 Oversikt over informantene .....	36
2.3 Gjennomføringen av intervjuer.....	40
2.4 Tematisk analyse.....	41
2.5 Praksisfortellinger og strategier for analyse.....	42
2.6 Gjennomføring og analyse av casestudiene.....	43
2.7 Vurdering.....	44
<b>3 Barnehagelærere.....</b>	<b>45</b>
3.1 Tilbakeblikk på studiet.....	46
3.2 Læringsutbytte.....	51
3.3 Ringvirkninger for profesjonsfellesskapet .....	66
3.4 Ledelsesinvolvering som vilkår for utvikling av praksis .....	76
3.5 Oppsummering .....	83
<b>4 Lærere .....</b>	<b>85</b>
4.1 Tilbakeblikk på studiet.....	85
4.2 Utbytte .....	90
4.3 Ringvirkninger for profesjonsfellesskapet .....	103
4.4 Ledelsesinvolvering som vilkår for utvikling av praksis .....	118
4.5 Oppsummering .....	120

<b>5</b>	<b>Yrkesfaglærere.....</b>	<b>123</b>
5.1	Tilbakeblikk på studiet.....	123
5.2	Utbytte.....	129
5.3	Ringvirkninger for profesjonsfellesskapet.....	133
5.4	Ledelsesinvolvering og skoleutvikling.....	139
5.5	Oppsummering.....	146
<b>6</b>	<b>Konklusjoner og anbefalinger.....</b>	<b>149</b>
	<b>Referanser.....</b>	<b>161</b>
	<b>Vedlegg 1: Temaer i intervjuene.....</b>	<b>166</b>
	<b>Tabelloversikt.....</b>	<b>168</b>



# Sammendrag

Formålet med oppfølgingsundersøkelsen som presenteres i denne rapporten, er å bringe frem kunnskap om hvorvidt videreutdanning for barnehagelærere, lærere og yrkesfaglærere fører til utvikling av pedagogisk praksis i barnehagen og skolen og gjennom dette fremmer barn og elevers lek, omsorg, læring og danning.

Vår tilnærming har vært utforskende, kvalitative intervjuer med 32 deltakere som gjennomførte videreutdanningen våren 2021 innenfor strategiene *Kompetanse for fremtidens barnehage* (11), *Kompetanse for kvalitet* (15) og *Yrkesfaglærertiløftet* (6). I tillegg er ledere og kolleger ved seks utvalgte barnehager og skoler intervjuet. I materialet vi har analysert inngår også elleve dokumenter med praksisfortellinger skrevet av deltakere.

## Videreutdanningene er høyt verdsatt

I likhet med bildet som tegner seg fra de kvantitative deltakerundersøkelsene som ble gjennomført i avslutningen av studiene, vurderer våre informanter nesten to år senere videreutdanningen som i all hovedsak meget god. De aller fleste hevder også at den har påvirket deres praksis. Unntak fra dette er videreutdanning i profesjonsfaglig digital kompetanse (PFDK) fra et lærested hvor flere deltakere har vært skuffet over lite tilbakemeldinger på innleveringer og lite nytt innhold.

Deltakere hevder også eksplisitt at de har fått større trygghet i rollen som følge av videreutdanningen, og at de verdsetter ny kunnskap, både for motivasjon, fornyelse i metodebruk og for større faglig tyngde. Dette har betydning for læreres posisjon innad i kollegiet og for barnehagelæreres posisjon overfor foreldre.

For flere av yrkesfaglærerne vi har intervjuet har fagfornyelsen vært en viktig motivasjon for videreutdanningen, og disse synes å fremstå som ressurspersoner med inngående kunnskaper om bakgrunnen og forskningen som ligger til grunn for fagfornyelsen. En ny forståelse av lærerrollen som tilrettelegger for elevaktive arbeidsmåter fremfor en hovedvekt på formidling, er også slående i intervjuene med yrkesfaglærere.

Spesielt for lærere i grunnsopplæringen (gjelder ikke yrkesfaglærerne) har det vært viktig å oppfylle kompetansekravene som ble fastsatt i opplæringsloven i

2014. For noen gjelder dette trygghet for å kunne fortsette å undervise i fag som er sterkt forbundet med deres læreridentitet. For andre har det vært viktig å kvalifisere seg for større bredde i undervisningsfag. Også skolelederne er opptatt av at skolen skal oppfylle kravene, og at lærere skal ha fornuftige stillingsandeler. Det kan synes som enkelte skoleledere har hatt dette som en mer kritisk og umiddelbar utviklingshorisont sammenlignet med mål om kollektiv læring og utvikling av profesjonsfellesskapet og organisasjonen.

## **Orientering om barn og elevers utvikling og motivasjon**

I alle videreutdanningene skal profesjonsfaglig digital kompetanse og inkluderende praksis inngå som tverrgående temaer. For lærere og yrkesfaglærere er også tilpasset opplæring et tverrgående tema. Det varierer i hvilken grad deltakerne husker at disse tverrgående temaene var vektlagt i videreutdanningen. Noen husker egne moduler, andre kan ikke huske at temaet var særlig berørt. Uavhengig av hva de husker fra videreutdanningen, gir barnehagelærere uttrykk for at inkluderende praksis er en kontinuerlig prosess og tett innvevd i alt de gjør i hverdagen. Fra lærere hører vi at det ikke går an å være lærer i skolen i dag uten å tenke på hvordan en skal tilpasse opplæringen. Også yrkesfaglærere gir uttrykk for at de underviser en svært sammensatt elevgruppe, og dette stiller høye krav til tilpasset opplæring og inkluderende praksis.

I mange av praksisfortellingene som informantene selv har skrevet, men også i intervjuene, fremstår tilpasset opplæring og inkluderende praksis som kjernetemaer. De kan handle om hvordan en ny arbeidsmåte engasjerer andre elever enn de som vanligvis deltar, noen ganger til overraskelse for lærer, medelever og endog for eleven selv. Flere av lærerne beskriver en egen glede over å oppleve at elever motiveres og endrer syn på oppgaven de skal gjennomføre, og dette synes å inngå i informantenes identifisering med oppdraget som lærer. I en barnehage har vi sett hvordan en sansenær tilnærming til bokstaver også kan trekke inn ulike følelser forbundet med bokstaven med tanke på å styrke barnas ordforråd, mestring og evne til følelseshåndtering. Oppmerksomheten om hvordan barn og elever reagerer tilsier at deres utbytte er viktig i informantenes vurdering av om metoden eller den pedagogiske tilnærmingen har noe for seg. Felles oppmerksomhet om (barns og) elevers læring er et av kjennetegnene ved et lærende profesjonsfellesskap.

## **Deling som et mangetydig begrep**

Mange informanter forteller om en utbredt delingskultur på arbeidsplassen. Det kan bety at lærere deler undervisningsopplegg eller powerpointpresentasjoner

som de har utarbeidet, med sine kolleger. Det kan også være tips om gode kilder eller verktøy. Kultur for organisasjonsutvikling synes imidlertid å være mer krevende enn kultur for deling. Forskningslitteraturen peker på at en orientering om de umiddelbare og kortsiktige behovene, eller passiv videreformidling av ideer eller praksiser fra videreutdanningen, er lite effektivt om man ønsker endring. Kollektiv utprøving og diskusjon over tid av hvordan nye praksiser kan føre til forbedret undervisning og læring er mer krevende, men også mer hensiktsmessig for endring. Noen av praksisforellingene gir eksempler på hvordan kortsiktig og langsiktig samarbeid kan kombineres for utvikling av skolens praksis.

Vi ser også eksempler på at ledere mener utstrakt lån av undervisningsopplegg ikke nødvendigvis er en god investering av tid eller fører til kollektiv kompetanseutvikling. Både yrkesfaglærere og skoleledere peker på at utstrakt erfaringsdeling kan hemme utviklingen av pedagogisk praksis dersom delingen bidrar til et pessimistisk elevsyn. En av caseskolene vektlegger i særlig grad tverrfaglig samarbeid, og denne illustrerer viktigheten av felles normer og verdier, noe som ifølge forskningslitteraturen er et viktig kjennetegn på kollektiv læring.

## **Deltakere som endringsagenter**

I alle deltakerkategoriene (barnehagelærere, lærere og yrkesfaglærere) finner vi eksempler på at den som har tatt videreutdanning, utvikler en rolle som i forskningslitteraturen kalles endringsagent, det vil si et individ som har kapasitet og mulighet til å gjennomføre endringer i organisasjonen. Dette foregår gjerne ved hjelp av et samspill mellom individuelle faktorer, tilgjengelige ressurser og kontekstuelle faktorer.

Jo mer inngripende og innovativ en praksisendring er, jo mer kan en tenke seg at det kreves av læreren selv, av ledelsen og av kollegene. Et eksempel på det vi kaller en endringsagent er en yrkesfaglærer som tok initiativ til å omarbeide årsplanen i et yrkesfaglige program slik at det tok opp i seg kunnskap fra videreutdanningen og fra fagfornyelsen. Dette skjedde med støtte og tilrettelegging fra ledelsen og i samarbeid med en kollega med samme videreutdanning. Det viste seg etter hvert at arbeidet ble godt mottatt av kollegene. Likevel indikerer intervju materialet at det kan være krevende for en deltaker å være formidler i en kommunikasjon mellom skoleledelse og lærestedet for videreutdanning, ikke minst når strukturer for en slik dialog mangler. Deltakeren må derfor både ha et sterkt engasjement og en solid trygghet på egen kompetanse for å ta rollen som endringsagent på egen arbeidsplass.

Tidspress i arbeidshverdagen preger ikke minst barnehagene og går på bekostning av fordypning, refleksjon og muligheter for å omsette kunnskap i praksis. Her

har vi sett eksempler på såkalte endringsagenter som ikke lar seg begrense av rammevilkårene, men som snarere *skaper* det rommet for seg selv som trengs.

### **Skoleutvikling kan foregå løsrevet fra videreutdanningene**

Et vesentlig funn i vår studie er at det ikke alltid er videreutdanningen som oppfattes som det viktigste virkemidlet for barnehager og skolars kollektive kompetanseutvikling. Skoleledere viser til andre tiltak og prosjekter og til lokalt utviklingsarbeid innenfor desentralisert kompetanseutvikling i samarbeid med universiteter og høyskoler eller andre partnere. Hvorvidt videreutdanningene kan velges ut fra selvopplevde behov, varierer også. Ekspertgruppa om lærerrollen introduserte et skille mellom «profesjonalisering *ovenfra*», initiert av lokale og sentrale myndigheter, og «profesjonalisering *innenfra*» der lærernes eget engasjement er førende. På mange måter representerer videreutdanning en form for «profesjonalisering *utenfra*». Våre funn indikerer at dersom individuell videreutdanning skal anvendes i kollektiv profesjonsutvikling, krever dette både en innsats fra deltakeren selv og en strukturert og systematisk tilrettelegging fra ledelsen.

# Summary

The purpose of the follow-up survey, presented in this report, is to present knowledge as to whether continuing education for Early Childhood Education and Care (ECEC) teachers, schoolteachers, and vocational teachers leads to growth in pedagogical practice in the ECEC centres and schools, and through this can promote children and pupils' play, care, learning, and development.

Our approach has been explorative, qualitative interviews with 32 participants, who completed continuing education in the spring of 2021, regarding The Norwegian Directorate for Education and Training's strategies: Competence for future ECEC centres (Kompetanse for fremtidens barnehage) (11), Competence for quality (Kompetanse for kvalitet) (15), and the Vocational teacher promotion (Yrkesfaglærerløftet) (6). Furthermore, we interviewed leaders and colleagues of the participants, distributed among six case-ECEC centres and case-schools. We have also analysed eleven documents with stories from the participants' professional practice.

## **The continuing education programs are highly valued**

Similar to the picture emerging from the quantitative surveys, which were carried out during the end of the studies, almost two years later our informants generally rate the continuing education as very good. Most of them also claim that it has influenced their professional practice. One exception was the continuing education in professional digital competency from an institution where several participants were disappointed by the lack of feedback and new course content.

Participants also explicitly state that they have gained greater confidence in their role because of the continuing education, and that they value their new-found knowledge, concerning their motivation, innovative methods, and greater professionalism. This has an implication for the teachers' collegial position and for ECEC teachers' position towards parents.

For several of the vocational teachers we have interviewed, the curriculum renewal was an important motivation for undergoing continuing education. These are informants who are regarded as resourceful people with in-depth knowledge of the background and research that underlies the curriculum renewal. A new

understanding of the teacher's role as a facilitator for more pupil-active learning methods, rather than a lecturer, is striking in the vocational teachers' interviews.

Especially the schoolteachers (not including vocational teachers) express the importance of fulfilling the competence requirements which were issued in the Education act of 2014. For some, this is about being able to continue teaching subjects that are in line with their teacher identity. For others, qualifying to teach a greater breadth of subjects has been important. School leaders are also concerned with fulfilling the school's requirements and with teachers having a reasonable work schedule. It seems that some school leaders have had this as a more critical and immediate development horizon, compared to the goal of collective learning and development of the professional community and the organisation.

## **Orientating towards children and pupils' development and motivation**

In all the continuing education programs, professional digital competency and inclusive practices should be included as interdisciplinary themes. For schoolteachers and vocational teachers, differentiated instruction is also an interdisciplinary theme. To which extent the participants remember that these interdisciplinary themes were emphasised in the continuing education, varies. Some re-member exact modules, while others do not remember the subject being brought up. Regardless of what they remember from the continuing education, the ECEC teachers express that an inclusive practice is a continual process and interwoven with their everyday life. Moreover, schoolteachers express that you cannot be a teacher today without reflecting on how to differentiate your teaching. Similarly, vocational teachers express that they teach a very diverse group of students, and that this causes a great demand in differentiated instruction and inclusive practices.

In many of the stories from the participants' professional practice, but also in the interviews, differentiated instruction and inclusive practices appear to be key topics. They can be about how a new method engages different pupils than those who usually participate, sometimes to the surprise of the teacher, fellow pupils, and even the pupils themselves. Several of the schoolteachers describe a new-found joy in experiencing their pupils being motivated and changing views on a given task. This process of motivating the pupils appears to be the core commitment of some of the informants. In one ECEC centre, we have seen how a sensory approach to letters can draw on emotions associated with a letter, with the goal of strengthening children's vocabulary, coping skills, and emotional management. The informants' focus on how children and pupils react, indicates that the children and pupils' returns are important for the informants, when judging a method or

pedagogical approach. Joint attention on (children and) pupils' learning is a core characteristic of a developing professional community.

### **Sharing as an ambiguous term**

Many informants talk about a widespread culture of sharing at the workplace. This can mean that teachers share lessons or PowerPoint presentations that they have prepared with their colleagues. Moreover, it can mean sharing tips about good resources or tools. However, cultivating a culture for organizational development seems to be more difficult than cultivating a culture for sharing. The research literature points out that talking about immediate and short-term needs or passively passing on ideas or practices from continuing education is not very effective for change. Collectively exploring and discussing over time how new practices can lead to improved teaching and learning, is more demanding, but also more appropriate for change. Some of the stories from the participants' professional practice are examples of how short- and long-term co-operation can be combined to develop the school's practice.

We also see examples of leaders who do not necessarily believe that extensive sharing of lesson plans is a good use of time or leads to collective competence development. Moreover, both vocational teachers and school leaders point out that extensive sharing of experiences can hinder the development of pedagogical practice if what they are sharing contributes to a negative view on the pupils. One of the case schools particularly emphasises interdisciplinary collaboration and illustrates furthermore the importance of shared norms and values. According to the research literature, this is an important characteristic of collective learning.

### **Participants as agents of change**

In all the participant categories (ECEC teachers, schoolteachers, and vocational teachers), we find that some of those who have completed continuing education, develop a role which in the research literature is called an agent of change, i.e., an individual who has the capacity and opportunity to implement changes in the organisation. This usually takes place with the help of an interaction between individual factors, available resources, and contextual factors.

The more thorough and innovative a change in professional practice is, the more is required of the teacher, the management, and their colleagues. An example of what we call an agent of change, was a vocational teacher who took the initiative to rework the annual plan of a vocational program, using new information from their continuing education and from the curriculum renewal. This took place with support and facilitation from the school management and in collaboration

with a colleague who had the same continuing education. Their efforts were eventually well received by colleagues. Nevertheless, the interviews indicate that it can be demanding for a participant to be mediator between the school management and the continuing education institution, particularly when the structures for such dialogue are lacking. Therefore, the participant must both have a strong commitment and confidence in their own competence, to take on the role of an agent of change in the workplace.

Time constraints in everyday work life especially affect the ECEC centres and come at the expense of reflection, in-depth learning, and opportunities to put knowledge into practice. Here, we see examples of agents of change who do not let the restrictions limit them, but rather create the space that is needed for change.

### **School development can take place separately from continuing education**

A notable finding in our study is that continuing education is not always perceived as the most important factor for schools and ECEC centres' collective competence development. School leaders refer to other initiatives and projects, as well as local development work within decentralized competence development in collaboration with universities, university colleges, or other partners, as important. Whether continuing education can be picked based on self-perceived needs, also varies.



# 1 Innledning

Denne rapporten presenterer funn fra en kvalitativ undersøkelse av erfaringer og refleksjoner våren 2023 blant barnehagelærere, lærere og yrkesfaglærere som fullførte videreutdanninger våren 2021 innenfor strategiene *Kompetanse for fremtidens barnehage*, *Kompetanse for kvalitet* og *Yrkesfaglærerløftet*. Formålet med denne oppfølgingsundersøkelsen er å bringe frem mer kunnskap om hvorvidt videreutdanningen fører til utvikling av pedagogisk praksis i barnehagen og skolen og gjennom dette fremmer barn og elevers lek, omsorg, læring og danning. Spørsmål om utvikling av pedagogisk praksis har vært undersøkt regelmessig ved hjelp av spørreundersøkelser til deltakere samme semester som de har fullført en videreutdanning. I denne oppfølgingsundersøkelsen ønsket vi vurderinger av hvorvidt nyervervet kunnskap er omsatt til praksis på arbeidsplassen en tid etter at studiet var avsluttet.

I dette kapitlet viser vi hvordan videreutdanning er ment å bidra til kvalitetsutvikling i skole og barnehage, og hvordan satsinger på videreutdanning blant barnehagelærere, lærere og yrkesfaglærere er blitt utviklet og evaluert. Vi beskriver også viktige anbefalinger fra Utvalg for etter- og videreutdanning i barnehage og skole. Videre redegjør vi for hvilke forskningsspørsmål som har vært styrende for denne undersøkelsen. Vi ser nærmere på politikkutforming, vendepunkter og situasjonsforståelse knyttet til kompetanse i barnehagesektor, i grunnopplæringen og i yrkesopplæringen i videregående skole. Til sist redegjør vi for vårt analytiske rammeverk, med vekt på hva forskningen sier om kjennetegn ved effektiv videreutdanning, om ledelse for å drive kollektive utviklingsprosesser og om læreres potensiale som endringsagenter.

## 1.1 Bakgrunn

Videreutdanning innenfor barnehage- og skolesektorene er forventet å bidra til økt kvalitet på tilbudet og til at flere motiveres til å fortsette i yrket som lærer, yrkesfaglærer eller barnehagelærer. Årlig har det blitt bevilget i underkant av 2 milliarder kroner på videreutdanning for barnehagelærere, lærere, yrkesfaglærere, barnehageledere og skoleledere. Det har i hovedsak vært bred politisk

enighet om satsingen, og den er i tråd med skiftende regjeringers styringsdokumenter gjennom de siste 10-15 årene. Det er forsket mye på betydningen av videreutdanning, både nasjonalt og internasjonalt, og det er relativt stor enighet om hva som kjennetegner god videreutdanning. Det er imidlertid vanskelig å dokumentere den direkte effekten av videreutdanning på barns utvikling og trivsel i barnehager, og på elevenes trivsel og læring i skolen (Dahl mfl. 2016).

## Sentrale funn i evaluering av videreutdanningene

NIFU har siden 2013 hatt ansvar for å gjennomføre Deltakerundersøkelsen for lærere som har tatt videreutdanning innenfor *Kompetanse for kvalitet*, på oppdrag fra Utdanningsdirektoratet. Fra og med 2021 ble oppdraget utvidet til å inkludere en egen rapportering for yrkesfaglærere som tar videreutdanning innenfor satsingen *Yrkesfaglærerløftet*. I 2021 tok NIFU også over ansvaret for å gjennomføre Deltakerundersøkelsen for barnehagelærere som tar videreutdanning innenfor strategien *Kompetanse for fremtidens barnehage*, samt deltakerundersøkelsene til skoleledere og barnehageledere.

Barnehagelærere, lærere og yrkesfaglærere som tar videreutdanning, besvarer som nevnt denne spørreundersøkelsen mot slutten av studiet. Undersøkelsen kartlegger deres opplevelse av tilrettelegging for studier, studiekvalitet og utbytte av studiet. Hovedinntrykket over tid er at deltakerne er fornøyde med studiene og opplever at de har utbytte av videreutdanningen for egen kompetanse og praksis (Bergene, Vika & Samuelsen 2022, Gjerustad, Pedersen & Borlaug 2021, Knutsen, Vika, Gjerustad & Samuelsen 2022).

Forventninger om kollektive utviklingsprosesser og kunnskapsdeling nedfeller seg blant annet i den overordnede delen av læreplanen (LK20), hvor skoleutvikling kobles til begrepet profesjonsfelleskap. I deltakerundersøkelsene finner vi imidlertid en tydelig variasjon når det gjelder kultur for kunnskapsdeling. Samlet sett er det kun et mindretall som i stor grad er enige i at de har en slik kultur på arbeidsplassen sin. Dette har endret seg lite over tid og er relativt sammenfallende for både lærere, yrkesfaglærere og barnehagelærere. Det er imidlertid interessant at variasjonen i deltakeres erfaringer er så tydelig. Omkring en firedel opplever at arbeidsplassen har en god kultur for kunnskapsdeling, mens en firedel ikke gjør det. Andelen som opplever å ha en god kultur for kunnskapsdeling er noe høyere blant barnehagelærere og yrkesfaglærere, sammenlignet med øvrige lærere. Dette indikerer at selv om kollektiv profesjonsutvikling kan være utfordrende i hektisk hverdag, er det noen skoler og barnehager som synes å få det til.

Når vi ser nærmere på de ulike påstandene som inngår i målet på kultur for kunnskapsdeling, finner vi også noe variasjon. Deltakere opplever stort sett at ledelsen ønsker at de skal ta videreutdanning, og dette er særlig tilfelle for

yrkesfaglærere og barnehagelærere. De er imidlertid kun et mindretall som opplever at ledelsen etterspør det de har lært eller legger til rette for at dette deles med kolleger og inngår i kollektive profesjonsutviklingstiltak.

Videre finner vi også at selv om bildet er ganske entydig på tvers av de tre lærergruppene, opplever lærere i litt mindre grad at de er forventet å dele det de har lært på videreutdanningen med sine kolleger, sammenlignet med barnehagelærere og yrkesfaglærere.

Dette mønsteret gjenfinner vi når vi ser nærmere på hvordan deltakere har jobbet med studiet mellom samlinger. Majoriteten oppgir at de har prøvd ut det de har lært og at de også har samarbeidet med medstudenter og med kolleger om å ta i bruk det de har lært på studiet. Blant yrkesfaglærere og barnehagelærere er dette mer vanlig enn blant lærere. Dette er også uavhengig av om yrkesfaglæreren har studert sammen med en kollega eller ikke. Dette kan skyldes at videreutdanning rettet mot yrkesfaglærere kun har pågått i noen år, og derfor kan kunnskapen være relevant for flere ved skolen. Mange av studiene er også mer fagovergripende og derfor relevante på tvers av ulike fag, som for eksempel *Klasseledelse og relasjonskompetanse*. Det er imidlertid kun et mindretall av lærere og yrkesfaglærere som oppgir at de har samarbeidet med ledelsen mellom samlingene. Hele tre av fem barnehagelærere oppgir at de har samarbeidet med styrer. Dette kan skyldes at barnehagene har færre ansatte og at ledelsen er tettere på praksis, enn ved skoler.

## Videreutdanninger i endring?

I 2021 ble Utvalg for etter- og videreutdanning i barnehage og skole oppnevnt av regjeringen. Utvalgets mandat var å foreslå ulike modeller for etter- og videreutdanning for *alle* ansatte i skoler og barnehager, grunnskoler og videregående opplæring samt fag- og yrkesopplæring i skole og bedrift, voksenopplæring og kulturskolen. Deres anbefalinger baserer seg på erfaringen med *Kompetanse for kvalitet*, *Yrkesfaglærerløftet* og *Kompetanse for fremtidens barnehage*, i tillegg til en gjennomgang av relevante publikasjoner på temaet. I sin utredning beskriver utvalget sitt forslag til et «helhetlig system for kompetanse- og karriereutvikling» (NOU 2022:13). Det innebærer blant annet at ansatte i skoler og barnehager bør få like muligheter til og vilkår for videreutdanning. Utvalget fremhever også behovet for at videreutdanningstilbudene utvides slik at de blir mer relevante for alle lærergrupper og inkluderer andre yrkesgrupper som jobber med elever og barn i skole og barnehage. Tilbudene bør gjøres mer fleksible f.eks. ved å opprette flere nettbaserte og mer modulbaserte tilbud, slik at de enklere lar seg kombinere med jobb og privatliv. Utvalget foreslår videre at det opprettes et system med fire ulike karriereveier for både lærere og andre som jobber med barn og elever i skoler og

barnehager. Disse karriereveiene vil på ulike måter gi muligheter for spesialisering gjennom videreutdanning slik at man er kompetent til å ta ansvar for kollektive lærings- og utviklingsprosesser. Utvalget ser også et behov for at utviklingsarbeidet ved skoler og barnehager styrkes slik at det dekker lokale behov og legger til rette for langsiktig og forutsigbar planlegging. Utvalget har også tro på verdien av kompetansenettverk og partnerskap mellom barnehager, skoler, universiteter og høyskoler, og ønsker en videre satsing på dette.

Utvalget foreslår videre at det foretas en gjennomgang av dagens videreutdanningstilbud. Blant annet foreslår utvalget at det opprettes flere videreutdanningsstilbud innenfor høyere yrkesfaglig utdanning. Dessuten anbefaler utvalget at omfanget av videreutdanningstilbud vurderes på nytt dersom man går bort fra kompetansekrav med tilbakevirkende kraft for de som er utdannet før 2014 når det gjelder undervisning i matematikk, engelsk, norsk, norsk tegnspråk og samisk.

## 1.2 Tema som skal belyses og forskningsspørsmål

Denne oppfølgingsundersøkelsen som er rettet mot deltakere som våren 2021 fullførte ulike videreutdanninger, skal belyse deres individuelle utvikling, kollektiv utvikling og ledes involvering. Deltakernes tilbakeblikk på studiet er også relevant. Følgende forskningsspørsmål er formulert på grunnlag av de temaene Utdanningsdirektoratet har ønsket å få belyst i denne oppfølgingsundersøkelsen.

### *Individuell utvikling*

1. Hva mener lærerne og barnehagelærerne om hvorvidt og eventuelt hvordan de selv har brukt ny tilegnet kunnskap fra videreutdanningen inn i sin pedagogiske praksis i barnehagen og i skolen?
2. Opplever barnehagelærerne og lærerne å være tryggere i rollen? Har de sterkere mestringsopplevelse og motivasjon for videre arbeid i barnehage og skole?
3. Finnes det eksempler på hvordan lærerens pedagogiske praksis har endret seg med vekt på tverrgående temaer som profesjonsfaglige digital kompetanse (PfdK), inkluderende praksis og tilpasset opplæring?
4. Finnes det eksempler på hvordan barnehagelæreres praksis har endret seg med vekt på de tverrgående tema som inngår i studiene som PfdK og inkluderende praksis?

### *Kollektiv utvikling*

5. Har studiet påvirket egen og kollegers praksis i etterkant av studiet? Hvordan har kunnskapen fra videreutdanning blitt brukt i kollektive utviklingsprosesser i barnehagen og skole?

6. Hva skal til for at lærere får omsatt det de har lært i studiet i sitt eget arbeid? Er det forhold ved barnehagen og skolen som organisasjon som fremmer eller hemmer at kompetansen tas i bruk? (gjelder både individuell og kollektiv utvikling)
7. Er deltakerne del av et profesjonelt læringsfelleskap på egen arbeidsplass og/eller i nettverk i kommunen/fylkeskommunen?

### *Ledelsens involvering*

8. Hvordan har leder støttet, tilrettelagt og anerkjent lærernes bruk av kompetanse? Finnes det eksempler på hvordan ledelsen tar ansvar for at videreutdanningen får konkrete avtrykk i praksis, gjennom undervisning eller pedagogisk opplegg i barnehagen og skolen?
9. Hva gjør at ledere ikke etterspør, eller eventuelt etterspør, kompetansen lærere har fått i studiet? (Jf funn fra deltakerundersøkelsene).
10. Hva mener ledere i barnehager og skoler om å bruke kunnskapen på en systematisk måte? Hvordan organiseres kunnskapsdelingen når læreren har tatt videreutdanning, er det en systematikk? Er det forhold ved barnehager eller skoler som fremmer eller hemmer at ledelsen sørger for at kompetansen tas i bruk?

### *Tilbakeblikk på studiet*

11. Hvordan opplever lærere og barnehagelærere studiets relevans halvannet til to år senere? Hva var forventningene, og hvordan ble det? Hva kunne ha vært bedre? Var det sider ved studiet som var spesielt positive?

I spørsmål 3 og 4 etterspørres tverrgående temaer som profesjonsfaglig digital kompetanse (PFDK), inkluderende praksis og tilpasset opplæring. Sistnevnte gjelder bare for lærere, mens de to øvrige gjelder både for barnehagelærere og lærere. Disse tverrgående temaene skal være førende for alle fag, heter det i Utdanningsdirektoratets kravspesifikasjon til lærestedene som tilbyr videreutdanning. Blant føringer for det enkelte videreutdanningstilbud heter det: «Tilbudet skal øke kandidatens profesjonsfaglige digitale kompetanse», videre skal tilbudet «bidra til at deltakerne får økt kunnskap om hvordan de kan legge til rette for tilpasset opplæring og inkluderende praksis». Punktene er gjengitt fra konkurransegrunnlaget for videreutdanning til lærere og yrkesfaglærere<sup>1</sup> (side 10). For det første punktet vises det til *Rammeverk for lærerens profesjonsfaglige kompetanse*. For det andre punktet vises det til overordnet del av læreplanen og til *Meld. St. 6 (2019–2020) Tett på – inkluderende praksis og inkluderende fellesskap i barnehage, skole og SFO*.

---

<sup>1</sup> [Konkurransegrunnlag videreutdanningstilbud lærere og yrkesfaglærere - utlysning 2022 \(1\).pdf](#)

Vi merker oss at Utdanningsdirektoratet er særlig opptatt av om det foregår faglig utvikling, både individuelt og kollektivt, om kunnskapen som lærere og barnehagelærere har tilegnet seg gjennom videreutdanningen, gir større trygghet, mestringsopplevelse og motivasjon samt om den tilegnede kompetansen påvirker lærerens og kollegenes praksis.

Forskningslitteraturen peker på ulike vilkår for at slike utviklingsprosesser skal kunne skje. Vilkårene gjennomgås i kapittel 1.6 hvor vi redegjør for vårt analytiske rammeverk. Vi trekker både på litteratur som vektlegger lederes involvering og tilrettelegging for kollektive utviklingsprosesser, og på litteratur som fremhever potensialet i læreren som endringsaktør for utvikling av pedagogisk praksis. Først beskriver vi viktige endringer over de siste tiårene i forventninger til barnehagelæreres, læreres og yrkesfaglæreres kompetanse og yrkesutøvelse. Forventningene gjør seg gjeldende både i politikktutforming og i forskning.

### 1.3 Kompetanse i barnehagesektoren

Spesielt etter barnehageforliket av 2003 har den norske barnehagesektoren gjennomgått store endringer. Forliket innebar at det skulle bli full barnehagedekning, en integrasjon av utdanningspolitikken og at innholdet i barnehagen skulle styres av rammeplaner (Børhaug & Bøe 2022). Barnehagens rolle forstås dermed nå ikke ut fra en familiepolitisk tankegang, men snarere som en læringsarena (Skjæveland 2016a). På samme måten anses barnehagen nå som en del av utdanningsløpet, og det har blitt et økt fokus på barnehagens *innhold*.

Fra 2012 ble barnehagesektoren tillagt Utdanningsdirektoratets ansvarsfelt, og direktoratet har hovedansvaret for den faglige utviklingen i sektoren. Den første rammeplanen kom allerede i 1996, og disse har siden innføringen lagt premisser for av kompetanseutviklingen siden de inneholder sentrale barnehagepedagogiske perspektiver og prinsipper. Med kompetansestrategien *Kompetanse for fremtidens barnehage* blir myndighetenes styring av den faglige utviklingen tydeligere, og det ligger en forventning på barnehagelærere om å utvikle egen praksis, blant annet gjennom kurs og etter- og videreutdanning (Børhaug & Bøe 2022). Det er gjennom denne kompetansestrategien at barnehagelærere tilbys videreutdanningene denne rapporten omhandler. Kompetansestrategien inneholder spesifikke fordypningsområder, og gjeldende fra 2019 er disse: barns språkutvikling og språklæring, realfag i barnehagen, fysisk-motorisk utvikling og aktivitet, spesialpedagogikk, veilederutdanning for praksislærere, videreutdanning, pedagogisk ledelse og læringsmiljø. Dette var utdanningene som deltakerne i denne undersøkelsen har deltatt på, men strategien er senere revidert. Det tilbys i tillegg en egen nasjonal lederutdanning for styrere, som ikke inngår i denne rapporten (se Bergene mfl. 2023). Ifølge Børhaug og Bøe (2022) innebærer disse

videreutdanningstilbudene liten grad av målstyring og nasjonal standardisering, men fungerer snarere som rammer og ressurser for lokalt utviklingsarbeid. Organiserte utviklingsprosjekt er en utbredt form for slik lokal faglig utvikling, hvor styrers rolle er helt sentral for initiering og initiativ. Gjennomføringen av diverse utviklingsprosesser er imidlertid plaget av høyt sykefravær blant barnehagens ansatte, noe som også påvirker ansattes motivasjon og overskudd til faglig utvikling (Børhaug & Bøe 2022).

Den senere tiden har også barnehagelærerprofesjonen i Norge havnet i et spenningsfelt mellom en barnesentrert pedagogikk som grunnleggende verdi, og en økende læringsorientering og offentlig styring med vekt på skoletilpassing og standardisering (Børhaug & Bøe 2022). Tradisjonelt har den barnesentrerte pedagogikken vektlagt at lek har en egenverdi, og også lek som et redskap for barns læring. Dette kommer også til uttrykk i rammeplanen av 2017. Når det gjelder lek som egenverdi innebærer det at den ikke har noe mål om å lede til noe bestemt, mens lek som redskap for læring gjør den til et virkemiddel for å oppnå pedagogiske mål. I syntesen av disse finner vi den såkalte lekbaserte læringen, som ideelt sett ligger midt mellom den planlagte og direkte instruksjonen og fri lek.

Med det nye spenningsforholdet oppstår også et annet spenningsforhold, nemlig mellom det strukturerte, planlagte og lærerdrevne på den ene siden, og det spontane, ikke-planlagte og mer barnesentrerte på den andre. Dette er også et forhold mellom det å være orientert mot barnas framtid og det som skjer her og nå i barnas liv (Børhaug & Bøe 2022).

Tradisjonelt har den barnehagepedagogiske litteraturen anlagt en helhetlig og integrert pedagogikk, i motsetningen til skolens oppsplitting i fag og påfølgende fokus på fagdidaktikk (Børhaug & Bøe 2022). Fra 1990-tallet av har det imidlertid vært en utvikling i retning av at barnehagepolitikken gradvis skiftet fra å utelukke omhandle lek og sosial læring, til å vektlegge faglig læring (Skjæveland 2016b). Fra 1996 har barnehagen fått ansvar for syv såkalte fagområder: 1) Kommunikasjon, språk og tekst, 2) Kropp, bevegelse, mat og helse, 3) Kunst kultur og kreativitet, 4) Natur, miljø og teknologi, 5) Antall, rom og form, 6) Etikk, religion og filosofi og 7) Nærmiljø og samfunn.<sup>2</sup> Ifølge Børhaug og Bøe (2022) kan arbeidet med disse fagområdene bli styrende for det pedagogiske arbeidet i barnehagen. Fagområdene kan rendyrkes slik at de ligner skolens fag, men arbeidet kan også underordnes den tradisjonelt integrerte pedagogikken gjennom å flette fagområdene sammen med omsorg, lek og danning. Den barnesentrerte og integrerte pedagogikken gjør det vanskeligere å skille det faglige fra det ikke-faglige (Børhaug & Bøe 2022).

Rammeplanen kunne fram til 2017, ifølge Børhaug (2016), ikke tolkes som et regelverk, og styringsstrukturen i barnehagesektoren åpnet dermed et

---

<sup>2</sup> [https://lovdata.no/dokument/SF/forskrift/2017-04-24-487/KAPITTEL\\_9#KAPITTEL\\_9](https://lovdata.no/dokument/SF/forskrift/2017-04-24-487/KAPITTEL_9#KAPITTEL_9)

handlingsrom som barnehageeiere står relativt fritt til å fylle. Etter 2017 har rammeplanen blitt forskrift til Barnehageloven. Handlingsrommet åpnet opp for variasjon i hvilket læringssyn som lå til grunn for virksomheten. Dette kommer i tillegg til at barnehageeier, kommunal så vel som privat, har ulik grad av kapasitet til å være *styrende og aktiv* (Børhaug 2016). Eierstrukturen er imidlertid mer kompleks i barnehage- enn i skolesektoren. Blant annet er kommunene både inne som eiere, av kommunale barnehager, og som barnehagemyndighet, også for de private barnehagene (NOU 2022:13). Selv om det er barnehageeierne som har ansvaret for kvaliteten i tilbudet og kompetanseutvikling, kan kommunene som barnehagemyndighet likevel ta initiativ til og koordinere kompetansetiltak for alle barnehagene i kommunen, det vil si både kommunale og private (NOU 2022:13). Bildet kompliseres ytterligere ved at flere av de private barnehagene i Norge inngår i (inter)nasjonale barnehagekjeder som eier barnehager på tvers av kommunegrenser.

## 1.4 Kompetanse i grunnopplæringen

I skolen finnes en relativt ny trend i forventningene om økt bruk av evidensbasert kunnskap og testresultater, samtidig som økt profesjonalisering innebærer mer spesialisert og akademisk kunnskap (Helstad & Mausethagen 2019). Dette er nytt sammenlignet med en tradisjonell vektlegging i lærerprofesjonen av erfaringsbasert kunnskap i samspill med faglig og pedagogisk kunnskap. Tradisjonelt har kunnskapsutvikling i læreryrket blitt forstått som et personlig ansvar, og deling av kunnskap som noe som foregår i uformell erfaringsdeling med kolleger (Helstad & Mausethagen 2019).

Nye syn på profesjonsutvikling i skolen nedfeller seg også i læreplanreformer (Paulsen 2021). De kommer også til syne i overordnet del av læreplanen Kunnskapsløftet etter fagfornyelsen. Her beskrives viktige vilkår for lærende profesjonsfellesskap (Utdanningsdirektoratet 2021, punkt 3.5):

*God skoleutvikling krever rom for å stille spørsmål og lete etter svar og et profesjonsfellesskap som er opptatt av hvordan skolens praksis bidrar til elevenes læring og utvikling. [...] Det innebærer at fellesskapet reflekterer over verdivalg og utviklingsbehov, og bruker forskning, erfaringsbasert kunnskap og etiske vurderinger som grunnlag for målrettede tiltak. Velutviklede strukturer for samarbeid, støtte og veiledning mellom kolleger og på tvers av skoler fremmer en delings- og læringskultur.*

Paulsen (2021) mener det er underkommunisert i denne målformuleringen at kollektiv læring i skolen som organisasjon, er krevende. Vi kommer tilbake til dette i kapittel 1.6.



Forventninger til kompetanseutvikling blant lærere har gitt seg konkret utslag i endrede kompetansekrav. Under Solberg-regjeringen ble nye kompetansekrav til lærere fastsatt i opplæringsloven. Disse går blant annet ut på at fra 1. august 2025 må alle som underviser i matematikk, engelsk eller norsk i barneskolen, ha minimum 30 studiepoeng i disse fagene. I ungdomsskolen må de ha minst 60 studiepoeng i de samme fagene. I videregående skole gjelder det for fast tilsatte lærere som er utdannet etter 2014, at de skal ha minst 60 studiepoeng som er relevante for faget de underviser i. Unntatt er lærere som underviser i prosjekt til fordyping.<sup>3</sup>

En dispensasjon som skulle gjelde frem til 1. august 2025, omfattet lærere med allmennlærerutdanning og som før 2014 oppfylte kravene for tilsetning i undervisningsstilling. Dette tilbakevirkningsprinsippet, også omtalt som «avskilting», har Støre-regjeringen ønsket å avskaffe.<sup>4</sup> I forslaget til ny opplæringslov foreslår departementet å videreføre krav til kompetanse i undervisningsfag samt å gjeninnføre det generelle unntaket fra kravet om relevant kompetanse i undervisningsfaget for lærere som er utdannet før 2014. Vurderingen er at et slikt unntak vil kunne bidra til å beholde flere kvalifiserte lærere i skolen, og at dette dreier seg om lærere som gjennom mange år har opparbeidet seg stor kompetanse som er viktig for skolen (Prop. 57 L (2022–2023), side 443).

Det viktigste i vår sammenheng er at tilbakevirkningsprinsippet gjaldt da deltakerne i denne undersøkelsen tok videreutdanning studieåret 2020-2021.

Lærere som underviser i yrkesfag, har ikke vært underlagt de samme kompetansekravene til minimum antall studiepoeng som øvrige lærere. For de fleste videreutdanningstilbudene er det tilstrekkelig at deltaker er ansatt som yrkesfaglærer og kvalifiserer til stillingen.

## 1.5 Kompetanse for yrkesfaglig opplæring i videregående skole

Norsk arbeidsliv etterlyser faglært arbeidskraft (Rørstad et al. 2023) og yrkesfaglærere spiller en viktig rolle i opplæring av fremtidige fagarbeidere.

Yrkesfaglærere har en todelt kompetanseprofil bestående av både faglig og pedagogisk kompetanse (Lyngsnes & Rismark 2007). Den faglige kompetansen opparbeides gjennom faglig utdanning og arbeidserfaring i yrket. Den pedagogiske kompetansen utvikles primært gjennom lærerutdanning. Yrkesfaglærernes videreutdanningsbehov knytter seg til begge disse områdene (Aspøy et al. 2017, Lloyd & Payne 2012, Zhou et al. 2022).

Hvordan yrkesfaglærerne balanserer sin doble kompetanse og identitet som både lærer og yrkesutøver, er essensielt i deres arbeid (Fejes & Köpsén 2014).

<sup>3</sup> [Tilsetning og kompetansekrav \(udir.no\)](#)

<sup>4</sup> [Regjeringen stanser avskiltingen av erfarne lærere - regjeringen.no](#)

Samtidig er det vesentlige forskjeller i arbeidsoppgaver og den fysiske og sosiale konteksten fagarbeid og lærerarbeid foregår i. Mens fagarbeideren produserer varer eller tjenester, handler læreryrket om tilrettelegging for andres læring (Billett 2011). Pedagogiske og yrkesdidaktiske perspektiver belyser hvordan yrkesfaglærerne kan tilrettelegge for at elevene lærer et yrke på best mulig måte.

Utgangspunktet for yrkesdidaktikken er at utøvelse av et yrke må utgjøre grunnlaget for læringsarbeidet, og at læringsoppgaver i skolen må bygge på reelle og autentiske arbeidsoppgaver fra arbeidslivet (Hiim & Hippe 2001). Yrkesfaglærerens sentrale oppgave blir å oversette arbeidsoppgaver i et yrke til relevante læringsoppgaver i skolekonteksten, og gjennom det legge til rette for en praktisk opplæring der teori læres gjennom praktiske erfaringer og refleksjon over disse. Opplæring med fokus på samarbeid mellom skoler og bedrifter om reelle oppdrag i skolen og perioder der elevene kan være utplassert i praksis i bedrifter bidrar til en yrkesrelevant opplæring (Hiim 2015, Aakernes & Hiim 2019).

Forskning har vist at potensialet for samarbeid med arbeidslivet ikke utnyttes godt nok i skolen, og dette svekker opplæringens arbeidslivsrelevans (Hiim 2015, Nyen & Tønder 2012). Utdanningspolitisk har det vært satsset på å endre de yrkesfaglige utdanningsprogrammene i en retning som sikrer større arbeidslivsrelevans (Meld. St. 28 (2015–2016)). Teoretisk kan slike endringer forklares gjennom å vise til perspektiver på *sammenheng (koherens)* (Heggen & Smeby 2012). Dette begrepet er mye brukt i profesjonslitteraturen for å belyse relevansutfordringer i relasjonen mellom utdanning og yrkesutøvelse (Hatlevik & Havnes 2017). Begrepet *sammenheng* viser til en vektlegging av at utdanningene skal ha en sterk faglig sammenheng, både forstått som *programsammenheng* og *overgangssammenheng*. Programsammenheng refererer til indre sammenheng i fag i utdanningen og i progresjon i utdanningsløpet, mens overgangssammenheng refererer til sammenheng mellom utdanning og yrkesfelt (Heggen & Smeby 2012). Videreutdanninger kan bidra til å øke lærernes kompetanse i å planlegge og gjennomføre opplæring som i større grad legger til rette for gode sammenhenger innad i utdanningsprogrammene ulike arenaer (skole og bedrift) og mellom fag (fellesfag og programfag).

En annen teoretisk innfallsvinkel for yrkesfaglærernes profesjonelle utvikling knytter seg til perspektiver på *situert læring* (Wenger 1998) og *grensekryssende prosesser* yrkesfaglærerne deltar i mellom de to praksisfellesskapene som skolen og arbeidslivet utgjør (Andersson & Köpsén 2019). Gjennom å krysse grensene mellom skole og arbeidsliv, ved for eksempel hospitering i arbeidslivet, kan yrkesfaglærerne oppdatere sin faglige kompetanse og identitet som yrkesutøver av et yrke. Slike grensekryssende aktiviteter for å utvikle yrkesfaglærernes kompetanse er undersøkt i svensk forskning (Andersson & Köpsén 2019).

*Yrkesfaglærerløftet* fremhever at kompetansen yrkesfaglærerne trenger, har endret seg i tråd med endringer i videregående opplæring. Yrkesfaglærere trenger både dybdekunnskap i ett lærefag (det faget de har utdanning og arbeidspraksis fra) og kompetanse i de andre yrkesfagene i utdanningsprogrammet på Vg1 (breddekompetanse). Elevgruppa på yrkesfaglige utdanningsprogram har også endret seg over tid, og i strategien er det nevnt tre elevgrupper yrkesfaglærerne må ha kompetanse i å tilrettelegge undervisningen for. I *Yrkesfaglærerløftet* heter det videre at tre elevgrupper stiller særlige krav til kompetansen til yrkesfaglæreren: elever med svake faglige forutsetninger for å fullføre videregående opplæring, elever med vedtak om spesialundervisning og elever med svake norskerferdigheter og kort botid i Norge.

## 1.6 Analytisk rammeverk

I det følgende gjennomgår vi litteratur om kompetanseutvikling med noe skiftende fokus. Vi ser først på hva som kjennetegner videreutdanninger som er ment å styrke innovasjon og utviklingsprosesser. Deretter ser vi på ledelse av utviklingsprosesser i skolen, før vi setter søkelyset på profesjonsutvikling innenfra og ideen om læreren som endringsagent. Et viktig poeng som vi også skal utdype nærmere, er at individuell og kollektiv læring forutsetter hverandre.

Litteraturgjennomgangen som følger, er preget av at det finnes langt mer forskningslitteratur om lærerrollen og profesjonsutvikling i skolen enn om barnehagelærerrollen som profesjonsrolle og utvikling av denne. Dette fremheves også av Ekspertgruppen om barnehagelærerrollen (2018). I kapittel 1.3 beskrev vi store endringer i barnehagesektoren over tid, med blant annet ringvirkninger av spenningsforholdet mellom en barnesentrert pedagogikk og en økende læringsorientering. Til tross for viktige forskjeller mellom sektorene mener vi at innsikter fra forskning på kollektiv læring og utvikling av profesjonsfellesskap i skole kan overføres til barnehage. Dette vil vi også synliggjøre i analysen av data.

### Refleksjon og autentisk læring

Ifølge Myran og Masterson (2021) fordrer innovasjon og utviklingsprosesser konseptuelle og teoretiske holdepunkter og knagger for kritisk refleksjon over normer, antakelser og praksis. Dette er i tråd med Schöns (1987) tilnærming til refleksjon og hans vektlegging av viktigheten av at læresteder som gir videreutdanning, tar utgangspunkt i studentenes erfaringer fra arbeidsplassen for å utvikle egnet kompetanse. Det hevdes at det er gjennom å stille spørsmål ved implisitte antakelser og det som ofte blir tatt for gitt at praksis blir endret, og refleksjon blir prosessen som omdanner erfaringer til læring (Webster Wright 2009). Ertsås og

Irgens (2012) presenterer en noe beslektet tilnærming, og hevder at erfaringsbasert praksis utvikles ved hjelp av refleksjon og kritisk analyse. Slik informert refleksjon er et kjerneelement i forbedring og utvikling av erfaringsbasert praksis (Ertsås & Irgens 2012).

Et begrep som har fått mye oppmerksomhet i kjølvannet av Webster-Wrights (2009) kunnskapsoversikt er såkalt «autentisk læring», hvor læring knyttes Dette gjør direkte kobling til praksis og til arbeidsplassen til en nødvendig forutsetning. Ifølge Webster-Wright (2009) og Timperley (2011) kan slik autentisk læring være avgjørende for utvikling av (ny) praksis, fordi deltakerne utfordres til å kritisk reflektere over eksisterende praksis og til å diskutere denne i profesjons- eller praksisfellesskapet.

Myran og Masterson (2021) foreslår tilsvarende en modell hvor teoretiske forståelse anvendes til å informere praksis på *konkrete måter*. De viser til Carnine (1997, referert i Myran & Masterson 2021:7, vår oversettelse), som poengterer at lærere under videreutdanning «søker svar på hva som virker i deres spesifikke kontekst, mens forskere søker å generalisere på tvers», og argumenterer at det er denne uoverensstemmelsen som har gitt opphav til gapet mellom teori og praksis.

Som Kennedy (2016) påpeker, følges ikke troen på og interessen for videreutdanning av lærere av et tilstrekkelig fokus på hvordan studiet understøtter læreres læring og hvordan det påvirker deres praksis. Kennedy foreslår det hun omtaler som «handlingsteorier» for å belyse hvilke sentrale deler av læreres praksis videreutdanningen er ment å forbedre, og hvilken pedagogisk tilnærming som er best egnet for at lærerne skal oversette og benytte den nyervervede kunnskapen i egen praksis. I tillegg skiller videreutdanninger seg fra grunnutdanninger på det vesentlige punktet at førstnevnte omfatter *yrkesaktive* lærere, som per definisjon ikke bare tilegner seg *ny* kunnskap i studiet, men også *annen* kunnskap enn den som har inspirert dem fram til nå. Kennedy (2016) hevder dermed at siden lærere som deltar i videreutdanning, allerede har en utviklet praksis de nærmest følger instinktivt eller ut av vane, og som de opplever at balanserer de ulike hensynene og utfordringene de møter i klasserommet, vil ny kunnskap fra studiet i noen tilfeller ikke bare kreve at de *integrerer* kunnskapen i praksis, men at de *går bort fra* tidligere praksis. Dette gjør at det kan oppstå en mer eller mindre bevisst motstand mot å oversette teorien fra studiene til praksis.

Det har i denne forbindelse blitt utviklet perspektiver på *hvordan* deltakere i videreutdanning kan overføre kunnskap fra studiet til arbeidet, og hvilke forhold som kan bidra til dette. I henhold til disse perspektivene vil overgangen fra en studiesituasjon til en utøvelsessituasjon nødvendigvis gjøre en *oversettelse*. Foreliggende forskning tyder på at det er viktig at deltakerne selv arbeider med å konkretisere kunnskapen (Stark 2000), det vil si at de prøver den ut i praksis.

Generelt viser mye av denne forskningen at oversettelsesarbeidet og kunnskapsoverføring styrkes gjennom en positiv interesse for, og støtte til, at de som er under utdanning kan prøve ut, presentere og diskutere det de lærer med kolleger på arbeidsplassen (se f.eks. Miettinen & Peisa 2002, Darling-Hammond 2017). Myran og Masterson (2021) anser lærestedenes rolle å bidra med såkalt «scaffolding», eller stillasbygging. Det innebærer å legge til rette for at deltakerne, med utgangspunkt i egenidentifiserte utfordringer, reflekterer over og anvender teori for å løse disse. Mer konkret foreslår Myran og Mastersons (2021) at videreutdanning tar utgangspunkt i å aktivere personlige erfaringer som er relevante for teoriene det skal undervises i, for så å veilede deltakerne i å formulere, relatere seg til og se behovet for praksisendring. Det handler altså om hvordan og i hvilken grad videreutdanningene relaterer seg til deltakernes arbeidshverdag, og om studiet *trekker veksl* på deres erfaringer (Smeby & Heggen 2012). Forskningen innenfor dette perspektivet viser at det må være en tydelig relasjon mellom studieinnhold og praksis, for at dette skal gi effekt på opplevelsen av sammenheng (Darling-Hammond 2006, Grossman mfl. 2008).

## Tillitsbasert og distribuert ledelse

Kollektiv kompetanseutvikling i skolen er krevende, poengterer Paulsen (2021) som viser til betegnelsen *organisatorisk læringskapasitet*, utviklet av blant annet Dibbon (2000). Kollektiv læring krever samsvar med et tydelig verdigrunnlag, det vil si at læring og profesjonsutvikling i det daglige på arbeidsplassen utgjør en av organisasjonens sterkeste kjerneverdier (Paulsen 2021). Profesjonsutvikling kan også stimuleres i nettverk på tvers av skoler. Dette har vært intensjonen i flere store nasjonale satsinger som har løpt over mange år, samt i den pågående desentraliserte ordningen for kompetanseutvikling i grunnskole og videregående skole. Men også nettverksbasert kompetanseutvikling er krevende.

Sluttrapporten fra evaluering av virkemidlene i satsingen *Ungdomstrinn i utvikling* viste at bare litt under halvparten av lærerne som hadde vært involvert i lærende nettverk, svarte at dette hadde bidratt sterkt til å utvikle deres kompetanse. Lærere som hadde brukt flere av virkemidlene fortalte om mer utbytte enn lærere som hadde brukt færre virkemidler (Lødding mfl. 2018a). I nevnte undersøkelse kunne det ikke påvises betydning av at skoleledelsen ledet arbeid for lærernes vurdering, men det fantes en positiv sammenheng mellom lederinvolvering og utbytte blant de lærerne som hadde større ansvar i utviklingsarbeidet. Annen forskning på den samme satsingen fant at det på skoler uten tydelig ledelse var svake avtrykk av utviklingsarbeidet (Postholm mfl. 2013).

Når intensjonene møter barrierer i organisasjonen, vil skoleledelsens håndtering av slike læringsbarrierer ha stor betydning for resultatene, poengterer

Paulsen (2021), og han fremhever tillitsbasert ledelse som en nøkkelfaktor. Basert på forskningen på feltet, fremhever han at når ledere klarer å kultivere et organisasjonsklima preget av sterk tillit og psykologisk trygghet, vil det finnes gode forutsetninger for utvikling av sterke læringskulturer. Tillitsbasert ledelse er også preget av omsorg, at medarbeiderne har tillit til at lederen har gode hensikter og at vedkommende praktiserer sin egen lære og evner å gi uttalte verdier et praktisk innhold.

Distribuert ledelse betegner samspillet mellom formell og uformell skoleledelse. Det bygger på en ide om at skolen er en kompleks organisasjon for undervisning og for elevers læring, og at denne kompleksiteten håndteres best ved å spre myndighet til å fatte beslutninger. Rektor er den formelle leder i kraft av sin posisjonsmakt, men forskningen indikerer at ledelsen med fordel bør søke aktivt etter læreres ideer, innsikt og ekspertise i beslutninger om skoleutvikling. På den måten bygges det ledelseskapasitet, belastningen på rektor reduseres og læreres kapasitet og kompetanse i å delta i beslutningsprosesser styrkes, fremholder (Paulsen 2021). Han mener at gruppeperspektivet på distribuert ledelse ofte underkommuniseres.

Autonomi og myndiggjøring er også viktig, det vil si læreres frihet, uavhengighet og rom for skjønnsutøvelse. Paulsen (2019: 65) trekker frem forskning som viser at slike trekk ikke er viktige isolert sett, men som del av et større knippe av kjennetegn ved skoleutvikling. Dette synet utfordres nedenfor når vi omtaler læreres potensiale som utviklingsagenter.

Kjennetegn ved profesjonelle læringsfelleskap er ifølge Paulsen (2021) delte normer og verdier, kollektivt fokus på elevenes læring (som strekker seg utover testresultater), samarbeid, reflekterende dialog og avprivatisert praksis. Dette synes i stor grad å være sammenfallende med hva Aas og Vennebo (2021:15), med henvisning til annen forskning, fremholder som avgjørende komponenter profesjonelle læringsfelleskap: refleksive dialoger, deprivatisering av praksis, kollektivt fokus på elevenes læring, samarbeid og delte normer og verdier.

De- eller avprivatisert praksis gir seg utslag i at lærere observerer hverandre i klasserommet for å lære av observasjoner, bidra med nye ideer og stimulere til refleksjon og dialog. En viktig hensikt med dette er også å bringe frem og konkretisere taus kunnskap. En beveger seg fra et *know how* til et *know that*, men gitt kompleksiteten i kompetanse, vil den alltid inneholde elementer av implisitt kunnskap (Paulsen 2021: 62).

Blant barrierer for kollektiv læring omtaler Paulsen (2019: 23) statushierarkier som forhindrer kunnskapsoverføring gjennom undervurdering av hva medarbeidere med lavere status kan bidra med. Oppdeling i «celler og siloer» innenfor en stor skole kan også vanskeliggjøre kunnskapsoverføring. Kulturell stivhengighet, det vil si at organisasjoner utvikler kollektive kognitive vanemønstre kan også

utvikle seg til barrierer for læring. I en slik situasjon kan leder bruke sin formelle maktposisjon til å sette nye ideer og forslag på agendaen. Videre er medarbeideres vilje til eller intensjon om å lære av kolleger en avgjørende faktor. Paulsen (2021: 24) omtaler det som en strategisk lederoppgave av rang å initiere læringsarenaer som kan trekke lærere ut av lukkede klasserom. Utfordringen kan være å etablere nødvendig legitimitet og et profesjonelt motivasjonsklima. Da må det innholdet som en bruker tid på i utviklingsarbeidet, oppleves som meningsfull for lærerne, poengterer Paulsen (2021).

## Profesjonsutvikling og læreren som endringsagent

Begrepet «lærende organisasjon» knyttes ofte til ledelse av kollektive refleksjons- og læringsprosesser, og utviklings- og endringsprosesser i organisasjonen. Det kan dermed hevdes at et «kjennetegn ved en lærende organisasjon er at alle ansatte er engasjert i å skape og dele kunnskap om hvordan de best kan nå organisasjonens mål» (Gotvassli & Vannebo 2016:256).

Spesielt i kjølvannet av at ekspertgruppen om lærerrollen lanserte sin rapport *Om lærerrollen* har det vært rettet oppmerksomhet mot såkalt «profesjonalisering innenfra» (Dahl mfl. 2016). De tar utgangspunkt i spenningsforholdet som den senere tiden har preget synet på utviklingen av lærerrollen, mellom krav fra sentrale og lokale myndigheter i en profesjonalisering ovenfra, på den ene siden, og engasjement og initiativ fra lærerne selv i form av profesjonalisering innenfra. Utvalget understreker imidlertid at dette forholdet ikke er et enten eller, men at utfordringen snarere er å finne en god balanse mellom dem (Dahl mfl. 2016).

Ifølge utvalget må lærernes profesjonalitet forstås som situert, og det understrekes at profesjonalitet både har en individuell og en kollektiv side. Dahl mfl. (2016) hevder til og med at den kollektive dimensjonen bør innlemmes i definisjonen av lærerprofesjonalitet, og at profesjonsfellesskap er en forutsetning for profesjonalisering innenfra.

I denne sammenheng er det relevant å se på litteraturen som omhandler lærere som *endringsagenter*. En endringsagent blir av Brown mfl. (2021) definert som individer som har kapasitet og mulighet til å gjennomføre endringer i organisasjonen de arbeider. Dette kan være endringer i form av både organisatorisk innovasjon, ny praksis eller nye perspektiver. Som Biesta mfl. (2015) poengterer, har imidlertid lærere som endringsagenter i skolen fått veldig lite oppmerksomhet både i forskningen og teoriutviklingen. Dette står i sterk kontrast til den lange teoretiske tradisjonen i samfunnsvitenskapene når det gjelder aktørskap eller agens generelt, spesielt forholdet mellom samfunnsstrukturer og aktører. Disse teoriene er preget av et høyt abstraksjonsnivå og omhandler aktørers mulighet til å skape sosial endring. Biesta mfl. (2015) forsøker å dra dette ned til hvordan agens *oppnås*

i skolen som en konkret kontekst, spesielt hvordan det skjer under og gjennom det de omtaler som «økologiske» betingelser. Agens blir her forstått som hvordan aktører former sin respons til utfordringer de møter, noe som vil innebære at lærere som endringsagenter handler *ved hjelp av* sine omgivelser, snarere enn *i en kontekst*. Selve aktørskapet forstås på denne måten som et samspill mellom individuelle faktorer, tilgjengelige ressurser og kontekstuelle faktorer (Biesta mfl. 2015). Med andre ord er ikke agens noe som lærere *kan inneha*, men snarere noen lærere *gjør*. Studier av lærere som endringsagenter bør dermed også rette oppmerksomheten mot *kvaliteten på samhandlingen og engasjementet* som skapes i lærerkollegiet som handler i en spesifikk kontekst, og ikke på en kvalitet hos enkeltlærere. Deres funn tyder på at lærere som endringsagenter er begrenset av at deres handlinger er rettet mot relativt snevre mål innenfor en ganske kort tidshorisont, for eksempel undervisningen av en spesifikk klasse, og ikke mot mer langsiktige målsettinger og visjoner for skolen som helhet og over tid. Dette gjør at deres mulighetsrom blir begrenset, fordi det relevante handlingsrepertoaret også blir det. Biesta mfl. (2015) konkluderer dermed med at mangelen på en robust profesjonell diskurs om utdanning og skoleutvikling er hovedhinderet for at lærere skal realisere sitt potensial som endringsagenter, og at slike diskurser bør inngå i læreres (videre)utdanning.

På den andre siden vil en kultur for organisatorisk læring, det vil si tilhørighet til det vi omtalte som en lærende organisasjon som omfavner endringsprosesser, gjøre rollen som endringsagent mindre krevende (Brown mfl. 2021). Ifølge kunnskapsoppsummeringen til Brown mfl. (2021) er det spesielt fire faktorer som enten kan legge til rette for eller hindre rollen som endringsaktører. For det første er ledelse, i form av anerkjennelse og støtte, viktig, men også mer strukturelle forhold som å gi tid og rom til å fylle rollen. For det andre er kulturen i organisasjonen og kollegers (u)vilje til å lære og til å endre praksis et vesentlig vilkår. For det tredje er det utslagsgivende at endringsagenter får mulighet til å gjennomføre relevant kompetanseheving, hvor strategier i møte med motstand i kollegiet nevnes eksplisitt. For det fjerde er endringsagentenes egen oppfatning av rollen og deres autonomi til å faktisk gjennomføre utviklingsprosesser, en utslagsgivende faktor. Andre utfordringer for endringsagenters arbeid er store turnover i kollegiet, konkurrerende prioriteringer og tidspress i kollegiet (Brown mfl. 2021).

Gjennom den nevnte systematiske kunnskapsoversikten finner Brown mfl. (2021) at forskning fram til nå har vært preget av at lærere som endringsaktører primært har blitt ansett som implementere av reformer som kommer ovenfra, og at mulighetene for initiativer nedenfra eller innenfra har blitt oversett. Det foreligger med andre ord lite forskning på hvordan lærere forsøker å jobbe for endringer og utvikling i profesjonsfellesskapet ut fra egen ekspertise og egen agenda (Brown mfl. 2021).



Den forskningen som foreligger på lærere som endringsaktører, har forsøkt å identifisere hvilke egenskaper lærere som lykkes som endringsagenter, besitter eller med andre ord hvilken type lærere som vil kunne utgjøre de mest effektive endringsagentene. Viktige personlige egenskaper, spesielt dersom endringene kommer ovenfra, som ble identifisert var holdninger til endring generelt, faglig og pedagogisk anseelse, mottakelighet for livslang læring, entreprenørånd og samarbeidsevne. Endringsagenter som jobber nedenfra vil, ifølge litteraturen Brown mfl. (2021) gjennomgå, være kjennetegnet av agens i form av å se behov og initiere endring gjennom å motivere og engasjere profesjonsfelleskapet, kulturell og kontekstuell kompetanse, høye forventninger og ønsker om å utgjøre en forskjell og evne til relasjonsbygging.

Når det gjelder kultur for kunnskapsdeling finner Brown mfl. (2021) i sin kunnskapsoppsummering at det å kun passivt videreformidle fra studiet, det være seg nye ideer eller praksiser, er lite effektivt om man ønsker endring. Det mest virkningsfulle er, ifølge litteraturen, å involvere kolleger i utviklingsarbeid ved å legge opp til kollektiv utprøving og diskusjon av hvordan nye praksiser kan lede til forbedret undervisning og læring (Brown mfl. 2021). Dette gjelder ikke minst å sørge for å engasjere kollektivet i å anvende og videreutvikle disse nye praksisene over tid.

Brown mfl. (2021) viser til en studie som har evaluert hvordan endringsagenter kan anta rollen som holdningsdannere, og dermed jobbe med profesjonalisering innenfra. Dette skjer i den utstrekning organisasjonsstrukturen tillater at disse gjennom kompetanseheving antar en sentral plassering i skolens profesjonsfelleskap og blir individer som kolleger henvender seg til for å søke råd. Endringsagentenes kompetanseheving innebar deltakelse i workshops rettet mot å inspirere kolleger til å oppsøke og anvende forskningsbasert litteratur på konkrete utfordringer de møter i sin hverdag, og dermed utvikle forskningsbasert undervisning. Studien viser hvordan denne metoden, spesielt i kontekster med et velfungerende profesjonsfelleskap, har en positiv forsterkende effekt, ved at det øker samarbeidet og gjør det enklere å engasjere kolleger til å jobbe forskningsbasert.

## 1.7 Rapportens disposisjon

Dette første kapitlet har beskrevet bakgrunnen for denne oppfølgingsundersøkelsen, forskningsspørsmål, kjennetegn ved kompetanse i de tre profesjonene og analytisk rammeverk. Neste kapittel omhandler fremgangsmåte for datainnsamling, utvalg samt metode og analysestrategier. Kapittel 3 er viet barnehagelærere, kapittel 4 lærere og kapittel 5 yrkesfaglærere. Vi har valgt samme hovedstruktur med likelydende hovedoverskrifter gjennom disse tre kapitlene. Ettersom resultatene er litt ulike for de tre gruppene, varierer undertemaene i de tre kapitlene.

Kontekst, rammevilkår og politiske intensjoner varierer, og i tråd med dette varierer også vektlegginger mellom barnehagelærere, lærere i grunnopplæringen og yrkesfaglærere. I kapittel 6 sammenfatter vi funn i undersøkelsen i lys av forskningsspørsmålene.

## 2 Data og metoder

I denne oppfølgingsundersøkelsen har vi i alt vesentlig gjort bruk av kvalitative metoder, det vil her si individuelle intervjuer og gruppeintervjuer. Hensikten med metodevalget var å muliggjøre en mer eksplorerende tilnærming til deltakeres erfaringer med videreutdanningene samt deres interesse for og anvendelse av kunnskapen på arbeidsplassen. NIFUs deltakerundersøkelser har brakt frem kunnskap med større bredde om flere ulike aspekter ved videreutdanningene, og de har vært gjennomført mot slutten av siste semester i utdanningen. Denne undersøkelsen handler om vurderinger nesten to år etter gjennomførte studier. Prosjektet er rapportert til NSD, og gjennomført i tråd med gjeldende GDPR regelverk og forsknings-etiske retningslinjer.

Vi skal i dette kapitlet først ta for oss rekrutteringsprosessen og gi en oversikt over informantene. Deretter skal vi redegjøre metodisk for det kvalitative intervjuet og tematisk analyse. Til slutt tar vi for oss gjennomføringen av praksisfortellinger og casestudier.

### 2.1 Rekrutteringsprosessen

Rekrutteringsprosessen bestod i utgangspunktet av tre faser. I første fase hadde vi som målsetting å gjennomføre 30 individuelle semistrukturerte kvalitative intervjuer med deltakere på videreutdanning studieåret 2020/2021. Planen var å rekruttere 10 barnehagelærere, 5 yrkesfaglærere og 15 lærere. I andre fase var målsettingen å be rundt 20 av disse deltakerne om å sende inn korte praksisfortellinger (som tekst eller lydopptak). I tredje fase ønsket vi, basert på fase én og to, å rekruttere 6 informanter til casestudier (individuelle semistrukturerte intervjuer med leder og fokusgruppeintervjuer med deltakere og deres kolleger). Rekrutteringen til fase to og tre ble foretatt under de individuelle intervjuene i fase én.

Rekrutteringen tok utgangspunkt i de som hadde svart på deltakerundersøkelsen for barnehagelærere, lærere og yrkesfaglærere skoleåret 2020/2021. Aktuelle deltakere ble i første omgang kontaktet per epost, deretter forsøkte vi å ringe de vi ikke fikk noe svar fra. Fra 16. desember 2022 til 28. februar 2023 kontaktet vi

om lag 50 barnehagelærere, 66 lærere og 37 yrkesfaglærere. Av disse har vi hatt individuelle intervjuer med totalt 11 barnehagelærere, 15 lærere og 6 yrkesfaglærere.<sup>5</sup> Til sammen har vi et utvalg på 32 informanter, noe som innebærer en suksessrate på 20,9 prosent. Selv om vi til sist nådde det planlagte antallet informanter, var rekrutteringen en tidkrevende prosess, spesielt rekruttering av kolleger og ledere for deltakerne.

De vanligste begrunnelsene for avslag på invitasjon til intervju var mangel på tid eller kapasitet. Vi merket oss imidlertid også at det var en del sykdom, spesielt blant barnehagelærerne, og flere planlagte intervjuer ble derfor avlyst og måtte planlegges på nytt. Det var også enkelte som hadde byttet yrke eller arbeidssted og på den måten følte at de ikke lengre var i målgruppen.

Kontaktinformasjonen var epostadresser fra de kvantitative deltakerundersøkelsene (ikke fullt navn). De som besvarte spørreundersøkelsene, var i utgangspunktet informert om at vi ville lagre epostadresser for senere oppfølgingsundersøkelse. Hvis vi ønsket å ringe aktuelle kandidater som vi ikke fikk tilbakemelding fra, gjennomføre nettbaserte søk etter telefonnummer. Noen ganger fant vi kandidaten, andre ganger ikke.

Vi avsluttet alle de individuelle intervjuene med et spørsmål om deltakerne kunne tenke seg å dele en praksisfortelling med oss, enten som en lyd-/videoinnspilling eller skriftlig. Dette var det i utgangspunktet relativt stor villighet til, men selv om mange sa at de kunne forsøke, fikk vi ikke inn mer enn elleve slike.

Rekruttering til caseintervjuer var som nevnt noe utfordrende, men vi endte opp med til sammen seks caser som planlagt. Disse omfatter fire individuelle eller gruppebaserte intervjuer med kolleger og seks individuelle intervjuer med ledere. De består av én case for barnehagelærere, tre caser for lærere, og to for yrkesfaglærere. Vi kommer tilbake til beskrivelser av praksisfortellingene og mer om case-studiene senere i kapitlet.

## Utvelgelse av informanter

Vi skal nå forklare hvorfor vi valgte å kontakte de spesifikke informantene som vi gjorde. Selv om representativitet i kvalitativ forskning generelt, og i denne undersøkelsen spesielt, ikke er et uttalt mål i seg selv, ønsket vi likevel en kategorisk spredning blant informantene våre med hensyn til blant annet:

- Kjønn
- Studietilbud

---

<sup>5</sup> Totalt 436 barnehagelærere, 2739 lærere og 159 yrkesfaglærere deltok i deltakerundersøkelsene i 2021 (Bergene, Gjerustad & Borlaug 2001, Gjerustad, Pedersen & Borlaug 2001, Pedersen, Gjerustad & Borlaug 2021).

- Fagspesifikke studietilbud vs. fagovergripende studietilbud<sup>6</sup>
- Utdanningsinstitusjon<sup>7</sup>
- Geografisk plassering (fylke)
- Type eierforhold for barnehagen (privat vs. kommunal)
- Helt nettbasert vs. delvis nettbasert studietilbud
- Kollega på samme studie vs. ikke kollega på samme studie
- Skoletrinn (videregående, ungdomsskole eller barneskole)
- Barnehageavdeling (alderstrinn)
- Antall barn

Vi mener at vi stort sett har lyktes med en slik spredning. Det har likevel ikke vært en målsetting å oppnå en lik fordeling mellom kategoriene, men heller at alle kategoriene skulle være representert. En oversikt over fordelingen av informanter på de ulike kategoriene presenteres i neste delkapittel.

I utvelgelsen av informanter valgte vi noen strategier som kan ha påvirket resultatet. Vi tok først for oss de deltakerne som i 2021 hadde lagt inn egne kommentarer i fritekstfeltene i spørreskjemaene. Dette fordi vi antok at disse, i større grad enn andre, kunne være interessert i å delta. Det er viktig å merke seg at kommentarene kunne være både «positive» og «negative». Det er nok likevel slik at det totalt sett var en overvekt av positive kommentarer. Dette kommer vi tilbake til.

Det er rimelig å anta at de mest positivt innstilte deltakerne i videreutdanningene i større grad ønsket å delta i deltakerundersøkelsen i 2021, slik at vi vanskelig kan utelukke en viss grad av selvseleksjon i utgangspunktet. De som ikke svarte på spørreskjemaene i 2021, er ikke en del av målgruppen i oppfølgingsundersøkelsen. Selvseleksjon kan også ha preget rekrutteringen til oppfølgingsundersøkelsen. I noen grad prioriterte vi deltakere i relativ geografisk nærhet, til Oslo og Rogaland, med tanke på å forenkle mulige casebesøk.<sup>8</sup> Vi mener likevel at det er en god geografisk spredning blant våre informanter.

Vår beslutning om å prioritere kontakt med visse deltakere, altså hvem vi først forsøkte å nå, hvem som svarte, og hvem vi valgte å kontakte videre på grunnlag av positive svar og vårt ønske om spredning, var trolig likevel preget av en viss grad av tilfeldighet.

At gruppen av informanter er representativ er, som nevnt, mindre viktig. I motsetning til de numeriske dataene som hentes fra de årlige deltakerundersøkelsene, er fokuset i denne undersøkelsen mer rettet mot kvalitative aspekter som dybde, variasjon og kompleksitet. Et av hovedmålene er å oppnå en dypere forståelse av deltakernes opplevelser og meninger. Håpet er at oppfølgingsundersøkelsen vil

---

<sup>6</sup> Kun aktuelt for lærere.

<sup>7</sup> På grunn av personvern rapporterer vi ikke navn på utdanningsinstitusjon, kun antall unike utdanningsinstitusjoner.

<sup>8</sup> NIFU er lokalisert i Oslo. I tillegg prioriterte vi Stavanger-området grunnet samarbeid med Universitetet i Stavanger angående deres studenter.

kunne supplere de kvantitative dataene som allerede er innhentet, i tillegg til å forbedre fremtidige spørreundersøkelser.

## 2.2 Oversikt over informantene

Vi skal nå gi en samlet oversikt over informantene i de individuelle intervjuene.<sup>9</sup> Dette er mulig med data fra deltakerundersøkelsen for barnehagelærer, lærer og yrkesfaglærer som ble gjennomført i 2021. Hensikten er å gi en samlet oversikt over hvordan de tre informantkategoriene er sammensatt og varierer seg imellom, men ikke foreta strenge representativitetsvurderinger.

Gruppen av informanter i oppfølgingsundersøkelsen består av totalt 25 kvinner og 7 menn. Som vi kan se i tabell 2.1, er 9 av 11 barnehagelærere kvinner. Det samme gjelder for 12 av 15 lærere og 4 av 6 yrkesfaglærere. Det er høyest andel menn blant yrkesfaglærerne og høyest andel kvinner blant barnehagelærerne.

**Tabell 2.1 Oversikt over informanter, antall**

Kjønn	Barnehagelærer	Lærer	Yrkesfaglærer	Totalt
Kvinne	9	12	4	25
Mann	2	3	2	7
<b>Totalt</b>	<b>11</b>	<b>15</b>	<b>6</b>	<b>32</b>

Aldersfordelingen blant informantene i 2021 er vist i tabell 2.2. Det var elleve informanter som var mellom 40-49 år, og ti som var 50 år eller eldre. Bare fire informanter var under 30 år i 2021.

**Tabell 2.2 Aldersfordeling, antall**

Aldersgruppe	Barnehagelærer	Lærer	Yrkesfaglærer	Totalt
Under 30 år	2	2	0	4
30-39 år	4	2	0	6
40-49 år	2	7	2	11
50 år og eldre	2	4	4	10
Ikke svart	1	0	0	1

Nesten halvparten av lærerne var mellom 40-49 år, mens hele fire av seks yrkesfaglærere var 50 år og eldre. Det er størst spredning i alder blant barnehagelærerne. Informantene er naturligvis blitt to år eldre siden disse dataene ble samlet inn.

Blant fagspesifikke utdanningstilbud for lærere konsentrerte vi oss om engelsk, matematikk og norsk, mens andrespråkspedagogikk, begynneropplæring og

<sup>9</sup> Kollegene og lederne til informantene blir ikke presentert her.

profesjonsfaglig digital kompetanse utgjorde de fagovergripende tilbudene. For å muliggjøre sammenligning mellom yrkesfaglærere og lærere, valgte vi å rekruttere fra de tre nevnte fagene for 8-13 trinn, mens trinn 1-10 var godt representert i de fagovergripende tilbudene. Barne- og mellomtrinn er svakt representert i utvalget, mens ungdomstrinn og videregående skoler er godt representert.

Blant lærerne var det syv informanter som i 2021 var tilknyttet det vi kaller fagovergripende studietilbud (andrespråkspedagogikk, begynneropplæring og profesjonsfaglig digital kompetanse), mens åtte var tilknyttet fagspesifikke utdanningstilbud (engelsk, matematikk og norsk). Fem informanter hadde tatt profesjonsfaglig digital kompetanse, mens engelsk og norsk var representert med tre informanter hver. Blant yrkesfaglærerne ble fem studietilbud representert. Disse var veiledning og coaching, anvendelse av ny teknologi i yrkesfag, E-helse for HO og EL<sup>10</sup>, IKT og E-læring og klasseledelse og relasjonsbygging. To yrkesfaglærere studerte veiledning og coaching, mens de resterende studietilbudene hadde én informant hver. Blant barnehagelærerne var det seks studietilbud representert. Disse er språkutvikling og språklæring, fysisk-motorisk utvikling og aktivitet, veilederutdanning for praksislærere, spesialpedagogikk, realfag i barnehagen og pedagogisk ledelse og læringsmiljø. Av disse var det fire barnehagelærere, som studerte språkutvikling og språklæring, mens de to øvrige studerte fysisk-motorisk utvikling og aktivitet. Når det gjelder geografisk fordeling er ti av elleve fylker representert (tabell 2.3 nedenfor). Flest, altså seks informanter, hadde i 2021 Rogaland som bostedsfylke.

**Tabell 2.3 Fordeling på fylke, antall**

Fylke	Barnehagelærere	Lærer	Yrkesfaglærere	Totalt
Rogaland	2	3	1	6
Oslo	0	4	1	5
Viken	2	2	0	4
Agder	0	2	1	3
Vestfold og Telemark	0	2	1	3
Trøndelag	3	0	0	3
Innlandet	2	0	0	2
Møre og Romsdal	2	0	0	2
Nordland	0	1	1	2
Troms og Finnmark	0	1	1	2
Vestland	0	0	0	0

Deretter følger Oslo og Viken, med henholdsvis fem og fire informanter hver. Ingen av informantene våre er fra Vestland fylke.

<sup>10</sup> Helse- og oppvekstfag (HO) og elektrofag (EL).

Vi ønsket som sagt også en spredning blant våre informanter på studier som utelukkende var lagt opp som nettbaserte studier og de som ikke var det. Studieåret 2020/2021 var som kjent preget av Covid-19 pandemien. Som vi kan se i tabell 2.4 nedenfor, fordeler den ene halvparten (16) seg på studier som utelukkende var nettbaserte, mens den andre halvparten (16) fordeler seg på studier som i utgangspunktet var lagt opp med fysiske møter.

**Tabell 2.4 Helt nettbasert vs. delvis nettbasert studium, antall**

Type studie	Barnehagelærere	Lærer	Yrkesfaglærer	Totalt
Helt nettbasert	2	9	5	16
Ikke nettbasert	9	6	1	16

Vi ser at barnehagelærere i utvalget sjelden gikk i helt nettbaserte studier, mens dette var tilfelle for de fleste yrkesfaglærerne. Blant lærerne er fordelingen jevnere.

Som nevnt i forrige delkapittel, er det tydelig at informantgruppen vår stort sett var veldig fornøyd med kvaliteten på videreutdanningen sin. Som vi kan se i tabell 2.5, mente nesten ni av ti (88 prosent) at kvaliteten på studiet var svært god (17) eller god (11).

**Tabell 2.5 'Alle forholdene ved studiet tatt i betraktning: hva er ditt hovedinntrykk av kvaliteten på studiet?', antall**

Kvalitet på studiet	Barnehagelærere	Lærere	Yrkesfaglærere	Totalt
Svært god	7	6	4	17
God	4	6	1	11
Hverken god eller dårlig	0	2	1	3
Dårlig	0	0	0	0
Svært dårlig	0	1	0	1

På en skala fra én til fem, der fem er svært god og én er svært dårlig, ligger gjennomsnittet på 4,3 og medianen på 5. Mest fornøyd var kanskje barnehagelærerne, der samtlige faller innenfor de to øverste kategoriene. Det skal også sies at hele 2/3 av yrkesfaglærerne mente at kvaliteten på studiet var svært god. Det er kun én informant (som er lærer) som i 2021 krysset av for en av de to nederste kategoriene (svært dårlig).

Sammenlignet med totalen i 2021 hadde hele ni av ti barnehagelærere (N=375) krysset av for svært god eller god, mens mer enn åtte av ti lærere (83 prosent) og åtte av ti yrkesfaglærere (85 prosent) gjorde det samme (N=2607). Ideelt sett kunne vi ønsket større variasjon i informantgruppen i vurdering av kvaliteten i videreutdanningstilbudet. Dette fordi det kan tenkes å være mer verdifullt å ha



innsikt fra en bredere og mer variert gruppe av lærere og barnehagelærere. Å inkludere flere ulike perspektiver og erfaringer kan gi en dypere forståelse av hva som bidrar til deltakernes utbytte av videreutdanningen.

Blant informantene er det seks av elleve barnehagelærere som i 2021 svarte at de jobbet på storbarnsavdeling (barn 3 år og eldre), mens tre barnehagelærere svarte at de jobbet på småbarnsavdeling (barn under 3 år). De resterende (to) jobbet med førskolebarn eller kombinerte styrerarbeid og arbeid på avdeling. Om type eierskap for barnehagen oppga seks barnehagelærere at de var tilknyttet private barnehager, mens fem svarte at de jobbet i kommunale barnehager. Seks barnehagelærere svarte også at det var under 50 barn i barnehagen, mens fire barnehagelærere svarte at det var mellom 50 og 99 barn i barnehagen. Én barnehagelærer svarte at hun jobbet i en barnehage med 100 barn eller flere.

Når det gjelder fordelingen på skoletrinns svarte nesten halvparten av lærerne (syv) at de var tilknyttet ungdomstrinnet i 2021, mens tre lærere svarte at de kun jobbet på videregående studieforbereende. Én lærer var tilknyttet barnetrinnet, mens én annen var tilknyttet voksenopplæringen. Samtlige informanter som er registrert som yrkesfaglærere i utvalget (seks), er naturligvis også tilknyttet videregående yrkesfag. Det er imidlertid to lærere, som ikke er registrert som yrkesfaglærere, som også har krysset av for videregående yrkesfag, i tillegg til én tredje som har krysset av for både videregående yrkesfag og videregående studieforbereende.<sup>11</sup>

Hele 14 av 15 lærere hadde i 2021 mer enn fire år høyere utdanning. Blant yrkesfaglærerne hadde to av seks mer enn fire år høyere utdanning. Resten (1+4) hadde ett til fire år høyere utdanning.<sup>12</sup>

Blant barnehagelærerne hadde syv av elleve informanter i 2021 mer enn ti års ansiennitet fra barnehagesektoren. Én deltaker hadde arbeidet i fem år eller mindre, mens tre andre hadde arbeidet i sektoren i over 20 år.

Spørreskjemaene i 2021 var noe ulike for de ulike profesjonene. Vi har eksempelvis ikke data om antall elever ved skolen der informantene arbeidet i 2021, eller antall år med høyere utdanning for barnehagelærerne.

Samlet sett for alle tre profesjonstyper er følgende utdanningsinstitusjoner representert i utvalget: DMMH<sup>13</sup>, Høgskolen i Innlandet, Høgskolen i Volda, Høgskolen i Østfold, Høgskolen på Vestlandet, NTNU, NMBU<sup>14</sup>, OsloMet, Universitetet i Agder, Universitetet i Bergen, Universitetet i Stavanger og Universitetet i Sørøst-Norge. Av personvern hensyn oppgir vi ikke profesjonene sin frekvensfordeling på

---

<sup>11</sup> Definisjonen av hvem som er yrkesfaglærer og ikke gjøres på bakgrunn av registerdata fra Utdanningsdirektoratet.

<sup>12</sup> Sammenlignet med alle som svarte på spørreskjemaet i 2021, hadde 82 prosent av lærerne mer enn fire år høyere utdannelse, mens 55 prosent av yrkesfaglærerne hadde det samme (N=2566).

<sup>13</sup> Dronning Mauds Minne Høgskole.

<sup>14</sup> Norges miljø- og biovitenskapelige universitet.

de ulike studiestedene. Det er ingen av studiestedene som i vårt utvalg har langt flere deltakere enn andre.

I dataene fra 2021 fremkommer det at ti lærere har kolleger ved skolen som tar eller har tatt videreutdanning samtidig som dem selv, men som ikke tar det samme studiet. Tre andre lærere oppgir at de har kolleger som tar det samme studiet. Blant yrkesfaglærere oppgir fire at de har kolleger som tar det samme studiet, mens én annen oppgir at det er andre ved skolen som tar videreutdanning på et annet studium. Vi har ikke samme data for barnehagelærere. Vi har dog intervjuet to barnehagelærere som er kolleger, og som har tatt det samme studiet.

Omstendighetene og dermed fordeling på ulike kategorier kan ha endret seg siden 2021. Vi har ikke foretatt noen systematisk oppdatering eller innhenting av tilsvarende data i intervjuene til denne undersøkelsen. Der det anses som hensiktsmessig, kommenterer vi enkeltoppdateringer i analysen.

Det er viktig å merke seg at vi ikke gjør noen inngående sammenligninger mellom de kvantitative dataene innsamlet i 2021 og intervjuene fra denne undersøkelsen.

## 2.3 Gjennomføringen av intervjuer

Vi har gjennomført 32 individuelle semistrukturerte kvalitative intervjuer med deltakere på videreutdanning 2020/2021. Intervjuene var strukturert i den forstand at de inkluderte et forhåndsbestemt sett med spørsmål og temaer som skulle dekkes (intervjuguide), men det var samtidig rom for fleksibilitet og improvisasjon for å kunne tilpasse intervjuet til den enkelte deltaker sine perspektiver og opplevelser. Vi ønsket å oppnå en balanse mellom en strukturert tilnærming som ville sikre at alle nødvendige temaer ble dekket, og samtidig gi deltakerne muligheten til å utdype eller trekke inn nye temaer som de anså som relevante eller interessante (Merriam & Tisdell 2016, s. 110-111, 124-125). Denne tilnærmingen ga oss mulighet til å få mer innsikt i deltakernes erfaringer og perspektiver og samtidig holde intervjuene på rett spor og i samsvar med forskningsformålet. Se vedlegg for informasjon om temaer som inngikk i de ulike intervjuguidene.

Av praktiske årsaker ble alle intervjuene gjennomført digitalt via Microsoft Teams, og hadde en varighet på mellom 30 og 45 minutter. Før opptakene ble gjort, fikk vi informert samtykke fra alle deltakerne til å gjøre lyd- eller videoopptak under intervjuet. Deltakerne ble informert om at opptakene ville bli behandlet konfidensielt og brukt kun til forskningsformål.

Etter at intervjuene var gjennomført, ble video-filene eksportert som lydfiler, og alle lydfiler ble lagret på sikkert sted og deretter transkribert til en ikke-ordrett form (ikke-verbatim). Dette ble gjort for å øke effektiviteten i transkripsjonsarbeidet og for å gjøre det enklere å sette søkelys på spesifikke temaer og poenger

som ble tatt opp i intervjuene. Når det var hensiktsmessig, tok vi også egne notater under intervjuene, og like etterpå oppsummerte vi skriftlig informasjonen vi hadde fått i intervjuet.

## Rapportering av sitater

På oppdrag fra NIFU, har NSD – Norsk senter for forskningsdata AS (under Sikt – Kunnskapssektorens tjenesteleverandør) vurdert at behandlingen av personopplysninger i dette prosjektet er i samsvar med personvernregelverket.

I sitatene er navn og andre identifiserende opplysninger som eksempelvis studiested fjernet. Der det er hensiktsmessig for analysen, oppgir vi bakgrunnsinformasjon som eksempelvis alder, kjønn, geografi, type videreutdanning, barnehageeier osv. Vår bruk av bakgrunnsdata varierer avhengig av hvilken profesjon det refereres til, og hvorvidt det anses som hensiktsmessig for analysen. For barnehagelærere har vi tatt hensyn til at det er så få menn i barnehagesektoren sammenlignet med i skolen, og derfor omtales alle informanter som «hen». Vi har også sørget for at enkeltinformanter ikke kan spores fra sitat til sitat. I gjengivelse av utsagn har vi gjort mindre endringer ettersom omsetting fra muntlig til skriftlig form uansett er en transformasjon, og vi har noen ganger også gjort mindre endringer for å lette forståelsen. Sitatene er også dobbeltsjekket mot lydfilene for å sikre at meningsinnholdet er korrekt gjengitt.

En rimelig validitetsbekymring kan være at selv om informantene ble informert om at intervjuet spesifikt omhandlet videreutdanningen de tok i 2021, kan vi ikke se bort fra at enkelte blander utdanninger og eventuelt situasjoner tilknyttet andre utdanninger. I intervjuene har det kommet frem at mange av informantene har tatt flere videreutdanninger. Det er likevel ikke utdanningene i seg selv som er mest interessante i denne oppfølgingsundersøkelsen, men virkningene av dem for skolene og barnehagene. Informasjon om gjennomføringen av casestudiene følger senere i dette kapitlet.

## 2.4 Tematisk analyse

For å analysere transkripsjonene har vi tatt i bruk tematisk analyse. Dette er en vanlig og svært fleksibel kvalitativ dataanalysemetode som benyttes for å identifisere og kategorisere mønstre i det innsamlede datamaterialet (Braun & Clarke 2006, Johannessen, Rafoss & Rasmussen 2018, s. 278-313). Tematisk analyse gir oss mulighet til å systematisk utforske og forstå komplekse fenomener i et kvalitativt datamateriale. I en tematisk analyseprosess går vi gjennom datamaterialet flere ganger og identifiserer gjentakende ideer, begreper eller temaer som går igjen på tvers av datamaterialet. Deretter organiserer vi disse temaene i kategorier

og undersøker hvordan temaene er relatert til hverandre. Vi har også kodet informasjon som bryter med antakelser, for å kunne ivareta og synliggjøre spenninger i intervjumaterialet. Til slutt tolker vi funnene og trekker konklusjoner om hvordan funnene kan knyttes til forskningsspørsmålene.

Vi identifiserte fire temaområder på tvers av informantgruppene: 1) Tilbakeblikk på studiet 2) Læringsutbytte 3) Ringvirkninger for profesjonsfelleskapet og 4) Ledelsesinvolvering som vilkår for utvikling av praksis. Disse utgjør de likelydende fire nummererte overskriftene i de tre empiriske kapitlene (3–5). De er inspirert av forskningsspørsmålene, men orientert om fire litt ulike forhold. Innenfor hvert temaområde (nummerert overskrift) har analysene og fremstillingen vært datadrevet, slik at underoverskrifter angir vesentlige temaer i intervjuene med den enkelte informantgruppe. På denne måten er underoverskriftene mer eller mindre unike temaer i intervjuene med henholdsvis barnehagelærere, lærere og yrkesfaglærere og deres respektive kolleger og ledere.

Enkelte av forfatterne valgte å benytte programvaren NVivo i dette arbeidet med å kode og kategorisere. I noen tilfeller ble kodingen gjort med inspirasjon fra litteraturen, mens kategoriene i andre tilfeller ble induktivt utviklet. En slik vekselvirkning mellom teori og empiri gjennomsyret også analyseringen under rapporteringen av funnene, slik at de empiriske kapitlene trekker inn relevant litteratur for å sette sitatene inn i et analytisk rammeverk.

## 2.5 Praksisfortellinger og strategier for analyse

Det viste seg ganske raskt at praksisfortellingene hadde veldig ulik form og var av ulik sjanger. Vi har dermed valgt å rapportere disse også nokså ulikt, selv om alle er satt inn i tekstbokser.

Enkelte informanter spurte også om det var greit å sende eksamensbesvarelser fra videreutdanningen de tok, dersom disse var relatert til refleksjoner knyttet til utprøving av ny kunnskap i praksis. Siden vi så at antallet innsendte praksisfortellinger kunne bli lavt, takket vi ja til dette tilbudet. Disse er behandlet på samme måte.

I utgangspunktet hadde vi sett for oss en narrativanalyse av praksisfortellingene med fokus på sentrale vendepunkter. Dette for å identifisere potensielle hindringer underveis, og deltakernes eventuelle metode for å overkomme disse. Eller motsatt, potensielle støttespillere underveis, og hvordan deltakerne samhandlet med disse. På den måten kunne praksisfortellingene også si noe om mekanismene rundt utprøving av ny praksis i barnehagen ut over å være rene solskinn- eller skrekkhistorier. Siden praksisfortellingene vi fikk inn dessverre ikke var bygget opp som narrativer, kunne ikke denne analysestrategien benyttes. I stedet ble praksisfortellingene analysert ut fra om de var skrevet i jeg- eller vi-form, som kan

gi indikasjon på hvorvidt deltaker involverte praksisfellesskapet i utprøvingen, der dette var relevant. Noen ganger parafraserer vi praksisfortellingene med vår «forskerstemme». Andre praksisfortellinger er mer ordrett gjengitt fra informan-tenes tekster, og her kan grad av samarbeid kolleger imellom være beskrevet i selve teksten. Dette er forklart der den enkelte praksisfortelling presenteres.

Praksisfortellingene ble videre gjenstand for samme tematiske analyse som intervjue, og de ble plassert under relevante tema i rapporteringen. Der delta-kerne ga en egen vurdering, er denne sitert til slutt.

## 2.6 Gjennomføring og analyse av casestudiene

I rekruttering til casestudiene var tanken å komme litt tettere inn på arbeidsplasser der de synes å lykkes med kollektiv læring, bedømt ut fra det første individuelle intervjuet med deltaker i videreutdanning. I utgangspunktet antok vi at det vil være lettere å snakke om hvorfor ansatte og ledelse mener de har en delingskultur enn å intervju om delingskultur som et ideal informantene ikke er interessert i eller ikke klarer å nå. Heller ikke i utvalg av caser har vi forsøkt å tilstrebe representativitet. Ved hjelp av informasjonsbrev om undersøkelsen ble ledere og kolleger av den først intervjuede deltakeren, rekruttert av deltakeren selv eller gjennom at denne formidlet kontaktinformasjon til forskeren. Lederintervjuet og gruppeintervjuet med kollegene ble gjennomført hver for seg. Av etiske hensyn og for å holde fokus, inviterte vi også deltakeren til gruppeintervjuet med kollegene.

Som nevnt har vi inkludert seks caser i denne undersøkelsen: en barnehage, tre skoler hvor deltakeren er lærer og to hvor deltakeren er yrkesfaglærer. I barnehagen intervjuet vi styrer og dessuten en assistent som kollega av de to deltakerne i videreutdanning. I skolene intervjuet vi til sammen tre avdelingsledere og seks kolleger av lærere, mens en rektor og en avdelingsleder er intervjuet som ledere for yrkesfaglærere som har tatt videreutdanning. Også kolleger ble invitert, men knapphet på tid og kapasitet gjorde at disse takket nei. Blant lederne er tre kvinner og tre menn. I gruppeintervjuene er samtlige kolleger kvinner. Fire av de seks kollegene hadde selv erfaring med videreutdanning. Utover dette har vi ikke så mye informasjon om dem som vi har om deltakerne selv.

Også lederintervjuene og gruppeintervjuene ble gjennomført med semistrukturerte intervjuguider. De aller fleste foregikk på Teams, men ett kollegaintervju foregikk i fysisk møte og to andre intervjuer med kombinasjon av fysisk og digital deltakelse. Oversikt over temaene i intervjuene er gitt i vedlegg 1. Rapportering fra analyser av disse intervjuene er noe ulik i de empiriske kapitlene. For de tre caseskolene hvor lærere er involvert har vi valgt å omtale hver skole under egen overskrift i kapittel 4, mens casestudiene trekkes inn i sammenheng med utforsking av temaer i kapittel 3 og 5. På tvers av rapporteringsform har også

caseintervjuene gjennomgått tematisk analyse med bruk av koding som beskrevet over. Ut fra sannsynlighet for gjenkjenning har presentasjonen av to av casene vært forelagt informantene for sitatsjekk og for å avverge feil i fremstillingen.

## 2.7 Vurdering

Vi lyktes med å rekruttere vel så mange deltakere som planlagt. Det var vanskeligere å rekruttere kolleger og ledere til casestudiene, men vi kom i mål med seks caser. Oversikten over deltakerne viser variasjon med hensyn til kjønn, alder, bostedsfylke i 2021, studie, studiested og øvrige kriterier som var rettleidende i rekrutteringsarbeidet. Vi kunne ha ønsket flere lærere i barnetrinn og flere lærere med fagovergrepene utdanninger for å få til en enda større spredning i tråd med oppdragsgivers ønske. Alternativt kunne en ha valgt å rekruttere med tanke på mindre variasjon. Ut fra et slikt prinsipp ligner lærergruppen mer på yrkesfaglærergruppen med hensyn til trinntilhørighet.

Ett forhold vi har bemerket spesielt, er at informantene har gitt overveiende positive vurderinger av videreutdanningen de hadde tatt. Dette er også tilfellet for respondentene i spørreundersøkelsen i 2021. Vi kan ikke utelukke en viss selvseleksjon, det vil si at de mest positivt innstilte deltakerne er de som har takket ja til intervju. En vil likevel se i de empiriske kapitlene at informanter også fremsetter kritikk av studiet. Overveiende vurderer vi intervjumaterialet som rikt både i omfang og med hensyn til nyanser. Resultatene er ikke statistisk generaliserbare, men vi oppfatter at de er teoretisk generaliserbare når de eksemplifiserer mønstre som er kjent fra forskningslitteraturen (Andersen 2013).

Praksisfortellingene ble færre og annerledes i utforming enn vi så for oss på forhånd. Vi vurderer at de likevel gir verdifull innsikt i de valgene deltakere står overfor i sin praktiske hverdag, og om hvordan samarbeid om utprøving og refleksjon over praksis kan forløpe.

### 3 Barnehagelærere

I dette kapitlet presenterer vi analyser av et intervjumateriale som omfatter 11 individuelle intervjuer med barnehagelærere, fire innsendte praksisfortellinger og en case. Casen består av intervju med styrer og med én av deltakernes nærmeste kolleger.

De to påfølgende kapitlene omhandler lærere og yrkesfaglærere i skolen. Barnehagesektoren skiller seg på viktige områder fra skolesektoren, og vi vil forsøke å kontekstualisere deltakernes erfaringer så godt som råd er. Selv om videreutdanninger av profesjonsutøvere generelt har visse fellestrekk, kan det være kontekstuelle forhold som nødvendiggjør ulike tilnærminger, både i selve videreutdanningstilbudene og i vår analytiske tilnærming til dem. Eurofound (2015) finner for eksempel i sin kunnskapsoppsummering at videreutdanning som tar utgangspunktet i barnehagen som kontekst, og har et overordnet fokus på barnehagepedagogikk og veiledning, har mer betydning for kvalitet i barnehagen enn mer tradisjonelle videreutdanninger som fokuserer på individuell tilegnelse av teori og faglitteratur uten å knytte dette til en spesifikk barnehagekontekst. Videre trekker Eurofound (2015) fram følgende faktorer som er kritiske for politikkutforming knyttet til utvikling av effektive kompetansehevingstiltak i barnehagesektoren:

- Kompetansehevingen er forankret innenfor et helhetlig pedagogisk rammeverk som bygger på forskning og samtidig dekker lokale behov.
- Deltakerne må være aktivt involvert i forbedringsprosesser knyttet til lek- og læringsaktivitetene i barnehagen.
- Kompetansehevingen må være fokusert på deltakernes læring i praksis, i dialog med kolleger eller gjerne med en mentor eller en coach.
- Kompetansehevingstiltak krever tilrettelagte arbeidsvilkår, spesielt tilgang på tid uten barn.

Som vi skal se i dette kapitlet, er flere av disse faktorene berørt også i våre intervjuer, om enn i ulik grad og ikke nødvendigvis direkte.

### 3.1 Tilbakeblikk på studiet

Som i deltakerundersøkelsene for øvrig, uttrykker våre informanter at de er godt fornøyde med kvaliteten på studiet. Dette til tross for at de tilhørte kullet som tok videreutdanningen under perioden preget av strenge smittevernstiltak og nedstenginger under koronapandemien. Dette gjorde at de fleste hadde få fysiske samlinger, og mye av undervisningen foregikk på nett. De fleste uttrykker at de var fornøyde med det nettbaserte tilbudet, men at det absolutt er et ekstra utbytte å møte andre deltakere fysisk for å drive erfaringsdeling, diskutere i pausene og etablere nettverk.

#### Arbeidskrav som autentisk læring

Vi skal nå se nærmere på deltakernes refleksjoner knyttet til studiets arbeidskrav. De fleste informantene vektlegger dissens sentralitet for læringsutbyttet, fordi arbeidet med dem gjør at man blir «tvunget litt til å jobbe med temaet» (333). Hvis vi starter med koronapandemiens påvirkning, virker det som at denne hadde større negative konsekvenser for utprøving og kunnskapsdeling i barnehagen enn for selve studiets organisering. En av informantene ga følgende bilde av begrensningene det skapte til tross for åpensinnede og velvillige kolleger:

*Det gikk jo veldig greit. Alle var jo åpne, men det var jo midt oppe i pandemien. Så vi var jo stengt ned og delt i smågrupper. Det begrenser seg litt med mye av det arbeidet vi egentlig skulle gjøre. Men jeg fikk gjennomført det. Jeg husker at jeg skulle lage en plan, hvor vi registrerte hvor mye vi leste for barna i løpet av en uke, og hvem som tok initiativet og ikke. De andre var også flinke på å følge opp dette, for det er jo fort gjort å glemme i en hektisk hverdag, der hundre ting skjer på en gang.*

Som vi så over, valgte en av informantene å bruke begrepet «tvunget» om å jobbe med tema i studiet i form av arbeidskrav. En annen informant vektla også at det er mye arbeid forbundet med arbeidskrav, og dermed at det i starten kan virke overveldende, selv om det til slutt viser seg å være verdt det:

*Jeg sa vel det helt først, [...] «åh, disse arbeidskravene, det er så mye jobb!». Men da jeg skrev det siste arbeidskravet, sa jeg til de som hadde ansvar for studiet, at de ikke måtte ta vekk noen av dem, for det er så viktig for å faktisk sitte igjen med litt utbytte på slutten.*

Dette ble videre begrunnet med verdien av å måtte oversette teori til praksis, blant annet fordi det legger til rette for at læringen blir «autentisk» ved at den knyttes opp mot reelle og praksisnære situasjoner gjennom kobling til praksis på



arbeidsplassen (Webster-Wright 2009). En av våre informanter hevdet at arbeidskravene var sentrale for dette:

*Jeg synes det er viktig med arbeidskrav, og det handler litt om dette her om at man hører teorien på forelesninger, og du leser teori, men ved å ha et arbeidskrav er da ut omgjør teorien litt. Kanskje der det ligger litt dette med å oversette praksis. Når du er bevisst på det, når du skriver arbeidskrav, det er ikke det at du bare skriver for å bestå, men du skriver det fordi du vil lære, du vil oversette dette. Det skal bli ditt eie.*

Som beskrevet i kapittel 1, tyder foreliggende forskning på at det er viktig at deltakerne selv arbeider med å konkretisere kunnskapen, og såkalt «scaffolding» eller stillasbygging er en velegnet pedagogisk metode for å legge til rette for at deltakerne, med utgangspunkt i egenidentifiserte utfordringer, reflekterer over og anvender teori for å løse disse (Myran & Masterson 2021). På den måten kan autentisk læring føre til utvikling av (ny) praksis (Webster-Wright 2009, Timperley 2011, Myran & Masterson 2021). Følgende informant ga uttrykk for at det å jobbe med arbeidskrav ledet til nettopp dette:

*Jeg synes det som er bra med studiet, er at det er et utviklingsarbeid, for da blir du tvunget til å omsette i praksis det som du har lært. På en måte. Og så er det om å gjøre å finne sin måte å gjøre det på. For du kan godt si at hvis det ikke hadde vært for at du skulle utvikle noe i barnehagen, så ville det fort ha bare blitt som et annet kurs. Du kommer inspirert, og så detter det litt sammen. Det blir mye mer langsiktig frukt ut av det. Jeg ser jo på det opplegget som jeg har fortsatt med, med følelsesbegrepene, så er det på en måte – det er litt artig å bringe videre og samtidig finne nye måter å utvikle det på.*

Forskningen viser også at en tydelig relasjon mellom studieinnhold og praksis gir effekt på opplevelsen av sammenheng (Darling-Hammond 2006, Grossman mfl. 2008). En av våre informanter beskrev hvordan slik opplevelse av sammenheng er positivt for motivasjonen:

*Jeg synes det var veldig fint, fordi det var vevd så tett sammen på en måte. Så for meg var det veldig viktig. Og grunnen til at dette passet meg veldig bra var at jeg egentlig var litt tom. Og at den kunnskapen jeg hentet på forelesninger, den tok jeg bare så tilbake og var motivert til at «sånn skal vi gjøre det», og det smitter jo. Så for meg fungerte det veldig – jeg synes det var bra.*

## **Tverrgående temaer**

Som nevnt skulle alle videreutdanningene også inkludere tverrgående temaer knyttet til profesjonsfaglig digital kompetanse og inkluderende praksis. Dette var

tema for intervjuene, men få av informantene kunne huske om og hvordan disse temaene ble berørt. Det betyr imidlertid ikke, som vi skal se noen eksempler på, at deltakerne ikke satt igjen med et læringsutbytte knyttet til temaene.

Når det gjelder profesjonsfaglig digital kompetanse, fastslår rammeplan for barnehage at barnehagene skal ta i bruk digitale ressurser, og den digitale praksisen skal bidra til lek, kreativitet og læring (NOU 2022:13). I tillegg vektlegges ansattes digitale kompetanse og dømmekraft, blant annet knyttet til kildekritikk og personvern. *Spørsmål til Barnehage-Norge 2021* fant at nærmere halvparten av barnehagene hadde mottatt digitale verktøy til bruk i pedagogisk arbeid det siste året, og seks av ti styreere oppga at barnehagen daglig eller ukentlig bruker slike digitale verktøy til å planlegge eller vurdere aktiviteter i forbindelse med barns lek og læring (Naper mfl. 2022). Det foreligger imidlertid ikke noen data på vurderinger av ansattes digitale kompetanse eller kompetansebehovet. Som vi kommer til å se eksempler på senere, virker det som at digitale verktøy hovedsakelig blir brukt til formidling og som oppslagsverk i barnehagen. Som følgende deltaker på videreutdanning innen språk og språkutvikling uttrykte det:

*Digital kompetanse var vi i hvert fall innom i forbindelse med muligheter i formidling av bøker og eventyrfortelling [...] Og det var en bolk som var ganske tydelig.*

En annen deltaker, som hadde tatt realfag i barnehagen, mente at studiet hens i seg selv i liten grad berørte temaet digital kompetanse, men hen var klar over at andre studiesteder hadde vektlagt dette mer på tilsvarende videreutdanning:

*Digital kompetanse var [det] ikke så mye [om] [...] Men en annen, jeg vet ikke hvor hun tok det, men samtidig med meg, men det var et helt annet opplegg, følte jeg. De hadde mye mer digital kompetanse [...] De måtte lage QR-koder, og de brukte mer sånne ting. Det hadde vi ingenting om.*

Samme informant viste likevel til hvordan bruken av digitale verktøy i lek- og læringsaktiviteter i barnehagen var ett av områdene hvor vedkommende fikk engasjert kolleger i kunnskapsdeling fra videreutdanningene. På spørsmål om videreutdanningen fikk betydning for måten hen jobbet sammen med kollegene på, svarte informanten følgende:

*Ja, jeg fikk jo med de også. Jeg fikk dem til å være med på ting. De fikk mer fokus på [...] digitale verktøy. Vi brukte en bestemmelsesapp; Artsorakelet. Den brukte vi en del. Og da ble de litt obs på det også. De fikk litt som de ikke hadde tenkt før selv, kanskje. De brukte dette verktøyet, og kom og spurte meg hvis det var noe de lurte på. Hvis det fantes ting der som vi kunne finne ut av mens vi var ute.*

Følgende praksisfortelling illustrerer utstrakt bruk av digitale ressurser, i form av applikasjoner, i lek- og læringsaktiviteter i en førskolegruppe bestående av 19

femåringer og fire voksne. Fortellingen er skrevet i vi-form, og det er et uttrykt mål fra deltakers side at også de voksne på avdelingen skal ha utbytte av aktivitetene, og utvide sin kompetanse og interesse for naturfag og matematikk i barnehagen:

#### De fire årstidene

Meningen med aktivitetene er å legge til rette for at barna får mange ulike naturopplevelser i løpet av året, og barnehagen bruker det naturen har å by på til de ulike årstidene. Læringsaktivitetene innebærer både kunnskap om naturmaterialene gjennom at disse brukes aktivt i lek, og bruk av matematiske begreper knyttet til former, mønstre, størrelse, sammenlikning, telling og måleenheter.

Høst: gruppen samler inn blader av ulike slag, og finner ved hjelp av applikasjonen «Treslag - på tur i skogen» ut hva slags trær bladene kommer fra.

Vinter: gruppen utforsker vannets mange former og egenskaper. Dette innebærer å lage islykter, fryser isbiter, ser hva som skjer når snøen smelter, hvor mye vann det blir av en liter snø, og hvor lang tid det tar å smelte is og snø. I tillegg leker barna i snøen og bruker den som formingsmateriale, blant annet til å lage snømann. I tillegg lager gruppen fuglemat, og fører statistikk over hvilke og hvor mange fugler de ser på foringsplassene.

Vår: Om våren er det fokus på nytt liv, det vil si alt som spirer og gror etter vinterdvalen. Gruppen studerer krypdyr og insekter som etter hvert dukker opp. De fortsetter observasjonene av fugleliv, og lærer om hvilke fugler som kommer tilbake fra varmere strøk og hvilke har overvintret. Her brukes applikasjonen «Fugler i nærmiljøet», som inneholder fakta om de ulike fuglene, bl.a. hvordan de ser ut, hvilken lyd de lager, fuglenes anatomi, hvordan den ser ut og hvor den lever.

Sommer: Gruppen har i det siste fokus på livet i havet. De har hatt prosjekter hvor de har laget bilder, skrin og utstilling med elementer fra havet. Barna lærer navnet på det som lever i strandkanten ved hjelp av applikasjonen «Strandkanten på fjæretur». I tillegg har de hatt et prosjekt hvor de studerte planter og vekster, og sorterte spiselige og ikke-spiselige planter ved hjelp av applikasjon «Spiselige vekster i naturen». Noen av plantene ble dernest brukt til å lage mat, blant annet brennenseslesuppe og løvetannsirup.

Deltaker gjør følgende vurdering av læringsaktivitetene:

*«På denne måten har vi klart å kombinere naturfag og matematikk på en positiv måte slik at det er blitt gode opplevelser for barna. Vi har gjort tingene som en naturlig del av barnehagedagen, og latt lek og undring være medvirkende faktorer»*

Når det gjelder inkluderende praksis viste TALIS Starting Strong at norske barnehageansatte selv opplever et stort behov for mer kompetanse knyttet til arbeid med minoritetsspråklige barn, barn med ulik bakgrunn og med rett til spesialpedagogisk hjelp (Gjerustad mfl. 2019). Inkluderende praksis innebærer å sikre at barnehagen tilbyr et inkluderende lek- og læringsmiljø, og at barna opplever seg som deltakere i fellesskapet. Inkludering handler med andre ord om å tilpasse lek- og læringsmiljøet og om å verdsette mangfold.<sup>15</sup> Naper mfl. (2022) finner i *Spørsmål til Barnehage-Norge 2021* at barnehagestyrere vurderer kompetansen innenfor inkluderende praksis å være høy i personalet generelt, det vil si både blant

<sup>15</sup> <https://www.statped.no/temaer/inkludering2/hva-er-inkludering/>

pedagogiske ledere, barne- og ungdomsarbeidere og assistenter. Det er likevel forskjeller i vurderingen, både knyttet til ulike ansattgrupper og ulike fag.

Som Statped understreker, er inkluderende praksis en kontinuerlig prosess,<sup>16</sup> og dette var også våre informanter opptatt av. Selv om de ikke kunne huske at videreutdanningene eksplisitt tok opp temaet i studiene, mente de at dette er så tett innvevd i alt barnehageansatte gjør i sin hverdag, at det er ivaretatt gjennom å være integrert i alle aspekter:

*Inkluderende praksis, det har vi jo med oss, så det kan godt hende at det var med i studiet også. Men det er ikke noe jeg husker. Men vi har jobbet veldig mye med det.*

En annen deltaker, som heller ikke kunne huske at temaet ble særlig berørt i videreutdanningen i språk og språkopplæring, mente likevel at et bevisst forhold til inkluderende praksis og tilpasset opplegg er positivt både for den ansatte og for barnehagekvaliteten:

*Akkurat det med å ha tilpasset opplæring– jeg ser på det som en sånn forsterkning, at du får en ny vinkel inn på det arbeidet som du skal gjøre. Og at det er positivt, selv om det kan være strevsomt. Men hvis det er godt ivaretatt så er det alltid positivt, tenker jeg. Jeg vet ikke hvor mye vi hadde om det – jeg tror ikke vi hadde så veldig mye om det i studiet.*

Andre informanter kunne huske at temaet ble berørt i videreutdanningene og vektla også at dette ble opplevd som nyttig og noe som satte spor i barnehagens praksis:

*Ja, det syns jeg. For det er jo noe vi jobber mye med i barnehagen uansett. Det er jo bestandig nyttig å få inn nye synsvinkler. Akkurat hva som er med nå, det husker jeg ikke. Men det er jo en konstant endringsprosess når man jobber med barn.*

Vi ble også gjort oppmerksom på at inkluderende praksis kan oppleves som mer eller mindre relevant, ettersom hvilket aspekt som blir tatt opp på videreutdanningen og barnehagekonteksten til deltakerne. Følgende sitat viser et eksempel fra en deltaker på språk og språkopplæring:

*Det var veldig spennende. Men forskningen der var fra USA og spansktalende, og i en større gruppe som prater ett språk. Her som vi bor så er det én og annen med ett språk, og noen andre med et annet språk. Så vi har ikke disse gruppene.*

Tilsvarende påpekte en annen deltaker på videreutdanning i språk og språkutvikling at hen kunne huske at de hadde hatt oppgaver knyttet til mangfold og

---

<sup>16</sup> <https://www.statped.no/temaer/inkludering2/hva-er-inkludering/>

språkmiljøet i barnehagen, men at dette ikke ble oppfattet som spesielt relevant for hens hverdagspraksis i barnehagen:

*Vi hadde om mangfold, det kan jeg huske. Og vi hadde om hvordan praksis har endret seg, fra tilbake i tid og frem til nå, så vi hadde noen undervisningsøkter med det [...] Da vi hadde om mangfold og inkludering, hadde vi oppgaver. Det første vi skulle gjøre, var at vi skulle kartlegge språkmiljøet og ulike språk i barnehagen, og hvordan man kunne tilrettelegge for det. Men det var ikke så veldig utbredt i den lille barnehagen hos oss langt ut på bygda.*

For en deltaker på videreutdanning innen pedagogisk ledelse og læringsmiljø var temaet inkluderende praksis av direkte og umiddelbar relevans, både som tilnærming til egen praksis, men også som ledd i å få tid til å sette dette på agendaen i barnehagen og jobbe med kollegers holdninger:

*Da jeg tok den videreutdanningen så hadde jeg et barn som hadde sammensatte vansker og særlige rettigheter. Så prosjektarbeidet mitt gikk veldig på å inkludere alle rundt [hen] [...] Jeg følte jeg måtte jobbe veldig for å få alle med på min tankegang [...] Å snu den tanken om at [hen] måtte være veldig isolert, og ikke kunne være sammen med andre [barn], den måtte jeg jobbe veldig med [...] Så vi lykkes veldig godt med det, det var veldig spennende. Og jeg tenker også det at den videreutdanningen gjorde at jeg fikk satt fokus på det, for jeg hadde jo tid [...] Det var veldig fin måte å gjøre det på.*

På spørsmål om temaet inkluderende praksis, slik det ble ivaretatt i videreutdanningen, hadde satt varige spor i barnehagen, svarte samme informant bekreftende selv om ovenfor nevnte barn ikke lenger gikk i barnehagen:

*Ja, det har det, selv om det barnet ikke går her lenger, så har vi jo nye barn som har sammensatte diagnoser. Og vi har utarbeidet en pedagogisk plattform som står veldig støtt med det her om at alle har en plass her. Det håper jeg alle barnehager har, men det kan jeg stå for.*

Vi er med dette over på det en mer overordnet vurdering av utbytte deltakerne har hatt av videreutdanningen generelt.

## 3.2 Læringsutbytte

Utvalget for etter- og videreutdanning, som stod bak NOU-en *Med videre betydning* (NOU2022:13), foreslår fire karriereveier for lærere og barnehagelærere hvis formål er å gi alle ansatte gode muligheter for faglig fordypning, spesialisert kompetanse og roller med utvidet ansvar. Et relevant spørsmål er dermed om barnehagelærere opplever å sitte igjen med slikt utbytte.

Historisk har barnehagene, som arbeidsorganisasjoner, vært preget av å være små, uformelle og lite spesialiserte praksisfellesskap med en ikke-hierarkisk ledelse (Børhaug & Bøe 2022). Som påpekt i kapittel 1 har imidlertid den norske barnehagesektoren gjennomgått store endringer etter barnehageforliket av 2003. Blant annet styres innholdet i barnehagen nå av rammeplaner, og barnehagene anses i økende grad som læringsarenaer (Skjæveland 2016a). Dette blir omtalt som en «skjellsettende endring» (Bleken sitert i Skjæveland 2016a:18). Endringen de beskriver innebar at barnehagelæreres hovedoppgave ikke lenger ble ansett for å være å legge til rette for fri lek, dog innenfor visse rammer, men snarere å ta en mer aktiv pedagogisk rolle med fokus på faglig innhold. Dette har, ifølge Børhaug og Bøe (2022), medført at barnehagelærerprofesjonen har havnet i et spenningsfelt mellom en barnesentrert pedagogikk på den ene siden, og en økende læringsorientering på den andre. I tillegg legger offentlig styring i økende grad vekt på skoletilpassing og standardisering (Børhaug & Bøe 2022).

## Helhetlig og integrert politikk versus fagdidaktikk

Tradisjonelt har den barnehagepedagogiske litteraturen anlagt en helhetlig og integrert pedagogikk, i motsetningen til skolens oppsplitting i fag og påfølgende fokus på fagdidaktikk (Børhaug & Bøe 2022). Som vi husker fra kapittel 1, har det siden 1990-tallet skjedd en endring av barnehagepolitikken i retning av å i økende grad vektlegge faglig læring (Skjæveland 2016b).

Spenningsforholdet kom også fram i intervjuene vi gjorde med barnehagelærerne, da de skulle vurdere utbytte av studiene for nåværende praksis. Dette kan ikke minst knytte seg til rammeplanens vektlegging av progresjon, som krever at barna skal oppleve progresjon i barnehagens innhold. Dette viste seg spesielt å være en utfordring for deltakeren i videreutdanningstilbudet innen realfag i barnehagen, og det kom til uttrykk da hen gikk fra å være på storbarns- til småbarns-avdeling:

*Det var egentlig relevant da jeg tok det, for da var jeg på stor avdeling. Nå er jeg på liten avdeling, og da føler jeg ikke at det er så relevant. Der er det litt andre ting man gjør. Vi har fokus på realfag der også, selvfølgelig, men det blir litt annerledes. Jeg føler at det var litt kjekkere å gjøre det da jeg var på stor avdeling. Jeg brukte litt mer det jeg lærte [...] Jeg føler for realfagets del, hadde jeg hatt behov for å være på stor avdeling [...] Jeg prøver å flette det litt inn på liten avdeling også, men det er litt begrenset hva du kan gjøre med en ettåring, i forhold til en femåring.*

Selv om utbyttet ikke i like stor grad ble lavere for to andre deltakere, på henholdsvis språk og språkutvikling fysisk-motorisk utvikling og aktivitet, innrømmet også

disse at skifte fra storbarns- til småbarnsavdeling gjorde at videreutdanningen måtte ses i et nytt lys med tanke på å få brukt den i samhandling med små barn. For eksempel sa deltakeren på språk og språkopplæring at bytte av avdeling gjorde at det «har blitt en litt annen måte å jobbe på enn det som først var tenkt, men jeg bruker det fortsatt». Deltakeren på fysisk og motorisk utvikling ga uttrykk for at hen først var «var veldig inspirert da jeg jobbet på storbarn, og nå har jeg gått over til småbarn» og at det da «kom en liten dupp». Vedkommende opplevde det som enklere å anvende det hen lærte på videreutdanningen på storbarnsavdelingen, ikke minst fordi de er mer fysisk aktive og mer utendørs, men var likevel klar for å ta utfordringen etter hvert som «fler og fler [barn] er oppe og går litt, så det er blir mer og mer tilrettelegging».

## Barnesentrert pedagogikk

Tradisjonelt har den barnesentrerte pedagogikken vektlagt at lek har en egenverdi, og fokusert på lek som et redskap for barns læring. Med det nye spenningsforholdet oppstår det også et annet, nemlig mellom det strukturerte, planlagte og lærerdrevne på den ene siden, og det spontane, ikke-planlagte og mer barnesentrerte på den andre. Dette er også et forhold mellom det som skjer her og nå i barnas liv, og det å være orientert mot barnas framtid (Børhaug & Bøe 2022). Flere av informantene var inne på hvordan videreutdanningen påvirket deres samhandling med barna. En deltaker på videreutdanningen realfag i barnehagen innrømmet at selv om det ideelle ville være å delta i planlegging, ble kunnskapen mer brukt i det mer spontane arbeidet med barna. På spørsmål om videreutdanningen bidro mest til planlegging av aktiviteter som er relevante for realfag, i konkrete situasjoner som oppsto i hverdagen, svarte hen:

*Jeg føler nok det siste. At jeg [...] tenkte at dette knyttes opp mot realfag. At man brukte det i litt her-og-nå-situasjoner [...] Kunne forklare litt mer da ungene lurte på noe. Jeg føler det er mest den delen jeg har brukt det til [...] Det optimale ville vært at jeg kunne være med på planlegging. Både det, og gjennomføringen [...] Hvis jeg får være med å planlegge, er det kjekt å gjennomføre det også, og se hva som skjer når det blir gjennomført. Så vil jeg si at hele greia ville vært kjekt å være med på.*

Som vi ser vektlegger denne informanten også hvordan det å få planlegge læringsaktiviteter i forkant, for så å være med på gjennomføringen av dem, påvirker hens motivasjon i jobben. Følgende praksisfortelling, skrevet i jeg-form, gir et innblikk i vedkommendes praksis etter videreutdanningen og omhandler samhandling mellom deltaker og barna i en læringssituasjon. Deltaker får her stå for både planlegging og gjennomføring av en realfaglig læringsaktivitet hvor hen anvender både

fagdidaktisk naturvitenskapelig kunnskap og kompetanse ervervet knyttet til barns involvering. Fortellingens hovedbudskap er å la barna lære ut fra egen nysgjerrighet og aktive deltakelse i utforskning, noe som krever gode forberedelser fra barnehagelærere:

#### Lava og vulkaner

Utgangspunktet for valg av tema for læringsaktiviteten er en observasjon av at barna allerede har uttrykt interesse for og nysgjerrighet knyttet til vulkaner og lava. Deltaker viser til et sosialkonstruktivistisk lærings syn, der barnas egne erfaringer og kunnskaper må utfordres, og til dannelsesbegrepet, som innebærer en dypere form for læring der barna skal være aktive deltakere i det som skjer og ikke være passive tilskuere.

Deltaker planla aktiviteter for en gruppe på åtte barn. Aktivitetene inkluderte det å faktisk lage en vulkan ved hjelp av en glasskolbe/plastflaske, eddik, natron, såpe og konditorfarge. Dette skulle visualisere hvordan lava strømmer opp fra fjellet. I tillegg laget deltaker sammen med barna lavalamper ved hjelp av en tom plastflaske, vann, matolje, konditorfarge, natron, sitronsyre og ei lommelykt.

Barna medvirket ved at de undret seg sammen med deltaker, lagde hypoteser for hva som kom til å skje. De fikk også komme med forslag til hvordan forsøkene skulle gjøres. De fikk og være delaktige da forsøkene ble utført. Etter hvert som barna så hva som skjedde, ville de prøve nye ting. Dette ble gjort, og selv om opplegget var planlagt på forhånd, gjorde barnas medvirkning og interesse det til at de fikk utvidet forsøkene.

Deltaker gjør følgende vurdering av læringsaktiviteten:

*«Jeg sitter igjen med inntrykk av at denne aktiviteten var noe barna likte og ble mer og mer interessert i etter hvert som vi jobbet med det. De stilte spørsmål til det de fikk være med på å utforske, og jeg tenker selv at jeg hadde forberedt meg så godt at jeg kunne klare å svare på det de undret seg på. Opplegget fungerte bra [...] Jeg opplevde og at barna tok det de hadde lært og gjort med seg i videre lek både ute og inne. De viste begeistring og fortalte til foreldrene ved henting hva vi hadde gjort. Flere av barna har i ettertid snakket om disse forsøkene, og når jeg har snakket med dem om det, husker de hva jeg forklarte om fenomenene og hva vi brukte for å framstille forsøkene. Jeg er selv ganske fornøyd med det jeg fikk formidlet til barna om dette naturfenomenet, og tenker at det var en grei måte å gjennomføre det på»*

Det er bred enighet, både i Norge og internasjonalt, om at et utviklet etter- og videreutdanningstilbud og en høy andel kvalifiserte blant barnehageansatte er to sentrale kvalitetsfremmende faktorer (Børhaug & Bøe 2022). Dette gjelder både den strukturelle kvaliteten, som i seg selv inneholder kriterier knyttet til barnehageansattes utdanning, og prosesskvalitet (Falenchuk mfl. 2017). Når det gjelder sistnevnte, er antakelsen at (videre)utdanning i stor grad påvirker *måten* de ansatte samhandler med barna, og hvilke aktiviteter de planlegger og gjennomfører. Praksisfortellingen over er et eksempel på dette. På den måten kan ansattes utdanning (snivå) gi direkte effekt på barnas trivsel, læring og utvikling i barnehagen (Falenchuk mfl. 2017). Forskning har imidlertid ikke klart å finne tydelige sammenhenger mellom barnehageansattes utdanningsnivå og utfall hos barna, men forskningen som foreligger har vært preget av store problemer med måten både utdanning og utfall måles på (Falenchuk mfl. 2017). Blant annet legges det veldig



ulike operasjonaliseringer av barnehageansattes utdanning til grunn, for eksempel antall år eller hvilken kvalifikasjon/grad som er oppnådd, og det brukes også ulike utfallsmål på effekten denne utdanningen har på barna. I studiene Falenchuk mfl. (2017) gjennomgår, finner de for eksempel 112 ulike og distinkte utfallsmål som spenner over en rekke ulike ferdigheter hos barna. Dessuten baserte enkelte studier seg på observasjon og vurdering av barna direkte, mens andre gjorde bruk av data samlet inn gjennom spørreundersøkelser til barnehageansatte eller foreldre. Falenchuk mfl. (2017) forklarer dessuten at det kun finnes en svak sammenheng mellom utdanningsnivå og utfall hos barna med at fagspesialisering, ansienitet i barnehagen, generelle videreutdanningsmuligheter og kunnskap om barns utvikling må ses sammen.

## **Autentisk læring og profesjonsutvikling**

En annen informant, som hadde tatt videreutdanning innen språk og språkopplæring, valgte å sikre utbytte i forbindelse med videreutdanningen gjennom det vi omtalte som autentisk læring. Hen tok dermed utgangspunkt i allerede etablerte og utprøvde lek- og læringsaktiviteter i en barnegruppe med de eldste barna, med sikte på å gjøre videreutdanningen til et utviklingsprosjekt, og dermed forbedre aktivitetene. Med andre ord var læringen knyttet opp mot en reell og praksisnær situasjon av direkte relevans for deltakeren.

Et hovedmål, og også problemstillingen for prosjektarbeidet, var å finne ut hvordan kolleger kan inspireres. Vedkommende valgte å integrere forståelse av følelsesbegreper i den fungerende barnegruppen, for å videreutvikle det pedagogiske opplegget der. Dette gjøres ved at de hver torsdag tar utgangspunkt i en ny bokstav i alfabetet og et følelsesbegrep som starter med denne bokstaven. De skal dermed gjennomgå 29 følelsesbegreper i løpet av opplegget. I tillegg prøver de, i løpet av torsdagen, «finne på alt vi kan på den bokstaven».

Aktivitetene innledes ved at barna får presentert følelsesbegrepet, som ligger skrevet på et ark på bordet, og skal lese dette bak- og forlengs. Dette følges av at barna blir oppfordret til å fortelle «hva de har slags erfaringer med det begrepet». Hen forsøker også «å ta i bruk historier og erfaringer fra andre voksne på huset [ved at] de kommer og forteller om erfaringer de har hatt med det begrepet». Dette for «å skape på en måte en slags levendegjøring av begrepet». Følgende er utdrag fra en praksisfortelling fra en slik torsdag, med deltakers egne ord:

### Presentasjon av følelsesbegrepet PANIKK

Hele avgangsklubben sitter samlet rundt plakaten hvor det står PANIKK med store bokstaver. Vi leser den forlengs og baklengs. Da banker det på døren og kollega [...] kommer inn. Vi ønsker henne velkommen. Med sterk innlevelse forteller hun oss historien om da hun ved et uhell stengte seg inne i hønsegården sammen med en olm hane [...] Barna sitter rundt med store, spente øyne. Det gikk bra til slutt, men hun er fortsatt engstelig for høns. Jeg tar frem vår gave til henne, den søtteste av alle hønene vi har, og holder den oppå bordet. En av ungene blir også litt engstelig da [...] Vi bruker lang tid på å overtale [kollegaen] til å stryke høna langs fjærene. Når den ene av ungene leder hånden hennes forsiktig, så tør hun det. [Kollegaen] klarer å vinne over panikken!

Her valgte vi å bringe inn en kjent voksen med en god relasjon til barna. Hun fortalte og beskrev følelsen inngående. Direkte og ærlig formidlet hun førstehåndserfaringer fra et sted som var kjent for barna. Det primære er ikke å forstå verden språklig, men å erfare verden kroppslig gjennom handling. Barna fikk se at en voksen kan være mer engstelig enn dem, og at de selv kunne være til hjelp følelsesmessig. Følelser er noe alle barn har egne erfaringer med, og som de gjerne deler når det gis rom. På den måten får de utviklet språklige strukturer som skal til for å kunne fortelle om nyvunne opplevelser og erfaringer.

Ifølge Webster-Wright (2009) og Timperley (2011) kan autentisk læring være avgjørende for utvikling av (ny) praksis, og deltakeren som sendte oss denne praksisfortellingen påpekte flere ganger at utviklingsarbeidet som i utgangspunktet var en del av studiet fortsatt er pågående, og at hen fortsatt reflekterer selv og diskuterer med kolleger hva som (ikke) fungerte spesielt godt, og hvor gode de har vært til å presentere følelsesbegrepene for barnegruppen.

Opplevelsen av å få utbytte av videreutdanningen handler også om den overordnede strategien for bruk av kunnskapen i barnehagen, og flere av informantene våre var opptatt av hvordan den ervervede spisskompetansen og spesialiseringen (ikke) ble brukt. Én av informantene konstaterte simpelthen at «Det burde egentlig tas hensyn til. For å få bruke den utdanningen vi tar på en bedre måte» (422). En annen valgte å utdype mer gjennom å vektlegge hvordan mangel på overordnet strategi gjør det opp til den enkelte å ta initiativ, noe som gjør det personavhengig:

*Forbedringspotensialet på min arbeidsplass er vel det å ha det vi jobber med i et større fokus [...] At vi bruker den spisskompetansen man kan få gjennom videreutdanning, og få den mer tydelig frem. Jeg føler at når jeg var ferdig med den, så var det ingen som spurte om det, så det måtte man dra i gang selv. Det er jo greit, men når man først har gått disse studiene, så burde det vært mer fokus på spisskompetansen man får.*

Det ser imidlertid ikke ut til at dette bildet gjelder for alle barnehager, og en deltaker på videreutdanningen i fysisk og motorisk utvikling fortalte at hen ble brukt

som spesialist og rådgiver både når det gjaldt enkeltbarn med motoriske utfordringer, og mer generelt i design av barnehagens lokaler:

*For eksempel, vi har to barnehager. Det er to forskjellige lokasjoner, så om det er noen barn som sliter med motorikk, blir jeg som regel sendt dit, for å ta en titt. Da kan vi bytte plass en dag [med en annen ansatt]. Jeg ser nok enda mer på motorikk nå, enn hva jeg gjorde før [...] Styrer har også satt i gang nå et prosjekt om rommene i barnehagen. Da fikk jeg og hun som har gått det studiet, beskjed om å finne fram teori og snakke om hvordan det kunne utføres, før vi la det frem for resten av personalgruppa, på personalmøtet.*

Ifølge Børhaug og Bøe (2022) foreligger det en viss uenighet knyttet til i hvilken retning utviklingen av barnehagelærerprofesjonen bør gå. Det vil si at det trekkes på ulike profesjonslogikker, med vektlegging av ulike forhold, som pedagogikk, interne relasjoner i barnehagen og eksterne relasjoner til omgivelsene. På den andre siden er det «knappt noen som tar til orde for at barnehagelærere ikke bør styrkes som profesjon» (Børhaug & Bøe 2022:14). Videre virker det å være konsensus om at barnehagelærer faktisk er en profesjon, og at dens kunnskapsgrunnlag består av en syntese av teoretisk og praktisk kunnskap, samt etiske vurderinger. Ifølge Børhaug og Bøe (2022) trekker barnehagelærere fram barnehagelærerutdanningen, videreutdanninger og kurs som viktige kunnskapskilder for arbeidet. En av deltakerne vi intervjuet, opplevde at videreutdanningen faktisk hadde ledet til en styrking av egen opplevelse av seg selv som profesjonsutøver, og gjort at hen også hadde blitt motivert for enda mer utdanning:

*For min egen del synes jeg det var veldig kjekt og lærerikt. Det er klart at det styrker min profesjon som barnehagelærer. Vi får enda mer kunnskap. Og jeg hadde egentlig lyst til å gå videre, og ta en mastergrad, rett og slett [...] For min del føler jeg at jeg har utviklet meg mye på dette.*

En europeisk undersøkelse viser at barnehageansatte som har deltatt i kompetanseutvikling generelt, opplever å ha fått større faglig selvtillit, og at de har bedre forutsetninger for å kunne lede, planlegge, gjennomføre og reflektere over både pedagogisk arbeid og utviklingsarbeid i barnehagen (Eurofound 2015). Som samme deltaker som er sitert over understreket, er det viktig at videreutdanningsmulighetene finnes, både for barnehagelæreres individuelle utvikling og for den kollektive barnehageutviklingen:

*Først og fremst vil jeg si at det er viktig at disse utdannelsene finnes. Det er viktig å utvikle seg stadig, og ikke stagnere. Det er viktig både personlig, men og helsemessig for barnehagen sin del.*

Dette er tema vi nå skal vende blikket mot.

## Refleksjon og økt bevissthet

Et gjennomgående funn i den systematiske kunnskapsoversikten utført av Eurofound (2015) er at kompetanseheving («continuous professional development») øker deres pedagogiske bevissthet og faglighet, noe som i neste omgang setter barnehagelærerne bedre i stand til å identifisere og adressere forbedringspotensial.

Med status som profesjon forventes det at barnehagelærere har et gjennomtenkt og reflekterende forhold til egen praksis, og Børhaug og Bøe (2022) hevder at ervervelse av teoretisk kunnskap fra (videre)utdanninger nettopp bidrar til at barnehagelærerne tenker og handler annerledes, gjennom en refleksjon over egen praksis. Nesten samtlige av våre informanter uttrykker at videreutdanningene har gitt dem et utbytte knyttet til deres tilnærming til profesjonsutøvelsen, enten overordnet i form av en ny bevissthet og oppmerksomhet overfor tema som inngikk i studiet eller aktivt i form av refleksjon i for- og etterkant av lek- og læringsaktiviteter. Webster Wright (2009) hevder at det nettopp er gjennom refleksjon, nærmere bestemt å stille spørsmål ved implisitte antakelser og det som blir tatt for gitt, at praksis blir endret. Med andre ord blir refleksjon den prosessen som *omdanner* erfaringer til læring. Verdien av å «lære av sine feil» gjennom refleksjon ble vektlagt av en av deltakerne som har tatt veilederutdanning for praksislærere:

*Jeg bruker ofte meg selv som et dårlig eksempel. Dette her med å dra frem at jeg ikke vil ha dem dersom de ikke tør å feile. De skal prøve og feile, for det er sånn vi lærer, og det er sånn jeg har lært. Heldigvis har jeg en kjempestor sekk med dårlige erfaringer jeg har gjort meg, der jeg har lært at «dette var ikke så veldig lurt, dette må du ikke gjøre». Jeg vil gjerne at de skal erfare det selv. Jeg har fått lov til å prøve og feile, og det betyr ikke at jeg utøver yrket mitt på en dårlig måte, men at ved å prøve og feile, så har jeg tatt det med meg videre. Reflektert over det i etterkant. Gjerne søkt en annen pedagog og fått lov til å snakke om det som skjedde, og ikke bli belært, men [...] at det er lov å snakke sammen om det som går dårlig. For det er jo kun sånn det går videre. Jeg tror det er der det ligger, at man må tørre å snakke om det som går dårlig, for det er der vi kan utvikle oss.*

En annen deltaker vektla verdien av læring som er knyttet opp mot reelle og praksisnære situasjoner, med andre ord det vi har omtalt som autentisk læring:

*Dette med å dra teorien inn i hverdagen, og klare å se teorien i det du gjør – det er veldig viktig og lærerikt.*

Vi ser her at det å aktivt koble ervervet teoretisk kunnskap til praksis i arbeidshverdagen ga deltakeren et læringsutbytte, og vi ser igjen et eksempel på hvordan såkalt autentisk læring kan medføre utvikling av (ny) praksis (Webster Wright 2009, Timperley 2011). En av informantene valgte å omtale videreutdanningen innen språk og språkutvikling som veldig givende, nettopp fordi det å kombinere

jobb og studier samtidig gjør at man ser egen praksis i nytt lys, og man utvikler praksis i løpet av studiet som kan videreføres etter dette er fullført:

*Jo, jeg synes det har vært veldig givende. For det første det å studere og jobbe samtidig synes jeg er en veldig god kombinasjon. Sånn at man får litt nye tanker inni hodet og ser med et nytt fokus på jobben. Det har vært veldig givende. Ellers så er jo språkutvikling hos barn et dagligdags fenomen, holdt jeg på å si. Så man får jo hele tiden nye ideer, og det er veldig relevant. Så jeg bruker det ennå. Altså rester av utviklingsprosjektet, det har jeg i full gang ennå. For min del.*

En annen deltaker var inne på det samme, men tok utgangspunkt i hvordan erfaring skaper knagger for forståelse av teoretisk kunnskap:

*Jeg syns det har vært veldig bra at vi har kunnet kombinere jobb og studier. Og dette som jeg nevnte med knaggene med egne erfaringer. Det er mye lettere å lære, spesielt for de som ikke har jobbet så lenge i barnehage.*

Delvis handler dette også, ifølge en informant, om å trene opp *ferdigheter* i møtet mellom teoretisk kunnskap og utprøving i praksis:

*Det blir jo en ferdighet etter hvert, hvordan man møter ungene sine innspill. Og det kan du jo si – det forandrer seg en del når man blir bevisst på de forskjellige verktøyene man får.*

Som vi ser mener denne informanten at bevisstheten har endret vedkommendes samhandling med barna. Tilsvarende fortalte en annen deltaker om hvordan videreutdanning i spesialpedagogikk hadde gitt hen et nytt blikk på, og dermed forbedret praksis, knyttet til å identifisere ulike barns utfordringer:

*Det er jo en veldig praksisorientert jobb jeg har [...] Jeg fikk med meg veldig mye i forhold til det med å kunne se tegn, om det var noen utfordringer til ungene, men også det å kunne klare å se hele pakken mye bedre. For det er jo ganske komplekst innimellom. Altså spesielt på vansker så var det jo veldig mye forskjellig vi var innom, men det blir det der med å kjenne igjen, kanskje, som en tar med seg mest, da.*

En annen deltaker valgte å formulere seg på følgende måte når det gjaldt avtrykket videreutdanningen har hatt på egen praksis med barna i barnehagen:

*Jeg vil si [...] bevissthet i hverdagen og hvordan jeg bruker mitt språk, hvordan barna uttrykker seg, og vår dialog med hverandre. Hvordan jeg kan oppfordre til å videreføre en dialog. Vi er en naturbarnehage, det er litt grunnleggende å ha med. Hvordan vi bruker de materialene som vi finner ute på en annen måte. Jeg vil si at jeg fortsatt har det veldig med meg, det vi hadde under studiet.*

En tredje informant, som hadde tatt veilederutdanning for praksislærere, vektla hvordan den ervervede kompetansen kom både personalet og barna i barnehagen til gode:

*Det er jo veldig relevant [...] [Jeg] bruker veilederutdanningen min omtrent hver dag på jobb. Den nye bevisstheten jeg har rundt måten man fører en samtale på, måten jeg driver veiledning med mitt personale på jobb, og på måten jeg snakker til ungene på, og måten jeg lytter på. Denne veilederutdanningen har gjort stor forskjell i min måte å utføre yrket mitt på. Veldig relevant.*

Selv om flere satt igjen med en opplevelse av å ha hatt utbytte av videreutdanningen nå halvannet år etterpå, påpekte også flere at det fortsatt var mye å hente før potensialet var fullt realisert. Dette handlet blant annet nettopp om å bli enda bedre på refleksjon:

*Refleksjon er kanskje det som ofte blir tatt opp i personalgruppa, som vi føler vi har for lite av. Vi er svært ivrige på planleggingsfasen, alle i personalgruppa, og vi gjennomfører, og vi får litt refleksjon, men skulle gjerne ønske oss mer. Gjerne også diskusjon om hvordan vi kan gjøre det videre eller hva vi kunne gjort annerledes [...] Vi har noe [...], men vi skulle veldig gjerne ønske mer.*

En annen deltaker som uttrykte tilsvarende savn, påpekte at en sentral hindring mot å få til mer faglig evaluering og refleksjon er tid. Som vi skal se senere i dette kapitlet er tid, sammen med bemanning, hovedhindringer for realisering både av individuelt og kollektivt utbytte av videreutdanningene for barnehagelærere. Nevnte informant, som også opplevde for lite tid til refleksjon, hadde valgt en innovativ tilnærming til vilkårene, og funnet et rom og system for egen videreutvikling gjennom refleksjon:

*Det som ofte er problemet er tid til faglig evaluering [...] – det skjer så mye i [barnegruppen] at jeg skulle gjerne hatt mer tid til evaluering, og diskutert faglig det som skjer – Hvorfor ble det så bra det vi gjorde nå? Hva var det som spilte inn? Og det tenker jeg er jo også en frukt av det; når man har rettet fokus på noe konkret så kan man evaluere ut fra det også [...] Jeg og hun jeg samarbeider mest med, vi bruker som regel å ha en liten pep-talk i forkant, hvor vi legger planen, og man ser litt på hva vi gjorde tidligere. Og så skriver jeg en avis, hvor jeg bruker bilder og lager en liten avis jeg legger ut til foreldrene og ungene, som de kan sitte og lese i lag om det som har skjedd. Jeg bruker det jo også i planleggingsarbeidet senere for å se hva gjorde vi der, og hvordan det fungerte.*

Denne informanten er et eksempel på det vi har omtalt som endringsagent, og som vi skal vende tilbake til senere. Istedenfor å la seg begrense av rammevilkårene, her i form av tid til refleksjon i barnehagehverdagen, har vedkommende *skapt*

dette rommet for seg selv. Dette er i tillegg gjort med tydelige synergieffekter knyttet til arbeidet med barna, siden den utviklede avisen også tjener til å inkludere foreldre i lek- og læringsaktiviteter og videreføre barnas refleksjoner over disse aktivitetene.

## Selvtillit, trygghet og motivasjon i rollen

Et annet gjennomgående funn i den systematiske kunnskapsoversikten utført av Eurofound (2015) er at kompetanseheving («continuous professional development») øker deltakernes *selvtillit* som profesjonsutøvere. Flere av våre informanter ga uttrykk for at videreutdanningen ga dem mestringsfølelse og faglig trygghet:

*Mestringsfølelse gir jo trygghet. Mestringsopplevelser gjør jo det, også rent faglig. Det å presse seg litt og mestre ting [...], og det er på en måte det studiet gjør, når du skal drive et utviklingsarbeid så bør det være sånn at det utfordrer deg og at du har mulighet til å mestre det. Og det synes jeg det har vært.*

En annen informant forklarte hvordan det å få tid og anledning til å fordype seg ga faglig trygghet, og hvordan denne faglige tryggheten er ekstra viktig for barnehagelærere som opplever at de ikke tilhører et høystatusyrke med stor faglig autoritet:

*Bare det å kunne gå i dybden på et tema som man engasjerer seg for, og få tid til det. Det er så vanskelig å finne tid til det i hverdagen, men når man velger å ta et studium, så blir man litt tvunget til det. Og det å velge et studium som man virkelig får brukt hver dag, i hverdagen og ellers, både i møte med barna, men også i møte med voksne og andre instanser, og få en mer faglig trygghet inn i vårt yrke. Barnehager generelt er jo ikke et høystatusyrke, sånn i samfunnet. Men da hjelper det veldig å ha en faglig trygghet. Når man blir møtt med spørsmål, er det faktisk noe man kan. Dette er det forskning på, dette kan jeg vise til. Å bare ha den litt i ryggraden. Det synes jeg har vært kjempepositivt. Men også å ha noen prosjekter som drives av oss i personalet, som vi ikke bare har blitt pålagt av kommunen eller [eier], men at det er en driv som vi har hatt. Det har også vært veldig positivt.*

Som vi ser vektlegger også denne informanten hvor positivt det er å ha felles prosjekter med kolleger, og ikke minst at profesjonsutviklingen kommer innenfra og ikke ovenfra. Vedkommende ga også senere i intervjuet et konkret eksempel på slik faglig trygghet og konsekvensene av det i møte med andre aktører:

*Vi har fått en synteserapport, det var noe av det første vi leste på studiet, som er en kjempegrundig rapport med gjennomgang av alt av språkarbeidet inn mot de små barna, og alt av forskning som har blitt gjort. Å kunne [...] være litt tryggere på hva som er viktig. Skillet mellom gutter og jenter, for eksempel, som lærer*

*språk på veldig forskjellige måter. Men når de kommer over til skolen, har vi fått spørsmål om hvorfor det er så forskjell på guttene og jentene, og da kan vi være de trygge fagpersonene og svare for oss med god litteratur i bunn.*

For andre kan faglig trygghet være mer del av en personlig utvikling, og handle om selvtilliten til faktisk å føle seg trygg på at man vet hva man snakker om og dermed å tørre å si sin mening:

*For min del har jeg blitt mye tryggere på meg selv. Jeg føler at jeg på en bedre måte kan få frem min mening, og at jeg har blitt faglig sterkere i flere temaer, og da blir jeg tryggere som person, både som privatperson, og også i den rollen jeg har. Jeg vet jeg har en kunnskapsbase, og jeg har hatt eksamen og fått vist at jeg ikke ligger på stryk, jeg ligger over stryk, så jeg vet litt hva jeg snakker om. Så det å vite at jeg vet hva jeg snakker om. Det er ikke sånn at jeg dikter opp [...] [J]eg sitter hvert fall igjen og føler at jeg har vokst mye på det, og at jeg har utviklet meg, og sitter igjen med å ha lært mer på alle plan i livet.*

Som følgende informant beskriver, medfører også faglig trygghet utforskning av og endringer i praksis, og hen hevder at det, kombinert med en spennende og interessant studie, øker motivasjonen:

*Det hjelper veldig på motivasjon. Du får mye inspirasjon til å komme med noe nytt og sånt. Trygghet, det har jeg merket litt. Man blir jo tryggere på for eksempel barn som sliter litt motorisk. Man blir tryggere på å se det, og prøve nye øvelser. Og litt hva man kan gjøre for å hjelpe dem videre [...] Jeg synes det var veldig spennende og interessant, det studiet. Det gir jo nye innspill, som gjør at man kanskje forandrer litt på holdningene sine, selv.*

Videre var det også en informant, som senere har blitt styrer, som ga uttrykk for at videreutdanningen også har gitt hen rolletrygghet i den forstand at vedkommende ble tryggere på at det var i barnehagesektoren hen skulle være «hele livet» og gjøre en forskjell:

*[D]et er godt å vite med sikkerhet at det er barnehagelærer jeg skal være. Jeg ble enda tryggere på valget [...] Så veilederutdanningen og styrerutdanningen er det som har gjort at jeg vet at det er innenfor barnehage jeg skal jobbe hele livet mitt. Om det er styrer eller pedagogisk leder jeg skal være hele livet, det vet jeg ikke, men det er her jeg skal gjøre en forskjell.*

## **Påfyll, profesjonalisering og bekreftelse**

I tillegg til faglig trygghet virket det som at videreutdanningen for flere var et kjærkomment påfyll, noe som både vekket engasjementet i jobben:



*Jeg vil si jeg har fått både bevisstgjøring og styrket faglig kunnskap, det er veldig viktig i hverdagen, men det som jeg synes var det viktigste i yrket, var å få et faglig påfyll, og da et større engasjement. Det ga mye rent personlig å få noe faglig påfyll, og føle at man får en bekreftelse på jobben man gjør og det man også gjør fra før.*

Som vi ser, hevder informanten at videreutdanningen også ga bekreftelse på at jobben hen gjør. En annen informant uttrykte også at studiet ga bekreftelse i form av økt bevissthet på at hens praksis var i tråd med teorien:

*Det er mye av det jeg lærte på universitetet som vi får bekreftet. Dette gjorde vi allerede i barnehagen, men vi var kanskje ikke like bevisste på det.*

Vi ble også fortalt at videreutdanningen på en god måte bygget videre på grunnutdanningen, noe som gir en positiv opplevelse av helhet:

*Jeg kjente veldig fort på studiet at dette ville jeg fylle på, dette trengte jeg, og dette var veldig positivt. [...] Og så at jeg kjente at det studiet bygget videre på tidligere utdanning, at det gikk så godt sammen. [...] Alt henger så godt sammen, og alt er bygd på hverandre.*

Påfyll handler også om ny giv etter flere års praksis. En av informantene vektla nettopp hvordan videreutdanningen ga en «oppvåkning av interesser», samtidig som hen hevdet at mange års erfaring også økte utbyttet av studiet:

*Jeg tror det har hatt veldig mye å si [for min individuelle utvikling]. Man får litt sånn oppvåkning av interesser, og i og med at jeg har snart 30 års erfaring fra samme barnehage så er jeg jo moden – jeg har jo enormt med erfaring og knagger og påfyll som jeg kan fylle på dem. Det gjør jo at det blir kjempespennende.*

Selv med mange års erfaring er det likevel rom for læring og ytterligere profesjonalisering:

*Jeg har jobbet mange år i barnehage, men har ikke hatt den type kunnskap som jeg har nå. Jeg ser at jeg lærer fortsatt.*

Tilsvarende hevdet en deltaker på videreutdanningen i fysisk og motorisk utvikling at dypdykket hen fikk medførte en spesialisering også på områder hvor man er «ganske innkjørt på» allerede:

*Jeg vil ikke si det påvirker måten jeg jobber på, [...] jeg var jo ganske innkjørt på mye av det vi lærte. Men det var jo videreutvikling, så jeg har jo mye av prinsippene, men vi fikk et større dypdykk i dem, og gikk litt dypere. Så jeg føler at mye av det var det samme, men kanskje mer spesialisert på forskjellige ting. Som for eksempel planlegging, så planlegger jeg ikke noe annerledes nå, enn før. Men jeg*

*er kanskje litt annerledes med barna, spesielt når vi snakker om rommet og hvordan det fungerer i barnehagen.*

Samme informant var også opptatt av hvordan videreutdanningen styrket hen som *profesjonsutøver* gjennom å få «et mer forskningsblikk» på praksisen, både i form av å være opptatt av at praksis skal være forskningsbasert og av verktøyene som skal til for selv å vurdere om forskningen er solid:

*Det var veldig bra. Spesielt på grunn av at man fikk et mer forskningsblikk på det og ble mer opptatt av at det skal være godt dokumentert. Og når vi fikk alt av fakta, så er jeg blitt flinkere til å gå gjennom og se på det. Det går jo ganske fort å se på en forskningsrapport om den er bra, eller om den ikke er så bra [...] Rett og slett mye kildekritikk. Også når det kommer opp artikler som blir delt på barnehage.no, for eksempel. Da kan jeg sette meg ned å se gjennom hva studien sier, og hvor mange deltakere, for eksempel. Det gir en god indikasjon på hvordan studien er.*

## **Flere fra samme barnehage**

Som nevnt i kapittel 2 sørget vi for å rekruttere noen informanter som hadde deltatt på et videreutdanningstilbud sammen med en kollega. Dette for å undersøke om utbyttet ble annerledes for disse. To av informantene vi rekrutterte på dette grunnlaget tilhørte det vi også valgte som casebarnehage, nettopp fordi dynamikken skapt gjennom deres samarbeid var verdt å gå i dybden på. Som vi ser av følgende sitat verdsatte de dette samarbeidet høyt, men vektlegger samtidig at en annen viktig muligjgjørende faktor var tilretteleggingen de fikk med fridager:

*Det som var veldig bra for oss, det var jo at jeg og [kollega] satt mye i lag. Sånn at vi satt i etterkant og diskuterte. Og så synes jeg det var veldig bra med det studiet her at du kjøper deg fri – vi ordna det slik at jeg alltid etter den bolken hadde kjøpt meg en fridag til studiedag. Og ofte da så satt jeg og [min kollega] og diskuterte det som var ferskt. Og samtidig så samarbeidet vi – vi hadde to forskjellige prosjekter, men vi hjalp hverandre i skrivesituasjonen også [...] Jeg opplevde det som en sånn boost. Fordi du får mer styrke i forhold til kollegiet, og så er det litt at man kan inspirere hverandre til å selge inn.*

Som vi ser brukte disse to kollegene hverandre til å diskutere nytt fagstoff i etterkant av studiedager, og de støttet hverandre også i skriveprosessen. Dette ga den siterte informanten motivasjon og engasjement i studiene. Videre ser vi at hen også hevder at det at to deltok i samme videreutdanning også påvirket deres mulighet å skape ringvirkninger i praksisfellesskapet gjennom å gi dem «mer styrke i forhold til kollegiet». Som vi skal se senere, evnet disse to deltakerne å fungere

som såkalte endringsagenter i sin barnehage, trolig nettopp på grunn av at de var to.

Vi intervjuet også deltakere som ikke tok studiet samtidig som andre fra samme barnehage. Én av disse uttrykte uopplevde at dette var et savn:

*Når du er student, så bruker du jo tid på å diskutere, så det er forskjell på å være i jobbsituasjon. Det er en tid jeg savner veldig. Jeg savnet også at vi gjerne skulle vært flere som tok denne utdanningen samtidig, på min arbeidsplass. Da hadde vi hatt flere å diskutere ting med. For eksempel dette med arbeidskrav som vi hadde. Å kunne diskutere disse oppgavene, savner jeg veldig. Både for egen utvikling og de rundt meg [...] Arbeidskravet [var å] lage en slags leselogg med avdelingen [...] De andre gruppene i barnehagen synes at dette var et så bra initiativ, at vi ble enige om at dette skal vi gjøre en gang av og til [...] Vi kunne bruke litt tid til å diskutere hvilke tiltak vi kunne sette i gang, i forhold til å få leseaktiviteten mer i fokus.*

Denne informanten savner tiden som student, ikke minst studentfellesskapet med faglige diskusjoner. Hen skulle dermed ønske at flere fra arbeidsplassen tok utdanningen samtidig, slik at hen hadde noen der også å diskutere med.

Vårt intervju med styrer i casebarnehagen ga et ledelsesperspektiv på det å ha to ansatte som deltar i samme videreutdanning samtidig. Som vi ser av følgende sitat sa vedkommende seg enig i at det var heldig for kunnskapsdelingen at de kunne jobbe i tospann, men at det ikke alltid vil være anledning i barnehagesektoren for å legge opp til dette:

*[M]itt inntrykk, som kom til syne her i barnehagen, var at de var litt tospann. Det stod sterkt i den formidlingen til oss [...] Her er det to ulike faktorer vi må se på. Hvis vi kun skal se på [...] om det er bedre i forhold til at de to gikk sammen, så vil jeg si ja, for det gjorde noe med de to som kolleger, det gjorde noe med deres kunnskap og relasjon til hverandre, som igjen var positivt. De kunne jo ikke vite på forhånd at det ville være positivt [...], for det har de ikke gjort før, men det resulterte i en veldig positiv utvikling i deres relasjon, som igjen virker på avdelingen og på huset. De kunne utfylle hverandre og lene seg på hverandre i den kunnskapsdelingen. Det andre perspektivet som er utfordrende, er at vi er en liten barnehage [...] På det tidspunktet jobbet [de to deltakerne] på hver sin avdeling. Jeg hadde mulighet til at begge to gikk på skolen sammen [...] Neste år [...] søkte de igjen begge to [...] på veilederutdannelsen, for de ville gjerne bygge litt videre på det de hadde oppnådd, men det samme året ble også [den ene deltakeren] flyttet ned på samme avdeling som [den andre] jobbet, og da kunne ikke jeg som arbeidsgiver innfri at de to gjorde det sammen, fordi det ble for stor belastning for én og samme avdeling. Hadde det vært et større hus, hadde det ikke vært merkbart. Det er absolutt en fordel at de gikk sammen, for det har gjort noe med deres relasjon.*

I teorien skal et velfungerende praksis- og profesjonsfelleskap gi slike rom for faglige diskusjoner både for egen utvikling og barnehageutvikling. Vi skal nå vende nettopp til spørsmålet om hvorvidt deltakernes videreutdanninger har skapt ringvirkninger i profesjonsfellesskapet, gjennom både å se på hvilken kultur for kunnskapsdeling som finnes i deres barnehage, hvorvidt det legges til rette av ledelsen for kunnskapsdeling og hvilken rolle deltakerne selv tar i dette øyemed.

### 3.3 Ringvirkninger for profesjonsfellesskapet

Det er et uttalt mål at deltakere i videreutdanningstilbudene skal bidra aktivt i det profesjonelle fellesskapet og utvikle barnehagen de er ansatt i som lærende organisasjon. Ifølge Gjerustad og Bergene (2020) er vurdering og refleksjon i hverdagen sentrale elementer i barnehagen som lærende organisasjon, og barnehage-lærere bruker daglige situasjoner til faglig utvikling av medarbeiderne (Hognestad 2016). Dette er også inntrykket vi sitter igjen med, hvor informantene forteller at mye av kunnskapsdelingen foregår ved at det blir «litt input innimellom» og at det i hverdagen gjøres «litt tilfeldig» muntlig (123). Som vi skal se er det faste møtepunkter de fleste steder, men disse involverer ikke alltid alle ansattgruppene, slik at kunnskapsdeling på tvers «skjer jo så fall i gangene» (374). Ifølge Gotvassli og Vannebo (2016), legger styrere også bevisst til rette for en praksis som vektlegger slik faglig utvikling gjennom uformelle læringsprosesser i praktiske hverdags-situasjoner.

Et sentralt kjennetegn ved barnehagen som en lærende organisasjon er «at alle ansatte er engasjert i å skape og dele kunnskap om hvordan de best kan nå organisasjonens mål» (Gotvassli & Vannebo 2016:256), med andre ord læring og utvikling av kunnskap i praksisfellesskap. Nærmere bestemt hevder Gotvassli og Vannebo (2016:261) at «[b]arnehagen som en lærende organisasjon er basert på en grunnleggende forståelse av at utvikling av læring, kunnskap og kompetanse først og fremst er knyttet til sosiale og kulturelle kontekster, og ikke minst til erfaring gjennom deltakelse i praksis sammen med andre». Dette vil kreve arbeidsformer som innebærer erfaringsdeling og refleksjon over både egen og andres praksis. For at individuell læring skal omgjøres til *kollektiv* læring i barnehagen må det settes av tid og ressurser til kollektive prosesser som omfatter alle i barnehagen (Gotvassli & Vannebo 2016), og dermed tid uten barnas tilstedeværelse. En av konklusjonene fra EU-prosjektet *Competence Requirements in Early Childhood Education and Care* (CoRe) var at kompetanse og faglig utvikling ikke kan forstås som individuell kompetanseutvikling i barnehagen, men snarere som et kompetent *system*, som også inkluderer organisasjonsnivået og nettverk (Børhaug & Bøe 2022). Dette er tema vi nå skal vende blikket mot.

## Kultur for kunnskapsdeling i lærende organisasjoner?

Det kan hevdes at et sentralt kjennetegn ved lærende organisasjoner er at «alle ansatte er engasjert i å skape og dele kunnskap om hvordan de best kan nå organisasjonens mål» (Gotvassli & Vannebo 2016:256). Dette krever imidlertid både struktur og kultur for slik kunnskapsdeling. Når det gjelder struktur virker det som at det varierer mye mellom ulike barnehager hvor systematisk disse jobber med kunnskapsdeling, fra den helt uformelle hverdagspraten i gangene, via faglige diskusjoner pedagogiske ledere imellom i faste møter, til at hele personalet involveres enten i avdelings- eller personalmøter med faglig innhold. Inntrykket vi sitter igjen med, er at de fleste informantene gjerne skulle hatt en mer systematisk tilnærming til kunnskapsdelingen på egen arbeidsplass.

Når det gjelder kulturen for kunnskapsdeling, varierer denne også. For det første har barnehager, som nevnt, historisk vært preget av lite differensiering av arbeidsoppgaver og lite spesialiserte praksisfellesskap. Som utvalget for etter- og videreutdanning i skole og barnehage påpeker i sin NOU (2022:13) er heller ikke vilkårene for å ta videreutdanning likt fordelt, verken mellom lærere og barnehagelærere, og heller ikke ansattgrupper i barnehagen imellom.

Denne manglende differensieringen og spesialiseringen kan medføre at teori og begreper fortrenses, og at akademisk kunnskap tones ned. For det første hadde enkelte deltakere respekt for andre ansattgruppers arbeidsvilkår og tid. Som vi ser av følgende sitat, ville informanten ikke belemre assistentene og barne- og ungdomsarbeiderne med teoretiske artikler og holdt seg til kunnskapsdeling i det praktiske arbeidet:

*Det ble helst i det praktiske [...] [Vi] kunne ikke legge på [assistentene og barne- og ungdomsarbeiderne] mer av det teoretiske, så vi holdt på med det andre. Jeg skulle ønske at de kunne lest litt mer, og jeg la frem noen artikler de kunne lese [...] Noen synes det er interessant, mens noen synes kanskje det er litt mye arbeid. Assistentene har jo litt ubundet planleggingstid og leser litt gjennom artikler de og.*

En annen informant hevdet også at interessen mellom de ulike ansattgruppene varierer, hvor spesielt vikarer og innleide viser mindre interesse for kunnskapsdeling enn de fast ansatte med grunnutdanning som barnehagelærere:

*Det handler om hvem du jobber sammen med og hvilken utdanning de har. Nå har vi få ufaglærte, men det året jeg kom tilbake så var vi veldig rammet av mye vikarer [...] Men i år [...] har jeg et godt lag med meg og jeg føler vi jobber veldig godt [...] Og da tror jeg igjen vi er inne på hvilken grunnutdanning du har, og hvilket syn du har på barn. Og noen ganger så tenker jeg at noen får du ikke med deg på laget, mens andre får du med da.*

Samme informant fortalte at det i hens barnehage ikke var noen faste møter med kunnskapsdeling på tvers av ulike ansattgrupper, og vedkommende var veldig kritisk til dette:

*Det har jeg etterlyst. Jeg tror det er kjempeviktig [...] Jeg tror ikke vi blir så gode som vi kan med å øke kvaliteten, hvis vi ikke får med dem [...] Jeg kunne ønske det fantes [møte] for alle, fordi jeg føler at det blir et sånt gap. Det er ped-lederne og så er det de andre. Og slik kan vi ikke ha det, fordi ungene bryr seg ikke om hvilken utdanning vi har.*

At det finnes ansattgrupper med ulik utdanningsbakgrunn kan altså sette noen rammer for kunnskapsdeling, inkludert på tilnærmingen deltakerne må ta for å vekke kollegenes interesse. Vi spurte deltakerne om hva de anså som viktige faktorer for å inspirere kollegene til å delta i utviklingsprosesser basert på kunnskapen ervervet gjennom videreutdanningen, og svarene vi fikk tydet på at det krever et oversettelsesarbeid fra deltakernes side for å konkretisere abstrakte begreper:

*Vi må få det såpass enkelt, at alle klarer å forstå noe av det [...] Vi har jo forenklet ting ut ifra hvem vi snakket med. Det er jo ikke alle som har alle faguttrykkene på plass, og da blir det vanskelig å forstå hvis vi bare snakket fagspråk [...] På ped-ledermøte har jo alle barnehagelærerutdanningen. Da har de en base, så det går an å legge det litt opp derifra. Mens på personalmøter har du både barne- og ungdomsarbeidere og assistenter som ikke har noen pedagogisk utdanning. Så da kan noen begreper bli vanskeligere å forstå.*

Flere informanter syntes imidlertid at oversettelses- og formidlingsarbeidet til kolleger hadde en verdi, selv om, som vi ser følgende informant uttrykker det, de faglige diskusjonene er mer givende blant likesinnede pedagogiske ledere:

*Det er jo spennende på hver sin måte. For med ped-lederne så får man kanskje mer av den faglige biten. Mens om vi diskuterer det med alle, så kan man få litt andre vinklinger på det.*

Mens pedagogiske ledere byr på mer faglig «sparring», ser vi at øvrig personale kan by på andre vinklinger og perspektiver. På samme måte vektla en annen informant at hen selv lærte gjennom å måtte fordøye og formidle fagstoffet:

*Det er ikke så lett, men det er [...] en oversettelse. Du må klare å forstå det godt nok til at du klarer å formidle det til resten. Det har jeg sett når jeg for eksempel skal ta opp noe på personalmøter. Da må jeg lese meg opp igjen i forkant, og da er det mye enklere etterpå, for da har jeg satt egne ord på det. Det funker ikke å bare laste opp en forskingsrapport. Du må sette deg ned og se igjennom for å bearbeide den. Og da kan du snakke med deg selv. Det syns jeg funker veldig bra.*

På den andre siden kan enhver arbeidsplass være preget av janteloven, hvor det å stikke seg fram som ekspert eller spesialist er ubehagelig. Dette kan gjelde i enda større grad på arbeidsplasser hvor ansatte har ulik utdanning, men hvor arbeidsoppgavene er lite spesialiserte og differensierte og strukturen er flat. En av våre informanter fortalte blant annet om hvordan barnehagen hen jobbet i den senere tiden hadde forsøkt å etablere aksept for en «tilbakemeldingskultur» for å kunne drive kvalitetsarbeid:

*Hele personalgruppa har vært med på den at [...] vi skal ta det opp med den det gjelder hvis du ser noe som kanskje skulle vært gjort annerledes i forhold til praksisen. Men ofte så svikter motet når vi skal gå inn på hverandres praksis. Men ledergruppa jobber nå med det med tilbakemeldingskultur, for eksempel, og det å kunne gi beskjed [...] Det har vi blant annet hatt oppe på flere møter [...] Og det handler mye om redsel for hvordan mottaker tolker det [...] Det er den mindreverdigheitsbiten som har vært med oss ganske lenge. At ingen skal ha mer verdi enn noen andre, og ikke skal komme og gi beskjed om at noe er feil eller ikke. Vi kommer stadig tilbake til det at vi ønsker jo at noen skal være veileder. Da er vi avhengige av at de har rom til å gi tilbakemelding også.*

Blant annet denne frykten for kollegers mindreverdigheitsfølelse, kan lede til at kunnskapsdelingen blir relativt «passiv». Det vil si at den kanskje gjøres som en standardisert rutine, men at videreutdanningen likevel er mest et individuelt foreteende. Kollegaen vi intervjuet i casebarnehagen, som selv var ufaglært, la vekt på hvor vesentlig det er at deltakere på videreutdanninger er inkluderende på tvers av ansattgrupper:

*Det kommer kanskje an på hvilke kolleger du har. Jeg har hatt veldig utbytte av det [deltakeren] har gjort. [Hen] er veldig flink til å inkludere meg i det arbeidet [hen] har gjort der [...] Det er mange ganger når man ikke har førskoleutdannelse at de høyere opp ikke tar deg med i alle planene, men [hen] tar meg med i alle planer, og vi jobber godt sammen, føler jeg [...] Veldig inkluderende. Og noen av de bøkene de brukte på de studiene, har jeg jo lest litt også, for jeg er veldig interessert i det [...] Så er det lettere for meg å dra det videre. Da kan vi spille på hverandre. Men hadde [hen] ikke gjort meg delaktig i det, hadde ikke jeg hatt mulighet til å benytte meg av det eller være med på [hens] lag.*

Denne kollegaen gir uttrykk for at hens mangeårige erfaring fra barnehagesektoren tilsier at det ikke med selvfølgelighet skjer en kunnskapsdeling på tvers av ansattgrupper, men at når dette skjer er det av stor verdi for praksisfellesskapet. Som vi ser antyder hen at dette er personavhengig siden det «kommer an på hvilke kolleger du har». Dette viser også verdien av å bli inkludert på tvers av stillingshierarki. Som vi husker fra kapittel 1 hevder Paulsen (2019) at statushierarkier som

medfører en undervurdering av hva medarbeidere med lavere status kan bidra med, kan forhindre kunnskapsoverføring og dermed være en barriere mot kollektiv læring.

I våre intervjuer med andre deltakere fikk vi også inntrykk av dette, da nærmest som en slags selvinnsikt knyttet til hva man «kunne gjort»:

*Vi har jo kunnskapsdeling, og hvis noen reiser på kurs, så tar de kunnskapsdelingen på et personalmøte kanskje. Men jeg føler ikke at jeg har fortalt så mye om det jeg hadde på den utdanningen, det har jeg ikke. Det var litt at man gjorde det og ble ferdig med det selv, og fikk 30 studiepoeng, så var det glemt [...] Jeg kunne sikkert stått på litt mer selv, prøvd å få det opp. At jeg kunne tatt kontakt med leder, og spurt om det er noe vi kunne hatt litt mer fokus på. Det var ikke noe jeg ble bedt om å ta. Det var et kurs som kom, og jeg viste interesse for det.*

Som vi ser, erkjenner deltakeren at hen kunne «stått på litt mer selv» for få delt kunnskapen i kollegiet, men hen vektlegger at leder ikke har tatt initiativ. Samme informant ga også uttrykk for å i liten grad samarbeide med kolleger i *anvendelsen* av kunnskapen i praksis. På spørsmål om hvem hen samarbeider med når det gjelder å ta i bruk kunnskapen fra videreutdanningen svarte informanten som følger:

*Ingen, egentlig. Jeg lager mitt opplegg der jeg trenger å bruke det, så jeg samarbeider med de på avdelingen min. Men vi har jo hver vår gruppe [...] Jeg lager opplegg for mine.*

Denne informanten tok studiet som den eneste på sin arbeidsplass, men følgende beretning fra en annen informant viser at det å delta i videreutdanning sammen med en kollega heller ikke er noen garanti for en aktiv kunnskapsdeling med store ringvirkninger i profesjonsfellesskapet:

*Vi var to stykk fra samme barnehagen som tok samme videreutdanning. Vi har delt en del informasjon til de andre ansatte. Delt litt av kunnskapen, og fått dem med på noe av det vi var igjennom i utdanningen [...] Vi har kommet med litt «pensum», som de har kunnet lese på, og kanskje få et litt annet blikk på ting, kanskje [...] De synes mye av det er interessant. Men de synes noe av det høres litt avansert ut, blant annet når det er mye på engelsk.*

Vi ser at det i dette tilfellet har blitt en viss kunnskapsdeling i kollegiet, men bruken av modererende ord som «en del», «litt», «noe» og «kanskje», tyder på at det også i dette tilfellet er snakk om relativt passiv distribusjon av kunnskapen.

Som vi ser uttrykker likevel informanten at kollegene «synes mye av det er interessant». En annen informant opplevde tilsvarende at det var interesse i kollegiet, men vedkommende vektla at interessen til en viss grad hang sammen med



hens egen evne til å legge det fram på en måte som er «relaterbart» blant de ansatte:

*Jeg opplever at det er interesse. Det gjør jeg absolutt. Når det blir lagt frem som noe vi skal jobbe med, som er viktig for barna, pleier folk å høre etter, spesielt hvis det er relaterbart og det er lett å dra eksempler mot hverdagen [...] Og jeg får mange spørsmål. Jeg har en gruppe med assistenter og en barnehagelærer som er ganske ferske. Der får jeg spørsmål hele tiden. Så det er mye faglig jeg får utdypet.*

Det kan med andre ord virke som at å vekke kollegers interesse krever en egeninnsats, det vil si at det kanskje må innebære noe mer enn å distribuere litteratur. Informanten sitert over valgte å gjøre det «relaterbart» gjennom en pedagogisk tilnærming som minner om det vi har kalt autentisk læring. De to informantene fra casebarnehagene som tok språk og språkutvikling sammen, erkjente at de måtte fungere som inspirasjonskilde, og at dette fordret både at kunnskapsdelingen framsto som frivillig og at kunnskapen ble tilgjengeliggjort gjennom det vi har kalt autentisk læring:

*Det viktigste er at vi er inspirasjonskilden. Som kolleger og som ansatte. Og hvordan vi presenterer og legger det frem for dem, ikke at det er noe tvang fra vår side, men at det er inspirerende. Vi har valgt å dra det til mange eksempler fra hverdagen hos oss, nettopp for å forenkle det litt for personalet, men òg for at det skal være inspirerende.*

Disse to informantene kan også karakteriseres som det vi har omtalt som endringsagenter. For å gjøre kunnskapen og det de lærte tilgjengelig og inspirerende for kollegene, tok de også i bruk digitale ressurser, noe som ga resultater:

*Vi har fått med personalet på en helt annen måte, opplever vi, rundt engasjementet og hvordan vi bruker både materialer og begreper [...] Det vi gjorde for å engasjere resten av personalgruppa, og som vi har prøvd å holde vedlike, er at vi startet en podcast, innad for personalet. Eller vlog, eller hva du vil kalle det. Vi filmet oss selv og fortalte om både hvordan vi lå an i vårt utviklingsarbeid, men hadde også noen økter der vi fortalte om undervisningen vi hadde hatt, som vi tenkte kunne vært til inspirasjon for resten av personalet [...] Det var også tanken med den vloggen som vi hadde, at de kan gå tilbake, de kan spille det av på nytt. Vi har lagt det på Teams for hele personalgruppen. De kan hente det frem, de kan høre på det hvis de går en tur. Vi har valgt å legge det til sånn at det skal være lett tilgjengelig, men inspirerende.*

Dette har også gitt resultat i form av ringvirkninger i praksisfellesskapet, hvor kolleger som selv ikke har deltatt på videreutdanningen, på eget initiativ har endret praksis i tråd med det deltakerne lærte der etter å ha blitt inspirert av vloggen:

*Vi har blant annet en ansatt som nå, for andre året på rad, ble så inspirert av dette med bøker, så hun har trukket ut noe som vi hadde i denne vloggen [...] Og det har vært helt på eget initiativ, for hun syntes det var så inspirerende å høre om den ene forelesningen vi hadde hatt om dette med hvordan man kan lese bøker. Det er veldig gøy. Vi opplever at det er en del av personalet som har tatt det hakket videre, at de nesten driver sine egne prosjekter, men med de de syntes var mest spennende.*

Dette krever trolig, som vi allerede har vært inne på, at deltakerne er villige til å anta rollen som endringsagenter, men samtidig at videreutdanningen gir dem den nødvendige legitimiteten i kollegiet til å kunne overbevise og inspirere til endring av praksis.

## **Å skaffe seg tid og rom: endringsagenter og legitimitet i kollegiet**

Ifølge Børhaug og Bøe (2022) skal videreutdanningstilbudene fungere som rammer og ressurser for lokalt utviklingsarbeid. Som utvalget for etter- og videreutdanning i barnehage og skole hevder i NOUen *Med videre betydning* (2022:13) kan det være en utfordring å finne den rette balansen mellom nasjonale rammer og forankring i lokale utviklingsprosjekter. Dette handler både om hvorvidt videreutdanningene møter lokale behov, som til en viss grad handler om deltakernes evne til oversettelse, og om ledelsens og praksisfelleskapets evne til å omsette kunnskapen til økt kvalitet i barnehagens praksis. Sistnevnte handler delvis om hvilke rammer deltakerne har i sin arbeidshverdag i barnehagen. Ifølge Børhaug og Bøe (2022) plages gjennomføringen av lokale utviklingsprosjekter i barnehagesektoren generelt av høyt sykefravær blant ansatte. Dette så vi allerede i rekrutteringen av informanter, hvor deltakerne selv i noen tilfeller måtte avslå å være med i denne studien på grunn av langtidssykemelding eller at vi ikke kunne rekruttere deltakernes barnehage til casebarnehage fordi én eller flere av de sentrale kollegene, eller styrer, var sykemeldt. Styrer kan videre ha en helt sentral rolle for initiering og initiativ knyttet til slike utviklingsprosjekt. Som én av våre informanter ordla seg:

*Det har vært veldig bra. Hun som er styrer, som vi har hatt siste årene, har vært veldig dyktig på å lede og å få en veldig god stemning på huset. Men nå har det vært en del, ganske mye, sykdom i det siste året. Pluss at [styrer] har også vært syk i det siste. Så det er vel ikke helt på topp akkurat nå, men vi håper at det vender tilbake.*

En annen deltaker, som selv var sykemeldt, hevdet at det nok ville vært «mer tak i det» om hen ikke hadde vært sykemeldt. Dette også fordi, som en annen deltaker påpekte, gir høyt fravær færre anledninger til å gjøre «dypdykk»:

*Jeg mener det er veldig relevant for alle i barnehagen [...] Så det har jeg tatt med meg tilbake til personalgruppa. Det har vært litt opp og ned hva ledelsen har brukt meg til, da. Det henger veldig sammen med hvor mye sykefravær der er. Det spiller ofte inn på hvor mye tid man har til å dypdykke i forskjellige ting.*

I tillegg til det faktiske fraværet, og arbeidet med «å få en personalkabal til å gå opp» (831), hevder Børhaug og Bøe (2022) at sykefravær dessuten påvirker ansattes motivasjon og overskudd til faglig utvikling. Våre informanter hevder at sykefravær gjorde at «vi ikke kunne ta ting i personalgruppa på samme måte» (77), og at ustabiliteten, spesielt under koronapandemien, gjorde at kollegiet hadde fokus på det mer grunnleggende i hverdagen:

*Det var jo under korona det studiet gikk, så det har vært veldig mye som har skjedd på huset her, føler jeg, så jeg har ikke fått nytt det godt nok, kanskje, fordi det er veldig ustabil; fravær, bemanning som kanskje fokuserer på det mer grunnleggende – det er grunnleggende det også, men mer det daglige.*

Mer generelt viste evalueringen av den nasjonale satsingen *Kompetanse for mangfold* at tidspress i arbeidshverdagen i barnehagene gikk på bekostning av fordypning, refleksjon og muligheter for å omsette kunnskap i praksis (Lødding mfl. 2018b referert i Ekspertgruppen om barnehagelærerrollen 2018). Børhaug og Bøe (2022) påpeker også hvordan tidspress gjør at hverdagssituasjoner i barnehagen i liten grad åpner for refleksjoner over felles praksis. Det betyr at selv om barnehager kjennetegnes i stor grad av kunnskapsproduksjon og faglig utvikling gjennom uformelle samtaler og erfaringsdeling i kollegiet, og i mindre grad av planlagte og strukturerte opplæringsaktiviteter (Gotvassli & Vannebo 2016, Børhaug & Bøe 2022, Gjerustad mfl. 2021), kan likevel ulike møter, som personalmøter, være den viktigste arenaen for faglige diskusjoner og utvikling. Som vi skal se nærmere på i neste delkapittel settes det imidlertid ofte ikke av tilstrekkelig med tid på møtene heller til faglige diskusjoner, noe som til sammen kan medføre at barnehagen som arbeidsorganisasjon, blir frakoblet og kanskje kommer i konflikt med, barnehagen som læringsarena (Haugum mfl. 2017).

Dette er rammene for deltakernes anledning for å drive kunnskapsdeling i barnehagene. En sentral erkjennelse i samfunnsvitenskapen har lenge vært at selv individer i frie samfunn har stor handlingsfrihet, står det kun fritt til å handle innenfor rammer de selv ikke har skapt. Som vi så i kapittel 1 er begrepet *endringsagent* relevant for å forstå hvordan det i enkelte kontekster likevel er individer om har kapasitet og mulighet til å gjennomføre endringer i organisasjonen (Brown mfl. 2021). Endringene kan innebære både organisatorisk innovasjon, ny praksis eller nye perspektiver. Som vi husker, forsøker Biesta mfl. (2015) å forstå hvordan agens *oppnås* i konkrete kontekster gjennom å analysere hvordan aktører *former* sin respons til utfordringer de møter. Dette vil innebære et perspektiv på hvordan

endringsagenter handler *ved hjelp* av sine omgivelser, snarere enn i dem. Vi har allerede vært inne på at en utfordring for kunnskapsdeling i barnehagen kan være at den, som arbeidsorganisasjon, er preget av å være liten, uformell og et lite spesialisert praksisfellesskap med en ikke-hierarkisk ledelse (Børhaug & Bøe 2022). Denne manglende differensieringen og spesialiseringen kan medføre at teori og begreper fortrenses, og at akademisk kunnskap tones ned. De to informantene fra vår casebarnehage valgte i en slik kontekst å inntre i rollen som endringsagenter gjennom å bruke sine omgivelser, og midlene til rådighet, for å skape det rommet de trengte for å drive kunnskapsdeling i kollegiet:

*Vi har ansatte med veldig ulik grad av utdanning. Vi har noen, eller ei, som nå er på masternivå, og så har vi noen som har tatt videregående, men ikke egentlig innenfor barn i det hele tatt, men det er jo over 30 år siden. Så det er mange som føler seg veldig usikre når det gjelder teori og litteratur. [Podcasten og vloggen] ble veldig godt mottatt, spesielt av assistentene, for de kunne hente opp denne podcasten og spille den av flere ganger. Det var ikke bare å få et dokument med noe de måtte lese på nytt, for det blir jo mye dokumenter, innad i barnehagesektoren. Vi prøvde under denne vloggen å vise til konkrete, og forklare hvordan vi allerede opplever at de bruker gjenstandene, for eksempel. Ting de kunne kjenne seg igjen i. Det opplevde vi var en veldig positiv driv, og da fikk vi kontakt med hele personalgruppa, selv om vi var inndelt i smågrupper.*

Vi har allerede merket hvordan informantene i casebarnehagen på en innovativ måte tilgjengeliggjorde kunnskapen ved hjelp av digitale ressurser, og at de anla en tilnærming som minnet om det vi har omtalt som «autentisk læring» for å dele kunnskapen med kollegene. Som vi husker, argumenterer både Webster-Wright (2009) og Timperley (2011) for at slik autentisk læring er vesentlig for utvikling av (ny) praksis, gjennom at deltakerne utfordrer eksisterende praksis gjennom kritisk refleksjon og diskusjon i profesjons- eller praksisfellesskapet. Den pedagogiske metoden som benyttes, omtales gjerne som «scaffolding» eller «stillasbygging», som her innebærer å invitere kolleger til å ta utgangspunkt i «konkreter», det vil si egne erfaringer og utfordringer, i refleksjon og anvendelse av teori.

Eurofound (2015) konkluderer sin systematiske kunnskapsoversikt med at kompetanseutviklingstiltak som er integrert i barnehagens praksis, i form av både individuell og kollektiv refleksjon, er de som i størst grad øker kvaliteten på barnehagetilbudet. Tilsvarende finner de at læringsaktiviteter som ligger tett på praksisutøvelsen, er effektive på tvers av ulike kontekster (Eurofound 2015). Dette krever imidlertid at kollegiet lar seg overbevise eller inspirere til kollektiv deltakelse. Som en av våre informanter påpekte, var praksisnærhet også viktig for motakelsen i kollegiet:

*Det var veldig godt mottatt. Alt jeg tok opp og delte var veldig bra mottatt, for det var jo ting som var relevant. Vi valgte ut ting som var veldig relevant for vår barnehage, og som folk kunne kjenne seg igjen i. Så de var veldig fornøyde med det.*

Studier av endringsagenter har argumentert for å rette oppmerksomheten også mot kvaliteten på *samhandlingen og engasjementet* som skapes i lærerkollegiet (Biesta mfl. 2015). Kollegaen til informantens sitert over, i samme casebarnehage, ga følgende bilde av nettopp dette:

*Hvordan skal du inspirere dine kolleger til å få tenning på den ideen du har? [...] Jeg tror det at vi gjorde det såpass lite, at det ikke ble at du skal snu hele skuta med en gang, men først må de erfare selv hva er det egentlig det skal gå ut på [...] Og tanken var jo her at man kan selge inn alt, hvis man ikke bare kommer og forteller at nå skal vi gjøre et arbeid, men at du gir dem en smakebit, en teaser først, så tror jeg det at det er lettere å lykkes med det utviklingsarbeidet du skal gjøre, for å få noen til å bli med på det.*

På motsatt hold kan man møte motstand i kollegiet, både mot kompetansehevings tiltak som sådan, men kanskje mest dersom det kombineres med ambisjoner om praksisendring. En av deltakerne på videreutdanningstilbudet i fysisk og motorisk utvikling forklarte hvordan studiet ga hen den nødvendige faglige legitimiteten til å innta rollen som endringsagent. I dette tilfellet handler det om å kunne argumentere faglig og å overbevise kolleger om å gjøre endringer i barnehagens praksis som vedkommende hadde lyst å gjennomføre allerede før studiene:

*Det er mye mer aksept for løping og herjing inne. Det begynte jeg jo med før jeg tok videreutdanningen og, men nå har jeg mye mer forskning som backer det, om noen skulle stille spørsmål. Da kan jeg finne frem artikler som kan backe det opp [...] Jeg har fått mer gjennomslagskraft etter hvert. Sånt tar jo litt tid [...] Jeg har hatt en del diskusjoner rundt det, og hvorfor vi har disse reglene. Før jeg tok utdanningen så var det bare mer en diskusjon. Da klarte jeg å argumentere, men jeg argumenterte ikke med noe faglig. Nå er det lettere for meg å finne noe faglig som er relevant til argumentasjonen [...] Det endrer seg med barnegruppa, og hvordan det funker [...] For når barnegruppa endres, må man endre reglene. Så når vi fikk inn det i personalgruppa, at det ikke er noen faste regler, men at reglene må tilpasses rommet og barna som er der akkurat nå. Da har ting fungert mye bedre.*

En annen informant som også hadde deltatt på videreutdanningstilbudet i fysisk og motorisk utvikling hevdet at hen foreløpig ikke hadde møtt mye motstand, men at det generelt er skepsis forbundet med forandringer. Også denne informanten vektlegger hvordan studiene har gjort det enklere å nå fram med argumenter for slike endringer i kollegiet:

*Jeg har ikke møtt mye motstand ennå Det er jo litt skepsis, siden det er forandringer. Men det er det jo generelt. Så om de får forklart hvorfor og litt sånne ting [...] Jeg føler det er lettere [nå] å komme med argumenter på hvorfor.*

Selv om vi nå har sett eksempler på deltakere som har fungert som endringsagenter i barnehagen vil likevel ledelsens involvering ofte være avgjørende for å gi deltakerne handlingsrom. Vi skal dermed avslutte med å se nærmere på vilkårene for utvikling av praksis slik disse legges til rette av barnehageledelsen.

### 3.4 Ledelsesinvolvering som vilkår for utvikling av praksis

I henhold til rammeplan for barnehager skal barnehageeier sammen med alle som arbeider i barnehagen bidra til å oppfylle målene og kravene i rammeplanen med utgangspunkt i respektives erfaringer og kompetanse. Barnehageeieren har det overordnede ansvaret for at barnehagen drives i samsvar med gjeldende lover og regelverk, mens det er styrers ansvar å i det daglige sørge for at det pedagogiske arbeidet er i tråd med barnehageloven og rammeplanen, og at personalet utvikler en felles forståelse for oppdraget som er gitt i disse. Pedagogiske ledere er gitt ansvar for å iverksette og lede det pedagogiske arbeidet.<sup>17</sup> I praksis er derfor ledelse av det pedagogiske arbeidet i barnehagen ofte fordelt mellom eier, styrer og pedagogiske ledere, men det er altså barnehageeiers og styrers ansvar å sørge for at de ansattes individuelle og kollektive læringsprosesser ses i sammenheng, og at praksisfellesskapet på den måten styrkes (NOU 2022:13). Vi vil nå se nærmere på nettopp dette, hvor vi hviler mye på data fra casebarnehagen. At det kun er én case fra barnehagen, betyr også at vi kun har intervjuet én styrer.

#### Styringsstruktur i barnehagesektoren

Barnehagesektoren er, til forskjell fra skole, preget av heterogenitet, med stort innslag av private aktører. Ifølge tall fra Utdanningsdirektoratet var 47 prosent av barnehagene i 2021 kommunale, mens de resterende 53 prosentene var private.<sup>18</sup> Denne fordelingen har vært stabil de siste fire årene. Videre kan de private aktørene være alt fra foreldreeide og -drevne barnehager, små familiebarnehager og barnehager eid av ideelle organisasjoner til større kommersielle aktører.

Den senere tiden har det vært en økning i andelen store barnehager, gjerne i en kjedestruktur, hvor enkeltbarnehager er enheter i større og formelle organisasjonsstrukturer. Dette kan medføre en formalisering av det profesjonelle arbeidet, inkludert en tydeligere arbeids- og oppgavedeling (Adams 2015). Hvilken

<sup>17</sup> [https://lovdata.no/dokument/SF/forskrift/2017-04-24-487/KAPITTEL\\_2#KAPITTEL\\_2](https://lovdata.no/dokument/SF/forskrift/2017-04-24-487/KAPITTEL_2#KAPITTEL_2)

<sup>18</sup> <https://www.udir.no/tall-og-forskning/statistikk/statistikk-barnehage/analyser/fakta-om-barnehager/tall-om-barnehagen/>

organisasjonsform som kommer til å prege barnehagesektoren er, ifølge Børhaug og Bøe (2022) for tidlig å si, men de hevder at dersom organisasjonene formaliseres rundt nære faglige kollegafelleskap og kollektiv autonomi vil dette kunne gi rom og arenaer for faglig utvikling og kvalitetssikring på egne premisser, og følgelig potensielt høyere faglig standard, rom for å drive utviklings- og innovasjonsarbeid, spesielt sammenliknet med byråkratiserte og standardiserte organisasjonsstrukturer. Vår casebarnehage er et eksempel på en privat barnehage som er del av en større kjede. Inntrykket vårt, basert blant annet på den følgende redegjørelsen fra styrer, er at kjeden, sett fra casebarnehagen, nettopp fungerer som formalisert rundt et lokalt og nært praksisfelleskap, hvor kunnskapsdeling gjennomfører arbeidet fra bunn til topp, og hvor ansatte tilbys egne kurs i tillegg til at to har deltatt i Udirs videreutdanningsordning:

*Vi har jo en delekultur hos oss, med et stort fokus på det. [Barnehagekjedeier] generelt, og internt i alle barnehagene. Så alle som går videreutdanning, hvert fall i vår barnehage, deler jevnlig på personalmøter gjennom året. Så de deler den kunnskapen som de lærer seg, med øvrig personal [...] Det er en veldig bra kurskatalog innad i [barnehagekjeden]. Vi har våre områder med natur, språk, matte, kreativitet, alt tatt ut ifra rammeplanen. Vi har egne kursholdere, og egentlig hvem som helst på arbeidsplassen kan melde interesse om å bli kursholder, og så får man opplæring, og så blir man kursholder [...] Så det er veldig gode rammer og rutiner [...] Jeg tror det handler mye om [barnehagekjedens] mål. Det er tydelige mål om at alle barnehager skal bli kvalitetsbarnehager, og hva må til få å nå det. Og så har det startet litt i det små. [Barnehagekjeden] har jo også vokst med årene. Og så har det begynt med det små, og har sett at delingskultur er en god greie, og så har man gjort det mer og mer, og så har det blitt en del av kulturen vår.*

Til tross for å være en forskrift til Barnehage-loven fra 2017, virker Rammeplan for barnehagen fortsatt å gi barnehageeiere et handlingsrom som medfører en del variasjon i om det legges et etablert læringssyn til grunn for virksomheten. Dette ut fra blant annet om eiers kapasitet, om denne er kommunal eller privat, til å være *styrende* og *aktiv* (Børhaug 2016). Her er det viktig igjen å minne om at eierstrukturen er mer kompleks i barnehagesektoren, noe som blant annet også innebærer at kommunene er inne som både eiere, av kommunale barnehager, og som barnehagemyndighet, også for de private barnehagene (NOU 2022:13). Det betyr at selv om det er barnehageeierne som har ansvaret for kvaliteten i tilbudet og kompetanseutvikling, kan kommunene som barnehagemyndighet likevel ta initiativ til, og koordinere, kompetansetiltak for barnehagene i kommunen, inkludert de private (NOU 2022:13). Bildet kompliseres ytterligere ved at flere av de private

barnehagene i Norge inngår i (inter)nasjonale barnehagekjeder som eier barnehager på tvers av kommunegrensene.

## Ledelsens interesse for kompetanseheving i barnehagen

Det er i siste instans styrer i hver enkeltbarnehage som har det daglige ansvaret å sikre og legge til rette for kompetanseheving i personalet, og at kunnskap deles og at flere ansatte får glede av både videreutdanninger og utviklingsarbeid. At et slikt utgangspunkt er vesentlig for at alle ansatte skal la seg inspirere til å ta del i felles utvikling, ble vektlagt av en av deltakerne vi intervjuet som hadde tatt realfag i barnehagen. På spørsmål om hva som er viktige forutsetninger for utviklingsarbeid på dette området, svarte vedkommende:

*Det må bli at det blir mer fokus ovenfra. At [realfag] kan bli et hovedtema, ikke bare at man skal finne på det selv på avdelingene. Vi har rammeplan, og der står det noe om at vi skal ha det, men jeg tenker at hvis det blir et fokus, som det kanskje blir til våren, at det blir et tema på et to måneders prosjekt, så er det sånne ting som skal til for at folk skal engasjere seg, tror jeg.*

En slik prosjektorganisering er veldig forenlig med videreutdanninger som er mer fagdidaktiske, slik som realfag og språk, som både er viktig i barnehagens hverdag, men også kan være satsingsområder. Ulempen med en slik organisering er at det krever en bevisst planlegging av ansattes kompetanseheving og videreutdanning opp mot disse satsingene. Om det ikke gjøres, blir kunnskapsdelingen i beste fall sporadisk, slik en deltaker i videreutdanningstilbudet innen fysisk og motorisk utvikling påpekte:

*Det har vært tider [ledelsen] er ganske på, og tider der de ikke er så på. Men det kommer litt an på hva vi har jobbet med ellers i den perioden. Når noe har vært relevant, så har ledelsen vært på.*

Det å «være på» handler både om interesse og om en lederferdighet. Når det gjelder interesse uttrykker de fleste, som følgende deltaker, at ledelsen «var veldig opptatt av at vi skulle få bruke det i det videre arbeidet med kvalitetsutvikling i barnehagen» (333). Som styreren i casebarnehagen påpekte er dette for en gratis mulighet å regne:

*Hvis de kan dele den kunnskapen, altså gratis kunnskapsdeling videre til mine ansatte, så er det vinn-vinn for alle.*

Det ser imidlertid ikke ut til at alle styrere deler dette synet eller eventuelt evner å gripe muligheten som ligger i å bruke deltakere i videreutdanning som ressurser i den kollektive kompetansehevingen i personalet. Følgende informant vektla at



styrer verken har etterspurt kunnskapsdeling, spisskompetanse eller gitt deltaker «credit» for å ha tatt videreutdanning:

*[Styrer] har vel egentlig ikke spurt noe rundt det. Han har ikke spurt om noen råd. Så jeg føler egentlig ikke at jeg har fått noe særlig «credit» for utdanningen. Jeg føler ikke at jeg har blitt brukt. Jeg har jo litt spisset kompetanse på det, eller hvert fall en begynnelse på det. Det er veldig mye mer jeg kunne tenkt meg å lære om dette, for det er veldig mye [...] Det er ikke det at [hen] ikke vil, det tror jeg ikke. Det er bare at det er så mye annet.*

En annen informant valgte å presisere at pedagogisk leder var betraktelig mer «på» enn øverste leder når det gjaldt både å vise interesse for videreutdanningen og å legge til rette for anvendelsen av den ervervede kunnskapen i praksis:

*Jeg synes ikke lederen har vært på. Ikke øverste leder, i hvert fall. Jeg er barnehage lærer og har en pedagogisk [leder] over meg, og hun er veldig på at hvis jeg har noe jeg vil gjøre, så må jeg bare gjøre det [...] Ikke øverste leder, hun er på kontoret. Hun er ikke så interessert i det som foregår, egentlig [...] Jeg tror jeg måtte dratt det selv, hvis det skulle vært [opp til] øverste leder. Jeg føler ikke at hun er så opptatt av det vi holder på med, faglig sett. Hun er mer administrativ.*

Vi ser her uttrykk for at barnehageledelse ofte består av tre deler, nemlig administrativ ledelse, personalledelse og pedagogisk ledelse. Som Gotvassli (1990) og Gjerustad mfl. (2021) påpeker, har den administrative ledelsen over tid i økende grad kommet i forgrunnen for styrerne, på bekostning spesielt av deres anledning til å være involvert i pedagogisk ledelse. Børhaug og Lotsberg (2016) argumenterer tilsvarende for at det den senere tiden har skjedd en utvikling i retning av mer faglig differensiering av ansvar mellom styrer og pedagogisk leder, men hvor det pedagogiske arbeidet inkluderer utviklingsprosjekter i en lærende organisasjon, noe styrer fortsatt ofte er mer involvert i (Børhaug & Lotsberg 2016).

## **Barnehageutvikling som lederferdighet**

Som vi har vært inne på er arbeidet med utviklingsprosjekter, kunnskapsdeling og praksisfellesskap også en *ferdighet*. I tillegg til arbeidet med å tilrettelegge for kunnskapsdeling handlet dette, ifølge deltakerne, også om å kunne se den røde tråden, ikke minst på grunn tidspresset i barnehagen. Som en av deltakerne ordla seg på spørsmål om hva som er det største barrieren for å få til mer kunnskapsdeling i kollegiet:

*Det er å få tid [...] Barnehagefeltet er så enormt stort, at det er viktig å ha en rød tråd i det du gjør. Og så kan du ikke favne alt. Det blir lederjobben – å kunne holde i den tråden, og kutte ut alt som er irrelevant, og holde den faglige diskusjonen på*

*hvor er det vi vil? Hvor er det vi skal hen? Er det her relevant for oss? Så det blir et sorteringsarbeid, faglig sett.*

En annen deltaker som nå selv var blitt styrer, gjorde seg tilsvarende følgende refleksjoner knyttet til det å som styrer flette sammen en rød tråd:

*[Styrer] ville veldig gjerne at vi skulle ta utdanning. Jeg har jo fått lov å gå mye utdanning. Hun støtter veldig, og også dette med at hun satte pris på at vi ønsket å dele. Vi skulle ikke bare gå på skole, og så skulle ikke vise det frem, men hun ønsket at vi skulle dele det vi hadde lært, og se at det skjedde en endring. Hun var støttende, sånn sett [...] Nå som styrer er det jo mitt ansvar å ha den røde tråden, og det å ha den røde tråden betyr jo ikke at alt er samme tema, men jeg må knyte det inn. Jeg pleier å kalle den røde tråden en flette. Det er temaer som går inn i hverandre, men jeg må være oversetter for dem, og vise dem hvordan det henger sammen med alt vi gjør, og hvordan de kan bruke det i forhold til årsplanen, og det temaet vi driver med i barnehagen [...] Det er ikke jeg som styrer det, vi gjør det sammen. Og akkurat det fokuset skulle jeg ønske at alle hadde i barnehagen, [...] vi gjør alt sammen, vi utvikler oss sammen. Det er flåsete, men vi er aldri bedre enn det svakeste leddet.*

Som vi ser, mener også denne informanten at det er styrers ansvar å oversette og vise hvordan det praksisfellesskapet foretar seg, henger sammen på et overordnet plan. Samtidig vektla hun også at det er et felles ansvar å drive utviklingsarbeid.

Selv om det å lede utviklingsprosjekter og sørge for kunnskapsdeling kan kreve spesifikke ferdigheter hos styrene, var dette ikke et tema som styreren i casebarnehagen hadde fått opplæring i fra barnehagekjeden. Dette til tross for at det ble hevdet at kjeden hadde «gode rammene og rutinene» for kvalitetsarbeid og kunnskapsdeling:

*Jeg har ikke fått noe kursing av [barnehagekjede] på det. Det tror jeg er litt opp til hver enkelt styrer i hver enkelt barnehage. Hvis du ikke har engasjement for delekultur selv som styrer, så er jo det en lett ting som kan falle bort, selv om man er en [barnehage i denne kjeden]. Hadde ikke jeg hatt interesse for delekultur, så hadde ikke det vært noe jeg hadde satt på agendaen eller brukt tid på. Men jeg er jo veldig faglig interessert selv, og er opptatt av kunnskapsdeling og kompetanseheving, så det er nok mye av grunnen til at det engasjerer meg [...] Det er klart at mitt engasjement som leder sikkert smitter over på de ansatte, men jeg føler ikke at jeg har gjort noe bevisste tiltak for det.*

Styreren hevder her at det er personavhengig hvorvidt styrere kan og vil prioritere kompetanseheving og kunnskapsdeling i egen barnehage. Intervjuet vi gjorde med en kollega i samme casebarnehage, som hadde lang fartstid i barnehagen, men selv

ikke deltatt i videreutdanning, la imidlertid også vekt på at det var en kultur for kunnskapsdeling i hos dem som overskred enkeltstyrere:

*Jeg føler jo at [tidligere styrer] var veldig opptatt av at da vi hadde vært på kurs, så skulle vi ha noe å bringe til barnehagen etterpå. Så jeg føler at det har vært greit her på huset før også. Uansett hvem som har hatt det. Har du vært på kurs, må du ha noe du kan ta med tilbake. Vi skal ikke bare gå på kurs for å komme bort fra jobben og gjøre noe annet, men faktisk vise at det betyr noe.*

## **Knapphet på tid og tilrettelegging**

Det å prioritere kompetanseheving og kunnskapsdeling i barnehagen handler også delvis om tid. Funn fra første gjennomføring av TALIS Starting Strong i Norge viste at tid og tidsbruk var sentralt for barnehageansattes trivsel og mulighet til å drive faglig utvikling. For mange ansatte oppleves det som negativt når ulike oppgaver kommer i konflikt med hverandre, og spesielt dersom dette går på bekostning av arbeidet rettet mot barna (Gjerustad mfl. 2021). Å ha ansatte i videreutdanning kan bli en utfordring fordi det ofte ikke tilføres «noen flere hender» (Gjerustad mfl. 2021:90). De norske informantene i TALIS Starting Strong ga med andre ord uttrykk for at mens ambisjonene for barnehagesektoren og dens ansatte har økt, har dette skjedd uten en tilsvarende endring i rammebetingelsene og organiseringen av arbeidet. Situasjonen i mange barnehager er altså preget av tidspress i barnehagene og manglende arbeidsro (Gjerustad mfl. 2021).

Videreutdanningsstilbudet for barnehagelærere har en annen tilretteleggingsordning enn lærerne, som har vikar- eller stipendordning. Barnehagene tilbys tilretteleggingsmidler som for studieåret 2020/2021 var pålydende 70 000 pr ansatt som blir tildelt studieplass gjennom Utdanningsdirektoratets søkeportal (30 studiepoeng over ett studieår). Disse tilretteleggingsmidlene er ment å komme den barnehageansatte til gode slik at vedkommende kan gjennomføre studiet. Barnehageeiere skal dermed bli enige med deltakerne om hvordan disse midlene skal brukes, hvor eksempler på bruk kan være permisjon med lønn, dekke vikarutgifter når den ansatte er på samling, reise- og oppholdsutgifter, eller innkjøp av litteratur (Bergene mfl. 2021). Deltakerundersøkelsen for studieåret 2020/2021, som våre informant var del av, viste at det for flertallet (62 prosent) ble satt inn vikar som overtok arbeidsoppgavene, og at det var mye vanligere med økonomisk godtgjørelse for å studere (35 prosent) enn fri uten lønn (4 prosent). Det framgår imidlertid av intervjuene våre at praksis på dette varierer mye, og at dette er noe deltakerne er opptatt av å diskutere seg imellom. Som styrer i casebarnehagen hevdet, florerer enkelte «skrekkehistorier» knyttet til hva styrere som ikke egentlig er engasjert i personalets kompetanseheving og videreutdanning kan gjøre innenfor nåværende ordninger:

*Jeg tenker det er viktig at lederen er engasjert i det som skjer. Man hører jo mye skrekkehistorier, for eksempel det studiet som [de to deltakerne fra casebarnehagen] gikk, er dekket av Utdanningsdirektoratet, hvor vi får støtte sånn at det ikke skal bli mer belastning på de som står igjen på jobb. Det er [eksempler] hvor styрere utnyttet den pengeressursen, tar de pengene selv og sier at «dette må dere dekke selv».*

Det er her viktig å understreke at dette er denne styrerens inntrykk, og at vi ikke har datagrunnlag som sier noe om hvor utbredt denne praksisen er. Vi har imidlertid inntrykk fra intervjuene også med deltakere at bruken av tilretteleggingsmidler er noe som opptar barnehagesektoren, og at det er veldig ulik praksis på involvering av deltakerne i diskusjoner av disponeringen og den resulterende faktiske bruken av dem.

Tilrettelegging for og tid til videreutdanning er bare første skritt på veien om videreutdanningene skal gi ringvirkninger, og, som nevnt, kan det også være utfordrende å finne tid i en hektisk barnehagehverdag til å drive med kunnskapsdeling. Som en av deltakerne vi intervjuet påpekte:

*Utfordringen er som jeg nevnte, dette med tid til å videreformidle det jeg har lært, så jeg ikke sitter alene med den kunnskapen.*

Det å tilrettelegge på arbeidsplassen, og å sørge for at barnehagen som arbeidsorganisasjon ikke kobles fra og kommer i konflikt med barnehagen som læringsarena, er også leders ansvar og vil avhenge av dennes prioriteringer. Følgende sitat av samme informant er et eksempel på en deltaker som gjerne skulle drevet med mer kunnskapsdeling dersom ledelsen hadde prioritert å sette av mer tid til dette:

*Jeg har skrevet ned litt punkter over ting, som for eksempel hverdagssamtaler. Hvordan kan vi være mer bevisste i den samtalen, for at det skal få et enda større læringsutbytte, for eksempel [...] [Kollegene mine] setter jo pris på det. De har jo brukt det, men vi kunne brukt det enda mer. Det er så mye som skjer hele tiden, så jeg skulle ønske vi hadde hatt mer tid til å bruke på avdelingsmøter og personalmøter hvor vi snakker om det og jeg får videreformidlet mine kunnskaper enda mer.*

Igjen påpekte styreren vi intervjuet i casebarnehagen at tid og ressurser er hovedbarrieren for å drive kunnskapsdeling og utviklingsarbeid i barnehagen. Det krever dermed kanskje litt ekstra interesse fra leders hold om det skal prioriteres å sette av tid til det i en arbeidshverdag med stort tidspress. Hen påpekte likevel at det også handler om kultur, og ikke minst om forståelsen av at det gir en gratis og positiv effekt å faktisk prioritere det å realisere den ressursen ervervet kompetanse faktisk utgjør:

*Det første som detter ned i hodet mitt, er kanskje tid. Ressurs og tid for å få det til. Det handler om å sette av. Hadde jeg ikke hatt interesse for det, er det veldig lett for meg å ikke sette av tid til det, for det er ikke noe jeg tenker at er viktig for oss. Men jeg synes jo det er viktig, og setter av tid. Å ta én time fra personalmøtet er jo dyrebar tid. Barnehagen er jo fryktelig hektisk hver dag, og vi får aldri snakket alle sammen, annet enn utenfor åpningstid for barna. Det er det første jeg tenker på, at det er tid. Og kanskje det handler om det som du nevnte tidligere, om kultur. [...] Hvis du har ansatte som går på videreutdanning som i mest størst grad har positiv effekt på det du jobber med, da blir jeg nysgjerrig på lederne som ikke ønsker å bruke den ressursen eller kompetansen, som er gratis i mine øyne.*

Til sammen kan kompetanseutviklingstiltak medføre at barnehageansatte anlegger en *lærende tilnærming* til barnehagens praksis (Eurofound 2015). Videre viser kunnskapsoversikten at de viktigste positive effektene av kompetansehevingstiltak i barnehage er økt pedagogisk bevissthet og refleksjon, praktiske ferdigheter og en utforskende tilnærming til egen og andres etablerte praksis i barnehagen.

### 3.5 Oppsummering

Våre informanter fra videreutdanningstilbudene for barnehagelærere uttrykker generelt at de er godt fornøyde med kvaliteten på studiet. De fleste vektlegger spesielt arbeidskravets betydning for læringsutbyttet, ikke minst på grunn av verdien av å måtte oversette teori til praksis. Dette har vi omtalt som «autentisk læring» ved at den knyttes opp mot reelle og praksisnære situasjoner gjennom kobling til praksis på arbeidsplassen.

Videreutdanningstilbudet for barnehagelærere har en annen tilretteleggingsordning enn lærerne. Det framgår av intervjuene våre at praksis for bruk av tilretteleggingsmidlene varierer mye, og at dette er noe deltakerne er opptatt av å diskutere seg imellom. Det virker som det florerer både suksess- og skrekkehistorier når det gjelder bruken av disse tilretteleggingsmidlene.

Videreutdanningen ser ut til å ha styrket deltakernes opplevelse av å være profesjonsutøvere, og den har gjort at flere har blitt motivert for enda mer utdanning. Nesten samtlige uttrykker at videreutdanningene har gitt dem et utbytte i profesjonsutøvelsen, enten overordnet i form av en ny bevissthet og oppmerksomhet eller aktivt i form av refleksjon i for- og etterkant av lek- og læringsaktiviteter. Denne bevisstheten ser også ut til å ha endret deltakernes samhandling med barna. Flere informanter gir også uttrykk for at videreutdanningen har gitt dem mestringsfølelse og faglig trygghet. I tillegg virket det som at videreutdanningen for flere var et kjærkomment påfyll og noe som vekket engasjementet i jobben. Ikke minst ble det trukket fram hvor positivt det er å ha felles prosjekter med kolleger samt at profesjonsutviklingen kommer innenfra og ikke ovenfra.

Selv om flere satt igjen med en opplevelse av å ha hatt utbytte av videreutdanningen, påpekte også flere at det fortsatt var mye å hente før potensialet var fullt realisert. Opplevelsen av å få utbytte av videreutdanningen handler blant annet om den overordnede strategien for bruk av kunnskapen i barnehagen, hvor en mangel på strategi ifølge våre informanter gjør at bruken av ervervet kompetanse blir opp til den enkeltes initiativ og dermed personavhengig. Generelt virker kunnskapsdelingen i barnehagen å skje i uformelle settinger, og barnehagelærere bruker daglige situasjoner til faglig utvikling. Inntrykket vi sitter igjen med, er at de fleste informantene gjerne skulle hatt en mer systematisk tilnærming til kunnskapsdelingen på egen arbeidsplass. At det finnes ansattgrupper med ulik utdanningsbakgrunn kan sette noen rammer for kunnskapsdeling, men flere informanter ga uttrykk for at oversettelses- og formidlingsarbeidet til kolleger hadde en egenverdi.

Flere av informantene våre var opptatt av hvordan den ervervede spisskompetansen og spesialiseringen (ikke) ble brukt. Det er i siste instans styrer som skal sikre og legge til rette for kompetanseheving i personalet, at kunnskap deles og at flere ansatte får glede av både videreutdanninger og utviklingsarbeid. Dette krever interesse fra styrer og er en lederferdighet. Vi har sett eksempler hvor det ser ut til at styrere ikke helt evner å gripe mulighetene som ligger i å bruke deltakerne som ressurser i den kollektive kompetansehevingen i personalet. Arbeidet med å lede utviklingsprosjekter, kunnskapsdeling og praksisfellesskap innebærer å evne å inspirere alle til å ta del i felles utvikling og til å kunne se den røde tråden.

Det å prioritere kompetanseheving og kunnskapsdeling i barnehagen handler også delvis om tid. Knapphet på tid og på bemanning ser ut til å være hovedhindringer for realisering både av individuelt og kollektivt utbytte av videreutdanningene for barnehagelærere. Tidspress i arbeidshverdagen i barnehagene går på bekostning av fordypning, refleksjon og muligheter for å omsette kunnskap i praksis. Vi har imidlertid også sett eksempler på såkalte endringsagenter som ikke lar seg begrense av rammevilkårene, men som snarere *skaper* det rommet for seg selv som trengs.

## 4 Lærere

I dette kapitlet presenterer vi analyser av et intervjumateriale som omfatter 15 individuelle intervjuer med lærere, fire dokumenter som lærere har levert med praksisfortellinger og tre caser. Hver case består av et gruppeintervju med læreren som hadde tatt videreutdanningen (og som vi først hadde intervjuet individuelt), sammen med kolleger som læreren har invitert til å delta i gruppeintervju, samt et individuelt intervju med lærerens avdelingsleder.

Alle lærerne hadde tatt videreutdanning i satsingen *Kompetanse for kvalitet* (ikke *Yrkesfaglærerløftet* som det handler om i neste kapittel). Som redegjort for i kapittel 2.2 var det flest lærere som underviser på ungdomstrinnet og i videregående skole, mens barne- og mellomtrinn er svakt representert i utvalget av informanter.

### 4.1 Tilbakeblikk på studiet

Et hovedinntrykk fra intervjuene med lærerne er at de har vært meget fornøyde med videreutdanningen. De kvantitative deltakerundersøkelsene viser også dette, som understreket i kapittel 2.2. Blant lærere som avsluttet videreutdanningen våren 2021, vurderte fire av fem kvaliteten på videreutdanningen som god eller svært god (Gjerustad, Pedersen og Borlaug 2021). I spørsmålet om digitale eller fysiske samlinger gir best læringsutbytte, viser intervjuundersøkelsen tendenser som også er kjent fra den kvantitative undersøkelsen: Fysiske samlinger oppleves som mer egnet til faglig arbeid, de blir ikke så kjedelige som timelange digitale møter, men det kan være praktisk for de som ville hatt lang reisevei. Med dette forlater vi det spørsmålet.

Det som fremkommer som negative vurderinger i intervjuene, handler om arbeidsmengde, varierende forståelse ved lærestedene for lærernes hverdag og manglende tilbakemeldinger på innlevert arbeid. Vi skal også berøre hva lærerne husker om de tverrgående temaene (profesjonsfaglig digital kompetanse, inkludering av undervisning og tilpasset opplæring), men dette vil utdypes i kapittel 4.2.

## Arbeidsmengde og finansieringsordning

I noen av intervjuene blir forventet arbeidsmengde i studiet sett i sammenheng med hva slags finansieringsordning de hadde. En lærer som hadde stipendordning, mente forventningene til oppmøte ble krevende:

*Fordi det var ukelange samlinger, og det var seks samlinger i året, og det ble veldig mye fravær, syntes jeg. (...) Det blir jo veldig dyrt når man er borte så mye og ikke har vikarordning.*

Årsaken til at de har praktisert stipendordning ved den aktuelle skolen er ifølge avdelingslederen at vikarordning medfører press på kontaktlærere, slik at elevene kan bli sårbare. Andre lærere vi har intervjuet gir uttrykk for at de vet de har vært heldige sammenlignet med mange andre, for eksempel når de kunne sette av to dager i uken til studier. Spørsmålet er da om arbeidsmengden balanserer mot at en også ønsker et liv ved siden av. En av lærerne gir uttrykk for at tilstrekkelig tid var avgjørende for at han ville ta videreutdanning:

*Jeg hadde redusert stilling da [jeg tok videreutdanningen], så det syns jeg var veldig greit. Jeg hadde ikke hatt så veldig stor interesse av å ta det utenom full jobb. Det var jo et alternativ at du kan få stipend, men det hadde det vært vanskelig å motivere seg til. Jeg syns det var fint å ha litt redusert undervisning.*

En annen lærer, som hadde to mastergrader og dermed et visst sammenligningsgrunnlag, forteller:

*Jeg synes det var kjempespennende å få lov til å ta videreutdanning. Når jeg har tatt de tidligere utdanningene mine, har jeg tatt dem parallelt med arbeid og småbarn og alt, men nå har jeg kommet til en alder der jeg kjenner at arbeidskapasiteten er noe redusert, og jeg fikk vikarordning. Så jeg jobbet 60 prosent, og hadde 50 prosent studier. Det var fantastisk.*

Vi finner også et eksempel, dette fra PfdK, på at arbeidsmengden i studiet vurderes som enorm, men utbyttet som godt:

*Det viste seg at det var et veldig godt studium. Det var veldig komplekst og enormt stort. Vi hadde 56 innleveringsoppgaver på høsten og 36 på våren. Så jeg har aldri vært borti maken. Det falt jo sammen med korona-året, så det var nedstengt skole og alt mulig. Så at jeg kom meg igjennom syns jeg var godt gjort. (...) I tillegg skulle du ta kunnskapstester. De la inn dette for å se om du hadde lest pensum. Så her måtte du holde tritt med progresjonen. Det var et heseblesende studium, men veldig, veldig lærerikt.*



## Forståelse for skolehverdagen

I kapittel 1.6 var vi inne på lærestedets forståelse for studentenes erfaringsbakgrunn som viktig for å stimulere til refleksjon (Schön 1987, Myran og Masterson 2021). I intervjumaterialet finner vi at lærere verdsetter egen erfaring for i det hele tatt å kunne henge med i videreutdanningen:

*Jeg har jobbet som norsklærer siden jeg ble ansatt. Jeg har bare ikke hatt utdanning i det. Så jeg følte det var veldig godt å ha jobbet som norsklærer. [Ellers ville] det ha vært et mye større sjokk. Fordi vi hadde to medstudenter som aldri hadde vært borti norsk før, og de slet mye. Så den erfaringen gjorde at jeg fikk bedre forståelse for det vi lærte.*

Noen av lærerne gir uttrykk for at omsettingen av det de lærte til praksis, slett ikke var noe problem:

*Det var ikke noe problem å omsette det slik at det skulle passe mine elever. Så jeg føler liksom ikke at det trengs å få et oppdrag fra forelesere om å lage et undervisningsopplegg sånn og sånn. Og prøve det ut. Når jeg har jobbet elleve-tolv år som lærer. Jeg var mest interessert i å lære meg fag. Og lære litteraturhistorie, få lest mest mulig og få pratet om mest mulig ting.*

En lignende betraktning kom fra en engelsklærer som hevdet at hun, gjennom mange år med videreutdanninger, lett merker når foreleserne «har null erfaring, de har jo aldri prøvd det ut selv (...), men det der gjør jeg jo hver dag». En helt annen oppfatning kom fra en norsklærer som mente foreleserne og de fagansvarlige «hadde jo forelesninger, og alle var ute som praksisveiledere og observatører for studentene, pluss at de jobbet som lærere». At foreleserne kjenner skolen og kan snakke om hvordan teori kan prøves ut i praksis, synes å gjøre dem troverdige for denne læreren. En annen lærer har et mer blandet syn på nytten av å prøve ut:

*Noe av det kunne jeg kanskje bare lest og forstått, i stedet for å bruke masse tid på å gjøre det. Men noe av det var veldig nyttig at jeg gjorde, for det har gitt meg ferdighetene til å bruke det i undervisningen.*

Denne læreren fortalte også at han hadde forventet at undervisningen var sterkere knyttet til fag, at han skulle få digitale «ferdigheter og kunnskap for å gjøre norskundervisningen mer effektiv». Alt i alt var han likevel meget fornøyd:

*Totalt sett vil jeg si at veldig mye av det jeg ble vist, fortalt, forklart og sånt, er ting som jeg har tatt med meg, eller som jeg reflekterer over når undervisningen skal planlegges.*

## Lite oppfølging

Ovenfor har vi sitert en lærer med videreutdanning i PFDK som var svært fornøyd med kvaliteten på studiet, endog med poengtering av svært store arbeidskrav. Andre, med erfaring fra et annet lærested, har vært uttalt kritiske til det to av dem betegner som et «billig opplegg» og «et studium på sparebluss» for lærestedet. En lærer var glad for å få bekreftet at skolen hennes er på rett vei, men hadde lite utbytte utover dette:

*Jeg må si at dette er lite samfunnsøkonomisk. I det store og hele syntes jeg ikke [videreutdanningen] var nødvendig. Det var slik vi [på skolen] selv hadde tenkt egentlig, og jeg tror det er veldig mange skoler som er langt framme på dette. De tar ting i forkant og diskuterer det, de må jo tenke forover. (...) Det er mye som vi har tenkt på selv, selv om vi ikke bruker de ordene og navn på forskerne.*

Forventningene hadde dreid seg om «mye mer direkte verktøy man kunne bruke i skolen og eksempler», eller, slik en annen uttrykte det:

*Jeg trodde jeg skulle lære mer sånn cutting edge, fremoverlent informasjon på det studiet, så jeg var egentlig veldig skuffet. Det var bare sånne MOOC-er som man skulle lytte til sjøl. Og jeg synes det var dårlig. Noe var spilt inn for et par år siden. Det kan du jo se, når ting er spilt inn. Så jeg tenkte ja, men dette er jo et felt hvor det skjer utrolig stor utvikling hele tiden. Jeg følte ikke jeg lærte noe jeg ikke kunne fra før. Så jeg ble en litt sur student.*

Øvrige lærere med samme erfaring har snakket om «masseproduksjon av studiepoeng» for lærestedet, dessuten «ingen forelesninger» og bruk av «veldig mye, veldig gammel litteratur». Som et eksempel på sistnevnte, refererte en av lærerne til et tips: «mens du setter på PC-en og venter på at eposten skal åpne seg, kan du få gjort en del ting i mellomtiden». Ellers handlet kritikken særlig om manglende oppfølging av innleveringer:

*Det var heller ingen krav til innleveringer. Den eneste tilbakemeldingen vi fikk, var bestått. Det var ingen vurdering utover det. (...) Det var masseproduksjon av studiepoeng før jul.*

Denne læreren poengterte at det ble bedre andre halvår, da det digitale ble tettere knyttet til fag ved et samarbeidende lærested. En annen lærer har lignende erfaring:

*[Studiet] var veldig drevet av at vi studenter skulle undervise hverandre. Vi skulle lese igjennom moduler og så skulle vi rette oppgaver for hverandre. De sa det var obligatorisk, men det var det ikke. Du ble på en måte straffet hvis du leverte inn*

*en oppgave selv. Så fikk du to oppgaver tilbake som du måtte rette for andre. Det blir litt massivt på et deltidsstudium for en fulltidsarbeidende.*

## **Tverrgående temaer**

Det varierer i hvilken grad lærerne husker noe fra studiet om de tverrgående temaene profesjonsfaglig digital kompetanse, inkluderende undervisning og tilpasset opplæring. Noen forteller at temaet var gjennomgående vektlagt, eller at en av modulene var tilpasset opplæring. En av disse tilføyer:

*Og det diskuterer vi hele tiden på skolen. Og der føles det kanskje at man sitter på vel så mye erfaringsgrunnlag som en akademiker eller teoretiker gjør, som ikke jobber i det.*

Andre mener at de ikke kan huske noe om dette. Vi finner likevel to tendenser eller mønstre, for det første at tilpasning og inkludering synes fremtredende for de lærerne vi har intervjuet som har videreutdanning i matematikk, selv om de ikke knytter dette så sterkt til studiet de gjennomførte i 2021. Med forbehold om at hun kan ha glemt noe, sier den ene mattelæreren at hun ikke kan huske at det var mye fokus på hva elever med ulike ferdighetsnivå trenger utover fordeler med åpne oppgaver, men hun tilføyer:

*Det er uansett noe vi må tenke på, fordi vi har ikke mulighet til å ta ut små grupper [av elever] og sånt. Så det er umulig å være lærer i norsk skole i dag uten å tenke på det. Spesielt i matte.*

To av lærerne som har tatt videreutdanning, henholdsvis i matematikk og i begynneropplæring, bemerker at det har vært overraskende for dem å lese forskningslitteratur om manglende effekt av at nivådeling i matematikk, og at barn lærer best i en blandet klasse. Åpne oppgaver med lav inngang og oppgaver uten fasitsvar hvor elevene må diskutere, var noe en lærer i begynneropplæring hadde merket seg fra temaet differensiering. En annen mattelærers utforskning av måter å engasjere svaktpresterende elever på, skal vi komme tilbake til.

Det andre mønsteret er en erkjennelse av hvordan digitale arbeidsmåter kan hjelpe svaktpresterende elever. En lærer i kunst og håndverk hadde erfaring for at elever som er redde for å gjøre feil, kan stoppe opp hvis de angrer på noe når de jobber med papir, mens det er enklere for dem å ha fremdrift digitalt nå de lett kan forkaste mislykkede forsøk. En lærer som mente at det å differensiere undervisningen «absolutt» hadde vært i fokus i studiet, forklarte at de svaktpresterende elevene ikke blir så synlige for andre elever:

*Mange av de digitale ressursene gjør jo det mye enklere. Nå har jeg veldig stille og forsiktige klasser, med noen veldig svake elever – og noen veldig sterke. Da gjør*

*digitale programmer at det er mye enklere for dem å delta. Og de deltar på lik linje med andre. Det synes jeg har vært en kjemperessurs.*

En engelsklærer peker på at når alle elevene sitter med hver sin PC, er det ingen som legger merke til om enkeltelever har læremidler fra langt lavere klassetrinn.

Selv om lærerne ikke alltid husker hvorvidt et tverrgående tema var i fokus i studiet, tolker vi det slik at poengene kommer fra mange kanter, og at det å gi tilpasset opplæring er en viktig del av lærerjobben. Dette er også tydelig i praksisfortellingene, som vi skal se nærmere på i neste delkappittel.

## 4.2 Utbytte

Hovedfokus i dette delkapitlet er informantenes vurderinger av hvilken betydning videreutdanningen har hatt for deres arbeid som lærere. Utbyttet, slik lærerne forteller om det, omfatter oppfylling av krav til undervisningskompetanse og dessuten deres opplevelse av endringer i selvforståelse og opplevd posisjon i kollegiet. Vektlegging av faglig fornyelse og dypere faglig forståelse etter videreutdanningen er siste tema. Vi supplerer læreres vurderinger med synspunkter fra ledere, der det er relevant.

### Formalisering og utvidelse av kompetanse

Som nevnt i kapittel 1.4 gjaldt også kravenes tilbakevendende kraft den våren våre informanter var ferdige med den videreutdanningen som intervjuene omhandlet. De gjelder også fortsatt, så lenge opplæringsloven ikke er endret på dette punktet.

Nesten alle lærerne som har deltatt i intervjuene, har kommet inn på krav til studiepoeng. Dette har de trukket frem som en motivasjon for studiet, men i ettertid er det betydningen av å ha gjennomført videreutdanningen for deres arbeidssituasjon de vektlegger. Som omtalt i metodekapitlet, var det særlig mange med videreutdanning i fagene norsk, matematikk og engelsk og med ungdomstrinn eller videregående skole som arbeidssted, som takket ja til å bli intervjuet, og disse dominerer også i antall i spørreundersøkelsen (Gjerustad, Pedersen og Borlaug 2021). Behovet for å tilegne seg flere studiepoeng gjelder lærere som befinner seg i ulike situasjoner. Vi har identifisert fire slike situasjoner i intervjumaterialet:

- lærere med lærerutdanning fra før 2014
- lærere som har formalisert sin kompetanse ved hjelp av videreutdanningen
- lektorutdannede på ungdomstrinnet som har trengt flere undervisningsfag
- lærere som ikke har lærerutdanning, men universitetsstudier

De eldre lærerne forteller om hvordan de har kvalifisert seg for fag de allerede underviste i. Dette fremstår også som en manøver for å sikre medbestemmelse:

*Det ville vært veldig rart hvis jeg ikke fikk lov til å undervise i engelsk, nå som jeg har tatt den utdannelsen.*

En annen engelsklærer bemerket at mange av de hun studerte sammen med, hadde undervisningserfaring i engelsk på lavere trinn, de hadde «bygget seg opp litt kompetanse på å undervise, men manglet egentlig poengene eller kvalifikasjonene for å kalle seg engelsklærer». Et poeng om formalisering av kompetanse gjelder i vårt intervjumateriale særlig lærerne med videreutdanning i PfdK:

*For min del var det at jeg kunne formalisere noe jeg kunne. Det var et poeng for min del.*

Posisjonering for oppgaver kan også omfatte tanker om fremtidige muligheter:

*Jeg synes jo at det var veldig artig å undervise i norsk, og for å få lov til å fortsette med det måtte jeg ta noen studiepoeng. (...) Jeg fikk ikke lov til å ha vg3 før jeg tok denne videreutdanninga. For da hadde jeg ikke de studiepoengene.*

Denne læreren forteller at etter gjennomført videreutdanning, ble hun «sendt rett inn på vg3», noe hun tolker som en stor tillitserklæring fra avdelingslederen, og tilføyer at hun det første året hadde mye samarbeid med en norsklærer for en parallellklasse. En annen norsklærer i videregående viser til «det statlige tilbakevirkningskravet» som ble viktig for henne etter at hun «hadde jobbet 20 år i grunnskolen», og tilføyer:

*Men jeg tenkte helt bevisst at det var 8-13 jeg skulle ta, ikke en ren 8-10. For å få en mulighet til å utvide – eventuelt flytte meg over i videregående etter hvert. Jeg ønsket litt eldre elever som er litt lettere tilgjengelige faglig sett.*

En lærer på en 1–10-skole fortalte at det viktigste for henne var at utdanningen ga henne nye muligheter:

*Jeg er ikke interessert i å undervise mellomtrinnet på nytt liksom. Jeg ville ha muligheten åpen til å jobbe på videregående i fremtiden.*

Denne læreren fortalte at da hun startet på lektorprogrammet, var det ikke mulig å velge matematikk uten samtidig å ta andre realfag. Siden hun ikke ønsket å ta bare realfag, måtte hun den gang velge bort matematikk. Men ettersom skolen hvor hun ble ansatt manglet matematikklærere, ble de fort enige om at hun kunne få ta matematikk som videreutdanning, noe hun også selv hadde lyst til. En annen, eldre lærer var også inne på arbeidssituasjonen for nyutdannede lektorer på ungdomstrinnet:

*Og så kommer de nye kollegene som tjener mer enn deg. Det føles urettferdig. De som kommer med lektorutdanning og jobber på ungdomsskole, har bare to*

*undervisningsfag. Da blir det mer på oss andre. Og så tar de fag, for ellers får de jo ulevelige stillinger. Det er viktig at de kan få undervisningskompetanse gjennom Utdanningsdirektoratet.*

Også en av lærerne som har tatt videreutdanning i engelsk, peker på dette:

*I hvert fall de som kommer ut etter meg, som kun kommer til skolen med kanskje to eller tre fag. Og så vet man at du kan ikke jobbe i norsk skole og undervise i to til tre fag. Det fungerer bare på videregående. Du blir jo plassert i hva som helst. Så [videreutdanning] er jo absolutt nyttig. Og det vil være bra for skolen å ha lærere som har en breiere og en dypere kompetanse.*

Vi ser mange eksempler på at videreutdanningen foregår i forståelse med skoleledelsen. De skolelederne som er intervjuet, har også vektlagt behovet for å dekke kompetansekravene i skolen for eksisterende stab, og dette kommer vi tilbake til i kapittel 4.4. Noen av lærerne vi har snakket med som har universitetsstudier bak seg, har pekt på behov for undervisningskompetanse i et tilstrekkelig antall fag, som denne læreren som jobber ved et voksenopplæringscenter:

*Jeg er lektor i bunn. Jeg har hovedfag i historie og så har jeg sosiologi grunnfag og kunsthistorie grunnfag. I flere år var jeg faglærer i bare samfunnsfag. Det hjelper jo fint med historien og sosiologien, men jeg ønsket mer bredde. Og i tillegg så måtte jeg det nesten. Jeg kunne ikke bare ha ett fag. (...) Så jeg tok kontakt med ledelsen og sa at jeg ønsker å begynne på norskstudiet, og det er det største faget på vår avdeling. Så det er derfor jeg tok dette studiet. Uten den utdanningen kunne jeg ikke ha undervist der. Fordi jeg ikke hadde kompetanse for det rett og slett.*

Dette var også i skolens interesse og en del av en større plan for kvalifisering av staben. De to-tre lærerne vi har intervjuet som har videreutdanning i andrespråkspedagogikk (enten fra studieåret 2020-2021 eller tidligere), har alle vært opptatt av å sikre seg undervisningskompetanse i et tilstrekkelig antall fag. Også en annen lærer som jobber i ungdomsskolen, har trukket frem kompetansekravet:

*Jeg har ikke gått lærerskole. Jeg er universitetsutdanna. Så jeg mangla ... jeg husker ikke ... jeg tror det var elleve studiepoeng i matematikk for å ha seksti studiepoeng. Så da fikk jeg lov til å ta profesjonsfaglig digital kompetanse, siden jeg vektla det med realfag og matematikk. (...) Det var for å ha seksti poeng i matematikk og være betrygga på at jeg kan fortsette å være mattelærer da.*

En lærer med mye annen utdanning bak seg nevner kompetansekravet, men fremhever særlig hvordan hun endret syn på sitt eget behov:

*Og så kom jo dette kompetansekravet, og jeg hadde jo hverken norsk, matte eller engelsk, med 60 studiepoeng. Da ble jeg satt på Kompetanse for kvalitet. (...) I*

*begynnelsen var jeg veldig skeptisk for min egen del, veldig skeptisk til behovet for kompetanseheving. Men før jeg hadde gått det første halve året, så kjente jeg «hvorfor har jeg ikke gjort dette før?». Så jeg er nå den største forkjemperen for kompetanseheving. Jeg er 52, jeg har to mastere og tenkte det måtte være nok, men jeg ser jo hvor utrolig mye mer jeg kan bidra med nå når jeg har tatt det faget.*

Intervjuene med skoleledere viser at formalisering av kompetanse i staben og utvidelse til større bredde i den enkeltes kompetanse. Dette fremstår som et felles anliggende for ansatte og for ledelsen.

En lærer i et ruralt område av landet kom også inn på at videreutdanning er en god løsning for arbeidsgiver for å beholde arbeidstakere, «så slipper de å si opp folk, for vi har lite lærere». Han observerte at kommunen fikk flere plasser i videreutdanning enn nabokommunen og spekulerte på om kommuner med lave skoleresultater blir prioritert. Som tillitsvalgt kunne han merke «litt slitasje med deltidsstillinger, og folk må få ting til å gå opp med kontaktlærer og sånt. Du kan ikke ha syv stykker på videreutdanning, men kanskje fire-fem», resonnererte han.

## **Faglig trygghet og behov for å være oppdatert**

Trygghet i rollen er blant resultater av videreutdanningen som tematiseres i forskningsspørsmål 2 (se kapittel 1.2). En av lærerne fremhevet at en del av utbyttet med videreutdanningen i norsk var sterkere tillit til egne kunnskaper vis-a-vis kolleger:

*På skolen er det to-tre stykker som er lektor i norsk, så der har du jo på en måte enda høyere nivå. Og vi er ganske mange norsklærere som har grunnfag, men det at man allikevel har det på papiret, gjør jo at jeg synes jeg kan hevde meg mot disse lektorene da, for å si det sånn. For det er jo noen år siden de tok det, og man vet at man kanskje har litt nyere input fra forskningsverden, kanskje. Det gjør at man kan diskutere på en helt OK måte med dem.*

Når denne læreren snakker om grunnfag, bruker hun en gammel betegnelse på årsstudium eller 60 studiepoeng. Også en engelsklærer sammenholder hva hun har lært med hva tre andre engelsklærere på skolen kan:

*De har jo hatt engelsk i mange år og det er mange år siden de var ferdig med utdanningen. Jeg merket at faget har kommet litt lenger. Og at de på en måte hadde stagnert litt. Altså de som holdt på med den gamle metoden, måtte tilpasse seg til det nye, altså krav til digitale verktøy og tverrfaglighet. Da opplevde jeg at jeg har kommet lenger da.*

En annen lærer er opptatt av at hverdagen krever så mye annet, men at det viktigste likevel er å være faglig oppdatert:

*Hverdagen er jo at yrket vårt har blitt mye mer byråkratisert. Og som kontaktlærere for eksempel, så jobber du jo mye mer med papirer, og du har mye mer dokumentasjonskrav. Så arbeidet i klasserommet blir på en måte bare mindre og mindre. Samtidig – i vårt yrke – så må du fylle på med kunnskap. Verden går så fort fremover at du må fylle på for å holde deg oppdatert. Så jeg syns ikke jeg kunne stått i et klasserom og snakket om det digitale hvis ikke jeg hadde fylt på med kunnskap om det. Eller undervist innvandrere i norsk, hvis jeg ikke hadde noen som helst kunnskap om hvordan jeg kunne gjøre det. For meg er det viktig å henge litt med, og føle at jeg kan gjøre den jobben jeg er satt til på en god måte.*

Denne læreren snakker om videreutdanningen i PFDK, men også om andrespråkspedagogikk som hun tok noen år tidligere. Om denne videreutdanningen sier hun:

*Spesielt [andrespråkspedagogikk] som jeg studerte. Det var veldig smart med tanke på å klare håndtere elever som ikke er så gode i norsk. Få litt flere verktøy med tanke på å håndtere den hverdagen. For da jeg studerte i utgangspunktet, så var ikke det et fag som fantes, den kunnskapen var helt ny.*

En annen som også har videreutdanning i PFDK, sammenlignet videreutdanningsordningen med vilkår som gjelder for leger med oppdatering etter noen år, og hun fortsatte:

*Etter mer enn 20 år i skolen bruker jeg mye energi på å holde tritt. Nå senest med AI og chatGPT, ikke sant? Jeg tror det er lurt at folk får faglig påfyll. Men det er ikke alltid så lett. Om en lærer får videreutdanning, så lærer ikke alle det. Da må det settes av tid. Det er et heseblesende yrke.*

Deling med kolleger, som denne læreren er inne på, vier vi mer plass i kapittel 4.3. Her kan det nevnes at hun, med erkjennelse av at nå er hun en av de eldste selv, fortalte at de litt eldre lærerne på skolen liker å spørre henne om hjelp med det digitale, «kanskje fordi jeg ikke blir så oppgitt over dem».

## **Faglig og didaktisk fornyelse**

I det følgende handler det om læreres opplevelse av forbedring i egen undervisning eller oppdagelse av noe som de tidligere ikke hadde like mye bevissthet om. Dette er kjernetema i forskningsspørsmålene 1-3 (se kapittel 1.2), hvor det handler om tilegnelse av ny kunnskap, mestringsopplevelse og motivasjon for videre arbeid. Vi skal også gi oppmerksomhet til hvorvidt og hvordan de tverrgående temaene i utdanningene kommer til uttrykk, og dessuten trekke frem hensyn til



elevenes reaksjoner, der det er aktuelt. Vi refererer fra intervjuene, og vi trekker inn praksisfortellinger slik disse er formulert skriftlig av lærere selv.

En norsklærer fremhevet om sin egne faglige utvikling at hun var blitt flinkere til å se og vurdere hvordan en kan «åpne tekster for elevene», gjennom gruppediskusjoner og arbeid «trinn for trinn». Vi oppfatter dette som en form for stillasbygging, ved at læreren gradvis utvider elevenes mestringsrom (Gibbons 2002). Hun forklarte at først leser elevene teksten selv og kanskje noterer litt, og så samarbeider de i grupper om å skrive, før de diskuterer i plenum og så skriver elevene videre. Dette var noe hun hadde lært på studiet og overført til klasserommet, og elevene var veldig fornøyde med denne måten å jobbe på:

*Det kan godt være en tekst hvor de ellers ville ha sagt denne novellen eller denne boka var dårlig. Men når du åpner den til dem på denne måten, sånn trinn for trinn, lar dem se virkemidler og lar dem se måter å skrive på som får fram ulike perspektiver, så ender det med at de synes at teksten er veldig god: «Det er en kjempegod novelle!» Så de endrer liksom mening om teksten. Det synes jeg er artig. Det er tekster som de ellers aldri hadde syntes var bra. (...) Det som er fantastisk med å være norsklærer er å få lov til å åpne teksten til dem på den måten.*

For denne læreren synes det som et tegn på forbedret praksis er elevenes reaksjoner i form av sterkere forståelse og motivasjon for teksten. Dette synes også å spille over i en identifisering for hennes egen del med et lystbetont oppdrag som norsklærer.

Både norsklærere og engelsklærere har vært opptatt av at en fort kommer inn i et mønster og velger tekster en har brukt i undervisningen før. Disse fremhever at de har lært å utfordre seg selv og finne andre tekster eller at de synes de lærer gode fremgangsmåter av unge, nyutdannede og praktisk orienterte kolleger.

En lærer var særlig opptatt av hvor mye han hadde lært om læringsfremmende vurderingsmåter i videreutdanningen i norsk. Han jobber på et voksenopplæringscenter hvor alle deltakerne har kort botid i Norge, og han har skrevet en praksisfortelling om et vellykket undervisningsopplegg. Vi gjengir teksten med de uthevingene læreren selv har gjort og noen mindre forkortelser:

### Et dukkehjem av Henrik Ibsen – et vellykket undervisningsopplegg i norsk

Målet var at deltakerne skulle få kunnskaper om drama som en sjanger, og da spesielt om *Et dukkehjem*, som var skrevet av Henrik Ibsen i den litterære tidsepoken realismen. Hvorfor var det vellykket?

Elevene har gode kunnskaper om 1800-tallet fra samfunnsfag. Jeg tror det er veldig motiverende å arbeide med denne tidsperioden på grunn av at mange deltakere kjenner igjen trekk fra sitt eget samfunn: et mannssamfunn hvor kvinner har lite eller ingen rettigheter, lange og harde arbeidsdager både i jordbruket og industrien hvor arbeidstakere har lite rettigheter osv.

Av den samme grunn tror jeg også at dramaet *Et dukkehjem* er fengende på grunn av at det er tema som er gjenkjennbart fra eget liv og deres egen kultur, selv om handlingen her er lagt til en borgerlig familie. Ingen ting er viktigere for læring enn god motivasjon.

Elevene fikk også god tid til å arbeide med temaet, og de fikk arbeide med dette på varierte måter. I tillegg hadde de forhånds-kunnskaper om den litterære perioden realismen, etter at vi blant annet hadde arbeidet med novellen *Faderen* av Bjørnstjerne Bjørnson.

Undervisningsopplegget startet med at jeg fortalte om hovedtrekkene i handlingen. Mens jeg gjorde det, viste jeg bilder av hovedpersonene i dramaet. Disse bildene som jeg hadde hentet fra internett, er de samme personene som spiller i NRK-fjernsynsteateret sin innspilling av *Et dukkehjem* fra 1970-tallet. På den måten fikk deltakerne et nære forhold til rollefigurene i stykket. Etterpå leste jeg utdrag fra stykket. (...) Dette utdraget og undervisningsopplegget om realismen, er skrevet av gode kolleger på avdelingen. Tekstene er altså tilpasset våre deltakere.

Nå hadde de fått innsikt i *Et dukkehjem*. Når de hadde noen spørsmål om handlingen eller hovedpersonene, kunne jeg vise til bildene av dem. Etter dette forarbeidet, så vi NRKs dramatisering av *Et dukkehjem*. Da kjente de allerede til hovedpersonene fra bildene vi hadde brukt i forarbeidet. Av den grunn var de lett gjenkjennelige. Som et etterarbeid av filmen ble deltakerne satt sammen i grupper på tre hvor de skulle diskutere forskjellige tema som de ble forelagt, og som var aktuelle for dramaet.

Videre så vi en britisk kortfilm som heter *Nora* (<https://youtu.be/8CY8s2MqPyM>), som er basert på *Et dukkehjem*. Men i denne filmen er det en travel, moderne *Nora* som (kanskje) går fra mannen. Etter at vi hadde sett denne filmen, fikk gruppene i oppgave å diskutere likheter og forskjeller mellom *Nora* i Henrik Ibsens stykke, og den moderne *Nora*. Det var et stort engasjement i gruppediskusjonene. (...)

Det var bestemt på forhånd at det skulle være en muntlig vurdering, som en kort fagsamtale på 5–7 minutter. Det var derfor mye av undervisningen også var muntlig. Å snakke er en ferdighet de fleste deltakere behersker bedre enn å skrive. I tillegg har vi øvd en del på hvordan de kan forberede seg til en fagsamtale. Her skal de ikke bare ramse opp fakta, men også øve seg på problemstillinger som de kan argumentere ut ifra. I dette tilfellet gjaldt det å argumentere ut fra de temaene de ønsket å fokusere på i *Et dukkehjem*, eller en sammenligning med *Nora* i 1879 kontra 2023.

Mange elever viste gode kunnskaper i vurderingen. De fikk også karakteren rett etter samtalen. Det som var positivt med dette, var at de ikke bare fikk en vurdering, men også en framovermelding med en gang. Da var det lettere for meg å være konkret og trekke ut eksempler i forhold til framovermeldingen, slik at de forhåpentligvis også lærte noe av selve fagsamtalen.

Teksten vitner om at læreren reflekterer over elevenes utfordringer, og velger metodiske tilnærminger ut fra dette. Det kan forstås som stillasbygging ettersom

læreren søker å ta utgangspunkt i det som allerede er kjent for eleven. Han viser også eksplisitt til nytte av kollegers arbeid, som tyder på kollektive refleksjoner om tilrettelegging for deltakerne.

Denne læreren har også skrevet en praksisfortelling om et undervisningsopplegg som ikke gikk som planlagt. Dette skjedde foregående skoleår, og han meddeler noen refleksjoner om hvordan de skal endre opplegget. Det handlet om bærekraftig utvikling som et tverrfaglig tema i naturfag, samfunnsfag og norsk. I tråd med læreplanen i norsk skulle elevene skrive en argumenterende tekst. Læreren selv var samfunnsfaglæreren i denne sammenhengen. Han uttrykker at han kanskje favnet for vidt da han skulle definere hva teknologi er, og «det ble vanskelig for deltakerne å kunne argumentere tydelig for teknologi i et bærekraftig perspektiv». Han fortsetter:

#### Bærekraftig utvikling som tverrfaglig tema

For våre deltakere er skrivning den vanskeligste ferdigheten. Noe som gjør det enda vanskeligere å skrive en argumenterende fagtekst. I denne oppgaven hadde deltakerne også muligheten til å bruke de kildene de ønsket, fordi kildebruk var en del av vurderingen. Men flere av deltakerne som slet med skrivningen, skrev av eller kopierte store deler av teksten fra undervisningsmateriellet eller nettsider. Dette gjorde det også vanskelig for norsklæreren å vurdere dette arbeidet som en selvstendig tekst.

Formålet med en slik tverrfaglig oppgave er at deltakerne skal se sammenhengen mellom kunnskapene, eller ferdighetene i de forskjellige fagene. En annen viktig del av dette tverrfaglige arbeidet er at deltakerne har en vurdering, men tre karakterer. De fikk en felles karakter i samfunnsfag og naturfag, mens de fikk en annen karakter i norsk. På den måten slipper de mange vurderinger, og det blir mindre stress for dem. Men norsklæreren hadde problemer med å gi en vurdering, på grunn av at det var vanskelig å vurdere flere av tekstene som et selvstendig arbeid. Derfor måtte klassen ha en ekstra vurdering i etterkant av dette tverrfaglige temaet.

Konklusjonen etter dette tverrfaglige arbeidet om en bærekraftig utvikling, var at norskfaget skal arbeide med argumenterende tekster neste gang. Men den skriftlige vurderingen i temaet bærekraft skal ikke bli vurdert som en skriftlig karakter i norsk. Temaet må også bli mye mer spisset. Nå har vi skrevet om heftet vi bruker, og har fokus på drivhuseffekten i både naturfag og samfunnsfag. (...)

Vi lærere i naturfag og samfunnsfag var heller ikke skikkelig koordinert i forkant og underveis i dette arbeidet forrige skoleår. Dette håper jeg at vi har blitt bedre på i år.

Kritisk refleksjon over praksis og oppmerksomhet om hvordan den kan forbedres er et tydelig tema i denne fortellingen. Som vi har understreket i kapittel 1.6 krever slik utprøving en tillitsbasert ledelse, det vil si at de lærerne har grunn til å stole på at hensikten med utviklingsarbeidet er god. Ettersom denne informanten er faglærer for samfunnsfag, ser vi også en konkretisering av hva distribuert ledelse

kan innebære i byggingen av ledelseskapasitet (Paulsen 2021). Læreren kan dessuten forstås som et individ som har kapasitet og mulighet til å gjennomføre endringer i organisasjonen, hvilket er definisjonen på en endingsagent (Brown 2021). Som fagleder i samfunnsfag og aktiv deltaker i norskteamet, handler han ved hjelp av sine omgivelser og kontekstuelle forhold.

En engelsklærer var særlig opptatt av innsikten hun hadde fått under videreutdanningen om viktigheten av å ha et større repertoar av metoder for å kunne veksle. I en praksisfortelling meddeler også denne læreren god erfaring med å bruke filmatisering ved siden av en skjønnlitterær tekst, for å kunne inkludere elever med sterk dysleksi. Lærerens konklusjon i denne praksisfortellingen er: «Elevene likte boken, syntes historiedelen var spennende og alle deltok». Et opplegg som ikke fungerte hadde utgangspunkt i korte tekster som hun hadde lagt ut lenke til. Tanken var at alle elevene i en klasse i en tilrettelagt avdeling fikk tilgang til samme digitale plattform og kunne velge det som passet deres nivå og interesser i samarbeid med lærer, assistent eller miljøterapeut. Dette fungerte ikke, elevene hadde vanskelig for å komme i gang, mange lette rundt på siden og brukte mye tid på å se på alt som var der. I ettertid tenkte hun at «opplegget krever at i hvert fall noen av elevene har en indre «drive» og ønsker eller velger å gå i gang med arbeid på egen hånd». Til slutt har hun følgende refleksjon:

#### Oppsummering

Slik jeg ser det handler en del mislykkede opplegg som jeg har gjennomført, om at jeg har valgt oppgaver som jeg selv synes er veldig spennende, og som jeg derfor tenker elevene også bryr seg om. Vi har en læreplan vi skal følge, og det er en del tema og kompetansemål vi må gjennom. Har vel opplevd at det er viktig at vi som lærere ikke bare følger en lærebok, men også selv bruker tid på å finne ut hva som rører seg i tiden, hva ungdommene er opptatt av og hvordan vi kan fange deres interesse. Samarbeid på tvers av klasser, stud.spes. og yrkesfag, tror jeg vil kunne være med på å lette arbeidet for den enkelte lærer, da vi vil kunne dele opplegg og få hjelp til å finne opplegg som fungerer. Det er lett å bruke de samme tekstene igjen år etter år, eller de samme lærebøkene, men samfunnet er i rask endring, og vi må prøve å følge med. Som nevnt i intervjuet tenker jeg at det er viktig at rektor/ avdelingsledere setter av til fagmøter i de enkelte fag i «fellestiden» når alle skal være til stede på skolen.

Refleksjonen munner ut i poengtering av hvor viktig det er å samarbeide og ha tid til dette. I intervjuet mente denne engelsklæreren at pedagogikken og tilretteleggingen er noe lærere bør være mye mer opptatt av, fremfor innholdet:

*Fordi innholdet i faget ... Jeg kan prøve å forklare deg en ting på min måte tusen ganger. Men hvis jeg er villig til å ta imot og forstå andre måter å forklare på, kanskje plutselig forstår du. Det vet vi jo særlig fra matematikkfaget, at en lærer*

*kan forklare det samme om igjen og om igjen, så kommer det inn en ny lærer som forklarer det én gang, og eleven sier «oi, var det sånn?» Fordi metoden er annerledes. Det var veldig mye bra metodelære på [videreutdanningen i] engelsk, og det burde vi ha mer fokus på.*

En tredje engelsklærer hevdet at hun ikke opplevde at det spesifikke engelskstudiet hun avsluttet våren 2021 gjorde henne til en bedre engelsklærer, og hun tilføyde:

*Men det kan jo ha noe å gjøre med at jeg allerede hadde seksti studiepoeng fra før, og engelsk er et fag jeg alltid har undervist i. Og med mange års erfaring som lærer. Men det er selvfølgelig nyttig fordi du får mulighet og tid til å sette deg ned og lese litteratur og på en måte bare holde på med det.*

Å ha kommet igjennom mer faglitteratur, gjør at en sitter med større tyngde, tilføyde denne læreren. Dette opptok også en lærer som hadde tatt videreutdanning i begynneropplæring. Hun innrømmet at hun kanskje er en person som lett lar seg begeistre, og understreket at det var «deilig å gå på skole igjen». Særlig relevant synes hun det var å få innsikt i nye teorier om hvordan barn lærer best å lese og regne. Om hvordan elevene responderte på åpne oppgaver, svarte hun «Ungene elsker det, jo. Det er jo ofte litt kreative innslag», og hun fortsatte med et eksempel:

*Barna skulle arrangere et bursdagsselskap, to og to sammen. Da hadde vi trykket opp masse bilder av ting de kunne kjøpe til selskapet. De fikk 500 kroner hver i lekepenger. Da hadde vi priset cola osv. Det var også billigere hvis du kjøpte brus i sixpack. De måtte ta stilling til om de ville ha kjempestore ballonger eller noen små. Vi voksne sto i en slags kiosk, hvor elevene kunne gå å handle. De måtte regne ut hvor mye penger de skulle ha igjen og sånn. Så limte de opp en plakat til bursdagsselskapet, med hvor mange som kom, hvor mange pølser de kjøpte. Eller om de bare kjøpte pizza. Det var veldig kreativt, men med masse matematikk i det. Og reflektering og ta stilling til hva de skulle kjøpe og ikke. (...) Den oppgaven husker jeg veldig godt. Da blomstret alle, rett og slett. Så kan de også reflektere på sitt nivå. Det er lett å finne slike eksempler i matematikk. Jeg ble veldig inspirert av slike ting på studiet.*

En lærer med videreutdanning i andrespråkspedagogikk mente at hun hadde fått noen verktøy ved siden av den formelle kompetansen som videreutdanningen også hadde gitt henne. Selv om hun syntes det er vanskelig å ta med det hun hadde lært inn i klasserommet, mente hun at hun hadde fått «noen knagger å henge det på». Hun hadde skrevet fordypningsoppgave om transspråking, og det hadde gjort noe med hennes holdning til oversettelsesprogrammer, og hvordan man helt konkret kan bruke ulike språk:

*Vi gjør det på voksenopplæringa. De velger et dikt fra sitt eget morsmål og oversetter det og jobber med det. (...) Det er jo språket, men det er også noe med identiteten også, ikke sant? Det å ta med noe fra det man kjenner godt og så inn i det nye på en måte.*

Å gå «fra det kjente til det nye» synes å spille på Vygotskijs «nærmeste utviklingsone» som et prinsipp for læring, som også er mye anvendt innenfor andrespråksdidaktikk med stillasbyggingsmetaforen (Gibbons 2002). Hun fortalte videre at i arbeidet med fordypningsoppgaven hadde hun trodd at det kanskje var de svakest presterende elevene som ville holde mest på med oversettelsesprogrammer, men hun oppdaget at mange av de sterkest presterende og mest ambisiøse elevene brukte mye tid på å finne «riktig nyanse i språket», blant annet ved å oversette tilbake til morsmålet via engelsk.

En lærer verdsatte særlig refleksjonsoppgavene de hadde hatt i videreutdanningen i PfdK, spesielt i ettertid «når du står i det selv» og må vurdere om det digitale kan hjelpe til i undervisningen:

*Spesielt på arbeidsplassen min nå, så er det noe vi er veldig opptatt av. For de har bestemt at det bare skal være digitale bøker, noe som vi i studiet lærte at ikke lønner seg. Man bør ha papirbøker også. Så her står jeg litt i en skvis mellom det jeg har lært og det de faktisk gjør. Det er en refleksjon jeg hele tiden har med meg og som jeg tenker er viktig. Kolleger tror kanskje at jeg er for digitalisering hele tiden, men tvert imot. Jeg ser jo det at refleksjonen gir meg muligheten til å gruble over om dette faktisk trengs og om det kan bidra med noe – eller om vi bør la være.*

At digitale bøker ikke lønner seg, tolker vi slik at de ikke nødvendigvis gir god læring for elevene. Elevenes læringsutbytte fremstår som et viktig, om enn implisitt tema i sitatet over. Praksisen som er etablert, er at det digitale har fortrenget papirbøker. Endring av denne praksisen synes å ligge utenfor denne lærerens mandat, så lenge «de har bestemt».

Elevers reaksjoner er et omdreiningspunkt i to praksisfortellinger fra en matematikklærer, som vi gjengir her:

### Utforskende matematikkoppgave

Basert på hva jeg lærte i kurset matematikkens historie, lagde jeg et utforskende opplegg hvor elevene skulle forstå et gammelt skriftspråk. Det var en elev som normalt viser lavt engasjement, som var blant de mest ivrige og kom med bidrag slik at gruppen kom videre og deretter i mål i oppgaven.

- Hva jeg ville gjøre: Engasjere/motivere elevene og variere undervisningen. Årsaken er at det er mange positive egenskaper knyttet til motiverte elever (de har det bra, er mer utholdende i krevende oppgaver, mer kreative etc.) (Wæge 2021, s. 21)<sup>19</sup>
- Jeg tror det endte slik fordi denne eleven er kreativ og foretrekker utforskende matematikkundervisning hvor hen kan være kreativ.
- Det lå en forventning om at eleven ikke skulle engasjere seg og en positiv overraskelse når hen bidro mye (både for meg, hen og gruppen).

### Thinking classroom

I dag bruker jeg svært ofte «thinking classroom» som undervisningsstruktur (på grunn av tips fra veileder). Veldig enkelt forklart vil det si at elevene jobber stående på tavler i synlig tilfeldige grupper på tre (eller to hvis det ikke går opp med antall elever). På grunn av tilfeldighet så endte det opp med en gruppe på to elever hvor disse to elevene anser seg selv som blant de svakeste i klassen (selv om dette ikke nødvendigvis er sant). Det gikk litt sakte til å begynne med, men de endte med å være den gruppen som løste flest oppgaver. De ble svært overrasket da de selv så at det var de som var kommet lengst da timen ble avsluttet.

- Hva jeg ville gjøre: Bruke Liljedahl sin undervisningsmodell (thinking classroom) og stå i det at det var (etter elevenes egne ord:) en «dårlig» gruppe.
- Jeg tror det endte slik fordi de to elevene ikke kunne «hvile» seg på noen de anser som dyktige, og heller måtte bidra selv.
- Det lå en forventning om at eleven ikke skulle engasjere seg.

Motivasjon og engasjement hos elevene dukker opp som overraskelser både for elever selv, medelever og lærer i disse to fortellingene. Det er også slående at elevene her ikke bare er mottakere, men at de aktivt deltar. Dette er i tråd med satser på elevsentrert og elevaktiv læring i norsk skole, blant annet i realfagsstrategien *Tett på realfag* (2015–2019). Denne læreren understreket at hans undervisning hadde endret seg mye, tidligere var den mer tradisjonell, blant annet med oppgaver knyttet til prosedyrekunnskap, men han mente at endringen i hans

---

<sup>19</sup> Wæge, K. & Nosrati, M. (2021). *Motivasjon i matematikk* (3. utg). Oslo: Universitetsforlaget.

praksis var et resultat av pågående masterstudie i matematikk, mer enn av kompetansen hadde tilegnet seg våren 2021.

En lignende erfaring gjorde en norsklærer på en videregående skole hvor mange av elevene har angstlidelser. Her er lærerne vant til å jobbe i et tolærersystem, derav bruken av «vi» i praksisfortellingen:

#### Dialogundervisning

Emnet var rasisme i helsearbeiderklasse på yrkesfag. Da vi planla emnet ønsket vi å ha fokus på muntlighet. Likevel synes vi at det gikk litt trått etter hvert som emnet skred fram. Vi diskuterte fram og tilbake hva vi skulle finne på for å skape mer engasjement og «liv» i elevene. Vi fant et opplegg fra demra.no om hatprat. (...) Vi bestemte oss for at vi ville gjøre undervisningen mer uformell. Opplegget fikk tittelen «hatprat – rundt bordet». Det skulle handle om hatefulle ytringer og hverdagsrasisme. Alle elevene og vi lærere satte oss rundt et langbord. Vi hadde også kjøpt inn frukt, kokosboller og lignende som vi serverte elevene. Vi lærerne hadde en liten intro, men etter hvert gikk nesten praten av seg selv mellom elevene. Vi kastet ut noen spørsmål eller «brannfakler» innimellom hvis det evt. stoppet opp litt.

Det var to veldig gode timer. Før vi gikk fra hverandre spurte vi også elevene om hva de tenkte om opplegget og organiseringen. De hadde opplevd at vi kom enda tettere på hverandre, de hadde ingen pult å gjemme seg bak. Den uformelle settingen skapte også en ro hos dem. De følte ikke at dette var undervisning, men at vi «bare pratet sammen». Dermed følte de også at de ville delta mer enn de vanligvis gjorde i klasserommet. Det viste seg altså at de mer uformelle situasjonene skapte et bedre vindu for læring for elevene. De viste både mer av seg selv og mer kunnskap.

En annen praksisfortelling fra samme lærer går ut på at en elev med angst etter tidligere opplevelser med mobbing, fikk et angstanfall i klasserommet, ettersom lukten av papir hadde «utløst en kjede av følelser som minnet eleven om den gamle skolen». Det ble umulig å komme tilbake til klasserommet, «klasserommet ble selve hindringen for læring», poengterer læreren. Hun skriver videre:

#### Å komme forbi hindringen

Mange løsninger ble prøvd, men elevens psykiske helse reverserte heller. Vi lurte fælt på hvordan vi skulle komme i posisjon slik at eleven kunne vise all den kunnskapen vi visste hen satt inne med. Vi diskuterte også dette med eleven, men hen hadde lite input til løsninger selv. Ut av det blå foreslo noen at vi skulle spise middag sammen. Dermed gjennomførte vi en fagsamtale under middagen tre dager senere. Da hadde eleven fått en oppgave hen hadde forberedt seg på, og dermed fikk vi vurdering fra eleven. På den måten klarte vi å komme forbi hindringen.



Dette er en skole hvor lærere samarbeider om å nå inn til elevene, og hvor de deler praksisfortellinger på jevnlig basis om hvordan de har lyktes med dette i stort og smått, noe vi kommer tilbake til i kapittel 4.3.

Det varierer hvor mye lærerne vektlegger utprøving i klasserommet mens de var i videreutdanning. Enkelte vurderer dette som særlig verdifullt, men ikke alle fant tid til det. En mattelærer som fortsatte med mer videreutdanning i matematikk etter våren 2021, peker på at det i begynnelsen var krevende å kombinere studiet med å fortsette som mattelærer, «fordi man hele tiden var litt sånn bakpå, egentlig». For denne læreren var det vanskelig å isolere videreutdanningen fra våren 2021, men med ytterligere studier var han sikker på at undervisningen hans var blitt endret fra tradisjonell lærersentrert undervisning til bruk av muntlige og elevsentrerte arbeidsformer.

Med kanskje bare ett unntak, mener lærerne vi har intervjuet at videreutdanningen har endret deres undervisning. Sammen med praksisfortellingene tyder intervjuene på at lærere mener de har fått styrket sin kompetanse, de har mer forskningsbasert kunnskap om hvordan elever lærer. Vi har sett flere eksempler på at lærere prøver ut, vurderer og reflekterer over ulike tilnærminger for å nå frem til og engasjere elever, også slik at elevene skal få vist hva de kan. Variasjon i arbeidsmåter og bruk av film eller digitale hjelpemidler er også et gjennomgående trekk. På dette grunnlaget kan vi hevde at lærerne har betydelig bevissthet om de tverrgående temaene tilpasset opplæring, inkluderende praksis og profesjonsfaglig digital kompetanse, selv om ikke alle klarer å huske disse temaene fra selve videreutdanningen. Vi har også sett beskrivelser av eller antydninger om samarbeid med kolleger. Dette skal vi konsentrere oss om i neste delkapittel.

### **4.3 Ringvirkninger for profesjonsfellesskapet**

I delkapitlet tar vi først for oss læreres omtale av samarbeid og deling på skolen, hvem de samarbeider med og hvordan. Vi refererer lærernes betraktninger om hvordan deling mellom lærere påvirker elevenes læring der hvor lærerne selv fremhever dette. Overordnet gjennomgår vi eksempler på at samarbeidet er personavhengig, sporadisk og uformelt, før vi konsentrerer oss om caseskolene hvor informantene kommer til orde om hvorfor de mener de lykkes i utviklingen av profesjonsfellesskap. Her vektlegger vi hvordan det bygges struktur og systematikk for samarbeidet.

#### **Samarbeid basert på oppgaver og romlige vilkår**

Lærerne vi har snakket med, viser ganske ofte til enkeltpersoner når det er spørsmål om deling. En norsklærer nevner en flink bibliotekar og en nå pensjonert

kollega som fungerte som et orakel for henne, med «fine, gode tilbakemeldinger». Samarbeid med norsklærer for parallellklassen på vg3 nevnes, men også samarbeid med andre lærere for den samme klassen:

*De utgjør mesteparten av medieklassen min. De blir mer og mer like, ettersom vi jobber sammen og på samme måte. Så merker jeg at vi får [elevene] inn i et arbeidsmønster som er mye bedre enn det de hadde i august. (...) At de begynner å forstå, de begynner å se et mønster, som går igjen i flere fag også. At det er en metode de kan bruke. At de har en måte å tenke på når man tilnærmer seg den og den oppgaven.*

Det er en historielærer denne læreren fremhever, som hun også deler kontor med, og som hun samarbeider mye med og diskuterer fag og tilnærming med. Når de lærer elevene om akademisk skriving, kan de utdype forskjeller i norsk og historie, men også hva som er felles i kildebruk og referering. De samarbeider også om å lære elevene studieteknikk.

Denne læreren nevner også en presentasjon hun snart skulle ha for sin faggruppe i norsk om hvordan elever kan lage en faglig *podcast* og dermed få mulighet for å levere inn på ulike måter. Noe av tiden som er avsatt til utviklingsarbeid defineres av skoleledelsen, for eksempel deltakelse på eksamenssamlinger, «fellesplanlegging og samsnaking mot eksamen» og oppmerksomhet om ny vurderingsforskrift. Deling omfatter ellers «å gjøre hverandre oppmerksomme på gode hjelpemidler og gode opplegg». Et eksempel på sistnevnte er digitale forelesninger fra Nasjonalbiblioteket. Samarbeid med faglærere for vg1 er vanskeligere, forklarer denne læreren, ettersom de sitter på kontor i en annen etasje. Da må samarbeidet være planlagt, «i steder for at du kan ta den litt mer uformelle fagpratene». Læreren så også et behov for forbedring:

*Siden det står i fagfornyelsen at man skal være mer tverrfaglig, så synes jeg at altfor lite har blitt gjort, i hvert fall i vår skole, for å sette av tid for å jobbe tverrfaglig (...) Det kan variere fra år til år, fra gruppe til gruppe og fra lærer til lærer hvordan man finner ut at man skal gjøre det. Men det å ha tid til å finne ut at man har et felles treffpunkt i fagene [mangler]. Ofte vet jeg ikke hva som står i historieboka, egentlig, og i hvilken rekkefølge temaene kommer. Og jeg vet i hvert fall ikke hva som står i sosialvitenskapen eller psykologiboka. Men der er det sikkert mange treffpunkter også.*

Dette var lærerens erkjennelse til tross for at hun også fortalte om utstrakt deling som omfatter «konkrete oppgaver, årsplaner, hva man gjør når man jobber med enkelte tema» og dessuten «erfaringer rundt hvordan elevene likte det». Deling av kunnskap kan være vanskeligere. Da hun skulle dele kunnskap fra studiet med

kollegene, merket hun litt mer motstand. Dette kan henge sammen med at lærere kan ha vanskelig for å forlate en praksis de har brukt tid på å utvikle (Kennedy 2016).

Et slikt samarbeid med andre faglærere kan foregå i kjernefag og eventuelt tverrfaglig, men en annen situasjon tegner seg for en lærer med videreutdanning i andrespråkspedagogikk. Med denne utdanningen fikk hun utvidet sin stillingsandel for arbeid med elever som har norsk som andrespråk fra 10 til 30 prosent. Parallelt ble organiseringen av opplæringen for elevgruppen endret. Minoritetspråklige elever hadde tidligere en time særskilt norskopplæring per uke, lagt til elevenes fritime. Dette betegnet læreren som for lite, men trolig ikke uvanlig, og dessuten dårlig organisert med tanke på elevenes motivasjon for å møte opp til særskilt norskopplæring. Med utvidet ressurs gikk hun nå inn som «støttepedagog» for den samme typen elever innenfor rammen av ordinære undervisning. Dette mente hun var bedre for elevene, selv om «dette er en elevgruppe som nesten ikke synes, fordi de går jo i vanlige klasser». Om sine egne oppgaver mente hun at «det er vanskelig å føle at man gjør en ordentlig jobb når man er inne som støttepedagog».

Det ideelle, fremholdt denne læreren, er at kontaktlærere kommuniserer med henne om elever som de ser strever, men ikke klarer å følge opp ordentlig, og hun tilføyde: «men i stedet går det for lang tid før man kommer dit». Hun mente at hun kanskje må være mer «påtrengende for å komme inn i klasserommet og få være med».

Om det faglige samarbeidet på skolen uttalte denne læreren:

*Vi har alltid hatt fagmøter, men de har ikke vært fulgt opp fra ledelsens side. Og da blir det veldig fort til at vi bare har møter når det er nødvendig. Og så blir det sånn, «Det er ikke nødvendig at vi samles og ...». Det er så utrolig mye ulike holdninger da. Veldig ofte, og det tror jeg ikke er uvanlig, veldig ofte er det de litt mer surmaga holdningene som blir mest hørt. Så når det er noen som sier «Men dette kunne vi ha sett på mail», så er det veldig vanskelig å si, «Ja, men jeg liker å diskutere fag sammen.» Det er da man blir litt sånn flinkis.*

Videre pekte denne læreren på hvor paradoksalt det er dersom «ti norsklærere på samme skole lager hver sin powerpointpresentasjon på det samme temaet, uten at man har et fellesskap», og hun fortsatte:

*Man kan ikke kreve det av læreren. For det er vel noe med den autonomien som står veldig sterk da. Men jeg syntes at det er veldig fint de gangene man får til å drøfte i et fellesskap. For da får man jo nye perspektiver. Man blir jo enda tryggere når man får drøfta litt.*

Temaer for drøfting var for denne læreren valg av tekster, hvilket utbytte elevene har av ulike tilnærminger, hvor lang tid en skal bruke på ulike temaer, forståelse av kompetansemål, omfang av vurderinger samt «å tørre å være åpen for [spørsmål som] hva gjør du i ditt klasserom». Det er med andre ord særlig bekreftelser, men også utfordringer av praksis kollegene imellom som denne læreren fremhever som verdifulle for jobben som lærer.

På spørsmål om interesse på skolen for videreutdanningen i andrespråkspedagogikk som hun hadde tatt, svarte hun at særlig en annen lærer med samme videreutdanning var faglig interessert. At de var to innebærer at man «ikke er en øy for seg selv». Hun var glad for at de var to «som har tatt faget, og derfor kunne prøve å få et fagmiljø på skolen».

Savn av «en å drodle med» fremheves også av en tidligere lærerspesialist i PfdK som nå har en liten del av stillingen definert som «digitalpedagog». Innad på skolen, forteller hun, produserer hun videoer som hjelper for å lære ulike programmer. Hun er inne i ulike faggrupper og forteller om programmer som kan være nyttige for dem, og hun holder «lunsjkurs» om programmer hvor lærere kan få hjelp med stort og smått.

Blant initiativene hun har hatt nevner hun AR (augmented reality) i biologiundervisning og VR (virtual reality) i historie og språkundervisning. At dette er blitt vellykket, knytter hun til at lærerne turte å prøve:

*Jeg var med å utvikle (...) et skaperverksted på den skolen (...) som gjorde at de i hvert fall turte å prøve. De var ikke redd for det lenger. Og det jo der fortsatt og fungerer veldig godt. Så det bidro kanskje enda mer til at man tør å prøve nye ting og ikke er så redd for å feile hvis du gjør noe galt. Det har gitt meg mye mer energi, pågangsmot og at du tør å prøve litt digitale ting.*

Vi har vært inne på tillitsbasert ledelse som et viktig vilkår for kollektiv læring (Paulsen 2021). Sitatet illustrerer både hvor vanskelig og hvor viktig dette kan være. Likevel savnet denne informantene flere kolleger med tid til å teste ut og prøve ulike programmer, og utfordringen for henne var at hun «er den ene som har denne utdanningen». Selv med «mange kolleger som er veldig teknologisk flinke og som er interessert», skulle hun «gjærne hatt flere å diskutere med og hatt kolleger som har tatt studiet». Med tidligere erfaring fra annen skole og arbeid på tvers av skoler hadde hun konstatert forskjeller mellom skoler med hensyn til «hvordan man skal dele den kunnskapen man sitter med, og hva som forventes av deg når du kommer tilbake».

*Jeg synes at jeg fikk kost meg på studiet og hadde det bra på den forrige skolen jeg jobbet på. Men det var ikke noen krav til deling, ikke noen krav til å stille opp med noe eller bidra på noen som helst måte. Folk var egentlig ikke interessert. Folk følte kanskje «jaja, du har studert, men det har ikke noe med meg å gjøre».*

*Mens på den skolen jeg jobber på nå, er det litt mer forventninger til at jeg skal komme og bidra med ting som jeg tenker er nyttig for andre. Uten av det nødvendigvis er skrevet i stein. Men så ligger det en norm om kollektiv faglig utvikling, og det setter jeg veldig pris på.*

Dette tilsier at rammebetingelser, men også kultur gir ulike vilkår for å innta en rolle som endringsagent. En del av de intervjuede lærerne mener at det de har lært er mest interessant for lærere som underviser i samme fag. En engelsklærer er blant dem som har gitt uttrykk for dette. Hun forteller at skoleledelsen ønsker at skolen skal utvikle et «vi», samtidig som lærerne er mer interessert i å deles opp. De opplever at «det er veldig mye som er lite relevant»:

*Alle sitter jo liksom i sin egen boble og holder på med sine temaer. (...) Det er vanskelig de greiene der. Det er jo ikke sånn at man ikke vil dele, men det er noe med å finne de arenaene hvor det er naturlig at man kan dele. Og det går på fagsamarbeid da. At du kan sette deg ned med andre lærere som har samme fag og snakke om hva man kan gjøre framover og ikke alltid om det man har gjort. For det er man jo ferdig med.*

Å se fremover heller enn å reflektere over det som er gjort, var altså mest meningsfullt for denne læreren. Uansett, en slik preferanse for samarbeid med fagfeller kommer også til uttrykk fra en matematikklærer som forteller at en kollega var veldig interessert i «singapore-modellen» som han holdt på med i sin pågående videreutdanning, hvor elevene «skal lære å tolke tekstoppgaver og oversette det til et algebraisk språk». Om kollegaen forteller han:

*Dette hadde ikke denne dyktige læreren, som for så vidt er oppdatert, men han hadde ikke hørt om den før. Så det var nytt. (...) Det her er jo positivt ment, men han utfordrer og tvinger meg til å reflektere mer over det når han stiller spørsmål, så det går absolutt begge veier. Jeg kan ikke svare for ham, men jeg får veldig mye ut av det.*

Her er det gjensidig utfordring av antakelser som er vesentlig i samarbeidet. Ved skolen hadde ledelsen gjort forsøk på å drive utviklingsarbeid med forelesninger om profesjonsfellesskap, noe lærerne fant «litt tungt på slutten av dagen». Etter forslag fra en av lærerne startet de med noe de kalte «delingskvart» om erfaring fra undervisning eller fra videreutdanning, eller tips om digitale verktøy som hadde vært en barriere for mange lærere. Dette hadde imidlertid falt bort. Bare to lærere hadde meldt interesse for å dele. Da han selv hadde en delingskvart, kom en spansklærer bort til ham og fortalte at hun også brukte en kjent metode fra matematikdidaktikk i spansk.

Vi ser at det er ulike preferanser for hvem man vil samarbeide med. «Hele skolen» er ikke alltid et meningsfullt eller relevant nedslagsfelt for samarbeid. Selv

om ledelsen ønsker å utvikle et «vi» kan lærerne være mer opptatt av samarbeid med lærere som har de samme fagene. Ikke uventet, ser vi at romlig organisering og deling av kontor, eventuelt fordeling av lærerkontor på ulike etasjer, virker inn på muligheter for uformelt samarbeid. Savn av sparringspartner, eller en å drodle med og drive utprøving sammen med, kommer til uttrykk fra lærere med videreutdanning i PfdK. Blant lærere er fagfellesskapet eksplisitt verdsatt, dette gjelder både matematikk, engelsk og andrespråkspedagogikk. Innenfor samme fag møter de faglig interesserte kolleger.

## Grader av deling

Deling fremstår som et mangetydig begrep i intervjumaterialet. I flere lærerintervjuer finner vi eksempler på at deling assosieres med deling av undervisningsopplegg eller powerpointpresentasjoner mellom lærere. Det er noe ulike meninger om dette. Som vi har sett, peker en lærer på at det er «paradoksalt at det sitter ti norsk-lærere i en skole og lager powerpointer på samme tema». En annen fremhever at noen lærere vegrer seg for å dele, fordi de «mener at de ikke får noe tilbake når de bruker masse tid og krefter på å lage gode opplegg». En tredje mener det er mye læring i å utvikle et godt opplegg, slik at nytten ved å låne noe av andre er begrenset: «jeg må jo få det under huden for at jeg skal være en god pedagog».

Mer langvarige og omfattende delingsprosesser omtales også, dette gjelder blant annet en kollokviegruppe fra studietiden. En annen form for deling er foredrag, noe flere av lærerne forteller at de selv eller kolleger vegrer seg for. Ikke desto mindre var dette et viktig poeng for en lærer som fortalte om et regionalt samarbeid:

*Det slår meg jo ofte at hvis vi hadde hatt arrangerte workshops, med ulike tema, og så hatt ansvar for hver del, så er det mye mer utbytte, enn det er når det kommer en ekstern og ikke vet hvordan skolen fungerer. Jeg tror vi har masse god kompetanse på min arbeidsplass, som ikke er på noen andre skoler, og som vi hadde hatt veldig godt av å lære fra hverandre. Vi jobber jo med sånt utviklingsarbeid, vi gjør jo det, men vi burde ha hatt sånne workshoper. Der alle lærere skal bidra. Slik det er nå, er det mer fellesskolering enn erfaringsdeling.*

En langt mer omfattende og vedvarende deling finner vi i en av caseskolene, som vi nå skal omtale.

## Case: Kollektiv læring i en krevende setting

En av skolene vi inviterte til casestudie er en «spesiell skole, men ikke spesialskole» for særlig sårbare ungdommer, det vil her si at elevene tidligere har avbrutt

skolegangen av ganske ulike grunner, og at de kan ha relativt store utfordringer med gjennomføring av videregående opplæring. Dette var ikke årsaken til at vi ønsket å inkludere skolen i casestudiene, men heller at læreren vi først intervjuet, ga inntrykk av et sterkt kollegialt læringsfellesskap. Inntrykket ble bekreftet i intervjuet med skoleleder og i intervjuene med to kolleger sammen med læreren selv. De fremholder mange årsaker til at de har et slikt læringsfellesskap. Det handler i korte trekk om elevene, om arbeidsmåten de har valgt og om organiseringen av skolen. På spørsmål om hvordan man kommer i gang med slike gode prosesser, svarte læreren i kollegaintervjuet:

*Jeg tror at elevmassen her gjør det tvingende nødvendig. For de er så krevende at hvis du skal stå i dette alene, så kan det fort resultere i at du blir utslitt. Så vi er nødt til å spille hverandre gode, gjennom samarbeid og deling av kunnskap. (...) Vi møter jo veggen mange ganger, vi gliser ikke hver dag. Det at andre har nådd inn til den eleven vi kanskje sliter med, det gjør at ok, jeg får en liten boost til ikke å gi opp, for jeg vet at det er mulig. Så da må jeg kanskje bare prøve andre veier eller en annen måte.*

Logikken om at hvis det er mulig, kan alle lærerne klare det, blir også nyansert i en utdyping av hva det vil si å spille hverandre gode. Dette kan være å gi hverandre rom for å lykkes overfor elever med ulike utfordringer. Hvis én lærer kommer godt overens med en elev, kan en annen lene seg tilbake og la dette få utspille seg uten også å kjempe for å få kontakt. En av dem forklarer: «Så tar ikke den trangen til å skulle klare det alle sammen over, fordi vi kan faktisk utfylle hverandre».

Med hensyn til arbeidsmåter de har valgt forstår lærerne det gjennomgående tolærersystemet som ganske avgjørende for delingskulturen. En kollega fremhever at dette ligger i bunnen: «for der har vi allerede delingen inne automatisk, man er nødt til å dele når man skal jobbe så tett». Det er satt av en time per uke til samarbeid mellom de to lærerne som underviser sammen, og dette varierer med fag, slik at hver lærer er i tolærersystem med flere andre lærere. Lærerne fortalte at de også skal videreutvikle tolærersystemet «for å spisse det og gjøre det enda bedre», og de fremhevet skoleleders involvering som ganske avgjørende i dette arbeidet. Skolelederen på sin side trakk frem forskning:

*Dette med tolærer er vi svært opptatt av. Jeg har selv gått inn i forskning på det, og holder på med å lage et pedagogisk opplegg. Jeg opplever at det er litt vanskelig å finne forskning på hva som virker rundt tolærer, men jeg fant noen studier etter en del leting. De handlet om likeverdigheten. I det øyeblikket tolærerteamet tar innover seg at de er likeverdige, og ikke at én er radiatorlæreren og den andre underviser, men at de har et likeverdig ansvar, og at også elevene oppfatter det slik ... Jeg har funnet to rapporter som sier at det da kan fungere godt. Men å bare tro at nå er det tolærersystem, og da fungerer alt, det er naivt. Vi vil gjerne gå litt*

*i dybden med lærergruppa her. Hvordan kan vi utnytte dette bedre, hva betyr det, må begge to lærerne stå ved tavlen, hva betyr det egentlig? Dette har vi tatt opp, men vi ønsker å jobbe mer med det nå. Så det er på dagsorden.*

Timeplanleggingen i tolærersystemet ble av en lærer vurdert som helt avgjørende: «ellers hadde det ikke fungert i det hele tatt». En annen kollega supplerte:

*Når man sier i skoleverket at man skal finne tid til det, så skjer det ikke hvis det ikke ligger i timeplanen. Man finner ikke tid til noe som helst. Så det er kjempeviktig at de timene spikres i timeplanen med en gang.*

Som vi fremhevet i kapittel 1, er reflekterende dialog og avprivatisert praksis et kjennetegn ved profesjonelle læringsfellesskap (Paulsen 2021). Webster-Wright (2009) og Timperley (2011) ser det som avgjørende at lærere utfordres til kritisk refleksjon og diskuterer praksis i profesjonsfellesskapet. Om det å utfordre hverandre hevdet disse lærerne at det gjør de i planleggingen før de kommer til klasserommet:

*De diskusjonene du spør om, de tar vi på forhånd, for vi sitter jo i tolærersystemet og planlegger alt på forhånd. De diskusjonene «hvorfor gjør du sånn» og hvorfor tenker du sånn» og «hvorfor skal vi ikke gjøre sånn i stedet for sånn», de har vi allerede hatt før vi kommer i klasserommet.*

Det er ellers mye annet som er usikkert før timen starter, meddeler kollegene, for eksempel hvor mange elever som møter til timen. I fellesmøter pleier de å starte med elevhistorier, det kan være «de bitte små tingene»: «i dag møtte alle elevene til timen for første gang i år, så enkelt kan det være», eller «kjempestore ting», som at en elev «endelig har snakket». En av kollegene utdyper:

*Det er lav terskel. Det trenger ikke være høyverdige didaktiske modeller vi skal dele, det er de enkle, gode opplevelsene fra dag til dag. Og når vi ser at kollegaen din er glad for å få til noe, så har jo vi lyst til å dele mer, for at vi liksom, jøss, vi nådde igjennom!*

At denne informanten bruker «vi» om å nå igjennom, kan vi tolke som et utslag av deprivatisert praksis.

Organisatoriske forhold er et tredje trekk ved denne caseskolen som vi vil trekke frem. I tillegg til samarbeid i tolærersystemet og fellesmøter, foregår det møter i fagteam og klasseteam.

Norsklæreren vi intervjuet først, inngår i et norsk-team. Også i denne sammenhengen trekker de frem verdien av at kolleger tar videreutdanning, her av en kollega som selv har videreutdanning:



*Jeg vil si at en av de største fordelene er at det du kommer tilbake med, er så friskt. Det er masse nye tanker og masse nye metoder å jobbe med og oppfriska kunnskap. Man blir gira. Det er kanskje ikke så spennende det jeg studerte for tolv år siden, som det jeg tar akkurat nå. Det er spennende når man kommer tilbake og har gjort noe nytt. (...) Vi får jo også mye igjen fra de som har tatt det. Vi jobber jo veldig tett i tolærersystem her. Vi har veldig stor bruk for kompetansen til hverandre.*

Kompetansen vil «dryppe over til de andre» i fagteamet, påpeker norsklæreren, som også viser til at fagteamet i realfag er enda mer aktivt enn norskteamet når det gjelder «å dele metodikk og didaktikk med hverandre». Hun mener matematikk og realfag er utfordrende for deres elever og hevder derfor at «dette er veldig viktig i de fagene». Vi aner altså en logikk om at viktigheten av samarbeid øker med utfordringene.

Lærerne er opptatt av at skolen er liten: «Jeg tror det spiller inn at vi er en liten enhet sammenlignet med en stor skole med 600 elever og 100 ansatte». Skolelederen fremhever andre gunstige vilkår for utviklingen av profesjonsfelleskapet. For det første vektlegger hun at de er en ny skole. Med grunnlag i litteraturen vi trakk inn i kapittel 1, kan vi si at dette kan demme opp for «kollektive kognitive vanemønstre» eller stiavhengighet (Paulsen 2021: 23). Både leder og ansatte vi snakker med, fremhever korte beslutningskjeder. De kan raskt velge å prøve ut et forslag (for eksempel å bruke hund i undervisningen og i vurderingssituasjoner for elevers stressmestring) og se om det fungerer. For det andre vektlegger lederen en gjennomgående tverrfaglighet:

*Hele konseptet her er et tverrfaglig prosjekt, hele organisasjonen er bygd opp slik. Jeg tenker det ligger et stort ansvar i det for både lærergruppa, men også skoleledelsen, å ta vare på det og utvikle det. Vi må være på hele tiden. Hvis det går litt trått, hva kan vi gjøre? Hvem kan jobbe best sammen? Hvem kan ha nytte av å jobbe sammen med andre? Kan vi løfte frem noen, kan vi legge til rette? Det er et veldig stort ansvar også, når du er inne i et sånt konsept, det gjør seg ikke selv.*

Tverrfagligheten innebærer blant annet at miljøarbeidere og lærere deler kontor, samt at det er fastsatte tverrfaglige møter rundt klassene. Lærerne forklarer at klasseteamene skal styrke god klasseromsdynamikk, men også sikre tverrfaglighet rundt enkelteleven:

*Rundt bordet sitter både faglærere, kontaktlærer, sosped, spesped, miljøterapeuter og avdelingsleder. Uansett om det er organisering innenfor det eller det faget eller om det er sosialt, så sikres hele linja for den eleven som er på tapetet i dag.*

Lederen fremhever de ansattes engasjement som «en voldsom vilje til utvikling». Norsklæreren beskriver det slik:

*Jeg tror også at vi er så genuint opptatt av at elevene skal lykkes, at vi skal sende noen ut som deltakere i samfunnet. (...) Jeg tror det ligger i bunnen at ønsket om å lykkes er så stort, og da gjør vi det som trengs for å få det til. Og det gjennomsyrrer hele organisasjonen fra toppen og ut til kjøkkenet.*

Kollegene fremhever at skolen har et helhetlig elevsyn. At skolen har hybler til drøyt halvparten av elevene aktualiseres i denne sammenhengen:

*Elevgruppa vår har lærevansker og mye psykisk sykdom. Vi kan holde mange foredrag om hvilken skole vi er. Vi har et 24 timers perspektiv. Vi er ikke bare opptatt av helsefag eller norsk, vi er også opptatt av hva de spiser. Sover de nok? Har de venner? Vi ser hele mennesket uansett om vi er faglærer, miljøterapeut eller kontaktlærer. Vi har så mange treffpunkter at vi ser ikke bare eleven i norsk. Vi kjenner dem på en helt annen måte.*

Dette indikerer et felles verdisyn på denne skolen. I kapittel 1.6 så vi at forskning fremhever dette som ett av kjennetegnene ved et profesjonsfelleskap, ved siden av refleksive dialoger, deprivatisering av praksis og kollektivt fokus på elevenes læring (Paulsen 2021, Aas og Vennebo 2021). Intervjuene tyder på at disse kjennetegnene kan identifiseres på denne skolen. Det bygges og opprettholdes strukturer for at normene og verdiene skal kunne realiseres, samtidig som organisatoriske grep og tiltak følges med årvåkenhet for om de fungerer som intendert.

## **Case: Faglig og tverrfaglig fokus i grunnskole for voksne**

Stor interesse for videreutdanningen hos skoleledelsen og utstrakt deling og «utveksling mellom flinke kolleger» ble formidlet av en norsklærer, og dette var blant årsakene til at vi ønsket å invitere denne grunnskoleavdelingen ved et voksenopp-lærings-senter til en utdypende casestudie. Lederintervjuet var med avdelingslederen, mens fire lærere deltok i kollegaintervjuet, inkludert norsklæreren.

Avdelingen har deltatt i *Vurdering for læring*, og dette fremheves som meget utbytterikt av norsklæreren som også mener at videreutdanningen styrket hans kompetanse i vurdering. Vi ser at vurdering er et viktig tema i praksisfortellingene om *Et dukkehjem* og bærekraftig utvikling, gjengitt i kapittel 4.2. Senteret har dessuten samarbeidet med Kompetanse Norge (nå Direktoratet for høyere utdanning og kompetanse – HKdir) om utprøving av nye læreplaner. Spesielt når de er litt avkoblet fra kommunen fordi de er annerledes enn grunnskoler, mener avdelingslederen at oppbakkingen fra en slik samarbeidspartner er verdifull. For tiden er *Lesing i alle fag* en viktig satsing ved senteret. Norsklæreren har ifølge avdelingslederen også tatt på seg en god del ansvar i lesesatsingen. Men hvorvidt det er noen sammenheng mellom videreutdanningen og hans interesse for å bidra i skoleutviklingen er avdelingslederen mer usikker på:

*Det vet jeg ikke. Jeg er mer pragmatisk og bare glad det skjer. (...) For meg er det jo også pragmatisk viktig at lærerne har flere fag de kan undervise i. Så er skolelaget relativt spesielt. Vi har en forsøkslæreplan der det er lagt opp til at du skal lære fag og språk samtidig. En konsekvens av det er at alle faglærere – om det er naturfag, samfunnsfag eller matematikk, blir norsklærere. Så der er det veldig bra når folk får videre utdanning i spesielt norsk. For det styrker også de andre fagene.*

Avdelingslederen nevner at nesten samtlige deltakere er minoritetsspråklige og mener det er verdifullt at mange i staben har formell utdanning i norsk som andrespråk, men fremfor alt ønsker han at han hadde hatt «faglærere som en normal ungdomsskole». Ettersom de er underlagt opplæringsloven, må lærerne ha 60 studiepoeng i norsk, engelsk eller matematikk. Han ser andrespråkspedagogikk som et viktig tilleggsfag og skulle ønske at «både mattelærere, norsklærere og naturfaglærere hadde norsk som andrespråk». Den øvrige delen av voksenopplærings-senteret er underlagt integreringsloven, hvor det er krav om formell utdanning i norsk som andrespråk:

*Alle de som underviser etter integreringsloven, må ha norsk som andrespråk i voksenopplæringen. Vi har også voksenopplæring, men vi er under opplæringsloven. Men faglig vil jeg si «ja takk, begge deler». For det er de samme deltakerne, med de samme språklige behovene.*

Denne lederen setter også valg av videreutdanning i sammenheng med nasjonale føringer og ikke minst lokale føringer. Nasjonale føringer er kravene om 60 studiepoeng i norsk, matematikk og engelsk for å kunne undervise på ungdomsskolenivå, sier lederen og fortsetter:

*Så det er det som driver hvem som får og hvem som tar. Så prøver vi på best mulig måte å utnytte det de tilegner seg i de studiene når vi har skoleutvikling og satsingsområder. Men det er ikke sånn at vi velger satsingsområde. Og så etter det blir det bestemt hvorfor noen skal reise og hva de skal ta.*

I kommunen blir søkere til videreutdanning som er over 60 år, avvist av skoleeier. En følge av dette er at enkelte tar videreutdanning på fritiden og for egen kostnad, slik en av lærerne forteller om i gruppeintervjuet:

*Jeg har en veldig sterk identitet som engelsklærer, på tross av manglende formell utdanning. Jeg tar det på egen fritid med permisjon uten lønn, fordi de digitale samlingene er i fellestiden her på [senteret]. (...) Det er på et vis skolens behov. De krever at vi skal ha det formelle på plass. Det har styrt at en del av oss har søkt om å få ta videreutdanning.*

Dette stemmer overens med det avdelingslederen fremhever som sin egen pragmatisme, at de skal oppfylle de formelle kravene, i tillegg til fordeler ved at lærerne har flere undervisningsfag.

Norsklæreren inngår i to faggrupper etter at han supplerte samfunnsfagkompetansen med kompetanse i norsk, og avdelingslederen peker på at han tar med seg det han lærer også inn i den nye faggruppen, hvor han blir den i gruppen som har den ferskeste utdanningen. Lederen tilføyer: «ofte er det jo ting som har skjedd, for der sitter det folk som har sin utdanning i norsk fra kanskje 20 år siden». Om hvordan dette arter seg, hevder han:

*Det er alltid motstand rundt det siste nye. Det trenger ikke være det siste nye engang. Alt nytt møter en viss motstand. (...) Jeg prøver å heie på folk som vil stå i bresjen for å prøve ut nye ting.*

Om hva som er viktig for å kunne få til kunnskapsdeling, hevder lederen: «De må få tid og arenaer for å kunne videreformidle den nye kunnskapen, samt oppbakking fra meg». Konkret har de rigget det slik at fellestid brukes til fagmøter og til modulumøter, noe han antar tilsvarer trinnmøter i en ungdomsskole. Særlig i fagmøtene annenhver uke er det mulig «å bruke tid på skoleutvikling og få samkjørt praksis blant alle lærerne, og få folk med på å prøve ut nye ting». Hans vurdering er:

*Det er alltid et forbedringspotensial, men det jeg syns vi har blitt bedre på de siste årene, er at vi har fått en bedre og nå ganske god delingskultur. Ikke det at det ikke ble delt noe tidligere, men det var gjerne sånn at de som delte på avdelingen, var gjerne de som satt i samme arbeidsrom og hadde en god relasjon fra før av. Og gjerne gjennom mange år. Nå har vi lagt mer opp til at når du deler, så deler du med alle kolleger. Det blir lagt opp til at du skal legge ut på fellesmapper der alle har tilgang, slik at delingen blir mer åpen for alle, og ikke deling i «klikker» og sånt. Det er jo en strukturell endring. Jeg synes vi er blitt bedre, og det har jeg fått tilbakemelding på også. Men det er fortsatt det samme drivet. Det er fortsatt de samme som tar taket. Så min oppgave er å få med flest mulig på dette toget.*

Lærerne nevner også denne formen for deling som en klar forventning fra avdelingslederen, uten at de ser slik deling som knyttet til videreutdanninger de har tatt. Lederen har for sin del en del års erfaring med å være med i skoleutviklingsprosjekter hvorav noen har «lykkes ganske godt mens andre har delvis mislykkes», og han poengterer:

*Det jeg tror er avgjørende, er å ha nok lærere som er positive og som ønsker og vil denne endringen. Selv om du ønsker et system for at folk skal se på hverandre når de har timer og sånt, så ender læreryrket ofte opp med at du er ganske ensom, og du kan nesten drive din egen undervisning etter din egen lærerplan om du*

*absolutt vil det, og ikke har en vilje til å endre på noen ting. Selv om jeg hadde lagt opp til at folk må ha besøk i så og så mange timer, er det avhengig av at folk vil, tror jeg. Ellers får vi ikke til noe. Hvis mange nok vil og vil det i lang nok tid – for det tar lang tid å skifte på miljøet og praksis ved en skole – da lykkes du. Det vil alltid være 2-3-4, litt ettersom hvor stor skolen er, som du ikke får med deg. Det er noen som ikke kommer seg på det toget, eller bare melder seg ut. Det er problematisk, men det er ikke sikkert det er mulig å unngå. Så er det forskjell på de som nikker og smiler, men ikke gjør noen endring, og de som aktivt motarbeider.*

Det synes altså som det for denne lederen finnes en kritisk grense for hvor mange lærere som er villige til å bidra og over hvor lang tid, for å få til endring av praksis, samtidig som han synes mer lakonisk med hensyn til å få med alle. Ideen om å tvinge folk til å ta videreutdanning med trussel om «avskilting», mente han kan være skadelig med tanke på omdømmet videreutdanninger får av kritiske deltakere. Viktigere er det å ha gode ordninger med delvis frikjøp, for at lærere fremdeles vil ønske å ta videreutdanning.

Med hensyn til oppgavene å gi grunnskoleopplæring til voksne, mener lederen det er en fordel at de er et senter fremfor å være spredt på flere enheter, hvor de det lett ville blitt «noen veldig få som hadde drevet med noe på utsiden av det de andre holder på med». Med størrelsen følger at ansatte har ulik kompetanse og ulike erfaringer. Som et «stort senter med mye samlet kompetanse, er det også mulig å dele mer kompetanse», resonnerer han.

Lærerne på sin side gir uttrykk for at de er heldige som bare jobber med fem fag. En sammenligner med medstudenter som jobber på ungdomsskole, «der er det jo full kok hele veien og mye mindre tid». I sammenligning har de selv tid «hvis de har lyst til å sette seg ned og ta en diskusjon om noe faglig over en kopp kaffe». En lærer gir også uttrykk for at de opplever seg heldige med å ha en ledelse som viser dem tillit og som også bruker mye tid på å være med dem «på faglige ting»: «nå var det studietur, og rektor leser artikler og er med i diskusjonene». Dette er noe andre misunner dem, forstår de når de deltar på samlinger. Ikke alle lærerkolleger har tid til fagmøter og modulumøter, erfarer disse lærerne.

Ved dette læringscenteret har de en selvforståelse om delingskultur, de har en møtstruktur som muliggjør deling og utprøving. De har også et fagfellesskap rundt hvem deltakerne er og hvilke behov de har, som de også synes å dele med senteret som helhet. Når de ikke selv bestemmer hvilke satsingsområder de skal ha eller hvilke videreutdanninger som prioriteres, synes de å finne gode alliansepartnere utenfor kommunen for utprøving og utvikling.

## Case: En skole med ungdomstrinn

Skolen er en 1–10-skole som befinner seg i et område med levekårsutfordringer. En viktig grunn til at de ble invitert til casestudie er at matematikklæreren som vi først intervjuet, fortalte om engasjement for delingskultur og profesjonsutvikling hos ledelsen og at de har hjelp fra et eksternt universitets- og høyskolemiljø for å få til dette. Vi intervjuet avdelingsleder, og dessuten matematikklæreren sammen med en av hennes lærerkolleger. Kollegaen bekrefter matematikklærerens omtale av delingskultur. De forteller også at det er noen pedagogiske føringer som ledelsen har satt, og som det ikke er så mye rom for å diskutere, men vektlegger at de har metodefrihet i klasserommet. De oppfordres til å prøve ut samarbeidsformer og elevaktiviteter. Samarbeidet er mer orientert om fag enn om trinn innenfor ungdomsskoleavdelingen. Ettersom det er en liten skole, mener matematikklæreren at det er lett å dele innenfor fagområdene; «det går av seg selv, det samarbeidet». Derimot har det vært noe mer komplisert å få til et bredere samarbeid:

*Vi har og prøvd å få på plass en plattform på tvers av hele skolen. Men det har vi kanskje egentlig konkludert med at det blir for krevende for folk flest utover de fagfelleskapene som allerede er. Men spesielt når vi har jobbet med nye forskningsområder, har det vært mye erfaringsdeling i plenum. (...) Det er generelt et fokus på min arbeidsplass. Å dele med hverandre.*

Også denne avdelingslederen er opptatt av at skolen skal oppfylle kompetansekravene for lærerne: «Pluss selvfølgelig er det jo fra et lederperspektiv viktig å få haket av for at vi fyller opp dette med kravet for lærere utdannet etter 2014». Han ser også videreutdanningen for matematikklæreren som viktig for skolen, særlig fordi læreren dermed har fått kjennskap til programmering. Matematikklæreren selv fortalte at det først og fremst var de andre matematikklærerne på skolen som var interessert i hva hun hadde lært om programmering, siden dette var noe de selv ikke hadde stor innsikt i, men at dette er forventet etter fagfornyelsen.

Det synes som avdelingslederen ser utviklingen av læringsfellesskap ved skolen som nokså løst koblet til videreutdanning i *Kompetanse for kvalitet*. Han var opptatt av utviklingssamarbeidet med UH-institusjonen:

*Det er mer dette med utvikling av profesjonsfellesskapet, da. Så det har egentlig ikke noe med videreutdanningsatsingen til Udir å gjøre, for så vidt.*

I beskrivelsen av utviklingsarbeidet tilkjenner avdelingslederen at han også selv er faglig engasjert i det de kaller språkutviklende undervisning:

*Vi hadde en lese- og skriveplan som er blitt revidert. Det har vi tatt opp igjen i forbindelse med resultatene fra nasjonale prøver i høst. Så der vi har prøvd å nyttiggjøre oss kjennetegn på god undervisning. Og så har vi valgt oss ut noen*

*områder i læreprosessen som vi skal jobbe med. (...) Det er fort gjort å tenke at en elev som begynner på 8. trinn kan lese. Og at det faglige innholdet gjør at det er viktig å komme igjennom stoff, ikke sant. Så legger man litt bevisstheten rundt lesing av tekster. Man hopper kanskje litt fort over det, og sånn sett er satsingen med [UH] veldig bra. For nå fokuserer vi spesielt på det som kalles «bro-modellen», hvor det er fire faser. Den første fasen er å aktivere hverdagspråk, den andre er å introdusere fagspråk, den tredje er å arbeide med fagspråk, og nummer fire er å produsere fagspråk. Da har vi identifisert at de er ganske flinke på nummer 2, å introdusere fagspråk er ofte det lærere gjør. Også fase 4 hvor man produserer fagspråk. Det samarbeidet mellom elev og lærer innenfor fase 1, som vi nå fokuserer på at man skal stå lenge i, særlig på ungdomstrinnet. Det var smertefullt med tanke på kompetansemålene og alt man føler man må gjennom, da.*

En slik oppmerksomhet om elevers læringsutbytte er i tråd med forskningen på hva som kjennetegner lærende fellesskap. Paulsen (2021) nevner kollektivt fokus på elevenes læring som strekker seg utover testresultater, som ett slikt kjennetegn. Avdelingslederen var også inne på at lærerne ikke er så opptatt av de nasjonale prøvene i seg selv, men at de pleier å se på sin egen elevmasse. Han nevner at det kan være smertefullt når kompetanseutvikling kommer i konkurranse med arbeidet med kompetansemål.

Særlig nyttig for utviklingsarbeidet er det ifølge avdelingslederen, at skolen har fått en utviklingsleder. Dette er en leder som deltar i ledermøter, men som ikke har personalansvar, noe han mener er «gull verdt». Selv har han personalansvar og mye ansvar knyttet til drift. Takket være utviklingslederen kan de levere flere presise bestillinger til UH-miljøet, og dette gjør en stor forskjell fra tidligere år. Også UH-miljøet er mer lyttende etter at skolen fikk utviklingsleder som de kan samarbeide tettere med, mener lederen.

Deling av undervisningsopplegg foregår også, og om dette sier lederen:

*Og det er sånt lærere ønsker seg, men samtidig så ser vi at tiden deres til å sette seg inn i andres undervisningsopplegg er knapp. Siste gang vi lastet opp noe, sa vi heller at de kunne se litt på det som er lastet opp i løpet av skoleåret, og se om det er noe du kan bruke der. Det er jo en form for deling.*

Erfaringsdeling foregår i avdelingsmøter og på fellestid, gjerne i tilknytning til utviklingsarbeidet. Men nå har de ifølge lederen begynt å diskutere dette kritisk:

*Kanskje det bare blir erfaringsdeling og ikke en deling som fører til endring av undervisning. Det tenker vi må være neste utvikling for oss. Litt sånn: «Du hørte jo hva de hadde gjort på 9. trinn i naturfag ... har du på 8. trinn tenkt til å prøve ut tilsvarende arbeidsform?» Det er ikke noe vits å sette av masse tid til erfaringsdeling, hvis det ikke fører til at folk prøver, da.*

Et annet forhold denne lederen var kritisk til var timeplanlegging av klasseromsobservasjoner. Hvis en lærer som leder dette har tidfestet det til en bestemt tid hver uke, vil vedkommende bare observere de samme timene med de samme lærerne, og dette «blir for statisk». De trenger mer fleksibilitet, også med tanke på at dynamikken blant elevene kan være annerledes torsdag etter lunsj enn den er mandag morgen.

Vi ser at denne lederen knytter begrepet profesjonsutvikling til andre satsinger som skolen deltar i, enn videreutdanning i *Kompetanse for kvalitet*. Lederen vi har sitert antyder at det ikke bare gjelder å følge en oppskrift, for eksempel om deling, av erfaring eller undervisningsopplegg, men han reflekterer kritisk over hvordan dette gir utbytte for skolen og elevene, tatt i betraktning tiden de bruker på aktivitetene. På denne måten eksemplifiserer denne caseskolen at kritisk refleksjon er et viktig kjennetegn ved et profesjonsfelleskap som utvikler seg.

#### 4.4 Ledelsesinvolvering som vilkår for utvikling av praksis

Vi skal i dette delkapitlet se nærmere på grad av faglig involvering fra ledere og vi forfølger et viktig funn i deltakerundersøkelsene om at skoleledere i liten grad etter spørsmål kunnskapen som lærere har tilegnet seg gjennom videreutdanningen.

Lederes involvering er avgjørende i utviklingsarbeid, viser litteraturen om kollektiv læring (Paulsen 2021). Noen lærere har i intervjuene nevnt at et tiltak eller en plan om faglige møter har falt sammen, fordi det ikke er blitt fulgt opp av ledelsen. Møtestruktur og timeplanlegging synes avgjørende for å skape rom for utviklingsarbeid, men hvem som setter dagsorden, kan også oppleves som utfordrende, slik en lærer fra videreutdanning i PFDK gir uttrykk for:

*Man savner jo av og til at noe av den tiden kunne vært styrt fra vår side, av våre behov som kollegium. Det snakker vi jo veldig mye om, og vi sier det veldig tydelig til vår ledelse. Men da er det ofte press ovenfra igjen.*

Andre informanter snakker mer positivt om en aktiv ledelse: «Det er de som kommer med bestillinger på fellestider for eksempel, og som setter fokus». På spørsmål om praktisering av kollegaobservasjon, har et par lærere fremhevet at dette er noe ledere gjør:

*Nei kollega-veiledning er det ingenting av, stort sett. Dette er det mer ledere som er rundt og bidrar til. De er rundt i ulike klasserom for å se og gi tilbakemelding. (...) Jeg hadde lederen min inne i klasserommet her, forrige uke var det vel. Det fungerte veldig fint. Vi var enige om hva han skulle se etter på forhånd. Han var der og deltok, og jeg fikk en tilbakemelding, så det fungerte veldig fint.*



I lærerintervjuene finner vi et eksempler på at «en veldig støttende rektor» også er «veldig fremoverlent» og opptatt av et forskningsfelt som vedkommende gjerne holder foredrag om. «Det er det morsomste han vet, å snakke om [...], så har han flinke inspektører som tar alt det kjedelige». Vi ser også et eksempel på at ledelsen er faglig engasjert i det læreren har tilegnet seg i videreutdanningen og tilrettelegger for at dette deles i kollegiet:

*Det var min interesse å studere, men jeg fikk veldig positiv støtte av ledelsen. Jeg ble nesten litt overrasket av hvor engasjert og positive de er til det. (...) Det var veldig mye moralsk støtte. Vi har en veldig dyktig avdelingsleder her. De er jo dyktige alle tre, men han ene er veldig engasjert og ønsker at vi skal dele, så jeg har jo vist kollegiet hvordan jeg jobber i matematikk ved å prøve en oppgave på dem, og de syntes jo det var veldig artig.*

Dette er et eksempel på at ledelsen etterspør det læreren har tilegnet seg i videreutdanningen. Vi har bedt alle lærerne kommentere funnet i deltakerundersøkelsen om at ledelsen i liten grad etterspør det lærere har lært i videreutdanningen (se også forskningsspørsmål 9 i kapittel 1.2). Flere er inne på at det handler om tid og kapasitet:

*Jeg tror jo antakelig at det står mest på tid. Jeg ser hvor stressa ledelsen og vi er på tid. Og det sosiale mellom elevene da. Det er en annen diskusjon. Nå virker det som det er veldig mye å ta tak i. Så kan man lure på om det er noe med den sosiale kompetansen under koronaen, som har glippet litt. I hvert fall hos oss er det veldig knapt med tid.*

Vi ba også kollegene og særlig lederne i de tre caseskolene om å kommentere dette funnet.

Selv om kollegene i «den spesielle skolen» som vi har omtalt ovenfor, ikke kjente seg igjen og mente det motsatte var tilfelle for deres ledelse, uttrykte avdelingslederen en viss gjenkjennelse:

*Jeg tror at lærergruppa her får brukt veldig mye av det de har. Men jeg skjønner det der. Det det handler om, tenker jeg, er tid. Altså nå er klokken ti, og jeg har allerede hatt fire møter. Det er så hektisk i hverdagen. Hverdagen tar deg. Det har skjedd noe med en elev her, det er en lærer som er syk der, nå er det vannlekkasje. Nå er det slåsskamp, nå er det en som ruser seg. Det er hektisk. Da er det litt raskt at det blir tatt for gitt. [At man tenker at] det du har av kompetanse er fint, bruk det, men vi har ikke tid til å snakke mer om det. Det er noe med å ha tid til det.*

Kollegene i læringscenteret hvor de gir grunnskole for voksne, mente deres ledelse er interessert, de har stor bevissthet om valg av fag, det er tema i medarbeider-samtaler, og at «det virker veldig rart hvis en leder ikke har interesse for

videreutdanninger». Avdelingslederen fremhevet at han har klare forventninger, selv om det kanskje ikke merkes:

*Jeg er litt usikker. Det kan godt være at jeg heller ikke har gjort det. Forventningen fra meg som leder er jo for det første, når de er ferdige at de er i stand til å undervise i det faget, på det nivået de er kvalifisert til. Det ville vært trist hvis en kom tilbake fra en videreutdanning og gir beskjed i samtaler om at hen ikke føler seg trygg til å undervise i dette, etter ett år med videreutdanning. Så det er på en måte min forventning, men jeg må innrømme at jeg ikke har satt meg ned med [dem]. Jeg har jo spurt, men ikke i noen stor grad, om hva de har lært i studiet, som de ikke kunne fra før. Jeg har ikke gått inn i studiet på den måten. En grunn til det, tror jeg er at ledere som har min stilling, som avdelingsleder, bruker mest tid på å springe rundt for å få nok lærere i klasserommene og snakke med folk som er sure eller syke eller noe sånt. De er ganske fornøyde når ting ruller og går.*

Avdelingslederen i caseskolen med ungdomstrinn ga også uttrykk for en viss gjennkjennelse. Han er allerede sitert for hvordan han kan «huke av» for at skolen har lærere som oppfyller kompetansekrav. Videre sa han:

*Det kan jeg forstå. Jeg kjenner meg igjen i det. (...) Lærerne jobber på tvers av trinnene, de har team-kontorer ved siden av hverandre. Så jeg tar det litt for gitt at for eksempel [Matematikklærerens] kompetanse flyter ut i fagsamarbeid med andre matematikklærere og så videre. Men kan ikke si at jeg har noen kontroll på at det skjer, men det er sånn jeg tenker. (...) Det [Matematikklæreren] merker det på er jo at hun får matematikk-undervisning på flere trinn, ikke sant. For da har vi en lærer der med de 60 studiepoengene. Og selvfølgelig kommuniserer jeg med henne. Men ikke målrettet på en sånn: «Hva er det du nå har lært, som du kan bruke og spre videre?». Det er ikke noen systematikk på det.*

Vi har i forrige delkapittel sett eksempler på hvordan ledelsen trekker inn ulike verktøy for kompetanseutvikling. Ikke minst trakk den sist siterte avdelingslederen inn andre virkemidler for profesjonsutvikling, som samarbeid med et universitetsmiljø og oppretting av en stilling for utviklingsleder. Dette kan bety at videreutdanningene ikke er det mest sentrale eller noe enestående i lederes vurdering av hvordan skoleutvikling foregår.

## 4.5 Oppsummering

Lærerne vi har intervjuet fremhever at de har hatt stort utbytte av videreutdanningen, det gjelder også lærere med mye annen utdanning fra tidligere. Et unntak er første semester av PfdK ved et lærested, hvor flere deltakere oppfatter at det var investert lite både i planleggingen av studiet og i oppfølging av studentene.

Positive vurderinger omfatter ellers blant annet erkjennelse av hvor viktig det er å ha et stort metodetilfang, verdien av elevaktive arbeidsmåter og aha-opplevelser i lesing av forskningslitteratur. Opplevelse av å være oppdatert er høyt verdsatt for faglig trygghet og for å kunne løse oppgavene som lærer på en god måte. Kunnskap fra forskningsfronten synes også å gi faglig selvtillit vis-à-vis kolleger med høyere grad.

Mange lærere har vært opptatt av videreutdanning for å møte kompetansekravene for å undervise i norsk, engelsk eller matematikk på ungdoms- og videregående trinnene. Dette er heller ikke overraskende ettersom problemstillingen har vært aktuell for mange av lærerne i vårt utvalg. På den tiden deltakerne tok videreutdanning, hadde disse kravene tilbakevirkende kraft for lærere utdannet før 2014. For flere av lærerne handler dette om å komme i posisjon for å fortsatt kunne undervise i fag de identifiserer seg med, men også formalisering av kompetanse de allerede har tilegnet seg. Å få større faglig bredde er viktig for de som har gjennomgått den nye lektorutdanningen, men også for avdelingsledere som har vært opptatt av at staben skal oppfylle kravene.

Når lærerne forteller om interesse fra kolleger for hva de har lært i studiet, er det i første rekke lærere som underviser i samme fag de trekker frem. Fra videreutdanning i PFDK fremheves fravær av sparringspartner på skolen, og fra andre- og språkspedagogikk hører vi om et ganske beskjedent antall fagfeller. Nedslagsfeltet for kunnskapsdeling synes med andre ord å være lærere med samme fagbakgrunn. Det ser ut til å være mer avgjørende for lærerne med fagovergripende videreutdanninger å ha en eller flere kolleger med samme videreutdanning for at de skal kunne utvikle et utforskende fagfellesskap. Fagfornyelsens vektlegging av tverrfaglighet har imidlertid også fått gehør i ønsker om mer samarbeid. En av praksisfortellingene viser hvordan tverrfaglig undervisning er gjenstand for utprøving og refleksjon.

Vi ser et stort spekter i hva informantene synes å forstå med delingskultur, fra deling av powerpointpresentasjoner og konkrete undervisningsopplegg, til mer dyptpløyende deling av faglige innsikter fra videreutdanning, noen ganger kombinert med at samarbeidende lærere gjensidig utfordrer hverandres didaktiske valg. Det siste forekommer langt sjeldnere enn det førstnevnte i intervju materialet. En avdelingsleder stilte seg spørrende til om det har stor verdi å laste opp undervisningsopplegg, eller om erfaringsdeling i seg selv medfører utvikling og styrket kompetanse.

Det varierer om informantene husker hvorvidt tverrgående temaer som tilpasset opplæring, inkluderende praksis og profesjonsfaglig digital kompetanse ble vektlagt i studiet. Kanskje viktigere er det at dette er temaer som mange av informantene mener at de reflekterer mye over i skolehverdagen. Praksisfortellingene har ofte et overraskelsesmoment, at noe viste seg å fungere veldig bra. I så måte

kan de tolkes som eksempler på endret praksis. Når læreren forventet et annet utfall, eller at både eleven selv og medelevene blir overrasket over en plutselig motivasjon eller mestringsopplevelse, kan vi tolke det slik at fortellingen vitner om lærerens oppmerksomhet om elevers utbytte av ulike didaktiske tilnærminger. En glede over å lykkes i å motivere elever kommer til uttrykk i mange av lærernes praksisfortellinger og omtaler av nye arbeidsmåter i klasserommet.

Forskningslitteraturen peker på at profesjonelle læringsfellesskap kjennetegnes av delte normer og verdier, felles oppmerksomhet om elevenes læring, samarbeid og reflekterende dialog om en deprivatisert praksis. En caseskole som synes å innfri på alle kjennetegnene er «den spesielle skolen» (som ikke er en spesialskole). Elevenes utfordringer, lærernes sterke vilje til å lykkes, at skolen er ny, den gjennomgående tverrfagligheten og andre særlige forhold gjør at overføringsverdien til andre skoler kan være begrenset. Fra de andre caseskolene har vi sett mer nøkterne tilnærminger fra ledere: at det er viktigst å få med tilstrekkelig mange lærere i tilstrekkelig lang tid på et utviklingsarbeid, eller at ledelse av utviklingsarbeidet best ivaretas av en leder uten personalansvar.

## 5 Yrkesfaglærere

I dette kapitlet presenterer vi funn fra analyser av individuelle intervjuer med seks yrkesfaglærere, tre praksisfortellinger og to caser. Disse casene inkluderer individuelle intervjuer med skoleledelsen ved skoler der vi også har intervjuet yrkesfaglærere som har tatt videreutdanning. I dette kapitlet vil vi gjennomgående omtale deltakerne som yrkesfaglærere for å tydelig skille informanter som har tatt videreutdanning innenfor *Yrkesfaglærerløftet* fra de som har tatt videreutdanning innenfor *Kompetanse for kvalitet*.

### 5.1 Tilbakeblikk på studiet

I likhet med de kvantitative funnene i Deltakerundersøkelsen til yrkesfaglærere (Pedersen, Gjerustad & Borlaug 2021), finner vi i intervjuene at yrkesfaglærere stort sett er relativt fornøyde med studiene de har tatt. Det gjelder både utbytte av forelesninger og arbeidskrav, samt samarbeidet med undervisere og medstudenter. Vi vil i det følgende løfte frem noen sentrale funn fra intervjuene med yrkesfaglærere som tok videreutdanning. Vi vil deretter se spesielt på de tverrgående temaene, profesjonsfaglig digital kompetanse (PfdK) samt inkluderende praksis og tilpasset opplæring, som er ment å være gjennomgående i alle studiene.

#### Fagfornyelsen som motivasjon for videreutdanning

I perioden 2020-2023 er det nye læreplanverket Kunnskapsløftet 2020 (LK20) blitt gradvis innført i videregående opplæring, inkludert yrkesfag. En rekke av videreutdanningstilbudene rettet mot yrkesfaglærere i 2020/21 var ment å støtte opp om fagfornyelsen og sentrale trekk ved LK20. Enkelte studietilbud omhandlet fagfornyelsen eksplisitt, som *Læreplanforståing og vurdering for læring* og *Nettbaserte læringsformer – Dybdelæring i praksis*. Flere av våre informanter henviser også til sentrale begreper i LK20 når de beskriver videreutdanningen og utbytte for deres undervisningspraksis. En lærer som tok studiet *Veiledning og coaching* henviser også til innføringen av LK20 som en grunn til å ta videreutdanning:

*Lærerrollen er jo litt sånn at man bør være veileder, mer enn formidler. Jeg kjente jo at jeg er jo såpass gammel og at det jeg forbandt med skolen var jo formidling. (...) Med fagfornyelsen og Kunnskapsløftet så jeg at lærerrollen bør være mer som en veilederrolle. Jeg ønsker da å lære litt mer om hvordan man veileder, hvordan være en god veileder, hvordan legge opp til gode veiledningsprosesser og ikke minst hvordan dette med vurderinger og hvilke spørsmål man skal stille. Og hvordan man får elever til å reflektere. Både utvikle seg innenfor det faglige, men også på det personlige planet. Det var det som var motivasjonen min.*

Læreren beskriver hvordan hun ønsker å utvikle sin kompetanse på veiledning for å endre sin praksis i retning av en mer veiledende måte å undervise på, snarere enn å ha mest fokus på formidling. Slik vi tolker det, ønsker hun å tilpasse, og nærmest oppdatere, sin rolleforståelse slik at den blir mer i tråd med slik hun opplever at den er beskrevet i det nye læreplanverket. Dessuten ser hun en tydelig verdi for elevene ved at de, gjennom å bli veiledet, kan lære mer faglig, men også utvikle seg ut over det faglige, på det hun omtaler som «det personlige planet». Yrkesfaglæreren gir uttrykk for at den refleksjonen veiledningen stimulerer til, kan bidra til å utvikle hele mennesket, også på områder som kan være av stor betydning for elevens trivsel og fungering generelt. Slike betraktninger om at lærerrollen i yrkesfag også handler om å utvikle elevene til å fungere godt i samfunnet, finner vi igjen i andre studier (Fejes & Köpsén 2014). De bruker uttrykket "foster for life" som en måte å beskrive lærerrollen i yrkesfag på.

## **Savnet av fysiske samlinger**

Blant yrkesfaglærere som tok videreutdanning i 2020/21, oppgir kun 23 prosent at studiet opprinnelig var lagt opp som et helt nettbasert tilbud, uten fysiske samlinger (Pedersen, Gjerustad & Borlaug 2021). To tredeler oppgir imidlertid at det i stor grad hadde blitt færre fysiske samlinger enn planlagt og at studiet i stor grad har foregått på nett. Dette var på grunn av koronapandemien. Flere av yrkesfaglærerne vi intervjuet hadde også opplevd at studiet de tok ble endret til et helt nettbasert tilbud. De beskrev hvordan dette i utgangspunktet hadde vært en skuffelse. De hadde sett frem til å delta på de fysiske samlingene, spesielt når studiet omhandlet ny teknologi. Denne yrkesfaglæreren beskriver konsekvensene av at studiet *E-helse for Helse og oppvekst (HO)* og *Elektro (EL)* ble endret til kun digitale samlinger:

*Det betydde at vi fikk ikke sett demonstrasjonsrom, vi fikk ikke sett eller prøvd produkter innenfor velferdsteknologien. Vi fikk alt digitalt. (...) Det var trist. Spesielt når man kommer ifra et lite miljø og vi var litt i oppstarten av velferdsteknologi og utbygging i kommunen og nabokommuner. Vi hungra etter å få mer*

*informasjon og det å få se produkter som er brukt og hvordan de brukes. Jeg ønsket å få mer forståelse for det jeg skulle stå og undervise i. Jeg har det jo i læreplanene og jeg skal undervise elevene, men hadde veldig lite kompetanse på det.*

Studietilbudet var utformet slik at det skulle bidra til tverrfaglig samarbeid og økt helhetsforståelse for praktiske og brukerorienterte problemstillinger. Informanten gir imidlertid uttrykk for at hun, til tross for dette, satt igjen med et godt utbytte av studiet på grunn av arbeidskravene og gode digitale samlinger som hun opplevde var relevant. Andre informanter opplevde også at denne endringen til kun digitale samlinger var en skuffelse i starten. Denne informanten beskriver hvordan det påvirket erfaringer med studiet *Veiledning og coaching*, og utbyttet av dette:

*Det foregikk dessverre på nett, men det var også greit. Vanligvis er dette et studium hvor man kommer inn og gjør praktiske øvelser, hvor man på en måte er med andre. Men jeg tok det via nett. Det var litt utfordrende, men likevel føler jeg at jeg fikk et bra utbytte.*

Samlet sett viser disse sitatene at den autentiske læringen (Webster-Wright 2009, Timperley 2011) ble noe redusert som følge av at studiene kun hadde digitale samlinger. Utbyttet synes imidlertid ikke å være betydelig redusert. Deltakerundersøkelsen for yrkesfag har over flere år vist at en høy andel er svært motivert for videreutdanning (Pedersen, Vika, Gjerustad & Samuelsen 2022, Pedersen, Gjerustad & Borlaug 2021). Dette kan potensielt kompensere for at studiene kun har nettbaserte samlinger. Bant yrkesfaglærere som har tatt videreutdanning finner vi en markant økning fra 2021 til 2022 i antall yrkesfaglærere som oppgir at de tar et opprinnelig helt nettbasert studium. Som nevnt var denne andelen på 23 prosent i 2021, mens den i 2022 er på hele 59 prosent (Pedersen, Vika, Gjerustad & Samuelsen 2022). Utvalget for etter- og videreutdanning i barnehage og skole anbefaler at det opprettes flere digitale videreutdanningstilbud generelt. Dette for å øke fleksibilitet i gjennomføringen og gjøre videreutdanning mer tilgjengelig (NOU 2022: 13). Studier viser at mange yrkesfaglærere, i likhet med øvrige lærere, synes det er krevende å være fraværende fra elevene for å delta i videreutdanning (Aamodt mfl. 2016). Våre funn viser også at skoleledelsen opplever det krevende å få dekket undervisningstimer med andre lærere og vikarer, særlig når mange lærere ved en skole tar videreutdanning (se 5.4). Ut ifra disse hensynene kan digitale tilbud være et godt alternativ. Man kan imidlertid spørre seg om videreutdanningen faktisk gir det samme læringsutbyttet uten fysiske samlinger, og dette kan særlig være tilfelle for videreutdanningstilbud rettet mot spesifikk teknologi eller konkrete håndverksfag. Yrkesfaglærere deltar i større grad enn barnehagelærere og øvrige lærere i grensekryssende prosesser mellom de to praksisfellesskapene som skolen

og arbeidslivet representerer (Andersson & Köpsén 2019). Fysiske samlinger kan i en del tilfeller være en viktig støtte til disse grenseoverskridende prosessene.

## Tverrgående tema

De yrkesfaglige studietilbudene skal, i likhet med øvrige studietilbud, ivareta to tverrgående tema: PfdK, inkluderende undervisning og tilpasset opplæring (se 1.2). Ifølge Rammeverk for PfdK forutsetter LK20 at lærere «tar i bruk digitale verktøy i undervisningen, samt bidrar til å utvikle elevenes digitale ferdigheter i fag». I LK20 overordnet del står det at skolen skal tilrettelegge gjennom tilpasset opplæring slik at alle elever får utbytte av undervisningen. Denne tilpassede opplæringen kan gjennomføres ved hjelp av «arbeidsformer og pedagogiske metoder, bruk av læremidler, organisering, og i arbeidet med læringsmiljøet, læreplaner og vurdering».<sup>20</sup> PfdK-rammeverket spesifiserer også at læreres profesjonsfaglige digitale kompetanse inkluderer det å vurdere enkeltelevs læringsbehov og anvende digitale verktøy og læremidler for å tilpasse opplæringen.

I intervjuene undersøkte vi både hvorvidt yrkesfaglærerne opplevde at disse tverrfaglige temaene var vektlagt i studiene, og om de hadde endret praksis på disse områdene som følge av videreutdanningen. *IKT og e-læring* var et studietilbud som kunne ha potensiale for å inkludere begge disse tverrgående temaene, og også kombinere dem. På spørsmål om studiet spesifikt adresserte tilpasset opplæring og inkluderende praksis, for eksempel ved bruk av digitale verktøy, svarte denne informanten:

*Det var nok litt mer for å vise mulighetene, kanskje. De gikk kanskje ikke så spesifikt inn i forhold som «sånn burde dere gjøre overfor elever» og sånt. Det er nok heller jeg som ser mulighetene med dem. Vi lærte om veldig mange forskjellige typer. Jeg tenkte at jeg velger de jeg ser muligheter med. Det synes jeg har fungert veldig bra.*

Informanten tok videreutdanning i *IKT og e-læring* for yrkesfaglærere. Han beskriver videre hvordan han har brukt video i undervisningen, og også utfordret elevene til å gjøre det samme, slik vi har gjenfortalt i teksten nedenfor.

---

<sup>20</sup> <https://www.udir.no/lk20/overordnet-del/3.-prinsipper-for-skolens-praksis/3.2-undervisning-og-tilpasset-opplaring/>



## Undervisning ved hjelp av digitale ressurser

Målet var at yrkesfaglæreren skulle lage et undervisningsopplegg og gjennomføre med elevene. Kravene til oppgaven var at han benyttet seg av ett samarbeidsverktøy og 1-2 relevante digitale verktøy. Undervisningen skulle trene elevene i «ferdighetene vi definerer under 21 århundres ferdigheter».

Informanten valgte tema Utebelysning. Undervisningen ble gjennomført ved å kombinere video-opptak med mobiltelefon, pedagogiske digitale verktøy, en digital læringsplattform, et digitalt møte og sosiale medier. Formålet med undervisningen var å bevisstgjøre elevene på utebelysning gjennom observasjon av eget hjem og nabolag. Først viste han video-opptak av utebelysningen i sitt eget hjem. Dette var et virkemiddel han benyttet for å «ufarliggjøre oppgaven og by på seg selv» og «vise litt feil og mangler. Gjør det enkelt». Elevene fikk i oppgave å gjøre det samme, og laste bildene opp med kommentarer i en egen gruppe på Facebook. Informanten besvarte elevenes kommentarer: «Det ble mye kommentarer og de var veldig ivrige på å dele bilder».

Når det gjelder utbytte av arbeidskravet, fremhever informanten særlig to aspekter. På den ene siden gir bruk av video-opptak i undervisningen mulighet for repetisjon, visualisering av læringsinnhold og tilpasning til elever med lese- og skrivevansker. På den andre siden spør han seg om «elevene får det litt for enkelt. De spør ikke underveis og søker ikke annen info. De tar det jeg sier som fasiten».

Praksisfortellingen illustrerer hvordan dette fungerte, og han fremhever spesielt hvordan de digitale ressursene bidro til mer elevaktiv undervisning og hvordan det engasjerte elevene. Praksisfortellingen viser også hvordan informanten benyttet arbeidskravet til å teste ut digitale ressurser som et virkemiddel for tilpasset opplæring, særlig overfor elever med lese- og skrivevansker.

Så å si alle yrkesfaglærerne vi intervjuet, gir uttrykk for at de opplever elevgruppene de underviser som svært sammensatte, selv om dette også kan variere fra trinn til trinn. Dette kan handle om motivasjon og interesse for yrkesfag og for videregående utdanning generelt, faglig nivå og mestring samt hva de planlegger å gjøre videre etter å ha fullført den yrkesfaglige utdanningen.

*Det er jo veldig variert, og det vil det stort sett alltid være. Nå var nok snittet høyere i år, for i år er de litt mer like. Men det er alltid noen som har litt mer utfordringer enn andre. Det varierer litt fra år til år, egentlig. Det er noen som har litt mer utfordringer, og da må man være tettere på.*

For noen informanter handler det også om mangfold, språkkunnskap og minoritetsbakgrunn.

*Vi har veldig stor variasjon på helsefag. Det kommer en del som er minoritets-  
språklige og som tenker at dette er en rask vei til å få seg betalt jobb. Så har vi en  
del elever som ikke helt vet hva de vil, og som kommer hit til oss. De er ikke så  
glade i realfag, altså matematikk, og velger da yrkesfag. (...) Så har vi en del som  
er fast bestemt på å gå påbygg, som skal videre for å ta sykepleie, vernepleie, er-  
goterapi eller fysioterapi (...) To av dem vil faktisk studere medisin, så de tar real-  
fag på kveldstid.*

Videre beskriver informantene hvordan det å ha så mange elever som skal ta på-  
bygg og deretter universitets- og høyskolestudier er fint, men at de også «styrer  
litt læringssituasjonen vår. Jeg har noen elever det kan bli litt høyt for, så der kjem-  
per jeg litt». Gjennomgående gir informantene uttrykk for at elevgruppen stiller  
relativt høye krav til tilpasset opplæring og inkluderende praksis.

På spørsmål om hvordan informantene opplevde at studiet vektla differensiert  
undervisning og vurdering, svarer en yrkesfaglærer som tok *Klasseledelse og rela-  
sjonsbygging*:

*Jeg synes egentlig at det var akkurat det studiet handlet om. Jeg husker jeg skrev  
den første oppgaven, og da tenkte jeg at jeg er en god lærer. Men jeg har gjort det  
sånn at alle skal gjøre den samme oppgaven, alle skulle gjøre det skriftlig. Jeg va-  
rierte jeg mye, slik at neste gang skulle alle gjøre det muntlig. Problemet er at hvis  
man er god muntlig, så vil man kanskje få en 3er på en skriftlig prøve og 5er når  
det er muntlig. Så går man ut herfra med en 4er. Men nå har de på en måte mu-  
lighet til å ... Det handler om å reprodusere kunnskapen tilbake til meg; vise hva  
de har lært og kan.*

Samlet sett gir informantene et inntrykk av at de tverrgående temaene er tydelig  
til stede i videreutdanningen de har tatt. Dette er spesielt tilfelle for inkluderende  
undervisning og tilpasset opplæring. Flere av studiene synes å ha dette som et  
kjerneelement i sitt definerte læringsutbytte, som for eksempel *Klasseledelse og  
relasjonsbygging* og *Veiledning og coaching*. Når det gjelder PfdK, kan imidlertid  
de føringene som ligger i rammeverket, fremstå som noe snevre og ikke spesielt  
tilpasset yrkesfagernes egenart. Flere av videreutdanningstilbudene omhandler ny  
teknologi som benyttes i ulike sektorer i samfunnet, som for eksempel helsevesen,  
transport- og byggebransjen. Den pedagogiske bruken av digitale verktøy og læ-  
remidler er imidlertid ikke alltid så tydelig til stede i studiene, slik informantene  
opplever det. De gir imidlertid uttrykk for at de selv endrer praksis for at under-  
visning og vurderinger nettopp i større grad skal være tilpasset elevenes ulike og  
sammensatte behov.

## 5.2 Utbytte

I dette delkapitlet vil vi se nærmere på informantenes vurdering av det utbyttet de har hatt av videreutdanningen for egen praksis som yrkesfaglærere. Dette omfatter både deres faglige kunnskap og deres undervisnings- og vurderingspraksis, men også deres elevsyn og forståelse for egen rolle som yrkesfaglærer. Vi supplerer læreres vurderinger med synspunkter fra skoleledere, der det er relevant.

### Verdien av arbeidskrav på studiet

Videreutdanning for yrkesfaglærere skal ifølge Utdanningsdirektoratets føringer ha minimum ett arbeidskrav der deltaker skal benytte ny faglig kunnskap eller ferdigheter til utprøving i egen praksis og kunnskapsdeling med lærerkolleger ved egen skole (Utdanningsdirektoratet 2022). Deltakerundersøkelsen til yrkesfaglærere viste at de spesielt fremhevet praktiske øvelser, arbeid mellom samlinger og samarbeid med medstudenter og forelesere som særlig viktig for deres læringsutbytte (Pedersen mfl. 2021). Arbeidskravene kan særlig være egnet til å legge til rette for autentisk læring fordi læring knyttes opp mot problemstillinger eller situasjoner som deltakeren opplever som relevante, reelle og praksisnære (Webster-Wright 2009, Timperley 2011).

For å ha utbytte av videreutdanning, må deltakere være villig til å involvere seg i en læringsprosess der de ikke lenger er den som lærer bort, men selv inntar rollen som student eller elev. Dette vil som regel innebære at man til tider kjenner på opplevelsen av å ikke forstå, ikke henge med eller ikke behersker de ferdighetene som skal læres. Arbeidskravene er ment å bidra til utprøving og til at lærere skal omsette ny kunnskap til endret praksis i den konteksten der kompetanse kommer til nytte. En yrkesfaglærer som tok videreutdanning i *Veiledning og coaching*, beskriver hvordan hun opplevde arbeidskravene:

*Arbeidskravet var jo at man skulle gjennomføre det på egen arbeidsplass. Og da veiledet jeg min kollega, eller prøvde i hvert fall. Jeg var jo ganske fersk på det med veiledning på den måten, og den måten man skal forstå veiledning på. Tre ganger hadde vi veiledning. Så var det litt påtvunget, i og med at man må selv velge hva man vil bli veiledet i, og jeg følte på litt ubehag med å gjennomføre det med en kollega. Men samtidig følte jeg meg mest trygg der, i og med at jeg er i en læringsprosess.*

Læreren beskriver hvordan arbeidskravene underveis i studiene la til rette for en gradvis utprøving av ny kompetanse og ferdigheter ved at hun kunne velge hvem hun skulle veilede og tema for veiledningen selv – så lenge det foregikk på arbeidsplassen. Dette handlingsrommet benyttet hun til å øve med en kollega, ettersom hun opplevde dette som en tryggere relasjon. Hun var også opptatt av å øke egen

læring ved å velge noen som «kunne gi meg noe utbytte tilbake også.» Yrkesfaglæreren gir uttrykk for at hun ikke turte å velge elevene for å øve på veiledning fordi hun ikke opplevde å mestre ferdigheten, hun var «ganske ny og fersk på det».

Følgende praksisfortelling fremkom underveis i et intervju med en informant som tok videreutdanning i *Klasseledelse og relasjonsbygging*:

### Utprøving av Puslespill-metoden

Målet var å teste ut et pedagogisk verktøy kalt Puslespillmetoden som et arbeidskrav på studiet. Metoden innebærer at elevene deles i grupper. Hvert medlem i gruppe får utdelt et utdrag eller ulike kilder til informasjon om et bestemt tema. Elever som har det samme utdraget, kan eventuelt også samarbeide på tvers av gruppene. For å få en dypere og mer helhetlig forståelse for temaet, er medlemmene i gruppa avhengig av å dele informasjon og samarbeide. Økten avsluttes gjerne med en eller annen form for vurdering eller presentasjon.

Informanten beskriver hvordan det var å teste denne metodikken på egne elever i Helse- og oppvekstfag der tema var en bestemt sykdom:

*Jeg hadde skrevet ut informasjonen for å gjøre det litt lettvent. Problemet var at jeg skrev ut altfor mye, det var første feilen. Jeg skrev en bunke, og tenkte at de skulle sile ut hva de trengte å vite. De sterkeste elvene greide det, mens de andre ble sittende og begynte å finlese fra toppen av bunken. De ble ferdig på veldig ulik tid, og gikk tilbake til gruppene sine til ulik tid. Og da startet kaoset.*

Informanten forteller at opplegget «raknet» og at det derfor ikke var mulig å gjennomføre presentasjonene fra hver gruppe.

*Jeg syntes dette var litt flaut. Da jeg møtte klassen dagen etter oppdaget jeg at de også syntes det var flaut. Det tok noen uker før jeg skjønnte at de også tok på seg ansvaret for at det hadde gått galt. Jeg tenkte at det bare var min feil, at jeg ikke hadde planlagt godt nok, og at detaljene ikke var på plass.*

Utbytte: Etter denne episoden kontaktet informanten foreleseren fra videreutdanningen da hun var usikker på hvordan hun nå kunne gjennomføre arbeidskravet:

*Foreleseren var helt suveren. Jeg gikk jo til ham og spurte «Hva gjør jeg, skal jeg skrive oppgave om dette her?». Han syntes det var helt supert å skrive oppgave om. Da jeg kom til eksamen, hadde jeg på en måte sett at det kom noe godt ut av det. Det kom masse god læring ut av det, og kanskje en holdningsendring hos elevene. Og som også har gjort at jeg dette skoleåret våger å slippe dem løs, og gjøre feil.*

Praksisfortellingen viser hvordan det emosjonelle ubehaget ved å prøve ut en ny undervisningsform i praksis kan fortone seg. Underveis vurderte hun at utprøvingen mislyktes fordi hun ikke hadde forberedt utprøvingen godt nok og

undervurderte hvorvidt elevene ville respondere ulikt på oppgaven ut ifra deres mestringsnivå. Den umiddelbare erfaringen med arbeidskravet var negativ, men med støtte fra foreleser og etter dialog med elevene endret hun holdning. Praksisfortellingen illustrerer hvordan autentisk læring kan bidra til utvikling av ny praksis og en endret forståelse for individuell profesjonsutvikling (Webster-Wright 2009, Timperley 2011).

Arbeidskravene er et viktig pedagogisk verktøy i videreutdanningen fordi de også kan legge til rette for såkalt «scaffolding», som gjerne oversettes med stilbygging (Myran & Masterson 2021). Hensikten er at deltakeren tar utgangspunkt i et egenidentifisert prosjekt eller en utfordring. Dette danner utgangspunkt for at deltakeren kan reflektere over hvordan en teori eller kunnskap de lærer om på studiet kan anvendes for å forstå eller løse utfordringen. Dette kan også øke deltakers utbytte av studiene fordi det ikke bare bidrar til økt kompetanse, men også kan resultere i en konkret læringsaktivitet yrkesfaglæreren kan anvende direkte i egen undervisning eller dele med kollegiet. Det kan imidlertid være krevende å identifisere et prosjekt eller en problemstilling som egner seg både for den akademiske og anvendte konteksten. En informant beskriver hvordan det påvirket utbyttet hans da arbeidskravet ikke lot seg gjennomføre i praksis:

*Utbyttet, hvis du tenker i ettertid og hva vi har fått ut av det, er jeg egentlig ekstremt skuffet over. Det har ingenting med studiet å gjøre. Det var egentlig valg av prosjekt.*

Informanten forteller at han på det første studiet utformet et prosjekt der han ved hjelp av ny teknologi kunne gjennomføre opplæring i brannslukking på en miljøvennlig, men samtidig pedagogisk og praksisrelevant måte. Sitatet illustrerer informantens engasjement i å skape det Heggen og Smeby (2012) kaller sammenheng (koherens) mellom utdanningen og yrkesutøvelsen for sjåførere. I intervjuet beskriver han videre hvordan forelesere støttet og motiverte ham til å jobbe med ideen, og at de «dro på med ideer og tanker, og annen teknologi som kunne ha vært brukt». Prosjektet lot seg imidlertid ikke gjennomføre i praksis da det krevde endringer i forskriften for opplæring i brannslukking.

*Jeg måtte bruke den erfaringen jeg fikk til å legge lista litt lavere, og sjekke ut at jeg virkelig kunne ta i bruk det jeg tenkte. Studie nummer to, det ga ekstra mening, for da hadde jeg sjekket at det var noe vi virkelig kan gjøre. (...) Da fikk jeg et resultat som jeg både er tilfreds med, men også litt stolt over. Fordi jeg har fått med meg disse gamle kollegene som er livredde for å ta i bruk ny teknolog. Jeg har fått dem til å bruke dette. Jeg har laget det, og så har de adoptert det og tatt det i bruk. Så det er jeg stolt av.*

Denne informanten beskriver hvordan det å ta flere videreutdanningstilbud bedret hans kompetanse ved at han gjorde seg erfaringer rundt hva slags problemstilling eller prosjekt som egnet seg som et arbeidskrav. Eksempelet viser også at det kan være utfordrende for undervisere på videreutdanninger å ha tilstrekkelig innsikt i lokale og praktiske forhold som legger premisser for gjennomføring av arbeidskrav.

## Elevaktiv undervisning og endret rolleforståelse

LK20 fremhever betydningen av elevaktive arbeidsformer og elevmedvirkning i skolehverdagen og i lærings- og vurderingsprosesser (Karseth, Kvamme & Ottesen 2020). I det yrkesfaglige programmet *Elektro og datateknologi* vektlegger læreplanene for eksempel «åpne kompetansemål hvor elevene i større grad kan foreta egne valg».<sup>21</sup> Dette skal bidra til at elevene får et mer bevisst og reflektert forhold til det de lærer og hvordan kompetansen kan anvendes i yrkeslivet i etterkant. Informanten beskriver hvordan videreutdanningen i *Klasseledelse og relasjonsbygging* påvirket hans praksis rettet mot elevmedvirkning. Når det skal utarbeides underveis-vurderinger, har han involvert elevene slik at de selv får velge hva de skal vurderes i:

*Da deler jeg de bare opp i grupper. Så må alle gruppene lage 10 spørsmål hver, som de sender inn til meg. Jeg sorterer vekk alt som er likt. Så sender jeg det ut igjen til elevene, og sier at «dette blir spørsmålene». Vi får en god haug med spørsmål. Da må de jo lese på alle disse spørsmålene, og så får de fire spørsmål i tillegg. Det motiverer dem til å lese på de tingene.*

Åpne kompetansemål handler også om at elevene skal gjøre oppgaver ut fra sine yrkesinteresser og yrkesvalg, slik at de kan fordype seg i oppgaver for et gitt yrke, for eksempel elektriker. Da blir kompetansen relevant for arbeidslivet når de skal ut i praksis i yrkesfaglig fordypning. Denne informanten erfarer at det å involvere elevene i hva de skal vurderes etter påvirker både motivasjonen og læringen deres positivt.

Elevmedvirkning og elevaktiv læring handler også om en inkluderende praksis der man utforsker ulike undervisningsformer og læringsaktiviteter for at elevene skal få et mer bevisst forhold til hvordan de selv lærer best. En informant beskriver hvordan hun har endret praksis som følge av videreutdanningen i *Klasseledelse og relasjonsbygging*:

*Elevene får lov å prøve seg frem. Vi hadde mye på det siste kurset om læringsstrategier. Vi jobbet mye med ulike måter å lære på, og vi snakket om at noen lærer*

---

<sup>21</sup> <https://www.udir.no/laring-og-trivsel/lareplanverket/fagspesifikk-stotte/nytt-i-fagene/hva-er-nytt-i-elektrofag/#a165845>

*mest praktisk, noen lærer mest teoretisk, noen er auditive. (...) Noen liker veldig godt å få ting fortalt, mens andre ønsker å se en film eller prøve det i praksis. Jeg varierer undervisningen også, men i mye større grad åpner jeg opp for at jeg har forelesning i klasserommet, og de som ønsker å delta gjør det. Jeg sier noe om hvor vi skal hen i dag, hva er målet, hva skal vi lære i denne økten. Så kan de som ønsker å jobbe med dette på egenhånd, gå ut, og de som ønsker å få det forklart, blir sittende igjen.*

Denne formen for undervisningspraksis kan også bidra til å bygge gode og tillitsfulle relasjoner med elevene fordi de opplever seg sett og forstått. Ekspertgruppe om lærerrollen fant i sitt kunnskapsgrunnlag at lærere de intervjuet fremhevet relasjonskompetansen som den viktigste kompetanse, og at dette hadde endret seg over tid (Dahl mfl. 2016). Flere av våre informanter gir også uttrykk for at lærerrollen har endret seg, og at dette har skapt et behov for kompetanseutvikling gjennom videreutdanning:

*Tanken var jo i forhold til det å få en større trygghet i rollen, nå som lærerrollen er i endring. Det er mye mer veiledende enn undervisning ordinært. Det var derfor jeg gjorde det, absolutt.*

Samlet gir disse sitatene et bilde av videreutdanningen ikke bare har bidratt til å endre informantenes praksis, men også deres forståelse av lærerrollen i møte med elevene. Gjennom studiet, og utprøving i praksis, har de justert identiteten som lærer fra en som primært formidler til en som mer tilrettelegger for at elevene selv kan velge hvordan de ønsker å utvikle sin kompetanse. Dette er også i tråd med ambisjonene i LK20 for yrkesfaglige programmer. Dette kan ifølge Kennedy (2016) medføre at ny kunnskap fra studiene ikke bare integreres i egen praksis, men også at yrkesfaglæreren går bort fra sin opprinnelige praksis og rolleforståelse.

### **5.3 Ringvirkninger for profesjonsfellesskapet**

Ifølge Gotvassli og Vannebo (2016), kjennetegnes en lærende organisasjon av at de ansatte aktivt deler og engasjerer seg i å skape ny kunnskap om hvordan nå organisasjonens mål. Denne formen for kunnskapsdeling krever både en kultur og en struktur dersom den skal prege organisasjonen, og ikke bare enkeltpersoner. Kultur for kunnskapsdeling handler primært om det vi gjerne kaller «profesjonalisering innenfra» der engasjementet og initiativet til profesjonsutvikling kommer fra lærerne selv, ikke lokale og sentrale myndigheter (Dahl mfl. 2016). Deltakerundersøkelsen til yrkesfaglærere har de siste årene avdekket at kun et mindretall av yrkesfaglærere opplever at de har en slik kultur på arbeidsplassen sin, men

variasjonen er også stor (Pedersen, Gjerustad & Borlaug 2021, Pedersen, Vika, Gjerustad & Samuelsen 2022).

## Kultur for kunnskapsdeling

På spørsmål om hvordan informantene vil beskrive kultur for kunnskapsdeling blant lærere ved egen skole, så svarer mange at de opplever denne som god. Når informantene får spørsmål om å beskrive skolens *kultur for kunnskapsdeling*, er vårt inntrykk at de umiddelbart vurderer hvorvidt de opplever at kolleger er imøtekommende og interessert i å dele. Altså, den holdningen de møter hos kolleger, både de som underviser i samme fag og i andre fag. En yrkesfaglærer som underviser på Helse og oppvekst beskriver det slik:

*Vi har veldig god delingskultur, det må jeg si. Men det som er negativt, er at vi har litt motstand mot endring. Det er der vi sliter. Vi er kanskje litt redde for at vi skal legge inn mye arbeid og at det ikke skal fungere likevel. Det er min tolkning. Det er veldig strevsomt å stå i våre klasserom, det er elever som sliter med narkotika, det er elever med lærevansker, elever med psykiske lidelser, elever som utøver vold, og elever som opplever negativ sosial kontroll. Altså, det er så mangt.*

Sitatet peker på betydningen av at lærerne opplever at de har et overskudd for at de skal være mottakelige for å lære noe av eller prøve ut noe som en kollega har delt. Som Kennedy (2016) påpeker, kan det å dele kunnskap fra videreutdanning også vekke en mer eller mindre bevisst motstand mot å revurdere egen praksis for å kunne integrere ny kunnskap. Man kan si at det å kritisk vurdere sin egen praksis og endre den som følge av ny innsikt er en ferdighet i selg selv. En yrkesfaglærer gir uttrykk for at fora for kunnskapsdeling finnes i form av ukentlige møter i avdelingen for Helse og oppvekst, men at hun er usikker på hvordan hun kan utnytte det:

*Delingskultur har vi jo. Men det er det å få tid til det og huske på hverandre også. Det å vite hva jeg trenger læring i eller hjelp til – og så spørre om det og så få det.*

Vi tolker sitatet dithen at til tross for at kollegiet har en fast struktur i form av ukentlige møter, gir ikke dette nødvendigvis kunnskapsdeling og læring. Informanten beskriver flere barrierer som hemmer denne atferden, som tid og oppmerksomhet. Hun fremhever også sin egen bevissthet rundt hva hun faktisk har behov for å lære mer om eller å få støtte til, og dernest hvordan hun kan sette ord på det slik at behovet kan formidles til kolleger. Det som hindrer henne i å ta initiativ til profesjonsutvikling synes å handle mer om manglende ferdigheter eller en usikkerhet rundt hvordan, enn et svakt engasjement.



En velvillig og imøtekommende holdning til det å dele kunnskap, praksis, ideer og materiell med kolleger kan defineres som en viktig, men relativt avgrenset aspekt ved en lærende organisasjon. Ifølge Brown mfl. (2021) er det å kun videreformidle fra en videreutdanning, uten noen form for involvering eller samarbeids- læring, lite effektivt for å skape endring.

Ulike elementer i videreutdanningen kan egne seg for utprøving eller deling i lærerkollegiet eller med skoleledelsen, og på denne måter bidra til kollektiv profesjonsutvikling. I 5.2 så vi på betydningen av arbeidskrav for informantenes læringsprosess, og hvordan dette også påvirket deres utbytte. Følgende praksisfortelling viser hvordan kollegaveiledning kan testes ut på egne kolleger som en del av et arbeidskrav:

### Kollegaveiledning

Målet med arbeidskravet var å trene på det å veilede. Informanten gjennomførte en kollegaveiledning sammen med en medstudent som var observatør. De fire kollegene jobbet tett sammen i et team til daglig. De ønsket veiledning med utgangspunkt i Elevundersøkelsen. Tema var utfordringer i et klassemiljø.

Metode: Informanten beskriver den strukturen hun fulgte der gruppen først ble enig om en kontrakt hvor taushetsplikt, tidsramme, tema og viktigheten av å ha et positiv og løsningsorientert fokus var med. Deretter kartla de situasjonen og de ulike utfordringene i klassemiljøene. Gruppen valgte så én fokuspersone, og resten skulle fungere som et reflekterende team. Fokuspersone beskrev utfordringene i klassemiljøet. Gjennom spørsmål og lytting ble det etter hvert tydelig at hovedutfordringen var elevenes telefonbruk som kunne skape utrygghet hos medelever. Informanten koblet på det reflekterende teamet som delte denne vurderingen:

*Tiltak for å oppnå ønsket situasjon var ikke så enkelt å komme frem til. Det ble mer diskusjon omkring nåsituasjonen og en del frustrasjon rundt utfordringene i klasserommene.*

Til tross for hjelp fra observatør og endring i veiledningsmetodikk, opplevde informanten at det var utfordrende å få kollegene til å finne løsninger på problemet. Hun konkluderte med at:

*Selve temaet ble for bredt og uhåndterlig. Mye av tiden gikk med til å komme frem til hva det egentlig var som var utfordringen.*

Utbytte: Informanten konkluderer med at hun trenger å arbeide med hvordan hun kan hjelpe fokuspersone til å komme frem til gode løsninger, og fortsette å rette oppmerksomheten mot nåsituasjonen. Hun observerte også at både fokuspersone og det reflekterende teamet gikk ut av rollene sine flere ganger. Dette medførte at hun måtte etablere rammene for veiledningen på nytt og hemmet fremdriften. Hun konkluderer med at det å øve på veiledning og reflektere over erfaringen øker tryggheten og utvider verktøykassen hennes.

Informanten beskriver hvordan kolleger stilte opp på kollegaveiledning med reelle problemstillinger de selv opplevde i sin skolehverdag, og som de var motivert for å finne løsninger på. Videre beskriver informanten at til tross for velvillige kolleger og at hun fulgte den fremgangsmåten hun hadde lært på studiet, så resulterte ikke veiledningen i et ønske resultat. Hun reflekterer over årsaken til dette og hva hun kan endre neste gang hun veileder for å flytte kollegenes oppmerksomhet over på løsninger.

## Engasjement i kollektiv profesjonsutvikling i kollegiet

Både yrkesfaglærere og skoleledere vi har intervjuet, gir uttrykk for at lærerkolleger i ulik grad engasjerer seg i kollektiv profesjonsutvikling. Dette kan for eksempel bli tydelig når en yrkesfaglærer deler kunnskap fra videreutdanningen etterfulgt av gruppearbeid og diskusjon i plenum. På spørsmål om kollegene viser interesse for det som deles fra videreutdanningen, svarer en skoleleder:

*Ja, jeg opplever at det er interesse. Men det er kanskje de som har tatt studier sist som er mest ivrige etter å få en endring. De har mer teorien bak fagfornyelsen med seg. Noen av de som ikke har gått igjennom teorien og lest så mye, og fått inn tankegangen bak fagfornyelsen, de ligger litt mer bakpå. "Jeg underviser jo sånn som jeg har gjort tidligere", sier de. "Ja, men det har faktisk kommet inn noe nytt her".*

Begrepet ivrig her kan henvise til flere aspekter ved den atferden hun observerer. Det kan omhandle læreres engasjement og motivasjon for å delta i slike prosesser. Begrepet kan også beskrive *hvordan* de deltar, og bærer med seg et aspekt av aktivitet og involvering, snarere enn en passiv deltakelse. Lederen reflekterer over hvordan hun opplever at dette er relatert til at de nylig har gjennomført studier, enten grunnutdanning eller videreutdanning. Dette kan ha gitt dem en bedre forståelse for de sentrale begrepene og pedagogiske prinsippene som ligger til grunn for fagfornyelsen. Andre lærere synes ikke å ha den samme innsikten eller eierskapet til de endringene fagfornyelsen medfører.

Flere informanter forteller at det ikke er så enkelt å vekke interesse for videreutdanningen hos kolleger, selv de som underviser samme fag eller ved samme yrkesfaglige utdanningsprogram. Denne manglende interessen kan ha flere årsaker. Denne læreren kontaktet selv ledelsen med et forslag om at hun og hennes kollega, som begge hadde tatt *Veiledning og coaching*, kunne få frigitt noen timer til jevnlig kollegaveiledning:

*Etter så mange år med arbeid med elever som kanskje ikke har den rette motivasjonen, og som har såpass mye utfordringer, så har det vært tendenser til at lærerne selv mister motivasjonen. De går i en negativ spiral hvor alt er vanskelig.*

*Det var i den forbindelse at vi tenkte at vi kanskje kan prøve å bruke noen av de metodene hvor vi skal fokusere på å finne løsninger, istedenfor at vi går sånn ... Altså det er innafor å klage og synes noe er vanskelig og tøft. Det må man jo nesten dele litt med kollegene sine. Men når det blir såpass mye, så gjør det noe med elevsynet og ens egen motivasjon, og drivkraft til å tenke annerledes.*

Læreren erfarer at elevenes utfordringer påvirker deres motivasjon og fungering i skolesituasjonen, og at dette også kan tære på lærernes motivasjon for jobben. Ikke bare det, men hun opplever også at det kan endre lærernes elevsyn i en mer pessimistisk retning og hemme deres motivasjon og kapasitet for å «tenke annerledes». Yrkesfaglæreren gir uttrykk for en tydelig bekymring for kollegene sine, og indirekte for elevene. Dessuten ser hun at det hun har lært på studiet kan være et bidrag til en mer konstruktiv og løsningsorientert dialog der lærere hjelper hverandre gjennom kollegaveiledning. På flere måter tar denne yrkesfaglæreren ledelsens perspektiv på profesjons- og skoleutvikling, for eksempel ved å inkludere kollegers trivsel og motivasjon for jobben. Forslaget fikk imidlertid ikke støtte hos ledelsen med den begrunnelsen at det ikke var rom for dette innenfor de økonomiske rammene. Sitatene viser at det kan være utfordrende å finne det tiltaket som best balanserer kompetansebehovene blant kolleger og skolens rammefaktorer.

Som vi tidligere har vist, er elevenes respons på endret undervisningspraksis et viktig kriterium for informantenes vurdering av utbytte. I intervjuene beskrev også en av informantene hvordan elevenes respons kan bidra til deling og kollektiv profesjonsutvikling. Han beskriver hvordan særlig eldre lærerkolleger er litt skeptiske til å ta i bruk ny teknologi og gjøre ting på nye måter:

*Elevene er annerledes. De suger til seg ny teknologi på én-to-tre. Vi som er litt gamle i tankene, vi skal gjerne snu bunken og gjøre det sånn som vi gjorde i fjor. Og året før, og året før der igjen.*

Denne informanten beskriver hvordan han først opplevde lite interesse fra kolleger for det han hadde lært på videreutdanningen. Elevenes positive respons vekket imidlertid en interesse fra kolleger også:

*Delingen har egentlig kommet via elever. Nå har jeg ikke vært flue på veggen hele tiden, men de begynte gjerne med å spørre «Hvorfor kan ikke vi bruke mobilen til sånne prøver, når alle prøvene til [informantens navn] gjør det? Hvorfor kan ikke dere også ta det i bruk?». Sånn begynte ballen å rulle. Det kom via elevene. Lærerne begynte å komme til meg for å spørre meg om «Hva er det du holder på med? Hva er det du gjør?». Velkommen til verden, nå har jeg prøvd å fortelle dette gjennom en lang periode, men ingen var interessert. Ikke før de fikk input fra klasserommet. (...) Det er den veien det har kommet. Det er ikke avdelingsledelsen eller jeg som har lyktes i å få folk til å samarbeide. Det kommer via elevene.*

Sitatet illustrerer et sentralt kjennetegn ved profesjonelle læringsfellesskap, nemlig det kollektive fokus på elevenes læring (Paulsen 2021, Aas & Vennebo 2021). Elevene gir tilbakemeldinger på kollegers undervisningspraksis ved å sammenligne den med det de erfarer i timene til informanten, og etterspørre den samme praksisen i andre fag. Inntrykket er at dette kan påvirke kollegenes vurdering av legitimiteten til, og utbytte av, den praksisendring informanten gjorde som følge av videreutdanningen.

## Tverrfaglig samarbeid

LK20 for yrkesfag vektlegger at det elevene lærer må være relevant for arbeidslivet, og fremhever spesielt fagkunnskap om ny teknologi.<sup>22</sup> Det innebærer både en forståelse for hvordan den teknologiske utviklingen påvirker yrket og hvordan de faktisk anvender ny teknologi. En yrkesfaglærer på Elektro og datateknologi beskriver samarbeidet på skolen slik:

*Det er et veldig bra miljø mellom lærerne på skolen. Så dette med å dele med hverandre – det begynner de å se. Det ønsker også rektor. (...) Vi prøver jo å finne ut hva de andre ønsker, så vi er inne og ser på kompetansemålene i de forskjellige fagene. Vi prøver å vise dem muligheter. Blant annet IM (Informasjonsteknologi og medieproduksjon), de skal ha datakoblinger og sånt som vi har utstyr til. Det må de bare komme og låne. Vi prøver å bruke våre midler til å gjøre Elektro bedre, men også at de andre kan komme inn og bruke vårt – for å bli bedre.*

Yrkesfaglæreren beskriver hvordan han og en kollega aktivt oppsøker muligheter for å kunne dele utstyr på tvers av utdanningsprogram og fag ved å sette seg inn i fagenes kompetansemål. På den måten viser de kolleger hvordan utstyret kan bidra til å nå fagets læringsmål og motivere lærerne til å ta i bruk utstyret. Yrkesfaglige utdanningsprogrammer bruker naturlig nok betydelig mer ressurser på å kjøpe inn og utvikle konkrete løsninger eller utstyr for å gjennomføre undervisningen. Utprøving av nye undervisningsmetoder kan derfor bli en mer omfattende, tidkrevende og kostbar prosess enn i studieforberedende utdanningsprogrammer. På den andre siden kan disse investeringene også i større grad rettferdiggjøres for den enkelte lærer og for skolen dersom utstyret – og kompetansen – også kommer andre fag til gode. Man kan også se for seg at den erfaringen yrkesfaglærere har med grensekryssende prosesser på tvers av skole og arbeidsliv kan styrke deres motivasjon for og kompetanse på tverrfaglig samarbeid (Andersson og Köpsén 2019). På spørsmål om informanten ser potensialet for å bruke noe som lærere på andre fag deler med ham, så bekrefter han dette.

---

<sup>22</sup> <https://www.udir.no/laring-og-trivsel/lareplanverket/stotte/endirnger-nye-lareplaner-yrkesfag/>

*Ja, og det har jeg prøvd. Jeg ønsker å bruke de [lærere på Informasjonsteknologi og medieproduksjon] til å lære oss å lage film, og litt sånne ting. Vi har hatt det på tapetet på fagseksjonen i Elektro, at vi kan bruke dem til å bli bedre på sosiale medier. Spesielt når som vi har begynt med TikTok – hvordan skal vi gjøre det, hvordan når vi ut til folk.*

Denne informanten beskriver hvordan lærerne samarbeider på tvers av fellesfag og yrkesfag for å gjøre undervisningen tverrfaglig:

*Vi prater mye med matematikk-lærerne og forklarer hva vi driver med. Slik at de kan prøve å dreie det litt over til det vi har fokus på i våre fag. Det er jo veldig positivt når vi er en liten skole. Det er mange lærere som syns det er gøy å kunne bidra. Jeg har jo fokus på at vi skal dele mye. Jeg deler mye fordi jeg skal få en gevinst av det tilbake. Norsk læreren er jo helt fantastisk. Hun lar det handle om elektro når de skal gjøre rapportskrivning og sånne ting. Hun velger mye innenfor elektro, som er helt fantastisk. Så det fungerer egentlig veldig bra.*

Informantens beskrivelse av tverrfaglig samarbeid er i tråd med funn fra evaluering av fagfornyelsen for yrkesfag (Skålholt, Høst, Dahlback & Tønder 2022). Lærere opplever at fagfornyelsen har åpnet opp for et tettere samarbeid på tvers av yrkesfag og fellesfag der hensikten er å sørge for at fellesfagene oppleves mer relevante for elevene. Dette ble sett på som et viktig suksesskriterium for innføring av fagfornyelsen, selv om elevene ikke alltid hadde den samme opplevelsen av relevans.

## 5.4 Ledelsesinvolvering og skoleutvikling

I dette delkapitlet vil vi først presentere funn fra informantene rundt tema interesse, støtte og tilrettelegging for deling og kollektiv profesjonsutvikling ved skolelone. Datamaterialet vårt består også av to case i betydningen at vi intervjuet både en deltaker og en skoleleder ved den samme skolen. Begge disse casene gir interessante perspektiver på det potensialet videreutdanning kan ha for den kollektive profesjonsutviklingen og for skoleutvikling. Vi vil dernest gå mer i dybden på ett tema fra hvert av casene.

Denne læreren beskriver et studietilbud der yrkesfaglærere fra både Elektrofag og Helse- og oppvekstfag deltar sammen, og helst fra samme skole. Studiet vektlegger høy grad av kommunikasjon og samhandling mellom disse. Dette fordi helsepersonell må kunne vurdere ulike teknologiske løsninger opp mot brukeres behov, og teknisk personell må forstå hvordan brukeres funksjonsnivå påvirker deres evne til å anvende teknologi. På bakgrunn av studiet utviklet yrkesfaglæreren et undervisningsopplegg og en plan for gjennomføring som ble godt mottatt av skolens ledelse. Informanten ga uttrykk for at videreutdanningen ga et umiddel-

bart moment til å dele kunnskap og ta rollen som en endringsagent. Organisatoriske endringer medførte at undervisningsopplegget ikke ble prøvd ut i praksis med elevene:

*Det var jo aberet med det hele – rektoren pensjonerte seg et halvt år etterpå, det kom ny rektor. Vi fikk ikke det samme eierskapet – eller andre til å forstå vår plan. Og det skal jo tid til alt, og det skal både informeres. Det nytter jo ikke at to eier et produkt, eller en undervisningsform eller en plan, hvis ikke de andre får noen mulighet til å planlegge sammen. Her var det jo snakk om en undervisningsform som vi ikke har jobbet noe med tidligere, hvert fall ikke på Helse og oppvekst, med den koblingen til en annen linje [Elektro].*

Læreren beskriver hvordan utskiftninger i ledelsen fikk konsekvenser for anvendelsen av et allerede utarbeidet og planlagt undervisningsopplegg. Det peker både på hvordan ledelsens involvering kan være personavhengig og således sårbart for endringer. Slike endringer kan medføre at arbeidet med å overbevise og forankre et forslag til en endring i undervisningspraksis må gjøres på nytt. Med studiet mindre present i minne, og uten tilgang på den samme støtten fra studiestedet og medstudenter, kan det å gjenoppta forankringsarbeidet oppleves ekstra krevende for en enkelt lærer.

Denne informanten utdyper det dilemmaet hun står i som skoleleder. På den ene siden ser hun at det er enklere få eierskap til praksisendring og skoleutvikling blant lærere når en relativt stor andel nylig har studert:

*Det er litt sånn at når flere og flere nyutdannede lærere er positive til en endring, så blir det lettere å få gehør for den. Men hvis det kun er én, så er det litt tungt å dra i gang endringen. Det er bedre at flere i lærergruppa tar videreutdanning.*

På den andre siden er det krevende å sikre ressurser til å gjennomføre undervisningen som planlagt når mange ved skolen tar videreutdanning samtidig. Det kan være utfordrende å få «kabalens til å gå opp»:

*Selv om jeg er veldig for videreutdanning og sånt, så kan det i perioder bli vel mye. Men det er jo også fordi vi ønsker det, så mange har fått lov. Det er mange som er motivert. Dersom noen starter med videreutdanning, og andre ser at her er det noen som lærer noe. Noen som kommer tilbake og er litt entusiastiske i forhold til det de har lært, så er det flere som føler at "Oj, jeg må også ta noe videreutdanning". Det virker som andre har fått påfyll med noe som er positivt.*

Skolelederen beskriver hvordan lærere motiveres til å ta videreutdanning ved å observere kolleger som gir uttrykk for at de har fått utbytte av utdanningen og deler det de har lært.

Det er ikke en selvfølge at yrkesfaglærere som tar videreutdanning, selv tar initiativ til å dele og bidra til profesjons- eller skoleutvikling. Når vi ber en skoleleder beskrive kulturen for kunnskapsdeling blant yrkesfaglærerne, sier informanten:

*Vi har jo sagt ifra at dersom det er noe de ønsker å dele, så si ifra. Da setter vi det opp på agendaen slik at man har muligheten til det.*

Informanten gir uttrykk for at de flere ganger har fått henvendelser fra yrkesfaglærere som ønsker å dele noe de har lært i plenum. Dette kan beskrives som en imøtekommende holdning fra ledelsens side, men initiativet kommer primært fra yrkesfaglæreren selv. Skolelederen beskriver imidlertid hvordan skolen gjerne setter av 1,5–2 timer og vanligvis benytter en struktur der yrkesfaglæreren først holder et innlegg. Deretter jobber lærerne i grupper.

*Vi er jo en gruppe som kan prate veldig mye dersom vi ikke får et fast oppdrag. Derfor er det veldig greit når vi har fått en problemformulering med spørsmål under slik at du kan greie å holde deg til det. Vi er jo såpass pliktoppfyllende at da gjør vi det. Og så er det jo også for å få i gang litt flere. Vi blir jo litt sånn som elevene noen ganger, at det er noen som blir veldig gira, og så er det noen som tenker "Bare la dem kjøre i vei, jeg kobler litt ut her". Men når vi deler inn i grupper, så må du delta i større grad. Og kanskje passer på hvem som snakker for en gruppe, at vi varierer det litte grann. Sånn at man blir litt mer delaktig i prosessen.*

Skolelederen beskriver en prosess der man forsøker å involvere alle i kollegiet til aktiv deltakelse, også de som i utgangspunktet ikke er så interessert. Både bruken av problemstillinger med tilhørende spørsmål og av gruppearbeid kan bidra til en kollektiv refleksjon og kritisk analyse av egen praksis. Dette er ifølge Ertsås og Irgens (2012) en forutsetning for utvikling og forbedring av erfaringsbasert praksis. Man kan imidlertid hevde at en slik økt alene er lite forpliktende og kanskje ikke så effektiv dersom den ikke følges opp med utprøving i praksis og en påfølgende refleksjon i fellesskap om hvordan praksisendring kan forbedre læring (Brown mfl. 2021).

## **Rollen som endringsagent**

I læreplanene for Helse og oppvekst (LK20) er det spesifisert et ønske om å styrke skolenes muligheter til å kunne tilpasse opplæringen til egne forutsetninger og elevgrunnlag. «Læreplanene legger derfor til rette for lokalt handlingsrom og muligheter for tilpasning.» I vårt intervjumateriale finner vi at skoleledere også fremhever betydningen av å ha yrkesfaglærere som har tatt videreutdanning for skoleutvikling og kollektiv profesjonsutvikling, særlig tilknyttet fagfornyelsen. Dette

skal vi ser nærmere på ved hjelp av data fra den første case-skolen. Ved denne skolen beskriver skolelederen det slik:

*Vi er i utgangspunktet positive til at folk tar videreutdanning og får i gang refleksjon. Særlig nå i forbindelse med fagfornyelsen, så trenger man nye synspunkter inn. Vi har jo litt lett for å bare fortsette på samme måten som tidligere, for vi jobber jo med den samme tematikken. Men så er det jo å se: Hva er det fagfornyelsen egentlig er og hvordan ønsker man at vi skal jobbe? Nå må vi se på kjerneelementene, og hvordan de skal styre undervisningen. Kompetansemålene er ikke så målretta som tidligere. Det å få lærere som ikke har tatt videreutdanning til også å se det på samme måten, det synes jeg [navn på yrkesfaglærer] og noen av de andre har vært gode til – å være med og løfte blikket.*

Igen ser vi at innføringen av LK20 fremheves som et sentralt fokusområde for profesjons- og skoleutvikling. Yrkesfaglærere som har tatt videreutdanning, opplever som kompetente og viktige bidragsyttere i dette arbeidet. Dette fordi de, ifølge skolelederen, kan tilføre en forståelse for både hvorfor og hvordan nye begreper og arbeidsmåter kan endre undervisningspraksis. I denne sammenheng fremhever skoleleder særlig evnen til å bidra til å «få i gang refleksjon» og til at kolleger «løfter blikket». Hun observerer at noen lærere blir usikre og litt stresset over endringene i LK20, og trenger støtte til å forstå hva disse medfører. Skolelederen gir uttrykk for at selv om de har faste møter og planleggingsdager dedikert profesjonsutvikling, er det ikke alene nok å sette tema på sakslista:

*Det tar litt tid før det synker inn. Det tar tid å begynne å tenke på en ny måte. Vi må ha litt flere runder med det. Nå bruker vi litt tid på å finne ut hvordan vi ønsker at dette skal være. Hvordan er forståelsen vår. Hvordan skal vi bygge opp dette - at vi bruker litt tid på det? Vi kan være litt raske noen ganger, og bare plotter inn ting. Da blir det nesten akkurat sånn som det har vært, ikke sant. Vi må sette opp grunnmuren før vi putter inn alt vi vil ha. Hvordan vi vil at denne årsplanen skal styre oss.*

Man kan tenke seg at desto mer inngripende og innovativ en praksisendring er, jo mer vil den kreve av både læreren som skal formidle endringen, og av skolens ledelse og kolleger som skal involvere seg i den. Ved denne case-skolen har informanten bidratt helt konkret til skoleutvikling i samarbeid med ledelsen og en kollega som tok samme videreutdanning. Informanten beskriver hvordan hun benyttet anledningen da et nytt yrkesfaglig utdanningstilbud ble opprettet ved skolen:

*Jeg ba om en timeplan og frihet til å lage min egen årsplan sammen med en annen kollega. Her argumenterte jeg med alt jeg hadde forstått og syntes var nyttig med begge videreutdanningene mine. Organisatorisk, forståelsen av fagfornyelsen, hvordan man kan lage gode oppgaver og hvordan veilede i praksis. Så lagde jeg*



*en helt ny årsplan. Det var en helsikes jobb, og jeg ble kjempesliten. Men jeg synes det var moro å prøve ut og tenke over de tesene og teoriene som ligger til grunn. Noe har ikke fungert, noe har fungert, noe vil jeg videreføre og noe vil jeg endre på.*

Sitatet viser at informanten har tatt på seg rollen som endringsagent ved egen skole, og at hun hadde både kapasitet og motivasjon for å gjennomføre en mer helhetlig endring (Brown mfl. 2021). Både skoleleder og yrkesfaglærere gir uttrykk for at dette arbeidet ble godt mottatt av lærerkolleger. Det er også besluttet at årsplanen skal danne utgangspunkt for utarbeidelse av andre årsplaner:

*Men det som har skjedd er jo at vi har gjort oss bemerket på skolen. (...) Nå som skal vi evaluere årsplanen vår, alle sammen på teamet. De har besluttet å bruke min årsplan til neste år, og jobbe videre med denne. Så noen må gjøre det. Noen må bare kaste seg ut i det, og få frihet til å gjøre det. Å teste det ut, og se hva som funker.*

Disse sitatene viser at informanten har hatt ressurser til å utnytte en kontekstuell faktor og mottatt organisatorisk støtte til å utøve en det vi kan kalle en rolle som endringsagent på akkurat dette område (Biesta mfl. 2015). Det er imidlertid tydelig at informantens eget initiativ har vært avgjørende for at dette arbeidet ble iverksatt – og ikke minst fullført. Informanten fremhever de organisatoriske rammebetingelsene som viktige for at dette arbeidet lot seg gjennomføre. Noen rammebetingelser oppstod imidlertid mer tilfeldig, som at timeplanen ikke hadde det samme undervisningsstrykket dette året. Dette frigjorde noe tid til å arbeide med årsplanen. Andre rammebetingelser ble besluttet av ledelsen. Et eksempel på dette er at informanten og kollegaen fikk fritak fra møter som ikke var direkte relevante for dem, slik at de kunne jobbe med årsplanen.

Samlet sett tegner dette datamaterialet et bilde av kollektiv profesjonsutvikling som et kontinuum mellom enkle og mer tilfeldige hendelser av kompetanseoverføring på den enes siden, og mer komplekse og systematiske tiltak på den andre siden. Når yrkesfaglærere får 10-30 minutter til å presentere noe faglig fra studiet på et møte, kan det betegnes som et enkelt tiltak. Inntrykket er at dette også ofte blir en engangshendelse. Det å dele undervisningsopplegg eller presentasjoner fra studiet, spesielt på oppfordring fra enkeltlærere eller i en felles, digital mappe, synes også å være vanlig. Dette kan også betegnes som et enkelt og «lavterskel» tiltak som skjer mer uformelt og ikke nødvendigvis medfører at materialet tas i bruk.

## **Fra profesjonsutvikling *utenfra* til *innenfra***

Gjennom de siste ti årene er det iverksatt en rekke tiltak for å stimulere til kollektiv profesjonsutvikling og lokal skoleutvikling gjennom et samarbeid med

universitet- og høyskolesektor. *Yrkesfaglærerløftet* og *Kompetanse for kvalitet* inngår i denne satsningen, men også desentralisert ordning for kompetanseutvikling i skole (*Dekomp*) og *Kompetanseløftet* (for spesialundervisning og inkluderende praksis). I tillegg har fylkeskommunene fått en tilskuddsordning for lokal kompetanseutvikling i fag- og yrkesopplæringen der de selv kan prioritere og planlegge kompetanseutvikling ut fra de lokale behovene til både skoler og lærebedrifter.<sup>23</sup>

Gjennom data fra den andre case-skolen, skal vi se nærmere på hvordan skolen klarer å absorbere de ulike satsningene slik at det gir utbytte for kollektiv profesjonsutvikling lokalt. Skolelederen har selv erfaring med Dekomp, både fra egen skole og via andre skoler i fylkeskommunen:

*Vi har jo både Dekomp-S og Dekomp-Y. Jeg tror det har veldig med den lokale riggen å gjøre, og hvordan du klarer å lage systematikk på det prosjektet du gjør. Fordi bare det å få en Dekomp tildeling, og på en måte få en kursmodul fra universitetet- noen kommer og snakker om ett eller annet. Jeg tror ikke det er nok, rett og slett. Min opplevelse er at noen skoler har hatt veldig nytte av Dekomp, absolutt, det vet jeg. Jeg har sittet i Dekomp-arbeidsgruppen selv, så jeg har vært innom en del av dem. Men det handler veldig mye om den lokale organiseringen og hvordan du klarer å jobbe med det, rett og slett. For det kan fort bli litt venstrehåndsarbeid. Det er ganske krevende og sette i gang noe som skal føre til en eller annen justering av praksis, eller en eller annen ny innsikt som du kan ta med deg. Og så få dette til å bli en del av den daglige virksomheten, det krever mye oppmerksomhet og oppfølging.*

Skolelederen forteller videre at godkjenning av søknader om videreutdanning baserer seg på en balanse mellom hensynet til yrkesfaglærernes ønsker og skolens samlede kompetansebehov. Disse er spesifisert i virksomhetsplanen og legger føringer for hvordan de ønsker å utvikle skolen. Dette opplever skolelederen at har fungert godt fordi man er samstemte om hva skolen trenger, og slutter opp om det. På spørsmål om skolelederen opplever utbytte av disse videreutdanningstilbudene, svarer han:

*Jeg har egentlig ikke gått inn i dybden på å spørre de ordentlig hva de føler at de har fått ut av det. Men det jeg hører er at de er veldig fornøyde. De liker det, de føler at de får noe igjen for det. Også hender det at vi lurte på hva slags effekt det får for elevene. Og det er klart at det der burde vi kanskje ha gått litt mer systematisk inn på. Dette er mer en følelse. Men det avhenger litt av utformingen på studiet – hvor generelt eller spesifikt det er.*

---

<sup>23</sup> <https://www.udir.no/kvalitet-og-kompetanse/lokal-kompetanseutvikling/tilskuddsordning-for-lokal-kompetanseutvikling-i-fag--og-yrkesopplaringen/>

Ut ifra sitatet kan man få inntrykk av at skoleleder, som rektor, selv ikke er involvert i en grundig presentasjon av videreutdanningens formål, innhold og deltakerens utbytte. Han opplever at de mangler en metodikk eller rutine for å vurdere utbyttet mer objektivt og med fokus på elevenes utbytte, og ikke kun basere seg på deltakerens eget utsagn. Dette behovet kan spores tilbake til den vurderingen han gjør av videreutdanningstilbudene basert på den informasjonen han har tilgjengelig:

*Når du leser på beskrivelsene på hjemmesiden til universitetet/høyskolen, eller hvor det måtte være, så er det en god del ting som jeg, litt sånn sleivete sagt, tenker at «Ja, men, dette burde de jo hatt på lærerskolen» eller «Var ikke dette i PPU-en?» (...) «Hvorfor har universitetet i det hele tatt lagd dette kurset» tenker jeg av og til. Hva med effekten når de da kommer tilbake? Hva skal de bruke dette til? Og på hvilken måte vil dette øke eller gi verdi for deres praksis, ikke sant. Og hvordan blir dette for elevene og så videre. Og der har vi ikke noen god måte å finne ut av det på.*

Man kan hevde at dette oversettelsesarbeidet der et akademisk studium omsettes til praksis i møte med elevene, er noe som deltakerens selv står for. Nytteverdien for den enkelte lærer eller skole kan dermed ikke fullt ut konkretiseres i forkant, for eksempel der studiet presenteres skriftlig. Man kan likevel spørre seg om videreutdanningstilbydere i tilstrekkelig grad henvender seg til skoleledelsen og sørger for en forankring og en forståelse for hvordan skolen kan integrere kompetanse fra videreutdanningen i sine lokale prosesser. Formålet bør være å skape eierskap og tro på nytteverdien av videreutdanningen for kollektiv profesjonsutvikling fra starten av. Skolelederen reflekterer over dette tema på denne måten:

*Nytteverdien vil jo også komme når man klarer å ta det i bruk og gjøre noe med det, ikke sant. Det kan godt være at kurset er superbra. Men hvis vi ikke har noen måter å få dette til å bli en praktisk endring eller en forbedring på, så har det jo ikke nytteverdi, ikke sant. Så det kan like gjerne være en kombinasjon av hva man lærer, men også hvordan vi jobber videre med det.*

Når vi kommer inn på det konkrete studiet informanten har tatt, *IKT og e-læring*, så gir skoleleder uttrykk for at det opplevde de som konkret og nyttig. Informanten beskriver hvordan skoleleder har tatt initiativ til tiltak for kollektiv profesjonsutvikling og tverrfaglig samarbeid gjennom et felles prosjekt tilknyttet velferdsteknologi. Dette involverer også et samarbeid med en leverandør av utstyr, en kommune, en interesseorganisasjon og et universitets- og høyskolemiljø.

*Det er det egentlig rektor som har satt i gang. For det har vært litt for mange som sitter på god kunnskap og læremidler – og de ønsker at vi skal dele dette med hverandre, og det er jo det vi ønsker og. Da har jo disse programområdene*

*kommet inn, så prøver vi å jobbe mye mer tverrfaglig også nå. Det prosjektet vi holder på med er vel egentlig oss to fra elektro, så har vi med én fra ledelsen som driver med dette med dette «smarthuset», som vi kaller det. Vi har fått midler fra universitetet, til å bygge opp et rom i forhold til velferdsteknologi og alt mye nytt sånt. Så universitetet, de kjører et lite forskningsprosjekt fra sin side, så skal de forske på våre læringsmetoder inn mot elevene og slike ting. Så vi skal prøve å lage oppgaver i forhold til sånn som studiespesialisering, som også skal inn i dette her. For å se på velferdsteknologi og alle de mulighetene.*

Informanten beskriver hvordan tiltaket ble initiert av ham selv og en kollega «for flere år siden», og hvordan videreutdanningen har bidratt med et kunnskapsgrunnlag samt en motivasjon for å gjennomføre tiltaket. Det har imidlertid tatt tid å få prosjektet realisert, særlig på grunn av lite budsjettmidler.

Man kan sette spørsmålsteget ved hvor ambisjonsnivået for kollektive profesjons- og skoleutviklingstiltak som følge av individuell videreutdanning bør legges, både fra tilbyders, skoleledelsens og deltakerens side. På mange måter kan videreutdanning, slik den er organisert i *Yrkesfaglærerløftet*, betegnes som kompetanseutvikling *utenfra*, i motsetning til *ovenfra* eller *innenfra* slik Ekspertgruppa for lærerrollen definerte det (Dahl mfl. 2016). Deltakeren vil som regel være navet i kommunikasjonen mellom skoleledelse og tilbyder. Våre data indikerer at dette kan være en krevende rolle fordi det gjerne mangler formelle strukturer for en slik dialog. Det medfører at deltakeren gjerne må ha et sterkt engasjement og en solid trygghet på egen kompetanse for å ta rollen som endringsagent på egen arbeidsplass.

## 5.5 Oppsummering

Informantene vi har intervjuet gir uttrykk for at de stort sett er relativt fornøyde med studiene de har tatt. Det gjelder både utbytte av forelesninger og arbeidskrav, samt samarbeidet med undervisere og medstudenter. Innføringen av LK20 var en viktig motivasjonsfaktor for at de valgte å ta videreutdanning, og flere av tilbudene har også en tydelig referanse til sentrale begreper i LK20. Informantene opplever også at studietilbud som for eksempel *Klasseledelsen og relasjonsbygging* og *Veiledning og coaching* har bidratt til å endre deres rolleforståelse som lærer. Gjennom studiet, og utprøving i praksis, har de justert identiteten som lærer fra en som primært formidler til en som mer tilrettelegger for at elevene selv kan velge hvordan de ønsker å utvikle sin kompetanse eller bli vurdert. Dette påvirker elevenes motivasjon og læring positivt. Informantene gir uttrykk for at de underviser en svært sammensatt elevgruppe, og dette stiller relativt høye krav til tilpasset opplæring og inkluderende praksis. Våre funn illustrerer hvordan informantene aktivt anvender studiet, og spesielt arbeidskrav, for å bedre sin kompetanse på tilpasset

opplæring. Det kan for eksempel dreie seg om video som vurderingsform for elever med lese- og skrivevansker eller differensiert vurderingsform basert på elevenes preferanser. Den pedagogiske bruken av digitale verktøy og læremidler er imidlertid ikke alltid så tydelig til stede i studiene, slik informantene opplever det.

Flere av yrkesfaglærerne oppga at studiet var, eller ble endret til, et helt nettbasert tilbud. Bortfall av fysiske samlinger synes til en viss grad å redusere den autentiske læringen, spesielt dersom studiet omhandlet ny teknologi og brukerorienterte problemstillinger eller utvikling av relasjonell kompetanse og undervisningspraksis. Informantene fremhever imidlertid arbeidskravene som spesielt lærerrike. Dette fordi de ikke bare bidrar til økt kompetanse, men også kan resulterer i en konkret læringsaktivitet yrkesfaglæreren kan anvende direkte i egen undervisning eller dele med kollegiet. Det kan imidlertid være krevende å identifisere et prosjekt eller en problemstilling som egner seg både for den akademiske og anvendte konteksten, særlig når de involverer teknologi og materialer. Studietilbydere vil ofte ikke ha tilstrekkelig innsikt i lokale og praktiske forhold som legger premisser for gjennomføring av arbeidskrav. På den andre siden gir informanter uttrykk for at slike investeringer også kan medføre et større fokus på deling av kompetanse og tverrfaglig samarbeid.

Ulike elementer i videreutdanningen kan egne seg for utprøving eller deling i lærerkollegiet eller med skoleledelsen, og på denne måter bidra til kollektiv profesjonsutvikling. Deltakerundersøkelsene har de siste årene imidlertid avdekket at det er stor variasjon i hvorvidt yrkesfaglærere opplever at de har en kultur for kunnskapsdeling på skolen. Informantene ga stort sett uttrykk for at de hadde en god kultur for kunnskapsdeling ved sin skole. Enkeltlærere de ellers samarbeidet tett med var også de enkleste å dele med. Andre i personalet kunne vise lite interesse, ofte på grunn av manglende tid og kapasitet. Et innlegg i fellestiden var ofte ikke tilstrekkelig til å vekke engasjement i resten av personalet.

I case-studiene går vi særlig inn på tilrettelegging for deling og kollektiv profesjonsutvikling ved skolene. Vi ser at det å kun videreformidle fra en videreutdanning, uten noen form for involvering eller samarbeidslæring, synes å være lite effektivt for å skape endring. Den ene skolelederen reflekterer over at det gjerne er lærere som nylig har gjennomført studier, enten grunnutdanning eller videreutdanning, som også engasjerer seg mest i slike delings- og utviklingsprosesser. Dette fordi studiene har gitt dem en bedre forståelse for de pedagogiske endringene som LK20 faktisk medfører. En høy andel lærere som tar videreutdanning representerer imidlertid også et dilemma for ledelsen, da det er krevende å sikre ressurser til å gjennomføre undervisningen som planlagt. Skolelederen beskriver hvordan skolen gjerne setter av 1,5–2 timer og vanligvis benytter en struktur der yrkesfaglæreren først holder et innlegg. Deretter jobber lærerne i grupper, gjerne med konkrete problemstillinger med tilhørende spørsmål. På denne måten

forsøker ledelsen å involvere alle i kollegiet til aktiv deltakelse, også de som i utgangspunktet ikke er så interessert. Slike prosesser kan bidra til en kollektiv refleksjon og kritisk analyse av egen praksis, særlig om de følges opp med utprøving i praksis og en påfølgende refleksjon i fellesskap. For at slike prosesser også skal lede til skoleutvikling, må ny kunnskap eller praksis også integreres i struktur og styringsprosesser. Vårt datamateriale har flere eksempler på informanter som tar på seg en rolle som endringsagent ved skolen. Et eksempel på dette er en informant som tok initiativ til å omarbeide årsplanen i et yrkesfaglige program slik at det tok opp i seg kunnskap fra videreutdanningen. Man kan sette spørsmålsteget ved hvor ambisjonsnivået for kollektive profesjons- og skoleutviklingstiltak som følge av individuell videreutdanning bør legges, både fra tilbyders, skoleledelsens og deltakerens side. På mange måter kan videreutdanning, slik den er organisert i *Yrkesfaglærerløftet*, betegnes som kompetanseutvikling *utenfra*, i motsetning til *ovenfra* eller *innenfra* slik Ekspertgruppa for lærerrollen definerte det. Deltakeren vil som regel være navet i kommunikasjonen mellom skoleledelse og tilbyder. Våre data indikerer at dette kan være en krevende rolle fordi det gjerne mangler formelle strukturer for en slik dialog. Det medfører at deltakeren gjerne må ha et sterkt engasjement og en solid trygghet på egen kompetanse for å ta rollen som endringsagent på egen arbeidsplass.

## 6 Konklusjoner og vurderinger

Vi skal i det følgende belyse forskningsspørsmålene under ulike temaer, slik de fremgår av kapittel 1.2, i samme rekkefølge som vi har behandlet temaene i de tre empiriske kapitlene: tilbakeblikk på studiet, individuelt og kollektivt utbytte samt ledelsesinvolvering. Selv om vi tilstreber en slik rekkefølge, vil en se at temaene i stor grad også henger sammen.

### Tilbakeblikk på studiet

Forskingsspørsmål 11 etterspør hvordan lærere og barnehagelærere opplever videreutdanningens relevans nesten to år etter gjennomføringen, forventning og forventningsinnfrielse knyttet til studiene, hva som eventuelt kunne vært bedre og om det var sider ved studiet som var spesielt positive.

Gjennomgående har vi fremhevet de positive vurderingene av videreutdanningene. Dette er også fremtredende i alle de relevante deltakerundersøkelsene. I kapittel 2 refererer vi fra deltakerundersøkelsene i 2021 at ni av ti barnehagelærere og åtte av ti lærere så vel som yrkesfaglærere mente hovedinntrykket deres – alle forhold tatt i betraktning – var at kvaliteten på studiet var god eller svært god. En gjennomgående positiv vurdering kommer også frem i intervjuene med de 32 deltakerne drøyt halvannet år senere.

Et viktig unntak er første semester av PFDK ved et av lærestedene, hvor forventninger hos de intervjuede lærerne om at de ville få kunnskaper fra forskningsfronten og lære mye nytt, ikke ble innfridd. Masseproduksjon av studiepoeng for lærestedet kombinert med lite eller ingen tilbakemeldinger, ekstraoppgaver i vurdering av medstudenters arbeid og utdaterte tekster og digitale eksempler for deltakerne er blant de krasse karakteristikkene. Yrkesfaglærere gir på sin side uttrykk for at bortfall av fysiske samlinger, grunnet koronapandemien, reduserte muligheten til å inkludere ny teknologi i undervisningen, som for eksempel velferdsteknologi. For videreutdanning rettet mot yrkesfag kan fysiske samlinger være særlig viktig for at de skal kunne knytte læring opp mot situasjoner de opplever som relevante og reelle, såkalt «autentisk læring» (Webster-Wright 2009, Timperley 2011). Utvalget for etter- og videreutdanning i barnehage og skole anbefaler at en større andel av videreutdanningstilbudene gjøres nettbaserte, da dette kan gjøre

dem mer tilgjengelige og fleksible. Våre funn tilsier at dette behovet bør balanseres opp mot læringsutbyttet av samlingene, særlig der det dreier seg om praktisk og yrkesrettet kompetanse.

Entusiasme over høy kvalitet er derimot nokså gjennomgående i beskrivelser av foreleseres og faglig ansvarliges kompetanse og kjennskap til hverdagen i skolen og barnehagen. Riktignok ser vi eksempler på at deltakere vurderer sin kompetanse og erfaring som sterkere enn den «teoretikere» ved et lærested kan ha, dette gjelder både tilpasning og differensiering for en sammensatt elevgruppe og hvordan utforme et undervisningsopplegg. Utover dette tilkjenner deltakere både fra barnehage og skole at videreutdanningen hadde forbindelsespunkter eller konkrete utgangspunkt i deres hverdag. I teorijennomgangen i kapittel 1.6 så vi at forskningen peker på såkalt «autentisk læring» som et vilkår for endring (Webster-Wright 2009, Timperley 2011). Det betyr at i utdanningen må læring knyttes opp mot reelle og praksisnære situasjoner som oppleves som relevante for deltakerne. Dette vil kunne utfordre deltakerne til kritisk refleksjon over eksisterende praksis, og i beste fall også til å diskutere denne i profesjons- eller praksisfelleskapet. Utprøving i praksis er noe mange av de intervjuede deltakerne kan kjenne igjen fra studiet, men noen forteller også om vanskeligheter med å få gjennomført dette. Enkelte yrkesfaglærere gir uttrykk for at det kan være krevende å identifisere et prosjekt eller en problemstilling som egner seg både for den akademiske og for den anvendte og yrkesrettede konteksten.

I teorijennomgangen har vi også trukket inn begrepet scaffolding eller stillasbygging slik det anvendes av Myran og Masterson (2021) om lærestedenes rolle å legge til rette for at deltakerne reflekterer over og anvender teori for å løse egenidentifiserte utfordringer. Spørsmålet er i denne forbindelse om innholdet i videreutdanningene relaterer seg til deltakernes arbeidshverdag og *trekker veksler* på deres erfaringer (Smeby & Heggen 2012).

På direkte spørsmål husker noen av deltakerne at tverrgående temaer som profesjonsfaglig digital kompetanse, inkluderende praksis (for alle de aktuelle utdanningene) og tilpasset opplæring (for lærere og yrkesfaglærere) hadde en plass i studiet, enten som en modul eller som et gjennomgående tema. Andre kan ikke huske dette spesifikt. Uavhengig av hva de husker fra studiet vektlegger informanter at dette er sentralt i deres yrkesutøvelse. Barnehagelærere gir uttrykk for at inkluderende praksis er en kontinuerlig prosess og tett innvevd i alt de gjør i hverdagen. Fra lærere hører vi at tilpasset opplæring er helt sentralt, og at det ikke går an å være lærer i skolen i dag uten å tenke på hvordan en skal tilpasse opplæringen. Praksisfortellingene, som vi skal komme tilbake til, illustrerer også dette. Flere yrkesfaglærere opplever at inkluderende praksis og tilpasset opplæring er kjerneelementer i studiet. Dette er særlig tilfelle *Klasseledelse og relasjonsbygging* og *Veiledning og coaching*.



Våre neste tema er henholdsvis individuelt og kollektivt utbytte av videreutdanningene. Det kan være noe kunstig å se disse som isolerte størrelser, slik vi også var inne på i kapittel 1.6. Der viste vi til Ekspertgruppa om lærerrollen (Dahl mfl. 2016) som hevdet at læreres profesjonalitet både har en individuell og en kollektiv side. De tok til orde for at den kollektive dimensjonen bør innlemmes i definisjonen av lærerprofesjonalitet, og for at profesjonsfelleskap er en forutsetning for profesjonalisering innenfra. Dette synes å innebære at læreres profesjonalitet vil måtte forstås som begrenset all den tid de ikke inngår i kollektive lærings- og kompetanseutviklingsprosesser. Med andre ord at individuell og kollektiv utvikling henger sammen såfremt den kollektive utviklingen lykkes. Det er all grunn til å tro at det samme vil gjelde for barnehagelærere. Over mange år har imidlertid deltakerundersøkelsene indikert at det individuelle utbyttet for deltakerne er sterkere enn det kollektive (se for eksempel Knutsen mfl. 2022). Det samme viste evalueringen av lærerspesialistutdanningen og -ordningen (Lødding mfl. 2021). Om dette kan ha endret seg nesten to år etter avsluttet utdanning, er et interessant spørsmål som vi vil forfølge i dette kapitlet, men uten at vi kan besvare det entydig, gitt forskjeller i metodevalg og datagrunnlag.

## Individuell utvikling

Forskningsspørsmålene 1–4 som handler om individuell utvikling, etterspør i hvilken grad deltakerne har anvendt nytilegnet kunnskap fra videreutdanningene i sin pedagogiske praksis, om de opplever trygghet, mestring og motivasjon for arbeidet samt om det finnes eksempler på hvordan praksis har endret seg med vekt på de tverrgående temaene.

Det er mange eksempler i intervjumaterialet på at barnehagelærere, lærere og yrkesfaglærere hevder at de har hatt faglig nytte og gjort bruk av det de lærte i videreutdanningen. De forbeholdene vi finner blant lærere handler om manglende direkte påvirkning på undervisningen som følge av ganske mange studiepoeng i faget (årsenhet i engelsk) forut for det studiet intervjuet handlet om, eller at det aktuelle studiet ikke er interessant i seg selv, men mer som en start på en mer omfattende og langvarig videreutdanning i faget (mastergrad i matematikk) med en egen struktur og progresjon. Dette reiser spørsmål om det kan være grenser for hvor stor merverdi ytterligere utdanning i samme fag har for én og samme lærer. Ikke desto mindre må en spørre om en halvår- eller årsenhet er for lite til å kunne skape avtrykk i praksis. Som vi var inne på i kapittel 1.1, anbefaler Utvalget for etter- og videreutdanning i barnehage og skole en større spredning av etter- og videreutdanninger og et mer helhetlig system for kompetanse- og karriereutvikling (NOU 2022: 13). For barnehagelærere så vi at opplevelsen av videreutdanningens direkte relevans avhenger litt av hvilken avdeling de jobber på, men

deltakerne vi intervjuet, var likevel positivt innstilt til å ta utfordringen med å foreta en oversetting av kunnskapen, ikke minst ved bytte fra storbarns- til småbarnsavdeling.

Blant de som derimot mener at videreutdanningen har gjort en forskjell, finner vi omtaler av trygghet i rollen, glede ved å undervise og identifisering med oppgaven, hvilket tyder på styrket motivasjon. At videreutdanningen gir innsikt i nyere forskning og oppdatering på feltet fremstår som en verdi i seg selv for alle lærergruppene. Samtidig som dette skaper engasjement og gjør at lærere blir «gira», ser vi uttalelser som tyder på at en «fersk utdanning» har større verdi enn en som ble gjennomført for mange år siden. Dette handler om å være oppdatert. Vi ser tydelige tendenser i intervjumaterialet fra lærere at videreutdanningen er en form for valuta som teller i posisjonering overfor kolleger. Dette kan innebære at en kommer på høyde med norskelektorene ved skolen når en har en fersk årsenhet i norsk og derfor kan delta i diskusjonene, eller at en selv er kommet lengre enn kolleger som fortsatt holder på med gamle metoder og som synes å ha stagnert litt. Det virker som lærerne sammenligner seg med hverandre og posisjonerer seg innad i kollegiet. Dette fremstår som noe ganske fremmed i barnehagene, hvor det samtidig er en større spredning i omfang av utdanning mellom de ulike ansattgruppene. Når barnehagelærere kjenner behov for å posisjonere seg, er det særlig overfor foreldre som kan ha liten tillit til deres kompetanse, noe som informantene forstår i lys av det hen fremhever som barnehagelæreres relativt lave status i samfunnet. Å kunne belegge sine synspunkter eller oppfordringer med forskning, får da en betydelig verdi. Dette gjelder også overfor kolleger; videreutdanningen gir dem styrket selvtillit og økt legitimitet i kollegiet til å gjennomføre utviklingsarbeid i barnehagen og foreslå praksisendringer i kollegiet.

Yrkesfaglærerne vi har intervjuet har særlig vært opptatt av fagfornyelsen som motivasjon for studiet, og de har meddelt behov for dypere forståelse av bakgrunnen og forskningsgrunnlaget for denne. Flere av tilbudene har også en tydelig referanse til sentrale begreper i LK20, som dybdeløring, læreplanforståelse og elevaktiv undervisning. Informantene gir uttrykk for at de underviser en svært sammensatt elevgruppe, og dette stiller relativt høye krav til tilpasset oppløring og inkluderende praksis. Våre funn illustrerer hvordan informantene aktivt anvender studiet, og spesielt arbeidskrav, for å bedre sin kompetanse på tilpasset oppløring. Det kan for eksempel dreie seg om video som vurderingsform for elever med lese- og skrivevansker eller differensiert vurderingsform basert på elevenes preferanser.

Særegent for lærerne er viktigheten av studiepoengene de har tilegnet seg i tråd med kompetansekravene som ble lovfestet i 2014 for å undervise i norsk, engelsk og matematikk i grunnoppløringen. Dette handler om å sikre at en kan fortsette å undervise i fag som noen ganger omtales som vesentlige for deres læreridentitet.

To av de tre avdelingslederne vi har intervjuet, har også vært meget opptatt av dette, hvilket vi skal komme tilbake til. Hverken for barnehagelærere eller yrkesfaglærere er kompetansekrav et vesentlig tema, men de er heller ikke omfattet av lovendringer.

I hvilken grad praksis endres *som følge av* videreutdanningen, slik forskningsspørsmålet gjengitt ovenfor etterspør, kan være vanskelig å besvare på grunnlag av intervjuene i denne undersøkelsen. Legger vi derimot til grunn at barnehagelærere og lærere gir uttrykk for en aha-opplevelse, at noe har overrasket dem, vekket deres interesse eller gitt ny erkjennelse, synes poenget om endring å være innforstått.

Ett eksempel på endret praksis er utprøvingen av «thinking classroom». En matematikklærer bidro til vår studie med en praksisfortelling om dette, og denne var forankret i teori fra hans pågående matematikkstudier. Det overraskende i fortellingen var at to elever som selv har uforholdsmessig lav mestringsforventning, klarte flest oppgaver. I en annen praksisfortelling viser læreren til et utforskende opplegg som tydelig appellerte til en elev som ikke har for vane å engasjere seg. Praksisfortellingene vitner om inkluderende undervisning, samt om tilpasset opplæring i form av elevaktive arbeidsmåter. Denne læreren har i intervjuet vært helt eksplisitt på at hans undervisning er endret, men dette setter han selv i sammenheng med en mer omfattende videreutdanning i matematikk.

Yrkesfaglærere vi har intervjuet, gir samlet sett et bilde av at videreutdanningen ikke bare har bidratt til å endre deres undervisnings- og vurderingspraksis, men også deres forståelse av lærerrollen i møte med elevene. Gjennom studiet, og utprøving i praksis, har de justert identiteten som lærer fra en som primært formidler til en som mer tilrettelegger for at elevene selv kan velge hvordan de ønsker å ta til seg kunnskap eller bli vurdert. Kennedy (2016) beskriver dette som en prosess der kunnskap fra videreutdanning ikke bare integreres i egen praksis, men også innebærer at man går bort fra sin opprinnelige praksis og danner en ny rolleforståelse.

I intervjuene med yrkesfaglærere og ledere for disse kommer det også frem sterk interesse for elevers læring. Vi har dessuten sett et eksempel på at det er elever som driver frem endring ved å etterspørre arbeidsmåter de er blitt kjent med fra en yrkesfaglærer etter videreutdanning.

Etter videreutdanning i profesjonsfaglig digital kompetanse eller at dette har vært gjennomgående tema i en annen videreutdanning, ser vi lærere fremheve hvordan digitale hjelpemidler kan fremme læring for alle elever i et klasserom med store prestasjonsforskjeller. Når elevene jobber digitalt blir det ikke like åpenbart at noen bruker læremidler fra lavere trinn. Vi ser også eksempler på at barnehager bruker digitale ressurser i læringsaktiviteter. En praksisfortelling beskriver et opplegg for at barna skal ha gode opplevelser med naturfag og

matematikk, samtidig som utforskning og lek er sentralt for å få dette til. Vi så også hvordan en deltaker på realfag i barnehagen i sin praksisfortelling vektla hvordan hen brukte digitale ressurser i lek- og læringsaktiviteter etter endt videreutdanning.

En videre forståelse av tilpasset opplæring kan ha scaffolding eller stillasbygging som utgangspunkt, men med bredere relevans enn vi har gjengitt ovenfor. Begrepet er mye anvendt innenfor andrespråklæring, hvor det bygger på Vygotskys teorier om den nærmeste utviklingssonen (Gibbons 2002). Det betegner en undervisningsmetode hvor eleven får støtte og hjelp fra læreren til å bevege seg inn på nye ferdigheter, begreper eller forståelsesmåter, slik at eleven senere kan klare lignende oppgaver alene. Læreren skaper et mestringsrom for eleven ved å gi tilpasset input på elevens nivå for at eleven skal oppleve å mestre oppgaven (Monsen & Randen 2022, i Lødding mfl. 2023:71–72).

Vi finner mange eksempler på slik stillasbygging i deltakernes praksisfortellinger og i intervjuene. Konkret kan det for lærerne handle om å gi nyankomne elever i oppgave å oversette et dikt fra eget språk som noe kjent, til norsk som nytt språk, ved hjelp av oversetterprogrammer. I en av praksisfortellingene handler det om å bruke bilder og film fra Ibsens *Et dukkehjem* for å lette forståelsen, før deltakerne – i grunnskole innenfor voksenopplæringen – skal drøfte stykket og relatere det til hva de tidligere har lært om realismen i norsk litteraturhistorie og samfunnsfag. Stillasbygging er likevel ikke forbeholdt arbeid med nyankomne eller minoritets-språklige elever. En lærers glede over å se elevenes økte motivasjon for analyse av skjønnlitterære tekster så lenge hun gradvis tok dem med «trinn for trinn» og «åpnet teksten» for dem, kan også forstås som kyndighet i stillasbygging. Vi så at barnehagelærerne også anvendte slik stillasbygging overfor kolleger i barnehagen i forbindelse med kunnskapsdeling.

## Kollektiv utvikling

Forskningsspørsmålene 5–7 handler om hvordan kunnskap fra videreutdanning er blitt brukt i kollektive utviklingsprosesser i barnehage og skole, og hva som skal til for at deltakerne får omsatt det de har lært i studiet i sitt eget arbeid, dessuten om de er en del av et profesjonelt læringsfelleskap på egen arbeidsplass eller i nettverk på tvers av skoler. Både for individuell og kollektiv utvikling spørres det om det er forhold ved barnehage og skolen som organisasjon som fremmer eller hemmer at kompetansen tas i bruk.

Innenfor alle lærergruppene finner vi viktige og interessante forskjeller i meningsinnhold knyttet til ordet «deling». Samtidig ser vi ofte i intervjuene at informantene formidler en selvforståelse som kan synes å ha opphav på arbeidsplassen, om at de har en delingskultur. Det siste gjelder også de barnehagelærerne,

lærerne og yrkesfaglærerne som omtaler deling av ideer eller undervisningsopplegg, noe som gjerne foregår på digitale plattformer. I intervjumaterialet tematiseres dette i spørsmål om hvordan slik deling kan fungere over tid, om sjanser for at det bryter sammen uten støtte fra ledelsen, hvorvidt lærere som legger ut eget arbeid, synes de får noe tilbake fra kollegene, men også – slik vi hørte fra en avdelingsleder – om utbyttet av slik deling med tanke på skolens kompetanseutvikling er verdt innsatsen.

I kapittel 1.6 fremhevet vi poenget fra litteraturgjennomgangen fra Brown mfl. (2021) om at kun passiv videreformidling fra studiet, det være seg av nye ideer eller praksiser, er lite effektivt om man ønsker endring. Mer effektivt er det å legge opp til kollektiv utprøving og diskusjon over tid av hvordan nye praksiser kan lede til forbedret undervisning og læring. Vi trakk også frem poenget til Biesta mfl. (2015) om at læreres deltakelse i kollektiv kompetanseutvikling kan begrenses av kort tidshorisont og snevre mål som forberedelse av en time, fremfor mer langsiktige og kollektive utviklingsprosjekter i tråd med visjoner for skolen. Dette tilsier at kultur for organisatorisk læring er noe annet og mer krevende enn kultur for deling.

I to av praksisfortellingene kommer det imidlertid frem at deling av undervisningsopplegg kan inngå i et større prosjekt som handler om å utvikle faglig eller tverrfaglig undervisning som gir læringsutbytte for elevene (i dette tilfellet deltakerne). Læringsutbyttet er i begge fortellingene tenkt inn i prosessen gjennom en vurderingssituasjon som tett etterfølger undervisningen. Mens den ene praksisfortellingen handler om det læreren forstår som et vellykket opplegg, hvor han blant annet anvender elementer som var utviklet av kolleger, bedømmer læreren det andre opplegget som mindre vellykket. Det interessante med sistnevnte er likevel at opplegget skal forsøkes på nytt på grunnlag av hva de lærte første gangen. Forbedringen ligger i viktigheten av at de ulike faglærerne er samkjørte, at deltakerne har fått trene på å skrive argumenterende tekst og at læremidlene er revurdert for en bedre sammenheng mellom de aktuelle fagene. Vi kan dermed trekke den relativt åpenbare slutningen at kortsiktig og langsiktig samarbeid ikke nødvendigvis er gjensidig utelukkende.

Læreren som skrev disse praksisfortellingene, mener vi bærer kjennetegn på en *endringsagent* i den forstand at han har kapasitet og mulighet til å gjennomføre endringer i læringscenteret. Ved at han er fagleder, er han i posisjon til å gjennomføre utprøving av ny praksis, vel å merke med støtte fra avdelingsleder. Sistnevnte la stor vekt på at det alltid vil finnes motstand mot nye ideer, og at det kritisk viktige er at et tilstrekkelig antall lærere ønsker å delta i utviklingsprosessene over tilstrekkelig lang tid.

På den andre siden viste casebarnehagen vår hvordan barnehagelærere som har tatt videreutdanning kan fungere som endringsagenter gjennom å ikke la seg

stoppe eller begrense av rammene de er gitt. Dette både med hensyn til struktur og kultur for kunnskapsdeling i barnehagen. I dette tilfellet oversteg de to deltakerne barrierene som både koronapandemien og de ulike kollegenes tid og rom for læring utgjorde, gjennom å utvikle en vlog med sikte på å bidra til kunnskapsdeling i kollegiet. Betydningen av at en deltaker tar på seg rollen som endringsagent gjenfinner vi ved den ene yrkesfaglige caseskolen. Deltakeren reviderte årsplanen i et yrkesfaglig program basert på den kunnskapen videreutdanningen hadde gitt. Til tross for at rammebetingelser var på plass, som organisatorisk støtte og med en timeplan som frigjorde tid, var deltakerens eget initiativ og iherdige innsats avgjørende for at utviklingsarbeidet ble iverksatt og fullført.

Vi finner også påpeking av manglende kapasitet eller mulighet for å bidra til at kunnskapen en har fått i videreutdanningen fører til endring på arbeidsplassen. Kunnskapen om at «det ikke lønner seg» [for elevenes læringsutbytte] at alle lærebøker er digitale, var vanskelig å anvende for læreren som hadde tatt videreutdanning i profesjonsfaglig digital kompetanse, så lenge «de har bestemt» at det slik skal det være. «De» kan være skoleeier eller skoleleder. Her støtter forskningsbasert kunnskap mot rammebetingelser som hindrer at den kommer til anvendelse.

Alle casene i denne studien som omfatter barnehagelærere og lærere, inngår i nettverk på tvers av enheter. Det er slik læringscenteret for voksne deltakere har funnet alliansepartnere for utviklingsarbeid hos HK-dir. Både barnehagen og den spesielle skolen (som ikke er en spesialskole, se kapittel 4.3) peker på systematisk kompetanseutvikling i regi av deres respektive eiere. Avdelingslederen ved skolen med ungdomstrinn knytter skolens arbeid med profesjonsutvikling ikke direkte til videreutdanningene, men til bistand og veiledning fra et universitetsmiljø med det de kaller brobyggingsmodellen som er relevant ikke minst for skolens minoritetsspråklige elever. Dette illustrerer et viktig poeng fra våre analyser om at videreutdanning ikke er eneste kilde til kollektiv læring. Sagt på en annen måte: Vi har sett at skoler kan drive kollektivt kompetanseutviklingsarbeid og investere mye tid i dette ved hjelp av andre initiativer og med andre samarbeidspartnere enn det som gjelder for videreutdanningene.

Sammenligner vi barnehager og skoler finner vi mange likhetstrekk i vilkår for kollektivt utviklingsarbeid. Knapphet på tid nevnes gjennomgående. Dette gir seg utslag i behov for møtestrukturer og timeplanlegging i skolene og i behov for tid uten barn i barnehagene. For skolene synes det som slike strukturer er avgjørende for formalisering av samarbeid, ettersom uformelt samarbeid i stor grad synes å være påvirket av hvem som deler arbeidsrom, kontor eller etasje. Vi ser at slike forhold vurderes nøye når den spesielle skolen ønsker å styrke det tverrfaglige samarbeidet som involverer flere profesjonsgrupper. I barnehagene, hvor ulike ansattgrupper arbeider sammen kontinuerlig, kan hverdagen preges av de nødvendige oppgavene, ikke minst ved stort sykefravær. Tid uten barn er følgelig

viktig for kollektivt utviklingsarbeid i barnehagen, hvilket også er kjent fra litteraturen.

Med grunnlag i intervjumaterialet synes det vanskelig å identifisere systematiske forskjeller mellom barnehage og skole når det gjelder hva som fremmer eller hemmer at kompetansen tas i bruk. Vi har stilt spørsmålet til både deltakere (utover casestudiene), kolleger av deltakere og ledere om hvordan de vil forklare at de får til deling og kollektive utviklingsprosjekter når de selv har fremhevet dette. Blant svarene finnes for det første poengtering av størrelse, det vil si at det er relativt få barn eller elever og ansatte, i sammenligning med større enheter hvor knappheten på tid oppfattes som enda sterkere. For det andre synes det som barnehagens, skolens eller senterets forskjellighet fra omkringliggende enheter kan gi en form for fellesskapsfølelse, det vil si at innholdet (for eksempel naturbarnehage) gir meningsinnhold og verdier som står i kontrast til andre barnehager. For det tredje vektlegges det å være en ny enhet som et gunstig vilkår. Dette kan innebære at en unnslipper vanetenkning, organisatorisk og beslutningsmessig treghet samt kulturell og strukturell stivhengighet, man kan tenke nytt og friskt og trekke fordel av at ingen av de ansatte eller ledelsen har lang fartstid sammen. For det fjerde har det vært fremhevet en styrke ved samlet relevant kompetanse på et felt som skiller seg litt ut (grunnskoleopplæring for voksne), og som ville ha forsvunnet hvis den var delt på andre mer alminnelige enheter. Et femte poeng, som også er fremhevet i litteraturen er betydningen av et verdifelleskap. For den spesielle skolen er det tydelig at et meget krevende arbeid som samtidig oppleves som svært viktig og meningsfullt, gir en ekstra driv i det kollektive arbeidet. Her synes logikken å være at jo vanskeligere oppgavene er, jo viktigere er samarbeidet for å få til det en ønsker, det vil si å styrke utsatte og sårbare ungdommer og unge voksnes muligheter for å kunne bli deltakende samfunnsborgere.

For yrkesfaglærere synes også endringene som LK20 medfører, å bidra til et felles engasjement i kollektiv profesjonsutvikling der kolleger som har tatt videreutdanning innenfor *Yrkesfaglærerløftet*, oppleves som viktige bidragsytere. Kolleger som nylig har gjennomført studier, enten grunnutdanning eller videreutdanning, har ofte en bedre forståelse for de pedagogiske endringene som LK20 faktisk medfører. Dette kan skape et større engasjement for delings- og utviklingsprosesser. Samtidig kan skolens kapasitet til å gjennomføre slike prosesser begrenses av at det er krevende å dekke opp for lærere som er fraværende på grunn av videreutdanning. Videreutdanning representerer på mange måter en kompetanseutvikling som kommer *utenfra*, i motsetning til *ovenfra* eller *innenfra*, slik Ekspertgruppa for lærerrollen definerte det (Dahl m.fl., 2016). Deltakeren vil ofte være den som skal «selge inn» ny kunnskap til kolleger og til ledelsen. Dette krever både motivasjon, kompetanse og innsats fra deltakeren side. For at ny kunnskap og ny praksis virkelig skal komme kollegiet og skolen som helhet til gode, krever dette

en systematisk tilrettelegging for kollektive profesjonsutviklingsprosesser fra skoleledelses side.

## Ledelsesinvolvering

Forskningsspørsmålene 8–10 setter søkelys på hvordan leder har støttet, anerkjent og tilrettelagt for deltakernes bruk av kompetanse, og om det finnes eksempler på at ledelsen tar ansvar for at videreutdanningene får konkrete avtrykk i praksis. Disse spørsmålene kan betraktes som underordnet spørsmålet om hva som gjør at ledere ikke etterspør – eller eventuelt etterspør – deltakernes kompetanse fra studiene, slik dette er kjent fra deltakerundersøkelsene. Videre spørres det om hva ledere mener om å bruke kunnskapen og å organisere kunnskapsdelingen på en systematisk måte, og om det er forhold ved skolen eller barnehagen som fremmer eller hemmer at ledelsen sørger for at kompetansen tar i bruk.

Vi vurderer at det aller siste spørsmålet er forsøkt besvart i slutten av avsnittet over. Vi vurderer også spørsmålet om hva som gjør at ledere ikke etterspør kompetanse, slik deltakerundersøkelsene tyder på, som overordnet, og derfor egnet til å besvares først.

Intervjuene med avdelingsledere i skolen tyder på at de slett ikke er helt uinteressert i hva lærere og yrkesfaglærere har tilegnet seg gjennom videreutdanningen. Én ville bli overrasket dersom en lærer ikke hadde hatt utbytte av videreutdanning i form av trygghet på å undervise i faget, altså gir lederen uttrykk for at dette er å forvente. Ledere bemerker også at lærerne erfarer anerkjennelsen fra lederen ved at de får undervise i fag og på trinn som de nå har kvalifisert seg for.

Den gjenkjennelsen lederne gir uttrykk for synes å gjelde hvorvidt de tydelig viser overfor den enkelte lærer at de er interessert. Når lærere deler kontor eller jobber sammen i team, antar en av lederne at deling av kompetanse foregår, selv om dette ikke kontrolleres. Vi ser også et eksempel på at skolelederen venter på initiativ fra en yrkesfaglærer, dersom vedkommende mener å sitte med kunnskap som flere bør få høre om. Også innenfor barnehagesektoren virker det på våre informanter å være relativt vanlig at det forventes at det er deltaker selv som tar initiativ, noe som kan gjøre kunnskapsdelingen veldig personavhengig dersom det ikke i utgangspunktet er en systematisk tilnærming til dette. Som vi har sett skjer ofte faglig utvikling og kunnskapsdeling i uformelle og hverdagslige «møter i gangene» i barnehagene.

Med hensyn til systematikk forteller en leder i skolen om tilrettelegging for at alle lærere skal være inkludert i den delingen som foregår, det vil si at den ikke er forbeholdt de som deler kontor eller som kjenner hverandre godt. En annen leder tilkjenner at kunnskapsdeling fra videreutdanningene kunne ha foregått mer systematisk. Oppgaven som ligger i å balansere antallet kontaktlærere som kan



være i videreutdanning samt forholdet mellom stipendordning og vikarordning, er også blant hensynene som skoleledere er opptatt av. For barnehager er tilretteleggingsmidler et avgjørende og mye diskutert spørsmål. Dette ikke minst fordi det tildeles en pengesum som barnehagen og deltakeren i teorien står rimelig fritt til å disponere. Nettopp denne friheten gjør imidlertid tilretteleggingsmidlene til et diskusjonstema, både deltakerne imellom og i møtet med oss. Det virker som at inntrykket blant deltakerne at det er en svært varierende praksis, og at barnehagelærerne ikke alltid blir hørt i hva de selv mener er det ment hensiktsmessige bruken. I casebarnehagen, som var for en solskinnshistorie å regne, hadde de to deltakerne stått tilnærmet fritt til å disponere midlene, noe de brukte på individuelle studiedager, dager hvor de to samarbeidet og på kunnskapsdeling med øvrige kolleger. Dette var sentralt for å finne tid i en hektisk barnehagehverdag.

Knapphet på tid for ledere blir også fremhevet av så vel deltakerne som ledere. Å sørge for bemanning under sykdom og skape bedre forståelse i staben samt hvordan små og store oppgaver krever oppmerksomhet og rask håndtering, tilsier at hverdagen er krevende. I så måte fremstår det optimale som en situasjon hvor «alt ruller og går». På dette området ser vi også en forskjell mellom ledere med administrative oppgaver og ledere som i større grad involverer seg faglig. Selve personalansvaret kan være såpass tidkrevende at ansettelse av en utviklingsleder gjør en merkbart forskjell for det kollektive utviklingsarbeidet og vis-a-vis eksterne kompetansemiljøer.

Vi understreket tidligere i dette kapitlet at spesielt lærerne har vært opptatt av studiepoeng for å oppfylle kompetansekravene. Det samme kan i stor grad også sies om ledere. Endringene i kompetansekravene som ble nedfelt i opplæringsloven i 2014 og som i skrivende stund fortsatt gjelder, kan se ut til å ha gitt skoleledere en kritisk og derfor prioritert nærmeste utviklingshorisont i å sørge for at skolen har kvalifisert bemanning, og samtidig at skolens ansatte kan undervise i tilstrekkelig mange fag.

Det kan tenkes at bildet av lederes interesse for videreutdanning ville endre seg med et større tilfang av lederintervjuer og med et større innslag av lederinformanter med faglig fremfor administrativ profil. Til tross for stort personalansvar ser vi imidlertid at en leder engasjerer seg faglig i profesjonsutviklingen relatert til andrespråklæring og med støtte fra et universitetsmiljø. En annen leder må forstås som faglig involvert når hun undersøker hva forskningen sier om hvordan tolærersystem på beste måte kan støtte elevers læring.

Et viktig spørsmål er også i hvilken grad lederne er med i beslutninger om hvilke videreutdanninger som skal prioriteres. Fra enkelte hold hører vi at innflytelsen på dette er begrenset, hvilket også innebærer begrenset eller varierende innflytelse på hvilke videreutdanninger en skole ønsker i tråd med skolens definerede mål og egenforståtte utviklingshorisont.

Ledernes forventninger om at kompetanseutvikling i skolen foregår i fagteam og kanskje til en viss grad også i trinnteam, synes å sammenfalle med hvordan deltakere finner de faglig interesserte kollegene blant de som underviser i de samme fagene. For at lærere med mer tverrfaglige videreutdanninger skal møte interesse, synes det mer avgjørende at flere fra arbeidsplassen har deltatt i samme videreutdanning. For en lærer som tok videreutdanning i andrespråkspedagogikk, utgjorde en kollega med samme utdanning hennes fagmiljø. En lærer med videreutdanning i PfdK savnet sparringspartner og noen å drolle med, utover teknologisk sett flinke og interesserte kolleger. I barnehagesektoren så vi hvordan flere deltakere trakk fram behovet for å drive dobbelt oversettelsesarbeid av kunnskapen, først fra teori til egen praksis, så til en terminologi som ville fungere blant kolleger med forskjellige utdanningsbakgrunner. Vårt inntrykk er imidlertid at barnehagelærer anså dette som givende, også for eget læringsutbytte, og de vektla hvordan kollegiet som helhet bidro til å breie ut perspektivene, mens barnehagelærerkollegene var mer faglige sparrings- og diskusjonspartnere.

Til slutt finner vi grunn til å fremheve at videreutdanninger ikke fremstår som noen unik eller prominent kilde til skoleutvikling, slik skoleledere formidler synet på eget ansvar. Videreutdanning kan i beste fall bidra til kollektiv kompetanseutvikling, gitt at andre forhold ligger til rette for det og andre tiltak trekker i samme retning.

## Referanser

- Adams, T. L. (2015). Sociology of professions: international divergences and research directions. *Work, employment and society*, 29(1), 154-165.
- Andersen, S.S. (2013). *Casestudier. Forskningsstrategi, generalisering og forklaring*. 2. utgave. Bergen: Fagbokforlaget.
- Andersson, P. & Köpsén, S. (2019). VET teachers between school and working life: Boundary processes enabling continuing professional development. *Journal of Education and Work*, 32(6-7), 537-551.  
<https://doi.org/10.1080/13639080.2019.1673888>
- Aspøy, T. M., Skinnarland, S. & Tønder, A. H. (2017). *Yrkesfaglærernes kompetanse* (FAFO-rapport 2017:11). Fafo. <https://www.fafo.no/zoo-publikasjoner/fafo-rapporter/item/yrkesfaglaerernes-kompetanse>
- Bergene, A. C., Gjerustad, C. & Borlaug, S. B. (2021). *Deltakerundersøkelsen for barnehagelærere 2021. Resultater fra en spørreundersøkelse blant barnehagelærere som har tatt videreutdanning*. NIFU-rapport 2021:18. Oslo: NIFU.
- Biesta, G., Priestley, M. & Robinson, S. (2015). The role of beliefs in teacher agency, *Teachers and Teaching*, 21(6), 624-640, DOI:0.1080/13540602.2015.1044325
- Billett, S. (2011). Learning in the circumstances of work: The didactics of practice. *Éducation et didactique*, 5(2), 125-146.
- Børhaug, K. (2016). Ulike eigarar – ulike læringsyn? I Moen, K.H., Gotvassli, K.-Å. & Granrusten, P.T (red.). *Barnehagen som læringsarena. Mellom styring og ledelse*. Oslo: Universitetsforlaget.
- Børhaug, K. & Bøe, M. (2022). *Barnehagelærerprofesjonen*. Oslo: Universitetsforlaget.
- Børhaug, K. & Lotsberg, D. Ø. (2016). *Barnehageleing i praksis*. Oslo: Samlaget.
- Braun, V., & Clarke, V. (2006). Using thematic analysis in psychology. *Qualitative Research in Psychology*, 3(2), 77-101.  
<https://doi.org/10.1191/1478088706qp063o>
- Brown, C., White, R. & Kelly, A. (2021). Teachers as educational change agents: what do we currently know? Findings from a systematic review. *Emerald Open Research*, 3(26). <https://doi.org/10.35241/emeraldopenres.14385.1>

- Dahl, T., Askling, B., Heggen, K., Kulbrandstad, L. I., Lauvdal, T., Qvortrup, L., Salvanes, K. G., Skagen, K., Skrøvset, S. & Thue, F. W. (2016). *Om lærerrollen. Et kunnskapsgrunnlag*. Bergen: Fagbokforlaget.
- Ekspertgruppen om barnehagelærerrollen (2018). *Barnehagelærerrollen i et profesjonsperspektiv – et kunnskapsgrunnlag*. Bergen: Fagbokforlaget.
- Ertsås, T.I. & Irgens, E.J. (2012). Teoriens betydning for profesjonell yrkesutøvelse, i Postholm, M.B. (red.). (2012). *Lærerenes læring og ledelse av profesjonsutvikling*. Trondheim: Tapir akademisk forlag.
- Eurofound (2015). *Working conditions, training of early childhood care workers and quality of services – A systematic review*. Luxembourg: Publications Office of the European Union.
- Falenchuk, O., Perlman, M., McMullen, E., Fletcher, B. & Shah, P.S. (2017). Education of staff in preschool aged classrooms in child care centers and child outcomes: A meta-analysis and systematic review. *PLoS ONE*, 12(8), <https://doi.org/10.1371/journal.pone.0183673>
- Fejes, A. & Köpsén, S. (2014). Vocational teachers' identity formation through boundary crossing. *Journal of Education and Work*, 27(3), 265–283. <https://doi.org/10.1080/13639080.2012.742181>
- Gibbons, P. (2002). *Scaffolding language, scaffolding learning: Teaching second language learners in the mainstream classroom*. Portsmouth, NH: Heinemann.
- Gjerustad, C., Hjetland, H.N. & Opheim, V. (2019). *TALIS Starting Strong Survey: Første hovedfunn. Kortrapport med oppsummering frå OECDs første internasjonale undersøkelse av ansatte og styrere i barnehagene*. NIFU-rapport 2019:21. Oslo: NIFU.
- Gjerustad, C., Bergene, A.C. & Lynnebakke, B. (2021). *Faglig utvikling, samarbeid, mestring og ledelse i norske barnehager. Andre dybderapport med norske resultater fra den internasjonale barnehageundersøkelsen TALIS Starting Strong*. NIFU-rapport 2021:7. Oslo: NIFU.
- Gjerustad, C. & Bergene, A.C. (2020). *TALIS Starting Strong Survey: Hovedfunn. Andre kortrapport med oppsummering av OECDs internasjonale undersøkelse av ansatte og styrere i barnehagene*. NIFU-rapport 2020:26. Oslo: NIFU.
- Gjerustad, C., Pedersen, C. & Borlaug, S. B. (2021). *Deltakerundersøkelsen for lærere 2021: Resultater fra en spørreundersøkelse blant lærere som har tatt videreutdanning innenfor strategien «Kompetanse for kvalitet»*. NIFU-rapport 2021:16. Oslo: NIFU.
- Gotvassli, K.-Å. (1990). *Barnehagestyrere – mellom barken og veden. En intervjuundersøkelse av styrere i barnehagen* (5). Nord-Trøndelags distriktshøgskole.
- Gotvassli, K.-Å. & Vannebo, B. I. (2016). Utvikling av barnehagen som en lærende organisasjon – den pedagogiske lederfunksjonen. I Moen, K.H., Gotvassli, K.-Å.

- & Granrusten, P.T (red.). *Barnehagen som læringsarena. Mellom styring og ledelse*. Oslo: Universitetsforlaget.
- Hatlevik, I. K. R. & Havnes, A. (2017). Perspektiver på læring i profesjonsutdanninger – fruktbare spenninger og meningsfulle sammenhenger. I S. Mausestagen & J.-C. Smeby (Red.), *Kvalifisering til profesjonell yrkesutøvelse* (s. 191–203). Universitetsforlaget.
- Haugum, M., Ljunggren, B., Osmundsen, T., Caspersen, J., Franck, K., Lorentzen, R. & Haugset, A.S. (2017). *Evaluering av Kompetanse for framtidens barnehage*. Delrapport 2. Steinkjer: Trøndelag Forskning og Utvikling AS.  
<https://doi.org/10.18261/ISSN1504-2987-2012-01-02>
- Heggen, K. & Smeby, J.-C. (2012). Gir mest mulig sammenheng også den beste profesjonsutdanninga? *Norsk pedagogisk tidsskrift*, 96(01), 4–14.  
<https://doi.org/10.18261/ISSN1504-2987-2012-01-02>
- Helstad, K & Mausestagen, S. (2019). Nye lærer- og lederroller – nye vilkår for skoleutvikling? i Helstad, K & Mausestagen, S (Red.) *Nye lærer- og lederroller i skolen*. Oslo: Universitetsforlaget.
- Hiim, H. (2015). Kvalitet i yrkesutdanningen: Resultater fra et aksjonsforskningsprosjekt om yrkesforankring av innholdet i yrkesutdanningen. *Norsk pedagogisk tidsskrift*, 99(2), 136–148.  
<https://doi.org/10.18261/ISSN1504-2987-2015-02-07>
- Hiim, H. & Hippe, E. (2001). *Å utdanne profesjonelle yrkesutøvere*. Gyldendal akademisk.
- Hognestad, K. (2016). *Pedagogiske lederes kunnskapsledelse som praksis på avdelingen i barnehagen. Et kvalitativt og tolkende skyggestudie*. Doktoravhandling levert ved Norges teknisk-naturvitenskapelige universitet. Trondheim: NTNU.
- Johannessen, L.E.F., Rafoss, T.W. & Rasmussen, E.B. (2018). *Hvordan bruke teori? Nyttige verktøy i kvalitativ analyse*. Oslo: Universitetsforlaget.
- Karseth, B., Kvamme, O. K. & Ottesen, E. (2020). *Fagfornyelsens læreplanverk. Politiske intensjoner, arbeidsprosesser og innhold* (EVA2020, Rapport 1).
- Kennedy, M. M. (2016). How Does Professional Development Improve Teaching? *Review of Educational Research*, 86(4). 945–980.  
<https://doi.org/10.3102/0034654315626800>
- Knutsen, T.K., Vika, K.S., Gjerustad, C. & Samuelsen, A.S. (2022). *Deltakerundersøkelsen for lærere 2022. Resultater fra spørreundersøkelse til deltakere på videreutdanningstilbud*. NIFU Rapport 2022:23. Oslo: NIFU.
- Kunnskapsdepartementet (2017). *Kompetanse for fremtidens barnehage. Revidert strategi for kompetanse og rekruttering 2018–2022*. Oslo: Kunnskapsdepartementet.

- Lloyd, C. & Payne, J. (2012). Raising the quality of vocational teachers: continuing professional development in England, Wales and Norway. *Research Papers in Education*, 27(1), 1-18. <https://doi.org/10.1080/02671522.2010.483524>
- Lyngsnes, K. M. & Rismark, M. (2007). *Didaktisk arbeid* (2. utg.). Gyldendal Akademisk.
- Meld. St. 28 (2015–2016). *Fag – fordypning – forståelse: En fornyelse av Kunnskapsløftet*. Kunnskapsdepartementet. <https://www.regjeringen.no/no/dokumenter/meld.-st.-28-20152016/id2483955/sec1>
- Lødding, B., Gjerustad, C., Rønsen, E., Bubikova-Moan, J., Jarness, V & Røsdal, T. (2018a). *Sluttrapport fra evalueringen av virkemidlene i satsingen Ungdomstrinn i utvikling*. NIFU Rapport 2018:32. Oslo: NIFU.
- Lødding, B., Rønsen, E. & Wollscheid, S. (2018b). *Utvikling av flerkulturell kompetanse i lærerutdanningen, grunnopplæringen og barnehagen. Sluttrapport fra evalueringen av Kompetanse for mangfold*. NIFU Rapport 2018:1. Oslo: NIFU.
- Lødding, B., Pedersen, C., Lillebø, O.S., Bergene, A.C. og Vika, K.S. (2021). *Sluttrapport fra evalueringen av pilotering av lærerspesialistordningen*. NIFU Rapport 2021: 15. Oslo: NIFU.
- Lødding, B., Kindt, M.T, Randen, G.T., Lynnebakke, B., Vennerød-Diesen, F.F., Vika, K.S. & Grøgaard, J.B. (2022). *Norskinnlæring, faglig utvikling og nye venner – er det mulig på same tid? Delrapport fra prosjektet Forskning på opplæringstilbud til nyankomne elever*. NIFU Rapport 2022:26. Oslo: NIFU.
- Manning, M., Garvis, S., Fleming, C. & Wong, G.T.W. (2017). The relationship between teacher qualification and the quality of the early childhood education and care environment. *Campbell Systematic Reviews* 2017:1. DOI: 10.4073/csr.2017.1
- Meld. St. 28 (2015–2016). *Fag – fordypning – forståelse. En fornyelse av Kunnskapsløftet*. Oslo: Kunnskapsdepartementet.
- Merriam, S. B., & Tisdell, E. J. (2016). *Qualitative Research: A Guide to Design and Implementation*. John Wiley & Sons.
- Monsen, M. & Randen, G.T. (2022). *Andrespråksdidaktikk – en innføring*. Oslo: Cappelen Damm Akademisk.
- Naper, L.R., Myhr, A. & Haugset, A.S. (2022). *Spørsmål til Barnehage-Norge 2021. Analyse og resultater fra Utdanningsdirektoratets spørreundersøkelse til barnehagesektoren*. SINTEF-rapport 2022:01438. Trondheim: SINTEF.
- Nyen, T. & Tønder, A. H. (2012). *Fleksibilitet eller faglighet? En studie av innføringen av faget prosjekt til fordypning i Kunnskapsløftet* (Fafo-rapport 2012:47). Fafo. [https://www.fafo.no/media/com\\_netsukii/20274.pdf](https://www.fafo.no/media/com_netsukii/20274.pdf)
- Paulsen, J.M. (2021). *Skoler som lærer kollektivt. Læring i fellesskap gjennom tillitsbasert ledelse*. Oslo: Universitetsforlaget.

- Pedersen, C., Gjerustad, C. & Borlaug, S. B. (2021). *Deltakerundersøkelsen for yrkesfaglærere 2021: Resultater fra en spørreundersøkelse blant yrkesfag-lærere som har tatt videreutdanning innenfor strategien «Yrkesfaglærerløftet»*. NIFU-rapport 2021:17. Oslo: NIFU.
- Rørstad, K., Børing, P. & Solberg, E. (2023). *NHOs kompetansebarometer 2022: En kartlegging av NHOs medlemsbedrifters kompetansebehov i 2022* (NIFU-rapport 2023:1). Nordisk institutt for studier av innovasjon, forskning og utdanning (NIFU). <https://www.nifu.no/publications/2127934/>
- Skjæveland, Y. (2016a). Nye perspektiv på leing av læring i barnehagen. I Moen, K.H., Gotvassli, K.-Å. & Granrusten, P.T (red.). *Barnehagen som læringsarena. Mellom styring og ledelse*. Oslo: Universitetsforlaget.
- Skjæveland, Y. (2016b). Frå sosialpedagogikk til kompetanseutvikling – barnehagen som læringsarena for barn i perioden 1975-2016. I Moen, K.H., Gotvassli, K.-Å. & Granrusten, P.T (red.). *Barnehagen som læringsarena. Mellom styring og ledelse*. Oslo: Universitetsforlaget.
- Skålholt, A., Høst, H., Dahlback, J. & Tønder, A.H. (2022). *Evalueringen av fagfornyelsen yrkesfag, første syntese*. NIFU Innsikt 2022:3. <https://nifu.brage.unit.no/nifu-xmlui/bitstream/handle/11250/2990385/NIFU-innsikt2022-3.pdf?sequence=1&isAllowed=y>
- St.meld. nr. 27 (1999-2000). *Barnehage til beste for barn og foreldre*. Oslo: Barne- og familiedepartementet.
- Utdanningsdirektoratet (2017). *Rammeplan for barnehagen. Gjeldende fra 01.08.17*. Oslo: Utdanningsdirektoratet.
- Wenger, (1998) *Communities of Practice. Learning, Meaning, and Identity*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Zhou, N., Tigelaar, D. E. H. & Admiraal, W. (2022). Vocational teachers' professional learning: A systematic literature review of the past decade. *Teaching and Teacher Education*, 119, 103856. <https://doi.org/https://doi.org/10.1016/j.tate.2022.103856>
- Aakernes, N. & Hiim, H. (2019). Yrkesrelevant skoleopplæring for fremtidens mediegrafikere. *Skandinavisk tidsskrift for yrker og profesjoner i utvikling*, 4(1), 81–108. <https://doi.org/10.7577/sjvd.3202>
- Aamodt, P. O., Carlsten, T. C., Caspersen, J., Grøgaard, J. B. & Røsdal, T. (2016). *Kompetanseutvikling blant yrkesfaglærere: En undersøkelse basert på OECD Teaching and Learning International Survey (TALIS)*. NIFU-rapport 2016:6. Nordisk institutt for studier av innovasjon, forskning og utdanning. <https://www.nifu.no/publications/1350037/>
- Aas, M., & Vennebo, K.F (2021). *Ledelse av profesjonelle læringsfelleskap i skolen*. Bergen: Fagbokforlaget.

# Vedlegg 1: Temaer i intervjuene

## Deltakere

Hva har vært ditt personlige utbytte av videreutdanningen?

På hvilke måter er eventuelt din pedagogiske praksis blitt endret?

Har videreutdanningen påvirket skolens eller barnehagens pedagogiske praksis?

Hvilke vilkår gjelder for å omsette kunnskapen i pedagogisk praksis?

Har kollegene vært interessert i hva du har lært?

Har ledelsen vært interessert i hva du har lært?

Hvordan har det vært lagt til rette for deling og eventuelt implementering av kunnskapen?

Hva er utfordringene med å anvende dine kunnskaper i hverdagen? Og i kollektivt utviklingsarbeid?

## Kolleger

Hvordan foregår utviklingsarbeid på denne skolen/i denne barnehagen?

Er det mange av dere som har tatt videreutdanning? I hva?

Får dere signaler fra noen (hvem?) om forventninger om kunnskapsdeling under eller etter videreutdanning?

Har dere eksempler på at det NN har lært i videreutdanningen, har kommet flere til nytte? Hvordan har dere fått innsikt i dette?

I deltakerundersøkelser som NIFU har gjennomført, kommer det frem at ledelsen ofte ikke etterspør kompetansen læreren har fått i videreutdanningen. Hva tror dere er årsaker til dette?

## Ledelse

Har du noen ønsker for de ansatte med hensyn til videreutdanning?

Hvordan passer tilbudet om videreutdanninger overens med barnehagens/skolens behov?

Hva er vilkårene for at en deltakers kompetanse fra videreutdanningen skal komme til nytte for skolen/barnehagen?



I deltakerundersøkelser som NIFU har gjennomført, kommer det frem at ledelsen ofte ikke etterspør kompetansen læreren har fått i videreutdanningen. Hva tror du om årsakene til dette?

# Tabelloversikt

Tabell 2.1 Oversikt over informanter, antall.....	36
Tabell 2.2 Aldersfordeling, antall.....	36
Tabell 2.3 Fordeling på fylke, antall.....	37
Tabell 2.4 Helt nettbasert vs. ikke-nettbasert studium, antall.....	38
Tabell 2.5 <i>'Alle forholdene ved studiet tatt i betraktning: hva er ditt hovedinntrykk av kvaliteten på studiet?'</i> , antall.....	38

Nordisk institutt for studier av  
innovasjon, forskning og utdanning

Nordic institute for Studies in  
Innovation, Research and Education

[www.nifu.no](http://www.nifu.no)