



UNIVERSITETET I BERGEN

**Hvordan arbeider videregående skoler  
systematisk og strategisk med kompetanseutvikling  
av sine lærere?**

*En kvalitativ studie av fire videregående skoler  
i Akershus fylkeskommune*

Eva Seljeset Stokke

Masteroppgave i pedagogikk  
PED396  
Vår 2019  
Universitetet i Bergen  
Det psykologiske fakultet  
Institutt for pedagogikk

## **SAMMENDRAG**

Med utgangspunkt i den politiske konteksten, hvor nasjonale myndigheter gir skoleeiere tydelige føringer for å utvikle skolene i Norge, har arbeidet med denne oppgaven tatt form. Gjennom Kunnskapsdepartementet stiller myndighetene krav til norske skoler for å sikre og høyne undervisningskvaliteten for elever i grunnskole og videregående opplæring. Det framheves at profesjonelle og omstillingsvillige lærere er sentralt for å sikre elever god undervisning som forbereder dem på framtidens samfunns- og arbeidsliv. Læring i arbeidslivet er og det utføres forskning nasjonalt og internasjonalt i fagområdet generelt, og innen skoleutvikling spesielt. I oppgaven trekkes sentral teori fra organisasjonsteori med avgrensning mot å skape kunnskap, og internasjonal og norsk skoleforskning fram for senere å sette funnene opp mot dette.

For å svare på problemstillingen *Hvordan arbeider videregående skoler systematisk og strategisk med kompetanseutvikling av sine lærere? En kartleggende studie av fire videregående skoler i Akershus fylkeskommune* ble det utført kvalitative dybdeintervjuer med skoleledere og utviklingsansvarlige ved de utvalgte skolene. I tillegg har rammedokumentet *Den gode akershuskolen* blitt undersøkt og satt i sammenheng med datamaterialet. Resultatene av datamaterialet presenteres og drøftes.

Begreper som forankring, kvalitet, lærende fellesskap, kollektiv læring er sentrale både i datamaterialet og diskusjonen. I oppgaven stilles det spørsmål ved om det er rom for kreativitet og egne vurderinger hos lærere og skoleledere for hva som skal til ved hver skole når de jobber videre med kvalitetsutvikling, individuelt og kollektivt. Relevante spørsmål og anbefaling til videre forskning avrunder oppgaven.

Opgaven er avgrenset til det skolebaserte utviklingsarbeidet. - Det vil si at kompetanseutvikling i lærerutdanning, kurs, etter- og videreutdanning ikke er en del av studien.

## SUMMARY

This assignment has been developed with reference to the Norwegian political context, in which national authorities give school owners clear guidelines with regard to local school development. Through Ministry of Education and Research the authorities implement requirements to Norwegian schools to secure and raise the quality of education in primary and secondary education. The authorities emphasize that a positive attitude to development among teachers is essential to secure high quality education that prepares students for the society and work life of the future.

Professionals' continuous learning and development is regarded essential, and research within this field nationally and internationally is steadily increasing. Within this field of research, school development seems to be paid particular interest currently. In the assignment central theory from organisational theory, and more specifically theory on to development of knowledge and skills, is presented. The study's empirical findings are analysed in light of international and Norwegian educational research.

To answer the research question: *How do secondary upper schools systematically and strategically work with development of teachers' competence? A mapping study of four secondary upper schools in Akershus fylkeskommune*, qualitative depth interviews with school leaders and development responsible personnel were conducted. In addition, the framework document *Den gode akershusskolen* been read closely, and the interviews are analysed with this key document as a backdrop. The results from the analysis of the data material are presented and discussed.

Terms like 'ensuring', 'stakeholder', 'commitment', 'quality', 'learning community', and 'collective learning' are prevailing, both in the data material and the discussion. Questions about whether there is room for creativity and teachers' and school leaders' personal professional judgement for when staffs work continuously with development of quality, both individually and collectively are discussed.

The assignment is limited to school based development, which means that development of competence in teacher education, courses and continuing education are not part of the study

## FORORD

Høsten 2009 startet jeg opp med masterstudiet i pedagogikk ved universitetet i Bergen. I flere år hadde jeg ønsket å sette i gang med dette for å undersøke nærmere hvordan en kan jobbe med læring i arbeidslivet. Etter halvt løp ble det omrokinger i min arbeidssituasjon som lærer på videregående, og jeg la derfor masterarbeidet på is for å studere læringsledelse ved høgskolen i Lillehammer og senere et årsstudium i norsk ved Høgskolen i Vestfold. Så begynte selve arbeidet med masteroppgaven.

Det har vært krevende, men også svært interessant å arbeide som lærer på videregående samtidig som jeg har undersøkt hvordan videregående skoler arbeider med kompetanseutvikling av lærere. Dette «dobbeltløpet» har vært svært lærerik, men det har også vært en utfordrende tid med tanke på hvordan prioritering av arbeidet med masteroppgaven skulle foregå opp mot arbeidet som lærer og forpliktelser til og ønsket om å bruke tid med familien.

Arbeidet med masteroppgaven har gitt meg et innblikk i hvordan ledere og utviklingsansvarlige ved fire utvalgte videregående skoler i Akershus tenker og reflekterer rundt sitt arbeid med kompetanseutvikling av skolens lærere. Jeg har lært mye om arbeidet i videregående skole som jeg ikke visste da jeg begynte på masterstudiet, enda jeg har vært ansatt i videregående skole i en årrekke. Det oppleves som verdifullt.

Jeg vil benytte anledningen til å takke Elisabeth Edding, rektor ved min tidligere arbeidsplass Roald Amundsen videregående skole, for nyttige samtaler i oppstarten av oppgaven og spesielt for anbefalinger av informanter. Disse anbefalingene var helt avgjørende for gjennomføringen av oppgaven. Takk til Joachim Wold, min nåværende avdelingsleder ved Kirkeparken videregående skole, som har lagt til rette for ferdigstillingen av oppgaven ved å være fleksibel med min arbeidstid, og som har gjort det han kan for at jeg skulle kunne kombinere fulltidsjobb og innspurt av masterstudiet. Tusen hjertelig takk til min veileder Kjersti Lea ved UiB for veiledningen, de gode rådene underveis, og for trygt å geleide meg gjennom den siste fasen i arbeidet.

Til slutt vil jeg rette en ekstra stor takke min mann Tor Gunnar for å stille opp hundre prosent på hjemmebane og tatt ansvaret for våre tre barn i de periodene det har vært nødvendig slik at jeg har kunnet fokusere fullt ut på studiene.

## Innhold

SAMMENDRAG .....	1
SUMMARY .....	2
FORORD.....	3
KAPITTEL 1 Introduksjon, bakgrunn, kontekst og leseguide.....	7
1.1 Introduksjon.....	7
1.2 Bakgrunn.....	7
1.3 Kontekst.....	8
1.4 Leseguide.....	10
KAPITTEL 2 Presentasjon av informantene og nøkkeldokumentet <i>Den gode akershuskolen</i> .....	11
2.1 Presentasjon av informantene .....	11
Skole A.....	12
Skole B .....	12
Skole C.....	13
Skole D .....	14
2.2 Presentasjon av rammedokumentet <i>Den gode akershuskolen</i> .....	14
KAPITTEL 3 Perspektiv og metode .....	18
3.1 Forskerens posisjon og perspektiv.....	19
3.2 Validitet og reliabilitet .....	21
3.3 Valg av arena og informanter for forskningen .....	22
3.4 Innsamling av data .....	23
3.5 Utarbeiding av intervjuguide .....	23
3.6 Gjennomføring av intervjuene .....	24
3.7 Bearbeiding og analyse av innsamlet materiale .....	26
3.8 Forskningsetiske valg og vurderinger.....	29
3.9 Forskningsteoretisk perspektiv .....	29
3.10 Oppsummering .....	30
KAPITTEL 4 En gjennomgang av sentral litteratur .....	32
4.1 Avgrensing: skolebasert kompetanseutvikling.....	33
4.2 Nasjonale politiske føringer og relevante rapporter .....	33
4.3 Begrepet kompetanse .....	34
4.4 Utvikling av kompetanse .....	35
4.5 Internasjonal skoleforskning .....	38
4.6 Norsk skoleforskning .....	40
4.7 Lærende fellesskap og gode møter.....	42
4.8 Oppsummerende kommentar .....	48

KAPITTEL 5 Presentasjon av funn .....	50
5.1 Forankring og tilbakemeldinger fra lærere .....	51
5.2 Kollektiv versus individuell satsning.....	53
5.3 Utviklingsansvarliges kompetanse .....	54
5.4 Konkrete kompetanseprosesser og tidsaspektet ved disse .....	56
5.5 Bruk av forskning, ekstern veiledning og verktøy.....	57
5.6 Evaluering av utviklingsarbeid .....	59
5.7 Mål med utviklingsarbeid .....	60
5.8 Oppsummering.....	61
KAPITTEL 6 Diskusjon .....	63
6.1 Forankring.....	64
6.2 Individuell vs kollektiv prosess .....	66
6.3 Omsorg .....	68
6.4 Fellesskap .....	69
6.5 Kvalitet.....	71
6.6 Oppsummering.....	71
6.7 Anbefaling.....	74
KAPITTEL 7 Avsluttende kommentarer.....	76
Litteratur.....	78
Vedlegg.....	81
Vedlegg 1    Den gode akershuskolen.....	81
Vedlegg 2    Intervjuguide.....	82
Vedlegg 3    Godkjenning NSD.....	84

## **KAPITTEL 1**

### **Introduksjon, bakgrunn, kontekst og leseguide**

#### **1.1 Introduksjon**

Temaet for dette masterarbeidet er hvordan videregående skoler arbeider med kompetanseutvikling av sine lærere. Jeg har gjennom mange år hatt interesse for læring i arbeidslivet, da dette har stor effekt for kvaliteten på arbeidet som skal utføres, uavhengig av om det er i det private næringslivet eller i det offentlige og ved en skole.

Akershus fylkeskommune har ansvar for driften av 34 videregående skoler. De fleste videregående skolene har en kombinasjon av yrkesfaglige, studieforberevende og studiespesialiserende linjer. Størrelsen varierer, og de fleste har mellom 500 og 1000 elever. Jeg har gjennomført intervjuer ved fire av disse skolene i arbeidet med masteroppgaven. Skolene har en vanlig størrelse, med 500-750 elever. Alle fire skolene har både yrkesfaglige og studieforberevende/studiespesialiserende linjer. De har en størrelse og en kombinasjon av linjer som er representativt for videregående skoler i Akershus fylkeskommune.

#### **1.2 Bakgrunn**

Min faglige bakgrunn setter, naturlig nok, noen premisser for oppgavens faglige innhold. Motivasjonen for dette arbeidet kan plasseres tilbake til en spesifikk hendelse for en god del år siden. Etter å ha fullført allmennfaglig linje på videregående, gjennomført examen philosophicum ved universitetet i Oslo, og så tilbrakt et halvt år i Tyskland som au pair, begynte jeg som typograflærling.

Bedriften der jeg var lærling hadde et tydelig fokus på utdanning av lærlinger og tok dette arbeidet seriøst. En annen lærling og jeg avtalte at hver gang vi fant ut noe nytt i programmet Photoshop, eller andre relevante programmer, skulle vi fortelle det til hverandre. Jeg ble oppmerksom på at andre kolleger tydelig kommuniserte at de ikke ønsket å dele; det var ikke en del av arbeidsinstruksen deres. Denne opplevelsen satte i gang en refleksjon og en tankeprosess, og den var starten på min interesse for pedagogikk generelt og for læring i arbeidslivet spesielt.



Senere studerte jeg pedagogikk ved universitetet i Lund, og tok da blant annet studiet Human Resource Management and Educational Planning. Den gangen trodde jeg at jeg skulle jobbe med læring i arbeidslivet.

Lite visste jeg da at jeg etter noen år i det private næringsliv skulle bevege meg over til læreryrket og bli lærer på videregående skole. De første årene i skolen underviste jeg på den yrkesfaglige linjen Medier og kommunikasjon. Senere gikk jeg over til studiespesialiserende linje med fagene norsk, samfunnsfag og medie- og informasjonskunnskap, og jeg arbeider fortsatt med disse fagene.

Læring i arbeidslivet og pedagogikk er den røde tråden i mitt yrkesliv. Min faglige nysgjerrighet for dette er bakgrunnen for valg av temaet kompetanseutvikling av lærere i masterstudiet.

### **1.3 Kontekst**

I samfunnet blir også læring i arbeidslivet aktualisert gjennom regjeringens fokus på å bedre kompetansen i skolen. Utvidelsen av lærerutdannelsen til masternivå og karakterkrav for inntak til lærerutdanninger er eksempler på dette. Regjeringen har også satt i gang flere reformer de siste årene, blant annet med utgangspunkt i det Ludvigsen-utvalget har konkludert med. Dette utvalget ble nedsatt i juni 2013 for å vurdere fag i grunnopplæringen opp mot krav til kompetanse i et fremtidig samfunns- og arbeidsliv. Sten Ludvigsen, forsker og professor ved UiO med læring og teknologi som sitt spesialfelt, har ledet arbeidet som ble sluttført sommeren 2015. Arbeidet med endringer av læreplaner og innføring av det nye læreplanverket *Fagfornyelsen* fra høsten 2020, er dybdelæring et sentralt begrep. Dette gjøres for å styrke læringsutbyttet, og er aktuelt akkurat nå.

Skoleutvikling er komplekst, og det er mange faktorer som spiller inn på hva som gir elever i den norske skolen et godt læringsutbytte som forbereder dem på arbeidslivet etter endt skolegang. En av faktorene i denne komplekse prosessen er læreres kompetanse, og det er denne delen av skoleutviklingen jeg vil se nærmere på. Mer spesifikt dreier det seg om den skolebaserte utviklingen av læreres kompetanse, altså den læringen som skjer på den skolen læreren arbeider, på jobb sammen med kolleger og det som er organisert av

lærernes ledere. Av plasshensyn har jeg valgt bort lærerutdanning, andre former for studiepoenggivende studier og eksterne kurs.

De senere årene har det vært økt fokus på læring og kompetanseutvikling på arbeidsplassen. Det har vært en økende bevissthet om at viktig læring foregår i selve arbeidssituasjonen og at det er mye som ikke kan læres innenfor det tradisjonelle utdanningsmønsteret (Illeris, 2003). Også politisk har dette vært både uttalt tydelig og det har vært store satsninger nasjonalt. Et eksempel på dette er *Kunnskapsløftet*. Denne reformen ble innført august 2006 av Kunnskapsdepartementet og innebar en rekke endringer i prinsippene for nasjonal styring av grunnopplæringen, blant annet gjennom endringer av innholdet, strukturen og organiseringen fra første trinn i grunnskolen til siste trinn i videregående opplæring (regjeringen.no, 2019). Utdanningsdirektoratet har hatt flere utvalg som har undersøkt hvordan kommunene, fylkene og skolene kan jobbe med skoleutvikling for å øke elevenes læringsutbytte. NOU-rapporten *Teoretisk bakgrunnsdokument for organisasjonslæring i ungdomsskolen* (Utdanningsdirektoratet, 2013) er en av mange rapporter, og den nasjonale satsningen *Vurdering for læring* (www.udir.no, 2019) er tydelige eksempler på hva direktoratet har hatt fokus på.

Politikere og Utdanningsdirektoratet kommer med konkrete føringer for hvordan kommuner og fylker skal jobbe for å styrke sine skoler. Akershus fylkeskommune har jobbet systematisk med skoleutvikling gjennom flere år og i det arbeidet har rammedokumentet *Den gode Akershuskolen – praksisprinsipper for pedagogisk ledelse og læring* (Akershus fylkeskommune, 2015) blitt utviklet. Dokumentet ble første gang publisert i 2013 og er et levende arbeidsdokument for fylket og de videregående skolene som skal kunne endres etter behov. I dette dokumentet presenteres hovedmålet som er å forbedre elevenes kompetanse gjennom profesjonalisering av alle ledd i akershuskolen. Dokumentet kommuniserer i hovedsak forventninger til en styrking av pedagogisk lederskap og utvikling av bedre undervisning.

Erfaringsbakgrunn, interesse for læring, ikke minst i arbeidslivet, og nasjonale føringer har over tid ført til følgende problemstilling for masteroppgaven: *Hvordan arbeider videregående skoler systematisk og strategisk med kompetanseutvikling av sine lærere?*

### **1.4 Leseguide**

Oppgaven inneholder åtte kapitler og jeg har valgt å strukturere den etter det jeg mener er en logisk oppbygning. Dette første kapitlet presenterer bakgrunn, kontekst og problemstilling. I Kapittel 2 Presentasjon av informanter og *Den gode akershuskolen*, blir leseren bedre kjent med informantene og skolene som er med i undersøkelsen, og med arbeidsdokumentet som har vist seg å være et viktig styringsdokument for skolene i arbeidet med kompetanseutvikling. I Kapittel 3 Perspektiv og metode går jeg gjennom og forsøker å forklare på en transparent måte hvordan arbeidet er utført. I Kapittel 4 Gjennomgang av sentral litteratur presenteres nasjonal og internasjonal teori jeg oppfatter som relevant for oppgavens tema, for så å vise resultater av datainnsamlingen i Kapittel 5 Presentasjon av funn. Etter Kapittel 6 Diskusjon, hvor funn og teori flettes sammen, avrundes oppgaven med Kapittel 7 Oppsummering. I dette kapitlet oppsummerer jeg resultatene av masterarbeidet, og kommer med anbefalinger og tanker om videre forskning.

## KAPITTEL 2

### Presentasjon av informantene og nøkkeldokumentet *Den gode akershuskolen*

#### 2.1 Presentasjon av informantene

I undersøkelsen har jeg intervjuet ledere ved fire videregående skoler i Akershus fylkeskommune. De fire skolene ble valgt da de i fylket var kjent for å jobbe godt med utviklingsarbeid og kompetanseutvikling av lærere. Min ekspertkilde ved utvelgelsen var Elisabeth Edding, rektor ved Roald Amundsen videregående skole, som også var min leder på dette tidspunktet. Ved to av skolene er det rektor og avdelingsledere som har ansvaret for utviklingsarbeidet. De to andre skolene har egen utviklingsleder, som sammen med rektor og avdelingsledere arbeider med utvikling og kompetanseheving.

I størrelse og sammensetning av utdanningsprogram er det en del likheter mellom skolene, men et par av skolene har flere klasser og linjer på yrkesfag sammenliknet med de andre. Det er geografisk spredning i utvalget av skolene.

Oppsummert kan man si at jeg har rekruttert informanter med tanke på å få et strategisk utvalg. Ved å velge på denne måten har jeg fått materiale fra skoler som er ganske typiske for videregående skoler i Akershus med tanke på størrelse og utdanningstilbud. Dermed har det også vært lettere å sikre informantenes anonymitet; det er ikke umiddelbart lett å se hvilke av de videregående skolene i Akershus jeg har hentet mitt materiale fra. Av samme hensyn angir jeg antall elever i litt runde tall. Jeg mener at tallene likevel er presise nok, ettersom antall elever vil variere noe fra år til år.

I tillegg til presentasjon av informantene som ble intervjuet velger jeg å presentere rammedokumentet *Den gode akershuskolen – praksisprinsipper innen pedagogisk ledelse og læring* i dette kapitlet. Dette dokumentet er en del av Akershus fylkeskommunes satsning på skoleutvikling med samme navn. Alle informantene henviser aktivt til både satsningen generelt, formell oppfølging og opplæring gjennom fylket, og til det nevnte dokumentet. Det kommer tydelig fram i kartleggingen at fylket har spilt en viktig rolle i skolenes utviklingsprosjekter generelt og gjennom dette også i arbeidet med kompetanseutvikling av lærere.

### Skole A

Antall elever: 500-750.

Klasser/fagområder: Studiespesialiserende (SSP), og noen klasser studieforbereende og yrkesfag.

Ved skole A har jeg intervjuet rektor som er ansvarlig for utviklingsarbeidet på skolen sammen med assisterende rektor og avdelingslederne. Skolen har en strategiplan for hvor skolen skal være i 2020. Den ble lansert i 2016 og analyserer ressursene på skolen nå og viser ønsket framtidssituasjon. Den viser hvilke områder skolen skal jobbe med framover. Det er en tydelig profil for skolen som helhet i tillegg til at hver avdeling har sin strategi. Planen tar utgangspunkt i resultater og anbefalinger fra Ludvigsen-utvalget og det som framheves som 21th Century Skills.

Fokusområder i planen er blant annet å bedre kompetansen innen prosjektledelse hos ledelsen og bedre læreres kompetanse innen prosjektarbeid. Et annet punkt er å undersøke hvilken type kompetanse skolen vil ha behov for i årene som kommer, og dermed også ha fokus på rekruttering.

Skolen har de siste par årene hatt to runder med Lesson Study. Dette er en japansk metode hvor lærere i fellesskap planlegger undervisning, observerer hverandre og sammen reflekterer over gjennomført undervisning for stadig å kunne gjøre undervisningen bedre med tanke på elevenes læring. Skolen har også jobbet med kompetanseheving i bruk av digitale hjelpemidler, hvor det har vært fokus på læringsstrategier.

I oppgaven er rektor benevnt som informant A.

### Skole B

Antall elever: 500-750

Klasser/fagområder: SSP, noen klasser studieforbereende og yrkesfag

Ved skole B har jeg intervjuet utviklingslederen ved skolen. Lederen har ansvar for utviklingsarbeidet sammen med rektor, som har det overordnede ansvaret. Denne skolen har hatt utviklingsleder lengst blant informantskolene. Utviklingslederen har erfaring som avdelingsleder ved samme skole før h\*n fikk sin nåværende stilling. Det er flere ved skolen som har gjennomført skolering innen utdanningsledelse. Det er utarbeidet en kortfattet kompetanseplan som justeres fra år til år, og denne fungerer blant annet som grunnlag for å vurdere hvilken type fagkompetanse skolen har behov for ved ansettelse. Skolen har de siste årene jobbet strategisk med kollektivt utviklingsarbeid, blant annet ved å være med på et flerårig opplegg i den nasjonale satsningen *Vurdering for læring*. Et konkret resultat at dette er en ordsky med viktige begreper knyttet til undervisning og relasjon elev-lærer som ble trykket opp i A5-format, slik at hver lærer kunne ha den tilgjengelig på sin arbeidsplass.

I oppgaven er utviklingslederen benevnt som informant B.

### Skole C

Antall elever: 500-750

Klasser/fagområder: SSP og noen klasser studieforbereende og yrkesfag

Ved skole C intervjuet jeg skolens rektor. Skolen har gjennomført observasjon (rektor observerer lærere) og Lesson Study de siste årene, i tillegg til å ha et fokus på utvikling av digitale ferdigheter. Rektor har benyttet dokumentet *Den gode akershuskolen* aktivt. Det er et ønske at flere av skolens ledelse videreutdanner seg innen skoleledelse for å styrke kompetansen hos ledelsen i tillegg til å styrke egne lærere.

I oppgaven er rektoren benevnt som informant C.

## Skole D

Antall elever: 500-750

Klasser/fagområder: SSP, noen klasser studieforbredende og yrkesfag

Ved skole D intervjuet jeg skolens rektor og assisterende rektor i en time. I etterkant intervjuet jeg skolens utviklingsleder i omtrent 20 minutter. Skolen har arbeidet aktivt og systematisk med kompetanseutvikling siste årene. Metoden Lesson Study har vært benyttet de siste årene, og det har vært et flerårig utviklingsarbeid innen den nasjonale satsningen *Vurdering for læring*. Skolen har en utviklingsplan som er svært kortfattet og som ifølge informantene har vist seg å fungere meget godt. Det har vært fokus på å få lærerne med og på å styrke kompetansen ved at ledere ved skolen videreutdanner seg innen skoleledelse.

Det ble i 2016 ansatt en egen utviklingsleder som har ansvaret for det pedagogiske utviklingsarbeidet ved skolen. Det har vært et uttrykt ønske fra ledelsen å dreie fokuset i møter bort fra rene administrative saker til mer pedagogiske emner.

I oppgaven benevnes rektor som informant D, assisterende rektor som informant E og utviklingslederen som informant F.

## **2.2 Presentasjon av rammedokumentet *Den gode akershuskolen***

Rammedokumentet *Den gode akershuskolen – Praksisprinsipper for pedagogisk ledelse og læring* (Akershus fylkeskommune, 2015) er et arbeidsdokument utarbeidet og publisert i 2013 av Akershus fylkeskommune. Det er ment som et såkalt levende dokument, hvilket betyr at dokumentet kan endres underveis, og det blir derfor ikke et endelig og ferdig dokument. Bakgrunnen for dette rammedokumentet er, ifølge forfatteren Akershus fylkeskommune, økte krav til kvalitet i skolen, både når det gjelder samfunnsoppdraget, læringsprosessene og resultatene for elever. Det påpekes at dokumentet *Den gode akershuskolen* er å anse som en standard for pedagogisk kvalitet for lærere og ledere i den videregående skolen i Akershus fylkeskommune. Dokumentet bygger på rapporten *Mer tid til det som gjelder*, et prosjekt som understreker betydningen av å øke kapasitet og kvalitet i ledelse av kjernevirksomheten ved de videregående skolene i Akershus fylkeskommune (Akershus fylkeskommune, 2012).

Det presenteres fire strategiske hovedmål i rammedokumentet:

- 1) Flest mulig elever og lærlinger skal fullføre og bestå videregående opplæring i skole og bedrift.
- 2) Alle skal lære mer (høyest mulig kompetanseoppnåelse). Elevenes og lærlingenes grunnleggende ferdigheter og kunnskaper i basisfag skal forbedres betydelig. Dette målområdet dekker, i tråd med visjonen (at akershuskolen skal være best i Norden, red. anm.), også elever med tilrettelagt opplæring/lærekandidater.
- 3) Alle skal ha et godt lærings- og arbeidsmiljø preget av ro og orden, fritt for mobbing og krenkelser.
- 4) Akershuskolen skal kontinuerlig forbedre kvalitetssikringen av undervisningen og den enkelte elevs faglige progresjon.

Videre beskriver dokumentet kvalitet innenfor de ulike områdene forskning og Akershus fylkeskommune har erfart påvirker elevenes læring. Pedagogisk ledelse, profesjonelle lærere og en profesjonell skoleeier vektlegges som de viktigste faktorene for å kunne legge til rette for en høyest mulig kompetanseoppnåelse for hver enkelt elev.

I dokumentet diskuteres og defineres de tre sentrale begrepene kvalitet, kompetanse og profesjonalisering, som også er viktige for denne masteroppgaven da de aktivt benyttes av informantene. Jeg vil videre i dette kapitlet avklare hva som vektlegges i begrepene, og hvordan de defineres i denne oppgaven.

Det påpekes i *Den gode akershuskolen* at profesjonalisering må skje i et (lærende) fellesskap; det er i større grad snakk om en kollektiv prosess enn en individuell. Dette synet støttes av forskning NTNU har utført i forbindelse med nasjonal satsning på kompetanseutvikling i ungdomsskolen (Postholm m. fl., 2017). I forskningen konkluderes det med at det er rektors ansvar å legge til rette for samarbeid i lærerkollegiet og videre følge dette opp på en aktiv måte. Dette bidrar til et distribuert lederansvar hvor lærerne selv har ansvar for både egen og kollegers kompetanseutvikling.

I dokumentet fremmes fem kjernekompetanser for lærere. Det er naturlig å tenke at for videregående skoler i Akershus fylkeskommune vil dette ligge til grunn for arbeidet med kompetanseutvikling og vise vei for hva skolene og lærerne skal vektlegge i sitt



utviklingsarbeid. De fem kjernekompetansene, som er tett knyttet opp mot profesjonalisering, er:

1. Kunne planlegge og gjennomføre en undervisning som sikrer læringsprogresjon for alle elever.
2. Ha nødvendig didaktisk og pedagogisk kompetanse til å møte alle typer elever.
3. Kunne bygge relasjon med alle elever.
4. Kunne inngå i en åpen delingskultur.
5. Kunne reflektere over og forbedre egen undervisning.

(Den gode akershuskolen, 2015:11)

Akershus fylkeskommune henviser i *Den gode akershuskolen* til nasjonal forskning og blant annet til pamfletten *Lærer elevene mer på lærende skoler?* som ble utgitt i 2005 av Utdannings- og forskningsdepartementet. Konklusjonen i rapporten er et ja på spørsmålet i tittelen. Det fremheves i denne tre sentrale punkter på hva som kjennetegner en «lærende skole», nemlig:

- En velfungerende organisasjon der lærerne føler at de er en del av et felleskap med en motiverende målsetting. Det er ikke en kultur der folk gjør som de vil.
- Høyt ambisjonsnivå i kollegiet, det vil si høye forventninger til å bruke hverandres kompetanse til å gjøre undervisningen best mulig.
- Lærerne gir gode skussmål til ledelsen. Lederne på lærende skoler er spesielt flinke til å belønne dyktighet, og de har også større legitimitet. Lederne evne til å inkludere medarbeiderne i skolens utvikling og til å prioritere og bruke makt når det er nødvendig, vurderes også mer positivt.

(Utdannings- og forskningsdepartementet, 2005)

I *Den gode akershuskolen* fremheves også at felles holdninger i kollegiet er en forutsetning for en felles retning i utvikling av skolen. Videre er det tre hovedområder som organisasjonen, altså den enkelte skole, er avhengig av i sin praksis og utøvelse av læringsarbeid; nødvendig kapasitet/kompetanse, gode strukturer, kultur for forbedring.

Ledelse av forbedringsarbeid handler ifølge *Den gode akershuskolen* i hovedsak om følgende: a) å heve lærernes kompetanse, b) å sikre gode strukturer som støtter lærerne i

deres arbeid og c) å skjerme lærerne fra oppgaver som tar oppmerksomheten vekk fra elevenes læring. (Akershus fylkeskommune, 2015:18)

Denne oppgaven vil hovedsakelig gå inn på a) og b), samtidig er c) også sentralt nettopp for å rydde plass til a) og b). Informantenes svar i intervjuene handler først og fremst om hvordan skolene jobber innenfor a) arbeidet med å heve lærernes kompetanse og b) gode strukturer. Når det gjelder c) vil svar som kommer inn på årshjul være relevante. Det kan tenkes at det i noen tilfeller vil være ulikt syn mellom lærere og ledere på dette punktet, hvor læreren kan tenke situasjonen som gjelder nå i større grad, og ledere kan ønske å arbeide mer langsiktig.

Dokumentet er som tidligere nevnt et levende dokument og er et praktisk verktøy i arbeidet med pedagogisk ledelse og læring ved de videregående skolene i Akershus fylkeskommune.

Hovedmålet med satsningen *Den gode akershuskolen* er å forbedre elevenes kompetanse gjennom en profesjonalisering av alle ledd i akershusskolen (Akershus fylkeskommune, 2015). Det trekkes videre fram at kvalitet kan brytes ned til tre kvalitetsbestanddeler; prosesskvalitet, strukturkvalitet og resultatkvalitet. Det er ifølge Knut Roald, en norsk skoleforsker som det henvises aktivt til, et viktig poeng at disse tre typene kvalitet skilles fra hverandre for å kunne analysere en organisasjons styrker og svakheter. Det er viktig å se sammenhengen mellom typene for å arbeide målrettet mot resultatkvalitet.

En profesjonalisering i alle ledd framheves og det presiseres at profesjonalisering må skje i et (lærende) fellesskap. Det er med andre ord i større grad snakk om en kollektiv prosess enn en individuell. Dette støttes også i forskning utført av NTNU i forbindelse med satsningen skolebasert kompetanseutvikling i ungdomstrinnet (ibid, 2015:7).

### KAPITTEL 3

#### Perspektiv og metode

Dette arbeidet er en kartleggende undersøkelse av god praksis når det gjelder kompetanseutvikling. For å avklare hvordan arbeidet skulle gjennomføres stilte jeg spørsmålet om *hva* som skal til for å få fram det datamaterialet som ville gi best mulig svar på oppgavens problemstilling: *Hvordan arbeider videregående skoler systematisk og strategisk med kompetanseutvikling av sine lærere? En kartleggende studie av fire videregående skoler i Akershus fylkeskommune.*

Videre gikk jeg til *hvorfor* problemstillingen skal besvares. Kan denne undersøkelsen ha en verdi, kan den tilføre noe til utvikling av videregående skoler? Jeg tror det da det gir et konkret innblikk i hvordan skolene jobber med utvikling av sine lærere. Jeg mener det er viktig å undersøke om det er en tendens på skolene med henblikk på hva lederne og lærerne gjør og hva skolelederne mener fungerer i kompetanseutviklingsarbeidet. Dette kan ha verdi for andre skoler, og kan også være grunnlag for diskusjon om hva som kan fungere av utviklingstiltak på ulike skoler. Temaet kompetanseutvikling av lærere er aktuelt, og vil også være det framover.

Da *hva* og *hvorfor* var besvart kunne jeg gå til *hvordan* (Kvale og Brinkman, 2009). Svaret på dette ble relativt tidlig i arbeidet besvart med at jeg mente det var mest hensiktsmessig å gjøre en kvalitativ undersøkelse. Dette fordi jeg mente det er metoden som best ville få fram de dybdesvarene jeg så for meg ville tilføre mest verdi til undersøkelsen. Med tanke på oppgavens begrensninger ble omfanget satt til fire kvalitative intervjuer med til sammen seks informanter.

En kombinasjon av kvalitativt intervju med utviklingsansvarlige og en kvantitativ undersøkelse blant lærere ble en periode vurdert. Dette gikk jeg tidlig bort fra på grunn av oppgavens omfang. Oppgavens formål er å finne ut av hvordan videregående skoler arbeider med kompetanseutvikling av lærere, og jeg mener det kan dekkes av en kvalitativ undersøkelse av ledere med ansvar for kompetanseutvikling av lærere.

Videre er bakgrunnen for valget at jeg ønsket å få fram detaljer, beskrivelser og tanker hos informantene, og at de selv kom med konkret informasjon og eksempler. Kvalitativt intervju er en åpen form som gir informantene mulighet til å styre hva slags informasjon som vektlegges. Samtidig kan analysearbeidet bli mer komplisert da det innsamlede datamaterialet sannsynligvis varierer i større grad enn ved en kvantitativ metode. Mitt mål med undersøkelsen er gjennom en mindre kartlegging, ved fire videregående skoler, å undersøke om det er noen felles trekk i utviklingsarbeidet. Er det noe andre skoler kan lære av kompetanseutviklingsarbeidet ved disse skolene? Kan det være en essens av god praksis som kan overføres videre? Er det noen faktorer som informantene har erfart er viktig i arbeidet med kompetanseutvikling?

### **3.1 Forskerens posisjon og perspektiv**

Med bakgrunn som faglærer i ulike fag skal jeg forsøke å distansere meg fra lærerrollen i denne oppgaven. I dette arbeidet skal blikket mitt ikke være lærerens, men forskerens. Jeg kan likevel ikke fjerne meg helt fra rollen og de erfaringer dette har gitt meg, dette er noe jeg uomgjengelig har med meg, og det er jo også lærerrollen som er utgangspunkt for masterarbeidet. Jeg er klar over denne tosidigheten: mitt yrke påvirker meg, jeg har en yrkesstolthet – samtidig skal jeg forsøke å behandle funnene med et kritisk blikk. Lojalitet og yrkesstolthet kan bidra til at mitt kritiske blikk blir noe mildere enn om jeg ikke hadde hatt en tilknytning til fagfeltet.

Mitt perspektiv kan beskrives som etnografisk, og det jeg etnografisk studerer er min egen (yrkes-)kultur, og jeg står dermed «mellom nærhet og distanse», som det gjerne heter i slike sammenhenger. Terje Planke diskuterer nærhet/distanse som metodisk og epistemologisk dilemma i etnografisk forskning i artikkelen «Feltarbeid og redselen for nærhet» (Planke, 2010). Han argumenterer for at frykten for nærhet har vært overdrevet i etnografisk forskning. Det naturvitenskapelige idealet om objektivitet, eller å betrakte forskningsobjektet fra det hypotetiske «punktet fra ingensteder» er uopnåelig i etnografisk og etno-pedagogisk forskning. Som den kjente etnografen Fredrik Barth påpeker: Aktører er alltid posisjonerte (Barth, 1994). Man kunne gå enda lenger å si at der det handler om aktører som lever, tenker og handler i sosiale og kulturelle sammenhenger er det kontekstuelle en viktig del av sannheten om både informanter og

forskere. Derfor er det viktig å gjøre rede for kontekstuelle forhold for begge parter, slik jeg har forsøkt å gjøre i dette arbeidet.

«Perspektiv» er en metafor hentet fra billedkunsten, der man også kan støte på begrepet «dybdeperspektiv». I mye tradisjonell kunst er nettopp dybdeperspektivet et kvalitetsmerke: Lykkes kunstneren med å gi inntrykk av dybde og tredimensjonalitet i bildet sitt, har han lyktes med å gi en virkelighetsnær skildring. Planke synes å spille på slike forestillinger når han skriver:

Synsdybden bestemmes av posisjonen eller innsiktspunktet til individet. Jeg ser det slik at perspektivbegrepet tar utgangspunkt i agentens persepsjon og er avhengig av et subjekt. I motsetning til dette retter horisontbegrepet min oppmerksomhet mot agentens posisjon som en ytre, objektiv størrelse, fordi horisonten er uavhengig av agenten. Med andre ord tolker jeg det slik at horisontbegrepet frigir agentens posisjon gjennom å gjøre posisjonen til et objektivt punkt. Bakgrunnen for denne tankegangen er at enhver som inntar samme utsiktspunkt vil få den samme utsikten, den samme visjonen og den samme forståelsen, og dette utsiktspunktet er tilgjengelig for alle andre gjennom innlevelse.

(Planke, 2010:11)

I tråd med dette velger jeg å tenke at min nærhet til det etnografiske feltet jeg undersøker gjør at jeg har gode forutsetninger for en dybdeforståelse av det jeg hører og observerer. Jeg er klar over at det er nødvendig med en refleksiv holdning i arbeidet og at jeg må være ekstra påpasselig med å eksplisere innforståtte synsmåter på feltet for at det bildet og perspektivet skal bli klart for leseren og gjøre det tilnærmelsesvis mulig for henne å forstå min posisjon forstått som betrakningspunkt og «objektivt punkt», som Planke skriver i sitatet over. Men jeg vil også påpeke at selv om min egen (yrkesmessige) posisjon og mine erfaringer overlapper med informantenes, er posisjonene ikke identiske. Jeg er lærer, ikke leder, på skolen der jeg er ansatt.

Det er også et etisk dilemma når det gjelder å behandle funn informantene frivillig har gitt meg. De har brukt av egen arbeidstid for å gi meg dialogmaterialet uten å få egen vinning av det. Jeg er svært takknemlig ovenfor mine informanter for at de har gitt meg

mulighet til å utforske temaet kompetanseutvikling av lærere. Til tross for dette dilemmaet skal jeg forsøke å distansere meg tilstrekkelig fra den takknemligheten jeg med rimelighet har for informantenes velvillighet og den tiden de har gitt meg og ha et fugleperspektiv på funnene, spesielt mot slutten av oppgaven.

### **3.2 Validitet og reliabilitet**

Maxwell peker på at validitet handler om å overbevise andre om at en ikke tar feil i sitt forskningsarbeid (referert i Olsen, 2003:2). I dette kapitlet skal jeg forsøke å forklare og vise tydelig hvilke metoder som er vurdert og hvilke som er benyttet i forskningen. Jeg forsøker også å vise og begrunne hvorfor jeg har tatt de valgene jeg har gjort i løpet av prosessen.

For å ivareta høyest mulig grad av validitet og reliabilitet har jeg forsøkt å gjennomgående formidle valg av metode, vitenskapelig teori, innsamling og bearbeiding av data på en mest mulig transparent måte (Silverman, 2006).

I en forskningsprosess gjelder de første spesifikke kvalitetskriteriene selve tematiseringen, tilknytning til hvilket tema, og utvikling av problemstillinger og eventuelt teoretisk eller annen forforståelse tydeliggjøres og motiveres (Olsen, 2003). Problemstillinger kan være eksplorative, deskriptive eller hypotetisk-deduktive, og presiseres enten i en tidlig del av prosessen eller underveis (ibid, 2003). I denne oppgaven har problemstillingen vokst fram etter at temaet «læring i arbeidslivet» var klart og den kan beskrives som deskriptiv-eksplorativ. Problemstillingen ble videre avgrenset til kompetanseutvikling av lærere da dette var et naturlig valg med tanke på egen arbeidssituasjon og motivasjon.

Jeg har forsøkt å vise hvordan jeg har arbeidet for å gjøre forskningsresultatene gyldige og pålitelige ved å forklare og vise hvordan arbeidet med oppgaven har vært gjennomført. Ved å synliggjøre valgene jeg har gjort og prosessen ved utførelsen, har jeg forsøkt å sikre en håndverksmessig kvalitet både på hva som er gjort, hvordan det er gjort og hvorfor det er gjort slik. Ved å dokumentere arbeidet håper jeg å ha tydeliggjort arbeidet i en slik grad at andre kan både se og vurdere denne forskningens kvalitet. For at undersøkelsen skal

kunne la seg reprodusere har jeg forsøkt å oppgi alle relevante opplysninger om forskningsprosessen på en åpen måte og med tydelig formidling.

### **3.3 Valg av arena og informanter for forskningen**

Jeg startet med å lese relevante artikler og diskutere temaet med min daværende ledelse på Roald Amundsen videregående, hovedsakelig rektor Elisabeth Edding. Jeg hadde gode samtaler med henne og hun fungerte som en ekspertkilde og sparringspartner i den tidlige fasen i dette arbeidet. I denne tidlige fasen tok jeg også kontakt med Akershus fylkeskommune for å få anbefalinger til aktuelle skoler. Denne forespørselen førte ikke til noe konkret. En årsak kan være at de får mange henvendelser om deltakelse i studier. En annen kan være utskiftning av aktuelle fagpersoner som foregikk da jeg tok kontakt.

I tillegg til generelle samtaler om temaet ga Edding anbefalinger til hvilke skoler hun anså aktuelle som informanter. Hennes stilling og deltakelse i nettverk for ledere i Akershuskolen gjorde at hun hadde god oversikt over personer og skoler som i fylket var kjent for å arbeide systematisk og grundig med kompetanseutvikling på sine skoler. Jeg fikk benytte Edding som referanse da jeg sendte forespørsler om deltakelse per e-post. På alle forespørslene fikk jeg umiddelbart positiv respons. At Edding hadde anbefalt skolene kan ha vært helt avgjørende for denne velvilligheten. Det kan også ha vært av betydning at de fleste informantene har gjennomført rektorskolen de siste årene og arbeidet med masteroppgaver, og derfor har god kjennskap til tilsvarende oppgaver og har interesse for det arbeidet som hører til.

I utgangspunktet planla jeg å gjennomføre intervju ved tre videregående skoler. Underveis ble dette utvidet til fire skoler. Dette viste seg å være en god avgjørelse da det kom mye aktuelt datamateriale fram hos den siste skolen.

Flere skoler i fylket kunne vært aktuelle å ta kontakt med tanke på arbeidet med kompetanseutvikling. Alle de valgte skolene er av relativ lik størrelse. Det var avgjørende med tanke på sammenlikning av funn og også for å kunne holde informantene anonyme. I tillegg er skolene av middels størrelse, og det er representativt for fylket som helhet og er også representativt i nasjonal sammenheng.

### 3.4 Innsamling av data

For å svare på problemstillingen stilte jeg følgende spørsmål: Hva skal til for å finne ut av hvordan videregående skoler arbeider systematisk med kompetanseutvikling av lærere? Hvilke metoder skal jeg benytte i arbeidet med kvalitative intervjuer? Skal jeg benytte flere ulike metoder?

Da informantene var kontaktet og intervjudatoene satt startet arbeidet med gjennomføring av intervju og deretter transkribering av disse. Til transkriberingen valgte jeg en litterær stil og sammenhengende tekst, og markering av pauser og nøling er utelatt. I denne undersøkelsen, hvor målet var å få fram meningsinnhold fra informantene, virket det som en hensiktsmessig form. Undersøkelsen er ikke en språklig analyse, og det underbygger valget av stil.

I en tidlig fase av arbeidet så jeg for meg å analysere skolenes kompetanseplaner og se på det praktiske arbeidet opp mot disse. Det viste seg underveis at alle skolene hadde kompetanseplaner, men disse var generelt svært kortfattet og egentlig ikke det verktøyet jeg hadde sett for meg at de kunne være. Dokumentet *Den gode akershuskolen* viste seg derimot å være et levende, aktuelt og nyttig verktøy for skolene. Jeg valgte med bakgrunn i denne erfaringen å se bort fra kompetanseplanene, og heller ha fokus på det dokumentet jeg oppfattet som mest relevant for skolenes kompetanseutviklingsarbeid. De overordnede målene til Akershus fylkeskommune, generell forskning og sentrale begreper er presentert i kapittel 2. Dokumentet, fylkets satsning og fokus på pedagogisk utviklingsarbeid ble gjentatt hos alle informantene, og det ble tydelig kommunisert at det fungerte både som støtte og at det var en uttalt forventning om et systematisk utviklingsarbeid ved skolene.

Intervjuene ble gjennomført i en periode på fire uker i februar-mars 2017.

### 3.5 Utarbeiding av intervjuguide

Basert på gjennomgang av relevant forskning og litteratur innen skoleutvikling, og da hovedsakelig kompetanseutvikling, vokste det fram en rekke spørsmål. Disse var utgangspunkt for intervjuguiden. Egne forslag til intervju spørsmål ble satt opp mot problemstillingen, og jeg stilte kontrollspørsmål om disse ville bidra til å svare på denne.



Om svaret var positivt ble intervju spørsmålene med i guiden. Jeg satt så spørsmålene i en rekkefølge jeg mente var logisk.

Avgjørelsen falt på semistrukturert intervju da jeg anså det som mest hensiktsmessig for å få fram aktuelt datamateriale. Begrunnelsen for dette er at informantene skulle fortelle om sitt arbeid, avgrenset til temaet kompetanseutvikling av lærere, og jeg ønsket å la de snakke så fritt som mulig innenfor de spørsmålene jeg hadde forberedt (Hatch, 2002; Kvale, 2009).

### 3.6 Gjennomføring av intervjuene

Jeg erfarte at semistrukturert intervju fungerte meget godt, og benyttet intervjuguiden mest som en form for huskeliste om jeg fikk med alle spørsmålene. Ofte erfarte jeg at informantene selv kom inn på spørsmålene i guiden underveis i intervjuet. Alle informantene var svært selvgående og forklarte grundig om utviklingsarbeid på sine respektive skoler.

I tillegg til lydopptak noterte jeg underveis. Dette var nyttig for å kunne gå tilbake og stille relevante oppfølgingsspørsmål, og for å holde oversikt over hvilke emner informantene hadde omtalt. Dette førte til at informantene snakket fritt gjennom intervjuet, og jeg kunne ved behov stille oppfølgingsspørsmål der det var naturlig. I tillegg sjekket jeg intervjuguiden mot notatene i slutten av intervjuet for å sikre at alle spørsmålene ble dekket. I guiden hadde jeg satt opp en del oppfølgingsspørsmål. Ofte var det ikke behov for å stille disse spørsmålene da informantene selv kom inn på temaene med utgangspunkt i det første innledende spørsmålet.

I tillegg til intervjuguiden forberedte jeg en felles innledning slik at alle informantene skulle få lik informasjon og oppstart. Alle intervjuene startet med første spørsmål i intervjuguiden: *Kan du fortelle om hvordan dere arbeider med kompetanseutvikling av lærere ved skolen?*

Da jeg har erfaring fra samme kompetansemiljø som flere av informantene kan det ha påvirket slik at jeg har hatt et relevant fagspråk. I tillegg jeg har en oversikt over noe av det samme teoretiske fagstoffet innen internasjonal og norsk skoleforskning som informantene. Dette gjør situasjonen under intervjuet betydelig lettere; jeg forstår hva

informantene snakker om når de refererer til aktuelle fagpersoner. Det er også av betydning under bearbeiding av materiale da det påvirker min vurdering av hva som kan være interessante funn. Informantenes og mitt faglige ståsted er relativt likt da vi alle arbeider i videregående skole.

Alle intervjuene ble utført i løpet av en klokke time.

Etter forespørselen og positive svar fra alle informantene ble intervjuene utført i perioden februar-mars i 2017. Alle intervjuene ble gjennomført etter avtale foruten ett. Ved intervju av informant C ved skole C ble det først en dobbeltbooking. Da intervjuet ble gjennomført uken etter kan det ha vært på et mindre heldig tidspunkt. Det kom fram mye nyttig informasjon, samtidig merket jeg ved gjennomgangen av dette intervjuet at formuleringene var noe mindre tydelig og ikke så strukturert sammenliknet med andre informanter. Det ble derfor ikke direkte sitater fra dette intervjuet som egnet seg godt å benytte i oppgaven. Jeg besøkte informantene på deres skoler og intervjuene foregikk enten på kontoret til informanten eller på et møterom like ved. Alle intervjuene ble gjennomført uten merkbare eller varige avbrudd.

Før lydopptaket startet introduserte jeg kortfattet formålet med masteroppgaven og hvilke forventninger jeg hadde til informantene. Videre benyttet jeg en felles innledning hvor jeg forklarer hvordan intervjuet skal gå for seg, og at de kan svare eller la være på spørsmålene utfra hva de selv ønsker å formidle. Jeg informerte hva som gjelder i forbindelse med lydopptak; at det kun er jeg som har tilgang til opptaket og at det vil bli slettet når oppgaven er ferdigstilt. Innledningen ble avsluttet ved at jeg spør om informanten lurer på noe før lydopptaket starter.

Da lydopptaket var startet benyttet jeg et åpningsspørsmål. Dette var ganske bredt, og flere av informantene snakket og forklarte selvstendig i en lang stund før det var nødvendig for meg å stille oppfølgingsspørsmål og fortsette med intervjuguiden. Det hendte også at informanten i så stor grad snakket selvstendig at alle spørsmålene i guiden ble dekket, og at det kun var nødvendig å avklare et par mindre spørsmål mot slutten av intervjuet. Gjennomføringen av intervjuene gikk bra da det var tydelig at informantene var vant til å snakke om temaet. Informantene var svært engasjert i å fortelle om sitt arbeid

og sine erfaringer med dette. Da alle også hadde «gått samme skole» gjennom Akershus fylkeskommune benyttet de mer eller mindre like ord og begreper.

### **3.7 Bearbeiding og analyse av innsamlet materiale**

Innsamlet materiale ble analysert ved hjelp av en typologi utformet av Amos Hatch. Hatch er professor ved universitetet i Tennessee innen et felt som ifølge universitetets nettsider kalles urban multicultural/teacher education (<https://tpte.utk.edu/people/amos-hatch-phd/>). Jeg valgte å benytte denne metoden fordi den fremstår som vel utprøvd og er en metode som på en tydelig måte hjalp meg å sammenstille og se mønstre i det innsamlede materialet. Det viste seg å være et fornuftig valg da modellen var til god hjelp i arbeidet med å bearbeide og sammenlikne data.

Modellen «Steps in Typological Analysis», hentet fra boken *Doing quality research in education settings* (Hatch, 2002), har følgende trinn:

1. Identify typologies to be analyzed.
2. Read the data, mark the entries related to your typologies.
3. Read the entries by typology, recording the main ideas in entries on a summary sheet.
4. Look for patterns, relationships, themes within the typologies.
5. Read data, coding entries according to patterns identified and keeping a record of what entries go with which elements of your patterns.
6. Decide if your patterns are supported by the data, and search the data for nonexamples of your patterns.
7. Look for relationships among the patterns identified.
8. Write your patterns as one-sentence generalizations.
9. Select data excerpts that support your generalization.

(Hatch, 2002:153)

Hos Kvale og Brinkman finner vi en oversatt versjon av de ni trinnene i modellen. Jeg gjengir dem nedenfor og knytter den til mitt eget arbeide også:

- 1) *Lese gjennom dataene, kode dataene i henhold til kategoriene.*

Etter transkriberingen av lydopptakene startet arbeidet med å strukturere informasjonen. Med utgangspunkt i intervjuguiden fant jeg områder som var felles for utviklingsarbeidet, og som dermed lot seg sammenstille og sammenlikne. Arbeidet med utforming av intervjuguiden var et resultat av relevant teori og forskning knyttet til skolebasert kompetanseutvikling, profesjonalisering, lærende fellesskap og lærende skoler.

**2) *Lese gjennom dataene innenfor hver kategori, markere sentrale funn og skrive et sammendrag for hver kategori av disse funnene.***

Dette arbeidet synliggjorde satsningen Akershus fylkeskommune utfører/ønsker å utføre ved de videregående skolene i fylket. Det var et samsvar mellom informantene i bruk av relevante fagbegreper og hvilken teori de henviste til i intervjuene. Jeg skrev et kort sammendrag til hver kategori og dette hjalp meg videre med å se en tydelig sammenheng i informantenes svar.

**3) *Se etter mønster, sammenhenger og emner innenfor hver kategori. Utvikle nøkkelbegrep.***

I denne fasen lette jeg etter nøkkelbegreper for senere å gjennomføre en sammenlikning av hvordan informantene benytter begrepene og hva som kommer fram av informasjon knyttet til disse begrepene. Det var interessant å oppdage at flere av informantene benyttet begreper på en liknende måte. For eksempel ble begrepet *forankring* benyttet av alle informantene og viktigheten av dette ble fremhevet på en likartet måte. Følgende begreper ble definert som nøkkelbegreper i oppgaven: forankring, individuelt, kollektivt, omsorg, fellesskap, kvalitet.

**4) *Lese data, kode dataene på bakgrunn av nøkkelbegrepene som er identifisert og loggføre hvilke datamarkører som kan kobles til hvilke handlingsmønstre.***

Jeg gikk på ny gjennom dataene og markerte sitater som inneholdt de aktuelle nøkkelbegrepene. Disse ble sammenstilt med kategoriene for å undersøke sammenhengen mellom nøkkelbegreper og kategoriene.

**5) *Avgjøre om mønstrene som er identifisert støttes av data, og søke etter data som ikke verifiserer dine data.***

Jeg undersøkte likheter og forskjeller, og gikk så videre til neste punkt i analysen av datamaterialet.

**6) *Se etter sammenhenger mellom mønstrene som er identifisert.***

Her så jeg spesifikt etter om det var sammenheng mellom de ulike kategoriene.

**7) Oppsummere mønstrene som er identifisert i en selvstendig generaliserende setning.**

Arbeidet med å oppsummere i en generaliserende setning ble direkte knyttet til kategoriene.

**8) Velge eksempler på data som støtter dine generaliseringer.**

Jeg markerte sitater som var representative for hver kategori, og som videre kunne benyttes direkte i oppgaven for å underbygge dette.

I Kapittel 5 Presentasjon av funn forklares typologiene, altså de ulike kategoriene jeg valgte, nærmere. Oppgaven til typologiene i denne oppgaven er å lage et system for analyse, altså en sammenstilling og sammenlikning av datamaterialet. Antall informanter er for lavt til å kunne trekke bastante slutninger, men det gir en mulighet til å systematisere og igjen kunne trekke noen generaliserende antakelser. De syv kategoriene jeg valgte for å analysere datamaterialet er følgende:

- 1) Forankring hos lærere og tilbakemelding fra lærere.
- 2) Kollektiv satsning versus individuell.
- 3) Utviklingsansvarliges kompetanse.
- 4) Konkrete kompetanseprosesser og tidsaspekt for disse.
- 5) Bruk og henvisning til forskning; norsk og internasjonal.
- 6) Evaluering av utviklingsarbeid.
- 7) Målet med og for utviklingsarbeidet.

Det var etter gjennomføring av intervjuene, transkribering av disse, og en videre gjennomgang av datamaterialet at de syv kategoriene vokste fram. Valg av kategorier er også betinget av problemstillingen, og de bidrar til å synliggjøre og trekke ut informasjon fra datamaterialet, og dermed finne ut mer innen emnet kompetanseutvikling. Nettopp det å avdekke tendenser til systematisk arbeid ved de fire skolene var hovedformålet og selve grunnlaget til masteroppgaven for videre å kunne finne et mønster som muligens kunne støtte en forsiktig generalisering av materialet, som er i tråd med punkt 8 i Hatchs modell. Dette kunne så gi meg mulighet til å stille noen utforskende spørsmål om hvordan skolene arbeider med kompetanseutvikling av lærere.

### 3.8 Forskningsetiske valg og vurderinger

Jeg valgte å benytte min leder og skolens rektor Elisabeth Edding som ekspertkilde. Hun hadde erfaring fra videregående skoler i Oslo og nå Akershus fylke. Jeg valgte derfor å følge hennes anbefalinger og kontaktet de aktuelle personene per e-post. Etter svar på denne e-posten ringte jeg vedkommende opp for å gi utdypende informasjon om oppgaven og formålet med denne.

Informantene valgte jeg å holde anonyme i oppgaven, og det ble presentert for kandidatene allerede ved første kontakt. Ved presentasjon av informanter har jeg valgt å informere om skolens størrelse og hvilke studieretninger denne har, uten å gå i detalj på eksakte linjer. Det ville vært enkelt å avdekke hvilken skole informanten hørte til om jeg oppga dette. Videre har jeg valgt å opplyse om hvilket fylke skolene hører til da jeg anser at det ville være vanskelig å omtale dokumentet *Den gode akershuskolen* uten å opplyse om dette. Det er i utgangspunktet ikke særlig sensitiv informasjon i oppgaven da det er hva skolene selv har ønsket å dele som er datamaterialet. Samtidig har de kunnet dele informasjon om sine erfaringer uten å risikere direkte publisitet rundt det. Jeg mener dermed at jeg både har forsøkt å ivareta informantenes anonymitet og samtidig vært åpen der det er naturlig og relevant.

Ved valg av informanter valgte jeg tidlig i prosessen bort egen skole. Dette ble gjort av ulike grunner. For det første kunne det ført til at resultatet av datamaterialet fra intervjuet, da med egen rektor, ikke ville hatt samme kvalitet som ved et intervju hvor jeg ikke kjenner informanten. Det kunne ført til at noe informasjon ble utelatt grunnet antakelser. For det andre kan en tenke seg at min leder kunne hatt større vanskeligheter med å informativt forklare om konkrete utviklingsprosjekter og formidle hva som kunne vært gjort annerledes ved skolen til meg, en ansatt ved skolen som kjenner til prosjektene. Kanskje ville det også vært vanskeligere å holde denne informanten anonym.

### 3.9 Forskningsteoretisk perspektiv

De forskningsteoretiske perspektivene jeg har valgt som utgangspunkt for litteraturen i oppgaven er først organisasjonsteori med avgrensning til kunnskapsutvikling i organisasjoner. Da trekker jeg fram internasjonale forskere som Georg von Krogh, Kazuo Ichijo og Ikujiro Nonaka, og Peter Senge. Den norske forskeren Eirik Irgens beveger seg

i feltet mellom læring i organisasjoner og skoleforskning i Norge. Videre har jeg valgt Bjørn Overland, Sølvi Lillejord og May Britt Postholm som er andre norske forskere innen skoleutvikling. Lærende fellesskap og lærende skoler er sentrale begreper for de nevnte forskerne, og er sentralt i denne oppgaven. Fellesnevneren for de utvalgte forskerne, både innen organisasjonsteori og norsk skoleforskning, er det sosialkonstruktive perspektivet. Dette perspektivet betrakter mennesket som aktivt handlende og ansvarlig. Læring knyttes til både menneskesyn og et kunnskapssyn. Kunnskap er en konstruksjon av mening og forståelse skapt i møte mellom mennesker i sosial samhandling (Postholm, 2014:11) Sistnevnte har også forsket på kvalitativ metode, og benyttes i oppgaven sammen med Kvale og Brinkmann i arbeidet med intervjuundersøkelsen, bearbeiding av funn, analyse og diskusjon.

Alle forskerne nevnt over har også et praktisk-teoretisk perspektiv på sin forskning. De benytter og henviser til konkrete eksempler, og har utført empirisk forskning innen sitt fagfelt. Den praktisk-teoretiske tilnærmingen harmonerer godt med denne oppgavens formål, som er å undersøke hvordan skoler jobber systematisk, og helt konkret med praktiske eksempler, med kompetanseutvikling av sine lærere.

### **3.10 Oppsummering**

I starten av arbeidet kontaktet jeg det jeg anså som relevante personer i Akershus fylkeskommune for å undersøke om det var aktuelt å ha et samarbeid med disse i arbeidet med oppgaven. Det kom ikke noe konkret ut av denne henvendelsen. Årsaken kan ha vært at fylket i utgangspunktet ønsker denne type samarbeid med personer som har en rolle i en skoles utviklingsarbeid. Min rolle som lærer uten formelt ledelsesansvar for utviklingsarbeid kan ha bidratt til at fylkets personer ikke anså et samarbeid som aktuelt.

Studiet *Læringsledelse, vurdering og læreplanforståelse* ved Høgskolen i Lillehammer, som jeg gjennomførte skoleåret 2013-2014, bidro til at jeg hadde utviklingsopplegg for kollegiet og dermed hadde en rolle i skolens utviklingsarbeid. Etter hvert samarbeidet jeg med skolens ledelse ved rektor Elisabeth Edding, og vi diskuterte oss fram til aktuelle kandidater/informanter jeg kunne ta kontakt med i forbindelse med masteroppgaven. Prosjektplanen var godkjent og oppgavens problemstilling hadde vært klar en god stund. Arbeidet med masteroppgaven ved siden av jobb har på den ene siden vært avgjørende

for min forståelse av temaet kompetanseutvikling av lærere. På en annen side har det også vært utfordrende da mine elevers behov alltid har gått foran eget studiearbeid.



## KAPITTEL 4

### En gjennomgang av sentral litteratur

For å kunne svare på oppgavens problemstilling, *Hvordan arbeider videregående skoler systematisk og strategisk med kompetanseutvikling av sine lærere?*, har jeg valgt ut teori jeg mener kan bidra til å forstå tankegangen som ligger til grunn for den sterke vektleggingen av kompetanseutvikling av lærere, både lokalt på de fire utvalgte videregående skolene og på administrativt plan i Akershus fylkeskommune.

Når en skal undersøke hvordan videregående skoler jobber med kompetanseutvikling for sine lærere, er det naturlig å vende blikket mot flere teoretiske fagfelt. Det teoretiske rammeverket for mitt arbeid er et utvalg innen læringsteori, ledelsesteori, internasjonal og norsk skoleforskning som jeg mener er relevant for å svare på oppgavens problemstilling. I tillegg er det naturlig å se på hva som fremheves i nasjonale, politiske dokumenter fra Utdanningsdirektoratet og Ludvigsen-utvalget. Både nasjonale og internasjonale forskere trekkes inn i oppgaven. Det er relevant å se nærmere på hvilke begreper som benyttes i de nasjonale dokumentene, hva finner vi innen aktuell forskning, hvilke begreper ser vi i *Den gode akershuskolen* og hvilke begreper benytter informantene når de snakker om kompetanseheving. Å se nærmere på begreper er viktig da det gir et bilde av hva som vektlegges og hvilke impulser som er sentrale.

Teoriutvalget er, etter min erfaring som lærer og student, representativt for hva som har vært benyttet innen norsk skole de siste årene. Jeg har valgt å legge vekt på teori knyttet til norsk og internasjonal skoleforskning og teori knyttet til læring og kompetanseutvikling. Nasjonale politiske føringer blir også vektlagt da disse i stor grad setter premissene for arbeidet som gjøres på fylkesnivå og lokalt på skolene, og de er derfor relevante for studien.

Jeg starter med å begrunne avgrensningen av oppgaven og går så videre inn på politiske føringer og deretter på skoleforskning som begge deler må anses som en del av den horisonten informantenes utsagn med rimelighet bør ses mot (Planke, 2010, jf. også betraktningene i kapittel 3.1 ovenfor). Mot slutten av kapitlet presenterer jeg aktuelle verktøy som kan benyttes i en kompetanseutviklingsprosess for lærere og som det også

er nødvendig å ha kunnskap om dersom en ønsker å nå en dybdeforståelse av det informantene sier (ibid.).

#### **4.1 Avgrensing: skolebasert kompetanseutvikling**

Vi kan skille mellom formell kompetanseutvikling som utføres på kurs og i studier og den skolebaserte kompetanseutviklingen. Begge formene er viktige for en lærers profesjonelle utvikling. I denne oppgaven er det hovedsakelig den skolebaserte kompetanseutviklingen det skal fokuseres på. Jeg har valgt denne avgrensningen da hensikten er å kartlegge hvordan noen utvalgte skoler i Akershus fylkeskommune arbeider systematisk på skolene med kompetanseutvikling av lærere som er i jobb.

God formell utdanning er et viktig grunnlag for å arbeide profesjonelt. Samtidig mener jeg at det kanskje er i møte med elever, og i samhandling med lærerkolleger, at den aller viktigste læringen finner sted. Min første bevisstgjøring om å dele kunnskap da jeg var lærling har også påvirket valget og avgrensningen av oppgaven.

#### **4.2 Nasjonale politiske føringer og relevante rapporter**

Hva vil prege framtidens arbeidsliv? Det vet vi ikke helt, men Regjeringen, gjennom Utdanningsdirektoratet, har utarbeidet noen føringer for hvordan skolen i sitt arbeid skal utdanne for framtidens arbeidsliv, basert på antakelser om hva som vil kreves av framtidens arbeidstakere. Skolen som helhet, og lærere spesifikt, skal forberede elevene på framtiden, både livet og yrkeslivet. Regjeringen har presentert ti ulike kompetanser den mener vi alle vil trenge i fremtiden. Listen er basert på en gjennomgang av ulike internasjonale rapporter, i NOU-rapporten *Elevenes læring i fremtidens skole – et kunnskapsgrunnlag* (NOU, 2014:7). De ti kompetansene er:

- Fagkompetanse
- IKT-kompetanse
- Kommunikasjon og samarbeid
- Kreativitet og innovasjon
- Kritisk tenkning og problemløsning
- Metakognisjon og å lære å lære
- Personlig og sosialt ansvar – etisk og emosjonell bevissthet

- Kulturell bevissthet og kompetanse
- Liv og karriere-/jobbkompetanse
- Borgerskap – lokalt og globalt

Om skolen skal evne å forberede elevene på framtiden og på de ulike kompetanseområdene må også lærerne få et faglig grunnlag for å utføre det på en profesjonell måte. I Stortingsmelding 28 *Om lærer som profesjon* (St.meld. 28, 2015-2016) henvises det til Helen Timperley, professor i utdanningspedagogikk ved universitetet i Aukland på New Zealand, og hennes forskningsresultat: «Lærerens evne til å videreutvikle egen praksis, både alene og i fellesskap med andre lærere påvirker elevenes læring».

Eirik Irgens, professor i utdanningsledelse ved Institutt for lærerutdanning, NTNU, har kommentert følgende om utvikling av læreres profesjonelle kompetanse:

Men utvikling av profesjonell kompetanse slutter ikke når studenten forlater høgskolen eller universitetet (...) Det skjer også gjennom etter- og videreutdanning, og de muligheter som åpner seg ved at ledere og skoleiere tilrettelegger for systematisk læring innenfor arbeidstiden. Utvikling av profesjonell kompetanse fortsetter med andre ord så lenge den ansatte er i arbeid som lærer, og handler om å utvikle både kunnskaper, ferdigheter og holdninger.

(Irgens, 2011:218)

De nasjonale, politiske føringene er viktig for det utviklingsarbeidet som gjøres nasjonalt og lokalt. Som et resultat av nasjonale føringer publiserte Akershus fylkeskommune første gang i 2013 styringsdokumentet *Den gode akershuskolen*, som er presentert i kapittel 2. Dette dokumentet fremheves som et viktig redskap både for fylket, som ønsker å kvalitetssikre arbeidet ved de videregående skolene, og for skolene selv i arbeidet med å øke kvaliteten i undervisningen. Det er derfor naturlig å se på hva som legges i begrepet kompetanse hos sentrale aktører.

### **4.3 Begrepet kompetanse**

En generell definisjon av begrepet kompetanse finner vi i *Store norske leksikon*: «Kompetanse er evne eller kvalifikasjoner, for eksempel til å uttale seg, inneha en stilling

eller treffe en beslutning.» (snl.no, «kompetanse»). KS, Kommunenes sentralforbund, går litt lenger i sin definisjon av begrepet: «Kompetanse er å kunne anvende kunnskap og ferdigheter på selvstendig vis i ulike situasjoner gjennom å vise samarbeidsevne, ansvarlighet, evne til refleksjon og kritisk tenkning i utdannings- og yrkessammenheng.» (www.ks.no)

Ludvigsen-utvalget, som i 2015 skulle drøfte hva som var viktig å lære i norsk skole, benytter følgende definisjon på begrepet: «Kompetanse betyr å kunne mestre utfordringer og løse oppgaver i ulike sammenhenger og omfatter både kognitiv, praktisk, sosial og emosjonell læring og utvikling, inkludert holdninger, verdier og etiske vurderinger. Kunnskaper, ferdigheter, holdninger og etiske vurderinger er alle forutsetninger for og deler av det å utvikle kompetanse. For å vise kompetanse må elevene ofte anvende ulike kunnskaper, ferdigheter og holdninger i sammenheng.» (NOU, 2014:7). Denne definisjonen er relatert til elever og skole, og er derfor mest aktuell for denne oppgaven. Det er rimelig å anta at det er en forståelse av begrepet som ligger nær opptil denne definisjonen informantene legger til grunn når de bruker kompetansebegrepet, og det er derfor en slik forståelse jeg ser deres utsagn opp mot.

#### **4.4 Utvikling av kompetanse**

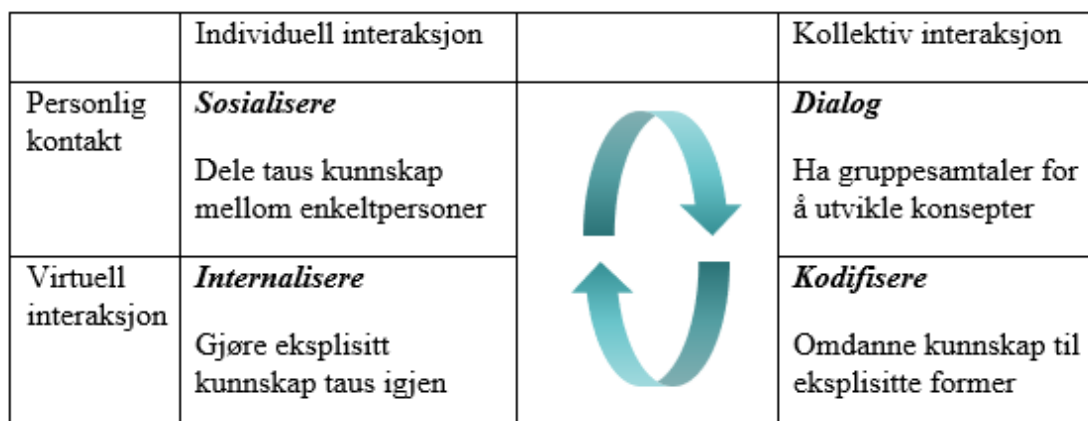
Bjørn Overland, førstelektor i pedagogikk ved Høgskolen i Innlandet, arbeider med generell pedagogikk, spesialpedagogikk, utdanningsledelse og kvalitetsvurdering og skoleutvikling. I boken *Pedagogisk dannelse og skoleutvikling* (Overland, 2009) fremhever han at skoleutvikling er avhengig av at lærere og skolens ledere har en forståelse av et det er behov for å jobbe med å utvikle seg fra der skolen er til der den bør være. Alle parter må se nytten av å være med i utviklingsarbeidet. Det må også være en tro på at kollegiet har nok kompetanse til å sette i gang og jobbe seg gjennom nødvendige endringer i fellesskap. Overland påpeker at felles refleksjon og samarbeid om skoleutvikling og profesjonell hverdagslæring er viktige elementer for samarbeid og kollegialitet i skolen. (Overland, 2009:77)

Som en illustrasjon på hvordan kunnskap skapes og hvordan en kompetanseutviklingsprosess kan foregå på en avdeling, i et team eller på skolen som helhet, kan vi se til Krogh, Ichijo og Nonaka (Krogh m.fl., 2001). Forfatterne er, slik jeg har erfart fra studier i

Sverige og Norge, hyppig referert til av forskere innen kunnskapsledelse og pedagogikk. Boken deres *Slik skapes kunnskap* (Krogh m.fl., 2001) benyttes både innen det private næringslivet og av det offentlige. Flere nasjonale skoleutviklingsforskere henviser til forfatterne, og bygger videre på deres forskning. Dette kan vi blant annet se hos Bjørn Overland og Eirik Irgens. I boken presenteres en modell forfatterne kaller en kunnskapsspiral. Denne viser hvordan kunnskap kan vandre mellom personer i en gruppe og dermed deles, for eksempel lærere på en skole (se Figur 1).

Kunnskapsdeling er et begrep og en faktor som har vært løftet fram innen området skolebasert kompetanseutvikling og kan relateres til lærende fellesskap. Kunnskapsspiralen er en visualisering av hvordan kunnskapsdeling kan foregå. For at dette igjen skal resultere i kompetanseutvikling må læreren selv ta den nye kunnskapen i bruk og la den bli integrert i sin pedagogiske handling. Forfatterne fremhever at konteksten rundt det å skape kunnskap er en viktig faktor for å lykkes og siterer Leif Edvinsson, tidligere toppleder i Skandia, som har uttalt at «Kultivering gir folk energi, styring tar motet fra dem», og de påpeker at dette tilsvarer ordet *å skape* i deres sammenheng (Krogh m.fl., 2001:120). Kunnskapsspiralen kan ifølge forfatterne benyttes som et verktøy for å bevisstgjøre hvordan kunnskap beveger seg i en organisasjon.

I boken *Slik skapes kunnskap* trekker Krogh, Ichjio og Nonaka ellers frem begrepene taus og eksplisitt kunnskap (Krogh m.fl., 2001). Når vi tar for oss kompetanseheving av lærere er dette begreper som kan hjelpe oss å forstå hvordan vi kan jobbe med å dele og snakke om kunnskap og kompetanse.



Figur 1. Interaksjon i en kunnskapsspiral (Krogh m.fl., 2001:206)

Krogh m.fl. forklarer kunnskapsspiralen på følgende måte: *Sosialisering* er hvordan enkeltpersoner deler følelser og erfaringer. Enkeltindivider sympatiserer, og/eller føler empati med andre. Handlinger og kommunikasjon inspirerer til omsorg, tillit og det engasjementet som trengs for kunnskapsdeling. *Dialog* er i denne sammenhengen det som gjør at en gruppe mennesker deler mentale modeller og ferdigheter, og det forsterker omdannelsen av taus kunnskap til eksplisitt. Evnen til å samtale i en gruppe med felles språk er en relevant faktor. I samtale med andre får en mulighet til å diskutere andres mentale modeller, og samtidig bli bevisst og analysere sine egne. For å forstå hva forfatterne mener med mentale modeller kan vi se til Peter Senge og hans definisjon: *Mentale modeller* dreier seg om dypt integrerte kulturer, antakelser eller tankebilder som påvirker hvordan vi forstår verden og hvordan vi handler. (Ibid, 2001)

Krogh m.fl. påpeker at det er et faktum at ny kunnskap starter som taus kunnskap hos en enkeltperson for så til slutt bli taus igjen. Slik jeg tolker begrepet kunnskap, i lys av denne oppgaven, og hvordan det blir benyttet i boken ligger det svært nær det norske begrepet kompetanse. Kunnskapsspiralen viser, slik jeg ser det, en prosess hvor kompetanse utvikles, nettopp fordi kunnskapen tas i bruk. Jeg velger derfor i denne oppgaven å benytte begrepet kunnskap som et utgangspunkt for kompetanse, hvor begrepet kompetanse også omfatter evnen til å benytte kunnskap.

Når skolene skal jobbe systematisk med skolebasert kompetanseutvikling hos sine lærere kan det Krogh m.fl. kaller *de fem hjelperne* ifølge forfatterne være et nyttig verktøy sammen med kunnskapsspiralen (Krogh m.fl, 2001), da de synliggjør ulike sentrale deler i utviklingsprosessen:

- 1) Hjelper nr. 1: Formulere en kunnskapsvisjon og sette opp mål for hvor vi skal
- 2) Hjelper nr. 2: Lede samtaler
- 3) Hjelper nr. 3: Mobilisere kunnskapsaktivister
- 4) Hjelper nr. 4: Skape den riktige konteksten
- 5) Hjelper nr. 5: Gjøre den lokale kunnskapen global

Som en videre hjelp til punkt to, å lede samtaler, mener Krogh m.fl. at følgende fire prinsipper kan framheve hva som skal til for å føre og gjennomføre gode samtaler (Krogh mfl. 2001:155):

- 1) Oppmuntre alle til å delta aktivt; det finnes metoder for å aktivisere alle slik at det blir mer enn en oppmuntring
- 2) Utvikle en etikette for samtalene
- 3) Rediger samtalene på en passende måte
- 4) Oppmuntre til nyskapende språk

Krogh m.fl. er teoretikere som omtaler kunnskapsorganisasjoner generelt og hvordan ledere kan arbeide profesjonelt med kompetanseutvikling. I skoleforskning benyttes de nevnte forskerne og deres teorier aktivt, blant annet av Overland og Irgens, og vi kan finne referanser i flere NOU-rapporter som omhandler skoleutvikling. Vi skal nå videre til internasjonal skoleforskning og jeg har valgt å fokusere på Viviane Robinson da norsk skoleforskning har et tett samarbeid med henne, og hennes teorier er dermed sentral for denne oppgaven.

#### 4.5 Internasjonal skoleforskning

Vivian Robinson er professor ved University of Auckland på New Zealand og er en av verdens ledende skoleforskere. Boken *Student-centered Leadership* fra 2011 er aktivt henvist til både internasjonalt og i norsk skolelederutvikling, blant annet i rektorskolen som mange av lederne i akershuskolen har gjennomført. Rektorskolen er et nasjonalt utdanningstilbud til rektorer og skoleledere i grunnskolen og videregående opplæring. I boken definerer Robinson elevsentrert ledelse som en ledelsesform som gjør en positiv forskjell på følgende tre faktorer hos elevene: læringsutbytte, kulturell utvikling og sosial utjevning. Det trekkes frem fem ledelsesdimensjoner innen pedagogisk ledelse som ser ut til å ha effekt på elevenes resultater, hver av dem i noe ulik grad:

- 1) **Å etablere mål og ha høye forventninger.** Målene, som skal være målbare og læringsrelaterte, må relateres til det elevene trenger å lære, som igjen innebærer at behovene må analyseres.
- 2) **Strategisk bruk av ressurser.** En leder kan søke relevant ekspertise for å støtte opp om å nå målene. En leder skal stille spørsmål om hvilken praksis som løser

de utfordringene skolen har bestemt seg for å jobbe med. Det er viktig å ikke «hoppe på alle gode ideer» som måtte dukke opp underveis. Denne dimensjonen har moderat effekt på elevenes resultater.

- 3) **Planlegging, koordinering og evaluering av undervisning og pensum.** Dette punktet har sterk effekt på elevenes læringsutbytte ifølge Robinsons forskning. Utenfor skolen er den faktoren som påvirker elevens prestasjoner i størst grad elevenes sosioøkonomiske bakgrunn. Innenfor skolen er det undervisningens kvalitet. Det må være standarder for hva kvalitet i undervisningen er, og lederen må evaluere kvaliteten og legge til rette for god utvikling. Her må også personalet involveres i å drøfte hva som er god undervisning, og hvilken effekt som er ønsket i elevenes læring. Lederen må være mer bekymret for elevenes læring enn for de voksnes situasjon. Robinson trekker frem to faktorer i denne dimensjonen: det er viktig at en leder gjennomfører systematiske klasseromsobservasjoner for å forbedre læringsprosessene, og det er nødvendig med systematisk oversikt over elevenes utvikling.
- 4) **Å fremme og delta i lærernes læring og utvikling.** Denne dimensjonen har sterkeste effekt på skolens resultater. Det handler om ledelse som både fremmer lærernes læring og samtidig deltar i den formelle og uformelle læringen som skjer i personalet. Ledere som er aktive i denne type praksis blir oftere sett på som en kilde for pedagogiske råd da de forstår hvilken type tilbakemeldinger og hjelp lærerne trenger. Denne type ledere evner også å stille spørsmål om hvor velfundert ulike typer undervisning er.
- 5) **Å sikre orden og trygge omgivelser.** Dimensjonen beskriver en ledelse som sikrer trygghet for lærerne slik at disse kan fokusere på undervisning og elevenes læring.

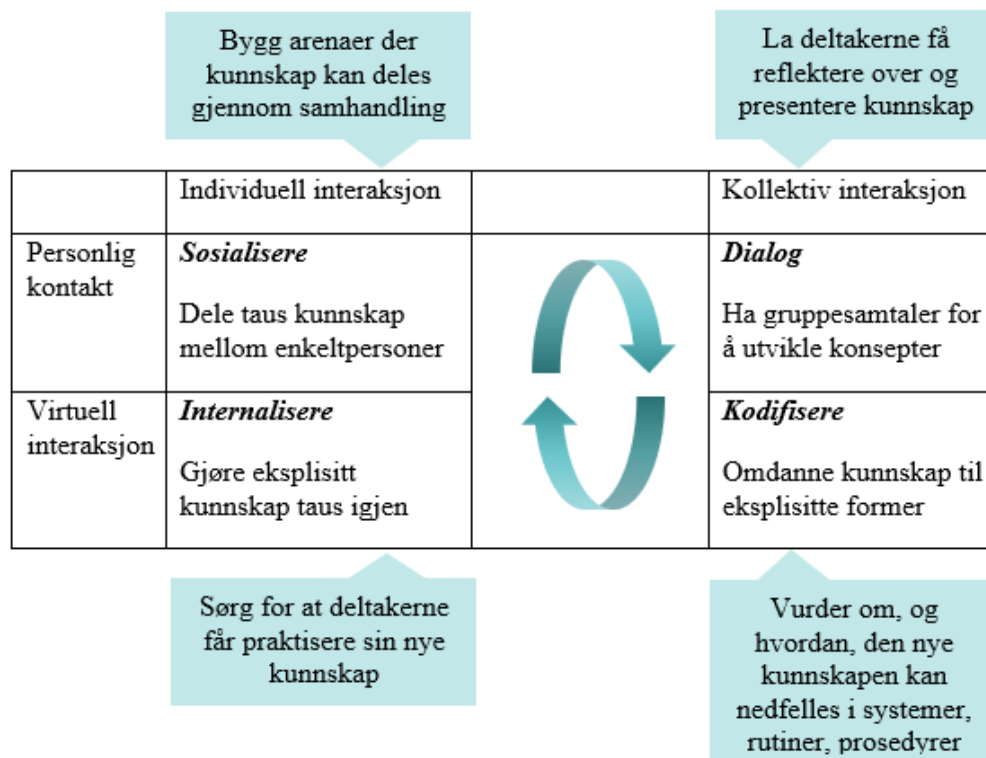
Hos Viviane Robinson fremmes elevfokuset, det ser vi spesielt i punkt 3 over. Dette er naturlig og udiskutabelt; det er elevenes læring all undervisning handler om. Samtidig kan jeg se en ulikhet mellom Robinson og Krogh m.fl når det gjelder omtale av kompetanseutvikling. Robinson fokuserer først og fremst på elevens læring, Krogh m.fl. omtaler kompetanseutvikling på et mer generelt plan og ikke innen skole spesielt. Hos Robinson kan jeg ane en motsetning mellom å ha fokus på elever og lærere. Der Krogh



m.fl. påpeker viktigheten av at omsorg ligger til grunn for kunnskapsutvikling, fremmer ikke Robinson dette i samme grad når det gjelder lærere.

#### 4.6 Norsk skoleforskning

Eirik Irgens forskning er informert og inspirert av internasjonal forskning, og han henviser blant annet til Krogh, Ichjio og Nonakas kunnskapsspiral. Irgens utvider denne med å legge til kommentarer som kan fungere som et utgangspunkt for tiltak til hver av de fire leddene (Irgens, 2011). Slik jeg ser det kan modellen i enda større grad benyttes direkte av skoler i en utviklingsprosess hvor målet er å dele kunnskap, og dermed øke kompetanse hos lærerne. Dette gjelder når ledere skal stimulere og legge til rette for lærende møter og fellesskap.



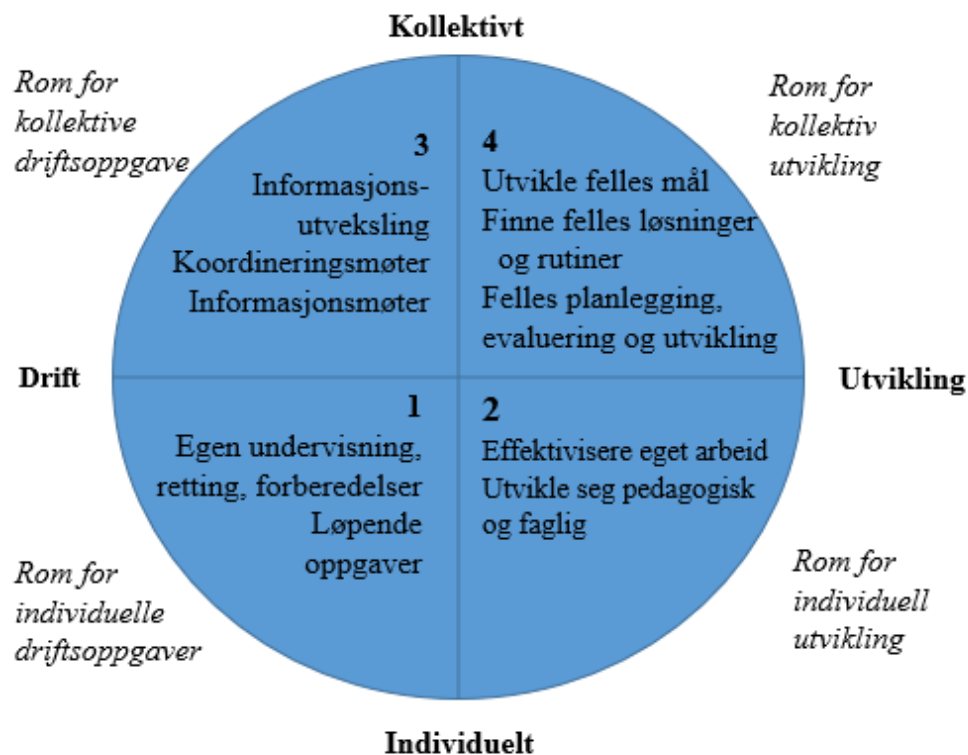
Figur 2. Eirik Irgens videreutvikling av kunnskapsspiralen (Irgens, 2011).

For en skole som er i gang med skolebasert utvikling kan følgende arbeidsspørsmål være til hjelp når skolen skal arbeide med å synliggjøre interne tiltak som oppleves som aktuelle, slik Irgens ser det (Irgens, 2011):

<b>Styrende faktorer</b>	<b>Handling/handlingsplaner</b>	<b>Konsekvenser/mål</b>
<p><i>Hvilke underliggende faktorer som tradisjoner, verdioppfatninger og grunnsyn i vår skole kan vanskeliggjøre våre bestrebelser?</i></p> <p><i>Hvilke faktorer kan lette våre bestrebelser?</i></p> <p><i>Hva kan vi gjøre for å forbedre forutsetningen for at vi skal lykkes?</i></p>	<p><i>Hvilke tiltak ønsker vi å sette i verk for å oppnå dette?</i></p> <p><i>Hvilke aktiviteter, handlinger, aksjoner, atferd, skal føre til de ønskede effektene?</i></p>	<p><i>Hva ønsker vi å oppnå i vår skole?</i></p> <p><i>Hvilke effekter, resultater eller konsekvenser ser vi for oss?</i></p>

Dette er et relativt enkelt og oversiktlig skjema med få relevante og avgrensede spørsmål. Skjemaet kan derfor benyttes i en evalueringsprosess i skolene uten at det krever omfattende bruk av arbeids- og tidsressurser.

I boken *Rom for arbeid: Lederen som konstruktør av den gode skole* (Irgens, 2010) viser Eirik Irgens et utviklingshjul for en skole i bevegelse. Begreper som *individuell*, *kollektivt*, *drift* og *utvikling* er sentrale i dette utviklingshjulet som synliggjør hvor en lærers ulike arbeidsoppgaver og gjøremål kan plasseres. Denne modellen kan være til hjelp når en skal i gang med å kartlegge *hvor er vi*, mener Irgens.



Figur 3. Utviklingshjul for en skole i bevegelse (Irgens, 2010).

Når skolen videre skal se på *hvor skal vi og hvordan kommer vi dit*, er kunnskapsspiralen ifølge Irgens et aktuelt verktøy for å organisere prosessen.

#### 4.7 Lærende fellesskap og gode møter

Begrepet *lærende fellesskap* har vært flittig benyttet de siste årene for å beskrive en arena hvor det skjer kompetanseutvikling, generelt i kunnskapsorganisasjoner og i skolesammenheng. Bjørn Overland henviser til den britiske utdanningsforskeren Michael Fielding når han ser på hva som kjennetegner lærende fellesskap; Frihet til å være seg selv og likeverdighet er sentralt for relasjoner i et fellesskap. Videre er også evnen til å anerkjenne og betrakte andre som likeverdige, på tross av ulikheter, viktige kvaliteter som kjennetegner deltakere og kolleger i et lærende fellesskap. (Overland, 2009:77-80)

De fire prinsippene for gode samtaler kan sammen med kunnskapsspiralen bidra til gode utviklingsprosesser og et lærende fellesskap, mener Overland. Fokus og utvikling av gode

samtaler kan bidra til økt trygghet, likeverd og anerkjennelse i kollegiet, hevder han (ibid.).

I Utdanningsdirektoratets artikkelstafett, *Artikkel 4 En lærende skole* (Utdanningsdirektoratet, 2008), konkluderes det med fire kjernepunkter når det gjelder en lærende virksomhets evne til å ta vare på og utvikle sin kollektive kunnskap på en god måte:

- **Aktiviteter:** Lærende virksomheter fokuserer på sin praksis, sine aktiviteter – på det de gjør – for å skape verdier, og på hvordan de er i stand til å sette dette sammen og bruke sine ressurser i disse aktivitetene.
- **Balanse:** Lærende virksomheter prøver ut nye ting i praksis, deler erfaringer, reflekterer over disse og setter dette inn i en sammenheng som grunnlag for videre utvikling. De klarer å ha en balanse mellom det aktive og det reflekterende, det konkrete og det konseptuelle, og de legger vekt på at de lærer sammen.
- **Kollektivet:** Lærende virksomheter klarer å støtte de initiativrike enkeltpersonene samtidig som man fokuserer på den kollektive kunnskapen.
- **Emosjonelle ressurser:** Lærende virksomheter bygger på de velfungerende praksisene og fokuserer på det som er meningsfylt og energigivende.

De første tre punktene kan jeg se går igjen blant flere forskere og teoretikere, nasjonale og internasjonale. Vi kan se en likhet med det som kommer fram i kunnskapsspiralen, spesielt i de to første kjernepunktene. Sistnevnte punkt er, etter hva jeg har observert, ikke i like stor grad vært omtalt. Muligens kan emosjonelle ressurser settes opp mot det Krogh, Ichijo og Nonaka legger i omsorgsbegrepet, selv om det er visse ulikheter i innfallsvinklingen. Mens punktet over fokuserer på praksis og opplevelse av relevans, fokuserer Krogh m.fl. på trygghet og dialog. Uavhengig av vinkling er god samhandling mellom lærere og skoleledere på en skole avgjørende for å fungere som et lærende fellesskap.

Utvikling av lærende fellesskap og god samhandling krever god dialog. Det hevder Lene Nyhus ved Høgskolen i Lillehammer. Hun argumenterer for at det profesjonelle endrings- og læringsarbeidet i skolen kan knyttes til tre nivå for kommunikasjon og samspill, læring og endring; første, andre og tredje orden (Overland, 2009:21). Første orden er «toppen av isfjellet»/det som lett synes, og står for atferd og opplevelser, aktivitet og handling. Andre

orden er mer eller mindre bevisst hos personen, og står for intensjoner (mål, hensikt, visjon). Tredje orden står for grunnleggende antakelser (verdier og kunnskap). Læring på første ordens nivå er knyttet til læreres og skolelederes endring av atferd innenfor en gitt kontekst. Andre ordens læring er knyttet til endring av intensjoner. Tredje ordens læring er endring av grunnleggende antakelser om skole, opplæring og læring. Overland argumenterer med at skoleutvikling og aksjonslæring må vurderes på alle tre nivå som er skissert over.

Hvis det er konsistens eller sammenheng mellom verdier, normer og kunnskaper (tredje orden), intensjoner (andre orden) og handling (første orden), vil utviklingsarbeid kunne framstå som kraftfullt, med konkrete handlinger (aksjoner), en tydelig hensikt og en tydelig faglig, didaktisk og etisk begrunnelse. Det motsatte vil være tilfelle dersom det ikke er indre konsistens og sammenheng mellom nivåene.

(Overland, 2009:21)

Forskere viser til at om det ikke er konsistens fører dette erfaringsmessig til liten grad av indre motivasjon hos de involverte og kan videre føre til lav grad av gjennomføring, noe som igjen fører til «nok et prosjekt det ikke ble noe av». Jeg finner blant annet støtte hos Overland på dette, i hans henvisning til Fullan og Thomassen m.fl, hvor det påpekes at det er sentralt i ethvert utviklingsarbeid at de som skal delta, opplever at de har et eierforhold til det (Fullan, 2001). Hvis ikke, vil de svært ofte trekke seg tilbake til en tilskuerposisjon når utviklingsarbeidet støter på problemer, og overlater problemløsningen til dem som har tatt initiativ til prosjektet (Thomassen m.fl. 1998). Det er dette som ofte skjer i skoler som ikke har utviklet en kultur for læring. (ibid)

Begrepet eierskap slik det er benyttet over kan sammenliknes med begrepet forankring slik det vil bli benyttet senere i oppgaven. Begrepet forankring brukes aktivt blant informantene i undersøkelsen.

Bjørn Overlands todeling av skolekultur, etter Argyris og Kaufmann & Kaufmann, definerer harmoniske skoler og lærende skoler. Harmoniske skoler kjennetegnes av kontroll, ensidig styring, arbeidsmiljø preget av forsvar, enkeltkretslæring, reduserte konsekvenser for effektivitet. Lærende skoler kjennetegnes av: informasjon og valg,

medbestemmelse, et arbeidsmiljø preget av frihet og likeverdighet, dobbeltkretslæring, økte konsekvenser for effektivitet (Overland, 2009:74-76).

Overland henviser til Dahl når han viser hva som blant annet kjennetegner lærende skole og organisasjoner:

I et lærende organisasjonsperspektiv er ikke styring og kontroll det sentrale. Det sentrale er profesjonell læring og utvikling av skolen som organisasjon. Mens den kontrollorienterte ledelsen vil legge vekt på det som kan kalles instrumentelle virkemidler, vil en ledelse innenfor lærende organisasjoner legge vekt på kommunikasjon.

(Overland, 2009:58-64)

Fielding mener at oppmerksomheten i større grad bør rettes mot menneskene i organisasjonen og det han kaller «lærende fellesskap». Dette fellesskapet bygger på verdiene frihet og likeverdighet – frihet til å være seg selv og ha en oppfatning av at en er likeverdige med andre selv om en er forskjellig. (Overland, 2009:77-84) For å få til dette må lærere utvikle kompetanse til å delta på en konstruktiv måte som fremmer læring, ved å stille spørsmål og benytte dialog, for å skape trygghet og minske graden av forsvarsmekanismer hos kolleger. Kanskje kan noe av utfordringene dempes om vi også har fokus på lærerens dannelse og relasjon lærer – lærer, lærer – kollegiet. Her ser vi at Irgens har et annet fokus; han argumenterer for at en aktiv skoleutvikling i høy grad er avhengig av en kollektivt orientert kompetanseutvikling

Slik jeg tolker Nyhus er hun kritisk til å følge konkrete metoder og punktlistor i en utviklings- og endringsprosess. Hun påpeker at komplekse situasjoner og omgivelser kjennetegnes ved at det ikke finnes metoder for å håndtere dem.

Bjørn Overland mener at skolene synes å være forholdsvis sterkt preget av en fragmentarisk hverdag, hvor kortsiktig planlegging og problemløsning dominerer de ulike møteplassene. Denne kortsiktigheten gir lite rom for dypere refleksjon og læring, og langsiktighet i utviklings- og læringsarbeidet. Overland påpeker noe vi kan se er en avstand mellom intensjonene i *Den gode akershuskolen* og læreres arbeidshverdag.

Vi kan se likhetstrekk mellom generell organisasjonslæring og det Overland trekker fram om lærende skoler. Når det gjelder organisasjonslæring er Peter Senge en som har hatt og fortsatt har stor betydning (*Teoretisk bakgrunnsdokument for arbeid med organisasjonslæring*, 2012). Han ser blant annet til økologen Bateson, og Argyris og Schön, som har arbeidet med forskning innen organisasjonslæring og action science, når han fremhever systemisk tenkning. I boken *The Fifth Discipline* fra 1990 trekker Senge frem fem forutsetninger for organisasjonslæring:

- 1) **Systemisk tenkning**; en helhetlig tilnærming for å forstå sammenhenger og mønstre i organisasjoner.
- 2) **Personlig mestring**; Senge poengterer at personer i en organisasjon må mestre både rasjonell tenkning og intuisjon.
- 3) **Mentale modeller**; grunnleggende, men oftest lite uttrykte forestillinger i en organisasjon.
- 4) **Felles visjon**; ved utvikling av felles prinsipp og praksis for å møte fremtiden blir det også utviklet større toleranse for nye fremgangsmåter.
- 5) **Team-læring**; når grupper i en organisasjon reflekterer seg frem til ny kunnskap og nye handlemåter. Dette forutsetter personlig kompetanse.

Jeg synes å se en likartet tankegang når det gjelder helhetlig tenkning, refleksjon på et dypere nivå og vektlegging av mellom-menneskelig kommunikasjon; det å være åpen og nysgjerrig, og skape trygghet, både hos Krogh m.fl., Senge og Nyhus. I arbeidet med å innføre en fremtidsrettet skolekultur som grunnlag for god kompetanseutvikling av lærere kan dette være noe av utfordringene.

De fleste forskere innen ulike fagfelt som kan relateres til pedagogikken har de siste tiårene gått mer og mer bort fra den tradisjonelle mekaniske, top-down, kontrollerende styre- og tenkemåten, og vender seg mot en mer helhetlig tankegang.

Vi kan blant annet se denne tendensen hvor mykere verdier og en mer holistisk tankegang fremmes blant relevante forskere innen skoleutvikling, og dermed også når det gjelder kompetanseutvikling av lærere, som Stephen Dobson, Nyhus, Overland, Senge, og ikke

minst Krogh, Ichjio og Nonaka som gir begrepet omsorg i organisasjonen et eget kapittel i boken *Slik skapes kunnskap*.

For lærere er vurdering en viktig del av profesjonsutøvelsen. Stephen Dobson, tidligere tilknyttet Høgskolen i Lillehammer, nå professor ved Faculty of Education ved Victoria University of Wellington på New Zealand, trekker fram noen personlige tanker når det gjelder utvikling av kultur for vurdering. Følgende stikkord oppsummerer disse tankene: Intuitiv, Felles normer, Tolkningsfellesskap, Tid og motivasjon, Hvem deltar – elever, trenere og foreldre? I tillegg trekker han frem gyldighetsproblematikk ved vurdering, i forhold til om vi måler det vi bør måle, og hva kan resultatene være påvirket av? For eksempel om en lærer tester en elev i matematikk, og eleven får et lavt resultat, er det forståelse av matematikken eller er det egentlig utfordringer i forhold til å forstå oppgaveteksten som er årsaken? Dette generelle eksempelet viser en vektlegging av skåring på enkeltkriterier (Dobson m.fl., 2010). Dobson fremhever i boken *Vurdering i læring for fag* en balanse mellom en holistisk preget vurdering versus en analytisk preget vurdering. En holistisk/helhetlig vurdering kjennetegnes av «connoisseurship» (inngående kjennskap/oppmerksomhetens kunst), intuitiv og det som ikke lett kan forklares, ekspressivt utbytte. En analytisk vurdering kjennetegnes av: plasserer arbeid (resultat) ved hjelp av kriterier, vektlegger skåre på enkeltkriterier til en endelig karakter, instruksjonelt utbytte. Dette er et eksempel på en sentral aktivitet lærere må utøve, og hvor det er viktig at en skole har fokus på ved kompetanseutvikling av sine lærere, både på et individuelt nivå og på et kollektivt nivå.

Overland henviser til Spurkeland når han beskriver lærende fellesskap på følgende måte:

I skoler som utvikler en lærende kultur, betraktes lærerne som viktigere enn andre ressurser. Det er en tro på at de ønsker å ta ansvar og vil bidra til utvikling av skolen. Det er også en tro på at lærere liker å samarbeide og ønsker å lære av hverandre, blant annet i en kollektiv dialog. I slike kulturer satses det på å utvikle gode interne og eksterne relasjonsforhold fordi en vet at dersom relasjonsforholdene er gode, kan ulike kompetanser danne unike fellesskap som kan bidra til profesjonell læring og kunnskapsdeling og utvikling av skolen.

(Overland 2009:71).



Utvikling av gode relasjoner mellom lærere for å styrke læringsfellesskapet blir også trukket fram i boken *Ledelse og læring i skolen* hvor May Britt Postholm er redaktør. Postholm framhever at skolelederne er ansvarlig for å legge til rette for strukturer på skolene som gjør det mulig å delta i refleksive dialoger og kollektiv læring. Gjennom deltakelse i profesjonelle læringsfellesskap kan lærerne få mulighet til å bli utfordret på egen praksis, som igjen kan føre til en forståelse som gir endring i elevenes læring (Postholm, 2014:13). Ann Brit Emstad mener profesjonelle læringsfellesskap kan knyttes til begrepet kollektivt orienterte skoler, som forklares med at de har et utstrakt lærersamarbeid om undervisning og vurdering av undervisning. Emstad henviser til Bolan (Bolan, 2008) som forklarer dette videre med at felles verdier og visjon, et kollektivt ansvar for elevenes læring, refleksjon og reflekterende profesjonelle undersøkelser, individuell og kollektiv læring, og støttende og delt ledelse ligger til grunn for et profesjonelt læringsfellesskap (Postholm, 2014:27).

For at en skole skal utvikle et lærende fellesskap må noen forutsetninger være dekket, mener Sølvi Lillejord. I *Ledelse i en lærende skole* trekker Lillejord fram tre forutsetninger for å skape kunnskap i et lærerkollegium. Den *første* forutsetningen er at de som skal være aktive i prosessen har tillit til at de kan lykkes. Lærerne må betraktes som betydningsfulle og sikres stor grad av handlingsfrihet. Den *andre* forutsetningen for å skape kunnskap er å gå inn i prosessen uten å ha såkalte riktige svar. Prosessen må være åpen. Den *tredje* forutsetningen er at det må bygges på det lærerne allerede kan, vet og gjør (Lillejord, 2003:203-207). Om disse tre forutsetningene er oppfylt kan utgangspunktet for å utvikle et lærende fellesskap være lagt, og mulighetene for å lykkes i utviklingsprosjekter økes.

#### **4.8 Oppsummerende kommentar**

Den teoretiske litteraturen som er presentert i oppgaven ble valgt da det er det jeg har inntrykk av benyttes lokalt på skolene, det er et utvalg av dokumenter utarbeidet på vegne av Utdanningsdirektoratet, og som skolene henviser til, og det er et utvalg av teori som aktuelle høgskoler benytter i sin undervisning. Denne sammenstillingen mener jeg kan representere den litteraturen som norsk skole benytter i sitt arbeid med kompetanseutvikling av lærere. Det har også vært nødvendig for meg som forsker å kjenne den litteraturen skolene baserer sitt innen feltet jeg har valgt å studere på. Ellers

ville jeg hatt en langt «grunnere» forståelse av det empiriske materialet mitt og dermed et svakere grunnlag for å analysere det.

Jeg ser en tydelig sammenheng mellom de ulike forskere og hvilke tendenser som er gjeldende både i internasjonal og norsk forskning. Jeg ser konturene av en ønsket lederstil som både er støttende, samtidig som den stiller krav, er systematisk, men samtidig fremhever at kunnskapsprosesser egentlig ikke kan ledes men må følges. Nødvendigheten av aksept for at ting tar tid og å gi rom for en langsiktig tankegang trekkes også frem av flere forskere.

Nasjonale føringer, fremmet av politikere generelt og Utdanningsdirektoratet spesielt, er med på å prege, og danner grunnlaget for, hvilken retning skoleutvikling og kompetanseutvikling av lærere skal gå. Hovedformålet for alle utviklingsprosjekter er å skape en best mulig skole. Skoleeiere, skoleledere og lærere skal i fellesskap sørge for at elever i norsk skole får best mulig undervisning innenfor de rammene som er gitt. Når det gjelder kompetanseutvikling av lærere har Viviane Robinson formulert dette på en kortfattet og tydelig måte: *Lærerens læringsbehov må springe ut ifra hva eleven trenger.* (Robinson, 2011)

## KAPITTEL 5

### Presentasjon av funn

I første del av dette kapittelet presenterer jeg kategoriene som har blitt benyttet for å sortere og øke tilgjengeligheten i materialet. Et utvalg av dette presenteres innenfor hver kategori, og jeg kommenterer likheter, ulikheter og mønster i funnene. Mot slutten av kapittelet forsøker jeg å løfte blikket og se analysen i fugleperspektiv, så å si.

I *Den gode akershuskolen* framheves det at ledelse av forbedringsarbeid i utgangspunktet handler om tre ting: a) å heve lærernes kompetanse, b) å sikre gode strukturer som støtter lærerne i deres arbeid og c) å skjermes lærerne fra oppgaver som tar oppmerksomheten vekk fra elevenes læring (Akershus fylkeskommune, 2015:18).

Ved hjelp av syv kategorier har jeg i denne kartleggende studien *Hvordan jobber videregående skoler systematisk med kompetanseutvikling av sine lærere?* funnet fram konkrete eksempler på hvordan lederne beskriver at det arbeides med denne slags utvikling ved deres skoler. Kategoriene fungerer som inndeling i presentasjonen, og jeg vil først omtale funnene generelt for så å vise til konkrete eksempler fra informantene. Utdragene fra intervjuene er enten representative svar fra informantene eller de viser ulikheter i hvordan skolene arbeider med kompetanseutvikling.

Etter gjennomgang og justering underveis i arbeidet endte jeg opp med følgende kategorier:

- 1) Forankring og tilbakemelding fra lærere
- 2) Kollektiv versus individuell satsning
- 3) Utviklingsansvarliges kompetanse
- 4) Konkrete kompetanseprosesser og tidsaspekt for disse
- 5) Bruk av forskning, ekstern veiledning og verktøy
- 6) Evaluering av utviklingsarbeid
- 7) Målet med/for utviklingsarbeidet

Som tidligere nevnt er fokuset i kartleggingen strategisk og systematisk skolebasert kompetanseutvikling; studier og eksterne kurs er derfor utelatt. Kartleggingen har vært

avgrenset til intervju av ledere med ansvar for kompetanseutvikling. Dette innebærer noen begrensninger i funnene sammenlignet med om jeg også hadde gjort observasjonsstudier, men som det ikke var rom for innenfor oppgavens rammer.

I Kapittel 6 Diskusjon settes funnene opp mot litteraturen jeg har omtalt i Kapittel 4 En gjennomgang av sentral litteratur og mot føringer i rammedokumentet *Den gode akershuskolen – praksisprinsipper for pedagogisk ledelse og læring* som ble presentert i kapittel 2.

### **5.1 Forankring og tilbakemeldinger fra lærere**

Alle informantene framhever viktigheten av at utviklingsarbeid er forankret i organisasjonen. Med begrepet forankring menes rotfeste, i overført betydning *ha forankring i miljøet*; ([www.ordbok.uib.no](http://www.ordbok.uib.no), «forankring»). Begrepet benyttes mye, og er en viktig del av skolens kompetanseutviklingsdiskurs. I denne sammenhengen betyr det, slik jeg har erfart, at lærere har forståelse for og støtter utviklingsprosjekter skolelederne gjennomfører ved skolene, og også deltar aktivt i disse. Om en utviklingsprosess skal lykkes må «lærerne være med på laget», sier informantene. Samtidig påpekes det av flere informanter at noe «tvang» må til.

Informant A poengterte i intervjuet at dette med forankring er svært viktig. Er det noe som kunne vært gjort annerledes er det i enda større grad å forklare lærerne *hvorfor* ledelsen setter i gang med utviklingsprosjekter, mener informant A. Viktigheten av å jobbe for å ha en enda tydeligere rød tråd og å ha et tydelig fokus, over tid, ble også poengtert under intervjuet.

Informant D forteller følgende:

Utviklingsleder har ukentlige totimersmøter med alle avdelingslederne hvor de diskuterer pedagogiske utfordringer. Og det tror jeg er kjempeverdifullt. Det grepet vi har gjort der synes vi selv er kjempebra. Jeg er skråsikker på at er ikke avdelingsleder trygg til å stå i alle de situasjonene som dukker opp i rollen som avdelingsleder så klarer vi ikke å bevege oss. Hovedjobben vår («vi lederne» red. anm.) er å gjøre avdelingslederne supergode. Vi har en utviklingsleder som gjør

en kjempejobb og som er veldig tett på avdelingslederne. En resultatorientert, tenkende pedagog.

Utviklingslederen det henvises til i sitatet, informant F, er på samme skole som informant D. Kan det være slik at når pedagogiske utfordringer får stor plass i møtetiden, både blant ledere og lærere, økes naturlig fokuset mot pedagogisk utviklingsarbeid og dermed styrker det forankringen i organisasjonen? Både informant D og F formidler at de pedagogiske samtaler er prioritert, og at de mener det er viktig for det pedagogiske arbeidet som utøves hver dag i skolen. Det kan tenkes at det videre påvirker lærernes holdning til kollektivt utviklingsarbeid ved skolen, og at dette bidrar positivt til forankring av utviklingsarbeid. Det kommer også fram i intervjuet at administrative avklaringer og informasjon får konsekvent lite tid og holdes helst til andre kommunikasjonsarenaer, som e-post.

Når det gjelder å registrere tilbakemeldinger fra lærerne var informant B tydeligst:

Hele veien kjører vi disse questbackene og gir resultatene tilbake til lærerne på planleggingsdager, og så analyserer de og ser på resultatene og gir oss (ledelsen, red. anm.) tilbakemeldinger på det. Vi går ikke fra ting og prøver noe annet. Og det har jeg i hvert fall lært, det at den ekstreme tiltakstendensen; vi må ha tiltak, tiltak, tiltak, det er ikke noe vits om du ikke går bak og lur på hvorfor vi trenger disse tiltakene.

Videre påpeker informant B at:

Gjennom *Den gode akershuskolen* så handler det om å være datainformert og handle ut fra det. Ikke datastyrt, men datainformert. Og det betyr at vi alltid legger fram et materiale som grunnlag for hvorfor vi skal gjøre ting.

Her forklarer informanten at før det settes i gang med nye tiltak analyserer lærerne det som er gjennomført. Det er fokus på evaluering før skolen beveger seg videre. Andre informanter innrømmer at arbeidet med å evaluere tiltak og utviklingsarbeid kunne, og burde, vært bedre enn det de har gjennomført så langt. Dette gjelder spesielt informant A og C. Ut ifra datamaterialet er det variasjon blant skolene på dette punktet. Hva kan årsaken til denne variasjonen være? Har skolene ulike ressurser? Ulik kompetanse? Hva

gjør eventuelt de skolene som ikke har så stort fokus på evaluering? Er det slik at de er mer selvkritiske? Påvirker det forankring av videre arbeid med utviklingsarbeid?

## 5. 2 Kollektiv versus individuell satsning

Begrepene kollektiv og individuell benyttes av alle informantene, og de forteller om vekslingen mellom disse. Det er den kollektive satsningen ved skolene som først og fremst framheves under intervjuene. Noen informanter benytter selve begrepene mer aktivt, det kan vi se hos informant B. Andre informanter forteller mer indirekte, for eksempel ved å si hele kollegiet, enkeltlærere eller lignende.

Informant B sier:

Fra 2011/2012 var vi kollektive på alt vi gjorde. Det ble lagt ut kollektivt, alle samlingene var kollektive, det var kollektivt mellom samlingene på den måten at avdelingene jobbet kollektivt, men hver for seg. ... For den kollektive satsningen, så har ikke fagene som sådan hatt fokus. Det har vært de temaene jeg nevnte (den didaktiske biten, den relasjonsbiten, administrasjonsbiten, klasseledelsesbiten, undervisningsledelsesbiten, ... lovverksbiten, forståelse av forskriften). ... Da (i forbindelse med satsning på vurdering for læring, red. anm.) valgte vi også å ha en ekstern aktør, mens vi hele tiden jobbet kollektivt – det var jeg veldig opptatt av, og er fremdeles opptatt av *alle må høre det samme*, som et rammedokument, en rammeforelesning, grunnlagsforelesning, vi må en ha felles grunnmur.

Det som også kommer tydelig fram hos informant B er følgende:

Noen opplevde det (utviklingsarbeid vurdering for læring) som helt bortkastet på den ene siden, på den andre siden opplevde andre det som veldig viktig – men det ble allikevel en del snakk om det samme temaet. Så de som var helt uenig satt ikke og ikke snakket om vurdering for læring – det var mer: dette kan vi og gjør vi. I evalueringene kom det helt klare setninger som at vi (kollegiet) snakker om disse tingene på en helt annen måte enn tidligere.

I utsagnet kommer det fram at uavhengig av hva lærerne faktisk sier og mener om en satsning, her vurdering for læring, så blir alle allikevel engasjert i den. Det kan bety at

kollegiet utvikler en interesse for felles forståelse, gjennom de kollektive samtalene, for hva som er viktig i vurderingsarbeidet. Videre kan det tenkes at en felles vurderingskultur kan vokse fram i en slik prosess. Uavhengig om en lærer støtter eller ikke denne type utviklingsarbeid, så kan skolens fokus bidra til en individuell refleksjon rundt egen vurderingspraksis.

Informant A vektlegger læring på skolen, samarbeid tverrfaglig og i fagteam. I tillegg mener hun det er viktig at deler av fellestiden avsettes til kompetanseutvikling. Det kommenteres også at troen på kurs for enkeltlærere ikke er stor; det er mer en form for trivsel og pleie enn reell kompetanseutvikling. Dette er det flere av informantene som gir uttrykk for, og kan være en forestilling og en oppfatning som har utviklet seg blant skoleledere i fylket.

### **5.3 Utviklingsansvarliges kompetanse**

Akershus fylkeskommune har i de siste årene hatt stort fokus på lederutvikling. Dette gjelder både rektorer, avdelingsledere og andre ledere ved skolen, og kommer for eksempel fram i *Den gode akershuskolen* når viktigheten av arbeidet med å profesjonalisere og av å øke kvaliteten i alle ledd presiseres. Mange ledere og mellomledere har deltatt på skolelederutdanning og/eller rektorskolen som er i regi av henholdsvis universitetet i Oslo (ILS: Institutt for lærerutdanning og skoleforskning) og BI.

Hvilken rolle utviklingsansvarlige har på de fire skolene i denne kartleggingen er noe ulikt, som beskrevet nærmere i kapittel 2. Ved to av skolene er det rektor som sitter med hovedansvaret. Det er naturligvis alltid rektor som sitter med det overordnede ansvaret, men to av skolene har i løpet av de siste årene ansatt egen utviklingsleder. De to sistnevnte utmerker seg når det gjelder fokus på skolebasert pedagogisk kompetanseutvikling, og hvor strategisk og systematisk de forteller at de jobber. Det kan virke som at de to sistnevnte skolene er enda mer spisset i arbeidet med kompetanseutvikling, om jeg baserer meg på det informantene forklarer i løpet av intervjuene.

Det er interessant at rollen som utviklingsleder, som er en ny stillingsbetegnelse, har vokst fram de siste årene. Hva kan årsaken til dette være? Økt fokus på kvalitet i skolen og

profesjonalisering kan være en naturlig forklaring. Videre kan det være en tendens i samfunnet generelt; økt fokus på kvalitet, profesjonalisering, endring og utvikling, sammen med tydeligere krav fra politikere. For eksempel sier informant B:

... jeg har gått på BI på rektorskolen, så har jeg tatt en master i vurdering for læring før det, og så har jeg fullført et Viviane Robinson-kurs nå på BI («Open-to-Learning Leadership»); et kurs hvor det trenes i samtaleteknikk og aktiv lytting, red. anm.). Så var jeg med på Den gode akershus-skoleringen som hele fylket har vært på.

Informantene kommenterer at fylket har vært en pådriver for det pedagogiske utviklingsarbeidet ved skolene og at det er mange samlinger i regi av fylket.

Informant C sier at hun synes fylket skal ha ros: «de er blitt veldig gode på å følge opp nasjonale føringer og skolene. Det er blitt en annen struktur på oppfølging. Jeg har jobbet i snart «hundre år» og det har aldri vært så tett på som nå. ... De er blitt gode på å utfordre oss pedagogisk.»

I funnene kommer det utelukkende fram positiv omtale av fylket og deres satsning som har vært gjennomført i flere år. Dette er noe som jeg oppfatter som påfallende enstemmighet. Er det slik at satsningen utelukkende er positiv? Er det noe informantene ikke forteller på grunn av lojalitet til fylket? Her kan min rolle som lærer ved en videregående skole påvirke hva informantene formidler i intervjuet – jeg er en slags underordnet, sammenlignet med informantene, og selv om jeg ikke er ansatt på noen av skolene der jeg har gjort intervjuer, kan det hende at de mer eller mindre ubevisst tar lederrollen og vil opptre som profesjonelle ledere overfor meg. Sånn sett kan denne påfallende samstemmige positiviteten tjene som en påminnelse om at man ikke uten videre får den hele og fulle sannheten gjennom intervjuer: Et intervju er en egen sosial sjanger, kan man nærmest si. Og som i andre sosiale sammenhenger spiller vi våre roller slik vi tror de skal spilles. Det ligger som oftest ikke noen skjulte motiver bak og vi gjør dette ubevisst. Men resultatet kan likevel være en «tilrettelagt» sannhet som stemmer med rollen (Bourdieu, 1999 og 2010).

Det er iallfall påfallende at det ikke kommer fram noe annet enn udelt positive beskrivelser hos noen av informantene. Årsaken kan selvsagt også ligge utenfor de



sjangermessige forventningene jeg har beskrevet ovenfor. Det kan jo for eksempel være at det ikke var naturlig å fokusere på dette da fokuset i intervjuene var kompetanseutvikling av lærere på egen skole. Jeg ser at i *Den gode akershuskolen* (Akershus fylkeskommune, 2015) kommuniseres det tydelig at det er krav og konkrete praksisprinsipper som det forventes at følges av både skoleledere og lærere.

Det kan også være betimelig å stille spørsmål ved samarbeidskulturen fylket og skolelederne har. I hvilken grad evalueres fylkets tiltak og satsninger? Hvilke muligheter har rektorene og andre skoleledere til å gi tilbakemeldinger og innspill? Dette kommer ikke fram i datamaterialet.

#### **5.4 Konkrete kompetanseprosesser og tidsaspektet ved disse**

Det viser seg hos alle informantene, og spesielt hos tre av dem, at fylkets satsning har vært en viktig bidragsyter og stimulert skolene når det gjelder kompetanseutvikling av skolenes egne ledere. Dette er igjen et viktig grunnlag for en profesjonell gjennomføring av utviklingsarbeid på egen skole, for egne lærere. I litteraturen, for eksempel i *Teoretisk bakgrunnsdokument for arbeid med organisasjonslæring* som er et av seks vedlegg til *Rammeverk for skolebasert kompetanseutvikling på ungdomstrinnet* (Utdanningsdirektoratet, 2013), henvises det til flere ulike nasjonale og internasjonale skoleforskere. I Utdanningsdirektoratet generelt framheves lærende fellesskap som en viktig faktor for å lykkes med skolebasert kompetanseutvikling. Dette forsterker også informantene når de i intervjuene har framhevet økt satsning på kollektive utviklingsprosesser framfor kurs for enkeltlærere, som ble påpekt under forrige kategori.

Det er noen likheter og noen forskjeller i hvilke utviklingsprosesser skolene har valgt å jobbe med. Vurdering for læring, Lesson Study, fokus på klasseledelse, relasjonskompetanse, ordensreglement, og forståelse av læreplan og forskrifter, er eksempler på skolebaserte utviklingsprosjekter som informantene trekker fram. Skolene har enkeltvis ikke formidlet at de har erfaring med alle de nevnte metodene, det er derfor en sammenfatning av hva informantene har fortalt.

Flere videregående skoler i Norge har benyttet fagpersoner fra Høgskolen i Lillehammer til å jobbe med vurdering for læring (VFL). Dette har også vært et satsningsområde for

Utdanningsdirektoratet. To av skolene har vært og er i et samarbeid med en høyskole for å drifte et om lag toåring utviklingsprosjekt. Det er flere skoler rundt i landet som har benyttet seg av denne veiledningen.

Omgjøring fra administrative avdelingsmøter til pedagogiske avdelingsmøter er også et eksempel på et fokusområde en skole har hatt. Dette er en skole med egen utviklingsleder som har hatt ansvaret for gjennomføring av dette. Informant B sier:

Da brukte vi Egil Hartberg fra Høgskolen i Lillehammer (prosjekt Vurdering for læring, red. anm.), og hadde 1,5 års skolering med han. Da begynte vi i mars/april, og grunnen til at vi begynte på våren var at vi skulle legge grunnmuren. ... Vi skal jobbe oss gjennom neste skoleår sammen med Hartberg i samlinger, jevnt og trutt. Vi hadde vel åtte samlinger totalt. Og da var det sånn at vi begynte på våren for å forberede oss mentalt på at dette skal vi gjennom. Så begynte vi i august å jobbe inn et vurderingsår sånn som forskriften sier vi skal jobbe.

I sitatet fra informant B kommer det tydelig fram at skolen forholder seg til forskriften når det gjelder planlegging og gjennomføring av utviklingsarbeid innen vurdering, og at dette er krav som skal tilfredsstilles og at det er viktig for skolen å forholde seg til dette oppdraget.

Tidsaspektet framheves hos alle informantene. Prosesser tar tid, lang tid. Informant A påpeker at utviklingsprosjekter må passe inn i årshjulet til skolen og at det må settes av tid på fellesmøter og på avdelingsmøter. Et årshjul viser hvilke aktiviteter som legges til de ulike periodene/ukene gjennom året ved skolene, og er noe alle kommenterer at de benytter. Dette er også noe alle informantene uttrykker viktigheten av; at utviklingsprosjektene tar hensyn til årshjulet for å få forankring blant lærerne, skape eierskap og at det i det hele tatt skal være mulig å gjennomføre.

### **5.5 Bruk av forskning, ekstern veiledning og verktøy**

Informantene henviser stadig til rammedokumentet *Den gode akershuskolen* og til sentrale skoleforskere som Eirik Irgens, Viviane Robinson, Knut Roald og veiledere ved høyskolen i Lillehammer. Sistnevnte har hatt et samarbeid med Utdanningsdirektoratet i forbindelse med den nasjonale satsningen *Vurdering for læring*.

Informant B forteller dette om bruk av eksterne aktører:

... så begynte vi med klasseledelse, også så vi på det med orden – vi så at er det er orden på plass er det lettere å få til det andre også. Så da hadde vi ekstern hjelp av Inger Margrethe Svendsen. Hun er organisasjonspsykolog og har jobbet mye med skole og har jobbet mye med Akershus fylkeskommune. Og det var et poeng å bruke henne da hun hadde vært med på arbeidet med undervisningsevalueringen. Og det er jo et verktøy vi bruker mye. ... Relasjonskompetanse handler om hvilken lærer vil du være, hvilken lærer er du - så samlet vi det i et sluttprodukt. Så satte vi strek for det. Da ble det trykket opp og produsert (viser A5-ark med en ordsky, ord relatert til relasjonskompetanse). Den ble delt ut til hver og en. Så markerte vi dette – nå er vi der.

Angående å drifte tas det som tidligere har vært fokusområde opp igjen sammen med å benytte eksterne veiledere i sine utviklingsprosjekter: Igjen er det informant B som forteller:

Og så hadde vi en ordentlig runde på relasjonskompetanse også, og det knytter seg litt opp mot det Inger Margrethe Svendsen snakket om, men det var tydeligere og mere eksplisitt. Det er det som ligger bak, om ikke relasjonen er der er det veldig mye som ikke fungerer. Så synes jeg også jeg ser at dagens elevgruppe er veldig relasjonelle.

Da vi var ferdig med det gikk vi over på Vurdering for læring. ... Da brukte vi Egil Hartberg fra Høgskolen i Lillehammer. Og hadde 1 ½ års skolering med han. Så har vi jobbet mye med FYR (yrkesrettet relevans i fellesfagene, prosjekt på yrkesfag, red.anm.). og FYR har vist seg å være fantastisk kompetansehevende. ... Det har vist seg at det er ikke innholdet som er utfordringen, men det er skoleledelse – lærerne fikser dette kjempefint de. Men hvis de ikke får tid, om de ikke får en arena, om de ikke får rammene, så kan ikke den enkelte lærer drive dette gjennom.

Skolene til informant B og D har benyttet ekstern veiledning over tid fra Høgskolen i Lillehammer og gjennomført skolering i vurdering for læring. Dette er et fastlagt opplegg som engasjerer og forventer innsats av alle lærere ved skolene som deltar. Formålet med

satsningen er å utvikle en felles vurderingskultur ved en skole, basert på prinsippene skoleringen omhandler. Det kommer også fram hos informant B at rammene, i form av tidsressurser og arenaer, naturlig nok er avgjørende for om gjennomføringen er vellykket eller ikke.

### **5.6 Evaluering av utviklingsarbeid**

Det kan se ut til, basert på funnene, at evaluering generelt ikke forekommer i den grad informantene selv mener det er behov for det. Vi kan se en forskjell i funnene hos de ulike skolene på dette punktet.

Informant A mener:

Generelt må jeg vel si at det blir lite evaluering i etterkant av utviklingsprosjekter. Det vi har gjort er når lærerne gjennomfører Lesson Study så jobber de i fagteam. Her ser de på hva elevene får ut av undervisningsøkten og evaluerer i etterkant av dette. Vi har også et prosjekt som går på læringsstrategier og bruk av ulike digitale hjelpemidler. Det er vanskelig å evaluere effekten av lærernes utvikling i digitale ferdigheter. Vi holder trykket oppe over tid, har fokus og stiller krav. Da blir det en tydelig rød tråd i utviklingsarbeidet.

Informant D gir en beskrivelse som er ganske forskjellig fra informant As. Det later til å foregå ganske utstrakt evalueringsarbeid ved informant Ds skole:

Vi driver med en ganske omfattende skolevurdering, CAF-systemet. ... Det er CAF: Common Assessment Management, et amerikansk konsept. Det er stort. Det bygger på dette med å identifisere behov for endring, og så prøver vi å endre, og så gjør vi ting og så ser vi på det: har det virket etter hensikten. Og så prøver vi å gjøre justeringer. Jeg ser bare på utvelgelsen av satsningsområder her (i utviklingsplanen, red. anm.). Der fikk vi kritikk fra de ansattes tillitsvalgte om at her var det for lite involvering av personalet. Så tenkte vi at det er vi, altså ledelsen, som kjenner behovet best, det er vi som er mest inne i resultatene og kan identifisere behovene og har bedre grunnlag for det. Men da tok vi tak i det og så da gjør vi det sånn at da bestemmer vi to satsningsområder for hele skolen, så får hver avdeling lov til å identifisere et tredje i tillegg. Så jeg tror vi har vært flinke

til å være kritiske til det vi gjør, og ta tak i det som ikke fungerer så bra. (Mer om CAF, red. anm.)... Det er en del av systematikken vår, det er et tegn på at vi har hatt et kritisk blikk på det vi driver med og har søkt å bli gode. Vi er en av få skoler som har vært gjennom en bred skolering. Vi bruker vanvittig mye tid vi som er med i denne CAF-gruppa. Vi prøver å forenkle systemet. Det er da et batteri av spørsmål som skal besvares. Alt fra drift, til økonomi, til kompetanseheving, til nøkkelresultater. Det er gigantisk. ... Dette gjøres hvert år. Det er kjempebra, men det er stort.

Det er ikke alle informantene som kommer direkte inn på evaluering, det kan være et tegn i seg selv på at dette ikke betraktes som noe stort eller aksentuert tema.

### **5.7 Mål med utviklingsarbeid**

Det er et tydelig uttalt og likt mål for utviklingsarbeidet hos alle informantene. Informant A sier dette på en klar og presis måte: «Målet med alt utviklingsarbeid er å øke elevenes læring. Vi ønsker en positiv karakterutvikling hos elevene, og økt grad av fullført og bestått.»

Informant B knytter også utviklingsarbeidet til elevenes læring, men utdyper dette mer enn informant A og ser det i forbindelse med «å drifte»:

Pedagogisk utviklingsarbeid handler om å drifte. ... Alt vi gjør skal tilbake til skolen, tilbake til klasserommet, og øke elevenes læring. Når vi har fokus på det er det mye lettere å få med lærerne. ... Det hjelper ikke å fylle på, fylle på, om det ikke kommer elevenes læring til gode. Da er det rektors ansvar å se: her skjer det ikke læring. Alt vi har nå dreier seg om en ting og det er, målet er, det skal være likt i klasserom til klasserom, elever skal ha lik sjans til å nå de samme resultatene. De konkurrerer jo om de samme studieplassene. ... Vi har de samme vurderingene. For noen lærere har det nok vært litt sånn hmmm, men der må man våge å ha det motet som leder: All forskning viser at forskjellen mellom klasserommene er for stor, og det påvirker elevenes læring og muligheter senere.

Jeg finner lignende tanker hos informant D, men merker meg at det her ikke snakkes om elevenes læring, men om at elevene «skal gjøre det så bra som mulig». Det er rimelig å

lese dette som et ønske om god læring, men formuleringen kan også tyde på en mer instrumentalistisk tenkning – at det er de målbare resultatene som gjelder. Denne mistanken styrkes når det uttrykkes tilfredshet med gode resultater på undervisningsevalueringen og konstateres at skolen «ligger godt an». Informant D sier:

Vi jobber jo her alle sammen for at alle elevene skal gjøre det så bra som mulig. Jeg håper jo at det er et resultat av det gode arbeidet som har vært, vi får gode resultater på for eksempel undervisningsevalueringen, på fullført og bestått, der har vi hatt en jevn økning over flere år. ... Vi ligger godt an totalt sett. Vi vil jo gjerne tro at det er et resultat av jobbingen vår. At vi får til noe. Vi har vært konsistente i flere år med det vi har jobbet med. ... Vi har verdens tynneste utviklingsplan. Den bygger på Viviane Robinsons filosofi: det må være få og tydelige mål for at det skal virke. ... Vi skal ikke være mer beskjedne enn å si at denne planen er blitt omtalt som forbilledlig i fylkeskommunen. Det foreligger utviklingsplaner på opptil 60 sider. Dette har vært veldig vellykket.

Selv om målet i seg selv er enhetlig kan vi ovenfor se en forskjell i hvordan de omtaler målet. Det er forskjell i hvor dyptgående og hvor mye informantene forteller om skolens mål for utviklingsarbeidet. Hva kan det bety? Er det tilfeldig, eller er det en indikator på bevisstheten rundt målet? Kan det også handle om innholdsmessige forskjeller i målene skolene imellom?

### **5.8 Oppsummering**

Hva viser disse funnene – egentlig? Informantene kommer ikke så mye inn på konkrete langsiktige mål for utviklingsarbeidet. Det kommer fram at elevenes læring skal økes. Det påpekes ikke, foruten hos informant A, hva elevene skal lære og hva som skal økes. Dette igjen påvirker naturlig hva innholdet i utvikling av læreres kompetanse bør være.

Det er noe påfallende at funnene er så samstemte i flere av kategoriene. Både begreper informantene benytter og metoder som benyttes i utviklingsarbeid går igjen. Det er på den ene siden naturlig; ledere ved de ulike skolene treffes i nettverk og de skoler av fylket, i dette tilfellet Akershus fylkeskommune. Skolelederne på de ulike skolene får de samme kravene til skoleutvikling fra fylket. De føringer som gis av nasjonale

myndigheter preger igjen fylket, og det oppdraget fylkene generelt har når det gjelder oppfølging av sine skoler. På den andre siden stiller jeg spørsmål ved hvor mye rom for kreativitet hver enkelt skole og skoleleder får. Kreativitet er en av ferdighetene som trekkes fram som det vil være behov for i framtidens yrkesliv. Systematikk kan gi rom for kreativitet da det kan rydde plass til nettopp det viktige utviklingsarbeidet. Samtidig kan for mye styring hindre den friheten som er så sentral for at et utviklingsarbeid virkelig trekker en skole framover. Klarer Akershus fylkeskommune og skolelederne å balansere krav, systematikk og kreativitet, og er det nok bevissthet rundt dette til å gi skolene og lærerne frihet nok til å være kreative? Vil de? Tør de?

## KAPITTEL 6

### Diskusjon

*Professional capital is about communities of teachers using best and next practices together. (Hargreaves and Fullan, 2012:51)*

Utgangspunktet for denne masteroppgaven, *Hvordan arbeider videregående skoler systematisk og strategisk med kompetanseutvikling av sine lærere?*, var at jeg gjennom min egen erfaring som lærer i videregående skole kjente et behov for å systematisere min egen kompetanseutvikling. Jeg ønsket en langsiktig plan som harmonerte med egne fagønsker samtidig som de var i tråd med det skoleleder og -eier så behov for. Jeg var klar over at som lærer så jeg ikke hele bildet, og ønsket ikke å benytte tid og ressurser på egen kompetanseutvikling dersom det ikke var et reelt behov for en type kompetanse jeg eventuelt så for meg.

Kunne jeg finne svar på hvordan man på overordnet nivå tenker om og arbeider med kompetanseutvikling ved å utføre en kvalitativ undersøkelse? Jeg bestemte meg for å forsøke det.

I diskusjonen har jeg organisert kapittelet etter nøkkelbegrepene jeg kom fram til gjennom bearbeidingen og analysen av datamaterialet. Disse begrepene er sentrale i funnene og de kan derfor danne et godt utgangspunkt for diskusjonen videre. Jeg rekapitulerer den kort her. Kategoriene er:

- 1) Forankring
- 2) Individuell og kollektiv prosess
- 3) Omsorg
- 4) Fellesskap
- 5) Kvalitet



I diskusjonen har jeg valgt å slå sammen individuell og kollektiv prosess da disse henger tett sammen. Etter diskusjonen avrundes kapittelet med en oppsummering og anbefalinger til videre forskning.

### 6.1 Forankring

Alle informantene benytter begrepet *forankring* når de omtaler hva som er sentralt for at en utviklingsprosess skal lykkes. Det er tydelig ut fra det informantene ellers sier at det med dette menes at lærerne støtter ledelsens avgjørelse i at et spesifikt utviklingsprosjekt settes i gang. Begrepet gir uttrykk for en forståelse for og en generell enighet i organisasjonen om at prosjektet er en riktig prioritering av både tid og ressurser. For å etablere forankring i en organisasjon kan spørsmålene *hvor står vi* og *hvor skal vi* stilles. Svarene på disse to spørsmålene kan både gi grunnlag for gode avgjørelser hos skoleledelsen og en aksept for utviklingsprosjekter hos lærerne. Hvor mange og hvor ofte bruker videregående skoler, eller fylkeskommuner, tid på et systematisk undersøkende arbeid for å avdekke dette i forkant av et utviklingsprosjekt? Basert på funnene i undersøkelsen er det relativt stor variasjon mellom skolene på dette punktet.

Med utgangspunkt i nøkkelbegrepene forankring, individuelt, kollektivt, omsorg, fellesskap, kvalitet, kan vi se en tendens hos informantene til forsøk på å etablere det de mener er god praksis. En intensjon om samhandling, godt forankret i organisasjonen, kan som nevnt være en god base for utviklingsarbeid. Videre består arbeidet av tydelig ledelse av utviklingsarbeidet, med forståelse for å rydde plass og ha fokus over tid. Dette kommenteres også av informantene. En aksept for at utviklingsprosesser tar tid, og at endring av egen praksis tar tid, er en sentral faktor. God praksis består ifølge *Den gode akershuskolen* av ulike typer kvalitet; prosesskvalitet, strukturkvalitet og resultatkvalitet, og en forståelse for samhandlingen mellom disse kvalitetene (Akershus fylkeskommune, 2015). En skoleledelse som evner å holde fokus over tid, og støtte lærere i deres utviklingsarbeid vil kunne bidra til nettopp dette. Betydningen av hvordan skoleledelsen arbeider for elevenes læringsresultat blir i stor grad framhevet i forskningslitteraturen, for eksempel hos Viviane Robinson. Her kan vi også trekke inn *Den gode akershuskolens praksisprinsipper for god skoleledelse* (Den gode akershuskolen, 2015).

Det er med andre ord to forhold å merke seg her. For det første er det tydelig at utviklingsarbeidet ved skolene, og i denne sammenheng nærmere bestemt kompetanseutviklingsarbeidet, bygger på et bestemt syn på hva som er god praksis, nemlig det som formuleres i *Den gode akershuskolen* primært og som i sin tur bygger på forskning og litteratur som den jeg gikk gjennom i kapittel 4. Det er lite i interjuvene som tyder på at verdigrunnet i dokumentene, kursene og den øvrige utdanningen og veiledningen diskuteres. Det godtas som fundament for og kanskje en slags oppskrift på god ledelse og god utvikling av personalgruppen, selv om det er nokså opplagt i denne typen sammenhenger at alternative modeller er tenkelige.

Det andre forholdet det er verdt å merke seg er dette: Når det i så liten grad er debatt om de dominerende førende dokumentene, kursene og så videre, er det rimelig å anta at modellen de representerer har stor innflytelse på ledelse og utvikling i norsk skole. Dette kan være vel og bra, men man kan godt forestille seg at andre tilnærmelser også kunne fungert godt og i noen tilfeller bedre enn den som i dag helt tydelig er dominerende. Når man, som jeg gjør i dette arbeidet, studerer eksisterende praksis litt fra sidelinjen, fristes man til å spørre hvor denne unisone tilslutningen til styringsdokumenter som *Den gode akershuskolen* kommer fra. Hvordan kan det ha seg at disse lederne har så stor tro på det kartet de har fått utdelt at de ikke på noe tidspunkt i intervjuene reflekterer over om veien som her stakes ut er den beste eller om den fører til det mest ønskelige målet. Jeg har ikke svar på dette spørsmålet, men løfter det fram som en undring.

For å vite hvor en skole «står i dag» er det utformet flere kartleggingsverktøy. Utdanningsdirektoratet har et verktøy for en såkalt Ståstedsanalyse. Det er et refleksjons- og prosessverktøy til bruk i skolebasert vurdering. Målet med analysen er å skape felles refleksjon over skolens praksis og hvilke områder skolen vil prioritere i utviklingsarbeidet sitt. Det er en utgave for grunnskoler og en for videregående skoler. (udir.no, 15.04.2019). Det nevnte tidligere CAF-verktøyet er en annen metode som noen skoler i Akershus fylkeskommune har god erfaring med, ifølge en av informantene. Det kan være at skoler som benytter disse eller lignende verktøy er sikrere, og blir sikrere i sine avgjørelser, og dermed setter i gang gjennomtenkte utviklingsprosjekter. Kanskje bidrar det også til økt legitimitet og dermed dypere forankring hos skolens lærere når skolens ledelse kan forklare og begrunne valg av utviklingsprosjekt med grundig henvisninger til

hvor skolen står og hvor ledelsen mener skolen skal gå videre. Det kom fram i intervjuene at skolelederne opplever at lærernes systemforståelse har økt de siste årene, etter at flere runder med utviklingsprosjekter er blitt gjennomført.

Det er ikke bare forankring hos lærere som er viktig, skoleledelsen blir sett på som selve motoren for endring og utvikling (Møller, 2016). I tillegg har Utdanningsdirektoratet i flere stortingsmeldinger gitt stadig flere signaler om at lokale myndigheter i større grad må støtte det lokale nivået i implementeringsprosessen og det lokale utviklingsarbeidet (Robinson m.fl., 2008). Ved satsningen *Den gode akershuskolen* har Akershus fylkeskommune tatt signalene på alvor, og lagt opp til flere utviklingsarenaer og en langsiktig prosess for ledere på flere nivåer ved skolene. Informantene i denne kartleggende studien henviser alle til satsningen og forklarer at de har opplevd dette både som en støtte og som et tydelig uttalt krav fra fylket om å gjennomføre utviklingsprosesser ved de videregående skolene.

## 6.2 Individuell vs kollektiv prosess

Som Eirik Irgens benytter også informantene begrepene individuelle og kollektive prosesser.

Informantene forteller generelt lite om enkeltlæreres, altså individuelle opplæringsplaner ved skolene. Det var først og fremst de kollektive utviklingsprosjektene som det ble fortalt om. Det kan gi et signal om at det er dette skoleledelsen har fokus på når de planlegger utviklingsprosjekter for sine skoler. Årsaken kan være at felles utviklingsprosjekter kan bidra til en mer enhetlig og samkjørt undervisning, og at dette er noe skolelederne har ønsket å styrke. I tillegg er det jo alltid individuell læring når det er kollektiv læring. Om lærerkollegiet snakker samme pedagogiske fagspråk så kan elevene også oppfatte skolen som en enhet. Dette kan også sikre en felles undervisningspraksis som kan gi elevene en forutsigbar og likartet undervisning. Som informant B påpeker konkurrerer elevene om de samme studiepoengene og det er et viktig rettferdighetsprinsipp at elever skal ha tilnærmet like muligheter og bli vurdert tilnærmet likt. Dette krever et undervisningsfellesskap og et vurderingsfellesskap blant lærere. Informant B sier:

Så det kollektive-individuelle er på mange måter det jeg ville gått for og hver lærer kanskje måtte gjennom en GAP-analyse (behovsanalyse, red.anm.), at man som lærer selv måtte sette opp en SWOT-analyse (en metode for å analysere sterke og svake sider ved en organisasjon, red.anm.) om sin praksis og si at for eksempel jeg melder meg på gruppe 1 på VFL (vurdering for læring, red.anm.), jeg melder meg på gruppe 4 på VFL og gruppe 4 er kanskje det vi kunne kalle den lokale lærerspesialist som gruppe 1 skal koble seg mot. Det handler om å orkestrere dette her på en kollektiv-individuell måte.

Synet på det kollektive-individuelle styrkes også hos Krogh m.fl. og det de omtaler som *de fem hjelperne* (Krogh, m.fl., 2001) omtalt i Kapittel 4 En gjennomgang av sentral litteratur. Hjelper nr. 1 er: Formuler en kunnskapsvisjon. Sette opp mål, hvor skal vi. Også Eirik Irgens trekker fram teori som peker i samme retning som Krogh m.fl. I utviklingshjulet for en skole i bevegelse som Irgens viser er begrepene *individuell*, *kollektivt*, *drift* og *utvikling* sentrale. Dette ser vi også er begreper informantene benytter flittig gjennom intervjuene, så det er nokså tydelig at det er slike kilder begrepene er hentet fra. Det tilsier også beskrivelsene av skoleringen og veiledningen lederne og til dels resten av kollegiet har fått. En informant er klar på at en ikke skal glemme drift, da det er det som er kjernen i det daglige. Og driftes en skole på en god og strukturert måte kan det igjen bli rom for videre utviklingsprosjekter.

Informantene forteller i stor grad om de *kollektive* utviklingsprosjektene ved sin skole, og de forteller noe om de individuelle prosessene. Spesielt fremtredende er dette hos informant B. Vekslingen mellom de individuelle utviklingsprosessene og de kollektive er sentrale, og det påpekes at et samspill mellom disse er avgjørende for at skolen skal kunne trekke i samme retning. Det er ved skolen informant B jobber som har hatt utviklingsleder lengst. Det er også her de kollektive utviklingsprosessene har pågått over flere år basert på det som kommer fram i intervjuene. Informant B påpekte under intervjuet at det nå var tid for å fokusere mer på de *individuelle* utviklingsprosjektene ved skolen, og samtidig drifte videre det kollektive de hadde fått til uten å vektlegge større kollektive nye utviklingsprosjekter. Kan det være slik at de skolene som ikke har utviklingsleder heller ikke var kommet så langt i sine kollektive prosesser? Og hvordan tenker i tilfelle skole å

følge opp dette, både ovenfor enkeltlæreren, altså på det individuelle nivået, og i fellesskapet, altså på det kollektive nivået?

### 6.3 Omsorg

Omsorgsbegrepet, som Krogh m.fl. trekker frem som et viktig element i sin teori om ledelse og læring, kan være sentralt i en utviklingsprosess. Viktige faktorer for å skape trygt miljø for læring er tillit og omsorg, da er det også viktig at nettopp læreren opplever dette fra sin leder og sin skoleledelse. Det kan være for å styrke denne komponenten i lederes kompetanse at Viviane Robinson gjennom BI tilbyr et kurs med workshop i Open-to-learning™ Fasilitatorer. De første informantene i mitt materiale gjennomførte kurset høsten 2016. Hensikten er å «lære ledere å skape tillit på den ene siden og å skape resultater på den andre», ifølge BIs presentasjon av kurset ([www.bi.no/studier-og-kurs/masterstudier/executive-master-of-management-med-spesialisering-i-skoleledelse/open-to-learning/](http://www.bi.no/studier-og-kurs/masterstudier/executive-master-of-management-med-spesialisering-i-skoleledelse/open-to-learning/), lastet ned 24.05.2019), inkludert å trene ledere i å gå inn i dialoger uten å ha forutinntatte tanker om tema og de involverte deltakerne. Når skoleledere snakker om forankring vil dialog være viktig etter denne tankegangen bak disse kursene å skape gjensidig engasjement.

Når vi snakker om elevers læring er trygghet og muligheter for å oppleve mestring sentrale faktorer, og noe som er «allment kjente» pedagogiske prinsipper godt belagt i forskning. Dette kan vi blant annet se hos John Hattie (Hattie, 2014), Gunn Imsen (Imsen, 2005) og Jan Spurkeland (Spurkeland, 2011). Her vil jeg peke på en likhet mellom elev, lærer og leder; trygghet og en opplevelse av mestring må ligge til grunn hos både skoleledelse og lærere for å kunne arbeide med skolebasert utviklingsarbeid og oppnå resultat kvalitet hos sine elever. Ved Lene Nyhus med sin teori om presupposisjoner, Krogh m.fl. om omsorg og Robinsons nevnte kurs kan vi muligens se en dreining bort fra det mer kontrollerende New Public Management som har preget ledelse og organisasjonsutvikling i en del år, og mot et syn på ledelse som i større grad kombinerer krav med tillit, omsorg, forankring og trygghet.

Det er ikke så mange kommentarer om nevnte tema hos informantene. Hva kan årsaken til det være? Er det slik at jeg med mitt utgangspunkt som lærer er mer opptatt av trygghet og en demokratisk prosess i forbindelse med utviklingsarbeid, og derfor leter etter dette

hos informantene? Foregår det på skolene, men kommuniseres ikke i intervjuene da lederne ikke har det fokuset?

Eller er det slik Grete Winnes skriver; at trygghet er en utopi? (Irgens m.fl., 2011:129) Trygghet og omsorg har likheter og henger sammen, men det er ikke det samme. Trygghet er noe man har, og omsorg er noe man gir andre. Kanskje kan det være en omsorg mellom ledelse-lærere, og lærere-lærere, og at nettopp dette gjør kollegiet robust i en kompleks arbeidshverdag som kanskje ikke har høy grad av trygghet da den er relativt uforutsigbar? Kan vi tenke oss at om omsorg preger en skolekultur, så styrkes tryggheten hos både skoleledelse og lærere?

Kunnskap kan ikke gjentas eller reproduseres fra en lærer til en annen, fra en avdeling til en annen, eller fra en skole til en annen skole. Kunnskapen, eller kompetansen, må gjenskapes (Krogh m.fl., 2001). Kompetansen må oppstå i en ny form, tilpasset den enkelte lærer, avdeling eller skole. Hvordan arbeider Akershus fylkeskommune for å få dette til hos sine skoler? Ut ifra det som informantene formidler og det jeg leser i *Den gode akershuskolen* gir det meg et inntrykk av at det jobbes både systematisk og strategisk for å gi skolene en faglig og profesjonell ballast for å videreutvikle sine skoler. Men i dette arbeidet, gir fylket rom for reell kompetanseutvikling, som skapes på ny, hos hver enkelt skole? Og videre; gir det rom for en kreativ tilnærming, eller forventes det at skolelederne adopterer det fylket oppfatter som god praksis? Og hva med spørsmålet jeg reiste tidligere i dette kapitlet: Diskuterer man hva slags kompetanse man ønsker å styrke eller legge til, og hvorfor valget faller på nettopp denne type kompetanse og ikke en annen?

#### **6.4 Fellesskap**

Det kan se ut til at skolene som har kommet lengst i sin utviklingspraksis, i den forstand at de arbeider rutinemessig og systematisk med utvikling av organisasjonen og arbeidsformene der, over mange år har jobbet målbevisst og strategisk med sine utvalgte utviklingsprosjekter. De har brukt økonomiske ressurser på egne utviklingsledere. Ledelsen ved disse skolene har også brukt tid, flere år, slik at lærere får anledning til å jobbe både individuelt, for eksempel ved å prøve ut en ny måte å vurdere på, ta med sine erfaringer tilbake til kolleger, reflektere sammen for så å gå tilbake til undervisningen og

prøve ut på nytt, og så nye runder igjen. Dette er i tråd med Argyris og Schöns modell om dobbeltkretslæring.

Når dobbeltkretslæring kombineres med teoretisk skoleforskning kan kollegiet ved en skole, som består av lærere med ulik fagbakgrunn og ulike undervisningsfag, kanskje utvikle et felles relevant språk for pedagogiske samtaler. Nettopp ved å benytte de samme fagbegrepene vil dialogen i kollegiet kunne øke effekten av felles refleksjon. Her kan vi se til Eirik Irgens kunnskapsspiral hvor dialog og kodifisering er en del av den kollektive interaksjonen (Irgens, 2011). At ledelsen legger til rette for en felles pedagogisk samtalearena for kollegiet kan bidra til at gruppesamtaler kan videreutvikle pedagogiske konsepter som igjen kan kodifisere og omdanne kunnskap til eksplisitte former. Krogh m.fl. kaller en slik arena for Ba, og mener at dette er helt sentralt at fungerer godt i en lærende organisasjon.

Knut Roald, dosent (PhD) ved Høgskolen i Sogn og Fjordane og faglig ansvarlig for den nasjonale rektorutdanningen, mener at mange møter i norsk skole gjennomføres etter en forvaltningslogikk, og ikke etter en læringslogikk. Han mener forvaltningslogikken hører hjemme i politikk og byråkrati, og ikke hører hjemme i skolen. Roald har følgende forslag til gjennomføring av lærende møter, som han mener skoler bør tilstrebe (Roald, 2012):

- a) Det skal være krav til møteforberedelse og gjerne produksjon til en problemstilling.
- b) Alle skal bringe noe inn i møtene og muntlig aktivitet styres i mindre grad av håndsopprekking, og i større grad av krav om at alle skal ha sagt noe.
- c) Utelate motforestillinger i starten, få fram mulige ideer før en finner begrensninger.
- d) Bruke heterogene grupper framfor homogene.

Informant F, utviklingslederen ved skole D, avholder avdelingsmøter hvor fokuset ligger på pedagogiske problemstillinger. Det administrative holdes på andre arenaer som e-post. Dette henger sammen med det rektor ved samme skole, informant D, formidlet. Sistnevnte henviste også til Knut Roald, og jeg konkluderer med at skolen har tatt til seg og gjennomført Roalds anbefalinger i sine avdelingsmøter. Dette er et eksempel på en systematisk tilrettelegging for å styrke et lærende fellesskap ved skolen.

## 6.5 Kvalitet

Målet for all kompetanseutvikling i skolen er å øke elevenes læringsutbytte. For å stimulere til videre utvikling for å jobbe mot dette målet vil jeg tro det er viktig å vise at det arbeidet som er gjort har en resultat kvalitet som samsvarer med innsatsen som er lagt ned. En evaluering etter et omfattende utviklingsarbeid med hensikt å synliggjøre effekt kan bli underprioritert da skolehverdagen er hektisk med mange daglige gjøremål. Samtidig er det sentralt å evaluere før nytt utviklingsprosjekt settes i gang for å lære av eventuelle feil og synliggjøre det som har hatt positiv effekt. Modellen for dobbelkretslæring kan i denne sammenheng være et nyttig verktøy, for eksempel sammen med en analyse som viser *her var vi da vi startet – nå er vi her*. Nettopp synliggjøring kan legitimere nye prosesser og virke motiverende for lærerkollegiet. Å vise at en prosess har hatt en positiv effekt, at tiden kollegiet har brukt har hatt en positiv effekt, kan være avgjørende for å forankre nye utviklingsprosjekter. Det kan også være viktig for å legitimere en fortsettelse på en allerede igangsatt prosess om det er det som er skoleledernes ønske.

Funnene viser at informantene har god faglig oversikt over dagens skoleforskning, spesielt ved to av skolene. En av skolelederne påpekte at skolen h\*n er ansatt ved har vært med på CAF (Common Assessment Framework) over flere år. Det er et kartleggings-system som evaluerer en organisasjon og vurderer hvilke tiltak som kan settes i gang for å forbedre organisasjonen. Flere av informantene bruker mye tid på å snakke om det, som det framgår av sitatene i kapittel 5. Det ble blant annet påpekt at systemet er verdifullt, samtidig som det er svært ressurskrevende, og at skolen har gjennomført tiltak ut ifra resultatene. Er det tilfeldig at dette er gjennomført på en av skolene med utviklingsleder? Kartleggingssystemet har vært i bruk før utviklingslederstillingen ble opprettet. Det ble ikke kommentert at det var en sammenheng i intervjuet, men det er naturlig å stille spørsmål ved om det er det.

## 6.6 Oppsummering

Basert på funnene i denne kvalitative undersøkelsen kan vi se at de utvalgte videregående skolene stort sett jobber bevisst og relativt systematisk med kompetanseutvikling av lærere på sine skoler. Fokuset er hovedsakelig mot kollektive prosesser. De to skolene



som har utviklingsleder jobber tilsynelatende mer systematisk enn de to andre. Det er etter min mening et signal om at jo mer ressurser som benyttes, jo bedre blir også det endelige resultatet. Dette gir mening. De to skolene med utviklingsleder henviste i større grad til forskning, og relevante norske og internasjonale utdanningsforskere. Kan dette videre bidra til økt legitimitet for ledelsen blant kollegiet? Som styrker forankring blant lærerne for utviklingsprosjekter? Som videre øker den kollektive kompetansen ved skolen? Og videre... som øker læringsutbytte til elevene? Kan vi her se antydningen til en positiv kunnskapsspiral?

Teorien virker på mange måter overbevisende. For å finne ut om dette faktisk virker på «grasrotnivå», måtte jeg ha rigget undersøkelsen annerledes. Da måtte jeg ha snakket med lærere, i tillegg til lederne, og helst også vært med på fellesmøter på de aktuelle skolene. Kanskje burde jeg også besøkt noen klasserom. Men det ville blitt et helt annet arbeid, og da ville jeg ikke hatt anledning til å gå like grundig inn i grunnlagsdokumentene som jeg nå har gjort. Det vil si at jeg dermed hadde manglet noen av forutsetningene jeg nå har for å studere skolenes praksiser, og dermed er det usikkert hva som egentlig ville kommet ut av den type undersøkelser.

Omfanget i denne oppgavens forskning er for lite til å si noe med sikkerhet også om det jeg faktisk har undersøkt. I oppgaven stiller jeg noen spørsmål som kan tas videre til en større undersøkelse.

Informantene ved de ulike skolene snakket i stor grad om hva de så langt hadde arbeidet med og sine erfaringer rundt dette. Et unntak her var informant A som fortalte om hva som var viktig for deres skole å vektlegge framover. Her kom det fram at denne skolen hadde en konkret plan for hvilken retning skolen skulle gå fram mot år 2020. I 2016 arrangerte skolens ledelse et todagers seminar for kollegiet hvor en plan ble utformet. Innholdet i denne planen baserte seg i stor grad på resultater fra Ludvigsen-utvalget og det som kjennetegner 21th Century Skills. Informant A kommenterte i forbindelse med dette at det var et ønske og et håp om at kollegiet skulle utvikle et større og dypere eierskap til planen. Hva er det som gjør at denne skolen har ekstra fokus på 21th Century Skills, mens de andre skolene ikke kommenterer så spesifikt hvilke ferdigheter vi kan anta kreves i framtidens arbeidsliv? Her kan vi i større grad se en frihet fra det som presenteres som sentrale kjennetegn på god praksis i *Den gode akershuskolen*. Men er

det et dårligere fokus? Det var ikke like mange i skolens ledelse som hadde vært gjennom skolering i fylket sammenliknet med to av skolene, hvor informant B, D, E og F arbeider.

Lederne ved A og C uttrykte større ydmykhet over det de skulle ha jobbet mer med, for eksempel evaluering. Dette kan bunne i at de ikke har opparbeidet seg den tryggheten en grundig og omfattende skolering kan tilføre. De to skolene som har egen utviklingsleder, uttrykker i større grad en tilfredshet og selvsikkerhet over eget arbeid. Det kan være helt reelt, at de ser positive resultater at den innsatsen de har gjort, og at de har hatt fokus nettopp på kompetanseutvikling og faktisk har arbeidet mer systematisk med utviklingsprosjekter over tid. Samtidig kan det stilles spørsmål ved om det er en reell situasjon eller en oppfatning disse lederne har.

Begge skolene som har kjørt opplegget med VFL og høgsolen har ansatt utviklingsleder. Det kan være tilfeldig, samtidig ser det ut til at nettopp disse er ekstra på når det gjelder utviklingsprosjekter. De tar det enda litt lenger, og holder fokus på ett prosjekt over tid – før de starter på et nytt. Det kan se ut til at de jobber enda mer i dybden, enda mer grundig ved disse skolene. Det er naturligvis for lite materiale til å trekke noen generelle slutninger. Det kan også være at disse skolene er mer bevisst på å fortelle om det systematiske arbeidet som har vært gjort ved skolen. Kanskje gjør de to andre skolene like mye «godt arbeid», og det kan godt tenkes at fra lærernes synspunkt er det ikke så stor forskjell, eller at det har tatt for mye tid fra annet viktig pedagogisk arbeid. Dette er åpne spørsmål som er viktig å ha med seg, og som kan være utgangspunkt for videre undersøkelser.

Et helt sentralt spørsmål i denne oppgaven er hvilken effekt utviklingsarbeid faktisk har og kommer det elevene til gode? Når lærere bruker tid på utviklingsarbeid tar det naturlig tid og ressurser fra noe annet. Å vite at den innsatsen som gjøres faktisk har en effekt, og en ønsket og positiv effekt på elevenes læring, må ligge til grunn for utviklingsarbeidet.

Det er også slik, at jeg ikke vet hva som faktisk er gjort av utviklingsarbeid på skolene. Funnene er basert på den informasjonen informantene har gitt i intervjuene. Det som kommer til uttrykk gir allikevel en god pekepinn på hva skolelederne mener det er verdt å bruke ressurser på i form av tid, penger og oppmerksomhet. Dette kan vise hvilken

mentalitet og verdier skolene styrer ut ifra, og kan ses i sammenheng med den overordnede styringen fra skoleeier, rikspolitikk, og sannsynligvis også internasjonale tendenser innen skoleforskning.

### 6.7 Anbefaling

For å få ytterligere kunnskap om hva som fungerer når det gjelder systematisk kompetanseutvikling av lærere anbefaler jeg videre forskning på hva lærerne mener fungerer når det gjelder kompetanseutvikling på sine skoler; hva fungerer allerede og hva skal til for videre utvikling. Et omfattende observasjonsstudium kan, sammen med undersøkelse av lærernes oppfatning, i større grad belyse hva som faktisk fungerer av kompetanseutviklingstiltak.

Et annet sentralt spørsmål er også at det som fungerer på en skole, vil det kunne overføres til en annen? Og hvordan kan da politikere og fylkeskommuner best mulig legge forholdene til rette, og støtte skolene og lærerne i sine utviklingsprosesser? Hvor går grensen mellom kunnskapsgivende støtte og rammer til krav som hindrer kreativitet og reell utvikling? Og hvilken kunnskap, kompetanse og dannelse, altså hvilket grunnlag, kreves av lærerne for å at de skal evne å delta i utviklingsprosesser? Denne balansen er det ikke sikkert det er et konkret svar på, samtidig mener jeg at vi må jobbe videre med å undersøke nettopp dette.

Krogh m.fl. er også inne på dette når de kommenterer at kunnskap ikke overføres, men må skapes (Krogh m.fl., 2001). Forfatterne benytter et helt kapittel på begrepet omsorg. Kan det være at etter tiår med en mer kontrollerende styringsstil med New Public Management, så kan denne oppgavens nøkkelbegreper, som er *forankring, individuelt, kollektivt, omsorg, fellesskap, kvalitet*, bidra til å stake ut en retning videre?

Kan vi forvente en omfattende utvikling av skolene om utviklingsprosjektene som gjennomføres ikke har solid forankring, og gjennomføres med en ledelse som jobber systematisk over tid?

Om resultatene fra denne forskningen er reelle, eller om det er informantenes evne til å formulere seg under intervjuet som er årsaken til resultatene, kan det stilles spørsmål ved. Denne kartleggende undersøkelsen baserer seg på intervjuer med engasjerte leder-

personer. Jeg vil derfor anbefale videre undersøkelser som ser på læreres erfaring og opplevelse av utviklingsprosjektene de er delaktig i for å få større kunnskap om den reelle situasjonen i de videregående skolene i Akershus fylkeskommune. Å undersøke videre hvilke utviklingsprosjekter også lærerne oppfatter at gir effekt direkte i klasserommet, og dermed kan gi økt læring for elevene, vil være viktig å belyse. Det kan samtidig utføres observerende undersøkelser over tid.

Om skoler i større grad undersøker *her er vi nå – hvor skal vi – hvordan gikk det* gjennom flere år kan det også bidra til å avdekke effekten av et utviklingsarbeid. En Ståstedsanalyse kan da benyttes. At skolene i større grad anerkjenner den tiden og det arbeidet et evalueringsarbeid tar, og at det er kalkulert med i fra start slik at det er lettere å gjennomføre, kan være av stor betydning for å kartlegge hva som er god praksis. Alle skoler har sin kultur og det vil være ulikt hva som fungerer. Samtidig kan samarbeidsnettverk være til stor hjelp. Akershus fylkeskommune har arbeidet tydelig over flere år, og satsningen Den gode akershusskole har vært godt kjent også blant fylkets lærere.

Samtidig ser jeg at også enkeltlærere kunne vært mer engasjert og direkte delaktig i fylkets satsning. Krogh m.fl. omtaler blant sine fem hjelpere *Hjelper nr. 3 Mobilisere kunnskapsaktivister* (Krogh m.fl, 2001). Dette kan delvis sammenliknes med hva noen informanter omtaler som sine nøkkelpersoner. Kanskje kan det bidra til økt system- og organisasjonsforståelse om skolene har flere kunnskapsaktivister i tillegg til skolelederne? Kanskje kan det bidra til økt forankring av utviklingsprosjekter blant lærerkollegiet? At noen enkeltlærere, sammen med skoleledere, får mulighet til å få en utviklerrolle sammen med sine skoleledere kan være en mulighet for å styrke prosessen og skolens gjennomføringsevne.

## KAPITTEL 7

### Avsluttende kommentarer

*I dag foregår de fleste utprøvingene med «halvt lukkede øyne»,  
uten at vi får vite hvordan de virker.*

Camilla Stoltenberg

I kommentaren «Vi trenger et kunnskapssystem for barnehager og skoler», av Folkehelseinstituttets direktør Camilla Stoltenberg publisert i Morgenbladet 12. april 2019, påpeker Stoltenberg at det er vanskelig å finne robust kunnskap om hvordan ulike reformer som har vært gjennomført de siste tiårene i barnehage og skole har virket. Det mangler ikke på forskning, men slik jeg forstår Stoltenberg, mener hun at studiene ikke er store nok og varer ikke lenge nok. Det er også en utfordring at tiltak ikke testes systematisk før de innføres. Hun anbefaler derfor et kunnskapssystem for barnehager og skoler i Norge.

Som Camilla Stoltenberg er jeg interessert i hva som fungerer. Det var det som var kjernen i motivasjonen for å sette i gang arbeidet med denne masteroppgaven. Nettopp fordi jeg selv har kjent på at skolene jeg har arbeidet på har satt i gang en rekke ulike prosjekter, med de beste intensjoner om å bedre skolen og dermed gi elevene våre en enda bedre opplæring. Selv har jeg, og mange med meg, opplevd at der og da har de fleste prosjekter hatt noe godt ved seg – og også bidratt til en generell refleksjon om hva som bidrar til god læring og *økt læringstrykk*. Samtidig kan det være vanskelig å implementere og endre undervisningsformen i klasserommet. Ved utviklingsprosjekter er det ofte vanskelig å måle effekten av ressursene og innsatsen som er lagt ned. Det kom fram i datamaterialet i denne oppgaven at evaluering ofte ikke ble gjennomført, og eventuelt ble den basert på (litt tilfeldige?) spørreundersøkelser i etterkant. Gode metoder for evaluering av tiltak og utviklingsprosjekter ser jeg derfor et behov for, og dette er noe skolene enkeltvis ikke bør stå alene i. Nettopp det Stoltenberg påpeker, et system for å forske på *effekten* av de reformene og tiltakene som iverksettes i skolen, vil være nødvendig for å sikre utviklingsprosesser som vi vet vil bidra til økt læring hos elevene.

Jeg tror både nasjonale myndigheter, skoleeiere, skoleledere og lærere i større grad må anerkjenne den tiden kompetanseutvikling tar. Anerkjenne at endring tar tid, og at det krever både ressurser, profesjonalitet, endringsvilje og tålmodighet, og om en viser hverandre tillit og omsorg på veien vil det også øke mulighetene for å lykkes.

*Folk som begynner å tenke annerledes, oppfører seg annerledes og påvirker andre  
– som også begynner å handle annerledes.*

Michael Fullan

## Litteratur

- Akershus fylkeskommune. (2015). *Den gode akershuskolen – praksisprinsipper for pedagogisk ledelse og læring*. Akershus
- Barth, F. (1994). *Manifestasjon og prosess*. Oslo: Universitetsforlaget.
- BI.no (nedlastet 02.05.2019) [www.bi.no/studier-og-kurs/masterstudier/executive-master-of-management-med-spesialisering-i-skoleledelse/open-to-learning/](http://www.bi.no/studier-og-kurs/masterstudier/executive-master-of-management-med-spesialisering-i-skoleledelse/open-to-learning/)
- Bolan, R. (2008). *Professional Learning Communities and Teachers' Professional Development*. I D. Johnson & R. Maclean (red.), *Teaching: Professionalization, Development and Leadership* (s. 159-179). Oxford: Springer.
- Bourdieu, Pierre. 1999. *The Weight of the World*. Oxford: Polity Press, Chapter 9.
- Bourdieu, Pierre. 2012 (1977). *Outline of a Theory of Practice*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Dobson, S., Engh, R. (2010). *Vurdering i læring for fag*. Oslo: Cappelen Akademisk Forlag.
- Fullan, M. (2001). 3th Edition. *The New Meaning of Education Change*. Teachers College Press
- Hargreaves, A. & Fullan, M. (2012) *Professional Capital. Transforming Teaching In Every School*. London & New York: Routledge, Taylor & Francis.
- Hatch, J. A. (2002). *Doing qualitative research in education settings*. Albany, N.Y.: State University of New York Press.
- Hattie, J., Yates, G., (2011). *Synlig læring for lærere: maksimal effekt på læring*. Oslo: Cappelen Damm.
- Illeris, K. (2007). *How we learn: learning and non-learning in school and beyond*. Oxon: Toutledge.
- Illeris, K. (Ed.). (2009). *International perspectives on competence development*. New York: Routledge.
- Imsen, G. (2005). *Elevenes verden – innføring i pedagogisk psykologi*. Oslo: Universitetsforlaget.

Irgens, E. J., & Wennes, G. (2011). *Kunnskapsarbeid – om kunnskap, læring og ledelse i organisasjoner*. Bergen: Fagbokforlaget.

Irgens, E. (2010). *Rom for arbeid: Lederen som konstruktør av den gode skole*.

Kvale, S., & Brinkmann, S. (2009). 2. utgave. *Det kvalitative forskningsintervjuet*. Oslo: Gyldendal akademiske.

Lillejord, S. (2003). *Ledelse i en lærende skole*. Oslo: Universitetsforlaget

Maxwell, J. A. (2005). *Qualitative research design: an interactive approach* (2nd ed.). Thousand Oaks, CA Sage Publications. Universitetsforlaget.

Møller, J. & Fuglestad, O. L. (red.). (2006). *Ledelse i anerkjente skoler*. Oslo: Universitetsforlaget.

NOU 2014:7. *Elevenes læring i fremtidens skole – et kunnskapsgrunnlag*

Olsen, H. (2003). *Veje til kvalitativ kvalitet*. Nordisk Pedagogik, 2003(1), 1-20.

Overland, B. (2009). *Pedagogisk dannelse og skoleutvikling*. Oslo: Cappelen akademisk forlag.

Planke, T. (2010). *Feltarbeid og redselen for nærhet*. Dugad 2-1999, s. 39-61.

Postholm, M. B. (2010). 2. utgave. *Kvalitativ metode En innføring med fokus på fenomenologi, etnografi og kasusstudier*. Oslo: Universitetsforlaget.

Postholm, M. B., m.fl. (2017) *Sluttrapport: Ungdomstrinn i utvikling - en mulighetens gavepakke til skole- og utdanningssektoren*. Oslo: Kunnskapsdepartementet.

Regjeringen.no (nedlastet 23.04.2019)  
[www.regjeringen.no/no/tema/utdanning/grunnopplaring/kunnskapsloftet/id534689/](http://www.regjeringen.no/no/tema/utdanning/grunnopplaring/kunnskapsloftet/id534689/)

Repstad, P. (2014). 4. utgave. *Mellom nærhet og distanse*. Oslo: Universitetsforlaget.

Roald, K. (2012) *Kvalitetsvurdering som organisasjonslæring. Når skole og skoleeigar utviklar kunnskap*. Bergen: Fagbokforlaget

Robinson, V., Lloyd, C.A., Rowe, K.J. (2008) *The Impact of Leadership on Students Outcomes: An Analysis of the Differential Effects of Leadership Types*. Sage Journals. Volume: 44 issue: 5, page(s): 635-674

Robinson V. (2011). *Student-centered Leadership*. San Francisco: Jossey-Bass. A Wiley Imprint.



Robinson, V. (2018). *Reduce change to increase improvement*. Thousand Oaks, CA Sage Publications.

Senge, P.M. (1990) *The fifth Discipline. The Art & Practice of The Learning Organization*. New York: Bantam Doubleday Dell Publishing Group Inc.

Silverman, D. (2006). *Interpreting qualitative data*. London: SAGE publications LTD.

Spurkeland, J. (2011). *Relasjonspedagogikk – samhandling og resultater i skolen*. Oslo: Universitetsforlaget.

Stortingsmelding 28. *Om lærer som profesjon* (St.meld. 28, 2015-2016)

Von Krogh, G., Ichijo, K., & Nonaka, I., (2001). *Slik skapes kunnskap*. Oslo: NKS-forlaget.

Udir.no (nedlastet 01.05.2019) [www.udir.no/vurdering-for-laring/](http://www.udir.no/vurdering-for-laring/)

Udir.no (nedlastet 15.04.2019) [www.udir.no/kvalitet-og-kompetanse/statedsanalyse/statedsanalysen-for-skole/](http://www.udir.no/kvalitet-og-kompetanse/statedsanalyse/statedsanalysen-for-skole/)

Utdannings- og forskningsdepartementet. (2005) *Lærer elevene mer på lærende skoler?*,

Utdanningsdirektoratet. (2008) Utdanningsdirektoratets artikkelstafett, *Artikkel 4 En lærende skole*.

## **Vedlegg**

### **Vedlegg 1 Den gode akershuskolen**

[http://www.google.no/url?sa=t&rct=j&q=&esrc=s&source=web&cd=1&ved=2ahUKEwjW\\_KTqg8viAhUjwMQBHdY8CSUQFjAAegQIAhAC&url=http%3A%2F%2Fwww.akershus.no%2Ffile%2F04d1fd95c8caf9b114ac9ab1e567ffb4%2FDen\\_gode\\_Akershuskolen\\_prinsipper\\_ledelse\\_laering.pdf&usg=AOvVaw1zfPYSvZ29ICWigpMXVviH](http://www.google.no/url?sa=t&rct=j&q=&esrc=s&source=web&cd=1&ved=2ahUKEwjW_KTqg8viAhUjwMQBHdY8CSUQFjAAegQIAhAC&url=http%3A%2F%2Fwww.akershus.no%2Ffile%2F04d1fd95c8caf9b114ac9ab1e567ffb4%2FDen_gode_Akershuskolen_prinsipper_ledelse_laering.pdf&usg=AOvVaw1zfPYSvZ29ICWigpMXVviH)

### **Vedlegg 2 Intervjuguide**

### **Vedlegg 3 Godkjenning NSD**

## Vedlegg 2 Intervjuguide

### Innledning

(uten lydopptak)

- Jeg tenker at dette skal være en samtale hvor du snakker mest.  
Jeg stiller noen spørsmål og så svarer du på disse så kort eller langt som du vil.
- Ikke tenk ”hva er det egentlig hun vil finne ut av?”. Svar på det du hører jeg spør om.
- Hvis et spørsmål er uklart ikke vær redd for å spørre.
- Hvis jeg spør om noe du ikke ønsker eller vil/kan svare på så kan du la være å svare.
- Jeg gjør et lydopptak av intervjuet. Det er bare jeg som har tilgang til dette opptaket, og når oppgaven er ferdigstilt vil dette bli slettet.
- Er det noe du lurer på før jeg setter på lydopptaket?

### Intervjuspørsmål

(med lydopptak)

Kan du fortelle om **hvordan dere arbeider med kompetanseutvikling** av lærere ved skolen?

Har skolen gjort noen prioriteringer med tanke på hvilken type kompetanse dere jobber med å utvikle? (for eksempel digital kompetanse, vurdering for læring...)

Har føringer, fra fylket eller fra politikere, rettet mot kompetanseutvikling av lærere påvirket satsningen ved skolen?

Opplever du at du får nok tid og støtte til å arbeide profesjonelt med gjennomføring av utviklingsarbeidet?

Eventuelt hva savner du av tid og kompetanse for å kunne utføre arbeidet?

Har dere **benyttet andres erfaringer eller forskning** når dere har lagt planer for utviklingsarbeidet?

Eventuelt hva?

Har det vært avgjørende for prosessen å ha **entusiaster**, det kan være andre ledere eller lærere, som har vært med å «dra» arbeidet i gang?

Har det vært **støtte i kollegiet** for utviklingsarbeidet?

Har dere gjort noen konkrete grep for å **motivere lærerne** til å delta i utviklingsarbeidet?

Hva opplever du **har fungert spesielt bra** i utviklingsarbeidet?

Hva har, etter din oppfattelse, ikke fungert så godt i løpet av prosessen?

Er det noe du mener **kunne vært gjort annerledes** så langt i utviklingsprosessen?

Hvilken formell/uformell **kompetanse har dere som leder utviklingsarbeidet** ved skolen?

Hvilken betydning mener du denne kompetanse har hatt for arbeidet?

Har noen av **skolens lærere deltatt på videreutdanning** innen veiledning, læringsledelse, vurdering, endringsledelse, eller lignende?

Opplever du at det har bidratt positivt til utviklingsarbeidet?

Har dere en **kompetanseplan** ved skolen?

Kan du beskrive innholdet i kompetanseplanen?

Ser du noen utfordringer for å få gjennomført planen?

Kan ev kompetanseplanen ettersendes på e-post?

Er det noe du ønsker å tilføre før vi avslutter intervjuet?

Er det ok om jeg tar kontakt, per telefon eller e-post, om jeg ønsker å spørre om eller formidle noe i etterkant av intervjuet?

*Tusen takk for samtalen!*

### Vedlegg 3 Godkjenning NSD

Astrid Tolo  
Institutt for pedagogikk Universitetet i Bergen  
Christies gate 13  
5020 BERGEN

Vår dato: 28.10.2016

Vår ref: 50346 / 3 / STM

Deres dato:

Deres ref:

#### TILBAKEMELDING PÅ MELDING OM BEHANDLING AV PERSONOPPLYSNINGER

Vi viser til melding om behandling av personopplysninger, mottatt 03.10.2016. Meldingen gjelder prosjektet:

50346	<i>Kompetanseutvikling av lærere, en kartlegging</i>
Behandlingsansvarlig	<i>Universitetet i Bergen, ved institusjonens øverste leder</i>
Daglig ansvarlig	<i>Astrid Tolo</i>
Student	<i>Eva Seljeset Stokke</i>

Personvernombudet har vurdert prosjektet og finner at behandlingen av personopplysninger er meldepliktig i henhold til personopplysningsloven § 31. Behandlingen tilfredsstiller kravene i personopplysningsloven.

Personvernombudets vurdering forutsetter at prosjektet gjennomføres i tråd med opplysningene gitt i meldeskjemaet, korrespondanse med ombudet, ombudets kommentarer samt personopplysningsloven og helseregisterloven med forskrifter. Behandlingen av personopplysninger kan settes i gang.

Det gjøres oppmerksom på at det skal gis ny melding dersom behandlingen endres i forhold til de opplysninger som ligger til grunn for personvernombudets vurdering. Endringsmeldinger gis via et eget skjema, <http://www.nsd.uib.no/personvern/meldeplikt/skjema.html>. Det skal også gis melding etter tre år dersom prosjektet fortsatt pågår. Meldinger skal skje skriftlig til ombudet.

Personvernombudet har lagt ut opplysninger om prosjektet i en offentlig database, <http://pvo.nsd.no/prosjekt>.

Personvernombudet vil ved prosjektets avslutning, 31.07.2017, rette en henvendelse angående status for behandlingen av personopplysninger.

Vennlig hilsen

Kjersti Haugstvedt

Siri Tenden Myklebust

Kontaktperson: Siri Tenden Myklebust tlf. 55 58 22 68

Vedlegg: Prosjektvurdering

## Personvernombudet for forskning



### Prosjektvurdering - Kommentar

---

Prosjektnr. 50346

Utvalget informeres skriftlig og muntlig om prosjektet og samtykker til deltakelse. Informasjonsskrivet er godt utformet.

Personvernombudet legger til grunn at du behandler alle data i tråd med Universitetet i Bergen sine retningslinjer for datasikkerhet. Vi legger til grunn at bruk av privat pc/mobil lagringsenhet er i tråd med disse.

Forventet prosjektslutt er 31.07.2017. Ifølge prosjektmeldingen skal innsamlede opplysninger da anonymiseres. Anonymisering innebærer å bearbeide datamaterialet slik at ingen enkeltpersoner kan gjenkjennes. Det gjøres ved å:

- slette direkte personopplysninger (som navn/koblingsnøkkel)
- slette/omskrive indirekte personopplysninger (identifiserende sammenstilling av bakgrunnsopplysninger som f.eks. bosted/arbeidssted, alder og kjønn)
- slette digitale lydopptak