

21. «Spør oss, vi vil bidra» – lærarar som lokomotiv for å fremje skuleutvikling – ein mogleg modell

DORTHEA SEKKINGSTAD

Høgskulen på Vestlandet

INGRID SYSE

Høgskulen på Vestlandet

SAMANDRAG Yrkesfaglærarløftet er ei storstilt nasjonal satsing for å heve kompetansen til yrkesfaglærarar. Artikkelen byggjer på fokusgruppeintervju med studentar som har delteke på ei av vidareutdanningane i piloteringa av satsinga. Gjennom å systematisere kva studentar trekkjer fram som sentralt for å fremje kompetanseutvikling på eigen skule, set artikkelen søkjelys på føresetnader for at ei vidareutdanning for yrkesfaglærarar kan bidra til skuleutvikling. Med utgangspunkt i dette presenterer vi kjerneelement som bør vere til stades når modellar for vidareutdanning for yrkesfaglærarar skal utviklast.

NØKKEWORD Kompetanseutvikling | undervisning | skuleleiing | vidareutdanning | yrkesfaglærarløftet

ABSTRACT The program for professional development in vocational education and training (VET) teachers is a major national program to increase vocational teachers' competence. This article is based on focus group interviews with students who have participated in advanced training in the program's pilot. By systematizing what students highlight as central factors for promoting competence development in their own schools, this article examines prerequisites for advanced training for vocational teachers to stimulate school development. With this as a foundation, we present core elements that should be implicated in the development of models for advanced training for vocational teachers.

MERKNADER

Forfattarane har ingen interessekonfliktar.

21.1 INTRODUKSJON

Gode lærarar har stor betydning for elevane si læring (Hattie, 2009; Darling–Hammond, 2010). Dette har ført til auka merksemd mot kompetanseutvikling i skulen. Kompetanseutviklingstiltaka har endra seg frå å vere tradisjonelle kurs for enkeltlærarar til å vere tiltak retta mot alle (Hagen og Nyen, 2009). Dette byggjer på ei forståing for at arbeidsplassbasert kompetanseutvikling er ei kollektiv læringsform med eit større potensial for å fremje skuleutvikling enn kortare etterutdanningskurs for enkeltlærarar (Helstad og Møller, 2013). Etter ei storstilt nasjonal satsing på kompetanseutvikling retta mot alle lærarar i ungdomsskulen er turen komen til vidaregåande opplæring gjennom «Yrkesfaglærarløftet – for fremtidens fagarbeidere» (KD, 2015). Mens ungdomstrinnsatsinga la til grunn at alle lærarane skulle delta, er det i yrkesfaglærarløftet (YFL) stilt krav om at det skal vere minimum tre lærarar frå kvar skule. Intensjonen er likevel at strategien skal fremje kompetanseutvikling på skulen.

Høgskulen på Vestlandet (HVL) har hatt ansvar for å utvikle og gjennomføre fire vidareutdanningstilbod i YFL. Studien vår undersøker piloteringa av eitt av desse. Føremålet med artikkelen er å belyse korleis YFL kan bidra til kompetanseutvikling på deltakarskulane. Vi har følgjande problemstilling:

Korleis kan deltaking på vidareutdanning for yrkesfaglærarar fremje kompetanseutvikling på eigen skule?

For å svare på problemstillinga, har vi følgjande forskings spørsmål:

1. Korleis kan innhald og organisering av vidareutdanninga bidra til kompetanseutvikling på eigen skule?
2. Korleis kan studentane bidra til kompetanseutvikling på eigen skule etter avslutta vidareutdanning?

Artikkelen byggjer på eit studentperspektiv. Lærarane som har delteke på vidareutdanninga, blir i artikkelen omtalt både som studentar og deltakarar. Det empiriske materialet byggjer på to fokusgruppeintervju med alle studentane. Modellen vidareutdanninga er bygd over, blir presentert som kontekst for studien. Teoretisk inngang til å drøfte problemstillinga knyter vi til Huber (2011, 2013). Han har utvikla ein modell for korleis profesjonsutøvarar lærer som har både eit individu-

elt og kollektivt perspektiv. Under overskrifta «teacher leadership» gjer vi greie for norsk og internasjonalt kunnskapsgrunnlag knytt til bruk av lærarar som drivkrefter i kompetanseutvikling på eigen skule.

Når endrings- og utviklingsarbeid i skulen blir omtalt i politiske styringsdokument og i faglitteratur, blir ulike omgrep nytta. Døme er kompetanseheving, kompetanseutvikling, skuleutvikling, organisasjonsutvikling, organisasjonslæring, læring i organisasjonar og kapasitetsbygging. Collaborativ continuing professional learning (CDP) er eit omgrep som dekkjer ulike måtar samarbeid kan skje på. Fellesnemnar er at læring skjer i eit fellesskap, er situert og kan bidra til effektive, profesjonelle, lærande fellesskap (Kennedy, 2011, s. 33). I artikkelen legg vi denne forståinga til grunn når vi i problemstillinga brukar omgrepet kompetanseutvikling. Kompetanseutvikling blir også nytta av Utdanningsdirektoratet og Kunnskapsdepartementet i styringsdokumenta som er førande for YFL.

21.2 TEACHER LEADERSHIP

Intensjonen i Yrkesfaglærarløftet er at individuell læring skal bidra til «kunnskapsdeling og organisasjonsutvikling ved den enkelte skole» (Udir, 2016, s. 3). Dette kan forståast slik at deltakarane er tiltenkt ei rolle i kompetanseutviklinga for kollegaer. «Teacher leadership» som fagfelt har sitt utspring i USA på 1980-talet og er knytt til ei forståing av at organisasjonsutvikling og leing er avhengig av involvering av enkeltindivid på alle nivå (York-Barr og Duke, 2004, s. 255). Ei styrke med lærarar som underviser og har relasjonar til kollegaer, er at dei får legitimitet i kollegiale samtaler om undervisningspraksis. Dei kan dermed bidra til utvikling og endring (York-Barr og Duke, 2004, s. 288). Margolis (2012) brukar omgrepet «hybrid teacher leaders» om lærarar som både skal fungere som kollegaer og leiingar. Relevant i ein norsk kontekst er lærarspesialistordninga som starta opp i 2015, som del av strategien «Lærarløftet» (KD, 2014). Ordninga omfattar både grunnskule og vidaregåande opplæring. Lærarspesialistane skal vere fagleg oppdaterte innan skuleutvikling, fagdidaktikk og undervisningspraksis, og dei skal ha ansvar for å bidra til kollektiv kompetanse og utvikling på eigen skule (Udir, 2018). I sluttrapporten som evaluerer piloteringa, blir det vist til at ordninga kan bidra til å vidareutvikle skulane i retning av å vere kollektivt lærande organisasjonar (Seland, Caspersen, Markussen og Sandsør, 2017).

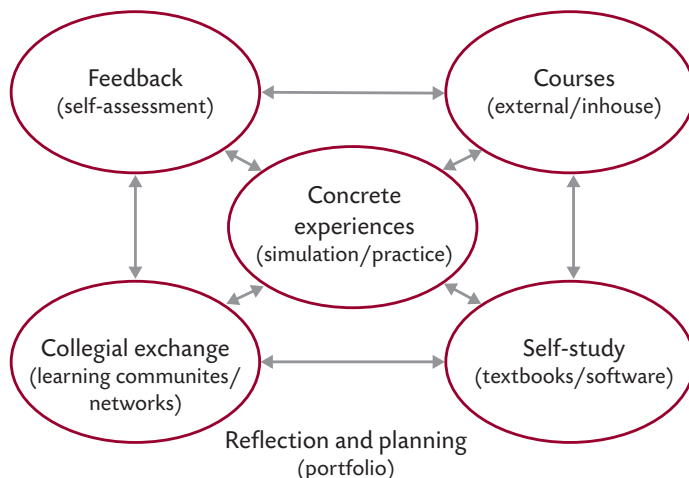
Lorentsen, Hoem og Kringstad (2017) omtalar lærarspesialistordninga og viser til at forskingslitteraturen framhevar at slike mellomposisjonar kan gi god effekt. Dette fordi den som skal inspirere og motivere kollegaer til å prøve ut nye ting, sjølv er i ein utprøvningsfase. Internasjonale studiar viser det same. Kennedy

(2011) understrekar at gode relasjonar til kollegaer er ein føresetnad for utviklingsprosessar (collaborativ learning, forkorta til CD). I sluttrapporten for «Ungdomstrinn i utvikling» (UiU), viser Postholm mfl. (2017, s. 13) til at ressurslærarane var viktige endringsagentar. Ressurslærarane skulle bidra med god didaktisk kompetanse og kunnskap om eitt eller fleire av satsingsområda i UiU. Dehlin og Irgens (2017) utdjupar dette i rapporten og drøftar ressurslærarane si betydning for lærarane si læring. Konklusjonen er at ei slik ordning har potensial i seg til å fremje systematisk utviklingsarbeid og kompetanseutvikling. Ressurslærarane ser ut til å ha utvikla ei forskande tilnærming til eigen praksis. I tillegg er dei nær lærarane. Dermed er det lågare terskel for å spørje om råd og rettleiing (Dehlin og Irgens, 2017, s. 247–248).

Denne gjennomgangen viser at kompetanseutvikling ser ut til å bli forsterka når skulen har praktiserande lærarar som bidreg i kollegaene sine læringsprosessar. Kunnskapsstaus på området viser at lite forskning er relatert til vidaregåande opplæring. Vårt bidrag blir å få fram kunnskap om korleis deltaking på ei vidareutdanning for yrkesfaglærarar kan fremje kompetanseutvikling på eigen skule.

21.3 TEORETISK RAMME

For å belyse korleis deltaking på ei vidareutdanning for yrkesfaglærarar kan fremje kompetanseutvikling på eigen skule, tek vi utgangspunkt i ein modell utvikla av Huber (2011, 2013). Modellen byggjer på forskning på profesjonelle utviklingsprogram (PD) og er meint som hjelp for å analysere PD-program.



FIGUR 21.1 Approaches to learning PD (Huber, 2013, s. 529).

Modellen (figur 21.1) viser individuell læring, men også korleis den individuelle læringa kan få ringverknader til kollegaer. Huber er opptatt av at kunnskap skal føre til handling og at teori skal ha praktisk nytte. Dei utfordringane og behova deltakarane har, bør derfor vere utgangspunktet når ein skal planleggje det han kallar «professional development» (Huber, 2011, s. 637). «Concrete experiences», deltakarane sine praksiserfaringar og arbeidskontekst, bør vere både utgangspunktet og målet for alle profesjonelle utviklingsprogram (Huber, 2013, s. 529). Komplekse problem frå praksis gir det beste grunnlaget for gode læringsprosessar (Huber, 2011, s. 639). Derfor er praksiserfaringar det sentrale i modellen.

Tradisjonelle kurs, gjerne i kombinasjon med lesing av litteratur og teori (sjølvstudium), er ei vanleg form for kompetanseutvikling. Huber (2011, s. 637) viser til at trass i at deltakarane er tilfredse med slike kurs, fører den kognitive teoretiske læremåten, der forelesing og sjølvstudium blir kombinert, i liten grad til at praksis blir påverka. Dette knyter Huber til manglande samanheng mellom kursinnhald og praksisen til deltakarane. Kunnskap som ikkje har praktisk nytte, er «inert knowledge», eller kraftlaus kunnskap (Huber 2011, s. 637). Ein føresetnad for læring er at handlingsmåtar blir reflektert over og endra. Refleksjon må skje i lys av relevant teori og nyare nasjonal og internasjonal forskning (Huber, 2011, s. 641).

Sjølvstudium, som er vanleg i kombinasjon med kurs, må knytast til fagleg litteratur som speglar oppdatert akademisk diskurs. Litteraturen bør innehalde autentiske døme frå praksis som gir deltakarane bakgrunnskunnskap og støtte til å forstå at litteraturen har praktisk overføringsverdi. Derfor er det viktig å bruke mange metodar i kombinasjon for å få fram interaksjon mellom teori og praksis, kunnskap og handling. «Collegial exchange» gir situerte læringsmoglegheiter for refleksjon over eigen praksis og handlingsmønster saman med kollegaer. Huber argumenterer for at slike læringsfelleskap og nettverk bør vere ein fast del av PD-program. Dersom slike nettverk også inkluderer andre utanfor eigen skule, er det større sjanse for utviding av perspektiv, utvikling av ny forståing og endring av praksis (Huber, 2011, s. 639).

Feedback saman med eignevaluering blir sterkt tilrådd av Huber (2013). Dette vil stimulere til refleksjon over praksis og motivere til å samle meir kunnskap om denne. Eigenrefleksjon over praksis og planlegging og dokumentasjon av utviklingsprosessen (portfolio) er viktig, men heller ikkje dette er tilstrekkeleg. Hovudpoenget til Huber er at ingen av dei fem strategiane som modellen viser, er tilstrekkelege kvar for seg. Effekten er størst når dei fungerer saman. Summen av tilnærmingane bidrar til å hjelpe den enkelte til å akseptere ny informasjon, som igjen skapar motivasjon til å endre gamle og godt innarbeidde handlingsmåtar. Dette blir kalla «blended learning approaches» (Huber, 2013, s. 529).

Eit profesjonelt utviklingsprogram som kombinerer alle tilnærmingane i modellen, slik Huber tilrår, er deltakar- og praksisorientert. Relevant forskning og teori blir brukt, og fokus er på refleksjon og feedback. I tillegg er samarbeid, kommunikasjon og læring av og med kollegaer sentralt (Huber, 2011, s. 641–642). Målet er å kome frå teori til praksis, frå kunnskap til handling. Motivasjon for å ta i bruk og gjennomføre utviklingsprogram, vil vere avhengig av kva haldning deltakarane sjølve har, og kva haldningar kollegaene og skuleleiinga har til utviklingsprogrammet deltakarane gjennomfører. Særleg blir kollegaene sine haldningar løfta fram som avgjerande faktor for suksess eller fiasko (Huber, 2011, s. 643). Huber viser til potensielle ringverknader for heile skulen, sjølv om det er deltakarane i programmet som først og fremst vil ha læringsutbytte. Ved at deltakarane tileignar seg ny kunnskap og viser at dei ønskjer å endre eigen praksis, kan dei motivere andre til det same (Huber, 2013, s. 644).

21.4 KONTEKST FOR STUDIEN

Piloteringa av strategien i Yrkesfaglærarløftet vart gjennomført i 2017–2018. Tilbodet skulle ta utgangspunkt i yrkespraksisen til deltakarane, og det skulle vere minimum tre frå kvar av deltakarskulane. Føringar for innhald og oppbygging av tilboda var lagt av Utdanningsdirektorartet (Udir, 2016). Tilboda skulle utviklast og gjennomførast i samarbeid med fylkeskommunane. Obligatoriske arbeidskrav skulle føre til kunnskapsdeling i eige kollegium, og tilbodet skulle føre til kompetanseutvikling ved den enkelte skule. Med utgangspunkt i dette utvikla vi følgjande modell for vidareutdanninga, 15. studiepoeng.



FIGUR 21.2 Modell for vidareutdanning i Yrkesfaglærarløftet.

Det var obligatorisk frammøte på tre samlingar, kvar over to dagar. Her veksla vi mellom forelesing og dialog i større og mindre grupper. Mellom samlingane jobba studentane i nettverksgrupper på eigen skule, og dei leverte ein individuell læringslogg. I begge arbeida skulle studentane reflektere over utprøvingar i egne klassar knytt til tema og pensum. Erfaringar med utprøvingane vart så presenterte av nettverksgruppa på etterfølgjande samling. Medstudentar og undervisarar stilte spørsmål og utfordra til refleksjon. Eksamen vart gjennomført på eigen skule der nettverksgruppa hadde ein munnleg presentasjon. Representantar frå skuleleinga og kollegaer var til stades. Presentasjonen skulle byggjast kring utprøvingar og refleksjon over erfaringar i lys av relevant teori. I tillegg skulle studentane presentere tankar om korleis dei kunne bidra med ny kunnskap overfor kollegaer. Undervisarane ved høgskulen kommenterte innhaldet i presentasjonen og inviterte tilhøyrarane til å kome med spørsmål eller kommentarar.

21.5 METODE

For å få fram studentane sine erfaringar med korleis deltaking i vidareutdanning for yrkesfaglærarar kan fremje kompetanseutvikling på eigen skule, har vi valt ei kvalitativ tilnærming (Thagaard, 2018). Studien baserer seg på empiri frå to fokusgruppeintervju gjennomført med til saman seks grupper med studentar som har delteke på ei vidareutdanning i piloteringa av Yrkesfaglærarløftet (15 sp) ved Høgskulen på Vestlandet 2018. Alle 17 studentane inngår i studien og kjem frå fem ulike vidaregåande skular i Hordaland fylke. Utvalet av informantar har vore gjort ut frå strategiske og pragmatiske omsyn. Vi har hatt roller som fagansvarlege og undervisarar på vidareutdanninga.

Fokusgruppeintervju kan vere ein god metode for å undersøkje erfaringar, meininger og haldningar. Gjennom meiningsutveksling kan deltakarane utfordre kvarandre, noko som kan bidra til utdjuping av synspunkt og eit rikare datamateriale (Krueger og Casey, 2015). Dette føreset at ikkje nokon dominerer samtala. Gjennom rollene som moderator og assisterande moderator prøvde vi å unngå dette ved å gi alle ordet. Vi opplevde at deltakarane etterspurde og utdjupa kvarandre sine synspunkt, og at det var låg terskel for å kome med innspel.

Fokusgruppeintervjua vart gjennomførte i to fasar. Det første intervjuet var lagt til siste undervisningsdag. Studentane vart fordelte på to grupper. Intervjuet hadde følgjande hovudspørsmål: Korleis bør innhald og organisering av ei slik vidareutdanning tilretteleggjast for å fremje kompetanseutvikling for deltakarane og kollegaer på eigen skule? Kva tankar har de om korleis de kan bidra til kompetanseutvikling på eigen skule etter avslutta vidareutdanning? Det andre intervjuet vart

gjennomført med fire grupper på deltakaraskulane rett etter eksamen. Hovudtema var studentane sine erfaringar med eksamensordninga relatert til eiga kompetanseutvikling og kompetanseutvikling i kollegiet på eigen skule. Spørsmåla vart utforma med utgangspunkt i vår kunnskap om fenomenet. I tillegg til egne erfaringar og implisitt kunnskap, danna kunnskap frå forskning på området eit bakteppe for utvikling av spørsmåla.

Vi brukte delvis strukturerte intervju for at deltakarane i størst mogleg grad skulle få styre rekkefølge og vektlegging av tema (Thagaard, 2018). Den fleksible strukturen gav oss moglegheit til å tilpasse spørsmåla til deltakarane sine beskrivingar. Intervjua varte i 30–70 minuttar, vart tekne opp på band og transkriberte.

Vi har gjennomført ei kvalitativ innhaldslyse som rettar seg mot kva som blir sagt, og kva tema som vert mest vektlagd i samtala. For at tolkingane våre skulle bli best mogleg forankra i data, valde vi først å undersøkje datamaterialet deskriptivt. Materialet er systematisert, kategorisert og koda i fleire omgangar gjennom ei induktiv tilnærming der vi har teke utgangspunkt i empirinære omgrep (Geertz, 1983). Gjennom analysearbeidet identifiserte vi følgjande kategoriar: 1) innhaldet i vidareutdanninga, 2) rekruttering av studentar, 3) eksamensforma og 4) oppfølging på eigen skule etter avslutta vidareutdanning. Under punkt fire utkrystalliserte det seg tre underkategoriar: a) studentane som lokomotiv, b) leiinga som drivkraft, og c) høgskulen som samarbeidspart. Kategoriane er delvis overlappende.

Studien er godkjent av Norsk Samfunnsvitenskaplig Datatjeneste (NSD). Skriftleg og informert samtykke frå deltakarane vart henta inn. Det vart informert om at deltaking i studien var frivillig, og at deltakarane når som helst kunne velje å trekkje seg. Informasjonen vart gitt på nytt i førekant av kvart fokusgruppeintervju.

Å forske på eiga undervisning og egne studentar inneber at vi har forska på heimebane. Eit nøkkelspørsmål er om forskning i eigen kultur bidreg til å styrke eller svekke validiteten. Drøftingar knytt til fordelar og ulemper med forskning på eige felt vert mellom anna gjort av Repstad (2002, s. 210–211) og Wadel (2014, s. 72). I vår studie er det viktig å reflektere over problematikkn knytt til nærleik og distanse. Nokre styrker knytt til nærleik kan vere at vi som forskarar har kunnskap om feltet vi studerer. At vi forstår ord og uttrykk, kan ha fungert kommunikasjonsfremjande i intervjusituasjonen. Ein slik kunnskap kan bidra til større openheit og tillit mellom informantar og forskarar. På den andre sida kan nærleik føre til at informantane ikkje utdjuvar utsegn, eller at dei vegrar seg for å kome med kritiske innspel. Vi kan ikkje utelukke at informantane har blitt påverka av at dei visste ein del om korleis vi som undervisarar tenkte om fenomenet vidareutdanning for

yrkesfaglærarar, og at dei derfor valde å fortelje det dei trudde vi ville høyre. Relasjonen mellom forskar og informant er i utgangspunktet asymmetrisk. I vårt tilfelle der vi har hatt ei dobbeltrolle som forskarar og undervisarar, som også inneber å vurdere studentane sin kompetanse, kan denne asymmetrien ha blitt forsterka. Dette er noko vi har vore bevisste på og reflektert over gjennom heile forskingsprosessen. Det har også vore eit tema vi har teke opp i samtale med studentane.

Som forskarar har vi også reflektert over korleis nærleik til eige felt kan bidra til å blinde, slik at vi ikkje stiller spørsmål eller er i stand til å halde nødvendig kritisk avstand til det vi studerer. Førforståinga vår kan ha vore både ei styrke og ei ulempe gjennom heile forskingsprosessen (Gadamer, 2007). Vi har derfor valt å vere til stades på intervjuet begge to. I analysefasen koda vi først materialet kvar for oss. Deretter gjekk vi saman for å utvikle felles kategoriar. Dette vart gjort for å styrke reliabiliteten (Creswell, 2014).

Ved at alle studentane på vidareutdanninga inngår i studien kan dette ha bidrege til at vi har fått tilgang til eit mangfald av erfaringar. Datamaterialet er likevel av eit lite omfang, og resultatane kan ikkje generaliserast til å ha gyldigheit ut over eigen kontekst. Kunnskap om korleis deltaking på vidareutdanning for yrkesfaglærarar kan fremje kompetanseutvikling på eigen skule, kan likevel danne grunnlag for utvikling av modellar for slike vidareutdanningar. Funna i studien blir spegla mot resultat frå evalueringsrapportar knytt til Ungdomstrinn i utvikling og til lærarspesialistordning, noko som kan vere med på å validere funna våre.

21.6 FUNN OG ANALYSE

I denne delen presenterer vi hovudfunn frå studien. Funna er systematiserte etter dei fire hovudkategoriane: innhald i vidareutdanninga, rekruttering av studentar, eksamensforma og oppfølging på eigen skule etter avslutta vidareutdanning. Utsegnene er valde fordi dei representerer felles oppfatningar og dermed er eksemplariske.

21.6.1 INNHOLD I VIDAREUTDANNINGA

Studentane opplever at undervisninga har bidrege til at dei har fått eit godt læringsutbyte. Eit godt læringsutbyte blir knytt til at pensum, faglege presentasjonar og arbeidsmåtar har vore praksisnære og relevante: «Eg såg raskt utbytte av den nye kunnskapen og moglegheit til å prøve ut sjølv. Kunnskapen er lett å knytte opp til eigen kvardag.» Studentane understrekar betydninga av eit læringsfellesskap der deling av erfaringar og felles refleksjon i små og større grupper står sen-

tralt: «Det var trygt å uttale seg. Å få del i medstudentar sin kunnskap og erfaring var veldig berikande.» Gjennom mellomliggjande arbeid med krav om utprøving og utvikling av eigen praksis med etterfølgjande refleksjonar i individuell læringslogg og i nettverksgruppe, har studentane fått høve til å bearbeide fagstoffet. Ved å inngå i ei nettverksgruppe, har dei fått erfaringar med nye samarbeidspartar på tvers av avdelingane: «Vi har fått fleire kollegaer å spele på.» Den største utfordringa har, ifølgje studentane, vore knytt til å finne tid og møtetidspunkt for nettverksarbeidet på den enkelte skule. Studentane foreslår derfor at leiinga må leggje til rette for felles møtetid for studentane i skuletida. Eit anna moment som blir løfta fram er at studentane kunne tenkt seg fleire undervisningsdagar: «Med meir tid til disposisjon, ville det vore høve til å gå meir i djupna i dei ulike temaa. Trur eg ville ha lært endå meir, då.»

21.6.2 REKRUTTERING AV STUDENTAR

Studentane understrekar betydninga av at «fleire er med frå same skule, for at det skal bli ein viss påverknad.» Når dei er fleire, meiner dei det er større sjanse for at kulturen på skulen og undervisningspraksisen blir endra. Når vi spør studentane om dei føretrekkjer at deltakarar blir rekruttert frå same avdeling/undervisningsområde eller frå ulike avdelingar, illustrerer denne utsegna opplevinga til fleire: «Eg syns det har vore kjempenyttig at vi kjem frå ulike avdelingar. Det optimale er: ja takk, begge delar.» Studentane fortel at dei no er motiverte for å utvikle eit samarbeid på tvers av avdelingar og fagområde: «Eg trudde ikkje eg kunne samarbeida med nokon frå andre utdanningsprogram, men det kan eg faktisk.» Ei styrke ved å vere fleire frå same avdeling er at det er lettare å utvikle undervisningspraksis over tid når ein er fleire som øver saman: «Då er det er stor sjanse for at endringane forblir.» Ei utfordring som blir nemnt når det gjeld rekruttering, er at det er dei same lærarane som søkjer på vidareutdanning år etter år: «Eg kan sitje og halde handa på brystet å seie at eg er blitt ein betre pedagog, men det hjelper ikkje det, viss spranget til samarbeid aukar samtidig.» Studentane skulle gjerne sett at fleire av kollegaene deltok i ulike vidareutdanningstilbod, for å få fagleg påfyll og oppdatering. Dette meiner dei vil styrke kulturen for samarbeid om utviklingsarbeid og auke motivasjon for kompetanseutvikling i kollegiet.

21.6.3 EKSAMENSFORMA

Når studentane omtalar eksamensforma, trekkjer dei fram at det å førebu og gjennomføre ein munnleg presentasjon i grupper, bidreg til eiga læring. Ein seier det

slik: «Eg har blitt tryggare på å seie mi meining, våge å blottleggje meg sjølv, og ein får tilbakemelding om at andre ser litt annleis på ting (...) vi lærer av kvarandre.» Det gir tryggleik i eksamenssituasjonen å vere del av ei gruppe: «Du har rådgjevarar og støttespelarar rundt deg.» Samstundes blir eksamensforma opplevd som arbeidskrevjande, der avsett tid til samarbeid er ein kritisk faktor. Då er det viktig at gruppa ikkje er for stor: «Til større gruppa er, til større er utfordringane med å finne felles tid til førebuing.»

Nokre fortel av dei kjenner seg trygge med kollegaer som tilhøyrarar under eksamen. Andre opplever det som «litt stress eller skummelt.» Det som er felles for alle, er at dei kan kjenne på stoltheit: «Eg er litt stolt, som får lov til å vise at eg har gjort eit godt stykke arbeid.» Talet på tilhøyrarar bør ikkje vere for stort, og studentane vil vite kven som er til stades under eksamen. Dei er samstemte når dei omtaler eksamensforma som ein arena for deling av kunnskap: «Det er starten på ei deling. På ein måte ei synleggjering for dei andre kollegaene av kva vi har balt med, utan at vi stiller oss kunstig framfor dei.»

Studentane seier at det er viktig at leiinga deltek for at dei skal kunne følgje opp i etterkant: «Det er det som er nøkkelen her.» For å sikre deltaking, foreslår studentane at høgskulen saman med fylkeskommunen, som skuleeigar, bør stille krav om at rektor og avdelingsleiarar er til stades.

21.6.4 OPPFØLGING PÅ EIGEN SKULE ETTER AVSLUTTA EKSAMEN

Studentane understrekar at det er viktig å halde trykket oppe etter eksamen. Under denne kategorien utkrystalliserer det seg tre underkategoriar: studentane som lokomotiv, leiinga som drivkraft og høgskulen som samarbeidspart.

21.6.5 STUDENTANE SOM LOKOMOTIV

«Vi må dele med dei andre lærarane og», er eit uttrykk som går att hos studentane. Nokre ser for seg at deling med kollegaer vil skje automatisk ved at dei jobbar tett saman. Andre understrekar at skal det skje ei deling, må det finnast arena for det: «Per i dag er det ikkje det.» Det er ulike kulturar for deling på avdelingane og på skulane. Nokre foreslår at studentane kunne fått eit mandat: «Gruppe eller enkelt-personar på avdelinga som kunne fått frikjøp, for å jobbe med dette.» Samstundes nemner dei at det ikkje er enkelt «å stikke seg fram»: «Mine arbeidskollegaer sa: no må du ikkje bli høg på deg sjølv.» Det som går att, er at studentane ønskjer at kompetansen deira blir nytta: «Spør oss, vi vil bidra!» Aller best effekt trur dei det vil ha når dei kan få bruke den nye kunnskapen sin inn mot mindre grupper. Team

og avdelingsgrupper vert nemnt som døme. Å formidle kunnskap eller presentasjonar i storgruppe, til dømes på personalmøte, meiner dei har liten verdi.

Studentane er tydelege på at dei gjerne kan bidra med råd om korleis ein kan drive utviklingsarbeid på skulen. Dei viser til at alle tema i vidareutdanninga naturleg kan gå inn i utviklingsplanane til skulane. Samstundes poengterer studentane at kompetanseutviklinga må setjast i system av leiinga.

21.6.6 SKULELEIINGA SOM DRIVKRAFT

Studentane understrekar kor viktig det er at skuleleiinga er drivkrafta i kompetanseutviklinga: «Skal det lagast ei arena for deling, må leiinga forplikta seg. Viss ikkje rektor forpliktar seg, er det ingen som gidd». Dei viser mellom anna til eksamen som døme. Leiinga må vere til stades og vise interesse: «Elles blir det berre slik at ein kryssar av at ein har hatt to lærarar på vidareutdanning, utan at det skjer noko meir oppfølging i etterkant.» Studentane framhevar at skuleleiinga må vere ei drivkraft når det gjeld å leggje til rette for samarbeidsarena og samarbeidstid. I tillegg er det viktig at leiinga etterspør studentane sin kompetanse.

21.6.7 HØGSKULEN SOM SAMARBEIDSPART

Studentane viser også til at høgskulen kan spele ei viktig rolle når det gjeld oppfølging i etterkant av avslutta vidareutdanning: «Kva har skjedd, korleis har utviklinga vore, gav det deg eller kollegane noko? Denne oppfølginga er det viktig at høgskulen gjer», seier studentane. Betydinga av å få tid og rom til å prøve ting ut i praksis, vert understreka. Studentane foreslår at høgskulen følgjer opp med samtaler både med studentar og leing det påfølgjande skuleåret. På den måten kan høgskulen fungerer som ein ressurs for «leiing av utviklingsprosessar» der utprøving, erfaringsdeling og refleksjon i eit samarbeidande læringsfellesskap står sentralt.

21.6.8 OPPSUMMERING AV FUNN

Funna våre indikerer at innhaldet, rekrutteringa og eksamensforma bidreg til å fremje læring for deltakarane. Dette ser ut til å danne grunnlaget for at vidareutdanninga skal fremje kompetanseutvikling på eigen skule. Rekrutteringa av kven og kor mange som deltek på vidareutdanninga frå same avdeling og skule, og at innhaldet i vidareutdanninga er relevant også for kollegaer, framstår som viktig. Vidare ser eksamensforma ut til å fungere som eit møtepunkt for erfaringsdeling mellom deltakarane og kollegaer. Kva som skjer på den enkelte skule etter

avslutta eksamen, ser ut til å vere avgjerande for at vidareutdanninga skal bidra til kompetanseutvikling på eigen skule. Empirien vår tyder på at skuleleiinga si rolle er viktig når det gjeld å leggje til rette for at deltakarane kan fungere som lokomotiv og ressurspersonar i kompetanseutviklinga. Høgskulen vert også trekt fram som ein mogeleg samarbeidspart i kompetanseutviklinga.

21.7 DISKUSJON – KORLEIS KAN DELTAKING PÅ VIDAREUTDANNING FOR YRKESFAGLÆRARAR FREMJE KOMPETANSEUTVIKLING PÅ EIGEN SKULE?

Vi er opptekne av å undersøkje korleis deltaking på vidareutdanning for yrkesfaglærarar kan fremje kompetanseutvikling på eigen skule. Kontekst for denne studien er Yrkesfaglærarløftet der få lærarar frå kvar skule deltek i vidareutdanninga. Det første forskingsspørsmålet vårt knyter seg til korleis innhald og organisering av vidareutdanninga kan bidra til kompetanseutvikling. Det andre forskingsspørsmålet handlar om korleis studentane kan bidra på eigen skule etter avslutta vidareutdanning. I drøftinga vel vi å setje søkjelys på kva som skal til for at deltakarane på vidareutdanninga kan fungere som ressurspersonar i kompetanseutviklinga på eigen skule. Vi ser det føremålstenleg å ta utgangspunkt i: innhald og organisering av vidareutdanninga, rekruttering av deltakarar og skuleleiinga si rolle. Begge forskingsspørsmåla og hovudproblemstillinga blir dermed drøfta samstundes.

21.7.1 INNHALD OG ORGANISERING AV VIDAREUTDANNINGA

Når deltakarane gir uttrykk for at dei ønskjer å bli brukte, er det knytt til at dei opplever at vidareutdanninga har bidrege til eiga kompetanseutvikling. Dette kan sjåast i samanheng med innhaldet i vidareutdanninga og korleis den har vore organisert. På samlingane delte studentane praksiserfaringar med utgangspunkt i det mellomliggjande arbeidet og reflekterte over desse i lys av teori frå pensum. Studentane fortel at dette bidreg til at dei endrar undervisningspraksis. Huber (2011) viser til at kurs i liten grad ser ut til å påverke praksis. Dette knyter han særleg til at det er manglande samanheng mellom innhaldet på kursa og praksiskvardagen til deltakarane. Den vidareutdanninga studentane i studien vår har delteke i, kombinerer alle dei fem læringsstrategiane Huber framhevar som «blended learning approaches»: kurs, sjølvstudium, utprøving i praksis, eigenrefleksjon og refleksjon og erfaringsdeling med kollegaer (Huber, 2013, s. 529). Ein implikasjon av dette, er at modellar for slike vidareutdanningar bør innehalde alle dei fem elementa i modellen til Huber.

Det at deltakarane er tilfredse med kurs, vil ifølgje Huber (2011) ikkje nødvendigvis føre til praksisendring. Sjølv om vidareutdanninga har eit innhald og ei organisering der «blended learning approaches» er lagt til grunn, kan det likevel vere eit langt skritt frå at deltakarane er tilfredse med vidareutdanninga til at denne fører til endring av undervisningspraksis. I studien vår observerer vi ikkje deltakarane. Vi kan derfor ikkje fastslå at praksis er endra. Vi har berre deira egne ord på at dei som følgje av deltaking i vidareutdanninga, har endra praksis og opplevd ei kompetanseutvikling.

Huber framhevar at korleis dei ulike elementa er kopla, og særleg korleis dei er kopla til deltakarane sin praksis, er avgjerande (Huber, 2013, s. 537). Praksis er i hans perspektiv både utgangspunkt og mål for profesjonelle utviklingsprogram. Også empirien vår tyder på at nettopp det praksisnære gjer at vidareutdanninga blir opplevd som nyttig. Kombinasjonen eigenvurdering og feedback knytt til praksiserfaringar, løftar han fram som særleg lærerik (Huber, 2013). Feedback føreset at deltakarane kan møtast for felles refleksjon. Vidareutdanninga vi har undersøkt er bygd rundt deltakarane sin praksis. Funna våre indikerer likevel at det ikkje er lagd gode nok strukturar for at deltakarane på same skule kan møtast for å dele erfaringar og reflektere kring eigen undervisningspraksis. Dette betyr at eit profesjonelt utviklingsprogram også må inkludere gode strukturar for erfaringsdeling, ei praktisk tilrettelegging som det er naturleg at skuleleiinga tek ansvar for.

I studien vår var deltakarane med i nettverksgrupper på eigen skule mellom samlingane. På dei tre samlingane delte dei erfaringar og refleksjonar i grupper på tvers av skulane, noko dei opplevde som særst verdifullt. Dette finn vi også hos Huber (2011). Han argumenterer for at refleksjon og ny innsikt om eigen praksis aukar dersom deltakarane er i nettverksgrupper med andre utanfor eigen skule. Som vi allereie har nemnt, opplevde studentane at det var utfordrande å finne tid til nettverkssamlingar på eigen skule mellom fellessamlingane. Utfordring med å finne samarbeidstid som er felles for fleire skular, vil truleg bli endå større. Korleis kan vi då utforme ein vidareutdanningsmodell som også rommar tid til nettverksarbeid på tvers av skulane? Ein inngang kan vere at vidareutdanningsmodellen bør omfatte fleire fysiske fellessamlingar for å styrke nettverk på tvers av skular. Eit anna alternativ kan vere å utforske andre møtearenaer, til dømes digitale plattformer og verkøy, for å fremje kommunikasjon, erfaringsdeling og refleksjon på tvers av skulane. Uansett er det viktig å leggje til rette for møtetid og møtearena for eit slikt nettverkssamarbeid.

Når studentane seier at eksamensforma fungerer som ein arena som gir motivasjon og trening i å dele teori og refleksjonar over praksis med kollegaer, kan dette

fremje kompetanseutvikling på skulen. Deltakarane i studien vår opplever at dei har mykje å bidra med. Samstundes seier dei at det kan vere utfordrande «å stikke seg fram» i kollegiet. Ei positiv haldning frå kollegaene kan då vere avgjerande for at deltakarane vil halde fram med praksisutprøvingar (Huber, 2013, s. 644). Huber har deltakarane si utvikling som det primære målet for profesjonelle utviklingsprogram, men viser til at skuleutviklingsprosessar kan bli påverka. Deltakarane kan fungere som rollemodellar (Huber, 2013, s. 644). Eksamensforma kan bidra til at kollegaene blir inspirerte til og motiverte for å arbeide med utvikling av eigen praksis. Søkjelys bør derfor rettast mot det potensialet som ligg i eksamensforma når framtidige modellar for vidareutdanning skal utviklast.

Deltakarane i studien vår ønskjer å vere ressurspersonar og bidra i kompetanseutviklinga på eigen skule etter avslutta vidareutdanning. Både nasjonal og internasjonal forskning argumenterer for at slike hybride rollar kan bidra til endring og utvikling av praksis (Lorentsen mfl., 2017; Margolis, 2012; York–Barr og Duke, 2004). Den hybride rolla kan vere utfordrande (Kennedy, 2011). I motsetnad til lærarspesialistane og ressurspersonane i ungdomstrinnsatsinga, har deltakarane i Yrkesfaglærarløftet ikkje ei formell rolle, noko som kan forsterke utfordringane. Dette peikar mot behovet for at rolla til deltakarane i YFL etter avslutta vidareutdanning blir tydeleggjort, og at ei formalisering av rolla blir tatt opp til vurdering.

Deltakarane seier at dei helst vil bidra i mindre grupper framfor formidling i store grupper fordi dei meiner det har større effekt når dei jobbar tettare saman. Seland mfl. (2017) finn at lærarspesialistordninga fungerer best dersom lærarspesialistane arbeider i mindre grupper. Erfaringane med ressurspersonar frå ungdomstrinnsatsinga er tilsvarande. Når ressurspersonane er nær lærarane, er terskelen låg for å spørje om råd og rettleiing (Postholm mfl., 2017, s. 247–248). Dette kan vere eit viktig moment når rolla til deltakarane i YFL skal utformast.

21.7.2 REKRUTTERING AV DELTAKARAR

Dersom nokre lærarar som tek ei slik vidareutdanning, skal bidra med kompetanseutvikling på eigen skule, blir rekruttering av deltakarar viktig. Dei fleste yrkesfaglege vidaregåande skular har fleire avdelingar med lærarar som arbeider innanfor ulike fagområde. Funn i studien vår tyder på at det er ein styrke både med homogene og heterogene faggrupper. Huber (2011) understrekar at det er viktig med kunnskapsdeling med kollegaer. Vi finn at tverrfaglege grupper kan auke læringseffekten. I ungdomstrinnsatsinga var det lagt til grunn at alle på skulen skulle delta i kompetanseutviklinga (Udir, udatert). Yrkesfagskular har ein annan struktur enn ungdomsskulen. Med tanke på nye kompetanseutviklingstilbod for

yrkessagl r rarar meiner vi likevel det er grunn til å vurdere på nytt kor mange deltakarar det bør vere frå same skule, og kor mange avdelingar som bør vere representerte fr  skulen. Det kan også vere eit poeng å motivere fleire lærarar til delta for å sikre at fleire i kollegiet utviklar kompetansen sin. Dette kan bidra til å bygge opp ein kultur på skulen for å vere l rande, der kollegaer etterspør kvarandre sin kompetanse.

21.7.3 SKULELEIINGA SI ROLLE

Deltakarane er tydelege på at skuleleiinga må vere drivkrafta i ei kompetanseutvikling. D  handlar det ikkje berre om at leiinga må leggje til rette for tid og rom for samarbeid og samarbeidsarenaer, men leiinga må også forplikte seg, vise engasjement, interesse og motivere lærarane. Modellen til Huber (2011) inkluderer ikkje leiinga som viktig aktør. Dette blir derimot sterkt understreka av Robinson (2014).   følgje lærarane sine utviklingsprosessar er det viktigaste leiarar kan gjere for å fremje læring i skulen. Studien vår tyder på at det er viktig at skuleleiinga prioriterer å vere til stades under gjennomføring av eksamen. Huber (2011, s. 643) understrekar betydninga av at skuleleiinga viser ei positiv haldning til utviklingsprogrammet som deltakarane er med på. I rapporten fr  ungdomstrinnsatsinga blir skuleleiinga løfta fram som sentral aktørar for skuleutvikling (Postholm mfl., 2017). At det er avgjerande at skuleleiinga forpliktar seg, finn vi også i ein studie der vi unders kjer kva kjenneteikn ei skulebasert vidareutdanninga har som bidreg til at lærarar lærer (Sekkingstad og Syse, 2016). Korleis forstår skuleleiarar i yrkesfaglege skular rolla si som utviklingsleiarar? Korleis vel dei å bruke deltakarane som gjennom vidareutdanning har fått ein kompetanse som andre på skulen ikkje har?

21.7.4 KJERNEELEMENT I EIN MODELL FOR VIDAREUTDANNING FOR YRKESFAGLÆRARAR

Vi har brukt modellen til Huber (2011, 2013) for å belyse korleis deltaking på ei vidareutdanning for yrkesfaglærarar kan bidra til kompetanseutvikling på eigen skule. Funna v re tyder på at ein modell for vidareutdanning bør bygge på Huber sine «blended learning approaches». Dette ser ut til å fremje læring for deltakarane, noko som gjer at dei har lyst til å bidra i arbeidet med kompetanseutvikling på eigen skule. Studien vår indikerer at modellen bør nyanserast og supplerast med fleire perspektiv: 1) Talet på deltakarar frå kvar skule bør vere fleire enn tre. Det bør vurderast om deltakarane skal ha homogen og/eller heterogen fagbakgrunn. 2) Nettverksarbeid må styrkast gjennom strukturell tilrettelegging for sam-

arbeid på og mellom skulane. 3) Potensialet som ligg i eksamensforma må utforskast. 4) Deltakarane si rolle i kompetanseutvikling etter avslutta vidareutdanning må avklarast. 5) Skuleleiinga må ha ei aktiv rolle i kompetanseutviklinga. Dette gjeld både vidareutdanninga, og når deltakarane sin kompetanse skal brukast for å fremje kompetanseutvikling på skulen.

21.8 KONKLUSJON

I denne artikkelen har vi retta søkjelyset mot korleis deltaking på ei vidareutdanning for yrkesfaglærarar kan fremje kompetanseutvikling på eigen skule. Med tanke på utvikling av vidareutdanningstilbod til yrkesfaglærarar indikerer studien vår at det kan vere nyttig å rette søkjelyset mot innhaldet og organiseringa av vidareutdanninga. Utprøving og refleksjon over praksis i grupper både på samlingar, i nettverk mellom samlingane og under eksamen, ser ut til å vere viktig. Vidare ser rekruttering av deltakarar til vidareutdanninga ut til å ha betydning når det gjeld ringverknader i dei ulike team og avdelingar på skulen. Korleis skuleleiinga legg til rette for at deltakarane skal kunne bidra som ressurspersonar etter avslutta vidareutdanning, er avgjerande. Skuleleiinga må forplikte seg og vere leiarar for kompetanseutviklinga på skulen. Høgskulen kan også vere ein viktig samarbeidspart i kompetanseutviklinga. Studien vår er ikkje representativ ut over eigen kontekst. Mange av funna blir likevel understøtta av funn frå større undersøkingar om korleis lærarar utviklar kompetanse individuelt og saman med andre. Vi treng meir forskning på korleis vidareutdanningar for yrkesfaglærarar blir organiserte og gjennomførte. Vidare er det nødvendig med meir forskning på korleis skuleleiarar på yrkesfaglege skular forstår rolla si som pedagogiske utviklingsleiarar. Det bør også forskast på korleis deltakarar på vidareutdanningar blir brukte som ressurspersonar etter avslutta vidareutdanning. I tillegg kan det vera nyttig med fleire studiar som set søkjelys på korleis høgskulen kan bidra som samarbeidspart i kompetanseutviklinga.

LITTERATUR

- Creswell, J.W. (2014): *Research design. Qualitative, Quantitative and Mixed Methods Approaches*. London. Sage publications.
- Darling-Hammond, L. (2010). Teacher education and the American future. *Journal of Teacher Education*, 61(1–2), 35–47. <https://doi.org/10.1177/0022487109348024>

- Dehlin, E. og Irgens, E.J. (2017). Case C. I M.B. Postholm, A. Normann, T. Dahl, E. Dehlin, G.Engvik og E.J.Irgens (Red.). *Ungdomstrinn i utvikling. En mulighetenes gavepakke til skole- og utdanningssektoren*. Trondheim: NTNU.
- Gadamer, H.G. (2007). *Sandhed og metode. Grundtræk af en filosofisk Hermeneutikk*. Århus: Academica.
- Geertz, C. (1983). *Local knowledge. Further Essays in Interpretive Anthropology*. New York: Basic Books.
- Hagen, A. og Nyen, T. (2009). *Kompetanse for hvem? Sluttrapport fra evalueringen av «Kompetanse for utvikling. Strategi for kompetanseutvikling i grunnopplæringen 2005–2008*. Oslo: Fafo-rapport 2009:1.
- Hattie, J. (2009). *Visible Learning: A Synthesis of Over 800 Meta-Analyses Relating to Achievement*. Oxfordshire: Routledge.
- Helstad, K. og Møller, J. (2013). Leadership as relational work: risks and opportunities. *International Journal of Leadership in Education*, s. 1–18. <https://doi.org/10.1080/13603124.2012.761353>
- Huber, S.G. (2011). Leadership for Learning – Learning for Leadership: The Impact of Professional Development. In: Townsend T. og MacBeath J. (red.) *International Handbook of Leadership for Learning*. Springer International Handbooks of Education, vol. 25. (pp. 635–652). Springer, Dordrecht https://doi.org/10.1007/978-94-007-1350-5_36
- Huber, S.G. (2013). Multiple Learning Approaches in the Professional Development of School Leaders – Theoretical Perspectives and Empirical Findings on Self-assessment and Feedback. *Educational Management Administration og Leadership* 4(4) (pp. 527–540) <https://doi.org/10.1177/1741143213485469>
- Kennedy, A. (2011). Collaborative continuing professional development (CPD) for teachers in Scotland: aspirations, opportunities and barriers. *European Journal of Teacher Education* 34(1), s. 25–41. <https://doi.org/10.1080/02619768.2010.534980>
- Krueger, R. A. og Casey, M. A. (2015). *Focus groups: A practical guide for applied research* (5th ed.). Los Angeles, Calif.: Sage.
- Kunnskapsdepartementet (2015). *Yrkesfaglærerløftet – for fremtidens fagarbeidere*. Oslo: Kunnskapsdepartementet.
- Kunnskapsdepartementet (2014). *Lærerløftet. På lag for kunnskapsskolen*. Oslo: Kunnskapsdepartementet.
- Lorentzen, V., Hoem, T. F. og Kringstad, T. (2017). Videreutdanning til lærerspesialist. Om å bli profet i eget land. *Bedre skole 2017*(4), (s. 65–70)
- Margolis, J. (2012). Hybrid teacher leaders and the new professional development ecology. *Professional Development in Education*, 38(2), (pp. 291–315). <https://doi.org/10.1080/19415257.2012.657874>
- Postholm, M.B., Normann, A., Dahl, T., Dehlin, E., Engvik, G. og Irgens, E.J. (Red.). (2017). *Ungdomstrinn i utvikling. En mulighetenes gavepakke til skole- og utdanningssektoren*. Trondheim: NTNU.
- Robinson, V. (2014). *Elevsentrert skoleledelseledelse*. Oslo: Cappelen Damm Forlag.
- Repstad, P. (2002). De nære ting. Om det å utdanne, bygge og forske på profesjoner. I B. Nylehn og A. M. Støkken (Red.). *De profesjonelle* (s. 199–214). Oslo: Universitetsforlaget.

- Sekkingstad, D. og Syse, I. (2016). Forplikting er avgjerande. I J. Amdam, R. Bergem og F.O. Båtevik (Red.). *Offentleg sektor i endring. Fjordantologien 2016*. (s. 206–219). Oslo: Universitetsforlaget.
- Seland, S., Caspersen, J., Markussen, E. og Sandsør, A. (2017). *Sluttrapport fra evaluering av pilotering av lærerspesialistordningen i norsk og realfag. Rapport 2017:26* NIFU, NTNU Samfunnsforskning.
- Thagaard, T. (2018). *Systematikk og innlevelse: en innføring i kvalitative metoder*. 5. utgave. Bergen: Fagbokforlaget.
- Utdanningsdirektoratet (udatert). *Rammeverk for skolebasert kompetanseutvikling på ungdomstrinnet 2013–2017*. Henta frå: <https://www.udir.no/kvalitet-og-kompetanse/nasjonale-satsinger/ungdomstrinn-i-utvikling/Rammeverk-skolebasert-komputv-uttrinnet2012-2017/>
- Utdanningsdirektoratet (2018). *Funksjon som lærerspesialist*. Henta frå: <https://www.udir.no/kvalitet-og-kompetanse/etter-og-videreutdanning/larerspesialister/funksjon-som-larerspesialist/>
- Utdanningsdirektoratet, (13.10.2016). *Kunngjøring av oppdrag – kombinerte etter- og videreutdanningstilbud for yrkesfaglærere (piloter)*. Oslo: Avdeling for fag- og yrkesopplæring.
- Wadel, C. (2014). *Feltarbeid i egen kultur* (revidert utgave). Oslo: Cappelen Damm Akademisk.
- York–Barr, J. og Duke, K. (2004). What do we know about teacher leadership? Findings from two decades of scholarship. *Review of Educational Research* 74(3), pp. 255–316.