

# «Alle mann på dekk»

- Utvikling av profesjonell  
kapital hos yrkesfaglærerne i  
Agder

SUNNIVA MYHRE

## VEILEDER

Esther Tamara Carrinus  
Hans Otto Ringereide

**Universitetet i Agder, 2018**

Fakultet for humaniora og pedagogikk  
Institutt for pedagogikk



## Forord

Takk til Hans Otto Ringereide, Inger Marie Dalehefte og Esther T. Canrinus for nyttige tilbakemeldinger i arbeidet med spørreskjemaet som ligger til grunn for studien av behovet for etter- og videreutdanning hos yrkesfaglærere i Agder. Takk til Esther T. Canrinus og Hans Otto Ringereide for innholdsrike faglige diskusjoner, moralsk støtte og god veiledning i prosessen med å skrive denne masteroppgaven. Til slutt vil jeg rette en stor takk til alle de yrkesfaglærerne som deltok i studien, og de avdelingslederne og rektorene som mobiliserte stort for å få sine yrkesfaglærere til å delta, og gjorde studien av behovet for etter- og videreutdanning hos yrkesfaglærerne i Agder mulig.

Sunniva Myhre, mai, 2018.

## Sammendrag

Strategiplanene, som omhandler kompetanseheving hos lærerne, fokuserer i dag på hvordan organisatoriske forhold virker inn på hvordan kompetanse utvikles, brukes og formidles innenfor den enkelte skole og skoler imellom (Hagen & Nyen, 2009a, s. 149). Likevel er ikke vektleggingen av et samarbeid mellom lærerne like fremtredende i de ulike strategiene for kompetanseheving. I «Kompetanse for kvalitet» (Kunnskapsdepartementet, 2015a) vektlegges relevansen av et profesjonelt fellesskap av faglig dyktige lærere, som samarbeider om god undervisning, og en felles skolekultur, som igjen skal bidra til et godt læringsmiljø, og til at elevene lærer mer (Kunnskapsdepartementet, 2015a). I «Yrkesfaglærerløftet – for fremtidens fagarbeidere» (Kunnskapsdepartementet, 2015b), som retter seg mot kompetanseheving innen de yrkesfaglige programfagene, er dette samarbeidsaspektet mellom lærerne fraværende, uten at det fremkommer hvorfor dette er tilfellet.

Masteroppgaven baserer seg på en antakelse om at yrkesfaglærerne vil kunne ha et stort utbytte av å samarbeide mer med hverandre, innen deres eget programfag og på tvers av programfagene, for å heve kompetansen til den enkelte lærer, men også kompetansen i kollegafellesskapet. I tillegg formodes det at yrkesfaglærerne kan ha utbytte av å samarbeide med fellesfaglærerne ved skolen. Samarbeidets fokus rettes mot det å utvikle «profesjonell kapital» i kollegafellesskapet (Hargreaves & Fullan, 2014) innad i egen skole eller på tvers av skoler. Utvikling av profesjonell kapital handler om kompetanseheving i kollegafellesskapet ved skolen, ved at lærerne deler kunnskaper og erfaringer med hverandre, og omdanner «humankapital» til «sosial kapital». Det tas utgangspunkt i at utvikling av profesjonell kapital krever noe av både yrkesfaglærerne selv, og av skolens ledelse. Dette handler blant annet om yrkesfaglærernes villighet til å lære *til seg* og lære *fra seg, la seg lede og lede* andre, samt ledelsens tilrettelegging for et samarbeid mellom lærere med fokus på kompetanseheving. «Alle mann på dekk» kan videre være illustrerende for den innsatsen og det engasjementet som kreves av de ulike aktørene for å utvikle profesjonell kapital i kollegafellesskapet. Utvikling av profesjonell kapital fordrer både villighet og pågangsmot fra kollegafellesskapet, og en ledelse som holder «stø kurs» gjennom «ukjent farvann».

For å støtte opp om påstanden om at utvikling av profesjonell kapital hos yrkesfaglærerne kan bidra til kompetanseheving, benyttes funn fra både nasjonal - og internasjonal forskning rundt behovet for kompetanseheving hos yrkesfaglærerne. I tillegg tas det utgangspunkt i funn fra

en kartleggingsstudie jeg gjennomførte i januar/februar 2018, i et samarbeid med Institutt for pedagogikk ved UiA. Dette var en elektronisk, kvantitativ spørreundersøkelse som rettet seg inn mot yrkesfaglærere innen programfagene: Elektrofag, Bygg- og anleggsteknikk, samt Teknikk og industriell produksjon (TIP) i Aust- og Vest-Agder. Funnene som kommer frem i masteroppgaven er tentative, og kan kun fortelle noe om yrkesfaglærerne innen de utvalgte programfagene i Agder. Likevel tyder funnene på at et større fokus på en læringskultur som vektlegger utvikling av profesjonell kapital i kollegafellesskapet, er noe som yrkesfaglærerne i stor grad ønsker velkommen.

Nøkkelord: *Kompetanseheving, lærersamarbeid, yrkesfaglærere, profesjonell kapital, profesjonell utvikling og ledelse.*

## Innholdsfortegnelse

|   |    |
|---|----|
| Introduksjon.....   | 5  |
| Teoretisk rammeverk .....   | 9  |
| Hva er kompetanse? .....  | 9  |
| Ulike kompetansehevingsstrategier .....   | 11 |
| Forskning på kompetanseheving i en lærersammenheng.....                           | 15 |
| Et internasjonalt forskningsfelt.....   | 16 |
| Et nasjonalt forskningsfelt .....   | 17 |
| Hva er profesjonell kapital?.....   | 21 |
| Humankapital, sosial kapital og beslutningskapital .....                          | 22 |
| Hva kreves av yrkesfaglærerne? .....  | 29 |
| Hva kreves av ledelsen? .....   | 32 |
| «Push», «pull», «nudge» - mer villedende enn veiledende? .....                    | 35 |
| En tilpasning til en nasjonal sammenheng.....                                     | 38 |
| Metode.....   | 40 |
| Kontakten med skolene og deltakerne .....   | 41 |
| Instrumenter .....  | 42 |
| Fire områder.....   | 43 |
| Analyse .....   | 45 |
| Etiske hensyn og validitet.....   | 45 |
| Resultater .....  | 47 |
| Mye å lære av andre lærere?.....  | 47 |
| Hva motiverer for deltakelse i kompetansehevende tiltak?.....                     | 52 |
| Deling av kunnskaper og erfaringer i kollegafellesskapet .....                    | 56 |
| Ledelsens tilrettelegging for deling av erfaringer med andre lærere .....         | 59 |
| Drøfting .....  | 63 |
| Yrkesfaglærernes bidrag til utvikling av profesjonell kapital .....               | 64 |
| Ledelsens tilrettelegging for utvikling av profesjonell kapital .....             | 66 |
| Noen råd på veien .....   | 68 |
| Funnesens bidrag til praksisfeltet, forskningsfeltet og utdanningspolitikken..... | 73 |
| Studiens begrensninger og veien videre.....                                       | 75 |
| Konklusjoner .....  | 76 |
| Litteratur .....  | 78 |
| Vedlegg: Spørreskjema med kilder.....   | 81 |

## Formeloversikt

|   |    |
|---|----|
| FORMEL 1. FORMEL FOR UTVIKLING AV PROFESJONELL KAPITAL (HARGREAVES & FULLAN, 2014, s. 109)..... | 22 |
| FORMEL 2. NY FORMEL FOR UTVIKLING AV PROFESJONELL KAPITAL.....                                  | 25 |

## Figuroversikt

|  |           |
|--|-----------|
| FIGUR 1. YRKESFAGLÆRERNE SOM GRUPPE: OM Å LÆRE AV EGET PROGRAMFAG.....   | 48        |
| FIGUR 2. YRKESFAGLÆRERNE SOM GRUPPE: OM Å LÆRE AV ANDRE PROGRAMFAG.....  | 48        |
| FIGUR 3. YRKESFAGLÆRERNE SOM GRUPPE: OM Å LÆRE AV FELLESFAGLÆRERE.....   | 49        |
| FIGUR 4. FORSKJELLER MELLOM PROGRAMFAGENE: OM Å LÆRE AV YRKESFAGLÆRERE INNEN MITT PROGRAMFAG.<br>.....   | 50        |
| FIGUR 5. FORSKJELLER MELLOM PROGRAMFAGENE: OM Å LÆRE AV YRKESFAGLÆRERE INNEN ANDRE<br>PROGRAMFAG.....  | 51        |
| FIGUR 6. FORSKJELLER MELLOM PROGRAMFAGENE: OM Å LÆRE AV FELLESFAGLÆRERNE.....  | 51        |
| FIGUR 7. YRKESFAGLÆRERNE SOM GRUPPE: OM Å UTVIKLE MEG SOM LÆRER.....   | 52        |
| FIGUR 8. YRKESFAGLÆRERNE SOM GRUPPE: OM Å UTVIKLE MEG SOM FAGARBEIDER.....   | 52        |
| FIGUR 9. YRKESFAGLÆRERNE SOM GRUPPE: OM Å LÆRE NOE SOM MINE KOLLEGAER KAN FÅ BRUK FOR.....   | 53        |
| FIGUR 10. MOTIVASJON INNEN PROGRAMFAGENE: OM Å UTVIKLE SEG SOM LÆRER.....  | 54        |
| FIGUR 11. MOTIVASJON INNEN PROGRAMFAGENE: OM Å UTVIKLE SEG SOM FAGARBEIDER.....  | 55        |
| FIGUR 12. MOTIVASJON INNEN PROGRAMFAGENE: OM Å LÆRE NOE SOM MINE KOLLEGAER KAN HA BRUK FOR. ...  | 56        |
| FIGUR 13. YRKESFAGLÆRERNE SOM GRUPPE: DELING AV KUNNSKAPER OG ERFARINGER MED ANDRE LÆRERE, KAN<br>BIDRA TIL Å GJØRE MEG TIL EN BEDRE LÆRER. ....       | 57        |
| FIGUR 14. YRKESFAGLÆRERNE SOM GRUPPE: DELING AV KUNNSKAPER OG ERFARINGER MED ANDRE<br>YRKESFAGLÆRERE, KAN BIDRA TIL Å GJØRE ALLE TIL BEDRE LÆRERE..... | 57        |
| FIGUR 15. FORSKJELLER MELLOM DE ULIKE PROGRAMFAGENE: OM Å BIDRA TIL Å GJØRE MEG TIL EN BEDRE<br>LÆRER. ....  | 58        |
| FIGUR 16. FORSKJELLER MELLOM PROGRAMFAGENE: OM Å BIDRA TIL Å GJØRE ALLE TIL BEDRE LÆRERE.....  | 58        |
| FIGUR 17. YRKESFAGLÆRERNE SOM GRUPPE: OM LEDELSENS TILRETTELEGGING FOR ERFARINGSUTVEKSLING<br>INNEN MITT PROGRAMFAG. ....                              | 59        |
| FIGUR 18. YRKESFAGLÆRERNE SOM GRUPPE: OM LEDELSENS TILRETTELEGGING FOR ERFARINGSUTVEKSLING MED<br>ANDRE PROGRAMFAG. ....                               | 60        |
| FIGUR 19. YRKESFAGLÆRERNE SOM GRUPPE: OM LEDELSENS TILRETTELEGGING FOR ERFARINGSUTVEKSLING MED<br>FELLESFAGLÆRERNE. ....                               | 60        |
| <i>FIGUR 20. FORSKJELLER MELLOM PROGRAMFAGENE: OM LEDELSENS TILRETTELEGGING FOR ERFARINGSUTVEKSLING<br/>INNEN MITT PROGRAMFAG. ....</i>                | <i>61</i> |
| FIGUR 21. FORSKJELLER MELLOM PROGRAMFAGENE: OM LEDELSENS TILRETTELEGGING FOR<br>ERFARINGSUTVEKSLING MED ANDRE PROGRAMFAG.....                          | 62        |
| FIGUR 22. FORSKJELLER MELLOM PROGRAMFAGENE: OM LEDELSENS TILRETTELEGGING FOR<br>ERFARINGSUTVEKSLING MED FELLESFAGLÆRERNE. ....                         | 62        |

# Introduksjon

«Yrkesfaglærerløftet – for fremtidens fagarbeidere» ble lansert i 2015. Dette er en strategiplan, som fokuserer på kompetanseheving hos yrkesfaglærerne, og blant annet vektlegger et utstrakt samarbeid mellom yrkesfaglærerne, opplæringskontorene og det lokale næringslivet (Kunnskapsdepartementet, 2015). I forbindelse med regjeringens strategiplan, utviklet Universitetet i Agder (UiA) fire ulike etter- og videreutdanningskurs (Udir, 2017). Disse kursene skal blant annet gi yrkesfaglærerne økt kompetanse til å formidle den undervisningen som elevene trenger for å tre inn i et arbeidsliv i stadig endring, og likeledes utruste yrkesfaglærerne med metoder for å veilede og undervise en sammensatt elevgruppe (Universitetet i Agder, 2018).

## En lokal kartleggingsstudie

Studien som ligger til grunn for funnene i masteroppgaven knytter seg til «Yrkesfaglærerløftet – for fremtidens fagarbeidere», da det i strategiplanen etterspørres mer forskningsbasert kunnskap om de lokale behovene for kompetanseheving hos yrkesfaglærerne (Kunnskapsdepartementet, 2015). Høsten 2017 ble jeg, i et samarbeid med Institutt for pedagogikk ved UiA, bedt om å utvikle en elektronisk, kvantitativ spørreundersøkelse som rette seg mot yrkesfaglærere innen programfagene: Elektrofag, Bygg- og anleggsteknikk, samt Teknikk og industriell produksjon (TIP) i Aust- og Vest-Agder. Studien ble gjennomført mellom 23 januar 2018 til 16 februar 2018, og omfattet 13 av 14 offentlige videregående skoler i Agder som underviser innen programfagene: Elektrofag, Bygg- og anleggsteknikk og TIP.

Formålet med studien var å gi et innblikk i hva yrkesfaglærerne innen de utvalgte programfagene i Agder *selv* opplever at de trenger med hensyn til kompetanseheving, hva de mener om skoleledelsens tilrettelegging for etter- og videreutdanning, og hva de opplever som hindringer for deltakelse i etter- og videreutdanning. Datamaterialet skal blant annet benyttes til å sikre kvaliteten i de eksisterende opplæringsprogrammene, men også til videreutvikling av relevante, og gjerne poenggivende, kompetansehevende kurs for yrkesfaglærerne i Agder.

## Bakgrunn for valg av tema

Masteroppgaven baserer seg på en antakelse om at yrkesfaglærerne vil kunne ha utbytte av å samarbeide mer med hverandre, og med fellesfaglærerne, med hensyn til å heve kompetansen til den enkelte lærer, men også kompetansen i kollegafellesskapet. Yrkesfaglærerne, innen de ulike programfagene, og fellesfaglærerne har, på tross av ulikheter med hensyn til blant annet utdanningsbakgrunn, programfag og arbeidserfaring, mye til felles (Aamodt, Carlsten, Caspersen, Grøgaard & Røsdal, 2016, s. 8). Fellesfaglærerne underviser yrkesfagelevne innen eksempelvis matematikk, engelsk eller samfunnsfag. Mange av yrkesfaglærerne og fellesfaglærerne forholder seg både til elever med komplekse utfordringer (kognitive, emosjonelle og psykiske), samt elever med lave karakterer og lav skolemotivasjon (Aspøy, Skinnarland & Tønder, 2017, s. 30). I tillegg må alle yrkesfaglærere og fellesfaglærere forholde seg til skolens «samfunnsoppdrag», som er undervisning (Glosvik, Langfeldt & Roald, 2014, s. 35).

For å oppfylle skolens mandat, kreves høy grad av profesjonell kompetanse av både faglig - og pedagogisk karakter (Glosvik et al., 2014, s. 35). Ved å dele kunnskaper og erfaringer med hverandre, i en organisert sammenheng, kan kollegaene lære av hverandre, og utvikle seg profesjonelt. Samarbeidet kan skje innad i kollegafellesskapet ved den enkelte skole, eller på tvers av omliggende skoler, og vil kunne legge til rette for en læringskultur, der det kan utvikles kompetanse i kollegafellesskapet.

## Problemstilling og forskningsspørsmål

I masteroppgaven søker jeg å besvare følgende problemstilling: *Hvilke meninger har yrkesfaglærerne om utvikling av profesjonell kapital i kollegafellesskapet, og ledelsens tilrettelegging for dette?* Problemstillingen kan romme mange mulige innfallsvinkler, og skal derfor besvares ved å ta utgangspunkt i følgende forskningsspørsmål:

1. Hva kan den enkelte yrkesfaglæreren - og kollegafellesskapet av yrkesfaglærere gjøre for å bidra til kompetanseheving i kollegafellesskapet innad i sin egen skole, og i samarbeid med omliggende skoler?



2. Hva kan ledelsen ved skolen gjøre for å legge til rette for kompetanseheving hos yrkesfaglærerne innad i sin egen skole, og i samarbeid med omliggende skoler?

Forskningsspørsmålene blir sett i sammenheng med Hargreaves og Fullans (2014) teori om utvikling av profesjonell kapital, der samhandling med andre lærere og utveksling av kunnskaper og erfaringer står sentralt. Med utgangspunkt i utvikling av profesjonell kapital, antas det at kompetanseheving er noe som krever innsats og engasjement fra både yrkesfaglærerne selv, og kollegafellesskapet av yrkesfaglærere. Dette fordrer imidlertid at yrkesfaglærerne er villig til å samarbeide med andre lærere, lære *til seg* og lære *fra seg*, *lede* andre og *la seg lede*. Dette er viktig for å bidra til å heve kompetansen til både enkeltlærerne – og kollegafellesskapet. I tillegg må samarbeidet tilrettelegges fra ledelsens side, som her er rektor eller avdelingsleder innen de respektive programfagene ved skolen, blant annet for å sikre at det finnes lokaler å møtes i – og at tilstrekkelig tid er satt av til disse møtene.

### Oppgavens struktur

Først presenteres det teoretiske rammeverket, som ligger til grunn for problemstillingen og forskningsspørsmålene. Her gjøres det rede for kompetansebegrepet, og hvordan dette kan ses i sammenheng med lærernes arbeid i skolen. Så beskrives ulike kompetansehevingsstrategier, som retter seg mot lærere innen studiespesialisering og yrkesfaglærerne. Deretter presenteres internasjonal – og nasjonal forskning på kompetanseheving hos lærerne. Til slutt beskrives teorien som ligger til grunn for utvikling av profesjonell kapital, og hvordan dette kan knyttes til kompetanseheving og profesjonell utvikling hos yrkesfaglærerne.

I metodedelen presenteres blant annet instrumentet som ligger til grunn for studien, kontakten med skolene, og dets betydning for å sikre høy deltakelse i studien beskrives. I tillegg belyses noen etiske hensyn, som knytter seg til det å innhente data fra en respondentgruppe, som representerer et lite fagmiljø, og hvordan anonymitetshensynet kan ivaretas. I den forbindelse belyses også noen valg som ble foretatt, for å sikre funnenes validitet.

I resultatdelen presenteres funn fra studien, og det tas her utgangspunkt i påstander som omhandler utvikling av profesjonell kapital i kollegafellesskapet. Funnene knytter seg til fire områder:

1. Læring: *Mener yrkesfaglærerne at de har noe å lære av andre lærere?*
2. Motivasjon: *Hva motiverer yrkesfaglærerne til å delta på etter- og videreutdanning?*
3. Deling av kunnskaper og erfaringer: *Bidrar deling av kunnskaper og erfaringer til å gjøre dem selv eller andre til bedre lærere?*
4. Ledelsens tilrettelegging: *Opplever yrkesfaglærerne at ledelsen ved skolen legger til rette for deling av kunnskaper og erfaringer med andre lærere?*

I drøftingsdelen tas det utgangspunkt i hva yrkesfaglærerne og skolens ledelse kan gjøre for å utvikle profesjonell kapital i kollegafellesskapet. Dette drøftes på bakgrunn av funnene som presenteres i resultatdelen, funn fra nasjonal – og internasjonal forskning, samt teori som presenteres i det teoretiske rammeverket for masteroppgaven. Det gis videre noen råd til både yrkesfaglærerne og ledelsen ved skolen, som kan benyttes til å gi litt «vind i seilene» i prosessen ved å introdusere profesjonell kapital i kollegafellesskapet i skolen. I tillegg drøftes blant annet funnenes bidrag til praksisfeltet, forskningsfeltet og utdanningspolitikken. Til slutt kommer noen konklusjoner, som tar utgangspunkt i masteroppgavens problemstilling og forskningsspørsmål.

# Teoretisk rammeverk

Lærernes kompetanse antas videre å være en avgjørende faktor for kvalitet i skolen (Aspøy et al., 2017, s. 17; Lloyd & Payne, 2012, s. 1). Dette medfører at yrkesfaglærernes kompetanse er en sentral faktor i det å sikre kvaliteten med hensyn til skolens samfunnsoppdrag; *undervisning* (Glosvik et al., s. 35). Dette indikerer videre at undervisning av høy kvalitet og elevens læringsutbytte er grunnleggende i alle læreres arbeid, og derfor også i yrkesfaglærernes arbeid. Men hva menes egentlig med kompetanse, og hvordan knytter dette seg til lærerens arbeid?

## Hva er kompetanse?

Kompetanse kan generelt defineres som ferdigheter, kunnskaper og holdninger som kan hjelpe oss til å løse oppgaver og mestre komplekse utfordringer (Hagen & Nyen, 2009a, s. 149; Udir, 2016, s. 1). Fordi mange situasjoner er komplekse, må ofte ferdigheter og kunnskaper kombineres og brukes sammen. Vi kan demonstrere at vi innehar kompetanse, ved å ta i bruk våre kunnskaper og ferdigheter til å løse oppgaver i en konkret situasjon (Udir, 2016, s.1). Kompetanse er videre knyttet til det å håndtere utfordringer innenfor ulike områder, som eksempelvis det personlige plan, samfunnsliv, utdanning eller yrkesliv.

## Formell - og uformell kompetanse

I tillegg til denne mer generelle forståelsen av kompetansebegrepet, skiller Hagen og Nyen, (2009a) mellom tre typer kompetanse hos lærerne: «Formell kompetanse», «realkompetanse» og «uformell kompetanse» (Hagen & Nyen, 2009a, s. 149). Formell kompetanse er den kompetansen som er vurdert og akseptert i forhold til gjeldende offentlige krav til den spesifikke kompetansen, og er en form for offentlig sertifisering. Denne sertifiseringen skjer som regel i form av eksamener og fagprøver etter en eller flere gjennomførte eksamener i utdanningssystemet. Kompetanse kan imidlertid også formaliseres gjennom prøving av realkompetanse en har ervervet seg i arbeidslivet. Begrepet realkompetanse innebærer alle typer kompetanse en lærer har innen ulike områder, og favner også om den kompetansen som

ikke er vurdert og dokumentert, men som likevel er viktig i det profesjonelle arbeidet. En uformell kompetanse handler om den kompetansen som lærerne utvikler gjennom utøvelsen av det daglige yrket, samt gjennom deltakelse i kurs og andre læringsaktiviteter. (Hagen & Nyen, 2009a, s. 149)

Hvordan en skal forstå differensieringen mellom realkompetanse og uformell kompetanse, kan likevel oppleves som noe uklar og lite hensiktsmessig. Dette handler om at både realkompetanse og uformell kompetanse tar for seg en kompetanse som ikke er vurdert eller standardisert, i motsetning til formell kompetanse. I denne masteroppgaven blir det derfor kun referert til to av begrepene: uformell kompetanse i forbindelse med «etterutdanning» og formell kompetanse i forbindelse med «videreutdanning».

I løpet av de seneste årene har det vært en forskyvning i synet på hvordan en skal forstå kompetansebegrepet hos lærerne, fra et fokus på formell kompetanse, til å legge større vekt på lærernes uformelle kompetanse (Aspøy et al., 2017, s. 23; Hagen & Nyen, 2009a, s. 149). Denne endringen i fokus kan ses i sammenheng med en større bevissthet rundt hvordan organisatoriske forhold virker inn på hvordan kompetanse utvikles, brukes og formidles innenfor den enkelte skole og skoler imellom (Hagen & Nyen, 2009a, s. 149). Utvikling av lærerkompetanse, som handler om læring og utvikling i profesjonen, er derfor tettere knyttet til det kollegiale samarbeidet, og den erfaringsutvekslingen som skjer kollegaer imellom (Caspersen, Michelsen & Wendelborg, 2016, s. 4). Utvikling og læring i profesjonen, kan videre ses i sammenheng med det å opptre som en «profesjonell». Kjernen i det å opptre som en profesjonell handler om ens evne til å ta gode beslutninger og vise «skjønn» i arbeidet som lærer. Skjønn kan beskrives som en form for praktisk resonnering, der hensikten er å finne ut hva som bør gjøres i konkrete enkelttilfeller der holdepunktene er svake (Hargreaves & Fullan, 2014, s. 112). Det er kildene til ubestemthet som gjør skjønn nødvendig (Grimen & Molander, 2013 s. 179). Det betyr at skjønn benyttes i de tilfeller der det ikke finnes klare regler eller retningslinjer for hva en *bør* eller *skal* gjøre. Disse tvilstilfellene oppstår stadig, og illustrerer hvorfor evnen til å vise skjønn er helt essensielt når en arbeider som lærer.

Å opptre som en profesjonell kan derfor bety at læreren kan ta beslutninger i komplekse situasjoner, tilegne seg kompetanse, øke sin innsikt og utøve god dømmekraft og vise evne til å improvisere. Utvikling av lærerkompetanse, som er læring og utvikling i profesjonen, kan videre ses i sammenheng med et kollegialt samarbeid, og den erfaringsutvekslingen som skjer

kollegaer imellom (Caspersen et. al., 2016, s. 41). Dette handler om å lære av hverandre gjennom å samhandle med hverandre, og dra veksler på hverandres kunnskaper og erfaringer. Dette vedrører både den generelle formidlingskompetansen, som kan omfatte pedagogiske-, didaktiske eller metodiske virkemidler, og den mer spesifikke fagkompetansen, som kan bestå av praktisk og teoretisk fagkompetanse innen programområdet. Ved å samarbeide om kompetanseheving, vil ulike lærergrupper kunne tilføre forskjellig kunnskaper og erfaringer til kollegafellesskapet, og slik bidra til profesjonell vekst og utvikling både innad i, og på tvers av omliggende skoler. Til tross for at mye derfor kan tyde på at kompetanseheving i skolen blir sett i sammenheng med hvordan skolen kan utvikle sin kompetanse som organisasjon, beskrives det i neste avsnitt hvordan et samarbeidsaspekt mellom lærerkollegaer for å utvikle kompetanse, kun er uttalt i en av de to strategiplanene for kompetanseheving hos lærere fra 2015.

## Ulike kompetansehevingsstrategier

Gjennom 2000-tallet har diverse kompetansehevingsstrategier vært lansert, med formål om å øke kompetansen til lærerne og skolelederne. I forbindelse med overgangen til «Kunnskapsløftet» i 2006, ble det innført et økt fokus på lærernes faglige - og pedagogiske kompetanse, som en sentral forutsetning for elevenes læring (Kunnskapsdepartementet, 2009). I kjølvannet av «Kunnskapsløftet» ble det lansert ulike strategiplaner, som skulle bidra til kompetanseutvikling hos lærerne og skolelederne.

### Kompetanse for kvalitet

Den ene strategiplanen som presenteres her, er «Kompetanse for kvalitet», som først ble lansert med en delplan fra 2009-2012 (Kunnskapsdepartementet, 2009). I 2015 ble «Kompetanse for kvalitet» videreført, og omhandler nå en strategi for videreutdanning for blant annet lærere og skoleledere frem mot 2025 (Kunnskapsdepartementet, 2015a). Målet med strategien er å gi elevene økt læringsutbytte, og målgruppen er ledelsen på skolenivå og lærere i grunnskoler og videregående skoler. I strategiplanens retningslinjer fremheves betydningen av et profesjonelt felleskap av faglig dyktige lærere, som samarbeider om god undervisning og en felles skolekultur, som et bidrag til et godt læringsmiljø, og til at elevene lærer mer (Kunnskapsdepartementet, 2015a). Det blir også uttalt at en kompetent ledelse skal

tilrettelegge for et profesjonelt samarbeid mellom lærerne (Kunnskapsdepartementet, 2015a). Likevel viser evalueringen av «Kompetanse for kvalitet» at lærere i videreutdanning i liten grad deler den nyervervede kunnskapen med sine kollegaer, og at det kun er i begrenset grad at det tilrettelegges for kunnskapsdeling fra skoleledelsens side (Klewe & Neset, 2012, s. 37). Dette er et tankekors, som illustrerer hvordan et fokus på å utvikle kompetansen i skolen på organisasjonsnivå, krever en innsats og en tilrettelegging fra ledelsens side. Det er derfor ikke nok at et fokus på et samarbeid mellom lærerne står uttalt i strategiplanen, om dette ikke følges opp i praksis. Dette er et poeng som utdypes videre i masteroppgaven under overskriften: profesjonell kapital som ansvarlighet (s. 28).

Yrkesfaglærerløftet – for fremtidens fagarbeidere

Samme år som videreføringen av «Kompetanse for kvalitet» ble lansert, kom regjeringen med en egen kompetansehevingsplan for yrkesfaglærerne. Denne strategien ble kalt «Yrkesfaglærerløftet – for fremtidens fagarbeidere» (Kunnskapsdepartementet, 2015b). En av årsakene til at regjeringen valgte å lansere to kompetansehevingsstrategier på samme tid, med to ulike målgrupper, kan forklares med strategiplanenes ulike områdefokus.

I «Kompetanse for kvalitet» er det mulig å få inntil 60 studiepoeng i alle fag, bortsett fra yrkesfaglige programfag (Kunnskapsdepartementet, 2015a). «Yrkesfaglærerløftet – for fremtidens fagarbeidere» skal derfor dekke etter- og videreutdanning innen de ulike programfagene (Kunnskapsdepartementet, 2015b). Målet er å øke kvalifiseringen av yrkesfaglærere, gi gode muligheter for kompetanseutvikling og å skape god kvalitet og relevans i yrkesfaglærerutdanningene (Kunnskapsdepartementet, 2015b). Den strategiplanen som retter seg mot yrkesfaglærerne, nevner derimot ikke et samarbeid mellom lærerne med hensyn til kompetanseheving, slik som i «Kompetanse for kvalitet». Det samarbeidet som nevnes, dreier seg heller om et tettere samarbeid med yrkeslivet generelt, bedrifter og med opplæringskontorene. Likevel kan ikke strategiplanenes ulike områdefokus alene forklare den ulike vektleggingen, når det gjelder verdien av et profesjonelt samarbeid mellom lærerne med hensyn til å bidra til kompetanseheving i kollegafellesskapet.

Det en derimot kan være mer enige om, er at det å rette oppmerksomheten mot yrkesfaglærerne, på mange måter snur opp ned på vante bilder av lærere i skolen (Aamodt et al., 2016, s. 7). Lærerne på studiespesialisering har en bred utdanning med relativt lite faglig

fordypning, med en kompetanse som kan brukes på flere områder. Yrkesfaglærerne er derimot faglig spisset, i en praktisk retning, og underviser innen programfag med en faglig bredde som skiller dem fra lærerne på studiespesialisering. I tillegg har yrkesfaglærerne en forankring i «et dobbelt praksisfelt», som betyr at de både har en tilknytning til sitt opprinnelige yrke, som de ofte har arbeidet innen i mange år, og en forankring i læreryrket (Aspøy et al., 2017, s. 74). De er samtidig både «fagarbeidere» og «lærere». Dette er et essensielt kjennetegn ved yrkesfaglærerne, som skiller dem fra andre typer lærere. Eksempelvis er det mange yrkesfaglærere på TIP som også har jobbet lenge som bilmekanikere og yrkesfaglærere på Elektrofag, som har arbeidet i mange år som elektriker. Mens det nok er få lærere på studiespesialisering eller fellesfaglærere som har jobbet i flere år som historikere, politikere, advokater eller leger, og som så har begynt å undervise i videregående skole.

#### Likheter og forskjeller

Fellesfaglærerne er en lærergruppe som på en måte befinner seg midt imellom lærerne innen studiespesialisering og yrkesfaglærerne, da de kan ha en mer akademisk bakgrunn enn mange av yrkesfaglærerne, men likevel forholder de seg ofte til den samme elevgruppen som yrkesfaglærerne gjør. Om en så skal trekke frem en lærergruppe, som yrkesfaglærere kan ha nytte av å samarbeide med, så må det derfor være fellesfaglærerne. Det er både forskjellene – og likhetene mellom lærergruppene, som gjør at de kan ha utbytte av å samarbeide med hverandre. Forskjellene mellom fellesfaglærerne og yrkesfaglærerne består blant annet i at lærerne som underviser innen fellesfagene må inneha mye «teoretisk kompetanse» i eksempelvis engelsk eller matematikk. For å undervise innen de ulike programfagene behøves på den ene siden en god del «teoretisk kunnskap», og på den andre siden fordres et «håndlag» eller en evne til «praktisk gjennomføring». Håndlaget kommer av erfaring, og er viktig fordi eksempelvis sveising, er noe det tar mange år med trening for å mestre. Yrkesfaglæreren må i tillegg evne å lære dette bort til elevene, ved å demonstrere hvordan det gjøres korrekt, og veilede eleven i sine forsøk. Det både fellesfaglærerne og yrkesfaglærerne derfor har til felles, handler om behovet for å kunne formidle noe, om det så er teoretisk eller praktisk, det å kunne skape tillit hos elevene, og å legge til rette for læring. I tillegg møter yrkesfaglærerne og fellesfaglærerne de samme elevene i sin arbeidshverdag. Disse lærergruppene kan derfor ha utbytte av å samarbeide, blant annet for å diskutere hvilke utfordringer de opplever i møtet med elevene, og trekke veksler på hverandres erfaringer.

Selv om det er ulikheter mellom yrkesfaglærerne og andre lærergrupper, som lærerne på studiespesialisering og fellesfaglærerne, er det også betydelige variasjoner blant yrkesfaglærerne inne de ulike programfagene. Dette handler blant annet om ulikheter i mellom utdanningsprogrammene og fagene eller yrkesfaglærernes utdanningsbakgrunn. Noen av yrkesfaglærerne har en profesjonsutdanning, som barnehagelærer eller sykepleier, mens innenfor håndverksfagene har mange fag- eller svennebrev, en del andre yrkesfaglærere har høyere utdanning utover formell pedagogisk kompetanse (Aamodt et al., 2016, s. 7). Yrkesfaglærerne er derfor en uensartet gruppe, som dekker en rekke forskjellige fagområder med ulik tilknytning til arbeidslivet. Det er likevel noen klare likheter mellom alle yrkesfaglærere, som gjør at de kan ha et godt utbytte av å samarbeide med hverandre på tvers av sine forskjeller, og de kan ha mye å lære av hverandre. Noe yrkesfaglærerne har til felles, er at det store flertallet bygger på sin yrkesfaglige utdanning med praktisk-pedagogisk utdanning for yrkesfag (PPU-Y) (Kunnskapsdepartementet, 2015b); de går fra å jobbe med sitt fag, til å skulle undervise det til andre. Dette innebærer en vesentlig endring i fokus, som krever en omstilling, uansett hvilket programfag de skal undervise i.

Yrkesfaglærerne kan synes som en gruppe lærere som kan ha særlig godt utbytte av å samarbeide med sine kollegaer, både andre yrkesfaglærere og fellesfaglærere, som en del av det å utvikle sin profesjonelle kompetanse. Dette henger sammen med at yrkesfaglærerne har krevende oppgaver i sitt arbeid, som fordrer høy faglig og profesjonell kompetanse. Yrkesfaglærerne må eksempelvis forholde seg til et arbeidsliv i stadig endring, og et voksende gap mellom deres nåværende kompetanse, og den fagkunnskapen bedriftene og samfunnet etterspør (Kunnskapsdepartementet, 2015; Lloyd & Payne, 2012, s. 1; Aamodt et al., 2016, s. 53). Yrkesfaglærerne skal også forberede elevene for et usikkert arbeidsliv, samtidig som de skal prøve å gi dem en bred, teoretisk - og praktisk undervisning (Aspøy et al., 2017, s. 30). Den praktiske undervisningen krever et «håndlag», og gjerne en utstrakt erfaring fra arbeidslivet utenfor skolen. Disse utfordringene peker i retning av at yrkesfaglærerne, kan ha mye å lære av hverandre. Yrkesfaglæreren skal i tillegg kunne variere undervisningen og være dyktig på klasseledelse (Aspøy et al., 2017, s. 30). Dette kan tyde på at yrkesfaglærerne kan ha noe å lære av fellesfaglærerne.

En kan videre hevde at spenningen mellom å utvikle seg som «fagperson» og som «pedagog», der yrkesfaglærerne kan trekkes mellom å få mer kunnskap om sitt fagfelt, og det å bli en



bedre pedagog, kan føre til utfordringer med hensyn til motivasjonen for å delta i etter- og videreutdanning. Dette kan utgjøre en didaktisk utfordring, som vanskelig kan løses ved å fokusere på at yrkesfaglærerne skal delta på etter- og videreutdanning, uten at den nyervervede kunnskapen deles i et kollegafellesskap. En kan risikere at noen velger å oppdatere seg mest innen sitt fagfelt, mens andre helst velger pedagogiske emner. Dette kan igjen føre til en skjevhet i kompetansen i kollegafellesskapet, som kan medføre at yrkesfaglærerne går glipp av kompetanse som trengs i arbeidet som lærer. Det er hverken nok å kun være en kompetent «fagarbeider» eller kun en kompetent «pedagog» for å være en kompetent yrkesfaglærer. Begge er et godt utgangspunkt, men ingen av delene er alene tilstrekkelig. Yrkesfaglærerne må inneha oppdatert kunnskap om yrkene som elevene skal ut i, og i tillegg utvikle seg i lærerrollen (Aspøy et al., 2017, s. 29; Lloyd & Payne, 2012, s. 2).

En kan kanskje si at det er både forskjellene og likhetene mellom yrkesfaglærerne innad i, og på tvers av programfagene, som gjør at de kan ha stor nytte av å utveksle kunnskaper og erfaringer med hverandre. Likeledes kan forskjellene og likhetene mellom fellesfaglærere og yrkesfaglærere, gjøre at disse også kan ha noe å lære av hverandre; ikke minst når det kommer til det å reflektere over hvordan en som lærer best kan forholde seg til, og hjelpe, elever som strever med lave teoretiske – og praktiske ferdigheter. Det som i hvert fall kan konstateres, er at bak en felles forståelse om at eleven er det primære målet for arbeidet i skolen, er det langt mindre enighet om hva som er en ideell organisering av kompetanseheving hos lærerne, hva slags samarbeid som bør vektlegges, og hvilken hensikt samarbeidet har.

## Forskning på kompetanseheving i en lærersammenheng

Det finnes i dag lite nasjonal forskning som retter seg direkte inn mot å studere yrkesfaglæreres behov for etter- og videreutdanning. Dette representerer et nytt forskningsfelt, blant annet fordi forskningen til nå primært har tatt for seg lærere på studiespesialisering sine behov for kompetanseheving. Dette beskrives blant annet i Hagen & Nyen (2009b) sin evaluering av «Kompetanse for utvikling», som er en strategiplan for kompetanseheving for grunn- og videregående opplæring i forbindelse med Kunnskapsløftet (2006). Det å ta i bruk internasjonal forskning på kompetanseheving hos yrkesfaglærerne, for å belyse situasjonen i Norge, er i tillegg problematisk. Dette handler blant annet om at utdanningssystemene på tvers av landegrensene er svært ulike (Lloyd og Payne, 2012, s. 1). På bakgrunn av dette blir

det i hovedsak fokusert på funn i nasjonale studier i denne masteroppgaven. Det er likevel noen faktorer fra en internasjonal komparativ studie av Lloyd og Payne (2012) og en rapport fra Cedefop (2009) om modernisering av yrkesfaglig utdanning og – opplæring, som kan være verd å merke seg.

## Et internasjonalt forskningsfelt

Funnene som presenteres fra de internasjonale studiene, som omhandler behovet for kompetanseheving hos yrkesfaglærerne, knytter seg i masteroppgaven til om yrkesfaglærerne ønsker å samarbeide med andre lærere, yrkesfaglærere og fellesfaglærere. Samarbeidet handler om det å dele kunnskaper og erfaringer, og lærer av hverandre i en profesjonell sammenheng. Innledningsvis vil det nå bli presentert ulike forhold som gjør det utfordrende å generelt benytte internasjonale studier, for å undersøke nasjonale forhold hos yrkesfaglærerne. Videre beskrives blant annet hvordan fokuset på kompetanseheving henger sammen med en internasjonal satsning på kompetanseutvikling hos yrkesfaglærerne.

En av grunnene til at det kan være utfordrende å benytte funn fra internasjonale komparative studier rundt behovet for etter- og videreutdanning hos yrkesfaglærere til å forstå situasjonen i Norge, har bakgrunn i ulike forhold. Blant annet handler dette om at utdanningen for yrkesfaglærerne, skolene, lønnen og statusen til lærerne er svært ulik i de landene vi ellers pleier å sammenlikne oss med (Lloyd & Payne, 2012, s. 3).

Lloyd og Payne (2012) har gjort en kvalitativ undersøkelse av yrkesfaglærere i England, Wales og Norge. Utvalget var tre frislørlærere fra hvert land, som ble intervjuet for å utforske mulighetene for «fortsatt profesjonell utvikling» hos yrkesfaglærerne, og vurdere begrensningene for yrkeslærernes evne til å reflektere over - og forbedre deres praksis. Studien knytter seg til at yrkesfaglig opplæring synes å være en sentral faktor for videre økonomisk - og sosial velstand, og er derfor på den politiske dagsordenen i mange land (Lloyd & Payne, 2012, s. 1-2). For å kunne levere kvalitet i skolen, er det en internasjonal konsensus om at dette fordrer en utvikling av dyktige og profesjonelle lærere. Det er videre en voksende politisk bekymring i mange land om yrkesfaglærere er i stand til å opprettholde og utvikle både deres faglige - og pedagogiske kompetanse tilstrekkelig, gjennom kompetanseutvikling (Lloyd & Payne, 2012, s. 1-2).

Dette er en bekymring som også beskrives i rapporten til Cedefop (2009, s. 31-32). Cedefop er et europeisk senter for utvikling av yrkesopplæring, som ble etablert i 1975. Senteret bidrar med analyser av – og gir informasjon om yrkesutdanningssystemer, forskning, praksis og politikk. Det fremkommer blant annet i rapporten at en bedre tilnærming til yrkesopplæringen er et av de mest sentrale utdanningspolitiske målene i EU, og at dette henger sammen med at en høyere kvalitet på utdannelsen, kan gi bedre forutsetninger for aktiv sysselsetting og medborgerskap (Cedefop, 2009, s. 32). Dette gir et innblikk i hvordan den nasjonale satsningen på kompetanseheving hos yrkesfaglærerne har en europeisk forankring og – innflytelse, og viser hvordan de nasjonale myndighetene må forholde seg til politiske rørelser, som strekker seg langt utover Norges landegrenser.

#### Funn i internasjonale studier

Funn hos Lloyd og Paynes (2012) studie peker på at frisørlærere i England og Wales har flere muligheter til å holde seg oppdatert innen deres frisørfag, mens frisørlærere i Norge har bedre tilgang på pedagogisk utdanning. I Norge var det også frigjort mer tid til å dele ideer, og til kollektivt å forbedre undervisningen. De fant at det var et generelt ønske blant yrkesfaglærerne i alle de tre landene om å få mer tid og muligheter til å reflektere over og utvikle sin praksis som en gruppe. Den generelle oppfatningen fra de intervjuede lærerne i de tre landene, var at faglig utvikling ikke kun handlet om å delta på kurs. Det besto likeledes av å diskutere ulike ideer, lære av hverandre, eksperimentere med nye tilnærminger til undervisning og å reflektere over egen praksis. (Lloyd & Payne, 2012, s. 1 og 12-16).

#### Et nasjonalt forskningsfelt

Kartleggingsstudien av etter- og videreutdanningsbehovet hos yrkesfaglærerne i Agder, tar utgangspunkt i tre nasjonale rapporter mellom 2015-2017, som baserer seg på studier av kompetansebehovet hos yrkesfaglærere i Norge:

1. «Kompetanseutvikling blant yrkesfaglærere» (Aamodt et al., 2016), er en rapport som baserer seg på nye analyser av de norske dataene fra OECDs internasjonale lærerundersøkelse: Teaching and Learning International Survey (TALIS) 2013

(OECD, 2013). I tillegg er det gjennomført en rekke intervjuer med blant annet lærere og ledere (Aamodt et al., 2016).

2. «Lærlingundersøkelsen (2015)» er en rapport fra 2016, som baserer seg på funn fra kvantitative data fra en årlig lærlingundersøkelse, samt et kvalitativt materiale i form av intervjuer av eksempelvis elever og yrkesfaglærere, hvor det fokuseres på spørsmål knyttet til yrkesfaglæreres kompetanse. Hovedfokuset i rapporten er vurdering av yrkesfaglæreres kompetanse, utstyrssituasjon og tilbudsstruktur (Caspersen et al., 2016).
3. «Yrkesfaglærernes kompetanse» (Aspøy et al., 2017). Rapporten tar utgangspunkt i en studie som er gjennomført på oppdrag for Kommunenes Sentralforbund, KS, og bygger på et utstrakt empirisk materiale. Studien er basert på intervjuer av blant annet ansatte, rektorer og yrkesfaglærere. Det er også blitt foretatt en spørreundersøkelse blant lærere som underviser i programfag på yrkesfaglige utdanningsprogram (Aspøy et al., 2017).

#### Funn i nasjonale studier

I denne masteroppgaven er funnene som presenteres fra de nasjonale rapportene, i likhet med de internasjonale rapportene, knyttet til om yrkesfaglærerne ønsker å samarbeide med andre lærere, yrkesfaglærere og fellesfaglærere, der de deler kunnskaper og erfaringer, og lærer av hverandre. Funnene tar også for seg ledelsens tilrettelegging for dette samarbeidet, og hvordan dette samarbeidet kan ses i sammenheng med arbeidet med en nasjonal kompetanseheving hos yrkesfaglærerne.

Yrkesfaglærere skiller seg ut blant lærerne i videregående opplæring fordi de har utviklet langt mer kollegiale arbeidsformer, spesielt det som beskrives som profesjonelt og forpliktende samarbeid (Aamodt et al., 2016, s. 35; Aspøy et al., 2017, s. 11). Det generelle bildet er at lærere samarbeider, men at dette samarbeidet er av praktisk karakter, og er lite innrettet mot kompetanseheving (Aamodt et al., 2016, s. 34). Yrkesfaglærerne etterlyser blant annet flere arenaer for erfaringsutveksling, der de kan sørge for en felles vurderingspraksis av elevene og en mer samstemt forståelse av læreplanen (Caspersen et al., 2016, s. 123).

Forskjellene mellom yrkesfaglærerne peker i retning av at yrkesfaglærerne allerede har

utviklet samarbeidsformer, som igjen vil kunne gi et godt grunnlag for kollegiale former for utvikling av kompetanse innenfor skolens rammer (Aamodt et. al., 2016, s. 35).

En rekke lærere innen de yrkesfaglige utdanningsprogrammene, fortalte videre at de hadde et tett samarbeid med yrkeslivet, og opplevde at dette var deres beste mulighet for kompetanseheving, sett bort fra det de lærte av å samarbeide med kolleger på skolen (Aamodt et. al., 2016, s. 9). I tillegg ønsker lærerne å treffes på tvers av ulike avdelinger i skolen, og vil gjerne drøfte faglige utfordringer med andre skoler (Caspersen et. al., 2016, s. 41; Aspøy et. al., 2017, s. 65). Skoleledelsen kan derfor legge til rette for en kultur med profesjonelt samarbeid blant lærere, både innenfor de enkelte studieretningene, men også på tvers av dem (Aamodt et. al., 2016, s. 52) eller mellom omliggende skoler. Dette kan gjøres i tillegg til et tettere samarbeid med yrkeslivet, aktuelle praksisbedrifter ol., da det et ene ikke trenger å utelukke det andre.

Yrkesfaglærerne gir uttrykk for at de ikke opplever at ledelsen legger tilstrekkelig til rette for deling av kunnskaper og erfaringer i kollegafellesskapet. Det finnes eksempelvis i liten grad faste møtepunkter for erfaringsutveksling og diskusjoner tilknyttet lærerrollen, pedagogikk eller relasjoner med elevene, og hverken kollegastøtte overfor lærere som har spesielle utfordringer i sine klasser (faglige eller sosiale), eller en faglig oppdatering synes å være systematisert (Aspøy et. al., 2017, s. 49-50). Dette gjelder selv på de skolene der lærerne opplever å få støtte fra ledelsen til å delta på kompetansehevende tiltak (Aspøy et. al., 2017, s. 51). Aamodt et. al. (2016, s. 47) forteller at lærernes oppfatning av kulturen ved sin skole og relasjonene til skoleledelsen, synes å ha en sterk statistisk innvirkning på deltagelsen i faglig og profesjonell utvikling i kollegafellesskapet. Ut fra dette kan en hevde at ledelsens rolle med hensyn til kompetansehevingen i kollegafellesskapet er sentralt. En rekke av lærerne forteller at de opplever å bli oppmuntret av sine avdelingsledere til å delta i faglig kompetanseheving, uten at de opplever at det tilrettelegges tilstrekkelig for dette (Aspøy et. al., 2017, s. 51).

Videre forteller yrkesfaglærerne at de ved enkelte skoler klarte å snu en trend med lite samarbeid i lærerkollegafellesskapet, og et tydelig kulturskille mellom fellesfaglærerne og yrkesfaglærerne, til å bli en møteplass for uformell kompetanseutvikling og samarbeid for å øke sin egen og andres profesjonalitet og trivsel (Aamodt et. al., 2016, s. 35). Selv om det ikke ble utdypet hva dette innebar i praksis, kan dette tyde på at mange skoler har en

skolekultur preget av et samarbeid som oppmuntrer til erfaringsutveksling, og dermed fremmer kvalitetsutvikling. Likevel mente lærere fra både fellesfagene og yrkesfagene at det å styrke relevans og samhandling kunne gå ut over faglig kvalitet, da lærerne ikke lenger tilhørte sin egen faggruppe (Aamodt et. al., 2016, s. 35).

En nasjonal strategi for kompetanseheving

Yrkesfaglærernes profesjonelle samarbeid og behovet for å dele kunnskaper og erfaringer med andre lærere er fremtredende i alle de tre nasjonale rapportene. Det kommer eksempelvis frem at et involverende og forpliktende samarbeid med kolleger er knyttet til lærernes tro på det å kunne lykkes i arbeidet med elevene (Caspersen et. al., 2016, s. 41). Denne mestringsstroen er, i følge Nolan og Molla (2017, s. 11) tett sammenvevd med utvikling – og integrering av profesjonell kapital i et kollegafellesskap. Et samarbeid mellom kollegaer i skolen, vil dermed være nyttig for yrkesfaglæreren, og kunne komme denne til gode. Det poengteres videre at kompetansehevingstiltak som berører yrkesfaglærere bør organiseres og samkjøres, for å skape en helhetlig tenkning og et felles engasjement i kollegafellesskapet (Caspersen et. al., 2016, s. 41). Det er viktig at en nasjonal strategi for kompetanseutvikling gjennom skoleeier og skoleledelse søker mot, og stimulerer til, positive og kompetansefremmende skolekulturer (Aamodt et. al., 2016, s. 53). Dette beskrives som mer tilfeldig i dag, på tross av intensjonene om en mer strategisk kompetanseutvikling er tydelig både på skole-nivå og skoleeier-nivå (Aamodt et. al., 2016, s. 52).

Det de nasjonale rapportene beskriver om et større fokus på samarbeid mellom lærerne for å heve kompetansen, oppleves som tett knyttet til utvikling av «sosial kapital», «humankapital» og «beslutningskapital» i skolen, ved at lærerne benytter seg av hverandres kunnskaper og erfaringer, og lærer av hverandre. Likevel nevnes ingen av disse begrepene, og de knyttes heller ikke til utvikling av profesjonell kapital, i så måte. I masteroppgaven vil derfor utvikling - og implementering av profesjonell kapital ses i sammenheng med kompetanseheving hos yrkesfaglærerne. Dette handler blant annet om å se nærmere på hva slags læringskultur som fordres for å utvikle profesjonell kapital i kollegafellesskapet, og hvordan deling av kunnskaper og erfaringer mellom lærergruppene kan bidra til å øke refleksjonen over teori og praksis i skolen.

## Hva er profesjonell kapital?

Kunnskapsutvikling innenfor profesjonelle læringsfellesskap i skolen har de senere årene fått større fokus. En læringsarena tilknyttet ens eget praksisfelt, kan innebære et stort potensial for kompetanseheving. Dette handler om at kollektive læringsformer kan medføre en fruktbar utvikling, dersom læringsfellesskapet tilbyr tilstrekkelig rom for nødvendige refleksjonsprosesser (Maugesten & Mellegård, 2015, s. 2). I prosjektet «Fra ord til handling» anbefales eksempelvis skolene å danne interne områder for kunnskapsdeling, slik at det legges til rette for å utvikle reflekterte praktikere som tenker helhetlig og kritisk om sin egen praksis (Maugesten & Mellegård, 2015, s. 4).

«Profesjonell kapital» er et begrep som ble utviklet av Andy Hargreaves og Michael Fullan i 2012. Hargreaves og Fullan har i en årrekke vært toneangivende forskere innen skoleutvikling, og profesjonell kapital er noe de hevder er uløselig knyttet til lærerens profesjonelle virke. Profesjonell kapital baserer seg på en systematisk utvikling og integrering av tre kapitaler i lærerprofesjonen: «humankapital», «sosial kapital» og «beslutningskapital». De ulike kapitalene omhandler de ressurser, verdier og investeringer som definerer, utgjør og utvikler en profesjon og dens praksis (Hargreaves & Fullan, 2014, s. 109). Hverken begrepene som sådan eller benyttelsen av *kapital* som en investering i individet eller gruppen, er noe nytt. Det som er nyskapende, handler om hvordan Hargreaves og Fullan (2014) har satt sammen humankapital + sosial kapital + beslutningskapital til å utgjøre profesjonell kapital, og hvilken rolle de hevder at profesjonell kapital kan spille i et kollegafellesskap av lærere i skolen med hensyn til kompetanseheving. Dette knytter seg til at kapitalen vokser ved å deles i fellesskapet, og kunnskapen og erfaringen til den enkelte lærer og kollegafellesskapet utvikles. Profesjonell kapital blir hos Hargreaves og Fullan knyttet til lærere som underviser innen studiespesialiserende fag, ikke yrkesfaglærere. I masteroppgaven antas det likevel at Hargreaves og Fullan (2014) sin teori om utvikling av profesjonell kapital også kan knyttes til yrkesfaglærerne. Det antas at yrkesfaglærerne kan ha utbytte av å samarbeide med andre lærere, for å benytte seg av kompetansen i kollegafellesskapet. Dette samarbeidet kan skje yrkesfaglærerne imellom, men også ved å samhandle med fellesfaglærerne.

### Formel for profesjonell kapital

PK = profesjonell kapital

HK = humankapital

SK = sosial kapital

BK = beslutningskapital

$$PK = f(HK, SK, BK)$$

*Formel 1. Formel for utvikling av profesjonell kapital (Hargreaves & Fullan, 2014, s. 109)*

## Humankapital, sosial kapital og beslutningskapital

«Humankapital» består av kunnskaper og ferdigheter som den enkelte lærer innehar (Colman, 1998, s. 100-101; Comer, 2015, s. 226). Humankapital innenfor læreryrket går ut på å både inneha og å utvikle de nødvendige ferdighetene og den innsikten en trenger for å kunne sitt fag og undervise i dette (Hargreaves & Fullan, 2014, s. 108; Comer, 2015, s. 226).

Humankapital vedrører det å sanse de ulike kulturelle - og familiære forhold elevene kommer fra, være kjent med, og i tillegg kunne forholde seg hensiktsmessig til, forskningsfunn som omhandler innovativ eller suksessfull praksis (Hargreaves & Fullan, 2014, s. 108). Dette er ressurser hos den enkelte yrkesfaglærer, som ikke uten videre kommer lærerkollegaene til gode. Humankapital er en kapital som kan erverves på egenhånd, ved å eksempelvis lese en forskningsartikkel eller delta på et kurs med et faglig innhold. Hargreaves og Fullan (2014, s. 109) argumenterer for at stor humankapital ikke oppnås ved kun å fokusere på kapital som genereres av enkeltindivider; kapital må være i bevegelse og deles for å få de beste vekstvilkårene. Om en yrkesfaglærer derfor velger å dele av sine profesjonelle kunnskaper og erfaringer med andre yrkesfaglærere eller fellesfaglærere, så blir humankapitalen til en felles delt kapital, kalt «sosial kapital». Derfor er det viktig at humankapital tilføres, og til og med organiseres i henhold til, sosial kapital (Hargreaves & Fullan, 2014, s. 27).

«Sosial kapital» handler om et fellesskap av refleksjoner rundt praksis og utveksling av kunnskap og erfaringer, der en lærer av hverandre (Colman, 1998, s. 100; Fullan, Hargreaves & Rincón-Gallardo, 2015, s. 2). Den sosiale kapitalen som finnes i samhandlingen mellom



mennesker, gir yrkesfaglæreren tilgang til sine kollegaers humankapital; og utvider på den måten både individets og gruppens muligheter til vekst og utvikling. Dette kan igjen føre til at yrkesfaglæreren blir mer robust, fordi han eller hun har dyktige mennesker rundt seg, som kan rådspørres, og som kan fungere som støttespillere (Hargreaves og Fullan, 2014, s. 109). Videre vil et stort forråd av sosial kapital i skolen kunne generere mer humankapital (Hargreaves & Fullan, 2014, s. 27).

For at sosial kapital skal bidra til profesjonell utvikling hos yrkesfaglærerne, som individer og som gruppe, må humankapitalen som deles i samtalene, refleksjonene eller diskusjonene, være relevant og nyttig for arbeidet som yrkesfaglærer. Det nytter likeledes ikke å kun være tilstede i samme rom, om en ikke også har en meningsfull interaksjon seg imellom (Colman, 1988, s. 110). Sosial kapital er derfor en ressurs, som finnes i relasjonene mellom mennesker (Colman, 1988, s. 110). Dette kan igjen medføre at den sosiale kapitalens rolle i et kompetansehevingsperspektiv, blir undervurdert, fordi den sosiale kapitalens forutsetninger undervurderes. Utvikling av sosial kapital krever en innsats og et engasjement fra både enkeltlærernes- og kollegafellesskapets side.

«Beslutningskapital» handler videre om evnen, og viljen, til å ta valg i situasjoner som krever nytenkning eller visdom og ekspertise, og består av utviklingen av dømmekraft og kompetanse over tid (Hargreaves & Fullan, 2014, s. 114; Fullan et. al., 2015, s. 2). Enhver yrkesfaglærer erverver seg beslutningskapital i løpet av sine år som lærer. Likevel vil en beslutningskapital som deles med andre kompetente yrkesfaglærere, kunne føre til at både den enkeltes – og gruppens beslutningskapital økes og videreutvikles betraktelig (Hargreaves & Fullan, 2014, s. 114). Beslutningskapitalen vil bli skjerpet om den styres gjennom sosial kapital ved interaksjon med andre lærerkollegaer (Hargreaves & Fullan, 2014, s. 116). Dette kan igjen medføre at tyngden av den oppsparte kollektive erfaringen bli mer utslagsgivende, enn en mangelfull – eller individuell erfaring (Fullan et. al., 2015, s. 2). På denne måten kan yrkesfaglærerne bli både klokere og mer erfarne i yrkesutførelsen, ved å arbeide i profesjonelle team som fungerer. Beslutningskapital er å anse som viktig kapital for alle lærere, og ikke mindre viktig for yrkesfaglærerne og fellesfaglærerne, som forholder seg til en gruppe elever, som kan kreve ekstra tilrettelegging for å mestre skolehverdagen både teoretisk og praktisk.

Oppsummert kan en si at humankapital består av den enkelte lærers kunnskaper og erfaringer (Colman, 1998, s. 100-101; Comer, 2015, s. 226). Sosial kapital er derimot en ressurs, som finnes i relasjonene mellom mennesker (Colman, 1988, s. 110). Sosial kapital kan derfor anses som en «felles kapital» i kollegafellesskapet, mens humankapital, er noe som den enkelte lærer besitter alene, inntil den eventuelt deles, og slik omformes til sosial kapital. Det hevdes likeledes at sosial kapital, vil kunne generere økt humankapital mer effektivt enn en kan gjøre alene (Colman, 1998, s. 100; Fullan, Hargreaves & Rincón-Gallardo, 2015, s. 2). «Beslutningskapital» handler om utviklingen av dømmekraft, som erverves over tid; enten alene eller ved hjelp av kollegafellesskapet (Hargreaves & Fullan, 2014, s. 114; Fullan et. al., 2015, s. 2). Det er likevel noe som ikke stemmer helt ved måten Hargreaves og Fullan (2014, s. 109) illustrerer at profesjonell kapital skal bestå av tre separate bestanddeler: «Humankapital» + «sosial kapital» + «beslutningskapital» = profesjonell kapital. Det som ikke er helt overbevisende, handler om at beslutningskapital skal forstås som en selvstendig komponent i formelen, på lik linje med humankapital og sosial kapital. Beslutningskapital blir presentert som en kapital som er uavhengig av humankapital og sosial kapital. Dette er det vanskelig å være helt enig i. Det kan derfor være nødvendig å ta ett skritt tilbake, og få fatt i hva beslutningskapital egentlig handler om, og hvilke andre begreper en ellers kan relatere beslutningskapital til.

I følge Hargreaves og Fullan (2014, s. 112) handler beslutningskapital om evnen til å ta beslutninger i situasjoner der det ikke foreligger en fastlagt mal for handling. Denne definisjonen av beslutningskapital passer også godt med definisjonen av begrepet «skjønn» hos Grimen og Molander (2013 s. 179-180). Ut i fra dette, kan en kanskje anse «skjønn» og «beslutningskapital» som synonymer. «Skjønn» anses å være en integrert del av en persons kunnskaper og erfaringer (Grimen & Molander, 2013 s. 180). Dette er noe av bakgrunnen for at Hargreaves og Fullan (2014) sin presentasjon av beslutningskapital, som en kapital som skal forstås som uavhengig av humankapitalen, kan oppleves litt forvirrende og misvisende. Kan en yrkesfaglærer eksempelvis øke sin humankapital, uten at dette vil påvirke beslutningskapitalen? Det høres underlig ut. Det er kanskje mer oppklarende å anta at beslutningskapital er en integrert del av den enkelte lærers humankapital. Det kan derfor være på sin plass å bidra til å kaste lys over hvordan beslutningskapitalens rolle i utvikling av profesjonell kapital kan illustreres på en ny måte, uten at dens rolle blir mindre viktig av den grunn.

Nedenfor presenteres et tentativt forslag til en nyansering av Hargreaves og Fullan (2014, s. 109) sin formel for profesjonell kapital. Denne nytolkningen av formelen er ment som et forslag til en alternativ måte å vise beslutningskapitalens rolle i utviklingen av profesjonell kapital i kollegafellesskapet. Her antas det, som nevnt, at beslutningskapitalen er uløselig integrert i de kunnskapene og erfaringene som en person innehar, som en del av personens humankapital. Formelen er tentativ, og trenger ytterligere bearbeidelse, men kan likevel fungere som et innspill til en videre drøfting av formelens anvendbarhet.

### **Ny formel for profesjonell kapital**

PK = profesjonell kapital

HK (BK) = humankapital

SK (BK)= sosial kapital

$$PK = f (HK(BK), SK(BK))$$

*Formel 2. Ny formel for utvikling av profesjonell kapital.*

I denne alternative formelen blir utvikling av profesjonell kapital forstått som:

«humankapital» (den enkelte yrkesfaglærers kunnskaper, erfaringer og beslutningskapital) + «sosial kapital» (felles delte kunnskaper, erfaringer og beslutningskapital) = profesjonell kapital. Denne endringen i formelen mener fortsatt å løfte frem beslutningskapitalen, som en sentral del av det å utvikle profesjonell kapital. Men istedenfor å beskrive den som en separat bestanddel, uavhengig av humankapitalen, bli beslutningskapitalen her presentert som en integrert del av personens humankapital. I praksis vil dette kunne bety at når yrkesfaglærerne deler av sin humankapital, som også vil innebefatte beslutningskapital, vil humankapitalen omdannes til sosial kapital, hvor en øking i beslutningskapitalen følger av denne videreutviklingen av humankapitalen.

Teoretisering og en reflekterende praksis

Utvikling av profesjonell kapital i et kollegafellesskap av yrkesfaglærere for å bidra til kompetanseutvikling, kan ses i sammenheng med Ertsås og Irgens (2012) begrep om «teoretisering». Teoretisering består av en aktiv prosess der teori både anvendes og

konstrueres. Yrkesfaglærerne vil her eksempelvis reflektere over, analysere, begrunne og utvikle sin praksis ved hjelp av teori på forskjellige nivåer (Ertsås & Irgens, 2012, s. 201). I følge Ertsås og Irgens (2012, s. 201) er det første nivået av teori, «taus» og den er til stede i all utøvelse av profesjonell praksis. Det at teorien er «taus» kan bety at yrkesfaglæreren ikke nødvendigvis kan beskrive for andre, i detalj, hvordan han/hun veileder sine elever i timen, fordi han/hun ikke har ord som kan illustrere hvorfor han/hun handler slik han/hun gjør; det er noe som bare skjer. Det andre nivået av teori er mer «bevisst og artikulert», men likevel ikke nødvendigvis spontant tilgjengelig for profesjonsutøverne. Dette kan eksempelvis handle om hvordan yrkesfaglæreren forholder seg til elever som er umotiverte eller trenger ekstra oppfølging på skolen. Yrkesfaglæreren handler da på en bestemt måte, uten at han/hun spontant kan fortelle andre om hva som *kan* eller *bør* gjøres i slike tilfeller. Det er derfor nødvendig med refleksjon og tid for at denne kunnskapen skal kunne bli noe som enkelt kan hentes frem.

Det tredje nivået av teori av tredje grad handler videre om en form for «meta-teori», som kan fungere som et verktøy for utøverens analyse av egen praksis. Ved at yrkesfaglæreren i et kollegafelleskap reflekterer over sin undervisningspraksis, sine møter med elevene, sine kunnskaper og sine erfaringer, vil kollegafelleskapet kunne analysere sin praksis, og hjelpe hverandre til å utvikle seg som lærere (eksempelvis faglig, teoretisk, metodisk eller relasjonsmessig). Det er evnen til teoretisering med hensyn til kompetanseheving, som i følge Ertsås og Irgens (2012, s. 200), er den sentrale komponenten dersom læreren skal begrunne og utvikle sin yrkespraksis, og opptre som en profesjonell yrkesutøver.

Likevel forteller ikke teorien om teoretisering noe om hvordan yrkesfaglæreren skal konvertere den nye kunnskapen til sin praksis. Det tredje nivået handler om «meta-teori», og ikke eksplisitt hvordan denne teorien skal løftes *opp* til praksisfeltet, hvor yrkesfaglæreren har sitt daglige virke. Denne måten å forholde seg til teori-begrepet, kan dermed føre til en fremmedgjøring av det praktiske arbeidet. Om ikke teoretiseringen kan nyttiggjøres ut i praksisfeltet, så er den nok av liten verdi for yrkesfaglærerne. For å komme til sin rett i yrkesfaglærernes arbeid med undervisning, bør derfor «teoretisering» ses i sammenheng med det Donald A. Schön definerer som kjernen i hva det betyr å utøve en «reflekterende praksis» (Schön, 2001). En «reflekterende praksis» består av to aspekter: Det første handler om å reflektere mens en handler, og det andre om å reflektere over handling (Schön, 2001, s. 29

ff.). Hos yrkesfaglærerne knytter disse seg til det å opptre som en profesjonell, om det å utvise god dømmekraft i møte med uforutsette og gjerne krevende hendelser.

Om en setter i gang refleksjonen over handling, så kan en også bli bedre i stand til å reflektere effektivt mens en handler (Schön, 2001, s. 29 ff.). Derfor er det, i følge Schön (2001) ikke nødvendigvis kun øvelse som øker kvaliteten i den profesjonelle yrkesutøvelsen, men snarere en reflekterende praksis. En kombinasjon av «teoretisering», der yrkesfaglærerne reflekterer over - og setter ord på kunnskaper og teori, og en «reflekterende praksis», der yrkesfaglærerne reflekterer over - og setter ord på sin undervisningspraksis, kan derfor gi et godt grunnlag for å utvikle seg profesjonelt, både en teoretisk - og praktisk utvikling. Denne doble refleksjonen kan igjen styrke mestringstroen i møte med elevene (Nolan & Molla, 2017, s. 11), hos yrkesfaglærerne, som kan gi en større trygghet i arbeidet som lærer.

Likevel er ikke en undervisningspraksis som kun baserer seg på erfaringer alene, både egne og kollegaers, tilstrekkelig for å begrunne sine handlinger i en profesjonell yrkesutøvelse (Ertsås & Irgens, 2012). Derfor er kompetanseheving i et læringsfellesskap mellom yrkesfaglærere i skolen avhengig at kunnskapen som deles inneholder både «forskningsbasert» undervisnings- og fagkunnskap, og «erfaringsbasert» undervisning- og fagkunnskap (Maugesten & Mellegård, 2015, s. 3). Dette fordrer eksempelvis at yrkesfaglærerne deltar på ulike etter- og videreutdanningstilbud, og at disse tilbudene inkluderer både pedagogisk – og didaktisk kompetanse, slik som for eksempel undervisningsmetoder eller klasseledelse, men også oppdatering innen det faglige innholdet innen de ulike programfagene, og en bedre kontakt med lokale bedrifter.

Alle kapitalene må være representert

Om en kun foretar en liten investering i utvikling av profesjonell kapital, vil en heller ikke kunne vente en stor avkastning tilbake (Hargreaves og Fullan, 2014, s. 28; Fullan et. al., 2015, s. 6). For å kunne «høste fruktene» av den profesjonelle kapitalen i kollegafellesskapet ved skolen, kreves tålmodighet, og et vedvarende engasjement, både fra ledelsens side og fra kollegafellesskapets side. Likeledes må alle de tre kapitalene være representert ved utvikling av profesjonell kapital. Om en yrkesfaglærer eksempelvis har mye humankapital og beslutningskapital, men mangler sosial kapital, så utvikles heller ikke profesjonell kapital (Hargreaves & Fullan, 2014, s.109). Og om et kollegafellesskap har humankapital og sosial

kapital, men mangler beslutningskapital, så utvikler de heller ikke profesjonell kapital.

Likevel kan en argumentere for at beslutningskapitalen er en integrert del av yrkesfaglærernes humankapital, som ikke kan skilles ut som en kapital, som er uavhengig av yrkesfaglærerens kunnskaper og erfaringer (se formel 2., s. 25).

Utvikling av humankapital kan skje ved å eksempelvis lese en bok eller delta på et kurs, og kan slik vokse, uten at denne kapitalen deles videre. Likevel gir ikke dette humankapitalen de rette vekstvilkårene. Deling av humankapital, vil bidra til økt sosial kapital i kollegafellesskapet, som igjen kan videreutvikle den enkeltes humankapital. I møte med andre lærere, vil en kunne åpne opp for nye tanker, og reflektere over det en har av kunnskaper og erfaringer. Derfor er den sosiale kapitalen kanskje den mest avgjørende faktoren i utvikling av profesjonell kapital, fordi den kan medføre læring og refleksjon hos både den som lærer *til seg* og den som lærer *fra seg*. Utvikling av den sosiale kapitalen i kollegafellesskapet fordrer at kunnskaper og erfaringer deles i kollegafellesskapet på jevnlig basis, og holder en høy faglig – og profesjonell standard. Kortsiktige strategier med hensyn til utviklingen av profesjonell kapital vil videre være lite hensiktsmessige, fordi de fratrar lærere den tiltrengte tiden de behøver til å utvikle sosial kapital (Hargreaves og Fullan, 2014, s. 28). Det tar tid, og krever innsats fra både den enkelte yrkesfaglærer, kollegafellesskapet og ledelsen for å utvikle profesjonell kapital.

Profesjonell kapital som ansvarlighet

Karlsen (2006, s. 251) hevder at det øves et økende press på skolesystemet om større faglighet og mer kunnskap. Dette knytter seg blant annet til skolens rolle som kunnskapsformidler, der den skal være konkurransedyktig både nasjonalt og internasjonalt. «Accountability» eller «ansvarlighet», som det kalles på norsk, må ses i sammenheng med skolen samfunnsrolle, og behovet for at de profesjonelle kan stå til ansvar for den tjenesten de leverer. Samfunnet, som overlater sine unge håpefulle til skolen, har både rett og plikt til å stille krav til skolen med hensyn til lærernes undervisning og elevenes læring (Glosvik et al., 2014, s. 35). Fullan et. al. (2015, s. 3) argumenterer for at den «eksterne ansvarligheten» i skolen, som skal sørge for at det offentlige utfører mandatet i tråd med samfunnsmessige forventninger, bør opprettholdes og videreutvikles ved hjelp av en sterk «intern ansvarlighet». Denne interne ansvarligheten kan ses i sammenheng med utvikling av profesjonell kapital, som fordrer en innsats fra både ledelsen ved skolen, og av kollegafellesskapet av yrkesfaglærere.

Fullan et. al. (2015) beskriver videre hvor viktig det er at politiske beslutningstakere legger til rette for å skape et effektivt ansvarlighetssystem, som fører til virkelige forbedringer i elevers læring, og styrker lærerprofesjonen i sin helhet. Dette betyr at politiske beslutningstakere må gjøre en helomvending, der fokuset fra en avhengighet av ekstern ansvarlighet, blir etterfulgt av en investering i utvikling av den profesjonelle kapitalen til alle lærere og ledere i hele utdanningssystemet (Fullan et. al., 2015, s. 2). Dette bringer oss tilbake til argumentet om at det ikke er tilstrekkelig å ha et utdanningspolitisk fokus på et samarbeid mellom lærerne, der en deler kunnskaper og erfaringer fra arbeidet, og slik bidrar til å heve kompetansen i kollegafellesskapet. Det er ikke nok at et samarbeid mellom yrkesfaglærerne løftes frem i strategiplanene for kompetanseheving hos lærerne, om dette ikke følges opp i praksis; da blir det kun tomme ord. En kan også risikere at fokuset på samarbeid mellom lærerne, for å heve kompetansen i kollegafellesskapet, faller bort, fordi det tilsynelatende ikke hadde noen funksjon.

## Hva kreves av yrkesfaglærerne?

«Alle mann på dekk», kan være et passende slagord når det kommer til det å skape en læringskultur i skolen, som legger til rette for en utvikling av profesjonell kapital i kollegafellesskapet. «Alle mann på dekk» refererer her til den felles innsatsen som kreves av en besetning på en skute, for å sørge for de mange arbeidsoppgavene som finnes ombord. Dette peker mot at utvikling av profesjonell kapital hos yrkesfaglærerne er et felles ansvar, som fordrer innsats, engasjement og deltakelse fra både den enkelte yrkesfaglærer, kollegafellesskapet og ledelsen ved skolen. Først skal vi se på hva den enkelte yrkesfaglæreren - og kollegafellesskapet av yrkesfaglærere behøver å gjøre for å bidra til kompetanseheving i kollegafellesskapet innad i sin egen skole, og i samarbeid med omliggende skoler, så skal vi se på ledelsens rolle i kompetansehevingen hos yrkesfaglærerne i Agder.

Selv om det kan være en fordel at profesjonell kapital blir løftet frem, og investert i, på et politisk plan, må utvikling av profesjonell kapital først og fremst iverksettes av, og reinvesteres i av yrkesfaglærerne selv; både individuelt og i fellesskapet. Profesjonell kapital er en investering, ikke en donasjon, eller en gave (Hargreaves & Fullan, 2014, s. 22). Utvikling av profesjonell kapital hos yrkesfaglærerne handler derfor både om en mulighet for

kompetanseheving, og et ansvar for at denne kompetansehevingen skal kunne finne sted. Yrkesfaglærerne må være villig til å investere i seg selv, og i kollegafellesskapet. Dette fordrer et ansvar hos den enkelte yrkesfaglæreren, og gruppen som helhet, om å åpne seg for å lære noe av andre, og å lære noe bort til kollegafellesskapet i en profesjonell sammenheng. Dette handler likeledes om å *la seg lede*, av sine kollegaer og ledelsen ved skolen, og om å *lede* sine kollegaer.

Lære av andre lærere?

Hargreaves & Fullan (2014, s. 26) mener at det ikke kan oppnås stor humankapital ved kun å fokusere på kapital som genereres av enkeltindivider. Kapital må være i bevegelse og deles, for å få de rette vekstforholdene. Et stort forråd av sosial kapital i skolen kan generere mer humankapital. Det er derfor ikke fruktbart å bruke all tid og kapasitet på å øke enkeltindividets talent (Hargreaves & Fullan, 2014, s. 27; Comer, 2015, s. 225). Om en bruker all sin innsats på å øke enkeltindividers talent, vil en ha et svare strev med å produsere større sosial kapital i kollegafellesskapet (Hargreaves & Fullan, 2014, s. 27). Hargreaves og Fullan (2014, s. 110) forteller at noen av de mest gjennomslagskraftige og dårligst utnyttede forbedringsstrategiene er en hensiktsmessig bruk av teamarbeid, som tillater lærere å lære av hverandre både innenfor – og på tvers av skoler. Ut i fra dette kan en si at om kunnskaper og erfaringer kun forblir humankapital hos den enkelte yrkesfaglæreren, vil både den enkelte yrkesfaglæreren og kollegafellesskapet gå glipp av viktige muligheter til profesjonell vekst og utvikling. Likevel er en omskaping av humankapital til sosial kapital avhengig av at yrkesfaglærerne ønsker å lære av andre lærere, og dele av sine profesjonelle kunnskaper og erfaringer.

Om yrkesfaglærerne ønsker å utveksle kunnskaper og erfaringer med hverandre kan det, som nevnt, være en fordel at denne utvekslingen skjer på tvers av de ulike programfagene, og mellom yrkesfaglærerne og fellesfaglærerne. Et mangfold av erfaringer og kunnskaper fra forskjellige lærergrupper, gjerne både fellesfaglærere og yrkesfaglærere innen ulike programfag, kan bidra til at den sosiale kapitalen i kollegafellesskapet øker, og kan gjøre at de fleste vil kunne oppleve å få utbytte av samarbeidet.



Motivasjon for å delta i etter- og videreutdanning

Det at yrkesfaglærerne tilhører et «dobbelts praksisfelt», som det refereres til i Aspøy et al. (2017, s. 74), samt programfagenes store omfang av ulike fag- og svennebrev, gjør kanskje at yrkesfaglærerne har et ekstra stort behov for å utvikle seg både som *lærer* (pedagogisk/didaktisk/metodisk ol.) og som *fagperson* (innen sitt fagfelt/de ulike fag- og svennebrev), for å være en kompetent yrkesfaglærer. Med hensyn til kompetanseheving, er det derfor nok ikke likegyldig om yrkesfaglærerne er mest opptatt av å utvikle seg som lærer eller som fagarbeider.

Det kan likevel forekomme motstridende interesser innad i lærergruppen med hensyn til hva slags humankapital som anses som nyttig for arbeidet som yrkesfaglærer. Dette kan være problematisk, fordi det kan føre til en ugunstig skjevhet i kompetanseområdene hos yrkesfaglærerne. På den annen side kan en motivasjon for ulike kompetanseområder, bety en gylden mulighet for at yrkesfaglærerne kan bidra med forskjellig humankapital i kollegafellesskapet – eksempelvis fagspesifikk eller metodisk, didaktisk ol. dersom kunnskaper og erfaringer systematisk utveksles i - og reflekteres over i kollegafellesskapet. Yrkesfaglærerne kan slik få en mulighet til å spesialisere seg i emner de brenner for, som de så kan formidle videre til andre. På den måten kan den sosiale kapitalen i gruppen bidra til at kollegafellesskapet kan utvikle seg både som lærere eller som fagarbeidere.

I tilknytning til yrkesfaglærernes villighet til å bidra til å øke den sosiale kapitalen i kollegafellesskapet, kan det være hensiktsmessig å undersøke om yrkesfaglærerne ønsker å delta i etter- og videreutdanning, for å erverve seg kunnskap som kollegaene også kan ha bruk for. Dette kan fortelle noe om yrkesfaglærerne er villige til å gjøre en ekstra innsats for å bidra til å øke den sosiale kapitalen i kollegafellesskapet, samt vise om yrkesfaglærerne ønsker å dele det de lærer ved å delta i formelle eller uformelle kompetansehevingstiltak.

Deling av kunnskaper og erfaringer som et nødvendig bidrag til profesjonell utvikling  
For å få til et fruktbart samarbeid innad i egen skole eller på tvers av skoler, kan det være sentralt at yrkesfaglærerne opplever at deling av kunnskaper og erfaringer med andre lærere, kan bidra til å gjøre både dem *selv* og *andre* til bedre lærere. Ved å undersøke om yrkesfaglærerne mener at deling av kunnskaper og erfaringer med andre yrkesfaglærere, kan bidra til å gjøre dem selv til bedre lærere, vil en kunne danne seg et bilde av om de anser at

utveksling av kunnskaper og erfaringer kan bidra til profesjonell utvikling hos dem *selv*. Dette kan videre fortelle noe om yrkesfaglærerne ser en hensikt ved det å dele kunnskaper og erfaringer med andre yrkesfaglærere generelt, om det er innen sitt eget programfag eller ikke. Videre vil et spørsmål som tar for seg om deling av kunnskaper og erfaringer med andre lærere, kan bidra til å gjøre *alle* til bedre lærere, kunne tilføre en ny dimensjon. Dette kan fortelle om yrkesfaglærerne mener at en utveksling av kunnskaper og erfaringer med andre lærere, er noe som er nyttig for *alle lærere*, uavhengig av om disse er yrkesfaglærere, fellesfaglærere eller lærere på studiespesialisering.

## Hva kreves av ledelsen?

På en skole er det ulike nivåer av lederskap, ofte i form av rektor som øverste sjef, etterfulgt av et antall avdelingsledere. I masteroppgaven tas det utgangspunkt i at ledelsens tilrettelegging for utvikling av profesjonell kapital i kollegafellesskapet, er et viktig premiss for en vellykket implementering. Dette er et syn som Hargreaves og Fullan (2014) også løfter frem i flere sammenhenger. Dette fører oss videre til det neste forskningsspørsmålet: Hva kan ledelsen ved skolen gjøre for å legge til rette for kompetanseheving hos yrkesfaglærerne innad i sin egen skole, og i samarbeid med omliggende skoler?

### Transformasjonsledelse

Ottesen og Møller (2011, s. 120) beskriver hvordan ledelsen er essensiell i implementeringen av endringer i skolen. Transformasjonsledelse kan oversettes med «endringsledelse» eller «forandringsledelse» (Glosvik et al., 2014, s. 72). Det er denne formen for ledelse som jeg anser som mest hensiktsmessig i en introdusering av profesjonell kapital i kollegafellesskapet i skolen. Ledelse består i denne sammenhengen av å mobilisere samarbeid og innsatsvilje mot et felles mål (Arnulf, 2014, s. 126), og om å lede til endring. Det handler om at ledelsen ved skolen leder en endringsprosess i kollegafellesskapet, der fokuset på samarbeid skifter karakter. Fra at samarbeidet har vært preget av praktisk hjelp, som at noen tar over undervisningen ved sykdom ol. (Aamodt et. al., 2016, s. 34), skal samarbeidet nå handle om kompetanseheving.

I følge Selznick (1997, s. 89) trengs ledelse for å styre kursen gjennom «ukjent farvann». I begynnelsen av prosessen ved endringen av læringskulturen ved skolen, der det fokuseres på utvikling av profesjonell kapital i kollegafellesskapet, er det den «formelle ledelsen», ved rektor eller avdelingsleder, som tar denne rollen. En implementering av profesjonell kapital vil nok forandre samarbeid mellom rektor og de respektive avdelingslederne ved skolen. Samarbeidet blant ledelsen ved skolen vil kunne medføre at yrkesfaglærerne kan få presentert en helhetlig og gjennomtenkt introduksjon av teorien bak profesjonell kapital, og hvordan dette kan fungere i praksis, som er fundamentert fra toppen av ledelsen ved skolen, og ned i de ulike avdelingene. Likevel vil avdelingslederne ofte være de som kjenner yrkesfaglærerne best, og derfor også kanskje vet best hvordan en bør gå frem for å presentere utvikling av profesjonell kapital for yrkesfaglærerne og fellesfaglærerne. Det er viktig at ledelsen her stiller seg åpen og lyttende mot sine yrkesfaglærere, og fellesfaglærere, for å få tak i hva som rører seg av holdninger og meninger i gruppen.

Tiltro til ledelsen er avgjørende i implementeringen av profesjonell kapital, fordi vi mennesker ofte blir overbevist av andre mennesker (Arnulf, 2014, s. 131). Det er derfor sentralt for ens troverdighet som leder at en har evnen til å være tydelig, formidle viktige verdier, og se sine medarbeidere (Grendstad Rousseau, 2011, s. 74). Dette fordrer at ledelsen ved skolen tenker seg nøye om hvordan de går frem når de presenterer den endringen i læringskulturen ved skolen som fordres, for å kunne utvikle profesjonell kapital i kollegafellesskapet. Det er viktig at frivilligheten og autonomien ivaretas så langt det er mulig. Det må være «takhøyde» for at kollegafellesskapet stiller spørsmålet: «What's in it for me?». Dette er et betimelig spørsmål, og likeledes kan kollegafellesskapet motiveres for å bidra til endringen, ved at de opplever nytten den har for dem selv. Når «farvannet» blir mer velkjent, kan kollegafellesskapet gjerne overta ledelsen av utvikling av profesjonell kapital, fordi et eierskap og en forpliktelse til prosessen, er avgjørende om den skal få optimale vekstforhold.

#### Pedagogisk ledelse og en samarbeidsbasert kultur

En hensiktsmessig bruk av teamarbeid mellom lærere generelt, og her yrkesfaglærerne spesielt, kan sørge for at kollegafellesskapet lærer av hverandre. Dette fordrer at det opprettes et nettverk mellom lærerne, og at det skapes en kultur som er preget av kommunikasjon, tillit, samarbeid og læring (Hargreaves & Fullan, 2014, s. 149). Dette er langt på vei et lederansvar,

selv om det er en klar fordel om kollegafellesskapet ved skolen også ønsker dette samarbeidet velkomment. En skolekultur som vektlegger kollegialt samarbeid, og en ledelsesform som gir medbestemmelse, synes videre å fremme deltakelse i kompetanseutvikling (Aamodt et. al. 2016, s. 8). Ved å i tillegg legge til rette for en regelmessig utveksling av kunnskaper og erfaringer mellom kollegaene, legger ledelsen fundamentet for en «samarbeidsbasert kultur» i skolen.

I tilknytning til utvikling av profesjonell kapital i kollegafellesskapet ved skolen, hvor ledelsen skal lede kollegafellesskapet i en læringsprosess, kan Cato Wadel (1997) sin definisjon av hvilken type ledelse dette fordrer, være hensiktsmessig. «Pedagogisk ledelse» er den ledelsen som er nødvendig for å tilrettelegge for og lede refleksjons- og læringsprosesser (Wadel, 1997, s. 39). Det handler om å få i gang prosesser hvor lærerne reflekterer over sin egen praksis, og lærer av den selvinnvikte slike refleksjoner gir (Wadel, 1997, s. 46). Med hensyn til læring, skilles det gjerne mellom to typer pedagogisk ledelse: «Reproduktiv pedagogisk ledelse» og «produktiv pedagogisk ledelse» (Wadel, 1997, s. 46-47).

En reprodutiv pedagogisk ledelse består av at lærerne har ferdigheter i å huske noe, lære seg noe og gjengi noe. En produktiv pedagogisk ledelse fordrer i større grad at lærerne lærer fra seg, kommer med innspill, og tar initiativ. Et fokus på enten en produktiv pedagogisk ledelse eller en reprodutiv pedagogisk ledelse, vil kunne utvikle to ulike læringskulturer i skolen: en «fasitkultur» og en «undringskultur» (Wadel, 1997, s. 47). For å få til utvikling av profesjonell kapital, kreves nok mest en kultur for læring som vektlegger en produktiv pedagogisk ledelse, der utviklingen av en «undringskultur» er i fokus. «Undringskulturen» kan gi grobunn for at kollegafellesskapet kan benytte hverandres kunnskaper og erfaringer til å utvikle seg profesjonelt. Maugesten & Mellegård (2015, s. 1) forteller at i et læringsfellesskap der både kollegafellesskapet og klasserommet er utprøvningsarenaer, vil det være et potensial for utvikling i kunnskapskulturen. Dette kan igjen bety at om samarbeidet mellom de ulike lærergruppene organiseres godt fra ledelsen side, kan utvikling av profesjonell kapital ha potensial til å bli et verdifullt bidrag til kompetanseheving – og profesjonell utvikling i kollegafellesskapet.

## «Push», «pull», «nudge» - mer villedende enn veiledende?

I følge Hargreaves og Fullan (2013, s. 39) er det en kombinasjon av tre faktorer («push», «pull» and «nudge»), som ledelsen ved skolen kan gjøre, for å lede lærerne i retning av et fruktbart samarbeid, som kan føre til at det utvikles profesjonell kapital i kollegafellesskapet. Kombinasjonen av «push», «pull» og «nudge», beskrives som tre metodiske virkemidler, som skal benyttes i rett kombinasjon, for å lede til de ønskede endringene i kollegafellesskapet (Hargreaves & Fullan, 2014 s. 22; Hargreaves og Fullan, 2013, s. 39). De metodiske grepene kan oversettes med å «skyve», «trekke» og vennlig «puffe» yrkesfaglærerne mot utvikling av profesjonell kapital.

### «Push»

«Push» handler om å overtale, gripe inn og være særlig oppmerksom på at det legges tilstrekkelig til rette for utvikling av profesjonell kapital. Ved å «skyve» noen som er motvillige, vil de kunne endre seg. Likevel må ledelsen passe seg for å ikke «skyve» for mye, da dette kan gjøre vondt verre (Hargreaves & Fullan, 2013, s. 39). I den forbindelse kan det være hensiktsmessig å ta for seg den mest vesentlige forskjellen mellom *styring* og *ledelse* i skolen (Glosvik et al., 2014, s. 72), da det er ledelse som trengs ved tilrettelegging for en utvikling av profesjonell kapital i et kollegafellesskap.

I motsetning til styring, er ledelse preget av høy grad av frivillighet og autonomi, og fokuserer på et felles samarbeid og innsatsvilje mot et felles mål (Arnulf, 2014, s. 126). Dette fordrer at utvikling av profesjonell kapital oppleves som meningsfylt for majoriteten av de involverte lærerne, og at kollegafellesskapet derfor ønsker å bidra til endringen. Om yrkesfaglærerne derimot skal tvinges til å utvikle profesjonell kapital, så får både autonomien og frivilligheten «et skudd for baugen». Utvikling av medarbeidernes ferdigheter, distribuering av ansvar og høy grad av autonomi, er det som antas å føre til engasjerte, lojale og involverte medarbeidere (Kuvaas & Dysvik, 2008, s. 152). Derfor er autonomi og frivillighet noe som særlig bør vernes om i prosessen der en innfører profesjonell kapital i kollegafellesskapet, som et bidrag til kompetanseheving og profesjonell utvikling. Det er sentralt at ledelsen legger en innsats i å prøve å få med seg kollegafellesskapet i endringsprosessen, slik at alle opplever å ha eierskap til - og medbestemmelse i det som skal skje. Det er også viktig at kollegafellesskapet ved skolen, sammen med ledelsen, reflekterer over hvordan en endring i læring- og

samarbeidskulturen kan skje, og hvordan endringen kan forstås ut fra både lærernes – og elevenes behov. Både lærernes - og elevenes behov kan ses i sammenheng med at undervisning er skolens samfunnsmandat. Dette «oppdraget» fordrer at lærerne ved skolen forholder seg til deres egen evne til å skape tillit hos eleven, gjennom det å inneha tilstrekkelig fagkompetanse, praktisk og teoretisk, og en relasjon og formidlingskompetanse, som kan bidra til å skape ro i klasserommet og i verkstedet.

Videre kan ledelsen selv være proaktive, og «skyve» prosessen fremover. Dette kan handle om å sørge for at det settes av nok tid for at yrkesfaglærerne og fellesfaglærerne kan møtes, og slik får mulighet til å diskutere faglige utfordringer, utveksle kunnskaper og erfaringer ol. Ledelsen har et overordnet ansvar for å legge til rette for at det kan dannes et fellesskap av langsiktige relasjoner mellom lærerne. Det er viktig at ledelsen sørger for at det finnes egnede rom til disse møtene, og at møtene er regelmessige. Yrkesfaglærerne vil kunne møte store utfordringer med hensyn til å få tilstrekkelig tid til å møtes med andre yrkesfaglærere eller fellesfaglærere, eller finne egnede rom til disse sammenkomstene, om ikke ledelsen legger tilstrekkelig til rette for dette.

«Pull»

Ledelsen kan også velge en fremgangsmåte der de «trekker» kollegafellesskapet i retning av utvikling av profesjonell kapital, ved å tegne et bilde av visjonen sin. Dette handler om å vekke nysgjerrighet eller begeistring hos yrkesfaglærerne. Det er avgjørende at ledelsen prøver å skape et engasjement i kollegafellesskapet om det de ønsker å oppnå (Hargreaves & Fullan, 2013, s. 39). Ved å fokusere på å «trekke» yrkesfaglærerne i retning av utvikling av profesjonell kapital, dreier det seg mer om en overtalelseskunst, fra ledelsens side, enn et pålegg yrkesfaglærerne får tredd nedover hode.

Tillit er viktig i sammenheng med utvikling av profesjonell kapital i kollegafellesskapet. Tillit består av å ha tiltro til noe eller noen (Sørhaug, 1996, s. 27). Tillit handler her om at yrkesfaglærerne har tillit til ledelsen, og derfor også tror på at det som presenteres som noe fordelaktig og bra, faktisk er det. Videre er tillit til ledelsen en forutsetning for at budskapet skal ha troverdighet og bli meningsfullt for den enkelte yrkesfaglærer og yrkesfaglærerne som gruppe. Det er likeledes viktig at kollegafellesskapet har tillit til hverandre, og at de opplever at alle vil hverandre vel. Grupper som er basert på tillit, lærer bedre; de gjør en bedre jobb

(Fullan et. al., 2015, s. 2). Dette er blant annet knyttet til sannsynligheten for at en etterfølger de samme uskrevne reglene og normene for atferd (Colman, 1988, s. 101; Bang, 2012, s. 55). Det å kjenne sine lærere, og forstå den lærings- og samarbeidskulturen som finnes i dette kollegafellesskapet, kan være avgjørende for å kunne lede dem i en endringsprosess (Hargreaves & Fullan, 2014, s. 180). Ledelsen kan også velge å heller vennlig «puffe» kollegafellesskapet, slik det beskrives i avsnittet nedenfor.

#### «Nudge»

Et vennlig «puff» er en måte å gjøre mennesker i stand til å ta valg, samtidig som en leder dem til å foreta litt bedre valg enn de i utgangspunktet ville ha gjort (Hargreaves & Fullan, 2013, s. 38-39). Det handler om å lede noen i en bestemt retning, som i dette tilfellet handler om å lede yrkesfaglærerne til å delta i utvikling av profesjonell kapital i kollegafellesskapet ved skolen. Noen forslag til «puffing» som Hargreaves og Fullan (2013, s. 39) fremhever er eksempelvis at ledelsen endrer på språkbruken sin, og taler varmt om samarbeid mellom lærerne med hensyn til kompetanseheving. Videre kan eksempelvis mindre erfarne yrkesfaglærere også settes sammen med mer erfarne lærere, for å lære av deres erfaringer.

Kombinasjonen av å «skyve, trekke og puffe», fokuserer på å la mennesker starte der de er, uten å opptre nedsettende eller dømmende på noen måte, samtidig som en leder dem videre mot målet (Hargreaves & Fullan, 2013, s. 39). Fra ledelsens side handler dette om å ha en følsomhet overfor yrkesfaglærernes utgangspunkt, ved å «trekke» når en kan, «skyve» når en må, og «puffe» hele tiden (Hargreaves & Fullan, 2013, s. 39; Hargreaves & Fullan, 2014, s. 80). Likevel er det viktig at «puffing» bør unngås i det lengste, da den kan skape unødvendig motstand og misnøye i gruppen (Hargreaves & Fullan, 2013, s. 39). Ledelsens rolle i å lede til endring, handler nok først og fremst om at ledelsen tegner et bilde av hva utvikling av profesjonell kapital kan innebære for kollegafellesskapet; hva som er visjonen. Dette handler om å «trekke» yrkesfaglærerne i retning av en ønsket endring, som kan bestå av en endring i læringskulturen i kollegafellesskapet ved skolen. Om yrkesfaglærerne gir uttrykk for at de er klare for et organisert samarbeid mellom lærerne med fokus på kompetanseheving, behøves nok bare «et vennlig puff» i riktig retning, og at ledelsen holder «stø kurs». Videre ligger ansvaret for utvikling av profesjonell kapital også hos yrkesfaglærerne selv. Yrkesfaglærerne må være villige til å lære av hverandre, og de må også kunne dele kunnskaper og erfaringer tilknyttet sitt arbeid som lærer. I kollegafellesskapet kan det videre benyttes en kombinasjon

av å «skyve, trekke og puffe» hverandre, i passe mengder når det trengs, uten å dømme hverandre eller opptre nedsettende.

En tilpasning til en nasjonal sammenheng

Selv om det er mye en kan være enig i med hensyn til hvordan utvikling av profesjonell kapital i kollegafellesskapet i skolen, kan bidra til å heve kompetansen hos yrkesfaglærerne, kan Hargreaves og Fullans (2014) teorier kreve noen nyanseringer for å bli «spiselig» i norsk sammenheng. Dette handler blant annet om at teoriene og de metodiske grepene bærer preg av å komme fra en annen utdanningstradisjon, nemlig den Canadiske og Amerikanske. En del av argumentene kan synes noe spissformulerte, og går kanskje ikke helt overens med den norske skoles praksis og fremgangsmåte. Teorien om utvikling av profesjonell kapital, kan derfor trenge noen nasjonale tilpasninger, for å ha troverdighet og gjennomslag i en norsk utdanningssammenheng.

Hargreaves og Fullan (2014, s. 36) hevder blant annet at den profesjonelle kapitalens kjerne handler om oppbyggingen av profesjonens individuelle - og kollektive kapital, med det formål å bli stadig mer effektiv i kampen for å bedre alle elevers prestasjoner og læringsutbytte. Videre mener forfatterne at utvikling av profesjonell kapital kan endre vår forståelse av læreryrket, undervisningskvalitet, og hvordan denne kan formes (Hargreaves & Fullan, 2014, s. 21). Dette er eksempler på påstander som kan oppleves noe for ambisiøse, bastante og «unorske» til at de blir lette å svelge. Likevel finnes, blant noe «grumsete badevann», elementer ved en implementering av en kultur for læring, som fremmer utvikling av profesjonell kapital, som oppleves særdeles verdifullt i et kompetansehevingsperspektiv. Derfor kan det være viktig å ikke kaste «babyen ut med badevannet». «Babyen» består av at deler av kjernen i argumentene kan ha verdi, mens «badevannet» er den noe unyanserte og nesten utopiske fremstillingen av profesjonell kapital som en «reddende engel» for å transformere alle verdens skoler til det bedre. Om en studerer Hargreaves og Fullans tekster som knytter seg til utvikling av profesjonell kapital (eks. Hargreaves & Fullan, 2014, Hargreaves & Fullan, 2013, Fullan et al. 2015) vil en oppdage at forfatterne veksler mellom å komme med bastante påstander knyttet til utvikling av profesjonell kapital, for så i neste vending å moderere seg mer. Dette gjør at teorien kan være utfordrende å få skikkelig tak i.



Mener de at utvikling av profesjonell kapital er «svaret på alle problemene» i skolen, eller er det ment som en «brikke i et større puslespill»?

Babyen og badevannet

I masteroppgaven tas det ikke utgangspunkt i at utvikling av profesjonell kapital hos yrkesfaglærerne i Agder, vil kunne løse alle utfordringene med hensyn til å få til en nasjonal - eller en mer lokal kompetanseheving hos yrkesfaglærerne. Det antas heller at utvikling av profesjonell kapital kan fungere som en viktig komponent i deling av humankapital i et kollegafellesskap av yrkesfaglærere, og gjerne i samarbeid med fellesfaglærerne. Slik kan det iverksettes prosesser for utveksling av kunnskaper og erfaringer i et profesjonelt kollegafellesskap, både innad i - og på tvers av de ulike programfagene, og innad i sin egen skole, og i samarbeid med omliggende skoler, der en kan utvikle en sterk sosial kapital. Utvikling av profesjonell kapital i kollegafellesskapet er et bidrag til kompetanseheving hos yrkesfaglærerne, og ikke det eneste eller endelige svaret, i så måte. Et eksempel på «babyen», som ikke må kastes ut med badevannet, er hvordan Hargreaves og Fullan (2014, s. 27) beskriver hvordan systemet ikke transformeres, slik at et større antall enkeltindivider kan endres, uten at utviklingen blir en stø kollektiv innsats. Dette kan peke mot at motivasjon for endring er sentral for utvikling av profesjonell kapital, slik Hargreaves og Fullan (2014, s. 67) også argumenterer for.

Et annet poeng, som derimot tilhører badevannet, handler om hvordan Hargreaves og Fullan (2014, s. 21) mener at det er viktig at lærerne reagerer overfor kollegaer som kommer til kort i sin lærergjerning, uten at de viser evne eller vilje til å endre seg. De mener at disse lærerne ikke skal arbeide i skolen, og at lærerkollegaene og ledelsen skal utøve et kollektivt press på disse lærerne, der de enten innretter seg eller slutter på skolen. Å skulle bedømme om en lærer er skikket i sin lærergjerning, og så overtale vedkommende til å slutte i jobben, er å anse som et *ledelsesansvar* – ikke et ansvar i kollegafellesskapet. At Hargreaves og Fullan (2014) mener at lærerkollegaene har ansvar for å skulle vurdere andre kollegaers egnethet, er noe en kan stille seg svært kritisk til. Det hverken er, eller *bør* være, et kollegaansvar å påse at andre lærere er faglig eller pedagogisk skikket til å gjøre jobben sin. Dette blir som en utopi å regne, spesielt innen den norske skolen, og legger et unødvendig press på kollegafellesskapet, og fører nok ikke med seg annet enn uro og misnøye. Det sentrale bør vel heller være det å hjelpe hverandre til å samarbeide om å heve kompetansen i kollegafellesskapet. Dette vedrører det å

sammen skape en læringskultur, som inspirerer til å dele av sin egen kunnskap og erfaring, og det å lære av andres.

Likeledes kan det være betimelig å spørre om benyttelsen av «push», «pull» og «nudge», som metodiske virkemidler for å sikre en virksom implementering av en kultur for læring, som kan føret til utvikling av profesjonell kapital, mer villedende en veiledende? En av utfordringene er at begrepene oppleves noe utydelige. Hvordan skal en vite når en skal «trekke», vennlig «puffe» og når det heller passer seg å «dytte»? Er det ledelsen eller yrkesfaglærerne som skal gjøre dette, eller skal det byttes på? Hva kan denne vekslingen gjøre med dynamikken i gruppen? Spørsmålene blir mange, og de metodiske grepene kan synes for overfladiske til å være veiledende. Et tydelig ledelsesperspektiv kommer heller ikke eksplisitt frem i forfatterens teorier, det skimtes mer mellom linjene, og blir dessverre noe diffust. For å sette ledelsesperspektivet inn i en sammenheng som kan være mer gjenkjennelig i en norsk utdanningssammenheng, benyttes begrepene «Transformasjonsledelse» (hos bla. Glosvik et al., 2014) og «Pedagogisk ledelse» (Wadel, 1997) i denne masteroppgaven.

Transformasjonsledelse handler om å lede endringsprosesser, ved å vise vei, og skape et engasjement for endringen i kollegafellesskapet. Pedagogisk ledelse handler om å lede til en kultur for læring, som fremmer autonomi og som vekker kollegafellesskapets nysgjerrighet. En kan anta at begge disse perspektivene kan bidra til å fremme utvikling av profesjonell kapital i kollegafellesskapet i skolen.

## Metode

I masteroppgaven benyttes kvantitative data fra en større kartleggingsstudie som omhandler etter- og videreutdanningsbehovet hos yrkesfaglærere i Agder, men analysene konsentrerer seg om datamaterialet som knytter seg til utvikling av profesjonell kapital. Studien tar for seg yrkesfaglærere som underviser innen Vg1 og Vg2 på offentlige skoler i Aust- og Vest-Agder, innen programfagene Elektrofag, Bygg- og anleggsteknikk og TIP. Utvalget baserer seg blant annet på at Elektrofag, Bygg- og anleggsteknikk og TIP er noen av programfagene som Kunnskapsdepartementet (2015b) etterlyser mer kunnskap om, i forbindelse med «Yrkesfaglærerløftet – for fremtidens fagarbeidere». Dette er i tillegg noen av programfagene

som i liten grad deltar i etter- og videreutdanning (Aamodt et al., 2016, s. 8). Valget av yrkesfaglærere som underviser innen Vg1 og Vg2 i offentlige skoler, baserer seg på at disse i hovedsak forholder seg til elever som følger et normalt opplæringsforløp, med to år i skolen og to år som lærling utplassert i en bedrift. Dette muliggjør en sammenlikning mellom yrkesfaglærerne, på tvers av programfagene. Eventuelle vikarer og assistenter er derfor ikke inkludert i studien.

## Kontakten med skolene og deltakerne

Høsten 2017 og i januar/februar 2018 var det til sammen 199 yrkesfaglærere innen programfagene Elektrofag, Bygg- og anleggsteknikk og TIP i begge Agderfylkene. En god dialog, på mail og telefon, med ledelsen ved samtlige skoler ble viktig for å få et tilstrekkelig antall respondenter med i studien. De aller fleste skolene var svært imøtekommende, og ville gjerne delta. De utfylte spørreskjemaet på avtalt tid, og med høy svarprosent. Noen skoler trengte derimot litt mer overtalelse og oppfølging, både i forkant av og underveis i studien, for å sikre deltakelse og tilstrekkelig svarprosent. Om skolen sa seg villig til å delta, ble det avtalt en dato og klokkeslett for utsendelse av den elektroniske linken til spørreskjemaet. Flere av skolene valgte å samkjøre besvarelsen av spørreskjemaet på et avdelingsmøte ol., mens noen ville ha 3-7 dager til å gi sin besvarelse. Etter forespørsel fra to av skolene, var jeg til stede under besvarelsen av spørreskjemaet. Da fikk jeg blant annet mulighet til å fortelle om bakgrunnen for studien, svare på spørsmål fra ledelsen og yrkesfaglærerne, og fikk nyttige tilbakemeldinger på spørreskjemaet.

Hele 13 av 14 mulige skoler i Agder, deltok i studien, som fant sted mellom 23 januar - og 16 februar 2018. Kun én av skolene i Vest-Agder, med yrkesfaglærere innen de tre aktuelle programfagene, valgte å ikke sende ut spørreskjemaet til sine yrkesfaglærere, på grunn av stort arbeidspress i tidsrommet for studien. I Aust-Agder deltok derimot samtlige av skolene, med yrkesfaglærere innen de aktuelle programfagene, i studien. Det ble oppnådd en svarprosent på hele 61,8 % hos den samlede gruppen av yrkesfaglærere innen Elektrofag, Bygg- og anleggsteknikk og TIP i agderfylkene. Funnene i masteroppgaven baserer seg på et nettoutvalg av 123 yrkesfaglærere (N=199). Nettoutvalget består av 25 yrkesfaglærere på Elektrofag, 49 på Bygg- og anleggsteknikk og 49 på TIP. Disse tallene samsvarer med en svarprosent på henholdsvis 50 %, 70 % og 62 % av bruttoutvalget. Utvalget anses å være

representativt for yrkesfaglærerne innen Elektrofag, Bygg- og anleggsteknikk og TIP i Agder, på grunn av den sammenlagte svarprosenten fra begge Agder-fylkene, og fordi studien dekker hele 13 av 14 mulige skoler i det aktuelle kartleggingsområdet.

## Instrumenter

Studiens formål var å undersøke av trender og tendenser hos et større utvalg av yrkesfaglærerne i Agder, og det var derfor hensiktsmessig å benytte en kvantitativ metode. Innen kvantitativ forskning identifiserer forskeren et forskningsproblem som baserer seg på trender i feltet eller på behovet for å forklare hvorfor noe skjer (Creswell, 2014, s. 13). Ved valg av instrumenter for studien, var det avgjørende at instrumentet var hensiktsmessig for hvordan vi ønsket å gå frem for å hente inn data. Med veiledning fra Institutt for pedagogikk ved UiA, utarbeidet jeg høsten 2017 en digital spørreundersøkelse som rettet seg mot yrkesfaglærerne i Agder, innen de utvalgte programfagene. Benyttelsen av et spørreskjema handlet om at det var ønskelig å gjøre en prøvetaking fra en befolkning, og oppnå høy deltakelse (Creswell, 2014, s. 406-407). Survey Xact ble benyttet som verktøy for gjennomføringen av studiens elektroniske spørreskjema. Spørreskjemaet ble utviklet med elementer fra Aspøy et al. (2017, s. 88-96) og spørsmål fra OECDs internasjonale lærerundersøkelse: Teaching and Learning International Survey (TALIS) 2013 (OECD, 2013, s. 13-15). Dette handlet om å ha et mulig sammenlikningsgrunnlag med tidligere forskning på yrkesfaglærere, der vi kunne analysere trender eller tolke resultater fra vår kartlegging i lys av disse studiene. Sammenlikningsgrunnlaget kan gjøre at vi kan se om funn fra en spesifikk gruppe yrkesfaglærere i Agder, samsvarer med – eller motstrider med funn fra andre grupper yrkesfaglærere i Norge.

Hver skole fikk tilsendt sin individuelle elektroniske lenke via de respektive avdelingslederne. Avdelingslederne ble opplyst både muntlig og skriftlig, per mail, om at linken kun gjaldt for deres skole, og at den ikke måtte deles med andre skoler. For å skille mellom hvilke av respondentene som tilhørte de ulike programfagene, ble dette også lagt inn som en variabel i spørreskjemaet. De ulike bakgrunnsvariablene, medførte at det var enkelt å holde oversikt over antallet respondenter, som kom inn fra de ulike skolene. Vi kunne i tillegg sjekke at respondentene innen de ulike programfagene, stemte overens med antall yrkesfaglærere innen de ulike programfagene ved skolen.

Det var likeledes viktig å unngå at spørreskjemaet ble for omfattende og tidkrevende å besvare. Dette medførte at kun noen utvalgte påstander, som tar for seg områder jeg anså som særlig viktig for utvikling av profesjonell kapital, kunne inkluderes i studien. De områdene som ble valgt ut var likeledes knyttet til oppgavens to forskningsspørsmål:

1. «Hva kan den enkelte yrkesfaglæreren - og kollegafellesskapet av yrkesfaglærere gjøre for å bidra til kompetanseheving i kollegafellesskapet innad i sin egen skole, og i samarbeid med omliggende skoler?»
2. «Hva kan ledelsen ved skolen gjøre for å bidra til kompetanseheving hos yrkesfaglærerne innad i sin egen skole, og i samarbeid med omliggende skoler?»

Fire områder

Påstandene knyttet seg til fire områder, som har sammenheng med utvikling av profesjonell kapital og kompetanseheving hos yrkesfaglærerne. Disse områdene er hovedfokuset for de videre analysene for å undersøke hvordan den enkelte yrkesfaglærer og kollegafellesskapet av yrkesfaglærere, og ledelsen kan gå frem for å utvikle profesjonell kapital innad i egen skole, og i samarbeid med omliggende skoler:

1. **Læring:** *Mener yrkesfaglærerne at de har noe å lære av andre lærere?*

Dette består av det å lære til seg noe i en profesjonell sammenheng, og at ved å få del i sine kollegaers humankapital, utvikles sosial kapital i kollegafellesskapet (Hargreaves & Fullan, 2014, s. 26). Det presenteres tre påstander som knytter seg til læring: 1. «Jeg har mye å lære av yrkesfaglærere innen *mitt* programfag (ved egen eller en annen skole)», 2. «Jeg har mye å lære av yrkesfaglærere innen *andre* programfag (ved egen eller en annen skole)» og 3. «Jeg har mye å lære av *fellesfaglærerne* (ved egen eller en annen skole)».

2. **Motivasjon:** *Hva motiverer yrkesfaglærerne til å delta på etter- og videreutdanning?*

Dette handler om at yrkesfaglærerne kan trenge å utvikle seg som både lærer og som fagarbeider, for å være kompetente yrkesutøvere (Aspøy et al., 2017, s. 74). De tre påstandene

om motivasjon som trekkes frem her er: 1. «Jeg kan ønske å delta i etter- og videreutdanning dersom jeg kan utvikle meg som *lærer*», 2. «Jeg kan ønske å delta i etter- og videreutdanning dersom jeg kan utvikle meg som *fagarbeider*» og 3. «Jeg kan ønske å delta i etter- og videreutdanning dersom jeg kan lære noe, som kollegaene mine kan ha bruk for».

3. **Deling av kunnskaper og erfaringer:** *Bidrar deling av kunnskaper og erfaringer til å gjøre dem selv eller andre til bedre lærere?*

Dette knytter seg til at en kan bli en bedre lærer ved å bli del av et kollegafelleskap, og den sosiale kapitalen som finnes der (Hargreaves & Fullan, 2014, s. 27). Det benyttes to påstander knyttet til deling av kunnskaper og erfaringer i et kollegafelleskap: 1. «Deling av kunnskaper og erfaringer med andre yrkesfaglærere, kan bidra til å gjøre *meg* til en bedre lærer» og 2. «Deling av kunnskaper og erfaringer med andre lærere, kan bidra til å gjøre *alle* til bedre lærere».

4. **Ledelsens tilrettelegging:** *Opplever yrkesfaglærerne at ledelsen ved skolen legger til rette for deling av kunnskaper og erfaringer med andre lærere?*

Dette kan ses i sammenheng med at noen av de mest gjennomslagskraftige og dårligst utnyttede forbedringsstrategiene er en hensiktsmessig bruk av teamarbeid, som tillater lærere å lære av hverandre både innenfor og på tvers av skoler (Hargreaves & Fullan, 2014, s. 110). Og at et stort forråd av sosial kapital i skolen kan generere mer humankapital (Comer, 2015, s. 225). Det presenteres her tre påstander om ledelsens tilrettelegging for utvikling av profesjonell kapital: 1. «Avdelingsleder og/eller rektor ved skolen min legger i dag tilstrekkelig til rette for at jeg kan dele mine erfaringer med andre yrkesfaglærere innen *mitt* programfag», 2. «Avdelingsleder og/eller rektor ved skolen min legger i dag tilstrekkelig til rette for at jeg kan dele mine erfaringer med andre yrkesfaglærere innen *andre* programfag» og 3. «Avdelingsleder og/eller rektor ved skolen min legger i dag tilstrekkelig til rette for at jeg kan dele mine erfaringer med *fellesfaglærerne*».

## Analyse

Forskningen på yrkesfaglærere er fortsatt i sin spede begynnelse. Det finnes lite internasjonal – eller nasjonal forskning som tar for seg yrkesfaglærerne generelt, og ingen studier som undersøker yrkesfaglærernes meninger om utvikling av profesjonell kapital. Jeg anså det derfor som hensiktsmessig å benytte en deskriptiv tilnærming i analyseringen av dataene, som fremkom fra kartleggingen av behovet for etter- og videreutdanning hos yrkesfaglærerne i Agder. Dette handler om å beskrive trender og tendenser (Creswell, 2014, s. 13) hos yrkesfaglærerne, både hos gruppen av yrkesfaglærere, som helhet, og eventuelle ulikheter mellom de forskjellige programfagene.

Funnene blir videre rapportert på itemnivå, på grunn av en mangel på sammenliknbare studier. Det tas utgangspunkt i at itemene måler ulike faktorer, men at disse til sammen, kan fortelle noe om yrkesfaglærerne er åpne får et samarbeid med andre lærere for å bidra til utvikling av profesjonell kapital i kollegafellesskapet, ved sin *egen* skole og i samarbeid med *andre* skoler.

I spørreskjemaet kunne yrkesfaglærerne krysse av for om de var «Helt uenig», «Ganske uenig», «Ganske enig» eller «Helt enig» i de ulike påstandene. I resultatdelen presenteres funnene ved hjelp av ulike figurer, og leseren kan her se hva yrkesfaglærerne prosentvis har svart innen de ulike kategoriene. For å gjøre det mer oversiktlig for leseren, beskrives kun den andelen yrkesfaglærere som anses som enig og uenig i teksten. Her er den andelen yrkesfaglærere som anses som enig, de som svarer «Ganske enig» og «Helt enig», og den andelen yrkesfaglærere som anses som uenig, de som svarer «Ganske uenig» og «Helt uenig».

## Etiske hensyn og validitet

Som et trinn i det å sikre at respondentene opplevde at de kunne svare fritt og uhildet, kunne ikke lenken kobles til individuelle yrkesfaglærere. For å betrygge yrkesfaglærerne om at deltakelsen i studien ikke ville kunne få ubehagelige konsekvenser for dem, ble det i forkant av kartleggingen sendt et informasjonsskriv til samtlige skoler. Informasjonsskrivet handlet om bakgrunnen for – og hensikten med studien, der det fremkom at respondentene var anonyme. Det ble presisert at hverken de enkelte yrkesfaglærerne eller de enkelte skolene som

deltok i studien, ville være identifiserbare ved presentasjoner av funn ol. Viktigheten av å kunne garantere for anonymiteten til yrkesfaglærerne, knytter seg blant annet til at bruttoutvalget av yrkesfaglærere innen de tre programfagene i Agderfylkene kun er 199. Det betyr at yrkesfaglærermiljøet i Agder, innen disse programfagene, er lite og gjennomskiktig, både med hensyn til lederne, og andre yrkesfaglærere, og det ble derfor ansett som særlig påkrevet at anonymitetshensynet ble ivaretatt i ved presentasjoner av funn.

Anonymitetshensynet til yrkesfaglærerne, medførte likevel noen metodiske utfordringer. Det at hver skole fikk sin individuelle link, som ble distribuert til de aktuelle respondentene, førte til at om yrkesfaglærerne kun fullførte deler av spørreskjemaet, og så ønsket å fortsette senere, så måtte vedkommende starte på nytt, og kunne slik bli registrert flere ganger. Likeledes ble eventuelle ledere ved skolen som ønsket å ta en titt på spørreskjemaet, og derfor klikket på linken, også registrert som en respondent. Det kom inn totalt 150 svar på kartleggingsstudien, som tyder på en høy svarprosent (N=199). Utfordringen lå i at dette antallet dessverre ikke stemte overens med det totale antallet av yrkesfaglærere innen de ulike programfagene ved hver av skolene, i begge fylkene. På noen av skolene, var det flere respondenter innen de ulike programfagene, enn det var yrkesfaglærere innen de samme programfagene. For å sikre funnernes validitet, valgte jeg derfor tre kriterier for hvilke respondenter som ble inkludert i analysene. Det samlede antallet respondenter ble slik redusert fra 150 til 123 (N=199):

1. Respondenten måtte ha krysset av «ja» i rubrikken, der han/hun kunne svare «ja» eller «nei» til å delta i studien. De som svarte «nei», ble ekskludert fra studien. Dette var for å sile ut de som hadde påbegynt spørreskjemaet flere ganger, men medførte også at de som ikke hadde svart på hele spørreskjemaet, ble ekskludert.
2. Kun de respondentene som hadde fullført spørreskjemaet, og som hadde krysset av på at de underviste innen enten Elektrofag, Bygg- og anleggsteknikk eller TIP, ble med videre til analysene. Dette handlet blant annet om å luke ut ledere og yrkesfaglærere innen programfag som ikke var inkludert i studien.
3. Antall respondenter måtte stemme overens med antall yrkesfaglærere innen det aktuelle programfaget ved skolen, om ikke ville hele programfaget ved skolen tas ut av utvalget. De to overnevnte kriteriene medførte at samtlige programfag ved skolene, kunne beholdes.



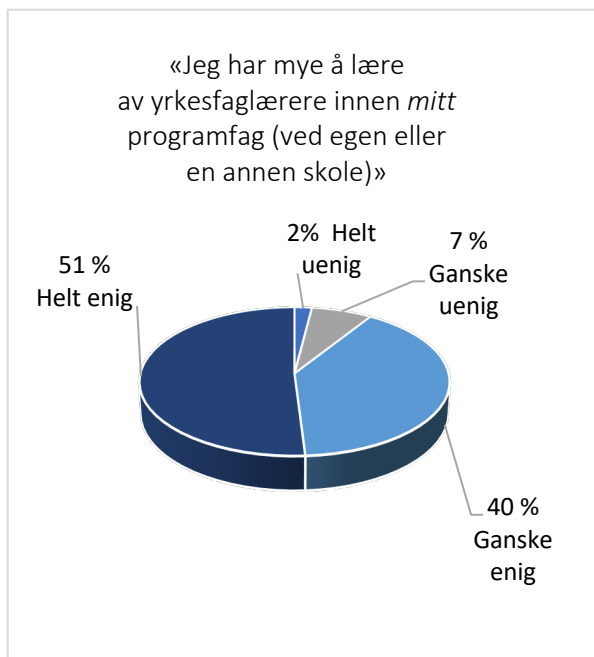
## Resultater

Funnene fra kartleggingsstudien av behovet for etter- og videreutdanning hos yrkesfaglærerne i Agder, tar utgangspunkt i fire fokusområder. Det første området omhandler *læring*: mener yrkesfaglærerne at de har noe å lære av andre lærere? Det andre området tar for seg *motivasjon*: hva motiverer yrkesfaglærerne for å delta på etter- og videreutdanning? Det tredje området dreier seg om *deling av kunnskaper og erfaringer*: bidrar deling av kunnskaper og erfaringer til å gjøre dem *selv* eller *andre* til bedre lærere? Det fjerde området omhandler *ledelsens tilrettelegging*: opplever yrkesfaglærerne at ledelsen ved skolen legger til rette for deling av kunnskaper og erfaringer med andre lærere?

Dette er områder en kan anse som sentrale for å undersøke om yrkesfaglærerne er åpne for utvikling av profesjonell kapital i kollegafellesskapet, innad i sin *egen* skole eller i samarbeid med *andre skoler*. Resultatene fra hvert av områdene presenteres først ved å beskrive hva den samlede gruppen av yrkesfaglærere mener om de ulike påstandene, for så å se nærmere på hva yrkesfaglærerne innen de ulike programfagene mener.

### Mye å lære av andre lærere?

Tallene fra figur 1 og 2 viser at hele 91% av yrkesfaglærerne, som gruppe, er enig i at de har mye å lære av yrkesfaglærere innen sitt  *eget*  programfag. Til sammenlikning er kun 88 % av alle yrkesfaglærerne enig i at de har mye å lære av yrkesfaglærere innen  *andre*  programfag. Funnene kan også tyde på at de fleste av yrkesfaglærerne mener at de har en god del å lære av hverandre ved sin egen eller en annen skole. Men er de også enige i at de har mye å lære av  *fellesfaglærerne* ?

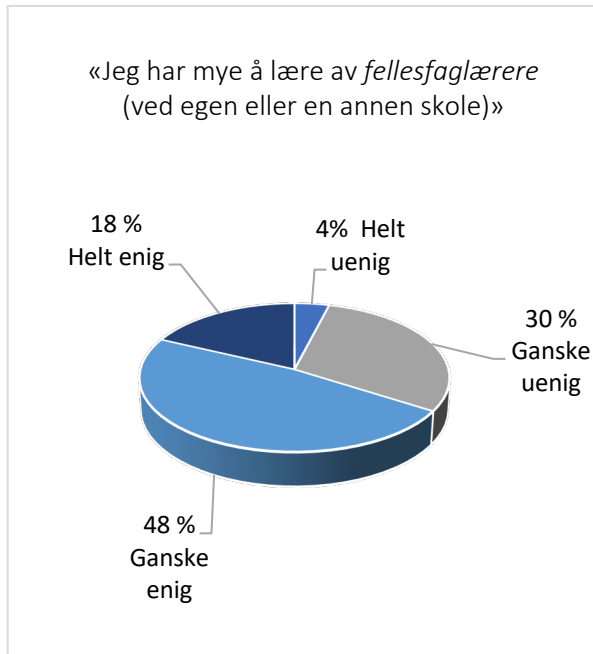


Figur 1. Yrkesfaglærerne som gruppe: om å lære av eget programfag.



Figur 2. Yrkesfaglærerne som gruppe: om å lære av andre programfag.

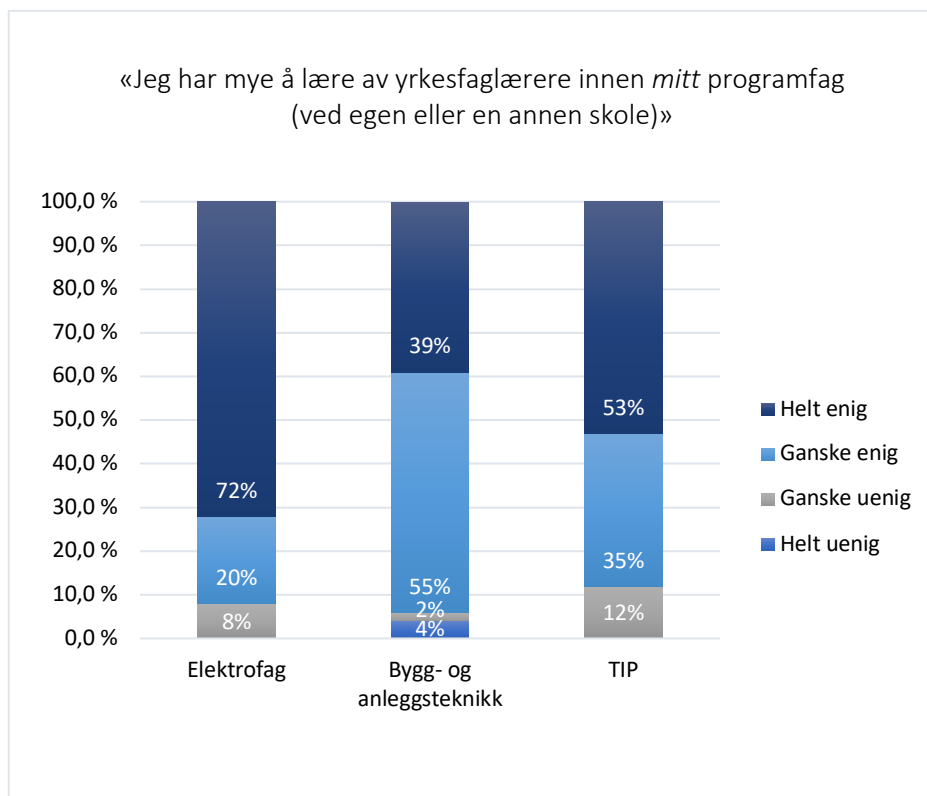
I figur 3 kommer det frem at kun 66 % av yrkesfaglærerne er enig i at de har mye å lære av *fellesfaglærerne*. Dette kan tyde på at det finnes en ambivalens hos yrkesfaglærerne, med hensyn til om de mener at de har mye å lære av fellesfaglærerne ved sin egen eller ved en annen skole.



Figur 3. Yrkesfaglærerne som gruppe: om å lære av fellesfaglærere.

## Hva mener yrkesfaglærerne innen de ulike programfagene?

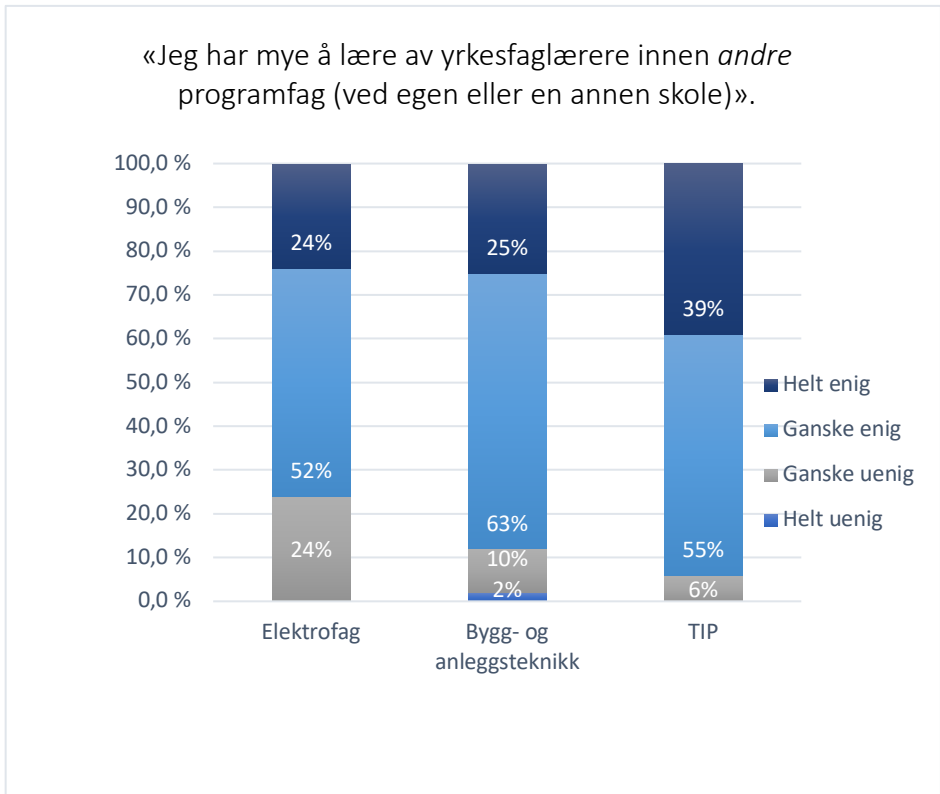
Ved å differensiere mellom de ulike programfagene, som i figur 4, ser en at hos yrkesfaglærerne som underviser på TIP, er 88 % enig i at de har mye å lære av yrkesfaglærere innen *sitt eget* programfag. Til sammenlikning er hele 94 % av yrkesfaglærerne innen Bygg- og anleggsteknikk, og 92 % av yrkesfaglærerne innen Elektrofag, enig i den samme påstanden. Det kan derfor synes som at yrkesfaglærerne på TIP er den gruppen som er minst enige i at de har mye å lære av yrkesfaglærere innen *sitt eget* programfag ved sin egen eller en annen skole, mens yrkesfaglærerne på Bygg- og anleggsteknikk og yrkesfaglærerne på Elektrofag mener at de har mye å lære av denne lærergruppen.



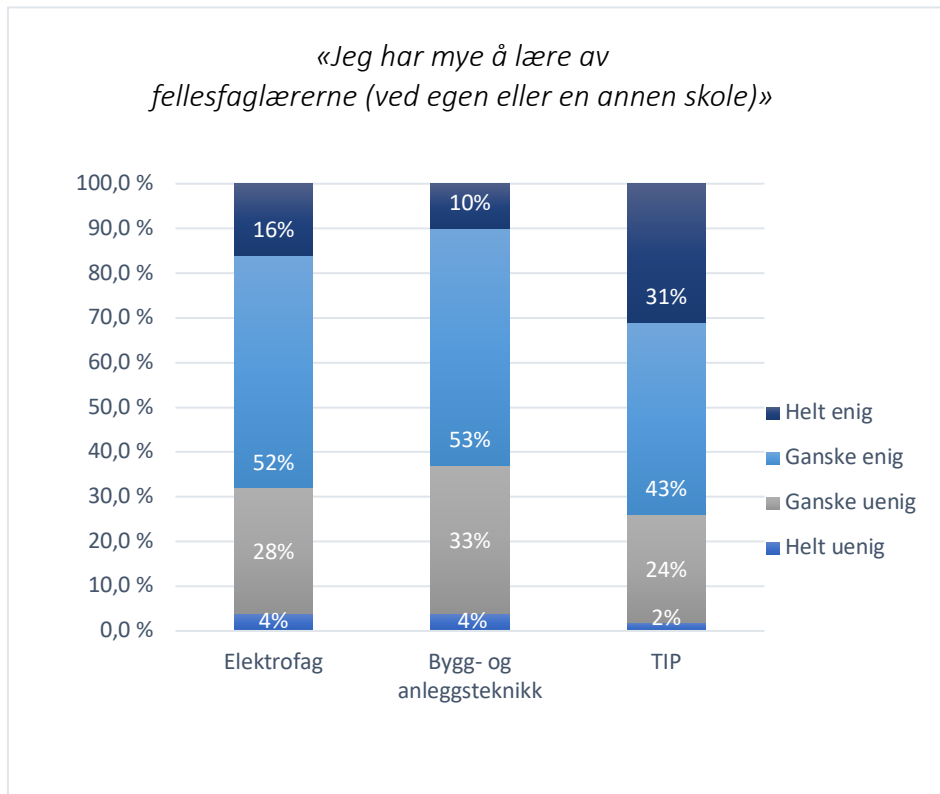
Figur 4. Forskjeller mellom programfagene: om å lære av yrkesfaglærere innen *mitt* programfag.

Hele 94 % av yrkesfaglærerne på TIP, er enige i at de har mye å lære av yrkesfaglærere innen *andre* programfag. Derimot er kun 88 % av yrkesfaglærerne på Bygg- og anleggsteknikk -, og 76 % av yrkesfaglærerne på Elektrofag enige i den samme påstanden. Dette tyder på at de fleste yrkesfaglærerne innen de tre programfagene er enige i at de har mye å lære av andre yrkesfaglærere ved sin egen eller en annen skole. Likevel vektet relevansen av at disse er innen deres  *eget* programfag eller *andre* programfag, noe ulikt mellom de forskjellige programfagene, slik en kan lese ut av figur 4 og 5.

Tallene fra figur 6 viser at kun 63 % av yrkesfaglærerne på Bygg- og anleggsteknikk er enige i at de har mye å lære av *fellesfaglærerne*. Videre er 68 % av yrkesfaglærerne på Elektrofag- og 74 % av yrkesfaglærerne på TIP enig i påstanden. Yrkesfaglærerne på TIP er mest enige i at de har mye å lære av *fellesfaglærerne*, ved sin egen eller en annen skole, og yrkesfaglærerne på Elektrofag følger tett på.

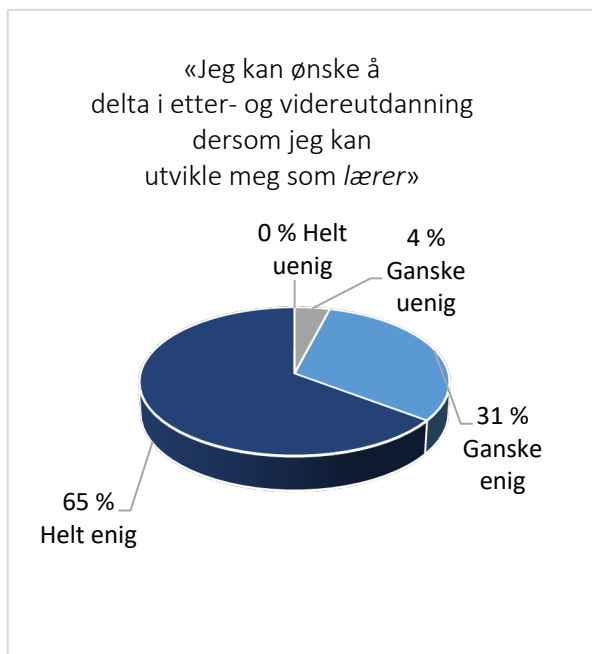


Figur 5. Forskjeller mellom programfagene: om å lære av yrkesfaglærere innen andre programfag.

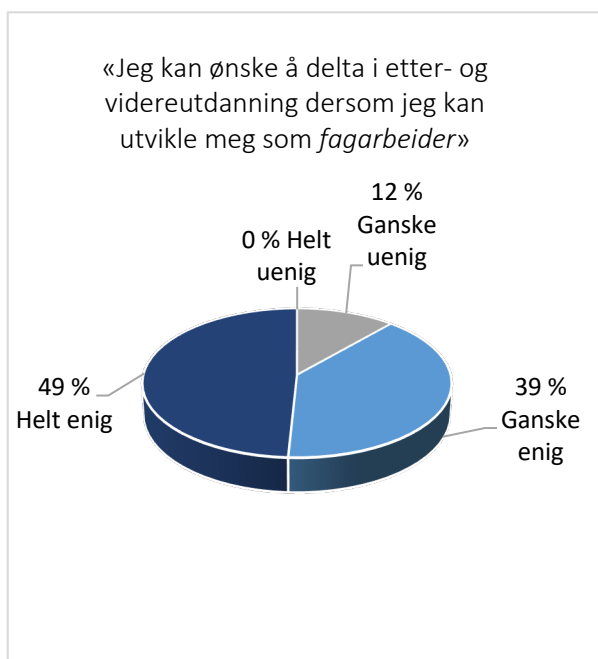


Figur 6. Forskjeller mellom programfagene: om å lære av fellesfaglærerne.

## Hva motiverer for deltakelse i kompetansehevende tiltak?



Figur 7. Yrkesfaglærerne som gruppe: om å utvikle meg som lærer.

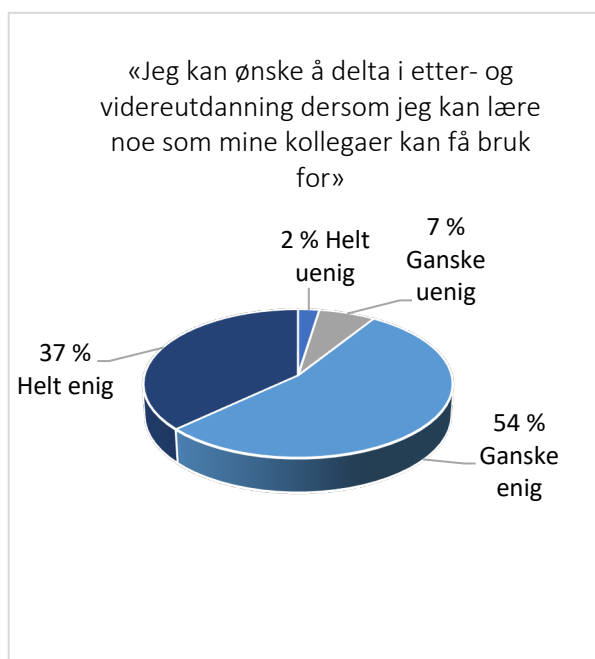


Figur 8. Yrkesfaglærerne som gruppe: om å utvikle meg som fagarbeider.

Figur 7 og 8 forteller noe om hva den samlede gruppen av yrkesfaglærere mener om å delta i kompetansehevende tiltak, som etter- og videreutdanning, for å få mulighet til å kunne utvikle

seg som «lærer» eller som «fagarbeider». Tallene fra disse figurene viser at motivasjonen for å utvikle seg som lærer er stor (hele 96 %).

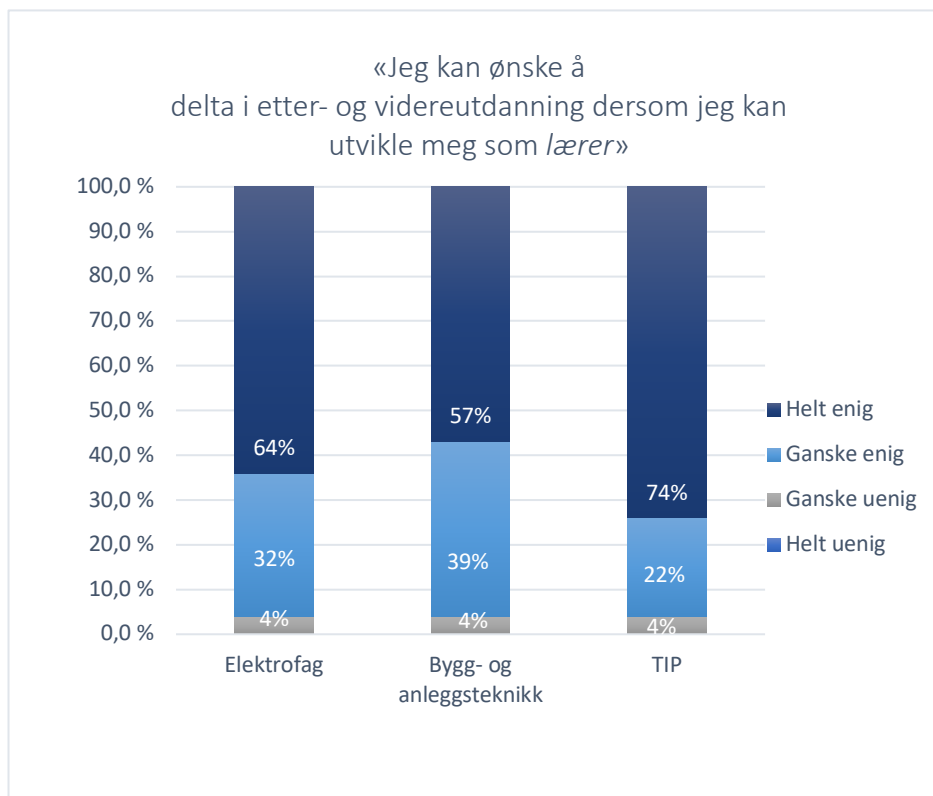
Når det kommer til det å skulle delta i etter- og videreutdanning for å utvikle seg som fagarbeider, har dette en oppslutning på 88 %. Dette kan tyde på at yrkesfaglærerne mener at det er mer motiverende å skulle delta i kompetansehevende tiltak for å utvikle seg som lærer, enn kun for å utvikle seg som fagarbeider. Likevel er dette i første omgang kunnskaper og ferdigheter som en kan regne som humankapital.



Figur 9. Yrkesfaglærerne som gruppe: om å lære noe som mine kollegaer kan få bruk for.

Tallene fra figur 9 viser at hele 91 % av den samlede gruppen yrkesfaglærere er enige i at de kan ønske å delta i etter- og videreutdanning dersom de kan lære noe, som kollegaene deres kan ha bruk for. Dette kan tyde på at yrkesfaglærerne ikke kun har et ønske om å erverve seg mer *humankapital* for sin egen del, men at det er motiverende at de kan dele disse kunnskapene med sine kollegaer, og dermed *lære noe fra seg*, og bidra til *sosial kapital* i kollegafellesskapet.

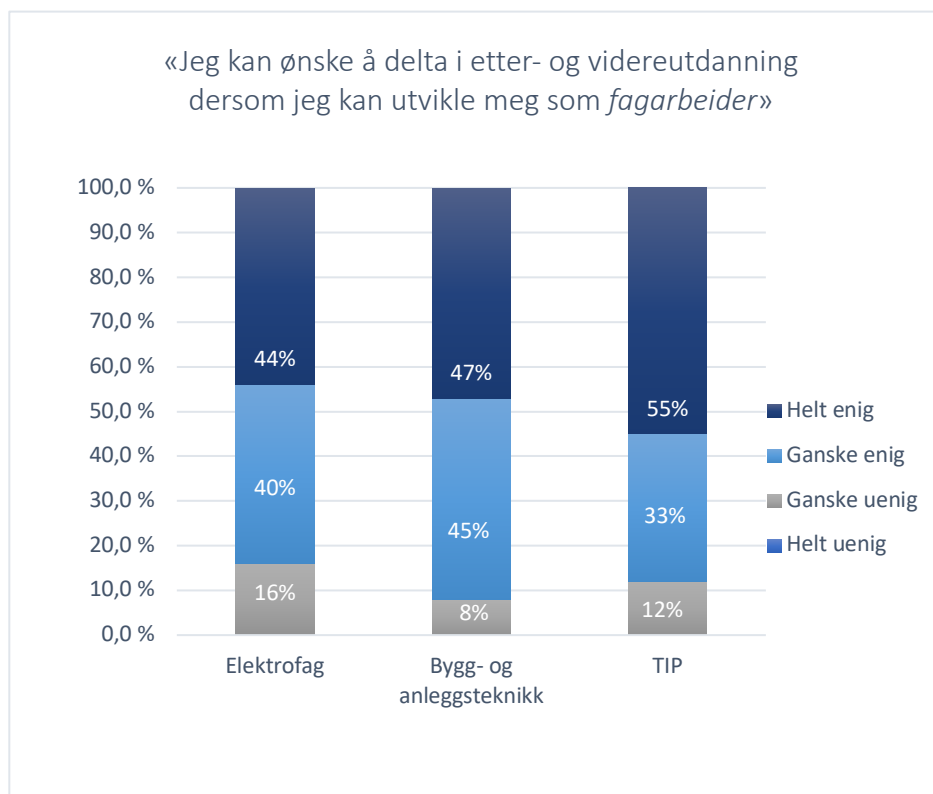
## Hva mener yrkesfaglærerne innen de ulike programfagene?



Figur 10. Motivasjon innen programfagene: om å utvikle seg som lærer.

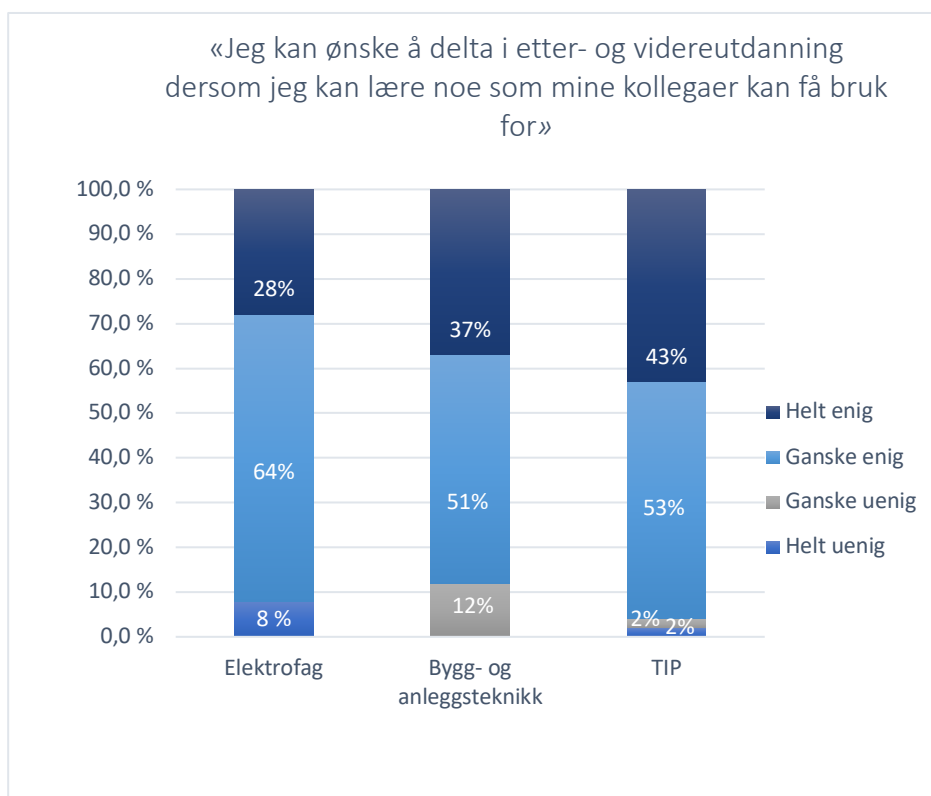
Det kommer frem i figur 10 at hele 96 % av yrkesfaglærerne innen alle de tre programfagene, er enige i at de kan ønske å delta i kompetansehevende tiltak, om de kan utvikle seg som lærer.





Figur 11. Motivasjon innen programfagene: om å utvikle seg som *fagarbeider*.

Tallene fra figur 11 viser derimot at oppslutningen om å delta i kompetansehevede tiltak, for å utvikle seg som *fagarbeider*, er på kun 84 % hos yrkesfaglærerne på Elektrofag, 92 % hos yrkesfaglærerne på Bygg- og anleggsfag og 88 % hos yrkesfaglærerne på TIP. Dette kan tyde på at yrkesfaglærerne er mer opptatt av å utvikle seg som *lærer*, selv om tallene viser at de også ønsker å utvikle seg innen sitt håndverksfag.

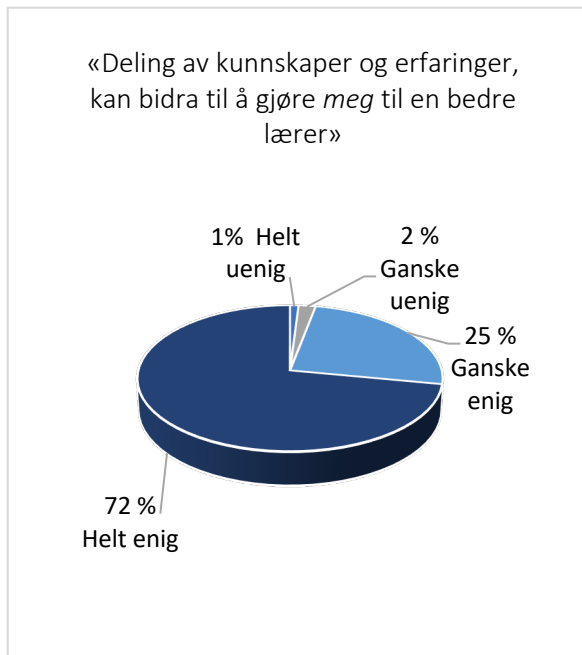


Figur 12. Motivasjon innen programfagene: om å lære noe som mine kollegaer kan ha bruk for.

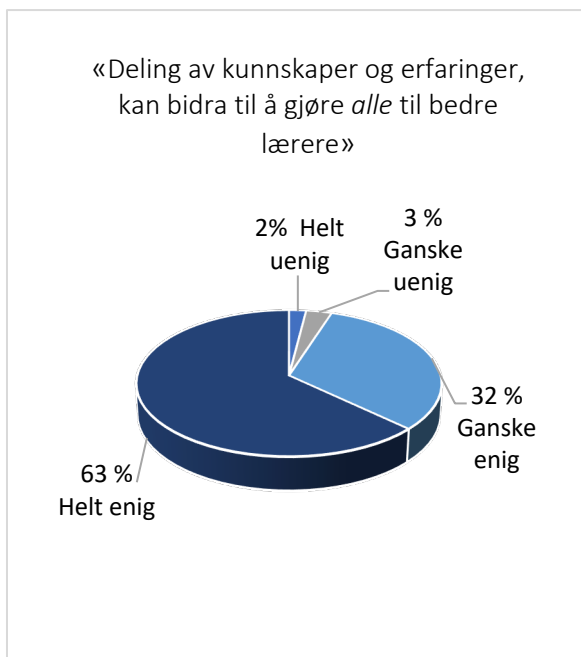
Hele 96 % av yrkesfaglærerne på TIP, ønsker å lære noe som deres kollegaer kan ha bruk for, i følge tallene fra figur 12. Videre er 92 % av yrkesfaglærerne på Elektrofag enige i den samme påstanden, mens blant yrkesfaglærerne på Bygg- og anleggsteknikk er derimot kun 88 % enige i dette.

## Deling av kunnskaper og erfaringer i kollegafellesskapet

I følge tallene fra figur 13 er hele 97 % av yrkesfaglærerne som gruppe, enige i at deling av kunnskaper og erfaringer med andre yrkesfaglærere, kan bidra til å gjøre dem *selv* til en bedre lærer. Videre er 95 % av yrkesfaglærerne også enige i påstanden om at deling av kunnskaper og erfaringer med andre lærere, kan bidra til å gjøre *alle* til bedre lærere, slik det fremkommer i figur 14.

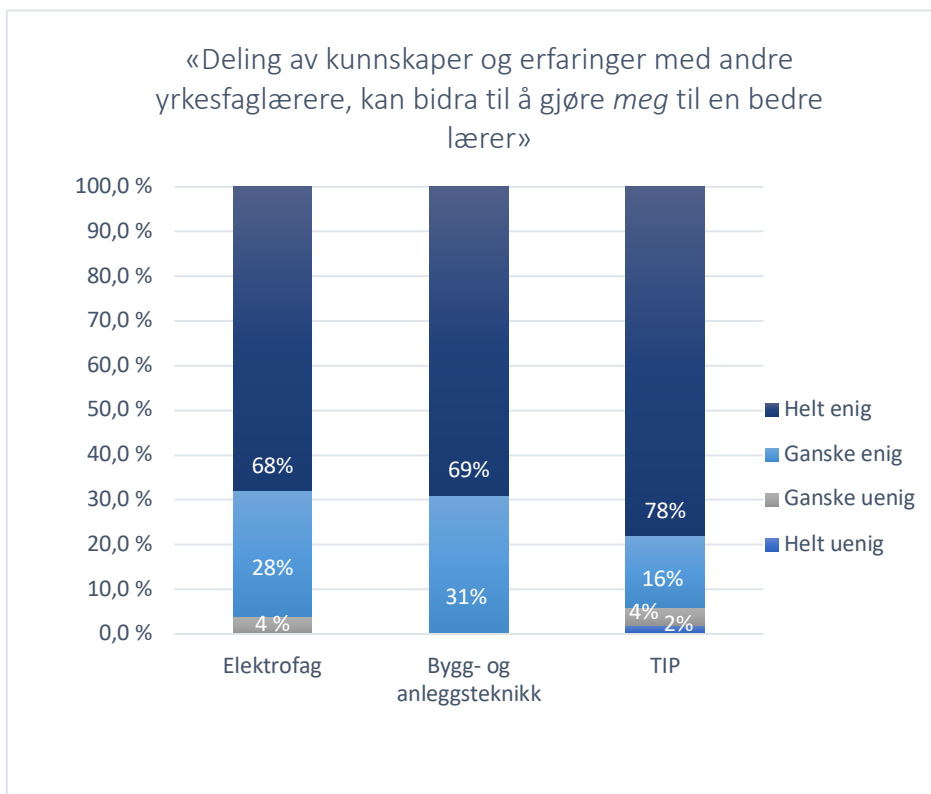


Figur 13. Yrkesfaglærerne som gruppe: deling av kunnskaper og erfaringer med andre lærere, kan bidra til å gjøre meg til en bedre lærer.

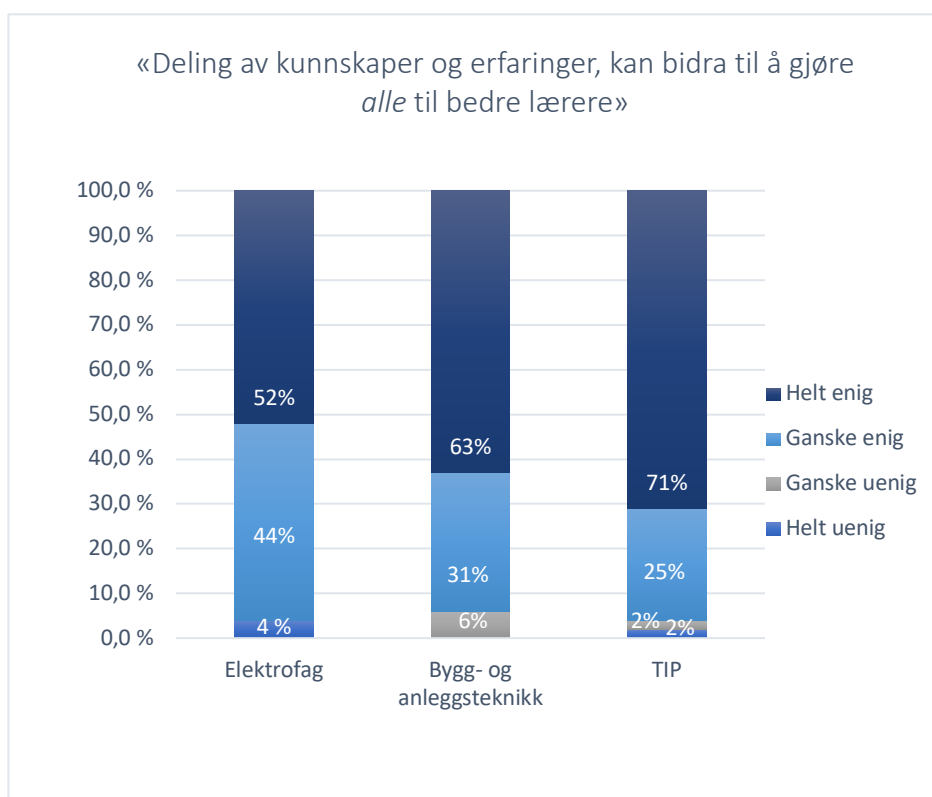


Figur 14. Yrkesfaglærerne som gruppe: deling av kunnskaper og erfaringer med andre yrkesfaglærere, kan bidra til å gjøre alle til bedre lærere.

Hva mener yrkesfaglærerne innen de ulike programfagene?



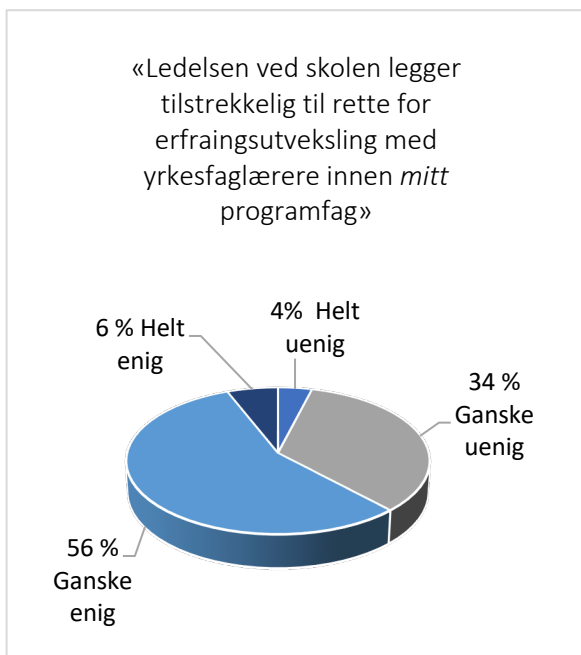
Figur 15. Forskjeller mellom de ulike programfagene: om å bidra til å gjøre *meg* til en bedre lærer.



Figur 16. Forskjeller mellom programfagene: om å bidra til å gjøre *alle* til bedre lærere.

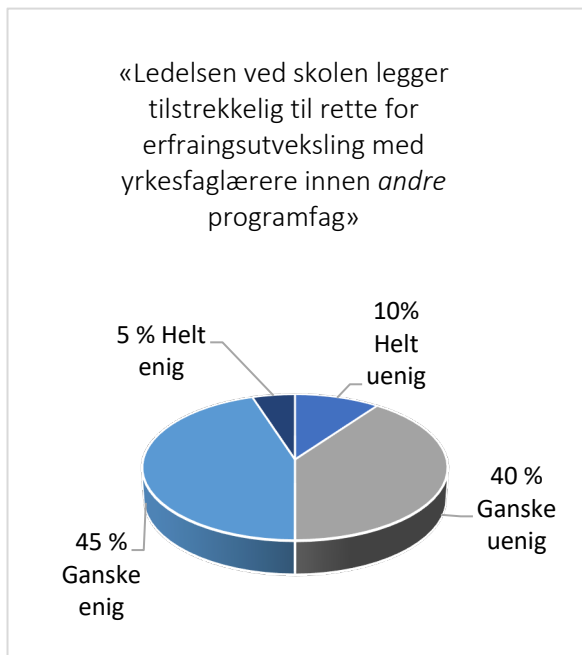
Tallene fra figur 15 og 16 viser at majoriteten av de spurte yrkesfaglærerne innen Elektrofag, Bygg- og anleggsteknikk og TIP svarer: ja takk, begge deler til begge påstandene. Eksempelvis er 96 % av yrkesfaglærerne på Elektrofag - og 94 % av yrkesfaglærerne på TIP enige i at deling av kunnskaper og erfaringer med andre yrkesfaglærere, kan bidra til å gjøre *meg til en bedre lærer*. Hos Bygg- og anleggsteknikk er hele 100 % av de spurte yrkesfaglærerne enige i dette. Videre er hele 96 % av yrkesfaglærerne på Elektrofag og TIP, og 94 % av yrkesfaglærerne på Bygg- og anleggsteknikk enig i at deling av kunnskaper og erfaringer med andre yrkesfaglærere, kan bidra til å gjøre *alle til bedre lærere*.

## Ledelsens tilrettelegging for deling av erfaringer med andre lærere



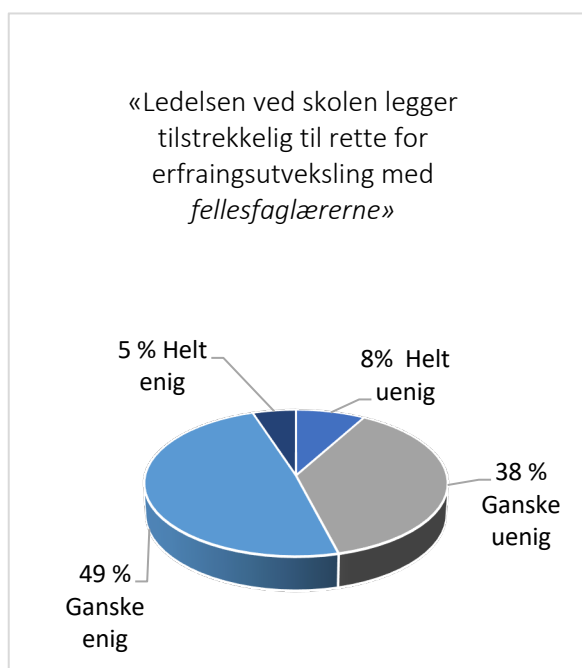
Figur 17. Yrkesfaglærerne som gruppe: om ledelsens tilrettelegging for erfaringsutveksling innen *mitt* programfag.

Figur 17 illustrerer at kun 62 % av yrkesfaglærerne, som gruppe, er enig i at ledelsen ved skolen legger tilstrekkelig til rette for at yrkesfaglærerne kan dele sine erfaringer med andre yrkesfaglærere innen *sitt* programfag. Tallene blir ikke høyere når yrkesfaglærerne spørres om enigheten rund påstanden om at ledelsen ved skolen deres i dag legger tilstrekkelig til rette for at yrkesfaglærerne kan dele sine erfaringer med yrkesfaglærere innen *andre* programfag.



Figur 18. Yrkesfaglærerne som gruppe: om ledelsens tilrettelegging for erfaringsutveksling med andre programfag.

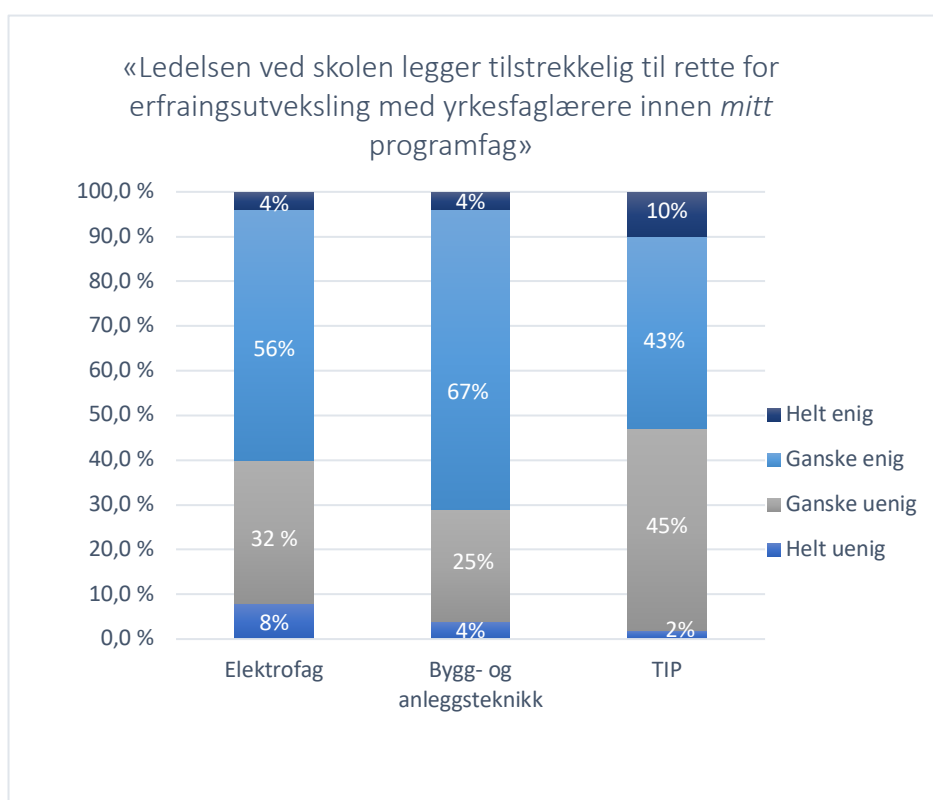
I figur 18 viser tallene at den ene halvparten av yrkesfaglærerne er enig i dette, mens den andre halvparten er uenig. Videre kan en lese ut av figur 19 at kun 55 % av yrkesfaglærerne er enige i at ledelsen ved skolen i dag legger tilstrekkelig til rette for at de kan dele sine erfaringer med *fellesfaglærerne*.



Figur 19. Yrkesfaglærerne som gruppe: om ledelsens tilrettelegging for erfaringsutveksling med fellesfaglærerne.

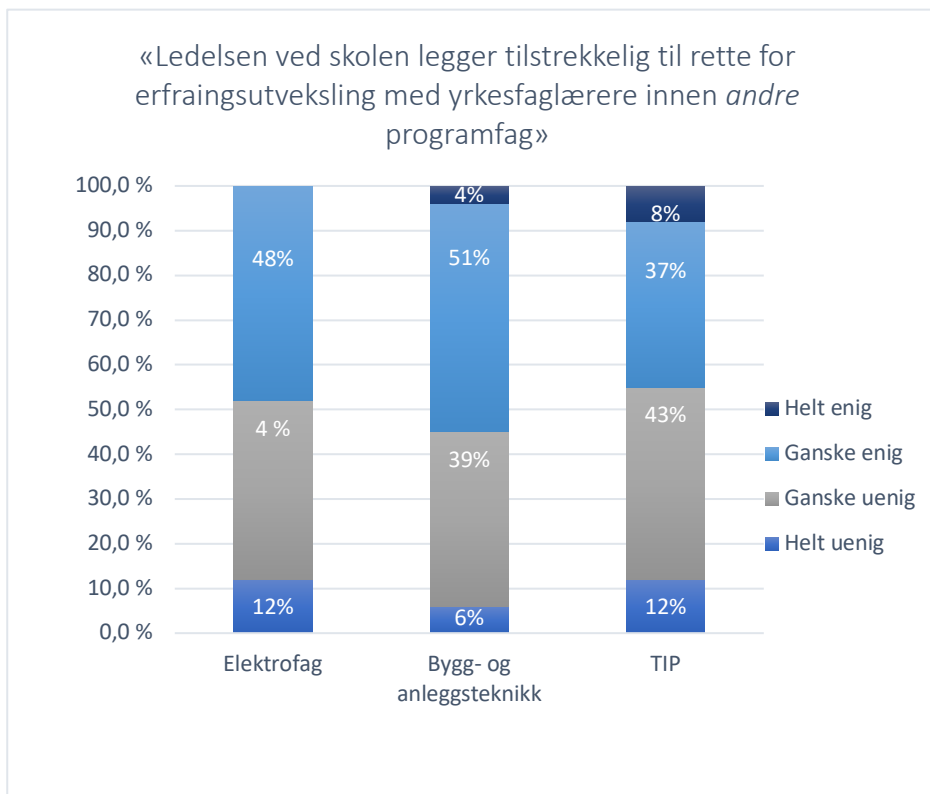
## Hva mener yrkesfaglærerne innen de ulike programfagene?

Tallene fra de enkelte programfagene, er relativt sammenfallende med gruppen som helhet. I følge figur 20 er 60 % av yrkesfaglærerne innen Elektrofag enig i påstanden om at ledelsen ved skolen i dag legger tilstrekkelig til rette for at yrkesfaglærerne kan dele sine erfaringer med yrkesfaglærere innen *sitt* programfag. Yrkesfaglærere innen TIP virker å være *minst* enig i dette, med kun 53 % enighet. Yrkesfaglærere innen Bygg- og anleggsteknikk virker derimot å være *mest* enige, da 72 % av disse er enig i påstanden.

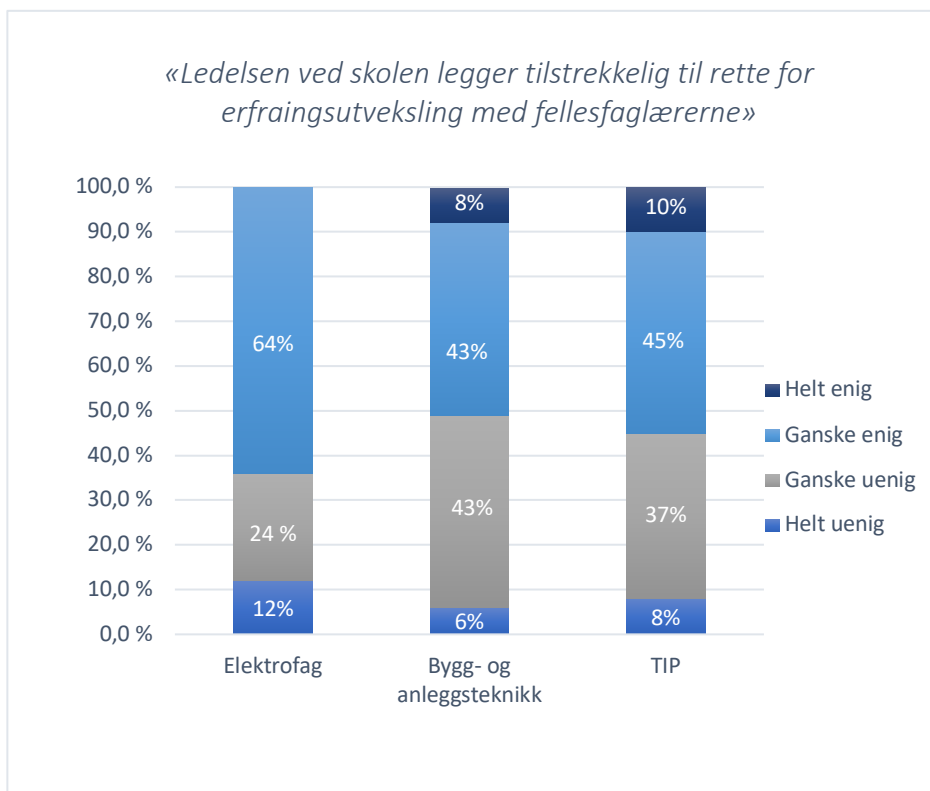


Figur 20. Forskjeller mellom programfagene: om ledelsens tilrettelegging for erfaringsutveksling innen *mitt* programfag.

Figur 21 viser at kun 48 % av yrkesfaglærerne på Elektrofag er enig i at ledelsen ved skolen i dag legger tilstrekkelig til rette for at de kan dele sine erfaringer med andre yrkesfaglærere innen *andre* programfag. Hos yrkesfaglærerne innen Bygg- og anleggsteknikk er 55 % enige i dette. Yrkesfaglærerne som underviser på TIP har derimot omvendte tall, her er 45 % enig.



Figur 21. Forskjeller mellom programfagene: om ledelsens tilrettelegging for erfaringsutveksling med andre programfag



Figur 22. Forskjeller mellom programfagene: om ledelsens tilrettelegging for erfaringsutveksling med fellesfaglærerne.



Videre er kun 51 % av yrkesfaglærerne på Bygg- og anleggsteknikk –, og 55 % av yrkesfaglærerne som underviser på TIP enig i at ledelsen legger tilstrekkelig til rette for at yrkesfaglærerne kan utveksle erfaringer med *fellesfaglærerne*, i følge figur 22. Hos yrkesfaglærerne på Elektrofag er derimot 64 % enig i dette.

## Drøfting

Oppgavens problemstilling er: *Hvilke meninger har yrkesfaglærerne om utvikling av profesjonell kapital i kollegafellesskapet, og ledelsens tilrettelegging for dette?*

For å prøve å besvare problemstillingen, og samtidig begrense et ukjent antall andre mulige innfallsvinkler, tas det utgangspunkt i to forskningsspørsmål:

1. Hva kan den enkelte yrkesfaglæreren - og kollegafellesskapet av yrkesfaglærere gjøre for å bidra til kompetanseheving i kollegafellesskapet innad i sin egen skole, og i samarbeid med omliggende skoler?
2. Hva kan ledelsen ved skolen gjøre for å bidra til kompetanseheving hos yrkesfaglærerne innad i sin egen skole, og i samarbeid med omliggende skoler?

Bidraget til kompetanseheving i kollegafellesskapet av yrkesfaglærere blir i masteroppgaven knyttet til utvikling av profesjonell kapital. Dette handler om at utvikling av profesjonell kapital kan føre til kompetanseheving ved at humankapital deles i kollegafellesskapet på skolen, og slik blir en felles sosial kapital, som igjen genererer økt humankapital hos den enkelte yrkesfaglærer (Colman, 1998, s. 100; Fullan, Hargreaves & Rincón-Gallardo, 2015, s. 2).

Nå vil først yrkesfaglærernes – og lederens rolle i utvikling av profesjonell kapital i kollegafellesskapet drøftes i lys av egne funn, funn fra nasjonale – og internasjonale studier, samt knyttes til relevant teori på området. Deretter presenteres noen råd til yrkesfaglærerne -

og noen råd til ledelsen, som omhandler hvordan de kan gå frem for å starte prosessen om å utvikle profesjonell kapital i kollegafelleskapet, og hvilke refleksjoner de ulike aktørene kan gjøre seg underveis. Rådene er hovedsakelig basert på funnene som fremkommer i masteroppgaven, men støttes også av teorien som ligger til grunn for utvikling av profesjonell kapital.

## Yrkesfaglærernes bidrag til utvikling av profesjonell kapital

Funnene som fremkommer i masteroppgaven viser at yrkesfaglærerne, som gruppe, er enige i at de har mye å lære av yrkesfaglærere, innen sitt  *eget*  eller  *andre*  programfag, ved sin  *egen*  eller  *andre*  skoler. Dette sammenfaller med funn hos Caspersen et. al. (2016, s. 41) og Aspøy et. al. (2017, s. 65), som forteller at yrkesfaglærerne ønsker å treffes på tvers av ulike avdelinger i skolen, og gjerne vil drøfte faglige utfordringer med yrkesfaglærere ved andre skoler. Videre viser funnene at yrkesfaglærerne, som gruppe, er mest enige i at de har mye å lære av yrkesfaglærere innen sitt  *eget*  programfag og litt mindre enige i at de har mye å lære av yrkesfaglærere innen  *andre*  programfag. Dette er resultater som ikke finnes i hverken nasjonale – eller internasjonale studier, og mangler derfor et sammenlikningsgrunnlag med liknende funn. En skal nok derfor være litt forsiktig med å trekke for bastante konklusjoner på bakgrunn av disse funnene. Likevel kan de peke på tendenser hos akkurat denne utvalgte gruppen yrkesfaglærere i Aust- og Vest-Agder.

Yrkesfaglærerne virker derimot generelt mer usikre på om de har noe å lære av fellesfaglærerne. Det sistnevnte er funn som sammenfaller med resultater fra studien til Aamodt et. al. (2016, s. 35), der lærere fra både fellesfagene og yrkesfagene forteller at det å styrke relevans og samhandling kan gå ut over faglig kvalitet, fordi lærerne ikke tilhører ens egen faggruppe.

En nyansering mellom programfagene viser videre at det finnes forskjeller med hensyn til hvilke grupper lærere yrkesfaglærerne innen de ulike programfagene opplever at de har mest å lære av. Eksempelvis mener yrkesfaglærerne på Bygg- og anleggsteknikk og Elektrofag at de har mer å lære av yrkesfaglærere innen sitt eget programfag enn av yrkesfaglærere innen andre programfag, og at de har minst å lære av fellesfaglærerne. Yrkesfaglærerne på TIP mener derimot at de har vel så mye å lære av yrkesfaglærere innen andre programfag, som de

har å lære av yrkesfaglærere innen sitt eget programfag, og er mer enige enn yrkesfaglærerne innen de to andre programfagene, i at de har noe å lære av fellesfaglærerne. Dette kan tyde på at graden av skepsis rundt det å lære noe av lærere innen andre faggrupper med hensyn til kompetanseheving, kan være ulik innen de forskjellige programfagene.

Funnene viser videre at de fleste yrkesfaglærerne er positive til å utvikle seg innenfor begge «praksisfeltene»; både som «lærer» og som «fagarbeider» (Aspøy et al., 2017, s. 74). Uten å trekke for bastante konklusjoner, på bakgrunn av det noe spede datamaterialet, kan funnene likevel tyde på at mange av yrkesfaglærerne er åpne for å utvikle seg pedagogisk, didaktisk, metodisk ol. og innen sitt programfag eller innenfor sitt fagfelt. Her kan det være viktig at kollegafellesskapet av yrkesfaglærere reflekterer over og diskuterer hva dette kan bety for dem. Funnene er videre med på å understreke viktigheten av et samarbeid på tvers av programfagene, og et samarbeid med fellesfaglærerne. Så lenge kvaliteten er god, og det som deles er nyttig og hensiktsmessig i arbeidet som lærer, ligger mye av styrken i samhandlingen mellom en sammensatt lærergruppe i at de kan bidra med kunnskaper og erfaringer på ulike områder. Derfor kan også en motivasjon til å utvikle seg innen de ulike områdene, benyttes som en styrke i kollegafellesskapet. Noen av yrkesfaglærerne har kanskje en større interesse av å lære mer om klasseledelse og kommunikasjon, og ønsker å delta på etterutdanning eller videreutdanning innen disse emnene. Andre vil kanskje gjerne hospitere i bedrifter, over lengre eller kortere perioder, og kan slik øke sin humankapital, og bidra til større sosial kapital i kollegafellesskapet.

Et samarbeid med fellesfaglærerne vil likeledes kunne være et hensiktsmessig bidrag til yrkesfaglærernes ønske om å utvikle seg som lærer da fellesfaglærerne kan ha nyttige erfaringer tilknyttet arbeidet med en sammensatt elevgruppe. Det at fellesfaglærerne har en annen bakgrunn enn yrkesfaglærerne, kan også medføre at de kan bidra med et noe annet perspektiv enn det yrkesfaglærerne har. Hva de faktiske bidragene vil kunne være, vet en ikke før en har begynt et systematisk samarbeid, der en utveksler kunnskaper og erfaringer i kollegafellesskapet. Det en likevel kan formode, er at en samhandling med yrkesfaglærere innen *eget* programfag, *andre* programfag og med fellesfaglærerne, der en reflekterer over sitt arbeid, og deler humankapital (Hargreaves & Fullan, 2014, s. 109) vil kunne bidra til at kollegafellesskapet får mulighet til å utvikle seg profesjonelt, både teoretisk og praktisk. Ved å bidra til en læringskultur der en utvikler profesjonell kapital, utøver kollegafellesskapet likeledes en «intern ansvarlighet» (Fullan et. al., 2015, s. 3). Utøvelsen av en «intern

ansvarlighet» beror på at et samarbeid mellom lærerne, gjerne på tvers av fagene, kan bevisstgjøre kollegafellesskapet om å «dra i samme retning», for elevenes beste. Dette kan igjen føre til at undervisningspraksisen videreutvikles og forbedres, og dermed bidrar til å oppfylle skolens «samfunnsmandat» (Glosvik et al., 2014, s. 35).

## Ledelsens tilrettelegging for utvikling av profesjonell kapital

Funnene som fremkommer i masteroppgaven, viser at nesten samtlige av yrkesfaglærerne er enige i at deling av kunnskaper og erfaringer med andre yrkesfaglærere, kan bidra til å gjøre dem *selv* til en bedre lærer, og at deling av kunnskaper og erfaringer med andre lærere, kan bidra til å gjøre *alle* til bedre lærere. Dette kan tyde på at de fleste yrkesfaglærerne er enige i at både dem *selv* og *gruppen* av yrkesfaglærere har mye å vinne på et samarbeid med andre lærere, hvor det fokuseres på å dele kunnskaper og erfaringer. Videre kan dette medføre at om det først settes ord på hva utvikling av profesjonell kapital kan innebære av vekst og utvikling for enkeltpersoner og kollegafellesskapet, kan dette oppleves meningsfullt og nyttig for de involverte.

På bakgrunn av tendenser som fremkommer av funnene, kan det hevdes at dersom ledelsen ved skolene bestemmer seg for å legge til rette for utvikling av profesjonell kapital hos yrkesfaglærerne, så bidrar de til noe som yrkesfaglærerne i stor grad allerede gir uttrykk for at de ønsker. Dette burde i utgangspunktet bety at ledelsen kommer til «dekket bord». Likevel kan det synes som at ulikhetene mellom programfagene med hensyn til hvilke lærergrupper yrkesfaglærerne ser for seg at de har noe å lære av, kan by på både utfordringer og muligheter i tilretteleggingen for en kultur for læring, som fremmer utvikling av profesjonell kapital i kollegafellesskapet. Det at yrkesfaglærerne ønsker å lære noe av kollegaer innen sitt  *eget*  programfag, innad i sin  *egen*  skole eller i samarbeid med  *andre*  skoler, kan føre til gode muligheter for å utvikle seg som profesjonelle yrkesutøvere. Likevel kan det være viktig at ledelsen ved skolen sørger for at yrkesfaglærerne også får mulighet til å dele kunnskaper og erfaringer med yrkesfaglærere innen  *andre*  programfag, og med fellesfaglærerne.

Forskjellene mellom de ulike gruppene kan, slik det er beskrevet over, medføre et større spekter av kunnskaper, erfaringer og refleksjoner i kollegafellesskapet, som potensielt kan bidra til enda større vekst og utvikling for alle de involverte. Samarbeidet kan videre gi

muligheter for «teoretisering», der kollegafellesskapet setter ord på sine kunnskaper og sin erfaring, som Maugesten og Mellegård (2015, s. 3) beskriver. Likeledes kan samarbeidet bidra til en «reflekterende praksis» (Schön, 2001, s. 29 ff.), der yrkesfaglærerne, ved hjelp av den samlede sosiale kapitalen og beslutningskapitalen i kollegafellesskapet, kan få mulighet til å videreutvikle seg som profesjonelle yrkesutøvere.

Likevel er ikke alle yrkesfaglærerne like enige i at ledelsen ved skolen deres i dag legger tilstrekkelig til rette for at de kan dele sine erfaringer med andre yrkesfaglærere innen deres  *eget*  programfag, med  *andre*  programfag eller med  *fellesfaglærerne* . De store sprikene i funnen mellom hvor mange som er enige i at de har mye å lære av yrkesfaglærerne innen sitt  *eget*  programfag, yrkesfaglærere innen  *andre*  programfag og av  *fellesfaglærerne* , og hvor mange av yrkesfaglærerne som er enige i at det legges tilstrekkelig til rette for en erfaringsutveksling, taler sitt tydelige språk. Dette kan tyde på at yrkesfaglærerne ikke opplever at ledelsen ved skolen gjør nok for å sikre et tilstrekkelig samarbeid mellom de ulike lærergruppene. Ut i fra dette kan en lese at yrkesfaglærerne nok mener at ledelsen ved skolene har en vei å gå, om de ønsker at yrkesfaglærerne, og fellesfaglærerne, skal kunne utveksle kunnskaper og erfaringer med hverandre, for å lære av hverandre og utvikle profesjonell kapital i kollegafellesskapet. Det klareste eksemplet er fra yrkesfaglærerne på TIP, hvor nesten samtlige av yrkesfaglærerne er enige i at de har mye å lære av yrkesfaglærere innen  *andre*  programfag. Likevel er under halvparten enige i at ledelsen legger tilstrekkelig til rette for at de kan dele sine erfaringer med yrkesfaglærere innen  *andre*  programfag. Disse resultatene støtter opp under funn i rapporten til Aspøy et. al. (2017, s. 49-50). Her forteller yrkesfaglærerne at det i liten grad finnes faste møtepunkter for erfaringsutveksling og diskusjoner tilknyttet lærerrollen, pedagogikk eller relasjoner med elevene. Dette gjelder selv på de skolene der lærerne opplever å få støtte fra ledelsen til å delta på kompetansehevende tiltak (Aspøy et. al., 2017, s. 51).

Lloyd og Payne (2012, s. 12-16) viser til at det i Norge er frigjort mer tid til å dele ideer, og til kollektivt å forbedre undervisningen, sett i sammenheng med England og Wales. Funnene som kommer frem i masteroppgaven tyder likevel på at opplevelsen av denne frigjorte tiden til eksempelvis deling av ideer, ikke er noe som gjelder alle yrkesfaglærere. Det som kan samsvare mer med funnene i masteroppgaven, er hvordan Lloyd og Payne (2012, s. 12-16) fant at yrkesfaglærerne i alle de tre landene ønsket å få mer tid og muligheter til å reflektere over og utvikle sin praksis som en gruppe. Likeledes hvordan yrkesfaglærerne mente at faglig

utvikling ikke kun handlet om å delta på kurs. Faglig utvikling besto vel så mye av å diskutere ulike ideer, lære av hverandre, eksperimentere med nye tilnærminger til undervisning og å reflektere over egen praksis (Lloyd & Payne, 2012, s.12-16).

Ut i fra funnene som kommer frem i masteroppgaven, kan en formode at om ledelsen legger til rette for å utvikle sosial kapital i kollegafellesskapet, så behøver ikke alle å delta på kompetansehevende kurs eller en formell videreutdanning samtidig, for å kunne holde seg faglig oppdatert. Et fokus på utvikling av profesjonell kapital i kollegafellesskapet, kan derfor kanskje medføre at kompetansehevingen blir mindre kostnadskreven for den enkelte skolen. Den systematiske erfaringsutvekslingen, som fordres for å utvikle profesjonell kapital i kollegafellesskapet, kan videre medføre at yrkesfaglærerne som deltar i etter- og videreutdanning, kan øke sin humankapital ytterligere ved å diskutere det de har lært i kollegafellesskapet. Dette er noe yrkesfaglærerne i Lloyd og Payne (2012, s.12-16) sin undersøkelse også fremhever betydningen av.

## Noen råd på veien

Nedenfor presenteres noen praktiske råd, som kan bidra til å gi litt «vind i seilene» til utvikling av profesjonell kapital i kollegafellesskapet. Rådene kan brukes som en veiledning til ledelsen, eller kollegafellesskapet, om hvordan en kan gå frem for å samarbeide i kollegafellesskapet, for å utvikle profesjonell kapital. Rådene kan likeledes benyttes for å sette i gang refleksjonsprosesser i kollegafellesskapet, før en avgjør om dette er noe en ønsker å investere tid og innsats i.

Funnene som kommer frem i masteroppgaven, ligger til grunn for rådene som gis her, og vil kanskje først og fremst være rettet mot yrkesfaglærere – og ledelsen på Elektrofag, Bygg- og anleggsteknikk og TIP. Likevel kan en anta at rådene også benyttes av yrkesfaglærere eller ledelsen innen andre programfag. Dette handler om at det uansett er viktig at ledelsen tar utgangspunkt i sine *egne* yrkesfaglærere, og spør dem hva de mener om et mulig samarbeid med lærerkollegaer for å utvikle profesjonell kapital i kollegafellesskapet. Om ledelsen derfor benytter funnene som en anledning til å reflektere sammen med *sine* yrkesfaglærere om hva *de* mener, så kan rådene anses som en veiledning som kan omfatte samtlige yrkesfaglige programfag.

## Råd til yrkesfaglærerne

1. Tenk over hvem dere kan ønske å samarbeide med.

Dette første rådet handler om refleksjoner og diskusjoner, som først kan gjøres mellom yrkesfaglærerne *innad* i programfaget, før dere eventuelt møtes på tvers av programfagene ved skolen. Dere kan reflektere over hvilke lærerkollegaer dere allerede samarbeider med og/eller omgås med i arbeidshverdagen, og har en god relasjon til. Og hva med yrkesfaglærerne *innad* i programfaget: hva vil det kunne bety å inngå et samarbeid dere imellom, eller med omliggende skoler, for å heve kompetansen *innad* i faget? Så kan dere diskutere hva et samarbeid med yrkesfaglærere innen *andre* programfag vil kunne bety for kompetansehevingen i kollegafellesskapet? Er det eksempelvis noen spesielle grupper lærere dere opplever at dere vil ha særlig nytte av å utveksle kunnskaper og erfaringer med, som dere kanskje ikke samarbeider med i dag?

2. Hva ønsker dere at kompetansehevingen skal handle om?

Hva slags kompetanse trengs mest, og hva kan dette bety for et mulig samarbeid med deres lærerkollegaer? Her kan yrkesfaglærerne lage en prioritert liste over kompetanseområder de anser som viktige, og gjerne dele dem i to: den ene kan gjerne ta for seg det å utvikle seg innen sitt *programområde* (faglig/håndverksmessig), den andre kan ta for seg det å utvikle seg *pedagogisk* (metodisk, relasjonsmessig, didaktisk).

3. Utvid mulighetene for samarbeid.

Hvor kan kompetansen fra prioriteringslistene hentes fra? Finnes kompetansen allerede i kollegafellesskapet på skolen eller hos en skole i nærheten? Om ikke: Er det noen i gruppen som kan tenke seg å skaffe seg denne kompetansen, ved å delta i etter- og videreutdanning, for så å dele kunnskapen og erfaringene i kollegafellesskapet? Hvilke andre muligheter finnes for å skaffe seg denne kompetansen? Her kan det være spesielt hensiktsmessig at dere reflekterer over hva et samarbeid på tvers av skolene eller på tvers av programfagene, og eventuelt med fellesfaglærerne, vil kunne bety for mulighetene av å lære av andre lærere. Hvilke fordeler og ulemper kan et samarbeid som strekker seg på tvers av ulike programfag, lærergrupper og skoler, innebære for dere? Refleksjoner over spørsmålene over, kan medføre

at kollegafellesskapet setter ord på hva et samarbeid med ulike lærergrupper kan bety for dere, og hva som er ønskelig eller praktisk mulig.

#### 4. Bidra til en kultur for læring, som muliggjør utvikling av profesjonell kapital.

Dette er et viktig råd, fordi utvikling av profesjonell kapital baserer seg på en «samarbeidskultur». Dette punktet handler nok mest om å være villig til å prøve noe nytt, og åpne seg for en kultur for læring, som kanskje kan oppleves litt ukomfortabel eller uvant i begynnelsen. Det handler om å være tålmodig, litt modig og om å stole på at kollegafellesskapet i skolen vil hverandre vel; selv om en kan føle seg som «en landkrabbe» på sin første jordomseiling i begynnelsen.

#### Råd til ledelsen

##### 1. Begynn i det små, og i allerede «kjent farvann».

Å oppmuntre til et samarbeid med kollegaer som yrkesfaglærerne kjenner fra før, og kanskje har en god relasjon til, kan være et hensiktsmessig sted å starte utviklingen av profesjonell kapital. Det er ikke de helt store endringene som skal til i starten, og dette er heller ikke nødvendigvis ønskelig. Det kan finnes mange nyttige -, og enda uoppdagede ressurser i det allerede kjente kollegafellesskapet (*les*: «kjent farvann»), som kan gi mulighet til profesjonell utvikling og – læring. Endringen vil da mer handle om at fokuset skiftes fra at yrkesfaglærerne eksempelvis hjelper hverandre praktisk, til at det fokuseres mer på å utveksle kunnskaper og erfaringer med hverandre, og slik utvikler profesjonell kapital i kollegafellesskapet.

Funnene tyder likevel på at det finnes forskjeller mellom programfagene med hensyn til hvem yrkesfaglærerne opplever at de har noe å lære av. Det er derfor viktig at ledelsen spør sine yrkesfaglærere om hva *de* mener, og hvordan de ser for seg samarbeidet i kollegafellesskapet. Dette handler om å opprettholde tilliten hos yrkesfaglærerne, ved å vise at kollegafellesskapet tas på alvor, og blir hørt. Funn i Aamodt et. al. (2016, s. 47) understreker viktigheten av dette tillitsforholdet, da lærernes oppfatning av kulturen ved sin skole og relasjonene til skoleledelsen, synes å ha sterkest statistisk innvirkning på deltagelsen i faglig og profesjonell utvikling i kollegafellesskapet. I noen tilfeller vil det være en åpning for å diskutere hva et



samarbeid med fellesfaglærerne kunne bidratt med, i andre tilfeller er et samarbeid med yrkesfaglærere uten for deres eget programfag en stor nok terskel.

## 2. Utvid mulighetene for samarbeid, gjennom refleksjon.

Det kan være hensiktsmessig at ledelsen tar initiativ til å reflektere sammen med yrkesfaglærerne om hvilke preferanser de har for et samarbeid med andre lærere, og hva dette kan bety for mulighetene av å lære av sine kollegaer. Hvilke ulemper og fordeler ser yrkesfaglærerne eksempelvis for seg ved å inngå et samarbeid for kompetanseheving, som strekker seg på tvers av ulike programfag, lærergrupper og kanskje skoler? Her er det kun snakk om refleksjon, over fordeler og ulemper ved et mer «tverrfaglig» samarbeid. Det er viktig at ledelsen forholder seg lyttende, og fordomsfri, og ikke påtvinger kollegafellesskapet et samarbeid de ikke opplever å ha utbytte av. Ved at ledelsen oppmuntrer til en uforpliktende refleksjon over disse spørsmålene, kan det likevel hende at flere i kollegafellesskapet vil åpne seg for å samarbeide med yrkesfaglærere utenfor deres eget programfag eller kanskje til og med inngå et samarbeid med fellesfaglærerne.

## 3. «Trekk», ikke «dytt».

Dersom ledelsen skulle prøve å påtvinge utvikling av profesjonell kapital ved å «dytte» kollegafellesskapet i retning av den endringen i samarbeidskulturen som kan kreves, vil nok dette medføre unødvendig mye motstand og misnøye i gruppen (Fullan et al., 2013, s. 39). Ledelsen kan derfor heller prøve å «trekke» kollegafellesskapet, ved å tegne et bilde av hva utvikling av profesjonell kapital kan bety for dem som enkeltlærere, og kollegafellesskapet. Dette fordrer at ledelsen selv opplever at et fokus på utvikling av profesjonell kapital kan være noe hensiktsmessig og bra for yrkesfaglærerne, og at ledelsen gir yrkesfaglærerne innblikk i sin visjon for prosessen.

## 4. Lag en plan for samarbeidet.

Lag en plan over agendaen for møtene, og hvem som skal delta. Agendaen kan gjerne ta for seg ulike kompetanseområder, som kollegafellesskapet ser for seg at de ønsker å utveksle kunnskaper og erfaringer om. Dette kan eksempelvis være: klasseledelse, elevvurdering eller oppdatering innen programområdene ol. Hva ledelsen og kollegafellesskapet blir enige om,

kan avhenge av yrkesfaglærernes prioriteringsliste, og eksempelvis hva som allerede finnes av kompetanse innad i kollegafellesskapet, eller på omliggende skoler. Her kan det være aktuelt å ta opp igjen refleksjonen rundt et mer «tverrfaglig samarbeid», da dette kan utvide mulighetene for å innhente relevant kompetanse. En detaljert plan over agendaen for samhandlingsmøtene, og hvilke kompetanseområder som skal være i fokus, kan være helt sentralt, særlig i starten av samarbeidet, slik at yrkesfaglærerne vet hva som er på agendaen for møtene, og derfor også kan forberede seg.

#### 5. Finn en egnet møteplass for samhandlingen.

Det er viktig at ledelsen ved skolen tar ansvar for å organisere en møteplass, som passer for det antallet av lærere som skal delta, og som har det utstyret som kreves. Utstyret kan eksempelvis være en projektor, en tavle ol. Om det ikke finnes et egnet rom å møtes i, så kan det også bli utfordrende å samarbeide. Ved å sørge for at det praktiske er på plass, kan yrkesfaglærerne, og eventuelle fellesfaglærere, bare møte opp til avtalt tid og sted, klare for å utveksle kunnskaper og erfaringer. Det er viktig at møtene finner sted på tidspunkter, hvor kollegafellesskapet er opplagte til å gjøre en innsats. Yrkesfaglærerne vil antakelig oppleve disse faktorene som et tegn på at ledelsen mener alvor, og er et viktig signal om at utvikling av profesjonell kapital i skolen anses som et betydningsfullt bidrag til kompetansehevingen i kollegafellesskapet.

#### 6. Sett av nok tid til samarbeidet.

Utvikling av profesjonell kapital er ikke noe som skjer «over natten»; det tar tid, og krever et langvarig engasjement både fra kollegafellesskapet og av ledelsen. Det fordrer også at ledelsen setter av tilstrekkelig tid til møtene, hvor kollegafellesskapet kan utveksle kunnskaper og erfaringer. Hvor mye tid som skal settes av, og hvor hyppig møtene mellom kollegafellesskapet skal være, avhenger nok mye av hva som er praktisk eller økonomisk mulig på de enkelte skolene. Likevel er det viktig å huske at om en kun foretar en liten investering i utvikling og integrering av profesjonell kapital, kan en heller ikke vente den helt store avkastningen tilbake (Hargreaves og Fullan, 2014, s. 28; Fullan et. al., 2015, s. 6).

## Funnenes bidrag til praksisfeltet, forskningsfeltet og utdanningspolitikken

Funnenes relevans for «praksisfeltet», kan bestå av at det dokumenteres at nesten samtlige av yrkesfaglærerne mente at deling av kunnskaper og erfaringer med andre yrkesfaglærere, kan bidra til å gjøre dem *selv* til en bedre lærer, og at deling av kunnskaper og erfaringer med andre lærere, kan bidra til å gjøre *alle* til bedre lærere. Dette viser at yrkesfaglærerne er åpne for å samarbeide med andre lærere, for å utvikle seg profesjonelt, og at dette er noe ledelsen ved skolen bør legge til rette for. Funnene beskriver videre ulikhetene mellom de forskjellige programfagene, med hensyn til hvilke lærergrupper de opplever at de har noe å lære av. Dette kan gi ledelsen ved skolen en mulighet til å gå dypere inn i hva de ulike preferansene kan bety for organiseringen av læringsmiljøet ved skolen, og hvilke muligheter yrkesfaglærerne ser for seg med hensyn til et samarbeid innad i kollegafellesskapet eller i samarbeid med omliggende skoler. Det å oppmuntre til en refleksjon rundt hva yrkesfaglærerne opplever som et fruktbart samarbeid, og hvilke lærergrupper dette kan omfatte, kan åpne opp for at yrkesfaglærerne ser hensikten av en mer utstrakt og «tverrfaglig samhandling» i kollegafellesskapet.

Videre kan funnenes relevans for «praksisfeltet» og «skoleledelsen», ses i sammenheng med at yrkesfaglærerne er mer interessert i å utvikle seg som *lærere* enn som *fagarbeidere*, når det kommer til deltakelse i etter- og videreutdanning. Dette tyder på at selv om yrkesfaglærerne tilhører et «dobbelts praksisfelt» (Aspøy et al., 2017, s. 74), er de, når de har sitt virke som lærer i skolen, kanskje først og fremst *lærere*. Funnene peker på at det er viktig at ledelsen ved skolene som underviser i yrkesfag i Agder anerkjenner at det er et like stort ønske fra yrkesfaglærernes side, at de får mulighet til å utvikle seg som lærer, som at de får utvikle seg innen sitt eget fagfelt. For de som underviser yrkesfaglærerne, eksempelvis innen PPU-Y, kan funnene bidra til at etter- og videreutdanningene som tilbys, kan bli en arena for utveksling av kunnskaper og erfaringer med kollegaer, innen deres *eget* programfag, *andre* programfag, og på tvers av skolene.

Noe som likeledes kan betraktes som et bidrag til «praksisfeltet», er rådene som gis til yrkesfaglærerne og ledelsen ved skolene. Rådene kan benyttes som en veiledning til ledelsen om hvordan de kan gå frem for å legge til rette for et samarbeid i kollegafellesskapet, som fokuserer på å utvikle profesjonell kapital. Rådene til yrkesfaglærerne, handler mye om å ta stilling til, og reflektere over, hva utvikling av profesjonell kapital kan bety for

kollegafellesskapet, hvem de kunne tenke seg å samarbeide med, og hvordan de selv kan bidra til å støtte en endring i læringskulturen.

Funnenes bidrag til «forskningsfeltet», kan blant annet handle om at funnene gir mer kunnskap om en gruppe yrkesfaglærere som Kunnskapsdepartementet (2015b) etterlyser mer kunnskap om, i forbindelse med «Yrkesfaglærerløftet – for fremtidens fagarbeidere». Yrkesfaglærerne innen både Elektrofag, Bygg- og anleggsteknikk og TIP i Agder, gir indikasjoner på at de ønsker å dele kunnskaper og erfaringer med andre yrkesfaglærere, og at mange opplever at ledelsen ikke legger tilstrekkelig til rette for dette. Dette indikerer at yrkesfaglærerne kan ønske et bedre og mer organisert samarbeid med andre yrkesfaglærere, og i noen tilfeller også et samarbeid med fellesfaglærerne, for å heve kompetansen i kollegafellesskapet. Funnene kan også bidra til å understøtte funn hos Aamodt et. al., (2016, s. 35), som viser at yrkesfaglærerne har utviklet samarbeidsformer, som vil kunne gi et godt grunnlag for kollegiale former for utvikling av kompetanse innenfor skolens rammer.

Funnene kan videre være et bidrag til «utdanningspolitikken», ved at de støtter funn fra Caspersen et. al. (2016, s. 123), som peker på at yrkesfaglærerne ønsker flere muligheter for erfaringsutveksling med sine lærerkolleger. Det at «Yrkesfaglærerløftet – for fremtidens fagarbeidere» (Kunnskapsdepartementet, 2015b) fokuserer på et samarbeid mellom lokale bedrifter og opplæringskontor, men mangler et fokus på samarbeid mellom yrkesfaglærerne, med hensyn til kompetanseheving, kan tyde på at utdanningspolitikken ikke har klart å fange opp, eller benytte seg av, yrkesfaglærernes ønske om å samarbeide med hverandre. Dette medfører også at de mulighetene for kompetanseheving og profesjonell utvikling, som kan oppnås ved at kollegafellesskapet deler kunnskaper og erfaringer, heller ikke utnyttes.

I den sammenheng, kan det likevel være viktig å understreke at det ikke er tilstrekkelig at et samarbeid mellom yrkesfaglærerne blir løftet frem i en ny strategiplan for kompetanseheving hos yrkesfaglærerne. Klewe og Neset (2012, s. 37), beskriver, som nevnt, i sin evaluering av «Kompetanse for kvalitet», at en tilrettelegging for et samarbeid i kollegafellesskapet i liten grad følges opp av skolens ledelse. For å fungere i praksis er det viktig at fokuset på et samarbeid mellom yrkesfaglærerne, bringer med seg en ny lærings- og samarbeidskultur i skolen. Det er derfor sentralt at det planlegges for hvordan en ny lærings- og samarbeidskultur kan forplante seg ned i organisasjonens rekker, fra ledelsen ved skolen til kollegafellesskapet av yrkesfaglærere, og til den enkelte yrkesfaglærer. Uten et skikkelig rotfeste, vil ikke den

profesjonelle kapitalen i kollegafelleskapet slå ut i full blomst, og får da heller ikke vist sitt potensiale for å bidra til kompetanseheving i skolen.

## Studiens begrensninger og veien videre

Funnene som presenteres i masteroppgaven må tolkes ut i fra studiens ulike begrensninger. I forbindelse med gjennomføringen av studien, gav yrkesfaglærerne eksempelvis en tilbakemelding på spørreskjemaet, som opplevdes relevant for videre forskning på tematikken. En av yrkesfaglærerne fortalte at betegnelsen «fagarbeider», ikke var en passende beskrivelse av deres profesjonelle virke. Dette handlet blant annet om at noen yrkesfaglærere har høyere utdanning enn andre, og derfor ikke er fortrolige med betegnelsen «fagarbeider». En tilbakemelding var derfor at betegnelsen «fagperson» kunne være mer oppklarende og riktig enn betegnelsen «fagarbeider».

En mulig begrensning ved funnene kan derfor handle om hvordan en skal forstå svarene på påstandene som omhandlet om yrkesfaglærerne kan ønske å delta i etter- og videreutdanning, dersom de kan utvikle seg som *lærer* eller *fagarbeider*. Noe av poenget med differensieringen mellom begrepet *lærer* og *fagarbeider*, var å undersøke om yrkesfaglærerne først og fremst ønsket å utvikle seg pedagogisk, didaktisk, metodisk ol. (*les*: som lærer) eller om de foretrakk å utvikle seg innen sitt programfag eller innen for sitt fagbrev (*les*: faglig). Om det samme spørreskjemaet skal benyttes til en større studie, kan betegnelsen «fagperson» benyttes i stedet for «fagarbeider». I tillegg kan betegnelsene defineres i spørreskjemaet, for å unngå at de misforstås.

Et annet forslag til videre forskning på feltet er å følge opp funnene med en kvalitativ tilnærming, i form av eksempelvis fokusgruppeintervjuer av noen av yrkesfaglærerne fra den samme respondentgruppen. En slik tilnærming kan bidra til å utdype og nyansere svarene, som kommer frem i studien. På grunn av masteroppgavens tidsrammer, var dette dessverre ikke mulig å få til i denne omgangen. Dette medfører at visse tendenser kommer til syne i analysene av funnene, men at disse igjen fører til flere spørsmål, som kan være hensiktsmessig å utforske nærmere i en videre studie. I et fokusgruppeintervju kan en eksempelvis spørre yrkesfaglærerne om de mener de har mest å lære av yrkesfaglærere innen sitt *eget* programfag, yrkesfaglærere innen *andre* programfag, eller av *fellesfaglærerne*, og

hva de ulike preferansene kan handle om. Fokusgruppeintervjuer kan kanskje avdekke mer om kulturen for læring og samarbeid innad i – og på tvers av skolene, og likeledes fortelle mer om utfordringer ved utvikling av profesjonell kapital i kollegafellesskapet ved skolen, som ikke fremkommer i analysene.

## Konklusjoner

Utvikling av profesjonell kapital fokuserer på at kollegafellesskapet i skolen utveksler kunnskaper og erfaringer med hverandre, slik at «humankapital» hos enkeltlærerne, omformes til «sosial kapital» i kollegafellesskapet, og kommer både individene - og felleskapet til gode. Utvikling av profesjonell kapital kan slik bidra til kompetanseheving, og gi kollegafellesskapet muligheter til mer refleksjon over egen praksis, samt praksisens teoretiske forankring. Funnene som fremkommer i masteroppgaven tyder på at yrkesfaglærerne ønsker en læringskultur som vektlegger utvikling av profesjonell kapital i kollegafellesskapet. Likevel kommer ikke en utvikling av profesjonell kapital gratis; det kan ikke gis som en gave, pent pakket inn og med sløyfe på. «Alle mann på dekk» kan illustrere hvordan utvikling av profesjonell kapital hos yrkesfaglærerne er et felles ansvar, som fordrer innsats, engasjement og deltakelse fra den enkelte yrkesfaglærer, kollegafellesskapet av yrkesfaglærere og ledelsen ved skolen.

Yrkesfaglærerne er «besetningen på skuta», og utvikling av profesjonell kapital i kollegafellesskapet er avhengig av deres velvilje, engasjement, pågangsmot og tillit til hverandre. For å bidra til utvikling av profesjonell kapital i kollegafellesskapet, fordres en villighet hos både den enkelte yrkesfaglærer - og kollegafellesskapet av yrkesfaglærere til å lære *til seg* og lære *fra seg* i en profesjonell sammenheng. Det kan også være viktig at yrkesfaglærerne reflekterer over hva det kan innebære å samarbeide på nye måter, og kanskje med andre grupper lærere, for å heve kompetansen i kollegafellesskapet. Om yrkesfaglærerne deler kunnskaper og erfaringer med hverandre, gjerne «tverrfaglig» og på tvers av skolene, vil kollegafellesskapet få mulighet til å trekke veksler på hverandres humankapital, og omdanne denne til sosial kapital. Den sosiale kapitalen som skapes i kollegafellesskapet, vil igjen kunne

bidra til økt humankapital. Dette vil igjen kunne bidra til kompetanseheving og profesjonell utvikling hos yrkesfaglærerne.

Ledelsens rolle i utviklingen av profesjonell kapital hos yrkesfaglærerne består blant annet av å styre kursen gjennom et «ukjent farvann», samtidig som engasjementet og autonomien til kollegafellesskapet av yrkesfaglærere blir ivaretatt. Funnene peker likevel på at det er et tydelig sprik mellom hva yrkesfaglærerne gir uttrykk for at de ønsker med hensyn til å lære av sine kollegaer, og hvordan de opplever ledelsens tilrettelegging for dette. Det er viktig at ledelsen viser vei, og legger til rette for det praktiske, som egnede møtesteder, og sørger for at det avsettes tilstrekkelig tid til samarbeidet. Dette sender et tydelig signal til yrkesfaglærerne om at utvikling av profesjonell kapital i kollegafellesskapet, er noe ledelsen anser som et betydningsfullt bidrag til kompetansehevingen i skolen, og at dette er noe som yrkesfaglærerne også skal ta på alvor.

For at et samarbeid mellom yrkesfaglærerne, for å bidra til kompetanseheving, skal komme på agendaen i skolen, er det viktig at dette komme eksplisitt frem i ordlyden i nye strategiplaner som retter seg mot kompetanseheving innen programfagene. Likevel er ikke en politisk intensjon i en strategiplan tilstrekkelig i seg selv, om et samarbeid i kollegafellesskapet ikke følges opp i praksis. Det er derfor avgjørende at den politiske intensjonen i strategiplanene forplanter seg ned i organisasjonens rekker, fra ledelsen ved skolen, til kollegafellesskapet av yrkesfaglærere, og til den enkelte yrkesfaglærer. Det er først når ledelsen i praksis legger til rette for et samarbeid i kollegafellesskapet, der det utveksles kunnskaper og erfaringer, og kollegafellesskapet ved skolen *selv* er villig til å gi dette samarbeidet en sjanse, at utvikling av profesjonell kapital vil få de rette vekstvilkårene. Det er også først da en virkelig kan oppdage hvilke muligheter et fokus på profesjonell kapital kan ha for kompetansehevingen hos yrkesfaglærerne, og om dette er verdt den tiden og den innsatsen en slik endring i læringskulturen i skolen ofte vil kreve.

Likevel trenger hverken ledelsen ved de enkelte skolene eller kollegafellesskapet, vente på at utdanningspolitikken skal endres. Et samarbeid i kollegafellesskapet, der en deler kunnskaper og erfaringer med hverandre, fordrer kanskje kun at dette er noe yrkesfaglærerne selv ønsker, og er villige til å investere tid og innsats i å skape, samt at ledelsen er villig til å tilrettelegge for dette.

# Litteratur

- Aakvaag, G. C. (2008). *Moderne sosiologisk teori*. Oslo: Abstrakt forl.
- Aamodt, P. O., Carlsten, T. C., Caspersen, J., Grøgaard, B., J., & Røsdal, T. (2016). *Kompetanseutvikling blant yrkesfaglærere. En undersøkelse basert på OECD Teaching and Learning International Survey (TALIS)*. (NIFU-rapport 6/2016). Hentet fra <https://brage.bibsys.no/xmlui/bitstream/handle/11250/2385214/NIFUrapport2016-6.pdf?sequence=1&isAllowed=y>
- Arnulf, J. K. (2014). *Kommunikasjon og ledelse*. Bergen: Fagbokforlaget Vigmostad & Bjørke AS.
- Aspøy, M., T., Skinnarland, S. & Tønder, H., A. (2017). *Yrkesfaglærernes kompetanse*. (Fafu-rapport/11). Hentet fra <http://www.fafu.no/images/pub/2017/20619.pdf>
- Bang, H. (2011). *Organisasjonskultur* (4. utg. ed.). Oslo: Universitetsforlaget
- Caspersen, J., Michelsen, H. & Wendelborg, C. (2016). *Lærlingundersøkelsen 2015. En analyse av yrkesfaglærernes kompetanse, utstyrssituasjonen og tilbudsstruktur*. (4). Hentet fra <https://brage.bibsys.no/xmlui/bitstream/handle/11250/2395642/L%25C3%25A6rlingunders%25C3%25B8kelsen%2b2016%2bWEB.pdf?sequence=3&isAllowed=y>
- European Centre for the Development of Vocational Training (Cedefop). (2009). *Modernising vocational education and training: Fourth report on vocational training research in Europe: Background report*, (4). Luxembourg: Publications Office.
- Colman, J. S. (1988). Social Capital in the Creation of Human Capital. *American Journal of Sociology*, Vol. 94, (s. 95-120).
- Comer, J. P. (2015). Developing Social Capital in Schools. *Society*, 52 (3), (s. 225-231). DOI: 10.1007/s12115-015-9891-5
- Creswell, W., J. (2014). *Educational Research. Planning, Conducting, and Evaluating Quantitative and Qualitative Research*. — 4th ed. Boston: Pearson Education Limited.
- Ertsås, T. I., & Irgens, E. J. (2012). Teoriens betydning for profesjonell yrkesutøvelse. I M. B. Postholm (Red.), *Læreres læring og ledelse av profesjonsutvikling* (s. 195 - 215). Trondheim: Tapir Akademisk Forlag.
- Fullan, M, Rincón-Gallardo, S., & Hargreaves, A. (2015). Professional Capital as



- Accountability. *Education Policy Analysis Archives*, 2015, Vol. 23 (15).  
Doi: <http://dx.doi.org/10.14507/epaa.v23.1998>
- Glosvik, Ø., Langfeldt, G. & Roald, K. (2014). *Rektorrollen - om å skape ledelse i skolefellesskap*. Oslo: Cappelen Damm.
- Grendstad Rousseau, L. (2011). *Verdibasert ledelse - visjon og forankring*. Bodø: Nordnorsk Lederutvikling.
- Hagen, A. & Nyen, T. (2009a). *Kompetanseutvikling for lærere*. (Fafo-rapport 2009). Hentet fra [http://www.ssb.no/a/publikasjoner/pdf/sa111/8\\_komp\\_utv.pdf](http://www.ssb.no/a/publikasjoner/pdf/sa111/8_komp_utv.pdf)
- Hagen, A. & Nyen, T. (2009b). *Kompetanse – for hvem? Sluttrapport fra evalueringen av «Kompetanse for utvikling. Strategi for kompetanseutvikling i grunnopplæringen 2005–2008»*. (Fafo-rapport 21/2009). Hentet fra [https://www.fafo.no/media/com\\_netsukii/20111.pdf](https://www.fafo.no/media/com_netsukii/20111.pdf).
- Hargreaves, A. & Fullan, M. (2014). *Arbeidskultur for bedre læring i alle skoler - hva er nødvendig lærerkapital?* Oslo: Kommuneforlaget AS.
- Hargreaves, A. & Fullan, M. (2013). The Power of Professional Capital: With an Investment in Collaboration, Teachers Become Nation Builders. *Journal of Staff Development*, 34 (3), (s. 36-39).
- Karlsen, G. E. (2006). *Utdanning, styring og marked: norsk utdanningspolitikk i et internasjonalt perspektiv* (2. utg. utg.). Oslo: Universitetsforl.
- Klewe, L., & Neset, T. (2012). Deltakerundersøkelsen 2: Utbytte av deltakelse i 'Kompetanse for kvalitet. Strategi for videreutdanning av lærere.' Oxford Research, Aarhus Universitet.
- Kunnskapsdepartementet (2009) *Kompetanse for kvalitet. Strategi for videreutvikling av lærere*. Hentet fra <https://www.regjeringen.no/globalassets/upload/kd/>
- Kunnskapsdepartementet (2015a). *Kompetanse for kvalitet. Strategi for videreutdanning av lærere og skoleledere frem mot 2025*. Hentet fra [https://www.regjeringen.no/contentassets/731323c71aa34a51a6febdeb8d41f2e0/kd\\_kompetanse-for-kvalitet\\_web.pdf](https://www.regjeringen.no/contentassets/731323c71aa34a51a6febdeb8d41f2e0/kd_kompetanse-for-kvalitet_web.pdf)
- Kunnskapsdepartementet (2015b). *Yrkesfaglærerløftet – for fremtidens fagarbeidere. (Strategi)*. Hentet fra [https://www.regjeringen.no/contentassets/a196e650447d459faa1b1e1879216f3e/kd\\_yrkesfaglarerloftet\\_web\\_01.10.pdf](https://www.regjeringen.no/contentassets/a196e650447d459faa1b1e1879216f3e/kd_yrkesfaglarerloftet_web_01.10.pdf).
- Kuvaas, B. & Dysvik, A. (2008). *Lønnsomhet gjennom menneskelige ressurser: evidensbasert HRM*. Bergen: Fagbokforl.

- Lloyd, C. & Payne, J. (2012). Raising the Quality of Vocational Teachers: Continuing Professional Development in England, Wales and Norway. *Research Papers in Education*, 27, (1), (s. 1-18). Doi: 10.1080/02671522.2010.483524
- Maugesten, M., & Mellegård, I. (2015). Profesjonelle læringsfelleskap for lærere i videreutdanning - utvikling i kunnskapskulturen. *Acta Didacta Norge*, (Vol 9), 1, (13), (s. 1-20). Hentet fra <https://www.journals.uio.no/index.php/adno/article/view/2369>
- Nolan, A. & Molla, T. (2017). Teacher confidence and professional capital. *Teaching and Teacher Education*, (Vol. 62) (s. 10-18).
- Organisation for Economic Co-operation and Development (OECD). (2013). *Teaching and Learning International Survey (TALIS) 2013. Teacher Questionnaire*. Hentet fra <https://www.oecd.org/edu/school/TALIS-2013-Teacher-questionnaire.pdf>
- Ottesen, E. & Møller, J. (2011). *Rektor som leder og sjef: om styring, ledelse og kunnskapsutvikling i skolen*. Oslo: Universitetsforl.
- Ringdal, K. (2013). *Enhet og mangfold: Samfunnsvitenskapelig forskning og kvantitativ metode* (3. utg. ed.). Bergen: Fagbokforl.
- Schön, D. A. (2001). *Den reflekterende praktiker. Hvordan professionelle tænker, når de arbejder*. Århus: Klim
- Selznick, P. (1997). *Lederskap*. Oslo: Tano Aschehoug.
- Sørhaug, T. (1996). *Om ledelse - Makt og tillit i moderne organisering*. Oslo: Universitetsforlaget AS.
- Utdanningsdirektoratet. (2017). *Yrkesfaglærerløftet*. Hentet fra <https://www.udir.no/kvalitet-og-kompetanse/nasjonale-satsinger/yrkesfaglarerloftet/>
- Utdanningsdirektoratet. (2016). *Å forstå kompetanse*. Hentet fra <https://www.udir.no/laring-og-trivsel/lareplanverket/forsta-kompetanse/>
- Universitetet i Agder. (2018). *YRKESFAGLÆRERLØFTET – Etter- og videreutdanning*. Hentet fra <https://www.uia.no/studier/evu/yrkesfaglaererloeftet>
- Wadel, C. C. (1997). Pedagogisk ledelse og utvikling av læringskultur. I O. L. Fuglestad & S. Lillejord (red.), *Pedagogisk ledelse: et relasjonelt perspektiv* (s. 39-56). Bergen-Sandviken: Fagbokforl.

## Vedlegg: Spørreskjema med kilder

### Kartlegging av behovet for etter- og videreutdanning hos yrkesfaglærere i Agder

I denne undersøkelsen vil vi prøve å fange inn dine synspunkter rundt hva slags kompetansehevingstiltak du mener at du kan trenge, for å fortsette å gi undervisning av høy kvalitet i programfagene.

Om du ikke vet hva du skal svare på spørsmålet, svar så godt du kan, og legg gjerne igjen en kommentar om dette i slutten av spørreskjemaet.

All informasjon som samles inn i denne studien vil bli behandlet konfidensielt. Deltakelse i denne undersøkelsen er frivillig, og du kan trekke deg når som helst.

Takk for hjelpen!

#### **Jeg ønsker å delta i undersøkelsen**

- (1)  Ja  
(0)  Nei

#### Forskjeller på etterutdanning og videreutdanning

**Etterutdanning:** For eksempel kortere kurs som ikke fører fram til formell eksamen eller kompetanse i form av studiepoeng.

**Videreutdanning:** Emner som gir ny formell kompetanse på universitets- og høyskolenivå.

**Om deg og din bakgrunn:**

- (1)  20-35 år
- (2)  36-50 år
- (3)  51-65 år
- (4)  66 år eller eldre

**Om deg og din bakgrunn:**

|  | 0-5 år                       | 6-11 år                      | 12-17                        | 18-23                        | 24-29                        | 30 eller mer                 |
|--|------------------------------|------------------------------|------------------------------|------------------------------|------------------------------|------------------------------|
| a) Erfaring som lærer i skolen<br>(antall år):             | (1) <input type="checkbox"/> | (2) <input type="checkbox"/> | (3) <input type="checkbox"/> | (4) <input type="checkbox"/> | (5) <input type="checkbox"/> | (6) <input type="checkbox"/> |
| b) Erfaring som fagarbeider<br>utenfor skolen (antall år): | (1) <input type="checkbox"/> | (2) <input type="checkbox"/> | (3) <input type="checkbox"/> | (4) <input type="checkbox"/> | (5) <input type="checkbox"/> | (6) <input type="checkbox"/> |

**Jeg har deltatt på etterutdanning de siste 5 årene (korte kurs, bedriftsbesøk, hospitering ol.):**

- (0)  Aldri
- (1)  1-2 ganger
- (2)  3-5 ganger
- (3)  6 eller flere

**Jeg har deltatt på videreutdanning de siste 5 årene (formell kompetanse, som gir studiepoeng):**

- (0)  Aldri
- (1)  1-2 ganger
- (2)  3-5 ganger
- (3)  6 eller flere

Her kommer noen ulike påstander, som vi ber deg ta stilling til.

### Læring

|   | Helt uenig                   | Ganske uenig                 | Ganske enig                  | Helt enig                    |
|---|------------------------------|------------------------------|------------------------------|------------------------------|
| a) Jeg har mye å lære av fellesfaglærere (ved egen eller annen skole)                       | (0) <input type="checkbox"/> | (1) <input type="checkbox"/> | (2) <input type="checkbox"/> | (3) <input type="checkbox"/> |
| b) Jeg har mye å lære av yrkesfaglærere innen mitt programfag (ved egen eller annen skole)  | (0) <input type="checkbox"/> | (1) <input type="checkbox"/> | (2) <input type="checkbox"/> | (3) <input type="checkbox"/> |
| c) Jeg har mye å lære av yrkesfaglærere innen andre programfag (ved egen eller annen skole) | (0) <input type="checkbox"/> | (1) <input type="checkbox"/> | (2) <input type="checkbox"/> | (3) <input type="checkbox"/> |
| d) Deling av kunnskaper og erfaringer med andre   | (0) <input type="checkbox"/> | (1) <input type="checkbox"/> | (2) <input type="checkbox"/> | (3) <input type="checkbox"/> |

|   | Helt uenig                   | Ganske uenig                 | Ganske enig                  | Helt enig                    |
|---|------------------------------|------------------------------|------------------------------|------------------------------|
| yrkesfaglærere, kan bidra til å gjøre meg til en bedre lærer  |                              |                              |                              |                              |
| e) Deling av kunnskaper og erfaringer med andre lærere, kan bidra til å gjøre alle til bedre lærere | (0) <input type="checkbox"/> | (1) <input type="checkbox"/> | (2) <input type="checkbox"/> | (3) <input type="checkbox"/> |

### Yrkesidentitet og status

|  | Helt uenig                   | Ganske uenig                 | Ganske enig                  | Helt enig                    |
|--|------------------------------|------------------------------|------------------------------|------------------------------|
| a) Yrkesidentiteten min har betydning for hvilken kompetanse jeg ønsker meg                      | (0) <input type="checkbox"/> | (1) <input type="checkbox"/> | (2) <input type="checkbox"/> | (3) <input type="checkbox"/> |
| b) Yrkesidentiteten min er sterkere knyttet til det å være fagarbeider, enn til det å være lærer | (0) <input type="checkbox"/> | (1) <input type="checkbox"/> | (2) <input type="checkbox"/> | (3) <input type="checkbox"/> |
| c) Jeg er veldig opptatt av at elevene mine skal få en yrkesrelevant jobb                        | (0) <input type="checkbox"/> | (1) <input type="checkbox"/> | (2) <input type="checkbox"/> | (3) <input type="checkbox"/> |
| d) Jeg er mer stolt av det å være fagarbeider, enn det å være lærer                              | (0) <input type="checkbox"/> | (1) <input type="checkbox"/> | (2) <input type="checkbox"/> | (3) <input type="checkbox"/> |

|   | Helt uenig                   | Ganske uenig                 | Ganske enig                  | Helt enig                    |
|---|------------------------------|------------------------------|------------------------------|------------------------------|
| d) Jeg er mer opptatt av å utvikle meg som fagarbeider, enn som lærer     | (0) <input type="checkbox"/> | (1) <input type="checkbox"/> | (2) <input type="checkbox"/> | (3) <input type="checkbox"/> |
| e) Jeg opplever at jeg har oppdatert kunnskap om yrkene elevene skal ut i | (0) <input type="checkbox"/> | (1) <input type="checkbox"/> | (2) <input type="checkbox"/> | (3) <input type="checkbox"/> |

#### Yrkesidentitet og status fortsetter ...

|   | Helt uenig                   | Ganske uenig                 | Ganske enig                  | Helt enig                    |
|---|------------------------------|------------------------------|------------------------------|------------------------------|
| f) Jeg har en tendens til å velge faglige temaer, fremfor pedagogiske temaer, ved tilbud om etter- og videreutdanning | (0) <input type="checkbox"/> | (1) <input type="checkbox"/> | (2) <input type="checkbox"/> | (3) <input type="checkbox"/> |
| g) Min bakgrunn som fagarbeider, har betydning for mitt opplevde kompetansebehov som yrkesfaglærer                    | (0) <input type="checkbox"/> | (1) <input type="checkbox"/> | (2) <input type="checkbox"/> | (3) <input type="checkbox"/> |
| h) Jeg mener at jeg, som programfaglærer, har lik status som fellesfaglærerene i skolen                               | (0) <input type="checkbox"/> | (1) <input type="checkbox"/> | (2) <input type="checkbox"/> | (3) <input type="checkbox"/> |

|  | Helt uenig                   | Ganske uenig                 | Ganske enig                  | Helt enig                    |
|--|------------------------------|------------------------------|------------------------------|------------------------------|
| i) Jeg mener at jeg, som programfaglærer, har lavere status enn fellesfaglærerne i skolen                | (0) <input type="checkbox"/> | (1) <input type="checkbox"/> | (2) <input type="checkbox"/> | (3) <input type="checkbox"/> |
| j) Jeg opplever at andre mener jeg, som programfaglærer, har lavere status enn fellesfaglærerne i skolen | (0) <input type="checkbox"/> | (1) <input type="checkbox"/> | (2) <input type="checkbox"/> | (3) <input type="checkbox"/> |
| k) Jeg mener at etter- og videreutdanning kan bidra til å gi yrkesfaglærere høyere status i skolen       | (0) <input type="checkbox"/> | (1) <input type="checkbox"/> | (2) <input type="checkbox"/> | (3) <input type="checkbox"/> |

**Avdelingsleder og/eller rektor ved skolen min ...**

|   | Helt uenig                   | Ganske uenig                 | Ganske enig                  | Helt enig                    |
|---|------------------------------|------------------------------|------------------------------|------------------------------|
| a) Orienterer meg tilstrekkelig om relevante etter- og videreutdanningstilbud | (0) <input type="checkbox"/> | (1) <input type="checkbox"/> | (2) <input type="checkbox"/> | (3) <input type="checkbox"/> |
| b) Gir meg tilstrekkelig mulighet til kompetanseutvikling                     | (0) <input type="checkbox"/> | (1) <input type="checkbox"/> | (2) <input type="checkbox"/> | (3) <input type="checkbox"/> |



|   | Helt uenig                   | Ganske uenig                 | Ganske enig                  | Helt enig                    |
|---|------------------------------|------------------------------|------------------------------|------------------------------|
| c) Sørger for å skaffe en vikar, om jeg tar deltar på etter- og videreutdanning           | (0) <input type="checkbox"/> | (1) <input type="checkbox"/> | (2) <input type="checkbox"/> | (3) <input type="checkbox"/> |
| d) Gjør søknads- og dokumentasjonsprosessen enkel for meg                                 | (0) <input type="checkbox"/> | (1) <input type="checkbox"/> | (2) <input type="checkbox"/> | (3) <input type="checkbox"/> |
| e) Oppfordrer meg til å delta på kompetansegivende kurs, som vil kunne gi meg høyere lønn | (0) <input type="checkbox"/> | (1) <input type="checkbox"/> | (2) <input type="checkbox"/> | (3) <input type="checkbox"/> |

**Avdelingsleder og/eller rektor ved skolen min fortsetter ...**

|  | Helt uenig                   | Ganske uenig                 | Ganske enig                  | Helt enig                    |
|--|------------------------------|------------------------------|------------------------------|------------------------------|
| f) Gir meg mulighet for avspasering, dersom etter- og videreutdanning må tas utenom arbeidstid | (0) <input type="checkbox"/> | (1) <input type="checkbox"/> | (2) <input type="checkbox"/> | (3) <input type="checkbox"/> |
| g) Tar hovedansvaret for samarbeid mellom skolen og lokalt arbeidsliv                          | (0) <input type="checkbox"/> | (1) <input type="checkbox"/> | (2) <input type="checkbox"/> | (3) <input type="checkbox"/> |
| h) Legger i dag tilstrekkelig til rette for at jeg kan dele mine erfaringer med andre          | (0) <input type="checkbox"/> | (1) <input type="checkbox"/> | (2) <input type="checkbox"/> | (3) <input type="checkbox"/> |

|   | Helt uenig                   | Ganske uenig                 | Ganske enig                  | Helt enig                    |
|---|------------------------------|------------------------------|------------------------------|------------------------------|
| yrkesfaglærere innen mitt programfag  |                              |                              |                              |                              |
| i) Legger i dag tilstrekkelig til rette for at jeg kan dele mine erfaringer med andre yrkesfaglærere innen andre programfag | (0) <input type="checkbox"/> | (1) <input type="checkbox"/> | (2) <input type="checkbox"/> | (3) <input type="checkbox"/> |
| j) Legger i dag tilstrekkelig til rette for at jeg kan dele mine erfaringer med fellesfaglærerne                            | (0) <input type="checkbox"/> | (1) <input type="checkbox"/> | (2) <input type="checkbox"/> | (3) <input type="checkbox"/> |

**Det som hindrer meg i å ta etter- og videreutdanning er ofte at ...**

|   | Helt uenig                   | Ganske uenig                 | Ganske enig                  | Helt enig                    |
|---|------------------------------|------------------------------|------------------------------|------------------------------|
| a) Jeg ikke har de nødvendige forutsetningene (kvalifikasjoner) | (0) <input type="checkbox"/> | (1) <input type="checkbox"/> | (2) <input type="checkbox"/> | (3) <input type="checkbox"/> |
| b) Opplæringen er for kostbar for skolen                        | (0) <input type="checkbox"/> | (1) <input type="checkbox"/> | (2) <input type="checkbox"/> | (3) <input type="checkbox"/> |
| c) Opplæringen er for kostbar for meg                           | (0) <input type="checkbox"/> | (1) <input type="checkbox"/> | (2) <input type="checkbox"/> | (3) <input type="checkbox"/> |
| d) Jeg mangler støtte fra skolens ledelse                       | (0) <input type="checkbox"/> | (1) <input type="checkbox"/> | (2) <input type="checkbox"/> | (3) <input type="checkbox"/> |

|   | Helt uenig                   | Ganske uenig                 | Ganske enig                  | Helt enig                    |
|---|------------------------------|------------------------------|------------------------------|------------------------------|
| e) Etter- og videreutdanningen kolliderer med min arbeidsplan | (0) <input type="checkbox"/> | (1) <input type="checkbox"/> | (2) <input type="checkbox"/> | (3) <input type="checkbox"/> |
| f) Jeg har ikke tid pga. private forpliktelser og interesser  | (0) <input type="checkbox"/> | (1) <input type="checkbox"/> | (2) <input type="checkbox"/> | (3) <input type="checkbox"/> |

**Det som hindrer meg i å ta etter- og videreutdanning fortsetter ...**

|  | Helt uenig                   | Ganske uenig                 | Ganske enig                  | Helt enig                    |
|--|------------------------------|------------------------------|------------------------------|------------------------------|
| g) Tilbudet passer ikke mine faglige behov                                 | (0) <input type="checkbox"/> | (1) <input type="checkbox"/> | (2) <input type="checkbox"/> | (3) <input type="checkbox"/> |
| h) Jeg er ikke motivert til å delta i slike aktiviteter                    | (0) <input type="checkbox"/> | (1) <input type="checkbox"/> | (2) <input type="checkbox"/> | (3) <input type="checkbox"/> |
| i) Det er vanskelig å skaffe vikarer                                       | (0) <input type="checkbox"/> | (1) <input type="checkbox"/> | (2) <input type="checkbox"/> | (3) <input type="checkbox"/> |
| j) Vikarer har ikke den nødvendige kompetanse til å ta over undervisningen | (0) <input type="checkbox"/> | (1) <input type="checkbox"/> | (2) <input type="checkbox"/> | (3) <input type="checkbox"/> |
| k) Det blir for mye etterarbeid  | (0) <input type="checkbox"/> | (1) <input type="checkbox"/> | (2) <input type="checkbox"/> | (3) <input type="checkbox"/> |
| l) Jeg må selv ta hovedansvaret for samarbeid med lokalt arbeidsliv        | (0) <input type="checkbox"/> | (1) <input type="checkbox"/> | (2) <input type="checkbox"/> | (3) <input type="checkbox"/> |

(Spørsmålene: a, c, d, e, f, h og k er oversatt fra OECD (2013, s. 14) sin lærerundersøkelse , for å kunne sammenlikne resultatene)

### Jeg kan ønske å delta i etter- og videreutdanning dersom ...

|   | Helt uenig                   | Ganske uenig                 | Ganske enig                  | Helt enig                    |
|---|------------------------------|------------------------------|------------------------------|------------------------------|
| a) Jeg kan lære noe jeg kan bruke i undervisningen min                        | (0) <input type="checkbox"/> | (1) <input type="checkbox"/> | (2) <input type="checkbox"/> | (3) <input type="checkbox"/> |
| b) Jeg kan utvikle meg som fagarbeider  | (0) <input type="checkbox"/> | (1) <input type="checkbox"/> | (2) <input type="checkbox"/> | (3) <input type="checkbox"/> |
| c) Jeg kan utvikle meg som lærer  | (0) <input type="checkbox"/> | (1) <input type="checkbox"/> | (2) <input type="checkbox"/> | (3) <input type="checkbox"/> |
| d) Jeg kan få mer kunnskap om mitt eget fag (eget fagbrev) (dybde)            | (0) <input type="checkbox"/> | (1) <input type="checkbox"/> | (2) <input type="checkbox"/> | (3) <input type="checkbox"/> |
| e) Jeg kan få mer kunnskap om andre fagområder innen mitt programfag (bredde) | (0) <input type="checkbox"/> | (1) <input type="checkbox"/> | (2) <input type="checkbox"/> | (3) <input type="checkbox"/> |
| f) Jeg kan bruke det jeg lærer på en selvstendig og kreativ måte              | (0) <input type="checkbox"/> | (1) <input type="checkbox"/> | (2) <input type="checkbox"/> | (3) <input type="checkbox"/> |

### Jeg kan ønske å delta i etter- og videreutdanning fortsetter ...

|  | Helt uenig                   | Ganske uenig                 | Ganske enig                  | Helt enig                    |
|--|------------------------------|------------------------------|------------------------------|------------------------------|
| g) Jeg kan lære noe, som kollegaene mine kan ha bruk for | (0) <input type="checkbox"/> | (1) <input type="checkbox"/> | (2) <input type="checkbox"/> | (3) <input type="checkbox"/> |

|  | Helt uenig                   | Ganske uenig                 | Ganske enig                  | Helt enig                    |
|--|------------------------------|------------------------------|------------------------------|------------------------------|
| h) Jeg kan velge faglige temaer, fremfor pedagogiske temaer                  | (0) <input type="checkbox"/> | (1) <input type="checkbox"/> | (2) <input type="checkbox"/> | (3) <input type="checkbox"/> |
| i) Jeg kan lære noe, som hjelper elevene mine til å få en yrkesrelevant jobb | (0) <input type="checkbox"/> | (1) <input type="checkbox"/> | (2) <input type="checkbox"/> | (3) <input type="checkbox"/> |
| j) Jeg kan forhandle om høyere lønn  | (0) <input type="checkbox"/> | (1) <input type="checkbox"/> | (2) <input type="checkbox"/> | (3) <input type="checkbox"/> |
| k) Jeg kan få høyere status, som lærer                                       | (0) <input type="checkbox"/> | (1) <input type="checkbox"/> | (2) <input type="checkbox"/> | (3) <input type="checkbox"/> |

#### Jeg underviser på ELEKTROFAG

- (1)  Ja  
(0)  Nei

#### Jeg underviser på BYGG- OG ANLEGGSTEKNIKK

- (1)  Ja  
(0)  Nei

#### Jeg underviser på TIP

- (1)  Ja  
(0)  Nei

**Som lærer i ELEKTROFAG har jeg behov for kompetansehevende tiltak innen:**

|  | Helt uenig                   | Ganske uenig                 | Ganske enig                  | Helt enig                    |
|--|------------------------------|------------------------------|------------------------------|------------------------------|
| a) Mitt eget programfag<br>(dybde)   | (0) <input type="checkbox"/> | (1) <input type="checkbox"/> | (2) <input type="checkbox"/> | (3) <input type="checkbox"/> |
| b) Andre fag jeg underviser i<br>(bredde)  | (0) <input type="checkbox"/> | (1) <input type="checkbox"/> | (2) <input type="checkbox"/> | (3) <input type="checkbox"/> |
| c) Varierte<br>undervisningsmetoder  | (0) <input type="checkbox"/> | (1) <input type="checkbox"/> | (2) <input type="checkbox"/> | (3) <input type="checkbox"/> |
| d) Undervisningsplanlegging  | (0) <input type="checkbox"/> | (1) <input type="checkbox"/> | (2) <input type="checkbox"/> | (3) <input type="checkbox"/> |
| e) Ny teknologi innen<br>programområdet  | (0) <input type="checkbox"/> | (1) <input type="checkbox"/> | (2) <input type="checkbox"/> | (3) <input type="checkbox"/> |
| f) Klasseledelse   | (0) <input type="checkbox"/> | (1) <input type="checkbox"/> | (2) <input type="checkbox"/> | (3) <input type="checkbox"/> |
| g) Hvordan fellesfagene kan<br>trekkes inn i programfagene<br>(engelsk, norsk, matte,<br>naturfag, kroppsøving)      | (0) <input type="checkbox"/> | (1) <input type="checkbox"/> | (2) <input type="checkbox"/> | (3) <input type="checkbox"/> |
| h) Bruk av IKT i undervisning  | (0) <input type="checkbox"/> | (1) <input type="checkbox"/> | (2) <input type="checkbox"/> | (3) <input type="checkbox"/> |
| i) Undervisning av elever med<br>særskilte opplæringsbehov<br>(mentale -, fysiske -,<br>følelsesmessig utfordringer) | (0) <input type="checkbox"/> | (1) <input type="checkbox"/> | (2) <input type="checkbox"/> | (3) <input type="checkbox"/> |
| j) Undervisning i et<br>flerspråklig miljø   | (0) <input type="checkbox"/> | (1) <input type="checkbox"/> | (2) <input type="checkbox"/> | (3) <input type="checkbox"/> |
| k) Undervisning i et<br>flerkulturelt miljø  | (0) <input type="checkbox"/> | (1) <input type="checkbox"/> | (2) <input type="checkbox"/> | (3) <input type="checkbox"/> |

|  | Helt uenig                   | Ganske uenig                 | Ganske enig                  | Helt enig                    |
|--|------------------------------|------------------------------|------------------------------|------------------------------|
| l) Inkludering (om å inkludere alle elevene i læringsfellesskapet) | (0) <input type="checkbox"/> | (1) <input type="checkbox"/> | (2) <input type="checkbox"/> | (3) <input type="checkbox"/> |

**Som lærer i ELEKTROFAG fortsetter ...**

|  | Helt uenig                   | Ganske uenig                 | Ganske enig                  | Helt enig                    |
|--|------------------------------|------------------------------|------------------------------|------------------------------|
| m) Læringsformer som kan bidra til å utvikle elevenes tverrfaglige kompetanse (f.eks. problemløsning, lære å lære) | (0) <input type="checkbox"/> | (1) <input type="checkbox"/> | (2) <input type="checkbox"/> | (3) <input type="checkbox"/> |
| n) Rådgivning rundt elevenes utdanningsvalg  | (0) <input type="checkbox"/> | (1) <input type="checkbox"/> | (2) <input type="checkbox"/> | (3) <input type="checkbox"/> |
| o) Rådgivning rundt elevenes yrkesvalg   | (0) <input type="checkbox"/> | (1) <input type="checkbox"/> | (2) <input type="checkbox"/> | (3) <input type="checkbox"/> |
| p) Samarbeid med arbeidslivet/næringslivet   | (0) <input type="checkbox"/> | (1) <input type="checkbox"/> | (2) <input type="checkbox"/> | (3) <input type="checkbox"/> |
| q) Elevvurdering (hvordan sette karakterer)  | (0) <input type="checkbox"/> | (1) <input type="checkbox"/> | (2) <input type="checkbox"/> | (3) <input type="checkbox"/> |
| r) Samarbeid mellom opplæringskontor og skole om elevvurdering   | (0) <input type="checkbox"/> | (1) <input type="checkbox"/> | (2) <input type="checkbox"/> | (3) <input type="checkbox"/> |

|  | Helt uenig                   | Ganske uenig                 | Ganske enig                  | Helt enig                    |
|--|------------------------------|------------------------------|------------------------------|------------------------------|
| s) Hvordan en kan utvikle relevant yrkeskompetanse for fremtidens arbeidsliv | (0) <input type="checkbox"/> | (1) <input type="checkbox"/> | (2) <input type="checkbox"/> | (3) <input type="checkbox"/> |
| t) Individuell tilpassing i yrkest teori                                     | (0) <input type="checkbox"/> | (1) <input type="checkbox"/> | (2) <input type="checkbox"/> | (3) <input type="checkbox"/> |
| u) Individuell tilpassing i verkstedet                                       | (0) <input type="checkbox"/> | (1) <input type="checkbox"/> | (2) <input type="checkbox"/> | (3) <input type="checkbox"/> |
| v) Læreplanen  | (0) <input type="checkbox"/> | (1) <input type="checkbox"/> | (2) <input type="checkbox"/> | (3) <input type="checkbox"/> |
| w) Elevenes juridiske rettigheter i skolen                                   | (0) <input type="checkbox"/> | (1) <input type="checkbox"/> | (2) <input type="checkbox"/> | (3) <input type="checkbox"/> |

(Spørsmålene: d, f, h, i, j, k, m, n, o og q er oversatt fra OECD (2013, s. 13) sin lærerundersøkelse, og spørsmål: a, b, p og q er hentet fra Aspøy, Skinnarland og Tønder (2016, s. 91) sin lærerundersøkelse, for å kunne sammenlikne resultatene.)

**Som lærer i BYGG- OG ANLEGGSFAG har jeg behov for kompetansehevende tiltak innen:**

|  | Helt uenig                   | Ganske uenig                 | Ganske enig                  |
|--|------------------------------|------------------------------|------------------------------|
| a) Mitt eget programfag (dybde)        | (0) <input type="checkbox"/> | (1) <input type="checkbox"/> | (2) <input type="checkbox"/> |
| b) Andre fag jeg underviser i (bredde) | (0) <input type="checkbox"/> | (1) <input type="checkbox"/> | (2) <input type="checkbox"/> |
| c) Varierte undervisningsmetoder       | (0) <input type="checkbox"/> | (1) <input type="checkbox"/> | (2) <input type="checkbox"/> |
| d) Undervisningsplanlegging            | (0) <input type="checkbox"/> | (1) <input type="checkbox"/> | (2) <input type="checkbox"/> |
| e) Ny teknologi innen programområdet   | (0) <input type="checkbox"/> | (1) <input type="checkbox"/> | (2) <input type="checkbox"/> |



- f) Klasseledelse (0)  (1)  (2)
- g) Hvordan fellesfagene kan trekkes inn i programfagene (engelsk, norsk, matte, naturfag, kroppsøving) (0)  (1)  (2)
- h) Bruk av IKT i undervisning (0)  (1)  (2)
- i) Undervisning av elever med særskilte opplæringsbehov (mentale -, fysiske -, følelsesmessig utfordringer) (0)  (1)  (2)
- j) Undervisning i et flerspråklig miljø (0)  (1)  (2)
- k) Undervisning i et flerkulturelt miljø (0)  (1)  (2)
- l) Inkludering (om å inkludere alle elevene i læringsfellesskapet) (0)  (1)  (2)

**Som lærer i BYGG- OG ANLEGGSFAG fortsetter ...**

- |  | Helt uenig                   | Ganske uenig                 | Ganske enig                  | Helt enig                    |
|--|------------------------------|------------------------------|------------------------------|------------------------------|
| m) Læringsformer som kan bidra til å utvikle elevenes tverrfaglige kompetanse (f.eks. problemløsning, lære å lære) | (0) <input type="checkbox"/> | (1) <input type="checkbox"/> | (2) <input type="checkbox"/> | (3) <input type="checkbox"/> |

- n) Rådgivning rundt elevenes utdanningsvalg (0)  (1)  (2)  (3)
- o) Rådgivning rundt elevenes yrkesvalg (0)  (1)  (2)  (3)
- p) Samarbeid med arbeidslivet/næringslivet (0)  (1)  (2)  (3)
- q) Elevvurdering (hvordan sette karakterer) (0)  (1)  (2)  (3)
- r) Samarbeid mellom opplæringskontor og skole om elevvurdering (0)  (1)  (2)  (3)
- s) Hvordan en kan utvikle relevant yrkeskompetanse for fremtidens arbeidsliv (0)  (1)  (2)  (3)
- t) Individuell tilpassing i yrkest teori (0)  (1)  (2)  (3)
- u) Individuell tilpassing i verkstedet (0)  (1)  (2)  (3)
- v) Læreplanen (0)  (1)  (2)  (3)
- w) Elevenes juridiske rettigheter i skolen (0)  (1)  (2)  (3)

(Spørsmålene: d, f, h, i, j, k, m, n, o og q er oversatt fra OECD (2013, s. 13) sin lærerundersøkelse, og spørsmål: a, b, p og q er hentet fra Aspøy et al., (2016, s. 91) sin lærerundersøkelse, for å kunne sammenlikne resultatene.)

**Som lærer i TIP har jeg behov for kompetansehevende tiltak innen:**

|  | Helt uenig                   | Ganske uenig | Ganske enig                  | Helt enig                    |
|--|------------------------------|--------------|------------------------------|------------------------------|
| a) Mitt eget programfag (dybde)  | (0) <input type="checkbox"/> |              | (1) <input type="checkbox"/> | (2) <input type="checkbox"/> |
| b) Andre fag jeg underviser i<br>(bredde)  | (0) <input type="checkbox"/> |              | (1) <input type="checkbox"/> | (2) <input type="checkbox"/> |
| c) Varierte undervisningsmetoder   | (0) <input type="checkbox"/> |              | (1) <input type="checkbox"/> | (2) <input type="checkbox"/> |
| d) Undervisningsplanlegging  | (0) <input type="checkbox"/> |              | (1) <input type="checkbox"/> | (2) <input type="checkbox"/> |
| e) Ny teknologi innen<br>programområdet  | (0) <input type="checkbox"/> |              | (1) <input type="checkbox"/> | (2) <input type="checkbox"/> |
| f) Klasseledelse   | (0) <input type="checkbox"/> |              | (1) <input type="checkbox"/> | (2) <input type="checkbox"/> |
| g) Hvordan fellesfagene kan<br>trekkes inn i programfagene<br>(engelsk, norsk, matte, naturfag,<br>kroppsøving)      | (0) <input type="checkbox"/> |              | (1) <input type="checkbox"/> | (2) <input type="checkbox"/> |
| h) Bruk av IKT i undervisning  | (0) <input type="checkbox"/> |              | (1) <input type="checkbox"/> | (2) <input type="checkbox"/> |
| i) Undervisning av elever med<br>særskilte opplæringsbehov<br>(mentale -, fysiske -, følelsesmessig<br>utfordringer) | (0) <input type="checkbox"/> |              | (1) <input type="checkbox"/> | (2) <input type="checkbox"/> |
| j) Undervisning i et flerspråklig miljø  | (0) <input type="checkbox"/> |              | (1) <input type="checkbox"/> | (2) <input type="checkbox"/> |
| k) Undervisning i et flerkulturelt<br>miljø  | (0) <input type="checkbox"/> |              | (1) <input type="checkbox"/> | (2) <input type="checkbox"/> |
| l) Inkludering (om å inkludere alle<br>elevene i læringsfellesskapet)  | (0) <input type="checkbox"/> |              | (1) <input type="checkbox"/> | (2) <input type="checkbox"/> |

### Som lærer i TIP fortsetter ...

|  | Helt uenig                   | Ganske uenig                 | Ganske enig                  | Helt enig                    |
|--|------------------------------|------------------------------|------------------------------|------------------------------|
| m) Læringsformer som kan bidra til å utvikle elevenes tverrfaglige kompetanse (f.eks. problemløsning, lære å lære) | (0) <input type="checkbox"/> | (1) <input type="checkbox"/> | (2) <input type="checkbox"/> | (3) <input type="checkbox"/> |
| n) Rådgivning rundt elevenes utdanningsvalg  | (0) <input type="checkbox"/> | (1) <input type="checkbox"/> | (2) <input type="checkbox"/> | (3) <input type="checkbox"/> |
| o) Rådgivning rundt elevenes yrkesvalg   | (0) <input type="checkbox"/> | (1) <input type="checkbox"/> | (2) <input type="checkbox"/> | (3) <input type="checkbox"/> |
| p) Samarbeid med arbeidslivet/næringslivet   | (0) <input type="checkbox"/> | (1) <input type="checkbox"/> | (2) <input type="checkbox"/> | (3) <input type="checkbox"/> |
| q) Elevvurdering (hvordan sette karakterer)  | (0) <input type="checkbox"/> | (1) <input type="checkbox"/> | (2) <input type="checkbox"/> | (3) <input type="checkbox"/> |
| r) Samarbeid mellom opplæringskontor og skole om elevvurdering   | (0) <input type="checkbox"/> | (1) <input type="checkbox"/> | (2) <input type="checkbox"/> | (3) <input type="checkbox"/> |
| s) Hvordan en kan utvikle relevant yrkeskompetanse for fremtidens arbeidsliv                                       | (0) <input type="checkbox"/> | (1) <input type="checkbox"/> | (2) <input type="checkbox"/> | (3) <input type="checkbox"/> |
| t) Individuell tilpassing i yrkest teori   | (0) <input type="checkbox"/> | (1) <input type="checkbox"/> | (2) <input type="checkbox"/> | (3) <input type="checkbox"/> |

|  | Helt uenig                   | Ganske uenig                 | Ganske enig                  | Helt enig                    |
|--|------------------------------|------------------------------|------------------------------|------------------------------|
| u) Individuell tilpassing i verkstedet     | (0) <input type="checkbox"/> | (1) <input type="checkbox"/> | (2) <input type="checkbox"/> | (3) <input type="checkbox"/> |
| v) Læreplanen                              | (0) <input type="checkbox"/> | (1) <input type="checkbox"/> | (2) <input type="checkbox"/> | (3) <input type="checkbox"/> |
| w) Elevenes juridiske rettigheter i skolen | (0) <input type="checkbox"/> | (1) <input type="checkbox"/> | (2) <input type="checkbox"/> | (3) <input type="checkbox"/> |

(Spørsmålene: d, f, h, i, j, k, m, n, o og q er oversatt fra OECD (2013, s. 13) sin lærerundersøkelse, og spørsmål: a, b, p og q er hentet fra Aspøy et al. (2016, s. 91) sin lærerundersøkelse, for å kunne sammenlikne resultatene.)

**I tillegg har jeg ansvar for andre programfag:**

- (1)  Ja  
(0)  Nei

**Følgende programfag:**

---



---



---



---



---



---

Har du noen kommentarer til spørreskjemaet?

---

---

---

---

---

---

---

Takk for deltakelsen!

For mer informasjon om studien eller spørsmål knyttet til deltakelse i kartleggingsundersøkelsen, ta kontakt med Hans Otto Ringereide, Førstelektor ved institutt for pedagogikk ved UiA: [hans.o.ringereide@uia.no](mailto:hans.o.ringereide@uia.no) eller Sunniva Myhre, Masterstudent i pedagogikk ved UiA: [sunnim06@student.uia.no](mailto:sunnim06@student.uia.no)

Undersøkelsen er avsluttet!

For mer informasjon om studien eller spørsmål knyttet til deltakelse i kartleggingsundersøkelsen, ta kontakt med Hans Otto Ringereide, Førstelektor

ved institutt for pedagogikk ved UiA: [hans.o.ringereide@uia.no](mailto:hans.o.ringereide@uia.no) eller Sunniva Myhre, Masterstudent i pedagogikk ved UiA: [sunnim06@student.uia.no](mailto:sunnim06@student.uia.no).

## Litteratur

Aspøy, M., T., Skinnarland, S. & Tønder, H., A. (2017). *Yrkesfaglærernes kompetanse*. (Fafø-rapport/11). Hentet fra <http://www.fafø.no/images/pub/2017/20619.pdf>

Organisation for Economic Co-operation and Development (OECD). (2013).

*Teaching and Learning International Survey (TALIS) 2013. Teacher Questionnaire.*

Hentet fra <https://www.oecd.org/edu/school/TALIS-2013-Teacher-questionnaire.pdf>