

Kollegaveiledning som kompetanseutviklingstiltak – fra et skolelederperspektiv

En intervjubasert undersøkelse av en skoleledelses valg og erfaringer med innføring av kollegabasert veiledning

Caroline Sjønnesen



Masteroppgave i pedagogikk
Læring, teknologi og arbeid

Institutt for pedagogikk
Det utdanningsvitenskapelige fakultet

UNIVERSITETET I OSLO

Vår 2018

Kollegaveiledning som kompetanseutviklingstiltak – fra et skolelederperspektiv

En intervjubasert undersøkelse av en skoleledelses valg og erfaringer med innføring av kollegabasert veiledning

Hvis du har et eple og jeg har et eple og vi bytter, har vi begge fortsatt ett eple. Men hvis du har en idé og jeg har en idé og vi bytter, vil vi begge har to ideer.

- Georg Bernard Shaw

Tittel

Kollegaveiledning som kompetanseutviklingstiltak – fra et skolelederperspektiv

Av

Caroline Sjønnesen

Eksamen

Masteroppgave i pedagogikk

Studieretning: Kunnskap, Utdanning og Læring

Fordypning: Læring, Teknologi og Arbeid

Semester

Vår 2018

Stikkord

Kollegaveiledning, refleksjon, kompetansedeling, profesjonalisering, skoleledelse

© Caroline Sjønnesen

2018

Kollegaveiledning som kompetanseutviklingstiltak – fra et skolelederperspektiv

Caroline Sjønnesen

<http://www.duo.uio.no/>

Trykk: Avdeling for Facility Management, Departementenes sikkerhets- og serviceorganisasjon

Sammendrag

Denne oppgaven undersøker kollegaveiledning i skolen fra et lederperspektiv. Det er viktig å utvikle en forståelse av kollegaveiledning fra et lederperspektiv fordi kollegaveiledning er et sentralt tiltak for å utvikle lærernes profesjonskompetanse (Lauvås, Lycke & Handal, 2017). Skolelederperspektivet er interessant å undersøke fordi skoleledere spiller en sentral rolle i læreres profesjonsutvikling (Whitworth & Chiu, 2015).

Jeg undersøker i denne oppgaven et spesifikt konsept for kollegaveiledning som kalles kollegabasert veiledning (KBV). KBV er et konsept som er under utvikling. Det at KBV omtales som et konsept innebærer at det er et utkast til en modell for kollegaveiledning, og ikke en ferdig utviklet modell. Konseptet går ut på kompetanseutvikling mellom kolleger gjennom samtaler og observasjon av yrkespraktiske situasjoner. Jeg har intervjuet to avdelingsledere og en rektor som har prøvd ut dette spesifikke konseptet for kollegaveiledning som et kompetanseutviklingstiltak på sin skole. Ved å benytte en case studie med dybdeintervjuer muliggjøres undersøkelse av denne problemstillingen:

Hvordan begrunner og reflekterer skoleledelsen over valg av kollegabasert veiledning (KBV) som kompetanseutviklingstiltak i skolen, og hvilke erfaringer gjør skoleledelsen seg fra utprøvingen av KBV ved sin skole?

Problemstillingen undersøkes fordi det er sentralt å synliggjøre eventuelle føringer og rammeverk som påvirker skoleledernes valg og begrunnelser. Siden det er kort tid siden skolelederne har innført kollegabasert veiledning, muliggjøres undersøkelse av deres valg, refleksjoner og begrunnelser for valg ved innføring. Det gjør det også mulig å undersøke hvilke muligheter og utfordringer for profesjonsutvikling de har erfart ved utprøvingen. For å undersøke denne problemstillingen bygger jeg på Lauvås, Lycke og Handal (2017) sitt perspektiv på kollegaveiledning, Lai (2013) sitt kompetansebegrep og Kunnskapsdepartementet (2017) sine føringer.

Det ble funnet at skolelederne reflekterer og begrunner over valg av KBV på bakgrunn av læreres behov, skolekultur og føringer om å heve elevresultater. Samtidig ble det funnet at skolelederne opplevde å ha høy grad av frihet til å strukturere KBV. Skolelederne var ny som skoleledelse på skolen for noen år tilbake. Når de begynte som ny ledelse opplevde de en

skolekultur der lærerne viste motstand til nye endringer, lave elevresultater og lite samarbeid på tvers av trinn. Dette var rammeverket skolelederne jobbet med for å utvikle. De opplevde forventninger om å bedre skolekultur og elevresultater. Skolelederne valgte å innføre KBV som et av flere kompetanseutviklingstiltak på skolen. Friheten til å strukturere KBV muliggjorde tilpasning til skoleledernes rammeverk og føringer. Føringene belyses gjennom Kunnskapsdepartementet (2017) sine føringer om å jobbe med kompetanseutvikling i sikte mot å heve elevresultater. Gjennom KBV erfarte de muligheter for å styre innholdet mot overordnede mål som siktet mot å heve elevresultatene. Samtidig dempet de kontrollaspektet, ved at det var lærerne selv som skulle utvikle kompetansen gjennom samtaler og å observere hverandre. Balansen mellom overordnede mål og hensyn til lærere ses i lys av Lai (2013) hvor hun vektlegger strategisk kompetanseutvikling i tråd med overordnede mål, samtidig som hun vektlegger holdninger som sentralt for motivasjon i arbeidet. I skolens tilfelle; ønsket om å påvirke lærernes holdninger til KBV som kompetanseutviklingstiltak. Analysen viste tidligere erfaringer med høy grad av frustrasjon, samt at et tidligere kompetanseutviklingstiltak ble oppfattet som kontroll. Å ta hensyn til dette var viktig da skolelederne strukturerte og valgte KBV.

Det ble funnet at ledelsen erfarte KBV som en mulighet for å utvikle lærernes profesjonskompetanse gjennom utvikling av handlingsrepertoar, refleksjon, kompetansedeling og skolekultur. Lauvås, Lycke og Handal (2017) fremmer refleksjon og praktisk yrkest teori (PYT) som grunnprinsipper i kollegaveiledning. De fremmer mulighet for av-privatisering av yrkespraksis gjennom samtaler som skal utvikle den veilededes profesjonskompetanse. Skolelederne la i større grad vekt på muligheter for å utvikle veileders handlingsrepertoar gjennom observasjon, men opplevde at det var vanskelig å tilrettelegge for observasjon. Skolelederne la midlertidig også vekt på diskusjon som en mulighet for å tilrettelegge for refleksjon om undervisningspraksis. Denne samtalen skulle innebære kompetansedeling for å se det helhetlige perspektivet på skolen. For å tilrettelegge for et helhetlig perspektiv satt de sammen veiledningspar på tvers av trinn, men med like basisfag. Denne sammensetningen begrunnes med muligheter for å forbedre skolekulturen og heve elevresultatene.

Ved å velge case studie illustrerer min studie viktigheten av å ta hensyn til, og forstå skolekontekster når skoleledere skal innføre og prøve kompetanseutviklingstiltak. Denne studien har intervjuet skoleledere i en tidlig fase av utprøvingen av et spesifikt konsept for

kollegaveiledning som kompetanseutviklingstiltak. Det er ønskelig med studier som følger slike prosesser tettere over tid, fordi det muliggjør en dypere forståelse av ledernes beslutninger og deres muligheter til å tilrettelegge for læreres profesjonsutvikling. Det er også behov for å studere prosessen fra et lærerperspektiv for å få tak i hvordan de opplever kollegaveiledning. Kollegaveiledning er et konsept med spesifikke kjennetegn. KBV kjennetegnes med høy grad av frihet for å strukturere tiltaket med hensyn til sammensetning av veiledningspar og innhold. Konseptet inkluderer en teknologisk applikasjon som skal støtte veiledningsprosessen med selvevalueringsskjema, observasjonsskjema og treningsplan. Det er behov studier som ser nærmere på selve applikasjonen og hvordan vurdering mellom kollegaer oppleves for lærerne. Behovet kan ses i lys av Stålsett (2009) som kritiserer styrende veiledning for å kunne føre til motstand.

Forord

I skrivende stund er snart fem år på Blindern ferdig. Jeg er takknemlig for å ha tilbrakt min studietid med så mange flotte mennesker. Uten dem hadde jeg neppe klart meg igjennom alle de fem årene. Årene her har gjort meg mer utrustet for arbeidslivet og hjulpet meg til å finne min interesse. Det er mange jeg har lyst til å takke etter så mange år.

Den første jeg vil trekke frem er veilederen min Cecilie Enqvist-Jensen. Tusen takk for alle faglige innspill og veldig god veiledning. Du har hjulpet meg til å gå mer i dybden og få en bedre akademisk forståelse enn før jeg begynte med masteroppgaven. Jeg vil også si tusen takk for god veiledning, til min biveileder Thomas de Lange. Du har hjulpet meg til å få det faglige og struktur på plass i oppgaven. Uten dere ville ikke masteroppgaven kommet i boks.

Tusen takk til Ivar for mulighet til å skrive om kollegabasert veiledning. Takk for mange gode innspill og god innføring. Tusen takk til informantene som delte sine erfaringer. Dere gjorde at oppgaven ble mer interessant.

Tusen takk til medstudenter i KUL, LTA for hyggelige pauser, sosiale kvelder og faglige diskusjoner. Tusen takk til Victoria, Marte og May Helén som har holdt motivasjonen min oppe og alltid har fått opp humøret mitt i pausene. Spesielt takk til Emilie, for faglige diskusjoner og motiverende pauser. Uten deg hadde ikke studietiden vært den samme. Jeg gleder meg til å feire med dere når oppgavene våres endelig er levert.

Tusen takk til samboer for hjelp med middager, prøveintervju og kjøring til intervjuene. Tusen takk til mamma som har tatt seg tid til å hjelpe meg med korrekturlesing i denne lange oppgaven og hjelp til intervjuguide. Takk også til farmor og Emilie som har lest korrektur.

Caroline Sjønnesen

Oslo, mai, 2018

Innholdsfortegnelse

Kollegaveiledning som kompetanseutviklingstiltak – fra et skolelederperspektiv.....	III
Sammendrag	VII
Forord	X
Innholdsfortegnelse	XI
1 Innledning.....	1
1.1 Kollegaveiledning som kompetanseutviklingstiltak – et aktuelt tema	1
1.2 Bakgrunn og motivasjon for valg av tema, felt og metode	3
1.3 Presentasjon av problemstilling og forskningsspørsmål	4
1.4 Oppgavens struktur/ leseveiledning.....	5
2 Profesjoner og kompetanseutvikling.....	7
2.1 Kjennetegn på profesjoner	7
2.2 Kompetanse og profesjonskompetanse	8
2.3 Politiske føringer for profesjonalisering.....	10
2.4 Forskningsgjennomgang av ulike hensyn ved kompetanseutvikling	11
2.4.1 Skoleledelse og skolekonteksten sin betydning i kompetanseutvikling.....	11
2.4.2 Hensyn til lærerne ved kompetanseutvikling i skolen	14
2.5 Ulike former for kompetanseutvikling	16
2.5.1 Kollegaveiledning: en form for veiledning	17
2.6 Oppsummering	19
3 Kollegaveiledning i skolen	20
3.1 Grunnprinsipper.....	20
3.1.1 Praksisteori og praksistrekant.....	20
3.1.2 Refleksjon.....	22
3.2 Organisering av kollegaveiledning	23
3.3 Qin og deres konsept for kollegabasert veiledning (KBV)	26
3.4 Kritisk gjennomgang av Qins KBV og kollegaveiledning i lys av Lauvås, Lycke og Handal	29
3.5 Oppsummering	30
4 Metode	31
4.1 Mitt vitenskapelige ståsted	31
4.2 Kartlegging av kollegabasert veiledning	32
4.3 Case studie.....	32
4.3.1 Design.....	34
4.3.2 Forberedelse før intervjuet	35

4.3.3	Gjennomføring av intervjuene	36
4.3.4	Analyse.....	36
4.4	Deling	39
4.5	Etiske retningslinjer	40
4.6	Kvalitet i case studien.....	42
4.6.1	Reliabilitet	42
4.6.2	Validitet.....	42
4.6.3	Begrensninger.....	43
5	Funn og analyse	45
5.1	Beskrivelse av Lilje barneskole	45
5.2	Ledelsen sine utviklingsmål	47
5.3	Hensikten med kollegabasert veiledning	50
5.4	Strukturering av kollegabasert veiledning.....	52
5.4.1	Sammensetning av veiledningspar	53
5.4.2	Kompetansekjennetegn	56
5.5	Muligheter og utfordringer	58
5.5.1	Profesjonalisering gjennom deling og refleksjon.....	59
5.5.2	Profesjonalisering gjennom observasjon.....	61
5.5.3	Utfordringer ved implementeringen.....	63
5.6	Oppsummering	64
6	Diskusjon	66
6.1	Kollegaveiledning som ledd i skoleutvikling	66
6.1.1	Autonomi ved skoleutvikling	67
6.1.2	Tillit i lys av skolekultur	69
6.2	Kollegaveiledning og utvikling av profesjonskompetanse blant lærerne.....	72
6.2.1	Å tilrettelegge for utvikling av praktisk yrkest teori	73
6.2.2	Refleksjon.....	75
6.2.3	Kompetansedeling.....	76
6.3	Oppsummering og videre forskning	78
	Litteraturliste.....	79
	Vedlegg 1 Intervjuguide for dybdeintervju med lederne	82
	Vedlegg 2 informasjonsskriv og samtykkeskjema	85

Figurliste

Figur 1. Praksistrekant (Handal & Lauvås, 2014, s.25).	21
Figur 2. Visualisering av Lauvås, Lycke og Handal (2017) sine fremgangsmåter i kollegaveiledning.	24
Figur 3. Modell for case studier av Yin (2014, s.1).	33

1 Innledning

1.1 Kollegaveiledning som

kompetanseutviklingstiltak – et aktuelt tema

Kompetanse beskrives ofte som en av de viktigste enkeltfaktorene for videre utvikling av arbeidsliv, og for videre utvikling av velferdssamfunnet. I et stadig mer kunnskapsintensivt samfunn, er kontinuerlig faglig utvikling en nødvendighet for både den enkelte profesjonsutøver og for at sentrale institusjoner i samfunnet skal utføre sine oppdrag på gode og ansvarlige måter.

Ansvar for kompetanseutvikling ligger ofte hos organisasjonens ledere. Helse Midt-Norge har utviklet et strategisk dokument for kompetanseutvikling perioden 2015-2020. Dette dokumentet berører aktører som jobber med helse innenfor Midt-Norge. Deres strategi aktualiserer lederes ansvar for kompetanseutvikling i tråd med overordnede mål. Strategien viser også til politiske føringer som ledere skal ta hensyn til ved kompetanseutvikling. Helse Midt-Norge fremmer kompetanseutvikling som et viktig lederansvar for å sikre pasienters behov (Helse Midt-Norge, 2015).

Skoleledere har fått en stadig mer sentral rolle for tilrettelegging av kompetanseutviklingstiltak på skolen som organisasjon. Rektorrollen har vært i støpeskjeen i sterk grad de siste årene. Man har blant annet fått en rektorutdanning i Norge med sterkere fokus på de ulike rollene og mandat til rektor som leder av en skole. Ett av disse mandatene er å tilrettelegge for god veiledning av lærere. En forskningsgjennomgang gjort av hva som påvirker læreres profesjonelle utvikling (Whitworth & Chiu, 2015) peker på at det er behov for mer forskning som fokuserer på skolelederens funksjon i utvikling av profesjonskompetanse. Dette er tross for at ledelsen spiller en sentral rolle i læreres profesjonelle utvikling. Det er dermed viktig å få innsikt i skoleledernes erfaringer fra tiltak som har som mål å utvikle profesjonskompetanse i skolen.

Siden arbeidshverdagen til lærere innebærer arbeid med mennesker, kan det oppstå både forutsigbare og uforutsigbare hendelser. Skoleledere står dermed overfor hensyn til

enkeltlæreres preferanser og behov i håndtering av krevende situasjoner i et profesjonsfelt der nye utfordringer oppstår. Et eksempel på en endring skolen står overfor er økning av tilfeller der lærerne settes overfor vold og trusler fra elever (Bjørnstad, Mellingsæter & Stolt-Nielsen, 2018). I slike tilfeller kan det være vanskelig å vite hvordan man skal reagere og handle. Lærere som profesjonsutøvere står med andre ord i en arbeidshverdag preget av kompleksitet, og med spenninger mellom ulike forventninger. Det uforutsigbare og komplekse aspektet gjør skolelederes arbeid med kompetanseutvikling komplisert. Dermed er det viktig å få innsikt i hvordan skoleledere tilrettelegger for at lærere kan være til hjelp for hverandre i å håndtere slike situasjoner.

Skoleledere skal forholde seg til en rekke aktører i sitt arbeid med utvikling på skolen. Herunder foreldre, lærere, andre skoleledere og elever med deres ulike behov. I tillegg til disse aktørene står skoleledere også overfor en rekke politiske føringer. Stortingsmelding nr. 21 er et eksempel på et styringsdokument som legger politiske føringer. I stortingsmelding nr. 21 påpekes det at ledere har et vesentlig ansvar for å drive kompetanseutvikling som bevarer læreres autonomi og samtidig sikter mot å heve elevresultater (Kunnskapsdepartementet, 2017).

Det finnes en rekke kompetanseutviklingstiltak som skoleledere kan velge å innføre på sin skole. Eksterne kurs og videreutdanning er eksempler på tiltak enkelte ledere har valgt å innføre på sin skole, med sikte mot å utvikle læreres kompetanse. Denne oppgaven vil imidlertid belyse innføring av kollegial veiledning som kompetanseutviklingstiltak. Blant dem som har skrevet om kollegaveiledning i skolen er Lauvås, Lycke og Handal (2017). De argumenterer for at kollegaveiledning kan bidra til profesjonalisering av lærerrollen gjennom å tilrettelegge for refleksjon og deling av kompetanse. Aktualiteten til kollegaveiledning synliggjøres gjennom undervisningspraksis der lærere må ta raske avgjørelser, uten tid til å reflektere over valg av handling. En situasjon som krever rask handling kan for eksempel innebære en elev som handler utagerende i undervisningstimen. Gjennom kollegaveiledning fremmer de muligheter for å tilrettelegge for refleksjon, samt utfordring av vaner og begrunnelser i undervisningspraksis (Lauvås, Lycke & Handal, 2017).

1.2 Bakgrunn og motivasjon for valg av tema, felt og metode

Denne oppgaven undersøker kollegaveiledning som et kompetanseutviklingstiltak fra et skolelederperspektiv. Jeg undersøker lederes valg, begrunnelser og erfaringer med et spesifikt konsept for kollegaveiledning. Dette konseptet kalles kollegabasert veiledning (KBV) og er valgt i denne oppgaven fordi tiltaket har til hensikt å utvikle læreres profesjonskompetanse samtidig som det beskrives å sikte mot ledernes behov. Jeg har dybdeintervjuet to avdelingsledere og en rektor som har prøvd ut KBV på sin skole. Det har jeg gjort fordi det gir innsikt i skolelederperspektivet i kompetanseutvikling.

Prosjektets ambisjon var opprinnelig å undersøke lærernes opplevelser med kollegabasert veiledning som kompetanseutviklingstiltak på deres skole. Siden jeg ikke fikk data på lærernivå innenfor rammene av prosjektet, falt i stedet valget på skoleledelsen og deres begrunnelser og erfaringer med å innføre kollegaveiledning på deres skole. En viktig grunn til at skolelederperspektivet er interessant å undersøke er fordi KBV er en prototype. Det vil si at tiltaket ikke er ferdigutviklet, men fortsatt er under utvikling. Skoleledelsen var fortsatt i utprøvningsfasen av kollegabasert veiledning da jeg gikk inn for å intervjuer. Dette er interessant fordi det er kort tid siden de har besluttet valg og reflektert omkring valgene for innføring av tiltaket. Dermed gir dybdeintervjuer med denne skoleledelsen mulighet til å undersøke skoleledernes valg og begrunnelser ved innføringen og deres begynnende erfaringer.

Det er flere grunner til at skolelederperspektivet er interessant å undersøke i forbindelse med kollegaveiledning som kompetanseutviklingstiltak. For det første kan bedre innsikt i skolelederes valg og begrunnelser for måter å gjennomføre KBV, belyse hva de ønsker å oppnå. For det andre kan innsikten synliggjøre hvilket handlingsrom lederne opplever å ha i møte med føringer og rammer for deres arbeid. For det tredje kan skolelederperspektivet åpne for diskusjon angående profesjonalisering av lærere.

Ved å benytte en case studie for å undersøke skolelederperspektivet åpner det for å gå i dybden på ledernes begrunnelser og erfaringer. I tillegg innebærer innføringen en grad av

midlertidighet, ved at valg og begrunnelser kan endre seg i tråd med KBVs utvikling eller ledernes erfaringer. Det å gjennomføre en case studie på avsluttende fase i utprøvingen åpner for muligheter til å undersøke ledernes refleksjoner på et konkret tidspunkt, mens de fortsatt reflekterer over valg og begynnende erfaringer (Yin, 2014).

1.3 Presentasjon av problemstilling og forskningsspørsmål

For å bidra til innsikt i skolelederes arbeid med kompetanseutvikling er det sentralt å undersøke deres begrunnelser og refleksjoner. Dette er fordi begrunnelser og refleksjoner bak deres valg kan gi innsikt i hvilke føringer som legges på deres arbeid og hvilke rammefaktorer de forholder seg til. Samtidig er det interessant å undersøke hvilke erfaringer de gjør seg fra utprøvingen av spesifikke kompetanseutviklingstiltak. Det kan gi innsikt i hva de vektlegger ved profesjonsutvikling av lærere.

Problemstillingen lyder som følger:

Hvordan begrunner og reflekterer skoleledelsen over valg av kollegabasert veiledning (KBV) som kompetanseutviklingstiltak i skolen, og hvilke erfaringer gjør skoleledelsen seg fra utprøvingen av KBV ved sin skole?

Problemstillingen bevares ut fra disse underspørsmålene:

Hvilke valg har skoleledelsen tatt ved innføring av KBV som et kompetanseutviklingstiltak?

Hvilke føringer og rammefaktorer påvirker ledernes valg av KBV som kompetanseutviklingstiltak?

Hvilke muligheter og utfordringer utpeker seg for KBV som tiltak for å utvikle lærernes profesjonskompetanse ved utprøvingen av KBV som et kompetanseutviklingstiltak?

Disse tre forskningsspørsmålene har til hensikt å understøtte problemstillingen. Det første forskningsspørsmålet omhandler skoleledelsen sine valg. For å få tak i begrunnelser og refleksjoner omkring valgene, er det sentralt å undersøke hvilke valg skoleledelsen har besluttet. Det neste forskningsspørsmålet omhandler hvilke rammefaktorer og føringer som

påvirker valgene deres. Dette spørsmålet er sentralt for å synliggjøre hvilke rammefaktorer og føringene skoleledelsen vektlegger og forholder seg til. Spørsmålet kan synliggjøre konteksten rundt skoleledernes arbeid med profesjonsutvikling. Det siste forskningsspørsmålet omhandler muligheter og utfordringer. Siden opplegget var i utprøvelsesfasen, var det sentralt å få tak i hvilke muligheter og utfordringer som utpeker seg ved utprøvingen av tiltaket. Dette kan synliggjøre deres erfaringer med utprøvelsen.

1.4 Oppgavens struktur/ leseveiledning

Oppgaven består av seks kapitler.

I kapittel to vil jeg presentere tidligere forskning og faglitteratur som belyser sentrale hensyn skoleledere står overfor, ved innføring av kompetanseutviklingstiltak i skolen som en kompleks organisasjon å lede. Her synliggjøres perspektiver på profesjonskompetanse i lærerprofesjonen som grunnlag for å forstå lederes valg og begrunnelser for valg i implementeringen av kollegaveiledning som kompetanseutviklingstiltak. Lai (2013) sin definisjon på kompetanse fremstilles i dette kapitlet fordi hennes fokus på holdninger og strategisk kompetanseutvikling er sentralt i denne oppgaven. Siden skolesystemet legger føringer på skolelederes arbeid belyser dette kapitlet utvalgte politiske føringer. Dette gjøres for å kunne trekke tråder mellom det som ligger av føringer og hva skolelederne eventuelt tar hensyn til i sitt arbeid med kompetanseutvikling. Det gjøres også en forskningsgjennomgang på forskning om ledelsesperspektiv i kompetanseutvikling og på lærerperspektivet ved kompetanseutvikling. Denne forskningsgjennomgangen presenteres for å synliggjøre skolekontekst og læreres behov som sentrale hensyn ved skolelederes innføring av kompetanseutviklingstiltak. Det vil belyses en rekke kompetanseutviklingstiltak som brukes i skolen, herunder belyses og defineres veiledning for å peke videre til neste kapittel.

I kapittel tre går jeg nærmere inn på kollegaveiledning som fenomen. Her belyser jeg ulike måter å organisere kollegaveiledning på som kompetanseutviklingstiltak, og bygger primært på Lauvås, Lycke og Handals sitt perspektiv på kollegaveiledning. Deres perspektiv benyttes i denne oppgaven fordi de er sentrale for forståelsen av kollegaveiledning i en norsk skolekontekst. Samtidig fokuserer de på kollegaveiledning som et tiltak for å profesjonalisere lærerrollen. Dette er et perspektiv på kollegial veiledning der utfordringer av tatt for gitte forestillinger om egen og organisasjonens praksis står sentralt i utvikling av

profesjonsutøveres kompetanse. Her redegjør jeg for sentrale begreper som praktisk yrkesteori, refleksjon og handlingstvang. Kapittelet får frem ulike måter å organisere kollegaveiledning på, slik som ulik grad av struktur, gruppestørrelse og symmetri. Disse organiseringsmåtene synliggjøres fordi dette er sentrale valg en skoleledelse kan stå overfor ved innføring av kollegaveiledning som kompetanseutviklingstiltak. Ut fra dette perspektivet beskrives og drøftes deretter grunnprinsippene i KBV som implementeres ved den utvalgte skolen.

I kapittel fire tar jeg for meg de metodiske spørsmålene knyttet til oppgaven. Her presenterer jeg og vurderer jeg mitt valg av case studie som design, og beskriver hvordan jeg har gått frem for å undersøke skoleledernes valg og begrunnelser for valg av KBV som kompetanseutviklingstiltak. Jeg redegjør også kort for min forskningsvitenskapelige posisjon og drøfter mine metodevalg og erfaringer fra prosjektet i lys av sentrale metodiske hensyn for etikk, reliabilitet og validitet.

I kapittel fem presenteres analysen av skoleledelsens valg, begrunnelser og erfaringer med kollegaveiledning på deres skole. Her vil jeg kort redegjøre for bakgrunnen på barneskolen, utviklingsmål og hensikten med å innføre KBV. Videre vil jeg presentere skoleledernes valg, refleksjoner og begrunnelser knyttet til arbeidet med å strukturere KBV på deres skole. Avslutningsvis vil jeg trekke frem hvilke muligheter og utfordringer funnene belyser.

I kapittel seks diskuteres de mest sentrale funnene angående skoleledernes begrunnelser og refleksjoner omkring kompetanseutvikling med hensyn til skoleutvikling og profesjonalisering av lærerrollen. Jeg diskuterer her skoleutvikling i lys av begrepene tillit og autonomi. I skoleutvikling vektlegges utvikling av en skolekultur og arbeid med å heve elevresultater. Deretter går jeg nærmere inn på kollegaveiledning som ledd i profesjonalisering. Her vektlegges begrepene: praktisk yrkesteori, refleksjon og kompetansedeling.

2 Profesjoner og kompetanseutvikling

Hensikten med dette kapittelet er å belyse skolelederens sentrale rolle i utvikling av læreres profesjonskompetanse, samt hensyn skoleledere kan møte ved utvikling av profesjonskompetanse. For å gjøre dette vil kapittelet først synliggjøre sentrale kjennetegn ved profesjoner og profesjonskompetanse, ifølge Styhre (2011) og Grimen (2008). Lai (2013) vil trekkes frem for å definere kompetanse som et sentralt begrep i denne oppgaven. Kunnskapsdepartementet (2017) vil trekkes frem for å belyse politiske føringer skoleledere kan stå overfor ved innføring av kompetanseutviklingstiltak. Videre vil det gjøres en forskningsgjennomgang for å synliggjøre skolekultur og skolekontekst som hensyn skoleledelsen kan stå overfor ved innføring av kompetanseutviklingstiltak. Forskningsgjennomgangen vil også belyse skoleledelsen sin sentrale rolle ved kompetanseutvikling, samt mulige spenninger mellom forventninger til skoleledere. Jensen, Lahn og Nerland (2012), Nerland (2012) samt Bjørnsrud og Nilsen (2018) sine bidrag vil belyse mønstre i læreres preferanser som skoleledere kan stå overfor ved innføring av kompetanseutviklingstiltak. Avslutningsvis vil ulike former for kompetanseutvikling presenteres for å belyse mangfoldet av kompetanseutviklingstiltaket skoleledere kan velge mellom. Dette er ulike former for kompetanseutviklingstiltak som også er i bruk innenfor en skolekontekst.

2.1 Kjennetegn på profesjoner

Ifølge Styhre (2011) er det ikke hvilken som helst bransje som kan kalle seg for profesjon. Han belyser spesifikke kjennetegn for hva som kan kalles en profesjon og hvem som kan kalle seg profesjonelle. Lik formell kompetanse, felles forståelse og felles moral er eksempler på kjennetegn han trekker frem. Profesjonelle, brukes ofte som en samlebetegnelse for de som jobber i profesjoner. Han trekker videre frem at profesjonelle kjennetegnes ved at de har behov for kompetansedeling mellom kollegaer innenfor den spesifikke profesjonen (Styhre, 2011).

Styhre (2011) trekker også frem autonomi som et kjennetegn ved profesjoner. Autonomien kan for eksempel handle om at en lærer har et handlingsrom i arbeidshverdagen for å ta

skjønnsmessige vurderinger, eller en leders handlingsrom til å velge kompetanseutviklingsstrategier. Han trekker frem at det finnes ulike strategier for å beskytte autonomien til profesjoner. Protokoller og standarder er eksempler på strategier han trekker frem. Samtidig argumenterer han for at disse strategiene kan virke begrensende for det profesjonelle arbeidet. Han anser autonomi som et ustabil element ved at det krever arbeid for å bevares (Styhre, 2011).

Grimen (2008) legger vekt på tillit som et annet sentralt aspekt ved profesjoner. Han argumenterer for at overføring av tillit til en person eller gruppe innebærer forventninger fra tillitsgiveren om at tillitsmottakeren ivaretar tilliten. Han poengterer videre at tillit ikke innebærer forhåndsregler. Med dette legger han vekt på at den som mottar tillit mottar beslutningsmyndighet. For eksempel hvis skoleledelsen mottar tillit til å utvikle lærernes kompetanse, vil skoleledelsen ifølge Grimen kunne beslutte hvilke kompetanseutviklingstiltak som skal innføres og hvordan tiltakene skal innføres (Grimen, 2008). I lys av Grimen (2008) kan det skilles mellom tillit innad mellom profesjonsutøvere og tillit til profesjonen og det som representerer profesjonen.

2.2 Kompetanse og profesjonskompetanse

Kompetanse er et komplekst begrep, men som samtidig er helt sentralt innenfor profesjoner. Begrepet defineres og forklares på forskjellige måter. Lai (2013) definerer kompetanse bredt, som – «(..) å være funksjonsdyktig eller å ha tilstrekkelig kunnskap, vurderingsevne, ferdigheter eller styrke til å utføre oppgaver og oppnå ønskede resultater» (Lai, 2013, s.46). Lai (2013) legger med denne definisjonen vekt på bruksaspektet kompetanse. Kompetanse er ut fra definisjonen hennes ikke bare ansett som iboende i mennesket, men knyttes til utøvelse av handling i konkrete arbeidssituasjoner profesjonsutøveren står overfor. Det kan for eksempel handle om en lærers oppgave som - å legge en plan for undervisningstimen, men også å bruke kunnskaper og tidligere erfaringer som læreren har for vurdere hvordan planen for timen kan utformes (Lai, 2013).

I kompetansebegrepet legger Lai (2013) videre vekt på at kompetanse innebærer en samling av evner, ferdigheter, holdninger og kunnskap personen innehar:

- Lai (2013) skiller mellom taus og eksplisitt *kunnskap*, selv om dette skillet ikke alltid er like tydelig i praksis. Polanyi (1967) er kjent for begrepet taus kunnskap. Han legger vekt på at det er kunnskap man ikke lett kan utrykke eksplisitt. Det kan for eksempel handle om en gitarist som spiller en fin sang. Det kan være vanskelig for gitaristen å forklare hvordan han får til å spille fint fordi det er noe han har lært seg gjennom praktisk å øve i flere år (Polanyi, 1967). Styhre (2011) argumenterer for at kunnskap er nært koblet til profesjonsbegrepet ved at profesjonelle bruker abstrakte og praktiske kunnskaper til å utføre handlinger. Denne kunnskapen forklarer han at opparbeides formelt og uformelt gjennom en spesifikk utdanning, men også uformelt i arbeidet (Styhre, 2011). Fra et lederperspektiv kan den tause dimensjonen ved kunnskap være vanskelig å få tak på og utvikle.
- *Ferdigheter*, som komponent innen kompetanse, er knyttet direkte til handling og atferd. Hun poengterer at det går ut på å bruke handlinger for å oppnå bestemte mål (Lai, 2013). Styhre (2011) kobler ferdighetsbegrepet til profesjoner ved at det kreves en rekke spesialiserte ferdigheter for å kunne kalle seg profesjonell.
- *Holdninger* er ifølge Lai (2013) et viktig element i kompetansen. Det går ut på at de påvirker måten man tenker om seg selv og andre, og er nært knyttet til motivasjonen i arbeidet. De er spesielt viktige når man jobber med mennesker (Lai, 2013). Holdninger kan handle om jobbmotivasjon- og knyttes til det å ha troen på seg selv i konkrete situasjoner der man møter utfordringer (Lai, 2013). Styhre (2011) poengterer at en rekke holdninger må utvikles for å kunne kalle seg profesjonell.
- Lai (2013) trekker også frem *evner* i definisjonen av kompetanse, og understreker at evner i motsetning til de andre komponentene, er mer stabile. I profesjoner kan det for eksempel være snakk om kommunikasjonsevner og i enkelte tilfeller kan troen på egne evner ha verdi i markedet (Styhre, 2011). Det er ingen allmenn enighet om og eventuelt i hvilken grad evnene kan påvirkes (Lai, 2013).

Ifølge Styhre (2011) jobber profesjonelle ofte med en blanding av abstrakt og praktisk kompetanse. Hovedpoenget i boken hans er nødvendigheten av å dele kompetanse blant profesjonelle. Det er nettopp denne kollektive siden ved både kompetansen og arbeidet som kjennetegner profesjoner og som gjør kollegaveiledning relevant (Styhre, 2011).

Jeg har valgt Lai (2013) sin definisjon på kompetanse fordi Lai benytter den i forbindelse med strategisk kompetanseutvikling og dermed gjør lederperspektivet relevant. I hennes perspektiv burde kompetanseutviklingen rettes mot de overordnede målene i organisasjonen. Dette åpner for å forstå skoleledelsens begrunnelser og refleksjoner i lys av overordnede mål. I tillegg er definisjonen av kompetanse rettet mot praktisk utøvelse av handlinger og innebærer holdning som et element. Eventuell motstand til innføring av kompetanseutviklingstiltak eller ønsket påvirkning av læreres handlinger er hensyn som jeg ikke vil se bort ifra ved valg av definisjon på kompetanse.

2.3 Politiske føringer for profesjonalisering

Både lærere, skoleeiere og skoleledere står overfor politiske føringer og forventninger for utvikling av utdanningskvalitet. Ser man på sentrale politiske dokumenter understrekes både forventninger til skoleledere, skoleeiere og lærere (Kunnskapsdepartementet, 2017).

Kunnskapsdepartementet sendte stortingsmelding nr. 21 til Stortinget: *Lærelyst – tidlig innsats og kvalitet i skolen* (2017). Denne stortingsmeldingen er et eksempel på et dokument som gir politiske føringer.

Kunnskapsdepartementet (2017) legger politiske føringer om at skoleeiere skal bruke elevresultatene som grunnlag for mål og utviklingsløp på skolene. Videre legger de føringer på at skoleledere er ansvarlige for å arbeide med og nå de målene skoleeier setter for skolen.

I Stortingsmeldingen legger Kunnskapsdepartementet (2017) politiske føringer for at skoleledere har ansvaret for å utvikle skoler i tråd med prinsipper for lærende organisasjon. Med lærende organisasjon legger de vekt på at skoleledelsen har ansvaret for en systematisk samarbeidskultur med kontinuerlig læring og innovasjon på skolen.

Lærere står overfor politiske føringer fra Kunnskapsdepartementet (2017) om at deres handlinger skal diskuteres med andre lærerkollegier. De politiske føringene poengterer at lærerne skal være faglig trygge, utøve god undervisning og tilpasse undervisningen til elevene. Kunnskapsdepartementet poengterer i stortingsmeldingen at lærere og skoleledere skal ha autonomi i arbeidet for å kunne tilrettelegge arbeidet med mennesker. Samtidig legger de med stortingsmeldingen politiske føringer om at læreres handlinger skal være basert på

refleksjon over egen praksis og samarbeid med kolleger og ledere (Kunnskapsdepartementet, 2017).

Kunnskapsdepartementet (2017) trekker derimot frem at nasjonale myndigheter skal legge til rette for at lærere og skoleledere skal besitte autonomi til å profesjonalisere lærerrollen og heve kvaliteten i skolen.

2.4 Forskningsgjennomgang av ulike hensyn ved kompetanseutvikling

Hensikten med denne delen er å gjennomgå forskning som belyser hensyn skoleledelsen kan stå overfor ved innføring av kompetanseutviklingstiltak. Disse mulige hensynene er relevante for å belyse begrunnelser og refleksjoner skoleledere kan ha ved innføring av kompetanseutviklingstiltak. I 2.4.1 vil fire forskningsgjennomganger belyses: Opfer og Pedder (2011), Ellström og Kock (2008), Ekspertgruppa (2016) og Whitworth og Chiu (2015). Disse forskningsgjennomgangene er sentrale for å synliggjøre betydningen av skolekontekst og skoleledelse ved innføring av kompetanseutviklingstiltak på skoler. 2.4.2 vil ta for seg undersøkelsene til Jensen, Lahn og Nerland (2012), Nerland (2012) samt Bjørnsrud og Nilsen (2018). Disse undersøkelsene vil trekkes frem for å synliggjøre lærere som hensyn skoleledelsen kan stå overfor ved innføring av kompetanseutviklingstiltak på skolen.

2.4.1 Skoleledelse og skolekonteksten sin betydning i kompetanseutvikling

Oppgaven vil belyse fire forskningsgjennomganger som synliggjør skoleledelse og skolekontekst som sentrale roller for kompetanseutvikling på en skole. Opfer og Pedder (2011) trekkes frem for å belyse skolekontekst, skolesystem og lærere som mulige hensyn skoleledere kan stå overfor ved innføring av kompetanseutviklingstiltak. Ellström og Kock (2008) trekkes frem for å belyse at skoleledere kan ha ulike motiver for hvorfor de vil investere i kompetanseutvikling. Ekspertgruppa (2016) vil trekkes frem for å problematisere skoleledelsen sin autonomi og spenninger skoleledelsen kan stå overfor. Whitworth og Chiu

(2015) vil trekkes frem for å synliggjøre betydningen av skoleledelse og skolekonteksten ved innføring av kompetanseutvikling.

Opfer og Pedder (2011) har brukt kompleksitetsteori som et rammeverk for å undersøke læreres profesjonsutvikling. De brukte rammeverket for å sammenfatte forskning på systemene rundt læreres profesjonsutvikling, påvirkning læringen kan ha på kunnskapen til lærere, og læringens eventuelle påvirkning av endring i undervisningen.

Forskningsgjennomgangen deres inkluderte gjennomgang av databaser med empiriske og teoretisk forskning, tidsskrifter innen utdanning, læring og læreres læring som undersøkte hvordan og hvorfor læringen foregikk. De fant en tendens i at en rekke studier belyste lite effekt av kompetanseutviklingstiltak. Basert på forskningsgjennomgangen og deres kompleksitetsteoretiske rammeverk argumenterer de for at fokuset til politikere og forskere er for snevert fokusert på prosess-produkt som en lineær prosess av kompetanseutvikling. I lys av deres kompleksitetsteoretiske rammeverk poengterer de at læreres profesjonsutvikling burde analyseres på flere forskjellige nivåer. Forfatterne deler perspektiver på kompetanseutvikling inn i: mikroperspektiv, mesoperspektiv og makroperspektiv. Ifølge Opfer og Pedder fokuserer det førstnevnte perspektivet på den enkelte lærer, mesoperspektivet på skolen og makroperspektivet på skolesystemkonteksten. Gjennom deres rammeverk og forskningsgjennomgang fant de en tendens for at lærernes læring påvirkes av lærernes førforståelse og tidligere erfaringer. Basert på forskningsgjennomgangen og deres kompleksitetsteoretiske rammeverk argumenterer de videre for en tendens der like strategier for å profesjonalisere lærerrollen kan få forskjellige konsekvenser på forskjellige skoler. Denne tendensen kan ses i lys av deres skille mellom påvirkning fra den enkelte lærer, skolesystemet og skolekonteksten (Opfer & Pedder, 2011). Forskningsgjennomgangen tyder dermed på at skoleledere burde vurdere skolekontekst, skolesystem og lærere ved innføring av kompetanseutviklingstiltak. Det synliggjør også skoleledelsen sin sentrale rolle ved utviklingen av kompetanse gitt at skoleledelsen har kompetanse om lærerne, skolekonteksten og skolesystemet.

Ellström og Kock (2008) har undersøkt hvorfor organisasjoner velger å investere i kompetanseutvikling. Dette har de undersøkt ved å ta for seg det de anså som tilgjengelig empirisk forskning innen kompetanseutvikling og arbeidsplasslæring. Gjennom forskningsgjennomgangen skiller de mellom tre perspektiver på hvorfor organisasjoner velger

å investere i kompetanseutvikling. De tre perspektivene de skiller mellom er: teknologisk funksjonelt perspektiv, konflikt-kontroll perspektivet og institusjonelt perspektiv. I det første perspektivet belyser de organisasjoner som implementerer på bakgrunn av at de ikke innehar den ønskede kompetansen. Det kan f.eks. være at rektor opplever et gap mellom kompetansen som er ønsket, og den kompetansen lærerne allerede har. Ønskene om den nye spesifikke kompetansen kan f.eks. komme fra politikere. I konflikt-kontroll perspektivet belyser de implementering av kompetanseutviklingstiltak på bakgrunn av motsettende interesser og verdier i organisasjonen. De poengterer at kompetanseutvikling i dette perspektivet er implementert for å få kontroll, oppnå eller beholde makt. I det institusjonelle perspektivet synliggjør de derimot implementering av kompetanseutviklingstiltak på bakgrunn av trender. Her legger de vekt på at krav eller forventninger fra omverdenen påvirker satsning på kompetanseutviklingstiltak (Ellström & Kock, 2008).

Ekspertgruppa er en gruppe mennesker som er satt sammen av- og har fått et mandat fra Kunnskapsdepartementet. Mandatet gikk ut på at Ekspertgruppa (2016) skulle analysere og beskrive utvikling av lærerrollen, hvordan lærere videreutvikles, samt krav og forventninger til lærerrollen. De poengterer at deres hensikt er å gi innsikt og forståelse for hvordan lærerrollen er i dag og dermed gi et grunnlag for hvordan lærerrollen kan videreutvikles. For å gi innsikt og forståelse i lys av mandatet trekker de frem at de både har analysert styringsdokumenter i skolen, reanalysert Talis-data, kartlagt det de anser som relevant forskning og intervjuet ledere og lærere på barne-, ungdoms- og videregående skoler, i tre forskjellige kommuner (Ekspertgruppa, 2016).

I lys av styringsdokumentene og deres forskningsgjennomgang fant Ekspertgruppa (2016) en tendens til større fokus på prestasjoner og kontinuerlig kompetanseutvikling i skolen. Ut fra undersøkelsen argumenterer de for at ansvarliggjøringen av lærere og ledere innebærer spenninger. Med spenninger fremmer de at ansvarliggjøringen av skoleledere og lærere på den ene siden innebærer tillit ved å få ansvaret for kompetanseutvikling og kvalitet i skolen. På den andre siden fant de at det stilles krav fra myndighetene om at skolen skal levere gode elevresultater. De argumenterer i lys av kartleggingen og styringsdokumentene videre for at spenningen mellom forskjellig krav, forventninger og ansvarlighet kan begrense autonomien til både lærere og skoleledere (Ekspertgruppa, 2016).

I lys av Ekspertgruppa (2016) sine intervjuer med femtjette lærere og syv rektorer fant de i sitt datamateriale at lærerne med stort resultatfokus opplevde at metodefriheten ble begrenset på grunn av prestasjonspress. Deres datamateriale belyste også at lærerne opplevde et press fra politikerne om oppgaver og resultater på nasjonale prøver, som gikk utover hvordan lærerne opplevde å få tillit og støtte (Ekspertgruppa, 2016). Undersøkelsen til Ekspertgruppa (2016) tyder på at skoleledere kan stå overfor spenninger mellom prestasjonsfokus, tillit og autonomi når det skal innføres kompetanseutviklingstiltak.

Whitworth og Chiu (2015) har gjort en forskningsgjennomgang på faktorer som påvirker lærernes profesjonelle utvikling. Denne forskningsgjennomgangen har inkludert analyse av forskning innen utdanningsvitenskap. I lys av forskningsgjennomgangen fant de ut at skoleledere spiller en sentral rolle i læreres profesjonelle utvikling og er ikke bare en kontekstuell faktor. Et annet sentralt funn i deres forskningsgjennomgang er at lederskap ikke påvirker profesjonsutvikling alene, men faktorer som lærernes motivasjon og skolekultur påvirker den profesjonelle utviklingen. I lys av forskningsgjennomgangen argumenterer de for at skoleledelsen spiller en sentral rolle i å tilrettelegge for skolekultur (Whitworth & Chiu, 2015). Forskningsgjennomgangen til Whitworth og Chiu (2015) tyder dermed på at skoleledelsen er sentral ved innføringen av kompetanseutviklingstiltak, og at skolekulturen er et sentralt hensyn skoleledere står overfor.

2.4.2 Hensyn til lærerne ved kompetanseutvikling i skolen

Denne delen vil synliggjøre lærere som et hensyn skoleledere kan stå overfor ved innføring av kompetanseutviklingstiltak på skoler. Jensen, Lahn og Nerland (2012) vil trekkes frem for å belyse at mønstre i læreres preferanser er et hensyn skoleledelsen kan stå overfor ved kompetanseutvikling. Nerland (2012) vil trekkes frem for å belyse lærernes autonomi som et mulig hensyn skoleledelsen kan stå overfor ved kompetanseutvikling. Bjørnsrud og Nilsen (2018) sin studie vil trekkes frem for å synliggjøre læreres autonomi og preferanser som mulige hensyn ved innføring av kompetanseutvikling.

Jensen, Lahn og Nerland (2012) har undersøkt hvordan profesjonsutøvere innenfor ulike profesjoner orienterer seg mot kunnskap og utvikler profesjonskunnskap. I sitt materiale fant de at lærere foretrakk å dele kompetanse gjennom ansikt til ansikt interaksjon, og at de helst vil velge selv hvordan de tilegner seg kompetanse. Dette kontrasteres til andre profesjoner

som ingeniører som foretrakk å utvikle kompetanse ved å orientere seg mot kunnskap globalt. Forfatterne argumenterer for at lærernes preferanser for å dele kompetanse ansikt til ansikt er på grunn av historien. Med historien legger de vekt på at utdanningsdirektoratet tidligere har vektlagt erfaringsbasert kunnskap i lærerprofesjonen. Studiet belyser dermed at skoleledelsen, - når de skal sette inn kompetanseutviklingstiltak, står overfor en lærerprofesjon som preges av visse preferanser for det å dele og utvikle sin kompetanse. Det synliggjør videre at det finnes mønstre i læreres preferanser som autonomi og samarbeid i arbeidshverdagen (Jensen, Lahn & Nerland, 2012). Dette er relevant for problemstillingen fordi det synliggjør hensyn skoleledelsen kan stå overfor ved innføring av kompetanseutviklingstiltak.

Nerland (2012) har undersøkt mønstre i læreres kunnskapskultur i lys av Knorr Cetinas konsept om epistemiske kulturer og ideer fra Nespor. Ett slikt mønster var mangel på felles tiltak blant lærere for støtte i yrkeshverdagen. Et annet mønster var at lærerne ofte er interessert i å lære mer, men at det er begrenset med kollektive tiltak for å gå videre i utforskningen av problemstillinger eller ideer. Lærernes kunnskapskultur ble funnet å være avhengig av skolers lokale kontekst. Et annet mønster var læreres behov for autonomi i arbeidsutøvelse (Nerland, 2012). Ved utvikling av lærernes kompetanse tyder studiet på at skoleledere står overfor behov for kompetanseutviklingstiltak som ikke begrenser lærernes autonomi.

Bjørnsrud og Nilsen (2018) undersøkte 36 lærere på en norsk skole, ved bruk av en kvalitativ studie. De fant et mønster i undersøkelsen deres om at lærerne anså samarbeid, deling av kompetanse, felles forståelse og felles refleksjon blant lærerne som viktig. De fire sistnevnte aspektene ble begrunnet som viktig, for å kunne følge opp og tilrettelegge for elevene. Ut fra funnene argumenterte forfatterne for at felles refleksjon kan bidra til en bedre delingskultur, og motsatt. De belyste at lærerne i undersøkelsen anså metodefrihet som viktig og begrunnet viktigheten med at elever lærer på forskjellige måter (Bjørnsrud & Nilsen, 2018). Bjørnsrud og Nilsen (2018) sin studie tyder på at læreres metodefrihet, og dermed læreres autonomi er et hensyn skoleledere kan stå overfor ved innføring av kompetanseutviklingstiltak.

2.5 Ulike former for kompetanseutvikling

For å få en forståelse av mangfoldet i kompetanseutviklingstiltak som en skoleledelse møter i valg av kompetanseutviklingstiltak, vil denne delen gjøre kort rede for noen sentrale former for kompetanseutvikling. De kompetanseutviklingstiltakene som kort vil bli presentert er: kurs og etterutdanning, skolevandring, mentoring, coaching og rådgivning. De to første er valgt ut fordi det er allmenn kjente kompetanseutviklingsmetoder som ofte forbindes med ekstern kompetanseutvikling på skoler. Skolevandring er valgt ut for å belyse en variant av veiledning, der det er lederen som observerer. De tre sistnevnte er valgt ut fordi Lauvås, Lycke og Handal (2017) trekker frem at disse begrepene noen ganger brukes om hverandre med veiledningsbegrepet. Disse er likevel viktig å skille fra hverandre analytisk.

Hagen og Nyen (2009) gjennomførte to studier av kompetanseutviklingstiltak der de analyserte vilkår for læring blant lærere. De fant at det i løpet av tidsperioden (1998-2008) ble mindre fokus på formelle kurs og etterutdanning og at det i stedet ble et klarere fokus på uformell læring gjennom f.eks. samarbeid mellom lærere. De fant også at det etter 2005 ble et større fokus på skolens behov for kompetanseutvikling og mindre på læreres individuelle læring. Tradisjonelt har det vært høy aktivitet med hensyn til å delta på kurs og etterutdanninger. Dette argumenterer de midlertidig for at har gitt liten tid til læring mellom kollegaene. De fant videre at det som ga minst effekt på endring av læreres praksis med hensyn til de kompetanseutviklingstiltakene de hadde undersøkt var korte kurs som ikke var knyttet til konteksten (Hagen & Nyen, 2009).

Skolevandring er en annen strategi for kompetanseutvikling som skoleledere kan velge å innføre. Ifølge Downey, Steffy, English, Frase, Poston (2004) handler skolevandring om at skoleledere skal observere læreres undervisning, i to til tre minutter. De fremmer at observasjonen skal være uformell og ikke være en vurdering. I deres beskrivelse av tiltaket forklarer de at lederen skal ha en samtale med læreren etter at lederen har observert en lærer ca. åtte ganger. Denne samtalen trekker de frem som en reflekterende samtale med spørsmål relatert til observasjonen. Målet deres er at skoleledere skal være tett på lærere (Downey et al., 2004).

Mentoring, rådgivning og coaching er andre kompetanseutviklingsformer som skoleledelsen kan velge. Disse metodene trekkes frem, for å skille mellom disse begrepene og veiledning. Alle formene kan foregå uformelt i hverdagslivet eller foregå på en strukturert måte. Mathisen (2014) forklarer *mentoring*, som samtaler mellom kolleger som skal føre til endring gjennom refleksjon og utvikling. Hans forklaring utelukker dermed eksterne mentorer og andre som ikke anses som kolleger. Handal og Lauvås (2014) legger derimot vekt på at mentoring ofte benyttes ved opplæring av nyansatte. Berg (2006) forklarer *coaching* i likhet med mentoring, som en samtale, men legger vekt på utvikling av læremåte og tenkemåte i stedet for refleksjon. I coaching legges det ofte vekt på at coachen skal stille spørsmål og ikke gi råd (Handal & Lauvås, 2014). *Rådgivning* kan innebære konkrete råd til den som skal rådføres og refleksjon (Lauvås, Lycke & Handal, 2017). Det som hovedsakelig skiller veiledning fra rådgivning, slik veiledning forstås av Handal og Lauvås (2014) er at veiledning også vektlegger prosess- spørsmål om når rådene skal komme og hvordan rådene gis.

2.5.1 Kollegaveiledning: en form for veiledning

Veiledning er et kompetanseutviklingstiltak som brukes i skolen. Denne oppgaven fokuserer på kollegaveiledning- som et kompetanseutviklingstiltak i en norsk kontekst. Siden kollegaveiledning er en form for veiledning er det sentralt å definere veiledning som begrep.

Handal og Lauvås (2014) trekker frem at det ikke er en allmenn bestemt definisjon på veiledning, men at veiledning defineres på forskjellige måter av ulike teoretikere. Derfor har jeg valgt ut den definisjonen som jeg anser at er mest hensiktsmessig i denne oppgaven.

Gjems (2007) definerer veiledning bredt slik: «*Veiledning er en læreprosess som foregår mellom to eller flere personer for å skape mening, ny forståelse og mulige handlingsalternativer i profesjonelle sammenhenger*» (Gjems, 2007, s.154).

Definisjonen til Gjems (2007) er åpen for forskjellige måter å organisere veiledning på. Den er for eksempel åpen for både kollegaveiledning i par og kollegaveiledning i grupper.

Definisjonen hennes setter derimot premisser for hensikten med veiledningen: skape mening, ny forståelse, samt mulige handlingsalternativer. I Gjems sitt perspektiv på veiledning argumenterer hun for at meningen ikke skapes alene, men sammen med andre. Med ny forståelse legger hun vekt på at veiledning ikke skal legge til rette for at man sitter med den samme forståelsen etter veiledning som før. Ved å legge til rette for handlingsalternativer

legger hun vekt på at veiledningen skal struktureres slik at veiledningen kan gi mulighet til å vurdere alternative måter å handle på (Gjems, 2007).

Jeg anser Gjems (2007) sin definisjon som mest hensiktsmessig i oppgaven fordi den er rettet mot profesjonelle sammenhenger og kan ses i lys av lederperspektivet. Dette er relevant for oppgaven fordi det er skoleledere som undersøkes. I denne oppgaven blir den profesjonelle sammenhengens lærerprofesjonen. Definisjonen stiller fra et lederperspektiv krav til at skoleledelsen legger til rette for, eller strukturerer veiledningen slik at veiledningen gir mulighet for å skape mening, ny forståelse og alternative måter lærere kan handle på.

Handal og Lauvås (2014) trekker frem at det kan være vanskelig å sammenligne det norske begrepet veiledning med engelske begreper om veiledning. De poengterer at enkelte bruker begrepet «supervision», andre bruker begrepet «counseling» eller «coaching». Her kommer igjen kommer igjen problemet med å skille begrepene coaching, rådgivning og veiledning, samt forskjellige tolkninger av de forskjellige begrepene (Handal & Lauvås, 2014).

Veiledning kan foregå og forstås på forskjellige måter i lys av ulike styringslogikker. Det vil for eksempel si at det i skolevandring var fokus på lederen som styrer innen veiledningen (Downey et al., 2004), men den veiledede er ansett som styrer i Handal og Lauvås (2014) sitt perspektiv på veiledning. Det påpekes at skoleledere og myndigheter i USA påfører lærere kontrollvurderinger, og krav til hva de skal gjøre og hvordan de skal handle (Lauvås, Lycke & Handal, 2017). Dermed tyder det på at deler av veiledningen i USA kan bli brukt som et verktøy for å kontrollere eller styre lærere i en ønsket retning. En kritikk av denne formen for veiledning er at den kan skape motstand blant lærere (Stålsett, 2009).

Lauvås, Lycke og Handal (2017) sitt perspektiv på kollegaveiledning fokuserer på utvikling av medarbeiderne. Deres begrep om kollegaveiledning innebærer at veiledningen foregår mellom kollegaer. De fremmer den veiledede som den mest sentrale i egen kompetanseutvikling. Veileder sin rolle blir lagt vekt på som en støtte for den veiledede. I begrepet kritiske venner legger de vekt på at det skal være tillit, respekt og trygghet i veiledningsrelasjonen (Lauvås, Lycke & Handal, 2017). Det er hovedsakelig deres perspektiv på kollegaveiledning som fokuseres på i neste kapittel.

2.6 Oppsummering

Dette kapitlet har belyst hensyn skoleledere kan stå overfor ved innføring av kompetanseutviklingstiltak i lærerprofesjonen. Lai (2013) sin definisjon på kompetanse synliggjør holdninger og den praktiske arbeidsutførelsen som sentrale elementer i kompetansebegrepet. Kunnskapsdepartementet (2017) legger politiske føringer for skoleledere, skoleeiere og lærere. Disse føringene synliggjør samarbeidskultur, elevresultater og læreres autonomi som hensyn skoleledere kan stå overfor ved innføring av kompetanseutvikling på skolen. Forskningsgjennomgangen belyser skoleledere som sentrale aktører ved profesjonalisering av lærerrollen. Den belyser også skolekontekst og lærere som sentrale hensyn skoleledere kan stå overfor ved innføring av kompetanseutviklingstiltak. Undersøkelsen til Ekspertgruppa (2016) synliggjorde spenninger mellom prestasjonsfokus, tillit og autonomi som en skoleledelse kan preges av ved innføring av kompetanseutviklingstiltak. Studiet til Jensen, Lahn og Nerland (2012) belyste at skoleledere, - når de skal sette inn kompetanseutviklingstiltak, står overfor en lærerprofesjon som preges av visse preferanser for det å dele og utvikle sin kompetanse. Kollegaveiledning som en form for veiledning er det kompetanseutviklingstiltaket som fokuseres på i denne oppgaven. Gjems (2007) synliggjør skolelederperspektivet i veiledning. Det neste kapitlet vil presentere kollegaveiledning som veiledningstiltak i skolen.

3 Kollegaveiledning i skolen

Hensikten med dette kapitlet er å gi en oversikt over ulike måter å organisere kollegaveiledning på. Her vil jeg primært bygge på Lauvås, Lycke og Handals perspektiv (Lauvås, Lycke & Handal, 2017). Ut fra dette perspektivet vil jeg beskrive grunnprinsippene i Qin sin egen modell på kollegabasert veiledning som fremover omtales som KBV. I slutten av kapitlet drøftes disse perspektivene mot hverandre.

3.1 Grunnprinsipper

Refleksjon og praksisteori er grunnleggende i Lauvås, Lycke og Handal (2017) sitt perspektiv på kollegaveiledning. Disse grunnleggende ideene bygger på Handal og Lauvås sine tidligere verk innen veiledningsteori: *Veiledning og praktisk yrkesteori* (2014).

3.1.1 Praksisteori og praksistrekant

Begrepet praksisteori er et sentralt prinsipp i Lauvås, Lycke og Handals perspektiv på kollegaveiledning. Med praktisk yrkesteori (PYT) menes videre hvordan ulike teorier, erfaringer og tanker ligger til grunn for handlinger, begrunnelser og rettferdiggjøring av handling og begrunnelser i yrkessammenheng. Selve betegnelsen PYT defineres her på følgende måte:

Praktisk yrkesteori er personlige verdier, oppfatninger, kunnskaper og erfaringer som ligger til grunn for egne praktiske vurderinger og handlinger i yrkessituasjonen.

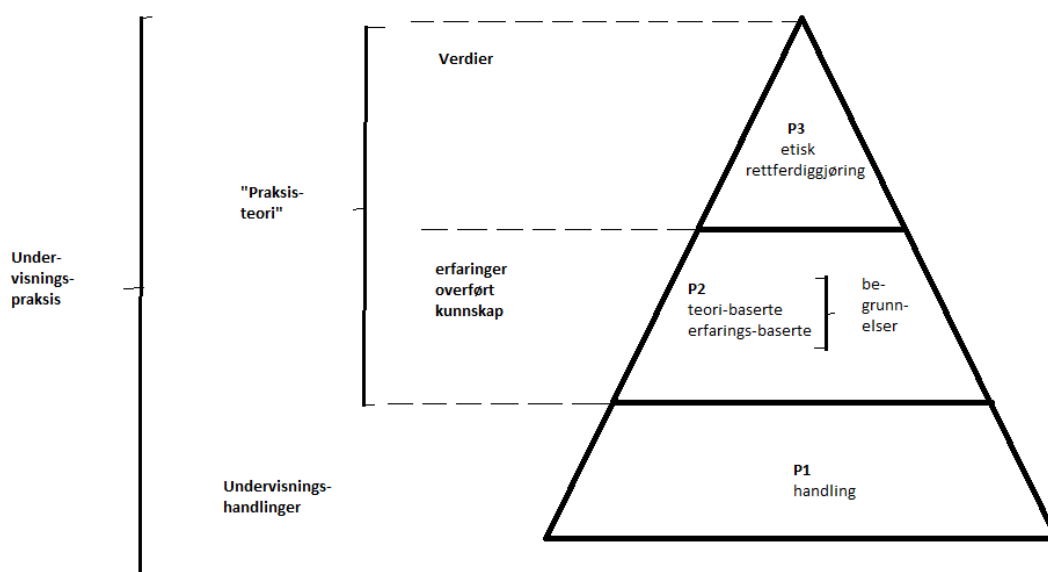
Handal og Lauvås (2014) sitt begrep om praktisk yrkesteori innlemmer her en kombinasjon av praksis man utøver og erfarer, samt teorier og handlingsmodeller som rettferdiggjør og begrunner ens egen praksis.

En vesentlig side ved PYT er at mye av dette baseres på taus kunnskap hos yrkesutøveren som ikke er lett å uttrykke eksplisitt. Samtidig er PYT kjennetegnet ved at yrkesutøvere har differensierte måter å organisere og selektare kunnskap, verdier og erfaringer på (Handal & Lauvås, 2014). Handal og Lauvås (2014) trekker frem at mennesker ikke vektlegger alle verdier, erfaringer eller kunnskap som hensiktsmessig eller viktige i den praktiske utførelsen.

Et annet poeng i deres begrep om PYT er at vi som yrkesutøvere selekterer verdier, kunnskaper og erfaringer som oppleves hensiktsmessige i utførelsen av arbeid. Med verdier menes her hva man anser som forsvarlige handlinger og viktige begrunnelser, handlinger og valg. Kunnskapen som inngår i PYT, som delvis taus og delvis eksplisitt, utvikles i stor grad gjennom uformell og formell læring. Men erfaringene som ligger til grunn for handlingene er samtidig en blanding av egne og andres perspektiver. Videre trekker de frem at PYT er under kontinuerlig utvikling, og påvirkning av miljøet og samfunnet rundt oss.

De trekker videre frem at mennesker ikke alltid er bevisst sin egen praksisteori (Handal & Lauvås, 2014).

Det implisitte og tause preget ved PYT innebærer også at vi ikke alltid er bevisst på vår egen praksisteori (Handal & Lauvås, 2014). Nedenfor ser vi en illustrasjon av hvordan PYT betraktes som en sammensatt tankemodell bestående av flere nivåer:



Figur 1. Praksistrekant (Handal & Lauvås, 2014, s.25).

Praksistrekanten til Handal og Lauvås (2014) visualiserer tre forskjellige nivåer som til sammen utgjør den praktiske yrkesteorien. De tre nivåene beskrives som følger:

- **P1: handling.** Handlingene som utøves i en yrkessituasjon, kan for eksempel være at en lærer står i døren og håndhilser på alle elevene når de kommer inn i klasserommet.

- **P2: teori-baserte/ erfaringsbaserte begrunnelser.** Her er det snakk om refleksjoner og begrunnelser for handlinger som delvis bygger på teoretiske antagelser og praktiske erfaringer. Det kan for eksempel handle om en lærer som har observert at håndhilsning gir et positivt læringsmiljø.
- **P3: Etisk rettferdiggjøring.** Handler om at man reflekterer rundt de verdiene som ligger til grunn for ens egen praksis og om dette lar seg etisk rettferdiggjøre. P3 kan for eksempel handle om at læreren i eksempelet over stiller spørsmålsteget ved å håndhilsning på elevene på grunn av ulike religiøse preferanser i elevgruppen.

Modellen er i første rekke en illustrasjon av hvor sammensatt vår praktiske yrkesteori er og en hjelp til å orientere hva man diskuterer og reflekterer rundt i relasjon til yrkesrelaterte utfordringer.

Samtidig kan denne modellen ses i lys av et lederperspektiv, der det å identifisere og drøfte utfordringer i arbeidsmiljøet og muligheter for kompetanseutvikling i organisasjonen står i fokus. Handal og Lauvås (2014) ser ut til å legge vekt på at skoleledelsen bør ta hensyn til lærernes egne praktiske yrkesteori ved innføring av kompetanseutviklingstiltak.

3.1.2 Refleksjon

Refleksjonsfokuset til Lauvås, Lycke og Handal (2017) kan anses som en kritikk av tradisjonelle hierarkier i profesjoner med utøvelse av mesterlære (Skagen, 2000b). Lycke, Lauvås og Handal (2000) argumenterer for at veiledning der en erfaren lærer veileder en nyutdannet lærer er preget av makt. De argumenterte videre for at den skjeve maktfordelingen i veiledningsrelasjonen fremmet lite refleksjon hos den nyutdannede. Kritikken besto i at en slik organisering av veiledning fører til reproduksjon av gammel praksis, og at lærerne ikke utfordres til å endre praksisen slik det er mulig i en symmetrisk veiledningsrelasjon.

Ifølge Lauvås, Lycke og Handal (2017) handler refleksjon i kollegaveiledning om å øke bevissthet angående valg og begrunnelser for handlingene man utøver. Veilederen sin oppgave er ifølge dem å utfordre veileders praksisteori ved å diskutere valg og begrunnelser. De argumenterer også for at utfordring av vaner og refleksjon gjennom kollegaveiledning forutsetter trygghet i veiledningsrelasjonen. Fra et lederperspektiv kan trygghet i

veiledningsrelasjonen dermed være et mulig hensyn ved implementering av kollegaveiledning. Det argumenteres for at refleksjonen burde oversettes til handling eller endring for at refleksjonen skal få en betydning (Skagen, 2000a).

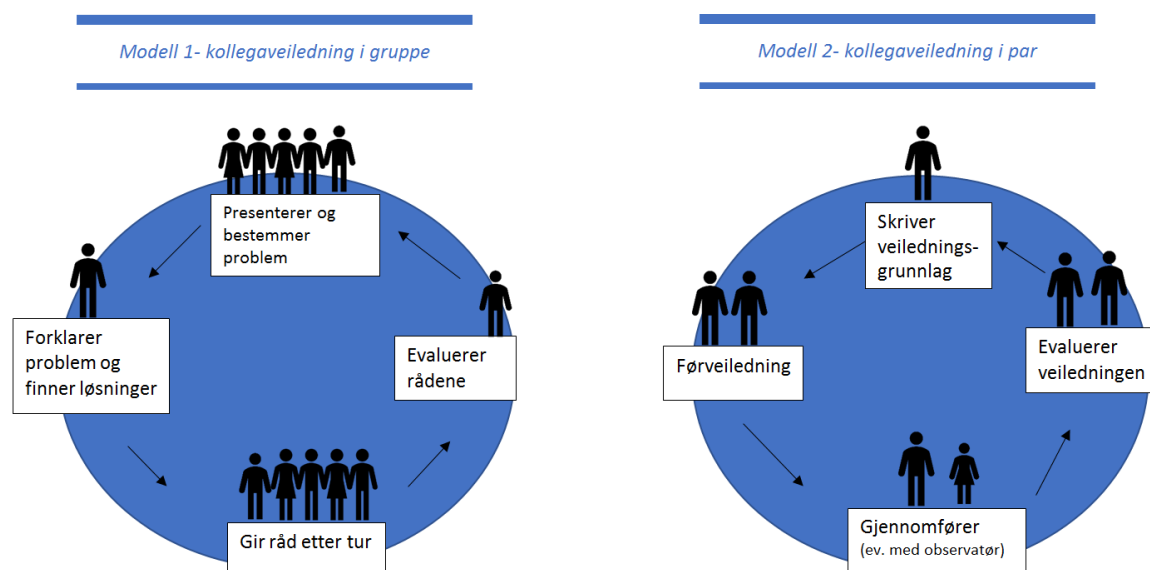
Vekten på refleksjon kan ses i lys av begrepet handlingstvang. Læreryrket innebefatter situasjoner der lærere står overfor en rekke krevende situasjoner som krever umiddelbare beslutninger. I slike situasjoner står lærere overfor det Lauvås, Lycke og Handal (2017) omtaler som handlingstvang. Poenget deres med handlingstvang er at det er viktig å ha samtaler om praksis i situasjoner der man er ute av handlingstvangen, slik at man rustes til å stå i krevende situasjoner en annen gang. De vektlegger refleksjon som en anledning til å vurdere handlingsalternativer og hvordan disse begrunnes, i situasjoner der man er ute av handlingstvangen. Kollegaveiledning gjøres relevant ved at tiltaket skal tilrettelegge for refleksjon i en samtale med en kollega slik at den veiledede blant annet kan ha et større handlingsrepertoar under senere handlingstvang (Lauvås, Lycke & Handal, 2017).

3.2 Organisering av kollegaveiledning

Det finnes ulike måter å organisere kollegaveiledning på. I lys av Lauvås, Lycke og Handal (2017) kan organiseringen av kollegaveiledning anses viktig for å gi rom for gode samtaler med refleksjon om egen og andres praksis. Nedenfor vil tre hovedformer for organisering beskrives.

Valg av gruppestørrelse er en form for organisering. Lauvås, Lycke og Handal (2017) skiller mellom liten gruppe (to til tre personer) og stor gruppe. De argumenterer for at en liten gruppe kan gi mulighet for større grad av refleksjon, imens en stor gruppe kan bidra med kollektiv læring. Den siste løsningen de trekker frem er å veksle mellom små og store grupper.

Lauvås, Lycke og Handal (2017) legger vekt på forskjellige fremgangsmåter ut fra hvilken gruppestørrelse som velges. Disse fremgangsmåtene visualiseres i modellen nedenfor:



Figur 2. Visualisering av Lauvås, Lycke og Handal (2017) sine fremgangsmåter i kollegaveiledning.

Modell 1 visualiserer Lauvås, Lycke og Handal (2017) sin beskrivelse av kollegaveiledning i gruppe. Her trekker de frem at gruppen skal bestemme hvilket problem som skal veiledes på etter en kort presentasjon av problemene. Deretter skal problemet forklares nærmere. Videre skal den som har presentert problemet prøve å finne en løsning selv før vedkommende skal få råd fra de andre etter tur. Til slutt skal rådene evalueres av den veiledede.

Modell 2 visualiserer Lauvås, Lycke og Handal (2017) sin beskrivelse av kollegaveiledning i par. Her trekker de frem at den veiledede skal skrive et veiledningsgrunnlag om et utvalgt problem og planlagte fremgangsmåter. I førveiledningen beskriver de at veileder og den veiledede skal diskutere alternative fremgangsmåter. I gjennomføringen trekker de frem at det skal være åpent for observasjon, men de legger vekt på at observatørrollen og veilederrollen bør holdes adskilt. I det siste steget, trekker de frem at veileder skal stille avklarende spørsmål om prosessen, oppmuntre til refleksjon og gir råd. Til sammen utgjør førveiledning, observasjon og etterveiledning det de omtaler som en veiledningssløyfe. Denne veiledningssløyfen anbefaler de å gjenta flere ganger. Gjentakelsene gjør at veiledningen fremstår med en kontinuitet i kompetanseutviklingen.

Ifølge Lauvås, Lycke og Handal (2017) kan kollegaveiledning innføres med forskjellig grad av struktur i samtaleform og arbeidsmåte. En mer uformell type kollegaveiledning beskrives med liten grad av struktur. Uformell kollegaveiledning kan for eksempel oppstå der en lærer

spør en annen lærer om råd, hjelp eller støtte gjennom hverdagslige samtaler. En mer formell form for kollegaveiledning beskrives med større grad av struktur for hvordan lærerne deler kompetansen. Forfatterne argumenterer for at en for streng struktur kan virke begrensende for samtaleformer, og for stram fokus og fremdrift. En uformell form for kollegaveiledning kritiserer de derimot for å kunne lede til samtaler utenfor avtalt tema. De argumenterer også for at kollegaveiledning med strengere strukturer enn ren uformell kollegaveiledning gir større læringsutbytte og utvikling. Det begrunnes med at en strengere struktur gir mindre sannsynlighet for at samtalene sklir over til hverdagssamtaler eller temaer som ikke er relevante (Lauvås, Lycke & Handal, 2017).

I boken til Skagen: *Kunnskap og handling i pedagogisk veiledning*, skilles det mellom forskjellig grad av asymmetri og symmetri i veiledning. Ifølge Skagen (2000b) bygger kollegaveiledningsperspektivet til Lauvås, Lycke og Handal (2017) på prinsipper som gjenspeiler større grad av symmetri i veiledningsrelasjonene. Større grad av asymmetrisk relasjon forklares med at den ene i veiledningsrelasjonen har mer, eller mindre kompetanse enn den andre. Det kan for eksempel være en erfaren lærer og en nyutdannet lærer som er i veiledningspar (Skagen, 2000a). Veiledningsrelasjoner som bygger på symmetri forklares som at lærerne har noenlunde lik erfaring og kompetanse på feltet (Skagen, 2000b).

Skillet mellom de ulike måtene å organisere kollegaveiledning synliggjør at kollegaveiledning ikke er en spesifikk arbeidsform eller modell, men at det finnes ulike måter å organisere kollegaveiledning på ut fra et sett av prinsipper. Det prinsipielt vesentlige går her ut på at man går inn i en refleksjonsprosess der man utfordrer tatt for gitte forestillinger om egen og organisasjonens praksis. Ulike måter å organisere kollegaveiledning på kan innebære forskjellige valg en skoleledelse kan stå overfor ved innføring av kollegaveiledning. Forskjellig grad av struktur, gruppestørrelse og symmetri synliggjør også fleksibilitet og mulig tilpasning til den enkelte skole.

3.3 Qin og deres konsept for kollegabasert veiledning (KBV)

Qin er et utviklingsselskap som gjennomfører FOU-prosjekter innen design, utprøving og produktutvikling (Qin, ukjent dato). Konseptet KBV er en prototype som vil si at konseptet ikke er ferdigutviklet, men er under utvikling.

Siden det ikke ligger offentlig informasjon ute om kollegabasert veiledning, kommer informasjonen i dette delkapittelet fra lederen i Qin. Han forklarte at Qin i 2016 fikk støtte fra et program i en design og arkitektur stiftelse for å utvikle et designprosjekt for kollegaveiledning. Hensikten med prosjektet ble beskrevet å skulle få innsikt i læreres og ledes erfaringer med utprøving av kollegabasert veiledning. Lederen i Qin beskrev det som et «tjenestekonsept for kollegabasert veiledning» som kalles «Sammen blir vi bedre». Konseptet ble forklart som bestående av tre deler: verktøy, gjennomføring og strategi. Verktøyet ble beskrevet som en digital applikasjon, med hensikt å støtte gjennomføringen av kollegabasert veiledning. Gjennomføringen ble beskrevet som en plan for hvordan kollegabasert veiledning skal gjennomføres. Det ble fremhevet at strategien skal formuleres tydelig. Opplegget er prøvd ut på to skoler og utprøvingen er i avsluttende fase. Ifølge lederen i Qin er kjernen i konseptet at lærerne skal bruke hverandre som ressurser i egen utviklings- og læringsprosess. I tillegg skal konseptet ivareta ledelsen i organisasjonen sine behov og det er den enkelte ansattes situasjon i arbeidet som skal vektlegges. En ansatt sin situasjon kan for eksempel være en undervisningssituasjon. Et behov ledelsen kan ha er for å utvikle samarbeidskulturen på skolen. Peer-it.as er selskapet som er opprettet for å videreføre konseptet, ifølge lederen i Qin. Det ble også forklart at prosjektet senere er tenkt å skulle prøves ut i andre sektorer som blant annet helsesektoren.

Ved innføringen av kollegabasert veiledning forklarer lederen at skolen skal velge hvem som skal være veiledere og hvem som skal bli veiledet. Skolen skal velge hvem som skal jobbe sammen, dvs. hvem av de ansatte som skal være veiledere og hvem som skal veiledes. Det skal være opp til skolen å velge hvilken grad av symmetri de vil ha i veilederrelasjon. I lys av beskrivelsen kan de ansatte på skolen for eksempel velge om veiledningsparet skal ha noenlunde lik kompetanse eller om lærerne skal undervise i forskjellige fag. Skolelederne kan

også velge om en lærer skal være veileder for flere lærere, eller om alle lærerne skal få utnevnt en rolle som veileder. Premisset Qin setter for veilederrelasjonen er at det er kollegaer som skal være veileder og motta veiledning.

Lederen i Qin forklarte at kjernen i konseptet har hentet inspirasjon fra Baustad og Sørsveen sin X og Y modell. Sørsveen (2006a) forklarer at bakgrunnen for navnene på modellene er formen på modellen der deres X-modell er formet om en X og deres Y-modell er formet som en Y. Sørsveen. Han beskriver at Y-modellen skal visualisere ønsket utviklingsprosess i organisasjonen, imens X-modellen skal visualisere en arbeidsmåte som skal brukes for hvert steg i Y-modellen. Til sammen er X- og Y-modellen fremmet som et styringsverktøy for utvikling av organisasjon og ansatte. Poenget deres med modellen er å kartlegge og identifisere forutsetninger og arbeidsmåter for å kunne drive utviklingsarbeid. Kartleggingen skal gjøres med hensyn til personlige variabler hos de ansatte og forhold innen arbeidsmiljø og arbeidsoppgaver. Denne identifiseringen skal også innebære å vurdere årsaker til hvorfor resultater (dvs. dårlig arbeidsmiljø, høyt sykefravær osv.) oppstår og dermed hvordan man kan forbedre resultatene. I og med at X-modellen beskrives som en universalmodell kan forfatterne kritiseres for å gi brede og upresise forklaringer av begrepene i modellen. Resultater er et eksempel på et slikt begrep. Det legges opp til at ledere og ev. ansatte som benytter modellen selv skal definere hva som inngår som resultater (Sørsveen, 200b).

Tilbake til KBV: Tidlig i opplegget skal det defineres hva det skal utvikles kompetanse på. Ifølge lederen i Qin er opp til skolen hvem som velger å definere hva det skal utvikles kompetanse på og hvordan defineringsprosessen foregår. Det kan for eksempel være lærere og skoleledere som definerer sammen hva de ønsker å utvikle kompetanse på i skolen. Skolen kan for eksempel ønske å tilrettelegge for dybdeløring på skolen. I det tilfelle blir dybdeløring det skolen vil utvikle kompetanse på. Det kan være flere mål for hva skolen vil utvikle av kompetanse.

Deretter skal skolen formulere kompetansekjennetegn på det overordnede målet, som i dette tilfelle ble eksemplifisert som dybdeløring. Det ble forklart at denne prosessen også er opp til skolen å velge hvem som skal involveres i formuleringen og hvordan formuleringsprosessen foregår. Det kan for eksempel være et samarbeid mellom skolelederne og lærerne om å formulere kjennetegn på den overordnede kompetansen. Kompetansekjennetegn kan

beskrives som observerbare kjennetegn på overordnede mål. I lys av eksempelet om dybdelæring kan kompetansekjennetegn forstås som et bestemt antall setninger som beskriver hva læreren gjør i undervisningen for å tilrettelegge for dybdelæring. Forutsetningen lederen legger i beskrivelsen er at det skal være mulig å observere om læreren tilrettelegger for det overordnede målet i lys av setningene (kompetansekjennetegnene). Det vil si at skolen for eksempel skal operasjonalisere kjennetegn på dybdelæring slik at det er mulig å observere om læreren tilrettelegger for dybdelæring. På dette stadiet skal for eksempel skolelederne og lærerne tenke igjennom og skrive ned hva som kjennetegner dybdelæring i undervisningen og formulere setninger om hva som kjennetegner det å tilrettelegge for dybdelæring. Når veileder skal observere skal han ved hjelp av kompetansekjennetegnene (setningene) kunne identifisere om den veiledede tilrettelegger for dybdelæring i undervisningen. Det er åpent hvor mange setninger lærerne og skolelederne vil bruke som kjennetegn, men Qin anbefaler ikke å ha for mange. Denne delen av opplegget beskrives dermed med en løs struktur angående hva og hvordan de ansatte på skolen ønsker å utvikle kompetanse om, relatert til undervisningssituasjonen.

Siden kollegabasert veiledning er en prototype er den under utvikling. Dermed er ikke alle stadiene ferdigutviklet. Begrepene og prosessene som er beskrevet kan dermed endre seg etter oppgaven er skrevet. Lederen i Qin beskriver å samarbeide med skoleledelsen om utforming og strukturering av opplegget. Qin har senere tenkt å utvikle en pakke med kompetansekjennetegn som skolen kan velge å kjøpe. Denne pakken med kompetansekjennetegn beskrives å skulle baseres på samarbeid mellom Qin, (eller senere Peer.it.as) og de Qin anser som sentrale aktører av de som definerer kompetanse på fagfeltet.

Lederen i Qin beskrev selve gjennomføringen av kollegabasert veiledning: I den digitale applikasjonen skal det automatisk genereres selvinnsiktskjema, observasjonsskjema, treningsplan og en oversikt til lederne. I selvevalueringsskjema skal den veiledede vurdere seg selv på kompetansekjennetegnene, hvor h*n står på en skala i nåtidig situasjon, og hva den veiledede vil fokusere på videre i prosessen. Skalaen kan komme i forskjellige former, f.eks. en skala fra en til seks, der en er det dårligste og seks er det beste. Det skal også være mulighet til å krysse av for å få innspill av veileder på punktene. Skjemaet skal sendes til veileder når det er ferdig fylt ut. Veileder og den veiledede skal sammen avtale en time for observasjon av undervisningen, i relevant arbeidssituasjon. Observasjon er det neste steget

som trekkes frem. Observasjonsskjema skal innebære de samme kompetansekjennetegnene og skala som i selvevalueringsskjema. Veileder skal vurdere den veiledede på kompetansekjennetegnene i observasjonstimen. Det skal også være mulig å legge til en kommentar ved siden av skalaen. Det tredje steget innebærer treningsplanen i applikasjonen. Her skal vurderingene sammenstilles. De som er satt sammen for å utøve veiledning og mottaveiledning skal bli enige om hvilke kjennetegn som skal prioriteres i den videre læringsprosessen. Arbeidet med treningsplanen skal innebære et samarbeid mellom veileder og den veiledede. Samarbeidet om treningsplanen er fortalt å skulle innebære utarbeidelse av en plan for hvordan den veiledede skal nå ønskelig nivå på skalaen. (Nivå på skalaen handler om vurdering på kompetansekjennetegnene som er forklart over). Ifølge lederen i Qin skal det også komme et fjerde steg der ledelsen får en oversikt over hva lærerne burde utvikle seg på. Det ble forklart at oversikten skal lages på bakgrunn av treningsplanene til lærerne.

3.4 Kritisk gjennomgang av Qins KBV og kollegaveiledning i lys av Lauvås, Lycke og Handal

Lauvås, Lycke og Handal (2017) sitt perspektiv på kollegaveiledning og Qin sin kollegabaserte veiledning belyser ulike fremgangsmåter for kollegial kompetanseutvikling. Lauvås, Lycke og Handal fremmer den veiledede som sentral beslutningstaker i egen lærings- og utviklingsprosess. KBV ble forklart med åpenhet for om skoleledere og/eller lærere skal ta sentrale beslutninger i hvordan tiltaket skal organiseres, men at selve veiledningen skal foregå mellom kollegaene. Vurdering på kompetansekjennetegn i KBV antyder en form for kontrollert kompetanseutvikling. En slik form for vurderingspraksis mellom kollegaer legges det ikke direkte opp til i Lauvås, Lycke og Handals perspektiv. I KBV skal lærere vurdere hverandre på kjennetegn. Det skal også være åpent for at ledelsen involveres i utarbeidelse av disse kjennetegnene. På denne måten åpnes det også for at ledere kan styre innholdet i KBV. Disse aspektene ved KBV gjenspeiler KBV sin inspirasjon: X- og Y-modellen. Sistnevnte modell ses i forbindelse med strategisk styring av Andersen (2006). Hvis KBV oppleves som kontroll av lærerne kan KBV kritiseres i lys av Stålsett. Han argumenterte for at

styringsbasert veiledning kan gi mulighet for motstand og konflikt i organisasjonen ved implementering eller gjennomføring av veiledningen (Stålsett, 2009).

Lauvås, Lycke og Handal (2017) kritiserer summativ vurdering i veiledning for å kunne skape utrygghet blant de ansatte. Hvis KBV oppleves som summativ vurdering av lærere eller ledere kan konseptet dermed kritiseres for å skape utrygghet. Denne muligheten synliggjøres gjennom oversikten lederne skal få. Utryggheten kan ses i lys av ledernes mulighet til å gå inn på enkeltlærere for å kontrollere om læreren er god nok på det ene eller andre målet.

I lys av Lai (2013) sitt perspektiv kan det ses muligheter med KBV og kritikk mot Lauvås, Lycke og Handal (2017). Hun trekker i sitt perspektiv på strategisk kompetanseutvikling frem at de overordnede målene i organisasjonen bør være retningsgivende for kompetanseutvikling i organisasjonen. I lys av Lai (2013) sitt perspektiv kan Lauvås, Lycke og Handal kritiseres for at et for stort fokus på den individuelle veiledede mulig kan minske fokuset på organisasjonens overordnede mål. En mulighet ved KBV (der det er åpent for at skoleledelsen kan velge kompetansekjennetegn til grunn for vurdering) kan i lys av Lai ses som en mulighet til å fokusere kjennetegnene i tråd med overordnede mål i organisasjonen.

3.5 Oppsummering

Dette kapittelet har synliggjort at skoleledere står overfor en arbeidshverdag preget av lærere med behov for utvikling. Disse lærerne kan møte krevende situasjoner tidvis preget av hangslingstvang. Samtidig skal skoleledere jobbe med overordnede mål for skolen som organisasjon. Kollegaveiledning er trukket frem som et verktøy skoleledere kan bruke for å utvikle læreres kompetanse. Refleksjon og av-privatisering av undervisningspraksis gjennom samtaler med kolleger er belyst som måter å profesjonalisere lærerrollen på. Det er synliggjort at skoleledere kan strukturere kollegaveiledning på forskjellige måter med hensyn til skolens overordnede mål og/eller den enkelte lærers behov. Denne struktureringen innebærer blant annet valg som gruppestørrelse eller symmetri i veiledningspar. For å undersøke skolelederes begrunnelser og refleksjoner omkring innføring av kollegial veiledning har jeg intervjuet tre skoleledere som har prøvd ut KBV som et kompetanseutviklingstiltak.

4 Metode

Dette kapittelet gir en oversikt over metoden jeg har valgt, hvorfor jeg har valgt metoden, etiske retningslinjer og kvalitet. Kapittelet begynner med mitt vitenskapelige ståsted for å belyse hvordan jeg forholder meg til faglitteratur og datamateriale underveis i arbeidet med denne oppgaven. Deretter tar jeg utgangspunkt i Yin (2014) sin modell for case studier for å forklare valg og begrunnelser innenfor planlegging, design, forberedelser, gjennomføring av intervju, analyse og deling. Videre gjør jeg noen refleksjoner omkring kvaliteten før jeg til slutt reflekterer omkring etiske retningslinjer med utgangspunkt i Brinkmann og Kvale (2014) sin inndeling av etikk.

4.1 Mitt vitenskapelige ståsted

Denne oppgaven tar utgangspunkt i en abduktiv tilnærming. Det at jeg har hatt en abduktiv tilnærming betyr at jeg har begynt fra et empirisk ståsted, men jeg har ikke avstått fra teoretiske forforståelser (Alvesson & Sköldbberg, 2009). Intervjuene jeg har foretatt er preget av min forforståelse, forankret i erfaring samt bøker og artikler jeg har lest. Underveis i undersøkelsen har jeg vært åpen for nye forståelser, perspektiver og forklaringer. Alvesson og Sköldbberg (2009) poengterer at den abduktive tilnærmingen innebærer enkelte deler av deduktiv og induktiv tilnærming, men det er ikke en blanding av disse. De beskriver at en induktiv tilnærming begynner i likhet med abduksjon fra et empirisk ståsted, men bruker derimot det empiriske ståstedet til å si noe om noe mer generelt. Den deduktive tilnærmingen poengterer de derimot at er mer knyttet til teoretisk forforståelse og bruker en generell regel til å si noe om enkelthendelser (Alvesson & Sköldbberg, 2009). Grunnen til at jeg valgte abduktiv tilnærming er fordi jeg ønsket å knytte funnene fra intervjuene til perspektiver og begreper innen kollegaveiledning og skoleledelse. Samtidig ville jeg ikke miste fokuset fra skoleledelsen sitt perspektiv i tilfelle det var funn fra intervjuene som ikke ble belyst i Lauvås, Lycke og Handal (2017) sitt perspektiv på kollegaveiledning.

4.2 Kartlegging av kollegabasert veiledning

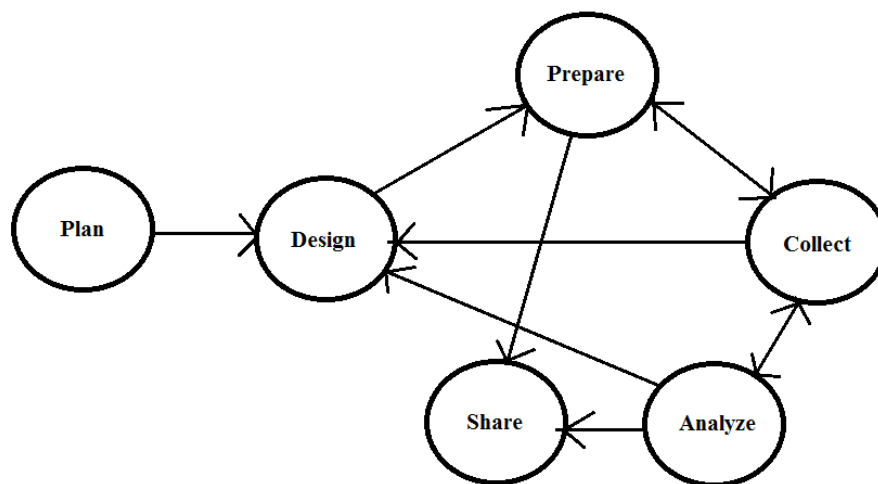
For å kartlegge det kollegabaserte opplegget hadde jeg jevnlig samtaler med lederen i Qin. Jeg fikk se Qins sin interne video av opplegget for å få en bedre forståelse. Deretter var jeg med på en workshop Qin hadde med skolen som hadde prøvd ut KBV. På workshopen hadde jeg en rolle som deltakende observatør. Denne workshopen innebar at grupper med ca. 20 lærere og 2 ledere diskuterte noen definerte spørsmål seg imellom og dermed fortalte høyt hva gruppene hadde kommet frem til. Etter workshopen skrev jeg et observasjonsnotat om hva som foregikk og hvordan jeg opplevde workshopen. Jeg skrev også notater samtidig som gruppene la frem svarene de hadde blitt enige om i gruppen. Workshopen var en slags vurdering eller orientering angående lærernes opplevelser av å prøve ut KBV. Dermed passet observasjonen som grunnlag for masteroppgaven, og ga et grunnlag for intervjuguiden og fortsettelsen på litteratursøket.

Jeg begynte tidlig å lese Handal, Lauvås og Lycke sine bøker om kollegaveiledning og veiledning. Deretter undersøkte jeg bøker og artikler de hadde referert til. Videre i prosessen brukte jeg søk på emneordene: kollegaveiledning, veiledning, kollegabasert veiledning, knowledge development, teacher, skoleledelse, school leadership, peer supervision, peer review og peer learning. I og med at oppgaven primært handler om norsk kollegaveiledning ble *Oria* brukt mye, men jeg har også brukt søkebasene *Google Scholar* og *Eric*. Jeg har også tatt en gjennomgang av bøker vi har hatt på litteraturlisten på masterprogrammet tidligere for å se om det var noen relevante bøker eller artikler der. Videre har jeg lest andres masteroppgaver innen veiledning for å se etter tips til litteratur.

4.3 Case studie

Etter å ha utforsket kollegaveiledning, kartlagt Qin sitt kollegabaserte opplegg, funnet tema og midlertidige spørsmål, valgte jeg hvordan jeg ville undersøke spørsmålene og temaet. Fremgangsmåten er inspirert av Yin (2014) sin modell for case studier, fordi Yin (2014) forklarer case studie som en undersøkelse som fokuserer på hvorfor beslutninger er tatt, hvordan beslutningene er implementert og hva resultatet av beslutningen ble. Beskrivelsen av case studier stemte overens med det jeg var interessert i å undersøke: ledernes valg,

begrunnelser, muligheter og utfordringer. Nedenfor ser vi Yin (2014) sin modell for fremgangsmåte i case studier:



Figur 3. Modell for case studier av Yin (2014, s.1).

Modellen innebærer en iterativ prosess ved at den hopper frem og tilbake mellom enkelte steg. Et eksempel på den iterative prosessen er at analysen peker tilbake til designprosessen. Prosessen slutter i delingsfasen.

Jeg har valgt case studie i denne oppgaven fordi som Yin (2014) fremlegger burde case studier velges ut fra forskningsspørsmålet kontroll over hendelsen og hvor lenge hendelsen skal undersøkes. Han trekker frem at case studier kan brukes der forskningsspørsmål bruker *hvordan* spørsmål, der undersøkelsen vil gå i dybden, der man ikke har kontroll over atferden i hendelsen og der det undersøkes noe midlertidig. Tommelregelen samsvarer med denne oppgaven som ønsker å undersøke *hvordan* og gå i dybden. Jeg har heller ikke kontroll over atferden i hendelsen ved at jeg ikke hadde tilgang til observasjoner direkte i hendelsen. Videre er tiltaket en prototype som kan sannsynliggjøre endringer i opplegget og endringer ved implementering og valg - dermed en grad av midlertidighet. Case studie ble dermed valgt som plan for denne oppgaven. De neste stegene i modellen til Yin (2014) presenteres videre:

4.3.1 Design

I designdelen definerte jeg hva som skulle analyseres og hvilket utvalg jeg har tilgang til. Ifølge Yin (2014) handler design om en plan på hvordan man skal gå frem i forskningen med utgangspunkt i forskningsspørsmålene. Utvalget var begrenset til de som hadde prøvd ut kollegabasert veiledning. De som er intervjuet er dermed valgt ut fra de som hadde lyst og tid. Jeg endte med å få dybdeintervju på en times tid per intervju med to avdelingsledere og en rektor ved samme skole. Tanggaard og Brinkmann (2012) argumenterer for at det som regel lønner seg å ha færre intervjuer enn for mange i kvalitative forskningsintervjuer, fordi det kan gi grunnlag til analyser med kvalitet. Formålet er ikke å ha et stort utvalg, men heller å få tak i valg, begrunnelser og erfaringer fra enkeltindivider. Dermed anså jeg utvalget som tilstrekkelig stort for denne oppgaven. Intervjuutvalget har dermed i tråd med Tanggaard og Brinkmann (2012) sine anbefalinger tatt utgangspunkt i ressursene som er tilgjengelige, tiden til rådighet, rammer og forskningsspørsmål.

Jeg valgte videre en kvalitativ forskningsmetode på grunn av problemstillingen. Denne oppgaven skal undersøke ledernes valg, begrunnelser, refleksjoner og begynnende erfaringer. Det er få som har prøvd ut kollegabasert veiledning, og dermed få skoleledere som har refleksjoner rundt innføring av kollegabasert veiledning. I tillegg ønsket jeg å gå i dybden av hva informantene fortalte. Jeg ønsket ikke å telle opp hvor mange som uttalte det ene eller det andre. Kvantitativ metode hadde ikke vært en mulighet med få tilgjengelige informanter (Brinkmann & Kvale, 2014).

Intervju ble valgt som datatilnærming i denne oppgaven fordi jeg ønsker å belyse kollegaveiledning som kompetanseutviklingstiltak fra ledernes perspektiv. Valget samsvarer med det Brinkmann og Kvale (2014) beskriver som hensikten med det kvalitative intervjuet: det å se verden fra informantenes perspektiv. Jeg har videre valgt semistrukturert dybdeintervju. Grunnen til valget er at jeg ønsket forståelse av informantenes valg og begrunnelser, samt fokus på spesifikke temaer. Jeg ønsket ikke å spore over til irrelevante temaer, eller få korte svar. Derfor passet det semistrukturerte intervjuet med forskningsspørsmålet og formålet i denne oppgaven. Det at intervjuet var semistrukturert ga også rom for å spørre om utdypelser i situasjoner. Grunnen til at jeg valgte dybdeintervju var som nevnt fordi jeg ønsket å gå i dybden på skoleledelsen sine begrunnelser og refleksjoner omkring innføringen. For å få mulighet til å få et intervju uten avbrytelser, og mulighet for

oppfølgingsspørsmål anså jeg det som hensiktsmessig å intervju skoleledelsen hver for seg. Det var heller ikke noen stor ekstra nytte å intervju ledergruppen sammen i denne oppgaven (Brinkmann & Kvale, 2014).

Utarbeidelse av intervjuguiden tok utgangspunkt i problemstillingen, teorikapitlene og workshopen jeg hadde fått være med på. Jeg begynte å formulere noen spørsmål med tanke på å få beskrivende uttalelser. Dermed ble spørsmålene formulert som «*Kan du beskrive (...)*» og «*Har du noen eksempler (...)*». Forskningsspørsmålet var opprinnelig hvordan ledelsen opplevde kollegabasert veiledning. Dermed ble det også formulert spørsmål som «*Hvordan opplevde du (...)*» Spørsmålene om opplevelser ga mulighet til å få tak i utfordringer og muligheter de hadde erfart ved utprøvingen. Grunnen til at det er spurt om beskrivende spørsmål først er fordi det er sentralt å få frem hvordan arbeidet med kompetanseutviklingen foregikk før deres begrunnelser og erfaringer. Spørsmålene er delt opp i temaer, hovedspørsmål og underspørsmål for å undersøke temaene fra flere vinkler. Spørsmålene i intervjuguiden ble strukturert slik at de gikk fra beskrivende spørsmål til spørsmål om opplevelser. Intervjuspørsmålene formulert i et hverdagspråk. I og med at informantene er ledere på skolen og studiet mitt er innen pedagogikk, kunne det hende at vi hadde noen like termer. Samtidig har de en annen fagbakgrunn, og er kanskje preget av årene ute i arbeidslivet som jeg forsøkte å ta hensyn til i utviklingen av intervjuguiden. En misforståelse i intervjuguiden var at jeg omtalte kompetansekjennetegnene som kriterier. Misforståelsen ble oppklart i intervjuene. Intervjuguiden er også ordnet med de viktigste spørsmålene først, og de mindre viktige spørsmålene på slutten i tilfelle det ikke skulle vært nok tid til å gå igjennom alle spørsmålene (Brinkmann & Kvale, 2014).

4.3.2 Forberedelse før intervjuet

Yin (2014) forklarer at forberedelsesfasen handler om å forberede seg før man begynner å samle inn data. Brinkmann og Kvale (2014) bruker begrepet: intervjuerens craftmanship. I dette begrepet legger de vekt på viktigheten av at intervjueren kan mer enn bare intervjuteknikker, men har øvd seg på å observere andre intervjuer, fått tilbakemeldinger og imitert andre. For å forberede meg til intervjuet har jeg tidligere i praksis gjennomført 12 intervjuer med både ledere og medarbeidere. Jeg har også observert et prøveintervju med medstudenter i et intervjukurs og gitt tilbakemeldinger på intervjuet. Videre har jeg gjort et prøveintervju med et utkast for å revidere intervjuguiden. Jeg har også lest transkripsjonen til

et annet intervju, bøker og andre masteroppgaver om intervju. Etter intervjuguiden ble ferdigutviklet har jeg gjennomført et prøveintervju på en voksen person uten relevant jobberfaring, og to prøveintervjuer med en som er styrer for to barnehager. Styreren har tidligere prøvd kollegaveiledning. Jeg fikk tilbakemeldinger på prøveintervjuene om at jeg måtte unngå å avbryte informantene når de prater, og la de få tid til å tenke. På siste prøveintervju fikk jeg tilbakemelding om at jeg avbrøt mindre og gjorde meg bevisst på avbrytelsesaspektet til intervjuene skulle gjennomføres.

4.3.3 Gjennomføring av intervjuene

Selve intervjuet foregikk på skolen der ledelsen jobber. Vi satt på et koselig møterom hvor de hadde satt frem kaffe og vann. Før intervjuene begynte informerte jeg informantene om hvem jeg var og viktige punkter i informasjonsskrivet. Jeg spurte om det var greit at jeg gjorde opptak av intervjuet, og om de ville ha tilsendt informasjonsskrivet. Informantene fikk mulighet til å lese informasjonsskrivet. Deretter skrev de under på samtykkeskjema. To forskjellig lydopptak ble satt på før intervjuet startet. Underveis i intervjuet var det vanskelig å formulere spørsmålene likt som det sto i intervjuguiden. Spørsmålene ble heller forsøkt tilpasset til samtalen underveis, men temaene og noen spørsmål ble like som i intervjuguiden. Tilpasning underveis var også hensikten da jeg hadde valgt et semistrukturert intervju. Jeg opplevde at når jeg hadde stilt spørsmål utenfor intervjuguiden som fulgte samtalen, var det vanskelig å komme tilbake igjen. Da måtte jeg ta frem intervjuguiden for å hente meg inn til neste spørsmål. Noen av underspørsmålene ble også besvart underveis underveis da de pratet. Dermed var det ikke nødvendig å stille de spørsmålene som allerede var besvart. Underveis i intervjuet stilte jeg oppfølgingsspørsmål som for eksempel: «*Så det er en del av en større helhet?*» eller «*Så dere tenker at det at det kommer innenfra og de veileder hverandre skaper en bedre endringskultur?*» Oppfølgingsspørsmålene ble stilt, for å bekrefte om det de sa, stemte med min tolkning. Jeg nikket også, eller sa: «*mhm*», eller «*ja*» underveis for å bekrefte at jeg fortsatt var med i samtalen, og for å få informantene til å snakke mer. Det ble også litt tid mellom intervjuene til å skrive ned refleksjoner rundt intervjuet.

4.3.4 Analyse

Jeg hentet inspirasjon fra Braun og Clarke (2006) sin modell for tematisk analyse ved analyse av dataene. De forklarer tematisk analyse som en metode der man ser på mønstre og temaer

for å analysere dataen. Deres modell for tematisk analyse er delt inn i seks stadier. Selv om modellen presenteres lineært forklarer de fremgangsmåten som en mer dynamisk prosess (Braun & Clarke, 2006). Braun og Clarke (2006) sine stadier presenteres under:

1. Det første steget i deres modell går ut på å bli godt kjent med dataene.
2. Det neste steget i deres modell er å lage grunnkoder relatert til dataene. Disse grunnkodene forklarer de som klassifisering man knytter til utdrag av små mengder data. Det vil si at det blir en rekke grunnkoder knyttet til teksten fordi det kun er små mengder data som inngår i grunnkodene.
3. Det tredje steget deres går ut på å generere temaer ut fra grunnkodene. Med tema legger de vekt på å se mønstre mellom flere grunnkoder i relasjon til forskningsspørsmålet.
4. Det fjerde steget deres går ut på å gå igjennom temaene for å vurdere om de passer med helheten av dataene.
5. Det femte steget i deres modell går ut på å vurdere om temaene passer til analysen som helhet.
6. Det siste steget i deres modell går ut på selve oppsummeringen og skriving av analysen.

Siden jeg intervjuet selv var jeg allerede litt kjent med dataene da jeg begynte å transkribere. Jeg spilte sakte igjennom lydopptaket og sjekket at alt var skrevet ned flere ganger. Denne fremgangsmåten anbefales også i Braun og Clarke (2006) sin sjekklister for god tematisk analyse (Braun & Clarke, 2006). Jeg kommenterte grunnkoder ved siden av teksten i Word, og markerte det som tilhørte de forskjellige grunnkodene. Kommentarene ble skrevet med tanke på teorikapitlene jeg hadde skrevet, men også ut fra hva som fremkom i dataen. Eksempler på grunnkoder jeg markerte var «Spør hverandre» «Hva velges av metode?» «Refleksjon hos alle». Deretter forsøkte jeg å se sammenheng mellom flere grunnkoder. Grunnkodene som er trukket frem som eksempler anså jeg hadde sammenheng med refleksjon og praktisk yrkest teori i kollegaveiledning (Jf. 3.1.2 og 3.1.1). Dermed ble disse generert som temaer ut fra grunnkodene i eksemplene. Grunnkodene ble gått igjennom flere ganger for å se etter sammenhenger. Jeg grovkategoriserte også innenfor hva som var begrunnelser, hva som var erfaringer om hva som var knyttet til kompetanse fordi det var det som utlyste seg fra

datamaterialet. Et eksempel på et valg er «*sammensetning av veiledingspar*», imens et eksempel på en begrunnelse er «*ønsket endringskultur*».

Analyseprosessen gikk frem og tilbake ved at jeg om hverandre leste teorigapitlene i oppgaven og leste hva som fremkom i intervjuene. Dette ble gjort fordi jeg syns det var viktig ikke å la teorigapitlene styre hele analyseprosessen. Jeg ville ikke overse viktig data som fremkom fra intervjuene, samtidig ville jeg at teorigapitlene skulle gi en pekepinn på hva som kunne være nyttig å ha med i analysen. Jeg skrev flere tabeller med sitater som virket interessante, samt min tolkning av sitatene. Deretter begynte jeg å skrive analysekapittelet. Jeg innså at det ble lite forklaring av beskrivelsen av bakgrunnen på skolen, og lite logisk flyt. Det var også vanskelig å se sammenhengen mellom problemstillingen jeg hadde først: hvordan skoleledelsen opplevde kollegabasert veiledning, og analysen. Etter å ha skrevet analysen viste det seg at problemstillingen jeg opprinnelig hadde måtte endres. Intervjuene belyste at implementeringen av tiltaket ikke var så langt på vei som jeg trodde i utgangspunktet. Intervjuene synliggjorde heller hvordan skoleledelsen begrunnet og reflekterte rundt innføringen av tiltaket og hvilke muligheter og utfordringer dette ga for å tilrettelegge for profesjonsutvikling. Dermed ble datamaterialet bakgrunnen for at problemstillingen ble endret. Grovkategoriseringen ble beholdt fordi de de passet med problemstillingen og det som utpekte seg fra datamaterialet. Jeg valgte å beholde case studie som design fordi det fortsatt var et hvordan- spørsmål der jeg ønsket å gå i dybden på skoleledernes forklaringer. Dermed fikk jeg en god forståelse av modellen som en dynamisk prosess, og ikke en lineær fremgangsmåte. Jeg gikk tilbake til tidligere steg som å bli mer kjent med dataene og vurdere nye temaer. Deretter skrev jeg funn og analysekapittelet på nytt.

De temaene jeg til slutt endte opp med var: *ledelsens utviklingsmål, hensikten med kollegabasert veiledning, strukturering av kollegabasert veiledning, og sist muligheter og utfordringer*. Intervjuene belyste at skoleledelsen satt seg mål med hensyn til hva de ville utvikle på skolen når de kom inn som ny ledelse. Temaet om *ledelsen sine utviklingsmål* er også begrunnet i Ellström og Kock (2008) sin forskningsgjennomgang. Den synliggjorde at organisasjoner kan ha ulike motiver for å innføre kompetanseutviklingstiltak. Målene viste seg i intervjuene å være sentrale for å forstå refleksjoner omkring valg og begrunnelser ved innføring av kollegabasert veiledning. For å forstå hvorfor akkurat kollegabasert veiledning ble valgt ut som tiltak ble neste tema: *hensikten med kollegabasert veiledning*. Beskrivelsen

av lederen i Qin og Lauvås, Lycke og Handal (2017) presentert i kapittel 3 belyser ulike måter å strukturere kollegaveiledning på. Dette ga grunnlag for neste tema: *strukturering av kollegabasert veiledning*. Temaet var også logisk som neste tema med hensyn til intervjuene fordi ledelsen begynte å tilpasse kollegabasert veiledning til skolen etter det ble valgt at tiltaket skulle innføres. Kapittel 3 i oppgaven belyste at sammensetningen av veiledningspar og struktur med hensyn til tema for veiledning er en sentral del av kollegaveiledning. Dermed ble *sammensetning av veiledningspar og kompetansekjennetegn* undertemaer. Intervjuene belyste også at disse temaene var viktig for ledelsen med tanke på begrunnelser og valg relatert til bakgrunn og mål. Disse begrunnelsene belyst føringer og rammeverk skoleledelsen sto overfor ved innføring av KBV. Det var noen muligheter og utfordringer som utpekte seg i intervjuene, relatert til den begynnende implementeringen. Dermed ble *muligheter og utfordringer* neste tema. Lauvås, Lycke og Handal (2017) ble i kapittel 3 trukket frem for å belyse at ulik strukturering av kollegaveiledning kan gi ulike muligheter. Muligheter og utfordring var derfor relevant å undersøke med hensyn til kapittel 3 i oppgaven.

Jeg forsøkte i selve skriveprosessen å være bevisst på at mine tolkninger stemte overens med hva informantene faktisk la frem, og at det skulle være en rød tråd gjennom oppgaven med hensyn til diskusjon, intervjuer, forskningsspørsmål og teorikapitlene i oppgaven.

4.4 Deling

Yin (2014) trekker frem at det er viktig å tenke igjennom hvem som skal lese rapporten for å tilpasse teksten. Videre poengterer han at det er nødvendig å gi nok empirisk kontekst og datagrunnlag i analysen (Yin, 2014). Det åpenbare publikumet som først kom til hodet var sensorene, ansatte i Qin og informantene. Videre kan det også hende at studenter som skal skrive innenfor veiledningsfeltet leser oppgaven, skoleledere og eventuelt forskere på feltet. Dette er et bredt spekter av mulige lesere og det er komplisert å skrive tilpasset alle. Likevel hadde jeg lesergruppene i bakhodet da analysen ble skrevet. Jeg har også prøvd å være bevisst på ikke å favorisere data. I denne prosessen hjalp det å begynne med ny problemstilling (fra opplevelser til begrunnelser og refleksjoner), for å vurdere hva dataen faktisk uttrykte. Informantene ga en rik beskrivelse, dermed anså jeg intervjuene som tilstrekkelig. Mer om delingsprosessen står under etiske retningslinjer -om rapportering.

4.5 Ethiske retningslinjer

Brinkmann og Kvale (2014) fremmer etikk som sentralt i hele intervjuprosessen. De deler forskningsetikk opp i 7 deler: tematisering, design, intervjusituasjonen, transkribering, analyse, verifisering og rapportering (Brinkmann & Kvale, 2014). I inndeling vil jeg ta utgangspunkt i mine refleksjoner rundt etikk i forbindelse med case studien i denne oppgaven:

- *Tematisering* går ifølge Brinkmann og Kvale (2014) ut på at studiet burde være til fordel for de som blir intervjuet. Denne oppgaven kan muligens skape refleksjon rundt strukturering av tiltaket som er prøvd ut eller bevisstgjøre deres refleksjoner omkring valg i innføringen. Informantene kan også få belyst deres valg i sammenheng med autonomi, tillit, praktisk yrkest teori og kompetansedeling (jf. Kapittel 6).
- *Design*, med hensyn til etikk går ifølge Brinkmann og Kvale (2014) ut på å vurdere hvordan de som intervjues kan få konsekvenser av studiet, informere informanten, informert samtykke og sikring av konfidensialitet. Informantene fikk mulighet til å lese igjennom informasjonsskrivet før intervjuet og skrev under på samtykkeskjema. En konsekvens for informantene kan være at de blir gjenkjent av kolleger på skolen. Det kan også være forskjellige oppfatninger mellom informantene, eller mellom informantene og lærere. Ulike oppfatninger kan muligens skape konflikt mellom dem. Dermed har de fått mulighet til å få tilsendt sitater som ble brukt i oppgaven før oppgaven var ferdig. For å sikre konfidensialiteten, er skolen og informantene anonymisert i oppgaven. Lydopptakene blir slettet 1. desember 2018 og er oppbevart på en passordbeskyttet PC. Grunnen til at det blir oppbevart til desember er i tilfelle noe uforutsett skulle oppstå. Utskrifter av transkripsjon er oppbevart i et skap med lås på. Det er ikke samlet inn personopplysninger eller indirekte personopplysninger fordi dette er ansett som unødvendig i forbindelse med denne oppgaven. Informantenes navn er ikke forbundet med lydopptak eller transkripsjonene. Informantene er informert muntlig før intervjuet, og skriftlig ved at samtykkeskjema de har skrevet under på.
- *Intervjusituasjonen* burde ifølge Brinkmann og Kvale (2014) vurderes med hensyn til personlige konsekvenser som f.eks. stress. Intervjuet ble avholdt på skolen der lederne jobbet både for å minimere reiseveien for informantene, men også fordi det er en trygg

atmosfære de kjenner til. Jeg opplevde ikke at informantene ble stresset underveis i intervjuet, men at jeg ventet til de hadde snakket ferdig før jeg stilte oppfølgingsspørsmål.

- *Transkribering* burde ifølge Brinkmann og Kvale (2014) stemme overens med informantens uttalelser. De trekker frem at konfidensialitet også bør beskyttes (Brinkmann & Kvale, 2014). Lydopptaket sikrer at sitater fra informantene skrives ned direkte slik de er uttalt. Lydopptaket er også gått igjennom flere ganger, for å sikre at transkriptet samstemmer med lydopptaket. Informantene fikk også mulighet til å få tilsendt sitatene før oppgaven ble utgitt. Dataene ble lagret elektronisk på en passordbeskyttet data som sto i et låsbart rom. Jeg var nøye med å låse inn utskrifter og lydopptakeren i skapet. Dataene ble holdt adskilt fra resten av rapporten i en egen mappe på desktop.
- *Analyse*, med hensyn til etikk handler ifølge Brinkmann og Kvale (2014) om at transkripsjonene ikke skal overanalyseres. Jeg besluttet at lederne ikke trengte å lese igjennom analysen på forhånd. Overanalysering er unngått ved stadig å ha gått tilbake til lydopptak og transkripsjoner for å holde analysen i tråd med skoleledelsen sine uttalelser.
- *Verifisering* og sikring burde forsøkes så langt som mulig å oppnås ved rapportering av kunnskap, ifølge Brinkmann og Kvale (2014). Rett etter intervjuene opplevde jeg å være litt preget av inntrykkene og kommunikasjonen i selve intervjuet som kan ha påvirket måten jeg arbeidet med dataene på. Etterhvert som jeg dykket dypere ned i dataene opplevde jeg å få et mer distansert og objektivt forhold til dataene. Jeg hadde skrevet refleksjonsnotater etter intervjuene. Jeg leste igjennom notatene og hørte igjennom lydopptakene etter analyse og funn kapittelet ble skrevet. Dette gjorde jeg for å bevare en sikker rapportering av hva som faktisk ble fortalt ved å ha kombinasjonen av objektiv og inntrykkspreget blick på dataene. Jeg har også prøvd å stille kritiske spørsmål til analyse og funn for å være bevisst og reflektert over om det kunne fremstå misrapportering.
- *Rapportering* i tråd med etiske retningslinjer handler ifølge Brinkmann og Kvale (2014) om å vurdere konsekvensene ved publiseringen. Det er ingen sårbare temaer som er tatt opp i intervjuene, derfor anså jeg at det ikke kunne komme noen store

uheldige konsekvenser. Det at jeg hadde møtt noen av intervjupersonene en gang før, kunne har gjort at intervjupersonene ble tryggere på meg som intervjuer, men samtidig kjenner jeg de ikke på personlig plan. Det vil si at jeg vurderte situasjonen som at de ikke utleverte for mye informasjon de ikke hadde vært komfortabel med å dele til andre enn meg. Det er to ledere og en rektor som er intervjuet. For å bevare anonymiteten til rektoren, er alle omtalt som ledere i funn og analyse kapittelet.

4.6 Kvalitet i case studien

Denne delen vil vurdere kvaliteten i studiet. Når det gjelder kvalitet i intervjuet, fikk jeg lange og utfyllende svar av informantene. Jeg var opptatt av å lytte til det informantene sa, og var bevisst på at jeg ønsket utfyllende svar. Jeg stilte også spørsmål for å verifisere min tolkning av det de hadde sagt på de stedene jeg anså det som viktig. Det kom noen ganger frem at jeg tolket riktig, og noen ganger at jeg hadde misforstått. Dermed fikk jeg mulighet til å rette opp misforståelser med verifiseringsspørsmål. Kvalitet i forskning er ofte forbundet med reliabilitet og validitet derfor vil disse trekkes frem under. Jeg vil også poengtere det jeg anser som begrensninger ved studien.

4.6.1 Reliabilitet

Yin (2014) legger vekt på at hvis noen hadde gått inn og målt akkurat det samme med samme case og finner det samme, så er studien pålitelig. Han poengterer at likt resultat på lik måling er viktig for å unngå feil og skjevheter i selve studiet (Yin, 2014). I dette tilfelle er det umulig å studere akkurat det samme igjen siden opplegget er en prototype og er under stadig utvikling. Siden det ikke går an å gå inn å måle akkurat det samme, faller muligheten om å måle det samme igjen bort.

4.6.2 Validitet

Yin (2014) trekker frem at ekstern validitet handler om mulighet til å generalisere funnene. Han argumenterer for at case studier kan generaliseres til teori, men ikke til populasjoner. Det vil ikke si at det ikke kan generaliseres til andre konkrete situasjoner, men at utvalget ikke ses som representativt for alle i en populasjon (Yin, 2014). Hensikten med studiet i denne oppgaven er ikke å generalisere til alle skolelederes begrunnelser og refleksjoner, men å få en

dypere forståelse av skoleledelsen som er valgt ut i denne oppgaven med hensyn til kollegaveiledningsopplegget de har utprøvd. Funn og analyse kan anses som et innspill til perspektiver på skolelederens begrunnelser og refleksjoner omkring kollegaveiledning. Det vil si at det ikke kan si noe om andre skolelederens begrunnelser og refleksjoner, men at det er et datagrunnlag som kan ses i sammenheng med perspektiver og empiri innen kollegaveiledning og skoleledelse.

Når det gjelder mengde data som bør innsamles poengterer Yin (2014) at det kommer an på hva som er nok datagrunnlag i hvert enkelt tilfelle. Han legger vekt på at dataen burde lagres i en egen database adskilt fra rapporten, men at det er viktig å være forsiktig med hvordan denne dataen oppbevares (Yin, 2014). Etter intervjuene tok jeg en vurdering på om det var behov for mer data og om det var tid til å samle inn mer data. Min vurdering var at det var tilstrekkelig datagrunnlag for denne rapporten ut fra hva jeg hadde tilgang til. Grunnen til vurderingen er at informantene ga mye datagrunnlag og mitt ønske var å gå i dybden.

I intervjuet er det brukt oppfølgingsspørsmål for å forsøke å sikre kvaliteten i intervjuet. Intervjuet er tatt opp på lydopptak for å sikre at sitatene ble korrekt skrevet slik de ble sagt. Det er også gjort for å sikre en flyt i samtalen der begge parter kan fokusere på samtalen, istedenfor forstyrrende nedskrivning. Informantene fikk tilbud om å bli tilsendt sitater, for at eventuelle feiltolkninger kunne rettes opp. Ordlyder som «ehm» og «hmm», samt unødvendige fyllord er tatt bort fordi de er ansett som lite relevante i denne case studien. Jeg har likevel passet på at hovedbudskapet kom frem. Lydene og fyllordene er også tatt bort med hensyn til at transkripsjonen skulle sendes til skoleledelsen, og kan i den forbindelse virke forstyrrende. Pauselyder er heller ikke lagt inn, men de er tatt med i helhetsvurderingen for å vurdere eventuelle tolkninger og helhetsinntrykk. Informantene ble spurt på forhånd om det var greit at intervjuet ble tatt opp på lydopptak.

4.6.3 Begrensninger

Jeg fikk kontakt med informantene gjennom lederen i Qin. Han snakket først med dem før jeg snakket med informantene direkte. Kontakten er en begrensning fordi jeg ikke vet hvilken informasjon som er utvekslet mellom dem på forhånd. I og med at det er en kunderelasjon mellom dem kunne jeg ikke gå bak ryggen og ta kontakt med informantene uten lederen i Qin sitt samtykke. Derfor anså jeg kontakten som en nødvendighet for å få gjennomført

intervjuene, men det kan argumenteres for å være en begrensning på både reliabilitet og validitet. Kunderelasjonen mellom Qin og barneskolen kan være en begrensning ved at informantene kanskje har vært forsiktige med å trekke frem utfordrende sider for ikke å skade den relasjonen de har i samarbeid om tiltaket. På den andre siden opplevde jeg at informantene snakket ærlig ved at de også trakk frem begrensninger ved kollegabasert veiledning som kompetanseutviklingstiltak.

Undersøkelsen er også begrenset til ledelsen sitt perspektiv på en skole. Det var ikke mulig å få til datainnsamling fra lærerne eller elever innen relevant tidsaspekt. Det har heller ikke vært mulig å undersøke opplegget på andre skoler. På grunn av begrensninger knyttet til antall informanter og design vil ikke funnene kunne generaliseres til andre skoleledere sine begrunnelser og refleksjoner.

En annen begrensning er knyttet til intervjuguiden. Siden implementeringen av tiltaket var kommet kortere på vei enn jeg trodde ble forskningsspørsmålet først knyttet til skoleledernes opplevelser. Etter å ha jobbet med analysen viste det seg at det ikke var mulig å besvare den opprinnelige problemstillingen. Av denne grunn ble problemstillingen endret. Hvis jeg hadde hatt en annen forståelse før intervjuene kunne intervjuguiden blitt tilspisset skoleledelsens begrunnelser og refleksjoner, og muligens gitt andre svar. Til tross for intervjuguidens utgangspunkt opplevde jeg å få nok datamateriale til å besvare den nye problemstillingen som ble valgt på bakgrunn av datagrunnlag i lys av teorikapitlene i oppgaven.

5 Funn og analyse

Hensikten med dette kapittelet er å presentere og analysere funnene fra intervjuene med skoleledelsen. Kapittelet vil belyse skoleledelsen sine valg, begrunnelser, refleksjoner, muligheter og utfordringer knyttet til innføringen av kollegabasert veiledning. Gjennom intervjuene har det vært viktig å få et inntrykk av skolekulturen for å forstå hvilke spenninger og valg ledelsen står overfor i valg og implementering av kollegaveiledning som kompetanseutviklingstiltak. Funn og analysekapittelet vil begynne med en beskrivelse av bakgrunnen til skolen fordi bakgrunnen er sentral for å forstå skoleledelsen sine valg og begrunnelser (Opfer & Pedder, 2011). Målene skoleledelsen satt og hensikten med kollegabasert veiledning vil presenteres fordi de er sentrale med hensyn til skoleledelsen sine begrunnelser og refleksjoner ved innføring av kollegabasert veiledning. Lilje brukes som fiktivt navn på barneskolen.

5.1 Beskrivelse av Lilje barneskole

Analysen tar utgangspunkt i en relativt stor barneskole på Østlandet med ca.400 elever. Lærerne på skolen omtales som faglærere og pedagoger. Klasserommene er forskjellig fra tradisjonelle klasserom. Med tradisjonelle klasserom mener jeg klasserom med fire vegger og lukket dør. På denne skolen er klasserommene fysisk mer åpne. Barneskolen har en faglærermodell som er delt inn i første- til fjerde-trinn, og femte- til syvendetrinn. Det vil for eksempel si at det er delt inn med mattelærere, norsklærere og engelsklærere på første- til fjerde-trinn. Faglærerne har også noen timer med utviklingstid i måneden som er felles for lærerne og disponeres av ledelsen. Her jobber de blant annet sammen i faggrupper. De har også en base for spesialpedagogikk. Informantene som er intervjuet på skolen er to avdelingsledere og en rektor.

Samtlige tre i ledelsen beskrev hvordan de karakteriserte skolekulturen før. Samarbeidet tidligere ble beskrevet som lite systematisk og noe tilfeldig. Informant C uttalte eksempelvis: «Vi har noen trinn som samarbeider veldig godt, og noen trinn er ikke så gode på det». Sitatet kan antyde at det er tilfeldig hvor godt samarbeidet har vært på de forskjellige trinnene. Ledelsen beskrev ikke samarbeidet som systematisk likt mellom alle trinnene. Informant A

illustrerte også samarbeidet mellom lærerne: *«Det var ikke mye samarbeid på tvers. Det var ikke en felles enhet. Det var liksom første til fjerde aleine, femte til sjuende aleine. Man drev med forskjellige ting»*. Sitatet illustrerer at den tidligere skolekulturen ble karakterisert med et skille mellom lærere på femte og syvendetrinn. Det illustrerer videre at det har vært lite systematisk samarbeid mellom lærerne på tvers av skillet.

Det var samarbeid om organisering rundt det praktiske i undervisningen og felles utfordringer knyttet til elevgrupper, men ikke om kjennetegn på god undervisning. Informant C illustrerte innholdet i samarbeidet:

(...) lage lekseplaner, lage ukeplaner, diskutere sosiale utfordringer i elevgruppa, men det handler lite om det der med å snakke om, hva gjør jeg egentlig i undervisningen min. Og det å utvikle den for at den skal bli bedre.

Sitatet illustrerer at ledelsen hadde inntrykk av at lærerne samarbeidet om blant annet lekseplaner og sosiale utfordringer, men ikke kjennetegn på god undervisning. Informant C forklarte videre: *«Det er så mange forstyrrelser da i forhold til akkurat det der med undervisning og læring og det at vi har en felles oppfatning av det»*. Sitatet illustrerer at det har vært vanskelig å få tid til å oppnå en felles forståelse, av undervisningspraksis.

Skolekulturen ble karakterisert med motstand. Informant A forklarte eksempelvis: *«Denne skolen her var en av de som hadde mye opposisjon, og dermed (var det) enda viktigere at ikke det bare kom noe ovenfra og ned (...)»*. Sitatet illustrerer at skoleledelsen oppfattet at lærerne hadde vist motstand til tiltak og endringer besluttet på et overordnet nivå. Sitatet er relatert til motstand ledelsen oppfattet ved innføring av tidligere reformer på skolen. Lai (2013) forklarer «Ovenfra og ned» som en implementeringstilnærming der ledelse eller myndigheter bestemmer om et tiltak skal implementeres, og ofte hvordan tiltaket skal implementeres. En sterk grad av ovenfra og ned tilnærming er forskjellig fra en nedenfra og opp tilnærming som innebærer sterkere involvering av de ansatte i implementeringsarbeidet. Nedenfra og opp tilnærming, kan for eksempel innebære at de ansatte velger et kompetanseutviklingstiltak de vil prøve (Lai, 2013). Informant A illustrerer skolekulturen videre: *«Det (å plukke ut veiledere) hadde bare forsterka den ulikheten som var. Som det var opplevelser av fra før da, at jeg er ikke like mye verdt som den»*. Sitatet illustrerer at det har vært en opplevelse av ulikhet på skolen knyttet til opplevd verdighet, ifølge lederen. Ulikheten som omtales i sitatet kan være knyttet til forskjellige kompetanse blant lærerne, forskjellige relasjoner blant lærerne,

forskjellig tillit til ulik kompetanse eller opplevelse av hvordan lærerne blir verdsatt faglig eller som person.

Skolen hadde tidligere innført et kompetanseutviklingstiltak som heter skolevandring. Tiltaket gikk ut på at ledelsen gikk rundt og observerte lærerne i undervisningstimen. Ledelsen hadde deretter en samtale med læreren i etterkant av observasjonen. Skolevandringstiltaket anvendes ikke lenger på skolen. En av lederne (C) begrunnet denne avgjørelsen med at tiltaket ble erfart å kunne ha en kontrollerende funksjon. «*Ja, sånn at lærerne hadde vel ikke sånn helt inntrykk av at det var noe annet enn kontroll*» (Informant C). Sitatet illustrerer at skolevandring ble erfart som å ha en kontrollerende funksjon, og ikke et tiltak som åpnet for å dele og utvikle kompetanse.

Det tidligere samspillet mellom lærerne og ledelsen ble også beskrevet. Informant A uttrykte blant annet: «*Det var en stor kløft mellom ledelsen og personalet*» Sitatet gir uttrykk for at det tidligere har vært manglende samarbeid mellom ledelsen og lærerne. For noen år siden gjennomgikk skolen store endringer der nesten hele ledelsen ble byttet ut på skolen. Skolen fikk en ny rektor og en ny avdelingsleder. En person fra den gamle ledelsen ble gjenværende. Den nye ledelsen satt seg mål for hva de ville jobbe mot som beskrives nærmere i neste del.

5.2 Ledelsen sine utviklingsmål

Utviklingsmålene skoleledelsen forklarer er sentrale for å forstå begrunnelser for valgene de tok ved innføringen av kollegabasert veiledning. Dermed er de sentrale for å forstå kollegaveiledning som kompetanseutviklingstiltak- sett fra et lederperspektiv. Analysen får frem fire mål for hva ledelsen ville utvikle eller endre på skolen. Disse målene omhandlet dybdelæring, elevaktivitet, samarbeid og styrking i basisfagene.

Mål fremsto som viktig for ledelsen. Informant A beskrev eksempelvis: «*Det er jo ofte sånn at det tar en del år før du virkelig ser en endring. Og det er vanskelig å jobbe med, men nå jobber du i hvert fall mot noen mål*». Sitatet indikerer at skoleledelsen aktivt ønsker å endre aspekter ved skolen og at målene er retningsgivende for prosessen. Det fremtrer ut fra sitatet som at målene skal ha til hensikt å holde skolen i en bevisst retning i en langsiktig endringsprosess. Det er ikke bare målet i seg selv som legges vekt på, men også prosessen

frem til målet. Sitatet til informant B illustrerer: *«Så jeg tenker den felles forståelsen for hva som er målet og hvordan de skal komme dit den må være der. Hvis ikke så er det litt fånyttes».*

Alle informantene fremmet elevaktivitet og dybdelæring som deres fokusområder. Informant B forklarte hva dybdelæring er:

(...) det er å gå inn i dybden av et område og kanskje flere fag er inne. Og da holder det ikke å bare touche måling i matematikk i boka. Du må ut å måle, du må fysisk gjøre noe. Bruke konkreter. Sette det i sammenheng med noe, om det er et hus eller om det er skolegård (...).

Sitatet gir uttrykk for at dybdelæring på Lilje barneskole handler om å gå i dybden i fagene og se elementer i sammenheng. Elevaktivitet innebærer at elevene ikke skal være passive, men aktive i undervisningen.

Analysen får frem fire forskjellige begrunnelser for hvorfor dybdelæring og elevaktivitet er i fokus. For det første begrunnet alle skolelederne fokuset på dybdelæring og elevaktivitet med Ludvigsen-utvalget sin rapport. (Ludvigsen-utvalget ble utnevnt av Kunnskapsdepartementet i 2013. Utvalget utarbeidet en utredning som skulle vurdere om de kompetansene elever trenger i fremtiden ble dekket av dagens skole (NOU 2015:8, 2015, s.14)).

For det andre forklarte informant A og C også at fokuset er begrunnet i hva lærerne ønsket. For eksempel fortalte informant C: *«Det er jo mange områder vi kunne valgt, men dette var jo også et ønske fra lærerne. Også er det noe med inn mot framtida: hva etterspørres (...)*».

Sitatet fremlegger begge begrunnelsene. Det informanten tror de kommer til å bli etterspurt å knyttes til Ludvigsen utvalget sin rapport, som handler om fremtidens kompetanse. Med andre ord, hva ledelsen tror kommer til å bli etterspurt i fremtidens skole. Aktørene de etterspørres av kan være staten, foreldre og/eller skoleeier.

For det tredje viste informant A og C til lave elevresultater som begrunnelse. Informant A: *«Elevresultatene var ikke særlig høye. Ikke bra i det hele tatt».* Informant C: *«(...)vi tror at dette er noe av forklaringen på våre resultater».* Sitatene illustrerer at lederne gjennom fokus på elevaktivitet og dybdelæring i undervisningen ønsker å heve elevresultatene. For det fjerde begrunnes fokuset med inaktive elever. Informant B eksemplifiserer: *«(...)vi merka vi hadde mye lærerstyrt undervisning, mange inaktive elever som bare satt og tok i mot og tenkte her er det et potensial for å utvikle det videre».* Sitatet gir uttrykk for at lederen ønsket å endre

undervisningspraksisen slik at elevene skulle bli mer aktive i undervisningen enn tidligere. Inaktive elever og lærerstyrt undervisning er direkte relatert til fokusområdet elevaktivitet.

Samarbeid og styrking i basisfagene: norsk, matte og engelsk er også områder de har satt mål på. Målet om å forbedre samarbeidet handler både om det tverrfaglige samarbeidet mellom lærerne, og samarbeidet mellom ledelsen og lærerne. Disse målene kan ses i sammenheng med beskrivelsen av Lilje der det ble beskrevet lite samarbeid på tvers, og lite samarbeid mellom ledelsen og lærerne. Målet om styrking i basisfagene kan ses i sammenheng med at ledelsen ville heve elevresultatene. Dybdelæring og elevaktivitet kan knyttes til målet om styrking av basisfagene ved at en eventuell endring i undervisning gjennom mer dybdelæring og elevaktivitet er relatert til endret undervisning i basisfagene.

Arbeidet med målene har blant annet innebåret to ulike tiltak. Det ene tiltaket er interne faggrupper. *«Vi har sett på hvordan de har jobba med faget på skolen. Hva man gjør fra en til sju. Trengs det endringer»* (Informant A). Sitatet illustrerer at ledelsen har samlet alle lærerne, som arbeider med samme fag fra alle trinnene i grupper der det tidligere har vært delt mellom trinn. Grupperingen kan ses i lys av den tidligere beskrivelsen av lite samarbeid på tvers av trinn. Tiltaket med interne faggrupper er organisert slik at lærerne kan samarbeide på tvers av trinnene. Faggrupper er det andre tiltaket. Det innebærer samarbeid på tvers av flere skoler. Tiltaket skal styrke lærerne i norsk, matte og engelsk. Informant B forklarte det slik: *«(...) hvor lærere i norsk, matte og engelsk får forelesninger (...) fra universitetsforlag (...) fra universitetsmiljø eller lærebok-forfattere som kommer og forteller om aktuelle problemstillinger i dagens skole»* (Informant B). Sitatet gir uttrykk for at kompetanseutviklingstiltaket faggrupper har handlet om at forskjellige relevante eksterne aktører har undervist lærerne på barneskolen, og lærere fra andre skoler i basisfagene.

Skolen valgte også å innføre kollegabasert veiledning på skolen. Ut fra målene, bakgrunnen og de andre kompetanseutviklingstiltakene kan det være spennende å se motiver for å innføre kollegabasert veiledning. Den neste delen vil ta for seg hensikten deres med kollegabasert veiledning.

5.3 Hensikten med kollegabasert veiledning

Analysen får frem fire forskjellige motiver for innføring av kollegabasert veiledning. Disse motivene er relatert til målene skoleledelsen satt. Hensikten med kollegabasert veiledning er sentral for å forstå begrunnelser og refleksjoner ved strukturering og organisering av kollegabasert veiledning. Analysen vil også få frem ulike spenninger som ulike forventninger til skoleledelsen som belyses gjennom hensikten deres med å innføre tiltaket.

Det første motivet analysen får frem er ledelsen sitt ønske om å styrke elevresultatene. Ønsket ble knyttet til målene om elevaktivitet og dybdeløring. Kollegabasert veiledning er fleksibelt ved at skolen kan velge hvilken kompetanse de ønsker å utvikle. Dermed satt ledelsen inn dybdeløring og elevaktivitet som fokusområder i tiltaket. Skoleeier setter et press på ledelsen om å forbedre elevresultatene. Informant C fortalte eksempelvis: *«Vi har jo en skoleeier som er veldig på i forhold til klare mål på læringsutbytte. Og i det så ligger det jo et krav om tiltak»*. Læringsutbytte er i lys av konteksten tolket som elevresultatene. Sitatet illustrerer at ledelsen har et press fra skoleeier på å formulere mål og innføre tiltak for å forbedre elevresultatene. Ved å fokusere på elevaktivitet og dybdeløring i kollegabasert veiledning ønsker de å heve elevresultatene på sikt.

For det andre ønsket ledelsen å styrke samarbeidet mellom lærerne og ledelsen. Ut fra beskrivelsen til lederen i Qin skal kollegabasert veiledning innebære mulighet for samarbeid om kompetansekjennetegnene mellom lærerne og ledelsen. Samarbeidsaspektet kan ses i lys av den tidligere beskrivelsen av lite systematisk samarbeid. Dermed fremtrer det som at ledelsen ønsket å ha et tiltak de kunne involvere lærerne i for å forbedre samarbeidet mellom lærerne og ledelsen. Involveringen kan også ses i lys av det tidligere tiltaket skolevandring som ble forbundet med begrepet kontroll. Både kollegabasert veiledning og skolevandring innebærer observasjon av lærerne og veiledning. Den største forskjellen i tiltaket er at i kollegaveiledning er det lærerne som observerer og veileder, ikke ledelsen. Valget av kollegabasert veiledning som kompetanseutviklingstiltak tyder dermed på at ledelsen ønsket seg bort fra kontrollaspektet.

For det tredje ønsket ledelsen å forbedre samarbeidet mellom lærerne. Kollegabasert veiledning skal ut fra beskrivelsen legge opp til at lærerne samarbeider. Informant A fortalte:

Det er masse kompetanse her, men de har jo ikke brukt hverandre. Så de trenger å dele av den kompetansen som skjer i klasserommet mellom store og små. Hva gjør de små, hva gjør de store og motsatt. De trenger å se helheten fra første til sjuende.

Sitatet illustrerer at det har vært lite kompetansedeling på tvers mellom lærerne på første- til fjerde- og femte- til syvendetrinn. Her ligger det et motiv om at kollegabasert veiledning skal bidra til at lærerne deler kompetanse. Sitatet kan ses i sammenheng med den tidligere beskrivelsen av lite samarbeid på tvers. Samarbeidet ble beskrevet å ha til hensikt å forbedre helhetsforståelsen til lærerne. Belysningen av helhetsforståelsen kan ses i lys av Styhre (2011) som trekker frem deling av kompetanse som en nødvendighet i profesjoner. På samme måte fremtrer det som at ledelsen ser det som nødvendig at lærerne deler kompetanse. Et eksempel på nødvendigheten av samarbeidet kan være at lærerne til femteklassinger kan ha et behov for å vite hvilke forkunnskaper elevene har når de går over fra fjerdeklasse.

For det fjerde peker informantene på deres opplevelse av lærerne sitt ønske relatert til kompetanseutvikling. Informant C, beskrev eksempelvis: «(...) de (lærerne) ønsket også inn å se hverandres undervisning og da kobla vi da det inn mot Qin». Sitatet illustrerer at ledelsen opplevde at lærerne ønsket å observere kollegaenes undervisning. I og med at kollegabasert veiledning innebærer observasjon er kollegaveiledning en mulig løsning for å innfri det som informanten beskrev som lærernes ønske: observere en kollega sin undervisning. Innføringen av observasjon kan også relateres til målet om bedre samarbeidet mellom lærerne og ledelsen ved at ledelsen tar ønsket i betraktning.

Det ligger spenninger mellom enkelte av de ulike motivene som ble funnet i analysen. Det ligger blant annet et press fra skoleeier på å heve elevresultatene og innføre tiltak. I ønsket om å heve elevresultatene legges det også et press på at lærerne skal prestere. Samtidig som informantene ønsket å forbedre samarbeidet mellom lærerne og ledelsen. Skoleledelsen ville ikke ha mer frustrasjon som illustreres av informant A:

Vi syns det var litt risikofylt å skulle være med i en prototype på den appen fordi det siste vi ønska var mer frustrasjon her. For det var fryktelig mye frustrasjon når vi kom. De (lærerne) forventet endringer, de var klar for endringer.

Sitatet illustrerer underliggende utfordringer av det ledelsen oppfatter som lærernes frustrasjon og forventning til endring. Endringen som lærerne forventet ifølge ledelsen kan tolkes som endret organisasjonskultur. Samtidig ble det tidligere belyst at ledelsen hadde

forventning om å heve elevresultatene. Sett i lys av beskrivelsen av Lilje, ville ledelsen forbedre samarbeidet mellom lærerne og ledelsen, samtidig som de hadde et press fra skoleeier, som ville forbedre læringsutbytte og innføre tiltak. Informant C illustrerer: *«Betyr det at ikke det er bra nok det vi gjør. Det tror jeg veldig mange lærere opplever. Så de ønsker jo bare ro til å fortsette med det de holder på med»*. Sitatet illustrerer at skoleledelsen ønsket å ta hensyn til lærerne ved innføring av kollegabasert veiledning. De ønsket ikke at innføringen skulle tolkes som at praksisen deres ikke er god nok. Sitatene tyder på at ledelsen står i spenninger mellom å skulle forbedre elevresultatene, forbedre samarbeidet mellom lærerne og ledelsen og innføre et kompetanseutviklingstiltak som mulig kan gjøre at lærerne blir mer frustrerte.

5.4 Strukturering av kollegabasert veiledning

Tidlig i implementeringsprosessen valgte skoleledelsen hvordan kollegabasert veiledning skulle struktureres. Denne struktureringen innebar utarbeidelse av kompetansekjennetegn som skulle observeres på, og hvordan veiledningsparene skulle bli satt sammen. Disse valgene er sentrale for innholdet og struktur i kollegabasert veiledning.

Da de skulle introdusere kollegabasert veiledning på skolen kunne ledelsen velge hvordan de ville gå frem. De ønsket å gå frem tydelig. Informant A beskrev eksempelvis:

Så da var det viktig for oss å komme inn med en positiv inngang til lærerne. At ikke det her blei sånn derre, ja vi vet ikke helt hva det er. Men veldig tydelig på at vi ønsker det fordi kollegaveiledning er viktig. Dere sa dere trengte det og det, her er et av svara. Målet er økt læringsutbytte.

Sitatet gir uttrykk for at ledelsen ønsket å formidle målet til lærerne. Målet om økt læringsutbytte kan tolkes som lærernes faglige utvikling eller høyere elevresultater. Sitatet gir også uttrykk for at ledelsen ønsket å referere til det de omtaler som lærernes ønske da de introduserte tiltaket til lærerne. Ledelsen knyttet forventningene om å heve elevresultatene til det de forklarte at lærerne ønsker, og forklarte at kollegabasert veiledning skal benyttes for å nå målet.

Skolelederne fremmet ønske om en nedenfra tilnærming i implementeringen: *«(...) det må bygges nedenfra. Også er vi med som en type lærende prosess sammen med de. Kommer*

liksom ikke med fasitsvara, dunk sånn ser det ut» (Informant A). Sitatet illustrerer ledernes ønske om et samarbeid mellom lærerne og ledelsen i implementeringen av tiltaket. Ønsket kan tolkes i lys av det tidligere beskrevne manglende samarbeidet mellom ledelsen og lærerne. Det kan også ses i lys av holdningsaspektet i kompetansebegrepet til Lai (2013). Hvis medarbeiderne opplever eierskap ved å være med i prosessen, kan eierskapet knyttes til holdninger ved innføringen. Ved implementering av kollegabasert veiledning er det flere valg som skal tas (Jf. 3.3). Et av disse valgene er hvordan sammensetningen av veiledningsparene skulle være.

5.4.1 Sammensetning av veiledningspar

Gjennom intervjuene kom analysen fram til at ledelsen ved denne skolen hadde en aktiv styrende rolle i hvordan de satt sammen veiledningsparene. Lederne valgte både hvem som skulle være veiledere, hvem som skulle bli veiledet og hvordan de satt sammen veiledningsparene. Informant A illustrerer: *«Vi satt lenge med den kabalen, for den mener vi er viktig at ikke er tilfeldig»*.

Veiledningsparene er satt sammen på bakgrunn av basisfagene: norsk, matte og engelsk. Informant B forklarte blant annet *«(...)vi har prøvd å finne fagkombinasjoner som vi ser. Hvor vi ser de begge har styrker. Så at norsklærere ofte møter hverandre og mattelærere det samme, spesialpedagoger også»*. Sitatet gir uttrykk for at norsklærere er satt sammen med andre norsklærere, spesialpedagoger er satt sammen med andre spesialpedagoger, engelsklærere er satt sammen med engelsklærere og mattelærere er satt sammen med mattelærere. Sammensetningen gjenspeiler samarbeidet som ledelsen forklarte å ha i faggruppene. Veiledningsparene sin sammensetning på bakgrunn av basisfagene kan ses i lys av motivet om å styrke basisfagene. Sammensetning av veiledningsparene kan også ses i sammenheng med Lauvås, Lycke og Handal (2017) sin vektlegging av noenlunde heterogene veiledningspar, i mindre veiledningsgrupper. I skolens sitt tilfelle har parene en grad av homogenitet ved at de er satt sammen på bakgrunn av basisfagene, men de har også en grad av heterogenitet ved at parene også er satt sammen på tvers av trinn.

Sammensetning på bakgrunn av basisfag begrunnes med ønsket endringskultur. Informant A forklarte:

Det blir viktig hva en kollega mener versus hva noen kommer utenfra og sier, eller vi som ledelse også. At vi skal måtte gå rundt og nyt nyt, ikke sånn, ikke sånn. Og det kunne vi ha gjort. Vi kunne satt fingern på alt om hvordan vi ikke ville ha det, men det hadde ikke skapt noe god endringskultur her for å si det sånn (Informant A).

Sitatet illustrerer at skoleledelsen vektla tilrettelegging for tillit i veiledningsrelasjonen. Tillit illustreres gjennom sitatet ved at skoleledelsen vektlegger at kollegaer som arbeider med samme basisfag stoler mer på hverandres kompetanse i faget. Det kan også ses i samsvar med Lauvås, Lycke og Handal (2017) som i sitt begrep om kritiske venner legger vekt på at tillit til veileders faglige kompetanse er viktig. En som «kommer utenfra» kan være en lærer i et annet basisfag eller en aktør utenfor skolen. En god endringskultur beskrives som forskjellig fra en kultur der skoleledere kritiserer medarbeiderne. Sitatet kan også ses i lys av erfaringen med skolevandringstiltaket som tidligere ble knyttet til begrepet om kontroll. Skolevandring innebar også veiledning og observasjon, men det var ledelsen som observerte og ikke kollegaer. I lys av konteksten kan det tolkes som at ledelsen forventer at veiledningspar som underviser i samme basisfag til forskjell fra for ledere eller eksterne aktører som veiledere vil føre til måloppnåelse knyttet til bedre samarbeid mellom lærerne, og bedre elevresultater.

Veiledningsparene er også satt sammen på bakgrunn av personkjemi:

Også har vi selvfølgelig sett på personkjemi, vi ser selvfølgelig på hvilke lærere kan dra hverandre. Hvilke ressurser har den læreren som er fint å overføre til den læreren. Og i hvilken læringsmodus vil de være overfor hverandre da (Informant C).

Sitatet illustrerer at skoleledelsen satt sammen veiledningsparene på bakgrunn av personkjemi for å tilrettelegge for endring av handlinger etter veiledningstimen. Personkjemi kan tolkes som hvilke lærere som har tillit til hverandre, hvilke lærere som har et vennskapelig bånd eller hvilke lærere som har respekt for hverandre. Det kan dermed tolkes som at tillit, respekt eller vennskapelig bånd er forventet å påvirke motivasjonen for å følge veiledningen i etterkant. Sitatet kan ses i lys av beskrivelsen av bakgrunnen til Lilje der det kom frem at ikke alle lærerne samarbeider like godt, samt målet deres om å forbedre samarbeidet mellom lærerne. Ved å sette sammen veiledningsparene på bakgrunn av personkjemi ønsker de å forbedre samarbeidet mellom lærerne og forbedre kompetansedeling, eller å unngå konflikter mellom lærere som ikke oppleves å ha god personkjemi. Det at personkjemien er tatt i betraktning begrunnet informant C med at «Noen vil du kunne sette sammen som underviser i matematikk begge to, men som vi vet at den læreren kommer aldri til å høre på den andre læreren uansett

hva som blir sagt». Ledelsen styrer sammensetningen av veiledningsparene, i den retning, at de lærerne som beskrives ikke å høre på hverandre, ikke ble satt sammen i veiledningspar. «Å høre på» kan være en metafor for å ta i bruk råd fra veileder for eksempel. Informanten legger her igjen vekt på at personkjemien mellom lærerne kan være med på å styrke eller svekke endrede handlinger gjennom veiledningen. Styring av sammensetningen kan ses i lys av deres ønske om å forbedre elevresultatene. Ved å styre sammensetningen for å påvirke endringsvilligheten kan det også ligge et ønske om å utvikle lærerne for å forbedre elevresultatene. Ved å sette sammen lærere som er samarbeidsvillige og endringsvillige kan det dermed tolkes som at de ønsker å forbedre elevresultatene.

Ledelsen ville at alle lærerne skulle ha en rolle som veileder, og alle lærerne skulle ha en rolle som den veiledede. «*Det var nummer én når (person x) og (person y) var her for å fortelle om det. At for oss så er det helt uaktuelt å plukke ut veiledere*» (Informant A). Sitatet illustrerer uttalelsen til samtlige ledere i intervjuet som uttrykte at alle lærerne både skulle gi og motta veiledning. Informant A begrunnet valget om å ha alle lærerne som veiledere:

De skulle ha en opplevelse av at alle på lærerstanden er like mye verdt, alle har like mye og komme med, selv om de har ulik kompetanse. For den kløfta som var her den skulle vekk.

Sitatet illustrerer at lederen oppfattet at ikke alle opplevde seg som like mye verdt før, og det og skulle velge ut et lite antall veiledere hadde dermed gjort samarbeidet dårligere. Sitatet illustrerer også et ønske om å gjøre samarbeidet på skolen bedre gjennom de valgene ledelsen tar. Dermed tyder sitatet på at den beskrevne skolekulturen ligger til grunn for valget om at alle skulle være veiledere. Enkelte organisasjoner plukker ut et mindre antall veiledere for å skape en status og engasjement rundt det å bli valgt som veileder. I skolens tilfelle er derimot valget relatert til at alle skal bli oppfattet som viktige og bidragsyttere, ifølge informanten. Sammensetningen kan i lys av beskrivelsen av samarbeidet før også tolkes som at parene er valgt ut for å unngå frustrasjon ved å unngå spenninger mellom lærerne.

Funnene tyder på at det er lite tillit til at alle lærerne samarbeider like godt sammen, eller har like god personkjemie med alle. Ved å styre sammensetningen av veiledningsparene kan det ligge et ønske om å unngå spenninger mellom lærere som har et mindre godt samarbeid. Styringen kan også ses i lys av at personkjemien forventes å påvirke endringsvillighet etter

veiledning. Det kan også ses i lys av elevresultatene som skal heves. Ved å styre sammensetningen kan de få en bedre kontroll over utviklingen.

5.4.2 Kompetansekjennetegn

I kollegabasert veiledning skal veiledningsparet vurdere seg selv og kollegaen på kompetansekjennetegn. På denne skolen ble elevaktivitet og dybdelæring valgt ut som kompetanser det skulle utvikles kjennetegn på. Ledelsen valgte å utvikle kjennetegnene i samarbeid med lærerne. Skolen sin autonomi ved innholdet i kollegaveiledning uttrykkes gjennom informant C sin forklaring av kompetansekjennetegnene:

Så vi hadde en runde hvor de (lærerne) ga innspill i litt ulike grupperinger også så vi over det, og da var det selvfølgelig at Ludvigsen var et av kunnskapsgrunnlagene for utarbeidelsen. Også gikk vi igjennom det, også kom vi med et forslag. Også justerte de litt. Også endte vi da opp med et produkt (Informant C).

Sitatet antyder at ledelsen og lærerne har vært inkludert i utarbeidelsen av kjennetegnene ifølge lederen. Dermed illustrerer sitatet at skoleledelsen har autonomi til å velge hvordan de ville operasjonalisere kompetansen de ville utvikle på skolen. Denne prosessen beskrev ledelsen å involvere lærerne i. Informanten forklarte at de brukte flere runder for å utarbeide kjennetegnene. Samarbeidsprosessen som ledelsen beskrev kan ses i lys av beskrivelsen av kulturen før som antydte lite samarbeid mellom ledelsen og lærerne. I lys av sitatet og den tidligere beskrivelsen av samarbeidskulturen kan det tolkes som om ledelsen ønsker å forbedre samarbeidet gjennom å involvere lærerne mer i implementeringsarbeidet.

Det beskrevne samarbeidet rundt kompetansekjennetegnene begrunnes med felles forståelse. «(...) alle må ha den samme forståelsen for at det skal være lett å gå inn å observere på det også» (informant C). Sitatet antyder at ved å involvere lærerne i utarbeidelsen av kompetansekjennetegnene ønsket skoleledelsen at lærerne skulle få en felles forståelse av kompetansekjennetegnene. Sitatet antyder videre at samarbeidet ble valgt med et ønske om å gjøre observasjonen enklere å gjennomføre. Informant B sin tidligere vektlegging av felles forståelse av målet og veien dit kan også ses i lys av sitatet. En tolkning av sitatet kan være at lærernes involvering i utarbeidelsen ønskes å føre til at lærerne får et større eierskap til kjennetegnene, og dermed får en bedre forståelse av hva som skal observeres på.

Ledelsen valgte grupperingen ved utarbeidelsen av kjennetegnene bevisst: «(...) *det var blanding fra første til sjuende blanda litt rundt i grupper (...)*» (Informant A). Sitatet illustrerer at ledelsen forklarte grupperingen som sammensatt av flere forskjellige trinn i samme gruppe. Ledelsen beskrev en rød tråd i sammensetningen av par og grupper på tvers av forskjellige tiltak. Grupperingene i utarbeidelsen av kjennetegnene, veiledningsparene, eksterne faggrupper og interne faggrupper forklares å blande lærere fra forskjellige trinn. Motivet og målet om å forbedre samarbeidet mellom lærere på forskjellige trinn kan ses i sammenheng med den beskrevne sammensetningen av grupperingene i de forskjellige tiltakene og implementeringsprosessene. Grupperinger med lærere på tvers av trinn, i ulike tiltak kan også ses i lys av informant C sin uttalelse om at de på sikt vil utvikle et system for kompetanseutvikling. Informant A begrunnet gruppesammensetningen om kompetansekjennetegnene:

De var gruppert i mindre grupper eller så blir for stort forum(...). Sånn at det er alltid greit å ta de tatt litt ned hvis alle skal få ha en stemme og bli hørt. For ellers så snakker de samme hele tiden. Da hører vi bare de sterkeste (...) stemmene.

Sitatet antyder at informanten ved bruk av mindre grupper ønsker at alle lærerne bidrar i diskusjonen og får mulighet til å bli hørt. Informanten legger vekt på at alle skal få komme til ordet. Sitatet kan antyde at ikke alle har fått sin stemme hørt i like stor grad tidligere. Sett i sammenheng med målet om å forbedre samarbeidet mellom lærerne synliggjør sitatet en forventning til at grupperingen skal bidra til å forbedre samarbeidet mellom lærerne. Det er ikke bare kollegaveiledningen som skal utvikle samarbeid gjennom selve tiltaket, men ledelsen beskrev også organisert samarbeid i implementeringsprosessen.

Ledelsen trakk frem noen av kjennetegnene som ble utarbeidet. Et par av de kjennetegnene var: «*Jeg brukte varierte metoder slik at alle elevene er aktive i en egen læring*» (Informant A) og «*Jeg tilrettelegger for refleksjon og gir elevene tid til å tenke*» (Informant A). Sitatet illustrerer to av kjennetegnene skolen har utarbeidet som er relatert til undervisningen og elevene. Kjennetegnene i sitatet gjenspeiler hovedfokusområdene deres: elevaktivitet og dybdelæring. Fokusområdene er konkretisert for å gjøre det lettere for lærerne å kunne observere dem og jobbe med dem. Kjennetegnene kan også ses i lys av målet om å heve elevresultater. Ved at lærerne skal bruke varierte metoder ønsker skoleledelsen at elevene skal få være aktive i undervisningen. Videre ligger det et ønske om at lærerne tilrettelegger for refleksjon og gir elevene tid til å tenke. Ved ønsket om aktive og reflekterte elever tyder det

på å ligge et ønske om å heve elevresultatene. Fokus på kjennetegnene synliggjør et press på at lærerne skal utvikle seg på kjennetegnene og prestere. En forskjell fra det tidligere tiltaket skolevandring og kollegabasert veiledning er at det nå skal bli kollegaen som gjennom veiledning skal følge utviklingsprosessen. Ledelsen skal få en oversikt over hvordan lærerne utvikler seg på kompetansekjennetegnene. Denne er midlertidig ikke utviklet enda, og dermed ikke i bruk på skolen. Her kan de velge om de ville ha en vurdering på enkeltlærere eller en helhetlig oversikt. Skoleledelsen var tydelig på at de ikke ville ha tilgang til enkeltlæreres vurderinger, men heller en mer samlet oversikt. Denne beslutningen kan ses i lys av skoleledernes ønske om å forbedre skolekulturen.

Utvikling av kompetansekjennetegn i denne delen belyser at skoleledelsen har en viss grad av autonomi til å bestemme hvilken kompetanse de vil utvikle på skolen, og hvordan kompetansen skal utvikles. I lys av de beskrevne forventningene fra skoleeier om mål på elevresultater og lærerne om endring av skolekultur synliggjøres spenninger mellom ulike forventninger til skoleledelsen. Skoleledelsen har forklart forventninger om å heve elevresultatene, samtidig som de skal forbedre skolekulturen og samarbeidet mellom lærerne og ledelsen. Den tidligere erfaringen fra skolevandringstiltaket ble beskrevet å ha en kontrollerende funksjon, samtidig som lærerne tidlig hadde vist motstand til endringer ifølge ledelsen.

5.5 Muligheter og utfordringer

Ved utprøvingen av kollegabasert veiledning var det noen erfaringer med utprøvningsfasen som ukrystalliserte seg fra ledelsen sitt perspektiv. De begynnende erfaringene er knyttet til muligheter for strukturert samhandling, ufarliggjøring av andre persons tilstedeværelse i timen, profesjonalisering, diskusjon omkring undervisningen, utviklet handlingsrepertoar, overføring av taus kunnskap, tilrettelegging av undervisning og utprøvelse av nye undervisningsopplegg. Det var også noen utfordringer som utkrystalliserte seg.

En av disse begynnende erfaringene som informant B trakk frem var muligheter for dyktige lærere som ellers er mer tilbakeholdne, gis muligheter gjennom en mer strukturert form for samhandling mellom lærerne. *«Vi har noen superlærere, men vi har også noen skjulte skatter som har mye kompetanse. Som ikke nødvendigvis stikker seg frem. Som blomstrer i den rollen*

(veilederrollen)». De dyktige lærerne som gis mulighet beskrev informant B som «skjulte skatter». Muligheten kan ses i lys av den tidligere beskrivelsen av at alle ikke opplevde seg like mye verdt. Ledelsen valgte som sagt at alle skulle være veiledere og erfaringen etter valget ble beskrevet som at noen dyktige, men tilbakeholde lærere gis mulighet til å dele kompetanse. Beskrivelsen av «skjulte skatter», kan tolkes som at det er vanskelig for ledelsen å få informasjon om kompetansen til lærerne som ikke stikker seg frem. Det å stikke seg frem kan tolkes som en utadvendt lærer, eller en lærer som er allmenn kjent at har mye kompetanse.

5.5.1 Profesjonalisering gjennom deling og refleksjon

Analysen får frem erfaringer med utprøvelsen som kan knyttes til profesjonalisering av lærerrollen. De mest fremtredende erfaringene her er knyttet til det å ha andre voksne tilstede i undervisningstimen, diskusjon av undervisningspraksisen og refleksjon.

Den første erfaringen med utprøvelsen av kollegabasert veiledning som trekkes frem her er mulighet for ufarliggjøring av andre personer til stede i timen. Informant B illustrerer: *«Så lærerne her er vant til at det er andre voksne inne som passerer og som er innom. Og det tror jeg er veldig sunt. Kollegaveiledning er med på å gjøre det ufarlig»*. Sitatet antyder at andre voksne enn læreren i blant er til stede i klasserommet når undervisningen foregår. Sitatet kan ses i lys av den tidligere beskrivelsen av skolen, der det ble det trukket frem at skolen har en mer fysisk åpen romløsning enn klasserom med fire vegger og lukket dør. De passerende eller tilstedeværende kan være eksterne voksne, ledere eller kollegaer. På den ene siden illustrerer sitatet at kollegabasert veiledning kan være med på å gjøre tilstedeværelse og passeringer ufarlig. På den andre siden kan ufarliggjøringen tolkes som at tilstedeværelsen av andre i klasserommet tidligere er opplevd som skummelt. Det kan også ses i sammenheng med informant C sin beskrivelse av skolevandring der ledelsen observerte lærerne som ble knyttet til kontroll.

En annen erfaring ved utprøvelsen som trekkes frem er mulighet for profesjonalisering av lærerrollen. Informant C fortalte:

Og jeg tror (...) dette tiltaket da er et av skrittene på den veien, å få til det at man blir mer profesjonell når læreren får sitte og diskutere praksisen sin basert på noe du har observert i et klasserom så er du ganske nær og tett opp til undervisninga.

Sitatet illustrerer at lederen anser kollegabasert veiledning som et verktøy for å tilrettelegge for profesjonalisering av lærerrollen gjennom diskusjon og refleksjon rundt praksis. Sitatet kan ses i lys av informantens tidligere uttalelse om at det har vært lite systematisk samarbeid mellom lærerne rundt utførelsen av undervisningen før. Det har vært samarbeid om lekseplaner, men ikke så mye om hvilke metoder som brukes. Informanten trakk frem at kollegabasert veiledning er et steg på veien til profesjonalisering. Beskrivelsen av profesjonalisering gjennom kollegaveiledning kan ses i lys av Lauvås, Lycke og Handal (2017) som fremmer at kollegaveiledning kan av-privatisere undervisningspraksis og gi rom for refleksjon. Ut fra sitatet fremtrer det at skoleledelsen ønsker å gi et rom for refleksjon og kompetansedeling rundt undervisningen ved bruk av kollegabasert veiledning. Sitatet kan også gi en indikasjon på at det anses som behov for strukturert samarbeid angående undervisningspraksis. Diskusjon av undervisningspraksis kan ses i lys av Lauvås, Lycke og Handal (2017) som trekker frem at eksplisitte samtaler i veiledning senere kan være til hjelp under handlingstvang når lærere ikke har mulighet til å diskutere og reflektere før de må handle.

Tilrettelegging for refleksjon var en annen mulighet som utpekte seg. Informant A forklarte eksempelvis:

Jeg tenker at de får litt sånn aha- opplevelse når de er inne hos hverandre. Bare sånn: åja, så du gjør sånn. Så de spør hverandre mye mer. Hva pleier du å gjøre med det tema? Hvordan jobber du? Så det blir jo en forsterkning av nettopp kollegaveiledningen. Det at de bruker hverandre på det faglige. Rett og slett hjelp rett inn i de pedagogiske grepa de skal ta av overfor elevene.

Sitatet tyder på at kollegabasert veiledning kan tilrettelegge for refleksjon i, og utenfor kollegabasert veiledning. Betegnelsen «forsterkning av kollegaveiledningen» kan tyde på at refleksjonen også kan foregå utenfor timene satt av til veiledning og observasjon. En mulig tolkning av sitatet er at informantens oppfattelse at lærerne spør hverandre mer på grunnlag av faggruppearbeid eller andre tiltak. Det kan tyde på at informantens vil fremme at tiltakene forsterker hverandre. Grunnen til denne tolkningen er at ledelsen legger vekt på samspillet i tiltakene, og tiltakene er rettet mot en rekke av de samme målene som samarbeid, og styrking i basisfagene. Informant A illustrerer eksplisitt hvordan h*n ser refleksjonen i kollegaveiledning: «Sånn at de reflekterer mye mer over hva velger jeg av metode og hvorfor, og hva får du av læring hos elevene. Det har jo blitt en mer bevisst tenking rundt det da. Det

opplever jeg». Sitatet belyser at skolelederen anser KBV som en måte å tilrettelegge for refleksjon over metodevalg og begrunnelse for valg av metode. Refleksjon over valgene kan ses i sammenheng med det midterste nivået i praksistrekanten til Handal og Lauvås (2014) som innebærer begrunnelser og forklaringer av handlinger. De pedagogiske grepene tolker jeg som hvilke metoder lærerne bruker.

5.5.2 Profesjonalisering gjennom observasjon

De fremtredende erfaringene i den begynnende implementeringen som ble knyttet til profesjonalisering gjennom observasjonen var utvikling av handlingsrepertoar, overføring av taus kunnskap og tilrettelegging av undervisningen.

Det første som trekkes frem er utviklet handlingsrepertoar. Lauvås, Lycke og Handal (2017) fokuserer primært på hva den veiledede får ut av veiledningen. Informantene i denne oppgaven synliggjør tilrettelegging for veileders læring gjennom observasjon. Informant A fikk spørsmål om hva h*n tenkte om forskjellen mellom det å observere til forskjell fra å bli forklart hendelsen i veiledning. Informanten svarte at det er en helt annen opplevelse å observere, og begrunnet uttalelsen med: *«Fordi de lærer jo når du er inne og observerer så lærer du jo veldig mye av den andre»* (informant A). Informant A forklarte videre: *«De tar med seg tips og triks inn i sin egen time. Det kan være en liten ting, det kan være hvordan du starter timen, det kan være måten de snakker til elevene på»* (Informant A). Sitatene indikerer at det finnes flere metoder og fremgangsmåter for å nå målene i elevaktivitet og dybdelæring. Det illustrer videre at skolelederen anser KBV som en mulighet for å tilrettelegge for utvikling av et større handlingsrepertoar. Dermed synliggjøres en mulighet for en type dobbeltsidig observasjon, som både kan gi muligheter til den som skal motta, og gi veiledning.

Overføring av taus kompetanse var en annen mulighet som ble trukket frem. Informant A beskrev eksempelvis forskjellen på å observere, og å fortelle om undervisningen: *«Selv om jeg skulle observere på noe annet så tar de med seg alt det de ser. Og jeg tenker det får du ikke til i en samtale»* (Informant A). Sitatet illustrerer at skolelederen anså observasjon som en mulighet for å tilrettelegge for overføring av taus kompetanse fra den veiledede til veileder. Det illustrerer videre at skolelederen ikke anså den samme muligheten gjennom samtale uten observasjon. Jeg spurte informantene om h*n mente at det lå en type taus kunnskap.

Informanten bekreftet antagelsen med å gjenta «taus kunnskap» i en bekreftende tone. Observasjon der veilederen er observatør og veileder kan ses i kontrast til skolevandring der ledelsen observerte. Sitatet kan også ses i lys av informant B sin beskrivelse av ufarliggjøring av tilstedeværelse i timen. Erfaringen ved utprøvelse av kollegabasert veiledning knyttes heller til overføring av taus kompetanse enn kontroll i beskrivelsen til lederne.

En annen erfaring ledelsen trakk frem var mulighet for tilrettelegging av undervisningen.

Så et av de eksemplene var en lærer som kom inn og observerte en elev som satt passiv og meldte seg ut, men oppgaven som ble lagt var også passiv. Mens i neste seanse så hadde han fått noe konkret å jobbe med, med konkreter og blomstra. Og stilte da spørsmål om lærern merka noe forskjell på de to timene. Og ikke tenkte noe mer over det. Og dette har jo medført at denne eleven får mer praktiske retta oppgaver (Informant B).

Sitatet beskriver en hendelse skolelederen hadde fått med seg: veilederen (observatøren) oppdaget en elev som var passiv i første time da det var en passiv oppgave i undervisningen. Det forklares at veilederen ble oppmerksom på at neste time hvor den veiledede ga mer aktive oppgaver ble eleven mer aktiv. Informanten forklarte at veilederen under veiledningsseansen fikk med seg at læreren (den veiledede) ikke hadde lagt merke til forskjell på eleven i de to forskjellige timene. Informanten beskrev videre at lærerne ut fra veiledningstimen konkluderte med at eleven trengte mer praktisk rettede oppgaver for å kunne prestere bedre. Informanten fortalte selv at sitatet er en solskinnshistorie, og at det også har vært utfordringer der veiledningsseansen ikke har vært så nyttig. Til tross for dette kan sitatet være interessant for å belyse hvilke muligheter skolelederne kan/ ønsker å legge til rette for. Informant B fortalte også at det er mulig å få med seg mer av hva som foregår i klasserommet når man observerer (veilederen), enn når man står og underviser (den veiledede). Sitatet kan ses i sammenheng med skoleledelsens ønske om å tilrettelegge for elevaktivitet i undervisningen gjennom kollegabasert veiledning. Videre kan sitatet ses i lys av skoleledelsens ønske om å forbedre elevresultatene. Informanten forklarte at eleven etter veiledning får oppgaver som innebærer mer elevaktivitet.

Forberedelse og nye undervisningsopplegg i observasjonstimen ble også trukket frem som en mulighet. Informant B eksemplifiserer: «*Det at de forbereder seg kanskje mer enn de vanligvis gjør. Det også har jo en verdi*». Informant B forklarte videre: «*Det å tørre å bevege seg litt ut av boksen og ha et undervisningsopplegg de ikke har turt å gjøre før, eller har valgt*

å gjøre før. Det har en verdi». Sitatene belyser at informanten verdsetter forberedelser til observasjonstimen, og at lærere prøver nye undervisningsopplegg når de skal observeres. I lys av sitatet og beskrivelsen av Lilje synliggjøres tidligere utfordringer knyttet til å prøve nye undervisningsopplegg. Beskrivelsen av at utprøvelse av nye undervisningsopplegg har «verdi» kan tolkes i lys av ønsket om å heve elevresultatene. Verdien av å prøve nye undervisningsopplegg kan ses i lys av målene om mer dybdelæring og elevaktivitet som er to av motivene ved innføringen av kollegabasert veiledning. Det ble tidligere antydnet å være mulige begrunnelser for lave elevresultater.

5.5.3 Utfordringer ved implementeringen

Skolelederne beskrev også utfordringer knyttet til den begynnende implementeringen av kollegabasert veiledning. Det som utpekte seg var utfordringer knyttet til: stabilitet i veiledningspar, operasjonalisere kompetansekjennetegnene og tid. Utfordring knyttet til stabilitet i veiledningspar forklarte informant B at handler om naturlige bytter. Disse naturlige byttene går ut på at noen lærere fratrer eller kommer inn som nye lærere. Ledelsen beskrev da at de måtte organisere nye veiledningspar til nyansatte lærere. Organisering med veileder til lærere som står igjen når veileder slutter ble også beskrevet som en mulig oppgave ledelsen kunne stå overfor.

Operasjonalisering av kompetansekjennetegnene ble erfart som en utfordring. Informant C forklarte: *«(...)det er klart når du skal begynne med å bli konkret på hva er egentlig dybdelæring, hvordan kan man se det, hva er et kjennetegn på det, så er det vanskelig for pedagogene å være konkrete nok»*. Sitatet illustrer at lederen syns prosessen rundt å operasjonalisere kjennetegn på store overordnede utviklingsmål har vært utfordrende. Informanten beskrev også at de har hatt gjennomgang av hvordan man kan forstå hva som ligger i å observere kjennetegnene. Referansen til at pedagogene syns det var vanskelig å være konkret på kjennetegnene kan tolkes som at ledelsen opplevde de som lettere å utarbeide. Det kan også tolkes som at det tidligere har vært lite samarbeid knyttet til mer arbeid ved å se sammenheng mellom overordnede strategier og praktiske handlinger.

Ledelsen trakk også frem utfordringer som tid og ressurser. Tid var et aspekt alle i ledelsen trakk frem som en utfordring. Ledelsen forklarte utfordringen med å få tid til å observere undervisningen. Dette ble begrunnet med at lærerne har egne undervisningstimer,

avspaseringer og sykedager. Tid til veiledningssamtale var derimot mulig å organisere i felles utviklingstid. Informant B trakk også frem ressurser som utfordringer: «*Det er ikke noe de gjør av egen fri vilje, å gjøre det i ekstra timer (...). Det må kompenseres. Så det må også settes av ressurser til*». Sitatet illustrerer at kollegabasert veiledning ikke er noe lærerne vil bruke fritiden sin på ifølge lederen. Videre illustrerer sitatet at lederen anser kompensasjon som nødvendig for å kunne gjennomføre tiltaket. Kompensasjonen kan være betaling i form av lønn eller avspasering. Tid og penger pleier generelt også å være utfordringer i andre kompetanseutviklingstiltak.

Informantene trakk frem at de ønsket å fortsette med kollegabasert veiledning, til tross for utfordringene. Alle informantene ønsket å anbefale kollegabasert veiledning videre, men informant A og B anbefalte å vente til applikasjonen blir ferdigutviklet. Anbefalingen om og vente kan tyde på at det har vært problematiske sider ved å implementere en applikasjon som ikke har vært ferdigutviklet.

5.6 Oppsummering

Analysen har synliggjort betydningen av organisasjonskultur og utviklingsmål ved skoleledelsens valg og begrunnelser av kollegabasert veiledning. Skoleledernes rolle i kompetanseutviklingen var målstyrt og preget av lærernes og skoleeiers ønske. Analysen belyste spenninger mellom ulike forventninger til skoleledelsen fra skoleeier og lærerne. Skoleledelsen beskrev at de opplevde forventninger om å forbedre skolekultur og samarbeid, samtidig som de skulle forbedre elevresultatene. Sett i lys av kontekstbeskrivelsen av frustrasjon og motstand til tidligere innførte endringer på skolen belyser analysen at ledelsen har tatt gjennomtenkte valg ved innføring av kollegabasert veiledning. Dette gjenspeiles blant annet gjennom sammensetningen av veiledningsparene der ledelsen har unngått å sette sammen lærere som de anser ikke å ha ønsket personkjemi. Analysen illustrerte blant annet at sammensetningen av veiledningsparene ble styrt i retning av symmetriske relasjoner for å styrke basisfagene og utvikle ønsket endringskultur. Tillit ble trukket frem som en sentral begrunnelse for styring av personkjemi i veiledningsparet. Analysen belyste at utarbeidelsen av kompetansekjennetegnene illustrerte ledelsen sin autonomi i kompetanseutvikling ved at de beskrev å velge kompetanse som skulle utvikles og hvordan kompetansen skulle utvikles. Analysen belyste begynnende muligheter for profesjonalisering av lærerrollen gjennom

muligheter med å tilrettelegge for utvikling av handlingsrepertoar, refleksjon og kompetansedeling. Analysen illustrerte også utfordringer knyttet til tid, ressurser og operasjonalisering av kompetansekjennetegn.

6 Diskusjon

Jeg har intervjuet en skoleledelse som nylig har innført et spesifikt tiltak for kollegaveiledning. Intervjuene har muliggjort undersøkelse av følgende problemstilling:

Hvordan begrunner og reflekterer skoleledelsen over valg av kollegabasert veiledning (KBV) som kompetanseutviklingstiltak i skolen, og hvilke erfaringer gjør skoleledelsen seg fra utprøvingen av KBV ved sin skole?

Følgende forskningsspørsmål understøtter problemstillingen:

Hvilke valg har skoleledelsen tatt ved innføring av KBV som et kompetanseutviklingstiltak?

Hvilke føringer og rammefaktorer påvirker ledernes valg av KBV som kompetanseutviklingstiltak?

Hvilke muligheter og utfordringer utpeker seg for KBV som tiltak for å utvikle lærernes profesjonskompetanse ved utprøvingen av KBV som et kompetanseutviklingstiltak?

I dette kapittelet vil jeg diskutere problemstilling og forskningsspørsmål i lys av kollegaveiledning som ledd i skoleutvikling og tilrettelegging for utvikling av lærernes profesjonskompetanse.

6.1 Kollegaveiledning som ledd i skoleutvikling

For å belyse hvilke valg, begrunnelser og erfaringer ledelsen gjorde med valg av KBV som kompetanseutviklingstiltak, vil diskusjonen synliggjøre kompetanseutvikling som en del av skoleutvikling. Skoleutvikling inkluderer her skolekultur og kompetanseutvikling i retning av overordnede mål. Et sentralt funn i denne oppgaven er at skolelederne reflekterer og begrunner over valg av KBV på bakgrunn av læreres behov, skolekultur og føringer om å heve elevresultater. Samtidig var et annet funn at skolelederne opplevde å ha høy grad av frihet til å strukturere KBV. Disse funnene vil belyses gjennom begrepene tillit og autonomi.

6.1.1 Autonomi ved skoleutvikling

Et sentralt funn i analysen er at skoleledelsen opplevde å ha høy grad av frihet til å strukturere KBV. Dette belyses gjennom skoleledernes valg av innhold i KBV som gjenspeiler deres overordnede mål. Dybdelæring og elevaktivitet var overordnede fokusområder på skolen. Det er disse overordnede målene som innholdet i KBV ble styrt mot. Denne styringen ble gjort ved å velge å utarbeide kompetansekjennetegn på dybdelæringen og elevaktivitet.

Kompetansekjennetegnene er det lærerne skal vurdere seg selv og kollegaen på i KBV.

Lederne fortalte at de samarbeidet med lærerne om utarbeidelse av disse

kompetansekjennetegnene, men at dette var en utfordrende prosess. Analysen belyste fire begrunnelser for hvorfor dybdelæring og elevaktivitet var overordnede mål: Ludvigsen-utvalgets rapport, inaktive elever, ønske fra lærerne og lave elevresultater. Disse

begrunnelsene illustrerer at skoleledelsen har rammeverk og føringer å forholde seg til i sitt arbeid med kompetanseutvikling. Samtidig illustrerer styringen av innholdet i KBV at skoleledelsen har autonomi i sitt arbeid med kompetanseutvikling.

Analysen illustrerte at skoleledelsens autonomi i kompetanseutvikling var viktig for å kunne tilpasse tiltaket til skolens kontekst og rammeverk. Dette kom blant annet til uttrykk gjennom begrunnelsene for dybdelæring og elevaktivitet. Ludvigsen-utvalget sin rapport og lave elevresultater illustrerer hvordan føringer påvirker skoleledernes arbeid med kompetanseutvikling:

Ludvigsen-utvalget ble utnevnt av Kunnskapsdepartementet som legger politiske føringer for skoleledernes arbeid. De har utarbeidet en utredning for å vurdere hvilke kompetanser elevene trenger i fremtiden, og om disse kompetansene blir fokusert på i skolen (NOU 2015:8, 2015, s.14). Ved å trekke frem denne rapporten som begrunnelse antydes det at skoleledelsen vektlegger politiske føringer i kompetanseutvikling. Selv om rapporten ikke anses som et styringsdokument i seg selv, ble det belyst at skoleledelsen trodde de kom til å bli etterspurt på rapportens konklusjoner.

Kunnskapsdepartementet (2017) legger politiske føringer for skoleeier om å drive skoleutvikling med utgangspunkt i elevresultatene. De legger også føringer om at skolelederne skal arbeide i tråd med målene skoleeier setter. Disse politiske føringene synliggjøres gjennom skoleledelsens valg om å strukturere KBV i retning av overordnede

mål. Skolelederne belyste skoleeier som sentral for ønsket om å heve elevresultatene. Dermed tar skolelederne indirekte hensyn til føringene om at kompetanseutviklingen på skolen skal sikte mot å heve elevresultatene. Det er ikke bare kompetansekjennetegnene som ble styrt inn mot overordnede mål. Skolelederne hadde også en sentral rolle i å velge veiledningspar. Disse parene valgte de å sette sammen på bakgrunn av like basisfag. Analysen belyste at dette valget også kan relateres til ønsket om å heve elevresultatene.

Begrunnelsene om å heve elevresultatene og Ludvigsen-utvalgets rapport illustrerer at ønsket om å heve elevresultatene påvirker skoleledernes valg av KBV som kompetanseutviklingstiltak. Dette kan ses i lys av skoleledernes autonomi til å styre KBV i henhold til overordnede mål. Styhre (2011) gjenkjenner autonomi som et sentralt kjennetegn ved profesjoner. Dette er for å kunne ta valg tilpasset situasjoner som krever skjønnsmessige beslutninger.

Skoleledelsen kunne valgt å la lærerne velge innholdet i kollegaveiledningen, uten involvering fra lederne. Dette kunne i større grad gjenspeilet Lauvås, Lycke og Handal (2017) sitt perspektiv på kollegaveiledning. Stålsett (2009) plasserer dem i et konstruktivistisk perspektiv på kompetanseutvikling. Plasseringen begrunnes med at det er den veiledede som er i fokus og som selv skal være aktiv i konstruksjonen av kompetanseutvikling (Stålsett, 2009). Det kan argumenteres for at de i større grad fokuserer på autonomi hos den som mottar veiledning. Hvis skoleledelsen hadde valgt å overlate beslutningsmyndigheten til de veiledede, kan det argumenteres for å begrense skoleledelsens autonomi til å styre i retning av overordnede mål. Det gir dermed ledelsen mindre mulighet for å ta hensyn til føringer om å heve elevresultatene.

Som nevnt skulle det også utvikles en pakke med ferdige kompetansekjennetegn. Hvis skoleledelsen hadde valgt å kjøpe en slik ferdig pakke, kunne skoleledelsens muligheter for å styre KBV i retning av overordnede mål blitt begrenset. Dermed antydes det også at muligheten for å ta hensyn til politiske føringer og skoleeiers mål begrenses, med mindre disse kjennetegnene samstemmer med politiske føringer og skoleeiers ønske.

Opfer og Pedder (2011) undersøkte forskning på læreres profesjonsutvikling gjennom et kompleksitetsteoretisk rammeverk. Med hensyn til deres forskningsgjennomgang

argumenterer de for at skolesystemet er et viktig rammeverk for arbeid med kompetanseutvikling. Dette rammeverket gjenkjennes i analysen ved skoleledelsens vekt på overordnede mål. Ved å velge å styre KBV i retningen de tror kommer til å heve elevresultatene så antydes det at de tar hensyn til politiske føringer fra Kunnskapsdepartementet (2017). På denne måten antydes det at skolesystemet påvirker ledernes valg av KBV ved kompetanseutviklingstiltak.

6.1.2 Tillit i lys av skolekultur

Denne delen synliggjør funnet om at skolelederne begrunner valg av KBV med skolekultur og læreres behov. Et annet sentralt funn i analysen er at skoleledernes arbeid med kompetanseutvikling er preget av spenninger mellom føringer og rammefaktorer. Dette synliggjøres gjennom tilliten skoleledelsen opplever i utvikling av skolekultur og skoleledernes vekt på tillit ved valg av KBV.

Den tidligere skolekulturen påvirket skoleledelsens valg av KBV som kompetanseutviklingstiltak. Analysen illustrerte at det tidligere var lite tillit mellom skoleledelsen og lærerne. Som ny skoleledelse hadde de fått tillit til å forbedre skolekulturen og drive skoleutvikling. Denne tilliten var skoleledelsen opptatt av å bevare. Dette illustreres gjennom skoleledelsens ønske og valg om å inkludere lærerne i noen av valgene ved innføring av KBV. Ledelsen beskrev for eksempel å inkludere lærerne i utvikling av kompetansekjennetegn. Ønsket om å inkludere lærerne belyser et ønske om mulighet til å påvirke lærernes holdninger til tiltaket.

Ifølge Lai (2013) er holdninger et viktig element i kompetansen. Hun legger vekt på at holdninger er knyttet til motivasjonen i arbeidet. Dette gjenspeiles i skoleledelsens ønske om å inkludere lærerne mer, og vekt på nedenfra og opp som implementeringstilnærming. Denne tilnærmingen inkluderer større involvering av lærerne, kontra en ovenfra og ned tilnærming. Sistnevnte tilnærming involverer at ledelsen i større grad tar sentrale valg ved implementeringer. Analysen kan ikke konkludere med at ledelsen har valgt den ene eller andre tilnærmingen. Lai (2013) sin vekt på holdning i arbeid med kompetanse kan derimot belyse at holdning kan være en mulig påvirkning ved ledernes valg av KBV som kompetanseutviklingstiltak. Dette belyses i analysen gjennom skoleledelsens refleksjon omkring involvering av lærerne.

Skoleledelsen anså KBV som en mulighet for å dempe kontrollaspektet ved lærernes profesjonsutvikling. Skoleledelsen hadde tidligere innført skolevandring, men valgte å ikke fortsette med dette tiltaket. Dette ble begrunnet med at skolevandring opplevdes å ha en kontrollerende funksjon. Skoleledelsen valgte heller å innføre KBV som kompetanseutviklingstiltak. KBV innebærer i likhet med skolevandring vurdering av lærerne. Forskjellen er at det i KBV er lærerne som skal vurdere hverandre og ikke lederne. Vurderingen i KBV omhandler vurdering av hvordan kollegaen utøver dybdeløring eller elevaktivitet i undervisningen. Dette skal vurderes på de beskrevne kompetansekjennetegnene. Å flytte vurderingsansvaret fra lederne og ned til lærerne kan anses som et ønske om å dempe kontrollaspektet. Valget om å dempe kontrollen kan belyse at skoleledelsen sto i en utfordring der veiledning tidligere var knyttet til kontroll.

Lauvås, Lycke og Handal (2017) stiller seg kritiske til summativ vurdering i kollegaveiledning. Med summativ vurdering legger de vekt på vurderinger som for eksempel karaktersetting. De fremmer ingen eksplisitt vekt på vurdering i deres perspektiv på kollegaveiledning. Dette kan ses i lys av Stålsett (2009) som kritiserer veiledning som knyttes til vurdering for å kunne føre til motstand fra lærerne. I lys av denne kritikken synliggjøres skoleledernes sentrale refleksjon omkring skolekultur.

Analysen belyste at skolekulturen var sentral for skoleledernes valg av KBV. De ønsket ikke å motta en summativ vurdering på enkeltpersoner, men ønsket heller en oversikt av alle lærernes kompetanseutvikling samlet som et helhetlig bilde for videre utvikling. Lederne opplevde at det var mye frustrasjon og motstand til tidligere endringer og reformer på skolen. Skolekulturen var en viktig rammefaktor for skoleledernes valg av KBV som kompetanseutviklingstiltak. Valg av KBV kan ses i lys av skoleledernes ønske om å dempe kontrollaspektet på skolen. Det kan også ses i lys av ønsket om å bevare lærernes tillit. Hvis lederne senere velger å kunne gå inn på enkeltpersoners læringsutvikling i den teknologiske applikasjonen, kan det derimot argumenteres for en større grad av kontroll og summativ vurdering. En slik beslutning kan i lys av Stålsett (2009) sin overnevnte kritikk argumentere for å stå i spenn med deres ønske om lærernes tillit, og i større grad muliggjøre motstand.

Skillet mellom tillit som ledelsen var opptatt av å utvikle på skolen og den tilliten analysen belyste at skoleledelsen hadde i kompetanseutvikling kan ses i lys av Grimen (2008). Han fremmer tillit som viktig i profesjoner.

Et annet sentralt funn i analysen er at skoleledelsen begrunnet valg av KBV med lærernes ønske. Dette opplevde de å være et ønske om å observere hverandres undervisning. Analysen illustrerte samtidig at skoleledelsen vektla systematisk samarbeid mellom lærerne. Hensyn til lærerne kan dermed antydes som en rammefaktor for skoleledernes valg av KBV. Dette er fordi KBV er et tiltak som skal innebære observasjon mellom kolleger som grunnlag for veiledningen. Dette kan ses i lys av et ønske om å bevare lærernes tillit og ønske om å forbedre skolekulturen.

Studiet til Jensen, Lahn og Nerland (2012) illustrerer et mønster i at lærere ofte foretrekker å tilegne seg kunnskap ansikt til ansikt. Det belyser dermed mønstre i læreres preferanser som et hensyn skoleledere kan møte i kompetanseutvikling. Deres studie synliggjør læreres preferanser som sentrale rammefaktorer for arbeid med kompetanseutvikling. Denne rammefaktoren belyses i analysen gjennom skoleledernes vekt på å utvikle en systematisk samarbeidskultur med tillit mellom lærere, og lærere og ledere.

Et annet sentralt funn i analysen er at skoleledernes arbeid med kompetanseutvikling er preget av spenninger mellom føringer og rammefaktorer. Disse spenningene belyses gjennom skoleledernes valg og begrunnelser. Skolelederne står i skjæringsfeltet mellom forventninger fra lærere, skoleeier og politiske føringer. Skoleledelsen har valgt å strukturere KBV i tråd med overordnede mål. Fokuset deres på overordnede mål kan ses i sammenheng med politiske føringer. Skoleledelsen ønsket også å forbedre skolekulturen som tidligere har vært preget av frustrasjon og motstand til endringer. Innføring av KBV og arbeid med overordnede mål innebærer endring på skolen. Dermed belyses en spenning mellom føringer om å heve elevresultatene og skolekulturen som rammeverk. Diskusjonen over belyser at skoleledelsen valgte å ta hensyn til disse spenningene ved valget om å involvere lærerne i utarbeidelsen av kompetansekjennetegnene. Samtidig valgte de å være med på utarbeidelsen av kjennetegnene for å styre kjennetegnene i retning av overordnede mål.

Ekspertgruppa (2016) belyser spenninger i sin analyse av styringsdokumenter i skolen. Dette omhandler spenninger mellom uttrykt tillit og ansvarliggjøring av skoleledere. De argumenterer for at ansvarliggjøringen av skoleledelsen er preget av spenninger, som kan begrense autonomien til skoleledere. De argumenterer for at skoleledelsen er påført krav fra myndighetene om å levere gode elevresultater og forbedre skolekulturen. Disse kravene argumenter de for at kan stå i spenning med tilliten som uttrykkes. Med tilliten som uttrykkes vektlegger de at det uttrykkes en tillit ved å ansvarliggjøre skoleledere. Ved å vurdere lederne på elevresultater kan det argumenteres for at det er mindre grad av tillit til skoleledere (Ekspertgruppa, 2016). Denne spenningen kan gjenkjennes i Grimen (2008) sin forklaring av tillit, der han legger vekt på at tillit ikke innebærer forhåndsregler eller mistro til at tilliten ikke blir ivaretatt.

Som analysen illustrerte var elevresultater en sentral faktor i skoleledernes refleksjoner om valg av KBV. Samtidig vektla ledelsen skolekulturen som en sentral faktor ved kompetanseutvikling, herunder deres ønske om tillit mellom dem og lærerne. Dette ble blant annet uttrykket gjennom deres opplevelse av å ta hensyn til lærernes ønske om observasjon av undervisningen. KBV som kompetanseutviklingstiltak skal tilrettelegge for observasjon av kollegers undervisning. Skoleledernes refleksjoner illustrerer kompleksitet ved kompetanseutvikling. Denne kompleksiteten synliggjøres gjennom de føringene og rammefaktorene i valgene de tar.

Forskningsgjennomgangen til Opfer og Pedder (2011) belyser viktigheten av å vurdere skolen, skolekontekst og skolesystem i arbeid med kompetanseutvikling. Dette samsvarer med konklusjonen i denne delen av diskusjonen: skoleledernes refleksjoner i valg av KBV synliggjør kompleksitet i kompetanseutvikling gjennom påvirkning av føringer og rammeverk.

6.2 Kollegaveiledning og utvikling av profesjonskompetanse blant lærerne

Denne delen vil diskutere kollegaveiledning og utvikling av profesjonskompetanse blant lærerne i lys av sentrale funn. Det ble funnet at skoleledelsen erfarte KBV som en mulighet

for å utvikle lærernes profesjonskompetanse gjennom utvikling av handlingsrepertoar, refleksjon, kompetansedeling og skolekultur.

6.2.1 Å tilrettelegge for utvikling av praktisk yrkesteori

Et sentralt funn var at ledelsen erfarte en mulighet for å tilrettelegge for utvikling av lærernes handlingsrepertoar. De erfarte muligheter for å tilrettelegge for at taus kompetanse i større grad ble eksplisitt. Skolelederne ønsket å utfordre lærenes implisitte handlinger og vaner i undervisningspraksisen. Dette skulle gjøres ved å innføre KBV som kompetanseutviklingstiltak. Tiltaket innebar samtale og observasjon mellom kollegaer. Skolen har fysisk mer åpne klasserom der voksne har vært til stede eller passert undervisningstimen. Ledelsen oppfattet midlertidig at slike passeringer kunne oppleves skummelt. De ønsket å utfordre det tradisjonelle klasserom der læreren er alene med undervisningen sin. Dette var for å kunne utvikle lærernes profesjonskompetanse. Ved innføringen av KBV erfarte de en mulighet for å kunne tilrettelegge for samarbeid om undervisningspraksis.

Lærernes handlingsrepertoar og taus kompetanse kan ses i lys av Handal og Lauvås (2014) sitt begrep om praktisk yrkesteori (PYT). Med PYT vektlegger de lærernes personlige verdier, oppfatninger, kunnskaper og erfaringer som ligger til grunn for deres vurderinger og handlinger i undervisningssituasjonen. Et sentralt poeng med PYT er at mye baseres på taus kunnskap hos yrkesutøveren. Med kollegaveiledning vektlegger Lauvås, Lycke og Handal (2017) at samtale mellom kolleger kan tilrettelegge for utvikling av PYT, og refleksjon over taus og implisitt kunnskap. Vekten på det å uttrykke den tause kunnskapen kan ses i lys av implisitt kunnskap og vaner som er opparbeidet gjennom yrkespraksis i lærerprofesjonen (Lauvås, Lycke & Handal, 2017). Dette samsvarer med skoleledernes begynnende erfaringer og ønske, men lederne vektla i større grad tilrettelegging for å utvikle veileders PYT.

Skoleledelsen vektla at observasjon kan gi muligheter for å tilrettelegge for utvikling av veileders handlingsrepertoar. Dette ble begrunnet med at de gjennom å observere kan oppdage handlinger i undervisningen som kan være vanskelig å forklare. I Lauvås, Lycke og Handal (2017) sitt perspektiv vektlegges observasjonen i større grad som et grunnlag for samtale i videre veiledning. De fokuserer i større grad på utvikling av den veilededes PYT. Samtidig vektlegger de veiledning mellom kolleger som en måte å sette ord på begrunnelser og

rettferdiggjøring av valg og handlinger. Skolelederne pekte også på diskusjon etter observasjon som en mulighet for å utvikle profesjonskompetansen. Disse erfarte mulighetene avdekker en dobbeltsidig observasjon. Med dobbeltsidig observasjon vektlegges observasjon som mulighet for å tilrettelegge for veiledningsgrunnlag i samtale, og som mulighet for å tilrettelegge for utvikling av veileders kompetanse. Denne dobbeltsidigheten kan ses i lys av Gjems (2007) sitt perspektiv på veiledning. Hun argumenterer for at veiledning muliggjør læring mellom alle involverte parter i veiledningssamtalen. En forskjell mellom data i denne oppgaven og Gjems sitt perspektiv er midlertidig at skolelederne la større vekt på læringsmuligheter gjennom observasjon enn samtale.

Handlingsrepertoar kan også ses i lys av Gjems (2007) sin definisjon av veiledning. Med definisjonen fremmer han at veiledning skal ha til hensikt å tilrettelegge for utvikling av handlingsrepertoar. Dette handlingsrepertoaret fremmet skoleledelsen at ikke var mulig på samme måte gjennom en samtale. Det tause aspektet kan også ses i lys av Lai (2013) sin definisjon av kompetanse der hun vektlegger at kunnskap innebærer både eksplisitt og taus kompetanse.

Skoleledelsen erfarte KBV som en mulighet for å dempe kontroll fra skolelederne. Dette ble uttrykket gjennom deres ønske om å unngå kommandering av hva lærerne skal gjøre eller ikke gjøre. Demping av kontroll ble belyst i kapittel 6 del 1. Det gikk ut på at det nå er kollegaene som skal vurdere hverandre, i kontrast til skolevandring. Der skulle lederne observere og veilede, dette ble knyttet til en kontrollerende funksjon.

Ledernes vekt på å dempe kontroll, og Handal og Lauvås (2014) sitt begrep om PYT kan ses i lys av lærernes behov for autonomi. Bjørnsrud og Nilsen (2018), Nerland (2012) og Jensen, Lahn og Nerland (2012) har alle gjennomført studier som konkluderer med at lærere har behov for autonomi i arbeidshverdagen. Disse studiene synliggjøres lærernes autonomi som en rammefaktor for ledernes arbeid med kompetanseutvikling. Dermed kan lærernes behov for autonomi være en mulig forklaring på ledelsens ønske og valg om å dempe kontrollaspektet. Samtidig innebærer det implisitte og tause i PYT at lærerne ikke alltid er bevisst på deres egen praksisteori, og kan dermed peke på et behov for å utvikle refleksjon over arbeidsmetoder i undervisningen (Handal & Lauvås, 2014).

Læreres arbeidshverdag er preget av arbeid med en sammensatt elevgruppe som kan ha forskjellige behov for tilrettelegging av undervisning. Skolelederne valgte å sette elevaktivitet i undervisningen som et fokusområde. Ved å tilrettelegge for observasjon og samtaler om måter å skape elevaktivitet, gir dette lærerne en mulighet for å diskutere og bevisstgjøre forskjellige måter å tilrettelegge for elevaktivitet.

6.2.2 Refleksjon

Et sentralt funn i analysen er at skoleledelsens erfarte mulighet for å tilrettelegge for refleksjon gjennom utprøvelse av KBV. Analysen illustrerte at skoleledelsen anså refleksjon over undervisningen som en viktig del av profesjonaliseringen. For å tilrettelegge for refleksjon valgte lederne å sette sammen veiledningspar på bakgrunn av basisfag og personkjemi. Sammensetningen ble begrunnet med ønsket om å tilrettelegge for endring av handlinger etter veiledningstimen gjennom tillit i veiledningsrelasjonen. Med dette vektlegges lærernes læringsvillighet overfor hverandre. Gjennom dette valget, observasjon og samtale erfarte ledelsen mulighet for å tilrettelegge for refleksjon blant lærerne. De trakk frem det å reflektere som viktig for å skape en bevisst tenking rundt handlinger og arbeidsmetoder i undervisningen.

I samsvar med ledelsens vekt på refleksjon trekker Lauvås, Lycke og Handal (2017) frem at refleksjon i kollegaveiledning handler om å øke bevissthet angående valg og begrunnelser for handlingene man utøver (jf. 3.1.2). De argumenterer for at refleksjon i kollegaveiledning forutsetter trygghet og handler om å utfordre lærernes PYT. Denne tryggheten kan ses i lys av skoleledernes valg om å sette sammen veiledningspar på bakgrunn av personkjemi.

Ledernes valg om å sette sammen veiledningspar på bakgrunn av personkjemi og like basisfag kan ses i lys av Skagen (2000b). Han forklarer at veiledningsrelasjoner med en høy grad av likhet i erfaring og kompetanse bygger på prinsipper om symmetri. Ledernes valg kan forklares med en grad av symmetri ved at de satt sammen par på bakgrunn av like basisfag. Det belyses også en grad av asymmetri ved at parene er satt sammen på tvers av trinn.

Skolelederne hadde tidligere prøvd ut skolevandring med ledere som veiledere. Denne veiledningsformen kan ses i lys av Skagen (2000a) sitt begrep om asymmetri, der han vektlegger at veiledningsparet i høyere grad har ubalansert kompetanse. Det vil i dette tilfelle

si at lederne og lærerne kan ha høyere grad av forskjeller i kompetansen enn lærerne som underviser i samme basisfag. Lycke, Lauvås og Handal (2000) kritiserer veiledning med høyere grad av asymmetri for å medføre lite refleksjon. I samsvar med denne kritikken valgte skolelederne å sette sammen par på bakgrunn av personkjemi og like basisfag. Dette ble begrunnet med ønsket endringskultur, og kan ses i lys av at de hadde erfart at en større grad av asymmetri kunne ha en kontrollerende funksjon og ikke åpnet for deling av kompetanse. Dermed understøtter analysen argumentet til Lauvås, Lycke og Handal (2017) ved tilrettelegging for refleksjon gjennom en grad av symmetri. Downey et al. (2014) fremmer derimot skolevandring som et tiltak med reflekterende samtaler mellom skoleledere og lærere.

Analysen illustrerte at det tidligere har vært utfordrende å tilrettelegge for refleksjon omkring undervisningen. Det hadde vært lite samarbeid omkring undervisningen, sammenlignet med andre aspekter ved lærernes arbeid. I KBV skal veileder og den veiledede ha en veiledningssamtale eller observasjon av timen. Ved å innføre KBV har skoleledelsen dermed valgt å sette av tid til samtale og refleksjon omkring utøvelse av undervisningspraksis

Utfordringen med å legge til rette for refleksjon og samarbeid omkring utøvelse av undervisningen kan ses i lys Lauvås, Lycke og Handal (2017) sitt begrep om handlingstvang. Under handlingstvang har ikke lærerne tid til å reflektere over ulike måter å handle på, begrunnelser og verdier. Skoleledelsen kan derimot tilrettelegge for reflekterende samtaler om handlinger, begrunnelser og vaner utenfor selve undervisningssituasjonen (Lauvås, Lycke & Handal, 2017). Til tross for at samtale og observasjon struktureres gjennom innføring av KBV som kompetanseutviklingstiltak, erfarte ledelsen at det fortsatt var utfordrende å organisere tid til observasjon. Denne observasjonen skal gjennomføres før veiledningssamtale for å danne grunnlag for samtalen. Utfordringen med å organisere tid ble begrunnet med at lærerne har undervisning de selv må gjennomføre, sykedager og timer med avspasering. Ledernes muligheter til å organisere veiledningssamtaler belyses som lettere ved at det er mulig å sette av tid til i felles utviklingstid.

6.2.3 Kompetansedeling

Et sentralt funn i analysen er at skoleledelsen erfarte mulighet for å tilrettelegge for kompetansedeling gjennom utprøvelse av KBV. Analysen illustrerte at skoleledelsen anså kompetansedeling som et viktig aspekt ved profesjonalisering av lærerrollen. Analysen fant to

forskjellige begrunnelser for hvorfor de anså kompetansedeling som viktig. Den første begrunnelsen var knyttet til forventning om å heve elevresultatene. Den andre begrunnelsen var knyttet til observasjon av undervisning og forbedret samarbeidskultur.

Lederne erfarte KBV som en mulighet for å tilrettelegge for lærernes helhetsforståelse av skolen som organisasjon. Dette kan ses i lys av deres ønske om å forbedre elevresultatene. Lederne ønsket at lærerne skulle ha en forståelse for elevenes utviklingsløp fra første- til syvendetrinn. Viktigheten ble begrunnet med at lærerne på femtetrinn skulle ha en forståelse av hva elevene kunne når de gikk over fra fjerdetrinn. For å muliggjøre dette satt skolelederne sammen veiledningspar på tvers av trinn. I disse parene skal det samarbeides og deles kompetanse mellom lærerne på ulike trinn. Dette valget ble begrunnet med muligheten til å skape helhetsforståelse gjennom kompetansedeling.

Styhre (2011) vektlegger i samsvar med ledelsen av deling av kompetanse er sentralt i profesjoner. Han argumenterer for at deling av kompetanse er nødvendig i profesjoner. Dette synliggjør ledernes valg og begrunnelse av veiledningspar på bakgrunn av deres ønske om å heve elevresultater. Hensikten til ledelsen kan også ses i lys av Lauvås, Lycke og Handal (2017). De fremmer kollegaveiledning som et tiltak for å tilrettelegge for av-privatisering av undervisningen. En mulig kritikk av fokus på kompetansedeling kan ses i lys av studiet til Bjørnsrud og Nilsen (2018), der de fant at et for stort fokus på deling av kompetanse kan føre til innskrenking av lærernes metodefrihet. Analysen belyste derimot at skoleledelsen heller fokuserte på å utvikle handlingsrepertoar, enn en standardisert undervisningsmetode

Et annet sentralt funn er at lederne erfarte KBV som en mulighet for å forbedre skolekulturen. Skolelederne valgte å sette sammen veiledningspar på tvers av trinn. Begrunnelsen for dette ble belyst gjennom den tidligere skolekulturen. Det hadde tidligere vært lite samarbeid mellom lærere tvers av trinn. Ved å benytte KBV som kompetanseutviklingstiltak hadde lederne mulighet til å sette sammen veiledningsparene på tvers av trinn. Dette var for å tilrettelegge for kompetansedeling og samarbeid gjennom samtale og observasjon av undervisning. Denne sammensetningen kan ses i lys av Whitworth og Chiu (2015) sin forskningsgjennomgang på faktorer som påvirker lærernes profesjonelle utvikling. De fant at skolekulturen påvirker lærernes profesjonsutvikling. Med skolekultur legger de særlig vekt på grad av samarbeid mellom de ansatte.

6.3 Oppsummering og videre forskning

Funnene i denne oppgaven synliggjør skoleledernes sentrale rolle i profesjonalisering av lærerrollen. Når det gjelder valg og begrunnelser belyser disse føringer og rammeverk som påvirker ledernes valg. Kunnskapsdepartementet (2017) er et eksempel på føringer fra skolesystemet. Som Opfer og Pedder (2011) påpeker er det viktig å forstå kompetanseutvikling i lys av både skolesystem, skolekontekst og skolen. Tidligere skolekultur, tid, forventninger fra skoleeier om å heve elevresultatene og lærernes forventninger til å forbedre skolekulturen var utfordringer som påvirket ledernes valg av KBV. Disse utfordringene skaper rammer for lederne som er viktige å forstå i lys av ledernes valg. Rammeverket til lederne var en skolekultur preget av frustrasjon og mostand til endringer. Samtidig påvirket forventninger om å forbedre skolekultur og elevresultater ledernes valg av KBV. Det ble funnet at KBV åpnet for muligheter til å utvikle profesjonskompetanse gjennom fleksibilitet i kompetanseutviklingstiltaket. Lederne hadde mulighet til å strukturere tiltaket i samsvar med føringer og rammeverk. De reflekterte omkring mulighetene ved å sette sammen veiledningspar og utarbeide kompetansekjennetegn i tråd med ønsket skolekultur for å tilrettelegge for profesjonsutvikling. Denne tilretteleggingen skulle foregå i sikte mot å heve elevresultatene og forbedre skolekulturen. For å heve elevresultatene reflekterte de omkring profesjonalisering gjennom refleksjon og kompetansedeling i KBV. For å forbedre skolekulturen valgte de å inkludere lærerne i utarbeidelse av kompetansekjennetegn og sette sammen veiledningspar på bakgrunn av personkjemi og like basisfag, men på tvers av trinn. Sammenlignet med Lauvås, Lycke og Handal (2017) fokuserer skolelederne i større grad på tilrettelegging for veileders læring.

Disse funnene er begrenset til tre dybdeintervjuer av en skoleledelse ved en skole. For å kunne konkludere utover dette materialet, er det behov for å undersøke kollegabasert veiledning og den teknologiske applikasjonen med mer inngående metoder og flere informanter. Dette kan gjøres ved systematisk å observere tiltaket over tid. På grunn av skolelederperspektivet er det behov for å undersøke hvordan lærere og eventuelt elever opplever tiltaket. Inkludering av disse perspektivene kan gi et mer helhetlig perspektiv på KBV i skolen.

Litteraturliste

- Alvesson, M. & Sköldbberg, K. (2009). *Reflexive Methodology: New vistas for qualitative research* (2.utg.). London: Sage.
- Andersen, E. D. (2006). Fra modell til strategisk styringsverktøy. I I. Baustad & Å. Sørsveen (Red.), *X-modellen: Et universalverktøy for ledere og organisasjonsutviklere* (s.207-216). Oslo: Ledelse på norsk.
- Berg, M. E. (2006). *Coaching: å hjelpe ledere og medarbeidere til å lykkes* (2.utg.). Oslo: Universitetsforlaget.
- Bjørnstad, S., Mellingsæter, H. & Stolt-Nielsen, H. (2018, 7. mai). Sterk vekst i trusler og vold mot lærere i Oslo-skolen. *Aftenposten*. Hentet fra: <https://www.aftenposten.no/osloby/i/Mgkqg0/Sterk-vekst-i-trusler-og-vold-mot-larere-i-Oslo-skolen>
- Bjørnsrud, H. & Nilsen, S. (2018). Joint reflection on action – a prerequisite for inclusive education? A qualitative study in one local primary/lower secondary school in Norway. *International Journal of Inclusive Education*, 1-16. DOI: 10.1080/13603116.2018.1427153
- Braun, V. & Clarke, V. (2006). Using thematic analysis in psychology. *Qualitative Research in Psychology*, 3(2), 77-101. Hentet fra: <https://doi.org/10.1191/1478088706qp063oa>
- Brinkmann, S. & Kvale, S. (2014). *Interviews: Learning the Craft of Qualitative Research Interviewing* (3.utg.). Los Angeles, London, New Dehli, Singapore, Washington DC: Sage Publications.
- Downey, C., Steffy, B., English, F., Frase, L. & Poston, Jr. W. (2004). *The three-minute classroom walk-through: Challenging school supervisory practice one teacher at a time*. Thousand Oaks: Corwin press.
- Ekspertgruppa (2016). *Om lærerrollen: et kunnskapsgrunnlag*. Hentet 11.04.18 fra: <https://www.regjeringen.no/contentassets/17f6ce332c47437c8935d7ccc0a72769/rappo-rt-om-laererrollen.pdf>
- Ellström, P. E. & Kock, H. (2008). Competence development in the workplace: Concepts, strategies & effects. *Asia Pacific Education Review*, 9(1), 5-20. Hentet fra: <https://files.eric.ed.gov/fulltext/EJ811091.pdf>
- Gjems, L. (2007). Meningsskaping i veiledning. I T. Kroksmark & K. Ålberg (Red.),

- Veiledning i pedagogisk arbeid* (s.153-169). Bergen: Fagbokforlaget.
- Grimen, H. (2008). Profesjon og tillit. I A. Molander & L. I. Terum (Red.), *Profesjonsstudier* (s.197-215). Oslo: Universitetsforlag.
- Hagen, A. & Nyen, T. (2009). Kompetanseutvikling for lærere. I *Utdanning 2009- læringsutbytte og kompetanse*, 149-165. Hentet 02.05.18 fra: https://www.ssb.no/a/publikasjoner/pdf/sa111/8_komp_utv.pdf
- Handal, G. & Lauvås, P. (2014). *Veiledning og praktisk yrkesteori* (3.utg). Oslo: Cappelen Damm akademisk.
- Helse Midt-Norge (2015). *Strategi for utdanning og kompetanseutvikling i Helse Midt-Norge 2015-2020*. Hentet 12.06.18 fra: <https://helse-midt.no/Documents/Strategi/Strategi%20for%20utdanning%20og%20kompetanseutvikling%202015-2020.pdf>
- Jensen, K., Lahn, L. C., & Nerland, M. (2012). Introduction - Professional learning in new knowledge landscapes: A cultural perspective. I K. Jensen, L. C. Lahn & M. Nerland (Red.), *Professional Learning in the Knowledge Society* (s.1-24). Rotterdam: Sense Publishers.
- Kunnskapsdepartementet (2017). *Lærelyst- tidlig innsats og kvalitet i skolen* (Meld. St. 21 2016-1017). Hentet fra: <https://www.regjeringen.no/contentassets/71c018d2f5ee4f7da7df44a6aae265bc/no/pdf/s/stm201620170021000dddpdfs.pdf>
- Lai, L. (2013). *Strategisk kompetanseledelse* (3. utg.). Bergen: Fagbokforlaget.
- Lauvås, P., Lycke, K. H. & Handal, G. (2017). *Kollegaveiledning med kritiske venner* (4.utg.). Oslo: Cappelen Damm.
- Lycke, K. H., Lauvås, P., & Handal, G. (2000). Reflekterende veiledning og veiledning i lærende fellesskap - en grenseoppgang. I Skagen, K. *Kunnskap og handling i pedagogisk veiledning* (s.123- 148). Bergen: Fagbokforlaget.
- Mathisen, P. (2014). *Mentor.- Mentoring i teori og praksis* (2.utg.). Bergen: Fagbokforlaget.
- Nerland, M. (2012). Professions as knowledge cultures. I K. Jensen, L. C. Lahn & M. Nerland (Red.), *Professional Learning in the Knowledge Society* (s.27-48). Rotterdam: Sense Publishers.

- NOU 2015:8 (2015). *Fremtidens skole: Fornyelse av fag og kompetanser*. Hentet fra:
<https://www.regjeringen.no/contentassets/da148fec8c4a4ab88daa8b677a700292/no/pdfs/nou201520150008000dddpdfs.pdf>
- Opfer, V. D. & Pedder, D. (2011). Conceptualizing teacher professional learning. *Review of Educational Research*, 81 (3). 376-407. DOI: 10.3102/0034654311413609
- Polanyi, M. (1967). *The tacit dimension*. London: Routledge & Kegan Paul
- Qin (ukjent dato). Qins forretningsidé. Hentet 15.01.2018 fra:
<http://www.qin.no/node/14>
- Skagen, K. (2000a). Modellering og veiledning. I K. Skagen (Red.), *Kunnskap og handling i pedagogisk veiledning* (s.106-121). Bergen: Fagbokforlaget.
- Skagen, K. (2000b). Norsk veiledningstradisjon i lærerutdanningen. I K. Skagen (Red.), *Kunnskap og handling i pedagogisk veiledning* (s.19-34). Bergen: Fagbokforlaget.
- Styhre, A. (2011). *Knowledge Sharing in Professions: Roles and Identity in Expert Communities*. London: Gower
- Stålsett, U. (2009). *Veiledning i en lærende organisasjon*. Bergen: Fagbokforlaget
- Sørsveen, Å. (2006a). Hvordan X-modellen ble til: En personlig beretning. I I. Baustad & Å. Sørsveen (Red.), *X-modellen: Et universalverktøy for ledere og organisasjonsutviklere* (s.13-28). Oslo: Ledelse på norsk.
- Sørsveen, Å. (2006b). X-modellens egenskaper og kvaliteter. I I. Baustad & Å. Sørsveen (Red.), *X-modellen: Et universalverktøy for ledere og organisasjonsutviklere* (s.29-40). Oslo: Ledelse på norsk.
- Tanggaard, L. & Brinkmann, S. (2012). Intervjuet: Samtalen som forskningsmetode. I S. Brinkmann & L. Tanggaard (Red.), *Kvalitative metoder: empiri og teoriutvikling* (s.17-45). Oslo: Gyldendal Akademisk.
- Whitworth, B. A. & Chiu, J.L. (2015). Professional Development and Teacher Change: The Missing leadership Link. *Journal of Science Teacher Education*, 26(2), 121-137.
<https://doi.org/10.1007/s10972-014-9411-2>
- Yin, R. K. (2014). *Case Study Research: Design and Methods* (5.utg.). Los Angeles, London, New Delhi, Singapore, Washington DC: Sage Publications.

Vedlegg 1 Intervjuguide for dybdeintervju med lederne

Bakgrunn

- Hvor lenge har du jobbet som leder her?
 - Hva jobbet du som før det?

Bakgrunn for valget

- Kan du fortelle meg litt om bakgrunnen for at du eller dere ønsker å bruke kollegaveiledning som tiltak?
 - Kompetansekartlegging? Erfaringer med andre tiltak? Anbefalinger? Litteratur? Søkt informasjon fra andre?
 - Har du eller noen andre på denne skolen noe erfaring med kollegaveiledning fra før? Hva slags?
 - Var det noe behov hos dere som gjorde at dere valgte kollegaveiledning?
 - Hva mener du er viktig i et kompetanseutviklingstiltak på en skole?
 - Individualisert /Tilpasset? Samspill?
 - Hvilken kompetanse mener du er viktig å utvikle blant lærerne?

Sammensetning av parene

- Kan du fortelle litt om hvordan veiledningsparene er satt sammen?
 - Samme avdeling, nyansatte?
 - Hva er bakgrunnen for at lærerne er satt sammen på den måten?
 - Hva tenker du om nyansatt og erfaren lærer i veiledningspar sammenlignet med to erfarne i et veiledningspar?
- Hvordan blir veiledningsparene koordinert?
 - Er det utveksling av synspunkter på tvers av gruppene?
 - Bytter de veiledningspartner underveis eller har de samme hele tiden?

Samarbeid

- Jeg har fått høre at dere hadde en samtale om kompetansekriteriene. Kan fortelle litt om møtet angående kompetansekriteriene?

- Hvem var med på samtalen?
 - Kan du forklare noen eksempler på hva som ble tatt opp i samtalen?
 - Hvordan opplevde du denne samtalen/ møtet?
 - Opplevde du enighet om kriteriene?
 - Hva skjedde etter samtalen om kompetansekriteriene?
 - Ble det snakket om hva som kunne eller skulle bli observert?
 - Hvilke timer blir valgt ut til å observere? Opp til hver enkelt?
 - Hvorfor ble disse timene valgt?
 - Hva har dere veiledning på?
- Kan du beskrive litt om hvordan samarbeidskulturen var blant lærerne før kollegaveiledningstiltaket?
 - Var lærerne opptatt av å dele kompetanse fra før av?
 - Hvordan kom det til uttrykk? Hvordan gjorde de det? Hva slags kompetanse delte de?
 - Har du lagt merke til noe forskjell eller likheter i samarbeidskulturen etter tiltaket?
 - Har du noen eksempler på dette?
 - Hvordan har du skaffet deg tilbakemeldinger på samarbeidet?
 - Hvordan har dere opplevd samarbeidet mellom veiledningsparene?
 - Hva mener du er viktig for å skape et godt samarbeid mellom lærerne?

Refleksjon og felles forståelse

- Kan du beskrive hvordan du opplever refleksjon i sammenheng med kollegaveiledning?
 - Har du observert noen eksempler på dette?
- Stortingsmeldingen til kunnskapsdepartementet 2017 hevder at en felles forståelse blant lærere er viktig.
 - Har du noen tanker om den uttalelsen?
- Hva tenker du at kollegaveiledning kan bidra med for å bygge en felles forståelse blant lærerne?
 - Hva er viktig å ha felles forståelse av i skolen?
 - Er det felles tankegang eller felles handlinger som er viktig?

Kontinuerlig utvikling

- På workshopen fikk jeg inntrykk av at det skal komme en oversikt på bakgrunn av treningsplanene. Kan du fortelle litt om bruken av treningsplanene til lærerne?
 - Hva tenker du om en slik oversikt?
- Har dere oppfølging av lærerne med hensyn til kollegaveiledningen?

Andre tiltak

- Har det vært andre kompetanseutviklingstiltak på skolen?
 - Kan du beskrive erfaringen din med disse tiltakene?
 - Hvordan opplever du kollegaveiledning sammenlignet med de andre tiltakene?

Implementering

- Kan du fortelle noe om tilpasningen som er gjort til skolen?
 - Hvordan ble det tilpasset?
 - Har du noen eksempler på prosesser?
 - Hvor er lærernes rolle i dette?
 - Hvordan opplevde du at tiltaket ble tatt imot av lærerne?
 - Opplever du noe press nedenfra (lærerne) eller ovenfra (stat, politikk) for å innføre kompetanseutvikling? Ev. på hvilken måte?
 - Hvor kom initiativet eller ideen om kollegaveiledning fra?
 - Hva tenker du om arbeidet videre med kollegaveiledning?
 - Har du noen ideer om endringer? Hva baserer det seg på?

Avslutning

- Hvis du skulle snakket med en rektor fra en annen skole ville du anbefalt kollegaveiledning?
- Hvordan representerer kompetansekriteriene profesjonskompetanse? Er det noe som er viktigere enn noe annet?
- Er det noe du har lyst til å legge til før vi runder av?

Vedlegg 2 informasjonsskriv og samtykkeskjema

Kollegaveiledning som kompetanseutvikling-fra et lederperspektiv

Bakgrunn og formål

Formålet med prosjektet er å få innsikt i hvordan kollegaveiledning inngår som ledd i kompetanseutvikling på skoler, og i den forbindelse hvordan ledere erfarer kollegaveiledning. Disse erfaringene vil bli knyttet opp til eksisterende teori og empiri innen kollegaveiledning. Spørsmålene vil ta utgangspunkt i deres erfaringer med kollegaveiledning og eventuelt andre erfaringer dere har med veiledning. Fokuset vil særlig være rettet mot refleksjon og samarbeidsaspektet i kollegaveiledning.

Prosjektet inngår i en masterstudie og er en del av masteroppgaven ved Institutt for Pedagogikk ved UIO. Masteren heter Kunnskap, Utdanning og Læring, denne er rettet mot Læring, Teknologi og Arbeid.

Jeg håper derfor at du som leder eller rektor med erfaring fra kollegaveiledning vil delta i prosjektet. Det er interessant å høre om deres erfaringer fordi dere har prøvd ut en spesifikk modell for kollegaveiledning.

Hva innebærer deltagelse i studien?

Jeg vil samle inn data ved hjelp av dybdeintervju. Dette vil ta ca. en time per. Spørsmålene vil handle om opplevelser i forbindelse med kollegaveiledning. De vil særlig være rettet mot samarbeid, kunnskapsdeling og refleksjon. Dataene vil registreres i form av notater på pc og notatblokk, samt lydopptak.

Hva skjer med informasjonen om deg?

Alle personopplysninger vil bli behandlet konfidensielt. De som har tilgang til opplysningene er meg og min veileder Cecilie Enqvist-Jensen. Opplysningene som fremkommer vil

oppbevares i en passord-beskyttet PC. Datamaskinen vil stå i et låsbart rom. Utskrifter og opptak låses inne i et skap. Direkte eller indirekte personlige opplysninger vil bli anonymisert i masteroppgaven. Deltakerne vil ikke gjenkjennes i oppgaven.

Lydopptaket vil bli slettet senest innen 1. Desember 2018 da dette er prosjektets sluttdato

Frivillig deltakelse

Det er frivillig å delta i studien, og du kan når som helst trekke ditt samtykke uten å oppgi noen grunn. Dersom du trekker deg, vil alle opplysninger om deg bli anonymisert.

Dersom du ønsker å delta eller har spørsmål til studien, ta kontakt med:

Caroline Sjønnesen (prosjektleder): xxxx, xxxx

Cecilie Enqvist-Jensen (veileder): xxxx, xxxx

Samtykke til deltakelse i studien

Jeg har mottatt informasjon om studien, og er villig til å delta

(Signert av prosjektdeltaker, dato)