

Anna Hagen, Torgeir Nyen og Marjan Nadim

Evaluering av «Kompetanse for utvikling. Strategi for kompetanseutvikling i grunnopplæringen 2005–2008»

Delrapport 3

Anna Hagen, Torgeir Nyen og Marjan Nadim

**Evaluering av «Kompetanse for utvikling.
Strategi for kompetanseutvikling i
grunnopplæringen 2005–2008»**

Delrapport 3

© Fafo 2008
ISSN 0804-5135

Trykk: Allkopi AS

Innhold

Forord	5
Kapittel 1 Innledning	7
1.1 Tema og problemstillinger	7
1.2 Delrapportene i evalueringen	8
1.3 Datagrunnlaget for tredje delrapport	8
1.4 Videre datainnsamling og innhold i sluttrapporten fra evalueringen	10
Kapittel 2 Kompetanseutviklingstiltak.....	11
2.1 Innledning	11
2.2 Grunnskolen	12
2.3 Videregående skole	17
2.4 Oppsummering.....	23
Kapittel 3 Effekter av strategien.....	25
3.1 Hvordan måle effekter av strategien?	25
3.2 Individdata om endring i læreres lærevilkår.....	27
3.3 Effekter av kompetanseutvikling på skolene	32
3.4 Oppsummering.....	46
Kapittel 4 Universiteter og høyskoler – samarbeidet med skolesiden	49
4.1 Effekter på egen institusjon: organisering av evu-virksomhet internt, kapasitet og kompetanse	50
4.2 Prosessen for å utvikle tilbud	52
4.3 Typer av tilbud overfor skolesektoren	54
4.4 Universitets- og høyskolesidens syn på samarbeidet med skolesektoren	55
4.5 Skolesidens syn på samarbeidet med universitets- og høyskolesiden	56
4.6 Samlet vurdering av effekten av strategien på samarbeidet mellom skolesiden og universitetene og høyskolene.....	58
Kapittel 5 Hovedtrekk i evalueringen.....	59
Litteratur	65
Vedlegg 1 Forskningsdesign og metodisk opplegg for evalueringen	67

Forord

Dette er den tredje delrapporten fra evalueringen av «Kompetanse for utvikling. Strategi for kompetanseutvikling i grunnopplæringen 2005–2008». De tidligere delrapportene ble publisert våren 2006 og våren 2007. Evalueringen vil munne ut i en sammenfattende slutt-rapport, som vil bli publisert i 2009.

I denne delrapporten gis det en beskrivelse av hva slags type kompetanseutviklingstiltak som er gjennomført i strategiperioden og en første beskrivelse av hvilke effekter tiltakene har hatt på kompetansen og praksisen i skolene. Hvordan kompetanseutviklingen i skolene påvirkes av strategien, er et sentralt tema i denne rapporten.

Et viktig datagrunnlag for rapporten er kvalitative intervju gjennomført i skoleåret 2007–2008 med lærergrupper og rektor ved tyve offentlige og tre private skoler. Skolefaglige ansvarlige i kommunene og fylkeskommunene som er skoleeiere for de tjue offentlige skolene, er også intervjuet. Rapporten bygger videre på kvantitative data fra Lærevilkårsmonitoren og Adult Education Survey. I tillegg kommer datagrunnlaget som de tidligere delrapportene bygger på, og som også er også en del av grunnlagsmaterialet for denne rapporten. For en nærmere beskrivelse, viser vi til de to delrapportene.

Delrapportene fra evalueringen er tilgjengelig på nett på www.fafo.no og på www.utdanningsdirektoratet.no.

Oslo, april 2008

Anna Hagen
Torgeir Nyen
Marjan Nadim

Kapittel 1 Innledning

Dette er den tredje delrapporten i evalueringen av «Kompetanse for utvikling. Strategi for kompetanseutvikling i grunnopplæringen 2005–2008». «Kompetanse for utvikling» er en omfattende satsing på kompetanseutvikling i grunnopplæringen i forbindelse med gjennomføringen av reformen Kunnskapsløftet. Viktige målgrupper for satsingen er lærere og ledere i skolen og instruktører og faglige ledere i lærebedrifter.

I dette kapitlet vil vi først presentere hovedtema og sentrale problemstillinger for evalueringsprosjektet. Deretter følger en beskrivelse av innholdet i de ulike delrapportene i evalueringen, og hvordan delrapport 3 inngår i evalueringen som helhet. Sist i kapitlet redegjør vi for datagrunnlaget for denne delrapporten og plan for den videre datainnsamlingen og innholdet i sluttrapporten.

1.1 Tema og problemstillinger

Formålet med evalueringen som helhet er å vurdere:

- hvordan tiltakene gjennomføres og hvordan strategiens rolle- og ansvarsfordeling mellom aktørene fungerer
- hvilke endringer strategien medfører når det gjelder skolelederens, læreres, faglige lederes og instruktørers formelle og uformelle kompetanse
- i hvilken grad og på hvilken måte tiltakene medfører endringer i opplæring og organisering i den enkelte skole og lærebedrift

På et overordnet nivå skal evalueringen analysere kompetanseutviklingsstrategien som virkemiddel for utvikling i lys av tidligere satsinger på kompetanseutvikling i Norge og i andre nordiske land. De øvrige temaene som skal dekkes i evalueringen, har vi delt inn i fire hovedområder eller faser:

1. utviklingen av og innholdet i skoleeierens lokale fireårige utviklingsplaner og årlige planer
2. gjennomføringen av konkrete tiltak
3. individuelle og organisatoriske læringseffekter i skoler og lærebedrifter
4. endringer i individuell og organisatorisk praksis

Underveis i evalueringen blir de ulike delene beskrevet og analysert hver for seg. Det er imidlertid et viktig mål i prosjektet å undersøke sammenhengene mellom prosesser, planer, tiltak og effekter. Vi viser til vedlegg 1 for en nærmere beskrivelse av forskningsdesign og metodisk opplegg for evalueringen som helhet.

1.2 Delrapportene i evalueringen

Den første delrapporten i evalueringen ble publisert våren 2006. Denne rapporten inneholdt en vurdering av sentrale trekk ved «Kompetanse for utvikling» som statlig virkemiddel for kompetanseutvikling i grunnskolene. Videre inneholdt rapporten en beskrivelse av planleggingsprosessen i kommuner og fylkeskommuner, det vil si hvordan ulike aktører ble involvert i prosessen med å definere og prioritere kompetansebehov og finne fram til relevante kompetanseutviklingstiltak. Delrapport 1 viste at prosessene var nokså toppstyrte, og at lærerne på den enkelte skole hadde vært ganske lite involvert og engasjert i planleggingsprosessene.

Delrapport 2 fra evalueringen ble publisert våren 2007. Hovedformålet med rapporten var å gi en beskrivelse av tiltaksfasen i satsingen. Rapporten ga en utvidet beskrivelse av planleggingsprosessene på lokalt nivå, men gikk samtidig videre ved å beskrive hvilke typer tiltak som var gjennomført omtrent midtveis i strategiperioden. Delrapport 2 ga også en beskrivelse av rollefordelingen mellom skoleeier og skolene i iverksettelsen av tiltak. Rektorenes vurdering av tiltakenes relevans ble gjengitt i rapporten, men ut over dette inneholdt ikke delrapport 2 noen evaluering av effektene i tiltakene. I delrapport 2 kom vi inn på de særskilte utfordringene som er knyttet til kompetanseutvikling i fagopplæringen. Rapporten beskrev også prosessen for å identifisere behov og hvilke kompetansebehov som ble oppfattet som mest sentrale blant aktørene i fagopplæringen på regionalt nivå.

I denne tredje delrapporten gir vi en oppdatert beskrivelse av tiltakene og undersøker eventuelle endringer sammenlignet med tidligere år (kapittel 2). I kapittel 3.1 diskuterer vi mulighetene for å måle effekter av strategien. Hva slags effekter er det i utgangspunktet mulig å måle? Hvordan går vi fram for å analysere de ulike effektene, og hvilke metodiske utfordringer møter vi? I kapittel 3.2 følger en analyse av endringer i lærernes generelle lærevilkår i løpet av strategiperioden. Denne analysen bygger på individdata fra undersøkelsen Lærevilkårsmonitoren, som er en årlig kartlegging av vilkårene for kompetanseutvikling for voksne, der det er lagt særlig vekt på læring i arbeidslivet. Datamaterialet er nærmere beskrevet i kapittel 1.3 og i kapittel 3.2 i rapporten.

I kapittel 3.3 beskriver og analyserer vi effektene av kompetanseutviklingstiltakene internt på de tjue offentlige skolene og de tre private skolene som utgjør casematerialet på skolesiden i evalueringen. Fører strategien til mer kompetanseutvikling eller til andre former for kompetanseutvikling enn før? I hvilken grad og på hvilken måte bidrar satsingen til kompetanseheving blant lærere og skoleledere? I hvilken grad og under hvilke betingelser fører dette til endringer i arbeidsformer og undervisningspraksis på skolene?

Tema for kapittel 4 er universitets- og høyskolesektorens rolle i satsingen og samarbeidet mellom universitet og høyskoler på den ene siden og skoleeiere og skoler på den andre siden.

I kapittel 5 oppsummeres hovedfunn så langt i evalueringen. Her peker vi også fram mot viktige spørsmål som vil bli belyst i siste del av datainnsamlingen og sluttrapporten fra evalueringen.

1.3 Datagrunnlaget for tredje delrapport

Analysen av endringer i læreres lærevilkår i kapittel 3.2 er basert på data fra Lærevilkårsmonitoren. Lærevilkårsmonitoren er en årlig kartlegging av vilkårene for kompetanseutvikling blant voksne, der det er lagt særlig vekt på læring i arbeidslivet. Data innhentes fra et representativt

utvalg i befolkningen i alderen 16–74 år og brukes som grunnlag for offentlig statistikk på området livslang læring.¹ I tillegg til Lærevilkårsmonitoren, bruker vi noen steder i rapporten data fra skoleeierne aktivitetsrapportering til Utdanningsdirektoratet (via fylkesmannen) i forbindelse med strategien.

Det er valgt ut tjue offentlige og tre private caseskoler som vi har fulgt i de første tre delrapportene i evalueringen. Denne delrapporten er basert på et rikt kvalitativt datamateriale. Etter at delrapport 2 ble publisert har vi gjennomført skolebesøk til alle de 23 caseskolene i evalueringen. Skolebesøkene ble gjennomført i perioden september 2007–januar 2008. Hovedtyngden av intervjuene ble gjennomført i oktober og november 2007. Ved hver skole ble det gjennomført personlige intervjuer med rektorene og gruppeintervjuer med lærere. Størrelsen på gruppene har variert, men det mest vanlige har vært grupper på 4–5 lærere. Når vi har tatt kontakt med skolene, har vi bedt om at sammensetningen av gruppa ble bestemt av rektor i samarbeid med lærernes tillitsvalgte. Vi har også bedt om at lærere som underviser på ulike trinn og i ulike fag skulle være med i gruppa, og at det også var ønskelig med en viss aldersmessig spredning i gruppa. Disse hensynene er i stor grad forsøkt ivaretatt ved alle skolene. I de aller fleste gruppeintervjuene med lærerne har minst én av gruppedeltakerne vært tillitsvalgt for lærerne. Intervjuguidene ble sendt ut til informantene via rektor i forkant av intervjuene.

Gruppeintervjuene ved skolene hadde en varighet på rundt en time. Intervjuene med rektorene varte også rundt en time eller noe kortere. Ved to av skolene ble intervjuene gjennomført av to forskere sammen. Ved de øvrige skolene ble intervjuene gjennomført av én forsker. Intervjuene ble ikke tatt opp på bånd, men er skrevet ut i etterkant av intervjuet, på grunnlag av notater.

Tabell 1.1 Oversikt over gjennomførte intervjuer per april 2008

	Tidspunkt for gjennomføring av intervju		
	Vår 2006	desember 2006– mars 2007	august–april 2008
Skolefaglig ansvarlige i kommuner/ fylkeskommuner	20		20
Rektorer	20	20	20*
Tillitsvalgte/ lærergrupper	19		20*
Universitet og høyskoler	10		10
Fylkesmannsembeter		5	
Fagopplæringsjefer		8	
Ledere yrkesopplæringsnemndene		5	
Private skoleiere		3	
Rektorer ved private skoler			3*
Lærergrupper ved private skoler			3*
Ressurspersoner – Norden	3		
Totalt	72	41	76

* Personlige intervjuer/ gruppeintervjuer. Øvrige intervjuer er gjennomført som telefonintervjuer.

¹ For nærmere informasjon om Lærevilkårsmonitoren og resultater fra den, se Nyen, Hagen og Skule (2004), Nyen (2004), Nyen (2005), Bråthen, Nyen og Hagen (2006). I 2007 er Lærevilkårsmonitoren integrert i Adult Education Survey, som i Norge er gjennomført av Statistisk sentralbyrå. For resultater basert på spørsmål fra Lærevilkårsmonitoren i 2007, se SSB (2008).

I tillegg til skolebesøkene, er det gjennomført telefonintervjuer med skoleeierne for de tjue offentlige caseskolene. Disse ble gjennomført høsten 2007 eller i januar 2008 i de offentlige skolene.² Når det gjelder de private skolene, er det besluttet ikke å gjennomføre intervjuer med skoleeierne om effektene av satsingen. Bakgrunnen for det er at intervjuer med private skoleeiere våren 2007 viste at det først og fremst er skolenivået som har hatt ansvaret for å organisere og drive kompetanseutviklingsprosessen.

1.4 Videre datainnsamling og innhold i sluttrapporten fra evalueringen

Den delen av fagopplæringen som skjer i bedrift er ikke omtalt i denne rapporten. Datainnsamlingen i lærebedriftene vil bli gjennomført etter at delrapport 3 er ferdigstilt. Innføringstakten i reformen innebærer at nye læreplaner for Vg3 først vil bli tatt i bruk høsten 2008. Kompetanseutviklingstilbudene rettet mot lærebedriftene har kommet senere i tid enn tilbudene rettet mot skolene. Det ville derfor ikke være hensiktsmessig å undersøke effektene av disse tiltakene tidligere. Hvilke effekter satsingen har hatt i lærebedriftene vil være et viktig tema i sluttrapporten.

I løpet av 2008 vil det bli gjennomført nye telefonintervjuer med fylkesmannsembetene, med fagopplæringssjefene og med ledere for yrkesopplæringsnemndene i de åtte fylkene der vi har casebedrifter. Videre vil det bli gjennomført bedriftsbesøk og personlige intervjuer med opplæringsansvarlige og instruktører i tolv lærebedrifter.

Høsten 2008 vil det bli gjennomført kvantitative undersøkelser for å kartlegge utbredelsen av ulike typer effekter på skolenivå. Respondentgruppene vil være rektorer, lærere, skoleeiere og instruktører i lærebedrifter.

Sluttrapporten skal gi en oppdatert og oppsummert beskrivelse og analyse av planleggings-, gjennomførings- og effektfasen, både i skolene og i lærebedriftene. Sammenhengene mellom planleggingen og gjennomføringen av tiltak og hvilke effekter tiltakene får, vil være et sentralt tema i sluttrapporten. Sluttrapporten vil også gi en overordnet vurdering av satsingen som virkemiddel for kompetanseutvikling i grunnopplæringen.

² Per 28.4. mangler telefonintervju med én av skoleeierne.

Kapittel 2 Kompetanseutviklingstiltak

2.1 Innledning

Kompetanseutviklingen i skolen i de to første årene av strategiperioden (2005 og 2006) var kjennetegnet av følgende (Hagen, Nyen og Hertzberg 2007):

- Omfattende satsning på videreutdanning for skoleledere
- Etterutdanning og utviklingsarbeid framfor videreutdanning for lærere
- Mange kommuner har et omfattende kurstilbud for lærere
- Opprettelse av faggrupper med lærere fra ulike skoler
- Lærernes mulighet til å delta i fagrettet kompetanseutvikling synes å være noe bedre der hvor skolene og lærerne har vært mest involvert i planprosessen

Strategien har imidlertid gitt rom for en stor grad av variasjon mellom ulike skoler og skoleeiere. Det finnes kommuner som har satset systematisk på videreutdanning for lærerne. Det finnes kommuner som ikke har utviklet noe kommunalt kurstilbud. Noen av disse har overlatt til skolene å disponere pengene. Selv om mange har satset på de prioriterte områdene i strategien, som tilpasset opplæring, er det også stor variasjon i hvilke tema som den enkelte skoleeier og skole har prioritert å drive kompetanseutvikling innenfor. Pedagogisk bruk av IKT er for eksempel noe det drives kompetanseutvikling i mange steder, selv om dette ikke er noe prioritert område i den nasjonale strategiplanen.

I dette kapitlet vil vi gi en oppdatering av hvilke tiltak skolene har gjennomført i 2007, basert på intervjuer med skoleeiere, rektorer og lærere i de tyve caseskolene og på data fra aktivitetsrapporteringen. Hvilke effekter tiltakene har hatt, vil vi komme tilbake til i kapittel 3, særlig kapittel 3.3.

Mye på grunn av forskjeller i innfasingstakten av Kunnskapsløftet mellom grunnskolen og videregående opplæring, kom tiltakene tidligere i gang på grunnskolenivå enn på videregående skolenivå. Også skolelederopplæringen kom tidlig i gang, mange steder som følge av at dette var et prioritert område i strategidokumentet. En del steder er denne utdanningen nå i ferd med å fases ut, noe som fører til en dreining over mot tiltak for lærere.

Det er flere måter å dele inn i ulike typer kompetanseutviklingstiltak på. Man kan dele de inn etter type aktivitet, dvs hvordan det skal læres, med et hovedskille mellom a) formell videreutdanning, b) ikke-formelle kurs og annen opplæring og c) andre læringsstimulerende tiltak enn opplæring (uformell læring). Man kan også dele tiltakene inn etter temaet for tiltaket, med andre ord hva som skal læres. En annen mulighet er å dele tiltak inn etter i hvilken grad de også omfatter innarbeidingen av ny kunnskap i den enkelte lærers praksis og i skolens praksis.

I beskrivelsen av tiltakene i dette kapitlet skiller vi mellom typer aktivitet: videreutdanning, etterutdanning og uformell læring. Dette samsvarer ganske godt med et tilsvarende skille i strategidokumentet «Kompetanse for utvikling». Videreutdanning er i denne rapporten ut-

danning/opplæring som gir formell kompetanse. Etterutdanning er kurs, seminarer, veiledning og andre former for kompetanseutviklingstiltak som kan karakteriseres som opplæring, men som ikke gir formell kompetanse. Uformell læring kan skje gjennom en lang rekke aktiviteter som ikke er opplæring, men som likevel kan gi læringseffekter. I strategidokumentet sies det at «Uformell læring skjer gjennom praksis og faglige diskusjoner og evaluering av ens eget arbeid sammen med kolleger eller med andre samarbeidspartnere. Deltakelse i utviklingsarbeid, prosjekter, hospitering, kollegabasert veiledning, studieturer, utveksling og nettverksbygging er andre eksempler på uformell læring.»

2.2 Grunnskolen

Aktivitetsrapporteringen fra skoleeierne i forbindelse med strategien viser at 43 prosent av kommunene i 2007 brukte like mye eller mer egne midler til kompetanseutvikling enn de fikk i øremerket tilskudd fra staten. En god del av de øvrige kommunene brukte egne midler i størrelsesorden 30–50 prosent av statstilskuddet. Det er en tendens til økning av egenandelen i kommunene.

Aktivitetsrapporteringen viser også at kommunene i gjennomsnitt fordelte ut 40 prosent av midlene direkte til skolene og beholdt 60 prosent til å utvikle tiltak i regi av skoleeier. Det er store variasjoner mellom kommunene. Om lag hver tiende kommune fordeler alle midler direkte ut til skolene, mens nesten én av fem kommuner disponerer hele potten selv til å utvikle tiltak på skoleiernivå.

Tabellen nedenfor viser hovedtrekk i kompetanseutviklingsaktiviteten i perioden 2005–2007 ved de fjorten caseskolene som er grunnskoler. Aktiviteter som skoleeier rapporterer om, men som ikke nevnes av verken rektor eller lærerne på skolen, er ikke ført opp i tabellen. Alle rektorene i offentlige skoler deltar på rektorsamlinger i kommunen, gitt at det er mer enn én skole i kommunen. Disse samlingene kan i varierende grad fungere som nettverk og fora for diskusjon om utvikling av skolen, men er ikke ført opp i tabellen. Noen har også flere rektormøtefora, hvor noen dreier seg mest om administrasjon og informasjon, mens andre har kompetanseutviklingsformål.

Tabell 2.1. Kompetansetiltak i grunnskolene

Skole	Formell læring	Ikke-formell læring	Uformell læring
1. Grunnskole	Tidligere skolelederutdanning (H). Noen lærere i videreutdanning på eget initiativ, bla. naturfag, KRL, spes.ped.	Interkommunalt tilbud for skoleledere (H) om ulike tema. Egeninitiert utviklingstiltak med kurs i leseopplæring på ett trinn. Kurs for lærere om læringsstiler. Kommunalt kurstilbud brukt av mange. Flere lærere på kursserie i matematikk	Nettverkstiltak om multiple intelligenser, matematikk og lesing. Skolebesøk i forbindelse med arbeid med individuelle utviklingsplaner. Deledag mellom skoler.
2. Grunnskole	Skolelederutdanning (U) Lærere: Spansk, KRL og norsk (tidligere)	Hele kollegiet på seminar utenlands om læringsstiler. Kursing i læringsstrategier. Kommunalt kurstilbud brukt av mange. To lærere på eksternt kurs i lese- og skrive-opplæring.	Intern læring i IKT. Fagnettverk, noe er i drift, noe er under etablering.
3. Grunnskole	Endel lærere i videreutdanningsopplegg i regional regi.	Kursopplegg for skoleledere i regionen (U/H og andre eksterne forelesere), konferanser. Obligatoriske fellestiltak for lærere ved skolen i samarbeid med skoleeier/region, bl.a. i bestemte faglige satsningsområder. Ulike interkommunale fagkurs som går over tid, noen mer eller mindre obligatoriske. De fleste lærerne ved skolen er på slike kurs.	Fagnettverk, blant annet i matematikk og lesing. Utvikling av lokale læreplaner internt – på fellestid. Leseprosjekt i nettverk. Internlæring i IKT. Rutine for at kursdeltakere må legge fram på skolen etterpå.
4. Grunnskole	Skolelederutdanning (har ikke deltatt selv) Enkeltlærere har tatt videreutdanning på eget initiativ på fritiden.	Lederutviklingskursserie, bl.a. om kvalitet i skolen, analysekompetanse. Skoleeier har utviklet kursprogram: med særlig fokus på lesing, skrivning og regning. Fast kommunal kursdag en dag i uka. Krav fra skolen om at lærerne skal delta i kurs, etter hvert mer spisset mot satsningsområder som naturfag og lesing. Hele personalet kurset i mappemetodikk og læringsstiler.	Mange faste nettverk med jevnlig samlinger. Rutine for å formidle fra kurs etterpå. Lærerne opplever teamjobbingen som uformell læring.
5. Grunnskole	Skolelederutdanning (H) Generell kommunal lederopplæring (U) Fremmedspråk (3 lærere)	Kommunal lederopplæring. Regionalt kurstilbud. Flere lærere har deltatt på fagkurs utenbys (U/H) i regional regi. Realfagstilbud ved universitet utenfor regionen. Et årlig fellesmøte for alle lærere i kommunen, har liten betydning. Seminar/kurs for en tredel av lærerne om læringsstiler og læringsstrategier.	Nettverk mellom skoler, særlig på realfagssiden. Lærer fungerer som veileder for andre.
6. Grunnskole	Lærere (2): Læringsstrategier og læringsopplegg (H) Matematikk og naturfag (H) Rådgiver; karriereveiledning (H) Språk (H)	Lederutviklingsprogram i kommunen. Skolelederopplæring i regionen. Felles kurs om læringsstiler og læringsstrategier. En del korte kurs i tillegg til videreutdanningstilbudet.	Flere skoler i fylket med i utviklingsprosjekt sammen.

7. Grunnskole	<p>Skolederutdanning i regi av kommunen. Master.</p> <p>Noen lærere har tatt videreutdanning, bl.a. matematikk og førskolelærere som oppkvalifiserer seg.</p>	<p>Tidligere kursopplegg for rektor og en gruppe lærere om involvering av ansatte og elever. Et privat firma er kompetansemiljø. Kommunalt kurstilbud. Lærere på kurs i for eksempel engelsk, forsterket norskopplæring, elevvurdering, mappevurdering, matematikk, norsk m.m. Alle lærere har deltatt i kurs på skolen i leseopplæring og IKT, satsningsområder på skolen.</p>	<p>Ressursskole.</p> <p>Lærere som har vært på kurs, har ansvar for formidling og spredning i felles tid. IKT – noen skal lære opp andre. Tilsvarende opplegg med superbruker på et annet satsingsområde.</p> <p>Skolen er med i flere prosjekter.</p>
8. Grunnskole	<p>Har vært skolelederutdanning (H), ikke nå lenger. Videreutdanning i fremmedspråk (to lærere, men avbrutt pga. at det ble for krevende), regionalt organisert.</p>	<p>Konferanser for skoleledere i regional regi. Alle lærere med på kurs i programfag til valg. Regionalt kurstilbud for lærere, for eksempel teknologi og design, engelsk, norsk, matematikk, kunst og håndverk, bruk av IKT, teambygging mv. Mest på planleggingsdager. I 2007 har skolen selv tatt hånd om å bestille tilbud fra høyskolene, innen fag som norsk, engelsk, matematikk samt i IKT.</p>	<p>Enkeltlærere får kompetanseutvikling ved høyskolen – har ansvar for spredning til andre lærere ved egen og andre skoler. Internt opplegg med lokale læreplaner i fag, også regionalt. Veiledning av kolleger i bruk av IKT internt på skolen.</p>
9. Grunnskole	<p>Skolederutdanning (privat høyskole)</p> <p>Lærere: fremmedspråk (3), kjemi (1). (To av tre på språk trakk seg, undervisningsopplegget gikk for fort fram.)</p>	<p>Kurskatalog fra kommunen. Utviklet på bakgrunn av kartlegging. Alle lærerne forventes å delta på kurs. En time i uka skal brukes til kompetanseheving. Samles opp.</p> <p>Hele skolen har vært på felles kurs om hvordan endre klassemiljøer i dårlig utvikling. Obligatorisk, med veiledning fra eksterne kompetansemiljøer. Noen lærere er på kurs utenom de som er i kommunal regi, men kan ikke koste for mye.</p>	<p>Nettverk for skoleledere (regionalt på tvers av trinn).</p> <p>Faggrupper mellom skoler. Faggrupelederne har veiledningstimer med H. Egne nettverk for sosiallærere, for rådgivere og for arbeid med minoritetspråklige.</p> <p>Avsatt tid til erfaringsdeling. Pågår flere utviklingsprosjekter som påvirker kompetanseutviklingen, bl.a. i lesing, tilpasset opplæring og musikk.</p>
10. Grunnskole	<p>Skolederutdanning (H), har ikke selv tatt vektall.</p> <p>Lærere: Fremmedspråk (2) spesialpedagogikk (1) med mer.</p>	<p>«Tilfeldige» kurs på planleggingsdager, bl.a tilpasset opplæring og IKT. Noen kortere eksterne kurs utenom kommunen, IKT-kursing på skolen, i kommunal regi. Fagdag ved universitet. Tidligere mellomlederopplæring for lærere (H) og IKT-kurs for skoleledere.</p>	<p>Prosjekt i tilpasset opplæring i et fag med høyskole involvert.</p>
11. Grunnskole	<p>Skolederutdanning (H og U)</p> <p>Lærere: noen har deltatt i videreutdanning før, bl.a. i matematikk og norsk, men ingen i 2007-08. Mye på eget initiativ.</p>	<p>Felles kursdag for fem skoler som samarbeider, obligatoriske kurs for alle. Tilbud om fagkurs fra kommunen, noen deltar. Også kurs ifm prosjektdeltakelse.</p>	<p>Skoleledere i nettverk (fem skoler) samarbeider tett. Nettverket har støtte fra coach/veileder (U) i skoleutvikling.</p> <p>Tidligere tre faggrupper på tvers av skolene, nå trinnbaserte grupper på tvers. Prosjekt med veiledning fra høyskole samt skolebesøk.</p>

12. Grunnskole	En lærer har tatt videreutdanning i norsk (på kveldstid)	Obligatoriske samlinger for skoleledere. Rektor og et par lærere har fått opplæring i digital kompetanse Kurs i tilpasset opplæring og digital kompetanse for hele personalet. To lærere på matematikkurs.	Coaching av skoleledere (gruppe og individuelt). Én lærer er superbruker i IKT med ansvar for å veilede lærere internt på skolen (fem timer i uka). Skole og lokalmiljø i felles prosjekt: Utvikling av den gode skole.
13. Privat grunnskole	Videreutdanning for skoleledere (30 poeng), kristen høyskole. IKT-utdanning, kristen høyskole.	Samling i regi av skoleeier, som også arrangerer faglige kurs, men ingen fra skolen deltok i fjor eller i år, bortsett fra i programfag til valg ved en kristen skole. Flere lærere har gått i kommunale kurs, bl.a. i matematikk, spesialpedagogikk og rådgivning. Forlagskurs.	Skoleledernetverk i regi av skoleeier.
14. Privat grunnskole	Lederutdanning i 2005. Noen lærere deltar i videreutdanning, både ved offentlige og private høyskoler.	Årlig kursuke felles med andre skoler i forbundet, hvor alle lærere deltar på 3-4 kurs. Årlig lærerstevne hvor mange deltar. Flere faste fagdager og lærerstevner gjennom året. Kurs i regi av privat høyskole, men ingen i 2007. Også ganske vanlig å delta i kurs utenom forbundet med tilliggende institusjoner.	Ledersamlinger fire ganger i året i regi av forbundet. «Overlevering» hvor klasselærer på trinnet over forteller hva de gjorde året før skoleåret begynner. Generelt «stort rom for samarbeid, men det blir virkeliggjort forskjellig.»

U = Universitet H = Høyskole

I alle skolene vi har intervjuet har skolelederne fått tilbud om skolelederutdanning. I de fleste tilfellene har det vært snakk om videreutdanningstilbud som gir formell kompetanse, men i noen tilfeller har det vært lederutviklingsprogram eller kursserier som ikke gir formell kompetanse. Deltakelsen i utdanningstilbudene har ofte vært obligatorisk, men den enkelte rektor som har deltatt i videreutdanningstilbud, har som regel kunnet bestemme selv om han/hun ville ta eksamen og skaffe seg studiepoeng eller ei. Som nevnt over, er skolelederutdanningen mange steder i ferd med å fases ut i innværende skoleår (2007–2008). I enkelte kommuner skal den erstattes eller suppleres av andre former for læringsstøtte for skolelederne, for eksempel i form av coaching- og mentorordninger.

Ved de fleste skolene er det en blanding av ulike typer tiltak for lærere, både videreutdanning, kurs og annen opplæring og ulike former for mer uformell læring. Hvilken vekt som er lagt på ulike typer tiltak varierer imidlertid ganske mye. Kompetanseutviklingen er likevel mer ekstensiv enn intensiv, i den forstand at mange lærere har deltatt i opplæring, men få har deltatt i langvarige utdanningsopplegg. Etterutdanning og utviklingsarbeid har de fleste steder vært prioritert framfor videreutdanning. Dette bildet finner vi også i 2007–2008. Data fra det nasjonale aktivitetsrapporteringssystemet viser at 81 prosent av midlene som ble brukt i 2007, gikk til etterutdanning og annet utviklingsarbeid. Dette er omtrent på samme nivå som i 2006, da 78 prosent ble brukt til etterutdanning og annet utviklingsarbeid.

I mange av caseskolene skjer hovedtyngden av kompetanseutviklingen i form av deltakelse i kommunale kurstilbud. De fleste av skolene som er intervjuet, har et relativt bredt kommunalt eller interkommunalt/regionalt kurstilbud å forholde seg til. Tilbudet er sammensatt på grunnlag av tilbakemeldinger om behov fra skolene. Det er variasjon i innhold, varighet og hvem som står for opplæringen. Ganske ofte er det avgrensede en- eller todagers kurs, men det forekommer også kursserier som strekker seg over lengre tid, og hvor det forutsettes arbeid

mellom samlingene. Noen kommuner har koordinert kursene og skolenes planer slik at kursene gis i undervisningsfri fellestid. Det er opp til den enkelte lærer selv å ta initiativet til å delta, men rektor oppfordrer i noen tilfeller til deltakelse. Eventuell deltakelse i kurstilbud utenom skoleeiers regi styres sterkere av rektor, ut fra pris og relevans for skolens behov. Fortsatt er det skoleeiere som organiserer store obligatoriske samlinger for alle lærere på planleggingsdager, men det synes å være mindre av dette nå enn tidligere.

I et par kommuner er det i liten eller ingen grad et kommunalt tilbud å forholde seg til, bortsett fra fellestiltak på planleggingsdager. Disse to kommunene er tonivåkommuner, men i casematerialet finnes det andre tonivåkommuner, som har organisert en kommunal tilbudskatalog.

I casematerialet er det to grunnskoler hvor relativt mange av lærerne har deltatt i videreutdanning i de senere årene. Særlig i ett av disse tilfellene har skoleeier en bevisst politikk for dette og har lagt til rette for deltakelse gjennom vikarordninger og i noen grad støtteordninger. Ingen av de offentlige skolene tilbyr permisjon med lønn, men i en av de private skolene kan man få delvis permisjon med lønn for å delta i videreutdanning. I tillegg til de to skolene hvor relativt mange har deltatt, finnes det også eksempler på at skoleeier eller rektor har oppfordret til og lagt til rette for videreutdanning på bestemte områder der skolen har særlig behov for det. Det gjelder særlig formell kompetanse i 2. fremmedspråk, men har også forekommet i matematikk og realfag. Ved de øvrige skolene er det enkeltlærere som deltar i videreutdanning på eget initiativ og med varierende grad av støtte og tilrettelegging fra skolen eller skoleeier, fra ingen støtte til vikarordninger. Det oppleves av lærerne som svært krevende å ta videreutdanning på toppen av full jobb.

Det er organisert faglige nettverk i et flertall av kommunene. I åtte-ni av de tolv caseskolene som er grunnskoler, deltar det lærere i ulike faglige nettverk med lærere i andre skoler. I en av disse grunnskolene er faglige nettverk den dominerende del av kompetanseutviklingsatsingen. Som oftest er de faglige nettverkene organisert av skoleeier, men i minst ett tilfelle av skolene selv. I en av kommunene som ikke har nettverk, har skoleeier truffet et bevisst valg om ikke å ha nettverk og heller prioritere andre tiltak.

En del av skolene deltar i konkrete utviklingsprosjekter som omfatter hele eller deler av lærerstaben. Mange av prosjektene har kurs og opplæringskomponenter i tillegg til praktisk veiledning og støtte. Slikt utviklingsarbeid er en sentral del av kompetanseutviklingen ved flere skoler.

De fleste grunnskolene som er intervjuet, viderefører i store trekk de samme temaene eller typer av kompetanseutviklingsaktivitet de hadde i foregående år (2006–2007) også i 2007–2008. Satsningsområdene er i stor grad de samme, og de mange skolene som tidligere har forholdt seg til en bred, kommunal kurskatalog, har fortsatt å gjøre det. Én skole utgjør et klart unntak. Den har fått mer midler direkte til skolen og selv tatt kontakt med høyskolemiljøer for å få etablert tilbud, framfor å forholde seg til det interkommunale tilbudet som eksisterte fra før.

I flere skoler sies det at kursdeltakelsen er blitt mer «spisset» etter hvert, det vil si at kurs som enkeltlærere drar på i større grad må være koblet til skolens satsningsområder og at det er mindre rom for å dra på mer «frittstående» kurs.

I noen grunnskoler skjer det enkelte endringer i 2007–2008 i hvilke tema for kompetanseutvikling som blir prioritert, men også i de fleste av disse er det en viss kontinuitet ved at tidligere satsningsområder blir videreført. I et par tilfeller har man imidlertid gått bort fra tidligere prioriterte områder og satset på noe annet i stedet. I grunnskolecasene er det eksempler på følgende endringer i 2007–2008:

- satsning på læringsstrategier (kommunalt initiert)
- overføring av ressurser direkte til skolenivå for at skolen selv skal kunne prioritere tiltak (skapt av lokal konflikt)
- kursing i matematikk for alle lærere ved skolen (interkommunalt initiert)
- matematikksatsning (initiert av skolen)
- IKT: Fronter
- IKT: Generelt, basisnivå
- sterkere vekt på grunnleggende ferdigheter, særlig lesing

De endringene i tiltakene vi kan se på skolenivå fra forrige skoleår og fram til 2007–2008, følger i hovedsak ikke noen bestemt trend som har sammenheng med Kunnskapsløftet eller kompetanseutviklingsstrategien, men synes å skyldes lokale prioriteringer. I aktivitetsrapporteringen fra skoleeierne for 2007 er vurdering det eneste området hvor det er en klar økning i antallet skoler som rapporterer om tiltak, men ingen av informantene fra grunnskolene i casematerialet trekker fram vurdering som et satsningsområde for 2007.

2.3 Videregående skole

Intervjuene med skoleeierne viser at det er flere fellestrekk, men også store forskjeller mellom fylkeskommunene når det gjelder gjennomføringen av kompetanseutviklingsstrategien i videregående skole. Her vil kort kommentere noen hovedtrekk når det gjelder gjennomføringen på skoleeiernivå, før vi ser nærmere på hvilke tiltak som er gjennomført på de videregående skolene i evalueringen.

Det er forskjeller mellom fylkeskommunene når det gjelder bruk av egne midler til kompetanseutvikling i tillegg til de statlige midlene fra satsingen. I fem av de åtte fylkeskommunene oppgir skoleeierne at man legger til egne midler som enten er på nivå med eller høyere enn beløpet man mottar i statlige midler knyttet til kompetanseutviklingsstrategien. I de øvrige tre fylkene som er intervjuet bruker man egne midler som tilsvarer mellom 30 og 50 prosent av de statlige kompetanseutviklingsmidlene til fylket.

Vi ser også at det er forskjeller mellom skoleeierne når det gjelder ressurs- og ansvarsfordelingen mellom skoleeier- og skolenivået. I én fylkeskommune har man valgt å beholde en stor del av midlene (70–80 prosent) på sentralt nivå. I et annet fylke har skoleeier derimot valgt å legge ut det meste av midlene (om lag to tredjedeler) direkte til skolene. De øvrige fylkeskommunene har valgt modeller som ligger mellom disse to ytterpunktene. I de fleste fylkene har skoleeier har valgt å legge ut en mindre andel direkte til skolene enn man har brukt på sentralt nivå i fylkeskommunen.

De forskjellige modellene gjenspeiler seg i noen grad i ulike modeller for arbeidsdeling mellom skoleeier og skolenivået. I fylket der man har valgt å legge det meste av midlene direkte ut til skolene, har skoleeier i første rekke tatt ansvar for skolelederopplæringen. Ansvar for kompetanseutvikling ut over dette er i hovedsak lagt til skolenivået. I fylket som har lagt minst ut til skolene, har skolenivået fått et ansvar for tiltak som er basert på egne analyser av reform-

relaterte behov knyttet til lokalt læreplanarbeid, vurdering med videre. Skoleeier på sin side har tatt ansvar for lederutvikling og for utvikling og gjennomføring av fagspesifikke tilbud.

Et fellestrekk i alle fylkene er satsingen på skolelederopplæring, spesielt i første fase av strategien. Høsten 2007 var denne satsingen enten avsluttet eller i ferd med å fases ut. Det tematiske innholdet og valg av tilbydere i lederutviklingsprogrammene varierer mellom fylkene. Tre av de åtte fylkeskommunene i evalueringen har inngått avtaler med en høyskole om gjennomføring av et eget lederutviklingsprogram for skoleledere. I to fylker har man inngått avtaler med universitetsmiljøer om undervisningsopplegg i mer avgrensede temaer, som IKT for skoleledere eller analysekompetanse. I to fylker har rektorene fått tilbud fra skoleeier om coaching og veiledning i lederrollen i regi av private konsultentselskaper. Ett fylke har i hovedsak satset på lederutvikling gjennom regionale ledersamlinger der man har hentet inn ulike eksterne bidragsyttere.

Når det gjelder fagrettet kompetanseutvikling, har flertallet av fylkeskommunene valgt å benytte en form for faggruppe- eller nettverksmodell på tvers av skolene. Faggruppene består av én eller flere lærere fra hver skole og har som oppgave å identifisere kompetansebehov i de ulike fagene eller fagområdene. I noen fylker har faggruppene også fått i oppgave å finne fram til relevante fagtilbud eller utvikle nye tilbud. Andre steder er gruppenes oppgave i første rekke å melde inn behov til skoleeier, som så tar ansvar for å utvikle relevante tilbud, eventuelt i samarbeid med eksterne kompetansemiljøer.

Tabell 2.2 viser hovedtrekk i kompetanseutviklingsaktivitetene i perioden 2005–2007 ved de ni videregående skolene (åtte offentlige og én privat) i evalueringen. Aktiviteter som skoleeier rapporterer om, men som ikke nevnes av verken rektor eller lærerne på skolen, er ikke ført opp i tabellen. Alle rektorene i offentlige videregående skoler deltar i fylkesvise eller regionale rektorsamlinger og lederfora. Disse kan i varierende grad også fungere som fora for kompetanseutvikling, men er ikke tatt med her.

Tabell 2.2 Kompetansetiltak i de videregående skolene

Skole	Formell læring	Ikke-formell læring	Uformell læring
1. Videregående skole	Lærere (3): Entreprenørskap (H). Satsingsområde for skolen. Dekkes av fylket.	Tidligere skolelederopplæring (coaching), men skoleledelsen valgte å avbryte. Fylkeskommunale kurstilbud hvert halvår. I hovedsak dagskurs. Noen obligatoriske kursdager, blant annet todagers seminar om vurdering. Mange lærere har vært på korte fagkurs i blant annet fysikk, historie og filosofi, scenografi og kostyme, data, antenneteknikk, PLS-styring, matematikk. Interne kurs på skolen, for eksempel i DAK.	Fylket har organisert faggrupper som deltar i utviklingen av kurstilbud. Lærerne kan melde inn behov via fagkoordinatorene. Internasjonale kontakter gjennom Leonardoprojekt. Todagerssamlinger (avdelingsvis) for hele personalet. Samarbeider med opplæringskontor og bedrifter, blant annet om prosjekt til fordypning.
2. Videregående skole	Tidligere lederopplæring (H). Videreutdanningstilbud i karriereveiledning (H). Spansk.	Fagrettede kurs – fagdager i blant annet språk, matematikk, fysikk, geografi, musikk. Fylkeskommunale tilbud og andre eksterne kurs. Forlagskurs. Skolelaboratoriet (U). Læringsstrategier. Internasjonale konferanser. Karriereveiledningskurs for kontaktlære. Internkursing på skolen i IKT.	Fagnettverk. Nesten alle lærere deltar. Realfagforum. Bruker nettverk med andre skoler for å organisere felles kurs i medier og kommunikasjon. Lærende nettverk (IKT). Lærere som deltar på kurs skal formidle til kolleger internt.
3. Videregående skole	Har vært tilbud om skolelederopplæring (H), men rektor ved skolen har selv ikke deltatt. Videreutdanning for bibliotekarer (H), mellomlederutdanning (H) og videreutdanning for rådgivere (H).	Regionale fagdager. Kursvirksomhet to uker i året i forb. med heldagsprøver. En- og todagskurs. Dokumentasjon og tegneprogram (TIP). Realfag. Biologi. Språk. Samfunnsfag. Økonomisystemer. Coaching for entreprenører. Kurs for hele skolen i klasseledelse i Dublin. Vurdering. Grunnleggende ferdigheter. NAV-kurs. Kurs fra Norsk Industri. Felleskurs på skolen. Skolearena (skoleadministrativt system), IKT-kurs.	Fagfora i fylket, en fra hver avdeling fra hver skole. Diskuterer kursbehov på bakgrunn av behov som meldes inn fra skolene. Hjelper hverandre internt på skolen med IKT. Kontakt med lærere fra skoler utenfor fylket, blant annet gjennom kurs fra Norsk Industri.
4. Videregående skole	Har hatt kompetanseutvikling i utlandet for lærere i fremmedspråk, delvis kompetansegivende.	Skolelederopplæring – avtale med privat konsulentfirma. Knyttet til KL. Generell ledelsesutviklingsprosess i fylket (ikke skoleledelse). Fylkeskommunale kurs. Flere kurs i regi av fagforaene. Geografi, samfunnsfag. Kontaktlærerkurs. Kurs i tilpasset opplæring for alle i oktober 07. Læringsstrategier og internasjonalisering i januar 08. Eksterne kurs. Norsk kurs i Oslo. Forlagskurs. Rektor nevnte språkkurs i utlandet, ikke nevnt av lærerne. Skoleinterne kurs i digital kompetanse, bildebehandling.	Fagforumsmodell i fylket. Regionsamarbeid på avdelingsledernivå. Intensjon om kompetanseoverføring internt på skolen etter ekstern kursdeltakelse.

5. Videregående skole	IKT-utdanning for ledere. Rådgiverutdanning. Kompetansegivende. Blir obligatorisk. Kroppsøvingkurs som deltidsutdanning i Oslo (moduler). Konsekvenspedagogikk (satsingsområde for skolen). Redusert undervisningsplikt.	Tredagerskurs i datastyringsverktøy. Skoleinterne kurs i mappevurdering, vurderingsforskriften. Datakurs. Forlagskurs. Spansk kurs i Spania i tre uker. Samarbeider med andre skoler om kurs i GISS (geografi). Norsk kurs. Religion. Dansekurs på kveldstid for kroppsøvingslærere.	Fagutvalg i fylket som avdekker kompetansebehov og lager kurs. Noe fagsamarbeid og felleskurs i regionen. Tidligere timeplanlagt samarbeid på skolen, nå frivillig.
6. Videregående skole	IKT for skoleledere (U). Metodeforståelse for skoleledere (U).	Koordinator ved en av de andre vgs i regionen har frikjøpt tid for å utvikle kurstilbud. Legges ut på nett. Stort sett dagsamlinger, i hovedsak rettet mot studiespesialisering. Lite på yrkesfag. Kursinvitasjoner kommer kort tid før kurset skal være – vanskelig å planlegge. Mener tilbudet var bedre ved R94. Skoleinterne kurs i IKT, lover og forskrifter, vurdering. Forlagskurs, særlig innen norsk, samfunnslære med mer. Skolene har kursdager på yrkesfag, henter inn folk fra bransjen. Ifølge lærerne har det vært lite tilbud om kurs med unntak av IKT-kurs på skolen. På elektro har lærerne selv ordnet med kurs. Prøver å finne en utstyrs-pakke der kurs inngår. (For eksempel alarmanlegg).	På yrkesfag nødvendig å samarbeide med andre skoler for å få et godt tilbud og kunne hente inn folk fra arbeidslivet. Ansvar lagd til skolene. Fylket oppfordrer, men legger ikke til rette for samarbeid. Tidligere hadde man fagdager i nettverk – en hvert halvår. La opp kursene selv. Nå er dette borte. Nettverk mellom skoler med samme utdanningsprogram, blant annet om prosjekt til fordypning.
7. Videregående skole	En studieinspektør tar videreutdanning i ledelse i Trondheim. Desentralt tilbud. Videreutdanning i geografi ved NTNU. Helgesamlinger, oppgaver og eksamen.	Rektor på kurs i «coachende lederstil». Generell ledelse – ikke spes rettet mot skole. Lærerne har fått tilbud om fagkurs. En- eller todagerskurs. Felles kurs om læringsstrategier. Kurs for kontaktlærere om overgang ungdomsskolevgs. Intern IKT-opplæring. Todagers historiekurs. Felles samling for alle lærerne med fokus på vurdering. Naturfagkurs, UiO. Tre dager i Oslo, en uke på Andøya.	Rektorene reiser på studietur til utlandet annethvert år. Besøker skoler. Lærerne skal orientere hverandre når de har vært på kurs. Fylket valgt ut 1-2 lærere på hvert programområde som legger opp kurs. Disse får tid (20pst) til å drive kompetanseutvikling. Matematikklærernetttverk. Dagsamlinger 4-5 ggr i året.
8. Videregående skole	Tidligere skolelederutdanning (H). Lederkurs for framtidige skoleledere.	Kurs i tilpassa opplæring for alle. Planleggingsdag. Kurs i prosjekt til fordypning. Skoleintern opplæring på IKT-området. På TIP: to ukers kurs dekket tre fag, delvis i bedrifter. Forlagskurs, U&H-kurs.	Kontakt med andre skoler gjennom Vandrebokprosjektet. Avsatt fellestid til erfaringsutveksling og samarbeid i fjor. Fagnettverk med andre skoler. Konkretisering av læreplaner viktig. Nettverksleder får en liten tidsressurs for å drive nettverkene, ca 4 ggr i året. Fagnettverkene organiserer også fagkurs.

<p>9. Privat videregående skole</p>	<p>Inspektør tar master i strategisk ledelse. Bevisst satsing på videreutdanning for lærere. Avsatt tid. Ett- og toårige opplegg. Spansk, nordisk, norsk, samfunnsfag, pedagogikk, kristendom. Fire lærere tar videreutdanning nå + to som tar pedagogikk. (H). Redusert undervisningsplikt. Permisjonsordning. Formalisering av realkompetanse iflg rektor.</p>	<p>Skolelederprogram over to år i regi av skoleeier. Erfaringsbasert med fire-fem plenumsamlinger + individuell veiledning og oppfølging. Internkursing i IKT. IT-ansvarlig på kurs i regi av fylkeskommunen. Skoleeier har samlinger annet hvert år – generell pedagogikk. Kurstilbud i regi av fylkeskommunen, men relativt lite deltakelse i disse. Fagkurs i regi av skoleeier. Eksterne forelesere, bl.a. fra UiB. Forlagskurs. Internt kurs for kontaktlærere.</p>	<p>Kollegabasert veiledning. Har invitert seg inn i fagforumssamarbeidet i fylkeskommunen. Faggruppetledere fra skolen deltar. Noen fagfora aktive (samfunnsfag, realfag, språkfag), andre ikke. Fagforaene skal definere kursbehov.</p>
-------------------------------------	--	--	--

En stor del av den kompetansegivende videreutdanningen i fylkene har vært rettet mot skoleledelsen. I casematerialet finner vi imidlertid også eksempler på videreutdanning for inspektører, rådgivere og bibliotekarer. Noen lærere har tatt videreutdanning i språk, som er ett av de områdene der det har vært øremerkede midler til videreutdanning. Ved én skole har tre lærere tatt videreutdanning i entreprenørskap, som er pekt ut som et satsingsområde ved denne skolen. Ved én av de videregående skolene i evalueringen har man satset tungt på videreutdanning for lærere. Her har man også lagt til rette for dette ved å gi lærerne permisjonsordninger og redusert undervisningsplikt for å gjøre det mulig å delta i videreutdanning. Satsingen på videreutdanning har sammenheng med at skolen har utviklet seg fra primært å være en handelsskole til å bli en videregående skole med et bredere tilbud om studiespesialiserende utdanningsprogram. Det innebærer at satsingen på videreutdanning ved denne skolen først og fremst er motivert av andre forhold enn innføringen av Kunnskapsløftet. Hovedinntrykket fra lærerintervjuene er at det er svært krevende å finne rom for videreutdanning i hverdagen. De lærerne som har sagt at de kunne tenke seg å ta mer videreutdanning, har samtidig gitt uttrykk for at dette vil være svært krevende uten mer praktisk tilrettelegging fra skolens side.

Kompetanseutviklingen rettet mot lærere i videregående opplæring har i hovedsak tatt form av korte kurs av én til to dagers varighet. Noen kurs i regi av skoleeier har vært obligatoriske. Disse har gjerne vært gjennomført i forbindelse med planleggingsdager. Tema for samlingene har i hovedsak vært generelle reformrelaterte emner, som tilpasset opplæring og vurdering.

Flertallet av lærerne som er intervjuet har også vært på ett eller flere kurs innenfor eget fagområde. Her er det naturligvis store variasjoner når det gjelder innholdet i kursene og hvem som er tilbydere. Fagkurs kan tilbys av skoleadministrasjonen eller fagnettverkene i fylket som enten benytter seg av interne ressurspersoner eller henter inn forelesere utenfra. Ved mange av skolene har lærere også deltatt i korte kurs som har vært tilbudt ved en høyskole eller et universitet.

Tilbudet om fagrettet kompetanseutvikling varierer mellom fylkene, men forskjellene mellom ulike fag er trolig større enn forskjellene mellom fylkene. En generell tilbakemelding, både fra rektorene og fra lærerne, er at tilbudet om fagkurs er betydelig bedre i studiespesialiseringsfagene enn i yrkesfagene. Tilbudene fra universitet, høyskoler og forlag er i liten grad rettet mot yrkesfagene. Flere av rektorene som er intervjuet påpeker at dette er en svakhet ved satsingen. En av rektorene påpeker at ansvaret for å utvikle tilbud i samarbeid med aktører i arbeidslivet i stor grad oppleves å være skolenes eget ansvar:

«På yrkesfagsiden må man forholde seg til private aktører [i arbeidslivet]. Dette har ikke utdanningsmyndighetene forholdt seg til. Dette er gjort til skolens problem.»

Mange av yrkesfaglærerne gir også uttrykk for at tilbudet innen deres fagområder har vært fraværende eller mangelfullt. Samtidig er det her mange opplever et stort behov for kompetanseutvikling knyttet til innføringen av reformen. Dette gjelder ikke minst på områder der Kunnskapsløftet har ført til at fagene er blitt betydelig bredere enn tidligere. En lærer i byggfag gir uttrykk for stor frustrasjon over manglende samsvar mellom egen kompetanse og innholdet i det nye faget:

«Jeg skal undervise i blikkenslagerfag, men er tømmer. Hvordan skal jeg greie det? Det burde vært flere kurs, både praktiske og teoretiske. Det er spesielt viktig i yrkesfag. (...) På yrkesfag føler vi at den nye undervisningen blir dårligere. Det blir brosjyrefag. Eller utstillingsfag. Det blir for bredt. Bare smakebiter.»

Dette utsagnet uttrykker en generell bekymring for utviklingen mot bredere fag, men er samtidig uttrykk for at de innholdsmessige endringene stiller store krav til kompetanseutvikling. Dette en utfordring, ikke bare for den enkelte lærer, men også for skolene som nå opplever å mangle lærekrefter i mange yrkesfag. En av rektorene peker på dette som en av de viktigste kompetanseutfordringene for skolen:

«Vi har aldri hatt problemer med å rekruttere yrkesfaglærere før, men nå har vi det. Kravene til lærerne er blitt større enn før. (...) For eksempel innen teknikk og industriell produksjon. Krever utdanning på ingeniørnivå. For å utvikle denne kompetansen trengs tid, tilrettelagte kurs, yrkeslærerutdanning.»

Rekrutteringen av yrkesfaglærere i videregående skole har tradisjonelt foregått ved at fagarbeidere med lang yrkeserfaring, er rekruttert til skolen fra industri- og håndverksbedrifter. Disse har gjerne fag- eller svennebrev og mange års praktisk yrkeserfaring før de går inn i læreryrket. Strukturendringer som fører til bredere utdanningsprogram og programområder, vil også gi økte behov for kompetanseutvikling for yrkesfaglærere i skolen. Lærere som tidligere har undervist i «smale» fag, må sette sitt fag inn i en bredere sammenheng og vil dermed ha behov for supplerende kompetanseutvikling. Lærerne må ha utvidet kompetanse for å kunne undervise i felles programfag, som er de yrkesfagene som er felles for alle elever på samme utdanningsprogram (Hagen 2007).

Selv om tilbudet i flere av yrkesfagene oppleves som mangelfullt, er det likevel ikke slik at det ikke eksisterer. Flere av yrkesfaglærerne som er intervjuet har fått tilbud om og har også deltatt på relevante kurs. En tilbakemelding fra flere er imidlertid at det hadde vært behov for kurs av lengre varighet enn 1–2 dager. En del av lærerne arbeidet også i skolen ved innføringen av Reform 94 og trekker sammenligninger mellom kurstilbudet den gangen og nå:

«Jeg starta i videregående skole i '96. I 3. klassetrinn. Da var Reform 94-kursene kommet til VKII. Det året var jeg på tre kurs – hvert med en ukes varighet. Nå er det mye mindre. Lærerne opplevde det som ganske raust med kurs da. Nå er det ganske få kurs.»

Problemer med mangelfullt eller utilstrekkelig tilbud gjelder imidlertid ikke bare innen yrkesfagene. Lærere som underviser i kunstfagene etterlyser også tilbud rettet mot sine fag. Også her pekes det på at skolene og lærerne selv må ta initiativ for å utvikle tilbud som dekker behovene knyttet til innføringen av reformen.

Arbeidet i fagnettverk på tvers av skoler har som formål å identifisere og i en del tilfeller også å utvikle og gjennomføre relevante fagtilbud. Noen lærere gir også uttrykk for at det å delta i slike nettverk er en aktivitet som gir kompetanseutvikling i seg selv. Dette gjelder særlig for lærere som ikke har kolleger ved egen skole som underviser i samme fag, og som derfor har et stort behov for kontakt med lærere som underviser i faget andre steder.

På noen områder vil også lærere på videregående skole kunne ha nytte av erfaringsutveksling og læring på tvers av fagområder internt på egen skole. Det gjelder ikke minst på IKT-området. På IKT-området har mange av skolene satset systematisk på internopplæring ved at enkelte lærere er utpekt som ressurspersoner. Disse har gjerne fått ansvar for å drive interne kurs eller veiledning av kolleger i bruk av IKT.

Ut over dette finner vi få eksempler på at det fra skolenes side er lagt til rette for erfaringsutveksling og uformell læring internt på skolene. Ved flere av skolene sier rektor at lærere som har vært på kurs, forventes å formidle ny kompetanse til kolleger i ettertid. Dette bekreftes i noen grad av lærerne, men inntrykket fra intervjuene er likevel at dette mer er en intensjon enn en realitet.

2.4 Oppsummering

Et generelt trekk er at det har vært en omfattende skolelederutdanning både i grunnskolen og videregående opplæring. Mange steder er denne i ferd med å utfases.

I grunnskolen har som oftest caseskolene et bredt kommunalt kurstilbud å forholde seg til, selv om klare unntak forekommer. I tillegg er det opprettet eller revitalisert faglige nettverk hvor lærere møter lærere fra andre skoler. Videreutdanning forekommer, men er oftest knyttet til skoleledelse og enkeltområder som 2.fremmedspråk og realfag.

I videregående opplæring er det fraværende eller mangelfulle tilbud i mange yrkesfag og i musikk, dans og drama. Bredere yrkesfag krever en betydelig kompetanseutvikling for yrkesfaglærere, som tradisjonelt er fagarbeidere med lang yrkeserfaring. Faglige nettverk mellom skoler er også opprettet eller revitalisert for videregående skole. De har en sentral rolle i å identifisere faglige opplæringsbehov og mange steder også i å planlegge tilbud.

Kapittel 3 Effekter av strategien

3.1 Hvordan måle effekter av strategien?

Formålet med strategien «Kompetanse for utvikling» er at:

«Personalet i grunnpplæring skal ha en kompetanse som sikrer elevene og lærlingene tilpasset opplæring med muligheter til å utvikle evner og talenter i samsvar med generell del, læringsplakaten og læreplanene for fag. Gjennom et kompetanseløft skal skoleledere, lærere og instruktører i lærebedrifter rustes og stimuleres til å møte utfordringen knyttet til de endringer i innhold og struktur som reformen innebærer. »

Kompetanse kan defineres som kunnskaper, ferdigheter og holdninger som kan bidra til å løse problemer eller utføre oppgaver. I tråd med formålet for strategien, er vi i evalueringen opptatt av om strategien har bidratt til å gi kompetanse som er relevant for å utføre oppgaver knyttet til yrkesrollene som lærer, rektor osv, særlig i forhold til de forventningene som stilles gjennom Kunnskapsløftet. Læring kan riktig nok ha en selvstendig verdi for de enkeltmenneskene som skaffer seg dem, uavhengig av yrkesutøvelsen, og det kan tenkes å gi positive effekter for arbeidslivet og samfunnet som helhet. Slike effekter er imidlertid utenfor rammen av denne evalueringen.

Formålet med evalueringen av «Kompetanse for utvikling» er å vurdere:

- Hvordan tiltakene har vært gjennomført og hvordan strategiens rolle- og ansvarsdeling mellom aktørene har fungert
- Hvilke endringer strategien har medført når det gjelder skolelederens, læreres, faglige lederes og instruktørers formelle og uformelle kompetanse
- På hvilken måte tiltakene har medført endringer i opplæring og organisering i den enkelte skole og lærebedrift

I tidligere delrapporter har vi beskrevet planleggingsprosessene og hvordan tiltakene har blitt gjennomført. Denne rapporten handler derfor mest om hvilke effekter strategien har hatt på læreres og skolelederens kompetanse og om hvilke endringer av læreres og skolelederens praksis den har ført til. Strategien skal bidra til å gi den kompetansen som er nødvendig for å gjennomføre Kunnskapsløftet. Strategien har imidlertid ikke bare som mål å forberede aktørene til å gjennomføre Kunnskapsløftet. Strategien må også sies å ha et mer langsiktig siktemål om å skape bedre rammer for kompetanseutvikling utover strategiperioden.

Utfordringen i evalueringen er dels å kartlegge i hvilken grad det har skjedd endringer i kompetanse, praksis og rammer, dels å sannsynliggjøre at disse endringene har sammenheng med strategien.

Caseintervjuene på skolene gir informasjon om hvilken effekt kompetanseutviklings-tiltakene har hatt på rektors og lærernes kompetanse og i hvilken grad de har ført til endringer av praksis. Det er rektor og lærernes egen opplevelse vi her måler. Også kvantitative mål fra Lærevilkårsmonitoren og fra de kommende surveyer vil fange opp effekten på kompetanse og

praksis. Praksisendringer omfatter aktiviteter overfor elevene og andre aktiviteter. Praksisendringer kan variere fra små, nesten umerkelige, justeringer av den enkelte lærers undervisning til gjennomgripende endringer av praksis i hele skoleorganisasjonen. Vi skiller mellom individuelle praksisendringer og praksisendringer på kollektivt nivå. Individuelle praksisendringer er endringer i den enkelte lærers undervisning og arbeidsmåter. Praksisendringer på kollektivt nivå er endringer som omfatter skolen som helhet eller en nærmere bestemt gruppe av lærere. Endringer i kollektiv praksis avhenger i mye større grad av trekk ved skolens organisasjon enn endringer i den enkelte lærers individuelle praksis.

Endringer i rammene/forutsetningene for å lykkes med kompetanseutviklingstiltak i framtiden kan dreie seg om endringer i aktørenes kompetanse, holdninger og relasjoner seg i mellom, samt om organisatoriske endringer. Kompetanse i denne sammenheng går på evnen til å identifisere behov, prioritere og å finne fram til eller utvikle relevante tiltak. Relasjoner som er særlig relevante for kompetanseutvikling er forholdet mellom skoleeier/skole og universitets- og høyskolesiden, mellom skole og skoleeier og de interne relasjonene på den enkelte skole og særlig mellom lærere og skoleledelse. Organisatoriske endringer kan ofte være en følge av endringer i kompetanse, holdninger og relasjoner, men kan uansett ha en selvstendig betydning. Organisatoriske endringer kan dreie seg om organiseringen av de interne forhold på den enkelte skole, i den enkelte kommune eller i den enkelte høyskole/universitet. Det kan også dreie seg om organiseringen av samhandlingen mellom de ulike partene. Endres rammevilkårene for lærere som ønsker å delta i utdanning og opplæring? Opprettes det nye enheter, for eksempel fagnettverk, som deltar i prosessene for avdekking og prioritering av behov og å utvikle tilbud? Hvordan organiseres etter- og videreutdanningsaktiviteten på universitetene og høyskolene?

Å konstatere at det har skjedd endringer i kompetanse, i praksis og i rammer/forutsetninger for videre kompetanseutvikling er ikke tilstrekkelig. Man må også kunne sannsynliggjøre at det er strategien som har skapt eller bidratt til å skape de endringene som skjer. Uavhengig av strategien ville det ha vært drevet noe kompetanseutvikling av lærere og annet personale i skolen, men man kan anta at ressursøkningen som følger med strategien, vil gi rom for flere tiltak og kanskje andre typer tiltak. Et første skritt er derfor å vurdere om omfanget av kompetanseutvikling har økt med strategien. Et annet skritt er å vurdere om kompetanseutviklingen tar nye former som følge av strategien. Dette kan skje gjennom at skoleeierne og skolene blir påvirket av retorikk og prioriteringer i strategien eller at de lokale planleggingsprosessene som strategien legger opp til, fører til endringer i kompetanseutviklingen. Et tredje skritt er å vurdere om disse endringene i omfanget og formen på kompetanseutviklingen har gitt lærerne en bedre kompetanse og ført til mer praksisendringer. Det er mange elementer i strategien som i prinsippet kan tenkes å skape endrede rammer og forutsetninger for videre kompetanseutvikling, blant annet skolelederutdanningen, forutsetningen om lokale prosesser for kartlegging av behov, skoleeiers aktive rolle med mer. Samtidig er det også andre generelle endringer og utviklingstrekk i norsk skole som kan påvirke praksis og rammene for kompetanseutvikling. Kunnskapsløftet vil blant annet påvirke kompetanseutviklingen, uavhengig av strategien, særlig når det gjelder tematiske prioriteringer. I tillegg vil det være mange lokale forhold ved den enkelte skole og den enkelte kommune som kan endre forutsetningene for kompetanseutvikling lokalt, for eksempel organisatoriske endringer som påvirker skoleeiers kapasitet og kompetanse, nye skolebygg, pågående endringsprosesser i skolene med mer. I denne rapporten har vi forsøkt å skille effekten av strategien ut fra andre faktorer på grunnlag av lærernes, rektorenes og skoleeierens vurderinger, samt våre egne vurderinger av helheten av dette.

I sluttrapporten vil vi ta sikte på systematisk å analysere hvilke konsekvenser særtrekkene ved strategien har. I delrapport 1 i evalueringen har vi pekt på tre særtrekk: 1) skoleeiers rolle, 2) omfang og langsiktighet og 3) økt vektlegging av organisatorisk læring. I tillegg vil det være naturlig å skille ut minst ett særtrekk til, nemlig forutsetning om lokale prosesser for å identifisere behov for kompetanseutvikling. I hvilken grad det er sammenheng mellom prosessene som er gjennomført og hva som har kommet ut av strategien lokalt i form av økt kompetanse, praksisendringer og bedre forutsetninger for videre kompetanseutvikling, vil være en viktig problemstilling i sluttrapporten.

Endringene i kompetanse og praksis skal også påvirke elevenes oppnåelse av faglige og sosiale mål. I tråd med oppdraget for evalueringen, har vi i dette prosjektet ikke ambisjoner om å kunne kartlegge sammenhengen mellom praksisendringer og læringsutbytte. Dette ville kreve mer inngående studier av den enkelte praksisendring. Det vi gjør her er å fange opp rektorenes og lærerens vurderinger av hva praksisendringene fører til³. Om strategien stimulerer til de «riktige» praksisendringene, er derfor et spørsmål som ligger utenfor denne evalueringen. Det faktum at strategien legger så mye ansvar til skoleeierne, kan imidlertid tilsi at nasjonale utdanningsmyndigheter bør sørge for å formidle forskning og erfaringer som kan hjelpe skoleeiere og skoler til å treffe gode og informerte valg. Slike forhold er det naturlig å peke på i evalueringen, særlig i sluttrapporten.

3.2 Individdata om endring i læreres lærevilkår

Lærevilkår er et begrep som kort og godt betegner forhold som stimulerer til læring. Noen slike forhold er opplagte, som for eksempel deltakelse i utdanning og opplæring, men det er også en lang rekke andre forhold som kan stimulere til læring gjennom arbeidet. Disse forholdene har å gjøre med hvordan arbeidet er organisert og i hvilken grad man får læringsimpulser i og i tilknytning til arbeidet. Blant disse faktorene er bl.a. ekstern faglig kontakt, støtte til læring fra ledelsen og høy grad av eksponering for krav og endringer (Skule og Reichborn 2000). Særlig er det dokumentasjon på at kombinasjonen av krav/forventninger til læring og god tilgang til relevante læringskilder for å innfri forventningene, stimulerer til læring. Sterke læringskrav/forventninger uten tilsvarende god tilgang til læringskilder, kan lett føre til frustrasjon og stress og lite læring. På den annen side kan mangel på krav/forventninger om læring fra kolleger, ledelse og andre gjøre læringen svært avhengig av det indre læringsdrivet hos den enkelte.

I dette kapitlet bruker vi kvantitative data om den enkelte lærer for å måle endringer i lærernes lærevilkår over tid, på tvers av skoler og fylker. At man måler gode lærevilkår er naturligvis ikke det samme som å måle læring direkte. Man kan delta i opplæring uten at det kommer noe ut av det, verken i form av læring eller endringer av praksis. Likedan kan man være i et godt læringsmiljø, med dyktige kolleger, støttende ledelse og en god arbeidsorganisering uten at det nødvendigvis gir økt evne til å reflektere og lære av egen og andres praksis. Likevel vil det være en grad av samvariasjon mellom disse forholdene og i hvilken grad man dyktiggjøres som yrkesutøver, som gjør det interessant å måle endringer i slike lærevilkår. Å måle læring og dyktiggjøring direkte med kvantitative data er i denne sammenhengen ikke praktisk mulig. I senere kapitler i denne rapporten bruker vi imidlertid intervjudata fra lærere,

³ Rene kvantitative mål for læringsutbytte, som karakterer og nasjonale prøver, har avgjørende svakheter hvis man ønsker å se om læringsutbyttet har endret seg fra før strategien. Karakterer er dårlig egnet til å studere endringer i læringsutbytte i store populasjoner, og nasjonale prøver er bare sammenlignbare fra 2007 og framover.

rektorer og personer i skoleadministrasjonen for å få en forståelse av *om og hvordan* strategien påvirker kommunen eller fylkeskommunen, skolen og den enkelte lærer.

I evalueringen har vi tilgang til tre typer kvantitative data. Den ene datakilden vil være data fra representative undersøkelser blant lærere, rektorer og skoleeierrepresentanter. Disse dataene vil bli samlet inn spesifikt for evalueringen høsten 2008 og vil være en kilde for slutt-rapporten fra evalueringen våren 2009. Disse undersøkelsene gir data for kun ett tidspunkt. For å måle endringer over tid, vil vi i denne rapporten bruke data fra Lærevilkårsmonitoren 2003–2007 og i sluttrapporten data også for 2008. Lærevilkårsmonitoren er en årlig kartlegging av vilkårene for kompetanseutvikling blant voksne, der det er lagt særlig vekt på læring i arbeidslivet. Data fra Lærevilkårsmonitoren innhentes fra et representativt utvalg i befolkningen 16–74 år og brukes som grunnlag for offentlig statistikk innenfor området livslang læring⁴. Fafo samarbeider med Statistisk sentralbyrå, og datainnsamlingen til monitoren gjennomføres som tilleggsundersøkelser til Statistisk sentralbyrås Arbeidskraftsundersøkelser. Fafo er faglig ansvarlig for utformingen av Lærevilkårsmonitoren. Ettersom utvalgsstørrelsen er betydelig, er det i Lærevilkårsmonitoren hvert år med ca 500 lærere, med unntak for 2007 da Lærevilkårsmonitoren ble gjennomført som en del av Adult Education Survey og totalutvalget var mye lavere. (For 2007 har vi data for ca 150 lærere.) For 2008 vil igjen få data for ca 500 lærere. Disse dataene vil bli brukt i sluttrapporten fra evalueringen som kommer i 2009. En del av spørsmålene i lærevilkårsmonitoren varierer fra år til år, men en kjerne av spørsmål gjennomføres hvert år. Disse kjernespørsmålene er spørsmål om deltakelse i formell utdanning og videreutdanning, deltakelse i kurs og annen ikke-formell opplæring (etterutdanning) og to spørsmål om læringskrav og læringsmuligheter i det daglige arbeidet. Kombinasjonen av store læringskrav og gode læringsmuligheter antas å gi gode lærevilkår (kalt læringsintensivt arbeid). På disse områdene er det med andre ord mulig å se om og hvordan lærernes lærevilkår har endret seg i perioden 2003–2007.

I tillegg til data fra egne undersøkelser og Lærevilkårsmonitoren, foreligger det også data fra aktivitetsrapporteringsystemet som er utviklet av Utdanningsdirektoratet for innrapportering av opplysninger fra skoleeierne om kompetanseutviklingstiltak i forbindelse med gjennomføring av strategien. Disse dataene er på skoleeiernivå, men gir opplysninger om antall skoler og antall lærere og skoleledere innenfor hver skoleeiers ansvarsområde som har vært med i ulike typer kompetanseutviklingstiltak. I motsetning til Lærevilkårsmonitordataene gir disse dataene imidlertid ikke data fra årene før innføringen av strategien.

Hensikten med analysene av lærevilkårsmonitordata i dette kapitlet er å se om det skjer endringer som i tid sammenfaller med gjennomføringen av strategien. Med strategien skyter staten inn økte ressurser. Samtidig tyder ikke aktivitetsrapporteringen på at skoleeierne lar den statlige satsningen føre til at de reduserer sin egen ressursinnsats (Jordfald og Nyen 2007). Man skulle derfor forvente at strategien isolert sett vil føre til økt deltakelse i formell videreutdanning og økt deltakelse i etterutdanningskurs og andre former for ikke-formell opplæring. Hvorvidt det skjer endringer i lærevilkår som har med læring gjennom arbeidet å gjøre er uvisst, men det å gjøre skolen til en mer lærende organisasjon er en uttalt intensjon med strategien.

⁴For nærmere informasjon om Lærevilkårsmonitoren og resultater fra den, se Nyen, Hagen og Skule (2004), Nyen (2004), Nyen (2005), Bråthen og Hagen og Nyen (2007). I 2007 er Lærevilkårsmonitoren integrert i Adult Education Survey, som i Norge er gjennomført av Statistisk sentralbyrå. For resultater basert på lærevilkårsmonitorspørsmål, se SSB (2008).

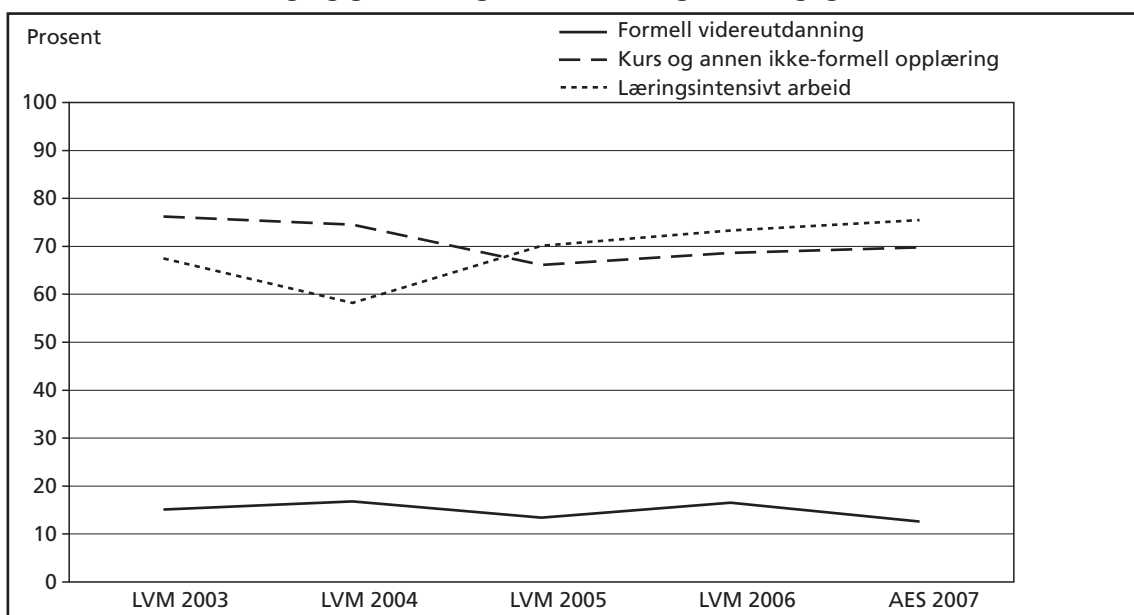
Lærevilkårsmonitoren 2003–2007

Lærevilkårsmonitoren inneholder tre hovedindikatorer, som vi har tidsserier på for perioden 2003–2007:

1. deltakelse i formell videreutdanning
2. deltakelse i kurs, seminarer og annen opplæring (som ikke gir formell kompetanse)
3. læringsintensivt arbeid (kombinasjon av store krav til læring og gode muligheter for læring i det daglige arbeidet)

Figur 3.1. nedenfor viser utviklingen av disse tre indikatorene for perioden 2003–2007 for pedagogisk personale i grunnskolen og videregående skole. Rektorer og andre skoleledere er ikke regnet med. Hvorvidt deltakelse i formelt kompetansegivende utdanning defineres som formell videreutdanning er basert på registrerte data om den enkeltes tidligere utdannings- og arbeidsdeltakelse samt alder⁵. Dataene for 2007 er basert på et lavere antall lærere (159) slik at tilfeldigheter, blant annet i sammensetningen av ulike lærergrupper, vil kunne gi større utslag dette året. Det negative utslaget for indikatoren «læringsintensivt arbeid» i 2004 har metodiske årsaker (Nyen 2004).

Figur 3.1 Endring i lærevilkårene for pedagogisk personale i grunnskolen og videregående skole 2003–2007. Andel som har deltatt i henholdsvis videreutdanning og kurs og annen ikke-formell opplæring i løpet av de siste 12 månedene. Læringsintensivt arbeid viser andelen som har store krav til læring og gode muligheter for læring i det daglige arbeidet.

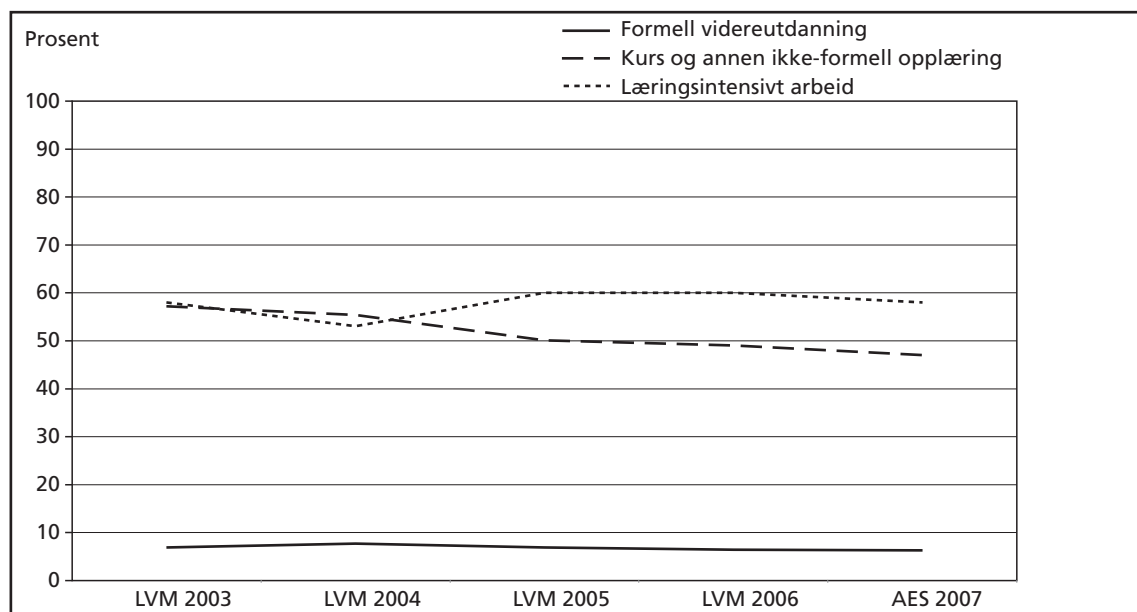


Fra 2003 til 2005 var det en klar nedgang i andelen pedagogisk personale som deltok på *kurs og annen ikke-formell opplæring* i løpet av et år. Trenden var altså nedadgående ved inngangen til strategiperioden. Dette var en del av en generell trend i arbeidslivet, jf figur 3.2 nedenfor.

⁵Videreutdanning er definert som all formell utdanning foretatt av følgende grupper: a) sysselsatte, arbeidssøkende og studenter i alderen 35–59 år, b) sysselsatte 22–35 år som definerer sin hovedaktivitet som arbeid og som har arbeidet sammenhengende i minst ett år, c) studenter 22–35 år som har hatt et opphold i utdanningsløpet i minst to år forut for den pågående utdanningen og som har vært sysselsatt eller registrert som arbeidsledige i denne perioden og d) arbeidsledige som hovedsakelig har jobbet eller søkt arbeid de siste to årene før de påbegynte utdanningen. Blant lærere vil det aller meste av videreutdanningen tas av personer i kategori a) og b).

Den nedadgående trenden gjaldt både privat og offentlig sektor. I arbeidslivet som helhet flater denne trenden ut etter 2005, mens deltakelsen blant det pedagogiske personalet peker noe oppover. I grunnopplæringen er det en liten økning i andelen som har deltatt på kurs siste år etter 2005, men nivået i 2006 og 2007 er likevel lavere enn det var i 2003.

Figur 3.2 Endring i lærevilkår i arbeidslivet som helhet (alle sysselsatte 22–66 år) i perioden 2003–2007. Andel som har deltatt i henholdsvis videreutdanning og kurs og annen ikke-formell opplæring i løpet av de siste 12 månedene. Læringsintensivt arbeid viser andelen som har store krav til læring og gode muligheter for læring i det daglige arbeidet.



Når det gjelder *kompetansegivende videreutdanning*, varierer andelen som har deltatt blant det pedagogiske personalet i skolen fra 13 til 17 prosent i perioden 2003–2007. Det er ikke klart hva trenden er, fordi dataene for 2007 er mer usikre enn for de foregående år. I arbeidslivet som helhet ligger andelen ganske stabilt på et nivå på 6–7 prosent.

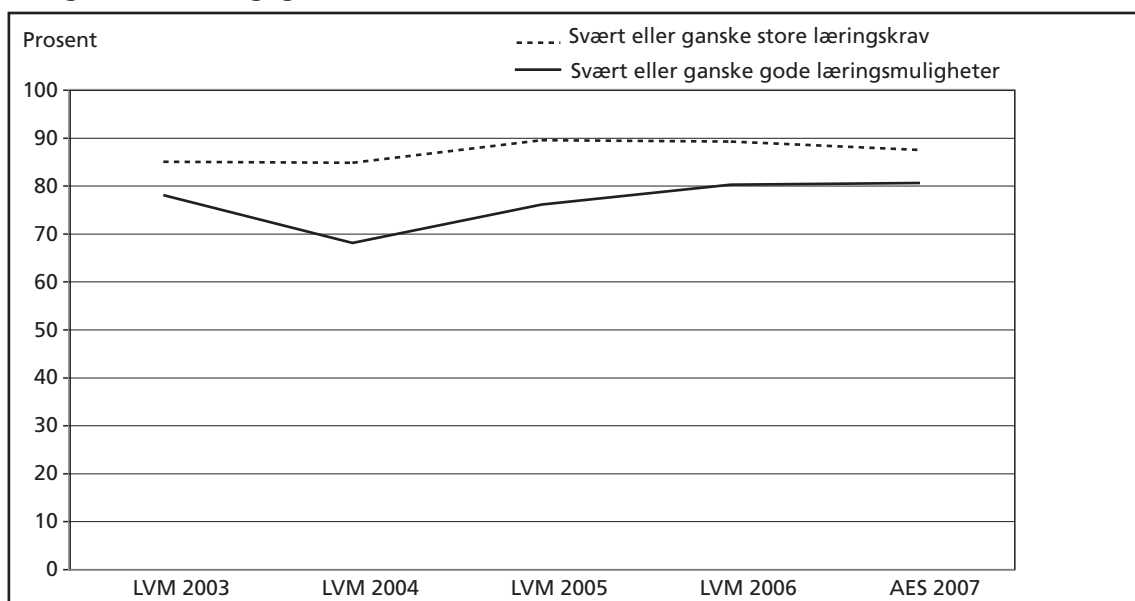
Etter 2004 er det en jevn tendens til en økning i andelen som har et *læringsintensivt arbeid* blant det pedagogiske personalet i grunnskolen og videregående skole. I rapportene fra lærevilkårsmonitoren i 2003 (Nyen, Hagen og Skule 2004; Nyen 2004) ble det påpekt at undervisningssektoren som helhet hadde mindre læringsintensivt arbeid enn man kunne vente ut fra det høye gjennomsnittlige utdanningsnivået i sektoren. Økningen som har skjedd etter den tid bringer imidlertid lærerne opp på et nivå som er på linje med andre grupper i arbeidslivet med kortere høyere utdanning. I arbeidslivet som helhet er andelen med læringsintensivt arbeid ganske stabil i perioden 2003–2007, med unntak av det avvikende året 2004.

Antallet grunnskolelærere i utvalgene er så høyt at man kan gjøre egne analyser på denne gruppen. Utviklingen i lærevilkår blant grunnskolelærere er i hovedsak helt parallell med endringene for det pedagogiske personalet som helhet. Den eneste forskjellen er en noe sterkere topp i videreutdanningen i 2006, da 17 prosent av grunnskolelærerne deltok i videreutdanning. I årene forut for 2006 var det pedagogisk personale i videregående skole som trakk opp andelen som deltok i videreutdanning, men fra 2006 har dette jevnet seg ut.

Sammensetningen av ulike lærergrupper i utvalget er noe forskjellig fra år til år. Forskyvningene er likevel ikke slik at det er grunn til å tro at det skulle påvirke resultatene, med unntak av AES 2007, hvor det er svært få yrkesfaglærere på videregående skole med i utvalget.

Økningen i andelen med læringsintensivt arbeid i grunnskolen og i videregående opplæring har skjedd både på grunn av at flere opplever større læringskrav og på grunn av at flere opplever gode læringsmuligheter i det daglige arbeidet. Økningene er ganske små på begge områder, men fører samlet sett til en klar økning i andelen som har en kombinasjon av store læringskrav og gode læringsmuligheter.

Figur 3.3 Andel av pedagogisk personale i grunnskolen og videregående skole som opplever henholdsvis svært store eller nokså store læringskrav og svært gode eller nokså gode læringsmuligheter i det daglige arbeidet.



Det er en viss tendens til at gapet mellom kravene og mulighetene utjevnes, målt i andelen som opplever store læringskrav og gode læringsmuligheter.

Gode læringsmuligheter innebærer normalt god tilgang på relevante læringskilder og god støtte for læring fra overordnede. En kombinasjon av store læringskrav og dårlige læringsmuligheter vil gjerne føre til konflikt eller resignasjon, evt at man forlater yrket. I 2007 oppga 3 prosent av lærerne at de møtte store krav og dårlige læringsmuligheter. Inkluderer man også de som møtte store krav og middels læringsmuligheter, utgjorde den gruppa 11 prosent av lærerne.

Aktivitetsrapporteringen fra skoleeierne

Utdanningsdirektoratet har et system for rapportering fra skoleeierne om bruk av midler og igangsatte aktiviteter i forbindelse med strategien. Rapporteringen skjer via fylkesmannen. Disse dataene er analysert i egne rapporter (Jordfald 2006, Jordfald og Nyen 2007 og Jordfald 2008). Aktivitetsrapporteringen gir informasjon om bruk av midler så langt i strategiperioden, det vil si perioden 2005–2007. I henhold til aktivitetsrapporteringen økte den totale bruken av midler til kompetanseutvikling i offentlig grunnskole fra 372 mill.kr. i 2005 til 420 mill.kr. i 2007. I offentlig videregående opplæring økte bruken av midler til kompetanseutvikling fra 129 mill.kr. i 2005 til 236 mill.kr. i 2007⁶. Dette omfatter både statstilskudd og egne midler. At økningen har vært mye større i videregående opplæring enn i grunnskolen har sammenheng

⁶ Det er feilkilder i dette materialet, jf nærmere omtale i Jordfald (2006) og Jordfald og Nyen (2007).

med innføringstakten av Kunnskapsløftet og en dreining av statstilskuddet over mot videregående opplæring utover i perioden. Aktivitetsrapporteringen inneholder også data om midler brukt henholdsvis til videreutdanning og til etterutdanning og annet utviklingsarbeid, men på grunn av skjemaendringer underveis i rapporteringsperioden er det usikkert hva de reelle endringene er. I grunnskolen synes det likevel å være en økning av bruken av midler både til videreutdanning og til etterutdanning og annet utviklingsarbeid fra 2005–2007, mens det i videregående skole synes å være en økning i bruken av midler til etterutdanning og annet utviklingsarbeid, men ikke til videreutdanning.

3.3 Effekter av kompetanseutvikling på skolene

I dette delkapittelet (3.3) vil vi bruke data fra de kvalitative intervjuene som er foretatt med lærere, rektorer og skoleeiere gjennom evalueringen for å beskrive hva som så langt har kommet ut av tiltakene som er gjennomført i perioden 2005–2008 for å øke kompetansen blant de ansatte i skolesektoren. Har strategien ført til et økt omfang av kompetanseutviklingstiltak? Har strategien ført til endringer i hva slags kompetanseutviklingsaktivitet som blir gjennomført? Fører tiltakene til en følelse av styrket kompetanse og bedret grunnlag for utøvelse av jobben? Fører de til endringer i den enkelte lærers praksis overfor elevene? Fører de til endringer i hvilken praksis skolen har som helhet på ulike områder? Hva hindrer skoler i å omsette kompetanseutvikling til praksisendringer? Til syende sist er det også et ønske å kunne svare på om praksisendringene fører til at skolen bedre når målene for elevenes læring og utvikling, men som omtalt i kapittel 3.1, ligger dette utenfor rammene av denne evalueringen, selv om vi kort gjengir rektorenes og lærernes syn på dette her.

Mer kompetanseutvikling?

Kompetanseutviklingstiltak er et videre begrep enn etter- og videreutdanning fordi det også omfatter andre typer tiltak enn opplæring, blant annet tiltak som skal stimulere til å lære av kolleger og av lærere på andre skoler, samt ulike typer utviklingsarbeid. I utgangspunktet skulle man vente at en såpass stor økonomisk satsning skulle gi seg utslag i et merkbart økt omfang av kompetanseutviklingstiltak i hver enkelt skole. Skal man tro skoleeierens aktivitetsrapportering til staten i forbindelse med strategien, så stiller mange av dem også selv opp med økte midler, og det er nesten ingen som sier at de reduserer egen innsats (Jordfald 2006, Jordfald og Nyen 2007). Samtidig er evne til å vurdere egen virksomhet og utvikling av en kultur for læring ved hver skole vektlagt i strategidokumentet «Kompetanse for utvikling». Det kan være vanskeligere å telle antall deltakere i noen tiltak med slike siktemål enn det er å telle deltakere i tradisjonell etter- og videreutdanning. Samtidig kan det være ulike oppfatninger blant lærere, rektorer og skoleeiere om hva som utgjør kompetanseutvikling.

Grunnskolen

I de tolv offentlige grunnskolene som er intervjuet svarer de fleste rektorene som har uttalt seg om spørsmålet at det har vært et større omfang av kompetanseutviklingstiltak ved skolen i strategiperioden (2005–2008) enn det var i årene forut. Noen opplever økningen som stor, andre opplever den som mer moderat. Noen tror at det er økning, men er litt usikre («tror det er mer, folk er mye ute»). To rektorer opplever omfanget som uforandret, men én av disse

legger vekt på at de hadde mye aktivitet fra før. Mens rektorene er nokså samstemmige, er det store forskjeller mellom lærergruppene som er intervjuet i de samme tolv grunnskolene. Ved to av grunnskolene opplever lærerne at det har blitt i en økning i omfanget av kompetanseutviklingstiltak, i ytterligere én har det vært uendret eller litt mer. Ved tre grunnskoler opplever lærerne at det er omtrent det samme omfanget som før, og i ytterligere én at det er uendret eller litt mindre. Ved tre grunnskoler opplever lærerne at det har blitt *mindre* kompetanseutviklingstiltak enn før. Dette oppleves som svært skuffende fordi det har blitt skapt forventninger om en satsning på kompetanseutvikling. I de to siste grunnskolene er lærerne usikre på hvordan utviklingen har vært og vil ikke svare noe om det. Innad i den enkelte lærergruppe framstår lærerne som ganske enige i om det har blitt mer eller mindre kompetanseutvikling, men i et par lærergrupper er det klare forskjeller i meningene om det.

Noen ganger er det samsvar mellom rektors og lærernes syn, men i en del tilfeller mener rektor at det har blitt mer kompetanseutvikling, mens lærerne mener det er uendret eller har blitt mindre.

De aller fleste av de skolefaglig ansvarlige i kommunen mener at det har blitt en klar økning i omfanget av kompetanseutviklingstiltak i kommunen som følge av strategien og midlene som følger med den.

I begge de to private grunnskolene som er intervjuet, mener både rektor og lærergruppene at det har vært en økning i omfanget av kompetanseutviklingstiltakene.

Videregående skole

Flere av rektorene i de åtte videregående skolene som har deltatt i undersøkelsen opplever at omfanget av kompetanseutvikling har økt i strategiperioden. Dels har det vært en økning i omfanget av kurs som tilbys, dels har det vært en økning i tilgjengelige midler som gjør det mulig for flere å delta i kompetanseutvikling. Satsingen har gitt mulighet for romslighet, og ved flere av skolene legger rektor vekt på at ingen av lærerne som har ønsket å delta på kurs så langt har fått avslag. En av rektorene sier: «*Det er fint å kunne si til lærerne at det ikke skal stå på økonomien*».

Det er imidlertid ikke slik at økningen i tilbudet og økte midler til kompetanseutvikling nødvendigvis fører til at flere deltar eller at man bruker mer tid enn før til kompetanseutvikling. Ved enkelte av caseskolene opplever lærerne at de får tilbud om flere kurs enn før og at det er lettere å få økonomisk støtte til å dra på kurs. Likevel deltar de ikke på flere kurs nå enn tidligere. Ved lengre fravær, må det gjerne settes inn vikar. Dette er ikke bare et økonomisk spørsmål, men også et spørsmål om det faktisk er kvalifiserte vikarer tilgjengelig. Dette problemet vil gjerne være større i videregående skole enn i grunnskolen på grunn av den faglige spesialiseringen. Videre vil vikarmangelen gjerne være en større utfordring for skoler i utkantstrøk enn i mer sentrale strøk. Dette poenget blir også understreket av en rektor ved en videregående skole på et mindre sted, som særlig peker på at mulighetene for lengre fravær er begrensede:

«Vår filosofi har vært at så lenge skolen trenger det, så får de delta. Men vikarproblemet er vanskelig. Ikke bare penger, men mangel på vikarer. Vi må ha lærerne på plass for å undervise elever. De kan ikke dra på kurs i flere uker».

Det er heller ikke alle rektorene som er enige i at det har vært noen klar økning i kurstilbudet. En rektor mener at omfanget er omtrent som før. En annen legger vekt på at det har vært en økning i tilbudet i løpet av det siste skoleåret, men at kurstilbudet fra skoleeier kom for sent for planleggingen av skoleåret, noe som har gjort det vanskelig for lærerne å benytte seg av

tilbudet. Både skoleeiere og rektorer er imidlertid samstemte om at satsingen har muliggjort en økt satsing på skolelederopplæring,

Blant lærerne i videregående skoler er det ulike oppfatninger om hvorvidt det har vært en økning i omfanget av kompetanseutvikling. Ved tre av de åtte videregående skolene sier lærerne at de har fått få tilbud om kurs eller at tilbudene de har fått har vært lite relevante. Ved de øvrige skolene er den generelle oppfatningen blant lærerne at det har vært en økning når det gjelder tilbudet av kurs og kompetanseutvikling, og noen opplever en sterk økning både i tilbudet og i deltakelsen. Det er imidlertid store forskjeller mellom ulike fag og programområder. Spesielt innen yrkesfagene ser det ut til å være mange lærere som opplever å ha store kompetansebehov knyttet til reformen, men som i liten grad har fått relevante tilbud om kompetanseutvikling. Innføring av nye fag krever også mer langvarig kompetanseutviklingsopplegg eller deltakelse i flere kurs. Noen sammenligner med situasjonen ved innføringen av Reform 94 og sier at tilbudet den gangen var bedre, med mer langvarige kursopplegg.

I halvparten av skolene opplever lærerne at ressursituasjonen er forbedret i den forstand at lærerne blir oppfordret til å dra på kurs, og at det er få som opplever å få nei til å delta på kurs. Mange gir likevel uttrykk for at det er den enkelte lærers ansvar å sørge for at eget fravær i minst mulig grad går ut over undervisningen. En lærer sier:

«Det er vanskelig å få ny kunnskap om man må ordne alt på egen hånd. Vi føler at de er snille mot oss om vi får dra på et kurs. Det verste er at du likevel føler at du ikke har tid til å dra.»

Annen type kompetanseutvikling?

Grunnskolen

Et sentralt utviklingstrekk i strategiperioden er at det jobbes mer systematisk med kompetanseutvikling enn tidligere. Dette går igjen i fra både rektor og lærere i mange av caseskolene, og det er også noe som skoleeierne legger vekt på. Man har et mer bevisst forhold til hva man skal drive kompetanseutvikling i og hvorfor.

En side av dette er at kompetanseutviklingen oppleves som mer styrt og spisset mot bestemte satsningsområder enn før. Både skoleeiere, rektorer og lærere rapporterer om dette. En lærer sier: «*Det er sånn at man må komme sammen om noe, noe som er felles. Det er sjelden man kan gå på kurs helt på eget initiativ, som ikke er ledd i noe felles.*» Deltakelse i andre typer kurs enn det kommunen organiserer, blir i mange skoler mer styrt av rektor enn hva det var før, ut fra pris og opplevd relevans for skolen. Ved noen skoler har også deltakelsen i det kommunale kurstilbudet etter hvert blitt mer styrt av skolens satsningsområder. Ved den skolen hvor dette er mest utpreget, synes det å være enighet mellom de fleste lærerne og rektor om at dette er en riktig ting å gjøre. Ofte er likevel deltakelsen i det kommunale kurstilbudet ganske lite styrt av rektor og er mer opp til lærernes eget initiativ. I en kommune hvor kompetanseutviklingen ikke er spisset, etterlyser rektor og lærere en klarere plan og mål for kompetanseutviklingen fra skoleiernivå.

Noen skoler sier at kompetanseutviklingen er mer langsiktig og mer behovsrelatert enn før. Flere rektorer betoner at det er viktig med langsiktighet. Likevel er det flere av lærerne som opplever at kompetanseutviklingen er litt springende. Det er stadig nye temaer som det skal skje noe med på kort tid. «*Neste planleggingsdag er det et helt annet tema*», som en lærer sier. I disse skolene oppleves det også som litt tilfeldig hva man satser på noen ganger. «*Det*

er noen som tenner på noe, så får de skolen med seg, så skal vi andre henge oss på den bølgen, og da skal det gjøres på ett eller to år.» Når det kastes om på satsningsområdene, så kan det være pga initiativ både fra skole- og skoleeiernivå. Et eksempel er en skole hvor læringsstiler var et sentralt satsningsområde ett år, men som begynte med satsning på læringsstrategier i stedet som følge av at dette var et kommunalt satsningsområde. Flere av rektorene mener at det er viktig ikke å holde på med for mange satsninger på en gang. Et sted la rektor et par satsningsområder på is for å stresse ned og få mer fokus på det gjenværende.

Hvordan satsningsområdene velges, varierer fra skole til skole. Initiativ som kommer fra skolenivå har i flere tilfeller startet ved at enkeltlærere eller skoleledelsen har tent på noe som de får lyst til å innføre på egen skole. Inspirasjonen kan ha kommet fra skolebesøk eller kurs. Noen steder blir dette godt forankret i lærerstaben, i andre ikke så godt. Andre ganger springer satsningsområdene ut av kartlegginger og/eller diskusjoner av behov mellom skoleledelsen og lærerne. Satsningsområdene kan også være mer eller mindre bestemt av skoleeiernivå, ut fra behovskartlegginger og/eller vurdering av hva som er sentrale krav i nye læreplaner i forbindelse med Kunnskapsløftet.

En annen side ved det å jobbe mer systematisk med kompetanseutvikling enn tidligere er at flere av skolene synes å ha et mer bevisst forhold til hvordan nye kunnskaper og ferdigheter skal tas i bruk i praksis på skolen. De fleste rektorer er ikke fornøyd med å sende folk på kurs, de er opptatt av hva som kommer ut av det. Hva dette innebærer, kan variere, fra betraktninger om at man bør sende flere enn én på et kurs, for da er det større sannsynlighet for at det kommer noe ut av det, til at kompetanseutviklingen er nært koblet til definerte utviklingsprosjekter med klare mål for endring av praksis.

Også flere av skoleeierne synes å ha et mer bevisst forhold til at ny kompetanse skal tas i bruk. De prøver å bestille og utforme opplæringsopplegg som er konkrete og «matnyttige» og/eller er lagt opp slik at det er meningen at deltakerne skal få prøve ut ting i praksis underveis i kursperioden. En av skoleeierne mener at strategien og kompetansekartleggingen i forbindelse med den, har fått lærerne til å komme klarere fram med behovet for slike kurs. Kurstilbudet har noen steder dreid litt bort fra «éndags-happenings» og mer over mot kursrekker med arbeid mellom samlingene. Når lærerne skal vurdere opplæringstiltakene de har deltatt i, legger de ofte vekt på om tiltaket har fått dem til å tenke over egen praksis eller om det har gitt dem noe konkret, noe som de kan bruke i praksis i undervisningen.

Både den sterkere koblingen av kompetanseutviklingstiltak til skolens kollektive behov og det mer bevisste forholdet til hva tiltakene skal føre til, er uttrykk for at kompetanseutvikling i sterkere grad sees i sammenheng med utvikling av skolen som organisasjon. En viktig side av begrepet en lærende organisasjon er å mobilisere intern kompetanse og å skape en kultur for læring på skolene og mellom skolene. En kilde til refleksjon over den praksis som er valgt, kan være å møte andre lærere og deres praksis.

Det er en langsiktig utvikling i norsk skole i retning av et sterkere kollegialt samarbeid om undervisningen. Dette synes å gjelde både private og offentlige skoler. «*Vi er en helt annen skole enn vi var for syv år siden*», sier en rektor. Mange skoler bruker fellestid til at lærere som har vært på kurs, legger fram for de andre. Nesten alle grunnskolene har ulike former for teamsamarbeid på trinn og/eller grupper av trinn. Ved noen skoler har man vesentlig mer samarbeid med andre lærere enn før, men dette synes først og fremst å være et resultat av tidligere prosesser og initiativ på skole- og skoleeiernivå.

Hvis vi ser bort fra skolelederopplæringen, er det ikke mange konkrete eksempler i case-materialet på at det lokalt er gjennomført nye tiltak i strategiperioden for å stimulere den interne kollegabaserte læringen på den enkelte skole. Det har imidlertid blitt mer internlæring

på IKT-området, der mange skoler har latt én eller flere lærere få rollen som superbruker med ansvar for å hjelpe de andre lærerne. Vedkommende har normalt fått en større eller mindre timesressurs for å ivareta dette arbeidet. Denne utviklingen må ikke bare sees i sammenheng med «Kompetanse for utvikling», men også med strategier på IKT-området, som «Lærende nettverk». En skole innførte kollegabasert veiledning ved innledningen av strategiperioden, men det er uklart om det hadde med strategien å gjøre. Lærerne opplevde at det var givende, men at en god del av læringspotensialet ble uttømt etter en stund. På skolen med erfaring fra kollegabasert veiledning, opplevde lærerne det som et friskt pust å prøve coaching som metode for kollegabasert læring.

Når det gjelder læring mellom skoler i samme kommune, er det lettere å peke på konkrete tiltak. I flere kommuner har faglige nettverk blitt opprettet eller revitalisert i strategiperioden som følge av strategien. Fellestrekket ved disse nettverkene er at lærere fra ulike skoler i kommunen møtes, men betegnelsen «nettverk» dekker over ganske ulike typer samarbeid med litt ulike formål. Ved de skolene hvor nettverkene har den mest sentrale plassen i den samlede kompetanseutviklingen, deltar de fleste lærerne i nettverk. I andre skoler er det noen (få) utsendinger som deltar kommunale nettverk. Formålet med nettverkene kan variere. De kan ha konkrete oppgaver forbundet med å utvikle lokale læreplaner og til å utvikle opplæringstilbud på skoleiernivå eller de kan være mindre orientert mot å produsere noe og kun ha som formål å utvikle kompetansen til lærerne. Nettverk hvor et mindre antall lærere ved hver skole deltar, synes ofte å ha klart definerte oppgaver og hvor nettverksdeltakernes egen kompetanseutvikling mer er et biprodukt av arbeidet i nettverket.

Lærernes erfaring med å delta i nettverk er varierende. En del opplever det som nyttig å delta i nettverk fordi man får innsikt i hvordan andre lærere underviser, noe som gir både konkrete ideer og et grunnlag for å tenke over egen praksis. Personlige egenskaper hos de som leder nettverkene og deltar i dem, har betydning for hvor godt de fungerer. Jevnbyrdighet i kompetanse er ofte en forutsetning for at alle skal dra nytte av nettverket. Det finnes eksempler på nettverk hvor noen har kommet mye lenger på et område enn andre. De som har kommet langt, føler lett at de driver opplæring av de andre, uten at deres egen kompetanse heves.

Hvor styrt nettverkene er, kan også ha betydning. Lærerne ved en skole hvor faglige nettverk er en viktig del av kompetanseutviklingen sier om det ene året at det var «veldig matnyttig, jeg fortalte hva jeg gjorde og de hva de gjorde, fikk hjelp og støtte og mange konkrete tips.» Året etter fungerte det imidlertid ikke like godt, fordi det var blitt for mye styrt mot å produsere et dokument og ikke ga rom for den erfaringsutvekslingen som hadde vært verdifull året før. Enkelte skoleiere er skeptiske til nettverk som blir for retningsløse: «Ustyrte nettverk som lever sitt eget liv, kan bli mye studiesirkel. Viktig å koordinere, sikre forutsigbarhet og klart formål.» Det kan være en balansegang, hvor for mye eller feil styring kan svekke kompetanseutviklingseffekten av nettverksarbeidet og for lite styring kan føre til at nettverkene kolliderer eller lever sitt eget liv frikoblet fra øvrig endringsarbeid. Det kan også være et spørsmål om å gjøre et valg av hva man egentlig vil med nettverkene.

I de private skolene i casematerialet er kontakten med lærere på andre skoler som oftest knyttet til deltakelse på opplæringstiltak og eventuelle uformelle kontakter man har fått derfra.

De fleste i lærergruppene som er intervjuet, opplever det som verdifullt å diskutere med lærere fra andre skoler, og noen av de som ikke har faste fora for å møte andre lærere, ønsker at de hadde et slikt nettverk. Spør man lærerne om hva som er den viktigste måten de utvikler seg på som lærere, er det mange lærere som trekker fram det å møte andre lærere og lære av deres måte å undervise på. Samtidig er mange lærere opptatt av det må være et «både og»,

hvor man kan lære av andre lærere og deres praksis, men også kan få mulighet for oppdatering og påfyll av teoretiske kunnskaper innen faglige og pedagogiske emner.

Det finnes også eksempler på at andre ordninger for å lære av lærere ved andre skoler har blitt opprettet, bl.a. en ordning med ressurslærere på bestemte områder, som også lærere ved andre skoler kan benytte seg av. En kommune har også en hospiteringsordning for lærere.

To av skoleeierne mener at utviklingen i deres kommune har gått mer i retning av uformell læring, men det er vanskelig å finne tegn til det på skolenivå, særlig i ett av disse tilfellene. Ytterligere en skoleeier sier at det har blitt mer bruk av intern kompetanse, at man har blitt flinkere til å spre kompetanse internt i kommunen mellom skolene. En annen skoleeier sier at man har blitt mer bevisst på delekulturen.

I de fleste casene er det en variasjon av ulike læringsformer, hvor det er et innslag av den uformelle læringen som er nevnt over, men hvor ulike former for opplæringstiltak har en stor plass. Samtidig er det ganske stor variasjon mellom casene, og utviklingen går i ulike retninger i caseskolene når det gjelder hva slags kompetanseutvikling som drives.

Kommuner med en tradisjon for å ha et kommunalt eller interkommunalt kurstilbud har som regel bygget ut dette kurstilbudet en god del gjennom strategiperioden. Skolene i disse kommunene forholder seg som oftest i stor grad til dette tilbudet. Det forekommer unntak, hvor tilbudet benyttes lite og bygges ned. Det kommunale tilbudet består hovedsakelig av etterutdanningskurs av varierende varighet, men noen videreutdanningskurs forekommer også.

Tre av skoleeierne og en rektor mener strategien har ført til noe mer fokus på videreutdanning. De økte økonomiske ressursene har gjort at man også kan tenke på den muligheten, som en skolesjef sier. Rektorene og lærerne som er intervjuet i caseskolene i kommunene som mener det har blitt mer fokus på videreutdanning, opplever imidlertid ikke at det har blitt noe mer videreutdanning ved sin skole. Ved en av skolene er likevel antallet deltakere i videreutdanning relativt høyt i forhold til det totale antallet lærere. Det kan være at eventuelle økninger av antallet lærere i videreutdanning i kommunen ikke er særlig synlige for rektorer og lærere, fordi det vil være begrenset hvor mange flere deltakere i videreutdanning som kompetanseutviklingsmidlene gir rom for.

Mens videreutdanning tradisjonelt har vært noe som den enkelte lærer har tatt initiativ til, finnes det flere eksempler blant caseskolene på at skolen har oppfordret bestemte grupper av lærere å ta videreutdanning. Dette har vært i fag hvor skolen har særlig behov for den formelle kompetansen, særlig i 2. fremmedspråk, men også i fag som matematikk og naturfag. I 2. fremmedspråk og naturfag har det også vært særskilte øremerkede midler i strategien i tillegg til de generelle midlene som blir fordelt etter objektive kriterier. Disse gruppene har i flere skoler fått gunstigere vilkår for å delta i videreutdanning enn andre grupper, for eksempel ved at studieavgifter blir dekket og at skolen skaffer vikar ved fravær.

En av de private grunnskolene og den private videregående skolen i casematerialet har satset mer på videreutdanning enn før. Begge disse skolene legger vekt på at de har behov for å synliggjøre den faglige kompetansen ved skolen. Ved en privat skole er det mulighet for permisjon med delvis lønn etter et visst antall år som lærer.

Ved én skole opplever lærerne at det har blitt mindre tid til faglig utvikling på skolen i feltestiden, og at det i stedet har blitt mer nettverk med lærere fra andre skoler og reformrelatert etterutdanning. Tiden til faglig utvikling har ifølge lærerne blitt spist opp av andre gjøremål. Det er et paradoks at det noen steder har blitt en større økonomisk romslighet til å iverksette kompetanseutviklingstiltak, men mindre tid for lærerne til å gjennomføre dem, og mindre tid til å få til den refleksjonen over egen praksis som man ønsker.

Flere kommuner har likevel vært flinke til å organisere kurstilbudet sitt slik at det blir lett for lærerne å delta, for eksempel ved at de har faste kursdager på tidspunkt hvor lærerne har felles tid. Derimot har det vist seg vanskeligere å få lærerne som tar videreutdanning til å fullføre. Mange av skolene rapporterer om at lærere har startet på videreutdanningsopplegg, men falt fra underveis. Det har skyldes at opplæringen har gått for fort fram eller at det har blitt for krevende å kombinere med full stilling.

Tematisk sett har det vært satset mer på det som oppleves som nytt i forbindelse med Kunnskapsløftet. Noen steder har det ført til mer kompetanseutvikling i opplæring i grunnleggende ferdigheter og fag som lesing og matematikk. Andre steder har det ført til mer satsing på kompetanseutvikling i ulike varianter av tilpasset opplæring. I noen skoler har det vært mer satsing på IKT enn før, hvor som nevnt interne krefter (superbrukere) ofte har hatt en viktig rolle.

Videregående skole

Et viktig trekk ved kompetanseutviklingsstrategien er den sterke vektleggingen av behovet for å utvikle skolen som lærende organisasjon. I det sentrale strategidokumentet blir begrepet lærende organisasjoner blant annet knyttet til fleksibilitet i arbeidsmåter og organisering, evne til kontinuerlig refleksjon over mål og metoder, og bruken av arbeidsplassen som læringsarena:

«Lærende organisasjoner kjennetegnes blant annet av fleksibilitet i arbeidsmåter og organisering, og de preges av kompetanseutvikling og kunnskapsspredning. Samhandling med andre kompetansemiljøer og erfaringsspredning mellom kolleger og mellom skoler er av avgjørende betydning. Evnen til kontinuerlig refleksjon over om de mål som settes og de valg som gjøres, er de riktige for virksomheten, er grunnleggende egenskaper i lærende organisasjoner. Kompetanseutviklingstiltakene bør derfor i stor grad være knyttet til lærernes og instruktørens daglige praksis, og arbeidsplassen bør brukes aktivt som arena for kompetanseutvikling.»⁷

Som påpekt i delrapport 1 fra evalueringen, representerer vektleggingen av behovet for å utvikle skoler og lærebedrifter som lærende organisasjoner en dreining i forhold til tidligere kompetanseutviklingsstrategier. Tidligere strategier har i første rekke tatt utgangspunkt i hva den enkelte lærer eller instruktør har hatt behov for å lære for å være i stand til å gi opplæring i tråd med nye læreplaner. Kompetanse for utvikling legger på sin side større vekt på organisatoriske forhold og uformelle læringsformer i og mellom skoler.

Vurderingen av at det faktisk har skjedd en dreining fra individrettet kompetanseutvikling til mer kollektive læringsformer, kommer klart uttrykk i intervjuene med skoleeierne. Også blant rektorene er det imidlertid flere som påpeker at det er en økt vektlegging av samarbeid og erfaringsutveksling, både mellom kolleger internt på skolen og mellom skoler. I den grad det har skjedd en slik endring, er det imidlertid flere forhold enn strategien som kan ha medvirket til dette. Økt lokal handlefrihet og behovet for konkretisering og tolkning av læreplanmål er forhold som i stor grad krever samarbeid og erfaringsutveksling. Strategien og kompetanseutviklingsmidlene kan benyttes for å støtte opp om og legge til rette for denne typen prosesser, men det er mulig at disse endringene ville ha funnet sted uavhengig av strategien.

Flere av skoleeierne sier også at man i større grad enn tidligere har lagt vekt på læring som er nært knyttet til det daglige arbeidet. Også blant rektorene er det flere som nevner at det har

⁷ UFD (2004) s. 6.

vært en utvikling fra «å reise på kurs» til mer erfaringsutveksling. En rektor mener at det er blitt en økt bevissthet om nytten av å lære av hverandre:

«Det er en større forståelse blant skoleledere og lærere om at man har noe å hente ved å høre hvordan andre skoler håndterer de samme utfordringene.»

En slik endring kommer imidlertid mindre grad til uttrykk blant lærerne. Når det gjelder lærernes vurdering av hvor vanlig det er å samarbeide internt og hvilken nytte man har av å samarbeide, finner vi store forskjeller mellom skolene, og også mellom ulike faggrupper internt på den enkelte skole. Noen opplever også at den praktiske tilretteleggingen for denne typen samarbeid internt på skolen var bedre tidligere:

«Vi hadde kollegabasert veiledning for mange år siden, alle satset på det, men det døde helt ut. Der var det det pedagogiske som var i sentrum. [Det] var viktig. Vet ikke helt hvorfor det tok slutt.»

Selv om det kan ha skjedd en endring i form av økt bevissthet om og større satsing på uformelle læringsformer, så er det ingen klare eksempler blant de videregående skolene i evalueringen på at dette har gått på bekostning av andre læringsformer. Inntrykket er snarere at reformen og strategien har ført til en økning på alle områder, men med noe ulik vektlegging fra skole til skole. Blant de intervjuede er det også skoleeiere og rektorer som gir uttrykk for at strategien har ført til en sterkere satsing på videreutdanning. Dette må imidlertid også ses i sammenheng med at det har vært øremerkede midler til videreutdanning på enkelte områder.

Både skoleeiere og rektorer sier at det har skjedd en dreining når det gjelder prioritering av ulike tema. Mange gir uttrykk for at strategien, både gjennom tilførselen av midler og gjennom prioriteringene i strategidokumentet, har lagt grunnlaget for en storstilt satsing på lederutdanning. En av skoleeierne uttaler:

«Kompetanse for utvikling er en viktig strategi. [Det har vært] modig og riktig å skolere lederne.»

Også på andre områder har man sett en endring i tematiske prioriteringer i strategiperioden. Flere skoleeiere sier at det har vært en dreining fra spesifikt fagrelaterte kurs til mer generelle tiltak som læreplananalyse og vurdering. En endring vi finner igjen i mange skoler er en økt satsing på IKT. Dette er en endring som kanskje ville ha funnet sted uansett, men som kan ha fått økt tempo som følge av reformen og midlene som følger med satsingen. Både blant skoleeiere og rektorer er det mange som mener at strategien har ført til en klarere styring og spissing av satsingen. Dette kommer også til uttrykk blant lærerne ved enkelte skoler der man opplever at det er blitt vanskeligere å få støtte til kompetanseutvikling som ikke kan knyttes direkte til innføringen av Kunnskapsløftet.

Praksisendringer?

Et sentralt spørsmål i evalueringen er om strategien bidrar til at nye kunnskaper og ferdigheter i større grad tas i bruk i praksis på skolen. Fører kompetanseutviklingsaktiviteten til endringer i praksis? Skjer det i større grad enn før? Og er det på grunn av strategien? Endringer i praksis er selvsagt ikke et gode i seg selv, med mindre det er endringer til det bedre. Det finnes eksempler blant caseskolene på at det er foretatt gjennomgripende endringer i praksis, men hvor både lærere og rektor er usikre på om man så langt har fått en bedre skole enn det man hadde før.

Praksisendringer kan variere fra små, nesten umerkelige, justeringer av den enkelte lærers undervisning til gjennomgripende endringer av praksis i hele skoleorganisasjonen.

Det kan argumenteres for at kompetanseutviklingsstrategier må føre til endring i lærernes praksis hvis de skal kunne anses som vellykkede. Det avhenger av hvor romslig definisjonen av endringer i praksis er. Et tiltak kan for eksempel føre til at en lærer får mer faglig inspirasjon eller føler en større faglig trygghet, noe som påvirker hvordan hun opptrer overfor elevene, men uten at det har skjedd noen endring i lærerens arbeidsmåter/pedagogiske valg overfor elevene. I evalueringen legger vi til grunn at også slike endringer er å anse som praksisendringer. I praksis er slike endringer likevel vanskeligere å kartlegge enn for eksempel endringer i arbeidsmåter, og vi er mer avhengige av lærernes egen subjektive vurdering av om slike endringer har skjedd. Også for læreren selv kan det imidlertid være vanskelig å si i hvilken grad økt faglig trygghet påvirker hvordan han/hun opptrer overfor elevene, men den økte faglige tryggheten vil uansett være relevant for evalueringen. Det forekommer også at tiltak bekrefter det man gjør og gir et bedre grunnlag for refleksjon over egen praksis, men uten at praksis endres vesentlig. Det er også en relevant effekt i evalueringssammenheng, gitt at det innebærer en reell ny forståelse og er noe mer enn å sette nye ord på det man visste fra før.

En lærers arbeid omfatter undervisning, utviklingssamtaler og annet arbeid hvor elevene er til stede og forberedelser, retting og annet arbeid hvor elevene ikke er til stede, og praksisendringer kan skje i begge. Hvis det skjer praksisendringer i den ikke-elevrettede aktiviteten, er det et spørsmål om dette fører til endringer av undervisningen på et eller annet tidspunkt. Er det for eksempel slik at mer samarbeid lærerne imellom påvirker undervisningen? Hvis det ikke gjør det, er det av mindre interesse for denne evalueringen enn dersom det gjør det.

En type praksisendringer er individuelle praksisendringer. Dette er endringer i den enkelte lærers undervisning eller annet arbeid, som ikke krever kollektive beslutninger. Et typisk eksempel er en lærer som drar på kurs, plukker opp noen gode ideer til hvordan hun kan variere undervisningen og setter ideene ut i livet når hun kommer tilbake. En annen type praksisendringer er praksisendringer på kollektivt nivå. Dette er endringer som omfatter skolen som helhet eller en større eller mindre gruppe av lærere. Et eksempel kan være at all leseopplæring ved skolen skal drives etter en bestemt metode. Ofte vil endringer av praksis på kollektivt nivå kreve, eller være ledsaget av, en kollektiv beslutning på skolenivå på et eller annet tidspunkt i endringsprosessen. Disse beslutningene setter krav og forventninger til den enkeltes praksis. I noen tilfeller kan slike beslutninger være tatt tidlig i prosessen, i andre kan beslutningene komme etter lengre tids utprøving blant noen lærere. Initiativet til utprøvingen kan godt komme «nedenfra» fra enkeltlærere som har blitt inspirert av ulike typer kompetanseutvikling. Noen ganger kan den kollektive beslutningen nærmest være en formell bekreftelse av en praksis som har vokst fram av seg selv over lengre tid. Det kan også tenkes at det skjer praksisendringer på kollektivt nivå uten at det skjer noen kollektiv beslutning om det, nettopp ved at gode erfaringer spres mellom lærerne på skolen og medfører en ny praksis. I så tilfelle er det dannet normer som stiller forventninger til den enkeltes praksis («slik gjør vi det her på skolen»), men uten at det er formalisert.

Litteraturen om organisatorisk læring gir kunnskap om forhold som kan bidra til eller forhindre at ny kompetanse fører til endring i praksis. Deler av forskningen om skoleutvikling dreier seg om å kartlegge slike forhold spesifikt for skolen som organisasjon. Fokuset er her på den enkelte skole og ikke på skolesystemet som helhet. Ekholm (1989) bruker et begrep om skolens infrastruktur for å beskrive et sett av regler, normer og tradisjoner som uformelt og formelt regulerer en lang rekke forhold, som hvem som treffer beslutninger om hva, hva slags kompetanse og handlinger som belønnes og synliggjøres, hvem som snakker med hvem osv.

Disse reglene og normene utgjør forutsetninger som stimulerer til eller forhindrer at ny kompetanse fører til endringer i praksis i organisasjonen. I en studie av skoleutviklingsprosjekter i USA fant Huberman og Miles (1984) at en skoles erfaringer fra tidligere utviklingsarbeid, faglig og administrativ støtte underveis og stabilitet i omgivelsene var faktorer som bidro til at lærere tok i bruk nye kunnskaper og ferdigheter. For å få til endringer i praksis i hele organisasjonen var det i tillegg viktig med sterk lederstøtte, bred kollegial støtte, godt samarbeid mellom lærere og ledere og stabilitet i ledelsen. Selv om vårt datainnsamlingsopplegg ikke tillater å gå like dypt ned i endringsprosessene ved skolene, peker denne studien på flere forhold, som er sentrale for hvorvidt det skjer praksisendringer som følge av kompetanseutvikling i våre caseskoler også, særlig støtte/oppfølging og stabilitet.

Grunnskolen

Generelt er det ganske store forskjeller mellom grunnskolene vi har intervjuet i hvorvidt kompetanseutviklingstiltakene har ført til endringer i praksis eller ikke.

I grunnskolene i casematerialet finnes det mange eksempler på at kompetanseutvikling gjennomført de seneste tre årene har ført til endringer i den enkelte lærers individuelle praksis overfor elevene. Det er lærere på mange ulike skoler som nevner slike eksempler. Mange av eksemplene dreier seg om kurs hvor man har fått konkrete ideer om aktiviteter og arbeidsmåter, hvor man «*kan gå rett i klasserommet og bruke det man har lært*», som det ble referert til om et musikk-kurs. Lærere i mange forskjellige fag på forskjellige skoler forteller om slike effekter. Noen sier også at de har plukket opp ideer gjennom deltakelse i faggrupper på tvers av skoler. En annen effekt av kompetanseutvikling er at man noen ganger får se alternativer til det man selv gjør, noe som får en til å tenke nærmere igjennom egen praksis. Selv om en slik refleksjon ikke alltid fører til noen markante endringer av praksis, så oppleves det som bevisstgjørende og nyttig. En lærer sier: «*Når du går deg til i en jobb, så går du inn i et mønster. Kurs gir impulser til å bryte med det. ... Det er også nyttig hvis det bekrefter det jeg mente fra før.*» Andre lærere og rektorer legger også vekt på at kursdeltakelse og annen kompetanseutvikling har ført til at man har blitt mer bevisste på hvordan man planlegger og gjennomfører undervisningen.

Også en del av rektorene føler at lederopplæringen har ført til at de har blitt mer bevisste på måten de jobber og leder skolen på. Fire-fem av rektorene er til dels svært fornøyde med lederopplæringen og føler at det har gitt dem mye. Noen peker på at hverdagen med administrative gjøremål etterpå tar en og at det ikke alltid er så lett å holde fokus på det de har lært. Andre mener at noe har vært bra og noe mindre bra, mens noen mener lederopplæringen har gitt liten effekt, pga dårlig kvalitet på opplæringen og liten tid til oppfølging.

Mange lærere synes å mene at en kombinasjon av ulike former for kompetansetiltak gir best forutsetninger for endringer, mens en del ønsker mest langvarige tiltak. En lærer sier at «*En fordel med kursene er at man får noen små ideer om hvordan man kan legge det opp, men slike små drypp er noe annet enn hvis man for eksempel går på noe over et halvt år*». Lærere ved flere andre skoler gir uttrykk for at de kan være enige i satsningsområdene som er valgt og føle det som verdifullt med «slike små drypp», men de ønsker begge deler, både korte tiltak og mer langvarige tiltak. Det ene kan ikke så lett erstatte det andre. Det er særlig lengre faglige rettede utdanningsopplegg som gir mulighet for fordypning, som ønskes. De langvarige tiltakene oppleves å gi andre typer praksiseffekter. Det synes å være omfanget/varigheten som er viktigst, ikke først og fremst å oppnå formell kompetanse. Det er likevel klare forskjeller mellom lærergruppene på de ulike skolene. Ved noen skoler er det ingen lærere som etterlyser lengre tiltak, mens det ved andre skoler er en tildels svært kritisk holdning blant lærerne til mangelen på slike tiltak. Det er først og fremst lærernes prioriteringer som er forskjellige,

ikke omfanget av langvarige tiltak. De relativt få lærerne i intervjugruppene som har deltatt i lengre utdanningsopplegg, blant annet videreutdanningsopplegg, føler en større trygghet på de områdene de har fått kompetanseutvikling, som de mener gir utslag i måten de jobber på, men det er ikke alltid så lett å konkretisere det. Videreutdanningen har også virket inspirerende og motiverende og kan også gi konkrete tips: «*Fantastisk å delta på videreutdanning! Du får bekreftelse på at tankene du har gjort deg er riktige, får påfyll, får bedre begrunnelse for det man vil gjøre, pluss masse undervisningstips.*» (lærer på en barneskole).

Det finnes også flere eksempler på at skoler har endret sin kollektive praksis på et område hvor det har vært drevet kompetanseutvikling. Dette har ofte skjedd i forbindelse med et utviklingsarbeid hvor kompetanseutvikling har vært et viktig element, men også i tilfeller hvor det ikke har vært definert et utviklingsarbeid i forkant av kompetanseutviklingstiltak. Både innen grunnleggende leseopplæring, leseopplæring for høyere klassetrinn, grunnleggende matematikkopplæring, naturfag med mer er det én eller flere skoler i casematerialet hvor lærerne rapporterer om at undervisningen ved skolen er lagt om i etterkant av kompetanseutviklingen. Det har også skjedd endringer på IKT-området. Ved mange skoler oppleves IKT som en mer innarbeidet del av undervisningen i fagene enn tidligere.

Det finnes noen grunnskoler blant caseskolene hvor lærerne opplever at det har kommet svært lite ut av den kompetanseutviklingen de har vært involvert i. Ved en av skolene har det dessuten vært et lavt omfang av kompetanseutviklingstiltak, sammenlignet med andre skoler. Det som kjennetegner skolene hvor det har skjedd få praksisendringer, er særlig to forhold. For det første opplever lærerne og til dels rektorene kompetanseutviklingen som tilfeldig og for det andre oppleves det som et problem at det ikke er satt av tid til oppfølgingen etterpå. Ved en skole er det enighet i lærergruppen om at: «*Erfaringen er at vi ikke får noen oppfølging etterpå. Det er så mange baller i luften, så mange tema. Alle var på en eller annen ting i høst, men neste planleggingsdag er det et helt annet tema. Veldig skuffende den kurspakken vi blir tilbudt. Kursene kommer dettende ned, vi får ikke jobbet videre med emnene.*» Som sitatet illustrerer, er det en sammenheng mellom de to forholdene. Hvis det er en klar plan for oppfølging, er temaet for tiltaket som regel ikke tilfeldig valgt. At kompetanseutviklingen oppleves som tilfeldig kan ha sammenheng med en dårlig forankring mellom skoleeiers krav og prioriteringer og skolens behov, eller det kan ha med planleggingen på skolenivå å gjøre. En rektor sier at: «*Man skal prøve ut det man lærer på kurs, prøve ut i undervisningen, men det er vanskelig å organisere dette på skolen, vanskelig å sette fokus, vi prøver å gjøre det. Det er ikke alltid at ytre krav, pedagogiske standarder og lignende, passer i det virkelige liv der vi er nå. Personale kan da føle at det stjeler tid.*» Det er lettere å ha en god oppfølging når både lærere, skoleledelse og skoleeier er samstemte og motiverte for å gjennomføre et tiltak.

Også på skoler der lærerne rapporterer om at det har skjedd endringer som følge av noen kompetanseutviklingstiltak, så er det andre kompetanseutviklingstiltak som har hatt liten eller ingen effekt. Mangel på tid og plan for oppfølging etterpå synes også i disse tilfellene å være en viktig grunn til at det har kommet lite ut av det. Det forekommer også at opplæringen forutsetter tilgang på visse læremidler, som rett og slett ikke er tilgjengelig på skolen når lærerne kommer tilbake.

Mange rektorer er skeptiske til å sende kun én eller to lærere av gårde på et kurs, for «*...da er tilbakeføringsverdien så liten*». Andre mener at det ikke er antallet man sender av gårde som er avgjørende, men hvordan man organiserer oppfølgingen etterpå. Flere lærere peker imidlertid på verdien av at man har noen å tenke og diskutere sammen med på skolen etterpå når man har vært flere enn én av gårde på et tiltak.

Både i skoler hvor det skjer praksisendringer og i skoler hvor det er få tegn på det, er det flere steder en misnøye med at for mye skal gjøres samtidig og for fort. Flere rektorer understreker at det er viktig å ikke gjøre for mye samtidig, og en rektor har underveis i prosessen tatt bort satsningsområder for «å stresse ned». Mangel på kontinuitet og langsiktighet i kompetanseutviklingen ser noen steder ut til å gi dårlige forutsetninger for å få til varige endringer i praksis. Kontinuitet og langsiktighet er særlig viktig hvis man ønsker å få til mer grunnleggende endringer i måten å drive opplæring på i et lærerkollegium. Blossing og Ekholm (2005) viser at det er en påfallende stabilitet i svenske skolars praksis overfor elevene over tid, i deres tilfelle over et tidsspenn på 25 år, til tross for betydelige ytre forandringer. Det som i første rekke påvirker skolenes indre liv, er holdningene som utgjør grunnlaget for skolenes lokale kultur. Det er først når disse holdningene endres over tid at man vil se tydelige forandringer i skolens arbeidsformer. Mange skoler har en motstandsdyktighet mot forandringer, som noen ganger kan være sunn, men som for mye av kompetanseutviklingen krever langsiktighet, kontinuitet og tid til oppfølging. På en skole i casematerialet opplever lærerne at en helhet av ulike endringer, hvor kompetanseutvikling er en liten del, over lang sikt har gjort skolen flinkere til å tilpasse opplæringen til den enkelte elev, men dette har skjedd over en periode på 8–10 år.

Selv om mangel på langsiktighet, kontinuitet og tid til oppfølging er et problem i større eller mindre grad på en del skoler, synes endel skoler og skoleeiere å ha et mer bevisst forhold til hvordan nye kunnskaper og ferdigheter skal tas i bruk i praksis på skolen. Strategiens innretting med at kompetanseutviklingen skal kobles til lokale behov, kan tenkes å ha bidratt til dette, blant annet ved at tilbudene har blitt mer praksisnære. Om det bidrar til de langsiktige endringene i kultur som ofte kreves for mer grunnleggende endringer i skolen er usikkert og for tidlig å si.

Praksisendringer er ikke et mål i seg selv, det er virkemidler for bedre å nå skolens faglige og sosiale mål. Et viktig spørsmål er derfor om praksisendringene gir elevene et bedre læringsutbytte. Er det de riktige endringene som gjøres? Dette ligger utenfor oppdraget for evalueringen, jf nærmere omtale i kapittel 3.1, men vi har i intervjuene notert rektorenes og lærernes egen opplevelse av dette. Ved mange av skolene sier ikke rektor og lærere noe om dette, men en del rektorer og lærere sier eksplisitt at de mener at konkrete kompetanseutviklingstiltak har gitt lærerne bedre forutsetninger for å gi god opplæring. En rektor viser til klare forbedringer i elevenes leseferdigheter, målt gjennom årlige lokale leseprøver, etter at det ble gjort endringer i leseopplæringen. Endringene av leseopplæringen skjedde som følge av et kompetanseutviklingstiltak. For øvrig er det mange lærere som opplever at konkrete tiltak har ført til at de gir en bedre undervisning, ved at man får bygget opp en trygghet og et grunnlag for refleksjon over faglig-pedagogiske valg, men det er vanskelig å dokumentere dette. Ved en skole mener lærerne som nevnt at de har blitt flinkere til å tilpasse undervisningen til den enkelte, noe som har vært et klart mål i strategien. Både ved denne skolen og flere andre opplever lærere og rektor at de er mer målrettet i sin virksomhet enn før, og at det også preger kompetanseutviklingen. Ved én skole blir mye innsats rettet inn mot å gjøre det godt på kartleggingsprøver. «*Det som virkelig får oss til å endre oss er ikke kurs, men presset mot resultater, prøvene hvor skolenes resultater blir målt. Man blir mer resultatorientert.*» Denne skolen er neppe representativ, men også på en del andre skoler er det mer fokus på å nå kunnskapsmål nå enn før.

Generelt er det vanskelig for både rektorer og lærere å skille ut hvilken effekt kompetanseutviklingsstrategien har hatt på elevenes læringsutbytte uavhengig av Kunnskapsløftet og andre forhold. Skoleeierne er noe mer villige til å peke på positive effekter av selve strategien, men også de finner det ofte vanskelig å skille mellom effektene av reformen Kunnskapsløftet og av strategien «Kompetanse for utvikling».

Videregående skole

Vi har tidligere sett at satsingen har bidratt til en sterkere satsing på kompetanseutvikling av skoleledere. Rektorene har ulike oppfatninger om effektene av denne opplæringen. Én rektor sier at opplæringen har gitt ny energi i jobben. En annen mener at opplæringen av denne typen alltid vil gi noen nye tanker, men at det er vanskelig å si om man blir noen bedre leder av det. Flere av rektorene sier at de personlig har hatt lite nytte av lederopplæringen. Én rektor som har deltatt på mer tematisk avgrensede opplæringsprogram innen IKT og analysekompetanse, mener derimot at denne opplæringen helt klart har vært nyttig.

Rektorene er også bedt om å vurdere hvilket utbytte lærerne har hatt av å delta i kompetanseutvikling i strategiperioden og i hvilken grad kompetanseutviklingen har bidratt til konkrete praksisendringer. Flere av rektorene påpeker at denne typen effekter er vanskelig å måle, men legger vekt på de tilbakemeldingene de har fått av lærere som har deltatt på kurs.

Flertallet av rektorene har en oppfatning av at kompetanseutviklingen i mange tilfeller gir økt faglig trygghet hos lærerne og at mer kunnskap har gitt bedre forutsetninger for å gi mer tilpasset opplæring. Mange legger også vekt på nytten av det å komme ut, å treffe andre, å plukke opp ideer og tips fra andre lærere. I lærergruppene er det også mange som gir uttrykk for betydningen av å kunne diskutere undervisningen i eget fag med kolleger, både på egen skole og ved andre skoler. Noen av lærerne som er intervjuet mener at kursene de har deltatt på har gitt dem økt faglig trygghet, men mange av lærerne uttaler seg ikke om dette spørsmålet.

Den mest konkrete endringen som nevnes av rektorene gjelder IKT-området. Her er det flere som mener at økt kompetanse og trygghet på dette området har ført til at flere lærere nå tar IKT aktivt i bruk i undervisningen.

Også blant lærerne er det flere som mener at kompetanseutvikling på IKT-området har ført til konkrete praksisendringer. Én lærer nevner konkret at økt IKT-kompetanse har ført til at lærerne nå i større grad velger å ta i bruk nettbaserte læremidler. Andre peker på at det å dra på kurs er viktig, men at det i tillegg er behov for tilgjengelig brukerstøtte på egen skole.

Vi har sett at mange av fylkeskommunene har lagt stor vekt på å etablere eller videreutvikle fagnettverk mellom skoler i forbindelse med gjennomføringen av strategien. Både blant rektorene og blant lærerne er hovedinntrykket at erfaringene med nettverkene er gode, men at det også er forskjeller mellom nettverkene når det gjelder hvor aktive de er og hvor langt de er kommet. Mange lærere opplever nettverkene som fagrettede og relevante. Det påpekes at kontakten med andre lærere i faget er viktig, ikke minst for de som kommer fra små fagmiljøer eller er alene med faget på sin skole.

Både rektorer og lærere peker på at en viktig forutsetning for at et kurs skal ha en effekt, er at kurset oppleves å ha relevans for eget fag og undervisningssituasjon. En rektor sier:

«Det som fungerer bra, er det som treffer lærerne der hvor de har behov. Det som treffer minst bra er det som man prøver å gjøre for veldig mange på en gang. [Som for eksempel] foredrag for 500 lærere. Skal mye til for at det treffer.»

Også blant lærerne er det mange som legger vekt på at det man skal lære må være konkret og føles nyttig i egen undervisning. Flere av lærerne nevner eksempler på kurs med konkret innhold som de har kunnet ta direkte i bruk i egen undervisning. En naturfaglærer hadde fått opplæring i bruk av nytt utstyr. En lærer i kroppsøving hadde deltatt på et dansekurs som ifølge vedkommende var en forutsetning for selv å kunne undervise elever i dans.

På andre områder vil det være behov for å tilpasse kompetansen til eget fag før det tas i bruk i praksis. På IKT-området understreker mange av lærerne betydningen av å ha tid til å prøve ut nye metoder og å ha tilgang til veiledning og brukerstøtte underveis i prosessen. Slik støtte

kan i dette tilfellet anses som en viktig forutsetning for at kompetanseutviklingstiltakene skal gi reelle praksisendringer i skolen.

Flere lærere som er intervjuet opplever at noe av kompetanseutviklingen som tilbys mer er et uttrykk for pedagogiske trender enn et svar på opplevde behov i skolen. Ved én skole satset man for noen år siden på kurs og opplæring i den såkalte LØFT-metoden⁸. Den gangen ble det sagt at denne metoden skulle gjennomsyre skolen, men i dag er metoden glemt. Ved en annen skole gjennomførte man for 5–6 år siden en rekke kurs om samarbeidslæring, men nå er dette ifølge lærerne et glemt tema. Om kompetanseutviklingstilbud oppleves som uttrykk for stadig skiftende trender, er det grunn til å tro at motivasjonen for å delta vil være lav, og sannsynligheten for varige praksisendringer vil være tilsvarende liten.

Både rektorer og lærere legger vekt på at sannsynligheten for at et kurs skal ha effekt er større om det er flere personer fra skolen som deltar enn om én lærer drar på kurs alene. Dette gjelder særlig om man ønsker at tiltaket skal føre til kollektive praksisendringer på skolen. Én rektor sier:

«Om flere enn én lærer får dra, tror jeg det gir effekt. De kommer løfta tilbake. Det beste er om ikke én eller to drar, men gjerne en hel seksjon. Ellers er det gjerne vanskelig å selge inn noe nytt i en hel organisasjon».

Vi har tidligere påpekt at det generelle inntrykket er at hovedtyngden av kompetanseutviklingen så langt har vært i form av korte kurs av én til to dagers varighet. For noen lærere har dette vært tilstrekkelig, men mange gir uttrykk for at de gjerne skulle deltatt både på flere kurs og kurs med lengre varighet. Her er det store forskjeller mellom fagene. På den ene siden er det lærere som mener at Kunnskapsløftet og de nye læreplanene ikke har ført til så store endringer. Det gjelder blant annet noen av lærerne som underviser i samfunnsfag, språk og realfag. På den annen side er det lærere som ikke føler seg kvalifisert til å undervise i nye fag etter innføringen av Kunnskapsløftet. Det gjelder blant annet lærere som underviser i enkelte av yrkesfagene. Her nevner flere at det hadde vært behov for mer omfattende kurs, gjerne av en ukes varighet eller mer.

Kollektive praksisendringer er her definert som endringer som omfatter skolen som helhet eller en større eller mindre gruppe av lærere. Mens vi i grunnskolene finner en rekke konkrete eksempler på slike kollektive praksisendringer, finner vi få eksempler av denne typen i intervjuene på de videregående skolene. Dette kan ha sammenheng med at forutsetningene for endringer som omfatter skolen som helhet er ulike i grunnskolen og i videregående skole. Videregående skoler er mer heterogene organisasjoner enn grunnskoler. Mange skoler er store og inndelt i ulike enheter eller avdelinger som ofte fungerer svært selvstendig, og som også kan befinne seg fysisk atskilt i ulike bygninger og også på ulike steder. Lærere i videregående skoler har også ulik utdanningsbakgrunn og arbeidsformene i de ulike fagene er til dels svært forskjellige.

På ett område er det likevel eksempler på kollektive praksisendringer også i videregående skole. Både rektorer og lærere nevner at flere og flere lærere etter hvert tar i bruk IKT i arbeidet. Når dette gjelder flere lærere på en skole, og man for eksempel ser at stadig flere lærere tar i bruk læringsplattform, benytter seg av nettbaserte læremidler og på andre måter trekker IKT inn i undervisningen eller i kommunikasjon med elever, er det også grunnlag for å kalle dette for kollektive praksisendringer.

⁸ Løsningsfokusert tilnærming.

I flere av de videregående skolene peker både rektor og lærere på at man de siste tre-fire årene har sett en endring mot *mer samarbeid*. Dette er en endring i arbeidsform, og ikke en endring som påvirker undervisningssituasjonen direkte. Det kan likevel være grunn til å inkludere økt samarbeid som en form for kollektiv praksisendring i skolen. Også på dette området kan det imidlertid være vanskelig å si i hvilken grad praksisendringene skyldes strategien og i hvilken grad de skyldes andre forhold. Fagnettverkene som er etablert på tvers av skoler er et formalisert samarbeid som er tatt i bruk i større eller mindre grad i alle fylkene. Dette samarbeidet er dels en følge av strategien og behovet for å finne en struktur for å identifisere, kommunisere og utvikle relevante fagrettede kompetanseutviklingstiltak. Fagnettverkene har imidlertid også andre funksjoner, som konkretisering av læreplaner, vurdering med videre. I den grad det har skjedd en økning i samarbeidet på tvers av skoler, har dette derfor sammenheng med reformen som helhet, og ikke bare kompetanseutviklingsstrategien.

Ved skoler med yrkesfaglige utdanningsprogram ser vi at man på noen områder også har fått et tettere samarbeid med arbeidslivet enn tidligere. Igjen er dette påvirket av flere forhold, ikke minst av innføringen av prosjekt til fordypning som nytt fag. På mange områder har dette faget ført til et behov for å samarbeide, både med andre skoler og med bedrifter.

Også internt på skolene ser man tendenser til økt samarbeid mellom lærerne. Igjen er det tilsynelatende store forskjeller mellom skolene, og også innad i skolene. Økt vekt på erfaringsutveksling og uformell læring er forhold som naturlig fører til økt samarbeid. Ny arbeidstidsavtale med økte krav til tilstedeværelse og fellestid på skolen er imidlertid også av betydning her, på samme måte som økt bruk av IKT gir muligheter for andre former for samarbeid enn tidligere.

En rekke av de endringsprosessene som foregår i videregående skole i dag kan knyttes til elementer i Kunnskapsløftet. Strukturendringer, nye læreplaner, nye vurderingsformer og innføringen av nye fag som «prosjekt til fordypning» er noen eksempler. Disse endringene tvinger også fram individuelle og kollektive praksisendringer blant lærere i videregående skole. Det vil ikke være riktig å kalle slike endringer for effekter av kompetanseutviklingsstrategien, men strategien og tiltakene kan bidra til at lærerne er mer eller mindre forberedt på gjennomføringen av disse endringene.

3.4 Oppsummering

Det er en økende bruk av ressurser til kompetanseutvikling i grunnopplæringen. Skoleeierne og rektorene i caseskolene opplever at det har blitt mer kompetanseutviklingsaktivitet, men i lærergruppene varierer synet på dette. Noen synes det har blitt mer, noen uforandret og noen mindre. Data fra Lærevilkårsmonitoren og Adult Education Survey viser at andelen av det pedagogiske personalet i grunnopplæringen som har deltatt i henholdsvis videreutdanning og i kurs og annen opplæring, er uforandret eller fallende, sammenlignet med årene før strategiperioden 2005–2008. Imidlertid kan det argumenteres for at en nedadgående trend i kursdeltakelsen er snudd etter 2005, noe som kan ha sammenheng med strategien. Andelen som har gode lærevilkår i det daglige arbeidet, dvs en kombinasjon av krav til læring og gode muligheter for læring i arbeidet, er økende, sammenlignet med årene før strategiperioden.

Både i grunnskolen og i videregående opplæring er det en tendens til at det jobbes mer systematisk med kompetanseutvikling. Det er flere uttrykk for det. Det er en del steder en mer bevisst prioritering i hva det drives kompetanseutvikling i, ut fra hva man mener det er mest

behov for på skolen. Det er også et sterkere fokus på hva som skal komme ut av kompetanseutviklingen. Over tid ser det ut til å være en tendens til en sterkere vektlegging av kollektiv læring framfor individuell læring. I grunnskolen er dette en utvikling som har pågått over lengre tid, og som startet lenge før strategien. I videregående skole opplever skoleeierne og flere rektorer at det i strategiperioden har skjedd en dreining fra individrettet kompetanseutvikling til mer kollektive læringsformer, med en økt vektlegging av samarbeid og erfaringsutveksling, både mellom kolleger internt på skolen og mellom skoler. Det er imidlertid også andre forhold enn strategien som kan ha bidratt til det, bl.a. behovet for å konkretisere og tolke læreplanmål i forbindelse med Kunnskapsløftet. Endringene i arbeidstidsavtalen gir også mer felles tid til å samarbeide i.

Mange kommuner har bygget ut et bredt kommunalt kurstilbud, som mange rektorer og lærere er rimelig godt fornøyde med. Også i fylkeskommunene er det mange steder bygget ut et faglig tilbud i regi av faglige nettverk og skoleeier. Tilbudene er som oftest kurs av 1–2 dagers varighet, men lengre kursrekker forekommer også. Den enkelte skole har ofte egne kompetanseutviklingstiltak i tillegg, i grunnskolen gjerne knyttet til lokalt utviklingsarbeid. Tilbudene oppleves i en god del tilfeller som gode og praktiske, og som noe som gir grunnlag for å prøve ut nye ting i undervisningen. Det forekommer unntak i casematerialet, hvor skoleeier og skolen i liten grad har et tilbud eller hvor det er stor misnøye blant lærerne med det tilbudet som er.

Selv om tilbudet har økt en del steder, har tiden til å benytte seg av dem, blitt knappere. Det er et paradoks at det har blitt mer penger, men mindre tid. Mer langvarige tiltak som gir rom for fordypning, for eksempel videreutdanning, etterlyses av lærere ved flere skoler, fordi det oppleves å gi et annet grunnlag for utvikling enn kortere kurs. Det er ofte vanskelig å få rammevilkår som gjør det mulig å gjennomføre slik opplæring. Flere av de som har påbegynt videreutdanning har sluttet, fordi det viste seg vanskelig å kombinere med full jobb.

I grunnskolen er det en del eksempler på at det skjer praksisendringer, både på individuelt og kollektivt nivå, i etterkant av kompetanseutviklingstiltak. Det er imidlertid vanskelig å knytte disse endringene til de prosessene for avdekking av behov som strategien legger opp til. Ofte er opphavet til endringene at rektor eller noen lærere har blitt inspirert på et kurs eller et skolebesøk, og at det så har skjedd en utviklingsprosess i kjølvannet av det. I videregående opplæring skjer det i en del programområder og fag endringer gjennom Kunnskapsløftet som krever endringer i praksis. Det kan derfor være vanskelig for informantene å si at kompetanseutviklingstiltak fører til endring av praksis, det er mer et spørsmål om kompetanseutviklingstilbudet gjør dem godt eller dårlig rustet til å gjennomføre praksisendringene som må skje. På en del av yrkesfagene har det vært mangelfullt med tilbud, mens en del lærere på studiespesialiserende retning savner mer langvarige faglige tiltak. I videregående opplæring har det skjedd en utvikling i bruken av IKT blant lærerne, i sammenheng med at det har skjedd mye opplæring og intern veiledning på dette området i strategiperioden.

Mangel på langsiktighet og mangel på tid til oppfølging er viktige hindre mot at kompetanseutvikling fører til endringer i praksis. Kontinuitet og langsiktighet er særlig viktig hvis man ønsker å få til mer grunnleggende endringer i måten å drive opplæring på i et lærerkollegium.

Kapittel 4 Universiteter og høyskoler – samarbeidet med skolesiden

I forbindelse med tidligere reformer i skolen har universitet og høyskoler utviklet mer eller mindre standardiserte etterutdanningsopplegg på grunnlag av signaler fra nasjonale utdanningsmyndigheter om hvilke behov tilbudene skal dekke. Med strategien Kompetanse for utvikling er det skoleeier som har fått ansvaret for å definere sine egne behov og å føre dialogen med tilbyderne for å få dekket disse. I motsetning til tidligere er det skoleeier som har fått midlene til å bestille tilbud, og ikke universitetene og høyskolene direkte. Dette gir en mye større grad av planleggingsusikkerhet for universitetene og høyskolene, men også større muligheter for at tilbudet blir relevant for de behovene skolene og skoleeierne opplever. I første delrapport (Hagen, Nyen og Hertzberg 2006) i evalueringen skrev vi at:

«Dokumentet Kompetanse for utvikling uttrykker i større grad en anerkjennelse av skolenes og kommunenes egen kompetanse, med andre ord den kompetansen som er utviklet gjennom praksis. Denne kompetansen blir betraktet som utfyllende i forhold til den kompetansen universitet og høyskoler har. Det gir grunnlag for et samarbeid som i større grad er preget av gjensidighet, der eksterne fagmiljøer må bygge på og videreutvikle den kompetansen som allerede finnes i praksisfeltet, og der samarbeidet også antas å kunne føre til kompetanseutvikling i de eksterne fagmiljøene.»

Kompetanseutviklingsstrategien legger føringer på hvilke områder som er prioriterte når det gjelder kompetanseutvikling i skolene. Skoleledernes rolle trekkes fram som viktig, og det understrekes at kompetanseutvikling av ledelsen ved den enkelte skole er avgjørende for gjennomføringen av Kunnskapsløftet. Når det gjelder det pedagogiske personalet i grunnopplæringen legges det vekt på å videreutvikle kompetanse innenfor 2.fremmedspråk, fysisk aktivitet og utdannings- og yrkesrådgivning. Videre fastholder strategien at det er nødvendig å prioritere matematikk, naturfag, engelsk og norsk/samisk. I tillegg til at visse områder er trukket fram i strategidokumentet, sendes det årlig ut et informasjonsbrev fra Utdanningsdirektoratet i forbindelse med tildeling av midler hvor det legges føringer på hvilke temaer som skal prioriteres i kompetanseutviklingen i skolene. I 2007 ble det satt av øremerkede midler til 2.fremmedspråk og naturfag, mens det i 2008 er elev- og lærlingvurdering samt yrkesfagene som er forsterket⁹.

Vi vil her se på om og eventuelt på hvilken måte føringene i Kompetanse for utviklingstrategien har påvirket universitets- og høyskolesektoren og deres relasjon til skolesiden. I den forbindelse har vi intervjuet representanter for fire universiteter og seks høyskoler rundt om i landet. Respondentene har i all hovedsak vært de ansvarlige for etter- og videreutdanningsvirksomheten eller den eksterntfinansierte virksomheten enten ved hele institusjonen eller for lærerutdanningen. Noen har en rolle som koordinatorene i forbindelse med Kunnskapsløftet, mens to av respondentene ved universitetene er instituttledere med ansvar for lærerutdanningen.

⁹ Intervjuene med universitets- og høyskolesektoren ble hovedsakelig gjennomført høsten 2007 før de øremerkede midlene til elev- og lærlingvurdering og yrkesfagene var tildelt.

4.1 Effekter på egen institusjon: organisering av evu-virksomhet internt, kapasitet og kompetanse

Organisering

Har «Kompetanse for utvikling» ført til endringer i hvordan universitetene og høyskolene jobber med etter- og videreutdanning? På hvilken måte har strategien påvirket institusjonene selv, fra den organisatoriske struktureringen av virksomheten til deres egen kunnskap og kompetanse?

Arbeidet med etter- og videreutdanning er hos tilbyderne som oftest organisert gjennom en sentral enhet, senter eller team som koordinerer etter- og videreutdanningstilbudene for hele høyskolen eller universitetet. Rundt halvparten av institusjonene har enten endret organiseringen av etter- og videreutdanningstilbudet eller intensivert arbeidet de siste årene, og flere nevner eksplisitt at de organisatoriske endringene har kommet som resultat av kompetanseutviklingsstrategien.

Endringene i organisasjonsform har ført til ulike modeller. Mens noen har sentralisert arbeidet med kompetanseutviklingstilbud for å sikre at det blir nok oppmerksomhet rundt arbeidet, har andre valgt å gå fra en sentralisert organisasjonsform til å desentralisere arbeidet. Dette innebærer å ha egne prosjektledere eller koordinatorene for etter- og videreutdanning på hvert institutt eller avdeling. De som har gått over til en desentralisert organisasjonsmodell har alle tidligere hatt egne sentrale enheter som har tatt seg av oppdragsvirksomheten. Desentraliseringen av ansvaret har som formål å involvere og ansvarliggjøre fagenhetene og sørge for bedre forankring av etter- og videreutdanningsarbeidet i hele institusjonen. Tanken er at ved å flytte ansvaret ut til fagenhetene understrekes det at etter- og videreutdanning er en del av den ordinære virksomheten ved institusjonene, og ikke noe som kommer i tillegg.

De høyskolene som har opprettet en sentral etter- og videreutdanningsenhet som følge av strategien, har gjort dette for å sikre oppmerksomhet om denne delen av virksomheten. Dette har før blitt håndtert mer eller mindre tilfeldig og ofte gjennom henvendelser direkte til enkeltpersoner. I disse institusjonene har det derfor vært snakk om å skape organisatoriske rutiner og strukturer rundt etter- og videreutdanningsvirksomheten.

Flere av tilbyderne har eller har hatt egne prosjekter spesielt for Kunnskapsløftet, og noen har håndtert etter- og videreutdanningstilbud som gjelder Kunnskapsløftet på siden av de ordinære etter- og videreutdanningstilbudene. Disse prosjektene har hatt som formål å skape bevissthet om innholdet i Kunnskapsløftet internt i organisasjonene.

Kompetanse

«Kompetanse for utvikling» legger opp til at universitetene og høyskolene skal bli mer skolerettede og praksisnære. For mange av institusjonene representerer dette et brudd med hvordan de tradisjonelt har jobbet mot skolesektoren. Et interessant spørsmål blir derfor om strategien har påvirket også tilbyderens kompetanse eller deres evne til å støtte opp om kompetanseutvikling i skolen.

Det store flertallet av de intervjuede universitetene og høyskolene sier at Kunnskapsløftet og «Kompetanse for utvikling» har ført til et behov for oppdatert fagkunnskap, og områdene som nevnes spesielt er Kunnskapsløftet generelt, tilpasset opplæring og didaktikk. Med unntak av én høyskole, har ingen av de intervjuede institusjonene hatt eksterne kompetansehevingstiltak for sine egne ansatte for å møte de nye kravene fra skolene, men en del har hatt internopplæring i forbindelse med Kunnskapsløftet.

Alle høyskolene mener at endringene i måten å drive med kompetanseheving i skolene, i form av at arbeidet nå er mer praksisnært, har vært positiv for deres egen kompetanse på skoleområdet. Gjennom tettere samarbeid og interaksjon med skolene, får tilbyderne selv verdifull erfaring med praksisfeltet. Erfaringene med praksis blir så tatt med inn i undervisningen på grunnutdanningen for lærere, og flertallet av tilbyderne sier eksplisitt at den økende samhandlingen med praksisfeltet virker som et løft for grunnutdanningen. For noen av høyskolene har endringene vært betydelige, og de opplever å ha vokst med oppgavene. Flere peker også på at den økende kontakten med praksisfeltet gjør at de oppfattes som betydelig mer kompetente og relevante, og de får dermed markedsført seg gjennom arbeidet med etter- og videreutdanning. En høyskole kommer med et illustrerende eksempel om hvordan det var lite interesse for høyskolens ansatte på lærerseminaret de arrangerte for fire år siden. Den gangen ble høyskolen oppfattet som teoretisk og praksisfjern, mens det nå er stor interesse for lærerseminaret fordi de har vist at de har utviklet ny og relevant kompetanse gjennom den nære kontakten med skolene.

Universitetene oppgir i liten grad at de selv har blitt påvirket av arbeidet i forbindelse med strategien.

Kapasitet

Gjennom «Kompetanse for utvikling» har universitets- og høyskolesektoren i større grad enn tidligere vært nødt til å forholde seg til skoleeierens bestillinger framfor å tilby ferdige kurspakker. Oppdragsmengden har dermed blitt mer uforutsigbar, og strategien forutsetter en viss fleksibilitet hos tilbyderne for at de skal være i stand til å møte behovene til skolesektoren. Det ser imidlertid ut som om tilbyderinstitusjonene har problemer med å imøtekomme kravet om fleksibilitet. Flere nevner eksempler på at de må si nei til henvendelser eller at de har måttet opprette køordninger på enkelte tilbud.

Kun to av de intervjuede tilbyderne planlegger med en viss overkapasitet for å kunne håndtere oppdrag som kommer underveis i skoleåret. Dette innebærer selvfølgelig en økonomisk risiko for høyskolen og ved flere av institusjonene pågår det diskusjoner om hvordan man skal forholde seg til disse problemstillingene. De øvrige universitetene og høyskolene nevner problemet med at arbeidsplanene til de fagansatte er fulle og at det ikke blir satt av (nok) tid til arbeid med kompetansehevingstiltak i arbeidsplanene til de ansatte. Det store flertallet håndterer svingningene i oppdragsmengde med at etter- og videreutdanningstiltak gjøres som merarbeid. Flere av institusjonene uttrykker bekymring for hvordan begrensningene på overtidbruk som ligger i de nye tariffavtalene vil påvirke etter- og videreutdanningsvirksomheten. Flere av de ansvarlige for kompetansehevingstiltak i etter- og videreutdanningsenhetene sier de allerede nærmest må tryggle de ansatte om å stille opp. Foruten merarbeid håndteres den uforutsigbare oppdragsmengden ved bruk av midlertidige ansatte, og flere har vært nødt til å hente inn folk utenfra for å kunne innfri forpliktelsene de har påtatt seg. Selv om arbeidet med etter- og videreutdanning har fått en plass i organisasjonsstrukturen til alle universitetene og høyskolene, er det altså i liten grad ryddet plass til dette arbeidet hos den enkelte ansatte. I tillegg kan det synes som om etter- og videreutdanningsvirksomheten gjerne er nedprioritert til fordel for forskning og den «ordinære» virksomheten og ikke anses som en del av kjernevirksomheten ved universitetene og høyskolene.

Den manglende forutsigbarheten i oppdragsmengde blir tatt opp som et problem, og mange spør seg hva som skjer når strategiperioden er over. Ikke uventet etterlyser universitets- og høyskolesektoren at noe av midlene tilfaller dem direkte, først og fremst fordi de ønsker å

kunne sette av ressurser til samarbeid med skolesektoren og utarbeidelse av tilbud, i tillegg til at det vil gjøre det mulig å planlegge kapasiteten bedre.

Rollefordeling

Hvordan plasserer universitetene og høyskolene seg i forhold til andre aktører på tilbudssiden? Universitetene og høyskolene oppgir i svært liten grad at de strategisk har unnlatt å satse på bestemte fagområder, men flere nevner at det er områder de gjerne skulle vært sterkere inne på. Den manglende satsingen på disse områdene begrunnes gjerne med mangel på kompetanse, kapasitet eller manglende vilje hos de aktuelle fagmiljøene.

Det er andre høyskoler og private aktører som primært oppfattes som konkurrenter når det gjelder kompetansehevingstilbud rettet mot skolesektoren. Tilbudene til de private aktørene blir gjennomgående oppfattet som mindre gode og til dels useriøse. De intervjuede universitetene og høyskolene karakteriserer slike tilbud som enkle løsninger som ikke fører til endringer i praksis, og flere mener det er tegn på dårlig bestillerkompetanse at de private aktørene eventuelt foretrekkes framfor høyskolemiljøene. Én høyskole opplever at de har havnet i en urimelig konkurransesituasjon fordi de nasjonale ressursentrene, som Nasjonalt senter for matematikk i opplæringen og Nasjonalt senter for naturfag i opplæringen, får statsstøtte og dermed kan tilby skolene betydelig billigere kurs. Høyskolen mener videre at det er vanskelig å forklare skolene hvorfor det er så stor prisforskjell. Universitets- og høyskolesektoren hevder selv at de kan bli utkonkurrert på pris, men ikke kvalitet.

Generelt er ikke institusjonene i særlig grad opptatt av at de er i en konkurransesituasjon. Konkurrentene blir ikke oppfattet som en reell trussel, og inntrykket er at det ikke har satt seg en «konkurransesituasjon». Flere sier at de ønsker å samarbeide framfor å konkurrere. En av høyskolene nevner for eksempel at de trekker inn og samarbeider med flinke fagfolk fra en ekstern privat aktør framfor å konkurrere med dem. En annen respondent etterlyste mer koordinering og samarbeid om ressursene framfor kamp om midlene.

Samarbeid med andre aktører når det gjelder gjennomføringen av tilbud er ikke særlig utbredt. Det er likevel noe samarbeid institusjonene mellom når det gjelder utvikling av planer og ideer og videreformidling av kontakt hvis de får henvendelser de ikke er i stand til å håndtere. I tillegg har flere av institusjonene forsøkt å levere tilbud i samarbeid med andre miljøer uten å få tilslag.

4.2 Prosessen for å utvikle tilbud

Strategien «Kompetanse for utvikling» legger opp til at universitetene og høyskolene potensielt kan få en annen rolle enn tidligere. Hensikten var at de skulle ta mer utgangspunkt i skolesidens behov og den faktiske etterspørselen etter kursopplegg. Ved å tildele alle midlene til skolesektoren, kan man tenke seg at skolesidens posisjon er styrket overfor tilbydersiden. Har dette gjort noe med måten tilbyderne forholder seg til skolesektoren? Hvordan er prosessen fra skolene opplever et behov for kompetanseutvikling til det ferdige undervisningsopplegget kommer i stand? Hvilke aktører er inne i hvilke deler av prosessen og hvordan involveres de ulike aktørene?

En kan tenke seg at det første steget på veien mot å utvikle et kompetanseutviklingstilbud er å definere kompetansebehovene på skolene. Ingen av de intervjuede universitetene og høy-

skolene har vært med på kompetansekartlegginger i skolen i noe særlig utstrekning, det er det skolene selv og skoleeier som står for. Tilbyderne kommer altså inn i prosessen etter at behovene er kartlagt, og de forholder seg ofte til resultatene av kompetansekartleggingene. Likevel er det tydelig at tilbyderne ofte er involvert i å hjelpe skolene med å konkretisere behovene for kompetanseutvikling selv etter at kompetansekartleggingene er gjennomført. Noen klager over at skolene ikke har god nok bestillerkompetanse. Det trekkes da fram at bestillingene kan være uklare og at kompetansebehovene i noen tilfeller er dårlig kartlagt. Imidlertid er inntrykket at dette er mer unntaket enn reglen, og flere høyskoler synes at skolene har blitt bedre bestillere.

Hva slags prosess og dialog det har vært rundt utviklingen av kompetansehevingstilbud for skolen er avhengig av hva slags tilbud det er som blir utformet og hvem som har tatt initiativet til det. Grovt sett kan vi skille mellom generelle standardiserte tilbud som er åpne for alle, på den ene siden, og skoleeierspesifikke tilbud på den andre. Hva slags dialog og prosess fører de to typene av tilbud med seg?

De generelle tilbudene ved universitetene og høyskolene er åpne tilbud som alle kan melde seg på, og de er gjerne rettet mot enkeltlærere. Dette er modellen en tradisjonelt har hatt for etter- og videreutdanning. Initiativet til de generelle etter- og videreutdanningstilbudene kommer enten fra tilbydersiden alene eller i samarbeid med skolesiden, men det er stort sett en dialog mellom de to partene i prosessen. Dialogen kan foregå på flere arenaer og samarbeidet tar ulike former. Så godt som alle universitetene og høyskolene nevner at de er med på overordnede koordineringsmøter med skolesiden i regi av fylkesmannen. I slike samarbeidsfora signaliserer skolesiden sine behov for kompetanseheving, mens tilbyderne kan informere om tilbud de har. Mange deltar også i samarbeidsorganer i regioner under fylkesnivå hvor kompetansehevingsbehov – og tilbud diskuteres mer konkret. Inntrykket er at det har blitt utviklet til dels flere og mer levende møteplasser etter at strategien trådte i kraft. I tillegg har mange av høyskolene et stort nettverk og rapporterer at de fanger opp skolens behov også gjennom uformelle kanaler.

Flere av de intervjuede universitetene opplever det som et stort problem at de utvikler tilbud som skoleeier ønsker seg som de har måttet avlyse på grunn av for få påmeldte. Slik universitetene ser det, skyldes problemet både mangel på motivasjon hos lærerne og mangel på tilrettelegging fra skolene. Høyskolene har gjort seg lignende erfaringer, men flertallet mener løsningen er å tilpasse seg skolesektoren i enda større grad og gå inn i dialog for å finne noe som «selger». Høyskolene trekker fram tett samarbeid og tilpasning som helt avgjørende for å få søkere, og en av høyskolene har inngått samarbeid med regionsmøteplassene om rekruttering av deltagere, spredning av informasjon og planlegging av frikjøp av lærere. Flere høyskoler har sluttet å initiere etter- og videreutdanningstilbud selv. Begrunnelsen er at det er vanskelig å få søkere til egeninitierte tilbud og at det er vanskelig å forutse behovene og ønskene i markedet. Inntrykket er altså at de fleste generelle tilbud ikke defineres utelukkende av tilbydersiden, og selv når initiativet kommer fra tilbydersiden, involveres skolesiden ofte i dialog. Tilbydersiden synes stort sett samarbeidet fungerer greit, og mener at det har blitt mer og tettere samarbeid etter at strategien trådte i kraft. Dette henger sammen med at det har blitt utviklet til dels flere og mer levende samarbeidsarenaer hvor skolesiden og universitets- og høyskolesektoren kan møtes.

Skolesiden kan være involvert i utformingen av etter- og videreutdanningstilbud på flere måter. De involveres gjerne når det gjelder fagplaner og innholdet i kompetansehevingstiltaket. Dette gjøres i samarbeidsforaene. En høyskole har valgt å hente ut og samarbeide med utvalgte

grunnskolelærere når det gjelder utviklingen av fagplanene. I tillegg involveres skolesiden når det gjelder de praktiske rammene rundt tilbudet.

Det er en forskjell mellom høyskolene og universitetene når det gjelder i hvor stor grad skolesiden involveres i utarbeidelsen av tilbud. Også universitetene forsøker å fange opp behovene for kompetanseutvikling ute i skolene, men inntrykket er likevel at de ikke i like stor grad som høyskolene utvikler tilbudene i samarbeid med skole/skoleeier og de involverer ikke skolesiden like ofte.

Foruten allment tilgjengelige kompetansehevingstilbud, kan universitetene og høyskolene utforme skoleeierspesifikke tilbud tilpasset behovene til en skole eller sammenslutning av skoler. Det er skolesiden som tar initiativet til de skreddersydde tilbudene, og prosessen rundt utviklingen av slike tilbud er noe annerledes enn det som er skissert over. Utviklingen av de skoleeierspesifikke tilbudene krever nødvendigvis en tettere dialog enn utviklingen av generelle tilbud, og dialogen er derfor oftere bilateral i disse tilfellene. Ofte har skolesiden kartlagt og formulert behovene de har og kommer til tilbyderne med en mer eller mindre presis bestilling. Dette er for eksempel tilfellet når kompetanseutviklingen blir satt ut på anbud. Inntrykket er at det varierer hvor vanlig det er for skoleeierne å lage anbudsrunder for å få dekket kompetansebehov.

I Oslo har man i tillegg en ordning med rammeavtaler som vil si at Oslo kommune har inngått en avtale hvor de forplikter seg til å bruke en av tre leverandører. Dette fungerer som minikonkurranser og anbudene legges ut med korte frister. Leverandørene er ikke forpliktet til å sende inn tilbud og den intervjuede høyskolen som var med i rammeavtalen mente at de bare leverte inn tilbud hvis de mente de kunne utvikle et godt tilbud innen den korte fristen.

4.3 Typer av tilbud overfor skolesektoren

Vi har til nå sett på hvordan kompetansehevingstiltak utvikles, i hvilke arenaer og hvor de ulike aktørene kommer inn i prosessen. Men hva er sluttresultatet? Hvilke type kompetansehevingstilbud tilbyr universitetene og høyskolene skolene?

Fagområder som går igjen i kompetansehevingstilbudene til skolene er realfag som naturfag og matematikk, engelsk, 2.fremmedspråk, skoleledelse, veiledning og norsk. Det er satt av øremerkede midler som skolene kan søke om til videreutdanning i 2.fremmedspråk og naturfag, og skoleledelse er et prioritert område i «Kompetanse for utvikling». Det er derfor ikke overraskende at det er nettopp disse fagene som går igjen som etter- og videreutdanningstilbud.

Universitetene og høyskolene tilbyr både etter- og videreutdanning, og det varierer hvordan forholdet mellom de to læringsformene er. Det er vanlig å ha noen faste tilbud som gjerne er initiert av tilbyderne selv, og dette er hovedsakelig studiepoenggivende kurs, altså videreutdanning. I tillegg kommer oppdrag fra skolesektoren, noe som ofte resulterer i etterutdanningstilbud som ikke gir formell kompetanse. En høyskole opplyser likevel at andelen videreutdanningstilbud har vært spesielt høyt de siste årene på grunn av de øremerkede midlene i forbindelse med strategien.

Universitetene og høyskolene kan også ha en utviklingsstøttende rolle overfor skolene, det vil si at de opptrer som en faglig støttespiller og samarbeidspartner for skoler som er i en utviklingsprosess. De står da for veiledning og opplæring i ulike stadier av utviklingsprosessen og tilpasser opplegget etter behov. Det betyr at tilbyderne går inn og jobber langsiktig med skolene. Mens storparten av høyskolene tilbyr utviklingsstøtte til skolene, gjelder dette i mindre

grad for universitetene. Høyskolene opptrer gjerne som mentorer eller veiledere på skolevurdering, skoleutvikling, utarbeidelse av lokale læreplaner eller de kan være med på å evaluere tiltak i kommunene. Inntrykket er at det har blitt mer vanlig at universitetene og høyskolene tar på seg en utviklingsstøttende rolle og flere av de intervjuede institusjonene opplever at det nå har blitt mer fokus på langsiktighet. Skolene er mer opptatt av endringer i praksis og det har derfor blitt større innslag av utviklingsstøtte og kursrekker framfor endagshappenings

Alle institusjonene hadde egeninitierte tilbud som tilbys generelt til skolesektoren, men mange sier at omfanget av oppdrag har blitt større etter strategien trådte i kraft. Blant høyskolene er det størst grad av oppdrag hvor tilbudene i større eller mindre grad skreddersys til en skole eller en sammenslutning av skoler framfor generelle tilbud. Mønsteret er motsatt hos universitetene hvor det hovedsakelig går i ordinære etter- og videreutdanningstilbud. Det er en tydelig tendens at høyskolene i betydelig større grad enn universitetene tilpasser undervisningsopplegget til etterspørerne.

I tillegg til innholdet i undervisningen, kan tilpasning til skolesektoren innebære at utdanningsinstitusjonene tilrettelegger også læringsformer og den praktiske tilretteleggingen av undervisningen. Flere høyskoler nevner eksempler på hvordan de forsøker å legge bedre til rette for lærerne som skal delta på undervisningsopplegg. Mens noen har sett seg nødt til å flytte undervisningen ut til enkeltkommunene for å spare deltagerne for reise, oppgir andre at de har valgt å sentralisere undervisningen som en praktisk tilrettelegging. Dette er en tilpasning til det faktum at skolene nå oftere går sammen om undervisningsopplegg, og det er da mest hensiktsmessig å samle undervisningen på høyskolen sentralt. Den praktiske tilretteleggingen handler mye om hvor undervisningen foregår og når den gis.

De fleste tilbyderne sier at det har vært en endring når det gjelder fagene som tilbys eller innholdet i undervisningen. Dette henger sammen med Kunnskapsløftet. Ellers trekker flere fram at det har blitt mer fokus på langsiktighet. Videre er det flere som eksplisitt nevner at arbeidet med strategien har ført til mer tilpasning. Når tilbyderne snakker om tilpasning til skolesiden er det som oftest tilpasning av innholdet i undervisningen de sikter til, og i noe mindre grad den praktiske tilretteleggingen.

4.4 Universitets- og høyskolesidens syn på samarbeidet med skolesektoren

Høyskolene oppgir at kompetanseutviklingsstrategien har ført til at institusjonene i større grad enn tidligere forholder seg til praksisfeltet, både når det gjelder innholdet i etter- og videreutdanningen og med hensyn til praktisk tilrettelegging. Dette er en ny måte å tenke på for sektoren som ikke har blitt forankret i like stor grad overalt. Flere av respondentene nevner at de har måttet kjempe internt for å få sine respektive institusjoner til å endre tankegang. De ansvarlige ved etter- og videreutdanningsenhetene, sier at det til tider kan være vanskelig å få fagmiljøene på banen. Imidlertid har de ansatte som har vært involvert i kompetanseheving for skolene gode erfaringer. Det trekkes spesielt fram at fagmiljøene gjennom kompetansehevingstiltakene selv får en ny nærhet til praksisfeltet noe som oppleves som en kompetanseheving for dem selv.

Det varierer i hvilken grad utdanningsinstitusjonene framstår som skolerettet, men det generelle inntrykket er at høyskolene har et nærere samarbeid med skolesektoren og i større grad involverer skoleeierne i prosessen for å utforme kompetansehevingstilbud enn det som

er tilfellet for universitetene. Høyskolene er mer opptatt av å være relevante for praksisfeltet. Universitetene melder at strategien har ført til økt bevissthet om skolen og praksisfeltet uten at det synes som om det har ført til vesentlige forandringer i måten de jobber på. Tendensen er altså at tilbyderne har blitt mer skolerettet, og de fleste uttrykker tilfredshet med samarbeidet de har fått til. Samarbeidet med etterspørrene oppfattes som viktig både for å kunne lage gode og relevante tilbud og for å sikre påmelding til kursene, i tillegg til at erfaringene fra praksisfeltet gir tilbyderne verdifull input til deres egen lærerutdanning.

Strategien «Kompetanse for utvikling» forutsetter i større grad enn tidligere at skolesiden opptrer som bestillere, og rundt halvparten av universitetene og høyskolene klager over varierende eller dårlig bestillerkompetanse hos skolene. De opplever at det generelt er mindre skolefaglig kompetanse i skoleadministrasjonene. Med dårlig bestillerkompetanse mener tilbyderne at skolene kommer med uklare bestillinger, dårlig kartlagte behov eller at bestillingene kommer på kort varsel. Flere som uttrykker bekymring for at den nye finansieringsmodellen er for avhengig av at skolesiden har god bestillerkompetanse. Videre opplever tilbyderne at kommuner som ikke er flinke til å koordinere seg og bruke midlene på en god måte, lett faller utenfor da tilbydersiden ikke har midler til å utvikle gode tilbud til dem. Helhetsinntrykket er likevel at bestillerkompetansen er blitt betraktelig bedre.

4.5 Skolesidens syn på samarbeidet med universitets- og høyskolesiden

Allerede i skoleåret 2005–2006 ga høyskolene (men ikke universitetene) uttrykk for at det var en økende grad av dialog med skolesiden om utvikling av etter- og videreutdanningstilbud for lærere. Sett fra skoleeiers og skolenes side hadde derimot ikke samarbeidet med høyskolene og universitetene endret seg vesentlig i 2005–2006 sammenlignet med tidligere år (Hagen, Nyen og Hertzberg 2006).

Fra 2005–2006 og fram til skoleåret 2007–2008 har samarbeidet utviklet seg positivt, slik skoleeierne og skolene ser det. Det er en god del skoleeiere som rapporterer om et tettere og bedre samarbeid med universitets- og høyskolesektoren, først og fremst med høyskolene og i mindre grad med universitetene. Mange skoleeiere forholder seg til «sin» lokale institusjon, og det er særlig samarbeidet med denne som har blitt bedre.

Når skoleeierne skal beskrive hva det innebærer at samarbeidet er blitt bedre, legger de vekt på høyskolene er blitt mer lydhøre, åpne og ydmyke for den kompetansen som finnes på skolesiden. Flere skoleeiere mener imidlertid også at de selv nå gjør et bedre forarbeid. De mener de er blitt mer presise i å bestille hva de vil ha, og at det har gjort dialogen bedre. Man føler at man har fått et mer felles språk og en mer felles dagsorden med høyskolene, noe som har vært gjensidig utviklende. I ett tilfelle var det store startvansker i samarbeidet, med konflikt og lite relevant tilbud som resultat, (*...vi mente de ikke fulgte med, de mente vi var på vidotta...*), men også i dette tilfellet har man etter hvert fått et samarbeid som skoleeier opplever som godt. Flere av skoleeierne beskriver nå samarbeidet med høyskolen(e) som nært og godt. En skoleeier som selv opplever at de har god bestillerkompetanse, har i inneværende skoleår valgt å gi høyskolene og universitetene *større* spillerom for å komme med innspill ut fra deres egen kompetanse, ut fra en visshet om at de har en felles forståelse av dagsorden. Skoleeierne opplever at det i stor grad er kompetanseutviklingsstrategien som har vært årsaken til utviklingen

av samarbeidet med høyskolene. Det at midlene ligger hos skoleeierne har ført til at begge parter har vært nødt til å lytte til hverandre, slik skoleeierne ser det.

Noen skoleeiere mener at det ikke har vært noen særlige forandringer i forholdet til universitets- og høyskolesektoren gjennom strategiperioden. Noen av disse hadde imidlertid et etablert samarbeid med en eller flere institusjoner fra før av.

Samarbeidet med institusjonene i universitets- og høyskolesektoren er blitt utvidet noen steder, med nye samarbeidsprosjekter på flere områder. Enkelte skoleeiere legger også vekt på at samarbeidet er mer prosessorientert nå enn før, med større vekt på at kompetanseutviklingen skal ha effekt på hva som skjer i klasserommet.

Selv om mange skoleeiere har et spesielt forhold til sin lokale høyskole, er det samtidig en tendens til at noen skoleeiere i større grad enn før søker samarbeid med flere institusjoner enn den lokale. Dette kan være fordi den lokale institusjonen ikke kan levere et godt tilbud på et område, fordi skoleeier har valgt å ha anbudsprosesser eller fordi skoleeier inngår i samarbeid med andre skoleeiere, som i fellesskap har valgt en annen tilbyder. Fylkeskommunene har i de aller fleste tilfeller et samarbeid med flere universiteter og høyskoler, selv om det også finnes en fylkeskommune i casematerialet som i liten grad samarbeider med universiteter og høyskoler i forbindelse med strategien.

Samarbeidet synes også å ha blitt fastere og mer formalisert flere steder. Flere av fylkeskommunene som er intervjuet har rammeavtaler med flere/mange institusjoner. En fylkeskommune har seks prioriterte områder hvor de innenfor hvert område har rammeavtaler med tre institusjoner. Fylkeskommunen har en forpliktelse til å bruke de institusjonene de har rammeavtaler med. Fra skoleeiers side er fordelene med å ha slike rammeavtaler at man kan sikre mer skreddersøm og raskt mobilisere mer kapasitet: «Trenger vi noe på et område, kan vi arrangere en minikonkurranse blant de tre leverandørene». Fylkeskommunene i materialet synes oftere enn kommunene å ha anbudsprosesser for å innhente tilbud fra flere institusjoner.

Generelt er det forskjell på skoleeierne i hvordan de organiserer arbeidet med å bestille tilbud internt og i hvilken grad de har satt dette i system. Flere skoleeiere har en fast struktur hvor de bruker fagkoordinatorer, ledere av faglige nettverk og andre interne ressurspersoner fra skolene i dialogen med høyskolene om utvikling av skreddersydde tilbud.

En viktig hindring for samarbeidet, som flere skoleeiere rapporterer om, er at høyskolene og universitetene ikke alltid «har folk å stille» og at det kan være «vanskelig å få dem til å snu seg rundt for å gi et tilbud». Sett fra skoleeiers side har noen av institusjonene kapasitetsproblemer som gjør det vanskelig for dem å gi et relevant tilbud i rimelig tid eller de er generelt «tungrodd». Enkelte skoleeiere og skoler uttrykker skuffelse over at den lokale høyskolen eller universitetet ikke har maktet å stille opp med et tilbud på sentrale områder. En skoleeier sier: «Jeg synes ikke høyskolen har et godt nok apparat for henvendelser, ikke bredt nok. Det har med administrativ kapasitet og holdninger i fagmiljøene å gjøre.» Andre mener at det først og fremst er et kapasitetsproblem, som har mindre med holdninger i fagmiljøene å gjøre.

Det er få skoleeiere som rapporterer eksplisitt om at samarbeidet med *universitetene* har blitt bedre. Dette gjelder også innenfor videregående opplæring. En fylkeskommune opplever samarbeidet med det pedagogiske miljøet ved et universitet som klart bedre, men mener det har å gjøre med at det har kommet nye og mer praksisinteresserte folk ved universitetet og ikke med kompetanseutviklingsstrategien. Det kan synes som om det er mindre rom for dialog med skoleeier om universitetenes tilbud enn det er for høyskolenes tilbud, i hvert fall når det gjelder den direkte dialogen med utgangspunkt i enkeltskoleeieres behov.

To av fylkeskommunene opplever universitetstilbudene som dyre. De samme synspunktene finner man også i enkelte skoler.

Alt i alt er hovedinntrykket at mange skoleeiere opplever at samarbeidet med høyskolene har blitt bedre gjennom strategiperioden og at mange nå opplever samarbeidet som godt. Skoleeierne mener endringene har sammenheng med kompetanseutviklingsstrategien. I kapittel 3 framgår det også at mange rektorer og lærere opplever de skreddersydde tilbudene som relevante og gode. Enkelte skoleeiere opplever imidlertid at noen av institusjonene har kapasitetsproblemer som gjør det vanskelig for dem å gi et relevant tilbud i rimelig tid.

4.6 Samlet vurdering av effekten av strategien på samarbeidet mellom skolesiden og universitetene og høyskolene

«Kompetanse for utvikling» har ført til at det nå er flere og mer levende regionale møteplasser mellom skolesiden og tilbyderne av kompetansehevingstiltak for skolene. I noen tilfeller er det opprettet nye møteplasser, mens inntrykket er at allerede eksisterende samarbeidsfora i større grad brukes aktivt av begge parter. De regionale møteplassene oppfattes dermed som viktige arenaer for samarbeid.

Det har blitt mer dialog om innholdet i standardtilbudene, samtidig som det har vært en økende mengde oppdrag og tilbud som er utviklet spesifikt for en skoleeier eller gruppe av skoleeiere. Strategien har dermed ført til et tettere samarbeid mellom skolesiden og universitets- og høyskolesektoren når det gjelder utviklingen av tilbud, både med hensyn til innholdet i kompetansehevingstilbudene og i noen grad når det gjelder de praktiske rammene rundt. Det forbedrede samarbeidet mellom skole- og tilbydersiden har resultert i tilbud som skolesiden opplever som relevante og gode.

En annen viktig konsekvens av «Kompetanse for utvikling» er at dialogen mellom skole- og tilbydersiden har ført til at tilbudene har blitt mer praksisnære. I tillegg har den nye nærheten til praksisfeltet ført til en til dels betydelig kompetanseheving hos tilbydernes egne ansatte. Gjennom tettere interaksjon med praksisfeltet, både i form av økt samarbeid med skolesiden og tettere kontakt med enkeltskoler, får tilbyderne en læringseffekt som tas med tilbake og brukes for å styrke deres egen grunnutdanning. Dette er spesielt tydelig på høyskolene.

Strategien har ført til endringer i organiseringen av etter- og videreutdanningsvirksomheten ved mange av de intervjuede institusjonene, og alle har satt av en plass til arbeidet med kompetansehevingstiltak for skolen i organisasjonskartet. Selv om strukturen er på plass på organisasjonsnivå, er ikke arbeidet forankret på samme måte når det gjelder enkeltansatte og deres arbeidsplaner. Det er i liten grad satt av tid til arbeidet med etter- og videreutdanning og tilbyderne sliter med å utvise den fleksibiliteten skolesiden og strategien forutsetter. Mye av etter- og videreutdanningsarbeidet gjøres som merarbeid, og både skolesiden og tilbyderne selv opplever kapasiteten hos fagmiljøene som et problem.

Kapittel 5 Hovedtrekk i evalueringen

Strategien «Kompetanse for utvikling» har gitt skoleeierne over 1,4 mrd i økte ressurser til arbeidet med kompetanseutvikling i grunnsopplæringen totalt gjennom årene 2005–2008. Et første skritt i en evaluering av effektene av strategien er å vurdere om omfanget av kompetanseutviklingstiltak har økt. I caseskolene mener skoleeierne og de aller fleste rektorene at omfanget av kompetanseutviklingstiltak har økt i strategiperioden, mens det er stor forskjell på hvordan lærergruppene som er intervjuet, ser det. En god del av lærergruppene mener at det ikke har vært noen økning i omfanget av kompetanseutviklingstiltak. Kanskje bunner dette i et ulikt syn på hva som utgjør kompetanseutvikling, eller kanskje man sammenligner med ulike år. Statistiske data fra Lærevilkårsmonitoren gir på sett og vis begge grupper rett. De viser at deltakelsen i videreutdanning har variert litt i perioden 2003–2007, men uten en klar trend. Derimot var andelen lærere som har deltatt i kurs og annen opplæring som ikke gir formell kompetanse, klart fallende i årene forut for strategiperioden, men deltakelsen har stabilisert seg eller økt svakt i perioden 2005–2007. Andelen lærere som deltok i kurs og annen ikke-formell opplæring var likevel lavere i 2007 enn den var i 2003. Lærerne som sier at «det var mer kurs før» kan derfor ha rett sammenlignet med 2003. Samtidig kan det se ut som økt behov pga Kunnskapsløftet og økte midler fra «Kompetanse for utvikling» har bidratt til å snu en fallende trend.

Samtidig er utdanning og opplæring bare en del av kompetanseutviklingen. Mulighetene for læring gjennom det daglige arbeidet i undervisningssektoren har tidligere vært svakere enn hva man kunne forvente ut fra det høye utdanningsnivået i sektoren (Nyen, Hagen og Skule 2004). Et mål i strategien er å utvikle en kultur for læring på den enkelte skole, der man reflekterer over de valg som gjøres og hvor erfaringer spres mellom kolleger og mellom skoler. Mange skoleeiere, rektorer og lærere er også opptatt av dette, selv om de kanskje bruker forskjellige ord for å uttrykke det. I caseskolene er det eksempler på konkrete tiltak hvor man prøver å styrke en slik læringskultur, innad på skoler og mellom skoler, men utviklingen av dette skjer vel så mye i det daglige arbeidet på skolene og hvor ansvaret er lagt til rektor. Statistiske data fra Lærevilkårsmonitoren viser at det *har* skjedd en viss bedring av mulighetene for læring i det daglige arbeidet i skolen gjennom strategiperioden. Andelen lærere som opplever svært eller nokså gode læringsmuligheter i det daglige arbeidet er svakt økende fra 2005–2007. Gapet mellom kravene til læring og læringsmulighetene er også noe fallende. Dataene fra Lærevilkårsmonitoren tyder derfor på at lærevilkårene for lærere har utviklet seg positivt i løpet av strategiperioden.¹⁰

Det neste skrittet i evalueringen av effektene av strategien er å vurdere om kompetanseutviklingstiltakene har endret seg. Det er stor variasjon i satsningsområder og læringsformer mellom de ulike skolene og kommunene. De fleste casekommunene har en kommunal «kurskatalog» som tilbys lærerne, selv om unntak finnes. Dette kommunale kurstillbudet har blitt bygget ut en del i strategiperioden i et flertall av grunnskolene. Derimot har det noen steder blitt mer restriktivt med deltakelse i tilbud utenom det kommunale tilbudet, særlig dersom

¹⁰ Det må understrekes at de statistiske dataene for 2007 bygger på et lavere antall lærere enn de foregående årene og at dataene og konklusjonene som bygger på dem, derfor er usikre. I 2008 vil vi ha sikrere statistiske data for utviklingen av lærernes lærevilkår.

det ikke er knyttet til noen satsingsområder. Noen kommuner er flinke til å organisere tilbudet og skolenes planer slik at det er lett for lærerne å delta i en del tilbud, i andre tilfeller krever det mer organisering fra den enkelte som skal delta.

Det er en tendens til at kompetanseutviklingen i en del skoler har blitt mer konsentrert til bestemte satsingsområder. Når disse satsingsområdene faller sammen med de utviklingsbehovene som lærerne og skoleledelsen ser for sin skole, ligger forutsetningene godt til rette for å få til praksisendringer. Satsingsområdene er imidlertid ikke alltid knyttet til slike omforente utviklingsbehov, men kan være resultat av prioriteringer fra skoleeiers side eller mer tilfeldige initiativ på skolen. Hva som finnes av tilgjengelige tilbud kan også spille inn.

Både i grunnskolen og i videregående skole er faglige nettverk mellom skoler blitt opprettet eller revitalisert. I grunnskolen har de blitt en viktig del av kompetanseutviklingen i én av skolene, men de vurderes positivt også i en del andre skoler. I videregående skole har de faglige nettverkene en viktig funksjon når det gjelder å identifisere, kommunisere og til dels utvikle relevante fagrettede tilbud.

Videreutdanning er relativt utbredt i et par av casegrunnskolene og forekommer innen bestemte fag hvor skolen har særlige behov i andre. Aktivitetsrapporteringen fra skoleeierne (Jordfald og Nyen 2007, Jordfald 2008) viser at om lag to av ti kompetanseutviklingskroner går til videreutdanning. Noen skoleeiere i casematerialet mener at strategien har dreid ressursinnsatsen mer over mot videreutdanning, men lærere fra flere skoler etterlyser mer langvarige opplæringstilbud, gjerne faglige og gjerne videreutdanning. Det ser ut som om de lokale prosessene for å planlegge kompetanseutviklingen i hvert fall på kort sikt fører til at slike tilbud som oftest blir lavere prioritert enn andre tilbud. Hvorvidt dette er et problem avhenger av øynene som ser, men har nok delvis å gjøre med at skoleeiere og rektorer ønsker at mange skal få tilbud om kompetanseutvikling og at slike tilbud er ressurskrevende.

Det tredje skrittet i evalueringen av effekter av strategien er å vurdere om kompetanseutviklingstiltakene fører til at lærernes individuelle praksis eller skolens kollektive praksis endrer seg. Gir tiltakene relevant læring? Fører de nye kunnskapene, ferdighetene og holdningene til endringer i praksis?

Det er naturligvis stor variasjon fra tiltak til tiltak om man synes de har vært lærerike eller ei. I grunnskolen er det likevel mange eksempler både på individuelle praksisendringer og praksisendringer på kollektivt nivå som følge av kompetanseutviklingstiltak. Når det gjelder individuelle endringer, rapporterer lærere om at de har plukket opp ideer til arbeidsmåter, som de har prøvd ut i sin egen undervisning. Lærere rapporterer også om at de har fått et bedre grunnlag for å treffe faglig-pedagogiske valg og noen av de mer langsiktige tiltakene har ført til at de har følt større faglig trygghet. Det finnes også flere eksempler på praksisendringer på kollektivt nivå i casematerialet. Med endringer på kollektivt nivå, mener vi endringer av praksis i skolen som helhet eller i bestemte deler av den. Slike endringer innebærer at en ny praksis blir gjeldende i skoleorganisasjonen, enten som resultat av en beslutning på kollektivt nivå eller fordi en ny praksis sprer seg fra lærer til lærer. Eksemplene i casematerialet er blant annet nye metoder for leseopplæringen, ny bruk av IKT i undervisningen, ny metode for grunnleggende matematikkundervisning, bruk av stasjonsundervisning med mer. Også i videregående har det vært en økning i bruk av IKT i undervisningen, som delvis kan knyttes til kompetanseutviklingstiltak. I videregående skole er det videre en tendens til økt samarbeid mellom lærere, men dette må også sees i sammenheng med nye læreplaner og behovet for å konkretisere disse.

To forhold er tydelige hindringer mot at kompetanseutvikling fører til praksisendringer: mangel på konsistens/langsiktighet i valg av tema og mangel på tid til oppfølging. Mangelen

på konsistens/langsiktighet kan bunne i en mangelfull gjennomdrøfting i og med personalet om hva som er skolens viktigste utviklingsbehov. Denne problemstillingen vil være sentral i sluttrapporten i 2009. Er det slik at bestemte prosesser for å planlegge kompetanseutvikling i større grad gir praksisendringer som blir vurdert positivt enn andre? På noen skoler opplever lærerne at man skal kaste seg rundt og drive med kompetanseutvikling på bestemte områder, for så å gå løs et nytt tema neste år uten at det har vært tid til å følge opp det første. Mangel på tid til oppfølging innebærer at det ikke er avsatt tid og lagt opp til en nødvendig prosess for å iverksette endringer. En prosess for oppfølging er naturligvis helt nødvendig for større kollektive endringer, men også individuelle endringer eller endringer i smågrupper kan kreve noe tid til refleksjon og planlegging, som det er vanskelig å finne i en hektisk hverdag.

Et annet spørsmål som av grunner omtalt i kapittel 3.1 ligger utenfor denne evalueringen, er om det er de «riktige» praksisendringene som gjennomføres. Fører praksisendringene til at skolen gir elevene en bedre faglig og sosial utvikling? Vi har på dette området kun notert lærernes og rektorenes subjektive vurderinger, og de finner det gjennomgående vanskelig å vurdere hvilke effekter praksisendringene har. En del rektorer og lærere mener at de har fått bedre forutsetninger for å gi god opplæring som følge av tiltak. På én skole kan de vise til forbedrede prøveresultater på det området kompetanseutviklingen og praksisendringene har skjedd. Generelt er det varierende hvilke forutsetninger skoleeier og skolene har for å holde seg orientert om erfaringsbasert og forskningsbasert kunnskap om hvordan ulike metoder og arbeidsmåter fungerer. Når strategien «Kompetanse for utvikling» i såpass stor grad overlater til den enkelte skoleeier og skole selv å definere sine utviklingsbehov og velge tiltak, ville det være positivt om skoleeierne i enda større grad fikk en støtte til å gjøre sine valg i form av en systematisk formidling av erfaringer og forskning på ulike områder. Nasjonale utdanningsmyndigheter bør kunne spille en rolle i dette.

Tidsbegrensede strategier er kun egnet til å løse tidsbegrensede problemer, med mindre de setter i gang en utvikling som går av seg selv etter at strategiperioden er over. Selv om «Kompetanse for utvikling» har mange tilknytningspunkter til Kunnskapsløftet, er siktemålet videre og mer langsiktig enn kun å bidra til en vellykket gjennomføring av reformen. Et fjerde skritt i evalueringen av effekter av strategien er derfor å vurdere om den bidrar til endringer som gir økte forutsetninger for vellykket kompetanseutvikling på lengre sikt. Strategien «Kompetanse for utvikling» sikter i stor grad mot å skape gode organisatoriske rammer for kompetanseutvikling utover strategiperioden. Dette handler dels om hvordan den enkelte skole fungerer som organisasjon, men også om hvordan samhandlingen mellom andre aktører er organisert, for eksempel mellom skoleeier og institusjoner som tilbyr kompetanseutviklingstiltak.

Hvis man ser på forhold i den enkelte skole som organisasjon, så er det flere elementer i strategien som kunne tenkes å påvirke dette. Ett element er at strategien innebærer en satsing på skolelederutdanning med det eksplisitte siktemål å styrke skoleledelsens evne til å gjennomføre utviklingsprosjekter og å skape bedre vilkår for at lærernes kompetanse blir tatt i bruk. Et annet element er at kompetanseutviklingen skal planlegges lokalt og dekke de lokalt definerte utviklingsbehovene på den enkelte skole.

Evalueringen av Reform 97 (Haug 2004) viste at det var dårlig samsvar mellom de kompetansebehovene som lærerne opplevde og de tilbudene som ble gitt. Noe av problemet den gang var at lærerne ofte ble tilbudt generelle kurs og konferanser om L97, gjerne i store forsamlinger, mens behovene ble opplevd å være mer fagspesifikke. Kravet i «Kompetanse for utvikling» om en lokal prosess for å definere utviklingsbehovene skulle man tro kunne være et virkemiddel for å sikre at kompetanseutviklingstiltakene samsvarer bedre med de utviklingsbehovene lærerne og skoleledelsen opplever. Dette forutsetter selvsagt at den lokale prosessen for å

definere behov og velge tiltak fanger opp de viktigste behovene ved den enkelte skole. De tidligere delrapportene i evalueringen viser at de fleste rektorene er rimelig godt fornøyde med kompetanseutviklingstilbudet som skoleeier har lagt til rette for. Samtidig har den enkelte lærer vært relativt lite involvert og engasjert i prosessen, noe som svekker muligheten for at selve prosessen skal virke integrerende. Vårt inntrykk er at kompetanseutviklingstiltakene i kommunene blitt mer relevante som følge av de lokale prosessene, selv om unntak finnes. Derimot er det vanskeligere å dokumentere at det er de lokale prosessene som har bidratt til de praksisendringene man kan se i grunnskolen. De klareste eksemplene på endringer av kollektiv praksis har gjerne kommet som følge av at en rektor eller noen lærere har blitt inspirert av en måte å jobbe på som de har lært eller sett andre steder. Når de har kommet hjem har det blitt definert som et utviklingsprosjekt. Det er sjelden slik at dette området på forhånd har blitt definert som et viktig utviklingsområde gjennom den typen kollektive prosesser som kompetanseutviklingsstrategien legger opp til. Samtidig er det i en del av casene blitt mer fokus blant skoleeiere, rektorer og til dels lærere på hva som skal komme ut av kompetanseutviklingen i form av endringer på skolen. Noen skoleeiere og rektorer mener at kravet om at kompetanseutviklingen skal ta utgangspunkt i lokale behov bidrar til å endre tenkningen i så måte.

Skolelederutdanningen har gjort en del av grunnskolerektorene mer bevisste på måten de jobber og leder skolen på. På bakgrunn av casematerialet alene, lar det seg imidlertid ikke gjøre å fastslå om det skaper bedre rammer for læring blant personalet på skolen, men dette er en problemstilling vi vil komme tilbake til i sluttrapporten i 2009.

På ett punkt er det liten tvil om at strategien har bidratt til endringer som kan ha varige positive effekter. Innenfor grunnskolens område opplever både skoleeierne og høyskolene at det direkte samarbeidet dem imellom har blitt tettere, mer omfattende og mer gjensidig utviklende. En konsekvens av et tettere samarbeid med skolesiden er at høyskolene opplever at de selv får en læringseffekt gjennom nærheten med praksisfeltet. Dette er kompetanse som de siden tilbakefører til sin grunnutdanning av lærerne. Det har også blitt bygget opp til dels flere og mer levende regionale møteplasser mellom skolesiden og universitets- og høyskolesektoren, noe som kan tenkes å ha gitt samarbeidet mer strukturerte rammer. At midlene i strategien er plassert hos skoleeier oppleves som en alvorlig planleggingsutfordring for høyskolene, men har samtidig vært avgjørende for utviklingen av samarbeidet. Usikkerheten om ressurstilgangen etter 2008 har nok ført til at en del av høyskolene har vært forsiktige med å bygge opp en varig økt kapasitet, men i stedet løst planleggingsutfordringen med overtid, innleie av kompetanse og andre mer ad-hoc pregede løsninger. Hva som skjer med samarbeidet etter at strategiperioden utløper, avhenger delvis av i hvilken grad det vil være midler tilgjengelig i skolesektoren til å videreføre og utvikle tilbud etter 2008, men verdien av å samarbeide har blitt tydeligere for begge parter gjennom strategiperioden.

Gode organisatoriske rammer for kompetanseutvikling gir gode vilkår for å ta ny kompetanse i bruk i praksis, men dette påvirkes også av andre forhold enn strategien. Langsiktige utviklingstrekk i norsk grunnskole bidrar til å gjøre det lettere å realisere kollektive praksisendringer på skolenivå. Det synes å være en langsiktig endring av norske skoler i retning av en mer kollektiv kultur, særlig gjelder dette grunnskolen. Lærere samarbeider mer om planleggingen og gjennomføringen av undervisningen, samtidig som rektorrollen profesjonaliseres og skolenivået blir viktigere, blant annet gjennom at nasjonale reguleringer har blitt løst opp. Endringene av arbeidstidsavtalen kan også sees som et uttrykk for et ønske om å bevege seg i retning av en sterkere styring på skolenivå og mer tid til samarbeid. Kunnskapsløftet forsterker dette ytterligere. Strategien er et ledd i denne utviklingen og bidrar nok alt i alt til å gi utviklingen litt ekstra medvind, men på dette området var retningen der allerede før strategiperioden.

Kompetanseutviklingsstrategien har et generelt mål om å støtte opp om kompetanseutviklingsprosesser og å bidra til å utvikle skoler og lærebedrifter som lærende organisasjoner. Satsingen har imidlertid også et spesifikt mål om å gi personalet i grunnopplæringen den kompetansen som er nødvendig for å innføre endringene i reformen Kunnskapsløftet. På grunnskolens område finner vi ingen klare motsetninger mellom det generelle målet og det spesifikke målet, og det er heller ingen områder som peker seg ut med systematiske udekkede behov. I videregående opplæring ser vi derimot at det på enkelte områder, spesielt innen yrkesfagene er udekkede kompetansebehov. Bredere utdanningsprogram og fag har ført til at mange lærere på yrkesfag opplever at de mangler kompetanse i fag de skal undervise i. Utvikling av relevante kompetanseutviklingstilbud i yrkesfagene krever i mange sammenhenger samarbeid med kompetansemiljøer med tilknytning til arbeidslivet. Det ser ut som om slike tilbud i en del fylker ikke så lett blir etablert innenfor de eksisterende samarbeidsstrukturene, og skolene føler at de selv må ta ansvaret for dekkende behovene. Kanskje har denne situasjonen sammenheng med at aktørene i arbeidslivet ikke på samme måte som universiteter og høyskoler er gitt en klar rolle i det sentrale strategidokumentet.

Litteratur

- Blossing, Ulf og Mats Ekholm (2005), *A centralised school reform programme in Sweden and the local response: Taking the long term view works. A twenty year longitudinal study of 35 Swedish «grund» 9schools*, Paper presentert på International Congress for School Effectiveness and Improvement, 2.-5.januar 2005, Barcelona
- Bråthen, Magne, Torgeir Nyen og Anna Hagen (2007), *Livslang læring i norsk arbeidsliv. Fordeling, omfang og finansiering. Resultater fra Lærevilkårsmonitoren 2006*. Fafo-rapport 2007:04
- Ekholm, Mats (1989), «Att organisera en skola». I: Svedberg, L. og M. Zaar, red., *Skolans själ*. Stockholm: Utbildningsförlaget
- Hagen, Anna (2007), «Kompetanseutvikling i fagopplæringen». I: *Utdanning 2007 – muligheter, mål og mestring*. Statistiske analyser 90. Oslo/Kongsvinger
- Hagen, Anna, Torgeir Nyen og Dagfinn Hertzberg (2006), *Evaluering av «Kompetanse for utvikling. Strategi for kompetanseutvikling i grunnsopplæringen 2005–2008»*. Delrapport 1. Fafo-notat 2006:09
- Hagen, Anna, Torgeir Nyen og Dagfinn Hertzberg (2007), *Evaluering av «Kompetanse for utvikling. Strategi for kompetanseutvikling i grunnsopplæringen 2005–2008»*. Delrapport 2. Fafo-notat 2007:11
- Haug, Peder (2004), *Resultat fra evalueringa av Reform 97*. www.forskningsradet.no
- Huberman, Alan Michael og Matthew N.B. Miles (1984), *Innovation up close. How school improvement works*. New York: Plenum Press
- Jordfald, Bård (2006), *Aktivitetsrapportering for Utdanningsdirektoratet*. Fafo-notat 2006:08
- Jordfald, Bård og Torgeir Nyen (2007), *Analyse av aktivitetsrapporteringen 2006 – Kompetanse for utvikling*. Fafo-notat 2007:14
- Jordfald, Bård (2008), (Fafo-notat under publisering, med analyse av aktivitetsrapporteringen 2007 i forbindelse med «Kompetanse for utvikling»)
- Nyen, Torgeir, Anna Hagen og Sveinung Skule (2004), *Livslang læring i norsk arbeidsliv. Resultater fra Lærevilkårsmonitoren 2003*. Fafo-rapport 434
- Nyen, Torgeir (2004), *Livslang læring i norsk arbeidsliv. Resultater fra Lærevilkårsmonitoren 2003*. Grunnlagsrapport. Fafo-rapport 435
- Nyen, Torgeir (2005), *Livslang læring i norsk arbeidsliv. Resultater fra Lærevilkårsmonitoren 2005*. Fafo-rapport 501
- Skule, Sveinung og Anders Reichborn (2000), *Lærende arbeid. En kartlegging av lærevilkår i norsk arbeidsliv*, Fafo-rapport 333

Statistisk sentralbyrå (2008), *Jobben i sentrum for voksnes læring*, nettpublisering 7.januar 2008 av norske resultater fra Adult Education Survey 2007, se <http://www.ssb.no/emner/04/02/50/vol/>

Utdannings- og forskningsdepartementet (2004), *Kompetanse for utvikling. Strategi for kompetanseutvikling i grunnsopplæringen 2005–2008*. UFD 2004

Vedlegg 1 Forskningsdesign og metodisk opplegg for evalueringen

Strategien Kompetanse for utvikling dekker perioden 2005–2008. Den nasjonale kompetanseutviklingsstrategien kan forventes å virke på kvaliteten i grunnopplæringen gjennom en kjede av elementer fra det sentrale plandokumentet, ut til endringer i opplæringspraksis i den enkelte skole og lærebedrift. Evalueringen krever data/informasjon om de ulike leddene i denne kjeden, som også kan betraktes som faser i en prosess eller et program. Vi må ha data om

- hvordan prosessen for utarbeidelsen av de lokale planene skjer
- hva de lokale planene inneholder (type tiltak)
- hvilke tiltak som faktisk blir gjennomført
- hvordan tiltakene gjennomføres
- hvilke individuelle og organisatoriske læringseffekter tiltakene gir
- hvilke endringer i individuell og kollektiv opplæringspraksis læringseffektene bidrar til.

Forenklet kan vi si at a-b) dekker planleggingsfasen, c-d) gjennomføringsfasen og e-f) effekt-fasen i Kompetanse for utvikling som program. Typen datainnsamling og analyseenheten vil være noe forskjellig i de ulike fasene.

Skolesiden – metodisk opplegg

I evalueringen vil vi benytte en kombinasjon av kvalitative og kvantitative metoder. Formålet med den kvalitative delen er å gi en forståelse av *prosessene* og hvilke forhold som påvirker utviklingen i et begrenset antall skoler og lærebedrifter. For å kunne følge utviklingen langs hele kjeden, fra utformingen av lokale plandokumenter til eventuelle praksisendringer, har vi valgt å følge et begrenset antall skoler og lærebedrifter som case. Mot slutten av evalueringsprosjektet vil det bli gjennomført kvantitative spørreundersøkelser, der formålet vil være å få et representativt bilde av *utbredelsen* av ulike typer tiltak og effekter. Materiale som skoleeierne rapporterer inn til Utdanningsdirektoratet underveis i programmet, utgjør en supplerende datakilde for evalueringen.

Følgende datakilder vil være sentrale i de ulike fasene av evalueringen:

Overordnet vurdering av strategien som virkemiddel

- Litteraturgjennomgang
- Samtaler og intervjuer med et mindre antall ressurspersoner i Norge, Sverige og Danmark

Planleggingsfasen (2005–2009)

- Gjennomgang av skoleeiernes kompetanseutviklingsplaner (fireårig og årlige planer)
- Intervjuer med 1) skolefaglig ansvarlig i kommuner/fylkeskommuner der caseskolene ligger, 2) med rektorer ved caseskolene og 3) med tillitsvalgte ved de samme skolene.
- Intervjuer med ansvarlige for etter- og videreutdanningstilbudet for lærere ved universitet og høyskoler

Gjennomføringsfasen (2006–2009)

- Gjennomgang av aktivitetsrapportering fra skoleeierne
- Intervju med rektorer ved caseskolene
- Intervjuer med fylkesmannsembetene

Effektfasen (2007–2009)

- Personlige intervjuer med lærere, rektorer og skolefaglig ansvarlige i kommuner og fylkeskommuner
- Intervjuer med fylkesmannsembetene og med ansatte i universitets- og høyskolesektoren
- Gjennomgang av aktivitetsrapportering
- Kvantitativ undersøkelse blant representative utvalg av lærere, rektorer og skolefaglig ansvarlige i kommuner og fylkeskommuner

Kriterier for valg av offentlige caseskoler

Et overordnet hensyn ved utvelgelsen for caseskoler er at skolene skal være forskjellige langs dimensjoner som kan tenkes å påvirke effektene av kompetanseutviklingsprogrammet. Det er valgt ut tolv grunnskoler og åtte videregående skoler. Blant grunnskolene er det fem 1–7-skoler, tre 1–10-skoler og fire ungdomsskoler.

Blant de videregående skolene er det valgt ut skoler med i all hovedsak allmennfaglige studieretninger, kombinerte skoler med et visst innslag av både allmennfaglige og yrkesfaglige studieretninger og skoler med kun yrkesfaglige studieretninger.

Både for grunnskoler og videregående skoler er det lagt vekt på at skoler av ulik størrelse (elevtall) skal være representert, og at skolene skal ha god geografisk spredning. Flertallet av skolene ligger i byer eller bynære områder, men det er også skoler som ligger i mindre sentrale strøk.

Når det gjelder forhold på kommunenivå, er det lagt vekt på å velge ut caseskoler i kommuner med ulik organisering av den kommunale skoleadministrasjonen, og med en viss variasjon når det gjelder kommuneøkonomi.

Frittstående skoler

I tillegg til de 20 offentlige skolene er det valgt ut tre frittstående skoler som case. En av disse er en livssynsskole, én er en skole med alternativ pedagogikk, og én skole er godkjent etter vilkårene i friskoleloven, uten spesiell livssynsorientering eller alternativ pedagogikk. I de fasene og på de tidspunktene der vi gjennomfører intervjuer på kommunenivå for de offentlige skolene, vil vi på tilsvarende måte gjennomføre intervjuer på skoleeiernivå for de frittstående skolene.

I effektfasen vil det, som i de offentlige skolene, bli gjennomført kvantitative undersøkelser i frittstående skoler.

Fagopplæringen – metodisk opplegg

Fagopplæringen omfatter både opplæring i skole og opplæring i lærebedrift (læretid). Skole- siden i fagopplæringen vil i stor grad bli dekket gjennom intervjuer med skolefaglig ansvarlig, rektorer og lærere. For å få en bedre forståelse for kompetanseutviklingsstrategiens betydning for fagopplæringen som helhet, inklusive læretiden, vil vi imidlertid intervjuer flere aktører i fagopplæringen.

I fylkeskommunene vil vi intervjuer fagopplæringsjefer eller tilsvarende for å kartlegge planer og tiltak for kompetanseutvikling innen fagopplæringen, og da i første rekke tiltak for faglige ledere og instruktører i lærebedrifter.

For å kartlegge i hvilken grad arbeidslivssiden er involvert i utformingen av de lokale planene, vil vi intervjuer representanter for ett eller flere opplæringskontorer innenfor viktige opplæringsfag i de fylkeskommunene der vi har trukket ut skole-case. Opplæringskontorene har en sentral rolle i formidlingen av lære plasser, de har i en del tilfeller kapasitet til å ta en mer overordnet strategisk rolle i utviklingen av fagopplæringen, og de fungerer som et viktig bindeledd mellom fylkeskommunene og arbeidslivet. I noen tilfeller kan det også være aktuelt å intervjuer ledelsen i lokale bransjeorganisasjoner.

I tillegg til intervjuene vil de lokale kompetanseutviklingsplanene også gi viktig informasjon om behandlingen av fagopplæringen i planleggingsfasen.

I gjennomføringsfasen vil vi intervjuer fagopplæringsjefer og opplæringskontor, i tillegg til skolesjefer, rektorer og lærere (på yrkesfag).

I effektfasen vil det bli gjennomført personlige intervjuer i 12–13 lærebedrifter om hvilke tiltak som er gjennomført og foreløpige og forventede effekter av disse tiltakene. I effektfasen vil vi også gjennomføre en representativ surveyundersøkelse blant instruktører i lærebedrifter.

Aktivitetsrapporteringen fra fylkeskommunene vil være en supplerende datakilde i alle fasene.

Evaluering av «Kompetanse for utvikling. Strategi for kompetanseutvikling i grunnsopplæringen 2005–2008»

«Kompetanse for utvikling. Strategi for kompetanseutvikling i grunnsopplæringen 2005–2008» er en statlig satsing på kompetanseutvikling i grunnskolen og videregående opplæring. Dette er den tredje delrapporten fra evalueringen av kompetanseutviklingsstrategien. Rapporten gir en beskrivelse av kompetanseutviklingstiltak som er gjennomført i strategiperioden og en første beskrivelse av hvilke effekter tiltakene har hatt på kompetansen og praksisen i skolene. Hvordan kompetanseutviklingen i skolene påvirkes av strategien, er et sentralt tema i denne delrapporten. Evalueringen vil munne ut i en sluttrapport som vil bli i publisert i 2009.

