

Anna Hagen og Torgeir Nyen, Fafo

## Kompetanseutvikling for lærere

Det er bred enighet i den skolepolitiske debatten om at lærernes kompetanse er en nøkkelfaktor for å utvikle kvaliteten i norsk grunnopplæring. I løpet av de senere årene har det imidlertid vært en forskyvning i synet på kompetanse. Mens det tidligere i hovedsak var lærernes formelle kompetanse som ble fokusert, er man i økende grad også opptatt av den uformelle kompetanse lærerne utvikler gjennom utøvelsen av yrket i det daglige og gjennom deltakelse i kurs og andre læringsaktiviteter. I tillegg har det blitt oppmerksomhet om hvordan organisatoriske forhold påvirker hvordan kompetanse utvikles, brukes og spres innenfor den enkelte skole og mellom skoler.

Vi vil i denne artikkelen gi et oversiktsbilde av hvordan kompetanseutvikling blant lærere har endret seg gjennom de seneste fem-seks årene. I denne perioden har kompetanseutviklingsstrategien «Kompetanse for utvikling» (2005-2008) utgjort en stor politisk satsing på kompetanseutvikling blant lærere, med en samlet statlig ekstrabevilgning på om lag 1,4 milliarder kroner (Utdannings- og forskningsdepartementet 2004). Hovedspørsmålene som stilles her, er om denne strategien har ført til mer kompetanseutviklingsaktivitet eller til andre typer aktiviteter, om prosessene for å definere behov og utvikle kompetanseutviklingstiltak har endret seg, og om tiltakene i større grad enn før gir gode forutsetninger for forbedringer av lærernes praksis.

Kompetanse kan sees på som kunnskaper, ferdigheter og holdninger som kan bidra til å løse problemer eller utføre oppgaver. Begrepet innbefatter både teoretiske kunnskaper og praktiske ferdigheter. Formell kompetanse er kompetanse som er vurdert og akseptert i forhold til gjeldende offentlige krav til denne kompetansen (offentlig sertifisering). Som regel skjer dette i form av eksamener og fagprøver etter en gjennomført utdanning i utdanningssystemet. Kompetanse kan imidlertid også formaliseres gjennom prøving av realkompetanse man har skaffet seg på andre måter, for eksempel i arbeidslivet. Begrepet realkompetanse omfatter all kompetanse som en lærer har på ulike områder, også den kompetansen som ikke er offentlig vurdert og dokumentert, men som likevel er relevant for jobben som lærer.

Lærerens kompetanse utvikles dels gjennom førstegangsutdanningen, og dels gjennom kompetanseutvikling underveis i yrkeslivet. Temaet for denne artikkelen er den kompetanseutviklingen som skjer etter at man har begynt å jobbe som lærer. Spørsmål knyttet til innholdet i lærerutdanningen vil derfor ikke bli berørt her. I artikkelen vil vi skille mellom formell videreutdanning, kurs og annen opplæring som ikke gir formell kompetanse (ikke-formell læring) og læring gjennom refleksjon over praksis og andre læringsaktiviteter som er tett knyttet til det daglige arbeidet

(uformell læring). Kurs og annen opplæring som ikke gir formell kompetanse, omtales i skoleverket gjerne som etterutdanning.

I artikkelen vil vi i hovedsak benytte oss av to kvantitative kilder for data om kompetanseutvikling blant lærere fra 2003 og framover. Den ene er lærevilkårsmonitoren. Lærevilkårsmonitoren er en årlig undersøkelse som er utformet av Fafo, og som gjennomføres som en tilleggsmodul på arbeidskraftundersøkelsene (AKU) til Statistisk sentralbyrå. Monitoren gir data om vilkår for voksnes læring, særlig i arbeidslivet. Den andre kilden er to separate undersøkelser om kompetanseutvikling, gjennomført blant lærere i henholdsvis 2003 og 2008 etter samme metode og delvis med de samme spørsmålene (Hagen og Nyen 2009).

Når lærernes kompetanse blir viet så stor oppmerksomhet, er det ut fra en underliggende antakelse om at lærernes kompetanse har stor betydning for elevenes læring. Spørsmålet er imidlertid hva slags kompetanseutvikling som gir best resultater. I neste avsnitt følger derfor en kortfattet gjennomgang av hva forskningslitteraturen sier om sammenhengene mellom læreres kompetanse og kompetanseutvikling og elevenes læringsutbytte. Deretter følger en presentasjon av formelle kompetansekrav til lærere i lov- og regelverk og hvilken formell kompetanse lærere faktisk har i de fagene de underviser i. Bakgrunnen for denne gjennomgangen er at formelle kompetansekrav og endringer i lov- og regelverk har vært en viktig drivkraft for lærernes deltakelse i formell videreutdanning. Dette er ett av flere forhold som preger konteksten som kompetanseutviklingsstrategien «Kompetanse for utvikling» har virket i. For å kunne forstå effektene av strategien er det samtidig viktig å forstå rammebetingelsene for

tiltakene og hvordan disse har betydning for effektene av strategien. Når vi analyserer effektene av strategien, ser vi først på omfanget og den innholdsmessige sammensetningen av kompetanseutviklings tiltakene. Deretter ser vi på prosessen for å definere kompetansebehov og utvikle tiltak for så å diskutere om strategien har gitt bedre forutsetninger for endring av praksis i skolen. Mot slutten av artikkelen følger en oppsummering og en kort vurdering av aktuell offentlig politikk på kompetanseutviklingsområdet, som også omfatter betraktninger om den nye statlige satsingen på videreutdanning i skolen.

### **Forskning om kompetanse og kvalitet i skolen**

Det finnes en omfattende internasjonal litteratur om hvilke forhold som påvirker elevenes skoleprestasjoner. En rekke studier har undersøkt hvilken betydning ressursinnsatsen i form av for eksempel klassestørrelse, utgifter per elev eller antall lærertimer per elev, har for læringsutbyttet. En oppsummering av denne litteraturen er at konklusjonene spriker, noe som til dels har sammenheng med ulike metodiske tilnærminger. Det er imidlertid få studier som finner sterke, positive effekter av økt ressursinnsats på elevenes læring, med unntak av tiltak som retter seg spesielt mot svake elever (Salvanes mfl. 2008).

Mens det er vanskelig å finne klare sammenhenger mellom ressursinnsats og læring, er det bred enighet om lærernes betydning for elevenes resultater. På bakgrunn av en bred litteraturgjennomgang konkluderer Gustafsson og Myrberg (2002) med at av alle ressursfaktorer i skolen er lærernes kompetanse den enkeltfaktoren som har størst betydning for elevenes læring. Spørsmålet er imidlertid hva som skiller de gode lærerne fra de dårlige lærerne. Hva slags kompetanse har

de gode lærerne, og i hvilken grad er det mulig å utvikle bedre skoler gjennom ulike kompetanseutviklingstiltak for lærerne?

I USA er det gjennomført en rekke undersøkelser av sammenhengen mellom lærernes fagkompetanse og elevenes læring, men heller ikke her er resultatene entydige. En mulig forklaring på at funnene peker i ulike retninger kan være at fagkompetanse har en positiv, men avtakende effekt (Darling-Hammond 2000). Eksempelvis finner Monk (1994, etter Darling-Hammond 2000) at lærernes fagspesifikke kompetanse i matematikk og naturfag har betydning for elevenes resultater i disse fagene, men at effekten av lærernes kompetanse avtar ut over et visst nivå. Sammenhengen mellom lærernes formelle pedagogiske kompetanse og elevenes læring ser derimot ut til å være både sterk og entydig (se for eksempel Darling-Hammond 2000).

På oppdrag for Kunnskapsdepartementet foretok Dansk Clearinghouse i 2008 en systematisk gjennomgang av empirisk forskning om lærerkompetanse og elevenes læring (Nordenbo mfl 2008). På bakgrunn av 70 undersøkelser konkluderes det med at det er tre typer kompetanse som er av særlig betydning for elevenes læring. En lærers relasjonskompetanse omhandler forholdet til den enkelte elev. Ved å støtte opp under elevenes initiativ og motivasjon kan lærerne stimulere til økt læring. Ledelseskompentanse, eller regelledelseskompentanse, handler om lærernes evne til å etablere tydelige rammer og regler for undervisningssituasjonen, noe som også har vist seg å være viktig for elevenes læring. Endelig må lærerne ha didaktisk kompetanse. I dette ligger en kombinasjon av et høyt faglig nivå og formidlingsevne. Den didaktiske kompetansen er dels fagspesifikk, og dels av generell karakter. Gjennomgangen gir ikke svar på

hvordan de ulike formene for kompetanse utvikles, men påpeker at det er behov for nye empiriske undersøkelser som kan belyse dette spørsmålet.

I Norge og andre nordiske land er det ifølge Falch og Naper (2008) gjennomført få studier av sammenhengen mellom lærernes formelle kompetanse og elevenes læring. En studie av Hægeland mfl. (2004) finner ingen signifikant effekt av lærernes fagkompetanse på elevenes læring når det kontrolleres for elevenes sosiale bakgrunn. Når det ikke kontrolleres for sosial bakgrunn, er det imidlertid en signifikant positiv effekt av lærernes fagkompetanse. Dette tyder på at det ikke nødvendigvis er lærernes formalkompetanse som påvirker elevenes læring, men at det er en tendens til at lærere med høy formell kompetanse søker seg til skoler med elever som i utgangspunktet har gode forutsetninger for å gjøre det bra på skolen.

I sin studie av sammenhengen mellom lærerkompetanse og elevresultater i ungdomsskolen, finner Falch og Naper (2008) at lærernes formelle kompetanse har betydning, men at betydningen er større i noen fag enn i andre. For matematikk er det en signifikant positiv effekt av lærernes formalkompetanse på elevenes prestasjoner, både målt ved karakterer på nasjonale prøver og avgangsprøver. Når det gjelder norsk, hadde lærernes formalkompetanse en signifikant effekt på elevenes resultater på de nasjonale prøvene, men ikke på avgangsprøven. I engelskfaget finner forskerne ingen signifikant effekt av lærernes formalkompetanse på noen av prøvene.

Internasjonalt er det også gjennomført studier der man har forsøkt å analysere sammenhengen mellom lærernes etterutdanning og elevenes læring. Angrist og Lavy (1998, etter Gustafsson og Myrberg (2002) fant at læreres deltakelse i et

langsiktig pedagogisk kompetanseutviklingsprogram hadde positive effekter for elevenes prestasjoner i matematikk og lesing. På bakgrunn av denne studien ble det konkludert med at kompetanseutvikling ville være et betydelig mer kostnadseffektivt tiltak for å bedre elevenes prestasjoner enn å redusere klassestørrelsen eller utvide undervisningstiden.

I enkelte studier har man også forsøkt å analysere sammenhengen mellom uformell læring blant lærerne og elevenes læring. Eksempelvis har flere studier vist at det er en positiv sammenheng mellom økt erfaring i læreryrket og elevenes læringsutbytte. Denne effekten er imidlertid sterkest helt i begynnelsen av lærernes yrkeskarriere (se for eksempel Hanushek mfl. 1998). Ifølge Darling Hammond (2000) oppnår lærere med mer enn tre års undervisningserfaring bedre resultater enn helt nyutdannede lærere. Etter om lag fem års erfaring i læreryrket ser det imidlertid ut til at erfaringseffekten avtar. Flere studier peker likevel på at den positive effekten av økt erfaring kan forlenges ut over dette dersom lærerne jobber i et miljø som vektlegger betydningen av kontinuerlig læring og samarbeid (Darling Hammond 2000).

Så langt har vi sett at en rekke studier ved hjelp av kvantitative metoder har forsøkt å avdekke hva det er som skiller de gode lærerne fra de dårlige. Lærernes formelle kompetanse, yrkeserfaring og deltakelse i kompetanseutvikling har vist seg å ha signifikante effekter, men disse forholdene kan likevel bare i begrenset grad bidra til å forklare hva som kjennetegner de gode lærerne. En stor del av variasjonen i elevenes læringsutbytte må derfor forklares ved andre kjennetegn som er vanskelige å fange opp gjennom kvantitative undersøkelser.

Et eksempel på en studie som har forsøkt å identifisere og beskrive den gode læreren gjennom kvalitative tilnærminger, er Laursen (2004). Laursen gjennomførte intervjuer og observasjon av 30 lærere som var kjent for å gjøre et sterkt inntrykk på elevene sine, for å ha gjennomslagskraft og for «å være lærere med hud og hår, kropp og sjel». Laursen forsøkte å identifisere hva disse lærerne hadde felles, og kom fram til sju faktorer:

- en personlig intensjon – de gode lærerne vil noe med det å være lærer
- inkarnasjon av budskapet – lærerne formidler overfor elevene at det som skal læres, er av stor verdi
- de gode lærerne har og viser respekt for elevene
- skolen har organisatoriske rammer som gir rom for lærernes intensjoner
- samarbeid med kollegene – de gode lærerne ser kollegene som en viktig ressurs
- samsvar mellom lærernes kompetanse og deres egne intensjoner med lærerarbeidet
- de gode lærerne tar ansvar for sin egen faglige utvikling

De tre første punktene handler i første rekke om lærernes forhold til yrket og elevene. Den fjerde og femte faktoren handler om de organisatoriske rammene for arbeidet og for samarbeidet med kollegene. De to siste handler mer om lærernes individuelle kompetanse og utviklingen av denne. Laursen ser dermed individuelle egenskaper og organisatoriske forhold i sammenheng i sin karakteristikk av den gode lærer.

### Formelle krav til lærernes kompetanse og faglige fordypning

Det stilles krav til bestemte typer formell kompetanse for å få fast ansettelse som lærer. Hensikten er å sikre at yrkesutøverne tilfredsstillere visse faglige og pedagogiske minstekrav.

I Norge er det i hovedsak seks godkjente inngangsporter til læreryrket:

- allmennlærerutdanning (fireårig generell høgskoleutdanning)
- faglærerutdanning (tre- og fireårige fagutdanninger på høgskolenivå)
- universitetsgrad på lavere eller høyere nivå med ettårig pedagogisk påbygning
- førskolelærerutdanning med ettårig påbygging i skolepedagogikk
- yrkesfaglærerutdanning (treårig høgskoleutdanning)
- fagbrev eller svennebrev og to års yrkesteoritisk utdanning, minst fire års praksis og praktisk pedagogisk utdanning

Dette er utdanninger som kvalifiserer til arbeid som lærer i grunnskolen og/eller videregående opplæring, men noen av dem kun for undervisning på visse klassetrinn, for eksempel faglærerutdanningen, yrkesfaglærerutdanningen og førskolelærerutdanningen. Kommuner og fylkeskommuner kan kun tilsette en søker uten godkjent formell kompetanse dersom det ikke finnes søkere med godkjent utdanning.

Lærere uten godkjent utdanning er en lite ensartet gruppe. Dels består den av lærere som har undervist i mange år, dels består den av yngre mennesker som har tatt en pause i utdanningsløpet. Mange av lærerne som mangler godkjent utdanning, er i ferd

med å skaffe seg slik utdanning (Nyen og Svensen 2002). Andelen lærere uten godkjent utdanning har vært langsomt fallende og var i 2007 på et nivå på 4 prosent i grunnskolen (Lagerstrøm 2007). Til en viss grad kan det å bli ansatt som lærer uten godkjent utdanning sees på som en alternativ kvalifiseringsvei til læreryrket, hvor man får prøvd seg som lærer før man velger å fullføre en utdanning som gir godkjent kompetanse. I videregående opplæring er andelen lærere uten godkjent utdanning 6 prosent, med betydelige forskjeller mellom ulike utdanningsprogram (Turmo og Aamodt 2007). Generelt er andelen som mangler godkjent utdanning, lav i allmennfagene innenfor de ulike programområdene, det er i programfagene andelen uten godkjent utdanning kan være høy. Høyest andel uten godkjent utdanning finner man innenfor programfagene i medier og kommunikasjon (28 prosent), bygg- og anleggsteknikk (18 prosent), elektrofag (13 prosent) og teknikk og industriell produksjon (13 prosent). Dette reflekterer en tradisjon for rekruttering av fagarbeidere og andre med erfaring fra arbeidslivet, hvorav de fleste, men altså ikke alle, har tatt pedagogisk tilleggsutdanning for å undervise. I studiespesialiserende program er andelen uten godkjent utdanning på 4 prosent.

I grunnskolen har de fleste lærere allmennlærerutdanning (74 prosent). 12 prosent har førskolelærerutdanning, 10 prosent en universitetsgrad og 4 prosent faglærerutdanning (Lagerstrøm 2007). I videregående skole er inngangskravet for lærere i studiespesialiserende program enten en universitetsgrad med pedagogisk påbygning eller faglærerutdanning. Langt de fleste lærerne (82 prosent) har universitetsgrad (Turmo og Aamodt 2007). Alle programområder sett under ett har 75 prosent av lærerne praktisk-pedagogisk tilleggsutdanning, mens 19 prosent har allmenn- eller faglærerutdanning.

I allmennlærerutdanningen kan man velge spesialisering innenfor kjernefag. Lærere som allerede har oppnådd godkjent utdanning, kan også ta formell videreutdanning i ulike fag. Det har imidlertid ikke vært et krav om at man skal ha spesialisering eller videreutdanning for å undervise i et bestemt fag. Det innebærer at en lærer har kunnet undervise i fag både på barne- og ungdomsskolen uten å ha noen fordypning i det aktuelle faget. Våren 2008 ble det forskriftsfestet strengere krav til kompetanse for ansettelse i skolen. Alle som ansettes for å undervise i norsk, engelsk og matematikk på ungdomsskoletrinnet, må ha minst 60 studiepoeng fordypning i faget. Slik fordypning oppnås enten innenfor lærerutdanningen eller som tillegg til denne. Førskolelærere som ansettes for å undervise i skolen, må ha minst ett års tilleggsutdanning. Endringene berører ikke dem som har gjennomført en lærerutdanning og allerede er ansatt i skolen, kun nyansatte.

Data og analyser fra Statistisk sentralbyrå (Lagerstøm 2007) viser at andelen som har en formell faglig fordypning i fagene de underviser i, varierer fra 35 prosent i heimkunnskap til 75 prosent i norsk. I matematikk er andelen 67 prosent og i engelsk 49 prosent. Som forventet er andelen lærere med formell faglig fordypning høyere på høyere undervisningstrinn. I 8.-10. klasse har rundt 70-80 prosent av lærerne formell faglig fordypning i de ulike fagene de underviser i. På mellomtrinnet (5.-7. klasse) varierer andelen med formell faglig fordypning mellom om lag 50 og 75 prosent, med norsk og KRL (kristendoms-, religions- og livssynskunnskap) høyest. På barnetrinnet varierer andelen med formell faglig fordypning mye mellom fagene, men er i mange fag på rundt 50-60 prosent. Høyest er den i norsk (73 prosent) og matematikk (60 prosent), lavest i engelsk (31 prosent), hvis vi ser bort fra heim-

kunnskap. Heimkunnskap ligger på alle trinn langt under øvrige fag i andel lærere med formell faglig fordypning.

I videregående opplæring har de aller fleste lærerne formell faglig kompetanse i de fagene de underviser i, innenfor utdanningsprogram for studiespesialisering (Turmo og Aamodt 2007). I norsk har 93-97 prosent formell utdanning i faget, i engelsk 95 prosent og i matematikk 92-98 prosent. Blant de øvrige vil imidlertid også mange lærere kunne ha svært relevant fagbakgrunn, som for eksempel litteraturvitenskap som bakgrunn for å undervise i norsk. I naturfag og samfunnsfag er det ikke ett bestemt, men flere ulike universitets- og høgskolefag, som gir relevant formell faglig kompetanse, men også her synes de aller fleste å ha formell faglig kompetanse. For eksempel har 77 prosent av dem som underviser i naturfag på Vg1, formell kompetanse i kjemi, 67 prosent i biologi, 56 prosent i fysikk og så videre. Også i allmennfagene på yrkesrettede utdanningsprogram er andelen med formell faglig kompetanse høy, men likevel lavere enn i «tilsvarende» allmennfag innenfor studiespesialisering. I norsk er andelen 88 prosent, i engelsk 89 prosent og i matematikk 76 prosent. Blant yrkesfaglærerne har det store flertallet en formell yrkesfaglig bakgrunn og flere års erfaring i yrket. En stor andel har i tillegg høyere utdanning av ulikt omfang (Turmo og Aamodt 2007).

### **Strategien «Kompetanse for utvikling»**

Strategien «Kompetanse for utvikling» har tilført kommunene til sammen om lag 1,4 milliarder kroner i ekstra statlige midler for perioden 2005-2008 til kompetanseutvikling av lærere, skoleledere og annet personale i grunnpoplæringen. Et hovedformål med satsingen var å gi skoleeierne forutsetninger for å dekke kompetanseutviklingsbehovet i forbindelse med innfø-

ringen av reformen Kunnskapsløftet (St. meld. nr. 30 2003-2004). Reformen i seg selv utløser store behov for kompetanseutvikling innenfor deler av videregående opplæring, hvor det skjer strukturendringer og vesentlige endringer i innholdet i fag. Men også på øvrige trinn og fag skaper nye læreplaner behov for kompetanseutvikling. Kravet om utarbeidelse av lokale læreplaner har i stor grad påvirket skolenes forberedelser til reformen. Det samme gjelder kravet om bedre tilpasset opplæring og innføringen av nye vurderingsformer i opplæringen.

Et særtrekk ved «Kompetanse for utvikling» er at mesteparten av midlene har vært kanalisert direkte til skoleeierne (kommuner, fylkeskommuner, private skoleeiere) uten sterke bindinger på bruken av midlene, utover et formelt krav om en politisk vedtatt kompetanseutviklingsplan for perioden. Ved tidligere reformer har midlene i stor grad gått til å utvikle sentrale kompetanseutviklingsmoduler. Nå gikk pengene direkte til skoleeierne for at de skulle kunne bestille tilbud eller utvikle ting selv på de områdene der de mente skolene hadde størst behov. Til gjengjeld ligger det i strategien forventninger om at defineringen og prioriteringen av behov og tiltak skulle skje gjennom lokale prosesser på skole og skoleeiernivå med bred deltakelse fra lærerne og deres organisasjoner. Det nasjonale strategidokumentet er også undertegnet av departementet, KS, Utdanningsforbundet og de øvrige arbeidstakerorganisasjonene i skolen. Et annet særtrekk er at strategidokumentet i stor grad vektlegger behovet for å utvikle skolene som lærende organisasjoner. Dette var nytt i forhold til tidligere strategier og er uttrykk for den trenden som har vært i retning av økt fokus på utviklingen av skolen som organisasjon.

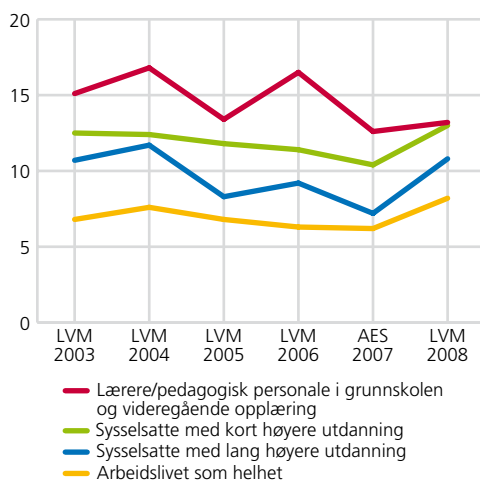
### Deltakelse i kompetanseutviklings-tiltak i strategiperioden

Et første skritt for å analysere effektene av strategien «Kompetanse for utvikling» er å se om det har skjedd en endring i omfanget og/eller sammensetningen av kompetanseutviklingstiltak for lærere. I beskrivelsen av dette skiller vi mellom formell videreutdanning, kurs og annen opplæring som ikke gir formell kompetanse (ofte kalt etterutdanning i skolesektoren), og refleksjon over praksis og andre aktiviteter som kan gi læring i det daglige arbeidet, men som ikke kan betegnes som opplæring.

### Formell videreutdanning

I perioden 2003-2008 har deltakelsen i formell videreutdanning blant lærere i grunnskolen og i videregående opplæring sett under ett fluktuert i et leie på mellom 13 og 17 prosent av lærerne (Hagen, Nyen og Nadim 2008). I 2008 lå andelen på 13 prosent, noe som tilsvarer om lag 18 000 lærere.

Figur 1. Andel som har deltatt i formell videreutdanning siste 12 måneder blant lærere og annet pedagogisk personale i grunnsopplæringen sammenlignet med andre grupper i arbeidslivet. 2003-2008



Kilde: Lærevilkårsmonitoren (LVM) 2003-2006 og 2008. Adult Education Survey (AES) 2007.

Sammenlignet med arbeidslivet som helhet er deltakelsen i videreutdanning blant lærere høy. Deltakelsen er også høyere enn blant andre grupper med høyere utdanning. I arbeidslivet som helhet har 6-8 prosent deltatt i videreutdanning årlig i perioden 2003-2008, mens deltakelsen i videreutdanning ligger på 10-12 prosent årlig blant sysselsatte med høyere utdanning.

I 2003 ble den samlede gjennomsnittlige timebruken til deltakelse i formell videreutdanning og kurs og annen ikke-formell opplæring målt til 98 timer per lærer, mens tilsvarende tall i 1998 var 69 timer (Hagen, Nyen, Folkenborg 2004, Jordfald og Nergård 1999). Vi har ikke tilsvarende data for 2008. Både i 2003 og 2008 er det flest som tar faglig videreutdanning, fulgt av pedagogisk videreutdanning og dernest IKT-utdanning (Hagen og Nyen 2009). I 1998 sto førskolelærerne for en vesentlig del av videreutdanningen blant lærerne. I forbindelse med Reform 97 fikk man en betydelig økning i antall førskolelærere i skolen. Omfanget av videreutdanning blant førskolelærere i 1998 hadde sammenheng med at mange tok tilleggsutdanning for å kunne undervise på hele småskoletrinnet. I 2003 var deltakelsesandelen særlig høy blant yrkesfaglærere i videregående opplæring. Dette har trolig sammenheng med at yrkesfaglærerne manglet pedagogisk eller yrkesteoretisk utdanning ved tilsetning og var ansatt på vilkår om at slik utdanning ville bli fullført. Igjen viser dette at formelle kompetansekrav er en viktig forklaringsfaktor når det gjelder omfanget av videreutdanning i skolen.

I en egen kvantitativ undersøkelse gjennomført i desember 2008 i forbindelse med evalueringen av kompetanseutviklingsstrategien oppgir 16 prosent av lærerne i grunnskolen og videregående opplæring at de har deltatt i formell videreutdanning det siste året. Dette er

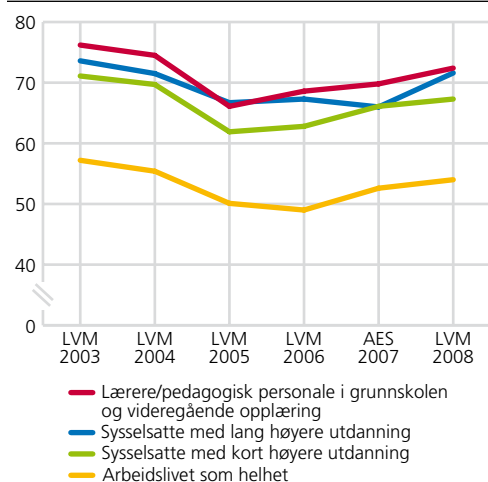
den samme andelen som ved en tilsvarende undersøkelse i 2003. Sett over hele fireårsperioden 2005-2008 har 30 prosent av lærerne i grunnsopplæringen deltatt i formell videreutdanning. I grunnskolen har 15 prosent av lærerne deltatt i videreutdanning i løpet av 2008. I videregående skole har 18 prosent av lærerne deltatt (Hagen og Nyen 2009).

Begge datakilder viser med andre ord at deltakelsen i formell videreutdanning er høy blant lærere, men også at den er nokså stabil fra 2003 til 2008.

### Kurs og annen opplæring

I perioden 2003 til 2008 har andelen som har deltatt i kurs og annen opplæring blant pedagogisk personale i grunnskolen og videregående opplæring, variert mellom 66 og 76 prosent i løpet av ett år (Hagen, Nyen og Nadim 2008). Vi måler her kun kurs og annen opplæring som ikke gir formell kompetanse. Kursdeltakelsen er høy-

Figur 2. Andel som har deltatt i kurs og annen opplæring som ikke gir formell kompetanse, siste 12 måneder, blant lærere og annet pedagogisk personale i grunnsopplæringen, sammenlignet med andre grupper i arbeidslivet. 2003-2008



Kilde: Lærevilkårsmonitoren (LVM) 2003-2006 og 2008. Adult Education Survey (AES) 2007.



ere blant pedagogisk personale i grunnskolen og videregående opplæring enn i arbeidslivet som helhet. I samme periode har gjennomsnittlig årlig kursdeltakelse i arbeidslivet som helhet variert mellom 49 og 57 prosent.

Kursdeltakelsen blant det pedagogiske personalet i grunnskolen og videregående opplæring ligger omtrent på linje med eller litt over gjennomsnittet for sysselsatte med høyere utdanning. Blant dem med høyere utdanning inntil fire år varierer deltakelsesandelen fra 62 til 71 prosent i perioden 2003-2008, mens deltakelsesandelen blant dem med lang høyere utdanning varierer fra 66 til 74 prosent i samme periode (Dæhlen og Nyen 2009).

Lærevilkårsmonitoren viser at det har vært en nedadgående trend i deltakelsesandelen, men at denne er snudd til en økning etter 2005. Økningen er likevel moderat tatt i betraktning av den store satsingen på kompetanseutvikling som «Kompetanse for utvikling» er i perioden 2005-2008. Nivået i 2008 er heller ikke kommet helt opp igjen til nivået i 2003.

De separate lærerundersøkelsene som ble gjort i 1998, 2003 og 2008, viser gjennomgående høyere deltakelsestall enn hva lærevilkårsmonitordataene viser, men utviklingstendensen er den samme.<sup>1</sup> Deltakelsesandelen er nokså konstant gjennom det siste tiåret. I 2008 oppga 80

prosent av lærerne at de hadde deltatt i kurs eller annen opplæring det siste året, mens andelen i 2003 var 83 prosent og 82 prosent i 1998.

Innholdsmessig har kursvirksomheten de senere årene særlig dreid seg om læreplananalyse, faglig oppdatering/utvikling, tilpasset opplæring og pedagogisk bruk av IKT (Jordfald og Nyen 2008). Mens formell videreutdanning oftest har vært mest ønsket av den enkelte lærer selv og i mindre grad av arbeidsgiver, har det ofte vært en kombinasjon av egne ønsker og arbeidsgivers ønsker når det gjelder deltakelse i kurs og annen ikke-formell opplæring (Hagen, Nyen og Folkenborg 2004, Hagen og Nyen 2009). Opplæringen gis av både universitets- og høyskolemiljøer, andre eksterne miljøer og av intern kompetanse i skolen eller kommunen. Innenfor et sentralt område som tilpasset opplæring er det eksterne miljøer utenom universitets- og høyskolemiljøene eller personer internt i kommunen eller skolen som har stått for det meste av opplæringen (tre av fire tiltak). Innenfor læreplananalyse og pedagogisk bruk av IKT er det oftest interne krefter som står for opplæringen, mens det innenfor faglig kompetanseutvikling er høyskole- og universitetsmiljøer som dominerer.

### **Læring gjennom andre aktiviteter enn opplæring**

Mens det er lett å være enig i at et kjernevilkår for å lære gjennom opplæring er å faktisk delta i opplæring, er det ikke så selvsagt hvordan man skal lage en indikator for uformell læring. I lærevilkårsmonitoren brukes en enkel indikator for «læringsintensivt arbeid» som bygger på sentrale funn fra forskning om læring i arbeidslivet (se blant annet Skule og Reichborn 2000). Det antas at en kombinasjon av ytre krav/forventninger til læring og tilgang på gode læringsressurser til å møte

<sup>1</sup> Årsakene til at deltakelsesnivået ligger litt høyere i de separate undersøkelsene enn i lærevilkårsmonitoren, skyldes trolig mest at egne undersøkelser om kompetanseutvikling i større grad besvares av lærere som faktisk har deltatt i kompetanseutvikling. Samtidig gjør definisjonen av pedagogisk personale i lærevilkårsmonitoren at man også kan fange opp noen ansatte som ikke jobber som lærere. Differansen mellom de ulike datakildene er den samme i 2003 og 2008 og tyder på at det ikke er tilfeldige målefeil det enkelte år som er årsaken.

disse forventningene, vil gi gode vilkår for læring. De som har et «læringsintensivt arbeid» er derfor de som både møter store krav til læring i jobben, og som har gode muligheter for å lære gjennom det daglige arbeidet, slik de selv opplever det. Målt på denne måten, har 67-75 prosent av det pedagogiske personalet et læringsintensivt arbeid i perioden 2003-2008. Til sammenligning er tilsvarende tall for arbeidslivet som helhet i samme periode 58-63 prosent. Det lave nivået i 2004 for begge grupper skyldes en metodisk forskjell det året og kan sees bort fra.

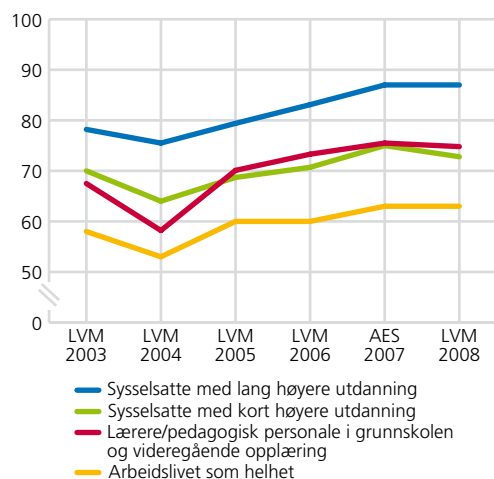
Sammenlignet med andre yrkesgrupper har lærere vært kjennetegnet med en høy deltakelse i ulike kompetanseutviklingstiltak underveis i yrkeslivet. Når det gjelder vilkårene for læring gjennom det daglige arbeidet, har de imidlertid vært svakere enn man kunne forvente ut fra det høye utdanningsnivået til lærerne (Nyen, Hagen og Skule 2004, Nyen 2004). Forskjellene mellom lærerne og andre grupper med

høyere utdanning når det gjelder vilkårene for uformell læring, har imidlertid blitt noe utjevnet i strategiperioden, noe som skyldes en økning i andelen lærere med læringsintensivt arbeid. Blant sysselsatte med høyere utdanning inntil fire års varighet har 69-78 prosent et læringsintensivt arbeid, og blant de som har mer enn fire års høyere utdanning, har 78-87 prosent et slikt arbeid.

Læringen gjennom det daglige arbeidet og andre kilder enn opplæring krever også tid. Eksempelvis kreves tid til å tenke gjennom egen praksis og hvordan den kan forbedres, enten alene eller sammen med kolleger. Læringskildene kan for eksempel være kolleger på egen skole eller lærere fra andre skoler, skoleledelsen, litteratur, impulser man har fått på arrangementer og egen refleksjon.

Data fra lærerundersøkelsen i 2008 viser at det er en langt større grad av kollegiale arbeidsformer i norsk skole enn det tradisjonelle bildet av læreryrket skulle tilsi. Nesten ni av ti lærere diskuterer ukentlig med kolleger hvordan arbeidsoppgavene skal gjøres. Slike diskusjoner kan ha ulikt innhold og vil i ulik grad gripe inn i den enkeltes faglige og pedagogiske valg, men gir i hvert fall et potensial for læring i det daglige arbeidet. Tilbakemelding på arbeidet fra rektor eller andre overordnede opplever de fleste lærere ganske sjelden, spesielt i videregående skole. Faktisk er det minst like mange som diskuterer fag, undervisning og læring med personer utenfor egen skole, noe som kan ha sammenheng med økningen i omfanget av faglige nettverk mellom skoler innenfor samme kommune/fylke (Hagen, Nyen og Nadim 2008). I 2008 har hele 46 prosent av lærerne i grunnskolen og i videregående skole deltatt i faglige nettverk med lærere fra andre skoler. Slike nettverk er vanligere for lærere i videregående skole

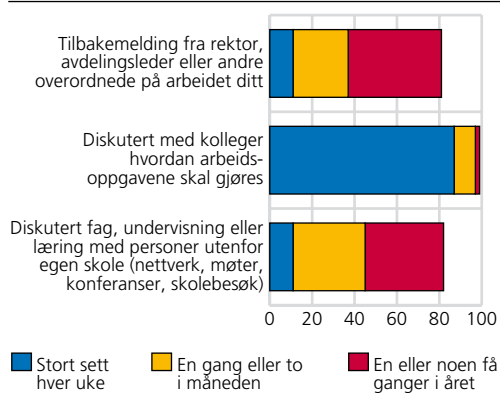
Figur 3. Andel med læringsintensivt arbeid blant lærere og annet pedagogisk personale i grunnopplæringen, sammenlignet med andre grupper i arbeidslivet. 2003-2008



Kilde: Lærevilkårsmonitoren (LVM) 2003-2006 og 2008. Adult Education Survey (AES) 2007.

enn for lærere i grunnskolen. I grunnskolen er andelen som har deltatt i nettverk, 41 prosent og i videregående skole 57 prosent.

Figur 4. **Andel lærere i grunnopplæringen som i løpet av siste år har vært i ulike situasjoner som kan gi læring, 2008**



Kilde: Egen undersøkelse foretatt i desember 2008 i forbindelse med evalueringen av strategien «Kompetanse for utvikling» (Hagen og Nyen 2009).

### Sammensetning av tiltak

Hvis man ser utviklingen av de tre læringsformene: formell videreutdanning, kurs og annen opplæring og uformell læring gjennom det daglige arbeidet under ett, synes det i strategiperioden å ha skjedd en dreining i retning av mindre vekt på videreutdanning og opplæring og mer vekt på uformelle læringsprosesser og læring gjennom andre aktiviteter enn opplæring. I så måte har lærernes kompetanseutvikling blitt mer lik kompetanseutviklingen blant andre grupper med høy utdanning. Dette kan ha sammenheng med at vilkårene for den uformelle læringen har blitt bedre de senere årene, og at det i større grad er iverksatt tiltak rettet mot læring mellom lærere.

Et flertall av kommunene har utviklet eller videreutviklet et kommunalt eller interkommunalt opplæringstilbud, mens

noen kommuner i større grad har overlatt til den enkelte skole å utvikle tilbud. Noen få kommuner har også satset systematisk på videreutdanning. Omfanget av kompetanseutviklingen og sammensetningen av ulike typer læringsformer kan derfor variere en god del fra kommune til kommune. Likevel er hovedbildet at klart mest midler brukes på kurs, etterutdanning og annet utviklingsarbeid. I 2007 gikk 81 prosent av midlene som ble brukt i forbindelse med den statlige strategien «Kompetanse for utvikling» til dette, mens 19 prosent gikk til videreutdanning (Jordfald og Nyen 2008).

### Endringer i prosessene for å definere behov og utvikle tiltak

Deltakelse i kompetanseutviklingstiltak avhenger av lærernes egne individuelle beslutninger, av skolens beslutninger om kompetanseutvikling og av kommunale og fylkeskommunale beslutninger (eller skoleeiernivå for private skoler). I tillegg kommer nasjonale utdanningsmyndigheters eventuelle krav og føringer samt hvilket tilbud som finnes, og hvilken kapasitet og kompetanse tilbyderne har for å imøtekomme behov. Tidligere var en større del av kompetanseutviklingen knyttet til den enkelte lærers individuelle beslutning om å delta i et etter- eller videreutdanningstilbud utenfor skolen. Kompetanseutviklingen var i mindre grad et tema for kollektive beslutninger på skole- og skoleeiernivå. Et utviklingstrekk i perioden 2005-2008 er at kompetanseutviklingen er blitt mer orientert mot behov definert på skolenivå og mindre mot individuelle eller nasjonalt definerte behov. Kompetanseutvikling behandles i større grad som kollektivt anliggende og i mindre grad som et individuelt gode. Denne endringen er langt tydeligere i grunnskolen enn i videregående skole. Strategien «Kompetanse for utvikling» bidrar til en slik utvikling ved at midlene fordeles direkte ut til skoleeierne uten sterke føringer på bruken av dem samtidig

som det forutsettes at det skal gjennomføres lokale prosesser i den enkelte kommune og i den enkelte skole for å definere kompetansebehov og velge tiltak.

At kompetanseutvikling i større grad er et kollektivt anliggende, har ikke bare med strategien å gjøre, men også med en langsiktig trend i retning av at det legges mer vekt på skolenivået. Nasjonale reguleringer som klassesdelingstall har blitt avskaffet, og skoleeiers ansvar for kvalitetsutvikling i skolen har blitt understreket. Det forventes i økende grad at skolene kan treffe beslutninger for skolen som helhet, og det har blitt økte krav til at skolene kan dokumentere sin aktivitet. Skolene har som følge av dette blitt organisasjoner med flere byråkratiske trekk, med mer og mer profesjonalsert ledelse, klarere kommunikasjons- og ansvarslinjer og så videre. Dette legger også større press på skolen til å ha en kollektiv praksis på ulike områder, noe som kan gjøre at mer av kompetanseutviklingen blir basert på beslutninger på skolenivå om hva skolen skal prioritere, og at mindre blir basert på individuelle beslutninger fra den enkelte lærer.

I forbindelse med de store skolereformene på 1990-tallet spilte statlige utdanningsmyndigheter en sentral rolle, både når det gjaldt utformingen av innholdet i etter- og videreutdanningstilbudet for lærerne og i organiseringen av tiltakene. Departementet spilte også en aktiv rolle overfor høyskoler og universiteter for at de skulle engasjere seg i etterutdanning for personalet i grunnopplæringen. Kompetanseutviklingen ble i stor grad gitt i form av korte kurs. En erfaring fra disse tiltakene var at de ga lite effekter på praksis i skolen etterpå (Blichfeldt mfl. 1998, Haug 2004). Mens de tidligere satsingene var en del i en sentralisert kompetanseutviklings-satsing hvor staten finansierte utviklingen av tilbudene, er «Kompetanse for utvik-

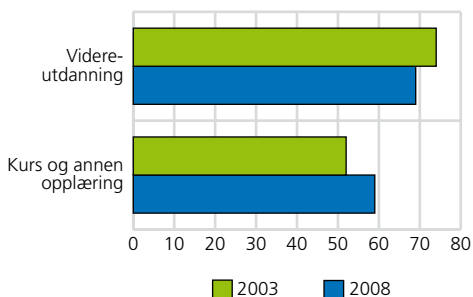
ling» derimot en desentralisert strategi hvor staten gir skoleeier midler som kan brukes til å finansiere utvikling av tiltak det er behov for lokalt. Strategien har ført til en markant økning i omfanget av samarbeidet mellom skoleeier og utdanningsinstitusjonene som tilbyr opplæring. Seks av ti kommuner samarbeidet mer med institusjonene i 2008 enn de gjorde fire år tidligere. Ni av ti kommuner har samarbeidet med universiteter, høyskoler eller private opplæringstilbydere om utdannings- og opplæringstiltak spesielt tilrettelagt for sin kommune/fylkeskommune i strategiperioden. Samarbeidet oppleves fra både skoleeier/skolesiden og fra høyskolene som bedre og mer praksisnært enn før. Dette har styrket kvaliteten og relevansen av de etter- og videreutdanningstilbudene høyskolene har overfor lærere og skoleledere (Hagen, Nyen og Nadim 2008). I kvalitative intervjuer med informanter i høyskolene vises det også til at samarbeidet har hatt positive effekter for innholdet i lærerutdanningen, som har blitt mer praksisnær. En mer tilbudsstyrt strategi hvor midlene ble fordelt direkte til universiteter, høyskoler og eventuelt andre tilbydere, ville neppe ha hatt samme effekt. En ulempe ved at midlene tildeles direkte til skoleeierne, sett fra tilbydernes side, er at dette kan gjøre det vanskeligere å planlegge tilbydernes kapasitet på etter- og videreutdanningssiden.

### **Praksisendringer som følge av kompetanseutviklingstiltak**

En overraskende høy andel av kompetanseutviklingstiltakene fører til endringer i måten den enkelte lærer underviser og arbeider på. Undersøkelsen som er gjennomført i 2008 i forbindelse med evalueringen av strategien, viser at 69 prosent av lærerne som har deltatt i videreutdanning det siste året, mener at tiltaket har ført til endringer i måten de underviser og arbeider på. Mens videreutdanningstiltak

gjerne er av en viss varighet, kan kurs og annen opplæring være kortvarige tiltak. Likevel svarer 59 prosent av lærerne at det siste tiltaket av denne typen de har deltatt i, har ført til endringer i måten de underviser og arbeider på.

Figur 5. **Andel av lærere i grunnopplæringen som har deltatt i henholdsvis videreutdanning og kurs, som opplever at tiltaket påvirket måten å undervise og arbeide på. 2003 og 2008**



Kilde: Egen undersøkelse foretatt i desember 2008 i forbindelse med evalueringen av strategien «Kompetanse for utvikling».

Kurs og annen ikke-formell opplæring fører litt oftere til individuelle praksisendringer ved strategiperiodens utløp i 2008 enn de gjorde i 2003, før strategien ble iverksatt. Økningen i andelen tiltak som fører til endringer i den enkeltes undervisning eller arbeidsmåter, er på 7 prosentpoeng. Derimot er det ikke tegn til at videreutdanningen i større grad fører til praksisendringer i 2008 enn den gjorde i 2003, snarere tvert i mot. Sett under ett er endringene fra 2003 til 2008 ganske små. Med den bevisstheten som har vært i forbindelse med strategien om at tiltak skal påvirke praksis, skulle man kanskje vente at endringene ville være større. Mangel på tid kan være en faktor som begrenser muligheten for å innarbeide det man har lært i egen praksis. Lærere synes i økende grad de senere årene å oppleve en tidsklemme, jamfør blant annet tidsbruksutvalget som startet sitt arbeid våren 2009.

Kanskje er denne utviklingen en motkraft som demper virkningen av at kompetanseutviklingstiltakene synes å ha blitt mer praksisrelevante.

Videreutdanning fører oftere til praksisendringer enn hva kurs og annen opplæring gjør, men forskjellen mellom praksisendringseffekten av formell videreutdanning og av kurs og annen opplæring er redusert fra 2003 til 2008. Det er interessant å merke seg at det kun er videreutdanningstilbud som er særskilt tilpasset for lærere som i større grad enn kurs gir praksisendringseffekter. Disse kombinerer langvarighet og en målretting mot læreres behov. Videreutdanningstilbud som er ordinære tilbud og beregnet også på andre enn lærere, påvirker ikke undervisningspraksis oftere enn kurs og annen opplæring gjør, til tross for at videreutdanningstilbudene er mer langvarige.

Kursdeltakelse fører mye oftere til individuelle praksisendringer i grunnskolen enn i videregående skole. Den største forskjellen ligger i de faglige kursene. Faglige kurs fører langt sjeldnere til at den enkelte lærer endrer sin opplæringspraksis i videregående skole enn i grunnskolen. En mulig tolkning kan være at de faglige kursene i videregående skole ikke er tilstrekkelig tilpasset til mangfoldet av faglige behov som finnes i videregående skoler. Kvalitative intervjuer med lærere tyder også på at det i videregående skole har vært enkelte områder med udekkede kompetansebehov, særlig innenfor yrkesfagene. Utvikling av relevante kompetanseutviklingstilbud i yrkesfagene krever i mange sammenhenger samarbeid med kompetansemiljøer med tilknytning til arbeidslivet. Slike tilbud blir tilsynelatende ikke alltid så lett etablert innenfor de eksisterende samarbeidsstrukturene i alle fylker.

### **Politikken for kompetanseutvikling av lærere – pendling mellom ulike strategier**

Læreryrket er et yrke hvor det stilles krav til visse typer formell utdanning for å utøve yrket. De aller fleste som jobber som lærere i Norge, tilfredsstill disse kravene. Det betyr imidlertid ikke at de nødvendigvis har en faglig spesialisering i de fagene de underviser i. I videregående skole har de aller fleste lærere en slik spesialisering, men i grunnskolen er det fortsatt en del som ikke har det. Også i grunnskolen har det likevel vært en utvikling i retning av at en økende andel har faglig fordypning i fagene de underviser i. Denne utviklingen forsterkes av at de formelle kravene til faglig fordypning ved nyansettelser i ungdomsskolen ble skjerpet i 2008.

Lærerne har altså i utgangspunktet en høy formell kompetanse. Samtidig er lærere en yrkesgruppe som deltar mye i opplæring og utdanning, sammenlignet med arbeidslivet for øvrig, også sammenlignet med andre yrkesgrupper med høyere utdanning. Ikke minst gjelder dette formell videreutdanning, selv om det ikke har skjedd noen økning de senere årene. Kursdeltakelsen var fallende i noen år, men den nedadgående trenden er snudd etter 2005.

Derimot har lærere tradisjonelt ikke hatt en yrkesrolle som stimulerer til læring i det daglige arbeidet. Kravene til læring har vært høye, men muligheten for å lære i det daglige arbeidet har vært dårligere enn hva man kunne vente for en yrkesgruppe med et så høyt utdanningsnivå. Lærerarbeidet har tradisjonelt vært individuelt orientert, noe som har gitt dårlige vilkår for læring mellom kolleger. Den tradisjonelle lærerrollen har imidlertid vært i endring i Norge over lang tid. Bare i perioden 2003-2008 da vi har årlige data, har mulighetene for læring i det daglige arbeidet økt noe, slik lærerne selv opple-

ver det. Lærerne har fått mer tid felles på skolen utenom undervisningen, noe som gir større muligheter for samarbeid mellom kolleger i planlegging, gjennomføring og vurdering av undervisningen, noe som kan gi mer og praksisnær læring mellom kolleger på skolen.

Det er enighet om at lærernes kompetanse betyr mye for elevenes resultater, men dette kan ikke enkelt reduseres til et spørsmål om formell kompetanse. Mye av variasjonen i elevenes læringsutbytte har med andre forhold enn lærerens formelle kompetanse å gjøre. Likevel tyder kvantitativt orientert forskning fra andre land på at det er en positiv effekt på elevenes læring av at lærerne har formell pedagogisk kompetanse. Formell faglig kompetanse synes å ha effekt opp til et visst nivå, men i liten grad ut over dette. I Norge har det i lignende analyser ikke vært så lett å skille mellom pedagogisk og faglig formell kompetanse, men det ser ut til at det i noen fag, som for eksempel matematikk, er en positiv effekt av at lærerne har lang formell utdanning.

At læreren får praktisk erfaring, gir også positiv effekt på elevenes læringsutbytte, men etter 3-5 år synes denne effekten å avta. Den positive effekten av økt erfaring kan imidlertid forlenges ut over 3-5 år dersom lærerne jobber i et miljø som vektlegger betydningen av kontinuerlig læring og samarbeid. Kvalitative analyser av hva som kjennetegner de gode lærerne, viser blant annet at de gode lærerne har en evne til å øke sin kompetanse gjennom å samarbeide med andre lærere, samtidig som de tar ansvar for sin egen faglige utvikling.

Politikken for kompetanseutvikling av lærere bør derfor både utvikle mulighetene for læring gjennom samarbeid og praksis, og gi muligheter for lærerne til å skaffe seg tilstrekkelig faglig og pedagogisk kom-

petanse gjennom etter- og videreutdanningstiltak. Etter- og videreutdanning gir bedre effekter på undervisningspraksisen i en organisasjon som evner å identifisere sine viktigste behov, og gir lærerne tid og rom til å reflektere over nye kunnskaper og erfaringer og hvordan dette kan påvirke praksis i skolehverdagen. Korte kurs som ikke blir satt inn i en sammenheng, fører ofte til få endringer av praksis.

Sett i lys av dette, hvordan har den offentlige politikken for kompetanseutvikling av lærere virket? Den offentlige politikken på kompetanseutviklingsområdet det siste tiåret har svingt mellom en vektlegging av lokal handlefrihet, praksisbasert læring og utvikling av skolen som organisasjon på den ene siden og et fokus på nasjonale mål, videreutdanning og individuell kompetanseheving på den andre siden. De to seneste strategiene for kompetanseutvikling av lærere er i så måte ganske ulike. «Kompetanse for utvikling» (2005-2008) er en desentralisert strategi, hvor midlene fordeles direkte til skoleeier for at man lokalt skal velge hva midlene skal brukes til (Utdannings- og forskningsdepartementet 2004). Dette har vært i tråd med en langsiktig bredere utvikling med økende grad av desentralisering av myndighet til skoleeiernivået.

En avgjørende forutsetning i en desentralisert kompetanseutviklingsstrategi er at prosessene lokalt er godt forankret i lærernes opplevde kompetanseutfordringer. Erfaringene fra strategien «Kompetanse for utvikling» har vært at dette ikke er så lett å få til. Prosessene har som oftest i ganske liten grad involvert lærerne på den enkelte skole. Strategien har særlig ført til en utbygging av det kommunale og interkommunale opplæringstilbudet. Til tross for at prosessene ikke har engasjert lærerne i særlig grad, har dette opplæringstilbudet i de fleste kommuner likevel blitt opplevd

som ganske relevant av lærerne, med noen kommuner som klare unntak. Forbedringen av samarbeidet mellom skoleeierne og tilbudssiden er en del av forklaringen på at tilbudet har blitt mer praksisnært og relevant. Dette har imidlertid bare i moderat grad økt kompetanseutviklingens betydning for lærernes praksis.

Desentraliserte kompetanseutviklingsstrategier som «Kompetanse for utvikling» fører av forskjellige grunner til at faglig videreutdanning ofte blir lavere prioritert enn andre formål. Av den grunn er det naturlig at kompetanseutviklingsstrategiene blir mer sentraliserte hvis man ønsker å styrke lærernes faglige kompetanse. «Kompetanse for utvikling» ble høsten 2008 avløst av strategien «Kompetanse for kvalitet». Pendelen har her svingt tilbake i retning av økt sentralisering og mer videreutdanning. Strategidokumentet legger rammene for et nytt system for videreutdanning av lærere. Også denne strategien er underskrevet av partene. Staten tar ansvar for å finansiere utvikling av studietilbudene ved universiteter og høyskoler og å støtte allerede utviklede gode tilbud. Staten vil også dekke en del av vikarkostnadene som oppstår når lærere deltar i videreutdanning. Staten skal dekke 40 prosent av kostnadene ved å frita lærere fra deler av sine ordinære oppgaver, arbeidsgiver dekke 40 prosent og den enkelte selv 20 prosent.

En sentralisert kompetanseutviklingsstrategi som «Kompetanse for kvalitet» passer til en problemoppfatning om at det er behov for å styrke lærernes formelle faglige kompetanse for å gjøre norsk skole bedre. En desentralisert kompetanseutviklingsstrategi som «Kompetanse for utvikling» passer på sin side bedre til en problemoppfatning om at det er evnen til å tilpasse pedagogisk praksis og ikke den formelle faglige kompetansen som først og fremst må styrkes for å gjøre skolen bedre. Fors-

kningen som er referert tidligere i denne artikkelen, tyder på at effekten av lærernes formelle kompetanse på elevenes læring i hvert fall er begrenset ut over et visst nivå. Det kan være en fare for at den nye strategien fører til en for ensidig fokusering på den formelle faglige kompetansen, i stedet for å være det den vel er tenkt, en supplerende finansieringsordning for noe som ellers blir lavt prioritert.

Det er også en utfordring å unngå at «Kompetanse for kvalitet» fører til at man vender tilbake til å se på kompetanseutvikling utelukkende som et individuelt gode. Det vil i så tilfelle kunne svekke fokuset på relevansen av tiltakene for praksis. En av de viktigste effektene av den nå avsluttede strategien «Kompetanse for utvikling» har nettopp vært at den har bidratt til å gjøre kompetanseutvikling til et kollektivt anliggende. Til forsvar for den nye strategien «Kompetanse for kvalitet» må det her sies at det er lagt inn mekanismer i strategien for at man skal se den individuelle faglige kompetansehevingen i en større helhet. «Kompetanse for kvalitet» er ikke en stipendordning. Det er skoleeierne som søker studieplass og midler til dekning av vikarutgifter, og det er forutsatt at skoleeierne legger planer for kompetanseutvikling der videreutdanningen skal inngå som en del i en større helhet. Det vil bli interessant å se hvordan dette vil virke i praksis i årene framover.

## Referanser

- Angrist, J.D. og N. Lavy (1998): *Does teacher training affect pupil learning? Evidence from matched comparisons in Jerusalem public schools*, Working paper 6781, Cambridge: National Bureau of Economic Research.
- Blichfeldt, J.F., T. Deichman-Sørensen og T. Lauvdal (1998): *Mot et nytt kunnskapsregime? Evaluering av Reform 94. Organisering og samarbeid. Sluttrapport*, AFIs rapportserie nr. 7/98.
- Darling-Hammond, L. (2000): «Teacher Quality and Student Achievement: A Review of State Policy Evidence», *Education Policy Analysis Archives*, Volume 8 Number 1.
- Dæhlen, M. og T. Nyen (2009): *Lærevilkårsmonitoren 2009*, Fafo-rapport xx:2009 (ikke publisert ennå).
- Falch, T. og L.R. Naper (2008): *Lærerkompetanse og elevresultater i ungdomsskolen*, SØF-rapport nr. 01/08.
- Gustafsson, J.-E. og E. Myrberg (2002): *Ekonomiska resursers betydelse för pedagogiska resultat – en kunskapsöversikt*, Skolverket.
- Hagen, A., T. Nyen og K. Folkenborg (2004): *Etter- og videreutdanning i grunnsopplæringen i 2003*, Fafo-notat 2004:03.
- Hagen, A., T. Nyen and M. Nadim (2008): *Evaluering av «Kompetanse for utvikling. Strategi for kompetanseutvikling i grunnsopplæringen 2005-2008»*. Delrapport 3, Fafo-notat 2008:13.
- Hagen, A., og T. Nyen (2009): *Sluttrapport fra evalueringen av «Kompetanse for utvikling. Strategi for kompetanseutvikling i grunnsopplæringen 2005-2008»*, Fafo-rapport 2009: xx (ikke publisert ennå).



- Haug, P. (2004): «Sentrale resultat i evalueringa av Reform 97», i *Norsk pedagogisk tidsskrift*, årgang 2004, nr 4.
- Hanushek, E.A., J.F. Kain, S.G. Rivkin (1998): *Teachers, schools and academic achievement*, Working Paper 6691, Cambridge: National Bureau of Economic Research.
- Hægeland, T., L.K. Kirkebøen, O. Raaum og K.G. Salvanes (2004): *Marks across lower secondary schools in Norway. What can be explained by the composition of pupils and school resources?* Rapporter 2004/11, Statistisk sentralbyrå.
- Jordfald, B og K. Nergaard (1999): *Etter- og videreutdanning blant lærere i grunnskolen og den videregående skolen*, Fafo-notat 1999:6.
- Jordfald, Bård og Torgeir Nyen (2008): *Aktivitetsrapportering 2007 – kompetanse for utvikling*, Fafo-notat 2008:18.
- Kunnskapsdepartementet (2008): *Kompetanse for kvalitet. Strategi for videreutdanning av lærere*, KD 2008.
- Lagerstrøm, B.O. (2007): *Kompetanse i grunnskolen. Hovedresultater 2005/2006*, Rapporter 2007/21, Statistisk sentralbyrå.
- Laursen, P.F. (2004): *Den autentiske lærer. Bliv en god og effektiv underviser – hvis du vil*, København: Gyldendals lærerbibliotek.
- Monk, D.H. (1994): «Subject matter preparation of secondary mathematics and science teachers and student achievement», *Economics of Education Review*, Vol. 13, nr. 2, 125-145.
- Nordenbo, Sven Erik; Michael Søgaard Larsen, Neriman Tifitçi, Rikke Eline Wendt og Susan Østergaard (2008): *Lærerkompetanser og elevers læring i førskole og skole, et systematisk review utført for Kunnskapsdepartementet*, Oslo, Teknisk Rapport, Dansk Clearinghouse for Uddannelsesforskning, København.
- 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 og Elin Svensen (2002): *Lærer ved å lære andre. Lærere uten godkjent utdanning i kommunale grunnskoler*, Fafo-rapport 376.
- Salvanes, K.G., J. Møen, T. Hægeland, O. Raaum, K. Bjorvatn (2008): *Veien mot kunnskapslandet – utfordringer for det norske utdanningssystemet*, SNF-rapport nr. 01/08.
- Skule, S. og A. Reichborn (2000): *Lærende arbeid. En kartlegging av lærevilkår i norsk arbeidsliv*, Fafo-rapport 333.
- Stortingsmelding nr. 30 (2003-2004): *Kultur for læring*, Utdannings- og forskningsdepartementet.
- Turmo, Are og Per O. Aamodt (2007): *Pedagogisk og faglig kompetanse blant lærere i videregående skole*, NIFU STEP-rapport 29/2007.
- Utdannings- og forskningsdepartementet (2004): *Kompetanse for utvikling. Strategi for kompetanseutvikling i grunnsopplæringen 2005-2008*, UFD 2004.