

Anna Hagen
Torgeir Nyen
Kari Folkenborg

Etter- og videreutdanning i grunnopplæringen i 2003

Anna Hagen
Torgeir Nyen
Kari Folkenborg

Etter- og videreutdanning i grunnopplæringen i 2003

© Fafo 2004
ISSN 0804-5135

Innhold

Forord	5
Sammendrag	6
1 Innledning	13
Begrepsbruk i notatet	13
2 Metode	15
Del A – kvantitativ datainnsamling	16
Del B – kvalitativ datainnsamling	17
3 Etter- og videreutdanning blant lærere og skoleledere	21
Deltakelse i formell utdanning	21
Deltakelse i kurs, seminarer og annen opplæring	23
Tidsbruk på utdanning og opplæring	24
Organisering og finansiering	29
Behov for etter- og videreutdanning	37
Drivkrefter for opplæring	39
Foretrukket læringsmåte	39
Hindringer for å delta	41
Strategi for kompetanseutvikling	42
Kompetanseutvikling blant lærere og skoleledere i forhold til andre yrkesgrupper	43
Oppsummering	49
4 Skoleeierens rolle, strategi og vurderinger	51
Kommunene	51
Fylkeskommunene	61
5 Etter- og videreutdanning blant instruktører i fagopplæringen	66
Deltakelse i utdanning og opplæring	66
Tidsbruk til utdanning og opplæring	68
Formål, organisering og finansiering	69
Utbytte av utdanning og opplæring	70
Behov og læringsform	71
Læringsmiljøet i lærebedriftene/-virksomhetene – uformell læring	72
Oppsummering	75

6 Opplæringsansvarliges vurderinger av instruktøropplæringen	77
Rolleoppfatning	77
Støtteapparat	78
Instruktørenes bakgrunn	80
Behov, tilbud og hindringer	80
Deltakelse	81
Vurdering av ulike læringsformer	82
Oppsummering	83
7 Læringsbehov og -muligheter i skole og fagopplæring	84
Hva forklarer økningen i formell utdanning i skolen?	84
Stor deltagelse – og udekkede behov	87
Arbeidstakere og arbeidsgivere vektlegger ulike læringsformer	88
Skolen som lærende organisasjon?	88
Er en god fagarbeider også en god instruktør?	89
Behov for større målretting av opplæringen?	90
Læringsmiljø i og utenfor bedriften	91
Referanser	92

Forord

Dette er sluttrapporten fra en undersøkelse av etter- og videreutdanning i grunnopplæringen. Læringscenteret har vært oppdragsgiver for prosjektet, med Kommunenes Sentralforbund, Utdanningsforbundet og Utdannings- og forskningsdepartementet som samarbeidspartnere. Hovedformålet har vært å gjennomføre en bred kartlegging av omfanget av og behovet for etter- og videreutdanning blant lærere og rektorer i skolen og blant instruktører i fagopplæringen. Et annet viktig formål har vært å undersøke hvordan forhold som omfang og tidsbruk, behov, organisering og finansiering av etter- og videreutdanning har utviklet seg over tid, ved å sammenlikne med data fra en undersøkelse som Fafo gjennomførte blant lærere og skoleledere i grunnskolen og den videregående skolen i 1998.

Prosjektet bygger på flere ulike datakilder. Det er gjennomført spørreskjemaundersøkelser med lærere og rektorer i skolen og med instruktører i fagopplæringen, og kvalitative intervjuer med skoleeiere og opplæringsansvarlige i lærebedrifter. I tillegg til analyser av data som er innhentet spesielt for dette prosjektet, er det gjennomført analyser av et supplerende datasett som gjør det mulig å sammenlikne lærere med andre yrkesgrupper langs en rekke sentrale dimensjoner når det gjelder kompetanseutvikling.

Referansegruppa i prosjektet har bestått av Inger Børte og Grethe Hovland fra Læringscenteret, Anne Heggveit fra Kommunenes Sentralforbund, Karin Elizabeth Torp fra Utdanningsforbundet og Elin Svensen fra Utdannings- og forskningsdepartementet. Vi takker for konstruktive innspill og godt samarbeid underveis i prosjektet.

Anna Hagen og Torgeir Nyen har stått for gjennomføringen og analysen av de kvantitative undersøkelsene. De kvalitative intervjuene er gjennomført av Kari Folkenborg og Anna Hagen. Notatet er skrevet av de tre forfatterne i fellesskap. Arbeidet er kvalitetssikret av Sveinung Skule.

Oslo, mars 2004
Anna Hagen

Torgeir Nyen

Kari Folkenborg

Sammendrag

Formålet med prosjektet er å gi en bred oversikt over etter- og videreutdanning og i en viss grad også annen kompetanseutvikling innen grunnopplæringen. Det er dessuten et viktig formål å undersøke hvordan omfang og tidsbruk, behov, organisering og finansiering av opplæringen med mer har utviklet seg over tid, ved å sammenlikne med data fra en undersøkelse som Fafo gjennomførte av etter- og videreutdanning blant lærere i grunnskolen og den videregående skolen i 1998 (Jordfald og Nergaard 1999).

I prosjektet er det benyttet en kombinasjon av kvantitative og kvalitative metoder. Det er gjennomført spørreskjemaabaserte telefonintervjuer blant et representativt utvalg av lærere og skoleledere i offentlig skole og instruktører i lærebedrifter. Spørreskjemaundersøkelsen blant lærere og skoleledere omfatter 1215 respondenter. Blant instruktørene i fagopplæringen er det gjennomført 100 intervjuer. I tillegg er det gjennomført kvalitative intervjuer med skoleeier-/arbeidsgiversiden. Dette materialet omfatter intervjuer med personer med ansvar for etter- og videreutdanning for lærere i ti kommuner, fem fylkeskommuner og to frittstående skoler. I tillegg har vi intervjuet ti opplæringsansvarlige i lærebedrifter.

Datagrunnlaget for lærere og skoleledere som helhet er solid, og det er grunn til å betrakte utvalget som representativt både for det pedagogiske personalet som helhet og for lærere som helhet. Når det gjelder datagrunnlaget for instruktører, er dette begrenset, og resultatene må derfor tolkes med forsiktighet.

Deltakelse og behov for etter- og videreutdanning blant lærere og skoleledere

Seksten prosent av de ansatte i grunnopplæringen har deltatt i formell kompetansegivende utdanning (videreutdanning) i 2003. Dette er en betydelig økning i forhold til i 1998, da ti prosent hadde deltatt. Vi finner også en økning i gjennomsnittlig tidsbruk, fra rundt 33 timer til 58 timer per lærer/skoleleder. Hovedtyngden av økningen skyldes at det er flere som deltar i formell utdanning, mens en mindre del av økningen skyldes at timetallet per deltaker har gått opp.

Kvinnelige lærere deltar mer i formell utdanning enn sine mannlige kolleger. Ti prosent av mennene har deltatt i formell utdanning det siste året, mens andelen blant kvinnene er dobbelt så høy. Tendensen til at kvinner tar mer formell utdanning enn menn gjelder innenfor begge skoleslag. I videregående opplæring deltar yrkesfaglærere mer enn allmennfaglærere i formell utdanning.

Mange lærere i grunnskolen har tatt videreutdanning innenfor pedagogiske emner og innenfor basisfagene norsk og matematikk. Også i videregående opplæring er det mange som har tatt videreutdanning innen pedagogikk. Skolelederne har i første rekke tatt videreutdanning innenfor fag som økonomi, administrasjon og ledelse/skoleledelse.

Seksti prosent av de som har tatt formell utdanning oppgir at de tok denne utdanningen mest etter eget ønske. Bare 13 prosent sier at de tok utdanning mest etter arbeidsgivers ønske. To av tre deltakere i formell utdanning oppgir at de selv har måttet dekke utgifter til skolepenger eller kursavgift for å ta denne utdanningen.

Rundt 85 prosent har deltatt på kurs, seminarer og annen opplæring i 2003, og deltakelsen i denne typen opplæring ser dermed ut til å være omtrent uendret siden 1998-undersøkelsen. Innholdsmessig finner vi en økning når det gjelder opplæring i pedagogisk bruk av IKT, mens omfanget av generell dataopplæring er redusert. Det er en viss nedgang i andelen som har deltatt i kurs, seminarer og annen opplæring. Den samlede tidsbruken på kurs, seminarer med videre er på rundt 40 timer per lærer i gjennomsnitt – en viss økning siden 1998, da tidsbruket lå på i overkant av 36 timer på opplæringstiltak som ble betegnet som etterutdanning.

Lærernes vurdering av utbyttet av etter- og videreutdanning varierer med typen opplæring. Vel sju av ti lærere som har deltatt i formell utdanning mener at dette har ført til endringer i måten de underviser på, og like mange mener at utdanningen har ført til at de står sterkere på arbeidsmarkedet. Den viktigste effekten av kurs, seminarer og annen opplæring er endringer i måten man underviser og arbeider på.

Lærerne oppgir å ha et stort udekket behov for faglig oppdatering. Videre er det fremdeles et stort behov for pedagogisk-metodisk opplæring og opplæring i pedagogisk bruk av IKT. Stort arbeidspress på jobben og manglende økonomisk støtte (herunder manglende midler til dekning av vikarutgifter) oppleves som de viktigste hindringene for å delta i etter- og videreutdanning.

Lærere og rektorer har noe ulike vurderinger av effekten av ulike læringsformer. Lærergruppen legger noe større vekt på korte kurs, mens rektorene på sin side legger vekt på å kombinere ulike læringsformer. Rektorene har også større tro på læring gjennom praktisk opplæring eller jobberfaring på arbeidsplassen.

Når data fra Lærevilkårsmonitoren benyttes for å sammenlikne lærergruppen med andre yrkesgrupper, ser vi at andelen som deltar i utdanning og opplæring er til dels betydelig høyere enn for gruppen av sysselsatte sett under ett. Sammenlikner man med andre grupper med høy utdanning, ligger lærerne omtrent på linje med eller i overkant av andre grupper med høy utdanning når det gjelder deltakelse i formell utdanning. En sammenlikning mellom ulike sektorer viser at andelen som har deltatt i formell utdanning i undervisningssektoren ligger høyere enn gjennomsnittet blant sysselsatte i henholdsvis kommunal, fylkeskommunal og statlig sektor.

Lærernes deltakelse i formell utdanning er i stor grad egeninitiert og egenfinansiert. Andelen som får arbeidsgiverfinansiering av tiden de bruker på formell videreutdanning er lavere i undervisningssektoren enn i andre grupper i offentlig sektor.

Lærere og skoleledere opplever i stor grad at jobben krever at man stadig må lære seg noe nytt eller sette seg inn i nye ting. Til tross for sterke opplevde læringskrav i jobben opplever ikke lærerne gjennomgående bedre læringsmuligheter i det daglige arbeidet enn andre yrkesgrupper.

Skoleeiernes rolle, strategi og vurderinger

Skoleeierne er blant annet intervjuet om egen rolleoppfatning, om sentrale kompetansebehov i skolen, samsvar mellom statlige satsinger, lokale behov og lærernes ønsker. Videre stiller vi spørsmål om skoleeiers muligheter til å støtte opp om kompetanseutvikling i skolen og erfaringer med ulike organisatoriske løsninger og samarbeidsmodeller.

Kommunene

- Intervjuene med skolefaglig ansvarlige i kommunene gjenspeiler og bekrefter en generell tendens til at kommunenes sentrale skolefaglige kapasitet og kompetanse de siste årene er redusert eller under nedbygging, og at ansvaret for kompetanseutvikling i stor grad er delegert til den enkelte skole.
- Skoleeierne opplever at nedbygging av den skolefaglige kapasiteten sentralt gjør det vanskelig å ivareta et helhetlig ansvar for kompetanse- og kvalitetsutvikling i skolen.
- Sentrale satsinger har de siste årene gjort det mulig for mange å delta i etter- og videreutdanning.
- Undersøkelsen viser en generell utvikling fra satsing på individuell kompetanseheving til systemisk eller organisatorisk opplæring og læring i nettverk. Skoleeierne legger i første rekke vekt på at ufordringer knyttet til tilpasset opplæring, ny organisering av skolehverdagen m.v. krever organisatorisk læring. Begrensede midler til dekning av vikarutgifter trekker i samme retning og begrenser mulighetene til å støtte individuell kompetanseheving.
- Skoleeierne gir generelt uttrykk for at de ønsker å satse mer på kollektive læringsformer i skolen, men det er store variasjoner når det gjelder i hvilken grad man gjør dette i praksis. De viktigste hindringene som blir nevnt er at kommunen sentralt har begrensede muligheter til å følge opp og drive dette arbeidet. I tillegg blir manglende kultur og tradisjon for denne typen læringsformer blant lærerne nevnt som en begrensende faktor.
- Høgskolene spiller en sentral rolle på tilbydersiden, de fleste skoleeierne gir inntrykk av å ha et godt samarbeid med høgskolene, og det er mange eksempler på tilrettelagte tilbud.
- Også for frittstående skoler er mye av opplæringsbehovet knyttet til nasjonale tiltak og endringer som stiller krav til opplæring av personalet. Sentrale satsinger gjør det mulig å delta i kompetanseheving innenfor satsingsområdene, men det blir vanskeligere å finne midler til kompetanseheving på andre områder som f.eks. alternativ pedagogikk.

Fylkeskommunene

- Også i fylkeskommunene ser vi at ansvar for kompetanseutvikling i stor grad er delegert til den enkelte skole. Skolen utarbeider egne virksomhetsplaner eller handlingsplaner, og skoleledelsen har det operative ansvaret for kompetanseutvikling i egen organisasjon.
- Hovedinntrykket fra intervjuene er at nasjonale mål har stor gjennomslagskraft i fylkeskommunenes målformuleringer når det gjelder kompetanseutvikling. Fylkeskommunen

som skoleeier formulerer mål med utgangspunkt i statlige føringer og skolenes behov. Skolene har relativt stor frihet med hensyn til hvordan disse målene skal nås.

- Fylkeskommunene opplever stort behov for opplæring innen ledelse, IKT, for endringskompetanse og pedagogiske emner som samarbeidslæring, for veiledningskompetanse og differensiering.
- Sentrale satsinger har gjort det mulig for mange å delta i kompetanseutvikling innenfor prioriterte områder. Omfang og type deltakelse ved den enkelte skole avhenger av hvor langt man er kommet på de ulike områdene.
- Enkelte skoleeiere gir uttrykk for at det er vanskelig å finne midler til faglig fordypning.

Deltakelse og behov for etter- og videreutdanning blant instruktører i fagopplæringen

I fagopplæringen inngår det i de fleste yrkesfaglige utdanningsløp en læretid i bedrift. Lærlingeordningen har dype historiske røtter, og det er først i forbindelse med Reform 94 at den er fullt ut integrert med yrkesopplæringen i skolen. Hovedmodellen for yrkesfaglig videregående opplæring er i dag først to år i skole, etterfulgt av to års læretid i lærebedrift, hvorav ett år regnes som opplæring og ett år som verdiskaping. I læretiden i bedrift er det faglig leder som har ansvar for å planlegge opplæringen som gis, mens instruktørene spiller en viktig rolle i gjennomføringen av den daglige opplæringen av lærlingene.

Instruktørene er i en annen opplærings situasjon enn lærerne, der instruktøransvaret overfor lærlingene utgjør en begrenset del av arbeidsoppgavene, mens hovedoppgavene er knyttet til produksjon.

For å få et innblikk i kompetanseutviklingen blant instruktører, har Fafo gjennomført en mindre undersøkelse blant 100 instruktører. Datagrunnlaget er begrenset, og resultatene må tolkes med forsiktighet.

Instruktørene deltar i liten grad i formell utdanning som er relevant for instruktørrollen. Kun tre prosent av instruktørene har deltatt i slik utdanning. Derimot har hele 56 prosent deltatt i kurs, seminarer og annen opplæring der formålet har vært å gi opplæring til instruktører i fagopplæringen, uten at dette gir studiepoeng eller vekt tall. I alt brukte instruktørene 22 timer på kurs, seminarer og annen opplæring som ikke gir formell kompetanse, men som er relevant for instruktørrollen. Flere forskjellige aktører er viktige arrangører av slik opplæring; både lærebedriftene selv, opplæringskontorer, bransjeforeninger og fagopplæringskontorene i fylkeskommunen. Opplæringen har ulike formål; både faglig oppdatering, og å styrke kunnskapene om rammeverket rundt fagopplæringen og praktiske sider ved håndtering av lærlinger. Instruktørene har hatt relativt moderat utbytte av opplæringen. Svært få – kun om lag én av ti – opplever at opplæringen i stor grad har endret måten de veileder lærlingene, gitt dem større trygghet i instruktørrollen eller nyttige kontakter. Dette gir grunn til å reise spørsmålet om det er behov for flere tilrettelagte tilbud for instruktører, både om rammeverk og praktiske sider ved håndtering av lærlinger, men også om faglige spørsmål.

Instruktørene foretrekker i likhet med lærerne i stor grad å ta kortere kurs for å skaffe seg nye kunnskaper og ferdigheter. Resultatene tyder på at praktisk opplæring og jobberfaring ikke kompenserer for fravær av opplæring. En del av de som ikke har deltatt i opplæring

har et opplæringsbehov de ikke hittil har fått dekket. Dette bekreftes av at 32 prosent av instruktørene opplever et stort opplæringsbehov på ett eller flere områder. Likevel må det selvopplevde opplæringsbehovet beskrives som ganske beskjedent. Mange instruktører opplever kun i liten eller i moderat grad et opplæringsbehov.

Instruktørene opplever at både ledelse og kolleger i de fleste lærebedriftene jobber aktivt for å skape et godt læringsmiljø for lærlingen og å gi rimelige vilkår for de som skal instruere dem. Til tross for dette opplever det store flertallet arbeidspresset i virksomheten som en hindring for å gjøre en god jobb som instruktør. Dette kan tyde på at virksomhetene i stor grad har overlatt til den enkelte instruktør å avveie hensynet til produksjonen i virksomheten mot hensynet til opplæringen, noe som kan skape en tidsklemme for instruktørene.

Både intern og ekstern kontakt er trolig viktige kilder til uformell læring for instruktørene. I hvert fall har mange instruktører hyppig kontakt med institusjoner og personer som jobber med fagopplæring utenfor virksomheten, som andre bedrifter i opplæringskontorer og opplæringsringer, bransjeorganisasjoner, fagopplæringskontoret i fylkeskommunen, yrkesfaglærere i videregående skole, samt yrkesopplæringsnemnder og prøvenemnder. Internt i lærebedriftene er det hyppig kontakt med andre instruktører, og i noe mindre grad med faglige ledere. Fagforeningene preger i overraskende liten grad instruktørenes arbeid – de fleste instruktører har sjelden eller aldri kontakt med fagforenings-/klubblleder om opplæring av lærlinger.

De opplæringsansvarliges vurdering av instruktøropplæringen

De opplæringsansvarlige i lærebedriftene er blant annet intervjuet om hvordan kompetansebehov synliggjøres, hvilken type kompetanse instruktørene har behov for, hvilke tilbud som finnes og hvem som tilbyr dem, om det er udekkede opplæringsbehov og hva disse eventuelt består i.

- De opplæringsansvarlige gir uttrykk for at kompetansebehov hos instruktørene vil bli synliggjort gjennom en tett oppfølging av lærlingene fra bedriften og eventuelt opplæringskontoret. Tett samarbeid i små grupper eller lag bidrar til synliggjøring av kompetansebehov.
- Instruktørenes fagkompetanse er viktigst. Instruktørene er gjennomgående dyktige fagarbeidere med lang erfaring.
- Vedlikehold og oppdatering av fagkunnskap skjer i første rekke gjennom jobb, kombinert med noe opplæring. Behovene for å holde seg faglig oppdatert er i første rekke knyttet til utøvelsen av yrket, ikke spesifikt til rollen som instruktør. Det later til å være en generell oppfatning at en god fagarbeider også er en god instruktør.
- Det er et visst behov for kurs og opplæring i forhold til det å ha ansvar for lærlinger (komprimerte fakta). Behovet for formell utdanning er ifølge opplæringsansvarlige svært begrenset.
- De fleste instruktørene har deltatt på generelle instruktørkurs i regi av fylkeskommunen, men i mange tilfeller ligger dette langt tilbake tid.

- De opplæringsansvarlige gir generelt ikke inntrykk av at det er store udekkede kompetansebehov blant instruktørene.
- Opplæringskontorene spiller en viktig rolle når det gjelder bransjespesifikk og tilpasset opplæring.

Læringsbehov og -muligheter i skole og fagopplæring

Et av hovedfunnene i undersøkelsen er økningen i omfanget av formell utdanning blant lærere og skoleledere i grunnskolen og videregående skole. Forklaringen på denne økningen er sammensatt. Dels må økningen ses i sammenheng med større sentrale satsinger i perioden som har gjort det mulig for flere å delta i kompetansehevende tiltak. Betydningen av sentrale satsinger framgår blant annet av stor grad av samsvar mellom hvilken type utdanning lærerne og rektorene har deltatt i og prioriterte områder i de sentrale satsingene. Samtidig viser undersøkelsen at lærernes deltakelse i formell utdanning krever en stor grad av egen motivasjon og innsats fra den enkelte. Deltakelse i denne typen kompetanseheving er i stor grad egeninitiert og egenfinansiert, og mye av undervisningen foregår på fritiden. De sentrale satsingene har derfor først og fremst stimulert et eksisterende behov blant en gruppe med høy motivasjon til å delta i formell utdanning.

En annen viktig forklaringsfaktor er utviklingen på tilbudssiden. Utvikling av fleksible, modulbaserte og tilrettelagte opplegg har gjort utdanningen mer relevant og tilgjengelig for flere. Samtidig representerer lærernes lønnsystem, der formell utdanning i mange tilfeller gir lønsmessig uttelling, en motiverende faktor for lærerne.

Som en interessant kontrast til det økte omfanget av formell utdanning, finner vi at det opplevde behovet for mer formell utdanning blant lærerne er lavere i 2003 enn i 1998. Det er rimelig å se dette i sammenheng med den økte deltakelsen som kan bety at deler av behovet for formell utdanning faktisk er blitt dekket. Andelen lærere uten godkjent utdanning i skolen i dag er lavt, noe som også kan bidra til forklaringen.

Lærernes deltakelse i kurs, seminarer og annen opplæring er større enn for andre yrkesgrupper med høy utdanning. Likevel viser undersøkelsen at lærerne mener de har store udekkede opplæringsbehov, både når det gjelder faglig fordypning og pedagogisk-metodisk oppdatering. Lærerne mener selv at korte kurs vil være den beste måten for dem å skaffe seg den kunnskapen eller de ferdighetene de har behov for. Rektorene og skoleeierne på sin side har mindre tro på formell utdanning og korte kurs, men mener at det vil være viktigere å satse på praktisk opplæring eller jobberfaring med veiledning, eventuelt i kombinasjon med andre læringsformer.

Tre av ti lærere har deltatt i kollegabasert veiledning det siste året, noe som viser at det er et visst omfang av læring i tilknytning til det daglige arbeidet i skolen. Samtidig viser tall fra Lærevilkårmonitoren at lærerne i mindre grad enn andre yrkesgrupper med høy utdanning opplever at de har gode læringsmuligheter i det daglige arbeidet. Dette tyder på at det fremdeles er potensial for å utvikle læringsmulighetene på arbeidsplassen bedre. Samtidig er det viktig å understreke at kollektive læringsformer på arbeidsplassen også har sine begrensninger. Behovet for faglig oppdatering og skolens behov for spisskompetanse på enkelte områder innebærer at det vil være et visst behov for individuell kompetanseheving, også gjen-

nom formelle utdanningsløp. Utfordringen for skoleeier og -leder ligger da blant annet i å synliggjøre kompetanse og etablere mekanismer for spredning og kunnskapsdeling internt i organisasjonen.

Instruktørene i fagopplæringen er i en annen situasjon enn lærerne, i og med at instruktøransvaret bare utgjør en begrenset del av arbeidsoppgavene. Instruktørene er fagarbeidere som vanligvis har lang arbeidserfaring. De opplæringsansvarlige i lærebedriftene er tilsynelatende samstemte om at instruktørene først og fremst er dyktige fagarbeidere og at det er det de bør være.

Samtidig som den viktigste delen av læringen skjer gjennom fagutdanning og praktisk erfaring, viser undersøkelsen at det er et visst behov for opplæring i form av korte kurs. Mange av instruktørene har deltatt på ulike kurs, seminarer og annen opplæring, men flere gir uttrykk for at utbyttet av slik opplæring har vært moderat. I tillegg gjør tidspress det ofte vanskelig å ta seg fri for å delta. Et hovedinntrykk er derfor at det er et generelt behov for mer komprimerte og tilrettelagte kurs. I den grad fylkeskommunen skal ta ansvaret for utvikling av slike kurs, bør det gjøres med utgangspunkt i den eksisterende infrastrukturen i fagopplæringen. Opplæringskontorene spiller en viktig rolle, og kan trolig brukes mer aktivt. Allerede i dag tilbyr disse opplæring for instruktører, og de spiller også til dels en rolle som formidlere mellom lærebedrifter og bransjeforeninger og mellom lærebedriftene og fagopplæringskontoret i fylkeskommunen. Det vil trolig være mulig å bruke opplæringskontorene til å få en faglig relevant tilrettelegging av et opplæringsopplegg, hvor man kunne ha en generell del utformet av fagopplæringskontoret i fylkeskommunen, og en mer bransjespesifikk del hvor opplæringskontorer, bransjeforeninger og andre trekkes inn i utformingen av innholdet og i den praktiske tilretteleggingen av opplæringen. En bedre dialog med opplæringskontorer og bransjeforeninger kan også gi en klarere forståelse av opplæringsbehovene i lærebedriftene.

1 Innledning

I dette notatet kartlegges omfanget av og behovet for etter- og videreutdanning blant lærere og skoleledere i skoleverket og blant instruktører i fagopplæringen. Det siste tiåret er det gjennomført store endringer og reformer i skolen og i fagopplæringen. Reform 97 og Reform 94 har hatt som mål å endre struktur og innhold i grunnskolen og i videregående opplæring, og innføre nye måter å organisere og gjennomføre utdanning og opplæring. Ny teknologi har gjort det mulig å organisere opplæring på nye måter. Samtidig skjer det store endringer i utdanningens rammebetingelser, blant annet i måten kommunene organiserer utdanningsvirksomheten, og i måten skolene ledes og utvikles. I tillegg til slike prosesser skjer det en rask utvikling innenfor mange av grunnopplæringens fagområder. Slike endringsprosesser stiller store krav til oppdatering og utvikling av kompetansen hos lærere, skoleledere, instruktører og andre som deltar i undervisning og opplæring av elever og lærlinger. Nyere prosesser, som endringer i opplæringsloven om organiseringen av grunnopplæringen, endringer i rammebetingelsene for frittstående skoler og oppfølgingen av Kvalitetsutvalgets forslag til endringer av grunnopplæringen, peker i retning av at mange endringer i kompetansebehov vil finne sted også i årene framover.

Formålet med dette forskningsprosjektet er å gi en bred oversikt over etter- og videreutdanning og i en viss grad også over annen kompetanseutvikling innen grunnopplæringen. I hvilken grad er det samsvar mellom det som tilbys av opplæring og utdanning og de lokale behovene for kompetanseutvikling? Når tilbudet om etter- og videreutdanning fram til de gruppene som har behov for opplæring? Hva er de viktigste hindringene, og hva kan eventuelt gjøres for å oppnå bedre samsvar mellom tilbud og etterspørsel av etter- og videreutdanning i grunnopplæringen? Er etter- og videreutdanning organisert slik at individuell deltakelse i for liten grad får effekter i form av kollektiv og organisatorisk læring og kunnskapsspredning? Dette er noen av spørsmålene som stilles i undersøkelsen.

Det er også et viktig formål å undersøke hvordan omfang og tidsbruk, behov, organisering og finansiering av opplæringen med mer har utviklet seg over tid, ved å sammenlikne data med dataene fra en undersøkelse som Fafo gjennomførte av etter- og videreutdanning blant lærere i grunnskolen og den videregående skolen i 1998 (Jordfald og Nergaard 1999).

Begrepsbruk i notatet

I skoleverket er det vanlig å bruke begrepsparet *etter- og videreutdanning* som en samlebetegnelse for opplæring og utdanning som skjer etter endt grunnutdanning og etter at man har trådt inn i arbeidslivet. Ofte knyttes begrepet etterutdanning til vedlikehold og oppdatering av kunnskap og ferdigheter som ikke gir formell kompetanse i utdanningssystemet. Definisjonen av videreutdanning blir gjerne knyttet til utdanning som ikke er grunnutdan-

ning, men som gir formell kompetanse. Denne begrepsbruken innebærer at det samme tilbudet vil kunne være etterutdanning for noen og videreutdanning for andre, avhengig av hvilke motiver man har for å delta og hvilken formell kompetanse man har fra før.

I forskningslitteraturen om livslang læring og kompetanseutvikling i arbeidslivet er det etter hvert blitt etablert en inndeling av læring i arbeidslivet i tre kategorier. Man skiller mellom formell, ikke-formell og uformell læring. Inndelingen er tatt i bruk av EU (EU 2001), noe som har bidratt til at man også i Norge i økende grad bruker denne kategoriseringen.

Formell utdanning er utdanning/opplæring som gir formell kompetanse (studiepoeng/vektall). Formell utdanning omfatter både grunnutdanning/førstegangsutdanning og utdanning som tas etter at man har gått inn i arbeidslivet.

Ikke-formell opplæring omfatter alle kurs, seminarer og liknende som har opplæring som viktigste formål, men som ikke gir formell kompetanse i form av studiepoeng/vektall.

Uformell læring er læring som skjer gjennom aktiviteter som ikke har opplæring som hovedformål. Læring gjennom praksis og faglig diskusjon med kolleger på arbeidsplassen er typiske eksempler på uformell læring. Den uformelle læringen kan også være planlagt og bevisst, som for eksempel ved hospitering.

Det er relativt lett å relatere denne begrepsbruken til den etablerte begrepsbruken i skoleverket. Slik begrepene etter- og videreutdanning som oftest brukes i skolen, og i samfunnet for øvrig, er videreutdanning formell utdanning som tas etter at man har avsluttet grunnutdanningen og gått inn i arbeidslivet. I en undersøkelse av kompetanseutvikling etter endt grunnutdanning blant en yrkesgruppe som lærere, vil derfor videreutdanning og formell utdanning være sammenfallende begreper. Etterutdanning vil tilsvarende falle sammen med begrepet ikke-formell opplæring som omfatter kurs, seminarer, konferanser og annen opplæring som ikke gir formell kompetanse i form av studiepoeng/vektall.

Den uformelle læringen, for eksempel gjennom faglige diskusjoner med kolleger, fanges ikke opp av begrepsparet etter- og videreutdanning. Så vidt vi kjenner til er det ikke etablert faste begreper for slik læring i skoleverket. Grenselinjen mellom ikke-formell læring og uformell læring kan i en del tilfeller være vanskelig å trekke. Vi vil derfor i dette notatet ikke operere med et skarpt skille mellom ikke-formell opplæring og uformell læring, men vi vil skille mellom kurs, seminarer og andre aktiviteter som har et klart læringsformål og som kan betegnes som opplæring, og andre former for aktiviteter som i større eller mindre grad kan ha læringseffekter, som for eksempel kollegabasert veiledning og hospitering, men som ikke uten videre kan betegnes som opplæring.

For å få en mer umiddelbar forståelig språklig framstilling vil vi i notatet kalle det som opplagt er ikke-formell opplæring for *kurs, seminarer og annen opplæring*, mens andre former for læring vil bli omtalt som det det er, for eksempel kollegabasert veiledning, studieturer, hospitering osv. *Formell utdanning* er et mer umiddelbart forståelig begrep og vil derfor også bli brukt i notatet.

2 Metode

På bakgrunn av problemstillingene i prosjektet er det behov for representative data om sentrale forhold som blant annet omfang og tidsbruk, både for å ha et mest mulig presist nåtidsbilde, og for å kunne kartlegge utviklingen fra 1998 til i dag. Samtidig er det et klart behov for dybdekunnskap utover det man får gjennom en ren kvantitativ undersøkelse. Prosjektet skal blant annet gi en forståelse av hvordan etter- og videreutdanning kommer i stand i skolen; hvordan sentrale tiltak, skoleeiers strategier, partssamarbeid, tiltak på skolenivå og individuelle initiativ samvirker. I hvilken grad delegeres for eksempel ansvaret for kompetanseutvikling reelt sett ned til den enkelte skole? Sentrale tema er blant annet hva slags kompetanseutviklingsstrategi arbeidsgiver har (eller ikke har), og hvordan tilbudsmodellene er utformet, blant annet hvordan institusjoner innen høyere utdanning trekkes inn. Dette er forhold som må kartlegges gjennom kvalitative intervjuer. I prosjektet er det derfor valgt en kombinasjon av kvantitative og kvalitative metoder. Det er gjennomført spørreskjemabaserte telefonintervjuer blant et representativt utvalg av lærere og skoleledere i offentlig skole og instruktører i lærebedrifter. I tillegg er det gjennomført kvalitative intervjuer med representanter for den sentrale administrasjonen i ti kommuner og fem fylkeskommuner, med skoleeierrepresentanter i to frittstående skoler og med opplæringsansvarlige i ti lærebedrifter.

Det har vært sentralt å få fram vurderinger og virkelighetsoppfatninger fra ulike sider. Det gjelder fra lærerne selv, det gjelder fra rektorene, som er i en interessant dobbeltrolle hvor både deres egen kompetanseutvikling og deres arbeidsgiverrolle som ansvarlig for kvalitetsutviklingen på skolen er interessant for dette forskningsprosjektet, og det gjelder fra skoleeierhold, det vil si den sentrale administrasjonen i kommunen/fylkeskommunen med ansvar for grunnopplæring i offentlig regi.

Prosjektet skal i utgangspunktet omfatte etter- og videreutdanning og annen kompetanseutvikling blant *alle* som har pedagogiske oppgaver innen grunnopplæringen. I tillegg til lærere og skoleledere i kommunale og fylkeskommunale skoler omfatter dette lærere og skoleledere i frittstående skoler og instruktører i lærebedriftene. Tids- og ressursmessige begrensninger i prosjektet har gjort at hovedvekten her er lagt på lærere og skoleledere i offentlig skole. Undersøkelsene blant instruktører og lærebedrifter gir et visst innblikk i blant annet deltakelse i etter- og videreutdanning og i opplæringsansvarliges rolleoppfatninger, men datagrunnlaget er relativt beskjedent, og det vil være behov for mer inngående forskning på området for å få en bedre forståelse av kompetanseutviklingen blant instruktører, og mer generelt hvordan kvaliteten i denne delen av opplæringsløpet ivaretas. Begrensningene i datamaterialet gjelder i enda større grad blant frittstående skoler, hvor vi har innblikk i kompetanseutviklingen i et par case, men hvor undersøkelsen ikke gir noe representativt bilde.

Del A – kvantitativ datainnsamling

Lærere og skoleledere

Det er gjennomført i alt 1215 intervjuer med lærere og skoleledere i grunnopplæringen. Fordelingen av intervjuene framgår av tabell 2.1.

Tabell 2.1 Fordeling av intervjuene med lærere og skoleledere i grunnopplæringen.

	Grunnskole	Videregående opplæring
Lærere	570	430
Rektorer	176	39

De fire delutvalgene er trukket tilfeldig fra Statens tjenestemannsregister for skoleverket og omfatter personer som høsten 2002 var registrert som ansatte i pedagogiske stillinger i skoleverket. Utvalget omfatter i utgangspunktet alle i faste stillinger og vikariatet på én måneds varighet eller mer. Kun ansatte som fortsatt hadde et ansettelsesforhold i skoleverket på intervjuetidspunktet har deltatt i undersøkelsen. Spørsmålene om deltakelse i ulike typer opplæring er kun stilt til de som har vært i arbeid i seks måneder eller mer de siste tolv månedene.

Intervjuene er gjennomført per telefon av Opinion AS i perioden 2.–15. desember 2003. I 411 tilfeller ble det ikke oppnådd kontakt med respondenten i løpet av intervjuperioden, mens 297 personer ikke ønsket å være med i undersøkelsen. Alle som deltok i undersøkelsen mottok på forhånd et brev med informasjon om formålet og temaene for undersøkelsen.

For å kunne gjøre analyser av skoleledere og lærere i videregående opplæring er antallet respondenter i disse målgruppene høyere enn deres andel av det totale antallet lærere og skoleledere skulle tilsi. Dataene for utvalget som helhet er derfor vektet i forhold til fordelingen mellom lærere og skoleledere i grunnskolen og videregående opplæring, slik den framgår av Statens tjenestemannsregister for skoleverket. Resultater for skoleledere som helhet er vektet på tilsvarende måte.

Datagrunnlaget for lærere og skoleledere som helhet er godt. Ser man på karakteristika for utvalget som kjønns-, alders-, stillingsfordeling med mer, så samsvarer det godt med tilsvarende fordeling i tjenestemannsregisteret, og også med utvalget fra undersøkelsen i 1998. Det er grunn til å betrakte utvalget som representativt for gruppen som helhet, og for lærerne alene. Feilmarginene for hele utvalget vil ligge i størrelsesorden +/- 2,0–3,5 prosentpoeng. Antallet skoleledere i utvalget er relativt lavt, og resultater for skoleledere som helhet er derfor mer usikre. Klare tendenser vil imidlertid være robuste. Antallet skoleledere i videregående opplæring er såpass lavt (39) at deltall for denne gruppen ikke er omtalt i notatet.

Instruktører i lærebedrifter

Det er gjennomført 100 intervjuer blant instruktører i fagopplæringen. Det eksisterer ikke noe fullstendig register over instruktører i fagopplæringen. Det ble derfor trukket et tilfeldig utvalg av lærebedrifter på grunnlag av opplysninger fra fylkeskommunenes registre over lærebedrifter (Vigo) høsten 2002. Kun lærebedrifter som i henhold til registeret fortsatt skulle ha lærlinger med løpende lærekontrakter per 15. november 2003 inngikk i utvalget.

Vigo-registeret er et lærlingeregister, der hver lærling er en enhet. Dersom det er én instruktør per lærling, vil man få et representativt utvalg av instruktører ved å trekke lærebedrifter tilfeldig fra registeret. Dersom det er flere lærlinger per instruktør, vil denne trekkemetoden føre til at instruktører i bedrifter med mange lærlinger blir overrepresentert i utvalget. Antallet lærlinger per instruktør er ikke kjent, men vi legger til grunn som en teknisk forutsetning at det i gjennomsnitt er tre lærlinger per instruktør, det vil si at det i gjennomsnitt vil være én instruktør i virksomheter med 1–3 lærlinger, to instruktører i virksomheter med 4–6 lærlinger osv. Ettersom Vigo-registeret gir grunnlag for å beregne antallet lærlinger per lærebedrift, er registeret her omgjort til et lærebedriftsregister, og utvalget av lærebedrifter er stratifisert for å sikre at instruktører i bedrifter av ulik størrelse blir representert i utvalget i riktig omfang. At utvalget er stratifisert betyr her at det er satt måltall for antall intervjuer med virksomheter med 1–3 lærlinger (67), 4–10 lærlinger (17) og mer enn ti lærlinger (16).¹

Lærebedriftene som ble trukket ut i utvalget er kontaktet per telefon med forespørsel om intervju med en instruktør som hadde ansvar for opplæring av lærlinger i et bestemt fag. Utvalget omfatter også instruktører i virksomheter som er medlem av opplæringskontorer, selv om det da er opplæringskontoret som er avtalepart når lærekontrakten undertegnes. Utvalget omfatter også kommunale etater.

Intervjuene ble gjennomført som telefonintervjuer i perioden 3.–17. desember 2003. Det er gjennomført i alt 100 intervjuer. I 42 tilfeller var det ikke mulig å oppnå svar fra respondenten i løpet av intervjuperioden, mens kun seks personer ikke ønsket å delta i undersøkelsen.

Datagrunnlaget i instruktørundersøkelsen er begrenset, og resultatene må derfor tolkes med forsiktighet. Feilmarginene for et utvalg på 100 personer vil være i størrelsesorden +/- 6–10 prosentpoeng.

Del B – kvalitativ datainnsamling

Kommunale og fylkeskommunale skoleeiere

Etter gjennomføringen av de spørreskjemabaserte telefonintervjuene blant lærere, rektorer og instruktører ble det utarbeidet intervjuguider for gjennomføring av kvalitative intervjuer med skoleeier-/arbeidsgiversiden. Det er utarbeidet separate intervjuguider for intervjuene med henholdsvis kommuner og fylkeskommuner.

Målgruppen for intervjuene er personer som har ansvar for kompetanseutvikling i skolen i den sentrale skoleadministrasjonen i kommunen eller fylkeskommunen. I kommuner med en trenivå-/sektororganisering er det intervjuet skolesjef eller annen person med ansvar for kompetanseutvikling og etter- og videreutdanning i skolene. I kommuner med en tonivåorganisering er det intervjuet en person i sentraladministrasjonen med tilsvarende

¹ Dersom den tekniske forutsetningen om 1:3-forhold mellom lærlinger og instruktører er feil i retning av at det er *flere* instruktører per lærling (1:1 eller 1:2), vil instruktører i bedrifter med mange lærlinger (store virksomheter) være underrepresentert i utvalget. Hvis det er *færre* instruktører per lærling, vil instruktører i virksomheter med få lærlinger (små virksomheter) være underrepresentert.

ansvarsområde. Ofte har dette vært tidligere skolesjefer eller tilsvarende, som nå jobber på rådmannens kontor. I fylkeskommunene er det i de fleste tilfellene intervjuet konsulenter uten lederansvar som jobber med etter- og videreutdanning og kompetanseutvikling.

Intervjuene er gjennomført over telefon i slutten av januar og begynnelsen av februar 2004. De som ble intervjuet ble først kontaktet per telefon og fikk da litt informasjon om undersøkelsen, og etterpå tilsendt intervjuguiden. Selve intervjuet ble normalt foretatt noen dager etterpå, etter at respondenten hadde hatt mulighet til å se på temaene i intervjuguiden.

Det er gjennomført ti intervjuer med kommuner. Utvalget av kommuner er foretatt på grunnlag av følgende kriterier:

- Kommunestørrelse
- Organisering – tonivåorganisering kontra annen organisering
- Sentrum-periferi
- Regional spredning

Å ha kommuner av forskjellig størrelse representert er viktig, fordi skoleeiers administrative kapasitet og mulighet for å ta ansvar for kvalitetsutviklingen i skolen vil variere med størrelsen på kommunen. Organiseringen av kommunen vil kunne ha betydning for det samme – å få et inntrykk av konsekvensene av en tonivåorganisering kontra en tradisjonell organisering (sektor eller annet) er derfor viktig. Disse to kriteriene er de viktigste kriteriene.

I tillegg er sentrum-periferi-dimensjonen relevant, blant annet på grunn av at avstanden til utdanningsinstitusjoner kan ha betydning for kompetanseutviklingsstrategien i kommunen. Det er også forsøkt å få til en regional spredning, blant annet fordi det kan være variasjoner i hvilken rolle statens regionale ledd (fylkesmannen) spiller i forhold til skoleeier.

Utvalget består av en storby, to større byer med 50 000–70 000 innbyggere, én bykommune med cirka 25 000–30 000 innbyggere, én omegnskommune med cirka 15 000–20 000 innbyggere, en land/omegnskommune med cirka 10 000–15 000 innbyggere, to landkommuner med rundt 5000 innbyggere, og to små landkommuner med cirka 2000–3000 innbyggere.

Det er gjennomført intervju med fem fylkeskommuner. Ved utvelgelsen av fylkeskommuner er det lagt vekt på en viss variasjon i den skoleadministrative organiseringen, slik at både fylkeskommuner som er kjent som sterke på kompetanseutviklingsområdet og mer anonyme fylkeskommuner er representert. I tillegg er det en viss regional spredning.

Utvalget består av to fylker på Østlandet, ett sørlandsfylke, ett vestlandsfylke og ett fylke i Midt-Norge.

Frittstående skoler

Utvalget omfatter to frittstående skoler som mottar offentlige tilskudd etter friskoleloven. Én av skolene representerer et religiøst (kristent) alternativ til den offentlige skolen, mens den andre representerer et faglig-pedagogisk alternativ (Steinerskole). Ved begge skolene intervjuet vi den personen ved skolen som har hovedansvaret for etter- og videreutdanning for lærerne. Ved den kristne skolen var dette rektor, ved Steinerskolen en forvaltningsleder,

valgt av de ansatte ved skolen. Det var ikke representanter for skoleeier utenfor skolen som det var naturlig å intervju, slik det er med kommuner og fylkeskommuner.

Intervjuene ble foretatt på telefon etter forutgående kontakt og utsendelse av intervjuguide, på samme måte som for kommuner og fylkeskommuner. Intervjuene ble foretatt i slutten av januar 2004.

Opplæringsansvarlig i lærebedrift

Instruktørene i lærebedriftene står for det daglige opplærings- og instruksjonsarbeidet i lærebedriftene, og det er deres kompetanseutvikling som er temaet for lærebedriftsdelen av undersøkelsen. Imidlertid ønsker vi på samme måte som i skolen å kartlegge arbeidsgivers rolleoppfatning og synspunkter på kompetanseutvikling. I hvilken grad synes for eksempel ledelsen i lærebedriftene å ha en bevisst (men gjerne udokumentert) strategi for kvalitet, herunder kompetanseutvikling av instruktører, i opplæringen av lærlinger?

Hver lærebedrift skal ha en opplæringsansvarlig (faglig leder) som har det faglige ansvaret for opplæringen, og som også normalt er kontaktpunkt i bedriften overfor fylkeskommune eller opplæringskontor i spørsmål som angår lærlinger.

Det er gjennomført kvalitative intervjuer med opplæringsansvarlig i ti lærebedrifter på grunnlag av en felles intervjuguide.

Utvalget av lærebedrifter er foretatt ut fra følgende kriterier:

- Størrelse (antall ansatte/antall lærlinger)
- Privat kontra offentlig (kommunalt og statlig)
- Bransjemessig spredning
- Geografisk spredning

De tre første kriteriene er de viktigste. Store bedrifter vil ha større muligheter for å systematisere og profesjonalisere kompetanseutviklingen, og kan være mindre avhengig av støtte utenfra enn hva små bedrifter kan være. Skillet privat-offentlig går også ofte sammen med et skille mellom tradisjonelle lærefag og lærebedrifter og nye lærefag og lærevirksomheter uten en etablert lærlingetradisjon. Bransjene har i ulik grad et bransjevist samarbeid om fagopplæringen, for eksempel gjennom opplæringskontorer.

Lærebedriftene er ut fra disse kriteriene valgt ut fra lærebedriftsregisteret fra Vigo i fylkeskommunene. Hvis lærebedriften har lærlinger i flere fag, er det i intervjuene lagt hovedvekten på opplæring og kompetanseutvikling av instruktører i et på forhånd bestemt fag.

Utvalget består av bedrifter/virksomheter med kjennetegn som gjengitt i tabell 2.2.

Tabell 2.2 Bedrifter/virksomheter i undersøkelsen.

Sektor	Bedriftsstørrelse	Fag	Tilknyttet opplæringskontor
Staten	Stor – mange lærlinger	Institusjonskokk + tekniske fag	Ja
Kommunal	Stor – mange lærlinger	Pleie- og omsorgsfag + IKT-fag	Nei
Privat	Stor – mange lærlinger	Elektriker	Ja
Privat	Stor – mange lærlinger	Platearbeider + flere andre tekniske fag	Nei
Privat	Stor – mange lærlinger	Tømrer	Ja
Privat	Stor – mange lærlinger	Frisør	Nei
Privat	Få	Bilfaget	Ja
Privat	Få	Tømrer	Nei
Privat	Få	Murer	Nei
Privat	Få	Fagoperatør	Ja

Intervjuene ble gjennomført per telefon. Prosedyren for gjennomføring av intervjuene var den samme som ved gjennomføring av intervjuer med kommuner, fylkeskommuner og private skoleeiere, det vil si med telefonisk kontakt, etterfulgt av utsending av intervjuguide, og telefonintervju noen dager etterpå. I mange tilfeller ønsket imidlertid respondenten å gjennomføre intervju umiddelbart, og det ble også gjort i noen tilfeller.

Analyse av data fra Lærevilkårsmonitoren

I tillegg til analyser av datamateriale som er innhentet spesielt for dette prosjektet, vil det også bli presentert analyser fra den såkalte Lærevilkårsmonitoren. Lærevilkårsmonitoren er et supplerende datasett som gjør det mulig å sammenlikne lærerne med andre yrkesgrupper langs en rekke sentrale dimensjoner. Dette datasettet blir nærmere beskrevet i kapittel tre.

3 Etter- og videreutdanning blant lærere og skoleledere

Temaet for dette kapitlet er etter- og videreutdanning for lærere og skoleledere i grunnskolen og i videregående skole. Her stiller vi spørsmål om hvor mange som deltar i ulike former for opplæring, og hvor mye tid lærere og skoleledere brukte til kompetanseutvikling i 2003. Et viktig formål er å undersøke hvordan disse forholdene har utviklet seg over tid, ved å sammenlikne data med undersøkelsen fra 1998.

I tillegg til deltakelsesnivå og tidsbruk er vi opptatt av spørsmål knyttet til organisering og finansiering av etter- og videreutdanning. Hvem er de viktigste aktørene på tilbudssiden? Er opplæringen spesielt tilrettelagt, eller dreier det seg om ordinære utdanningstilbud? Hvem finansierer opplæringen, og hvilket utbytte mener lærerne og skolelederne at de har hatt av å delta? Et sentralt spørsmål er knyttet til videre opplæringsbehov. Hvilke udekkede behov finnes, og hva er de viktigste hindringene i forhold til å få dekket disse? Endelig stiller vi spørsmål om foretrukket læringsform i forhold til å skaffe lærerne den kompetansen de har størst behov for.

For å besvare disse spørsmålene tar vi utgangspunkt i spørreundersøkelsen som ble gjennomført blant lærere og rektorer i grunnsopplæringen i desember 2003. For en nærmere beskrivelse av denne undersøkelsen viser vi til metodekapitlet. Der det er naturlig og hensiktsmessig vil svarene fra undersøkelsen bli sammenliknet med svarene fra 1998-undersøkelsen.

I den siste delen av kapitlet blir kompetanseutvikling i lærergruppen satt i perspektiv i forhold til arbeidslivet for øvrig. Datagrunnlaget for denne delen er den såkalte Lærevilkårsmonitoren. Lærevilkårsmonitoren er et måleinstrument for kartlegging av utdanning, opplæring og lærevilkår for voksne, spesielt innenfor arbeidslivet.

Deltakelse i formell utdanning

Seksten prosent av de ansatte i skoleverket har i løpet av det siste året deltatt i utdanning som gir formell kompetanse i form av studiepoeng eller vektall. Lærere i grunnskolen, lærere i videregående skole og rektorene deltar omtrent like mye. Andelen som deltar i formell videreutdanning har økt fra 1998 til 2003. I 1998 tok rundt ti prosent av de ansatte i skoleverket videreutdanning. Deltakelsesandelen var lavest blant skolelederne (5 prosent) og høyest blant førskolelærerne (44 prosent).²

² I 1998 sto førskolelærerne i skolen 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 i denne gruppen i 1998 hadde sammenheng med at mange tok tilleggsutdanning for å få mulighet til å undervise på hele småskoletrinnet.

Økningen i deltakelsesnivå gjelder innenfor alle utdannings-/stillingsgruppene. Også blant skolelederne finner vi en økning fra fem prosent i 1998 til 17 prosent i 2003.³

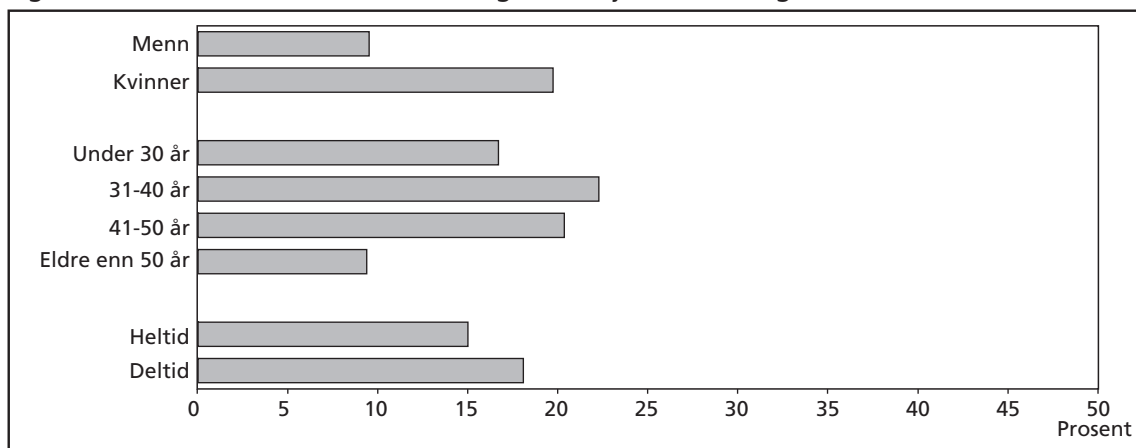
Kvinnelige lærere deltar mer i formell utdanning enn sine mannlige kolleger. Ti prosent av mennene har deltatt i formell utdanning det siste året, mens andelen som har deltatt blant kvinnene er dobbelt så høy. Tendensen til at kvinner tar mer formell utdanning enn menn gjelder innenfor begge skoleslag. I grunnskolen oppgir 18 prosent av kvinnene og åtte prosent av mennene at de har deltatt i formell utdanning. I videregående skole er deltakelsesnivået for kvinnelige og mannlige lærere henholdsvis 25 og 12 prosent.

De eldste (over 50 år) og de yngste (under 30) deltar minst i formell utdanning. Ut over dette finner vi små forskjeller mellom aldersgruppene. Det er også liten forskjell i deltakelsesnivået mellom de som arbeider i full stilling og de som jobber deltid.

Det er ingen statistisk pålitelige forskjeller i deltakelsesnivået hos ansatte i grunnskolen og i videregående skole. I videregående skole finner vi at deltakelsesnivået er høyere blant lærere på yrkesfaglig studieretning enn blant lærere på allmennfaglig studieretning. En av fire av de som primært underviser på yrkesfaglig studieretning har deltatt i formell etter- og videreutdanning i 2003. Blant lærerne på allmennfaglig studieretning har elleve prosent deltatt. En sannsynlig forklaring på det høye deltakelsesnivået blant yrkesfaglærere er at disse ved tilsetning manglet pedagogisk eller yrkesteoretisk utdanning, og er tilsatt på vilkår om at slik utdanning blir fullført.⁴

I tillegg til å se på andelen som har deltatt innenfor de ulike gruppene, kan man få et inntrykk av omfanget av deltakelsen ut fra spørsmålet om antall studiepoeng deltakerne i formell utdanning har tatt i løpet av det siste året. De som deltok i formell utdanning i 2003, tok i gjennomsnitt 27 studiepoeng i løpet av året. Fire av ti deltakere tok mellom 21 og 30

Figur 3.1 Deltakelse i formell utdanning. Etter kjønn, alder og arbeidstid.



³ Deler av denne økningen kan forklares med at skoleledergruppen i 1998 også omfattet inspektører, mens den i 2003 utelukkende består av rektorer. Analysen av datamaterialet viser at inspektørene har et noe lavere deltakelsesnivå enn rektorene.

⁴ Forskrift til opplæringsloven åpner for tilsetning av yrkesfaglærere på vilkår av senere fullføring av pedagogisk eller yrkesteoretisk utdanning.

studiepoeng. Seksti studiepoeng regnes som et heltidsstudium, og ressursinnsatsen må derfor regnes som betydelig når vi vet at mye av denne utdanningen tas ved siden av jobb. Det vises til ytterligere omtale av tidsbruk på utdanning senere i kapitlet.

De som har deltatt i formell etter- og videreutdanning er bedt om å oppgi fagområdet for denne utdanningen. Spørsmålet er formulert som et åpent spørsmål. Ut fra en enkel opptelling av svarene, finner vi at ulike utdanningstilbud innenfor pedagogikk utgjør det viktigste fagområdet. Blant rektorer som har tatt formell utdanning er det særlig fagområdene ledelse, administrasjon og skoleutvikling som utpeker seg. Ut over dette er det stor bredde i fagområdene. En oversikt over svarfordelingen på det åpne spørsmålet finnes i vedlegg 2.

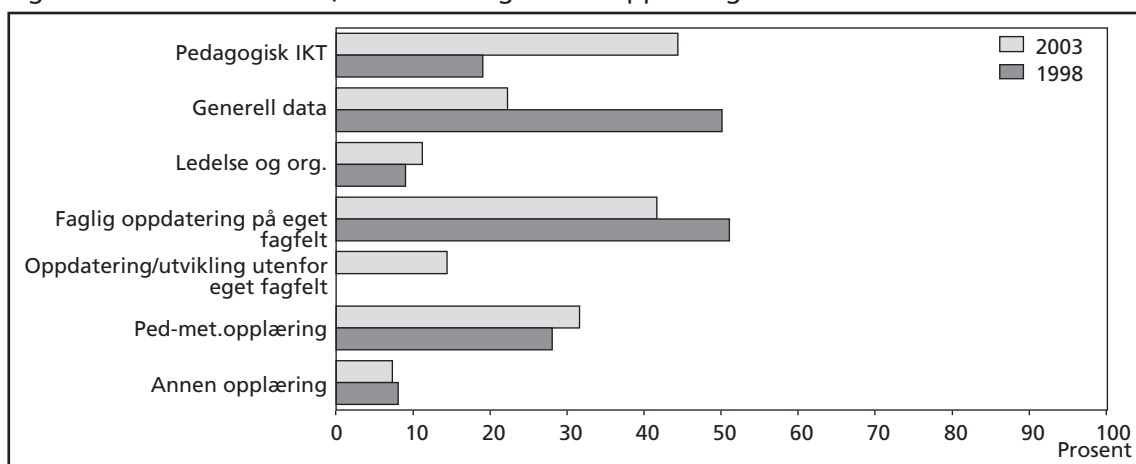
Deltakelse i kurs, seminarer og annen opplæring

Spørsmål om deltakelse i kurs, seminarer og annen opplæring ble gitt som en kombinasjon av faste svaralternativer og et åpent spørsmål om deltakelse i annen opplæring av denne typen. Svaralternativene er i hovedsak de samme som ble brukt i 1998, men spørreskjemaet i 2003 inneholder i tillegg et spørsmål om deltakelse i oppdatering/utvikling utenfor eget fagfelt.

Åttitre prosent har deltatt på ett eller flere kurs, seminarer med videre i 2003. Deltakelsen er dermed omtrent uendret siden 1998, da 82 prosent hadde deltatt i opplæringstiltak (utenom videreutdanning).

Ser vi nærmere på hvordan deltakelsen fordeler seg på ulike typer opplæring, finner vi at den mest vesentlige endringen fra 1998 til 2003 gjelder innholdet i dataopplæringen. I 1998 deltok halvparten av lærerne i generell dataopplæring (bruk av tekstbehandling, regneark, presentasjonsverktøy, internett/e-post eller annen programvare). I 2003 er denne andelen redusert til 22 prosent, mens flere har deltatt i opplæring i pedagogisk bruk av IKT. Dette kan ha sammenheng med økt generell datakompetanse blant de ansatte i skolen, og trolig er også den sentrale satsingen på denne typen tiltak kombinert med endringer på tilbudsiden en viktig del av forklaringen på den økte deltakelsen i denne typen opplæring.

Figur 3.2 Deltakelse i kurs, seminarer og annen opplæring. Prosent.



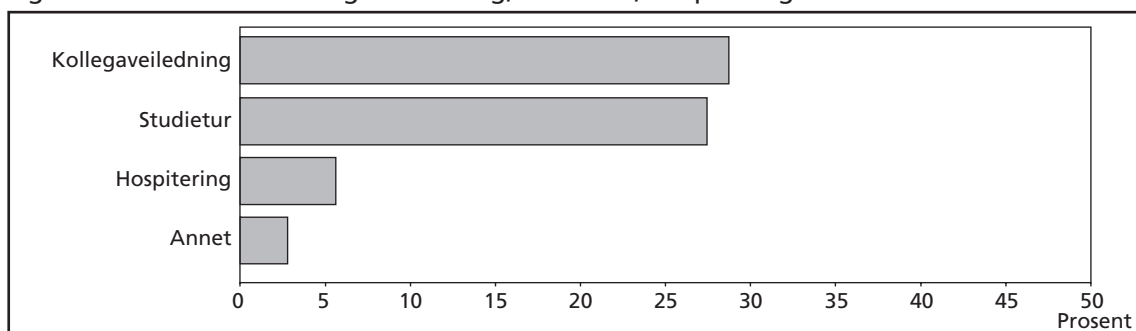
Det er først og fremst rektorene som har deltatt i opplæring innenfor ledelse og organisasjon. To av tre rektorer, både i grunnskolen og i videregående skole, har deltatt i slik opplæring i 2003. Blant lærerne for øvrig har under ti prosent deltatt i denne typen opplæring.

Vel fire av ti har deltatt i faglig oppdatering på eget fagfelt. Her er deltakelsen noe høyere blant kvinner enn blant menn. Førtiseks prosent av kvinnene og 35 prosent av mennene oppgir at de har deltatt i denne typen opplæring. Ut over dette finner vi at kjønn, alder, utdanning og skoleslag har liten betydning for deltakelse i kurs, seminarer og annen opplæring som ikke gir formell kompetanse.

Hvor mange ulike typer tiltak man har deltatt på kan brukes som et mål på omfanget eller bredden i opplæringen. I 1998 hadde de ansatte i gjennomsnitt deltatt på 1,75 typer tiltak (inkludert videreutdanning). Hovedvekten lå på 1–3 typer tiltak, og svært få hadde deltatt på flere enn fire ulike tiltak. I 2003 ligger deltakelsen på 1,88 typer tiltak i gjennomsnitt (inkludert formell utdanning), og vi kan dermed registrere en liten økning fra 1998 til 2003.

Nær tre av ti lærere oppgir at de har mottatt kollegaveiledning i løpet av 2003, og nesten like mange oppgir at de har vært på studietur i perioden. Hospitering er derimot lite utbredt, og det er få som oppgir at de har deltatt i andre typer tiltak som kan gi økt læring gjennom det daglige arbeidet.

Figur 3.3 Deltakelse i kollegaveiledning, studietur, hospitering. Prosent.



Tidsbruk på utdanning og opplæring

Tidsbruken er målt ved å beregne gjennomsnittet per lærer ut fra deres opplysninger om tidsbruk for ulike former for opplæring og utdanning. Dette er i grove trekk samme metode som ble benyttet i 1998.

I undersøkelsen i 1998 ble det ikke skilt mellom utdanning/opplæring som gir formell kompetanse (formell utdanning) og kurs, seminarer, konferanser og annen opplæring som ikke gir slik kompetanse. Dette er gjort i 2003-undersøkelsen. I 1998 er det spurt om videreutdanning generelt, uten å knytte dette til formell kompetanse slik det er gjort i 2003. Vi antar likevel at videreutdanning i all hovedsak gir formell kompetanse og dermed blir fanget opp av spørsmål om dette, og at eventuell utdanning av den typen som respondentene oppga som videreutdanning i 1998 fanges opp av de øvrige opplæringskategoriene. Omleggingen av spørsmålsoppsettet er blant annet gjort på grunn av erfaringene fra 1998, da mange respondenter hadde problemer med å oppgi tidsbruk på videreutdanning målt

i dager og timer. I tillegg er det ønskelig å ha en egen indikator på omfanget av formell utdanning. Det vises til en grundigere diskusjon av forholdet mellom begrepene i kapittel 1.

Samlet gjennomsnittlig timeforbruk for både formell utdanning og kurs, seminarer og annen opplæring er 98 timer per lærer/skoleleder i 2003. Dette er en betydelig økning i forhold til 2003 da gjennomsnittlig timetall var 69 timer.

Tidsbruk på formell utdanning

Formell utdanning er for 2003 målt gjennom spørsmål om deltakelse i etter- og videreutdanning som gir formell kompetanse (studiepoeng/vektall). Etersom tidsbruken på formell utdanning er vesentlig mer omfattende enn på andre opplæringstiltak, er respondentene bedt om å oppgi antall måneder utdanningen strekker seg over og gjennomsnittlig tidsbruk per måned, enten oppgitt som dager per måned eller timer per uke. På grunnlag av dette er det beregnet et gjennomsnittlig timetall per lærer/skoleleder. Som forutsetninger for beregningen har vi lagt til grunn at et dagsverk er cirka sju timer, og at respondentene deltar i opplæring i alle ukene i det antall måneder som de oppgir, eller tar høyde for at de eventuelt ikke gjør når de oppgir tidsbruk per måned.

Med dette som utgangspunkt, ble det i gjennomsnitt brukt 58 timer per lærer/skoleleder på formell kompetansegivende utdanning i 2003. I 1998 var gjennomsnittlig tidsbruk til videreutdanning cirka 33 timer per lærer/skoleleder. Videreutdanningsbegrepet som ble brukt i 1998 er som nevnt ikke helt parallelt med formell utdanning, men fanger trolig opp svært mye av det samme. Vi har vurdert muligheten for at metodiske feilkilder kan ha ført til at vi fanger opp mer opplæring/utdanning med de begrepene som er brukt i undersøkelsen for 2003, men spørsmålsordlyden, jamfør vedlegg, gir liten grunn til å tro at det er tilfellet. Det er alt i alt ikke grunn til å tro at eventuelle metodiske feilkilder vil ha annet enn en beskjeden innvirkning på resultatene.⁵

Andelen som har deltatt i formell utdanning er i underkant av 16 prosent, mens ti prosent deltok i videreutdanning i 1998-undersøkelsen, noe som indikerer økt aktivitet på dette området. Økningen i antall/andel deltakere skulle, med et konstant antall timer per deltaker, alene tilsi en økning til cirka 53 timer i gjennomsnitt. Hovedtyngden av økningen skyldes derfor at flere lærere deltar i slik utdanning, mens en mindre del skyldes at timeantallet per deltaker har gått opp.

De 16 prosent av lærerne/skolelederne som deltok i slik utdanning brukte i gjennomsnitt cirka 378 timer hver på denne utdanningen i løpet av 2003. I denne perioden tok de i gjennomsnitt cirka 27 studiepoeng, tilsvarende ni vektall, altså noe under et halvt års studier.⁶

⁵ Det eneste som skulle kunne trekke i den retning er i den grad en klarere moduloppbygging av en del utdanningstilbud de senere årene har ført til at de som studerer på egen hånd i større grad nå vil oppgi at de deltar i formell utdanning enn de gjorde når eksamen lå ett eller to år fram i tid.

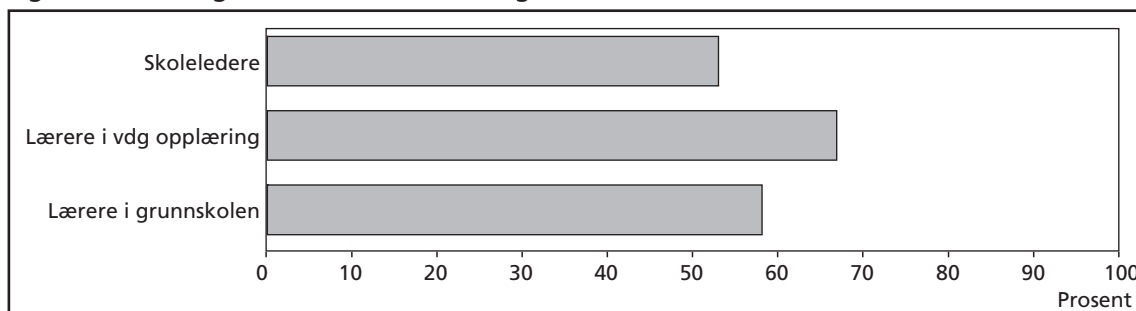
⁶ Det er store variasjoner i tidsbruken per studiepoeng, men i gjennomsnitt brukes det i overkant av 16 timer per studiepoeng, noe som aggregert tilsvarer en tidsbruk på omtrent et halvt årsverk for et helt års studier (basert på 37,5 timers uke). Skulle man beregnet samlet tidsbruk kun ut fra vektall og en normalarbeidsuke på 37,5 timer, ville beregnet tidsbruk til formell utdanning med andre ord ha blitt dobbelt så høyt som de beregnede 58 timer.

Lærerne som deltar i undersøkelsen var registrert som lærere i Statens tjenstemannsregister for skoleverket per oktober 2003. Man kan derfor legge til grunn at tallene ikke omfatter ordinær førstegangsutdanning for nyutdannede lærere, men det er kjent at en del velger andre veier fram til godkjent lærerkompetanse enn et ordinært utdanningsløp etterfulgt av lærerarbeid (Nyen og Svensen 2002). En del arbeider som lærer uten godkjent utdanning før de fullfører utdanningen, og slik utdanning vil naturlig bli regnet med i undersøkelsen. Lærere som fyller faglige krav, men mangler pedagogisk utdanning, og lærere med annen utdanning (enn lærer, lektor, adjunkt) har et høyere gjennomsnittlig timeantall til formell utdanning enn lærere for øvrig. Denne gruppen har imidlertid blitt mindre de senere årene, og utgjør så lite som to prosent av utvalget, noe som samsvarer rimelig godt med tall fra GSI, som viser at vel tre prosent av lærertimene i 2003 ble utført av personer uten godkjent utdanning. De to prosentene som denne gruppen utgjør av utvalget har stått for ni prosent av den formelle utdanningen. I tillegg kommer eventuell utdanning som er fullført i løpet av perioden og som har gitt disse lærerne ny status som lærer med godkjent utdanning. Alt i alt kan slik utdanning neppe forklare mer enn mellom 9–20 prosent av det totale antallet timer brukt på formell utdanning, og gir derfor et moderat utslag på totaltallene. Det strammere arbeidsmarkedet for lærere de senere årene kan likevel ha bidratt til å gi en del lærere uten godkjent utdanning et sterkere insentiv til å ta formell utdanning for å stå sterkere i en nedbemanningssituasjon. Dette kan ha bidratt til en viss økning i tidsbruken på formell utdanning fra 1998 til 2003. Imidlertid har nok reduksjonen i andelen lærere uten godkjent utdanning også andre årsaker enn oppkvalifisering. Dette vil trekke i motsatt retning, og ikke bidra til å forklare økningen i tidsbruken på formell utdanning.

Datamaterialet gir ikke grunnlag for å fastslå hva som er årsaken til økningen i tidsbruken på formell utdanning. En sterkere moduloppbygging av tilbud innen høyere utdanning, som gjør det lettere å ta kortere enheter etterfulgt av eksamen, kan ha bidratt til å senke terskelen for å ta slik utdanning. Det har også vært øremerket midler til slike formål i kommunene i perioden som har gått fra forrige undersøkelse i 1998 til 2003, noe som kan ha stimulert deltakelsen. Men samtidig viser dataene at ressursmangel likevel oppfattes av lærerne selv som en hindring for deltakelse i opplæring og utdanning, spesielt i grunnskolen.

Figur 3.4 viser omfanget av formell utdanning for lærere i grunnskolen, lærere i videregående opplæring og skoleledere. Det må understrekes at tallene for timebruk på formell utdanning for det enkelte skoleslag er meget usikre, ettersom antallet personer som har deltatt i formell utdanning i hvert skoleslag er lavt.

Figur 3.4 Omfanget av formell utdanning.



Timebruken synes å være høyest for lærere i videregående opplæring, og det er først og fremst timebruken per uke på slik utdanning som skiller lærere i videregående opplæring fra grunnskolen og skolelederne. Undersøkelsen i 1998 ga også tilsvarende resultater, og dette synes derfor å være et vedvarende trekk. Som tidligere nevnt er mye av den formelle utdanningen pedagogisk utdanning, og denne formen for utdanning bidrar til å gi de høye tallene for videregående opplæring.

Kvinnelige lærere/skoleledere deltar i gjennomsnitt vesentlig flere timer i formell utdanning enn sine mannlige kolleger. Kvinnene deltar i gjennomsnitt 67 timer, mens menn deltar i 43 timer. Også i 1998 var det vesentlige forskjeller mellom kvinner og menn i deltakelsen i formell utdanning, noe som delvis, men langt fra fullt ut, skyldtes videreutdanning blant førskolelærere for å kvalifisere seg for arbeid i skolen.

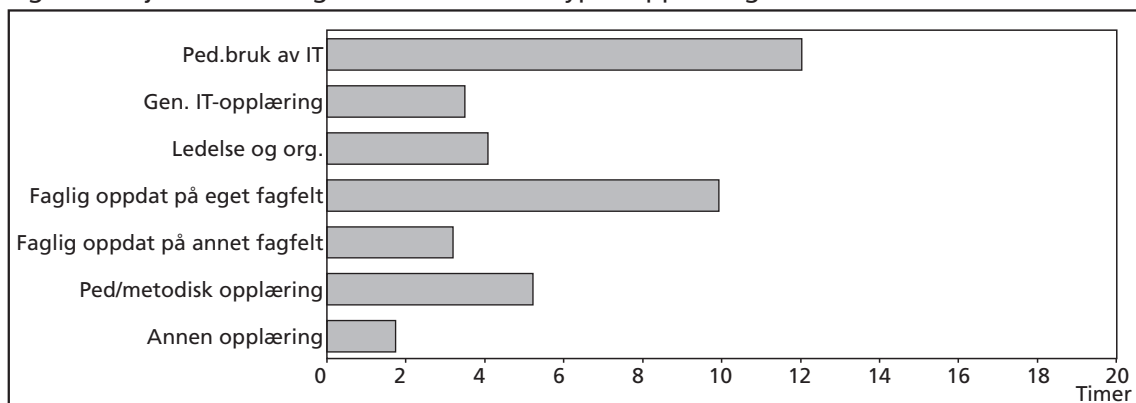
Antallet timer brukt på formell utdanning er økende med stigende alder inntil 40-årsalderen, for deretter å falle. Kontrollert for andre variabler er det ikke signifikante forskjeller mellom ulike stillings-/utdanningsgrupper, med unntak av de få med annen utdanning enn lærer, adjunkt eller lektor som har et betydelig høyere antall timer i formell utdanning enn andre grupper. Denne gruppen består for en stor del av lærere uten godkjent utdanning, hvor interessen for videreutdanning er stor.

Tidsbruk på kurs, seminarer og annen opplæring

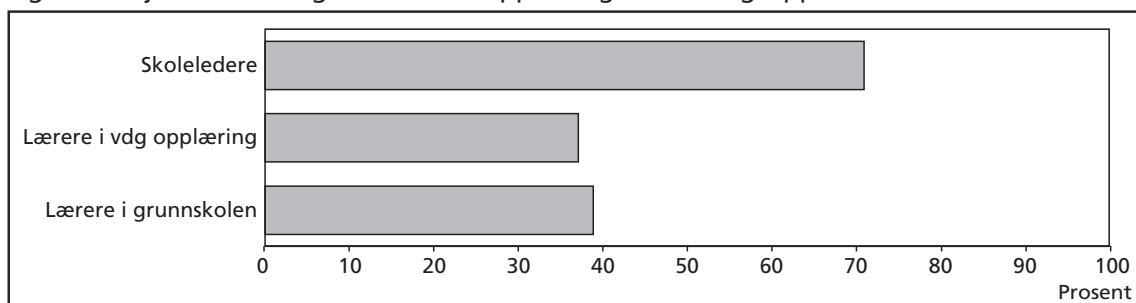
Det vi i dette notatet omtaler som seminarer og andre opplæringstiltak som ikke leder til formell kompetanse, samsvarer i stor grad med hva man i 1998-undersøkelsen benevnte som etterutdanning. Ser man alle tiltak som ikke gir formell kompetanse under ett, er samlet timeforbruk per lærer/skoleleder i 2003 på 40 timer. I 1998-undersøkelsen ble det brukt i overkant av 36 timer på opplæringstiltak som ble betegnet som etterutdanning. Det har således vært en økning på om lag ti prosent i tidsbruk på slike opplæringstiltak.

Pedagogisk bruk av IKT har vært et særlig satsingsområde i de senere årene, og fremdeles er det stor opplæringsaktivitet på dette området. Figur 3.5 viser at det er størst omfang av opplæring i pedagogisk bruk av IKT. I 2003 deltok norske lærere og skoleledere i gjennomsnitt tolv timer i slik opplæring. Deretter følger faglig oppdatering innenfor sitt fagfelt med ti timer.

Figur 3.5 Gjennomsnittlig tidsbruk til ulike typer opplæring.



Figur 3.6 Gjennomsnittlig tidsbruk til opplæring for ulike grupper.



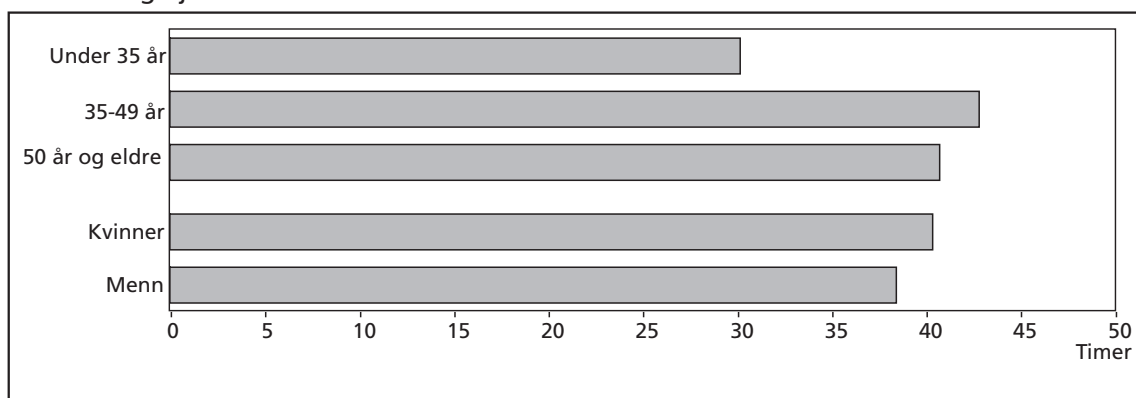
Som tidligere vist er det for de fleste opplæringstiltakene en relativt liten andel av lærerne som står for timeforbruket, varierende fra sju prosent på annen opplæring til 44 prosent for pedagogisk bruk av IKT. Opplæringen kan imidlertid ha spredningseffekter ut over de som deltar direkte i opplæringen.

Figur 3.6 viser det totale antallet timer til kurs, seminarer og annen opplæring for ulike grupper. Det er ikke statistisk pålitelige forskjeller i omfanget av slik opplæring mellom lærere i grunnskolen og i videregående opplæring. Derimot har skoleledere, både i grunnskolen og i videregående opplæring, deltatt i et betydelig høyere antall timer opplæring.

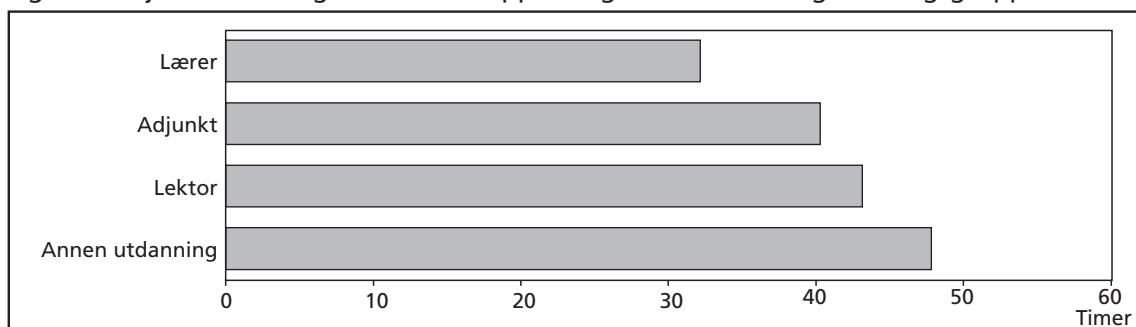
Også i 1998 lå skoleledere betydelig høyere i timer til etterutdanning enn lærere. Økningen fra 1998 til 2003 har vært størst for skoleledere, fra 55 timer til 72 timer, noe som delvis kan skyldes at kategorien skoleledere i 2003-undersøkelsen kun omfatter rektorer, mens den i 1998 også omfattet undervisningsinspektører. Lærere i grunnskolen har økt fra et gjennomsnitt på 34 timer i 1998 til 39 timer i 2003, mens lærere i videregående opplæring har økt fra et gjennomsnitt på 33 timer i 1998 til 37 timer i 2003.

Ser man på det samlede antall timer brukt på deltakelse i kurs, seminarer og annen opplæring (etterutdanning), så er det ikke statistisk pålitelige forskjeller mellom menn og kvinner. Lærere under 35 år har i mindre grad enn andre deltatt i slike opplæringstiltak. Den lave deltakelsen i slik opplæring kompenseres heller ikke med en høyere deltakelse i formell kompetansegivende utdanning. Yngre lærere deltar derfor samlet sett færre timer i opplæring og utdanning enn andre lærere. En del av forklaringen er det underliggende faktum at yngre lærere sjeldnere er skoleledere. Tar man hensyn til dette, synes det primært som at det er i grunnskolen yngre lærere deltar mindre enn andre.

Figur 3.7 Gjennomsnittlig antall timer deltakelse i kurs, seminarer og annen opplæring etter alder og kjønn.



Figur 3.8 Gjennomsnittlig tidsbruk til opplæring etter utdannings-/stillingsgruppe.



Personer som har stilling som lærer deltar et lavere antall timer i kurs, seminarer og annen opplæring enn personer som har stilling som adjunkter, lektorer eller annen utdanning. Mellom de øvrige utdanningsgruppene er det ikke statistisk pålitelige forskjeller.

Det er ikke statistisk pålitelige forskjeller mellom ulike lærergrupper innenfor videregående opplæring i deltakelsen i kurs, seminarer og liknende de siste tolv månedene. Dette gjelder både når man ser på allmennfag kontra yrkesfag og lærere med ulike fagkretser.

Lærere som arbeider full stilling deltar flere timer i kurs, seminarer og liknende enn lærere som jobber deltid. Lærere i full stilling har deltatt i gjennomsnitt 44 timer kontra 31 timer for lærere i deltidsarbeid. Lærere i fast stilling deltar også mer enn andre lærere, i gjennomsnitt 41 timer kontra 28 timer for andre lærere.

Lærere i relativt små skoler (under om lag 200 elever) synes å delta noe flere timer i kurs, seminarer og liknende enn lærere i større skoler, men variasjonene er store innenfor hver gruppe.

Organisering og finansiering

Her går vi nærmere inn på hvordan utdanning, kurs og opplæring er organisert og finansiert. De som har deltatt i formell utdanning har fått spørsmål om hvilken type utdanningsinstitusjon som sto for utdanningen, og om tiltaket var et ordinært utdanningstilbud eller om det var tilrettelagt enten for lærere og skoleledere generelt eller i forhold til lokale behov. Ett av spørsmålene dreier seg om hvilken undervisningsform som ble benyttet. Videre er det spurt om man deltok i opplæringen etter eget ønske eller etter arbeidsgivers ønske, og om deltakerne selv har dekket utgifter til skolepenger eller kursavgift.

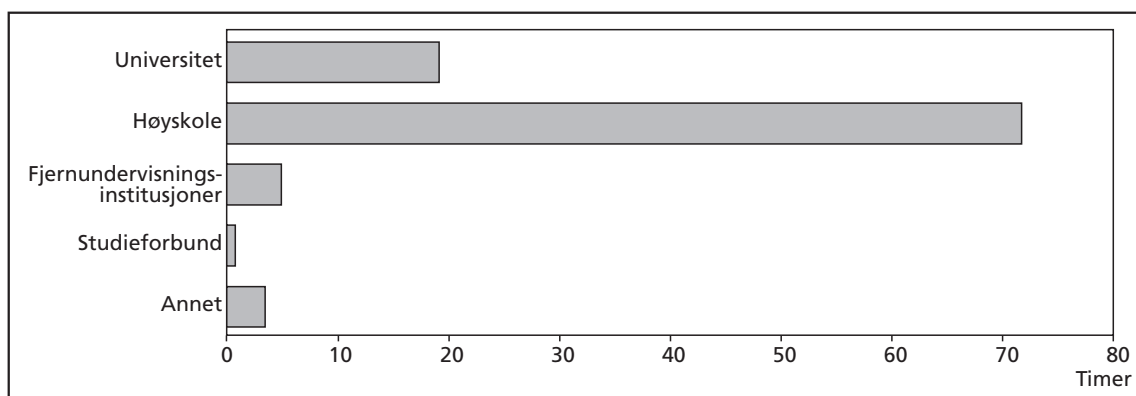
De som har deltatt på kurs, seminarer, konferanser o.l., men som ikke har deltatt i formell utdanning, har fått spørsmål om hvordan det siste tiltaket de deltok i var organisert. Også her er det stilt spørsmål om hvem som tok initiativ til opplæringen og om eventuell egenfinansiering, hvem som er tilbyder, grad av tilrettelegging og praktisk gjennomføring av opplæringen.⁷

⁷ Det at spørsmålet er knyttet til siste opplæringstiltak, innebærer at svarene må tolkes med en viss forsiktighet. Spørreundersøkelsen ble gjennomført i første halvdel av desember, og opplæringsaktiviteter som gjennomføres på slutten av året vil derfor være overrepresentert i materialet. I den grad det er grunn til å tro at disse aktivitetene skiller seg vesentlig fra opplæringstiltak som gjennomføres ellers i året, vil derfor svarene kunne gi et noe skjevt bilde.

Hvem er tilbyderne?

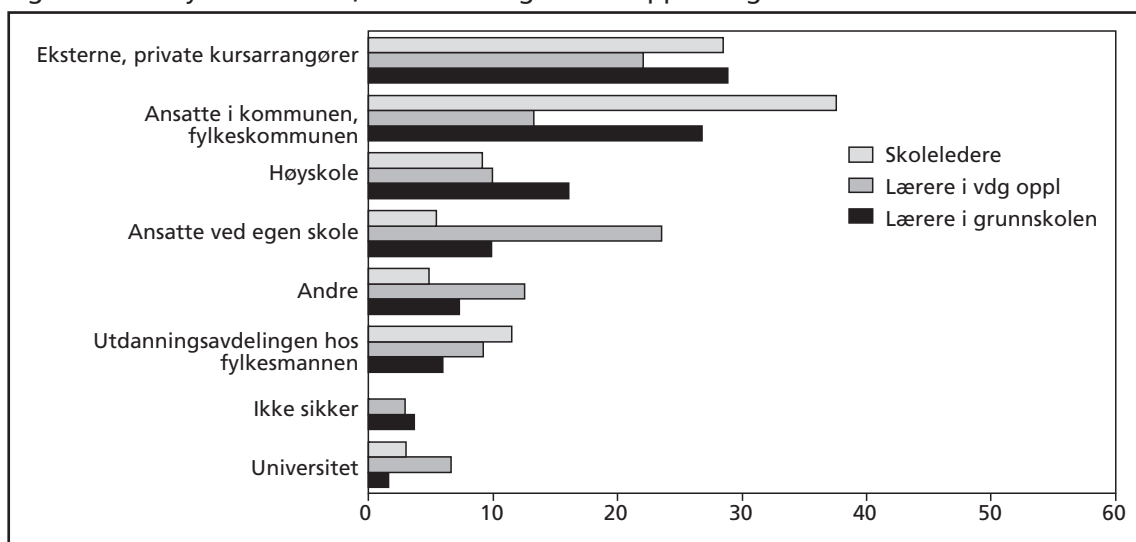
De aller fleste som har tatt formell utdanning, har gjort dette ved en høyskole. Dette gjelder for 72 prosent av de spurte, mens 19 prosent har tatt utdanning ved et universitet.

Figur 3.9 Hvilken type utdanningsinstitusjon sto for utdanningen (formell utdanning)? Prosent.



Når det gjelder kurs, seminarer, konferanser og liknende, framstår skoleeier som en viktig tilbyder i tillegg til eksterne, private kursarrangører. Tjuesju prosent av de som har deltatt i denne typen opplæring oppgir at det siste opplæringstiltaket var i regi av private kurstilbydere, mens 24 prosent oppgir at siste tiltak ble arrangert i regi av kommunen eller fylkeskommunen. Opplæring som gjennomføres i regi av skoleeier er mer utbredt blant skoleledere og lærere i grunnskolen enn blant lærere i videregående skole. Lærere i videregående skole, på sin side, oppgir oftere å ha deltatt i kurs og seminarer der ansatte ved egen skole har stått for opplæringen. Høgskolene, som utgjør den dominerende tilbyderen når det gjelder formell utdanning, er mindre sentral når det gjelder opplæring som ikke gir formell kompetanse.

Figur 3.10 Tilbydere av kurs, seminarer og annen opplæring.

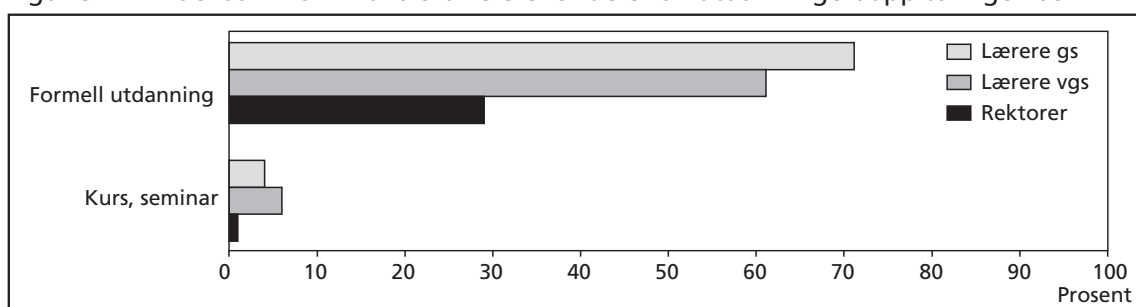


Finansiering

To av tre som har deltatt i formell utdanning oppgir at de selv har måttet dekke utgifter til skolepenger eller kursavgift for å ta denne utdanningen. Her finner vi signifikante forskjeller mellom gruppene. Andelen som har finansiert hele eller deler av utdanningen selv er høyest blant lærere i grunnskolen (71 prosent), lavere blant lærere i videregående skole (61 prosent) og lavest blant rektorene (29 prosent).

Egenfinansiering av kurs, seminarer og annen opplæring er derimot lite utbredt – bare fire prosent oppgir at de måtte dekke hele eller deler av utgiftene ved denne typen opplæring selv.

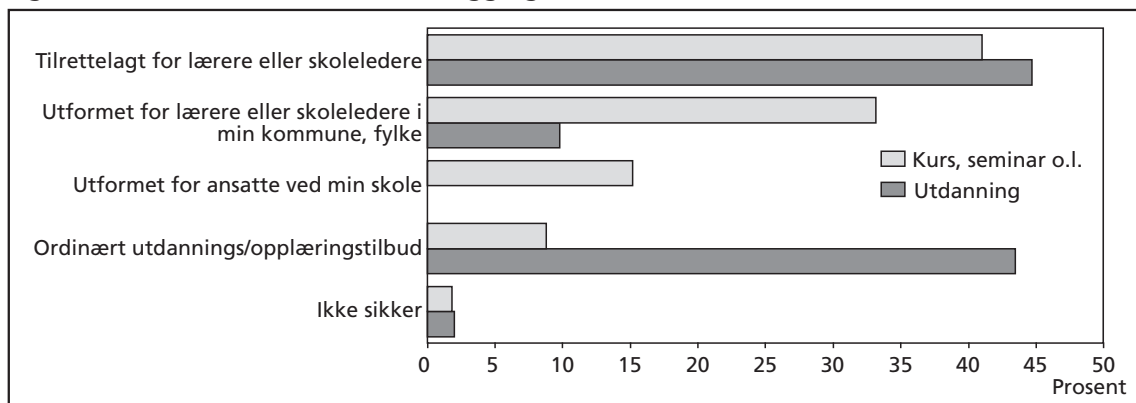
Figur 3.11 Andel som har finansiert hele eller deler av utdanningen/opplæringen selv.



Ordinært tilbud eller tilrettelagt opplæring?

Av de som har deltatt i formell utdanning, oppgir 45 prosent at utdanningen var spesielt tilrettelagt for lærere eller skoleledere, mens nesten like mange svarer at utdanningen var et ordinært utdanningstilbud. Graden av tilrettelegging er betydelig større når det gjelder kurs, seminarer og annen opplæring. Her oppgir ni av ti at opplæringen var spesielt tilrettelagt. Vel 40 prosent av de som har deltatt i denne typen opplæring oppgir at opplæringen var tilrettelagt for lærere eller skoleledere generelt. En av tre oppgir at opplæringen er tilrettelagt for lærere eller skoleledere i egen kommune eller fylkeskommune, mens 15 prosent

Figur 3.12 Ulike former for tilrettelegging.*



* De som har deltatt i formell utdanning har svart på oppfølgingsspørsmål knyttet til denne, og har ikke fått oppfølgingsspørsmål knyttet til kurs, seminarer og liknende.

oppgir at opplæringen er tilrettelagt for ansatte ved egen skole. Spørsmålet om tilrettelegging ble ikke stilt i 1998-undersøkelsen, og vi har derfor ikke mulighet til å undersøke eventuelle endringer i perioden.

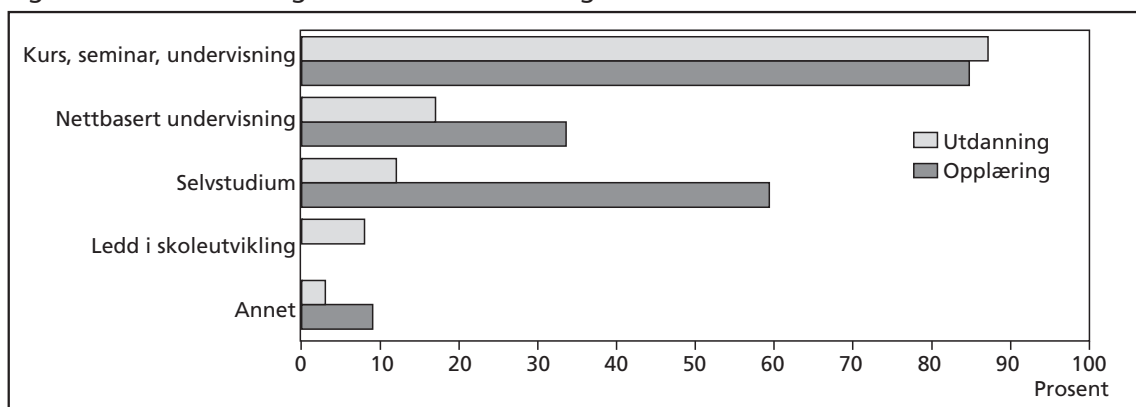
Hvordan var opplæringen lagt opp?

Den dominerende undervisningsformen er tradisjonell undervisning i form av kurs, seminarer og undervisning. Åttifem prosent av de som har tatt formell utdanning har deltatt i denne typen undervisning. Samtidig er innslaget av selvstudium betydelig, seks av ti oppgir at selvstudium utgjorde en del av utdanningsopplegget.

En av tre har tatt formell utdanning gjennom nettbasert undervisning. Tre av fire som har deltatt i nettbasert utdanning oppgir dette i kombinasjon med kurs, seminarer og undervisning.

Av de som har deltatt i kurs, seminarer og annen opplæring oppgir 17 prosent at opplæringen var helt eller delvis nettbasert. Dette viser en tydelig økning fra 1998, da nettbasert undervisning hadde et helt ubetydelig omfang.

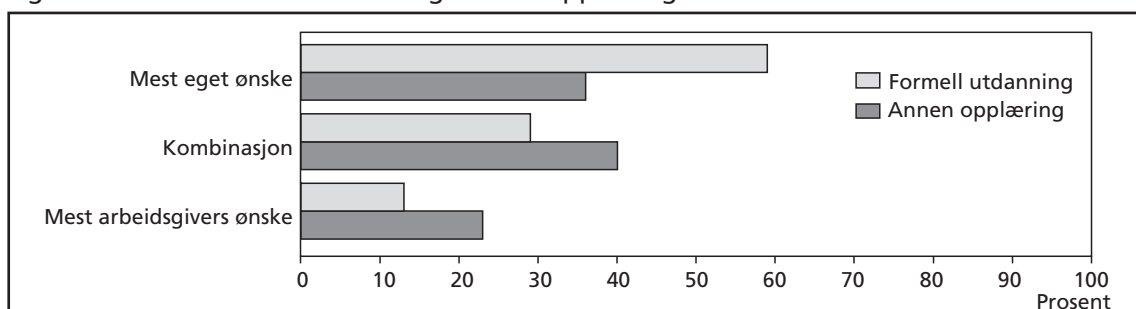
Figur 3.13 Undervisningsform. Flere svar mulig.



Hvem ønsket siste opplæringstiltak?

Nesten 60 prosent av de som har deltatt i formell utdanning oppgir at de tok denne utdanningen mest ut fra eget ønske. Tretten prosent svarer at de deltok mest ut fra arbeidsgivers ønske, mens de øvrige svarer at utdanningen var en kombinasjon av arbeidsgivers og eget ønske.

Figur 3.14 Hvem ønsket utdanningen/siste opplæringstiltak?



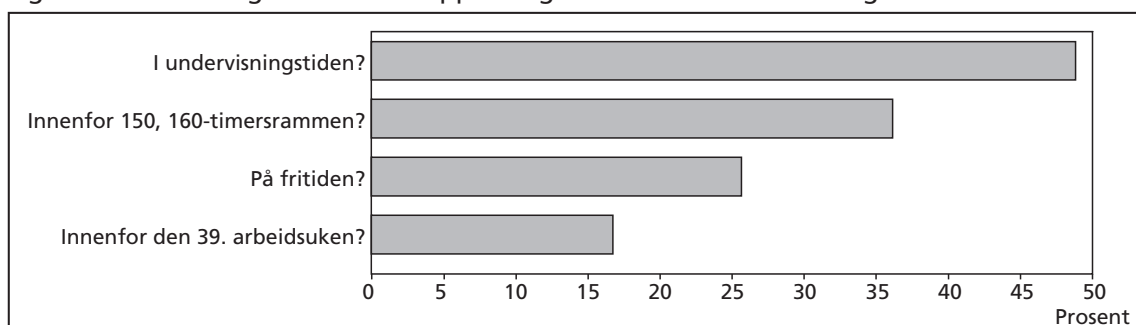
Når det gjelder deltakelse i kurs, seminarer og annen opplæring, er det en høyere andel som oppgir at de deltar mest etter arbeidsgivers ønske, men det er likevel mer vanlig å delta mest etter eget ønske eller som en kombinasjon av eget og arbeidsgivers ønske.

Når foregår opplæringen?

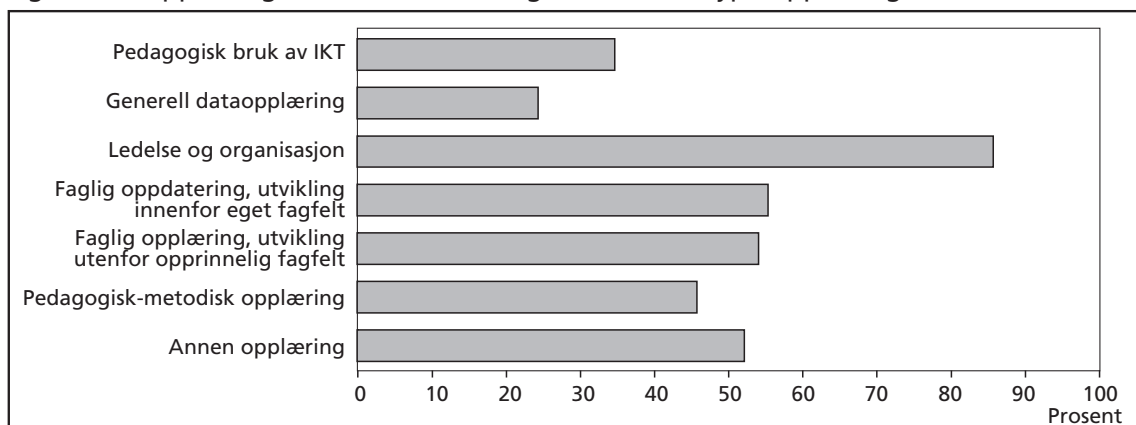
Nær halvparten oppgir at det siste opplæringstiltaket (kurs, seminarer og annen opplæring) foregikk i undervisningstiden, mens 36 prosent svarer at opplæringen foregikk innenfor 150/160-timersrammen. En av fire oppgir at opplæringen ble gjennomført på fritiden.⁸

De som oppgir at det siste opplæringstiltaket var opplæring i ledelse og organisasjon har i langt større grad enn andre tatt denne opplæringen innenfor undervisningstiden. Dette gjelder i første rekke rektorene, og for denne gruppen vil «i undervisningstiden» måtte tolkes som innenfor ordinær arbeidstid. Opplæring i IKT foregår i mindre grad enn annen opplæring i undervisningstiden.

Figur 3.15 Når foregikk det siste opplæringstiltaket? Flere svar mulig. Prosent.

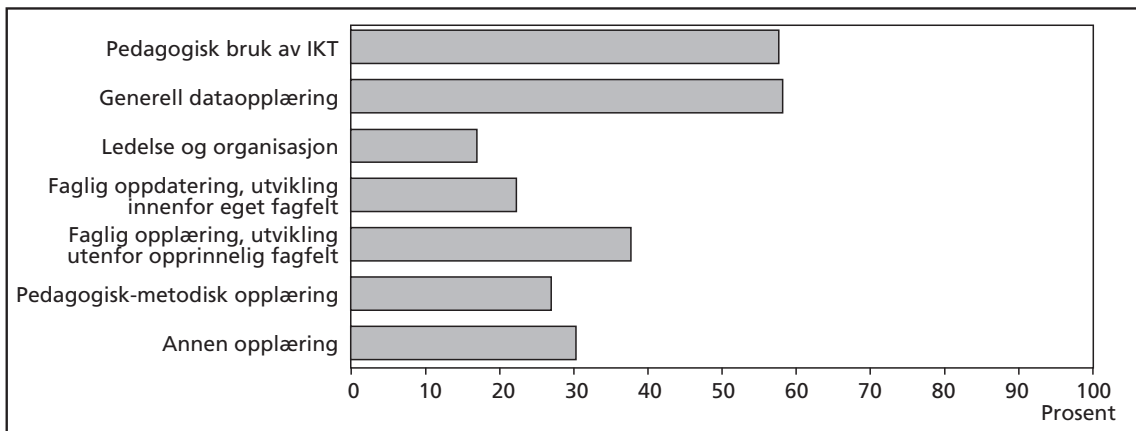


Figur 3.16 Opplæringstiltak i undervisningstiden. Etter type opplæring.



⁸ Opplæringstiltak som er gjennomført innenfor den 39. arbeidsuka kan være underrepresentert på grunn av tidspunktet for gjennomføringen av undersøkelsen.

Figur 3.17. Opplæringstiltak innenfor 150/160-timers rammen. Etter type opplæring.

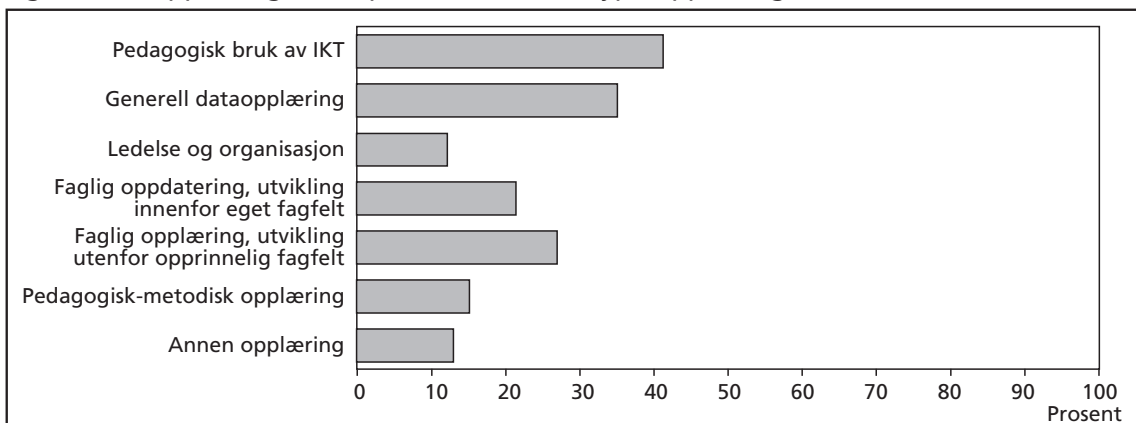


Undersøkelsen viser at opplæring i IKT i stor grad har funnet sted innenfor 150/160-timersrammen.⁹ Nær 60 prosent av de som sier at det siste opplæringstiltaket de deltok på var pedagogisk bruk av IKT eller generell dataopplæring, sier at denne opplæringen fant sted innenfor 150/160-timersrammen.

Samtidig ser vi at lærerne også har tatt i bruk fritiden i forbindelse med IKT-opplæring. Over 40 prosent av de som har tatt opplæring i pedagogisk bruk av IKT sier at opplæringen foregikk på fritiden.

Pedagogisk-metodisk oppdatering ser i noe større grad enn annen opplæring ut til å finne sted innenfor den 39. arbeidsuka.¹⁰ Nær tre av ti lærere som sier at det siste opplæringstiltaket de deltok på var pedagogisk-metodisk opplæring, oppgir at denne opplæringen fant sted innenfor den 39. arbeidsuka.

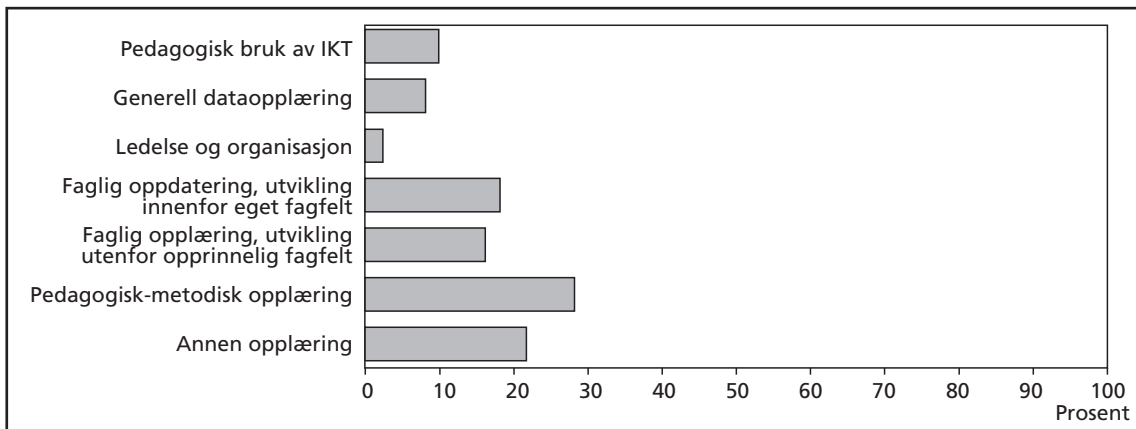
Figur 3.18. Opplæringstiltak på fritiden. Etter type opplæring.



⁹ I tillegg til undervisningstiden har lærerne til nå hatt en tilstedeværelsesplikt på 150 timer i skoleåret (160 timer for lærere i 1.klasse/førskolen i grunnskolen) som fordeles ihht arbeidsplan.

¹⁰ Den 39. arbeidsuka viser til en bestemmelse i arbeidstidsavtalen om at lærerne skal være til stede 5 dager utenom elevenes skoleår til felles planlegging/evaluering, kompetanseutvikling m.v.

Figur 3.19. Opplæringstiltak innenfor den 39. arbeidsuka. Etter type opplæring.

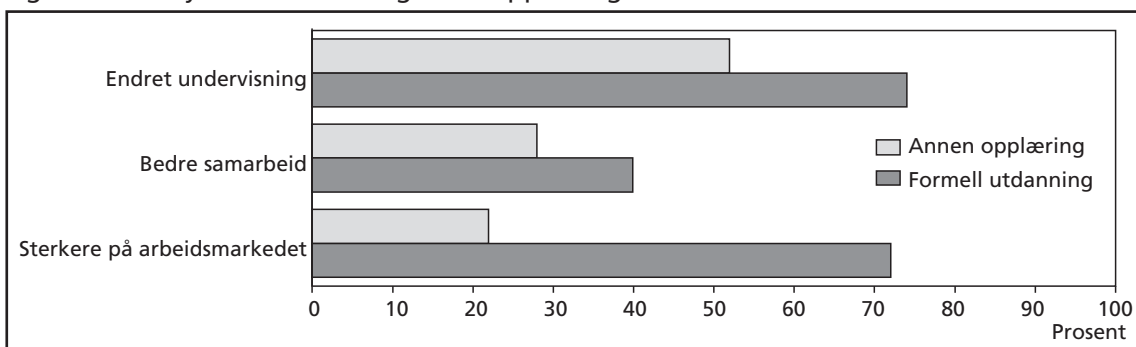


Utbytte av utdanning og opplæring

De som deltok i formell utdanning i 2003 fikk spørsmål om hvilket utbytte de mener de har hatt av denne utdanningen så langt. Det ble skilt mellom tre ulike effekter av utdanningen; endringer i undervisning og arbeidsform, effekter på samarbeid med kolleger, eller om utdanningen hadde ført til en sterkere stilling på arbeidsmarkedet. De som ikke deltok i formell utdanning, men deltok i annen opplæring i løpet av 2003, fikk tilsvarende spørsmål i tilknytning til det siste opplæringstiltaket de deltok på.¹¹

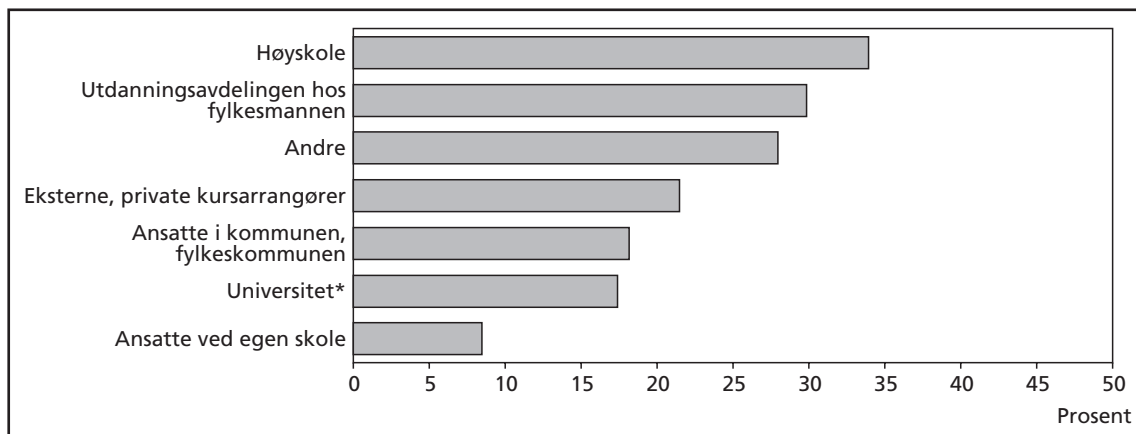
Over 70 prosent av de som har deltatt i formell utdanning mener at utdanningen har ført til endringer i undervisning eller arbeid, og at de står sterkere på arbeidsmarkedet enn før. De som har deltatt i kurs, seminarer og annen opplæring oppgir i første rekke at dette har ført til endret praksis. Samarbeidseffekter og arbeidsmarkedseffekter blir tillagt mindre vekt, men det er verdt å merke seg at mer enn en av fem mener at det siste opplæringstiltaket har styrket deres stilling på arbeidsmarkedet, selv om opplæringen ikke gir formell kompetanse.

Figur 3.20 Utbytte av utdanning/ siste opplæringstiltak.



¹¹ Om det siste opplæringstiltaket lå for nært i tid til å kunne vurdere effekten, ble respondentene bedt om å vurdere effekten av tiltaket forut for det siste.

Figur 3.21 Prosentvis andel som mener at siste opplæringstiltak har bidratt til at de står sterkere på arbeidsmarkedet. Etter type tilbyder. *) få enheter.

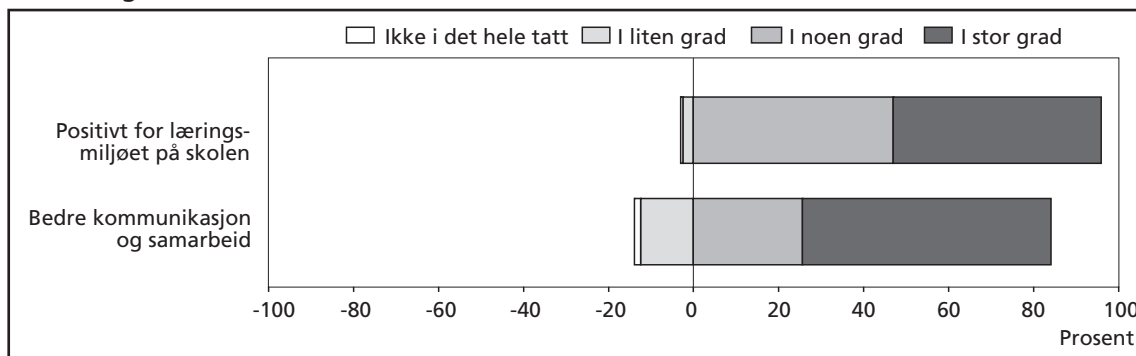


Undersøkelsen tyder på at deltakernes vurdering av hvilken verdi opplæringen har på arbeidsmarkedet varierer med type tilbyder, også når det gjelder opplæring som ikke gir formell kompetanse. Opplæring i regi av høyskolene anses å ha høyest arbeidsmarkedsverdi, mens opplæring som gjennomføres av ansatte ved egen skole anses i liten grad å bidra til en sterkere stilling i arbeidsmarkedet.

Vi finner ingen klar sammenheng mellom type opplæring (innholdet i opplæringen) og lærernes opplevde utbytte av opplæringen.

I tillegg til at lærerne er bedt om å vurdere utbyttet av egen deltakelse i utdanning og opplæring, er også rektorene bedt om å vurdere utbyttet av lærernes deltakelse i etter- og videreutdanning for skolen som helhet. Rektorene gir generelt positive vurderinger av utbyttet. Så godt som alle mener at deltakelsen har hatt positive ringvirkninger på læringsmiljøet på skolen. En av fire rektorer mener at lærernes deltakelse i etter- og videreutdanning i stor grad har ført til bedre samarbeid i kollegiet, og ytterligere 59 prosent mener opplæringen i noen grad har hatt slike effekter.

Figur 3.22 Rektorenes vurdering av utbyttet av lærernes deltakelse i etter- og videreutdanning.



Behov for etter- og videreutdanning

I 1998 oppga fire av fem lærere at de hadde noe eller stort behov for opplæring innenfor faglig og pedagogisk-metodisk oppdatering og data. Mellom en tredel og halvparten oppga å ha stort behov for opplæring innenfor ett eller flere av disse feltene. Det var små forskjeller mellom kvinner og menn, mellom heltids- og deltidsansatte og mellom skoleslagene. Behovet for videreutdanning var størst hos lærere i grunnskolen, og da i første rekke blant førskolelærerne. Skolelederne la mindre vekt på faglig og metodisk/ pedagogisk oppdatering og større vekt på behov for opplæring i ledelse og organisasjon (Jordfald og Nergaard 1999).

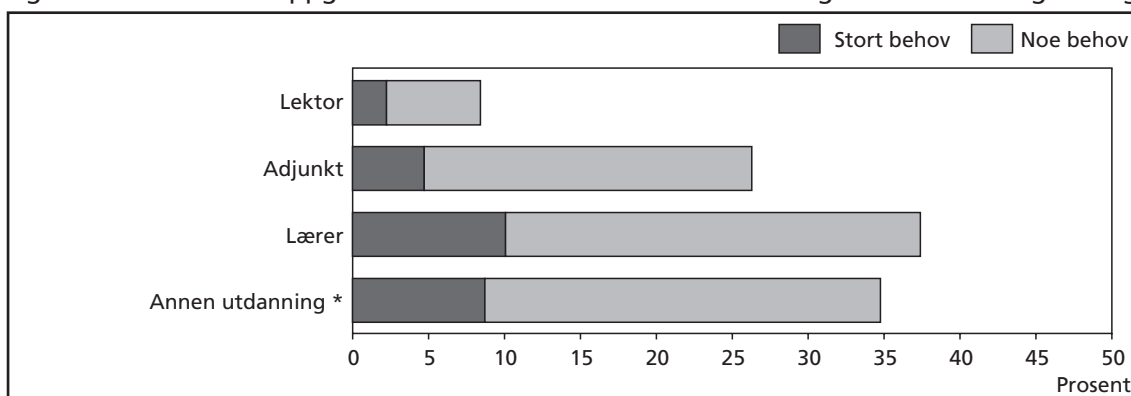
I 2003 ser vi at behovet for generell dataopplæring er noe lavere enn i 1998. Fremdeles oppgir sju av ti at de har stort behov for opplæring i bruk av data som pedagogisk hjelpemiddel, mens behovet for generell dataopplæring er noe lavere. Den opplæringen lærerne mener de har størst behov for, er faglig oppdatering innenfor eget fagområde og oppdatering i pedagogisk metode, inkludert opplæring i nye arbeidsmåter.

Et interessant funn er at det er en betydelig nedgang i det opplevde behovet for formell utdanning. I 1998 oppga 16 prosent å ha et stort behov, og ytterligere 25 prosent hadde noe behov for mer formell utdanning. I 2003 svarer bare seks prosent at de har et stort behov for formell utdanning, mens 22 prosent sier at de har noe behov for dette.

Nedgangen i behovet må ses i sammenheng med at den faktiske deltakelsen i formell utdanning synes å ha økt fra 1998 til 2003. En mulig forklaring på at behovet for formell utdanning er lavere i 2003 enn i 1998 kan være at mange lærere i denne perioden har tatt formell tilleggsutdanning, og at deler av opplæringsbehovet på denne måten er blitt dekket. Eksempelvis kan førskolelærere og lærere uten godkjent utdanning i 1998 ha tatt formell utdanning i perioden. Disse gruppene utgjorde imidlertid en svært liten andel av de ansatte, og dette kan derfor bare forklare en liten del av nedgangen.

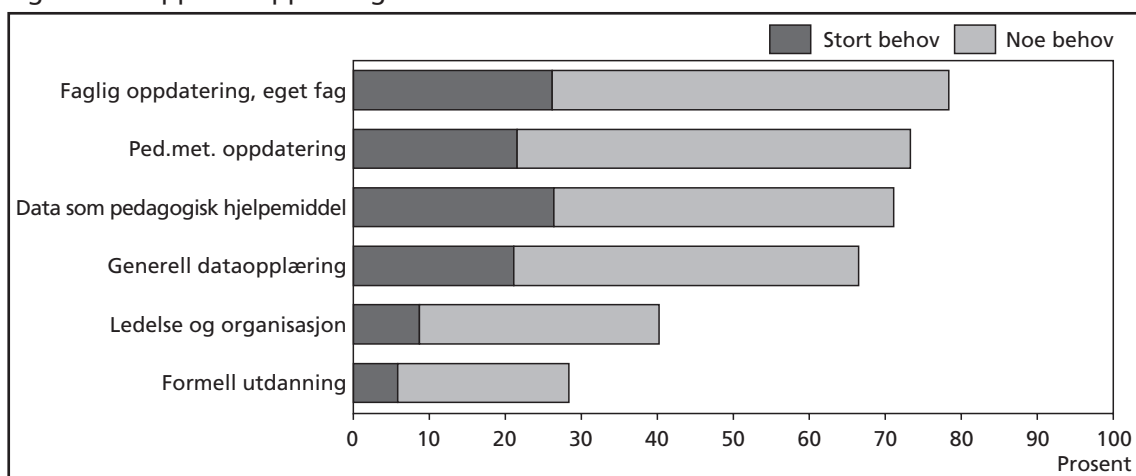
Nedgangen i behovet for formell utdanning gjelder også innenfor de ulike utdanningsgruppene. Mens tre av ti med lærerutdanning mente å ha behov for mer formell utdanning ved den forrige undersøkelsen, er det nå bare en av ti i denne gruppen som mener det samme. Tilsvarende mente rundt 15 prosent av adjunktene i 1998 at de hadde stort behov for formell utdanning, mens i 2003 gjelder dette bare fem prosent.

Figur 3.23 Andel som oppgir å ha behov for mer formell utdanning. Etter utdanning/stilling.



* Lite antall lærere med annen utdanning

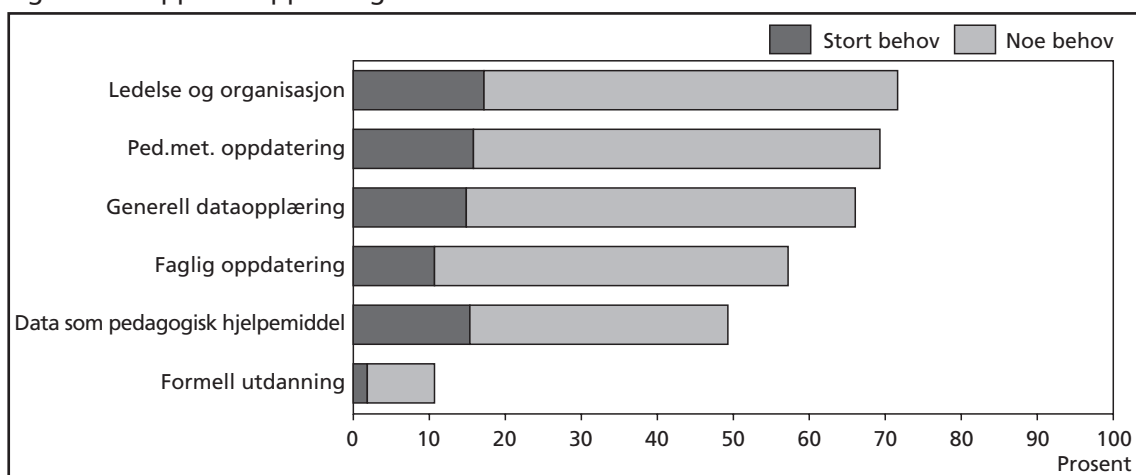
Figur 3.24 Opplevd opplæringsbehov blant lærerne.



Lærerne oppgir å ha størst behov for faglig oppdatering og pedagogisk-metodisk oppdatering. Nær åtte av ti lærere oppgir å ha stort behov eller noe behov for faglig oppdatering innenfor eget fagområde. Nesten like mange har behov for pedagogisk-metodisk oppdatering og opplæring i bruk av data som pedagogisk hjelpemiddel. Det er ikke statistisk pålitelige forskjeller mellom lærere i grunnskolen og lærere i videregående skole når det gjelder hvilken type opplæring de har behov for.

Blant rektorene er det opplevde opplæringsbehovet gjennomgående noe lavere enn blant lærerne. Sju av ti mener imidlertid at de har stort eller noe behov for opplæring innen ledelse og organisasjon, og nesten like mange har behov for pedagogisk-metodisk opplæring, herunder opplæring i nye arbeidsmåter og metoder.

Figur 3.25 Opplevd opplæringsbehov blant rektorene.



Drivkrefter for opplæring

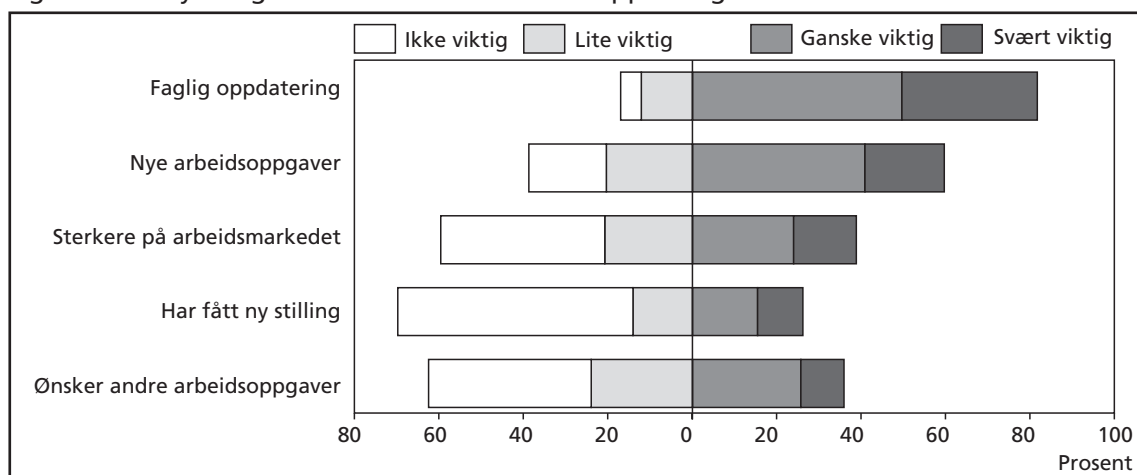
Det kan være mange årsaker til at man har behov for opplæringstiltak. I undersøkelsen nevnte vi fem ulike grunner og spurte hvilken betydning disse hadde.

Som ved undersøkelsen fra 1998, finner vi at de viktigste drivkreftene for opplæring er knyttet til nåværende jobb.¹² Behovet for faglig oppdatering er svært viktig eller ganske viktig for åtte av ti lærere. Seks av ti knytter sitt opplæringsbehov til at de har fått nye arbeidsoppgaver i nåværende stilling. Færre legger vekt på behovet for å stå sterkere på arbeidsmarkedet eller ønske om mer interessante arbeidsoppgaver. En av fire har behov for opplæring i forbindelse med ny stilling eller funksjon i skolen.

Det er ikke spurt direkte om betydningen av lønnsopprykk i undersøkelsen. I og med at formell utdanning i mange sammenhenger vil gi lønnsmessig uttelling, er det rimelig å anta at formell utdanning for lærerne i noen grad vil være en strategi for å oppnå høyere lønn.

For grupper som er tilsatt på vilkår om fullføring av formell utdanning, vil slike vilkår naturligvis utgjøre en sentral drivkraft. Som tidligere nevnt, gjelder det blant annet yrkesfaglærere som mangler pedagogisk eller yrkesteoretisk utdanning.

Figur 3.26 Betydningen av ulike drivkrefter for opplæring.



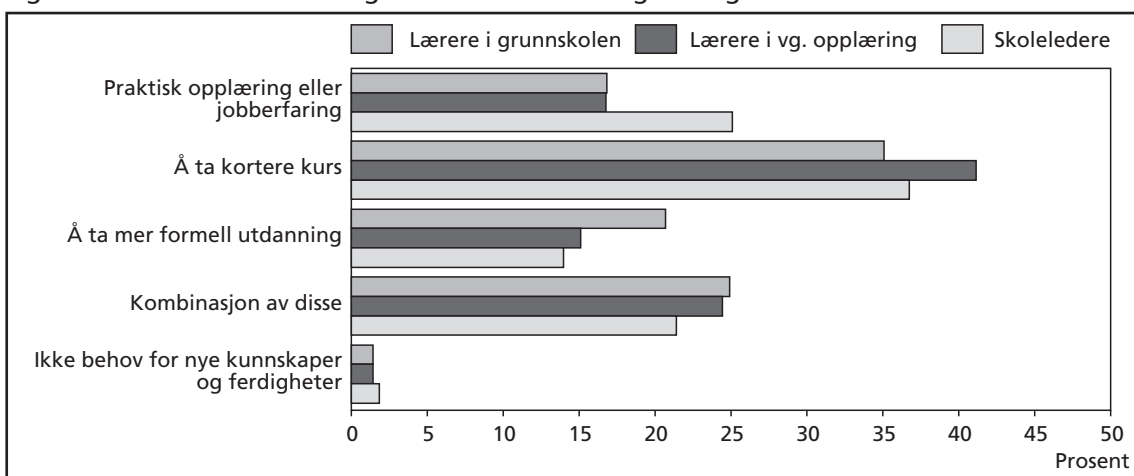
Foretrukket læringsmåte

Det er flere måter å skaffe seg kompetansen man har behov for. I tillegg til ta mer formell utdanning eller å delta opplæring gjennom kortere kurs, seminarer og liknende, tilegner man seg også kunnskap og ferdigheter gjennom praktisk opplæring og jobberfaring. I undersøkelsen ble det stilt spørsmål om hva som ville være den beste måten å skaffe seg kunnskapene og ferdighetene man har behov for.

Både blant skoleledere og blant lærere i begge skoleslag er det størst interesse for opplæring gjennom korte kurs. Mellom 35 og 41 prosent oppgir dette som sin foretrukne

¹² Graderingen av svarene er forskjellig i de to undersøkelsene, og tallene vil derfor ikke være direkte sammenliknbare.

Figur 3.27 Foretrukket læringsmåte etter skoleslag/stilling.

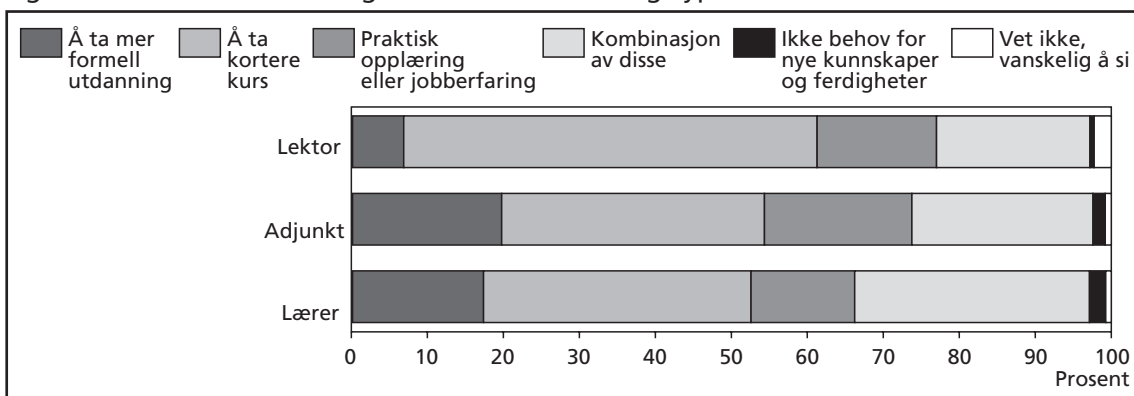


læringsform. Skolelederne er den gruppen som viser størst interesse for læring gjennom praktisk opplæring eller jobberfaring. En av fire rektorer mener at dette er den beste måten for dem å skaffe seg nødvendige kunnskaper eller ferdigheter. Interessen for mer formell utdanning er størst blant lærere i grunnskolen, der en av fem mener at dette vil være den beste læringsmåten for dem.

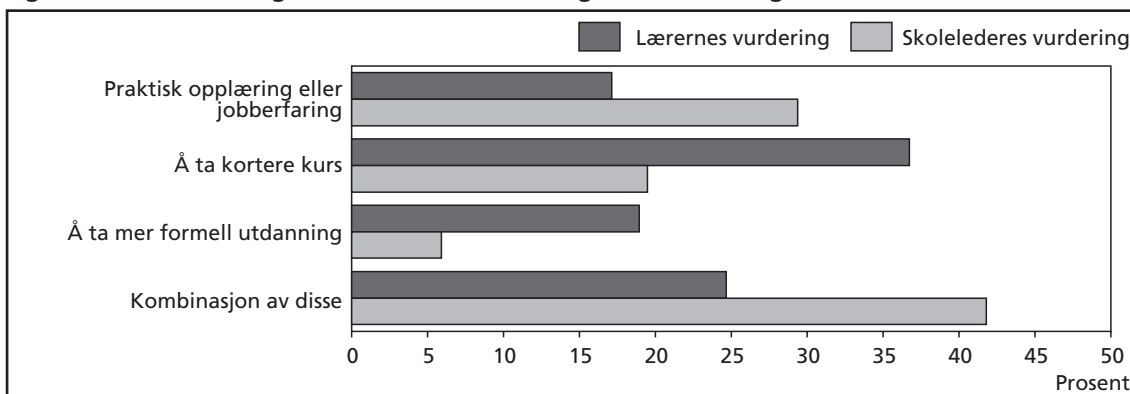
Forskjellene mellom ulike lærergrupper kommer noe klarere fram når vi skiller mellom ulike utdannings-/stillingsgrupper i skolen. Blant lektorene er korte kurs den mest foretrukne læringsmåten. Over halvparten av lektorene svarer at for dem vil kortere kurs være den beste måten å skaffe seg den kompetansen de har behov for. Bare sju prosent av lektorene ville foretrekke å ta mer formell utdanning. Blant lærerne og adjunktene er det noe lavere interesse for korte kurs, mens interessen for formell utdanning er noe høyere.

Både lærere og rektorer har fått spørsmål om hva som ville være den beste måten for dem å skaffe seg de kunnskapene og ferdighetene de har størst behov for. Rektorene i undersøkelsen har i tillegg fått noen spørsmål knyttet til sin rolle som skoleledere, deriblant et spørsmål om hvilken læringsform det, etter deres mening, vil være viktigst å satse på for det pedagogiske personalet ved skolen framover. Her kommer det fram tydelige forskjeller mellom de to gruppene. Mens lærerne sett under ett legger størst vekt på korte kurs, ser vi at rektorene legger større vekt på praktisk opplæring og jobberfaring eller en kombinasjon av ulike læringsformer.

Figur 3.28 Foretrukket læringsmåte etter utdanningstype.



Figur 3.29 Lærernes og skoleledernes vurdering av ulike læringsformer.

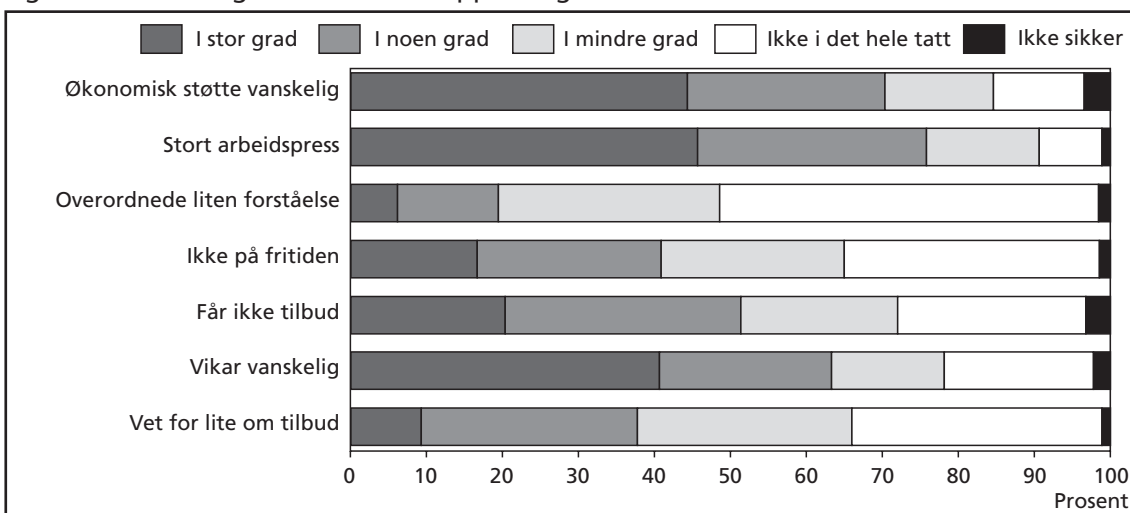


Hindringer for å delta

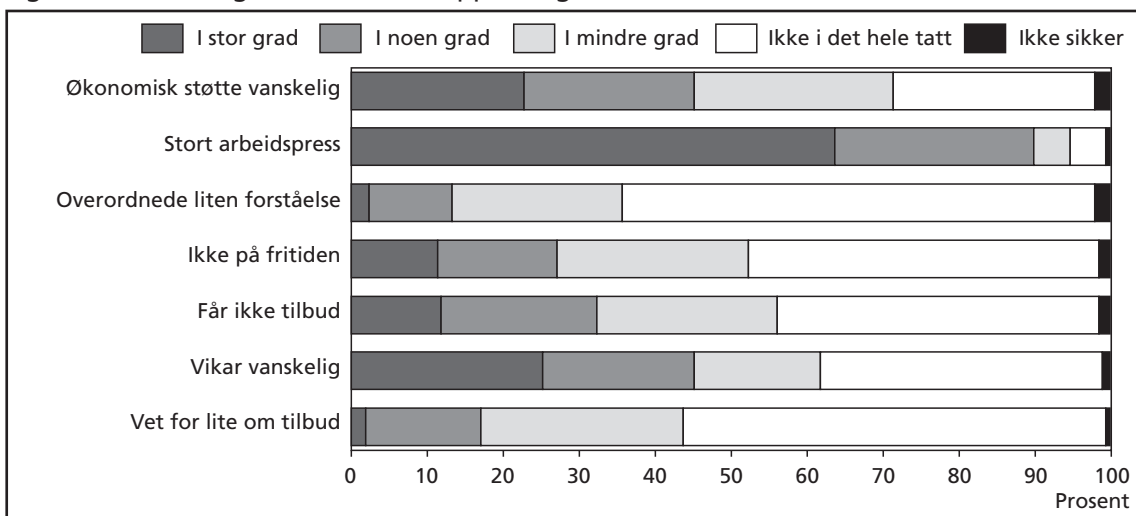
I undersøkelsen ble respondentene bedt om å vurdere i hvilken grad ulike forhold gjør det vanskelig for dem å delta i opplæring. Svarene tyder på at de viktigste hindringene kan knyttes til forhold ved arbeidssituasjonen. Stort arbeidspress på jobben, problemer med å skaffe vikar og manglende økonomisk støtte er forhold som mange opplever som aktuelle hindringer. Dette var også de viktigste hindringene i 1998-undersøkelsen. Når det gjelder hindringer knyttet til problemer med å skaffe vikar, kan også dette sannsynligvis i stor grad forstås som en økonomisk hindring i den forstand at skolen har begrensede ressurser til dekning av vikarutgifter.

Lærere i grunnskolen og i videregående skole opplever de samme hindringene for å delta i opplæring. Manglende forståelse for opplæringsbehov hos overordnede og manglende informasjon om relevante opplæringsstilbud oppleves i mindre grad som hindringsfaktorer. Fire av ti lærere ønsker ikke å delta i opplæring på fritiden, og oppgir dette som en faktor som i stor grad eller i noen grad hindrer dem fra å delta i opplæring.

Figur 3.30 Hindringer for å delta i opplæring – lærerne.



Figur 3.31 Hindringer for å delta i opplæring – rektorene.



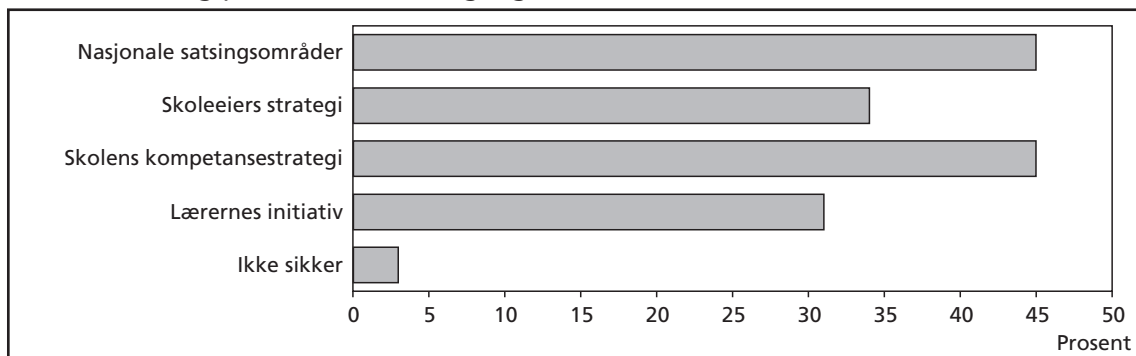
Arbeidspress på jobben utpeker seg som en særlig viktig hindring for rektorene. Over 60 prosent av rektorene opplever at arbeidspress i stor grad hindrer dem fra å delta i opplæring.

Strategi for kompetanseutvikling

Rektorene har fått noen tilleggsspørsmål knyttet til sin rolle som skoleleder. Ett av disse spørsmålene er i hvilken grad skoleeier (kommunen/fylkeskommunen) har en helhetlig strategi for etter- og videreutdanning for lærerne. Bare 15 prosent mener at skoleeier i stor grad har en helhetlig strategi, mens 37 prosent mener at dette i noen grad er tilfellet. Like mange (37 prosent) oppgir at skoleeier i liten grad har noen slik strategi. Ni prosent mener at skoleeier ikke har noen slik strategi overhodet, mens tre prosent er usikre.

Når vi spør om hvilke forhold som styrer fordelingen av ressurser til etter- og videreutdanning ved den enkelte skole, finner vi at ulike forhold er av betydning. Skoleeiers strategi og den enkelte lærers initiativ tillegges noe mindre betydning enn nasjonale satsinger

Figur 3.32 Spørsmål til rektorene: Hvilke forhold styrer fordelingen av ressurser til etter- og videreutdanning på din skole? (Mulig å gi inntil to svar)



og skolenes egen kompetansestrategi. Hovedinntrykket er likevel at ressursfordelingen må forstås som et samspill av flere forhold.

Kompetanseutvikling blant lærere og skoleledere i forhold til andre yrkesgrupper

Så langt har analysen vært basert på data som er innhentet spesielt for dette forskningsprosjektet om etter- og videreutdanning og kompetanseutvikling blant lærere, skoleledere og instruktører.

For å sette lærergruppen i perspektiv i forhold til arbeidslivet for øvrig, er det benyttet supplerende data fra den såkalte Lærevilkårsmonitoren. Lærevilkårsmonitoren er et måleinstrument for kartlegging av utdanning, opplæring og lærevilkår for voksne, spesielt innenfor arbeidslivet. Den er utviklet av Fafø i samarbeid med Statistisk sentralbyrå og med finansiering fra Utdannings- og forskningsdepartementet. Dataene er på individnivå og innhentes som en tilleggsundersøkelse til SSBs arbeidskraftsundersøkelser, som omfatter 24 000 personer. Spørsmålene om utdanning, opplæring og lærevilkår er i 2003 stilt til et utvalg på drøye 17 000 personer.

I Lærevilkårsmonitoren har vi data for i alt 416 lærere i grunnskolen og 157 lærere i videregående opplæring. I tillegg er det totalt 112 skoleledere (rektorer og skole-/studieinspektører), men det er ikke mulig å fordele disse på henholdsvis grunnskole og videregående opplæring.

Spørsmålsformuleringene må nødvendigvis bli mer generelle i monitoren enn i en undersøkelse blant bestemte yrkesgrupper, men den underliggende begrepsforståelsen er i stor grad den samme i de to undersøkelsene. I de tilfellene hvor data fra hovedundersøkelsen blant lærere og data fra monitoren overlapper, er det lærerundersøkelsen som gir de mest pålitelige dataene når det gjelder absolutte tall. Lærevilkårsmonitoren gjør det imidlertid mulig å foreta en grov sammenlikning av lærere og skolelederes kompetanseutvikling med kompetanseutviklingen i arbeidslivet for øvrig.

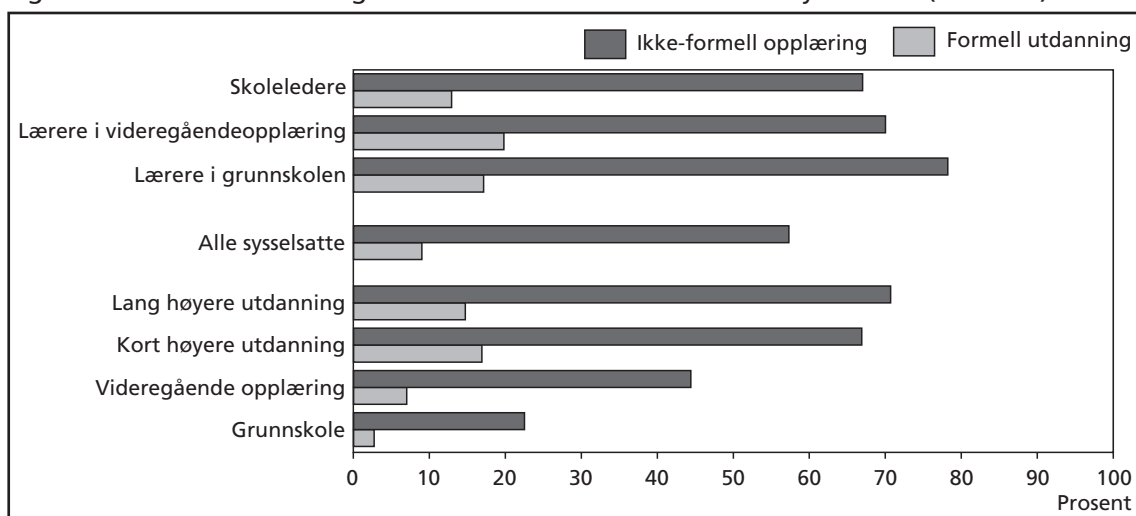
Deltakelse i formell utdanning og i kurs, seminarer og annen opplæring

Lærere og skoleledere er yrkesgrupper som har et relativt høyt utdanningsnivå i forhold til samfunnet som helhet. Personer med høyt utdanningsnivå deltar generelt mer enn andre i formell etter- og videreutdanning og i kurs, seminarer og liknende.

Figur 3.33 viser andelen av lærere i alderen 28–66 år i henholdsvis grunnskolen og videregående opplæring samt skoleledere som har deltatt i ulike læringsaktiviteter. Som et sammenlikningsgrunnlag viser figuren også tilsvarende andelstall for alle sysselsatte og for sysselsatte med henholdsvis grunnskole, videregående opplæring, kort høyere utdanning (opp til 4 år) og lang høyere utdanning (mer enn 4 år).

I tråd med forventningene viser Lærevilkårsmonitorens data for 2003 at andelen som deltar i utdanning og opplæring er til dels betydelig høyere blant lærere og skoleledere enn blant alle sysselsatte sett under ett.

Figur 3.33 Deltakelse i læringsaktiviteter – lærere kontra andre sysselsatte (28–66 år).



Sammenlikner man med høyutdanningsgruppene for øvrig i Lærevilkårsmonitoren, ligger lærerne omtrent på linje med eller i overkant av andre grupper med høyere utdanning når det gjelder deltakelse i formell utdanning. Skoleledere ligger på sin side svakt i underkant av andre høyutdanningsgrupper. I deltakelsen i kurs, seminarer og annen opplæring ligger lærere i grunnskolen klart høyere enn andre høyutdanningsgrupper, både andre med kort og lang høyere utdanning. Lærere i videregående opplæring og skoleledere ligger omtrent på linje med andre høyutdanningsgrupper.

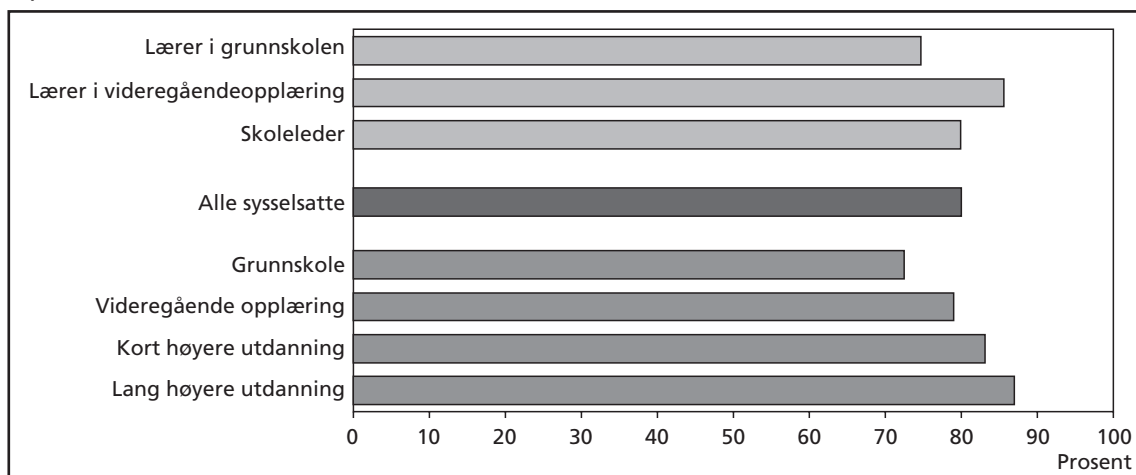
Et viktig trekk ved lærernes deltakelse i formell utdanning, er at denne i stor grad er egenfinansiert. Andelen som får arbeidsgiverfinansiering av tiden de bruker på formell utdanning er lavere i undervisningssektoren enn i andre grupper i offentlig sektor. Om lag halvparten av de som deltar i formell utdanning i staten får arbeidsgiverfinansiering, mens den tilsvarende andelen i kommunesektoren ligger rundt 40 prosent. I undervisningssektoren ligger andelen som mottar arbeidsgiverfinansiering derimot på under 30 prosent, og dette er omtrent på linje med ansatte i privat sektor.

Lærere og skoleledere opplever i sterkere grad enn andre at jobben krever at man stadig må lære seg noe nytt eller sette seg inn i nye ting. Åttiseks prosent av lærerne i grunnskolen i alderen 22–66 år, 83 prosent av lærerne i videregående opplæring i samme aldersgruppe og 89 prosent av skoleledere opplever slike læringskrav i svært stor eller ganske stor grad. Tilsvarende andel i arbeidslivet som helhet er 68 prosent. Blant sysselsatte med høyere utdanning er andelen 82 prosent blant de med kortere høyere utdanning og 88 prosent blant de med lengre høyere utdanning. Lærere opplever med andre ord læringskrav i om lag samme utstrekning som andre høyutdanningsgrupper.

Til tross for ganske sterke opplevde læringskrav i jobben opplever ikke lærerne mulighetene for læring i arbeidet som bedre enn andre yrkesgrupper. Blant lærerne i grunnskolen er det faktisk færre som opplever gode læringsmuligheter enn i arbeidslivet for øvrig. Blant skolelederne ligger den på gjennomsnittet, mens lærere i videregående opplæring opplever bedre læringsmuligheter enn gjennomsnittet av norske arbeidstakere.

Sammenlikner man med andre grupper med høyere utdanning, kommer grunnskolelærerne enda dårligere ut. Lærerne i videregående opplæring kommer derimot ut på linje

Figur 3.34 Læringsmuligheter – andel med svært eller ganske gode læringsmuligheter (22–66 år).



med andre grupper med høyere utdanning. Skolelederne synes å oppleve noe svakere læringsmuligheter enn andre med høyere utdanning, men resultatene er her usikre.

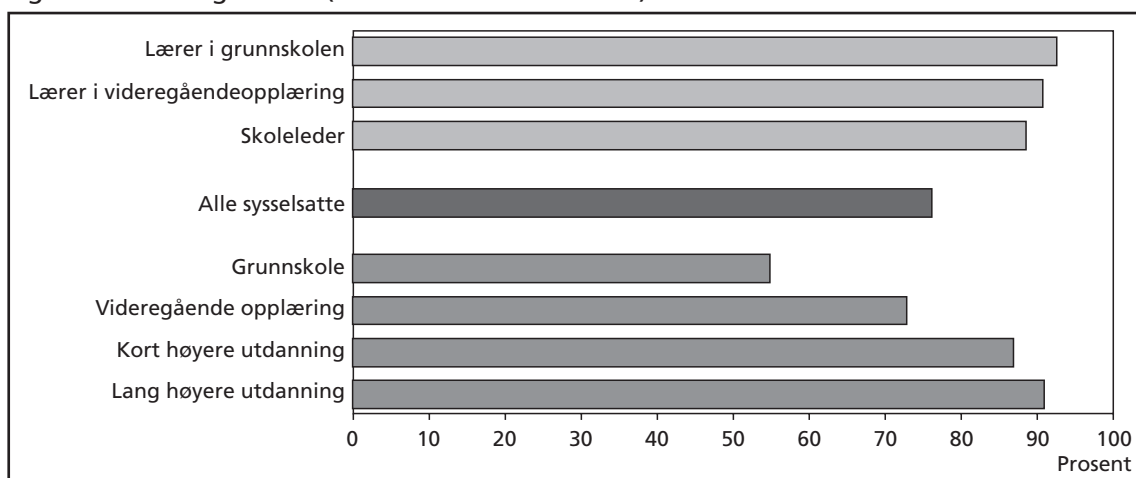
Bemerkelsesverdig i dette bildet er gapet mellom opplevde læringskrav og læringsmuligheter. Det er grunn til å tro at dette fører til misnøye med egen kompetanseutvikling blant lærerne.

Det er nyanseforskjeller mellom grunnskolen og videregående opplæring i hvordan kompetanseutviklingen skjer innenfor de to skoleslagene. Lærere i grunnskolen skiller seg ut ved at de i høy grad har deltatt i kurs, seminarer, konferanser og liknende når man måler andelen som har deltatt i slik opplæring. Derimot opplever de dårligere læringsmuligheter i det daglige arbeidet enn sine kolleger i videregående opplæring. Lærerne i videregående opplæring deltar riktignok mindre i opplæring som ikke gir formell kompetanse, som kurs og seminarer, men opplever til gjengjeld noe bedre læringsmuligheter i det daglige arbeidet enn sine kolleger i grunnskolen. En mulig tolkning er at det er skapt et større rom for kompetanseutvikling i det daglige arbeidet innen videregående opplæring enn i grunnskolen. Hvis dette er tilfellet, vil det være interessant å studere nærmere om dette skyldes forskjeller i måten kompetanseutviklingen og yrkesrollene er organisert på.

Opplæringsbehov

Et læringsbehov er et gap mellom nåværende kompetanse og ønsket kompetanse. I Lærevilkårsmonitoren er det to indikatorer som måler den enkeltes opplevde behov for nye kunnskaper. Den første indikatoren måler om man opplever at man har et generelt behov for noen nye kunnskaper og ferdigheter (læringsbehov). For å få en indikator på i hvilken grad man opplever å ha et udekket behov, er det et annet spørsmål i monitoren om man synes man deltar for lite, for mye eller passe i opplæring og utdanning i dag. Hvis man etter egen vurdering deltar for lite, kan det tolkes som et uttrykk for et udekket opplæringsbehov. Et læringsbehov kan imidlertid også dekkes gjennom uformell læring gjennom det løpende arbeidet, slik at for lite-indikatoren ikke fanger opp alt udekket lærings-

Figur 3.35 Læringsbehov (andel i alderen 22–66 år).



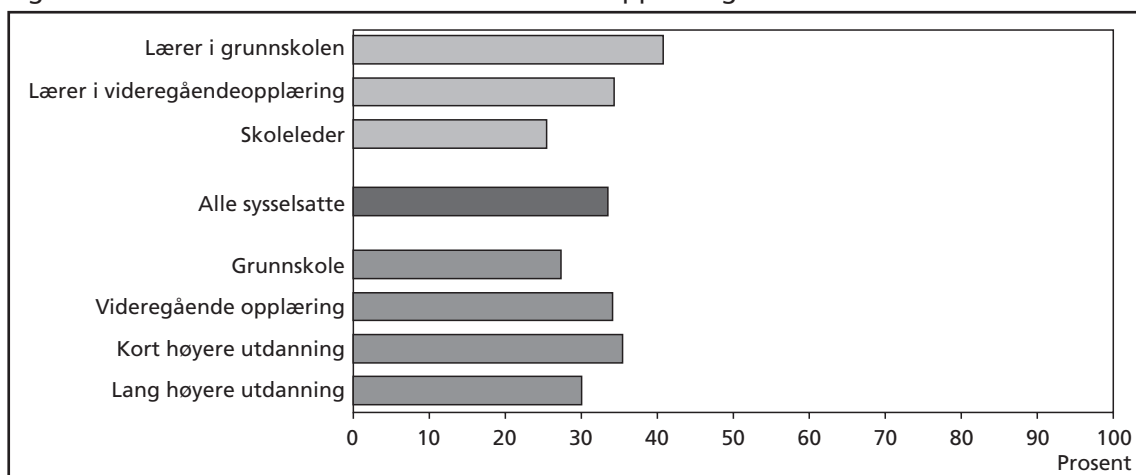
behov.¹³ Det må dessuten understrekes at det er respondentenes egen subjektive oppfatning av behov og udekket behov som måles.

Hovedundersøkelsen blant lærere, som er omtalt tidligere i kapitlet, viser at mange lærere og skoleledere opplever et behov for opplæring på et ett eller flere områder, men at andelen som opplever et stort behov for opplæring ikke er spesielt høyt.

Når man i lærevilkårsmonitoren måler om man har et behov for opplæring, uten å gradere det eller knytte det til bestemte områder, opplever det store flertallet av lærere og skoleledere, i likhet med andre med høy utdanning, et behov for nye kunnskaper og ferdigheter. Lærere og skoleledere opplever et læringsbehov i klart større utstrekning enn en gjennomsnittlig arbeidstaker.

Ser man på de udekkede opplæringsbehovene, målt ved andelen i Lærevilkårsmonitoren som svarer at de deltar for lite i opplæring, så opplever lærere i videregående opplæring udekkede opplæringsbehov i omtrent samme grad som andre arbeidstakere, mens skole-

Figur 3.36 Andel som mener de deltar for lite i opplæring.



¹³ I den grad noen også har annen motivasjon for opplæringsdeltakelse enn bare læringseffekten, kan spørsmålet også fange opp annet enn det udekkede læringsbehovet. Det samme gjelder i den grad det eksisterer en norm om at det er positivt å delta i opplæring, noe som kan gi dårlig samvittighet over manglende/lav opplæringsdeltakelse uten at det bunner i et reelt opplevd behov.

ledere opplever mindre udekkede behov. Lærere i grunnskolen opplever derimot udekkede opplæringsbehov i større grad enn andre arbeidstakere, og også mer enn andre grupper med høyere utdanning.

I arbeidslivet som helhet gjør deltakelse i kurs, seminarer og liknende at man blir mindre tilbøyelig til å synes at man deltar for lite i slik opplæring. En langt høyere andel av lærerne, spesielt i grunnskolen, deltar imidlertid i slik opplæring enn arbeidstakere for øvrig, men opplever samtidig i større grad udekkede opplæringsbehov.

I grunnskolen, hvor en meget høy andel av lærerne deltar, er det flest som synes de deltar for lite. Færre lærere i videregående opplæring deltar i opplæring, og færre er misfornøyd med den mengden opplæring de deltar i.

En tolkning av disse funnene kan være at opplæringsbehovene er vesentlig sterkere i grunnskolen enn i resten av arbeidslivet, og at det høyere antallet som faktisk har deltatt i opplæring blant grunnskolelærerne ikke fullt ut kan kompensere for meropplæringsbehovet. Selv om man deltar, kan man føle at det ikke er tilstrekkelig i forhold til behovet. Det er mulig at opplæring trengs for å kompensere for svakere læringsmuligheter i det daglige arbeidet i læreryrket enn for andre høyutdanningsgrupper. Selv om data fra Lærevilkårsmonitoren kan tolkes som at lærere i grunnskolen opplever mindre læring gjennom det daglige arbeidet enn andre høyutdanningsgrupper, kreves det nærmere studier av dette for å fastslå dette med sikkerhet, og for å kartlegge årsaker til at det eventuelt er slik.

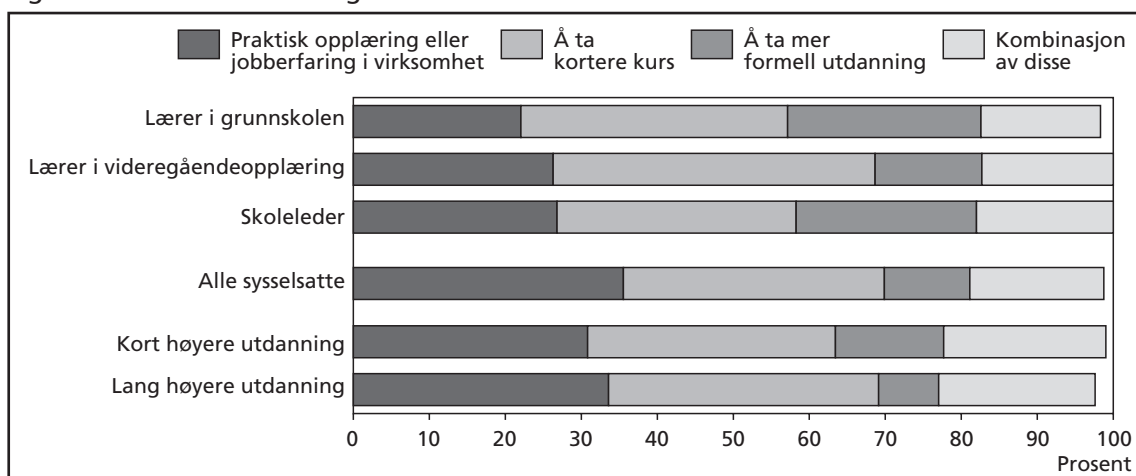
Skoleledere deltar mindre i formell utdanning og kurs, seminarer og liknende enn lærere, men noe av dette synes å bli kompensert gjennom en større grad av læring gjennom det daglige arbeidet, slik at det udekkede opplæringsbehovet er mindre for skoleledere enn for andre grupper. En vesentlig lavere andel av skolelederne enn av lærerne føler at de deltar for lite i opplæring.

Foretrukne læringsmåter

I hovedundersøkelsen blant lærere og skoleledere er det spurt om hva som vil være den beste måten å skaffe seg de kunnskapene og ferdighetene man har mest behov for. Også i Lærevilkårsmonitoren er det kartlagt hvordan de som opplever et læringsbehov foretrekker å få dette dekket, noe som gjør det mulig å sammenlikne svar fra lærere og skoleledere med arbeidslivet som helhet. Svaralternativene i begge undersøkelser samsvarer i stor grad med distinksjonen mellom 1) formell utdanning, 2) kurs, seminarer og annen opplæring som ikke gir formell kompetanse og 3) læring i arbeidet/erfaringslæring (gjennom aktiviteter som ikke har læring som hovedformål). Fra pågående analyser av Lærevilkårsmonitoren er det kjent at grupper med lavt utdanningsnivå i størst grad foretrekker praktisk opplæring eller jobberfaring (uformell læring) som læringsmåte. Kortere kurs er mest populært som læringsform blant de med lengre høyere utdanning. Derimot er de med kortere høyere utdanning mest orientert mot mer formell utdanning, og de med lang høyere utdanning er minst orientert mot dette.

Begge datasettene, både hovedundersøkelsen og tilleggsanalysene fra Lærevilkårsmonitoren, viser de samme hovedresultatene. Lærere både i grunnskolen og i videregående opplæring foretrekker å lære gjennom kortere kurs når de blir spurt om hva som vil være den beste måten å skaffe seg de kunnskapene og ferdighetene de har størst behov for.

Figur 3.37 Foretrukne læringsmåter



Det er et gjennomgående trekk at lærere og skoleledere i langt mindre grad enn arbeidslivet for øvrig ser praktisk opplæring eller jobberfaring i egen eller andres virksomhet som en god måte å skaffe seg ny kompetanse på. Dette kan henge sammen med at læringsmulighetene i selve arbeidet ikke oppfattes som spesielt gode, og at den kompetansen som ønskes kan være teoretiske faglige og pedagogiske kunnskaper. Det kan være at læringsbehovet er av en type som det ikke er så lett å dekke gjennom læring i arbeid. Det kan også være at lærere og skoleledere er preget av en skolebasert læringstradisjon som legger vekt på at læring skjer gjennom *opplæring*.

Lønns- og karrieresystemet i skoleverket har tradisjonelt vært nært knyttet til formell utdanning, noe som kan være en del av forklaringen på at lærere og skoleledere er klart mer positive til formell utdanning som læringsform enn andre grupper av sysselsatte. Det gjelder også når man sammenlikner med andre grupper med høy utdanning, og spesielt for grunnskolen del.

Hindringer for deltakelse i opplæring

Hovedundersøkelsen blant lærere og skoleledere viser at de viktigste hindringene for å delta i opplæring er vanskeligheter med å få økonomisk støtte til opplæringstiltak og vanskeligheter med å skaffe vikar (som begge går på hvilke ressurser arbeidsgiver stiller til rådighet), samt generelt stort arbeidspress på jobben.

Den samme hovedtendensen blant lærerne finner man i dataene fra Lærevilkårsmonitoren. Det er ressursmangel og tids-/arbeidspress som oppleves som de viktigste hindrene for deltakelse i opplæring.

Lærevilkårsmonitoren viser at i arbeidslivet som helhet er mangel på tid og det at arbeidsgiver ikke har råd de viktigste årsakene til at man deltar mindre i opplæring enn det man ønsker. Det går et skille mellom offentlig og privat sektor, hvor ressursmangel hos arbeidsgiver oppleves som viktigste hinder i offentlig sektor og mangel på tid som viktigste hinder i privat sektor.

Lærere skiller seg ut fra arbeidslivet for øvrig ved i større grad å oppgi at dårlig råd hos arbeidsgiver er en viktig hindring for deltakelse i opplæring. Det er for eksempel nærme-

re en tredel av alle lærere i grunnskolen som mener de deltar for lite i opplæring på grunn av stram økonomi ved skolen eller hos skoleeier.¹⁴ Undersøkelsen er gjort etter en periode hvor det har vært en realnedgang i kommunesektorens inntekter (1997–2002), noe som også vil berøre skolen. På den annen side har det vært en betydelig øremerking av midler til kompetanseutvikling i skolen som skulle trekke i motsatt retning.

Dårlig råd hos arbeidsgiver er heller ikke en uvesentlig faktor for skolelederne, men ikke viktigere enn i arbeidslivet for øvrig (om lag en tredel), og heller ikke den viktigste faktoren. Skoleleder opplever mangel på tid som den viktigste faktoren, noe som trolig har sammenheng med deres lederrolle.

Oppsummering

Seksten prosent av de ansatte i grunnopplæringen har deltatt i formell kompetansegivende utdanning (videreutdanning) i 2003. Dette er en økning i forhold til i 1998, da ti prosent hadde deltatt. Vi finner også en økning i gjennomsnittlig tidsbruk, fra rundt 33 timer til 58 timer per lærer/skoleleder. Hovedtyngden av økningen skyldes at det er flere som deltar i formell utdanning, mens en mindre del av økningen skyldes at timetallet per deltaker har gått opp.

Mange lærere i grunnskolen har tatt videreutdanning innenfor pedagogiske emner og innenfor basisfagene norsk og matematikk. Også i videregående opplæring er det mange som har tatt videreutdanning innen pedagogikk. Skolelederne har i første rekke tatt videreutdanning innenfor fag som økonomi, administrasjon og ledelse/skoleledelse.

Seksti prosent av de som har tatt formell utdanning oppgir at de tok denne utdanningen mest etter eget ønske. Bare 13 prosent sier at de tok utdanning mest etter arbeidsgivers ønske. To av tre deltakere i formell utdanning oppgir at de selv har måttet dekke utgifter til skolepenger eller kursavgift for å ta denne utdanningen.

Rundt 85 prosent har deltatt på kurs, seminarer og annen opplæring i 2003, og deltakelsen i denne typen opplæring ser dermed ut til å være omtrent uendret siden 1998-undersøkelsen. Innholdsmessig finner vi en økning når det gjelder opplæring i pedagogisk bruk av IKT, mens omfanget av generell dataopplæring er redusert. Det samlede tidsbruket på denne typen opplæring er på rundt 40 timer per lærer i gjennomsnitt.

Lærernes vurdering av utbyttet av etter- og videreutdanning varierer med type opplæring. Vel sju av ti lærere som har deltatt i formell utdanning mener at dette har ført til endringer i måten de underviser på, og like mange mener at utdanningen har ført til at de står sterkere på arbeidsmarkedet. Utbyttet av kurs, seminarer og annen opplæring blir gjennomgående vurdert som lavere enn formell utdanning. Den viktigste effekten av denne typen tiltak er endringer i måten man underviser og arbeider på.

Lærerne oppgir å ha et stort udekket behov for faglig oppdatering. Videre er det fremdeles et stort behov for pedagogisk-metodisk opplæring og opplæring i pedagogisk bruk av IKT. Stort arbeidspress på jobben og manglende økonomisk støtte (herunder manglende

¹⁴ Spørsmålet er kun stilt til de 41 prosent av grunnskolelærerne som synes de deltar for lite i opplæring, og 71 prosent av disse utgjør i underkant av en tredel.

midler til dekning av vikarutgifter) framstår som de viktigste hindringene for å delta i etter- og videreutdanning.

Lærere og rektorer har noe ulike vurderinger av effekten av ulike læringsformer. Lærergruppen legger noe større vekt på korte kurs, mens rektorene på sin side legger vekt å kombinere ulike læringsformer. Rektorene har også større tro på læring gjennom praktisk opplæring eller jobberfaring på arbeidsplassen.

Når data fra Lærevilkårmonitoren benyttes for å sammenlikne lærergruppen med andre yrkesgrupper, ser vi at andelen som deltar i utdanning og opplæring er til dels betydelig høyere enn for gruppen av sysselsatte sett under ett. Sammenlikner man med andre grupper med høy utdanning, ligger lærerne omtrent på linje med eller i overkant av andre grupper med høy utdanning når det gjelder deltakelse i formell utdanning.

Lærere og skoleledere opplever i større grad enn andre at jobben krever at man stadig må lære seg noe nytt eller sette seg inn i nye ting. Til tross for sterke opplevde læringskrav i jobben opplever ikke lærerne gjennomgående bedre læringsmuligheter i arbeidet enn andre yrkesgrupper.

4 Skoleeierne rolle, strategi og vurderinger

I dette kapitlet rettes søkelyset mot skoleeiers rolle i kompetanseutviklingen. Hvordan oppfatter kommuner, fylkeskommuner og frittstående skoler sin egen rolle i forhold til etter- og videreutdanning for lærerne? Hva opplever skoleeier som de viktigste kompetansebehovene? I hvilken grad er det samsvar mellom statlige satsinger og lokale behov? I hvilken grad er kompetansebehovene sett fra skoleeiers og arbeidsgivers side forenlige med lærernes ønsker om etter- og videreutdanning? Hvilke muligheter har skoleeier til å bidra til nødvendig kompetanseutvikling i skolen, og hva er eventuelt de viktigste hindringene? I hvilken grad og på hvilken måte bidrar ulike organisatoriske løsninger og samarbeidsmodeller til å fremme arbeidet med kompetanseutvikling i skolen? Dette er noen av problemstillingene som vil bli belyst. Datagrunnlaget er kvalitative intervjuer med skolefaglig ansvarlige i ti kommuner, fem fylkeskommuner, og personer med hovedansvar for etter- og videreutdanning ved to frittstående skoler. For en nærmere beskrivelse av datamaterialet henviser vi til metodekapitlet.

Kommunene

Ansvarsfordeling, rolleoppfatning, strategi

Intervjuene med skolefaglig ansvarlig i kommunene gjenspeiler og bekrefter en generell tendens til at kommunenes sentrale skolefaglige kapasitet og kompetanse de siste årene er redusert eller under nedbygging, og at ansvaret for kompetanseutvikling i stor grad er delegert til den enkelte skole (Læringscenteret 2002, NOU 2003: 16). Utvelgelsen av kommuner til undersøkelsen ble blant annet gjort ut fra et ønske om å ha både tonivåkommuner og kommuner med tradisjonell trenivåmodell representert. Ved gjennomføringen av intervjuene viste det seg imidlertid at flere av kommunene enten nylig har omorganisert, eller er i ferd med å legge om til en tonivåmodell, der den enkelte skole er direkte underlagt rådmannen som en egen resultatenheter.

Som arbeidsgiver og skoleeier har kommunen det overordnede ansvaret for at lærerne har den kompetansen som er nødvendig og at de får etter- og videreutdanning som det er behov for i skolen. De skolefaglig ansvarlige i kommunene slår fast at dette er deres ansvar, men samtidig er det flere som gir uttrykk for at delegeringen av ansvar og myndighet til den enkelte skole har gjort det vanskeligere å ivareta en strategisk rolle på sentralt nivå i kommunen. Flere av de intervjuede er tidligere skolesjefer, men fungerer nå som rådgivere i rådmannens stab, uten formelt ansvar og myndighet i forhold til skolene. Det er naturlig at denne rolleendringen også preger deres syn på skoleeiers ansvar og muligheter under nye organisatoriske rammer:

«Vi tidligere skolesjefer ser med bekymring på at alt som har med koordinering og samordning å gjøre forsvinner. Rådmannsnivået har ikke innsikt eller tid til skolen. Vi er satt på sidelinja».

Tabell 4.1 gir en skematisk og forenklet framstilling av kommunene i undersøkelsen, deres rolleoppfatning og tilnærming til arbeidet med kompetanseutvikling for skolen.

Tabell 4.1 Kommunenes rolleoppfatning og tilnærming til arbeidet med kompetanseutvikling for skolen

	Organi- sering	Pers. i skoleadm. sentralt	Rolleoppfatning	Fordeling av kompetansemidler	Behovskartlegging	Tilbud
1 Stor bykommune	matrise- modell	30	prioritere, koordinere, tilrettelegge	sentral pott, ramme for kvalitetsutvikling	systematisk kartlegging	dialog hele veien, kjøper sjelden ferdige opplegg
2 Mellomstor bykommune	tonivå	5	lage program for komp.utv., samordne behov	sentral pott disponeres til program	god oversikt, skolene kartlegger	går i dialog, får tilrettelagt tilbud
3 Mellomstor bykommune	tonivå	2	sikre komp. gj. tilseting og tilrettelegging for komp.utv.		skolene melder inn behov to ganger i året	egen katalog, mange samarbeids- partnere
4 Liten bykommune	trenivå	7	skape forutset- ninger for at skolene kan delta i og drive kvalitetsutvikling	sentral pott + midler ut til skolene	defineres i dialog med skolene ut fra læringsmål	egne resurss- personer, veiledning, nettverk, knyttet til kvalitetsutvikling
5 Stor landkommune/ omegnskomm.	under omorg.	4	koordinere, tilby kurs der det er felles behov	det meste legges ut, fordeles etter skolestørrelse	ikke oversikt, blir veldig generelt	noe samarbeid med tilbydere
6 Stor landkommune	tonivå	3	tar ansvar for tiltak rektorgruppen mener bør være felles	halvparten sentralt, halvparten ut	signalsamtaler og rutinemessig oversikt. grovmasket	private tilbydere, lytter oss fram, inngår avtaler
7 Mellomstor landkommune	trenivå	4	videreformidler statlige tilbud	sentral pott til aktuelle kurs	jevnlige møter med rektorene, god dialog	høgskolen styrer tilbudet
8 Mellomstor landkommune	tonivå	1	delta i fagutvalg for regionalt samarbeid	skolene får 1000 pr årsverk, sentralt 3000 pr årsverk	ikke noe systematikk på dette	Høgskolen har relevante tilbud
9 Liten landkommune	tonivå	1	sørge for at lærerne får den komp.utv. de vil ha	sentral pott	god oversikt, små forhold, jevnlig møter	samarb. med andre komm. i forh. til høgskolen
10 Liten landkommune	tonivå	1	regionalt samarbeid	halvparten sentralt (regionale fellestiltak) halvparten til skolene	små forhold, greit og uformelt	Høgskolen + private, regionalt samarb. nødvendig

Med begrensede ressurser og nedbygging av skolefaglig kompetanse på sentralt nivå, kan skoleeiers rolle i enkelte kommuner best karakteriseres som en *reaktiv*¹⁵ *formidler* mellom statlige retningslinjer og tilbud på den ene siden, og skolenes rapporterte opplæringsbehov på den andre siden. En av de intervjuede beskriver skoleeiers rolle slik:

¹⁵ Med begrepet *reaktiv* mener vi her at skoleeier reagerer i forhold til andre aktørers definerte behov og eksisterende tilbud. Begrepet er definert i kontrast til *proaktiv*, som viser at skoleeier selv spiller en aktiv rolle i forhold til å definere behov og tilbud med utgangspunkt i overordnede mål.

«Vi forventer at vi får tilbud om kurs fra fylkesmannen som vi formidler til skolen. Vi forventer at rektorene formidler opplæringsbehov til oss».

I andre kommuner spiller skoleadministrasjonen en mer aktiv rolle som *koordinator og tilrettelegger* når det gjelder å sikre at skolene har et tilbud om opplæring på områder der det er felles behov, uten at skoleeier her går inn og deltar i defineringen av behov. Eksempelvis nevner flere av de intervjuede at kommunen hvert år utvikler et opplæringsprogram eller en kursportefølje basert på tilbakemeldinger om behov fra skoleledelsen ved den enkelte skole.

De mest aktive kommunene i utvalget har tatt en mer selvstendig rolle som vi kan karakterisere som en *proaktiv skoleeier* i forhold til kvalitets- og kompetanseutvikling i skolen. I denne betegnelsen legger vi at skoleeier ikke forholder seg reaktivt til uttrykte behov og eksisterende tilbud, men går i dialog med skolene og definerer behov med utgangspunkt i definerte mål. En proaktiv skoleeier vil også delta aktivt i utviklingen av relevante tilbud, enten i en bestillerrolle eller i utviklingen av interne opplæringstilbud. En av kommunene i undersøkelsen framsto som en særlig proaktiv skoleeier slik vi har definert det her.

Et eksempel på en kommune som proaktiv skoleeier

Kommunen har en administrativ struktur der skole utgjør ett av flere virksomhetsområder med en egen virksomhetsleder (skolesjef) som rapporterer direkte til rådmannen. Foruten skolesjefen består skolekontoret av seks personer fordelt på et ressursteam og et fagteam. Ressursteamet skal avlaste rektorene i kommunen med administrative oppgaver for å frigjøre tid til kvalitetsutvikling i skolen. Fagteamet på tre personer ledes av en av rektorene i kommunen. Stillingen går på omgang blant rektorene, som får permisjon fra stillingen som rektor i en toårsperiode for å lede fagteamet. Som leder av fagteamet har vedkommende blant annet ansvar for å tilby lederutvikling, veiledning og støtte til skolelederne på den enkelte skole.

Skolekontoret har en tett og løpende dialog med rektorene. Arbeidet med kompetanseutvikling tar utgangspunkt i rapporter om elevenes læringsutbytte og resultater. Kompetansebehov defineres i samarbeid med lærerteamene på skolene. Eksempelvis ble det dokumentert at elevene på ungdomstrinnet ved en av skolene utviklet lav grad av dybdekunnskap. Fagteamet reiste da ut til skolen og ba lærerne være med å definere hvilke kompetansebehov de hadde i forhold til et mål om å øke elevenes læringsutbytte.

De siste årene har alle skolene i kommunen deltatt i sentrale forsøk knyttet til arbeidstid og avvik fra opplæringsloven. Denne «forsøkspakka» har både gitt gode økonomiske rammer og fleksibilitet i forhold til organisering av skolehverdagen. Når forsøksperioden er over, vil rammebetingelsene være vesentlig endret. Skolesjefen tror likevel at arbeidsformer og samarbeidsmodeller i kommunen i stor grad vil ha «satt seg», og at man derfor vil ha et godt utgangspunkt for å videreføre hovedtrekkene i modellen.

Når det gjelder hva som styrer utviklingen av strategi for etter- og videreutdanning i kommunene, legger de fleste vekt på at sentrale statlige satsinger har hatt stor betydning for planlegging og gjennomføring av kompetanseutvikling de siste årene. Satsningen på kvalitetsutvikling i grunnskolen 2000–2003 har hatt særlig stor betydning. Satsing på IKT, utvikling av et bedre læringsmiljø gjennom mer fleksibel organisering og kompetanseheving i basisfagene har vært prioriterte områder. For å få utløst midler, måtte kommunene presentere strategiplaner for 2000–2003 for SU-kontorene i 2000 (Dahl m.fl. 2003). Når vi spør de skolefaglig ansvarlige i kommunene om det foreligger skriftlige opplærings- eller kompetanseplaner, er det gjerne disse dokumentene det vises til. Flere av dokumentene er i første rekke en oversikt over planlagte opplæringstiltak for en gitt periode. Et par kommuner i utvalget har strategidokumenter og utviklingsplaner der tiltak og planer har en mer tydelig forankring, ikke bare i sentrale retningslinjer, men også i lokale mål og prioriteringer. Disse kommunene har også satset på synlighet og spredning av dokumentene ved å gjøre dem tilgjengelig på kommunens hjemmesider.

Materialet gir ingen detaljert oversikt over ressursbruk til etter- og videreutdanning i den enkelte kommune. Kompetanseutvikling, kvalitetsutvikling og skoleutvikling er aktivitetsområder som griper i hverandre, og de skolefaglig ansvarlige gir uttrykk for at det er vanskelig å anslå hvor stor del av midlene som brukes til etter- og videreutdanning av lærerne. Det er vanlig at kommunene disponerer en pott til kompetanseutvikling sentralt, mens en del blir lagt ut til skolene etter en fordelingsnøkkel (vanligvis en gitt sum per årsverk). Disse midlene disponeres fritt, og skolene kan i noen tilfeller velge mellom å delta i sentrale opplæringstiltak eller å kjøpe tilsvarende tjenester i markedet. Delegering av ansvaret for kompetanseutvikling til skolene innebærer nødvendigvis at skoleeiers mulighet til styring med skolens prioriteringer svekkes. Flere av de intervjuede gir uttrykk for at det er store forskjeller mellom skolens og skoleledernes evne og vilje til å arbeide systematisk med etter- og videreutdanning for de ansatte.

Ut fra vårt materiale får vi inntrykk av at utdanningsavdelingen hos fylkesmannen i dag spiller en lite sentral rolle i forhold til kompetanseutviklingen i skolen. Flere uttrykker at fylkesmannens ansvar er og bør være begrenset til en rendyrket tilsyns- og kontrollfunksjon.¹⁶ Noen er skeptiske til at utdanningsavdelingen «holder igjen» midler sentralt, og mener prinsipielt at midler til kompetanse- og kvalitetsutvikling i skolen bør ut til skoleeierne. Enkelte skolefaglig ansvarlige i små kommuner gir imidlertid uttrykk for et ønske om at utdanningsavdelingen i noe større grad kunne være en ressurs i forhold til kommunene i forbindelse med gjennomføring av reformer og sentralt initierte tiltak.

¹⁶ Da Statens utdanningskontorer i sin tid ble opprettet, hadde de i tillegg til tilsyns- og kontrollfunksjoner og løpende forvaltningsoppgaver også ansvar for å gi informasjon og veiledning til skoleeier og allmennheten, for forsøks- og utviklingsarbeid og for kompetanseutvikling (NOU 2002: 10). Fra 1. januar 2003 ble Statens utdanningskontorer samordnet med Fylkesmannembetet. Bakgrunnen for omorganiseringen var å få en bedre samordning av statlige styringsoppgaver overfor kommuneforvaltningen. Oppgavefordelingsutvalget la blant annet vekt på behovet for å tydeliggjøre skoleeiers ansvar i forhold til oppgaver som ledelsesutvikling og opplæring og etterutdanning av pedagogisk personale (NOU 2000: 22).

Strategi for kompetanseutvikling i de frittstående skolene

Arbeidet med kompetanseutvikling i frittstående skoler skiller seg fra arbeid i den offentlige skolen ved at det ikke er et sentralt skoleeiernivå over den enkelte skole. I en viss forstand kan man derfor si at de frittstående skolene fungerer som en type ennivåmodell, der strategien for kompetanseutvikling må utformes ved den enkelte skole. Ved den kristne skolen lå ansvaret for kompetanseutvikling primært hos skoleledelsen ved rektor. Ved Steinerskolen lå det operative ansvaret for etter- og videreutdanning hos forvaltningsleder, som er valgt av de ansatte ved skolen. De viktigste finansieringskildene for etter- og videreutdanning er i begge tilfeller de ordinære driftstilskuddene og øremerkede statlige tilskuddsordninger til kompetanseheving til friskoler.

Kompetansebehov

I et par av kommunene gir skolefaglig ansvarlig tydelig uttrykk for at skoleeierne i liten grad har oversikt over kompetansebehovene i skolene. Flertallet av de intervjuede gir imidlertid inntrykk av å ha relativt god oversikt over kompetansebehovene – enten gjennom jevnlig kartlegging og tilbakemelding fra skolene, eller gjennom tett og løpende kontakt mellom skoleeier og skoleledelsen. Inntrykket fra intervjuene er at de fleste kommunene har utviklet rutiner for systematisk innhenting av informasjon om kompetansebehov fra den enkelte skole, og at dette utgjør grunnlaget for planlegging og utvikling av tiltak. I eksemplet med kommunen som proaktiv skoleeier så vi at fagteamet i kommuneadministrasjonen selv bidro aktivt i definering og utforming av behov med klar forankring i organisatoriske mål. Denne typen dialogbaserte prosesser er for øvrig lite framtrædende i vårt materiale.

Når det gjelder IKT-behovene, er tilbakemeldingene fra kommunene ulike. Noen steder later det til at dette opplæringsbehovet er i ferd med å bli dekket, mens det andre steder fremdeles er et stort behov for mer opplæring. Skoler med mange eldre lærere har gjerne større behov for IKT-opplæring enn skoler med mange nyutdannede lærere. Lærernes utdanningsbakgrunn har også betydning for opplæringsbehovet innen IKT. En av de intervjuede mener at lærere i barneskolen generelt har bedre IKT-kompetanse enn lærere på ungdomsskoletrinnet.

De intervjuede i kommunene gir uttrykk for svært ulike oppfatninger når det gjelder lærernes behov for faglig oppdatering og utvikling. I enkelte kommuner later det til å være liten etterspørsel etter denne typen opplæring, mens andre steder meldes det om et umetelig behov for fagkompetanse blant lærerne:

«Når det gjelder hvilken type kompetanse det er behov for, mener jeg at det har stoppa opp for lærerne. De gnåler om mer fagkompetanse. (...) Det foregår en revolusjon i skoleverket, men de fortsetter å kreve mer fag. Men jeg tror ikke det er mer fag som skal til for å lykkes i klasserommene. (...) Den store utfordringen handler ikke om mer fag eller IKT, men i å få til dette med tilpasset opplæring.»

På den annen side er det flere av de intervjuede som understreker behovet for å styrke kompetansen innenfor enkeltfag som norsk, matematikk og engelsk. På disse områdene har en statlig stipendordning gjort det mulig å søke støtte til individuell kompetanseheving. Kommunenes erfaringer med denne ordningen er delte. En skoleeier gir uttrykk for at denne typen satsing har vært viktig og nødvendig. Andre mener at ordningen med-

førte mye administrativt merarbeid og ga små midler til fordeling. En av de intervjuede er særlig klar i sin formulering:

«Stipendordningene er noe stort vås. Bare noen få lærere som får mulighet til å delta, og det blir ikke mye midler igjen når det må betales både arbeidsgiveravgift og skatt. Kommunene taper på ordningen. Dette er bare tull. Vi sikrer at vi har den formelle kompetansen vi trenger gjennom tilsetting.»

Kartlegging av kompetansebehov ved de frittstående skolene

Ved den kristne skolen blir kompetansebehovet kartlagt gjennom medarbeidersamtaler og i fellessamtaler med personalet i forbindelse med planlegging av en ny termin. Det er få ansatte ved skolen, og ikke vanskelig å skaffe seg oversikt over kompetansebehovene. Ved Steinerskolen blir behovene kartlagt gjennom lærermøtet og mer formalisert gjennom medarbeidersamtaler og årlige kartlegginger blant personalet.

Ved begge skolene forsøker man primært å dekke formelle kompetansebehov gjennom nytilsetting.

Statlige satsinger og lokale behov

Materialet gir ikke grunnlag for å si at statlige satsinger ikke er relevante eller dekkende i forhold til behovene lokalt. Evalueringen av Satsing på kvalitetsutvikling i grunnskolen viser at kommunene vurderte denne satsingen positivt. Bare et fåtall av de skolefaglig ansvarlige mente at slike satsinger legger for store føringer på kommunenes frihet. Prioriteringene i satsingen var stort sett i samsvar med kommunenes og skolenes planer (Dahl m.fl. 2003). Hovedinntrykket fra våre intervjuer er også at det generelt er godt samsvar mellom sentrale satsinger og lokale prioriteringer. Samtidig er det rimelig å anta at kommunenes egne prioriteringer også vil være påvirket av hva det er mulig å få finansiert ved hjelp av statlige midler. En av de intervjuede sier det slik:

«Det var det med høna og egget da. Når satsingen og midlene er der, skal det jo noe til før vi sier at dette ikke er relevant for oss.»

I spørreskjemaundersøkelsen blant lærere og rektorer fikk rektorene et spørsmål om hvilke forhold som styrer fordelingen av ressurser til etter- og videreutdanning ved deres skole: nasjonale satsingsområder, skoleeiers strategi for etter- og videreutdanning, skolens kompetansestrategi, eller den enkelte lærers initiativ. Resultatene viser stor spredning i svarene. Nasjonale satsingsområder og skolenes egen kompetansestrategi blir begge nevnt av 45 prosent av rektorene blant de to viktigste faktorene. Skoleeiers strategi og den enkelte lærers initiativ framstår som noe mindre viktig (henholdsvis 34 og 31 prosent oppgir disse blant de to viktigste). Hovedinntrykket er likevel at bildet er sammensatt, og at alle disse forholdene har betydning for fordelingen av ressurser til etter- og videreutdanning.

Statlige satsinger og frittstående skoler

Også ved de frittstående skolene kan mye av opplæringsbehovet knyttes til gjennomføring av sentrale reformer og endringer som stiller krav til omskolering av personalet. En av de intervjuede gir uttrykk for at endringstakten representerer en utfordring, og retter en gene-

rell kritikk mot det som i noen grad oppleves som en begrensning av det lokale handlingsrommet:

«Slike endringer er for så vidt inspirerende, men endringene kommer ofte, og det er mye detaljstyring som gir mindre frihet lokalt. L97 er veldig detaljert og gir begrenset mulighet til å satse lokalt ut fra egen motivasjon og interesse. Staten må få styre, men burde i større grad satse på basiskompetanse og i mindre grad på detaljstyring av det innholdsmessige.»

De statlige tilskuddsordningene utgjør den viktigste finansieringskilden for etter- og videreutdanning. Disse blir nå oppfattet som mer styrt enn tidligere i retning av enkeltfag som matematikk og norsk samt IKT-opplæring. En naturlig konsekvens av dette er at det er vanskeligere å finne midler til andre former for kompetanseheving, som for eksempel alternativ pedagogikk.

Tilbud

Intervjuene gir inntrykk av at tilbudssiden omfatter mange ulike aktører, og at hele spekteret blir regnet som viktige: høyskoler og universitet, eksterne kurstilbydere (private og offentlige) og interne ressurser. Høgskolene spiller en særlig viktig rolle, og de fleste kommunene gir inntrykk av å ha god tilgang på relevante og tilrettelagte opplæringstilbud. Det er imidlertid også noen som gir uttrykk for at høgskolene er for opptatt av seg selv, og at man som skoleeier har hatt større utbytte av å lytte seg fram til og inngå avtaler med private tilbydere gjennom deltakelse på ulike kurs og konferanser.

Skoleeiere i byer og større tettsteder har generelt bedre muligheter til å dra nytte av bredden på tilbudssiden, mens mindre kommuner i større grad satser på å komme i dialog med høgskolen, gjerne i samarbeid med andre kommuner. Vi finner flere eksempler på aktivt interkommunalt samarbeid overfor tilbydersiden. I Nordland har kommunene i flere år hatt et aktivt og formalisert regionalt/interkommunalt samarbeid, der kommunene i fylket er delt inn i ni områder som hver har sitt Regionalt Kontor for Kompetanseutvikling (RKK). RKK-systemet benyttes som virkemiddel for koordinering og iverksetting av interkommunale tiltak på opplæringssiden.

Intervjuene gir også inntrykk av at kommunene i stadig større grad satser på bruk av interne ressurser gjennom læring i nettverk på tvers av skoler og kommuner. Dette kan være fagnettverk, nettverk mellom lærere på samme trinn, eller det kan være nettverk mellom skoleledere. I flere tilfeller har kommunen en rolle i forhold til etableringen av slike nettverk, og gjennom frikjøp av lærere som fungerer som koordinatorene i små stillinger. Flere kommuner har gode erfaringer med læring i nettverk, og noen framhever korte fagkurs kombinert med læring i nettverk som en god læringsmodell. Men det blir også understreket at driften av nettverkene forutsetter frivillighet og engasjement hos deltakerne.

Flere av de skolefaglig ansvarlige peker på at det i løpet av de siste årene også har vært en utvikling på tilbudssiden i retning av mindre vektlegging av individuell kompetanseheving og økt satsing på systemisk opplæring. Dette er læringsformer som krever mer støtte og oppfølging i egen organisasjon, noe som igjen forutsetter at flere er involvert og jobber i nettverk, både på den enkelte skole og mellom skolene. Et interessant spørsmål er i hvilken grad dette forutsetter en proaktiv skoleeier som legger til rette for denne typen

læring. I eksemplet over så vi hvordan kommunen har en bevisst strategi i forhold til å avlaste rektorene med administrative oppgaver, nettopp for å frigjøre skoleledelsens tid til å drive veiledning og utviklingsarbeid i organisasjonen.

«Det er viktig å frigjøre rektorene fra denne type oppgaver hvis vi skal få til kvalitetsutvikling i skolen. Da må de ha mulighet til å utvikle, ikke drukne i administrative oppgaver», uttaler skolesjefen i kommunen.

Selv om man i prinsippet kan tenke seg at det bør være mulig også for den enkelte skole å satse på denne typen læringsformer uten støtte fra skoleeier, er det rimelig å anta at vilkårene for å arbeide systematisk med læringsprosesser i organisasjonen vil være bedre når ledelsen kan frigjøre tid til å delta aktivt i dette arbeidet.

De frittstående skolene og tilbudet

Den kristne skolen er en av flere skoler tilknyttet et sentralt forbund, og forbundet tilbyr felles kristendomsopplæring. Ut over dette benytter skolen seg av det regionale høgskoletilbudet og deltar i noen grad også i opplæringstiltak i kommunal regi.

Når det gjelder Steinerskolen, representerer Forbundet Steinerskolen i Norge og Rudolf Steinerhøgskolen i Oslo (RSH) de viktigste aktørene på tilbydersiden på det pedagogiske området.

Deltakelse

I henhold til skoleeierne er det ingen grupper som skiller seg ut ved å delta vesentlig mer eller mindre enn andre i etter- og videreutdanning. Noen mener at yngre lærere deltar mer enn andre, andre sier at dette er personavhengig, og at det er de utviklings- og endringsvillige lærerne som deltar mest. En av de intervjuede mener at lærerne på småskoletrinnet er de som tar mest initiativ til å delta på kurs.

Flere av de intervjuede legger likevel vekt på at det er store forskjeller mellom skolene. Ulike kulturer og ulike holdninger, ikke minst hos skoleledelsen, blir nevnt som viktige forklaringsfaktorer. Positivt engasjement fra skoleleders side blir framhevet som en viktig forutsetning for målrettet arbeid med kompetanseutvikling lokalt.

Vurdering av ulike læringsformer

GSI-tall viser at i de siste årene har det vært en nedgang i antall lærere uten godkjent utdanning i skolen. Denne utviklingen blir også bekreftet i intervjuene. En av de intervjuede sier at kommunen i dagens arbeidsmarked har gode muligheter til å sikre at formelle kompetansekrav og bredden i kompetansebehovet blir ivaretatt gjennom utskifting og nytilsetting av lærere.

I noen tilfeller har kommunene gitt støtte til formell videreutdanning. I en kommune ønsket man å heve basiskompetansen i matematikk blant lærere på småskoletrinnet. På grunn av liten utskifting blant personalet var det ikke mulig å styrke kompetansen bare gjennom rekruttering, og man valgte derfor å satse på kompetansegivende tiltak for 25 lærere i kommunen. I samme kommune ga man også støtte til en lærer som tok formell utdanning på et felt der kommunen hadde behov for å styrke sin kompetanse. Støtte ble gitt under forut-

setning av at kommunen senere kan benytte vedkommende lærer som ressursperson i forhold til alle skolene i kommunen.

Flere kommuner har i løpet av de siste årene gitt støtte til formell lederutdanning for skoleledelsen. Ut over dette gir intervjuene inntrykk av at kommunene satser lite på formell utdanning. Mange gir uttrykk for at det i løpet av de siste årene har vært en dreining fra satsing på individuell kompetanseheving til organisatoriske eller systemiske opplæringstiltak. Nye arbeidsformer i skolen, endring av lærerrollen og tilpasset opplæring blir nevnt som de viktigste drivkreftene bak opplæringstiltakene. Samtidig kommer det klart fram i intervjuene at svak kommuneøkonomi oppleves som en viktig begrensende faktor i forhold til satsing på individuell kompetanseheving. Hovedinntrykket er at de som ønsker å ta videreutdanning, får fri i forbindelse med lesedager og eksamen. Noen får også støtte til dekning av reiseutgifter, kursmateriell og studieavgift. Kommunene har imidlertid begrensede midler til dekning av vikarutgifter, og lærere må derfor i stor grad ta slik utdanning utenom undervisningstiden.

«Det er et problem at det er vanskelig å frigjøre lærerne fra jobben. Studiepoengtingene skjer om kvelden. Ikke alle har krefter og ork til å delta.»

Mange legger vekt på at det er behov for flere læringsformer, og flere har gode erfaringer med korte kurs i kombinasjon med utvikling og oppfølging i egen organisasjon.

Hovedinntrykket er at kommunen som skoleeier ønsker å satse mer på kollektive læringsformer, både av ressursmessige og av pedagogiske grunner. Samtidig viser intervjuene at det er store forskjeller mellom kommunene når det gjelder de organisatoriske og ressursmessige forutsetningene for å støtte, tilrettelegge og utvikle denne typen læringsformer. Intervjuene tyder på at dette ikke *bare* er et spørsmål om begrensede ressurser.

En av de intervjuede mener at en sterk kommuneøkonomi også kan være en hindring i forhold til en ønsket omlegging i retning av mer kollektive læringsformer. I dette tilfellet gir skolefaglig ansvarlig uttrykk for at man fra skoleeiers side også kunne tenke seg å satse på andre læringsformer, men at dette i praksis er vanskelig å få til så lenge lærerne i første rekke er motivert for formell utdanning.

I en liten landkommune med svært begrensede personalmessige ressurser sentralt i skoleadministrasjonen, satser man derimot aktivt på kollektive læringsformer og regionalt samarbeid:

«Vi satser mye på regionalt samarbeid. Har etablert nettverk for fådelte skoler, nettverk for ulike klassetrinn og fag og så videre. Dette driver de selv, det legger ikke kommunen seg opp i. Men kommunen og rektorene er enige om at det er viktigere med den læringen som skjer her enn den man får gjennom å delta på kurs. Vi har også frikjøpt koordinatorene i små stillinger som kan drive nettverk, skrive rapporter, holde det varmt.

På skolene lokalt driver vi mye med kollegial læring og teamundervisning med minst to lærere inne samtidig. Dette har vi gjort i mange år. Det kan nok være behov for mer formell utdanning, men det krever mye å få det til.»

I denne sammenheng tenker informanten i første rekke på at satsing på formell utdanning krever store økonomiske ressurser. Andre peker på at kollektive læringsformer som

kollegabasert veiledning, teamundervisning og nettverkslæring også er ressurskrevende, men da i form av tid og personell. Det er med andre ord ikke entydig slik at den ene læringsformen oppleves som mer ressurskrevende enn den andre, men at de ulike læringsformene krever ulike ressurser.

Vi finner også eksempler på aktiviteter der læringen i noen grad kan sies å være en bi-effekt. Eksempelvis trekker en skoleeier fram de positive læringserfaringene som er knyttet til det å fungere som en demonstrasjonsskole:

«[...] skole er en demonstrasjonsskole. De reiser rundt og forteller om hvordan de gjør ting på skolen, og de får mange besøk. Det lærer de mye av – helt klart at læringen her er toveis.»

Oppsummering

- Intervjuene med skolefaglig ansvarlige i kommunene gjenspeiler og bekrefter en generell tendens til at kommunenes sentrale skolefaglige kapasitet og kompetanse i de siste årene er redusert eller under nedbygging, og at ansvaret for kompetanseutvikling i stor grad er delegert til den enkelte skole.
- Skoleeierne opplever at nedbygging av den skolefaglige kapasiteten sentralt gjør det vanskelig å ivareta et helhetlig ansvar for kompetanse- og kvalitetsutvikling i skolen.
- Sentrale satsinger har de siste årene gjort det mulig for mange å delta i etter- og videreutdanning.
- Undersøkelsen viser en generell utvikling fra satsing på individuell kompetanseheving til systemisk eller organisatorisk opplæring og læring i nettverk. Skoleeierne legger i første rekke vekt på at utfordringer knyttet til tilpasset opplæring, ny organisering av skolehverdagen m.v. krever organisatorisk læring. Begrensede midler til dekning av vikarutgifter trekker i samme retning og begrenser mulighetene til å støtte individuell kompetanseheving.
- Skoleeierne gir generelt uttrykk for at de ønsker å satse mer på kollektive læringsformer i skolen, men det er store variasjoner når det gjelder i hvilken grad man gjør dette i praksis. De viktigste hindringene som blir nevnt er at kommunen sentralt har begrensede muligheter til å følge opp og drive dette arbeidet. I tillegg blir manglende kultur og tradisjon for denne typen læringsformer blant lærerne nevnt som en begrensende faktor.
- Høgskolene spiller en sentral rolle på tilbydersiden, de fleste skoleeierne gir inntrykk av å ha et godt samarbeid med høgskolene, og det er mange eksempler på tilrettelagte tilbud.
- Også for de frittstående skolene gjør statlige satsinger det mulig å delta i kompetanseheving innenfor satsingsområdene, men det blir vanskeligere å finne midler til kompetanseheving på andre områder, som f.eks. alternativ pedagogikk

Fylkeskommunene

I fire av fem fylkeskommuner i undersøkelsen er arbeidet med etter- og videreutdanning sentralt organisert i en egen opplæringsavdeling eller fagenhet for skole og utdanning. I én av fylkeskommunene er avdelingen organisert på linje med skolene, slik at opplæringsavdelingen ikke har instruksjonsmyndighet overfor den enkelte skole.

Informantene har stillinger som spesialkonsulent, pedagogisk konsulent, førstekonsulent og saksbehandler i opplæringsavdelingene i fylkesadministrasjonen. Deres ansvarsområder er i hovedsak tilrettelegging og planlegging av EVU og pedagogisk utviklingsarbeid. Antallet ansatte som arbeider helt eller delvis med skole i sentraladministrasjonen varierer fra 20 til 35. Av disse arbeider mellom tre og fem personer helt eller delvis med EVU i skolen. Antall lærere og antall videregående skoler varierer fra 800 lærere fordelt på tolv skoler, til over 2000 lærere fordelt på 32 videregående skoler.

Ansvarsfordeling, rolleoppfatning, strategi

Også i fylkeskommunene er ansvaret for kompetanseutvikling i stor grad delegert til den enkelte skole. Skolene utarbeider egne virksomhetsplaner eller handlingsplaner, og skoleledelsen har det operative ansvaret for kompetanseutvikling i egen organisasjon. Ifølge skoleeierne kan den enkelte skole disponere egne kompetansemidler relativt fritt. Sentrale satsinger legger likevel føringer i den forstand at skolenes behov i stor grad vil være definert ut fra hvor langt man er kommet på prioriterte områder.

Skoleeier utarbeider regionale utviklingsplaner som tilrettelegger for skolenes utviklingsarbeid. Planene utarbeides på grunnlag av statlige retningslinjer, tilbakemelding fra skolene og egne regionale satsingsområder. Årsplaner og tilbakemelding fra skolene sammenfattes og innarbeides i fylkeskommunens sektorplaner. Betydningen av sentrale satsinger blir i intervjuene betegnet som stor, og flere av fylkeskommunene viser i den sammenheng til store satsinger som differensieringsprosjektet og LærerIKT. Som eksempler på egne regionale satsinger nevnes opplæring i elevaktivisering og praktisk veiledningsarbeid.

Behov for etter- og videreutdanning

Grunnlaget for fylkeskommunens oversikt over behov for EVU på den enkelte skole er først og fremst rapportering fra skolene til fylkeskommunen. I én av fylkeskommunene legger man vekt på at de årlige kvalitetsundersøkelsene spiller en sentral rolle når det gjelder synliggjøring av kompetansebehov.¹⁷ Om det eksempelvis kommer fram at det etter elevenes vurdering er for lite elevaktivisering i skolen, ville dette synliggjøre behov for kompetanse innen samarbeidslæring, forteller spesialkonsulenten i den aktuelle fylkeskommunen. Dersom kvalitetsundersøkelsen avdekker det man i fylkeskommunen definerer som en urovekkende utvikling ved en skole, vil det også være skoleeiers oppgave å gjøre noe med denne utviklingen. Når det gjelder de øvrige fylkeskommunene i undersøkelsen, er det generelle inntrykket at koblingen mellom lokale kvalitetsvurderinger og strate-

¹⁷ Skolene er gjennom forskrift til opplæringsloven pålagt å gjennomføre lokale kvalitetsvurderinger, og skoleeier har ansvar for å se til at slike vurderinger blir gjennomført.

gier for kompetanse-utvikling, ut over skolenes virksomhetsplaner og handlingsplaner, ikke er like sterk.

I tillegg til skriftlig rapportering og tilbakemeldinger er rektormøter eller regionale ledersamlinger viktige informasjonskanaler for fylkeskommunen når det gjelder tilbakemeldinger om behov for EVU. Hvordan disse ledersamlingene organiseres og hvem som deltar, varierer etter antall skoler i fylket. I noen fylker deltar alle rektorene, i andre er arbeidet organisert i strategiske ledergrupper fra ulike regioner, i tillegg til større ledersamlinger som gjennomføres én til to ganger i året.

Ifølge de intervjuede er det i første rekke behov for endringskompetanse og kompetanse innen samarbeidslæring. Endringskompetanse gjelder først og fremst skolelederne som skal håndtere stadige endringer i skolen. Samarbeidslæring og andre opplæringstilbud innen metodikk/pedagogikk er tilrettelagte tilbud myntet på den nye pedagogiske hverdagen, som et resultat av sentrale reformer og krav.

IKT blir ansett som en utfordring for fylkeskommunene. På dette området oppleves det et stort behov for EVU. De fleste fylkeskommunene i undersøkelsen har tatt i bruk det nettbaserte læringssystemet It's learning, og ser en utfordring i å ta dette i bruk på en pedagogisk måte. Systemet blir blant annet brukt slik at lærerne legger ut undervisningsplaner på nettet. Noe av hensikten med verktøyet er ifølge informantene økte muligheter for fag-spesifikk kompetanseutvikling for lærerne på nettet.

Forholdet mellom skoleeiers vurdering av kompetansebehovene og de ansattes ønsker om EVU er ifølge enkelte av informantene uproblematisk. Flere gir uttrykk for at behovene langt på vei er samstemte. Andre peker på at metodene for kartlegging av behov ikke er egnet til å fange opp eventuelle gap mellom lærernes opplevde behov og det tilbudet de får. Hvilke tilbud lærerne får er avgjørelser som tas på den enkelte skole. Andre mener det kan være behov som ikke blir dekket:

«Enkelte lærere ønsker en sterkere vekt på faglig opplæring, men jeg tror lærerne ser behovet for metodikk og pedagogisk praksis.»

En av informantene gir klart uttrykk for at det er vanskelig å finne midler til faglig fordypning:

«Vi smører tynt utover. Bli ikke midler til fordypning, her er det store udekkede behov, som får konsekvenser for fagmiljøer og den enkelte. Dette skyldes ressursmangel.»

Økonomi og tid oppleves som de viktigste hindringene når det gjelder å imøtekomme behovet for EVU. Lærerne som deltar på kurs gjør ofte dette i tillegg til full jobb. Å få samlet lærerne til å delta på opplæringsaktiviteter i arbeidstiden kan også oppleves som problematisk enkelte steder.

Tilbud om etter- og videreutdanning

Når det gjelder betydningen av ulike tilbydere er det først og fremst samarbeidet med høyskolene som trekkes fram. Samarbeidet dreier seg hovedsakelig om utvikling av utdannings-tilbud innen pedagogiske fag, for eksempel innen samarbeidslæring. Samarbeidet vurderes generelt som tett og godt, med ett unntak, der fylkeskommunen kunne ønsket et tettere samarbeid.

Fylkeskommunene samarbeider også med andre utdanningsinstitusjoner, både nasjonalt og internasjonalt. Flere fylker har opplæringsstilbud innen lederopplæring i samarbeid med BI.

Noen fylkeskommuner lager egne kurskataloger for skolene i fylket.

I enkelte av fylkene fungerer fylkeskommunen som en intern ressursbank for skolene. Det innebærer at de har oversikt over hvilken kompetanse fylkets egne lærere har og fungerer som spredningssentral. I ett fylke er samarbeidet mellom de enkelte skolene såpass innarbeidet at skolene ifølge skoleeier sitter med den nødvendige oversikten.

«Dette er jo et begrenset geografisk område, slik at skolene kjenner tilbudsstrukturen», mente en informant fra et av de mindre fylkene.

I en av fylkeskommunene har man gode erfaringer med en type interne samarbeidsmodeller som blir kalt Fagforum. Disse er basert på samarbeid mellom faglærere. Fagforaene utarbeider opplegg for tilrettelagt opplæring innen de enkelte fag. I den aktuelle fylkeskommunen har de til sammen ulike 50 fagfora der medlemmene samles to ganger i løpet av skoleåret. I en av de andre fylkeskommunene er man nå i ferd med å bygge opp liknende fagfora.

Ifølge skoleeierne har også den enkelte skole samarbeid med utdanningsinstitusjoner, andre videregående skoler i regionen, det lokale næringsliv og andre som bidrar til å dekke behovet for kompetanseutvikling.

De fleste fylkeskommunene mener at tilbudet om EVU er godt tilpasset aktuelle kompetansebehov blant lærerne og rektorene. Noen gir uttrykk for at det i løpet av de siste årene har vært en dreining både på behovs- og på tilbudssiden, ved at lærerne i stor grad opplever behov for å tilegne seg kompetanse i forhold til de nye kravene innen bruk av IKT og nettbasert undervisning og andre nye læringsformer. Dermed har det også skjedd en endring i tilbudene om EVU, i tråd med endringer innen læringsmåter og IKT.

På tilbudssiden tilbyr fylkeskommunene EVU innen egne satsingsområder og for det som betraktes som viktige fellesoppgaver. Fylkeskommunene tar seg også av fellesoppgaver som er for små til at skolene tar dette selv. Som eksempel nevnes kurs innen spesialpedagogikk. Skoleeier sørger for at grupper som blir så små ved den enkelte skole at det kan være vanskelig å gi disse et tilbud i et fagmiljø, får et tilbud om etter- og videreutdanning/kurs. Eksempler på slike grupper var spansklærere og bibliotekarer ved skolen. Fylkeskommunen tilrettelegger, bestiller og tilbyr skolene kurs, enten ved hjelp av interne ressurser eller i samarbeid med eksterne tilbydere.

Av intervjuene går det fram at fylkeskommunene også betrakter lederutvikling som et viktig ansvarsområde. I flere av fylkeskommunene er det gjennomført egne kurs i skoleledelse og endringskompetanse.

Deltakelse i etter- og videreutdanning

Materialet gir ikke grunnlag for å si at enkelte grupper deltar mer i etter- og videreutdanning enn andre, eller at det er noen grupper som peker seg ut ved å ha udekkede behov for etter- og videreutdanning. Det later imidlertid til å være store forskjeller mellom skolene

når det gjelder hvor langt man er kommet i forhold til ulike satsingsområder. Dette vil også ha betydning for omfang og type deltakelse fra skolenes side:

«Noen starter på et basisnivå og melder på hele skolen, mens andre er kommet lengre og deltar på en annen måte og kanskje også mer», sier en av informantene.

De lokale aktørene, som Fagforum, kan også spille en pådriverrolle når det gjelder deltakelse.

«Noen av fagforaene er bedre til å organisere enn andre, da blir det også flere tiltak», forteller representanten fra den aktuelle fylkeskommunen/skoleeier.

Vurdering av ulike læringsformer

Erfaringsutveksling og kollegabasert veiledning betraktes som satsingsområder, og erfaringene er positive. En av fylkeskommunene tilbyr erfaringsamlinger, mens andre peker på at ledersamlinger fungerer som arenaer for utveksling av erfaringer.

Spredning av erfaringer omtales også som et viktig satsingsområde for fylkene.

«Vi satser på nært samarbeid med næringsliv, arbeidsliv og skole. Den enkelte skole har kompetanse, for eksempel en digital plattform, der skolen er med og sprer sine erfaringer. I fylket er det også fem ressursentre¹⁸ som er med og sprer sine erfaringer. Vi samarbeider med ulike bedrifter og bransjer innen fagopplæringen», forteller en informant.

Samtidig blir det gitt uttrykk for at skoleeier kan spille en mer aktiv rolle når det gjelder å trekke fram de gode eksemplene.

Erfaringer med kollegabasert veiledning oppleves som gode. Det er i første rekke den enkelte skole som organiserer dette arbeidet. Kollegabasert veiledning skjer også innenfor de ulike fagforaene. I ett fylke arrangerer skoleeier kurs i kollegaveiledning i samarbeid med høgskolen. Dette tar skolene aktivt i bruk. I tillegg har en av forsøksskolene/demonstrasjonskolene i fylket utarbeidet en egen modell for kollegaveiledning, som de tilbyr andre skoler.

Når det gjelder behovet for formell kompetanse understreker flere av skoleeierne at de har en lærerstab med høy formell kompetanse, og de antyder samtidig at behovet for mer formell kompetanse derfor ikke burde være så stort.

Oppsummering

- Også i fylkeskommunene ser vi at ansvaret for kompetanseutvikling i stor grad er delegert til den enkelte skole. Skolen utarbeider egne virksomhetsplaner eller handlingsplaner, og skoleledelsen har det operative ansvaret for kompetanseutvikling i egen organisasjon.

¹⁸ Ressursentre er enheter knyttet til en eller flere videregående skoler som tilbyr etter- og videreutdanning til bedrifter og enkeltpersoner.

- Hovedinntrykket fra intervjuene er at nasjonale mål har stor gjennomslagskraft i fylkeskommunens målformuleringer når det gjelder kompetanseutvikling. Fylkeskommunen som skoleeier formulerer mål med utgangspunkt i statlige føringer og skolenes behov. Skolene har relativt stor frihet med hensyn til hvordan disse målene skal nås.
- Fylkeskommunene opplever stort behov for opplæring innen ledelse/endringsledelse, IKT og pedagogiske emner som samarbeidslæring, veiledningskompetanse og differensiering.
- Sentrale satsinger har gjort det mulig for mange å delta i kompetanseutvikling innenfor prioriterte områder. Omfang og type deltakelse ved den enkelte skole avhenger av hvor langt man er kommet på de ulike områdene.
- Enkelte skoleeiere gir uttrykk for at det er vanskelig å finne midler til faglig fordypning.

5 Etter- og videreutdanning blant instruktører i fagopplæringen

I de foregående to kapitlene har vi behandlet spørsmål knyttet til etter- og videreutdanning i skolen ut fra henholdsvis lærernes, rektorenes og skoleeierens perspektiv. Nå vender vi søkelyset mot instruktørene i fagopplæringen. Fagopplæringen er en integrert del av utdanningssystemet og en likeverdig del av videregående opplæring. I fagopplæringen inngår det i de fleste yrkesfaglige utdanningsløp en læretid i bedrift. Lærlingeordningen har lange historiske røtter, og det er først i forbindelse med Reform 94 at den er fullt ut integrert med yrkesopplæringen i skolen. Denne delen av utdanningen er et felles ansvar for utdanningsmyndighetene og for partene i arbeidslivet.

Hovedmodellen for yrkesfaglig videregående opplæring er i dag først to år i skole, etterfulgt av to år i lærebedrift, hvorav ett år regnes som opplæring og ett år som verdiskaping. I læretiden i bedrift er det faglig leder som har ansvar for å planlegge opplæringen som gis, mens instruktørene spiller en viktig rolle i gjennomføringen av den daglige opplæringen av lærlingene.

I forbindelse med innføringen av Reform 94 ble det satset spesielt på instruktøropplæring. Kursene ble i hovedsak gitt av fagopplæringskontoret i fylkeskommunen. Evalueringen av reformen viste at disse kursene ble vurdert som nyttige og til dels betydningsfulle, og at mange hadde deltatt (63 prosent av faglige ledere og instruktører). Etter evalueringen er det i liten grad foretatt forskning og utredning på et landsomfattende datamateriale, men det eksisterer noen undersøkelser og utredninger fra enkeltfylker. Instruktørene var heller ikke blant målgruppene i Fafos undersøkelse om etter- og videreutdanning blant lærere fra 1998.

Her spør vi blant annet om hvilket opplæringsbehov instruktørene i fagopplæringen opplever i dag og i hvilken grad det foreligger relevante tilbud. Det er også viktig å få kartlagt hvilke aktører som tilbyr relevant opplæring og i hvilken grad instruktørene selv mener at det organisatorisk og økonomisk er lagt til rette for å delta i ulike opplæringstiltak. Datagrunnlaget er spørreskjemaundersøkelsen som ble gjennomført i desember 2003, der 100 instruktører i fagopplæringen deltok. For en nærmere beskrivelse av denne undersøkelsen viser vi til metodekapitlet.

Deltakelse i utdanning og opplæring

Instruktørene er i en annen opplærings situasjon enn lærerne, der instruktøransvaret overfor lærlingene utgjør en begrenset del av arbeidsoppgavene, mens hovedoppgavene er knyttet til produksjon. Dette utgjør en utfordring når man skal analysere deltagelse i utdanning og opplæring for instruktører, ettersom de kan ha deltatt i opplæring som ikke er direkte rela-

tert til instruktørrollen. Vi har forsøkt å fange opp formell etter- og videreutdanning som er direkte knyttet til instruktøroppgavene i jobben, mens vi har forsøkt å holde oppdatering og utvikling innenfor eget fag utenfor undersøkelsen. Med en slik avgrensning vil vi forvente at omfanget av formell utdanning for denne gruppen vil være begrenset. Det er imidlertid utviklet en rekke etter- og videreutdanningstilbud innenfor yrkespedagogikk, og det er interessant å fange opp i hvilken grad instruktører i fagopplæringen deltar i denne typen tilbud.

Når det gjelder kurs, seminarer og annen opplæring som ikke gir formell kompetanse, har vi forsøkt å skille mellom ulike typer tiltak ut fra hvem som organiserer tiltaket. Et viktig formål vil her være å kartlegge forholdet mellom kompetanseutvikling av generell karakter og mer oppgavespesifikk kompetanse. Bedriftsintern opplæring antas å være mer knyttet til kompetansebehovene i den enkelte bedrift, mens opplæring i regi av bransjeorganisasjoner eller fagopplæringskontoret i fylkeskommunen antas å være av mer generell karakter.

For slik opplæring er vi kun interessert i å kartlegge den opplæringen og utdanningen som minimum delvis er motivert og knyttet til rollen som instruktør. Spørsmålene om deltakelse i utdanning og opplæring er formulert i tråd med dette.

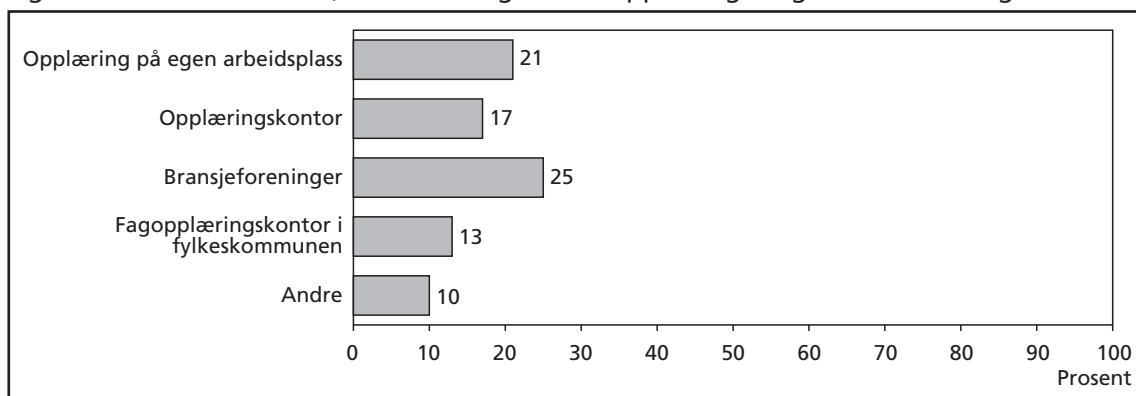
Undersøkelsen bekrefter at omfanget av formell utdanning blant instruktørene er begrenset – tre prosent oppgir at de har deltatt i denne typen utdanning. Disse har tatt 8–15 vektall i løpet av 2003. Alle instruktører som har tatt formell utdanning ville ha tatt utdanningen selv om de ikke var instruktører, noe som viser at utdanningen ikke bare er motivert ut fra å gjøre en bedre jobb som instruktør.

Instruktørene er også spurt om de i løpet av de tolv siste månedene (2003) har deltatt i kurs, seminarer, samlinger og liknende der formålet har vært å gi opplæring til instruktører i fagopplæringen, uten at dette gir vektall eller studiepoeng.

Figur 5.1 viser andelen som har deltatt i kurs, seminarer og annen opplæring i regi av ulike arrangører.

Til sammen 56 prosent av instruktørene har deltatt i slik opplæring i 2003. Figuren viser at mange aktører gir opplæring som er relevant for instruktørrollen, både egen arbeidsplass, bransjeforeninger og opplæringskontorer samt fagopplæringskontoret i fylkeskommunen. Forskjellene i andelene som deltar i regi av ulike aktører er i utgangspunktet for små til at man kan peke ut noen som spesielt viktige, men ser man opplæring som gis i regi av bransjeforeninger og opplæringskontorene under ett, så er det klart at institusjoner basert på arbeidsgiversamarbeid spiller en viktig rolle for instruktørenes kompetanseutvikling.

Figur 5.1 Deltakelse i kurs, seminarer og annen opplæring i regi av ulike arrangører.



Om lag to av tre lærebedrifter i utvalget er med i opplæringskontorer. Ettersom ikke alle lærebedrifter er medlem av slike kontorer, spiller de en noe viktigere rolle i opplæringsammenheng enn figuren kan gi inntrykk av. En av fire instruktører (25 prosent) oppgir at de har deltatt i slik ikke-formell opplæring i regi av opplæringskontoret som bedriften er medlem av.

I forbindelse med evalueringen av Reform 94 (Olsen m.fl. 1998) rapporterte 63 prosent av de faglige lederne og instruktørene at de hadde deltatt på kurs. Ifølge forfatterne var fagopplæringskontoret i fylkeskommunen viktigste kursarrangør. Resultatet er basert på en spørreskjemaundersøkelse gjennomført i 1997–98. Ettersom spørsmålsformuleringene er ulike i vår undersøkelse og undersøkelsen fra 97–98, er det feilkilder utover de rent statistiske når man skal sammenlikne tallene, men resultatene tyder i hvert fall på at det fortsatt drives en vesentlig opplæringsaktivitet for instruktører til tross for at den særskilte offentlige satsningen rundt reformen er borte.

Datagrunnlaget gir i svært beskjeden utstrekning grunnlag for å analysere hvilke grupper av instruktører som har en høy deltakelsesandel og hvilke grupper som har en lav deltakelsesandel. Instruktører som har vært ansatt i relativt få år i sin bedrift (0–5 år) deltar imidlertid i større grad i opplæring enn instruktører som har vært ansatt i lengre tid. De øvrige tendensene er ikke statistisk pålitelige, men det kan også synes som om instruktører i bedrifter med flere lærlinger deltar i større grad enn instruktører i bedrifter med bare én lærling, mens størrelsen på bedriften i seg selv noe overraskende ikke gir klare utslag i andelen som har deltatt. Instruktører i bedrifter tilknyttet opplæringskontorer synes videre å ha en noe høyere deltakelse enn andre.

Tidsbruk til utdanning og opplæring

På samme måte som for lærere og skoleledere er det i undersøkelsen skilt mellom deltakelse i formell utdanning som gir studiepoeng/vektall og deltakelse i kurs, seminarer og annen opplæring som ikke gir formell kompetanse.

Formell utdanning

Deltakelse i formell utdanning er kartlagt gjennom et spørsmål om instruktørene i løpet av det siste året har deltatt i instruktør opplæring eller utdanning som gir vektall eller studiepoeng (for eksempel utdanning i yrkespedagogikk).

Som det framgår over er det kun tre prosent av instruktørene som har deltatt i slik formell utdanning i 2003. Dette utgjør så få personer i utvalget at det ikke er mulig å gi et pålitelig estimat for gjennomsnittlig antall timer deltakelse per instruktør i slik utdanning i 2003. (Disse personene har deltatt i til dels svært tidkrevende utdanning, slik at timeestimatet for alle instruktører ville ha vært på hele 14 timer per instruktør i 2003 dersom disse få personene hadde vært representative for alle instruktører som deltar i formell utdanning.) Alle som har deltatt i formell utdanning oppgir at de ville ha tatt denne utdanningen også selv om de ikke var instruktører, slik at motivasjonen for å ta utdanningen ikke utelukkende er deres rolle som instruktører.

Kurs, seminarer og annen opplæring

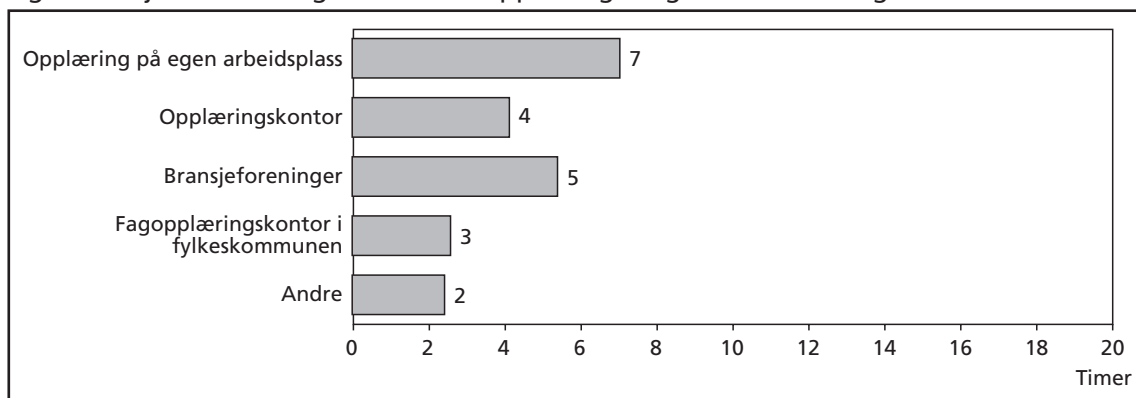
I slik opplæring inngår alle aktiviteter som har læring som hovedformål (opplæring), men som ikke gir formell kompetanse. Det typiske eksemplet er kurs av kortere eller lengre varighet. Konkret er det i spørreskjemaet spurt om «...kurs, seminarer, samlinger og lignende der formålet er å gi opplæring til instruktører i fagopplæringen, uten at dette gir vekttall eller studiepoeng.» Som det framgår av kapittel 6 er flere aktører, blant andre opplæringskontorer, bransjeforening, egen arbeidsgiver og fagopplæringskontoret/utdanningsavdelingen i fylkeskommunen viktige arrangører av slik opplæring.

Tidsbruken er beregnet ut fra opplysninger fra den enkelte instruktør om antallet dager han/hun har deltatt i opplæring og antallet timer per dag.

I alt brukte instruktører i 2003 i gjennomsnitt 22 timer på kurs, seminarer og annen opplæring som ikke gir formell kompetanse. Dette skal i utgangspunktet kun omfatte kurs og annen opplæring som instruktørene oppfatter som relevant i instruktørarbeidet.

Den relevante opplæringen for instruktører fordeler seg på flere ulike arrangører, med opplæring på egen arbeidsplass som mest omfattende, målt i antall timer. I kategorien «andre» inngår større private bedrifter, leverandører, fagforeninger, Folkeuniversitetet og offentlige reguleringsmyndigheter. Flertallet av disse tilbyr trolig ikke spesifikk instruktør opplæring, men opplæring som instruktørene likevel oppfatter som relevant for å løse sine instruktør-oppgaver på en god måte.

Figur 5.2 Gjennomsnittlig tidsbruk til opplæring i regi av ulike arrangører.



Formål, organisering og finansiering

Det er svært få instruktører som har tatt formell utdanning. Blant arrangørene nevnes en høgskole, Folkeuniversitetet og Entreprenørforeningen Bygg og Anlegg (EBA). Opplæringen var lagt opp som tradisjonell kursundervisning, i noen tilfeller i kombinasjon med nettbaserte studier eller tradisjonelt selvstudium. Opplæringen har i hovedsak foregått utenfor arbeidsplassen. Formålet med å ta utdanningen har primært vært oppdatering innenfor eget fag og å få økt kunnskap om praktiske sider ved det å håndtere lærlingene.

Som tidligere nevnt er det flere institusjoner som tilbyr relevante kurs, seminarer og annen opplæring for instruktørene i lærebedriftene. Dette dreier seg om bransjeforeninger, opplæringskontorer og fagopplæringskontoret i fylkeskommunen, og i mindre grad

en del andre aktører som leverandører, fagforeninger, voksenopplæringsinstitusjoner m.fl. I tillegg er det ganske mange som har fått relevant opplæring på selve arbeidsplassen.

Opplæringen for instruktører som ikke ga formell kompetanse, foregikk for de fleste vedkommende mest i arbeidstiden (77 prosent), mens om lag én av fem tok denne opplæringen mest på fritiden.

Formålet med å ta slik opplæring varierer en del, men hyppigst nevnt er oppdatering innenfor eget fag, som nevnes av 48 prosent av de som har tatt opplæring, fulgt av praktiske sider ved håndtering av lærlinger, med 41 prosent. Praktiske sider ved håndtering av lærlinger omfatter hvordan man skal ta imot lærlingene, hvordan planlegge instruksjon og opplæring, bruk av opplæringsboka, hvordan vurdere lærlingene osv. I underkant av en firedel nevner også rammeverket rundt fagopplæringen, herunder lærlingens rettigheter og plikter, krav og forventninger til lærebedrifter mv.

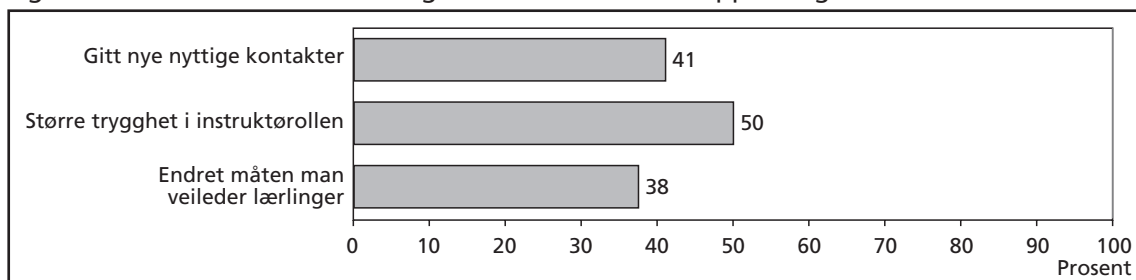
Selv om antallet respondenter som har deltatt i opplæring er begrenset, tyder materialet på at fagopplæringskontorene i fylkeskommunen primært gir opplæring i rammeverket rundt fagopplæringen og praktiske sider ved håndtering av lærlinger. Bransjeforeningene gir først og fremst oppdatering i eget fag, og i en viss grad opplæring om praktiske sider ved håndtering av lærlinger. Opplæringskontorenes opplæring oppleves av instruktørene å ha flere ulike formål, men praktiske sider ved håndtering av lærlingene synes å være mest utbredt som formål fra opplæring. Fra egen bedrift/virksomhet synes opplæring i praktiske sider ved håndteringen av lærlinger og faglig oppdatering å være omtrent like utbredt (nevnes begge av halvparten av de som har deltatt i slik opplæring).

Utbytte av utdanning og opplæring

De få som har tatt formell utdanning oppgir at denne utdanningen i noen grad har endret måten de driver opplæring på og gitt dem større trygghet i rollen som instruktør. Den har også gitt dem nye kontakter som kan være nyttige i rollen som instruktør.

Instruktørene har hatt relativt moderat utbytte av de kurs, seminarer og annen opplæring de har tatt som ikke gir formell kompetanse. Svært få – om lag én av ti – opplever at opplæringen i stor grad har endret måten de veileder lærlingene på, gitt dem større trygghet i instruktørrollen eller nyttige kontakter. Inkluderer man de som svarer «i noen grad» også, er det fire til fem av ti som opplever at opplæringen har gitt dem utbytte.

Figur 5.3 Instruktørenes vurdering av ulike effekter av opplæringen.



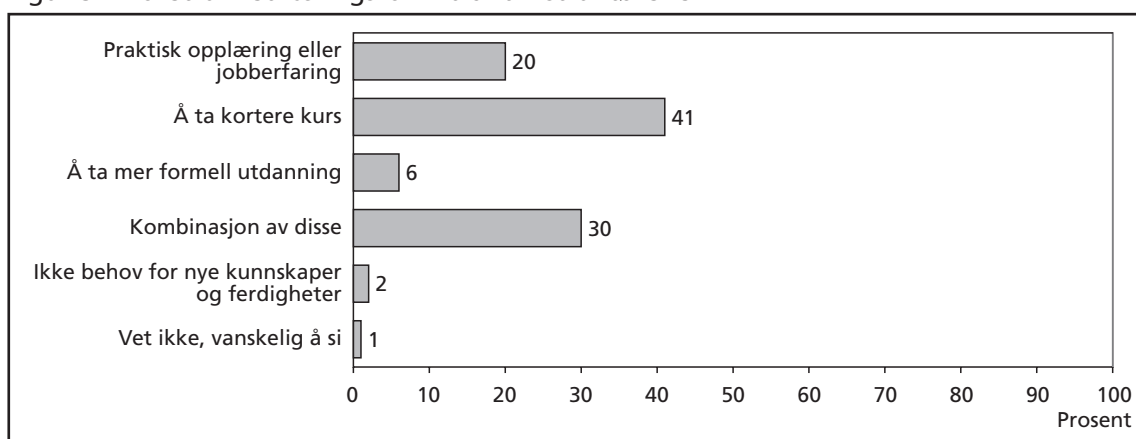
Det relativt svake utbyttet tyder på at en del av opplæringen i liten grad treffer instruktørene. Det kan synes som om det er bedriftsintern opplæring og bransjeforeningskurs som i størst grad endrer måten man veileder lærlingene på. Det er naturlig å anta at dette i betydelig grad består av faglig opplæring. Opplæring arrangert av opplæringskontor synes å bidra mest til å gi større trygghet i rollen som instruktør og til å gi nyttige kontakter. Det må understrekes at datagrunnlaget er så lite at forskjellene i utbyttet mellom ulike typer opplæring bare er antydninger, og ingen statistisk pålitelige funn.

Behov og læringsform

Læring kan skje på ulike måter: gjennom kursdeltakelse, gjennom å ta formell utdanning eller gjennom praktisk opplæring og jobberfaring.

På spørsmål om hva som vil være den beste måten å skaffe seg de kunnskaper og ferdigheter de har størst behov for, svarer flest instruktører kortere kurs, men mange svarer også at de ønsker kombinasjoner av flere læringsformer. Om lag én av fem foretrekker praktisk opplæring og jobberfaring, mens kun seks prosent foretrekker å ta mer formell utdanning.

Figur 5.4 Foretrukket læringsform blant instruktørene.

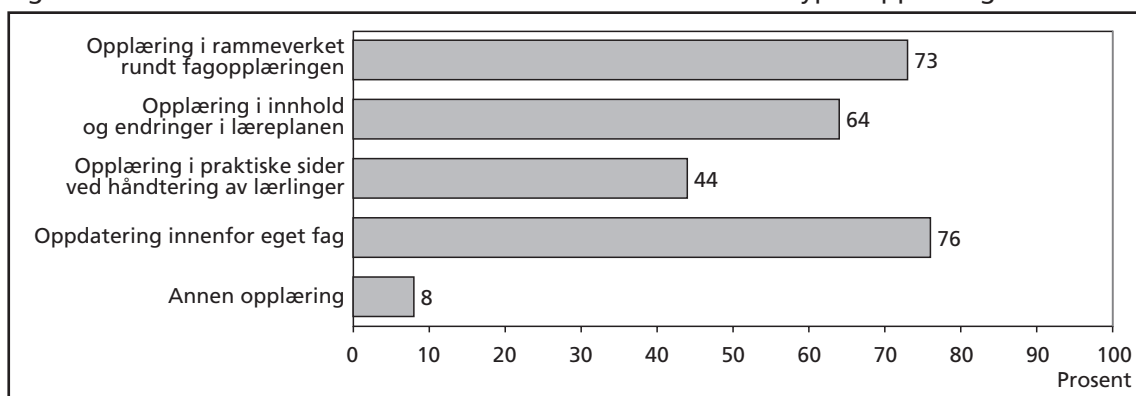


Det er interessant at det er de som *ikke* har deltatt i kurs eller annen opplæring det siste året som i størst grad foretrekker å ta kortere kurs for å skaffe seg nye kunnskaper og ferdigheter. Dette antyder at praktisk opplæring og jobberfaring ikke kompenserer for fravær av opplæring, men at mange som ikke har deltatt i opplæring har et opplæringsbehov de ikke hittil har fått dekket.

Datagrunnlaget er for begrenset til å analysere forskjeller mellom ulike grupper, og det kan ikke påvises statistisk pålitelige forskjeller etter størrelsen på bedriften, instruktørens alder med mer.

Det er nokså få blant instruktørene som føler et stort behov for opplæring. Med unntak for «annen opplæring» varierer denne andelen fra 12 til 19 prosent for opplæring om ulike forhold. Inkluderer man også de som har noe behov, er det et flertall av instruktørene som oppgir behov for faglig oppdatering, opplæring i rammeverket rundt fagopplæ-

Figur 5.5 Andel som har stort behov eller noe behov for ulike typer opplæring.



ring og opplæring om innhold og endringer i læreplanen. I underkant av halvparten oppgir også behov for opplæring om praktiske sider ved håndtering av lærlinger.

Alt i alt må man kunne karakterisere instruktørenes selvopplevde opplæringsbehov som gjennomgående relativt beskjent, i hvert fall hvis man sammenlikner det med læreres og skolelederes opplevde behov. Det mindretallet på 10–20 prosent som opplever et stort opplæringsbehov, opplever det som oftest på flere områder enn bare ett, men det er også noen som har isolerte opplæringsbehov på enkeltområder, for eksempel i forbindelse med endringer i læreplanen. I alt er det 32 prosent av instruktørene som opplever et stort opplæringsbehov på ett eller flere av de områdene de er spurt om.

Det er ikke klare og statistisk pålitelige forskjeller mellom ulike grupper av instruktører i vurderingene av behovet for opplæring.

Læringsmiljøet i lærebedriftene/-virksomhetene – uformell læring

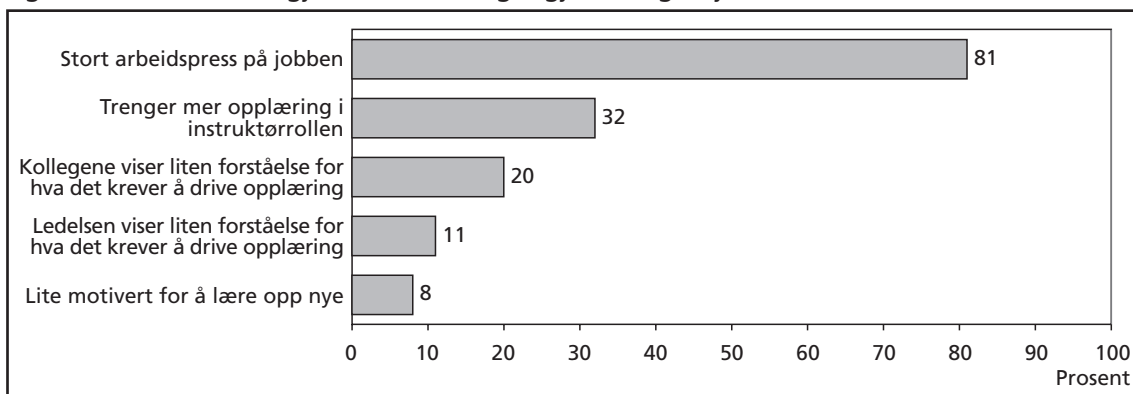
Instruktørundersøkelsen gir et lite innblikk i hvordan instruktørene opplever læringsmiljøet i sin virksomhet og i hvilken grad forutsetningene er lagt til rette for å gjøre en god jobb som instruktør. Det er imidlertid et svært begrenset antall spørsmål om slike forhold i undersøkelsen, og det vil derfor kreve vesentlig mer inngående forskning for å kunne gi en reell statusrapport om læringsmiljøet i lærebedriftene.

Svært mange av instruktørene opplever en tidsklemme ved både å ha opplæringsoppgaver og andre oppgaver knyttet til produksjonen i virksomheten. Hele 81 prosent opplever stort arbeidspress på jobb som en hindring for å gjøre en god jobb som instruktør. Udekkede opplæringsbehov oppleves som en hindring av 32 prosent av instruktørene.

Manglende forståelse fra kolleger spiller en mindre rolle, og nevnes kun av én av fem instruktører, mens manglende forståelse fra ledelsen nevnes av enda færre – kun om lag én av ti.

Det er kun statistisk pålitelige forskjeller mellom ulike grupper av instruktører når det gjelder betydningen av stort arbeidspress. De med kort arbeidserfaring fra bedriften (0–5 år) opplever dette som et relativt sett mindre hinder for instruktørarbeidet enn de med lengre

Figur 5.6 Forhold som gjør det vanskelig å gjøre en god jobb som instruktør.

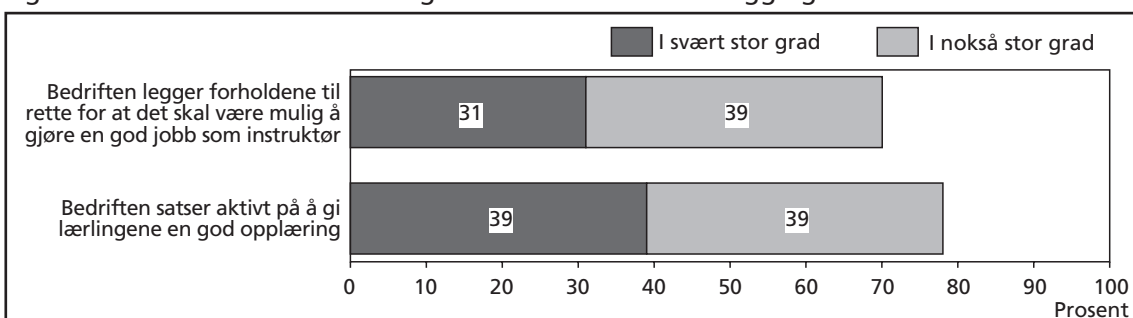


erfaring. Ansatte i småbedrifter med færre enn 20 ansatte opplever litt overraskende også stort arbeidspress som et mindre hinder enn ansatte i større bedrifter. Datamaterialet kan også tyde på at mangel på opplæring i instruktørrollen oppleves som et større hinder i større bedrifter enn i småbedrifter med færre enn 20 ansatte, mens den faktiske opplæringsdeltakelsen ikke synes å være markant forskjellig blant instruktørene i henholdsvis små og større bedrifter.

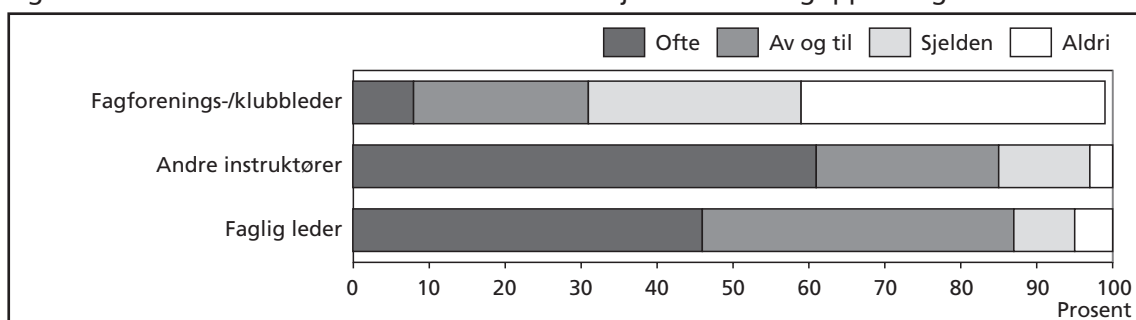
Til tross for arbeidspress og mangel på tid, opplever instruktørene bedriftene som ganske gode til å legge forholdene til rette for at det skal være mulig å gjøre en god jobb som instruktør. De oppfatter det også som bedriftene generelt satser aktivt på å gi lærlingene en god opplæring. Svarene på spørsmålene om bedriftenes innsats må ses noe på bakgrunn av at et flertall av instruktørene i utvalget også er faglige ledere, og derfor i større grad har grunn til å forsvare egen bedrift. At mange av instruktørene i utvalget er faglige ledere har delvis sammenheng med at mange lærebedrifter er små, og kun har én eller to instruktører.

Instruktørundersøkelsen gir grunnlag for å si at både ledelse og kolleger i de fleste lærebedriftene oppleves av instruktørene som å jobbe aktivt for å skape et godt læringsmiljø for lærlingen og å gi rimelige vilkår for de som skal instruere dem. Til tross for dette opplever det store flertallet arbeidspresset i virksomheten som en hindring for å gjøre en god jobb som instruktør. Dette kan tyde på at virksomhetene i stor grad har overlatt til den enkelte instruktør å avveie hensynet til produksjonen i virksomheten mot hensynet til opplæringen, noe som kan skape en tidsklemme for instruktørene.

Figur 5.7 Instruktørenes vurdering av bedriftenes tilrettelegging.



Figur 5.8 Instruktørenes kontakt med andre som jobber med fagopplæring i virksomheten.

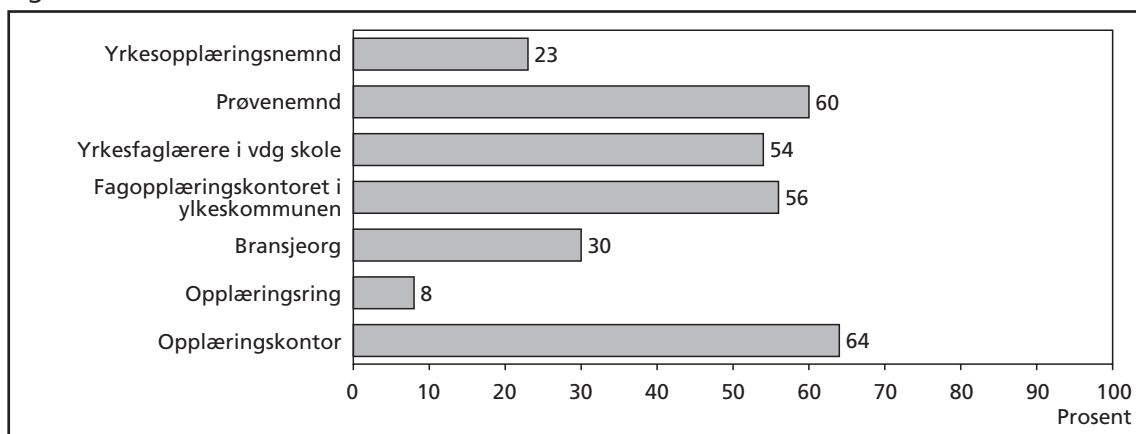


En viktig form for uformell læring for instruktørene er kontakt med andre som jobber med fagopplæring i og utenfor virksomheten. Fagopplæringsmiljøene innenfor en virksomhet vil ofte være svært små, og det vil være behov for kontakt med miljøer utenfor.

Kontakten innad i virksomheten er i første rekke med andre instruktører og med faglig ansvarlig for fagopplæringen. De fleste instruktørene har hyppig kontakt med andre instruktører som jobber med fagopplæring i bedriften for å diskutere opplæringsspørsmål. Flertallet av instruktørene i undersøkelsen er selv faglige ledere, men blant de øvrige er det kun 46 prosent som oppgir at de ofte har diskutert opplæring av lærlinger med faglig leder i virksomheten. Man kunne kanskje forvente en hyppigere kontakt tatt i betraktning av at det for faglig leder normalt er et nokså begrenset antall instruktører i den enkelte bedrift å holde kontakt med. Vi vet for lite om hvordan samarbeidet mellom faglig leder og den enkelte instruktør er organisert i virksomhetene, men en relativt moderat kontakt kan være et ytterligere tegn på at mye er delegert til instruktørnivå. I overraskende liten grad preger fagforeningene arbeidet med fagopplæring på instruktørnivå – hele 68 prosent av instruktørene, inklusive et betydelig antall faglige ledere, har sjelden eller aldri diskutert lærlingeopplæring med klubbleder/fagforeningsleder. Fagforeningsleder synes imidlertid å være oftere involvert i de virksomhetene hvor det er mer enn én eller to lærlinger.

Kontakt med institusjoner og personer som jobber med fagopplæring utenfor virksomheten omfatter andre bedrifter i opplæringskontorer og opplæringsringer, bransjeorganisasjoner, fagopplæringskontoret i fylkeskommunen, yrkesfaglærere i videregående skole, samt yrkesopplæringsnemnder og prøvenemnder.

Figur 5.9 Andel av instruktørene som har hatt kontakt med ulike aktører siste år.



Det forekommer ganske ofte at instruktørene har kontakt med fylkeskommunens fagopp-læringskontor og yrkesfaglærere i videregående skole. Denne kontakten er ikke begrenset bare til de av instruktørene som er faglige ledere, men omfatter i omtrent like stor grad også instruktører uten faglige lederoppgaver.

I forhold til de partsbaserte organene er det mange som har kontakt med prøvenemndene, mens om lag en firedel har hatt kontakt med yrkesopplæringsnemnda. Heller ikke her er det forskjeller mellom instruktører som er faglige ledere og andre instruktører.

Nesten alle (96 prosent) instruktørene i bedrifter som er medlem av et opplæringskontor, har hatt kontakt med kontoret i løpet av det siste året. Til tross for at en tredel av instruktørene er i bedrifter som ikke er medlemmer av et opplæringskontor, framstår derfor opplæringskontoret blant de aller viktigste eksterne kontaktpunktene for instruktørene. Blant bedrifter som er medlem av opplæringsringer, er det cirka halvparten av bedriftene i utvalget som har hatt kontakt med andre bedrifter i ringen, men datagrunnlaget er her svært usikkert.

Undersøkelsen gir ikke grunnlag for å si noe om læringseffekten av kontakten med disse ulike organene og personene, men generelt i arbeidslivet vet man at ofte ligger det et betydelig læringspotensial for den enkelte ved å ha kontakt med personer, institusjoner og miljøer utenfor bedriften (Skule og Reichborn 2000). Det er derfor grunn til å tro at den eksterne kontakten er en viktig kilde for uformell læring for instruktørene.

Slik uformell læring gjennom ekstern kontakt kan være et alternativ til deltakelse i opplæringsaktiviteter, men det kan også være et supplement. Det synes også å være tilfellet for instruktørene. Slik kontakt er ikke begrenset til kun de som deltar i opplæring. De som ikke deltar i opplæring, har like mye ekstern kontakt som de som deltar. Et unntak er bransjeforeninger som det først og fremst er de som har deltatt i kurs som har hatt kontakt med.

Oppsummering

Instruktørene deltar i liten grad i formell utdanning som er relevant for instruktørrollen. Kun tre prosent av instruktørene har deltatt i slik utdanning. Derimot har hele 56 prosent deltatt i kurs, seminarer og annen opplæring der formålet har vært å gi opplæring til instruktører i fagopplæringen, uten at dette gir studiepoeng eller vekttall. I alt brukte instruktørene 22 timer på kurs, seminarer og annen opplæring som ikke gir formell kompetanse, men som er relevant for instruktørrollen. Flere forskjellige aktører er viktige arrangører av slik opplæring, både lærebedriftene selv, opplæringskontorer, bransjeforeninger og fagopplæringskontorene i fylkeskommunen. Opplæringen har ulike formål, både faglig oppdatering, og å styrke kunnskapene om rammeverket rundt fagopplæringen og praktiske sider ved håndtering av lærlinger. Instruktørene har hatt relativt moderat utbytte av opplæringen. Svært få – kun om lag én av ti – opplever at opplæringen i stor grad har endret måten de veileder lærlingene, gitt dem større trygghet i instruktørrollen eller gitt nyttige kontakter. Dette gir grunn til å reise spørsmålet om det er behov for flere målrettede tilbud for instruktører, både om rammeverk og praktiske sider ved håndtering av lærlinger, men også om faglige spørsmål. Instruktørene foretrekker i likhet med lærerne i stor grad å ta kortere kurs for å skaffe seg nye kunnskaper og ferdigheter. Resultatene tyder på at praktisk opplæring og jobberfa-

ring ikke kompensere for fravær av opplæring, men at en del som ikke har deltatt i opplæring har et opplæringsbehov de ikke hittil har fått dekket. Dette bekreftes av at 32 prosent av instruktørene opplever et stort opplæringsbehov på ett eller flere områder. Likevel må det selvopplevde opplæringsbehovet beskrives som ganske beskjedent. Mange instruktører opplever kun i liten eller moderat grad et opplæringsbehov.

Instruktørene opplever at både ledelse og kolleger i de fleste lærebedriftene jobber aktivt for å skape et godt læringsmiljø for lærlingen og å gi rimelige vilkår for de som skal instruere dem. Til tross for dette opplever det store flertallet arbeidspresset i virksomheten som en hindring for å gjøre en god jobb som instruktør. Dette kan tyde på at virksomhetene i stor grad har overlatt til den enkelte instruktør å avveie hensynet til produksjonen i virksomheten mot hensynet til opplæringen, noe som kan skape en tidsklemme for instruktørene.

Både intern og ekstern kontakt er trolig viktige kilder til uformell læring for instruktørene. I hvert fall har mange instruktører hyppig kontakt med institusjoner og personer som jobber med fagopplæring utenfor virksomheten, som andre bedrifter i opplæringskontorer og opplæringsringer, bransjeorganisasjoner, fagopplæringskontoret i fylkeskommunen, yrkesfaglærere i videregående skole, samt yrkesopplæringsnemnder og prøvenemnder. Internt i lærebedriftene er det hyppig kontakt med andre instruktører, og i noe mindre grad med faglige ledere. Fagforeningene preger i overraskende liten grad instruktørenes arbeid – de fleste instruktører har sjelden eller aldri kontakt med fagforenings-/klubbleder om opplæring av lærlinger.

6 Opplæringsansvarliges vurderinger av instruktøropplæringen

Dette kapitlet omfatter de opplæringsansvarlige i lærebedriftene sin vurdering av instruktørens opplæringsbehov, aktuelle tilbud og ulike læringsformer. Hvilken type kompetanse trenger instruktørene, og hvordan kan de best tilegne seg denne kompetansen? I hvilken grad foreligger det relevante tilbud, og hvem er de viktigste tilbyderne? Finnes det udekkede opplæringsbehov? I så fall, hvilken type behov dreier det seg om og hva er de viktigste hindringene for å gi instruktørene den opplæringen de har behov for?

Det er til sammen intervjuet informanter fra ti ulike lærebedrifter. Bedriftene i utvalget varierer i størrelse med fra fem ansatte i en håndverksbedrift til 400 ansatte i et konsern. Antall lærlinger i bedriftene varierer fra to til 150. Det er lagt vekt på å få variasjon i utvalget av lærebedrifter. To av informantene arbeidet som daglige ledere ved opplæringskontor, ett statlig og ett for bedrifter i privat sektor. Disse ble intervjuet fordi de hadde opplæringsansvar for instruktørene i medlemsbedriftene. Det statlige opplæringskontoret hadde åtte medlemsbedrifter med fra 35–800 ansatte. Opplæringskontoret for bedrifter i privat sektor hadde 53 medlemsbedrifter. En av informantene var personalkonsulent i en kommune som har lærlinger innen fagene omsorgsarbeider, barne- og ungdomsarbeider og IKT. De private bedriftene utdannet lærlinger innen tømrerfag, murerfag, frisørfag, bilfag og andre produksjonsfag som produksjonselektronikk og produksjonsautomatikk. Det statlige opplæringskontoret hadde ansvar for lærlinger og instruktører innen fagene institusjonskokk, flyfag, serviceelektronikk, mekaniske fag, pølsemaker, anleggsgartner med flere. Fire av ti bedrifter var lærebedrifter i flere enn ett fag, iberegnet dame- og herrefrisørfag. Lærebedriftene i utvalget er med andre ord svært ulike, og dette gjenspeiles også i ulike måter å organisere arbeidet med etter- og videreutdanning for instruktørene.

Rolleoppfatning

Drivkraften for bedriftene til å ta inn og satse på opplæring av lærlinger i de intervjuede lærebedriftene er først og fremst et ønske om kvalifisering av framtidig arbeidskraft. «Bedriftene har innsett at de må skape sin egen arbeidskraft», uttalte en leder for et av opplæringskontorene. Bedriftene tilknyttet dette opplæringskontoret synes også det er viktig at de som tar VK I får fullført sitt opplæringsløp i regionen.

Videre bidrar lærlingene til verdiskaping i bedriftene samtidig som de representerer lave lønnskostnader. Dette ble også trukket fram som en viktig motivasjon. En av lærebedriftene pekte på at opplæring av lærlinger var et viktig samfunnsansvar. Det statlige opplæringskontoret understreket at de var pålagt å ta inn et visst antall lærlinger, mens kommunen i utvalget ikke lenger hadde råd til å ta inn flere lærlinger.

Støtteapparat

To av bedriftene i utvalget var ikke medlem i en opplæringsring eller opplæringskontor. To av informantene for lærebedriftene jobber selv på et opplæringskontor.

Hvilket støtteapparat lærebedriftene hadde rundt seg når det gjaldt fagopplæring, varierte. En byggebedrift var for eksempel medlem i det regionale opplæringskontoret for byggebedrifter. Opplæringskontoret hadde oversikten over opplæringsbehov og tilbud som var relevant for bedriften og bransjen, mente daglig leder. Opplæringskontorets rolle var å tilby kurs og gi de lærlingene som trengte det, påfyll av teori.

Tre av informantene mente bransjeorganisasjoner hadde stor betydning. I ett tilfelle hadde bransjeorganisasjoner i regionen gått sammen med opplæringskontoret i et spleiselag og avsatt en pott med penger som skulle brukes til EVU i bransjen. Tilsynsførerne og faglige ledere ved bedriftene innen bransjen i regionen var med på å bestemme hva disse EVU-tilbudene skulle bestå av. Opplæringskontoret hadde innarbeidet et tett samarbeid mellom bransjeorganisasjonene, skolen og bedriftene og drev selv veiledning overfor instruktørene ute i bedriftene.

En av bedriftene oppga at de hadde et formelt samarbeid med den lokale skolen i form av en partnerskapsavtale. En bedrift som ikke var medlem i noen opplæringsring eller opplæringskontor, oppga at de hadde litt samarbeid med yrkesfaglærere i skolen i forbindelse med opplæringen av døve lærlinger. Den andre bedriften som heller ikke var medlem, hadde kontakt med en lokal videregående skole i forbindelse med utplassering av lærlinger. Noen av lærlingene trengte også påfyll av teori, og da samarbeider bedriften med skolen. Ut over dette var det lite kontakt mellom bedriftene og yrkesfaglærerne.

En lærebedrift oppga at de hadde et tett samarbeid både med den videregående skolen på stedet, fagforeningen, opplæringskontoret og OPUS¹⁹. Både lærebedriften og opplæringskontoret oppga at oversiktlige avgrensede geografiske forhold gjorde dette samarbeidet påkrevd og mulig.

I enkelte av lærebedriftene har instruktørene deltatt på instruktørkurs i regi av fylkeskommunen. Ut over dette er inntrykket at samarbeidet mellom fagopplæringskontoret og lærebedriftene er begrenset.

En av lærebedriftene og ett opplæringskontor har utviklet et tett samarbeid med skole og andre opplæringsinstitusjoner. Vi gir en nærmere beskrivelse av dette samarbeidet både fordi det skiller seg noe ut fra arbeidet med kompetanseutvikling i de øvrige lærebedriftene i utvalget og fordi lærebedriften opplevde at samarbeidet var nyttig både i forhold til instruktørene og lærlingene.

¹⁹ Opplærings- og Utviklingscenter

Case 1 Partnerskapsavtale mellom skole og lærebedrift

En industribedrift i en liten kommune opplevde tidligere å få tilbakemeldinger fra instruktørene om at instruktørarbeidet var ressurskrevende og at mange derfor ikke ønsket å fortsette som instruktører. Bedriften besluttet da å gi instruktørene kompensasjon i form av ekstra betaling, noe som førte til økt stabilitet i staben av instruktører.

Bedriften samarbeider nå tett med opplæringskontor og OPUS i kommunen.

Drivkraften til bedriften er å utvikle kompetent arbeidskraft. Opplæring av instruktører blir gitt høy prioritet. Samarbeidet mellom skole og bedrift er formalisert i en partnerskapsavtale. Representanter fra bedriften underviser i skolen og yrkesfaglærere har praksis i bedriften. Også den lokale fagforeningen er med i samarbeidet. Tett oppfølging av lærlinger fra skole og opplæringsansvarlig ved bedriften synliggjør eventuelle kompetansebehov hos instruktørene. Den største utfordringen for instruktørene er ifølge opplæringsansvarlig ved bedriften å kunne lære dagens 18-åringer å være ute i arbeid, og å bli gode industriarbeidere. Bedriften gjennomfører også egne interne kurs for instruktører, der samarbeidspartnerne kommer til bedriften eller arrangerer kurs i kommunen. Dette gjør at behovet for å reise bort for å delta på aktuelle kurs blir mindre, og avveiningen mellom opplæring av instruktørene og instruktørenes nøkkelrolle i produksjonen oppleves som mindre problematisk. Innholdet i instruktørkursene kan eksempelvis være det formelle rundt det å ha opplæringsansvar for lærlinger, fagplan, logging og utfylling av ulike typer skjema. De bedriftsinterne kursene blir utviklet av bedriften og tilbyrerne i fellesskap. På denne måten dekker bedriften langt på vei instruktørenes kompetansebehov.

Case 2 Samarbeid mellom opplæringskontor, skole og arbeidsliv

En av informantene arbeider ved et opplæringskontor innen bilfag med ansvar for femti lærlinger i omtrent like mange bedrifter. Her er det også innarbeidet et tett samarbeid mellom opplæringskontor, skole og bransjeorganisasjoner. Bransjeorganisasjonene har inngått et spleiselag med opplæringskontoret og satt av en sum penger som skal gå til etter- og videreutdanning i bransjen. Tilsynsfører og faglig leder ved bedriftene er med på å bestemme innhold i disse kursene, som organiseres av opplæringskontoret. Disse kursene er dermed skreddersydde for bedriftene. Opplæringsansvarlig ved opplæringskontoret veileder selv instruktørene i bedriftene og er tilgjengelig ved behov.

Behovet for formell utdanning blant instruktørene beskrives som lite. Årsaken til det er ifølge daglig leder ved opplæringskontoret at instruktørene er dyktige fagfolk med årlige oppdateringskurs som de får fra bilimportøren. «De skal ikke dras inn i skoleverket, men være en motvekt til skolen som elevene ofte er gått lei av når de er ferdig med VK I», uttaler informanten.

Instruktørens bakgrunn

På spørsmål om hvordan utvelgelsen av instruktørene i lærebedriftene foregår, svarte de opplæringsansvarlige at dette var folk som var ansett som dyktige og med lang erfaring. De som står for utvelgelsen er gjerne faglig leder ved bedriften.

«Dette er jordnære folk med godkjent kompetanse (fagbrev), god holdning og de dyktigste folka på verkstedet», sier en opplæringsleder.

Instruktørene har gjerne mange års arbeidserfaring fra bedriften. Hvor stor arbeidsbyrde det medfører for instruktørene å ha opplæringsansvar for lærlinger varierer for det første av lærlingenes kompetansenivå, og på hvor mange andre fagarbeidere instruktøren har å støtte seg på. Det er vanskelig å anslå hvor stor del av arbeidstiden som brukes på instruktøroppgaver. Noen oppgir at dette kan ta mellom ti og tjue prosent av arbeidstiden, andre mener at instruktøroppgavene ikke utgjør mer enn et titalls timer per lærling.

I prinsippet kan alle fagarbeidere være instruktører. Opplæring av lærlinger blir i stor grad også ansett som et felles ansvar for bedriften. «Det er nesten slik at alle instruerer lærlingene», sier en driftssjef i en byggebedrift. I enkelte bedrifter går instruktøransvaret på omgang blant fagarbeiderne. En daglig leder i en tømmerbedrift sier det slik:

«Etter at de har vært instruktører kan de komme og si at nå er vi leie, nå må vi ha litt pause. Så kommer de tilbake når de har glemt hvor mye styr det var...»

Inntrykket fra intervjuene er at det er vanlig at instruktørene har deltatt på generelle instruktørkurs i regi av fylkeskommunen eller opplæringskontoret. For mange ligger deltakelsen på slike kurs langt tilbake i tid. Disse kursene er gratis for bedriftene, og har en varighet på fra to til fem dager.

Behov, tilbud og hindringer

Instruktørene blir betegnet som dyktige fagarbeidere, og det blir dessuten lagt vekt på at de har kolleger rundt seg som de også kan spille på når det gjelder oppgavene som instruktør. Flere av de opplæringsansvarlige gir uttrykk for at en tett oppfølging av lærlingene også fungerer som en kvalitetssikring av instruktørene. I små bedrifter regnes forholdene rundt opplæringen av lærlinger som gjennomsiktede, i den forstand at kompetansebehov hos instruktørene blir synliggjort i det daglige og kan kompenseres gjennom samarbeid med kolleger. En av de intervjuede arbeider ved et opplæringskontor med ansvar for 150 lærlinger fordelt på flere småbedrifter:

«De fleste har fem–seks ansatte, og forholdene blir veldig synlige. Alle tar tak der det trengs.»

Det er først og fremst fagkunnskapen som regnes som viktig å vedlikeholde og oppdatere. Hovedinntrykket fra intervjuene er at fagkunnskapen anses for å være det viktigste grunnlaget for å gjøre en god jobb som instruktør. Vedlikehold og oppfrisking av faglige kunnska-

per blir stort sett ivaretatt internt i bedriftene gjennom det daglige arbeidet og ved bruk av interne ressurser.

Samtidig gir de opplæringsansvarlige uttrykk for at instruktørene også har et visst behov for opplæring innenfor pedagogiske emner. Slike emner betegnes gjerne som opplæring i mellommenneskelige forhold, det å forstå lærlingens behov.

Instruktørkursene som arrangeres i regi av fylkeskommunen blir av enkelte kritisert for å være lite relevant. En avdelingsleder i en produksjonsbedrift uttalte:

«Det kurset jeg gikk på som gikk over to dager inneholdt en del fagplaner, politikk, pedagogikk og sånn. Mye dill og dall. Det hele kunne blitt komprimert ned til en halv dag uten at det hadde skadet.»

Om mange deltar i generelle instruktørkurs, later det til at dette gjerne skjer én gang, og at tilbudet om oppfriskningskurs er ikke-eksisterende eller svært begrenset. Om enkelte fag blir det sagt at innholdet i opplæringsløpet endrer seg lite, og at behovet for oppdatering derfor også er begrenset.

Det later til å være store variasjoner når det gjelder grad av tilrettelegging av tilbudene. Dette ser ut til å ha sammenheng med grad av samarbeid mellom de ulike aktørene i fagopplæringen. De lærebedriftene som er medlem av et opplæringskontor og som oppgir å ha et nært samarbeid med dette, mener også at de får et godt tilpasset opplæringstilbud. Andre mener at eksisterende tilbud om instruktør opplæring blir for generelle i forhold til deres behov.

I hvor stor grad opplæringstilbudene er utarbeidet i samarbeid mellom tilbyder og bedriften, og hvor godt tilpasset deres behov lærebedriftene finner opplæringstilbudene, er avhengig av hvilket støtteapparat lærebedriftene har rundt seg. De som for eksempel har tett samarbeid med opplæringskontor, mener de får godt tilpassede opplæringstilbud. De som har et noe mer perifert samarbeid med tilbyder, mener tilbudene de får er generelle. Noen gir uttrykk for at det er uaktuelt for deres instruktører å delta i slik opplæring, fordi de i liten grad fanger opp bedriftens aktuelle opplæringsbehov.

Tid og penger blir trukket fram som viktige hindringer for å få dekket instruktørens opplæringsbehov. I tillegg må bedriftene hele tiden foreta avveininger mellom instruktørens opplæringsbehov og kravene til produksjon. Instruktørene har gjerne en nøkkelposisjon i produksjonen, og det kan være vanskelig å ta disse ut.

I tillegg til de organisatoriske hindringene og mangelen på relevante tilbud, nevner de opplæringsansvarlige i noen av lærebedriftene også individuelle hindringer, som høy alder og manglende motivasjon for opplæring blant instruktørene. Hovedinntrykket er likevel at det ikke er vanskelig å motivere instruktørene for å delta i opplæring.

Deltakelse

Det generelle inntrykket fra intervjuene er at det i hovedsak overlates til den enkelte instruktør å melde fra om egne kompetansebehov. Deltakelsen blir derfor i stor grad basert på instruktørens opplevde behov og basert på frivillighet. Vi finner imidlertid også eksempler på at instruktørene blir pålagt å delta i opplæring:

«Dersom jeg finner kurstilbudet nyttig og relevant, får de beskjed om å delta, og at det er obligatorisk å delta. Ellers gjør de det ikke. Sånn er det opplyste eneveldet...», fleipet en daglig leder for en byggebedrift.

I denne bedriften har ledelsen jevnlig møter med lagbasene for å oppgradere ansatte med opplæringsansvar.

I to av lærebedriftene blir det påpekt at det har vært en stagnasjon i rekruttering av lærlinger på grunn av dårlig økonomi, eller manglende rekruttering av nye fagfolk på grunn av stillingsstans/nedbygging av aktiviteter. Dette påvirker også behovet for opplæring av instruktører.

Undersøkelsen viser også at det er forskjeller mellom ulike bransjer når det gjelder omfanget av deltakelsen i instruktøropplæring, og at dette henger nært sammen med endringstakten i bransjen. Eksempelvis framstår bilbransjen som en bransje med en høy endringstakt som også gir seg utslag i et stort opplæringsbehov og høyere deltakelse i opplæring blant instruktørene. I byggebransjen blir derimot behovet for opplæring oppfattet som lavere, og deltakelsen ligger derfor også på et betydelig lavere nivå.

Vurdering av ulike læringsformer

I håndverksbedrifter arbeider de ansatte i små grupper, og læring foregår intensivt i små grupper i det daglige arbeidet. Faglige ferdigheter antas å komme med erfaring og rutine.

Det er gjennomgående stor enighet om at mye av læringen blant instruktørene skjer gjennom erfaringsutveksling i det daglige. Samtidig er det enkelte som gir uttrykk for at denne typen læring også har sine begrensninger:

«Tror ikke det er noe poeng å korte ned på kursvirksomhet. Å komme ut på kurs, få en avgrensning og sette seg ned for å lære er også viktig. Instruktørene trenger også andre impulser enn dem de får på arbeidsplassen, det må være en blanding», mente en opplæringsansvarlig i en kommune.

De som har tett samarbeid med skole og opplæringskontor mener det er et stort behov for å satse mer på denne typen samarbeid. Vi har beskrevet det tette samarbeidet mellom en av lærebedriftene og yrkesskolen. Opplæringsansvarlig i denne bedriften legger vekt på behovet for et dynamisk samarbeid mellom teori og praksis.

Generelt blir det ansett som lite aktuelt for instruktørene å delta i utdanning som gir formell kompetanse, men det er likevel eksempler på lærebedrifter som har satset på denne typen opplæring. I en kommunal virksomhet har flere av instruktørene med lærlinger innen omsorgsfag og barne- og ungdomsarbeid deltatt i et tvekketts høyskoletilbud i veiledningsspedagogikk.

Oppsummering

- Instruktørenes fagkompetanse regnes som den viktigste kompetansen. Instruktørene er gjennomgående dyktige fagarbeidere med lang erfaring.
- De fleste instruktørene har deltatt på generelle instruktørkurs i regi av fylkeskommunen, men i mange tilfeller ligger dette langt tilbake tid.
- De opplæringsansvarlige gir uttrykk for at kompetansebehov hos instruktørene blir synliggjort gjennom en tett oppfølging av lærlingene fra bedriften og eventuelt opplæringskontoret. Tett samarbeid i små grupper eller lag bidrar til synliggjøring av kompetansebehov.
- Det er et visst behov for kurs og opplæring i forhold til det å ha ansvar for lærlinger.
- De opplæringsansvarlige gir generelt ikke inntrykk av at det er store udekkede kompetansebehov blant instruktørene.
- Behovet for formell utdanning blir vurdert som svært begrenset.
- Vedlikehold og oppdatering av fagkunnskap skjer i første rekke gjennom jobb, kombinert med noe opplæring. Behovene for å holde seg faglig oppdatert er i første rekke knyttet til utøvelsen av yrket, ikke spesifikt til rollen som instruktør. Det later til å være en generell oppfatning at en god fagarbeider også er en god instruktør.
- Opplæringskontorene spiller en viktig rolle når det gjelder behovet for bransjespesifikk og tilpasset opplæring.

7 Læringsbehov og -muligheter i skole og fagopplæring

I de foregående kapitlene har vi analysert spørsmål om kompetanseutvikling i skole og fagopplæring ut fra ulike aktørers ståsteder. I tillegg har analysen vært basert på ulike datakilder. Her vil vi forsøke å integrere de ulike delene av undersøkelsen i en mer sammenfattede og helhetlig diskusjon.

Hva forklarer økningen i formell utdanning i skolen?

Et hovedfunn i spørreskjemaundersøkelsen blant lærere og skoleledere er økningen i omfanget av formell utdanning eller videreutdanning fra 1998 til 2003. Undersøkelsen viser at det er flere som deltar, og de som deltar brukte også noe mer tid på slik utdanning i 2003 enn i 1998. Hvordan vil vi forklare denne økningen? Ser vi spørreskjemaundersøkelsen og de kvalitative intervjuene med skoleeierne i sammenheng, har vi et visst grunnlag for å vurdere ulike forklaringsfaktorer.

En mulig forklaring er at sentrale satsinger de siste årene har gjort det mulig for flere å delta i formell utdanning. Denne forklaringen får en viss støtte i intervjuene med skoleeierne. En av de intervjuede på skoleeiersiden uttaler:

«Lærerne i [kommunen] har aldri noensinne i historien hatt slik mulighet til stipend som etter iverksetting av skolepakka i 2000²⁰.»

Ser vi nærmere på hva slags formell utdanning som tas, finner vi at noen områder utpeker seg. Både i grunnskolen og i videregående opplæring finner vi at mange har tatt videreutdanning i pedagogiske emner (pedagogikk, PAPS²¹, praktisk pedagogisk utdanning, spesialpedagogikk, veiledningspedagogikk, yrkespedagogikk m.v.). I grunnskolen finner vi i tillegg at mange har tatt videreutdanning innenfor basisfagene matematikk og norsk, med vekt på lese- og skriveopplæring. Blant skoleledere finner vi at mange har tatt videreutdanning innenfor fag som ledelse, skoleledelse, skoleutvikling og administrasjon.

²⁰ Statlige tilskudd til kommuner og fylkeskommuner for kvalitetsutvikling i grunnskolen og videregående opplæring (Skolepakka 2000-2003).

²¹ Pedagogisk arbeid på småskoletrinnet.

Disse fagområdene samsvarer godt med prioriterte områder i sentrale satsinger som Kvalitetsutvikling i grunnskolen 2000–2003²² og Prosjekt differensiering og tilrettelegging i videregående opplæring²³.

I spørreskjemaundersøkelsen til lærere og skoleledere ble rektorene bedt om å oppgi hvilke forhold som styrer fordelingen av ressurser til etter- og videreutdanning ved deres skole: nasjonale satsingsområder, skoleeiers strategi for etter- og videreutdanning, eller den enkelte lærers initiativ. Resultatene viser stor spredning i svaralternativene, men nasjonale satsingsområder og skolens egen kompetansestrategi framstår likevel som noe viktigere enn skoleeiers strategi og den enkelte lærers initiativ.

Alt i alt gir undersøkelsen grunnlag for å konkludere med at sentrale satsinger har medvirket til at flere lærere og rektorer har fått mulighet til å delta i formell utdanning. Samtidig er det viktig å understreke at selv med en viss støtte fra arbeidsgiver, forutsetter det å ta formell videreutdanning for en lærer som regel en betydelig egeninnsats. I de kvalitative intervjuene blir det bekreftet at «studiepoengtingene» skjer på fritiden. Hovedinntrykket er at skoleeier kan gi støtte til lesedager og eksamensdager samt til direkte kostnader knyttet til reiseutgifter og studiemateriell. Kommunene oppgir imidlertid å ha svært begrensede midler til dekning av vikarutgifter.

Spørreskjemaundersøkelsen viser at nesten 60 prosent av de som har deltatt i formell utdanning oppgir at de tok denne mest ut fra eget ønske. Bare 13 prosent sier at de tok formell utdanning mest ut fra arbeidsgiver ønske, mens de øvrige sier at det var en kombinasjon av arbeidsgivers og eget ønske. Vi ser med andre ord at deltakelse i formell utdanning i stor grad later til å være egeninitiert. Dette bekreftes også i intervjuene med skoleeiersiden, der flere gir uttrykk for at man fra skoleeiers side ønsker å redusere satsingen på individuell kompetanseheving generelt, og at støtte til formell utdanning bare unntaksvis er aktuelt.

Høy motivasjon for å ta formell utdanning blant lærerne kommer også til uttrykk ved at to av tre sier at de selv har måttet dekke hele eller deler av utgifter til skolepenger eller kursavgift. Foreløpige analyser av data fra Lærevilkårsmonitoren viser at andelen som får

²² Satsingen på Kvalitetsutvikling i grunnskolen skulle i henhold til Læringscenteret (2002) være på 900 millioner kroner fordelt over fire år. Midlene ble fordelt til utdanningskontorene for videretildeling til kommuner, fylkeskommuner og andre skoleeiere. Satsingen kom i tillegg til rammeoverføringene til kommunene. En forutsetning for å få tildelt midler var at skoleeier utarbeidet en samlet plan for kvalitetsutvikling. I tillegg har egenfinansiering fra kommunen sin side vært en forutsetning for tildeling av midler. Opprinnelig omfattet satsingen Kvalitetsutvikling i grunnskolen både støtte til kompetanseutvikling og til utviklingsprosjekter og forsøk. Fra tildelingen fra 2002 falt midler til utviklingsprosjekter og forsøk bort (med unntak av IKT), og det ble bare gitt støtte til kompetanseutvikling. Midlene skulle brukes til etter- og videreutdanning innen pedagogisk bruk av IKT, norsk med vekt på lese- og skriveopplæring, matematikk, engelsk og skoleledelse (Dahl m.fl. 2003).

²³ Differensieringsprosjektet i videregående opplæring ble startet opp i 1999 og avsluttet som prosjekt i 2003. Bakgrunnen for satsingen var evalueringen av Reform 94, som viste at videregående opplæring ikke i tilstrekkelig grad var tilpasset til den enkelte elevs evner og forutsetninger. Formålet med prosjektet var å finne fram til og praktisere arbeidsmåter som bidrar til at den enkelte elev i størst mulig grad får en opplæring som er tilpasset hans/hennes forutsetninger og behov (Læringscenteret 2002). Staten har brukt 90 millioner kroner på denne satsingen, og fylkeskommunene forpliktet seg til å bidra med et tilsvarende beløp.

arbeidsgiverfinansiering av tiden de bruker på formell etter- og videreutdanning er lavere i undervisningssektoren enn i andre grupper i offentlig sektor. Om lag halvparten av arbeidstakerne i staten får arbeidsgiverfinansiering, og i kommunesektoren får rundt fire av ti arbeidsgiverfinansiering. I undervisningssektoren ligger andelen som får arbeidsgiverfinansiering under 30 prosent.

De som har tatt formell utdanning er ikke spurt direkte om sin motivasjon for å delta, men de er bedt om å vurdere utbyttet av utdanningen. Tre av fire svarer at utdanningen har ført til endringer i måten de underviser på, og nesten like mange mener at utdanningen har bidratt til at de står sterkere på arbeidsmarkedet. Det er rimelig å anta at dette også er en viktig del av forklaringen, ikke minst i en periode der det er overkapasitet på lærere med godkjent utdanning. I tillegg har lønns- og karrieresystemene i skoleverket tradisjonelt lagt stor vekt på formell kompetanse, og også dette er sannsynligvis fremdeles en del av motivasjonen for å ta formell utdanning.

På tilbudssiden er det i løpet av de siste årene utviklet mer fleksible og tilrettelagte utdanningstilbud som har gjort det mulig for flere å delta. Et viktig formål med Kompetansereformen har vært å motivere tilbudssiden til å utvikle mer tilrettelagte tilbud for etter- og videreutdanning. Evalueringen av kompetanseutviklingsprogrammet viser at satsingen i stor grad har mobilisert universiteter og høyskoler (Døving m.fl. 2003). Spørreskjemaundersøkelsen blant lærere viser at over halvparten av de som har deltatt i formell utdanning oppgir at tilbudet var tilrettelagt enten for lærere/skoleledere generelt eller for lærere/skoleledere i egen kommune eller fylkeskommune. En av tre oppgir at opplæringen var nettbasert, vanligvis i kombinasjon med fysiske samlinger. Økningen i nettbaserte utdanningstilbud de siste årene har trolig også bidratt til å gjøre det mulig for flere å delta i utdanning. Intervjuene med skoleeiere gir også en viss støtte til at utvikling på tilbudssiden kan ha bidratt til å stimulere etterspørselen etter og deltakelsen i formell utdanning.

Vi har vært inne på en rekke mulige forklaringer på den økningen i omfanget av formell utdanning som vi finner i undersøkelsen. Flere av disse forklaringene får støtte i undersøkelsen. Materialet gir ikke grunnlag for å analysere den relative betydningen av ulike forklaringsfaktorer. Forklaringen er sammensatt, og flere forhold virker inn på deltakelsen i formell videreutdanning.

Som en interessant kontrast til det økte omfanget av formell utdanning, finner vi samtidig at det opplevde behovet for mer formell utdanning blant lærerne er lavere i 2003 enn i 1998. I 1998 oppga 16 prosent å ha et stort behov for formell utdanning, og ytterligere 25 prosent hadde noe behov. I 2003 svarer bare seks prosent av lærerne og skolelederne at de har et stort behov for formell utdanning, mens 22 prosent sier at de har noe behov for dette. Nedgangen i behovet kan ha sammenheng med at flere faktisk deltar i formell utdanning og at deler av behovet på denne måten blir dekket. En annen sannsynlig forklaring er at antall lærere uten godkjent utdanning i skolen i løpet av de siste årene er gått ned, noe som framgår av tall fra GSI.

Stor deltakelse – og udekkede behov

Selv om vi finner en økning i andelen som tar formell utdanning, er det samtidig viktig å understreke at lærerne ikke deltar mer i formell utdanning enn andre grupper med høyere utdanning. Dette går fram av sammenlikninger basert på data fra Lærevilkårsmonitoren. Ser vi derimot på deltakelsen i kurs, seminarer og annen opplæring, finner vi at lærere deltar mer enn andre høyutdanningsgrupper. Sammenliknet med data fra 1998-undersøkelsen (Jordfald og Nergaard 1999) finner vi at andelen som har deltatt i denne typen opplæring ligger på samme nivå som sist – rundt 85 prosent, mens det har vært en liten økning i samlet tidsbruk til denne typen opplæring – fra 36 til 40 timer per lærer.

Innholdsmessig finner vi en klar dreining fra generell IKT-opplæring i retning av pedagogisk bruk av IKT. Denne dreiningen samsvarer godt med sentrale prioriteringer. Intervjuene med skoleeiersiden bekrefter at statlige satsinger på dette området ikke bare har gjort det mulig å heve kompetansen til lærerne på dette området, men at det i mange tilfeller har vært obligatorisk deltakelse: «Vil de ikke, så skal de,» som en av de skolefaglig ansvarlige i en kommune uttalte. De kvalitative intervjuene gir inntrykk av at det nå er store variasjoner i IKT-kompetansen i skolen. Noen steder er IKT-behovet i ferd med å bli dekket, mens det andre steder fremdeles er stort behov for opplæring.

Når vi spør lærerne og skolelederne, oppgir sju av ti at de har behov for opplæring i bruk av data som pedagogisk hjelpemiddel i selve undervisningen. En av fire oppgir at de har stort behov for slik opplæring. Svarene viser at selv om sentrale satsinger har gjort det mulig for mange å delta, er det fremdeles store opplevde behov på dette feltet.

Også innenfor andre områder avdekker undersøkelsen store udekkede opplæringsbehov. Størst behov er det for faglig oppdatering. Nær åtte av ti lærere oppgir å ha behov for faglig oppdatering, og én av fire oppgir å ha stort behov for dette. Et sentralt spørsmål i forlengelsen av dette er i hvilken grad de sentrale satsingene gjennom sine føringer og krav til finansiering fra skoleeiers side har gjort det mulig for mange å delta i opplæring, men samtidig har gjort det vanskelig for mange å få mulighet til faglig oppdatering og fordypning innenfor eget fag. Blant skoleeierne er det flere som gir uttrykk for at det kan være vanskelig å finne midler til faglig fordypning. Lærerne selv oppgir stort arbeidspress, manglende økonomisk støtte og vanskelig å skaffe vikar/begrensede vikarmidler som de viktigste hindringene.

Samtidig er det klart at tendensen til å prioritere interne opplæringstiltak framfor formell individuell kompetanseheving også kan tenkes å føre til at muligheten til fordypning innen eget fagområde kan bli svekket.

Lærernes behov for faglig oppdatering forutsetter i mange tilfeller deltakelse på andre læringsarenaer enn egen arbeidsplass. De kvalitative intervjuene blant skoleeierne viser at det satses mye på etablering av ulike nettverk og fagfora for å legge til rette for kompetanseutvikling gjennom faglige fellesskap.

Arbeidstakere og arbeidsgivere vektlegger ulike læringsformer

Når lærerne blir spurt om hva som vil være den beste måten for dem å skaffe seg de kunnskapene eller ferdighetene de har behov for, svarer 37 prosent «å ta kortere kurs». Nitten prosent mener at mer formell utdanning vil være den beste læringsmåten, mens 17 prosent ville foretrekke læring gjennom praktisk opplæring eller jobberfaring. En av fire mener det beste ville være en kombinasjon av disse læringsformene.

Når vi ber rektorene ut fra sin rolle som skoleledere å vurdere hvilken læringsform det etter deres mening ville være viktigst å satse på for det pedagogiske personalet, finner vi en noen annen vektlegging enn hos lærerne. Rektorene har stor tro på å kombinere de ulike læringsformene. Førtito prosent mener at dette vil være den beste tilnærmingen. Sammenliknet med lærerne har rektorene mindre tro på formell utdanning og korte kurs, mens de har større tro på læring gjennom praktisk opplæring eller jobberfaring med veiledning. De kvalitative intervjuene på skoleeiersiden tyder på at skoleeierne i stor grad deler rektorenes vurderinger.

Ulike vurderinger av læringsformene er verken unaturlig eller overraskende, gitt at lærerne som arbeidstakere og rektorene og skoleeierne som arbeidsgiver vil ha delvis ulike interesser knyttet til kompetanseutvikling. Skoleeierne gir i intervjuene uttrykk for at de kan sikre seg nødvendig formell kompetanse gjennom nyrekruttering. I dagens arbeidsmarked er det overskudd av lærere med godkjent utdanning, og mange ser ikke noe behov for å satse på videre formell kvalifisering av egne ansatte. Kompetanselønnsystemet kan bidra til at arbeidsgiver foretrekker å satse på opplæring som ikke gir formell kompetanse, og som derfor heller ikke fører til økte lønnskostnader. Lærerne på sin side vil være opptatt av å sikre seg formelle kvalifikasjoner som kan styrke deres posisjon på arbeidsmarkedet, samtidig som de vil være interessert i kompetanseutvikling som gir lønnsmessig uttelling.

Dersom arbeidsgiver anlegger et videre og mer langsiktig perspektiv, kan det likevel være rasjonelt å satse på individuell kompetanseheving som et middel for å sikre seg og beholde gode medarbeidere i et framtidig arbeidsmarked, der kompetente lærere kan bli en knapphetsfaktor. I den grad arbeidsgiver velger å satse på en slik strategi, blir det imidlertid viktig å sikre at den individuelle kompetansehevingen kommer flere til gode, slik vi har sett eksempler på i den kvalitative undersøkelsen.

Skolen som lærende organisasjon?

Analyser av data fra Lærevilkårsmonitoren viser at lærere i sterkere grad enn andre grupper opplever at jobben krever at man stadig må lære seg noe nytt eller sette seg inn i nye ting. Over 80 prosent av lærerne opplever slike læringskrav i svært stor eller ganske stor grad, mens den tilsvarende andelen i arbeidslivet ligger under 70 prosent. Sammenliknet med andre grupper med høy utdanning opplever lærerne læringskrav i omtrent samme utstrekning som andre yrkesgrupper.

Til tross for ganske sterke opplevde læringskrav i jobben opplever ikke lærerne gjennomgående mulighetene for læring i arbeidet som bedre enn andre yrkesgrupper. Sammenliknet med andre grupper med høyere utdanning kommer lærerne i videregående opplæring ut omtrent på linje med andre grupper, mens grunnskolelærerne kommer betydelig dårligere ut. Sterke læringskrav kombinert med dårlige læringsmuligheter reiser spørsmålet om man i skolen i for liten grad har evnet å utnytte de mulighetene som ligger i å ta i bruk skolen som læringsarena. Vi har tidligere pekt på at lærernes behov for faglig oppdatering også kan kreve deltakelse på andre arenaer enn på arbeidsplassen. På andre områder der lærerne møter felles utfordringer, for eksempel i tilknytning til pedagogisk metode, inklusive opplæring i nye arbeidsmåter og metoder, kan det ligge et stort potensial i å ta arbeidsplassen i bruk som læringsarena. En fersk studie viser eksempelvis at lærere som samarbeider nært med kolleger opplever mindre faglig usikkerhet enn lærere som ikke gjør det (Munthe 2003).

I den kvalitative undersøkelsen blant skoleeiere finner vi at skoleeierne generelt ønsker å satse mer på kollektive læringsformer i skolen, men det er store variasjoner når det gjelder i hvilken grad man gjør dette i praksis. De viktigste hindringene som blir nevnt er ressursmessig kapasitet sentralt hos skoleeier og manglende kultur og tradisjonen for denne type læringsformer i skoleverket.

Når vi i spørreskjemaundersøkelsen til lærerne spør om deltakelse i kollegabasert veiledning, kan svarene gi en indikasjon på forekomsten av en form for kollektiv læring i skolen. Tre av ti svarer at de har deltatt i slik kollegaveiledning i løpet av det siste året. Isolert sett er dette funnet bare et uttrykk for at vi også i skolen finner et visst omfang av kollektive læringsformer. Samtidig viser tall fra Lærevilkårsmonitoren at lærerne kommer dårligere ut enn andre grupper med høy utdanning når det gjelder opplevde læringsmuligheter gjennom det daglige arbeidet. Dette tyder på at det fremdeles er et potensial for å utnytte denne typen læringsformer i skolen bedre. Det gjelder ikke minst i forhold til felles kompetansebehov i forbindelse med innføring av nye arbeidsmåter i skolen, innføring og bruk av ny teknologi m.v. Samtidig er det viktig å understreke at en ensidig satsing på utvikling av arbeidsplassen som læringsarena også har sine begrensninger. I tillegg vil det i mange tilfeller være behov for utvikling av spisskompetanse hos små grupper eller enkeltpersoner som forutsetter deltakelse i nettverk, kurs eller formelle utdanningstilbud utenfor arbeidsplassen. Utfordringen for skoleeier og skoleleder blir da blant annet å sikre at tilgjengelig kompetanse blir synliggjort i organisasjonen og at det etableres mekanismer for spredning og deling av kompetanse, for eksempel gjennom frikjøp av tid, etablering av nettverk og utvikling av tekniske løsninger for deling av kunnskap.

Er en god fagarbeider også en god instruktør?

Instruktørene er i en annen opplærings situasjon enn lærerne. Hovedoppgavene er knyttet til produksjon, mens instruktøransvaret bare utgjør en begrenset del av arbeidsoppgavene. Det er gjerne dyktige fagarbeidere med lang erfaring som blir bedt om å påta seg instruktøransvar. I enkelte tilfeller får instruktørene økonomisk kompensasjon for merarbeid og økt ansvar knyttet til opplæring av lærlinger.

Mens arbeidsgiversiden i skolen stiller spørsmål ved lærernes store opplevde behov for faglig oppdatering, er de opplæringsansvarlige i fagopplæringen tilsynelatende samstemte om at instruktørene først og fremst er dyktige fagarbeidere. Det synes også være samstemmighet om at det er det de bør være. Instruktørene deltar i liten grad i formell utdanning som er relevant for instruktørrollen, og det synes å være liten interesse for slik utdanning hos instruktører og opplæringsansvarlige. Et unntak er en kommunal lærebedrift hvor flere instruktører deltar i et tvektallskurs i veiledningspedagogikk i regi av en høgskole. For øvrig synes det å være relativt liten interesse for pedagogisk utdanning eller opplæring, enten det er formell utdanning eller annen opplæring.

Behov for større målretting av opplæringen?

De fleste instruktører opplever kun i moderat grad behov for opplæring, men likevel har over halvparten av instruktørene i 2003 deltatt i kurs, seminarer, samlinger og liknende der formålet har vært å gi opplæring til instruktører i fagopplæringen, uten at dette gir vektall eller studiepoeng. Lærebedriftene selv, opplæringskontorer, bransjeforeninger og fagopplæringskontoret i fylkeskommunen er alle viktige arrangører av slik opplæring. Opplæringen har ulike formål, både faglig oppdatering, som å styrke kunnskapene om rammeverket rundt fagopplæringen og praktiske sider ved håndtering av lærlinger. Instruktørene gir selv uttrykk for at de har hatt moderat utbytte av opplæringen. Bare én av ti opplever at opplæringen i stor grad har endret måten de veileder lærlingene på, gitt dem større trygghet i instruktørrollen eller gitt nyttige kontakter. Dette gir grunn til å reise spørsmålet om det er behov for flere målrettede tilbud for instruktører, både om rammeverk og praktiske sider ved håndtering av lærlinger, men også om faglige spørsmål.

Ut fra intervjuene med de opplæringsansvarlige får vi inntrykk av at mange instruktører har deltatt på generelle instruktørkurs i regi av fylkeskommunen. Erfaringene med disse kursene er blandet.

Et hovedinntrykk fra undersøkelsen er at det er et generelt behov for mer komprimerte og tilrettelagte kurs. En av tre instruktører mener selv at de har et stort opplæringsbehov på ett eller flere områder. I likhet med lærerne foretrekker instruktørene i stor grad å skaffe seg nødvendig kunnskap og ferdigheter gjennom korte kurs, men tidspress gjør det ofte vanskelig å ta seg fri for å delta. En god del instruktører tok instruktørkurs for mange år siden og har siden ikke hatt noe særlig oppdatering av sine kunnskaper. Komprimerte og tilrettelagte kurs ville trolig ha en positiv effekt og bli mottatt med interesse av lærebedriftene. Hvis fylkeskommunene skal ta et ansvar for dette, bør de i den faglige og praktiske tilretteleggingen kunne bygge på den infrastrukturen som finnes. Opplæringskontorene spiller allerede en viktig rolle, og kan her brukes enda mer aktivt. Allerede i dag tilbyr de ganske ofte opplæring for instruktører, og de spiller også til dels en rolle som formidlere mellom lærebedriftene og bransjeforeningene og mellom lærebedriftene og fagopplæringskontoret i fylkeskommunen. Det vil trolig være mulig å bruke opplæringskontorene til å få en faglig relevant tilrettelegging av et opplæringsopplegg, hvor man kunne ha en generell del utformet av fagopplæringskontoret i fylkeskommunen, og en mer fagspesifikk del hvor opplæringskonto-

rer, bransjeforeninger og andre trekkes inn i utformingen av innholdet. Også i den praktiske tilretteleggingen vil et samarbeid mellom lærebedrift, opplæringskontor og andre ofte være fruktbart. I et case i datamaterialet hadde lærebedriften et tett samarbeid med opplæringskontor og opplærings- og utviklingssenter (OPUS), hvor faglig opplæring av instruktører ble gitt ute på arbeidsplassen, noe som reduserte problemene med å frigi tid til å delta. En bedre dialog med opplæringskontorer og bransjeforeninger kan også gi en klarere forståelse av opplæringsbehovene i lærebedriftene.

Læringsmiljø i og utenfor bedriften

Instruktørene opplever at både ledelse og kolleger i de fleste lærebedriftene jobber aktivt for å skape et godt læringsmiljø for lærlingen og gi rimelige vilkår for de som skal instruere dem. Til tross for dette opplever det store flertallet arbeidspresset i virksomheten som en hindring for å gjøre en god jobb som instruktør. Vi har tidligere beskrevet hvordan ansvaret for avveiningen av hensynet til opplæringen mot produksjonskravene i virksomheten i stor grad er overlatt til den enkelte instruktør. Det er mulig å innføre organisatoriske løsninger som avlastet instruktørene. I ett tilfelle fikk instruktørene kompensasjon i form av ekstra betaling. Dette reduserer ikke i seg selv tidsproblemet, men markerer at instruktør oppgaver anses for å være en oppgave som er tidkrevende, og noe annet enn ordinær produksjon. I det konkrete tilfellet førte innføringen av lønnsmessig kompensasjon at instruktørstaben ble mer stabil enn før. En annen mulighet er at det blir stilt noe lavere produksjonsforventninger til instruktører, enten formelt eller gjennom mer uformelle signaler fra ledelsen.

Både intern og ekstern kontakt er viktige kilder til uformell læring for instruktørene. Overraskende mange instruktører har jevnlig kontakt med institusjoner og personer som jobber med fagopplæring utenfor virksomheten, som andre bedrifter i opplæringskontor og opplæringsringer, bransjeorganisasjoner, fagopplæringskontoret i fylkeskommunen, yrkesfaglærere i videregående skole, samt yrkesopplæringsnemnder og prøvenemnder. Opplæringskontorene spiller en nøkkelrolle når det gjelder å tilby bransjespesifikk og tilpasset opplæring. Internt i lærebedriftene er det hyppig kontakt med andre instruktører, og i noe mindre grad med faglige ledere. Fagforeningene preger i overraskende liten grad instruktørens arbeid – de fleste instruktørene har sjelden eller aldri kontakt med fagforenings-/klubblleder.

Både instruktører og opplæringsansvarlige gir uttrykk for at den viktigste læringen skjer uformelt, også i forhold til instruktørene. Samtidig gir undersøkelsen inntrykk av at instruktørene deltar i en rekke kurs, til dels med svært begrenset utbytte. Hovedutfordringen for instruktør opplæringen ser derfor ut til å være å utvikle mer komprimerte og tilrettelagte kurs, for eksempel gjennom en tettere dialog mellom lærebedrift, opplæringskontor, bransjeorganisasjoner og fagopplæringskontoret i fylkeskommunen.

Referanser

- Dahl, T., L. Klewe, T. Lauvdal, T.H. Molden, P. Skov (2003) *Sentral satsing møter lokalt mangfold*. Underveisrapport 2. Evaluering av Satsning på kvalitetsutvikling i grunnskolen 2000-2003. SINTEF rapport STF38 A03507. Trondheim: SINTEF
- Døving, E., O.B. Ure, B. Teige og S. Skule (2003) *Evaluering av Kompetanseutviklingsprogrammet*. Underveisrapport 2003. SNF-arbeidsnotat nr.58/2003 og Fafo-notat 2003:26. Bergen: SNF og Oslo: Forskningsstiftelsen Fafo
- EU (2001) *Making a European Area of Lifelong Learning a Reality*. Communication from the Commission COM (2001) 678 final. http://europa.eu.int/comm/education/policies/life/communication/com_en.pdf
- Jordfald, B. og K. Nergaard (1999) *Etter- og videreutdanning blant lærere i grunnskolen og den videregående skolen*. Fafo-notat 1999:6. Oslo: Forskningsstiftelsen Fafo
- Kvalsund, R. m.fl., red. (1999) *Videregående opplæring – ved en skilleveg? Forskning fra den nasjonale evalueringen av Reform 94*. Oslo: Tano Aschehoug
- Læringscenteret (2003) *Tilstandsrapport for utdanningssektoren 2002*. Grunnskole, videregående opplæring og voksenopplæring
- Munthe, E. (2003) *Teacher's professional certainty. A survey study of Norwegian teachers' perceived professional certainty in relation to demographic, workplace and classroom variables*. Oslo: Universitetet i Oslo, Det utdanningsvitenskapelige fakultet
- NOU 2000:22 *Om oppgavefordelingen mellom stat, region og kommune*
- NOU 2002:10 *Førsteklasses fra første klasse*. Forslag til rammeverk for et nasjonalt kvalitetsvurderingssystem av norsk grunnopplæring
- NOU 2003:16 *I første rekke*. Forsterket kvalitet i en grunnopplæring for alle
- Nyen, T. og E. Svensen (2002) *Lærer ved å lære andre. Lærere uten godkjent utdanning i kommunale grunnskoler*. Fafo-rapport 376. Oslo: Forskningsstiftelsen Fafo
- Olsen, O.J. og L.O. Seljestad (1999) «Opplæring i bedrift etter Reform 94», s. 48–76 i Kvalsund, R. m.fl., red., *Videregående opplæring – ved en skilleveg? Forskning fra den nasjonale evalueringen av Reform 94*. Oslo: Tano Aschehoug
- Olsen, O.J., E.C. Arnesen, L.O. Seljestad, O. Skarpenes (1998) *Fagopplæring i omforming. Evaluering av Reform 94*. Sluttrapport. AHS Serie B. - AHS Gruppe for flerfaglig arbeidslivsforskning 4. Bergen: Universitetet i Bergen.
- Skule, S. og A. Reichborn (2000) *Lærende arbeid. En kartlegging av lærevilkår i norsk arbeidsliv*. Fafo-rapport 333. Oslo: Forskningsstiftelsen Fafo

Vedlegg 1

SPØRREUNDERSØKELSE BLANT ANSATTE I SKOLEVERKET NOVEMBER 2003

2c. Mottar du full lønn, redusert lønn eller ingen lønn i permisjonstiden?

1. Full lønn	13 %
2. Redusert lønn	25 %
3. Ingen lønn	62 %
4. <u>Vet ikke</u>	0 %
	100 %

4. Har du i løpet av det siste året deltatt i etter- eller videreutdanning som gir formell kompetanse (studiepoeng eller vekttall)?

1. Ja	16 %
2. <u>Nei</u>	84 %
	100 %

9. Har du selv måttet dekke noen utgifter til skolepenger eller kursavgift for å ta denne utdanningen?

1. Ja, har dekket hele eller deler av utgiftene selv	66 %
2. Nei, har ikke dekket noe/ var ikke slike utgifter	34 %
3. <u>Vet ikke</u>	0 %
	100 %

10. Var utdanningen organisert som et ordinært utdanningstilbud eller var det tilrettelagt spesielt for lærere eller skoleledere?

HVIS TILRETTELAGT Var det tilrettelagt for lærere eller skoleledere generelt, eller var tiltaket utformet spesielt for lærere i din skole eller din kommune/fylkeskommune. TILBUD GJENNOM INTERKOMMUNALT/ REGIONALT SAMARBEID REGISTRERES PÅ ALT.4.

1. Ordinært utdanningstilbud	44 %
2. Tilrettelagt for lærere eller skoleledere	45 %
3. Utformet spesielt for ansatte ved min skole	0 %
4. Utformet spesielt for lærere eller skoleledere i min kommune/fylkeskommune	10 %
5. <u>Ikke sikker</u>	2 %
	100 %

11. Hvilken type utdanningsinstitusjon sto for utdanningen?

1. Universitet	19 %
2. Høyskole	72 %
3. Fjernundervisningsinstitusjoner	5 %
4. Studieforbund	1 %
5. <u>Annet</u>	4 %
	100 %

12. Hvordan var opplæringen lagt opp? Var det som LES OPP 1-3. FLERE SVAR MULIG

1. kurs, seminar, undervisning	85 %
2. nettbasert studium	33 %
3. selvstudium (ikke nettbasert)	59 %
4. annet, NOTER	9 %

13. Tok/tar du denne utdanningen mest ut fra arbeidsgivers ønske eller mest ut fra eget ønske?

1. Mest arbeidsgivers ønske	13 %
2. Mest eget ønske	59 %
3. Kombinasjon av arbeidsgivers og eget ønske	29 %
4. Ikke sikker	0 %

14. Så litt om hvilket utbytte du synes du har hatt av denne utdanningen så langt

a) Har utdanningen ført til endringer i måten du underviser og arbeider på?

1. Ja	74 %
2. Nei	18 %
3. Ikke relevant	2 %
4. For tidlig/vanskelig å si	7 %

b) Har utdanningen bidratt til at du samarbeider bedre enn før med kolleger på skolen?

1. Ja	40 %
2. Nei	34 %
3. Ikke relevant	13 %
4. For tidlig, vanskelig å si	13 %
	<hr/>
	100 %

c) Har utdanningen bidratt til at du står sterkere på arbeidsmarkedet?

1. Ja	72 %
2. Nei	11 %
3. Ikke relevant	4 %
4. For tidlig, vanskelig å si	13 %
	<hr/>
	100 %

IKKE-FORMELL OPPLÆRING

Nå noen spørsmål om andre former for opplæring. Vi tenker her på aktiviteter som har opplæring som hovedformål, men som ikke gir studiepoeng eller vekttall. Det kan for eksempel være kurs, seminarer og konferanser. Har du i løpet av det siste året deltatt i...

15. Andel som har deltatt i følgende typer opplæring

- | | |
|--|------|
| • Opplæring i pedagogisk bruk av IKT | 44 % |
| • Generell dataopplæring (bruk av tekstbehandling, regneark, presentasjonsverktøy, internett/e-post eller annen programvare) | 22 % |
| • Opplæring i ledelse og organisasjon | 11 % |
| • Faglig oppdatering/utvikling innenfor ditt fagfelt | 42 % |
| • Faglig opplæring/utvikling utenfor ditt opprinnelige fagfelt | 14 % |
| • Pedagogisk-metodisk opplæring, inklusiv opplæring i nye arbeidsmåter og metoder | 32 % |
| • Annen opplæring | 7 % |

HVIS HAR DELTATT PÅ FLERE KURS/OPPLÆRINGSTILTAK. DE SOM HAR SVART PÅ SPM OM FORMELL UTDANNING SVARER IKKE PÅ SPM 18-24:

16. Hvilket av disse opplæringstiltakene var det siste du deltok på?

- | | |
|---|-------|
| 1. Pedagogisk bruk av IKT | 24 % |
| 2. Generell dataopplæring | 7 % |
| 3. Opplæring i ledelse og organisasjon | 8 % |
| 4. Faglig oppdatering/utvikling innenfor ditt fagfelt | 24 % |
| 5. Faglig opplæring/utvikling utenfor ditt opprinnelige fagfelt | 7 % |
| 6. Pedagogisk-metodisk opplæring, inkl opplæring i nye arbeidsmåter og –metoder | 23 % |
| 7. Annen opplæring | 4 % |
| 8. <u>Ikke sikker</u> | 3 % |
| | 100 % |

17. Var denne opplæringen et ordinært opplæringstilbud fra en kursarrangør, var den tilrettelagt for lærere eller skoleledere generelt, eller var den tilrettelagt spesielt for ansatte i din skole eller kommune/fylkeskommune? TILBUD GJENNOM INTERKOMMUNALT SAMARBEID REGISTRERES PÅ ALT 3

- | | |
|---|-------|
| 1. Ordinært opplæringstilbud | 9 % |
| 2. Tilrettelagt for lærere eller skoleledere | 41 % |
| 3. Utformet spesielt for ansatte ved min skole | 15 % |
| 4. Utformet spesielt for lærere eller skoleledere i min kommune fylkeskommune | 33 % |
| 5. <u>Ikke sikker</u> | 2 % |
| | 100 % |

18. Hvem sto for selve opplæringen?

1. Ansatte ved egen skole	13 %
2. Ansatte i kommunen/fylkeskommunen	24 %
3. Utdanningsavdelingen hos fylkesmannen (tidligere Statens utdanningskontor)	7 %
4. Eksterne/ private kursarrangører	27 %
5. Universitet	3 %
6. Høyskole	14 %
7. Andre	9 %
8. <u>Ikke sikker</u>	3 %
	100 %

19. Hvordan var opplæringen lagt opp? Var det som LES OPP 1 TIL 4. FLERE SVAR MULIG.

1. kurs, seminar, undervisning	87 %
2. nettbasert studium	17 %
3. selvstudium, ikke nettbasert	12 %
4. som ledd i forsøks- eller utviklingsarbeid i skolen	8 %
5. annet, NOTER	3 %

20. Foregikk denne opplæringen FLERE SVAR MULIG

1. i undervisningstiden?	49 %
2. innenfor 150/160-timersrammen?	36 %
3. innenfor den 39. arbeidsuken?	17 %
4. på fritiden?	26 %
5. ikke sikker	2 %

21. Har du selv måttet dekke noen utgifter til skolepenger eller kursavgift for å ta denne utdanningen?

1. Ja, har dekket hele eller deler av utgiftene selv	4 %
2. Nei, har ikke dekket noe/ var ikke slike utgifter	95 %
3. <u>Vet ikke</u>	0 %
	100 %

22. Deltok du i denne opplæringen mest ut fra arbeidsgivers ønske eller mest ut fra eget ønske?

1. Mest arbeidsgiver ønske	23 %
2. Mest eget ønske	36 %
3. Kombinasjon av begge	40 %
4. <u>Ikke sikker</u>	1 %
	100 %

23. Så litt om hvilket utbytte du synes du hadde av dette siste opplæringstiltaket? Om det siste opplæringstiltaket ligger for nært i tid til å vurdere effekten, kan du tenke på det foregående tiltaket.

a) Har opplæringen ført til endringer i måten du underviser og arbeider på?

1. Ja	52 %
2. Nei	40 %
3. Ikke relevant	4 %
4. Ikke sikker	4 %
	<hr/>
	100 %

b) Har opplæringen bidratt til at du samarbeider bedre enn før med kolleger på skolen?

1. Ja	28 %
2. Nei	56 %
3. Ikke relevant	11 %
4. Ikke sikker	5 %
	<hr/>
	100 %

c) Har opplæringen bidratt til at du står sterkere på arbeidsmarkedet?

1. Ja	22 %
2. Nei	61 %
3. Ikke relevant	6 %
4. Ikke sikker	12 %
	<hr/>
	100 %

24. Så et spørsmål om deltakelse i andre typer tiltak som kan gi økt læring gjennom arbeidet. Har du i løpet av det siste året deltatt i noen av følgende tiltak? LES OPP 1-3. FLERE SVAR MULIG

1. Kollegaveiledning	29 %
2. Studietur	27 %
3. Hospitering	6 %
4. Annet NOTER	3 %
5. Ingen av delene, ikke sikker	49 %

BEHOV FOR OPPLÆRING

25. Har du per i dag behov for opplæring i

a) opplæring i det å bruke dataverktøy som regneark, tekstbehandling, presentasjonsprogrammer, internett eller annen programvare

1. Stort behov	21 %
2. Noe behov	46 %
3. Lite behov	20 %
4. Ikke behov	13 %
5. Ikke sikker	0 %
<hr/>	
	100 %

b) opplæring i bruk av data som pedagogisk hjelpemiddel i selve undervisningen

1. Stort behov	26 %
2. Noe behov	44 %
3. Lite behov	16 %
4. Ikke behov	13 %
5. Ikke sikker	1 %
<hr/>	
	100 %

c) opplæring i ledelse og organisasjon

1. Stort behov	9 %
2. Noe behov	32 %
3. Lite behov	23 %
4. Ikke behov	34 %
5. Ikke sikker	1 %
<hr/>	
	100 %

d) faglig oppdatering innenfor eget fagområde

1. Stort behov	26 %
2. Noe behov	52 %
3. Lite behov	12 %
4. Ikke behov	10 %
5. Ikke sikker	1 %
<hr/>	
	100 %

e) pedagogisk-metodisk opplæring, inklusiv opplæring i nye arbeidsmåter/metoder

1. Stort behov	21 %
2. Noe behov	52 %
3. Lite behov	14 %
4. Ikke behov	13 %
5. Ikke sikker	0 %
<hr/>	
	100 %

f) formell utdanning

1. Stort behov	6 %
2. Noe behov	22 %
3. Lite behov	21 %
4. Ikke behov	51 %
5. Ikke sikker	1 %
<hr/>	
	100 %

26. Det kan være mange forskjellige grunner til at man har behov for opplæringstiltak. Hvor viktig vil du si at følgende grunner er for deg?

a) Behov for opplæring i forbindelse med nye arbeidsoppgaver i nåværende stilling

1. Svært viktig	19 %
2. Ganske viktig	41 %
3. Lite viktig	20 %
4. Ikke viktig	18 %
5. Ikke sikker	2 %
<hr/>	
	100 %

b) Behov for faglig oppdatering

1. Svært viktig	32 %
2. Ganske viktig	50 %
3. Lite viktig	12 %
4. Ikke viktig	5 %
5. Ikke sikker	1 %
<hr/>	
	100 %

c) Behov for opplæring i forbindelse med ny stilling eller funksjon i skolen

1. Svært viktig	11 %
2. Ganske viktig	15 %
3. Lite viktig	14 %
4. Ikke viktig	56 %
5. Ikke sikker	4 %
<hr/>	
	100 %

d) Ønske om mer interessante arbeidsoppgaver

1. Svært viktig	10 %
2. Ganske viktig	26 %
3. Lite viktig	24 %
4. Ikke viktig	39 %
4. Ikke sikker	2 %
<hr/>	
	100 %

e) Ønske om å stå sterkere på arbeidsmarkedet

1. Svært viktig	15 %
2. Ganske viktig	24 %
3. Lite viktig	21 %
4. Ikke viktig	39 %
5. Ikke sikker	2 %
<hr/>	
	100 %

27. Hva vil være den beste måten for deg å skaffe deg de kunnskapene og ferdighetene du har størst behov for? Vil det være LES OPP 1 TIL 3

1. Praktisk opplæring eller jobberfaring	17 %
2. Å ta kortere kurs	37 %
3. Å ta mer formell utdanning	19 %
4. Kombinasjon av disse	25 %
5. Ikke behov for nye kunnskaper og ferdigheter	1 %
6. Vet ikke, vanskelig å si	1 %
<hr/>	
	100 %

HINDRINGER FOR Å DELTA I OPPLÆRING

28. Så over til noen forhold som kan gjøre det vanskelig å delta i opplæringstiltak. Jeg leser opp noen slike forhold, og vil gjerne vite i hvilken grad disse forholdene gjør det vanskelig for deg å delta i opplæring.

a) Vanskelig å få økonomisk støtte til opplæringstiltak

LES OPP

1. I stor grad	44 %
2. I noen grad	26 %
3. I mindre grad	15 %
4. Ikke i det hele tatt	13 %
5. Ikke sikker	3 %
<hr/>	
	100 %

b) Stort arbeidspress på jobben

1. I stor grad	46 %
2. I noen grad	30 %
3. I mindre grad	14 %
4. Ikke i det hele tatt	8 %
5. Ikke sikker	1 %
<hr/>	
	100 %

d) Mine overordnede har lite forståelse for behovet for opplæring

1. I stor grad	6 %
2. I noen grad	13 %
3. I mindre grad	29 %
4. Ikke i det hele tatt	50 %
5. Ikke sikker	2 %
<hr/>	
	100 %

f) Ønsker ikke å delta i opplæring på fritiden

1. I stor grad	16 %
2. I noen grad	24 %
3. I mindre grad	24 %
4. Ikke i det hele tatt	34 %
5. Ikke sikker	1 %
<hr/>	
	100 %

g) Får ikke tilbud om den opplæringen jeg har behov for

1. I stor grad	20 %
2. I noen grad	31 %
3. I mindre grad	21 %
4. Ikke i det hele tatt	26 %
5. Ikke sikker	3 %
<hr/>	
	100 %

h) Vanskelig å skaffe vikar

1. I stor grad	40 %
2. I noen grad	23 %
3. I mindre grad	15 %
4. Ikke i det hele tatt	20 %
5. Ikke sikker	2 %
<hr/>	
	100 %

i) Vet for lite om hvilke opplæringstilbud som finnes

1. I stor grad	9 %
2. I noen grad	28 %
3. I mindre grad	28 %
4. Ikke i det hele tatt	34 %
5. Ikke sikker	1 %
<hr/>	
	100 %

KOMPETANSESTRATEGIER

29. Er det utarbeidet en skriftlig opplærings- eller utviklingsplan på din skole?

1. Ja	44 %
2. Nei	45 %
3. <u>Ikke sikker</u>	11 %
	100 %

TIL LÆRERNE

30. Har du i løpet av året hatt medarbeidersamtale med din overordnede?

1. Ja	68 %
2. Nei	32 %
3. <u>Husker ikke</u>	0 %
	100 %

HVIS MEDARBEIDERSAMTALE

30b. Førte denne medarbeidersamtalen til konkrete opplærings- eller utviklingsplaner for deg?

1. Ja	24 %
2. Nei	74 %
3. <u>Ikke sikker</u>	2 %
	100 %

31. Har du i løpet av det siste året søkt, eller bedt om å få delta på opplæringstiltak, uten å få delta?

1. Ja	16 %
2. Nei	83 %
3. <u>Husker ikke</u>	1 %
	100 %

SPØRSMÅL TIL REKTORENE

TIL REKTORER I GRUNNSKOLEN/VIDEREGÅENDE SKOLE/PRIVATE SKOLER:

Vi går nå over til noen spørsmål til deg i rollen som rektor og skoleleder.

32. I hvilken grad vil du si at kommunen/fylkeskommunen/skoleeier har en helhetlig strategi for etter- og videreutdanning for pedagogisk personell?

1. I stor grad	15 %
2. I noen grad	37 %
3. I liten grad	37 %
4. Ikke i det hele tatt	9 %
5. <u>Ikke sikker</u>	3 %
	100 %

33. I hvilken grad vil du si at lærernes deltakelse i etter- og videreutdanning har hatt positive ringvirkninger på læringsmiljøet på skolen?

1.	I stor grad	47 %
2.	I noen grad	49 %
3.	I liten grad	2 %
4.	Ikke i det hele tatt	1 %
5.	Ikke sikker	1 %
		<hr/>
		100 %

34. I hvilken grad vil du si at lærernes deltakelse i etter- og videreutdanning har ført til bedre kommunikasjon og samarbeid i kollegiet? SOM SPM 34

1.	I stor grad	25 %
2.	I noen grad	59 %
3.	I liten grad	13 %
4.	Ikke i det hele tatt	2 %
5.	Ikke sikker	2 %
		<hr/>
		100 %

35. Hvis du skal tenke på hvilke forhold som styrer fordelingen av ressurser til etter- og videreutdanning på din skole. Vil du si at det er LES OPP 1 TIL 4. INNTIL TO SVAR

1.	Nasjonale satsingsområder	45 %
2.	Skoleeiers strategi for etter- og videreutdanning	34 %
3.	Skolens kompetansestrategi	45 %
4.	Den enkelte lærers initiativ	31 %
5.	Ikke sikker	3 %

36. Hvilken læringsform vil det, etter din mening, være viktigst å satse på for det pedagogiske personalet ved din skole framover? Vil det være ... LES OPP 1-3

1.	Formell utdanning	6 %
2.	Korte kurs	19 %
3.	Praktisk opplæring eller jobberfaring med veiledning	29 %
4.	Kombinasjon av disse	42 %
5.	Ikke behov for kompetanseutvikling	1 %
6.	Ikke sikker	3 %
		<hr/>
		100 %

BAKGRUNNSSPØRSMÅL

37. Aldersgrupper

Under 30 år	6 %
30-44 år	31 %
45-59 år	53 %
60 år og eldre	10 %
<hr/>	
	100 %

37b. Kjønn

Mann	37 %
Kvinne	63 %

38. I hvilket år begynte du å arbeide som lærer/ rektor ? *ikke bearbeidet ennå*

39. Antall elever på skolen

Under 150 elever	18 %
150-299 elever	24 %
300-499 elever	37 %
500 eller flere elever	21 %
<hr/>	
	100 %

40. Er du lærer, adjunkt, adjunkt med opprykk, lektor, lektor med opprykk eller har du annen utdanning?

1. Lærer	13 %
2. Adjunkt	38 %
3. Adjunkt med opprykk	38 %
4. Lektor	2 %
5. Lektor med opprykk	9 %
6. Fyller faglige krav til utdanning, men mangler pedagogisk seminar	1 %
7. <u>Annen utdanning</u>	2 %
<hr/>	
	100 %

HVIS ANSATT I VIDEREGÅENDE SKOLE

41. Underviser du hovedsakelig innen allmennfaglig eller yrkesfaglig studieretning?

1. Allmennfaglig studieretning	43 %
2. Yrkesfaglig studieretning	44 %
3. Begge	8 %
4. Underviser ikke	3 %
5. <u>Usikker</u>	1 %
<hr/>	
	100 %

HVIS ALLMENN FAGLIG STUDIERETNING

42. Hva er din primære fagkrets/hovedfagskrets? LES OPP OM NØDVENDIG

1. Realfag	24 %
2. Filologiske/ språkfag	46 %
3. Estetiske fag	5 %
4. Samfunnsfag	13 %
5. <u>Annet</u>	12 %
	100 %

43. Er du ansatt i fast eller midlertidig stilling, som årsvikar eller som timelærer?

1. Fast stilling	92 %
2. Årsvikar	3 %
3. Midlertidig ansatt	4 %
4. Timelærer/korttidsvikar	1 %
5. <u>Ikke sikker</u>	0 %
	100 %

Vedlegg 2

Svar på åpent spørsmål om type formell utdanning

1. Lærere i grunnskolen

	Antall deltakere
PAPS, pedagogikk, praktisk pedagogisk utdanning	19
Spesialpedagogikk	11
Veiledningspedagogikk	4
Matematikk	14
Norsk	9
Annet	34
Til sammen	91

2. Lærere i videregående skole

	Antall deltakere
Pedagogikk, praktisk pedagogisk utdanning	22
Veiledningspedagogikk	5
Yrkespedagogikk	4
IKT	7
Annet	34
Til sammen	72

3. Rektorer

	Antall deltakere
Administrasjon, ledelse	14
Skoleledelse, pedagogisk ledelse, utdanningsledelse	6
Skoleutvikling	5
Bedriftsøkonomi, økonomistyring	2
Annet	7
Til sammen	34

Vedlegg 3

SPØRREUNDERSØKELSE BLANT INSTRUKTØRER I FAGOPPLÆRINGEN NOVEMBER 2003

God dag, jeg heterog ringer fra Opinion. Vi gjennomfører for tiden en undersøkelse for Forskningsstiftelsen Fafo blant instruktører i fagopplæringen. Er det mulig å få snakke med <NAVN>

TIL RETT PERSON

God dag. Jeg heter... og ringer fra Opinion. Vi gjennomfører for tiden en undersøkelse for Forskningsstiftelsen Fafo blant instruktører i fagopplæringen. Har du tid til å sette av ca. ... minutter for å svare på noen spørsmål?

FAFOS OPPDRAGSGIVERE ER

Læringscenteret med Utdannings- og forskningsdepartementet, Kommunenes Sentralforbund og Utdanningsforbundet som samarbeidspartnere.

1. Har du i løpet av det siste året hatt instruktør- eller veilederoppgaver i forhold til en eller flere lærlinger i bedriften? Med instruktør- eller veilederoppgaver tenker vi på det å ha ansvar for opplæring av lærlingen(e) i det daglige.

1. Ja, har hatt (har) ansvar for opplæring av én eller flere lærlinger
2. Nei, har ikke hatt ansvar for opplæring av lærlinger det siste året GÅ TIL 101

2. Er bedriften medlem av et opplæringskontor eller en opplæringsring?

- | | |
|-------------------------|-------|
| 1. Ja, opplæringskontor | 67 % |
| 2. Ja, opplæringsring | 14 % |
| 3. Nei, ingen av delene | 17 % |
| 4. Ikke sikker | 2 % |
| | <hr/> |
| | 100 % |

Antall spurte: 100

3. Er det flere instruktører/ veiledere på din arbeidsplass?

- | | | |
|----------------|-----------|-------|
| 1. Ja | GÅ TIL 3B | 66 % |
| 2. Nei | | 33 % |
| 3. Ikke sikker | | 1 % |
| | | <hr/> |
| | | 100 % |

Antall spurte: 100

3b. Hvor mange instruktører/veiledere er det på din arbeidsplass i alt? NOTER ANTALL

1-2 instruktører	36 %
3-5 instruktører	39 %
Mer enn 5 instruktører	21 %
<u>Ikke sikker</u>	3 %
	100 %

Antall spurte: 100

Læring og utvikling i instruktørrollen kan skje både gjennom det daglige arbeidet og gjennom kurs og utdanning. Først noen spørsmål om læring i det daglige

4. Hvor ofte har du i løpet av det siste året snakket med faglig leder i bedriften om dine oppgaver som instruktør eller om opplæringen av lærlinger i bedriften mer generelt? LES OPP 1 TIL 4

1. Ofte	17 %
2. Av og til	15 %
3. Sjelden	3 %
4. Aldri	2 %
5. Ikke sikker/ husker ikke	0 %
6. <u>Er selv faglig leder</u>	63 %
	100 %

Antall spurte: 100

HVIS SVAR 1 PÅ SPM 3 (FLERE INSTRUKTØRER)

5. Hvor ofte har du i løpet av det siste året hatt samtaler med andre instruktører på arbeidsplassen om opplæring av lærlinger? LES OPP 1 TIL 4.

1. Ofte	61 %
2. Av og til	24 %
3. Sjelden	12 %
4. Aldri	3 %
5. <u>Ikke sikker/ husker ikke</u>	0 %
	100 %

Antall spurte: 66

6. Hvor ofte har du i løpet av det siste året hatt samtaler med fagforeningsleder/klubbleder om opplæring av lærlinger? LES OPP 1 TIL 4

1. Ofte	8 %
2. Av og til	23 %
3. Sjelden	28 %
4. Aldri	40 %
5. <u>Ikke sikker/husker ikke</u>	1 %
	100 %

Antall spurte: 100

7. Har du hatt kontakt med noen av de følgende om opplæring av lærlinger i løpet av det siste året?

a) Andre bedrifter i opplæringsringen	BARE HVIS SVAR 2 PÅ SPM 2	
1. Ja		57 %
2. Nei		43 %
3. <u>Ikke sikker</u>		0 %
		100 %
	Antall spurte:	14

b) Opplæringskontor	BARE HVIS SVAR 1 PÅ SPM 2	
1. Ja		96 %
2. Nei		3 %
3. <u>Ikke sikker</u>		1 %
		100 %
	Antall spurte:	67

c) Bransjeorganisasjon		
1. Ja		30 %
2. Nei		69 %
3. <u>Ikke sikker</u>		1 %
		100 %
	Antall spurte:	100

c) Fagopplæringskontoret i fylkeskommunen		
1. Ja		56 %
2. Nei		44 %
3. <u>Ikke sikker</u>		0 %
		100 %
	Antall spurte:	100

d) Yrkesfaglærere i videregående skole		
1. Ja		54 %
2. Nei		46 %
3. <u>Ikke sikker</u>		0 %
		100 %
	Antall spurte:	100

Nå over til noen spørsmål om organisert opplæring gjennom utdanning, kurs, seminarer, konferanser og samlinger for instruktører i fagopplæringen.

8. Har du i løpet av det siste året deltatt i instruktør opplæring eller utdanning som gir vekttall eller studiepoeng (for eksempel utdanning i yrkespedagogikk)?

1. Ja	3 %
2. <u>Nei GÅ TIL SPM 15</u>	97 %
	100 %

Antall spurte: 100

HVIS JA

8b. Ville du ha tatt denne opplæringen eller utdanningen dersom du ikke hadde vært instruktør?

1. Ja	100 %
2. Nei	0 %
3. <u>Ikke sikker</u>	0 %
	100 %

Antall spurte: 3

9. Hvor mange vekttall/ studiepoeng har du tatt i denne perioden? NOTER ANTALL VEKTTALL/ STUDIEPOENG

8-15 studiepoeng

10. Hva vil du si var hovedformålet med utdanningen. Var det å få økt kunnskap om FLERE SVAR MULIG

a) rammeverket rundt fagopplæringen, lærlingens rettigheter og plikter, krav og forventninger til lærebedrifter m.v.	0 %
b) innhold og endringer i læreplanen	0 %
c) praktiske sider ved håndtering av lærlinger (hvordan ta imot lærlingene, hvordan planlegge instruksjon og opplæring, bruk av opplæringsboka, hvordan vurdere lærlingene osv).	67 %
d) kunnskap om hva som gir et godt læringsmiljø for lærlingene	0 %
e) oppdatering innenfor eget fag	67 %
f) <u>Annet, NOTER</u>	33 %

Antall spurte: 3

11. Over hvor mange måneder tok du slik utdanning? NOTER ANTALL MÅNEDER

6-12 måneder

12. Omtrent hvor mange dager brukte du på denne utdanningen per måned? NOTER ANTALL DAGER, EVT. ANTALL TIMER PER UKE

13. Hvilken skole/ kursarrangør sto for utdanningen? NOTER

Høgskolen i Agder.
Mesterbrevnemnda/Folkeuniversitetet
EBA

14. Hvordan var opplæringen lagt opp? Var det som...

LES OPP. FLERE SVAR MULIG

1. kurs, seminar, undervisning	100 %
2. nettbasert studium	33 %
3. selvstudium (ikke nettbasert)	33 %
4. <u>annet, NOTER</u>	0 %

Antall spurte: 3

15. HVIS SVAR 1 PÅ 14

Foregikk opplæringen for det meste på arbeidsplassen eller i egne undervisningslokaler utenfor arbeidsplassen?

1. På arbeidsplassen	33 %
2. Utenfor arbeidsplassen	67 %
3. <u>Annet</u>	0 %

100 %

Antall spurte: 3

16. Nå noen spørsmål om utbyttet av denne utdanningen så langt. I hvilken grad vil du si at utdanningen har

a) endret måten du driver opplæring på? LES OPP 1 TIL 4.

1. I stor grad	33 %
2. I noen grad	67 %
3. I liten grad	0 %
4. Ikke i det hele tatt	0 %
5. Ikke relevant	0 %
6. <u>Ikke sikker</u>	0 %

100 %

Antall spurte: 3

b) gitt større trygghet i rollen som instruktør?

1. I stor grad	33 %
2. I noen grad	67 %
3. I liten grad	0 %
4. Ikke i det hele tatt	0 %
5. Ikke relevant	0 %
6. <u>Ikke sikker</u>	0 %

100 %

Antall spurte: 3

c) gitt deg nye kontakter som kan være nyttige i rollen som instruktør?

1. I stor grad	67 %
2. I noen grad	33 %
3. I liten grad	0 %
4. Ikke i det hele tatt	0 %
5. Ikke relevant	0 %
6. <u>Ikke sikker</u>	0 %
	100 %

Antall spurte: 3

Da går vi over til litt andre former for organisert instruktør opplæring. Vi tenker på kurs, seminarer, samlinger og liknende der formålet er å gi opplæring til instruktører i fagopplæringen, uten at dette gir vekttall eller studiepoeng.

17. Har du i løpet av det siste året deltatt i

a) noen slike tiltak på din egen arbeidsplass?

1. Ja	21 %
2. Nei	79 %
3. <u>Ikke sikker</u>	0 %
	100 %

Antall spurte: 100

HVIS JA

a1) Hvor mange dager har du brukt i alt på slike tiltak det siste året?

a2) Hvor mange timer hver dag?

Har du i løpet av det siste året deltatt i kurs, seminarer, samlinger o.l.

b) arrangert av opplæringskontoret som din virksomhet tilhører HVIS SVAR 1 PÅ SPM 2

1. Ja	25 %
2. Nei	73 %
3. <u>Ikke sikker</u>	1 %
	100 %

Antall spurte: 67

c) arrangert av bransjeforeninger eller liknende?

1. Ja	25 %
2. Nei	73 %
3. <u>Ikke sikker</u>	2 %
	100 %

Antall spurte: 100

d) arrangert av fagopplæringskontoret i fylkeskommunen?

1. Ja	13 %
2. Nei	87 %
3. <u>Ikke sikker</u>	0 %
	100 %

Antall spurte: 100

e) arrangert av andre, NOTER ARRANGØR

1. Ja	10 %
2. Nei	88 %
3. <u>Ikke sikker</u>	2 %
	100 %

Antall spurte: 100

HVIS SVAR 2 ELLER 3 PÅ ALLE (A TIL E), GÅ TIL SPM 19

HVIS JA PÅ FLERE AV ALTERNATIVENE OG HVIS SVAR 2 PÅ SPM 7 (IKKE DELTATT I FORMELL UTDANNING)

18. Hvilket av disse tiltakene var det siste du deltok på? Var det opplæring (kurs, seminar, samling eller liknende)

1. på egen arbeidsplass	19 %
2. arrangert av opplæringskontoret	12 %
3. arrangert av fagopplæringskontoret	35 %
4. arrangert av bransjeforening el.l.	19 %
5. annet, NOTER	15 %
6. <u>ikke sikker</u>	0 %
	100 %

Antall spurte: 26

19. Hva vil du si var hovedformålet med opplæringen? Var det å få økt kunnskap om...?
FLERE SVAR MULIG

a) rammeverket rundt fagopplæringen, lærlingens rettigheter og plikter, krav og forventninger til lærebedrifter m.v.	23 %
b) innhold og endringer i læreplanen	13 %
c) praktiske sider ved håndtering av lærlinger (hvordan ta imot lærlingene, hvordan planlegge instruksjon og opplæring, bruk av opplæringsboka, hvordan vurdere lærlingene osv).	41 %
e) oppdatering innenfor eget fag	48 %
f) annet, NOTER	11 %

Antall spurte: 56

20. Foregikk denne opplæringen for det meste i arbeidstida eller på fritida?

1. For det meste i arbeidstida	77 %
2. For det meste i fritida	21 %
3. <u>Ikke sikker</u>	2 %
	100 %

Antall spurte: 56

21. Så et spørsmål om utbyttet av dette (siste) tiltaket. I hvilken grad vil du si at dette tiltaket har

a) endret måten du veileder lærlingen(e) på? LES OPP 1 TIL 4.

1. I stor grad	9 %
2. I noen grad	19 %
3. I liten grad	32 %
4. Ikke i det hele tatt	20 %
5. Ikke relevant	9 %
6. <u>Ikke sikker</u>	2 %
	100 %

Antall spurte: 56

b) gitt større trygghet i rollen som instruktør?

1. I stor grad	9 %
2. I noen grad	41 %
3. I liten grad	30 %
4. Ikke i det hele tatt	16 %
5. Ikke relevant	2 %
6. <u>Ikke sikker</u>	2 %
	100 %

Antall spurte: 56

c) gitt deg nye kontakter som kan være nyttige i rollen som instruktør?

1. I stor grad	7 %
2. I noen grad	34 %
3. I liten grad	20 %
4. Ikke i det hele tatt	30 %
5. Ikke relevant	4 %
6. <u>Ikke sikker</u>	5 %
	100 %

Antall spurte: 56

22. Vil du si at du pr i dag har behov for opplæring i

a) rammeverket rundt fagopplæringen, lærlingens rettigheter og plikter, krav og forventninger til lærebedrifter m.v.

HVIS JA, Har du et stort behov eller noe behov?

1. Stort behov	16 %
2. Noe behov	57 %
3. Lite behov	15 %
4. <u>Ikke behov</u>	12 %
	100 %
Antall spurte: 100	

b) innhold og endringer i læreplanen

1. Stort behov	19 %
2. Noe behov	45 %
3. Lite behov	14 %
4. <u>Ikke behov</u>	22 %
	100 %
Antall spurte: 100	

c) praktiske sider ved håndtering av lærlinger (hvordan ta imot lærlingene, hvordan planlegge instruksjon og opplæring, bruk av opplæringsboka, hvordan vurdere lærlingene osv).

1. Stort behov	12 %
2. Noe behov	32 %
3. Lite behov	33 %
4. <u>Ikke behov</u>	23 %
	100 %
Antall spurte: 100	

d) oppdatering innenfor eget fag

1. Stort behov	15 %
2. Noe behov	61 %
3. Lite behov	10 %
4. Ikke behov	13 %
5. <u>Ikke sikker</u>	1 %
	100 %
Antall spurte: 100	

e) annet, NOTER

1. Stort behov	3 %
2. Noe behov	5 %
3. Lite behov	3 %
4. Ikke behov	62 %
5. <u>Ikke sikker</u>	27 %
	100 %

Antall spurte: 100

23. Hva tror du vil være den beste måten for deg å skaffe deg kunnskap og ferdigheter du har størst behov for? Vil det være LES OPP 1 TIL 3

1. Praktisk opplæring eller jobberfaring	20 %
2. Å ta kortere kurs	41 %
3. Å ta mer formell utdanning	6 %
4. Kombinasjon av disse	30 %
5. Ikke behov for nye kunnskaper og ferdigheter	2 %
6. <u>Vet ikke, vanskelig å si</u>	1 %
	100 %

Antall spurte: 100

Forskjellige forhold kan gjøre det vanskelig å gjøre en god jobb som instruktør. Vil du si at noen av de følgende forhold gjør det vanskelig for deg å gjøre en god jobb som instruktør?

a) stort arbeidspress på jobben

1. Ja	81 %
2. Nei	19 %
3. <u>Ikke sikker</u>	0 %
	100 %

Antall spurte: 100

b) trenger mer opplæring i instruktørrollen

1. Ja	32 %
2. Nei	68 %
3. <u>Ikke sikker</u>	0 %
	100 %

Antall spurte: 100

c) kollegene viser liten forståelse for hva det krever å drive opplæring

1. Ja	20 %
2. Nei	80 %
3. <u>Ikke sikker</u>	0 %
	100 %

Antall spurte: 100

d) ledelsen viser liten forståelse for hva det krever å drive opplæring

1. Ja	11 %
2. Nei	89 %
3. <u>Ikke sikker</u>	0 %
	100 %

Antall spurte: 100

e) er lite motivert for å lære opp nye

1. Ja	8 %
2. Nei	89 %
3. <u>Ikke sikker</u>	3 %
	100 %

Antall spurte: 100

24. I hvilken grad vil du si at bedriften legger forholdene til rette for at det skal være mulig å gjøre en god jobb som instruktør? Vil du si at den gjør det LES OPP 1 TIL 5

1. I svært stor grad	31 %
2. I nokså stor grad	39 %
3. I verken stor eller liten grad	25 %
4. I nokså liten grad	4 %
5. I svært liten grad	0 %
6. <u>Ikke sikker</u>	1 %
	100 %

Antall spurte: 100

25. I hvilken grad vil du si at bedriften satser aktivt på å gi lærlingene en god opplæring? Vil du si at den gjør det LES OPP 1 TIL 5

1. I svært stor grad	39 %
2. I nokså stor grad	39 %
3. I verken stor eller liten grad	21 %
4. I nokså liten grad	1 %
5. I svært liten grad	0 %
6. <u>Ikke sikker</u>	0 %
	100 %

Antall spurte: 100

26. Hvor mange ansatte har bedriften (omtrent)? NOTER ANTALL

Under 20 ansatte	43 %
20-49 ansatte	23 %
50-200 ansatte	20 %
Flere enn 200 ansatte	10 %
<u>Ikke sikker</u>	4 %
	100 %
Antall spurte: 100	

27. Vet du hvor mange lærlinger bedriften har pr i dag?

En	31 %
To	32 %
Tre-fem	18 %
Flere enn fem	19 %
<u>Ikke sikker</u>	4 %
	100 %
Antall spurte: 100	

28. Alder

Under 30 år	9 %
30-44 år	55 %
45-59 år	32 %
<u>60 år og eldre</u>	4 %
	100 %
Antall spurte: 100	

29. Hva er din høyeste fullførte utdanning?

1. Ingen fullført utdanning	2 %
2. Avsluttet grunnskole (inkludert folkeskole, realskole)	2 %
3. Videregående yrkesfag (fagbrev, svennebrev)	46 %
4. Videregående allmennfag (3 år, artium)	1 %
5. Teknisk fagskole	13 %
6. Mesterbrev	11 %
7. Universitet, høyskole lavere grad inntil 4 år	21 %
8. <u>Universitet, høyskole høyere grad mer enn 4 år</u>	4 %
	100 %
Antall spurte: 100	

30. Antall år ansatt på nåværende arbeidsplass

0-2 år	8 %
3-5 år	19 %
6-10 år	25 %
11-20 år	23 %
<u>Mer enn 20 år</u>	<u>25 %</u>
	100 %

Antall spurte: 100

AVSLUTNING

100. Det var alt vi hadde å spørre om. Takk for hjelpen. Ha en fortsatt god dag/kveld!

101. Da er du dessverre utenfor målgruppen for denne undersøkelsen. Jeg beklager forstyrrelsen. Ha en fortsatt god dag/kveld!

Vedlegg 4 Intervjuguider

Intervjuguide til skoleeierne - kommunene

Bakgrunnsinformasjon

Stilling?

Hvordan har kommunen organisert styringen av skolesektoren?

Hvor mange jobber helt eller delvis med skole i sentraladministrasjonen (inkl sektoradministrasjonen)?

Hvor mange er det evt som jobber helt eller delvis med etter- og videreutdanning?

Hva er ditt ansvarsområde i forhold til etter- og videreutdanning i skolen?

Omtrent hvor mange lærere ansatt i kommunen?

Ansvarsfordeling, rolleoppfatning, strategi

Hvordan er ansvarsfordelingen mellom skoleeiernivået, den enkelte skole og utdanningssavdelingen hos fylkesmannen i dag når det gjelder etter- og videreutdanning og kompetanseutvikling i skolen? Hvordan bør den være? Hva bør være skoleeiers ansvarsområde?

Hvordan organiseres arbeidet med etter- og videreutdanning i skolen? Hvor stor grad av delegering til den enkelte skole?

Hvordan fordeles midler til etter- og videreutdanning i kommunen? (Sentral pott, innenfor den enkelte skoles driftsbudsjett, osv.)

Hva og hvem påvirker organisering og ressursbruk til EVU i skolen? Hvilken betydning har

- UFD/ statlige satsinger
- Den enkelte høyskole/kurstilbyder
- Den enkelte skole
- Kommunen

Hva styrer utviklingen av strategi for etter- og videreutdanning i kommunen? Har kommunen et skriftlig strategidokument for for etter- og videreutdanning for lærere og skoleledere? I så fall, kan vi få den tilsendt?

Behov for etter- og videreutdanning

I hvilken grad har skoleeier oversikt over behovene for etter- og videreutdanning på den enkelte skole? Evt. hvordan blir disse behovene kartlagt?

Hvordan er sammensetningen av lærergruppen i kommunen? Er det en stor andel nyutdannede lærere?

Hvor stor variasjon er det mellom de ulike skolene i kommunene når det gjelder kompetansebehov?

Hvilken type kompetanse vil du si at det er størst behov for blant lærerne og rektorene i dag? (Er det faglig oppdatering, pedagogisk utdanning og opplæring, behov knyttet til endringer i læreplaner, skoleutvikling, utvikling innen IKT eller andre kompetansebehov?)

Hvilke forhold er det som etter din mening særlig påvirker behovet for etter- og videreutdanning i skolen?

Hvordan er forholdet mellom skoleeiers vurdering av kompetansebehovene i skolen og de ansattes ønsker om etter- og videreutdanning?

Hvilke muligheter har kommunen som skoleeier for å imøtekomme behovet for etter- og videreutdanning i skolen? Evt hva er de viktigste hindringene?

Hva er de viktigste finansieringskildene for deltakelse i etter- og videreutdanning?

En spørreundersøkelse viser at over 70 prosent av lærerne i grunnskolen mener at det er vanskelig å få økonomisk støtte til etter- og videreutdanning. Undersøkelsen er gjennomført i en periode der det har kommunene har fått store øremerkede tilskudd til kvalitetsutvikling og EVU i skolen. Hvordan tror du dette best kan forklares?

Tilbud om etter- og videreutdanning

Hvilken type institusjoner og kurstilbydere vil du si er mest sentrale i forhold til kompetansebehovene i skolen?

Er skolefaglig ansvarlig i kommunen involvert i utviklingen av nye tilbud? Evt på hvilken måte?

I hvilken grad er skolelederne involvert i utviklingen av nye tilbud om etter- og videreutdanning? Evt på hvilken måte/konkrete eksempler? Er dette i så fall opp til den enkelte skole, eller samarbeider skolene på dette området?

De siste årene er det gjennomført en rekke sentrale tiltak rettet mot kvalitetsutvikling og kompetanseutvikling. Hvor godt tilpasset er disse tiltakene i forhold til behovene i kommunen?

Har det skjedd noen endringer i tilbudet om etter- og videreutdanning for det pedagogiske personalet i kommunen de siste fem årene? Evt hvilke?

Deltakelse i etter- og videreutdanning

Hva styrer ressursbruken på den enkelte skole? Prinsipper for fordeling av midler til ulike personer og grupper?

Har du inntrykk av at det er noen grupper som deltar mer enn andre?

Evt hvilke? Er det noen grupper som ikke får dekket sine behov for etter- og videreutdanning?

Årsaker til dette? Er det deler av kommunens eller den enkelte skoles kompetansebehov som i dag ikke blir dekket? Evt hvilke, og hva er de viktigste årsakene til dette?

Undersøkelser vi har gjennomført viser at lærere i grunnskolen i større grad enn andre yrkesgrupper opplever at de har udekkede opplæringsbehov. Hva tror du dette skyldes?

Vurdering av ulike læringsformer

Læring i arbeidslivet kan skje både gjennom formell utdanning (som gir studiepoeng eller vekttall), korte kurs, seminarer o.l. eller gjennom jobberfaring, praktisk opplæring og veiledning. I skolen kan læring også skje gjennom eller i tilknytning til lokalt utviklingsarbeid. Hvordan er sammensetningen av kompetanseutvikling i kommunen i dag? Hvordan bør den være? Hvilke former for kompetanseutvikling vil det være viktigst å satse på framover?

Erfaringer med interkommunalt samarbeid? (Konkrete eksempler + positive/ negative erfaringer)

Har du inntrykk av at det har vært en økning, en reduksjon eller stabilitet i omfanget av formell utdanning i kommunen? Tall fra en spørreundersøkelse vi nylig har gjennomført kan tyde på at det har vært en økning i andelen som deltar i formelle utdanningstiltak fra 1998 til 2003. Hva tror du dette skyldes?

(Hvilken rolle spiller lønssystemet? Sikkerheten på arbeidsmarkedet? Ny arbeidstidsavtale?)
I hvilken grad satser skolene i kommunen på kollektive læringsformer som organisert erfaringsutveksling og kollegaveiledning i skolen? Hvilke erfaringer har man evt med dette?
Hvis ikke, Ser du noen begrensninger i forhold til å satse på denne typen læringsformer i skolen?

Intervjuguide til skoleeierne - fylkeskommuner

Bakgrunnsinformasjon

Stilling?

Hvordan er styringen av skolesektoren organisert i fylkeskommunen? (direkte under fylkesrådmannen, egen etat/ avdeling?)

Hvor mange jobber helt eller delvis med skole i sentraladministrasjonen (inkl sektoradministrasjonen?)

Hvor mange er det evt som jobber helt eller delvis med etter- og videreutdanning i skolen?

Hva bruker fylkeskommunen av ressurser på organisering og gjennomføring av EVU for lærere? Hva er ditt ansvarsområde i forhold til etter- og videreutdanning blant ansatte i videregående opplæring?

Omtrent hvor mange lærere ansatt i fylket?

Ansvarsfordeling, rolleoppfatning, strategi

Hvordan er ansvarsfordelingen mellom skoleeiernivået, den enkelte skole og utdanningsavdelingen hos fylkesmannen i dag når det gjelder etter- og videreutdanning og kompetanseutvikling i skolen? Hvordan bør den være? Hva bør være skoleeiers ansvarsområde?

Hvordan organiseres arbeidet med etter- og videreutdanning i skolen? Hvor stor grad av delegering til den enkelte skole?

Hvordan fordeles midler til etter- og videreutdanning i fylkeskommunen?

Hva og hvem påvirker organisering og ressursbruk til etter- og videreutdanning i skolen?

Hvilken betydning har

- UFD/ statlige satsinger
- Det enkelte tilbyder (universitet, høyskole, kurstilbyder)
- den enkelte skole
- fylkeskommunen

Hva styrer utviklingen av strategi for etter- og videreutdanning i fylkeskommunen? Har fylkeskommunen et skriftlig strategidokument el.l. for etter- og videreutdanning for lærere og skoleledere? Er det evt mulig å få denne tilsendt?

Behov for etter- og videreutdanning

I hvilken grad har fylkeskommunen oversikt over behovene for etter- og videreutdanning på den enkelte skole? Er det etablert egne rutiner for tilbakemeldinger/kommunikasjon når det gjelder behov for etter- og videreutdanning i skolen? Hvis ja, hvordan fungerer disse?
Hvilken type kompetanse vil du si at det er størst behov for blant lærerne og rektorene i dag? (Er det faglig oppdatering, pedagogisk utdanning og opplæring, behov knyttet til endringer i læreplaner, skoleutvikling, utvikling i IKT, eller andre kompetansebehov?)
Hvilke forhold er det som etter din mening særlig påvirker behovet for etter- og videreutdanning i skolen? (Lov- og avtaleverk, sentrale reformer, ny teknologi, regionale forhold, individuelle forhold, annet)
Hvordan er forholdet mellom skoleeiers vurdering av kompetansebehovene i skolen og de ansattes ønsker om etter- og videreutdanning?
Hvilke muligheter har fylkeskommunen som skoleeier for å imøtekomme behovet for etter- og videreutdanning i skolen? Hva er evt de viktigste hindringene?
Hva er de viktigste finansieringskildene for deltakelse i etter- og videreutdanning?

Tilbud om etter- og videreutdanning

Hvilken type institusjoner og kursstilbydere vil du si er de mest sentrale i forhold til kompetansebehovene i skolen? Er skolefaglig ansvarlig i fylkeskommunen involvert i utviklingen av nye tilbud? Evt på hvilken måte (konkrete eksempler?)
I hvilken grad er skolelederne involvert i utviklingen av nye tilbud om etter- og videreutdanning? Evt på hvilken måte/ konkrete eksempler? Er dette i så fall opp til den enkelte skole, eller er det lagt opp til samarbeidet mellom skolene i fylket?
De siste årene er det gjennomført en rekke sentrale tiltak rettet mot kvalitetsutvikling og kompetanseutvikling. Hvor godt tilpasset er disse tiltakene i forhold til behovene i fylket? Evt konkrete eksempler?
Vil du si at tilbudet om etter- og videreutdanning i eget fylke i dag er godt tilpasset aktuelle kompetansebehov blant lærerne og rektorene i fylket? Hvorfor? Hvorfor ikke?
Har det skjedd noen endringer i tilbudet om etter- og videreutdanning for lærere og skoleledere i løpet av de siste fem årene? Evt hvilke?

Deltakelse i etter- og videreutdanning

Hva styrer ressursbruken på den enkelte skole? Prinsipper for fordeling av midler til ulike personer og grupper? Har du inntrykk av at det er noen grupper som deltar mer enn andre? Evt hvilke? Er det noen grupper som ikke får dekket sine behov for etter- og videreutdanning? Årsaker til dette? Er det udekkede opplæringsbehov sett fra fylkeskommunens side? Fra skolens side? Evt hva er de viktigste årsakene til dette?

Vurdering av ulike læringsformer

Læring i arbeidslivet kan skje både gjennom formell utdanning (som gir studiepoeng eller vekttall), korte kurs, seminarer o.l. eller gjennom jobberfaring, praktisk opplæring og veiledning. I skolen kan læring også skje gjennom eller i tilknytning til lokalt utviklingsarbeid. Hvordan er sammensetningen av kompetanseutvikling i fylkeskommunen i dag? Hvilke former for kompetanseutvikling vil det være viktigst å satse på framover? Har du inntrykk av at det har vært en økning, en reduksjon eller stabilitet i omfanget av formell utdanning i fylket?

Vi har nylig gjennomført en spørreundersøkelse om EVU i grunnsopplæringen som tyder på at andelen som deltar i formell utdanning har økt fra 1998 til 2003. Hva tror du kan være årsakene til en slik økning? (Hvilken rolle spiller lønssystemet? Sikkerheten på arbeidsmarkedet? Ny arbeidstidsavtale?)

I hvilken grad satser skolene i fylket på kollektive læringsformer som organisert erfaringsutveksling og kollegaveiledning i skolen? Hvilke erfaringer har man evt med dette? Hvis ikke; Hva tror du er de viktigste begrensningene når det gjelder å satse på denne læringsformer?

Intervjuguide til friskoler

Bakgrunnsinformasjon

Stilling?

Kan du si litt om ditt ansvarsområde i forhold til etter- og videreutdanning for lærere?

Hvor mange skoler?

Omtrent hvor mange lærere ansatt?

Formelle krav for å undervise/ få fast stilling i skolen?

Strategi for satsing på etter- og videreutdanning

Hvilken rolle spiller organisasjonen/forbundet sentralt i forhold til kompetanseutvikling for ansatte ved den enkelte skole?

Hvordan organiseres arbeidet med etter- og videreutdanning i skolen?

Hva bruker skoleeier av ressurser på organisering og gjennomføring av EVU for lærere?

Hva og hvem påvirker organisering og ressursbruk til EVU i skolen? Hva er de viktigste finansieringskildene for deltakelse i etter- og videreutdanning?

Hvilken betydning har statlige tilskuddordninger til kompetanseutvikling og utviklingsarbeid i privatskoler?

Har skoleeier en strategi for etter- og videreutdanning? Hva er evt hovedelementene i denne strategien? Foreligger det et skriftlig strategidokument eller liknende for etter- og videreutdanning? I så fall, kunne vi få dette tilsendt?

Behov for etter- og videreutdanning

På hvilken måte kartlegges lærernes og rektorenes behov for etter- og videreutdanning?

Hvilken type kompetanse vil du si at det er størst behov for blant lærerne og rektorene i dag? (innhold)

Hvilke forhold er det som etter din mening særlig påvirker behovet for etter- og videreutdanning i skolen?

Hvordan er forholdet mellom skoleeiers vurdering av kompetansebehovene i skolen og den enkelte lærers ønske om etter- og videreutdanning?

Hvilke muligheter har skolen (sentralt/ den enkelte skole) for å imøtekomme behovet for etter- og videreutdanning i skolen? Evt hva er de viktigste hindringene?

Særlige behov som følge av at skolen ikke er en offentlig skole? Hva slags?

Tilbud om etter- og videreutdanning

Hvilken type institusjoner og kurstilbydere vil du si er mest sentrale i forhold til kompetansebehovene i skolen?

Deltakelse i etter- og videreutdanning

Hva styrer ressursbruken til etter- og videreutdanning på den enkelte skole?

Har du inntrykk av at det er noen grupper som deltar mer enn andre?

Evt hvilke? Er det noen grupper som ikke får dekket sine behov for etter- og videreutdanning?

Er det deler av skolens kompetansebehov som i dag ikke blir dekket? Evt hvilke, og hva er de viktigste årsakene til dette?

Vurdering av ulike læringsformer

Læring i arbeidslivet kan skje både gjennom formell utdanning, korte kurs, seminarer o.l. eller gjennom jobberfaring, praktisk opplæring og veiledning. I skolen kan læring også skje gjennom eller i tilknytning til lokalt utviklingsarbeid. Hvordan er sammensetningen av kompetanseutvikling i ...skolen i dag? Hvordan bør den være? Hvilke former for kompetanseutvikling vil det være viktigst å satse på framover?

Har du inntrykk av at det i løpet av de siste årene har vært en økning, en reduksjon eller stabilitet i omfanget av formell utdanning i ... skolen? Mulige forklaringer på eventuelle endringer? Hvilken rolle spiller lønssystemet? Sikkerheten på arbeidsmarkedet? endringer på tilbudssiden? Andre forhold?

I hvilken grad satser skolen på kollektive læringsformer som organisert erfaringsutveksling og kollegaveiledning i skolen? Hvilke erfaringer har man evt med dette? Hvis ikke; Ser du noen begrensninger i forhold til å satse på denne typen læringsformer i skolen?

Intervjuguide til opplæringsansvarlige i lærebedrifter

Bakgrunnsinformasjon

Stilling?

Hva er dine hovedoppgaver som opplæringsansvarlig?

Hvor mange ansatte er det i i bedriften?

Hvor mange lærlinger?

Er bedriften lærebedrift i ett eller flere fag? Hvis flere, hvor mange? Hvilke(t) fag?

Hvor mange instruktører og hvor mange faglige ledere er det i bedriften?

Hva slags faglig bakgrunn har instruktøren(e)?

Er bedriften medlem av et opplæringskontor eller en opplæringsring?

Hvordan foregår rekrutteringen/utvelgingen av instruktører i bedriften?

Omtrent hvor stor del av arbeidstida utgjør instruktøroppgavene?

Er det vanlig at de som er instruktører er det over lang tid?

Har bedriften en klar strategi for opplæring av lærlinger? Hva er hovedelementene og de viktigste drivkreftene for å satse på opplæring av lærlinger?

Hvilke muligheter har bedriften til å prioritere og utvikle opplæring av instruktører? Hvilken rolle spiller støtteapparatet i fylkeskommunen for arbeidet med fagopplæring i bedriften?

Hvilken rolle spiller opplæringskontoret (hvis medlem) ?

bransjeorganisasjoner? Hvor viktig er kontakten med yrkesfaglærere i skolen? På hvilken måte?

Behov for etter- og videreutdanning

Hvordan skaffer du deg oversikt over hvilken type opplæring instruktørene trenger?
Hvilken type opplæring vil du si at instruktørene først og fremst har behov for?
Hvor aktuelt vil du si at det er for instruktørene å delta i utdanning som gir formell kompetanse (studiepoeng eller vekttall) i utdanningssystemet? Hvis ikke/lite aktuelt: hvorfor?
Hvor stor interesse er det for denne type utdanning blant instruktørene?
I hvilken grad kan bedriften selv tilby instruktørene den opplæringen de har behov for?

Tilbud om etter- og videreutdanning

Hvordan foregår opplæringen av instruktørene i dag?
Hvem er de viktigste tilbyderne?
Hva er innholdet i opplæringen?
Hvordan finansieres opplæringen?
I hvilken grad vil du si at denne opplæringen er tilpasset i forhold til bedriftens behov?
Er tilbudet utformet i samarbeid mellom tilbyder og bedriften?
Hvor foregår opplæringen?
Hvor mange deltakere er det på disse kursene? Hvem er deltakerne?
Foregår instruktør opplæringen i arbeidstiden eller på fritiden?
Har instruktørene opplæringsbehov som de i dag ikke får dekket? Hva er i så fall de viktigste hindringene?
Hvilken rolle spiller fylkeskommunen i forhold til opplæring av instruktører i fagopplæringen? Hvilken rolle spiller bransjeorganisasjoner sentralt /regionalt? I hvilken grad har den enkelte instruktør selv mulighet til å påvirke type opplæring/ innholdet i opplæringen?

Deltakelse i etter- og videreutdanning

Hvordan blir beslutninger om opplæring av instruktørene i bedriften tatt?
Tar instruktørene selv initiativ til å delta i slik opplæring? Hvis nei: er det vanskelig å motivere instruktørene til å delta i opplæring?

Vurdering av ulike læringsformer

Læring i arbeidslivet kan skje både gjennom formell utdanning, korte kurs, seminarer o.l. eller gjennom jobberfaring, praktisk opplæring og veiledning. Hvilken læringsform vil det etter din mening være viktigst å satse på for instruktører i bedriften og bransjen framover?
Hvor viktig vil du si at det er for instruktørene å utveksle erfaringer med andre instruktører i bedriften eller i andre bedrifter? I hvilken grad satser man på denne type læring i dag? Evt hva er hindringene for å satse på denne type læring?

Etter- og videreutdanning i grunnopplæringen i 2003

I notatet kartlegges omfanget av og behovet for etter- og videreutdanning blant lærere og rektorer i skolen og blant instruktører i fagopplæringen. Hovedformålet er å gi en bred oversikt over etter- og videreutdanning og til en viss grad også annen kompetanseutvikling innen grunnopplæringen. Vi spør om det er samsvar mellom det som tilbys av opplæring og utdanning og de lokale behovene for kompetanseutvikling? Når tilbudet om etter- og videreutdanning fram til de gruppene som har behov for opplæring? Hva er de viktigste hindringene, og hva kan eventuelt gjøres for å oppnå bedre samsvar mellom tilbud og etterspørsel av etter- og videreutdanning i grunnopplæringen? Hvilke læringsformer gir best utbytte, og hvordan er balansen mellom ulike læringsformer i skolen og i lærebedriftene? Vi undersøker også hvordan omfang og tidsbruk, behov, organisering og finansiering av etter- og videreutdanning har endret seg over tid, ved å sammenlikne med data fra en undersøkelse som Fafo gjennomførte blant lærere i grunnskolen og den videregående skolen i 1998. Datagrunnlaget er spørreskjemaundersøkelser til lærere og skoleledere i skolen og instruktører i fagopplæringen, og kvalitative intervjuer med skoleiere og opplæringsansvarlige i lærebedrifter.

