

# Kartlegging av kompetansemiljøenes arbeid med skolebasert kompetanseutvikling – høsten 2013

Thomas Dahl, Gunnar Engvik og Trine Holter

Trondheim  
Januar 2014

---

## Forord

NTNU ved Program for lærerutdanning har ansvaret for koordinering av nettverk for kompetansemiljøer i skolebasert kompetanseutvikling. Som en del av denne oppgaven har vi kartlagt arbeidet med skolebasert kompetanseutvikling høsten 2013. Vi har henvendt oss til ansatte ved UH- institusjonene som inngår i nettverket.

Utkast til spørreskjema er framlagt for representanter i Utdanningsdirektoratet i begynnelsen av november. Vi takker for disse innspillene.

Rapporten er i sin helhet et resultat av samarbeid mellom Thomas Dahl, Gunnar Engvik og Trine Holter. Vi har vært delaktige i utforming av spørreskjema, innhenting av data, analyse av data og skriving av rapport. May Britt Postholm, Alex Strømme, Anita Nordmann, Eirik Irgens og Kjersti Wæge har gitt innspill og kommentarer til utkast til rapport. Thomas Dahl har ledet arbeidet med kartlegginga.

Spørreskjemaet ble utformet på nynorsk. Rapporten er skrevet på bokmål, men vi har beholdt den originale språkdrakt på spørsmål/variabler fra spørreskjemaet.

Takk til alle som har hjulpet oss med arbeidet. En stor takk til alle respondentene har satt av tid til å svare på spørreskjemaet.

*Trondheim, januar 2014*

*Thomas Dahl*

*Gunnar Engvik*

*Trine Holter*

## Innhold

1	Innledning.....	4
2	Metode og datagrunnlag .....	4
2.1	Utvalg .....	4
2.2	Målinger.....	5
2.3	Reliabilitet og validitet.....	5
3	Resultater .....	6
3.1	Rekruttering .....	6
3.2	Vurdering av eget arbeid.....	7
3.2.1	Tilbydernes kompetanse.....	7
3.2.2	Institusjonens rolle .....	9
3.3	Samarbeid med skolene/skoleeierne .....	10
3.3.1	Skolenes kompetanse.....	10
3.3.2	Samarbeid .....	11
3.3.3	Regionale forskjeller?.....	14
4	Oppsummering.....	15
5	Noen viktige fokusområdet for å styrke arbeidet.....	16
6	Referanser .....	17

## 1 Innledning

Denne rapporten er basert på en spørreundersøkelse med ansatte ved kompetansemiljøene som er involvert i satsingen *Ungdomstrinn i utvikling*. Undersøkelsen ble gjennomført i perioden 13. – 22.11.2013, og respondentene bistår skolene i deres arbeid med skolebasert kompetanseutvikling.

Spørreundersøkelsen har hatt det primære formål å få en oversikt over arbeidet: Hvordan er arbeidet organisert ved institusjonene? Hvordan er kompetansen ved institusjonen og i skolene til å arbeide med skolebasert kompetanseutvikling? Hvilken rolle spiller institusjonene? Hvordan arter arbeider i skolene seg?

Forhold som kan være av betydning for å nå målene og intensjonene med skolebasert kompetanseutvikling er spesielt løftet fram.

## 2 Metode og datagrunnlag

### 2.1 Utvalg

Spørreskjemaet ble utviklet i et samarbeid mellom rapportens forfattere. Utgangspunktet for utviklingen av skjemaet var studien av piloten for skolebasert kompetanseutvikling (Postholm et al., 2013) og erfaringer fra samlinger med kompetansemiljøene september 2013. Utkast til skjema ble også framlagt for Utdanningsdirektoratet og diskutert i møte den 7. november 2013.

Lenke til det elektroniske spørreskjema ble sendt per e-post til alle som deltok på nettverkssamlingene i august og i september 2013. Det ble sendt ut en påminnelse samme dag som svarfristen gikk ut.

I tabellen nedenfor har vi angitt populasjon, respondenter og svarprosent per utdanningsregion.

**Tabell 1: Fordeling, populasjon og respondenter**

Region	Populasjon	Antall respondenter	Svarprosent
Oslofjordalliansen	13	9	69
Region Oslo nord	26	11	42
Region Sør-Vest	14	5	36
Region Vest	24	12	50
Region Midt-Noreg	29	15	52
Region Nord-Noreg	11	6	55
Sum	117	58	50

En kji-kvadrat test viser at det er signifikante forskjeller mellom respondenter og populasjon med hensyn til region. Dette er tydelig i tabellen ovenfor, hvor svarandelen for Oslofjordalliansen er 69 prosent, mens den for region Sør-Vest er 36. Dataene kan derfor ikke sies å være representative for alle ved UH-institusjoner som er med i nettverket for kompetansemiljøer. Med en samlet svarprosenten på 50 og med spredningen som vi finner mellom regionene, vurderer vi likevel dataene som representative for ansatte ved UH-institusjoner i kompetansenettverket.

## 2.2 Målinger

Alle vurderingsspørsmål var uformet med en fem-trinns Likert-skala, med mulighet for å krysse av på «vet ikke».

Vanlig krav til statistisk signifikans har vært 0,01. I og med at utvalget bare er 58 respondenter, er dette et strengt krav. Der hvor vi har avveket fra kravet om statistisk signifikans på 0,01, er dette redegjort for i teksten.

Skjemaet inneholdt tre åpne spørsmål. I ett av disse spørsmålene har det vært mulig å gi kommentarer generelt til arbeidet med den skolebaserte kompetanseutviklingen. Kommentarer som kom fram under disse spørsmålene, er med i analysen.

## 2.3 Reliabilitet og validitet

Det er en stor grad av indre konsistens i utsagn som har samme teoretiske innretning. Dette tyder på en relativt høy grad av reliabilitet for målingene. Konfidensintervall for alle gjennomsnitt er målt på 0,95-nivå. Konfidensintervallet ligger innenfor 0,5 på gjennomsnittsmålinger på femtrinnskalaer. Dette er et relativt stort intervall og gjennomsnittsmålingene kan derfor ikke sammenlignes direkte. Vi har bare pekt på forskjeller der hvor det er ikke-overlappende konfidensintervall.

Ett av de åpne spørsmålene ga respondentene anledning til å kommentere selve undersøkelsen. Det var hele 48 av de 58 respondentene som benyttet denne muligheten. Svarene var imidlertid i all hovedsak knyttet til kommentarer til den skolebaserte kompetanseutviklingen, og ikke til selve undersøkelsen. Vi tolker dette slik at det ikke er noe med selve undersøkelsen som har gitt respondentene problemer med hensyn til å svare på spørsmål og vurdere utsagn. Dette styrker også reliabiliteten til undersøkelsen.

Kommentarene i de åpne spørsmålene, både når det gjelder spørsmålet om selve undersøkelsen og når det gjelder spørsmål om den skolebaserte kompetanseutvikling, understøtter i stor grad de statistiske analysene av dataene. Dette indikerer en høy grad av validitet for tallmaterialet.

### 3 Resultater

#### 3.1 Rekruttering

Kartlegginga av kompetanse ved lærerutdanningsinstitusjonene viste at det var stor motivasjon for å jobbe inn mot den skolebaserte kompetanseutviklinga, om enn i noe forskjellig grad ut fra de ansattes kompetanse (Dahl, Engvik, Henning Fjørtoft, Postholm, & Wæge, 2013). De som jobbet med matematikk/regning, viste i mindre grad interesse for å delta i dette arbeidet.

Hva har vært motivasjonsgrunner for å arbeide med skolebasert kompetanseutvikling blant de som nå er med i storskalaen? I tabellen nedenfor har vi angitt gjennomsnittsverdiene og standardavviket for respondentenes svar på spørsmålet om i hvor stor grad forskjellige faktorer har vært avgjørende for at de ble med i arbeidet med skolebasert kompetanseutvikling.

**Tabell 2: Grad av betydning for forskjellige faktorer for å jobbe med skolebasert kompetanseutvikling**

	N	Gjennomsnitt	Konfidensintervall	Standardavvik
Eige ønske om å jobbe med skolebasert kompetanseutvikling	51	1.92	1.67 – 2.18	.935
Ønske frå leiinga	53	1.96	1.73 – 2.27	1.055
Eige ønske om å jobbe tett saman med skoleleiarar og lærarar	51	1.98	1.78 – 2.22	1.068
Eige ønske om å jobbe tett saman med kollegaer i lærarutdanninga	52	2.00	1.71 – 2.27	.792

Tabellen ovenfor viser at det er flere faktorer som har spilt en rolle for deltakelse i arbeidet. Konfidensintervallene er imidlertid i stor grad overlappende, slik at det ikke gir noen mening å peke ut noen av disse faktorene som viktigere enn andre. Imidlertid ser vi at de tre faktorene om «Eige ønske» korrelerer sterkt. Det er dermed to dimensjoner som peker seg ut som grunn til å jobbe med skolebasert kompetanseutvikling: Eget ønske og ønske fra ledelsen. Disse dimensjonene spiller imidlertid ikke noen signifikant rolle med hensyn til respondentenes vurdering av egen institusjon og arbeidet i skolene. Som vi skal komme tilbake til, er det mer avgjørende den støtte som institusjonen gir til arbeidet enn forskjellige grunner for å ha blitt med i arbeidet.

Flere av kommentarene på de åpne spørsmålene kan tyde på at det ved enkelte UH-institusjoner er enkeltpersoner som driver prosjektet. Dette er imidlertid et forhold som har betydning for vurderingene respondentene gir, både av egen institusjon og på arbeidet i skolene. Vi vil også komme tilbake til dette.

## 3.2 Vurdering av eget arbeid

### 3.2.1 Tilbydernes kompetanse

Respondentenes vurdering av egen kompetanse innenfor de fire satsingsområdene i satsingen Ungdomstrinn i utvikling, er vist i tabell 3 i form av gjennomsnitt og standardavvik.

**Tabell 3: Egenvurdering av grad av egen kompetanse (skala: 1= Svært stor grad, 3= I middels grad, 5=I svært liten grad)**

	N	Gjennomsnitt	Konfidensintervall	Standardavvik
Klasseleiing	49	2,12	1.89 – 2.41	,904
Lesing som grunnleggjande ferdigheit	47	2,66	2.37 – 2.98	1,109
Skrijving som grunnleggjande ferdigheit	47	2,81	2.54 – 3.09	,970
Regning som grunnleggjande ferdigheit	47	3,40	3.15 – 3.76	1,077

For de to gjennomgående temaene i satsingen, *Vurdering for læring* og *Skole-/organisasjonsutvikling*, er den egenrapporterte graden av egenkompetanse vist i tabell 4 i form av gjennomsnitt og standardavvik.

**Tabell 4: Egenvurdering av grad av egen kompetanse (skala: 1= Svært stor grad, 3= I middels grad, 5=I svært liten grad)**

	N	Gjennomsnitt	Konfidensintervall	Standardavvik
Vurdering for læring	49	2,24	2.07 – 2.48	,751
Skole-/organisasjonsutvikling	50	2,42	2.13 – 2.76	1,162

Respondentene mener at kompetansen på alle områder er over «middels». Klasseledelse er det området hvor de i gjennomsnitt vurderer å ha best kompetanse. Regning som grunnleggende ferdighet, har imidlertid en gjennomsnittlig vurdering under middels. Regning skiller seg også tydelig ut ved at konfidensintervallet ikke er overlappende med målingene på de øvrige variablene. Regning er dermed et område vi kan si skiller seg klart ut fra de øvrige og hvor vurderingen av kompetanse er lav.

Vurderingen av kompetanse om skole-/organisasjonsutvikling er over middels, men her er det en større grad av spredning mellom respondentene. Denne spredningen er å finne på individnivå, og ikke mellom utdanningsregionene. Litt i underkant av 20 prosent av respondentene angir i de ”i liten grad” eller i ”svært liten grad” har denne kompetansen.

Respondentenes vurdering av teamets/gruppens kompetanse innenfor satsingsområdene ved lærerutdanningsinstitusjonen, er vist i tabellen nedenfor som gjennomsnitt og standardavvik.

**Tabell 5: Vurdering av kompetanse blant de som arbeider med skolebasert kompetanseutvikling ved egen institusjon (skala: 1= Svært stor grad, 3= I middels grad, 5=I svært liten grad)**

	N	Gjennomsnitt	Konfidensintervall	Standardavvik
Klasseleiing	51	1,39	1.20 – 1.49	,532
Lesing som grunnleggende ferdighet	51	1,49	1.27 – 1.60	,612
Skriving som grunnleggende ferdighet	51	1,65	1.40 – 1.78	,688
Regning som grunnleggende ferdighet	49	2,08	1.69 – 2.29	1,134

Vurdering for læring og skole-/organisasjonsutvikling, er gjennomgående temaene i satsingen, og vurdering av kompetanse blant de som arbeider med skolebasert kompetanseutvikling ved egen institusjon er vist i tabell 6 som gjennomsnitt og standardavvik.

**Tabell 6: Vurdering av kompetanse blant de som arbeider med skolebasert kompetanseutvikling ved egen institusjon (skala: 1= Svært stor grad, 3= I middels grad, 5=I svært liten grad)**

	N	Gjennomsnitt	Konfidensintervall	Standardavvik
Skole-/organisasjonsutvikling	48	1,56	1.33 – 1.75	,681
Vurdering for læring	48	1,63	1.40 – 1.78	,672

Vurderingen av kompetansen ved egen institusjon er forståelig nok høyere enn vurdering av egen kompetanse, siden det er flere personer involvert på egen institusjon. Mønsteret er imidlertid det samme når det gjelder egen kompetanse og institusjonens kompetanse. På institusjonsnivå er den gjennomsnittlige vurderingen av kompetanse høyest for klasseledelse og lavest når det gjelder regning. Også her markerer regning seg som klart lavere enn de øvrige. Konfidensintervallet er delvis overlappende med de øvrige, men i liten grad. Når det gjelder lesing er det ikke overlapp. Med andre ord: Vurderingen av kompetanse på institusjonsnivå er klart høyere når det gjelder lesing enn når det gjelder regning som grunnleggende ferdighet.

Vi merker oss at spredningen når det gjelder vurderingen av regning er betydelig større enn de øvrige i vurderingen av institusjonens kompetanse. Dette er i samsvar med det som ble påvist i kartlegging av kompetanse i lærerutdanningsinstitusjoner: Innenfor område regning er kompetansen lavere enn på de øvrige områdene, og det er betydelige forskjeller mellom de ulike UH-institusjonene på dette området (Dahl, et al., 2013). Forskjellen er i våre data her heller ikke å finne på regionsnivå. Spredningen er derfor på individnivå og mellom institusjonene.

Vurderinga av kompetanse er ikke relatert til hvilken utdanning institusjonen har. Om kompetansemiljøene har doktorgrads- og/eller mastergradsprogram, har ingen signifikant betydning når det gjelder vurdering av kompetanse.



### 3.2.2 Institusjonens rolle

Vi har utformet totalt åtte utsagn om institusjonen som respondenten jobber ved. Disse utsagnene har en indre konsistens (Cronbachs alfa på 0,69) og sumscoren kan dermed sies å være et mål på institusjonen. En faktoranalyse av vurderingen av de åtte utsagnene avdekker tre underliggende faktorer, som samlet sett forklarer rundt 70 prosent av variansen til sumscoren. I tabellen nedenfor har vi angitt faktorladningene over 0,6 for de tre underliggende faktorene.

**Tabell 7: Faktorladninger, utsagn om egen avdeling/institusjon**

	Faktor		
	1	2	3
Avdelinga/instituttet eg jobbar ved, har eit godt omdøme i dei skolane vi samarbeider med			
Avdelinga/instituttet eg jobbar ved, klarar å møte behov og etterspørsel frå lærarar, skolar og skoleeigarar	.609		
Avdelinga/instituttet eg jobbar ved, støttar opp om mitt arbeid innafor skolebasert kompetanseutvikling	.734		
Kollegaene mine støttar opp om mitt arbeid innafor skolebasert kompetanseutvikling	.845		
Avdelinga/instituttet eg jobbar ved, drar nytte av den kunnskapen eg får gjennom arbeidet med skolebasert kompetanseutvikling	.716		
Instituttet/avdelinga eg jobbar ved, har gitt ekstra FoU-midlar til arbeidet med skolebasert kompetanseutvikling			.841
Arbeidet med skolebasert kompetanseutvikling er teambasert hos oss		.827	
Vi jobbar tverrfagleg med den skolebaserte kompetanseutviklinga		.730	

Faktoranalysen peker ut tre relativt tydelige dimensjoner for avdelinga/instituttets virke:

- I hvor stor grad avdelinga/instituttet støtter opp under og drar nytte av arbeidet
- I hvor stor grad avdelinga/instituttet jobber teambasert
- I hvor stor grad avdelinga/instituttet har gitt ekstra FoU-midler til arbeidet

Med bakgrunn i disse dimensjonene konstruerte vi tre nye samlevariabler, «Støtter og drar nytte», «Teambasert», og «Gitt ekstra FoU-midler». Samlevariablene er satt sammen ut fra høy ladning i faktoranalysen, og i normert i en femtrinnskala. I tabellen nedenfor har vi angitt de statiske variablene for disse dimensjonene.

**Tabell 8: Avdelinga/instituttets rolle og arbeidet med skolebasert kompetanseutvikling**

	N	Gjennomsnitt	Konfidensintervall	Standardavvik
Støtter og drar nytte	46	2.04	1.87 – 2.24	.49
Teambasert	49	2.13	1.84 – 2.45	.96
Gitt ekstra FoU-midler	37	3.70	3.03 – 3.94	1.29

Respondentene mener i gjennomsnitt at deres avdeling/institutt er støttende i arbeidet og at avdeling/institutt drar nytte av arbeidet. Støtte fra institusjonen blir i kommentarer fra de åpne spørsmålene trukket fram som sentralt for å kunne lykkes med arbeidet med den skolebaserte kompetanseutviklinga.

Arbeidet med den skolebaserte kompetanseutviklinga er også i stor grad teambasert, men for denne enkeltvariabelen er det større variasjon blant respondentene. Kommentarene tyder på at erfaringsdeling og teamarbeid er med på å heve interessen for arbeidet og dermed også kvaliteten på det.

Det framgår av tabell 8 at det er langt fra alle institusjoner som støtter arbeidet med FoU-midler. Det er ingen statistisk sammenheng mellom de tre dimensjonene. Vurderinga om avdelinga/instituttet er støttende eller ikke, er *uavhengig* av om det gis FoU-midler eller ikke. Men i kommentarene blir det imidlertid understreka at arbeidet med skolebasert kompetanseutvikling kan bli dårligere både pga. manglende tids- og personressurser. Omdisponering av eller tildeling av ekstra FoU-midler ville gitt mulighet til å drive forskning i tillegg til faglig veiledningsarbeid. Dette ville institusjonen dratt direkte faglig nytte av. For enkelte er arbeidet med skolebasert kompetanseutvikling heller ikke inne i arbeidsplanen. Dette kommer derfor i tillegg til vanlig arbeidsbelastning, noe som vil prege kvaliteten på det arbeidet som evt. blir gjort.

### 3.3 Samarbeid med skolene/skoleeierne

#### 3.3.1 Skolenes kompetanse

Vi har bedt respondentene vurdere kompetansen til skolene innenfor de tematiske satsingsområdene i den skolebaserte kompetanseutviklinga. Gjennomsnittsvurderinga og standardavviket på vurderinga er gjengitt i tabellen nedenfor.

**Tabell 9: Vurdering av skolenes kompetanse i satsingen *Ungdomstrinn i utvikling***

	N	Gjennomsnitt	Konfidensintervall	Standardavvik
Lesing som grunnleggjande ferdigheit	30	2.77	2.48 – 2.96	.626
Klasseleiing	32	2.88	2.72 – 3.04	.421
Skrivning som grunnleggjande ferdigheit	29	3.10	2.75 – 3.32	.724
Rekning som grunnleggjande ferdigheit	27	3.67	3.44 – 3.96	.679

Ser vi nærmere på de gjennomgående temaene i satsingen er vurdering av skolens kompetanse denne:

**Tabell 10: Vurdering av skolenes kompetanse i satsingen *Ungdomstrinn i utvikling***

	N	Konfidensintervall	Gjennomsnitt	Standardavvik
Vurdering for læring	33	2.60 – 3.00	2.82	.465
Skole-/organisasjonsutvikling	31	3.08 – 3.72	3.42	.807

Tabellene 9 og 10 forteller oss at for områdene lesing, vurdering for læring og klasseledelse vurderer respondentene skolenes kompetanse som over middels, men ikke mye over middels. For de øvrige tre er kompetansevurderingen i gjennomsnitt under middels, og den er spesielt dårlig når det gjelder regning som grunnleggende ferdighet.

Når det gjelder gjennomsnittsvurderinga på enkeltvariabelen «Regning som grunnleggjande ferdighet» er det et område hvor skolens kompetanse er vurdert til å være svakere enn for de øvrige.

Området skole-/organisasjonsutvikling korrelerer tydelig med respondentenes vurdering av ledelsen ved skolen. Vurderingen av kompetanse innen dette området korrelerer med en koeffisient på hele 0,67 med utsagnet om «Leiinga ved skolen har god kompetanse når det gjeld skoleutvikling». Det blir i kommentarer understreka at kompetanse hos skoleledelsen, både generelt og i forhold til skoleutvikling, i stor grad er med på å påvirke lærerkollegiet i skolene sin motivasjon og vilje til å delta i prosjektet. Økt kompetanse hos skoleleder kan være med på å bygge et eierforhold og dermed øke lysten til å jobbe med skolebasert kompetanseutvikling.

### 3.3.2 Samarbeid

Vi har stilt respondentene en rekke spørsmål om arbeidet i skolene. I tabellen nedenfor har vi angitt statistiske verdier fra respondentenes svar på noen av spørsmålene.

## Norges teknisk-naturvitenskapelige universitet

**Tabell 11: Vurdering av utsagn om arbeidet i skolen**

	N	Gjennomsnitt	Konfidensintervall	Standardavvik
Eg jobbar saman med skoleleiinga	44	2.02	1.50 – 1.96	1.089
Noverande satsingsområde er i samsvar med det opphavlege satsingsområdet	43	2.21	1.96 – 2.50	.804
Det er stor variasjon innafor lærargruppa ved enkelte skolar i forhold til kor motiverte dei er når det gjeld arbeidet med skolebasert kompetanseutvikling	40	2.25	2.04 – 2.68	.840
Det er stor variasjon mellom skolane i forhold til kor motivert lærargruppa er når det gjeld arbeidet med skolebasert kompetanseutvikling	40	2.28	2.04 – 2.79	.933
Skolen/skolane hadde i oppstarten av prosjektet eit tydeleg definert satsingsområde dei ville jobbe med	42	2.29	2.00 – 2.64	.835
Lærarane på skolane eg samarbeider med, er involvert i den skolebaserte kompetanseutviklinga	42	2.38	2.18 – 2.68	.623
Den skolebaserte kompetanseutviklinga er godt forankra hos dei skoleleiarne vi samarbeider med	44	2.41	2.25 – 2.68	.693
Leiinga ved skolen driv arbeidet med skolebasert kompetanseutvikling på ein god måte	41	2.44	2.32 – 2.68	.634
Lærarane ved dei skolane eg samarbeidar med, er motiverte for å jobbe motiverte for å jobbe med skolebasert kompetanseutvikling	41	2.49	2.29 – 2.75	.637
Det er stor variasjon mellom skolane i forhold til i kor stor grad leiinga driv arbeidet med skolebasert kompetanseutvikling framover	39	2.54	2.04 – 2.75	1.144
Vi er alltid fleire saman når vi er ute i skolane	44	2.57	2.07 – 3.04	1.336
Leiinga har god kompetanse når det gjeld skoleutvikling	38	2.79	2.39 – 3.04	.811
Eg jobbar saman med skoleeigaren	44	2.89	2.68 – 3.54	1.243
Den skolebaserte kompetanseutviklinga er godt forankra i lærargruppa	42	2.90	2.64 – 3.18	.726
Eg jobbar saman med lærarane i deira undervisning	43	3.33	2.71 – 3.50	1.169
Eg kjenner motstand blant lærarane mot å jobbe med skolebasert kompet	39	3.56	3.25 – 3.89	.912

Gjennomsnittscoren for alle utsagnene ovenfor ligger mellom 2 (stor grad) og 3,6 (mellom middels og liten grad). Konfidensintervallet på gjennomsnittet er imidlertid stort, så reliabilitet ikke god. Det er derfor vanskelig å rangere utsagnene mellom hverandre. Det er lite spredning blant respondentene i vurderingene, med unntak når det gjelder følgende variabler:

- Vi er alltid fleire saman når vi er ute i skolane
- Eg jobbar saman med skoleeigaren
- Eg jobbar saman med lærarane i deira undervisning

Innenfor disse områdene er det størst variasjon i måten kompetansemiljøene jobber på i skolene. Det er, naturlig nok, sammenheng med utsagnet om man jobber flere sammen i skolen og variablene for grad av teambasert arbeid ved skolene. Korrelasjonen mellom disse to variablene er imidlertid ikke spesielt sterk ( $r=0.324$ ). Vi må anta at selv om det er et utstrakt teamarbeid ved institusjonen, betyr ikke det nødvendigvis at man jobber som team i skolen. Dette kommer også fram i kommentarfeltene.

I kommentarfeltet fra de åpne spørsmålene kommer det tydelig fram betydninga av å jobbe i team. Viktigheten av å ha med seg en kollega når lærerutdannere skal ut i skolene blir understreka i kommentarfeltene. Å jobbe tett sammen med andre gir både motivasjon og kunnskap gjennom erfaringsdeling. For fagpersoner der teamet jobber sammen på UH-institusjonen, og vedkommende jobber alene i skolen, blir betydninga av og tryggheten i å ha et støttende nettverk på institusjonen spesielt framhevet.

Enkelte opplever at det er UH-sektoren, og ikke den enkelte skolen, som driver prosjektet. Der dette er tilfelle, vil tett samarbeid med en kollega kunne fungere som «drahjelp» i forhold til å få skolene engasjert skolen i større grad.

Tabell 11 forteller oss at det er mange tilbydere/lærerutdannere som jobber alene i skolene, og det er variasjon i hvor stor grad de arbeider «tett på lærerne». Det er også en «arbeidsdeling» å finne blant kompetansemiljøene, ved at noen jobber med skoleeier mens andre ikke gjør det.

Tabell 11 forteller at den skolebaserte kompetanseutviklinga ikke er godt forankret over alt blant lærerne. Det samme kan sies om skoleledelsen, om enn i mindre grad. Noen steder mangler det på motivasjon blant lærerne, og noen av våre respondenter opplever motstand mot arbeidet. I kommentarer fra de åpne spørsmåla blir det trukket en klar sammenheng mellom graden av involvering, motivasjon og kompetansenivået ved den enkelte skolen. Sammenhengen mellom kompetanse og engasjement gjelder både i skoleledelsen og lærerkollegiet.

I tillegg ser vi at på noen skoler er ikke alle lærere involvert i arbeidet. Dette kan være et uttrykk for at skoleledelsen i liten grad fokuserer på og støtter arbeidet med skolebasert kompetanseutvikling. Den spredninga som ble observert i studien av piloten (Postholm, et al., 2013), finnes med andre ord også i første pulje i fullskalaen

Utsagnet om forankring i lærergruppa på skolen korrelerer tydelig med flere andre utsagn, i første rekke:

- Leiinga har god kompetanse når det gjeld skoleutvikling ( $r=0,455$ )
- Leinga ved skolen driv arbeidet med skolebasert kompetanseutvikling ( $r=0,58$ )
- Eg kjennar motstand blant lærerar mot å jobbe med skolebasert kompetanseutvikling ( $r=-0,568$ )
- Lærarene ved dei skolane eg samarbeider med, er motiverte for å jobbe med ( $r=0,397$ )
- Den skolebaserte kompetanseutviklinga er godt forankra hos dei skoleleiarne vi samarbeider med ( $r=0,749$ )

Disse sammenhengene ser vi også i kommentarene i de åpne spørsmålene. De peker på forhold som studien av piloten avdekket: Forankring av arbeidet med skolebasert kompetanseutvikling krever en aktiv skoleledelse og skoleeier, som klarer å motivere lærerne for dette arbeidet.

Vi ser også at det er en sammenheng mellom oppfatninga av hvor godt den skolebaserte kompetanseutviklinga er forankra hos skoleledelsen og om tilbyder jobber sammen med skoleleiinga ( $r=0,44$ ). Vi kan ikke si noe om kompetansmiljøets bidrag, men ser at skoleledere som satser på skolebasert kompetanseutvikling i større grad trekker på/samarbeider med kompetansmiljøet/tilbydere. Det blir kommentert at de skolene som er forberedte kan dra stor nytte av samarbeidet med UH-sektoren og motsatt. Jo høyere kompetansen er, spesielt innenfor skole-/organisasjonsutvikling, desto høyere blir motivasjonen for å delta i arbeidet med skolebasert kompetanseutvikling.

### 3.3.3 Regionale forskjeller?

Når det gjelder UH-sektorens arbeid i skolene, ser vi forskjeller mellom utdanningsregionene.<sup>1</sup> Det gjelder følgende utsagn:

- Den skolebaserte kompetanseutviklinga er godt forankra hos dei dei skoleleiarne vi samarbeider med
- Den skolebaserte kompetanseutviklinga er godt forankra i lærargruppa
- Leiinga ved skolen driv arbeidet med skolebasert kompetanseutvikling på ein god måte
- Eg jobbar saman med skoleleiinga
- Vi er alltid fleire saman når vi er ute i skolene

Disse fem punktene kan samles i to forskjellige dimensjoner: Forankring og skoleledelsens arbeid, altså forskjeller mellom regioner når det gjelder skolenes arbeid, og om UH-sektoren jobber i team i skolen og tett på ledelsen i skolen. I noen regioner er forankringen av arbeidet godt, i andre ikke fullt så godt. I noen regioner jobber de ansatte fra UH-sektoren i team og tett på skoleledelsen, i andre ikke i like stor grad. Når det gjelder den første dimensjonen, er variasjonen mellom regionene fra 2,2 til 3,5, altså en betydelig variasjon. Når det gjelder

---

<sup>1</sup> Gjennom en variansanalyse med en F-test som påviser signifikante forskjeller.

graden av teamarbeid og arbeid inn mot skoleledelsen, er den enda større, fra 1,6 til 3. I og med at graden av forankring i skolene og graden av teamarbeid fra institusjonene er av betydning for å få positive resultater av arbeidet med skolebasert kompetanseutvikling, bør det arbeides generelt med å høyne disse gradene, og spesielt i enkelte regioner. For arbeidet i kompetansenettverket bør det arbeides med å få fram forskjellene, finne fram til mulige årsaker til dem og sørge for læring mellom regionene.

## 4 Oppsummering

Rekrutteringa blant ansatte ved lærerutdanningsinstitusjoner for å jobbe med skolebasert kompetanseutvikling har i hovedsak skjedd langs to dimensjoner: Eget ønsket eller ønske evt. pålegg fra institusjonen. Vi ser at selv om det er viktig at de som jobber med skolebasert kompetanseutvikling er motiverte, er ikke denne motivasjonen tilstrekkelig. Forankringa for arbeidet blir da i for stor grad hvilende på den enkelte, dersom ikke beslutninga om deltakelse også er forankret i institusjonen på et eller annet nivå.

For lærerutdanningsinstitusjonene er det viktig at man jobber sammen, også ute i skolene. Det gir rom for erfaringsdeling og bedre mulighet til å bygge en kunnskap og kompetanse som institusjonen kan dra nytte av.

Respondentene vurderer skolenes kompetanse innenfor satsingsområdene for den skolebaserte kompetanseutviklinga å variere. Også i vurderinga av skolene, er det regning som grunnleggende ferdighet som peker seg ut som et område med lav kompetanse. Kompetanse om regning som grunnleggende ferdighet er svak både blant respondentene og samlet blant de som jobber med skolebasert kompetanseutvikling på institusjonene.

Institusjonene oppfattes generelt å gi bra med støtte til arbeidet. Det å arbeide i team på UH-institusjonene er imidlertid ikke vanlig på alle institusjonene, og det er stor forskjell mellom institusjonene i hvor stor grad arbeidet er forankret i egne team. Denne forskjellen er enda større i skolene, hvor enkelte jobber alene, selv om man har et godt forankret team på institusjonen. Vi har sett at teamarbeid både hever interessen for å arbeide med skolebasert kompetanseutvikling og bidrar til at institusjonen drar større nytte av arbeidet.

Forankringa til institusjonen og mulighetene for institusjonen til å dra nytte av den skolebaserte kompetanseutvikling, forsterkes der hvor det settes av ressurser til FoU-arbeid i tilknytning til arbeidet. Enkelte av respondentene bidrar i den skolebaserte kompetanseutvikling som et tilleggsarbeid utover vanlige arbeidsoppgaver. Dette svekker mulighetene for at institusjonen skal kunne dra nytte av arbeidet.

Skoleledelsens kompetanse innenfor skole-/organisasjonsutvikling er viktig, både for å forankre arbeidet hos lærerne og motivere dem, og for å kunne dra nytte av det eksterne kompetansemiljø. Der tilbyderne møter en skoleledelse som viser innsikt i skoleutvikling, er

lærernes motivasjon for arbeidet større. Økt kompetanse på dette området bidrar til å skape eieforhold. Arbeidet med skolebasert kompetanseutvikling er ikke godt forankret i alle skolene som er med i første pulje i storskalaen. Respondentene opplever både mangel på motivasjon blant lærere og motstand mot arbeidet. Denne mangel på forankring kan kobles til manglende kompetanse hos skoleleder når det gjelder skoleutvikling.

Det er forskjeller mellom utdanningsregionene, både når det gjelder hvor godt arbeidet med skolebasert kompetanseutvikling er forankret i skolene og skoleledernes arbeid med det, og i hvor stor grad UH-sektoren jobber teambasert inn i skolene. Vi mener det er behov for å finne ut mer om disse forskjellene med tanke på læring mellom regionene. Det er viktig for å få til gode resultater av den skolebaserte kompetanseutvikling at forankringen i skolene er god og at UH-sektoren klarer å forankre arbeidet inn i skolene i team.

## 5 Noen viktige fokusområder for å styrke arbeidet

Vi har sett at kompetanse om regning som grunnleggende ferdighet peker seg ut som svakere enn de øvrige kompetanseområdene på alle nivåer: Hos respondentene, i respondentenes vurdering av kompetanse ved egen institusjon og i vurderinga av kompetansen i skolene. Regning var også et område som kartlegginga av kompetanse blant UH-institusjonene som pekte seg ut i negativ retning. Det ble i den kartlegginga også ble dokumentert signifikante forskjeller mellom institusjonene (Dahl, et al., 2013). Det kan da stilles spørsmål om denne kompetansen er tilstrekkelig til stede i satsinga slik at skolene kan få styrket sin kompetanse på dette området.

Kartlegginga peker i klar retning av betydninga av en god forankring av arbeidet med skolebasert kompetanseutvikling i UH-institusjonene. En slik forankring er viktig både for institusjonenes arbeid i skolene og for at institusjonene selv skal kunne dra nytte av arbeidet. Det er også viktig at arbeidet er godt forankret i skolene. Vi har sett at innenfor begge disse områdene er det dels store forskjeller mellom utdanningsregionene. Det er behov for å finne ut mer om disse forskjellene og å få til læring mellom utdanningsregionene, spesielt for å løfte de regionene hvor forankringen er dårlig.

Skoleledelsen spiller en avgjørende rolle, både for utviklingsarbeidet i skolen og for i hvor stor grad skolene klarer å dra nytte av kompetansen til UH-miljøene. At skoleledere har kompetanse knyttet til skole-/organisasjonsutvikling er avgjørende både for forankring av arbeidet hos lærerne og for å kunne trekke på de eksterne kompetansemiljøene på en god måte. Våre respondenter vurderer denne kompetansen blant skolene i storskalaen i gjennomsnitt rundt middels, og spredninga i vurderinga er stor. Det kan tolkes slik at for enkelte skoler kan det være behov for ekstra tiltak med tanke på å styrke denne kompetansen i skolen.



## 6 Referanser

- Dahl, T., Engvik, G., Henning Fjørtoft, Postholm, M. B., & Wæge, K. (2013). *Å bidra til skolebasert kompetanseutvikling. En kartlegging av lærerutdanningsinstitusjoners ressurser*. Oslo: Akademika.
- Postholm, M. B., Dahl, T., Engvik, G., Fjørtoft, H., Irgens, E. J., Sandvik, L. V., & Wæge, K. (2013). *En gavepakke til ungdomstrinnet? En undersøkelse av den skolebaserte kompetanseutviklingen på ungdomstrinnet i piloten 2012/2013*. Oslo: Akademika.