

Målet til skriftserien *Skole- og utdanningsforskning* er å bidra til kunnskapsutvikling om skole, læring og utdanning. I serien gir vi ut både fagfelle-vurderte og ikke-fagfelle-vurderte antologier, monografier og forskingsrapporter. Serien er etablert ved Program for lærerutdanning, NTNU. Dette er publikasjon nr. 3 i skriftserien.

Denne rapporten er en kartlegging av erfaring med utviklingsarbeid og etterutdanning ved landets lærerutdanningsinstitusjoner. Her kartlegges også lærerutdannernes kjennskap til forskning på de fire satsingsområdene innenfor skolebasert kompetanseutvikling – klasseledelse og lesing, regning og skriving som grunnleggende ferdigheter – samt kjennskap til forskning innen vurdering for læring. Formålet er å vise hvilke forutsetninger våre lærerutdanningsinstitusjoner har for å fungere som kompetansemiljø for satsingen på skolebasert kompetanseutvikling i ungdomsskolene fra høsten 2013.

Dette er en rapport fra NTNU Skole- og læringsforskning ved Program for lærerutdanning. Grappa driver med oppdragsforskning.



Thomas Dahl, Gunnar Engvik, Henning Fjørtoft,
May Britt Postholm og Kjersti Wæge

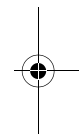
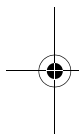
Å bidra til skolebasert kompetanseutvikling

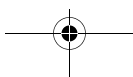
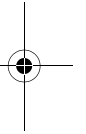
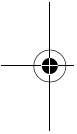
En kartlegging av lærerutdanningsinstitusjoners ressurser



Å bidra til skolebasert kompetanseutvikling

En kartlegging av lærerutdanningsinstitusjoners ressurser







Å bidra til skolebasert kompetanseutvikling

En kartlegging av lærerutdanningsinstitusjoners ressurser

Thomas Dahl, Gunnar Engvik, Henning Fjørtoft,
May Britt Postholm og Kjersti Wæge

akademika"
forlag

© Akademika forlag 2013
ISBN 978-82-321-0289-1

Det må ikke kopieres fra denne boka ut over det som er tillatt etter bestemmelser i lov om opphavsrett til åndsverk, og avtaler om kopiering inngått med Kopinor. Dette gjelder også filer, koder eller annen gjengivelse tilknyttet e-bok.

I redaksjonen for publikasjonsserien Skole- og utdanningsforskning:

Hildegunn Otnes (leder)

Ove Kr. Haugaløkken

Cecilie Haugen

Torlaug Løkensgard Hoel

Svein Lorentzen

Synnøve Matre

Trond Solhaug

Geir Stavik-Karlsen

Kjersti Wæge

Maria Øksnes

Camilla Røtne (redaksjonssekretær)

Grafisk formgivning og tilrettelegging: 07 Media AS – 07.no

Omslag: Akademika forlag

Trykk og innbinding: AIT AS e-dit, Oslo

Papir: Munken Lynx 90 g

Akademika forlag

Postboks 2461, Sluppen

7005 Trondheim

Tlf.: 73593210

www.akademikaforlag.no

Forlagsredaktør: vebjorn.andreassen@akademika.no

Forord

Denne rapporten er skrevet på oppdrag for Utdanningsdirektoratet. I arbeidet fram mot satsinga på skolebasert kompetanseutvikling i full skala i ungdomsskolen fra høsten 2013 var det et behov for å si noe om i hvilken grad lærerutdanningsinstitusjonene kunne inngå som kompetansemiljøer i denne satsinga. Ideen om en slik kartlegging ble til i et møte mellom NTNU og representanter fra Utdanningsdirektoratet i mai 2012. Vi vil her spesielt nevne diskusjonen med Vivi Bjelke og Håvard Lunnan fra direktoratet.

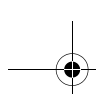
NTNU utformet i løpet av høsten 2012, i samarbeid med Utdanningsdirektoratet, en prosjektbeskrivelse for evalueringa. Denne ble endelig fastlagt november 2012. I løpet av november og desember 2012 ble spørreskjema til lærerutdannere utviklet. Skjemaet ble utviklet i samarbeid mellom Thomas Dahl, Gunnar Engvik, Henning Fjørtoft, May Britt Postholm, Kjersti Wæge og Runa Nilssen. Nilssen hadde ansvar for referat og organisering av møtene. I desember ble utkast til skjema sendt til Elaine Munthe ved Universitetet i Stavanger for kvalitetssikring. Munthe har hatt ansvaret for ekstern kvalitetssikring i prosjektet. Samtidig ble skjemaet sendt til Utdanningsdirektoratet for kommentarer. Det ble arrangert et telefonmøte med Utdanningsdirektoratet hvor skjemaet ble gjennomgått. Etter møtet sendte Utdanningsdirektoratet skriftlige kommentarer til oss. Vi takker alle for konstruktive bidrag til utforming av skjemaet og for bidraget til en god arbeidsprosess.

I januar 2013 ble skjemaet pilotert ved tre lærerutdanningsinstitusjoner. Vi takker både respondentene og ikke minst lederne ved lærerutdanningsinstitusjonene som bisto oss i formidling av pilotundersøkelsen.

I løpet av februar ble det også utviklet et skjema for lederne ved lærerutdanningsinstitusjonene. Dette skjemaet ble utviklet av den samme gruppa ved NTNU som nevnt ovenfor, og med innspill og kommentarer fra Utdanningsdirektoratet.

I februar 2013 ble skjemaet sendt til lærerutdanningsinstitusjonene og i begynnelsen av mars til lederne ved lærerutdanningsinstitusjonene. Undersøkelsen ble avsluttet 22. mars 2013. Vi takker alle respondentene som har satt av tid til å svare på et omfattende spørreskjema og gitt oss gode data. Vi takker spesielt alle medlemmene i Nasjonalt råd for lærerutdanning som har sørget for at undersøkelsen har nådd ansatte ved lærerutdanningsinstitusjonene. Dette har vært en omfattende og komplisert prosess, hvor alle de vi har vært i kontakt med, har vært velvillige og gitt det bidrag de har kunnet gi.

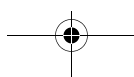
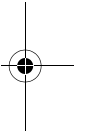
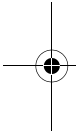
Analysen av datamaterialet er foretatt av Thomas Dahl. Rapporten er også skrevet av



ham. De øvrige forfatterne har gitt kommentarer underveis til arbeidet. Torlaug Løken-
gard Hoel ved Program for lærerutdanning ved NTNU har kommentert språk i sluttut-
kastet til rapport, og Trond Solhaug, også ved Program for lærerutdanning ved NTNU,
har kommentert innholdet. Elaine Munthe og Utdanningsdirektoratet ved Ine Kjøstad
Sander har også kommentert sluttutkast til rapporten. Takk til alle for gode og konstruk-
tive bidrag.

Trondheim, mai 2013

Thomas Dahl
Prosjektleder for kartlegginga



Sammendrag

Denne rapporten formidler resultatene av kartlegginga av erfaring med etterutdanning og utviklingsarbeid ved landets lærerutdanningsinstitusjoner. Den kartlegger også kjennskap til forskning blant lærerutdannere når det gjelder de fire satsingsområdene innenfor skolebasert kompetanseutvikling: Klasseledelse og lesing, regning og skriving som grunnleggende ferdigheter, og den kartlegger kjennskap til forskning innenfor det gjennomgående temaet vurdering for læring. Formålet med kartlegginga er å gi et bilde av lærerutdanningsinstitusjonenes forutsetninger for å fungere som kompetansemiljø for satsinga på skolebasert kompetanseutvikling i ungdomsskolene fra høsten 2013.

Datagrunnlaget i studien utgjøres av svar fra alle ansatte med ansvar for lærerutdanning ved institusjoner tilsluttet Nasjonalt råd for lærerutdanning. Svarfordelinga er sammenfallende med fordelinga av ansatte i henhold til kjønn og stillingskategori. Det mangler data fra enkelte institusjoner. De fleste lærerutdanningsregionene er imidlertid godt representert, med unntak av Region Vest og Region Nord. Fra de institusjonene som har lærerutdanning som sin primære oppgave, er svarprosenten 54 prosent for ansatte i førstestillinger. Svarandelen for professorer er 60 prosent. Vi konkluderer med at datagrunnlaget er representativt og valid.

Rapporten diskuterer muligheten for å kartlegge kompetanse og konkluderer med at det er mulig å lage endimensjonale mål på forhold knyttet til kompetanse. Rapporten dokumenterer styrken til måleinstrumentene som er brukt for å måle erfaring med og kjennskap til forskning.

Kartlegginga viser at mange lærerutdannere har erfaring som lærere og fra arbeid med etterutdanning og skoleutvikling. Omfanget av denne erfaringa varierer mye, og andelen av lærerutdannere med førstekompetanse som mer enn tre ganger har vært involvert i etterutdanning og/eller skoleutvikling, er ti prosent. Erfaringa er i første rekke knyttet til etterutdanning.

Tilbudene som lærerutdannere gir til praksisfeltet, er i mange tilfeller ikke tilpasset i form og innhold til de som skal benytte seg av det. Disse tilbudene gis i første rekke av enkeltpersoner som i forbindelse med tilbudet i liten grad av samarbeider med andre fagpersoner, verken på egen lærerutdanningsinstitusjon eller med ansatte ved andre institusjoner. Med grunnlag i våre tall har vi beregnet at det totalt i landet finnes ca. 85 personer som har erfaring med skoleutvikling i samarbeid med skoleledelse og sammen med kolleger ved egen institusjon.

Lærerutdannere i landet oppgir å ha god kjennskap til forskning innenfor de tematiske satsingsområdene for ungdomsskolen. Ett unntak er for regning som grunnleggende ferdighet, hvor det er betydelig færre som oppgir kjennskap til forskning enn for de øvrige områdene. Det er imidlertid stor spredning blant lærerutdannerne når det gjelder denne kjennskapen til forskning. Vi har beregnet tallet for de som har god eller svært god kjennskap til forskning innen klasseledelse til å være elleve prosent av de ansatte med førstekompetanse, mens for regning som grunnleggende ferdighet er det under én prosent og for de øvrige områdene syv prosent.

De som har jobbet med skoleutvikling, har i signifikant høyere grad kjennskap til forskning om klasseledelse og vurdering for læring. Når det gjelder lesing, regning og skriving som grunnleggende ferdigheter, finner vi ikke en slik forskjell. Dette betyr at den forskningskjennskapen blant lærerutdannere som kommer til uttrykk i skoleutvikling, er knyttet til klasseledelse og vurdering for læring.

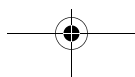
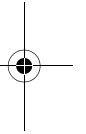
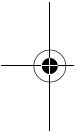
Regning som grunnleggende ferdighet skiller seg ut av de tematiske områdene, både ved å være et område hvor det er få med fagansvar som er involvert i etterutdanning og/eller skoleutvikling, og hvor det er få som oppgir å ha kjennskap til forskning på området. Tallene for antall og kjennskap til forskning på dette området, er såpass lave at muligheten lærerutdanningsinstitusjonene har til å bistå skolene er personavhengig. Personer med fagansvar i matematikk viser i tillegg mindre lyst til å bistå i en skolebasert kompetanseutvikling. Regning som grunnleggende ferdighet er dermed et område hvor lærerutdanningsinstitusjonene som kompetansemiljø stiller betydelig svakere enn for de andre områdene.

Kartlegginga viser videre at det er mange av lærerutdannerne som ønsker å bidra i den skolebaserte kompetanseutviklinga. Det er også slik at de som har mest erfaring og best kjennskap til forskninga, er de som i størst grad vil bidra, med unntak for noen områder.

Kartlegginga viser signifikante forskjeller mellom lærerutdanningsinstitusjonene på flere områder. Mest tydelig er forskjellen når det gjelder involvering i etterutdanningstilbud over to til fire dager, og når det gjelder fagansvar for matematikk. Det er også forskjell når det gjelder kompetanse, kjennskap til forskning og samarbeid med de nasjonale sentrene for kvalitet i opplæringa. På regionalt nivå utjevnes flere av disse forskjellene. Vi konkluderer derfor med at lærerutdanningsregionene er likt stilt for samlet som region å inngå som kompetansemiljø i den skolebaserte kompetanseutviklinga. Dette fordrer imidlertid koordinering og innsikt i ressursene og kompetansen ved den enkelte lærerutdanningsinstitusjon som ikke finnes i dag.

Innhold

Forord	5
Sammendrag	7
Innledning	11
Å måle kompetanse	15
Metode	19
Datagrunnlag	21
Indikator	27
Resultater fra kartlegginga	29
Oppsummering	45
Vedlegg A: Svarprosent og fordelinger	49
Vedlegg B: Følgeskriv	51
Vedlegg C: Spørreskjema til lærerutdannere	52
Vedlegg D: Spørreskjema til ledere ved lærerutdanningsinstitusjoner	53
Vedlegg E: Oversikt over lærerutdanningsregioner	54
Vedlegg F: Oversikt over items som inngår i indikator	55



Innledning

Fra høsten 2013 settes det i gang en storstilet satsing på skolebasert kompetanseutvikling som skal favne alle ungdomsskoler og skoler med ungdomstrinn innen 2017. Rammeverket for skolebasert kompetanseutvikling definerer denne satsinga slik:

Skolebasert kompetanseutvikling innebærer at skolen, med ledelsen og alle ansatte, deltar i en utviklingsprosess på egen arbeidsplass. Hensikten er å utvikle skolens samlede kunnskap, holdninger og ferdigheter når det gjelder læring, undervisning og samarbeid.¹

Den skolebaserte kompetanseutviklinga forutsetter ifølge rammeverket «at elever, lærere, ledere og eksterne kompetansemiljøer samarbeider for å utvikle god klasseledelse, og styrker regne-, lese- og skriveopplæringen.» (ibid.)

Den skolebaserte kompetanseutviklinga forutsetter dermed bistand fra eksterne kompetansemiljøer inn mot de prioriterte områdene klasseledelse og lesing, regning og skriving som grunnleggende ferdigheter. Disse miljøene skal også bistå innen de gjennomgående tema i satsinga: organisasjons-/skoleutvikling og vurdering for læring.

Lærerutdanningsinstitusjonene i landet er spesielt tiltenkt rollen som eksterne kompetansemiljø i denne satsinga. Dette reiser spørsmålet om hvorvidt disse institusjonene har den kompetansen og den kapasiteten som trengs for å kunne bistå skolene som eksterne kompetansemiljø.

Denne kartlegginga har som overordnet formål å gi svar på dette spørsmålet.

Om kartlegginga

Hvilken kompetanse er viktig for å bistå skolene i deres arbeid med egen kompetanseutvikling? For det første skal de eksterne kompetansemiljøene bidra til at skolene selv kan drive utviklingsarbeid. Skolene skal ifølge rammeverket gjennomføre organisasjons-/

¹ <http://www.udir.no/Utvikling/Ungdomstrinnet/Rammeverk-for-skolebasert-kompetanseutvikling-pa-ungdomstrinnet-2012-2017/>

skoleutvikling. De eksterne kompetansemiljøene må derfor ha utviklingskompetanse. Fra mange forskjellige forskningsfelt vet vi at denne type bidrag til utviklingsarbeid ikke bare er betinget av formell kompetanse, men også av en rekke andre ferdigheter, som evne til å kommunisere, sanse utfordringer og problemer og å bidra til en læringskultur.² Slike evner kan det være vanskelig å få innsikt i. For å få tak i denne type kompetanse har vi valgt å se etter erfaring med utviklingsarbeid, og det har vært viktig for oss å få et mål på denne erfaringa. Evnen til å kunne kommunisere med praksisfeltet, altså skolene, vil også være av betydning. Vi antar at denne evnen vil være styrket dersom de som skal bistå i den skolebaserte kompetanseutviklinga, selv har erfaring fra skolen og selv har vært deltaker i et praksisfellesskap i skolen. Denne erfaringa er derfor en dimensjon vi har valgt å kartlegge.

For det andre er den skolebaserte kompetanseutviklinga orientert mot bestemte tematiske områder. I utgangspunktet var disse temaene klasseledelse samt lesing og regning som grunnleggende ferdigheter. Vurdering for læring er i tillegg et gjennomgående tema i satsinga. I løpet av utarbeiding av rammeverket ble også skriving som en grunnleggende ferdighet ett av de områdene som skolebasert kompetanseutvikling kan omfatte. Dette innebærer at kompetanse og erfaring med utviklingsarbeid innenfor disse områdene bør kartlegges. Ut fra en forståelse av at kompetansemiljøenes kanskje viktigste bidrag vil være deres kjennskap til forskning innenfor de aktuelle områdene, har vi i kartlegginga fokusert på forskningsbasert kunnskap blant lærerutdannerne innenfor de nevnte områdene.

Kompetanse og kapasitet er viktig. Like viktig kan motivasjonen til å drive skolebasert kompetanseutvikling være. Vi har derfor for det tredje søkt å kartlegge den enkeltes motivasjon for å arbeide med noe som ikke direkte inngår i kjernevirksomheten til lærerutdanningsinstitusjoner i dag.

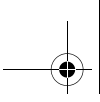
Vi har valgt å kartlegge på individnivå. Siden vi er avhengige av å få respondentenes egen vurdering av kompetanse og erfaring, vil svarene påvirkes av deres egne oppfatninger. Det er dermed ikke et objektivt mål på kompetanse vi kan komme fram til. Med å kartlegge på individnivå vil vi kunne få fram spredning i oppfatning slik at vi samlet sett vil kunne få gode mål på aggregert nivå.

Gjennom aggregering av individdata vil vi også kunne få data på institusjons- og regionnivå. Det vil dermed være mulig å se på forskjellen mellom institusjonene og å se potensial for samarbeid og utfyllende kompetanse. Det blir viktig også å undersøke interessen for samarbeid med de nasjonale sentrene for kvalitet i opplæringa. I hvilken grad benytter institusjonene seg av disse sentrene, og hva kan bidra til at kompetansen samlet kommer bedre til anvendelse?

Ut fra dette kan vi oppsummere følgende problemstillinger som sentrale for kartlegginga:

- Hva finnes av kompetanse innen skolebasert kompetanseutvikling i lærerutdanningsinstitusjonene, både generelt og innenfor de tematiske satsingsområdene?

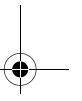
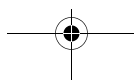
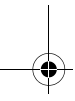
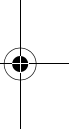
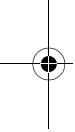
2 Kanskje best tydeliggjort hos Donald Schön og hans beskrivelse av hvordan man må arbeide for å utvikle reflekterte praktikere (Schön 1983, 1987).

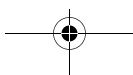
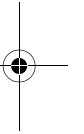
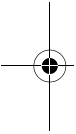


INNLEDNING

13

- Hva er organisasjonenes kapasitet for å drive skolebasert kompetanseutvikling, både generelt og innenfor de tematiske satsingsområdene?
- Hvordan er de ansattes motivasjon for å arbeide med skolebasert kompetanseutvikling?
- Hvilke erfaringer har de ansatte med skolebasert kompetanseutvikling i lærerutdanningsinstitusjonene, både generelt og innenfor de tematiske satsingsområdene?
- Hvilke erfaringer har institusjonen med å samarbeide med nasjonale sentre, både generelt og innenfor de tematiske satsingsområdene?





Å måle kompetanse

Betegnelsen *kompetanse* kan gi rom for mange tolkninger og har også vært gjenstand for omfattende begrepsdiskusjoner, både forskningsmessig og politisk (Buer 1997). Det finnes omfattende forskning på måling av kompetanse innenfor bestemte yrkesgrupper, spesielt innenfor helsevesenet (Stern 2006). Men siden kompetansebegrepet er så vidt, finnes det ikke en standardisert metode for å måle det. Det er for eksempel ikke etablert noen entydig forståelse av spørsmål knyttet til dimensjonalitet og grad av kompetanse: Kan kompetanse måles med én skala? Er fordelinga av kompetanse i en populasjon normalfordelt?

Det er imidlertid god grunn til å anta at grad av kompetanse innenfor et område kan betraktes som endimensjonal og normalfordelt. Det er flere grunner til det. For det første har også nyere nevrobiologisk forskning gitt støtte til Charles Spearmans teori om «general intelligence». Spearman postulerte allerede i 1904 en teori om at mange intellektuelle ferdigheter må forstås på bakgrunn av en generell intellektuell ferdighet (Spearman 1904; Hampshire m. fl. 2012). Denne teorien ble senere utviklet og har gitt grunnlaget for måling av intelligens, såkalte IQ-tester. Selv om slike målinger er høyst omdiskutert, så viser forskjellige målinger, med forskjellige måleinstrumenter, en stor grad av intern konsistens (Hunter og Hunter 1984; Mackintosh 1998). Det er også på mange områder en høy grad av korrelasjon med den generelle intelligensen, i første rekke når det gjelder skoleprestasjoner, som var utgangspunktet for Spearmans teori, men også når det gjelder jobbprestasjoner (Schmidt og Hunter 1998).

Poenget for oss her er ikke å bekrefte eller avkrefte eksistensen av en generell intelligens eller komme fram til hva nå den måtte være. Det er en bred enighet om at dersom det er en generell intelligens, så er den normalfordelt i befolkninga. Men er de forhold som den generelle intelligensen korrelerer med, de samme? Antakelsen om at ferdigheter også er normalfordelt, er ganske allment antatt. Spesielt innenfor IKT-feltet og programmeringsferdigheter er dette en vanlig antakelse (Cooper 2004).

Den mest kjente definisjonen av utviklinga av ekspertise er Dreyfusbrødrenes femtrinnskala fra novise til ekspert (Dreyfus m. fl. 1986). Dreyfusbrødrene har ikke noen psykometrisk beskrivelse av skalaen, og det finnes oss bekjent ikke noen forskning som har forsøkt å vurdere denne skalaen psykometrisk. Men det finnes andre forsøk på å lage ekspertise-skalaer. Et eksempel er

instrumentet utviklet av Marie-Line Germain. Dette instrumentet har 16 items og er basert på både respondentens egne vurderinger av kompetanse og standardiserte mål. Med utgangspunkt i data fra dette batteriet har Germain konkludert med at ekspertise kan forstås som grad langs en dimensjon, og at fordelinga ikke avviker fra en normalfordeling (Germain 2006).

I denne kartlegginga har vi verken søkt å kartlegge generell intelligens eller ekspertise. Vi har derimot spurt om kjennskap til forskning på en rekke områder og om erfaring med utviklingsarbeid. I de indikatorer vi har utviklet, og som vi vil beskrive nærmere nedenfor, viser det seg at de i høy grad kan forstås som endimensjonale (dvs. at det er rimelig å tenke seg det de måler langs, er en lineær skala), og at de er normalfordelte. Med støtte fra forskning på generell intelligens og ekspertise, kan vi derfor gå ut fra at våre måleinstrumenter er reliable, og at de mål vi henter ut fra dem, representerer en fordeling som finnes i populasjonen.

Det er velkjent at det ofte er forskjeller mellom kjønnene i vurderinger egne ferdigheter og erfaring. For eksempel er det signifikante forskjeller mellom kjønnene i selvvurdering. Selv om det er motstridende resultater fra forskning på området, viser enkelte metaanalyser et tydelig bilde (Kling m. fl. 1999).

Vi ser også signifikante, men ikke spesielt tydelige forskjeller, mellom kjønnene i våre data. På spørsmål om vurdering av egen kjennskap til forskning er kjønnsforskjellen signifikant (men bare med en korrelasjonskoeffisient på rundt 0,2). Derimot ser vi ikke noen forskjell mellom kjønnene på spørsmål om omfang av virksomhet, altså spørsmål som ikke direkte involverer en selvvurdering. Vi tolker begge disse resultatene som en støtte til vår konklusjon om validitet.

Et siste moment vi vil ta opp her når det gjelder måling, er knyttet til det som nevnes som Dunning-Kruger-effekten (Kruger og Dunning 1999). Dunning og Kruger hevdet at i vurdering av egen kompetanse eller ferdigheter, så vil personer med lav kompetanse eller dårlig utviklede ferdigheter tendere til å overvurdere egen kompetanse og ferdigheter. Dunning og Kruger forklarte dette med en teori om metakognisjon og hevdet at personer med lavt kompetansenivå eller ikke utprøvde ferdigheter, ikke har utviklet evnen til selvvurdering. Også denne teorien er omdiskutert og kan ikke tas som et absolutt faktum. I alle fall er det ikke noe i vårt datamateriale som tyder på en sterk tilstedeværelse av en slik effekt. Personer med formelt sett mer kunnskap innenfor et fagområde (professorer versus førstelektorer) rapporterer større grad av kunnskap. I vårt datasett er det også slik at for eksempel personer med fagansvar innenfor matematikk rapporterer høyere grad av kunnskap innenfor regning som grunnleggende ferdighet enn de øvrige.

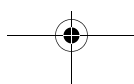
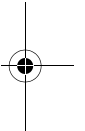
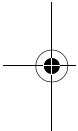
På denne bakgrunnen mener vi at det er mulig å utvikle indikatorer for kompetanse. I denne kartlegginga har vi ikke forsøkt å måle kompetanse direkte, men utviklet indikatorer for erfaringer med aktiviteter som vil kunne inngå i arbeid med skolebasert kompetanseutvikling. Vi har utviklet én indikator for erfaring med etterutdanning og/eller skoleutvikling som er et mål på grad av erfaring med involvering i praksisfeltet. Denne indikatoren er et mål på det vi ovenfor har kalt erfarings- og utviklingskompetanse. Den er strengt tatt ikke et mål på kompetanse, men på erfaring. Når det gjelder kompetanse innenfor de tematiske satsingsområdene har vi avgrenset oss her, som vi har nevnt ovenfor, til å se på kjennskap til forskningsfeltet. Vi har i tillegg utviklet én indikator som sier

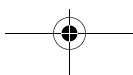
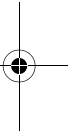
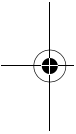


Å MÅLE KOMPETANSE

17

noe om omfanget av samarbeid med praksisfeltet når det gjelder etterutdanning og/eller skoleutvikling. Vi vil nedenfor vise at disse indikatorene, selv om de ikke er direkte mål på kompetanse, tilfredsstiller krav som vi bør ha til en kompetanseindikator, som dimensjonalitet og tilnærmet normalfordeling.





Metode

Utvikling av spørreskjema

Vi har hentet inn data på individnivå gjennom en surveyundersøkelse. Vi har utformet et spørreskjema som har gått til alle landets institusjoner med lærerutdanning, og som derfra er blitt distribuert til alle faglig ansatte ved disse institusjonene. Vi sier mer om gjennomføringa av datainnsamlinga nedenfor.

Utforminga av spørreskjemaet har vært en trinnvis prosess. Det startet med en gjennomgang av forskningslitteratur gjennom systematiske søk i forskningsdatabaser for å se etter spesielt validerte skjemaer for kompetansemål. Spesielt var vi på jakt etter spørsmålsbatterier eller skjemaer som kunne brukes for å måle kompetanse til å bistå i utviklingsarbeid.

Det finnes et svært stort antall skjema, også validerte, for å måle personlige egenskaper og ferdigheter. Vi antar at slike personlige egenskaper vil være viktige i et utviklingsarbeid, som for eksempel kommunikative ferdigheter. De skjemaer som er validerte, er imidlertid ofte svært omfattende, blant annet for å kunne gi grunnlag for reliable indikatorer. Vi har derfor i liten grad hentet inn spørsmål fra slike skjema. For å få et mål på kompetanse med hensyn til utviklingsarbeid har vi valgt å rette spørsmålene våre mot erfaringer med den type arbeid.

I arbeidet med å utforme spørsmål for å måle kompetanse innenfor de prioriterte områdene satte vi sammen et prosjektteam med forskningskompetanse innenfor disse områdene: Klasseledelse, vurdering for læring, lesing, regning og skriving. I tillegg hadde prosjektleder forskningskompetanse på utviklingsarbeid i skolen. Gjennom flere møter i løpet av høsten 2012 jobbet vi oss fram til et spørsmålsbatteri med tanke på å få gode spørsmål til indikatorer på kompetanse. I denne prosessen ble rammeverkene for disse områdene, som er utviklet sentralt, vurdert og brukt. Vi søkte å finne fram til en terminologi som kunne møte begrepsbruk både i forskningslitteraturen, rammeverk og i praksisfeltet.

For å kunne ha et mål på validitet hentet vi inn spørsmål som var brukt i arbeidet med indikatorutvikling i GNIST-prosjektet.³ I spørsmål rettet til lærerutdannere i dette pro-

3 GNIST er et partnerskap for helhetlig lærersatsing, se <http://gnistweb.no>.

sjektet ble det utviklet et spørsmålsbatteri som viste en stor grad av reliabilitet (Finne m. fl. 2011). Vi kopierte dette batteriet til vårt skjema.

Tanken bak skjema utviklinga var å sette sammen et spørsmålsbatteri som kunne testes for dimensjonalitet og fordeling, med tanke på å utvikle indikatorer.

I tillegg til arbeidet med utviklinga av skjemaet i prosjektgruppa ble skjemaet også vurdert av en ekstern kvalitetssikrer og av personer med fagkunnskap innenfor de aktuelle områder i Utdanningsdirektoratet. Innspill ble bearbeidet i prosjektgruppa.

Pilotering

For å undersøke reliabiliteten til spørsmålene i surveyen spesielt med tanke på indikatorutvikling, og for å få innspill til spørsmålsutforming ble det gjennomført en pilot. Skjemaet gikk til de faglig ansatte ved tre lærerutdanningsinstitusjoner, ett universitet og to høyskoler. Vi fikk inn data fra 34 respondenter.

I piloten var det utformet åpne kommentarfelt til alle spørsmålene. Kommentarene fra respondentene var få, og dreide seg mest på begrepsbruk. Spesielt spørsmålene vi hadde hentet fra GNIST, ble problematisert. Den statistiske analysen av reliabilitet viste imidlertid at spørsmålsbatteriene i høy grad tilfredstilte krav til intern konsistens, også spørsmålsbatteriet fra GNIST. Piloten gjorde derfor at vi i stor grad beholdt det skjemaet som lå til grunn for piloteringa, og bare mindre endringer ble gjort i det endelige skjemaet.

I flere av spørsmålssettene var skalaen reversert, altså slik at enkelte spørsmål pekte i motsatt retning enn de øvrige. Dette ble gjort med tanke på å få vurdert tilfeldige svar fra respondentene.

I tillegg til et skjema til lærerutdannere, ble det utviklet et skjema til ledere for lærerutdanningsinstitusjonene. Dette skjemaet er betydelig mindre og ble ikke pilotert. Flere av spørsmålene i dette skjemaet er hentet fra skjemaet til lærerutdannerne.

Datagrunnlag

Elektronisk spørreundersøkelse

Spørreskjemaet ble gjort tilgjengelig elektronisk gjennom surveyverktøyet SelectSurvey (NTNU-lisens). Tilgang til skjemaet ble gitt gjennom lenke til nettside som ble sendt landets lærerutdannere gjennom medlemmene i Nasjonalt råd for lærerutdanning.

Med denne metoden kunne vi ikke se hvem som hadde svart på undersøkelsen og kunne ikke purre direkte. En slik metodikk inneholder to vesentlige faremomenter: At andre enn de som skal svare, svarer, og lav svarprosent.

Når det gjelder det første faremomentet avkrefter dataene våre at det kan ha skjedd. Det er et så stort samsvar mellom de data respondentene har gitt inn og data vi har hentet fra sentrale registre om institusjonen, at vi med stor grad av sikkerhet kan si at respondentene er blant målgruppa.

Det kan være vanskelig å få høy svarprosent i undersøkelser der lærere er respondenter (Dahl m. fl. 2004). Siden vi ikke har kunnet purre direkte, har vi vært avhengige av bistand fra institusjonene med hensyn til purring. Når vi ser på den endelige svarprosenten, må vi si at også denne bistanden har fungert meget bra når vi betrakter dataene samlet sett. Det er imidlertid et par institusjoner vi ikke har noen data eller svært lav svarprosent fra. Vi utdyper dette nærmere nedenfor.

Prosedyre

En e-post med et følgeskriv ble sendt til alle medlemmene i Nasjonalt råd for lærerutdanning med ønske om å: 1) videresende til alle faglig ansatte ved institusjonen involvert i lærerutdanning og 2) gi tall på hvor mange følgeskrivet var sendt til. Følgeskrivet finnes i vedlegg B. E-posten gikk ut 15. februar 2013. Svarfrist ble satt til 1. mars 2013. Adresser og oversikt over medlemmer i Nasjonalt råd for lærerutdanning ble hentet fra rådets nettsted⁴. Totalt gikk e-posten til 30 ledere ved lærerutdanningsinstitusjoner.

4 http://www.uhr.no/rad_og_utvalg/nasjonale_rad/nrlu.

4. mars 2013 ble det sendt en ny forespørsel til samme 30 medlemmer. Vi hadde da fått inn over 500 svar, men manglet svar fra flere institusjoner. Vi manglet også svar fra flere institusjoner om hvor mange de hadde sendt henvendelsen til. En ny frist ble satt 15. mars.

Undersøkelsen ble gjennomført som en åpen undersøkelse. Det lar seg ikke gjøre å koble svarene til respondentene. Derimot ba vi respondentene angi hvilken institusjon de jobbet ved, slik at svarene kan knyttes til institusjonen.

Skjemaet til lederne av lærerutdanningsinstitusjonene (de 30 medlemmene av NRLU) ble sendt ut 6. mars med svarfrist 15. mars. Denne undersøkelsen ble også sendt som en åpen undersøkelse slik at svarene ikke kan kobles til respondent. Skjemaet inneholdt heller ingen spørsmål om institusjon, og svarene er dermed helt anonymisert.

15. mars ble undersøkelsen lukket. Det forelå da 676 besvarelser fra lærerutdannerne og 19 fra lederne.

Svarprosent

For skjemaet til ledere av lærerutdanningsinstitusjoner, medlemmene av Nasjonalt råd for lærerutdanning, er populasjonen kjent: 30 stykker. Med 19 svar da undersøkelsen ble lukket, har vi for denne respondentgruppen en svarprosent på 63. Dette regner vi som tilstrekkelig, spesielt sett i lys av at responsens på undersøkelsen hos noen institusjoner har vært lav og én institusjon sa at de ikke ønsket å delta på undersøkelsen. Derimot har responsen når det gjelder skjemaet til lærerutdannere ved de store lærerutdanningsinstitusjonene (med noen unntak) vært god, slik at vi regner med at vi blant de 19 vil finne de fleste av lederne for de store lærerutdanningsinstitusjonene som har lærerutdanning som primær oppgave.

Imidlertid er skjemaet fra lederne ved lærerutdanningsinstitusjonene ufullstendig utfyllt. Med et så lite antall respondenter har vi derfor valgt å ikke la disse dataene inngå i noen analyse. Svarene fra lederne har kun vært brukt til å se om det er betydelig avvik i svarene på de spørsmålene som kan sammenlignes med lærerutdannerne. Et slikt avvik kan vi ikke finne.

For skjemaet til lærerutdannerne ba vi institusjonen om å få oppgitt antall personer som skjemaet ble sendt til. Ikke alle institusjonene ga oss dette tallet, selv etter purring. Vi kunne på skjemaresponsen se at skjemaet måtte være sendt til ansatte, slik det manglende svaret ikke skyldtes at skjemaet ikke var videresendt.

Skjemaet vårt inneholdt avkrysningsalternativer for stillingskategori. Avkrysningsalternativene var i samsvar med kategorisering i NSDs database for statistikk om høgre utdanning.⁵ For å få en vurdering av svarprosent har vi holdt antall svar på vår undersøkelse opp mot tall fra databasen. Fra 14 av institusjonene har vi ikke noen svar eller ikke vært i stand til å beregne en svarprosent siden omfanget av ansatte som jobber med lærerutdanning ikke framgår, verken av svar fra institusjonen eller fra databasen for høgre utdanning. I tabell B i vedlegg A finnes en oversikt over de institusjoner vi ikke har til-

strekkelig antall svar eller mangel på svarprosent fra. Disse institusjonene er ikke med i undersøkelsen. Dette betyr at ingen vitenskapelige høgschooler er med i undersøkelsen. Norsk lærerakademi er heller ikke med i undersøkelsen. Når det gjelder universitet og høgschooler med egen lærerutdanning (gamle lærerschooler), har vi imidlertid tilfredsstillende svar fra de fleste, bortsett fra følgende:

- Høgschoolen i Finnmark
- Høgschoolen i Buskerud
- Høgschoolen i Bergen
- Universitetet i Bergen
- Universitetet i Nordland

Fraværet av disse institusjonene i våre data har i første rekke betydning for analysen av lærerutdanningsregioner. I vedlegg E finnes en oversikt over inndeling av lærerutdanningsregioner, og denne ligger til grunn for vår inndeling i regioner. Siden både Høgschoolen i Bergen, Universitetet i Bergen og Norsk lærerakademi er fraværende i våre data, er Region Vest mangelfullt representert. Det samme, om enn ikke i samme grad, gjelder Region Nord. Vi må derfor ta høyde for at dataene våre ikke er dekkende for landet som helhet, og at alle utdanningsregioner ikke er like godt representert.

Når det gjelder svarprosenten for de høgschooler og universitet som er representert i undersøkelsen vår, er den for ansatte med førstekompetanse 54 prosent (se tabell A i vedlegg A). For ansatte professorer er den 60 prosent. Fordeling i svarene når det gjelder kjønn og stillingskategori har noen skjevheter. Det er flere kvinner som har svart enn det vi skulle forventet ut fra fordelinga registrert i NSDs database. Det er også flere professorer og førsteamanuenser som har svart enn forventet. Dosentene er derimot i mindre grad representert.

En institusjon har flere respondenter enn tallet fra NSDs database for statistikk om høyere utdanning tilsier, som det framgår av tabell A i vedlegg A. Forklaringene på dette kan være mange. Det kan være at noen respondenter bevisst har svart flere ganger (og dermed ikke gitt pålitelige data). Det kan også være at undersøkelsen har nådd flere enn de som ifølge databasen jobber ved lærerutdanninga. Vi har undersøkt om dataene fra denne høgschoolen avviker sterkt i forhold til dataene fra resten av respondentene. På noen få områder ser vi signifikante forskjeller, men ikke slik at dataene fra denne høgschoolen avviker betydelig fra data fra andre høgschooler eller universitet. Vi har derfor valgt å la disse dataene være med i analysen.

Representativitet

Dataene våre viser en viss skjevhet sammenlignet med fordelinga i NSDs database når det gjelder stillingskategorier med førstekompetanse. En oversikt over fordelinga vår og fordelinga fra NSDs database finnes i Vedlegg A. Denne skjevheten er imidlertid ikke mer 10 prosent mellom kategoriene. Ett unntak gjelder for kategorien dosent. Der er det en betydelig mindre andel svar i vårt datamateriale enn vi skulle forvente å finne.

Reliabilitet og validitet

Også selve surveyen, som piloten, til lærerutdannere inneholdt muligheter for å kommentere undersøkelsen og spørsmålene. Det er flere kommentarer som dreier seg om begrepsbruk og spørsmålsstilling som viser at det er rom for å legge inn forskjellige tolkninger av våre spørsmål. Imidlertid er ikke disse kommentarene mange (under tre prosent av respondentene har slike kommentarer). I tillegg viser reliabilitetstestene av spørsmålsbatteriene en stor grad av intern konsistens. Brukt samlet som et måleinstrument vil batteriet dermed i stor grad veie opp slike uklarheter.

Når det gjelder validitet, stilte vi de samme spørsmålene til lærerutdannere som GNIST-undersøkelsen gjorde i 2010 (Finne m. fl. 2011). GNIST utviklet flere måleindikatorer, blant annet indikatoren Utviklingskompetanse. Denne indikatoren ble satt sammen av de følgende fire utsagn som respondentene ble bedt om å vurdere på en skala fra 1 til 6, hvor 1 var helt uenig og 6 helt enig:

- Lærerutdanninga fremmer studentenes evne til refleksjon over egen og andres praksis
- Lærerutdanninga vekker studentenes interesse for kontinuerlig faglig oppdatering
- Lærerutdanninga vekker studentenes interesse for forskning og utviklingsarbeid
- Lærerutdanninga gir studentene god endrings- og utviklingskompetanse

En reliabilitetsanalyse av svarene på disse spørsmålene ga en Cronbachs alfa på 0,85.

Vi hadde de samme spørsmålsformuleringene med samme vurderingsskala i vår undersøkelse. I vår undersøkelse fikk vi en Cronbachs alfa på 0,91, altså som GNIST en meget høy grad av intern konsistens. I tabellen nedenfor er gjennomsnittsscorene for de fire spørsmålene angitt.

Tabell 1: Gjennomsnittsscorer på utsagn om lærerutdanninga i Norge på spørsmål om å angi grad av enighet (skala fra 1=helt uenig til 6=helt enig)

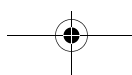
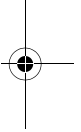
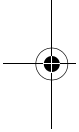
	GNIST (N=316)	Kartlegginga (N=614)
Lærerutdanninga fremmer studentenes evne til refleksjon over egen og andres praksis	4,2	4,3
Lærerutdanninga vekker studentenes interesse for kontinuerlig faglig oppdatering	3,7	3,8
Lærerutdanninga vekker studentenes interesse for forskning og utviklingsarbeid	3,5	3,5
Lærerutdanninga gir studentene god endrings- og utviklingskompetanse	3,9	3,7

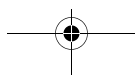
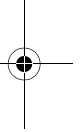
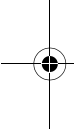
Tabellen ovenfor viser at våre tall avviker marginalt fra GNIST sine tall. Dette innebærer at vi kan forvente å få disse tallene uavhengig av populasjon (så lenge det er snakk om lærerutdannere).



Vi vil også bemerke at gjennomsnittsverdien varierer mellom de forskjellige utsagnene, fra 3,7 til 4,3 i vårt utvalg. Dette indikerer en reell vurdering av utsagnene fra respondentene og ikke bare en lik avkrysning for alle fire vurderingsspørsmålene. Dette innebærer at den høye Cronbachs alfa ikke skyldes lik avkrysning, men er et godt mål på reell intern konsistens. Fordelingene for hvert av spørsmålene viser heller ingen tydelige skjevheter og er tilnærmet normalfordelt.

For disse spørsmålene i vårt skjema kan vi derfor konkludere med både høy grad av reliabilitet og validitet. Dette gir oss grunnlaget for å anta at selv om de øvrige spørsmål ikke er validitetstestet (annet enn gjennom å sammenligne med piloten), så er gyldigheten av dataene våre god. De skjevheter som måtte finnes i datamaterialet som kan skyldes frafall, ser ikke ut til å være av vesentlig betydning for respondentenes svar.





Indikatorer

Spørsmålsbatteriene i surveyen ble utviklet med tanke på å lage indikatorer for erfaringer med etterutdanning og/eller skoleutvikling og kjennskap til forskning innenfor de tematiske satsingsområdene blant lærerutdannere. Indikatorene består av et samlet sett av spørsmål/utsagn (items) som først ble testet statistisk under piloten og deretter endelig vurdert på bakgrunn av data fra hovedsurveyen.

Indikatorene har vært vurdert for grad av intern konsistens mellom de items som inngår i indikatoren. Med hjelp av Cronbachs alfa for items som inngår i indikatoren har vi laget et mål på dimensjonalitet for indikatoren. I tillegg har fordelingene til indikatorene vært sammenlignet med tanke på avvik fra en tenkt normalfordeling.

I vedlegg F finnes en oversikt over de items som har dannet grunnlag for indikatorene. For alle indikatorene finner vi en stor grad av likhet med en tenkt normalfordeling. Cronbachs alfa for samtlige indikatorer er også høy. I tabellen nedenfor har vi angitt Cronbachs alfa for de sentrale indikatorene.

Tabell 2: Cronbachs alfa for indikatorer i kartlegginga

Indikator	Kortnavn	Cronbachs alfa	Antall items	N
Grad av erfaring med etterutdanning og utviklingsarbeid	Erfaring	0,89	9	283
Grad av kjennskap til forskning innenfor klasseledelse	Klasseledelse	0,87	7	288
Grad av kjennskap til forskning innenfor vurdering for læring	Vurdering for læring	0,95	7	353
Grad av kjennskap til forskning innenfor lesing som grunnleggende ferdighet	Lesing som grunnleggende ferdighet	0,95	8	260

Tabell 2: *fortsetter*

Indikator	Kortnavn	Cronbachs alfa	Antall items	N
Grad av kjennskap til forskning innenfor regning som grunnleggende ferdighet	Regning som grunnleggende ferdighet	0,97	10	150
Grad av kjennskap til forskning innenfor skriving	Skriving	0,94	6	237
Grad av samarbeid med praksisfeltet	Samarbeid med praksisfeltet	0,81	8	320

For å vurdere kvaliteten på Cronbachs alfa har vi sett på spredning av gjennomsnitt for hvert enkeltitem innenfor hver indikator (er det lav spredning, gir alfa misvisende mål på intern konsistens) og på variansen og skjevhet i fordelinger for hvert enkeltitem (lav varians og skjevhet gjør også at alfa ikke direkte er et godt mål på intern konsistens). For alle batteriene er disse kravene til varians i gjennomsnitt og varians innenfor enkeltitems tilfredsstillende.

Vanlig vurdering av Cronbachs alfa er at over 0,9 er svært god, over 0,8 er meget god og over 0,7 er god. For alle indikatorer som går på vurdering av kjennskap til forskning og erfaring med etterutdanning og utviklingsarbeid, er alfa på over 0,8 i vårt materiale. Alfa for indikatorene på vurdering av egen institusjon og egen arbeidsform er på over 0,7.

En høy Cronbachs alfa kan indikere at måleinstrumentet er for smalt, og at respondentene har lagt seg på samme nivå på alle items. Men en forskjell i gjennomsnittsscore på hvert item tyder på at dette ikke er tilfelle. Da har respondentene svart forskjellig på skalaen til hvert items, og vi kan ta Cronbach alfa som et godt mål på intern konsistens.

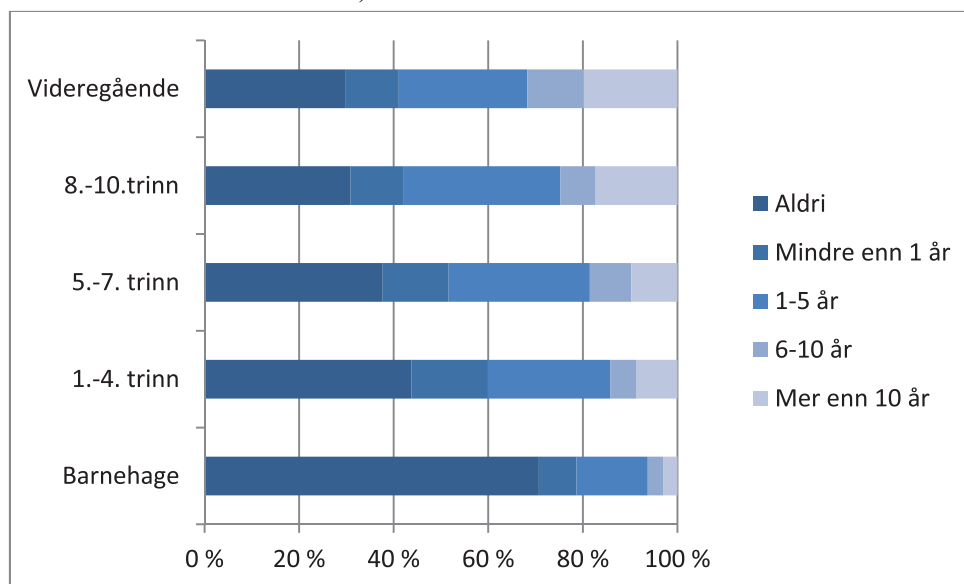
Resultater fra kartlegginga

Erfaring blant lærerutdannere

Lærererfaring

Har lærerutdannere selv erfaring som lærer? På en skala fra 1 til 5, hvor 1 var «aldri jobbet som lærer» og 5 var «jobbet mer enn 10 år», ble respondentene bedt om å angi antall år de har lærererfaring på de forskjellige trinn i grunnopplæringa og barnehage. I og med at respondentene ikke var tvunget til å svare på alle kategorier, så er ikke tallene et direkte mål fra hele respondentgruppen. Den viser likevel en forskjell i hvor lærerutdannere har mest lærererfaring fra. Svarfordelinga er vist i tabellen nedenfor.

Tabell 3: Tid arbeidet som lærer, førskolelærer eller leder



For grunnopplæringas del ser vi av tabellen ovenfor at rundt 40 prosent av respondentene ikke har arbeidet i barneskolen. Kun rundt 10 prosent har arbeidet mer enn 10 år på disse trinnene. Det er en større andel som har erfaring fra ungdomsskolen. Videregående skole er det trinnet i grunnopplæringa hvor størst andel av lærerutdannerne har jobbet. Det er over 30 prosent som har mer enn fem års erfaring i videregående opplæring.

Samlet sett har 10 prosent av respondentene ingen erfaring som lærer. Blant de med førstekompetanse er andelen 15 prosent. Blant de som har forskningskompetanse, er det dermed en betydelig større andel som ikke har arbeidet i skolen.

Det er en sammenheng mellom hvor lenge man har arbeidet i skolen og alder. Jo lengere arbeidserfaring fra skolen, desto eldre er respondentene. Dette henger selvsagt sammen med at man trenger tid for å få erfaring.

Det er ikke noen enkelt faktor som kan forklare denne spredninga av erfaring som lærer. Selv om vi finner signifikante forskjeller for eksempel mellom de som har førstekompetanse og de som ikke har det, og mellom lærerutdanningsregioner, så er ikke disse forskjellene store.

Et annet spørsmål er om denne erfaringa som lærer har noen betydning? På noen områder synes den å ha det. Det er en tydelig, om enn ikke sterk, sammenheng mellom grad av erfaring som lærer og erfaring med etterutdanning og utviklingsarbeid. Det er også en sammenheng mellom antall års erfaring som lærer og ønsket om å bidra i skolebasert kompetanseutvikling. Det er nærliggende å konkludere med at de som har erfaring som lærer, jobber mer med skolene og lærere i jobb og ønsker også å gjøre det.

Spiller denne sammenhengen noen rolle når det gjelder til lysten til å bidra til skolebasert kompetanseutvikling? En regresjonsanalyse med lyst til å bidra til skolebasert kompetanseutvikling som avhengig variabel og henholdsvis alder, erfaring som lærer og erfaring med etterutdanning og utviklingsarbeid som uavhengige, viser at bare erfaring med etterutdanning og utviklingsarbeid har noen signifikant effekt i positiv retning.⁶ Alder derimot, som også har en signifikant effekt, er negativt assosiert med ønsket om å bidra til skolebasert kompetanseutvikling. Med andre ord er det et større ønske om å bidra til skolebasert kompetanseutvikling blant de som har erfaring med etterutdanning og utviklingsarbeid, og noe større blant de yngre enn blant de eldre. Erfaring fra arbeid i skolen spiller her ikke noen rolle.

Erfaring med etterutdanning og utviklingsarbeid

Andel av respondentene som har erfaring med etterutdanning og utviklingsarbeid er 72 prosent. Vi har allerede sett at de som har arbeidet som lærer, i større grad har erfaringer her. Det er også andre tydelige forskjeller. For eksempel har ansatte med førstekompetanse en større grad av erfaring her (84 prosent mot 63 for de øvrige). De lærerutdannerne

⁶ Regresjonsanalysen er gjennomført med «Lyst til å bidra» som uavhengig variabel og «Alder», «Erfaring som lærer» og «Erfaring med etterutdanning og/eller skoleutvikling» som uavhengige. Modellen har en forklart varians på 37 prosent. «Erfaring med etterutdanning og/eller skoleutvikling» er signifikant på 0,01-nivå og med standardisert regresjonskoeffisient (beta) lik 0,36. «Alder» er signifikant på 0,05-nivå med beta lik -0,20.

som har undervisningsansvar innenfor pedagogikk, matematikk og norsk, har også høyere grad av erfaring (henholdsvis 89, 87 og 91 prosent). At lærerutdannere med ansvar for norsk har mer erfaring med kompetanseutvikling ute i skolene enn andre, kan kanskje forstås i lys av den store satsinga på lesing i norsk skole. Det har vært mange tiltak hvor lesekompetanse har vært etterspurt (Buland 2008).

Når det gjelder grad av erfaring hos de som har erfaring med etterutdanning og skoleutvikling (erfaringsindikator), ser vi også flere signifikante og delvis tydelige forskjeller. I tabellen nedenfor er noen av de mest framtreddende listet opp.

Tabell 4: Scorer på normert erfaringsindikator (skala fra 1 til 5)

Respondentgruppe	Gjennomsnitt	N
Alle	2,8	420
Førstekompetanse	2,9	220
Lærerutdannere ved universitet	2,9	146
Lærerutdannere ved høyskole	2,7	256
Undervisningsansvar i pedagogikk	3,4	139

Tabellen ovenfor viser forskjeller, men ikke utpreget store forskjeller, mellom gruppene når det gjelder grad av erfaring med etterutdanning og skoleutvikling. Like interessant som forskjellene er mangel på forskjeller: De som har fagansvar for norsk og matematikk i lærerutdanninga, peker seg ikke ut i grad av erfaring. Selv om det er flere av disse lærerutdannere som har erfaring, så har de ikke i større grad erfaring enn andre.

Vi finner heller ikke noen forskjeller mellom lærerutdanningsregionene når det gjelder grad av erfaring med etterutdanning og skoleutvikling. Graden av erfaring er dermed i stor grad jevnt fordelt over landet.

Når det gjelder grad av samarbeid med aktørene i skolen og andre aktører om etterutdanning og utviklingsarbeid, finner vi noen av de samme forskjeller (og mangel på forskjeller) som når det gjelder grad av erfaring. Igjen er det de som underviser i pedagogikk, som i større grad gjennomfører dette samarbeidet med andre aktører. Forskjellen i grad er imidlertid også her liten, bare ca. 10 prosent.

Det er mange som har erfaring med etterutdanning og/eller skoleutvikling, men hvor mange er det som har omfattende erfaring? Hvis vi omgjør vår erfaringsindikator til målestokken som er brukt i skjemaet, fra 1=«ingen ganger» til 5=«mer enn syv ganger», ser vi at andelen av de med førstekompetanse som scorer over tre, altså mer enn tre ganger har vært involvert i etterutdanning og/eller skoleutvikling, er ni prosent. Dette utgjør totalt på landsbasis anslagsvis bare 50 personer, altså i snitt under to personer per institusjon.

Kjennskap til forskning

I hvor stor grad har lærerutdannerne kjennskap til forskning innenfor de sentrale satsingsområdene? I tabellen nedenfor har vi angitt andelen av lærerutdannere som sier at de ikke har middels eller bedre enn middels kjennskap til forskning innenfor områdene.

Tabell 5: Andel med middels eller over middels kjennskap til forskning innenfor gitte områder

Område	N	Prosentvis andel med middels eller over middels kjennskap
Regning som grunnleggende ferdighet	449	36
Skriving som grunnleggende ferdighet	449	55
Lesing som grunnleggende ferdighet	456	41
Klasseledelse	471	76
Vurdering for læring	462	91

Samlet sett er det rundt 60 prosent av de faglig ansatte ved lærerutdanningsinstitusjonene som har kjennskap til forskning innenfor disse områdene. Det er store forskjeller mellom de enkelte områdene. Mens over 90 prosent har middels eller bedre kjennskap til forskning innenfor feltet vurdering for læring, så er det bare 36 prosent som har det innenfor regning som grunnleggende ferdighet.

Forskjellen mellom respondentene avhengig av hvor de har fagansvar, er her selvsagt stort. I tabellen nedenfor har vi angitt gjennomsnittsscorer på en femtrinnskala om kjennskap til forskning, hvor 1 er ikke noe kjennskap og 5 er svært god kjennskap.

Tabell 6: Gjennomsnittsscorer for kjennskap til forskning (skala fra 1, Ingen kjennskap, til 5, svært god kjennskap)

Område	Pedagogikk	Norsk	Matematikk
Klasseledelse	3,7	2,8	2,5
Vurdering for læring	3,6	3,4	3
Lesing som grunnleggende ferdighet	2,9	4,1	2,4
Regning som grunnleggende ferdighet	2,2	2	3,9
Skriving	2,6	4,1	2,2
	Signifikant over gjennomsnitt (0,01-nivå)		
	Signifikant over gjennomsnitt (0,05-nivå)		
	Signifikant under gjennomsnitt (0,01-nivå)		
	Signifikant under gjennomsnitt (0,05-nivå)		

Tabellen ovenfor viser, ikke uventet, at de som underviser i pedagogikk, mener i større grad å ha kjennskap til forskning inne klasseledelse og vurdering for læring, mens de som jobber med norsk som fagområde, har bedre kjennskap til forskning innenfor lesing og skriving som grunnleggende ferdigheter. De som underviser i matematikk, har bedre kjennskap til forskning om regning som grunnleggende ferdighet. Samtidig viser tabellen at de som underviser i matematikk, har signifikant dårligere kjennskap til forskning om ikke bare lesing og skriving som grunnleggende ferdigheter, men også klasseledelse.

Vi finner ingen forskjell mellom lærerutdanningsregionene på dette området, heller ikke når det gjelder lærerutdannere ved universitet versus høyskole.

Når det gjelder indikatorene på kjennskap til forskning innenfor de forskjellige områdene, ser vi det samme bildet som det vi har sett når det gjelder kjennskap til forskning mer generelt. Det er samme forskjell mellom pedagogikk, matematikk og norsk og tilsvarende mangel på forskjeller mellom utdanningsregioner og universitet og høyskoler.

Hvordan er så kjennskapen til forskning blant de som sier at de har middels, god eller svært god kjennskap? I tabellen har vi angitt gjennomsnittsscorer på en normert skala fra 1 til 10 over kjennskap til forskning.

Tabell 7: Gjennomsnittsscorer på indikator for kjennskap til forskning (normert skala 1–5)

	N	Gjennomsnittsscore	Standardavvik
Klasseledelse	120	3,5	0,6
Skriving som grunnleggende ferdighet	106	3,2	0,8
Lesing som grunnleggende ferdighet	113	3,2	0,9
Vurdering for læring	167	3,1	0,8
Regning som grunnleggende ferdighet	57	2,0	0,6

N i tabellen ovenfor tilsvarer hvor mange som angir kjennskap til forskning i middels eller større grad. Tabellen viser at vurdering for læring er det område hvor flest har kjennskap til forskning, mens det innenfor regning som grunnleggende ferdighet er færrest. Den viser også at kjennskapen rangeres over middels for alle områder (midtpunktet er tre), bortsett fra når det gjelder regning som grunnleggende ferdighet.

Vi finner ikke noen sammenheng med grad av kjennskap til forskning og grad av erfaring med utviklingsarbeid når det gjelder kompetanse innen lesing, regning og skriving som grunnleggende ferdigheter. Derimot finner vi en tydelig sammenheng mellom klasseledelse og vurdering for læring (korrelasjonskoeffisient på rundt regnet 0,3). Dette viser at de som har mye erfaring med arbeid i skolen, også har bedre kjennskap enn gjennomsnittet om forskning innen feltene klasseledelse og vurdering for læring.

Hvor stort er omfanget av god kjennskap til forskning innenfor de forskjellige områdene? I tabellen nedenfor har vi angitt den prosentvise andelen av lærerutdannere med

førstekompetanse som i stor eller svært stor grad har kjennskap til forskning innenfor de respektive områdene.

Tabell 8: Andel ansatte med førstekompetanse som har kjennskap til forskning i stor eller svært stor grad (prosent)

Tematisk område	Andel i prosent
Klasseledelse	11
Vurdering for læring	7
Lesing som grunnleggende ferdighet	7
Regning som grunnleggende ferdighet	1
Skriving som grunnleggende ferdighet	7

Tabellen viser at det er en liten andel som har god eller svært god kjennskap til forskning innenfor de forskjellige områdene. Klasseledelse er best representert. Det har sammenheng med at dette er et område der pedagogene angir å ha stor grad av kjennskap, og pedagogene er en relativt stor gruppe blant lærerutdannerne (det er tre ganger så mange som har ansvar for dette området som for eksempel norsk).

Regning som grunnleggende ferdighet peker seg ut. Her er det en meget liten andel av lærerutdannere som har god kjennskap til forskning. Igjen har dette sammenheng med antall. Det er færre med fagansvar for matematikk enn norsk (ca. 25 prosent færre fra våre tall når det gjelder ansatte med førstekompetanse). Men det har også sammenheng med at de som sier at de har kjennskap til forskning innen området, mener å ha det i betydelig mindre grad enn de øvrige områdene. Slik sett er ressursen å trekke på innen regning som grunnleggende ferdighet betydelig mindre enn for de øvrige områdene når det gjelder ressurser med kjennskap til forskning.

Bruk av forskningskunnskap i undervisninga

Underviser lærerutdannerne lærerstudenter i de tematiske satsingsområdene til ungdomsskolemeldinga? Svaret på spørsmålet er indirekte et svar på kompetansen innenfor området. Vi har spurt lærerutdannerne om å angi i hvor stor grad de underviser lærerstudentene i de forskjellige områdene, og gjennomsnittsscorene på gradsvurderinga er gjengitt i tabellen nedenfor.

Tabell 9: Gjennomsnittsscorer på spørsmål om i hvor stor grad man underviser lærerstudenter innenfor de nevnte tema (skala fra, 1, Ikke i det hele tatt, til 5, I svært stor grad)

Tema	N	Gjennomsnitt	Standardavvik
Klasseledelse	461	2,6	1,2
Vurdering for læring	453	2,9	1,2
Lesing som grunnleggende ferdighet	445	2,4	1,3
Regning som grunnleggende ferdighet	438	2,0	1,1
Skriving som grunnleggende ferdighet	437	2,6	1,3

Vi ser av tabellen at tyngdepunktet for respondentenes vurderinger ligger lavere enn 3 på skalaene 1 til 5, med andre ord at flertallet ikke har omfattende undervisning innenfor disse temaene. Tabellen viser videre at regning som grunnleggende ferdighet er det området som i minst grad undervises av lærerutdannere.

Er det sammenheng mellom grad av undervisning og grad av kompetanse? Ja, og svært tydelig. For samtlige områder er korrelasjonskoeffisienten mellom grad av undervisning og grad av kompetanse på over 0,7. Jo mer man underviser, desto mer kjenner man til forskninga innenfor det temaet man underviser i. Et annet resultat ville vært oppsiktsvekkende og problematisk.

Vi har også spurt respondentene om behovet for å lære mer om de tematiske områdene. Også er her det en tydelig sammenheng: De som underviser mye, har større behov for å lære mer. Samtidig uttrykker de som har god kjennskap, i større grad et ønske om å lære mer.

Disse resultatene styrker vår konklusjon om kvaliteten til dataene. Disse sammenhengene vil vi rimelig kunne forvente: Det å undervise et tema styrker interessen for å vite mer om temaet. Det å ha kjennskap til forskning, styrker også som regel interessen for å ville vite mer.

Er det da noen områder hvor det er større interesse for å lære mer blant lærerutdannerne enn andre? I tabellen nedenfor har vi angitt gjennomsnittsscorene på spørsmålet om grad av behov for å lære mer.

Tabell 10: Gjennomsnittsscorer på spørsmål om behov for å lære mer (skala fra 1, Ikke i det hele tatt, til 5, I svært stor grad)

	N	Gjennomsnitt	Standardavvik
Klasseledelse	466	2,9	0,9
Vurdering for læring	459	3,0	0,9
Lesing som grunnleggende ferdighet	450	2,8	1,0
Regning som grunnleggende ferdighet	444	2,6	1,1
Skriving som grunnleggende ferdighet	444	2,8	1,0

Tabellen ovenfor viser at bortsett fra innen feltet vurdering for læring, ligger gjennomsnittsscorene lavere enn midtpunktet på skalaen. Behovet for å lære mer vurderes dermed ikke som veldig stort. Det er imidlertid, som vi har sett ovenfor, i betydelig grad større hos de som underviser i temaene. Sammenhengen med behov må sees i lys av hva man underviser i, og det er ikke alle som underviser i disse temaene. Dette forteller imidlertid at undervisninga i grunnleggende ferdigheter i første rekke er å finne innenfor undervisninga i fagene norsk og matematikk, noe tabellen nedenfor viser.

Tabell 11: Gjennomsnittsscorer på spørsmål om grad av undervisning i forhold til fagansvar

	Norsk	Matematikk	Pedagogikk	Alle
Klasseledelse	2,4	2,5	3,2	2,6
Vurdering for læring	3,2	2,9	3,2	2,9
Lesing som grunnleggende ferdighet	4,0	2,2	2,0	2,4
Regning som grunnleggende ferdighet	1,6	3,9	1,7	2,0
Skriving som grunnleggende ferdighet	4,0	2,3	2,3	2,6
		Signifikant høyere enn gjennomsnitt på 0,01-nivå		
		Signifikant lavere enn gjennomsnitt på 0,01-nivå		

Lyst til å bidra til skolebasert kompetanseutvikling

Hvordan er lysten til å bidra til skolebasert kompetanseutvikling? I tabellen nedenfor har vi angitt svarene til respondentene på spørsmålet om hvorvidt de ønsker å bidra til denne satsinga.

Tabell 12: «Ønsker du å bidra til skolebasert kompetanseutvikling?» (N=396)

Ja	49
Kanskje	43
Nei	9
Sum	101 ¹

1. 101, og ikke 100, som sum, skyldes at summen kommer av avrundede tall for kategorien i tabellen. Tallene på kategoriene er rundet av til nærmeste heltall.

Tabellen forteller oss at lysten til å bidra til skolebasert kompetanseutvikling er stor. Halvparten av respondentene svarer ja på spørsmålet, og bare ni prosent svarer nei. På dette spørsmålet er det mulig at skjevheter i datamaterialet vil kunne være utslagsgiven-

de. Det er nærliggende å anta at de som har svart på skjemaet, i større grad enn de som ikke har svart, har interesse for tematikken. Men med et så tydelig bilde rokker ikke en slik skjevhet ved konklusjonen.

Det er forskjeller i scorer på flere av våre indikatorer, avhengig av om man ønsker å delta eller ikke. En oversikt over scorer på noen indikatorer fordelt på svar på spørsmålet om ønsket om å bidra, er listet opp i tabellen nedenfor.

Tabell 13: Gjennomsnittscorer på indikator angående ønske om delta eller ikke (skala fra 1 til 5; kun indikatorer med statistisk signifikant avvik fra gjennomsnitt på 0,01-nivå listet)

Indikator	Score hos de som har svart «Ja»	N (Ja-svar)	Score hos de som har svart «Kanskje»	N (Kanskje-svar)	Score hos de som har svart «Nei»	N (Nei-svar)
Erfaring	3,1	172	2,6	143	1,8	23
Samarbeid	2,8	168	2,6	141	1,9	22
Klasseledelse	3,9	145	3,6	45	3,2	12
Vurdering for læring	3,5	169	3,2	62	3,0	16
Regning som grunnleggende ferdighet	2,7	74	3,0	59	2,6	7

Tabellen ovenfor viser at de som ønsker å bidra i den skolebaserte kompetanseutviklinga, har en høyere grad av erfaring med etterutdanning og/eller utviklingsarbeid og godt kjennskap til forskning innen klasseledelse og vurdering for læring. Når det gjelder kjennskap til forskning innen regning som grunnleggende ferdighet, er imidlertid bildet annerledes. Der er kjennskapen til forskning i like stor grad til stede mellom de som sier at de ønsker å bidra og de som sier at de ikke ønsker.

Vi kan dermed si at lysten til å bistå i skolebasert kompetanseutvikling er stor, og den er størst blant de som har erfaring med etterutdanning og skoleutvikling, som samarbeider med aktører i skolefeltet og som har kjennskap til forskning innenfor klasseledelse og vurdering for læring. Det er med andre ord de som er best skikket til å bistå i arbeidet, som har mest lyst.

Unntaket gjelder kjennskap til forskning i regning som grunnleggende ferdighet. Her er det ikke noen forskjell på de som ønsker og de som ikke ønsker å bistå i skolebasert kompetanseutvikling.

Det siste leder oss til spørsmålet om hvorvidt vi ser forskjeller i ønsket om å bidra i lys av det fagansvaret man har som lærerutdanner? Vi finner signifikante forskjeller mellom flere grupper, og de mest synlige er listet i tabellen nedenfor når det gjelder svar på spørsmålet om ønsket om å bidra.

Tabell 14: Ønske om å bidra til skolebasert kompetanseutvikling i forhold til fagområde og kompetanse

Kategori	Andel ja (prosent)	N	Andel kanskje	N	Andel nei (prosent)	N
Alle	49	193	43	169	9	34
Førstekompetanse	42	85	47	95	12	24
Pedagogikk	64	78	30	37	6	7
Matematikk	29	12	61	25	10	4
Norsk	45	25	48	27	7	4

Tabellen ovenfor viser at det blant de som underviser i pedagogikk, er en betydelig høyere andel som ønsker å bistå i den skolebaserte kompetanseutviklinga, faktisk nærmere 2/3 av den gruppen. De som har undervisningsansvar i matematikk, derimot, ligger i den andre enden. Der er det under 1/3 som har lyst. Og selv om antallet med ansvar for matematikk som har svart, er liten, er forskjellen ikke tilfeldig (men statistisk signifikant på 0,01-nivå).

Det er også verd å merke seg at de som har førstekompetanse, i mindre grad ønsker å bistå i den skolebaserte kompetanseutviklinga. Tabellen gir slik sett et bilde av at de som er forsknings- og fagorientert, i mindre grad ønsker å bidra. Samtidig så vi ovenfor at god kjennskap til forskning, samsvarte med økt lyst. Kan det være slik at det er de erfarne forsknings- og fagorienterte som i størst grad vil bistå? Vi har også sett, gjennom en regresjonsanalyse, at lysten til deltakelse i første rekke er knyttet til erfaring med etterutdanning og utviklingsarbeid. Nye regresjonsanalyser, hvor vi også tar med grad av formell kompetanse og fagansvar,⁷ viser at det bare er erfaringa med etterutdanning og utviklingsarbeid som spiller en signifikant rolle. Med andre ord: Erfaring med den type arbeid som skolebasert kompetanseutvikling innebærer, gir større lyst til å bidra. Andre forhold som formell kompetanse, stilling ved lærerutdanningsinstitusjon og fagansvar, har ingen statistisk signifikant betydning.

Tabellene ovenfor viser at de som jobber med matematikk, i mindre grad ønsker å bistå i den skolebaserte kompetanseutviklinga. Det samme er tilfelle for de som har kjennskap til forskning om regning som grunnleggende ferdighet. Men en regresjonsanalyse viser imidlertid at disse to forholdene ikke kan tilskrives noen effekt på graden av ønsket om å bidra. Selv om lysten er mindre blant de som har undervisningsansvar for matematikk, så er det ikke dette undervisningsansvaret i seg selv som forklarer forskjellen. Det må være andre bakenforliggende faktorer som gjør at de med fagansvar for matematikk og med stor grad av kjennskap til forskning, skiller seg ut. Med vårt datamateriale klarer vi ikke å finne hvilke faktorer dette skulle være.

7 Vi har gjennomført analyse av flere modeller, hvor fagansvar som en dikotom variabel (å ha det eller ikke ha det) inngår som en uavhengig variabel. Ingen av de nevnte fagområder spiller noen signifikant rolle i modellen. Det gjør heller ikke kompetanse, som vi har behandlet som en dikotom variabel (å ha førstekompetanse versus å ikke ha det).

Samarbeid med nasjonale sentre for kvalitet i opplæringa

Samarbeid om etterutdanning og utviklingsarbeid skjer bare i begrenset grad sammen med de nasjonale sentrene for kvalitet i opplæringa.⁸ Av de som sier at de har erfaring med slikt samarbeid, er det bare syv prosent som sier at dette skjer i stor eller svært stor grad.

Det er ikke noen typer utviklingsarbeid eller etterutdanning som skiller seg spesielt ut med hensyn til å ha samarbeid med de nasjonale sentrene. Det er heller ikke noen forskjeller når det gjelder samarbeid med disse sentrene med hensyn til hvilket fag man har utdanningsbakgrunn i som lærerutdanner. Dette må betraktes som uventet. Vi skulle anta at for eksempel de som har ansvar for norsk og matematikk, hadde større grad av samarbeid med nasjonale sentre enn de øvrige, siden både lese- og matematikksenteret er kjente aktører i feltet. Det kan godt være at samarbeidet med disse sentrene er større for disse gruppene av lærerutdannere, men ikke når det gjelder etterutdanning og utviklingsarbeid.

Derimot ser vi forskjeller på grad av samarbeid når det gjelder til kjennskap til forskning på området. Høy grad av kjennskap til forskning innenfor klasseledelse, vurdering for læring, lesing og skriving som grunnleggende ferdigheter (men ikke regning) indikerer høy grad av samarbeid med nasjonale sentre. Det er en tydelig og signifikant sammenheng her, men ikke spesielt sterk (en korrelasjonskoeffisient på rundt 0,3).

Forskjeller på institusjonsnivå

Vi har så langt sett at det er få og ikke tydelige forskjeller mellom lærerutdanningsregionene innenfor de forhold vi har vurdert. Det er heller ikke forskjeller mellom lærerutdannere ved universitet versus lærerutdannere ved høyskoler. Vi ser imidlertid signifikante forskjeller på institusjonsnivå, om enn ikke svært tydelige. I tabellen nedenfor har vi listet opp noen områder hvor institusjonene skiller seg statistisk signifikant fra hverandre.

⁸ Det er i dag ni sentre: Senter for fleirkulturell opplæring, Fremmedspråksenteret, Senter for kunst og kultur i opplæringa, Lesesenteret, Læringsmiljøsentret, Matematikksenteret, Naturfagsenteret, Nynorsksenteret og Skrivesenteret.

Tabell 15: Områder med statistisk signifikante forskjeller mellom lærerutdanningsinstitusjonene

Signifikansnivå	Område
0,01	Fagansvar for matematikk
	Etterutdanning over to til fire dager for lærere
0,05	Førstekompetanse
	Kjennskap, forskning, lesing som grunnleggende ferdighet
	Kjennskap, forskning, regning som grunnleggende ferdighet
	Samarbeid med nasjonale sentre for kvalitet i opplæringa
	Etterutdanning over fire dager for lærere

Igjen er det regning som grunnleggende ferdighet og matematikk som peker seg ut som området hvor forskjellene er framtreddende. Det er forskjeller mellom institusjonene når det gjelder hvor mange som har fagansvar i matematikk, og det er forskjeller når det gjelder kjennskap til forskning innenfor lesing og regning som grunnleggende ferdigheter. Det er også forskjeller når det gjelder andelen med førstekompetanse og samarbeid med de nasjonale sentrene for kvalitet i opplæringa. Vi ser også at det er forskjeller når det gjelder grad av involvering i etterutdanning.

Igjen er det interessant å merke seg områder hvor vi ikke finner forskjeller. For eksempel ser vi ikke noen signifikante forskjeller mellom institusjonene når det gjelder erfaring med etterutdanning og utviklingsarbeid. Det er heller ikke noen forskjeller når det gjelder kjennskap til forskning innenfor klasseledelse og vurdering for læring. Det er ikke noen forskjeller når det gjelder vurderinga av hvordan egen institusjon involverer seg i samarbeid internt og eksternt. Vi fant forskjeller når det gjelder etterutdanning, men ikke når det gjelder erfaringer med utviklingsarbeid. Og sist, men ikke minst: Det er ingen signifikante forskjeller når det gjelder ønsket om å bidra i skolebasert kompetanseutvikling.

I dialog med praksisfeltet og systematisk kunnskapsutvikling?

Mange norske lærerutdannere har erfaring fra etterutdanning og/eller utviklingsarbeid i skole og barnehage. Dette arbeidet skjer ofte i samarbeid med andre. På en skala om grad av samarbeid med andre fra 1 til 10 ligger samarbeidet i gjennomsnitt på fem. I tabellen nedenfor har vi angitt gjennomsnittsscorene på enkeltitems i det batteriet som samlet utgjør vår indikator for samarbeid.

Tabell 16: Gjennomsnittsscorer på spørsmål om grad av samarbeid med forskjellige aktører i etterutdanning og/eller skoleutvikling (1=Ikke i det hele tatt, 5=I svært stor grad)

Samarbeidet skjer med	N	Gjennomsnittsscore	Standardavvik
Kolleger fra egen institusjon (samme fagområde)	367	3,5	1,1
Lærerne på skolen/personalet i barnehagen	381	3,1	1,2
Ledelsen på skolen/barnehagen	354	2,8	1,3
Kolleger fra egen institusjon (andre fagområder)	362	2,7	1,2
Skoleeier/barnehageeier	343	2,6	1,3
Andre kompetansemiljøer innenfor universitets- og høyskolesektoren	355	2,3	1,1
Nasjonale sentre for kvalitet i opplæringa	354	2,0	1,1
Andre kompetansemiljøer utenfor UH-sektoren	349	1,9	1,0

Tabellen ovenfor viser at samarbeidet i størst grad skjer med kolleger fra egen institusjon. Men samarbeid med lærere i skolen er også hyppig forekommende, sammenlignet med de øvrige samarbeidsformene. Et gjennomsnitt på 3,1 viser imidlertid at de fleste respondentene grupperer seg rundt «I middels grad». Dette samarbeidet er dermed ikke veldig utbredt. Tabellen forteller indirekte at mye av etterutdanninga og/eller skoleutviklinga skjer uten særlig mye samarbeid, verken med ansatte på egen institusjon eller aktører i praksisfeltet. Etterutdanninga og skoleutviklinga fra lærerutdanningsinstitusjonene har et betydelig innslag av enkeltpersonsvirksomhet. Tallene våre viser også at de som i første rekke har erfaring med etterutdanning, og ikke skoleutvikling, i betydelig mindre grad gjør dette i samarbeid med andre aktører enn de som har mer erfaring med skoleutvikling. Dette betyr at det i første rekke er etterutdanninga som har betydelige innslag av «enkeltpersonsbidrag». De som har erfaring med skoleutvikling, gjør dette i større grad i samarbeid med andre. Men også her er det mange som jobber alene.

Hvor utbredt er så de forskjellige former for etterutdanning og skoleutvikling?

I tabellen nedenfor har vi vist gjennomsnittsscorer på hvert item i batteriet med spørsmål om erfaring med etterutdanning og skoleutvikling.

Tabell 17: Gjennomsnittsscorer på omfang av erfaring på skala fra 1, Aldri, til 5, Mer enn syv ganger.

Erfaring med	N	Gjennomsnittsscore	Standardavvik
Etterutdanning over én dag for lærere/førskolelærere	387	4,0	1,3
Etterutdanning over to til fire dager for lærere/førskolelærere	365	3,5	1,5
Etterutdanning med varighet over fire dager for lærere/førskolelærere	360	3,1	1,7
Etterutdanning for lærere/barnehageansatte med veiledning og oppfølging	344	3,0	1,7
Samarbeid med skoleledelse/barnehageledelse om utviklingsarbeid	366	2,9	1,6
Veiledning av og støtte til lærere/førskolelærere basert på observasjon av undervisningspraksis	345	2,7	1,7
Samarbeid med skoleeier/barnehageeier om utviklingsarbeid	352	2,7	1,5
Etterutdanning inntil én dag for skoleledere/barnehagestyrere	325	2,2	1,5
Etterutdanning med varighet mer enn én dag for skoleledere/barnehagestyrere	320	2,0	1,5

Tabellen ovenfor viser at når det gjelder den virksomheten som lærerutdannerne involverer seg i inn mot lærere i skolen og skolen, er det etterutdanning som er det mest vanlige. Arbeid direkte inn mot ledelsen er i mindre grad utbredt. To på skalaen innebærer én gang, så dette er noe de som er involvert i denne type arbeid, har gjort bare én gang.

For den skolebaserte kompetanseutviklinga er de former for arbeid som ligger i midten i tabellen, de mest interessante, slik som støtte til utviklingsarbeid, veiledning og oppfølging. Tre på skalaen indikerer to–tre ganger, så når det gjelder for eksempel samarbeid om utviklingsarbeid, har de lærerutdannerne som har vært involvert i dette arbeidet, i gjennomsnitt vært involvert over to ganger.

På dette området er det signifikante forskjeller mellom lærerutdanningsregionene for flere items, og forskjellene er systematiske. Gradsforskjellene mellom den regionen som har høyest gjennomsnittsscore og den som har lavest, er ikke over én på skalaen, og forskjellene er forskjellige for hvert item. For den samlede indikatoren er forskjellen mellom regionene ikke lenger signifikant, slik at det ikke lar seg gjøre å peke ut tydelig på hvilke områder regionene skiller seg fra hverandre.

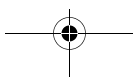
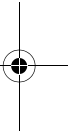
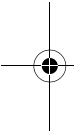
Vi har spurt respondentene om hvorvidt arbeidet med etterutdanning og/eller skoleutvikling inngår i egen forskning. Det er en tydelig overvekt av svarene mot «i liten grad». For 20 prosent går ikke dette arbeidet inn i egen forskning i det hele tatt. Over 30 prosent publiserer ikke vitenskapelig basert på dette arbeidet. Samtidig sier respondene at arbeidet i vesentlig grad er forskningsbasert. Over halvparten sier at arbeidet er basert på forskning i stor eller svært stor grad.

Dette kan tyde på at selv om arbeidet inn mot skolene og lærerne er omfattende og forskningsbasert, så bidrar ikke dette arbeidet i vesentlig grad til forskninga ved institusjonene. Bidragene fra lærerutdanningsinstitusjonene synes å være mer preget av å gi ferdige opplegg enn av å utvikle og tilpasse oppleggene i dialog med aktørene eller basert på systematisk vurdering av eget arbeid.

Vi har tidligere sett at det er mange av lærerutdannerne som er involvert i etterutdanning og skoleutvikling. Vi har her sett at det er en betydelig andel av «enkeltmannsforetak» som står bak denne etterutdanninga og skoleutviklinga, og at det mange ganger kan være snakk om å levere ferdige opplegg, ikke opplegg som utvikles i dialog med praksisfeltet.

Hvor omfattende er så det arbeidet inn mot praksisfeltet der lærerutdannere samarbeid med feltet? Når det gjelder etterutdanning, er det ca. 13 prosent av de med førstekompetanse som sier at samarbeidet med praksisfeltet skjer i stor eller svært stor grad. Når det gjelder arbeid om skoleutvikling basert på samarbeid med skoleledelsen, er tallet omtrent det samme. Det samlede bildet er at mellom 10 og 15 prosent av de med førstekompetanse som har erfaring enten med etterutdanning og/eller skoleutvikling, i stor eller svært stor grad gjør dette i samarbeid med praksisfeltet. Tallet for de som har mer enn én gangs erfaring med skoleutvikling i samarbeid med skoleledelsen og hvor dette skjer i stor eller svært stor grad gjennom samarbeid med kolleger fra egen institusjon, er 15 prosent.

Samlet sett gir dette oss et bilde av at mye av erfaringa som lærerutdannere har når det gjelder etterutdanning og skoleutvikling, er vunnet gjennom «enkeltmannsforetaksvirksomhet». En interaksjon med praksisfeltet når det gjelder hvilken bistand og hjelp lærerutdannerne skal gi, er i betydelig mindre grad til stede. Også denne formen for arbeid skjer i betydelig grad som «enkeltmannsforetaksvirksomhet».



Oppsummering

Det er mange lærerutdannere som har erfaring fra arbeid med etterutdanning og/eller skoleutvikling. Omfanget av denne erfaringa varierer imidlertid mye. Andelen av lærerutdannere med førstekompetanse som har erfaring med etterutdanning og/eller skoleutvikling over tre ganger, er ti prosent. Erfaringa er i første rekke knyttet til etterutdanning, ikke skoleutvikling.

For mange handler denne erfaringa om å bidra med opplegg til praksisfeltet som i liten grad utformes i dialog med praksisfeltet. Det er også ofte opplegg som gis av enkeltpersoner, med liten grad av samarbeid med andre. Samtidig finnes det mange som arbeider på en annen måte. Vi har beregnet at 15 prosent av de ansatte med førstekompetanse ved lærerutdanningsinstitusjonene har erfaring med skoleutvikling i samarbeid med skoleledelsen. Med en svarprosent på rundt 54 for de med førstekompetanse dreier dette seg om samlet sett på landsbasis rundt regnet 80 personer. Dette gir i snitt omtrent tre personer pr. institusjon.

Kjennskap til forskning på de tematiske satsingsområdene som faller innenfor den skolebaserte kompetanseutviklinga, er i gjennomsnitt god for alle områdene, med et lite unntak for regning som grunnleggende ferdighet. Men også her er det betydelig spredning. Andelen av de som har god eller svært god kjennskap til forskning innen klasseledelse, har vi beregnet til å være ca. elleve prosent av de med førstekompetanse. For regning som grunnleggende ferdighet er det under én prosent og for de øvrige områdene syv prosent.

Det er en tydelig sammenheng mellom å ha kjennskap til forskning og å være involvert i etterutdanning og/eller skoleutvikling når det gjelder klasseledelse og vurdering for læring, men ikke når det gjelder de øvrige tematiske områdene. Dette har sammenheng med at de som kjenner til forskningen på området med fagansvar for pedagogikk, i større grad har erfaring med etterutdanning og/eller skoleutvikling, og med at pedagogene i større grad enn de øvrige gruppene sier å ha kjennskap til forskning innenfor disse to områdene.

Regning som grunnleggende ferdighet skiller seg ut med hensyn til både hvor mange og i hvilken grad lærerutdannere har kjennskap til forskning innenfor området. Selv om vi rent statistisk ikke finner tydelige forskjeller mellom regioner og institusjoner her, er det klart at når antallet ved lærerutdanningsinstitusjoner som kjenner til forskningen på området er så lite, vil det være personavhengig i hvilken grad institusjonene kan gi støtte

til en skolebasert kompetanseutvikling på dette området. Denne forskjellen mellom institusjoner sammenfaller også med NOKUTs utredning av den praktisk-pedagogiske utdanningas relevans for undervisning i skolene, hvor det pekes på forskjeller mellom institusjonene når det gjelder evne til å gi fagdidaktiske tilbud til studentene (Lid 2013, s. 40). Når de som har ansvar for matematikk i tillegg i mindre grad enn øvrige fagområder viser interesse for å bistå i den skolebaserte kompetanseutviklinga, er institusjonenes bidrag på dette området noe det må settes et spørsmålstegn ved.

Kartlegginga viser at det er mange lærerutdannere som er involvert i etterutdanning og delvis skoleutvikling. Det er derimot ikke mange som har omfattende erfaring innenfor dette området, og det er heller ikke mange som utvikler det tilbudet de gir, i samarbeid med praksisfeltet. Teamarbeid fra lærerutdanningsinstitusjonenes involvering i etterutdanning og/eller skoleutvikling, er begrenset. Det synes å mangle en tydelig institusjonell forankring av denne type virksomhet, hvor institusjonen legger til rette eller gir føringer for et mer institusjonelt basert tilbud, ikke bare et tilbud fra enkeltpersoner. De nasjonale sentrene for kvalitet i opplæringa trekkes i tillegg i begrenset grad med i lærerutdannerenes arbeid med etterutdanning og/eller skoleutvikling.

Selv om kartlegginga viser at det skorter på erfaringer, kunnskap om forskning og måter å jobbe på fra lærerutdanningsinstitusjonene som den skolebaserte kompetanseutviklinga forutsetter, er det et tydelig og klart ønske fra lærerutdannerne om å ville bidra.

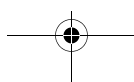
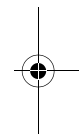
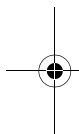
Kartlegginga viser at det er forskjell mellom institusjonene på landsbasis. Ser vi på institusjonene samlet i lærerutdanningsregioner, er det også innenfor flere områder forskjeller. Men med tanke på de sentrale dimensjonene som vi har kartlagt her – erfaring med etterutdanning og/eller skoleutvikling og kjennskap til forskning – er imidlertid ikke forskjellene så store at noen regioner må sies å være dårligere eller bedre stilt til å bistå i arbeidet enn andre.

Referanser

- Buer, Lars (1997): *Ny kompetanse: grunnlaget for en helhetlig etter- og videreutdanningspolitikk: utredning fra et utvalg oppnevnt ved kongelig resolusjon 27. september 1996: avgitt til Kirke-, utdannings- og forskningsdepartementet 1. oktober 1997*. Oslo: Statens forvaltningstjeneste. Informasjonsforvaltning.
- Buland, Trond (2008): *Det er nå det begynner! : sluttrapport fra evalueringen av tiltaksplanen «Gi rom for lesing!»*. Trondheim: SINTEF.
- Cooper, Alan (2004): *The inmates are running the asylum*. Indianapolis, Ind.: Sams.
- Dahl, Thomas, Lars Klewe og Poul Skov (2004): *En skole i bevægelse. Evaluering af sætning på kvalitetsudvikling i den norske grundskole*. København: Danmarks Pædagogiske Universitets Forlag.
- Dreyfus, Hubert L., Stuart E. Dreyfus og Tom Athanasiou (1986): *Mind over machine: the power of human intuition and expertise in the era of the computer*. Oxford: Basil Blackwell.
- Finne, Håkon, Heidi Jensberg, Bjørg Eva Aaslid, Halvdan Haugsbakken, Ida Holth Mathiesen og Siri Mordal (2011): *Oppfatning av studiekvalitet i lærerutdanning blant studenter, lærerutdannere, øvingslærere og rektorer*. Trondheim: SINTEF.
- Germain, Marie-Line (2006): *Stages of psychometric measure development: the example of the generalized expertise measure (GEM)*. Academy of Human Resource Development 2006 Conference Proceedings, Bowling Green, OH: Citeseer.
- Hampshire, Adam, Roger†R Highfield, Beth†L Parkin og Adrian†M Owen (2012): «Fractionating Human Intelligence.» *Neuron* Vol. 76 No. 6, s. 1225–1237.
- Hunter, John E. og Ronda F. Hunter (1984): «Validity and utility of alternative predictors of job performance.» *Psychological Bulletin* Vol. 96 No. 1, s. 72–98.
- Kling, Kristen C., Janet Shibley Hyde, Carolin J. Showers og Brenda N. Buswell (1999): «Gender differences in self-esteem: A meta-analysis.» *Psychological Bulletin* Vol. 125 No. 4, s. 470–500.
- Kruger, Justin og David Dunning (1999): «Unskilled and unaware of it: How difficulties in recognizing one's own incompetence lead to inflated self-assessments.» *Journal of Personality and Social Psychology* Vol. 77 No. 6, s. 1121–1134.
- Lid, Stein Erik (2013): *PPUs relevans for undervisning i skolen. En kartlegging av studenter og nyutdannede læreres oppfatninger. Februar 2013*. NOKUT Rapport 2–2013: NOKUT.
- Mackintosh, Nicholas J. (1998): *IQ and human intelligence*. Oxford: Oxford University Press.
- Schmidt, Frank L. og John E. Hunter (1998): «The validity and utility of selection methods in personnel psychology: Practical and theoretical implications of 85 years of research findings.» *Psychological Bulletin* Vol. 124 No. 2, s. 262–274.
- Schön, Donald A. (1983): *The reflective practitioner*. New York: Basic Books.
- Schön, Donald A. (1987): *Educating the reflective practitioner*. San Francisco, Calif.: Jossey-Bass.



- Spearman, C. (1904): ««General Intelligence,» Objectively Determined and Measured.»
The American Journal of Psychology Vol. 15 No. 2, s. 201–292.
- Stern, David Thomas (2006): *Measuring medical professionalism*. New York: Oxford University Press.



VEDLEGG

Vedlegg A: Svarprosent og fordelinger

Tabell A: Andel svar blant ansatte med førstekompetanse ved institusjoner som inngår i undersøkelsen.

Universitet/Høgskole	Enhet	Svarprosent
Høgskolen i Hedmark	Avdeling for lærerutdanning og naturvitenskap	46
Høgskolen i Nesna	Avdeling for pedagogikk og sykepleie	167 ¹
Høgskolen i Nord-Trøndelag	Allmennlærerutdanning	92
Høgskolen i Oslo og Akershus		40
Høgskolen i Sør-Trøndelag	Avdeling for lærer- og tolkeutdanning	20
Høgskolen i Telemark	Institutt for lærerutdanningsfag	29
Høgskolen i Vestfold	Avdeling for lærerutdanning	44
Høgskolen i Østfold	Avdeling for lærerutdanning	40
Høgskolen Stord/Haugesund	Avdeling for lærarutdanning og kulturfag	35
Høgskulen i Sogn og Fjordane	Avdeling for lærarutdanning og idrett	23
Høgskulen i Volda	Avdeling for humanistiske fag og lærarutdanning	78
Universitetet i Agder	Institutt for pedagogikk	91
Norges teknisk-naturvitenskapelige universitet	Program for lærerutdanning	51
Universitetet i Oslo	Institutt for lærerutdanning og skoleutvikling	62
Universitetet i Stavanger	Institutt for grunnskolelærerutd., idrett og spesialpedagogikk	56
Universitetet i Tromsø	Institutt for lærerutdanning og pedagogikk	58
Gjennomsnittlig svarprosent pr. institusjon²		54

1. Ifølge NSDs database for statistikk om høgre utdanning var det 4,2 stillinger med førstekompetanse ved lærerutdanningen ved Høgskolen i Nesna i 2012. Vi har svar fra sju personer som oppgir å ha førstekompetanse.
2. Vi har beregnet svar fra hele populasjonen ved Høgskolen i Nesna, altså 100 prosent.

VEDLEGG

Respondentgruppen for Nesna er større enn de tall vi har fra NSDs database for statistikk om høgre utdanning. Svarene fra respondentene avviker imidlertid ikke signifikant fra gjennomsnittsscorene for de sentrale variablene i undersøkelsen.

Merk at ti prosent av respondentene ikke har oppgitt arbeidssted. Svarandelen kan dermed være høyere enn den som er oppgitt ovenfor.

I tabellen nedenfor har vi angitt institusjoner som ikke er med i undersøkelsen grunnet lav svarandel, eller hvor vi ikke har oversikt over populasjonen ved institusjonen.

Tabell B: Institusjoner som er medlemmer av NRLU og som ikke er med i undersøkelsen

Universitetet i Nordland
Universitetet i Bergen
Høgskolen i Bergen
Norsk lærerakademi
Samisk høyskole
Høgskolen i Finnmark
Høgskolen i Buskerud
Dronning Mauds Minne Høgskole for førskolelærerutdanning
Kunst- og designhøgskolen i Bergen
Norges idrettshøgskole
Norges musikkhøgskole
Kunsthøgskolen i Oslo
Det teologiske menighetsfakultet
Universitet for miljø og biovitenskap

Tabell C: Svarandel i forhold til stillingskategori ved lærerutdanningsinstitusjonene i tabellen ovenfor

	NSD	Kartlegginga	Svarprosent
Professor	71,3	43	60
1. am	223,8	120	54
Dosent	50,8	17	33
Førstelektor	135,7	69	51

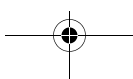
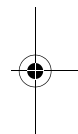
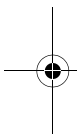
Tabell D: Andel kvinner med førstekompetanse (prosent)

NSD	Kartlegginga
47,4	55,9



VEDLEGG

Vedlegg B: Følgeskriv





Fakultet for samfunnsvitenskap og teknologiledelse

1 av 1

Vår dato Vår referanse
15. feb. 2013
Deres dato Deres referanse

Kartlegging av kompetanse i forbindelse med den nasjonale satsingen på skolebasert kompetanseutvikling

Stortingsmelding 22 (2010-11), *Motivasjon – mestring – muligheter*. Ungdomsskolen fremmet et forslag om en stortilt satsing på kompetanseheving i ungdomsskolene gjennom en skolebasert kompetanseutvikling. Høsten 2013 lanseres en satsing som skal gjøre det mulig for alle landets ungdomsskoler å jobbe med en skolebasert kompetanseutvikling med støtte fra UH-sektoren over fem år. Det vil bli bevilget midler for å finansiere denne aktiviteten, både til skolenes eget arbeid og til bidragene fra UH-sektoren.

For å vite hvilken kompetanse og kapasitet UH-sektoren har med hensyn til å bidra i denne satsingen, gjennomfører NTNU på oppdrag fra Utdanningsdirektoratet en kartlegging av kompetansen blant landets lærerutdanningsinstitusjoner. Fokuset i kompetansekartleggingen er på de tematiske områdene som Ungdomsskolemeldingen mener er viktige: Klasseledelse, vurdering for læring og lesing, regning og skriving som grunnleggende ferdigheter. Kartleggingen gjennomføres ved hjelp av en spørreundersøkelse som går til alle som jobber med lærerutdanning i landet.

Tilgang til spørreundersøkelsen får du på følgende nettsted:

<https://survey.svt.ntnu.no/TakeSurvey.aspx?SurveyID=86KJ9p85>

Gjennomføring av undersøkelsen er frivillig. Svarene dine vil være anonymiserte for oss som skal behandle dataene. Dataene skal kun brukes til denne kartleggingen og i forskningsøyemed.

Resultatet fra kartleggingen vil være tilgjengelig våren 2013 i form av en egen rapport. I tillegg vil vi utarbeide en egen rapport for hver lærerutdanningsinstitusjon som sammenligner institusjonen med landsgjennomsnittet. Disse rapportene vil bare være tilgjengelige for de respektive lærerutdanningsinstitusjoner.

Du vil normalt bruke mellom 15 og 30 minutter til å besvare undersøkelsen. Vi håper at du setter av denne tiden og dermed sikrer at vi får et godt datagrunnlag for kartleggingen. Du kan ikke hente opp ikke-fullførte besvarelser igjen.

Lykke til og takk for bidraget.

Spørsmål om undersøkelsen kan rettes til undertegnede, thomas.dahl@svt.ntnu.no.

Med hilsen
Thomas Dahl
Prosjektleder for kartleggingen

Postadresse	Org.nr. 974 767 880	Besøksadresse	Telefon
7491 Trondheim	E-post: postplu@plu.ntnu.no http://www.ntnu.no/plu	Låven Dragvoll gård 7049 Trondheim	+ 47 73 59 19 90 Telefaks + 47 73 59 10 12 Tlf: + 47

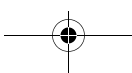
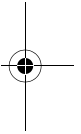
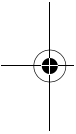
All korrespondanse som inngår i saksbehandling skal adresseres til saksbehandlerne ved NTNU og ikke direkte til enkeltpersoner. Ved henvendelse vennligst oppgi referanse.



VEDLEGG

Vedlegg C: Spørreskjema til lærerutdannere

Merk: Spørreskjemaet så annerledes ut for respondentene. Det vedlagte er en direkteutskrift fra programvaren og ikke en utskrift av skjermbilder som respondentene har sett. Logiske operatører, som åpner og lukker spørsmålsalternativ, er heller ikke synlig i utskriften. Det er også enkelte spørsmål, som åpnes ved bestemte svar, som ikke vises.





Kartlegging av kompetanse for skolebasert kompetanseutvikling

Page 1

Velkommen til denne undersøkelsen. Den er en kartlegging av kompetanse hos lærerutdanningsinstitusjonene i forhold til skolebasert kompetanseutvikling. Takk for at du tar deg tid til å gjennomføre den og lykke til med besvarelsen.

Vi beklager at undersøkelsen er i bare én målform.



Kartlegging av kompetanse for skolebasert kompetanseutvikling

Page 2

1. Er du kvinne eller mann?

- ☐ Kvinne
☐ Mann

2. Hvilken alder har du?

- ☐ Yngre enn 30 år
☐ 30—40 år
☐ 41—50 år
☐ 51—60 år
☐ 61—67 år
☐ Eldre enn 67 år

3. Hvilken lærerutdanning har du? (Du kan krysse av for flere)

- ☐ Grunnskolelærerutdanning
☐ Allmennlærerutdanning
☐ Faglærerutdanning/yrkeslærerutdanning
☐ Førskolelærerutdanning
☐ Praktisk-pedagogisk utdanning
☐ Har ikke lærerutdanning
☐ Annen lærerutdanning, hvilken?

4. Hvilken akademisk grad har du? (Kryss av for høyeste grad)

- ☐ Har ikke noen akademisk grad
☐ Bachelor/lavere grad
☐ Profesjonsutdanning kort (lærer, sykepleier, ingeniør, etc.)
☐ Profesjonsutdanning lang (sivilingeniør, siviløkonom, vetrinær, etc.)
☐ Master/hovedfag
☐ Doktorgrad
☐ Annen grad eller utdanning, hvilken?

5. Hvor arbeider du?

Kartlegging av kompetanse for skolebasert kompetanseutvikling

Page 3

Bakgrunn

6. Hva er din stillingskategori?

- ☐ Høgskole-/universitetslærer
- ☐ Høgskole-/universitetslektor
- ☐ Førstelektor
- ☐ Dosent
- ☐ Førsteamanuensis
- ☐ Professor
- ☐ Annen kategori: Hvilken?

7. Har du undervisningsansvar for lærerstudenter?

- ☐ Ja
- ☐ Nei

8. Hvilket fagområde har du undervisningsansvar innenfor?

- ☐ Pedagogikk
- ☐ Yrkesfag
- ☐ Matematikk
- ☐ Norsk
- ☐ Engelsk
- ☐ Fremmedspråk
- ☐ Samfunnsfag
- ☐ Naturfag
- ☐ RLE
- ☐ Musikk
- ☐ Kunst og håndverk
- ☐ Mat og helse
- ☐ Drama
- ☐ Andre, hvilke?

9. Hvor mange år har du arbeidet som lærerutdanner ved universitet eller høgskole?

- ☐ Mindre enn 1 år
- ☐ 1 – 5 år
- ☐ 6 – 10 år



03.05.13 14:53

☐ Mer enn 10 år

10. Har du hatt eller har du veiledningsansvar for mastergradsstudenter?

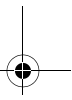
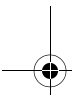
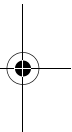
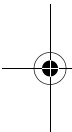
- ☐ Ja
☐ Nei

11. Har du hatt eller har du veiledningsansvar for doktorgradsstudenter?

- ☐ Ja
☐ Nei

12. Har du arbeidserfaring fra andre steder enn skole og/eller høgskole/universitet?

- ☐ Mindre enn 1 år
☐ 1—5 år
☐ 6—10 år
☐ Mer enn 10 år



Kartlegging av kompetanse for skolebasert kompetanseutvikling

Page 4

13. Hvor mange år har du arbeidet som lærer, førskolelærer eller skoleleder til sammen? (Har du arbeidet på en fådelt skole, så krysser du av for alle trinnene du har arbeidet på)

	Aldri	Mindre enn 1 år	1–5 år	6–10 år	Mer enn 10 år
Barnehage	☐	☐	☐	☐	☐
1.–4. trinn	☐	☐	☐	☐	☐
5.–7. trinn	☐	☐	☐	☐	☐
8.–10. trinn	☐	☐	☐	☐	☐
Videregående opplæring	☐	☐	☐	☐	☐

14. Hvor lenge er det siden du arbeidet i skolen eller barnehagen?

- ☐ Jeg har ikke arbeidet i skolen eller barnehagen
- ☐ Mindre enn 1 år
- ☐ 1–5 år
- ☐ 6–10 år
- ☐ Mer enn 10 år



Kartlegging av kompetanse for skolebasert kompetanseutvikling

Page 5

Erfaring med etterutdanning og utviklingsarbeid

15. Har du erfaring med etterutdanning av lærere/forskolelærere/skoleledere eller andre aktører i skole/barnehage og/eller utviklingsarbeid i skole/barnehage?

☐ Ja

☐ Nei

Kartlegging av kompetanse for skolebasert kompetanseutvikling

Page 6

Erfaring med etterutdanning og utviklingsarbeid

16. I hvor stor grad har du erfaring med følgende typer arbeid?

	Aldri	Én gang	To til tre ganger	Fire til syv ganger	Mer enn syv ganger
Etterutdanning over én dag for lærere/førskolelærere	☐	☐	☐	☐	☐
Etterutdanning over to til fire dager for lærere/førskolelærere	☐	☐	☐	☐	☐
Etterutdanning med varighet over fire dager for lærere/førskolelærere	☐	☐	☐	☐	☐
Etterutdanning inntil én dag for skoleledere/barnehagestyrere	☐	☐	☐	☐	☐
Etterutdanning med varighet mer enn én dag for skoleledere/barnehagestyrere	☐	☐	☐	☐	☐
Etterutdanning for lærere/barnehageansatte med veiledning og oppfølging	☐	☐	☐	☐	☐
Veiledning av og støtte til lærere/førskolelærere basert på observasjon av undervisningspraksis	☐	☐	☐	☐	☐
Samarbeid med skoleledelse/barnehageledelse om utviklingsarbeid	☐	☐	☐	☐	☐
Samarbeid med skoleeier/barnehageeier om utviklingsarbeid	☐	☐	☐	☐	☐

17. Inngår arbeidet som er nevnt ovenfor, i egen forskning?

- ☐ Ikke i det hele tatt
☐ I liten grad
☐ I middels grad
☐ I stor grad
☐ I svært stor grad

18. I hvor stor grad baseres arbeidet som er nevnt ovenfor, på forskning og erfaringer?

	Ikke i det hele tatt	I liten grad	I middels grad	I stor grad	I svært stor grad
Arbeidet baseres på forskning	☐	☐	☐	☐	☐
Arbeidet baseres på egen erfaring	☐	☐	☐	☐	☐

19. Hvordan formidles resultater fra dette arbeidet?

	Ikke i det hele tatt	I liten grad	I middels grad	I stor grad	I svært stor grad
Arbeidet dokumenteres og rapporteres	☐	☐	☐	☐	☐
Resultater fra arbeidet publiseres i vitenskapelige publiseringskanaler	☐	☐	☐	☐	☐
Resultater formidles gjennom populærvitenskapelige tidsskrift, foredrag, etc.	☐	☐	☐	☐	☐

20. I hvor stor grad trekker du dette arbeidet inn i egen undervisning av lærerstudenter?

- ☐ Ikke i det hele tatt
☐ I liten grad
☐ I middels grad
☐ I stor grad
☐ I svært stor grad

21. I hvor stor grad utformes og gjennomføres dette arbeidet i samarbeid med andre?

	Ikke i det hele tatt	I liten grad	I middels grad	I stor grad	I svært stor grad
Med lærerne på skolen/personalet i barnehagen	☐	☐	☐	☐	☐
Med ledelsen på skolen/barnehagen	☐	☐	☐	☐	☐
Med skoleeier/barnehageeier	☐	☐	☐	☐	☐
Med kolleger fra egen institusjon (samme fagområde)	☐	☐	☐	☐	☐
Med kolleger fra egen institusjon (andre	☐	☐	☐	☐	☐



03.05.13 14:53

fagområder)

☐	☐	☐	☐	☐
-----------------------	-----------------------	-----------------------	-----------------------	-----------------------

Med andre
kompetansemiljøer
innenfor UH-sektoren

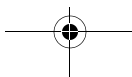
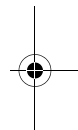
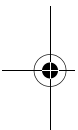
☐	☐	☐	☐	☐
-----------------------	-----------------------	-----------------------	-----------------------	-----------------------

Med andre
kompetansemiljøer
utenfor UH-sektoren

☐	☐	☐	☐	☐
-----------------------	-----------------------	-----------------------	-----------------------	-----------------------

Med nasjonale
kompetansesentre

☐	☐	☐	☐	☐
-----------------------	-----------------------	-----------------------	-----------------------	-----------------------



Kartlegging av kompetanse for skolebasert kompetanseutvikling

Page 7

Egen institusjon

Gjennom det følgende settet av utsagn vil vi vite din oppfatning om institusjonen du nå arbeider ved

22. Gi din vurdering av følgende utsagn om egen institusjon

	Stemmer ikke i det hele tatt	Stemmer i liten grad	Stemmer i middels grad	Stemmer i stor grad	Stemmer i svært stor grad	Vet ikke/ikke relevant
Min fagseksjon arbeider svært isolert	☐	☐	☐	☐	☐	☐
Det er mye tverrfaglig samarbeid hos oss	☐	☐	☐	☐	☐	☐
Min institusjon samarbeider mye med andre fagmiljøer	☐	☐	☐	☐	☐	☐
Min institusjon arbeider systematisk med kompetanseheving av de ansatte	☐	☐	☐	☐	☐	☐
Min institusjon klarer å møte etterspørsel fra lærere, skoler, barnehager, skoleeiere og barnehageeiere	☐	☐	☐	☐	☐	☐
Institusjonen legger til rette for deltakelse i utviklingsprosjekter i skolen og barnehagen	☐	☐	☐	☐	☐	☐

Kartlegging av kompetanse for skolebasert kompetanseutvikling

Page 8

Egen arbeidsmåte

23. Her følger noen utsagn om egen arbeidsmåte som vi vil du skal ta stilling til.

	Stemmer ikke i det hele tatt	Stemmer i liten grad	Stemmer i middels grad	Stemmer i stor grad	Stemmer i svært stor grad
Jeg arbeider alene	☐	☐	☐	☐	☐
Jeg drøfter utfordringer i undervisningen med kolleger	☐	☐	☐	☐	☐
Jeg drøfter muligheter i undervisningen med kolleger	☐	☐	☐	☐	☐
Jeg er nysgjerrig på andres undervisningsmetoder og -former	☐	☐	☐	☐	☐

Kartlegging av kompetanse for skolebasert kompetanseutvikling

Page 9

Klasseledelse

24. Er du kjent med forskning innenfor klasseledelse?

- ☐ Ikke i det hele tatt
- ☐ I liten grad
- ☐ I middels grad
- ☐ I stor grad
- ☐ I svært stor grad

25. I hvor stor grad underviser du lærerstudenter i klasseledelse?

- ☐ Ikke i det hele tatt
- ☐ I liten grad
- ☐ I middels grad
- ☐ I stor grad
- ☐ I svært stor grad

26. I hvor stor grad har du behov for å lære mer om klasseledelse?

- ☐ Ikke i det hele tatt
- ☐ I liten grad
- ☐ I middels grad
- ☐ I stor grad
- ☐ I svært stor grad

Kartlegging av kompetanse for skolebasert kompetanseutvikling

Page 10

Klasseledelse

27. I hvilken grad er du kjent med forskning innenfor følgende områder?

	Ikke i det hele tatt	I liten grad	I middels grad	I stor grad	I svært stor grad
Læringsmiljø i skolen	☐	☐	☐	☐	☐
Relasjoner og kommunikasjonens betydning i læringsprosesser	☐	☐	☐	☐	☐
Regler, rutiner og struktur knyttet til undervisning i skolen	☐	☐	☐	☐	☐
Motivasjonens betydning i læringsprosesser	☐	☐	☐	☐	☐
Hvordan forventninger kan kommuniseres i læringsprosesser	☐	☐	☐	☐	☐
Varierte arbeidsformer i skolen	☐	☐	☐	☐	☐
Elevers metakognisjon knyttet til egen læringsprosess	☐	☐	☐	☐	☐



Kartlegging av kompetanse for skolebasert kompetanseutvikling

Page 11

Vurdering for læring

28. Er du kjent med forskning om vurdering for læring?

- ☐ Ikke i det hele tatt
- ☐ I liten grad
- ☐ I middels grad
- ☐ I stor grad
- ☐ I svært stor grad

29. I hvor stor grad underviser du lærerstudenter i vurdering for læring?

- ☐ Ikke i det hele tatt
- ☐ I liten grad
- ☐ I middels grad
- ☐ I stor grad
- ☐ I svært stor grad

30. I hvor stor grad har du behov for å lære mer om vurdering for læring?

- ☐ Ikke i det hele tatt
- ☐ I liten grad
- ☐ I middels grad
- ☐ I stor grad
- ☐ I svært stor grad

Kartlegging av kompetanse for skolebasert kompetanseutvikling

Page 12

Vurdering for læring

31. I hvilken grad er du kjent med forskning innenfor følgende områder?

	Ikke i det hele tatt	I liten grad	I middels grad	I stor grad	I svært stor grad
Vurderingspraksisens betydning for elevers læring	☐	☐	☐	☐	☐
Vurderingskultur	☐	☐	☐	☐	☐
Utvikling av vurderingskultur	☐	☐	☐	☐	☐
Vurdering og utvikling av selvregulert læring hos elever	☐	☐	☐	☐	☐
Vurderingens bidrag til elevenes læring	☐	☐	☐	☐	☐
Elevmedvirkning i vurderingsarbeidet	☐	☐	☐	☐	☐
Tilbakemeldinger og utvikling av elevenes selvforståelse	☐	☐	☐	☐	☐

Kartlegging av kompetanse for skolebasert kompetanseutvikling

Page 13

Lesing som grunnleggende ferdighet

32. Er du kjent med forskning om lesing som grunnleggende ferdighet?

- ☐ Ikke i det hele tatt
- ☐ I liten grad
- ☐ I middels grad
- ☐ I stor grad
- ☐ I svært stor grad

33. I hvor stor grad underviser du lærerstudenter om lesing?

- ☐ Ikke i det hele tatt
- ☐ I liten grad
- ☐ I middels grad
- ☐ I stor grad
- ☐ I svært stor grad

34. I hvor stor grad har du behov for å lære mer om lesing?

- ☐ Ikke i det hele tatt
- ☐ I liten grad
- ☐ I middels grad
- ☐ I stor grad
- ☐ I svært stor grad

Kartlegging av kompetanse for skolebasert kompetanseutvikling

Page 14

Lesing som grunnleggende ferdighet

35. I hvilken grad er du kjent med forskning innenfor følgende områder?

	Ikke i det hele tatt	I liten grad	I middels grad	I stor grad	I svært stor grad
Lesing og leseundervisning	☐	☐	☐	☐	☐
Leseforståelse	☐	☐	☐	☐	☐
Sammenhengen mellom lesing og læring i fag	☐	☐	☐	☐	☐
Ulike lesestrategier og hvordan de kan anvendes i fagsammenheng	☐	☐	☐	☐	☐
Utvikling av metakognisjon i arbeid med tekst	☐	☐	☐	☐	☐
Sammenhengen mellom førforståelse, bakgrunnskunnskaper og tekstlesing	☐	☐	☐	☐	☐
Betydningen av ordforråd for leseforståelse og faglig læring	☐	☐	☐	☐	☐
Ulike former for lesevaner	☐	☐	☐	☐	☐

Kartlegging av kompetanse for skolebasert kompetanseutvikling

Page 15

Regning som grunnleggende ferdighet

36. Er du kjent med forskning om regning som grunnleggende ferdighet?

- ☐ Ikke i det hele tatt
- ☐ I liten grad
- ☐ I middels grad
- ☐ I stor grad
- ☐ I svært stor grad

37. I hvor stor grad underviser du lærerstudenter om regning som grunnleggende ferdighet?

- ☐ Ikke i det hele tatt
- ☐ I liten grad
- ☐ I middels grad
- ☐ I stor grad
- ☐ I svært stor grad

38. I hvor stor grad har du behov for å lære mer om regning som grunnleggende ferdighet?

- ☐ Ikke i det hele tatt
- ☐ I liten grad
- ☐ I middels grad
- ☐ I stor grad
- ☐ I svært stor grad

Kartlegging av kompetanse for skolebasert kompetanseutvikling

Page 16

Regning som grunnleggende ferdighet

39. I hvilken grad er du kjent med forskning innenfor følgende områder?

	Ikke i det hele tatt	I liten grad	I middels grad	I stor grad	I svært stor grad
Matematisk problemløsning	☐	☐	☐	☐	☐
Elevers problemløsningsstrategier i regning	☐	☐	☐	☐	☐
Elevers matematiske resonnering i ulike kontekster	☐	☐	☐	☐	☐
Matematisk kommunikasjon	☐	☐	☐	☐	☐
Matematiske representasjoner og hvordan de kan fremme elevers forståelse	☐	☐	☐	☐	☐
Læring og forståelse i matematikk i ulike kontekster	☐	☐	☐	☐	☐
Elevers motivasjon i matematikk	☐	☐	☐	☐	☐
Variert undervisning i matematikk	☐	☐	☐	☐	☐
Matematisk resonnering i andre fag enn matematikk	☐	☐	☐	☐	☐
Regning som redskap for læring i alle fag	☐	☐	☐	☐	☐

Kartlegging av kompetanse for skolebasert kompetanseutvikling

Page 17

Skriving som grunnleggende ferdighet

40. Er du kjent med forskning om skrijving som grunnleggende ferdighet?

- ☐ Ikke i det hele tatt
- ☐ I liten grad
- ☐ I middels grad
- ☐ I stor grad
- ☐ I svært stor grad

41. I hvor stor grad underviser du lærerstudenter om skrijving?

- ☐ Ikke i det hele tatt
- ☐ I liten grad
- ☐ I middels grad
- ☐ I stor grad
- ☐ I svært stor grad

42. I hvor stor grad har du behov for å lære mer om skrijving?

- ☐ Ikke i det hele tatt
- ☐ I liten grad
- ☐ I middels grad
- ☐ I stor grad
- ☐ I svært stor grad

Kartlegging av kompetanse for skolebasert kompetanseutvikling

Page 18

Skriving som grunnleggende ferdighet

43. I hvilken grad er du kjent med forskning innenfor følgende områder?

	Ikke i det hele tatt	I liten grad	I middels grad	I stor grad	I svært stor grad
Skriving og skriveundervisning	☐	☐	☐	☐	☐
Ulike fags tradisjoner for skriving (som f.eks. sjanger, formål og konvensjoner)	☐	☐	☐	☐	☐
Ulike former for respons som fremmer tekstkvalitet	☐	☐	☐	☐	☐
Hvordan skriving henger sammen med læring i fag	☐	☐	☐	☐	☐
Ulike skrivestrategier og hvordan de kan anvendes i fagsammenheng	☐	☐	☐	☐	☐
Dialogens betydning for skriving og tekstutvikling	☐	☐	☐	☐	☐

Kartlegging av kompetanse for skolebasert kompetanseutvikling

Page 19

Tidsbruk

44. Hvor høy stillingsandel har du?

- ☐ 0—20 prosent
☐ 21—40 prosent
☐ 41—60 prosent
☐ 61—80 prosent
☐ 81—100 prosent
☐ Mer enn 100 prosent

45. Hvordan er arbeidstiden din i gjennomsnitt fordelt mellom følgende deler?

	0—20 % av hel stilling	21—40 % av hel stilling	41—60 % av en hel stilling	61—80 % av en hel stilling	81—100 % av en hel stilling
Undervisning	☐	☐	☐	☐	☐
Administrasjon	☐	☐	☐	☐	☐
Forskning og utviklingsarbeid	☐	☐	☐	☐	☐

Kartlegging av kompetanse for skolebasert kompetanseutvikling

Page 20

Lærerutdanning

46. Hvor er det viktig at du som lærerutdanner bruker dine ressurser når det gjelder å utvikle skolen?

	Svært lite viktig	Lite viktig	Noe viktig	Viktig	Svært viktig
Undervisning av lærerstudenter	☐	☐	☐	☐	☐
Praksisopplæring av lærerstudenter	☐	☐	☐	☐	☐
Oppfølging av nyutdannede	☐	☐	☐	☐	☐
Videreutdanning av lærere	☐	☐	☐	☐	☐
Videreutdanning av skoleledere	☐	☐	☐	☐	☐
Kompetanseutvikling av lærere	☐	☐	☐	☐	☐
Kompetanseutvikling av skoleledere	☐	☐	☐	☐	☐
Deltakelse i skoleutviklingsprosjekt	☐	☐	☐	☐	☐

Kartlegging av kompetanse for skolebasert kompetanseutvikling

Page 21

Hva lærerutdanninga bidrar til

47. Gi din vurdering av følgende utsagn om lærerutdanninga i Norge på en sekstrinns skala

	1: Helt uenig	2	3	4	5	6: Helt enig
Lærerutdanninga fremmer studentenes evne til refleksjon over egen og andres praksis	☐	☐	☐	☐	☐	☐
Lærerutdanninga vekker studentenes interesse for kontinuerlig faglig oppdatering	☐	☐	☐	☐	☐	☐
Lærerutdanninga vekker studentenes interesse for forskning og utviklingsarbeid	☐	☐	☐	☐	☐	☐
Lærerutdanninga gir studentene god endrings- og utviklingskompetanse	☐	☐	☐	☐	☐	☐



Kartlegging av kompetanse for skolebasert kompetanseutvikling

Page 22

48. Ønsker du å bidra i den nasjonale satsingen på skolebasert kompetanseutvikling?

- ☐ Nei
- ☐ Kanskje
- ☐ Ja
- ☐ Vet ikke hva dette er

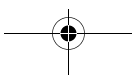
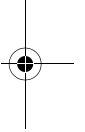
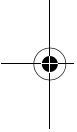
49. Du har nå vært igjennom alle sidene i spørreskjemaet. Her kan du skrive inn dine eventuelle sluttkommentarer og syn på undersøkelsen. Vi takker for bidraget.



VEDLEGG

Vedlegg D: Spørreskjema til ledere ved lærerutdanningsinstitusjoner

Den samme merknad som er gjort i vedlegg B til spørreskjemaet til lærerutdannere, gjelder også her.



Kompetanse for skolebasert kompetanseutvikling (ledere)

Page 1

1. Hvor arbeider du?

-- None --

2. Hvor mange årsverk er det ved den enheten du har ansvaret for?

3. Hvor mange av disse er involvert i lærerutdanninga?

4. Er enheten delt i fagseksjoner?

☐ Ja
☐ Nei

5. I hvilken grad vurderer du institusjonens kompetanse samlet sett innenfor følgende områder?

	Svært liten/har ikke kompetanse	Liten	Middels	Stor	Svært stor
Klasseledelse	☐	☐	☐	☐	☐
Vurdering for læring	☐	☐	☐	☐	☐
Lesing som grunnleggende ferdighet	☐	☐	☐	☐	☐
Regning som grunnleggende ferdighet	☐	☐	☐	☐	☐
Skriving som grunnleggende ferdighet	☐	☐	☐	☐	☐

6. I hvilken grad vurderer du institusjonens kapasitet til å kunne bistå i skolebasert kompetanseutvikling innen følgende områder?

	Svært liten/har ikke kapasitet	Liten	Middels	Stor	Svært stor
Klasseledelse	☐	☐	☐	☐	☐
Vurdering for læring	☐	☐	☐	☐	☐
Lesing som grunnleggende ferdighet	☐	☐	☐	☐	☐
Regning som grunnleggende ferdighet	☐	☐	☐	☐	☐

28.05.13 11:16

ferdighet

Skriving som
grunnleggende
ferdighet
☐ ☐ ☐ ☐ ☐

7. Hvor mener du det er viktig at din institusjon, med et mål om å utvikle skolen, bruker ressursene?

	Svært lite viktig	Lite viktig	Noe viktig	Viktig	Svært viktig
Undervisning av lærerstudenter	☐	☐	☐	☐	☐
Praksisopplæring av lærerstudenter	☐	☐	☐	☐	☐
Oppfølging av nyutdannede	☐	☐	☐	☐	☐
Videreutdanning av lærere	☐	☐	☐	☐	☐
Videreutdanning av skoleledere	☐	☐	☐	☐	☐
Kompetanseutvikling av lærere	☐	☐	☐	☐	☐
Kompetanseutvikling av skoleledere	☐	☐	☐	☐	☐
Deltakelse i skoleutviklingsprosjekt	☐	☐	☐	☐	☐

8. I hvor stort omfang mener du at ansatte er involvert i skoleutvikling innen følgende områder:

	Svært liten grad/ikke i det hele tatt	I liten grad	I middels grad	I stor grad	I svært stor grad
Klasseledelse	☐	☐	☐	☐	☐
Vurdering for læring	☐	☐	☐	☐	☐
Lesing som grunnleggende ferdighet	☐	☐	☐	☐	☐
Regning som grunnleggende ferdighet	☐	☐	☐	☐	☐
Skriving som grunnleggende ferdighet	☐	☐	☐	☐	☐
Annen skoleutvikling	☐	☐	☐	☐	☐

9. Helt til slutt vil vi ha ditt syn på lærerutdanninga i Norge. Gi din vurdering av følgende utsagn om lærerutdanninga på en sekstrinns skala

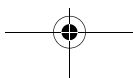
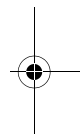
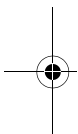
	1: Helt uenig	2	3	4	5	6: Helt enig
Lærerutdanninga fremmer studentenes evne til refleksjon over egen og andres praksis	☐	☐	☐	☐	☐	☐
Lærerutdanninga vekker studentenes interesse for	☐	☐	☐	☐	☐	☐



28.05.13 11:16

interesse for kontinuerlig faglig oppdatering	☐	☐	☐	☐	☐	☐
Lærerutdanninga vekker studentenes interesse for forskning og utviklingsarbeid	☐	☐	☐	☐	☐	☐
Lærerutdanninga gir studentene god endrings- og utviklingskompetanse	☐	☐	☐	☐	☐	☐

10. Her kan du skrive inn kommentarer til undersøkelsen, til spørsmålene i den eller nevne forhold du mener er av betydning for skolebasert kompetanseutvikling.



VEDLEGG

Vedlegg E: Oversikt over lærerutdanningsregioner

Navn på region	Institusjoner i regionen
Oslofjordalliansen	Høgskolen i Østfold Høgskolen i Vestfold Høgskolen i Buskerud UMB
Region Oslo Nord	Høgskolen i Oslo og Akershus Universitetet i Oslo Høgskolen i Hedmark Høgskolen i Lillehammer Norges Idrettshøgskole Kunsthøgskolen i Oslo Norges Musikkhøgskole
Region Sørvest	Universitetet i Stavanger Høgskolen i telemark Universitetet i Agder
Region Vest	Høgskolen i Bergen Norsk lærerakademi Høgskolen Stord/Haugesund Høgskulen i Sogn og Fjordane Høgskulen i Volda Universitetet i Bergen
Region Midt-Norge	Høgskolen i Sør-Trøndelag Høgskolen i Nord-Trøndelag NTNU Dronning Mauds Minne
Region Nord-Norge	Universitetet i Tromsø Høgskolen i Nesna Høgskolen i Bodø Høgskolen i Finnmark Samisk Høgskole Høgskolen i Narvik

VEDLEGG

Vedlegg F: Oversikt over items som inngår i indikator

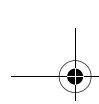
Indikator for grad av erfaring med etterutdanning og utviklingsarbeid

- 1 Etterutdanning over én dag for lærere/førskolelærere
- 2 Etterutdanning over to til fire dager for lærere/førskolelærere
- 3 Etterutdanning med varighet over fire dager for lærere/førskolelærere
- 4 Etterutdanning inntil én dag for skoleledere/barnehagestyrere
- 5 Etterutdanning med varighet mer enn én dag for skoleledere/barnehagestyrere
- 6 Etterutdanning for lærere/barnehageansatte med veiledning og oppfølging
- 7 Veiledning av og støtte til lærere/førskolelærere basert på observasjon av undervisningspraksis
- 8 Samarbeid med skoleledelse/barnehageledelse om utviklingsarbeid
- 9 Samarbeid med skoleeier/barnehageeier om utviklingsarbeid

Indikator for grad av samarbeid med praksisfeltet i utviklingsarbeid

Innledende spørsmål: «I hvor stor grad utformes og gjennomføres dette arbeidet (etterutdanning og utviklingsarbeid) i samarbeid med andre?»

- 1 Med lærerne på skolen/personalet i barnehagen
- 2 Med ledelsen på skolen/barnehagen
- 3 Med skoleeier/barnehageeier
- 4 Med kolleger fra egen institusjon (samme fagområde)
- 5 Med kolleger fra egen institusjon (andre fagområder)
- 6 Med andre kompetansemiljøer innenfor UH-sektoren
- 7 Med andre kompetansemiljøer utenfor UH-sektoren
- 8 Med nasjonale sentre



VEDLEGG

Kjennskap til forskning innenfor de tematiske områdene

Innledning

For samtlige spørsmål om kompetanse innenfor de tematiske områdene har det innledende spørsmål vært: «I hvilken grad er du kjent med forskning innenfor følgende områder...»

Klasseledelse

- 1 Læringsmiljø i skolen
- 2 Relasjoner og kommunikasjonens betydning i læringsprosesser
- 3 Regler, rutiner og struktur knyttet til undervisning i skolen
- 4 Motivasjonens betydning i læringsprosesser
- 5 Hvordan forventninger kan kommuniseres i læringsprosesser
- 6 Varierte arbeidsformer i skolen
- 7 Elevers metakognisjon knyttet til egen læringsprosess

Vurdering for læring

- 1 Vurderingspraksisens betydning for elevers læring
- 2 Vurderingskultur
- 3 Utvikling av vurderingskultur
- 4 Vurdering og utvikling av selvregulert læring hos elever
- 5 Vurderingens bidrag til elevenes læring
- 6 Elevmedvirkning i vurderingsarbeidet
- 7 Tilbakemeldinger og utvikling av elevenes selvforståelse

Lesing

- 1 Lesing og leseundervisning
- 2 Leseforståelse
- 3 Sammenhengen mellom lesing og læring i fag
- 4 Ulike lesestrategier og hvordan de kan anvendes i fagsammenheng
- 5 Utvikling av metakognisjon i arbeid med tekst
- 6 Sammenhengen mellom førforståelse, bakgrunnskunnskaper og tekstlesing
- 7 Betydningen av ordforråd for leseforståelse og faglig læring
- 8 Ulike former for lesevaner

Regning

- 1 Matematisk problemløsning
- 2 Elevers problemløsningsstrategier i regning
- 3 Elevers matematiske resonnering i ulike kontekster

VEDLEGG

- 4 Matematisk kommunikasjon
- 5 Matematiske representasjoner og hvordan de kan fremme elevers forståelse
- 6 Læring og forståelse i matematikk i ulike kontekster
- 7 Elevers motivasjon i matematikk
- 8 Variert undervisning i matematikk
- 9 Matematisk resonnering i andre fag enn matematikk
- 10 Regning som redskap for læring i alle fag

Skriving

- 1 Skrivning og skriveundervisning
- 2 Ulike fags tradisjoner for skriving (som f.eks. sjanger, formål og konvensjoner)
- 3 Ulike former for respons som fremmer tekstkvalitet
- 4 Hvordan skriving henger sammen med læring i fag
- 5 Ulike skrivestrategier og hvordan de kan anvendes i fagsammenheng
- 6 Dialogens betydning for skriving og tekstutvikling