

Rapport 14:2025

«Ikke gjort over natta å få voksne folk til å reflektere»

En utredning om pedagogisk kompetanse i
høyere yrkesfaglig utdanning



Malin Dahle

Andrea Rørvik Marti

Jostein Ryssevik

Malin Dahle

Andrea Rørvik Marti

Jostein Ryssevik

«Ikke gjort over natta å få voksne folk til å reflektere»

EN UTREDNING OM PEDAGOGISK KOMPETANSE I

HØYERE YRKESFAGLIG UTDANNING

Ideas2evidence rapport 14/2025



IDEAS2EVIDENCE

Bygger kunnskap

© ideas2evidence 2025

ideas2evidence

Villaveien 5

5007 Bergen

Telefon: 91817197

post@ideas2evidence.com

Bergen, september 2025

ISBN 978-82-8441-073-9

Forord

Denne rapporten presenterer funn fra en utredning av fagskolelæreres tilgang til og muligheter for kompetanseheving i pedagogikk. Utredningen er gjennomført av ideas2evidence på oppdrag fra HK-dir.

Utredningen gir et bilde av tilstanden i fagskolesektoren når det gjelder pedagogisk kompetanse, og hvordan fagmiljøene organiserer seg og arbeider for å utnytte denne kompetansen på en best mulig måte med tanke på utdanningskvalitet. Utredningen belyser også hvilke tilbud i pedagogikk for fagskolelærere som finnes, og i hvor stor grad disse tilbudene er tilpasset behovene i høyere yrkesfaglig utdanning.

Vi vil rette en takk til HK-dir for et interessant oppdrag, og godt samarbeid under gjennomføringen av prosjektet. Vi vil også takke alle som stilte til intervjuer, og som svarte på våre spørreundersøkelser.

Bergen, september, 2025

Innhold

Forord.....	5
Innhold	6
Sammendrag.....	7
Kapittel 1: Bakgrunn, problemstillinger og metode	10
1.1 Bakgrunn	10
1.2 Problemstillinger	11
1.3 Begreper og avgrensninger	11
1.4 Data og metoder	12
1.5 Rapportens oppbygning	16
Kapittel 2: Pedagogisk kompetanse i fagskolen	18
2.1 Fag og pedagogikk.....	18
2.2 Pedagogisk kompetanse i fagskolene - status	18
2.3 Oppsummering.....	25
Kapittel 3: Nasjonale og lokale krav til pedagogisk kompetanse.....	27
3.1 Formelle krav til pedagogisk kompetanse	27
3.2 Lokale krav til pedagogisk kompetanse	29
3.3 Skolenes tilrettelegging	32
3.4 Strukturelle utfordringer	33
3.5 Oppsummering.....	35
Kapittel 4: Det profesjonelle læringsfellesskapet.....	36
4.1 Kjennetegn ved profesjonelle læringsfellesskap	36
4.2 Læreres og rektors vurdering.....	37
4.3 Oppsummering.....	44
Kapittel 5: Virkemidler i det lokale pedagogiske arbeidet	45
5.1 Interne seminar og møteserier.....	45
5.2 Interne kurs og e-læringsressurser.....	45
5.3 Eksterne kurs.....	46
5.4 Andre virkemidler	47

5.5	Oppsummering.....	48
Kapittel 6: Den utdanningsfaglig ansvarliges rolle		49
6.1	Plassering i organisasjonen.....	49
6.2	Ressurser og rammer for utdanningsfaglig ansvarlig-rollen.....	51
6.3	Arbeidsoppgaver i rollen som utdanningsfaglig ansvarlig	52
6.4	Ulike aktørers vurdering av utdanningsfaglig ansvarlig-rollen.....	54
6.5	Oppsummering.....	56
Kapittel 7: Lærere og fagmiljø med lite formell pedagogisk kompetanse		57
7.1	Profesjonelle læringsfellesskap i fagmiljø med få pedagoger.....	57
7.2	Utdanningsfaglig ansvarlig i fagmiljø med få pedagoger	58
7.3	Timelærerne og det profesjonelle læringsfellesskapet	60
7.4	Oppsummering.....	63
Kapittel 8: Kjennetegn ved undervisningskvalitet		64
8.1	Mål på undervisningskvalitet.....	64
8.2	Rektorenes perspektiv på kvalitetsfremmende faktorer	64
8.3	Formell pedagogisk kompetanse.....	65
8.4	Det profesjonelle læringsfellesskapet	66
8.5	Utdanningsfaglig ansvarlig.....	67
8.6	Virkemiddelbruk.....	68
8.7	Oppsummering.....	69
Kapittel 9: De pedagogiske utdanningstilbudene.....		70
9.1	Relevante utdanningstilbud.....	70
9.2	Kjennskap til pedagogiske utdanningstilbud	73
9.3	Vurderinger av faglig relevans	74
9.4	Vurderinger av tilpasningen til fagskolelærerens hverdag	77
9.5	Oppsummering.....	79
Kapittel 10: Betingelser og hindringer for at fagskolelærere benytter seg av tilbudene		80
10.1	Oppfordring og tilrettelegging fra ledelsen	80
10.2	Barrierer for den enkelte lærers deltakelse	82
10.3	Oppsummering.....	84

Kapittel 11: Arbeidsdeling mellom fagskolene og UH-sektoren.....	86
11.1 De ulike interessentenes synspunkter.....	86
11.2 Fagskolemeldingens betraktninger	91
11.3 Oppsummering og diskusjon	92
Kapittel 12: Avsluttende betraktninger	94
12.1 Mellom fag og pedagogikk	94
12.2 Kan et velfungerende profesjonelt læringsfellesskap kompensere for få pedagoger?	95
12.3 Den utdanningsfaglig ansvarliges rolle	96
12.4 Hva kjennetegner de som lykkes?	97
12.5 Relevante pedagogiske utdanningstilbud.....	99
12.6 Hvor skal ansvaret ligge?	100
12.7 Veien videre	101
Appendiks 1: Vurdering av studiebarometerets undervisningsindeks som kvalitetsindikator.....	103
Litteratur	106

Sammendrag

Høyere yrkesfaglig utdanning (HYU) er i vekst, og har de siste årene vært et satsningsområde i utdanningspolitikken, som følge av sitt tette samspill med arbeidslivet og evne til å møte behovene for fleksibel og praksisnær kompetanse. Samtidig viser både forskning og sektoranalyser at mange fagskolelærere mangler formell pedagogisk utdanning, og at dette kan utfordre undervisningskvaliteten. Formålet med denne rapporten er å danne et kunnskapsgrunnlag om status for pedagogisk kompetanse i fagskolene, samt å undersøke hvilke rammer, tilbud og virkemidler som kan bidra til å styrke lærernes kompetanse og undervisningspraksis.

Rapporten bygger på dokumentstudier, intervjuer, spørreundersøkelser og casestudier, og gir et helhetlig bilde av dagens situasjon og utviklingsbehov. Hovedfunnene er oppsummert kapittelvis i punktene nedenfor.

Pedagogisk kompetanse i fagskolen

- Omtrent halvparten av fagskolelærerne har formell pedagogisk kompetanse. Andelen er høyere i offentlige og større fagskoler, mens private og små skoler har færre lærere med slik bakgrunn.
- Variasjonene mellom fagområder er store: tekniske fag og helse- og velferdsfag har høy andel lærere med pedagogisk kompetanse, mens kreative fag og samferdselsfag ligger lavest. Timelærere og deltidsansatte har betydelig lavere andel med pedagogisk kompetanse enn fast ansatte i hele stillinger.

Nasjonale og lokale krav til pedagogisk kompetanse

- Fagskoletilsynsforskriften stiller krav om at fagmiljøet ved en utdanning samlet sett skal ha utdanningsfaglig kompetanse, men kravet er rettet mot utdanningenes fagmiljø som en helhet, og ikke den enkelte lærer.
- Mange skoler har imidlertid innført lokale krav, typisk at fast ansatte skal påbegynne eller fullføre pedagogisk utdanning innen to til tre år etter ansettelse.
- Små, private skoler uten fagområdeakkreditering stiller sjeldnere slike krav, og har dermed lavere andel lærere med formell pedagogisk kompetanse.

Det profesjonelle læringsfellesskapet

- Profesjonelle læringsfellesskap kjennetegnes av samarbeid, erfaringsdeling og kollektivt ansvar for kvalitet. Slike fellesskap kan bidra til å løfte kvaliteten også når mange lærere mangler formell pedagogisk kompetanse.
- Det er stor variasjon mellom skoler; noen miljøer har velfungerende strukturer, mens andre mangler arenaer for samarbeid og utvikling.

Virkemidler i det lokale pedagogiske arbeidet

- Fagskolene bruker ulike tiltak som interne seminarer, møteserier, kurs, e-læringsressurser og kollegaveiledning for å støtte pedagogisk utvikling.

- Bruken av virkemidler varierer sterkt, og avhenger i stor grad av ledelsens prioriteringer, ressurstilgang og organisatoriske rammer.

Den utdanningsfaglig ansvarliges rolle

- Fagskoletilsynsforskriften stiller krav om at fagmiljøet tilknyttet en utdanning skal ha en utdanningsfaglig ansvarlig med relevant pedagogisk utdanning. Den utdanningsfaglig ansvarlige har som oppgave å legge til rette for studentenes læring og skal bidra til å sikre kvaliteten i undervisningen.
- Funksjonen kan ha stor betydning når den er godt forankret og tydelig utformet. Mange opplever imidlertid at ansvaret er stort i forhold til ressursene som er tilgjengelige, og at støtte og forankring fra ledelsen varierer.
- Når rollen som utdanningsfaglig ansvarlig praktiseres ulikt, forstås forskjellig og i noen tilfeller ikke oppleves som relevant i fagmiljøene, risikerer man at hensikten med ordningen undergraves.

Lærere og fagmiljø med lite formell pedagogisk kompetanse

- Fagmiljøer med få lærere med pedagogisk utdanning er særlig sårbare. Her blir den utdanningsfaglig ansvarlige og fellesskapet avgjørende for å støtte kvaliteten.
- Mange timelærere har omfattende yrkeserfaring og utgjør en betydelig del av undervisningsressursen. Enkelte får imidlertid for lite systematisk oppfølging og opplæring.

Kjennetegn ved undervisningskvalitet

- En viss andel lærere med formell pedagogisk kompetanse, sterke profesjonelle læringsfellesskap og en utdanningsfaglig ansvarlig som oppleves som aktiv og støttende, henger sammen med mer positive studentvurderinger av undervisningen.
- Rektorene legger særlig vekt på kultur, ledelse og samarbeid som sentrale forutsetninger for undervisningskvalitet, mens formelle kvalifikasjoner vurderes som mindre viktige.

De pedagogiske utdanningstilbudene

- Det finnes en rekke utdanningstilbud, men mange er lite kjent og det varierer hvor godt de er tilpasset fagskolelærernes arbeidssituasjon.
- Utdanningstilbud utviklet spesifikt for fagskolelærere fremstår som særlig relevant og etterspurt, men kapasiteten er begrenset. Tilbud innen nett- og hybridpedagogikk etterspørres, men er fortsatt mangelfulle.
- En del av deltakerne kommer til utdanningen med forventninger om et mer ferdighets- og redskapsorientert kurs, og opplever tilnærmingen som i overkant «akademisk».

Betingelser og hindringer for deltakelse

- En betydelig andel av fagskolelærerne opplever at skolen ikke gjør nok for å oppmuntre dem til, eller legge til rette for, at de skal heve sin formelle pedagogiske kompetanse.
- Den viktigste barrieren for lærernes deltakelse i kompetansehevende tiltak ser ut til å handle om mangel på tid, både av hensyn til forpliktelsene i jobben som fagskolelærer og på grunn av andre forpliktelser.

Arbeidsdeling mellom fagskolene og UH-sektoren

- Det er ulike syn på hvordan ansvaret for pedagogisk kompetanseutvikling bør fordeles.
- Flertallet er av den oppfatning at ansvaret for den pedagogiske utdanningen bør deles mellom UH-sektoren og fagskolene. Dette synspunktet er dominerende blant fagskolenes rektorer, og for vel halvparten av lærerne spiller det ingen rolle hvor i utdanningssystemet tilbudet er plassert.

Avsluttende betraktninger

- God undervisningskvalitet forutsetter en balanse mellom faglig og pedagogisk kompetanse.
- Profesjonelle læringsfellesskap kan i noen grad kompensere for mangel på formell pedagogisk utdanning, men ikke fullt ut.
- Det ser ut til å være behov for styrking av den utdanningsfaglig ansvarliges rolle, og for at rammevilkårene for funksjonen forbedres.
- Det er behov for pedagogiske utdanningstilbud som er mer tilgjengelig og bedre tilpasset fagskolelærernes behov.
- Sektoren etterspør en tydeligere ansvarsdeling mellom fagskolene og UH-sektoren for å sikre langsiktig og bærekraftig kompetanseheving.

Kapittel 1: Bakgrunn, problemstillinger og metode

I dette kapittelet presenterer vi bakgrunnen for utredningen og hvilke problemstillinger som er behandlet. Vi gir også en oversikt over hvilke data og metoder som er blitt benyttet til å belyse disse problemstillingene.

1.1 Bakgrunn

Høyere yrkesfaglig utdanning (HYU) er i vekst, og har over tid vært et utdanningspolitisk satsingsområde. I Meld. St. 11(2024 –2025), *Fagfolk for en ny tid*, begrunnes dette blant annet slik:

Fagskolene har en unik posisjon tett på arbeidslivets behov, med praktiske og korte utdanningsløp som passer i flere livsfaser. Dermed er fagskolene også helt sentrale i å løse store oppgaver og utfordringer vi står overfor.

Satsingen på sektoren har medført et økende fokus på utdanningskvalitet, bl.a. gjennom etablering av en senterordning for fremragende høyere yrkesfaglig utdanning. Utvikling av pedagogisk-didaktiske metoder tilpasset HYU og styrking av faglærernes pedagogiske kompetanse er ett av flere satsingsområder i denne ordningen. At fagmiljøene har tilstrekkelig og relevant pedagogisk kompetanse tilpasset sektoren, ses som en forutsetning for god utdanningskvalitet. Styrkingen av sektoren aktualiserer dette behovet.

Behovet for pedagogisk kompetanse i høyere yrkesfaglig utdanning må ses i lys av flere kjennetegn ved fagskolesektoren – kjennetegn som i noen grad skiller høyere yrkesfaglig utdanning fra andre deler av utdanningssystemet. For det første medfører utdanningenes krav til arbeidslivsrelevans og praksisnær undervisning at mange lærere rekrutteres direkte fra yrkespraksis i arbeidslivet. Som den første rapporten fra evalueringen av SFY-ordningen påpeker, tilfører denne gruppen av lærere relevant og oppdatert faglig kunnskap som er verdifull for fagskoleutdanningene, men rekrutteringsprosessen medfører samtidig at mange lærere har mangelfull pedagogisk opplæring og erfaring (Dahle, Ryssevik, Johansen & Ringkjøb Stokke, 2024. s. 39).

For det andre er studenter i høyere yrkesfaglig utdanning eldre enn studentene i høyere utdanning, og betydelig eldre enn elevene i fagopplæringen. Gjennomsnittsalderen er 33 år, et flertall tar utdanningene ved siden av jobb og har ofte mange år i arbeidslivet bak seg. Forskning viser at voksne lærer og motiveres til læring på andre måter enn yngre studenter og elever (Munthe, Malmo & Ruud, 2020 og Follestad & Braña de Hvidsten, 2024). Dette forutsetter en annen pedagogisk-didaktisk tilnærming enn i både fagopplæringen og i UH-systemet. Pedagogiske utdanningstilbud utviklet for undervisning på andre utdanningsnivå er derfor ofte ikke tilpasset fagskolelærernes behov.

For det tredje er også undervisningsformene forskjellige fra de som er dominerende i andre deler av utdanningssystemet. Utdanningstilbudene i høyere yrkesfaglig utdanning tilbys i økende grad som nettundervisning med eller uten fysiske samlinger, og ofte med innslag av hybride undervisningsformer. Økningen i nettbaserte og hybride utdanningstilbud krever at lærerne har pedagogisk kompetanse og ferdigheter til å undervise og legge til rette for læringsprosesser på nett.

Ideas2evidence sin undersøkelse fra 2021 viste at mye av den nettpedagogiske kompetansen er basert på uformell opplæring, og at bare en fjerdedel av de som underviser på nett har formell nettpedagogisk kompetanse (Skutlaberg, Eikrem & Nordhagen, 2021).

I en nylig gjennomført undersøkelse rettet mot rektorer i fagskolene, fant ideas2evidence og Deloitte at et flertall av de spurte mener det er et betydelig utviklingspotensial når det gjelder utvikling av pedagogiske og didaktiske metoder tilpasset høyere yrkesfaglig utdanning. Flere rektorer fremhever at det er stor variasjon i undervisningskvalitet mellom skoler og utdanningstilbud, samt et stort behov for kurs- og kompetansehevingstilbud for undervisningspersonell tilpasset høyere yrkesfaglig utdanning (Dahle mfl., 2024, s. 38). Samtidig viser Studiebarometeret at tradisjonelle undervisningsformer (som klasseromsundervisning, skriftlige innleveringer etc.) brukes mer enn studentaktive læringsformer (som bl.a. feltarbeid, simulering, laboratoriearbeid) (Bjaaland, Guajardo & Hauge, 2024).

Behovet for kompetansehevende tilbud i pedagogikk for lærere i høyere yrkesfaglig utdanning er derfor stort. Statistikk fra SSB viser at knapt halvparten av fagskolelærerne har pedagogisk utdanning, og at andelen har gått noe ned de siste årene.

Det var på denne bakgrunn Direktoratet for høyere utdanning og kompetanse (HK-dir) ønsket å få utarbeidet et kunnskapsgrunnlag om fagskolelæreres tilgang til og muligheter for kompetanseheving i pedagogikk som er tilpasset tilrettelegging av læring og undervisning i høyere yrkesfaglig utdanning. Denne rapporten, som bygger på et utredningsarbeid gjennomført av ideas2evidence våren 2025, presenterer et slikt kunnskapsgrunnlag.

1.2 Problemstillinger

HK-dir var på den ene siden opptatt av å få et bilde av tilstanden i fagskolesektoren når det gjelder pedagogisk kompetanse, og hvordan fagmiljøene organiserer seg og arbeider for å utnytte denne kompetansen på en best mulig måte med tanke på utdanningskvalitet. Utredningen skulle både vise hva som kjennetegner et fagmiljø som er langt framme på dette området, og hva som skal til for at fagmiljøene skal kunne utvikle en solid pedagogisk kompetanse og praksis, også i situasjoner der mange av lærerne ikke har formell utdanning i pedagogikk.

For det andre ønsket HK-dir å få et bilde av hvilke tilbud i pedagogikk for fagskolelærere som finnes, og i hvor stor grad disse tilbudene er tilpasset behovene i høyere yrkesfaglig utdanning. Det ønskes også kunnskap om bruken av disse tilbudene og hva som skal til for at flere fagskolelærere deltar i kompetansehevende tiltak innenfor pedagogikk. En siste sentral problemstilling reiser spørsmålet om hvordan utdanningstilbudene bør organiseres framover og hvordan en hensiktsmessig arbeidsdeling mellom fagskolesektoren og universitets- og høyskolesektoren på dette området kan se ut.

1.3 Begreper og avgrensninger

En vurdering av fagskolelæreres tilgang til kompetanseutvikling i pedagogikk krever at det skilles mellom ulike former for tilbud. I denne utredningen benytter vi betegnelsen *formell opplæring* om utdanninger som gir studiepoeng uavhengig av hvor omfattende disse tilbudene er. Videre bruker vi betegnelsen *ikke-formell opplæring* om alle andre tilbud der opplæring er hovedformålet, men som ikke gir uttelling i form av studiepoeng. Dette inkluderer ulike former for kurs, seminar, arbeidsverksted og lignende, uavhengig av om disse er interne eller åpne for lærere fra andre

institusjoner. Dette er det samme begrepsparet som introduseres i *Kompetansereformen – Lære hele livet* (Meld. St. 14 (2019-2020), side 13).

Vi har også valgt å inkludere utdanningstilbud i praktisk pedagogikk gitt av fagskoler i kategorien formell opplæring. Dette gjelder per i dag tilbud ved Fagskolen Kristiania og Fagskolen Viken. Selv om studiepoeng for pedagogisk etterutdanning gitt av fagskoler, ikke er likestilt med tilsvarende studiepoeng for utdanningstilbud i UH-sektoren¹, mener vi det er mest hensiktsmessig, med tanke på formålet med denne utredningen, å ta de med.

Når det gjelder formelle utdanningstilbud, er det også formålstjenlig å skille mellom tilbud som er spesifikt utviklet for å møte behovene for pedagogisk kompetanse i høyere yrkesfaglig utdanning, og andre tilbud som enten er utviklet for lærere i andre deler av utdanningssystemet (for eksempel PPU-Y) eller som omhandler områder og tema som er relevante på tvers av utdanningsnivå (for eksempel ulike tilbud i nettpedagogikk). I drøftingene i denne rapporten er vi mest opptatt av tilbud som er spesielt rettet mot høyere yrkesfaglig utdanning, men vi ser også på noen andre tilbud som blir benyttet av fagskolelærere.

Mens skillet mellom formell og ikke-formell opplæring er rimelig eksplisitt, er det en mer glidende overgang mellom ikke-formelle tilbud, hvor opplæring er hovedformålet, og andre læringsaktiviteter hvor opplæring er ett av flere formål. Aktiviteter som ofte betegnes som «læring på jobben» og «hverdagslæring», befinner seg i dette grenselandet og illustrerer at dette handler om mer uformell læring som er en integrert del av jobbhverdagen, og som i tillegg er vanskelig å skille ut som separate og tidsavgrensede aktiviteter. Mye av samhandlingen og kommunikasjonen innenfor et velfungerende profesjonelt læringsfelleskap (jfr. kapittel 4) omfattes av disse betegnelse, og vi tror at det rent analytisk vil være hensiktsmessig å trekke et skille mellom denne formen for uformell læring og den mer eksplisitte og formålsrettede opplæringen som foregår innenfor rammene av konkrete kurs, seminarer, arbeidsverksted og lignende.² I denne rapporten er uformelle opplæringstilbud et tema i kapittel 5. Dette omfatter tilbud som er utviklet av fagskolene selv, og som hovedsakelig er beregnet for fagskolenes egne ansatte, men som noen ganger også benyttes av lærere fra andre skoler. De formelle opplæringstilbudene beskrives og vurderes i kapittel 9.

1.4 Data og metoder

Formålet med prosjektet har vært å bygge et kunnskapsgrunnlag om fagskolelæreres tilgang til og muligheter for kompetanseheving i pedagogikk. I tråd med dette har vi lagt vekt på å belyse problemstillingene både i bredden og i dybden og å innhente kunnskap og perspektiver fra et bredt spekter av aktører.

Datainnsamlingen har vært organisert i faser som ble gjennomført delvis sekvensielt. Vi har benyttet et metodisk opplegg bestående av dokumentstudier, intervjuer med sentrale aktører, spørreundersøkelser til rektorer og undervisere i fagskolene, og casestudier ved utvalgte fagskoler. I

¹ Studiepoeng fra fagskole er per i dag ikke anerkjent som en del av European Credit Transfer and Accumulation System (ECTS), men rammene for en eventuell bruk av ECTS i høyere yrkesfaglig utdanning er for tiden under utredning (Meld. St. 11, 2024 –2025, s. 113).

² I kompetansereformen omtales dette som *uformell læring* i motsetning til *ikke-formell læring*, eller alternativt som *læringsintensivt arbeid* (Meld. St. 14 (2019-2020), side 13).

tillegg har vi også intervjuet tilbydere av relevante pedagogiske utdanningstilbud og noen forskere i yrkespedagogikk.

Fase 1: Dokumentstudier og ekspertintervjuer

Formålet med fase 1 har vært å etablere et kunnskapsgrunnlag for å vurdere hvordan eksisterende studietilbud svarer på behovene i fagskolene, og å belyse hvilke rammevilkår og faglige perspektiver som påvirker lærernes muligheter for kompetanseheving.

Dokumentstudier

Som første del av prosjektet gjennomførte vi en dokument- og litteraturstudie. Hovedvekten lå på å kartlegge det formelle studietilbudet i pedagogikk med relevans for undervisere i fagskolene. Vi hadde særlig oppmerksomhet på tilbud som er rettet direkte mot undervisere i høyere yrkesfaglig utdanning, men inkluderte også enkelte andre tilbud som fagskolelærere i praksis benytter seg av, som for eksempel PPU-Y. For et utvalg av de mest relevante tilbudene innhentet vi mer detaljert informasjon om målgruppe, innhold, organisering og vurderingsformer.

I tillegg har vi gjennomgått relevant forskning og policy-dokumenter på feltet. Vi har spesielt sett på litteratur om profesjonelle læringsfellesskap, lærende organisasjoner, samt kompetanse og kompetansebehov i fagskolesektoren. Videre har vi inkludert lovverk, forskrifter, stortingsmeldinger og veiledere som setter rammer for fagskolenes arbeid med pedagogisk kompetanseutvikling.

Ekspertintervjuer

Parallelt med dokument- og litteraturstudien gjennomførte vi ekspertintervjuer for å få en dypere forståelse av problemstillingene. Formålet var særlig å belyse hva som kjennetegner fagmiljøer med høy pedagogisk kompetanse, hvordan arbeidet med kompetanseutvikling foregår i praksis, og hvordan dagens tilbud av kompetansehevende tiltak vurderes. Intervjuene ga også innsikt i hvordan ansvars- og rollefordelingen mellom fagskolesektoren og universitets- og høyskolesektoren kan organiseres for å sikre nødvendig pedagogisk kompetanse.

Totalt ble det gjennomført ti intervjuer. Vi intervjuet forskere med kompetanse på yrkespedagogikk, en rektor og en utdanningsleder ved fagskoler, fire tilbydere av studietilbud, samt representanter fra NOKUT og HK-dir. Til sammen ga dette et bredt kunnskapsgrunnlag om både rammevilkår, praksiser og erfaringer i sektoren.

Fase 2: Breddeundersøkelser

I denne fasen av prosjektet var målet å gå i bredden og etablere generaliserbar kunnskap om status, praksis og vurderinger i hele fagskolesektoren. Vi gjennomførte to spørreundersøkelser, begge organisert som populasjonsstudier; én rettet mot rektorene i fagskolene, og én mot de som underviser eller har et ansvar for det pedagogiske arbeidet ved skolene. Undersøkelsene ble gjennomført digitalt med invitasjoner og purringer på epost.

Breddeundersøkelse blant rektorer i fagskolene

Undersøkelsen ble sendt til 60 fagskoler basert på en oversikt og kontaktinformasjon fra HK-dir. Etter tre purringer og en direkte henvendelse fra HK-dir, fikk vi komplette svar fra 38 av rektorene. Dette gir en svarprosent på 63 prosent.

Undersøkelsen dekket en rekke tema, blant annet:

- ◆ hvilke krav skolen stiller til sine ansatte når det gjelder pedagogisk kompetanse,
- ◆ hva skolen gjør for å oppmuntre til og legge til rette for pedagogisk kompetanseheving blant sine ansatte
- ◆ hvilke uformelle opplæringstilbud som finnes ved skolen
- ◆ hva skolen gjør for å sikre undervisning av høy kvalitet også når ikke alle som underviser har pedagogisk utdanning
- ◆ vurdering av det profesjonelle læringsfellesskapet ved skolen
- ◆ fakta og vurderinger om de utdanningsfaglig ansvarliges rolle
- ◆ overordnede vurderinger av hvilke faktorer som fremme undervisning av høy kvalitet

Undersøkelsen inneholdt flere tekstfelt hvor rektorene kunne utdype sine svar, og disse ble brukt i betydelig grad.

Breddeundersøkelse blant undervisere i fagskolene

Det finnes ikke et samlet og oppdatert register over lærere i fagskolen. For å kunne gjennomføre denne undersøkelsen, sendte derfor HK-dir en henvendelse til samtlige fagskoler om å sende oss lister med kontaktinformasjon til alle som har undervisningsoppgaver ved skolen, inkludert midlertidig ansatte og timelærere. Vi ba også om at fagansvarlige, utdanningsledere, avdelingsledere eller tilsvarende skulle inkluderes, selv om disse ikke hadde undervisningsoppgaver dette skoleåret.

Av de 63 skolene som mottok henvendelsen, sendte hele 52 inn lister basert på denne spesifikasjonen. Mange av listene inneholdt stillingstittel hvor det framgikk at også administrativt personell i noen tilfeller var inkludert. Disse ble manuelt fjernet av oss. For de elleve fagskolene hvor vi manglet lister, forsøkte vi å innhente tilsvarende informasjon fra skolenes nettsider. Dette lyktes for seks skoler. Dette betyr at vi samlet sett bare mangler oversikt over lærere fra fem skoler. Vi har grunn til å tro at vår kontaktliste, bortsett fra disse skolene, gir et rimelig presist bilde av populasjonen av undervisere i høyere yrkesfaglig utdanning våren 2025. Fordi det ikke foreligger et samlet register over lærere i fagskolesektoren er det ikke mulig å vurdere listenes representativitet, men beregninger viser at fagskolene som *ikke* er representert i vår kontaktliste står for omtrent seks prosent av de aktive studentene i sektoren våren 2025. Dette kan tyde på at det er relativt få lærere som mangler, og styrker vår tro på at listen gir et rimelig godt bilde av populasjonen.

Etter manuell vasking av listene, satt vi igjen med 2.030 respondenter som ble invitert til å svare på undersøkelsen. Av disse, fikk vi etter fire påminnelser svar fra 822. Fordi vi ikke hadde garanti for at alle vi hadde kontaktinformasjon til faktisk tilhørte målgruppen, inkluderte vi et screening-spørsmål i starten av undersøkelsen om hvilke oppgaver den enkelte har ved skolen. Det viste seg at 28 av de som svarte ikke tilhørte målgruppen (underviser, utdanningsfaglig ansvarlig eller annen leder med pedagogiske oppgaver), og som derfor ble fortalt at de ikke trengte å svare på resten av

undersøkelsen. Dette betyr at vi totalt sett har 794 lærere som har svart på hele eller store deler av undersøkelsen. Svarprosenten i målgruppen er dermed på 39,7 prosent.

Undersøkelsen dekket en rekke tema, blant annet:

- ◆ faktainformasjon om ansettelsesforhold, fagområde, ansiennitet osv.
- ◆ avsluttede, pågående og planlagte utdanninger i pedagogikk og kjennskap til slike utdanningstilbud
- ◆ vurderinger av utdanningstilbudenes faglige relevans og tilrettelegging for fagskolelæreres hverdag
- ◆ vurderinger av skolens oppmuntring til og tilrettelegging for pedagogisk kompetanseheving
- ◆ vurderinger av det profesjonelle læringsfellesskapet
- ◆ vurderinger av den utdanningsfaglig ansvarlige
- ◆ barrierer for å gjennomføre formell pedagogisk kompetanseheving

I denne undersøkelsen var det også en mindre seksjon med spørsmål som bare ble besvart av respondenter som oppga at de var utdanningsfaglig ansvarlig. Disse omhandlet blant annet følgende tema:

- ◆ antall lærere de har ansvar for og hvor mange av disse som har formell pedagogisk kompetanse
- ◆ organisatorisk plassering og stillingsressurs
- ◆ forankring og støtte i skolens ledelse
- ◆ virkemidler i arbeidet som utdanningsfaglig ansvarlig

Også i denne undersøkelsen var det flere tekstfelt hvor respondentene har fått muligheter til å utdype sine synspunkt.

Påkoblede data fra andre kilder

Til begge de to spørreundersøkelsene har vi koblet på data fra andre kilder, blant annet Database for statistikk om høyere yrkesfaglig utdanning (DBH-HYU) (blant annet studenttall, fagområder, eierskap) og NOKUT (fagområdeakkrediteringer).

Vi har også hentet data fra Studiebarometeret for fagskolestudenter, nærmere bestemt indeksen for undervisning (Nokut, 2024) som er oppgitt for alle skoler og fagområder hvor tallet på studenter og avgitte svar er stort nok til å møte NOKUTs publiseringskrav. Indeksen for undervisning er basert på åtte ulike spørsmål som til sammen gir et helhetsbilde av studentenes opplevelse av undervisningen. I våre analyser bruker vi denne som en indikator på undervisningskvalitet. For en grundig vurdering av hvorvidt undervisningsindeksen er en valid og reliabel indikator for utdanningskvalitet, se Appendiks 1.

I analysene i kapittel 8 har vi for det første koblet undervisningsindeksen på skolenivå til rektorsurveyen. For det andre har vi aggregert relevante data fra lærerundersøkelsen til skole- og fagområdenivå og koblet disse til datamaterialet fra studiebarometeret. Det siste gir noe bortfall av data, enten fordi datamaterialet fra Studiebarometeret ikke inkluderer tall på fagområdenivå, eller fordi vår spørreundersøkelse ikke har respondenter for dette fagområdet. Alle analyser som inkluderer data fra Studiebarometeret, er enten kjørt på skole- eller fagområdenivå.

For å måle sammenhengene har vi brukt Pearsons korrelasjon (rapportert som r). Som tommelfingerregel omtaler vi verdier mellom 0,3 og 0,5 som moderate og over 0,5 som sterke.

Denne tilnærmingen gjør det mulig å se mønstre på tvers av hele fagskolesektoren, men den har også begrensninger. Siden vi analyserer tverrsnittstall, kan vi ikke si noe sikkert om årsak-virkning, og små fagmiljøer med få studentbesvarelser kan påvirke resultatene mer enn store. Vi tolker derfor funnene med varsomhet, og legger vekt på å kombinere de statistiske analysene med kvalitative data fra casestudiene for å gi et mer utfyllende bilde.

Fase 3: Dybdeundersøkelser

Til sist gjennomførte vi casestudier ved fire fagskoler. Casestudiene har gitt mulighet til å undersøke hvordan fagmiljøene organiserer sitt arbeid med undervisning og kompetanseutvikling, og til å belyse hvilke faktorer som kjennetegner miljøer som lykkes med å levere undervisning av høy kvalitet. Casestudietilnærmingen har gjort det mulig å innhente vurderinger fra flere aktørgrupper, og dermed belyse problemstillingene fra ulike synsvinkler.

Utvalget av caser ble gjort på bakgrunn av data fra spørreundersøkelsen i fase 2, med vekt på variasjon i kvaliteten på det profesjonelle læringsfellesskapet og variasjon i fagområde. Vi har inkludert de tre største fagområdene innen høyere yrkesfaglig utdanning: tekniske fag, helse- og oppvekstfag, samt økonomi og administrasjon. Tre av de utvalgte fagskolene er offentlige, og én er privat.

I hver case har vi intervjuet representanter fra ulike roller ved fagskolene, inkludert rektor, utdanningsleder/avdelingsleder, utdanningsfaglig ansvarlig og lærere (fast ansatte og timelærere). Lærere og timelærere ble intervjuet i grupper, mens ledelsen ble intervjuet individuelt.

Intervjuene tok utgangspunkt i spørsmål om hvordan skolen arbeider med pedagogisk kompetanseutvikling, hvilken støtte lærere får til å utvikle undervisningen, hvordan eksisterende kurstilbud og videreutdanning vurderes, og hvilke forutsetninger som er viktige for å bygge sterke fagmiljøer. Samlet ga casene et bredt kunnskapsgrunnlag om hvordan fagmiljøene arbeider med pedagogisk kompetanse og undervisning i praksis.

1.5 Rapportens oppbygning

I kapittel 2 gir vi en oversikt over status når det gjelder formell pedagogisk kompetanse for lærere i fagskolen. Vi studerer også variasjoner mellom skoler av ulik type og mellom lærere med ulik tilknytning til fagskolen. Analysene er basert på registerdata fra SSB og vår egen spørreundersøkelse.

I det tredje kapittelet ser vi nærmere på de formelle kravene til pedagogisk kompetanse i fagskolen slik disse er definert i lov og forskrift. Vi ser også på skolenes lokale krav til pedagogisk kompetanse og hvordan skolene legger til rette for at disse skal bli nådd.

I kapittel 4 undersøker vi hvordan den pedagogiske kompetansen som finnes i fagmiljøene kan benyttes til å skape undervisning av høy kvalitet for alle, også undervisning gitt av lærere uten denne kompetansen. Analysene er bygget opp rundt begrepet profesjonelt læringsfellesskap og de ulike kjennetegnene som inngår i dette begrepet.

Kapittel 5 undersøker hvilke virkemidler fagskolene benytter for å sikre og utvikle pedagogisk kompetanse i fagmiljøene. Med virkemidler mener vi ulike organisatoriske grep som strukturer,

støttefunksjoner og tilgjengelige ressurser, som skal bidra til at lærerne har tilstrekkelig og relevant kompetanse for å ivareta undervisningsoppgdraget.

I kapittel 6 ser vi nærmere på rollen til den utdanningsfaglig ansvarlige i fagskolenes pedagogiske utviklingsarbeid. Dette omfatter hvordan rollen er organisert og forankret, hvilke oppgaver den utdanningsfaglig ansvarlige faktisk utfører, hvordan rollen oppfattes av ledelse og lærere, og eksisterende utfordringer og forbedringsbehov.

I det syvende kapitlet undersøker vi hvilken støtte og oppfølging lærere med lite eller ingen pedagogisk kompetanse får i sitt undervisningsarbeid. Vi ser både på individuelle forskjeller mellom lærere med og uten pedagogisk utdanning, og på variasjoner mellom fagmiljøer med høy og lav samlet kompetanseandel. I tillegg belyses timelæreres rolle i fagskolene.

I kapittel 8 undersøker vi hvordan faktorer som formell pedagogisk kompetanse, det profesjonelle læringsfellesskapet, virkemiddelbruk og den utdanningsfaglig ansvarliges rolle samvarierer med opplevd undervisningskvalitet. Målet er å identifisere mønstre og sammenhenger som kan si noe om hva som kjennetegner fagmiljøer som lykkes med å tilby undervisning av høy kvalitet.

I kapittel 9 flytter vi blikket mot tilbudssiden og de ulike utdanningstilbudene som benyttes av fagskolelærere til å bygge pedagogisk kompetanse. Vi gir først en oversikt over tilbudene, og ser deretter nærmere på hvor godt kjent de ulike tilbudene er i fagskolesektoren, og hvor godt tilpasset de er til behovene for lærere i høyere yrkesfaglig utdanning.

Kapittel 10 ser nærmere på hvilke faktorer som fremmer eller hindrer at fagskolelærere velger å øke sin formelle pedagogiske kompetanse. Oppmerksomheten rettes mot fagskolelærernes egne vurderinger slik disse kommer til uttrykk i intervjuer og spørreundersøkelse.

I kapittel 11 diskuteres spørsmålet om hvem som i framtiden skal ha ansvaret for å tilby kompetanseheving i pedagogikk for fagskolelærere., og hvordan en hensiktsmessig arbeidsdeling mellom UH-sektoren og fagskolene eventuelt kunne sett ut. Vi presenterer først vurderinger fra ulike ståsted i og utenfor fagskolesektoren, og samler deretter trådene i en samlet diskusjon av de ulike argumentene.

I det siste kapittelet trekker vi sammen trådene fra de ulike analysene og gir en samlet vurdering av funnene. For de som ønsker en oversikt over de viktigste funnene i utredningen, anbefaler vi å lese dette kapittelet samt oppsummeringene på slutten hvert av de andre kapitlene.

Kapittel 2: Pedagogisk kompetanse i fagskolen

God og relevant undervisning forutsetter både faglig og utdanningsfaglig kompetanse. Dette gjelder i høyere yrkesfaglig utdanning som i andre deler av utdanningssystemet. Samtidig er høyere yrkesfaglig utdanning en del av utdanningssystemet hvor kravene til oppdatert og relevant yrkeserfaring er særlig store, og hvor det ikke stilles krav til at alle som underviser, har formell pedagogisk kompetanse.

I dette første kapittelet ser vi nærmere på hvor mye pedagogisk kompetanse som faktisk finnes blant de som underviser i høyere yrkesfaglig utdanning, og hvordan dette varierer mellom skoler, fagmiljøer og fagretninger. Vi ser også på hva ansettelsesforhold og ansiennitet betyr i denne sammenheng. Beskrivelsene bygger på registerdata fra SSB og vår egen spørreundersøkelse blant fagskolelærere.

2.1 Fag og pedagogikk

«Lærernes utdanningsfaglige kompetanse er avgjørende for at kvaliteten på undervisningen er god nok, og at studentene lykkes med å oppnå relevant læringsutbytte.»

Slik innledes beskrivelsen av fagskolelæreren i den nye fagskolemeldingen, *Fagfolk for en ny tid* (Meld. St. 11, 2024 –2025, s. 103). Men det legges straks til at fagskolene også skal «være tett på arbeidslivet» og at de derfor stadig må «hente inn lærere med relevant faglig kompetanse og oppdatert yrkeserfaring».

Behovet for en kombinasjon av faglig og utdanningsfaglig kompetanse gjelder ikke bare i høyere yrkesfaglig utdanning. Men fagskolene står trolig i en mer utfordrende spagat mellom de to kompetanseområdene enn andre deler av utdanningssystemet fordi kravene til yrkesretting er særlig store. Fagskolene skal utdanne kandidater som skal kunne gå rett inn i ulike yrker, og har derfor et særlig behov for å knytte til seg undervisningspersonell med *oppdatert yrkeserfaring*. Mye av rekrutteringen skjer derfor direkte fra praksisfeltet, ofte av fagfolk som har en lang yrkeskarriere bak seg. Mange av disse har ikke tidligere erfaring fra undervisning og mangler også formell utdanningsfaglig kompetanse. Når det legges til at fagskolesektoren er i sterk vekst, og at tallet på lærere har blitt mer enn fordoblet de siste årene, er det forståelig at det kan være utfordrende å rekruttere undervisningspersonell som kombinerer begge kompetanseområdene.

2.2 Pedagogisk kompetanse i fagskolene - status

Hvordan er status i fagskolesektoren når det gjelder utdanningsfaglig kompetanse? Hvor stor andel av de som underviser, har en eller annen form for pedagogisk utdanning?

Ifølge fagskolemeldingen (Meld. St. 11, 2024 –2025, s. 106), gjelder dette knapt halvparten av fagskolelærerne, nærmere bestemt 48 prosent i 2023. Tallet baserer seg på analyser av registerdata fra SSB, og viser en svak nedgang fra 52 prosent siden 2018.³

En undersøkelse basert på intervjudata fra 2018 (Lyckander og Grande, 2019) fant et noe høyere resultat; 63 prosent med fullført pedagogisk utdanning og ytterligere 8 prosent som var i gang med utdanningen. Lignende resultater er rapportert i en annen undersøkelse basert på surveydata fra 2021 (Skutlaberg, Eikrem og Nordhagen, 2021). I denne studien fant man at nesten 64 prosent hadde fullført pedagogisk utdanning og at rundt 8 prosent var i gang med denne typen utdanning.⁴

Det er vanskelig å si hva som er årsaken til at de to estimatene basert på spørreundersøkelser gir høyere resultater enn SSBs registerdatabaserte analyser, men det er rimelig å tro at dette både kan skyldes utvalgsproblematikk (hvem som har svart på undersøkelsene) og at selvrapportering av pedagogisk utdanning har fått respondentene til å inkludere kurs og utdanningstilbud som ikke er med i SSBs data. For alle praktiske formål er det derfor grunn til feste størst lit til resultatene basert på SSBs registerdata.

Analysen basert på registerdata

I tabell 2.1 går vi dypere inn i tallene fra SSBs registerdataanalyse. Den vanligste pedagogiske utdanningen for fagskolelærere, ifølge SSBs tall, er PPU-Y (praktiske-pedagogisk utdanning for yrkesfaglærere). Dette er en praktisk-pedagogisk utdanning som tilbys av flere UH-institusjoner, og som primært er rettet inn mot lærere i fag- og yrkesopplæringen i videregående skole. Lærere i offentlige fagskoler var tidligere omfattet av stipendordningen for praktisk-pedagogisk utdanninger for lærere i videregående skole (forvaltet av Utdanningsdirektoratet). Dette er nok en viktig grunn til at så mange av fagskolelærerne har tatt akkurat denne utdanningen.

Tabell 2.1: Pedagogisk utdanning blant lærere i fagskolen, 4. kvartal 2023, basert på registerdata fra SSB

		Førskole- barnehage- lærer- utdanning	Allmenn- grunn- skolelærer- utdanning, inntil fire år	Fag- og yrkesfag- lærer- utdanning	Praktisk- pedagogisk utdanning for universitets- og høgskole- kandidater (PPU)	Praktisk- pedagogisk utdanning for yrkesfag- lærere (PPU-Y)	Annen pedagogisk utdanning	Ingen pedagogisk utdanning
	Alle	2,1 %	3,8 %	2,6 %	11,7 %	18,4 %	9,7 %	51,6 %
Størrelse	Opptil 250 studenter	2,4 %	3,5 %	2,4 %	11,4 %	15,6 %	9,1 %	55,7 %
	251 og 1 000 studenter	0,9 %	3,1 %	3,1 %	14,3 %	20,3 %	10,8 %	47,6 %
	Flere en 1 000 studenter	2,8 %	4,6 %	2,1 %	10,7 %	21,5 %	10,4 %	47,9 %
Heltid/deltid	Heltid, 100 % stilling	1,0 %	3,7 %	2,8 %	13,4 %	21,8 %	10,4 %	46,9 %
	Deltid	3,9 %	4,0 %	2,2 %	9,1 %	13,1 %	8,7 %	59,1 %
Eierforhold	Offentlig	1,0 %	4,8 %	2,3 %	15,8 %	25,6 %	10,6 %	39,9 %
	Privat	3,7 %	2,5 %	2,9 %	6,0 %	8,3 %	8,5 %	68,1 %

³ Ideas2evidence har fått tilgang til tabellene som ligger til grunn for presentasjonen (Figur 6.2) i fagskolemeldingen, og kan derfor presentere mer detaljerte analyser basert på disse. Merk at dette er et sett av aggregerte tabeller, ikke data på individnivå.

⁴ Tallene er beregnet med utgangspunkt i data fra figur 9, s. 23, i denne rapporten

En annen viktig pedagogisk utdanning for fagskolelærere, er praktisk-pedagogisk utdanning for universitets- og høyskolekandidater (PPU), som knapt 12 prosent er oppgitt å ha. I tillegg er knapt 10 prosent registrert under kategorien annen pedagogisk utdanning. Denne inkluderer blant annet Praktisk pedagogikk for fagskolen (PPF) ved OsloMet - et utdanningstilbud som er spesielt tilpasset fagskolelærernes behov for pedagogisk kompetanse og som er utviklet i samarbeid med sektoren. Vi ser også at vel 8 prosent av fagskolelærerne har en eller annen form for lærerutdanning (de tre første kolonnene i tabellen). Mest relevant her er selvsagt fag- og yrkesfaglærerutdanning som 2,6 prosent av lærerne har.

Andelen lærere med pedagogisk utdanning er lavere ved de minste fagskolene med inntil 250 studenter enn ved skoler med over 250 studenter, henholdsvis 44 og 52 prosent. Merk at godt over halvparten av fagskolene tilhørte denne gruppen av små fagskoler i 2023.⁵ Det er også betydelige forskjeller i andelen lærere med pedagogisk utdanning mellom offentlige og private fagskoler. Mens 60 prosent av lærerne i de offentlige fagskolene har pedagogisk utdanning, gjelder dette bare 32 prosent av lærerne i de private skolene. Merk at en stor andel av de private fagskolene også er små skoler med mindre enn 250 studenter.

I tillegg viser tabell 2.1 at utdanningsnivået er høyere blant lærere med heltidsstilling i fagskolen enn blant de som jobber deltid, henholdsvis 53 og 41 prosent. Deltidsstillinger er forholdsvis vanlig i fagskolesektoren med mange som kombinerer jobben som lærer med andre stillinger i arbeidslivet. Dette vil ofte være lærere som er rekruttert på grunn av sin erfaring fra praksisfeltet, og som derfor i større grad enn de heltidstilsatte ofte mangler relevant pedagogisk utdanning.

Ifølge SSBs tall, var 38 prosent av fagskolelærerne deltidsansatt i 2023 (vel 25 prosent av lærerne i de offentlige skolene og hele 57 i de private). Knapt en tredjedel av disse kombinerer jobben som fagskolelærere med en undervisningsstilling i andre deler av utdanningssystemet, ofte i videregående skole. Resten har jobber i andre deler av arbeidslivet. Det er verdt å notere at hele 45 prosent av de deltidsansatte lærerne i fagskolen er ansatt i 100 prosent stilling i en annen jobb utenfor fagskolen. Undervisningsjobben ved fagskolen vil i disse tilfellene normalt være en forholdsvis begrenset bigeskjeft.

Analyser basert på vår spørreundersøkelse

I vår spørreundersøkelse til lærerne i fagskolene fra vårsemesteret 2025, oppgir nokså nøyaktig halvparten (50,4 prosent) at de har formell pedagogisk utdanning.⁶ Dette er i rimelig godt samsvar med SSBs registerdata fra 4. kvartal 2023. I tillegg til de som allerede har en fullført pedagogisk utdanning, holder 5,4 prosent på med en slik utdanning.⁷

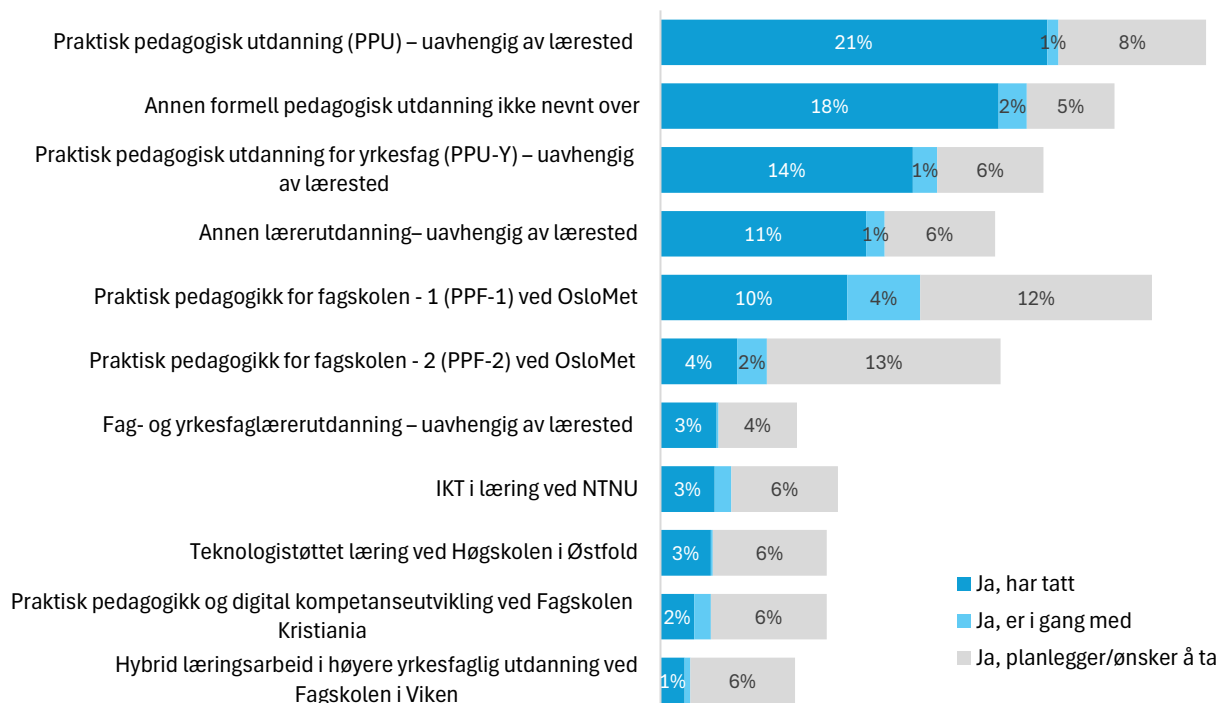
⁵ Ifølge DBH-HYU hadde 37 av 60 fagskoler færre enn 250 studenter i høstsemesteret 2023.

⁶ Merk at begrepet formell pedagogisk utdanning brukes eksplisitt i spørsmålsformuleringen, det vi si studiepoenggivende pedagogiske utdanninger. Alle utdanningstilbudene som nevnes tilhører også denne kategorien. I tillegg kunne respondentene også krysse av for «Annen formell pedagogisk utdanning ikke nevnt over».

⁷ Den totale andelen som holder på med en pedagogisk utdanning er høyere enn dette, 9,6 prosent, men rundt halvparten av disse har allerede en fullført pedagogisk utdanning. Mange av disse er personer som har fullført Praktisk pedagogikk for fagskolen - 1 (PPF-1) ved OsloMet og nå er i gang med PPF-2.

Figur 2.1 viser hvilke formelle pedagogiske utdanninger fagskolelærerne har oppgitt å ha fullført. Merk at forholdsvis mange har oppgitt å ha mer enn en utdanning.

Figur 2.1. Formelle pedagogiske utdanninger som fagskolelærerne har tatt, holder på med, eller planlegger/ønsker å ta (N=794)



I våre data er det praktisk pedagogisk utdanning (PPU) som flest oppgir å ha tatt, hele 21 prosent. Dette er betydelig høyere enn i SSBs registerbaserte data hvor bare 12 prosent er registrert med denne utdanningen. Det kan se ut til at en del av våre respondenter har oppfattet dette som en mer generell samlekategori for praktisk pedagogiske utdanninger, noe som bekreftes av at forholdsvis mange som har oppgitt å ha PPU, også har krysset av for andre utdanninger.⁸ PPU-Y er oppgitt av 14 prosent av våre respondenter, noe lavere enn i SSBs registerdata.⁹

I vår undersøkelse har vi separate tall for flere spesifikke pedagogiske utdanningstilbud med særlig relevans for fagskolene.¹⁰ En av disse er *PPF-1 og -2 ved OsloMet* som henholdsvis 10 og fire prosent oppgir å ha tatt. Merk at dette også er det utdanningstilbudet som flest fagskolelærere er i ferd med å ta eller planlegger/ønsker å ta. Tilbudet ved OsloMet er blitt svært populære i de få årene det har eksistert, og tallet på søkere er større enn kapasiteten.

To tilbud med særlig vekt på undervisningsteknologi og nettbasert undervisning, *Teknologistøttet læring ved Høgskolen i Østfold* og *IKT i læring ved NTNU*, er hver oppgitt av tre prosent. Vi har også tatt med to tilbud som er utviklet av fagskoler. Det gjelder *Praktisk pedagogikk og digital kompetanseutvikling ved Fagskolen Kristiania*, som to prosent oppgir å ha tatt, og *Hybrid læringsarbeid i høyere yrkesfaglig utdanning ved Fagskolen i Viken*, som er oppgitt av vel én prosent. Det siste er et

⁸ Dette endrer ikke det totale antallet med pedagogisk utdanning, men forholdet mellom dem.

⁹ Merk at i SSBs data går andelen med PPU-Y ned fra 22 prosent i 2018 til 18 prosent i 2023. Vårt estimat på 14 prosent fra 2025 kan slik sett sees som en fortsettelse av denne nedadgående trenden.

¹⁰ Se kapittel 9 for en grundigere presentasjon av disse tilbudene.

nylig etablert 5-studiepoengs tilbud som er utviklet innenfor rammene av *Senter for erfaringsbasert læring (SEL)* - ett av to Senter for fremragende høyere yrkesfaglig utdannings (SFY) i fagskolesektoren.

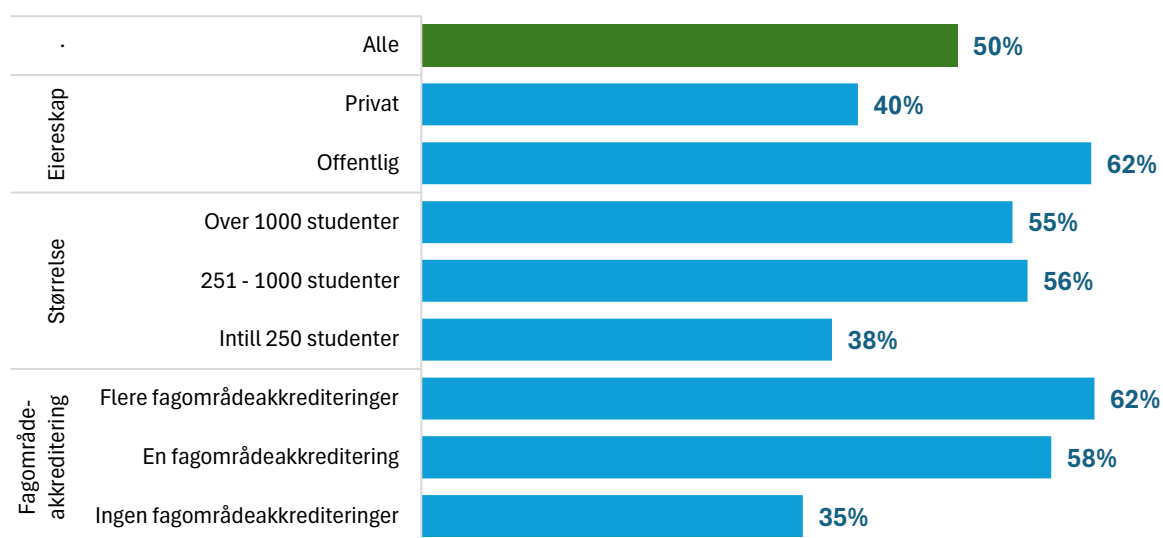
Når det gjelder formelle lærerutdanning, oppgir vel tre prosent at de har *Fag- og yrkesfaglærerutdanning*, mens hele 11 prosent oppgir *Annen lærerutdanning*. Det første tallet er godt i samsvar med SSBs registerdata, det andre er høyere.¹¹

Samlekategorien *Annen formell pedagogisk utdanning ikke nevnt over*, er i våre data valgt av hele 18 prosent av lærerne. Nærmere inspeksjon av respondentenes beskrivelser viser at dette blant annet gjelder *Master i yrkespedagogikk*, *Master i spesialpedagogikk* og enkeltstående universitetsfag med pedagogisk innhold. Mange oppgir også et tilbud i nettpedagogikk ved Nord universitet som nå er avviklet.¹²

Variasjoner mellom skoler og fagområder

I figur 2.2 er andelen med formell pedagogisk utdanning oppgitt for skoler av ulik type. Vi finner betydelige forskjeller mellom private og offentlige fagskoler. Mens 40 prosent av lærerne ved de private skolene har pedagogisk utdanning, gjelder dette 62 prosent ved de offentlige. Når det gjelder skolestørrelse finner vi det samme mønsteret som i SSBs registerdata; det er de minste skolene med inntil 250 studenter som skiller seg ut med en betydelig lavere andel enn de øvrige skolene, 38 versus 55-56 prosent.

Figur 2.2. Andel av fagskolelærere med formell pedagogisk utdanning, etter skoletype (N=794)



Vi har også sett på hvilken rolle fagområdeakkreditering spiller i denne sammenhengen. Som vi skal se i neste kapittel, er de formelle kravene til pedagogisk kompetanse høyere for fagmiljø som har oppnådd fagområdeakkreditering enn for andre fagmiljø. Tallene i figur 2.2 reflekterer denne forskjellen. Mens bare 35 prosent av lærerne ved fagskoler uten fagområdeakkreditering har formell

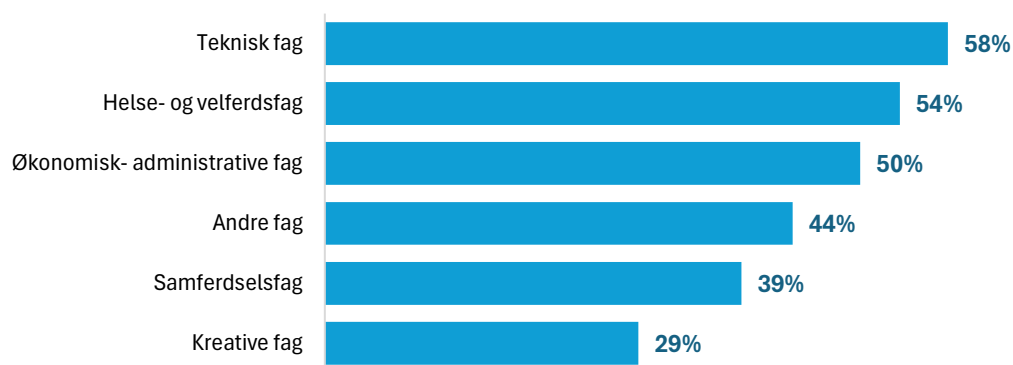
¹¹ Summen av Førskole- og barnehagelærerutdanning og Allmenn- og grunnskolelærerutdanning, inntil fire år i SSBs data er 6 prosent. Også her er det rimelig å tro at våre respondenter har oppfattet *Annen lærerutdanning* som en samlekategori for flere utdanninger enn det som er oppgitt i SSBs tall.

¹² Noen har også krysset av for dette alternativet og oppgitt utdanninger som kunne vært plassert på en av de andre kategoriene i figur 2.2.

pedagogisk utdanning, gjelder dette 58 prosent av lærerne ved skoler med én fagområdeakkreditering. Ved skoler med flere akkrediteringer er tallet enda høyere, 62 prosent. Andelen lærere med formell pedagogisk utdanning avspeiler dermed flere av de viktige forskjellene i den svært heterogene fagskolesektoren.

Andelen med formell pedagogisk utdanning varierer også betydelig mellom fagområdene. Som vist i figur 2.3, er andelen høyest innenfor tekniske fag og helse- og velferdsfag. Dette er også de to fagområdene med flest studenter i fagskolesektoren. Andelen er lavest innenfor samferdselsfag og kreative fag. Kreative fag utmerker seg med en særlig høy andel delte stillinger, dvs. med personer som ved siden av undervisningsjobben ved fagskolen, er kunstnere eller jobber i ulike kreative yrker. Dette er nok en viktig grunn til at andelen med pedagogisk utdanning er særlig lav her.

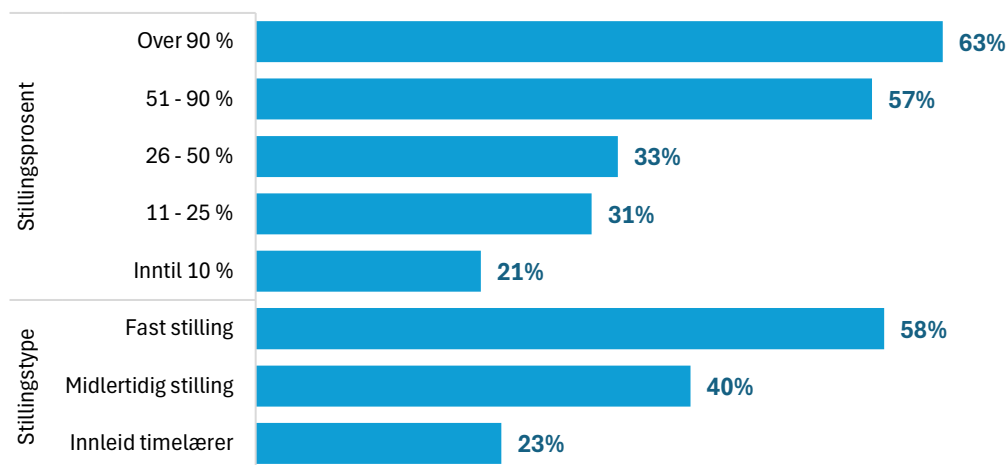
Figur 2.3. Andel av fagskolelærere med formell pedagogisk utdanning, etter fagområde (N=794)



Variasjoner mellom lærere med ulik tilknytning til fagskolen

Som forventet, varierer andelen med pedagogisk utdanning mellom grupper med ulik tilknytning til fagskolen (jfr. figur 2.4). Andelen er høyest blant fagskolelærere i fast stilling (58 prosent) og lavest blant innleide timelærere (23 prosent). Fagskolelærere i midlertidige stillinger ligger omtrent midt mellom disse ytterpunktene. Merk at den siste kategorien er en forholdsvis liten gruppe i fagskolesektoren, og utgjør bare fem prosent av respondentene i vårt datamateriale.

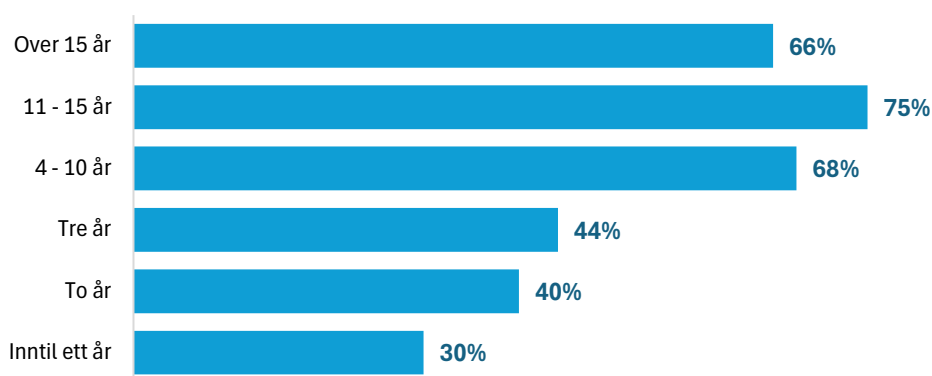
Figur 2.4. Andel av fagskolelærere med formell pedagogisk utdanning etter stillingstype og stillingsprosent (N=794)



Tilsvarende varierer andelen med pedagogisk utdanning etter stillingsprosent. Blant lærere i full stilling (over 90 prosent stilling) har hele 63 prosent formell pedagogisk utdanning. I den andre enden av skalaen (blant lærere med inntil 10 prosent stilling) er andelen bare 23 prosent. Selv blant lærere med opp mot 50 prosent stilling, er det bare en tredjedel som har formell pedagogisk utdanning. Lærernes tilknytning til fagskolen er derfor en faktor som i vesentlig grad påvirker sannsynligheten for at den enkelte har tatt en formell pedagogisk utdanning.

Et siste kjennetegn ved den enkelte lærer som det kan være aktuelt å se på, er ansiennitet, dvs. hvor mange år den enkelte har vært fagskolelærer (jfr. figur 2.5).¹³ Fordi mange skoler stiller krav om at nyansatte lærere skal ta formell pedagogisk utdanning i løpet av et gitt antall år etter ansettelse (se kapittel 3), har vi her skilt ut ansatte med inntil ett år, to år og tre års ansiennitet som egne grupper. Fordi slike krav sjelden gjelder innleide timelærere, inkluderer denne figuren bare fast ansatte.

Figur 2.5. Andel av fast ansatte fagskolelærere med formell pedagogisk utdanning etter antall år som fagskolelærer (N=794)



Resultatene viser at andelen med avsluttet pedagogisk utdanning vokser raskt i løpet av de første tre årene etter ansettelse. Mens bare 30 prosent av de med inntil ett års fartstid har pedagogisk utdanning, er andelen vokst med hele 10 prosentpoeng ved to års ansiennitet. Fra to til tre års ansiennitet vokser den med ytterligere fire prosentpoeng. Høyest andel finner vi blant de med 11-15 års ansiennitet, hvor tre av fire har pedagogisk utdanning.

Variasjoner mellom fagmiljø

Så langt har vi analysert andelen lærere med formell pedagogisk utdanning med utgangspunkt i kjennetegn ved skolene, fagene og lærernes ansettelsesforhold. Men lærerne virker i et fagmiljø, og det er sammensetningen av kompetanse i disse fagmiljøene som har betydningen for kvaliteten på undervisningen.

Hva som utgjør et fagmiljø, kan være vanskelig å avgjøre. Men gitt at fagskoletilsynsforordningen krever at hvert fagmiljø skal ha en *utdanningsfaglig ansvarlig* (jfr. neste kapittel), kan det være naturlig å ta utgangspunkt i det organisatoriske ansvarsområdet til denne rollen.¹⁴ I vår spørreundersøkelse til lærerne var det en egen seksjon med spørsmål rettet mot de utdanningsfaglig ansvarlige. Her spurte vi

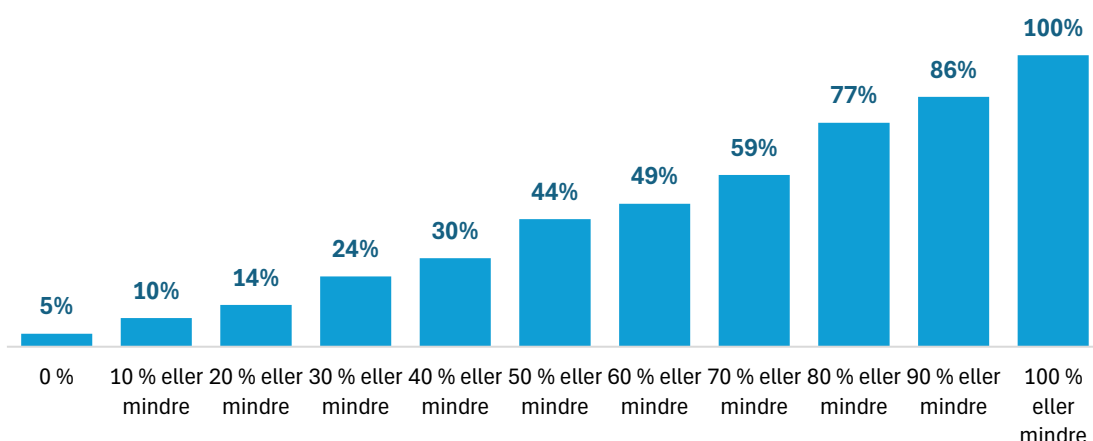
¹³ Vi spurte her om hvor mange år den enkelte hadde jobbet som lærer i fagskolen, inkludert eventuelle år ved en annen fagskole enn der de nå var ansatt.

¹⁴ Som vi kommer inn på i kapittel 6, er de utdanningsfaglig ansvarlige plassert på ulike nivå i fagskolenes organisasjon. Det vanligste er å ha én utdanningsfaglig ansvarlig per avdeling eller eventuelt per fag, men det finnes også eksempler på at de utdanningsfaglig ansvarlige er plassert på virksomhetsnivå.

blant annet om *hvor mange lærere* som er ansatt ved de utdanningene hvor de i rollen som utdanningsfaglig ansvarlig har ansvar for å legge til rette for studentenes læring? I tillegg spurte vi om hvor stor andel av disse lærerne som har formell pedagogisk utdanning. Dette gir oss et godt estimat på den utdanningsfaglige sammensetningen av hvert enkelt fagmiljø. Merk at den gjennomsnittlige størrelsen på fagmiljøene målt på denne måten er 11 ansatte (pluss utdanningsfaglig ansvarlig). Bare åtte fagmiljøer har 25 eller flere lærere, mens hele 42 fagmiljøer har fem eller færre lærere.

Resultatene, basert på svar fra 112 utdanningsfaglig ansvarlige, er vist i figur 2.6. Vi har valgt en kumulativ fordeling, som viser hvor stor andel av fagmiljøene som har en gitt andel lærere med formell pedagogisk utdanning, eller mindre. For eksempel ser vi at i 44 prosent av fagmiljøene har maksimalt halvparten av de ansatte pedagogisk utdanning. Går vi et par steg mot venstre i figuren, finner vi at i hvert fjerde fagmiljø (24 prosent) har maksimalt 30 prosent av de ansatte pedagogisk utdanning. Selv om halvparten av fagskolelærerne har formell pedagogisk utdanning, finnes det derfor mange fagmiljøer hvor andelen er betydelig lavere enn 50 prosent.

Figur 2.6. Kumulativ fordeling av fagmiljø etter andel lærere med formell pedagogisk utdanning (N=112)



2.3 Oppsummering

Analyser basert på registerdata fra SSB forteller at rundt halvparten (48 prosent) av lærerne i høyere yrkesfaglig utdanning har formell pedagogisk kompetanse. Knappt 30 prosent har praktisk-pedagogiske utdanninger som PPU og PPU-Y, mens 8 prosent har en eller annen form for lærerutdanning. De resterende har ulike varianter av pedagogisk utdanning, som i våre analyser basert på data fra spørreundersøkelsen, er videre spesifisert. Det gjelder blant annet Praktisk pedagogikk for fagskolen ved OsloMet, som på kort tid er blitt et mye brukt utdanningstilbud blant fagskolelærere.

Vårt anslag på andelen fagskolelærere med formell pedagogisk kompetanse er i tråd med resultatene fra SSB. Som SSB finner vi at andelen er lavere i det mindre skolene enn i de store, og i de private fagskolene sammenlignet med de offentlige. Vi ser også at skoler med en eller flere fagområdeakkrediteringer har betydelig høyere andel med pedagogisk utdanning, enn skoler som ikke er fagområdeakkreditert. I tillegg finner vi store forskjeller mellom ulike fagområder. Andelen er særlig høy i det to største fagområdene, tekniske fag og helse og velferdsfag, og særlig lav i samferdselsfag og kreative fag.

Analyser av variasjoner mellom fagmiljø, viser at det finnes et betydelig antall fagmiljøer hvor andelen med pedagogisk kompetanse er svært lav. For eksempel finner vi at i hvert fjerde fagmiljø er andelen pedagoger 30 prosent eller lavere.

Sannsynligheten for at en fagskolelærer har pedagogisk kompetanse varierer også etter den enkeltes ansettelsesforhold. Andelen blant de fast ansatte er mer enn dobbelt så høy som blant timelærerne og vi finner også store variasjoner mellom lærere med ulik stillingsprosent. Det er også interessant å notere at andelen med pedagogisk kompetanse øker betydelig i løpet av de 2-3 første årene av ansettelsesforholdet. Det er rimelig å tolke dette som et resultat av krav til pedagogisk kompetanse satt av den enkelte skole. Dette er et tema som vi kommer tilbake til i neste kapittel.

Kapittel 3: Nasjonale og lokale krav til pedagogisk kompetanse

For å få godkjent en fagskoleutdanning, skal fagmiljøet både ha relevant fagkompetanse og utdanningsfaglig kompetanse. I de følgende går vi dypere inn i disse formalkravene og hvordan de blir forstått og håndhevet av NOKUT som er godkjenningssinstans for utdanningstilbud og fagområder i høyere yrkesfaglig utdanning.

Gjennomgangen viser at fagskolesektoren som helhet har langt flere ansatte med pedagogisk kompetanse enn hva minstekravene i fagskoletilsynsforskriften tilsier. En viktig grunn til det, er at mange fagskoler stiller krav til sine ansatte om at de må skaffe seg pedagogisk kompetanse dersom de ikke har det fra før. I kapittelet ser vi derfor også nærmere på hvordan disse lokale kravene er utformet, og hva skolene gjør for å legge til rette for at kravene blir innfridd. Vi diskuterer også mulige årsaker til at kravene eventuelt ikke blir innfridd.

3.1 Formelle krav til pedagogisk kompetanse

Det formelle kravet til pedagogisk kompetanse i fagskolene er at det i fagmiljøet tilknyttet en utdanning «skal finnes personer» med «*utdanningsfaglig kompetanse*» (fagskoletilsynsforskriften § 2-3).¹⁵ Utdanningsfaglig kompetanse er videre definert i § 1-2b som kompetanse i å fremme studenters læring, og som kan bestå av *pedagogisk, didaktisk, digital eller annen relevant kompetanse*. Videre heter det at utdanningen skal ha «*en utdanningsfaglig ansvarlig med utdanningsfaglig utdanning som har ansvar for å legge til rette for studentenes læring*» (fagskoletilsynsforskriften § 2-3b). Kravet er med andre ord rettet mot utdanningenes fagmiljø som en helhet, og ikke den enkelte lærer. Samtidig legges ansvaret for den pedagogiske tilretteleggingen på en utdanningsfaglig ansvarlig. Ifølge fagskoletilsynsforskriften, vil derfor en utdanning møte de formelle minstekravene til pedagogisk kompetanse så lenge det finnes én person i fagmiljøet med utdanningsfaglig utdanning, og at denne personen innehar rollen som utdanningsfaglig ansvarlig.

I NOKUT sitt *Informasjonsskriv om ny fagskoletilsynsforskrift* (NOKUT, 2023), presiseres det at «*kravene er relative og må stå i forhold til utdanningens type og målgruppe*». Kravet til utdanningsfaglig kompetanse skal derfor forstås som et krav om at «*fagmiljøet som helhet har kompetanse i å fremme **voksne studenters læring** [vår utheving]*», (NOKUT, 2023, s. 9). En ansatt med for eksempel barnehagelærerutdanning, er derfor ikke nok til å møte minstekravet, påpekes det. Samtidig kan kravet møtes uten *formell* utdanningsfaglig utdanning, så lenge kompetansen er tilstrekkelig til å fremme voksne studenters læring.

Når det gjelder den utdanningsfaglig ansvarlige, er kompetansekravet strengere. Her brukes betegnelsen «*utdanningsfaglig utdanning*» og i informasjonsskrivet presiseres det at dette skal forstås som formell utdanning (NOKUT, 2023, s. 10). I tillegg skal også denne utdanningen være relevant for

¹⁵ I tillegg til utdanningsfaglig kompetanse, skal det i fagmiljøet også finnes personer med a) utdanning minst på fagskolenivå, og b) oppdatert fagkunnskap.

voksnes læring, her forstått som «*utdanningsfaglig utdanning rettet mot læring minst på nivå med videregående opplæring*» (NOKUT, 2023, s. 11).

For akkrediterte fagområder er det i tillegg et krav om at det skal være «*mange nok fast ansatte ved fagskolen med utdanningsfaglig utdanning til å utvikle pedagogiske metoder og verktøy innenfor fagområdet*» (§ 3-2). Fagområdeakkreditering gir et fagmiljø rett til å utvikle nye utdanninger uten godkjenning fra NOKUT, og her kreves det derfor at det skal være et tilstrekkelig antall ansatte med *formell utdanningsfaglig utdanning* til å drive et pedagogisk utviklingsarbeid innenfor fagområdet. I Veilederen *Akkreditering av fagområde* (NOKUT, 2024, s. 15), presiseres det at dette handler om et tilstrekkelig antall fast ansatte som møter kompetansekravene. Det påpekes samtidig at den pedagogiske kompetansen også må være relevant for de undervisningsformene som benyttes: «*Dersom dere har undervisning på nett, må det være noen i fagmiljøet med nettpedagogisk kompetanse.*»

Kravene til utdanningsfaglig kompetanse i fagskolene er med andre ord knyttet til fagmiljøet som kollektiv, og ikke til den enkelte lærer. De er i tillegg definert i relasjon til et formål; for den enkelte utdanning, *å fremme (voksne) studenters læring*, og for akkrediterte fagområder, *å utvikle pedagogiske metoder og verktøy innenfor fagområdet*. Så lenge fagskolene kan argumentere for at de har tilstrekkelig utdanningsfaglig kompetanse for disse formålene, vil minstekravene kunne nås selv om denne kompetansen er konsentrert hos et lite antall ansatte. Samtidig vektlegges sammensetningen av kompetanse i fagmiljøene, og implisitt at ikke for sterk vektlegging av den ene typen kompetanse skal gå ut over mulighetene for å tiltrekke seg den andre.

Dette gir i utgangspunktet fagskolene et betydelig handlingsrom til å prioritere oppdatert fagkompetanse i flertallet av sine rekrutteringsprosesser. Det ville nok blitt mer utfordrende for fagskolene å tiltrekke seg personer med spesifikk fagkunnskap fra praksisfeltet om de samtidig skulle stille krav om utdanningsfaglig kompetanse. I fagskolemeldingen formuleres denne avveiningen slik:

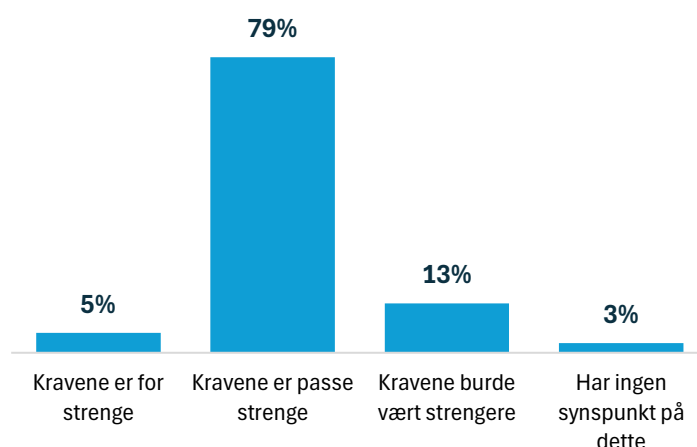
Kravene til utdanningsfaglig kompetanse må være høye nok til å sikre tilstrekkelig pedagogisk kompetanse i fagmiljøene, men likevel ikke så høye at det gjør rekruttering og utvikling av relevante utdanningstilbud unødig vanskelig.

(Meld. St. 11, 2024–2025, s. 104)

Vurdering av kravene

Våre data bekrefter at fagskolene verdsetter dette handlingsrommet, og at de vurderer de formelle kravene til utdanningsfaglig kompetanse som hensiktsmessige. I spørreundersøkelsen til rektorene spurte vi konkret om hvordan de vurderer kravene til pedagogisk kompetanse for undervisere i fagskolen, slik det er formulert i forskriften. Svarene er vist i figur 3.1:

Figur 3.1. Rektorenes vurdering av kravene til pedagogisk kompetanse i forskriften (N=38)



Det store flertallet (79 prosent) av rektorene mener at kravene er passe strenge og bare 13 prosent at de burde vært strengere. I skriftlige kommentarer til spørsmålet begrunner de fleste sitt standpunkt i tråd med sitatet fra fagskolemeldingen over. Dette handler om å legge til rette for at fagskolene skal klare å knytte til seg den praktiske yrkeskompetansen som de har behov for. En rektor for en mindre fagskole formulerer det slik:

«Jeg tenker at fagskolene må ha som førsteprioritet å være tett på yrkeslivet, og at det da kan være utfordrende å rekruttere fagfolk/lærere som også har pedagogisk kompetanse. Derfor oppfatter jeg dagens krav som et klokt kompromiss.»

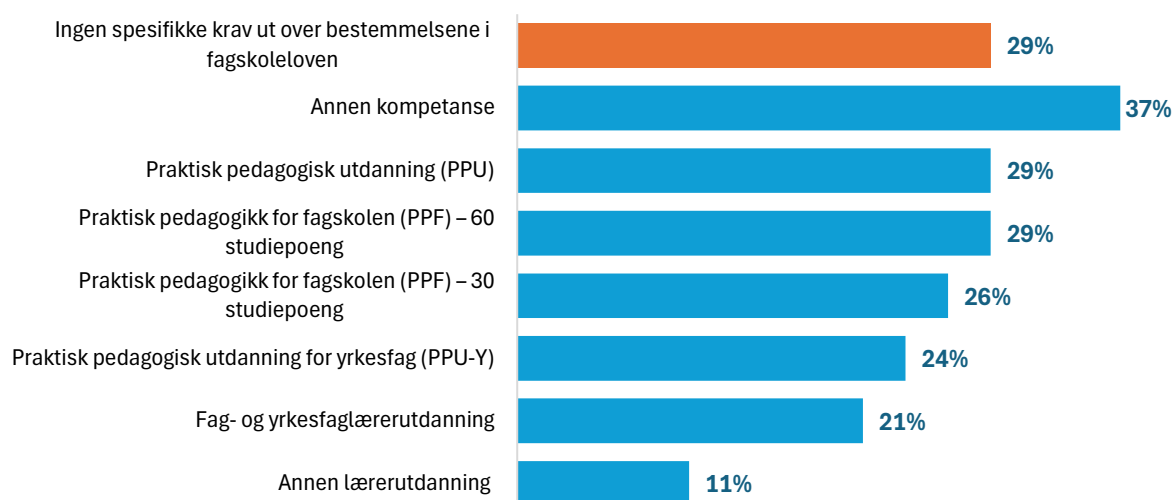
Noen legger til at den praktiske fagkunnskapen, etter deres vurdering, alt i alt er viktigere for fagskolene enn den pedagogiske kompetansen:

«Når det gjelder fagfolkene (undervisere) er styrken i fagskolen at dette er utdanning av, med og for fagfolk. Den er, og skal være, praksisnær. Styrken er dermed i fagsporet, og ikke i det pedagogiske sporet. [...] Anser derfor at høye eller rigide krav til pedagogikk å være kontraproduktivt. En akademisering av fagskolen anbefales ikke. Krav bør være resultatorientert.»

3.2 Lokale krav til pedagogisk kompetanse

I spørreundersøkelsen som gikk til rektorene, spurte vi hvilke krav skolen stiller til de *fast ansattes* pedagogiske kompetanse. I tråd med fagskoletilsynsforskriftens § 2-3 snakker vi altså her om *pedagogisk kompetanse*, og ikke bare formell pedagogisk utdanning. I tillegg retter spørsmålet søkelyset mot de fast ansatte, og involverer ikke timelærerne. Rektorene ble bedt om å krysse av for alle utdanninger som *møter skolens krav*. Svarene på dette spørsmålet er vist i figur 3.2

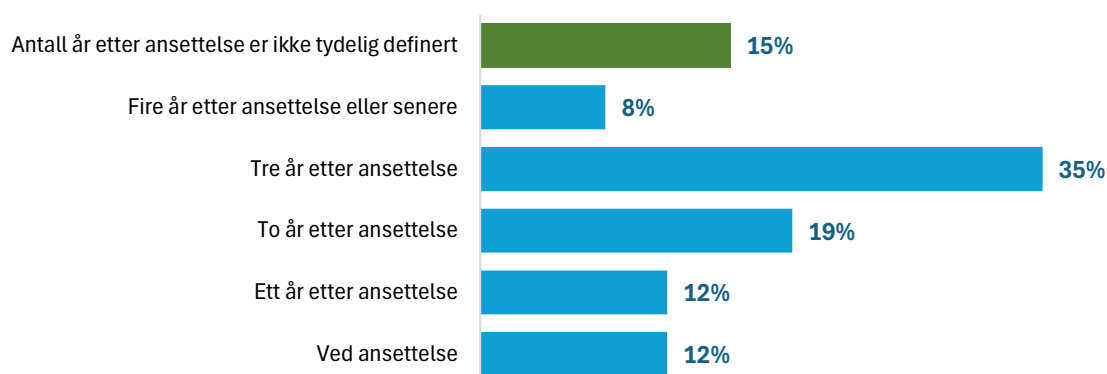
Figur 3.2. Krav som skolen stiller til de fast ansattes pedagogiske kompetanse (N=38)



Av de konkrete utdanningene som var listet i spørsmålet, er det PPU sammen med PPF1 og PPF2 ved OsloMet som oppgis av flest. Deretter følger PPU-Y og fag- og yrkeslærerutdanning. Et lite antall skoler (11 prosent) oppgir også *Annen lærerutdanning*. Kategorien som flest av rektorene har krysset av for, er likevel *Annen kompetanse*, og i de skriftlige svarene som enkelte har gitt, går det fram at dette i hovedsak handler om ulike former for uformell kompetanse, ofte med vekt på nettpedagogikk. Det er også interessant å notere at 29 prosent av fagskolene ikke stiller spesifikke krav til sine fast ansatte lærere ut over minstekravene i fagskoletilsynsforskriften.

Rektorene ble også spurt fra hvilken milepæl i ansettelsesforholdet skolen krever at den pedagogiske kompetansen skal være oppnådd, ved ansettelse eller ved et gitt antall år etter ansettelse (jfr. figur 3.3).

Figur 3.3. Ved hvilken milepæl i ansettelsesforholdet krever skolen at denne pedagogiske kompetansen skal være oppnådd? (N=26)



Flertallet av skolene som stiller krav til pedagogisk kompetanse, opererer med en slik milepæl og flest har satt denne til to eller tre år etter ansettelse. Dette samsvarer godt med resultatene fra figur 2.5 som viser at andelen med fullført pedagogisk utdanning øker betydeleg i løpet av de 2-3 første årene av ansettelsesforholdet. Det synes rimelig å slutte at kravene som stilles av flertallet av fagskolene er en viktig grunn til dette mønsteret.

Nærmere analyser av datamaterialet viser at 10 av 11 skoler som *ikke* stiller krav til pedagogisk utdanning, er små skoler (inntil 250 studenter), private skoler, og skoler uten fagområdeakkreditering. Lærerne ved disse skolene utgjør også en relativt liten andel av gruppen fagskolelærere, bare 6 prosent i vårt datamateriale. Bare 19 prosent av lærerne ved disse skolene har formell pedagogisk utdanning, mot 50 prosent i fagskolesektoren generelt.

Noen konkrete eksempler

Samtlige rektorer vi har intervjuet (én i forbindelse med de innledende intervjuene, og fire som en del av caseundersøkelsene), forteller at de stiller krav om pedagogisk utdanning til sine fast ansatte undervisere. En av disse forteller at kravet gjelder allerede *ved ansettelse*, og at de systematisk leter etter lærere som *«for eksempel har BA i et fag og pedagogikk ved siden av, yrkesfaglærere innen fagområdet, eller MA innen yrkespedagogikk»*. Kravet ble innført i forbindelse med at skolen ble fagområdeakkreditert og det fortelles at et lite antall lærere som på det tidspunktet ikke hadde pedagogisk utdanning, fikk tilbud om å skaffe seg dette ved OsloMet (PPF). Skolen har også ansatt personer med digitalpedagogisk kompetanse etter å ha blitt anbefalt av NOKUT å gjøre dette i forbindelse med akkrediteringsprosessen. Men utdanningsleder ved samme institusjon forteller at det også hos dem har vært nødvendig å gjøre unntak: *«På noen fagområder der det ikke finnes så mange lærere, [...] har vi slitt med å finne folk som har pedagogisk utdanning»*.

En annen av rektorene, forteller at skolen krever at de ansatte starter på en pedagogisk utdanning senest *innen tre år etter ansettelse*. Det kreves til gjengjeld formell utdanning tilsvarende 60 studiepoeng, og tilbudet ved OsloMet ser ut til å være det vanligste alternativet. *«For oss handler dette om kvalitet»*, forteller rektoren. *«Mange nyansatte går inn med høy selvtilitt, men oppdager fort at de har mye å lære»*. De fleste starter derfor på den pedagogiske utdanningen i sitt andre år ved skolen, forteller rektor. Rektor beskriver skolens rekrutteringsstrategi slik:

«Vi henter folk fra en bransje og gjør dem til lærere. Vi er nødt til å gjøre det for å rekruttere folk, for de med fagkompetanse står ikke i kø.»

Ved en tredje skole stilles det også krav om 60 studiepoeng, og at utdanningen er påbegynt i år to etter ansettelse. Som begrunnelse for å rette kravet mot det andre året i jobben, sier rektor følgende:

«Vi anbefaler at man ikke starter utdanning samtidig som man starter i jobben, det er krevende for de som kommer rett fra arbeidslivet å omstille seg til skolesektoren.»

Alle vi snakket med, forteller at kravet bare gjelder de fast ansatte, og at det ikke ville være hensiktsmessig å stille tilsvarende krav til timelærerne. For timelærerne er det den oppdaterte fagkompetansen som er det sentrale, og krav om pedagogisk kompetanse, ville gjøre det vanskelig å tiltrekke seg de relevante personene.

En utdanningsleder forteller at det likevel skjer at også timelærerne skaffer seg relevant pedagogisk kompetanse. Dette er normalt timelærere som har jobbet for skolen i mange år.

«De føler seg nok litt som lærere. De har ofte tatt utdanning fordi de opplever det som nyttig og får litt bedre lønn hos oss.»

En annen rektor mente at det likevel også burde stilles krav timelærere, om ikke til alle så til de som ble brukt mye. Rektoren viste til en ordning ved en dansk fagskole hvor det benyttes en sertifiseringsordning, «license to teach», for timelærere med ansvar for minimum 10 studiepoengs undervisning. Rektoren mente at dette var en modell som også kunne vært relevant for egen skole. Timelærernes pedagogiske kompetanse, er et tema som vi kommer tilbake til i kapittel 7.

Alt i alt ser lokale krav til pedagogisk utdanning blant fast ansatte lærere ut til å spille en svært sentral rolle for sammensetningen av kompetanse i høyere yrkesfaglig utdanning. Selv om en knapp tredjedel av fagskolene ikke stiller krav om pedagogisk kompetanse, gjelder dette gjennomgående små skoler, og det store flertallet av fagskolelærere er derfor underlagt slike krav. Dette er nok en vesentlig årsak til at andelen som oppfyller kompetansekravene øker markert i løpet av de første årene av ansettelsesforholdet og samlet sett er betydelig høyere enn de forskriftsfestede minstekravene.

3.3 Skolenes tilrettelegging

Skolene gjør også mer enn å stille krav til pedagogisk kompetanse. Fordi oppfyllelsen av kravene ofte innebærer at lærerne skaffer seg denne kompetansen parallelt med jobben som lærer, vil det også være nødvendig med ulike former for tilrettelegging for at dette skal kunne skje. I spørreundersøkelsen til rektorene spurte vi derfor hvordan skolen normalt legger til rette for lærere som gjennomfører formell kompetanseheving i pedagogikk. Svarene på spørsmålet er gjengitt i figur 3.4.

Figur 3.4. Hvordan skolen legger til rette for lærere som gjennomfører formell kompetanseheving i pedagogikk (N=38)



Den vanligste formen for tilrettelegging er, ifølge disse resultatene, dekking av utgifter til reise og opphold ved samlinger, studieavgifter og lignende. Godt over en tredjedel av skolene dekker også vikarutgifter, gir deltakerne permisjon med lønn eller redusert undervisningsplikt. Langt færre – hver tiende skole – tilbyr stipend til ansatte som tar pedagogisk utdanning.¹⁶ Fra skoler som gir redusert undervisningsplikt, får vi vite at dette handler om forholdsvis små reduksjoner, for flertallet 10 prosent eller lavere.

Hele 31 av 38 fagskoler som har svart på vår undersøkelse, har en eller annen form for tilrettelegging for lærere som gjennomfører formell kompetanseheving i pedagogikk, og av disse tilbyr 21 skoler mer enn ett av de alternativene som er nevnt i figur 3.4. Vi finner også at 22 skoler, godt over halvparten,

¹⁶ En fjerdedel har også krysset av for «andre former for tilrettelegging», men de utdypende svarene som gis her, er i all hovedsak varianter av de svaralternativene som allerede er oppgitt i spørsmålet.

både stiller krav til pedagogisk kompetanse og legger til rette for dette. Bare to skoler stiller hverken krav eller legger til rette (jfr. tabell 3.1).

Tabell 3.1: Kombinasjoner av krav og tilrettelegging blant fagskolene

Krav til pedagogisk kompetanse		
		<i>Nei</i>
		<i>Ja</i>
Tilrettelegging	<i>Ja</i>	9
	<i>Nei</i>	22
		<i>Nei</i>
		<i>Ja</i>
		2
		5

Skolene som oppgir at de ikke legger til rette på noen av de nevnte måtene, er alle små skoler med inntil 250 studenter og alle unntatt to er private skoler.

En av rektorene vi snakket med, representerte en av de få skolene som gir stipend til de som tar pedagogisk utdanning. Stipendiet er modellert etter Udirs etterutdanningsstipend som tidligere også var tilgjengelig for fagskolelærere, og rektoren mener at det har vært viktig for skolens utvikling at de har et slikt stipend. Ingen av lærerne vi snakket med etterlyste et slikt stipend, men flere framhever at økonomiske insentiver, for eksempel i form av høyere lønn etter avsluttet pedagogisk utdanning, gir en ekstra grunn for å gjennomføre et slikt løp.

3.4 Strukturelle utfordringer

De ulike tiltakene for tilrettelegging skal gjøre det enklere for fast ansatte lærere å innfri kravene som skolen stiller til deres pedagogiske kompetanse. Vi spurte de 27 rektorene fra skoler som har innført slike krav, om dette faktisk skjer. Nesten halvparten svarte at kravene innfris for alle de gjelder for, mens like mange svarte at de innfris for de fleste. Bare en av rektorene rapporterer at kravene bare innfris for en del av den aktuelle lærergruppen. Skolene klarer med andre ord langt på vei å nå de målene de har satt seg når det gjelder pedagogisk kompetanse blant sine fast ansatte lærere.

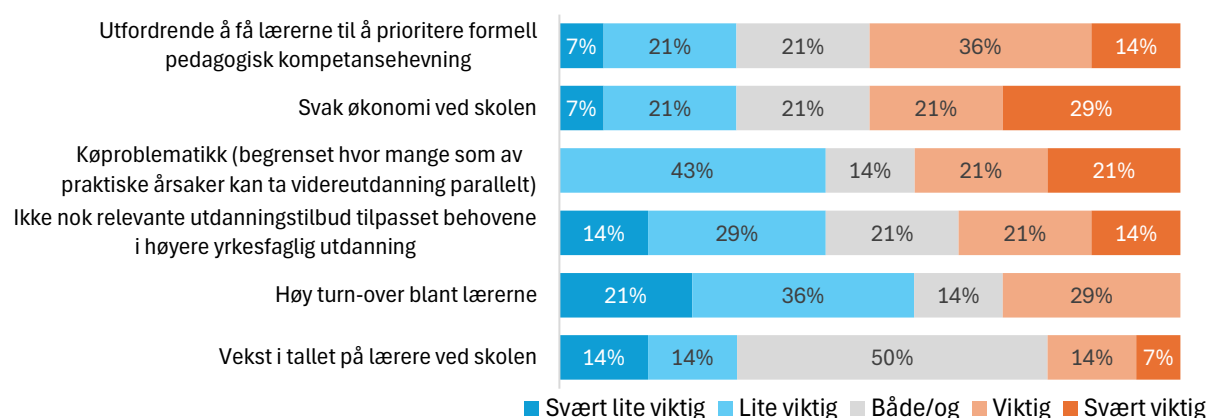
Vi spurte likevel de som oppgav at kravene ikke ble innfridd for alle, om hva som var årsakene til dette (jfr figur 3.5). De to årsakene som flest oppgir som viktig eller svært viktig er av ulik karakter; at det kan være utfordrende å få lærerne til å prioritere formell kompetanseheving, og at skolen har dårlig økonomi. Spørsmålet om lærernes motivasjon og prioriteringer, blir videre drøftet i kapittel 10. Her er det nok å konstatere at dette, fra rektors ståsted vurderes som en utfordring. Spørsmålet om økonomi handler om mer strukturelle forhold ved skolen. Avhengig av skolens tilrettelegging for de som tar pedagogisk utdanning, vil noen av utgiftene tilfalle skolen, blant annet til dekking av vikarutgifter og direkte støtte til studieavgifter, kostnader ved fysiske samlinger o.l. For skoler med en svak økonomi kan nok dette være en utfordring. Som vi skal se i kapittel 9, er det også skolens ledelse mer enn lærerne, som argumenterer sterkest for å redusere omfanget av fysiske samlinger ved de ulike utdanningstilbudene.

Det bør likevel bemerkes at tilskuddsordningen *Utviklingsmidler til høyere yrkesfaglig utdanning*, som forvaltes av HK-dir, gir fagskolene muligheter til å søke midler til blant annet kompetanseheving av

lærere.¹⁷ I 2025 fikk 18 fagskoler tildelt til sammen 77,8 millioner gjennom denne ordningen. Vel 11 millioner gikk til prosjekter hvor formålet var kompetanseheving.

Også den tredje årsaken, som vi har kalt kø-problematikk, kan karakteriseres som en strukturell barriere. Dette handler om at det av praktiske årsaker kan være utfordrende å ha flere lærer som tar pedagogisk etterutdanning samtidig. Dette kan både skyldes den økonomiske tilretteleggingen som skolene stiller opp med, eller mer praktiske forhold knyttet til avvikling av undervisningen. At dette kan være en utfordring for en del skoler, blir bekreftet av et annet spørsmål i spørreundersøkelsen til rektorene. Her spurte vi om alle ansatte som er interessert, normalt får muligheter til å gjennomføre formell kompetanseheving i pedagogikk når de selv ønsker det, eller om interessen er så stor at de må vente på tur. Her svarte vel en tredjedel at de av praktiske eller kostnadmessige årsaker var nødt til å prioritere hvem av de som er interessert, som kan få muligheten til enhver tid.

Figur 3.5. Årsaker til at kravene om pedagogisk kompetanse for fast ansatte er vanskelig å innfri for alle (N=14)



Vel en tredjedel mener at begrenset tilgang til relevante utdanningstilbud tilpasset behovene i fagskolesektoren er en årsak til at de ikke klarer å innfri kravene til pedagogisk kompetanse blant sine ansatte. Vi har fått opplyst at særlig PPF ved OsloMet har hatt betydelig flere søkere enn de har kunnet ta inn, og det kan nok være en grunn til det tar lenger tid å få startet på en relevant pedagogisk utdanning enn ønskelig.

Forhold knyttet til tallet på nye lærere ved den enkelte fagskole som trenger pedagogisk kompetanseheving, ser heller ikke ut til å være en vesentlig årsak til at målene ikke blir nådd. Hverken høy turn-over eller vekst i tallet på lærere ved den enkelte skole oppgis av særlig mange som en grunn til at skolene ikke oppfyller kravene sine.

¹⁷ I utlysningen var kompetanseheving av lærere ett av fire formål utviklingsmidlene kunne brukes til. Formålet var formulert slik: Kompetanseheving for lærere som retter seg mot utdanningsfaglig kompetanse. Dette kan dreie seg om pedagogisk kompetanse, men også kompetanse knyttet til endringer i utdanningen ved fagskolen som følge av teknologiutvikling og det grønne skiftet. Kompetansehevingen kan bestå av både interne utviklingsprosjekter og/eller formell videreutdanning, der enkeltlærere eller grupper får tilgang til studiepoenggivende utdanning. Det kan ikke søkes om midler til gjennomføring av hele gradsutdanninger. Det er et krav at læreren står i jobb ved fagskolen parallelt med kompetansehevingen.

3.5 Oppsummering

De formelle lov- og forskriftsfestede kravene til pedagogisk kompetanse for lærere i fagskolen er ikke knyttet til den enkelte lærer, men til fagmiljøet ved utdanningene som kollektiv. Kravene må også kunne beskrives som forholdsvis beskjedne. Så lenge det finnes én lærer med formell pedagogisk kompetanse i rollen som utdanningsfaglig ansvarlig, er det ikke et krav at andre lærere i fagmiljøet har gjennomført en pedagogisk utdanning. For fagmiljøer med fagområdeakkreditering legges listen noe høyere. Her må det være mange nok lærere med pedagogisk kompetanse til å drive et pedagogisk utviklingsarbeid.

En viktig begrunnelse for de relativt moderate kravene, er at strengere krav til pedagogisk kompetanse hos den enkelte lærer, ville gjøre det utfordrende for fagskolene å rekruttere ansatte med relevant og oppdatert yrkeserfaring. Rektorene i vår undersøkelse er i all hovedsak enig i at kravene er hensiktsmessige og mange ser også ut til å støtte begrunnelsen for at de er utformet på denne måten.

Samtidig ser vi at flertallet av skolene stiller krav til sine fast ansatte lærere som overskrider de lovfestede minimumskravene. Utformingen av disse kravene varierer, og for noen skoler vil nok kortere kurs i for eksempel nettpedagogikk være nok. Andre stiller krav om praktisk pedagogisk utdanning tilsvarende 60 studiepoeng. Kravene må som hovedregel innfris i løpet av det andre eller tredje året etter ansettelse, og er nok en vesentlig årsak til at andelen med pedagogisk utdanning øker sterkt i løpet av disse årene.

Skolene stiller ikke bare krav, men det store flertallet har også innført ulike ordninger som legger til rette for at læreren skal kunne gjennomføre et utdanningsløp. Dette handler blant annet om ulike former for økonomisk kompensasjon for påløpte utgifter, og reduksjon i undervisningsplikt. Som vi skal se i kapittel 10, mener 40 prosent av lærerne at denne tilretteleggingen likevel ikke oppleves som tilstrekkelig.

De viktigste årsakene til at de lokale kravene til pedagogisk kompetanse ikke alltid blir innfridd, er strukturelle forhold som svak økonomi, og praktiske utfordringer knyttet til å ha mange under utdanning samtidig. Mange rektorer oppgir også at det i enkelte tilfeller kan være utfordrende å få lærerne til å prioritere formell pedagogisk kompetanseheving.

Gjennomgangen av lokale krav og tilrettelegging viser også betydelige forskjeller mellom fagskoler av ulik størrelse og mellom private og offentlige skoler. Det er først og fremst i de mindre, private skolene at det ikke blir tatt konkrete grep av ledelsen for å øke tallet på lærere med pedagogisk kompetanse. Som vi så i kapittel 2 er det også i disse skolene at andelen pedagoger er lavest.

Hvordan skolene organiserer sitt pedagogiske arbeid i situasjoner der alle som underviser ikke har pedagogisk utdanning, er tema for neste kapittel.

Kapittel 4: Det profesjonelle læringsfellesskapet

I de første kapitlene av rapporten har vi gjennomgått kravene til pedagogisk kompetanse i fagskolene, og sett hvor mange av de som underviser som faktisk har slik kompetanse. I dette kapitlet undersøker vi hvordan den pedagogiske kompetansen som finnes i fagmiljøene kan benyttes til å skape undervisning av høy kvalitet for alle, også undervisning gitt av lærere uten denne kompetansen.

For å kunne si noe om hva som kjennetegner et fagmiljø med pedagogisk kompetanse til å levere undervisning av høy kvalitet, er det relevant å se nærmere på hvordan skolenes profesjonelle læringsfellesskap fungerer. I dette kapitlet gir vi først en kort bakgrunn for begrepet og dets relevans i høyere yrkesfaglig utdanning. Deretter presenterer vi samlede analyser av hvordan lærere og rektorer vurderer læringsfellesskapene ved sine skoler. Til slutt går vi nærmere inn på hvert av de fem kjennetegnene som definerer et profesjonelt læringsfellesskap.

4.1 Kjennetegn ved profesjonelle læringsfellesskap

Begrepet «profesjonelle læringsfellesskap» er veletablert innen skoleforskning og betegner de kollektive læringsprosessene som foregår i utdanningssektoren. Et sterkt læringsfellesskap kjennetegnes blant annet av utstrakt erfaringsdeling, vilje til å utfordre og endre verdier, oppfatninger og handlingsmønstre, samt et felles ansvar for alle elevers læring, også de man selv ikke underviser (se bl.a. Jenssen, 2023; Jenssen & Nordahl, 2022). I tillegg vektlegges betydningen av et sterkt lederskap, og strukturell støtte gjennom tilrettelegging av møtetid og sammensetning av grupper (Jensen, 2023; Sekkingstad, Morud og Rokkones, 2024). Et profesjonelt læringsfellesskap må imidlertid være en integrert og kollektiv læringsprosess, og ikke noe som kommer i tillegg til eksisterende praksis (Jenssen, 2023).

Et velfungerende profesjonelt læringsfellesskap antas å bidra til styrket lærerkompetanse og forbedret undervisning (Jenssen & Nordahl, 2022). Flere studier viser imidlertid at sterke læringsfellesskap ikke *nødvendigvis* resulterer i bedre undervisningskvalitet (se bl.a. Jenssen, 2023, og Nordahl et al. (2021). Jenssen (2023) tilskriver dette bl.a. lærernes sterke faglige autonomi, og at praksis i stor grad utøves på basis av automatiserte ferdigheter og vaner.

Enkelte forskere har dessuten hevdet at profesjonelle læringsfellesskap kan være vanskeligere å etablere i yrkesfaglige utdanninger (Paulsen, 2019, i Sekkingstad, Morud og Rokkones, 2024), fordi opplæringen skjer på ulike arenaer, med ulike aktører og kulturer involvert. Paulsen omtaler yrkesopplæringen som «ekstremvarianten av løst koblet system», og fremhever mellomlederens sentrale rolle for å bygge profesjonelle læringsfellesskap i yrkesfagene. Selv om det her vises til yrkesutdanningen på videregående nivå, kan analysen trolig også anvendes om fagskoleutdanningene, der opplæringen også foregår på ulike arenaer, ansatte har ulik tilknytning til skolen, og koblingene til

arbeidslivet er sterke. Som nevnt tidligere, er fagskolene kanskje også preget av tydeligere spenninger mellom yrkesrelevant fagkompetanse og utdanningsfaglig kompetanse enn andre deler av utdanningssystemet.

Med dette som utgangspunkt undersøker vi nå hvordan lærere og rektorer i fagskolene vurderer sine egne profesjonelle læringsfellesskap. Først ser vi på noen samlede mønstre, før vi går nærmere inn på de fem kjennetegnene.

4.2 Læreres og rektors vurdering

I vår undersøkelse har vi tatt utgangspunkt i definisjonen vi presenterte innledningsvis for å se nærmere på hvordan det profesjonelle læringsfellesskapet i fagskolesektoren fungerer. Vi har valgt å skille mellom fem ulike kjennetegn eller dimensjoner:

1. **Delingskultur**, hvor det ofte er diskusjoner om undervisningsmetoder og undervisningspraksis, og hvor de ansatte deler tips og råd også utenom møter og mer formelle fora
2. **Kontinuitet**, med mange møteplasser og arenaer hvor undervisningsmetoder, undervisningspraksis eller andre pedagogiske emner blir diskutert jevnlig og ofte
3. **Deprivatisering av praksis**, hvor det tas et felles ansvar i lærerkollegiet for at alle studentene skal få en så god undervisning som mulig
4. **Lederforankring**, hvor ledelsen ved fagskolen er sterkt opptatt av undervisningskvalitet og arbeider målrettet for at alle ved skolen skal jobbe mot dette målet
5. **Endringskultur**, hvor skolen og fagmiljøene har stor åpenhet for å prøve ut nye undervisningsmetoder

I spørreundersøkelsen blant lærere ba vi respondentene vurdere det profesjonelle læringsfellesskapet ved å angi i hvilken grad de fem ulike kjennetegnene var til stede i sitt eget fagmiljø. I spørreundersøkelsen til rektorene, ble det stilt tilsvarende spørsmål når det gjelder skolen som helhet. Vurderingene ble gitt på en skala fra 1 (i svært liten grad) til 5 (i svært stor grad). Jo høyere verdi respondenten gir på alle de fem kjennetegnene, jo bedre opplever respondenten at læringsfellesskapet fungerer.

Når det gjelder lærernes vurderinger finner vi at fagmiljø ved små skoler i gjennomsnitt gir en noe mer positiv vurdering av det profesjonelle læringsfellesskapet enn lærerne ved større skoler (figur 4.1).

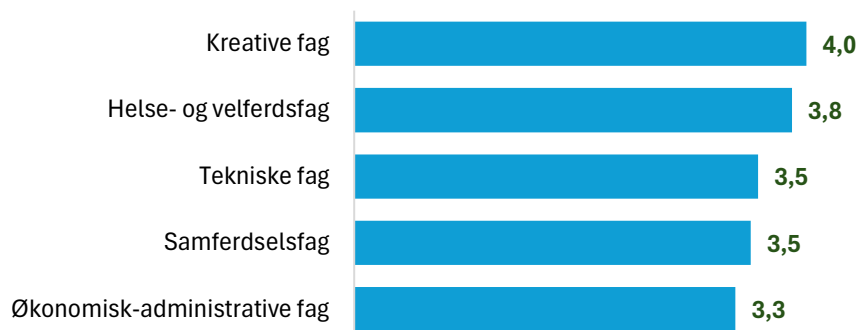
Figur 4.1. Samlet gjennomsnittsverdi på de fem kjennetegnene (lærervurdering), fordelt etter skolestørrelse (N=552).



Vi finner også at lærerne ved de offentlige fagskolene er marginalt mer positive til det profesjonelle læringsfellesskapet enn lærerne ved de private skolene, men her er forskjellene små. Når det gjelder fagområder, har lærere fra kreative fag samlet sett den mest positive vurderingen av fagmiljøets

læringsfellesskap, mens lærere ved økonomiske- og administrative fagmiljøer er minst positive (Jf. Figur 4.2).

Figur 4.2. Samlet gjennomsnittsverdi på de fem kjennetegnene, fordelt etter fagområde (N=552).



Vurderingene til rektorene følger i all hovedsak de samme mønstrene som lærerne, men er gjennomgående noe mer positive, jfr. figur 4.3. som viser den gjennomsnittlige vurderingen av det profesjonelle læringsfellesskapet fra henholdsvis rektorer og lærere.

Figur 4.3. Gjennomsnittlig vurdering av kvalitet på det profesjonelle læringsfellesskapet, fordelt på rektorer (N=37) og lærere (N=739)



Det er naturlig at det er forskjeller mellom de to gruppenes vurderinger. Rektorene uttaler seg på vegne av hele fagskolen, og fanger ikke opp variasjon mellom avdelinger og fagmiljøer. Enkelte rektorer påpeker i spørreundersøkelsen at fokuset på pedagogisk utviklingsarbeid varierer mye mellom ulike avdelinger ved skolen.

Samlet sett viser analysene at vurderingen av det profesjonelle læringsfellesskapet varierer etter både skolestørrelse, fagområde og rolle. Vi finner også at lærernes vurderinger av det profesjonelle læringsfellesskapet systematisk er bedre i fagmiljø hvor andelen pedagoger er høy.¹⁸ Dette viser at det kan være utfordrende å etablere et velfungerende profesjonelt fellesskap i situasjoner der mange i lærerkollegiet mangler relevant pedagogiske bakgrunn. Tilsvarende finner vi en sterk sammenheng mellom lærernes opplevelse av det profesjonelle læringsfellesskapet og i hvor stor grad skoleledelsen er en aktiv pådriver i det pedagogiske utviklingsarbeidet.¹⁹ Disse forskjellene gir viktige innblikk i hvilke faktorer som kan styrke eller svekke fellesskapet. I det følgende ser vi derfor nærmere på hvordan de fem kjennetegnene på et profesjonelt læringsfellesskap kommer til uttrykk i fagskolene.

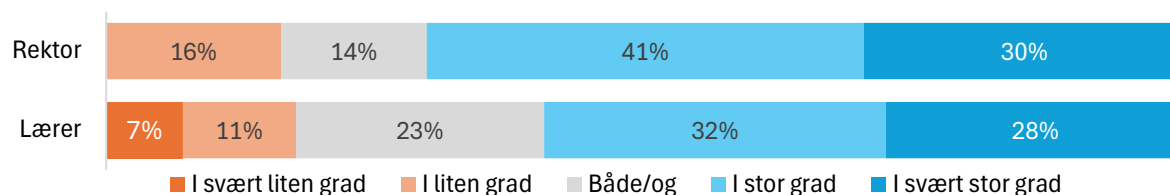
¹⁸ Korrelasjonen (Pearsons' r) på fagområdenivå er på .348.

¹⁹ Korrelasjonen (Pearsons' r) mellom vårt mål på ledertrykk (gjennomsnitt på spørsmålene om oppfordring til og tilrettelegging for at lærere skal ta pedagogisk utdanning) og lærernes vurdering av det profesjonelle læringsfellesskapet, er på hele .577 beregnet på fagområdenivå.

Delingskultur

Deling av kunnskap og erfaringer er en viktig del av det profesjonelle læringsfellesskapet. I spørreundersøkelsen blant lærere har vi bedt respondenten ta stilling til følgende påstand: «I mitt fagmiljø diskuterer vi ofte undervisningsmetoder og undervisningspraksis og deler tips og råd også utenom møter eller lignende». Rektorene fikk et likelydende spørsmål. Figur 4.4 viser at de to gruppene har litt ulike vurderinger på dette punktet. Mens 70 prosent av rektorene opplever at dette skjer i stor eller svært stor grad, svarer 60 prosent av lærerne det samme.

Figur 4.4. Vurdering av delingskultur, fordelt på rektorer (N=37) og lærere (N=739)



I alle de fire casestudiene vi har gjennomført, beskrives et fagfellesskap preget av en sterk delingskultur og samarbeid i lærerkollegiet. Både lærere, utdanningsfaglig ansvarlige og rektorer fremhever dette. Spesielt fremhever lærerne betydningen av samarbeid, deling og støtte i kollegiet. Det varierer likevel mellom casene hvor strukturert dette arbeidet er, og i hvilken grad lærerne opplever at ledelsen legger til rette for slik deling.

Ved en av casene oppfatter vi at det er til dels store motsetninger mellom ledelse og lærere, og at dette preger delingskulturen. Selv om rektor fremhevet at de har en tydelig policy på at alt arbeid skal deles mellom ansatte, opplevde lærerne vi intervjuet, at det i liten grad blir lagt til rette for slik deling fra ledelsens side, og at internt arbeid sjelden løftes opp og deles i plenum. Delingen og samarbeidet opplevdes av lærerne i stor grad å være lærerstyrt, og ad hoc preget. Lærere i denne casen gav tydelig uttrykk for at de ønsket at fagskolen i større grad løftet fram internt arbeid og kunnskap. Også ved en av de andre casene oppleves den tilrettelagte kunnskapsdelingen som begrenset.

Casestudiene viser også hvordan delingskulturen og samarbeidet mellom lærere påvirkes av den lokale konteksten og strukturelle rammebetingelser. Et sentralt poeng som fremheves i alle de fire casene, er betydningen av *samløkalisering*. Ved case 1 og case 3 er ansatte samlet i kontorfellesskap, og både lærere og ledelse fremhever at det bidrar til erfaringsdeling og sparring, og er viktig for egen læring og utvikling. Blant annet fremhever en timelærer uten pedagogisk utdanning hvor viktig det å dele kontor er for egen utvikling.

Ved de to andre casene er det færre muligheter til slik uformell samhandling og erfaringsdeling mellom ansatte. Det skyldes både at fagmiljøene er spredt på flere campus og at mye av undervisningen foregår digitalt på kveldstid. Ved case 2 medførte det at ansatte arbeidet mye hjemmefra, og sjelden møtte andre lærere fysisk. Utdanningsleder ved case 4 sier følgende:

Vår største utfordring er hvor desentraliserte vi er. Det er et slit hele tiden. Det gjør at man er nødt til å sette opp strukturerte møter på teams. Så da blir det masse møte, møte, møte, mer enn uformell kollegautvikling fordi man sitter ved siden av hverandre hver dag. Det hadde vært enklere hvis vi alle var på samme sted.

Problemstillingen gjelder også i andre fagmiljøer. Rektor ved en fagskole som tilbyr kreative fag, skriver i spørreundersøkelsen at lærerne er på skolen sammenhengende i bare i korte perioder, og dermed møter hverandre sjelden, og ser dette som en utfordring for det pedagogiske arbeidet ved skolen.

Det ser likevel ikke ut til at høy grad av nettbasert undervisning i seg selv begrenser eller utfordrer delingskulturen i fagmiljøene. Snarere viser spørreundersøkelsen blant lærerne at lærere som utelukkende underviser nettbasert, i større grad enn lærere som ikke har noe nettbasert undervisning, opplever at fagmiljøet er preget av en delingskultur (der de ofte diskuterer undervisningsmetoder og undervisningspraksis, også utenom møter).

Kontinuitet

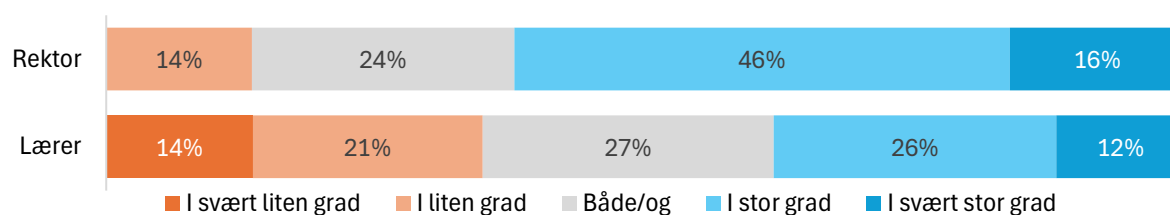
Et sterkt profesjonelt læringsfellesskap bør som tidligere nevnt være en integrert og kollektiv læringsprosess (Jenssen, 2023), og det er viktig at det legges strukturelt til rette for slike prosesser gjennom møteplasser og møtetid. Det er imidlertid ikke uvesentlig hvordan møteplassene organiseres. Sekkingstad, Morud og Rokkones (2024) påpeker i en artikkel om yrkesfaglærerløftet at fellessamlinger for alle er lite egnet for kunnskapsdeling, og at mindre grupper legger bedre til rette for dialog og erfaringsdeling.

Vi har i vår undersøkelse benyttet begrepet «kontinuitet», operasjonalisert som at fagmiljøet eller skolen ofte har møter, seminarer eller lignede hvor de diskuterer undervisningsmetoder, undervisningspraksis eller andre pedagogiske emner.

Både i spørreundersøkelsen og i casestudiene fremheves jevnlig møtevirksomhet som et sentralt virkemiddel i det pedagogiske arbeidet (se kapittel 5.2 *Interne seminar/møteserier*), spesielt fra rektorenes side. Møtevirksomheten foregår på ulike nivåer: skolenivå, avdelingsnivå, og fagnivå. Ved fagskoler eller fagmiljøer der mulighetene for uformelle samhandling og deling begrenses, opplever informanter at det er desto viktigere at det finnes strukturerte møteplasser og arenaer for erfaringsutveksling. En rektor skriver i spørreundersøkelsen at de kompenserer for at lærerne sjelden møtes fysisk, ved å samle dem i flere heldagsmøter hvert semester. I disse møtene går hver lærer gjennom hva de arbeider med og hvordan.

Figur 4.5 viser imidlertid at langt fra alle lærere opplever å ha tilgang til slike møtearenaer. En av tre lærere svarer at de i liten eller svært liten grad har slike møter. Bare 14 % av rektorene svarer det samme.

Figur 4.5. Vurdering av kontinuitet, fordelt på rektorer (N=37) og lærere (N=739)



Det kan være flere grunner til at de to gruppene har såpass ulike oppfatninger. En grunn kan selvsagt være at det er store forskjeller mellom avdelinger innenfor en og samme fagskole, og at slike forskjeller ikke fanges opp av rektorenes svar. En annen grunn kan være at de to gruppene har ulike

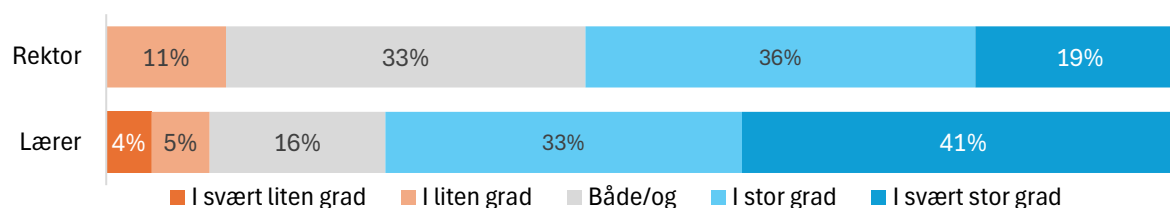
oppfatninger av i hvilken grad møtearenaene faktisk brukes til pedagogiske diskusjoner og utviklingsarbeid. Flere av de ansatte vi intervjuet, spesielt ved en av casene, opplevde at møteforaene de hadde, i for liten grad ble benyttet til pedagogiske diskusjoner, og i for stor grad ble brukt til administrative formål, og til å gi informasjon fra ledelsen. Enkelte lærere etterspurte egne «pedagogiske forum». Det er altså ikke nødvendigvis tilstrekkelig i seg selv at det finnes etablerte møtestrukturer. Like viktig er det hvordan møteplassene gjennomføres og fylles med innhold.

Felles ansvar for studentenes undervisning

Et annet kjennetegn ved et sterkt profesjonelt læringsfellesskap er at alle lærere har et felles forpliktende ansvar for alle studentene ved skolen, også de man ikke selv underviser. Jenssen og Nordahl (2022) fremhever dessuten at et sterkt profesjonelt fellesskap kan bidra til en kollektiv *mestringstro*, dvs. en tro på at man i fellesskap kan løfte alle elevers læring. Det kan i sin tur øke lærernes engasjement, innsats, og vilje til å prøve ut nye metoder og tilrettelegge undervisningen.

Figur 3.6 gir et bilde av hvorvidt fagskolesektoren kjennetegnes av et slikt felles ansvar. Lærernes egne vurderinger er overveiende positive; tre av fire lærere mener at kollegiet i stor eller svært stor grad tar et felles ansvar for at alle studentene skal få en så god undervisning som mulig. Rektorene er mer avmålte i sine vurderinger, og svarene antyder at graden av kollektivt ansvar varierer en del internt på skolene (jf. en av tre rektorer svarer «både/og»).

Figur 4.6. Vurdering av felles ansvar for studentenes undervisning, fordelt på rektorer (N=37) og lærere (N=739)



Funnene fra surveyen støttes også av flere casestudier, som viser at lærere samarbeider tett om å forberede undervisningsopplegg, vurderingsoppgaver osv. Men selv om lærerne opplever at de tar et felles ansvar for alle studentene, står lærerne i praksis ofte alene i selve undervisningssituasjonen. Ved en av casene (case 1), beskrives tilfeller der lærere følger en klasse gjennom et helt studieløp og har ansvar for hele undervisningsopplegget alene. Utdanningsfaglig ansvarlig påpeker at det kan føre til at enkeltlærere får for stort eierskap og for lite muligheter for tilbakemeldinger og korreksjon. Grep som hospitering/observasjon, veiledning på undervisningsopptak kan bidra til å bryte på dette (se kapittel 5).

Lederforankring

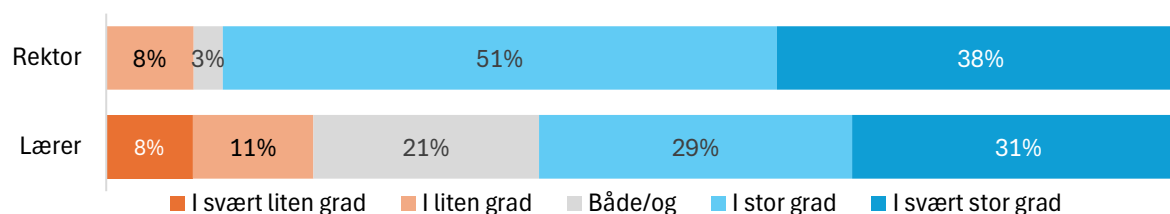
Mye av litteraturen rundt profesjonelle læringsfellesskap i skolen fokuserer på skoleledelsens rolle. Bl.a. påpeker Skutlaberg (2024) at aktiv støtte fra ledere på alle nivåer er viktig for å utvikle profesjonelle læringsfellesskap. Jenssen (2023) finner at variasjoner i kvaliteten på det profesjonelle læringsfellesskapet i stor grad forklares av skolens pedagogiske ledelse.²⁰ Også andre studier viser klar

²⁰ Profesjonelle læringsfellesskap i skolen. En mulighet for kollektiv læring og bedre undervisning?

sammenheng mellom rektors handlinger, læreres samarbeid i profesjonelle læringsfellesskap, læreres handlinger i klasserommet og elevers læring (DuFour & Marzano, 2011). Samtidig er det studier og undersøkelser som tyder på at pedagogisk ledelse ofte nedprioriteres til fordel for administrative oppgaver (Carlsten et al. 2020, Kirkhaug, 2021; 2022, i Jenssen, 2023, s. 54). Evaluering av den nasjonale etter- og videreutdanningsstrategien *Kompetanse for kvalitet* viste dessuten at lærere i videreutdanning deler lite av den nyervervede kunnskapen med kollegaer og ledelse, og at det i begrenset grad legges til rette for kunnskapsdeling fra skoleledelsens side.

Denne forskningen gjelder i hovedsak skoler i grunnsopplæringen, men vi finner også støtte for noen av disse funnene i vår datainnsamling blant fagskolene. Figur 4.7 viser hvordan hhv. rektorer og lærere vurderer ledelsens rolle i det pedagogiske arbeidet ved sin skole. Flertallet på begge sider opplever at ledelsen tar et stort ansvar for det pedagogiske arbeidet. Samtidig er det relativt stor diskrepans mellom skoleledelsens egne vurderinger og lærernes. Mens 60 prosent av lærerne mener at ledelsen i er sterkt opptatt av undervisningskvalitet og arbeider målrettet med dette, mener nesten 90 prosent av rektorene det samme.

Figur 4.7. Vurdering av lederforankring, fordelt på rektorer (N=37) og lærere (N=739)



Fra casestudiene finner vi at skoleledelsens rolle varierer fra å være en aktiv pådriver i skolens pedagogiske utviklingsarbeid (top-down), til å være mer frakoblet det pedagogiske arbeidet. Ved to av casene beskriver lærerne en støttende ledelse, noe de opplever som positivt. Likevel opplever lærerne, spesielt i en av disse casene, at det forutsettes at de er selvdrevne og "har peiling på pedagogikk".

Et spørsmål er hvordan ledelsens rolle som aktiv støttespiller balanseres mot lærernes ønske og behov for faglig autonomi. Dette er en problemstilling som kommer frem i en av casestudiene, både i lærer- og lederintervjuer. Ledere ved denne casen forteller at de har opplevd noe motstand mot en for «topptung» pedagogisk ledelse, etter å ha flyttet deler av det utdanningsfaglige ansvaret opp på ledernivå.

Ved de to andre casene opplever lærerne at lederforankringen er svakere. Hvorvidt det skyldes et bevisst mål fra ledelsens side om at det pedagogiske utviklingsarbeidet skal drives av lærerne selv, ut fra et ønske om å ivareta og styrke lærernes autonomi, er noe uklart. Ved en av casene har vi inntrykk av at det like mye er et spørsmål om vektleggingen av pedagogikk. Lærere og ledelse hadde her ulike oppfatninger av ledelsens syn på pedagogikk. Lærerne beskrev ledelsen som «lite opptatt av voksenpedagogikk», og opplevde at fokuset på arbeidslivsrelevans gikk på bekostning av det pedagogiske arbeidet. Uttalelser fra rektorintervjuet underbygger til dels denne opplevelsen. Selv om rektor er «stor fan av pedagogikk», fremgår det av intervjuet at andre hensyn, som arbeidslivsrelevans og faglig kompetanse, veier minst like tungt, om ikke tyngre, i skolens prioriteringer. Vedkommende sier følgende:

Jeg er veldig usikker på om det er riktig å kjøre dem gjennom 60 stp for det er så mye annet som er minst like viktig, som faglig kompetanse. Komplette umulig (å drive fagskole) uten det. Lærerne må ha bred og dyp kompetanse innen sine fagfelt. Det er mange forstyrrende element i HYU som man ikke har i annen utdanning, det næringsnære og de kravene. Du kan levere mye uten pedagogisk tenkning. Det med næringa inn kan man ikke levere uten den kompetansen.

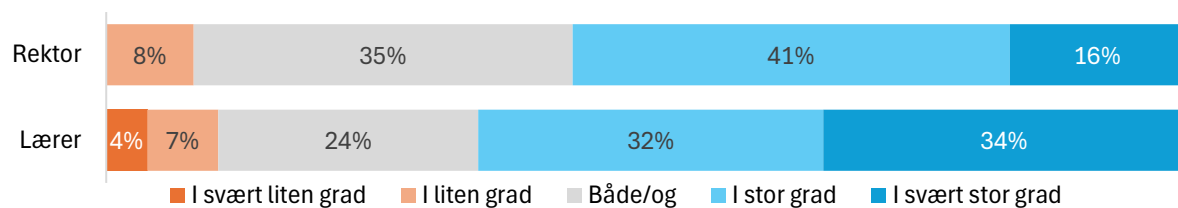
Sitatet illustrerer hvordan fagskolene står i et spenn mellom ulike faglige hensyn og krav, der man i noen tilfeller lar pedagogiske hensyn vike for andre prioriteringer. Dette kan påvirke hvordan pedagogisk utviklingsarbeid følges opp i praksis.

Endringskultur

Den siste dimensjonen av det profesjonelle lærerfellesskapet er endringskultur. Hvor åpne og utprøvende er fagmiljøene på det pedagogiske feltet? I spørreundersøkelsen har vi operasjonalisert dette som «åpenhet for å prøve ut nye undervisningsmetoder».

Figur 4.8 viser at et flertall av respondentene mener de har en endringskultur ved sin fagskole, eller i sitt fagmiljø, selv om vurderingene er noe delte. At hhv. 35 % av rektorene og 24 % av lærerne svarer «både/og», tyder dessuten på at graden av endringsvilje varierer mellom avdelinger, fagmiljøer, eller enkeltlærere.

Figur 4.8. Vurdering av endringskultur, fordelt på rektorer (N=37) og lærere (N=739)



Dette underbygges av det kvalitative materialet. Ved flere av casene beskriver både ledelsen og lærerne kulturen som i all hovedsak preget av åpenhet og vilje til endring, men med noe motstand blant enkelte grupper i kollegiet, og gjerne knyttet til innføring av mer digitale undervisningsmetoder. Vi har imidlertid ikke inntrykk av at dette var et utbredt *kulturelt* problem ved noen av casene. Der det er motstand, knyttes det gjerne til alder og erfaring. En rektor skriver følgende i spørreundersøkelsen:

Viljen er stor i ledelsen, styret, administrasjonen og blant de nyansatte til å ta vare på læringsfellesskapet. Det er de eldre som har vært ansatt lenge og som mener de ikke trenger å vite med om det å være lærer, for de er eksperter gjennom mange års erfaring, vi sliter med å få med på diskusjonene og delinga

En rektor vi intervjuet pekte dessuten på behovet for å balansere utvikling og fornying med foredling av eksisterende kunnskap og metoder.

4.3 Oppsummering

Fagskolenes profesjonelle læringsfellesskap vurderes som relativt sterke, men det finnes tydelige variasjoner mellom skoler, fagområder og roller. Små fagskoler og kreative fagmiljøer skårer gjennomgående høyere enn store fagskoler, og økonomisk/administrative fag, og rektorer gir jevnt over mer positive vurderinger enn lærerne.

Gjennomgangen av de fem kjennetegnene peker på flere forhold som er avgjørende for kvaliteten i fellesskapet. Delingskultur og kontinuitet i møteplasser fremstår som viktige drivere, men effekten avhenger sterkt av hvordan disse arenaene faktisk brukes. Det kollektive ansvaret for studentene fremstår som en styrke, men utfordres når enkeltlærere står mye alene. Lederforankring varierer fra aktiv støtte til mer distansert eller arbeidslivsorientert prioritering, noe som setter sitt preg på læringsfellesskapet. Endringskulturen beskrives i hovedsak som åpen og utviklingsorientert, men med elementer av motstand, særlig mot nye digitale undervisningsformer.

Samlet sett tyder funnene på at profesjonelle læringsfellesskap kan være en viktig ramme for å støtte lærernes utvikling og bidra til å legge grunnlag for høy undervisningskvalitet. Likevel krever dette både strukturell tilrettelegging og aktiv pedagogisk ledelse for å fungere godt. Variasjonene mellom fagskoler og fagmiljøer peker på at utviklingen av sterke læringsfellesskap ikke skjer av seg selv, men forutsetter bevisste prioriteringer, tydelige rammer og et kontinuerlig arbeid for å balansere faglig autonomi, arbeidslivsrelevans og pedagogiske hensyn.

Fagskolene står, som vi har vært inne på tidligere, i en utfordrende spagat mellom behovene for yrkesrelevant fagkompetanse på den ene siden, og utdanningsfaglig kompetanse på den andre. Våre analyser viser at mange skoler sliter med å forene, eller i det minste finne en god balanse mellom, de to hensynene. Utviklingen av et velfungerende profesjonelt læringsfellesskap kan være en viktig brikke i en slik balanse, og kan et stykke på vei kompensere for at mange av de som underviser selv ikke er pedagoger. Gjennom deling av kunnskap og erfaringer, og gjennom et felles ansvar for at alle studentene får så god undervisning som mulig, vil også de som selv ikke har utdanningsfaglig bakgrunn kunne få muligheter til å utvikle sin pedagogiske praksis. Aktivt lederskap ser ut til å være en vesentlig forutsetning for at dette skal skje. Uten bevisste prioriteringer og et tydelig trykk fra skoleledelsens side, er det utfordrende å utvikle velfungerende læringsfellesskap nedenfra.

I det neste kapittelet ser vi nærmere på de konkrete tiltakene og virkemidlene som skolene tar i bruk for å utvikle den pedagogiske kompetansen i fagmiljøene.

Kapittel 5: Virkemidler i det lokale pedagogiske arbeidet

I dette kapitlet undersøker vi hvilke virkemidler fagskolene benytter for å sikre og utvikle pedagogisk kompetanse i fagmiljøene. Med virkemidler mener vi her organisatoriske grep som strukturer, støttefunksjoner og tilgjengelige ressurser, som skal bidra til at lærerne har tilstrekkelig og relevant kompetanse for å ivareta undervisningsoppdraget. Det omfatter blant annet kurs og samlinger,²¹ møteplasser, mentorordninger og bruk av observasjon, men også mer uformelle praksiser som erfaringsoverføring og faglig erfaringsdeling.

5.1 Interne seminar og møteserier

Virkemiddelet som oftest nevnes i våre intervjuer, er jevnlig møteplasser, særlig på avdelings- eller teamnivå. Denne type arenaer brukes ofte til å drøfte undervisning, dele erfaringer og knytte teori til praksis. Ved flere fagskoler beskrives slike fora som et sentralt virkemiddel i det kontinuerlige utviklingsarbeidet.

I én av casene ble slike faste ukentlige møter løftet frem som en særlig velfungerende arena for pedagogisk utviklingsarbeid. Både utdanningsfaglig ansvarlig og lærere fremhevet forumet som en bærende struktur i det kollektive utviklingsarbeidet. Møtene blir organisert av utdanningsfaglig ansvarlig og tar opp et bredt spekter av temaer knyttet til undervisning og pedagogikk. Eksempler inkluderer deling av innsikter fra formell utdanning i pedagogikk, felles drøfting av konkrete problemstillinger fra klasserommet, og analyse av opptak fra undervisningssituasjoner. Forumet ble beskrevet som særlig nyttig fordi det bidro til å holde det pedagogiske fagmiljøet oppdatert, også for lærere uten formell pedagogisk utdanning.

Samtidig er det betydelig variasjon i hvordan møteplasser som dette fungerer i praksis. Som omtalt i kapittel 4.2, uttrykker ansatte i enkelte fagmiljøer skepsis til nytten av slike arenaer. Enkelte opplever at faste møter som var opprettet for pedagogiske formål, i for stor grad preges av administrative tema. Utbyttet avhenger med andre ord av hvilke prioriteringer som ligger til grunn for innholdet.

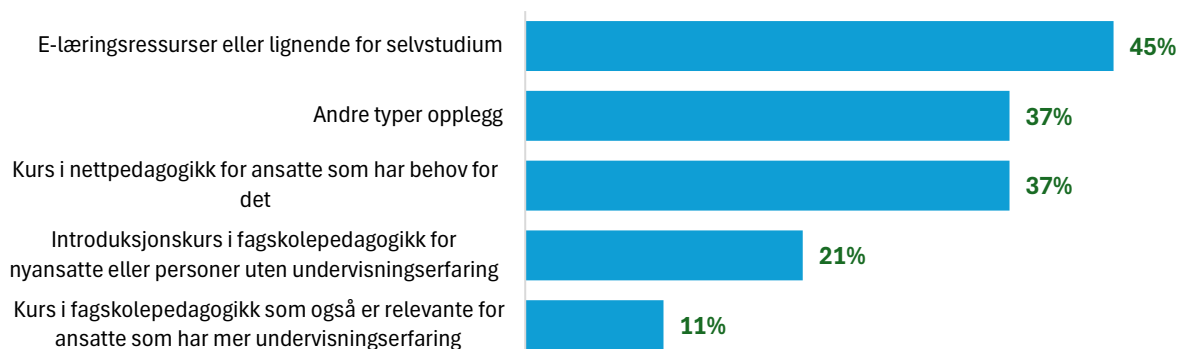
5.2 Interne kurs og e-læringsressurser

Mange fagskoler har utviklet egne interne kurs og andre typer ressurser for å styrke den pedagogiske kompetansen i lærerkollegiet. I rektorsurveyen oppgir 45 prosent at skolen har utviklet e-læringsressurser eller lignende for selvstudium, mens 37 prosent svarer at de har utviklet andre typer interne opplegg. Tilsvarende andel rapporterer at skolen tilbyr kurs i nettpedagogikk, og 21 prosent at de har utviklet introduksjonskurs i fagskolepedagogikk for nyansatte eller personer uten undervisningserfaring (se figur 5.1). Bare 11 prosent svarer at de har kurs spesielt rettet mot ansatte

²¹ Når vi i dette kapitlet omtaler kurs og opplæring, avgrenser vi det til uformelle (ikke-studiepoenggivende) tilbud. Det formelle kurstilbudet, som gir studiepoeng, behandles i kapittel 9. I rektorsurveyen har vi presisert at vi er ute etter uformelle tiltak, men det kan likevel ikke utelukkes at enkelte respondenter har inkludert formelle kurs i sine svar.

med lengre undervisningserfaring. Tilbudene er i hovedsak interne: 83 prosent svarer at kursene kun benyttes internt, mens 17 prosent oppgir at de i noen tilfeller åpnes for ansatte ved andre fagskoler.

Figur 5.1. Interne kurs og ressurser for pedagogisk påfyll utviklet ved fagskolen (N=38)



I fritekstsvarene beskriver flere rektorer at fagskolen tilbyr e-læringskurs som alle nyansatte skal gjennomgå. Mange utvikler også egne kursmoduler eller andre typer ressurser knyttet til pedagogikk, nettpedagogikk og verktøybruk. Flere beskriver at de arrangerer samlinger med temaer som varierer mellom pedagogikk, undervisningsformer og læringsteknologi. Én rektor nevner jevnlig møter med eksplisitt pedagogisk fokus, mens en annen beskriver fagdager der lærere arbeider med fagpedagogiske problemstillinger.

Casematerialet gir et mer sammensatt bilde. Flere av fagskolene tilbyr interne kurs, seminarer eller samlinger, men det fremgår at omfanget og graden av systematikk varierer. I enkelte tilfeller omtales tiltakene i intervjuene på en måte som ikke helt samsvarer med det som er oppgitt i spørreundersøkelsen. I flere tilfeller viser det seg at tilbud som rektor har krysset av for at fagskolen har, enten ikke er i drift lenger, eller eksisterer som planer snarere enn etablerte virkemidler. Ved én skole hadde alle lærere deltatt på et kurs i nettpedagogikk, men dette ble arrangert for flere år siden og er ikke videreført. I et annet tilfelle var det som ble omtalt som et kurs i nettpedagogikk, egentlig et introduksjonskurs for nyansatte med enkelte pedagogiske komponenter.

E-læringsressurser omtales som nyttige, særlig når de gir innføring i fagskolens systemer, undervisningsverktøy og digitale løsninger. Slike ressurser kan være viktige for å sikre at lærerne har teknisk oversikt, og regnes av mange som en nødvendig støtte for å kunne levere god undervisning. Samlet sett fremstår det som at virkemidlene varierer mye i innhold og organisering, men at felles for mange av dem er at de bidrar til å gjøre det pedagogiske arbeidet mer tilgjengelig og kollektivt.

5.3 Eksterne kurs

Fagskolene bruker i varierende grad eksterne (ikke-studiepoenggivende) kurs i sitt pedagogiske utviklingsarbeid. I rektorsurveyen oppgir nesten 60 prosent at de benytter slike tilbud enten ofte eller av og til. Samtidig svarer over 40 prosent at de sjelden eller aldri benytter seg av eksterne tilbud. Store skoler benytter seg av eksterne kurs i større grad enn mindre skoler. Dette henger trolig sammen med økonomi og ressurser. Fra casematerialet kommer det fram at både lærere og utdanningsfaglig ansvarlige ønsker seg mer tilgang på kurs, men at mulighetene for dette varierer betydelig mellom fagskolene. Et gjennomgående tema er at det er ressurskrevende å sende ansatte på kurs, både av økonomiske og tidsmessige årsaker. I én case beskriver utdanningsfaglig ansvarlig at de har en bevisst

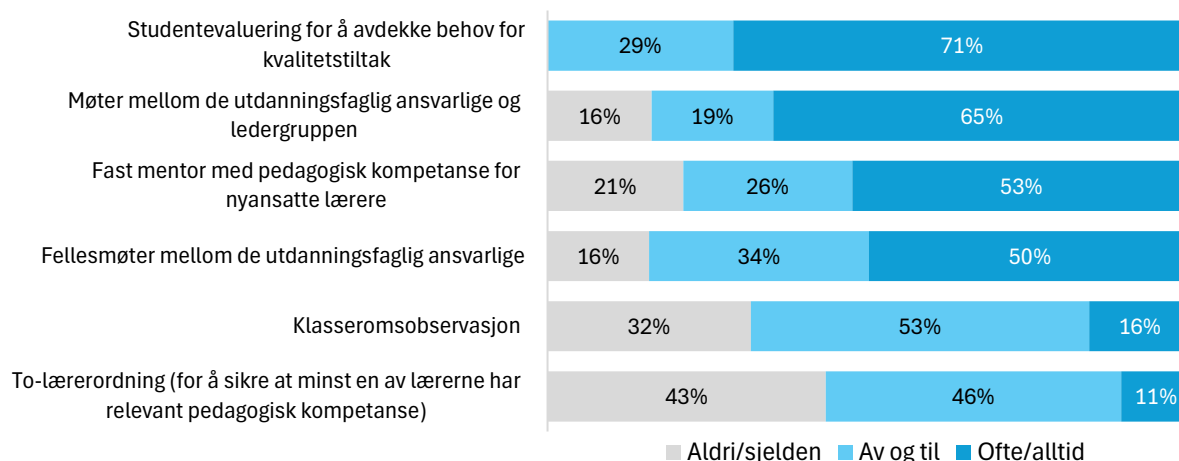
strategi om å alltid søke midler til kompetanseheving når skolen søker om midler til utviklingsprosjekter, for å ha mulighet til å sende lærere på kurs. Kursene retter seg da gjerne inn mot spesifikke verktøy eller nye teknologier som skal brukes i undervisningen.

Flere peker på Senter for erfaringsbasert læring (SEL) ved Fagskolen i Viken som en relevant kurstilbyder. Lærere i én av casene har deltatt i et arbeidsverksted her og vurderer erfaringene som positive.

5.4 Andre virkemidler

I rektorsurveyen ble respondentene spurt om hvor ofte eller systematisk andre typer virkemidler benyttes ved deres fagskole for å sikre at fagmiljøet samlet sett har pedagogisk kompetanse og holder seg oppdatert på ny kunnskap om læring, undervisning og vurdering (figur 5.2). Resultatene viser at enkelte virkemidler er langt vanligere enn andre.

Figur 5.2. Bruk av andre virkemidler for å sikre at pedagogisk kompetanse og holder seg oppdatert kunnskap om pedagogikk i fagmiljøet (N=38)



Studentevalueringer er det hyppigst anvendte virkemiddelet, og flere rektorer utdyper i fritekstsvar at emneevalueringer og møter med studentgrupper gir verdifulle innspill til kvalitetsarbeidet. Mange bruker resultatene fra det nasjonale Studiebarometeret aktivt, mens andre gjennomfører alternative eller supplerende undersøkelser blant sine egne studenter. Også **møtevirksomhet** er utbredt. I en av casene løftes samarbeidsarenaer mellom de fagansvarlige fram som et særlig viktig tiltak.

Nærmere halvparten av rektorene svarer at de har en fast **mentorordning** for nyansatte lærere, og rundt en tredjedel svarer det samme om bruk av **to-lærerordninger**. Casematerialet gir et mer nyansert bilde. Ved én fagskole omtaler rektor en etablert mentorordning, men dette bekreftes ikke av lærerne. I en annen case er mentorordning noe de er i ferd med å starte opp med. I en tredje case har skolen prøvd ut ulike ordninger, som faddere, fagansvarlige med mentoransvar og veiledere med månedlige møter, men har valgt å avslutte dem etter blandede erfaringer. Leder ved skolen beskriver at lærerne ikke alltid opplevde tiltakene som relevante for sin undervisning, og at det har vært vanskelig å rekruttere mentorer. Samlet sett tyder dette på at slike virkemidler i noen tilfeller prøves ut, men avvikes eller nedprioriteres dersom de ikke fungerer etter hensikten.

Bruk av **observasjon** i undervisning er lite utbredt. Dette er også et virkemiddel som i liten grad beskrives i casematerialet. Samtidig nevnes det i én case at når lærere står helt alene i undervisningen, med ansvar for hele studieløp, kan det bli vanskelig å få innblikk i og gi tilbakemelding på pedagogisk praksis. Her kan bruk av observasjon eller undervisningsopptak potensielt være nyttige virkemidler for å styrke det pedagogiske samarbeidet.

I casematerialet kommer det også frem at flere fagskoler benytter seg av **fagteam** og **felles undervisningsplanlegging** som et praktisk virkemiddel for pedagogisk samarbeid. Slike team kan inkludere både fast ansatte og timelærere, og fungerer som en arena for å diskutere undervisningsopplegg, eksamensformer og faglig-pedagogiske valg. Dette bidrar til felles retning og kontinuitet i undervisningen, og omtales i flere caser som en viktig støtte for lærerne i en travel hverdag. Ved noen fagskoler er det også etablert særskilte **støttefunksjoner**, som digitalpedagoger med ansvar for å utvikle pedagogiske ressurser til læringsplattformen, og å gi opplæring i digitale undervisningsformer.

5.5 Oppsummering

Våre data viser at fagskolene benytter et bredt spekter av virkemidler for å styrke lærernes pedagogiske kompetanse, men omfang, innhold og grad av systematikk varierer.

Blant de mest sentrale virkemidlene er formelle krav om pedagogisk utdanning, kombinert med økonomisk og praktisk tilrettelegging. Mange skoler bruker også interne arenaer som møter, seminarer og kurs. Utbyttet avhenger imidlertid av hvordan disse organiseres, og om de faktisk brukes til pedagogisk utvikling snarere enn administrative formål. Interne kurs og e-læringsressurser fremheves som nyttige, særlig når de gir nyansatte og lærere uten pedagogisk bakgrunn en felles introduksjon til skolens systemer og praksiser.

Samtidig er flere av tiltakene sårbare. Enkelte eksisterer mest på papiret eller blir avvirket etter kort tid. Bruken av eksterne kurs varierer, og små skoler har ofte begrensede ressurser til å sende lærere ut. Tiltak som mentorordninger, to-læreropplegg og observasjon i undervisningen prøves ut noen steder, men fremstår lite systematiserte og med blandede erfaringer.

Samlet sett peker funnene på at fagskolene har mange innganger til pedagogisk kompetanseheving, men at virkemidlene ofte er fragmenterte, kortvarige og ulikt forankret. Noen skoler lykkes med å gjøre møteplasser, kurs og støttefunksjoner til en integrert del av det pedagogiske utviklingsarbeidet, mens andre har mer sporadiske og skippertaks-pregede tiltak.

Mangelen på *systematikk* og *langsiktighet* ser ut til å være en gjennomgangstone. Dette samsvarer godt med funnene i en tidligere studie av fagskolenes arbeid for å bygge nettpedagogisk kompetanse (Skutlaberg, Eikrem og Nordhagen, 2021). Også her blir det påpekt at arbeidet i et flertall av fagskolene er preget av enkelttiltak heller enn av en helhetlig og bred tilnærming. Studien trekker også fram skoleledelsens avgjørende rolle for å etablere en slik systematikk. Også på dette punktet ser vi klare paralleller til våre funn. En styrking av lærernes pedagogiske kompetanse er i stor grad avhengig av bevisst ledelse, klare prioriteringer og en kontinuerlig innsats for å gjøre virkemidlene relevante og bærekraftige i praksis.

Kapittel 6: Den utdanningsfaglig ansvarliges rolle

Fagskoletilsynsforskriften stiller krav om at fagmiljøet tilknyttet en utdanning skal ha en utdanningsfaglig ansvarlig med relevant pedagogisk utdanning. Den utdanningsfaglig ansvarlige har som oppgave å legge til rette for studentenes læring og skal bidra til å sikre kvaliteten i undervisningen. I et fagmiljø satt sammen av lærere med varierende grad av pedagogisk kompetanse, er dette derfor en nøkkelrolle. Det er den utdanningsfaglig ansvarlige som skal sikre at også de som selv ikke har pedagogisk kompetanse, får den støtten de trenger til å utvikle sin undervisning.

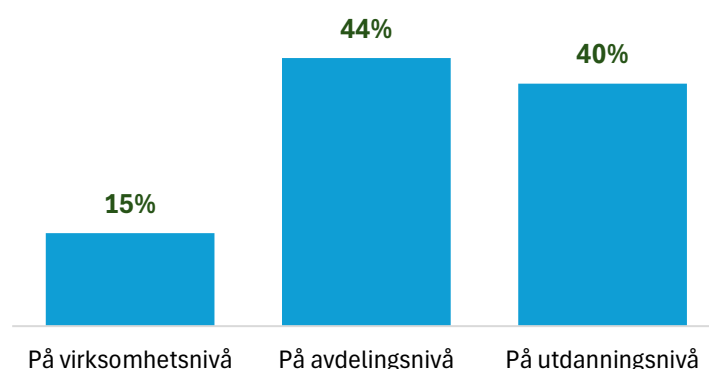
I dette kapitlet ser vi nærmere på rollen til den utdanningsfaglig ansvarlige i fagskolenes pedagogiske utviklingsarbeid. Dette omfatter hvordan rollen er organisert og forankret, hvilke oppgaver den utdanningsfaglig ansvarlige faktisk utfører, hvordan rollen oppfattes av ledelse og lærere, og eksisterende utfordringer og forbedringsbehov.

6.1 Plassering i organisasjonen

Slik kravene til utdanningsfaglig kompetanse er formulert i fagsskoletilsynsforskriften, vil fagmiljøenes evne til å levere undervisning av høy kvalitet i betydelig grad være avhengig av en velfungerende arbeidsdeling mellom de som har, og de som ikke har, relevant pedagogisk utdanning. De utdanningsfaglige ansvarlige er tiltenkt en nøkkelrolle i denne arbeidsdelingen. Selv i situasjoner der de er alene om den pedagogiske kompetansen, er det de utdanningsfaglig ansvarlige som skal sørge for at hele lærerkollegiet leverer undervisning av god kvalitet som legger til rette for studentenes læring. Dette er ingen liten oppgave.

Hvordan rollen som utdanningsfaglig ansvarlig er plassert i fagskolenes interne organisasjon, varierer.

Figur 6.1: Hvor i organisasjonen er rollen din som utdanningsfaglig ansvarlig plassert? (N=117)



I vår spørreundersøkelse blant personer som innehar denne rollen, svarer 15 prosent at de er plassert på virksomhetsnivå, altså med ansvar på tvers av alle skolens utdanningstilbud. Dette ser ut til å være mest utbredt ved mindre fagskoler, der strukturen gjerne er flatere og personalressursene færre. Det

vanligste er imidlertid at rollen er forankret på enten avdelingsnivå eller utdanningsnivå (Figur 6.1), noe som kan tyde på at mange skoler ønsker å knytte funksjonen tettere til det faglige og pedagogiske arbeidet i utdanningene.

Det er også betydelig variasjon i hvorvidt og hvordan utdanningsfaglig ansvarlig inngår i fagskolens ledelsesstruktur. I undersøkelsen svarer 41 prosent at de har plass i skolens ledergruppe, mens 16 prosent ikke er faste medlemmer, men likevel deltar jevnlig i ledermøter. De resterende 43 prosentene er ikke en del av ledergruppen og deltar heller ikke jevnlig i ledermøter. Denne variasjonen kan få betydning for hvordan rollen utformes og praktiseres i det pedagogiske utviklingsarbeidet. Samtidig ser det ikke ut til å være noen tydelig systematikk i hvordan ulike typer fagskoler velger å organisere rollen, verken etter størrelse, eierskap eller fagprofil.

Fagskoletilsynsforskriften stiller ikke krav om at den utdanningsfaglig ansvarlige selv må undervise, men veilederen til forskriften framholder at det i mange tilfeller vil være en fordel. Både intervjuer og surveydata antyder at praksis varierer, men at rollen i mange tilfeller er plassert på et mer administrativt nivå. Enkelte beskriver at rollen i hovedsak består av oppgaver som også er en naturlig del av lederansvaret, som personaloppfølging og møtevirkosomhet. I slike tilfeller kan det være en fare for at den utdanningsfaglige funksjonen «drukner» i administrative rutiner og ordinære lederoppgaver.

I noen tilfeller der rollen som utdanningsfaglig ansvarlig er plassert på et administrativt nivå eller i ledergruppen, ser det ut til at rollen først og fremst eksisterer på papiret, med begrenset praktisk funksjon utover det formelle kravet. Inntrykket forsterkes av at lærere i slike tilfeller ikke nødvendigvis er klar over at deres nærmeste leder har denne rollen. Ved enkelte av disse fagskolene ser det allikevel ut til at det pedagogiske utviklingsarbeidet blir ivaretatt gjennom andre roller eller funksjoner. I ett tilfelle beskrives det for eksempel at teamledere på utdanningsnivå, som ikke formelt er utdanningsfaglig ansvarlige, likevel har oppgaver som ved andre skoler ville falt inn under denne rollen. Dette kan tyde på at skolene tilpasser organiseringen ut fra lokale behov og eksisterende strukturer, heller enn å følge én fast modell for hvordan rollen skal forstås og utøves.

Andre steder er rollen lagt til utdanningsnivå og kombineres med en faglærerstilling. I disse tilfellene beskrives rollen i større grad som en funksjon for faglig utvikling og støtte, for eksempel gjennom ansvar for erfaringsdeling. Dette tolkes av enkelte som mer i tråd med hensikten bak rollen, som et verktøy for å styrke utdanningsfaglig arbeid, snarere enn en forlengelse av linjeledelsen.

Ledelsens syn på plassering av utdanningsfaglig ansvarlig

Våre informanter fra fagskolenes ledelse har ulike syn på hvordan rollen som utdanningsfaglig ansvarlig bør utformes og plasseres i organisasjonen. Noen rektorer fremhever betydningen av at rollen er strategisk forankret og tett knyttet til ledelsen, slik at den får gjennomslag i beslutninger om ressursbruk og prioriteringer. Andre mener det er avgjørende at rollen er integrert i fagmiljøet og kombineres med undervisning, for å kunne ta del i det daglige pedagogiske arbeidet. Det er lærerne selv som kjenner fagmiljøets behov og vet hvor skoen trykker. Enkelte peker også på at en plassering uten personalansvar kan gi større frihet til å være en uavhengig og utviklingsorientert støttefunksjon.

Samtidig trekkes det fram utfordringer ved det som kan bli et uformelt lederskap i tilfeller der rollen er lagt til en faglærer uten personalansvar. Flere av informantene understreker at det kan være krevende å ha en slik rolle uten å ha formell autoritet. Som en rektor formulerer det:

«Det kan være vanskelig å ha autoritet når man ikke har formell lederrolle. Avdelingene styrer ressurser og tida til folk, kan kalle inn til møter på en helt annen måte enn en fagansvarlig kan.»

En utdanningsleder påpeker:

«Fordelen [med å legge utdanningsfaglig ansvarlig-rollen til en lærer] er nærhet. Utfordringen er å lede uten personalansvar.»

Slike utsagn illustrerer at plasseringen av rollen innebærer avveininger mellom faglig nærhet og organisatorisk gjennomslagskraft. Det framheves også at det å utøve rollen som utdanningsfaglig ansvarlig på en god måte krever betydelig erfaring og kompetanse, og at det å kombinere rollen med undervisning kan være krevende i praksis.

Oppsummert viser funnene at det er stor variasjon i hvordan rollen som utdanningsfaglig ansvarlig er forstått og organisasjonsmessig plassert ved fagskolene. Dette gjelder både på hvilke nivå i det organisatoriske hierarkiet funksjonen er plassert, og i hvor stor grad rollen er definert som et rent utdanningsfaglig ansvar, eller som et ledd i en administrativ styringslinje hvor også oppgaver knyttet til administrasjon og personalledelse inngår. Fagskolene er pålagt å ha denne rollen for å oppfylle kravene i regelverket, og det kan nok i noen tilfeller se ut som at den er lagt til en eksisterende posisjon i styringshierarkiet uten at funksjonen som utdanningsfaglig støttespiller er tillagt særlig stor vekt. Faktisk finnes det personer i vårt datamateriale som oppgir at de har rollen som utdanningsfaglig ansvarlig, men som selv ikke har formell pedagogisk utdanning. Vi tolker dette som et uttrykk for at rollen ikke alltid er så tydelig forstått og implementert ved fagskolene som man kanskje skulle forvente, gitt den avgjørende plassen den har i det formelle lovverket.

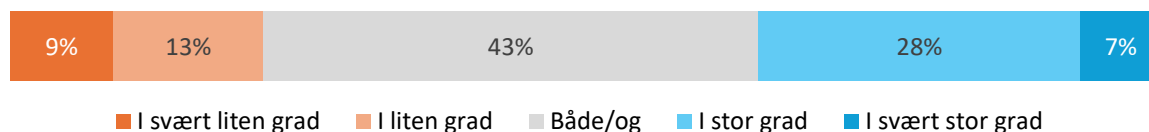
6.2 Ressurser og rammer for utdanningsfaglig ansvarlig-rollen

Et nærliggende spørsmål er hvilke ressurser som stilles til rådighet for å fylle rollen som utdanningsfaglig ansvarlig. I surveyen oppgir under halvparten (43 prosent) at de har en fast stillingsprosent avsatt til rollen. Blant dem som har en avsatt stillingsprosent, varierer ressursen fra så lite som fem prosent til full stilling og gjennomsnittlig stillingsandel er 48 prosent.

Det er likevel verdt å merke seg at enkelte av dem som har oppgitt at de har 100 prosent av stillingen avsatt til rollen som utdanningsfaglig ansvarlig, trolig har lederstillinger der de utdanningsfaglige oppgavene inngår i et bredere knippe av personallederoppgaver. Dette kan også gjelde respondenter som har svart at de ikke har en formell ressursandel, men likevel utøver funksjonen som del av sin lederrolle.

Når respondentene vurderer om ressursgrunnlaget er tilstrekkelig for å fylle rollen på en god måte, svarer 43 prosent «både/og» (figur 6.2). I overkant av 20 prosent oppgir at ressursen i liten eller svært liten grad er tilstrekkelig, mens rundt en tredjedel mener at den er tilstrekkelig. Mange opplever med andre ord utfordringer med å fylle rollen slik de ønsker, noe som trolig henger sammen med variasjonen i oppgaver, organisering og forventninger til funksjonen.

Figur 6.2: Opplever du at stillingsprosenten er stor nok til å oppfylle rollen som utdanningsfaglig ansvarlig på en god måte? (N=116)



Casematerialet underbygger dette. I noen tilfeller forstår utdanningsfaglig ansvarlig selv rollen som en begrenset støttefunksjon, der en liten ressursandel kan anses å være tilstrekkelig. I andre tilfeller inngår rollen i et bredere lederansvar, der det ikke er avsatt spesifikke ressurser, men der ansvaret ivaretas gjennom annen linjeledelse. Én informant hadde 10 prosent avsatt og mente dette var tilstrekkelig. En annen hadde 70 prosent og kom til samme vurdering. Dette illustrerer at det ikke nødvendigvis er ressursens størrelse i seg selv som er avgjørende, men hvilken funksjon rollen er ment å ha i organisasjonen.

Hvor mange lærere den enkelte utdanningsfaglig ansvarlig har ansvar for, varierer også. I surveyen er medianen åtte, men variasjonen er stor. De fleste oppgir at de har ansvar for mellom fem og femten lærere, mens noen få svarer langt høyere. Tallet inkluderer både fast ansatte og timelærere. Når respondentene samtidig anslår hvor mange av lærerne i kollegiet som har formell pedagogisk kompetanse, ligger medianen på 70 prosent, men også her er variasjonen stor, fra ingen til alle.

Samlet sett viser funnene at det ikke finnes én fast modell for hvordan rollen som utdanningsfaglig ansvarlig fylles i praksis. Funksjonen rommer et stort spenn i innhold, ressursbruk og rolleforståelse. Mye avhenger av lokale prioriteringer og hvordan det pedagogiske arbeidet ellers er organisert ved den enkelte fagskole. Dette gir fleksibilitet, men innebærer også at det i enkelte tilfeller kan være et misforhold mellom forventninger, oppgaver og tilgjengelige ressurser.

6.3 Arbeidsoppgaver i rollen som utdanningsfaglig ansvarlig

Hva slags funksjon rollen som utdanningsfaglig ansvarlig har i praksis, avhenger både av hvilke forventninger som stilles til den og hvilke oppgaver som faktisk utføres. I spørreundersøkelsen til rektorene oppgir 79 prosent at det er utarbeidet en rollebeskrivelse for utdanningsfaglig ansvarlig ved deres fagskole. I hvilken grad dette gir klare forventninger til rollen i praksis, er likevel mer uklart. Blant de utdanningsfaglig ansvarlige svarer litt over halvparten at ledelsen har tydelige forventninger til hvordan rollen skal fylles (Figur 6.3). En tredjedel svarer «både/og», og 14 prosent mener forventningene ikke er tydelige.

Figur 6.3: «Opplever du at ledelsen ved fagskolen har tydelige forventninger til hvordan du skal fylle rollen som utdanningsfaglig ansvarlig?» (N=117)

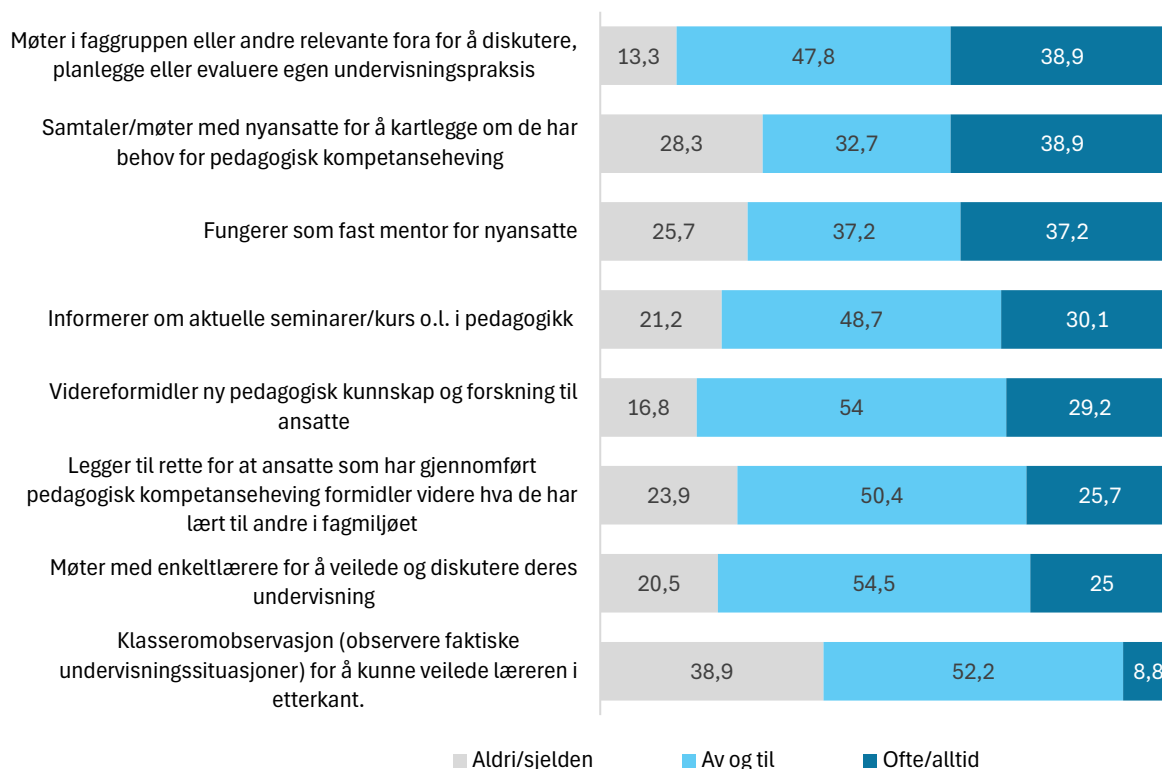


Også i intervjumaterialet fremkommer det at både rektorer og undervisere kan ha et utydelig forhold til hva funksjonen skal innebære. Enkelte rektorer gir uttrykk for at de i liten grad kjenner til rollen. Tilsvarende ser vi at flere lærere ikke vet hvem som har rollen i deres fagmiljø, eller at de ikke er kjent

med at det finnes en slik rolle i det hele tatt. Det kan tyde på at funksjonen i noen tilfeller er lite integrert i fagmiljøets daglige virke og at den, som tidligere nevnt, hovedsakelig eksisterer på papiret..

Til tross for dette viser surveydataene at utdanningsfaglig ansvarlige i mange tilfeller fyller rollen med et bredt sett av oppgaver. Som figur 6.4 viser, er det høy aktivitet knyttet til flere typer tiltak:

Figur 6.4: «Kan du angi hvor ofte du som utdanningsfaglig ansvarlig benytter følgende tiltak?» (N=117)



Deltakelse i faggruppemøter for å diskutere undervisningspraksis, samtaler med nyansatte om behov for kompetanseheving, og mentoroppgaver er blant de mest utbredte. I tillegg oppgir mange at de informerer om kurs og seminarer, videreformidler ny pedagogisk kunnskap eller veileder lærere i deres undervisning. Klasseromsobservasjon er det tiltaket som benyttes minst – kun ni prosent svarer at de gjør dette ofte. Samlet sett viser tallene at det er stor bredde i hvordan funksjonen fylles, og at den i praksis kan omfatte alt fra pedagogisk støtte til mer strukturelle koordineringsoppgaver.

Denne variasjonen utdypes ytterligere i fritekstsvarene i surveyen. Her beskrives tiltak som spenner fra pedagogisk utviklingsarbeid til praktisk støtte og koordinering. Flere viser til initiativer for erfaringsdeling, utprøving og evaluering av nye undervisningsmetoder, og tilrettelegging for at lærere under utdanning kan bruke egen praksis som læringsarena. Andre trekker fram dialog med studentrepresentanter, og rollen som bindeledd mellom fagmiljø og ledelse eller bransje. Enkelte beskriver også mer administrative oppgaver, som å koordinere planarbeid, legge til rette for tverrfaglig samarbeid eller følge opp praktiske forhold i undervisningen. Enkelte fungerer dessuten som kontaktpunkt for å identifisere kompetansebehov og koble lærere til relevante etter- og videreutdanningstilbud. Dette bekrefter at rollen ikke nødvendigvis er avgrenset til pedagogisk utviklingsarbeid, men ofte er en hybrid mellom flere typer funksjoner.

Virkemiddelbruken varierer på tvers av ulike typer fagmiljø²². I fagmiljø der det profesjonelle læringsfellesskapet står sterkere, rapporterer også den utdanningsfaglig ansvarlige om mer omfattende virkemiddelbruk. Vi kan imidlertid ikke vite om det er omfattende virkemiddelbruk som fører til sterke læringsfellesskap. En like sannsynlig forklaring er at miljø med et godt etablert pedagogisk utviklingsarbeid også har mer aktive utdanningsfaglig ansvarlige.

6.4 Ulike aktørers vurdering av utdanningsfaglig ansvarlig-rollen

I surveyen har vi bedt både rektorer og lærere om å vurdere hvilken betydning den utdanningsfaglig ansvarlige har for utviklingen av pedagogisk kompetanse ved fagskolen. Rektorene er gjennomgående positive i sine vurderinger. Som vist i figur 6.5, oppgir flertallet at denne rollen er viktig eller svært viktig for skolens pedagogiske kompetanseutvikling. Dette indikerer at det blant skoleledere er en generell anerkjennelse av behovet for en tydelig utdanningsfaglig funksjon.

Figur 6.5. Rektors vurdering av viktigheten av den utdanningsfaglig ansvarliges rolle og arbeid for den pedagogiske kompetanseutviklingen ved fagskolen (N=38)



Samtidig avdekker datamaterialet en interessant nyanse. I både intervjuer og åpne svarfelt i spørreundersøkelsen gir enkelte rektorer uttrykk for en uklar forståelse av hva rollen som utdanningsfaglig ansvarlig faktisk innebærer. Når de blir bedt om å beskrive rollens betydning nærmere, refererer flere til lærerrollen mer generelt – og vektlegger den pedagogiske og yrkesfaglige kompetansen hos lærerne som gruppe. Som en rektor formulerer det:

«Lærerrollens profesjon ligger fortrinnsvis i pedagogisk og didaktisk tilrettelegging av studiens læring. Imidlertid vil læreren i fagskolen også måtte besitte grundig kompetanse og erfaring fra sitt yrkesfelt.»

En annen skriver:

«Vi har stor nytte av våre ansatte som tar Praktisk pedagogikk for fagskolen og det de bringer inn i staben etter fullført utdanning.»

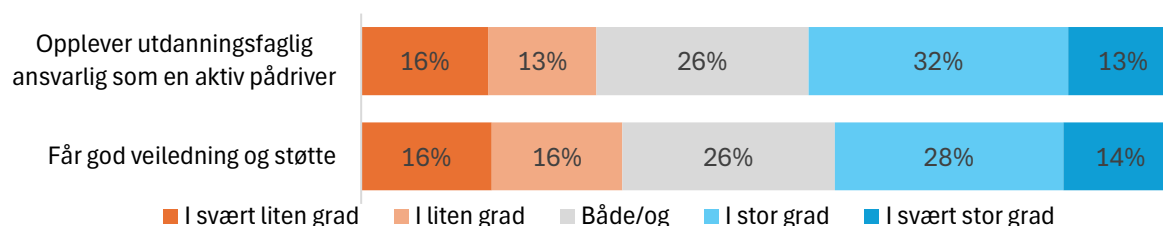
Dette kan tyde på at enkelte forveksler begrepet "utdanningsfaglig ansvarlig" med mer generelle henvisninger til lærere med pedagogisk kompetanse, snarere enn å forstå det som en særskilt funksjon med definerte oppgaver i organisasjonen.

Lærerne har i spørreundersøkelsen vurdert to utsagn om utdanningsfaglig ansvarlig: «Jeg får god veiledning og støtte i mitt undervisningsarbeid fra utdanningsfaglig ansvarlig» og «Jeg opplever at utdanningsfaglig ansvarlig er en aktiv pådriver for å utvikle den pedagogiske kompetansen og praksisen i mitt fagmiljø» (figur 6.6). Både når det gjelder rollen som aktiv pådriver og som veileder og støttespiller, svarer godt over 40 prosent at dette stemmer, mens rundt 30 prosent opplever at det

²² For analyse av utdanningsfaglig ansvarlig-rollen i fagmiljø med lav andel formell pedagogisk kompetanse, se 6.2. «Utdanningsfaglig ansvarlig sin rolle i fagmiljø med lav andel formell pedagogisk kompetanse».

ikke stemmer. Funnene underbygger inntrykket av at rollen både fylles og oppfattes ulikt mellom fagskolene, og at synlighet og tilstedeværelse i fagmiljøet kan variere betydelig.

Figur 6.6. Læreres vurdering av utdanningsfaglig ansvarlig (N=576)



Casematerialet gir ytterligere dybde til dette bildet. Ved én fagskole forteller lærerne at de i praksis henter pedagogisk støtte like mye fra andre aktører, som digitalpedagoger og kolleger, som fra utdanningsfaglig ansvarlig. Ved en annen skole uttrykker lærerne at de i liten grad opplever å få støtte i sitt pedagogiske arbeid, og at de i stedet føler seg motarbeidet. I dette tilfellet er rollen som utdanningsfaglig ansvarlig formelt lagt til avdelingsleder, men lærerne var ikke klar over at vedkommende også hadde dette ansvaret. Dette peker igjen mot at organisering og rolleforståelse har stor betydning for hvordan funksjonen faktisk virker i praksis, og for hvor synlig og tilgjengelig den er i det daglige pedagogiske arbeidet.

Samtidig trekker flere rektorer frem betydningen av samarbeid og erfaringsutveksling mellom de utdanningsfaglig ansvarlige internt ved skolen. Ved noen fagskoler er det etablert faste møtepunkter på tvers av fagområder og avdelinger, der funksjonen kan diskuteres og utvikles i fellesskap. Andre steder mangler slike arenaer, og én rektor beskriver dette som et forbedringspunkt de ønsker å jobbe videre med. Behovet for veiledning og felles refleksjon trekkes frem som en viktig begrunnelse for slike strukturer, særlig fordi mange i rollen står relativt alene i sitt arbeid. Et internt nettverk kan dermed bidra til å styrke både rolleforståelse, praktisk støtte og den utdanningsfaglige kvaliteten ved skolen som helhet.

De utdanningsfaglig ansvarliges egen vurdering

Mot slutten av spørreundersøkelsen fikk de utdanningsfaglig ansvarlige anledning til å dele sine egne vurderinger av mulige forbedringsbehov knyttet til rollen og oppgaven med å legge til rette for studentenes læring. Svarene speiler mange av de temaene som allerede har kommet til uttrykk tidligere i kapittelet, og tydeliggjør at det både er praktiske, organisatoriske og kompetanserelaterte utfordringer knyttet til hvordan rollen er utformet og utøves.

Et gjennomgående tema er ønsket om mer tid og bedre ressursrammer. Flere beskriver behovet for å få fastsatt en konkret stillingsprosent, eller å få frigjort tid fra andre oppgaver for å kunne prioritere arbeidet som utdanningsfaglig ansvarlig.

«Mer tid til å gjøre jobben som utdanningsfaglig ansvarlig sammen med de andre lærerne. Tid til å utvikle oss.»

«Avsette tid og oppdrag til rollen som utdanningsfaglig ansvarlig.»

Andre peker på behovet for tydeligere rolleavklaring, og understreker behovet for å formelt forankre rollen i fagskolens kvalitetssystem:

«Dialog/høring om avklaring av arbeidsoppgaver innenfor tildelt ressurs. Med påfølgende avklart ressurs og arbeidsoppgaver innført i kvalitetssystem.»

Flere utdanningsfaglig ansvarlige som også har lederstillinger eller administrative funksjoner, uttrykker bekymring for at dette trekker fokus bort fra det pedagogiske. Her kommer det tydelig frem at spennvidden i oppgaver kan svekke muligheten til å prioritere arbeid med faglig kvalitet og utvikling:

«Alt for mange administrative oppgaver, som å finne sensorer, gjesteforelesere, yrkesaktive for fagråd m.m. For lite tid til faglig fokus.»

Til slutt uttrykker noen et behov for bedre støtte og opplæring i rollen. De etterspør arenaer for kompetanseutvikling og mer systematisk veiledning:

«Har forsøkt å se etter seminarer (web) for fagskolesektoren som er tilrettelagt for utdanningsfaglig rollen. Et slikt kurs/seminar vil være en god inspirasjon og påminnelse om rollens innhold for de fleste.»

«Tildele veileder/kontakt/følgeperson med innflytelse og pedagogisk utdanning.»

Disse refleksjonene bekrefter det store mangfoldet i hvordan rollen fylles, både i innhold og i rammevilkår. De peker også på et potensial for videre profesjonalisering og styrking av funksjonen som den utdanningsfaglig ansvarlige representerer i fagskolens pedagogiske arbeid.

6.5 Oppsummering

Utdanningsfaglig ansvarlig er ment å være et nøkkelgrep i lowverket for å sikre og utvikle kvaliteten i fagskolenes undervisning. Rollen skal fungere som en støttefunksjon som sørger for at hele lærerkollegiet, også lærere uten formell pedagogisk utdanning, kan levere undervisning av høy kvalitet.

Funnene viser at rollen mange steder faktisk fylles med et bredt spekter av oppgaver som kan bidra positivt til dette. Flere utdanningsfaglig ansvarlige deltar i faggruppemøter, veileder nyansatte, legger til rette for erfaringsdeling og videreformidler pedagogisk kunnskap. Mange rektorer vurderer rollen som viktig for utviklingen av pedagogisk kompetanse, og en betydelig andel lærere opplever utdanningsfaglig ansvarlig som en aktiv støtte og pådriver i det faglige arbeidet. Disse eksemplene viser at funksjonen kan ha stor betydning når den er godt forankret og tydelig utformet.

Samtidig ser vi at praksis varierer betydelig, både når det gjelder organisatorisk plassering, ressursrammer og forventninger. Mange opplever at administrative oppgaver tar tid fra det pedagogiske arbeidet, og både rektorer og lærere uttrykker usikkerhet om hva rollen innebærer. I enkelte tilfeller er rollen lite synlig i fagmiljøene. Dette gir store forskjeller i hvordan utdanningsfaglig ansvarlig oppfattes, og hvilken betydning rollen faktisk får i utviklingsarbeidet.

Når rollen som utdanningsfaglig ansvarlig praktiseres ulikt, forstås forskjellig og i noen tilfeller ikke oppleves som relevant i fagmiljøene, risikerer man at hensikten med ordningen undergraves.

Kapittel 7: Lærere og fagmiljø med lite formell pedagogisk kompetanse

I dette kapitlet undersøker vi hvilken støtte og oppfølging lærere med lite eller ingen pedagogisk kompetanse får i sitt undervisningsarbeid. Vi undersøker hvordan lærere selv vurderer det profesjonelle læringsfellesskapet de er en del av, og hvilken rolle utdanningsfaglig ansvarlig spiller i å gi veiledning og tilrettelegging. Vi ser både på individuelle forskjeller mellom lærere med og uten pedagogisk utdanning, og på variasjoner mellom fagmiljøer med høy og lav samlet kompetanseandel. I tillegg belyses timelæreres rolle i fagskolene, deres tilknytning til fagmiljøene og hvordan kvalitet og organisering av undervisningen påvirkes av bruken av denne lærergruppen.

7.1 Profesjonelle læringsfellesskap i fagmiljø med få pedagoger

For å belyse hvordan lærere uten pedagogisk bakgrunn støttes i sin undervisning, har vi først undersøkt hvordan lærere med og uten formell pedagogisk kompetanse vurderer kvaliteten på det profesjonelle læringsfellesskapet i sitt fagmiljø. Resultatene er oppsummert i figur 7.1.

Figur 7.1. Vurdering av kvalitet på det profesjonelle læringsfellesskapet (gjennomsnitt på skala 1-5), fordelt på lærere med/uten formell pedagogisk kompetanse (N=739).



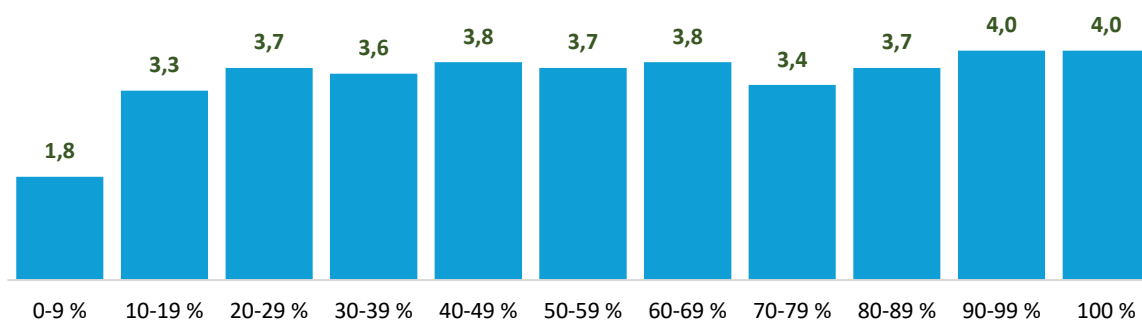
Det er liten forskjell i vurderingene, noe som tyder på at tilstedeværelse eller fravær av formell pedagogisk utdanning i liten grad påvirker hvordan lærerne opplever kvaliteten i det faglige fellesskapet.

En mulig forklaring er at mange av dem uten formell pedagogisk kompetanse er nyansatte som samtidig tar en pedagogisk utdanning. For disse kan tilknytningen til arbeidsplassen og integreringen i fagmiljøet ha større betydning for opplevelsen av fellesskapet enn selve utdanningsbakgrunnen. Resultatet kan også peke mot at fagskolene i stor grad lykkes med å inkludere alle lærere i det profesjonelle samarbeidet, uavhengig av deres pedagogiske formalkompetanse.

Profesjonelle læringsfellesskap eksisterer imidlertid ikke i et vakuum. De formes av rammer, kultur og sammensetningen av kompetanse i fagmiljøet. For å belyse dette har vi sett nærmere på hvordan

vurderingen av det profesjonelle læringsfellesskapet varierer etter andelen lærere med formell pedagogisk kompetanse i fagmiljøet.

Figur 7.2. Vurdering av kvalitet på det profesjonelle læringsfellesskapet (gjennomsnitt på skala 1-5), fordelt på andel lærere med formell pedagogisk kompetanse i fagmiljøet (N=67)



Figuren viser at skåren øker tydelig fra det laveste nivået og frem til minst 20 prosent av lærerne i fagmiljøet har formell pedagogisk kompetanse. Etter dette nivået stabiliserer utviklingen seg, med kun mindre variasjoner, før den igjen stiger svakt når andelen nærmer seg full dekning. Dette kan tolkes som at det kreves et visst nivå av pedagogisk kompetanse i fagmiljøet før det profesjonelle læringsfellesskapet virkelig fungerer, men at ytterligere økning deretter har mindre betydning.

I flere av casene beskrives hvordan en felles pedagogisk forståelse gir et godt utgangspunkt for å drive utviklingsarbeid. I fagmiljøer med lav andel pedagogisk kompetanse kan det derimot være mer krevende å etablere og opprettholde et sterkt fellesskap, nettopp fordi grunnlaget for felles pedagogisk språk og metode er svakere. Dette underbygges også i noen av intervjuene vi har gjennomført med forskere innen yrkespedagogikk:

«En betingelse er at de er profesjonelle de som er i det fellesskapet. [...] Tror det er vanskelig å drive [pedagogisk utviklingsarbeid] uten at de andre har en pedagogisk utdanning, da er det en tung prosess. Det er noen begreper og innsikter alle må ha.»

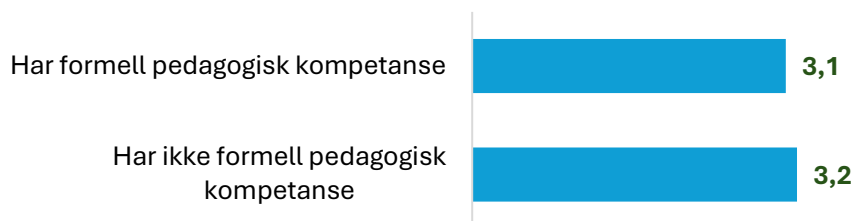
«Man må ha en grunnleggende utdanning, og snakke samme språk. Fagmiljøene må ha en grunnleggende kompetanse, kunnskaper og ferdigheter, og så bygge videre derfra.»

Samlet sett tyder funnene på at den samlede formelle pedagogiske kompetansen i fagmiljøet har betydning for kvaliteten på det profesjonelle læringsfellesskapet. Når en større andel av lærerkollegiet har formell pedagogisk utdanning, ser det ut til å være lettere å etablere en felles forståelse av god undervisningspraksis og et grunnlag for systematisk utviklingsarbeid. Dette kan bidra til å gjøre samarbeidet mer målrettet og styrke fagmiljøets evne til å levere undervisning av høy kvalitet.

7.2 Utdanningsfaglig ansvarlig i fagmiljø med få pedagoger

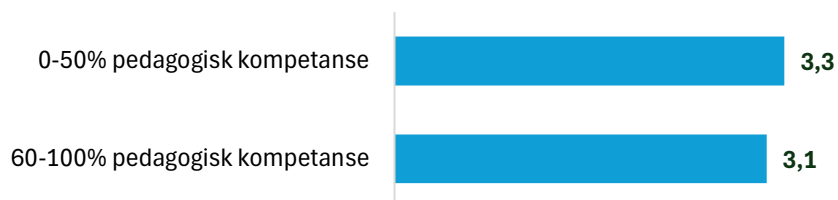
Utdanningsfaglig ansvarlig har en nøkkelrolle i å sikre kvalitet i undervisningen, og rollen kan være særlig viktig for lærere uten formell pedagogisk kompetanse. Derfor har vi sett på hvordan lærere med og uten formell pedagogisk kompetanse vurderer den utdanningsfaglige ansvarlige i sitt fagmiljø.

Figur 7.3. Vurdering av utdanningsfaglig ansvarlig sin rolle (gjennomsnitt på skala 1-5)²³, fordelt på lærere med/uten formell pedagogisk kompetanse (N=739)



Som figur 7.3 viser, er forskjellene små mellom lærere med og uten formell pedagogisk kompetanse. Dette tyder på at rollen i stor grad favner hele kollegiet.

Figur 7.4. Vurdering av utdanningsfaglig ansvarlig sin rolle (gjennomsnitt på skala 1-5), fordelt på fagmiljø med høy/lav andel med formell pedagogisk kompetanse (N=67)

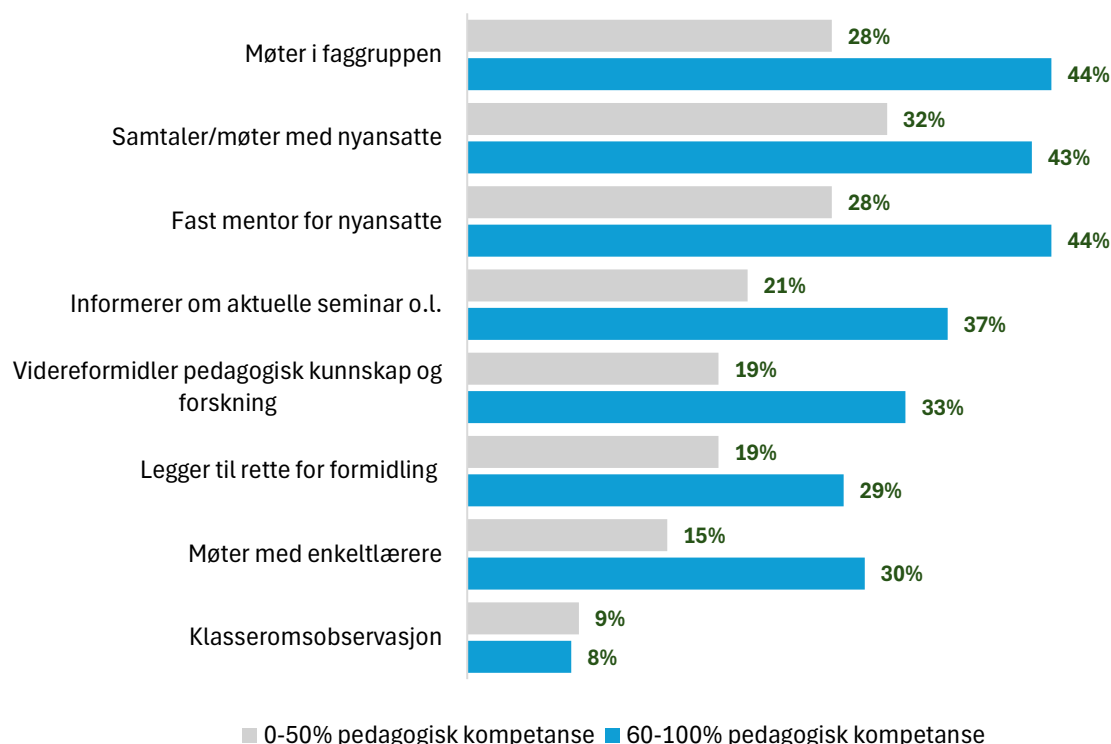


Ser vi på forskjeller mellom fagmiljø med høy og lav andel pedagogisk kompetanse (figur 7.4), finner vi et noe tydeligere mønster: I miljø der halvparten eller færre av lærerne har formell pedagogisk utdanning, vurderes utdanningsfaglig litt høyere enn i miljø med høyere kompetanseandel. Casematerialet antyder at utdanningsfaglig ansvarlige ofte prioriterer tettere oppfølging i miljøer med lav kompetanseandel, noe som kan forklare at de vurderes mer positivt i disse tilfellene.

Når vi ser på utdanningsfaglig ansvarliges egen rapportering, framstår bildet motsatt (jfr. figur 7.5 på neste side). De oppgir at de benytter et bredere spekter av virkemidler i fagmiljø med høy pedagogisk kompetanse. Dette gjelder særlig faggruppemøter, mentoroppfølging og videreformidling av kurs og faglig oppdatering. Dette kan skyldes at slike miljøer lettere lar seg mobilisere gjennom kollektive tiltak, eller at fagskolene har tydeligere strukturer og forventninger til funksjonen. Samtidig innebærer det at de fagmiljøene som har størst behov for støtte, i praksis ofte får minst. I miljøer med lav andel pedagogisk kompetanse kan fraværet av systematisk virkemiddelbruk gjøre det vanskelig å bygge en varig kvalitetskultur, noe som over tid kan forsterke forskjellene mellom miljøene. Derimot kan utdanningsfaglig ansvarlig i miljøer med høy kompetanse bygge videre på allerede etablerte strukturer og ambisjoner, og slik bidra til en selvforsterkende positiv spiral av kvalitet og utvikling. Fagmiljøer med lav kompetanseandel risikerer på sin side å havne i en negativ spiral, der svakere strukturer og mindre kollektiv kapasitet gjør at potensialet for kvalitetsutvikling ikke realiseres fullt ut.

²³ Gjennomsnittlig vurdering av utdanningsfaglig ansvarlig som (1) kilde til veiledning og støtte og (2) aktiv pådriver for pedagogisk utviklingsarbeid

Figur 7.5. Utdanningsfaglig ansvarliges selvrappporterte bruk av virkemidler (ofte/alltid), fordelt på fagmiljø med høy/lav andel med formell pedagogisk kompetanse (N=117)



Samlet sett peker funnene på et paradoks. Utdanningsfaglig ansvarlig synes å ha størst aktivitet i miljøer med høy kompetanse, men vurderes høyest i miljøer med lav kompetanse. En mulig forklaring er at innsatsen i sistnevnte tilfeller gir større utslag fordi behovet er større og forventningene lavere. I miljøer med høy kompetanse kan høye ambisjoner og etablerte strukturer gjøre at rollen vurderes mer kritisk, selv om virkemiddelbruken faktisk er mer omfattende.

7.3 Timelærerne og det profesjonelle læringsfellesskapet

En betydelig andel av undervisningen i fagskolen utføres av innleide timelærere og ansatte i deltidsstillinger. I vår survey oppgir kun 23 prosent av timelærerne å ha formell pedagogisk kompetanse. Timelærere benyttes på ulike måter i fagskolene, og graden av tilknytning til skolens daglige virksomhet varierer. Enkelte underviser kun én økt per semester, mens andre har ansvar for hele fag eller underviser jevnlig over lengre tid. I noen tilfeller er det snakk om stabile relasjoner der samme timelærere benyttes år etter år, og noen av disse har også på eget initiativ tatt pedagogisk utdanning. Samtidig leies timelærere ofte inn på grunn av sin fagspesifikke kompetanse, og underviser i mer avgrensede deler av utdanningsløpene.

Flere fagskoler beskriver utfordringer med å rekruttere faglærere til faste stillinger, og at man derfor er avhengig av innleide undervisere for å sikre faglig bredde og spesialisert kompetanse. Samtidig har mange timelærere en hovedstilling utenfor fagskolen, og begrensede muligheter til å delta i skolens møtevirksomhet og faglige fellesskap.

Figur 7.6. Læreres vurdering av kvalitet på det profesjonelle læringsfellesskapet (gjennomsnitt på skala 1-5), fordelt på stillingstype (N=739).



Figur 7.6 viser at innleide timelærere gir lavere vurderinger av det profesjonelle læringsfellesskapet enn både midlertidig og fast ansatte. Selv om forskjellene ikke er svært store, antyder de at jo sterkere og mer stabil tilknytning til fagskolen, desto høyere vurderes læringsfellesskapet. Dette samsvarer med funnene fra casematerialet, der timelærere ofte beskrives som mer perifere i fagmiljøet, med mindre deltakelse i det daglige samarbeidet og svakere tilknytning til etablerte faglige og sosiale strukturer.

Samtidig ser vi også variasjon i casematerialet. Ved noen skoler har timelærere i liten grad blitt inkludert i skolens pedagogiske fellesskap, mens andre har etablert strukturer for å trekke dem inn, som felles fagteam, seminarer lagt til gunstige tidspunkter og korte introduksjonskurs for nye timelærere. Slike tiltak kan bidra til å redusere avstanden mellom timelærere og det øvrige fagmiljøet, og styrke opplevelsen av å være en del av et felles profesjonelt læringsfellesskap. Slike tiltak kan dermed betraktes som nødvendige støtte mekanismer for timelærere, som ellers risikerer å stå uten den oppfølgingen som fast ansatte får gjennom sitt daglige kollegiale samarbeid.

Inkludering av timelærere er med andre ord mulig, men forutsetter bevisst tilrettelegging fra fagskolens side. I dette arbeidet kan utdanningsfaglig ansvarlig være en nøkkelperson, både som bindeledd og som ressurs for å sikre at timelærere får nødvendig støtte.

Figur 7.7. Læreres vurdering av utdanningsfaglig ansvarlig sin rolle (gjennomsnitt på skala 1-5), fordelt på stillingstype (N=739)²⁴



Figur 7.7 viser at midlertidig ansatte vurderer rollen noe høyere enn både innleide timelærere og fast ansatte. At timelærere gir relativt høye vurderinger, til tross for løsere tilknytning, er interessant. I flere av casene har vi sett at utdanningsfaglig ansvarlige ikke alltid har et formelt ansvar for å følge opp timelærere, særlig når disse underviser i korte bolker eller er lite til stede i hverdagen. Likevel tyder

²⁴ Gjennomsnittlig vurdering av utdanningsfaglig ansvarlig som (1) kilde til veiledning og støtte og (2) aktiv pådriver for pedagogisk utviklingsarbeid

surveydataene på at mange timelærere opplever oppfølgingen som like god som andre lærergrupper. Dette kan delvis handle om ulike forventninger til rollen, men også om en bevisst praksis hos utdanningsfaglig ansvarlige for å inkludere alle som er tilknyttet fagmiljøet, uavhengig av stillingsform og formell kompetanse.

Kvalitet og organisering ved bruk av timelærere

Bruken av timelærere reiser også spørsmål om kvalitet og organisering. I vårt casemateriale uttrykker flere fast ansatte bekymring for at undervisningen som gis av enkelte timelærere ikke alltid holder ønsket pedagogisk nivå. Det beskrives at undervisningen tidvis er mer tradisjonell og forelesningsbasert, og mindre tilpasset fagskolens praksisnære og studentaktive læringsformer.

Samtidig er ikke bildet entydig. Ved én av fagskolene beskriver både utdanningsleder og utdanningsfaglig ansvarlig bruken av timelærere som en bevisst strategi. De understreker betydningen av fleksibilitet og nærhet til arbeidslivet, og fremhever at mange timelærere har sterke formidlingsevner og leverer undervisning av høy kvalitet, selv uten formell pedagogisk utdanning:

«Vi har noen timelærere som ikke har formell kompetanse, men som har virkelig god undervisning, gode formidlingsevner. De har et pedagogisk talent. De leverer god kvalitet. Ting blir bra.»

En utfordring som trekkes frem i flere intervjuer, er at timelærere ikke alltid får betalt, eller ikke får tilstrekkelig betalt, for forberedelse, etterarbeid og deltakelse i møter. Dermed må slike oppgaver ofte håndteres av fast ansatte lærere, noe som kan føre til skjev arbeidsbelastning dersom det ikke settes av ekstra ressurser. Enkelte fast ansatte beskriver dette som en belastning og etterlyser tydeligere rammer og kompensasjon for å ivareta kvaliteten.

Flere ledere erkjenner også at fagskolene har begrenset handlingsrom overfor enkelte timelærere. Når timelærerne har etterspurt spesialkompetanse og samtidig begrenset tilgjengelighet, kan det være vanskelig å stille krav om pedagogisk utdanning eller deltakelse i utviklingsarbeid. Som én rektor uttrykker, det er skolen som er avhengig av læreren, ikke omvendt.

Mange fagskoler forsøker å redusere bruken av timelærere, men de utgjør likevel ofte en nødvendig del av fagmiljøet. Når de har en sentral rolle i undervisningen, kan det være viktig å stille tydeligere krav til kvalitet og involvering, for eksempel møtedeltakelse, samarbeid med faglærere eller ansvar for vurderingsarbeid. Ved mer avgrensede bidrag kan det være mer hensiktsmessig at faglærere har ansvar for det helhetlige pedagogiske opplegget, forutsatt at de får tilstrekkelige ressurser.

Casematerialet viser at noen fagskoler har etablert tiltak for å sikre kvalitet og kontinuitet i undervisningen også når timelærere benyttes. Ved én skole er det fast praksis at en faglærer deltar i undervisningen sammen med timelærere, enten fysisk eller digitalt. Faglæreren kan støtte studentenes læring underveis ved å stille spørsmål, klargjøre sentrale poeng eller knytte stoffet til andre deler av utdanningen. På denne måten fungerer faglæreren som en pedagogisk bro mellom studentene og timelærerens spesialiserte kompetanse, og bidrar til å forankre undervisningen i skolens pedagogiske praksis.

Samlet peker datamaterialet på at det finnes flere organisatoriske grep som kan lette integreringen av timelærere og styrke undervisningskvaliteten – men dette forutsetter bevisste valg og tydelige prioriteringer fra fagskolens side.

7.4 Oppsummering

I dette kapitlet har vi undersøkt hvordan lærere uten formell pedagogisk utdanning støttes i sitt arbeid, både gjennom profesjonelle læringsfellesskap, rollen til utdanningsfaglig ansvarlig og organiseringen av timelæreres tilknytning til fagmiljøene. Funnene viser at individuelle forskjeller mellom lærere med og uten pedagogisk kompetanse er små, mens variasjoner på fagmiljønivå og mellom ulike lærergrupper er tydeligere.

Det profesjonelle læringsfellesskapet vurderes relativt likt på tvers av grupper med mye og lite formell pedagogisk kompetanse. Når det gjelder utdanningsfaglig ansvarlig sin rolle i oppfølgingen av lærere og fagmiljø med lite formell pedagogisk kompetanse, finner vi et paradoks. Rollen blir vurdert mest positivt i miljøer med lav pedagogisk kompetanse, men de utdanningsfaglig ansvarlige selv rapporterer mest aktivitet i kompetansesterke miljøer. Dette kan tyde på at innsatsen oppleves særlig verdifull der behovet for støtte er størst, mens høyere forventninger i miljøer med høy kompetanse gir mer kritiske vurderinger. Samtidig kan dette bidra til å forsterke forskjellene mellom miljøene. I kompetansesterke fagmiljøer bygges en kvalitetskultur videre gjennom aktiv oppfølging, mens miljøer med lav kompetanseandel risikerer å stagnere dersom støtten ikke er systematisk nok.

Timelærere står ofte mer perifert i fagmiljøene, noe som kan svekke både integrering og undervisningskvalitet. Samtidig finnes gode eksempler på tiltak som trekker timelærere tettere inn, som fagteam, introduksjonskurs eller samundervisning. Utfordringer knyttet til korte engasjement, begrenset tid til for- og etterarbeid og manglende utviklingsdeltakelse gjør likevel at inkludering av timelærere krever bevisst organisering og klare rammer.

Samlet sett tyder funnene på at lærere uten pedagogisk utdanning støttes gjennom kollegialt samarbeid i profesjonelle fellesskap, oppfølging fra utdanningsfaglig ansvarlig, og organisatoriske tiltak for inkludering.

Kapittel 8: Kjennetegn ved undervisningskvalitet

I dette kapitlet undersøker vi hva som kjennetegner fagmiljøer som lykkes med å levere undervisning av høy kvalitet. Vi belyser temaet fra to sider: rektorenes vurderinger av hva som fremmer god undervisning, og studentenes egne erfaringer, slik de kommer til uttrykk i Studiebarometeret. Ved å kombinere disse to perspektivene med andre resultater fra våre spørreundersøkelser og casestudier, ser vi etter mønstre og sammenhenger som kan gi innsikt i hva som kjennetegner fagmiljøer som lykkes med å tilby undervisning av høy kvalitet.

8.1 Mål på undervisningskvalitet

I tillegg til rektorenes perspektiver, undersøker vi i dette kapitlet hvilke kjennetegn ved fagområdene i fagskolen som henger sammen med studentenes vurderinger av undervisningskvalitet. Som mål på undervisningskvalitet, benytter vi undervisningsindeksen fra Studiebarometeret for høyere yrkesfaglig utdanning, som er en nasjonal spørreundersøkelse blant fagskolestudenter. Undervisningsindeksen beregnes ut ifra studentenes vurdering av åtte spørsmål som omhandler ulike sider ved undervisningen, blant annet om lærerne møter godt forberedt, gjør undervisningen engasjerende, formidler fagstoffet på en forståelig måte, legger til rette for aktiv deltakelse og gir konstruktive tilbakemeldinger (se nærmere omtale og vurdering av datakilden i Appendiks 1)

Det er viktig å understreke at dette er et mål på studentenes selvrapporterte erfaringer med undervisningen, ikke en objektiv måling av undervisningskvalitet. Studentene vurderer undervisningen basert på sine egne opplevelser, og svarene kan derfor påvirkes av forhold som ikke direkte handler om undervisningens kvalitet. Samtidig har studentene førstehånds kunnskap om undervisningen i de fagene og ved de institusjonene de studerer, og studentvurderinger er et etablert virkemiddel i kvalitetsarbeid i hele utdanningssystemet. Undervisningsindeksen gir dermed et unikt og landsdekkende datagrunnlag som ikke er tilgjengelig i andre datakilder.

Indeksen har imidlertid noen metodiske begrensninger. Svarprosenten er moderat (38 prosent i 2024), og datagrunnlaget for de minste utdanningstilbudene kan derfor være tynt. I våre analyser er resultatene derfor aggregert til fagområdenivå for å sikre mer robuste data. Selv om vi mener at undervisningsindeksen gir et rimelig valid og reliabelt mål på studentenes vurderinger av undervisningen, bør funnene tolkes med varsomhet og ikke forstås som kausale sammenhenger.

8.2 Rektorenes perspektiv på kvalitetsfremmende faktorer

Først ser vi på hvordan rektorene vurderer hva som er viktigst for at fagmiljøene skal kunne levere undervisning av høy kvalitet. I spørreundersøkelsen ba vi rektorene rangere en rekke mulige faktorer. Resultatene oppsummeres i figur 8.1.

Figur 8.1. Rektorenes vurdering av viktige faktorer for undervisning av høy kvalitet (N=38)



Rektorene legger størst vekt på kultur og samarbeid. Nesten alle mener at en kvalitetskultur som gjennomsyrrer arbeidet, er avgjørende for undervisningskvaliteten. I casematerialet beskrives dette som en kombinasjon av tydelig strategi og en ledergruppe som «snakker med samme stemme», noe som gir både retning og legitimitet til utviklingsarbeidet.

Det profesjonelle læringsfellesskapet og rollen til utdanningsfaglig ansvarlig rangeres også høyt. I casene peker rektorene på at samarbeid og erfaringsdeling mellom lærere må prioriteres, både gjennom formelle møteplasser og en kultur for uformell kollegaveiledning. Flere framhever betydningen av trygghet og motivasjon i kollegiet, samt at utdanningsfaglig ansvarlig er tett på lærerne og fungerer som en aktiv tilrettelegger.

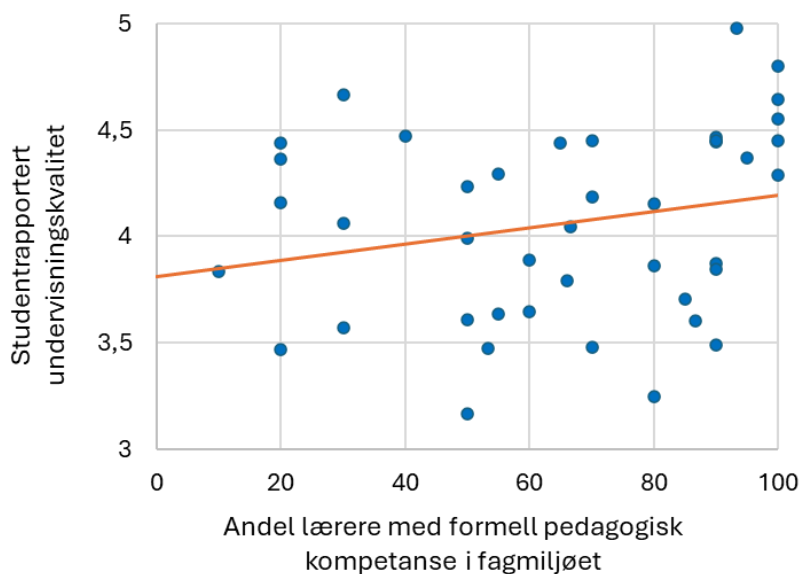
Når det gjelder mer strukturelle forhold, som andel faste stillinger og lærere med formell pedagogisk kompetanse, vurderes disse lavere. Dette tyder på at flertallet av rektorene ser kvalitetsarbeidet mer som et spørsmål om kultur, ledelse og samarbeid enn om formelle kvalifikasjoner. Samtidig finnes det nyanser. I casematerialet trekker noen rektorer frem pedagogisk kompetanse som det viktigste suksesskriteriet i utviklingsarbeidet. Dette er imidlertid rektorer ved skoler som allerede krever formell pedagogisk kompetanse for lærere.

Samlet sett viser svarene at rektorene i hovedsak forstår kvalitetsarbeidet i fagskolene som et kollektivt og kulturelt anliggende, der ledelse og samarbeid har større betydning enn strukturelle forhold alene.

8.3 Formell pedagogisk kompetanse

Et sentralt spørsmål i diskusjonen om undervisningskvalitet i fagskolene er hvilken betydning lærernes formelle pedagogiske kompetanse har. Ved å koble data fra Studiebarometeret med informasjon om andelen lærere med pedagogisk utdanning, kan vi undersøke om det finnes en sammenheng mellom dette og studentenes vurderinger av undervisningen (figur 8.2).

Figur 8.2. Korrelasjon mellom studentenes vurdering av undervisningskvalitet og andel lærere med formell pedagogisk kompetanse²⁵



Analysene viser en svak positiv korrelasjon ($r = 0,23$), hvilket vil si at studentene i gjennomsnitt gir noe bedre vurderinger av undervisningen der en større andel av lærerne har pedagogisk utdanning. Sammenhengen er likevel langt fra sterk, og bør ikke tolkes som en årsakssammenheng. Resultatet tyder snarere på at høy andel lærere med formell pedagogisk kompetanse kan være ett av flere kjennetegn ved fagområder hvor studentene gir positive vurderinger av undervisningen..

Casematerialet støtter denne tolkningen. Både ledelse og lærere beskriver hvordan en felles pedagogisk forståelse gjør samarbeid og utviklingsarbeid enklere, mens miljøer med lav andel pedagoger kan mangle det nødvendige språket og metodiske grunnlaget for systematisk kvalitetsarbeid. Yrkespedagogiske forskere peker på det samme. Utdanningsfaglig kompetanse gir tilgang til begreper og verktøy som gjør kollegial utvikling mer målrettet.

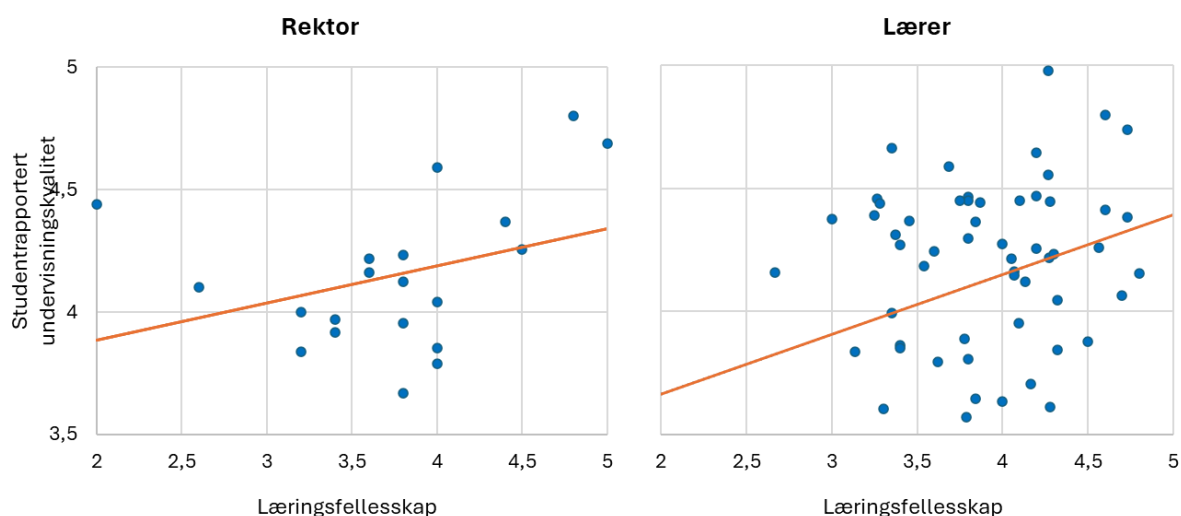
Samlet sett peker funnene mot at formell pedagogisk kompetanse har en viss betydning for studentenes vurdering av undervisningen. Men det fremstår ikke som avgjørende at alle lærere har slik bakgrunn. I de neste delkapitlene skal vi se at faktorer som det profesjonelle læringsfellesskapet og pedagogisk ledelse har sterkere sammenhenger med studentenes opplevelse av undervisningskvalitet.

8.4 Det profesjonelle læringsfellesskapet

En vanlig antagelse er at sterke profesjonelle læringsfellesskap (se kap. 4) bidrar til å heve kvaliteten på undervisningen, ved at lærere utvikler kompetanse sammen og deler ansvar for å forbedre praksis.

²⁵ Analysen er gjort på fagområdenivå. Andel av lærerne med pedagogisk kompetanse er rapportert av utdanningsfaglig ansvarlig innen fagområdet på hver skole. Innen fagområder med flere utdanningsfaglig ansvarlige, er det beregnet et gjennomsnitt av rapporteringene.

Figur 8.3. Korrelasjon mellom studentenes vurdering av undervisningskvalitet og vurdering av kvalitet på det profesjonelle læringsfellesskapet²⁶



Våre analyser viser en moderat positiv sammenheng mellom vurderingene av læringsfellesskapet, både fra rektorer ($r = 0,35$) og lærere ($r = 0,31$), og studentenes vurderinger av undervisningen (figur 8.3). Dette samsvarer med antakelsen om at kollegialt samarbeid kan styrke lærernes kompetanse og dermed studentenes opplevelse av undervisningskvalitet.

Casematerialet viser at lærere selv trekker frem faste møteplasser, lav terskel for å be om hjelp og uformelle samtaler som viktige arenaer for samarbeid og støtte. Slike arenaer er i liten grad synlige for studentene, men kan være en del av forklaringen på hvorfor fagmiljøer som vurderes å ha et sterkt fellesskap, også kjennetegnes av mer positive studentvurderinger.

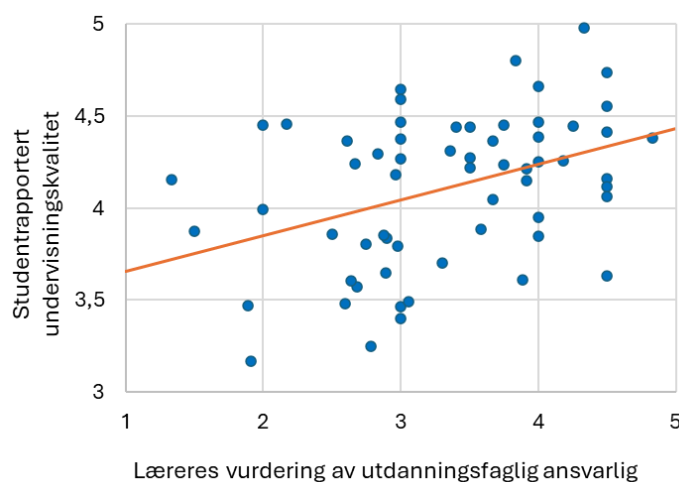
Funnene gir dermed indikasjoner på at lærernes kollektive praksis og kultur henger sammen med studentenes opplevelse av undervisningen. I en sektor med stor variasjon i lærerbakgrunn og organisering, fremstår det profesjonelle læringsfellesskapet som et forhold som ofte sammenfaller med høyere studentvurderinger.

8.5 Utdanningsfaglig ansvarlig

Alle fagskoler skal ha en utdanningsfaglig ansvarlig (se kap. 6). I denne analysen har vi sammenstilt lærernes vurderinger av utdanningsfaglig ansvarlig som (1) en kilde til hjelp og støtte, og (2) en pådriver for det pedagogiske utviklingsarbeidet. Vurderingene er gitt på fagmiljønivå, men tallene er aggregert til fagområdenivå ved hver skole når vi kobler dem med studentenes vurderinger av undervisningen. Det betyr at vi ikke undersøker enkeltsituasjoner i det enkelte fagmiljø, men mønstre på et mer overordnet nivå (figur 8.4).

²⁶ Korrelasjonen mellom rektors vurdering av det profesjonelle læringsfellesskapet og studentenes vurderinger er kjørt på skolenivå. Den tilsvarende korrelasjonen basert på lærernes vurderinger er kjørt på fagområdenivå.

Figur 8.4. Korrelasjon mellom studentenes vurdering av undervisningskvalitet og læreres vurdering av utdanningsfaglig ansvarlig



Resultatene viser en positiv sammenheng ($r = 0,39$). Innen fagområder der lærerne vurderer utdanningsfaglig ansvarlig som en tydelig kilde til støtte og veiledning, gir studentene i gjennomsnitt bedre vurderinger av undervisningen. Sammenhengen er særlig tydelig innen tekniske fag ($r = 0,75$).

Vi finner derimot ingen tilsvarende sammenheng mellom rektorenes vurderinger av utdanningsfaglig ansvarlig og studentenes vurderinger ($r = -0,21$). En mulig forklaring er at rektorene ikke alltid har oversikt over hvordan rollen utøves i de enkelte fagmiljøene, og at vurderingene derfor ikke fanger opp lærernes og studentenes erfaringer.

Når vi ser på hvilke virkemidler utdanningsfaglig ansvarlige rapporterer å bruke, som samtaler med nyansatte, faste møter i faggruppen eller videreformidling av pedagogisk kunnskap, finner vi ingen klare statistiske sammenhenger med studentenes vurderinger ($r = 0,13$). Dette kan tyde på at det ikke er enkeltstående tiltak som skiller fagmiljøene, men den samlede opplevelsen av en utdanningsfaglig ansvarlig som følger opp og fungerer som en pådriver for kvalitetsarbeid.

Samlet sett viser analysene at fagområder med mer positive studentvurderinger også kjennetegnes av lærere som opplever utdanningsfaglig ansvarlig som aktiv og støttende.

8.6 Virkemiddelbruk

Som vist i kapittel 5 benytter fagskolene ulike virkemidler for å styrke lærernes pedagogiske kompetanse. Noen er formelle, som krav om pedagogisk utdanning eller tilrettelegging for kurs og videreutdanning, mens andre er mer praksisnære, som faste møtepunkter, interne seminarer og faglig erfaringsdeling.

Når vi kobler surveydata til studentenes vurderinger, finner vi én tydelig sammenheng: fagområder der det holdes hyppige fellesmøter for utdanningsfaglig ansvarlige har i gjennomsnitt høyere studentvurderinger av undervisningen ($r = 0,39$). I casematerialet trekker flere lærere og ledere frem at slike møter kan gi rom for erfaringsdeling og bidra til mer ensartet praksis på tvers av skoler, noe som kan bidra til å heve undervisningskvaliteten.

For øvrig finner vi ingen klare statistiske sammenhenger mellom virkemiddelbruk og studentenes vurderinger. Dette betyr imidlertid ikke at virkemidlene er uten betydning. Casematerialet tyder på at

mange tiltak forekommer sporadisk eller fungerer mer som intensjoner enn praksis, og at surveyen dermed ikke fullt ut fanger den faktiske bruken. Når virkemidlene er godt implementert og forankret i skolens strategi, beskrives de som nyttige av både ledere og lærere.

Samlet sett tyder funnene på at det avgjørende ikke er hvilke virkemidler som finnes på papiret, men hvordan de faktisk brukes, følges opp og inngår i en helhetlig kvalitetskultur.

8.7 Oppsummering

Analysene peker på noen gjennomgående kjennetegn ved fagmiljøer som ser ut til å lykkes med undervisning sett fra studentenes ståsted. Sterke profesjonelle læringsfellesskap og en utdanningsfaglig ansvarlig som oppleves som aktiv og støttende, henger tydelig sammen med mer positive studentvurderinger av undervisningen. Formell pedagogisk kompetanse har også en viss betydning, men fremstår ikke som den mest avgjørende faktoren. Når det gjelder virkemiddelbruk, tyder funnene på at det ikke er enkeltstående tiltak som skiller fagmiljøene, men hvordan tiltakene faktisk følges opp og forankres i skolens arbeid.

Samtidig er det viktig å være bevisst på metodiske begrensninger. Analysene bygger på studentenes selvrapporterte erfaringer, ikke objektive mål på kvalitet, og sammenhengene kan ikke tolkes som kausale. Videre er analysene gjort på fagområdenivå, mens lærernes vurderinger ofte handler om deres nærmeste fagmiljø. Funnene sier derfor noe om mønstre på aggregert nivå, men fanger ikke nødvendigvis variasjonene mellom enkeltmiljøer innenfor samme fagområde.

Et annet viktig perspektiv er rektorenes vurderinger av hva som fremmer undervisningskvalitet. Her legges det særlig vekt på kultur, ledelse og samarbeid, mens formelle kvalifikasjoner vurderes som mindre sentrale.

Samlet sett peker funnene på at fagmiljøer som lykkes med undervisning kjennetegnes av et sterkt læringsfellesskap, tydelig pedagogisk ledelse og en aktiv utdanningsfaglig ansvarlig, men også av at disse forholdene er integrert i en kultur for kvalitet som omfatter hele organisasjonen.

Kapittel 9: De pedagogiske utdanningstilbudene

I dette kapitlet flytter vi blikket mot tilbudssiden og de ulike utdanningstilbudene som benyttes av fagskolelærere til å bygge pedagogisk kompetanse. Vi gir først en oversikt over formelle utdanningstilbud med pedagogisk innhold som er rettet mot, eller benyttes av, fagskolelærere. Deretter ser vi nærmere på hvor god kjent de ulike tilbudene er i fagskolesektoren, og hvor godt tilpasset de er til behovene for lærere i høyere yrkesfaglig utdanning.

9.1 Relevante utdanningstilbud

Inntil for noen få år siden fantes det ingen formelle utdanningstilbud i pedagogikk som var spesielt rettet inn mot behovene i høyere yrkesfaglig utdanning. Lærere ved fagskolene, som ikke hadde bakgrunn i en eller annen form for lærerutdanning, var derfor henvist til PPU, for kandidater fra UH-systemet, eller PPU-Y, som var åpen for kandidater med en yrkesfaglig bakgrunn og primært rettet inn mot personer som ønsket å bli lærere i fag- og yrkesopplæringen i videregående skole. Som vist i kapittel 2, er det fortsatt disse to variantene av praktisk pedagogisk utdanning som dominerer i fagskolesektoren.

Tilbudet endret seg betydelig med opprettelsen av en spesialtilpasset praktisk-pedagogisk utdanning for fagskolelærere ved OsloMet i 2019. Utdanningen ble utviklet i samarbeid med et par fagskoler og delvis basert på midler fra Kunnskapsdepartementet. OsloMets tilbud, bestående av PPF1 og PPF2²⁷ (hver på 30 studiepoeng) har på kort tid blitt svært populært, og et økende antall fagskoler har de siste årene sendt sine lærere til studiene. Tallet på søkere er for tiden betydelig større enn kapasiteten.

Et par år etter oppstarten av PPF ved OsloMet, i 2021, etablerte Fagskolen Kristiania et tilbud kalt *Praktisk pedagogikk og digital kompetanseutvikling*. Også dette var spesifikt rettet mot lærere i høyere yrkesfaglig utdanning. Tilbudet (som er på 30 studiepoeng) ble opprinnelig opprettet for å møte interne behov, men er senere åpnet for lærere fra andre fagskoler.

Et tredje og langt kortere tilbud, kalt *Hybrid læringsarbeid i høyere yrkesfaglig utdanning*, er opprettet ved Fagskolen Viken. Også dette ble opprinnelig etablert med tanke på interne behov og er så langt bare åpent for lærere fra Fagskolen Viken og Fagskolen Innlandet. Tilbudet som gir 5 studiepoeng, er opprettet i samarbeid med Høyskolen for yrkesfag²⁸

Med økende vekt på digital læringsteknologi og nettbasert undervisning i alle deler av utdanningssystemet, er det også blitt etablert flere utdanningstilbud ved UH-institusjoner som har

²⁷ Det fulle navnet på PPF1 er Praktisk pedagogikk for fagskolen 1 – grunnleggende lærerkompetanse, og PPF2, Praktisk pedagogikk for fagskolen 2 – utviklingsarbeid og nettpedagogikk

²⁸ *Hybrid læringsarbeid i høyere yrkesfaglig utdanning* er etter hvert blitt en del av prosjektporteføljen til Senter for erfaringsbasert læring (SEL) ved Fagskolen Viken. SEL er ett av to sentre for fremragende høyere yrkesfaglig utdanning (SFY) i Norge. Det andre er Senter for nyskapende utdanninger (SNU) ved Fagskolen Rogaland. SEL tilbyr også flere andre kurs med pedagogisk innhold som ikke gir studiepoeng, blant annet et «førstehjelpskurs» for nye lærere i fagskolen.

som mål å utvikle den pedagogiske og praktiske kompetansen på disse områdene. Et slikt tilbud er det tidligere *Teknologistøttet læring* ved Høgskolen i Østfold (30 studiepoeng) som nå er omdannet til to frittstående studieprogram; *Nettpedagogikk og nettundervisning* og *Profesjonsfaglig digital kompetanse* (hver på 15 studiepoeng). Et annet er *IKT i læring* ved NTNU, en MOOC²⁹ som til sammen kan gi inntil 15 studiepoeng. Ingen av disse er spesifikt rettet inn mot lærere i høyere yrkesfaglig utdanning, men tas med her fordi de også blir brukt av fagskolelærere.

Tabell 9.1: Oversikt over formelle utdanningstilbud med pedagogisk innhold som er rettet mot, eller brukes av, lærere i høyere yrkesfaglig utdanning³⁰

<i>Utdanningstilbud</i>	<i>Studiepoeng</i>	<i>Opptakskrav</i>	<i>Innhold</i>	<i>Undervisningsform</i>	<i>Rettet mot</i>
<i>PPU-Y – flere læresteder</i>	60 stp.	Enten: treårig relevant profesjonsrettet universitets- eller høyskoleutdanning og to års relevant yrkespraksis etter endt utdanning, eller: -fagbrev, svennebrev eller tilsvarende, generell studiekompetanse, to års yrkesteoretisk utdanning og fire års relevant yrkespraksis etter endt utdanning	Varierer, men med hovedvekt på pedagogikk og yrkespedagogikk	Varierer fra lærested til lærested 60 dager veiledet praksis	Primært lærere i fag- og yrkesopplæringen i videregående skole
<i>OsloMet – PPF1</i>	30 stp.	Generell studie-/ realkompetanse og minimum 30 fagskole- eller studiepoeng i relevant fagskoleutdanning eller høyere utdanning/ realkompetanse	Studiet gir grunnleggende kompetanse i å planlegge, gjennomføre, dokumentere og vurdere undervisnings- og læringsarbeid i fagskoler	Hvert av studiene er deltidsstudium over ett år. Kombinasjon av samlinger og nettbasert (synkront og asynkront)	Lærere i fagskolen
<i>OsloMet – PPF2</i>	30 stp.	Tilknyttet høyere yrkesfaglig utdanning i et ansettelsesforhold og jobbe med pedagogisk utvikling, læringsarbeid eller veiledning for voksne PPF2 krever at PPF1 er bestått	Lære å anvende pedagogisk og yrkesdidaktisk kunnskap og relevante resultater fra forsknings- og utviklingsarbeid. Videreutvikle evne til kritisk tenkning og refleksjon. Fagskolens rolle som utdannings-organisasjon.	20 dager veiledet praksis fordelt likt mellom de to studiene	Lærere i fagskolen
<i>Fagskole Kristiania – Praktisk pedagogikk og digital kompetanseutvikling</i>	30 stp.	Generell studiekompetanse, treårig yrkesfaglig opplæring, fagbrev/svennebrev. Eller Realkompetansevurdering	Grunnleggende pedagogisk kompetanse om læring og undervisning i fysiske og digitale klasserom. Utvikle og gjennomføre pedagogisk arbeid i HYU. Profesjonsfaglig digital kompetanse.	Deltidsstudium over ett studieår. Nettbasert med ukentlige nettsamlinger	Lærere i fagskolen

²⁹ MOOC er en forkortelse for Massive Open Online Course, og beskriver et heldigitalt nettkurs som er åpent for alle og som vanligvis også er gratis.

³⁰ Opplysningene i tabellen bygger på presentasjoner av tilbudene på lærestedenes nettsider. Beskrivelsen av tilbudenes innhold er sterkt forkortet.

<i>Fagskolen Viken - Hybrid læringsarbeid i høyere yrkesfaglig utdanning</i>	5 stp.	Tilbys foreløpig bare til lærere ved Fagskolen i Viken og Fagskolen Innlandet. Ingen spesifikke opptakskrav nevnt.	Kunnskap og ferdigheter knyttet til bruk av teknologi og digitale verktøy i undervisningen. Kunnskap om nye og framtidsrettede yrkesdidaktiske metoder, med fokus på studentaktive læringsmetoder	Deltidsstudium over ett studieår. Kombinasjon av samlinger og nettbasert	Lærere i fagskolen
<i>Høgskolen i Østfold – Nettpedagogikk og nettundervisning</i>	15 stp.	Generell studiekompetanse eller realkompetanse	Design netundervisning, lage forskjellige typer innhold (video, podcast, fagtekster, bilder), vurdere på nett, lage læringsaktiviteter, samt strategier for å drifte og revidere nettbaserte undervisningsopplegg.	Deltidsstudium over ett semester. Nettbasert, MOOC-design	Lærere i skolen, inkludert undervisere i høyere utdanning og personer som jobber med opplæring i arbeidslivet.
<i>Høgskolen i Østfold – Profesjonsfaglig digital kompetanse</i>	15 stp.	Generell studiekompetanse eller realkompetanse	Lære å bruke digitale lærings- og undervisningsstrategier satt inn i en didaktisk kontekst. Utnytte og integrere teknologi og digitalisering i læringsprosesser. Det norske rammeverket for lærerens profesjonsfaglige kompetanse og LK20 (Læreplanverket).	Deltidsstudium over ett semester. Nettbasert, MOOC-design	Lærere i skolen, inkludert undervisere i høyere utdanning og personer som jobber med opplæring i arbeidslivet.
<i>NTNU – IKT i læring</i>	Inntil 15 stp.	Generell studiekompetanse eller realkompetanse	Innsikt i hvordan IKT kan brukes i undervisning med vekt på emner som vurdering, video, lærings teori, læringsdesign, Web 2.0 og digitalt innhold.	Valgfritt å ta 5, 10 eller 15 stp. Nettbasert, MOOC-design (asynkront)	Lærere (skoleverket, vgs., UH) som vil lære mer om pedagogisk bruk av IKT.

Av utdanningstilbudene i tabell 9.1, er det PPF ved OsloMet som har hatt som eksplisitt mål å gi fagskolelærere et reelt alternativ til PPU-Y. Dette kommer til uttrykk både i dimensjoneringen på til sammen 60 studiepoeng³¹, og at studiet inkluderer en praksisperiode på til sammen 20 dager.

Når det gjelder dimensjoneringen, var det ifølge våre informanter fra OsloMet et prioritert mål at fagskolelærerne ikke skulle ha et svakere pedagogisk forankret tilbud enn lærere i fag- og yrkesopplæringen.

Praksisperioden på 20 dager, som er fordelt likt mellom del 1 og 2, er imidlertid betydelig kortere enn de 60 dagene som er normen for de som tar PPU-Y. Til gjengjeld foregår praksisen ved egen fagskole, og ikke i en videregående skole eller ungdomsskole slik det normalt er på PPU-Y. Våre informanter fra OsloMet legger vekt på verdien av å gjennomføre praksis «i egen hverdag», og at veiledningen i tillegg utføres av en kollega med relevant pedagogisk kompetanse. Modellen gir studentene muligheter for å prøve ut det de lærer i en kjent og relevant kontekst, men gir samtidig veilederen og det lokale læringsmiljøet innspill og erfaringer. Det fortelles at praksismodellen skaper «en ny dynamikk» ved skolene hvor den foregår, og at veilederne, i tillegg til å veilede, «får oppfrisket sine pedagogiske kunnskaper».

De som har utformet tilbudet ved OsloMet, legger ellers vekt på at tilbudet, i motsetning til PPU-Y bygger på en *voksenpedagogisk tilnærming* hvor studentenes erfaring fra egen yrkespraksis er

³¹ I pilotfasen bestod tilbudet av to moduler på 15 studiepoeng hver. Disse endte etter kort tid opp som PPF1, samtidig som PPF2 ble lagt til.

utgangspunktet for undervisningen. Samtidig presiseres det at tilbudet er trygt forankret i pedagogisk teori og modelltenkning, og at målet er å bruke deltakernes erfaringer som utgangspunkt for refleksjon over egen rolle og praksis.

Man går fra det praktiske til det teoretiske, hele yrkespedagogikken bygger på det.

Det fortelles at mange kommer til studiet med et mer instrumentelt ønske om å lære seg å lage gode PowerPointer og litt nettpedagogikk, og at invitasjonen til refleksjon og modelltenkning nok oppleves som uvant av enkelte deltakere.

Vi har mye ingeniører, de legger ikke skjul på at de er vant til rammer og excel-ark, og så kommer de til et studium der alt er refleksjon. Det er ikke gjort over natta for en voksen å begynne å reflektere [vår utheving].

Våre informanter ved OsloMet argumenterer ellers sterkt for at pedagogikk er et «*modningsfag*» og at kortere eller mer spissede kurs ikke kan gi dette. Tilbudet ved OsloMet skiller seg slik sett fra de to andre utdanningstilbudene som er spesifikt rettet mot lærere i fagskolen, *Praktisk pedagogikk og digital kompetanseutvikling* ved Fagskolen Kristiania og *Hybrid læringsarbeid i høyere yrkesfaglig utdanning* ved Fagskolen Viken. Dette gjelder ikke bare omfanget på 60 studiepoeng, men også balansen mellom pedagogisk teori og det mer praktiske. For eksempel forteller vår informant fra Fagskolen Kristiania at de oppfatter tilbudet ved OsloMet som «*hakket mer akademisk*» enn sitt eget tilbud.

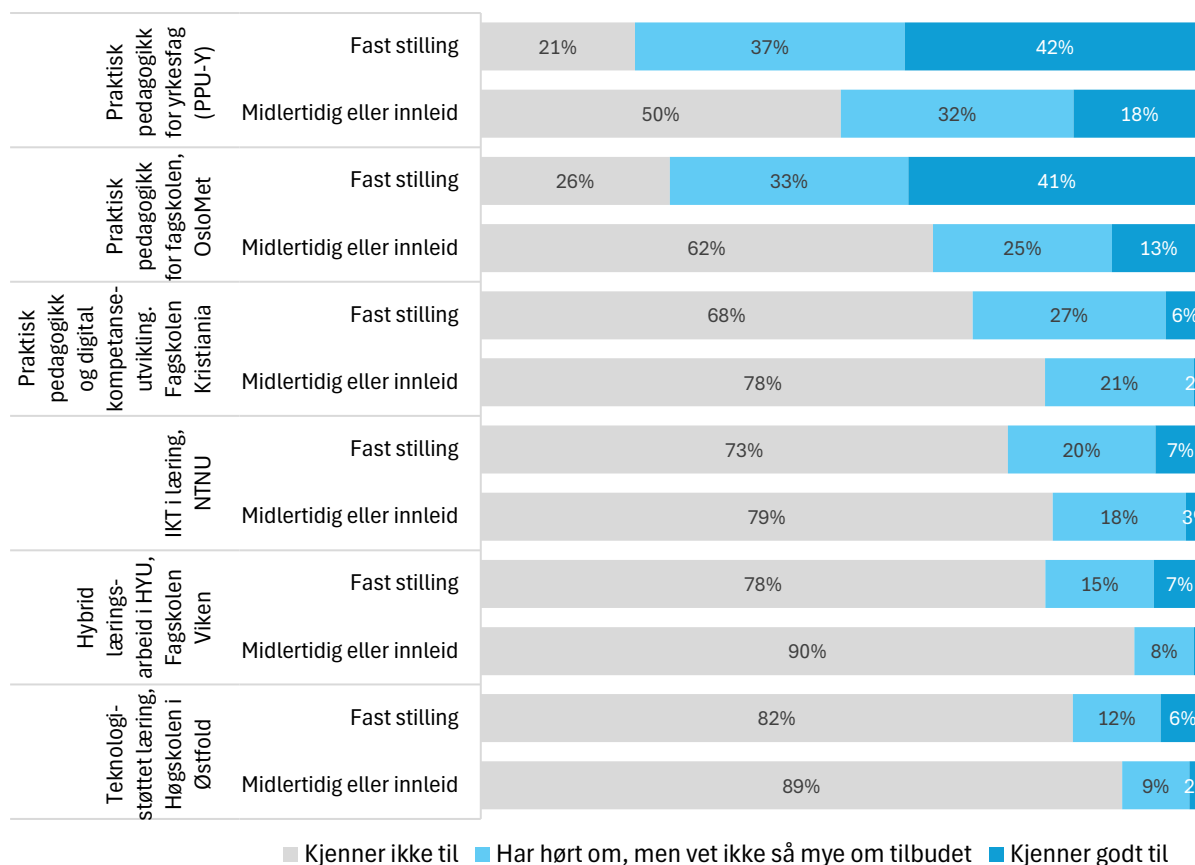
Når det gjelder de to siste tilbudene i tabell 9.1, oppfatter vi at tilbudet ved NTNU i større grad retter oppmerksomheten mot didaktisk og praktisk bruk av læringsteknologi (ferdigheter), og i noe mindre grad mot det pedagogiske teorigrunnlaget (kunnskap). Tilbudet ved Høgskolen i Østfold har også et fokus på bruk av digital teknologi i læringsprosesser, men et sterkere innslag av pedagogisk teori enn det tilsvarende tilbudet ved NTNU.

9.2 Kjennskap til pedagogiske utdanningstilbud

Skal de formelle pedagogiske utdanningstilbudene bli tatt i bruk, er det en første forutsetning at tilbudene er kjent blant de ansatte i fagskolesektoren. Vi spurte derfor lærerne hvor godt de kjenner til de ulike tilbudene som er presentert i tabell 9.1. Svarene er vist i figur 9.1. I figuren er det skilt mellom svarene til lærere i fast stilling og lærere som enten er midlertidig ansatt eller er innleide timelærere. Dette for å se om lærere med en svakere tilknytning til fagskolen, har mindre kunnskap om utdanningsmulighetene enn de fast ansatte.

To av tilbudene har en markert større plass i fagskolelærernes bevissthet enn de andre tilbudene. Dette gjelder *PPU-Y*, som tilbys ved flere læresteder, og *Praktisk pedagogikk for fagskolen (PPF1 og PPF2)* ved OsloMet. Blant de fast ansatte, kjenner vel 40 prosent disse tilbudene godt, og nesten en like stor andel har hørt om tilbudene. Selv om tilbudet ved OsloMet bare har eksistert i fem år, har det med andre ord oppnådd en betydelig synlighet i fagskolesektoren. Når det gjelder de andre tilbudene, er kjennskapen betydelig lavere. Dette gjelder både tilbudene ved fagskolene Kristiania og Viken, som begge er spesielt tilrettelagt for fagskolelærere, og de mer generelle tilbudene ved Høgskolen i Østfold og NTNU. Vi ser også at kjennskapen er betydelig lavere hos de uten fast ansettelse. For eksempel har nesten to tredeler av disse lærerne ingen kjennskap til tilbudet ved OsloMet.

Figur 9.1. Kjennskap til ulike praktisk-pedagogiske utdanningstilbud som er tilgjengelig for fagskolelærere (N=752-772)



9.3 Vurderinger av faglig relevans

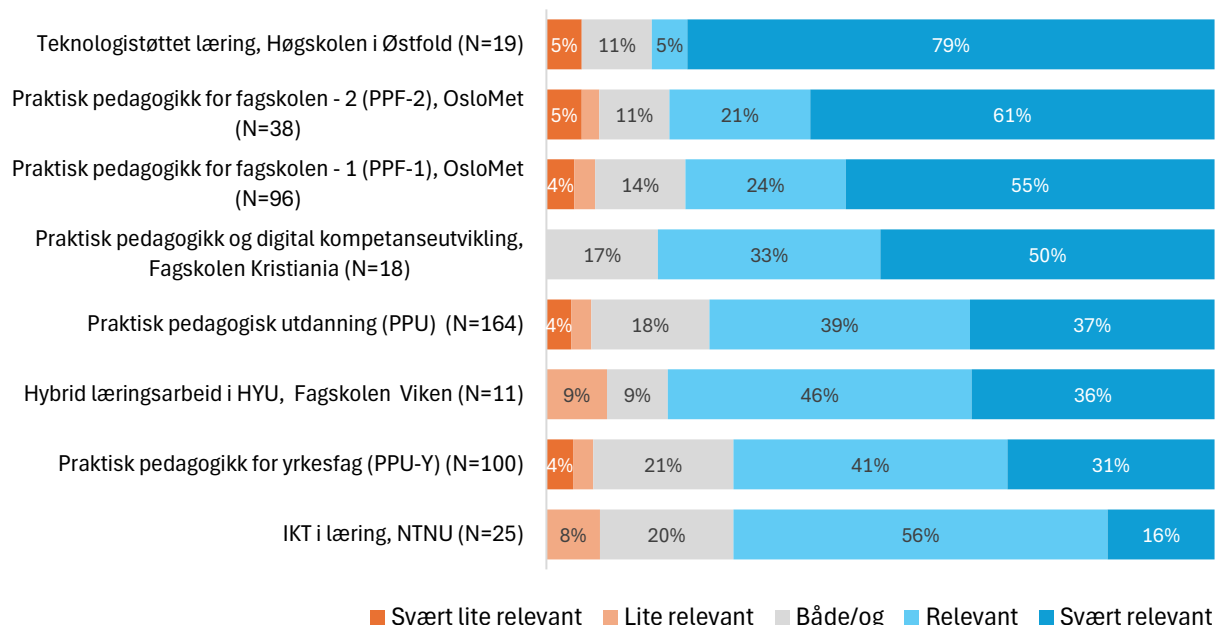
I spørreundersøkelsen til lærerne ble alle som hadde avsluttet eller holder på med et av de aktuelle utdanningstilbudene, bedt om å gi en vurdering av utdanningens *nytte og relevans for egen undervisning*. Vurderingene er altså bare gitt av personer som har egen erfaring med de aktuelle utdanningstilbudene. Merk at antallet deltakere som har gitt sine vurderinger, er forholdsvis lavt for enkelte av utdanningstilbudene. Resultatene er vist i figur 9.2.

Et gjennomgående trekk ved vurderingene, er at nesten alle har plassert seg i den positive enden av skalaen. Andelen som oppgir at en utdanning oppleves som *lite* eller *svært lite relevant* er mindre enn 10 prosent for alle tilbudene. Forskjellene handler derfor bare om balansen mellom de som opplever utdanningen som *relevant* versus *svært relevant*.

Med dette utgangspunktet, er det *Teknologistøttet læring ved Høgskolen i Østfold* som kommer best ut med nesten 80 prosent som har svart *svært relevant*. Som nevnt over, er dette et utdanningstilbud som ikke er spesielt tilrettelagt for lærere i fagskolen, men det særlige fokuset på nettundervisning og læringsteknologi ser likevel ut til å ha møtt et behov hos lærerne som har deltatt. Det er verdt å merke seg at tilbudet er lite kjent blant fagskolelærere (jfr. figur 9.1) og heller ikke mye brukt (bare 19 deltakere blant våre respondenter).

Det andre generelle tilbudet med vekt på didaktisk og praktisk bruk av læringsteknologi, *IKT i læring ved NTNU*, kommer derimot i den motsatte enden av rangeringen. Bare 16 prosent av de 25 deltakerne i vår undersøkelse har gitt dette tilbudet vurderingen *svært relevant*.

Figur 9.2. Faktiske deltakeres vurdering av tilbudenenes nytte og relevans for egen undervisning



Vi ser også at tilbudet ved OsloMet (PPF-1 og PPF-2) får svært positive vurderinger av deltakerne med henholdsvis 61 og 55 prosent i kategorien *svært relevant*. Dette er kanskje ikke så overraskende. Tilbudet er, som nevnt, spesielt tilrettelagt for de som underviser i høyere yrkesfaglig utdanning, og er både godt kjent og mye brukt. Det tilsvarende tilbudet ved Fagskolen Kristiania får bortimot samme vurdering, men fra et forholdsvis lite antall deltakere (N=18). Det siste av tilbudene som er spesielt rettet med lærere i fagskolen, vurderes marginalt svakere.

De tradisjonelle og mer generelle praktisk pedagogiske utdanningene, som tilbys av en rekke læresteder, PPU og PPU-Y, blir vurdert som mindre relevante enn tilbudene som er spesielt tilrettelagt for fagskolesektoren. Sammenligningen mellom PPU-Y og tilbudet ved OsloMet er her særlig relevant, gitt at sistnevnte ble eksplisitt utviklet for å gi lærere i fagskolesektoren et mer spesialtilpasset alternativ til PPU-Y som i hovedsak er beregnet for lærere i fag- og yrkesopplæringen. Forskjellen i vurderingene viser at OsloMet et stykke på vei har lyktes med dette.

De mer detaljerte skriftlige kommentarene, som enkelte lærere har gitt i spørreundersøkelsen eller i intervjuer, utdyper disse forskjellene³² Når det gjelder deltakere som har tatt PPU-Y, vektlegger et stort antall deltakere det uheldige ved at undervisningen er beregnet for lærere i videregående skole og til dels ungdomsskolen. Dette handler dels om tilpasning til skoleslag og nivå, men for mange også om forskjellen mellom å undervise barn og ungdom versus voksne studenter. At det ikke er tilrettelagt for praksis ved en fagskole, blir også framhevet som uheldig. I tillegg påpekes det at de opplevde at

³² Muligheten for å gi utdypende kommentarer ble gitt til alle som ikke svarte relevant eller svært relevant på spørsmålet som er gjengitt i figur 9.2, og respondentene ble oppfordret til å utdype hvorfor de ikke oppfattet utdanningen som relevant.

det ble undervist i «gammeldagse undervisningsmetoder» og at det var liten eller ingen vekt på nettbasert undervisning. Kommentarene fra deltakere som har tatt PPU vektlegger i all hovedsak de samme forholdene.

Det bør tas i betraktning at mange av de som oppgir å ha tatt PPU og PPU-Y, har gjort det for mange år siden, ofte før fagskolene fikk sin nåværende form og gjerne før nettbaserte undervisningsformer ble så utbredt. En lærer vi intervjuet som hadde tatt PPU-Y relativt nylig, var svært positiv til studiet og framhevet betydningen av å møte lærere med ulik fagbakgrunn:

Det var veldig bra. Det var veldig tverrfaglig. Mange fra ulike yrkesgrupper. Alt fra snekkere til sykepleiere til politi i klasserommet. Gode diskusjoner tverrfaglig, veldig bra. Opplevde studiet helt nødvendig pedagogisk.

Når det gjelder OsloMets tilbud, er det relativt få skriftlige vurderinger, men enkelte deltakere framhever at studiet ble opplevd som «for teoretisk». Fra kommentarene, er det åpenbart at flere har kommet til studiet med forventninger som ikke helt er i samsvar med tilbudets faglige profil. Følgende kommentarer illustrerer dette:

Formålet med kurset viste seg være på en helt annen fokus enn det som var forventet når jeg meldte meg opp. Jeg ville ikke anbefalt dette for lærere som bare vil utvide horisonten angående teknologiske hjelpemidler.

Den første P-en (for «praktisk») i PPF er det rene tøvet, for studiet er høyst teoretisk.

Utsagnene bekrefter inntrykket vi fikk fra intervjuene med de som har utformet, og underviser ved, OsloMets tilbud – at en del deltakerne kommer til studiet med et mer instrumentelt ønske om å tilegne seg konkrete ferdigheter i bruk av læringsteknologi, og at den teoretiske og reflekterende tilnærmingen derfor oppleves som uvant og noe annet enn det de hadde sett for seg da de begynte.

Dette bunner nok i en forventningskonflikt som ikke enkelt lar seg løse, og handler i betydelig grad om et møte mellom en fagskolekultur med sterke røtter i praktisk fagkunnskap og en mer teoretisk eller akademisk orientert tradisjon. At såpass mange (ifølge figur 9.2) opplever undervisningstilbudet som *svært relevant* for egen undervisning, tyder likevel på at OsloMet har funnet en god balanse mellom det teoretiske og det praktiske og klarer å møte forventningene til flertallet av sine deltakere.

En lærer vi intervjuet i en av casestudiene, vektlegger betydning av å ha et teoretisk utgangspunkt for sine undervisningsopplegg, og sier følgende om utbyttet fra studiet ved OsloMet:

PPF-studiet har på godt og vondt vært utrolig bra i form av å lære teorier og verktøy, og ved å legge til rette for samarbeid med yrkespedagoger fra andre fagskoler. Jeg har utviklet undervisningsopplegget mitt mye gjennom de to årene. Jeg har nå en teoretisk bakgrunn for valgene jeg tar. [...] Jeg synes PPF har vært en døråpner ift. metaperspektiv og sammenhenger.

Den samme læreren bekrefter at pedagogikk er et «modningsfag» der man i starten kanskje ikke ser nytten av det teoretiske utgangspunktet:

I starten var det en følelse av at det ikke var effektivt. Mye teorier som man ikke følte angrep problemet om å bli en bedre lærer. Men man må igjennom det.

Samtidig er det grunn til å tro at fagskolelærere som tar et pedagogisk studium ved siden av jobb sjelden vil være interessert i teori for teoriens egen skyld. De teoretiske innføringene må ha en funksjon. En lærer ved samme skole uttrykker det slik:

Om det er Piaget eller Wygotskij er helt uinteressant for meg. Det jeg er opptatt er hvordan det virker.

Vi har også møtt flere informanter som forteller at PPF ved OsloMet gir resultater når det gjelder utdanningskvalitet. En utdanningsfaglig ansvarlig ved samme fagskole som sitatene over er hentet fra, sier følgende:³³

PPF-utdanningen er det viktigste. Det blir en helt annen kvalitet på undervisningen når lærerne har dette. Det ser vi på studentene også.

Når det gjelder de andre undervisningstilbudene, er kommentarene for få og spredte til å se noen klare tendenser.

9.4 Vurderinger av tilpasningen til fagskolelærernes hverdag

De fleste fagskolelærerne som benytter seg av de formelle utdanningstilbudene i pedagogikk, gjør dette parallelt med arbeidsoppgavene de har ved fagskolen. Selv om mange fagskoler legger til rette, blant annet med redusert undervisningsplikt (jfr. kapittel 3), kan det derfor være utfordrende å få hverdagskabalens til å gå opp. Vi ba derfor de som hadde tatt de ulike utdanningene, om en vurdering av hvor godt undervisningen og læringsarbeidet er eller var tilpasset deres hverdag som fagskolelærere.³⁴

Som vist i figur 9.3 (neste side), får flertallet av utdanningstilbudene relativt positive vurderinger. Tilbudene som kommer best ut, er alle organisert som deltidsstudier over nett, med eller uten samlinger. Dette gjelder blant annet tilbudet ved OsloMet som ifølge de som driver tilbudet er bedre tilrettelagt for fagskolelærernes arbeidssituasjon nå enn da det startet opp for rundt fem år siden. Tallet på fysiske samlinger er blitt redusert fra flere per semester til én. Samtidig er flere nettsamlinger omorganisert fra synkron til asynkron deltakelse, og med obligatoriske arbeidskrav mellom samlingene.³⁵ Informantene ved OsloMet understreker at dagens opplegg er et kompromiss:

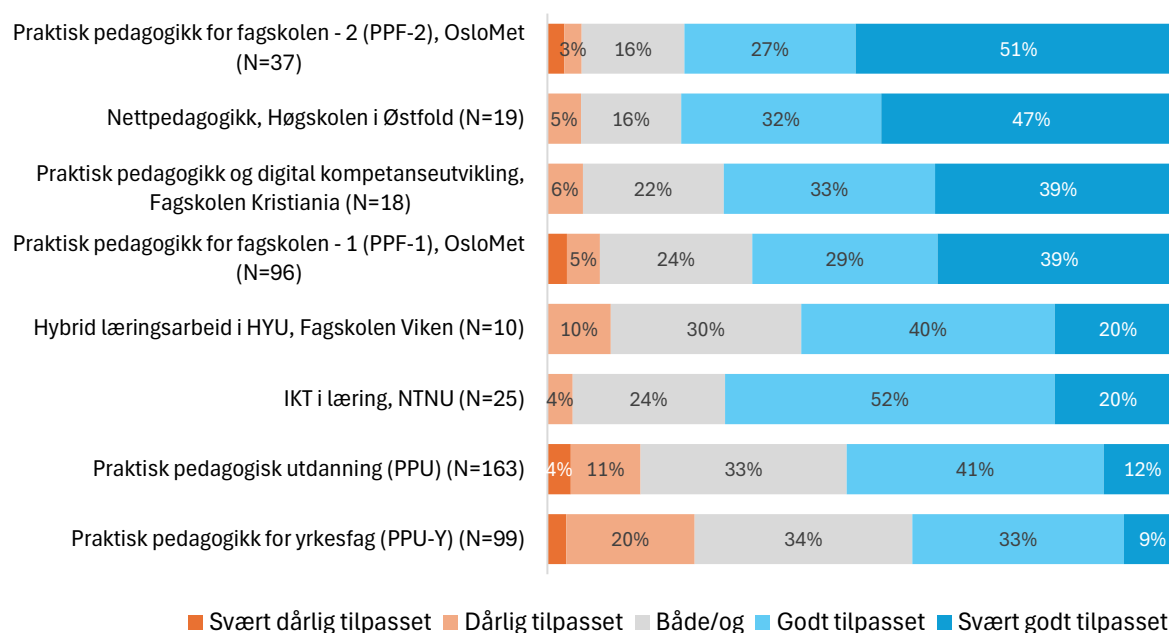
Det har vært et kompromiss mellom sektorens behov for fleksibilitet og hva vi har mage til. Det er problematisk å ha en lærerutdanning uten å møte folk. Vi kunne ikke bare hatt digitale samlinger, så vi er veldig strenge på de fysiske samlingene. Det er ikke mulig å få permisjon fra disse.

³³ Ved denne skolen er det satt et krav om at alle lærerne skal ta PPF ved OsloMet.

³⁴ I spørsmålsformuleringen var det lagt til at vi med dette tenkte på forhold som utdanningens valg av undervisningsform, mengde undervisning, fleksibilitet osv.

³⁵ At praksisperiodene kan tas ved egen fagskole er jo i tillegg til de andre fordelene det gir, også praktisk med tanke på deltakernes arbeidsbyrde og utfordringer med å tilpasse utdanningen med egen arbeidshverdag.

Figur 9.3. Faktiske deltakeres vurdering av hvor godt tilbudene er tilpasset deres hverdag som fagskolelærere



De forteller at de gjerne skulle hatt flere fysiske samlinger enn de har, og at det først og fremst er ledelsen ved fagskolene, som av økonomiske årsaker ønsker så få samlinger som mulig. De ansatte ved fagskolene, er mer positive til å møtes fysisk, forteller de.

Vi har fått beskjed fra studenter i nord, vest og sør at de ønsker å være mer på campus, men hvis vi gjør det, så mister vi dem.

Ved Fagskolen Kristiania har de valgt å ikke ha fysiske samlinger overhode, og i stedet basere seg på ukentlige nettsamlinger. Vår informant fra fagskolen forteller at de tror at mange av deltakerne likevel kunne tenke seg å møtes fysisk, og at dette kunne være en måte å forbedre opplegget på. Også tilbudene ved Høgskolen i Østfold er hundre prosent nettbasert. Det samme er tilbudet ved NTNU.

Vi noterer at det er PPU og PPU-Y som får de minst positive vurderingene når det gjelder tilpasning til fagskolelærernes hverdag. Dette er utdanninger som organiseres forskjellig fra lærested til lærested, og med ulike kombinasjoner av heltid/deltid, campusundervisning, samlinger og nett. Det er også utdanninger som forutsetter at læreren gjennomfører praksisperioden i en annen skole enn hvor de underviser. Mange av de konkrete tilbudene er nok derfor dårlig tilpasset en situasjon hvor utdanningen tas i tillegg til de vanlige arbeidsoppgavene ved fagskolen.

I tillegg til valg av undervisningsformer og fleksibilitet, vil også dimensjoneringen ha en betydning for hvor enkelt det er for en fagskolelærer å benytte seg av et etterutdanningstilbud. Utenom *Hybrid læringsarbeid i HYU* ved Fagskole Viken og *IKT i læring* ved NTNU er alle de nevnte tilbudene lagt opp til en progresjon på 30 studiepoeng per år (15 per semester). Dette gir en betydelig arbeidsbelastning om studiet tas på toppen av en fulltidsstilling i fagskolen, i alle tilfeller om ikke skolen legger til rette med reduksjon i undervisningstid eller andre arbeidsoppgaver.

Informantene fra OsloMet, som mener at 30 studiepoeng bør ses som et minimum for å gi studentene en grunnleggende faglig trygghet, ser at det kan være utfordrende for en del av deltakerne å gjennomføre i løpet av ett år. De forteller at de relativt ofte benytter permisjon som en mulighet for deltakere som har behov for større fleksibilitet, og en lavere progresjon, og legger til at det kunne ha gjort det mulig for flere å delta dersom man la til rette for å ta 30 studiepoeng over to år.

9.5 Oppsummering

Før OsloMet lanserte *Praktisk pedagogikk for fagskolen (PPF)*, var det ingen pedagogiske utdanningstilbud som var spesielt tilpasset behovene i høyere yrkesfaglig utdanning. Fagskolelærere med behov for å heve sin pedagogiske kompetanse måtte enten velge de mer generelle praktisk-pedagogiske utdanningene, PPU eller PPU-Y, eller tilbud med et smalere fokus på nettpedagogikk og læringsteknologi. Senere har også to fagskoler utviklet tilbud spesielt rettet mot høyere yrkesfaglig utdanning, Fagskolen Kristiania og Fagskolen Viken.

Hovedtyngden av fagskolelærerne har forholdsvis begrenset kjennskap til bredden i det pedagogiske utdanningstilbudet. Unntaket er PPU-Y og PPF som mange kjenner godt, særlig blant de fast ansatte lærerne. PPF ved OsloMet har på forholdsvis kort tid (5 år) fått betydelig oppmerksomhet i fagskolesektoren, og mange fagskoler, særlig blant de offentlige, sender sine lærere til denne utdanningen.

Fagskolelærere som har tatt de ulike pedagogiske utdanningene vi har sett på, er gjennomgående positive til de ulike tilbudenes faglige relevans. Best ut kommer *Teknologistøttet læring* ved Høyskolen i Østfold, men også PPF ved OsloMet og tilbudet ved Fagskolen Kristiania får svært gode vurderinger av deltakerne. Deltakerne er også rimelig godt tilfreds med hvordan de ulike tilbudene er tilrettelagt for fagskolelærere som typisk vil ta disse som deltidsstudier ved siden av full jobb. Tilbyderne vi har snakket med forteller at de har strekt seg langt i å finne modeller som vil fungere for denne deltakergruppen, blant annet ved å redusere antallet fysiske samlinger til et minimum, eller eventuelt fjerne disse helt. Det kommer tydelig fram at deltidstilbud hvor så mye som mulig av undervisningen er nettbasert, er en forutsetning for at de skulle kunne tas i bruk av fagskolelærere. Samtidig er det mye som tyder på at en progresjon på 30 studiepoeng per år er i overkant, og at muligheten for å strekke utdanningen over en lengre periode kunne gjort det enklere for flere å delta.

PPF ved OsloMet, som vi har viet særlig oppmerksomhet i dette kapittelet, ser så langt vi kan vurdere ut til å ha funnet en god balanse mellom teoretisk tyngde og en mer praksisnær tilnærming. En del av deltakerne kommer nok til utdanningen med forventninger om et mer ferdighets- og redskapsorientert kurs, og opplever nok tilnærmingen som i overkant «akademisk». En forventningskonflikt som dette, er trolig uunngåelig i møte mellom en fagskolekultur med sterke røtter i praktisk fagkunnskap og en mer teoretisk eller akademisk orientert tradisjon. Det store flertallet av deltakerne ser likevel ut til å verdsette vektleggingen av teori og refleksjon, og flere forteller at utdanningen er en «gamechanger» både for egen og fagmiljøets undervisningskvalitet.

Kapittel 10: Betingelser og hindringer for at fagskolelærere benytter seg av tilbudene

I kapittel 3 beskrev vi kravene som stilles til fagskolelærernes pedagogiske kompetanse, både de formelle kravene i fagskoleforskriften, og de lokale kravene som stilles ved den enkelte fagskole. Vi så også på hvilke faktorer ved skolen som eventuelt hindret at disse kravene ble innfridd. Ifølge rektorenes vurderinger, var utfordringer med å få fagskolelærerne til å prioritere pedagogisk kompetanseheving en av de viktigste årsakene til at skolenes mål ikke ble nådd.

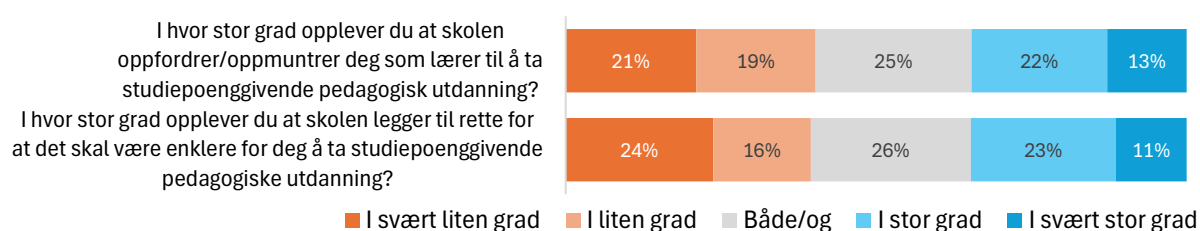
Her plukker vi opp denne tråden i en mer utfyllende diskusjon av hvilke faktorer som fremmer eller hindrer at fagskolelærere velger å øke sin formelle pedagogiske kompetanse.

Oppmerksomheten rettes mot fagskolelærernes egne vurderinger slik disse kommer til uttrykk i intervjuer og spørreundersøkelse.

10.1 Oppfordring og tilrettelegging fra ledelsen

Vi starter med fagskolelærernes vurderinger av i hvor stor grad skolen oppfordrer eller oppmuntrer sine lærere til å ta studiepoenggivende pedagogiske utdanninger, og i hvor stor grad de opplever at skolen legger til rette for at det skal være enklere for den enkelte å gjennomføre et slikt løp. Svarene er vist i figur 10.1.

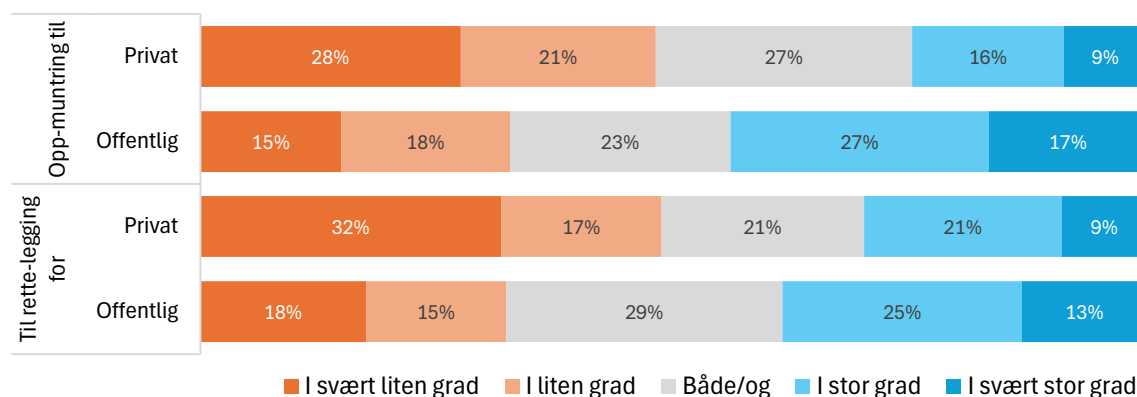
Figur 10.1. Lærernes vurdering av skolens oppmuntring til, og tilrettelegging for, formell pedagogisk kompetanseheving (N=458-537)



Lærerne er delt omtrent på midten i disse spørsmålene. Mens rundt 40 prosent mener at skolene både oppmuntrer til, og legger til rette for, pedagogisk kompetanseheving, er det også rundt 40 prosent som mener det motsatte. Gitt at 31 av 38 rektorer rapporterer at skolen har innført en eller flere ordninger som legger til rette for at den enkelte lærer skal kunne gjennomføre et pedagogisk utdanningsløp (jfr. tabell 3.2), er det derfor mye som tyder på at situasjonen oppleves noe forskjellig blant ledelse og ansatte. Alternativt oppleves ikke ordningene for tilrettelegging som skolene faktisk har innført, som tilstrekkelige. Uansett ser vi at en betydelig del av lærerne opplever at skolene ikke gjør nok for at så mange som mulig skal ta pedagogisk kompetanseheving.

Dypere analyser av resultatene i figur 10.1 viser at det bare er marginale forskjeller mellom store og små skoler når det gjelder lærernes opplevelse av oppmuntring og tilrettelegging. Derimot er forskjellene mellom private og offentlige skoler betydelige. Dette er illustrert i figur 10.2. Mens det i de offentlige fagskolene er en klar overvekt av lærere som er positive til skolens oppmuntring til, og tilrettelegging for, formell pedagogisk kompetanseheving, er det i de private skolene en tilsvarende overvekt av lærere som er negative.

Figur 10.2. Lærernes vurdering av skolens oppmuntring til, og tilrettelegging for, formell pedagogisk kompetanseheving, fordelt etter eierskap (N=458-537)

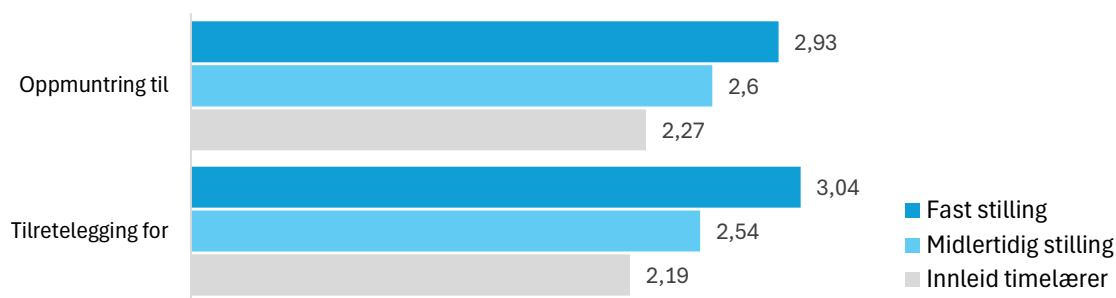


Det er også tydelig at signalene fra skolens ledelse enten er forskjellig, eller oppleves forskjellig, avhengig av hvilke ansettelsesforhold den enkelte lærer er i. Som vist i figur 10.3 (hvor vi har beregnet gjennomsnittsverdien på vurderingsskalaen for de to spørsmålene)³⁶, er det betydelige forskjeller mellom hvordan de fast ansatte og de innleide timelærerne vurderer situasjonen. Både når det gjelder oppmuntring til, og tilrettelegging for, pedagogisk kompetanseheving, opplever de fast ansatte en betydelig mer proaktiv tilnærming fra skolens ledelse, enn timelærerne. De midlertidig ansatte plasserer seg omtrent midt mellom disse ytterpunktene.

Det kan være mange grunner til disse forskjellene. Men som diskutert i kapittel 3 (figur 3.5) oppgir mange rektorer at det er økonomiske og praktiske begrensninger for hvor mange lærere skolen kan prioritere å gi muligheter for pedagogisk kompetanseheving samtidig. Gitt slike begrensninger, er det ikke urimelig at timelærere og midlertidig ansatte kommer lenger ut i køen enn de fast ansatte, og at disse gruppene dermed både opplever et svakere press og mindre tilrettelegging enn sine fast ansatte kollegaer. Vi har også sett at de lokale kravene til pedagogisk kompetanse ofte bare gjelder de fast ansatte medarbeiderne.

³⁶ Det vil si at vi har beregnet gjennomsnittet på svarskalaen som går fra 1 til 5 og hvor 1 betyr «i svært liten grad» og 5 betyr «i svært stor grad».

Figur 10.3. Lærernes vurdering av skolens oppmuntring til, og tilrettelegging for, formell pedagogisk kompetanseheving etter stillingstype (gj.snitt på skala fra 1 til 5) (N=446-536)



Ved en av skolene vi intervjuet, forteller både rektor og en utdanningsfaglig ansvarlig at de velger å ikke legge for sterkt press på timelærere for å ta pedagogisk utdanning. Man kan ikke forvente at disse skal prioritere å gjennomføre et slikt løp. De er rekruttert på grunn av sin faglige spisskompetanse, og skolen står litt «*med luen i hånden*» og føler de ikke er i en posisjon hvor de kan stille et krav.

Det er også interessant å notere at vi finner sterke og tydelige sammenhenger mellom lærernes vurdering av skolens oppmuntring til og tilrettelegging for pedagogisk kompetanseheving, og deres vurderinger av det profesjonelle læringsfellesskapet.³⁷ Dette indikerer at skoleledelsens aktive påtrykk og tilrettelegging er en viktig faktor i utviklingen av et velfungerende profesjonelt læringsfellesskap.

10.2 Barrierer for den enkelte lærers deltakelse

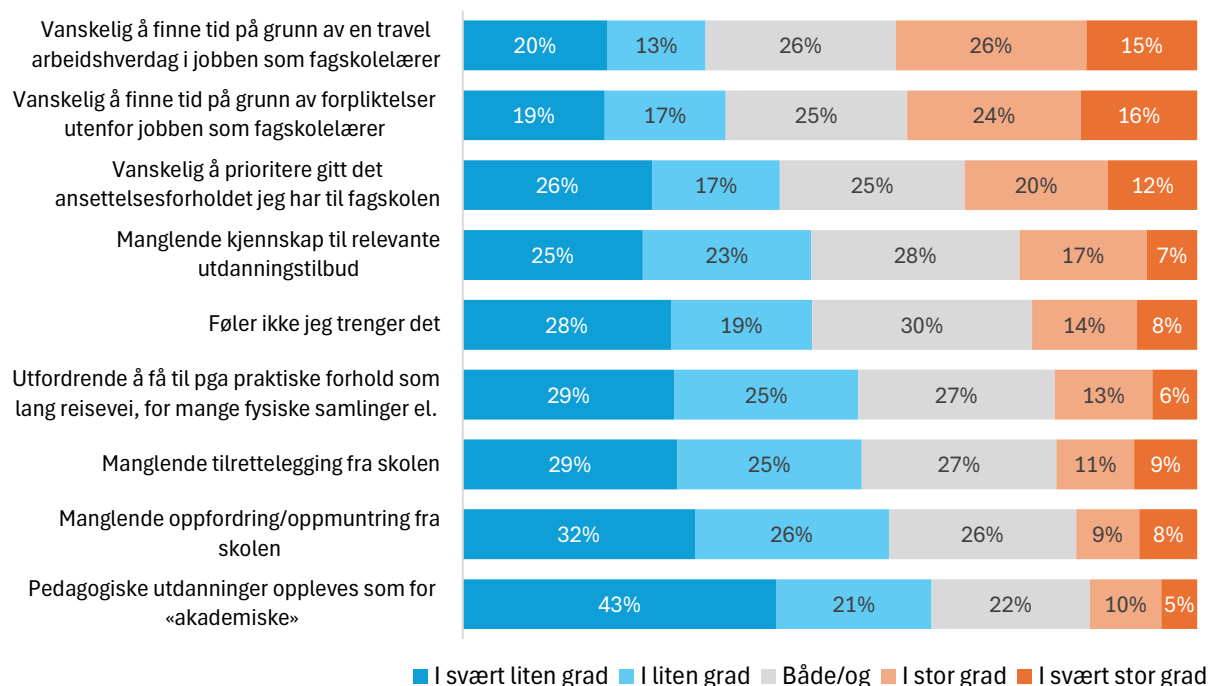
For å få et mer detaljert bilde av hva som hindrer den enkelte fra å ta studiepoenggivende utdanning, ble respondentene i lærersurveyen bedt om å vurdere viktigheten av en lang rekke faktorer. Svarene på disse spørsmålene er vist i figur 10.4 (på neste side).

Resultatene viser at dette for mange handler om å finne nok tid, enten på grunn av en travel hverdag i jobben som fagskolelærer eller på grunn av andre forpliktelser utenfor jobben. Rundt 40 prosent av de spurte oppgir at tidsknipa i *stor* eller *svært stor grad* er et hinder for at de personlig vil kunne gjennomføre et slikt utdanningsløp.

Mange av våre intervjuobjekter blant lærerne bekrefter også denne situasjonsbeskrivelsen. Som nevnt i forrige kapittel, har de fleste relevante utdanningstilbud som tilbys som deltidsstudier i pedagogikk, en progresjon på 30 studiepoeng per år. Dette representerer en betydelig arbeidsbelastning ved siden av jobben som fagskolelærer og eventuelle andre forpliktelser utenfor jobb. Her er det viktig å ha i mente at forpliktelser utenfor jobben som fagskolelærer, for mange ikke bare handler om barn og familie. Innleide timelærere og lærere i deltidsstillinger vil som regel også ha andre jobber i tillegg til jobben som fagskolelærere. Som nevnt i kapittel 2, viser statistikk fra SSB at hele 45 prosent av de deltidsansatte lærerne i fagskolen er ansatt i 100 prosent stilling i en annen jobb utenfor fagskolen. Å legge et deltidsstudium i pedagogikk på toppen av en slik tidskabal, er neppe realistisk.

³⁷ Pearsons' r mellom de to vurderingsspmålene og samleindeksen for profesjonelt læringsfellesskap er på henholdsvis .510 for «oppmuntring til» og .508 for «tilrettelegging for».

Figur 10.4. I hvor stor grad ulike forhold er til hinder for at den enkelte tar studiepoenggivende pedagogisk utdanning (N=554-563)



Videre viser figur 10.4 at 32 prosent av de spurte oppgir at det er vanskelig å prioritere pedagogisk kompetanseheving, gitt det ansettelsesforholdet de har til fagskolen. Mer detaljerte analyser viser at dette gjelder innleide timelærere og midlertidig ansatte mer enn fast ansatte. Blant timelærerne er denne andelen 41 prosent og blant de midlertidige 35 prosent. Blant de fast ansatte som oppgir at dette er viktig faktor, er mange, men langt fra alle, ansatt i deltidsstillinger. Som vi diskuterte i kapittel 3, er lærernes tilknytning til fagskolen en faktor som i vesentlig grad påvirker sannsynligheten for at den enkelte vil prioritere å ta en formell pedagogisk utdanning.

Andelen som oppgir manglende kjennskap til relevante utdanningstilbud som et viktig hinder, ligger rett under 25 prosent. I tråd med hva vi så i forrige kapittel (jfr. figur 9.1) er også denne andelen lavere blant de fast ansatte enn blant de midlertidige og timelærerne. Blant timelærerne er det hele 33 prosent som oppgir dette som en viktig faktor, mot 21 prosent blant de fast ansatte. En ikke ubetydelig del av fagskolelærerne beveger seg med andre ord i fagmiljøer hvor det foreligger lite kunnskap om relevante pedagogiske utdanningstilbud.

En annen interessant observasjon fra figur 10.4, er at nesten hver fjerde lærer (22 prosent) forteller at de ikke føler at de trenger formell kompetanseheving i pedagogikk. For en del av disse, er nok dette reelt i den forstand at de allerede har tatt en pedagogisk utdanning som møter fagskolens krav, og som de selv opplever som tilstrekkelig for egen undervisning. Det er likevel interessant å notere at andelen som forteller at de ikke trenger å styrke sin pedagogiske kompetanse, er akkurat like stor blant de som aldri har tatt en studiepoenggivende pedagogisk utdanning, som blant de som har tatt det. Det finnes med andre ord en betydelig gruppe fagskolelærere uten formell pedagogisk kompetanse som mener at de heller ikke trenger det. Det er i tillegg ikke slik at dette er en gruppe som hovedsakelig består av lærere uten fast ansettelse og med en svakere tilknytning til fagskolen. Andelen som mener dette, er like stor blant de fast ansatte som blant timelærerne.

Flere av våre informanter bekrefter at det finnes lærere ved egen skole som ikke ser et behov for å styrke sin pedagogiske kompetanse. Enkelte forteller at dette i noen grad bør ses i et generasjonsperspektiv, og at det gjerne er godt voksne lærere som kommer til fagskolen etter en lengre yrkeskarriere som tilhører denne gruppen:

Jeg tror at noen av dem som ansettes, og som kommer hit på tampen av karrieren etter mange år i det private, tenker at de ikke skal fokusere på å ta utdanning. De mener at de har så høy kompetanse at det ikke vil gjøre den store forskjellen.

En kollega ved samme skole som sitatet over er hentet fra, legger til at de som ikke vil ta pedagogisk utdanning, tenker at de kan faget sitt «og glemmer at også pedagogikk er et fag».

En forsker ved Høyskolen for yrkesfag har gjort lignende observasjoner, og mener at troen på at egen fagkunnskap er nok for å være en god lærer, er rimelig utbredt i fagskolen:

Det er sterke fagpersoner som søker jobb i fagskolen. Og de forventer at det er faget de skal utøve - ikke noe annet.

Som vist i figur 10.4, er det også et lite mindretall på knapt 15 prosent som oppgir at pedagogiske utdanninger oppleves som for «akademiske» og at dette er en grunn for dem personlig til å ikke ta en slik utdanning.

Praktiske forhold som lang reisevei eller for mange fysiske samlinger nevnes som et viktig hinder av 19 prosent av de spurte. At såpass få ser på dette som et hinder for dem personlig, bekrefter at utdanningstilbyderne har klart å finne en form på undervisningen med tilstrekkelig tilpasning og fleksibilitet til å møte behovene til flertallet av fagskolelærerne. Dette er i tråd med resultatene som ble presentert i figur 9.3.

Det er også interessant å notere at både manglende tilrettelegging og manglende oppmuntring fra skolens side kommer langt ned på listen over forhold som hindrer den enkelte i å ta en pedagogisk utdanning. Selv om rundt 40 prosent mener at skolen ikke gjør nok på dette området (jfr. figur 10.1), er det under 20 prosent som oppgir dette som personlige årsaker til å ikke ta utdanning.

Alt i alt kan vi derfor si at det først og fremst er mangel på tid som hindrer flest fagskolelærere fra å ta pedagogisk etterutdanning. En analyse av samvariasjonen mellom de ulike spørsmålene, viser at mange som opplever tidsknipa som en vesentlig faktor, også vektlegger praktiske forhold (som lang reisevei og fysiske samlinger), og manglende tilrettelegging fra skolens side. Selv om det ikke er så mange som har pekt på de to siste faktorene, er dette forhold som forsterker hverandre og som til sammen trolig utgjør den viktigste årsaken til at mange fagskolelærere finner det vanskelig å prioritere pedagogisk kompetanseheving. Men dette er likevel ikke de eneste faktorene som betyr noe. Både manglende kjennskap til relevante utdanningstilbud, og en vurdering av at man personlig ikke har behov for å heve sin pedagogiske kompetanse, er en del av det totale bildet.

10.3 Oppsummering

I dette kapitlet har vi sett at en betydelig andel av fagskolelærerne (rundt 40 prosent) opplever at skolen ikke gjør nok for å oppmuntre dem til, eller legge til rette for, at de skal heve sin formelle pedagogiske kompetanse. Både når det gjelder oppmuntring og tilrettelegging, er disse andelene

betydelig høyere i de private fagskolene enn de offentlige, og blant midlertidig ansatte og timelærere sammenlignet med de fast ansatte.

Når vi spør lærerne hva som er viktige hinder for at *de selv* skal kunne gjennomføre et pedagogisk utdanningsløp, kommer skolens oppmuntring og tilrettelegging likevel langt ned på listen. Den utløsende faktoren ser for manges vedkommende ut til å handle om mangel på tid. Å gjennomføre en pedagogisk etterutdanning, som i de fleste tilfeller krever en progresjon på 30 studiepoeng per år, oppleves som problematisk, både på grunn av forpliktelsene i jobben som fagskolelærer og på grunn av andre forpliktelser. Vi ser også at ansettelsesforhold i midlertidige stillinger og som timelærer, reduserer sannsynligheten for at den enkelte vil prioritere å heve sin pedagogiske kompetanse.

I tråd med funnene i forrige kapittel, er kjennskapen til bredden av relevante pedagogiske utdanningstilbud forholdsvis begrenset, og hver fjerde lærer oppgir dette som en viktig grunn til å ikke ta slike utdanninger. De finnes også en gruppe lærere (rundt 20 prosent) som ikke ser et behov for å heve sin pedagogiske kompetanse. Mange av disse har ingen formell pedagogisk utdanning fra tidligere.

Kapittel 11: Arbeidsdeling mellom fagskolene og UH-sektoren

Et sentralt tema for denne utredningen, er spørsmålet om hvem som for framtiden skal ha ansvaret for å tilby kompetanseheving i pedagogikk for fagskolelærere. Er dette noe som bør ligge på samme sted som all annen formell pedagogisk utdanning i Norge, det vil si ved de pedagogiske fagmiljøene i universitets- og høyskolesektoren, eller er den didaktisk-pedagogiske praksisen i høyere yrkesfaglig utdanning så forskjellig fra andre deler av utdanningssystemet, at ansvaret bør ligge hos fagskolene selv? Alternativt, kan det finnes modeller hvor fagskolene og UH-sektoren deler på dette ansvaret?

I dette kapittelet presenterer vi først vurderinger fra ulike ståsted i og utenfor fagskolesektoren, inkludert signalene i den nye fagskolemeldingen, før vi samler trådene i en sammenfattende diskusjon av de ulike argumentene.

11.1 De ulike interessentenes synspunkter

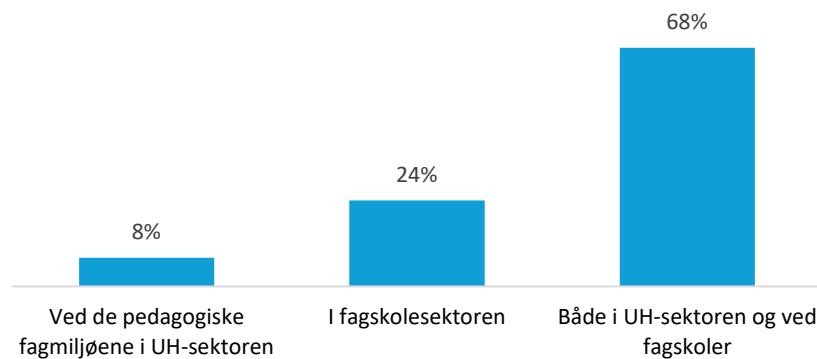
Synspunktene i spørsmålet om hvor ansvaret for den pedagogiske kompetansehevingen av fagskolelærer bør ligge varierer, og posisjonene er i betydelig grad bestemt av den enkeltes rolle og institusjonelle tilknytning. I det følgende ser vi først nærmere på hvordan skoleledelsen og de ansatte i fagskolen vurderer dette spørsmålet.

Skoleledelsens vurderinger

Spørsmålet om hvor ansvaret for den pedagogiske utdanningen av fagskolelærere skal ligge, ble stilt i mange av våre intervjuer og i begge de to spørreundersøkelsene. I figur 11.1 ser vi hva rektorene mener.

Vel to tredeler av rektorene peker på at et delt ansvar mellom fagskoler og UH-institusjoner er den beste løsningen, en fjerdedel mener at fagskolene bør utdanne sine egne pedagoger, og bare åtte prosent (3 rektorer) at UH-sektoren skal ha ansvaret for dette alene. Flertallet er med andre ord tilhenger av å videreføre dagens situasjon hvor både fagskoler og flere UH-institusjoner tilbyr slike utdanninger. De offentlige fagskolene ønsker i noe større grad enn de private at UH-sektoren skal ha ansvaret alene. Gruppen som mener at fagskolene skal ha ansvaret alene, er overrepresentert av de største skolene.

Figur 11.1. Hvor mener du at ansvaret for å tilby formell pedagogisk kompetanseheving for lærere i høyere yrkesfaglig utdanning bør ligge? Rektorer (N=37)



Både gjennom skriftlige kommentarer i spørreundersøkelsen, og i intervjuer, er det mange rektorer som argumenter for at ansvaret for den pedagogiske utdanningen av fagskolelærere bør ligge i fagskolesektoren, enten bare der eller basert på en modell hvor ansvaret deles med UH-sektoren. Standpunktet begrunnes hovedsakelig med fagskoleutdanningenes egenart. Noen legger vekt på utdanningenes natur – det praksisnære i motsetning til en mer teoretisk orientering i UH-sektoren. Andre framhever at studentene er forskjellige fra andre deler av utdanningssystemet (behovet for en voksenpedagogisk tilnærming), eller alternativt at lærerne er forskjellige (mange med lang erfaring fra yrkeslivet utenfor utdanningssektoren).

Flere mener at fagskolene også har den nødvendige kompetansen til å gi pedagogisk utdanning til sine egne lærere, slik følgende utsagn illustrerer:

Fagskolene kan være kapable til å gi både relevant og god pedagogisk og didaktisk opplæring til fagskolelærere. De "studerende" har ofte lang yrkeserfaring og ledererfaring fra arbeidslivet og er en annen type studenter enn de som kommer inn direkte fra videregående skole. Det innebærer at lærere i pedagogikk og didaktikk for disse lærerne bør ha en viss kjennskap til arbeidslivets praksis og utfordringer.

En annen framhever at det vil kunne ha en positiv effekt på samarbeidet og kvalitetsutviklingen i høyere yrkesfaglig utdanning, dersom fagskolene selv tar dette ansvaret:

At fagskolene selv leverer dette, vil også bidra til å styrke de ulike fagskolenes muligheter for samarbeid og samtidig styrke kulturen for å drive pedagogisk utviklingsarbeid.

Det er også enkelte som argumentere for at åpningen i fagskolemeldingen for utdanninger på NKR-nivå 6 og 7 vil gi fagskolene bedre forutsetninger for å utdanne sine egne pedagoger.

Det er likevel ikke alle rektorer som mener at fagskolene skal ha ansvaret for den pedagogiske utdanningen. Følgende utsagn fremhever verdien av å utnytte den faglige tyngden som de pedagogiske miljøene i UH-sektoren representerer:

Det er fornuftig å bruke den gode kompetansen som ligg i UH-sektoren. Men fagskolane må bidra til utvikling av disse gjennom sine erfaringar med behov og studiekvardagen i fagskolesektoren.

En annen rektor sier det slik:

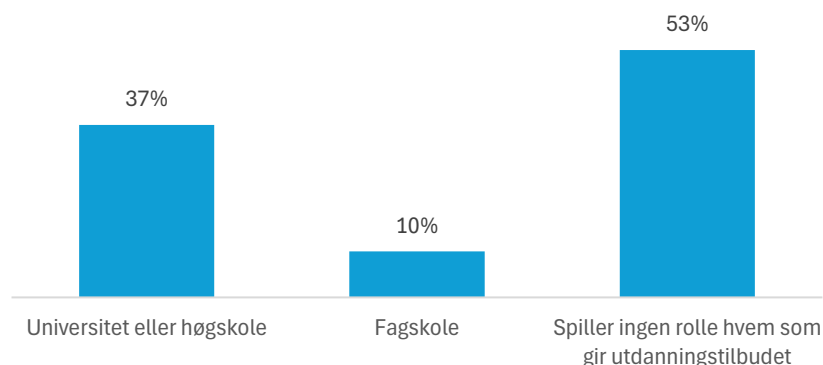
Våre lærere går gjerne videre til høyskoler etter undervisningspraksis hos oss. Derfor mener jeg det er viktig at pedagogisk nivå er på høyskolenivå. Det styrker fagskolene og det er praktisk og nyttig for høyskolene.

Disse hører imidlertid til unntakene, og det synes å være en betydelig konsensus på ledernivå i fagskolesektoren om at fagskolene selv skal spille en betydelig rolle i utviklingen av den pedagogiske kompetansen i sektoren, enten alene eller i samarbeid med institusjoner i UH-sektoren.

Lærerne og de utdanningsfaglig ansvarliges vurderinger

De ansatte i fagskolesektoren ble ikke spurt om hvor de mener de framtidige *ansvaret* for den pedagogiske kompetansehevingen av fagskolelærere bør ligge, men hvilke tilbud de selv ville valgt dersom de skulle heve sin praktisk-pedagogiske kompetanse. Svarene er vist i figur 11.2.

Figur 11.2: Dersom du skulle heve din formelle praktisk-pedagogiske kompetanse, ville du helst velge et tilbud gitt av en UH-institusjon eller ved en fagskole? Lærere og utdanningsfaglig ansvarlige. (N=774)



Svarene avviker betydelig fra skoleledelsens vurderinger. Mens hele 37 prosent vil foretrekke å ta en pedagogisk utdanning ved et universitet eller en høyskole, er det bare 10 prosent som ville velge en fagskole. For vel halvparten av de spurte, spiller det ingen rolle hvor utdanningstilbudet er plassert. Vi finner ingen forskjeller mellom synspunktene til lærerne og de utdanningsfaglig ansvarlige når det gjelder dette spørsmålet. Det er heller ingen vesentlige forskjeller mellom ansatte ved offentlig versus privat fagskoler, eller mellom skoler av ulik størrelse.

Selv om spørsmålene som ble stilt til skoleledelsen og de ansatte ikke er helt like, er det rimelig å hevde at de ansatte har en mer positiv innstilling til pedagogiske utdanningstilbud i UH-sektoren enn rektorene. Tilsvarende uttrykker de ansatte en noe større skepsis til tilbud gitt av fagskolene selv.

Lærerne som vi intervjuet, er delte i synet på hvor de kunne tenke seg å ta pedagogisk videreutdanning. En lærer som er tydelig på at valget ville falle på UH-sektoren, sier det slik:

Skulle det vært aktuelt, så ville jeg tatt det på et høyere nivå. Fagskolen skyter seg litt i foten ved å ikke rekruttere flere lærere som har mer enn en fagskoleutdanning selv.

En del fagskolelærere, og gjerne de som selv kommer fra en utdanning i UH-sektoren, ser ut til å verdsette den akademiske tyngden som slike utdanninger gir. Pedagogisk kompetanse fra UH-systemet er også mer anvendelig dersom noen skulle ønske å bytte til en undervisningsstilling i en annen del av utdanningssystemet, f.eks. i den videregående skolen. For en del fagskolelærere er dette et reelt alternativ, og studiepoeng i pedagogikk fra UH-sektoren gjør slike overganger enklere.

En utdanningsfaglig ansvarlig vi intervjuet, er åpen for at den pedagogiske kompetansehevingen gjerne kan foregå i fagskolene, men ser også at fagskolesektoren kan trenge en korleksjon fra utsiden:

Selvfølgelig kan fagskolene gjøre det. Behøver ikke være knytta til UH-sektoren. Da blir det enda nærmere knytta til fagskolenes særegenheter og utdanningssøyla vi nå får. Ulempen er kanskje at vi blir for autonome og selvstendige når vi ikke har noen kontrollfunksjon utenfra.

En rimelig tolkning av dette utsagnet, kan være at fagskolene bør unngå å i for stor grad «dyrke sine særegenheter» og være åpne for faglige impulser fra utsiden.

Vurderinger fra UH-sektoren

Spørsmålet om hvor ansvaret for den pedagogiske kompetansehevingen i fagskolesektoren bør ligge, ble også tatt opp i de innledende intervjuene med utvalgte forskere, og med noen av dagens tilbydere av disse utdanningene fra UH-sektoren. Synspunktene til tilbyderne, og til dels også forskerne, er selvsagt farget av deres institusjonelle tilknytning og bør tolkes i lys av dette.

Våre informanter er enstemmige i sin konklusjon om at ansvaret for den pedagogiske utdanningen av fagskolelærerne bør ligge i de samme fagmiljøene som utdanner lærere til alle andre deler av det norske utdanningssystemet.

De trenger en egen praktisk-pedagogisk utdanning. Men det ville være pussig hvis fagskolene skulle ha en egen utdanning, mens alle andre skoleslag skulle ha en utdanning fra UH.

Det er i UH-miljøene det drives pedagogisk forskning, og den pedagogiske kompetanseoppbyggingen i fagskolesektoren, må baseres på denne forskningen, understrekes det:

Legger man det til fagskolene, så vil jo verken forskning eller utviklingsarbeid stå sentralt.

I tråd med utsagnet fra den utdanningsfaglig ansvarlige over, er våre intervjuobjekter opptatt av at fagskolene ikke bør isolere seg for sterkt fra andre deler av utdanningssystemet. Å legge den pedagogiske utdanningen i fagskolesektoren, understreker en «annerledestenkning», som ikke er heldig. De mener også at den nye fagskolemeldingen går for langt i å legitimere at grunnleggende pedagogisk kompetanse er mindre viktig enn den praktiske fagkunnskapen.

I forlengelsen av dette påpekes det at formuleringen i §4 i Fagskoleloven om at: «*Fagskoleutdanning skal bygge på kunnskap og erfaring fra ett eller flere yrkesfelt og være i samsvar med relevante pedagogiske, etiske, kunstfaglige og vitenskapelige prinsipper* [vår utheving]», gir klare føringer til at fagskolelærernes pedagogiske kompetanse bør være forankret i pedagogisk teori og forskning. Dette forutsetter at utdanningene legges til de pedagogiske fagmiljøene.

Hvis man ikke har en part fra utsida og har noen kvalitetskrav basert på forskning og kunnskap, så kan det være så arbeidslivsnært det bare vil.

De er også opptatt av pedagogikk som modningsfag, og at det derfor ikke finnes en «quick-fix» for å utvikle dyktige fagskolelærere. De er derfor skeptiske til fremveksten av kortere ferdighetskurs som ikke gir studiepoeng.

Listen for hva som skal regnes som nødvendig pedagogisk kompetanse for å undervise i fagskolen, bør heves, og det uttrykkes bekymring for at høyere yrkesfaglig utdanning er den eneste delen av utdanningssystemet hvor det ikke stilles krav til en rammeplanfestet utdanning i pedagogikk. Kort sagt bør det «*ryddes opp i hva det betyr å være en profesjonell fagskolelærer*».

Samtidig vektlegges det at UH-institusjonene som skal tilby disse utdanningene, må samarbeide tett med fagskolene. Praksisperiodene bør gjennomføres ved en fagskole, slik tilfellet er ved OsloMet. Dette gir ikke bare mer meningsfulle praksisperioder for deltakerne, men også positive ringvirkninger i fagskolene. Fagmiljøene i UH-sektoren som skal tilby disse utdanningene, bør også ha høyere yrkesfaglig utdanning som forskningsobjekt. Flere av våre informanter formidler også en positiv innstilling til samarbeid med fagskolene:

Jo mer man samarbeider – jo større tolkningsfelleskapet, og jo bedre blir det. Opplever alltid fagskolene som konstruktive samarbeiderparter.

Vurderinger fra tilbydere i fagskolesektoren

De to fagskolene som per i dag har utdanningstilbud i pedagogikk, ble også bedt om å vurdere hvor ansvaret for slike utdanninger bør ligge. Våre informanter fra Senter for erfaringsbasert læring (SEL) ved Fagskolen Viken mener bestemt at fagskolene burde få akkreditering for å tilby pedagogisk-didaktisk utdanning for fagskolelærere. Begrunnelsen for dette er først og fremst den nære kjennskapen til målgruppa: «*lærere som gjerne har fagbrev i bunn, mye praksis, og skal undervise likesinnede*».

De mener også at dette ikke bare skal gjelde mindre kurs, men også større studiepoenggivende undervisningstilbud:

Hvis bare UH-sektoren skal gi studiepoenggivende kurs, så er det en undergraving av den kunnskapen som fins i fagskolesektoren.

At det finnes slike tilbud både i fagskolesektoren og i UH-sektoren, vil kunne bidra til å skape en sunn konkurransesituasjon, ifølge våre informanter.

Også informanten fra Fagskolen Kristiania mener det burde være plass for utdanningstilbud både i fagskolesektoren og i UH-sektoren:

De som har forskerkompetanse klarer å se det med litt andre briller, men kan nok også være de første til å innrømme at det er fint å få innspill eller samarbeid med de faglige.

Informanten mener også at det ville vært fornuftig med et større samarbeid om slike utdanningstilbud mellom aktører i fagskolen og i UH-sektoren:

Jeg tror det hadde vært ressurskrevende, men hadde lønt seg på sikt. I stedet for at man skal utvikle hver sine tilbud, og så krangle om det.

11.2 Fagskolemeldingens betraktninger

Fagskolemeldingen *Fagfolk for en ny tid* (Meld. St. 11, 2024–2025) som ble lagt frem midt under arbeidet med denne utredningen, inneholder ingen eksplisitt drøfting av spørsmålet om hvor ansvaret for den pedagogiske utdanningen av fagskolelærere skal ligge. Derimot ser det ut til at meldingen, mer implisitt, tar for gitt at dette er et ansvar som hører hjemme i de pedagogiske og forskningsbaserte miljøene i UH-sektoren.

I meldingen påpekes det, for det første, at *«etterspørselen etter utdanningsfaglig kompetanse vil øke etter hvert som fagskolene vokser, og i takt med at dagens lærere erstattes av nye lærere»*.

Regjeringen vil, som en følge av dette, *«legge til rette for å videreutvikle og oppskalere» utdanningstilbudene som gir denne kompetansen»* (Meld. St. 11, 2024–2025, s. 105).

For det andre, påpekes det at de pedagogiske tilbudene til fagskolelærere skal utvikles og gjennomføres, ikke av, men *«i tett samarbeid med praksisfeltet i fagskolene.»*³⁸ Argumentasjonen for det tette samarbeidet er at det er fagskolene som har den spesifikke fagkompetansen, og som har erfaring med praksisnære utdanninger. En konsekvens av et slikt samarbeid vil kunne være at *«fagskolene involveres i forskningsfeltet for yrkesfaglig pedagogikk, altså at det pedagogiske arbeidet i fagskolene blir forsket på. Det vises i denne sammenhengen til Norges forskningsråds satsning for forskning på høyere yrkesfaglig utdanning, og at dette fremmer «et tettere samarbeid mellom praksisfeltet i fagskolene og kunnskapsutviklingen ved universitetene og høyskolene»*.

Med referanse til kurstilbudene som er utviklet av fagskolene selv, sies det samtidig at dette er *«et relevant **supplement** [vår utheving] til de forskningsbaserte pedagogiske utdanningstilbudene»*.

Plasseringen av ansvaret for de pedagogiske utdanningene blir i meldingen ikke knyttet til diskusjonen om muligheten for fagskoleutdanninger på nivå 6 og 7 i et nytt to-søylebasert NKR. Men basert på meldingens beskrivelser av arbeidsdelingen mellom høyere yrkesfaglig utdanning og UH-utdanningene, er det rimelig å slutte at denne reformen ikke vil gjøre behovet for *forskningsbaserte pedagogiske utdanninger* mindre. Fagskoleutdanninger på et høyere NKR-nivå vil tvert imot kreve at fagskolelærernes utdanningsfaglige kompetanse styrkes for å kunne gi studentene *«et mer komplekst læringsutbytte enn i dag»* (Meld. St. 11, 2024–2025, s. 69). Der er derimot ingen hentydninger i meldingen om at utdanninger på et høyere NKR nivå vil gjøre det mer relevant for fagskolene å ta ansvaret for den pedagogiske utdanningen selv.

³⁸ Dette skrives med referanse til Profesjonsmeldingen (Meld. St. 19, 2023–2024), hvor behovet for praksisnære profesjonsutdanninger er tillagt stor vekt.

11.3 Oppsummering og diskusjon

Det finnes gode og overbevisende argumenter for at utdanning i praktisk pedagogikk for ansatte i fagskolene bør tilbys av de etablerte pedagogiske fagmiljøene ved universitetene og høyskolene. Selv om den didaktisk-pedagogiske praksisen ved fagskolene er, eller bør være, forskjellig fra andre deler av utdanningssystemet, bygger den likevel på et teori- og kunnskapsgrunnlag som langt på vei er felles for alle former for pedagogisk virksomhet. Det er dette forskningsbaserte kunnskapsgrunnlaget som forvaltes av de pedagogiske fagmiljøene ved universitetene og høyskolene, og som bør være et godt utgangspunkt for å tilby pedagogisk kompetanseheving tilpasset ethvert utdanningsnivå og skoleslag.

Tilsvarende er det gode argumenter for at fagskolene selv bør spille en rolle i den pedagogiske kompetansehevingen. Fagskolene vil ha gode muligheter for å utvikle praksisnære tilbud basert på skolenes eget erfaringsgrunnlag og den didaktisk-pedagogiske praksisen som særpreger sektoren. Selv om fagskolesektorens særegenheter ikke bør overdrives, jfr. argumentet om «annerledestenkning», er det liten tvil om at høyere yrkesfaglig utdanning skiller seg fra andre deler av utdanningssystemet, både når det gjelder fagenes egenart og studentenes og lærernes erfaringsbakgrunn. Ingen kjenner denne virkeligheten bedre enn de som selv jobber i fagskolesektoren, og en relevant praktisk-pedagogisk utdanning for fagskolelærere bør uten tvil tilpasses dette utgangspunktet.

Det er få av våre respondenter og informanter som gir uttrykk for at all pedagogisk kompetanseheving skal foregå i fagskolesektoren. Den eneste gruppen hvor dette synspunktet har en viss støtte, er blant rektorene, hvor rundt en fjerdedel mener at dette er det beste alternativet. Synspunktet har derimot begrenset oppslutning hos de som underviser i fagskolene hvor svært få oppgir et pedagogisk utdanningstilbud gitt av en fagskole som sitt førstevalg.

En løsning hvor all formell pedagogisk kompetanseheving er plassert i UH-systemet, og hvor fagskolene ikke har en rolle på dette området, synes å ha noe bredere støtte. Vel en tredjedel av fagskolelærerne har en utdanning gitt av en UH-institusjon som sitt førstevalg, og våre informanter fra UH-sektoren synes langt på vei å innta en slik posisjon. Sistnevntes argumenter handler dels om betydningen av en forskningsbasert tilnærming, og om behovet for å heve standarden for hva som kreves av pedagogisk kompetanse som fagskolelærer. Det argumenteres også for at fagskolesektoren ikke må bli for isolert fra faglige impulser fra andre deler av utdanningssystemet, men samtidig at UH-institusjonene som skal tilby disse utdanningene bør ha tette relasjoner til fagskolesektoren, blant annet gjennom egen forskning.

Sistnevnte posisjon er også langt på vei sammenfallende med synspunktene som formidles i fagskolemeldingen. Ansvaret bør ligge hos de forskningsbaserte pedagogiske miljøene i UH-systemet, men utviklingen av tilbudene bør skje i tett samarbeid med praksisfeltet, blant annet for å bidra til mer forskningsbasert kunnskap om høyere yrkesfaglig utdanning.

Flertallet av våre respondenter og informanter i fagskolesektoren, er av den oppfatning at ansvaret for den pedagogiske utdanningen bør deles mellom UH-sektoren og fagskolene. Synspunktet er dominerende blant fagskolenes rektorer, og for vel halvparten av lærerne spiller det ingen rolle hvor i utdanningssystemet tilbudet er plassert. Det relevante spørsmålet er derfor hvilken type tilbud som eventuelt skal tilbys av fagskolene: Praktisk-pedagogiske utdanninger av tilsvarende omfang som for

eksempel tilbudet ved OsloMet, eller kortere kurs, for eksempel av den type som er blitt utviklet av SEL ved Fagskolen i Viken.

Som fagskolemeldingen påpeker, må de praktisk-pedagogiske tilbudene i UH-sektoren styrkes. Kapasiteten ved tilbudet til OsloMet er for lav til å møte etterspørselen, og det vil være behov for langt flere studieplasser, enten ved OsloMet, eller i parallelle tilbud ved andre UH-institusjoner, for å ta unna køen. Gitt den pågående veksten i fagskolesektoren kan mangelen på studieplasser bli en flaskehals som hindrer fagskolene fra å nå sine interne krav til pedagogisk kompetanse blant sine ansatte. Basert på kunnskapsgrunnlaget vi har samlet i denne utredningen, bør dette være tilbud som klarer å balansere det teoretiske og det praktiske på en god måte, som er spesielt tilpasset undervisning i høyere yrkesfaglig utdanning, og som er tilrettelagt for personer som tar utdanningen ved siden av jobben som fagskolelærer. Det bør også være tilbud som er utviklet i tett samarbeid med fagskolene, og hvor eventuelle praksisperioder kan gjennomføres ved egen institusjon.

Å bygge opp parallelle praktisk-pedagogiske tilbud ved fagskoler, er så langt vi kan vurdere, ikke et relevant svar på denne kapasitetsutfordringen. Dette ville være å overse betydningen av *pedagogikk som forskningsdisiplin og fag*. Det er de pedagogiske miljøene i UH-sektoren som har den faglige og forskningsbaserte tyngden, og som derfor bør ta oppgaven med å utvikle slike tilbud.

Derimot er det flere argumenter som taler for at fagskolene bør gis rom for å utvikle kortere og mer ferdighetsorienterte kurs, ikke bare for egne ansatte, men også for lærere fra andre fagskoler. For det første er både behovene for, og muligheten for å ta, pedagogisk kompetanseheving blant fagskolelærere varierende. Ikke alle har kapasitet til å gjennomføre et utdanningsløp på 60 studiepoeng, både på grunn av tidsmangel og på grunn av sitt ansettelsesforhold til fagskolen. Mange vil også kunne ha nytte av kortere og mer ferdighetsorienterte kurs, for eksempel i nettundervisning eller hybride undervisningsmodeller, enten som en første introduksjon, eller som en oppfriskning av tidligere kunnskap. Som antydnet i fagskolemeldingen, tror vi likevel det vil være riktig å se på slike kurs som et tillegg til, og ikke en erstatning for, de lengre og grundigere opplæringstilbudene. Om ikke vil det kunne medføre en fragmentering av kunnskapen som vil være uheldig for kvalitetsutviklingen i sektoren.

Gitt et større omfang av ulike utdanningstilbud og kurs, vil det være behov for en tydeliggjøring av hva som er hva, og hvilke behov de ulike tilbudene kan møte. Dette gjelder både hvordan tilbudene beskrives og markedsføres, og hvordan tilbudene vurderes i forhold til de kravene som stilles til pedagogisk kompetanse ved den enkelte skole. Et kortere innføringskurs i for eksempel hybride læringsmodeller, vil ikke kunne være en erstatning for et 60 studiepoengs utdanningstilbud i praktisk pedagogikk. Som våre informanter fra UH-sektoren understreket, kan det derfor være behov for en tydeliggjøring av hva som skal regnes som nødvendig pedagogisk kompetanse for å undervise i fagskolen og eventuelt en skjerping av disse kravene.

Kapittel 12: Avsluttende betraktninger

Formålet med denne rapporten har vært å utvikle og presentere et kunnskapsgrunnlag om fagskolelæreres tilgang til, og muligheter for, kompetanseheving i pedagogikk som er tilpasset tilrettelegging for læring og undervisning i høyere yrkesfaglig utdanning. Kunnskapsgrunnlaget er basert på analyser av et bredt tilfang av data som gir et bilde av status på disse områdene i fagskolene, og hvordan aktører i og utenfor sektoren opplever og vurderer denne tilstanden.

I dette siste kapittelet trekker vi sammen trådene fra de ulike analysene og gir en samlet vurdering av funnene. Vi peker også på fire områder som vi mener bør gis oppmerksomhet med tanke på framtidig tilrettelegging og politikkutforming

12.1 Mellom fag og pedagogikk

Fagskolesektoren er den eneste delen av det norske utdanningssystemet hvor det ikke stilles formelle krav til den enkelte lærers pedagogiske kompetanse. Kravene i lov og forskrift er i stedet knyttet til fagmiljøet som kollektiv. Kravene må også kunne beskrives som beskjedne. Så lenge det finnes en lærer med formell pedagogisk kompetanse i rollen som utdanningsfaglig ansvarlig, er det ikke et krav om at andre lærere i fagmiljøet har gjennomført en pedagogisk utdanning. For fagmiljøer med fagområdeakkreditering legges listen noe høyere. Her må det være mange nok lærere med pedagogisk kompetanse til å drive et pedagogisk utviklingsarbeid.

En viktig begrunnelse for de moderate kravene, er at fagskolene også har et sterkt behov for å knytte til seg lærere med relevant og oppdatert yrkeserfaring. Fagskolene skal utdanne kandidater som skal kunne gå rett inn i ulike yrker, og har derfor et særlig behov for undervisningspersonell med *relevant fagkunnskap*. Mye av rekrutteringen skjer derfor direkte fra praksisfeltet, ofte av fagfolk uten tidligere erfaring fra undervisning, og uten utdanningsfaglig kompetanse. For rigide krav til pedagogisk kompetanse ville, ifølge denne begrunnelsen, gjøre det vanskelig for fagskolene å tiltrekke seg disse fagfolkene, særlig fra bransjer hvor det er stor konkurranse om kompetansen.

Registerdata fra SSB, og spørreundersøkelsen som vi har gjennomført blant lærere i fagskolen, viser at det likevel er flere med formell pedagogisk kompetanse i fagskolen enn hva minstekravene skulle tilsi, rundt 50 prosent. Andelen pedagoger varierer imidlertid betydelig, og i hvert fjerde fagmiljø er andelen under 30 prosent. Blant annet har mindre fagskoler færre lærere med pedagogisk kompetanse enn store, de private har færre enn de offentlige, og skoler uten fagområdeakkreditering har færre enn skoler som har oppnådd denne statusen. I tillegg finner vi store forskjeller mellom ulike fagområder. Som forventet er også andelen med pedagogisk kompetanse mer enn dobbelt så høy blant fast ansatte lærere som blant timelærerne, og vi finner også store variasjoner mellom lærere med ulik stillingsprosent.

En viktig grunn til at andelen fagskolelærere med pedagogisk kompetanse er høyere enn de lovfestede minimumskravene, er at flertallet av fagskolene stiller egne krav om at fast ansatte lærere skal ha,

eller må skaffe seg pedagogisk kompetanse i løpet av de to-tre første årene av ansettelsesforholdet. I en del av skolene handler dette om kortere og mer praktiske innføringskurs, blant annet i nettpedagogikk, mens det hos andre stilles krav om praktisk pedagogisk utdanning tilsvarende 60 studiepoeng. Flertallet av skolene forteller at de lokale kravene langt på vei innfris, men at strukturelle forhold som svak økonomi, og praktiske utfordringer knyttet til å ha mange under utdanning samtidig, kan skape utfordringer. Mange skoler legger også til rette for at lærere skal kunne ta pedagogisk etterutdanning parallelt med jobben som fagskolelærer, dels gjennom dekking av deltakernes utgifter og dels gjennom redusert undervisningsplikt. Flere skoler søker støtte gjennom tilskuddsordningen *Utviklingsmidler til høyere yrkesfaglig utdanning* til dette formålet.

Selv om fagskolene under ett har flere pedagoger enn minimumskravene skulle tilsi, er variasjonene store. Særlig i de mindre og private fagskolene, er det mange fagmiljø hvor flertallet av underviserne mangler relevant pedagogisk utdanning. Spørsmålet er i hvor stor grad man klarer å tilby undervisning av tilstrekkelig kvalitet til å fremme studenters læring i et fagmiljø hvor den pedagogiske kompetansen er konsentrert hos et fåtall personer.

12.2 Kan et velfungerende profesjonelt læringsfelleskap kompensere for få pedagoger?

I et fagmiljø hvor mange av de som underviser, mangler relevant pedagogisk kompetanse, blir spørsmålet om hvordan miljøet organiserer seg for å utnytte den kompetansen de faktisk har, viktig. Finnes det måter å organisere samhandlingen og de kollektive læringsprosessene i fagmiljøet på som sikrer undervisning av høy kvalitet, også når den er gitt av lærere som ikke har pedagogisk kompetanse?

Vi har benyttet begrepet *profesjonelt læringsfelleskap* som et redskap for å studere hvordan fagskolemiljøene håndterer denne utfordringen. Et sterkt læringsfellesskap, slik dette er blitt forstått i skoleforskningen, kjennetegnes blant annet av utstrakt erfaringsdeling, vilje til å utfordre og endre verdier, oppfatninger og handlingsmønstre, samt et felles ansvar for alle elevers læring, også de man selv ikke underviser. Mens skoleledelsen jevnt over gir positive vurderinger av det profesjonelle læringsfellesskapet, er lærerne mer delte. Manglende eller ikke-fungerende arenaer for erfaringsdeling, lærere som står alene om sin undervisning, sviktende lederforankring og svak endringsvilje, er tegn på at alt ikke fungerer som det skal, og at en del fagmiljøer nok ligger forholdsvis langt fra beskrivelsen av et velfungerende profesjonelt læringsfelleskap.

Selv om fagskolene benytter mange ulike grep for å heve den pedagogiske kompetansen blant sine undervisere, er bruken av virkemidler ofte fragmenterte og svakt forankret. Mens noen skoler lykkes med å gjøre møteplasser, interne kurs og støttefunksjoner til en integrert del av det pedagogiske utviklingsarbeidet, har andre mer sporadiske og kortvarige ordninger. Mangel på systematikk og langsiktighet synes å være en gjennomgangstone. Dette understreker at styrking av lærernes pedagogiske kompetanse i stor grad avhenger av bevisst ledelse, klare prioriteringer og en kontinuerlig innsats for å gjøre virkemidlene relevante og bærekraftige i praksis.

To forhold ser ut til være særlig avgjørende. For det første ser vi tydelige indikasjoner på at det er utfordrende å bygge velfungerende profesjonelle læringsfelleskap i situasjoner der en betydelig del av lærerkollegiet ikke har en pedagogisk bakgrunn. Hvis kollegiet mangler «et felles språk», og kanskje

også en felles forståelse for betydningen av å utvikle sin pedagogiske praksis, vil det være vanskelig å etablere gode kollektive læringsprosesser og et felles ansvar for studentenes læring.

Dette er selvsagt ekstra utfordrende i situasjoner der verdien av utdanningsfaglig kompetanse versus yrkesrelevant fagkompetanse vurderes forskjellig i ulike deler av lærerkollegiet. Som vi har sett tegn på i våre undersøkelser, er det blant enkelte fagskolelærere en manglende forståelse for verdien av utdanningsfaglig kompetanse, og en sterk tro på at fagkunnskapen trumfer pedagogikken. Om fagmiljøet domineres av slike synspunkter, vil forutsetningene for å etablere et velfungerende profesjonelt læringsfelleskap være svake.

For det andre, og nært knyttet til det foregående, ser aktivt lederskap ut til å være en vesentlig forutsetning for utviklingen av et velfungerende profesjonelt læringsfelleskap. Dette handler blant annet om etablering av strukturer og virkemidler som systematisk og langsiktig fremmer utviklingen av lærerkollegiets utdanningsfaglige kompetanse. Vi har sett at valget av virkemidler og strukturer kan variere, men at det er systematikken og langsiktigheten i ledelsens prioritering av undervisningskvalitet som betyr noe. Samtidig er det vesentlig at skolens ledelse sender tydelige signaler om verdien av utdanningsfaglig kompetanse i arbeidet for å fremme studentenes læring. Uten bevisste prioriteringer og et tydelig trykk fra skoleledelsens side, vil det være utfordrende å utvikle velfungerende læringsfelleskap nedenfra.

Så, kan et velfungerende profesjonelt læringsfelleskap kompensere for få pedagoger? Ja, et stykke på vei kan det nok det. Men om balansen mellom lærere med og uten pedagogisk kompetanse blir for skjev, vil etableringen av et slikt felleskap være utfordrende, og på et eller annet punkt kanskje umulig. Spørsmålet er om forskriftens minimumskrav om én pedagog i fagmiljøet knyttet til en utdanning i enkelte tilfeller ligger under dette vippepunktet. Dette leder oss til den utdanningsfaglig ansvarliges sentrale rolle, og i hvor stor grad de som innehar denne rollen har autoritet, ressurser og verktøy nok til å levere i tråd med forventningene.

12.3 Den utdanningsfaglig ansvarliges rolle

De utdanningsfaglig ansvarlige, slik denne funksjonen er definert i lov og forskrift, er tiltenkt en nøkkelrolle som fasilitator og drivkraft i fagmiljøenes læringsfelleskap. Selv i fagmiljø hvor den utdanningsfaglig ansvarlige er den eneste med formell pedagogisk kompetanse, er det denne medarbeideren som skal sørge for at undervisningen er av en slik kvalitet at den fremmer studentenes læring. Dette kan synes som et stort og utfordrende ansvar å bære.

Våre undersøkelser viser at de utdanningsfaglig ansvarliges innsats gjør en forskjell. Vi finner en sterk positiv sammenheng mellom de utdanningsfaglig ansvarliges arbeid som pådriver og støtte for sine kollegaer, og lærernes opplevelse av kvaliteten på det profesjonelle læringsfelleskapet. Tilsvarende er studentenes vurdering av undervisningen systematisk bedre i fagmiljøer hvor de utdanningsfaglig ansvarlige spiller en aktiv pådriver- og støtterolle. Innsatsen til de som innehar rollen er derfor utvilsomt viktig.

Samtidig ser vi mange eksempler på at rollen som utdanningsfaglig ansvarlig er ulikt forstått og implementert ved fagskolene, og flere vi har snakket med, både blant ledere og lærere, gir uttrykk for at de ikke har et klart bilde av hva rollen innebærer. Noen steder er rollen strategisk forankret i ledelsen, mens den andre steder kombineres med en faglærerstilling og utøves nærmere det daglige undervisningsarbeidet. Mens den første plasseringen kan gi sterkere gjennomslag og strategisk

innflytelse, gir den andre større faglig nærhet og deltakelse i læringsfellesskapet. Samtidig gir sistnevnte plassering mindre autoritet og kontroll over de prioriteringene som skal til for å skape endring.

Det varierer betydelig hvor stor tidsressurs som er avsatt til arbeidet (fra små brøker til full stilling), og mange som innehar rollen opplever at tiden ikke strekker til, enten fordi tidsressursen er for knapp eller fordi den skal deles med administrative oppgaver. Dette bidrar til store forskjeller i rollens synlighet og opplevde relevans for lærerne. Mens mange opplever utdanningsfaglig ansvarlig som en aktiv pådriver og støtte i undervisningen, er det også mange som vurderer funksjonen som svak og lite synlig. Flere steder kan det se ut til at rollen først og fremst eksisterer på papiret, og at den ikke tillegges den vekt som fagskoletilsynsforskriften signaliserer. De som innehar rollen gis derfor heller ikke de ressursene og autoriteten som skal til for å utøve rollen på en god måte.

Den utdanningsfaglig ansvarlige er særlig viktig for de som mangler pedagogisk kompetanse, og som gjerne er deltidsansatte og timelærere med en svakere tilknytning til fagmiljøet. Paradoksalt nok ser vi at utdanningsfaglig ansvarlige i fagmiljøer med en lav andel pedagoger, er mindre aktive og benytter et smalere spekter av virkemidler enn utdanningsfaglig ansvarlige i fagmiljøer hvor denne andelen er høy. Spissformulert kan vi derfor si at de fagmiljøene som trenger denne rollen mest, får minst drahjelp fra de som innehar rollen. Over tid kan dette skape selvforsterkende prosesser som vil sementere eller øke forskjellene mellom fagmiljøer med en sterkere kultur for utdanningsfaglig kvalitet versus fagmiljøer hvor denne kulturen er svakere.

Det kan derfor være relevant å spørre om forventningene til hva en utdanningsfaglig ansvarlig kan ha muligheter for å utrette, er i overkant store, særlig i fagmiljø hvor mange av lærerne mangler pedagogisk kompetanse. Basert på funnene i denne studien, mener vi derfor at det er behov for en tydeliggjøring av hva rollen innebærer og hvilke ressurser og autoritet den bør tildeles for å kunne fungere på en god måte. Selv om det nok finnes mange måter å utøve rollen på som kan gi gode resultater, bør det være mulig å utarbeide en form for rollebeskrivelse som gir funksjonen et tydeligere innhold og signaler om hvilke plassering og kapasitet som forventes.³⁹ Mekanismer eller arenaer for kunnskaps- og erfaringsdeling mellom de som innehar rollen ved de ulike fagskolene, ville trolig også vært nyttig.

12.4 Hva kjennetegner de som lykkes?

En sentral problemstilling for denne utredningen, har vært å utvikle kunnskap om *hva som kjennetegner et fagmiljø med pedagogisk kompetanse til å levere undervisning av høy kvalitet i høyere yrkesfaglig utdanning*? Et svar på dette spørsmålet forutsetter at man på en eller annen måte kan avgjøre hvordan begrepet undervisningskvalitet i høyere yrkesfaglig utdanning faktisk skal forstås og måles. Dette er ingen enkel oppgave og som påpekt i fagskolemeldingen er det behov for «å løfte

³⁹ I NOKUTs Informasjonsskriv om ny fagskoletilsynsforskrift – forskrift 23. april 2020 nr. 853, heter det at «*Én person kan fylle rollen som utdanningsfaglig ansvarlig for flere utdanninger. Det krever likevel at hen har dekkende kompetanse og tilstrekkelig kapasitet til å legge til rette for studentenes læring for alle utdanningene. Det er ikke et krav at den utdanningsfaglige ansvarlige har undervisningsoppgaver i utdanningene hen er ansvarlig for, men det vil som regel være en fordel for fagskolen.*» Basert på våre funn, tror vi det kan være behov for en tydeliggjøring og trolig også skjerping av disse signalene.

samtalen om kvalitet» i fagskolesektoren og å utrede hvordan kvalitetsbegrepet skal forstås (Meld. St. 11, 2024–2025, s. 95).⁴⁰

Vi har i denne studien valgt å bruke undervisningsindeksen i Studiebarometeret for fagskolen som indikator på *undervisningskvalitet*. Dette er en indikator som setter søkelyset på egenskaper ved samspillet mellom studenter, lærere og faginnhold som kan sies å være rimelig generelle på tvers av skoleslag og undervisningsform, blant annet evnen til å engasjere, gjøre lærestoffet forståelig, aktivisere, veilede og gi tilbakemelding (se appendiks 1 for en videre drøfting av valget av denne indikatoren). Dette er med andre ord et smalere begrep enn det mer omfattende begrepet *utdanningskvalitet* som også inkluderer en rekke andre forhold knyttet til fagskolenes utdanningsvirksomhet. Studiebarometerets undervisningsindeks er trolig ikke et perfekt mål på undervisningskvalitet i høyere yrkesfaglig utdanning, men vi mener likevel at det er den mest presise indikatoren for det formålet den blir brukt til i denne utredningen.

Målt på denne måten, finner vi at studentenes vurderinger av kvaliteten på undervisningen systematisk samvarierer med flere kjennetegn ved det pedagogiske arbeidet ved fagskolen. Dette gjelder:

- a) andelen lærere med pedagogisk utdanning,
- b) kvaliteten på det profesjonelle læringsfelleskapet,
- c) den utdanningsfaglig ansvarliges støtte og pådriv
- d) tydelig pedagogisk lederskap

Ved skoler og fagmiljøer som skårer høyt på disse områdene, gir også studentene jevnt over en bedre vurdering av undervisningen. Vi finner også at aktivt lederskap, synlige og støttende utdanningsfaglig ansvarlige, en høy andel pedagoger og velfungerende profesjonelle læringsfelleskap har en tydelig tendens til å opptre sammen. Vi ser med andre ord konturene av fagmiljøer hvor undervisningskvalitet er høyt prioritert og hvor det legges systematisk til rette for å levere undervisning som fremmer studentenes læring.

Våre kvantitative analyser alene gir ikke grunnlag for å fastslå at det foreligger spesifikke årsakssammenhenger mellom de ulike kjennetegnene. Men en mulig tolkning av disse samvariasjonsmønstrene, som også langt på vei finner støtte i våre kvalitative data, er oppsummert i følgende modell:



⁴⁰ Som signalisert i fagskolemeldingen, har HK-dir gitt NIFU i oppdrag å utrede hvordan kvalitet i høyere yrkesfaglig utdanning skal forstås. NIFUs rapport (Slette, A. L., Lyckander, R. Flobakk-Sitter, F., Furholt, J. og Skålholt, A. 2025) ble publisert etter at vi avsluttet arbeidet med denne utredningen.

Lest fra venstre mot høyre, forteller denne at: Det er fagskolens ledelse som gjennom lokale krav, tilrettelegging og oppfordring bidrar til at flest mulig av lærerne har eller tar pedagogisk utdanning. Det er også ledelsen som gjennom tydelige forventninger og prioritering av ressurser gir de utdanningsfaglig ansvarlige en reell mulighet til å fylle rollen sin på en god måte. En høy andel pedagoger og aktive og drivende utdanningsfaglig ansvarlige, er i neste omgang vesentlige forutsetninger for å utvikle velfungerende profesjonelle læringsfelleskap. Et velfungerende profesjonelt læringsfelleskap, sammen med en høy andel pedagoger og aktivt støttende utdanningsfaglig ansvarlige, skaper i siste instans gode forutsetninger for å levere undervisning som fremmer studentenes læring.

Analysene bekrefter at fagskolenes aktive tilrettelegging for å tilby undervisning av høy kvalitet faktisk betyr noe. Skoler og fagmiljø som systematisk og målrettet legger vekt på å bygge en kultur for kvalitet, oppnår også resultater i form av gode tilbakemeldinger fra sine studenter. Dypere analyser av hvilke konkrete tiltak og virkemidler som fremmer god undervisningskvalitet, gir derimot få entydige svar. Resultatene tyder på at høy undervisningskvalitet ikke skapes av enkelttiltak. Gode resultater ser snarere ut til å avhenge av hvordan virkemidlene brukes i praksis, om de er godt forankret, følges opp over tid og inngår som en integrert del av skolens kultur og organisering.

12.5 Relevante pedagogiske utdanningstilbud

Fagskolemeldingen påpeker at det er behov for å «*videreutvikle og oppskalere*» tilbudet av pedagogiske utdanninger for fagskolelærere (Meld. St. 11, 2024–2025, s. 105). Dette handler dels om å utvide kapasiteten for å ta hensyn til den sterke veksten i sektoren. Trolig handler det også om å få flere tilbud som er spesielt tilrettelagt for behovene i høyere yrkesfaglig utdanning.

Det er først de siste få årene at fagskolelærere har hatt tilgang til et pedagogisk utdanningstilbud som er direkte rettet mot de som underviser i fagskolen. Praktisk pedagogikk for fagskolen (PPF) ved OsloMet, som ble etablert i 2019, er sterkt etterspurt, og mange fagskoler, særlig blant de offentlige, sender sine lærere hit. Tilbudet er dermed på kort tid blitt et viktig alternativ til PPU-Y som tidligere ble mye brukt av fagskolelærere, men som primært er beregnet for lærere i fagopplæringen. Utenom de mer omfattende praktisk-pedagogiske utdanningstilbudene finnes det også kortere tilbud med mer avgrenset innhold, blant annet om nettpedagogikk og digital læringsteknologi.

Deltakernes vurderinger av utdanningstilbudene spriker, og det er tydelig at oppfatningene av hva som er nødvendig for at en fagskolelærer skal utføre jobben sin på en god måte, varierer. Mens enkelte primært er opptatt av å tilegne seg praktiske metoder og verktøy for utvikling av digitale læringsressurser eller undervisning på nett, ønsker andre en grundigere og mer helhetlig utdanningsfaglig innføring med større teoretisk tyngde.

PPF tilhører utvilsomt den siste kategorien både når det gjelder omfang og vektleggingen av pedagogisk teori. Utdanningstilbudet ser likevel ut til å ha funnet en fungerende balanse mellom det teoretiske og en mer praksisnær tilnærming, selv om en del av deltakerne opplever det som i overkant akademisk. Flertallet gir da også tilbudet gode vurderinger når det gjelder relevans for jobben som fagskolelærer. Flere andre tilbud får også gode vurderinger, ikke minst et tilbud ved Høgskolen i Østfold i nettpedagogikk og profesjonsfaglig digital kompetanse. Dette er et kortere tilbud som er tilrettelagt for undervisning på flere nivå, men med sterkere vekt på bruk av læringsteknologi.

Tilrettelegging for fagskolelærernes hverdag er avgjørende for at de pedagogiske utdanningstilbudene skal bli brukt. Det store flertallet av deltakerne tar utdanningen på deltid ved siden av jobben som fagskolelærer, og selv om mange skoler legger til rette med økonomisk støtte og redusert undervisningsplikt, er det mangel på tid som er det avgjørende hinderet. Selv om de relevante utdanningstilbudene er nettbaserte med få eller ingen fysiske samlinger, er arbeidsmengden krevende. De fleste tilbudene legger opp til en progresjon på 30 studiepoeng per år, som ikke er trivielt på toppen av full jobb i fagskolen eller andre steder.

En annen faktor som tilsynelatende ser ut til å være et hinder for at flere velger å heve sin pedagogiske kompetanse, er manglende kjennskap til bredden av relevante utdanningstilbud. Det er vanskelig å se for seg at dette handler om mangelfull markedsføring av de ulike tilbudene. En mer sannsynlig forklaring er at pedagogisk kompetanseheving i enkelte fagmiljøer ikke er et tema som diskuteres særlig ofte, og at muligheten for å ta slike utdanninger derfor ikke er så langt fremme i den enkeltes bevissthet.

Det er også en del fagskolelærere som til tross for at de ikke har tatt noen form for formell pedagogisk utdanning, mener de ikke har behov for det. Vi tolker dette som et uttrykk for den spenningen mellom fag og pedagogikk som vi har observert flere ganger i arbeidet med denne utredningen, og hvor den utdanningsfaglige kompetansen verdsettes lavt sammenlignet med den praksisnære yrkeskompetansen.

12.6 Hvor skal ansvaret ligge?

Skal ansvaret for den pedagogiske utdanningen av fagskolelærere plasseres på samme sted som all annen formell pedagogisk utdanning i Norge, det vil si ved de pedagogiske og forskningsbaserte fagmiljøene i universitets- og høyskolesektoren, eller er den didaktisk-pedagogiske praksisen i høyere yrkesfaglig utdanning så forskjellig fra andre deler av utdanningssystemet, at ansvaret bør ligge hos fagskolene selv?

Synspunktene i dette spørsmålet spriker. Ledelsen ved fagskolene er rimelig samstemte i at deres egne institusjoner bør spille en avgjørende rolle, enten alene eller sammen med UH-sektoren. Mange gir også uttrykk for at fagskolene har den kompetansen som skal til for å ta dette ansvaret, og det avgjørende argumentet synes å være den nære kjennskapen til en utdanningssektor med så mange unike kjennetegn at overføringsverdien fra annen pedagogisk praksis er begrenset. Noen ser også dette som et middel til å styrke samholdet og identiteten i sektoren i en tid hvor det gis politiske signaler om at fagskolene skal kunne klatre til høyere nivåer i kvalifikasjonsrammeverket. Lærerne i fagskolen er derimot noe mer reserverte, og det er få av de som har gjort seg opp en mening, som ville foretrekke å ta en pedagogisk etterutdanning ved en fagskole framfor ved en UH-institusjon.

Våre informanter i UH-sektoren er tydelige på at hovedansvaret bør ligge hos dem. De pedagogiske utdanningene må være forskningsbaserte, bygge på pedagogisk teori, og være av et visst omfang. De fremhever betydningen av pedagogikk som modningsfag, og at behovene for utdanningsfaglig kompetanseheving i fagskolesektoren ikke kan løses gjennom kortere og mer redskapsorienterte kurs. De advarer også mot å i for stor grad dyrke fagskolesektorens særegenheter, og at impulser fra fagmiljøer i UH-sektoren som har pedagogisk forskning og utdanning som sitt hovedfokus, vil være

verdifullt. Samtidig bør UH-miljøer som skal tilby slike utdanninger, ha høyere yrkesfaglig utdanning som forskningsfelt, og de bør samarbeide tett med fagskolene som skal motta kompetansen.

Diskusjonen i fagskolemeldingen er i all hovedsak i tråd med disse synspunktene, og det legges særlig vekt på de positive effektene det kan få for kunnskapsutviklingen når de pedagogiske fagmiljøene i UH-sektoren ikke bare tilbyr pedagogisk kompetanseheving for fagskolelærere, men også forsker på den pedagogiske praksisen i sektoren.

Det er etter vår vurdering fornuftig at hovedansvaret for den pedagogiske etterutdanningen av fagskolelærere legges på samme sted som all annen formell pedagogisk utdanning, og at standarden for omfang og faglig-teoretisk tyngde er sammenlignbar med de andre praktisk-pedagogiske utdanningene i Norge. Trolig er det også behov for en tydeliggjøring av hva som skal regnes som nødvendig pedagogisk kompetanse for å undervise i fagskolen. Samtidig bør det være rom for at fagskoler med ambisjoner om å drive pedagogisk utviklingsarbeid utvikler kortere og mer målrettede kurs. Dette kan bidra til å øke oppmerksomheten rundt undervisningskvalitet i fagskolen og øke samarbeidet mellom institusjonene. Men det bør også tydeliggjøres at denne typen kortere kurs ikke kan være en erstatning for en fullskala praktisk pedagogisk utdanning.

12.7 Veien videre

Basert på funnene i denne evalueringen, mener vi det er fire områder som peker seg ut som særlig viktige for framtidig tilrettelegging og politikkutforming:

For det første, bør tilbudet av relevante og tilpassede pedagogiske utdanningstilbud til fagskolelærere styrkes. Kapasiteten er per i dag for lav, og vil bli en kritisk flaskehals for videre vekst i sektoren. Med tanke på synergien mellom utdanningstilbud, forskning og kunnskapsutvikling som antydes i fagskolemeldingen, vil det trolig være en fordel om flere pedagogiske UH-miljøer oppfordres til å delta i dette utviklingsarbeidet. Det bør også legges til rette for at pedagogisk kompetanseheving kan gjennomføres med en lavere progresjon enn 30 studiepoeng per år. Dette vil gjøre det enklere for flere fagskolelærere å gjennomføre et slikt løp.

For det andre, mener vi det er behov for større oppmerksomhet rundt rollen som utdanningsfaglig ansvarlig. Rollen er tillagt et stort ansvar i forskriften, særlig i situasjoner der det finnes få eller ingen andre i fagmiljøet med pedagogisk kompetanse. Samtidig ser vi at den praktiseres ulikt, forstås forskjellig og i en del tilfeller oppleves som lite synlig og relevant. Vi mener derfor det er behov for en tydeliggjøring av hva rollen innebærer, og hvilke ressurser den bør tillegges for at de som innehar rollen skal kunne utføre oppgavene på en god måte. Opplæring, nettverk og arenaer for erfaringsdeling er andre tiltak som eventuelt vi kunne bidra til en profesjonalisering av rollen.

For det tredje mener vi det kan være aktuelt å diskutere om minimumskravet til pedagogisk kompetanse i fagskoletilsynsforskriften er tilstrekkelig for å sikre undervisning av god kvalitet ved alle utdanninger. Mange skoler stiller lokale krav som går langt ut over minimumskravene, og klarer også langt på vei å innfri disse kravene. Det er rimelig å tolke dette som en bekreftelse på at det er mulig å bygge fagstab som kombinerer relevant fagkompetanse med utdanningsfaglig kompetanse. Det er i fagskoler uten lokale krav at andelen pedagoger er særlig lav. Dette er i all hovedsak mindre, private skoler uten fagområdeakkreditering.

For det fjerde fremstår skoleledelsens rolle som en viktig faktor, både som tilrettelegger og kulturbygger. Dette er et område som det etter vår vurdering bør rettes større oppmerksomhet mot, på samme måte som det er blitt gjort i andre deler av utdanningssystemet. Blant annet ser vi et behov for mer kunnskap om hvordan skoleledelse faktisk utøves i høyere yrkesfaglig utdanning.

Appendiks 1: Vurdering av studiebarometerets undervisningsindeks som kvalitetsindikator

Studiebarometeret for høyere yrkesfaglig utdanning ble etablert i 2017 som et redskap for bedre og mer systematisk kunnskap om kvalitet i høyere yrkesfaglig utdanning. Modellen var de årlige nasjonale studentundersøkelsene, som siden 2013 har blitt gjennomført i universitets- og høyskolesektoren, og både når det gjelder metodevalg og spørreskjema ble disse undersøkelsene i stor grad benyttet som utgangspunkt.

Studiebarometeret gjennomføres som en populasjonsundersøkelse rettet mot alle studenter ved samtlige institusjoner som tilbyr fagskoleutdanninger (med unntak av førstesemesterstudenter). Forrige gang undersøkelsen ble gjennomført (2024) handlet dette om ca. 24.000 studenter på 817 utdanningstilbud ved til sammen 61 fagskoler (NOKUT, 2024). Spørreskjemaet består av 16 tematiske spørsmålsbatterier pluss noen enkeltspørsmål. Hvert av spørsmålsbatteriene er sammensatt av enkeltspørsmål (fra tre til ni) som måler ulike aspekter ved samme underliggende tema, og legger derfor til rette for beregning av indekser som oppsummerer resultatene for disse temaene.

Undervisningsindeksen, som vi benytter i denne utredningen, er basert på studentenes samlede vurdering av følgende åtte påstander:

- ◆ Lærerne møter godt forberedt til undervisningen
- ◆ Lærerne gjør undervisningen engasjerende
- ◆ Lærerne formidler lærestoffet/pensumet på en forståelig måte
- ◆ Undervisningen dekker sentrale deler av studieplanen (pensum, læringsutbytte, etc.)
- ◆ Undervisningen er lagt opp til at studentene skal delta aktivt
- ◆ Jeg har fått tilstrekkelig antall med tilbakemeldinger fra lærerne på mitt arbeid
- ◆ Jeg er fornøyd med den faglige veiledningen og diskusjonene med lærerne på studiet
- ◆ Lærerne gir konstruktive tilbakemeldinger på arbeidet mitt

Hver av disse omhandler med andre ord studentenes opplevelser av ulike aspekter ved undervisningen. Svarene ble gitt på en skal fra 1 til 5 der 1 betyr «ikke enig» og 5 betyr «helt enig». Den samlede undervisningsindeksen er beregnet som gjennomsnittet av svarene på alle åtte spørsmålene og vil derfor varierer mellom 1 og 5. Jo høyere verdi, jo bedre vurderinger har studentene i gjennomsnitt gitt av undervisningen.

En vurdering av Studiebarometerets undervisningsindeks som indikator på undervisningskvalitet, handler både om den spesifikke indikatorens *validitet* og Studiebarometerets *reliabilitet*.

Validitet

Når det gjelder indikatorens validitet, kan det diskuteres om de åtte påstandene enkeltvis og samlet er en fornuftig operasjonalisering av begrepet *undervisningskvalitet i høyere yrkesfaglig utdanning*. En innvending fra sektoren selv, har vært at spørsmålene i undersøkelsen i for stor grad bygger på det tilsvarende studiebarometeret for UH-sektoren, og at de ikke i tilstrekkelig grad er tilpasset

fagskolesektorens egenart.⁴¹ Vi ser ikke bort fra at det kan utvikles et spørsmålsbatteri som mer presist fanger de ulike dimensjonene av begrepet *undervisningskvalitet i høyere yrkesfaglig utdanning*.⁴² Vi mener likevel at spørsmålsbatteriet i Studiebarometeret setter søkelyset på noen sentrale aspekter ved møtet mellom studenter, lærere og faginnhold som kan sies å være rimelig generelle på tvers av skoleslag og undervisningsform, blant annet evnen til å engasjere, gjøre lærestoffet forståelig, aktivisere, veilede og gi tilbakemelding. Dette er egenskaper som går til kjernen av det pedagogiske arbeidet og den pedagogiske kompetansen som er temaet for denne utredningen, og som kan knyttes til de didaktiske og pedagogiske vurderinger som underviseren gjør. Som de fleste operasjonaliseringer av komplekse teoretiske begreper, er indikatoren neppe perfekt, men vi mener likevel at den gir et rimelig valid uttrykk for kvaliteten i undervisningen, slik studentene vurderer den.

Vi tror også det er relevant å skille mellom *undervisningskvalitet* (som omhandler det konkrete samspillet mellom student, lærer og faginnhold) og det videre begrepet *utdanningskvalitet*, som omhandler langt flere aspekter ved utdanningen, blant annet mer institusjonelle faktorer som faginnhold, arbeidslivsrelevans, organisering, læringsmiljø osv. Dette er aspekter som er behandlet i andre spørsmålsbatteri i Studiebarometeret og som vi bevisst har valgt å ikke trekke inn i våre analyser. I vår bruk av Studiebarometeret er det et smalere fokus på samspillet mellom student, lærer og faginnhold i konkrete undervisningssituasjoner vi er opptatt av.

Et annet relevant spørsmål er selvsagt om studentenes vurderinger i seg selv er valide. Er de subjektive vurderingene til den ene parten i samspillet mellom lærer og student, et valid uttrykk for hvor god kvaliteten på undervisningen faktisk er? Studentene vil neppe vurdere undervisningen utfra objektive pedagogiske kvalitetsstandarder, og det er ikke utenkelig at andre faktorer enn de som er direkte relatert til undervisningskvalitet spiller inn når de gir sine vurderinger. De er likevel de eneste «observatørene» som er til stede i alle undervisningssituasjoner på tvers av sektoren, og studentevaluering er et mye brukt virkemiddel i kvalitetsarbeidet i alle deler av utdanningssystemet. Selv om datakilden har sine begrensninger, mener vi derfor at det kan forsvares å bruke den.

Et alternativ til å bruke Studiebarometeret, kunne være å bevege seg lenger ut i effektkjeden og se på resultatene av den undervisningen som finner sted ved fagskolene, for eksempel tall for *gjennomføring* (fra DBH-HYU) eller ulike indikatorer for *overgang til arbeidslivet* (fra Kandidatundersøkelsen for fagskoleutdannede). Selv om dette er viktige indikatorer for kvalitet i fagskoleutdanningene, er vi usikker på om de gir et mer valid uttrykk for kvaliteten i *selve undervisningen* enn indikatoren fra Studiebarometeret. Fordi de ligger lenger ut i effektkjeden, er de nødvendigvis også påvirket av andre faktorer enn undervisningskvalitet, blant annet rekrutteringsmønstre og andre sider ved utdanningenes innhold og organisering enn det som er knyttet til selve undervisningen.

⁴¹ I forbindelse med at ansvaret for Studiebarometeret for fagskolestudenter er blitt overført fra NOKUT til HK-dir, har HK-dir samlet innspill fra sektoren om hvordan undersøkelsen brukes og vurderes. Her formidles det blant annet et ønske om at undersøkelsen i større grad må tilpasses og gjøres mer relevant for høyere yrkesfaglig utdanning. Det opplyses at språket oppleves som fremmedgjørende og lite tilpasset studentene og fagskoleutdanningenes egenart. I tillegg er det behov for tilpasninger som i større grad tar høyde for variasjoner mellom fagområder, undervisningsformer og hvordan utdanningstilbudene er organisert. HK-dir har på denne bakgrunn satt i gang et arbeid for å revidere spørreskjemaet som skal benyttes i undersøkelsen våren 2026.

⁴² HK-dir har gitt NIFU i oppdrag å utrede hvordan kvalitet i høyere yrkesfaglig utdanning skal forstås. NIFUs rapport (Slette, A. L., Lyckander, R. Flobakk-Sitter, F., Furholt, J. og Skålholt, A. 2025) ble publisert etter at vi avsluttet arbeidet med denne utredningen.

Når det gjelder overganger til arbeidsliv, er dette første og fremst en funksjon av fagskolestudentenes tilknytning til arbeidslivet før og eventuelt under studiet. Indikatoren kan derfor ikke brukes på samme måte som den blir brukt i UH-systemet. Som NIFU skriver i rapporten fra sist publiserte kandidatundersøkelse, følger disse overgangene «stabile mønstre preget av det fagfeltet de tilhører» (Alne, Vika og Høst, 2023, s. 7). Kvaliteten på selve undervisningen har derfor trolig marginale effekter på disse tallene. Også dette tilsier at undervisningsindeksen fra Studiebarometeret er det beste alternativet i de analysene vi gjennomfører i denne utredningen.

Reliabilitet

Den viktigste innvendingen mot Studiebarometerets reliabilitet, er svarprosenten. For sektoren samlet har svarprosenten variert mellom 45,5 og 38,1 prosent og har vist en fallende tendens siden 2021. Dette er en særlig kritisk utfordring i fagskolsektoren hvor flertallet av skolene er små. En konsekvens av lav svarprosent, er at tallet på avgitte svar i mange tilfeller blir for lavt for å kunne publiseres på utdanningstilbudsnivå.⁴³ Dette reduserer nytten av Studiebarometeret for fagskolene selv, som dermed mister presise tilbakemeldinger for mange av sine tilbud.⁴⁴ For våre analyser er denne svakheten mindre kritisk da datamaterialet er aggregert til henholdsvis fagskole- og fagområdenivå. Vi mister fortsatt data fra de minste utdanningstilbudene, men unngår samtidig at små utvalg for enkeltutdanninger reduserer påliteligheten til resultatene.

Selv om det uten tvil hadde styrket analysene om svarprosenten til Studiebarometeret var høyere, er det verdt å notere at den ikke skiller seg vesentlig fra andre sammenlignbare studier. Eksempelvis har Studiebarometeret for UH-sektoren i 2024 en svarprosent på 40, mot 38 prosent i fagskolesektoren.⁴⁵ En annen relevant sammenligning er Kandidatundersøkelsen for fagskoleutdannede, hvor siste publiserte datainnsamlingsrunde har en svarprosent på 26 (Alne, Vika og Høst, 2023).

Samlet vurdering

Utdanningsindikatoren fra Studiebarometeret har sine svakheter, og man bør i analyser hvor indikatoren inngår, være forsiktig med å trekke for bastante konklusjoner. Vi vil likevel argumentere for at den, i de analysene vi gjør i denne utredningen, er det beste alternativet, og at den med de forbehold vi har diskutert over, er et rimelig valid og reliabelt mål på studentenes vurderinger av undervisningskvaliteten.

⁴³ I undersøkelsen fra 2023, ble det derfor bare publisert tall for 45 prosent av de 817 utdanningstilbudene. NOKUT bruker følgende terskelverdier for å avgjøre om tall skal publiseres på utdanningstilbudsnivå: a) mellom 6–9 svarende og svarprosent høyere enn 49,5, og minst 10 svarende og svarprosent høyere enn 19,5.

⁴⁴ Den lave svarprosenten, og følgene av dette, er nevnt som et viktig ankepunkt i de tidligere nevnte tilbakemeldingene fra sektoren om Studiebarometeret.

⁴⁵ I 2025 faller svarprosenten i UH-sektoren til 37 prosent.

Litteratur

- Alne, R., Vika, K. S. og Høst, H. (2023). Høy arbeidsmarkedsrelevans i fagskoleutdanningene: Kandidatundersøkelse for fagskoleutdannede i 2019 og 2020 [NIFU-rapport 2023:3]. NIFU. <https://nifu.brage.unit.no/nifu-xmlui/handle/11250/3054384>
- Bjaaland, I. F., Nilsen, M. M., Guajardo, G. og Hauge, M. S. (2025). *Studiebarometeret 2024 – hovedtendenser* [NOKUT-rapport 1:2025]. NOKUT. https://www.nokut.no/globalassets/studiebarometeret/2025/studiebarometeret-2024-hovedtendenser_1-2025.pdf
- Dahle, M., Ryssevik, J., Johansen, L. M., og Ringkjøb Stokke, E. (2024). *Senter for fremragende høyere yrkesfaglig utdanning. Nullpunktrapport*. [ideas2evidence-rapport 17/2024]. ideas2evidence. <https://ideas2evidence.com/nb/publications/evaluering-av-senter-fremragende-hoyere-yrkesfaglig-utdanning-nullpunktrapport>
- DuFour, R. og Marzano, R. J. (2011). *Leaders of learning: How district, school, and classroom leaders improve student achievement*. Solution Tree.
- Fagskoleloven. (2018). *Lov om høyere yrkesfaglig utdanning* (LOV-2018-06-08-28). Lovdata. <https://lovdata.no/dokument/NL/lov/2018-06-08-28>
- Fagskoletilsynsforskriften. (2020). *Forskrift om akkreditering av og tilsyn med høyere yrkesfaglig utdanning* (FOR-2020-04-23-853). Lovdata. <https://lovdata.no/dokument/SF/forskrift/2020-04-23-853>
- Jenssen, M. M. F. (2023). *Profesjonelle læringsfellesskap i skolen: En mulighet for kollektiv læring og bedre undervisning?* [Doktorgradsavhandling, Høgskolen i Innlandet]. Høgskolen i Innlandet. <https://brage.inn.no/inn-xmlui/handle/11250/3040228>
- Jenssen, M. M. F. og Nordahl, T. (2022). Profesjonelle læringsfellesskap og læreres undervisningspraksis. *Acta Didactica Norden*, 16 (1), 3. <https://doi.org/10.5617/adno.8144>
- Lyckander, R. og Grande, S. (2018). *Kompetanse og kompetansebehov i fagskolene* [OsloMet-rapport 07/2018]. OsloMet. <https://skriftserien.oslomet.no/index.php/skriftserien/article/view/120/120>
- Meld. St. 11 (2024-2025). Fagfolk for en ny tid: med høyere yrkesfaglig utdanning.
- Meld. St. 14 (2019-2020). Kompetansereformen: lære hele livet.
- Meld. St. 19 (2023-2024). Profesjonsnære utdanninger over hele landet.
- NOKUT (2020). *Informasjonsskriv om ny fagskoletilsynsforskrift – forskrift 23. april 2020 nr. 853 (i kraft 1. august 2020)*. NOKUT.
- NOKUT (2024). *Akkreditering av fagområde: Høyere yrkesfaglig utdanning* (veiledning). NOKUT.
- Nordahl, T., Gustavsen, A. M., Myhr, L. A., Nordahl, S. Ø., Stranger-Johannessen, E. og Løken, G. H. (2021). *Skoleutvikling i 22 kommuner. Evalueringsrapport for «Kultur for læring». Resultater fra*

T1, T2 og T3, 2016 - 2020. Høgskolen i Innlandet. <https://brage.inn.no/inn-xmlui/handle/11250/2836851>

Paulsen, J. M. (2019). *Strategisk skoleledelse* (1. utg.). Fagbokforlaget.

Sekkingstad, D., Morud, E. B. og Rokkones, K. (2024). Samarbeid for utvikling av kollektiv profesjonell læring. I L. J. Halvorsen, F. O. Båtevik, B. Folkestad, H. S. Løvoll og R. Stokken (Red.), *Samarbeid: Fjordantologien* (s. 206-226). Universitetsforlaget. <https://ntnuopen.ntnu.no/ntnu-xmlui/bitstream/handle/11250/3134518/sekkingstad-et-al-2024-11-samarbeid-for-utvikling-av-kollektiv-profesjonell-l%C3%A6ring.pdf?sequence=1&isAllowed=y>

Skutlaberg, K. B. (2024). Skolebasert kompetanseutvikling – mulighet til individuell og kollektiv utvikling i en lærende organisasjon? I E. Larsen, J. Gilje og K. S. Haukedal (Red.), *Samhandling, kompetansebygging og ledelse i barnehage og skole* (Kap. 5, s. 83–104). Cappelen Damm Akademisk.

Skutlaberg, L. S., Eikrem, A. og Nordhagen, I. C. (2021). *Kvalitet på nett. Kartlegging av føresetnader for gode nett- og samlingsbaserte utdanninger i HYU* [ideas2evidence-rapport 06/2021]. ideas2evidence. <https://www.ideas2evidence.com/nb/publications/rapport-om-nettpedagogisk-kompetanse-i-hoyere-yrkesfaglig-utdanning>

Slette, A. L., Lyckander, R., Flobakk-Sitter, F., Furholt, J. og Skålholt, A. (2025). Kvalitetsbegreper i høyere yrkesfaglig utdanning [NIFU-rapport 2025:15]. NIFU. <https://nifu.brage.unit.no/nifu-xmlui/handle/11250/3215717>



IDEAS2EVIDENCE
Bygger kunnskap

HK-d/r Intern