

Tove Mogstad Aspøy, Sol Skinnarland og
Anna Hagen Tønder

Yrkesfaglærerernes kompetanse

Tove Mogstad Aspøy, Sol Skinnarland og
Anna Hagen Tønder

Yrkesfaglærernes kompetanse

© Fafo 2017

ISBN 978-82-324-0369-1 (papirutgave)

ISBN 978-82-324-0337-0 (nettutgave)

ISSN 0801-6143 (papirutgave)

ISSN 2387-6859 (nettutgave)

Omslagsfoto: Colourbox.com

Omslag: Fafos Informasjonsavdeling

Trykk: Allkopi AS

Innhold

Forord	5
Sammendrag	7
Summary	12
1 Innledning	17
1.1 Problemstillinger	17
1.2 Datakilder	18
1.3 Gangen i rapporten.....	19
2 Tidligere forskning på yrkesfaglærernes kompetanse.....	21
2.1 Yrkesfaglærerutdanning	22
2.2 Kompetanseutvikling og -tiltak	23
2.3 Hospitering	26
2.4 Organisering av opplæring for yrkesfaglærere	27
2.5 Oppsummering.....	28
3 Samtaler om yrkesfaglærernes kompetanse	29
3.1 Skoleeierne	29
3.2 Rektorene	36
3.3 Lærerne.....	44
3.4 Elevene.....	52
3.5 Opplæringskontorene	55
3.6 Oppsummering.....	58
4 Resultater fra spørreundersøkelsen.....	61
4.1 Utvalg og svarprosent.....	61
4.2 Deltakelse i kompetanseheving	62
4.3 Behov for kompetanseheving	63
4.4 Hvilke former for kompetanseheving er mest relevante?	65
4.5 Lederstøtte	66
4.6 Hva kjennetegner god undervisning?	68
4.7 Hva mener lærerne om en nasjonal yrkesfaglærerpris?	69
4.8 Oppsummering	70

5 Workshop som metode for kompetanseutvikling	71
5.1 Gjennomføring av workshop i ett fylke	73
5.2 Oppsummering	76
6 Oppsummering og diskusjon.....	79
6.1 Den gode yrkesfaglærer	79
6.2 Hva slags kompetanse trenger yrkesfaglærerne?	80
6.3 Tilrettelegging for kompetanseutvikling	80
6.4 Hva kan ulike aktører gjøre?	82
Referanser	84
Vedlegg: Spørreskjema med frekvenser	88

Forord

I denne rapporten belyser vi spørsmål om yrkesfaglærernes kompetanse. Hva slags kompetanse må yrkesfaglærerne ha for å ivareta sine arbeidsoppgaver på en god måte? Hvordan kan forholdene legges til rette for å sikre at yrkesfaglærerne får den kompetanseutviklingen de har behov for? Et viktig formål med rapporten er å gi fylkeskommunene som skoleeiere og ledelsen ved den enkelte skole et bedre grunnlag for å utvikle lokale kompetanseutviklingsstrategier for lærere som underviser i yrkesfaglige programfag i videregående skole.

Rapporten bygger på et omfattende empirisk materiale. Vi har intervjuet ansatte i fylkeskommunene, rektorer, yrkesfaglærere, elever og ansatte i opplæringskontor. I tillegg har vi gjennomført en spørreundersøkelse blant lærere som underviser i programfag på yrkesfaglige utdanningsprogram. Vi har også foretatt en gjennomgang av tidligere forskning om kompetanseutvikling for yrkesfaglærere. På bakgrunn av dette materialet gir vi en beskrivelse av yrkesfaglærernes kompetansebehov, sett fra ulike ståsteder. Avslutningsvis diskuterer vi hva ulike aktører kan gjøre for å bidra til at flere yrkesfaglærere kan delta i kompetanseutviklingstiltak som dekker deres behov.

Undersøkelsen er gjennomført på oppdrag for KS. Vi vil takke KS for et interessant oppdrag. Spesielt vil vi takke Lars Runar Zahl-Jensen, Ellen Dehli og fylkesutdanningsjefenes kontaktutvalg (KU) for gode innspill og kommentarer underveis i prosjektet. Videre vil vi takke alle som lot seg intervju eller som deltok i spørreundersøkelsen. En særlig takk går til rektorer, lærere og elever som stilte opp på gruppeintervjuer og samtaler i en travel hverdag.

På Fafo vil vi takke kvalitetssikrer Torgeir Nyen for grundig lesning og konstruktive innspill. Sist, men ikke minst, vil vi rette en stor takk til Fafos publikasjonsavdeling som har bearbeidet manus til ferdig rapport.

Oslo, mai 2017

Tove Mogstad Aspøy, Sol Skinnarland og Anna Hagen Tønder

Sammendrag

Hva kjennetegner en god yrkesfaglærer? Hva slags kompetanseutvikling trenger en yrkesfaglærer for å holde seg faglig oppdatert og gi elevene god opplæring? Hvordan kan forholdene legges til rette for at flere yrkesfaglærere i videregående skole skal kunne delta i kompetanseutvikling? Dette er blant spørsmålene som stilles i denne rapporten. Et viktig formål er å gi fylkeskommunene som skoleeiere og ledelsen ved den enkelte skole et bedre grunnlag for å utvikle lokale kompetansestrategier for lærere som underviser i yrkesfaglige programfag i videregående skole.

Rapporten er basert på et omfattende kvalitativt datamateriale. Vi har gjennomført gruppeintervjuer med rektorer, yrkesfaglærere og elever innenfor utvalgte utdanningsprogram i tre fylker. Videre har vi gjennomført telefonintervjuer med ansatte i opplæringskontor i de samme tre fylkene og med ansatte i den fylkeskommunale administrasjonen i 18 fylker. Totalt har vi gjennomført 39 kvalitative intervjuer med 125 personer.

I tillegg til de kvalitative intervjuene har vi gjennomført en spørreundersøkelse blant yrkesfaglærere i alle utdanningsprogram i de tre casefylkene.

Hovedfunn fra intervjuene

I den kvalitative delen av prosjektet intervjuet vi lærere og elever fra utdanningsprogrammene bygg- og anleggsteknikk (BA) og teknikk og industriell produksjon (TIP). I tillegg intervjuet vi rektorer, opplæringskontor og ansatte i fylkeskommunen. Informantene ble blant annet bedt om å vurdere hva som kjennetegner en god yrkesfaglærer. I intervjuene ble det lagt vekt på at den gode yrkesfaglæreren må kunne sitt fag. Samtidig må han eller hun være en god formidler og pedagog. Det innebærer blant annet at læreren må være engasjert og ha evne til å begeistre elevene. I tillegg må yrkesfaglæreren være en god relasjonsbygger. Læreren må etablere et tillitsforhold til den enkelte elev og bidra til å skape et godt læringsmiljø i klassen gjennom god klasseledelse. Den gode yrkesfaglæreren samarbeider også godt med kolleger og deler kunnskap, erfaringer og undervisningsopplegg innad i fagfellesskapet. For lærere som underviser i yrkesfag, er det i tillegg av stor betydning å ha gode kontakter og et tett samarbeid med det lokale næringslivet.

Det er tilsynelatende bred enighet mellom de ulike informantgruppene om at den gode yrkesfaglæreren er en som både er faglig sterk, en god pedagog og en god

relasjonsbygger. Det ser derimot ut til å være større forskjeller i vurderingen av hvilken type kompetanse yrkesfaglærerne har mest behov for å styrke. Lærerne etterspør særlig kompetanseutvikling knyttet til endringer i arbeidslivet og behovet for faglig oppdatering. Faglig oppdatering er i denne sammenheng knyttet til de yrkene som elevene skal ut i. Rektorene legger på sin side noe mer vekt på behovet for å styrke lærernes pedagogiske kompetanse, i vid forstand. Ifølge rektorene er det blant annet behov for å utvikle lærernes analytiske evner og kompetanse i grunnleggende digitale ferdigheter. Både rektorer og skoleeiere forteller at det innenfor enkelte utdanningsprogram er store utfordringer knyttet til rekruttering av yrkesfaglærere. Mange har relevant yrkeserfaring, men mangler pedagogisk utdanning. Disse blir tilsatt på vilkår om å fullføre den pedagogiske utdanningen senere. Noe av behovet for pedagogisk kompetanse må derfor ses i sammenheng med kravene i lovverket og rekrutteringssituasjonen i yrkesfagene.

Kompetanse kan tilegnes på ulike måter og på ulike læringsarenaer. Når det gjelder valg av læringsform, gir både lærere, rektorer og skoleeiere uttrykk for at de er positive til kompetanseutvikling gjennom hospitering. Enkelte skoleeiere tar til orde for at hospitering for yrkesfaglærere burde være obligatorisk. Det som i praksis gjør det vanskelig for lærerne å benytte seg av hospitering, er at dette vanligvis krever mange dagers fravær fra skolen. Det innebærer at det må skaffes vikar, noe som ofte er vanskelig. I tillegg opplever lærere at gode hospiteringsopplegg krever mye forarbeid av lærer og bedrift og mye etterarbeid for den som har hospitert. Dette er noe av bakgrunnen for at lærerne foretrekker korte kurs og andre læringsformer som kan gjennomføres uten lange fraværperioder.

Skolebaserte utviklingstiltak innebærer at ett tiltak rettes mot flere lærere ved skolen og ofte mot ulike lærergrupper. Dette er en effektiv utviklingsform fordi den når fram til flere, i tillegg til at lærere sammen kan reflektere over ny kunnskap i etterkant av kurset eller seminaret. Skolebasert kompetanseutvikling er en foretrukket læringsform både blant skoleeiere og rektorer. Lærerne selv etterlyser en mer systematisk tilnærming til faglig oppdatering enn det de opplever i dag. Skolebasert kompetanseutvikling kan være et eksempel på en systematisering av kollegastøttet læring.

Yrkesfaglærerne har mindre tilgang til studiepoenggivende tiltak enn kolleger som underviser i fellesfag/studiespesialiserende fag. Denne skjevheten tematiseres hos alle informantgruppene. Yrkesfaglærerne har også begrensede muligheter for å delta på kompetansehevede tiltak som gir uttelling i form av høyere lønn. Både rektorene og skoleeierne retter oppmerksomheten mot rollen KS kan spille for å løfte fram yrkesfaglærerne og deres kompetanseutviklingsbehov for myndighetene. Dessuten peker informantene på behovet for et tettere samarbeid med universitets- og høyskolesektoren når det gjelder å utvikle relevante, poenggivende videreutdanningsopplegg for yrkesfaglærerne.

Hovedfunn fra spørreundersøkelsen

Spørreundersøkelsen bekrefter at den kompetanseutviklingen som yrkesfaglærerne selv opplever å ha størst behov for, er knyttet til endringer i arbeidslivet. Det er særlig den teknologiske utviklingen som skaper nye kompetansebehov. Nær halvparten av de spurte oppgir å ha et stort behov for opplæring i bruk av ny teknologi. Mange yrkesfaglærere har også behov for oppdatering i eget fag, uten at dette nødvendigvis handler om utvikling av ny teknologi. Videre er det mange lærere som ønsker å utvikle tettere kontakt med arbeidslivet for å kunne hjelpe elevene å finne gode praksisplasser og læreplasser.

Generelt kan kompetanse utvikles både gjennom formell videreutdanning, gjennom korte kurs, seminarer og konferanser og gjennom uformelle læringsformer der læring er nært knyttet til arbeidsutøvelsen. Hospitering er i denne sammenheng et eksempel på en uformell læringsform. For yrkesfaglærere kan hospitering i arbeidslivet i mange sammenhenger være en egnet læringsform. Det kommer også klart til uttrykk i spørreundersøkelsen. Over 40 prosent av lærerne mener at hospitering kan være en aktuell læringsform dersom formålet er å få mer kunnskap om ny teknologi eller annen faglig oppdatering. En annen foretrukket læringsform er korte kurs. I tillegg oppgis kontakt med arbeidslivet som en viktig kilde til læring for yrkesfaglærere. På områder som gjelder pedagogikk og lærerrollen, foretrekker lærerne ny kompetanse gjennom korte kurs eller gjennom konferanser og seminarer. I tillegg regnes diskusjoner med kolleger på egen arbeidsplass som en god læringsform.

I spørreundersøkelsen ble lærerne også bedt om å ta stilling til et forslag om å etablere en nasjonal yrkesfaglærerpris. I dette spørsmålet delte lærerne seg i tre. Én gruppe (37 prosent) var positive til en slik pris, én litt mindre gruppe (29 prosent) var negative, mens de øvrige (34 prosent) var usikre. På bakgrunn av denne undersøkelsen er det mest nærliggende å konkludere med at forslaget om en nasjonal yrkesfaglærerpris ikke har noen bred oppslutning blant yrkesfaglærerne selv.

Tilrettelegging for kompetanseutvikling

En generell konklusjon på bakgrunn av undersøkelsen er at kompetanseutviklingstiltak for lærere i videregående skole i stor grad er utformet på fellesfaglærernes premisser. Et hovedfunn, både fra intervjuene og fra spørreundersøkelsen, er at den kompetanseutviklingen yrkesfaglærerne selv opplever å ha størst behov for, er knyttet til endringer i arbeidslivet. Det innebærer at kompetanseutviklingen i mange tilfeller trolig også bør finne sted i arbeidslivet eller i tett samarbeid med aktører i arbeidslivet. Hospitering nevnes som et aktuelt kompetanseutviklingstiltak, både av lærere, rektorer, skoleeiere og opplæringskontor. Samtidig kommer det fram at det i praksis kan være vanskelig å gjennomføre hospitering og andre kompetanseutviklingstiltak som krever langvarig fravær fra skolen. For at dette skal la seg gjennomføre på en god måte, må hospiteringen

være planlagt lang tid i forveien, slik at man også kan finne gode undervisningsopplegg for elevene i lærernes hospiteringsperioder. I tillegg er det gjerne slik at vellykket hospitering krever et godt organisert opplegg fra bedriftens side. Utviklingen og gjennomføringen av et godt hospiteringsopplegg kan være ressurskrevende, både for bedriften og for den enkelte lærer som skal hospitere. I dag foregår dette utviklingsarbeidet i stor grad på lokalt nivå. Et spørsmål som kan diskuteres, er om det i noen tilfeller kan være hensiktsmessig at fylkeskommunen eller sentrale utdanningsmyndigheter spiller en mer aktiv rolle i utvikling av hospiteringsopplegg som yrkesfaglærere gis mulighet til å søke på. I den sammenheng kan det også være aktuelt å diskutere muligheten for økonomisk kompensasjon til bedrifter som utvikler nye opplegg og stiller egne ressurser til rådighet for lærere som hospiterer.

I tillegg til hospitering nevner lærerne andre og mindre ressurskrevende kilder til læring i eller i samarbeid med det lokale arbeidslivet. Mange yrkesfaglærere deltar på korte kurs i regi av leverandører eller bransjeorganisasjoner. Noen inviterer inn kontakter fra arbeidslivet til skolene for å holde kurs for lærere, enkelte ganger også sammen med elever. I tillegg trekkes faget yrkesfaglig fordypning fram som en viktig samarbeidsarena mellom skole og arbeidsliv. Når lærerne følger opp elever som har praksisperioder i bedrift, får de samtidig en mulighet til å knytte kontakter med bedriftene.

Samtidig som mange lærere har et stort behov for oppdatering i de fagene de underviser i, er det også mange som har behov for å styrke sin pedagogiske kompetanse. En spesiell utfordring er knyttet til lærere som mangler formelle kvalifikasjoner for å bli fast tilsatt i skolen. Innholdet i yrkesfaglærerutdanningen og praktisk pedagogisk tilleggsutdanning (PPU) ligger utenfor rammene for dette prosjektet. Vi vil likevel formidle tilbakemeldinger fra lærere og rektorer om at det er behov for fleksible modeller og rammer som gjør det mulig for flere å gjennomføre denne utdanningen. Men også lærere med godkjent utdanning har behov for å videreutvikle sin pedagogiske kompetanse. Innad på den enkelte skole kan det fra skoleledelsens side legges til rette for bruk av fellestid til kompetanseutvikling. På dette området er kurs og seminarer en foretrukket læringsform blant lærerne.

Mange yrkesfaglærere opplever at den kompetansen de har størst behov for, i liten grad gir uttelling i form av studiepoeng eller lønn. På dette området opplever de at det er store forskjeller mellom yrkesfaglærere og fellesfaglærere. Dette synspunktet får støtte av flere rektorer og skoleeiere. Undersøkelsen tyder på at det er behov for å utvikle flere kompetanseutviklingstiltak for yrkesfaglærere som bygger på lærernes kompetanse, som gir relevant opplæring, og som samtidig gir formell kompetanse og lønnsuttelling.

Når det gjelder spørsmålet om en nasjonal yrkesfaglærerpris, er synspunktene delte, både i det kvantitative og kvalitative materialet. Flertallet av dem som er spurt, er enten negative eller usikre på om en slik pris vil virke motiverende. Det er bred enighet om at det er mange gode yrkesfaglærere i norsk skole, og at det er behov for å synliggjøre yrkesfaglærernes kompetanse og innsats. Noe av motstanden handler om

at det vil være vanskelig å utarbeide gode vurderingskriterier. I tillegg peker mange av informantene på at de yrkesfaglige miljøene ofte er preget av en sterk kollegial kultur. En pris som framhever enkeltpersoners prestasjoner, vil i verste fall kunne undergrave kollektive arbeidsformer blant yrkesfaglærerne. Alternativer til en yrkesfaglærerpris kan eventuelt være å premiere en avdeling eller et prosjekt der man har utviklet gode undervisningsopplegg som støtter opp under elevenes læring.

Summary

Competence development for vocational teachers

What are the characteristics of a good vocational teacher? What kind of competence development is needed for a vocational teacher to stay updated and provide adequate instruction to students? How can provisions be made to ensure that more vocational teachers in upper secondary schools participate in competence development programmes? These are among the questions that this report poses. One key objective is to provide the county administrations as school owners as well as the management of each school with a better basis for developing local competence strategies for teachers of programme subjects at the upper secondary level.

The report is based on a comprehensive qualitative data material. We have conducted group interviews with principals, vocational teachers and students in selected training programmes in three counties. Furthermore, we have conducted telephone interviews with managers of training offices (opplæringskontor) in the same three counties and county administration employees in 18 counties. Altogether 39 interviews were undertaken with a total of 125 people.

In addition to the qualitative interviews we have undertaken a survey among vocational teachers in all training programmes in the three selected counties.

Main findings from the interviews

In the qualitative component of the project we interviewed teachers and students in the training programmes Building and Construction (BA) and Technical and Industrial Production (TIP). We also interviewed principals, training offices and county administration employees. The informants were asked to describe the characteristics of a good vocational teacher. The interviews emphasized that a good teacher needed to be a master of the subject. He or she also needs to be a good communicator and educator. This means, for example, that the teacher must be impassioned and able to enthuse the students. Moreover, the vocational teacher needs to be skilled in building relationships. The teacher needs to be able to establish a relationship of trust with each individual student and help create a favourable learning environment in the classroom through skilled class management. A good vocational teacher also collaborates well with colleagues and shares knowledge, experience and teaching plans with them. For

teachers of vocational subjects it is also of major importance to maintain good contacts and collaboration with local industries.

There seems to be a broad consensus among the various groups of informants that a good vocational teacher is a master of his or subject, a good educator and a skilled builder of relationships. On the other hand, opinions appear to differ regarding the types of competence that vocational teachers need to upgrade. The teachers request in particular types of competence development associated with the changes in working life and the need for subject-specific updating. The latter is in this context linked to the occupations that the students will enter. The principals tend to emphasize the need to strengthen the teachers' educational skills in a wide sense. According to the principals, the teachers need to develop their analytical abilities and digital skills. Principals and school owners report that certain programmes face major challenges in recruiting vocational teachers. Many possess relevant work experience, but have no pedagogical training. These are employed on the condition that the pedagogical training be completed later. Some of the need for pedagogical skills must thus be seen in light of the statutory requirements and the recruitment situation in vocational training.

Competence can be acquired in various ways and in a variety of learning arenas. As regards the choice of learning forms, the teachers, principals and school owners agree in taking a positive view of competence development through secondment in enterprises. Some school owners argue that secondment ought to be made mandatory for vocational teachers. However, secondment is often impractical for teachers, since it would entail several days of absence from the students. Consequently, a temporary replacement would need to be found, which is often difficult. Moreover, teachers find that good secondment schemes often involve significant preparation by the teacher and the enterprise involved, and a lot of follow-up work for the teacher undertaking the secondment. For these and other reasons, the teachers prefer brief training courses and other forms of learning that can be undertaken without lengthy periods of absence.

School-based development measures mean that a single measure targets multiple teachers or groups of teachers at a particular school. This is an efficient form of reaching a wider audience, in addition to providing an opportunity for teachers to collectively reflect on their new knowledge after the completion of the training course or seminar. School-based competence development is the preferred form of learning among school owners and principals. The teachers themselves call for a more systematic approach to professional upgrading than what they see today. School-based competence development may provide an example of a systematization of peer-supported learning.

Vocational teachers have less access to programmes that award credits than their colleagues who teach common core or general studies subjects. This unfairness is referred to by all groups of informants. Moreover, vocational teachers also have fewer opportunities to participate in competence-building programmes that pay off in the form of higher salaries. The principals and school owners both draw attention to the

role that the Norwegian Association of Local and Regional Authorities (KS) may play in bringing the vocational teachers and their need for competence development to the attention of the central authorities. In addition, the informants point to the need for a closer collaboration with the universities and university colleges when it comes to establishing relevant continuing education programmes for vocational teachers.

Main findings from the survey

The survey confirms that the form of competence development that the vocational teachers see themselves as needing most is associated with changes in working life. Technological development in particular gives rise to a need for new competencies. Close to half of all respondents report to have a significant need for training in how to use new technology. Many vocational teachers also feel a need to be updated in their own subject, but not necessarily related to recent technological development. Moreover, many teachers wish to develop closer links to the labour market to be able to help students find appropriate work placements and apprenticeships.

In general, competence can be developed through formal ongoing education programmes, short training courses, seminars and conferences, or through informal types of learning closely linked to practical work. In this context, secondment provides an example of an informal learning method. Secondment in enterprises may in many contexts constitute a relevant learning method for vocational teachers, and this is clearly reflected in the survey. More than 40 per cent of the teachers state that secondment may represent a relevant learning method if the objective is to obtain more knowledge about new technology or be updated in the subject. Short training courses represent another preferred learning method. In addition, contact with working life is noted as a key source of learning for vocational teachers. In areas that concern pedagogy or the teacher's role, the teachers prefer to obtain new competence through short training courses, conferences and seminars. Finally, discussions with colleagues in the workplace are also deemed a good learning method.

In the survey, the teachers were also asked to rate a proposal for the establishment of a national award for vocational teachers. On this issue, the teachers split into three groups. One group (37 per cent) took a positive view of such an award, a somewhat smaller group (29 per cent) was negative, while the remaining (34 per cent) were undecided. Based on this survey, it seems reasonable to conclude that the proposal to establish a new award for vocational teachers enjoys little support among the teachers themselves.

Facilitation of competence development

A general conclusion to be drawn from this study is that competence development programmes for teachers at the upper secondary level have largely been designed on the core subject teachers' premises. A main finding, in the interviews as well as in the survey, is that the kind of competence development that the vocational teachers themselves report to need most is associated with changes in working life. This implies that in many cases, competence development measures ought to be undertaken in working life or in close collaboration with actors in the labour market. Secondment is referred to as a relevant method by teachers, principals, school owners and training offices. However, it also emerges that the implementation of secondment and other forms of competence development programmes that require a lengthy absence from school may prove difficult in practice. To ensure proper implementation, the secondment needs to be planned well in advance, so that satisfactory teaching programmes are available for the students in the teacher's absence. Moreover, successful secondment also requires the enterprise to provide a well-organized schedule. The development and implementation of a good secondment schedule may be resource-intensive, for the enterprise involved as well as for the teacher being seconded. Today, these development efforts are largely undertaken at the local level. A question that merits discussion is whether it may be appropriate for the county administration or the central education authorities to play a more active role in the development of secondment schemes for which vocational teachers may apply. In this context, it might be relevant to discuss the opportunities for providing financial compensation to enterprises that develop new schemes and put their own resources at the disposal of teachers who are seconded to them.

In addition to secondment, the teachers mention other, less resource-intensive sources of learning in, or in collaboration with, local industries. Many vocational teachers participate in short training courses held by course providers or business organizations. Some invite their industry contacts to schools to hold training courses for teachers, occasionally also including students. Moreover, the subject of 'Vocational specialization' is highlighted as a key arena for collaboration between schools and the labour market. By following up students who are on work placement in an enterprise, they also have an opportunity to establish contact with the enterprise.

While there are many teachers who feel a strong need to become updated in their subjects, there are also quite a number who need to upgrade their teaching skills. Teachers who lack the formal qualifications for a permanent position in schools represent a special challenge. The content of the training programmes for vocational teachers and the mandatory pedagogical training programme (PPU) are outside the scope of this study. We nevertheless wish to communicate some of the feedback received from teachers and principals to the effect that there is a need for flexible models and frameworks that would enable more students to complete this training programme. However, even teachers with an approved education may have a need for upgrading

their teaching skills. Internally in each school, the management may make provisions for using available shared time for the purposes of competence development. In this area, training courses and seminars are the preferred learning methods among the teachers.

Many vocational teachers perceive that the competence that they need most will provide little reward in terms of ECTS credits or a higher salary. In this area, they experience significant differences between vocational and general subject teachers. The study indicates a need to design further competence development programmes that build on the vocational teachers' skills and provide relevant training, as well as more formal competence and a pay-off in the form of higher salaries.

As regards the issue of a national award for vocational teachers, the opinions are divided in the quantitative as well as the qualitative material. The majority of the respondents take a negative view or are uncertain as to whether such an award would help increase motivation. There is a broad consensus that there are many competent vocational teachers in the Norwegian school system and that there is a need to highlight this competence and the teachers' efforts. The resistance is partly linked to the difficulties involved in establishing appropriate assessment criteria. Moreover, many of the informants point out that the vocational communities tend to be characterized by a strong culture of collegiality. An award that emphasizes individual performance may at worst help undermine collegial forms of work among the vocational teachers. Possible alternatives to an award could involve rewards to a department or a project that has developed high-quality teaching programmes in support of student learning.

1 Innledning

Av de mange faktorer som påvirker kvalitet i skolen, er lærernes kompetanse trolig den viktigste. Tidligere forskning har blant annet konkludert med at å satse på kompetanseutvikling for lærere vil ha større effekt på elevenes læring enn å redusere gruppestørrelsen eller øke lengden på skoledagen (Gustafsson 2003; Hagen 2005). Det store spørsmålet er naturligvis hva slags kompetanse som skal til for å gi god undervisning. I denne rapporten retter vi søkelyset mot yrkesfaglærere i videregående opplæring. På samme måte som andre lærere skal de undervise elever med ulik motivasjon og ulike faglige forutsetninger. De skal bidra til at elevene tilegner seg kunnskap ut fra målene i læreplanen. Samtidig skal de gi elevene et grunnlag for videre utdannings- og yrkesvalg, og de skal forberede dem på hva som venter dem som lærlinger og arbeidstakere innen forskjellige yrker. Hva slags kompetanse må yrkesfaglærerne ha for å ivareta disse oppgavene på en god måte? Hvordan kan forholdene legges til rette for å sikre at yrkesfaglærerne får den kompetanseutviklingen de har behov for? Det er de sentrale spørsmålene som stilles i denne rapporten. Et viktig formål er å gi fylkeskommunene som skoleeiere og ledelsen ved den enkelte skole et bedre grunnlag for å utvikle lokale kompetanseutviklingsstrategier for lærere som underviser i programfag i videregående skole.

1.1 Problemstillinger

Prosjektet gjennomføres på oppdrag for KS. I utlysningen for prosjektet hadde oppdragsgiver formulert følgende spørsmål:

- Hva kjennetegner undervisning av høy kvalitet i programfagene i fag- og yrkesopplæringen?
- Hvordan bør etter- og videreutdanning til yrkesfaglærere organiseres?
- Hvilke rammebetingelser har betydning for at opplæringen på yrkesfag skal gi større læringsutbytte for elevene?
- Hva er skoleeiers viktigste rolle i arbeidet med å videreutvikle yrkesfaglærere?
- Hva kan KS' rolle være i videreutviklingen av gode yrkesfaglærere?
- Hvordan kan en nasjonal yrkesfaglærerpris bidra til å løfte faggruppen? Hvilke kriterier bør legges til grunn for å vinne prisen?

På bakgrunn av spørsmålene i utlysningen har vi formulert tre overordnede problemstillinger for prosjektet:

1. Hva slags kompetanseutvikling har yrkesfaglærere behov for dersom de skal ha mulighet til å gi undervisning av høy kvalitet i programfagene?
2. Hvordan kan kompetanseutviklingstiltak organiseres på en måte som treffer yrkesfaglærernes behov?
3. I hvilken grad og på hvilken måte kan en nasjonal yrkesfaglærerpris bidra til økt motivasjon for den enkelte yrkesfaglærer og for yrkesfaglærerne som faggruppe?

1.2 Datakilder

Prosjektet er gjennomført i perioden november 2016 til mars/april 2017. Undersøkelsesopplegget har bestått av fire hovedelementer:

1. Litteraturgjennomgang
2. Workshops/fokusgruppeintervjuer med rektorer, yrkesfaglærere og elever i de tre utvalgte fylkene
3. Telefonintervjuer med informanter i fylkeskommuner og opplæringskontor
4. Nettbasert, kvantitativ spørreundersøkelse rettet mot yrkesfaglærere i tre utvalgte fylker

Tabell 1.1 viser en oversikt over informanter i den kvalitative delen av prosjektet.

Tabell 1.1 Oversikt over kvalitative intervjuer

	Elever	Lærere	Rektorer	Skoleeier	Opplærings- kontor	Totalt
Fylke 1	8	21	13	1	2	45
Fylke 2	10	7	6	1	2	26
Fylke 3	7	13	16	1	2	39
Andre fylker	0	0	0	15	0	15
Totalt	25	41	35	18	6	125

1.3 Gangen i rapporten

Resultatene fra litteraturgjennomgangen blir presentert i kapittel 2. Formålet med litteraturgjennomgangen er å få en oversikt over tidligere forskning som kan belyse hva slags kompetanse som kreves for å være en god yrkesfaglærer. I forbindelse med prosjektet er det samlet inn et omfattende kvalitativt datamateriale. Vi har intervjuet yrkesfaglærere, rektorer, elever, skoleeiere og opplæringskontor. Til sammen har vi intervjuet 125 personer gjennom en kombinasjon av gruppeintervjuer og individuelle intervjuer. Hovedfunn fra disse intervjuene blir presentert og analysert i kapittel 3. Deretter følger en presentasjon av hovedfunn fra den nettbaserte spørreundersøkelsen til yrkesfaglærere i kapittel 4. Flere resultater fra spørreundersøkelsen finnes i vedlegget til rapporten.

I kapittel 5 gjør vi nærmere rede for bruken av workshops som metode. I dette prosjektet har vi benyttet workshop som datainnsamlingsmetode og som en mulighet til å formidle foreløpige funn og komme i dialog med yrkesfaglærere som hovedmålgruppe underveis i prosjektet. Vi reflekterer over styrker og svakheter ved workshops som forskningsmetode. Videre diskuterer vi bruk av workshops som metode i andre sammenhenger, for eksempel i forbindelse med kompetanseutvikling.

I kapittel 6 trekkes trådene i de ulike delene av rapporten sammen for å besvare de overordnede problemstillingene i prosjektet. Her diskuterer vi også hovedfunnene i prosjektet i lys av tidligere forskning. Til slutt peker vi på mulige implikasjoner for det videre arbeidet med kompetanseutvikling for yrkesfaglærere i videregående skole.

2 Tidligere forskning på yrkesfaglærernes kompetanse

I dette kapitlet presenterer vi en gjennomgang av tidligere forskning på yrkesfaglæreres kompetanseutvikling. Formålet med litteraturgjennomgangen har vært å undersøke hva tidligere studier viser når det gjelder hvilken kompetanse som skal til for å gi god opplæring i yrkesfagene, og hvordan det kan legges til rette for å bygge opp slik kompetanse.

En rekke studier (se Hagen & Nyen 2009, side 152, for en gjennomgang) har forsøkt å avdekke hva det er som skiller gode fra dårlige lærere. Lærernes formelle kompetanse, yrkeserfaring og deltakelse i kompetanseutviklingsaktiviteter har signifikante effekter på elevenes læringsutbytte, men disse forholdene kan likevel bare i begrenset grad bidra til å forklare hva som kjennetegner de gode lærerne. Laursen (2004) undersøkte gjennom en kvalitativ tilnærming hva gode lærere hadde felles, og kom fram til sju faktorer: 1) personlig intensjon¹, 2) lærere formidler at det som skal læres, er av stor verdi, 3) gode lærere har, og viser, respekt for elevene, 4) skolen har organisatoriske rammer som gir rom for lærernes intensjoner, 5) samarbeid med kollegene (de gode lærerne ser kollegene som en viktig ressurs), 6) samsvar mellom lærernes kompetanse og deres egne intensjoner med lærerarbeidet, og 7) de gode lærerne tar ansvar for sin egen faglige utvikling. Laursen ser individuelle egenskaper/kompetanse og organisatoriske forhold i sammenheng i sin karakteristikkk av den gode lærer.

Mange forskere har undersøkt sammenhengen mellom lærernes kompetanse og elevenes læring, men langt færre studier ser spesielt på yrkesfaglærernes kompetanse. I Norge er det de siste årene gjennomført flere kartlegginger av yrkesfaglærernes kompetanse og kompetansebehov. I 2007 gjennomførte NIFU en kartlegging av pedagogisk og faglig kompetanse blant lærere i den videregående skolen. Undersøkelsen konkluderte med at lærere i videregående skole generelt er en svært godt utdannet gruppe. Samtidig viste undersøkelsen at en stor andel lærere i yrkesfaglige utdanningsprogram manglet formell pedagogisk kompetanse (Turmo & Aamodt 2007). I 2016 gjennomførte NIFU en ny undersøkelse som rettet seg spesielt mot yrkesfaglærere, og som kombinerte kvantitative og kvalitative forskningsmetoder. Ifølge rapporten er norske yrkesfaglærere preget av en sterk yrkesidentitet, og det er gjerne elevenes framtidige jobbmuligheter yrkesfaglærerne har som sitt mål for å bli en bedre lærer. Yrkesfaglærerne har dermed i noen

¹ Altså lærernes målsettinger for sin egen undervisning.

grad andre oppgaver å ivareta enn lærere som underviser i studieforberedende program. Dette kommer også til uttrykk i lærernes opplevde kompetansebehov. Yrkesfaglærerne ønsker seg gjerne mer tid med eleven og kontakter i arbeidslivet framfor eksterne kurs i pedagogikk eller høyskolebaserte studier (Aamodt mfl. 2016).

Utdanningsforbundet (Rapport 1/2011) trekker følgende kompetanseområder fram som kjernen i lærernes profesjonskunnskap: a) solid faglig kompetanse, b) didaktisk kompetanse som innebærer å legge til rette for at elevene skal lære å lære, c) sosial kompetanse, evne til samhandling og kommunikasjon, d) endrings- og utviklingskompetanse når den pedagogiske virksomheten skal fornyes, og e) yrkesetisk kompetanse. I tillegg skal lærere i yrkesfag legge til rette for å planlegge, gjennomføre og vurdere undervisning og læring ut fra krav til kvalifikasjoner og kompetanse i samfunnet og arbeidslivet, egenarten ved yrkesfaget og ulike forutsetninger og interesser hos elevene samt at opplæringen skal være i samsvar med lov- og læreplanverk. Samlet innebærer forventninger til lærernes yrkesutøvelse at det stilles høye og sammensatte krav til (utdanning av) yrkesfaglærere.

Lloyd og Payne (2012) fant i sin komparative studie av Norge, England og Wales at en særlig utfordring for yrkesfaglærerne var økt vektlegging av frafall og hvordan dette skiftet hva som var i fokus, og rollen deres som lærer til å bli sosialarbeider. Dette støttes av Young (2000) som i sin transnasjonale studie viser til at det til dels er lav motivasjon blant elever på yrkesfaglige program, samtidig som arbeidsgiverne mener at avgangselever mangler kunnskap og ferdigheter som gjør bedrifter i stand til å endre seg i takt med endringer i den globale økonomien.

I en australsk studie beskriver Wheelahan og Moodie (2010) undervisning og opplæring i yrkesfagene som kompleks. Høy kvalitet i fag- og yrkesopplæringen krever at lærere har høy grad av autonomi og kapasitet til å løse problemer i komplekse situasjoner, og at de besitter nødvendige kunnskaper og ferdigheter. Det innebærer blant annet kunnskap om hvordan elever lærer, og hvordan de best kan undervise i praktiske fag.

2.1 Yrkesfaglærerutdanning

Noen trender innen utvikling av yrkesfaglig utdanning er synlige i et internasjonalt perspektiv. Utviklingen peker blant annet i retning av mer standardisering i yrkesfaglærerutdanningen og økt vektlegging av samarbeid med arbeidslivet (Young 2000). Young (2000) fant at det var en utbredt holdning at de yrkesfaglige programmene har lavere status (se også en britisk studie av Broad 2016). Det er likevel store variasjoner i yrkesfaglærerens posisjon og anseelse mellom land, noe som i en viss grad gjenspeiles i ulike tilsettskriterier i skolen. Mens det i noen land er rigide tilsettskriterier,

står skoleledere i andre land fritt til å rekruttere den de ønsker, uavhengig av formelle kvalifikasjoner.

Veier til yrkesfaglærer

Det finnes to alternative utdanningsveier for å bli yrkesfaglærer i Norge. De fleste (om lag 80 prosent) bygger videre på relevant yrkesfaglig utdanning eller profesjonsutdanning og oppnår lærerkompetanse gjennom ettårig PPU. De øvrige 20 prosent utvikler lærerkompetanse gjennom treårig yrkesfaglærerutdanning, YFL (Grande mfl. 2014). Grande mfl. (2014) finner en markant økning av nyutdannede kandidater fra lærerutdanning for yrkesfag (YFL) de siste fem årene. Hvem er så studentene ved YFL? Brandt og Hatlevik (2003) fant at yrkesfaglærerstudentene er en spesiell studentgruppe, der mange er voksne og godt etablert både i jobb- og familiesammenheng før de tar fatt på lærerutdanningen. I hovedsak har studentene arbeidserfaring utenom undervisningssektoren og gjerne førstehåndskunnskap som yrkesutøvere i et yrke som de som yrkesfaglærer i videregående opplæring skal forberede elever til (Brandt & Hatlevik 2003).

Samtidig med økningen i nyutdannede yrkesfaglærere opplever skolene rekrutteringsutfordringer i flere av utdanningsprogrammene. Turmo og Aamodt (2007) peker på den skjeve aldersfordelingen blant lærere i videregående skole, med mange eldre lærere. Andelen lærere over 50 år er særlig høy innenfor enkelte yrkesfaglige utdanningsprogram, som elektro og teknikk og industriell produksjon. Mulige tiltak for å rekruttere flere yrkesfaglærere kan være å stimulere flere fagarbeidere til å bli yrkesfaglærere og øke antallet studenter som gjennomfører en treårig yrkesfaglærerutdanning (Grande mfl. 2014).

2.2 Kompetanseutvikling og -tiltak

Kompetanse kan defineres som kunnskaper, ferdigheter og evner som kan anvendes til å utføre et arbeid (Nordhaug 1998). Formell videreutdanning er offentlig godkjente utdanninger som gir uttelling i form av studiepoeng. Kurs og seminarer og annen opplæring gir ikke formell kompetanse. Uformell læring finner gjerne sted i daglig interaksjon i skolen og i kontakt med næringslivet.

Flere studier finner at lærernes kompetanse, for eksempel målt ved antall års utdanning, har en klar positiv effekt på elevenes læringsutbytte (se Gustafsson 2003; Guthrie 2010). Det er bred enighet i den norske skolepolitiske debatten om at lærerens kompetanse er en nøkkelfaktor for å utvikle kvaliteten i norsk grunnopplæring (Hagen & Nyen 2009).

I 2015 svarte mer enn halvparten i en spørreundersøkelse blant skoler og skoleeiere at de hadde yrkesfaglærere med relevant kompetanse i alle fag. Samtidig oppga nær halvparten av de spurte at det var vanskelig å finne lærere med relevant kompetanse innen enkelte utdanningsprogram (Gjerustad & Waagene 2015).

Drivkrefter til å delta i etter- og videreutdanning

Tidligere undersøkelser har vist at behovet for faglig oppdatering er en viktig motivasjon for yrkesfaglærernes deltakelse i kompetanseutvikling. Andre drivkrefter er nye oppgaver i nåværende stilling og et ønske om å stå sterkere på arbeidsmarkedet. Andelen som opplever å ha et stort behov for mer formell utdanning, er høyere blant yrkesfaglærere enn blant andre lærere i videregående opplæring. De formelle kravene til pedagogisk kompetanse er trolig en vesentlig drivkraft og forklaring på yrkesfaglærernes opplevde behov for mer formell utdanning (Hagen 2007; Hagen, Nyen & Folkenborg 2004).

Teknologiske endringer og andre endringer i utøvelsen av yrket kan gi behov for faglig oppdatering som er vanskelig å tilegne seg andre steder enn i arbeidslivet. Strukturendringer i skolen med bredere utdanningsprogram bidrar også til at lærere i økende grad har behov for kompetanseutvikling også innenfor andre fagområder (Andersen mfl. 2010).

I tillegg til opplevde kompetansebehov hos den enkelte lærer kan organisatoriske forhold motivere for deltakelse i etter- og videreutdanning. En skolekultur som vektlegger kollegialt samarbeid, og en ledelsesform som gir medbestemmelse, synes å fremme deltakelse i kompetanseutvikling (Aamodt mfl. 2016, side 8).

Hva slags kompetanseutvikling ønsker yrkesfaglærere?

TALIS er OECDs internasjonale undersøkelser om undervisning og læring. NIFU har kartlagt kompetanseutvikling for yrkesfaglærere basert på analyser av de norske dataene fra TALIS 2013. Aamodt mfl. (2016) finner at deltakelse i kurs eller konferanser oppleves som mindre hensiktsmessig for yrkesfaglærere, som heller vil ha kontakt med bedrifter eller hospitere ved andre skoler.

I en studie blant skoleledere ved 75 videregående skoler med yrkesfag fant Gjerustad og Waagene (2015) at samarbeid med bedrifter er den vanligste framgangsmåten for å oppdatere lærernes fagkompetanse, dernest samarbeid med bransjeforeninger.

Hindre for deltakelse

Aamodt mfl. (2016) finner at sentrale hindre for deltakelse er at aktiviteten kolliderer med lærernes arbeidsplan, eller at det er vanskelig å skaffe vikar. Andre hindre er kostnader, manglende lederstøtte, tidsknapphet, mangel på relevante tilbud og fraværende

incentiver. Disse faktorene er hindringer for å delta i utdanning og opplæring, mens hindringene for uformell læring i større grad er knyttet til arbeidsorganisering, kultur osv. Slike forhold kan selvsagt også påvirke motivasjon for læring mer generelt. Lærere som opplever å være kvalifisert og å mestre lærerjobben, er de som er mest aktive i kompetanseutvikling (Aamodt mfl. 2016, side 8).

Særlig om faglig oppdatering og arbeidslivskontakt

I en studie fra 2016 diskuterer Broad hvordan yrkesfaglærere har fjernet seg fra sitt opprinnelige yrke, og hvordan de kan oppdatere seg på egen fagkunnskap og bruke denne til å gi bedre og mer relevant undervisning til elevene. Artikkelen svarer således på pågående debatter om innholdet i yrkesfaglig kunnskap og nasjonale initiativ med vekt på undervisning og læring. Det er en bekymring for innhold, kvalitet og hensikt med yrkesfaglig utdanning i England, og artikkelen viser til Bathmakers (2013) påstand om at yrkesfaglig utdanning i England er blitt redusert til tilegnelse av ferdigheter. Grangeat og Gray (2007) identifiserer ulike faktorer som påvirker lærernes kontinuerlige kompetanseutvikling, og finner at samarbeid og erfaringsutveksling mellom lærere og skolens samarbeidspartnere synes å være en hovedfaktor for å forbedre læreres undervisning.

I Norge synes tilbud om fagspesifikk kompetanseutvikling for yrkesfaglærerne å være mangelfull (Aamodt mfl. 2016). Kontinuerlig kontakt med bransjen nevnes som svært viktig. Å hospitere i bedrifter eller ved andre skoler framheves i Aamodts studie som relevante tilbud. Når det gjelder nettverksrelasjonene mellom skoler og praksissteder i arbeidslivet, er disse gjerne kortsiktige og i liten grad formalisert. Samarbeidet mellom skole og arbeidsliv er for det meste basert på enkeltpersoners kontakter (Nyen & Tønder 2012).

To svenske artikler (Andersson & Köpsén 2015; Köpsén & Andersson 2015) tar for seg hvilke faktorer som påvirker deltakelse i en nasjonal satsing som er rettet mot kompetanseutvikling hos yrkesfaglærere i yrkesfagene. Satsingen, som startet i 2012, gir lærerne mulighet til å delta i yrkesutøvelse i det lokale næringslivet for å praktisere egne fag i mist to uker per år. Deltakelsen varierer med hensyn til alder, yrkesfag og geografi. Forskerne finner at muligheter til å delta påvirkes av både institusjonelle forhold (nasjonale initiativ, skolestruktur etc.) og faktorer relatert til individuelle livssituasjoner.

2.3 Hospitering

Hospitering er en planlagt form for uformell læring hvor lærerne tar del i arbeid på en annen arbeidsplass, for at det skal gi læring som er relevant for eget arbeid. Hospitering fylles med mye forskjellig innhold og kan ses som et virkemiddel for mange ulike mål, som faglig oppdatering i eget fag eller innblikk i nye fag (Hilsen mfl. 2012).

Hilsen mfl. (2012) evaluerte utprøvingen av hospitering gjennom casestudier i seks fylker. De fant at åpne, individrettede ordninger som ikke involverer skoleledelsen eller avdelingsledelsen, har klare ulemper. Det er vanskelig å få mobilisert deltakere, det er vanskelig for den enkelte å ordne seg fri fra undervisningen, og det mangler ofte pådrivere for at hospitering planlegges og gjennomføres.

Hospitering ute i bedrift anses generelt å være vellykket blant lærere som selv har deltatt i hospitering. Lærerne opplever at de har fått verdifull kompetanse som de ikke kunne fått på andre måter. Samarbeidet mellom skole og bedrift har dessuten blitt styrket, og det er blitt lettere å finne praksisplasser og læreplaner til elevene. Hospitering fra bedrift og inn i skolen gir bedriften/instruktøren mulighet for å gi informasjon til elevene eller å planlegge og gjennomføre faglige opplegg. Denne formen for hospitering er imidlertid lite utbredt (Hilsen mfl. 2012).

Også i Finland har hospitering lenge vært ansett som et viktig virkemiddel for å kople yrkesfaglig kompetanseutvikling og næringslivskunnskap. Lærernes praksisperioder har siden 2000 dannet en sentral del av samarbeidet mellom yrkesrettet utdanning og opplæring og arbeidslivet (Frisk 2014). Olli (2011) studerte lærernes oppfatning av betydningen av hospitering for utvikling av fagkompetanse og ferdigheter og for deres lærerrolle. Hospitering ble oppfattet som et viktig og vesentlig verktøy for å øke lærernes ekspertise og profesjonelle utvikling. Hospitering ga lærerne økt selvtrillit i lærerrollen, de likte å kunne praktisere yrket sitt, de fikk praktiske eksempler fra arbeidslivet, og de fikk oppdatert sine ferdigheter med nye arbeidsmetoder. For å ha full effekt av hospiteringsordningen konkluderer Olli (2011) med at perioden en lærer er i hospitering, bør vare mer enn fire måneder, den bør gjentas regelmessig og bør gjelde alle yrkesfaglærere.

Krannila (2012) fant at lærere som hadde gjennomført hospitering, opplevde det som en positiv mulighet til å oppdatere seg på egne fagområder. Andre effekter var fruktbare diskusjoner rundt temaer som var relatert til veiledning og undervisning, og lærerne kunne kvalitetssikre at virksomhetene var egnet som praksisplasser for elevene. En studie fra 2007 (Eerola & Majuri) konkluderer med at hospitering i arbeidslivet

- øker lærernes motivasjon og entusiasme for eget arbeid
- øker lærernes vilje og mot til å opprettholde kontakt med arbeidslivet
- gjør at læreplaner og undervisning utvikles i en mer arbeidslivsorientert retning
- øker arbeidsplasskunnskap og interesse for yrkesutdanning og opplæring

- forbedrer kvaliteten på læring i praksis
- opprettholder og forsterker samarbeidet mellom utdanningsinstitusjoner og arbeidslivet

Andersen mfl. (2010) finner at lærere som har deltatt i hospiteringsordningen, mener dette har vært et positivt bidrag til deres lærergjerning. Lærere som selv har hospitert, er også positive til hospitering som en del av det permanente etter- og videreutdanningstilbudet til lærere.

2.4 Organisering av opplæring for yrkesfaglærere

Internasjonale studier viser at det er en ubalanse mellom lærernes opplevde behov for kompetanseutvikling og tiltakene som tilbys (Brankovic 2016; Durgun 2016). Også i vår undersøkelse har lærerne gitt uttrykk for at kompetansehevingstilbudene som tilbys, ikke alltid oppleves å være relevante for det de selv mener at de har behov for. Dette kommer vi nærmere inn på i kapittel 3.

Kompetanseheving – et individuelt ansvar?

Kompetanseheving i skolen synes i større grad å være et individuelt ansvar enn en del av skolens kultur (Turmo & Aamodt 2007). Lærerarbeidet i videregående skole i Norge framstår fortsatt som temmelig individuelt. Skoleledelsen kan stimulere til kompetanseutvikling gjennom aktivt å spre informasjon om aktuelle tilbud og motivere til et nært samarbeid mellom lærere (Aamodt mfl. 2016).

Om lag halvparten av rektorene legger veldig ofte til rette for at lærerne skal gå på kurs eller seminarer, etter eget utsagn. Turmo og Aamodt (2007) refererer til rektorene i undersøkelsen som mener at lærernes samlede kompetanse ved skolen er tilstrekkelig for det opplæringstilbudet skolen gir.

Lloyd og Payne (2012) sammenligner tilnæringer til kompetanseutvikling i England, Wales og Norge. Spesielt ser forskerne på begrensninger i frisørlæreres mulighet til å reflektere over og forbedre sine praksiser. Mens frisører i England og Wales generelt har større mulighet til å holde seg oppdatert innen faget sitt, får frisørlærere i Norge lettere tilgang på pedagogisk utdanning og mer tid til å dele ideer og til kollektivt å forbedre undervisningen. Generelt var det i alle de tre landene et ønske blant lærerne om mer tid og muligheter til å reflektere over og utvikle sin praksis som en gruppe.

2.5 Oppsummering

Litteraturgjennomgangen har vist til forskningsbidrag som belyser sentrale problemstillinger i dette prosjektet. Én er hva slags kompetanseutvikling yrkesfaglærere har behov for med hensyn på å gi elevene god og relevant opplæring. Flere studier finner at lærernes kompetanse har en klar positiv effekt på elevenes læringsutbytte. Det vil si at yrkesfaglærernes kopling av lærerkompetanse og yrkesfaglig kompetanse i tillegg til relasjonell kompetanse påvirker kvaliteten på elevenes læring. Mange studier har forsøkt å beskrive hva som skiller gode fra dårlige lærere. Norske yrkesfaglærere er preget av en sterk yrkesidentitet, og det synes å være en bred enighet om at yrkesfaglærernes profesjonskunnskap handler om evnen til å stå støtt i «det doble praksisfeltet», mellom yrkeskunnskap og pedagogikk.

En annen problemstilling som er reist i prosjektet, er hvordan kompetanseutviklingstiltak kan organiseres slik at det treffer yrkesfaglærernes behov. Utviklingen peker i retning av mer standardisering av kvalifisering av yrkesfaglærere og økt vektlegging av samarbeid med arbeidslivet.

Hospiteringsordningen synes å være en ønsket læringsform både blant yrkesfaglærerne selv og blant skoleledere og -eiere. Internasjonale studier viser at det er en ubalanse mellom lærernes behov for kompetanseutvikling og tiltak som tilbys. Kompetanseheving i skolen synes dessuten i større grad å være et individuelt ansvar enn en del av skolens kultur, og flere studier peker på skoleledelsens ansvar for et systematisert kollegialt fellesskap.

Den eksisterende forskningen synes å ha viet stor oppmerksomhet til å beskrive kvaliteter og trekk ved yrkesfaglærere, deres yrkesidentitet og kompetanseområder. Frafallsproblematikk setter søkelyset på denne yrkesgruppen. Det tette samarbeidet med næringslivet går igjen i flere studier. Samtidig avdekker gjennomgangen at kompetanseutvikling knyttet til undervisning i praktiske fag i liten grad er systematisert, og at mange yrkesfaglærere opplever et individualisert ansvar for denne delen av kompetanseutviklingen.

3 Samtaler om yrkesfaglærernes kompetanse

I dette kapitlet presenterer vi funn fra de kvalitative intervjuene i undersøkelsen. Datagrunnlaget er intervjuer – eller samtaler – med skoleeiere, rektorer, lærere, elever og opplæringskontor – til sammen 125 personer. En nærmere oversikt over informantene finnes i kapittel 1. Intervjumaterialet er omfattende og utgjør det viktigste datagrunnlaget i dette prosjektet. Formålet med intervjuene har vært å få fram synspunkter på hva som kjennetegner gode yrkesfaglærere og god undervisning – sett fra aktørenes ulike ståsteder. Vi har stilt spørsmål om hva slags kompetanseutvikling yrkesfaglærerne har størst behov for – og hvordan de best kan skaffe seg denne kompetansen. Vi begynner med funn fra intervjuene med skoleeierne og rektorene, som har det formelle ansvaret som arbeidsgivere for å legge til rette for at lærerne får den kompetanseutviklingen de har behov for. Deretter presenterer vi lærernes egne vurderinger av hva som kreves for å være en god yrkesfaglærer, og hva slags kompetanseutvikling de selv opplever å ha størst behov for. Etter lærerne lar vi elevene komme til orde med sine vurderinger av hva som kjennetegner gode lærere og god undervisning. Endelig formidler vi synspunkter fra daglige ledere i seks opplæringskontor. Informantene i opplæringskontorene ble bedt om å vurdere yrkesfaglærernes kompetanse og kompetansebehov, sett fra arbeidslivets side.

3.1 Skoleeierne

18 fylkeskommuner er intervjuet i dette prosjektet. I det siste fylket lyktes vi ikke å få noen avtale om intervju. Flertallet av dem som ble intervjuet, var ansatt som rådgivere eller avdelingsledere i fylkeskommunens opplæringsavdeling. Vi betrakter informantene som representanter for fylkeskommunen som skoleeiere og omtaler dem her som skoleeiere. Skoleeierne trekker fram ulike typer kompetanser som kreves for å gjøre en god jobb som yrkesfaglærer. Yrkesfaglæreren må være faglig sterk og oppdatert på utviklingen i næringslivet. Faglig styrke kan handle om å ha dybdekunnskap, eller spisskompetanse, i faget han eller hun har utdanning i, og breddekunnskap innen utdanningsprogrammet på Vg1.

I tillegg må yrkesfaglæreren være en god pedagog, være god på klasseledelse og kunne variere undervisningen. Veiledningskompetanse er viktig for å få ungdommene ut i praksis og læretid og å kunne veilede om karrierevalg.

Skoleeierne trekker også fram relasjonell kompetanse og samhandlingskompetanse som vesentlig for å øke relevans og gjøre en god jobb som yrkesfaglærer, både i møte med elevene og andre lærere og i møte med samarbeidspartnere i næringslivet. Mens vi med relasjonell kompetanse her først og fremst tenker på menneskelige egenskaper som å se, forstå, engasjere, motivere og inspirere, tenker vi på samhandlingskompetanse som evnen til å forholde seg profesjonelt til andre aktører og kunne samarbeide og agere kollegialt. Yrkesfaglærerne, som fellesfaglærerne, må kunne forholde seg til elever med komplekse utfordringer. Samtidig er det komplekst å forberede for et arbeidsliv og samtidig gi elevene bred, teoretisk undervisning.

Det er mer komplekst i møte med andre fag og praksislivet de skal ut i etterpå, det er en helt annen dimensjon enn hva vi har på studieforberedende.

I denne beskrivelsen av kompleksitet tenker vi både på mangfoldet av fag elevene skal forholde seg til, der noen er tradisjonelle skolefag, mens andre er fag som relaterer seg mot yrker som elevene skal ut i. Det er dermed mer komplekse sammensetninger av fag jamført med en elev på studieforberedende program. Den andre måten å forstå kompleksitet på her er læringsutfordringer enkelte av yrkesfagelevne står overfor, med svake karakterer fra ungdomskolen og kanskje også lav motivasjon for skolegang.

Ifølge skoleeierne kjennetegnes undervisning av høy kvalitet av evnen til å begeistre og engasjere alle elevene. Dessuten trekker skoleeierne fram undervisning som knytter teori mot praksis som avgjørende. Som eksempel peker informantene på FYR-prosjektet² og hospiteringsordningen som gode virkemidler til å knytte sammen teori og praksis. En skoleeier forteller at de har brukt hospitering i stor grad, et tiltak de startet med før nasjonale midler ble tilgjengelige. Erfaringene med hospitering i flere av fylkene er gode. I møtet med arbeidslivet får lærerne erfaringer og eksempler med seg tilbake til undervisningen og teorien. Både yrkesfaglærere og fellesfaglærere samt rådgivere har benyttet seg av ordningen. Motsatt vei har også ansatte i bedrifter og opplæringskontor i noen fylker hospitert i skolen. Et grep som en av skoleeierne trekker fram som nyttig, er at de har gjennomført fellessamlinger i etterkant av hospiteringsperioder.

Så har vi samlinger i ettertid, det har vært litt av forutsetningen. Det har vært overveiende positivt.

² FYR er et tiltak i Kunnskapsdepartementets program for bedre gjennomføring i videregående opplæring. Fellesfagene skal i større grad yrkesrettes for å sikre relevans med hensyn til skolehverdag og framtidig arbeidsliv.

Skoleeier forteller at samlingene i etterkant har vært vellykkede, fordi deltakerne fikk reflektere sammen over det de hadde vært med på. Mange av lærerne brant for å fortelle om sine opplevelser og erfaringer.

Kontinuerlig behov for kompetanseutvikling

Behovet for kompetanseutvikling er til dels knyttet til rekruttering og formalkompetanse, altså til lærere som tilsettes i skolen uten fullført formell lærerutdanning. Hovedsakelig mangler denne gruppen formell pedagogisk utdanning, og skoleeierne framhever nødvendigheten av at disse lærerne får et godt tilbud for å kunne gjennomføre det. Faktorer som spiller inn her, er for eksempel økonomi og geografisk tilgjengelighet til tilbydere av pedagogisk utdanning.

Flertallet av yrkesfaglærerne har godkjent pedagogisk kompetanse. Også denne gruppen lærere har behov for kontinuerlig etter- og videreutdanning. Etter- og videreutdanning bidrar ifølge skoleeierne til at lærerne blir mer kreative og fleksible med tanke på fornying, oppdatering og utvikling.

Intervjumaterialet gir inntrykk av at det er et generelt stort behov for kompetanseutvikling blant yrkesfaglærere, og at dette vil vedvare. Behovet vil vedvare både for å holde tritt med utviklingen i næringslivet, og fordi det til enhver tid vil være utskiftninger i lærergruppen som krever etter- og videreutdanningstiltak.

Om rammebetingelser og tilrettelegging

Flere skoleeiere som er intervjuet, hevder at de mottar færre henvendelser fra yrkesfaglærere enn fra fellesfaglærere om å delta i etter- og videreutdanningstiltak. Én refleksjon fra en informant er at lærere som allerede har mye formell kompetanse, ønsker mer. Samtidig peker skoleeierne på ulike typer hindringer for yrkesfaglærere når det gjelder å delta i kompetanseutvikling. Hindringer kan kategoriseres i organisatoriske hindringer, relasjonelle hindringer og hindringer knyttet til opplevd relevans.

Organisatoriske hindringer er knyttet til hvordan og i hvilken grad de enkelte skolene legger til rette for deltakelse i opplæring. Mange av skoleeierne peker på vikarløsninger. Det er en generell opplevelse at deltakelse i kompetanseutvikling kan oppleves som en belastning både for yrkesfaglæreren selv og for kollegene. Det innebærer blant annet at deltakelse i kompetanseutviklingstiltak medfører ekstra arbeid med planlegging av undervisning for vikarer eller kolleger.

Geografi trekkes fram som et hinder, som har både en økonomisk faktor og en tidsfaktor. Videreutdanningsløp er ofte lagt til høyskoler og universiteter i sentrale strøk, og lærere som bor langt unna lærestedene, opplever avstanden som en hindring for deltakelse.

Relasjonelle hindre handler om at skoleeierne opplever at yrkesfaglærerne er veldig opptatt av elevene sine. Selv om det å legge vekt på å ha mest mulig tid sammen med elevene er positivt, kan det også være en hindring for deltakelse.

Det har blitt tydelig for oss at lærere flest har veldig fokus på at de ikke vil svikte elevene sine, og det er jo egentlig veldig positivt.

Lærerne ønsker å skape kontinuitet i undervisningen, og det kan være vanskelig for skolene å skaffe vikarer som har fagkompetanse som matcher læreren som blir borte. En annen skoleeier erkjenner denne utfordringen:

Kompetansetiltak kan gi økt læring på lang sikt, men det kan redusere læringen på kort sikt, fordi lærerne er borte.

Vedkommende beskriver det at lærerne må bort fra undervisningen, som et stort dilemma.

Når en god del av lærerne ikke har deltatt i hospitering, peker skoleeierne også på hindringer som mangel på vikar eller forankring i skoleledelsen. Disse hindringene gjelder for så vidt deltakelse i eksterne tiltak generelt og ikke kun hospitering. Små skoler med få faglærere har også større problemer med å få timeplanen til å gå opp om en lærer skal delta i eksterne kompetansetiltak.

Ifølge skoleeierne er relevans i tilbudene om kompetanseutvikling og videreutdanning viktig for lærerne. Yrkesfaglæreren må oppleve at utviklingstiltaket er relevant for egen undervisningssituasjon. Lærerne er både praktikere og pedagoger, derfor må tiltak treffe med hensyn til begge dimensjonene. En skoleeier trekker fram at tilbud fra utdanningsmyndighetene som gis til yrkesfaglærere, oftere handler om pedagogikk og didaktikk, og hevder at lærerne sjelden får kurs som direkte gjelder eget fag. Det er dessuten vanskelig å finne kurs på høyskolen eller andre steder overhodet.

En norsklærer får ofte kurs i norskfaget. Men en sveiselærer får ikke kurs i sveisefaget.

Ofte er det private aktører som gir relevante kurs for faglig påfyll, og ikke universitet eller høyskoler. Hindringene knyttet til det organisatoriske og relasjonelle og oppfatning om relevans forsterker hverandre. Lærerne vegrer seg mot å gå fra klassen sin i utgangspunktet, fordi tanken om tilstedeværelse og kontinuitet står så sterkt. Dersom de samtidig opplever at vikarløsningene ikke er godt nok organisert fra skolens side, kan det synes som om det får en dobbelteffekt og hindrer deltakelse. Hvis tilbud om kompetanseutvikling i tillegg ikke oppleves som relevante eller er det læreren ønsker, forsterkes ytterligere beslutningen om ikke å delta.

Virkemidler for å utvikle gode yrkesfaglærere

Så hva kan skolene, fylkeskommunen, KS og myndighetene gjøre for å utvikle gode yrkesfaglærere? Hvordan kan det best legges til rette slik at hindringer fjernes eller dempes i tilstrekkelig grad til at flere yrkesfaglærere ønsker å delta i kompetansehevende tiltak? Flere av informantene blant skoleeierne trekker fram at det bør være et krav at lærere faktisk deltar i utviklingstiltak. Etter- og videreutdanning som setter søkelys på yrkesfaglærerne, altså at det finnes kurs eller andre tiltak som er spesielt rettet mot lærernes fag (for eksempel sveising), er ifølge skoleeierne viktig både for å løfte yrkesfaglærerne som gruppe og for å løfte lærerne individuelt.

På skolenivå trekker skoleeierne fram ulike virkemidler som kan bidra til å heve kompetansen til yrkesfaglærerne. For det første må det *legges til rette* for at lærerne kan delta i eksterne tiltak, som for eksempel hospitering og deltakelse i faglige nettverk i fylket. En skoleeier mener at ideelt sett bør alle yrkesfaglærere delta i hospitering i løpet av en femårsperiode. Tilrettelegging kan da handle om eksempelvis *gode vikarløsninger* og *frikjøp*. En skoleeier forteller at et effektivt tiltak for å øke deltakelsen i hospitering var å ikke bare oppfordre rektorer, men også avdelingsledere og til og med lærere. Ved å være *tett på i flere ledd*, fungerte dermed ordningen bedre.

En tilnærming er å tenke kreativt rundt yrkesfaglig fordypning ved at *lærere og elever kan få kompetanseheving sammen*. Lærernes oppfølging av elever som har praksis i yrkesfaglig fordypning, kan også bidra til kompetanseutvikling for lærerne.

Ett tema som gikk igjen i flere av gruppeintervjuene med skoleeierne, var et ønske om mer samarbeid *på tvers av lærergruppene på skolene*. Det vil bidra til å bryte ned barrierer og skape forståelse for hverandres fag. Enten det er yrkesfaglærere, fellesfaglærere eller lærere på studiespesialisering, så skal de alle planlegge ut fra kunnskap om hva som kreves for å oppnå studiekompetanse eller å få læreplass. Følgende sitat handler om internt samarbeid ved skolen:

Det er også viktig med det utviklingsarbeidet som skjer internt på skolen, det å bruke samarbeidstida på skolen godt til kollektivt kompetanseløft og det å legge til rette for samarbeidstid mellom lærerne, både yrkesfaglærere seg imellom, men også treffpunkt mellom yrkesfaglærere og fellesfaglærere. Jeg tror det bidrar til å løfte kompetansen til begge gruppene og til å videreutvikle det faglige tilbudet til elevene.

En skoleeier forteller om et tiltak der ledelsen går systematiske runder i skolemiljøet for å observere læring. Det gjør at også læreren blir vant med og opplever slike observasjoner og tilbakemeldinger som en styrke. En annen skoleeier sier at ledelsen ved den enkelte skole må legge til rette ved å bruke handlingsrommet skolene faktisk har.

[Men] jeg tror at det at lederen kommer rundt og bryr seg om hva som skjer i klasserommet, har en god effekt [...] At ledelsen ser lærerne og faget, det tror jeg har betydning.

Én skoleeier sier at det jobbes godt med skolebaserte kompetansetiltak i fylket, med temaer som vurdering for læring og klasseledelse. Slike kompetansetiltak er gjerne rettet mot lærere generelt og ikke kun yrkesfaglærere. Fordelen med de skolebaserte tiltakene er at flere lærere kan delta. Denne læringsformen kan egne seg godt for kompetanseheving rundt pedagogiske og didaktiske elementer av undervisningen, mens den kanskje er mindre egnet for ren yrkesfaglig kompetanseheving. Flere av skoleeierne vi intervjuet, fortalte at de forsøker å legge føringer på at skolen skal vurdere denne læringsformen i større grad.

Vi tror det har større effekt at flere deltar på de samme [tiltaket] samtidig.

I skolebaserte tiltak kommer gjerne eksterne forelesere til skolen. Én skoleeier forteller om et opplegg med kombinert 1 + 2 dager med mellomarbeid. Et annet tiltak internt ved skolene som flere lærere kan gå sammen om, er nettstøttet kompetanseutvikling, altså fjernundervisning.

Hva kan så fylkeskommunen gjøre for å bidra til at yrkesfaglærerne får dekket sine kompetansebehov? I de fleste fylkeskommunene er det skolene selv som kartlegger og også har informasjon om kompetansebehov. Flere fylkeskommuner får kunnskap om behovet gjennom fagnettverkene og rektorgrupper. I noen fylkeskommuner er det innført fast regelmessig kompetansekartlegging. Skoleeierne fastholder at koplingen til skolene via fagnettverkene og rektorgruppene bidrar til å få en oversikt over behov for kompetanseutvikling på skolenivå.

Ifølge skoleeierne bistår de skoler blant annet med å utvikle kompetansestrategier, og de formidler informasjon om nasjonale satsinger og legger til rette for arbeidet med søknader. Samtidig mener skoleeierne at de må være tydelige overfor skolene om hva slags forventninger de har til kompetanseutvikling. Når det gjelder de faglige nettverkene, er det av og til små fag som ikke har egne nettverk, og gjennom intervjuene kommer det eksempler på at fylkeskommunen har arrangert egne kurs for akkurat disse fagene.

Fylkeskommunen kan også legge til rette ved å være en såkalt medspillspartner, slik en av skoleeierne uttrykker det. Det vil si at de stiller med kompetanse i regionale nettverk, hjelper til med avklaringer og bidrar økonomisk. Fylkeskommunene bemerker at når de har økonomiske ressurser å tilby, blir det også større aktivitet.

Fylkeskommunen kan også selv delta på mange av aktivitetene som foregår i skolene. De kan ha rolle som pådriver, påmeldingsinstans, organisator, arrangør eller deltaker. De følger også opp skolene gjennom samhandlingsarenaer med rektorene.

En annen rolle skoleeierne trekker fram som bidrag til å dekke kompetansebehovet til yrkesfaglærerne, er å levere saksgrunnlag til politikerne i fylket som legger føringer på kompetansetiltak. Skoleeierne har langsiktige kompetansestrategier som følges opp med årlige planer. Som eksempel på myndighetsbestemte føringer framhever flere av skoleeierne betydningen av å vektlegge sidestilling av yrkesfaglærere og fellesfaglærere når det gjelder muligheter for kompetanseutvikling.

De statlige ordningene er veldig delt inn i fellesfaglærere og yrkesfaglærere. Kompetanse for kvalitet gjelder den ene og Yrkesfaglærerløftet gjelder den andre gruppen. Vi opplever det som litt kunstig og ønsker [...] å viske ut de statiske skillelinjene som er mellom faggruppene.

I ett fylke er det i forbindelse med en egen fylkestingsmelding om fag- og yrkesopp-læring fra 2015 et pågående pilotprosjekt med blant annet tettere samarbeid med næringslivet. I et annet fylke ønsker man å kunne legge til rette for fagskoleutdanning for de lærerne som mangler faglig fordypning.

KS og andre aktørers rolle

KS bør ifølge enkelte av skoleeierne være en pådriver for og framsnakke behovet for etter- og videreutdanning for yrkesfaglærere. Ofte handler det om studiespesialisering i den offentlige debatten. KS må være toneangivende og rette oppmerksomheten mot yrkesfag og yrkesfaglærere. KS må også være et talerør mot nasjonale myndigheter, for eksempel gjennom å legge press på sentrale myndigheter for å bidra til at det opprettes flere læreplasser. KS bør også jobbe for at lærere får ekstra tid og mer undervisningsfri for å delta i kompetansehevende tiltak. Når det gjelder hindringer og økonomi, må KS jobbe for å få KD og Udir til å forbedre finansieringsløsninger.

KS kan ifølge skoleeierne bidra til å utvikle utdanningstilbud som er mer skreddersydd til yrkesfaglærernes behov. Dessuten kan KS bruke sin posisjon til å presse fram muligheter for små fag i kommunene.

På myndighetsnivå er det viktig å heve statusen til kompetanseheving for yrkesfaglærere. Enkelte informanter tar til orde for å få Yrkesfaglærerløftet inn i Kompetanse for kvalitet. En lærer illustrerer dette med at vikarordningen i Kompetanse for kvalitet fungerer bedre enn stipendordningen i Yrkesfaglærerløftet. Noen trekker fram at de er fornøyde med de siste årenes satsinger fra utdanningsmyndighetene, og legger samtidig vekt på at tiltakene må være langsiktige. En informant framhever at fylkeskommunene trenger hjelp til å se tiltakene i sammenheng. Det at tiltak ofte er lite sammenkoplede, fører til at det blir mange tiltak som introduseres for skolene, som fører til et metningspunkt på skolenivå.

Ifølge en skoleeier er det nødvendig at myndighetene øker tilbudet i PPU, da det i fylket har vært flere tilfeller av at lærere som har søkt seg inn på PPU, ikke har fått plass. Et mer desentralisert PPU-tilbud hadde også gjort deltakelse enklere for mange. En skoleeier ønsker seg flere muligheter for å søke tilskudd til konkrete etterutdanningstiltak.

Hovedbildet er at Yrkesfaglærerløftet gir gode muligheter for kompetanseutvikling. Det bidrar også til å sette søkelys på yrkesfaglærere og å motivere til videre utvikling.

Noen av skoleeierne reiser en problematikk rundt geografi knyttet til rekrutteringsstipend³.

Skoleeiernes syn på en nasjonal yrkesfaglærerpris

En skoleeier mener at alt som kan gi positiv oppmerksomhet og omtale, er bra. Samtidig er hovedinntrykket av ideen om en pris blant flertallet av skoleeierne at de har liten tro på en slik pris, fordi en lærerpris fokuserer på enkeltlæreren mer enn samarbeid og fagfellesskap. Én skoleeier uttaler:

En pris som går til én enkelt lærer, bryter egentlig med den tanken om at skolesammenfunnet løfter seg.

Kanskje bedre med avdeling eller skole, det er også i tråd med at det er skolene som skal utvikle seg og ikke enkeltindivider,

sier en annen informant. En tredje informant ser ikke hvordan en pris kan fungere faglig motiverende for lærere generelt:

Det er klart det vil være stas for den skolen som fikk den, men folk prøver å gjøre en best mulig jobb ut fra det de kan, det vil ikke bety noe fra eller til.

Denne skoleeieren har mer tro på lærerspesialistordningen for yrkesfag⁴ enn en nasjonal yrkesfaglærerpris. En lærerspesialist får et økonomisk tilskudd for å fungere som en faglig veileder ved sin skole. En annen informant forteller at deres fylke allerede har søkt om midler gjennom denne satsingen.

3.2 Rektorene

I dette avsnittet tar vi for oss hva rektorene sier om yrkesfaglærerne og kompetanseutvikling. I alt intervjuet vi 35 rektorer i fem gruppeintervjuer. Temaer som beskrives her, er blant annet knyttet til lærere som er ansatt i skolen, men som mangler pedagogisk utdanning, kompetansebehov for lærerne, hvordan rektorene beskriver lærerne, samt rammebetingelser og tilrettelegging for å utvikle lærerne.

³ Stipendordningen fra staten skal kvalifisere ansatte i undervisningsstillinger som mangler lærerutdanning. Lærere som skal ta yrkesfaglærerutdanning, er en del av målgruppen.

⁴ Ordningen med lærerspesialister ble fra januar 2017 utvidet til å også gjelde praktisk-estetiske fag og yrkesfag i tillegg til realfags- og norsklærere. Se <https://www.regjeringen.no/no/aktuelt/flere-larerspesialister/id2526933/>

Rekruttering av kompetanse

Rektorene mener at rekrutteringssituasjonen for yrkesfaglærere varierer litt mellom utdanningsprogrammene. Innen helse og oppvekst kan det se ut til at det er gode rekrutteringsmuligheter. Her kan for eksempel læreryrket konkurrere når det gjelder lønn.

Rekruttering til elektrofaget synes derimot å være krevende. Innen elektrofaget har nesten alle lærerne som rekrutteres, fagskoleutdanning, men mangler PPU. De fleste i denne gruppen tjener mer i næringslivet enn som faglærer. På bygg og anlegg og teknikk og industriell produksjon er det også vanskelig å få rekruttert lærere med teknisk fagskole i tillegg til pedagogisk utdanning.

Yrkesfaglærere rekrutteres gjerne fra næringslivet. Det skjer oftest gjennom direkte og personlig kontakt med yrkesutøvere. Det kan også være fagfolk som har vikariert i skolen i perioder. I ett av gruppeintervjuene kom det fram at det rekrutteres en del lærere inn til yrkesfag fra praktiske fag i grunnskolen. Slik rekruttering var ikke en ønsket situasjon, fordi det ifølge informantene bidro til å tappe grunnskolen for verdi-full lærerkompetanse.

Lærere som er ansatt, men mangler pedagogisk utdanning

De fleste lærere som rekrutteres fra næringslivet, mangler praktisk pedagogisk utdanning. Lærere uten pedagogisk utdanning blir ansatt på vilkår om å ta PPU innen tre år. Denne typen kompetanseutvikling er derfor en viktig del av kompetanseutviklingen av yrkesfaglærerne. De fleste lærerne fullfører praktisk-pedagogisk utdanning (PPU eller PPU-Y) innen tre år og tilbys et statlig utdanningsstipend⁵ på kr 100 000 for å ta denne utdanningen. For ansatte som tar yrkesfaglærerutdanning (YFL), bidrar staten med et stipend på kr 200 000. Søknader til utdanningsprogrammene bygg og anlegg, teknikk og industriell produksjon og elektrofag er prioritert blant søknadene som gjelder stipend til yrkesfaglærerutdanning (YFL). Det er skoleeier som godkjenner og prioriterer mellom søkerne i hvert enkelt fylke innenfor rammen av nasjonale føringer.

Mens mange har fullført PPU etter at de begynte som lærere, har noen falt fra innen fristen for å fullføre slik utdanning. Hovedforklaringen rektorene gir til at noen faller fra, er at det blir for vanskelig å gjennomføre utdanningen i kombinasjon med lærerjobben og hjemmesituasjon. Rektorene er samstemte i at det gjerne er flinke fagfolk de mister på denne måten, som er dedikerte, dyktige lærere de gjerne skulle beholdt i skolen. Samtidig er inntrykket at rektorene mener at det er viktig at yrkesfaglærerne har en pedagogisk utdanning. Rektorene er med andre ord opptatt av å styrke profesjonen

⁵ « Ansatte i undervisningsstillinger som mangler godkjent lærerutdanning kan få stipend for å ta Praktisk-pedagogisk utdanning (PPU og PPU-Y) eller Yrkesfaglærerutdanning (YFL).» <https://www.udir.no/stipendordning-ufaglart>

som yrkesfaglærer, altså at kravet til pedagogisk utdanning bør være der, men at det bør være lettere å gjennomføre utdanningen.

Det må legges til rette for at studentene faktisk skal greie å gjennomføre utdanninga i kombinasjon med familie og huslån og hele den pakka der. I tillegg til at det er en fersk lærer som for eksempel har vært sivilingeniør og nå skal være lærer, det er en helt ny situasjon. Jeg har mistet flere det første året fordi de ikke makter å stå i klasserommet, det er så krevende. Slik at det er viktig å legge forholdene til rette, både økonomisk og praktisk med tid og alt mulig, og ikke minst at det er litt smooth å få løftet seg inne i opplæringa.

Endringer i opplæringsloven fra 2014⁶ oppfattes å gjøre det vanskeligere for rektorene å rekruttere lærere som ikke har pedagogisk utdanning, ettersom lærerne må inn på et utdanningsløp idet de tilsettes på vilkår. En midlertidig stilling kan ikke vare lenger enn til 31. juli, altså ut skoleåret, noe enkelte rektorer sier forstyrrer kontinuiteten og virker negativt inn på læremiljøet.

Jeg synes ikke reglene er gode, kravet om inntak på ped før tilsetning ødelegger for rektorer for å lage et godt læremiljø.

Totalt sett må likevel rektorene sørge for at kvaliteten på undervisningen er akseptabel, og dersom den ikke er det, må de treffe tiltak. Lærere uten pedagogisk utdanning får ved enkelte skoler tettere oppfølging fra både avdelingsledere og kolleger med seksjonsansvar. Mange skoler organiserer et samarbeid i avdelingene som har flere lærere innen samme fag.

Det er mer rom for å organisere en samhandling som gjør at lærerne utvikler seg pedagogisk, ved større skoler, kontra for eksempel en byggfaglærer på en liten skole, som opererer helt alene. Enkelte rektorer forteller at de følger tettere opp lærere som mangler pedagogisk utdanning, enn andre lærere:

Det er helt klart at PPU er viktig, fordi de utvikler på en måte ordforrådet sitt, perspektivet sitt, de får et metaspråk om pedagogikk, som de ikke har peiling på hvis de ikke har pedagogisk utdanning. Det gir lærerne en mye tryggere plattform, og de kan begrunne undervisningen sin på en helt annen måte.

I dette ligger det også et premiss og en holdning om at det faktisk *er* dårligere kvalitet på undervisningen til lærere som ikke har formell pedagogisk utdanning. Andre rektorer hevder på sin side at de ikke ser forskjell på praksis i klasserommet ut fra om læreren har pedagogisk utdanning eller ikke.

⁶ § 10–6 i opplæringsloven gir skolene anledning til å ansette midlertidig når det ikke er mulig å få tak i lærere som fyller kompetansekravene. Når stillinger lyses ut og det ikke er søkere som oppfyller kompetansekravene, kan skolen tilsette en søker som er i gang med relevant utdanning. (https://www.utdanningsforbundet.no/upload/Publikasjoner/Brosjyrer/Ressurshfte_01.2017.pdf)

Så hva skal til for å få flere lærere til å ta pedagogisk utdanning? Rektorene trekker fram PPU-Y som en viktig ordning, og som flere og flere yrkesfaglærere deltar i.

Det finnes også lærere som ikke har generell studiekompetanse, og som derfor ikke kan søke seg inn på pedagogisk utdanning. Et virkemiddel for denne gruppen kan ifølge rektorene være å gjøre bruk av realkompetansevurdering ved høyskolen innenfor yrkesfaglig utdanning. Da kan høyere utdanning gjøres tilgjengelig for flere uten generell studiekompetanse innenfor yrkesfag, foreslår informantene.

Noen av rektorene trekker fram at de ønsker at KS skal påvirke slik at rektorene kan ansette midlertidig for mer enn ett år om gangen, fordi det oppleves som krevende med gjentakende administrative prosesser. De mener at KS må legge til rette for tiltak der skolen og lærerne ikke lider så store økonomiske tap som følge av at lærerne skal få full lønn under kompetanseheving, og skolen må få ressurser til å fylle vikarplasser.

En rektor reiser problemstillingen knyttet til at høyskoler og universiteter har ulike praksiser når det gjelder organisering av hvor og når studentene skal ut i sine praksisperioder. Det påvirker planlegging av undervisningsfritak.

Vi sluser våre lærere til de høyskolene vi vet er mest fleksible i forhold til praksisordninger.

Slike forhold kan være en faktor som kan være med på å senke barrierene for deltakelse.

Kompetanseheving for lærere

Hva mener så rektorene at lærerne trenger å kunne mer om? Det er stor enighet blant rektorene om at de aller fleste lærere er mer enn flinke nok i faget sitt. Identiteten for mange av yrkesfaglærerne er ifølge rektorene knyttet til yrket de jobbet i før de ble lærere.

Flere av rektorene framhever samtidig at lærerne trenger å kunne mer om den pedagogiske delen, som rektorene blant annet beskriver som analytisk og vitenbasert kompetanse. I det legger de for eksempel evne til refleksjon basert på teoretiske og helhetlige betraktninger. Utfordringene er blant annet knyttet til digital, vitenskapelig og pedagogisk kompetanse. Lærerne trenger ifølge rektorene å utvikle sine analytiske evner og systemkompetanse. Rektorene trekker samtidig fram at mange av yrkesfaglærerne er dyktige på relasjonsbygging, og ifølge en informant kan relasjonskompetanse i noen grad kompensere for de didaktiske manglene.

I intervjuene trekker noen av rektorene fram at noen yrkesfaglærere mangler gode skrivekunnskaper. Lærerne kan være gode pedagoger i klasseromssituasjonen, men likevel ha vanskelig for å formulere seg godt skriftlig. Én måte å løse dette på er å gjennomføre en intern kvalitetssikring i form av et samarbeid mellom yrkesfaglærere og fellesfaglærere. For eksempel kan de få hjelp av fellesfaglærere når de skal legge opp en individuell opplæringsplan for enkelte elever – noe som krever gode, skriftlige framstillingsevner.

Vi spurte rektorene hva slags kompetanseutvikling lærerne overfor dem gir uttrykk for at de ønsker. Hovedbildet er at yrkesfaglærerne i størst grad ønsker tiltak som er rettet mot utvikling og oppdatering innen eget fag. Det kan for eksempel dreie seg om generell faglig oppdatering, teknologisk oppdatering, oppdatering på programvare og IKT.

I det å kunne reise for å delta på kurs ligger det også en motivasjon og inspirasjon for noen lærere, samtidig som noen lærere i gruppeintervju har uttalt at de opplever nettopp det å måtte reise bort for å delta på kompetanseutvikling som en belastning, slik at reise dermed heller blir en hindring for deltakelse.

Mens noen lærere etterspør hospitering i arbeidslivet, hevder flere av rektorene at de ikke får alle lærerne til å ta imot tilbud om hospitering. Andre tiltak for lærerne kan være kurs om produktutvikling eller at de deltar, alene eller sammen med sine elever, på kurs som leverandører arrangerer for å vise nye metoder og produkter.

Det er stor bredde og variasjon i hvilke fag som krever etter- og videreutdanningstiltak. Elektrolærere vil ifølge flere informanter ha mye kurs, mens design og håndverklærere typisk ønsker lite. Noen lærere har god kontakt med bransjen selv og holder seg oppdatert innenfor nye produkter og teknikker på den måten. Rektorene regner aktører i næringslivet som generelt positive til å komme til skolene for å vise fram nye produkter. Lærerne ønsker å delta på fagspesifikke kurs, og skolene har også gjennomført en del kurs selv, hvor de gjerne har fått næringslivet inn som eksterne foredragsholdere. Denne typen oppdatering har vært positivt mottatt blant lærerne. I sum oppfatter rektorene at lærerne etterspør mer kompetanseheving, kurs og skoling enn økonomien ved den enkelte skole tilsier at de kan delta på. Samtidig, i alle fall når det gjelder hospiteringsordningen, sier noen av rektorene at de ønsker at flere lærere skal delta.

Selv om yrkesfaglærerne i all hovedsak ønsker seg kompetansehevingstiltak rettet mot eget fag, ønsker også noen lærere kurs i for eksempel hvordan de kan lage individuelle opplæringsplaner.

Yrkesfaglærerne får gode skussmål

Hva sier rektorene om sine egne yrkesfaglærere? Rektorene beskriver yrkesfaglærerne generelt som samarbeidende og koordinerende i sin arbeidsform. De er vant med å jobbe på lag og aksepterer å bli ledet. Én rektor sa det slik:

Gir du en oppgave til en yrkesfaglærer, så setter de i gang med å løse oppgaven. Gir du oppgaven til en fellesfaglærer, begynner de med å analysere oppgaven ...

Yrkesfaglæreren beskrives som å være litt preget av «akkordtanken», som mange yrkesfaglærere kjenner fra sitt tidligere yrkesliv som fagarbeidere, der det å arbeide raskt og effektivt ble belønnet med høyere timesatser enn «normalinnsatsen». Så yrkesfaglæreren vil gjerne sette i gang og bli fort ferdig. Mange av lærerne er veldig gode

på relasjoner. De har ofte en bakgrunn som gjør at de får god kontakt med elevene, og mange er gode på å veilede elevene i tillegg til å være gode på det praktiske. Det med også å være gode på samarbeid beskriver en rektor at yrkesfaglærerne har med seg fra tidligere yrkesliv.

Yrkesfaglærerne som har med seg yrkeserfaring inn, har en dimensjon med seg som gjør dem stolte, og de er litt mer avslappet, fordi noen ganger blir de andre litt for skolsk.

Så hva kjennetegner en god yrkesfaglærer? I intervjuene merker vi at dette spørsmålet engasjerer rektorene veldig.

Når vi som rektorer tenker på fungerende og ikke fungerende lærere, så er det tre viktige kompetanser som en lærer må ha for å være en god lærer. Det er faglig kompetanse, det er pedagogisk kompetanse, og de to kompetansene er lovpålagte. Men den tredje kompetansen, det er relasjonskompetanse.

Denne kompetansen er ifølge rektorene veldig personavhengig. Sitatet over er en interessant refleksjon, fordi det på den ene siden trekkes fram på tvers av alle informantgruppene som en viktig kompetanse. Samtidig kan relasjonskompetanse oppfattes mer som en personlig egenskap enn som en kompetanse. Dermed blir det et spørsmål om hvorvidt det er mulig å tilegne seg denne egenskapen, eller om man bare er prisgitt å enten ha det eller ikke ha det. Ifølge rektorene er en god yrkesfaglærer en som er samarbeidende, strukturert, aktiv i nettverk innen egen bransje og næringslivet for øvrig. En god lærer er vitenbasert og ikke bare synsebasert, hun/han er faglig oppdatert og god til å lære bort. Yrkesfaglærere må ha god relasjonskompetanse, og ekte involvering trekkes fram som kjennetegn. Han eller hun har omsorgsevner når det trengs, og er en god og tydelig klasseleder. Medvirkning er viktig for å skape et godt læringsmiljø. Så det å engasjere elevene og jobbe med læringsmiljø er et sentralt element.

En av rektorene sier at det er en tilleggsverdi i en yrkesfaglærer som de ikke ser blant fellesfaglærerne. Mange av yrkesfaglærerne (kunne hatt eller) har hatt lederroller i bedrifter og innehar dermed en kombinasjon av faglig kompetanse og evne til å formidle og engasjere. Rektorene gir uttrykk for at de da også har litt større forventninger til yrkesfaglærerne om å være kreative i valg av aktiviteter i opplæringen, fordi de jobber både i praksisfeltet og med teori.

Rammebetingelser og tilrettelegging for å utvikle lærerne

I likhet med skoleeierne har de fleste av rektorene en oppfatning av at yrkesfaglærerne er veldig lojale overfor sine elever, og at det tidvis kan hindre dem i å delta i etter- og videreutdanning.

Mange lærere tenker mye på hvordan det skal gå med elevene.

Ifølge rektorene opplever mange lærere det også som en byrde at de må legge til rette når de skal være borte fra undervisningen. Individualiseringen av dette ansvaret er ikke noen selvfølge, og skolen, ved å ta et større ansvar for det, kunne gjøre det lettere å delta i opplæring og hospitering.

Så hva kan skolene selv gjøre for å bedre rammebetingelser og tilrettelegging? Flere rektorer sier at yrkesfaglærerne har ønsker om kompetanseheving som går langt utover hva skolene kan imøtekomme. Med økte midler kunne skolene ifølge informantene organisere fraværperioder for å oppdatere lærerne annerledes. Skolene selv bruker mye penger på kompetanseheving, men yrkesfaglig kompetanseheving ligger ikke under det skolene kan søke midler til for eksempel innen universitets- og høyskolesektoren. Unntaket her er midler til PPU/PPU-Y. De yrkesfaglige utdanningsprogrammene må ofte bruke næringslivet for å øke sin fagkompetanse.

Rektorene trekker også fram vikarproblematikken. Det handler både om ressurser til vikarer og det å ha tilgang på faglærte vikarer som kan ta ansvar for undervisningen i verkstedet. Ofte ender vikarløsninger med at man overfører belastningen til en kollega, noe både rektorene og ikke minst lærerne framhever som uheldig og lite ønsket. God planlegging er en nøkkelfaktor her, og en rektor sa:

Det er planlegging det handler om hele tida, skolen er et stort puslespill.

Det er enklere for skoleledelsen å planlegge for både hospitering og deltakelse på kurs og seminarer dersom tiltakene kan legges inn ved årsstart. Da er det også enklere å organisere vikarløsninger. Dette poenget kommer også tydelig fram blant både lærere og skoleeiere.

I intervjuene kommer det også fram at skolelederne savner å bli invitert inn i samlinger for å bidra i diskusjonen om utdanning av framtidens fagarbeidere. De sier de må koples tettere på universitets- og høyskolenivå.

Flere av skolelederne gir uttrykk for at de ønsker at KS skal legge til rette for at lærerne kan få kompetanseutvikling utenom undervisningstiden. I noen tilfeller kan det bety at deler av kompetanseutviklingen må legges til skoleferien. Ett forslag er at høyskolene utvikler flere modulbaserte utdanningsløp rettet mot yrkesfaglærere.

Et annet element rektorene trekker fram, er å vurdere andre måter å bygge opp formalkompetanse på. Ett eksempel er realkompetansevurdering som grunnlag for opptak til høyere utdanning. Et annet eksempel er vurdering av fagbrev. Yrkeskompetansen, i

form av fagbrev, må verdsettes i lønn for at denne kompetansen skal bli likeverdig annen lærerfaglig kompetanse, mener en rektor. Da må det stimulerings tiltak og økte midler til.

Når det gjelder nasjonale satsinger, understreker rektorene at det sammenlignet med fellesfagene ikke er noen nasjonal satsing på faglig oppdatering på yrkesfag. Yrkesfaglærerløftet har ifølge en av rektorene ikke løftet yrkesfagene på samme måte som for eksempel Kompetanse for kvalitet har løftet fellesfaglærere. De fleste som tar denne videreutdanningen, er lærere innenfor fellesfagene.

Rektorene peker på ulike tiltak KD og Udir kan sette i verk for å stimulere både til rekruttering til yrkesfaglæreryrket og til kompetansehevende tiltak. Når det gjelder rekruttering, gir rektorene uttrykk for at myndighetene kunne gitt støtte til folk i næringslivet som har lyst til å prøve seg som lærere. Det vil si at de hospiterer, med permisjon med lønn fra sin jobb, for å prøve seg som lærere, før de vurderer om de ønsker å starte på formell pedagogisk utdanning. Når det gjelder kompetansehevende tiltak, fikk yrkesfaglærere tidligere økt lønnskompensasjon for å ta et ekstra fagbrev, men denne ordningen har falt bort. Det mener rektorene virker demotiverende på yrkesfaglærernes beslutning om eventuelt å ta et nytt fagbrev.

Hospitering og andre former for kompetanseutvikling

Det er viktig at lærerne holder seg oppdatert på hva som skjer i arbeidslivet. Rektorene mener at hospiteringsmulighetene er underbenyttet blant lærerne. De hevder at de forsøker å legge til rette med timeplanlegging for å gi muligheter for hospitering, men opplever at lærerne i liten grad etterspør hospitering. Rektorene sier videre at skolene ikke har vært flinke nok til å bruke hospiteringsmidlene som er tilgjengelige. En rektor sier han prøver å motivere sine yrkesfaglærere til å benytte seg av hospiteringsmulighetene, men selv om lærerne har gode relasjoner i bransjen og kan få tilgang til en bedrift for å hospitere en uke, virker det som om terskelen er for høy for mange lærere, fordi de ikke synes de kan være borte fra elevene.

Flere rektorer har også forsøkt hospitering der både elev og lærer er i bedrift, og noen har forsøkt omvendt hospitering, der representanter for bedrifter hospiterer i skolen. Rektorene understøtter det lærerne sier om at hospitering, når det brukes, er vellykket som kompetansehevingstiltak.

Andre eksempler på måter å organisere yrkesfaglærernes kompetanseutvikling på er: bruk av ungdomsbedrift, kollegaveiledning, opplæring i bedrift og mentorordninger, der de for eksempel matcher en eldre og en nyansatt understøttet av ressurser innenfor eget skolebudsjett. Enda flere eksempler er deltakelse på bransjemesser, industrikonferanser og bedriftsbesøk og næringsklyngesamarbeid med for eksempel teknologibedrifter. Noen har benyttet permisjonsordninger for midlertidig å gå tilbake i ordinære stillinger i bransjen de jobbet i før de ble lærere.

Mange skoler arrangerer fagkurs selv. Noen har hatt utplassering av fellesfaglærere i næringslivet, som for eksempel en norsklærer i byggebransjen og en kjemilærer på apoteket. Rapportene fra rektorene var at dette var populært og en god måte å få fellesfaglærerne til å tenke kopling mot næringslivet på.

Et kompetanseutviklingstiltak som de fleste fylkeskommunene organiserer, er faglige nettverk innenfor utdanningsprogrammene. Fagnettverkene skal legge til rette for faglig kompetanseheving. Nettverkene gjennomfører gjerne noen dagskurs for fagpersoner i løpet av året. Ordningen finansieres gjennom fylkeskommunen. Ifølge rektorene fungerer noen av nettverkene bra, mens andre fungerer mindre bra. Det kan bero på forankringen av nettverket, personlige egenskaper hos dem som leder nettverkene, om aktivitetene i nettverkene oppleves å dekke et behov, osv. For eksempel synes nettverksleders evne til å etablere relevante faglige aktiviteter å være et uttrykk for et godt fungerende nettverk.

Når det gjelder pedagogisk kompetanseheving, samarbeider gjerne flere lærere innen skolen om skolebasert kompetanseheving, for eksempel innenfor vurderingsarbeid. Også på tvers av skolene er det samarbeid med hensyn til skriving og vurdering. Mange skoler har satt søkelys på å utvikle en kollektiv praksis, med et kollektivt ansvar for elevens læring. Flere av rektorene understreker viktigheten av å bryte ned den sterke individuelle vektleggingen mange lærere har.

Rektorenes syn på en yrkesfaglærerpris

Hovedvekten av rektorene støtter ikke ideen om en yrkesfaglærerpris. De trekker samtidig fram at en eventuell pris heller burde gis til et fagmiljø. Ifølge rektorene skal man trekke fram gode eksempler, men eksemplene må settes i et relasjonelt lys. Man må framheve samspillet. Et annet motargument er at informantene har liten tro på at det å gi en pris til én yrkesfaglærer skal ha noen betydning for lærerrollen eller virke motiverende og inspirerende nok til å løfte yrkesfaglærerne i hele Norge. I forlengelsen av diskusjonen rundt en yrkesfaglærerpris sier rektorene at myndighetene heller må legge bedre til rette med gode tilbud om faglig oppdatering. KS må heller satse på kompetanseheving for yrkesfaglærerne.

3.3 Lærerne

I dette avsnittet belyser vi hva som kjennetegner god undervisning slik lærerne ser det, og hvordan de forstår sitt eget behov for kompetanseutvikling. Vi trekker inn betydningen av kollegasamarbeid og erfaringsutveksling og beskriver hva lærerne selv

opplever når det gjelder tilrettelegging for kompetanseheving fra skoleleder og skole-
eier. Datagrunnlaget består av seks fokusgruppeintervjuer, med til sammen 41 lærere.

Hva kjennetegner god undervisning?

Meningsfulle oppgaver som knytter sammen teori og praksis

Lærerne vi intervjuet, er samstemte i at den gode læreren sørger for at elevene lærer gjennom varierte og meningsfulle arbeidsoppgaver, med en god kopling mellom praksis og teori. På denne måten får elevene «et skjelett å henge kunnskapen på», som en av lærerne sier det. Dokumentasjon av arbeidet kan gjøres mer spennende ved for eksempel å bruke opptak og bilder. Arbeidsoppgaver der elevene får lage eller fikse et produkt som har en funksjon, gjør elevene generelt mer motivert. Slik ser elevene nytteverdien i det de gjør, og de får også et lite press på seg til å gjøre det bra, ifølge lærerne. Dette er i tråd med tidligere studier, som viser at autentiske oppgaver, der elevene får lage noe som skal tas i bruk, virker motiverende. Rene øvingsoppgaver, der produktet blir kastet eller ødelagt, virker mindre motiverende (Nyen & Tønder 2012; Olsen, Reegård, Seland & Skålholt 2015). Et eksempel på en slik oppgave innenfor bygg og anlegg er å lage et gjerde som skal stå et sted i byen. Lærerne er samstemte i at hvis noe derimot skal lages for deretter å skrotes, er det vanskeligere å motivere elevene. Ifølge lærerne blir det på BA i hovedsak produsert ting som skal brukes. Ifølge lærere på TIP er det derimot særlig på Vg1 færre oppgaver som oppleves som meningsfulle for elevene. Fagretningene på TIP krever at elevene har en større faglig grunnforståelse før de kan produsere noe som kan brukes. Det er likevel ikke umulig å gi elevene på Vg1 TIP slike oppgaver, og en lærer forteller blant annet at hans klasse har laget en dampmaskin. En TIP-lærer beskriver fordelene med relevante oppgaver slik:

Hvis vi har noen nyttige oppdrag fra industrien, kan det lett bli litt sånn at de glemmer klokka.

At produktet har en bruksfunksjon, er ikke nødvendigvis motiverende i seg selv, ifølge en av lærerne. Det å lage en hammer opplever ikke elevene nødvendigvis som motiverende nok – den kan de kjøpe for 15 kroner på butikken!

Engasjement og tillit

En god lærer må være engasjert. Engasjement hos lærer kan skape engasjement hos elevene, slik at de *vil* noe selv, og kanskje til og med begynner å hjelpe hverandre. På denne måten opplever elevene mestring.

At gode relasjoner mellom lærer og elev har betydning for både elevenes trivsel og læringsutbytte, er godt dokumentert i pedagogisk forskning (se f.eks. Throndsen & Turmo 2010; Ogden 2009). En lærer forklarer hvordan det å skape mestringsfølelse

og engasjement hos elevene krever at det er et tillitsforhold mellom lærer og elev. Tillit danner grunnlaget for læring:

Og når elevene har tillit til meg og de vet at jeg vil at de skal klare seg, så vil de lære. De må vite at jeg vil at de skal lære.

Samtaler med elever og foreldre ved starten av skoleåret kan gi et godt utgangspunkt for å skape tillit. En lærer forklarer hvordan de ved skolen bruker dette møtet for å snakke om hva som venter elevene. Det å «komme litt innfor skjorta» på elevene og få et godt forhold til dem bør komme først – deretter det faglige, sier en lærer. Gode relasjoner kombinert med et sterkt faglig engasjement gir dermed forutsetninger for god undervisning.

Bevisstgjøring om arbeidslivet

Flere lærere forteller om hvordan de prøver å bevisstgjøre elevene på hva som venter dem i arbeidslivet. En lærer forteller at ved hans avdeling starter året med en karriereplan, der elevene må skrive om hvor de ønsker å jobbe om fem år. Dette må de presentere for resten av klassen. De første ti ukene er elevene inne på skolen i yrkesfaglig fordypning (YFF). De neste ti ukene er de ute i en bedrift for å få bedre kjennskap til det yrket de beskrev i karriereplanen. Denne praksisplassen må de prøve å skaffe selv, for i større grad å få en følelse av hva det vil si å delta i arbeidsmarkedet.

Ifølge lærerne er det også gunstig å starte året med bedriftsbesøk, eller at noen bedrifter kommer inn på skolen og presenterer seg. Å reise ut på bedriftsbesøk bidrar til å fenge elevene – på denne måten får de se og høre hvordan ting fungerer i arbeidslivet. En lærer forteller at han forsøker å få elevene til å tenke at de er på jobb når de er på verkstedet. Innenfor TIP og BA er arbeidslivet ideelt sett tett på gjennom både Vg1 og Vg2. Dette krever at lærerne har en bred kontaktflate i næringslivet.

Planlegging og deling av kunnskap

Vi spurte lærerne om hva som kan karakteriseres som «en god dag på jobb». Gode dager er de dagene som er godt forberedt. God planlegging krever et godt samarbeid lærerne imellom. Alle lærere opplever fra tid til annen å bli «kastet inn» som vikar i en time. Å ta ting på sparket blir enklere med erfaring, men slike timer blir aldri optimale, sier noen av lærerne. Dette handler også om faglig kompetanse.

Å tre inn som vikar kan innebære at man må undervise i et fag man kjenner lite til. Flere lærere forteller at de misliker å steppe inn og finne det de betrakter som «lett-vinte» løsninger for å undervise i fag de har begrenset kjennskap til. På Vg2, når elevene har kommet lenger i løpet, kan det være lettere å være ærlig med elevene om ting de ikke kan, mener noen. Andre mener at det er svært problematisk å drive undervisning på Vg2 uten å ha bakgrunn fra faget – selv som vikar.

Å gjøre elevene kjent med bredden av fag på Vg1 oppleves lærerne derimot som mindre problematisk – her er det først og fremst forventet at de skal kunne introdusere faget og ikke gi undervisning i det. Lærere på Vg1 skal gi elevene innblikk i den bredden av fag de har mulighet til å gå videre med. Der fagkompetansen ikke finnes på skolen, kan eksterne bidrag være løsningen. Samtidig er det lett å holde seg til sitt eget fag i hverdagen. At lærernes eget fag har betydning for hva elevene får innblikk i i løpet av Vg1, vet vi også fra tidligere forskning (Nyen & Tønder 2012; Deichman-Sørensen mfl. 2012). Et godt samarbeid lærere imellom kan bidra til å gi elevene en større faglig bredde. En lærer gir et eksempel på hvordan de organiserer bruk av lærerkompetanse. De legger opp til et komprimert undervisningsopplegg hvor de ruller på å undervise vekselvis i bredden av fag og i eget fag. Slik får de frigjort tid til bedre utnyttelse av fagkompetanse innen eget fag. Å få timeplanene til å fungere beskrives som en nøkkel. En lærer beskriver hvordan kolleger kan samarbeide om undervisningen:

Hvis det er ting vi er mer eller mindre blanke på, så er det andre lærere her som kan det, så vi bytter litt innbyrdes for å gjøre mer av det vi er gode på selv.

En annen lærer forklarer hvordan de har klart å organisere hverdagen slik at de som regel er tre lærere på verkstedet på Vg1. Dette ligger det mye læring i:

Vi lærer godt av hverandre, for vi samarbeider på verkstedet hele tiden. Vi lærer opp hverandre på maskiner.

Dette gjelder imidlertid på Vg1. På Vg2 er fagene mer spisset, og undervisningen blir en mer ensom affære.

Kompetansebehov og læringsformer

Mulighetene for å delta i kompetanseheving avhenger av at det finnes et relevant tilbud, og at ledelsen legger til rette for deltakelse. Lærerne vi har intervjuet, opplever først og fremst et behov for kompetanseheving knyttet til sitt eget fag. De uttrykker i mindre grad at de har et udekket behov for pedagogisk kompetanseheving utover det som kreves av formell kompetanse.

Hospitering

I spørreundersøkelsen (se kap. 4) framstår hospitering i arbeidslivet som en av de mest ønskede formene for kompetanseheving når det gjelder faglig oppdatering. Også lærerne vi har intervjuet, er samstemte i at hospitering ideelt sett er en relevant og givende form for kompetanseheving. Samtidig opplever de fleste at hverdagen som lærer gjør det vanskelig å delta i hospitering. For en lærer kan det være problematisk, både praktisk og sosialt, å forlate elevene sine. Tiden med elevene forstås som dyrebar. Hospitering i for eksempel tre dager er riktignok mulig, men lærerne må likevel lage

et opplegg for vikaren og evaluere det vikaren har gjort, etterpå. I tillegg kan det være utfordrende i det hele tatt å få tak i en kvalifisert vikar. Den viktigste hindringen for å delta er dermed det å frigjøre tid og gi seg selv mulighet til å forlate skolen, med det ekstraarbeidet det fører med seg. Mange lærere opplever et stort ansvar for sin klasse. Flere lærere mener samtidig at det å være ute så lenge som tre måneder kunne vært nyttig, spesielt for dem som har jobbet i skolen i noen år. For at det skal være mulig å gjennomføre hospitering, må planleggingen skje tidlig – helst våren året i forveien.

Hospitering krever vanligvis at lærerne selv, eventuelt i samarbeid med bedriften, lager et opplegg for hospiteringen, noe som kan være en utfordring. En lærer forklarer at han ønsker seg et opplegg som ligger klart, og som det er mulig å søke seg inn på, uten at enkeltlærere trenger å snekre opplegget selv.

Korte kurs og generell kontakt med næringslivet

Utfordringene knyttet til det å forlate elevene gjør at korte kurs oppleves som en læringsform som lettere enn hospitering lar seg kombinere med hverdagen som lærer. Lærerne ga flere eksempler på hvordan slike kurs arrangeres i dag, og hvordan de kan organiseres. Opplæringskontorene kan her spille en viktig rolle. Lærerne deltar på kurs i regi av næringslivet, enten ved at lærerne selv tar initiativ, eller ved at de blir invitert. Flere lærere forteller også at leverandører av utstyr gir opplæring. Samtidig trekker flere lærere fram at nytt utstyr har kommet på plass på skolene uten at det har blitt satt av tid til å gi lærerne opplæring i å bruke det. De forteller blant annet om et smartboard som etter tre år fortsatt kun brukes som whiteboard, og en CNC-maskin som kun én av lærerne har kompetanse til å betjene.

Ved noen skoler er mulighetene for å delta på kurs begrensede, og lærerne opplever derfor at det er vanskelig å holde tritt med utviklingen som foregår i industrien og i byggenæringen. Kontakten med næringslivet er avgjørende for lærernes muligheter for faglig oppdatering. I tillegg til kurs kan faglig oppdatering skje gjennom deltakelse på faglige seminarer i regi av næringslivet. Mange av lærerne vi intervjuet fra bygg- og anleggsgfag, deltar blant annet på en årlig byggfagmesse et annet sted i landet. På messen får de anledning til å møte andre lærere i fylket. Tilretteleggingen for deltakelse på denne messen er ulik fra skole til skole – også innenfor fylker. Å få reise og hotell dekket krever en grei avdelingsleder, ifølge lærerne.

En av lærerne etterlyser kortere kurs kombinert med veiledning i undervisningen, slik at også elevene får anledning til å dra nytte av kurset. Å følge opp elever i praksis i YFF er også et viktig kontaktpunkt mellom lærer og næringsliv. Dette bidrar til å skaffe utplasseringsplasser og lære-plasser, og lærerne får på denne måten et innblikk i hva som skjer i bransjene. Lærerne fra en skole beskriver det som et problem at noen av timene til denne oppfølgingen er tatt bort, som et sparetiltak. Det er generelt stor enighet om at oppfølging av elever som er utplassert, gir gode muligheter for kontakt med næringslivet. De fleste lærerne som er intervjuet, mener likevel at selv om slik

oppfølging av elever gir et innblikk, gir det lite læring for lærerne. Til det er det for kort tid – et par timers besøk gir orientering, men ikke mer. Det gir ikke mulighet til å kunne undervise i noe nytt.

Pedagogisk kompetanse

De fleste lærerne vi har intervjuet, har fagbrev og er enten i gang med eller er ferdige med PPU/PPU-Y. Erfaringene fra PPU varierer. Mens noen forteller om en utdanning de opplevde som lite relevant, forteller andre at utdanningen ga dem nye arbeidsmetoder og pedagogiske prinsipper som har vært nyttige. Én lærer opplevde at PPU ga ham en læreridentitet:

Før jeg startet med dette her, så jeg i grunnen på meg selv som treskjærer som har blitt lærer. Men etterpå så ser jeg på meg selv som lærer, som også driver med litt treskjæring på hobbybasis. Så fokuset i livet har forandret seg, egentlig.

Andre er opptatt av gjennomføringsform og etterlyser et mer samlingsbasert PPU, med rom for mer erfaringsutveksling. Å få mulighet til å observere andre lærere i aksjon kunne vært nyttig. Andre lærere trekker fram at det å lære om det å forstå elevene bedre, med konkrete tilfeller fra skolehverdagen og kollegabasert veiledning, hadde vært mer nyttig. Hvordan skal man bli bedre kjent med elevene? En lærer etterlyser noe annet enn det å lære om henvisning i tekst:

Hvordan leser vi og blir kjent med elevene våre? Hva slags taktikker bruker vi? Det ble aldri nevnt. På PPU var det veldig mye om henvisning, å lære seg APA-standard⁷ og slike ting.

Denne pedagogiske kompetansen berører noe av det som ifølge både forskning og lærerne selv har størst betydning for det å være en dyktig lærer: om man evner å skape gode relasjoner til elevene. Kompetanse på dette området er mindre konkret enn kompetanse knyttet til programfagene, og pedagogisk kompetanse knyttet til for eksempel undervisningsmetoder. Lærerne er usikre på om denne relasjonelle kompetansen kan læres. Inntrykket fra intervjuene er at dette heller ikke er noe lærerne ofte diskuterer seg imellom.

Profesjonsfellesskapet: kollegasamarbeid og erfaringsutveksling

Godt kollegasamarbeid gir gode muligheter for å planlegge undervisningen slik at lærernes kompetanse kan brukes på best mulig måte. I samarbeid mellom kolleger ligger også et potensial for erfaringsutveksling, både innenfor og på tvers av skoler. Når det gjelder erfaringsutveksling knyttet til pedagogikk, lærerrollen eller relasjoner med

⁷ APA er en standard for kildehenvisning i tekst.

elevene, gir lærerne i liten grad uttrykk for at det finnes faste møtepunkter for slike diskusjoner. Det illustreres i dette sitatet:

Jeg snakket med noen som sa at han hadde aldri før vært på en arbeidsplass der det ble pratet så lite fag som det det blir gjort på lærerrommet. Vi er lærere, da er det pedagogikk som i hovedsak er faget vårt. Men vi er mer opptatt av de praktiske tingene. Det er jo et tankekors.

Flere forteller likevel at det er god kollegastøtte overfor lærere som har spesielle utfordringer i sine klasser, det være seg faglige eller sosiale. Samtidig er ikke denne støtten nødvendigvis satt i system. En lærer forteller imidlertid at de på byggeteknikk ved hans skole har lagt inn faste møter i kontortiden, som de bruker på å diskutere både fag og andre forhold, som utfordringer i klassen. Han understreker følgende:

Alle burde vite alt om alle elevene, ettersom vi er inne i klassene, alle sammen.

En lærer beskriver de erfaringene han gjorde seg på en opplæringskonferanse i fylket, der temaet var vurdering og standpunkt-karaktersetting. Dette kunne flere lærere med fordel ha deltatt på, sa læreren. De var likevel to som dro, og dermed kunne de diskutere det de hadde lært, i ettertid, både på verkstedet og i klasserommet. Dette synliggjør betydningen av at flere lærer det samme for at det som læres, skal kunne spres til andre i organisasjonen og ikke bare forbli kunnskap hos den enkelte. Felles deltakelse kan gi et større rom for felles pedagogisk læring.

Når det gjelder faglig oppdatering, er erfaringsutveksling og felles læring i noen tilfeller systematisert mellom skoler. Lærerne i ett av fylkene forteller at de er seks skoler som samarbeider om å ha fellessamlinger annet hvert år. På slike samlinger engasjerer de blant annet kursaktører som gir opplæring i nytt utstyr. Dette organiseres av en egen koordinator og avdelingslederne ved skolene. Fylkeskommunen er ikke involvert i dette.

Generelt understreker lærerne betydningen av å møtes på tvers av skoler. I de fleste fylkene finnes det fagnettverk i dag. I ett fylke fantes det tidligere et organisert læringsnettverk, men dette er nå borte. Dette oppleves som et savn:

Det er viktig å komme sammen og dele det vi synes vi gjennomfører bra. Det kan være noen som har kjørt noe undervisning som er veldig bra, og du kan få noen ideer og innspill. Jeg synes vi må være på, sånn at vi kan dra i gang igjen læringsnettverkene. Det er viktig å samle alle byggfagene én gang i året, gjerne med overnatting. Da får du så mye igjen. Du drar inn aktuelle temaer for næringen. Det er dumt å miste det. Særlig med tanke på utvikling [i faget].

Gode kolleger kan også gi hverandre veiledning, og dette trekkes av noen fram som en mulig form for kompetanseutvikling. En lærer påpeker at kollegabasert veiledning kan gi verdifull læring, men at ikke alle er komfortable med veiledning i klasserommet. Kollegaveiledning kan også foregå i egne møter utenfor klasserommet.

Tilrettelegging hos skoleleder og skoleeier

Selv om det finnes klare unntak, er faglig oppdatering i liten grad systematisert, selv der lærerne opplever støtte fra ledelsen til å delta på kompetansehevende tiltak. Intervjuene synliggjør at lærernes opplevelse av lederstøtte varierer fra skole til skole. Der noen forteller at de får anledning til å delta på det meste de selv tar initiativ til, opplever andre deltakelse som «en kamp». Flere lærere opplever dessuten at de blir oppfordret av sine avdelingsledere til å delta i faglig kompetanseheving, uten at de opplever at det egentlig tilrettelegges for dette.

Kompetanseheving knyttet til eget fag er i stor grad basert på en kombinasjon av lærernes og næringslivets initiativ. De fleste lærerne må jobbe inn tiden de bruker på kompetanseheving, noe som kan være krevende. Noen lærere opplever en forventning fra ledelsen om at lærerne også kan bruke av sin fritid for å oppdatere seg faglig. Lærerne selv ser dette som mindre aktuelt, selv om helger noen ganger blir brukt – for eksempel for å delta på byggmesse.

Mer systematisering av samarbeid på tvers av skoler kan bidra til at man i større grad kan dele på nødvendig, men dyrt, utstyr – for eksempel i anleggsmaskinmekanikerfaget. I intervjuene er mangel på utstyr, eller manglende opplæring i bruk av utstyret, særlig et tema blant lærerne på TIP. Spørreundersøkelsen tyder på at lærere på elektrofag og naturbruk er de som minst grad opplever at de har tilstrekkelig med utstyr. (Blant lærere på disse utdanningsprogrammene svarer rundt 40 prosent ja på spørsmålet «har du tilgang til nødvendig utstyr på skolen for å gi god og relevant undervisning?»)

Det er et poeng, både i dette eksempelet og generelt, at innholdet i faglige tilbud i større grad må forankres i skolens og arbeidslivets behov. Dersom innholdet i kurs-tilbud «dyttes opp» på høyskolenivå, kan det bli for stor avstand mellom innhold og hva det faktisk er mulig å lære bort til elevene. En lærer kommer med et konkret eksempel på hvordan skoleeier og skoleledelse kan bidra til å skape et bedre kurstilbud for yrkesfaglærere. Han foreslår en modulbasert opplæring bestående av korte kurs. Dette kan planlegges i god tid, med KS som initiativtaker og i fylkets regi. Rektorene må i så fall prioritere dette. Innholdet kan diskuteres fram i nettverkene på fylkesnivå, for å sikre faglig kvalitet, og avdelingsledere må inkluderes i planleggingen. Denne læreren foreslår at også fagskolene kunne kommet mer på banen for å tilby kurs, fordi de nettopp er tettere på kompetansemålene i yrkesfagene. Samtidig uttrykker han et ønske om at slik modulbasert opplæring skal gi studiepoeng.

Generelt opplever yrkesfaglærerne at de har få muligheter for faglig oppdatering som gir uttelling i form av høyere lønn. En lærer sier det tydelig:

Å oppdatere seg på maskiner, det betyr noe for deg og dine elever. Men det betyr ikke en kart for lønninga. Med et mattekurs eller norskkurs, da kan du få poeng, og du kan klatre på lønnsstigen. Men å holde deg faglig oppdatert innen faget ditt betyr ikke en dritt for ledelsen. Sånn virker det. Vi yrkesfaglærere blir ikke verdsatt i forhold til hva vi jobber med.

En lærer uttaler også at det er mer aktuelt å bruke fritid på kompetanseheving dersom dette gir en kvalifisering som gir uttelling i form av studiepoeng eller lønnsstillegg.

3.4 Elevene

I dette avsnittet går vi nærmere inn på elevenes vurderinger av hva som kjennetegner gode yrkesfaglærere og god undervisning. Vi intervjuet til sammen 25 elever, fordelt på fire ulike grupper. Elevene gikk på utdanningsprogrammene BA og TIP i de tre casefylkene. Intervjuene ble gjennomført som gruppeintervjuer på skolene. Elevgruppene ble satt sammen av lærerne. Vi ba om en jevn fordeling av elever fra TIP og BA og fra Vg1 og Vg2. Utover dette la vi vekt på at intervjuene var frivillige, og at vi ønsket å snakke med elever som var komfortable med å delta i et gruppeintervju. Det er sannsynlig at noen typer elever er underrepresentert i vårt materiale, for eksempel elever som ikke finner seg til rette på skolen. Vi ser likevel ingen grunn til å tro at elevene vi har intervjuet, er vesentlig forskjellige fra andre elever når det gjelder vurderingen av hva som kjennetegner god undervisning og gode lærere.

Fellesfaglærere og programfaglærere

De fleste elevene forteller at de foretrekker programfagene framfor fellesfagene. De synes de lærer mest når de er på verksted, eller når de har praksisperioder i arbeidslivet. Fellesfagene oppleves i noen grad som repetisjon av pensum fra ungdomsskolen. Programfagene er derimot nytt stoff for de fleste, og elevene opplever at de lærer noe nytt hele tiden. Dette har også sammenheng med at undervisningsformene i programfagene er annerledes. I fellesfagene er undervisningen i stor grad klasseromsbasert. Elevene forteller at det i klasserommet kan være vanskelig for lærerne å ha oversikt over hva elevene gjør. Alle sitter med PC-ene sine, og en lærer som sitter ved kateteret, vet ikke om elevene er på Facebook, eller hva de gjør. Det er ikke alltid de lærer så mye. Når de er på verksted, er det annerledes. Da står de ved maskinene, og om de ikke gjør noe, eller om det er noe de ikke får til, ser læreren det med én gang. Elevene opplever også at det kan være forskjeller mellom fellesfaglærere og programfaglærere som typer. En elev beskriver forskjellen slik:

De som pleier å undervise i et vanlig klasserom i matte eller naturfag, de er litt mer stille og rolige av seg. De som er vant til å undervise på verksted, kan være litt mer høylytte. De bruker kroppen mer og viser deg hvordan du gjør ting.

Elevene trekker fram at lærerne som underviser i programfag, ofte har mange års arbeidserfaring i næringslivet før de begynte å jobbe som lærere. Denne erfaringen

kommer elevene til gode på flere måter. For det første opplever elevene at lærerne har god kjennskap til faget og mange kontakter i arbeidslivet. Ofte hjelper lærerne elevene med å finne relevante praksisplasser i yrkesfaglig fordypning. I tillegg forteller elevene at lærerne bruker sine egne erfaringer til å forberede elevene på møtet med arbeidslivet. Dette handler ikke bare om det faglige, men også om praktiske ting som å huske å ha med nok mat og drikke når de skal ut på byggeplassen, og å være forberedt på at humoren og omgangstonen på arbeidsplassen vil være annerledes enn på skolen. Elevene forteller også at lærerne snakker om tempoet ute i arbeidslivet og forbereder dem på at det vil bli stilt andre krav til dem når de er ute i praksis, enn når de er inne på skolen.

Hva kjennetegner en god yrkesfaglærer?

Generelt opplever elevene at de har lærere som kan faget sitt godt. Når de skal beskrive hva som kjennetegner de virkelig gode lærerne, er det ikke først og fremst det faglige som blir vektlagt, men evnen til å formidle faget og å få et godt forhold til elevene. Flere av elevene er likevel inne på at gode fagkunnskaper er en forutsetning for å formidle godt. Om læreren ikke kan faget, blir det vanskelig for elevene å stille spørsmål og få svar.

Elevene beskriver at lærerne har forskjellig stil når det gjelder undervisning. Det beste er når læreren viser elevene hvordan noe skal gjøres, og hjelper dem å komme videre når de står fast. De gode lærerne kan faget sitt, de viser engasjement, både for faget og for elevene. Det er mindre motiverende med lærere som bare gir oppgaver, og som sitter med sitt eget eller forlater klasserommet eller verkstedet mens elevene jobber.

De gode lærerne sier ikke bare at elevene skal gjøre noe, men de forklarer hvorfor de skal gjøre det. På dette området opplever elevene at det er forskjell på lærerne og undervisningen på Vg1 og Vg2. På Vg2 er lærerne mer engasjert og mer «på». Ved én av skolene snakker elevene om én spesiell lærer som er godt likt blant elevene:

Han er skikkelig ivrig, han er *på* hele tida. Han hjelper alle. Han kan se på ansiktet ditt om du ikke skjønner noe, uten at du sier noe. Han kan sitte og se ansiktet ditt, og så spør han om det går bra, om du trenger hjelp med noe. Og så kommer han bort til deg og hjelper deg.

Elevene opplever også at det er forskjeller mellom lærerne når det gjelder hva slags forhold de har til elevene. I intervjuene ba vi elevene tenke på en virkelig god lærer og forsøke å beskrive denne læreren. Mange av elevene la da vekt på at den gode læreren er en som vil at det skal gå bra med elevene. Når de møter elevene på skolen, så spør de gjerne hvordan det går. I timene er de positive og oppmuntrende.

En lærer som går inn for at du skal føle at du klarte det, selv om du ikke klarte det helt topp. Men heller sier at du gjorde det bra, men at du kan gjøre det bedre også. Og som viser deg i stedet for å kjeft på deg.

Noen elever legger vekt på humor. Læreren og elevene må kunne tulle med hverandre. Samtidig understreker elevene at læreren skal være lærer, ikke kompis. En elev sier at en god lærer nesten må være som en far. Læreren må også kunne sette seg i respekt blant elevene og klare å skape ro i klassen.

I intervjuene forteller elevene hvordan programfaglærerne jobber for å forberede dem på møtet med arbeidslivet. Tidlig på Vg1 blir elevene gjerne spurt om hvorfor de har valgt dette utdanningsprogrammet, og hvilke planer de har videre. En elev forteller om en lærer som er godt likt av elevene:

Han bryr seg om alle elevene, det er ingen han setter lavere enn andre. Han lærte seg navnene til alle i klassen i løpet av den første uka. Etter den tredje uka hadde han en samtale på 15–20 minutter med alle og spurte hvorfor de valgte å gå her, og hva målet var videre. Hvis eleven var i tvil, så ga han forskjellige tips og viste forskjellige måter de kunne bestemme seg videre i livet. Han hjelper alltid, er positiv, oppmuntrende, glad, har ikke vært borte i det hele tatt i år. Ikke i fjor heller. Han er ikke her for sin egen del, han er her for at vi skal ha en framtid, noe å støtte oss på videre. Det sier han er veldig viktig for ham.

Noen av elevene har familie eller andre kontakter som kan hjelpe dem å finne relevante praksisplasser der de kan få mulighet til å prøve ut aktuelle yrker. Andre forteller at de har hatt nytte av lærernes og skolens nettverk og kontakter i det lokale arbeidslivet. Den gode læreren sett fra elevenes side er dermed også en som har god kontakt med arbeidslivet, og som bruker nettverket aktivt for at elevene skal få god og relevant praksis. Dette blir ikke minst viktig på fagområder der skolen og lærerne selv mangler kompetanse.

En pris til beste yrkesfaglærer?

Elevene ble bedt om å vurdere muligheten for en nasjonal yrkesfaglærerpris. Noen elever mente at dette kunne være positivt. Det ville gi lærerne en mulighet til å vise hva de virkelig kan. En pris kunne vekke konkurranseinstinktet hos lærerne og kanskje få dem til å skjerpe seg litt ekstra. Elevene hadde ingen problemer med å peke ut enkeltlærere som hadde fortjent en utmerkelse. Andre elever mente derimot at en yrkesfaglærerpris var en dårlig idé. De la vekt på at skolen er avhengig av at lærerne samarbeider. Om lærerne skulle konkurrere med hverandre, kunne det skape splittelse og kaos og dårlig undervisning. Noen elever mente at det ville være svært vanskelig å finne fram til hvem som fortjente en slik pris mest.

3.5 Opplæringskontorene

Et viktig formål med dette prosjektet er å kartlegge hvilke ferdigheter en yrkesfaglærer må ha for å gi undervisning som oppleves som god og relevant både for elever *og for arbeidslivet*. For å få synspunkter på lærernes kompetansebehov sett fra arbeidslivets side tok vi kontakt med opplæringskontor⁸ i de tre casefylkene. Vi intervjuet daglig leder i seks opplæringskontor – ett innen byggfag og ett innen tekniske fag i hvert av de tre fylkene. Intervjuene ble gjennomført som telefonintervjuer. De seks intervjuene utgjør i seg selv et begrenset datamateriale, men vi anser dem likevel som et verdifullt supplement til intervjuene på skolesiden.

Samarbeidet mellom opplæringskontorene og skolene

Opplæringskontorene som er med i undersøkelsen, har ulike geografiske nedslagsfelt, men alle har et tett samarbeid med videregående skoler i sin region. Samarbeidet dreier seg særlig om rekruttering av søkere til yrkesfag og læreplan, om organisering av praksis i forbindelse med yrkesfaglig fordypning og om formidling til læreplan. I noen tilfeller omfatter samarbeidet også kompetanseutvikling for lærere og for instruktører og faglige ledere i bedriftene.

Flere av opplæringskontorene organiserer egne aktiviteter med tanke på å styrke kontakten og samarbeidet mellom skole og arbeidsliv. Ett av opplæringskontorene gjennomfører hvert år en todagers samling der alle faglærere og faglige ledere i bedrifter med lærekontrakter innen det aktuelle utdanningsprogrammet deltar. På samlingen diskuterer de blant annet gjennomføringen av faget yrkesfaglig fordypning og innholdet i læreplanene. Disse seminarne har de hatt siden innføringen av Kunnskapsløftet i 2006. Ifølge opplæringskontoret fungerer disse samlingene som en god arena for faglig utvikling, både for skolene og bedriftene. Opplæringskontoret og skolene har satt som et mål at elevene skal ha en form for kontakt med næringslivet hver måned. En del av kontakten blir ivarettatt gjennom yrkesfaglig fordypning. Utover dette organiseres bedriftsbesøk og besøk fra bedriftene inn i skolen. De første ukene på Vg2 kommer lærlinger og representanter for lærebedrifter inn i skolen for å fortelle om krav og forventninger i arbeidslivet. De samarbeider også med skolene om hospitering. Dette omfatter både lærere som hospiterer i arbeidslivet, og bedriftsrepresentanter som kommer inn i skolen en halv eller en hel dag.

⁸ Et opplæringskontor eies av flere virksomheter, som oftest innenfor samme bransje. Opplæringskontorets viktigste rolle er å bistå virksomhetene i å rekruttere lærlinger og å følge opp lærlingene og lærebedriftene underveis i læretiden. De fleste lærebedrifter i Norge er medlem av et opplæringskontor, og opplæringskontorene fungerer ofte som et bindeledd mellom skoler, bedrifter og fylkeskommunen (Høst, Skållholt, Reiling & Gjerustad 2014).

Et annet opplæringskontor har fast kontordag på en videregående skole en dag i måneden og er da tilgjengelig for lærere og elever. Dette er et tverrfaglig opplæringskontor som organiserer bedrifter fra ulike bransjer. Opplæringskontoret informerer om lærlingordningen, om medlemsbedriftene og om fagene. De har også faste møter med formidlingskoordinatorer på skolene. Formidlingskoordinatorene har ansvar for å følge med på hva som skjer med elevene etter at de går ut av Vg2.

Ett opplæringskontor forteller at de deltar på skolekonkurranser innen sine fag, der de blant annet stiller med dommere og premier. Videre inviterer de faglærere på de videregående skolene med på studietur sammen med de faglige lederne i bedriftene. Studieturene bidrar til at lærerne og de faglige lederne blir bedre kjent, og det blir lettere å ta kontakt om samarbeid. Opplæringskontoret har også tett kontakt med rådgivere på skolen om elever som har behov for ulike former for tilrettelegging når de kommer ut i bedrift. Dette blir ansett som et viktig tiltak for å redusere frafall. Videre har opplæringskontoret kjøpt inn maskiner og utstyr til skolene. Leverandørene av utstyr sto for opplæring av lærere i bruk av det nye utstyret. I tillegg fikk lærerne mulighet til å hospitere for å gjøre seg bedre kjent med tilsvarende utstyr ute i bedrift. Generelt opplever opplæringskontoret at bedriftene holder dørene åpne for lærere som ønsker å hospitere, men at det er få lærere som benytter seg av muligheten.

Det generelle inntrykket opplæringskontorene gir av samarbeidet med skolene, er at det er lite formalisert og ofte personavhengig. Opplæringskontorene har som regel kontakt med faglærere, kontaktlærere og avdelingsledere, i noen grad også med rådgivere og rektorer. Det varierer i hvilken grad opplæringskontorene ønsker at samarbeidet skal være mer systematisert. Flere mener samarbeidet fungerer godt som det er i dag, men noen gir uttrykk for at de kunne ønske seg partnerskapsavtaler som legger klarere rammer for samarbeidet. En generell tilbakemelding fra opplæringskontorene er at de kunne tenke seg mer forutsigbarhet, spesielt når det gjelder planlegging av praksisperioder for elever i YFF. En av informantene sier:

Vi kunne hatt partnerskapsavtaler. Jeg vil at det skal være forutsigbart for alle parter, så vi vet når ting skjer på videregående, så det ikke blir så personavhengig. Om vi vet at den tiden der, da er det utplassering. Når vi bør komme inn i skolene og informere, og så videre. Det burde vært mer systematisert. Det er skolene som bestemmer dette, opplæringskontoret er ikke med på det.

Lærernes kompetanse og kompetansebehov

Vi spurte informantene i opplæringskontorene om hva som kjennetegner en god yrkesfaglærer, slik de ser det. Alle var enige om at en god lærer må kunne faget de skal undervise i, i tillegg til å være gode formidlere. Én informant la vekt på at en god lærer må være en god rollemodell, både faglig og atferdsmessig. Om læreren er uengasjert,

blir det vanskelig å holde på elevenes interesse. En annen mente at personlig egnethet er det viktigste for en yrkesfaglærer. Du må kunne klare å oppnå kontakt med elevene og få dem interessert i faget.

Hovedinntrykket fra intervjuene var at opplæringskontorene mente at lærerne var faglig dyktige. Samtidig var det forskjeller mellom fagene. En av informantene innen byggfag sa at skolene hadde solid kompetanse innen tømmerfaget og murerfaget, men at kompetansen innen rørleggerfaget var for svak. Andre ga uttrykk for at selv om det faglige nivået i utgangspunktet var godt, så vil lærerne alltid ha behov for faglig oppdatering. Ett eksempel som ble nevnt, var endringer i byggenæringen, med nye forskriftskrav. På dette området mente informantene at lærerne hadde behov for oppdatering. Opplæringskontoret har spilt inn et forslag til fylkeskommunen om at lærerne kan delta på teoriundervisningen som opplæringskontoret organiserer for lærlingene. Et annet forslag var at lærerne kunne være til stede når det ble avlagt svenneprøver.

Det var bred enighet blant informantene i opplæringskontorene om at hospitering er en form for kompetanseutvikling som brukes for lite. Én informant sa at hospitering er viktig for at de ansatte i skolene og bedriftene skal få en større forståelse for hverandres verden. Andre la vekt på at hospitering er viktig for at lærerne skal kunne holde seg oppdatert innen faget. Noen mente også at hospitering burde være obligatorisk:

Jeg hører på skolene at det kommer penger til kompetanseutvikling for lærerne. Og så sender de dem på matematikkurs. Men det er ikke det yrkesfaglærerne trenger. De kan nok matematikk. Men vi prøver å påvirke skolene til hospitering for lærere ut i bedrift. Vi mener egentlig at det burde være obligatorisk. Når de har vært lærere i tre–fire år, burde det vært et krav at de skulle ut i bedrift. Og det er på grunn av at den teknologiske utviklingen går så fort at når det har gått fire år og du går tilbake til en bedrift, så vil du se at de har fått nye maskiner, ny teknologi, nye arbeidsmåter. Det er så mye som skjer. Og jo lenger lærerne er i skolen, jo vanskeligere blir det å dra ut.

Når lærerne i liten grad benytter seg av mulighetene til å hospitere, tror opplæringskontorene at dette først og fremst har sammenheng med at det er vanskelig å skaffe vikar, eller at det av andre grunner er vanskelig for lærerne å være borte fra undervisningen. Enkelte informanter mener at noen lærere kan være redde for å hospitere fordi de ikke føler seg tilstrekkelig trygge i faget.

Yrkesfaglærerpris

Meningene blant informantene i opplæringskontorene er ulike når det gjelder forslaget om en yrkesfaglærerpris. Én av informantene er klart negativ til forslaget og mener at en slik konkurranse aldri kan bli rettferdig. En annen er positiv og mener at en slik pris er noe alle burde applaudere. De lærerne som er best, bør få en anerkjennelse. På spørsmål om hvilke vurderingskriterier som burde legges til grunn, foreslår informanten

pedagogikk, entusiasme, positivitet, evne til å skape interesse blant elevene, eventuelt andel av elevene som fullfører opplæringen og består fagprøven.

De fleste informantene i opplæringskontorene er likevel skeptiske, men uten å være totalt avvisende til en yrkesfaglærerpris. Ett argument som går igjen, er at det kan være vanskelig å finne gode kriterier. En annen motforestilling er at det er bedre å premiere godt samarbeid enn å løfte fram enkeltlærere.

3.6 Oppsummering

I dette kapitlet har vi sett at de ulike aktørene som er intervjuet, alle har synspunkter på yrkesfaglærernes kompetanse og kompetansebehov. På noen områder er vurderingene sammenfallende. På andre områder ser vi at prioriteringene og vektleggingen av ulike typer kompetanse kan variere ut fra aktørenes ulike roller og ståsteder.

Som arbeidsgivere er det naturlig at skoleeierne og rektorene er opptatt av utfordringer knyttet til rekruttering og formell kvalifisering av yrkesfaglærere. I dette prosjektet er vi opptatt av kompetanseutvikling for yrkesfaglærere i videregående skole, men dette spørsmålet kan ikke ses helt isolert fra de formelle kravene for tilsetning i skolen. Som vist i kapittel 2 er flertallet av yrkesfaglærere personer med fagbrev og mange års erfaring fra arbeidslivet. Mange av disse mangler formell lærerkompetanse når de begynner å jobbe som lærere. De blir tilsatt midlertidig med en betingelse om at den pedagogiske utdanningen blir fullført senere. Både skoleeiere og rektorer gir uttrykk for at det er viktig å legge forholdene til rette slik at flere lærere får en reell mulighet til å gjennomføre utdanningsløpet og få formell pedagogisk kompetanse. Statlige stipendordninger blir ansett som et godt økonomisk virkemiddel. Informantene gir imidlertid også uttrykk for at de ønsker seg et tettere samarbeid med utdanningstilbyderne om blant annet flere desentrale utdanningstilbud og økt bruk av realkompetansevurdering ved opptak til yrkesfaglærerutdanningen.

Det er bred enighet blant informantene om at yrkesfaglærerne må kunne de fagene de skal undervise i. Det generelle inntrykket fra intervjuene er at de fleste yrkesfaglærere er dyktige fagfolk. Samtidig er alle enige om at lærerne har behov for faglig oppdatering, blant annet som følge av teknologisk utvikling og andre endringer i arbeidslivet. På dette området vil de mest aktuelle opplæringstilbyderne ofte være bransjeorganisasjoner, opplæringskontor, leverandører eller andre bedrifter. Men denne typen opplæring gir vanligvis ingen uttelling i form av studiepoeng eller høyere lønn, i motsetning til videreutdanningstilbud som gjennomføres i regi av universitet og høyskoler.

Hospitering er en form for kompetanseutvikling som er godt egnet for faglig oppdatering. Både skoleeiere, rektorer, lærere og opplæringskontor er i utgangspunktet positive til kompetanseutvikling gjennom hospitering. Samtidig bekrefter undersø-

kelsen at hospitering fremdeles har et begrenset omfang. Hovedforklaringen ser ut til å være utfordringer ved bruk av vikar, både å finne kvalifiserte vikarer og at det å lage gode opplegg for vikaren skaper merarbeid for læreren. En annen mulig forklaring som blir nevnt av rektorer og opplæringskontor, er at noen lærere føler seg utrygge på egen fagkompetanse etter mange år i skolen, og at de derfor kvier seg for å hospitere i arbeidslivet. Lærerne på sin side peker på at en vellykket hospitering også krever et godt forberedt opplegg fra bedriftens side. Enkelte lærere etterlyser støtte fra fylkeskommunen eller sentrale utdanningsmyndigheter i utvikling av gode hospiteringsopplegg som lærerne kan søke seg inn på, på samme måte som man i dag kan søke seg inn på videreutdanningstilbud ved universitet og høyskoler.

Utfordringer knyttet til organisering av hospitering er godt kjent fra tidligere undersøkelser. Langvarig fravær fra undervisningen må være planlagt god tid i forveien, slik at man kan finne løsninger som ikke går ut over undervisningen. Flere informanter gir uttrykk for at hospitering burde gjennomføres av yrkesfaglærere med jevne mellomrom, og noen mener at dette bør være obligatorisk for alle.

Mens samarbeid med arbeidslivet er vesentlig når det gjelder faglig oppdatering, er det andre læringsarenaer som er mer sentrale når det gjelder utviklingen av lærernes pedagogiske kompetanse. Flere av skoleeierne og rektorene forteller at de i økende grad legger vekt på skolebaserte tiltak, der formålet er at alle eller mange lærere skal delta, og der hensikten er å ha praksisnær og relevant kompetanseutvikling som lærerne kan ta i bruk i undervisningen. Skolebasert kompetanseutvikling kan være basert på erfaringsdeling mellom kolleger og bruk av interne krefter, eller det kan hentes inn eksterne ressurser. Noen av lærerne som er intervjuet, forteller at de i liten grad diskuterer pedagogiske spørsmål seg imellom eller har arenaer for dette. Skolebasert utviklingsarbeid er særlig egnet til felles pedagogiske problemstillinger som for eksempel klasseromsledelse, vurderingspraksis eller yrkesretting.

I tillegg til fagkompetanse og den pedagogiske kompetansen legger informantene vekt på yrkesfaglærernes relasjonskompetanse og samhandlingskompetanse. Det å få kontakt med og tillit hos elevene er viktig. Flere av informantene forteller at det er sentralt å skape arenaer for at ulike aktører kan treffes og bli bedre kjent. Dette gjelder i relasjon til både elever, kolleger og samarbeidspartnere. I intervjuene blir det nevnt en rekke eksempler på arenaer som er viktige for å utvikle relasjoner som også kan være en kilde til uformell læring.

Forslaget om en nasjonal yrkesfaglærerpris får en blandet mottakelse i intervjuene. Noen informanter er positive til å løfte fram yrkesfaglærere som har utmerket seg, men de fleste som er intervjuet, er skeptiske. Ett av motargumentene er at det vil være vanskelig å finne gode og rettferdige vurderingskriterier. Det viktigste motargumentet er likevel at det vil være feil å premiere enkeltlærere samtidig som man forsøker å utvikle sterke kollegiale kulturer innad i skolen. Det er tilsynelatende bred enighet om at

gode resultater blant yrkesfagelevne forutsetter samarbeid og innsats fra mange ulike aktører, både i skole og arbeidsliv.

4 Resultater fra spørreundersøkelsen

For å få et innblikk i rammebetingelser og ønskede læringsformer blant yrkesfaglærere fra alle de åtte utdanningsprogrammene gjennomførte vi en spørreundersøkelse i tre utvalgte fylker i perioden desember 2016 til februar 2017. I den kvalitative delen av undersøkelsen ble lærerne intervjuet i grupper. Gjennom spørreundersøkelsen fikk lærerne mulighet til å uttrykke seg individuelt og anonymt. Resultatene fra spørreundersøkelsen ble også brukt som utgangspunkt for diskusjon i workshop og fokusgruppeintervjuer. Respondentene i spørreundersøkelsen utgjør ikke et representativt utvalg av yrkesfaglærere i de tre fylkene, men kan likevel gi en pekepinn om opplevde behov, støtte og ønsker som kan være nyttig for fylkeskommunenes og skolenes arbeid med kompetanseutvikling av yrkesfaglærere. Resultatene fra undersøkelsen kan i så måte forstås som et supplement til det kvalitative materialet. I kapittel 4.1 redegjør vi for utvalg og seleksjon og forklarer hvorfor vi må være varsomme med å generalisere på bakgrunn av svarene i denne undersøkelsen.

4.1 Utvalg og svarprosent

Spørreundersøkelsen ble rettet mot alle yrkesfaglærere i de tre fylkene. I alle tre fylker oppfordret fylkeskommunen skolene til å delta i undersøkelsen.

I ett av fylkene (fylke 1) fikk vi tilgang på e-postlister over alle lærere som underviser i yrkesfaglige programfag i offentlige videregående skoler, totalt 390 lærere. Disse mottok undersøkelsen direkte via invitasjoner fra datainnsamlingsystemet Opinio. Svarprosenten i dette fylket er på 57,7, det vil si 225 respondenter. I de to andre fylkene fikk vi ikke tilgang på e-postlister til lærerne. Her sendte vi derfor ut en lenke til spørreundersøkelsen via rektorene ved hver skole. For å kunne beregne svarprosent ba vi rektorene om å rapportere om hvor mange lærere de hadde videresendt lenken til. I fylke 2 er populasjonen på 728 yrkesfaglærere. Bare 118 av disse mottok spørreundersøkelsen, ut fra det vi har fått innrapportert fra rektorene. I fylke 3 er populasjonen på 674 yrkesfaglærere⁹. Her mottok 88 lærere undersøkelsen, ifølge rektorenes rapporter. Ut fra det totale antallet respondenter vet vi imidlertid at flere enn disse

⁹ Tall for fylke 2 og 3 er per 1. desember 2016. Kilde: PAI, hentet ut av KS.

mottok og svarte på spørreundersøkelsen, uten at skoleleder rapporterte antallet lærere til oss. Dermed har vi ikke kontroll over svarprosenten i fylke 2 og 3. Utvalget i fylke 2 og 3 er uansett lite i forhold til den totale populasjonen av lærere i fylkene, og det er påvirket av hvorvidt rektor har videresendt lenken eller ikke. Vi oppgir derfor ikke resultater på fylkesnivå, men for utvalget samlet.

Totalt svarte 512 lærere på undersøkelsen. 417 lærere fullførte hele undersøkelsen, mens 95 gjennomførte deler av den, men avsluttet før hele skjemaet var fullført. Dette gjør at oppgitt N (antall svar) varierer i de ulike figurene.

Lærere på helse- og oppvekstfag utgjør den største gruppen i utvalget, etterfulgt av teknikk og industriell produksjon og elektrofag, jmfør tabell 4.1. Utvalgets fordeling på utdanningsprogram skiller seg ikke nevneverdig fra fordelingen i populasjonen i det fylket der vi kjenner fordelingen på utdanningsprogram i populasjonen.

Tabell 4.1 Fordeling av lærere per utdanningsprogram i utvalget

	N	%
Bygg- og anleggsteknikk	52	10,5
Design og håndverk / medieproduksjon	43	8,7
Elektrofag	81	16,3
Helse- og oppvekstfag	104	21,0
Naturbruk	36	7,3
Restaurant- og matfag	40	8,1
Service og samferdsel	55	11,1
Teknikk og industriell produksjon	85	17,1
Total	496	100

42,4 prosent av lærerne i utvalget vårt er kvinner, og 57,6 prosent er menn.

4.2 Deltakelse i kompetanseheving

Lærerne ble spurt om hvor mange dager eller ganger de har deltatt i kompetansehevende tiltak de siste to årene: mer enn seks ganger, tre til fem ganger, én til to eller ingen. Nærmere halvparten av lærerne har deltatt én til to ganger. Én av fire har deltatt tre til fem ganger, én av ti har deltatt seks eller flere ganger, mens 16 prosent ikke har deltatt i kompetansehevende tiltak de siste to årene i det hele tatt. Det er innenfor helse og oppvekst, design og håndverk og restaurant- og matfag vi finner den største andelen som har deltatt i kompetanseheving seks eller flere ganger i løpet av de siste to årene (15 prosent). Den største andelen som ikke har deltatt noen dager/ganger, finner vi

innenfor elektrofag, naturbruk, restaurant- og matfag (19 prosent) og TIP (21 prosent). Innenfor restaurant- og matfag er det dermed stor spredning i hvor mye lærerne har deltatt i kompetansehevende tiltak.

I kapittel 3 beskrev vi noen utfordringer knyttet til fullføring av formell kompetanse slik rektorene ser dette. 9,8 prosent av lærerne i undersøkelsen er ansatt på vilkår om å fullføre formell utdanning. Dette utgjør 41 personer. Av disse er 27 i gang med å fullføre utdanningen. 37 av de 41 lærerne har vært ansatt i fem år eller mindre. Naturbruk har den største andelen som er ansatt på vilkår (én av fire), etterfulgt av elektrofag (14 prosent).¹⁰

4.3 Behov for kompetanseheving

Lærerne ble bedt om å uttrykke sitt opplevde behov for kompetanseutvikling på 13 ulike områder. Områdene ble valgt ut på grunnlag av det vi vet om yrkesfaglæreres kompetansebehov ut fra tidligere forskning. I grove trekk var områdene knyttet til faglige eller pedagogiske behov. Figur 4.1 (på neste side) viser resultatene.

To av tre lærere oppga at de hadde et stort eller en del behov for oppdatering i eget fag. Andelen med enten stort eller en del behov for oppdatering på ny teknologi i arbeidslivet er nærmere 80 prosent. Over halvparten av lærerne mener at de har en del eller stort behov for kunnskap om hvordan de kan få mer kontakt med arbeidslivet, blant annet for å hjelpe elever med å finne praksis- og læreplasser.

Behov for kompetanseheving knyttet til ny teknologi i arbeidslivet skiller seg dermed tydelig ut som det området der lærerne opplever størst behov. Vi finner noe variasjon mellom utdanningsprogram. Aller størst behov for kompetanseheving knyttet til teknologi opplever lærere på elektrofag og service og samferdsel. Når det gjelder oppdatering i eget fag, ligger også elektrofaglærere på topp, nærmere halvparten av lærerne opplever et stort behov for dette. Blant lærere innenfor bygg og anlegg, teknikk og industriell produksjon og helse og oppvekst er det til sammenligning «bare» fra 17 til 21 prosent som mener at de har et stort behov for oppdatering i eget fag.

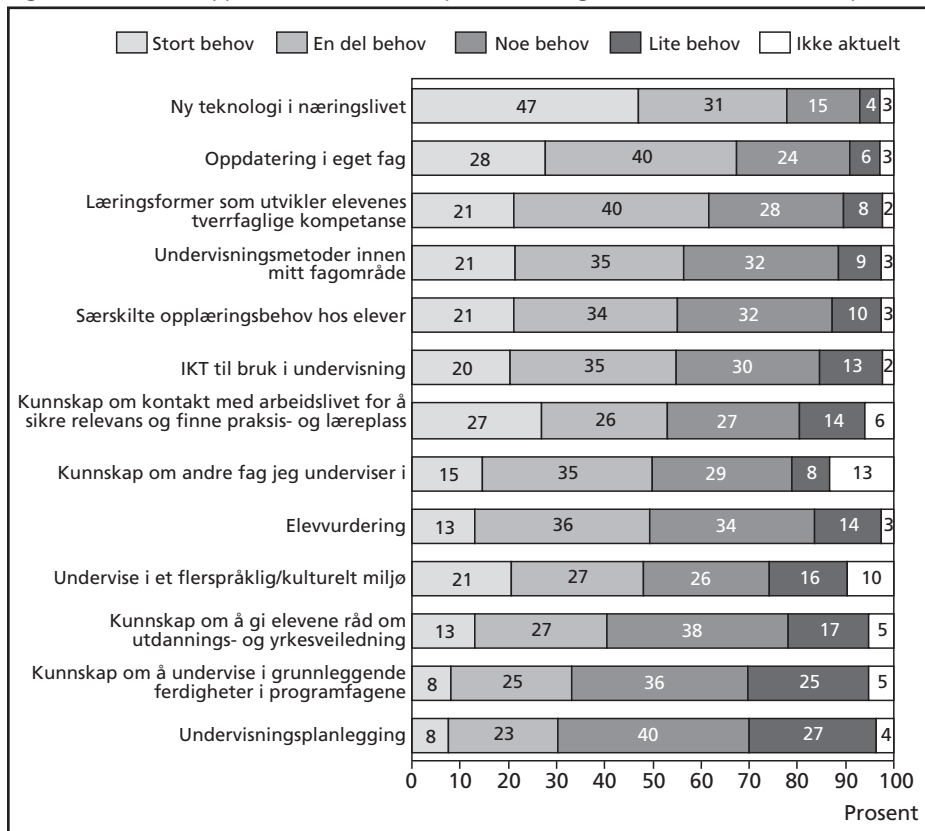
Kan det tenkes at alder spiller inn i hvordan lærerne opplever sitt behov for kompetanseheving? På den ene siden kan det å nærme seg pensjonsalder gjøre at interessen for å delta i kompetanseutvikling faller. På den annen side kan det tenkes at alder virker motsatt, fordi alder kan ha sammenheng med hvor lang tid det har gått siden man arbeidet utenfor skolen og hadde nærmere kontakt med faget. Regresjonsanalyser av materialet viser at alder spiller en begrenset rolle. De over 50 år opplever i noe mindre grad enn de yngre å ha et behov for mer kunnskap om andre fagområder enn sitt eget.

¹⁰ Merk at det kun er 36 naturbrukslærere i undersøkelsen totalt sett.

De over 60 år opplever i mindre grad et behov for oppdatering knyttet til elevvurdering. Utover dette finner vi ingen signifikant betydning av alder. Blant lærerne i vårt utvalg har heller ikke antall år man har jobbet som lærer, betydning for behov for mer kontakt med arbeidslivet.

65 prosent av lærerne underviser i yrkesfaglig fordypning (YFF). Vi finner ingen sammenheng mellom det å undervise i YFF og behovet for mer kunnskap om kontakt med næringslivet.

Figur 4.1 Lærernes opplevde behov for kompetanseheving innenfor ulike områder. I prosent

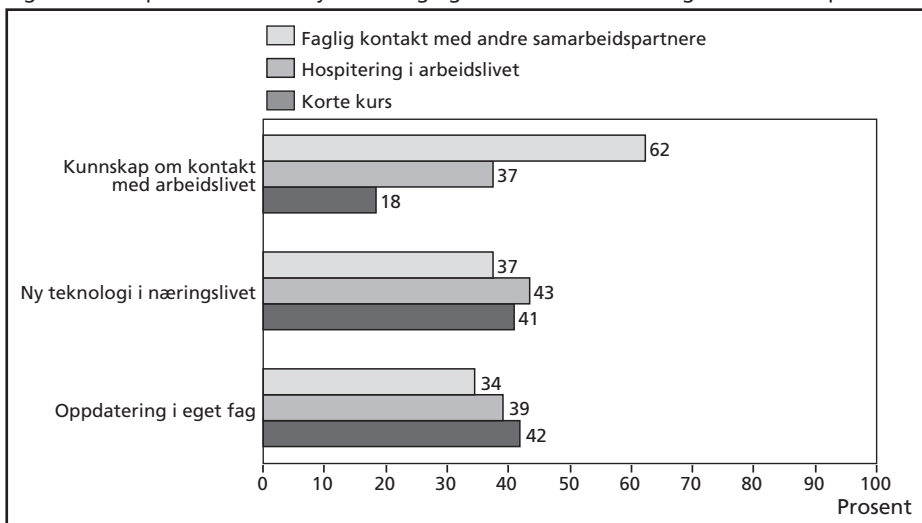


N = 452

4.4 Hvilke former for kompetanseheving er mest relevante?

Hvordan foretrekker lærerne at kompetansehevingen skjer? For hver av de 13 typene kompetanseheving ble lærerne bedt om å velge ut én til tre av de mest relevante læringsformene. De kunne velge mellom ni ulike former: korte kurs, konferanse/seminar, hospitering i arbeidslivet, hospitering i skole, veiledning i klasserom / kollegaveiledning, faglige nettverk med lærere ved andre skoler, faglig kontakt med samarbeidspartnere i arbeidslivet, diskutere med kolleger på arbeidsplassen og formell videreutdanning. Svarene viser at hvilke former som anses som relevante, varierer etter hva som skal læres. I figur 4.2 og 4.3 skiller vi mellom pedagogisk kompetanseheving og kompetanse som er knyttet til fag og kontakt med arbeidslivet. Figur 4.2 illustrerer hvilke former for læringsdeltakelse lærerne anser som mest relevante når det gjelder faglig kompetanse. Vi har her plukket ut de faglige kompetanseområdene der det rapporteres om størst behov (se vedlegget for flere detaljer).

Figur 4.2 Kompetansebehov knyttet til fag og ønsket form for læringsdeltakelse. I prosent



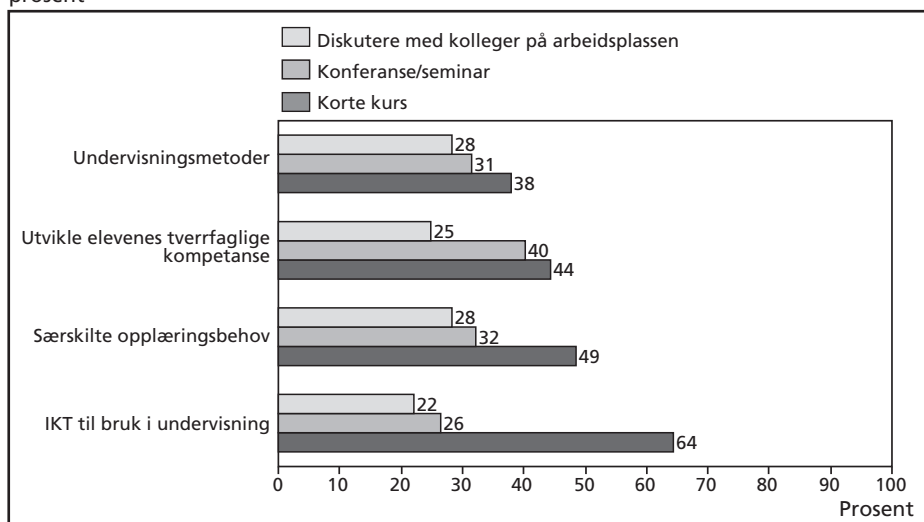
N = 435

Ikke overraskende mener lærerne at faglig kontakt med samarbeidspartnere utenfor skolen er den mest relevante inngangen til å tilegne seg mer kunnskap om arbeidslivet for å sikre relevans og praksisplasser. Omtrent én av tre mener at hospitering i arbeidslivet er en nyttig form for læring når det gjelder dette området. Kun 18 prosent anser korte kurs som relevante. Korte kurs framstår imidlertid som langt mer nyttig når det gjelder læring om ny teknologi i arbeidslivet og oppdatering i eget fag. Også her

framstår hospitering i arbeidslivet som en nyttig form, sammen med generell faglig kontakt med andre samarbeidspartnere. En annen kilde til læring som mange opplever som nyttig når det gjelder disse områdene (vises ikke i denne figuren), er faglig nettverk med andre skoler.

Figur 4.3 viser behov for kompetanseutvikling knyttet til *pedagogisk kompetanse*, som undervisningsmetoder (innenfor eget fag), å utvikle elevenes tverrfaglige kompetanse, særskilte opplæringsbehov og IKT til bruk i undervisningen. For alle disse ulike kompetansebehovene framstår korte kurs som den mest relevante læringsformen, spesielt når det gjelder IKT til bruk i undervisningen. Deltakelse på konferanse og seminar oppgis også som relevante former for kompetanseheving. Videre mener omtrent én av fire at diskusjon med kolleger på arbeidsplassen og dermed den uformelle læringen i det daglige arbeidet, er en nyttig læringsform for alle disse områdene.

Figur 4.3 Kompetansebehov knyttet til pedagogikk og ønsket form for læringsdeltakelse. I prosent



N = 435

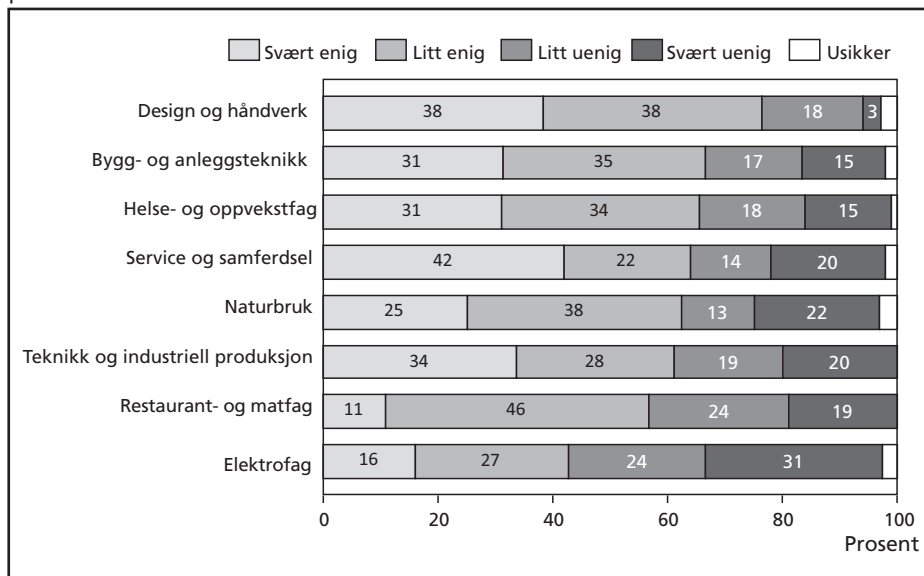
4.5 Lederstøtte

Halvparten av lærerne opplever at nærmeste leder støtter dem i deres behov for kompetanseutvikling. Én av fire oppgir at de er usikre, mens kun 13 prosent svarer at de ikke opplever slik støtte. Vi finner betydelige forskjeller mellom utdanningsprogram. Innenfor helse og oppvekst svarer 70 prosent ja, innenfor BA svarer 60 prosent ja, innenfor TIP svarer omtrent halvparten ja, og innenfor elektro svarer 45 prosent ja.

Kun én av tre lærere innenfor restaurant- og matfag svarer at de opplever slik støtte. Dette gjenspeiler til dels TALIS-tall fra 2013, der det særlig er lærere innenfor fag med en lang tradisjon i lærlingordningen som opplever at manglende støtte har vært en hindring for deltakelse i kompetanseutvikling. Til sammenligning opplevde én av fire lærere på studiespesialisering at manglende støtte var en hindring (Aamodt mfl. 2016).

For at vi skulle kunne fange opp betingelsene for læring gjennom diskusjon med kolleger, ble lærerne bedt om å angi hvor enige de er i påstanden «Avdelingsleder eller faglig leder tar initiativ til interne faglige møter på skolen».

Figur 4.4 «Avdelingsleder eller faglig leder tar initiativ til interne faglige møter på skolen.» I prosent

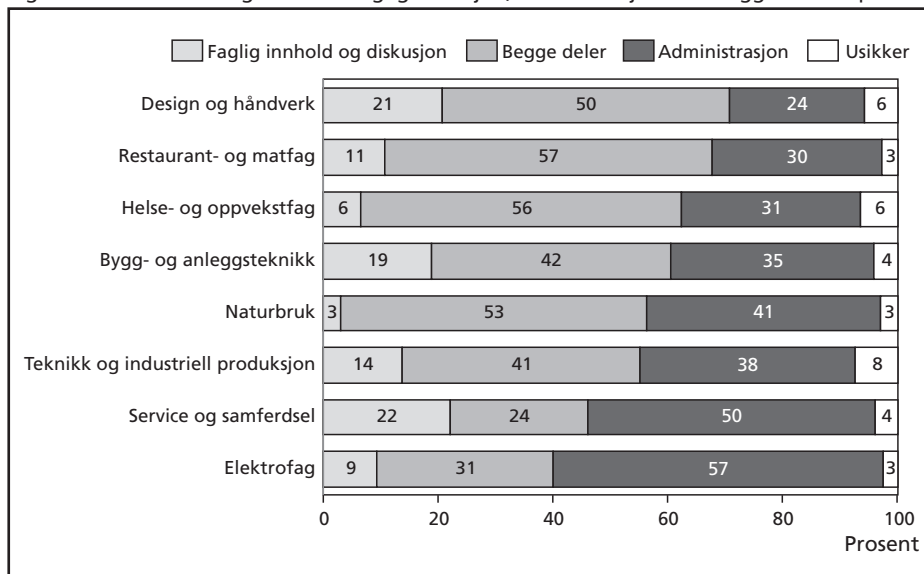


N = 449

Figur 4.4 viser at blant de fleste utdanningsprogram er rundt 60 prosent av lærerne svært enige eller delvis enige i påstanden «Avdelingsleder eller faglig leder tar initiativ til interne faglige møter på skolen». Innenfor elektrofag er det imidlertid flere som er uenige enn enige. Her finner vi også den klart største andelen som er svært uenige, nærmere én av tre.

Vi ønsket også å fange opp i hvilken grad avdelingsmøter gir lærerne anledning til å diskutere fag. Den største andelen som opplever at slike møter blir brukt til faglige diskusjoner (i tillegg til administrasjon), finner vi blant design- og håndverklærerne. De fleste lærerne på elektrofag opplever på sin side at møtene først og fremst blir brukt til å diskutere administrative spørsmål.

Figur 4.5 Brukes avdelingsmøter til faglig diskusjon, administrasjon eller begge deler? I prosent



N = 449

4.6 Hva kjennetegner god undervisning?

I spørreundersøkelsen stilte vi dette åpne spørsmålet: «Hva kjennetegner god undervisning innenfor ditt fagområde?»

De utfyllende svarene lar seg oppsummere i fire hovedpunkter:

- engasjerte lærere
- undervisning som er relevant for arbeidslivet
- undervisning som knytter teori og praksis sammen på en god måte
- gode relasjoner mellom lærer og elev

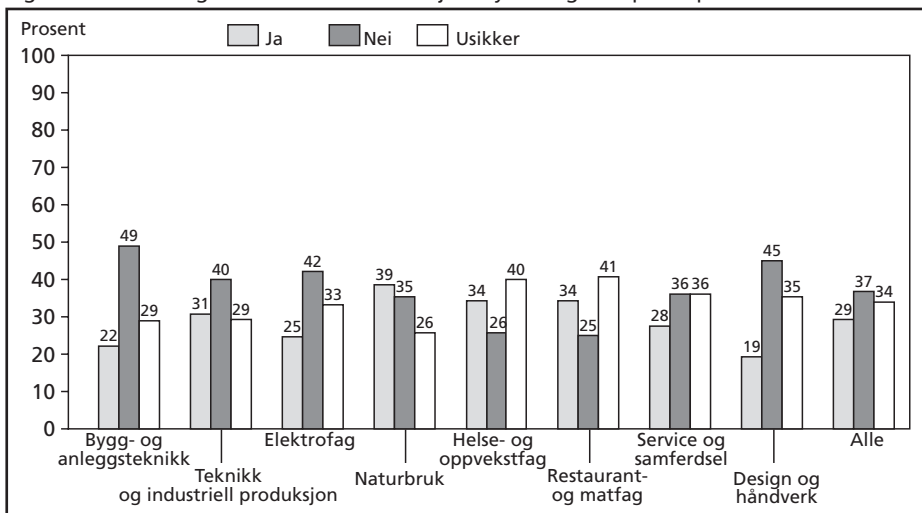
At undervisningen må være relevant for det som møter elevene ute i arbeidslivet, blir særlig påpekt av lærere innenfor teknikk og industriell produksjon.

Resultatene i spørreundersøkelsen samsvarer dermed godt med hva som kom fram i de kvalitative intervjuene, både med lærere, elever, skoleeiere og skoleledere.

4.7 Hva mener lærerne om en nasjonal yrkesfaglærerpris?

Figur 4.6 viser hvordan lærerne svarer på spørsmålet om de tror at en nasjonal yrkesfaglærerpris er en god idé. 29 prosent av lærerne er positive til en nasjonal yrkesfaglærerpris. 37 prosent er negative, mens én av tre er usikre.

Figur 4.6 Er det en god idé å innføre en nasjonal yrkesfaglærerpris? I prosent



N = 420

Regresjonsanalyser viser at de over 50 år ser ut til å være mest tilbøyelige til å si nei. De under 30 år er mest tilbøyelige til å si ja. Tallene er for små til for eksempel å undersøke om ansiennitet har en selvstendig betydning for om man svarer ja, nei eller er usikker. Lærere innenfor helse og oppvekst og restaurant- og matfag er minst tilbøyelige til å svare nei – her er det mange som er usikre på hva de mener.

Både de som svarte nei, og de som var usikre, fikk anledning til å utdype åpent hva som taler mot en slik pris. Motforestillinger kan grovt sett deles i to kategorier. Noen mener at en pris er en dårlig idé i seg selv. Andre mener at det er for vanskelig å vurdere hvem som fortjener en slik pris på en rettferdig måte. De som mener det er en dårlig idé i seg selv, legger særlig vekt på de kollegiale hensynene og det at god undervisning krever samarbeid mellom lærere. En lærer sier det slik:

Det er ikke enkeltlæreren som skaper god skole, det er en godt sammensveiset gruppe lærere som er hemmeligheten bak et godt resultat.

En annen lærer ser det på denne måten:

Som lærer er min største belønning at jeg har et godt forhold til mine elever fordi kvaliteten på hva skolen tilbyr, er bra.

En tredje lærer frykter at en slik pris kan gå ut over elevene:

Å jobbe med kunnskapsformidling i videregående skole må være et «kall» og ikke et mesterskap. Stigmatisering av den enkelte arbeidstaker kan tvinge fram et sorteringssystem som fører til at enkeltelever som har vedtak om tilpasset/spesial undervisning, ikke er ønskelig å ha i sin egen klasse, og at det derfor vil føre til at de som trenger det mest, lider det største tapet.

De positive eller usikre ble bedt om å komme med forslag til hva som eventuelt kunne være kriterier for å motta en slik pris. Respondentene ga i liten grad utfyllende svar på dette spørsmålet. Forslagene var stort sett knyttet til sentrale kjennetegn ved det å være en god lærer – gode relasjoner, engasjement, variert undervisning og kontakt med arbeidslivet. Sitatet under peker mot at prisen bør ha en overføringsverdi til andre lærere:

Det kan være lærere som har gjennomført prosjekt som har relevans for elevenes oppfatning av hva som skal læres. Et prosjekt som er mulig å videreføre for andre.

4.8 Oppsummering

Nærmere halvparten av lærerne har deltatt i kompetansehevende tiltak én til to ganger de siste to årene. Omfanget av deltakelse varierer mellom utdanningsprogram. Samtidig oppgir to av tre lærere at de har behov for oppdatering i sitt eget fag. Kompetansebehovet er størst når det gjelder oppdatering på ny teknologi i arbeidslivet. Kontakt med samarbeidspartnere i arbeidslivet, hospitering i arbeidslivet og korte kurs forstås som de mest relevante måtene å organisere kompetansehevingen på. Når det gjelder kompetanseheving som gjelder pedagogikk og lærerrollen, er deltakelse på seminar og konferanse og diskusjon med kolleger på arbeidsplassen også relevante læringsformer, selv om kortere kurs nevnes av flest. Halvparten av lærerne opplever at nærmeste leder støtter dem i deres behov for kompetanseutvikling, men her er det forskjeller mellom utdanningsprogrammene.

29 prosent av lærerne er positive til en nasjonal yrkesfaglærerpris. 37 prosent er negative, mens én av tre er usikre. Motforestillinger mot en pris kan grovt sett deles i to kategorier. Noen mener at en pris er en dårlig idé i seg selv. Andre mener at det er for vanskelig å vurdere hvem som fortjener en slik pris, på en rettferdig måte.

5 Workshop som metode for kompetanseutvikling

I dette kapitlet beskriver vi workshops som metode for læring, erfaringsdeling og utvikling. Et viktig formål er å gi skoleeiere og skoleledere et grunnlag for å ta i bruk metoden som et ledd i utviklingen av lokale kompetanseutviklingsstrategier på fylkes- eller skolenivå.

Ifølge Språkrådet kan *workshop* bety arbeidsseminar, arbeidsmøte eller verksted (f.eks. idéverksted). Med andre ord er workshop en metode som benyttes for å samle aktører til dialog og refleksjon. I kapittel 3 så vi at skoleeiere, skoleledere og lærere på noen områder har sammenfallende synspunkter når det gjelder yrkesfaglærernes kompetansebehov. Eksempelvis ser det ut til å være bred enighet om verdien av hospitering som metode for yrkesfaglærere med behov for faglig oppdatering. På andre områder er det tilsynelatende større forskjeller. Det gjelder blant annet vektleggingen av yrkesfaglærernes behov for pedagogisk kompetanse. De ulike synspunktene kan skyldes mangel på informasjon eller ulik begrepsbruk, men de kan også skyldes reell uenighet. I alle tilfeller kan en workshop være en egnet metode for skoleeiere og skoleledere som ønsker å forankre og utvikle arbeidet med kompetanseutvikling bedre blant de ansatte.

I forskningssammenheng er workshops blitt benyttet som kilde til datainnsamling i prosjekter som omhandler tverrfaglig samarbeid (Skinnarland 2015). I en workshop kan ulike forskningsmetoder inngå, som fokusgruppeintervju, observasjon, oppgaver i grupper, plenumsdiskusjon osv. En merverdi i workshop som metode, sammenlignet med for eksempel et fokusgruppeintervju, ligger først og fremst i at man har en større tidsramme og mer variasjon i metodevalg. Dessuten er workshop i sin natur gjensidig, mens fokusgruppeintervju er mer enveis og forskerstyrt, altså at forsker samler inn data fra informantene. I workshops utforsker deltakerne og forskerne ulike temaer og spørsmål sammen, og alle lærer. Andre studier viser at det kan organiseres workshops om mange ulike temaer, som å involvere sluttbrukere når de utforsker brukerbehov og krav (Seland 2010) eller i forbindelse med kompetanseutvikling (Bound 2011).

I workshops kan forskerne presentere funn som diskuteres med casedeltakerne. Workshops gir rom og muligheter til å hente inn kvalitative data gjennom blant annet diskusjon, observasjon, ulike former for intervjuer, både i grupper og individuelt. Forskere fasiliterer og designer innholdet i en workshop på bakgrunn av formål og hensikt, sammensetning av deltakere og ramme for studien. En workshop med varig-

het på inntil en hel dag gir rom for å veksle mellom ulike former for interaksjon: plenum, store og små grupper samt individuelle innslag. Metoden er hensiktsmessig når forskeren ønsker å utforske og utdype spørsmål. Da oppnår man ofte større kunnskap om deltakernes forståelse, oppfatninger og holdninger, og om kontekst og om rammevilkår. Dette er viktig kunnskap for å forstå komplekse problemstillinger.

Workshops kan også gi kvantitative data, som ved bruk av papirbaserte spørreskjemaer eller elektroniske surveys, for eksempel ved bruk av mentometerknapper (Hilsen & Skinnarland 2015). Det vil sjelden være mulig å generalisere til en hel populasjon på bakgrunn av slik kvantitativ datainnsamling. Deltakerne på workshopen vil ofte være for få og ikke representative for populasjonen som helhet. Metoden kan likevel benyttes for å se tendenser i svar blant casedeltakere og som en interaktiv metode til datainnsamling. Datainnsamling med mentometre har en fordel ved at datasystemet gir umiddelbar respons, det vil si at svarfordelinger vises på skjermen umiddelbart. Dette er en form for datainnsamling som respondenter gjerne opplever som engasjerende og givende (Hilsen & Skinnarland 2015), og det gir forskerne mulighet til å følge opp svar med utdypende spørsmål i plenum eller i grupper. I tillegg sikrer denne metoden anonymitet. Kombinasjonen av anonymitet og umiddelbar respons kan også være hensiktsmessig i forbindelse med arbeid med kompetanseutvikling på fylkes- og skolenivå. Metoden gir en mulighet til å fange opp synspunkter som ikke kommer til uttrykk i plenum eller i individuelle medarbeidersamtaler. Dette kan i sin tur gi grunnlag for en videre diskusjon.

I undersøkelsen om yrkesfaglærere og deres behov for kompetanseutvikling anså vi det som hensiktsmessig å innhente data ved bruk av workshops der yrkesfaglærere ble invitert til å delta. Når vi valgte workshop som metode, var det med tanke på nettopp å kunne ta i bruk ulike tilnærminger til datainnsamling, gjennom semistrukturerte intervjuer, refleksjon og diskusjon i grupper, bruk av mentometerapparater osv. Dermed fikk vi en tilleggsverdi i felles læring, sammenlignet med om vi kun benyttet fokusgruppeintervju. I det følgende vil vi beskrive hvordan vi gjennomførte workshopen, hvem som var til stede, og temaer som ble drøftet. Til sist følger en generell diskusjon om workshop som metode for læring og utvikling.

5.1 Gjennomføring av workshop i ett fylke

I ett av fylkene¹¹ i undersøkelsen inviterte vi yrkesfaglærere til å delta i en workshop med varighet på tre timer. Utvelgelsen foregikk via en henvendelse til rektorer og videre til avdelingsledere ved tre videregående skoler i fylket. Lærerne skulle komme fra både bygg- og anleggsteknikk og teknikk og industriell produksjon og både fra Vg1 og Vg2. Tre forskere deltok på workshopen, noe som muliggjorde diskusjon i tre grupper med en forsker til stede i hver.

Deltakerne møtte en halvtime før programmet startet. Se tabell 5.1. Da fikk de anledning til en uformell prat med kolleger fra de andre skolene før oppstart. Programmet startet med at forskerne presenterte forskningsprosjektet og forklarte hva som var hensikten med workshopen, og hvorfor nettopp denne gruppen lærere var til stede. Deretter presenterte forskerne en rekke funn fra spørreskjemaundersøkelsen, som lærerne som var til stede, hadde deltatt i noen uker tidligere (se resultater fra spørreundersøkelsen i kapittel 4).

Tabell 5.1 Program for workshop med yrkesfaglærere

Kl.	Innhold
	<i>I plenum:</i>
11.30	Kaffe, te og rundstykker, mingling
12.00	Presentasjon av prosjektet
12.10	Presentasjon fra survey
	<i>I tre parallelle grupper:</i>
12.30	Gruppeintervju
13.10	Gruppeoppgave
13.30	Pause
	<i>I plenum:</i>
13.45	Gruppene legger fram muntlig
14.00	Mentometer
14.40	Oppsummering fra intervjuene ved forskerne
14.50	Evaluering (mentometer)
15.00	Slutt

De 21 deltakerne ble delt inn i tre grupper, én med lærere fra BA, én med lærere fra TIP og én blandet gruppe. Hensikten var å ha litt ulike gruppesammensetninger, slik at noen gruppedeltakere kunne diskutere med kolleger innen samme fagbakgrunn og andre med kolleger på tvers av fag. Gruppene ble også dannet på tvers av skoler ut fra en

¹¹ Den opprinnelige planen var å organisere workshops i tre fylker, men det viste seg å være vanskelig å gjennomføre i praksis, spesielt med tanke på å få lærerkabalen til å gå opp. Dette viser at workshops krever en lang planleggingshorisont.

antakelse om at deltakerne da ville bringe med seg ulike erfaringer og oppfatninger om temaene som skulle diskuteres, i større grad enn om hele gruppen kom fra samme skole.

Gruppene ble først intervjuet av en forsker. Forskerne benyttet en felles intervjuguide til gruppeintervjuet i de tre gruppene. Måten lærerne forholdt seg til spørsmålene på, fortonet seg stort sett som samtaler og refleksjoner heller enn et stringent opplegg med spørsmål – svar – spørsmål – svar osv. Alle gruppeintervjuene ble tatt opp på bånd for senere analyser. Etter at intervjudelen var ferdig, fikk hver gruppe utdelt en oppgave de skulle diskutere. De tre gruppene fikk hver sine spørsmål.

Gruppeoppgave 1 handlet om behovet for kompetanse og hvordan man kan legge til rette for kompetanseutvikling: *Hva slags type kompetansepåfyll ønsker dere? Og hvilke læringsformer foretrekker dere?* a) Diskuter hva skoleledelsen kan gjøre for å legge til rette for kompetanseutvikling, b) Hvilke grep har skolen gjort for å dekke behov? c) Hva er de viktigste hindringene for å delta i kompetanseutvikling?

Gruppeoppgave 2 handlet om kjennetegn ved en god yrkesfaglærer: *Hva kjennetegner en god yrkesfaglærer? Hvilke ferdigheter må en yrkesfaglærer ha for å gi god undervisning som oppleves som relevant for elever og for arbeids- og næringsliv?* a) Drøft hvilke utfordringer dere opplever med det doble praksisfeltet, altså at dere både skal ha oppdatert kunnskap om yrkene som elevene skal ut i, og utvikle dere i lærerrollen.

Gruppeoppgave 3 handlet om leder- og kollegastøtte og samarbeid: *Ledelse og kolleger kan ha betydning for yrkesfaglærernes kompetanseutvikling.* a) Diskuter betydningen av lederstøtte, hva slags behov har dere for lederstøtte, og får dere det? b) Diskuter betydningen av kollegastøtte. I hvilken grad og på hvilken måte lærer kollegene på skolen av hverandre? Er dette noe som er satt i system, eller foregår det mer uformelt? c) Diskuter betydningen av læringsnettverk både internt på skolen og på tvers av skoler dersom dere har erfaringer med det.

Omtrent 40 minutter var satt av til gruppeintervjuet, mens lærerne så diskuterte gruppeoppgaven i ca. 30 minutter. Deretter fulgte en 15 minutters pause. Etter pausen var alle deltakerne tilbake i plenum, og hver av gruppene presenterte hovedpunkter fra sine gruppeoppgaver. Her ble det også åpnet for spørsmål og kommentarer fra salen.

Den neste timen ble brukt til å belyse relevante spørsmål og temaer ved bruk av mentometre. Mentometerseansen åpnet med at forskeren viste et spørsmål eller en påstand på skjermen som deltakerne skulle svare på ved å trykke på svaralternativet som passet med egen oppfatning. En responsregistrering var synlig på skjermen. Når alle hadde avgitt respons, klikket forskeren til neste skjermbilde som da presenterte prosentvis fordeling av svaralternativene. Når deltakerne ga respons på temaer det var naturlig å følge opp med oppfølgingsspørsmål i plenum, tok forskeren utgangspunkt i svarfordelingen på skjermen og stilte spørsmål av denne typen: Hva kan være årsaker til at så mange opplever det slik? Hvilke konsekvenser kan dette få? Hva mener dere kan gjøres her? Ett eksempel på et spørsmål det var naturlig å følge opp, vises i figur 5.1. Svarfordelingen i figur 5.1 var det naturlig å følge opp med å spørre hva slags utstyr

lærerne kunne ønske seg mer tilgang til i verkstedene. Hele mentometerseansen tok ca. 60 minutter.

Figur 5.1 Eksempel på utsagn deltakerne ble bedt om å svare på



I siste bolk oppsummerte forskerne dagen. Vi fortalte hva som var neste steg i forskningsprosjektet, og hvordan bidragene, som hadde kommet fram i form av diskusjoner, refleksjoner og synspunkter i løpet av dagen, ville inngå som viktig datamateriale når analysene tok til. Før deltakerne ble takket for deltakelsen, gjennomførte vi en todelt evaluering av workshopen. Først ble mentometrene benyttet for å spørre deltakerne om de opplevde at de fikk nok tid til gruppeoppgavene, om hvor stort utbytte de opplevde at de hadde hatt av å delta på workshopen, og om de opplevde at det var spørsmål knyttet til temaet kompetanseutvikling som *burde* vært tatt opp. Siste evalueringsmetode var en «pluss/delta-evaluering»¹² der deltakerne som pluss trakk fram form og innhold på workshopen som positivt (fin struktur, bra med oppgave i grupper, søkelys på noe de var opptatt av, god mentometerseanse og positivt at deltakerne kom fra ulike skoler). På deltasiden uttrykte de en bekymring for at workshopen ikke skulle resultere i endringer på skolenivå. Det kom i denne sammenheng fram at flere av lærerne oppfattet at de av og til deltok på samlinger hvor det ble satt søkelys på noe de selv anså som viktig, for så å oppleve at ikke noe skjedde i ettertid. Deltakerne var opptatt av å se arrangementet i en større sammenheng, ut fra en motivasjon om å bidra til endring.

¹² En pluss/delta-evaluering er en formativ evalueringsprosess som gir tilbakemelding på en opplevelse eller en hendelse og samler ideer for framtidige forbedringer.

5.2 Oppsummering

I lys av vår workshop og deltakernes tilbakemeldinger fra denne og tidligere workshops vil vi her drøfte hva arrangører av workshops bør ha i tankene når de planlegger form og innhold, og hvilke forutsetninger som bør være til stede for en vellykket gjennomføring.

Tabell 5.2 Planlegging og gjennomføring av workshop

1. Vurdering <ul style="list-style-type: none">• Drøft mål og hensikt med tiltaket• Vurder om workshop er egnet som metode• Hvem er målgruppen for tiltaket?• Hvilke aktiviteter kan og bør inngå?• Drøft hindringer og muligheter <p><i>Målsetting: beslutte om workshop egner seg som metode for kompetanseutvikling</i></p>	2. Forberedelse <ul style="list-style-type: none">• Send ut invitasjoner til deltakere i god tid• God informasjon om faglige målsettinger• Sørg for gode fasiliteter for grupper og plenum• Planlegg dagen/økten med tid og innhold <p><i>Målsetting: sørge for at forarbeidet er gjort slik at workshopen kan gjennomføres best mulig</i></p>
3. Gjennomføring <ul style="list-style-type: none">• Start med å fortelle om mål og hensikt• Avklar forventninger til dagen/økten• Involver alle deltakerne• Avslutt med evaluering av dagen/økten <p><i>Målsetting: gjennomføre workshop slik at målet med kompetanseutviklingstiltaket nås</i></p>	4. Etterarbeid <ul style="list-style-type: none">• Iverksett tiltak som lovet• Følg opp lovnader• Forbered videre tiltak• Drøft evaluering og foreta grep <p><i>Målsetting: avslutte tiltaket og/eller forberede videre aktivitet, forbedre metode og egen innsats</i></p>

Vurdering

Det første som bør avklares, er hvorvidt workshop er formålstjenlig ut fra målet og hensikten med arrangementet. Vil målgruppen av deltakere være motivert for å involvere og engasjere seg i refleksjoner og diskusjoner?

Noen ganger er det gitt hvem som skal delta. I andre sammenhenger, som i vårt forskningsprosjekt, må det gjøres et utvalg. Hvilke grupper og perspektiver skal representantene dekke? Igjen er utgangspunktet å tenke hensikt og målsetting. Hvem bør være med slik at temaene kan belyses fra ulike ståsteder, samtidig som det gjøres med en fornuftig avgrensning? Her kan det også nevnes at man bør ha en strategi for hvordan man setter sammen gruppene. Av og til kan det være mest fornuftig med homogene grupper, andre ganger taper man viktig informasjon med en slik sammensetning. Et annet hensyn når det gjelder lærere som målgruppe, er at workshopen bør planlegges i god tid, slik at det blir lettere å frigjøre lærere fra sitt daglige arbeid.

Antallet deltakere kommer litt an på hvor mange som er med fra arrangøren, slik at arbeid i mindre grupper kan følges opp. Det er også en viss grense for når forsamlingen

blir for stor og gjør det ubekvemt for enkelte av deltakerne å si noe i plenum. Hvis en person skal lede workshopen alene, er det helt andre rammebetingelser enn om flere fagpersoner gjennomfører den sammen og kan ta ansvar for ulike deler av workshopen.

Forberedelse

Når det er besluttet at workshop som metode vil passe godt til formålet, går arrangøren i gang med å forberede tiltaket. De praktiske forberedelsene omfatter alt fra bestilling av lokaler, teknisk utstyr, bevertning og rekvisita til å sende ut invitasjoner til deltakere og forelesere i god tid. Som vi slår fast i rapporten, er det lettere å delta i kompetansehevingstiltak dersom dette er lagt inn i årsplaner som gir bedre muligheter for å planlegge fravær for lærerne. I tillegg skal workshopen planlegges slik at ulike aktiviteter sammen bidrar til at man lykkes med tiltaket. Med aktiviteter tenker vi da på sammensetningen av plenum/grupper, forelesning eller refleksjon og diskusjon osv. Bør det for eksempel inngå øvelser og andre praktiske eller teoretiske oppgaver?

Deltakelsen må både oppfattes og oppleves å gi en nytteverdi og ha en relevans. Nyttverdi kan av og til begrenses til selve opplevelsen av å delta, i form av inspirasjon og økt motivasjon. Dersom workshops er et ledd i en pågående prosess for å danne et beslutningsgrunnlag, må det ligge en plan i bunn som støtter betydningen av deltakelsen og hva resultatet skal brukes til videre. Dette må også formidles til deltakerne, da sikrer man oppslutning om prosessen man er en del av, og det gir økt motivasjon til å engasjere seg i aktivitetene i workshopen.

Gjennomføring

Selv om workshopen har et avgrenset tema, kan forventningene om innhold og utbytte av den variere. Det kan derfor være hensiktsmessig å starte med en avstemming om forventninger – både fra deltakere og arrangører. Mange har satt av flere timer til å delta, og det er høyst sannsynlig at gruppen har deltakere som lærer best av ulike aktiviteter. Noen er frampå og engasjerte, andre trives best i en mer passiv rolle. I workshopen er det viktig å ivareta slike hensyn og ulikheter. Det kan man gjennom aktivt å involvere samtlige, initiere, utfordre og motivere til deltakelse og ved å legge opp til ulike aktiviteter. Vi vil anbefale alltid å avslutte workshops (og andre tiltak) med en evaluering. Jo tydeligere svar arrangøren får på evalueringen, desto lettere er det å forbedre seg til neste gang.

Etterarbeid

Etterarbeid etter en workshop kan være å sende ut materiale, følge opp resultater og vedtak, informere om den videre prosessen osv. En evaluering ved slutten av en workshop kan bidra til å bekrefte gode grep og peke på områder som kan forbedres, og dermed gi et grunnlag for læring.

6 Oppsummering og diskusjon

De fleste som arbeider som yrkesfaglærere i videregående skole i dag, hadde i utgangspunktet ikke tenkt å bli lærere. Flertallet har selv tatt en yrkesfaglig utdanning som unge og har jobbet mange år i dette yrket før de ble ansatt i skolen. Forankringen i «det doble praksisfeltet» er et sentralt kjennetegn ved yrkesfaglærerne. Det vil si at de både har en tilknytning til sitt opprinnelige yrke, og de har en forankring i læreryrket. Begreper som yrkesidentitet eller yrkes stolthet blir i denne sammenheng preget av en tvetydighet. Er identiteten og yrkes stoltheten knyttet til faget eller til læreryrket? Er man først og fremst fagarbeider eller først og fremst lærer? Yrkesfaglærerne er og må være begge deler. Det å være en dyktig fagarbeider er et godt utgangspunkt, men det er ikke tilstrekkelig for å bli en god yrkesfaglærer.

I denne rapporten har vi med utgangspunkt i tidligere forskning og ny empiri belyst spørsmål om yrkesfaglærernes kompetanse. Hva kjennetegner en god yrkesfaglærer? Hva slags kompetanseutvikling trenger en yrkesfaglærer for å gi undervisning av høy kvalitet i programfagene? Og hvordan kan kompetanseutvikling organiseres for å ivareta yrkesfaglærernes behov? I dette siste kapitlet vil vi oppsummere hovedfunnene i prosjektet og diskutere hvilken betydning våre funn har for det videre arbeidet med kompetanseutvikling for yrkesfaglærere i videregående skole.

6.1 Den gode yrkesfaglærer

Kompetanse kan defineres som de samlede kunnskaper, ferdigheter, evner og holdninger som gjør det mulig å utføre aktuelle funksjoner og oppgaver i tråd med definerte krav og mål (Lai 2004). Kompetanse kan utvikles gjennom hele livsløpet og på ulike læringsarenaer. Eksempelvis kan kompetanse utvikles gjennom formell utdanning, gjennom ikke-formell opplæring eller gjennom uformell læring (Nyen 2004). I kapittel 2 viste vi til at en rekke studier har forsøkt å finne ut av hva som skiller gode lærere fra dårlige, men at dette er vanskelig å måle. Lærernes formelle kompetanse, yrkeserfaring og deltakelse i opplæring har betydning for elevenes læring, men disse forholdene kan likevel bare i begrenset grad forklare hva som kjennetegner de gode lærerne.

I vår undersøkelse har vi forsøkt å få mer kunnskap ved å intervjuer ulike grupper om hva de mener kjennetegner de gode yrkesfaglærerne. Svarene gjenspeiler forvent-

ninger om at yrkesfaglærerne både skal være dyktige fagarbeidere og gode pedagoger. De gode yrkesfaglærerne kan fagene de underviser i, de har et synlig engasjement for faget og for elevene, og de har evne til å formidle kunnskap og ferdigheter til elevene. De oppnår god kontakt med elevene, samtidig som de samarbeider godt med kolleger og med samarbeidspartnere i arbeidslivet. Samarbeid med lokale bedrifter er av stor betydning, blant annet for å skaffe praksisplasser til elevene i yrkesfaglig fordypning og å forberede elevene på overgangen til læretid og arbeid.

6.2 Hva slags kompetanse trenger yrkesfaglærerne?

Lovverket stiller formelle krav til lærere som skal undervise i skolen. Den formelle yrkesfaglige kompetansen er som regel på plass, men de fleste yrkesfaglærerne må skaffe seg en formell pedagogisk utdanning etter at de har begynt å jobbe som lærere. Det er derfor til enhver tid en gruppe lærere som har behov for formell pedagogisk kompetanse, enten gjennom praktisk-pedagogisk utdanning (PPU) eller ved å utdanne seg til yrkesfaglærer gjennom en bachelorutdanning. Både skoleeiere og rektorer forteller at det er store rekrutteringsutfordringer innenfor enkelte utdanningsprogram, som bygg- og anleggsgfag, teknikk og industriell produksjon og elektrofag.

Alle yrkesfaglærere har videre behov for faglig oppdatering, både i de fagene de underviser i, og innen pedagogiske/didaktiske områder. Her finner vi en klar forskjell i prioriteringen mellom lærerne og opplæringskontorene på den ene siden og rektorene og noen av skoleeierne på den andre siden. Både i intervjuene og i spørreundersøkelsen gir lærerne uttrykk for at de har et stort behov for faglig oppdatering i sitt eget fag. Lærernes opplevde kompetansebehov er i stor grad relatert til bruk av ny teknologi og andre endringer i arbeidslivet. Rektorene legger på sin side mer vekt på behovet for å styrke lærernes undervisningsfaglige kompetanse. Blant de områdene som nevnes, er digital kompetanse, analytisk kompetanse og skriftlig framstillingsevne.

6.3 Tilrettelegging for kompetanseutvikling

Tidligere undersøkelser har vist at det er store utfordringer knyttet til rekruttering av yrkesfaglærere til videregående skole. Dette blir bekreftet i intervjuer med skoleeiere og rektorer i denne undersøkelsen. Opptakskravene til yrkesfaglærerne og de formelle kravene som stilles ved tilsetting av yrkesfaglærere, kan være en medvirkende årsak til at det på noen områder er vanskelig å rekruttere nok yrkesfaglærere. Statlige stipendordninger kan bidra til å redusere de økonomiske barrierene for å kvalifisere seg til

yrkesfaglærer. Andre hindringer er blant annet knyttet til reiseavstanden til lærestedene og arbeidsbelastningen i studiet. Innholdet i yrkesfaglærerutdanningen ligger utenfor rammene for dette prosjektet. Vi vil likevel formidle tilbakemeldinger fra både lærere, rektorer og skoleeiere om at økt bruk av realkompetansevurdering og mer fleksible utdanningsløp vil kunne bidra til at det blir mulig for flere å gjennomføre utdanningsløpet.

En generell konklusjon fra undersøkelsen er at kompetanseutviklingstiltak for lærere i videregående skole bærer preg av å være utformet på fellesfaglærernes premisser. Et hovedfunn, både fra intervjuene og fra spørreundersøkelsen, er at den kompetanseutviklingen som lærerne selv opplever å ha størst behov for, er faglig oppdatering som følge av endringer i arbeidslivet. Det betyr at private aktører ofte vil være de mest aktuelle kompetansetilbyderne, og at arbeidslivet vil være den læringsarenaen som er best egnet. Hospitering blir nevnt som et velegnet kompetanseutviklingstiltak, både av skoleeiere, rektorer, lærere og opplæringskontor. I praksis er likevel omfanget av hospitering begrenset. Mange lærere kvier seg for å være lenge borte fra elevene. De gir uttrykk for at det kan være vanskelig å skaffe gode vikarer, og at det å bruke vikarer uansett ofte vil skape betydelig merarbeid for læreren. Lærerne får støtte blant elevene, som gir uttrykk for at en god yrkesfaglærer skal være «tett på» og ikke være mye borte fra skolen. Utviklingen og gjennomføringen av et vellykket hospiteringsopplegg krever et godt organisert program. Ut fra intervjuene kan det se ut til at både det å skaffe vikar, å finne fram til en aktuell bedrift og å utvikle et opplegg for hospiteringen i stor grad er et individualisert ansvar som stiller store krav til den enkelte lærer og bedrift. I dag foregår dette utviklingsarbeidet tilsynelatende i stor grad på lokalt nivå. Et spørsmål som kan diskuteres, er om fylkeskommunen eller sentrale utdanningsmyndigheter kan spille en mer aktiv rolle i utviklingen av hospiteringsopplegg som yrkesfaglærere kan få mulighet til å søke på. I den sammenheng kan det også være aktuelt å diskutere muligheten for økonomisk kompensasjon til bedrifter som utvikler nye hospiteringsprogram og stiller egne opplæringsressurser til rådighet for lærere som ønsker å hospitere.

Mange yrkesfaglærere opplever at den kompetansen de har størst behov for, i liten grad gir uttelling i form av studiepoeng eller lønn. På dette området opplever de at det er store forskjeller mellom yrkesfaglærere og fellesfaglærere. Dette er et synspunkt som også får støtte blant rektorer og skoleeiere. Undersøkelsen tyder på at det er behov for å utvikle flere kompetanseutviklingstiltak for yrkesfaglærere som bygger på deres yrkesfaglige kompetanse, som dekker opplevde kompetansebehov, og som samtidig gir mulighet for økt formell kompetanse og lønnsmessig uttelling.

Når det gjelder forslaget om en nasjonal yrkesfaglærerpris, er flertallet enten negative eller skeptiske, både i intervjuene og i spørreundersøkelsen. Det er bred enighet om at det er mange gode yrkesfaglærere i norsk skole, og at det er behov for å synliggjøre yrkesfaglærernes kompetanse og innsats. Ett av motargumentene mot en slik pris er at det vil være vanskelig å utarbeide gode vurderingskriterier. En annen innvending er at det vil være feil å premiere enkeltlærere dersom man ønsker å utvikle og støtte opp

om sterke kollegiale kulturer i skolen. Det er bred enighet blant informantene om at gode resultater blant yrkesfagelevne forutsetter samarbeid og innsats fra mange ulike aktører, både i skole og arbeidsliv.

6.4 Hva kan ulike aktører gjøre?

Rapporten bekrefter tidligere undersøkelser som viser at yrkesfaglærerne har kompetansebehov som i begrenset grad blir dekket av generelle statlige satsinger på kompetanseutvikling i skolen. I lys av utfordringene som er beskrevet i rapporten, kan myndighetene, KS og skoleeierne på ulike måter bidra til utviklingen av mer relevante kompetanseutviklingstiltak for yrkesfaglærerne. Tiltakene som nevnes her, må leses som eksempler og ikke som anbefalinger:

Myndighetene kan bidra til utviklingen av utdanningstilbud som gjør det mulig for flere yrkesfaglærere å skaffe seg formell pedagogisk kompetanse. Dette kan blant annet omfatte økt bruk av realkompetansevurdering ved opptak til utdanningen, mer fleksible utdanningstilbud og økt bruk av nettbasert læring. Myndighetene kan også stimulere til å utvikle flere utdanningstilbud som tar i bruk arbeidslivet som læringsarena, som for eksempel hospitering. Slike tilbud kan eventuelt utvikles i samarbeid med utdanningsinstitusjonene, slik at de også gir formell kompetanse.

Yrkesfaglærerløftet er et eksempel på en sentral satsing rettet mot yrkesfaglærerne. Flere av tiltakene i satsingen er i samsvar med behov som er påpekt i denne rapporten. En evaluering av Yrkesfaglærerløftet vil kunne gi et godt grunnlag for å utforme mer langsiktige og målrettede tiltak i samarbeid med partene i arbeidslivet.

KS og skoleeier kan, i samarbeid med lærerorganisasjonene, diskutere bruk av økonomiske virkemidler for å stimulere til deltakelse i kompetanseutvikling på områder der det er behov for å styrke kompetansen i skolen. Videre kan partene diskutere hvordan det kan legges til rette for hospitering eller videreutdanning uten at dette går ut over elevenes læring på kort sikt eller fører til urimelig merarbeid for lærerne.

Skoleeierne og skolelederne kan legge til rette for prosesser der formålet er å kartlegge lokale kompetansebehov. Skoleeierne og skolelederne kan bidra til utvikling av relevante kompetanseutviklingstilbud i samarbeid med lokale bedrifter, opplæringskontor og bransjeorganisasjoner.

Det er godt dokumentert at mangel på tid er en viktig hindring for å delta i kompetanseutvikling. Skoleeierne og skolelederne kan legge til rette gjennom utdanningspermisjoner eller timeplanlegging som gjør det mulig for flere lærere å delta i eksterne

kompetanseutviklingstiltak. Endelig kan skoleeierne og skolelederne bidra til å utvikle lærernes egen arbeidsplass som læringsarena. Dette handler blant annet om å sørge for at det finnes tid og arenaer for faglig utvikling på den enkelte arbeidsplass. Vi har sett at det i mange fylker blir lagt stadig større vekt på skolebaserte utviklingstiltak. I den sammenheng er det viktig å diskutere i hvilken grad skolebaserte utviklingstiltak også er innrettet med tanke på yrkesfaglærernes kompetansebehov.

Referanser

- Andersen, R. K., Hagen, A., Hertzberg, D. & Nyen, T. (2010). *Kompetanseutvikling gjennom hospitering. Om grunnlaget for en hospiteringsordning for lærere og instruktører i bygg- og anleggsgag.* Fafo-rapport 2010:16. Oslo: Fafo.
- Andersson, P. & Köpsén, S. (2015). Continuing professional development of vocational teachers: participation in a Swedish national initiative. *Empirical Research in Vocational Education and Training*, 7(1), 1.
- Bathmaker, A. M. (2013). Defining 'knowledge' in vocational education qualifications in England: an analysis of key stakeholders and their constructions of knowledge, purposes and content. *Journal of Vocational Education & Training*, 65(1), 87-107.
- Bound, H. (2011). Vocational education and training teacher professional development: tensions and context. *Studies in Continuing Education*, 33(2), 107–119.
- Brandt, S. S. & Hatlevik, I. K. R. (2003). *Skreddersydd yrkesfaglærerutdanning? En undersøkelse av den treårige yrkesfaglærerutdanningen.* NIFUs skriftserie nr. 38/2003. Oslo: NIFU
- Brankovic, N. (2016). *Continuing professional development for vocational teachers and trainers in Bosnia and Herzegovina.* European Training Foundation.
- Broad, J. H. (2016). Vocational knowledge in motion: rethinking vocational knowledge through vocational teachers' professional development. *Journal of Vocational Education & Training*, 68(2), 143–160.
- Deichman-Sørensen, T., Olsen, O. J., Skålholt, A. & Tønder, A. H. (2012). *Om bredde og fordypning i bygg- og anleggsgagene. Utredning av mulighet for fagkonsentrasjon på Vg1 bygg- og anleggsteknikk.* Fafo-rapport 2012:36. Oslo: Fafo.
- Durgun, A. B. (2016). *Continuing professional development for vocational teachers and trainers in Turkey.* European Training Foundation, ETF.
- Frisk, T. (2014). *Guide for the implementation of vocational teachers' work placement periods.* Helsinki: The Finnish National Board of Education.

- Gjerustad, C. & Waagene, E. (2015). *Spørsmål til Skole-Norge våren 2015: Resultater og analyser fra Utdanningsdirektoratets spørreundersøkelse blant skoler og skoleeiere*. NIFU-rapport 19/2015. Oslo: NIFU.
- Grande, S. Ø., Landro, J., Rokkones, K. & Lyckander, H. R. (2014). *Fram i lyset! En kartlegging av status og behov for lærerutdanning for yrkesfag*. Oslo: Høgskolen i Oslo og Akershus.
- Grangeat, M. & Gray, P. (2007). Factors influencing teachers' professional competence development. *Journal of Vocational Education and Training*, 59(4), 485–501.
- Gustafsson, J.-E. (2003). What do we know about effects of school resources on educational results? *Swedish economic policy review*, 1, 77–110.
- Guthrie, H. (2010). *Professional Development in the Vocational Education and Training Workforce*. Occasional Paper. National Centre for Vocational Education Research Ltd.
- Hagen, A. (2005). Lærere, kompetanseutvikling og den gode skole. *Utdanningsspeilet*, 2005 85–90. Oslo: Utdanningsdirektoratet.
- Hagen, A. (2007). Kompetanseutvikling i fagopplæringen. I *Utdanning 2007 – muligheter, mål og mestring* (s. 140–154). Statistisk sentralbyrå.
- Hagen, A. & Nyen, T. (2009). Kompetanseutvikling for lærere. I *Utdanning 2009 – læringsutbytte og kompetanse* (s. 149–165). Statistisk sentralbyrå.
- Hagen, A., Nyen, T. & Folkenborg, K. (2004). *Etter- og videreutdanning i grunnsopplæringen i 2003*. Fafo-notat 2004:03. Oslo: Fafo.
- Hilsen, A. I. & Skinnarland, S. (2015). *Et bedre NAV for brukerne. Modell for brukermedvirkning i NAV*. Fafo-rapport 2015:33. Oslo: Fafo.
- Hilsen, A. I., Nyen, T. & Tønder, A. H. (2012). *Hospitering i fagopplæringen*. Fafo-rapport 2012:61. Oslo: Fafo.
- Krannila, V. (red.) (2012). *TOPO-HANKE. Työssäöppimisen portaat 2009–2012. Omnian julkaisuja C12*. Rapportit. [TOPO project. The steps of on-the-job learning 2009–2012. Omnia publications C12. Reports.] Multiprint, Vantaa.
- Köpsén, S. & Andersson, P. (2016). *Vocational teachers' continuing professional development: A survey study*. Paper presentert på NORDYRK 2016.
- Lai, L. (2004). *Strategisk kompetansestyring*. Oslo: Fagforbokforlaget.
- Laursen, P. F. (2004). *Den autentiske lærer. Bliv en god og effektiv underviser – hvis du vil*. København: Gyldendals lærerbibliotek.

- Lloyd, C. & Payne, J. (2012). Raising the quality of vocational teachers: continuing professional development in England, Wales and Norway. *Research Papers in Education*, 27(1), 1–18.
- Majuri, M. & Eerola, T. (2007.) *Eivät ne muuta tekisikään. Tarkastelussa työpaikkaohjaajien koulutus, opettajien työelämäjaksot ja työssäoppiminen*. Opetushallitus.
- Nordhaug, O. (1998). *Kompetansestyring i arbeidslivet*. Oslo: Tano Aschehoug.
- Nyen, T. (2004). *Livslang læring i norsk arbeidsliv. Resultater fra Lærevilkårsmonitoren 2003. Grunnlagsrapport*. Fafo-rapport 435. Oslo: Fafo.
- Nyen, T. & Tønder, A. H. (2012). *Fleksibilitet eller faglighet? En studie av innføringen av faget prosjekt til fordypning i Kunnskapsløftet*. Fafo-rapport 2012:47. Oslo: Fafo.
- Ogden, T. (2009). *Sosial kompetanse og problematferd i skolen*, (kap. 5). Oslo: Gyldendal akademisk.
- Olli, T. (2011). *Työelämäjaksujen merkitys ammatinopettajien ammatilliselle kasvulle*. [The role of work placement periods in vocational teachers' professional growth.] Professionally oriented licentiate thesis. School of Education, University of Tampere.
- Olsen, O. J., Reegård, K., Seland, I. & Skålholt, A. (2015). Læringsmiljø og gjennomføring. I H. Høst (red.), *Kvalitet i fag- og yrkesopplæringen. Sluttrapport* (s. 83–144). NIFU-rapport 14/2015. Oslo: NIFU.
- Seland, G. (2010). *Role-Play Workshops as a User-Centred Design Method for Mobile IT*. Doktoravhandling Trondheim: NTNU.
- Skinnarland, S. (2015). *Tverrfaglig samarbeid i byggeprosessen. Erfaringer med prosjekteringsverksted hos Kruse Smith*. Fafo-rapport 2015:24. Oslo: Fafo.
- Thronsen, I. & Turmo, A. (2010). Læringsmiljøet i skolen. I M. Kjærnsli & A. Roe (red.), *På rett spor – Norske elevers kompetanse i lesing, matematikk og naturfag i PISA 2009*. Oslo: Universitetsforlaget.
- Turmo, A. & Aamodt, P. O. (2007). *Pedagogisk og faglig kompetanse blant lærere i videregående skole*. NIFU STEP rapport 29/2007. Oslo: NIFU STEP.
- Utdanningsforbundet (2011). *Dusinet fullt – tolv grep om framtidig yrkesfaglerer-utdanning*. Rapport 1/2011.

- Wheclahan, L. & Moodie, G. (2010). *The quality of teaching in VET: Final Report and Recommendations*. Australian College of Educators. RMIT University, Melbourne, Australia
- Young, M. (2000). Improving vocational education: Trans-European comparisons of developments in the late 1990s. I M.-L. Stenström & J. Lasonen (red.), *Reforming initial vocational education and training in Europe* (s. 147–162). Jyväskylä: University of Jyväskylä.
- Aamodt, P. O., Carlsten, T. C., Caspersen, J., Grøgaard, J. B. & Røsdal, T. (2016). *Kompetanseutvikling blant yrkesfaglerere: En undersøkelse basert på OECD Teaching and Learning International Survey (TALIS)*. NIFU-rapport 6/2016. Oslo: NIFU.

Vedlegg: Spørreskjema med frekvenser

Spørsmål 1 Er du ...

	Frekvens	%
Kvinne	213	42,4 %
Mann	289	57,6 %
Totalt besvart	502	100,0 %

Spørsmål 2 Hvor gammel er du?

	Frekvens	%
30 eller yngre	15	2,0 %
31–40	53	10,6 %
41–50	150	29,9 %
51–60	211	42,1 %
61 eller eldre	72	14,4 %
Totalt besvart	501	100,0 %

Spørsmål 3 Hvilket utdanningsprogram underviser du på?

	Frekvens	%
Bygg- og anleggsteknikk	52	10,5 %
Design og håndverk/medieproduksjon	43	8,7 %
Elektrofag	81	16,3 %
Helse- og oppvekstfag	104	21,0 %
Naturbruk	36	7,3 %
Restaurant- og matfag	40	8,1 %
Service og samferdsel	55	11,1 %
Teknikk og industriell produksjon	85	17,1 %
Totalt besvart	496	100,0 %

Spørsmål 4 Hvilket trinn underviser du på? Flere valg er mulig.

	Frekvens	%
Vg1	311	63,3%
Vg2	368	75,0%
Vg3 (i skole)	71	14,5%
Totalt besvart	491	100,0 %

Spørsmål 5: Hvilket programområde underviser du i? Flere valg er mulig.

a) Bygg og anleggsteknikk

	Frekvens	%
Anleggsteknikk	18	42,9%
Byggteknikk	25	59,5%
Klima-, energi- og miljøteknikk	6	14,3%
Overflateteknikk	4	9,5%
Treteknikk	4	9,5%
Totalt besvart	42	100,0 %

b) Design- og håndverksfag

	Frekvens	%
Blomsterdekoratør	3	12%
Frisør	8	32%
Design og tekstil	4	16%
Design og trearbeid	2	8%
Interiør og utstillingsdesign	9	36%
Ur- og instrumentmaker	1	4%
Totalt besvart	25	100,0 %

c) Elektrofag

	Frekvens	%
Automatisering	40	57,1%
Data og elektronikk	33	47,1%
Elenergi	34	48,6%
Kulde- og varmepumpeteknikk	2	2,9%
Totalt besvart	70	100,0 %

d) Helse- og oppvekstfag

	Frekvens	%
Ambulansefag	2	2,6%
Barne- og ungdomsarbeiderfag	36	46,8%
Helsearbeiderfag	45	58,4%
Helseservicefag	8	10,4%
Hudpleie	1	1,3%
Totalt besvart	77	100,0 %

e) Naturbruk

	Frekvens	%
Akvakultur	3	10,3%
Anleggsgartner- og idrettsanleggsgfag	2	7,0%
Fiske og fangst	5	17,2%
Landbruk og gartnerernæring	12	41,4%
Skogbruk	8	27,6%
Heste- og hovslagerfaget	7	24,1%
Totalt besvart	29	100,0 %

f) Restaurant- og matfag

	Frekvens	%
Kokk- og servitørfag	31	86,1%
Matfag	8	22,2%
Totalt besvart	36	100,0 %

g) Service og samferdsel

	Frekvens	%
IKT-servicefag	9	17,7%
Reiseliv	8	15,7%
Salg, service og sikkerhet	33	64,7%
Transport og logistikk	11	21,6%
Totalt besvart	51	100,0 %

h) Teknikk og industriell produksjon

	Frekvens	%
Arbeidsmaskiner	9	14,3%
Bilskade, lakk og karosseri	3	4,8%
Industriell møbelproduksjon	1	1,6%
Industrieteknologi	32	50,8%
Kjemiprosess	7	11,1%
Kjøretøy	10	15,9%
Maritime fag	8	12,7%
Totalt besvart	63	100,0 %

Spørsmål 6: På en skala fra 1 til 4, der 1 er minst mulig behov og 4 er størst mulig behov, hvor stort behov mener du at du har for å utvikle dine ferdigheter på disse områdene? (%)

	Lite behov	Noe behov	En del behov	Stort behov	Ikke aktuelt
Oppdatering i eget fag	6,2	23,5	39,7	27,7	2,9
Kunnskap om andre fag jeg underviser i	7,8	29,0	35,3	14,6	13,3
Undervisningsmetoder innen mitt fagområde	8,8	32,2	34,9	21,4	2,7
Ny teknologi i næringslivet	4,2	15,0	30,8	47,1	2,9
Elevvurdering	13,9	34,2	36,2	13,0	2,7
IKT-ferdigheter til bruk i undervisning	13,	29,7	34,5	20,4	2,4
Særskilte opplæringsbehov hos elever	10,2	32,0	34,0	21,2	2,7
Å undervise i et flerspråklig/kulturelt miljø	16,2	26,1	27,4	20,6	9,7
Læringsformer som utvikler elevenes tverrfaglige kompetanse (f.eks. problemløsning, lære å lære)	8,0	28,1	40,3	21,2	2,4
Kunnskap som gjør det lettere å gi elevene råd om utdannings- og yrkesveiledning	16,6	37,7	27,3	13,1	5,3
Kontakt med arbeidslivet for å sikre relevans og finne praksis- og læreplass	13,7	27,4	26,1	26,8	6,0
Kunnskap om å undervise i grunnleggende ferdigheter i programfagene	25,3	36,4	25,1	8,2	5,1
Undervisningsplanlegging	26,6	39,7	22,6	7,5	3,6
Annet (tekstsvaer)	17,4	6,5	3,8	4,7	67,7
Totalt besvart	453				

Spørsmål 6: Tekstsvaer

Spørsmål 7: Hvor enig er du i følgende påstand: «Avdelingsleder eller faglig leder tar initiativ til interne faglige møter på skolen»

	Frekvens	%
Svært enig	129	28,7%
Litt enig	144	32,1%
Litt uenig	84	18,7%
Svært uenig	85	18,9%
Usikker	7	1,6%
Sum	449	100,0%

Spørsmål 8: Hvor enig er du i følgende påstand: «Avdelingsleder eller faglig leder tar initiativ til faglige møter mellom lærere ved skolene i regionen»

	Frekvens	%
Svært enig	49	10,9%
Litt enig	104	23,2%
Litt uenig	85	18,9%
Svært uenig	173	38,5%
Usikker	38	8,5%
Totalt besvart	449	100,0%

Spørsmål 9: Hvor mange dager/ganger i løpet av de siste to årene har du deltatt på kompetansehevende tiltak? Vi ber deg her tenke på alle typer kompetanseutvikling – kurs, seminarer, hospitering, nettverksmøter, osv.

	Frekvens	%
Ingen	71	15,8%
1–2	206	45,9%
3–5	115	25,6%
6 eller flere	46	10,2%
Vanskelig å si	11	2,5%
Totalt besvart	449	100,0%

Spørsmål 10: På avdelingsmøter, bruker vi først og fremst tiden på ...

	Frekvens	%
faglig innhold og diskusjon	56	12,5%
administrasjon	176	39,2%
begge deler	195	43,4%
usikker	2	4,9%
Totalt besvart	449	100,0 %

Spørsmål 11: Jeg opplever at avdelingsleder eller nærmeste faglige leder støtter meg i mitt behov for kompetanseutvikling

	Frekvens	%
Enig	247	55,3%
Uenig	69	15,4%
Usikker	131	29,3%
Totalt besvart	447	100,0%

**Spørsmål 12: Hvis det var aktuelt, hvordan ville du foretrekke å få mer kunnskap innenfor følgende områder?
(Sett minst ett og maksimum tre kryss per rad).**

	Korte kurs	Konferanse/seminar	Hospitering i arbeidslivet	Hospitering i skole	Veiledning i klasserom/kollegaveiledning	Faglige nettverk med lærere ved andre skoler	Faglig kontakt med samarbeidspartnere i arbeidslivet	Diskutere med kolleger på arbeidsplassen	Formell videreutdanning
Oppdatering innenfor eget fag/fagområde	41,8	31,0	39,1	5,3	3,4	30,6	34,5	13,8	22,3
Kunnskap om andre fag jeg underviser i	48,0	27,1	10,8	8,5	9,0	18,9	8,5	21,6	18,2
Undervisningsmetoder innen mitt fagområde	37,9	31,5	3,7	13,6	16,6	31,5	3,9	28,3	12,2
Ny teknologi i næringslivet	40,9	31,3	43,4	0,9	2,8	9,4	37,5	6,0	9,2
Elevurdering	44,8	26,4	0,7	7,1	16,1	20,7	2,3	36,6	10,3
IKT til bruk i undervisning	64,4	26,4	2,1	5,3	12,4	12,6	2,5	22,1	14,5
Særskilte opplæringsbehov hos elever	48,5	32,2	0,9	5,7	15,9	12,4	1,8	28,3	21,1
Å undervise i et flerkulturelt eller flerspråklig miljø	46,2	31,0	1,4	8,3	12,6	14,7	1,4	22,5	22,5
Læringsformer som utvikler elevenes tverrfaglige kompetanse (f.eks. problemløsning, lære å lære)	44,4	40,2	2,8	8,7	10,8	24,6	6,4	24,8	15,4
Kunnskap som gjør det lettere å gi elevene råd om utdannings- og yrkesvalg	48,3	29,9	12,9	0,9	3,4	11,3	25,1	13,8	8,5
Kontakt med arbeidslivet for å sikre relevans og finne praksis- og læreplasser	18,4	12,6	37,5	1,6	0,9	13,6	62,3	8,7	1,6
Utvikle ferdigheter til å undervise i grunnleggende ferdigheter i programfagene	47,1	29,0	7,4	6,7	11,0	17,9	8,3	23,4	17,5

Spørsmål 13: Underviser du i yrkesfaglig fordypning?

	Frekvens	%
Ja	332	78,1%
Nei	93	21,9%
Totalt besvart	425	100,0%

Spørsmål 14: Hva er din stillingsprosent?

	Frekvens	%
Heltid	347	81,8%
Lang deltid (mer enn 50 %)	52	12,3%
Kort deltid (til og med 50 %)	25	5,9%
Totalt besvart	424	100,0%

Spørsmål 15: Har du en ...

	Frekvens	%
fast stilling som lærer ved skolen?	393	92,7%
midlertidig stilling som lærer ved skolen?	31	7,3%
Totalt besvart	424	100,0%

Spørsmål 16: Hvor mange år har du vært ansatt ved skolen?

	Frekvens	%
0-2	54	12,8%
3-5	69	16,3%
6-10	101	23,9%
11-20	118	27,9%
21-30	60	14,2%
31 eller mer	21	5,0%
Totalt besvart	423	100,0%

Spørsmål 17: Hvor mange år har du undervist på nåværende utdanningsprogram?

	Frekvens	%
0-2	56	13,2%
3-5	67	15,8%
6-10	109	25,8%
11-20	111	26,2%
21-30	63	14,9%
31 eller mer	17	4,0%
Totalt besvart	423	100,0%

Spørsmål 18: Hvor mange års arbeidserfaring utenfor skolen har du fra fagområdet du underviser i?

	Frekvens	%
0–2	38	9,0%
3–5	47	11,1%
6–10	83	19,6%
11–20	144	34,0%
21–30	89	21,0%
31 eller mer	22	5,2%
Totalt besvart	423	100,0%

Spørsmål 19: Hvem er det som tar hovedansvaret for samarbeid med arbeidslivet ved din skole?

	Frekvens	%
Den enkelte lærer	301	71,3%
Skolens ledelse	50	11,9%
Vanskelig å si	71	16,8%
Totalt besvart	422	100,0%

Spørsmål 20: Har du tilgang til nødvendig utstyr på skolen for å gi god og relevant undervisning?

	Frekvens	%
Ja	251	59,6%
Nei	99	23,5%
Vanskelig å si	71	16,9%
Totalt besvart	421	100,0%

Spørsmål 21: Hva kjennetegner undervisning av høy kvalitet innenfor ditt utdanningsprogram/fag? Du kan gjerne skrive inn stikkord.

Tekstsvaer

Spørsmål 22: KS ønsker å undersøke muligheten for å innføre en nasjonal yrkesfaglærerpris. Synes du det er en god idé å innføre en slik pris?

Ja	123	24,0 %
Nei	154	36,7 %
Usikker	143	34,1 %
Totalt besvart	420	100,0%

Spørsmål 23: Kan du si noe mer om hva som taler imot en slik pris? Du kan gjerne skrive inn stikkord.

Tekstsva

Spørsmål 24: Hvilke kriterier burde eventuelt legges til grunn for å vinne en slik pris? Du kan gjerne skrive inn stikkord.

Tekstsva

Spørsmål 25 Har du noen av de følgende yrkesfaglærerutdanningene?

	Frekvens	%
Yrkesfaglærerutdanning fra høyskole	85	20,3%
Universitets- og/eller høyskoleutdanning og PPU	220	52,6%
Fagbrev, svennebrev eller annen fullført og bestått yrkesfaglig utdanning og PPU-Y	191	45,7%
Faglærerutdanning	52	12,4%
Jeg er ansatt på vilkår om å fullføre manglende formell utdanning	41	9,8%
Totalt besvart	589	100,0 %

Spørsmål 26 Du svarte at du er ansatt på vilkår om å fullføre manglende formell utdanning. Er du i gang med å ta en slik utdanning?

	Frekvens	%
Ja	27	6,9%
Nei	14	34,2%
Totalt besvart	41	100,0%

Spørsmål 27 Har du et fagbrev?

	Frekvens	%
Ja	242	58,0%
Nei	175	42,0%
Totalt besvart	417	100,0 %

Yrkesfaglærernes kompetanse

Hva kjennetegner en god yrkesfaglærer? Hva slags kompetanseutvikling trenger en yrkesfaglærer for å holde seg faglig oppdatert og gi elevene god opplæring? Hvordan kan forholdene legges til rette for at flere yrkesfaglærere i videregående skole skal kunne delta i kompetanseutvikling? Dette er blant spørsmålene som stilles i denne rapporten. Et viktig formål er å gi fylkeskommunene som skoleeiere og ledelsen ved den enkelte skole et bedre grunnlag for å utvikle lokale kompetansestrategier for lærere som underviser i programfag i videregående skole. En generell konklusjon på bakgrunn av undersøkelsen er at kompetanseutviklingstiltak for lærere i videregående skole i stor grad er utformet på fellesfaglærernes premisser. Et hovedfunn er at den kompetanseutviklingen yrkesfaglærerne selv opplever å ha størst behov for, er knyttet til endringer i arbeidslivet. Det innebærer at kompetanseutviklingen i mange tilfeller trolig bør finne sted i arbeidslivet eller i tett samarbeid med aktører i arbeidslivet.



Fafo

Borggata 2B/Postboks 2947 Tøyen
N-0608 Oslo
www.fafo.no

Fafo-rapport 2017:11
ISBN 978-82-324-0369-1
ISSN 0801-6143
Bestillingsnr. 20619