



Deltakerundersøkelsen 2016

Resultater fra en spørreundersøkelse blant ansatte i skolen som har tatt videreutdanning innenfor strategien «Kompetanse for kvalitet»

Cay Gjerustad
Terje Næss

Rapport 2016:28

Deltakerundersøkelsen 2016

Resultater fra en spørreundersøkelse blant ansatte i skolen som har tatt videreutdanning innenfor strategien «Kompetanse for kvalitet»

Cay Gjerustad
Terje Næss

Rapport 2016:28

Rapport 2016:28

Utgitt av Nordisk institutt for studier av innovasjon, forskning og utdanning (NIFU)
Adresse Postboks 2815 Tøyen, 0608 Oslo. Besøksadresse: Økernveien 9, 0653 Oslo.

Prosjektnr. 12820308

Oppdragsgiver Utdanningsdirektoratet
Adresse Postboks 9359 Grønland, 0135 Oslo

Trykk Link Grafisk

Bilddesign Cathrine Årving
Foto Shutterstock

ISBN 978-82-327-0216-9
ISSN 1892-2597 (online)

www.nifu.no

Forord

Denne rapporten er skrevet på oppdrag for Utdanningsdirektoratet. Rapporten presenterer resultater fra Deltakerundersøkelsen 2016, en spørreundersøkelse rettet mot lærere som har tatt videreutdanning i regi av strategien Kompetanse for kvalitet. Hensikten er å undersøke lærernes erfaringer med det å ta videreutdanning.

Cay Gjerustad og Terje Næss har hatt ansvaret for gjennomføringen av prosjektet, inkludert analyser og rapportering av resultater. Jens Grøgaard har lest gjennom og kvalitetssikret rapporten.

Vi ønsker å takke deltakerne som tok seg tid til å dele sine erfaringer med å ta videreutdanning gjennom å besvare spørreskjemaet.

Oslo, 30. september 2016

Sveinung Skule
Direktør

Roger André Federici
Forskningsleder

Innhold

Sammendrag	7
1 Innledning	11
1.1 Kompetanseutvikling hos lærere	11
1.2 Videreutdanning i <i>Kompetanse for kvalitet</i>	13
1.3 Problemstillinger.....	13
2 Data og metode	15
2.1 Tema i undersøkelsen.....	15
2.2 Deltakelse	15
2.3 Analyser.....	16
3 Deltakerne og studietilbudene	17
3.1 Deltakernes bakgrunn	17
3.2 Utdanning og yrkeserfaring	19
3.3 Studier	22
3.4 Finansieringsordning.....	24
3.5 Grunner til å ta videreutdanning	25
3.6 Frafall.....	26
3.7 Oppsummering.....	26
4 Tilrettelegging	27
4.1 Kunnskapsdeling ved skolen	27
4.2 Bruk av vikarer	30
4.3 Generelt inntrykk av tilretteleggingen ved skolen.....	32
4.4 Dekking av utgifter og finansiering.....	33
4.5 Skolenes og skoleeierens planer for videreutdanning.....	35
4.6 Oppsummering.....	37
5 Opplevelse av studiet	38
5.1 Organisering av studiet	38
5.2 Innhold og kvalitet	39
5.3 Variasjon i deltakernes opplevelse av studiet	47
5.4 Oppsummering.....	51
6 Læringsutbytte	52
6.1 Læringsutbytte	52
6.2 Variasjon i læringsutbytte	57
6.3 Faktorer som forklarer læringsutbytte	60
6.4 Oppsummering.....	62
7 Frafall fra studiene	63
7.1 Lærernes tilknytning til studiene	63
7.2 Årsaker til frafall	64
7.2.1 Før studiestart.....	64
7.2.2 Etter studiestart.....	66
7.2.3 Er det mulig å gjøre noe med årsakene til frafall?	67
7.3 Andre forhold som kan ha betydning for frafall.....	67
7.3.1 Små forskjeller etter bakgrunn – noe variasjon etter finansieringsordning.....	67
7.3.2 Frafall underveis ikke avhengig av antall studiepoeng	68
7.4 Oppsummering.....	68
Referanser	70
Tabelloversikt	72
Figuroversikt	73

Sammendrag

Denne rapporten presenterer funn fra Deltakerundersøkelsen 2016, en spørreundersøkelse rettet mot lærere som har tatt videreutdanning i strategien *Kompetanse for kvalitet*.

Antallet lærere som tar videreutdanning har økt betydelig de siste årene. I skoleåret 2013/2014 var det omtrent 1760 som tok videreutdanning i *Kompetanse for kvalitet*. I 2014/2015 fikk 3662 lærere tilbud om videreutdanning i strategien, mens det i 2015/2016 var 5212 som fikk tilbud.

Deltakelse i spørreundersøkelsen i år er på 56,4 prosent. Den gikk ut til 4962 personer, hvorav 2799 svarte.

Årets undersøkelse viser at et klart flertall av deltakerne er godt fornøyd med videreutdanningen, og opplever at de har lært mye. Det er noen forskjeller mellom fag. Andelen som opplever studiet som godt er lavere på noen av matematikkstudiene.

Lærere som hadde stipendordning, der de får et stipend (inntil 100 000,- for 30 studiepoeng) i tillegg til lønn, er mindre fornøyd med finansieringsordningen enn de som hadde vikarordning, der læreren frigjøres fra ordinære arbeidsoppgaver for å studere.

Deltakerne og studietilbudet

Når vi sammenlikner lærerne som har deltatt i undersøkelsen med alle lærere som har fått tilbud om videreutdanning ser vi at de to gruppene er relativt like når det gjelder kjønnsfordeling, fylkestilhørighet og hvilke trinn de jobber på. Det tyder på at utvalget i undersøkelsen representerer populasjonen på en god måte.

De fleste deltakerne har mer enn fire års høyere utdanning. Dette er betydelig høyere enn andelen som har mer enn fire års høyere utdanning blant lærere generelt. Videreutdanning ser ut til å være særlig aktuelt for lærere som allerede har mye utdanning. Selv om andelen med lang høyere utdanning er stor, er det en av tre lærere som ikke har studiepoeng fra før av i faget de studerer.

Matematikk er faget som flest studerer – omtrent en av tre tar videreutdanning i dette faget. Sammen med naturfag prioriteres matematikk økonomisk ved at staten dekker en høyere andel av vikarkostnadene.

Interesse for å lære mer om faget er den den årsaken som flest oppgir når de blir bedt om å svare på hvorfor de valgte å ta videreutdanning. Lærers beslutning om å ta videreutdanning kan i liten grad tilbakeføres til nye kompetansekrav i skolen. Kun et lite mindretall av læreren oppgir dette som årsak til at de søkte om videreutdanning.

Tre av fire lærere som deltar i videreutdanning har vikarordningen, der de får frigjort tid til å studere. De resterende har stipendordningen, der de får et stipend (inntil 100 000,- for 30 studiepoeng). Andelene som benytter seg av de to ordningene er omtrent lik som i fjor.

Tilrettelegging

En av tre lærere svarer at de har samarbeidet med kolleger for å realisere noe av det de har lært på videreutdanningen, at de har delt det de har lært og at det er en forventning ved skolen om at de formidler ting de lærer på studiet til kolleger. Samtidig er det også en betydelig andel som svarer at dette ikke beskriver hvordan det er ved skolen de jobber på. Andelen som ikke har delt kunnskap fra videreutdanningen og som ikke har samarbeidet med kolleger for å realisere det de har lært, er relativt høy, særlig tatt i betraktning at Utdanningsdirektoratet krever at studietilbudene i Kompetanse for kvalitet skal inneholde elementer som fører til kunnskapsdeling med kolleger. Undersøkelsen gjennomføres i mai – juni, samtidig som videreutdanningen avsluttes. Vi kan ikke utelukke at andelen som deler kunnskap med kolleger øker etter at utdanningen er avsluttet.

Kunnskap fra videreutdanning deles først og fremst på uformelt vis, gjennom samtaler med kolleger. Nesten alle lærerne har delt kunnskap på denne måten i løpet av studiene. Framgangsmåter som innebærer mer formaliserte samarbeidsformer, som utviklingsprosjekt og presentasjon/diskusjon i lærerkollegiet, brukes mindre hyppig. Nesten halvparten av lærerne svarer at de aldri har delt kunnskap på disse måtene.

Når lærere er borte fra undervisningen på grunn av studier er det vanlig at kolleger overtar timene. Blant lærerne som valgte vikarordning er det en høy andel som har bidratt til å utvikle eller kvalitetssikre vikarens undervisningsopplegg. Videre forteller mange lærere at vikariatene har vært planlagt i lang tid.

En av ti lærere oppgir at elevene mister undervisning på grunn av samlinger i studiet. Videre mener et mindretall av lærerne – en av fem - at videreutdanningen har hatt negative konsekvenser for elevenes faglige utvikling. Svarene peker på mulige utfordringer knyttet til vikariater og oppfølging av elevene når mange lærere tar videreutdanning.

Alt i alt er deltakerne tilfreds med hvordan det har vært tilrettelagt for deres studier på skolen de jobber. Omtrent tre av fire krysser av for at de er godt eller svært godt fornøyd med tilretteleggingen. Sammenliknet med i fjor er andelen som krysser av for *svært godt* noe høyere, men den er likevel lavere enn hva den var i 2010, 2013 og 2014. Forskjellen forklares i stor grad av at lærere med stipendordning er noe mindre fornøyd med tilretteleggingen enn de med vikarordning.

Et klart flertall av deltakerne oppgir at de får dekket utgifter til læremidler og studiemateriell, mens noe over halvparten får dekket utgifter til reise og opphold i forbindelse med samlinger. Åtte prosent svarer at de ikke får dekket noen utgifter. Blant lærere med stipendordning er det flere som ikke får dekket utgifter enn blant lærere med vikarordning. Denne forskjellen bidrar til å forklare hvorfor en høyere andel ikke får dekket utgifter i 2016 enn i 2014 og tidligere.

Andelen som er fornøyd med finansieringsordningen, som ville valgt den samme på nytt og som mener at ordningen er tilstrekkelig fleksibel, er klart høyere blant de med vikarordning enn blant de med stipendordning. Dette fremkom også av resultatene i fjorårets undersøkelse.

På spørsmål om skolene og skoleeierne har planer og strategier for hvordan lærerne skal oppfylle de nye kompetansekravene er det vanligste svaret *Vet ikke*. Svarene tyder på at eventuelle planer som skoler og skoleeiere har for å nå de nye kompetansekravene i liten grad er kommunisert til lærerne.

Opplevelse av studiet

Ni av ti har vært på samlinger med fysisk oppmøte, og omtrent fire av ti har deltatt på samlinger på nett (Skype, Adobe Connect, etc.). For fysiske samlinger er det vanligst å ha 3-4 per semester, mens det vanligste for nettsamlinger er 5 eller fler per semester.

Innholdet i studiet syntes å være godt tilpasset lærernes behov. De fleste opplever vektleggingen av ulike typer faglige og didaktiske elementer som passe. Det var imidlertid to elementer relativt mange deltakere mente det var for lite av; *eksempler på konkrete undervisningsopplegg og metoder til bruk i undervisningen*.

Det er noe variasjon mellom fagene i hvilken grad det blir gitt opplæring i ulike former for pedagogisk bruk av IKT. I flere fag vektlegges ikke pedagogisk bruk av IKT, men dette kan reflektere at opplæring i ulike former for pedagogisk bruk av IKT ikke oppfattes som like naturlig i alle studier. Bare en tredjedel oppga at studiet inneholdt arbeidskrav om bruk av IKT i egen undervisning. Andelen som svarte at de hadde slike arbeidskrav var lavest på videregående og i voksenopplæringen.

Når vi ser alle fagene samlet tyder ikke undersøkelsen på at det faglige nivået på videreutdanningene er for høyt. Andelen som mener at nivået er krevende eller unødvendig høyt med tanke på trinnene de underviser på, er klart lavere enn andelen som mener det ikke er slik. Imidlertid skiller matematikkfagene seg ut på dette punktet. Andelen som mener at det faglige nivået er for høyt er større blant lærere som har studert matematikk enn blant lærere som har tatt andre fag.

Som i de tidligere undersøkelsene er de aller fleste godt fornøyd med kvaliteten på studiet. Over 90 prosent svarer at de opplever kvaliteten som *god* eller *svært god*. Andelen som svarer *svært god* er omtrent «midt på treet» i forhold til de tidligere undersøkelsene. I år som i alle tidligere undersøkelser er deltakerne mer fornøyd med den faglige enn den fagdidaktiske delen av studiet. Et klart flertall mener også at de i stor grad har nytte av studiet i sin egen undervisning.

Lærernes opplevelse av kvaliteten på studiet varierer noe mellom studiestedene, men den vurderes ikke som dårlig ved noen studiesteder. Det er også variasjon i opplevelsen etter fag, der særlig matematikk skiller seg ut. De som har tatt matematikk er noe mindre fornøyd med kvaliteten enn de som hadde tatt andre fag.

Læringsutbytte

De fleste lærerne synes de har hatt stort utbytte av studiene. Nesten alle svarer at de har eller skal forandre egen undervisning, og to tredjedeler mener at studiet har forbedret deres måte å undervise på og at elevene får et større faglig utbytte. Fjorårets undersøkelse viste en nedgang i andelen som var enig i at studiet hadde forbedret deres måte å undervise på, sammenliknet med tidligere år. I årets undersøkelse har andelen igjen økt, og er nå på nesten samme nivå som tidligere.

Lærernes opplevde læringsutbytte varierer mellom studiestedene og mellom fagene. Som i fjor er det en tendens til at matematikkfaget skiller seg ut. Blant de fagene hvor lærerne forteller om minst læringsutbytte finner vi en overvekt av ulike matematikkstudier. Imidlertid er det også studier i matematikk der lærerne vurderer læringsutbyttet over eller som gjennomsnittet.

Deltakernes svar på et åpent spørsmål tyder på at det er mange årsaker til det lavere læringsutbyttet på noen av matematikkstudiene, men at dårlig tilrettelegging og organisering, stor arbeidsmengde og liten relevans i forhold til egen fagbakgrunn og undervisningshverdag kan være spesielt viktige faktorer.

I en oppsummerende analyse, der betydningen av mange forhold undersøkes samtidig, finner vi at både forhold ved deltakerne selv, ved arbeidsstedet og ved studiet har betydning for opplevd læringsutbytte. Lærere som oppgir at de er interessert i å lære mer om faget eller at de underviser i fag de har lite kompetanse i forteller om høyere læringsutbytte enn lærere som oppga andre grunner til at de tok videreutdanning. Ansatte på barnetrinnet forteller om større læringsutbytte enn ansatte på ungdomstrinnet og i videregående opplæring. Lærernes vurdering av studiets kvalitet og hvor relevant det oppleves for deres undervisningshverdag har også betydning for læringsutbyttet.

Frafall

I alt syv prosent av lærerne som deltok i undersøkelsen svarer at de ikke har gjennomført studiene. Det er dette vi her har definert som frafall. Fire prosent begynte ikke på studiene, mens tre prosent sluttet etter studiestart. Det er sannsynlig at den reelle andelen som har falt fra studiene er noe høyere enn det som kommer fram i undersøkelsen.

Årsakene til frafall før studiestart er varierte og sammensatte. Ingen av svaralternativene får høy tilslutning, samtidig som mange lærere krysser av for flere alternativ. Når det gjelder årsaker til frafall etter studiestart framstår den kombinerte belastningen av studier og jobb som en betydelig årsak. Imidlertid er det mange som krysser av for mer enn ett svaralternativ, noe som indikerer at årsakene er sammensatte også når det gjelder frafall etter studiestart.

Forholdene kjønn, antall år som lærer i skolen og utdanningslengde er ikke knyttet til frafall fra studiene. Det er heller ikke systematiske forskjeller i frafall etter hvilke motiv lærerne hadde for å søke videreutdanning. Derimot er det noe variasjon etter hvilket trinn de jobber på: lærere i voksenopplæringen har noe høyere frafall enn lærere i videregående og grunnskolen.

For lærere som slutter underveis i studiene finner vi ingen sammenheng mellom frafall og det at flere lærere ved skolen tar videreutdanning samtidig. Det er heller ingen sammenheng mellom antall studiepoeng i faget fra før av og frafall.

1 Innledning

Denne rapporten presenterer resultater fra Deltakerundersøkelsen 2016, en spørreskjemaundersøkelse rettet mot lærere som har tatt i videreutdanning. Hensikten med rapporten er å belyse hvordan det er å ta videreutdanning. Det innebærer å undersøke deltakernes opplevelser av tilretteleggingen for utdanningen, hvordan studiet har vært og opplevd læringsutbytte.

Deltakerundersøkelsen har vært gjennomført siden 2010, og årets rapport er den sjuende i rekken. Siden oppstarten har spørreskjemaet blitt endret etter hvert som nye problemstillinger dukker opp og behovet for kunnskap er dekket. Årets spørreskjema består derfor både av spørsmål som har vært med mange ganger, spørsmål som har vært med noen få ganger og spørsmål som er helt nye.

I årets undersøkelse er det særlig innenfor temaene lærernes bakgrunn, tilrettelegging for studiet, opplevelse av studiet og læringsutbytte det er spørsmål som har vært med tidligere, samtidig som det også her er enkelte nye spørsmål. I fjorårets undersøkelse ble det innført to nye tema: årsaker til frafall fra studiene og deltakernes vurdering av finansieringsordningene. Temaene er med også i år. Spørsmålene om frafall er så å si identiske med de i fjor, mens antallet spørsmål om finansieringsordningene er redusert.

I tillegg til å presentere deltakernes opplevelser skal vi også undersøke om det er forskjeller i deltakernes opplevelser avhengig av studiested og fag, og om deltakerne i årets undersøkelse svarer annerledes enn de som har deltatt i de foregående årene.

1.1 Kompetanseutvikling hos lærere

Læreres profesjonelle utvikling og hvordan dette bidrar til utvikling i skolen er omfattende tema. Dette er gjort rede for i de tre siste rapportene fra Deltakerundersøkelsen (Gjerustad og Kårstein, 2013; Gjerustad og Lødding 2014; Gjerustad og Salvanes, 2015), og vi skal her kun kort gjengi de viktigste punktene i gjennomgangen.

Teorier innenfor feltet videreutdanning av lærere – eller læring for kvalitetsutvikling – kan oppsummeres i tre perspektiver, som på hver sin måte peker på særtrekk ved videreutdanning av lærere og hva som skal til for å øke kvaliteten på arbeidet deres.

Det første perspektivet handler om hvilke typer kompetanse som er nødvendig for lærere, og fokuserer særlig på forholdet mellom praktisk og teoretisk kunnskap. Schön (1987) mener lærere står overfor unike situasjoner preget av usikkerhet og verdikonflikter som ikke kan løses med utgangspunkt i teknisk rasjonalitet. Schön vektlegger «refleksjon i handling», noe som kan betraktes som et sentralt utgangspunkt for et situert læringsperspektiv der læring forstås som deltakelse i praksisfellesskap

(Lave og Wenger, 1991; Wenger, 1998; Nielsen og Kvale, 1999). Ideen om praksisfellesskap, anvendt i en lærerqualifiseringssammenheng, setter blant annet fokus på behovet for at lærere får mulighet til å utvikle sin profesjonelle kunnskapsbase gjennom samarbeid med andre lærere (Perry, Walton, og Calder, 1999, s. 218; Postholm og Rokkones, 2012) og at lærere behøver veiledning og et langsiktig utviklingsarbeid for å endre undervisning med tanke på elevenes læring.

Det andre perspektivet tar opp transfer (kunnskapsoverføring). Transfer handler om hvordan de som deltar i videreutdanning må overføre kunnskap fra en situasjon til en annen, og hvilke forhold som kan bidra til dette (Tuomi-Grøn og Engstrøm, 2003). For å oppnå transfer tyder forskning på at det er viktig at deltakerne ikke bare får presentert eksempler på teorien, men at de også selv arbeider med å bruke den teoretiske kunnskapen (Stark, 2000). Forskning indikerer videre at effekten av eksempler i undervisningen er beskjeden dersom studentene ikke forstår hvilke betingelser som skal være til stede for at en bestemt kunnskap kan anvendes (Aarskog, 1998; Chi og Bassok, 1989).

Det tredje perspektivet handler om i hvilken grad det er sammenheng mellom det deltakerne lærer i studiet og det de praktiserer, som at innholdet relaterer seg til deltakernes arbeidshverdag og at studiet trekker veksler på deres erfaringer (Grossman m.fl. 2008). I følge Grimen (2010) mangler lærerutdanningen, som de fleste andre profesjonsutdanninger, homogenitet gjennom at de er satt sammen av en rekke fag og emner. Det som kan integrere elementene er, ifølge Grimen, at de peker mot utfordringer i den praktiske utøvelsen av profesjonen.

Utover disse perspektivene på læring for kvalitetsheving, kan en også ta for seg læring som premisse for endring av praksis. En slik tilnærming finnes hos Ertsås og Irgens (2012) som peker på hvordan all praksis er teoribasert. De mener at læreres erfaringsbaserte praksis kan utvikles ved hjelp av kritisk analyse og refleksjon. Informert refleksjon er et kjerneelement for forbedringer og utvikling, altså endring av praksis, fremholder de. Lysø m.fl. (2013) legger stor vekt på mestringsforventning i vurderingen av om rektoropplæringen fører til endring av praksis. Mestringsforventning (Bandura, 1997) virker inn på innsats, engasjement, utholdenhet, aspirasjonsnivå og mål, og disse forskerne sannsynliggjør med grunnlag i forskning at økt mestringsforventning hos deltakere i et videreutdanningstiltak fører til endret praksis.

Denne korte gjennomgangen av forutsetninger for at videreutdanning skal virke inn på læreres praksis, viser at det er nødvendig med opplysninger både om forholdene ved skolen og ved studiet når en vil undersøke deltakernes utbytte av videreutdanningen. Følgende forhold ved arbeidsstedet framstår som særlig viktige for deltakernes utbytte av videreutdanning:

- At det eksisterer en positiv og støttende holdning til videreutdanning på deltakernes arbeidssted
- At det råder et positivt klima der lærerne får anledning til å prøve ut, framlegge og diskutere det de har lært
- At det satses på kollegasamarbeid i skolene
- At det utøves god og støttende ledelse på den enkelte skole som har fokus på langsiktig utviklingsarbeid for å styrke undervisningskvaliteten

Videre framstår følgende forhold ved studiet som særlig viktige for deltakernes utbytte:

- At studiet spiller på studentenes erfaringer fra tidligere utdanning og egen yrkespraksis
- At studiet er tydelig relatert til deltakernes konkrete arbeidshverdag og de ulike betingelser og rammefaktorer som innvirker på denne
- At studentene arbeider med å analysere, konkretisere og eksemplifisere problemstillinger, teorier og mulige løsninger i løpet av videreutdanningen
- At betingelsene for endring av praksis er tilstede som f. eks. stimulering til refleksjon over egen praksis

1.2 Videreutdanning i *Kompetanse for kvalitet*

Strategien *Kompetanse for kvalitet*, ble opprettet i 2009, for å styrke læreres og skolelederens kompetanse. Den har siden blitt videreført (Kunnskapsdepartementet, 2011). Den nåværende strategien beskrives i dokumentet *Kompetanse for kvalitet - Strategi for videreutdanning for lærere og skoleledere frem mot 2025* (Kunnskapsdepartementet, 2015). Hovedmålsettingen er at:

videreutdanningen skal bidra til god faglig og pedagogisk kvalitet i grunnopplæringen for å styrke elevenes læring, slik at de er godt rustet for livslang læring, for fremtidig arbeidsliv og for aktiv deltakelse i samfunnet. (Kunnskapsdepartementet, 2015:5)

Strategien er et samarbeid mellom staten, arbeidstakerorganisasjonene, kommuner og fylkeskommuner (skoleeiere), Kommunenes Sentralforbund (KS) og universiteter og høyskoler. Partene har ansvar for ulike deler av strategien og bærer sammen ansvaret for at den kan realiseres.

Det er en målsetting at fag og områder med behov for å styrkes skal prioriteres. I inneværende strategiperiode – som går fram til 2025 – er det basisfagene engelsk, matematikk, norsk, norsk tegnspråk og samisk som er særlig prioritert. Målet er at alle som underviser i ett av disse fagene skal ha fordypning i faget.

I studieåret 2014/2015 ble matematikk og naturfag løftet fram gjennom økonomiske prioriteringer. Staten dekker vanligvis 60 prosent av vikarkostnadene ved videreutdanning. Men dersom lærerne studerer matematikk eller naturfag dekker staten 75 prosent av kostandene. Ordningen videreføres også i inneværende strategiperiode.

Strategien *Kompetanse for kvalitet* har tradisjonelt betydd at lærerne frigjøres fra deler av sine ordinære oppgaver. Ordningen, kalt vikarordningen, betyr at de kjøpes fri fra deler av stillingen sin for å få tid til å studere. Både statlige utdanningsmyndigheter, skoleeiere og den enkelte deltaker har bidratt til å gjøre dette mulig. For studieåret 2014/2015 var det for første gang mulig å velge også en annen ordning, stipendordningen. Den nye ordningen innebærer at man ikke får fri til å studere, men i stedet få et stipend i tillegg til ordinær lønn. Ordningen videreføres i inneværende strategiperiode.

Deltakernes erfaringer med studiene i satsingen *Kompetanse for kvalitet* har vært undersøkt flere ganger tidligere, og resultatene fra undersøkelsene er publisert i årlige rapporter (Rambøll, 2010; Oxford Research, 2011; Oxford Research, 2012; Gjerustad og Kårstein, 2013; Gjerustad og Lødding, 2014; Gjerustad og Salvanes, 2015). I publikasjonene kommer det fram at deltakerne har positive erfaringer fra studiene de har tatt. De forteller at de har utviklet seg faglig, og at de har endret egen undervisning som følge av studiet.

1.3 Problemstillinger

I fjorårets undersøkelse ble det funnet at de som hadde vikarordningen i gjennomsnitt var mer fornøyd med finansieringsordningen enn de som hadde stipendordningen. Vi er interessert i om det også er slik i årets undersøkelse. Første problemstilling, som belyses i kapittel 3, er:

- Er det forskjeller i deltakernes opplevelse av de to finansieringsordningene?

Eksisterende forskning, som omtalt under punkt 1.1, peker på at forhold ved deltakernes arbeidssted er av betydning for muligheten til å endre praksis som følge av etterutdanning. I tillegg er det sannsynlig at den praktiske tilretteleggingen for studiet har stor betydning for lærernes utbytte, siden dette er noe de gjør i kombinasjon med arbeid. Det vil si at det praktiske må være på plass. Dette er trolig viktig. Andre problemstilling er derfor:

- Hvordan opplever deltakerne tilretteleggingen for studiet?

Problemstillingen belyses i kapittel 4.

Gjennomgangen av forskning peker også på betydningen av at studiet er lagt opp slik at det er nært knyttet til deltakernes arbeidshverdag og at deres erfaringer trekkes inn i studiet. Tredje problemstilling er:

- Hvordan opplever deltakerne studiet?

I problemstillingen inngår å undersøke deltakernes opplevelse av studienes innhold og kvalitet, og hvilket læringsutbytte de har hatt. Vi er også interessert i å se om det er forskjeller mellom studiesteder og fag når det gjelder disse forholdene. Problemstillingen belyses i kapittel 5 og 6.

Fra tidligere år vet vi at ikke alle som begynner på videreutdanning i Kompetanse for kvalitet fullfører studiene. Det er også en del som har fått opptak, men som likevel ikke begynner på studiet. Fjerde problemstilling er:

- Hva er årsakene til at deltakere faller fra studiene?

Problemstillingen belyses i kapittel 7.

I fjorårets rapport ble svar fra de fem foregående Deltakerundersøkelsene sammenliknet (Gjerustad og Lødding, 2014). Vi skal i årets rapport videreføre disse sammenlikningene ved å inkludere også svar fra årets undersøkelse. Femte problemstilling, som belyses i kapitlene 3 til 7, er:

- Er det endringer over tid i lærernes opplevelse av det å ta videreutdanning?

I fjorårets undersøkelse ble det funnet at det var en nedgang i hvor fornøyde lærerne var med videreutdanningen. Dette ble i noen grad forklart ved at de som studerte matematikk var mindre fornøyd med studiene enn andre. Sjette problemstilling er:

- Er det forskjeller i hvor fornøyde lærere er med studiene mellom de som tar matematikk og de som studerer andre fag?

Problemstillingen belyses i kapittel 5 og 6.

2 Data og metode

I dette kapitlet presenteres Deltakerundersøkelsen 2016. Det innebærer å gå nærmere inn på hvilke temaer som er med i undersøkelsen, hvor mange som deltok og hvordan dataene skal analyseres.

2.1 Tema i undersøkelsen

Spørsmålene som inngår i Deltakerundersøkelsen 2016 kan sammenfattes i seks tema:

- Bakgrunnsinformasjon om deltakerne
- Tilrettelegging for studiene
- Deltakernes opplevelse av studiene
- Hvilke endringer studiene har ført til for deltakerne
- Årsaker til frafall fra studiene
- Vurdering av finansieringsordningene

De fire første temaene har vært med i flere av de tidligere versjonene av Deltakerundersøkelsen. Spørsmålene er forandret så lite som mulig, slik at det er mulig å sammenlikne deltakernes svar over tid. Imidlertid har det kommet til noen nye spørsmål i årets undersøkelse. De to siste temaene var med i for første gang i fjor. Spørsmålene om frafall fra studiene er så å si identiske i årets og fjorårets undersøkelse, mens det er færre spørsmål om finansieringsordningene i år enn det var i fjor.

2.2 Deltakelse

Deltakerundersøkelsen gikk ut på e-post til alle lærere i grunnskolen, videregående og voksenopplæringen som har søkt om og fått ja til å ta videreutdanning i regi av strategien *Kompetanse for kvalitet*. Flertallet av disse jobber med undervisning, mens noen har andre stillinger i skolen, som rådgivere og sosiallærere. Både lærere som følger studietilbud spesielt opprettet for *Kompetanse for kvalitet*, og lærere som deltar på andre studietilbud fikk undersøkelsen.

Antallet lærere som tar videreutdanning har økt kraftig de siste årene. I skoleåret 2013/2014 var det omtrent 1760 som tok videreutdanning innenfor *Kompetanse for kvalitet*. I 2014/2015 fikk 3662 lærere tilbud om slik videreutdanning, mens det i 2015/2016 var 5212 som fikk tilbud.

På grunn av feil med noen e-postadresser (i overkant av 200 stykker) var det ikke alle som mottok undersøkelsen. Videre var det noen som oppga at de ikke var i målgruppen for undersøkelsen (10 –

15 stykker). Når disse er trukket fra er det i alt 4962 lærere som har mottatt undersøkelsen. Dette er det tallet som deltakelsen beregnes ut ifra.

I alt 2957 personer åpnet undersøkelsen. Noen av disse besvarte ikke alle spørsmålene. Når vi kun teller med de som svarte på mer enn halvparten av undersøkelsen, sitter vi igjen med 2799 godkjente besvarelser.

Antallet besvarelser gir en deltakelse på 56,4 prosent. Deltakelsen er god, og tyder på at mange har ønsket å fortelle om sine erfaringer med å delta i videreutdanning. Deltakelsen er likevel lavere enn i fjor og i forfjor, da henholdsvis 63 og 71 prosent av de inviterte deltok. Hvor godt utvalget som har deltatt i undersøkelsen representerer alle lærere som tar videreutdanning vurderes i neste kapittel.

2.3 Analyser

Resultatene fra undersøkelsen presenteres i all hovedsak som prosentvise fordelinger av deltakernes svar. For å forenkle presentasjonen vil vi i noen tilfeller ikke inkludere alle svarkategoriene, der dette kan gjøres uten å gå ut over nøyaktigheten i framstillingen. Dette vil framgå av teksten. Rapporten vil også inneholde enkelte mer avanserte analyser, som regresjonsanalyser og analyser av variasjon (ANOVA). Hensikten med disse analysene er å undersøke sammenhenger og forskjeller, for eksempel hvordan yrkeserfaring er relatert til det å endre på eget undervisningsopplegg, eller i hvilken grad deltakerens opplevelse av studiet varierer etter studiested.

I undersøkelsen var det flere åpne spørsmål hvor deltakerne kunne gi mer utfyllende svar og kommentarer. Svarene på disse presenteres sammen med svarene på de kvantitative spørsmålene om de samme temaene.

Noen av analysene i rapporten innebærer å sammenlikne hva deltakerne ved de ulike studiestedene og ulike fagene har svart. Slike analyser forutsetter et visst antall deltakere ved hvert enkelt studiested og hvert enkelt fag. Et for lavt antall betyr at de som har svart får stor innvirkning på resultatet av analysene. Vi har satt det nedre antallet deltakere til ti. Studiesteder og fag som har lavere antall deltakere enn dette utelates fra disse analysene.

I fjorårets undersøkelse (Gjerustad og Salvanes, 2015) sammenliknet vi deltakernes svar fra ulike års undersøkelser (Rambøll, 2010; Oxford Research, 2011; Oxford Research, 2012; Gjerustad og Kårstein, 2013; Gjerustad og Lødding, 2014). Det skal vi også gjøre i årets undersøkelse, med utgangspunkt i de analysene som ble gjort i fjor. Det innebærer at vi skal se på endringer over tid i enkelte tema innenfor alle de seks temaene som inngår i undersøkelsen.

3 Deltakerne og studietilbudene

I dette kapitlet presenterer vi bakgrunnsinformasjon om de som har svart på Deltakerundersøkelsen 2016. Hensikten er å få vite mer om hvilken utdanning og yrkeserfaring de har, og hvilke studier de har tatt. Dette er informasjon som er interessant både fordi det gir kunnskap om deltakerne, og fordi det er forhold det kan være viktig å ta hensyn til i senere analyser.

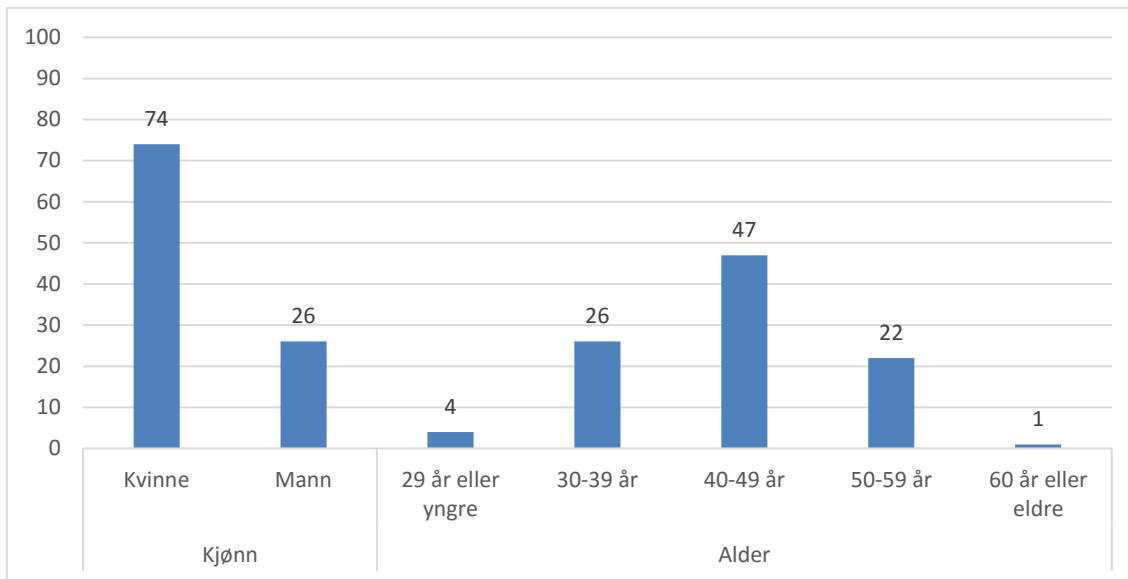
Sammensetningen av deltakere når det gjelder alder, kjønn og utdanning skal sammenliknes med informasjon fra andre kilder:

- Sammenlikning med foregående undersøkelser viser om det er endring over tid.
- Sammenlikning med populasjonen - det vil si alle de som fikk tilbud om å ta videreutdanning i skoleåret 2015/2016 – viser om de som har deltatt i studien representerer populasjonen på en god måte.
- Sammenlikning med alle lærerne i Norge gir informasjon om i hvilken grad lærerne som deltar i studien skiller seg fra norske lærere generelt.

3.1 Deltakernes bakgrunn

Deltakerne ble spurt om kjønn, alder, hvilket trinn de jobber på og hvilket fylke de jobber i. Svarene presenteres i figur 3.1-3.2 og i tabell 3.1.

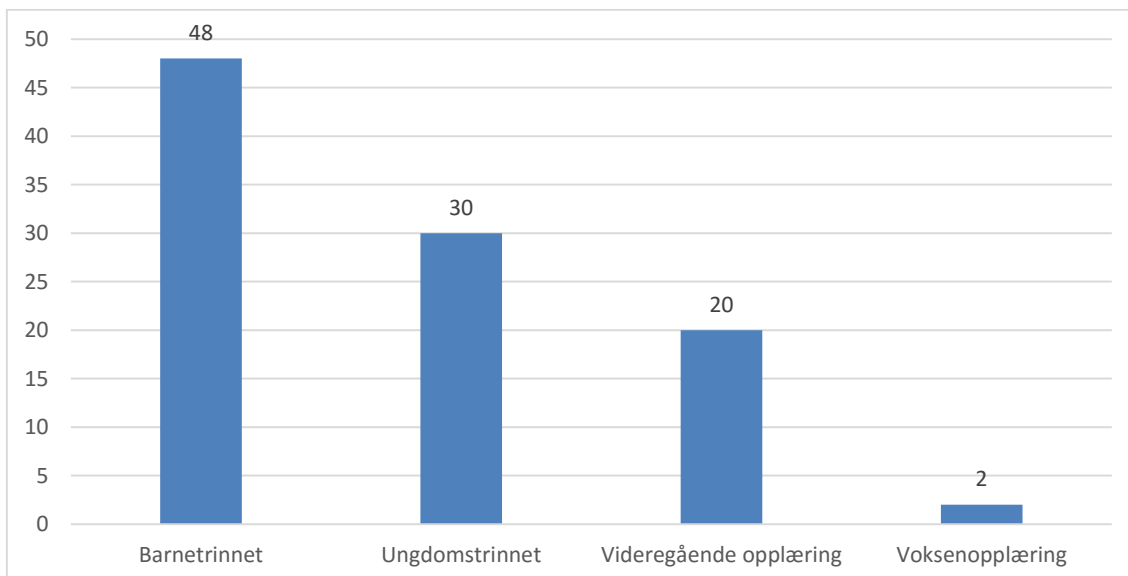
Flertallet av deltakerne i undersøkelsen – omtrent tre av fire - er kvinner. I populasjonen, det vil si blant alle de som fikk tilbud om å få videreutdanning i 2015 - 2016, var kvinneandelen 71 prosent. Det vil si at kvinneandelen er litt høyere i nettoutvalget – de som har deltatt i undersøkelsen – enn i populasjonen. Forskjellen er såpass liten at det er rimelig å hevde at nettoutvalget - det vil si de som har deltatt i studien – representerer populasjonen på en god måte når det gjelder andelen kvinner og menn.



Figur 3.1: Kjønn- og aldersfordeling blant deltakerne. Prosent. N = 2746 – 2752.

Også i de foregående Deltakerundersøkelsene har det vært klart flere kvinner enn menn som har deltatt. Andelen kvinner er noe høyere i årets undersøkelse enn i fjorårets undersøkelse, da 69 prosent av deltakerne var kvinner. Forskjellen fra i fjor til i år er signifikant ($p < .05$).

Når det gjelder alder viser figur 3.1. at nesten halvparten av deltakerne er mellom 40 og 49 år. Aldersfordelingen er svært lik med det vi fant i fjorårets undersøkelse.



Figur 3.2: Hvilke trinn deltakerne jobber på. Prosent. N = 2754.

Et klart flertall av lærerne som tar videreutdanning jobber i grunnskolen. Nesten halvparten oppgir at det jobber på barnetrinnet, mens tretti prosent svarer ungdomstrinnet. Det innebærer at omtrent tre av fire lærere som tar videreutdanning jobber i grunnskolen.

Dersom vi sammenligner disse tallene med hvor mange som faktisk jobber på de ulike trinnene ser vi at barne- og ungdomstrinnet til sammen har 2,7 ganger så mange ansatte som videregående - 57 935 mot 21 350 (Statistisk sentralbyrå, 2016). Blant de som deltar i undersøkelsen er det 3,9 ganger så mange lærere som jobber i grunnskolen enn det er som jobber i videregående, så grunnskolelærere er

noe overrepresentert. De tre foregående undersøkelsene har vist den samme tendensen, at relativt sett flere lærere fra grunnskolen deltar enn lærere fra videregående.

Blant alle de som fikk tilbud om å ta videreutdanning i 2015 – 2016 (populasjonen) jobber 79 prosent i grunnskolen og 19 prosent i videregående. Denne fordelingen er så å si identisk med fordelingen blant de som har deltatt i undersøkelsen.

Tallene viser at lærere i videregående ikke tar videreutdanning innenfor *Kompetanse for kvalitet* i samme grad som lærere i barneskolen. Dette gjenspeiles i deltakelsen i undersøkelsen, og fordelingen i nettoutvalget representerer populasjonen på en god måte når det gjelder andelen som jobber i grunnskolen og i videregående.

Tabell 3.1: Deltakernes fylkestilhørighet. N = 2735. Prosent.

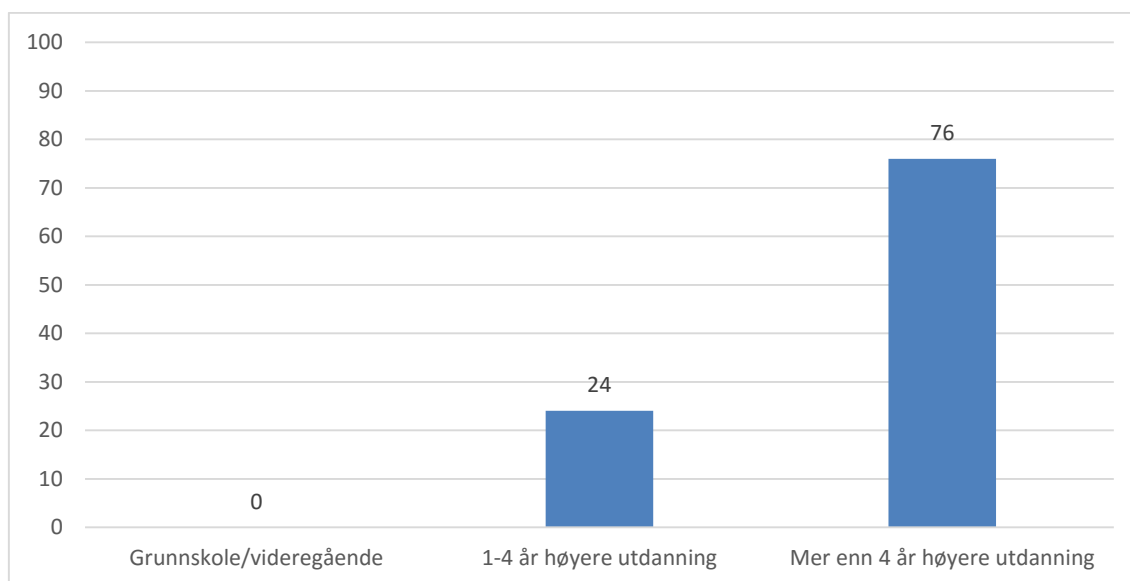
Fylke	Antall	Prosent
Akershus	280	10
Rogaland	263	10
Hordaland	250	9
Buskerud	174	6
Sør-Trøndelag	164	6
Nordland	163	6
Østfold	160	6
Vestfold	139	5
Hedmark	136	5
Vest-Agder	131	5
Møre og Romsdal	122	4
Oppland	121	4
Oslo	108	4
Troms	104	4
Telemark	102	4
Finnmark	88	3
Aust-Agder	80	3
Sogn og Fjordane	80	3
Nord-Trøndelag	70	3

Lærerne som deltar i studien kommer fra alle landets fylker. Fylkene med flest deltakere er Akershus, Rogaland og Hordaland. Til sammen utgjør lærere fra disse fylkene 29 prosent av deltakerne i undersøkelsen. De tre fylkene er blant de mest folkerike i landet, og der er rimelig at en høy andel lærere som tar videreutdanning kommer fra disse fylkene. Oslo er det mest folkerike fylket i landet, men lærerne som tar videreutdanning fra det fylket utgjør ikke mer enn fire prosent. Det tyder på at lærere i Oslo ikke tar videreutdanning i *Kompetanse for kvalitet* i like stor grad som lærere fra andre fylker.

Andelen som kommer fra de ulike fylkene er svært lik det som vi finner i blant de som fikk tilbud om å ta videreutdanning i skoleåret 2015/2016.

3.2 Utdanning og yrkeserfaring

Deltakernes utdanning og yrkeserfaring ble målt ved hjelp av tre spørsmål. Svarfordelingen vises i figurene 3.3 – 3.5 og tabell 3.2.



Figur 3.3: Deltakernes høyeste fullførte utdanning. Prosent. N = 2739.

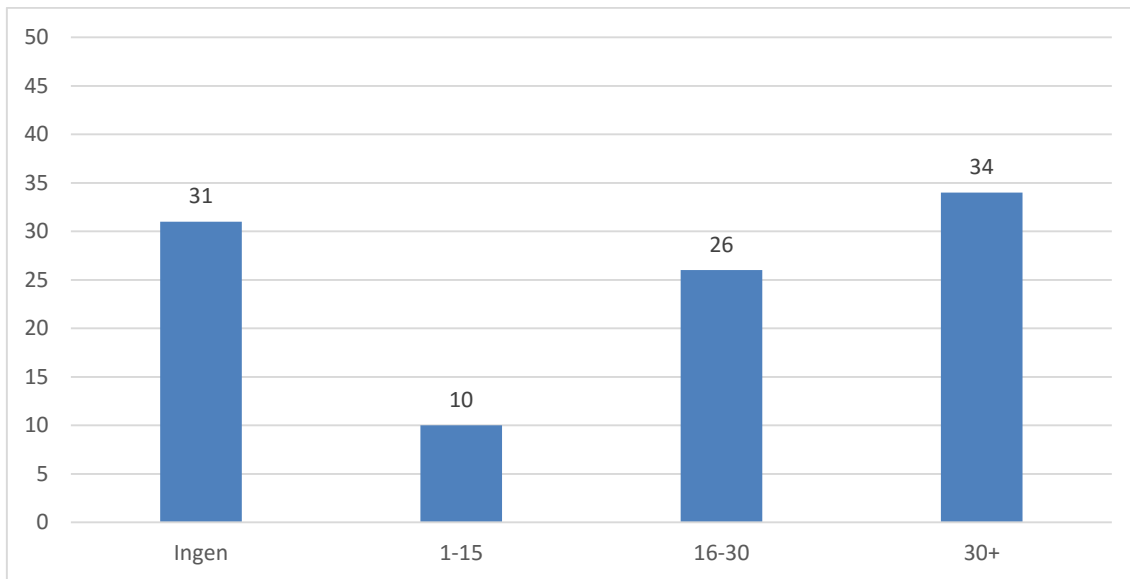
Tre av fire deltakere har mer enn fire års høyere utdanning mens én av fire har kortere høyere utdanning. Mindre enn én prosent har ikke høyere utdanning. Andelen som oppgir at de har mer enn fire års høyere utdanning er betydelig høyere blant deltakerne i denne studien enn i skolen generelt. I 2014 hadde 7 prosent av lærerne i grunnskolen og 30 prosent av lærerne i videregående mer enn fire års utdanning (Statistisk sentralbyrå, 2016).

At andelen med lang høyere utdanning er høyere blant deltakerne i undersøkelsen er også funnet i tidligere Deltakerundersøkelser. Det tyder på at det er vanligere for lærere som allerede har lang utdanning å ta videreutdanning enn det er for lærere som har kortere utdanning.

Tabell 3.2: Deltakernes utdanning etter trinn. Prosent.

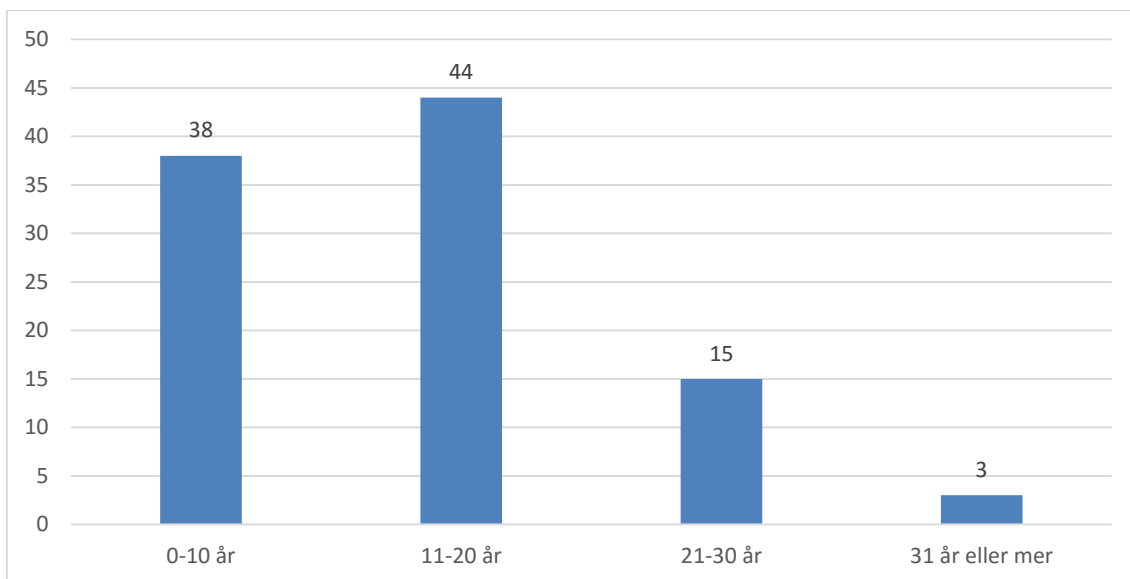
	Barnetrinnet	Ungdomstrinnet	Videregående		Total
			opplæring	Voksenopplæring	
Grunnskole/videregående	0	0	1	0	0
1-4 år høyere utdanning	29	19	19	13	24
Mer enn 4 år høyere utdanning	71	81	81	87	76
Antall	1305	818	556	60	2739

Andelen som har lang høyere utdanning er noe lavere på barnetrinnet enn på de andre trinnene. Forskjellen mellom grunnopplæringen og videregående er likevel påfallende liten, tatt i betraktning at andelen som har lang høyere utdanning er betydelig høyere blant lærere på videregående (30 prosent) enn blant lærere i grunnskolen (7 prosent).



Figur 3.4: Antall studiepoeng deltakerne har fra før av i faget de studerer. Prosent. N = 2554.

Tidligere utdanning i faget lærerne studerer ble undersøkt ved at deltakerne ble bedt om å skrive inn antall studiepoeng, vektall eller semester de har i faget fra før av. Svarene ble i etterkant omregnet til studiepoeng og delt inn i kategorier som gjenspeiler fordelingen. Omtrent en tredel av lærerne har utdanning tilsvarende 30 studiepoeng eller mer i faget. 30 studiepoeng tilsvarer et halvt års studier. Videre er det omtrent en tredel som ikke har noen tidligere utdanning i faget de studerer.



Figur 3.5: Deltakernes yrkeserfaring. Prosent. N = 2740.

Nesten 40 prosent av deltakerne har jobbet i skolen i 10 år eller mindre, og er dermed å regne som relativt nyutdannede. Dette tyder på at også innenfor denne gruppen er det ønskelig med faglig påfyll. Den største andelen, 43 prosent, har jobbet i skolen mellom 11 og 20 år.

3.3 Studier

I alt 26 studiesteder bidro med studietilbud i *Kompetanse for kvalitet* skoleåret 2015/2016. Høgskolen i Oslo og Akershus, UiT Norges arktiske universitet, Høgskolen i Sørøst-Norge, Høgskolen i Bergen og NTNU er studiestedene som flest studerer ved. Til sammen 46,7 prosent av deltakerne tar videreutdanning ved disse lærestedene.

I tillegg til de 26 stedene som inngår i *Kompetanse for kvalitet* er det mulig å studere ved andre studiesteder. 34 lærere oppgir at de gjør det.

Tabell 3.3: Hvor deltakerne studerer. N = 2651.

Studiested	Antall	Prosent
Høgskolen i Oslo og Akershus	337	12,7
UiT Norges arktiske universitet	265	10,0
Høgskolen i Sørøst-Norge (tidligere Høgskolen i Buskerud/Vestfold)	219	8,3
Høgskolen i Bergen	217	8,2
NTNU	200	7,5
Høgskolen i Hedmark	172	6,5
Universitetet i Bergen	140	5,3
Høgskolen i Østfold	137	5,2
NTNU (tidligere Høgskolen i Sør-Trøndelag)	137	5,2
Universitetet i Stavanger	126	4,8
Universitetet i Agder	118	4,5
Høgskolen i Sørøst-Norge (tidligere Høgskolen i Telemark)	79	3,0
Høgskolen i Volda	75	2,8
Høgskolen i Lillehammer	68	2,6
Høgskolen i Sogn og Fjordane	63	2,4
Universitetet i Oslo	52	2,0
Nord Universitet (tidligere Universitetet i Nordland)	44	1,7
Nord Universitet (tidligere Høgskolen i Nord-Trøndelag)	40	1,5
Høgskolen Stord/Haugesund	24	0,9
Norges miljø- og biovitenskapelige universitet (NMBU)	23	0,9
NLA Høgskolen	21	0,8
Nord Universitet (tidligere Høgskolen i Nesna)	20	0,8
Handelshøyskolen BI	18	0,7
Norges musikkhøgskole	11	0,4
Norges idrettshøgskole	10	0,4
Samisk høgskole	1	0,0
Andre	34	1,3

Tabell 3.4 viser hva lærerne som deltar i undersøkelsen studerte. I alt 47 ulike studietilbud var opprettet spesielt for strategien *Kompetanse for kvalitet* i skoleåret 2015/2016. 45 av disse er representert i undersøkelsen ved at totalt 2127 lærere har studert dem. I tillegg er det lærere som har fått støtte gjennom *Kompetanse for kvalitet*, men som studerer andre tilbud enn de som er opprettet spesielt for strategien. I alt var det 505 lærere som oppga at de studerte andre fag.

Tabell 3.4: Hvilke fag deltakerne studerer. N = 2632

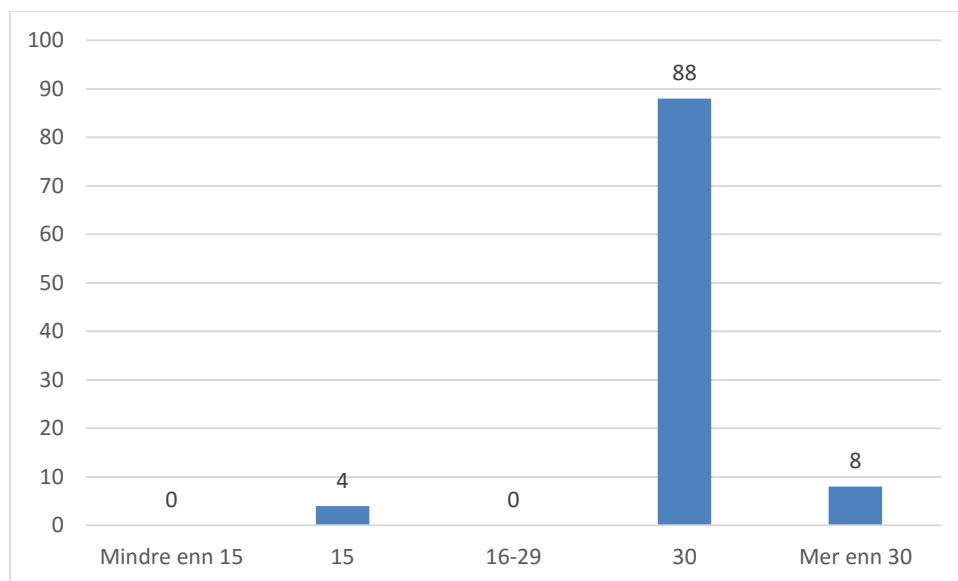
Studietilbud	Antall	Prosent
Matematikk 1: 1-7. trinn	270	10,3
Engelsk 1: 1-7. trinn	154	5,9
Matematikk 2: 5-10. trinn	141	5,4
Matematikk 2: 1-7. trinn	132	5,0
Matematikk 1: 5-10. trinn	121	4,6
Leseopplæring 1	111	4,2
Engelsk 1: 5-10. trinn	86	3,3
Ledelse i skolen	81	3,1
Norsk 2: 5-10. trinn	80	3,0
Regning som grunnleggende ferdighet	73	2,8
Engelsk 2: 5-10. trinn	70	2,7
Naturfag 1: 1-7. trinn	68	2,6
Matematikk for lærere i videregående skole	62	2,4
Andrespråkspedagogikk	59	2,2
Matematikk 2: 8-13. trinn	50	1,9
Naturfag 1: 5-10. trinn	50	1,9
Norsk 1: 5-10. trinn	48	1,8
Leseopplæring 2	46	1,7
Naturfag 2: 8-13. trinn	39	1,5
Rådgivning 1	36	1,4
Norsk 2: 8-13. trinn	35	1,3
Norsk 1: 1-7. trinn	33	1,3
Matematikk 1: 8-13. trinn	31	1,2
Rådgivning 2	25	0,9
Naturfag 1: 8-13. trinn	21	0,8
Naturfag 2: 5-10. trinn	21	0,8
Læringsledelse og vurdering	16	0,6
Mat og helse 1	16	0,6
Kunst og håndverk 1	15	0,6
Yrkesretting av programfag	15	0,6
Engelsk 2: 1-7. trinn	13	0,5
Entreprenørskap som pedagogisk metode i yrkesfag	13	0,5
Prosjekt til fordjuping	13	0,5
Vurdering i elevenes læringsarbeid i videregående opplæring	12	0,5
Musikk 1	11	0,4
Fysikk 1	10	0,4
Norsk 2: 1-7. trinn	10	0,4
Anvendelse av ny teknologi i læringsarbeidet	9	0,3
Kroppsøving 1	9	0,3
Naturfag 2: 1-7. trinn	9	0,3
Kjemi 1	5	0,2
Lesing, læring og vurdering i videregående opplæring (15 stp)	3	0,1
Samisk kulturkunnskap med fokus på lulesamisk område	2	0,1
Sjøsamisk kultur og historie (15 stp)	2	0,1
Sørsamisk kulturkunnskap	1	0,0
Andre fag	505	19,2

Matematikk 1: 1.-7. trinn er faget med klart flest deltakere. 270 lærere, omtrent 10 prosent av de som har svart på spørsmålet, har krysset av for det alternativet.

Til sammen er det 807 personer som krysser av for at de studerer matematikk. I tillegg var det 27 av de som krysset av for annet som oppga at de studerte matematikk. Det vil si at til sammen 834 personer, eller 31,7 prosent, studerer matematikk (regning som grunnleggende ferdighet er ikke medregnet). Dermed er matematikk den fagretningen som har høyest andel studenter.

Antallet som studerer matematikk er ikke svært annerledes fra det som var i fjor - 871 mot 834 - selv om andelen er mindre.

Ytterligere 218 personer krysser av for at de studerer andre realfag (fysikk, kjemi og naturfag). Det innebærer at i alt 40,0 prosent av deltakerne studerer realfag. Andelen er klart lavere enn i fjor, da 61 prosent svarte slik. Antallet er også lavere, omtrent 1050 i 2016 mot omtrent 1300 i fjor.

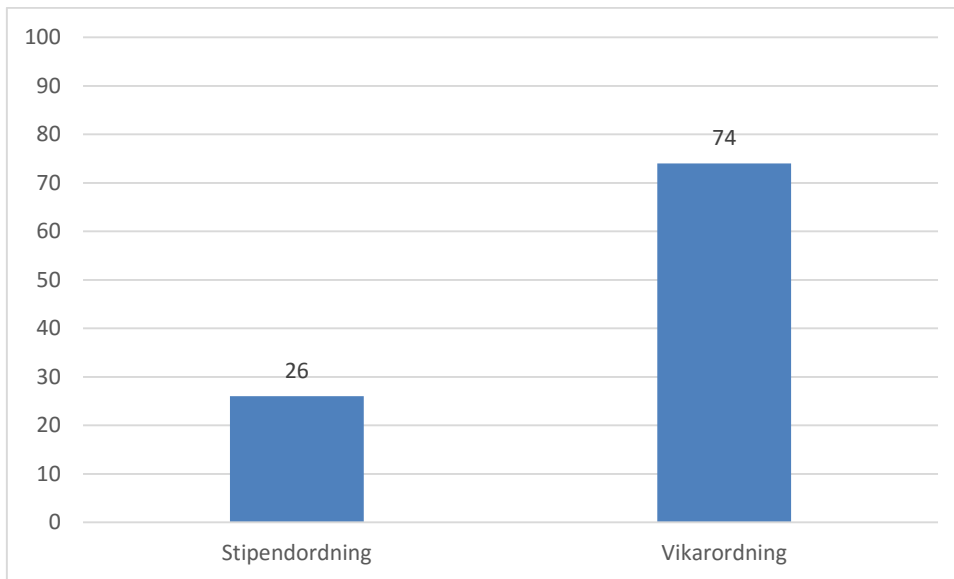


Figur 3.6: Antall studiepoeng lærerne tar i videreutdanningen. Prosent. N = 2561.

Et klart flertall av deltakerne tar 30 studiepoeng i det året de studerer. Hele 88 prosent svarer at de tar 30 studiepoeng, mens 8 prosent tar mer enn 30 poeng.

3.4 Finansieringsordning

Det er to ulike finansieringsordninger for de som tar videreutdanning: vikarordningen og stipendordningen. Vikarordningen innebærer at de som tar videreutdanning frigjøres fra noen av sine ordinære arbeidsoppgaver og beholder sin vanlige lønn. Reduksjonen i arbeidsoppgavene skal tilsvare 37,5 prosent av full stilling dersom de tar 30 studiepoeng. Stipendordningen innebærer at de som tar videreutdanning får et økonomisk tilskudd, i tillegg til vanlig lønn. I utgangspunktet innebærer stipendordningen ikke at de frigjøres fra ordinære arbeidsoppgaver.

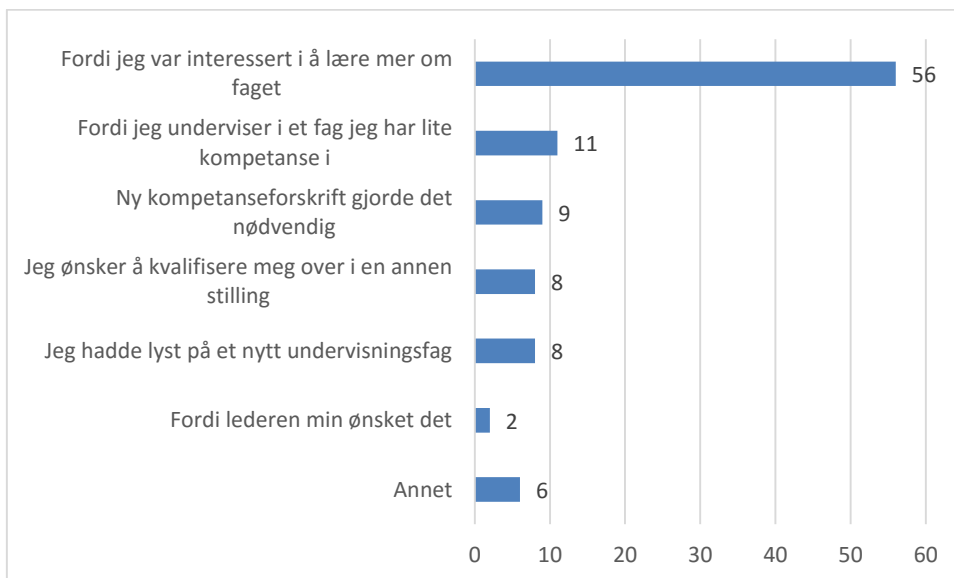


Figur 3.7: Hvilken finansieringsordning lærerne valgte. Prosent. N = 2923.

Figur 3.6 viser andelen som valgte de to ordningene. Det er flere som har vikarordning enn stipendordning. Fordelingen er svært lik det vi fant i fjorårets undersøkelse, da 24 prosent svarte at de valgte stipendordning og 76 prosent svarte vikarordning. Når vi ser på alle de som fikk tilbud om å ta videreutdanning i 2015/2016 er det 29 prosent som har stipendordning mens 71 prosent har vikarordning. Det vil si at fordelingen blant de som deltar i undersøkelsen er relativt lik det vi finner i populasjonen.

3.5 Grunner til å ta videreutdanning

Til årets undersøkelse ble det utviklet et nytt spørsmål om hvorfor lærerne ønsket å ta videreutdanning. Lærerne ble bedt om å oppgi den viktigste grunnen til at de søkte om videreutdanning. De kunne velge mellom seks ulike alternativer, i tillegg til alternativet *annet* der de selv kunne skrive inn grunnen. Alternativene og svarfordelingen vises i figur 3.7.



Figur 3.8: Den viktigste grunnen til at lærerne søkte om videreutdanning. N = 2806. Prosent.

Interesse for å lære mer om faget er den mest utbredte grunnen til å søke om videreutdanning. Mer enn halvparten av lærerne velger alternativet *fordi jeg var interessert i å lære mer om faget*, mens andelen som velger de andre alternativene ligger mellom to og elleve prosent. Alternativet *fordi lederen min ønsket det* får svært lav tilslutning. Det ser ikke ut til at lærernes beslutning om å ta videreutdanning kan tilbakeføres til deres ledes ønsker. Heller ikke alternativet *ny kompetanseforskrift gjorde det nødvendig* får høy tilslutning blant deltakerne. Det er kun et lite mindretall som oppgir at deres videreutdanning er motivert av endringer i kompetanseforskriften.

3.6 Frafall

Tre prosent av lærerne som svarer på undersøkelsen oppgir at de begynte på studiet, men sluttet underveis, mens fire prosent oppgir at de aldri begynte på studiet. Det ser ut til at andelen som svarer på undersøkelsen er lavere blant de som ikke begynte på studiet sammenliknet med de som fortsatt studerer eller som er ferdig med studiet. Når vi ser på hele populasjonen finner vi at totalt 445 personer ikke begynte på studiene. Dette utgjør 8,5 prosent av alle de som fikk tilbud om videreutdanning, mens det er fire prosent av de som svarer på spørsmålet som er i denne gruppen. Det vil si at denne gruppen er underrepresentert i undersøkelsen. Også i fjor var det slik. Det tyder på at motivasjonen for å delta i undersøkelsen er lavere blant denne gruppen enn blant de som fortsatt studerer.

For de som sluttet underveis har vi ingen annen informasjon enn det som kommer fram av undersøkelsen. Det betyr at det er vanskelig å vurdere om det faktisk er slik at tre prosent av de som fikk tilbud om å ta videreutdanning sluttet underveis i studiene. På bakgrunn av den underrepresentasjonen vi fant blant de som ikke begynte på studiene så virker det sannsynlig at også de som sluttet underveis er underrepresentert, og at andelen er høyere enn det som kommer fram her.

3.7 Oppsummering

Fordelingen i utvalget som har svart er svært likt med det vi finner i populasjonen (alle lærere som fikk tilbud om videreutdanning) når det gjelder kjønn, fylkestilhørighet og hvilke trinn de jobber på. Det vil si at utvalget ser ut til å presentere populasjonen på en god måte på disse bakgrunnsvariablene. Derimot er det sannsynlig at andelen som har sluttet på studiene før eller etter studiestart er høyere enn det som framkommer i undersøkelsen.

De fleste deltakerne har lang høyere utdanning fra før av. Tre av fire har mer enn fire års høyere utdanning. Dette er betydelig høyere enn andelen som har mer enn fire års høyere utdanning blant lærere generelt. Selv om andelen med lang høyere utdanning er høy, oppgir omtrent en av tre lærere at de ikke har studiepoeng fra før av i faget de studerer.

Høgskolen i Oslo og Akershus, UiT Norges arktiske universitet, Høgskolen i Sørøst-Norge, Høgskolen i Bergen og NTNU er studiestedene som flest studerer ved. Nesten halvparten av deltakerne studerer ved et av disse lærestedene.

Matematikk er faget som har høyest andel studenter. Drøyt 30 prosent av deltakerne studerer en eller annen form for matematikk. Antallet som studerer matematikk er svært likt med antallet i fjorårets undersøkelse. Fordi flere deltar i årets undersøkelse enn i fjorårets er likevel andelen som studerer matematikk lavere i år enn i fjor.

Vikarordningen er mer utbredt enn stipendordningen. I alt tre av fire har hatt vikarordningen. Andelen er omtrent lik med det vi fant i fjor.

Interesse for å lære mer om faget er den mest utbredte grunnen til å søke om videreutdanning. Når det blir bedt om å oppgi den viktigste grunnen til at de studerer velger mer enn halvparten alternativet *fordi jeg var interessert i å lære mer om faget*.

4 Tilrettelegging

Dette kapitlet handler om tilrettelegging for videreutdanning. Mange forhold kan betraktes som tilrettelegging for studier. I kapittel 1 ble det pekt på betydningen av holdninger og miljø på arbeidsplassen. Det er blant annet viktig at lærerne får anledning til å prøve ut og diskutere det de lærer på studiet. I tillegg er det sannsynlig at også praktiske forhold er av betydning for lærernes videreutdanning, tatt i betraktning at de tar studiene samtidig som de jobber. I en slik situasjon er det trolig viktig at lærerne opplever at det er lagt til rette for å kombinere studier og arbeid.

I tråd med en bred forståelse av begrepet tilrettelegging inkluderer kapitlet spørsmål om en rekke tema som kan tenkes å ha betydning for lærernes opplevelse av det å studere, og deres læringsutbytte.

Kapitlet består av fem deler. I første del presenterer vi lærernes syn på kultur for kunnskapsdeling ved skolen. Del to handler om hvordan undervisningen gjennomføres når lærerne er borte på samlinger og hvilke konsekvenser videreutdanningen har for elevene. I del tre presenteres lærernes overordnede syn på tilretteleggingen ved skolen de arbeider. Del fire handler om dekking av utgifter og finansiering, mens del fem tar for seg hvorvidt lærerne opplever at skolene og skoleeierne har planer for lærernes videreutdanning.

4.1 Kunnskapsdeling ved skolen

Kunnskapsdeling ved skolen lærerne jobber på ble undersøkt både med generelle spørsmål om miljøet for kunnskapsdeling og spørsmål om hvordan dette konkret har foregått. I tillegg ble det spurt om flere lærere ved skolen studerte samtidig. Svarene vises i tabell 4.1 og figurene 4.1 og 4.2.

For å undersøke hvordan ny kunnskap verdsettes og inkluderes ved skolene ble lærerne bedt om å ta stilling til fem utsagn. De svarte ved å krysse av på en skala fra en til seks, hvor en var helt uenig og seks var helt enig. Utsagnene og svarfordelingen vises i tabell 4.1. Tabellen viser andelen som har krysset av på de to høyeste og de to laveste svaralternativene.

En av tre oppgir at de har samarbeidet med kolleger for å realisere noe av det de har lært på videreutdanningen. Imidlertid er det omtrent en like stor andel som svarer at de ikke har gjort det. Det tyder på betydelig variasjon i lærernes opplevelse. Videre ser vi at omtrent tre av ti er enig i at de har delt det de har lært på videreutdanningen med kolleger, mens to av ti er uenig i dette. Andelen som oppgir at de ikke har delt kunnskap fra videreutdanningen og som svarer at de ikke har samarbeidet med kolleger er relativt høy, særlig tatt i betraktning at Utdanningsdirektoratet krever at studietilbud

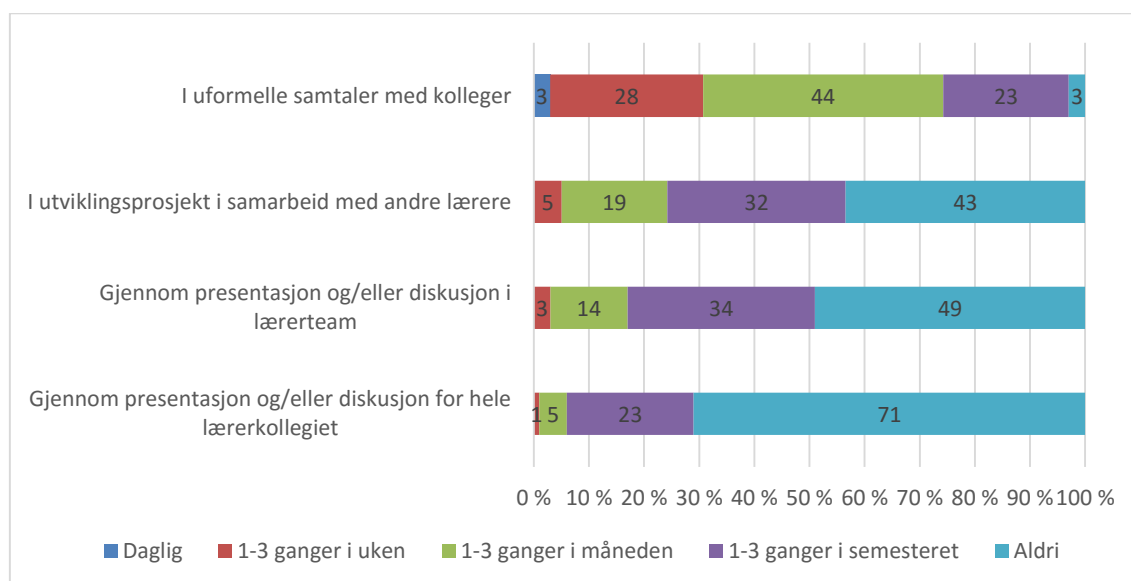
som inngår i Kompetanse for kvalitet skal inneholde elementer som fører til kunnskapsdeling med kolleger ¹.

Tabell 4.1: Kunnskapsdeling på skolen. Prosent.

	1 (helt uenig) - 2	5 - 6 (helt enig)	N
Jeg har samarbeidet med kolleger for å realisere noe av det jeg har lært på videreutdanningen	30	33	2620
Jeg har delt det jeg har lært på videreutdanningen med mine kolleger	21	30	2623
Ved skolen min er det en forventning om at jeg deler det jeg lærer på videreutdanningen med mine kolleger	27	29	2627
Kolleger på skolen min er svært interessert i å høre om hva jeg har lært på videreutdanningen	30	22	2624
Skoleledelsen har lagt til rette slik at jeg kan dele det jeg har lært på videreutdanningen med mine kolleger	45	19	2625

Utsagnet som får lavest tilslutning handler om at skoleledelsen har lagt til rette for kunnskapsdeling. Nitten prosent av lærerne er enig i dette, mens hele 45 prosent er uenig i at dette beskriver situasjonen på skolen.

Alt i alt tyder svarene på at det er stor variasjon i lærernes opplevelse av miljø for kunnskapsdeling og interesse for det de lærer ved arbeidsstedet. Svarfordelingen er svært lik med det vi fant i fjorårets undersøkelse.



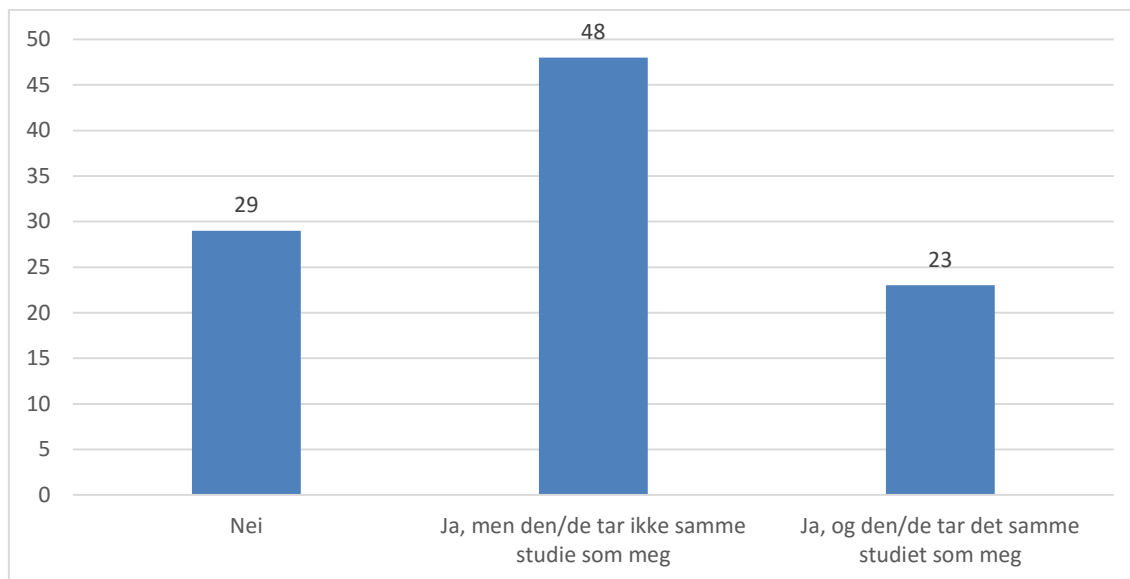
Figur 4.1: Hvor ofte i løpet av studiet har du delt kunnskap fra videreutdanningen på følgende måter? N = 2585 – 2620. Prosent.

Når det gjelder hvordan lærerne deler kunnskap fra videreutdanningen ser vi i figur 4.1 at samtaler med kolleger er den klart vanligste måten å gjøre dette på. Hele 97 prosent oppgir at de har delt kunnskap på denne måten, og i alt 31 prosent svarer at de har gjort dette daglig eller flere ganger i uken. Videre svarer omtrent halvparten at de har delt kunnskap gjennom utviklingsprosjekt med andre lærere eller gjennom presentasjon i lærerteam minst en gang i semesteret.

Svarene viser at kunnskap fra videreutdanning først og fremst deles på uformelt vis, gjennom samtaler med kolleger. Framgangsmåter som innebærer mer formaliserte samarbeidsformer, som

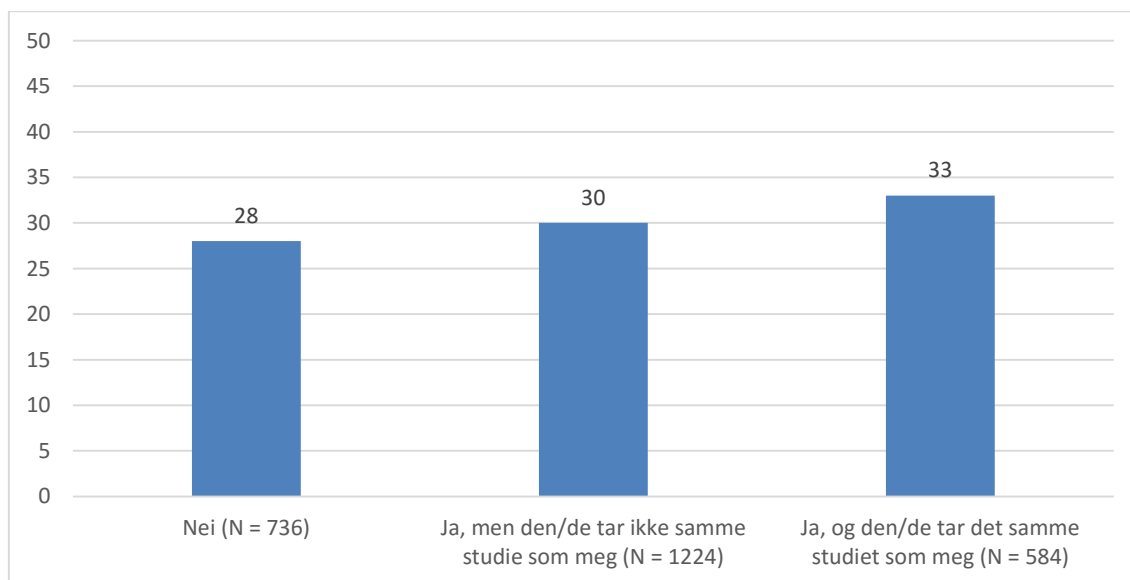
^{1 1} <http://www.hib.no/siteassets/dokumenter-avdelingsrad/al/v10-sak-11-utlysing-av-oppdrag-kompetanse-for-kvalitet.pdf>

utviklingsprosjekt og presentasjon/diskusjon i lærerkollegiet, brukes mindre hyppig. Nesten halvparten av lærerne svarer at de aldri har delt kunnskap på disse måtene.



Figur 4.2: Er det flere ved skolen som har tatt videreutdanning samtidig som deg? N = 2633. Prosent.

Det er vanlig at flere ved samme skole tar videreutdanning samtidig. Nesten halvparten oppgir at andre ved skolen tar videreutdanning i andre fag, mens ytterligere 23 prosent har kolleger som tar det samme studiet som dem selv. Det at flere fra samme skole studerer samtidig kan ha betydning for kunnskapsdeling ved skolen. For å finne ut om det er en slik sammenheng ble undersøkt om andelen som har delt kunnskap med kolleger (utsagn to i tabell 4.1) er ulik mellom de som har og de som ikke har kolleger som studerer.



Figur 4.3: Andel som har krysset av for at de har delt det de har lært på videreutdanningen med kolleger etter om det er flere ved skolen som har studert. Prosent.

Figur 4.3 viser at det er svært liten forskjell mellom de som har og de som ikke har kolleger som studerer når det gjelder å dele kunnskap fra studiet. Andelen som har delt kunnskap med kolleger er signifikant, men svakt, høyere blant de som har kolleger som studerer det samme som dem selv sammenliknet med de som ikke har kolleger som studerer. Forskjellen er liten, og vi kan ikke utelukke

at den handler om at de som studerer det samme utveksler kunnskap. Å ha kolleger som studerer kan imidlertid også ha betydning for opplevelse av studiet og læringsutbyttet. Dette skal undersøkes i de to neste kapitlene.

4.2 Bruk av vikarer

Lærere med stipendordning fikk spørsmål om det hadde vært satt inn vikar for dem i forbindelse med gjennomføring av studiet. I alt 677 lærere fikk spørsmålet. 29 prosent svarer at det ikke har vært satt inn vikar, mens 71 prosent svarer ja på spørsmålet. De som svarer ja, og alle lærere som har vikarordning, ble bedt om å ta stilling til fire utsagn om hvordan vikarene ble fulgt opp. Utsagnene og svarfordelingen vises i tabell 4.2. For å forenkle framstillingen vises kun andelen som har krysset av på de to høyeste og de to laveste svaralternativene.

Tabell 4.2: Hvor enig er du i følgende utsagn om oppfølging av vikarene? Prosent

	1 (svært uenig) - 2	4 - 5 (svært enig)	N
Jeg har bidratt til utvikling/kvalitetssikring av vikarenes undervisningsopplegg	6	81	2274
Vikariatene var planlagt i god tid	12	72	2282
Undervisningen min har blitt overtatt av samme vikar/kollega hver gang	37	43	2295
Skolens ledelse har bidratt til utvikling/kvalitetssikring av vikarenes undervisningsopplegg	40	28	2238

Andelen som har bidratt til å utvikle eller kvalitetssikre undervisningsopplegg er høy, omtrent åtte av ti. Videre er det en høy andel som mener at vikariatene har vært planlagt i god tid. Andelen som svarer at det er den samme læreren som har overtatt undervisningen hver gang er klart lavere. Omtrent fire av ti sier at de er enig i dette utsagnet, mens nesten like mange oppgir at de er uenig. Svarfordelingen tyder på at det er klare forskjeller mellom skolene i hvordan dette håndteres. Noen bruker de samme vikarene/lærerne hver gang, mens andre bytter på. Svarfordelingen på spørsmålene i tabell 4.2 er svært lik det vi fant i fjorårets undersøkelse.

Mange av studiene har obligatoriske samlinger, noe som ofte innebærer at lærere må være borte fra arbeidet. Tabell 4.3 viser hvordan undervisningen ivaretas i slike situasjoner. Spørsmålet ble besvart av lærere som har vært på samlinger.

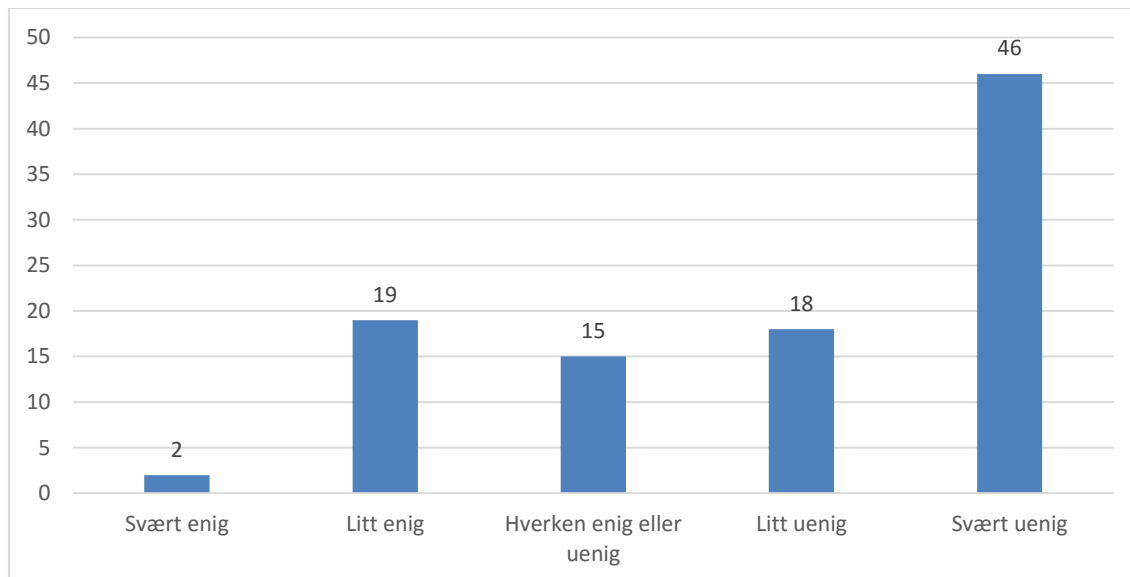
Tabell 4.3: Hvor ofte blir undervisningen løst på følgende måte når du er på samling? Prosent.

	Aldri	Sjelden	Ofte	Alltid	N
Kolleger overtar timene	10	15	45	29	2165
Det settes inn faglært vikar utenfra	43	26	20	11	1885
Det settes inn ufaglært vikar utenfra	42	27	24	6	1826
Elevene mister undervisning	67	23	8	2	1803

Den vanligste løsningen på undervisningen når lærere er borte på grunn av samlinger er at kolleger overtar timene deres. Omtrent tre av fire oppgir at dette skjer ofte eller alltid. Å sette inn faglært eller ufaglært vikar utenfra er mindre utbredt. Omtrent 30 prosent svarer at dette skjer ofte eller alltid. Selv om det ikke er vanlig at elever mister undervisning på grunn av samlinger i studiet er det likevel en av ti lærere som svarer at dette skjer ofte eller alltid. I fjorårets undersøkelse var det i alt åtte prosent som svarte slik på spørsmålet. Svarene i de to undersøkelsene peker på at det i noen tilfeller kan være vanskelig å finne erstatning for lærere som er borte på grunn av studier.

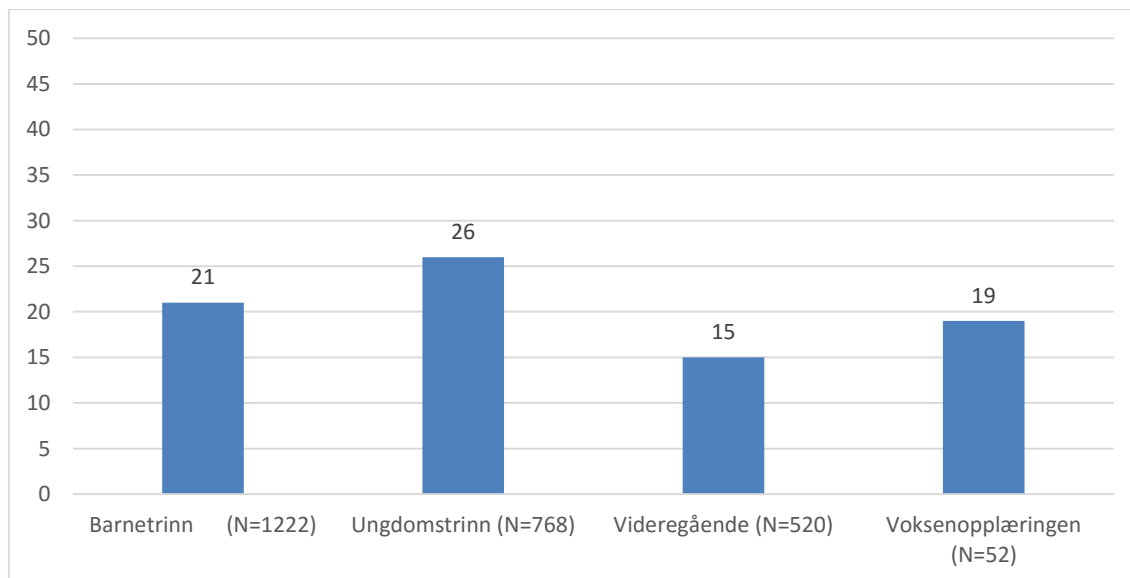
Tabell 4.3 viser at antallet lærere som svarer på spørsmålet er klart høyere for det første utsagnet enn for de tre påfølgende. Dette kan reflektere at en del lærere ikke kjenner til detaljer omkring vikarbruken ved skolen.

Lærerne fikk videre spørsmål om videreutdanningen har hatt negative konsekvenser for elevene deres. Majoriteten er uenig i at studiene deres har hatt slike konsekvenser. Men det er en viss andel, omtrent en av fem, som er svært eller litt enig i dette.



Figur 4.4: Deltakernes vurdering av om videreutdanningen har hatt negative konsekvenser for elevens faglige progresjon. N = 2683.

Svarfordelingen er i all hovedsak lik det vi fant i fjorårets undersøkelse. Også da var det omtrent en av fem som oppga at det var svært eller litt enig i at videreutdanningen har hatt negative konsekvenser.



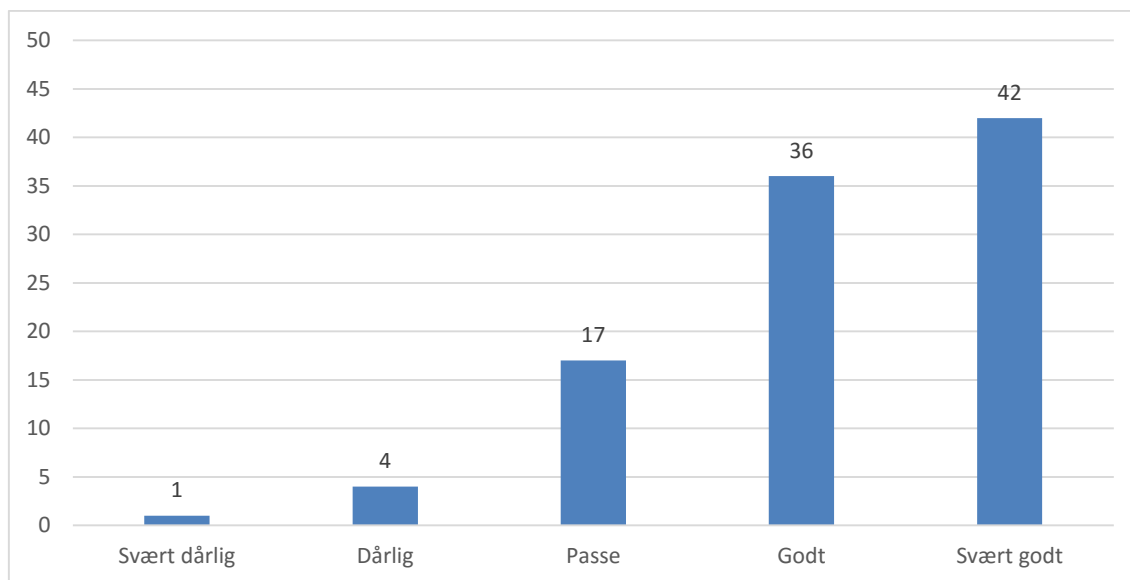
Figur 4.5: Andel som er litt eller svært enig i at videreutdanningen har hatt negative konsekvenser for elevenes faglige progresjon, etter trinn. Prosent.

Det er en viss variasjon mellom trinnene i andelen som er litt eller svært enig i at videreutdanningen har negative konsekvenser for elevens faglige progresjon. Variasjonen er signifikant ($p < .05$). Den

høyeste andelen finner vi blant lærere på ungdomstrinnet, hvor en av fire lærere er litt eller svært enig i at videreutdanningen har negative konsekvenser for elevenes faglige progresjon.

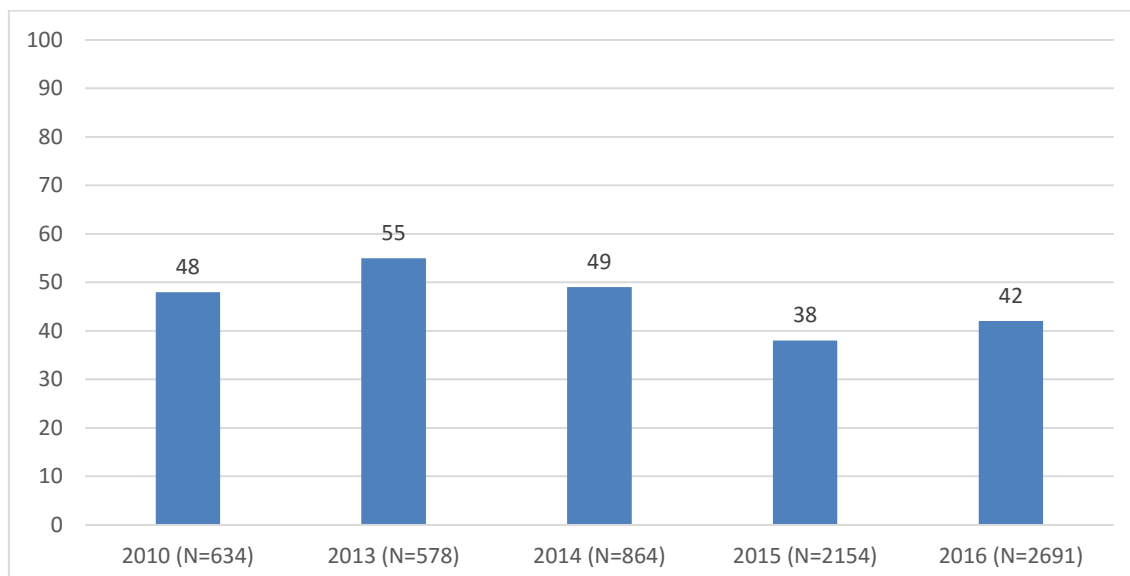
4.3 Generelt inntrykk av tilretteleggingen ved skolen

Alt i alt er deltakerne tilfreds med hvordan det har vært tilrettelagt for deres studier på skolen de jobber. Omtrent tre av fire krysser av for at de er godt eller svært godt fornøyd med tilretteleggingen. Det er ingen sammenheng mellom at flere har studert samtidig (jmfør figur 4.2) og hvor fornøyd lærerne er med tilretteleggingen.



Figur 4.6: Hva er ditt samlede inntrykk av tilretteleggingen for studiet ved din skole? N = Prosent.

Spørsmålet om samlet inntrykk av tilretteleggingen ved skolen har vært med flere ganger i Deltakerundersøkelsen. Figur 4.7 viser andelen som har krysset av for *Svært godt* de gangene spørsmålet har blitt stilt.



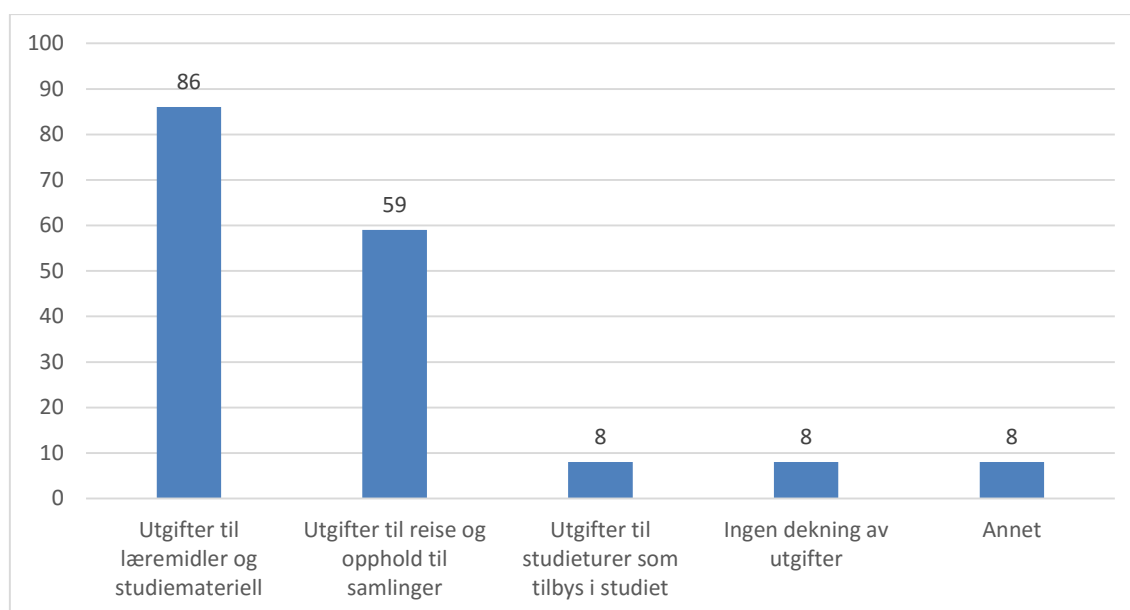
Figur 4.7: Deltakernes samlede inntrykk av tilretteleggingen for studiet ved arbeidsstedet. Andel som svarer Svært godt. Prosent.

Utviklingen over tid viser at andelen som svarer Svært godt var høy i årene 2010, 2013 og 2014 før den gikk noe ned i 2015. I fjorårets rapport (Gjerustad og Salvanes, 2015) ble noe av nedgangen forklart med innføringen av stipendordningen. Andelen som krysset av for *Svært godt* var lavere blant lærere med stipendordning enn blant de med vikarordning, men også blant de med vikarordning var den lavere i 2015 enn i 2014. Dermed kunne ikke hele nedgangen tilskrives innføringen av stipendordningen.

Sammenliknet med i fjor er andelen som krysser av for *Svært godt* noe høyere i årets undersøkelse, men andelen er likevel lavere enn hva den var i 2010, 2013 og 2014. Når vi ser nærmere på tallene fra årets undersøkelse finner vi at 31 prosent av lærere med stipendordning og 46 prosent av de med vikarordning krysser av for *Svært godt*. Det er høyere enn i fjor for begge grupper, det de tilsvarende tallene var 25 og 42 prosent. Det tyder på at andelen som er godt fornøyd med tilretteleggingen også i år er lavere blant lærere med stipendordning enn blant lærere med vikarordning. Denne forskjellen forklarer i stor grad hvorfor vi finner at færre er fornøyd med tilretteleggingen i 2016 enn i 2014, da stipendordningen ikke var innført.

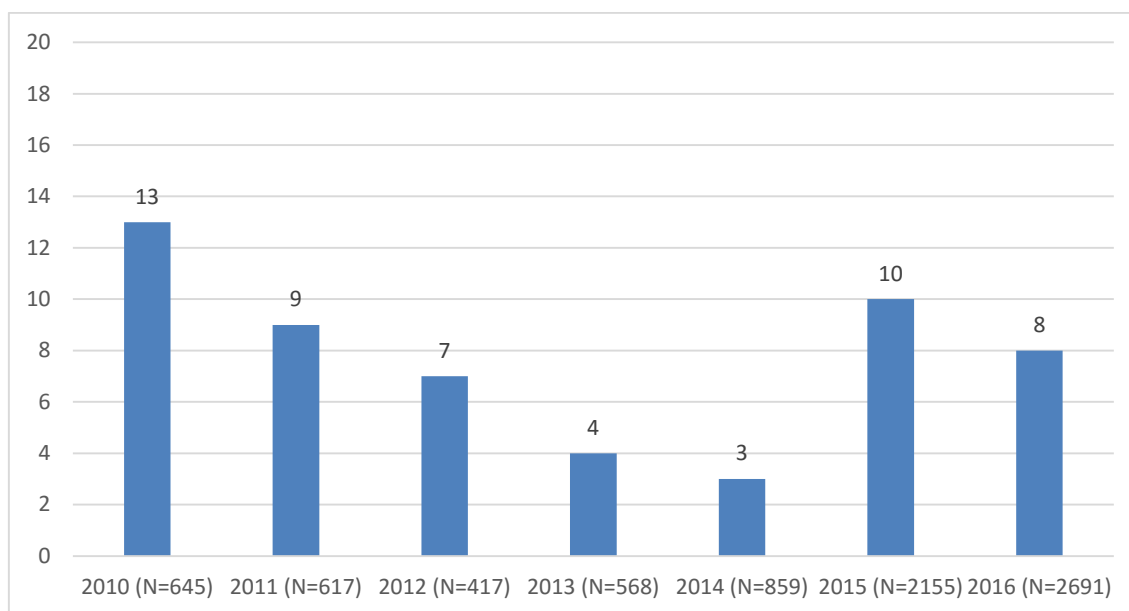
4.4 Dekking av utgifter og finansiering

Lærerne fikk spørsmål om hvilke utgifter de får dekket, og hvordan de opplever finansieringsordningen de har hatt. Svarene vises i figurene 4.8 til 4.10.



Figur 4.8: Hvilke utgifter forbundet med studiet dekker skoleeier? Prosent. N = 2691.

Når det gjelder dekning av utgifter oppgir et klart flertall av deltakerne, 86 prosent, at de får dekket utgifter til læremidler og studiemateriell. Videre oppgir 59 prosent at de får dekket utgifter til reise og opphold til samlinger. Åtte prosent svarer at de ikke får dekket noen utgifter. Andelen som svarer slik har variert i de syv siste undersøkelsene – se figur 4.9.

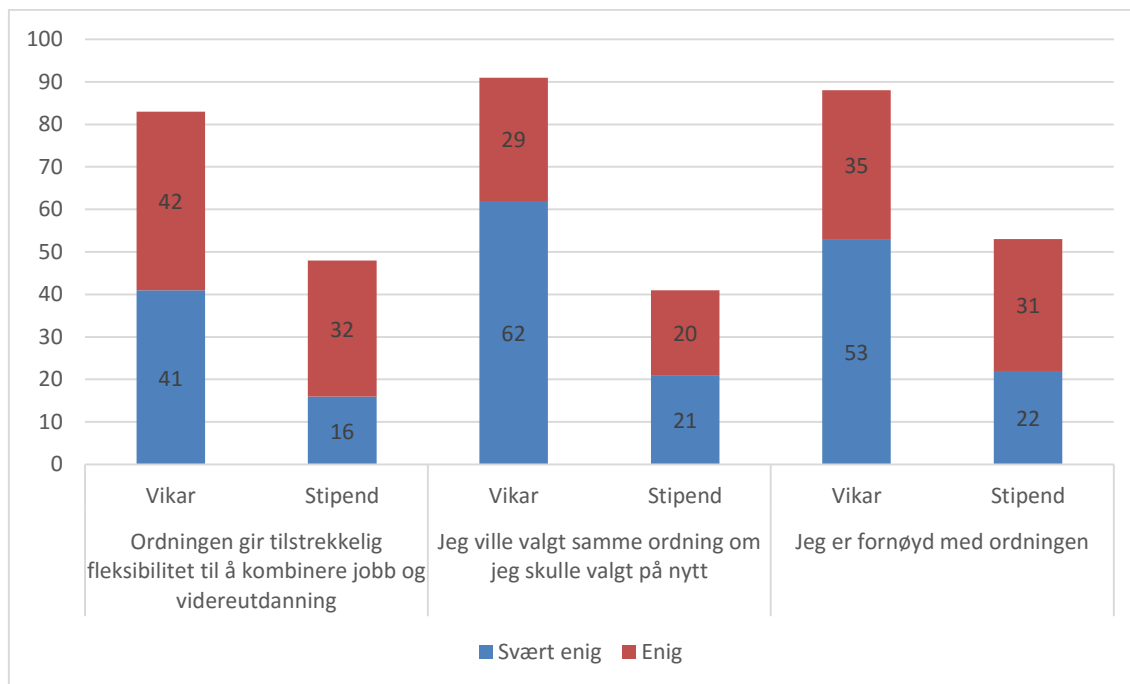


Figur 4.9: Andel deltakere som ikke får dekket noen utgifter. Endring over tid. Prosent.

Fra 2010 til 2014 gikk andelen som ikke fikk dekket noen utgifter ned, og i 2014 var den så lav som tre prosent. Andelen økte deretter betydelig, og var i 2015 på 10 prosent. I årets undersøkelse er den igjen gått litt ned. Forskjellen er ikke mer enn to prosent, men den er signifikant.

Som gjort rede for i kapittel 3 er det to finansieringsordninger for lærere som tar videreutdanning: vikarordningen og stipendordningen. Omtrent tre av fire lærere har vikarordningen, og omtrent en av fire har stipendordningen. I fjorårets undersøkelse ble det funnet at andelen som ikke får dekket noen utgifter er høyere blant lærere med stipendordning enn blant lærere med vikarordning. Stipendordningen var ny i fjor, og det at flere av de med denne ordningen ikke får dekket utgifter bidro til å forklare mye av endringen fra 2014 til 2015. Også i årets undersøkelse er det flere blant de med stipendordning enn blant de med vikarordning som oppgir at de ikke får dekket noen utgifter. 17 prosent av de med stipendordning svarer slik, mens 5 prosent av de med vikarordning svarer det samme. Forskjellen er signifikant ($p < .05$). Det vil si at også i år så finner vi at innføringen av stipendordningen har betydning for andelen lærere som ikke får dekket noen utgifter til studiet.

Figur 4.10 viser klare forskjeller i hvordan de to ordningene vurderes. Andelen som er fornøyd med ordningen, som ville valgt samme ordning på nytt og som mener at ordningen er tilstrekkelig fleksibel er klart høyere blant de med vikarordning enn blant de med stipendordning. Blant de med vikarordning er det en betydelig andel som krysser av for svært enig, og på den måten gir den mest positive vurderingen de kan gi. Andelen som svarer slik er betydelig lavere blant de med stipendordningen. Men også her er det en viss andel som krysser av for svært enig, mellom 16 og 22 prosent. Det tyder på at ordningen passer godt for noen, men ikke like mange som vikarordningen.



Figur 4.10: Deltakernes opplevelse av finansierungsordningen. Prosent. N = 2748 – 2762.

Forskjellen mellom vikarordning og stipendordning var også til stede i fjorårets undersøkelse. I den grad det er endringer er det at andelen blant de med vikarordningen som er svært enig er noe høyere i årets undersøkelse enn i fjorårets. Endringer er liten, mellom 3 og 6 prosent, men det er til stede for alle tre utsagnene. Forskjellen er signifikant ($p < .05$).

4.5 Skolenes og skoleeierne planer for videreutdanning

For å undersøke skolenes prioritering av videreutdanning ble lærerne bedt om å ta stilling til tre utsagn. De tok stilling til utsagnene ved å krysse av på en femdel skala, hvor en var svært uenig og fem var svært enig. Utsagnene og svarfordelingen vises i tabell 4.4. Tabellen viser andelen som har krysset av på de to høyeste og de to laveste vurderingene.

Tabell 4.4: Prioritering av videreutdanning ved skolen. Prosent.

Utsagn	1 (svært uenig) - 2	4 - 5 (svært enig)	N
På skolen prioriteres videreutdanning av lærere høyt	9	70	2844
Lærerne på skolen min oppfordres av skoleledelsen til å delta på videreutdanning	15	62	2844
Ved skolen min planlegges lærernes videreutdanning på lang sikt	32	34	2806

Et klart flertall av lærerne mener at videreutdanning av lærere prioriteres høyt ved skolen, og at ledelsen oppfordrer lærerne til å ta videreutdanning. Mellom seks og sju av ti lærere sier seg enig i dette. Andelen som mener at lærernes videreutdanning planlegges på lang sikt er klart lavere. Omtrent en av tre sier seg enig i dette, samtidig som en like stor andel er ikke opplever at dette passer for deres skole. Svarene tyder på betydelig variasjon mellom skolene på dette området.

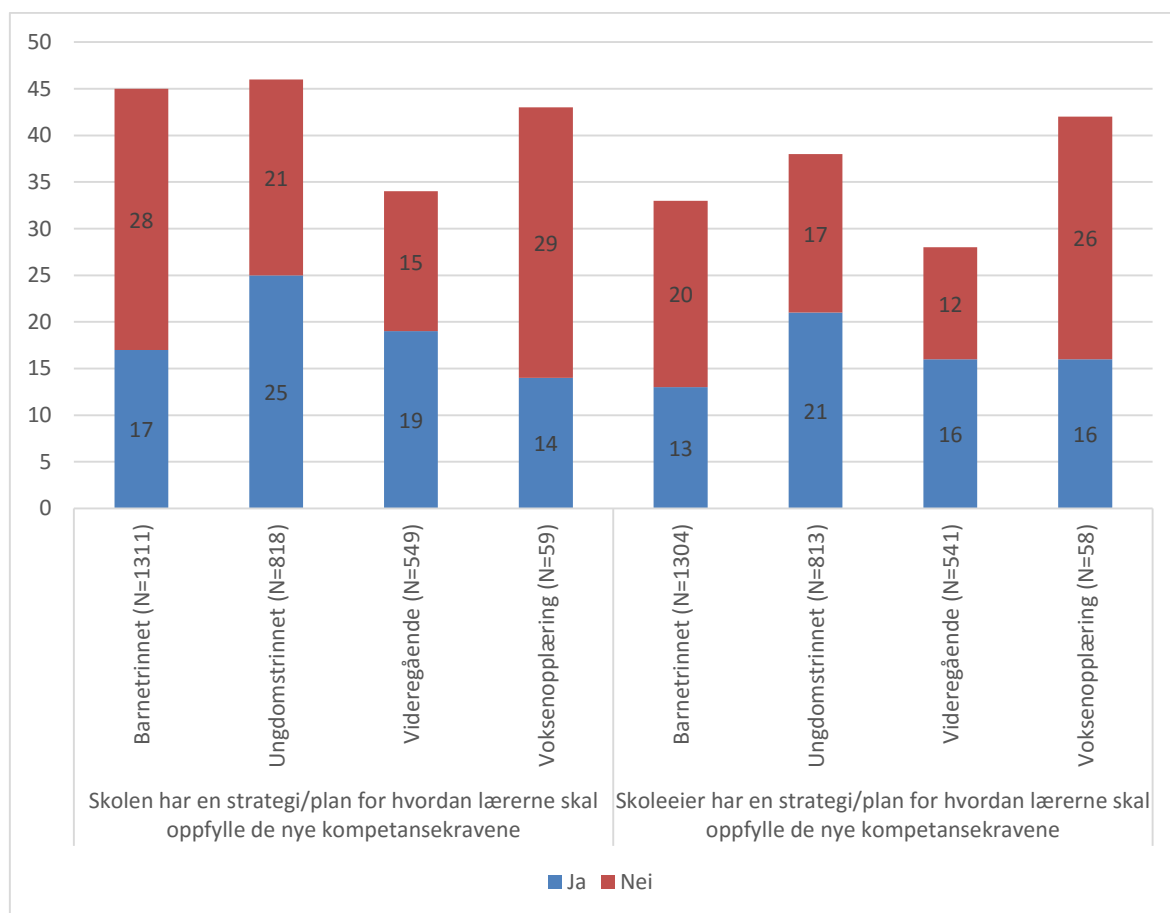
Regjeringen har innført krav om fordypning i faget for å undervise i basisfagene matematikk, engelsk, norsk, tegnspråk og samisk. Det innebærer at lærere på barneskolen må ha minst 30 studiepoeng for å undervise i disse fagene, mens lærere på ungdomsskolen må ha 60 poeng. De nye kompetansekravene medfører at mange lærere må ta videreutdanning. Skoleeierne, det vil si

kommuner og fylkeskommuner, har ti år på seg før kravene må være oppfylt. Lærerne ble bedt om å ta stilling til om skolen og skoleeier har strategier og planer for hvordan målet skal nås.

Tabell 4.5: Skolenes og skoleeierne planer for å nå de nye kompetansekravene. Prosent.

	Ja	Nei	Vet ikke	N
Skolen har en strategi/plan for hvordan lærerne skal oppfylle de nye kompetansekravene	20	24	57	2856
Skoleeier har en strategi/plan for hvordan lærerne skal oppfylle de nye kompetansekravene	16	18	66	2833

Svaralternativet som får høyest tilslutning er *vet ikke*. Over halvparten av lærerne har krysset av for dette alternativet. Blant de som krysser av for noe annet enn vet ikke er det omtrent like mange som krysser av for ja som for nei. Svarene tyder på at eventuelle planer som skoler og skoleeiere har for å nå de nye kompetansekravene i stor grad ikke er kommunisert til lærerne. Dette gjelder i enda større grad for skoleeier enn for skolen.



Figur 4.11: Skolenes og skoleeierne planer for å nå de nye kompetansekravene. Etter trinn. Prosent.

Andelen som svarer ja til at skolen og skoleeier har en plan for å nå de nye kompetansekravene er gjennomgående lav for alle trinnene. Den er høyest på ungdomstrinnet, men heller ikke her er andelen som svarer ja høy. Andelen som svarer ja eller nei til at skolen eller skoleeier har en plan eller strategi for å nå de nye kompetansekravene er under halvparten for alle trinnene. Det vil si at de resterende, altså over halvparten av lærerne på alle de fire trinnene, ikke vet om skolen eller skoleeier har en slik plan. Andelen som ikke vet dette er høyest på videregående.

4.6 Oppsummering

En av tre svarer at de har samarbeidet med kolleger for å realisere noe av det de har lært på videreutdanningen, at de har delt det de har lært og at det er en forventning ved skolen om at de formidler ting de lærer på studiet til kolleger. Samtidig er det også en betydelig andel som svarer at dette ikke beskriver hvordan det er ved skolen. Variasjonen tyder på at på at lærerne opplever store forskjeller når det gjelder holdning til og gjennomføring av kunnskapsdeling.

Kunnskap fra videreutdanning deles først og fremst gjennom samtaler med kolleger. Nesten alle lærerne har delt kunnskap på denne måten i løpet av studiene. Rundt halvparten oppgir at de har delt kunnskap i utviklingsprosjekt med andre lærere eller gjennom presentasjon i lærerteam.

Blant lærerne som har hatt vikar for å studere er det en høy andel – åtte av ti – som har bidratt til å utvikle eller kvalitetssikre vikarens undervisningsopplegg. Videre forteller mange lærere at vikariatene har vært planlagt i lang tid. Den vanligste løsningen på undervisningen når lærere er borte er at kolleger overtar timene deres. Selv om det ikke er utbredt at elever mister undervisning på grunn av samlinger i studiet er det likevel en av ti lærere som svarer at dette skjer ofte eller alltid. I fjorårets undersøkelse var det i alt åtte prosent som svarte slik på spørsmålet. Svarene i de to undersøkelsene peker på at det kan være utfordrende å finne vikarer. Et mindretall av lærerne – en av fem - mener at videreutdanningen har hatt negative konsekvenser for elevenes faglige utvikling.

Alt i alt er deltakerne tilfreds med hvordan det har vært tilrettelagt for deres studier på skolen de jobber. Omtrent tre av fire krysser av for at de er godt eller svært godt fornøyd med tilretteleggingen. Spørsmålet om samlet inntrykk av tilretteleggingen ved skolen har vært med flere ganger i Deltakerundersøkelsen. Andelen som svarer at de er svært godt fornøyd med tilretteleggingen var høy i årene 2010, 2013 og 2014 før den gikk noe ned i 2015. Sammenliknet med i fjor er andelen som krysser av for svært godt noe høyere i årets undersøkelse, men andelen er likevel lavere enn hva den var i 2010, 2013 og 2014. Forskjellen forklares i stor grad med at de som har stipendordning er noe mindre fornøyd med tilretteleggingen enn de som har vikarordning.

Når det gjelder dekning av utgifter oppgir et klart flertall av deltakerne, 86 prosent, at de får dekket utgifter til læremidler og studiemateriell. Videre oppgir 59 prosent at de får dekket utgifter til reise og opphold til samlinger. Åtte prosent svarer at de ikke får dekket noen utgifter. Andelen som svarer slik har variert i de syv siste undersøkelsene. I 2014 var den så lav som tre prosent. Andelen økte deretter og var i 2015 på ti prosent. I årets undersøkelse er den igjen gått litt ned. Blant lærere med stipendordning er det flere som svarer at de ikke får dekket utgifter enn blant lærere med vikarordning. Denne forskjellen bidrar til å forklare hvorfor flere ikke får dekket utgifter i 2016 enn i 2014 og tidligere.

Omtrent tre av fire lærere har vikarordning, og omtrent en av fire har stipendordning. Andelen som er fornøyd med ordningen, som ville valgt den samme på nytt og som mener at ordningen er tilstrekkelig fleksibel er klart høyere blant de med vikarordning enn blant de med stipendordning.

Et klart flertall av lærerne mener at videreutdanning av lærere prioriteres høyt ved skolen, og at ledelsen oppfordrer lærerne til å ta videreutdanning. Andelen som mener at lærernes videreutdanning planlegges på lang sikt er klart lavere. Omtrent en av tre sier seg enig i dette, samtidig som en like stor andel er ikke opplever at dette passer for deres skole. Svarene tyder på betydelig variasjon mellom skolene på dette området.

På spørsmål om skolene og skoleeierne har planer og strategier for hvordan lærerne skal oppfylle de nye kompetansekravene er det vanligste svaret Vet ikke. I alt 57 prosent svarer at de ikke vet om skolen har en slik plan, mens 66 prosent svarer det samme om skoleeierne. Svarene tyder på at eventuelle planer som skoler og skoleeiere har for å nå de nye kompetansekravene i liten grad er kommunisert til lærerne.

5 Opplevelse av studiet

I dette kapitlet presenterer vi deltakernes opplevelse og inntrykk av organisering, innhold og kvalitet i studiet. Spørsmålene i dette og det neste kapitlet gikk til de som fullførte studiet eller som fortsatt studerer (altså ikke de som falt fra i studiene eller aldri begynte). Nye tema i årets undersøkelse som belyses i dette kapitlet er om samlinger skjer på nett eller ved fysisk oppmøte, hva det var for mye eller for lite av i studiet, det faglige nivået i studiet og om studiet inneholdt arbeidskrav om bruk av IKT i egen undervisning.

Som i tidligere undersøkelser kartlegger vi hvordan disse vurderingene er knyttet til trinn man underviser på, lærested og fag. I årets rapport har vi lagt spesiell vekt på å belyse om de som studerer matematikk skiller seg fra de som studerer andre fag, fordi vi i fjorårets undersøkelse fant at de som studerer matematikk er mindre fornøyd med studiene enn de som studerer andre fag. Til sist foretar vi en multivariat analyse av hvordan individkjennetegn, kjennetegn ved lærestedet og forhold ved studiet påvirker hovedinntrykket av studiet.

5.1 Organisering av studiet

I årets undersøkelse ble deltakerne spurt om hvor mange samlinger per semester det hadde vært i studiet, gjennom fysisk oppmøte eller på nett (Skype, Adobe Connect, etc.), se tabell 5.1. De aller fleste, 89 prosent, hadde deltatt på samling med fysisk oppmøte. 38 prosent hadde deltatt i nettsamlinger. Det vil si at noen av de som har samlinger med fysisk oppmøte også har samlinger på nett.

Tabell 5.1: Antall samlinger på nett og med fysisk oppmøte per semester i studiet. Andel som krysser av for de ulike alternativene.

	Samlinger på nett (Skype, Adobe Connect, etc.)	Samlinger med fysisk oppmøte
Ingen	62	11
1-2 per semester	12	14
3-4 per semester	11	58
5 eller mer per semester	16	18
N	2 039 ²	2 563

² Lav N kan skyldes at mange som hadde deltatt på fysiske samlinger ikke oppfattet at de skulle krysse av for begge samlingene.

Blant de som hadde deltatt i samlinger med fysisk oppmøte var 3-4 samlinger per semester det klart vanligste, to tredjedeler krysset av for dette alternativet. Blant de som hadde deltatt i samlinger på nett var det større spredning; 5 eller mer per semester var det vanligste, men det var nesten like vanlig med 1-2 eller 3-4 per semester.

Tabell 5.2: Hvilke nettbaserte hjelpemidler er brukt i studiet? (Flere kryss er mulig). N=2578. Prosent.

Hjelpemidler	Prosent
Bruk av diskusjons- og samtaleforum på nett	66
Videoforelesninger, lydbaserte forelesninger eller streaming av forelesninger	36
Blogg	7
Podcast	1
Annet	15

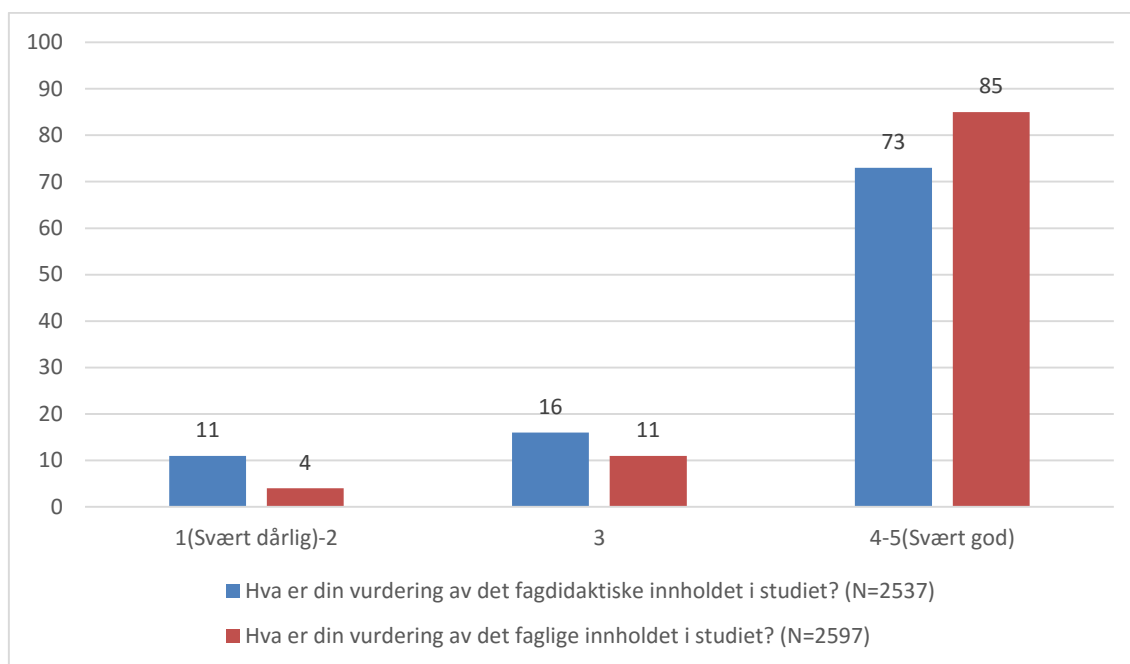
Fra tabell 5.2 ser vi at de ulike nettbaserte hjelpemidlene som ble brukt dekker en rekke ulike formål. Bruk av diskusjons- og samtaleforum på nett er mest utbredt. I tillegg er bruk av videoforelesninger og lignende utbredt. Veldig få krysser av for *Podcast* eller *Blogg*. Av de 15 prosent som krysser av for *Annet* er det primært «Fronter» og «It's learning» som er nevnt. Flere nevner også «Google Docs» og «Facebook/facebookgrupper».

5.2 Innhold og kvalitet

I denne delen presenteres deltakernes vurdering av innholdet i studiet og studiets kvalitet. Svarene vises i figur 5.1-5.5 og tabell 5.3-5.10.

Figur 5.1 viser deltakernes svarfordeling på spørsmål om videreutdanningens faglige og fagdidaktiske innhold. En liten andel har krysset av for at dette ikke er relevant (tre prosent for fagdidaktiske og 1 prosent for det faglige). Disse besvarelsene er ikke tatt med i svarfordelingen nedenfor.

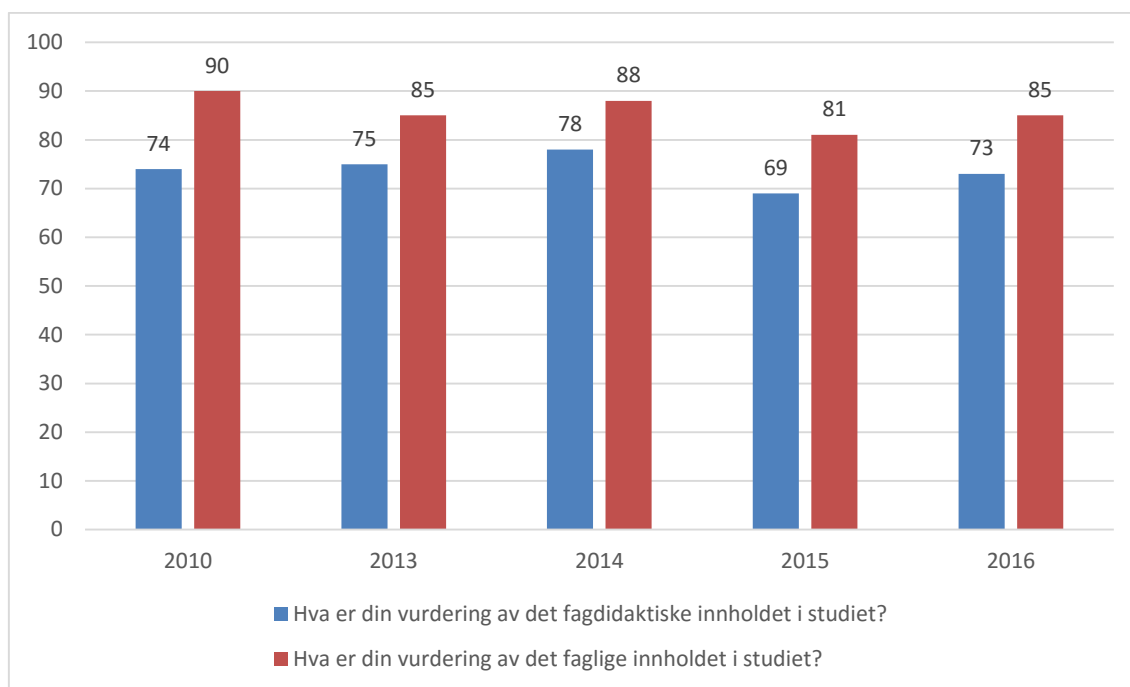
Et klart flertall har krysset av på de to mest positive vurderingene når det gjelder både det fagdidaktiske og det faglige innholdet. Andelen er noe lavere for det fagdidaktiske enn for det faglige. Både vurderingen av det fagdidaktiske og det faglige innholdet er tett knyttet til den totale opplevelsen av kvaliteten på studiet – se figur 5.3. Korrelasjonen er 0,68 for begge.



Figur 5.1: Deltakernes vurdering av det fagdidaktiske og det faglige innholdet i studiet. Prosent.

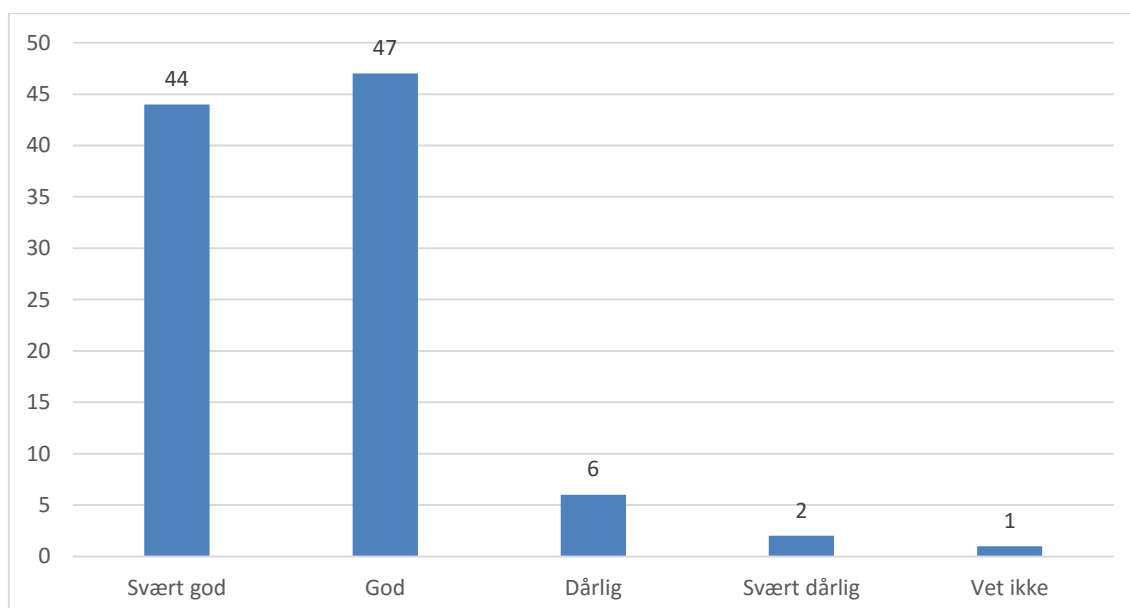
Videre analyser viser at det er betydelige forskjeller i deltakernes vurdering av fagdidaktisk og faglig innhold etter fag og studiested. Variasjonene er signifikante ($p < 0,001$). Det er allikevel ingen studiesteder som får en dårlig vurdering, det laveste gjennomsnittet er 3,1 for det fagdidaktiske innholdet og 3,8 for det faglige innholdet. Noen fag (med minst 10 deltakere) får imidlertid en dårlig vurdering av det fagdidaktiske innholdet, gjennomsnittet er 3,0 eller lavere, noe som tilsier at mange har krysset av på en og to på skalaen, som gikk fra 1 (svært dårlig) til 5 (svært god).

Figur 5.2 viser utvikling over tid i prosentandel som krysset av for de to mest positive svarkategoriene. Det faglige og fagdidaktiske innholdet får en god vurdering alle årene, men det fagdidaktiske er gjennomgående rangert noe lavere. Stabiliteten i forskjellen i deltakernes vurdering av det fagdidaktiske og det faglige innholdet tyder på at lærestedene lykkes bedre med den faglige delen av studiet enn den fagdidaktiske.



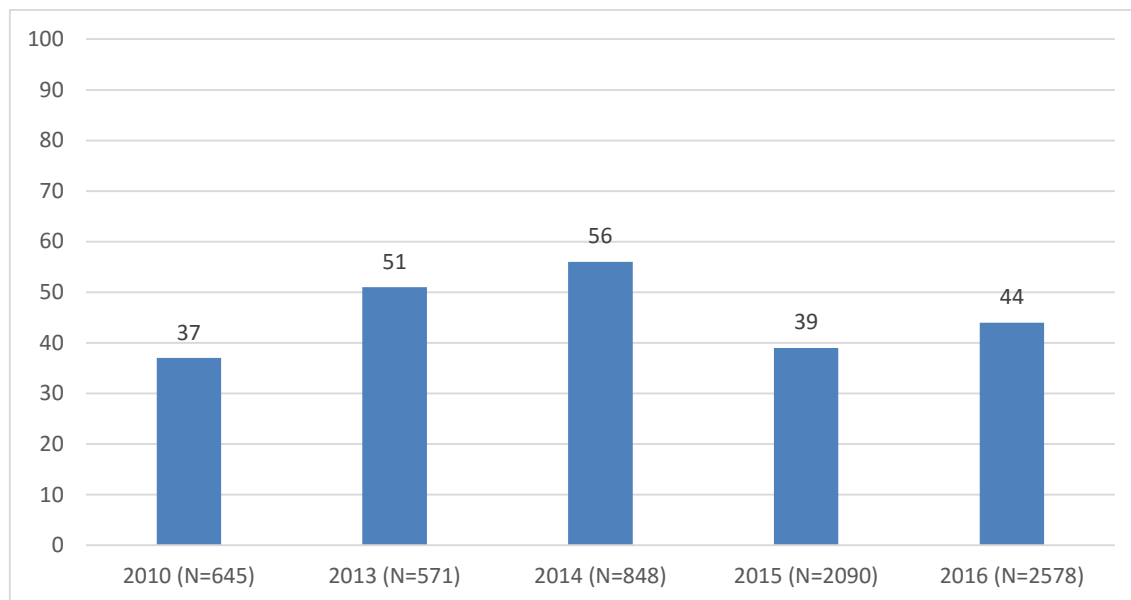
Figur 5.2: Deltakernes vurdering av det faglige- og fagdidaktiske innholdet i studiet. Sammenligning av årene 2010, 2013, 2014, 2015 og 2016. Prosentandel som krysser av for de to mest positive svarkategoriene.

Prosentandelen som krysser av for de to mest positive svarkategoriene er litt høyere i 2016 enn i 2015. Det gjelder både for det faglige innholdet og for det fagdidaktiske. De høyere andelene betyr at deltakerne i årets undersøkelse, sammenliknet med fjorårets, gir en noe mer positiv vurdering av det faglige og det fagdidaktiske innholdet i utdanningen. Det kan komme av at kvaliteten på utdanningen har forandret seg, men det kan også reflektere at utvalget i årets undersøkelse er annerledes enn i fjor. I fjorårets undersøkelse var andelen som studerte matematikk høyere enn i år. Dette kan ha betydningen for endringen, siden undersøkelsen i fjor viste at de som studerte matematikk hadde en mindre positiv oppfatning av studiene enn de som studerte andre fag.



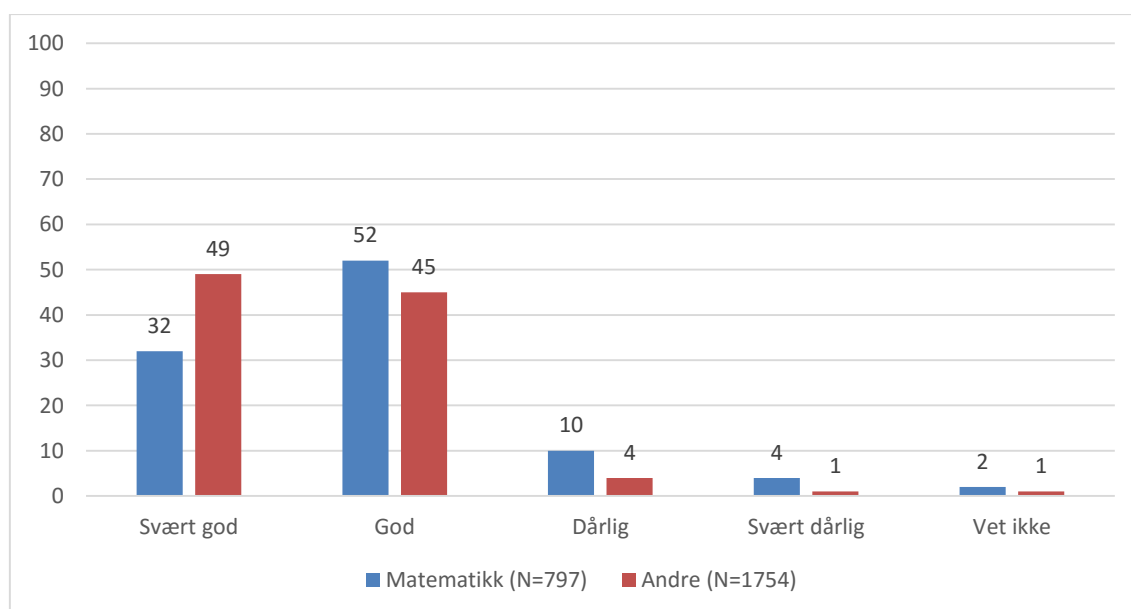
Figur 5.3: Hva er ditt hovedinntrykk av kvaliteten på studiet? N=2578. Prosent.

Figur 5.3 viser at deltakerne er godt fornøyd med kvaliteten på studiet. Hele 91 prosent av deltakerne svarer at de opplever kvaliteten på studiet som god eller svært god. Videre ser vi at åtte prosent av deltakerne mener kvaliteten på studiet er dårlig eller svært dårlig. Dette kan komme av enkelte studiesteder eller enkelte fag ikke har lyktes i å levere et kvalitativt godt studium. Forskjeller mellom studiesteder og fag skal undersøkes i neste del av kapitlet.



Figur 5.4: Deltakernes hovedinntrykk av kvaliteten på studiet i årene 2010, 2013, 2014, 2015 og 2016. Prosentandel som svarer Svært god.

Figur 5.4 viser at prosentandelen som opplever kvaliteten på studiet som *Svært god* er høyere i år enn i fjor, men fortsatt betydelig lavere enn i de to foregående årene. Nedgangen i fjor ble i stor grad forklart med at lærere som studerte matematikk vurderte kvaliteten som mindre god enn lærere som studerte andre fag, samtidig som andelen som studerte matematikk økte betydelig fra 2014 til 2015.



Figur 5.5: Hovedinntrykk av kvaliteten på studiet etter type fag. Prosent.

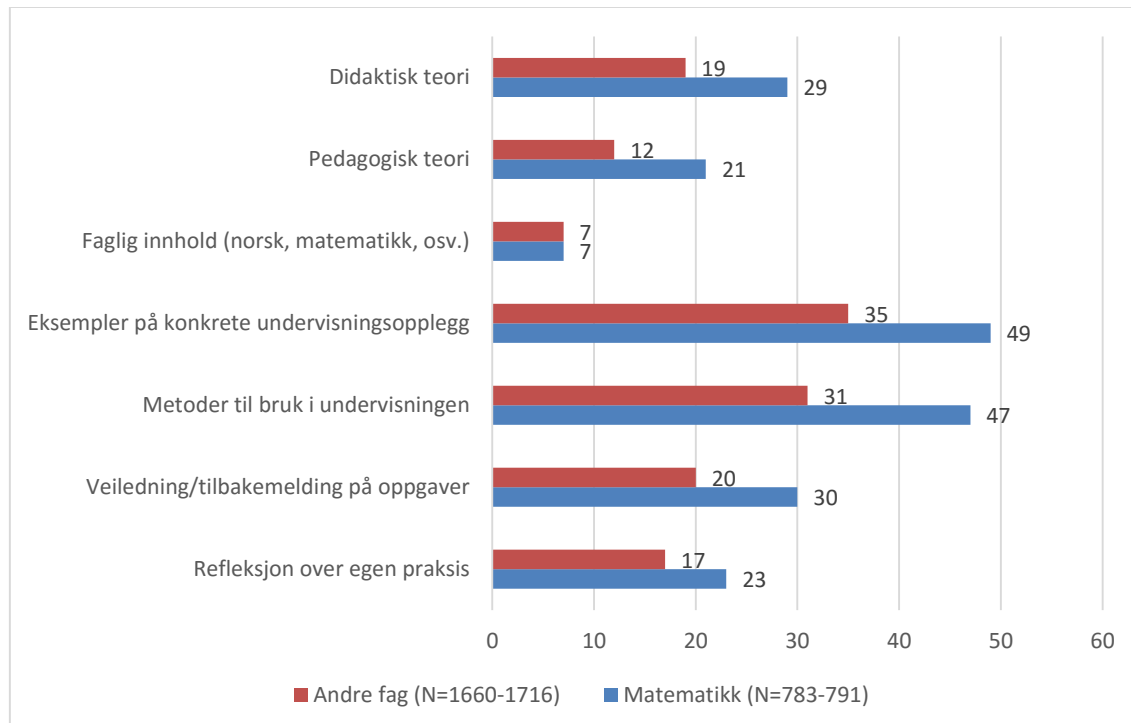
Figur 5.5 viser hvordan lærere som studerer matematikk svarer i årets undersøkelse, sammenliknet med lærere som tar andre fag. De som tar matematikk gir en mindre positiv vurdering av kvaliteten på

studiet enn de som tar andre fag ($p < 0,001$). 9 prosentpoeng flere krysser av for at hovedinntrykket av kvaliteten er «Dårlig» / «Svært dårlig» blant de som tar matematikk, enn de som tar andre fag. 7 prosentpoeng flere krysser av på «God» mens 17 prosentpoeng færre krysser av for «Svært god». Det betyr at svarene fra de som studerer matematikk bidrar til å forklare hvorfor færre opplever kvaliteten på studiet som svært god i år sammenliknet med 2014. Imidlertid forklarer ikke dette hele forskjellen. Andelen som krysser av for svært god er litt lavere i 2016 enn i 2014 også blant de som studerer andre fag. Selv om de som studerer matematikk gir en mindre positiv vurdering enn de som tar andre fag er det likevel et klart flertall, over 80 prosent, som vurderer kvaliteten som god eller svært god.

Tabell 5.3: Synes du det har vært for mye eller for lite av følgende i studiet? Prosent.

Spørsmålstekst	For lite	Passe	For mye	N
Didaktisk teori	22	75	3	2547
Pedagogisk teori	15	81	4	2546
Faglig innhold (norsk, matematikk, osv.)	7	85	9	2515
Eksempler på konkrete undervisningsopplegg	39	60	1	2526
Metoder til bruk i undervisningen	36	64	0	2536
Veiledning/tilbakemelding på oppgaver	23	76	1	2575
Refleksjon over egen praksis	19	80	1	2547

Tabell 5.3 viser deltakernes svarfordeling på spørsmål om hva de syntes det hadde vært for lite eller for mye av i studiet. For alle kategoriene valgte de fleste svaralternativet *passe*, men med unntak for *faglig innhold* var det langt flere som valgte svaralternativet *for lite*, enn *for mye*. To kategorier skilte seg ut med en spesielt høy andel som valgte svaralternativet for lite; *eksempler på konkrete undervisningsopplegg* (39 prosent), og *metoder til bruk i undervisningen* (36 prosent).



Figur 5.6: Andel lærere som mener det har vært for lite av ulike elementer i studiene, etter om de har studert matematikk eller andre fag. Prosent.

I figur 5.6 har vi sett på andelen som mente det hadde vært for lite av ulike elementer i studiene for de som studerer matematikk, sammenliknet med de som hadde tatt andre fag. Tallene viser at andelen

var høyere for de som studerer matematikk enn de som studerer andre fag for alle alternativene nevnt i spørsmålet, med unntak for faglig innhold. For denne kategorien var andelen som svarte *for lite* den samme, samtidig som andelen som svarte *for mye* var betydelig høyere (ikke vist i figuren). For alle kategoriene var forskjellen i svarfordelingen mellom de som studerer matematikk og de som studerer andre fag signifikant ($p < .001$). Resultatene føyer seg inn i mønsteret fra fjorårets undersøkelse hvor de som studerer matematikk er mindre fornøyd med studiene enn de som studerer andre fag.

Tabell 5.4: I hvilken grad stemmer disse utsagnene vedrørende det faglige nivået? Prosent.

Spørsmålstekst	1 (I svært liten grad) - 2	3	4 – 5 (I svært stor grad)	N
Nivået er unødvendig høyt med tanke på trinnene jeg skal undervise på	53	18	29	2490
Andre fag	60	18	22	1697
Matematikk	40	17	43	793
Det faglige nivået er krevende for meg	50	28	23	2503
Andre fag	54	28	18	1711
Matematikk	41	27	32	792

Deltakerne ble bedt om å vurdere det faglige nivået i studiet, på en skala fra en (svært liten grad) til fem (svært stor grad), bedømt både med tanke på trinnet man underviste på, og i forhold til eget faglig nivå, se tabell 5.4. Tallene tyder ikke på at det faglige nivået i kursene er for høyt, snarere tvert imot. Det var langt flere som krysset av for svaralternativ 1 og 2, enn svaralternativ 4 og 5. Dette gjelder både «nivået er unødvendig høyt med tanke på trinnene jeg skal undervise på» og «det faglige nivået er krevende for meg».

I tabellen har vi også skilt mellom de som studerer matematikk og de som studerer andre fag. Det er en klar tendens til at de som studerer matematikk i høyere grad vurderer nivået som høyt eller krevende, enn de som studerer andre fag. Det gjelder særlig *nivået er unødvendig høyt med tanke på trinnene jeg skal undervise på*; 43 prosent av de som studerer matematikk mente det var tilfelle i stor grad, mot 22 prosent for andre fag. Men også når det gjaldt «det faglige nivået er krevende for meg» var det en klar forskjell; de tilsvarende tallene var henholdsvis 32 og 18 prosent.

Deltakerne ble bedt om å vurdere i hvilken grad grunnleggende ferdigheter, tilpasset opplæring eller elevvurdering i faget inngikk som en del av studiet. I tabellen nedenfor viser vi prosentandelen som krysset av på de to laveste og de to høyeste vurderingene, i tillegg til de som krysser av for at det ikke er relevant for deres fag.

Tabell 5.5: Deltakernes oppfatning av innholdet i studiet. Prosent.

Spørsmålstekst	1 (I svært liten grad) - 2	4 – 5 (I svært stor grad)	Ikke relevant	N
I hvilken grad har grunnleggende ferdigheter i faget inngått som en del av studiet?	25	46	9	2545
I hvilken grad har tilpasset opplæring i faget inngått som en del av studiet?	37	34	8	2559
I hvilken grad har elevvurdering i faget inngått som en del av studiet?	40	30	10	2558

Nærmere halvparten av lærerne krysset av for at grunnleggende ferdigheter har inngått i studiet i stor grad, og rundt en tredjedel oppgir at tilpasset opplæring eller elevvurdering i faget har inngått i stor grad. I begge de to foregående undersøkelsene har det vært en betydelig reduksjon i disse andelene. Denne trenden fortsetter også i årets undersøkelse, men ikke i like sterk grad som tidligere. Både for

grunnleggende ferdigheter og elevvurdering er det en liten nedgang i andelen som krysset av for de to høyeste svarkategoriene i forhold til fjorårets undersøkelse. Samtidig er det for alle spørsmålene en liten økning i andelen som har krysset av for de to laveste vurderingene.

Tabell 5.6: Sammenhengen mellom studiene og deltakernes undervisningshverdag. Prosent.

Spørsmålstekst	1 (I svært liten grad)-2	4-5 (I svært stor grad)	Ikke relevant	N
I hvilken grad har du dratt nytte av studiet i din egen undervisning/skolehverdag?	8	78	2	2563
I hvilken grad har det vært lagt til rette for å bruke praksiserfaring som utgangspunkt for refleksjon og erfaringsdeling i studiet?	16	66	3	2551
I hvilken grad har du blitt oppfordret til å dele det du lærer med kolleger?	48	27	2	2551

Tabell 5.6 viser at lærerne i stor grad har dratt nytte av studiene i sin undervisningshverdag, 78 prosent oppgir dette, og at det er lagt til rette for å bruke praksiserfaring som utgangspunkt for refleksjon og erfaringsdeling i studiet, 66 prosent oppgir dette. Andelen er omtrent som i forrige undersøkelse. Lærerne er i mindre grad enig i at de har blitt oppfordret til å dele det de lærer med kolleger. 48 prosent er i liten grad enig i dette utsagnet, mens omtrent en av fire er i stor grad enig. Svarene tyder på at mange fag og læresteder ikke vektlegger at deltakerne skal dele det de har lært der de jobber.

Tabell 5.7: I hvilken grad har studiet inneholdt opplæring i ulike former for pedagogisk bruk av IKT? Prosent.

	1(I svært liten grad)-2	3	4-5(I svært stor grad)	Vet ikke	N
Spesifikke digitale programmer	49	22	28	2	2499
Integrering av verktøy og programmer i undervisningen	52	22	23	3	2498
Spesifikke digitale verktøy (nettbrett, digital penn etc.)	69	13	15	3	2483

Tabell 5.7 viser at studiene i liten grad gir opplæring i pedagogisk bruk av spesifikke digitale verktøy (nettbrett, digital penn etc.). Det blir i større grad gitt opplæring i integrering av verktøy og programmer i undervisningen og spesifikke digitale programmer. Rundt en firedel har krysset av på de to høyeste svarkategoriene for disse alternativene. Det er likevel en langt større andel som oppgir at det i liten grad blir gitt opplæring i dette. Dette tyder på at det er noe variasjon i om det blir gitt opplæring i ulike former for pedagogisk bruk av IKT.

For å undersøke i hvilken grad det er forskjeller mellom fagene når det gjelder opplæring i ulike former for pedagogisk bruk av IKT som inngår i tabell 5.7 laget vi en gjennomsnittsvARIABLE av vurderingene av de ulike utsagnene i denne tabellen. Gjennomsnittet i denne nye variabelen kan variere fra 1 til 5 (de som svarte *vet ikke* er utelatt i denne analyse). Den laveste verdien tilsier at alle har krysset av på *I svært liten grad* og den høyeste verdien tilsier at alle har krysset av på *I svært stor grad*. Fag med færre enn ti deltagere er utelatt fra analysen.

Tabell 5.8: Opplæring i ulike former for pedagogisk bruk av IKT etter fag. Gjennomsnitt.

Fag	Gjennomsnitt	Standardavvik	N
Kunst og håndverk 1*	3,7	1,2	14
Fysikk 1*	3,2	1,1	10
Musikk 1*	3,2	0,8	10
Prosjekt til fordjuping	2,9	1,5	13
Yrkesretting av programfag	2,8	1,1	13
Matematikk 2: 8-13	2,8	1,2	45
Leseopplæring 1*	2,8	1,3	109
Engelsk 2: 5-10 trinn	2,7	1,2	67
Matematikk 2: 5-10*	2,7	1	128
Matematikk 1: 5-10*	2,7	1,1	104
Norsk 2: 8-13 trinn	2,7	1,4	33
Matematikk 2: 1-7	2,6	1,1	115
Matematikk for lærere i videregående Skole	2,5	1,5	55
Norsk 1: 1-7 trinn	2,5	1	30
Engelsk 2: 1-7 trinn	2,4	1,2	11
Matematikk 1: 1-7	2,4	1	237
Naturfag 1: 5-10 trinn	2,4	1,1	49
Naturfag 2: 8-13 trinn	2,4	1,1	38
Regning som grunnleggende ferdighet	2,4	1,1	67
Matematikk 1: 8-13	2,3	1,3	27
Entreprenørskap som pedagogisk metode i yrkesfag	2,2	1	12
Naturfag 1: 8-13 trinn	2,2	0,8	19
Naturfag 2: 5-10 trinn	2,2	1	20
Engelsk 1: 5-10 trinn	2,2	1,2	79
Rådgivning 1	2,2	1,1	27
Norsk 1: 5-10 trinn	2,2	1	40
Naturfag 1: 1-7 trinn	2,1	1,1	64
Engelsk 1: 1-7 trinn*	2,1	1	149
Leseopplæring 2*	1,9	1,1	44
Rådgivning 2*	1,9	0,9	20
Andrespråkspedagogikk*	1,8	0,8	56
Norsk 2: 5-10 trinn*	1,8	0,9	76
Mat og helse 1*	1,7	0,9	13
Læringsledelse og vurdering*	1,6	0,9	14
Vurdering i elevenes læringsarbeid i* videregående opplæring	1,5	0,5	11
Ledelse i skolen*	1,4	0,8	56
Alle	2,4	1,1	1 875

*ANOVA $p < 0,05$

Tabell 5.8 viser at det er variasjon i hvilken grad ulike fag inneholder ulike former for pedagogisk bruk av IKT (fag med færre enn 10 deltakere er utelatt). Det totale gjennomsnittet på 2,4 indikerer at deltakerne i stor grad har krysset av på nedre delt til midten av skalaen. Ingen av fagene har et gjennomsnitt som er opp mot den høyest mulige verdien. Derimot er det flere fag som har

gjennomsnitt ned mot det lavest mulige, 1,0. Det tyder på at mange fag ikke vektlegger pedagogisk bruk av IKT i særlig grad. Noe av dette reflekterer antagelig at opplæring i ulike former for pedagogisk bruk av IKT ikke oppfattes som like naturlig i alle fag.

ANOVA-testen viser at i alt seks fag (kunst og håndverk, fysikk 1, musikk 1, leseopplæring 1, matematikk 2: 5-10 og matematikk 1: 5-10) skiller seg signifikant ut i positiv retning sammenliknet med resten av fagene.

Tabell 5.9: Andel som oppga at studiet inneholdt arbeidskrav om bruk av IKT i egen undervisning, etter skoletrinn. Prosent.

Trinn	Ja	Nei	Vet ikke	N
Barnetrinnet	38	58	4	1207
Ungdomstrinnet	35	61	4	757
Videregående opplæring	31	65	5	510
Voksenopplæring	18	78	4	51
Totalt	35	61	4	2525

Tabell 5.9 viser at 35 prosent oppga at studiet inneholdt arbeidskrav om bruk av IKT i egen undervisning. Voksenopplæring skilte seg ut med en spesielt lav andel, bare 18 prosent. I skolen var andelen høyere jo lavere skoletrinn man var ansatt på. For de som arbeidet i videregående opplæring var andelen 31 prosent, mot 38 prosent for de som arbeidet på barnetrinnet.

Utdanningsdirektoratet setter som krav til studietilbudene i *Kompetanse for kvalitet* at det skal være arbeidskrav som innbefatter IKT-relaterte oppgaver ut over kun bruk av læringsplattform³. Sett i lys av dette er det overraskende at andelene som oppgir at studiet i liten grad har inneholdt opplæring i ulike former for bruk av IKT og som svarer at det ikke har vært arbeidskrav om bruk av IKT i egen undervisning, er såpass høye som de er.

5.3 Variasjon i deltakernes opplevelse av studiet

I dette delkapittelet undersøker vi om deltakere ved ulike studiesteder eller fag har forskjellig oppfatning av studiet de har tatt. I tillegg undersøker vi om det er systematiske forskjeller i deltakernes opplevelse av studiet etter hvilket skoletrinn de underviser på.

Vi tar utgangspunkt i deltakernes svar på spørsmålet *Hva er ditt hovedinntrykk av kvaliteten på studiet?* Svarfordelingen for spørsmålet er tidligere presentert i figur 6.3. Vi mener at spørsmålets ordlyd tilsier at svarene uttrykker en samlet vurdering av studiet, og at spørsmålet derfor er godt egnet som et generelt mål på deltakernes opplevelse.

Deltakerne oppgir svar på en firedelt skal med svaralternativene *svært dårlig*, *dårlig*, *god* og *svært god*. I analysene er de fire svaralternativene gitt verdiene 1, 2, 3 og 4. Dette betyr at det teoretisk laveste gjennomsnittet er 1 og det høyeste er lik 4 og dette vil forekomme dersom alle krysser av på henholdsvis *svært dårlig* eller *svært god*. Det var også mulig å krysse av for *vet ikke*, og 1 prosent har krysset av på dette. Disse er ikke tatt med i analysene.

³ <http://www.hib.no/siteassets/dokumenter-avdelingsrad/al/v10-sak-11-utlysing-av-oppdrag-kompetanse-for-kvalitet.pdf>

Tabell 5.10: Deltakernes inntrykk av kvaliteten på studiet etter trinn. Gjennomsnitt og standardavvik.

Trinn	Gjennomsnitt	Std.avvik	N
Barnetrinn	3,4	0,7	1213
Ungdomstrinn	3,3*	0,7	757
Videregående opplæring	3,4	0,6	509
Voksenopplæring	3,5	0,5	52
Alle	3,4	0,7	2531

ANOVA $p < 0,001$

Fra tabell 5.10 ser vi at deltakere fra ulike trinn har relativt likt hovedinntrykk av kvaliteten på studiet. Gjennomsnittet varierer fra 3,3 på ungdomstrinnet til 3,5 på voksenopplæringen. Disse gjennomsnittene innebærer at mange av deltakerne må ha krysset av på *godt* og *svært godt*. Analyse av variasjonen (ANOVA) finner at forskjellen mellom gruppene er signifikante ($p < 0,001$). Forskjellene er likevel små, og tyder ikke på vesentlig variasjon i opplevelsen av studiene.

Tabell 5.11: Deltakernes inntrykk av kvaliteten på studiet etter studiested. Gjennomsnitt.

Studiested	Gjennomsnitt	Std.avvik	N
Norges musikkhøgskole*	3,9	0,3	11
Handelshøyskolen BI*	3,8	0,4	18
Universitetet i Oslo*	3,7	0,5	51
Universitetet i Bergen	3,5	0,6	137
Høgskolen i Oslo og Akershus	3,5	0,6	323
Nord Universitet (tidligere Høgskolen i Nord-Trøndelag)	3,5	0,5	39
NTNU	3,5	0,6	195
Nord Universitet (tidligere Høgskolen i Nesna)	3,4	0,8	20
Høgskolen i Lillehammer	3,4	0,7	67
NLA Høgskolen	3,4	0,6	21
Høgskolen i Sogn og Fjordane	3,4	0,7	61
Universitetet i Stavanger	3,4	0,7	121
Høgskolen i Østfold	3,4	0,8	128
Norges idrettshøgskole	3,3	0,5	10
Høgskolen i Bergen	3,3	0,6	210
Høgskolen i Sørøst-Norge (tidligere Høgskolen i Buskerud/Vestfold)	3,3	0,9	209
Høgskolen i Hedmark	3,3	0,6	166
Høgskolen Stord/Haugesund	3,3	0,9	21
UiT Norges arktiske universitet	3,3	0,6	244
Norges miljø- og biovitenskapelige universitet (NMBU)	3,2	0,6	20
Høgskolen i Volda	3,2	0,7	71
NTNU (Tidligere Høgskolen i Sør-Trøndelag)*	3,2	0,6	128
Universitetet i Agder	3,2	0,7	113
Høgskolen i Sørøst-Norge (tidligere Høgskolen i Telemark)*	3,0	0,9	74
Nord Universitet (tidligere Universitetet i Nordland)*	3,0	0,7	42
Alle	3,4	0,7	2500

*ANOVA: $p < 0,05$

Fra tabell 5.11 ser vi at deltakernes vurdering av kvaliteten på studiet varierer noe etter hvor de studerer (Samisk Høgskole som hadde færre enn 10 deltakere er utelatt i denne analysen). Gjennomsnittet for alle studiestedene er 3,4, noe som er høyt tatt i betraktning at det høyest mulige gjennomsnittet er fire, og som innebærer at mange har krysset av på *god* og *svært god*. Institusjonene med høyest og lavest snitt ligger innenfor pluss/minus 0,5 av gjennomsnittet. Forskjellen fra lavest til høyeste gjennomsnitt ligger på 0,9, noe som er betraktelig.

Norges musikkhøgskole, Handelshøyskolen BI og Universitetet i Oslo er de tre studiestedene som har høyest gjennomsnittlig vurdering. Disse skiller seg signifikant ut. Universitetet i Oslo var blant de tre beste også i fjorårets undersøkelse. Gjennomsnittet indikerer at mange av de som har studert ved disse studiestedene vurderer kvaliteten som *svært god*. NTNU (Tidligere Høgskolen i Sør-Trøndelag), Nord Universitet (tidligere Universitet i Nordland) og Høgskolen i Sørøst-Norge (tidligere Høgskolen i Telemark) er de tre studiestedene med lavest gjennomsnittlige vurdering. Gjennomsnittet tyder på at mange av de som studerer her har krysset av på at kvaliteten har vært *god*, det er dermed ingen indikasjon på at kvaliteten har vært dårlig ved disse studiestedene, men den vurderes som noe lavere enn ved andre studiesteder.

Standardavviket sier noe om spredningen i vurderingen ved de enkelte lærestedene. Også her er det noe variasjon i spredningen mellom lærestedene. Høgskolen i Sørøst-Norge (tidligere Høgskolen i Buskerud/Vestfold), Høgskolen Stord/Haugesund og Høgskolen i Sørøst-Norge (tidligere Høgskolen i Telemark) har størst spredning med et standardavvik på 0,9. Dette betyr antagelig at ved disse høgskolene tilbys det fag som oppfattes å ha mer varierende kvalitet enn ved andre læresteder. Til sammenligning har Norges musikkhøgskole og Handelshøyskolen BI lavest spredning med et standardavvik på henholdsvis 0,3 og 0,4. Dette kan bety at ved disse lærestedene vurderes de eller det faget som tilbys som mer likt.

Tabell 5.12 viser at deltakernes opplevelse av studiet varierer noe med hvilket fag de har studert (fag med færre enn 10 deltakere er utelatt i denne analysen). Gjennomsnittet for alle kurs er 3,3, som er høyt ettersom det innebærer at mange har krysset av på de to beste vurderingene «god» og «svært god». Faget som har fått best vurdering, Musikk 1, ligger 0,6 over gjennomsnittet, mens faget som har fått lavest gjennomsnittlig vurdering, Vurdering i elevenes læringsarbeid i videregående opplæring, ligger 1,2 under gjennomsnittet. Med unntak for det sistnevnte faget har alle fått en gjennomsnittlig vurdering som er 2,8 eller høyere, som betyr at mange har krysset av på den nest beste vurderingen som er «god». Det betyr dermed at med unntak for det ene faget er det ikke noen som har fått en dårlig vurdering av kvaliteten på studiet.

Tabell 5.12: Deltakernes inntrykk av kvaliteten på studiet etter fag. Gjennomsnitt.

Fag	Gjennomsnitt	Standardavvik	N
Musikk 1*	3,9	0,3	11
Leseopplæring 1*	3,7	0,5	110
Fysikk 1	3,6	0,5	10
Naturfag 2: 8-13 trinn*	3,6	0,6	38
Ledelse i skolen*	3,6	0,6	80
Rådgivning 2	3,6	0,6	25
Rådgivning 1*	3,6	0,6	34
Andrespråkspedagogikk*	3,6	0,5	57
Læringsledelse og vurdering	3,6	0,5	16
Engelsk 2: 5-10 trinn	3,5	0,7	70
Yrkesretting av programfag	3,5	0,6	15
Naturfag 1: 1-7 trinn	3,5	0,6	65
Engelsk 1: 1-7 trinn*	3,5	0,7	152
Prosjekt til fordjuping	3,5	0,5	13
Norsk 1: 1-7 trinn	3,5	0,6	32
Norsk 1: 5-10 trinn	3,5	0,5	43
Naturfag 1: 8-13 trinn	3,4	0,5	19
Engelsk 1: 5-10 trinn	3,4	0,7	81
Matematikk 2: 1-7	3,4	0,6	122
Norsk 2: 8-13 trinn	3,4	0,7	32
Mat og helse 1	3,3	0,6	15
Leseopplæring 2	3,3	0,6	45
Naturfag 1: 5-10 trinn	3,3	0,5	49
Engelsk 2: 1-7 trinn	3,2	0,6	12
Kunst og håndverk 1	3,2	0,6	15
Matematikk 1: 1-7	3,2	0,8	255
Matematikk for lærere i videregående skole	3,2	0,6	57
Naturfag 2: 5-10 trinn	3,2	0,6	20
Matematikk 1: 5-10*	3,1	0,8	112
Matematikk 2: 8-13	3,1	0,7	45
Norsk 2: 5-10 trinn	3,1	0,7	75
Matematikk 1: 8-13	3	0,9	28
Regning som grunnleggende ferdighet*	3	0,7	70
Matematikk 2: 5-10*	2,9	0,8	135
Entreprenørskap som pedagogisk metode i yrkesfag*	2,8	0,6	12
Vurdering i elevenes læringsarbeid i videregående opplæring*	2,1	0,9	11
Alle	3,3	0,7	1981

*ANOVA $p < 0,05$

Analyse av variasjon (ANOVA) mellom fagene viser at den er signifikant. Resultatene viser at seks fag, (andrespråkspedagogikk, ledelse i skolen, leseopplæring 1, musikk 1, naturfag 2: 8-13 og rådgivning 1 skiller seg signifikant ut i positiv retning fra referansegruppen. Videre ser vi at fem fag skiller seg ut i negativ retning: Entreprenørskap som pedagogisk metode i yrkesfag, Matematikk 1: 5-

10, Matematikk 2: 5-10 trinn, Regning som grunnleggende ferdighet og Vurdering i elevenes læringsarbeid i videregående opplæring. Mange av disse har gjennomsnitt som er nærme det totale gjennomsnittet. Det høye antallet lærere som inngår i analysen betyr at relativt små forskjeller blir signifikante.

5.4 Oppsummering

Nye tema i årets undersøkelse som er belyst i dette kapitlet er om samlinger skjer på nett eller ved fysisk oppmøte, om det er noe det er for mye eller lite av i studiet, det faglige nivået i studiet og om studiet inneholder arbeidskrav om bruk av IKT i egen undervisning.

De aller fleste, 89 prosent, har vært på samlinger med fysisk oppmøte, og 38 prosent har deltatt på samlinger på nett (Skype, Adobe Connect, etc.). Når kursdeltagelsen foregår gjennom fysiske samlinger er 3-4 samlinger per semester det klart vanligste. Når kursdeltagelsen foregår ved nettsamlinger er 5 samlinger eller mer det vanligste.

Innholdet i studiet syntes å være godt tilpasset deltakernes behov. De fleste deltakerne synes vektleggingen på ulike typer faglige og didaktiske elementer var *passe*. Det var imidlertid to elementer som relativt mange deltakere mente det var for lite av; *eksempler på konkrete undervisningsopplegg* (39 prosent) og *metoder til bruk i undervisningen* (36 prosent).

Undersøkelsen tyder ikke på at det faglige nivået er for høyt, snarere tvert imot. Det var langt flere som i *liten grad* var enig i at *nivået er unødvendig høyt med tanke på trinnene jeg skal undervise på og det faglige nivået er krevende for meg*, enn som i *stor grad* var enig i dette. Andelene som i *stor grad* var enig i dette var imidlertid betydelig høyere for de som hadde tatt matematikk, enn de som hadde tatt andre fag.

Bare en tredjedel oppga at studiet inneholdt arbeidskrav om bruk av IKT i egen undervisning. Andelen var høyere jo lavere skoletrinn man var ansatt på.

Som i de tidligere undersøkelsene er de aller fleste deltakerne godt fornøyd med kvaliteten på studiet. Over 90 prosent svarer at de opplever kvaliteten som *god* eller *svært god*, og andelen som svarer at den er *svært god* er omtrent «midt på treet» i forhold til de tidligere undersøkelsene. I år som i alle tidligere undersøkelser er deltakerne mer fornøyd med den faglige enn den fagdidaktiske komponenten.

Når vi undersøker variasjon i vurderingen av kvalitet etter studiested finner vi at den varierer noe, men at kvaliteten ikke vurderes som dårlig ved noen læresteder. Det samme gjelder når vi undersøker variasjon i kvaliteten etter fag, med ett unntak. De som hadde tatt matematikk var klart mindre fornøyd med kvaliteten, enn de som hadde tatt andre fag. 32 prosent oppga at kvaliteten var *svært god*, mot 49 prosent av de som hadde tatt andre fag.

Nesten 80 prosent mener også at de i stor grad har nytte av studiet i sin egen undervisning/skolehverdag, samme andel som i fjorårets undersøkelse.

Nærmere halvparten oppgir at grunnleggende ferdigheter inngår i studiet og en tredjedel oppgir at tilpasset opplæring og elevvurdering i faget inngår. I begge de to foregående undersøkelsene har det vært en tendens til at deltakerne har blitt mindre tilbøyelige til å være enig i dette. Denne tendensen ser vi også i denne undersøkelsen, men ikke i like stor grad som tidligere.

Det er noe variasjon i hvilken grad det blir gitt opplæring i ulike former for pedagogisk bruk av IKT etter hvilket fag det gjelder. I flere fag vektlegges ikke pedagogisk bruk av IKT, men dette kan reflektere at opplæring i ulike former for pedagogisk bruk av IKT ikke oppfattes som like naturlig i alle fag.

6 Læringsutbytte

I dette kapitlet presenterer vi deltakernes vurdering av læringsutbyttet av studiene. Det innebærer å undersøke nærmere hva deltakerne opplever de har lært av studiet og å finne ut om studiene har ført til endringer i deres måte å jobbe på.

Vi skal også undersøke om det er store forskjeller mellom studiestedene i deltakernes opplevde læringsutbytte, og hvilke forhold som kan bidra til å forklare variasjon i læringsutbytte.

Som i det foregående kapitlet gikk spørsmålene i dette kapitlet bare til de som har fullført studiet eller som fortsatt studerer.

6.1 Læringsutbytte

Læringsutbytte er målt ved at deltakerne tok stilling til fem utsagn om resultatet av videreutdanningen. Videre fikk de spørsmål om de har forandret undervisningen etter videreutdanningen, noe som også er et mål på læringsutbytte. Til sist har vi inkludert et spørsmål om de tenker å ta mer videreutdanning. Dette måler ikke læringsutbytte direkte, men gir likevel en pekepinn på hvor vellykket studiet og tilretteleggingen har vært.

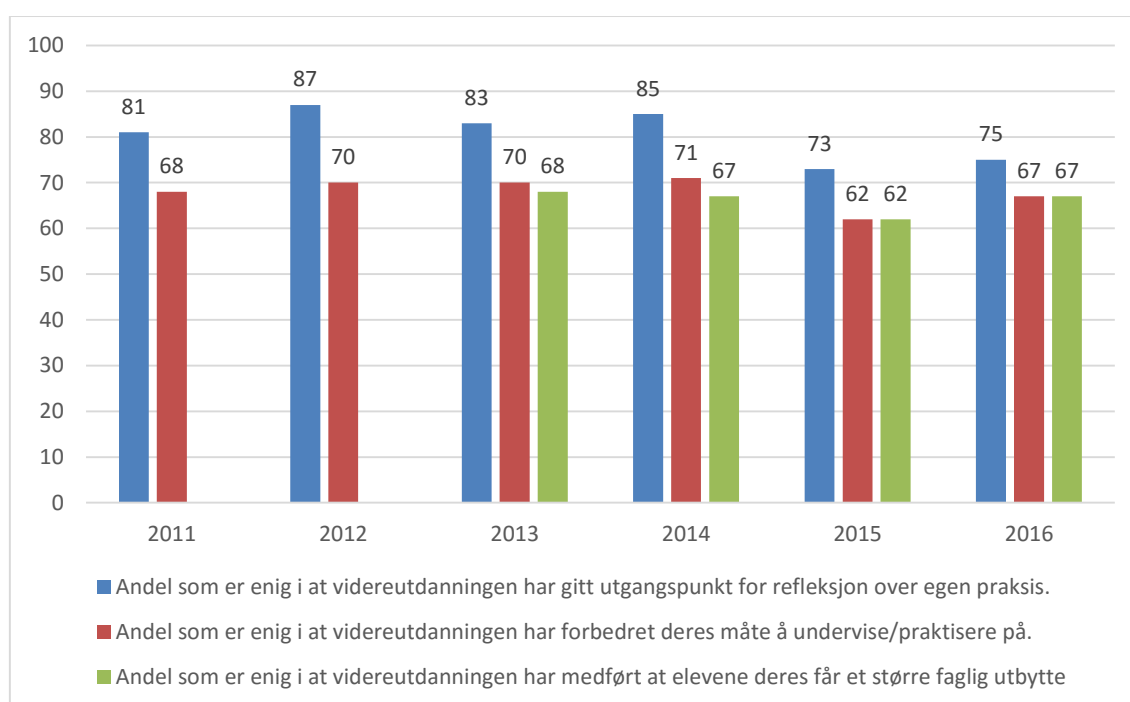
Utsagnene som måler deltakernes læringsutbytte dekker ulike typer utbytte, fra refleksjon over eget arbeid til konkrete forhold som ideer til hvordan de skal jobbe og økt faglig utbytte for elevene. Utsagnene og deltakernes svar vises i tabell 6.1.

Deltakernes svar tyder på at mange har hatt stort utbytte av studiene. Andelen som krysser av for de to øverste og mest positive svarkategoriene er gjennomgående høy for alle utsagnene. Vi ser likevel at det er tendens til at færre erklærer seg enig når utsagnene blir mer konkrete. Det betyr at andelen som forteller om konkrete endringer, som forbedring av undervisningen, er noe lavere enn andelen som forteller om økt engasjement og refleksjon. Andelen som forteller om konkrete endringer er likevel høy.

Tabell 6.1: Deltakernes læringsutbytte. N = 2533 – 2566. Prosent.

	1 (Helt uenig) - 2	5 - 6 (Helt enig)
Videreutdanningen har gitt utgangspunkt for refleksjon over egen praksis	7	75
Videreutdanningen har gjort meg mer engasjert i arbeidet mitt	6	74
Videreutdanningen har generelt forbedret min måte å undervise/praktisere på	8	67
Videreutdanningen har medført at elevene mine får et større faglig utbytte	8	67
Videreutdanningen har gitt meg ideer til å jobbe mer praktisk med elevene	12	64

Figur 6.1 viser at andelen som er enig i at videreutdanningen har forbedret deres måte å undervise på økte betydelig i forhold til fjorårets undersøkelse, da andelen var spesielt lav, men den er fortsatt litt lavere enn «normalt». Det var også en betydelig økning i andelen som mente at studiet førte til at elevene fikk større faglig utbytte.



Figur 6.1: Andel som er enig i ulike påstander om læringsutbyttet. Sammenlikning av årene 2011, 2012, 2013, 2014, 2015 og 2016. Prosent.

I 2015 var det en betydelig nedgang i andelen som er enig i at videreutdanningen har gitt utgangspunkt for refleksjon over egen praksis i forhold til tidligere undersøkelser. I årets undersøkelse har andelen igjen økt litt, men den fortsatt er på et lavere nivå enn i de foregående undersøkelsene.

Tabell 6.2: Andel som er enig og uenig i utsagn om læringsutbytte etter trinn. Prosent.

Utsagn	Trinn	1 (Helt uenig)	5 - 6 (Helt enig)	N
		- 2		
Videreutdanningen har gitt utgangspunkt for refleksjon over egen praksis	Barnetrinn	4	81	1222
	Ungdomstrinn	10	70	766
	Videregående opplæring	7	70	513
	Voksenopplæring	4	83	52
Videreutdanningen har generelt forbedret min måte å undervise/praktisere på	Barnetrinn	5	75	1218
	Ungdomstrinn	13	60	764
	Videregående opplæring	8	59	511
	Voksenopplæring	6	69	52
Videreutdanningen har medført at elevene mine får større faglig utbytte	Barnetrinn	5	72	1205
	Ungdomstrinn	12	61	758
	Videregående opplæring	7	62	506
	Voksenopplæring	4	71	51

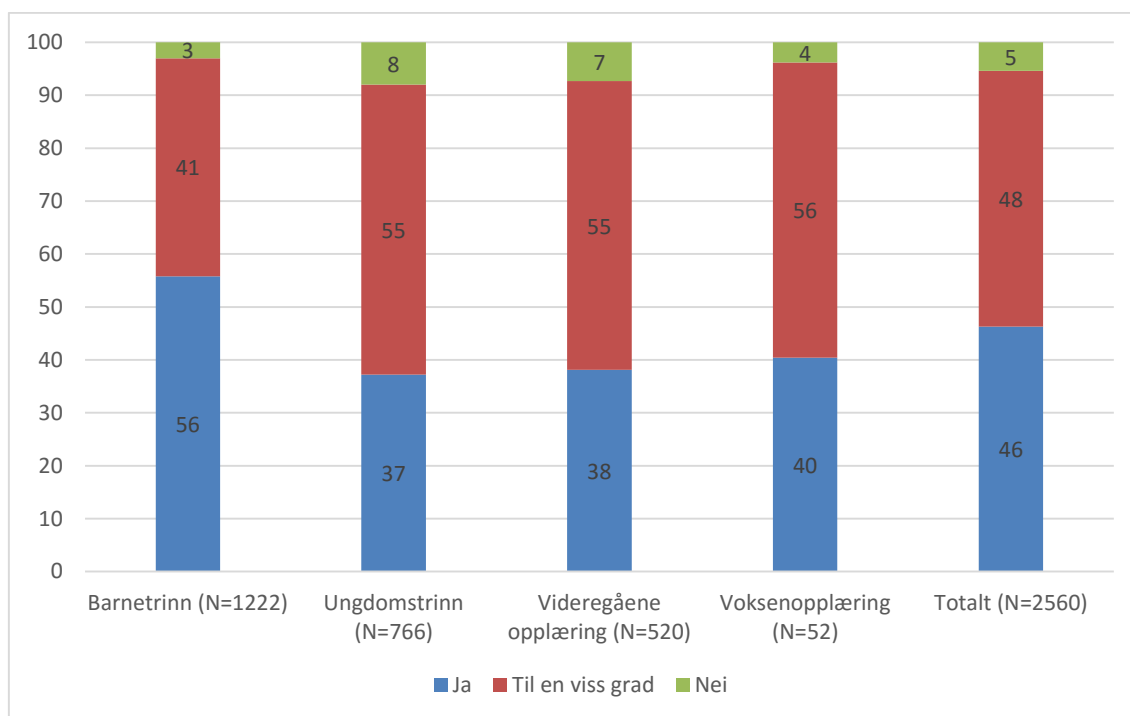
Tabell 6.2 viser en viss variasjon i hvordan deltakere ved de ulike trinnene svarer. Andelen som er enig i utsagnene er høyere blant de som jobber på barnetrinn enn blant de som jobber på ungdomstrinn og på videregående. Altså er det en tendens til at lærere på barnetrinn opplever å ha fått større læringsutbytte enn de på ungdomsskolen og i videregående. Andelen i voksenopplæringen som er enig i utsagnene er også relativt høy, men det lave antallet som jobber i voksenopplæringen gjør at forskjellen må tolkes med forsiktighet.

Med unntak for videregående opplæring er andelen som krysser av for de to mest positive svarkategoriene høyere enn i fjorårets undersøkelse for begge spørsmålene. Altså opplever deltakerne på barnetrinnet og ungdomstrinnet og i voksenopplæring i gjennomsnitt mer læringsutbytte i år enn foregående år. Videregående opplæring skiller seg ut med en liten nedgang i andelen som er enig i at videreutdanningen har gitt utgangspunkt for refleksjon over egen praksis, og minst økning i andelen som er enig i at videreutdanningen har forbedret deres måte å undervise på.

Tabell 6.3: Andel som er enig og uenig i utsagn om læringsutbytte etter om de studerer matematikk eller andre fag. Prosent.

Utsagn	Studie	1 (Helt uenig) - 2	5 - 6 (Helt enig)	N
Videreutdanningen har gitt utgangspunkt for refleksjon over egen praksis	Matematikk	10	64	796
	Andre fag	5	81	1741
Videreutdanningen har generelt forbedret min måte å undervise/praktisere på	Matematikk	12	58	794
	Andre fag	6	71	1736
Videreutdanningen har medført at elevene mine får større faglig utbytte	Matematikk	12	58	786
	Andre fag	6	71	1719

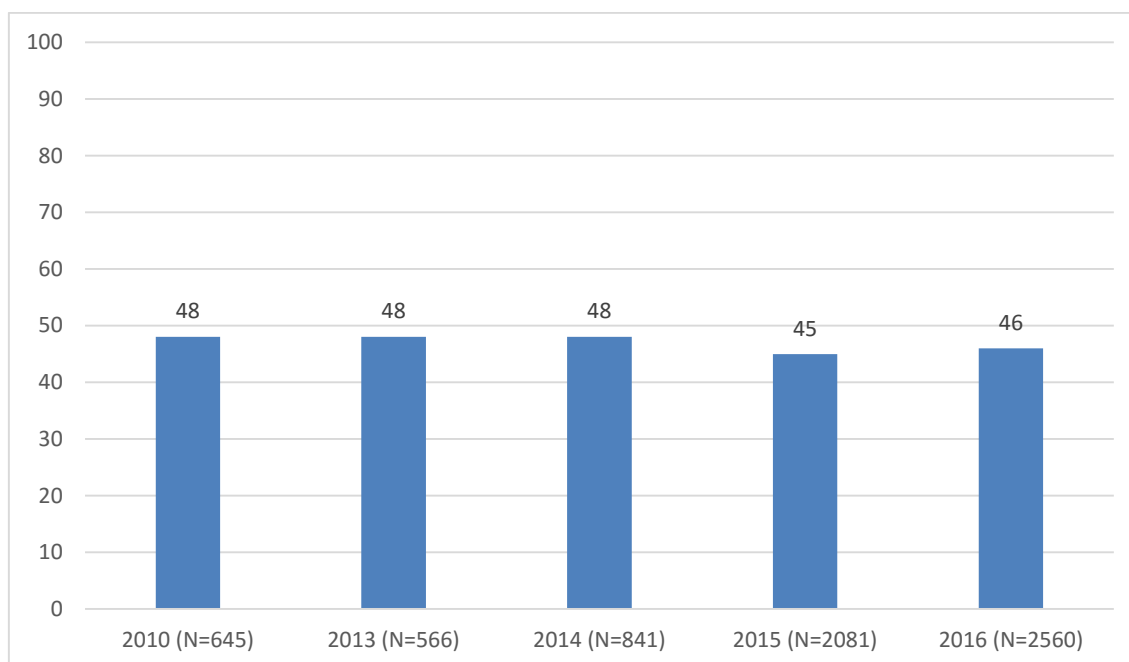
Tabell 6.3 viser hvordan de som studerer matematikk og naturfag svarer på de to utsagnene om læringsutbytte sammenliknet med de som studerer andre fag. Det er klare og signifikante forskjeller mellom de to gruppene ($p < 0,001$). Andelen som krysser av for de to mest positive svarkategoriene er lavere blant de som studerer matematikk enn blant de som studerer andre fag.



Figur 6.2: Andel som svarer at de har eller kommer til å forandre undervisning eller praksis som følge av studiet etter hvilket trinn de jobber på. Prosent

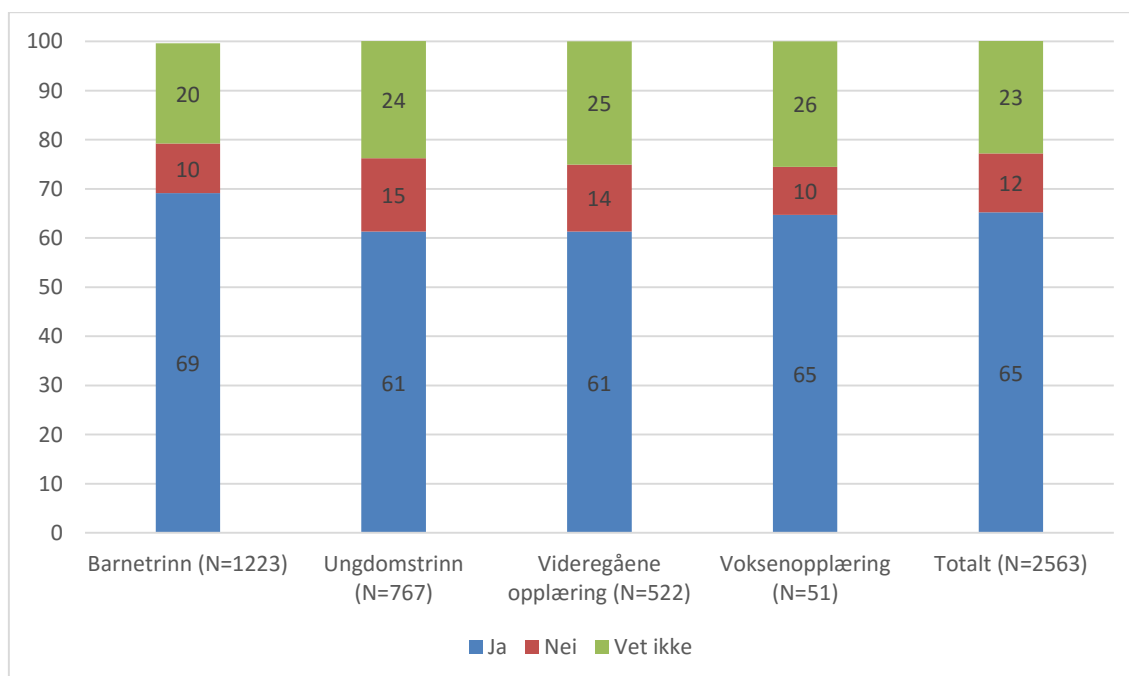
Figur 6.2 viser at nesten alle deltakerne svarer *ja* eller *til en viss grad* på spørsmålet om de har eller kommer til å forandre egen undervisning. Det tyder på at studiene i stor grad har lyktes med å få til endringer hos deltakerne. Selv om vi ikke kan si hva endringene innebærer, og om resultatet er bedre undervisning og mer læring, er det uansett interessant at studiet medfører endringer for så mange av de som tar videreutdanning.

Andelen som svarer ja varierer etter hvilket trinn deltakerne jobber på. Over halvparten av de på barnetrinnet svarer slik, mens omlag 40 prosent svarer det samme på de andre trinnene. Det tyder på at videreutdanningen har hatt særlig stor betydning for ansatte på barnetrinnet, og bekrefter forskjellene mellom trinnene vist i tabell 6.2.



Figur 6.3: Andel som svarer ja til at de har eller kommer til å forandre undervisning eller praksis som følge av studiet. Sammenlikning av årene 2010, 2013, 2014, 2015 og 2016. Prosent.

I de to siste undersøkelsene har andelen som svarer ja til at de skal forandre undervisning eller praksis vært litt lavere enn tidligere, se figur 6.3. Imidlertid er nedgangen så liten at den ikke kan tillegges vekt. Det er ikke vesentlige endringer i andelen som oppgir at de skal forandre undervisningen. Alle gangene spørsmålet har vært stilt er det rett under halvparten som svarer ja.



Figur 6.4: Andel som er interessert i å ta videreutdanning i andre fag etter trinn. Prosent.

Majoriteten av deltakerne svarer at de er interessert i å ta mer videreutdanning, som vist i figur 6.4. Dette indikerer at den samlede opplevelsen av studiene har vært positiv. Trolig kan dette tilbakeføres både til at deltakerne opplever at studiet har gitt dem nyttig kunnskap og at tilretteleggingen har gjort at de ikke har ofret for mye for å kunne studere. Også på denne indikatoren på læringsutbytte er det

forskjeller mellom trinnene: andelen som ønsker å ta mer videreutdanning er høyere på barnetrinnet enn på de andre trinnene.

6.2 Variasjon i læringsutbytte

I forrige kapittel fant vi at deltakernes opplevelse av studiene varierer etter hvor de har studert og hvilke fag de har tatt. Vi ønsker å finne ut om det også er forskjeller når det gjelder læringsutbytte. For å undersøke dette laget vi et gjennomsnitt av utsagnene som inngår i tabell 6.1. Gjennomsnittet kan variere fra 1,0 til 6,0. Høyere verdier indikerer at deltakerne er mer enig i utsagnene, og dermed at de opplever høyere læringsutbytte. Gjennomsnittene for de ulike studiestedene vises i tabell 6.4, mens gjennomsnittene for de ulike fagene vises i tabell 6.5. Studiesteder og fag med færre enn ti svar er ikke tatt med i tabellene.

Tabell 6.4: Variasjon i deltakernes opplevde læringsutbytte etter studiested. Gjennomsnitt.

Studiested	Gjennomsnitt	Standardavvik	Antall
Norges musikkhøgskole*	5,6	0,6	11
Nord Universitet (tidligere Høgskolen i Nord-Trøndelag)*	5,4	0,7	39
Nord Universitet (tidligere Høgskolen i Nesna)*	5,3	0,8	19
Universitetet i Oslo	5,1	0,9	51
UiT Norges arktiske universitet*	5,1	1,0	246
Høgskolen i Oslo og Akershus*	5,1	1,0	325
Høgskolen i Hedmark	5,0	1,1	169
Universitetet i Stavanger	5,0	1,1	123
Høgskolen i Lillehammer	5,0	1,1	67
NTNU (tidligere Høgskolen i Sør Trøndelag)	5,0	1,1	131
Høgskolen Stord/Haugesund	5,0	0,8	21
NLA Høgskolen	4,9	1,1	21
Norges idrettshøgskole	4,9	1,1	10
Høgskolen i Sogn og Fjordane	4,8	1,1	61
Universitetet i Bergen	4,8	1,1	137
Høgskolen i Bergen	4,8	1,2	211
Høgskolen i Østfold	4,8	1,3	132
NTNU	4,7	1,3	194
Nord Universitet (tidligere Universitetet i Nordland)	4,6	1,2	42
Høgskolen i Sørøst-Norge (tidligere Høgskolen i Buskerud og Vestfold)*	4,6	1,5	214
Universitetet i Agder*	4,6	1,3	116
Handelshøyskolen BI	4,6	1,1	18
Høgskolen i Volda*	4,3	1,4	71
Høgskolen i Sørøst-Norge (tidligere Høgskolen i Telemark)*	4,1	1,5	78
Norges miljø- og biovitenskapelige universitet*	4,0	1,0	21
Total	4,9	1,2	2528

*ANOVA $p < 0,05$

Gjennomsnittene varierer fra 5,6 til 4,0. Mange av studiestedene har et gjennomsnitt som er likt med eller ligger tett opptil gjennomsnittet for alle studiestedene. Variasjonen mellom studiestedene og

signifikant, selv om gjennomsnittene i all hovedsak forteller at mange av deltakerne er enig i at de har hatt et positivt læringsutbytte av studiene.

ANOVA-testen viser at fem studiesteder skiller seg ut i positiv retning: Norges musikkhøgskole, Nord Universitet (tidligere Høgskolen i Nord-Trøndelag), Nord Universitet (tidligere Høgskolen i Nesna), UiT Norges arktiske universitet og Høgskolen i Oslo og Akershus. Studiestedene Høgskolen i Sørøst-Norge (tidligere Høgskolen i Buskerud og Vestfold), Universitetet i Agder, Høgskolen i Sørøst-Norge (tidligere Høgskolen i Telemark), Høgskolen i Volda og NMBU ligger lavere enn gjennomsnittet.

Standardavviket varierer betydelig mellom studiestedene, og er relativt høyt for en del av stedene. Høyere standardavvik betyr større avstand av vurderingene gjort av læreren ved det samme studiestedet, noe som kan handle om at ulike fag vurderes ulikt.

Tabell 6.5 viser at gjennomsnittene etter fag varierer fra 5,6 til 3,4. Variasjonen er signifikant. Når vi sammenlikner med tabell 6.4 ser vi at variasjonen mellom fagene er noe større enn variasjonen mellom studiestedene.

På samme måte som for studiestedene gjennomførte vi analyser for å se hvilke fag som skiller seg ut. Analysene viser at mange fag ligger noe over gjennomsnittet – disse er markert i tabellen. I alt syv fag skiller seg ut i negativ retning. Vi ser at de fleste fagene som ligger signifikant lavere enn gjennomsnittet er ulike matematikkstudier. Av de syv fagene nederst på lista, som har et gjennomsnitt på 4,5 eller lavere, er fem studier i matematikk. I alt 388 lærere av de 2008 som inngår i tabell 7.5 har tatt ett av disse fem studiene i matematikk. Det må tillegges at det er studier i matematikk og regning der deltakernes vurdering av læringsutbyttet er som gjennomsnittet eller høyere. I alt 453 av deltakerne som inngikk i tabell 7.5 gikk på disse studiene.

Både i tabell 6.4 og tabell 6.5 ser vi at relativt små forskjeller kan gjøre at studiesteder og fag skiller seg ut i positiv eller negativ retning. Dette kommer av at mange personer inngår i analysene. Det er lite trolig at alle forskjellene som er signifikant også er betydelige. Fag og studiesteder som ligger 0,2 eller 0,3 over eller under det totale gjennomsnittet kan ikke nødvendigvis sies å ha klart sterkere eller svakere læringsutbytte enn gjennomsnittet.

Tabell 6.5: Variasjon i deltakernes opplevde læringsutbytte etter fag. Gjennomsnitt.

Fag	Gjennomsnitt	Standardavvik	N
Musikk 1*	5,6	0,6	11
Kunst og håndverk 1*	5,5	0,6	15
Rådgivning 2*	5,5	0,6	25
Leseopplæring 1*	5,4	0,9	110
Prosjekt til fordyping*	5,4	0,6	13
Læringsledelse og vurdering*	5,4	0,7	16
Naturfag 2: 8-13 trinn*	5,2	0,8	38
Engelsk 1: 1-7 trinn*	5,2	1,0	152
Matematikk 2: 1-7*	5,2	1,0	123
Norsk 1: 1-7 trinn*	5,2	0,8	32
Engelsk 2: 5-10 trinn	5,1	1,2	70
Naturfag 1: 1-7 trinn*	5,1	1,0	66
Naturfag 1: 5-10 trinn	5,1	0,9	49
Engelsk 1: 5-10 trinn*	5,1	1,1	82
Rådgivning 1	5,1	0,9	34
Andrespråkspedagogikk	5,1	1,1	58
Engelsk 2: 1-7 trinn	5,0	0,7	12
Entreprenørskap som pedagogisk metode i yrkesfag	5,0	0,8	13
Leseopplæring 2	5,0	1,0	46
Fysikk 1	4,9	1,5	10
Matematikk 1: 1-7	4,9	1,2	259
Naturfag 1: 8-13 trinn	4,9	1,0	19
Ledelse i skolen	4,8	1,0	80
Regning som grunnleggende ferdighet	4,8	0,9	71
Mat og helse 1	4,7	1,0	15
Yrkesretting av programfag	4,7	1,4	15
Norsk 1: 5-10 trinn	4,7	1,2	43
Norsk 2: 8-13 trinn	4,6	1,3	34
Vurdering i elevenes læringsarbeid i videregående opplæring	4,6	1,2	12
Matematikk 1: 5-10*	4,5	1,3	115
Matematikk for lærere i videregående skole*	4,3	1,1	59
Norsk 2: 5-10 trinn*	4,3	1,4	76
Naturfag 2: 5-10 trinn*	4,2	1,0	21
Matematikk 2: 5-10*	4,1	1,5	137
Matematikk 2: 8-13*	3,7	1,5	48
Matematikk 1: 8-13*	3,4	1,6	29
Alle	4,8	1,2	2008

*ANOVA $p < 0,05$

Alle deltakerne kunne svare på et åpent spørsmål om videreutdanningen. Svarene derfra kan bidra til å forstå hvorfor noen matematikkstudier skiller seg ut i negativ retning. Spørsmålet lød: Er det noe annet du vil legge til når det gjelder videreutdanningen du har deltatt på? (søknadsprosess, informasjon, tilrettelegging fra skoleeier, tilrettelegging ved studiested, innhold og gjennomføring av

studiet). Når vi ser på svarene fra de som har tatt ett av de fem studiene i matematikk som skilte seg ut i negativ retning (se tabell 7.5) er det mange forskjellige forhold det pekes på; for høyt eller for lavt faglig nivå, for lite eller for mye didaktikk, dårlig kvalitet på undervisning, dårlig tilbakemeldinger mm. Det er særlig tre forhold mange trekker frem:

- Dårlig tilrettelegging og organisering
- For stor arbeidsmengde
- Lite relevant i forhold til egen fagbakgrunn og undervisningshverdag

6.3 Faktorer som forklarer læringsutbytte

For å undersøke hvilke forhold ved deltakerne, arbeidsstedet og studiet som er av betydning for opplevd læringsutbytte gjennomførte vi tre regresjonsanalyser (OLS) hvor avhengig variabel er gjennomsnittet av vurderingene i tabell 6.1.

Resultatet av analysene vises i tabell 6.6. Standardfeilene vises i parentes. Vi bruker bare de som har oppgitt svar på alle variablene som inngår i de tre modellene og ikke har valgt svaralternativene *vet ikke* og *ikke relevant* på spørsmål hvor disse svaralternativene har blitt brukt.

Mange av variablene som inngår i analysene er presentert og analysert tidligere i rapporten. Vi går derfor ikke nærmere inn på disse. Noen av variablene er nye, i den forstand at de er gjennomsnitt av tidligere presenterte spørsmål. Det gjelder variablene *Kultur for kunnskapsdeling* (gjennomsnittet av kategoriene i tabell 4.1), *Sammenheng med arbeid* (gjennomsnittet av kategoriene i tabell 5.6 ikke medregnet de som svarte *ikke relevant*), *Innhold* (gjennomsnittet av kategoriene i tabell 5.5 ikke medregnet de som svarte *ikke relevant*) og *IKT* (gjennomsnittet av kategoriene i tabell 5.7 ikke medregnet de som svarte *vet ikke*»).

I modell 1 undersøker vi betydningen av individuelle kjennetegn ved læreren, modell 2 inkluderer i tillegg forhold ved arbeidsstedet, mens modell 3 også inkluderer betydningen av forhold ved studiet.

Analysene i modell 1 viser at kjønn, arbeidserfaring, antall studiepoeng i faget de studerer og motivasjon for å studere har betydning for hvordan lærerne opplever studiet. Når det tas hensyn til andre forhold ved arbeidssted og studiet i modell 2 og 3 forsvinner betydningen av arbeidserfaring og antall studiepoeng. Betydningen av kjønn og motivasjon for å studere består. Menn oppgir mindre læringsutbytte enn kvinner. Lærere som søkte på studiet fordi de var interessert i å lære mer om faget, underviste i fag de har lite kompetanse i, eller ønsket å kvalifisere seg over i andre stillinger har høyere læringsutbytte enn lærere med andre motiver for å ta videreutdanning. Analysene viser også at lengden på utdanningen og finansieringsordning ikke er relatert til læringsutbyttet når andre individuelle forhold tas hensyn til.

I modell 2 introduseres ulike mål på forhold ved arbeidsstedet. Både hvilket trinn lærerne underviser på, tilrettelegging ved arbeidsstedet og kultur for kunnskapsdeling ved arbeidsstedet er relatert til læringsutbytte. Betydningen av tilrettelegging ved arbeidsstedet og kultur for kunnskapsdeling blir borte når mål på forhold ved studiet (modell 3) introduseres, mens betydningen av trinn består. De som underviser på ungdomstrinnet og i den videregående skole har en mindre positiv vurdering av læringsutbyttet enn de som underviser på barnetrinnet. I modell 2 har vi i år også sett på om det har noen betydning om andre fra samme skole videreutdanner seg samtidig. Det hadde imidlertid ingen signifikant betydning, enten de fra samme skole tok samme studie eller andre studier.

Tabell 6.6: Sammenheng mellom deltakernes læringsutbytte og individuelle kjennetegn, kjennetegn ved lærested og forhold ved studiet. N=1893. Ikke standardiserte koeffisienter.

	Modell 1		Modell 2		Modell 3	
	Koeff.	St. f.	Koeff.	St. f.	Koeff.	St. f.
Individkjennetegn						
Mann	-0.32***	(0,06)	-0.27***	(0,06)	-0.09*	(0,05)
Erfaring: (ref. gruppe=0-10 år)						
11-20 år	0.12	(0,06)	0.07	(0,06)	0.04	(0,04)
21-30 år	0.22**	(0,08)	0.10	(0,08)	0.12	(0,06)
31 år eller mer	-0.18	(0,17)	-0.25	(0,16)	-0.12	(0,12)
Studiepoeng i faget: (ref.gruppe=Ingen)						
1-15	-0.14	(0,10)	-0.16	(0,10)	0.02	(0,07)
16-30	-0.18*	(0,07)	-0.14*	(0,07)	-0.02	(0,05)
31+	-0.18*	(0,07)	-0.13	(0,07)	-0.04	(0,05)
Lang høyere utdanning						
	-0.06	(0,06)	-0.04	(0,06)	-0.04	(0,05)
Viktigste grunn til å søke om videreutd. (ref. gruppe = ny kompetanseforskrift gjorde det nødvendig)						
Interessert i å lære mer om faget	0,80***	(0,10)	0,66***	(0,09)	0,32***	(0,07)
Underviser i fag jeg har lite kompetanse i	0,74***	(0,12)	0,66***	(0,11)	0,42***	(0,08)
Hadde lyst på nytt undervisningsfag	0,21	(0,14)	0,24	(0,13)	0,18	(0,10)
Lederen min ønsket det	-0,13	(0,24)	-0,06	(0,23)	0,02	(0,17)
Ønsker å kvalifisere meg over i annen stilling	0,70***	(0,14)	0,64***	(0,14)	0,23*	(0,10)
Annet	0,32*	(0,15)	0,26	(0,14)	0,10	(0,11)
Stipendordningen	-0,04	(0,07)	0,03	(0,06)	-0,08	(0,05)
Forhold ved arbeidsstedet						
Trinn:(ref. gruppe= barnetrinnet)						
Ungdomstrinn			-0.30***	(0,06)	-0.15**	(0,05)
Videregående opplæring			-0.30***	(0,08)	-0.19**	(0,06)
Voksenopplæring			-0.21	(0,21)	-0.16	(0,15)
Tilrettelegging ved arbeidsstedet			0.06*	(0,03)	0.01	(0,02)
Kultur for kunnskapsdeling			0.24***	(0,02)	-0.03	(0,02)
Er det flere ved skolen som tar videreutdanning samtidig: (ref. gruppe=nei)						
Ja, men ikke samme studie som meg			0,09	(0,06)	0,01	(0,05)
Ja, samme studie som meg			-0,10	(0,07)	-0,04	(0,06)
Forhold ved studiet						
Innhold					0.12***	(0,02)
IKT					0.01	(0,02)
Sammenheng med arbeid					0.49***	(0,03)
Hovedinntrykk av kvalitet					0.56***	(0,03)
Nivået er unødvendig høyt med tanke på trinnet jeg underviser på					-0,06***	(0,02)
Det faglige nivået er krevende for meg					0,04	(0,02)
Studerte matematikk					0,02	(0,05)
Konstant	4.71***	(0,14)	3.75***	(0,20)	0.94***	(0,18)
Forklart varians		8,0 %		15,9 %		55,2 %

*= p<0,05, ** = p<0,01, *** = p<0,001

I modell 3 introduseres ulike mål på forhold ved studiet. Flere av disse er relatert til læringsutbytte. Følgende forhold er knyttet til en mer positiv vurdering av læringsutbyttet: videreutdanningens innhold (at grunnleggende ferdigheter, tilpasset opplæring og elevvurdering var en del av studiet), sammenheng mellom det som læres i studiet og arbeidet og at kvaliteten på studiet er god. Å oppleve

at nivået på studiet er unødvendig høyt i forhold til trinnet lærerne underviser på er knyttet til mindre opplevd læringsutbytte. Det å studere matematikk hadde ingen signifikant betydning når vi kontrollerte for andre forhold. Trolig blir betydningen av å studere matematikk borte når vi tar hensyn til forhold som deltakernes opplevelse av studienes kvalitet og om nivået på studiet er for høyt eller ikke.

Kort oppsummert er det en rekke forhold som har betydning for lærernes opplevde læringsutbytte. Forhold som framstår som særlig viktige for lærernes læringsutbytte er sammenheng mellom studiet og arbeidet, at kvaliteten på studiet vurderes som god, interesse for å lære mer om faget og det å ta videreutdanning i et undervisningsfag læreren har lite kompetanse i. Disse består også når det er kontrollert for en rekke andre forhold, og de bidrar betydelig til å forklare forskjeller i opplevd læringsutbytte.

6.4 Oppsummering

Resultatene viser at de fleste deltakerne synes de har hatt stort utbytte av studiene. Nesten alle svarer at de har eller skal forandre egen undervisning som følge av studiet, og to tredjedeler mener at studiet har forbedret deres måte å undervise/praktisere på, og at elevene får et større faglig utbytte. I fjorårets undersøkelse var det en nedgang i andelen som var enig i at studiet hadde forbedret deres måte å undervise/praktisere på, men i årets undersøkelse har andelen igjen økt, og er på nesten samme nivå som i tidligere undersøkelser. To tredjedeler av deltakerne svarer at de er interessert i å ta videreutdanning i andre fag.

Deltakernes læringsutbytte varierer mellom studiestedene og mellom fagene. Det er en klar tendens at de som har tatt kurs i matematikk er mindre fornøyd med læringsutbyttet, enn de som har tatt andre fag. Læringsutbyttet er særlig lavt ved noen av matematikkstudiene. Ved fire av totalt åtte matematikkstudier (med minst 10 deltakere) er læringsutbyttet signifikant lavere enn gjennomsnittet for alle fag.

Deltakernes svar på et åpent spørsmål tyder på at kan være mange årsaker til det lave læringsutbyttet på noen av matematikkstudiene, men at dårlig tilrettelegging og organisering, stor arbeidsmengde og liten relevans i forhold til egen fagbakgrunn og undervisningshverdag kan være spesielt viktige årsaker.

I regresjonsanalysen fant vi at både forhold ved deltakerne selv, ved arbeidsstedet og ved studiet hadde betydning for læringsutbytte. Forhold som er særlig viktige for lærernes læringsutbytte er sammenheng mellom studiet og arbeidet, at kvaliteten på studiet vurderes som god, interesse for å lære mer om faget og det å ta videreutdanning i et undervisningsfag læreren har lite kompetanse i. Disse består også når det er kontrollert for en rekke andre forhold, og de bidrar betydelig til å forklare forskjeller i opplevd læringsutbytte.

7 Frafall fra studiene

I fjorårets undersøkelse var det for første gang med spørsmål om frafall fra studiene. Spørsmålene er også med i årets undersøkelse, med kun mindre endringer. De som oppga at de ikke lenger studerte fikk et kort spørreskjema med spørsmål om årsaker til frafall fra studiene, bakgrunnsopplysninger og noen få andre tema.

Kapitlet består av tre deler:

- Lærernes tilknytning til studiene
- Årsaker til frafall før og etter studiestart
- Andre forhold som kan ha betydning for frafall

7.1 Lærernes tilknytning til studiene

Deltakerundersøkelsen 2016 gikk til alle lærere som hadde søkt om og fått ja til å ta videreutdanning, uavhengig av om de senere sluttet eller ikke fikk benyttet studieplassen. Tabell 7.1 viser lærernes tilknytning til studiene i mai og juni 2016, da undersøkelsen ble gjennomført.

Tabell 7.1: Deltakernes tilknytning til studiene da undersøkelsen ble gjennomført. Prosent

Tilknytning til studiet	%	N
Jeg har fullført studiet	44	1303
Jeg studerer fortsatt	49	1446
Jeg begynte å studere, men sluttet underveis	3	80
Jeg begynte ikke på studiet	4	118
Total	100	2947

Det store flertallet av lærerne har avsluttet, eller er i ferd med å avslutte, studiene våren 2016. Det er et lite mindretall som har falt fra – enten fordi de ikke begynte på studiene, eller fordi de sluttet underveis.

Som gjort rede for i kapittel tre er det sannsynlig at andelen som faktisk har sluttet på studiene før eller etter studiestart er høyere enn det som framkommer her. Når det er sannsynlig at vi har en underrepresentasjon av de som har falt fra studiene sammenliknet med de som ikke har falt fra er det

grunn til å tolke resultatene med forsiktighet. Funnene i kapitlet vil imidlertid være egnet til å vise hvordan det kan være for de som har falt fra studiene.

7.2 Årsaker til frafall

Lærere som svarte at de ikke lenger studerer ble bedt om å oppgi årsaker til dette. De kunne velge mellom en rekke ulike alternativer, og de kunne også skrive inn selv hvorfor de falt fra. Siden det kan være ulike årsaker til frafall før og etter studiestart fikk de som ikke har begynt på studiet og de som sluttet underveis ulike svaralternativer.

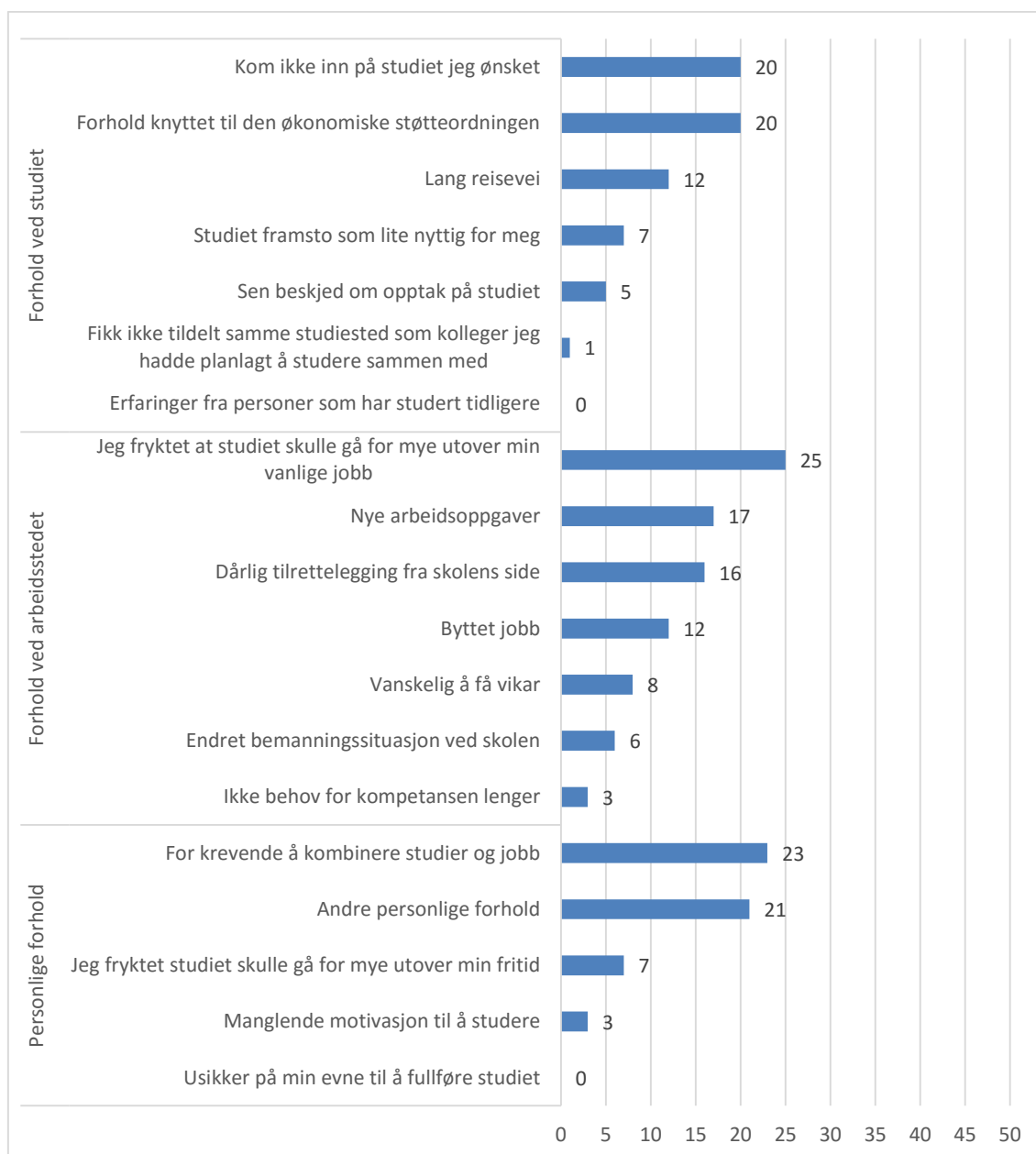
7.2.1 Før studiestart

Totalt 112 stykker har svart på spørsmålene om frafall før studiestart, enten ved å velge minst en av de årsakene som var listet i spørsmålet, eller ved å selv skrive inn årsak til at de ikke begynte på studiene. I spørreskjemaet var det listet opp i alt 19 ulike årsaker til frafall før studiestart, og det var mulig å krysse av for mer enn en. Årsakene var delt inn i tre områder:

- Forhold ved studiet
- Forhold ved arbeidsstedet
- Personlige forhold

Som figur 7.1 viser får ingen av de oppgitte årsakene høy tilslutning. Kun fem forhold oppgis av mer enn 20 prosent av lærerne. Når vi ser nærmere på de fem forholdene ser vi at de inkluderer relativt varierende årsaker, og at de både handler om forhold ved studiet, forhold ved arbeidsstedet og personlige forhold. Videre er det vanlig å oppgi mer enn en årsak til frafall. Blant de 112 som har svart på spørsmålet oppgir rundt halvparten en årsak, mens de resterende oppgir mellom to og sju årsaker. Svarfordelingen tyder på at årsakene til frafall før studiestart er sammensatte.

Fordelingen er relativt lik det vi fant i fjorårets undersøkelse. Heller ikke den gang var det noen årsaker som fikk betydelig høyere tilslutning enn andre, samtidig som mange lærere krysset av for mer enn ett svaralternativ.



Figur 7.1: Årsaker til frafall før studiestart. Prosent. N = 112.

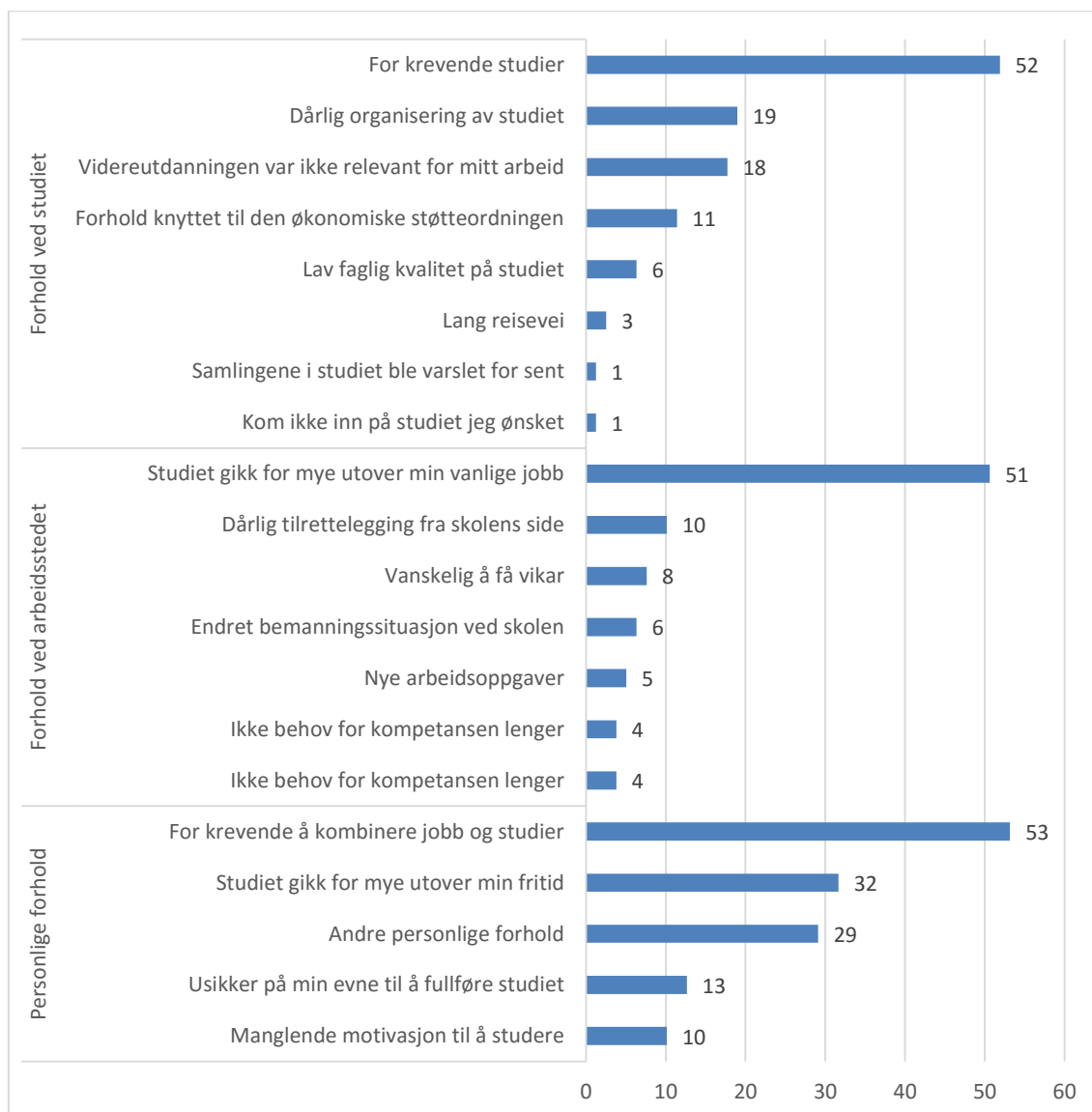
De åpne svarene peker på at utover de alternativene som er nevnt i spørsmålet har følgende forhold betydning for frafall før studiestart:

- Egen sykdom, sykdom i familien eller andre særlige krevende familiesituasjoner
- Ikke godkjente kvalifikasjoner for studiet
- Avlysning av eller store endringer i studiet
- Søkt feil kurs eller finansieringsordning
- Dårlig/sen informasjon om studiet

7.2.2 Etter studiestart

I alt 79 lærere har svart på spørsmålene om frafall etter studiestart, enten ved å velge minst en av de årsakene som var listet i spørsmålet, eller ved å selv skrive inn årsak til at de ikke begynte på studiene. I spørreskjemaet var det listet opp i alt 20 ulike årsaker til frafall før studiestart, og det var mulig å krysse av for mer enn en. Årsakene var delt inn i tre områder:

- Forhold ved studiet
- Forhold ved arbeidsstedet
- Personlige forhold



Figur 7.2: Årsak til frafall etter studiestart. Prosent. N = 79.

Alternativene *For krevende studier*, *Studiet gikk for mye utover min vanlige jobb* og *For krevende å kombinere jobb og studier* får klart høyest tilslutning. Halvparten av lærerne som sluttet etter studiestart krysser av for disse alternativene. Svarene tyder på at den kombinerte belastningen av studier og jobb er en betydelig årsak til frafall etter studiestart. Ytterligere analyser tyder på at dette gjelder i større grad for lærere som har stipendordning enn for lærere som har vikarordning. 67 prosent av de med stipendordning oppgir at studiet gikk for mye utover deres vanlige jobb, mens 37

prosent av de med vikarordning svarer det samme. Videre svarer 67 prosent av de med stipendordning at det var for krevende å kombinere jobb og studier, mens 42 prosent av de med vikarordning svarer det samme. Forskjellene er signifikante ($p < .05$). Det er ingen slik forskjell for utsagnet som handler om at studiene var for krevende.

Det er vanlig å oppgi mer enn en årsak til frafall etter studiestart. De fleste krysser av for to til åtte alternativer.

Omtrent en av tre krysser av for andre personlige forhold. Mange av disse har skrevet inn med egne ord hva det dreier seg om, og det handler i de aller fleste tilfellene om egen sykdom, sykdom i nær familie eller en krevende familiesituasjon. I tillegg nevnes forhold knyttet til organisering av studiet, som endring av krav og dårlig tilgjengelig fagstoff, som en vesentlig grunn til frafall underveis.

7.2.3 Er det mulig å gjøre noe med årsakene til frafall?

Alt i alt peker svarene på at en rekke ulike forhold har betydning for frafall før eller etter studiestart. Dette kan forstås som at det er krevende å sette inn tiltak mot frafall, fordi det er vanskelig å treffe riktig. Det er til dels riktig, da mange av de forholdene som nevnes er personlige og individuelle, og dermed vanskelig å gjøre noe med fra sentralt hold. Samtidig peker svarene på enkelte ting som har betydning for frafallet, og som det er mulig å påvirke for skoleeiere og studiesteder:

- Unngå endringer i opptakskrav eller studier i siste øyeblikk
- Unngå uklarheter omkring kvalifikasjoner
- Redusere belastningen av jobb og studier samtidig
- Klar og tydelig organisering av studiene

7.3 Andre forhold som kan ha betydning for frafall

I tillegg til lærernes opplevelse av hvilke forhold som hadde betydning for deres frafall er det også interessant om det er systematiske forskjeller mellom de som falt fra studiene og de som ikke gjorde det. Ved å se nærmere på hvordan lærere som har falt fra studiene underveis har svart på ulike spørsmål vil det være mulig å vurdere om det er forskjeller når det gjelder lærernes bakgrunn og situasjon som kan ha betydning for frafall.

7.3.1 Små forskjeller etter bakgrunn – noe variasjon etter finansieringsordning

Når vi sammenlikner de som har sluttet før eller etter studiestart med de som ikke har falt fra finner vi liten variasjon etter bakgrunnsforhold og andre kjennetegn. Det er ingen forskjell i andelen som slutter når vi deler inn etter kjønn, antall år som lærer i skolen og lengde på utdanning. Videre finner vi heller ingen forskjeller i frafall etter hva som motiverte lærerne til å søke videreutdanning.

Tabell 7.2: Frafall etter hvilket trinn lærerne jobber på. Prosent.

	Videregående			
	Barnetrinnet	Ungdomstrinnet	opplæring	Voksenopplæring
Fullført	93	94	94	87
Sluttet underveis	3	2	3	10
Ikke begynt	4	4	3	3
N	1315	821	558	60

Derimot finner vi at lærere som jobber i voksenopplæringen oftere faller fra studiene enn lærere som jobber på andre trinn – se tabell 7.2. Forskjellen er signifikant. Det må påpekes at antallet lærere som

jobber i voksenopplæringen er lavt, noe som betyr at tilfeldigheter kan slå inn. Imidlertid fant vi en tilsvarende forskjell i fjorårets undersøkelse, noe som styrker betydningen av dette funnet.

Tabell 7.3: Frafall etter finansieringsordning. Prosent.

	Stipendordning	Vikarordning
Fullført	89	95
Sluttet underveis	5	2
Ikke begynt	6	3
N	771	2152

I tillegg er andelen som faller fra studiene noe høyere blant lærere med stipendordning enn blant lærere med vikarordning. Forskjellen innebærer at av 100 lærere med stipendordning faller 11 fra, mens 7 av 100 med vikarordning vil gjøre det samme. Forskjellen er altså ikke veldig stor. Også i fjorårets undersøkelse fant vi høyere frafall blant lærere med stipendordning enn blant lærere med vikarordning. Det er likevel slik at det store flertallet av de som får tilbud om å ta videreutdanning fullfører studiene, både blant de med stipendordning og blant de med vikarordning.

7.3.2 Frafall underveis ikke avhengig av antall studiepoeng

De som sluttet på studiene etter studiestart har besvart noen flere spørsmål enn de som sluttet før studiestart. Det gjør det mulig å finne ut mer om hvilke forhold som kan ha betydning for frafall fra studiene. Resultatene som presenteres her gjelder bare for de som sluttet underveis i studiet.

Analysen viser at det ikke er noen sammenheng mellom frafall og det at flere lærere ved skolen tar videreutdanning samtidig. Videre er det heller ingen sammenheng mellom antall studiepoeng i faget fra før av og frafall.

Tabell 7.4: Frafall i matematikk og i andre fag. Prosent.

	Andre fag	Matematikk
Fullført	98	96
Sluttet	2	4
N	1798	834

Derimot er det litt høyere frafall blant de som studerer matematikk enn blant de som studerer andre fag, som vist i tabell 7.4. Forskjellen er signifikant, men så liten at den ikke kan tillegges vesentlig vekt. Både blant de som studerer matematikk og blant de som studerer andre fag er det slik at nesten alle fullfører når de først har begynt på studiet.

7.4 Oppsummering

Det store flertallet av lærerne som deltar i undersøkelsen har avsluttet, eller er i ferd med å avslutte, studiene våren 2016. I alt fire prosent av lærerne svarer at de ikke begynte på studiene, og tre prosent svarer at de har sluttet etter studiestart. Det er sannsynlig at den reelle andelen som har falt fra studiene er noe høyere enn det som kommer fram i undersøkelsen.

Årsakene til frafall før studiestart framstår som varierte og sammensatte. Ingen av svaralternativene får høy tilslutning, samtidig som mange lærere krysser av for flere alternativ. Når det gjelder årsaker til frafall etter studiestart samler lærerne seg i større grad om noen årsaker. Halvparten krysser av for alternativene *For krevende studier*, *Studiet gikk for mye utover min vanlige jobb* og *For krevende å kombinere jobb og studier*. Svarene tyder på at den kombinerte belastningen av studier og jobb er en

betydelig årsak til frafall underveis i studiet. Imidlertid er det mange som krysser av for mer enn ett svaralternativ, noe som indikerer at årsakene er sammensatte også når det gjelder frafall etter studiestart.

Bakgrunnsforholdene kjønn, antall år som lærer i skolen og utdanningslengde er ikke knyttet til frafall fra studiene. Det er heller ikke systematiske forskjeller i frafall etter hvilke motiv lærerne hadde for å søke videreutdanning. Derimot er det noe variasjon etter hvilket trinn de jobber på: lærere i voksenopplæringen har noe høyere frafall enn lærere i videregående og grunnskolen. Videre er det også forskjeller etter finansieringsordning. Andelen som faller fra er noe høyere blant lærere med stipendordning enn blant lærere med vikarordning.

For lærere som slutter underveis i studiene finner vi ingen sammenheng mellom frafall og det at flere lærere ved skolen tar videreutdanning samtidig. Det er heller ingen sammenheng mellom antall studiepoeng i faget fra før av og frafall. Vi finner at andelen som faller fra er svakt høyere blant de som studerer matematikk enn blant de som studerer andre fag, men forskjellen er for liten til å tillegges vekt.

Referanser

- Aarskog, V. (2003). *Mellom skole og praktik: Fire teoretiske forståelsesrammer til belysning av sammenhengen mellom skole og praktik*. København: DPU's forlag.
- Bandura, A. (1997) *Self-efficacy: The exercise of control*. New York: Freeman.
- Ertsås, T.I og Irgens, E.J. (2012). Teoriens betydning for profesjonell yrkesutøvelse, i: Postholm, M.B. (red) *Læreres læring og ledelse av profesjonsutvikling*. Trondheim: Tapir akademisk forlag.
- Grimen, H. (2010). Profesjon og kunnskap. I: A. Molander og L.I. Terum (red.) *Profesjonsstudier*. Oslo: Universitetsforlaget: 71–86.
- Grossman, P., K. Hammerness, M. McDonald og M. Ronfeldt (2008). Constructing coherence. Structural predictors of perceptions of coherence in NYC teacher education programs. *Journal of Teacher Education* 59, no. 4: 273–87.
- Gjerustad, C. og Kårstein. A. (2013). *Deltakerundersøkelsen 2013 – Resultater av en spørreundersøkelse blant ansatte i skolen som har tatt videreutdanning i regi av strategien «Kompetanse for kvalitet»*. NIFU: Rapport 35/2013.
- Gjerustad, C. og B. Lødding (2014): *Deltakerundersøkelsen 2013- Resultater av en spørreundersøkelse blant ansatte i skolen som har tatt videreutdanning i regi av strategien «Kompetanse for Kvalitet»*. NIFU: Rapport 36/2014.
- Gjerustad, C. og Salvanes, K.V. (2015). *Deltakerundersøkelsen 2015 – Resultater av en spørreundersøkelse blant ansatte i skolen som har tatt videreutdanning innenfor satsingen «Kompetanse for kvalitet»*. NIFU: Rapport 26/2015.
- Gjerustad, C. og E. Waagene (2015). *Spørsmål til Skole-Norge våren 2015*. NIFU: Rapport 19/2015.
- Kunnskapsdepartementet (2007-2008). *Kvalitet i skolen*. Stortingsmelding 31.
- Kunnskapsdepartementet (2011). *Kompetanse for kvalitet - Strategi for etter- og videreutdanning 2012–2015*. Hentet fra:
<http://www.udir.no/Upload/skoleutvikling/5/Kompetanse%20for%20kvalitet.pdf?epslanguage=no>
- Kunnskapsdepartementet (2015). *Kompetanse for kvalitet. Strategi for videreutdanning for lærere og skoleledere frem mot 2025*. Hentet fra:
https://www.regjeringen.no/contentassets/731323c71aa34a51a6febdeb8d41f2e0/kd_kompetanse_for-kvalitet_web.pdf
- Lave, J. og E. Wenger (1991). *Situated learning: Legitimate peripheral participation*. Cambridge, England: Cambridge University Press.
- Nielsen, K., og S. Kvale (1999). *Mesterlære: Læring som sosial praksis*. Oslo: Ad Notam Gyldendal.
- Oxford Research (2011). *Utbytte av videreutdanning. Deltakerundersøkelsen 2011: Utbytte av deltakelse i «Kompetanse for kvalitet. Strategi for videreutdanning av lærere»*. Kristiansand: Oxford Research
- Oxford Research (2012). *Utbytte av videreutdanning - 2. Deltakerundersøkelsen 2: Utbytte av deltakelse i «Kompetanse for kvalitet. Strategi for videreutdanning av lærere»*. Kristiansand: Oxford Research
- Perry, N. E., C. Walton og K. Calder (1999). Teachers Developing Assessments of Early Literacy: A Community of Practice Project. *Teacher Education and Special Education*, 22(4), 218-233.

- Postholm, M.B. og Rokkones, K. (2012). Læreres profesjonelle utvikling: En review av forskning om hvordan lærere lærer, i: Postholm, M.B. (red): *Læreres læring og ledelse av profesjonsutvikling*. Trondheim: Tapir akademisk forlag.
- Rambøll (2010) *Videreutdanning 2009 – 2010. Analyse av Deltakerundersøkelsen*. Oslo: Rambøll
- Schön, D.A. (1987). *Educating the reflective practitioner*. San Francisco, CA: Jossey-Bass.
- Stark, R. (2000). Experimental investigations of the transfer problem. *Educational Research* (3): 395-415.
- Statistisk sentralbyrå (2016). *Fakta om utdanning 2016 – Nøkkeltall fra 2014*. Oslo: Statistisk sentralbyrå.
- Tuomi-Gröhn, T. og Y. Engeström (2003). Conceptualizing Transfer: From Standard Notions to Developmental Perspectives. I: Tuomi-Gröhn, T. og Y. Engeström (red.) *Between School and Work. New Perspectives on Transfer and Boundary Crossing*. Oxford: Elsevier Science Ltd.
- Wenger, E. (1998). *Communities of practice: learning, meaning, and identity*. Cambridge: Cambridge University Press.

Tabelloversikt

Tabell 3.1: Deltakernes fylkestilhørighet. N = 2735. Prosent.	19
Tabell 3.2: Deltakernes utdanning etter trinn. Prosent.	20
Tabell 3.3: Hvor deltakerne studerer. N = 2651.	22
Tabell 3.4: Hvilke fag deltakerne studerer. N = 2632.	23
Tabell 4.1: Kunnskapsdeling på skolen. Prosent.	28
Tabell 4.2: Hvor enig er du i følgende utsagn om oppfølging av vikarene? Prosent.	30
Tabell 4.3: Hvor ofte blir undervisningen løst på følgende måte når du er på samling? Prosent.	30
Tabell 4.4: Prioritering av videreutdanning ved skolen. Prosent.	35
Tabell 4.5: Skolenes og skoleeierens planer for å nå de nye kompetansekravene. Prosent.	36
Tabell 5.1: Antall samlinger på nett og med fysisk oppmøte per semester i studiet. Prosent.	38
Tabell 5.2: Hvilke nettbaserte hjelpemidler er brukt i studiet? (Flere kryss er mulig). N=2578. Prosent.	39
Tabell 5.3: Synes du det har vært for mye eller for lite av følgende i studiet? Prosent.	43
Tabell 5.4: I hvilken grad stemmer disse utsagnene vedrørende det faglige nivået? Prosent.	44
Tabell 5.5: Deltakernes oppfatning av innholdet i studiet. Prosent.	44
Tabell 5.6: Sammenhengen mellom studiene og deltakernes undervisningshverdag. Prosent.	45
Tabell 5.7: I hvilken grad har studiet inneholdt opplæring i ulike former for pedagogisk bruk av IKT? Prosent.	45
Tabell 5.8: Opplæring i ulike former for pedagogisk bruk av IKT etter fag. Gjennomsnitt.	46
Tabell 5.9: Andel som oppga at studiet inneholdt arbeidskrav om bruk av IKT i egen undervisning, etter skoletrinn. Prosent.	47
Tabell 5.10: Deltakernes inntrykk av kvaliteten på studiet etter trinn. Gjennomsnitt og standardavvik.	48
Tabell 5.11: Deltakernes inntrykk av kvaliteten på studiet etter studiested. Gjennomsnitt.	48
Tabell 5.12: Deltakernes inntrykk av kvaliteten på studiet etter fag. Gjennomsnitt.	50
Tabell 6.1: Deltakernes læringsutbytte. N = 2533 – 2566. Prosent.	53
Tabell 6.2: Andel som er enig og uenig i utsagn om læringsutbytte etter trinn. Prosent.	54
Tabell 6.3: Andel som er enig og uenig i utsagn om læringsutbytte etter om de studerer matematikk eller andre fag. Prosent.	54
Tabell 6.4: Variasjon i deltakernes opplevde læringsutbytte etter studiested. Gjennomsnitt.	57
Tabell 6.5: Variasjon i deltakernes opplevde læringsutbytte etter fag. Gjennomsnitt.	59
Tabell 6.6: Sammenheng mellom deltakernes læringsutbytte og individuelle kjennetegn, kjennetegn ved lærested og forhold ved studiet. N=1893.	61
Tabell 7.1: Deltakernes tilknytning til studiene da undersøkelsen ble gjennomført. Prosent.	63
Tabell 7.2: Frafall etter hvilket trinn lærerne jobber på. Prosent.	67
Tabell 7.3: Frafall etter finansieringsordning. Prosent.	68
Tabell 7.4: Frafall i matematikk og i andre fag. Prosent.	68

Figuroversikt

Figur 3.1: Kjønn- og aldersfordeling blant deltakerne. Prosent. N = 2746 – 2752.	18
Figur 3.2: Hvilke trinn deltakerne jobber på. Prosent. N = 2754.	18
Figur 3.3: Deltakernes høyeste fullførte utdanning. Prosent. N = 2739.	20
Figur 3.4: Antall studiepoeng deltakerne har fra før av i faget de studerer. Prosent. N = 2554.	21
Figur 3.5: Deltakernes yrkeserfaring. Prosent. N = 2740.	21
Figur 3.6: Antall studiepoeng lærerne tar i videreutdanningen. Prosent. N = 2561.	24
Figur 3.7: Hvilken finansieringsordning lærerne valgte. Prosent. N = 2923.	25
Figur 3.8: Den viktigste grunnen til at lærerne søkte om videreutdanning. N = 2806. Prosent.	25
Figur 4.1: Hvor ofte i løpet av studiet har du delt kunnskap fra videreutdanningen på følgende måter? N = 2585 – 2620. Prosent.	28
Figur 4.2: Er det flere ved skolen som har tatt videreutdanning samtidig som deg? N = 2633. Prosent.	29
Figur 4.3: Andel som har krysset av for at de har delt det de har lært på videreutdanningen med kolleger etter om det er flere ved skolen som har studert. Prosent.	29
Figur 4.4: Deltakernes vurdering av om videreutdanningen har hatt negative konsekvenser for elevens faglige progresjon. N = 2683.	31
Figur 4.5: Andel som er litt eller svært enig i at videreutdanningen har hatt negative konsekvenser for elevenes faglige progresjon, etter trinn. Prosent.	31
Figur 4.6: Hva er ditt samlede inntrykk av tilretteleggingen for studiet ved din skole? N = Prosent.	32
Figur 4.7: Deltakernes samlede inntrykk av tilretteleggingen for studiet ved arbeidsstedet. Andel som svarer Svært godt. Prosent.	32
Figur 4.8: Hvilke utgifter forbundet med studiet dekker skoleeier? Prosent. N = 2691.	33
Figur 4.9: Andel deltakere som ikke får dekket noen utgifter. Endring over tid. Prosent.	34
Figur 4.10: Deltakernes opplevelse av finansieringsordningen. Prosent. N = 2748 – 2762.	35
Figur 4.11: Skolenes og skoleeierens planer for å nå de nye kompetansekravene. Etter trinn. Prosent.	36
Figur 5.1: Deltakernes vurdering av det fagdidaktiske og det faglige innholdet i studiet. Prosent.	40
Figur 5.2: Deltakernes vurdering av det faglige- og fagdidaktiske innholdet i studiet. Sammenligning av årene 2010, 2013, 2014, 2015 og 2016. Prosentandel som krysser av for de to mest positive svarkategoriene.	41
Figur 5.3: Hva er ditt hovedinntrykk av kvaliteten på studiet? N=2578. Prosent.	41
Figur 5.4: Deltakernes hovedinntrykk av kvaliteten på studiet i årene 2010, 2013, 2014, 2015 og 2016. Prosentandel som svarer <i>Svært god</i>	42
Figur 5.5: Hovedinntrykk av kvaliteten på studiet etter type fag. Prosent.	42
Figur 5.6: Andel lærere som mener det har vært for lite av ulike elementer i studiene, etter om de har studert matematikk eller andre fag. Prosent.	43
Figur 7.1: Årsaker til frafall før studiestart. Prosent. N = 112.	65
Figur 7.2: Årsak til frafall etter studiestart. Prosent. N = 79.	66

Nordisk institutt for studier av
innovasjon, forskning og utdanning

Nordic Institute for Studies in
Innovation, Research and Education

www.nifu.no