



Rapport  
2019:19

## Deltakerundersøkelsen for lærere 2019

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



---

Cay Gjerustad og Cathrine Pedersen

NIFU



Rapport  
2019:19

# **Deltakerundersøkelsen for lærere 2019**

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



Cay Gjerustad og Cathrine Pedersen

Rapport 2019:19

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

Prosjektnr. 20762

Oppdragsgiver Utdanningsdirektoratet  
Adresse Postboks 9359 Grønland, NO-0135 Oslo

Fotomontasje NIFU

ISBN 978-82-327-0425-5 (trykk)  
ISBN 978-82-327-0424-8 (online)  
ISSN 1892-2597 (online)



Copyright NIFU: CC BY 4.0

[www.nifu.no](http://www.nifu.no)

# Forord

Denne rapporten er skrevet på oppdrag fra Utdanningsdirektoratet. Rapporten presenterer resultater fra Deltakerundersøkelsen 2019, en spørreundersøkelse rettet mot lærere som har tatt videreutdanning i regi av strategien *Kompetanse for kvalitet*. Hensikten er å undersøke lærernes opplevelse av videreutdanningen de har tatt.

Cay Gjerustad og Cathrine Pedersen har stått for innsamling av data, analyser og rapportskrivning. Jens Grøgaard har lest gjennom og kvalitetssikret rapporten.

Vi ønsker å takke de mer enn 4000 lærerne som tok seg tid til å svare på spørreundersøkelsen.

Oslo, 30. september 2019

Sveinung Skule  
direktør

Roger André Federici  
forskningsleder



# Innhold

<b>Sammendrag .....</b>	<b>7</b>
<b>1 Innledning.....</b>	<b>11</b>
1.1 Videreutdanning i Kompetanse for kvalitet .....	11
1.2 Forskning på videreutdanning av lærere .....	13
1.3 Hvilke effekter kan vi forvente av videreutdanning? .....	15
1.4 Organisering av rapporten.....	17
<b>2 Data og metode .....</b>	<b>18</b>
2.1 Tema i undersøkelsen.....	18
2.2 Deltakelse .....	18
2.3 Analyser .....	19
<b>3 Deltakerne og studietilbudene.....</b>	<b>21</b>
3.1 Deltakernes bakgrunn .....	21
3.2 Studier og studiesteder .....	23
3.3 Utdanning og yrkeserfaring.....	26
3.4 Gjennomføring og frafall fra videreutdanningen .....	30
3.5 Grunner til å ta videreutdanning.....	31
3.6 Egenmotivasjon for videreutdanning.....	34
3.7 Oppsummering .....	36
<b>4 Tilrettelegging for studiet.....</b>	<b>38</b>
4.1 Finansieringsordning .....	38
4.2 Dekning av utgifter og finansiering.....	40
4.3 Frigitt tid.....	41
4.4 Samlet inntrykk av tilretteleggingen ved skolen.....	44
4.5 Kunnskapsdeling ved skolen.....	45
4.6 Konsekvenser for elevene .....	51
4.7 Oppsummering .....	51
<b>5 Opplevelse av studiet.....</b>	<b>53</b>
5.1 Antall samlinger.....	53

5.2	Innholdet i studiene.....	55
5.3	Det faglige nivået.....	57
5.4	Digitale verktøy i studiet.....	59
5.5	Opplevd kvalitet på studiet.....	60
5.6	Variasjon i opplevd kvalitet.....	62
5.7	Oppsummering .....	66
<b>6</b>	<b>Opplevd læringsutbytte .....</b>	<b>68</b>
6.1	Læringsutbytte.....	68
6.2	Variasjon i opplevd læringsutbytte.....	69
6.3	Faktorer som forklarer opplevd læringsutbytte .....	75
6.4	Ny kompetanseforskrift og endringer i læringsutbytte .....	79
6.5	Oppsummering .....	81
	<b>Referanser .....</b>	<b>83</b>
	<b>Tabelloversikt.....</b>	<b>85</b>
	<b>Figuroversikt.....</b>	<b>86</b>



# Sammendrag

Denne rapporten presenterer resultater fra *Deltakerundersøkelsen for lærere 2019*, en spørreundersøkelse rettet mot lærere som tok videreutdanning i studieåret 2018/2019 i regi av strategien *Kompetanse for kvalitet*. Formålet med strategien er å bedre elevenes læring gjennom å styrke lærernes kompetanse. I alt 7208 lærere fikk tilbud om å ta videreutdanning i 2018/2019. Alle disse ble invitert til å være med i *Deltakerundersøkelsen*. Totalt 59 prosent svarte.

En høy andel av lærerne forteller om studier med god kvalitet og god tilrettelegging ved skolen de arbeider. Sammenliknet med de siste tre årene forteller lærerne i årets undersøkelse om noe høyere grad av opplevd læringsutbytte. Lærere som oppgir ny kompetansecforskrift som viktigste grunn til å studere opplever lavere læringsutbytte enn lærere som oppgir andre grunner.

## Flere studerer andre fag enn de som er opprettet for satsingen

Matematikk, engelsk og norsk er de fagene flest studerer. Andelen som oppgir at de studerer andre fag enn de som er opprettet for *Kompetanse for kvalitet* har økt betraktelig. I årets undersøkelse krysser 24 prosent av lærerne av for dette alternativet, mot 14 prosent i 2018.

Det er stor variasjon i hvor mange studiepoeng lærerne har i faget de studerer fra før av. En av tre har ingen studiepoeng fra før, mens omtrent like mange har mer enn 30 studiepoeng. Nesten en av fem har mer enn 120 studiepoeng. Andelen som har studiepoeng fra før, er høyest blant de som tar matematikk og lavest blant de som studerer andrespråkspedagogikk og engelsk.

## Indre motivasjon viktig grunn til å studere

Majoriteten oppgir interesse for å lære mer om faget som den viktigste grunnen til at de ønsket å ta videreutdanning. I alt 27 prosent svarer dette. Videre oppgir 19 prosent at de studerer for å få påfyll og faglig inspirasjon. Svarene tyder på at mange lærere er indre motivert for å studere.

24 prosent svarer at den viktigste grunnen til at de søkte om å ta videreutdanning var at ny kompetansecforskrift gjorde det nødvendig. Dette er den grunnen

som får nest høyest tilslutning. Andelen som svarer slik har økt de siste årene, fra 9 prosent i 2016, 26 prosent i 2017 og 28 prosent i 2018. I årets undersøkelse er det altså en noe lavere andel enn i fjor som oppgir dette som viktigste grunn.

Andelen som oppgir ny kompetanseforskrift som viktigste grunn til å studere er høyest på barne- og ungdomstrinnet, hvor en av tre svarer slik. Sammenlignet med 2018 er det i år en klar nedgang i andelen som tar videreutdanning på grunn av ny kompetanseforskrift på barnetrinnet, i videregående opplæring og i voksenopplæring. De høyeste andelenene lærere som tar videreutdanning på grunn av ny kompetanseforskrift finnes innen fagene matematikk, norsk og engelsk. Alle disse fagene er omfattet av de nye kompetansekravene.

I årets undersøkelse ble deltakerne for første gang spurt om de selv var motivert for videreutdanning. Totalt 87 prosent svarer at de har høy egenmotivasjon for studiene. Andelen er lavest blant de som oppgir at de tar videreutdanning grunnet ny kompetanseforskrift eller fordi lederen deres ønsket det.

### Mange opplever svak kultur for kunnskapsdeling ved skolen

Tre av fire er enig at ledelsen ved skolen ønsker at lærerne skal ta videreutdanning. Langt færre, en av fem, er enig i at skoleledelsen etterspør det de har lært. Samlet sett tyder svarene på at ledelsen i mange tilfeller kommuniserer tydelig at lærerne skal ta videreutdanning, samtidig som de ikke uttrykker like stor interesse for kunnskapen de har fått.

Lærernes svar på fire utsagn om kunnskapsdeling er så å si uendret fra 2015 til 2019, med ett unntak. Andelen som opplever at skoleledelsen legger til rette for kunnskapsdeling har økt noe. Det indikerer at dette er et tema som skoleledere har vært oppmerksomme på. Likevel er andelen som opplever at ledelsen ikke legger til rette for dette fortsatt høy. Samlet sett tyder tallene på at mange lærere opplever svak kultur for kunnskapsdeling ved skolen, og at det i liten grad skjer endringer på dette området.

Å være motivert for å studere og at andre ved skolen studerer det samme faget henger sammen med mer positive vurderinger av kultur for kunnskapsdeling ved skolen.

### Flere er fornøyd med vikarordningen enn stipendordningen

Det er klare forskjeller i hvordan vikar- og stipendordningene vurderes. To av tre lærere med vikarordning uttrykker at de svært fornøyd med ordningen, mens en av tre med stipendordning svarer det samme. Imidlertid har andelen som er fornøyd med stipendordningen økt markant de siste årene, fra 22 prosent i 2017 og 32 prosent i 2018 til 35 prosent i 2019.

En av fem lærere med stipendordning svarer at de brukte stipendet til å gå ned i stillingsprosent. I denne gruppen var det vanligst å redusere stillingen med 11 til 20 prosent, og omtrent halvparten forteller at de fikk frigitt en hel dag i uken til å studere. Blant lærere med vikarordning svarer til sammen ni av ti at de fikk frigitt en eller to hele dager i uken.

### Ønsker konkrete opplegg og metoder til bruk i undervisningen

På spørsmål om hva de opplever å ha for mye og for lite av i studiet svarer et klart flertall av lærerne at det er passe med pedagogisk teori, faglig innhold, veiledning/tilbakemelding og refleksjon over egen praksis. Eksempler på konkrete undervisningsopplegg og metoder til bruk i undervisningen er det flest mener det har vært for lite av. Nærmere fire av ti svarer slik. Andelen er særlig høy i fagene andrespråkspedagogikk og norsk, mens de er særlig lave i fagene Profesjonsfaglig Digital Kompetanse og naturfag.

### Motivasjon og grunn til å studere henger sammen med opplevd kvalitet

Hele ni av ti lærere mener kvaliteten på studiet er god eller svært god. Andelen som opplever studiet som svært godt varierer betydelig etter faggrupper. Tre faggrupper skiller seg ut i positiv retning: engelsk, lesing og skriving og naturfag. I disse faggruppene svarer nesten halvparten av lærerne at kvaliteten på studiet var svært god.

Grunn til å studere henger sammen med hvordan kvaliteten på studiet vurderes. Andelen som opplever kvaliteten på studiet som svært god er lavere blant lærere som oppgir ny kompetanseforskrift som viktigste grunn til å studere enn blant de som studerer av andre grunner. Forskjellen er størst i faggruppene engelsk og matematikk. Sammenliknet med fjorårets undersøkelse er forskjellene mindre for faggruppene norsk og matematikk.

Andelen lærere som opplever kvaliteten på studiet som svært høy er klart høyere blant de som var motivert for å studere sammenliknet med de som ikke var motiverte.

### Variasjon i opplevd læringsutbytte

De aller fleste lærerne opplever at de har hatt godt utbytte av studiene. Om lag tre av fem svarer at videreutdanningen har medført at deres elever får større faglig utbytte.

Lærere som oppgir ny kompetanseforskrift som viktigste grunn til at de studerer forteller om klart lavere opplevd læringsutbytte av studiet enn lærere som studerer av andre grunner. I tillegg henger det å være høyt motivert for videreutdanningen sammen med høyere opplevd læringsutbytte.

Lærernes opplevde læringsutbytte har gått noe ned i perioden 2016 til 2018, mens det går noe opp igjen i 2019. Endringen er relativt liten, men signifikant. Endringen forklares av at både de som studerer på grunn av ny kompetanseforskrift og de som studerer av andre grunner forteller om høyere læringsutbytte i 2019 enn i 2018.

# 1 Innledning

Denne rapporten handler om læreres opplevelse av å ta videreutdanning. Tallmaterialet er hentet fra Deltakerundersøkelsen 2019, en spørreskjemaundersøkelse til lærere som tok videreutdanning i skoleåret 2018/2019. Rapporten tar opp temaer som tilrettelegging for utdanningen, hvordan studiet har vært gjennomført og opplevd læringsutbytte.

Deltakerundersøkelsen har vært gjennomført siden 2010, og årets rapport er den 10 i rekken. Siden oppstarten har spørreskjemaet blitt endret etterhvert som nye problemstillinger dukker opp og tidligere spørsmål ikke er like aktuelle lenger. Årets spørreskjema består både av nye og gamle spørsmål. I årets undersøkelse er det nye spørsmål om lærernes motivasjon for videreutdanning og utdanningsbakgrunn.

Andelen lærere som studerer for å oppfylle de nye kompetansekravene økte i perioden 2016–2018. Årets rapport fokuserer særlig på om de som studerer på grunn av nye kompetansekrav har en annen opplevelse av det å ta videreutdanning enn de som studerer av andre årsaker.

## 1.1 Videreutdanning i Kompetanse for kvalitet

Strategien *Kompetanse for kvalitet* ble opprettet i 2009 for å styrke læreres kompetanse. Målgruppen var lærere i grunnskolen, videregående og i voksenopplæringen. Senere ble også skoleledere og kulturskolelærere en del av målgruppen. Strategien 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)

*Kompetanse for kvalitet* er et samarbeid mellom staten, arbeidstakerorganisasjonene, kommuner og fylkeskommuner (skoleeiere), 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 er det engelsk, matematikk, norsk, norsk tegnspråk og samisk som er særlig prioritert. Innen 2025 må lærere på barnetrinnet ha minst 30 relevante studiepoeng i disse fagene for å undervise, mens lærere på ungdomstrinnet må ha minst 60 studiepoeng i disse fagene og 30 studiepoeng i andre fag. Kompetansekravene har hatt stor betydning for videreutdanningen i *Kompetanse for kvalitet*, og andelen som studerer for å oppfylle de nye kompetansekravene har økt kraftig etter 2016.

Fra og med studieåret 2014/2015 har matematikk og naturfag blitt særlig løftet fram. Det statlige vikartilskuddet til skoleeier er høyere i disse fagene, slik at alle vikarutgifter dekkes for lærere som studerer matematikk eller naturfag. For andre fag må skoleeier dekke en del av vikarkostnadene for lærere i videreutdanning.

Strategien *Kompetanse for kvalitet* innebar de første årene at lærerne ble frigjort fra ordinære oppgaver. Ordningen, kalt vikarordningen, betyr at de frigjøres fra deler av stillingen sin for å få tid til å studere. For studieåret 2014/2015 var det for første gang mulig å velge en annen finansieringsordning, stipendordningen. Lærere som velger denne ordningen får et stipend i tillegg til lønna. De beholder i utgangspunktet sine vanlige arbeidsoppgaver, og dersom de trenger å frigjøre tid til studiene må de avtale det med sine ledere.

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; Gjerustad og Næss, 2016, Ulriksen og Gjerustad, 2017). I publikasjonene kommer det fram at deltakerne i hovedsak har positive erfaringer fra studiene de har tatt. De forteller at de har utviklet seg faglig, og at de har endret egen undervisning.

Rapportene fra 2015 og 2016 viste at lærere som studerte matematikk ikke var like tilfreds med videreutdanningen som lærere som studerte andre fag. I rapporten fra 2017 viste analyser at denne forskjellen så å si var borte, og det ble konkludert med at det ikke lenger var slik at matematikkstudiene skilte seg ut. En mer positiv vurdering av studiene blant de som studerte matematikk, samtidig som lærere som studerte andre fag var noe mindre positive til sine studier, forklarte hvorfor ulikheten var borte. I fjorårets rapport var imidlertid lærernes vurdering av videreutdanningstilbudet i matematikk noe lavere enn vurderingen av

videreutdanningen i mange av de andre fagene. Dette temaet følges opp også i årets rapport.

## 1.2 Forskning på videreutdanning av lærere

Etter- og videreutdanning av lærere har vært undersøkt i flere internasjonale studier, og det foreligger mye teori og empiriske funn som belyser temaet. Den internasjonale litteraturen skiller i liten grad mellom etter- og videreutdanning, men omtaler begge deler som «professional development». I en norsk kontekst refererer videreutdanning til utdanning som gir lærerne studiepoeng, mens etterutdanning inkluderer alle andre former for kompetanseheving. Videreutdanning vil i de fleste tilfeller foregå utenfor skolen, på et universitet eller en høyskole. Etterutdanning kan også foregå på slike steder, men også på hver enkelt skole. Videreutdanning vil vanligvis inkludere et mindretall av lærerne ved en skole, mens etterutdanning kan inkludere alt fra en lærer til hele kollegiet.

Det er mange hensyn som skal tas for at lærerne skal få anledning til å studere, få økt sin kompetanse og faktisk ende opp med å gjøre en bedre jobb som lærer. Vi skal her gå gjennom hvilke forhold som ansees som betydningsfulle for at videreutdanningen lykkes. Gjennomgangen er i hovedsak basert på to sentrale studier av Penuel og kolleger (Penuel, Fishman, Yamaguchi og Gallager, 2007) og Garet og kolleger (Garet, et al., 2001). I studiene peker forfatterne på områder de mener er viktige for lærernes utbytte:

**Innretting av videreutdanningen:** Penuel og kolleger (2007) skiller mellom tradisjonell og reformbasert utdanning. Tradisjonell betyr i denne sammenheng at en foreleser underviser for lærerne, mens reformbasert vektlegger veiledning og samtalegrupper. Forfatterne konkluderer med at det viktigste skillet er hvor nært knyttet videreutdanningen er til lærernes praksis. De mener at å hjelpe lærere til å forberede seg for arbeidet i klasserommet gir mest overføringsverdi, og at dette trolig er lettest å få til gjennom reformbasert utdanning.

Kennedy (2016) er opptatt av hvordan de som tilbyr videreutdanningen søker å påvirke lærernes måte å jobbe på og hvordan forskjeller i dette henger sammen med endinger i elevenes prestasjoner. Hun skiller mellom fire tilnærminger tilbydere kan ha i arbeidet med å påvirke lærernes praksis:

*Instruksjon* – tilnærmingen innebærer at de som tilbyr videreutdanning eksplisitt beskriver det de mener er den beste måten å undervise eller løse utfordringer på. Det er i liten grad behov for at lærerne selv gjør egne vurderinger, siden tilbyder gir klare føringer for hvordan de skal handle.

*Lære strategier* – tilnærmingen innebærer at tilbyderne setter opp mål for hva det er viktig for lærerne å få til, samtidig som de tilbyr måter å nå disse målene på. Tilnærmingen er i stor grad styrende, i den forstand at lærerne gis relativt klare føringer for hvilke handlingsalternativ de kan velge mellom.

*Få innsikt* – handler om å gjennomgå kjente situasjoner og handlinger som lærer, og å gjennomgå disse med den hensikt å se dem i ett nytt lys. Målet er at lærerne selv kommer fram til nye innsikt og forståelse, noe som kan sikre genuin læring og føre til endringer. Gjennom å endre lærernes tolkning av det som foregår i klasserommet så kan atferden endres. Tilnærmingen gir i liten grad føringer for hvordan lærerne skal handle.

*Kunnskapsbygging* – kjennetegnes ved at lærerne gis kunnskap om et felt på en nøytral måte, omtrent slik kunnskap formidles til studenter på universitet. Hensikten er å gi lærerne overordnet kunnskap som de selv siden må gjøre om til praksis. Denne tilnærmingen gir i liten grad føringer for hvordan lærerne skal overføre dette til sitt arbeid.

**Lengde og intensitet:** Penuel og kolleger (2007) mener det er sannsynliggjort at videreutdanningen må vare så lenge at det er mulig for lærerne å veksle mellom å studere og å prøve ut det de lærer flere ganger i løpet av studiet.

**Kolleger:** Arbeidskolleger kan spille en rolle for utbyttet av videreutdanning ved at flere fra samme skole studerer sammen, og ved at den eller de som studerer involverer og samarbeider med kolleger som ikke studerer. Når flere studerer samtidig kan de støtte hverandre i studiene. Videre kan det være lettere få gjennomslag for nye ideer og arbeidsmåter på arbeidsplassen. Uavhengig av om det er en eller flere lærere som tar videreutdanning er det viktig at de andre lærerne er støttende, og at de som studerer får mulighet til å prøve ut det de lærer. Dette kan være viktig for effekten av videreutdanningen.

**Fokus på faglig innhold eller didaktikk:** Eksisterende forskning gir i liten grad grunnlag for å konkludere hvorvidt videreutdanning som fokuserer på fag eller fagdidaktikk gir best utbytte. Garet og kolleger (2001) konkluderer i sin studie at videreutdanning som fokuserer på fag er mest positivt for elevenes faglige utvikling.

Penuel og kolleger (2007) peker på at både faglig kunnskap og kunnskap om undervisningsmetoder er viktig. De viser til forskning på lærere i naturfag og peker på at lærere som har mer faglig kunnskap underviser på en annen måte enn de som ikke har det. De åpner i større grad opp for at elevene stiller spørsmål og diskuterer, noe som er grunnleggende for forståelsen. Penuel og kolleger peker imidlertid på at en slik måte å undervise på krever at lærerne har kunnskap i hvordan støtte elevene i å gjennomføre dette på en god måte, og at dette først og fremst handler om andre ting enn rent faglig kunnskap.

I en kunnskapsoppsummering konkluderer Kennedy (2016) med at etter- og videreutdanning som fokuserer på andre ting enn det faglige kan gi vel så stort utbytte enn de som først og fremst vektlegger fag. Det innebærer at etter- og videreutdanning som tar sikte på å redusere negativ atferd blant elevene, øke elevdeltakelsen og få elevene til å tenke selv kan være like positivt for elevenes



prestasjoner som fokus på faglig innhold. Kennedy mener dette er grunn til å stille spørsmål om faglig vektlegging er det som gir best resultat.

**Aktiv læring:** Lærerne må få anledning til å bruke det de lærer i praksis. Dette øker forståelse og dermed utbyttet av videreutdanningen.

**Sammenheng mellom studie og arbeid:** Dette punktet handler om viktigheten av at lærerne opplever det som foregår i videreutdanningen som relevant for deres egne behov og for de målene de har for sine elever.

**Lokale hindringer:** I tillegg til å studere må lærere ta hensyn til timeplaner og konkurrerende krav ved skolen de jobber. Alt som skjer på skolen kan redusere den tilgjengelige tiden lærerne har til å lære. Videre kan manglende interesse fra skolens ledelse og andre redusere utbyttet den enkelte lærer har.

**Frivillighet:** Dette er ikke et poeng som Penuel og kolleger (2007) eller Garet og kolleger (2001) nevner, men Kennedy (2016) mener det kan ha avgjørende betydning. Hun mener at manglende mulighet til selv å velge om de skal delta undergraver positive effekter av videreutdanninger. Kompetanseheving som inkluderer hele kollegiet ved en skole kan i mange tilfeller være obligatorisk. De som ikke ønsker å være med vil være negativt innstilt, og misnøyen kan øke over tid. Dette kan være ødeleggende for ellers gode etter- og videreutdanninger.

**Motivasjon:** Vi skiller gjerne mellom ulike former for motivasjon. Indre motivasjon handler om å studere fordi det er ens eget valg og fordi man har en opplevelse at det er viktig, interessant eller lystbetont rent personlig. Ytre motivasjon drives av andres krav eller forventninger. Et eksempel på dette er ny kompetanseforskrift. Deltakere kan ha flere ulike grunner for å ta videreutdanning, både indre og ytre motivert. En rekke studier av arbeidstakere, studenter og elever viser imidlertid at innsats, engasjement, prestasjon og trivsel øker når man er overveiende indre motivert (Ryan og Deci, 2017).

Vi ser at studiene ikke klart konkluderer med hva som gir best effekt innenfor de områdene som nevnes. Mer enn å gi klare råd peker forskningen på ulike områder som har betydning for videreutdanningen, områder det er viktig å fokusere på. Videre er det slik at hva som gjøres innen ett punkt har betydning for de andre. For eksempel kan lokale hindringer på skolen redusere effekten av en videreutdanning betydelig, helt uavhengig av om den fokuserer på faglig innhold eller undervisningsstrategier.

### 1.3 Hvilke effekter kan vi forvente av videreutdanning?

Wayne og kolleger (Wayne et al., 2008) mener det er viktig å skille mellom det de kaller «efficacy trials» og «effectiveness trials» når man skal vurdere effektene av etter- og videreutdanning. Vi har valgt å oversette begrepene til utprøvingstester og effektivitetstester.

Utprøvingstester innebærer at noen har laget et program eller studie for videreutdanning, og at de så tester ut dette i begrenset omfang. For eksempel at et miljø ved en høyskole med særlige kunnskaper i matematikdidaktikk lager ett studie for å videreutdanne lærere, og at de selv har ansvar for å gjennomføre programmet. Effektivitetstester innebærer at videreutdanningen gis av flere tilbydere. I eksempelet vårt med videreutdanning av lærere i matematikk vil dette typisk være neste fase, hvor videreutdanningen tilbys også av andre enn de som i sin tid laget programmet.

Wayne og kolleger mener skillet mellom utprøvingstester og effektivitetstester er viktig fordi det er rimelig å forvente større effekter av utprøvingstester enn av effektivitetstester. En utprøvingstest gjøres sannsynligvis under bedre forutsetninger enn effektivitetstester. Satsingen *Kompetanse for kvalitet* ligger trolig nærmere effektivitetstester enn utprøvingstester, i og med at den gjennomføres i så stort omfang, med mange ulike tilbydere.

I en nyere kunnskapsoppsummering ser Kennedy (2016) på effekten av videreutdanning på elevenes prestasjoner. Hun mener at to forhold gjør at vi ikke kan forvente store effekter av videreutdanning. For det første peker hun på at den må virke gjennom en rekke ledd for at den skal ha effekt:

- De som står for videreutdanningen må gi lærerne ny kunnskap
- Lærerne må bruke den nye kunnskapen til å forandre måten de underviser på
- Elevene må få økt utbytte av endringene som skjer

Dersom ett av disse leddene svikter så får videreutdanningen liten eller ingen effekt. For det andre mener Kennedy at mange skoler har vært opptatt av å øke kvaliteten på tilbudet de gir i lenger tid, og at det derfor ikke er gitt at ytterlige tiltak gir stor tilleggseffekt. I tillegg kan den spesifikke effekten av videreutdanningen være vanskelig å skille fra effekten av andre tiltak.

I tråd med egne antagelser finner Kennedy beskjedne men positive effekter av videreutdanning. Læreres videreutdanning etterfølges i mange tilfeller av at elevene deres får bedre resultater. Hun finner også at effekten av programmer øker over tid, slik at en den positive effekten man fant hos elevene etter ett år i mange tilfeller var større etter to år.

Som beskrevet under punkt 1.2.1 er Kennedy opptatt av hvordan de som tilbyr videreutdanningen søker å påvirke lærernes måte å jobbe på og hvordan forskjeller i dette henger sammen med endringer i elevenes prestasjoner. Hun finner at videreutdanning som vektlegger strategi og innsikt ser ut til å ha bedre effekt enn instruksjon og kunnskapsbygging. Bildet kompliseres av at få studier er inkludert, og at deltakelse i noen av videreutdanningene ikke var frivillig. Dersom de som ikke er basert på frivillighet fjernes fra oversikten øker den generelle effekten av videreutdanning. I tillegg kan det være at utdanninger i kategorien kunnskaps-

bygging gjør det like bra som de i kategoriene innsikt og strategi. Det må flere studier til for å avgjøre dette, og vi kan per nå ikke konkludere på dette punktet.

## 1.4 Organisering av rapporten

Gjennomgangen av hvilke faktorer som er viktig for at videreutdanning skal gi ønsket effekt viser at både forhold ved skolen lærerne jobber på og ved videreutdanningen kan ha betydning for utbytte. Dette skal vi belyse i rapporten. Den har følgende oppbygning:

- Spørreundersøkelsen og metoder som brukes i rapporten presenteres i kapittel 2.
- Hvem som tar videreutdanning og hvilke studier de tar undersøkes i kapittel 3.
- Tilrettelegging for videreutdanning og kunnskapsdeling på skolen undersøkes i kapittel 4.
- Deltakernes opplevelse av videreutdanningen presenteres i kapittel 5.
- I kapittel 6 skal vi undersøke lærernes opplevde læringsutbytte, og blant annet bruke informasjon fra kapittel 5 for å finne ut sammenhenger mellom innhold og organisering av studiene og læringsutbytte.

## 2 Data og metode

I dette kapitlet presenteres Deltakerundersøkelsen 2019. Vi beskriver kort hvilke temaer som er belyst, hvor mange som deltok i undersøkelsen og hvordan dataene er analysert.

### 2.1 Tema i undersøkelsen

Spørsmålene som inngår i Deltakerundersøkelsen 2019 kan sammenfattes i fire tema:

- Bakgrunnsinformasjon om deltakerne
- Tilrettelegging for studiene
- Opplevelse av studiet
- Opplevd læringsutbytte

Temaene har vært med i de siste seks rapportene, men de har vært belyst med noe ulike spørsmål. Spørsmål som har vært med i tidligere har vi forsøkt å presentere på samme måte som før, slik at det blir mulig å se på utvikling over tid.

I årets undersøkelse er det med spørsmål om hvor motiverte lærerne er for å ta videreutdanning. Spørsmålet er nytt, og vil bli brukt både for å undersøke læreres egenmotivasjon, og for å studere variasjon i opplevd læringsutbytte.

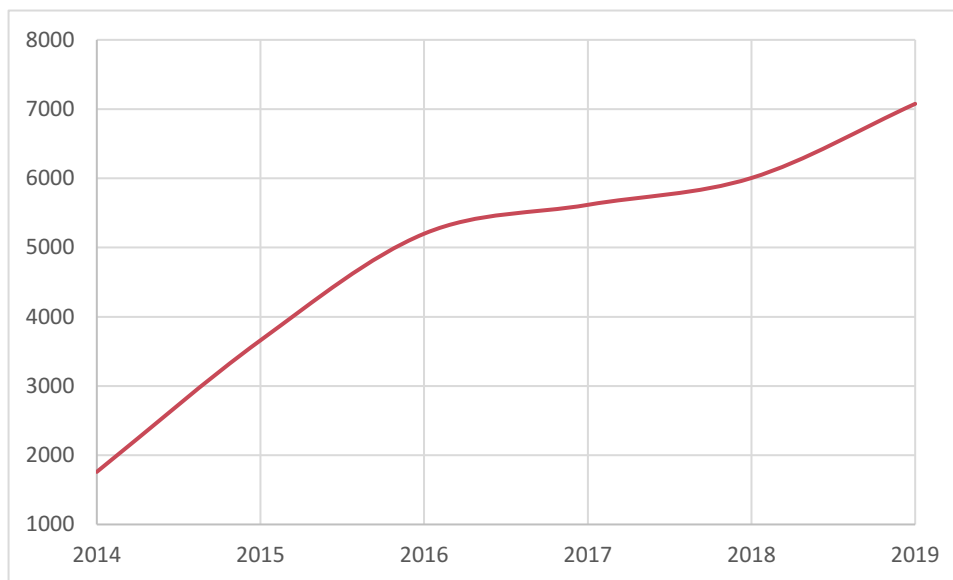
Lærere som oppga at de falt fra studiene før studiestart eller underveis fikk spørsmål om bakgrunnsinformasjon og noen få spørsmål i tillegg. Lærere som ikke hadde falt fra fikk alle spørsmål i undersøkelsen.

### 2.2 Deltakelse

Deltakerundersøkelsen er rettet mot lærere i grunnskolen, videregående og voksenopplæringen som har søkt om og fått ja til å ta videreutdanning i regi av strategien *Kompetanse for kvalitet*. Undersøkelsen ble sendt ut via epost.

Årets Deltakerundersøkelse ble sendt ut til 7208 lærere, noe som er en økning fra 2018 på hele 20 prosent. Figur 2.1 viser endringer i antall deltakere videreutdanningen fra 2014 til 2019. Stadig flere lærere får tilbud om videreutdanning i *Kompetanse for kvalitet*. I henhold til ny kompetanseforskrift vil man etter 1.

august 2025 ikke bli innvilget dispensasjon fra krav til formell kompetanse. I de kommende årene vil mange skoleeiere måtte legge til rette for omfattende videreutdanning for å oppfylle kravene innen fristen, og *Kompetanse for kvalitet* spiller en viktig rolle i det arbeidet.



**Figur 2.1: Antall deltakere fra 2014 til 2019.**

I alt 112 utsendelser kom i retur grunnet feil eller ukjent e-postadresse. Det var derfor ikke alle som mottok undersøkelsen. Videre var det noen som oppga at de ikke var i målgruppen for undersøkelsen (det gjaldt 25 personer). Justert for disse tallene utgjør utvalget 7076 mottakere.

Undersøkelsen var åpen fra begynnelsen av mai til siste halvdel av juni 2019. I årets undersøkelse har 4068 lærere besvart spørreundersøkelsen fullt ut. Når vi tar med de som har besvart mer enn halvparten av skjemaet har vi 4140 godkjente svar. Dette gir en deltakelse på 59 prosent blant de som mottok undersøkelsen. Deltakelsen er den samme som i 2018, og noe høyere enn de tre foregående årene (56–57 prosent). I neste kapittel undersøkes i hvilken grad de som har svart på undersøkelsen er representative for alle lærere som tar videreutdanning.

## 2.3 Analyser

De ulike temaene i rapporten vil i all hovedsak bli belyst gjennom deskriptive analyser, det vil si prosentvise svarfordelinger.

I tillegg til de deskriptive fremstillingene vil vi også presentere noen regresjonsanalyser i de tilfeller hvor det er hensiktsmessig å undersøke sammenhenger og forskjeller. Eksempler på det kan være om læreres utdanningsbakgrunn har sammenheng med hvor nyttig de opplever undervisningsopplegget for deres

yrkesutøvelse, eller om antall år som lærer påvirker hvor fornøyde de er med videreutdanningen.

Vi vil der det er relevant rapportere forskjeller mellom de ulike studiestedene og fagene. Dette forutsetter at antall deltakere er tilstrekkelig stort slik at ikke anonymiteten til deltakerne svekkes. Det innebærer at studiesteder og fag med færre enn ti svar utelates fra analysene.

I de analysene hvor vi ser på utvikling over tid har vi tatt utgangspunkt i de foregående deltakerundersøkelsene (Gjerustad og Kårstein, 2013; Gjerustad og Lødding, 2014; Gjerustad og Salvanes, 2015; Gjerustad og Næss, 2016; Ulriksen og Gjerustad, 2017; Gjerustad og Ulriksen, 2018).

## 3 Deltakerne og studietilbudene

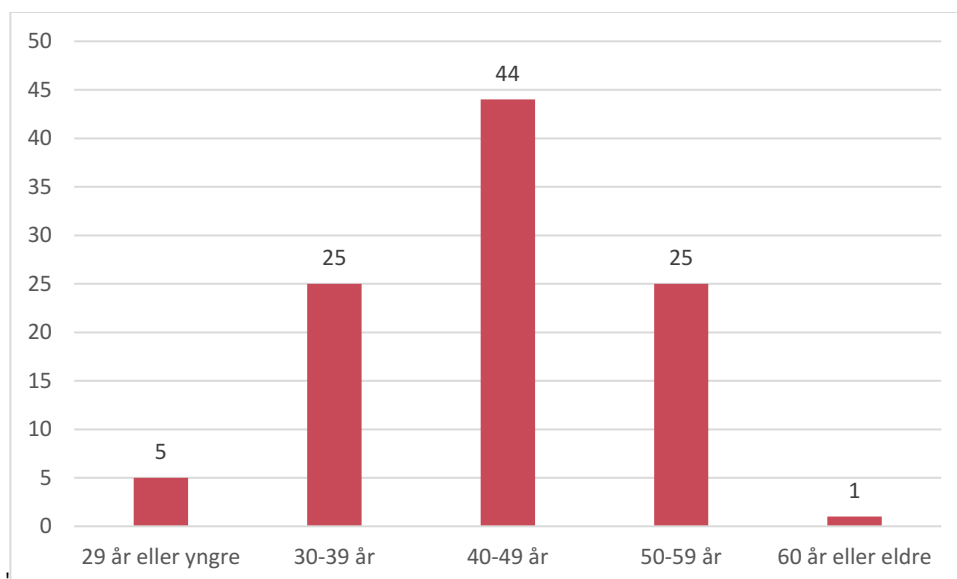
I dette kapitlet presenterer vi bakgrunnsinformasjon om lærerne som har svart på undersøkelsen. Konkret vil vi gå nærmere inn på hvilken utdanning og yrkesbakgrunn de har, hvilke studier de har tatt, om de har fullført studiene, hvorfor de har tatt videreutdanning og hvor motivert de har vært. Informasjon om deltakernes bakgrunn og situasjon kan være viktig for å forstå deres svar på spørsmål om opplevelse av studiet og læringsutbytte. Slike analyser skal gjøres i de kommende kapitlene.

Vi vil også se på hvor representativt utvalget i undersøkelsen er sett opp imot populasjonen, det vil si alle de som fikk tilbud om å ta videreutdanning i skoleåret 2018/2019. Videre skal vi også undersøke om lærerne som deltar i studien skiller seg fra norske lærere generelt.

### 3.1 Deltakernes bakgrunn

Vi vil først se på kjønn og alder samt hvor deltakerne jobber, geografisk og i forhold til klassetrinn. Kvinneandelen blant de som har svart på undersøkelsen er 75 prosent. Dette er bare noen prosentpoeng høyere enn i populasjonen, det vil si de som fikk tilbud om videreutdanning (72 prosent kvinner). Andelen kvinner har ligget relativt stabilt de siste årene med 77 i fjor og 74 prosent i 2017 (Gjerustad og Ulriksen, 2018; Ulriksen og Gjerustad, 2017).

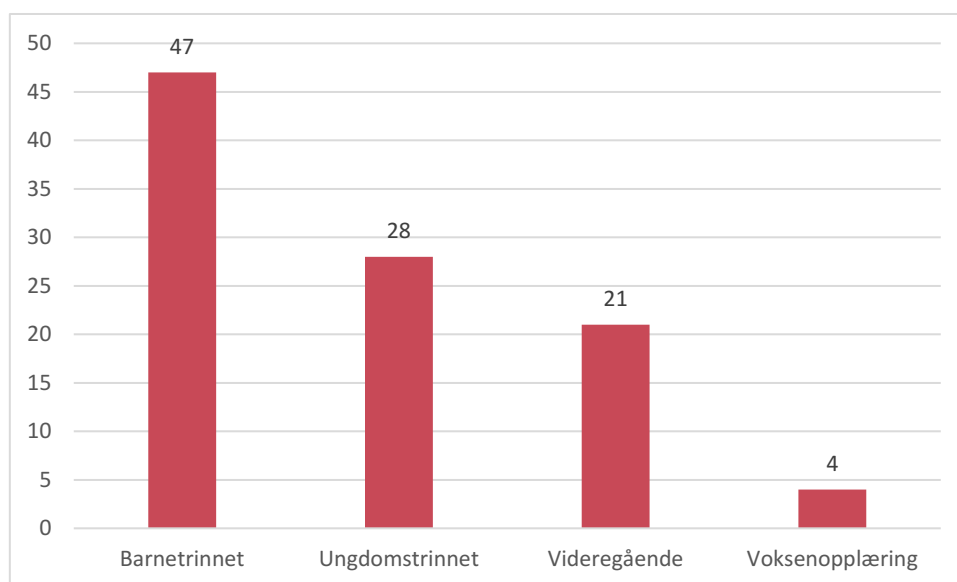
Deltakernes aldersfordeling vises i figur 3.1. Den største andelen lærere finner vi i aldersgruppen 40–49 år. 44 prosent av deltakerne hører hjemme i denne kategorien.



**Figur 3.1: Aldersfordeling blant deltakerne. Prosent. N=4062.**

Videre er 25 prosent av deltakerne mellom 30 og 39 år, og det samme er tilfelle for aldersgruppen 50-59 år. Det er imidlertid få deltakere mellom 20 og 29 år (5 prosent) og 60 år og eldre (1 prosent). Fordelingen er i tråd med tidligere undersøkelser (Gjerustad og Ulriksen, 2018; Ulriksen og Gjerustad, 2017).

Figur 3.2 viser hvilke trinn lærerne som har deltatt i undersøkelsen jobber på.



**Figur 3.2: Hvilke trinn lærerne jobber på. N=4050. Prosent.**

Nær halvparten jobber på barnetrinnet, og ytterligere 28 prosent jobber på ungdomsskolen. Det vil si at 75 prosent av de som svarer på spørsmålene jobber i grunnskolen. Det er noe lavere andel enn blant alle som fikk tilbud om å ta videreutdanning, hvor 81 prosent jobbet i grunnskolen.



Tabell 3.1 viser fylkestilhørighet og svarprosent per fylke for de som har svart på undersøkelsen. Rogaland og Akershus har flest lærere som tar videreutdanning. Til sammen utgjør lærerne fra disse to fylkene 23 prosent av det samlede utvalget i undersøkelsen.

**Tabell 3.1: Deltakernes fylkestilhørighet. N = 4052. Prosent.**

	Antall som har fått tilbud	Antall som har svart	Svarprosent	Prosent av utvalget
Akershus	760	388	51	10
Aust-Agder	170	101	59	2
Buskerud	383	233	58	6
Finnmark	215	113	53	3
Hedmark	310	195	63	5
Hordaland	626	345	55	8
Møre og Romsdal	311	160	51	4
Nordland	446	246	55	6
Oppland	305	168	55	4
Oslo	400	257	64	6
Rogaland	900	511	57	13
Sogn og Fjordane	204	118	58	3
Telemark	285	140	49	3
Troms	276	150	54	4
Trøndelag	606	334	55	8
Vest-Agder	282	174	62	4
Vestfold	289	153	53	4
Østfold	416	266	64	7

Svarprosenten varierer fra 49 til 64, og gjennomsnittet ligger på 56 prosent. Lavest ligger Sogn og Fjordane med 47 prosent, mens Oslo og Østfold ligger høyest med 64 prosent. Fordelingen på fylkene er relativt lik fordelingen de to foregående årene (Gjerustad og Ulriksen, 2018; Ulriksen og Gjerustad, 2017).

## 3.2 Studier og studiesteder

I dette avsnittet ser vi nærmere på hvor lærerne har studert, og hvilke fag de har tatt. Tabell 3.2 viser at deltakerne er fordelt på 17 studiesteder som inngår i *Kompetanse for kvalitet*. Størst andel deltakere i undersøkelsen har rapportert at de studerer ved Universitetet i Sørøst-Norge (15 prosent), og dette representerer en tydelig økning fra 2018 da andelen var på 9 prosent. Deretter følger OsloMet, NTNU og Høgskulen på Vestlandet. Til sammen representerer studenter fra disse studiestedene om lag halvparten av alle deltakerne i undersøkelsen.

**Tabell 3.2: Hvor deltakerne studerer. N = 3838.**

Studiested	Antall	Prosent
Universitetet i Sørøst-Norge	579	14,8
OsloMet – Storbyuniversitetet	522	13,3
NTNU	509	13,0
Høgskulen på Vestlandet	489	12,5
Universitetet i Agder	326	8,3
Høgskolen i Innlandet	292	7,4
Høgskolen i Østfold	255	6,5
Universitetet i Stavanger	213	5,4
Nord universitet	174	4,4
Universitetet i Bergen	155	4,0
UiT Norges arktiske universitet	138	3,5
Høgskulen i Volda	77	2,0
Norges miljø- og biovitenskapelige universitet	38	1,0
Norges idrettshøgskole	36	0,9
Universitetet i Oslo	36	0,9
NLA Høgskolen	24	0,6
Samisk høgskole	19	0,5
Norges musikkhøgskole	15	0,4
Annet	26	0,7
I alt	3923	100,0

Tabell 3.3 viser hvilke fag lærerne studerte. Det er deltakere i alle fagene som er registrert i *Kompetanse for kvalitet*. De fagene flest rapporterer å studere er Matematikk 1 1.-7. trinn (9,7 prosent), Engelsk 1: 1.-7. trinn (9,4 prosent) og Norsk 1: 1.-7. trinn (6,0 prosent). I likhet med 2018 er det flest deltakere som studerer matematikk (20 prosent), selv om andelen har falt med ca. 7 prosentpoeng fra fjoråret. Deretter følger engelsk (15,8 prosent) og norsk (15 prosent). Andelen som studerer disse fagene er også noe lavere enn i 2018.

To fag er nye av året, Profesjonsfaglig digital kompetanse (heretter forkortet til PfdK): 1.-10. trinn (5,2 prosent) og Programmering (3,1 prosent), og disse står i denne sammenheng for en relativt stor andel deltakere.

Det er også viktig å merke seg at deltakerne rapporterer et større mangfold av fag. I 2018 var det 13,9 prosent som oppga at de studerte andre fag enn de som ble listet opp som alternativer i spørsmålet. I årets undersøkelse har denne andelen steget til 24 prosent (960 deltakere). Det er for eksempel ca. 50 som har oppgitt studiet Karriereveiledning, rundt 40 tar Klasseledelse og læringsfremmende relasjoner og ca. 60 tar Spesialpedagogikk. Det er dessuten rundt 200 som oppgir at de tar eller har tatt en mastergrad. Det er viktig å påpeke at denne informasjonen ble samlet inn ved hjelp av et fritekstfelt, og derfor er mindre presis.

**Tabell 3.3: Hvilke fag deltakerne studerer. N = 3993**

Fag	Antall	Prosent
Andrespråkspedagogikk 1	126	3,2
Engelsk 1: 1.-7. trinn	374	9,4
Engelsk 1: 5.-10. trinn	70	1,8
Engelsk 1: 8.-13. trinn	48	1,2
Engelsk 2: 1.-7. trinn	22	0,6
Engelsk 2: 5.-10. trinn	82	2,0
Engelsk 2: 8.-13. trinn	34	0,9
Fransk 1: 5. - 10. trinn	5	0,1
KRLE 1: 1.-7. trinn	6	0,2
KRLE 1: 5.-10. trinn	23	0,6
Kroppsøving 1: 1.-10. trinn	12	0,3
Kroppsøving 1: 1.-13. trinn	19	0,5
Kunst og håndverk 1: 1.-10. trinn	33	0,8
Lesing og skriving som grl.ferdighet 1: 1.-7. trinn	80	2,0
Lesing og skriving som grl.ferdighet 1: 5.-10. trinn	14	0,3
Lesing og skriving som grl.ferdighet 1: 8.-13. trinn	16	0,4
Lesing og skriving som grl.ferdighet 2: 1.-7. trinn	6	0,2
Lesing og skriving som grl.ferdighet 2: 5.-10. trinn	1	0,0
Lesing og skriving som grl.ferdighet 2: 8.-13. trinn	3	0,1
Mat og helse 1: 1.-10. trinn	30	0,8
Matematikk 1: 1.-7. trinn	389	9,7
Matematikk 1: 5.-10. trinn	123	3,1
Matematikk 1: 8.-13. trinn	56	1,4
Matematikk 2: 1.-7. trinn	48	1,2
Matematikk 2: 5.-10. trinn	131	3,3
Matematikk 2: 8.-13. trinn	47	1,2
Musikk 1: 1.-10. trinn	16	0,4
Naturfag 1: 1.-7. trinn	15	0,4
Naturfag 1: 5.-10. trinn	37	0,9
Naturfag 1: 8.-13. trinn	31	0,8
Naturfag 2: 1.-7. trinn	3	0,1
Naturfag 2: 5.-10. trinn	10	0,3
Naturfag 2: 8.-13. trinn	19	0,5
Norsk 1: 1.-7. trinn	238	6,0
Norsk 1: 5.-10. trinn	110	2,8
Norsk 1: 8.-13. trinn	46	1,2
Norsk 2: 1.-7. trinn	22	0,6
Norsk 2: 5.-10. trinn	124	3,1
Norsk 2: 8.-13. trinn	57	1,4
Norsk tegnspråk 1: 1.-10. trinn	18	0,5
Norsk tegnspråk 2: 1.-10. trinn	13	0,3
Regning som grl.ferdighet 1: 1.-7. trinn	18	0,5
Samfunnsfag 1: 1.-7. trinn	1	0,0
Samfunnsfag 1: 5.-10. trinn	26	0,7
Spansk 1: 5.- 10. trinn	11	0,3
Tysk 1: 5. - 10. trinn	48	1,2
Begynneropplæring	44	1,1
Profesjonsfaglig digital kompetanse: 1. – 10. trinn	206	5,2
Programmering	122	3,1
Annet	960	24,0
<b>Totalt</b>	<b>3993</b>	<b>100,0</b>

I årets deltakerundersøkelse fikk lærerne spørsmål om hvorvidt studiet de tok var opprettet for *Kompetanse for kvalitet*, om det var et regionalt opprettet tilbud eller om det var et ordinært studium.

**Tabell 3.4: Type videreutdanningstilbud lærerne har tatt. Prosent. N = 3730**

Type studietilbud	Antall	Prosent
Tilbud opprettet for Kompetanse for kvalitet	2747	74
Regionalt tilbud	145	4
Ordinært studium (ikke opprettet for Kompetanse for kvalitet)	654	17
Vet ikke	184	5
I alt	3730	100

Vi ser i tabell 3.4 at 74 prosent sier de har benyttet tilbud opprettet for *Kompetanse for kvalitet*, 4 prosent oppgir at det var et regionalt opprettet tilbud, mens 17 prosent svarer at det var et ordinært studium. Disse tallene er litt annerledes enn det som ble funnet i Deltakerundersøkelsen 2018 (Gjerustad og Ulriksen, 2018). Andelen som benytter seg at tilbud opprettet for *Kompetanse for kvalitet* har falt svakt, fra 77 prosent i 2018 til 74 prosent i 2019. Andelen som velger ordinære studier har økt litt, fra 14 prosent i 2018 til 17 prosent i 2019.

Tre av fem deltakere i undersøkelsen svarer at de har tatt videreutdanning tidligere. Hele 85 prosent oppgir at de har tar 30 studiepoeng i løpet av studieåret, mens 5 prosent tar ca. 60 studiepoeng og 7 prosent tar ca. 15 studiepoeng.

### 3.3 Utdanning og yrkeserfaring

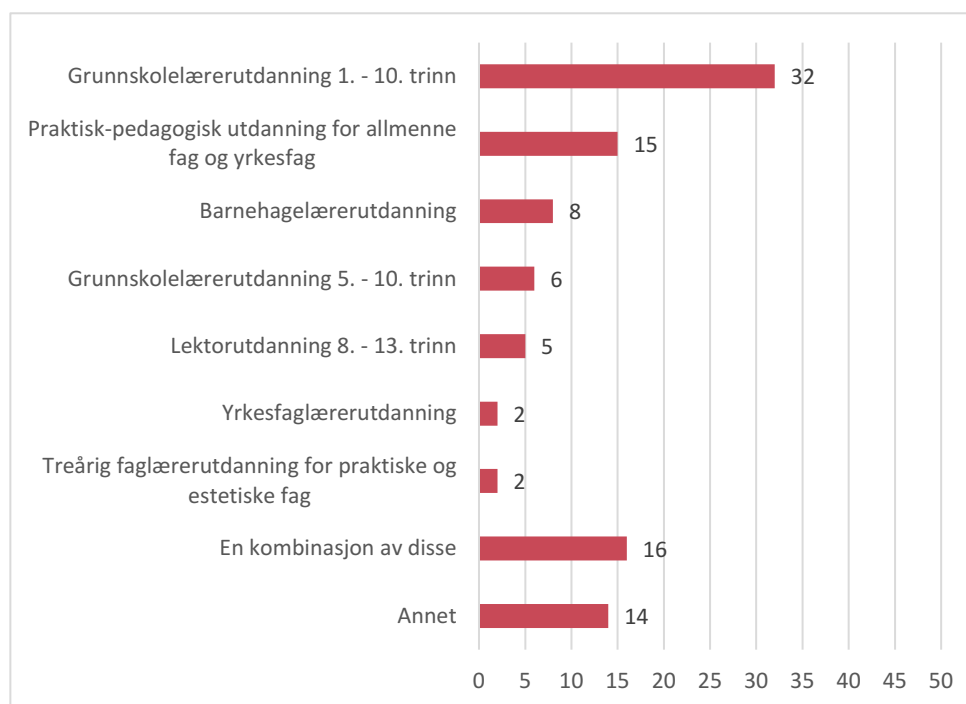
I alt 79 prosent av lærerne som har deltatt i undersøkelsen har mer enn 4 års høyere utdanning. Videre har 21 prosent 1–4 års høyere utdanning. Denne fordelingen samsvarer med Deltakerundersøkelsene de foregående to årene (Ulriksen og Gjerustad, 2017; Gjerustad og Ulriksen, 2018). Tall fra 2018 viser at bare 12 prosent av lærerne i grunnskolen og 38 prosent av lærerne i videregående har mer enn 4 års utdanning (Statistisk sentralbyrå, 2019). Denne forskjellen gjenfinnes i liten grad i deltakerundersøkelsen 2019. De siste årene har lærere med lang utdanning vært overrepresentert blant dem som deltar på videreutdanning, og det er også tilfelle for Deltakerundersøkelsen 2019.

I tabell 3.5 vises utdanningslengde etter trinn. Andelen som har mer enn fire års høyere utdanning er lavest på barnetrinnet. Den samme fordelingen finner vi også i foregående deltakerundersøkelser (Ulriksen og Gjerustad, 2017; Gjerustad og Ulriksen, 2018).

**Tabell 3.5: Deltakernes utdanning etter trinn. Prosent.**

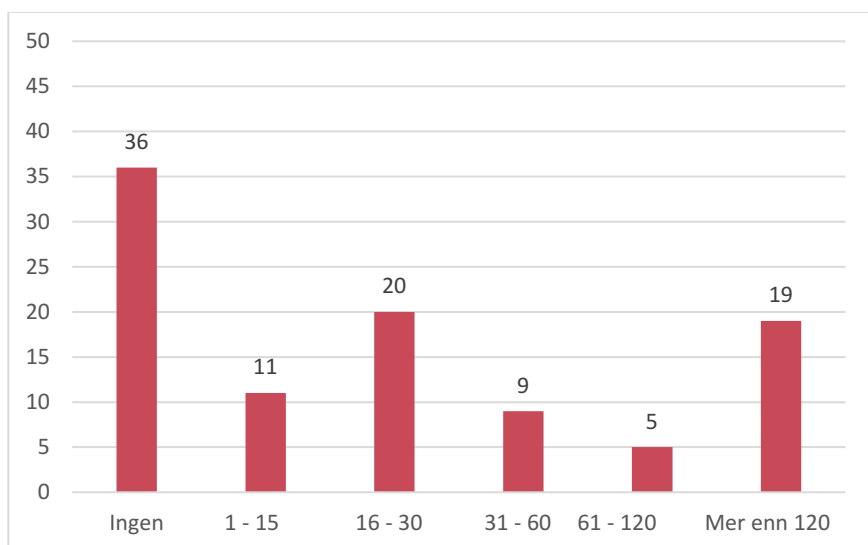
	Barne- trinnet	Ungdoms- trinnet	Videregående opplæring	Voksen- opplæring	Total
Grunnskole/videregående	0	0	0	0	0
1-4 år høyere utdanning	26	15	18	11	21
Mer enn 4 år høyere utdanning	74	85	82	89	79
Totalt	100	100	100	100	100
Antall	1902	1130	838	143	4041

Deltakerundersøkelsen 2019 inkluderte ett spørsmål om hva slags utdanning deltakerne har fra før av. Figur 3.3 gir en oversikt over hvordan de som deltok i undersøkelsen fordelte seg på ulike type utdanninger. En tredjedel har grunnskolelærerutdanning 1.-10. trinn. Dernest følger praktisk-pedagogisk utdanning for allmenne fag og yrkesfag med 15 prosent. Kun 5 prosent har lektorutdanning. Det er også 8 prosent som oppgir at de har barnehagelærerutdanning. Om lag en tredel har vi mangelfull informasjon om, da de enten har valgt svaralternativet *En kombinasjon av disse* eller *Annet*.



**Figur 3.3: Detaljert oversikt over deltakernes utdanning. Prosent. N = 4051.**

Figur 3.4 viser hvor mange studiepoeng deltakerne har fra før i faget de tar videreutdanning i. Det var mulig for deltakerne å avgi svaret som studiepoeng, vektall eller antall semester. De kunne også krysse av for at de ikke hadde studiepoeng i faget fra før.

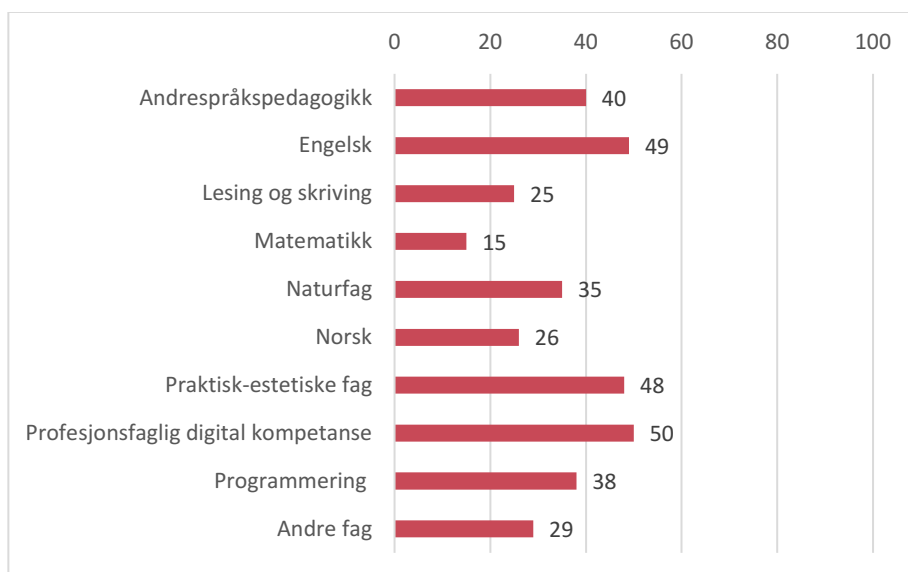


**Figur 3.4: Antall studiepoeng deltakerne har fra før av i faget de studerer. Prosent. N = 3345.**

I samsvar med tidligere år ser vi at omtrent en tredjedel har svart at de ikke har noen studiepoeng fra før i faget de tar videreutdanning i. Videre viser figuren at en nesten like stor andel har mer enn 30 studiepoeng i faget fra tidligere. Blant dem som oppgir at de har mer enn 30 studiepoeng, er det til sammen 14 prosent som har mellom 30 og 120 studiepoeng, mens hele 19 prosent har mer enn 120 studiepoeng.

Antallet lærere som har svart på spørsmålet er noe lavere enn antallet som har svart på andre spørsmål. Det kan komme av at det er krevende å huske hvor mange studiepoeng de hadde i ulike fag i lærerutdanningen. For noen er jo dette svært lenge siden. Også i de foregående undersøkelsene har vi sett at noe færre lærere svarer på dette spørsmålet sammenliknet med andre spørsmål.

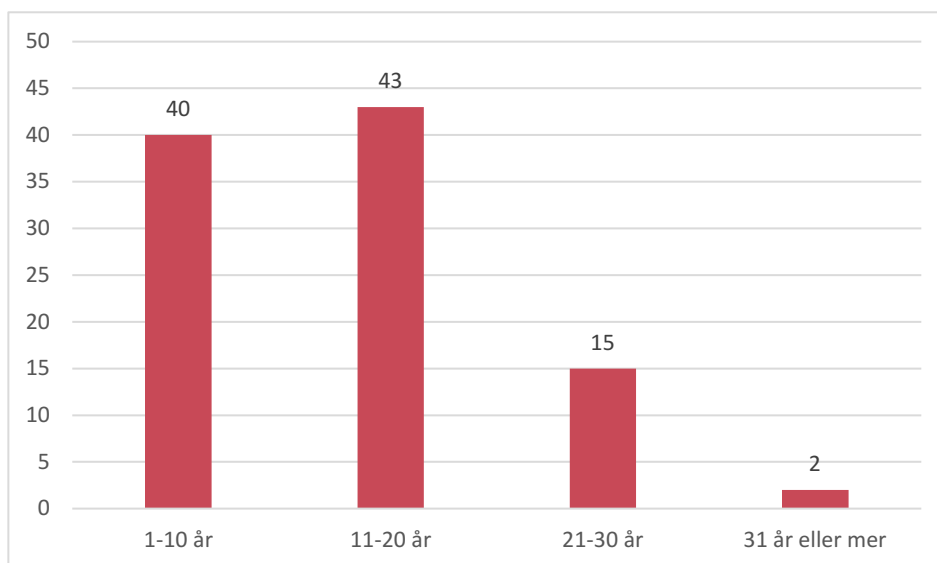
For å finne ut hvordan andelen med ingen studiepoeng varierer mellom fagene laget vi en forenklet faginndeling, basert på fagene i tabell 3.3. Forenklingen innebærer at studier innen samme fag ble slått sammen. For å sikre at det ikke ble for mange faggrupper ble mindre fag samlet i en annet kategori. Fagene som inngår i oversikten og andelen som ikke har studiepoeng i faget fra før av vises i figur 3.5.



**Figur 3.5: Andel som ikke har studiepoeng fra før av i faget de tar videreutdanning i. N = 3831. Prosent.**

Andelen uten studiepoeng i faget de studerer er klart størst blant de som tar PfdK, engelsk og praktisk-estetiske fag. Både engelsk og andrespråkspedagogikk har en markant nedgang fra 2018 da henholdsvis 60 og 65 prosent oppga at de ikke hadde noen studiepoeng i fagene fra tidligere. Andelen uten studiepoeng fra før av blant de som tar andre fag har også gått noe ned, fra 35 prosent i 2018 til 29 prosent i 2019. Matematikk har den laveste andelen uten studiepoeng i faget, med 15 prosent, i likhet med 2018.

Deltakerne ble også spurt om hvor mange år de har jobbet i skolen som lærer eller rådgiver/sosiallærer.



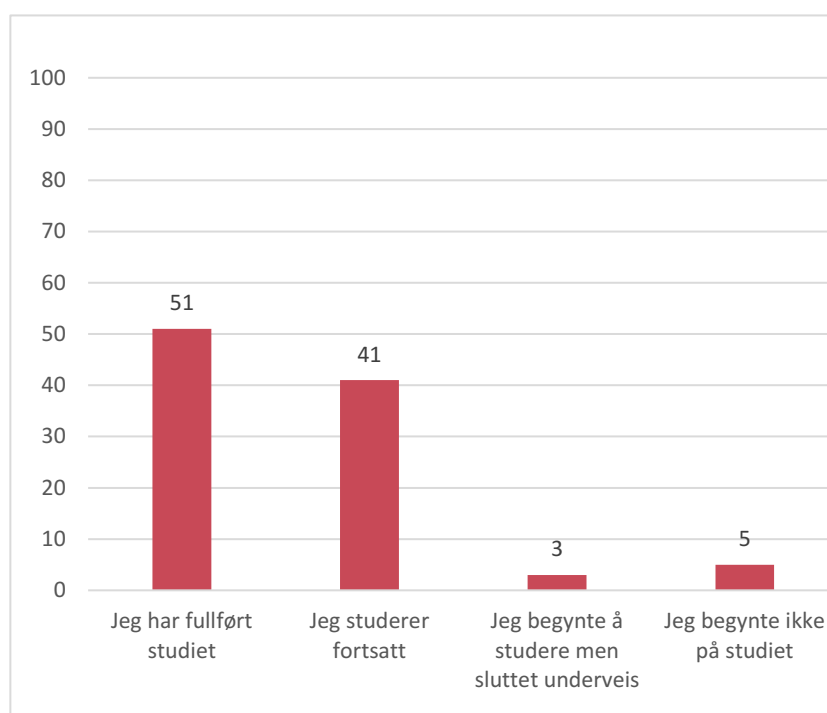
**Figur 3.6: Yrkeserfaring. N = 4503. Prosent.**

Figur 3.6 viser at to av fem lærere har 1–10 års erfaring, mens ytterligere 43 prosent har mellom 11 og 20 års erfaring. Andelen lærere med 1-10 års erfaring har steget fra 35 prosent i 2018 til 40 prosent i 2019, og andelen lærere med 21–30 års erfaring har sunket noe fra 19 prosent i 2018.

### 3.4 Gjennomføring og frafall fra videreutdanningen

Tall vi har fått oppgitt fra Utdanningsdirektoratet viser at 7207 fikk tilbud om plass på videreutdanning skoleåret 2018/2019. Av disse var det 135 som kun skulle studere høsten 2018, og her var det 16 som falt fra. Våren 2019 var det 7069 var registrert som studenter. Av disse hadde 6170 status som student eller fullført i juni, og 899 hadde falt fra. Det vil si at det har vært et frafall på 12,7 prosent. Tidligere rapporter fra deltakerundersøkelsen har vist at andelen som ikke begynner på studiet er noe høyere enn andelen som slutter underveis.

Figur 3.7 gir en oversikt over deltakerne når det gjelder gjennomføring og frafall fra videreutdanning. Halvparten oppgir at de nå har fullført studiene.



**Figur 3.7: Gjennomføring og frafall. Prosent. N = 4279.**

Tre prosent svarer at de sluttet underveis, mens fem prosent svarer at de ikke begynte på studiet. Forskjellen er svært liten, og det å slutte underveis i studiene og det å ikke begynne framstår som omtrent like utbredte årsaker til frafall. Imidlertid er andelen som samlet svarer at de har falt fra lavere enn hva vi skulle forvente, tatt i betraktning at vi vet at dette gjelder for 12,7 prosent av de som har mottatt



undersøkelsen. Det vil si at denne gruppen er underrepresentert. Det gjør tallene usikre for dette spørsmålet, og grunnlaget for å konkludere hvorvidt det er mer utbredt å falle fra før studiestart eller ikke er svakt.

Av de 202 som oppga at de ikke begynte å studere var det omtrent en firedel som skrev noe om hvorfor i et åpent spørsmål. Årsakene framstår som mangfoldige, men det flest svarer er at de ikke fikk plass på studiet eller at studietilbudet ble trukket. Flere oppgir også at de ikke hadde tilstrekkelig med studiepoeng eller rett fagsammensetning for å bli godkjent. Det er også flere som kommenterer at skolens ledelse eller skoleeier trakk godkjenningen grunnet vikarmangel, omprioritering eller økonomi. Noen falt også ned på at det å kombinere studier og jobb ble for krevende.

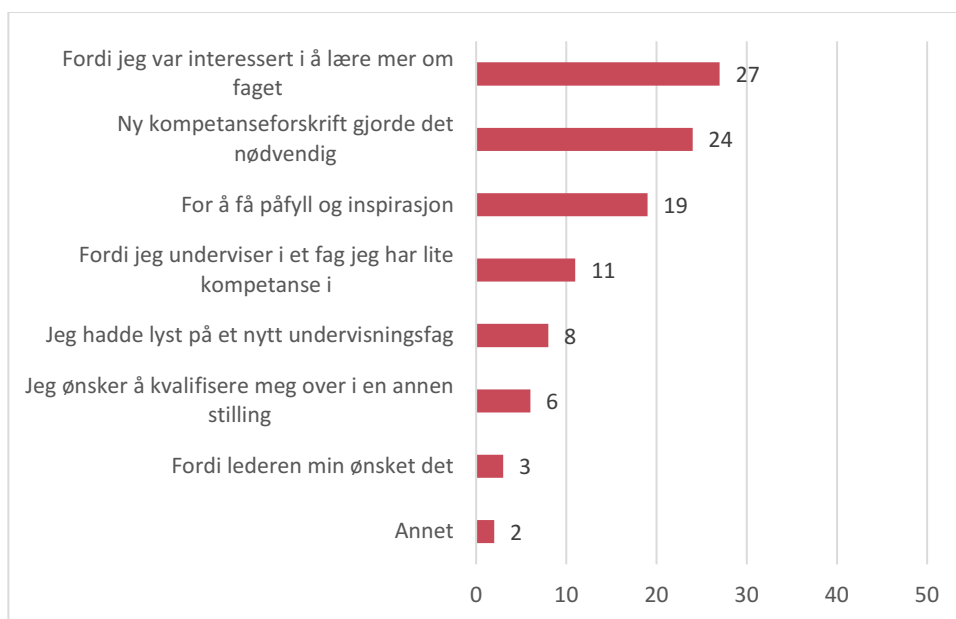
Det var 135 som valgte å slutte på studiet underveis, og noen av disse kommenterte årsaken. Om lag en tredel oppga at studiet ikke var så relevant for det faget de underviser i eller det trinnet de underviser på. Igjen var det også noen som oppga dette med belastningen med å kombinere studier og jobb, særlig når de hadde stipendordning.

### 3.5 Grunner til å ta videreutdanning

Undersøkelsen kartlegger årsakene til at deltakerne bestemte seg for å søke om videreutdanning. Deltakerne ble presentert for åtte ulike påstander om grunner til å ta videreutdanning. De ble bedt om å velge kun en grunn, den de opplevde som den viktigste grunnen til at de tok videreutdanning. Påstandene og svarfordelingen vises i figur 3.8.

I årets deltakerundersøkelse har vi lagt til en påstand tilknyttet dette spørsmålet som ikke har vært inkludert i tidligere: *For å få påfyll og inspirasjon*. Dette ble gjort for å skape en bedre balanse mellom påstandene slik at de måler både indre og ytre motivasjon. Indre motivasjon handler om å studere fordi det er ens eget valg og fordi man opplever at det er viktig, interessant eller lystbetont rent personlig. Ytre motivasjon drives av andres krav eller forventninger. Et eksempel på dette er ny kompetanseforskrift.

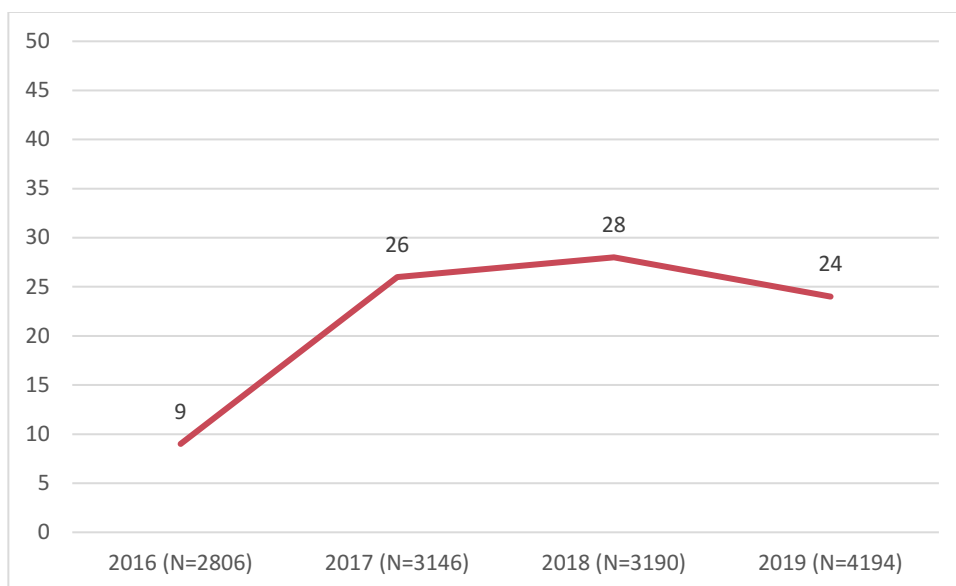
Deltakere kan ha flere ulike grunner for å ta videreutdanning, og de kan være både indre og ytre motivert. En rekke studier av arbeidstakere, studenter og elever viser imidlertid at innsats, engasjement, prestasjon og trivsel øker når man er overveiende indre motivert (Ryan og Deci, 2017).



**Figur 3.8: Den viktigste grunnen til at lærerne søkte om videreutdanning. N = 4194. Prosent.**

Slår vi sammen de to påstandene som tydeligst måler indre motivasjon, *Fordi jeg var interessert i å lære mer om faget* og *For å få påfyll og inspirasjon*, utgjør dette en andel på 46 prosent. Det vil si at nærmere halvparten av de som svarte på undersøkelsen valgte å ta videreutdanning primært fordi de syntes det var interessant og lystbetont. Det utsagnet som får høyest tilslutning handler om at de var interessert i å lære mer om faget. 27 prosent velger dette alternativet i årets undersøkelse. Dette har vært det utsagnet som har fått høyest tilslutning alle de fire årene spørsmålet har vært med i deltakerundersøkelsen, selv om tilslutningen til utsagnet har vært dalende.

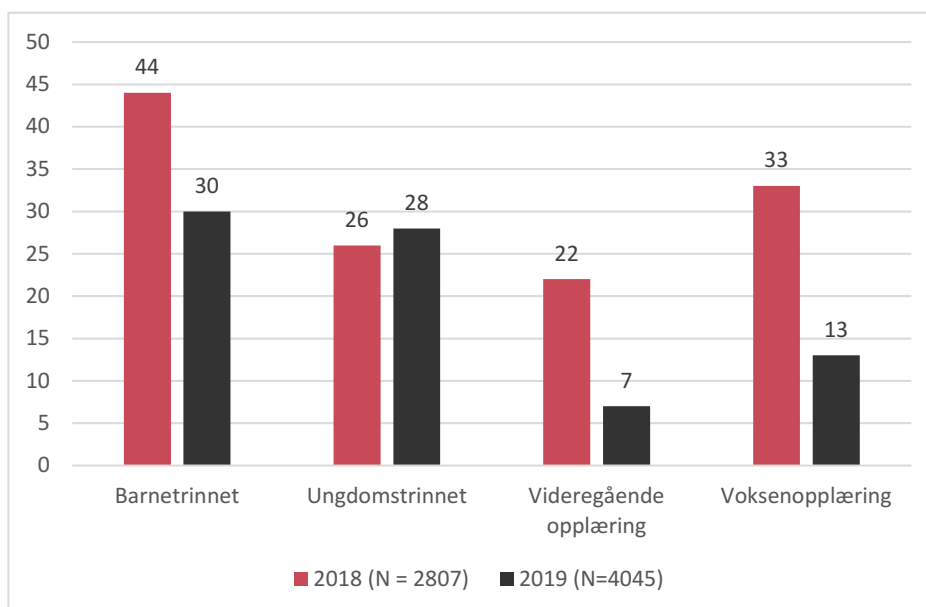
I Deltakerundersøkelsen 2018 ble denne nedgangen sett i sammenheng med en økning i andelen som tar videreutdanning for å oppfylle nye kompetansekrav. I årets undersøkelse er denne andelen litt lavere enn i fjor. Utviklingen de siste fire årene er illustrert i figur 3.9.



**Figur 3.9: Andel som tar videreutdanning grunnet ny kompetansforskrift. Prosent.**

Til tross for en svak nedgang i andelen som oppgir ny kompetansforskrift som viktigste grunn til å ta videreutdanning, har andelen som svarer slik ligget rundt en av fire de siste tre årene.

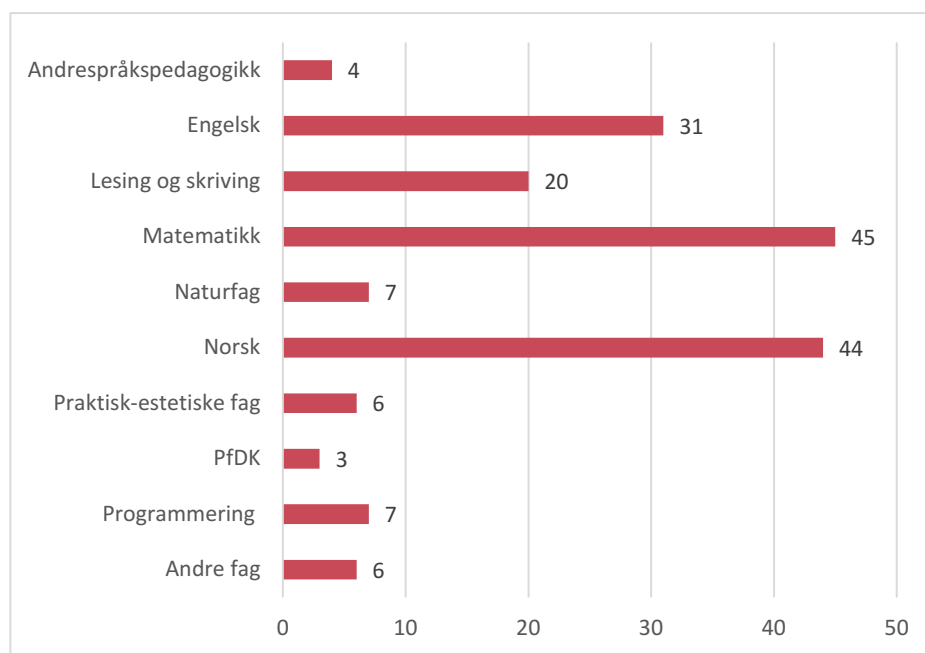
For å finne ut mer om bakgrunnen til lærerne som svarer at de studerer primært på grunn av ny kompetansforskrift, skal vi se nærmere på hvilke trinn de jobber på og hvilke fag de studerer. Figur 3.10 viser hvordan deltakerne fordeler seg på trinn, og sammenligner tall fra 2018 med tall fra 2019.



**Figur 3.10: Andel lærere som svarer at ny kompetansforskrift var viktigste grunn til å søke om videreutdanning, etter trinn. Prosent.**

I 2019 er andelen som oppgir at ny kompetanseforskrift er den viktigste grunnen høyest på barnetrinnet og lavest blant lærere i videregående opplæring. Sammenlignet med Deltakerundersøkelsen 2018 ser vi en klar nedgang blant lærere på både barnetrinnet, i videregående opplæring og i voksenopplæring.

For å undersøke om det er variasjon mellom fag i forhold til andelen som studerer på grunn av ny kompetanseforskrift bruker vi den faginndelingen som ble gjort tidligere i kapitlet. Fordelingen mellom fag er presentert i figur 3.11.



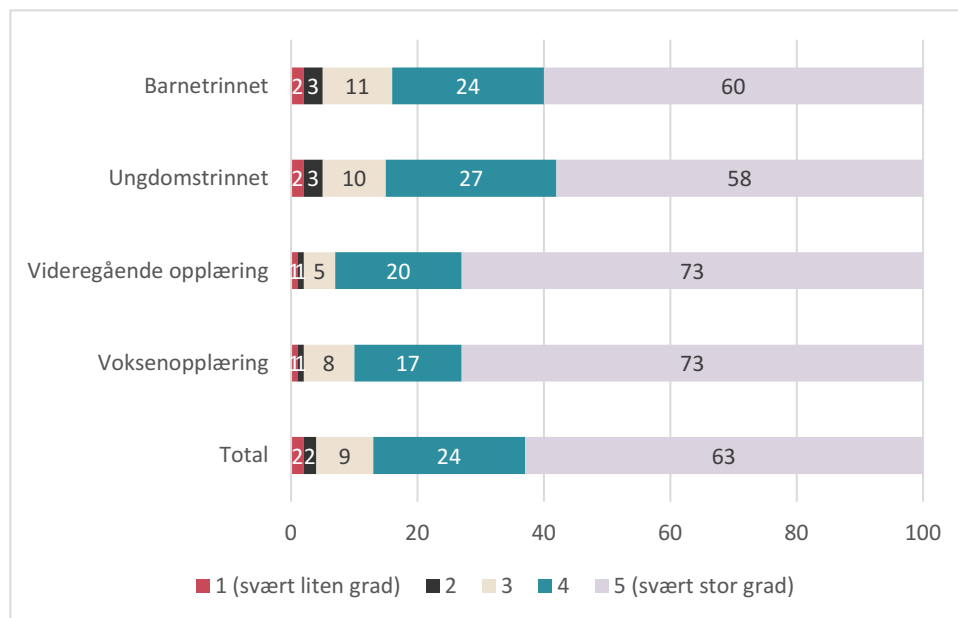
**Figur 3.11: Andelen lærere som oppgir ny kompetanseforskrift som viktigste grunn til å søke om videreutdanning innen ulike faggrupper. N = 3825.**

Figuren viser at fagene med høyeste andelen lærere som tar videreutdanning på grunn av ny kompetanseforskrift er matematikk, norsk og engelsk. Alle disse fagene er omfattet av de nye kompetansekravene. Andelen som oppgir at de studerer på grunn av ny kompetanseforskrift er lavest innen PfDK, andrespråkspedagogikk, praktisk-estetiske fag og andre fag. Dette samsvarer med funnene i Deltakerundersøkelsen 2018.

## 3.6 Egenmotivasjon for videreutdanning

I årets undersøkelse ble deltakerne også spurt om hvorvidt de selv var motivert for å ta videreutdanning. Dette spørsmålet er nytt av året, og ble inkludert for å kartlegge motivasjon uavhengig av hvilken påstand deltakeren valgte som den primære grunnen til at de søkte videreutdanning. Figur 3.12 viser egenmotivasjon for videreutdanning totalt og fordelt på trinn. Alt i alt skårer de aller fleste deltakere som har svart på undersøkelsen relativt høyt på egenmotivasjon. Totalt 87 prosent

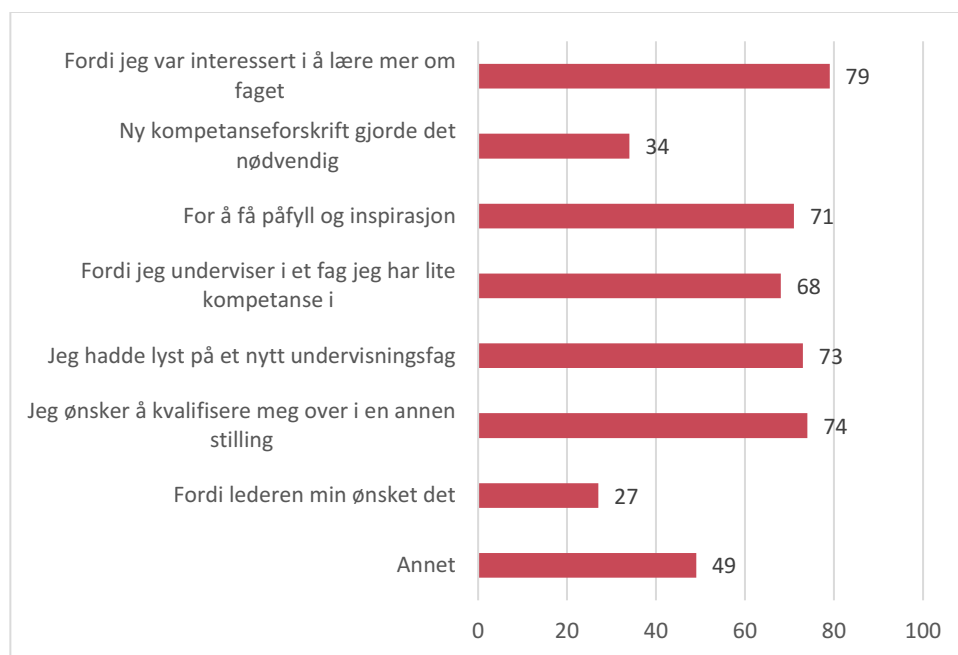
av de som besvarte undersøkelsen svarte at de i stor eller svært stor grad selv var motivert for å ta videreutdanning. Kun fire prosent svarer at de i liten eller svært liten grad selv var motivert.



**Figur 3.12: Egenmotivasjon for videreutdanning etter hvilke trinn de jobber på. Prosent. N = 4194.**

Andelen som oppgir å være motivert er gjennomgående høy for alle trinnene. Lærere som jobber i videregående- eller voksenopplæring framstår som særlig motivert. Nærmere tre av fire fra disse trinnene krysser av for *I svært stor grad*. Andelen som krysser av for den mest positive svarkategorien er lavest på ungdomstrinnet, men også der er det mer enn halvparten som oppgir at de i svært stor grad er motiverte.

I figur 3.13 ser vi på deltakernes egenmotivasjon fordelt på grunnen de har oppgitt for å ta videreutdanning. Her viser vi fordelingen kun for de deltakere som har svart *I svært stor grad*, det vil si at de i svært stor grad selv var motivert for å ta videreutdanning.



**Figur 3.13: Andel med svært høy egenmotivasjon for videreutdanning etter viktigste grunn til å søke videreutdanning. Prosent. N = 4191.**

Vi finner størst andel med høy egenmotivasjon, 79 prosent, blant de som oppgir at de tar videreutdanning primært fordi de er interessert i å lære mer om faget. Det er ikke store forskjeller mellom de som har oppgitt at de studerer for å få påfyll og inspirasjon og de som svarer at den viktigste grunnen var at de hadde lyst på et nytt undervisningsfag eller ønsket å kvalifisere seg over i en annen stilling.

Det er imidlertid to grupper deltakere som skiller seg ut fra resten, og det er de som kan sies å være primært ytre motivert: de som studerer på grunn av ny kompetanseforskrift eller fordi lederen deres ønsker det. Her er andelen med høy egenmotivasjon betydelig lavere, omkring en av tre. Lærere som er ytre motivert for videreutdanning kan ha en mer negativ opplevelse av studiet i forhold til både innhold og kvalitet, tilrettelegging på arbeidsplassen og utbytte. Dette skal vi undersøke i kapitlene 4, 5 og 6 ved å sammenlikne svarene fra de som tar videreutdanning på grunn av ny kompetanseforskrift og de som tar videreutdanning av andre grunner.

### 3.7 Oppsummering

De som har svart på undersøkelsen er representative for populasjonen, altså alle lærere som fikk tilbud om å ta videreutdanning, når det gjelder kjønn og hvilket trinn de jobber på. Andelen lærere som har sluttet på studiet før eller etter studiestart er underrepresentert.

En av tre lærere i undersøkelsen har grunnskoleutdanning for 1. – 10. trinn, og fire av fem har mer enn fire års høyere utdanning.

Alle de 18 studiestedene som har vært involvert i *Kompetanse for kvalitet* er representert i undersøkelsen. Det er flest deltakere som studerer matematikk etterfulgt av engelsk og norsk. Andelen som studerer disse fagene er imidlertid lavere i årets undersøkelse enn i fjorårets. De høyeste andelenene uten studiepoeng fra før av i faget de studerer finner vi blant de som tar PFDK og engelsk, mens den er lavest blant de som studerer matematikk.

Når lærerne blir bedt om å oppgi den viktigste grunnen til at de valgte å søke om videreutdanning er det alternativene *Fordi jeg var interessert i å lære mer om faget* og *Ny kompetanseforskrift gjorde det nødvendig* får høyest tilslutning. Henholdsvis 27 og 24 prosent velger disse to alternativene.

Andelen som studerer på grunn av ny kompetanseforskrift er høyest på barne- og ungdomstrinnet, hvor en av tre svarer slik. Sammenlignet med 2018 er det i år en klar nedgang i andelen som tar videreutdanning på grunn av ny kompetanseforskrift på barnetrinnet, i videregående opplæring og i voksenopplæring. De høyeste andelenene lærere som tar videreutdanning på grunn av ny kompetanseforskrift finnes innen fagene matematikk, norsk og engelsk. Alle disse fagene er omfattet av de nye kompetansekravene, og det er naturlig at det er der vi finner de høyeste andelenene som studerer på grunn av ny kompetanseforskrift.

I årets undersøkelse ble deltakerne for første gang spurt om de selv var motivert for videreutdanning. Totalt 87 prosent svarer at de har høy egenmotivasjon for studiene. Andelen er lavest blant de som oppgir at de tar videreutdanning grunnet ny kompetanseforskrift eller fordi lederen deres ønsket det.

## 4 Tilrettelegging for studiet

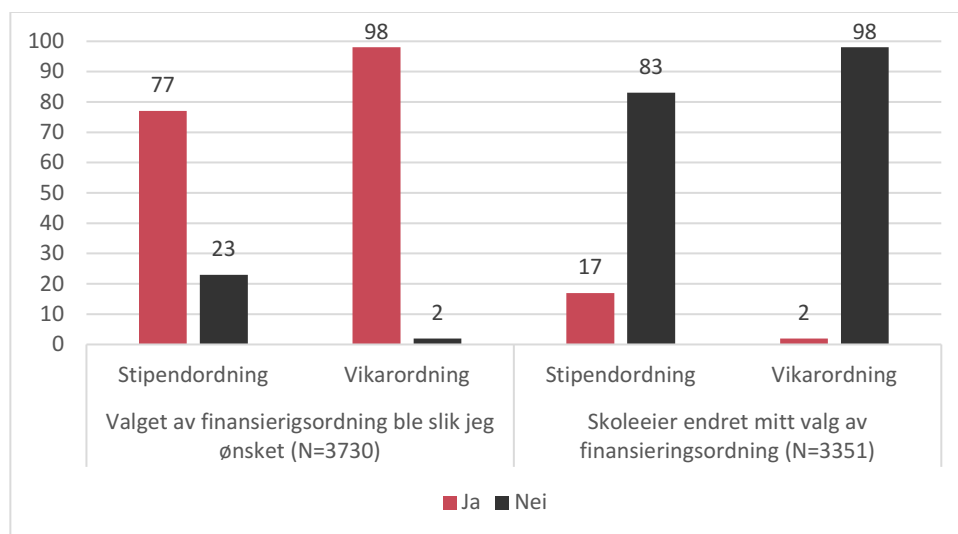
Dette kapitlet handler om tilrettelegging for videreutdanning. Tilrettelegging blir forstått i bred forstand, og inkluderer både forhold ved skolen de jobber på, finansieringsordning og hvor mye tid som har blitt frigjort til studiene. Kultur for kunnskapsdeling ved lærernes skoler vil bli særlig vektlagt i årets rapport.

### 4.1 Finansieringsordning

Deltakerne har mulighet å velge mellom to ulike finansieringsordninger for videreutdanningen – vikarordningen og stipendordningen. Vikarordningen innebærer at læreren får satt av tid til å studere. De får frigjort arbeidsoppgaver tilsvarende 37,5 prosent av stillingen dersom de skal ta 30 studiepoeng. Stipendordningen gir et økonomisk tilskudd til lærerens vanlige lønn. Hvordan pengene disponeres er opp til den enkelte lærer. Det er i alt 74 prosent som svarer at de hadde vikarordningen, mens 26 prosent svarer at de har stipendordning. Dette er i tråd med funn i tidligere deltakerundersøkelser. Andelen med stipendordning er noe høyere i årets undersøkelse enn i 2018, og er på samme nivå som i 2017 (Ulriksen og Gjerustad, 2017; Gjerustad og Ulriksen, 2018). Fjorårets deltakerundersøkelse viste tegn til at en liten andel lærere var usikre på hvilken ordning de hadde, og derfor krysset av feil. Det er imidlertid snakk om en såpass lav andel av de som inngår i datamaterialet at de i liten grad vil påvirke analysene.

I tidligere utgaver av deltakerundersøkelsen har lærere fortalt at de ikke valgte finansieringsordning fritt, men at de måtte velge en bestemt ordning for å bli prioritert eller at deres ønske for finansieringsordning ble endret etter at de hadde sendt inn søknaden. For å finne ut mer om dette ble lærerne spurt om valget av finansieringsordning ble slik de ønsket, og om skoleeier endret deres valg. Disse spørsmålene var med for første gang i fjor. Svarene vises i figur 4.1.





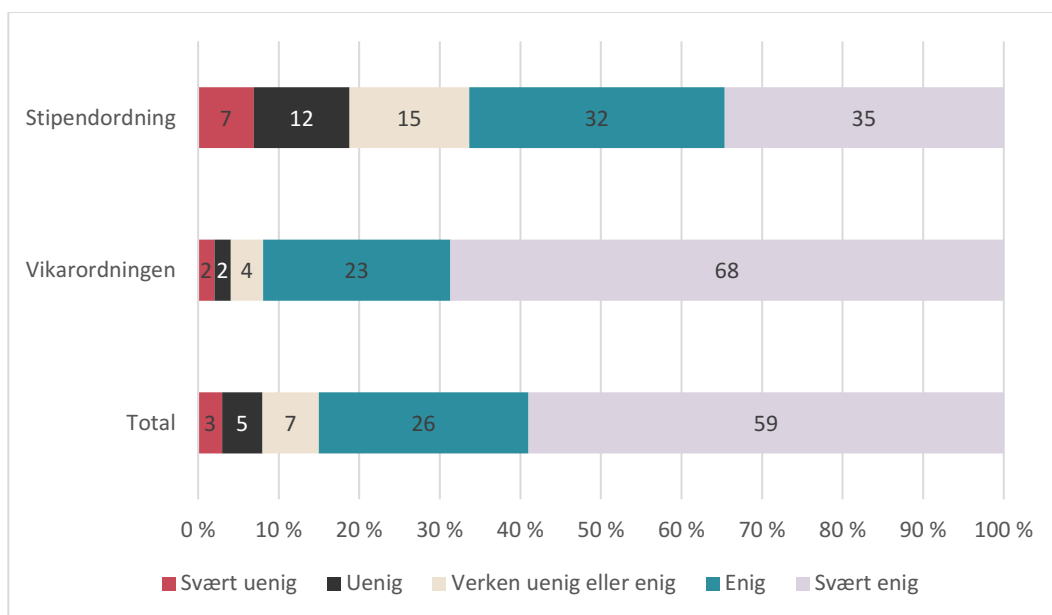
**Figur 4.1: Valg av finansieringsordning. Prosent.**

Figuren viser at det er klare forskjeller i svarene avhengig av hvilken finansieringsordning lærerne har hatt. Blant de med vikarordning svarer nesten alle at valget av finansieringsordning ble slik de ønsket, og svært få oppgir at skoleeier endret deres valg av finansieringsordning. Blant de med stipendordning derimot, svarer nær en av fire at valget ikke ble slik de ønsket, mens en av seks svarer at skoleeier endret deres valg.

Svarene uttrykker mest sannsynlig at lærere som egentlig ønsker vikarordningen i noen tilfeller opplever press for å prioritere stipendordningen i søknadsprosessen. Dette kan medføre at de ender opp med stipendordningen, enten fordi de opplever at de ikke ville få videreutdanning dersom de ønsket vikarordning, eller fordi de har satt opp begge ordningene i søknaden, og at skoleeier gir dem stipendordning.

Svarfordelingen i årets undersøkelse er så og si identisk med fordelingen i fjorårets undersøkelse. Til sammen støtter funnene opp om at ikke alle lærere velger finansieringsordning helt fritt, men at noen styres mot å prioritere stipendordningen framfor vikarordningen.

Andelen som er fornøyd med finansieringsordningen, som vist i figur 4.2, er gjennomgående høy. Den er likevel klart høyere blant de med vikar- enn de med stipendordning. To av tre med vikarordning uttrykker at de er svært fornøyd, og kun et lite mindretall svarer at de ikke er fornøyd. Blant de med stipendordning krysser omtrent en av tre på den mest positive vurderingen, mens syv prosent gir uttrykk for at de er svært misfornøyd.



**Figur 4.2: Jeg er fornøyd med finansieringsordningen. N = 3875.**

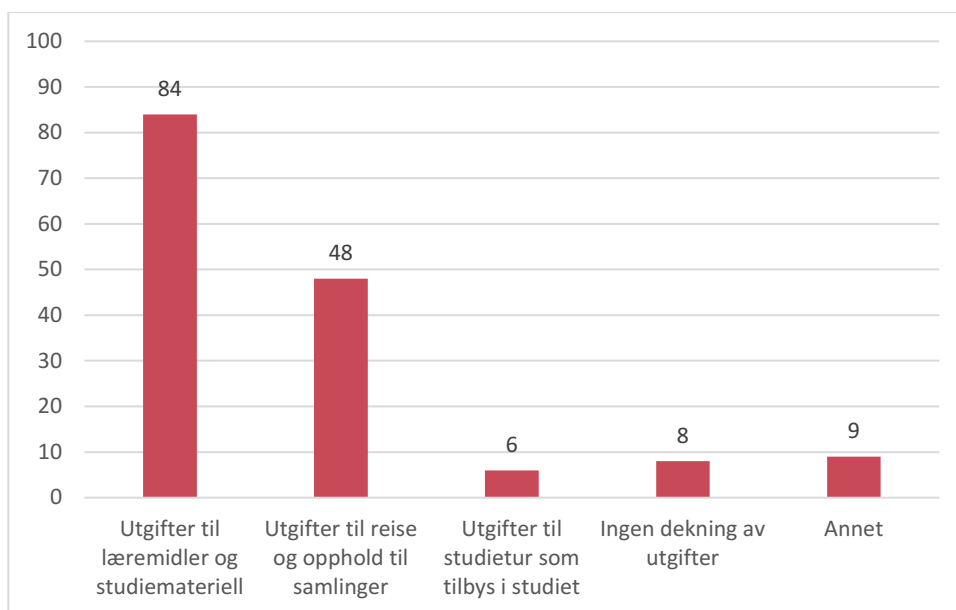
Når vi ser på endringen i svarene over de tre siste årene finner vi at andelen som er fornøyd med stipendordningen har økt. I 2017 var det 22 prosent som ga den mest positive vurderingen, i 2018 var det 32 prosent, mens det i år er 35 prosent.

I Deltakerundersøkelsen 2015 (Gjerustad og Salvanes, 2015) ble de to finansieringsordningene vurdert. Den gang ble det funnet at ikke alle hadde god kunnskap om stipendordningen og hva den innebar. Når andelen som er fornøyd med stipendordningen øker over tid kan det handle om at flere vet hva ordningen innebærer, noe som øker sjansen for at de til syvende og sist er fornøyd med ordningen.

## 4.2 Dekning av utgifter og finansiering

Som vist i figur 4.3 oppgir nesten alle lærerne at de har fått dekket utgifter til læremidler, mens halvparten har fått dekket utgifter til reise og opphold i forbindelse med samlinger. Svarfordelingen i årets undersøkelse er svært lik som fjorårets.

Figuren viser også at 8 prosent oppgir å ikke ha fått dekket noen utgifter. Andelen som svarer slik er helt lik i årets og fjorårets undersøkelse, og på linje med hvordan deltakerne har svart de siste årene.



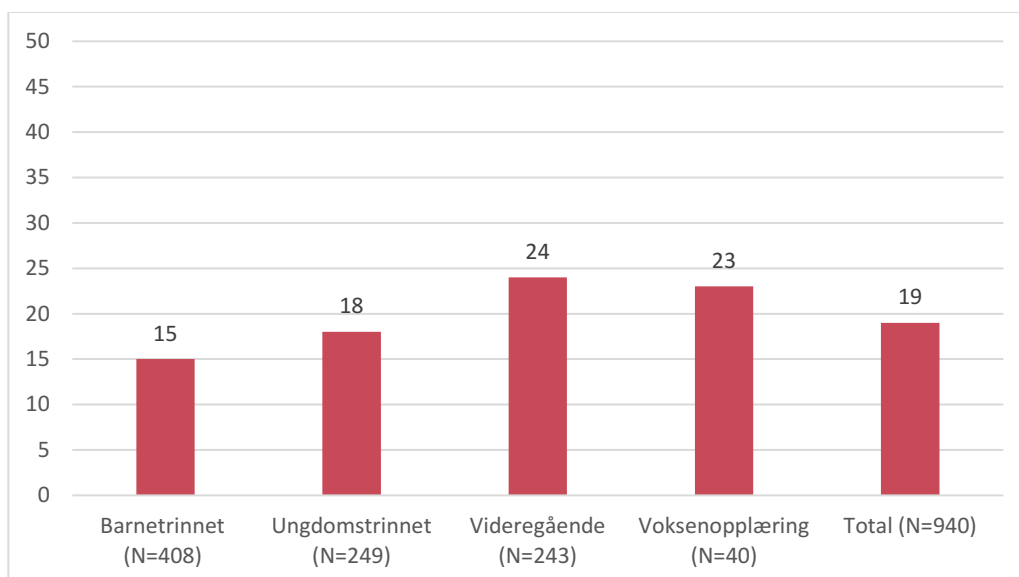
**Figur 4.3. Hvilke utgifter forbundet med studiet dekker skoleeier? Prosent. N = 3927.**

### 4.3 Frigitt tid

Hvor mye tid lærerne har til å studere er sannsynligvis viktig for hva de får ut av studiet. Lærerne kan være i mange ulike livssituasjoner, med ulik grad av tid til å studere. For noen er den tiden de får frigitt fra sine ordinære arbeidsoppgaver helt essensiell for å komme gjennom studiene, mens den kan være mindre viktig for andre.

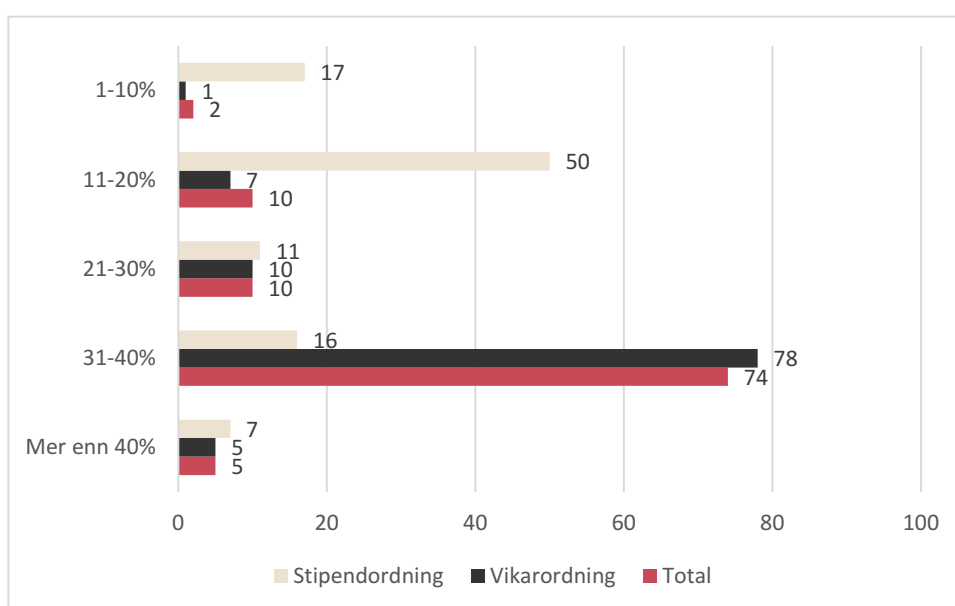
Lærere med vikarordning som tar 30 studiepoeng skal få frigitt 37,5 prosent av arbeidstiden til å studere. De med stipendordning får i utgangspunktet ikke frigitt tid, men kan avtale dette med sine ledere. Lærere med stipendordning fikk spørsmålet *Har du brukt stipendordningen til å gå ned i stillingsprosent?* Svarene, vist etter hvilke trinn lærerne jobber på, presenteres i figur 4.4.

Majoriteten av lærere med stipendordning velger å ikke gå ned i stilling. Blant de 940 lærerne med stipendordning som svarer på spørsmålet oppgir en av fem at de har gått ned i stilling, mens de resterende ikke har gjort det. Svarfordelingen er svært lik det som ble funnet i fjorårets undersøkelse. Andelen som har gått ned i stillingsprosent varierer noe mellom trinnene, med lavest andel på barnetrinnet og høyest på videregående.



**Figur 4.4: Andel har brukt stipend til å ned i stillingsprosent. Prosent.**

Lærere med stipendordning som oppga at de hadde gått ned i stillingsprosent og lærere med vikarordning ble bedt om å anslå hvor stor reduksjonen i arbeidstiden har vært. For å forenkle framstillingen ble svarene delt inn i fem grupper, som vist i figur 4.5.



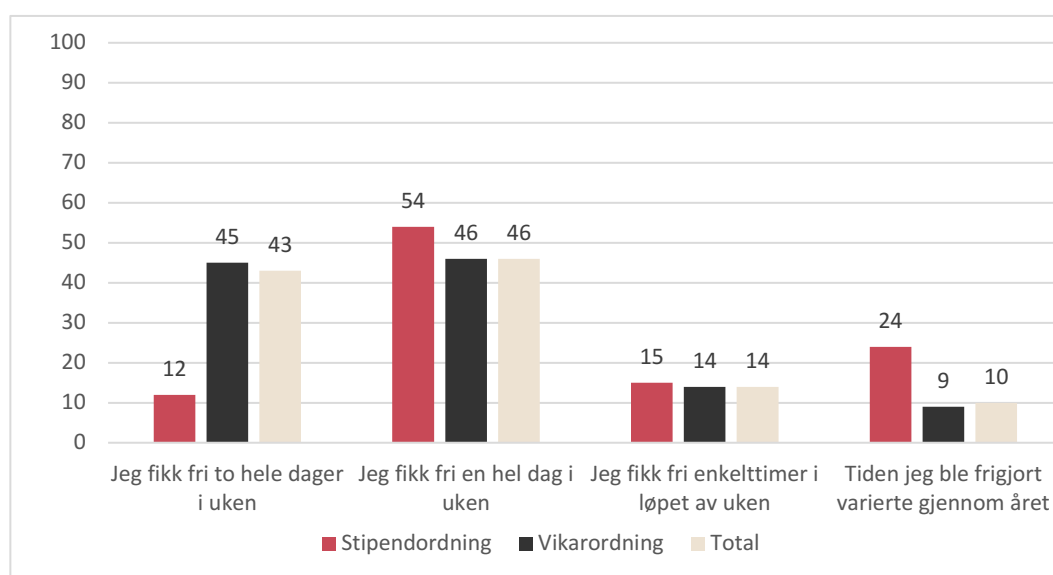
**Figur 4.5: Prosentvis reduksjon i arbeidstid etter finansieringsordning og totalt. Prosent. N = 2452.**

Blant lærere med stipendordning som har gått ned i stillingsprosent er det mest utbredt å ha redusert arbeidstiden mellom 11 og 20 prosent. Halvparten av lærerne oppgir dette, mens ytterligere 17 prosent har gått ned mellom 1 og 10 prosent.

Det store flertallet av lærere med vikarordning oppgir at de har redusert arbeidstiden med mellom 31 og 40 prosent, altså i tråd med retningslinjene. Likevel er det 18 prosent i denne gruppen som svarer at arbeidstiden har blitt redusert med mellom 1 og 30 prosent, altså lavere enn de 37,5 prosentene det skal være. Analyser i fjorårets undersøkelse (Gjerustad og Ulriksen, 2018) tydet på at enkelte lærere krysset av for feil finansieringsordning. Dersom lærere som har stipendordning tidligere har svart at de har vikarordning, vil det føre til at andelen med vikarordning som oppgir at de har fått frigitt mindre tid enn 37,5 prosent blir høyere enn den egentlig skulle ha vært.

For å motvirke feil avkryssing i årets undersøkelse forandret vi noe på forklaringen av de to finansieringsordningene i spørreskjemaet. Vi kan ikke si noe om forekomsten av eventuell feilavkryssing i årets undersøkelse. I den grad det har forekommet er den mest sannsynlige konsekvensen at andelen med vikarordning som sier at de har fått frigitt betydelig mindre tid enn de skulle ha hatt, mellom 1 og 20 prosents reduksjon, er høyere enn den skulle ha vært.

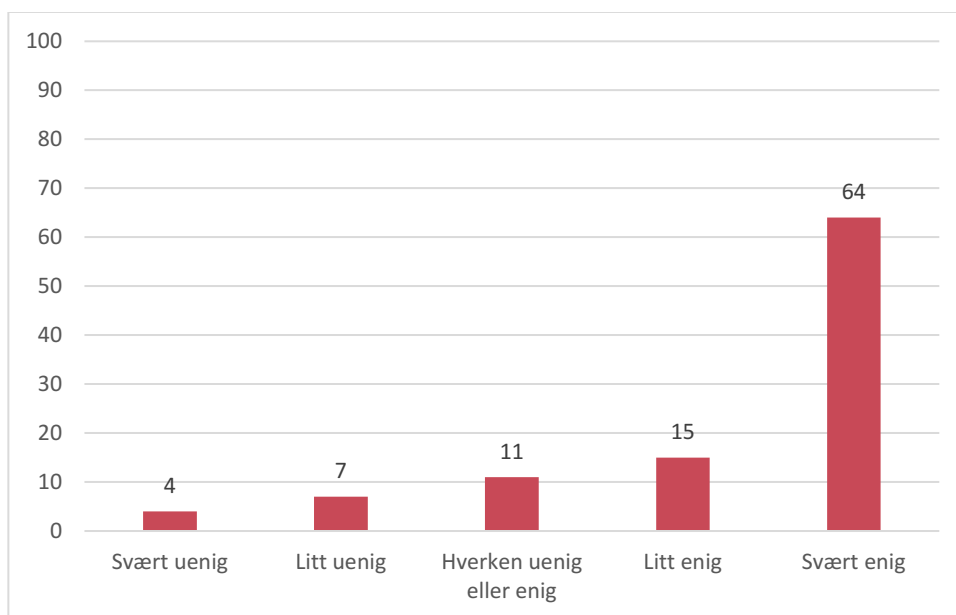
Figur 4.6 viser hvordan den frigitte tiden har vært organisert for de med stipend- og de med vikarordning.



**Figur 4.6: Hvordan ble den frigitte tiden organisert? Prosent. N = 3048.**

Figuren viser at blant de med stipendordning som hadde redusert stillingsprosenten, er det svaralternativet «Jeg fikk fri en hel dag i uken» som får høyest tilslutning. Mer enn halvparten krysser av for dette. Videre svarer omtrent en av fire i denne gruppen at den frigitte tiden varierte gjennom året.

Blant lærere med vikarordning er andelen som oppgir at de fikk frigitt to dager i uken omtrent like stor som andelen som sier at de fikk frigitt en dag. En av fem med vikarordning som sier at de fikk fri en hel dag i uken har også krysset av for at de fikk fri enkelttimer i løpet av uken.



**Figur 4.7: I hvilken grad var du og skoleeier/skoleleder enig om hvordan reduksjonen i arbeidsoppgavene skulle gjøres?**

Figur 4.7 viser i hvilken grad lærerne og skoleleder/skoleeier var enige om hvordan reduksjonen i arbeidsoppgavene skulle gjøres. Spørsmålet gikk til lærere med vikarordning og lærere med stipendordning som oppga at de hadde redusert stillingsprosent mens de studerte. Innledende analyser viste at det var svært små forskjeller i svarene til de med stipend- og vikarordning, og svarene vises derfor samlet for de to gruppene.

Det klare flertallet oppgir at de var litt eller svært enige. I alt åtte av ti svarer slik, mens omtrent en av ti oppgir at de var enten litt eller svært uenige. Svarene er i overensstemmelse med det som ble funnet i fjorårets deltakerundersøkelse, og tyder på at beslutninger om reduksjon i arbeidsoppgaver preges av enighet, stort sett.

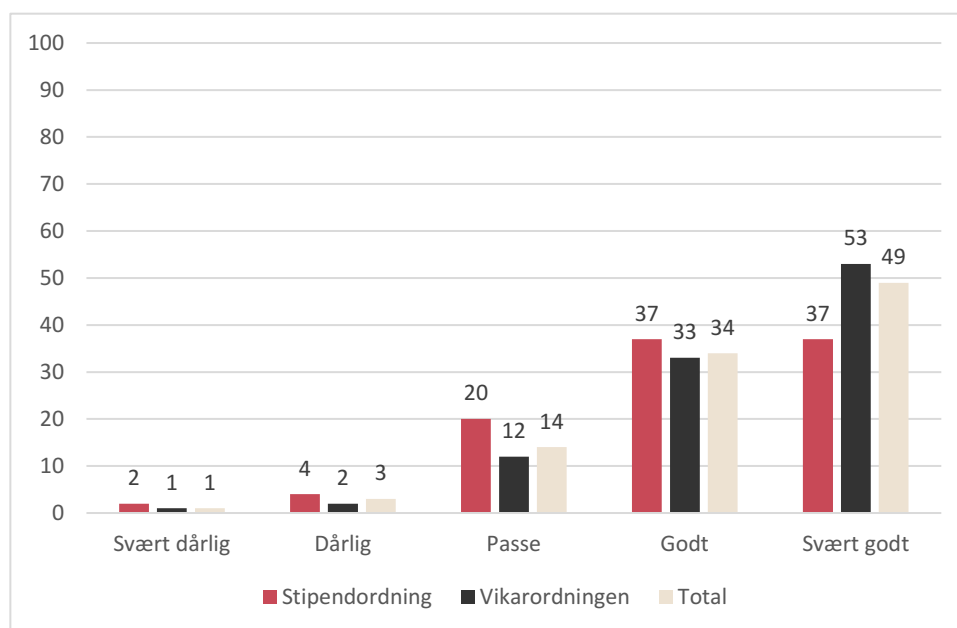
#### 4.4 Samlet inntrykk av tilretteleggingen ved skolen

I figur 4.8 ser vi på lærernes samlede inntrykk av tilretteleggingen ved skolen, etter finansieringsordning og totalt. De fleste uttrykker at de er fornøyd. Hele åtte av ti lærere er svært godt eller godt fornøyd med tilretteleggingen for studiet ved sin skole. Videre er det kun et mindretall som opplever tilretteleggingen som dårlig.

Andelen som er svært godt fornøyd er høyere blant de som har hatt vikarordning enn blant de som har hatt stipendordning. Likevel er lærerne i begge ordningene godt fornøyd med tilretteleggingen fra skolens side.

Sammenliknet med fjorårets undersøkelse (Gjerustad og Ulriksen, 2018) er det en svak økning i andelen som svarer at de er svært godt fornøyd, både blant lærere med stipendordning og blant lærere med vikarordning. Økningen er 3 prosent for

de med stipendordning og 4 prosent for de med vikarordning. Den er signifikant for de med vikarordning og ikke for de med stipendordning.



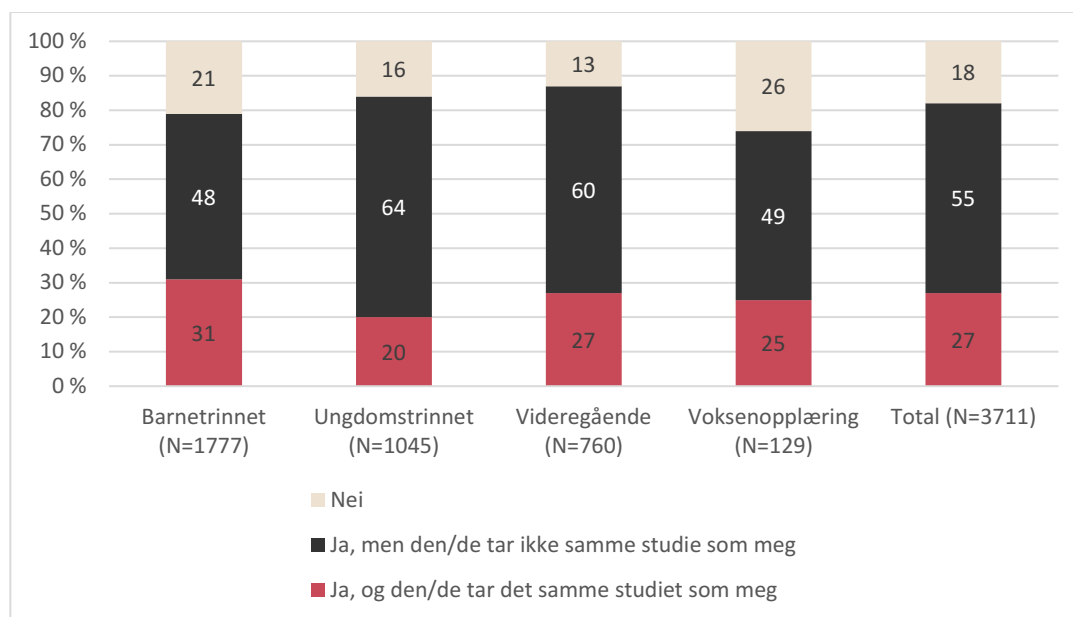
**Tabell 4.8: Hva er ditt samlede inntrykk av tilrettelegging for studiet ved din skole? Svar etter finansieringsordning og totalt. Prosent. N = 3887.**

## 4.5 Kunnskapsdeling ved skolen

I denne delen av kapitlet presenterer vi lærernes svar på spørsmål om kunnskapsdeling ved skolen. Spørsmålene belyser både lærernes opplevelse av hvordan miljøet for kunnskapsdeling er ved skolen og hvordan kunnskapsdelingen har foregått.

Figur 4.9 viser andelen lærere som oppgir at andre ved skolen har tatt videreutdanning samtidig som dem. Drøyt en av fire lærere oppgir at de har kolleger som tar samme studie som dem selv, og ytterligere 55 prosent svarer at de har kolleger som studerer andre fag.

Andelen som svarer at andre ved skolen studerer det samme som dem er særlig høy på barnetrinnet, hvor nær en av tre svarer slik. Andelen er lavest på ungdomstrinnet, hvor en av fem svarer at de har kolleger som tar samme fag som dem selv.



**Figur 4.9: Er det flere ved skolen som har tatt videreutdanning samtidig som deg? Lærernes svar etter type tilbud. Prosent.**

Tabell 4.1 viser lærernes svar på syv utsagn om miljøet for kunnskapsdeling på skolen. Lærerne skulle svare ved å krysse av på en skala fra en til seks, hvor en var helt uenig og seks var helt enig. I presentasjonen har vi slått sammen de to laveste og de to høyeste svaralternativene.

Svarfordelingen, hvor det ofte er høye andeler som er enige og uenige i de ulike utsagnene, tyder på stor variasjon i lærernes oppfatning av kunnskapsdeling ved de skolene de jobber.

**Tabell 4.1: Kunnskapsdeling på skolen. Prosent. N = 3808.**

	1 (Helt uenig) - 2	5 - 6 (Helt enig)
Skoleledelsen ønsker at lærerne skal ta videreutdanning	4	74
Ved skolen min er det en forventning om at jeg deler det jeg lærer på videreutdanningen med mine kolleger	24	32
Jeg har delt det jeg har lært på videreutdanningen med mine kolleger	22	29
Skoleledelsen har lagt til rette slik at jeg kan dele det jeg har lært på videreutdanningen med mine kolleger	31	25
Kolleger på skolen min er svært interessert i å høre om hva jeg har lært på videreutdanningen	28	24
Mine kolleger har brukt noe av det jeg har delt fra videreutdanningen	36	21
Skoleledelsen etterspør det jeg har lært på videreutdanningen	44	19

Det utsagnet som får høyest tilslutning handler om at skoleledelsen ønsker at lærerne skal ta videreutdanning. Hele tre av fire er enige i dette, og svært få er uenige. Samtidig er det slik at utsagnet som får lavest tilslutning handler om skoleledelsen etterspør det lærerne har lært på videreutdanning. Rundt en av fem er enig i at skoleledelsen gjør det, mens hele fire av ti opplever at skoleledelsen ikke etterspør



det de har lært. Lærernes svar tyder på den ene siden på at skoleledelsen vil at lærerne skal ta videreutdanning, men at de ikke nødvendigvis er interessert i kunnskapen lærerne får.

Videreutdanning av lærere ved en skole har verdi selv om ledelsen ikke etter spør det de har lært. Kunnskapen kan komme både kolleger og den enkelte lærer som tar videreutdanning til gode. Likevel er det et paradoks at så mange lærere opplever at ledelsen ønsker at de skal ta videreutdanning, men i så liten grad opplever at det de har lært etterspørres av de samme personene.

Kunnskapsdeling på skolene kan i siste instans ha betydning både for den enkelte lærers og skolens utbytte av studiet. For å forstå kunnskapsdelingen bedre skal vi gjøre nærmere analyser der vi ønsker å finne ut hva som kan forklare variasjon i lærernes opplevelse av kunnskapsdelingen, og hvordan opplevelsen har endret seg over tid.

For å undersøke hva som forklarer variasjon i lærernes opplevelse av kunnskapsdeling har vi gjennomført en regresjonsanalyse. Avhengig variabel er et samlemål basert på utsagnene vist i tabell 4.1. Analyser viser at seks av de syv utsagnene har høy Cronbachs Alpha (0.90). Det vil si at måler det samme fenomenet og derfor kan inngå i et samlemål for kunnskapsdeling. Utsagnet som ikke inngår er *Skoleledelsen ønsker at lærerne skal ta videreutdanning*. De resterende seks utsagnene er ulike mål på kunnskapsdeling ved skolen, og lærerens og ledelsens syn på slik deling. Vi har derfor valgt å kalle samlemålet *Kultur for kunnskapsdeling*. Verdiene på samlemålet kan gå fra 1 til 6, der en høyere verdi indikerer at lærerne opplever mer kultur for kunnskapsdeling ved skolen.

Som uavhengige variabler har vi inkluderer kjennetegn ved lærerne og skolen de jobber på og enkelte mål på tilrettelegging. I tillegg er mål på egenmotivasjon og om lærerne studerer på grunn av ny kompetanseforskrift eller ikke. De to siste variablene er tidligere presentert i kapittel tre.

Kort oppsummert viser analysen følgende:

- Menn opplever mer kunnskapsdeling enn kvinner
- Lærere på ungdomstrinnet opplever mindre kunnskapsdeling enn lærere på barnetrinnet
- Lærere med vikarordning opplever mer kunnskapsdeling enn lærere med stipendordning
- Lærere med kolleger som tar samme studie som dem opplever mer kunnskapsdeling
- Lærere med høy egenmotivasjon forteller om mer kultur for deling enn lærere med lav egenmotivasjon.

**Tabell 4.2: Regresjonsanalyse med samlemålet «Kultur for kunnskapsdeling» som avhengig variabel. N = 3627.**

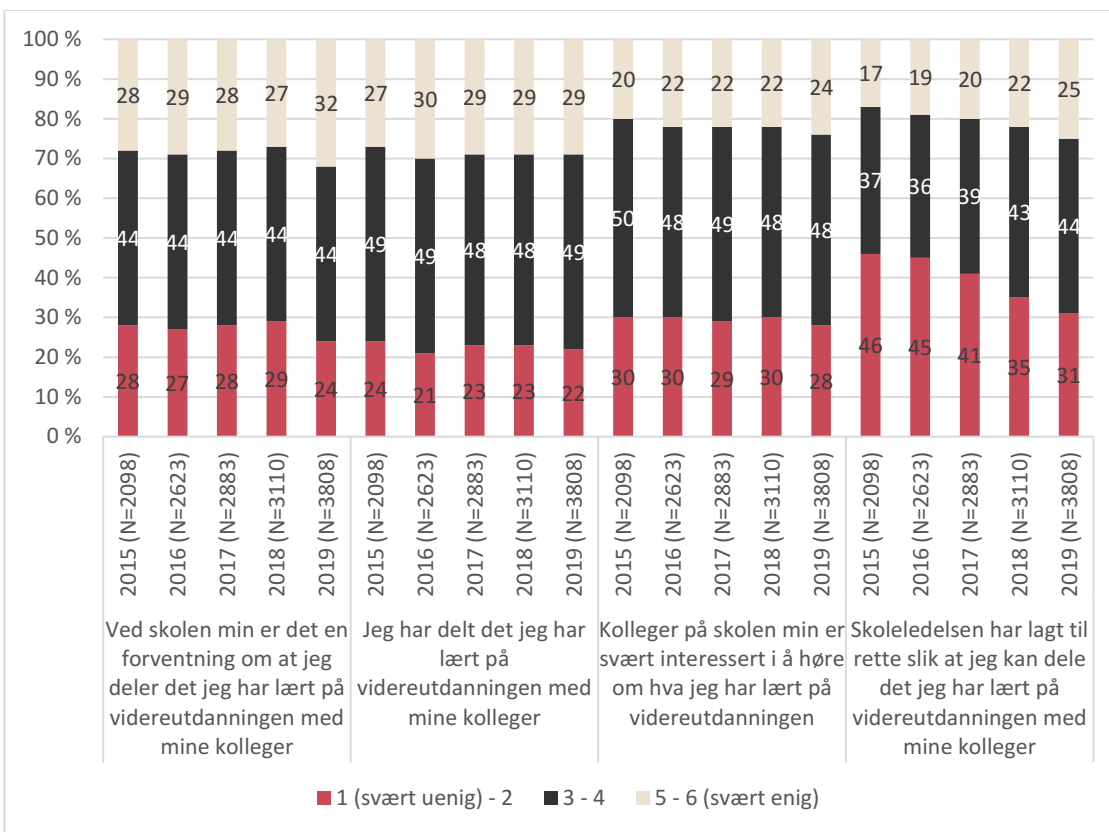
Avhengig variabel		Koeffisient	Std. Feil
Kjønn	Mann	0,18**	0,05
Alder		0,02	0,02
Lengde på utdanning	Lang høyere utdanning	-0,08	0,05
Jobber på hvilket trinn	Barnetrinnet (ref)		
	Ungdomstrinnet	-0,12*	0,05
	Videregående	-0,08	0,06
	Voksenopplæring	0,07	0,11
Finansieringsordning	Stipendordning		
	Vikarordning	0,11*	0,05
Flere fra skolen som studerer	Nei (ref)		
	Ja, men ikke samme studie	-0,01	0,05
	Ja, samme studie	0,19**	0,06
Egenmotivasjon		0,17**	0,03
Viktigste grunn til å studere	Andre grunner (ref)		
	Ny kompetanseforskrift	0,00	0,05
Forklart varians			2 %

\* $p < .05$  \*\* $p < .01$  \*\*\* $p < .001$

At finansieringsordning er knyttet til lærernes opplevelse av hvordan kulturen for kunnskapsdeling er ved skolen tyder på at rammene som videreutdanningen foregår innen har betydning for kunnskapsdeling. Den positive betydningen av at flere fra skolen studerer samme fag kan både handle om at dette gir bedre rammer for kunnskapsdeling, og om at det ved skoler med god kultur for kunnskapsdeling legges til rette for at flere lærere kan studere samme fag. Videre er også lærernes egenmotivasjon positivt relatert til deres vurdering av kulturen for kunnskapsdeling ved skolen. Det kan forstås både som at de som er lite motivert for å studere i mindre grad enn andre tar initiativ til kunnskapsdeling, og som at de gir en mindre positiv vurdering av kunnskapsdelingen som skjer ved skolen.

Samlet forklarer de inkluderte variablene kun 2 prosent av variasjonen i målet på kultur for kunnskapsdeling ved skolen. Det vil si at det aller meste av variasjonen i dette målet ikke forklares av de inkluderte variablene, og at det er andre forhold som har mye å si.

For å undersøke hvordan opplevelsen av kunnskapsdeling har endret seg over tid har vi brukt fire av utsagnene vist i tabell 4.1 som har vært med i deltakerundersøkelsen i en årrekke. Figur 4.10 viser utsagnene og svarfordeling for årene fra 2015 til og med 2019.



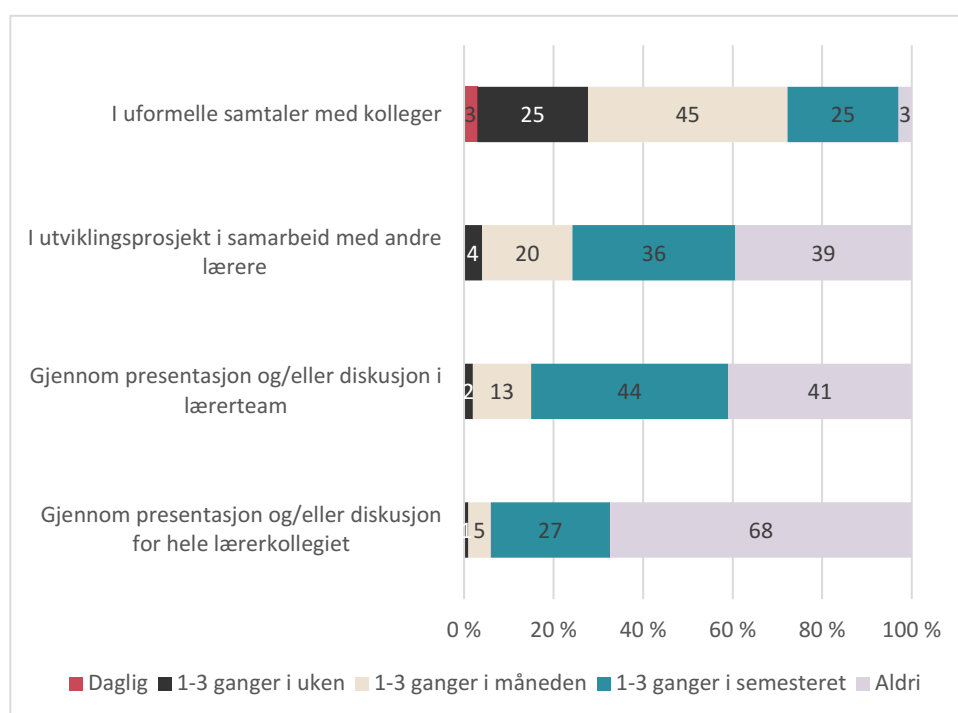
**Figur 4.10: Endring over tid for fire utsagn om kultur for deling ved skolen. Prosent.**

Figuren viser at det i all hovedsak har vært lite endring de siste fem årene i lærernes opplevelse kunnskapsdelingen ved skolen. For de tre første utsagnene er det lite endring å spore. Derimot er det en tendens til at lærerne har en noe mer positiv opplevelse av skoleledelsens tilrettelegging for deling. I 2015 var det 46 prosent som var uenig i utsagnet «Skoleledelsen har lagt til rette slik at jeg kan dele det jeg har lært på videreutdanningen med mine kolleger», mens 17 prosent var enig. Siden den gang har andelen som er uenig gått ned og andelen som er enig har økt for hvert år. I 2019 er det 31 prosent som er uenig i utsagnet, mens 25 prosent er enig. Endringen indikerer at skoleledelsen over tid har lagt bedre til rette for kunnskapsdeling fra lærere som tar videreutdanning. Det må likevel sies at andelen som er uenig i at ledelsen legger til rette for dette er relativt høy, så mange skoler har fremdeles mye å gå på.

Alt i alt peker analysene i figur 4.10 at det i liten grad skjer endringer i lærernes opplevelse av kunnskapsdeling, at det er store variasjoner i lærernes opplevelser, og at andelen som opplever stor grad av kunnskapsdelingen er omtrent like stor som andelen som opplever liten grad av dette.

Figur 4.11 viser hvordan kunnskapsdelingen har foregått. De fleste rapporterer å ha uformelle samtaler med kollegaer – drøyt syv av ti gjør det 1–3 ganger i måneden eller oftere. Vi ser at det er få lærere som deltar i utviklingsprosjekt sammen

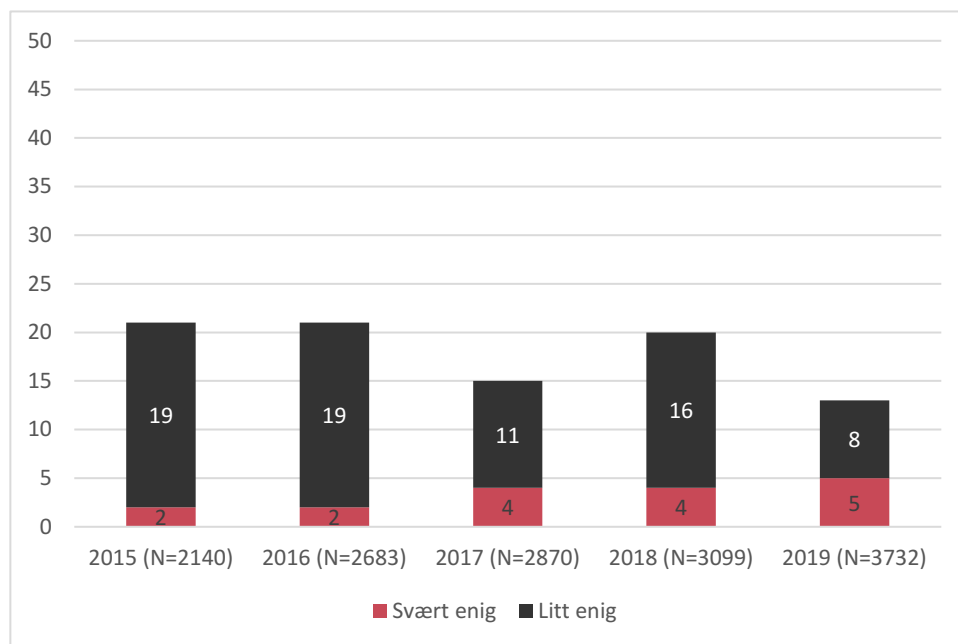
med andre lærere, fire av ti gjør det aldri. Det er nesten ingen lærere som presenterer eller diskuterer kunnskapen fra videreutdanningen i lærerkollegiet. Svarene er i overensstemmelse med det som ble presentert i tabell 4.1, og tyder på at skolene i liten grad har formaliserte kunnskapsdeling gjennom for eksempel utviklingsprosjekt eller presentasjon/diskusjoner. Kunnskapsdelingen skjer i stor utstrekning gjennom uformelle samtaler i lærerkollegiet. Sammenlikninger med tidligere undersøkelser viser at svarene har endret seg lite over tid (Gjerustad og Ulriksen, 2018; Ulriksen og Gjerustad, 2017).



**Figur 4.11: Hvor ofte i løpet av studiet har du delt kunnskap fra videreutdanningen på følgende måter? Prosent. N = 3785.**

## 4.6 Konsekvenser for elevene

Det at lærere tar videreutdanning kan påvirke deres muligheter til å følge opp elevene. Figur 4.12 viser andelen lærere som er enig i at deres videreutdanning har hatt negative konsekvenser for elevenes faglige progresjon. I årets undersøkelse er det fem prosent som svarer at de er svært enig i dette, mens åtte prosent er litt enig. Andelen som er svært enig er svakt høyere enn i tidligere undersøkelser, mens andelen som er litt enig er lavere. Sammenlikningen av de siste fem årenes undersøkelser tyder ikke på systematiske endringer i andelen lærere som mener at videreutdanningen har negative konsekvenser for elevenes faglige progresjon.



**Figur 4.12: Andel som mener at videreutdanningen har hatt negative konsekvenser for elevenes faglige progresjon i årene 2015 - 2019. Prosent.**

## 4.7 Oppsummering

Blant lærere med stipendordning svarer nær en av fire at valget av finansieringsordning ikke ble slik de ønsket, mens en av seks svarer at skoleeier endret deres valg av finansieringsordning. Svarene uttrykker trolig at lærere som foretrekker vikarordning kan oppleve press for å velge stipendordning.

Det er klare forskjeller i hvordan de to finansieringsordningene vurderes. To av tre lærere med vikarordning uttrykker at de er svært fornøyd med ordningen, mens en av tre med stipendordning svarer det samme. Imidlertid har andelen som er fornøyd med stipendordningen økt markant de siste årene, fra 22 prosent i 2017 og 32 prosent i 2018 til 35 prosent i 2019. Økningen kan handle om at flere vet hva ordningen innebærer, noe som øker sjansen for å velge riktig.

En av fem lærere med stipendordning svarer at de brukte stipendet til å gå ned i stillingsprosent. I denne gruppen var det vanligst å redusere stillingen med 11 til 20 prosent, og omtrent halvparten forteller at de fikk frigitt en hel dag i uken til å studere. Blant lærere med vikarordning svarer til sammen ni av ti at de fikk frigitt en eller to hele dager i uken.

Det store flertallet av lærerne opplever tilretteleggingen for deres videreutdanning som svært god eller god. Andelen som svarer slik er høyere blant lærere med vikarordning enn stipendordning.

Lærernes svar på syv utsagn om kunnskapsdeling ved skolen tyder på stor variasjon i deres opplevelse. Utsagnet som får høyest tilslutning handler om at skoleledelsen ønsker at lærerne skal ta videreutdanning. Samtidig handler utsagnet som får lavest tilslutning om skoleledelsen etterspør det de har lært på videreutdanning. Det framstår som et paradoks at mange lærere opplever at ledelsen ønsker at de skal ta videreutdanning, mens klart færre opplever at det de har lært etterspørres av de samme personene.

En av fire lærere har kolleger ved skolen som tar det samme studiet som dem selv. Denne gruppen gir en mer positiv vurdering av kunnskapsdelingen ved skolen enn andre lærere.

Lærernes svar på utsagn om kunnskapsdeling er så å si uendret siden 2015, med ett vesentlig unntak. Andelen som opplever at skoleledelsen legger til rette for kunnskapsdeling har økt. Det indikerer at dette er et tema som skoleledere har vært oppmerksomme på. Likevel er andelen som opplever at ledelsen ikke legger til rette for kunnskapsdeling fortsatt relativt høy, og mange skoler har fremdeles betydelig potensiale for forbedring på dette området.

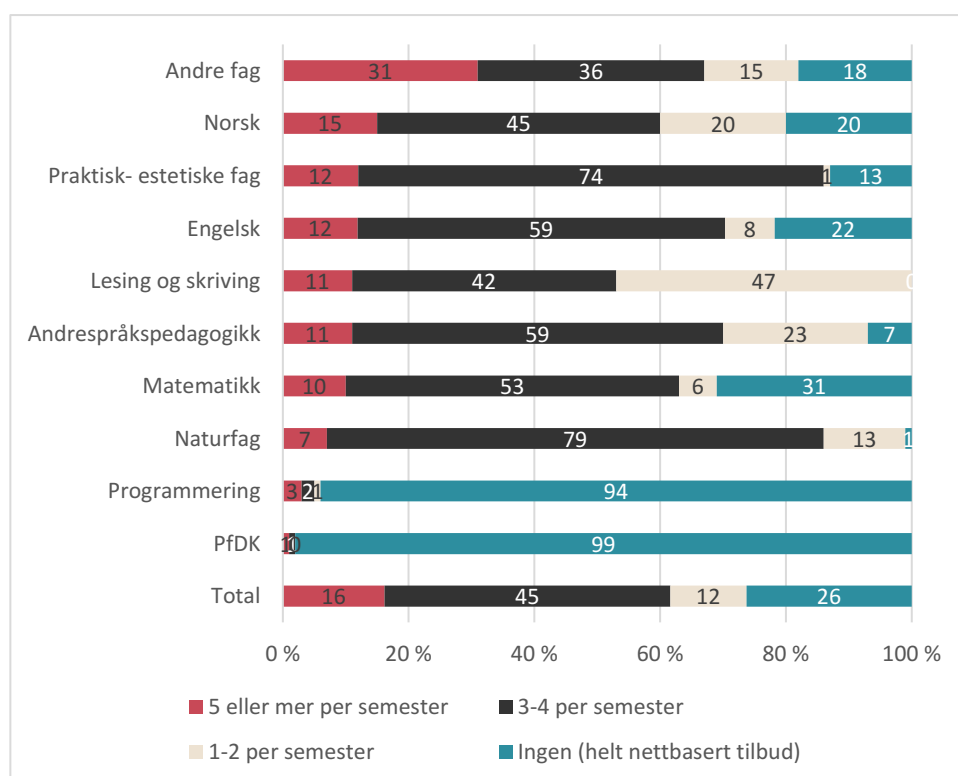
Høy egenmotivasjon for å studere og at flere ved skolen studere det samme faget er positivt knyttet til mer positive vurderinger av kultur for kunnskapsdeling ved skolen.

## 5 Opplevelse av studiet

I dette kapitlet presenterer vi deltakernes opplevelse av studiet de har hatt når det gjelder organisering, innhold og kvalitet. Svarene sees i lys av hvilket fag de har studert, hvor de har studert og hvilken grunn de hadde for å studere.

### 5.1 Antall samlinger

Lærernes svar på spørsmål om antall samlinger i ulike faggrupper vises i figur 5.1.

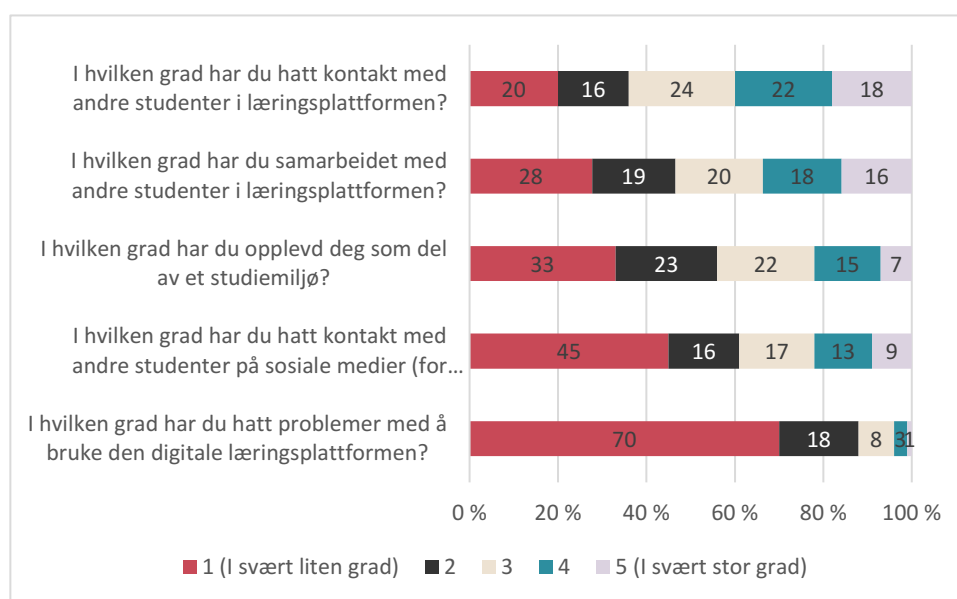


**Figur 5.1: Antall samlinger per semester etter faggrupper og total. Prosent. N = 3699.**

Totalt oppgir i underkant av halvparten at det har vært 3-4 samlinger per semester. En av fire svarer at de går på et nettbasert studium, og at de ikke har samlinger. Det er betydelige forskjeller mellom de ulike faggruppene. Lesing og skriving

skiller seg ut ved at alle som studerte dette faget oppgir å ha hatt samlinger. Nær halvparten har hatt 1–2 samlinger per semester, noe som er høyere enn for de andre fagene. PfdK (Profesjonsfaglig Digital Kompetanse) og programmering er de faggruppene med klart høyest andel som har tatt helt nettbaserte tilbud. Begge tilbudene er nettbaserte, og grunnen til at det ikke er 100 prosent som svarer slik er trolig feil avkryssing.

De som krysset av for at tilbudet hadde vært helt nettbasert fikk oppfølgings-spørsmål om hvordan det hadde vært å ta et slikt studium. Spørsmålene handler om sosial og faglig integrering, og om problemer med å bruke læringsplattformen.



**Figur 5.2: Opplevelse av å ta helt nettbaserte studium. Prosent. N = 997.**

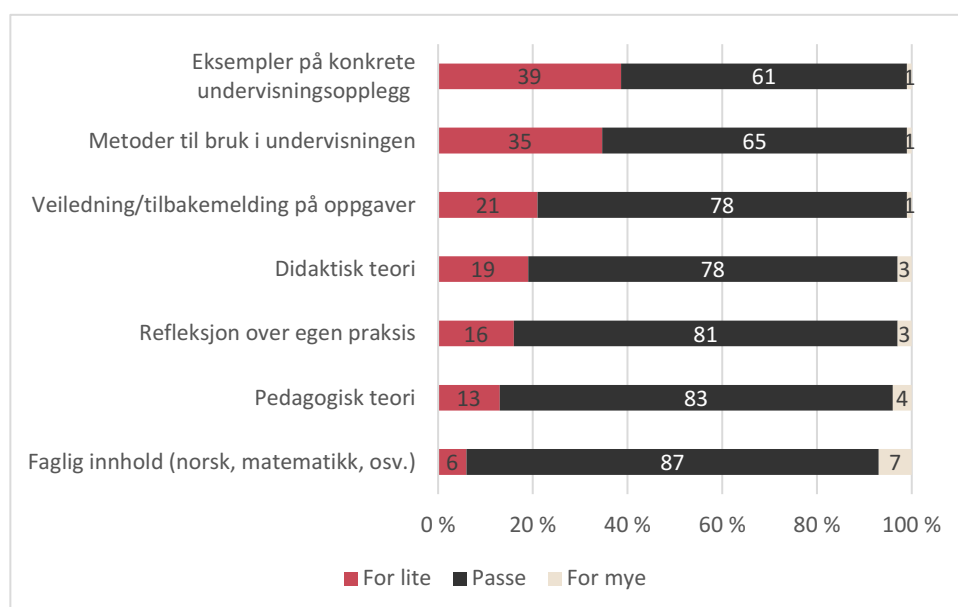
Figuren viser at det er stor variasjon når det gjelder kontakt og samarbeid med andre studenter. Totalt fire av ti oppgir at de i stor grad har hatt kontakt med andre studenter i læringsplattformen, mens nesten like mange sier de har hatt dette i liten grad. Videre oppgir en av tre at de i stor grad har samarbeidet med andre studenter i læringsplattformen, mens nesten halvparten sier at dette skjedde i liten grad. Mer enn halvparten oppgir at de i liten grad har følt seg som en del av et studiemiljø. Alt i alt peker svarene på varierende og til dels svak faglig og sosial integrering ved helt nettbaserte studier. Bruk av den digitale læringsplattformen ser ikke ut til å ha vært videre vanskelig, kun fire prosent sier at de i stor grad har hatt problemer med det.



## 5.2 Innholdet i studiene

Figur 5.3 viser hva lærerne synes det har vært for mye og for lite av i studiet. Det er gjennomgående få som svarer at det har vært for mye av de ulike temaene. Alternativet *passé* får høyest tilslutning for alle de syv utsagnene.

Eksempler på konkrete undervisningsopplegg og metoder til bruk i undervisningen er det flest mener det har vært for lite av i studiet – henholdsvis 39 og 35 prosent oppgir det. Videre svarer omtrent en av fem at det har vært for lite veiledning/tilbakemelding på oppgaver og didaktisk teori. Samlet tyder svarene på at majoriteten mener det har omfanget av de ulike temaene har vært *passé* stort, men at en betydelig andel ønsker mer av det som handler om *hvordan* de skal undervise.



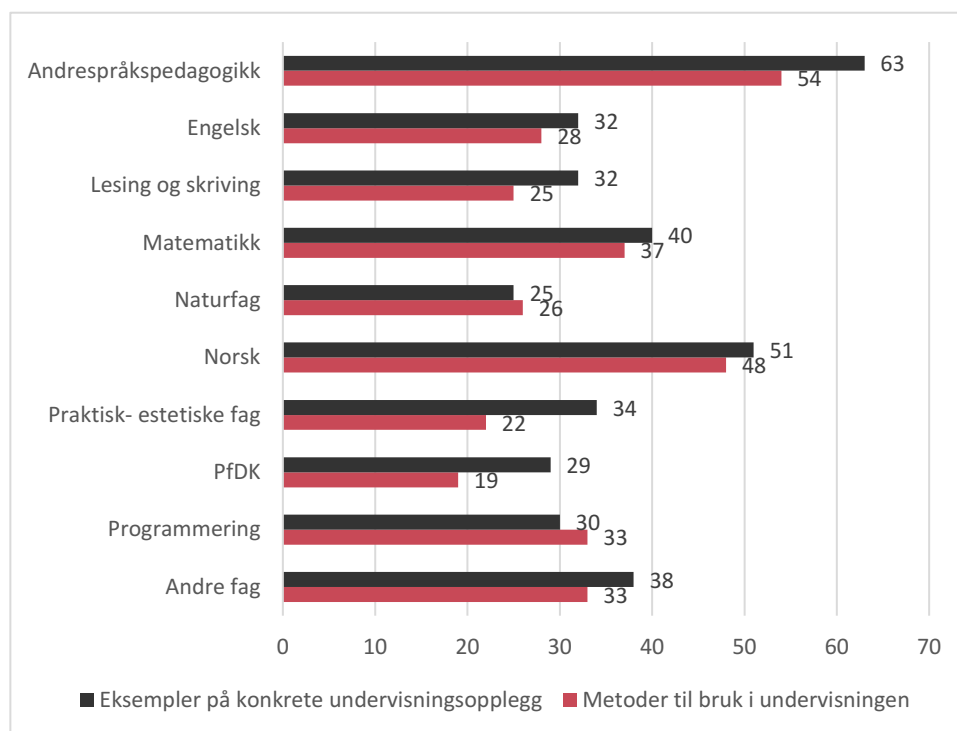
**Figur 5.3: Synes du det har vært for mye eller for lite av følgende i studiet? Prosent. N = 3778.**

Også i fjorårets rapport ble det funnet at *Eksempler på konkrete undervisningsopplegg* og *Metoder til bruk i undervisningen* er det flest mener det har vært for lite av. Imidlertid er andelen som svarer slik for disse to utsagnene noe lavere i år, og ligger fem prosentpoeng under det som ble funnet i fjor. Det gjelder begge utsagnene.

Andelen som opplever at det er for lite eksempler på konkrete undervisningsopplegg og metoder til bruk i undervisningen varierer betydelig mellom de ti faggruppene – se figur 5.4. Andrespråkspedagogikk og norsk har de høyeste andelen som mener det har vært for lite av dette. Så mange som seks av ti av de som har studert andrespråkspedagogikk savner eksempler på konkrete undervisningsopplegg, mens halvparten av de som studerte norsk mener det samme. I begge

gruppene svarer omtrent halvparten at de synes det har vært for lite om metoder til bruk i undervisningen.

De to faggruppene som har lavest andeler som svarer slik er PfdK og naturfag. Men også her er det mellom to og tre av ti som ønsker mer eksempler på konkrete undervisningsopplegg og metoder til bruk i undervisningen.



**Figur 5.4: Andel som mener det er for lite eksempler på konkrete undervisningsopplegg og metoder til bruk i undervisningen etter faggrupper. Prosent. N = 3649.**

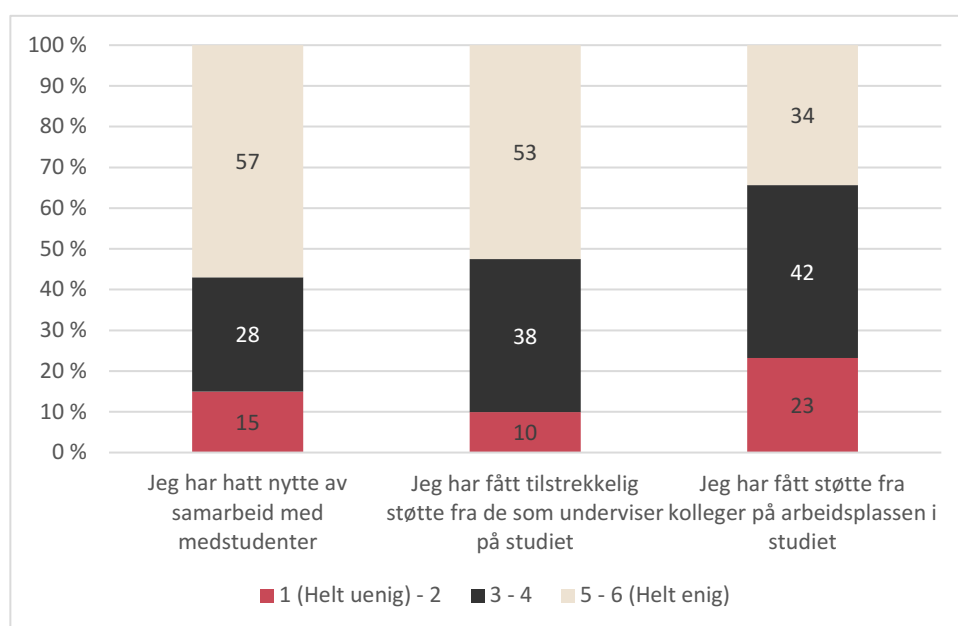
Tabell 5.1 viser lærernes oppfatning av ulike sider ved innholdet i studiet. Vi ser at en høy andel lærere har hatt nytte av studiet i sin egen undervisning/skolehverdag og opplever at studiene legger til rette for praksiserfaring som utgangspunkt for refleksjon og erfaringsdeling.

**Tabell 5.1: Oppfatning av ulike sider ved innholdet i studiet. Prosent. N = 3762.**

	1 (I svært liten grad) - 2	3	4 - 5 (I svært stor grad)	Ikke aktuelt
I hvilken grad har du dratt nytte av studiet i din egen undervisning/skolehverdag?	8	11	79	3
I hvilken grad opplever du at problemstillingene i studiet har vært relevante for ditt arbeid?	9	16	73	2
I hvilken grad har grunnleggende ferdigheter i faget inngått som en del av studiet?	22	20	51	6
I hvilken grad har tilpasset opplæring i faget inngått som en del av studiet?	35	23	36	6
I hvilken grad har du blitt oppfordret til å dele det du lærer med kolleger?	39	23	36	2
I hvilken grad har elevvurdering inngått som en del av studiet?	37	21	35	8

For de tre nederste utsagnene i tabellen er andelen som svarer i liten grad og i stor grad omtrent like store. Det vil si at det er betydelig variasjon når det gjelder om tilpasset opplæring og elevvurdering har inngått i studiet, og om de har blitt oppfordret til å dele det de lærer.

Figur 5.5 viser lærernes opplevelse av samarbeid og støtte i studiene. Opprinnelig var det seks svarkategorier, som i figuren er slått sammen til tre. Over halvparten er enig i at de har hatt nytte av samarbeid med medstudenter og at de har fått tilstrekkelig støtte fra underviserne på studiet, mens en av tre svarer det samme for støtte fra kolleger. Nærmere en av fire er uenig i at de har fått støtte fra kolleger, noe som er i tråd med at mange lærere opplever en svak kultur for kunnskapsdeling ved skolen – jmfør kapittel 4.



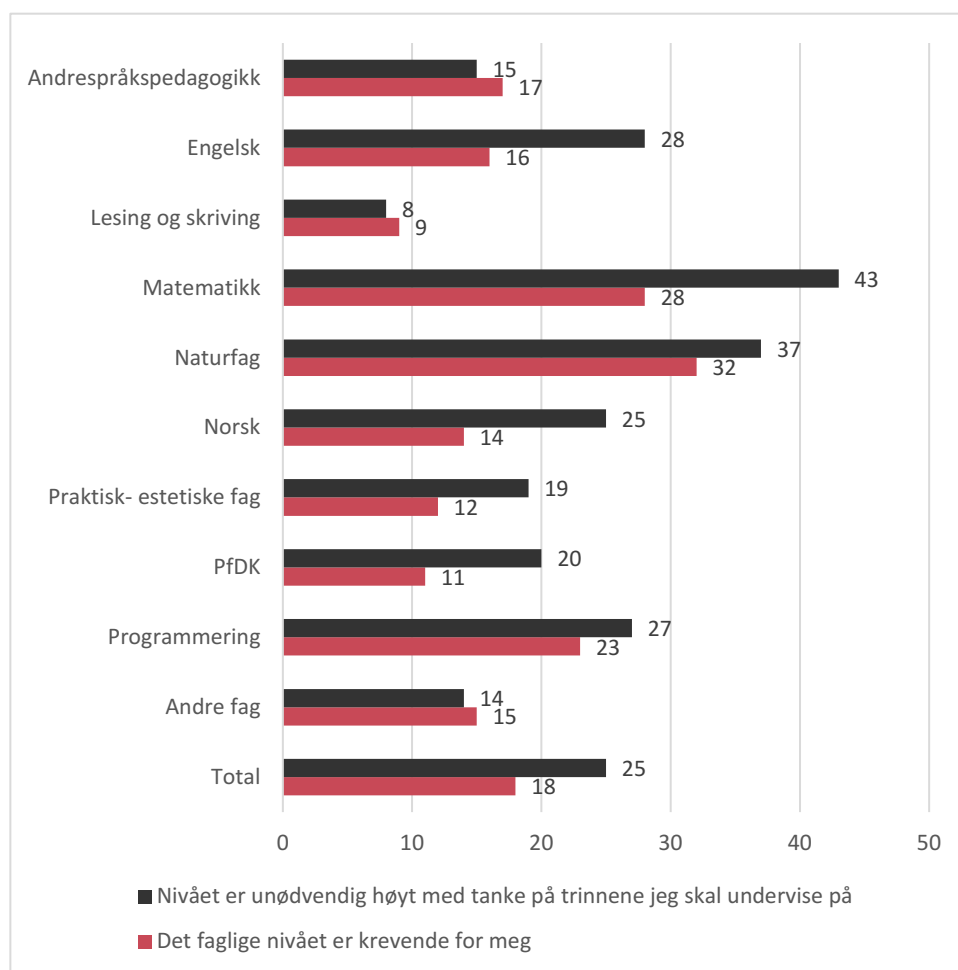
Figur 5.5: Opplevd støtte og samarbeid i studiet. Prosent. N=3726.

### 5.3 Det faglige nivået

Figur 5.6 viser at totalt en av fire lærere opplever det faglige nivået på studiet som unødvendig høyt, mens noe færre opplever det faglige nivået som krevende for dem selv. Andelen som svarer slik er noe lavere enn i de to foregående årene. Da svarte 31 prosent at nivået var unødvendig høyt og 22 prosent opplevde nivået som krevende.

Det er klare forskjeller mellom faggruppene når det gjelder opplevelse av det faglige nivået. Fagene matematikk og naturfag skiller seg ut med å ha særlig høye andeler som opplever at nivået er unødvendig høyt og krevende. Rundt fire av ti svarer slik i disse faggruppene. Lesing og skriving skiller seg ut med å ha særlig

lave andel som opplever nivået som unødvendig høyt. Det er også svært få i denne gruppen som mener at nivået er krevende for dem.

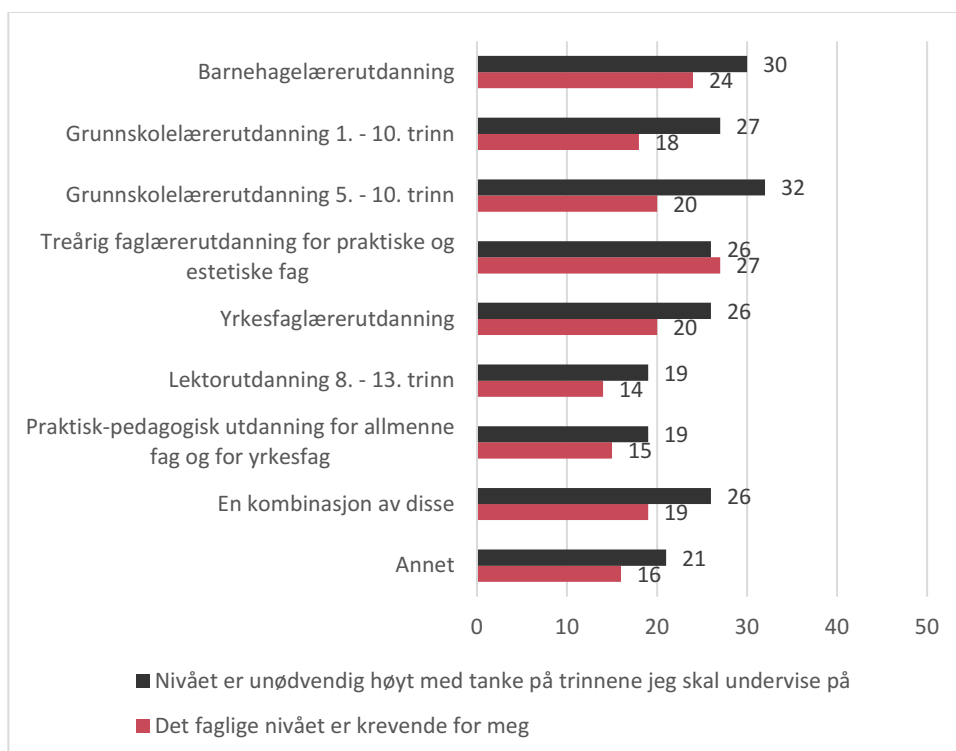


**Figur 5.6: Opplevelse av det faglige nivået etter faggruppe. Andel som krysser av kategoriene 4 eller 5 (I svært stor grad). Prosent. N = 3615.**

Figur 5.7 viser hvordan lærere med ulik type utdanning opplever det faglige nivået. Andelen som mener det faglige nivået er unødvendig høyt varierer fra 19 til 32 prosent, mens andelen som opplever det faglige nivået som krevende varierer fra 14 til 27 prosent.

Den høyeste andelen som opplever nivået som unødvendig høyt finner vi blant lærere med barnehagelærerutdanning og grunnskolelærerutdanning 5. – 10. trinn. Den høyeste andelen som opplever nivået som krevende finner vi blant de som har treårig lærerutdanning for praktiske og estetiske fag.

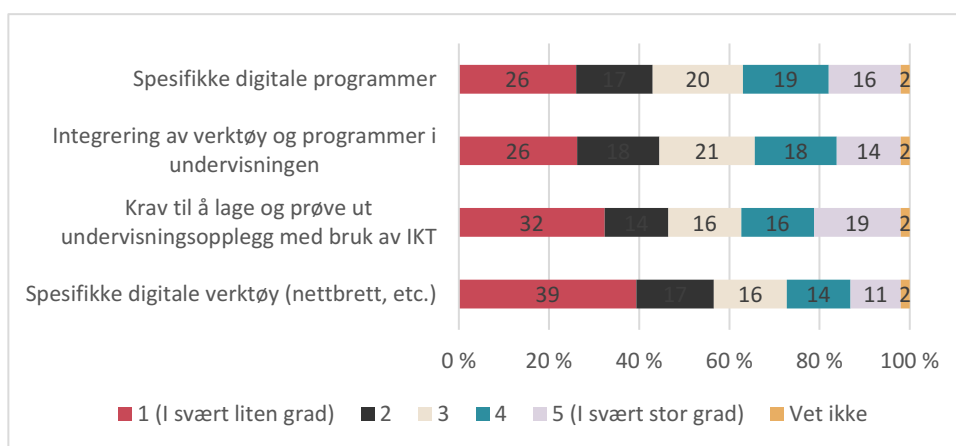
Sammenlikninger mellom figur 5.6 og 5.7 viser at det er mindre variasjon etter type utdanning enn etter faggruppe. Altså har faget lærerne tar videreutdanning i større betydning for opplevelsen av det faglige nivået enn hvilken type utdanning de har fra før av.



**Figur 5.7: Opplevelse av det faglige nivået etter type utdanning. Andel som krysser av kategoriene 4 eller 5 (I svært stor grad). Prosent. N = 3627.**

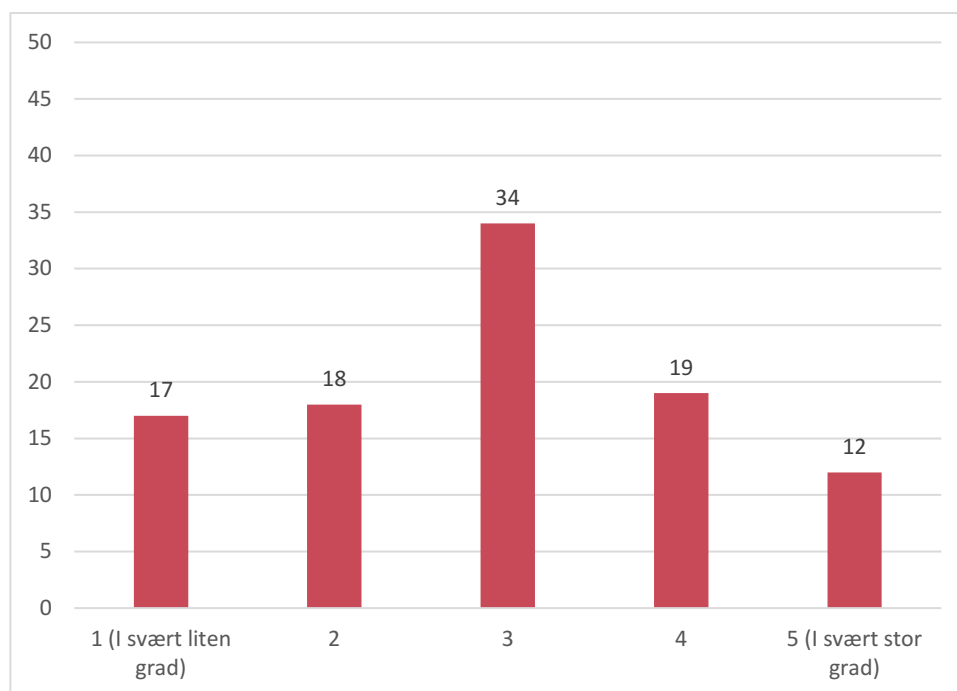
## 5.4 Digitale verktøy i studiet

Deltakerne fikk spørsmål om i hvilken grad studiet har inneholdt opplæring i ulike former for pedagogisk bruk av IKT. Deltakerne ble bedt om å krysse av i hvor stor grad fire utsagn passet for deres studium.



**Figur 5.8: I hvilken grad studiet har inneholdt opplæring i ulike former for pedagogisk bruk av IKT. Prosent. N = 3703.**

Omtrent en av tre lærere svarer at det var krav til integrering av verktøy og programmer i undervisningen og til å lage og prøve ut undervisningsopplegg med bruk av IKT. Videre svarer også en av tre at de fikk opplæring i spesifikke digitale programmer, mens en av fire oppgir at de fikk opplæring i digitale verktøy.

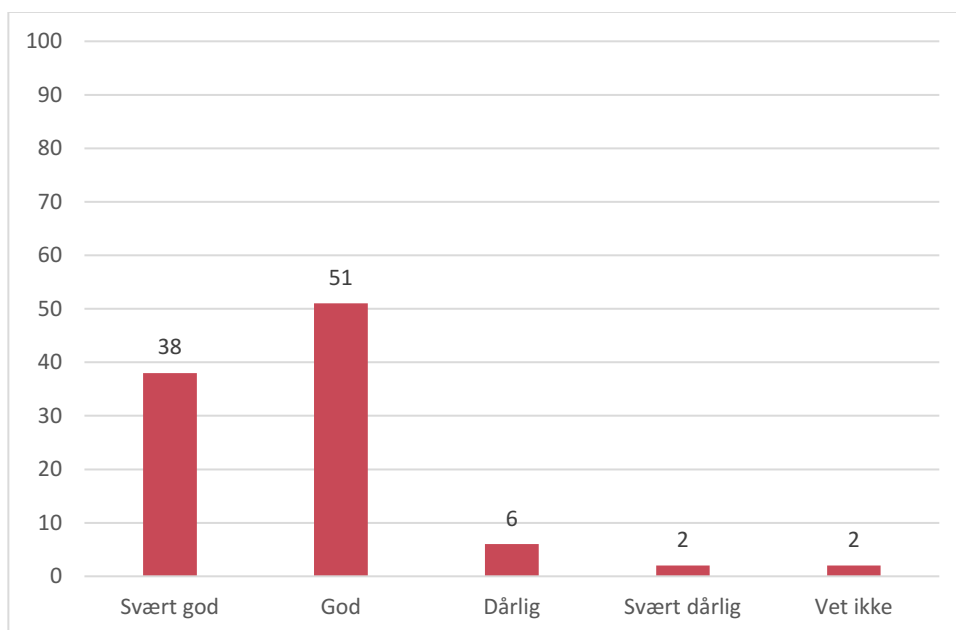


**Figur 5.9: I hvilken grad var du fornøyd med studiets opplæring i pedagogisk bruk av IKT? Prosent. N = 3617.**

Når det gjelder hvor fornøyde lærerne var med studiets opplæring i pedagogisk bruk av IKT krysser omtrent en tredel av på de to mest positive kategoriene, en tredel i den midterste kategorien, mens en tredel krysser av på de to minst positive svarkategoriene. Faktisk krysser en av seks av for den mest negative kategorien, og uttrykker på den måten at de er svært lite fornøyd. Svarene indikerer betydelig variasjon i lærernes opplevelse av studienes opplæring i pedagogisk bruk av IKT, der omtrent like mange som svarer at de er fornøyd svarer at de er misfornøyd.

## 5.5 Opplevd kvalitet på studiet

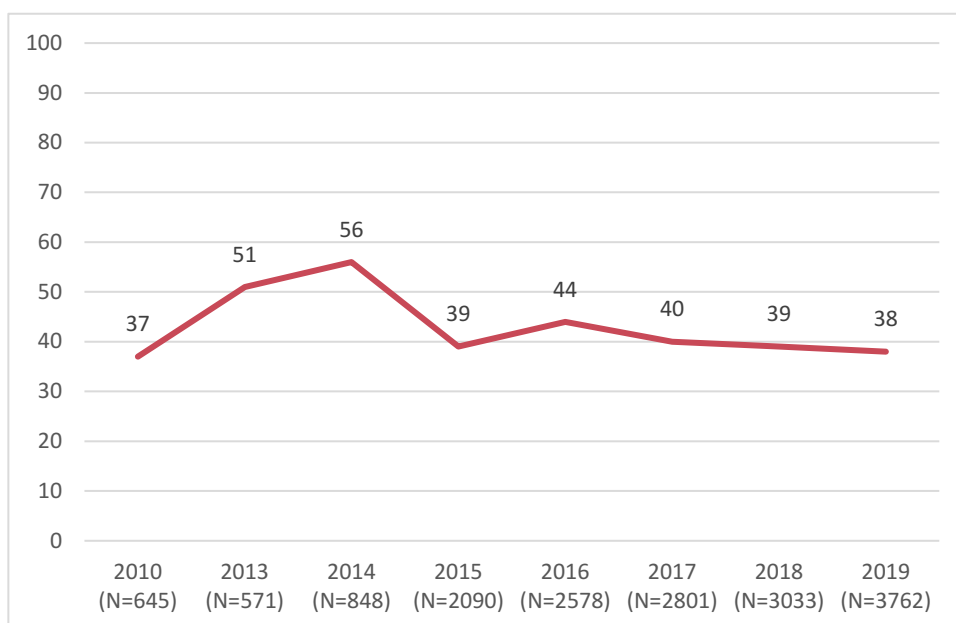
Figur 5.10 viser lærernes hovedinntrykk av kvaliteten på studiet. De aller fleste svarer at de opplever kvaliteten som svært god eller god. Til sammen 89 prosent svarer slik, mens 8 prosent oppgir at kvaliteten var dårlig eller svært dårlig.



**Figur 5.10: Hovedinntrykk av kvaliteten på studiet. Prosent. N = 3762.**

Andelen som opplever kvaliteten på studiet som svært god har variert over tid, og var på det høyeste i 2014. De senere årene har andelen som mener kvaliteten var svært god, det vil si de som gir den mest positive vurderingen av studiet, stabilisert seg på omtrent 40 prosent.

Antallet lærere som fikk mulighet til å ta videreutdanning innen *Kompetanse for kvalitet* økte betraktelig i 2015 og 2016, men og i 2019. Likevel er andelen som opplever kvaliteten på studiet som svært god, relativt stabil også i disse årene.



**Figur 5.11: Andel som opplever kvaliteten på studiet som svært god, etter årstall. Prosent.**

## 5.6 Variasjon i opplevd kvalitet

I denne delen av kapitlet skal vi se nærmere på hvordan deltakernes opplevelse av kvaliteten på studiet varierer. Vi fant kun mindre forskjeller i vurderingen etter trinn, og denne analysen vises ikke. De kommende tabellene og figurene viser variasjon i opplevd kvalitet etter studiested, fag, faggruppe, grunn til å studere og egenmotivasjon.

**Tabell 5.2: Deltakernes inntrykk av kvaliteten på studiet etter studiested. Prosent. N = 3649.**

	Svært god/God	Dårlig/Svært dårlig	N
Høgskolen i Innlandet	90	9	276
OsloMet-Storbyuniversitetet (tidligere Høgskolen i Oslo og Akershus)	93	6	498
Universitetet i Sørøst-Norge (tidligere Høgskolen i Sørøst-Norge)	89	10	536
Høgskolen i Østfold	86	12	236
Høgskulen i Volda	89	10	74
Høgskulen på Vestlandet	87	9	464
NLA Høgskolen	90	11	19
Nord universitet	88	9	158
Norges idrettshøgskole	88	12	35
Norges miljø- og biovitenskapelige universitet	97	3	36
Norges musikkhøgskole	100	0	14
NTNU	91	7	476
Samisk høgskole	100	0	15
UiT Norges arktiske universitet	96	2	131
Universitetet i Agder	84	13	308
Universitetet i Bergen	94	4	144
Universitetet i Oslo	100	0	28
Universitetet i Stavanger	91	8	201

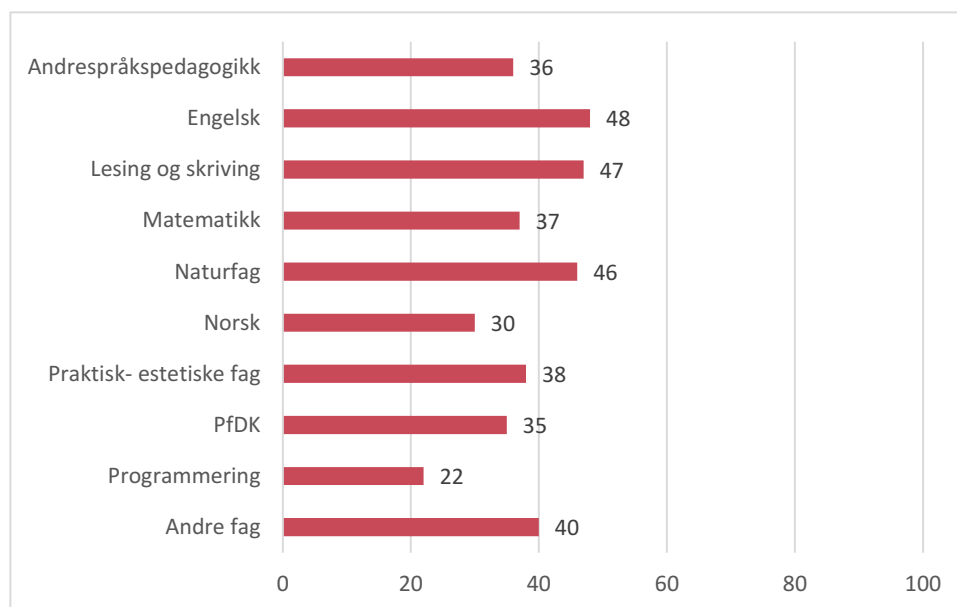
Lærerne som har studert ved de ulike studiestedene forteller gjennomgående om høy kvalitet. Mellom 84 og 100 prosent har krysset av for at kvaliteten er god eller svært god, mens mellom 0 og 12 prosent opplever kvaliteten som dårlig.



**Tabell 5.3: Deltakernes inntrykk av kvaliteten på studiet etter fag. Fag med svar fra færre enn 10 lærere er utelatt. Prosent. N = 2918.**

	Svært god/God	Dårlig/Svært dårlig	N
Andrespråkspedagogikk 1	90	7	118
Engelsk 1 1.-7. trinn	95	4	368
Engelsk 1 5.-10. trinn	100	0	66
Engelsk 1 8.-13. trinn	94	6	47
Engelsk 2 1.-7. trinn	86	14	22
Engelsk 2 5.-10. trinn	92	6	78
Engelsk 2 8.-13. trinn	85	12	33
KRLE 1 5.-10. trinn	91	9	22
Kroppsøving 1 1.-10. trinn	100	0	11
Kroppsøving 1 1.-13. trinn	84	16	19
Kunst og håndverk1 1.-10. trinn	84	13	31
Lesing og skriving som grlf 1 1.-7. trinn	96	4	77
Lesing og skriving som grlf 1 8.-13. trinn	94	6	16
Mat og helse 1 1.-10. trinn	93	3	29
Matematikk 1 1.-7. trinn	83	13	377
Matematikk 1 5.-10. trinn	83	11	120
Matematikk 1 8.-13. trinn	83	16	52
Matematikk 2 1.-7. trinn	98	0	46
Matematikk 2 5.-10. trinn	82	15	123
Matematikk 2 8.-13. trinn	87	8	47
Musikk 1 1.-10. trinn	94	0	16
Naturfag 1 1.-7. trinn	86	7	15
Naturfag 1 5.-10. trinn	94	6	34
Naturfag 1 8.-13. trinn	97	3	31
Naturfag 2 8.-13. trinn	100	0	19
Norsk 1 1.-7. trinn	94	5	232
Norsk 1 5.-10. trinn	83	13	108
Norsk 1 8.-13. trinn	80	17	46
Norsk 2 1.-7. trinn	70	25	20
Norsk 2 5.-10. trinn	87	9	122
Norsk 2 8.-13. trinn	91	7	56
Norsk tegnspråk 1 1.-10. trinn	78	22	18
Norsk tegnspråk 2 1.-10. trinn	84	17	12
Regning som grlf 1 1.-7. trinn	88	6	16
Samfunnsfag 1 5.-10. trinn	96	0	26
Spansk 1 5.- 10. trinn	80	10	10
Tysk 1 5. - 10. trinn	100	0	43
Begynneropplæring	98	0	43
Profesjonsfaglig digital kompetanse 1. - 10. trinn	91	9	194
Programmering	78	18	109

Når opplevelsen av kvalitet i studiet sees etter fag i tabell 5.3, er det noe større variasjon enn når vi sammenlikner studiesteder. Andelen som oppgir at de opplevde kvaliteten som god og svært god varierer mellom 70 og 100 prosent.

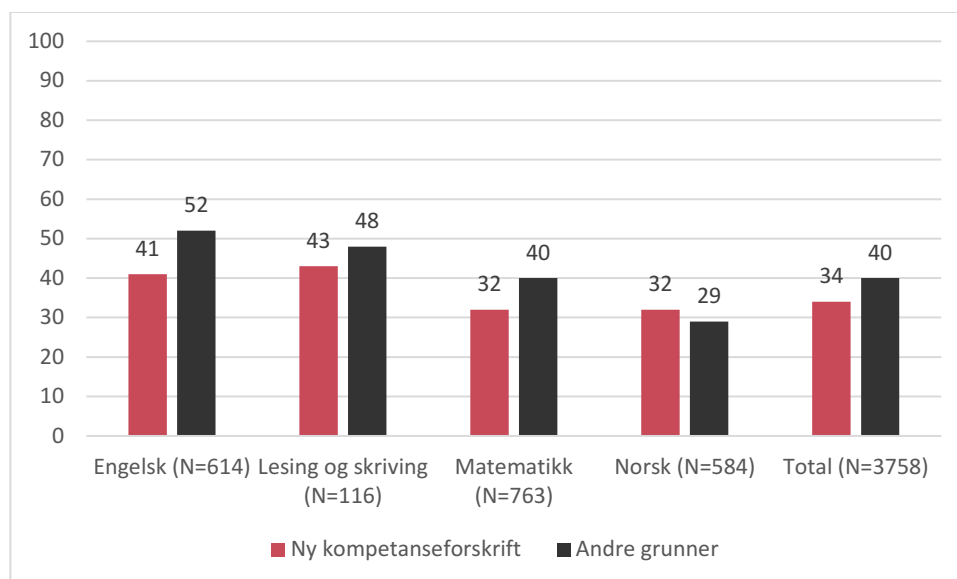


**Figur 5.12: Deltakernes inntrykk av kvaliteten på studiet. Andel som svarer svært god etter faggruppe. Prosent. N = 3694.**

Figur 5.12 viser andelen som krysser av for den mest positive vurderingen, altså at kvaliteten på studiet har vært svært god, i de ti faggruppene. Tre faggrupper skiller seg ut i positiv retning: engelsk, lesing og skriving og naturfag. I disse faggruppene svarer nesten halvparten at kvaliteten på studiet var svært god. Fagene med lavest andel som gir en slik vurdering er programmering og norsk. Henholdsvis 22 og 30 prosent svarer at de opplever kvaliteten på studiet som svært god. I de resterende fagene er andelen som svarer slik mellom 35 og 39 prosent.

For å undersøke betydningen av å studere på grunn av ny kompetanseforskrift sammenliknet vi opplevd kvalitet for de som studerer av denne grunnen og de som studerer av andre grunner. Flere av faggruppene ble utelatt fordi antallet lærere som oppga at de studerte på grunn av ny kompetanseforskrift var lave for disse fagene. Fordelingene for engelsk, lesing og skriving, matematikk, norsk og total vises i figur 5.13.

Figuren viser at for tre av de inkluderte faggruppene, engelsk, lesing og skriving og matematikk, er andelen som vurderer kvaliteten på studiet som *svært god* lavere blant de som oppgir ny kompetanseforskrift som viktigste grunn at de studerer enn blant de som studerer av andre grunner. Forskjellen for engelsk er på linje med det som ble funnet i fjorårets undersøkelse, og den er signifikant. For matematikk er differansen mindre enn i fjor. Da var den seksten prosentpoeng, mens den i år er åtte. Forskjellen er likevel signifikant.



**Figur 5.13: Andel som opplever kvaliteten på studiet som svært god etter grunn til å studere og fag. Prosent.**

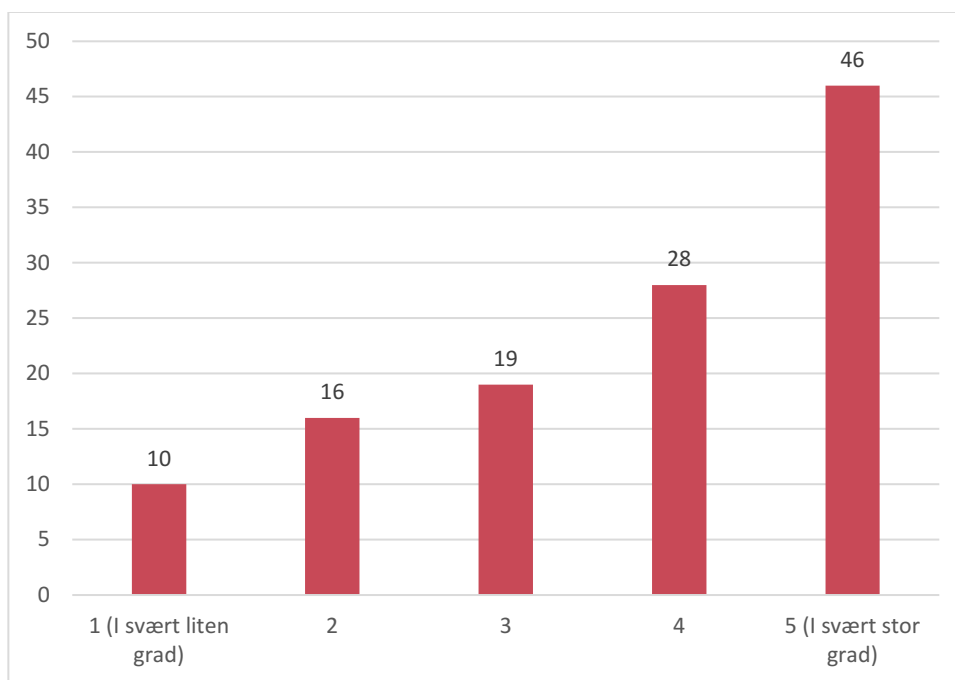
Forskjellen for faggruppen lesing og skriving er ikke signifikant. Gruppen inngikk ikke i fjorårets analyser, og vi kan ikke si hvordan utviklingen har vært.

For faggruppen norsk ser vi at andelen som vurderer kvaliteten på studiet som svært god er svakt høyere blant de som studerer på grunn av ny kompetanseforskrift enn blant de som studerer av andre grunner. Forskjellen i årets undersøkelse er ikke signifikant, og skiller seg fra det som ble funnet i fjor. Da gikk forskjellen motsatt vei og var på ni prosentpoeng.

Totalsøylene inkluderer alle som har svart på undersøkelsen, uavhengig av hvilket fag de har hatt. Vi ser at forskjellen mellom de to gruppene er på seks prosentpoeng, og at andelen som svarer svært godt er lavest blant de som studerer på grunn av ny kompetanseforskrift. Forskjellen er signifikant.

Alt i alt tyder forskjellene på at lærere som studerer på grunn av ny kompetanseforskrift i noe mindre grad opplever at studiet er svært godt enn lærere som studerer av andre grunner. Imidlertid har bildet endret seg siden fjorårets undersøkelse, og forskjellen har blitt mindre i to av faggruppene.

Figur 5.14 viser andelen lærere som svarer at kvaliteten på studiet har vært svært god etter hvor motiverte de er for studiet. Figuren peker på en klar sammenheng mellom lærernes egenmotivasjon for å studere og hvordan de har opplevd kvaliteten på studiet. Blant lærere som sier at de i svært liten grad er motivert for studiet er det kun en av ti som opplever kvaliteten på studiet som svært god, mens nesten halvparten i gruppen som er mest motivert svarer det samme. Tallene peker på at lærernes motivasjon har stor betydning for deres opplevelse av studiet.



**Figur 5.14: Andel lærere som opplever kvaliteten på studiet som svært god i ulike kategorier av egenmotivasjon. N = 3759. Prosent.**

## 5.7 Oppsummering

En av fire lærere tar helt nettbaserte studier. Blant disse er det store forskjeller når det gjelder kontakt og samarbeid med andre studenter. Svarene peker på varierende og til dels svak faglig og sosial integrering ved helt nettbaserte studier.

På spørsmål om hva de opplever å ha for mye og for lite av i studiet svarer et klart flertall at det er passe med pedagogisk teori, faglig innhold, veiledning/tilbakemelding og refleksjon over egen praksis. Eksempler på konkrete undervisningsopplegg og metoder til bruk i undervisningen er det flest mener det har vært for lite av. Nærmere fire av ti svarer slik. Andelen er særlig høy i fagene andrespråkspedagogikk og norsk, mens de er særlig lave i fagene PfdK (Profesjonsfaglig Digital Kompetanse) og naturfag.

Over halvparten er enig i at de har hatt nytte av samarbeid med medstudenter og at de har fått tilstrekkelig støtte fra underviserne på studiet. Nærmere en av fire er uenig i at de har fått støtte fra kolleger. Dette er i tråd med at mange lærere opplever en svak kultur for kunnskapsdeling ved skolen, som belyst i kapittel 4.

En av fire lærere opplever det faglige nivået som unødvendig høyt med tanke på trinnene de underviser på. Andelen som svarer slik er særlig høye i matematikk og naturfag.

Omtrent en av tre lærere svarer at studiet hadde krav til å lage og prøve ut undervisningsopplegg med bruk av IKT og til integrering av verktøy og programmer i undervisningen. Det er betydelig variasjon i hvor fornøyde lærerne er med

studiets opplæring i pedagogisk bruk av IKT. En tredel av lærerne uttrykker at de var fornøyd, mens en tredel uttrykker at de ikke var fornøyd.

Fire av ti lærere opplever kvaliteten på studiet som svært god, mens ytterligere fem av ti svarer at den har vært god. Det vil si at hele ni av ti lærere mener kvaliteten på studiet er god eller svært god. Andelen som opplever studiet som svært godt varierer betydelig etter faggrupper. Tre faggrupper skiller seg ut i positiv retning: engelsk, lesing og skriving og naturfag. I disse faggruppene svarer nesten halvparten av lærerne at kvaliteten på studiet var svært god.

Grunn til å studere henger sammen med hvordan kvaliteten på studiet vurderes. Andelen som opplever kvaliteten på studiet som svært god er lavere blant lærere som oppgir ny kompetanseforskrift som viktigste grunn til å studere enn blant de som studerer av andre grunner. Forskjellen er størst i faggruppene engelsk og matematikk. Sammenliknet med fjorårets undersøkelse er forskjellene mindre for faggruppene norsk og matematikk.

Også egenmotivasjon for å studere henger sammen med opplevd kvalitet. Andelen lærere som opplever kvaliteten på studiet som svært høy er klart høyere blant de som var motivert for å studere sammenliknet med de som ikke var motiverte.

## 6 Opplevd læringsutbytte

I dette kapitlet presenterer vi lærernes vurdering av læringsutbyttet de har hatt som følge av videreutdanningen. Vi vil gå nærmere inn på hva lærerne opplever at de sitter igjen med av kunnskap og om de mener at studiet har ført til endringer i deres arbeidsmetoder.

Vi skal videre undersøke om det er forskjeller mellom studiestedene i forhold til lærernes opplevde utbytte. En rekke forhold som er belyst i de foregående kapitlene vil også bli inkludert i dette kapitlet fordi de potensielt kan påvirke lærernes opplevde læringsutbytte. Dette gjelder fag det tas videreutdanning i, antall vektall deltakerne har fra før i dette faget, hvilket trinn de jobber på, hva slags og hvor lang utdanning de har og hva som motiverte dem til å ta videreutdanning. Til sist i kapitlet vil vi presentere analyser av hvilken betydning forhold som tilrettelegging og opplevelse av studiet har hatt for læringsutbyttet.

### 6.1 Læringsutbytte

Lærernes opplevde læringsutbytte ble undersøkt ved at de tok stilling til fem utsagn om mulige resultater av videreutdanning – se tabell 6.1. Lærernes svar tyder på at mange lærere opplever stort utbytte av videreutdanningen, ettersom andelen som krysser av i de to øverste og mest positive svarkategoriene er gjennomgående høy for alle utsagnene.

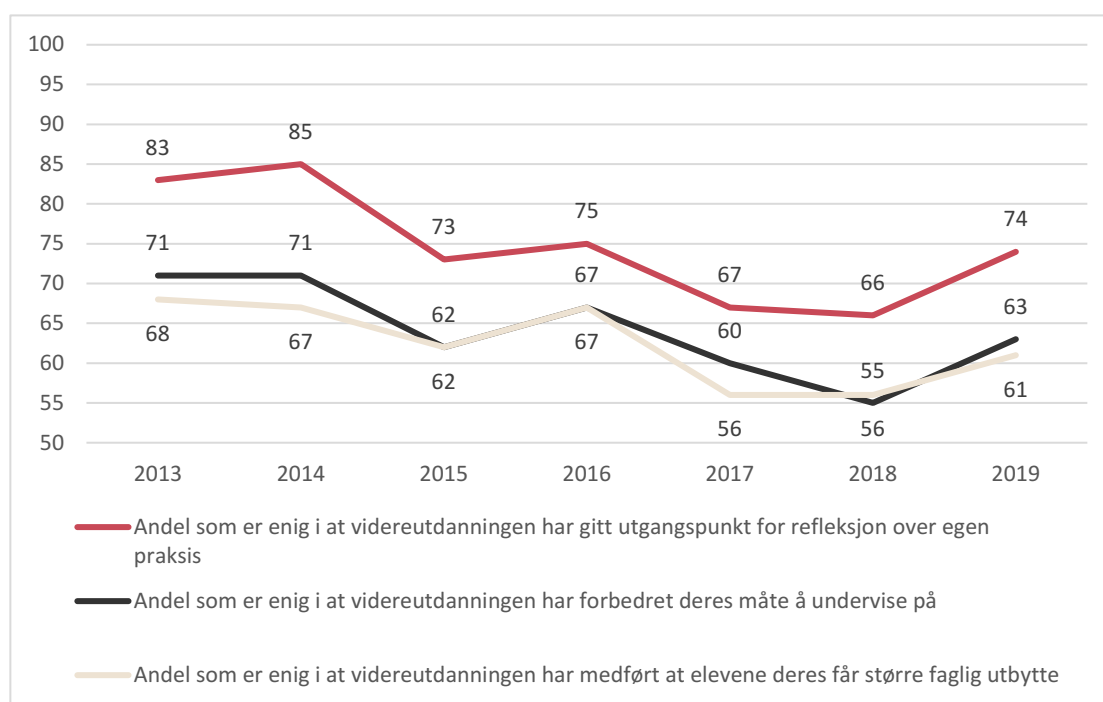
**Tabell 6.1: Opplevd læringsutbytte. Prosent. N = 3710–3752.**

	1 (Helt uenig) - 2	5 - 6 (Helt enig)
Videreutdanningen har gitt utgangspunkt for refleksjon over egen praksis	5	74
Videreutdanningen har gjort meg mer engasjert i arbeidet mitt	6	67
Videreutdanningen har medført at elevene mine får et større faglig utbytte	7	61
Videreutdanningen har generelt forbedret min måte å undervise/praktisere på	7	63
Videreutdanningen har gitt meg ideer til å jobbe mer praktisk med elevene	10	60

Tre av fire opplever at videreutdanningen har gitt utgangspunkt for refleksjon over egen praksis. To av tre er enig eller helt enig i at videreutdanningen har gjort

dem mer engasjert i arbeidet. Når vi sammenligner med Deltakerundersøkelsen 2018, ser vi at opplevd læringsutbytte har økt. Samtlige påstander har en økning i andelen deltakere som sier seg enig i påstandene, og en reduksjon i andelen som har valgt svaralternativene *uenig* eller *helt uenig*.

I figur 6.1 tar vi utgangspunkt i tre av utsagnene i tabell 6.1 som har vært med flere ganger i deltakerundersøkelsen og ser på utvikling de siste syv årene.



**Figur 6.1: Andel som er enig i tre påstander om læringsutbytte, årene 2013 – 2019. Prosent.**

Fram til 2018 var det en tendens til at vurdering av læringsutbytte gikk ned på alle de tre inkluderte utsagnene, selv om det har vært noe variasjon i perioden. Endringen i fra 2013 til 2019 ligger mellom 14 og 18 prosentpoeng for hvert av utsagnene. I 2019 gis det en mer positiv vurdering enn i 2018. Andelen som er enig i de tre påstandene er likevel lavere i 2019 enn 2013. Det er for tidlig å si om endringen fra 2018 til 2019 er begynnelsen på en trend eller en tilfeldig svingning.

## 6.2 Variasjon i opplevd læringsutbytte

I dette avsnittet ser vi nærmere på hvordan deltakernes opplevde læringsutbytte varierer etter studiested, fag, viktigste grunn til å studere, motivasjon og type utdanning. Læringsutbytte er målt ved å lage et gjennomsnitt av svarene på utsagnene som inngår i tabell 6.1. Gjennomsnittene kan variere fra 1 til 6, hvor høyere verdier indikerer mer opplevd læringsutbytte. Standardavviket sier noe om variasjonen (spredningen) i deltakernes besvarelse på det samme studiestedet.

Studiesteder og fag hvor færre enn ti lærere har svart på spørsmålene er utelatt fra oversikten.

**Tabell 6.2. Variasjon i deltakernes opplevde læringsutbytte etter studiested. Gjennomsnitt.**

Studiested	Gjennomsnitt	Std.avvik	N
Høgskolen i Innlandet	4,7	1,2	277
OsloMet - Storbyuniversitetet	4,8	1,1	495
Universitetet i Sørøst-Norge	4,8	1,2	534
Høgskolen i Østfold	4,7	1,2	235
Høgskulen i Volda	4,6	1,0	74
Høgskulen på Vestlandet	4,6	1,2	464
NLA Høgskolen	4,4	1,2	19
Nord universitet	4,8	1,1	158
Norges idrettshøgskole	5,4	0,9	35
Norges miljø- og biovitenskapelige universitet	4,5	1,1	36
Norges musikkhøgskole	5,6	0,5	14
NTNU	4,7	1,2	474
Samisk høgskole	5,1	0,9	15
UiT Norges arktiske universitet	5,1	1,0	131
Universitetet i Agder	4,5	1,2	306
Universitetet i Bergen	4,7	1,0	141
Universitetet i Oslo	4,9	1,0	27
Universitetet i Stavanger	4,9	1,1	201
Total	4,8	1,1	3636

Skårene for studiestedene ligger mellom 4,4 og 5,6, med et gjennomsnitt på 4,8. Forskjellen mellom de med høyest og lavest gjennomsnitt er betydelig, men mindre enn i 2018. Verdier på over fem vitner om at så å si samtlige studenter forteller om stort læringsutbytte. Verdien 4,4 forteller om mindre opplevd læringsutbytte, selv om det ikke kan betraktes som lavt.

For å finne ut hvilke studiesteder som skiller seg ut brukte vi Universitetet i Sørøst-Norge som referansekategori. Dette studiestedet har samme gjennomsnitt som alle studiestedene samlet. Stedene som har en signifikant høyere skåre enn dette er Norges musikkhøgskole, Norges idrettshøgskole og UiT Norges arktiske universitet. De som har en signifikant lavere skåre er Universitetet i Agder og Høgskulen på Vestlandet.

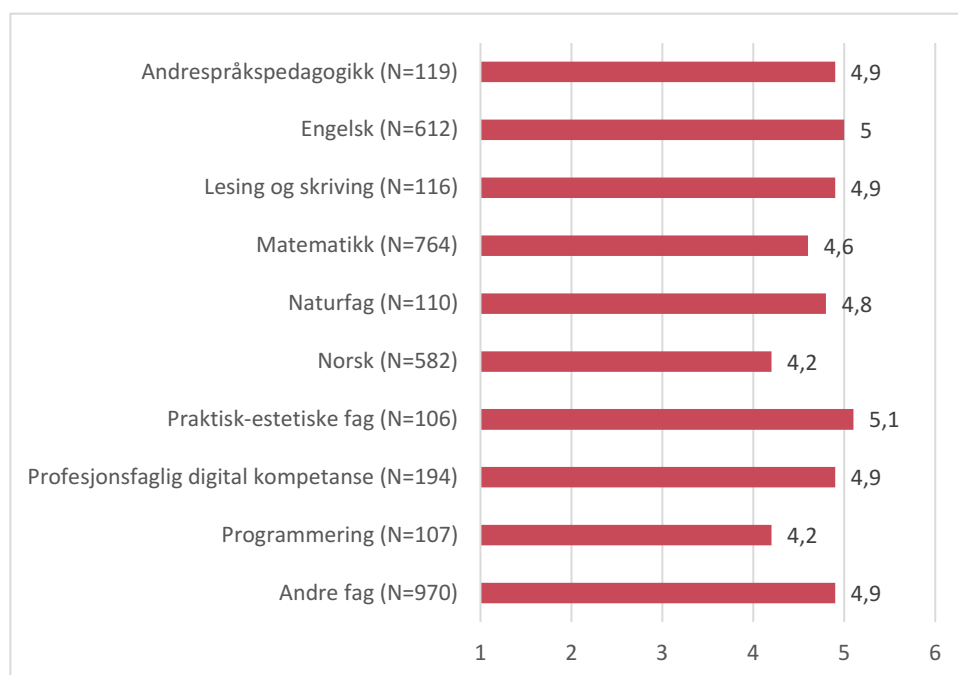
Også mellom fagene er det til dels store forskjeller i lærernes opplevde utbytte. Skårene for fag ligger mellom 3,9 og 5,5, med et gjennomsnitt på 4,7. For å finne ut hvilke fag som skiller seg fra gjennomsnittet brukte vi *Matematikk 1: 1.–7. trinn* som referansekategori. Dette faget har likt gjennomsnitt som alle fagene samlet. Analysene viser at fag som skårer 5,4 eller høyere skiller seg ut ved å ha signifikant høyere gjennomsnittlig opplevd læringsutbytte, mens de som skårer under 4,0 skiller seg ut ved å ha signifikant lavere gjennomsnittlig læringsutbytte.



**Tabell 6.3. Variasjon i deltakernes opplevde læringsutbytte etter fag. Gjennomsnitt.**

Fag	Gjennomsnitt	Std.avvik	N
Andrespråkspedagogikk 1	4,9	1,1	119
Engelsk 1: 1.-7. trinn	5,1	0,9	368
Engelsk 1: 5.-10. trinn	5,2	1,0	66
Engelsk 1: 8.-13. trinn	4,4	1,2	47
Engelsk 2: 1.-7. trinn	5,1	1,4	22
Engelsk 2: 5.-10. trinn	4,8	1,1	76
Engelsk 2: 8.-13. trinn	4,6	1,1	33
KRLE 1: 5.-10.trinn	4,8	0,9	22
Kroppsøving 1: 1.-10. trinn	5,4	0,9	14
Kroppsøving 1: 1.-13. trinn	5,5	0,7	19
Kunst og håndverk 1: 1.-10. trinn	4,9	0,9	31
Lesing og skriving som grlf. 1: 1.-7. trinn	4,9	0,9	77
Lesing og skriving som grlf. 1: 5.-10.. trinn	3,9	1,6	13
Lesing og skriving som grlf. 1: 8.-13. trinn	5,2	0,5	16
Mat og helse 1: 1.-10. trinn	4,7	1,3	29
Matematikk 1: 1.-7. trinn	4,7	1,2	377
Matematikk 1: 5.-10. trinn	4,4	1,0	119
Matematikk 1: 8.-13. trinn	4,2	1,3	52
Matematikk 2: 1.-7. trinn	5,1	1,0	46
Matematikk 2: 5.-10. trinn	4,1	1,3	123
Matematikk 2: 8.-13. trinn	4,5	1,1	47
Musikk 1: 1.-10. trinn	5,4	0,8	16
Naturfag 1: 1.-7. trinn	5,4	0,7	15
Naturfag 1: 5.-10. trinn	4,9	1,0	33
Naturfag 1: 8.-13. trinn	4,4	1,2	31
Naturfag 2: 8.-13. trinn	5,1	0,8	19
Norsk 1: 1.-7. trinn	4,7	1,2	231
Norsk 1: 5.-10. trinn	4,3	1,3	108
Norsk 1: 8.-13. trinn	3,9	1,2	46
Norsk 2: 1.-7. trinn	4,5	1,3	20
Norsk 2: 5.-10. trinn	4,2	1,2	122
Norsk 2: 8.-13. trinn	4,3	1,2	55
Norsk tegnspråk 1: 1.-10. trinn	4,2	1,3	18
Norsk tegnspråk 2: 1.-10. trinn	4,5	1,2	12
Regning som grlf. 1: 1.-7. trinn	4,6	1,0	16
Samfunnsfag 1: 5.-10. trinn	5,1	1,1	26
Spansk 1: 5.-10. trinn	4,3	1,1	10
Tysk 1: 5. - 10. trinn	4,7	1,1	43
Begynneropplæring	5,2	0,9	43
Profesjonsfaglig digital kompetanse	4,9	0,9	194
Programmering	4,2	1,1	107
Total	4,7	1,1	2881

Figur 6.2 viser gjennomsnittlig læringsutbytte etter faggruppe, det vil si når vi har gruppert fagene i større grupper som beskrevet i kapitel 3.

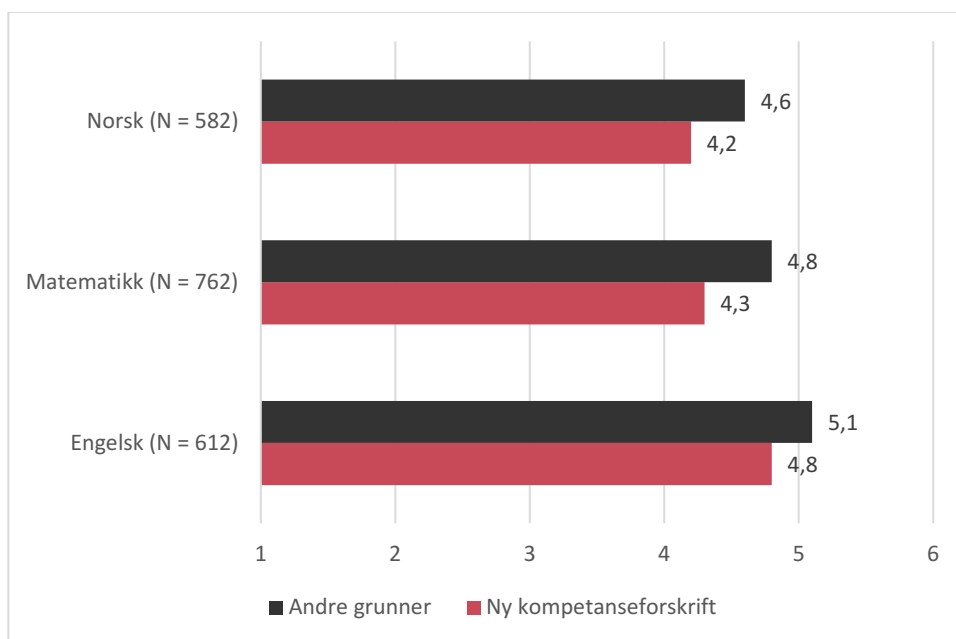


**Figur 6.2: Opplevd læringsutbytte etter faggrupper. Gjennomsnitt.**

De som tar videreutdanning i praktisk-estetiske fag oppnår høyest gjennomsnittlig skåre på læringsutbytte, etterfulgt av engelsk. Matematikk og programmering oppnår de laveste skårene. Matematikk er imidlertid det faget som har hatt den største forbedringen i opplevd læringsutbytte, fra et gjennomsnitt på 4.3 i 2018 til 4.6 i 2019. Variasjonen mellom faggruppene er signifikant.

I kapittel 3 fant vi at det var særlig fagene matematikk, norsk og engelsk som hadde høye andeler med lærere som oppga ny kompetanseforskrift som viktigste grunn til å studere. Tallene i figur 6.2 viser at særlig norsk skiller seg ut negativt når det gjelder lærernes opplevde læringsutbytte, mens det ikke gjelder for engelsk og i mindre grad for matematikk. Lærere som tar programmering skårer også lavere på opplevd læringsutbytte, men dette synes ikke å være relatert til ny kompetanseforskrift da kun 7 prosent oppga dette som den viktigste grunnen.

For å undersøke betydningen av å studere på grunn av ny kompetanseforskrift sammenliknet vi opplevd læringsutbytte for de som studerer av denne grunnen og de som studerer av andre grunner. Analysene ble gjort for faggruppene norsk, matematikk og engelsk, siden de har de høyeste andelen som studerer på grunn av ny kompetanseforskrift. Resultatene vises i figur 6.3.

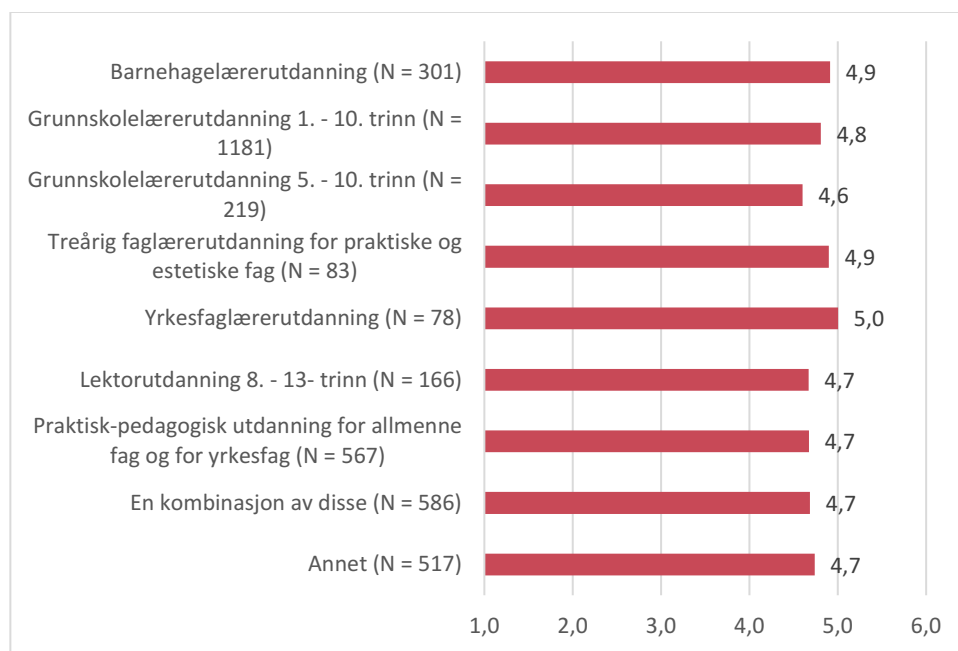


**Figur 6.3: Opplevd læringsutbytte etter viktigste grunn til å studere. Gjennomsnitt.**

Det er klare og signifikante forskjeller i opplevd utbytte mellom de som studerer på grunn av ny kompetanseforskrift og de som studerer av andre grunner. Dette gjelder alle de tre fagene, og særlig matematikk. Engelsk er det faget der differansen i opplevd utbytte er minst når man sammenligner de som tok engelsk på grunn av ny kompetanseforskrift og de som tok engelsk av andre grunner. Sammenligner vi årets tall med 2018 ser vi at opplevd utbytte jevnt over er høyere på tvers av alle de fire fagene, og for både de som studerer på grunn av ny kompetanseforskrift og av andre grunner. Økningen er særlig markant for matematikk, der snittet lå på 3,9 for de som studerte på grunn av ny kompetanseforskrift i 2018. I 2019 har snittet økt til 4,3.

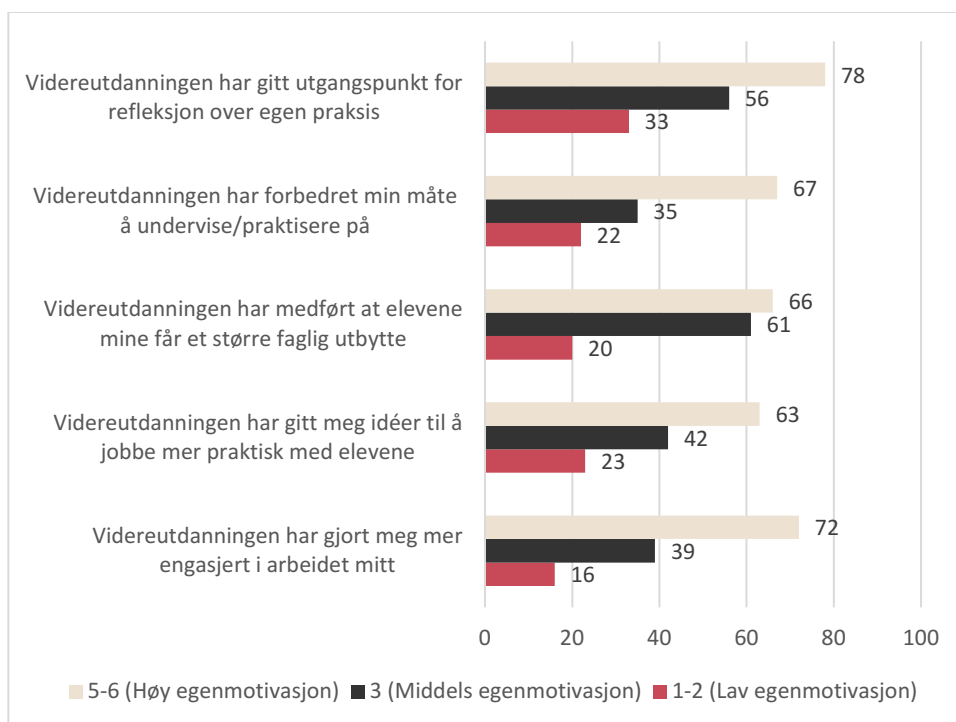
Figur 6.4 viser hvordan gjennomsnittlig opplevd læringsutbytte varierer blant lærere med ulike typer utdanning. Variasjonen er ikke veldig stor, og går fra 4,6 til 5,0. Altså er variasjonen etter type utdanning mindre enn variasjonen etter faggruppe, som vist i figur 6.2.

Nærmere analyser viser likevel at noen av forskjellene er signifikante. Når *Grunnskolelærerutdanning 1.-10. trinn* brukes som referansekategori, så finner vi at gjennomsnittene for alternativene *Grunnskolelærerutdanning 5.-10. trinn*, *Praktisk-pedagogisk utdanning for allmenne fag og for yrkesfag* og *En kombinasjon av disse* er signifikant lavere. Altså er det variasjon i opplevd læringsutbytte mellom lærere med ulike utdanningstyper.



**Figur 6.4: Opplevd læringsutbytte blant lærere med ulike typer utdanning. Gjennomsnitt.**

Til slutt undersøkte vi om egenmotivasjon påvirker opplevd læringsutbytte. De som skåret 1 (i svært liten grad) og 2 på spørsmål om de selv var motivert for å ta videreutdanning ble definert som «Lav egenmotivasjon for videreutdanning». De som skåret 3 ble kategorisert som «Middels egenmotivasjon for utdanning» og de som skåret 5 og 6 (i svært stor grad) ble definert som «Høy egenmotivasjon for videreutdanning». Figur 6.5 viser andelen i hver gruppe som sier seg enig eller helt enig i påstandene om læringsutbytte.



**Figur 6.5: Andelen som er enig i påstander om opplevd læringsutbytte, etter henholdsvis høy og lav egenmotivasjon for videreutdanning. Prosent. N = 3754.**

Det er tydelige forskjeller mellom gruppene på alle påstandene tilknyttet læringsutbytte. Differansen er størst når det gjelder hvorvidt videreutdanningen har gjort dem mer engasjert i arbeidet sitt. Blant deltakere med høy egenmotivasjon er det 72 prosent som sier seg helt enig i at studiene har gjort dem mer engasjert i arbeidet, mens det kun er 16 prosent som sier det samme blant de med lav egenmotivasjon. Forskjellen er minst, men fremdeles tydelig, når det gjelder læringsutbytte i form av idéer til å jobbe mer praktisk med elevene. Funnene indikerer at det å kreve at lærere tar videreutdanning når de selv ikke er motivert for det kan redusere læringsutbyttet.

### 6.3 Faktorer som forklarer opplevd læringsutbytte

For å undersøke hvilke forhold som framstår som viktige for lærernes opplevde læringsutbytte gjennomførte vi regresjonsanalyser. Avhengig variabel er læringsutbytte, som er gjennomsnittet av utsagnene i tabell 6.1, som brukt tidligere i kapitlet. De uavhengige variablene kan deles inn i tre kategorier:

- Individuelle forhold, presentert i kapittel 3
- Forhold ved arbeidssted, presentert i kapittel 4
- Forhold ved studiet, presentert i kapittel 5

De fleste variablene som inngår i analysene er bruk tidligere i rapporten, og presenteres derfor ikke nærmere. I kapittel 4 presenterer vi et samlemål på *kultur for kunnskapsdeling*, og denne variabelen har vi også inkludert i regresjonsanalysen. Dette samlemålet baserer seg på et gjennomsnitt av skårene på seks av syv utsagn i tabell 4.1. Samlemålet har høy Cronbach's Alpha (0.90). Det vil si at disse seks utsagnene måler det samme fenomenet og at de derfor kan inngå i en variabel som måler kultur for kunnskapsdeling. Utsagnet om at skoleledelsen ønsker at lærerne skal ta videreutdanning korrelerte svakt med de andre utsagnene, og ble ikke tatt med.

I regresjonsanalysen har vi også inkludert et mål på hvordan de lærerne som svarte undersøkelsen opplevde innholdet i studiene. Dette målet baserer seg på et gjennomsnitt av de påstandene som ble presentert i tabell 5.1. Cronbach's Alpha var 0.80, og alle påstandene ble inkludert i samlemålet *innhold i studiet*.

Mål på hvorvidt videreutdanningen var et tilbud opprettet for kompetanse for kvalitet, et regionalt tilbud eller et ordinært studium ble inkludert i analysene innledningsvis. Analysene viste ingen sammenheng mellom type tilbud og læringsutbytte. Denne variabelen er derfor ikke tatt med i de endelige analysene. Det samme gjelder for antall studiepoeng lærerne tar i løpet av studieåret og om det er flere ved skolen som tar videreutdanning.

Resultatene av analysene vises i tabell 6.4. Modell 1 inkluderer individuelle forhold, modell 2 inkluderer i tillegg forhold ved arbeidsstedet, og modell 3 inneholder i tillegg forhold ved studiet. Forklart varians i de tre modellene er henholdsvis 12, 17 og 47 prosent. Det tyder på at det særlig er forhold ved studiet som bidrar til å forklare lærernes opplevde utbytte, men at også forhold ved individet og arbeidsstedet har betydning.

Blant de individuelle forholdene som er inkludert i modell 1 ser vi at kjønn, antall studiepoeng fra før av i faget de studerer, type utdanning, viktigste grunn til å studere og egenmotivasjon er signifikant knyttet til læringsutbytte. Antall år i skolesektoren synes derimot ikke å være knyttet til opplevelsen av utbytte. Å studere på grunn av ny kompetanseforskrift, egenmotivasjon og kjønn fortsetter å være signifikant relatert til læringsutbytte også når vi inkluderer forhold ved arbeidssted (modell 2) og ved studiet (modell 3) i analysen. Menn forteller om lavere læringsutbytte enn kvinner, og de som studerer på grunn av ny kompetanseforskrift opplever lavere læringsutbytte enn de som studerer av andre årsaker. Det forholdet som har størst effekt på opplevelsen av læringsutbytte i modell 1 er imidlertid hvorvidt deltakerne oppgir at de selv var motivet for å ta videreutdanning.

**Tabell 6.4: Regresjonsanalyse med læringsutbytte som avhengig variabel og forhold ved individet, arbeidsstedet og studiet som uavhengige variabler. N = 3758.**

		Modell 1		Modell 2		Modell 3	
		Koeff.	St. f.	Koeff.	St. f.	Koeff.	St. f.
<b>Individuelle forhold</b>							
Kjønn	Kvinne (ref)						
	Mann	-0,17***	0,04	-0,18***	0,04	-0,16***	0,04
Erfaring	År i skolen	0,00	0,00	0,00	0,00	0,00	0,00
Studiepoeng i faget fra før	Ingen (ref)						
	1-15	-0,05	0,07	-0,04	0,06	0,07	0,06
	16-30	-0,19***	0,05	-0,12*	0,05	0,00	0,04
	31-60	-0,14*	0,07	-0,10	0,07	-0,06	0,06
	61-120	0,08	0,09	0,13	0,09	0,17*	0,07
	Mer enn 120	-0,04	0,05	-0,03	0,05	0,06	0,04
Utdanningstype	Grunnskolelærer 1-10 (ref)						
	Barnehagelærerutd.	0,20**	0,07	0,13	0,07	0,12*	0,06
	Grunnskolelærerut. 5-10	-0,22**	0,08	-0,14	0,08	-0,04	0,07
	Faglærer praktisk-estetisk	0,01	0,12	0,11	0,12	0,15	0,10
	Yrkesfaglærer	0,08	0,13	0,17	0,13	0,23*	0,11
	Lektor 8-13	-0,21*	0,09	-0,05	0,10	-0,01	0,08
	Praktisk-pedagogisk A + Y	-0,18**	0,06	-0,03	0,06	-0,02	0,05
	En kombinasjon	-0,14*	0,06	-0,07	0,06	-0,03	0,05
	Annet	-0,07	0,06	0,03	0,06	-0,00	0,05
Grunn til å studere	Annen grunn (ref)						
	Ny kompetansf.	-0,27***	0,05	-0,27***	0,05	-0,11**	0,04
Egenmotivasjon for studier	Lav egenmotivasjon						
	Høy egenmotivasjon	0,94***	0,06	0,87***	0,05	0,28***	0,02
Finansieringsordning	Stipend						
	Vikar	0,06	0,04	0,02	0,04	0,06	0,03
<b>Forhold ved arbeidsstedet</b>							
Trinn	Barnetrinn (ref)						
	Ungdomstrinnet			-0,20***	0,05	-0,08*	0,04
	Videregående			-0,23***	0,06	-0,13**	0,05
	Voksenopplæring			-0,03	0,10	-0,07	0,08
Tilrettelegging	Samlet inntrykk			0,07**	0,02	0,02	0,02
Kunnskapsdeling	Samlet inntrykk			0,18***	0,02	0,03*	0,01
<b>Forhold ved studiet</b>							
Samlinger	Ingen (ref)						
	1 eller flere					-0,05	0,04
Fag	Andre fag (ref)						
	Andrespråksped.					0,10	0,09
	Engelsk					0,23***	0,05
	Lesing og skriving					-0,20*	0,09
	Matematikk					0,10*	0,05
	Naturfag					0,23**	0,09
	Norsk					-0,09	0,05
	Praktisk-estetiske fag					0,34***	0,09
	PfDK					0,18*	0,08
	Programmering					-0,09	0,09
Nivå	Unødvendig høyt					-0,09***	0,01
	Krevende					0,02	0,02
Innhold	Samlet inntrykk					0,45***	0,02
Samarbeid med stud.						0,06***	0,01
Støtte fra undervisere						0,19***	0,01
Forklart varians		12 %		17 %		47 %	

\* $p < .05$  \*\* $p < .01$  \*\*\* $p < .001$

Av forhold ved arbeidsstedet framstår både trinn og kultur for kunnskapsdeling som viktige. Disse variablene er signifikant knyttet til opplevd læringsutbytte både i modell 2, hvor individuelle kjennetegn er kontrollert for, og i modell 3, hvor også forhold ved studiet er kontrollert for. Lærere på ungdomstrinnet og videregående forteller om lavere læringsutbytte enn lærere på barnetrinnet. Arbeidsstedets evne til å tilrettelegge for videreutdanning gir bedre læringsutbytte, men ikke når vi kontrollerer for forhold ved studiet i modell 3. Videre ser vi at de som rapporterer om en sterk kultur for å dele kunnskap på egen arbeidsplass også opplever et større læringsutbytte.

Når det gjelder forhold ved studiet er fag, faglig nivå, innhold, samarbeid med studenter og støtte fra undervisningspersonell signifikant knyttet til opplevd læringsutbytte. Lærere som studerer engelsk og praktisk-estetiske fag forteller om høyere læringsutbytte enn lærere som studerer andre fag, mens lærere som studerer lesing og skriving, programmering og norsk har noe lavere utbytte. Å oppleve at det faglige nivået er unødvendig høyt med tanke på trinnene de skal undervise på er negativt relatert til utbytte. Deltakere som er tilfreds med innholdet i studiet (at grunnleggende ferdigheter, tilpasset opplæring og elevvurdering var en del av studiet) er forteller også om bedre læringsutbytte. Det samme gjelder for å samarbeide med andre studenter og å få støtte fra de som underviser på studiet.

Alt i alt peker regresjonsanalysene på at følgende forhold er knyttet til en positiv vurdering av læringsutbyttet:

- Å være kvinne
- Å ha mellom 61 og 120 studiepoeng i faget fra før av
- Å ha barnehagelærer- eller yrkesfaglærerutdanning
- Å ta videreutdanning fordi man selv er motivert
- At ny kompetanseforskrift ikke er viktigste grunn til å studere
- Å jobbe på barnetrinnet
- Å oppleve en god kultur for kunnskapsdeling ved skolen
- Å studere engelsk, matematikk, naturfag praktisk-estetiske fag eller PfdK
- Å ikke oppleve det faglige nivået som unødvendig høyt
- Å oppleve at grunnleggende ferdigheter, tilpasset opplæring og elevvurdering er en del av studiet
- Å samarbeide med medstudenter
- Å oppleve støtte fra de som underviser på studiene

Det er verdt å legge merke til at selv etter at vi har kontrollert for alle variablene i modell 3 så skiller fag som engelsk og lesing og skriving seg fremdeles signifikant fra referansegruppen *andre fag*. Engelsk skiller seg ut i positiv retning, mens lesing og skriving skiller seg ut i negativ retning. Det vil si at de variablene vi har



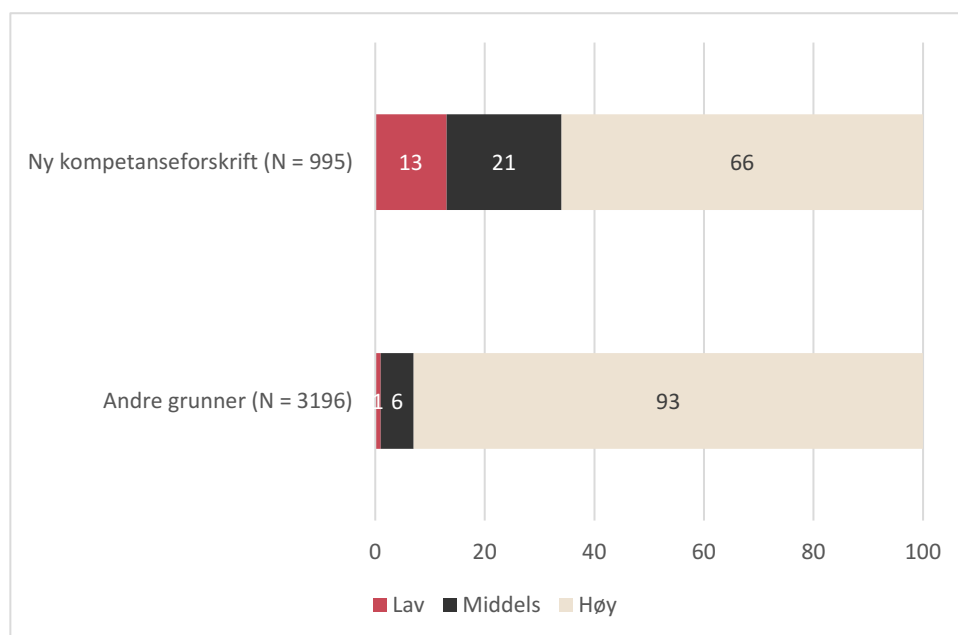
inkludert i analysene ikke forklarer fullt ut hvorfor lærerne på de to studiene opplever henholdsvis relativt mye og relativt lite læringsutbytte.

## 6.4 Ny kompetanseforskrift og endringer i læringsutbytte

Som vist i kapittel 3 er det en av fire deltakere som oppgir at de tar videreutdanning først og fremst fordi ny kompetanseforskrift gjør det nødvendig. Lærere kan ha sammensatte grunner til å ta videreutdanning. Det kan være at nye kompetansekrav ble avgjørende for at man startet opp med studier akkurat dette året. Men den enkelte lærer kan likevel oppleve videreutdanningen som givende eller som nyttig karrieremessig. Læreren har i dette tilfellet både indre og ytre motivasjon for studier. Er man overveiende ytre motivert og tar videreutdanning kun fordi det er påkrevet eller forventet av andre, kan dette virke negativt på både innsats, trivsel og forholdet mellom arbeidstaker og arbeidsgiver (Deci og Ryan, 2017).

Kennedy (2016) mener dessuten at frivillighet er en forutsetning for å få utbytte av kompetansehevingstiltak som videreutdanning. Hun mener manglende mulighet til selv å velge å være med eller ikke kan undergrave positive effekter av videreutdanninger. I årets undersøkelse har vi derfor inkludert et mål på deltakerenes egenmotivasjon for videreutdanning, og ser nærmere på hvordan dette henger sammen med nye kompetansekrav og påvirker opplevd læringsutbytte.

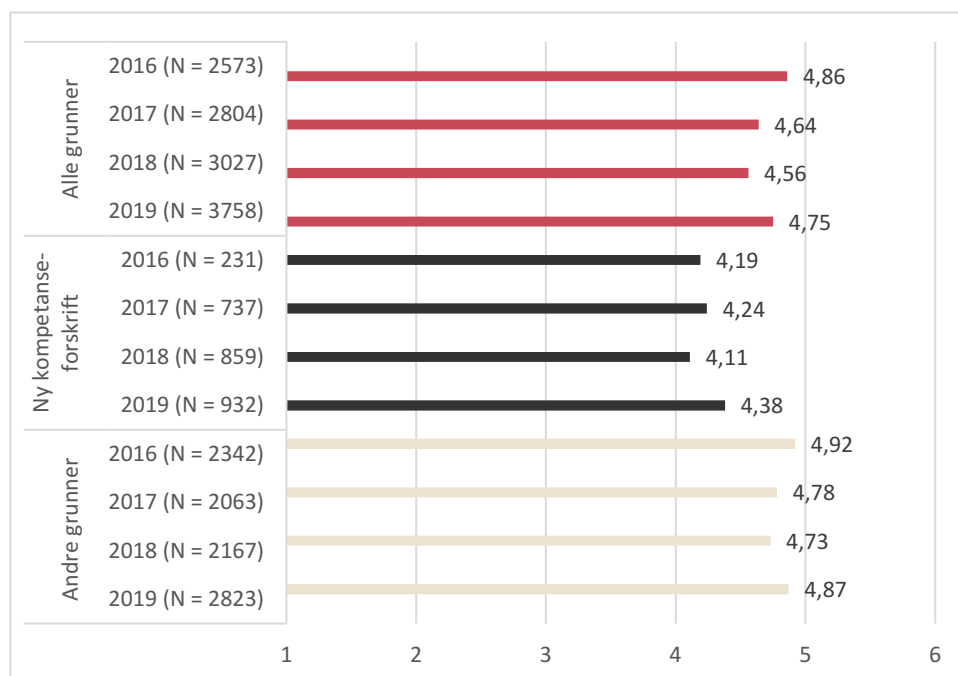
Figur 6.6 viser andelen med lav middels og høy egenmotivasjon for videreutdanning blant de som oppgir ny kompetanseforskrift som viktigste grunn til å studere og blant de som oppgir andre grunner.



**Figur 6.6: Andelen med lav, middels og høy egenmotivasjon blant lærere som studerer på grunn av ny kompetanseforskrift og andre grunner. Prosent.**

Figuren viser at 66 prosent av de som oppgir ny kompetanseforskrift som viktigste grunn til å studere har høy egen motivasjon, mens det tilsvarende tallet for de som studerer av andre grunner er 93 prosent. Videre er andelen med middels og lav egenmotivasjon klart høyere blant de som studerer på grunn av ny kompetanseforskrift sammenliknet med de som studerer av andre grunner. Det vil si at det er en klar sammenheng mellom grunn til å studere og egenmotivasjon.

Andelen som tar videreutdanning primært på grunn av ny kompetanseforskrift har vært stigende siden 2016, og dette ble illustrert i figur 3.9. I 2019 ser vi imidlertid at denne andelen er noe lavere enn de to foregående årene. Vi ønsker å undersøke hvilken betydning det har hatt for opplevd læringsutbytte at lærere studerer for å oppfylle de nye kompetansekravene. Figur 6.7 viser opplevd læringsutbytte for årene 2016 til 2019 etter grunn til å studere.



**Figur 6.7: Gjennomsnittlig opplevd læringsutbytte 2016–2019 etter grunn til å studere.**

De øverste fire søylene viser hvordan læringsutbyttet har forandret seg i perioden for alle lærere, uavhengig av hvorfor de tar videreutdanning. Gjennomsnittlig læringsutbytte sank fra 2016 til 2018, men stiger fra 2018 til 2019. Alle endringer fra ett år til neste er signifikante. Det betyr at oppgangen fra i fjor til i år ikke skyldes tilfeldigheter. Endringen betyr et brudd med den trenden vi har sett de siste årene.

De fire midterste søylene viser gjennomsnittlig utbytte for de som har studert på grunn av ny kompetanseforskrift. Vi ser at deres opplevde læringsutbytte ligger klart lavere enn gjennomsnittet for de som studerer av andre grunner. Dette

gjelder i hele perioden. Tallene tyder på at lærere som studerer på grunn av ny kompetanseforskrift opplever mindre læringsutbytte enn andre lærere. Til tross for noe variasjon i gjennomsnittene mellom 2016 og 2018 har de ligget relativt stabilt og endringene er ikke signifikante. Vi ser imidlertid at gjennomsnittlig utbytte har økt i 2019, og denne endringen er signifikant.

For de som studerer av andre grunner ser vi at det gjennomsnittlige læringsutbyttet ligger på samme nivå som gjennomsnittet for alle i 2019. Endringen fra 2017 til 2018 var ikke signifikant, mens i år finner vi en signifikant økning.

For å oppsummere så viser figuren at det gjennomsnittlige opplevde læringsutbyttet har gått ned i perioden fra 2016 til 2018, men at denne tendensen ikke fortsetter i 2019. Opplevd læringsutbytte har økt, men det er for tidlig å si om trenden har snudd, eller om dette er uttrykk for tilfeldig variasjon.

## 6.5 Oppsummering

De aller fleste lærerne opplever at de har hatt godt utbytte av studiene. Om lag seks av ti svarer at videreutdanningen har medført at deres elever får større faglig utbytte. Dette er en økning fra de to foregående årene.

Opplevd læringsutbytte varierer mellom studiesteder og mellom fag. Det er til dels store forskjeller, men ingen fag eller studier kan sies å få svake vurderinger når det gjelder lærernes opplevde læringsutbytte. Programmering, matematikk og norsk er de tre faggruppene med lavest gjennomsnittlig læringsutbytte, mens praktisk-estetiske fag, lesing og skriving, PfdK (Profesjonsfaglig Digital Kompetanse) og andrespråkspedagogikk har høyest gjennomsnitt.

Fagene norsk, matematikk og engelsk har særlig høye andeler lærere som oppgir ny kompetanseforskrift som viktigste grunn til å studere. I disse fagene finner vi klare forskjeller i opplevd læringsutbytte etter hvilken grunn lærerne oppgir til at de studerer. Lærere som studerer på grunn av ny kompetanseforskrift forteller om klart lavere læringsutbytte enn lærere som studerer av andre grunner.

Høy egenmotivasjon for videreutdanning henger sammen med opplevd læringsutbytte. Blant deltakere med høy egenmotivasjon er det nesten tre av fire som sier seg helt enig i at studiene har gjort dem mer engasjert i arbeidet. Deltakere med lav egenmotivasjon skårer betydelig lavere på opplevd læringsutbytte.

Det er en klar sammenheng mellom viktigste grunn til å ta videreutdanning og egenmotivasjon. Blant de som studerer på grunn av ny kompetanseforskrift er 66 prosent høyt motiverte, mens det tilsvarende tallet for de som studerer av andre grunner er 93 prosent.

En samlet analyse viser at en rekke forhold på individ-, arbeidssted- og studie-nivå bidrar til å forklare variasjon i opplevd læringsutbytte. Grunn til å ta

videreutdanning, egenmotivasjon, innholdet i studiet og opplevd støtte framstår som særlig viktig for å forstå forskjeller i læringsutbytte.

Opplevd læringsutbytte har gått noe ned i perioden 2016 til 2018. I 2019 går det noe opp igjen. Endringen er relativt liten, men signifikant. Endringen forklares av at både de som studerer på grunn av ny kompetanseforskrift og de som studerer av andre grunner forteller om høyere læringsutbytte i 2019 enn i 2018.

## Referanser

- Garet, M.S. et al. (2001). What makes professional development effective? Results from a national sample of teachers. *America Educational Research Journal*, 38(4): 915-945.
- 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 Næss, T. (2016). *Deltakerundersøkelsen 2016 – Resultater fra en spørreundersøkelse blant ansatte i skolen som har tatt videreutdanning innenfor satsingen «Kompetanse for kvalitet»*. NIFU: Rapport 28/2016.
- Gjerustad, C. og Ulriksen, R. (2018). *Deltakerundersøkelsen for lærere 2018 - Resultater fra en spørreundersøkelse blant ansatte i skolen som har tatt videreutdanning innenfor satsingen «Kompetanse for kvalitet»*. NIFU: Rapport 26/2018.
- Kennedy, M.M. (2016). How does professional development improve teaching? *Review of educational research*, 86(4): 945-980.
- 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](https://www.regjeringen.no/contentassets/731323c71aa34a51a6febdeb8d41f2e0/kd_kompetanse-for-kvalitet_web.pdf)
- 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
- Penuel, W.R., Fishman, B.J., Yamaguchi, Y. og Gallagher, L.P. (2007). What makes professional development effective? Strategies that foster curriculum implementation. *American Educational Research Journal*, 44 (4): 921 – 958.
- Rambøll (2010) *Videreutdanning 2009 – 2010. Analyse av Deltakerundersøkelsen*. Oslo: Rambøll
- Ryan, R. M., & Deci, E. L. (2017). *Self-determination theory: Basic psychological needs in motivation, development, and wellness*. New York: Guilford Publishing.
- Statistisk Sentralbyrå (2018). *Fakta om utdanning 2018 – Nøkkeltall fra 2016*. Oslo: Statistisk Sentralbyrå.
- Ulriksen, R. og Gjerustad, C. (2017). *Deltakerundersøkelsen for lærere 2017. Resultater fra en spørreundersøkelse blant ansatte i skolen som har tatt videreutdanning innenfor strategien «Kompetanse for kvalitet»*. NIFU: Rapport 21/2017.
- Wayne, A.J.et al. (2008). Experimenting with teacher professional development: Motives and method. *Educational Researcher*, 37: 469-479.

# Tabelloversikt

Tabell 3.1: Deltakernes fylkestilhørighet. N = 4052. Prosent.....	23
Tabell 3.2: Hvor deltakerne studerer. N = 3838.....	24
Tabell 3.3: Hvilke fag deltakerne studerer. N = 3993.....	25
Tabell 3.4: Type videreutdanningstilbud lærerne har tatt. Prosent. N = 3730.....	26
Tabell 3.5: Deltakernes utdanning etter trinn. Prosent. ....	27
Tabell 4.1: Kunnskapsdeling på skolen. Prosent. N = 3808.....	46
Tabell 4.2: Regresjonsanalyse med samlemålet «Kultur for kunnskapsdeling» som avhengig variabel. N = 3627.....	48
Tabell 5.1: Oppfatning av ulike sider ved innholdet i studiet. Prosent. N = 3762.....	56
Tabell 5.2: Deltakernes inntrykk av kvaliteten på studiet etter studiested. Prosent. N = 3649. ....	62
Tabell 5.3: Deltakernes inntrykk av kvaliteten på studiet etter fag. Fag med svar fra færre enn 10 lærere er utelatt. Prosent. N = 2918. ....	63
Tabell 6.1: Opplevd læringsutbytte. Prosent. N = 3710 – 3752.....	68
Tabell 6.2. Variasjon i deltakernes opplevde læringsutbytte etter studiested. Gjennomsnitt.....	70
Tabell 6.3. Variasjon i deltakernes opplevde læringsutbytte etter fag. Gjennomsnitt. ....	71
Tabell 6.4: Regresjonsanalyse med læringsutbytte som avhengig variabel og forhold ved individet, arbeidsstedet og studiet som uavhengige variabler. N = 3758. ....	77

## Figuroversikt

Figur 2.1: Antall deltakere fra 2014 til 2019. ....	19
Figur 3.1: Aldersfordeling blant deltakerne. Prosent. N = 4062.....	22
Figur 3.2: Hvilke trinn lærerne jobber på. N = 4050. Prosent. ....	22
Figur 3.3: Detaljert oversikt over deltakernes utdanning. Prosent. N = 4051.....	27
Figur 3.4: Antall studiepoeng deltakerne har fra før av i faget de studerer. Prosent. N = 3345. ....	28
Figur 3.5: Andel som ikke har studiepoeng fra før av i faget de tar videreutdanning i. N = 3831. Prosent. ....	29
Figur 3.6: Yrkeserfaring. N = 4503. Prosent.....	29
Figur 3.7: Gjennomføring og frafall. Prosent. N = 4279.....	30
Figur 3.8: Den viktigste grunnen til at lærerne søkte om videreutdanning. N = 4194. Prosent. ....	32
Figur 3.9: Andel som tar videreutdanning grunnet ny kompetanseforskrift. Prosent. ....	33
Figur 3.10: Andel lærere som svarer at ny kompetanseforskrift var viktigste grunn til å søke om videreutdanning, etter trinn. Prosent. ....	33
Figur 3.11: Andelen lærere som oppgir ny kompetanseforskrift som viktigste grunn til å søke om videreutdanning innen ulike faggrupper. N = 3825.....	34
Figur 3.12: Egenmotivasjon for videreutdanning etter hvilke trinn de jobber på. Prosent. N = 4194. ....	35
Figur 3.13: Andel med svært høy egenmotivasjon for videreutdanning etter viktigste grunn til å søke videreutdanning. Prosent. N = 4191.....	36
Figur 4.1: Valg av finansieringsordning. Prosent.....	39
Figur 4.2: Jeg er fornøyd med finansieringsordningen. N = 3875. ....	40
Figur 4.3. Hvilke utgifter forbundet med studiet dekker skoleeier? Prosent. N = 3927. ....	41
Figur 4.4: Andel har brukt stipend til å ned i stillingsprosent. Prosent. ....	42



Figur 4.5: Prosentvis reduksjon i arbeidstid etter finansieringsordning og totalt. Prosent. N = 2452.....	42
Figur 4.6: Hvordan ble den frigitte tiden organisert? Prosent. N = 3048.....	43
Figur 4.7: I hvilken grad var du og skoleeier/skoleleder enig om hvordan reduksjonen i arbeidsoppgavene skulle gjøres? .....	44
Tabell 4.8: Hva er ditt samlede inntrykk av tilrettelegging for studiet ved din skole? Svar etter finansieringsordning og totalt. Prosent. N = 3887.....	45
Figur 4.9: Er det flere ved skolen som har tatt videreutdanning samtidig som deg? Lærernes svar etter type tilbud. Prosent. ....	46
Figur 4.10: Endring over tid for fire utsagn om kultur for deling ved skolen. Prosent. ....	49
Figur 4.11: Hvor ofte i løpet av studiet har du delt kunnskap fra videreutdanningen på følgende måter? Prosent. N = 3785.....	50
Figur 4.12: Andel som mener at videreutdanningen har hatt negative konsekvenser for elevenes faglige progresjon i årene 2015 - 2019. Prosent.....	51
Figur 5.1: Antall samlinger per semester etter faggrupper og total. Prosent. N = 3699. ....	53
Figur 5.2: Opplevelse av å ta helt nettbaserte studium. Prosent. N = 997. ....	54
Figur 5.3: Synes du det har vært for mye eller for lite av følgende i studiet? Prosent. N = 3778. ....	55
Figur 5.4: Andel som mener det er for lite eksempler på konkrete undervisningsopplegg og metoder til bruk i undervisningen etter faggrupper. Prosent. N = 3649.....	56
Figur 5.5: Opplevd støtte og samarbeid i studiet. Prosent. N=3726.....	57
Figur 5.6: Opplevelse av det faglige nivået etter faggruppe. Andel som krysser av kategoriene 4 eller 5 (I svært stor grad). Prosent. N = 3615.....	58
Figur 5.7: Opplevelse av det faglige nivået etter type utdanning. Andel som krysser av kategoriene 4 eller 5 (I svært stor grad). Prosent. N = 3627.....	59
Figur 5.8: I hvilken grad studiet har inneholdt opplæring i ulike former for pedagogisk bruk av IKT. Prosent. N = 3703.....	59
Figur 5.9: I hvilken grad var du fornøyd med studiets opplæring i pedagogisk bruk av IKT? Prosent. N = 3617.....	60
Figur 5.10: Hovedinntrykk av kvaliteten på studiet. Prosent. N = 3762.....	61
Figur 5.11: Andel som opplever kvaliteten på studiet som svært god, etter årstall. Prosent.....	61
Figur 5.12: Deltakernes inntrykk av kvaliteten på studiet. Andel som svarer svært god etter faggruppe. Prosent. N = 3694.....	64

Figur 5.13: Deltakernes inntrykk av kvaliteten på studiet etter grunn til å studere og fag. Prosent.....	65
Figur 5.14: Andel lærere som opplever kvaliteten på studiet som svært god i ulike kategorier av egenmotivasjon. N = 3759. Prosent.....	66
Figur 6.1: Andel som er enig i tre påstander om læringsutbytte, årene 2013 – 2019. Prosent.....	69
Figur 6.2: Opplevd læringsutbytte etter faggrupper. Gjennomsnitt.....	72
Figur 6.3: Opplevd læringsutbytte etter viktigste grunn til å studere. Gjennomsnitt.....	73
Figur 6.4: Opplevd læringsutbytte blant lærere med ulike typer utdanning. Gjennomsnitt.....	74
Figur 6.5: Andelen som er enig i påstander om opplevd læringsutbytte, etter henholdsvis høy og lav egenmotivasjon for videreutdanning. Prosent. N = 3754.....	75
Figur 6.6: Andelen som studerer grunnet ny kompetanseforskrift bland lærere med lav, middels og høy egenmotivasjon. Prosent.....	79
Figur 6.7: Gjennomsnittlig opplevd læringsutbytte 2016 – 2019 etter grunn til å studere.....	80

Nordisk institutt for studier av  
innovasjon, forskning og utdanning

Nordic institute for Studies in  
Innovation, Research and Education

[www.nifu.no](http://www.nifu.no)