

## Deltakerundersøkelsen 2015

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

Cay Gjerustad  
Kari Veia Salvanes

Rapport 26/2015



# Deltakerundersøkelsen 2015

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

Cay Gjerustad  
Kari Veia Salvanes

Rapport 26/2015

Rapport 26/2015

Utgitt av Nordisk institutt for studier av innovasjon, forskning og utdanning  
Adresse PB 5183 Majorstuen, NO-0302 Oslo. Besøksadresse: Wergelandsveien 7, 0167 Oslo

Prosjektnr. 12820438

Oppdragsgiver Utdanningsdirektoratet  
Adresse Postboks 9359 Grønland, NO-0135 Oslo

Trykk Link Grafisk

ISBN 978-82-327-0129-2  
ISSN 1892-2597 (online)

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

---

# Forord

Denne rapporten er skrevet på oppdrag for Utdanningsdirektoratet. Rapporten presenterer resultater fra Deltakerundersøkelsen 2015, en spørreundersøkelse rettet mot lærere som har tatt videreutdanning i regi av strategien Kompetanse for kvalitet. Hensikten er å undersøke lærernes erfaringer med det å ta videreutdanning. Dette er sjette gangen det er gjennomført en slik undersøkelse. Årets undersøkelse gikk ut til et større utvalg enn tidligere undersøkelser, og inneholdt for første gang spørsmål rettet til de som har sluttet på studiene.

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

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

Oslo, 30. september 2015

Sveinung Skule  
Direktør

Vibeke Opheim  
Forskningsleder



# Innhold

|   |           |
|---|-----------|
| <b>Sammendrag</b> .....   | <b>7</b>  |
| <b>1 Innledning</b> .....   | <b>11</b> |
| 1.1 Kompetanseutvikling hos lærere.....   | 11        |
| 1.2 Videreutdanning i Kompetanse for kvalitet.....  | 12        |
| 1.3 Problemstillinger.....  | 13        |
| 1.4 Rapportens oppbygging.....  | 14        |
| <b>2 Data og metode</b> .....   | <b>15</b> |
| 2.1 Tema i undersøkelsen.....   | 15        |
| 2.2 Deltakelse.....   | 15        |
| 2.3 Analyser.....   | 17        |
| <b>3 Deltakerne og studietilbudene</b> .....  | <b>18</b> |
| 3.1 Kjennetegn ved deltakerne.....  | 18        |
| 3.2 Utdanning og yrkeserfaring.....   | 21        |
| 3.3 Deltakernes studier.....  | 23        |
| 3.4 Oppsummering.....   | 27        |
| <b>4 Frafall fra studiene</b> .....   | <b>28</b> |
| 4.1 Deltakernes tilknytning til studiene.....   | 28        |
| 4.2 Frafall før studiestart.....  | 29        |
| 4.3 Frafall etter studiestart.....  | 31        |
| 4.4 Kjennetegn ved deltakere som faller fra.....  | 34        |
| 4.5 Oppsummering.....   | 34        |
| <b>5 Tilrettelegging for studiet</b> .....  | <b>36</b> |
| 5.1 Praktisk tilrettelegging for studiet.....   | 36        |
| 5.2 Konsekvenser for elevene.....   | 39        |
| 5.3 Kultur for deling av kunnskap ved skolen.....   | 43        |
| 5.4 Oppsummering.....   | 44        |
| <b>6 Opplevelse av studiet</b> .....  | <b>45</b> |
| 6.1 Organisering av studiet.....  | 45        |
| 6.2 Innhold og kvalitet.....  | 46        |
| 6.3 Vurderingsform.....   | 51        |
| 6.4 Variasjon i deltakernes opplevelse av studiet.....  | 53        |
| 6.5 Hvilke andre faktorer forklarer variasjon i deltakernes opplevelse?.....                          | 56        |
| 6.6 Oppsummering.....   | 58        |
| <b>7 Læringsutbytte</b> .....   | <b>59</b> |
| 7.1 Læringsutbytte.....   | 59        |
| 7.2 Variasjon i læringsutbytte.....   | 64        |
| 7.3 Faktorer som forklarer læringsutbytte.....  | 66        |
| 7.4 Oppsummering.....   | 68        |
| <b>8 Evaluering av stipend- og vikarordningen</b> .....   | <b>69</b> |
| 8.1 Hvem har hvilken ordning?.....  | 69        |
| 8.2 Årsaker til valg av finansieringsordning.....   | 71        |
| 8.3 Frigjort tid til å studere.....   | 73        |
| 8.3.1 Stipendordning.....   | 73        |
| 8.3.2 Vikarordning.....   | 73        |
| 8.4 Opplevelse av finansieringsordningene.....  | 75        |
| 8.5 Finansieringsordning, opplevd tilrettelegging, læringsutbytte og frafall.....                     | 76        |
| 8.5.1 Tilrettelegging ved arbeidsstedet.....  | 76        |
| 8.5.2 Opplevelse av studiet og læringsutbytte.....  | 77        |
| 8.5.3 Frafall.....  | 78        |
| 8.6 Oppsummering.....   | 78        |
| <b>9 Avslutning</b> .....   | <b>80</b> |
| 9.1 Hvordan opplever deltakerne tilretteleggingen for studiet ved deres arbeidssted?.....             | 80        |
| 9.2 Hvordan opplever deltakerne studiet?.....   | 81        |
| 9.3 Er det forskjeller i deltakernes opplevelse av de to finansieringsordningene?.....                | 81        |
| 9.4 Hva er årsakene til at deltakere faller fra studiene?.....  | 83        |
| 9.5 Svarer deltakerne i årets undersøkelse annerledes enn de som deltok i fjor og foregående år?..... | 83        |

|                            |           |
|----------------------------|-----------|
| <b>Referanser .....</b>    | <b>85</b> |
| <b>Tabelloversikt.....</b> | <b>87</b> |
| <b>Figuroversikt.....</b>  | <b>89</b> |



# Sammendrag

Denne rapporten presenterer funn fra Deltakerundersøkelsen 2015. Undersøkelsen er rettet mot lærere i skolen som har tatt videreutdanning innenfor satsingen Kompetanse for kvalitet. Satsingen har som mål å gi elevene økt læringsutbytte. Målet skal nås ved å videreutdanne lærere for å styrke deres faglige og fagdidaktiske kompetanse.

I alt 3662 personer ble invitert til å delta i undersøkelsen. 2313 svarte. Det gir en svarprosent på 63.

Lærerne uttrykker i all hovedsak at de er godt fornøyd med studiene og tilretteleggingen for disse. Deltakerne i årets undersøkelse svarer likevel annerledes på en del områder enn deltakerne i fjor og årene før det. Svarene tyder på at deltakerne i årets undersøkelse, sammenliknet med deltakere i de foregående undersøkelsene, har en noe mindre positiv opplevelse av tilretteleggingen for studiet ved arbeidsstedet, at de opplever kvaliteten på studiet som noe lavere og at de har noe mindre læringsutbytte av studiet. Noen av matematikkstudiene får dårligere vurdering av kvalitet og læringsutbytte enn gjennomsnittet av studiene. Dette, sett i sammenheng med at andelen som studerer matematikk har økt, ser ut til å forklare mye av endringene fra i fjor til i år.

## **Flere tar videreutdanning – høyere andel tar matematikk og naturfag**

Majoriteten av deltakerne har høy utdanning fra før, tre av fire har mer enn fire års høyere utdanning. Dette er betydelig høyere enn andelen som har mer enn fire års høyere utdanning blant alle lærere i skolen. Det kan bety at lærere med lang høyere utdanning i større grad ønsker å ta videreutdanning eller at disse prioriteres i større grad enn andre søkere. Samtidig som analysene viser at deltakerne har lang høyere utdanning er det om lag en tredjedel som oppgir at de ikke har studiepoeng fra før i faget de tar videreutdanning i.

Sammenliknet med foregående år er det vesentlige endringer i utvalget: antallet som får tilbud om videreutdanning har økt betraktelig og årets undersøkelse gikk også ut til de som fikk tilbud om videreutdanning uten å begynne på studiene. Til sammen betyr det at antallet som fikk undersøkelsen, og som faktisk besvarte den, er betydelig høyere i år enn i foregående år. I år ble 3662 invitert mot 1242 i 2014.

Nærmere analyser viser at andelen deltakerne som tar studier i matematikk og naturfag er klart høyere i år enn i fjor. Videre er andelen som jobber ved videregående noe høyere enn i fjor.

## **Sammensatte årsaker til frafall fra studiene**

I alt ni prosent av deltakerne oppgir at de har sluttet på studiet. Fire prosent sluttet etter studiestart, mens fem prosent oppgir at de ikke begynte på studiet.

Årsakene til frafall før studiestart framstår som sammensatte. Få av de oppgitte alternativene får høy tilslutning, og mange oppgir flere ulike årsaker til at de ikke begynte på studiet. De årsakene som flest krysser av for er *Forhold knyttet til den økonomiske støtteordningen, Jeg fryktet at studiet skulle gå for mye utover min vanlige jobb, Byttet jobb, For krevende å kombinere studier og jobb* og *Andre personlige forhold*. Andelen som har krysset av for disse alternativene er rundt 20 prosent. Deltakernes svar på et åpent spørsmål tyder på at også sykdom og manglende oppstart av studier forklarer hvorfor enkelte slutter før studiestart.

Også årsakene til frafall etter studiestart framstår som sammensatte. Mange krysser av for flere ulike årsaker. Alternativene *For krevende studier, Studiene gikk for mye ut over min vanlige jobb, For krevende å kombinere jobb og studier* og *Andre personlige forhold* er de som flest krysser av for. Andelen som krysser av disse alternativene er over 40 prosent. Svarene peker på at den samlede belastningen av studier og jobb er en vesentlig årsak til frafall etter studiestart. Deltakernes svar på et åpent spørsmål tyder på at også egen sykdom, eller sykdom i familien, er en vesentlig årsak til frafall etter studiestart.

Det er liten grad forskjeller mellom de som slutter på studiene og de som ikke gjør det når det gjelder bakgrunnsforhold som alder, kjønn, fylkestilhørighet, erfaring og utdanning. Derimot opplever de som har falt fra studiene underveis tilretteleggingen ved arbeidsstedet som dårligere enn de som ikke har falt fra.

### **God tilrettelegging ved arbeidsstedet**

En høy andelen av deltakerne opplever at arbeidsstedet legger godt til rette for at de kan studere. Andelen som svarer slik er likevel lavere i år enn i fjor. Videre svarer mange at de får dekket læremidler og utgifter i forbindelse med samlingene. Imidlertid er andelen som svarer at de ikke får dekket noen av utgiftene høyere i år enn i fjor.

Når lærerne deltar på samlinger blir undervisningen løst ved at andre, primært kolleger, overtar timene. Likevel er det 27 prosent som oppgir at det *ofte* eller *alltid* settes inn ufaglærte vikarer utenfra. De fleste deltakerne er uenig i at deres videreutdanning har hatt negative konsekvenser for elevenes faglige progresjon. Imidlertid er det 21 prosent som er til en viss grad enig i at det har hatt en negativ konsekvens.

En høy andel opplever at videreutdanning prioriteres ved deres arbeidssted. Det å dele ny kunnskap fra videreutdanningen er derimot i stor grad opp til den enkelte og det forekommer gjennom uformelle samtaler med kolleger, men også på mer formelle måter, som utviklingsprosjekter og presentasjoner.

### **Lærerne er fornøyd med studiene**

En svært høy andel av lærerne er fornøyd med kvaliteten på studiet. I år som i fjor er de mer fornøyd med det faglige enn den fagdidaktiske innholdet. Når vi undersøker variasjon i vurderingen av kvalitet etter studiested finner vi at den varierer noe, men at kvaliteten ikke vurderes som dårlig ved noen læresteder. Det samme gjelder når vi undersøker variasjon i kvaliteten etter fag.

Lærerne oppgir i stor grad at studiet henger sammen med deres undervisningshverdag. Dette framgår også som viktig for deltakernes opplevelse av studiet.

Halvparten svarer at grunnleggende ferdigheter inngår i studiet og en tredjedel oppgir at tilpasset opplæring og elevvurdering i faget inngår. Dette er noe lavere enn i fjorårets undersøkelse. En mulig forklaring på endringen kan være at det er betydelige forskjeller i hvilke fag lærerne i årets undersøkelse tar videreutdanning i sammenlignet med i fjor. Det er noe variasjon i hvilken grad det blir gitt opplæring i ulike former for pedagogisk bruk av IKT. I flere fag vektlegges ikke pedagogisk bruk av IKT. Dette kan reflektere at opplæring i ulike former for pedagogisk bruk av IKT ikke er like naturlig i alle fag.

Det har vært noen endringer fra i fjor til i år, for eksempel er lærerne i litt mindre grad fornøyd med kvaliteten på studiet i år enn de var i fjor. Det har vært en sterk økning i antall lærere som deltar i videreutdanning. Utvidelsen har i stor grad bestått i at flere studerer matematikk, regning og naturfag. Deltakerne som har studert disse fagene vurderer kvaliteten som lavere enn de som har studert andre fag. Dette kan bidra til å forklare noe av endringen i deltakernes opplevelse av studienes kvalitet.

### **Godt læringsutbytte – men lavere i matematikk**

Mange av deltakerne har hatt stort utbytte av studiene. Nesten alle svarer at de har eller skal forandre egen undervisning som følge av studiet og en av tre er interessert i å ta videreutdanning i andre fag. En høy andel av deltakerne svarer også at videreutdanningen har gjort dem mer engasjert i arbeidet og at elevene får et større faglig utbytte.

Imidlertid er det en viss nedgang fra foregående år i andelen som gir den mest positive vurderingen av læringsutbyttet. Noe av endringen kan trolig forklares med at andelen som studerer matematikk er betydelig høyere i årets undersøkelse enn i fjorårets, og mange av disse vurderer læringsutbyttet som lavere enn gjennomsnittet. Funnet peker på særlige utfordringer med noen av matematikkstudiene i studieåret 2014/2015. Ved syv av totalt tretten matematikkstudier er læringsutbyttet signifikant lavere enn gjennomsnittet for alle fag.

Individuelle kjennetegn, som antall år med erfaring fra skole og utdanning, synes ikke å ha betydning for deltakernes læringsutbytte. Det er noe forskjell etter kjønn, der menn i gjennomsnitt forteller om mindre læringsutbytte enn kvinner. I hvilken grad studiene relaterer seg til deltakernes arbeid og hovedinntrykk av kvaliteten på studiet er sterkt knyttet til opplevd læringsutbytte. Videre er hvilket trinn deltakerne jobber på av betydning. Lærere på barnetrinnet forteller om større læringsutbytte enn lærere på de andre trinnene. Forskjellen består også når vi tar hensyn til individuelle kjennetegn ved deltakerne, tilrettelegging for studiene ved skolen og deltakernes opplevelse av studiene.

### **Vikarordningen fungerer best for flertallet**

Vikarordningen er mest utbredt, tre av fire oppgir at de har den ordningen. Andelen deltakere som har stipend- og vikarordningen varierer mellom fylkene. I Vest-Agder, Buskerud og Oppland har omtrent en av tre deltakere stipendordningen, mens under 20 prosent har denne ordningen i Telemark, Troms og Aust-Agder. Andelen som har stipendordningen er høyere blant de yngste deltakerne sammenliknet med deltakere i de andre aldersgruppene.

Det er ikke systematiske forskjeller mellom de som har stipendordning og de som har vikarordning når det gjelder utdanning, antall studiepoeng i faget de tar videreutdanning i og ved hvilket trinn de jobber.

Årsaker til valg av finansieringsordning varierer mellom de som har valgt stipendordning og de som har valgt vikarordning. Visshet om tilstrekkelig tid til å studere framstår som en særlig viktig årsak blant de som har valgt vikarordningen. Årsakene til valg av stipendordningen er mer sammensatte. Hensyn til fleksibilitet, elevene, økonomi og skoleeiers/skoleleders ønsker oppgis oftere som årsak til valg av stipendordningen enn til valg av vikarordningen.

Deltakerne kunne også selv skrive hvorfor de valgte den finansieringsordningen de gjorde. Svarene viser at noen ikke har hatt nok kunnskap om hva de to ordningene innebærer da de valgte. Videre forteller noen at deres opprinnelige ønske ble endret uten deres kjennskap. Det gjelder for begge ordningene. Blant deltakere med stipendordning er det noen som skriver at de opplevde det som lettere å få videreutdanning dersom de valgte den ordningen, enten fordi dette ble fortalt dem av skoleeier eller fordi de selv konkluderte slik på bakgrunn av tidligere erfaringer.

Blant de med vikarordning oppgir 85 prosent at de har fått frigjort like mye tid til å studere som avtalt, det vil si 37,5 prosent reduksjon i stillingen. De resterende svarer at de har fått frigjort i gjennomsnitt 27 prosent av arbeidstiden. Forpliktelser som kontaktlærer, oppfølging av enkeltelever, møter ved skolen og undervisning er forhold som har betydning for muligheten til å få frigjort tid til å studere.

Videre svarer deltakerne at godt organiserte timeplaner, der de får fri hele dager, og reduksjon i andre arbeidsoppgaver enn undervisning, er viktig for å få frigjort tid til studier.

Det er betydelige forskjeller i hvordan stipend- og vikarordningen oppleves av deltakerne. Omtrent halvparten av de med vikarordning svarer at de er svært enig i at de ville valgt samme ordning på nytt og at de er fornøyd med ordningen. Den tilsvarende andelen blant de med stipendordning er omtrent en av fem. Forskjellene innebærer at de som har hatt vikarordningen er mer positive enn de som har hatt stipendordningen. Likevel er det en betydelig andel av de med stipendordning som opplever ordningen som god. Det tyder på at denne finansieringsordningen er velegnet for noen.

Deltakere med vikarordning er mer tilfreds med tilretteleggingen for studiet ved arbeidsstedet enn de med stipendordning. Det er også forskjeller når det gjelder dekking av utgifter. Blant de med vikarordning svarer åtte prosent at de ikke får dekket noen utgifter, mens sytten prosent av de med stipendordning svarer det samme. Det er ikke forskjeller mellom deltakere med stipend- og vikarordning når det gjelder kunnskapsdeling fra studiet og samarbeid med kolleger.

Det er i liten grad forskjeller i hvordan deltakere med stipend- og vikarordning opplever studiet de har tatt. Derimot er det en viss forskjell mellom gruppene når det gjelder læringsutbytte. De med stipendordning har noe lavere gjennomsnittlig læringsutbytte. Forskjellen er imidlertid beskjeden. Det er også en viss forskjell i andelen som faller fra studiene innenfor de to stipendordningene. Andelen er noe høyere blant deltakerne med stipendordning enn blant de med vikarordning.

Alt i alt er det enkelte forskjeller mellom stipend- og vikarordningen. Der det er ulikheter kommer vikarordningen bedre ut enn stipendordningen. De største forskjellene finner vi når det gjelder hvordan deltakerne vurderer finansieringsordningen de har hatt og når det gjelder hvor fornøyd de er med tilretteleggingen for studiet ved arbeidsstedet. Vi finner også variasjon når det gjelder læringsutbytte og frafall fra studiene, men disse er relativt små.

# 1 Innledning

Denne rapporten presenterer resultater fra Deltakerundersøkelsen 2015, en spørreskjemaundersøkelse rettet mot lærere som har tatt videreutdanning. Hensikten med rapporten er å belyse hvordan det er å ta videreutdanning. Det innebærer å undersøke deltakernes opplevelser av tilretteleggingen for utdanningen, deres opplevelse av studiet og hvilket læringsutbytte de får.

Deltakerundersøkelsen har vært gjennomført siden 2010, og denne rapporten er den sjette i rekken. Årets undersøkelse og rapport inneholder noen av de samme temaene som tidligere, men skiller seg fra det som er gjort før på flere måter. Utvalget i undersøkelsen er betydelig større enn tidligere, og rapporten inneholder analyser av to nye tema: årsaker til frafall fra studiene og deltakernes vurdering av finansieringsordningen de har hatt.

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

## 1.1 Kompetanseutvikling hos lærere

Læreres profesjonelle utvikling og hvordan dette bidrar til utvikling i skolen er et omfattende tema. Temaet er gjort rede for i de to siste rapportene (Gjerustad og Kårstein 2013, Gjerustad og Lødding 2014), og vi skal her kun kort gjengi de viktigste punktene i gjennomgangen.

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

Det første perspektivet handler om hvilke typer kompetanse som er nødvendig for lærere, og fokuserer særlig på forholdet mellom praktisk og teoretisk kunnskap. Schön (1987) mener lærere står overfor unike situasjoner preget av usikkerhet og verdikonflikter som ikke kan løses med utgangspunkt i teknisk rasjonalitet. Schön vektlegger «refleksjon i handling», noe som kan betraktes som et sentralt utgangspunkt for et situert læringsperspektiv der læring forstås som deltakelse i praksisfellesskap (Lave og Wenger, 1991; Wenger, 1998; Nielsen og Kvale 1999). Ideen om praksisfellesskap, anvendt i en lærerkvalifiseringssammenheng, setter blant annet fokus på behovet for at lærere får mulighet til å utvikle sin profesjonelle kunnskapsbase gjennom samarbeid med andre lærere (Perry, Walton, og Calder, 1999, s. 218; Postholm og Rokkones, 2012) og at lærere behøver veiledning og et langsiktig utviklingsarbeid for å endre undervisning med tanke på elevenes læring.

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

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

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

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

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

Videre framstår følgende forhold ved arbeidsstedet som særlig viktige for deltakernes utbytte av videreutdanning:

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

## **1.2 Videreutdanning i Kompetanse for kvalitet**

I St.meld. nr. 31 (Kunnskapsdepartementet 2007-2008), *Kvalitet i skolen*, ble det lagt særlig vekt på at – når en ser bort fra elevenes bakgrunn – er lærernes kompetanse den aller viktigste enkeltfaktoren for elevenes læring. I tråd med blant annet Shulman (1987), understrekes det i meldingen at dette innebærer at lærere må ha både faglig, didaktisk og pedagogisk kompetanse. Det vil si at de må

kunne faget de underviser i, de må ha spesifikk kunnskap om hvordan faget skal formidles og de må ha generell kunnskap om læring og utvikling.

Satsingen *Kompetanse for kvalitet*, ble opprettet i 2009, for å styrke læreres og skolelederes kompetanse (Kunnskapsdepartementet 2011). Satsingen er rettet mot grunnopplæringen, og hensikten er å øke elevenes læring og motivasjon. Kompetanseøkningen skal skje gjennom videreutdanning av lærere. Strategien er et samarbeid mellom KS, arbeidstakerorganisasjonene, lærerutdanningene og statlige utdanningsmyndigheter. Partene har ansvar for ulike deler av strategien og bærer sammen ansvaret for at den kan realiseres.

I *Kompetanse for kvalitet - Strategi for videreutdanning av lærere 2012-2015*

(Kunnskapsdepartementet 2011) gis det føringer for organisering av og innhold i studietilbudene. Der står det at studiene skal gi både faglig og fagdidaktisk kompetanse, at de skal være praksisrettet og at de skal ivareta sentrale element i Kunnskapsløftet, som vurdering, tilpasset opplæring, bruk av IKT og grunnleggende ferdigheter. Studiene er nasjonale tilbud som alle kan delta i, uavhengig hvor de bor og jobber. Noen av studiene er rene nettstudier, mens de fleste kombinerer nettstudier med samlinger.

Det er en målsetting at fag og områder med særlig behov for å styrkes skal prioriteres. I studieåret 2014/2015 ble fagene matematikk og naturfag prioritert. Staten dekker 75 prosent av vikarkostnadene for lærere som studerer slike fag. For andre fag dekkes 60 prosent av vikarkostnadene.

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

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). I publikasjonene kommer det fram at deltakerne har positive erfaringer fra studiene de har tatt. De forteller at de har utviklet seg faglig, og at de har endret egen undervisning som følge av studiet.

### 1.3 Problemstillinger

Eksisterende forskning, som vist under punkt 1.1, peker på at forhold ved deltakernes arbeidssted er av betydning for muligheten til å endre praksis som følge av etterutdanning. Første problemstilling er:

- Hvordan opplever deltakerne tilretteleggingen for studiet ved deres arbeidssted?

Tilrettelegging ved arbeidsstedet inkluderer en rekke forhold, som delingskultur ved skolen og praktisk tilrettelegging. Vi er også interessert i hvilken grad vikar benyttes, hvordan undervisningen løses i forbindelse med samlinger og hvilke konsekvenser videreutdanningen har for elevene.

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

- Hvordan opplever deltakerne studiet?

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

Som nevnt var studieåret 2014/2015 det første året det var mulig å velge mellom to finansieringsordninger. Vi er interessert i å undersøke deltakernes erfaringer med de to ordningene, og om de opplever tilretteleggingen av studiet som forskjellig. Tredje problemstilling er:

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

For å belyse problemstillingen skal vi undersøke både deltakernes oppfatning av de to finansieringsordningene og om det er slik at det er sammenhenger mellom finansieringsordning og opplevelse av studiet og læringsutbytte. Vi er også interessert i om det er forskjeller i hvem som velger de to ordningene.

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

- Hva er årsakene til at deltakere faller fra studiene?

Problemstillingen inkluderer både å undersøke hvorfor deltakerne faller fra studiene, og om det er slik at enkelte grupper faller fra i større grad enn andre grupper.

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

- Svarer deltakerne i årets undersøkelse annerledes enn de som deltok i fjor og foregående år?

## **1.4 Rapportens oppbygging**

I kapittel 2 beskrives gjennomføringen av Deltakerundersøkelsen 2015. Deretter presenterer vi bakgrunnsinformasjon om lærerne som har deltatt i undersøkelsen. Kapittel 4 handler om frafall fra studiene. Vi undersøker om det er kjennetegn ved de som har sluttet på studiene og hvorfor de sluttet. Kapitlene 5, 6 og 7 viser deltakernes oppfatning av tilretteleggingen for studiet ved arbeidsstedet, deres opplevelse av studiet og hvilket læringsutbytte de mener at de har fått. I kapittel 8 undersøker vi om det er forskjeller mellom de to finansieringsordningene, stipend- og vikarordningen, når det gjelder hvor fornøyde lærerne er og hva de synes om studiet.



## 2 Data og metode

I dette kapitlet presenteres Deltakerundersøkelsen 2015 nærmere. Det innebærer å gå nærmere inn på hvilke tema den inneholder, hvor mange som deltok og hvordan dataene skal analyseres.

### 2.1 Tema i undersøkelsen

Spørsmålene som inngår i Deltakerundersøkelsen 2015 kan sammenfattes i seks tema:

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

De fire første temaene er en videreføring av tema i de foregående Deltakerundersøkelsen. Spørsmålene er forandret så lite som mulig, slik at det er mulig å sammenlikne deltakernes svar over tid. Imidlertid er antallet spørsmål om temaene redusert. Det er gjort for å få plass til spørsmål om de to siste temaene, som ikke har vært med i tidligere undersøkelser.

### 2.2 Deltakelse

Deltakerundersøkelsen gikk ut på e-post til lærere i grunnskolen, videregående og voksenopplæringen som har søkt om og fått ja til å ta videreutdanning i regi av satsingen *Kompetanse for kvalitet*. Flertallet av disse jobber med undervisning, mens noen har andre stillinger i skolen, som rådgivere og sosiallærere. I alt 3662 lærere fikk undersøkelsen. E-post adressen til disse ble samlet inn i forbindelse med søknadsprosessen. Den innledende e-posten innhold informasjon om undersøkelsen og om at det var frivillig å delta.

I alt 2434 personer åpnet undersøkelsen. Noen av disse besvarte ikke alle spørsmålene. Når vi kun teller med de som svarte på mer enn halvparten av undersøkelsen, sitter vi igjen med 2313 godkjente besvarelser. Antallet som inngår i analysene vil i noen tilfeller være høyere enn 2313. Det kommer av at vi ikke sletter besvarelser, selv om de ikke regnes som godkjente.

Antallet besvarelser gir en deltakelse på 63 prosent. Deltakelsen er relativt høy, og tyder på at mange har ønsket å fortelle om sine erfaringer med å ta videreutdanning. Deltakelsen er likevel lavere enn i

fjor, da 71 prosent av de inviterte deltok. Det er imidlertid flere vesentlige forskjeller mellom utvalgene i årets og fjorårets undersøkelse:

- Antallet lærere som tar videreutdanning har økt betydelig. I skoleåret 2013/2014 var det omtrent 1760 som tok videreutdanning innenfor *Kompetanse for kvalitet*. I 2014/2015 fikk 3662 lærere tilbud om slik videreutdanning.
- Årets undersøkelse gikk ut til alle lærere som tar videreutdanning gjennom *Kompetanse for kvalitet*, uavhengig av om de deltar på studietilbud som er opprettet for strategien, eller om de deltar på andre ordinære studietilbud. I de foregående undersøkelsene har kun deltakere som deltar på tilbud opprettet for strategien mottatt undersøkelsen.
- Årets undersøkelse inkluderer også de deltakerne som ikke begynte på studiene og de som sluttet etter studiestart. Tidligere undersøkelser har ikke gått til de som takket nei til studiene før oppstart. Vi vet ikke hvor mange av de som sluttet på studiene som har mottatt undersøkelsen tidligere.

Det betyr at årets undersøkelse er rettet til en større gruppe enn tidligere, og at gruppen som får undersøkelsen er noe annerledes sammensatt. Til sammen medførte disse endringene at antallet som ble invitert til å delta i undersøkelsen økte fra 1242 i 2014 til 3662 i 2015.

**Tabell 2.1: Deltakelse i undersøkelsen etter fylke. N = 2271. Antall og prosent.**

| Fylke            | Antall inviterte | Antall deltatt | Svarprosent |
|------------------|------------------|----------------|-------------|
| Akershus         | 370              | 210            | 57          |
| Aust-Agder       | 115              | 71             | 62          |
| Buskerud         | 226              | 149            | 66          |
| Finnmark         | 62               | 36             | 58          |
| Hedmark          | 151              | 98             | 65          |
| Hordaland        | 328              | 193            | 59          |
| Møre og Romsdal  | 192              | 109            | 57          |
| Nord-Trøndelag   | 100              | 59             | 59          |
| Nordland         | 233              | 142            | 61          |
| Oppland          | 135              | 85             | 63          |
| Oslo             | 257              | 152            | 59          |
| Rogaland         | 366              | 227            | 62          |
| Sogn og Fjordane | 112              | 61             | 54          |
| Sør-Trøndelag    | 263              | 180            | 68          |
| Telemark         | 144              | 98             | 68          |
| Troms            | 152              | 88             | 58          |
| Vest-Agder       | 151              | 104            | 69          |
| Vestfold         | 153              | 109            | 71          |
| Østfold          | 148              | 96             | 65          |
| Utland           | 4                | 4              | 100         |

Som det framgår av tabell 2.1. varierer antallet deltakere mellom fylkene. Også svarprosenten varierer mellom fylkene. Den laveste deltakelsen finner vi i Sogn og Fjordane (54 prosent), Akershus (57 prosent) og Møre og Romsdal (57 prosent). Det betyr at deltakere fra disse fylkene er noe underrepresentert i undersøkelsen. Den høyeste deltakelsen finner vi i Vestfold (71 prosent) og Vest-Agder (69 prosent). Det innebærer at deltakere som bor i disse fylkene er noe overrepresentert. Det er likevel sannsynlig at representativiteten til undersøkelsen er god, gitt den relativt høye deltakelsen.

Videre er det høye antallet som svarer i seg selv positivt, og gjør det mulig å gjøre analyser med større statistisk sikkerhet.

## 2.3 Analyser

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

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

I tillegg var det to åpne spørsmål på slutten av undersøkelsen der deltakeren kunne skrive ting de synes var spesielt viktig eller ting som de ikke synes hadde vært dekket i undersøkelsen. I overkant av 300 deltakere svarte på et av disse spørsmålene. Svarene har blitt gjennomgått og vil bli presentert i forbindelse med gjennomgangen av de kvantitative spørsmålene, for å utdype eller belyse det som kommer fram der.

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

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

- Bakgrunnsinformasjon om deltakerne
- Tilrettelegging for studiet
- Opplevelse av studiet
- Læringsutbytte

## 3 Deltakerne og studietilbudene

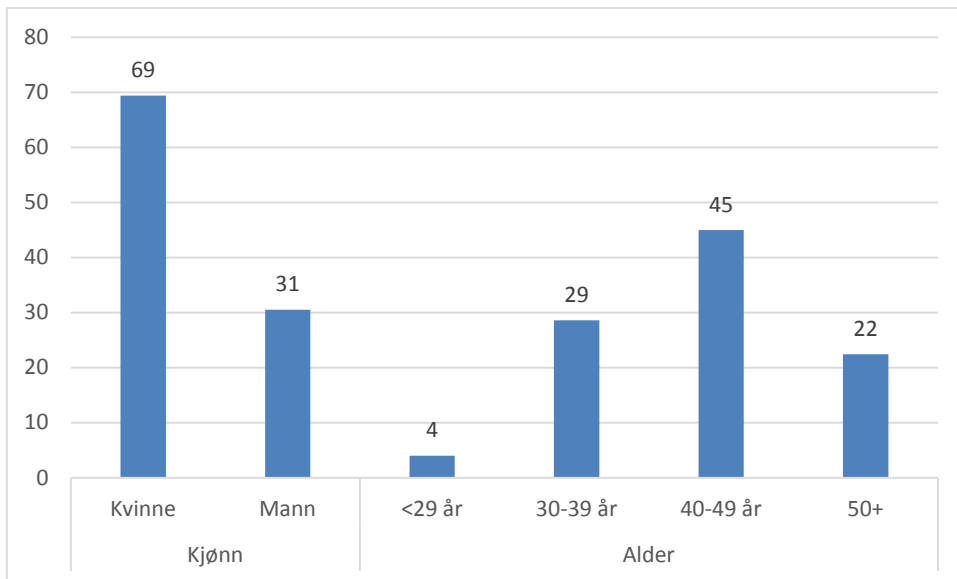
I dette kapitlet presenterer vi bakgrunnsinformasjon om de som har svart på Deltakerundersøkelsen 2015. Hensikten er å få vite mer om de som har deltatt i undersøkelsen når det gjelder kjennetegn ved deltakerne, deres utdanning og yrkeserfaring og studiet de følger. Dette er informasjon som er interessant både fordi det gir mer kunnskap om deltakerne, og fordi det er forhold det kan være viktig å ta hensyn til i senere analyser.

Antallet lærere som er invitert til å være med i Deltakerundersøkelsen, og som faktisk deltar, er betydelig høyere i år enn foregående år. Som gjort rede for i kapittel 2 er det tre årsaker til økningen. For det første er det flere lærere som tar videreutdanning. For det andre inkluderer årets undersøkelse både de som har benyttet seg av studietilbud som er opprettet for strategien og de som har benyttet seg av andre ordinære studietilbud. I de foregående undersøkelsene har kun deltakere som deltar på tilbud opprettet for strategien mottatt undersøkelsen. For det tredje er undersøkelsen også ment for de som ikke begynte på studiene og de som falt fra underveis, noe som de tidligere undersøkelsene ikke har vært.

Endringene i hvem undersøkelsen er rettet mot og økningen i antallet som deltar kan ha betydning for hvem som deltar. Vi skal derfor undersøke om sammensetningen av deltakerne har forandret seg fra foregående år.

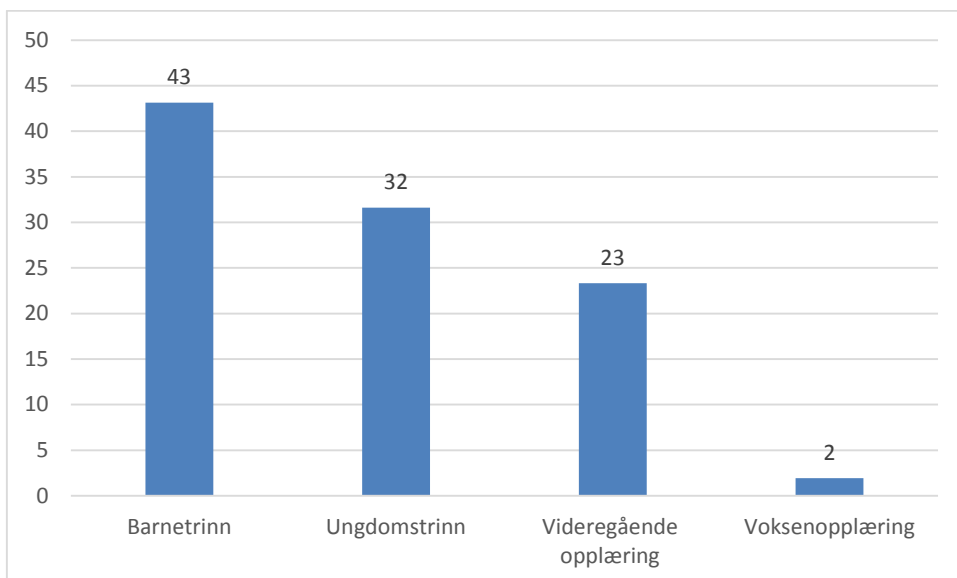
### 3.1 Kjennetegn ved deltakerne

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



**Figur 3.1: Kjønn- og aldersforskjell blant deltakerne. Prosent. N=2275-2281.**

Figur 3.1 viser at flertallet av deltakerne er kvinner. Nesten halvparten av deltakerne er mellom 40 og 49 år, og om lag en tredjedel er mellom 30-39 år. Som nevnt i Deltakerundersøkelsen 2014, stemmer dette godt overens med situasjonen i skolen. Det har ikke vært noen vesentlig endring i andel kvinner fra i fjor til i år. Aldersfordelingen er også veldig lik i år som i fjor, med nesten halvparten av deltakerne i alderen 40-49 år. De yngre deltakerne er antagelig relativt nyutdannede, noe som kan forklare hvorfor de i liten grad deltar i videreutdanning.



**Figur 3.2: Hvilke trinn deltakerne jobber på. Prosent. N=2277**

Figur 3.2 viser at ansatte på barnetrinnet utgjør den største gruppen blant deltakerne, mens ansatte på ungdomstrinnet utgjør den nest største gruppen. Til sammen jobber 75 prosent av deltakerne på barne- og ungdomsskoler. Av de resterende jobber majoriteten i videregående, mens en liten prosentandel jobber i voksenopplæringen.

Dersom vi sammenligner disse tallene med hvor mange som jobber i de ulike skoleslagene, ser vi at barne- og ungdomstrinnet til sammen har 2,7 ganger så mange ansatte som videregående - 57 744 mot 21 407 (Statistisk sentralbyrå, 2015). Det vil si at vi bør forvente at en høyere andel av lærere som

tar videreutdanning jobber i barnetrinnet. Her er det 3,3 ganger så mange lærere som jobber i grunnskolen enn det er som jobber i videregående, så grunnskolelærere er noe overrepresentert.

Også i de to foregående årene ble det funnet at andelen deltakere som jobber i videregående ikke samsvarer med de faktiske forskjellene i antall ansatte (se Gjerustad og Kårstein, 2013 og Gjerustad og Lødding, 2014). I rapportene ble det diskutert om dette skyldes at ansatte i videregående i mindre grad deltar i videreutdanning enn ansatte på de andre trinnene, eller om de tar videreutdanning i like stor grad, men er underrepresentert i spørreundersøkelsen. Konklusjonen den gang var at andelen lærere som underviser i videregående i mindre grad deltar i videreutdanning. Når vi nå finner at skjevhetene er betydelig mindre i år enn i de to foregående årene kan det bety to ting:

- At ansatte i videregående i større grad deltar i undersøkelsen. Det kan komme av at den i år også inkluderer de som tar videreutdanning på studietilbud som ikke er opprettet for satsingen Kompetanse for kvalitet.
- At antallet ansatte i videregående som tar videreutdanning har økt. Det kan komme av at det totale antallet skoleansatte som tar videreutdanning øker, og av at det er innført en ny finansieringsordning.

Det er vanskelig å avgjøre hvilken forklaring som er mest sannsynlig ut fra tilgjengelig informasjon. De to forklaringene utelukker ikke hverandre, så det kan være at endringen i andelen deltakere som jobber i videregående skole kan komme av begge disse forholdene.

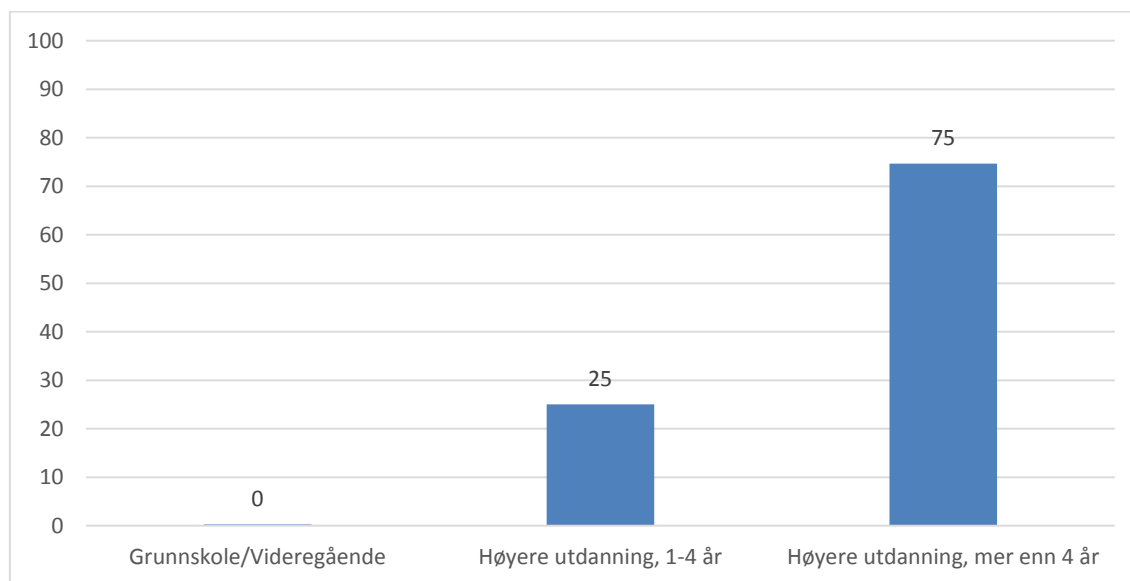
**Tabell 3.1: Deltakernes fylkestilhørighet. N=2270. Antall og prosent.**

| <b>Fylke</b>     | <b>Antall</b> | <b>Prosent</b> |
|------------------|---------------|----------------|
| Rogaland         | 227           | 10             |
| Akershus         | 210           | 9              |
| Hordaland        | 193           | 9              |
| Sør-Trøndelag    | 180           | 8              |
| Oslo             | 154           | 7              |
| Buskerud         | 149           | 7              |
| Nordland         | 142           | 6              |
| Møre og Romsdal  | 109           | 5              |
| Vestfold         | 109           | 5              |
| Vest-Agder       | 104           | 5              |
| Telemark         | 99            | 4              |
| Hedmark          | 98            | 4              |
| Østfold          | 96            | 4              |
| Troms            | 88            | 4              |
| Oppland          | 85            | 4              |
| Aust-Agder       | 71            | 3              |
| Sogn og Fjordane | 61            | 3              |
| Nord-Trøndelag   | 59            | 3              |
| Finnmark         | 36            | 2              |

Tabell 3.1 viser at deltakerne kommer fra hele landet og at alle fylker er representert. Det er flest deltakere fra fylkene med høyere innbyggertall, som Rogaland, Akershus, Hordaland og Sør-Trøndelag.

## 3.2 Utdanning og yrkeserfaring

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



**Figur 3.3: Deltakernes høyeste fullførte utdanning. N=2282. Prosent**

Tre av fire deltakere har mer enn fire års høyere utdanning mens én av fire har fire år eller mindre med høyere utdanning. Mindre enn én prosent har ingen høyere utdanning. Andelen som oppgir at de har mer enn fire års høyere utdanning er betydelig høyere blant deltakerne i denne studien enn i skolen generelt. I 2013 hadde 7 prosent av lærerne i grunnskolen og 30 prosent av lærerne i videregående mer enn fire års utdanning (Statistisk sentralbyrå, 2015).

Tallene fra Statistisk sentralbyrå peker på betydelige forskjeller mellom skoleslagene når det gjelder andelen lærere med mer enn fire år med høyere utdanning. Vi undersøker om dette mønsteret også gjelder i dette datamaterialet. Resultatet vises i tabell 3.2. Merk at det er få deltakere som underviser på voksenopplæringen. Det betyr at enkeltindivider får stor påvirkning på gjennomsnittet. Man skal dermed være forsiktig med å vektlegge dette, særlig når man ser på endringer over tid.

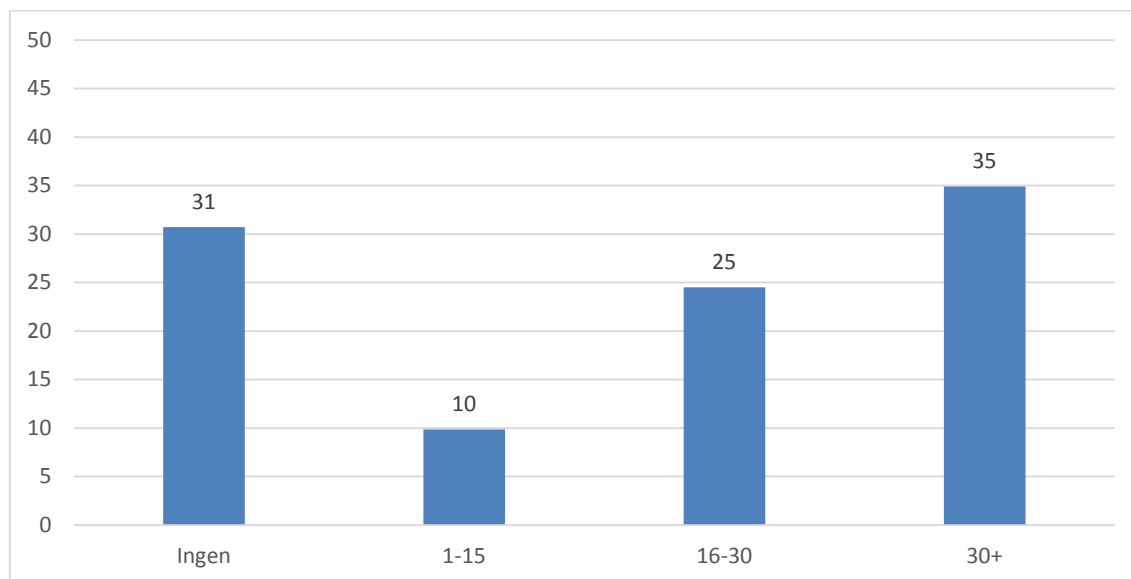
**Tabell 3.2: Deltakernes utdanning etter trinn. Prosent.**

|                               | Barnetrinn | Ungdomstrinn | Videregående opplæring | Voksenopplæring | Total |
|-------------------------------|------------|--------------|------------------------|-----------------|-------|
| Grunnskole/videregående       | 0          | 0            | 1                      | 0               | 0     |
| 1-4 år høyere utdanning       | 33         | 19           | 20                     | 14              | 25    |
| Mer enn 4 år høyere utdanning | 67         | 81           | 79                     | 86              | 75    |
| Antall                        | 978        | 714          | 527                    | 44              | 2282  |

Tabellen viser at prosentandelen som oppgir å ha lang høyere utdanning er noe høyere blant lærere på ungdomstrinn og videregående enn blant lærere på barnetrinnet. Forskjellene er ikke like store som det er rimelig å forvente ut i fra forskjellene i skolen som helhet. Alt i alt er det flere ting som tyder på

at høyt utdannede lærere i større grad ønsker å ta videreutdanning, eventuelt at skoleledere og skoleeiere i større grad prioriterer å videreutdanne høyt utdannede lærere.

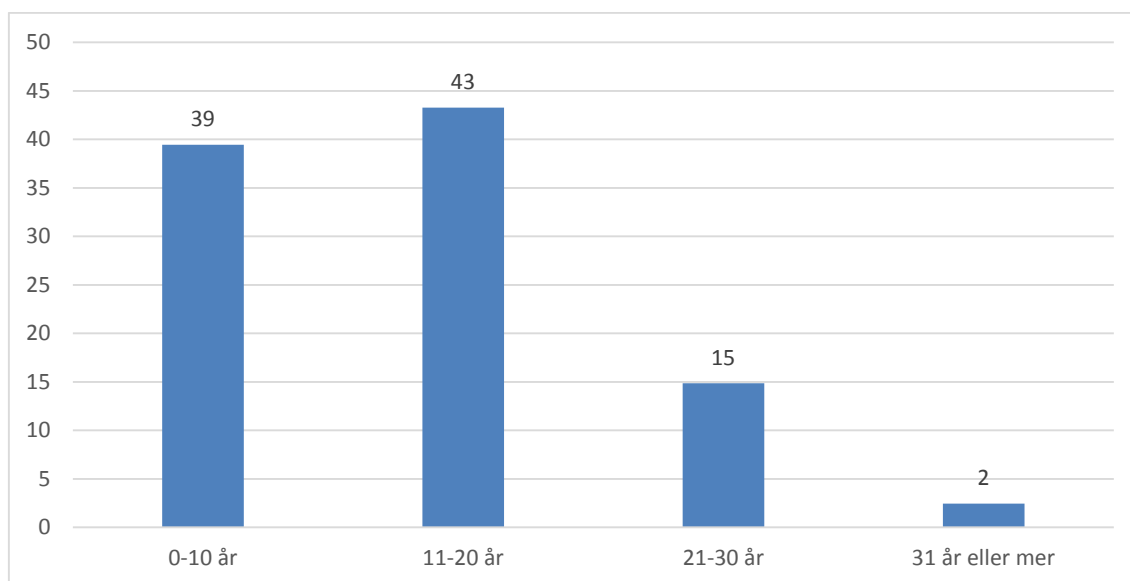
Deltakerne ble bedt om å oppgi hvor mye utdanning de har fra før av i faget de tar videreutdanning i. I 2014 kunne de krysse av på de fem alternativene *Ingen*, *15 studiepoeng*, *30 studiepoeng*, *mer enn 30 studiepoeng* eller *vet ikke*. I årets undersøkelse ønsket vi å legge bedre til rette for at de som studerte før ordningen med studiepoeng ble introdusert, og er usikker på konverteringen fra vekttall til studiepoeng, kunne svare. I tillegg ønsket vi å ha et mer nøyaktig mål på antall studiepoeng. I årets undersøkelse ble derfor deltakerne bedt om å selv skrive inn nøyaktig antall studiepoeng, vekttall eller semester med utdanning i faget de nå studerer. Vi har kategorisert svarene inn i noen av de samme svaralternativene som deltakerne fikk i fjor for å kunne sammenligne.



**Figur 3.4: Antall studiepoeng fra før av i faget de tar videreutdanning i. N=2068. Prosent.**

Fra figur 3.4 ser vi at 31 prosent av deltakerne ikke har noen studiepoeng i faget de tar videreutdanning i. 25 prosent har 16-30 studiepoeng og 35 prosent har mer enn 30 studiepoeng fra før i faget de nå studerer. Det er syv prosentpoeng færre i år enn i 2014 som oppgir at de ikke har noen studiepoeng fra før i faget samtidig er det 16 prosentpoeng flere i år enn i 2014 som har mer enn 30 studiepoeng fra før i faget. Noe av endringen kan skyldes endringene i måten deltakerne svarte på spørsmålet. Imidlertid er endringene såpass store at de sannsynligvis også gjenspeiler at sammensetningen av lærere som tar videreutdanning er annerledes i år enn i fjor.





**Figur 3.5: Deltakernes yrkeserfaring i skolen. N=2277. Prosent.**

Figur 3.5 viser at nesten 40 prosent av deltakerne har jobbet i skolen i 10 år eller mindre, og er dermed å regne som relativt nyutdannede. Dette tyder på at også innenfor denne gruppen er det ønskelig med faglig påfyll. Den største andelen, 43 prosent, har jobbet i skolen mellom 11 og 20 år.

### 3.3 Deltakernes studier

Deltakerne ble spurt både om studiested, hvilket fag de studerer, hvor mange studiepoeng de tar i 2014/2015 og om de tidligere har tatt videreutdanning. Svarene vises i tabell 3.3-3.4 og i figur 3.6-3.7

55 % av deltakerne oppgir at de tidligere har tatt videreutdanning (N=2095).

**Tabell 3.3: Deltakernes studiested. N=2155.**

| <b>Studiested</b>                       | <b>Antall</b> | <b>Prosent</b> |
|---|---------------|----------------|
| Høgskolen i Oslo og Akershus            | 324           | 15,0           |
| Høgskolen i Bergen                      | 203           | 9,4            |
| NTNU                                    | 182           | 8,5            |
| Høgskolen i Sør-Trøndelag               | 129           | 6,0            |
| Universitetet i Agder                   | 121           | 5,6            |
| Høgskolen i Buskerud og Vestfold        | 116           | 5,4            |
| Høgskolen i Østfold                     | 112           | 5,2            |
| Universitetet i Bergen                  | 107           | 5,0            |
| Universitetet i Oslo                    | 93            | 4,3            |
| Høgskolen i Hedmark                     | 92            | 4,3            |
| Høgskolen i Telemark                    | 91            | 4,2            |
| Universitetet i Stavanger               | 89            | 4,1            |
| Høgskolen i Sogn og Fjordane            | 83            | 3,9            |
| UiT Norges arktiske universitet         | 73            | 3,4            |
| Høgskolen i Lillehammer                 | 58            | 2,7            |
| Høgskolen i Nord-Trøndelag              | 55            | 2,6            |
| Universitetet i Nordland                | 49            | 2,3            |
| Høgskolen i Volda                       | 46            | 2,1            |
| Høgskolen Stord/Haugesund               | 33            | 1,5            |
| NLA Høgskolen                           | 29            | 1,4            |
| Handelshøgskolen BI                     | 27            | 1,3            |
| Høgskolen i Nesna                       | 19            | 0,9            |
| Norges miljø- og biovitenskapelige univ | 17            | 0,8            |
| Norges idrettshøgskole                  | 7             | 0,3            |

Tabell 3.3 viser at Høgskolen i Oslo og Akershus, Høgskolen i Bergen og NTNU er de studiestedene med høyest andel deltakere. Disse lærestedene ligger i noen av de største byene i Norge.

**Tabell 3.4: Deltakernes studier. N=2133.**

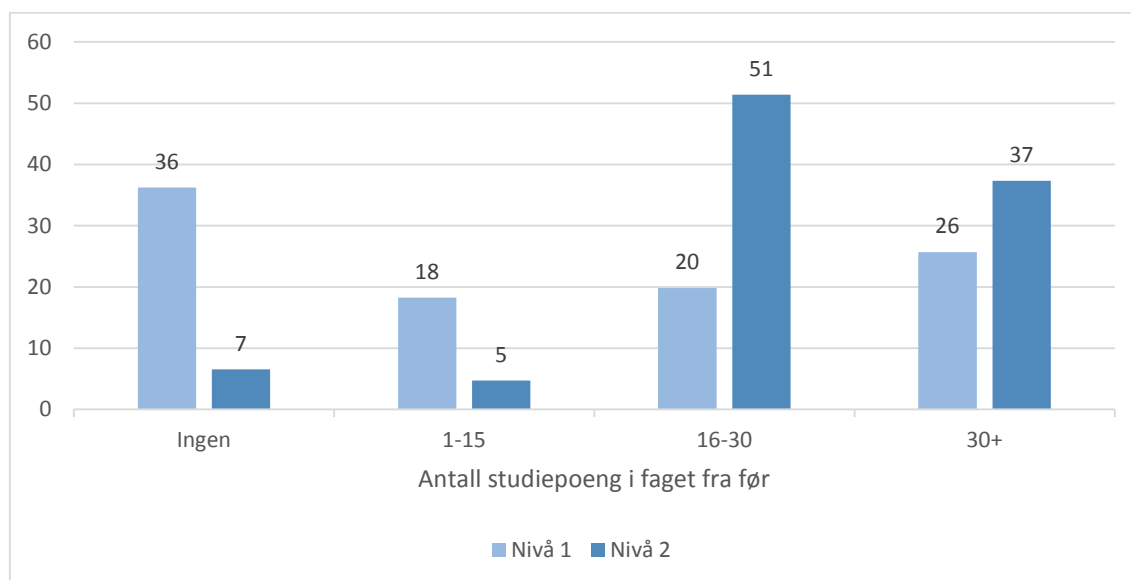
| <b>Fag</b>  | <b>Antall</b> | <b>Prosent</b> |
|---|---------------|----------------|
| Matematikk 1: 1-7   | 257           | 12             |
| Andre fag, ikke opprettet for Kompetanse for kvalitet               | 242           | 11             |
| Naturfag 1  | 185           | 9              |
| Regning som grunnleggende ferdighet                                 | 178           | 8              |
| Matematikk 1: 5-10  | 109           | 5              |
| Matematikk 2: 5-10  | 107           | 5              |
| Matematikk for videregående opplæring                               | 84            | 4              |
| Ledelse i skolen  | 82            | 4              |
| Matematikk 2: 8-10  | 73            | 3              |
| Matematikk 2: 1-7   | 68            | 3              |
| Matematikk 1: 8-10  | 61            | 3              |
| Leseopplæring 1   | 56            | 3              |
| Rådgivning 1  | 53            | 2              |
| Engelsk 1   | 49            | 2              |
| Naturfag 2  | 43            | 2              |
| Norsk 2   | 43            | 2              |
| Andrespråkspedagogikk   | 40            | 2              |
| Leseopplæring 2   | 38            | 2              |
| Engelsk 2   | 37            | 2              |
| Norsk 1   | 33            | 2              |
| Rådgivning 2  | 32            | 2              |
| Matematikk 1: 1-10  | 29            | 1              |
| Matematikk 2: Fjernundervisning 5-10                                | 28            | 1              |
| Matematikk 2 med fagdidaktikk                                       | 21            | 1              |
| Prosjekt til fordjuping   | 17            | 1              |
| Læringsledelse og vurdering   | 15            | 1              |
| Yrkesretting av programfag  | 14            | 1              |
| Fysikk 2  | 12            | 1              |
| Matematikk 2: 1-10  | 12            | 1              |
| Mat og helse  | 11            | 1              |
| Matematikk 1: Fjernundervisning 5-10                                | 11            | 1              |
| Entreprenørskap som pedagogisk metode i skolen                      | 10            | 0              |
| Matematikk 1: Fjernundervisning 1-7                                 | 10            | 0              |
| Kroppsøving   | 9             | 0              |
| Kjemi 1   | 8             | 0              |
| Naturfag for videregående opplæring                                 | 8             | 0              |
| Vurdering i elevenes læringsarbeid i vi                             | 8             | 0              |
| Anvendelse av ny teknologi i læringsarbeid i videregående opplæring | 7             | 0              |
| Kunst og håndverk   | 7             | 0              |
| Utvikling og endringsarbeid med relevans for yrkesfaglig opplæring  | 7             | 0              |
| Lesing, læring og vurdering i videregående opplæring                | 6             | 0              |
| Matematikk 2: Fjernundervisning 1-7                                 | 4             | 0              |
| Teknikk og industriell produksjon                                   | 4             | 0              |
| Musikk  | 3             | 0              |
| Andrespråkspedagogikk for lærere i yrkesfaglig utdanning            | 2             | 0              |

Tabell 3.4 viser andelene som tok videreutdanning i de ulike fagene som inngår i *Kompetanse for kvalitet*, samt at 11 prosent har krysset av for fag som ikke inngår i denne satsingen. Den største andelen tar videreutdanning i fag som matematikk og naturfag. Til sammen er det 61 prosent av deltakerne som studerer matematikk, regning som grunnleggende ferdighet eller noe innen naturfag (naturfag, kjemi eller fysikk). Til sammenligning er det åtte prosent som studerer norsk eller lesing som grunnleggende ferdigheter og fire prosent som studerer engelsk. De resterende 17 prosentene fordeler seg på ulike fag med få deltakere. I fjorårets undersøkelse var det til sammenligning 24 prosent som oppga at de tok videreutdanning innen matematikk/naturfag, 30 prosent innen norsk/leseopplæring og 14 prosent tok engelsk. Blant årets deltakere har er det dermed en betydelig større andel som tar videreutdanning innen matematikk og naturfag og lavere andel som tar videreutdanning i norsk og engelsk enn i fjor.

En av årsakene til at andelen som tar videreutdanning i matematikk og naturfag er betydelig høyere i årets undersøkelse er at statens tilskudd til dekning av vikarkostnader er høyere dersom lærerne tar videreutdanning i disse fagene i forhold til andre fag. Det er dermed økonomisk mer gunstig for skoleiere å ha en lærer som tar videreutdanning i matematikk og naturfag.

Til tross for at andelen som studerer andre fag enn matematikk og naturfag er lavere enn i fjor er likevel antallet som tar slike fag på linje med eller noe høyere enn i fjor. Det betyr at selv om utvidelsen fra 2013/2014 til 2014/2015 først og fremst skjer ved opprettelse av nye studieplasser i naturfag og matematikk, så holdes tilbud om andre fag på omtrent det samme nivået som tidligere.

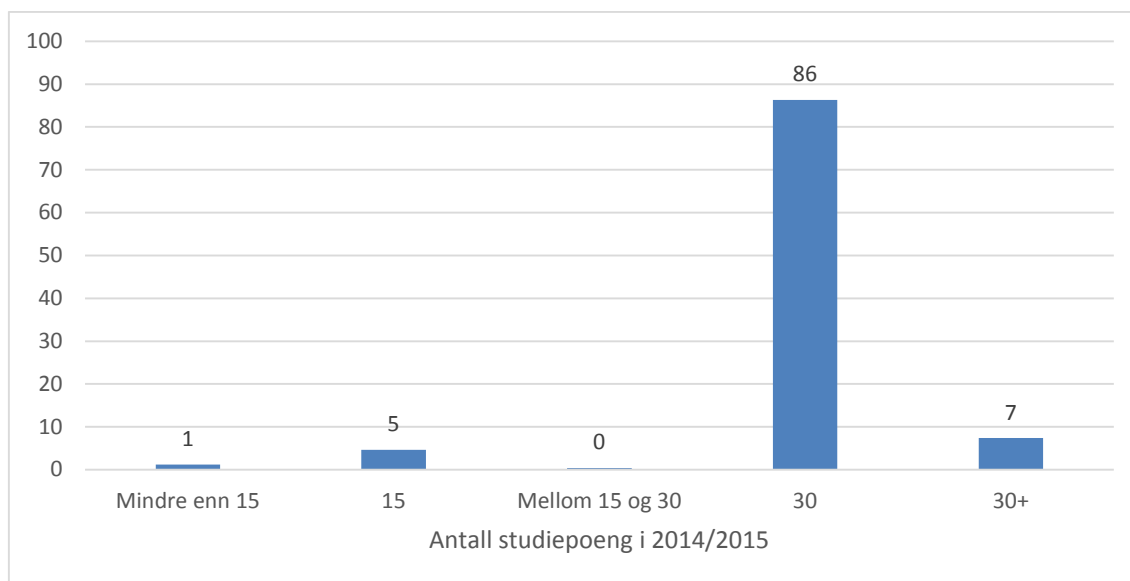
Som det framgår av tabell 2.4 er flere av fagene delt inn i 2 nivåer, der nivå 2 krever mer forkunnskaper enn nivå 1 fag. Dette gjelder om lag 70 prosent av observasjonene hvor kurs som inngår i *Kompetanse for kvalitet* er oppgitt. For å undersøke om det er slik at deltakere med få eller ingen studiepoeng i faget fra før primært går på nivå 1 kurs, analyserer vi fordelingen på de to nivåene etter studiepoeng. Resultatene vises i figur 3.6.



**Figur 3.6: Prosentandel deltakere på nivå 1 og nivå 2 kurs etter studiepoeng fra før i faget. N=1323.**

Fra figuren ser vi at omtrent en tredjedel av deltakerne på nivå 1 kurs ikke har noen studiepoeng fra før i faget mot syv prosent på nivå 2 kurs. 88 prosent av deltakerne på nivå 2 kurs har mer enn 15 studiepoeng i faget mot 46 prosent blant deltakerne på nivå 1 kurs. Det er dermed slik at det i stor grad er de som har få eller ingen studiepoeng fra før i faget som velger nivå 1 kurs, mens de med flere studiepoeng fra før velger nivå 2 kurs. Men figuren viser også at dette ikke er konsekvent ettersom det

er noen som ikke har noen studiepoeng i faget men velger nivå 2 kurs, og særlig er det flere som har 15 studiepoeng eller mer i faget som likevel velger nivå 1 kurs.



**Figur 3.7: Antall studiepoeng de tar videreutdanning i. N=2145. Prosent.**

Figur 3.7 viser at det det klart vanligste er å ta 30 studiepoeng i løpet av et år. Så mange som 86 prosent svarer at de tar nøyaktig 30 studiepoeng i løpet av 2014/2015.

### 3.4 Oppsummering

Et klart flertall av deltakerne, tre av fire, er kvinner. Kjønnfordelingen samsvarer omtrent med slik den er i skolen.

Flertallet av deltakerne underviser på barne- eller ungdomsskolen. Lærere fra grunnskolen er i noen grad overrepresentert blant lærere som tar videreutdanning. Imidlertid er skjevfordelingen noe mindre enn den har vært ved tidligere år.

De fleste deltakerne har høy utdanning fra før, tre av fire har mer enn fire års høyere utdanning. Dette er betydelig høyere enn andelen som har mer enn fire års høyere utdanning blant alle lærere i skolen. Det kan bety at lærere med lang høyere utdanning i større grad ønsker å ta videreutdanning eller at disse prioriteres i større grad blant alle søkere.

Samtidig som analysene viser at deltakerne har lang høyere utdanning er det om lag en tredjedel som oppgir at de ikke har studiepoeng fra før i faget de tar videreutdanning i.

Det er en betydelige større andel blant årets deltakere som oppgir at de tar videreutdanning innen matematikk, regning som grunnleggende ferdighet eller naturfag enn det var i fjor (61 mot 24 prosent).

## 4 Frafall fra studiene

Et av målene for årets undersøkelse er å finne ut hvorfor enkelte faller fra studiene. Dette har ikke vært tema i de foregående undersøkelsene. De som oppga at de ikke lenger studerte fikk et kort spørreskjema. Det inneholdt spørsmål årsaker til frafall fra studiene, om bakgrunnsopplysninger og om finansieringsordningen. De som sluttet etter studiestart fikk i tillegg spørsmål om tilrettelegging ved arbeidsstedet. Kapitlet består av fire deler:

- Deltakernes tilknytning til studiene
- Årsaker til frafall før studiestart
- Årsaker til frafall etter studiestart
- Kjennetegn ved deltakere som slutter på studiene

I tillegg skal vi undersøke om de som har falt fra studiene underveis har en annen oppfatning av tilretteleggingen på arbeidsstedet enn de som ikke har sluttet på studiene, og om det er noen sammenheng mellom valg av finansieringsordning og frafall. Dette gjøres i kapitlene fem og åtte.

Erfarung viser at frafall både handler om at enkelte ikke begynner på studiene, og om at noen slutter før de har fullført studiene. Årsakene til frafall kan være relativt ulike i de to gruppene, og vi behandler dem derfor separat i mange av analysene.

### 4.1 Deltakernes tilknytning til studiene

Årets undersøkelse gikk til alle som fikk tilbud om studiene, uavhengig av om de senere takket nei til studiene eller valgte å slutte etter studiestart. Tabell 4.1 viser deltakernes tilknytning til studiene da undersøkelsen ble gjennomført.

**Tabell 4.1: Deltakernes tilknytning til studiet da undersøkelsen ble gjennomført. N = 2313.**

| <b>Tilknytning til studiet</b>               | <b>%</b> | <b>N</b> |
|--|----------|----------|
| Jeg har fullført studiet                     | 35       | 805      |
| Jeg studerer fortsatt                        | 56       | 1.305    |
| Jeg begynte å studere, men sluttet underveis | 4        | 87       |
| Jeg begynte ikke på studiet                  | 5        | 116      |
| Total  | 100      | 2313     |

Vi ser at det store flertallet, 91 prosent, har fullført eller er i ferd med å fullføre studiene. Blant de som har falt fra studiene svarer fire prosent at de sluttet etter at de begynte på studiene, mens fem prosent oppgir at de ikke begynte på studiet.

Tall fra behandlingen av søknadene viser at i alt 254 personer takket nei til videreutdanning før studiestart. Det utgjør 7 prosent av de i alt 3662 som fikk tilbud om videreutdanning. I Deltakerundersøkelsen utgjør denne gruppen 5 prosent. Altså er de svakt underrepresentert i studien. 116 svar tilsier at 46 prosent av de som ikke begynte på studiene har deltatt i undersøkelsen.

Når det gjelder de som sluttet på studiene underveis har vi ikke andre tall enn det som framkommer av Deltakerundersøkelsen. Det vil si at vi ikke kan si noe om en andel på 4 prosent er i samsvar med den faktiske andelen som har sluttet eller ikke. Hvis vi legger til grunn at andelen som deltar i undersøkelsen er like stor blant de som sluttet underveis som blant de som sluttet før studiene, 46 prosent, så tilsier det at 193 personer har sluttet på studiene etter studiestart. Det utgjør 5 prosent av de som fikk tilbudet.

Imidlertid er det vanskelig å fastslå i hvilken grad de som har falt fra studiene har deltatt i undersøkelsen. På den ene siden kan det være slik at nettopp denne gruppen er interessert i å fortelle hvorfor de sluttet. I kommunikasjonen til deltakerne var vi spesielt opptatt av å oppfordre de som har falt fra studiene til å delta. De fikk også tidlig i spørreskjemaet beskjed om at de skulle svare på bare noen få spørsmål - siden de fikk et annet spørreskjema enn de andre. Dette kan ha bidratt til å øke deltakelsen fra denne gruppen. På den andre siden er det ikke urimelig å tenke at interessen for å delta er mindre blant de som har falt fra studiene enn blant de som ikke har gjort det. Dette støttes av at deltakelsen blant de som sluttet før studiestart er noe lavere enn deltakelsen blant de som ikke sluttet på studiene. Vi må konkludere med at vi ikke vet om andelen som deltar er på linje med andelen som faktisk sluttet underveis, men at det er sannsynlig at denne gruppen er noe underrepresentert.

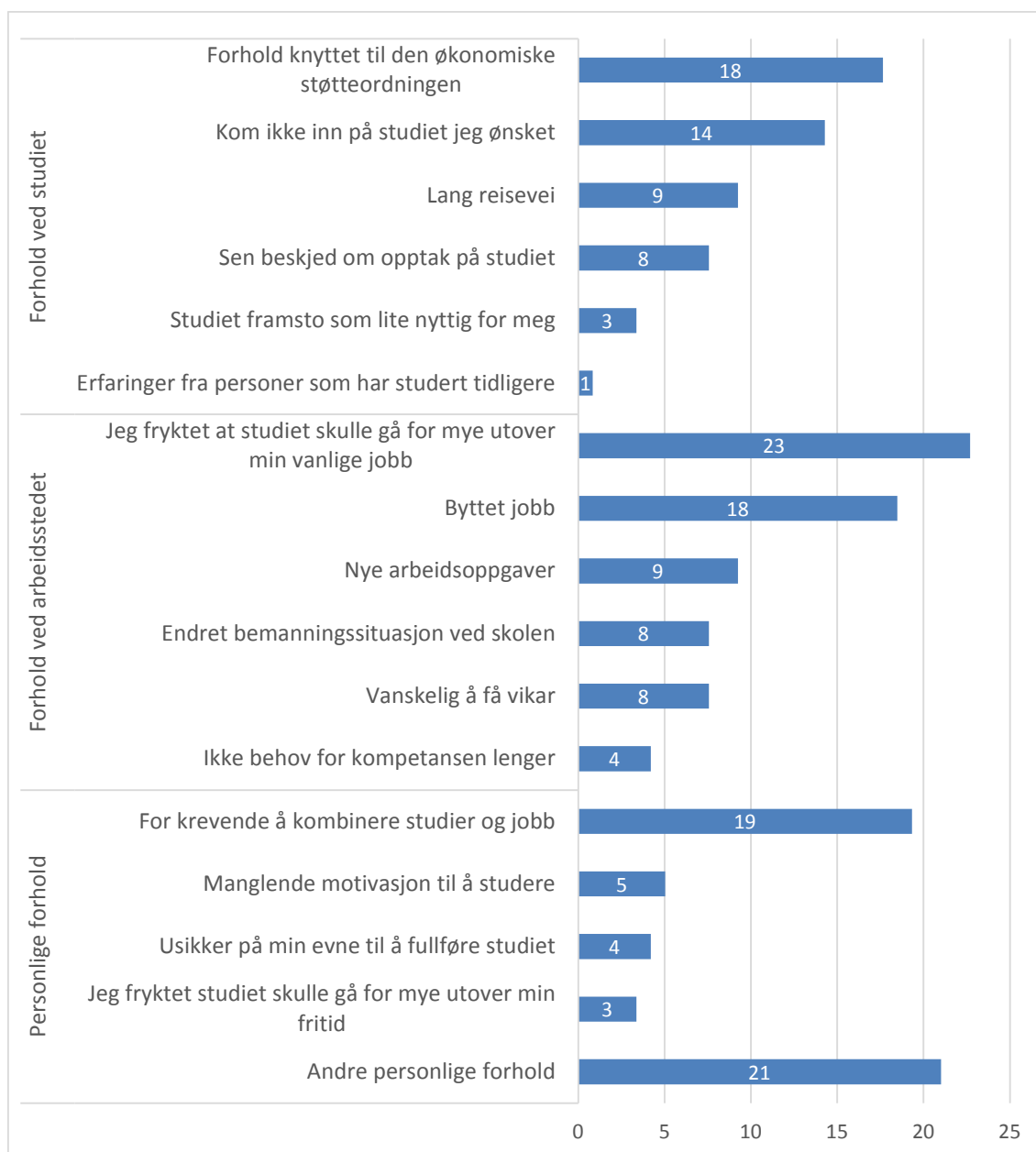
Det er ikke betydelige forskjeller mellom de som har falt fra og de som ikke har gjort det når det gjelder andelen som begynner på spørreskjemaet uten å fullføre. Det tyder på at når de først begynner på skjemaet er interessen for å fullføre det like stor uavhengig av om de fortsatt studerer, har avsluttet studiene, sluttet underveis eller ikke begynte på studiene. Vi kan likevel ikke utelukke at de som falt fra studiene åpnet spørreskjemaet i mindre grad enn de som ikke falt fra.

## 4.2 Frafall før studiestart

I alt 119 har oppgitt en eller flere årsaker til frafall før studiestart, enten ved å kryss av for alternativene nevnt i spørreskjemaet, eller ved å svare på det åpne spørsmålet. Antallet som svarer på spørsmålet er noe høyere enn antallet som har sluttet på studiene – se tabell 4.1. Grunnen til forskjellen er at mens tabell 4.1 viser antall fullstendige besvarelser (se kapittel 2), så viser de kommende analysene alle svar på spørsmålet, uavhengig av om besvarelsen er vurdert som fullstendig eller ikke.

I spørreskjemaet var det listet opp i alt 17 ulike årsaker til frafall før studiestart. De var delt inn i tre områder:

- Forhold ved studiet
- Forhold ved arbeidsstedet
- Personlige forhold



**Figur 4.1: Årsaker til frafall før studiestart. Prosent. N = 119.**

Figuren viser at de årsakene som flest krysser av for er *Forhold knyttet til den økonomiske støtteordningen*, *Jeg fryktet at studiet skulle gå for mye utover min vanlige jobb*, *Byttet jobb*, *For krevende å kombinere studier og jobb* og *Andre personlige forhold*. Andelen som har krysset av for disse alternativene er rundt 20 prosent.

Videre analyser av de som har krysset av for alternativet *Forhold knyttet til den økonomiske støtteordningen* viser at like mange av disse har stipend- og vikarordningen. I alt 21 personer har svart dette, hvorav 10 har hatt stipendordningen, mens 11 har hatt vikarordningen. Fordelingen innebærer at andelen er noe høyere blant de med stipendordning, fordi færre har denne ordningen (se kapittel 8). Antallet som har svart er likevel så lavt at funnet ikke kan tillegges betydning. Forskjellen er heller ikke signifikant ( $p > .05$ ).

Figuren viser at få av de nevnte årsakene får høy tilslutning. Det tyder på at årsakene til frafall før studiestart varierer mellom personene: det er ikke slik at den samme årsaken gjelder for en høy andel av de som har falt fra. I Utdanningsdirektoratets spøringer til Skole-Norge for våren 2015 ble



skoleledere spurt om hva de trodde var de viktigste årsakene til frafall før studiestart (Gjerustad og Waagene 2015). Revurdering av egen kapasitet til å studere var den årsaken som flest skoleledere krysset av for. Deltakernes svar tyder på at også andre momenter spiller en rolle.

Dette styrkes ytterligere av at mange oppgir mer enn en årsak til at de ikke begynte på studiet. Av de 119 personene som svarer på hvorfor de ikke begynte på studiet er det 47 som oppgir 1 årsak, 31 oppgir 2, 15 oppgir 3 og 24 oppgir 4 eller flere årsaker. Det tyder på at for mange så er det ikke en tydelig grunn, men flere ting som til sammen gjør at de ikke begynner på videreutdanningen.

For å finne ut mer om dette undersøkte vi hvor mange som har krysset av for årsaker innenfor mer enn ett av de tre områdene som årsakene var delt inn i. Resultatene vises i tabell 4.2.

**Tabell 4.2: Antall deltakere som har krysset årsaker innen ulike områder. Antall. N = 119.**

| Område                    | Antall som har krysset av for minst en årsak innenfor området | Antall som også har krysset av for årsaker innenfor andre områder |                           |                    |
|---------------------------|---|---|---------------------------|--------------------|
|                           |   | Forhold ved studiet   | Forhold ved arbeidsstedet | Personlige forhold |
| Forhold ved studiet       | 57  |   | 31                        | 25                 |
| Forhold ved arbeidsstedet | 59  | 31  |                           | 30                 |
| Personlige forhold        | 47  | 25  | 30                        |                    |

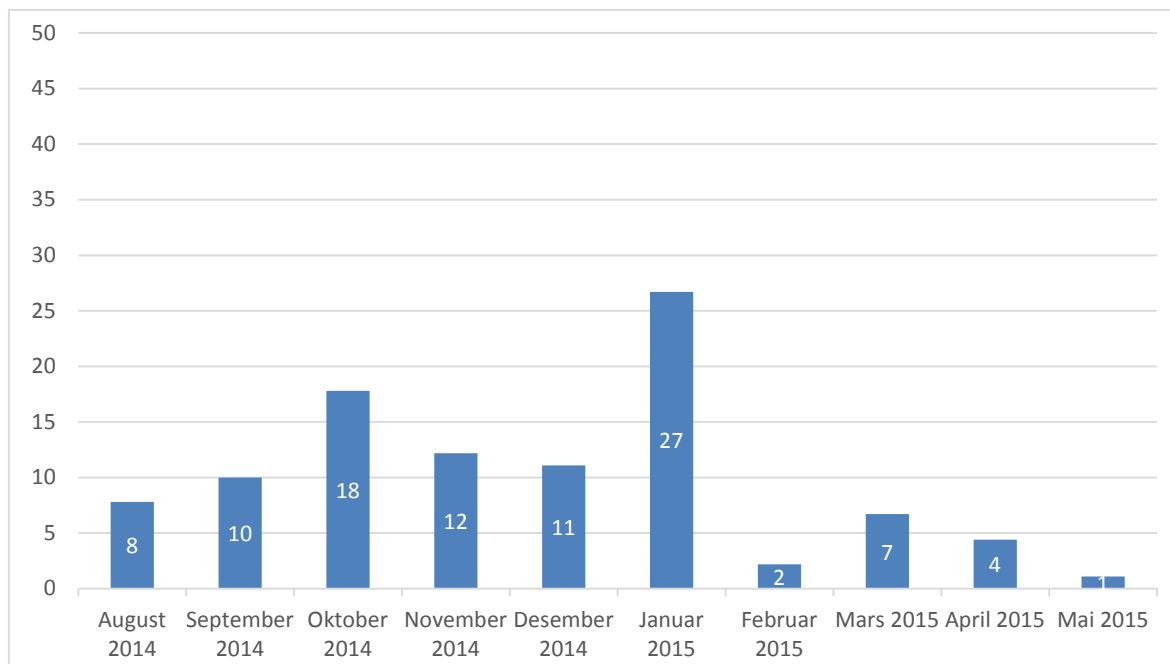
Tabellen viser at mange krysser av for årsaker innenfor mer enn ett område. Det tyder på at årsakene i mange tilfeller ikke begrenser seg til ett område, men berører forhold knyttet til studiet, arbeidsstedet og det personlige.

Deltakerne kunne også skrive inn andre årsaker til at de ikke begynte på studiet. I alt 62 personer benyttet den muligheten. Svarene deres tyder på at følgende forhold bidrar til å forklare hvorfor deltakere som har fått plass på videreutdanning ikke begynner:

- Sykdom og dårlig helse
- Studier som likevel ikke ble startet
- Personer som først ble godkjent for studier, men som siden likevel ikke ble godkjent til å studere på grunn av manglende kvalifikasjoner

### 4.3 Frafall etter studiestart

De som svarer at de sluttet på studiene etter studiestart fikk spørsmål om når dette skjedde. Svarene vises i figur 4.2.

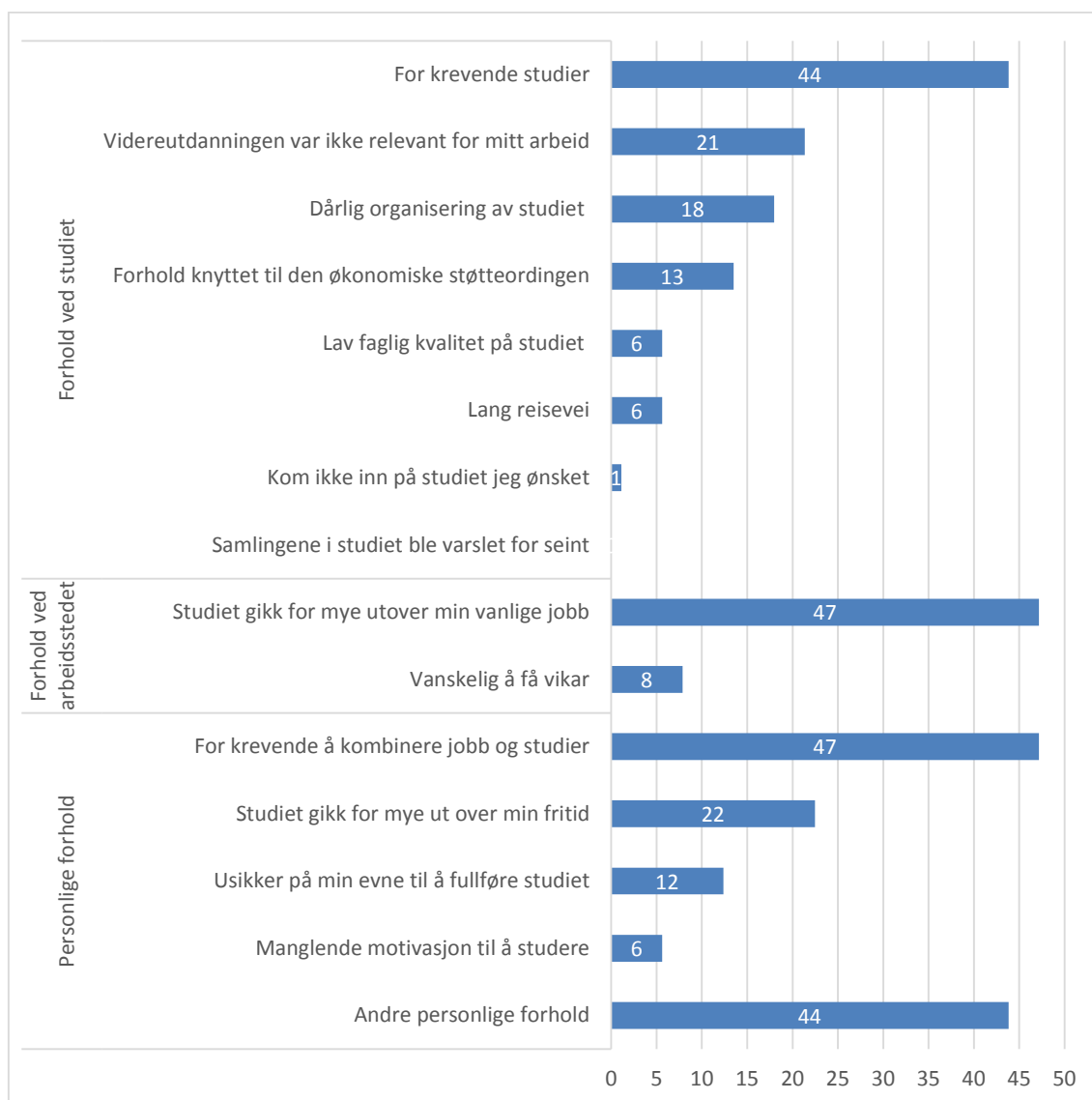


**Figur 4.2: Andel som sluttet på ulike tidspunkt. Prosent. N = 90.**

Figuren viser at over halvparten av de som slutter på studiene gjør det i løpet av det første semesteret. Videre er det mange som slutter i januar, mens relativt få slutter i månedene etter det.

Årsaker til frafall fra studiet ble undersøkt ved at deltakerne skulle krysse av for ulike årsaker innenfor områdene forhold ved arbeidssted, forhold ved studiet og personlige forhold. Deltakeren hadde også mulighet til selv å skrive inn hvilke forhold som hadde betydning for at de sluttet.

Totalt 89 deltakere har oppgitt hvorfor de sluttet på studiet, enten ved at de har krysset av for de oppgitte årsakene, eller ved at de har skrevet inn en årsak. Figur 4.3 viser andelen som har valgt de ulike forhåndsdefinerte mulighetene:



**Figur 4.3: Årsaker til frafall etter studiestart. Prosent. N = 89.**

Figur 4.3 viser at alternativene *For krevende studier*, *Studiene gikk for mye ut over min vanlige jobb*, *For krevende å kombinere jobb og studier* og *Andre personlige forhold* er de som flest krysser av for. Andelen som har krysset av disse alternativene er over 40 prosent. Deltakernes svar peker på at den samlede belastningen av studier og jobb er en vesentlig årsak til frafall etter studiestart.

Andelen som krysser av for de andre svaralternativene er relativt lav. Den er likevel høy nok til å indikere at årsakene til frafall er sammensatte. Av de 89 personene som har oppgitt hvorfor de sluttet på studiet etter studiestart har 11 oppgitt 1 årsak, 18 har oppgitt 2 årsaker, 19 har oppgitt 3 årsaker, 19 har oppgitt 4 årsaker og 22 har oppgitt 5 eller flere årsaker. Det tyder på at for mange så er det ikke en tydelig grunn til at de slutter på studiene, men flere forhold som til sammen forårsaker dette.

For å finne ut mer om dette undersøkte vi hvor mange som har krysset av for årsaker innenfor mer enn ett av de tre områdene som årsakene var delt inn, slik vi gjorde for årsaker til frafall før studiestart. Resultatene vises i tabell 4.3.

**Tabell 4.3: Antall deltakere som har krysset av for minst en årsak innenfor et område. Antall. N = 89.**

| Område                    | Antall som har krysset av for minst en årsak innenfor området | Antall som også har krysset av for årsaker innenfor andre områder |                           |                    |
|---------------------------|---|---|---------------------------|--------------------|
|                           |   | Forhold ved studiet   | Forhold ved arbeidsstedet | Personlige forhold |
| Forhold ved studiet       | 64  |   | 40                        | 56                 |
| Forhold ved arbeidsstedet | 45  | 40  |                           | 44                 |
| Personlige forhold        | 77  | 56  | 44                        |                    |

Tabellen viser at svært mange oppgir årsaker fra mer enn ett område. For eksempel er det 64 personer som krysser av for en eller flere årsaker innenfor temaet forhold ved studiet. Av disse krysser henholdsvis 40 og 56 også av for at forhold ved studiet og personlige forhold har hatt betydning for at de har sluttet på studiet. Tabell 4.3 gir støtte til at årsakene til at folk slutter fra studiet i mange tilfeller er sammensatte.

Deltakerne hadde mulighet til selv å skrive inn hvorfor de sluttet på studiet. 62 personer benyttet seg av den muligheten. Svarene tyder på at en viktig årsak til frafall etter studiestart er sykdom, enten egen sykdom eller i sykdom i familien.

I Utdanningsdirektoratets spøringer til Skole-Norge for våren 2015 svarer skoleledere at å oppleve studiene som for omfattende ved siden av jobb er den vanligste årsaken til frafall etter studiestart (Gjerustad og Waagene 2015). Deltakernes svar tyder på at dette er en viktig årsak, men at også andre forhold bidrar til frafall.

#### 4.4 Kjennetegn ved deltakere som faller fra

Det er i liten grad slik at de som faller fra studiene skiller seg fra de som ikke faller fra når det gjelder bakgrunnsforhold. Analyser viser at det ikke er forskjeller mellom de to gruppene når det gjelder kjønn, alder, hvilket fylke de kommer fra og hvor lenge de har jobbet i skolen. Det er heller ikke forskjeller mellom ulike fag, studiesteder, utdanning eller hvor mange studiepoeng de har i faget fra før av.

Derimot det noe variasjon etter hvilket trinn deltakerne jobber på. Andelen som faller fra studiene er høyere i voksenopplæringen enn i de andre trinnene ( $p < .01$ ). 23 prosent av de ansatte i voksenopplæringen oppgir at de har sluttet før eller etter studiestart. Det tilsvarende tallet for de andre trinnene er åtte til ni prosent. Imidlertid er det kun 44 personer fra voksenopplæringen som inngår i analysene. Det betyr at funnet ikke trenger å være representativt for voksenopplæringen. Funnet bør bekreftes av senere studier for å kunne tillegges betydning.

Vi skal også undersøke om det er forskjeller mellom de som faller fra og de som ikke gjør det i senere kapitler. I kapittel fem skal vi se om de to gruppene har ulik opplevelse av prioritering av videreutdanning ved arbeidsstedet. I kapittel åtte skal vi finne ut om det er noen sammenheng mellom valg av stipendordning og frafall fra studiene.

#### 4.5 Oppsummering

I alt ni prosent av deltakerne oppgir at de har sluttet på studiet. Fire prosent sluttet etter studiestart, mens fem prosent oppgir at de ikke begynte på studiet. Det er sannsynlig at lærere som har sluttet er noe underrepresentert i undersøkelsen. Det vil si at blant alle som har søkt om og fått ja til å ta videreutdanning er det trolig noe mer enn ni prosent som har sluttet på studiene.

Årsakene til frafall før studiestart framstår som sammensatte. Få av de oppgitte alternativene får høy tilslutning, og mange oppgir flere ulike årsaker til at de ikke begynte på studiet. De årsakene som flest krysser av for er *Forhold knyttet til den økonomiske støtteordningen, Jeg fryktet at studiet skulle gå for mye utover min vanlige jobb, Byttet jobb, For krevende å kombinere studier og jobb* og *Andre personlige forhold*. Andelen som har krysset av for disse alternativene er rundt 20 prosent. Deltakernes svar på et åpent spørsmål tyder på at også sykdom, manglende oppstart av studier og tilbaketrekking av godkjenning for studiet forklarer hvorfor enkelte slutter før studiestart.

Også årsakene til frafall etter studiestart framstår som sammensatte. Mange krysser av for flere ulike årsaker. Alternativene *For krevende studier, Studiene gikk for mye ut over min vanlige jobb, For krevende å kombinere jobb og studier* og *Andre personlige forhold* er de som flest krysser av for. Andelen som krysser av disse alternativene er over 40 prosent. Svarene peker på at den samlede belastningen av studier og jobb er en vesentlig årsak til frafall etter studiestart. Deltakernes svar på et åpent spørsmål tyder på at også egen sykdom, eller sykdom i familien, er en vesentlig årsak til at de slutter etter studiestart.

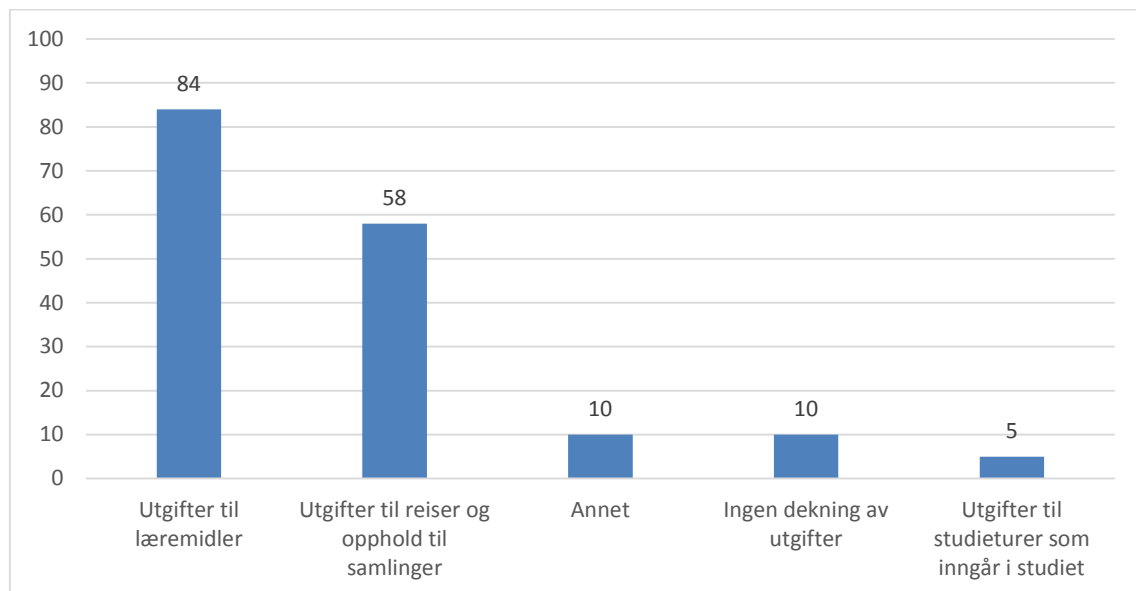
Det er liten grad forskjeller mellom de som slutter på studiene og de som ikke gjør det når det gjelder bakgrunnsforhold som alder, kjønn, fylkestilhørighet, erfaring og utdanning. Andelen som har falt fra studiene er høyere blant ansatte i voksenopplæringen enn blant ansatte på de andre trinnene. Imidlertid er det få fra voksenopplæringen med i studien. Vi kan derfor ikke si at denne gruppen er representativ for voksenopplæringen som helhet.

## 5 Tilrettelegging for studiet

Dette kapitlet handler om deltakernes opplevelse av tilrettelegging for studiet ved skolen de jobber ved. Kapitlet består av tre deler. I første del presenterer vi deltakernes opplevelse av praktisk tilrettelegging, som hvilke utgifter som blir dekket. I del to presenterer vi lærernes vurdering av hvilke konsekvenser videreutdanningen har for elevene og hvordan undervisningen løses i forbindelse med at lærerne deltar på samlinger. I del tre presenterer vi lærernes svar på spørsmål om kultur for kunnskapsdeling ved skolen.

### 5.1 Praktisk tilrettelegging for studiet

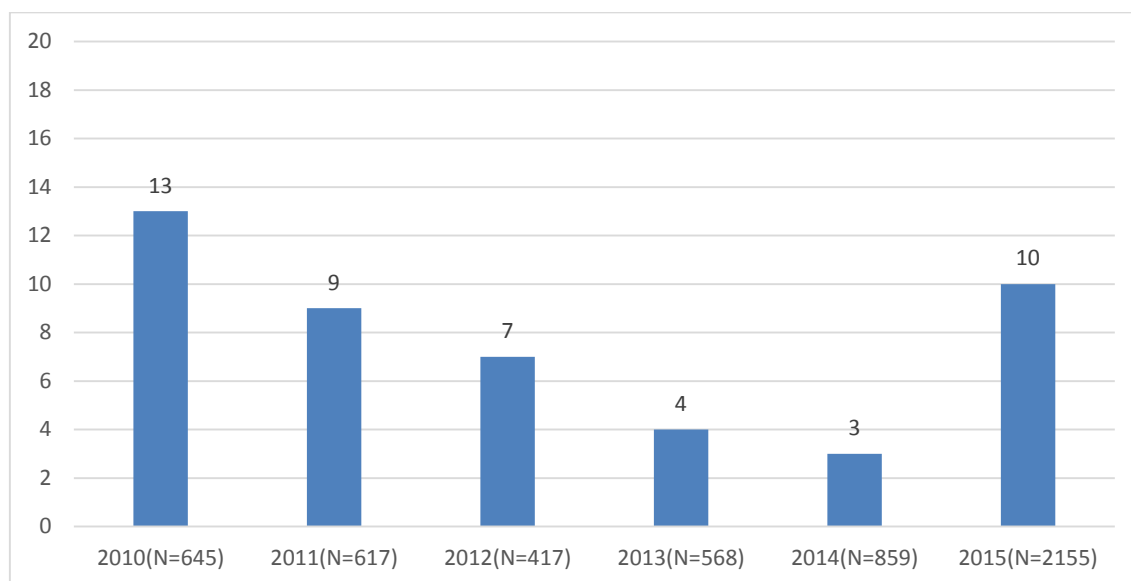
Praktisk tilrettelegging for studiet ved skolen belyses gjennom spørsmål om hvilke utgifter i forbindelse med studiet som blir dekket, hvordan de oppfatter at videreutdanning for lærere blir prioritert ved deres skole og spørsmål om deres hovedinntrykk av tilrettelegging for studiet ved skolen. Svarfordelingene vises i figur 5.1-5.4 og i tabell 5.1.



**Figur 5.1: Hvilke utgifter forbundet med studiet dekker skoleeier? N=2155. Prosent.**

Vi ser av figur 5.1 at 84 prosent oppgir at de får dekket utgifter til læremidler og 58 prosent oppgir at de får dekket utgifter til reiser og opphold til samlinger. Det tyder på at skoleeier prioriterer å bidra økonomisk til lærernes videreutdanning. Imidlertid oppgir ti prosent av deltakerne at de ikke får dekket

noen utgifter. Vi vet ikke hvorfor det er slik. Nærmere undersøkelser viser at blant de med stipendordningen er det 17 prosent som oppgir at de ikke får dekket noen utgifter, mens det tilsvarende tallet for de med vikarordningen er åtte prosent. Altså er andelen som ikke får dekket utgifter høyere blant de med stipendordning enn blant de med vikarordning.



**Figur 5.2: Praktisk tilrettelegging ved arbeidsstedet. Andel deltakere som ikke har fått dekket utgifter. Endring over tid. Prosent.**

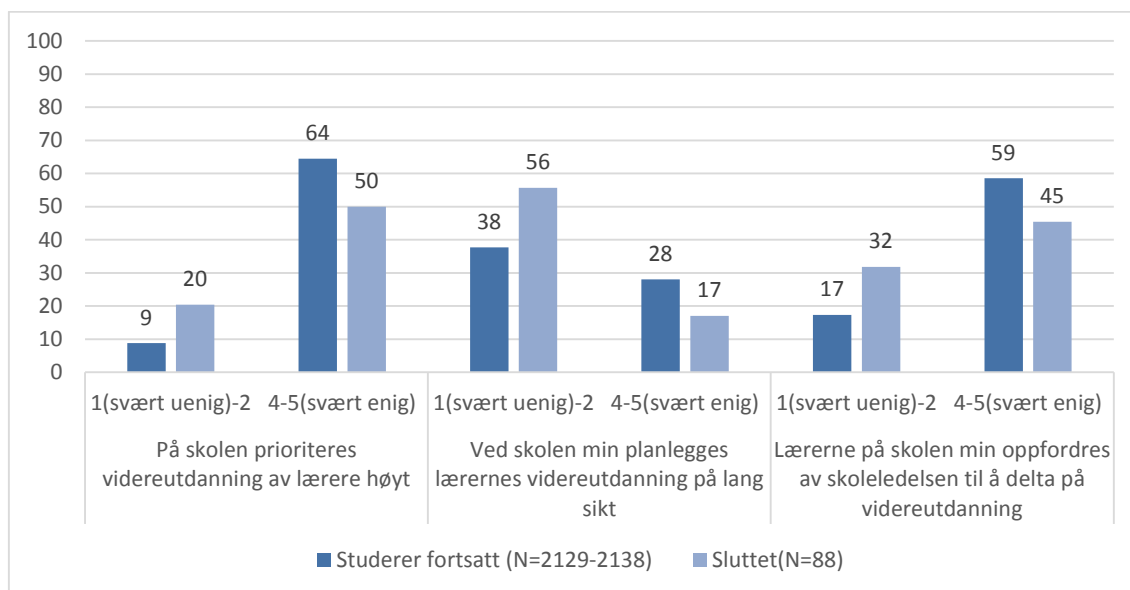
Fra figur 5.2 ser vi at det har vært en økning i prosentandelen som oppgir at de ikke får dekket utgifter. Dette tallet er høyere enn det som ble rapportert i fjorårets deltakerundersøkelse, hvor det var tre prosent. I kapittel åtte viser vi at andelen som ikke får dekket utgifter er høyere blant deltakere med stipendordning enn blant de med vikarordning, men også blant de med vikarordning er andelen som ikke får dekket utgifter høyere i årets undersøkelse enn i fjorårets. Forskjellen mellom de med stipendordning og de med vikarordning kan derfor ikke fullt ut forklare hvorfor deltakerne i årets undersøkelse svarer annerledes enn deltakerne i fjorårets undersøkelse.

Deltakernes vurdering av skolens prioritering av videreutdanning ble undersøkt ved at lærerne tok stilling til tre ulike utsagn om hvordan videreutdanning prioriteres. De tok stilling til utsagnene ved å krysse av på en femdelt skala fra én til fem, hvor én var *Svært uenig* og fem var *Svært enig*. Svarene presenteres i tabell 4.1. For å forenkle framstillingen er den midterste kategorien utelatt. Tabellen viser andelen som har krysset av på de to laveste og de to høyeste vurderingene.

**Tabell 5.1: Prioritering av videreutdanning ved skolen. Prosent**

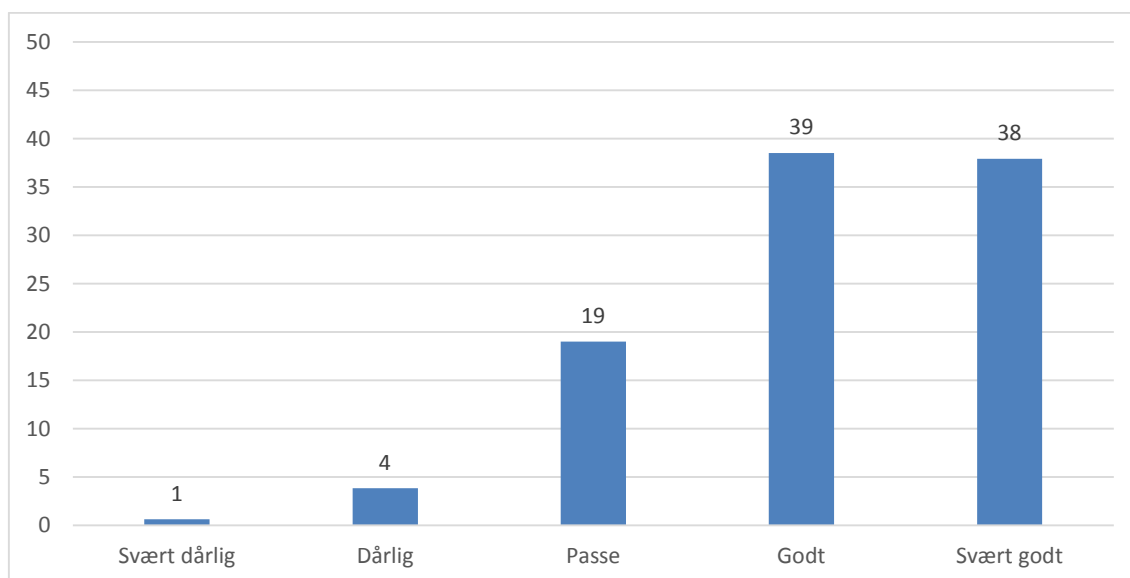
| Utsagn   | 1 (svært uenig) - 2 | 4 - 5 (svært enig) | N    |
|--|---------------------|--------------------|------|
| På skolen prioriteres videreutdanning av lærere høyt                             | 9                   | 64                 | 2226 |
| Lærerne på skolen min oppfordres av skoleledelsen til å delta på videreutdanning | 18                  | 58                 | 2217 |
| Ved skolen min planlegges lærernes videreutdanning på lang sikt                  | 38                  | 28                 | 2197 |

Et klart flertall av deltakerne har krysset av på de to høyeste kategoriene når det gjelder arbeidsstedets prioritering av og at lærerne oppfordres til av skoleledelsen til å delta på videreutdanning. Tabellen viser også at 38 prosent er uenig i at skolen planlegger lærernes videreutdanning på lang sikt.



**Figur 5.3: Prioritering av videreutdanning ved skolen, vist separat for de som sluttet underveis og de som fortsatt deltar i videreutdanning. Prosent.**

Figur 5.3 viser at det er forskjeller i hvordan de som fortsatt deltar i videreutdanning vurderer prioriteringen av videreutdanning ved skolen, sammenlignet med de som sluttet underveis. De som sluttet underveis er i mindre grad enig i at videreutdanning ved skolen prioriteres svært høyt, 11 prosentpoeng flere krysset av for de to laveste svaralternativene. De er mindre enig i at lærernes videreutdanning er planlagt på lang sikt, 18 prosentpoeng flere krysser av på de to laveste vurderingene. De er også i mindre grad enig i at lærerne på deres skole oppfordres til å delta i videreutdanning, 15 prosentpoeng flere krysser av på de to laveste vurderingene.

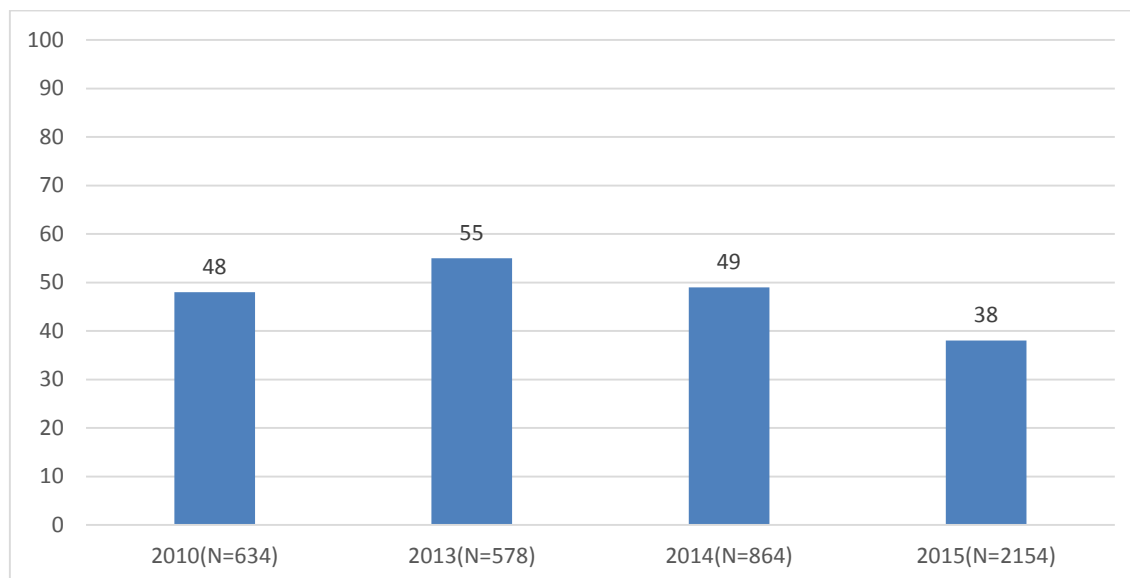


**Figur 5.4: Hva er ditt samlede inntrykk av tilretteleggingen for studiet ved din skole? N=2154. Prosent.**

Figur 5.4 viser at en høy andel av deltakerne opplever tilretteleggingen som god. 77 prosent har krysset av for en av de to øverste svarkategoriene. Dette viser at lærerne samlet sett er fornøyd ved tilretteleggingen ved skolen.



For å undersøke om det er noen forskjeller i vurderingen etter hvilket trinn lærerne underviser på ser vi på gjennomsnittet etter trinn, hvor vi gir Svært dårlig tallverdien én og Svært godt tallverdien fem. Gjennomsnittene ligger mellom 4 og 4,2 for alle trinn og det er ingen signifikante forskjeller.



**Figur 5.5: Deltakernes samlede inntrykk av tilretteleggingen for studiet ved arbeidsstedet. Andel deltakere som svarer Svært godt. Prosent.**

Figur 5.5 viser at andelen som oppgir det samlede inntrykket av tilretteleggingen ved skolen som Svært godt er lavere i årets undersøkelse enn i de foregående. Som gjort rede for i kapittel 2 og 3 er utvalget i årets undersøkelse større og noe annerledes sammensatt enn i tidligere år. Den økte andelen lærere fra videregående kan ikke forklare den lavere andelen som krysser av for Svært godt i årets undersøkelse, i og med at vi ikke finner forskjeller mellom trinnene i opplevelsen av tilretteleggingen. I kapittel 8 undersøker vi om de med vikarordning og de med stipendordning opplever tilretteleggingen forskjellig. Analysene viser at andelen som er svært godt fornøyd er lavere blant de med stipendordning enn blant de med vikarordning. Dette kan likevel ikke fullt ut forklare hvorfor en lavere andel er svært godt fornøyd med tilretteleggingen i årets undersøkelse sammenliknet med fjorårets undersøkelse. Andelen som krysser av for Svært godt er også lavere blant de med vikarordning i år sammenliknet med i fjor.

## 5.2 Konsekvenser for elevene

I årets undersøkelse var det for første gang spørsmål om hvilke konsekvenser lærernes fravær i forbindelse med studiet har for elevene. De fleste videreutdanningstilbudene er samlingsbaserte kurs. Fra Deltakerundersøkelsen 2014 vet vi at 64 prosent av deltakerne oppgir at de deltar på 3-4 samlinger per semester. Vi vet imidlertid lite om hvordan undervisningen løses i forbindelse med lærernes fravær i forbindelse med samlinger.

Tabell 5.2 viser lærernes vurdering av tre utsagn om hvordan undervisningen løses ved denne type fravær. Årsaken til at det er noe lavere antall observasjoner her enn man skulle vente, er at det er noen lærere som ikke deltar på samlinger fordi at de tar nettbaserte kurs.

**Tabell 5.2: Hvor ofte blir undervisningen løst på følgende måte når du er på samling?**

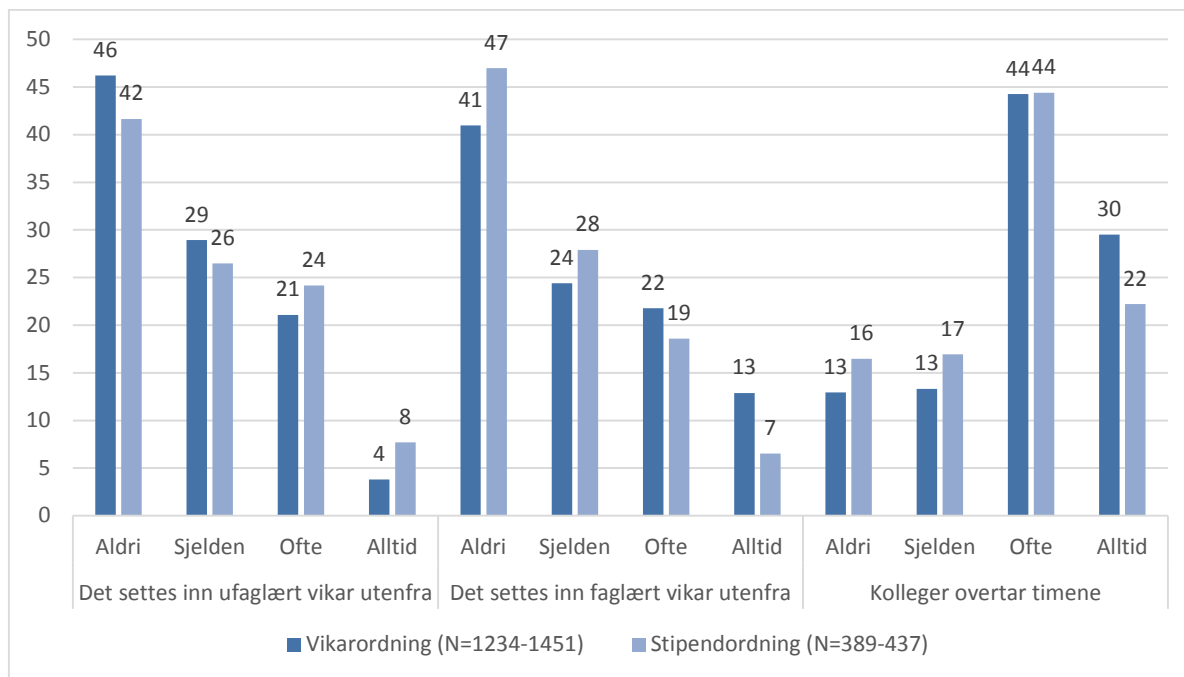
|                                       | <b>Aldri</b> | <b>Sjelden</b> | <b>Ofte</b> | <b>Alltid</b> | <b>N</b> |
|---------------------------------------|--------------|----------------|-------------|---------------|----------|
| Det settes inn ufaglært vikar utenfra | 45           | 28             | 22          | 5             | 1623     |
| Det settes inn faglært vikar utenfra  | 42           | 25             | 21          | 11            | 1703     |
| Kolleger overtar timene               | 14           | 14             | 44          | 28            | 1889     |
| Elevene mister undervisning           | 68           | 23             | 7           | 1             | 1597     |

Fra tabellen ser vi at 45 prosent oppgir at det *Aldri* settes inn ufaglært vikar utenfra. Samtidig er det 27 prosent som oppgir at dette skjer *Ofte* eller *Alltid*. 42 prosent oppgir at det *Aldri* settes inn faglært vikar utenfra mens en tredjedel oppgir at dette *Alltid* skjer. 72 prosent oppgir at kolleger *Ofte* eller *Alltid* overtar timene mens 28 prosent oppgir at dette *Aldri* eller *Sjelden* skjer.

Basert på deltakernes svar ser det dermed ut som at undervisningen blir løst ved at noen overtar timene når læreren er på samlinger og at det i størst grad skjer ved at kolleger overtar timene. Likevel er det en relativt stor andel, 27 prosent, som oppgir at det settes inn ufaglært vikar utenfra *Ofte* eller *Alltid* og åtte prosent oppgir at elevene mister undervisning *Ofte* eller *Alltid*.

Deltakernes svar er i overensstemmelse med hva skoleledere svarte i Utdanningsdirektoratets spøringer til Skole-Norge for våren 2015 (Gjerustad og Waagene 2015). Spørsmålene som ble stilt til skolelederne er ikke identiske med de som ble stilt i Deltakerundersøkelsen. Svarene tyder likevel på at andelene som svarer at elevene mister undervisning og at vikarene ikke har godkjent lærerutdanning er relativt like i de to undersøkelsene.

Vi har også sjekket om det er signifikante forskjeller i hvilken grad fravær i forbindelse med samling løses på de fire ulike måtene som framgår i tabell 5.2, mellom lærere som tar stipendordningen versus vikarordningen. Det er ingen signifikante forskjeller i hvilken grad elevene mister undervisning. Det er derimot signifikante forskjeller i svarfordelingen når det gjelder bruk av ufaglærte vikarer, faglærte vikarer og at kolleger overtar timene – se figur 5.6.



**Figur 5.6: Forskjell i hvor ofte undervisning blir løst med at det settes inn ufaglært vikar, faglært vikar eller at kolleger overtar timene når læreren er på samling. Viser separat for lærere på vikarordning og på stipendordningen. Prosent**

Fra figur 5.6 ser vi at lærere som har stipendordningen oftere har kolleger som overtar timene enn de med vikarordning. De benytter seg også oftere av ufaglært vikar utenfra, fire prosentpoeng flere oppgir at dette alltid skjer og tre prosentpoeng flere oppgir at dette ofte skjer. De benytter seg i mindre grad av faglært vikar utenfra, seks prosentpoeng færre oppgir at dette alltid skjer og tre prosentpoeng færre oppgir at dette ofte skjer.

De med stipendordning fikk spørsmål om det ble satt inn vikar for dem i forbindelse med gjennomføringen av studiet. Dette kan gjelde bruk av vikar i forbindelse samlingene, men også i andre situasjoner der de trenger at det settes inn vikar i forbindelse med videreutdanningen. 72 prosent av disse oppgir at det har blitt satt inn vikar (N=498).

Deltakerne blir videre bedt å vurdere fire utsagn om oppfølging av vikarene på en skala fra én til fem, hvor én tilsvarer *Svært uenig* og fem tilsvarer *Svært enig*. Vi forenkler framstillingen ved å utelate de to midterste kategorien fra tabellen og viser dermed andelene som har krysset av på henholdsvis de to laveste vurderingene og de to høyeste vurderingene.

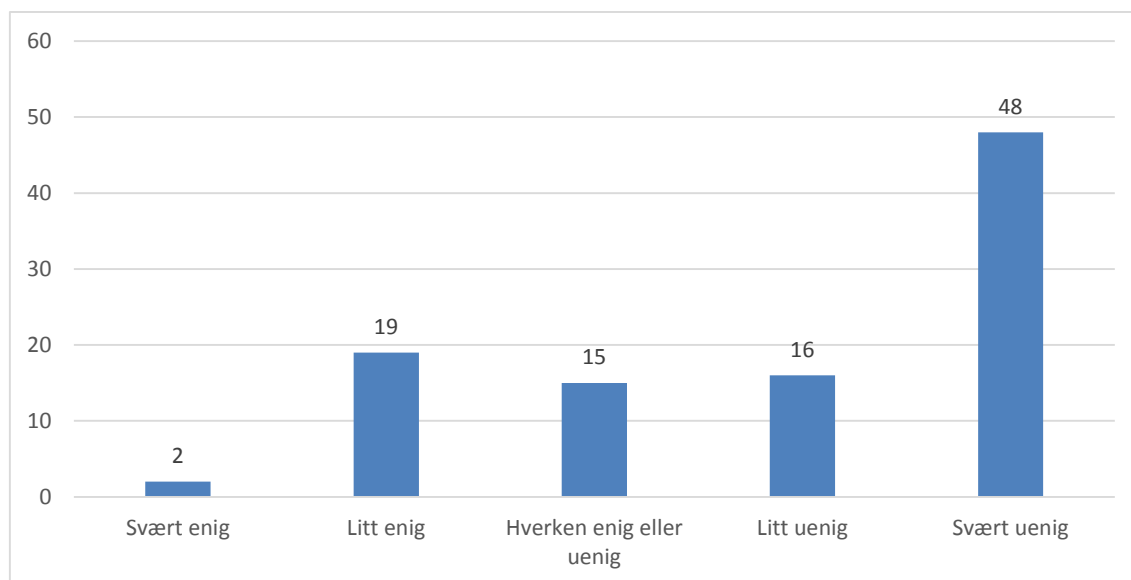
**Tabell 5.3: Hvor enig er du i følgende utsagn om oppfølging av vikarene?**

|  | 1(Svært uenig)-2 | 4-5(Svært enig) | N    |
|--|------------------|-----------------|------|
| Jeg har bidratt til utvikling/kvalitetssikring av vikarenes undervisningsopplegg                 | 6                | 79              | 1852 |
| Vikariatene var planlagt i god tid   | 12               | 71              | 1869 |
| Undervisningen min har blitt overtatt av samme vikar/kollega hver gang                           | 36               | 43              | 1891 |
| Skolens ledelse har bidratt til utviklingen/kvalitetssikringen av vikarenes undervisningsopplegg | 43               | 25              | 1837 |

Tabell 5.3 viser at de som har hatt vikarer i stor grad er enige i at utsagnene om at de har bidratt til å kvalitetssikre vikarenes undervisningsopplegg og de er i betydelig mindre grad enig i at ledelsen har

bidratt til utviklingen/kvalitetssikringen av vikarens undervisningsopplegg. De er også i stor grad enig i at vikariatene var planlagt i god tid. De er i mindre grad enig i at undervisningen har blitt overtatt av samme vikar/kollega hver gang. Det ser dermed ut som at det er vanlig at lærerne selv er med på å kvalitetssikre vikarens undervisningsopplegg, men at det i liten grad er kontinuitet i hvem som overtar undervisningstidene når de er borte.

Til slutt blir lærerne bedt om å gi en vurdering av om de synes deres videreutdanning har hatt negative konsekvenser for elevenes faglige progresjon.



**Figur 5.7: Deltakernes vurdering av om videreutdanningen har hatt negative konsekvenser for elevenes faglige progresjon. N=2140. Prosent.**

Fra figur 5.7 ser vi at nesten 64 prosent av lærerne er uenig i denne påstanden. Det stemmer godt overens med det vi har funnet som viser at de fleste bidrar i å kvalitetssikre vikarens undervisningsopplegg og at elevene i liten grad mister undervisning når lærerne deltar på samlinger. En ikke ubetydelig andel, 21 prosent, oppgir at de er enig i at lærerens videreutdanning har negative konsekvenser for elevenes faglige progresjon. Det tilsier dermed at det er en viss spredning i lærernes vurdering av dette.

Det kan tenkes at lærerens vurdering av om videreutdanningen har negative konsekvenser for elevenes faglige progresjon varierer med hvilket skoletrinn de jobber ved. For eksempel kan det være at lærerne vurderer at eldre elever er mer selvstendig i sin læring og vil dermed i mindre grad påvirkes av lærerens fravær. For å undersøke om det er noen forskjeller i vurderingen etter hvilket trinn lærerne underviser på ser vi på gjennomsnittsvurderingen etter trinn, hvor vi gir Svært enig tallverdien én og Svært uenig tallverdien fem.

**Tabell 5.4: Vurdering om videreutdanning har hatt negative konsekvenser for elevene etter trinn. Gjennomsnitt.**

|                        | Gjennomsnitt | Standardavvik | N    |
|------------------------|--------------|---------------|------|
| Voksenopplæring        | 4,4          | 1,0           | 33   |
| Videregående opplæring | 4,0          | 1,2           | 476  |
| Barnetrinn             | 3,9          | 1,2           | 889  |
| Ungdomstrinn           | 3,8          | 1,3           | 659  |
| Alle                   | 3,9          | 1,2           | 2057 |

Anova:  $p < 0,01$

Fra tabellen ser vi at gjennomsnittsvurderingen ligger mellom 3,8 og 4,4 for alle trinn og at det er noen forskjeller i gjennomsnittene etter trinn. Alle gjennomsnittene er relativt høye tatt i betraktning at det høyest mulige gjennomsnittet er lik fem, noe som innebærer at alle har krysset av for at de er *Svært uenig*. Dette betyr at ved alle trinnene er lærerne i stor grad uenig i at deres videreutdanning har hatt negative konsekvenser for elevenes progresjon, men de som underviser ved barne- og ungdomstrinnet er i mindre grad uenig enn de som underviser ved videregående og voksenopplæringen.

### 5.3 Kultur for deling av kunnskap ved skolen

I denne delen presenterer vi svarene fra flere spørsmål hvor lærerne blir bedt om å vurdere kulturen for kunnskapsdeling ved skolen.

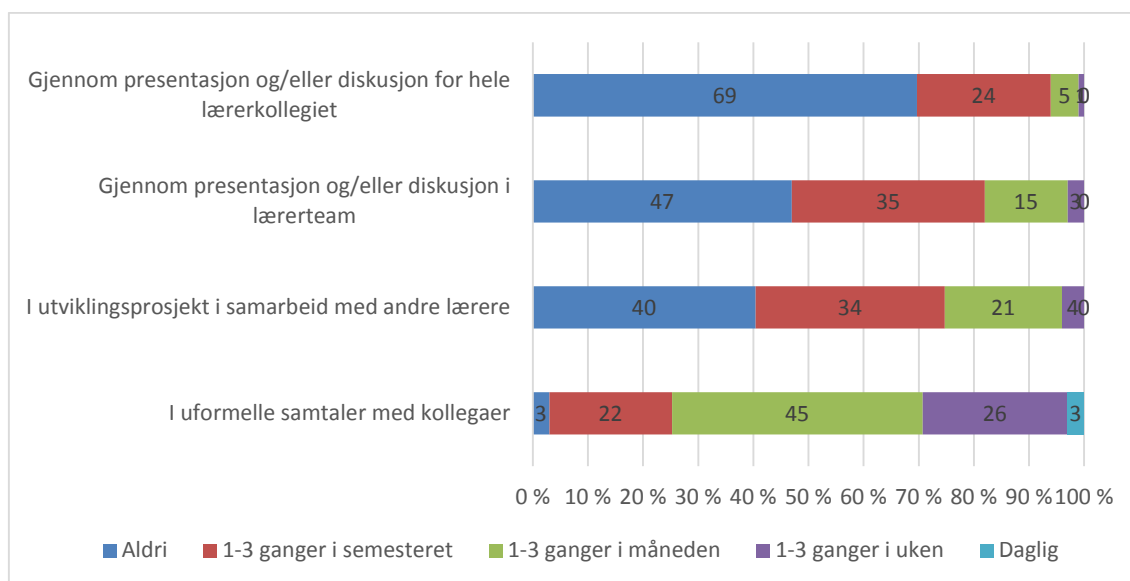
Deltakerne blir bedt om å vurdere fem ulike utsagn ved hjelp av en seksdelt skala fra én (*svært uenig*) til seks (*svært enig*). For å forenkle framstillingen er de to midterste kategoriene utelatt fra tabellen. Det vil si at det er prosentandelen som har krysset av på de to lavest og høyeste kategoriene som vises.

**Tabell 5.5: Kunnskapsdeling på skolen. Prosent.**

| Utsagn  | 1 (svært uenig) - 2 | 5 - 6 (svært enig) | N    |
|---|---------------------|--------------------|------|
| Jeg har samarbeidet med kolleger for å realisere noe av det jeg har lært på videreutdanningen                 | 31                  | 31                 | 2103 |
| Ved skolen min er det en forventning om at jeg deler det jeg lærer på videreutdanningen med mine kolleger     | 28                  | 28                 | 2111 |
| Jeg har delt det jeg har lært på videreutdanningen med mine kolleger  | 24                  | 27                 | 2102 |
| Kolleger på skolen min er svært interessert i å høre om hva jeg har lært på videreutdanningen                 | 30                  | 20                 | 2110 |
| Skoleledelsen har lagt til rette slik at jeg kan dele det jeg har lært på videreutdanningen med mine kolleger | 46                  | 17                 | 2098 |

Vi ser fra tabell 5.5 at mellom én fjerdedel og én tredjedel krysser av for de to øverste kategoriene. Dette tyder på at det ikke er en sterk delingskultur for ny kunnskap blant kollegene. I tillegg viser tabellen at omtrent like mange krysser av på de to laveste verdiene som på de to øverste, noe som innebærer at det er stor variasjon i deltakernes opplevelse av delingskultur på skolene. På det siste utsagnet, om skoleledelsens tilrettelegging for å dele kunnskap, er nær halvparten uenig i at skoleledelsen legger til rette for å dele det de lærer på videreutdanningen. Dette tyder på at mange selv må ta initiativ til kunnskapsdeling.

I årets undersøkelse ble det lagt inn et nytt spørsmål hvor lærerne blir bedt om å angi hvor ofte ulike former for deling av kunnskap fra videreutdanningen blir gjort i løpet av studiet. Svaralternativene var *Aldri, 1-3 ganger i semesteret, 1-3 ganger i måneden, 1-3 ganger i uken og Daglig*. Svarfordelingen vises i figur 5.8.



**Figur 5.8: Hvor ofte i løpet av studiet har du delt kunnskap fra videreutdanningen på følgende måter? N=2079-2103. Prosent.**

Fra figuren ser vi at den formen for deling som blir foretatt av flest deltakere, minst én gang per semester, er gjennom uformelle samtaler med kolleger. Men det forekommer også deling gjennom mer formelle kanaler.

## 5.4 Oppsummering

En høy andel av deltakerne opplever at arbeidsstedet legger godt til rette for at de kan studere. Andelen som svarer slik er likevel lavere enn i fjor. Forskjellen kan ikke fullt ut forklares ved innføring av stipendordningen.

Et klart flertall oppgir at de får dekket læremidler og utgifter i forbindelse med samlingene. Imidlertid er andelen som svarer at de ikke får dekket noen utgifter høyere i år enn i fjor. Andelen som svarer slik er høyere både blant de med stipendordning og blant de med vikarordning.

Når lærerne deltar på samlinger blir undervisningen løst ved at andre, primært kolleger, overtar timene. Omtrent en av tre oppgir at det *Oft*e eller *Alltid* settes inn ufaglærte vikarer utenfra.

En høy andel av de som har hatt vikarer svarer at de har bidratt til å kvalitetssikre vikarenes undervisningsopplegg, og at vikariatene var planlagt i god tid. Andelen som svarer at undervisningen har blitt overtatt av samme vikar/kollega hver gang er lavere. Det tyder på at lærerne selv er med på å kvalitetssikre vikarens undervisningsopplegg, men at det i liten grad er kontinuitet i hvem som overtar undervisningstimene når de er borte.

De fleste deltakerne er uenig i at deres videreutdanning har hatt negative konsekvenser for elevenes faglige progresjon. Imidlertid er det 21 prosent som er til en viss grad enig i at det har hatt negativ konsekvens.

Omtrent to av tre deltakere opplever at videreutdanning prioriteres høyt ved arbeidsstedet. Andelen som svarer lik er lavere blant de som har sluttet på studiene underveis enn blant de som ikke har sluttet.

Å dele ny kunnskap fra videreutdanningen er i stor grad opp til den enkelte og skjer gjennom uformelle samtaler med kolleger, men også på mer formelle måter, som utviklingsprosjekter og presentasjoner.

## 6 Opplevelse av studiet

I dette kapitlet presenterer vi deltakernes opplevelse og inntrykk av studiet de har tatt. Kapitlet består av tre deler. Den første delen omhandler deltakernes opplevelse av organiseringen av studiet. Del to tar for seg deltakernes vurdering av studienes innhold og kvalitet. Del tre viser hvilke vurderingsformer som brukes i studiene. I tillegg inneholder kapitlet analyser av hvordan deltakernes opplevelser varierer etter hvor de har studert og hvilket fag de har tatt.

### 6.1 Organisering av studiet

De fleste studiene er lagt opp som en kombinasjon av nettstudier og samlinger, mens noen studier er rene nettstudier.

Deltakerne ble bedt om å vurdere kvaliteten på henholdsvis den samlingsbaserte og den nettbaserte delen av studiet på en skala fra én (*Svært dårlig*) til fem (*Svært god*). Tabell 6.1 viser andelen som har svart på de to laveste og de to høyeste svarkategoriene.

**Tabell 6.1: Deltakernes opplevelse av samlingene og den nettbaserte delen av studiet. Prosent.**

| <b>Spørsmål</b>   | <b>1 (svært dårlig)<br/>- 2</b> | <b>4 - 5 (svært<br/>god)</b> | <b>N</b> |
|---|---------------------------------|------------------------------|----------|
| Hva synes du om kvaliteten på den samlingsbaserte delen av studiet? | 9                               | 71                           | 1949     |
| Hva synes du om kvaliteten på den nettbaserte delen av studiet?     | 15                              | 57                           | 1927     |

Tabellen viser at deltakerne jevnt over vurderer kvaliteten på de ulike delene av studiet som god. De er i større grad fornøyd med den samlingsbaserte delen av studiet enn den nettbaserte delen. Dette var også tilfellet i fjorårets undersøkelse.

**Tabell 6.2: Hvilke nettbaserte hjelpemidler er brukt i studiet? (Flere kryss er mulig). N=1759. Prosent.**

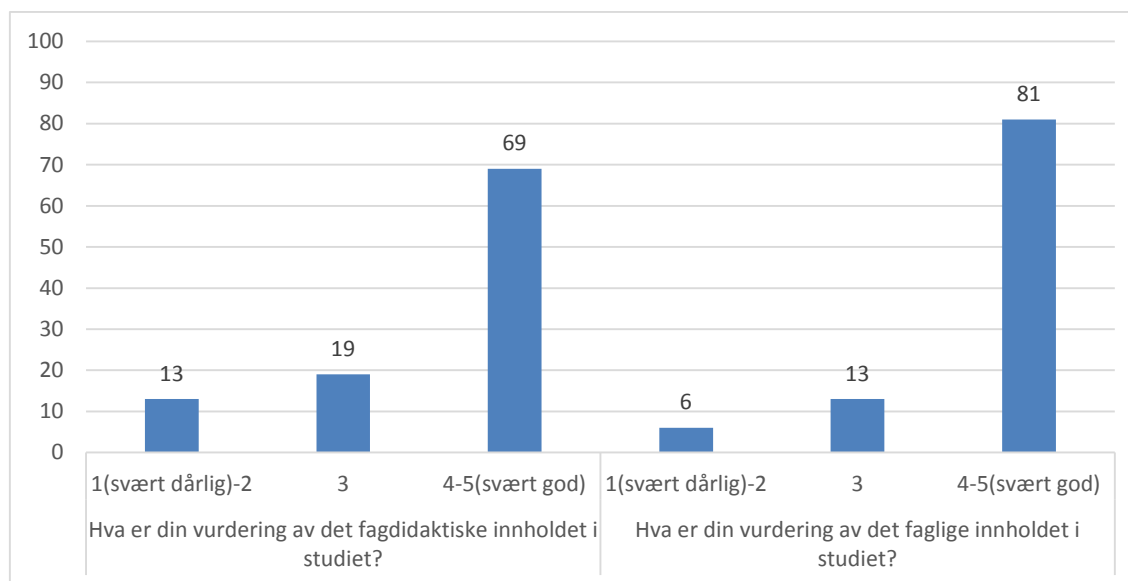
| Hjelpemidler  | Prosent |
|---|---------|
| Bruk av diskusjons- og samtaleforum på nett                                   | 78      |
| Videoforelesninger, lydbaserte forelesninger eller streaming av forelesninger | 42      |
| Blogg   | 9       |
| Podcast   | 1       |
| Annet   | 22      |

Fra tabell 6.2 ser vi at de ulike nettbaserte hjelpemidlene som ble brukt dekker en rekke ulike formål. Bruk av diskusjons- og samtaleforum på nett er mest utbredt. I tillegg er bruk av videoforelesninger og lignende utbredt. Veldig få krysser av for *Podcast* eller *Blogg*. Av de 22 prosent som krysser av for *Annet* er det primært «Fronter» og «It's learning» som er nevnt. Flere nevner også «Facebook/facebookgrupper».

## 6.2 Innhold og kvalitet

I denne delen presenteres deltakernes vurdering av innholdet i studiet og studiets kvalitet. Svarene vises i figur 6.1-6.4 og tabell 6.3-6.6.

Figur 6.1 viser deltakernes svarfordeling på spørsmål om videreutdanningens faglige og fagdidaktiske innhold. En liten andel har krysset av for at dette ikke er relevant (fire prosent for fagdidaktiske og 1 prosent for det faglige). Disse besvarelsene er ikke tatt med i svarfordelingen nedenfor.

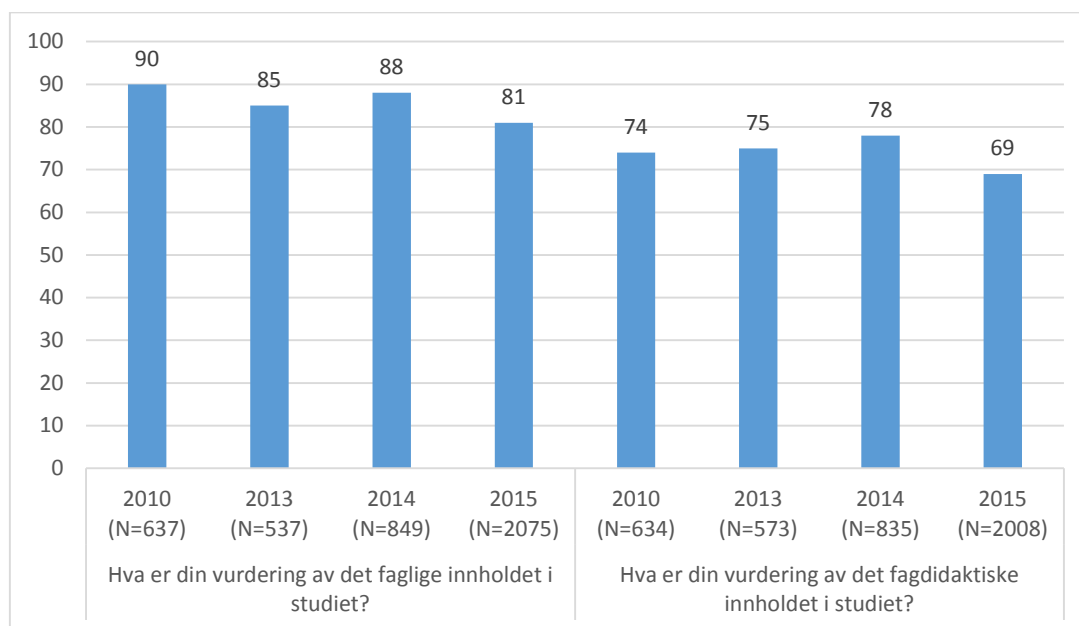


**Figur 6.1: Deltakernes vurdering av det fagdidaktiske og det faglige innholdet i studiet. N=2008-2075. Prosent.**

Et klart flertall har krysset av på de to mest positive vurderingene når det gjelder både det fagdidaktiske og det faglige innholdet. Andelen er noe lavere for det fagdidaktiske enn for det faglige. Både vurderingen av det fagdidaktiske og det faglige innholdet er tett knyttet til den totale opplevelsen av kvaliteten på studiet – se figur 6.3. Korrelasjonene ligger på henholdsvis 0.6 og 0.7. Det vil si at det vurderingen av det faglige innholdet er noe tettere knyttet til vurderingen av kvaliteten på studiet enn vurderingen av det fagdidaktiske innholdet. Forskjellen er imidlertid liten.



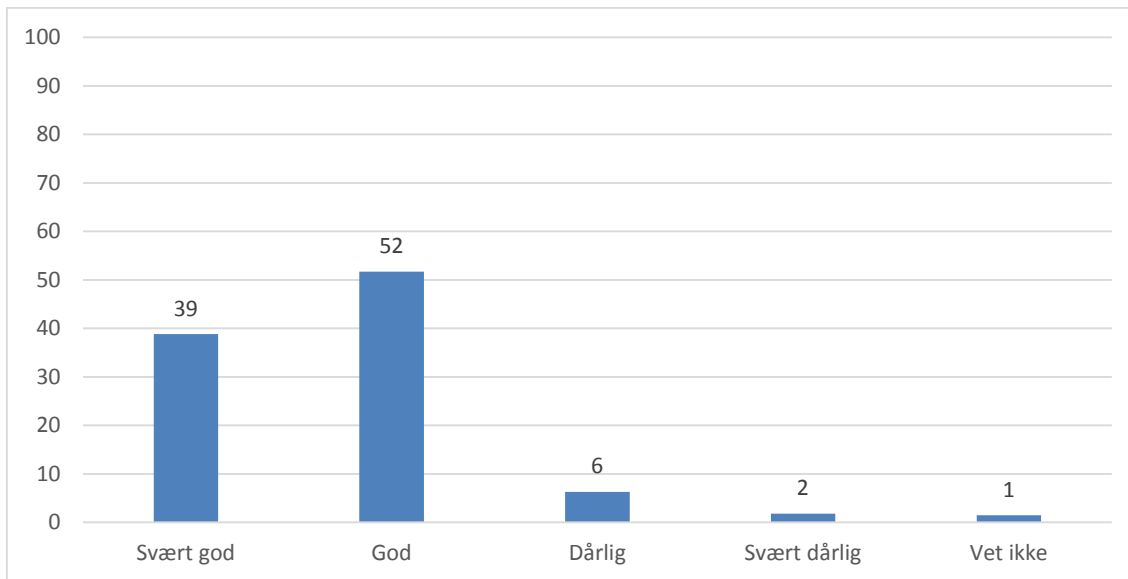
Videre analyser viser at det er betydelige forskjeller i deltakernes vurdering av fagdidaktisk og faglig innhold etter fag og studiested. Variasjonene er signifikante ( $p < .01$ ). Det er likevel ingen studiesteder eller fag som får en dårlig vurdering. De laveste gjennomsnittene er på 3,4 til 3,8, noe som tilsier at mange har krysset av på tre og fire på skalaen, som gikk fra 1 (svært dårlig) til 5 (svært god).



**Figur 6.2: Deltakernes vurdering av det faglige- og fagdidaktiske innholdet i studiet. Sammenligning av årene 2010, 2013, 2014 og 2015. Prosentandel som krysser av for de to mest positive svarkategoriene.**

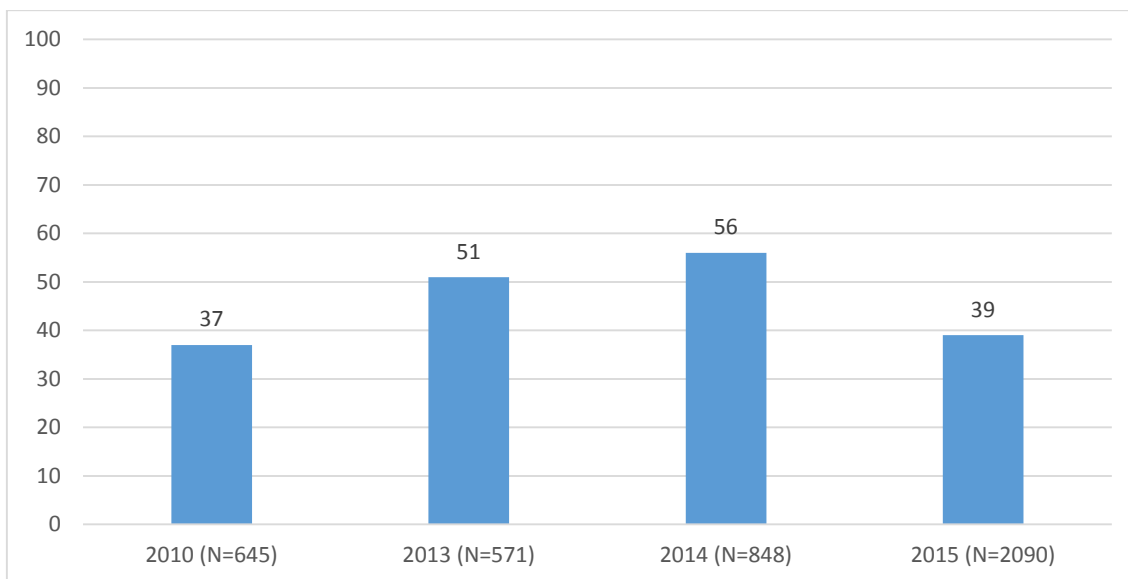
Figur 6.2 viser utvikling over tid i prosentandel som krysser av for de to mest positive svarkategoriene. Det faglige og fagdidaktiske innholdet får en god vurdering alle årene, mens det fagdidaktiske er gjennomgående rangert noe lavere. Stabiliteten i forskjellen i deltakernes vurdering av det fagdidaktiske og det faglige innholdet tyder på at lærestedene lykkes bedre med den faglige delen av studiet enn den fagdidaktiske.

Prosentandelen som krysser av for de to mest positive svarkategoriene er lavere i 2015 enn i 2014. Det gjelder både for det faglige innholdet og for det fagdidaktiske. De lavere andelene betyr at deltakerne i årets undersøkelse, sammenliknet med fjorårets, gir en noe mindre positiv vurdering av det faglige og det fagdidaktiske innholdet i utdanningen. Det kan komme av at kvaliteten på utdanningen har forandret seg, men det kan også reflektere at utvalget i årets undersøkelse er annerledes enn i fjor.



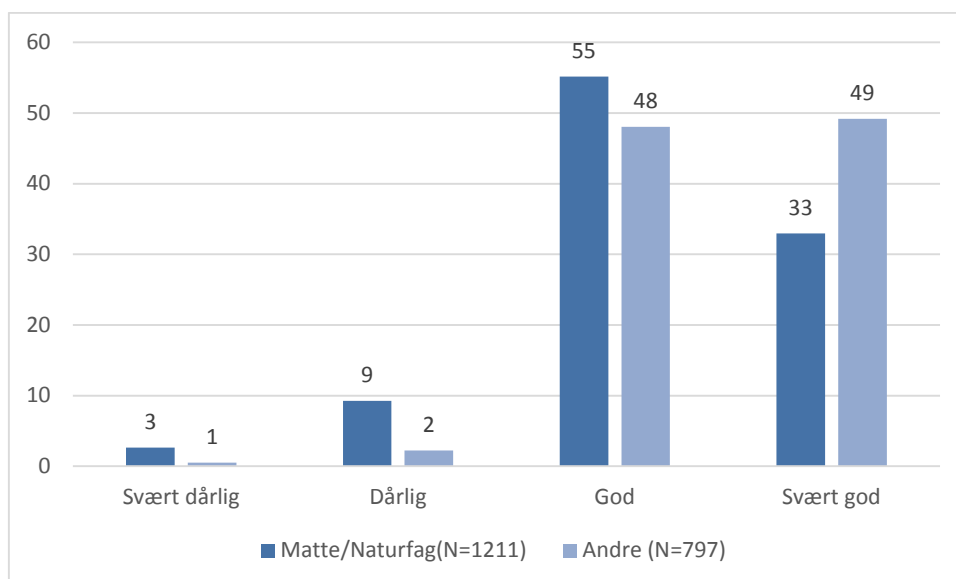
**Figur 6.3: Hva er ditt hovedinntrykk av kvaliteten på studiet? N=2090. Prosent.**

Figur 6.3 viser at deltakerne er godt fornøyd med kvaliteten på studiet. Hele 91 prosent av deltakerne svarer at de opplever kvaliteten på studiet som god eller svært god. Videre ser vi at åtte prosent av deltakerne mener kvaliteten på studiet er dårlig eller svært dårlig. Dette kan komme av enkelte studiesteder eller enkelte fag ikke har lyktes i å levere et kvalitativt godt studium. Forskjeller mellom studiesteder og fag skal undersøkes i neste del av kapitlet.



**Figur 6.4: Deltakernes hovedinntrykk av kvaliteten på studiet i årene 2010, 2013, 2014 og 2015. Prosentandel som svarer *Svært godt*.**

Figur 6.4 viser at prosentandelen som opplever kvaliteten på studiet som *Svært godt* er lavere i år enn i fjor. Som nevnt tidligere kan endringer i sammensetningen av lærere som tar videreutdanning--og som deltar i undersøkelsen--ha betydning for hvilke svar vi får. I kapittel 3 fant vi at andelen som studerer matematikk og naturfag er høyere i årets undersøkelse enn i fjorårets. For å undersøke om dette bidrar til å forklare forskjellen mellom i svarene fra 2014 til 2015 analyserer vi hvordan lærere som tar videreutdanning i matematikk og naturfag svarer sammenliknet med lærere som studerer andre fag.



**Figur 6.5: Hovedinntrykk av kvaliteten på studiet etter type fag. Prosent.**

Fra figur 6.5 ser vi at det er forskjell i svarfordelingen mellom lærere som tar matematikk og naturfag i forhold til andre lærere som tilsier at de gir en dårligere vurdering av kvaliteten på studiet. N prosentpoeng flere krysser av for at hovedinntrykket av kvalitet er «Dårlig» / «Svært dårlig» blant de som tar matematikk eller naturfaglige fag. Syv prosentpoeng flere krysser av på «God» mens 16 prosentpoeng færre krysser av for «Svært god». Når kvaliteten på disse fagene vurderes som lavere enn andre fag, samtidig som andelen som tar disse fagene øker fra i fjor til i år, så bidrar dette til å forklare den lavere andelen som opplever studiet som svært godt.

Innføringen av nett/fjernstudier uten samlinger i studieåret 2014/2015 kan ha betydning for endringen vi finner. Deltakerne fikk ikke spørsmål om de gikk på slike studier, men vi vet hvilke studiesteder som hadde slike tilbud. Sammenlikninger av disse studiestedene med samme fag på studiesteder som ikke hadde nett/fjernstudier viser ikke systematiske forskjeller. Det tyder ikke på at innføring av nett/fjernstudier bidrar til å forklare endringen fra 2014 til 2015.

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

**Tabell 6.3: Deltakernes oppfatning av innholdet i studiet. Prosent.**

| Spørsmålstekst  | 1 (I svært liten grad) - 2 | 4 – 5 (I svært stor grad) | Ikke relevant | N    |
|---|----------------------------|---------------------------|---------------|------|
| I hvilken grad har grunnleggende ferdigheter i faget inngått som en del av studiet? | 22                         | 50                        | 9             | 2077 |
| I hvilken grad har tilpasset opplæring i faget inngått som en del av studiet?       | 35                         | 34                        | 9             | 2087 |
| I hvilken grad har elevvurdering i faget inngått som en del av studiet?             | 36                         | 31                        | 11            | 2092 |

Halvparten av lærerne krysset av for at grunnleggende ferdigheter har inngått i studiet og rundt en tredjedel oppgir at tilpasset opplæring eller elevvurdering i faget har inngått. Dette er lavere enn i fjorårets undersøkelse og det er en større andel som har krysset av på de to laveste svarkategoriene og *Ikke relevant*. Dette kan reflektere forskjeller i hvilke fag deltakerne deltar på i år i forhold til i fjor. Som vist i kapittel 2 er det i år en betydelig større andel som tar videreutdanning i matematikk og

naturfag i forhold til i fjor, og en nedgang i andelen som tar videreutdanning i engelsk og norsk. Forskjellen kan dermed reflektere at grunnleggende ferdigheter, tilpasset opplæring og elevvurdering i mindre grad blir vektlagt i videreutdanningene innen matematikk og naturfag enn i engelsk og norsk. Men det kan også reflektere andre forskjeller i sammensetningen av lærere som tar videreutdanning i år enn i fjor. For eksempel kan det være at lærere som underviser i videregående vurderer dette annerledes.

**Tabell 6.4: Sammenheng mellom studiene og deltakernes undervisningshverdag. Prosent.**

| <b>Spørsmålstekst</b>  | <b>1 (I svært liten grad)-2</b> | <b>4-5 (I svært stor grad)</b> | <b>Ikke relevant</b> | <b>N</b> |
|--|---------------------------------|--------------------------------|----------------------|----------|
| I hvilken grad har du dratt nytte av studiet i din egen undervisning/skolehverdag?   | 9                               | 78                             | 2                    | 2089     |
| I hvilken grad har det vært lagt til rette for å bruke praksiserfaring som utgangspunkt for refleksjon og erfaringsdeling i studiet? | 15                              | 68                             | 4                    | 2086     |
| I hvilken grad har du blitt oppfordret til å dele det du lærer med kolleger?   | 45                              | 31                             | 2                    | 2079     |

Tabell 6.4 viser at lærerne i stor grad har dratt nytte av studiene i sin undervisningshverdag, 78 prosent oppgir dette, og at det er lagt til rette for å bruke praksiserfaring som utgangspunkt for refleksjon og erfaringsdeling i studiet. Lærerne er i mindre grad enig i at de har blitt oppfordret til å dele det de lærer med kolleger. 45 prosent er i liten grad enig i dette utsagnet, mens omtrent en av tre er i stor grad enig. Svarene tyder på at mange fag og læresteder ikke vektlegger at deltakerne skal dele det de har lært der de jobber.

**Tabell 6.5: I hvilken grad har studiet inneholdt opplæring i ulike former for pedagogisk bruk av IKT? Prosent.**

|  | <b>1(I svært liten grad)-2</b> | <b>3</b> | <b>4-5(I svært stor grad)</b> | <b>Vet ikke</b> | <b>N</b> |
|--|--------------------------------|----------|-------------------------------|-----------------|----------|
| Spesifikke digitale programmer                             | 43                             | 20       | 34                            | 3               | 2059     |
| Integrering av verktøy og programmer i undervisningen      | 46                             | 23       | 28                            | 3               | 2030     |
| Spesifikke digitale verktøy (nettbrett, digital penn etc.) | 68                             | 13       | 16                            | 3               | 2015     |

Tabell 6.5 viser at studiene i liten grad gir opplæring i pedagogisk bruk av spesifikke digitale verktøy (nettbrett, digital penn etc). Det blir i større grad gitt opplæring i integrering av verktøy og programmer i undervisningen og spesifikke digitale programmer. Rundt en tredjedel har krysset av på de to høyeste svarkategoriene for disse alternativene. Det er likevel en større andel som oppgir at det i liten grad blir gitt opplæring i dette. Dette tyder på at det er noe variasjon i om det blir gitt opplæring i ulike former for pedagogisk bruk av IKT.

For å undersøke i hvilken grad det er forskjeller mellom fagene når det gjelder opplæring i ulike former for pedagogisk bruk av IKT som inngår i tabell 6.5 laget vi en gjennomsnittsvARIABLE av vurderingene av de ulike utsagnene i denne tabellen. Gjennomsnittet i denne nye variabelen kan variere fra 1 til 5. Den laveste verdien tilsier at alle har krysset av på *I svært liten grad* og den høyeste verdien tilsier at alle har krysset av på *I svært stor grad*. Fag med færre enn ti deltagere er utelatt fra analysen.

**Tabell 6.6: Opplæring i ulike former for pedagogisk bruk av IKT etter fag. Gjennomsnitt.**

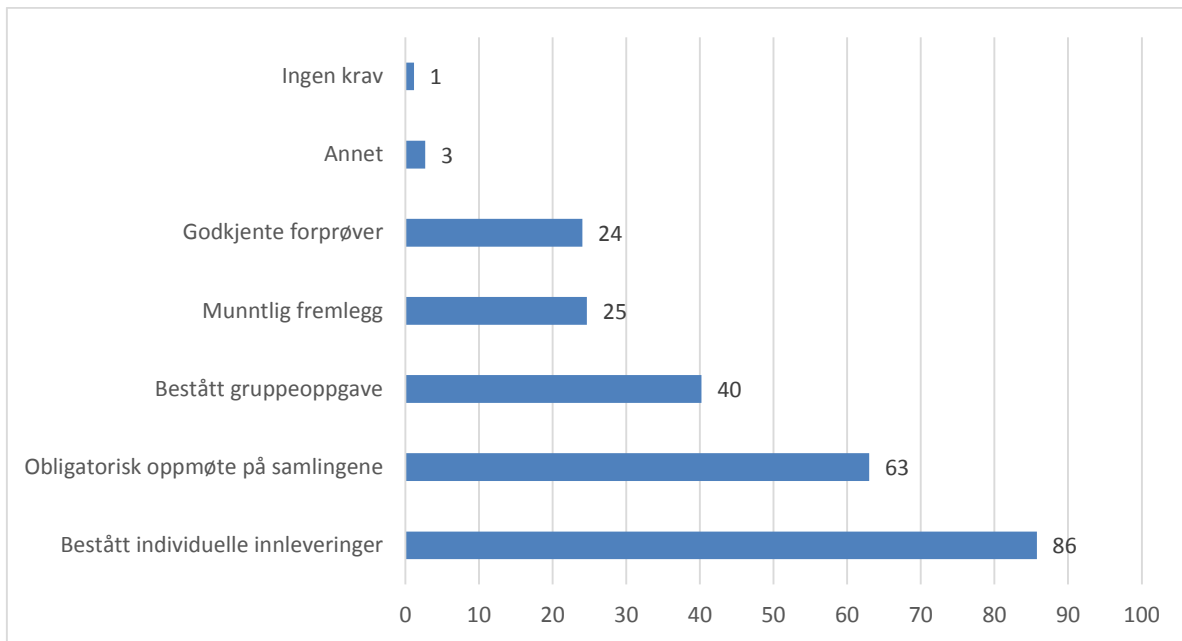
| <b>Fag</b>                            | <b>Gjennomsnitt</b> | <b>Standardavvik</b> | <b>N</b> |
|---------------------------------------|---------------------|----------------------|----------|
| Matematikk 1: Fjernundervisning 1-7   | 3,6                 | 1,4                  | 10       |
| Mat og helse                          | 3,2                 | 1,1                  | 10       |
| Engelsk 2                             | 3,1                 | 1,3                  | 36       |
| Matematikk 1: 5-10                    | 3,1                 | 1                    | 104      |
| Fysikk 2                              | 3                   | 1,1                  | 11       |
| Matematikk 1: 1-7                     | 3                   | 1,1                  | 246      |
| Matematikk 2: Fjernundervisning 5-10  | 2,9                 | 1                    | 26       |
| Yrkesretting av programfag            | 2,9                 | 1,5                  | 14       |
| Leseopplæring 2                       | 2,8                 | 1,2                  | 37       |
| Matematikk 2: 1-10                    | 2,8                 | 1                    | 11       |
| Matematikk for videregående opplæring | 2,8                 | 1,5                  | 76       |
| Matematikk 1: 1-10                    | 2,7                 | 1,1                  | 27       |
| Matematikk 1: 8-10                    | 2,7                 | 1,1                  | 52       |
| Matematikk 2: 8-10                    | 2,7                 | 1,1                  | 68       |
| Naturfag 1                            | 2,7                 | 1,2                  | 176      |
| Leseopplæring 1                       | 2,6                 | 1,2                  | 53       |
| Matematikk 2: 5-10                    | 2,6                 | 1,1                  | 102      |
| Matematikk 2 med fagdidaktikk         | 2,5                 | 1,1                  | 20       |
| Engelsk 1                             | 2,4                 | 1,2                  | 47       |
| Ledelse i skolen                      | 2,4                 | 1,6                  | 77       |
| Matematikk 2: 1-7                     | 2,4                 | 1,4                  | 65       |
| Regning som grunnleggende ferdighet   | 2,4                 | 1,3                  | 167      |
| Rådgivning 2                          | 2,4                 | 1,6                  | 32       |
| Naturfag 2                            | 2,2                 | 1,1                  | 42       |
| Prosjekt til fordjuping               | 2,1                 | 1,1                  | 16       |
| Norsk 2                               | 2                   | 1,2                  | 43       |
| Rådgivning 1                          | 1,9                 | 1,6                  | 52       |
| Andrespråkspedagogikk                 | 1,7                 | 1                    | 38       |
| Norsk 1                               | 1,6                 | 1                    | 30       |
| Læringsledelse og vurdering           | 1,2                 | 0,3                  | 15       |
| Alle                                  | 2,6                 | 1,3                  | 1703     |

P<0,00

Tabell 6.6 viser at det er variasjon i hvilken grad ulike fag inneholder ulike former for pedagogisk bruk av IKT. Det totale gjennomsnittet på 2,6 indikerer at deltakerne i stor grad har krysset av på midten av skalaen, noe som betyr at det verken prioriteres veldig høyt eller veldig lavt. Ingen av fagene har et gjennomsnitt som er opp mot den høyest mulige verdien. Derimot er det flere fag som har gjennomsnitt ned mot det lavest mulige, 1,0. Det tyder på at mange fag ikke vektlegger pedagogisk bruk av IKT i særlig grad. Noe av dette reflekterer antagelig at opplæring i ulike former for pedagogisk bruk av IKT ikke oppfattes som like naturlig i alle fag.

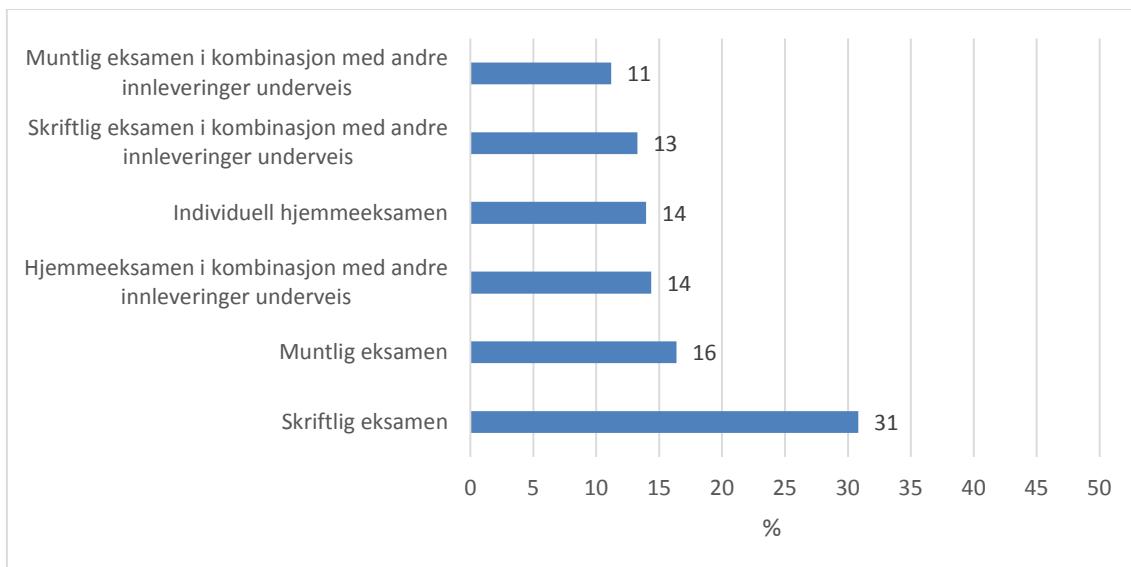
### 6.3 Vurderingsform

Lærerne ble spurt om hvilke krav som må oppfylles før de kan gå opp til eksamen og hvilken vurderingsform som blir brukt i sluttvurderingen. Resultatene presenteres i figur 6.5 og 6.6.



**Figur 6.6: Krav som deltakerne må oppfylle før de kan gå opp til eksamen. N=2097. Flere kryss var mulig. Prosent.**

Det alternativet som velges av flest er at de må ha bestått individuelle innleveringer. Nesten ni av ti svarer at dette er nødvendig for å kunne gå opp til eksamen. Videre er det mange som svarer at det er nødvendig med oppmøte på samlinger for å kunne ta eksamen. Omtrent to av tre deltakere svarer dette. Svært få, kun en prosent, forteller at de ikke har noen krav for å ta eksamen.



**Figur 6.7: Vurderingsformer som er med på å gi sluttvurdering i faget. N=2040. Bare ett kryss var mulig. Prosent.**

Den klart vanligste formen for sluttvurdering er skriftlig eksamen. Om lag en tredjedel oppgir dette som vurderingsform. 13 prosent oppgir at de hadde skriftlig eksamen i kombinasjon med andre innleveringer underveis. Det er omtrent like vanlig med de andre formene for sluttvurdering.

## 6.4 Variasjon i deltakernes opplevelse av studiet

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

Vi tar utgangspunkt i deltakernes svar på spørsmålet *Hva er ditt hovedinntrykk av kvaliteten på studiet?* Svarfordelingen for spørsmålet er tidligere presentert i figur 5.2. Vi mener at spørsmålets ordlyd tilsier at svarene uttrykker en samlet vurdering av studiet, og at spørsmålet derfor er godt egnet som et generelt mål på deltakernes opplevelse.

Deltakerne oppgir svar på en firedelt skal med svaralternativene *svært dårlig*, *dårlig*, *god* og *svært god*. I analysene er de fire svaralternativene gitt verdiene 1, 2, 3 og 4. Dette betyr at det teoretisk laveste gjennomsnittet er 1 og det høyeste er lik 4 og dette vil forekomme dersom alle krysser av på henholdsvis *svært dårlig* eller *svært god*. Det var også mulig å krysse av for *vet ikke*, og 1 prosent har krysset av på dette. Disse er ikke tatt med i analysene. For å sikre at enkelte deltakere ikke har stor innflytelse over resultatene er grupper bestående av færre enn ti personer utelatt fra analysene. Det vil si fag- og læresteder hvor mindre enn 10 personer har svart på spørsmålet.

**Tabell 6.7: Deltakernes inntrykk av kvaliteten på studiet etter trinn. Gjennomsnitt og standardavvik.**

| Trinn                  | Gjennomsnitt | Std.avvik | N    |
|------------------------|--------------|-----------|------|
| Barnetrinn             | 3,3          | 0,7       | 870  |
| Ungdomstrinn           | 3,2          | 0,7       | 652  |
| Videregående opplæring | 3,4          | 0,6       | 481  |
| Voksenopplæring        | 3,5          | 0,6       | 34   |
| Alle                   | 3,3          | 0,7       | 2037 |

Anova  $p < 0,01$

Fra tabell 6.7 ser vi at deltakere fra ulike trinn har relativt likt hovedinntrykk av kvaliteten på studiet. Gjennomsnittet varierer fra 3,2 på ungdomstrinnet til 3,5 på voksenopplæringen. Disse gjennomsnittene innebærer at mange av deltakerne på ha krysset av på *godt* og *svært godt*. Analyse av variasjonen (Anova) finner at forskjellen mellom gruppene er signifikante ( $p < 0,01$ ). Tabellen viser at de lavere trinnene gir en noe lavere vurdering av kvaliteten enn de høyere trinnene. Forskjellene er uansett små, og tyder ikke på betydelig variasjon i opplevelsen av studiene.

**Tabell 6.8: Deltakernes inntrykk av kvaliteten på studiet etter studiested. Gjennomsnitt**

| Studiested  | Gjennomsnitt | Std.avvik | N    |
|---|--------------|-----------|------|
| Høgskolen i Nesna                                     | 3,6          | 0,5       | 19   |
| Universitetet i Bergen                                | 3,6          | 0,5       | 105  |
| Universitetet i Oslo                                  | 3,6          | 0,6       | 87   |
| Høgskolen i Lillehammer                               | 3,5          | 0,6       | 55   |
| Høgskolen i Oslo og Akershus                          | 3,5          | 0,6       | 318  |
| Norges miljø- og biovitenskapelige universitet (NMBU) | 3,5          | 0,5       | 17   |
| Handelshøyskolen BI                                   | 3,4          | 0,6       | 27   |
| Høgskolen i Nord-Trøndelag                            | 3,4          | 0,7       | 52   |
| NLA Høgskolen   | 3,4          | 0,6       | 27   |
| Høgskolen i Bergen                                    | 3,3          | 0,7       | 192  |
| Høgskolen i Sogn og Fjordane                          | 3,3          | 0,5       | 82   |
| NTNU  | 3,3          | 0,6       | 163  |
| Universitetet i Stavanger                             | 3,3          | 0,8       | 82   |
| Høgskolen i Buskerud og Vestfold                      | 3,2          | 0,8       | 111  |
| Høgskolen i Hedmark                                   | 3,2          | 0,6       | 87   |
| Høgskolen i Østfold                                   | 3,2          | 0,7       | 101  |
| Høgskolen Stord/Haugesund                             | 3,2          | 0,7       | 30   |
| Høgskolen i Volda                                     | 3,2          | 0,7       | 44   |
| UiT Norges arktiske universitet                       | 3,2          | 0,5       | 65   |
| Høgskolen i Sør-Trøndelag                             | 3,1          | 0,6       | 124  |
| Universitetet i Agder                                 | 3,1          | 0,6       | 109  |
| Høgskolen i Telemark                                  | 3            | 0,9       | 86   |
| Universitetet i Nordland                              | 3            | 0,7       | 42   |
| Alle  | 3,3          | 0,7       | 2025 |

Anova:  $p < 0,01$

Fra tabell 6.8 ser vi at deltakernes vurdering av kvaliteten på studiet varierer noe etter hvor de studerer. Gjennomsnittet for alle studiestedene er 3,3, noe som er relativt høyt tatt i betraktning at det høyest mulige gjennomsnittet er fire, og som innebærer at mange har krysset av på *god* og *svært god*. Institusjonene med høyest og lavest snitt ligger innenfor pluss/minus 0,3 av gjennomsnittet. Forskjellen fra lavest til høyeste gjennomsnitt ligger på 0,6, noe som er betraktelig.

Høgskolen i Nesna, Universitet i Bergen og Universitet i Oslo er de tre studiestedene som har høyest gjennomsnittlige vurdering. Gjennomsnittet indikerer at mange av de som har studert ved disse studiestedene vurderer kvaliteten som *svært god*. Universitet i Nordland og Høgskolen i Telemark er de to studiestedene med lavest gjennomsnittlige vurdering. Gjennomsnittet tyder på at mange av de som studerer her har krysset av på at kvaliteten har vært *god*, det er dermed ingen indikasjon på at kvaliteten har vært dårlig ved disse studiestedene, men den vurderes som lavere enn ved andre studiesteder.

Analyser av variasjonen (Anova) viser at variasjonen i gjennomsnittet er signifikant ( $p < 0,01$ ). Det tyder på at det er reelle forskjeller mellom studiestedene. For å undersøke nærmere hvilke studiesteder som skiller seg signifikant ut fra gjennomsnittet gjennomfører vi regresjonsanalyser med indikatorer for studiested som uavhengige variabler, hvor vi velger NTNU som referansegruppe ettersom de har en gjennomsnittsvurdering lik gjennomsnittet. De ulike studiestedene sammenlignes dermed med referansegruppen, og analysen viser hvor vidt hvert studiested skiller seg fra denne gruppen. Analysen viser at ni studiesteder har et gjennomsnitt som er signifikant forskjellig fra referansegruppen ( $p < 0,1$ ). Høgskolen i Nesna, Høgskolen i Oslo- og Akershus, Universitet i Bergen og Universitet i Oslo



ligger signifikant høyere enn referansegruppen. Høgskolen i Sør-Trøndelag, Høgskolen i Telemark, Høgskolen i Østfold, Universitet i Agder og Universitet i Nordland ligger signifikant lavere enn referansegruppen.

Standardavviket sier noe om spredningen i vurderingen ved de enkelte lærestedene. Også her er det noe variasjon i spredningen mellom lærestedene. Høgskolen i Telemark har størst spredning med et standardavvik på 0,9. Dette betyr antagelig at ved Høgskolen i Telemark tilbys det fag av mer varierende kvalitet enn ved andre læresteder. Til sammenligning har Høgskolen i Nesna, Universitetet i Bergen, NMBU, Høgskolen i Sogn og Fjordane og UiT lavest spredning med et standardavvik på 0,5. Dette kan bety at ved disse lærestedene vurderes de ulike fagene som tilbys mer like.

**Tabell 6.9: Deltakernes inntrykk av kvaliteten på studiet etter fag. Gjennomsnitt.**

| <b>Fag</b>                            | <b>Gjennomsnitt</b> | <b>Standardavvik</b> | <b>Antall</b> |
|---------------------------------------|---------------------|----------------------|---------------|
| Leseopplæring 1                       | 3,8                 | 0,4                  | 51            |
| Rådgivning 2                          | 3,7                 | 0,5                  | 32            |
| Yrkesretting av programfag            | 3,6                 | 0,5                  | 14            |
| Andrespråkspedagogikk                 | 3,5                 | 0,5                  | 39            |
| Engelsk 1                             | 3,5                 | 0,5                  | 47            |
| Ledelse i skolen                      | 3,5                 | 0,5                  | 81            |
| Naturfag 1                            | 3,5                 | 0,6                  | 177           |
| Naturfag 2                            | 3,5                 | 0,7                  | 42            |
| Rådgivning 1                          | 3,5                 | 0,5                  | 52            |
| Engelsk 2                             | 3,4                 | 0,6                  | 36            |
| Leseopplæring 2                       | 3,4                 | 0,5                  | 37            |
| Mat og helse                          | 3,4                 | 0,5                  | 10            |
| Matematikk for videregående opplæring | 3,4                 | 0,5                  | 77            |
| Fysikk 2                              | 3,3                 | 0,5                  | 11            |
| Læringsledelse og vurdering           | 3,3                 | 0,7                  | 15            |
| Matematikk 1: 1-7                     | 3,3                 | 0,7                  | 245           |
| Norsk 1                               | 3,3                 | 0,6                  | 30            |
| Norsk 2                               | 3,3                 | 0,6                  | 43            |
| Prosjekt til fordjuping               | 3,3                 | 0,4                  | 16            |
| Matematikk 1: 8-10                    | 3,2                 | 0,7                  | 51            |
| Matematikk 1: Fjernundervisning 1-7   | 3,1                 | 0,7                  | 10            |
| Matematikk 1: 1-10                    | 3                   | 0,8                  | 24            |
| Matematikk 1: 5-10                    | 3                   | 0,7                  | 102           |
| Matematikk 2: 1-7                     | 3                   | 0,6                  | 63            |
| Matematikk 2: 5-10                    | 3                   | 0,7                  | 96            |
| Regning som grunnleggende ferdighet   | 3                   | 0,6                  | 163           |
| Matematikk 2 med fagdidaktikk         | 2,9                 | 0,6                  | 20            |
| Matematikk 2: 1-10                    | 2,9                 | 0,7                  | 11            |
| Matematikk 2: 8-10                    | 2,9                 | 1                    | 66            |
| Matematikk 2: Fjernundervisning 5-10  | 2,9                 | 0,7                  | 26            |
| Alle                                  | 3,3                 | 0,7                  | 1687          |

Anova:  $p < 0,00$

Tabell 6.9 viser at deltakernes opplevelse av studiet varierer noe med hvilket fag de har studert. Gjennomsnittet for alle kurs er 3,3, som er høyt ettersom det innebærer at mange har krysset av på de

to beste vurderingene «god» og «svært god». Faget som har fått best vurdering, Leseopplæring 1, ligger 0,5 over gjennomsnittet mens fagene som har fått lavest gjennomsnittlig vurdering, Matematikk 2 med fagdidaktikk, Matematikk 2: 1-10, Matematikk 2: 8-10 og Matematikk 2: Fjernundervisning 5-10, ligger 0,4 under gjennomsnittet. Alle har fått en gjennomsnittlig vurdering som er 2,9 eller høyere som betyr at for alle fag er det mange som har krysset av på den nest beste vurderingen som er «god». Det betyr dermed at det ikke er noen som har fått en dårlig vurdering av kvaliteten på studiet.

Det er som sagt noe variasjon i vurderingene og analyse av variasjon (Anova) viser at variasjonen er signifikant ( $p < 0,00$ ). For å undersøke nærmere hvilke studiesteder som skiller seg ut brukte vi samme framgangsmåte som ved forskjeller mellom studiesteder. Vi gjennomførte regresjonsanalyser hvor de ulike fagene som vises i tabell 5.8 ble sammenlignet med deltakerne som tok Norsk 2, siden de har fått en vurdering lik snittet for hele utvalget. Resultatene viser at fire fag, Andrespråkspedagogikk, Leseopplæring 1, Rådgivning 2 og Yrkesrettet programfag skiller signifikant ut i positiv retning fra referansegruppen. Videre ser vi at ni fag skiller seg ut i negativ retning: Matematikk 1: 1-10, Matematikk 1: 5-10, Matematikk 2 med fagdidaktikk, Matematikk 2: 1-10, Matematikk 2: 1-7, Matematikk 2: 5-10, Matematikk 2: 8-9, Matematikk 2: Fjernundervisning 5-10 og Regning som grunnleggende ferdighet.

## 6.5 Hvilke andre faktorer forklarer variasjon i deltakernes opplevelse?

For å undersøke hvilke forhold ved deltakerne, arbeidssted og studiet som er av betydning for opplevd kvalitet gjennomførte vi tre regresjonsanalyser hvor avhengig variabel er deltakernes hovedinntrykk av kvaliteten på studiet, som vist i figur 5.2. Vi benytter oss av minste kvadraters metode. I modell 1 kontrollerer vi for følgende kjennetegn ved læreren: kjønn, antall år med erfaring fra skolen, antall år med høyere utdanning (kort versus lang) og antall studiepoeng i faget de tar videreutdanning i. I modell 2 kontrollerer vi i tillegg for følgende forhold ved arbeidsstedet: skoletrinnet de underviser ved, tilrettelegging for videreutdanning ved arbeidsstedet og kultur for kunnskapsdeling. I modell 3 kontrollerer vi i tillegg for følgende forhold ved studiet: sammenheng med arbeid, innhold og opplæring i ulike former for pedagogisk bruk av IKT.

Mange av variablene som inngår i analysene er presentert og analysert tidligere i rapporten. Vi går derfor ikke nærmere inn på disse. Imidlertid er enkelte av variablene nye, i den forstand at de er gjennomsnitt av tidligere presenterte spørsmål. Variabelen *Kultur for kunnskapsdeling* er gjennomsnittet av vurderingene av alle utsagnene som inngikk i tabell 4.5. Utsagnene omhandler ulike måter kunnskap fra videreutdanningen deles på ved skolen, og gjennomsnittsverdien kan sees på som et mål på i hvilken grad det er kultur for kunnskapsdeling på skolen der deltakerne jobber. Variabelen *Sammenheng med arbeid* er gjennomsnittet av utsagnene som inngikk i tabell 5.4 og måler i hvilken grad studiene relaterer seg til deltakernes arbeidssituasjon. Variabelen *Innhold* er gjennomsnittet av vurderingene som er gjort av utsagnene som inngikk i tabell 6.3 og uttrykker i hvilken grad undervisningsspesifikke forhold som grunnleggende ferdigheter, tilpasset opplæring og elevvurdering har inngått i faget. Variabelen *IKT* er gjennomsnittet av vurderingene i tabell 6.5 og uttrykker i hvilken grad studiet har innhold opplæring i ulike former for pedagogisk bruk av IKT.

Resultatet av analysene vises i tabell 6.10. Standardfeilene vises i parentes og én, to og tre stjerner indikerer at sammenhengene er statistisk signifikante på henholdsvis ti, fem og ett prosent nivå. Vi bruker bare de som har oppgitt svar på alle variablene som inngår i de tre modellene. Dette er for å hindre at forskjeller mellom koeffisientene i modell 1 til modell 3 er grunnet variasjon i utvalget som inkluderes i de tre modellene.

**Tabell 6.10: Sammenheng mellom deltakernes hovedinntrykk av studiet og individuelle kjennetegn, kjennetegn ved lærested og forhold ved studiet. N=1428.**

|                                   |  | <b>Modell 1</b>                    | <b>Modell 2</b>    | <b>Modell 3</b>    |                |
|-----------------------------------|--|------------------------------------|--------------------|--------------------|----------------|
| <b>Individuelle kjennetegn</b>    | Kjønn: (ref. gruppe=kvinne)                | -0.12***<br>(0.04)                 | -0.13***<br>(0.04) | -0.10***<br>(0.03) |                |
|                                   | Erfaring: (ref. gruppe=0-10 år)            |                                    |                    |                    |                |
|                                   | 11-20 år                                   | -0.03<br>(0.04)                    | -0.04<br>(0.04)    | -0.06*<br>(0.03)   |                |
|                                   | 21-39 år                                   | 0.00<br>(0.05)                     | -0.04<br>(0.05)    | 0.02<br>(0.05)     |                |
|                                   | 31 år eller mer                            | -0.01<br>(0.12)                    | -0.03<br>(0.11)    | 0.03<br>(0.10)     |                |
|                                   | Studipoeng i faget: (ref.gruppe=Ingen)     |                                    |                    |                    |                |
|                                   | 1-15                                       | -0.03<br>(0.07)                    | -0.01<br>(0.06)    | 0.04<br>(0.06)     |                |
|                                   | 16-30                                      | -0.10**<br>(0.05)                  | -0.07<br>(0.05)    | -0.02<br>(0.04)    |                |
|                                   | 30+  | 0.02<br>(0.04)                     | 0.01<br>(0.04)     | 0.02<br>(0.04)     |                |
|                                   | Utdanning: (ref. gruppe=kort h. utdanning) |                                    |                    |                    |                |
|                                   | Lang høyere utdanning                      | 0.01<br>(0.04)                     | 0.03<br>(0.04)     | 0.04<br>(0.04)     |                |
|                                   | <b>Forhold ved arbeidsstedet</b>           | Trinn:( ref. gruppe= barnetrinnet) |                    |                    |                |
|                                   |  | Ungdomstrinn                       |                    | -0.04<br>(0.04)    | 0.05<br>(0.04) |
| Videregående opplæring            |  |                                    | 0.14***<br>(0.05)  | 0.14***<br>(0.04)  |                |
| Voksenopplæring                   |  |                                    | 0.01<br>(0.14)     | 0.08<br>(0.12)     |                |
| Fritak: (ref. gruppe=nei)         |  |                                    |                    |                    |                |
| Ja                                |  |                                    | -0.07<br>(0.05)    | -0.06<br>(0.05)    |                |
| Tilrettelegging ved arbeidsstedet |  |                                    | 0.12***<br>(0.02)  | 0.10***<br>(0.02)  |                |
| Kultur for kunnskapsdeling        |  |                                    | 0.09***<br>(0.02)  | -0.05***<br>(0.02) |                |
| <b>Forhold ved studiet</b>        | Innhold                                    |                                    |                    | 0.05***<br>(0.01)  |                |
|                                   | IKT  |                                    |                    | 0.05***<br>(0.01)  |                |
|                                   | Sammenheng med arbeid                      |                                    |                    | 0.31***<br>(0.02)  |                |

Fra tabell 6.10 ser vi at det er liten forskjell mellom koeffisientene i de tre modellene. Videre ser vi at menn gir en dårligere vurdering av studiet enn kvinner, selv om vi kontrollerer for andre kjennetegn ved individet, studiet og arbeidsstedet. Vi ser også at lærere som underviser ved videregående skoler,

alt annet likt, gir en mer positiv vurdering av studiet. Andre forhold ved arbeidsstedet som påvirker vurderingen av studiet er bedre tilrettelegging og økt kultur for kunnskapsdeling, som henger sammen med bedre vurdering av studiet. Det er også flere forhold ved studiet som henger sammen med bedre vurdering. Når studiet i større grad inneholder undervisningsspesifikke forhold som grunnleggende ferdigheter, tilpasset opplæring og elevvurdering i faget er vurderingen bedre. Også når undervisningen i større grad inneholder opplæring i ulike former for pedagogisk bruk av IKT er vurderingen bedre. Ingen av disse koeffisientene er særlig store, og alle er på fire prosent eller mindre av gjennomsnittsvurderingen som er 3,3. Når studiet oppfattes som at det i større grad å henger sammen med arbeidet i skolen vurderes studiet som bedre, og denne koeffisienten er på ni prosent av gjennomsnittet.

## 6.6 Oppsummering

Omtrent samtlige lærere er fornøyde med kvaliteten på studiet. I år som i fjor er de mer fornøyd med den faglige enn den fagdidaktiske komponenten. Når vi undersøker variasjon i vurderingen av kvalitet etter studiested finner vi at den varierer noe, men at kvaliteten ikke vurderes som dårlig ved noen læresteder. Det samme gjelder når vi undersøker variasjon i kvaliteten etter fag.

Lærerne oppgir i stor grad at studiet henger sammen med deres undervisningshverdag. Dette framgår også som viktig for deltakernes opplevelse av studiet.

Halvparten oppgir at grunnleggende ferdigheter inngår i studiet og en tredjedel oppgir at tilpasset opplæring og elevvurdering i faget inngår. Dette er noe lavere enn i fjorårets undersøkelse. Nedgangen kan skyldes at det er betydelige forskjell i hvilke fag lærerne i årets undersøkelse tar videreutdanning i sammenlignet med i fjor.

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

Det er noen forskjeller mellom svarene i årets undersøkelse i forhold til i fjor, for eksempel er lærerne i litt mindre grad fornøyd med kvaliteten på studiet i år enn de var i fjor. Det har vært en sterk økning i antall lærere som deltar i videreutdanning. Utvidelsen har i stor grad bestått i at flere studenter matematikk, regning og naturfag. Deltakerne som har studert disse fagene vurderer kvaliteten som lavere enn de som har studert andre fag. Dette kan bidra til å forklare noe av nedgangen i deltakernes opplevelse av studienes kvalitet.

# 7 Læringsutbytte

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

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

Spørsmålene i dette kapitlet gikk til de som har fullført studiet eller som fortsatt studerer. Det vil si at de ikke går til de som har falt fra studiene eller de som aldri har begynt.

## 7.1 Læringsutbytte

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

Utsagnene som måler deltakernes læringsutbytte dekker ulike typer utbytte, fra refleksjon over eget arbeid til konkrete forhold som ideer til hvordan de skal jobbe og økt faglig utbytte for elevene. Utsagnene og deltakernes svar vises i tabell 7.1.

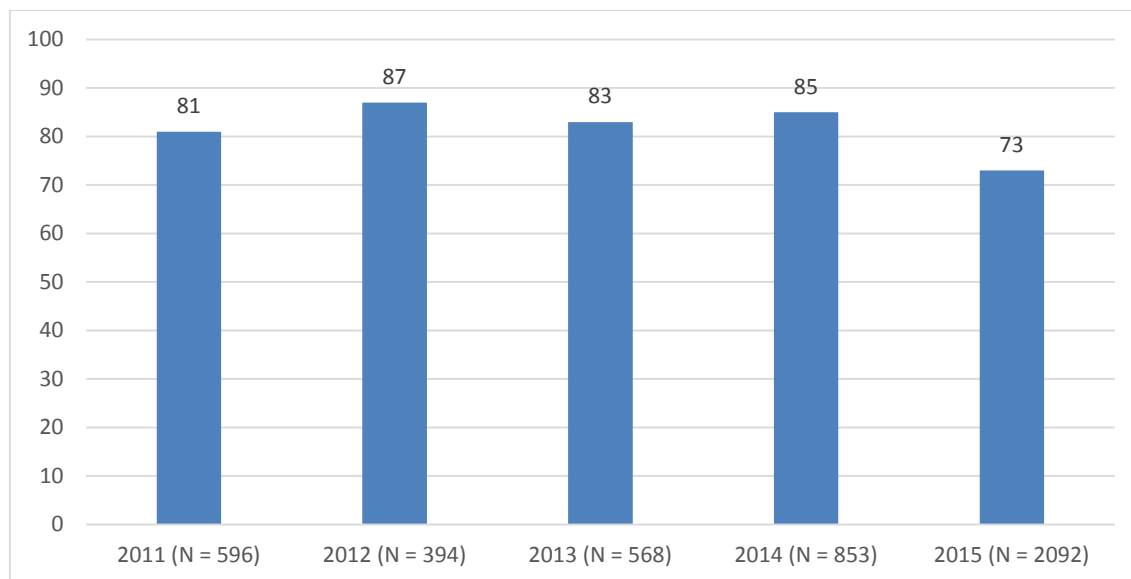
**Tabell 7.1: Deltakernes læringsutbytte. N = 2074 – 2092. Prosent.**

|   | 1 (Helt uenig)<br>- 2 | 5 - 6 (Helt enig) |
|---|-----------------------|-------------------|
| Videreutdanningen har gitt utgangspunkt for refleksjon over egen praksis    | 7                     | 73                |
| Videreutdanningen har gjort meg mer engasjert i arbeidet mitt               | 5                     | 71                |
| Videreutdanningen har generelt forbedret min måte å undervise/praktisere på | 9                     | 62                |
| Videreutdanningen har medført at elevene mine får et større faglig utbytte  | 8                     | 62                |
| Videreutdanningen har gitt meg ideer til å jobbe mer praktisk med elevene   | 12                    | 61                |

Deltakernes svar tyder på at mange har hatt stort utbytte av studiene. Andelen som krysser av for de to øverste og mest positive svarkategoriene er gjennomgående høy for alle utsagnene. Vi ser likevel

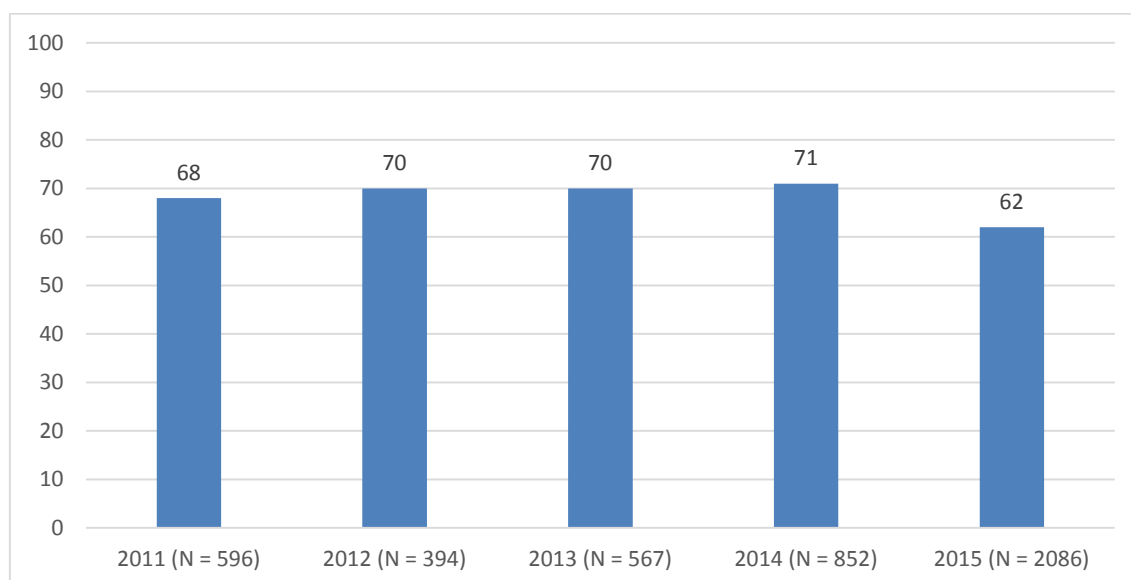
at det er tendens til at færre erklærer seg enig når utsagnene blir mer konkrete. Det betyr at andelen som forteller om konkrete endringer, som forbedring av undervisningen, er noe lavere enn andelen som forteller om økt engasjement og refleksjon. Andelen som forteller om konkrete endringer er likevel høy.

Utsagnene en og tre i tabell 7.1 har vært med gjentatte ganger i Deltakerundersøkelsen. Det gjør det mulig å sammenlikne over tid – se figur 7.1 og 7.2.



**Figur 7.1: Andel som er enig i at videreutdanningen har gitt utgangspunkt for refleksjon over egen praksis. Sammenlikning av årene 2011, 2012, 2013, 2014 og 2015. Prosent.**

Figur 7.1 viser at andelen som er enig i at videreutdanningen har gitt utgangspunkt for refleksjon over egen praksis er noe lavere i årets undersøkelse enn i de foregående. Andelen er fremdeles høy, og omtrent tre av fire deltakere uttrykker at de er enig i utsagnet.



**Figur 7.2: Andel som er enig i at videreutdanningen har forbedret deres måte å undervise/praktisere på. Sammenlikning av årene 2011, 2012, 2013, 2014 og 2015. Prosent.**

Også figur 7.2 viser endring over tid. Andelen som er enig i at videreutdanningen har forbedret deres måte å undervise på er lavere i 2015 enn i de foregående årene. I årene 2011 til 2014 la andelen som

krysset av på de to mest positive svarkategoriene på rundt 70 prosent. I 2015 er det 62 prosent som svarer slik.

Som diskutert i kapittel 3 er utvalget som deltar i årets undersøkelse annerledes enn de som deltok i fjorårets undersøkelse på flere områder. Antallet som deltar er høyere, andelen som jobber i videregående skole er høyere og andelen som studerer matematikk og naturfag er høyere enn tidligere. I tillegg er det innført en ny finansieringsordning. Dette er forhold som kan ha betydning for deltakernes opplevde læringsutbytte. Noen av disse forholdene kan vi undersøke gjennom analyser av årets undersøkelse. Det gjelder andelen av deltakerne som jobber i videregående, andelen som studerer matematikk og naturfag og innføring av ny finansieringsordning. Betydningen av disse forholdene skal vi gå nærmere inn på her.

For å undersøke om andelen som jobber i videregående og andelen som studerer matematikk og naturfag kan ha bidra til å forklare nedgangen fra 2014 til 2015 analyserte vi deltakernes svar på de samme to utsagnene etter klassetrinn og om de studerer matematikk/naturfag eller ikke.

**Tabell 7.2: Andel som er enig og uenig i utsagn om læringsutbytte etter trinn. Prosent.**

| Utsagn  | Trinn                  | 1 (Helt uenig) - 2 | 5 - 6 (Helt enig) | Total | N   |
|---|------------------------|--------------------|-------------------|-------|-----|
| Videreutdanningen har gitt utgangspunkt for refleksjon over egen praksis    | Barnetrinn             | 3                  | 79                | 100   | 888 |
|   | Ungdomstrinn           | 9                  | 65                | 100   | 664 |
|   | Videregående opplæring | 9                  | 72                | 100   | 479 |
|   | Voksenopplæring        | 12                 | 82                | 100   | 34  |
| Videreutdanningen har generelt forbedret min måte å undervise/praktisere på | Barnetrinn             | 6                  | 70                | 100   | 889 |
|   | Ungdomstrinn           | 11                 | 56                | 100   | 662 |
|   | Videregående opplæring | 8                  | 57                | 100   | 475 |
|   | Voksenopplæring        | 12                 | 65                | 100   | 34  |

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

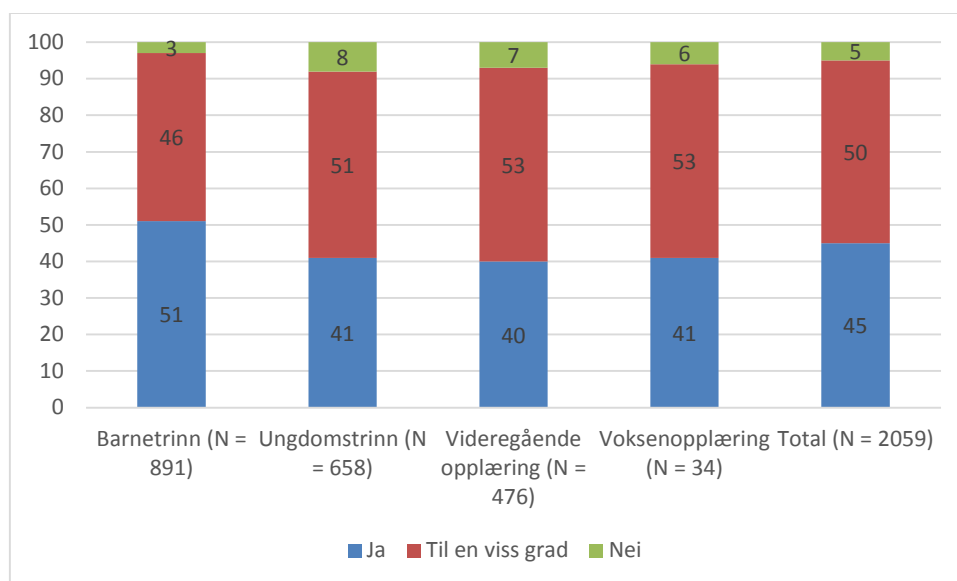
Andelen som krysser av for de to mest positive svarkategoriene er lavere for hvert av de fire trinnene i årets undersøkelse enn den samlede andelen som svarte slik i fjor. Altså opplever deltakerne, i gjennomsnitt, mindre læringsutbytte i år enn foregående år uavhengig av hvilket trinn de jobber på. Selv om deltakere fra videregående opplæring forteller om mindre læringsutbytte enn de som jobber på barnetrinnet, er det lite trolig at den økte andelen fra videregående i vesentlig grad bidrar til å forklare nedgangen.

**Tabell 7.3: Andel som er enig og uenig i utsagn om læringsutbytte etter om de studerer matematikk/naturfag eller andre fag. Prosent.**

| Utsagn  | Studie                 | 1 (Helt uenig) - 2 | 5 - 6 (Helt enig) | Total | N    |
|---|------------------------|--------------------|-------------------|-------|------|
| Videreutdanningen har gitt utgangspunkt for refleksjon over egen praksis    | Matematikk og naturfag | 8                  | 67                | 100   | 1233 |
|   | Andre fag              | 4                  | 82                | 100   | 859  |
| Videreutdanningen har generelt forbedret min måte å undervise/praktisere på | Matematikk og naturfag | 10                 | 59                | 100   | 1234 |
|   | Andre fag              | 7                  | 67                | 100   | 852  |

Tabell 7.3 viser hvordan de som studerer matematikk og naturfag svarer på de to utsagnene om læringsutbytte sammenliknet med de som studerer andre fag. Det er klare og signifikante forskjeller mellom de to gruppene ( $p < .001$ ). Andelen som krysser av for de to mest positive svarkategoriene er lavere blant de som studerer matematikk og naturfag enn blant de som studerer andre fag. Forskjellen forklarer sannsynligvis mye av endringen fra 2014 til 2015. Andelen som studerer matematikk og naturfag har økt, samtidig som disse opplever svakere læringsutbytte enn de som studerer andre fag.

Det er ikke forskjell i hvordan deltakere med stipend- og vikarordning svarer på spørsmålene i tabell 7.2. Det betyr at innføringen av den nye finansieringsordningen ikke bidrar til å forklare hvorfor vi finner forskjeller mellom årets undersøkelse og fjorårets.

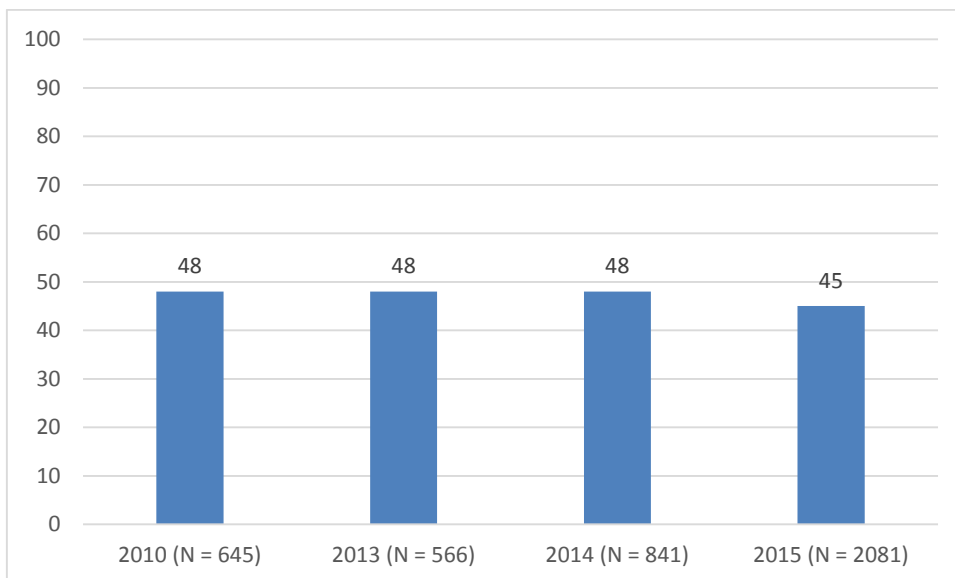


**Figur 7.3: Andel som svarer at de har eller kommer til å forandre undervisning eller praksis som følge av studiet etter hvilket trinn de jobber på. Prosent**

Figur 7.3 viser at nesten alle deltakerne svarer *ja* eller *til en viss grad* på spørsmålet om de har eller kommer til å forandre egen undervisning. Det tyder på at studiene i stor grad har lyktes med å få til endringer hos deltakerne. Selv om vi ikke kan si hva endringene innebærer, og om resultatet er bedre undervisning og mer læring, er det uansett interessant at studiet medfører endringer for så mange av de som tar videreutdanning.

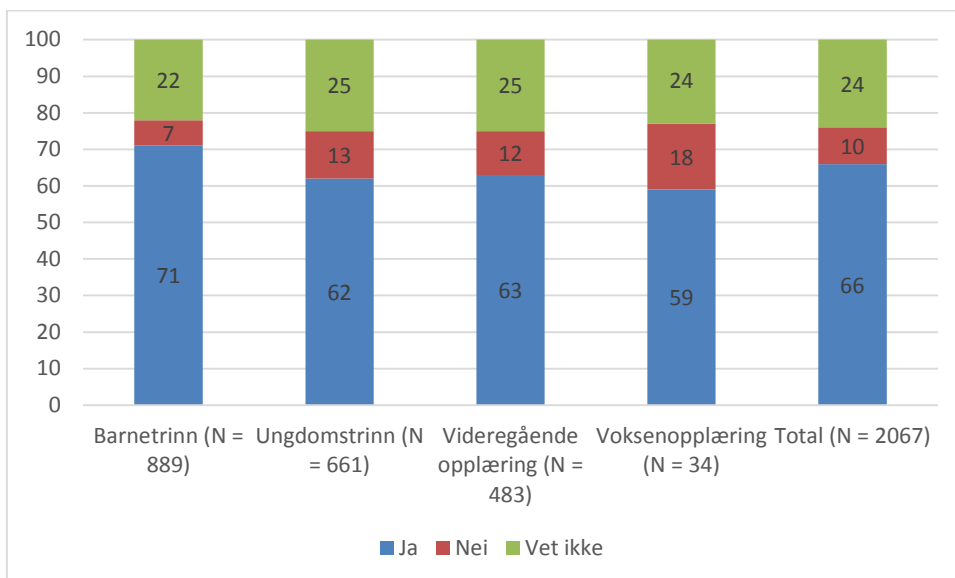
Andelen som svarer ja varierer etter hvilket trinn deltakerne jobber på. Over halvparten av de på barnetrinnet svarer slik, mens omkring 40 prosent svarer det samme på de andre trinnene. Det tyder på at videreutdanningen har hatt særlig stor betydning for ansatte på barnetrinnet, og bekrefter forskjellene mellom trinnene vist i tabell 7.2.





**Figur 7.4: Andel som svarer ja til at de har eller kommer til å forandre undervisning eller praksis som følge av studiet. Sammenlikning av årene 2010, 2013, 2014 og 2015. Prosent.**

Utviklingen over tid viser en svak nedgang i andelen som svarer ja til at de skal forandre undervisning eller praksis. Imidlertid er nedgangen så liten at den ikke kan tillegges vekt. Det er ikke vesentlige endringer i andelen som oppgir at de skal forandre undervisningen.



**Figur 7.5: Andel som er interessert i å ta videreutdanning i andre fag etter trinn. Prosent.**

Majoriteten av deltakerne svarer at de er interessert i å ta mer videreutdanning, som vist i figur 7.5. Dette indikerer at den samlede opplevelsen av studiene har vært positiv. Trolig kan dette tilbakeføres både til at deltakerne opplever at studiet har gitt dem nyttig kunnskap og at tilretteleggingen har gjort at de ikke har ofret for mye for å kunne studere. Også på denne indikatoren på læringsutbytte er det forskjeller mellom trinnene: andelen som ønsker å ta mer videreutdanning er høyere på barnetrinnet enn på de andre trinnene.

## 7.2 Variasjon i læringsutbytte

I forrige kapittel fant vi at deltakernes opplevelse av studiene varierer etter hvor de har studert og hvilke fag de har tatt. Vi ønsker å finne ut om det også er forskjeller når det gjelder læringsutbytte. For å undersøke dette laget vi et gjennomsnitt av utsagnene som inngår i tabell 7.1. Gjennomsnittet kan variere fra 1,0 til 6,0. Høyere verdier indikerer at deltakerne er mer enig i utsagnene, og dermed at de opplever høyere læringsutbytte. Gjennomsnittene for de ulike studiestedene vises i tabell 7.4, mens gjennomsnittene for de ulike fagene vises i tabell 7.5. Studiesteder og fag med færre enn ti svar er ikke tatt med i tabellene.

**Tabell 7.4: Variasjon i deltakernes opplevde læringsutbytte etter studiested. Gjennomsnitt.**

| Studiested                                     | Gjennomsnitt | Standardavvik | Antall |
|--|--------------|---------------|--------|
| Høgskolen i Nord-Trøndelag                     | 5,2          | 0,9           | 52     |
| Høgskolen i Oslo og Akershus                   | 5,1          | 0,9           | 318    |
| Høgskolen i Hedmark                            | 5,0          | 0,9           | 89     |
| Høgskolen i Nesna                              | 5,0          | 1,0           | 19     |
| Høgskolen i Lillehammer                        | 5,0          | 0,9           | 56     |
| Universitetet i Bergen                         | 4,9          | 1,2           | 105    |
| Høgskolen i Sogn og Fjordane                   | 4,9          | 0,9           | 81     |
| Høgskolen i Bergen                             | 4,8          | 1,1           | 196    |
| Høgskolen i Sør Trøndelag                      | 4,8          | 1,1           | 126    |
| Universitetet i Oslo                           | 4,8          | 1,1           | 85     |
| Høgskolen i Buskerud og Vestfold               | 4,8          | 1,2           | 112    |
| Høgskolen i Østfold                            | 4,8          | 1,1           | 106    |
| UiT Norges arktiske universitet                | 4,8          | 1,1           | 68     |
| Universitetet i Stavanger                      | 4,8          | 1,5           | 85     |
| Høgskolen Stord/Haugesund                      | 4,7          | 1,0           | 31     |
| Handelshøyskolen BI                            | 4,6          | 0,8           | 26     |
| NLA Høgskolen                                  | 4,6          | 1,2           | 28     |
| Universitetet i Nordland                       | 4,5          | 1,4           | 46     |
| NTNU   | 4,5          | 1,3           | 163    |
| Høgskolen i Volda                              | 4,4          | 1,4           | 45     |
| Norges miljø- og biovitenskapelige universitet | 4,4          | 0,9           | 17     |
| Universitetet i Agder                          | 4,3          | 1,3           | 113    |
| Høgskolen i Telemark                           | 4,0          | 1,7           | 87     |
| Total  | 4,8          | 1,2           | 2054   |

Gjennomsnittene varierer fra 5,2 til 4,0. Mange av studiestedene har et gjennomsnitt som er likt med eller ligger tett opptil gjennomsnittet for alle studiestedene. Variasjonen mellom studiestedene er betydelig og signifikant ( $p < .001$ ), selv om gjennomsnittene i all hovedsak forteller at mange av deltakerne er enig i at de har hatt et positivt læringsutbytte av studiene.

For å undersøke konkret hvilke studiesteder som kan sies å skille seg ut gjennomførte vi regresjonsanalyser med læringsutbytte som avhengig variabel. Høgskolen i Buskerud og Vestfold ble valgt som referanse, siden gjennomsnittet her er likt med gjennomsnittet for alle studiestedene. Når de ulike studiestedene sammenliknes med referansen finner vi at Høgskolen i Nord-Trøndelag og Høgskolen i Oslo og Akershus ligger signifikant høyere enn gjennomsnittet, mens Høgskolen i Telemark, Høgskolen i Volda, NTNU og Universitetet i Agder ligger lavere enn gjennomsnittet.

**Tabell 7.5: Variasjon i deltakernes opplevde læringsutbytte etter fag. Gjennomsnitt.**

|                                       | Gjennomsnitt | Standardavvik | Antall |
|---------------------------------------|--------------|---------------|--------|
| Leseopplæring 1                       | 5,3          | 0,9           | 53     |
| Rådgivning 1                          | 5,2          | 0,8           | 53     |
| Yrkesretting av programfag            | 5,2          | 0,8           | 14     |
| Leseopplæring 2                       | 5,2          | 0,9           | 38     |
| Matematikk 1: 1-7                     | 5,1          | 1,0           | 247    |
| Fysikk 2                              | 5,1          | 0,9           | 11     |
| Rådgivning 2                          | 5,1          | 0,9           | 32     |
| Engelsk 1                             | 5,1          | 1,1           | 47     |
| Naturfag 2                            | 5,0          | 0,9           | 42     |
| Andrespråkspedagogikk                 | 5,0          | 1,1           | 39     |
| Engelsk 2                             | 5,0          | 1,0           | 36     |
| Naturfag 1                            | 5,0          | 1,0           | 176    |
| Prosjekt til fordjuping               | 5,0          | 0,7           | 16     |
| Regning som grunnleggende ferdighet   | 4,9          | 1,0           | 171    |
| Norsk 2                               | 4,9          | 1,1           | 43     |
| Læringsledelse og vurdering           | 4,8          | 1,0           | 15     |
| Matematikk 2: 1-7                     | 4,8          | 1,2           | 65     |
| Mat og helse                          | 4,7          | 1,1           | 10     |
| Matematikk 1: Fjernundervisning 1-7   | 4,7          | 1,6           | 10     |
| Ledelse i skolen                      | 4,6          | 0,9           | 80     |
| Norsk 1                               | 4,6          | 1,2           | 30     |
| Matematikk 1: 5-10                    | 4,6          | 1,3           | 105    |
| Matematikk 1: 1-10                    | 4,4          | 1,4           | 27     |
| Matematikk for videregående opplæring | 4,3          | 1,2           | 75     |
| Matematikk 1: 8-10                    | 4,3          | 1,6           | 53     |
| Matematikk 2: 5-10                    | 4,2          | 1,4           | 102    |
| Matematikk 2 med fagdidaktikk         | 3,9          | 1,3           | 20     |
| Matematikk 2: Fjernundervisning 5-10  | 3,8          | 1,4           | 26     |
| Matematikk 2: 1-10                    | 3,8          | 1,3           | 11     |
| Matematikk 2: 8-10                    | 3,6          | 1,8           | 68     |
| Total                                 | 4,8          | 1,2           | 1715   |

Tabell 7.5 viser at gjennomsnittene varierer fra 5,3 til 3,6. Variasjonen er signifikant ( $p > .001$ ). Når vi sammenlikner med tabell 7.4 ser vi at variasjonen mellom fagene er noe større enn variasjonen mellom studiestedene.

På samme måte som for studiestedene gjennomførte vi regresjonsanalyser for å se hvilke fag som skiller seg ut. Matematikk 2: 1-7 ble valgt som referansegruppe, siden det ligger på gjennomsnittet. Analysene viser at Leseopplæring 1, Matematikk 1: 1 – 7 og Rådgivning 1 ligger signifikant over gjennomsnittet. Matematikk 1: 8 – 10, Matematikk 2 med fagdidaktikk, Matematikk 2: 1 – 10, Matematikk 2: 5 – 10, Matematikk 2: 8 – 10, Matematikk 2: Fjernundervisning 5 – 10 og Matematikk for videregående opplæring ligger signifikant lavere enn gjennomsnittet.

Vi ser at alle fagene som ligger signifikant lavere enn gjennomsnittet er ulike matematikkstudier. Blant de 13 fagene som har et gjennomsnitt på 4,7 eller lavere, det vil si fra rett under gjennomsnittet og

lavere, er 10 studier i matematikk. Det tyder på at videreutdanning i matematikk har vært særlig utfordrende i skoleåret 2014/2015. I alt 497 lærere av de 1715 som inngår i tabell 7.4 har tatt ett av disse 10 studiene i matematikk. Det må tillegges at det er studier i matematikk og regning der deltakernes vurdering av læringsutbyttet er som gjennomsnittet eller høyere. I alt 483 av deltakerne som inngikk i tabell 7.4 gikk på disse studiene.

Likevel er det sannsynlig at endringen i andelen som tar matematikk har betydning for endringene i læringsutbytte vist i figur 7.1 og 7.2. Når andelen som studerer matematikk øker, samtidig som mange av disse gir en dårlig vurdering av læringsutbytte, så kan det bidra til å forklare hvorfor vi finner en nedgang i deltakernes opplevde læringsutbytte i årets undersøkelse sammenliknet med tidligere år.

Alle deltakerne kunne svare på et åpent spørsmål om videreutdanningen. Svarene derfra kan bidra til å forstå hvorfor noen matematikkstudier skiller seg ut i negativ retning. Spørsmålet lød: Er det noe annet du vil legge til når det gjelder videreutdanningen du har deltatt på? (søknadsprosess, informasjon, tilrettelegging fra skoleeier, tilrettelegging ved studiested, innhold og gjennomføring av studiet). Når vi ser på svarene fra de som har tatt ett av de sju studiene i matematikk som skilte seg ut i negativ retning (se tabell 7.5) finner vi at følgende forhold kan bidra til å forklare det lavere læringsutbyttet:

- For lite fokus på fagdidaktikk
- Høyere faglig nivå enn hva som er relevant for deres egen undervisning

Selv om noen uttaler at det er positivt at de selv kan mer enn det de underviser er det likevel flere som opplever det faglige nivået som unødvendig høyt. Dette ser ut til å gjelde i størst grad for de som underviser på barne- og ungdomsskolen.

### 7.3 Faktorer som forklarer læringsutbytte

For å undersøke hvilke forhold ved deltakerne, arbeidsstedet og studiet som er av betydning for opplevd læringsutbytte gjennomførte vi tre regresjonsanalyser hvor avhengig variabel er gjennomsnittet av vurderingene i tabell 7.1. I modell 1 kontrollerer vi for følgende kjennetegn ved læreren: kjønn, antall år med erfaring fra skolen, antall år med høyere utdanning (kort versus lang) og antall studiepoeng i faget de tar videreutdanning i. I modell 2 kontrollerer vi i tillegg for følgende forhold ved arbeidsstedet: skoletrinnet de underviser ved, tilrettelegging for videreutdanning ved arbeidsstedet og kultur for kunnskapsdeling. I modell 3 kontrollerer vi i tillegg for følgende forhold ved studiet: sammenheng med arbeid, innhold og opplæring i ulike former for pedagogisk bruk av IKT og hovedinntrykket av kvaliteten på utdanningen.

Mange av variablene som inngår i analysene er presentert og analysert tidligere i rapporten. Vi går derfor ikke nærmere inn på disse. Noen av variablene er nye, i den forstand at de er gjennomsnitt av tidligere presenterte spørsmål. Det gjelder variablene *Kultur for kunnskapsdeling*, *Sammenheng med arbeid*, *Innhold* og *IKT*. Hvordan variablene er laget ble gjort rede for i kapittel 6.5.

Resultatet av analysene vises i tabell 7.6. Standardfeilene vises i parentes og én, to og tre stjerner indikerer at sammenhengene er statistisk signifikante på henholdsvis ti, fem og ett prosent nivå. Vi bruker bare de som har oppgitt svar på alle variablene som inngår i de tre modellene. Dette er for å hindre at forskjeller mellom koeffisientene i modell 1 til modell 3 er grunnet variasjon i utvalget som inkluderes i de tre modellene.

**Tabell 7.6: Sammenheng mellom deltakernes læringsutbytte og individuelle kjennetegn, kjennetegn ved lærested og forhold ved studiet. N=1407**

|                                   |  | <b>Modell 1</b>                    | <b>Modell 2</b>    | <b>Modell 3</b>    |                    |
|-----------------------------------|--|------------------------------------|--------------------|--------------------|--------------------|
| Individuelle kjennetegn           | Kjønn: (ref. gruppe=kvinne)            | -0.35***<br>(0.07)                 | -0.33***<br>(0.06) | -0.22***<br>(0.05) |                    |
|                                   | Erfaring: (ref. gruppe=0-10 år)        |                                    |                    |                    |                    |
|                                   | 11-20 år                               | 0.06<br>(0.07)                     | -0.00<br>(0.06)    | 0.01<br>(0.05)     |                    |
|                                   | 21-39 år                               | -0.10<br>(0.09)                    | -0.19**<br>(0.09)  | -0.11<br>(0.07)    |                    |
|                                   | 31 år eller mer                        | -0.21<br>(0.20)                    | -0.29<br>(0.19)    | -0.21<br>(0.14)    |                    |
|                                   | Studipoeng i faget: (ref.gruppe=Ingen) |                                    |                    |                    |                    |
|                                   | 1-15                                   | 0.05<br>(0.11)                     | 0.05<br>(0.10)     | 0.12<br>(0.08)     |                    |
|                                   | 16-30                                  | -0.13<br>(0.08)                    | -0.08<br>(0.08)    | 0.01<br>(0.06)     |                    |
|                                   | 30+                                    | 0.00<br>(0.08)                     | 0.03<br>(0.07)     | 0.03<br>(0.05)     |                    |
|                                   | Utdanning: (ref. gruppe=kort h.u.)     |                                    |                    |                    |                    |
|                                   | Lang høyere utdanning                  | -0.13<br>(0.07)                    | -0.05<br>(0.07)    | -0.07<br>(0.05)    |                    |
|                                   | Forhold ved arbeidsstedet              | Trinn:( ref. gruppe= barnetrinnet) |                    |                    |                    |
|                                   |  | Ungdomstrinn                       |                    | -0.25***<br>(0.07) | -0.13**<br>(0.05)  |
|                                   |  | Videregående opplæring             |                    | -0.16**<br>(0.08)  | -0.25***<br>(0.06) |
| Voksenopplæring                   |  |                                    | -0.32<br>(0.23)    | -0.22<br>(0.18)    |                    |
| Fritak: (ref. gruppe=nei)         |  |                                    |                    |                    |                    |
| Ja                                |  |                                    | -0.04<br>(0.09)    | 0.01<br>(0.07)     |                    |
| Tilrettelegging ved arbeidsstedet |  |                                    | 0.10**<br>(0.04)   | -0.01<br>(0.03)    |                    |
| Kultur for kunnskapsdeling        |  |                                    | 0.31***<br>(0.03)  | 0.09***<br>(0.02)  |                    |
| Forhold ved studiet               | innhold                                |                                    |                    | -0.02<br>(0.02)    |                    |
|                                   | IKT                                    |                                    |                    | 0.03<br>(0.02)     |                    |
|                                   | Sammenheng med arbeid                  |                                    |                    | 0.43***<br>(0.03)  |                    |
|                                   | Hovedinntrykk av kvalitet              |                                    |                    | 0.67***<br>(0.04)  |                    |
|                                   | Constant                               | 5.07***<br>(0.09)                  | 3.73***<br>(0.18)  | 1.00***<br>(0.17)  |                    |

Fra tabell 7.6 ser vi at menn gir en dårligere vurdering av læringsutbyttet enn kvinner, selv om vi kontrollerer for andre kjennetegn ved individet, studiet og arbeidsstedet. Vi ser også at lærere som underviser ved videregående og ungdomsskoler skoler gir en mindre positiv vurdering av læringsutbyttet enn de som arbeider ved barnetrinnet. Forskjellen mellom trinnene består også når vi tar hensyn deltakernes individuelle kjennetegn og tilretteleggingen for studiet, selv om størrelsesordenen på koeffisientene endrer seg noe.

Et annet forhold ved lærestedet som gir bedre vurdering av læringsutbyttet er økt kultur for kunnskapsdeling og tilrettelegging ved arbeidsstedet, men størrelsesordenen og presisjon reduseres når vi i tillegg kontrollerer for forhold ved studiet. Det er også flere forhold ved studiet som henger sammen med bedre vurdering. Når studiet oppfattes som at det i større grad å henger sammen med arbeidet i skolen, vurderes læringsutbyttet som bedre, og denne koeffisienten er på ni prosent av gjennomsnittsvurderingen, som er på 4.8. Også når hovedinntrykket av kvaliteten på studiet er bedre vurderes læringsutbyttet som større, og denne koeffisienten er i en størrelsesorden på 14 prosent av gjennomsnittet.

## 7.4 Oppsummering

Mange av deltakerne har hatt stort utbytte av studiene. Nesten alle svarer at de har eller skal forandre egen undervisning som følge av studiet og en av tre er interessert i å ta videreutdanning i andre fag. En høy andel av deltakerne svarer også at videreutdanningen har gjort dem mer engasjert i arbeidet og at elevene får et større faglig utbytte.

Selv om mange uttrykker at de har lært mye av studiet er det en viss nedgang fra foregående år i andelen som gir den mest positive vurderingen av læringsutbyttet. Andelen som oppgir at videreutdanningen har forbedret deres måte å undervise på og at den har gitt utgangspunkt for refleksjon over egen praksis er lavere i årets undersøkelse enn i de foregående. Noe av endringen kan trolig forklares med at andelen som studerer matematikk er betydelig høyere i årets undersøkelse enn i fjorårets, og mange av disse vurderer læringsutbyttet som lavere enn gjennomsnittet. Funnet peker på særlige utfordringer med noen av matematikkstudiene i studieåret 2014/2015.

Deltakernes læringsutbytte varierer mellom studiestedene og mellom fagene. Læringsutbyttet er særlig lavt ved noen av matematikkstudiene. Ved syv av totalt tretten matematikkstudier er læringsutbyttet signifikant lavere enn gjennomsnittet for alle fag. Blant de resterende matematikkstudiene ligger ett over gjennomsnittet, mens fem har et læringsutbytte på linje med andre fag.

Deltakernes svar på et åpent spørsmål tyder på at for like fokus på fagdidaktikk og det unødvendig høyt faglig nivå kan bidra til å forklare det lavere læringsutbyttet på noen av matematikkstudiene.

Individuelle kjennetegn, som antall år med erfaring fra skole og utdanning har ikke betydning for deltakernes læringsutbytte. Det er noe forskjell etter kjønn, der menn forteller om mindre læringsutbytte enn kvinner. I hvilken grad studiene relaterer seg til deltakernes arbeid og hovedinntrykk av kvaliteten på studiet er sterkt knyttet til opplevd læringsutbytte. Videre er hvilket trinn deltakerne jobber på av betydning. Ansatte på barnetrinnet forteller om større læringsutbytte enn ansatte på de andre trinnene. Forskjellen består også når vi tar hensyn til individuelle kjennetegn ved deltakerne, tilrettelegging for studiene ved skolen og deltakernes opplevelse av studiene.

## 8 Evaluering av stipend- og vikarordningen

De som tok videreutdanning i studieåret 2014/2015 kunne velge mellom to ulike finansieringsordninger: vikarordningen og stipendordningen. Vikarordningen innebærer at de som tar videreutdanning beholder sin ordinære lønn og blir frigjort fra noen av sine ordinære arbeidsoppgaver. Reduksjonen i arbeidsoppgavene skal være 37,5 prosent for studier som gir 30 studiepoeng. Vikarordningen er den måten videreutdanning tradisjonelt har vært finansiert i de årene *Kompetanse for kvalitet* har eksistert. Stipendordningen innebærer at lærerne får økonomiske støtte for å ta videreutdanning. I studieåret 2014/2015 var stipendet kr 100 000 for å ta 30 studiepoeng. De som har denne ordningen får i utgangspunktet ikke redusert sine vanlige arbeidsforpliktelser. Det vil si at studiene tas i tillegg til vanlig jobb.

Valg av finansieringsordning skjer i tilknytning til søknad om videreutdanning. Lærerne prioriterer mellom de to ordningene. De kan også velge å sette opp bare en av ordningene. På bakgrunn av dette bestemmer skoleeier hvilken ordning de skal ha og leverer inn søknaden.

I dette kapitlet skal vi evaluere de to finansieringsordningene. Det skal gjøres ved å undersøke forskjeller og likheter innenfor fem områder:

- Hvem som har de to ordningene
- Årsaker til valg av finansieringsordning
- Frigjort tid til å studere
- Opplevelse av finansieringsordningene
- Vurdere forskjeller i hvordan deltakerne har opplevd tilretteleggingen ved skolen og hvilket læringsutbytte de rapporterer om

Informasjon om likheter og forskjeller innenfor disse områdene vil vise om en av ordningene vurderes som bedre enn den andre, og om det er systematiske sammenhenger mellom hvilken ordning deltakerne har og hvordan de vurderer studiet og tilretteleggingen for det.

### 8.1 Hvem har hvilken ordning?

Vikarordningen er mer utbredt enn stipendordningen: 76 prosent av de 2395 som svarer på spørsmålet oppgir at de har hatt vikarordningen, mens 24 prosent svarer at de har hatt stipendordningen. Fordelingen av stipend- og vikarordning i undersøkelsen er svært lik fordelingen blant alle som fikk tilbud om studier. Det tyder på at det ikke er vesentlige forskjeller i deltakelsen blant

lærere med stipendordning og med vikarordning. Tabell 8.1 viser andelen som har stipend- og vikarordningen i ulike aldersgrupper.

**Tabell 8.1: Andel med stipend- og vikarordning etter alder. Prosent.**

| Alder             | Stipendordning | Vikarordning | Total | N     |
|-------------------|----------------|--------------|-------|-------|
| 29 år eller yngre | 38             | 62           | 100   | 91    |
| 30-39 år          | 25             | 75           | 100   | 652   |
| 40-49 år          | 23             | 77           | 100   | 1.026 |
| 50-59 år          | 25             | 75           | 100   | 494   |
| 60 år eller eldre | 50             | 50           | 100   | 18    |

Andelen som har stipendordning er høyere blant de yngste deltakerne. Den er også høyere blant deltakerne som er 60 år og eldre, men det er så få personer som inngår i denne gruppen at forskjellen ikke kan vektlegges. Variasjonen mellom aldersgruppene er signifikant ( $p < .01$ ).

**Tabell 8.2: Andel med stipend- og vikarordning etter fylke. Prosent.**

| Fylke            | Stipendordning | Vikarordning | Total | N   |
|------------------|----------------|--------------|-------|-----|
| Vest-Agder       | 38             | 62           | 100   | 104 |
| Buskerud         | 35             | 65           | 100   | 149 |
| Oppland          | 31             | 69           | 100   | 85  |
| Nordland         | 30             | 70           | 100   | 142 |
| Finnmark         | 28             | 72           | 100   | 36  |
| Sogn og Fjordane | 28             | 72           | 100   | 61  |
| Hedmark          | 27             | 73           | 100   | 98  |
| Nord-Trøndelag   | 25             | 75           | 100   | 59  |
| Rogaland         | 25             | 75           | 100   | 227 |
| Vestfold         | 25             | 75           | 100   | 109 |
| Oslo             | 24             | 76           | 100   | 154 |
| Sør-Trøndelag    | 23             | 77           | 100   | 180 |
| Akershus         | 21             | 79           | 100   | 210 |
| Møre og Romsdal  | 21             | 79           | 100   | 109 |
| Østfold          | 21             | 79           | 100   | 96  |
| Hordaland        | 20             | 80           | 100   | 193 |
| Telemark         | 19             | 81           | 100   | 99  |
| Troms            | 18             | 82           | 100   | 88  |
| Aust-Agder       | 14             | 86           | 100   | 71  |

Det er klare forskjeller mellom fylkene i andelen som har stipend- og vikarordning. Variasjonen er signifikante ( $p < .01$ ). Den høyeste andelen med stipendordning finner vi i Vest-Agder, Buskerud og Oppland, hvor omtrent en av tre deltakere i har hatt denne ordningen. Den laveste andelen med stipendordning finner vi i fylkene Telemark, Troms og Aust-Agder, hvor under 20 prosent har hatt stipendordning.

Videre analyser viser at andelen som har stipendordning er noe høyere blant menn enn blant kvinner. Forskjellen er liten, men signifikant ( $p < .05$ ). Det er ikke signifikante forskjeller i andelen som har de to

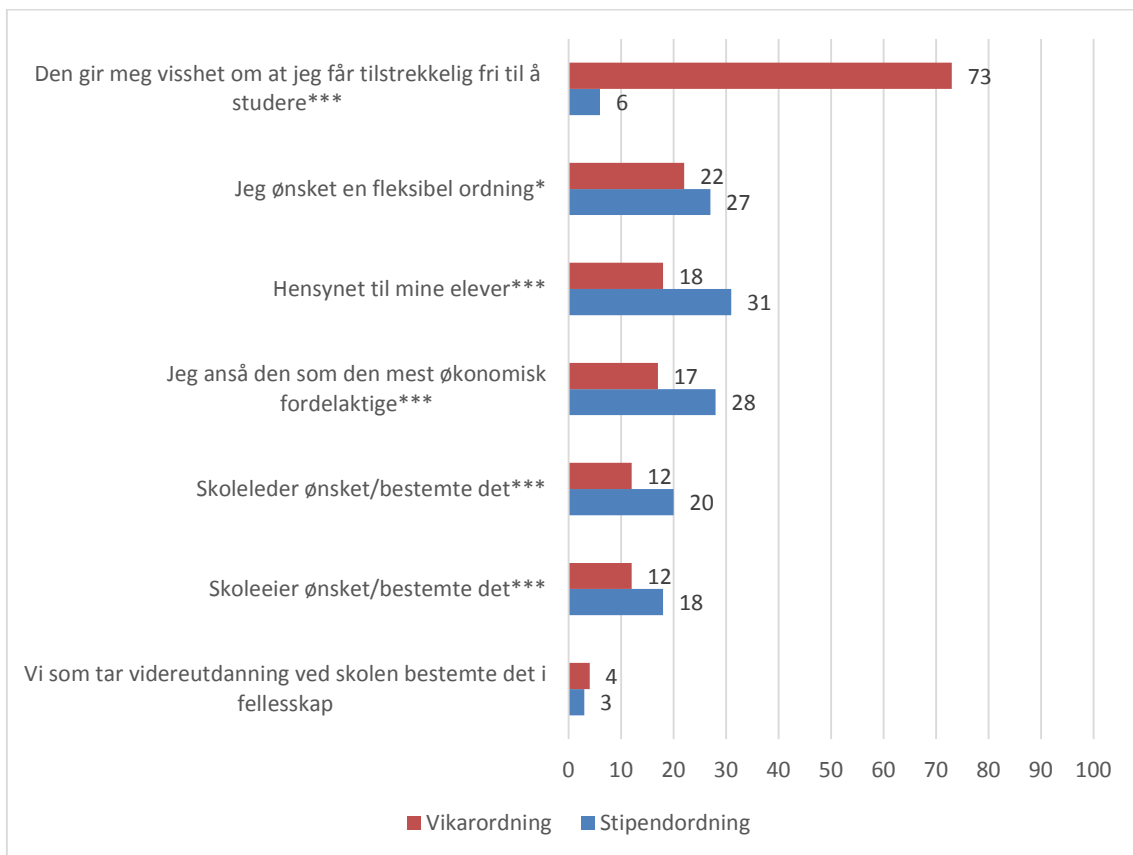


finansieringsordningene etter hvilket trinn deltakerne jobber på (barnetrinn, ungdomstrinn, videregående og voksenopplæring). Vi finner heller ikke variasjon i andelen som har stipend- og vikarordning etter hvor mange studiepoeng i faget fra før av eller hvor lang utdanning de har.

Alt i alt peker de presenterte analysene på at det i liten grad er systematisk variasjon i hvem som har de to ordningene, bortsett fra at andelen varierer mellom fylkene og at det er noen flere av de yngste som har stipendordning framfor vikarordning.

## 8.2 Årsaker til valg av finansieringsordning

For å undersøke årsaker til deltakernes valg av finansieringsordning ble de bedt om å krysse av for de utsagnene som beskriver deres situasjon. De kunne velge mellom syv utsagn. Figur 8.1 viser utsagnene og andelen som har krysset av for hvert av disse. Flere kryss var mulig.



Forskjellen er signifikant: \* $p < .05$ , \*\* $p < .01$ , \*\*\* $p < .001$

**Figur 8.1: Forhold som var avgjørende for valg av finansieringsordning. Prosent. N = 2392.**

Figuren viser at årsaker til valg av finansieringsordning varierer mellom de som har valgt stipendordning og de som har valgt vikarordning. Andelen som krysser av for de ulike alternativene er signifikant forskjellig for seks av de syv utsagnene. Det eneste utsagnet der andelen ikke er signifikant forskjellig det som handler om at valg av finansieringsordning ble bestemt i fellesskap av de som tar videreutdanning ved skolen. Kun et lite mindretall av deltakerne har krysset av for dette.

Den største forskjellen mellom de med stipendordning og de med vikarordning finner vi på utsagnet om at de valgte finansieringsordningen fordi den gir visshet om at de får tilstrekkelig tid til å studere. Omtrent tre av fire blant de med vikarordning har krysset av for at dette er en årsak til valg av finansieringsordning. Dette er det klart mest valgte alternativet blant dem med vikarordning. Blant de med stipendordning er det kun seks prosent som har krysset av for det samme alternativet.

For de resterende fem utsagnene med signifikante forskjeller er andelen som krysser av høyere blant de med stipendordning enn de med vikarordning. Det tyder på at fleksibilitet, hensyn til elevene og økonomi anses som årsaker til å velge stipendordning i større grad enn til å velge vikarordning. Rundt tre av ti blant de med stipendordning krysser av for disse alternativene. Videre oppgir omtrent en av fem av de med stipendordning at hva skoleeier og skoleledere har ønsket og bestemt har hatt betydning for valg av finansieringsordning. Selv om andelen som oppgir dette som årsak er relativt lav er forskjellen mellom de med stipend- og vikarordning signifikant. Det betyr at, sammenliknet med de med vikarordning, er det flere blant de med stipendordning som opplever at valg av finansieringsordning ble bestemt av skoleeier og skoleleder.

Alt i alt tyder svarene på at visshet om tilstrekkelig tid til å studere er en særlig viktig grunn til å velge vikarordningen. Årsakene til valg av stipendordningen framstår som noe mer sammensatt. Hensyn til fleksibilitet, elevene, økonomi og skoleeiers/skoleleders ønsker bidrar til å forklare hvorfor denne finansieringsordningen velges.

I tillegg til å krysse av for alternativene vist i figur 8.1 kunne deltakerne selv skrive hvilke forhold som var avgjørende for valg av finansieringsordning. I alt 126 med vikarordning og 136 med stipendordning skrev inn svar på spørsmål. De som valgte vikarordning oppgir følgende forhold som avgjørende for valget:

- Kjente ikke til eller hadde for lite kunnskap om stipendordningen da de valgte
- Søkte om stipendordningen, men det ble endret uten deres kjennskap
- Å få nok tid til å studere
- Forutsigbarhet for dem selv, kolleger og elever
- Vikarordningen ble anbefalt/bestemt av skoleleder eller skoleeier
- For å få tid til barn og familie

De som valgte stipendordningen trekker fram følgende forhold som avgjørende:

- Kjente ikke til vikarordningen, eller hadde ikke nok kunnskap om forskjellene mellom ordningene
- Krysset av feil
- Søkte om vikarordningen, men det ble endret uten deres kjennskap
- De opplevde at det var lettere å få videreutdanning dersom de valgte stipendordning, enten fordi dette ble fortalt dem av skoleeier eller fordi de selv konkluderte slik på bakgrunn av tidligere erfaringer
- Forhold på skolen og ved jobbsituasjonen: kontaktlærer, få lærere som kan steppe inn, vanskelig å få vikar, lederstilling, ny i jobben
- Jobber redusert allerede, eller dette gir dem mulighet til å selv velge å jobbe redusert

Selv om det åpne spørsmålet handler om årsaker til valg av finansieringsordning var det noen av deltakerne som benyttet anledningen til å skrive litt om hvordan de opplever ordningen. Dette gjelder særlig for de med stipendordning. Flere av disse sier at ordningen var mindre økonomisk gunstig enn forventet. De forteller at de ikke visste at de måtte betale skatt av stipendet, og at stipendet spises raskt opp dersom de må ta fri fra jobben for å få tid til studiene. Noen gir uttrykk for at de angret på valg av stipendordningen, og at de neste gang vil velge vikarordningen.

## 8.3 Frigjort tid til å studere

Stipend- og vikarordningen er ulike når det gjelder frigjort tid til å studere. I stipendordningen er det i utgangspunktet ikke lagt opp til at deltakerne får redusert sine ordinære arbeidsoppgaver. I vikarordningen er hensikten at de ordinære arbeidsoppgavene skal reduseres med 37,5 prosent ved 30 studiepoeng.

Selv om intensjonen er at deltakere med stipend skal ta studiene ved siden av jobb kan det likevel være slik at noen reduserer stillingsprosenten for å få det til å gå opp. Deltakere med stipendordning fikk derfor spørsmål om de har redusert arbeidstiden for å studere. Deltakere med vikarordning fikk spørsmål om den reelle frigjorte tiden tilsvarte 37,5 prosent eller ikke.

### 8.3.1 Stipendordning

I alt 536 personer svarte på spørsmålet om de har redusert arbeidstiden for å studere. Spørsmålet gikk til de som har fullført studiene, til de som fortsatt studerer og til de som har falt fra underveis. 70 prosent av disse svarer at de ikke har redusert arbeidstiden for å studere, mens 30 prosent svarer ja til dette. Andelen som har redusert arbeidstiden varierer ikke avhengig hvilke trinn deltakerne jobber på ( $p > .05$ ).

De som svarte ja fikk videre spørsmål om hvor mye de hadde redusert arbeidstiden med. 155 personer svarte på spørsmålet. I gjennomsnitt hadde disse redusert stillingen med 23 prosent. Det vil altså si at omtrent to av tre med stipendordningen ikke har gått ned i stilling for å studere. Blant de som har jobbet redusert ser vi at de i gjennomsnitt reduserer stillingsprosenten mindre enn de som har vikarordningen.

### 8.3.2 Vikarordning

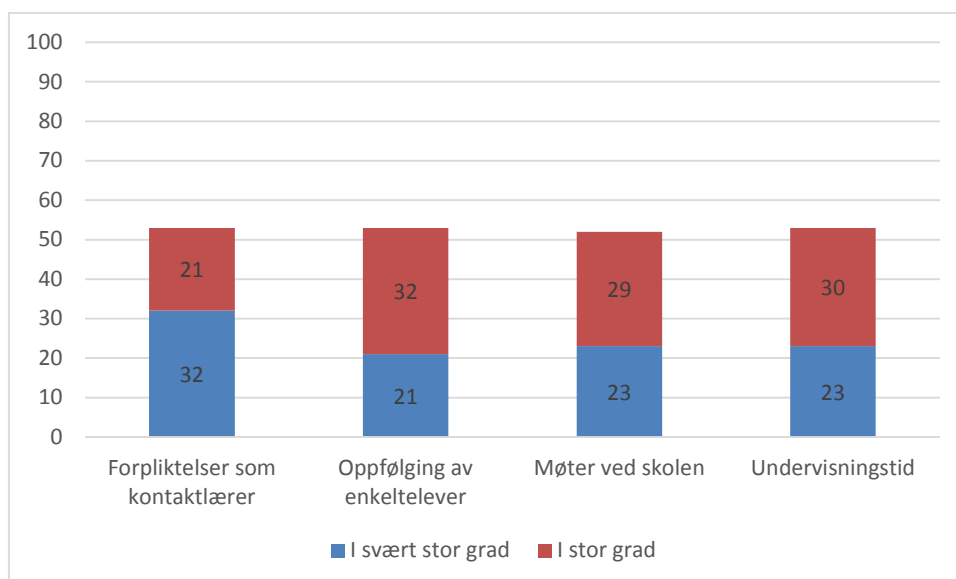
De som oppga at de enten hadde fullført studiene, at de fortsatt studerte eller at de hadde sluttet underveis, fikk spørsmål om de hadde fått frigjort like mye tid til å studere som avtalt. 85 prosent svarer ja, mens 15 prosent svarer nei. Totalt 1736 personer svarer på spørsmålet. Andelen varierer noe etter hvilke trinn de jobber på – se tabell 8.3.

**Tabell 8.3: Andel som har fått frigjort like mye tid til å studere som avtalt. Prosent.**

|     | Videregående |              |           |                 |
|-----|--------------|--------------|-----------|-----------------|
|     | Barnetrinn   | Ungdomstrinn | opplæring | Voksenopplæring |
| Ja  | 90           | 84           | 81        | 81              |
| Nei | 10           | 16           | 19        | 19              |
| N   | 701          | 531          | 386       | 26              |

Tabellen viser at andelen som har fått frigjort like mye tid til å studere som avtalt er høyere på barnetrinnet enn på de andre trinnene. Variasjonen mellom trinnene er signifikant ( $p < .001$ ).

De som svarte at de ikke har fått frigjort like mye tid til å studere som avtalt ble bedt om å anslå hvor mye frigjort tid de hadde fått. I gjennomsnitt hadde disse fått frigjort 27 prosent av arbeidstiden, altså omtrent 10 prosent mindre enn hva som er intensjonen med ordningen. I alt 238 personer svarte på spørsmålet. De ble videre bedt om å oppgi i hvilken grad fire forhold medvirket til at frigjort tid til å studere ble mindre enn avtalt. Deltakerne skulle ta stilling de de fire forholdene ved å krysse av på en skala som gikk fra i svært liten grad til i svært stor grad. De fire forholdene og andelen som krysser av for i svært stor grad og i stor grad vises i figur 8.2.



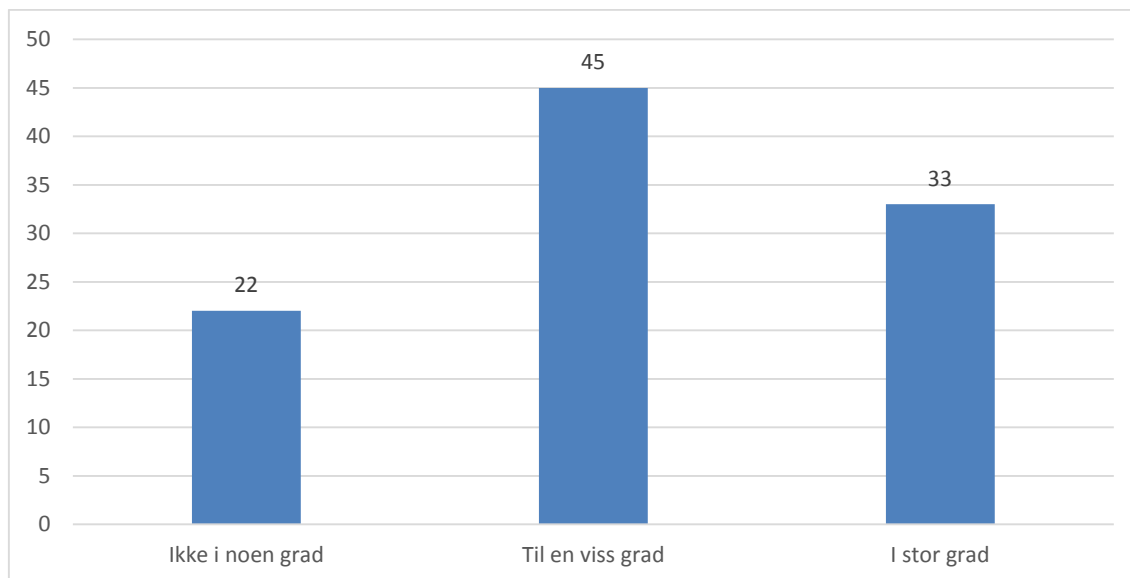
**Figur 8.2: Forhold som har medvirket til at frigjort tid til å studere ble mindre enn avtalt. Andel som svarer i svært stor grad og i stor grad. Prosent. N = 199 – 214.**

Figur 8.2 viser at de fire forholdene som nevnes i spørsmålet er av betydning for muligheten til å få frigjort tid til å studere. Omtrent halvparten av de som svarer mener at de fire forholdene i svært stor grad eller i stor grad har medvirket til at frigjort tid til å studere ble mindre enn avtalt. Andelen som har krysset av for i svært stor grad er noe høyere for utsagnet om forpliktelser som kontaktlærer enn for de tre andre utsagnene. Det tyder på at å være kontaktlærer er noe som i særlig grad påvirker muligheten til å få frigjort tid til å studere.

I tillegg til de fire forholdene vist i figur 8.2 var det mulig å krysse av for annet. 133 personer krysset av for denne kategorien, og ble bedt om å spesifisere nærmere hva annet innebar. 85 av disse krysset av for i svært stor grad eller i stor grad. Deres svar tyder på at følgende forhold påvirker muligheten for å få frigjort tid til å studere:

- At timeplanen er organisert slik at de har en eller to dager uten undervisning eller andre forpliktelser.
- At ikke bare undervisningstiden reduseres, men også tiden til andre arbeidsoppgaver, som interne og eksterne møter, planlegging, inspeksjon og samarbeid på team. Flere forteller at disse tingene tar mye tid, men at det ikke foreligger planer for hvordan arbeidsbelastningen knyttet til slike oppgaver kan reduseres.
- At planer for å frigjøre tid til å studere foreligger, slik at dette kan iverksettes med en gang skolen starter.
- De som har spesielle ansvarsområder på jobben, som rådgiver- eller lederstilling, forteller at det kan være vanskelig å få andre til å overta deres arbeidsoppgaver.

De som hadde vikarordning og som fortsatt studerte fikk spørsmål om de var blitt forklart hvordan den frigjorte perioden var beregnet. Svarene vises i figur 8.3.



**Figur 8.3: I hvilken grad har du blitt forklart hvordan den frigjorte tiden beregnes? Prosent. N = 1725.**

Omtrent en av fem svarer at de ikke har blitt forklart hvordan den frigjorte tiden beregnes, mens de resterende har fått forklart dette til en viss grad eller i stor grad. Det er ikke signifikante forskjeller etter hvilket trinn deltakerne jobber på i andelen som krysser av for de ulike svaralternativene.

Alle som hadde vikarordning fikk spørsmål om de opplevde mengden tid til å studere som tilstrekkelig. Svarene vises i tabell 8.4.

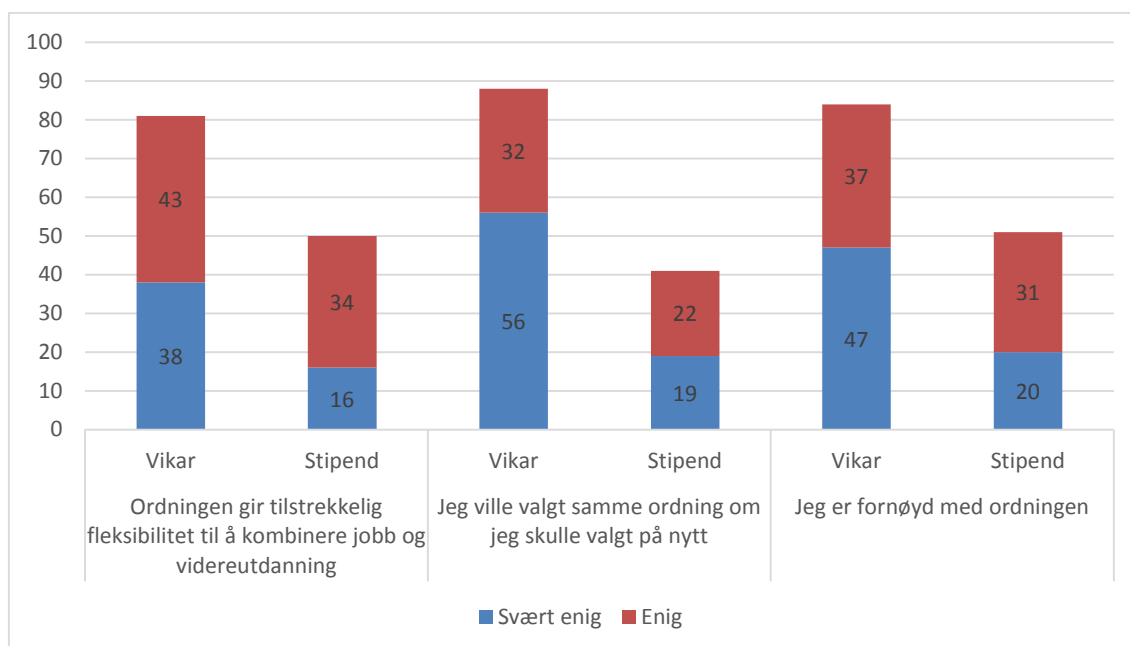
**Tabell 8.4: Opplevelse av mengden frigjort tid til å studere etter trinn. Prosent.**

|                    | Barnetrinn | Videregående |           | Total |                 |
|--------------------|------------|--------------|-----------|-------|-----------------|
|                    |            | Ungdomstrinn | opplæring |       | Voksenopplæring |
| Tilstrekkelig      | 71         | 66           | 65        | 62    | 68              |
| Ikke tilstrekkelig | 29         | 34           | 35        | 38    | 32              |
| Total              | 100        | 100          | 100       | 100   | 100             |
| N                  | 698        | 531          | 385       | 26    | 1640            |

Et klart flertall, omtrent to av tre, svarer at de opplever den frigjorte tiden som tilstrekkelig til å studere. Det innebærer at et betydelig mindretall, omtrent en av tre, mener at tiden som er gjort tilgjengelig for dem ikke er nok. Forskjellen mellom trinnene er liten og ikke signifikant ( $p > .05$ ). Det betyr at deltakernes opplevelse av om mengden tid til å studere er tilstrekkelig ikke varierer mellom trinnene.

## 8.4 Opplevelse av finansieringsordningene

For å undersøke deltakernes opplevelse av den finansieringsordningen de hadde ble de bedt om oppgi hvor enig eller uenig de er i tre utsagn om ordningen. Deltakerne fikk likelydende spørsmål, uavhengig av om de hadde stipend- eller vikarordningen. Spørsmålet gikk ikke til deltakere som ikke begynte på studiene. Figur 8.4 viser utsagnene, og andelen som oppga at de var svært enig eller enig etter hvilken finansieringsordning de har.



**Figur 8.4: Deltakernes opplevelse av finansieringsordningene. Prosent. N = 2242 – 2254.**

Figuren viser betydelige forskjeller i hvordan stipend- og vikarordningen oppleves av deltakerne. For alle tre utsagnene er andelen som krysser av for svært enig, den mest positive vurderingen, mer enn dobbelt så høy blant de med vikarordning sammenliknet med de med stipendordning. Omtrent en av fem av de med stipendordning svarer at de er svært enig i at de ville valgt samme ordning på nytt og at de er fornøyd med ordningen. Den tilsvarende andelen blant de med vikarordning er omtrent en av to. Forskjellene i deltakernes svar er signifikant for alle tre utsagnene ( $p < .001$ ).

Svarene innebærer at de som har hatt vikarordning gir en mer positiv vurdering av ordningen enn de som har hatt stipendordning. Likevel er det slik at en viss andel av de med stipendordning, omkring en av fem, krysser av for at de er svært enig i at de ville valgt samme ordning en gang til, og at de er fornøyd med ordningen. Altså er det en betydelig gruppe som opplever ordningen som god. Det tyder på at denne finansieringsordningen er godt egnet for noen, selv om denne gruppen er mindre sammenliknet med de som vikarordningen er egnet for.

Nærmere analyser av de med stipendordning som sier seg svært enig i at de er fornøyd med ordningen viser i liten grad at de skiller seg fra andre deltakere med stipendordning når det gjelder kjennetegn som alder, kjønn og utdanning. Den eneste forskjellen vi finner er at andelen som jobber i videregående er høyere blant de som gir den mest positive vurderingen av stipendordningen. Forskjellen er signifikant ( $p < .01$ ). Dette indikerer at stipendordningen fungerer bedre for disse enn for de som jobber ved andre trinn.

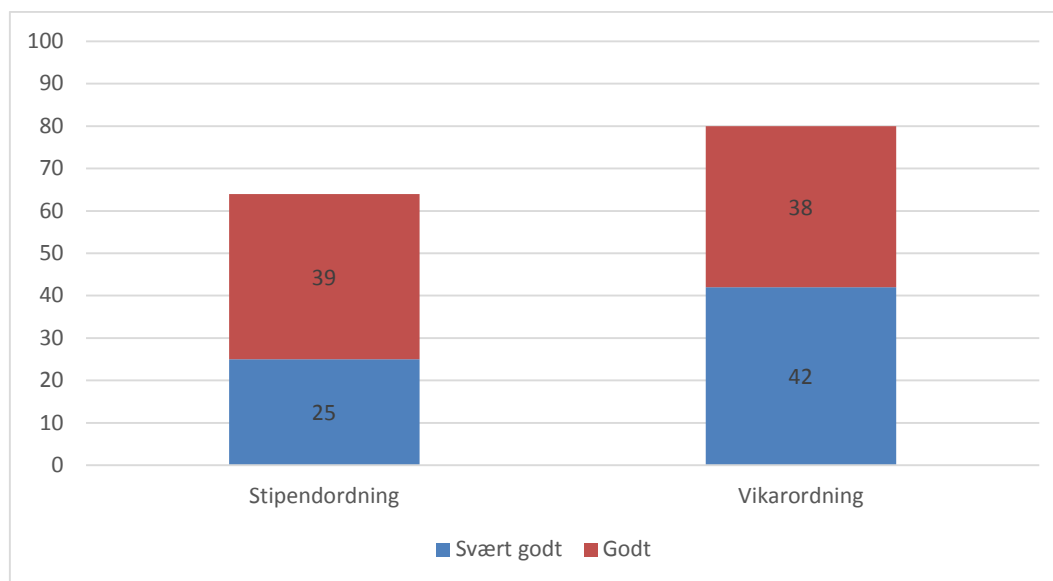
## 8.5 Finansieringsordning, opplevd tilrettelegging, læringsutbytte og frafall

I denne delen av kapitlet skal vi undersøke om det er forskjeller mellom de med stipendordning og de med vikarordning når det gjelder deres opplevelse av tilrettelegging for studiet, innholdet i studiet og eget læringsutbytte. Disse temaene er tidligere gjennomgått i kapitlene 5, 6 og 7, men da uten at forskjeller mellom finansieringsordningene ble undersøkt.

### 8.5.1 Tilrettelegging ved arbeidsstedet

Det er ikke signifikante forskjeller mellom de med stipend- og vikarordning når det gjelder det å dele det de lærer på videreutdanningen med kolleger og det å samarbeide med kolleger for å realisere noe

av det de har lært. Det betyr at dette gjøres i like stor grad, uavhengig av hvilken finansieringsordning deltakerne har.



**Figur 8.5: Hva er ditt samlede inntrykk av tilretteleggingen for studiet ved din skole etter finansieringsordning. N = 2154. Prosent.**

Figur 8.5. viser at det er klare forskjeller i hvordan de med stipendordning og de med vikarordning opplever tilretteleggingen ved arbeidsstedet. Andelen som svarer at deres samlede inntrykk av tilretteleggingen er svært godt er betydelig høyere blant de med vikarordning enn blant de med stipendordning. Forskjellen er signifikant ( $p < .001$ ).

Videre finner vi signifikante forskjeller når det gjelder dekning av utgifter. Blant de med vikarordning svarer åtte prosent at de ikke får dekket noen utgifter, mens sytten prosent av de med stipendordning svarer det samme. Antallet som inngikk i analysene er 2153 personer. Forskjellen mellom gruppene er signifikant ( $p < .001$ ). Ulikheten i dekning av utgifter kan bidra til å forklare hvorfor færre blant de med stipendordning enn blant de med vikarordning opplever tilretteleggingen ved skolen som svært god. I Utdanningsdirektoratets spøringer Skole-Norge for våren 2015 (Gjerustad og Waagene 2015) ble skoleeierne spurt om hvilke utgifter de dekker for de som har stipendordning. Svarene tyder på store forskjeller mellom fylkene og mellom kommunene. Majoriteten av kommunene dekker både reise, opphold og læremidler, mens et mindretall ikke dekker noen av utgiftene.

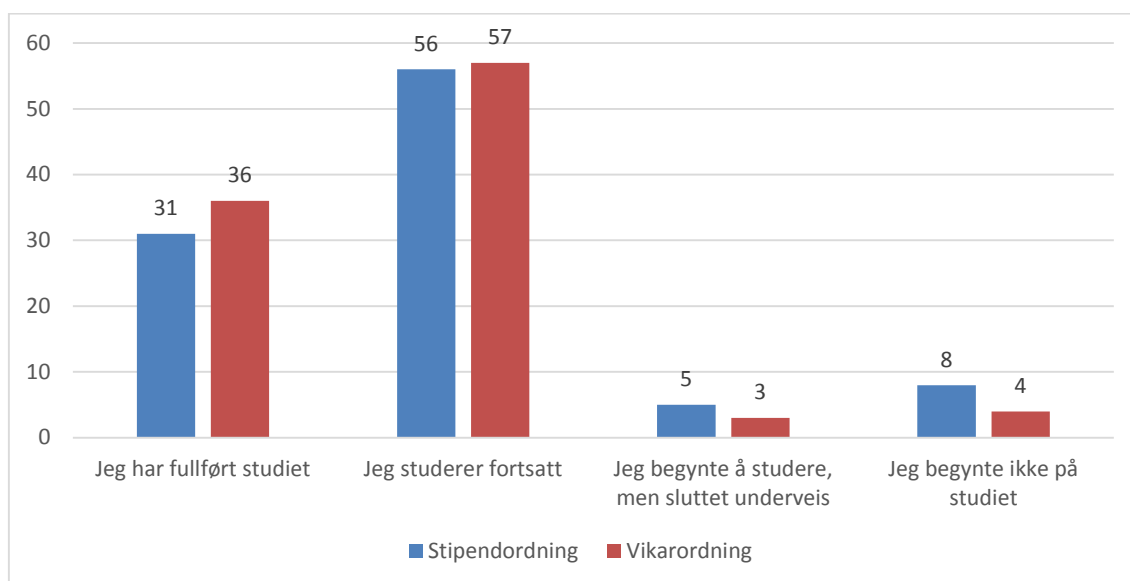
### **8.5.2 Opplevelse av studiet og læringsutbytte**

Det er i liten grad signifikante forskjeller i hvordan deltakere med stipend- og vikarordning opplever studiet de har tatt og i deres læringsutbytte. De to gruppene svarer ikke ulikt på spørsmål om de har dratt nytte av studiet i egen undervisning/skolehverdag, deres hovedinntrykk av kvaliteten på studiet, om de er interessert i å ta videreutdanning i andre fag og om de har eller kommer til å forandre undervisning/praksis. Det betyr at i det store og hele får deltakerne det samme utbytte av studiet innenfor disse områdene, uavhengig av hvilken finansieringsordning de har.

Derimot er forskjellen mellom gruppene signifikant når vi ser på deres svar på spørsmål om læringsutbytte, jamfør tabell 7.1. Når vi legger sammen deltakernes svar på utsagnene, slik det ble gjort i kapittel 7.2, finner vi at gjennomsnittet er 4,6 for de med stipendordning og 4,8 for de med vikarordning. Forskjellen er ikke svært stor, men den er signifikant ( $p < .01$ ). Funnet tyder på at det er en viss, men ikke dramatisk, forskjell i læringsutbyttet, der de med stipendordning forteller om noe mindre utbytte enn de med vikarordning.

### 8.5.3 Frafall

I kapittel 4 fant vi at ni prosent av de som fikk tilbud om videreutdanning ikke fullfører, enten fordi de ikke begynner på studiene eller fordi de slutter underveis. Figur 8.6 viser hvordan tilknytning til studiet henger sammen med hvilken finansieringsordning deltakerne har.



Figur 8.6 Nåværende tilknytning til studiet etter finansieringsordning. Prosent. N = 2392.

Figuren viser at andelen som ikke lenger studerer er noe høyere blant de som har stipendordning enn de som har vikarordning. Forskjellen er signifikant ( $p < .001$ ). Det tyder på at forskjellen ikke skyldes tilfeldigheter. Det må imidlertid tillegges at antallet som inngår i kolonnene for de som har sluttet er lavt. Variasjonen mellom de med stipend- og vikarordning er også relativt liten. Det kan bety at funnet ikke bør anses som vesentlig. Samtidig er funnet viktig fordi det peker på at å ha stipendordning kan øke risikoen for å slutte på studiet. Dette bør følges opp i senere undersøkelser.

## 8.6 Oppsummering

I studieåret 2014/2015 var det mulig å velge mellom to ulike finansieringsordninger: vikarordningen og stipendordningen. I vikarordningen beholder deltakerne sin ordinære lønn og blir frigjort fra noen av sine ordinære arbeidsoppgaver. I stipendordningen får deltakerne økonomisk støtte og studiene tas i utgangspunktet i tillegg til vanlig jobb. Svarene i undersøkelsen tyder imidlertid på at også blant de med stipendordning er det noen som har redusert arbeidstiden for å studere.

Vikarordningen er mest utbredt, tre av fire oppgir at de har den ordningen. Andelen deltakere som har stipend- og vikarordningen varierer mellom fylkene. I Vest-Agder, Buskerud og Oppland har omtrent en av tre deltakere stipendordningen, mens under 20 prosent har denne ordningen i Telemark, Troms og Aust-Agder. Andelen som har stipendordningen er høyere blant de yngste deltakerne sammenliknet med deltakere i de andre aldersgruppene.

Det er ikke systematiske forskjeller mellom de som har stipendordning og de som har vikarordning når det gjelder utdanning, antall studiepoeng i faget de tar videreutdanning i og ved hvilket trinn de jobber.

Årsaker til valg av finansieringsordning varierer mellom de som har valgt stipendordning og de som har valgt vikarordning. Visshet om tilstrekkelig tid til å studere framstår som en særlig viktig årsak blant de som har valgt vikarordningen. Omtrent tre av fire i denne gruppen oppgir dette som en årsak. Årsakene til valg av stipendordningen er mer sammensatte. Hensyn til fleksibilitet, elevene, økonomi



og skoleeiers/skoleleders ønsker oppgis oftere som årsak til valg av stipendordningen enn til valg av vikarordningen.

Deltakerne kunne også selv skrive hvorfor de valgte den finansieringsordningen de gjorde. Svarene viser at noen ikke har hatt nok kunnskap om hva de to ordningene innebærer da de valgte. Videre forteller noen at deres opprinnelige ønske ble endret uten deres kjennskap. Det gjelder for begge ordningene. Blant deltakere med stipendordning er det noen som skriver at de opplevde det som lettere å få videreutdanning dersom de valgte den ordningen, enten fordi dette ble fortalt dem av skoleeier eller fordi de selv konkluderte slik på bakgrunn av tidligere erfaringer

Noen av deltakerne skriver også om hvordan de opplever ordningen. Dette gjelder særlig for de med stipendordning. Flere av disse sier at ordningen var mindre økonomisk gunstig enn forventet. De forteller at de ikke visste at de måtte betale skatt av stipendet, og at stipendet spises raskt opp dersom de må jobbe redusert for å få tid til studiene. Noen gir uttrykk for at de angrer på valg av stipendordningen, og at de neste gang vil velge vikarordningen.

70 prosent av de med stipendordning svarer at de ikke har redusert arbeidstiden for å studere. De resterende 30 prosentene oppgir at de i gjennomsnitt har redusert stillingen sin med 23 prosent.

Blant de med vikarordning oppgir 85 prosent at de har fått frigjort like mye tid til å studere som avtalt, det vil si 37,5 prosent reduksjon i stillingen ved 30 studiepoeng. De resterende svarer at de har fått frigjort i gjennomsnitt 27 prosent av arbeidstiden. Forpliktelser som kontaktlærer, oppfølging av enkeltelever, møter ved skolen og undervisning er forhold som har betydning for muligheten til å få frigjort tid til å studere. Videre svarer deltakerne at godt organiserte timeplaner, der de får fri hele dager, og reduksjon i andre arbeidsoppgaver enn undervisning, er viktig for å få frigjort tid til studier.

Det er betydelige forskjeller i hvordan stipend- og vikarordningen oppleves av deltakerne. Omtrent halvparten av de med vikarordning svarer at de er svært enig i at de ville valgt samme ordning på nytt og at de er fornøyd med ordningen. Den tilsvarende andelen blant de med stipendordning er omtrent en av fem. Forskjellene innebærer at de som har hatt vikarordningen er mer positive enn de som har hatt stipendordningen. Likevel er det en betydelig andel av de med stipendordning som opplever ordningen som god. Det tyder på at denne finansieringsordningen er velegnet for noen.

Deltakere med vikarordning er mer tilfreds med tilretteleggingen for studiet ved arbeidsstedet enn de med stipendordning. Det er også forskjeller når det gjelder dekking av utgifter. Blant de med vikarordning svarer åtte prosent at de ikke får dekket noen utgifter, mens sytten prosent av de med stipendordning svarer det samme. Det er ikke forskjeller mellom deltakere med stipend- og vikarordning når det gjelder kunnskapsdeling fra studiet og samarbeid med kolleger.

Det er i liten grad forskjeller i hvordan deltakere med stipend- og vikarordning opplever studiet de har tatt. Derimot er det en viss forskjell mellom gruppene når det gjelder læringsutbytte. De med stipendordning har lavere gjennomsnittlig læringsutbytte. Forskjellen er imidlertid beskjeden.

Det er også en viss forskjell i andelen som faller fra studiene innenfor de to stipendordningene. Andelen er noe høyere blant deltakerne med stipendordning enn blant de med vikarordning.

Alt i alt er det enkelte forskjeller mellom stipend- og vikarordningen. Der det er ulikheter kommer vikarordningen bedre ut enn stipendordningen. De største forskjellene finner vi når det gjelder hvordan deltakerne vurderer finansieringsordningen de har hatt og når det gjelder hvor fornøyd de er med tilretteleggingen for studiet ved arbeidsstedet. Vi finner også variasjon når det gjelder læringsutbytte og frafall fra studiene, men disse er relativt små. Forskjellene peker likevel på at det er viktig å følge med på om deltakere med stipendordning får det samme utbyttet av studiene som de som har vikarordning.

## 9 Avslutning

I kapittel 1 ble det lansert fem problemstillinger for rapporten. Disse er:

- Hvordan opplever deltakerne tilretteleggingen for studiet ved deres arbeidssted?
- Hvordan opplever deltakerne studiet?
- Er det forskjeller i deltakernes opplevelser av de to finansieringsordningene?
- Hva er årsakene til at deltakere faller fra studiene?
- Svarer deltakerne i årets undersøkelse annerledes enn de som deltok i fjor og foregående år?

Vi skal i dette kapitlet oppsummere hva rapporten sier om disse problemstillingene.

### 9.1 Hvordan opplever deltakerne tilretteleggingen for studiet ved deres arbeidssted?

En høy andel av deltakerne opplever at arbeidsstedet legger godt til rette for at de kan studere. Andelen som svarer slik er likevel lavere enn i fjor. Videre svarer mange at de får dekket læremidler og utgifter i forbindelse med samlingene. Imidlertid finner vi også her at deltakerne i årets undersøkelse svarer annerledes enn de som var med i fjor: andelen som svarer at de ikke får dekket noen utgifter til studiet er høyere i år. Deltakernes svar på disse to spørsmålene varierer etter om de har stipend- eller vikarordning. Blant de med stipendordningen er andelen som ikke får dekket utgifter høyere, og andelen som er fornøyd med tilretteleggingen lavere, enn blant de med vikarordningen.

Deltakernes svar indikerer at lærere som tar videreutdanning får ulik behandling ved arbeidsstedet avhengig av hvilken stipendordning de har. Det kan se ut til at de som tar stipendordning ikke får samme oppfølging som de som har tatt vikarordning. Stipendordningen er relativt forskjellig fra vikarordningen i og med at arbeidsstedet har betydelig mindre ansvar for å legge til rette for studiene. Det kan bety at lærerne med stipendordning i større grad blir overlatt til seg selv.

Imidlertid kan også det økte antallet som tar videreutdanning bidra til å forklare hvorfor andelen som opplever at arbeidsstedet legger godt til rette for at de kan studere er lavere i år enn i fjor. Økningen i antallet som tar videreutdanning innebærer trolig at flere skoler opplever å ha mer enn en lærer som tar videreutdanning samtidig. Det kan være mer krevende å legge til rette for flere lærere samtidig enn for en eller noen få.

Når lærerne deltar på samlinger blir undervisningen løst ved at andre overtar timene. Det er primært kolleger som gjør dette. Likevel er det et betydelig mindretall, 27 prosent, som oppgir at det *Oft*e eller *Alltid* settes inn ufaglærte vikarer utenfra. De fleste deltakerne er uenig i at deres videreutdanning har hatt negative konsekvenser for elevenes faglige progresjon. Imidlertid er det 21 prosent som til en viss grad er enig i at det har hatt en negativ konsekvens.

En høy andel opplever at videreutdanning prioriteres ved deres arbeidssted. Det å dele ny kunnskap fra videreutdanningen er derimot i stor grad opp til den enkelte og det forekommer gjennom uformelle samtaler med kolleger, men også på mer formelle måter, som utviklingsprosjekter og presentasjoner.

## 9.2 Hvordan opplever deltakerne studiet?

Svært mange av deltakerne er fornøyd med kvaliteten på studiet. I år som i fjor er de mer fornøyd med den faglige enn den fagdidaktiske komponenten. Deltakernes oppfatning av kvaliteten på studiet varierer noe etter studiested og fag. Kvaliteten vurderes likevel ikke som dårlig ved noen av studiestedene eller fagene.

Lærerne oppgir i stor grad at studiet henger sammen med deres undervisningshverdag. Dette framgår også som viktig for deltakernes opplevelse av studiet. Det er noe variasjon i hvilken grad det blir gitt opplæring i ulike former for pedagogisk bruk av IKT mellom fagene. I flere fag vektlegges ikke pedagogisk bruk av IKT. Det kan komme av at dette ikke oppfattes som like naturlig i alle fag.

Mange av deltakerne har hatt stort utbytte av studiene. Nesten alle svarer at de har eller skal forandre egen undervisning som følge av studiet og en av tre er interessert i å ta videreutdanning i andre fag. En høy andel av deltakerne svarer også at videreutdanningen har gjort dem mer engasjert i arbeidet og at elevene får et større faglig utbytte. Deltakernes læringsutbytte varierer mellom studiestedene og mellom fagene. Det er likevel ikke noen fag eller studiesteder som blir vurdert som dårlige.

Ved flere av matematikkstudiene forteller lærerne om lavere læringsutbytte enn gjennomsnittet. Deltakernes svar på et åpent spørsmål tyder på at for lite fokus på fagdidaktikk og det som beskrives som et nødvendig høyt faglig nivå kan bidra til å forklare hvorfor deltakere ved noen av matematikkstudiene forteller om mindre læringsutbytte enn deltakere ved andre fag.

Individuelle kjennetegn, som antall år med erfaring fra skole og utdanning har ikke betydning for deltakernes læringsutbytte. Det er noe forskjell etter kjønn, der menn forteller om mindre læringsutbytte enn kvinner. I hvilken grad studiene relaterer seg til deltakernes arbeid og hovedinntrykk av kvaliteten på studiet er sterkt knyttet til opplevd læringsutbytte. Videre er hvilket trinn deltakerne jobber på av betydning. Ansatte på barnetrinnet forteller om større læringsutbytte enn ansatte på de andre trinnene. Forskjellen består også når vi tar hensyn til individuelle kjennetegn ved deltakerne, tilrettelegging for studiene ved skolen og deltakernes opplevelse av studiene.

Deltakerne i årets undersøkelse svarer noe annerledes enn deltakere i tidligere års undersøkelser på spørsmål om kvaliteten på studiet og læringsutbytte. Svarene peker på at deltakerne er litt mindre positive til studiene i år enn foregående år, og at de forteller om noe mindre læringsutbytte. Mulige forklaringer på hvorfor deltakerne i årets undersøkelse svarer annerledes enn deltakere i foregående undersøkelser diskuteres under punkt 9.5.

## 9.3 Er det forskjeller i deltakernes opplevelse av de to finansieringsordningene?

Vikarordningen er klart mer vanlig enn stipendordningen. Tre av fire deltakere i undersøkelsen svarer at de har vikarordningen. Det er ikke systematiske forskjeller mellom de som har stipendordning og de som har vikarordning når det gjelder utdanning, antall studiepoeng i faget de tar videreutdanning i og ved hvilket trinn de jobber. Andelen som har stipendordningen er høyere blant de yngste deltakerne

sammenliknet med deltakere i de andre aldersgruppene. Andelen deltakere som har stipend- og vikarordningen varierer betydelig mellom fylkene. I Vest-Agder, Buskerud og Oppland har omtrent en av tre deltakere stipendordningen, mens under 20 prosent har denne ordningen i Telemark, Troms og Aust-Agder.

Årsaker til valg av finansieringsordning varierer mellom de som har valgt stipendordning og de som har valgt vikarordning. Visshet om tilstrekkelig tid til å studere framstår som en særlig viktig årsak blant de som har valgt vikarordningen. Omtrent tre av fire i denne gruppen oppgir dette som en årsak. Årsakene til valg av stipendordningen er mer sammensatte. Hensyn til fleksibilitet, elevene, økonomi og skoleeiers/skoleleders ønsker oppgis oftere som årsak til valg av stipendordningen enn til valg av vikarordningen.

Deltakerne kunne også selv skrive hvorfor de valgte den finansieringsordningen de gjorde. Svarene viser at noen ikke har hatt nok kunnskap om hva de to ordningene innebærer da de valgte. Videre forteller noen at deres opprinnelige ønske ble endret uten deres kjennskap. Det gjelder for begge ordningene. Blant deltakere med stipendordning er det noen som skriver at de opplevde det som lettere å få videreutdanning dersom de valgte den ordningen, enten fordi dette ble fortalt dem av skoleeier eller fordi de selv konkluderte slik på bakgrunn av tidligere erfaringer.

Noen av deltakerne skriver også om hvordan de opplever ordningen. Dette gjelder særlig for de med stipendordning. Flere av disse sier at ordningen var mindre økonomisk gunstig enn forventet. De forteller at de ikke visste at de måtte skatte av stipendet, og at stipendet spises raskt opp dersom de må jobbe redusert for å få tid til studiene. Noen gir uttrykk for at de angrer på valg av stipendordningen, og at de neste gang vil velge vikarordningen.

Det er betydelige forskjeller i hvordan stipend- og vikarordningen oppleves av deltakerne. Omtrent halvparten av de med vikarordning svarer at de er svært enig i at de ville valgt samme ordning på nytt og at de er fornøyd med ordningen. Den tilsvarende andelen blant de med stipendordning er omtrent en av fem. Forskjellene innebærer at de som har hatt vikarordningen er mer positive enn de som har hatt stipendordningen. Likevel er det en betydelig andel av de med stipendordning som opplever ordningen som god. Det tyder på at denne finansieringsordningen er velegnet for noen.

Deltakere med vikarordning er mer tilfreds med tilretteleggingen for studiet ved arbeidsstedet enn de med stipendordning. Det er også forskjeller når det gjelder dekking av utgifter. Blant de med vikarordning svarer åtte prosent at de ikke får dekket noen utgifter, mens sytten prosent av de med stipendordning svarer det samme. Det er ikke forskjeller mellom deltakere med stipend- og vikarordning når det gjelder kunnskapsdeling fra studiet og samarbeid med kolleger.

Det er i liten grad forskjeller i hvordan deltakere med stipend- og vikarordning opplever studiet de har tatt. Derimot er det en viss forskjell mellom gruppene når det gjelder læringsutbytte. De med stipendordning har lavere gjennomsnittlig læringsutbytte. Forskjellen er imidlertid beskjedent.

Det er også en viss forskjell i andelen som faller fra studiene innenfor de to stipendordningene. Andelen er noe høyere blant deltakerne med stipendordning enn blant de med vikarordning.

Alt i alt er det enkelte forskjeller mellom stipend- og vikarordningen. Der det er ulikheter kommer vikarordningen bedre ut enn stipendordningen. De største forskjellene finner vi når det gjelder hvordan deltakerne vurderer finansieringsordningen de har hatt og når det gjelder hvor fornøyd de er med tilretteleggingen for studiet ved arbeidsstedet. Vi finner også variasjon når det gjelder læringsutbyttet og frafall fra studiene, men disse er relativt små. Forskjellene peker på at det er viktig å følge med på om deltakere med stipendordning får det samme utbyttet av studiene som de som har vikarordning.

Selv om andelen som er fornøyd med stipendordningen er lavere enn andelen som er fornøyd med vikarordningen, er det likevel et visst antall deltakere som uttrykker at de er svært fornøyd med stipendordningen. Det peker på at ordningen er god for noen. Samtidig viser deltakernes svar at mange ikke visste nok om de to finansieringsordningene da de valgte mellom dem. Informasjon om

hva de ulike ordningene innebærer er trolig viktig for å oppnå at flere velger riktig ordning. I tillegg viser svarene fra deltakerne at deres prioritering i noen tilfeller var blitt overstyr, eller at det ble gitt signaler om at kun søknader med den ene ordningen ville bli godtatt. Det er sannsynlig at å ikke få den ordningen man ønsker er et dårlig utgangspunkt for studiene. De som har vikarordningen som førsteprioritet, men får stipendordningen, vil få det betydelig mer travelt enn forventet. Motsatt vil de som har stipendordningen som førsteprioritet, men får vikarordningen, miste muligheten til ekstra inntekt. Begge disse situasjonene er uheldige, og peker på at overstyring av deltakernes prioritering kan ha negative konsekvenser.

## 9.4 Hva er årsakene til at deltakere faller fra studiene?

I alt ni prosent av de som deltok i undersøkelsen svarer at de har falt fra studiene. Fire prosent sluttet etter studiestart, mens fem prosent oppgir at de ikke begynte på studiet. Det er sannsynlig at de som har sluttet er underrepresentert i undersøkelsen, og at det reelle tallet for hvor mange som har sluttet er noe høyere enn ni prosent.

Det er liten grad forskjeller mellom de som slutter på studiene og de som ikke gjør det når det gjelder bakgrunnsforhold som alder, kjønn, fylkestilhørighet, erfaring og utdanning.

Når det gjelder frafall før studiestart framstår årsakene som sammensatte. Få av de oppgitte alternativene får høy tilslutning, og mange oppgir flere ulike årsaker til at de ikke begynte på studiet. De årsakene som flest krysser av for er *Forhold knyttet til den økonomiske støtteordningen, Jeg fryktet at studiet skulle gå for mye utover min vanlige jobb, Byttet jobb, For krevende å kombinere studier og jobb* og *Andre personlige forhold*. Andelen som har krysset av for disse alternativene er rundt 20 prosent. Deltakernes svar på et åpent spørsmål tyder på at også sykdom og manglende oppstart av studier forklarer hvorfor enkelte slutter før studiestart.

Når det gjelder frafall etter studiestart er det noe annerledes. Deltakernes svar tyder på at den samlede belastningen av studier og jobb er en vesentlig årsak til frafall. Alternativene *For krevende studier, Studiene gikk for mye ut over min vanlige jobb, For krevende å kombinere jobb og studier* og *Andre personlige forhold* er de som flest krysser av for. Andelen som krysser av disse alternativene er over 40 prosent. Deltakernes svar på et åpent spørsmål tyder på at også egen sykdom, eller sykdom i familien, er en vesentlig årsak til at de slutter etter studiestart. Også når det gjelder frafall etter studiestart er det mange som krysser av for to eller flere årsaker, noe som tyder på at årsakene til frafall ofte er sammensatte.

Lærernes svar tyder på at noen av årsakene til frafall er av en slik karakter at de kan være vanskelig å gjøre noe med, som sykdom og personlige forhold. Det som framstår som et potensielt satsingsområde dersom man ønsker å redusere antallet deltakere som faller fra studiene er den samlede belastningen av studier og jobb. I kapittel 8 kommer det fram at det enkelte arbeidssted kan påvirke den totale belastningen for de som studerer ved å legge til rette for samlede dager uten undervisning og andre forpliktelser, ved å redusere også andre oppgaver enn undervisningen og ved å ha klare planer for å frigjøre tid til å studere. Dette gjaldt for de som har vikarordning, men trolig vil også de som har stipendordning ha nytte av at arbeidsstedet er fleksibelt og forsøker å legge til rette for studiene der det er mulig.

## 9.5 Svarer deltakerne i årets undersøkelse annerledes enn de som deltok i fjor og foregående år?

Vi finner at deltakerne i årets undersøkelse svarer annerledes på en del områder enn deltakerne i fjor og årene før det. Dette gjelder både på spørsmål om tilrettelegging ved skolen, opplevd kvalitet på studiet og læringsutbytte. Svarene tyder på at deltakerne i årets undersøkelse, sammenliknet med deltakere i de foregående undersøkelsene, har en noe mindre positiv opplevelse av tilretteleggingen

for studiet ved arbeidsstedet, at de opplever kvaliteten på studiet som noe lavere og at de har noe mindre læringsutbytte av studiet.

I hovedsak kan det være to forklaringer på hvorfor deltakerne i årets undersøkelse svarer annerledes enn de som deltok i fjor og foregående år:

- Forskjeller i utvalget
- Forskjeller i studiene og tilretteleggingen ved arbeidsstedet

Den første forklaringen innebærer at deltakerne i årets undersøkelse svarer annerledes fordi utvalget som har deltatt ikke er likt sammensatt som tidligere utvalg. En slik forklaring støttes av at det er til dels betydelige endringer fra foregående år når det gjelder utvalget som deltar i undersøkelsen. Antallet som deltar er betydelig høyere i år enn tidligere. Det er mulig at det skjer noe med hvem som får tilbudet når det går fra å være rettet til 1740 personer i 2013/2014 og 3662 i 2014/2015. Økningen kan innebære at de som får tilbudet ikke må siles på samme måte som tidligere. Det kan bety at lærere som ikke er fullt så motiverte for videreutdanning får tilbudet. Det kan ha betydning for deres utbytte. Videre er utvalget annerledes sammensatt, med høyere andeler som jobber i videregående og flere som studerer matematikk. Den økte andelen deltakere som jobber på videregående bidrar i liten grad til å forklare endringene vi finner. Riktignok forteller de som jobber ved videregående om mindre læringsutbytte enn ansatte i barneskolen. Men også barneskolen har en noe lavere andel som krysser av for de mest positive kategoriene enn hva vi fant i fjorårets undersøkelse. Den økte andelen som studerer matematikk framstår som vesentlig for å forstå hvorfor vi finner endringer fra fjorårets undersøkelse til årets. Mange av disse har noe mindre positiv oppfatning av studiene de har tatt, sammenliknet med deltakere som har studert andre fag.

Den andre forklaringen innebærer at deltakerne i årets studie svarer annerledes fordi studiene og tilretteleggingen ved arbeidssted faktisk er ulik det den har vært ved tidligere år. Innføringen av stipendordningen er et moment som kan bety at gjennomføringen av studiene og tilretteleggingen ved arbeidsstedet oppleves annerledes i år enn i fjor. Innføringen av stipendordning kan likevel ikke forklare mer enn litt av endringen vi finner fra i fjor til i år. Også blant de med vikarordning er andelen som oppgir at de ikke har fått dekket noen utgifter høyere, og andelen som er fornøyd med tilretteleggingen lavere, i år enn i fjor. Innføringen av nett/fjernstudier er også et forhold som kan bidra til å forklare endringene fra 2014 til 2015. Dette finner vi imidlertid ikke støtte for. Det må tillegges at vi kun har informasjon om hvilke studiesteder og fag som er organisert som nett/fjernstudier. Informasjon om hver enkelt deltaker hadde vært positivt og gjort analysene mer presise.

Som tidligere gjort rede for har antallet lærere som tar videreutdanning økt betraktelig fra studieåret 2013/2014 til studieåret 2014/2015. Økningen har i særlig grad skjedd ved opprettelse av studieplasser innen matematikk. Utvidelsen kan ha medført at kvaliteten på tilbudene har gått ned. Nye tilbud opprettes, og eksisterende tilbud har kanskje flere studenter enn tidligere. Deltakernes svar på et åpent spørsmål tyder på at for lite fokus på fagdidaktikk og det som beskrives som et unødvendig høyt faglig nivå kan bidra til å forklare det lave læringsutbyttet på noen av matematikkstudiene i år.

De to forklaringene er ikke gjensidig utelukkende. Det er fullt mulig at endringene fra fjorårets til årets undersøkelse både kommer av at utvalget som deltar er annerledes, og av at studiene og tilretteleggingen for studiene ved arbeidsstedene har blitt forandret.

## Referanser

- Aarskog, V. (2003). *Mellom skole og praktik: Fire teoretiske forståelsesrammer til belysning av sammenhengen mellom skole og praktik*. København: DPU's forlag.
- Bandura, A. (1997) *Self-efficacy: The exercise of control*. New York: Freeman.
- Ertsås, T.I og Irgens, E.J. (2012). Teoriens betydning for profesjonell yrkesutøvelse, i: Postholm, M.B. (red) *Læreres læring og ledelse av profesjonsutvikling*. Trondheim: Tapir akademisk forlag.
- Grimen, H. (2010). Profesjon og kunnskap. I: A. Molander og L.I. Terum (red.) *Profesjonsstudier*. Oslo: Universitetsforlaget: 71–86.
- Grossman, P., K. Hammerness, M. McDonald og M. Ronfeldt (2008). Constructing coherence. Structural predictors of perceptions of coherence in NYC teacher education programs. *Journal of Teacher Education* 59, no. 4: 273–87.
- Gjerustad, C. og Kårstein. A. (2013). *Deltakerundersøkelsen 2013 – Resultater av en spørreundersøkelse blant ansatte i skolen som har tatt videreutdanning i regi av strategien «Kompetanse for kvalitet»*. NIFU: Rapport 35/2013.
- Gjerustad, C. og B. Lødding (2014): *Deltakerundersøkelsen 2013- Resultater av en spørreundersøkelse blant ansatte i skolen som har tatt videreutdanning i regi av strategien «Kompetanse for Kvalitet»*. NIFU: Rapport 36/2014.
- Gjerustad, C. og E. Waagene (2015). *Spørsmål til Skole-Norge våren 2015*. NIFU: Rapport 19/2015.
- Kunnskapsdepartementet (2007-2008). *Kvalitet i skolen*. Stortingsmelding 31.
- Kunnskapsdepartementet (2011). *Kompetanse for kvalitet - Strategi for etter- og videreutdanning 2012–2015*. Tilgjengelig på:  
<http://www.udir.no/Upload/skoleutvikling/5/Kompetanse%20for%20kvalitet.pdf?epslanguage=no>
- Lave, J. og E. Wenger (1991). *Situated learning: Legitimate peripheral participation*. Cambridge, England: Cambridge University Press.
- Nielsen, K., og S. Kvale (1999). *Mesterlære: Læring som sosial praksis*. Oslo: Ad Notam Gyldendal.
- Oxford Research (2011). *Utbytte av videreutdanning. Deltakerundersøkelsen 2011: Utbytte av deltakelse i «Kompetanse for kvalitet. Strategi for videreutdanning av lærere»*. Kristiansand: Oxford Research
- Oxford Research (2012). *Utbytte av videreutdanning - 2. Deltakerundersøkelsen 2: Utbytte av deltakelse i «Kompetanse for kvalitet. Strategi for videreutdanning av lærere»*. Kristiansand: Oxford Research
- Perry, N. E., C. Walton og K. Calder (1999). Teachers Developing Assessments of Early Literacy: A Community of Practice Project. *Teacher Education and Special Education*, 22(4), 218-233.
- Postholm, M.B. og Rokkones, K. (2012). Læreres profesjonelle utvikling: En review av forskning om hvordan lærere lærer, i: Postholm, M.B. (red): *Læreres læring og ledelse av profesjonsutvikling*. Trondheim: Tapir akademisk forlag.
- Rambøll (2010) *Videreutdanning 2009 – 2010. Analyse av Deltakerundersøkelsen*. Oslo: Rambøll
- Schön, D.A. (1987). *Educating the reflective practitioner*. San Francisco, CA: Jossey-Bass.

Stark, R. (2000). Experimental investigations of the transfer problem. *Educational Research* (3): 395-415.

Statistisk sentralbyrå (2015). *Fakta om utdanning 2015 – Nøkkeltall fra 2013*. Oslo: Statistisk sentralbyrå.

Tuomi-Gröhn, T. og Y. Engeström (2003). Conceptualizing Transfer: From Standard Notions to Developmental Perspectives. I: Tuomi-Gröhn, T. og Y. Engeström (red.) *Between School and Work. New Perspectives on Transfer and Boundary Crossing*. Oxford: Elsevier Science Ltd.

Wenger, E. (1998). *Communities of practice: learning, meaning, and identity*. Cambridge: Cambridge University Press.



## Tabelloversikt

|   |    |
|---|----|
| Tabell 2.1: Deltakelse i undersøkelsen etter fylke. N = 2271. Antall og prosent.....  | 16 |
| Tabell 3.1: Deltakernes fylkestilhørighet. N=2270. Antall og prosent. ....  | 20 |
| Tabell 3.2: Deltakernes utdanning etter trinn. Prosent.....   | 21 |
| Tabell 3.3: Deltakernes studiested. N=2155. ....  | 24 |
| Tabell 3.4: Deltakernes studier. N=2133.....  | 25 |
| Tabell 5.1: Prioritering av videreutdanning ved skolen. Prosent.....  | 37 |
| Tabell 5.2: Hvor ofte blir undervisningen løst på følgende måte når du er på samling?.....  | 40 |
| Tabell 5.3: Hvor enig er du i følgende utsagn om oppfølging av vikarene?.....   | 41 |
| Tabell 5.4: Vurdering om videreutdanning har hatt negative konsekvenser for elevene etter trinn.<br>Gjennomsnitt.....   | 42 |
| Tabell 5.5: Kunnskapsdeling på skolen. Prosent. ....  | 43 |
| Tabell 6.1: Deltakernes opplevelse av samlingene og den nettbaserte delen av studiet. Prosent.....  | 45 |
| Tabell 6.2: Hvilke nettbaserte hjelpemidler er brukt i studiet? (Flere kryss er mulig). N=1759.<br>Prosent. ....  | 46 |
| Tabell 6.3: Deltakernes oppfatning av innholdet i studiet. Prosent. ....  | 49 |
| Tabell 6.4: Sammenheng mellom studiene og deltakernes undervisningshverdag. Prosent. ....   | 50 |
| Tabell 6.5: I hvilken grad har studiet inneholdt opplæring i ulike former for pedagogisk bruk av<br>IKT? Prosent.....   | 50 |
| Tabell 6.6: Opplæring i ulike former for pedagogisk bruk av IKT etter fag. Gjennomsnitt. ....   | 51 |
| Tabell 6.7: Deltakernes inntrykk av kvaliteten på studiet etter trinn. Gjennomsnitt og<br>standardavvik.....  | 53 |
| Tabell 6.8: Deltakernes inntrykk av kvaliteten på studiet etter studiested. Gjennomsnitt.....   | 54 |
| Tabell 6.9: Deltakernes inntrykk av kvaliteten på studiet etter fag. Gjennomsnitt.....  | 55 |
| Tabell 6.10: Sammenheng mellom deltakernes hovedinntrykk av studiet og individuelle<br>kjennetegn, kjennetegn ved lærested og forhold ved studiet. N=1428. .... | 57 |
| Tabell 7.1: Deltakernes læringsutbytte. N = 2074 – 2092. Prosent. ....  | 59 |
| Tabell 7.2: Andel som er enig og uenig i utsagn om læringsutbytte etter trinn. Prosent.....   | 61 |
| Tabell 7.3: Andel som er enig og uenig i utsagn om læringsutbytte etter om de studerer<br>matematikk/naturfag eller andre fag. Prosent. ....                    | 62 |
| Tabell 7.4: Variasjon i deltakernes opplevde læringsutbytte etter studiested. Gjennomsnitt.....   | 64 |
| Tabell 7.5: Variasjon i deltakernes opplevde læringsutbytte etter fag. Gjennomsnitt. ....   | 65 |
| Tabell 7.6: Sammenheng mellom deltakernes læringsutbytte og individuelle kjennetegn,<br>kjennetegn ved lærested og forhold ved studiet. N=1407.....             | 67 |
| Tabell 8.1: Andel med stipend- og vikarordning etter alder. Prosent. ....   | 70 |
| Tabell 8.2: Andel med stipend- og vikarordning etter fylke. Prosent.....  | 70 |
| Tabell 8.3: Andel som har fått frigjort like mye tid til å studere som avtalt. Prosent.....   | 73 |
| Tabell 8.4: Opplevelse av mengden frigjort tid til å studere etter trinn. Prosent. ....   | 75 |



## Figuroversikt

|   |    |
|---|----|
| Figur 3.1: Kjønn- og aldersforskjell blant deltakerne. Prosent. N=2275-2281. ....   | 19 |
| Figur 3.2: Hvilke trinn deltakerne jobber på. Prosent. N=2277 .....   | 19 |
| Figur 3.3: Deltakernes høyeste fullførte utdanning. N=2282. Prosent .....   | 21 |
| Figur 3.4: Antall studiepoeng fra før av i faget de tar videreutdanning i. N=2068. Prosent. ....  | 22 |
| Figur 3.5: Deltakernes yrkeserfaring i skolen. N=2277. Prosent.....   | 23 |
| Figur 3.6: Prosentandel deltakere på nivå 1 og nivå 2 kurs etter studiepoeng fra før i faget.<br>N=1323. ....   | 26 |
| Figur 3.7: Antall studiepoeng de tar videreutdanning i. N=2145. Prosent.....  | 27 |
| Figur 5.1: Hvilke utgifter forbundet med studiet dekker skoleeier? N=2155. Prosent.....   | 36 |
| Figur 5.2: Praktisk tilrettelegging ved arbeidsstedet. Andel deltakere som ikke har fått dekket<br>utgifter. Endring over tid. Prosent.....   | 37 |
| Figur 5.3: Prioritering av videreutdanning ved skolen, vist separat for de som sluttet underveis og<br>de som fortsatt deltar i videreutdanning. Prosent.....   | 38 |
| Figur 5.4: Hva er ditt samlede inntrykk av tilretteleggingen for studiet ved din skole? N=2154.<br>Prosent. ....  | 38 |
| Figur 5.5: Deltakernes samlede inntrykk av tilretteleggingen for studiet ved arbeidsstedet. Andel<br>deltakere som svarer <i>Svært godt</i> . Prosent. ....   | 39 |
| Figur 5.6: Forskjell i hvor ofte undervisning blir løst med at det settes inn ufaglært vikar, faglært<br>vikar eller at kolleger overtar timene når læreren er på samling. Viser separat for lærere på<br>vikarordning og på stipendordningen. Prosent..... | 41 |
| Figur 5.7: Deltakernes vurdering av om videreutdanningen har hatt negative konsekvenser for<br>elevenes faglige progresjon. N=2140. Prosent. ....   | 42 |
| Figur 5.8: Hvor ofte i løpet av studiet har du delt kunnskap fra videreutdanningen på følgende<br>måter? N=2079-2103. Prosent. ....   | 44 |
| Figur 6.1: Deltakernes vurdering av det fagdidaktiske og det faglige innholdet i studiet. N=2008-<br>2075. Prosent. ....  | 46 |
| Figur 6.2: Deltakernes vurdering av det faglige- og fagdidaktiske innholdet i studiet.<br>Sammenligning av årene 2010, 2013, 2014 og 2015. Prosentandel som krysser av for de to mest<br>positive svarkategoriene. ....                                     | 47 |
| Figur 6.3: Hva er ditt hovedinntrykk av kvaliteten på studiet? N=2090. Prosent.....   | 48 |
| Figur 6.4: Deltakernes hovedinntrykk av kvaliteten på studiet i årene 2010, 2013, 2014 og 2015.<br>Prosentandel som svarer <i>Svært godt</i> . ....   | 48 |
| Figur 6.5: Hovedinntrykk av kvaliteten på studiet etter type fag. Prosent. ....   | 49 |
| Figur 6.6: Krav som deltakerne må oppfylle før de kan gå opp til eksamen. N=2097. Flere kryss<br>var mulig. Prosent.....  | 52 |
| Figur 6.7: Vurderingsformer som er med på å gi sluttvurdering i faget. N=2040. Bare ett kryss var<br>mulig. Prosent.....  | 52 |

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)