



Rapport
2018:26

Deltakerundersøkelsen for lærere 2018

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

Cay Gjerustad og Robin Ulriksen

Rapport
2018:26

Deltakerundersøkelsen for lærere 2018

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

Cay Gjerustad og Robin Ulriksen

Rapport	2018:26
Utgitt av Adresse	Nordisk institutt for studier av innovasjon, forskning og utdanning (NIFU) Postboks 2815 Tøyen, 0608 Oslo. Besøksadresse: Økernveien 9, 0653 Oslo.
Prosjektnr.	20762
Oppdragsgiver Adresse	Utdanningsdirektoratet Postboks 9359 Grønland, NO-0135 Oslo
Fotomontasje	NIFU
ISBN	978-82-327-0360-9
ISSN	1892-2597 (online)



Copyright NIFU: CC BY-NC 4.0

www.nifu.no

Forord

Denne rapporten er skrevet på oppdrag fra Utdanningsdirektoratet. Rapporten presenterer resultater fra Deltakerundersøkelsen 2018, en spørreundersøkelse rettet mot lærere som har tatt videreutdanning i regi av strategien Kompetanse for kvalitet. Hensikten er å undersøke lærernes opplevelse av videreutdanningen de har tatt.

Cay Gjerustad og Robin Ulriksen har stått for innsamling av data, analyser og rapportskrivning. Asgeir Skålholt har lest gjennom og kvalitetssikret rapporten.

Vi ønsker å takke de mer enn 3000 lærerne som tok seg tid til å svare på spørreundersøkelsen.

Oslo, 30. september 2018

Sveinung Skule
Direktør

Roger André Federici
Forskningsleder

Innhold

Sammendrag	7
1 Innledning.....	11
1.1 Videreutdanning i Kompetanse for kvalitet	11
1.2 Forskning på videreutdanning av lærere	13
1.2.1 Hvilke effekter kan vi forvente av videreutdanning?	15
1.3 Organisering av rapporten.....	17
2 Data og metode	18
2.1 Tema i undersøkelsen.....	18
2.2 Deltakelse	18
2.3 Analyser	19
3 Deltakerne og studietilbudene.....	20
3.1 Deltakernes bakgrunn	20
3.2 Studier.....	22
3.3 Utdanning og yrkeserfaring.....	25
3.4 Finansierungsordning	28
3.5 Frafall fra videreutdanningen.....	29
3.6 Grunner til å ta videreutdanning.....	30
3.7 Oppsummering	32
4 Tilrettelegging.....	33
4.1 Kunnskapsdeling ved skolen.....	33
4.2 Finansierungsordning	36
4.3 Dekning av utgifter og finansiering.....	39
4.4 Frigitt tid.....	39
4.5 Tilfredshet med tilretteleggingen	43
4.6 Skolenes og skoleeiernes planer for videreutdanning.....	44
4.7 Konsekvenser for elevene	45
4.8 Oppsummering	45

5	Opplevelse av studiet.....	47
5.1	Organisering av studiet	47
5.2	Innholdet i studiene.....	48
5.3	Det faglige nivået.....	50
5.4	Opplevd kvalitet	52
5.5	Variasjon i opplevd kvalitet.....	54
5.6	Bruk av digitale verktøy i studiet.....	58
5.7	Oppsummering	59
6	Opplevd læringsutbytte	61
6.1	Læringsutbytte.....	61
6.2	Variasjon i læringsutbytte.....	64
6.3	Faktorer som forklarer læringsutbytte	67
6.4	Ny kompetanseforskrift og endringer i læringsutbytte	70
6.5	Oppsummering	72
	Referanser.....	73
	Tabelloversikt.....	75
	Figuroversikt.....	77

Sammendrag

Denne rapporten presenterer resultater fra Deltakerundersøkelsen 2018. Undersøkelsen er rettet mot lærere som tok videreutdanning i studieåret 2017/2018 i regi av strategien *Kompetanse for kvalitet*. Formålet med strategien er å bedre elevenes læring gjennom å styrke lærernes kompetanse. I alt 6000 lærere fikk tilbud om å ta videreutdanning i 2017/2018. Alle disse ble invitert til å være med i Deltakerundersøkelsen. Av disse besvarte totalt 60 prosent.

Mange av lærerne forteller om studier med høy kvalitet og god tilrettelegging ved skolen. Samtidig viser sammenlikninger med tidligere undersøkelser at opplevd læringsutbytte går noe ned.

Høy andel uten studiepoeng

Matematikk, engelsk og norsk er de fagene flest studerer. Tre av fire lærere studerer ett av disse fagene.

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

Mange studerer på grunn av ny kompetanseforskrift

Interesse for å lære mer om faget er det flest oppgir som grunn til at de tar videreutdanning, i alt 38 prosent svarer dette. Andelen som svarer at de tar videreutdanning på grunn av ny kompetanseforskrift har økt betydelig de siste årene. I årets undersøkelse svarer 28 prosent slik, mot 26 prosent i 2017 og 9 prosent i 2016.

Andelen som oppgir ny kompetanseforskrift som grunn til å studere er særlig høy på barnetrinnet, hvor 44 prosent oppgir dette alternativet. De høyeste andelen lærere som tar videreutdanning på grunn av ny kompetanseforskrift finnes innen fagene engelsk, matematikk og norsk. Alle disse fagene er omfattet av de nye kompetansekravene.

Varierende kultur for kunnskapsdeling

En av tre lærere forteller at de har samarbeidet med kolleger for å realisere noe av det de har lært i videreutdanningen, mens omtrent like mange forteller at de ikke har gjort dette. Andelen lærere som forteller om en positiv kultur for kunnskapsdeling ved skolen er omtrent like stor som andelen som forteller at de ikke har kultur for dette. Lærernes svar på utsagnene om kultur for deling ved skolen har i hovedsak vært uforandret i flere år. Det tyder på at det er store forskjeller i kultur for deling ved ulike skoler, og at det i liten grad skjer en utvikling på dette området. Imidlertid har andelen som mener at ledelsen ikke legger til rette for kunnskapsdeling gått noe ned de to siste årene. Kommende undersøkelser vil vise om det er en varig nedgang eller ikke.

Majoriteten er fornøyd med tilretteleggingen ved skolen

De aller fleste lærerne mener det har vært godt tilrettelagt for videreutdanningen de har tatt. Andelen som svarer slik er noe høyere blant de med vikarordning enn blant de med stipendordning. Det er ingen forskjell i hvordan de som studerer på grunn av ny kompetanseforskrift og de som studerer av andre grunner vurderer tilretteleggingen.

Majoriteten av lærere med vikarordning oppgir at de fikk frigitt mellom 31 og 40 prosent av arbeidstiden for å studere. Dette er i tråd med retningslinjene i *Kompetanse for kvalitet*. Ni prosent av de med vikarordning sier de fikk frigitt 20 prosent eller mindre. Dette kan tyde på at retningslinjene ikke følges i alle tilfeller.

Blant lærere med stipendordning, som i utgangspunktet ikke innebærer fri fra ordinære arbeidsoppgaver, er det 21 prosent som svarer at de fikk frigitt tid til å studere. Majoriteten av disse fikk frigjort relativt lite tid – under 20 prosent.

Relevante problemstillinger

Det er vanlig at studiene har tre til fire samlinger i hvert semester. Tjue prosent av lærerne i undersøkelsen oppgir at de har gått på nettbaserte studietilbud uten samlinger.

Mer enn halvparten av lærerne forteller at problemstillingene i studiet har vært relevante for arbeidet deres og at de har blitt utfordret til å forandre måten de underviser på. Videre er over halvparten av lærerne enige i at de får støtte i studiene fra medstudenter og ansatte på studiene, mens rundt en av fire er enige i at de får det fra kollegaer på arbeidsplassen.

Tre av ti synes nivået er unødvendig høyt

På spørsmål om hva de opplever å ha for mye og for lite av i studiet svarer flertallet at det er passe med pedagogisk teori, faglig innhold, veiledning/tilbakemelding og refleksjon over egen praksis. Det flest synes det er for lite av er eksempler på

konkrete undervisningsopplegg og metoder til bruk i undervisningen. Omkring fire av ti svarer dette.

Halvparten av deltakerne mener nivået på videreutdanningen ikke er for høyt. Imidlertid svarer 30 prosent at nivået er for høyt med tanke på trinnet de underviser på, mens 20 prosent opplever det faglige nivået som for krevende for dem selv. Andelen som opplever nivået som høyt og krevende er særlig høy blant de som studerer matematikk og blant de som studerer på grunn av ny kompetanseforskrift.

Ni av ti mener kvaliteten er god eller svært god

Hele ni av ti lærere forteller at hovedinntrykket av kvaliteten på studiet er svært god eller god. Andelen som opplever kvaliteten som svært god er høyest blant de som har studert *lesing og skriving som grunnleggende ferdighet* og *andre fag*. I disse faggruppene svarer halvparten av læreren at kvaliteten på studiet var svært god. Fagene med lavest andel lærere som krysser av for svært godt er *andrespråkspedagogikk*, *matematikk* og *norsk*. I disse fagene svarer omtrent en av tre lærere at kvaliteten var svært god. Andelen lærere som opplever kvaliteten som svært god er lavere blant de som studerer på grunn av ny kompetanseforskrift enn blant de som studerer av andre grunner. Forskjellen er størst innen matematikk.

Variasjon i læringsutbyttet

De fleste lærerne opplever at de har hatt godt utbytte av studiene. Mer enn halvparten svarer at videreutdanningen har medført at deres elever får større faglig utbytte.

Opplevd læringsutbytte av videreutdanningen varierer mellom studiesteder og mellom fag. Matematikk og norsk er de to gruppene av fag med lavest gjennomsnittlig læringsutbytte, mens lesing og skriving som grunnleggende ferdighet har høyest gjennomsnitt.

En samlet analyse viser at en rekke forhold på individ-, skole- og studienivå bidrar til å forklare variasjon i opplevd læringsutbytte. Grunn til å ta videreutdanning, innholdet i studiet og opplevd støtte framstår som særlig viktige variabler.

Sammenheng mellom ny kompetanseforskrift og læringsutbytte

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

Opplevd læringsutbytte har gått noe ned i perioden 2016 til 2018. Endringen er relativt liten, men signifikant. I den samme perioden har andelen som tar

videreutdanning på grunn av ny kompetanseforskrift økt betydelig. Kombinasjonen av at flere studerer på grunn av ny kompetanseforskrift og at denne gruppen forteller om lavere læringsutbytte enn andre bidrar til å forklare noe av nedgangen i opplevd læringsutbytte.

1 Innledning

Denne rapporten handler om læreres opplevelse av å ta videreutdanning. Tallmaterialet er hentet fra Deltakerundersøkelsen 2018, en spørreskjemaundersøkelse til lærere som tok videreutdanning i skoleåret 2017/2018. Rapporten tar opp temaer som tilrettelegging for utdanningen, hvordan studiet har vært gjennomført og opplevd læringsutbytte.

Deltakerundersøkelsen har vært gjennomført siden 2010, og årets rapport er den 9 i rekken. Siden oppstarten har spørreskjemaet blitt endret etterhvert som nye problemstillinger dukker opp og tidligere spørsmål ikke er like aktuelle lenger. Årets spørreskjema består både av nye og gamle spørsmål. I årets undersøkelse er det særlig innenfor temaet *frigitt tid til å studere* at det er nye spørsmål.

Andelen lærere som studerer for å oppfylle de nye kompetansekravene har økt de siste årene. Årets rapport fokuserer særlig på om de som studerer på grunn av nye kompetansekrav har en annen opplevelse av det å ta videreutdanning enn de som studerer av andre årsaker.

1.1 Videreutdanning i Kompetanse for kvalitet

Strategien *Kompetanse for kvalitet* ble opprettet i 2009 for å styrke læreres kompetanse. Målgruppen var lærere i grunnskolen, videregående og i voksenopplæringen. Senere ble også skoleledere og kulturskolelærere en del av målgruppen. Strategien har siden blitt videreført (Kunnskapsdepartementet, 2011). Den nåværende strategien beskrives i dokumentet *Kompetanse for kvalitet - Strategi for videreutdanning for lærere og skoleledere frem mot 2025* (Kunnskapsdepartementet, 2015). Hovedmålsettingen er at:

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

Kompetanse for kvalitet er et samarbeid mellom staten, arbeidstakerorganisasjonene, kommuner og fylkeskommuner (skoleeiere), KS og universiteter og

høyskoler. Partene har ansvar for ulike deler av strategien og bærer sammen ansvaret for at den kan realiseres.

Det er en målsetting at fag og områder med behov for å styrkes skal prioriteres. I inneværende strategiperiode er det engelsk, matematikk, norsk, norsk tegnspråk og samisk som er særlig prioritert. Innen 2025 må lærere på barnetrinnet ha minst 30 relevante studiepoeng i disse fagene for å undervise, mens lærere på ungdomstrinnet må ha minst 60 studiepoeng i disse fagene og 30 studiepoeng i andre fag. Kompetansekravene har hatt stor betydning for videreutdanningen i Kompetanse for kvalitet, og andelen som studerer for å oppfylle de nye kompetansekravene har økt kraftig fra 2016 til 2017.

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

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

Deltakernes erfaringer med studiene i satsingen *Kompetanse for kvalitet* har vært undersøkt flere ganger tidligere, og resultatene fra undersøkelsene er publisert i årlige rapporter (Rambøll, 2010; Oxford Research, 2011; Oxford Research, 2012; Gjerustad og Kårstein, 2013; Gjerustad og Lødding, 2014; Gjerustad og Salvanes, 2015; Gjerustad og Næss, 2016, Ulriksen og Gjerustad, 2017). I publikasjonene kommer det fram at deltakerne i hovedsak har positive erfaringer fra studiene de har tatt. De forteller at de har utviklet seg faglig, og at de har endret egen undervisning.

Rapportene fra 2015 og 2016 viste at lærere som studerte matematikk ikke var like tilfreds med videreutdanningen som lærere som studerte andre fag. Fjorårets undersøkelse viste at denne forskjellen så å si var borte, og at det var rimelig å konkludere med at det ikke lenger var slik at matematikkstudiene skilte seg ut. En mer positiv vurdering av studiene blant de som studerte matematikk, samtidig som lærere som studerte andre fag var noe mindre positive til sine studier, forklarer hvorfor ulikheten var borte.

1.2 Forskning på videreutdanning av lærere

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

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

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

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

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

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

Få innsikt – handler om å gjennomgå kjente situasjoner og handlinger som lærer, og å gjennomgå disse med den hensikt å se dem i ett nytt lys. Målet er at lærerne selv kommer fram til nye innsikt og forståelse, noe som sikrer genuin læring

og fører til endringer. Gjennom å endre lærernes tolkning av det som foregår i klasserommet så kan atferden endres. Tilnærmingen gir i liten grad føringer for hvordan lærerne skal handle.

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

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

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

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

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

I en kunnskapsoppsummering konkluderer Kennedy (2016) med at etter- og videreutdanning som fokuserer på andre ting enn det faglige kan gi velså stort utbytte enn de som først og fremst vektlegger fag. Det innebærer at etter- og videreutdanning som tar sikte på å redusere negativ atferd blant elevene, øke elevdeltakelsen og få elevene til å tenke selv kan gi vel så store effekter på det prestasjonsmessige som fokus på faglig innhold. Kennedy mener dette er grunn til å stille spørsmål om faglig vektlegging er det som gir best resultat.

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

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

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

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

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

1.2.1 Hvilke effekter kan vi forvente av videreutdanning?

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

Utprøvingstester innebærer at noen har laget et program eller studie for videreutdanning, og at de så tester ut dette i begrenset omfang. For eksempel at et miljø ved en høyskole med særlige kunnskaper i matematikkdiraktikk lager ett studie for å videreutdanne lærere, og at de selv har ansvar for å gjennomføre programmet.

Effektivitetstester er på mange måter motsatsen til utprøvingstester, og innebærer at videreutdanningen gis av flere tilbydere. I eksempelet vårt med videreutdanning av lærere i matematikk vil dette typisk være neste fase, hvor videreutdanningen i matematikk også gis av andre tilbydere enn den som opprinnelig kom opp med ideen.

Grunnen til at dette skillet er interessant, er at det ifølge Wayne og kolleger er rimelig å forvente større effekter av utprøvingstester enn av effektivitetstester. En utprøvingstest gjøres sannsynligvis under bedre forutsetninger enn effektivitetstester. For eksempel er trolig det å følge opp gjennomføringen av tiltak i utprøvingstester, og å sørge for at tiltakene gjennomføres i tråd med intensjonen lettere i utprøvingstester enn i effektivitetstester. Satsingen *Kompetanse for kvalitet* ligger trolig nærmere effektivitetstester enn utprøvingstester, i og med at den gjennomføres i så stort omfang, med mange ulike tilbydere.

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

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

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

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

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

1.3 Organisering av rapporten

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

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

2 Data og metode

I dette kapitlet presenteres Deltakerundersøkelsen 2018. Vi beskriver kort hvilke temaer som er belyst i undersøkelsen, hvor mange som deltok i undersøkelsen og hvordan dataene skal analyseres.

2.1 Tema i undersøkelsen

Spørsmålene som inngår i Deltakerundersøkelsen 2018 kan sammenfattes i fire tema:

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

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

2.2 Deltakelse

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

Årets Deltakerundersøkelse ble sendt ut til 6005 lærere, noe som er en økning fra tidligere år. I 2014 gikk den ut til omtrent 1760, i 2015 til omtrent 3660, i 2016 til omtrent 5200 og i 2017 til 5617 lærere. Økningen gjenspeiler at stadig flere lærere får tilbud om videreutdanning i *Kompetanse for kvalitet*.

På grunn av feil med i alt 614 e-postadresser var det ikke alle som mottok undersøkelsen. Videre var det noen som oppga at de ikke var i målgruppen for undersøkelsen (det gjaldt 4 - 5 personer).

Undersøkelsen var åpen fra begynnelsen av mai til midten av juni 2018.

I årets undersøkelse har 3005 lærere besvart spørreundersøkelsen fullt ut. Når vi tar med de som har besvart mer enn halvparten av skjemaet har vi 3231 godkjente svar. Dette gir en deltakelse på 60 prosent blant de som mottok undersøkelsen. Deltakelsen er noe høyere enn de de tre siste årene, da har den vært på 56 – 57 prosent. I neste kapittel undersøkes i hvilken grad de som har svart på undersøkelsen er representative for alle lærere som tar videreutdanning.

2.3 Analyser

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

I tillegg til de deskriptive fremstillingene vil vi også presentere noen regresjonsanalyser og analyser av variasjon (ANOVA) i de tilfeller hvor det er hensiktsmessig å undersøke sammenhenger og forskjeller. Eksempler på det kan være om læreres utdanningsbakgrunn har sammenheng med hvor nyttig de opplever undervisningsopplegget for deres yrkesutøvelse, eller om antall år som lærer påvirker hvor fornøyd de er med videreutdanningen.

I undersøkelsen var det flere åpne spørsmål hvor deltakerne kunne gi mer utfyllende svar og kommentarer. Slike svar blir brukt til å belyse de kvantitative analysene i rapporten.

Vi vil i en del spørsmål se om det er ulikheter mellom de ulike studiestedene og fagene. I disse tilfeller trenger vi at antallet deltakere er tilstrekkelig stort. Det innebærer at studiesteder og fag med færre enn ti svar utelates fra analysene.

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

3 Deltakerne og studietilbudene

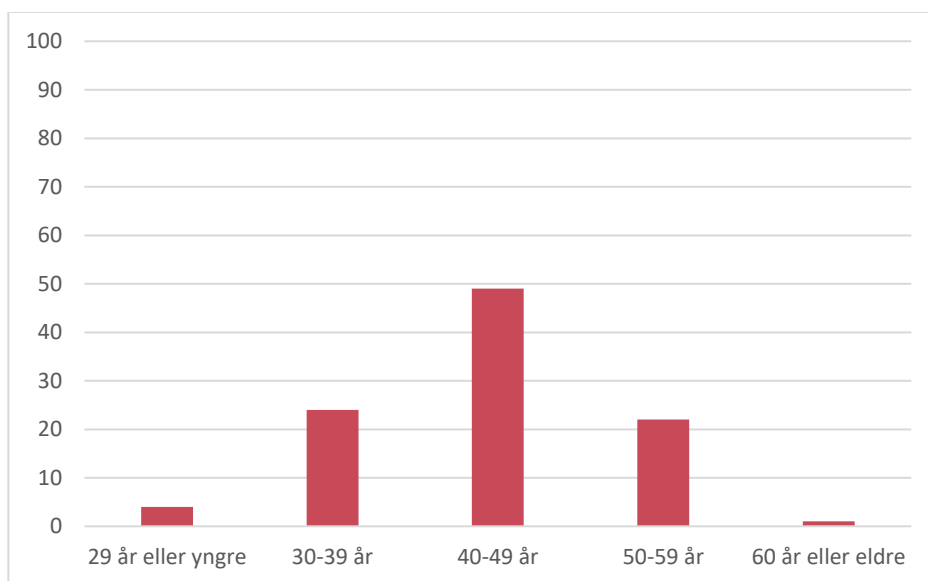
I dette kapitlet presenterer vi bakgrunnsinformasjon om lærerne som har svart på undersøkelsen. Konkret vil vi gå nærmere inn på hvilken utdanning og yrkesbakgrunn de har, hvilke studier de har tatt, om de har fullført studiene og hvorfor de har tatt videreutdanning. Informasjon om deltakernes bakgrunn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

Vi vil også se på hvor representativt utvalget i undersøkelsen er sammenlignet med populasjonen. Det vil si om de som har svart på undersøkelsen har samme bakgrunn som alle de som fikk tilbud om å ta videreutdanning i skoleåret 2016/2017. Videre skal vi også undersøke om lærerne som deltar i studien skiller seg fra norske lærere generelt.

3.1 Deltakernes bakgrunn

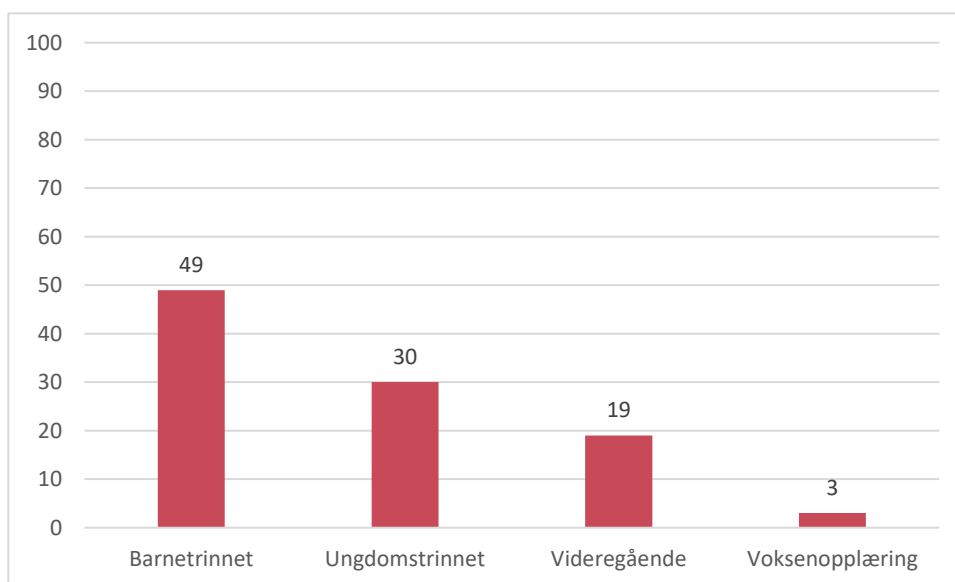
Kvinneandelen blant de som har svart på undersøkelsen er 77 prosent. Det ligger tett opptil kvinneandelen blant alle lærere som fikk tilbud om videreutdanning, som var 74 prosent. I fjor var 76 prosent kvinner, mens andelen for to år siden var 69 prosent (Ulriksen og Gjerustad, 2017; Gjerustad og Næss, 2016).

Deltakernes alder vises i figur 3.1. Den største andelen lærere finner vi i aldersgruppen 40–49 år. Nær halvparten av deltakerne hører hjemme i denne kategorien. Videre er 24 prosent av deltakerne mellom 30 og 39 år, mens det er få deltakere mellom 20 og 29 år (4 prosent) og 60 år og eldre (1 prosent). Fordelingen er i tråd med tidligere undersøkelser (Ulriksen og Gjerustad, 2017; Gjerustad og Næss, 2016).



Figur 3.1: Aldersfordeling blant deltakerne. Prosent. N = 3193.

Figur 3.2 viser hvilke trinn lærerne som har deltatt i undersøkelsen jobber på. Nær halvparten jobber på barnetrinnet, og ytterligere 30 prosent jobber på ungdomsskolen. Det vil si at 80 prosent av de som svarer på spørsmålene jobber i grunnskolen. Det er svært tett opptil fordelingen blant alle som fikk tilbud om å ta videreutdanning, hvor 81 prosent jobbet i grunnskolen.



Figur 3.2: Hvilke trinn lærerne jobber på. N = 3173. Prosent.

Tabell 3.1 viser fylkestilhørighet og svarprosent per fylke for de som har svart på undersøkelsen. Akershus og Rogaland har flest lærere som tar videreutdanning. Til sammen utgjør lærerne fra disse to fylkene 20 prosent av det samlede utvalget i undersøkelsen.

Svarprosenten ligger rett over 50 prosent i de fleste tilfellene. Lavest ligger Sogn og Fjordane med 47 prosent, mens Østfold ligger høyest med 60 prosent. Fordelingen på fylkene er relativt lik med det som har vært i de to foregående årene (Ulriksen og Gjerustad, 2017; Gjerustad og Næss, 2016).

Tabell 3.1: Deltakernes fylkestilhørighet. N = 3191. Prosent.

	Antall som har fått tilbud	Antall som har svart	Svarprosent	Prosent av utvalget
Akershus	659	333	51	10
Aust-Agder	149	73	49	2
Buskerud	310	174	56	5
Finnmark	205	107	52	3
Hedmark	262	136	52	4
Hordaland	503	259	51	8
Møre og Romsdal	234	129	55	4
Nordland	396	223	56	7
Nord-Trøndelag	154	80	52	3
Oppland	266	137	52	4
Oslo	441	229	52	7
Rogaland	574	321	56	10
Sogn og Fjordane	175	82	47	3
Sør-Trøndelag	394	214	54	7
Telemark	227	122	54	4
Troms	220	117	53	4
Vest-Agder	248	134	54	4
Vestfold	270	136	50	4
Østfold	309	185	60	6

3.2 Studier

I dette avsnittet ser vi nærmere på hvor lærerne har studert, og hvilke fag de har tatt. Tabell 3.2 viser at deltakerne er fordelt på 19 studiesteder som inngår i *Kompetanse for kvalitet*. De fleste deltakere i undersøkelsen har rapportert at de studerer ved Høgskolen i Oslo og Akershus (15 prosent), deretter følger Høgskulen på Vestlandet og NTNU. Tilsammen representerer studenter fra disse studiestedene nærmere 40 prosent av alle deltakerne i undersøkelsen.

Tabell 3.2: Hvor deltakerne studerer. N = 3078.

Stuedsted	Antall	Prosent
Høgskolen i Oslo og Akershus	450	14,7
Høgskulen på Vestlandet	384	12,6
NTNU	380	12,5
Høgskolen i Innlandet	289	9,5
Høgskolen i Sørøst-Norge	284	9,3
Universitetet i Agder	283	9,3
Nord universitet	177	5,8
Høgskolen i Østfold	170	5,6
Universitetet i Bergen	135	4,4
UiT Norges arktiske universitet	133	4,4
Universitetet i Stavanger	128	4,2
Høgskulen i Volda	74	2,4
Handelshøgskolen BI	46	1,5
Norges miljø- og biovitenskapelige universitet	44	1,4
Norges idrettshøgskole	22	0,7
Universitetet i Oslo	20	0,7
Norges musikkhøgskole	14	0,5
Samisk høgskole	11	0,4
NLA Høgskolen	8	0,3
Annet	26	0,8
I alt	3078	100,0

Tabell 3.3 viser hvilke fag lærerne studerte. Tabellen viser at det er deltakere i alle fagene som er registrert i *Kompetanse for kvalitet*. Vi ser også at 417 (13,9 prosent) av deltakerne sier at de har studert et annet fag enn de som var satt opp som alternativer i spørsmålet.

De fagene flest rapporterer å studere er Engelsk 1: 1.–7. trinn (12,3 prosent) og Matematikk 1 1.–7. trinn (11,7 prosent).

Samlet sett så ser vi at det er flest deltakere som studerer matematikk (27,3 prosent), etterfulgt av engelsk (20,4 prosent) og norsk (17,5 prosent). Samlet er andelen som studerer språkfagene (norsk og engelsk) høyere enn andelen som studerer realfag (matematikk og naturfag). Antallet som studerer matematikk i år er svakt lavere i årets undersøkelse (817 deltakere) sammenlignet med de to foregående årene med 871 i 2014/2015 og 834 i 2015/2016.

Tabell 3.3: Hvilke fag deltakerne studerer. N = 2996

Fag	Antall	Prosent
Andrespråkspedagogikk 1	102	3,4
Engelsk 1: 1.-7. trinn	370	12,3
Engelsk 1: 5.-10. trinn	78	2,6
Engelsk 1: 8.-13. trinn	42	1,4
Engelsk 2: 1.-7. trinn	19	0,6
Engelsk 2: 5.-10. trinn	81	2,7
Engelsk 2: 8.-13. trinn	32	1,1
Fransk 1: 5. - 10. trinn	6	0,2
KRLE 1: 1.-7. trinn	3	0,1
KRLE 1: 5.-10. trinn	9	0,3
Kroppsøving 1: 1.-10. trinn	7	0,2
Kroppsøving 1: 1.-13. trinn	14	0,5
Kunst og håndverk 1: 1.-10. trinn	45	1,5
Ledelse i skolen 1	41	1,4
Lesing og skriving som grlf 1: 1.-7. trinn	62	2,1
Lesing og skriving som grlf 1: 5.-10. trinn	7	0,2
Lesing og skriving som grlf 1: 8.-13. trinn	10	0,3
Lesing og skriving som grlf 2: 1.-7. trinn	13	0,4
Lesing og skriving som grlf 2: 5.-10. trinn	3	0,1
Lesing og skriving som grlf 2: 8.-13. trinn	8	0,3
Mat og helse 1: 1.-10. trinn	34	1,1
Matematikk 1: 1.-7. trinn	352	11,7
Matematikk 1: 5.-10. trinn	137	4,6
Matematikk 1: 8.-13. trinn	53	1,8
Matematikk 2: 1.-7. trinn	53	1,8
Matematikk 2: 5.-10. trinn	166	5,5
Matematikk 2: 8.-13. trinn	56	1,9
Musikk 1: 1.-10. trinn	21	0,7
Naturfag 1: 1.-7. trinn	25	0,8
Naturfag 1: 5.-10. trinn	19	0,6
Naturfag 1: 8.-13. trinn	13	0,4
Naturfag 2: 1.-7. trinn	3	0,1
Naturfag 2: 5.-10. trinn	9	0,3
Naturfag 2: 8.-13. trinn	26	0,9
Norsk 1: 1.-7. trinn	186	6,2
Norsk 1: 5.-10. trinn	86	2,9
Norsk 1: 8.-13. trinn	36	1,2
Norsk 2: 1.-7. trinn	12	0,4
Norsk 2: 5.-10. trinn	131	4,4
Norsk 2: 8.-13. trinn	74	2,5
Norsk tegnspråk 1: 1.-10. trinn	12	0,4
Norsk tegnspråk 2: 1.-10. trinn	11	0,4
Regning som grlf 1: 1.-7. trinn	15	0,5
Regning som grlf 1: 5.-10. trinn	4	0,1
Rådgivning 1	44	1,5
Samfunnsfag 1: 1.-7. trinn	2	0,1
Samfunnsfag 1: 5.-10. trinn	15	0,5
Spansk 1: 5.- 10. trinn	7	0,2
Tysk 1: 5. - 10. trinn	25	0,8
Annet	417	13,9
Totalt	2996	100,0

I årets deltakerundersøkelse fikk lærerne spørsmål om studiet de tok var opprettet for *Kompetanse for kvalitet*, om det var et regionalt opprettet tilbud eller om det var et ordinært studium. Vi ser i tabell 3.4 at 77 prosent sier de studerer ved et tilbud opprettet for *Kompetanse for kvalitet*, 4 prosent oppgir at det var et regionalt opprettet tilbud, mens 14 prosent svarer at det var et ordinært studium.

Tabell 3.4: Type videreutdanningstilbud lærerne har tatt. Prosent. N = 3020

Type studietilbud	Antall	Prosent
Tilbud opprettet for Kompetanse for kvalitet	2323	77
Regionalt tilbud	120	4
Ordinært studium (ikke opprettet for Kompetanse for kvalitet)	429	14
Vet ikke	148	5
I alt	3020	100

I alt 57 prosent av de som deltok i undersøkelsen svarer at de har tatt videreutdanning tidligere. Tallene viser at kompetanseutvikling er vanlig blant de som deltar i videreutdanningen. Videre er det et klart flertall som tar rundt 30 studiepoeng i løpet av studieåret. I alt 89 prosent svarer slik, mens 6 prosent tar rundt 60 studiepoeng og 5 prosent tar rundt 15 studiepoeng.

3.3 Utdanning og yrkeserfaring

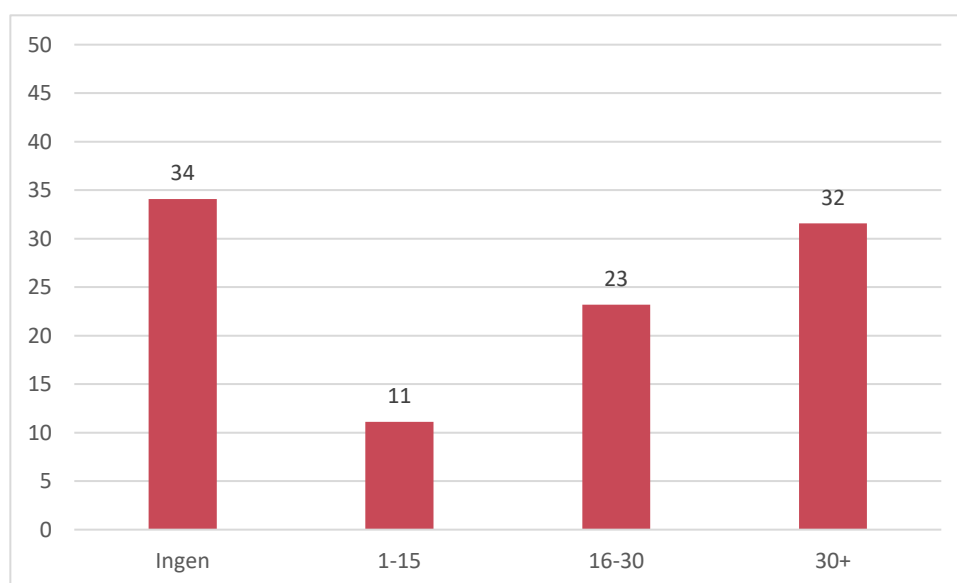
I alt 78 prosent av lærerne som har deltatt i undersøkelsen har mer enn 4 års høyere utdanning. Videre har 22 prosent 1–4 år høyere utdanning. Tall fra 2016 viser at bare 8 prosent av lærerne i grunnskolen og 33 prosent av lærerne i videregående har mer enn 4 års utdanning (Statistisk sentralbyrå, 2018). De foregående Deltakerundersøkelsene har rapportert omtrent samme fordeling, noe som tyder på at det særlig er lærere med lang utdanning som deltar i videreutdanningen.

I tabell 3.5 vises utdanningslengde etter trinn. Andelen som har mer enn fire års høyere utdanning er lavest på barnetrinnet. Den samme fordelingen finner vi også i foregående deltakerundersøkelser (Ulriksen og Gjerustad, 2017). Andelen med mer enn 4 års høyere utdanning i grunnskolen er mye lavere enn i videregående opplæring når vi ser på alle lærere i Norge. Denne forskjellen gjenfinnes i liten grad i deltakerundersøkelsen. Dette støtter vider opp om at det er lærere med mest utdanning som tar videreutdanning i satsingen.

Tabell 3.5: Deltakernes utdanning etter trinn. Prosent.

	Barne- trinnet	Ungdoms- trinnet	Videregående opplæring	Voksen- opplæring	Total
Grunnskole/videregående	0	0	0	0	0
1-4 år høyere utdanning	28	17	15	13	22
Mer enn 4 år høyere utdanning	72	83	85	87	78
Totalt	100	100	100	100	100
Antall	1543	932	581	84	3140

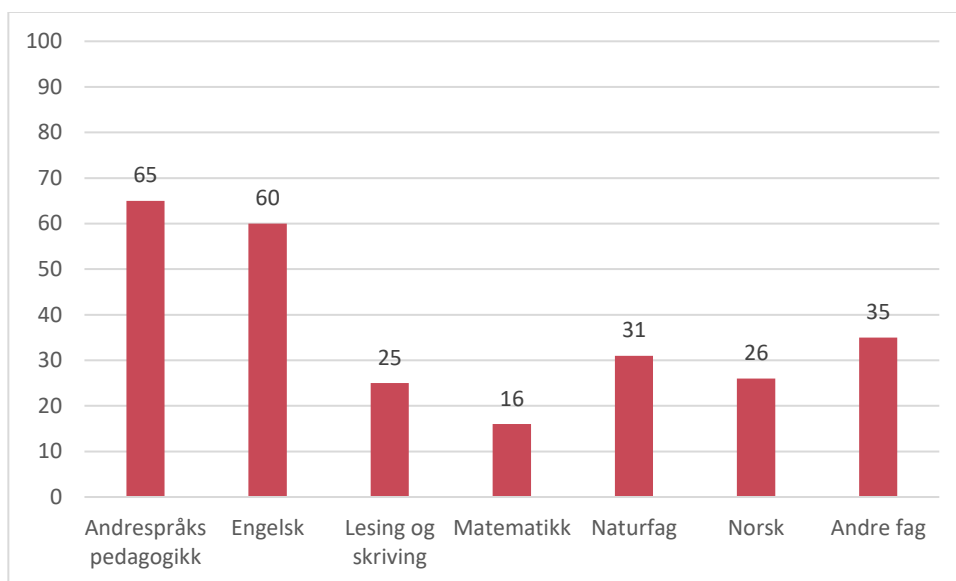
Figur 3.3 viser hvor mange studiepoeng deltakerne har fra før i faget de tar videreutdanning i. Det var mulig for deltakerne å avgi svaret som studiepoeng, vekttall eller antall semester de har i faget før av. De kunne også krysse av for at de ikke hadde studiepoeng i faget fra før. I samsvar med tidligere år ser vi at omentrent en tredjedel har svart at de ikke har noen studiepoeng fra før i faget de tar videreutdanning i. Videre viser figuren at en nesten like stor andel har mer enn 30 studiepoeng i faget fra tidligere. Andelen som svarer slik er noe høyere enn andelen som svarer slik i fjor. Tallene viser at den faglige bakgrunnen til de som tar videreutdanning varierer betydelig.



Figur 3.3: Antall studiepoeng deltakerne har fra før av i faget de studerer. Prosent. N = 2821.

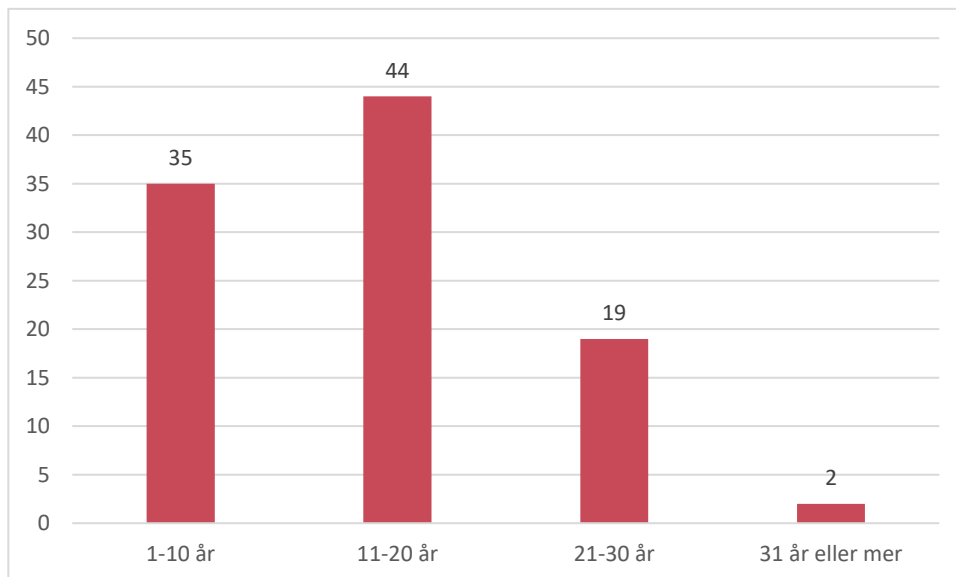
Antallet lærere som har svart på spørsmålet er noe lavere enn antallet som har svart på andre spørsmål. Det kan komme av at det er krevende å huske hvor mange studiepoeng de hadde i ulike fag i lærerutdanningen. For noen er jo dette svært lenge siden. Også i de foregående undersøkelsene har vi sett at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

For å finne ut hvordan andelen med ingen studiepoeng varierer mellom fagene laget vi en forenklet faginndeling, basert på fagene i tabell 3.3. Forenklingen innebærer at studier innen samme fag ble slått sammen. For å sikre at det ikke ble for mange faggrupper ble mindre fag samlet i en annet kategori. Fagene som inngår i oversikten er andrespråkspedagogikk, engelsk, lesing og skriving, matematikk, naturfag, norsk og andre fag.



Figur 3.4: Andel som ikke har studiepoeng fra før av i faget de tar videreutdanning i. N = 2776. Prosent.

Andelen uten studiepoeng i faget de studerer er klart størst blant de som tar andrespråkspedagogikk og engelsk. Henholdsvis 65 og 60 prosent av de som studerer disse fagene oppgir at de ikke har noen studiepoeng i fagene fra tidligere. Matematikk har den laveste andelen uten studiepoeng i faget, med 16 prosent.



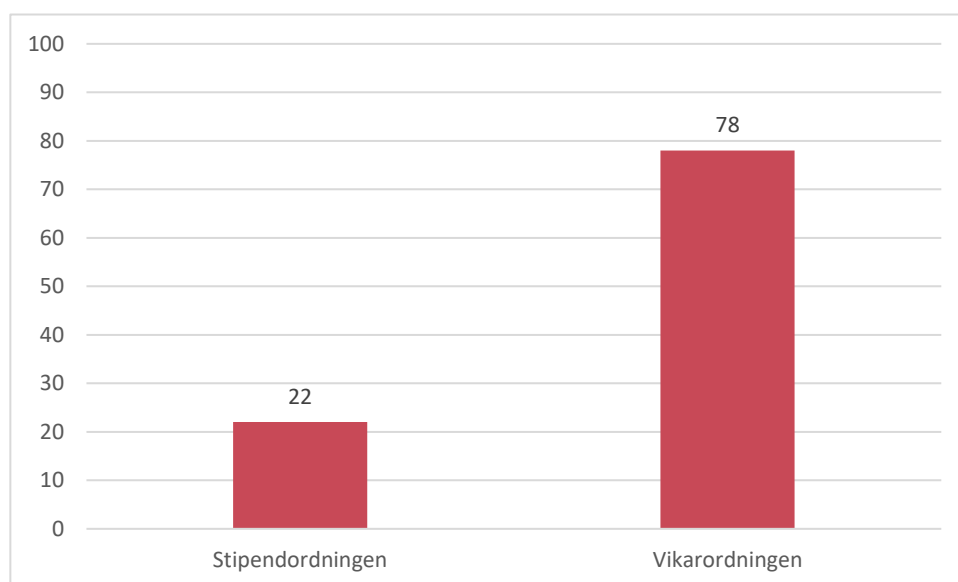
Figur 3.5: Yrkeserfaring. N = 3010. Prosent.

Figur 3.5 viser at omtrent en av tre lærere har 1–10 års erfaring, mens ytterligere 44 prosent har mellom 11 og 20 års erfaring.

3.4 Finansieringsordning

Deltakerne har mulighet å velge mellom to ulike finansieringsordninger for videreutdanningen – vikarordningen og stipendordningen. Vikarordningen innebærer at læreren får satt av tid til å studere. De får frigjort arbeidsoppgaver tilsvarende 37,5 prosent av stillingen dersom de skal ta 30 studiepoeng. Stipendordningen gir et økonomisk tilskudd til lærerens vanlige lønn. Hvordan pengene disponeres er opp til den enkelte lærer.

I figur 3.6 ser vi at flest deltakere svarer at de hadde vikarordningen. Dette er i tråd med funn i tidligere deltakerundersøkelser. Imidlertid er det en svak endring, der andelen som har stipendordning er noe lavere enn de to foregående årene. Da svarte 26 prosent at de hadde denne ordningen (Gjerustad og Næss, 2016; Ulriksen og Gjerustad, 2017).



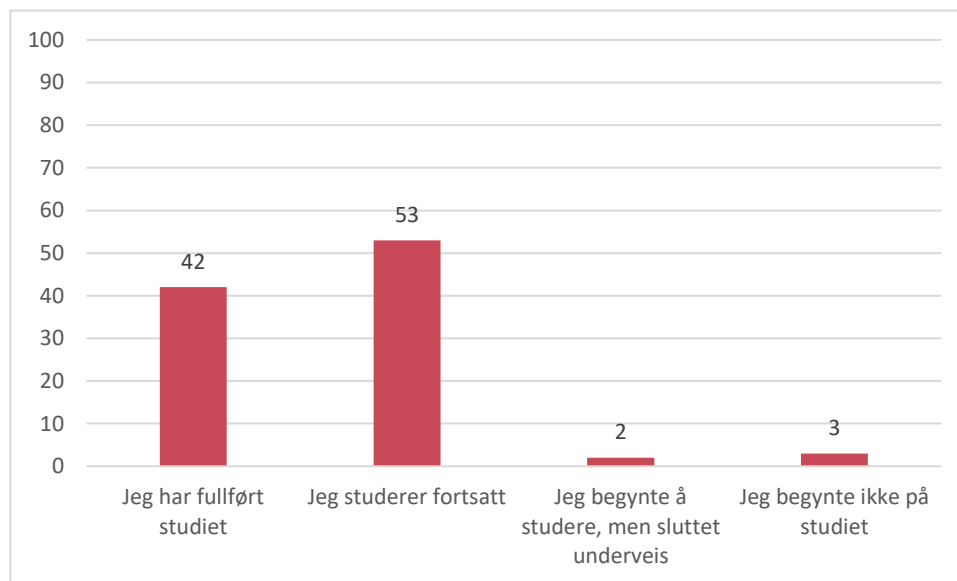
Figur 3.6: Hvilken finansieringsordning lærerne hadde. Prosent. N = 3148.

En gjennomgang av svarmønster på andre spørsmål indikerer at noen lærere har krysset av for feil finansieringsordning, dette til tross for at alternativene var grundig forklart i spørreskjemaet. Det ser ut til at det er snakk om noen få prosent av deltakerne. Feilen har gått begge veier; de som har stipendordning har krysset av for vikarordning og motsatt. Det er så å si umulig å konkludere med akkurat hvilke deltakere det er snakk om, noe som gjør det vanskelig å ta dem ut av analysene. Imidlertid er det snakk om en såpass lav andel av de som inngår i datamaterialet at de i liten grad vil påvirke analysene. Den mest sannsynlige effekten er at eventuelle forskjeller mellom opplevelsen av tilrettelegging, studier og læringsutbytte mellom de med stipendordning og de med vikarordning blir mindre tydelige enn de ville vært dersom informasjonen om finansieringsordning var helt korrekt.

3.5 Frafall fra videreutdanningen

Tall vi har fått oppgitt fra Utdanningsdirektoratet viser at det i april 2018 var 5399 lærere som fremdeles studerte. Det vil si at det har vært et frafall på 10 prosent. Frafall kan både skyldes at lærere ikke begynner på studiet og at de slutter underveis. Tidligere rapporter fra deltakerundersøkelsen har vist at andelen som ikke begynner på studiet er noe høyere enn andelen som slutter underveis.

Tallene fra årets undersøkelse vises i figur 3.7. To prosent svarer at de sluttet underveis, mens tre prosent svarer at de ikke begynte på studiet. Forskjellen er svært liten, og det å slutte underveis i studiene og det å ikke begynne framstår som omtrent like utbredte årsaker til frafall. Imidlertid er andelen som svarer at de har falt fra lavere enn hva vi skulle forvente, tatt i betraktning at vi vet at dette gjelder for ti prosent av de som har mottatt undersøkelsen. Det vil si at denne gruppen er underrepresentert. Det gjør tallene usikre for dette spørsmålet, og grunnlaget for å konkludere hvorvidt det er mer utbredt å falle fra før studiestart eller ikke er svakt.

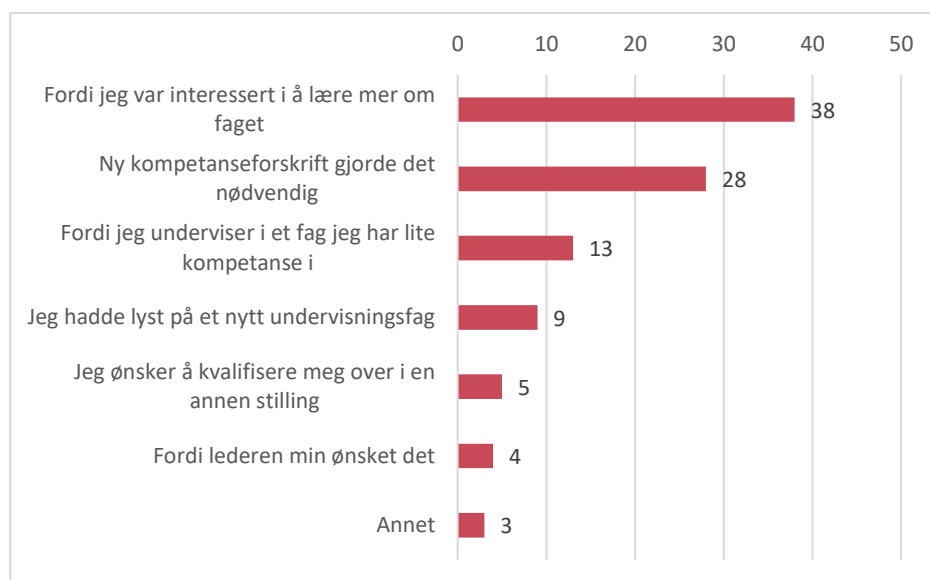


Figur 3.7: Hvilken situasjon er deltakerne i. Prosent. N = 3369.

Tidligere rapporter fra Deltakerundersøkelsen (Ulriksen og Gjerustad, 2017; Gjerustad og Næss, 2016) har studert årsaker til frafall fra videreutdanning. Rapportene viser at det er vanskelig å peke på ett eller noen få forhold som peker seg ut som viktige for frafall før studiestart. Årsakene framstår som sammensatte, og både forhold ved studiet (kom ikke inn på studiet de ønsket, økonomisk støtteordning), arbeidssted (fryktet at studiet skulle gå utover jobben) og personlige forhold (sykdom, krevende familiesituasjon) spiller inn. For de som faller fra underveis i studiet framstår den kombinerte belastningen av studier og jobb som en viktig forklaring.

3.6 Grunner til å ta videreutdanning

For å undersøke hvorfor lærerne valgte å ta videreutdanning ble de bedt om å velge det av syv utsagn som stemte best for dem. Utsagnene og svarfordelingen vises i figur 3.8.



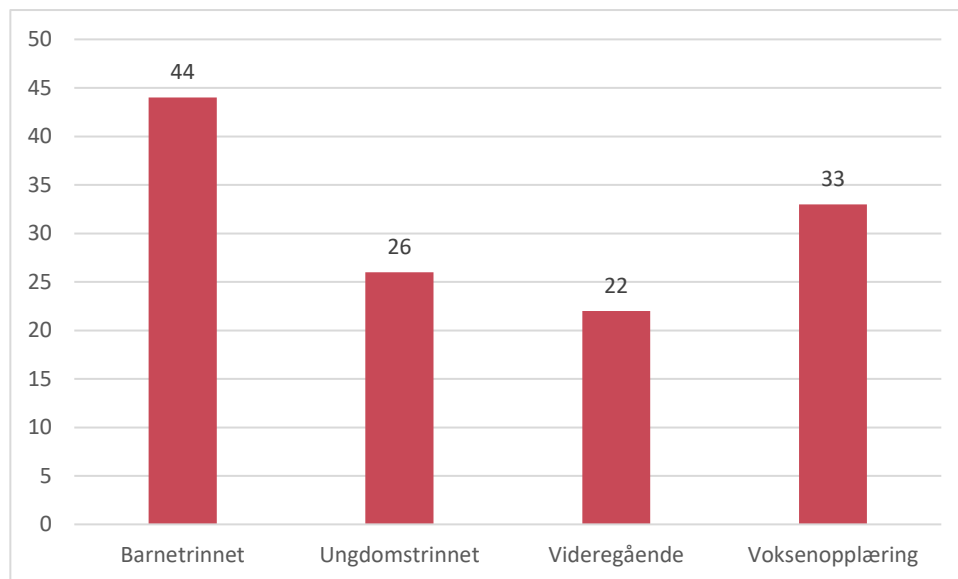
Figur 3.10: Den viktigste grunnen til at lærerne søkte om videreutdanning. N = 3 190. Prosent.

Det utsagnet som får høyest tilslutning handler om at de var interessert i å lære mer om faget. 38 prosent velger dette alternativet i årets undersøkelse. Dette har vært det utsagnet som har fått høyest tilslutning de tre gangene spørsmålet har vært med i Deltakerundersøkelsen. Andelen som svarer slik er noe lavere enn i 2016 og 2017, da henholdsvis 56 og 42 prosent svarte slik. Samtidig har andelen som oppgir at de tar videreutdanning fordi ny kompetanseforskrift gjorde det nødvendig økt. I årets undersøkelse er det 28 prosent som svarer slik, mot 26 prosent i 2017 og 9 prosent i 2016.

Alt i alt tyder tallene på en dreining i hvorfor lærere tar videreutdanning, der særlig det å ta videreutdanning for å oppfylle nye kompetansekrav har blitt mer utbredt. Hvorfor man tar videreutdanning kan ha betydning for hvordan studiet og utbyttet oppleves. De som studerer på grunn av ny kompetanseforskrift kan oppleve at videreutdanningen ikke er frivillig, noe som kan være negativt for opplevelsen og utbyttet (Kennedy, 2016). Dette skal vi undersøke i kapitlene 4, 5 og 6 ved å sammenlikne svarene fra de som tar videreutdanning på grunn av ny kompetanseforskrift og de som tar videreutdanning av andre grunner.

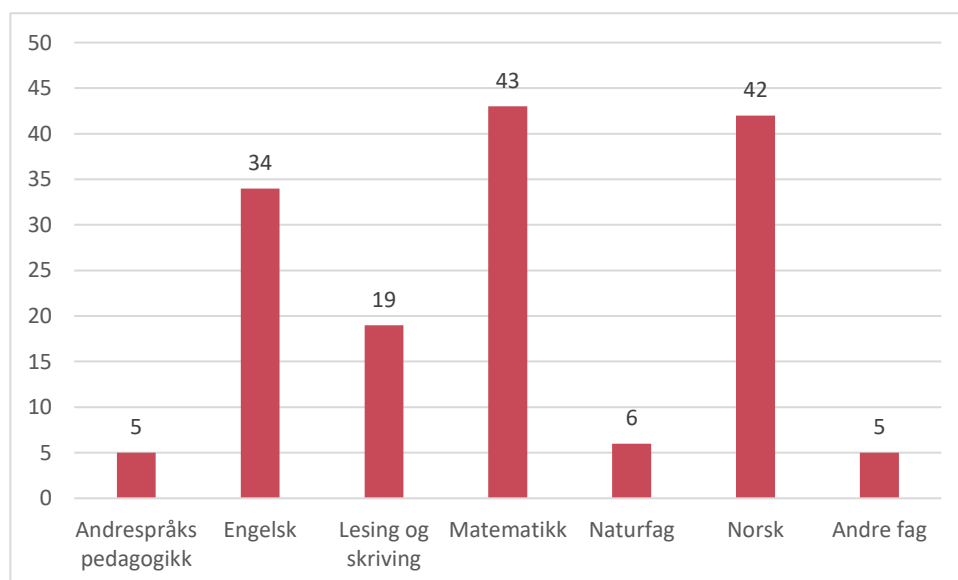
For å finne ut mer om bakgrunnen til lærerne som svarer at de studerer på grunn av ny kompetanseforskrift så skal vi se nærmere på hvilke trinn de jobber ved, og hvilke fag de studerer.

Figur 3.9 viser at andelen som oppgir at ny kompetanseforskrift var viktigste grunn er høyest på barnetrinnet og lavest på videregående. Nesten halvparten av lærerne på barnetrinnet sier at de tar videreutdanning på grunn av ny kompetanseforskrift.



Figur 3.9: Andel lærere som svarer at ny kompetanseforskrift var viktigste grunn til å søke om videreutdanning, etter trinn. N = 2807. Prosent.

For å undersøke variasjon mellom fag i andelen som studer på grunn av ny kompetanseforskrift bruker vi den inndelingen av fagene som ble gjort tidligere i kapitlet.



Figur 3.10: Andel lærere som oppgir ny kompetanseforskrift som viktigste grunn til å søke om videreutdanning, etter fag. N = 2986. Prosent.

Figur 3.10 viser at de høyeste andelene lærere som tar videreutdanning på grunn av ny kompetanseforskrift finnes innen fagene engelsk, matematikk og norsk. Alle disse fagene er omfattet av de nye kompetansekravene. Andelen som oppgir at de studerer på grunn av ny kompetanseforskrift er lavest innen andrespråkspedagogikk, naturfag og andre fag.

3.7 Oppsummering

De som har svart på undersøkelsen er representative for populasjonen, altså alle lærere som fikk tilbud om å ta videreutdanning, når det gjelder kjønn, hvilket trinn de jobber på og hvilket fylke kommer fra.

Alle de 19 studiestedene som har vært involvert i Kompetanse for kvalitet er representert i undersøkelsen. Det er flest deltakere som studerer matematikk etterfulgt av engelsk og norsk. Andelen uten studiepoeng er størst blant de som tar andrespråkspedagogikk og engelsk og lavest blant de som studerer matematikk.

Interesse for å lære mer om faget er den grunnen som flest svarer når de blir bedt om å oppgi hvorfor de tar videreutdanning. I alt 38 prosent svarer slik. 28 prosent svarer at de tar videreutdanning fordi ny kompetanseforskrift gjorde det nødvendig. Dette er den grunnen som får nest høyest tilslutning. Andelen som svarer slik er særlig høy på barnetrinnet, hvor dette alternativet får 44 prosent oppslutning. De høyeste andelene lærere som tar videreutdanning på grunn av ny kompetanseforskrift finnes innen fagene engelsk, matematikk og norsk. Alle disse fagene er omfattet av de nye kompetansekravene.

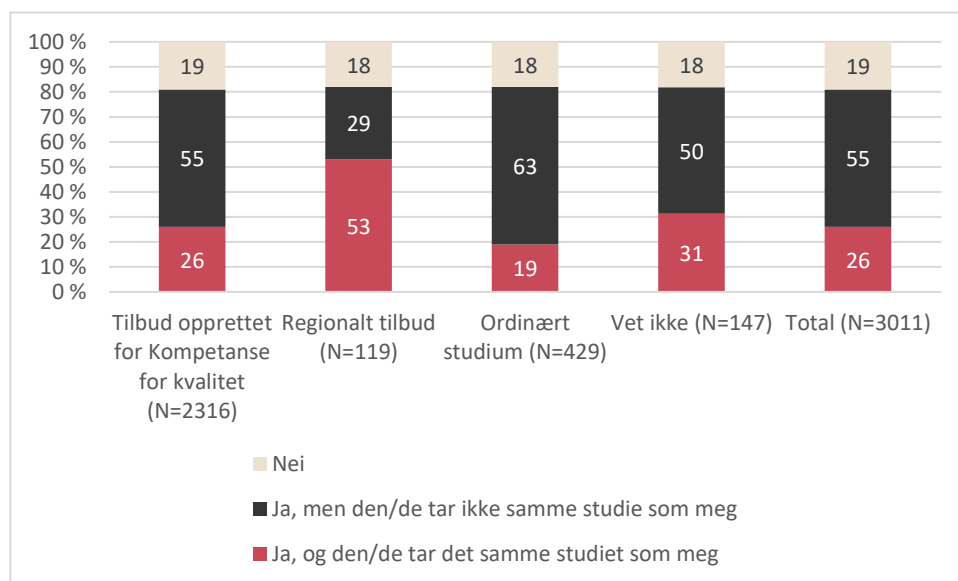
4 Tilrettelegging

Dette kapitlet handler om tilrettelegging for videreutdanning. Tilrettelegging blir forstått i bred forstand, og inkluderer både forhold som kunnskapsdeling ved skolen, finansieringsordning og hvor mye tid som har blitt frigjort til studiene.

4.1 Kunnskapsdeling ved skolen

I figurene 4.1 til 4.3 og tabell 4.1 presenterer vi informasjon om kunnskapsdeling ved skolen. Spørsmålene belyser både lærernes opplevelse av hvordan miljøet for kunnskapsdeling er ved skolen, hvordan kunnskapsdelingen faktisk har foregått og rammene for kunnskapsdeling.

Figur 4.1 viser andelen lærere som oppgir at andre ved skolen har tatt videreutdanning samtidig som dem. Omtrent en av fire lærere oppgir at de har kolleger som tar samme studie som dem selv, og ytterligere 55 prosent svarer at de har kolleger som studerer andre fag. Andelen som svarer at andre ved skolen studerer det samme som dem er særlig høy blant de som går på regionale tilbud.



Figur 4.1: Er det flere ved skolen som har tatt videreutdanning samtidig som deg? Læreres svar etter type tilbud. Prosent.

Tabell 4.1 viser lærernes svar på seks utsagn om miljøet for kunnskapsdeling på skolen. Lærerne skulle svare ved å krysse av på en skala fra en til seks, hvor en var helt uenig og seks var helt enig. I presentasjonen har vi slått sammen de to laveste og de to høyeste svaralternativene. Svarfordelingen viser at for mange av utsagnene er andelen som er enig omtrent like stor som andelen som er uenig. Det tyder på stor variasjon i lærernes oppfatning av miljø og interesse for kunnskapsdeling ved de skolene de jobber.

Tabell 4.1: Kunnskapsdeling på skolen. Prosent.

	1 - 2 (helt uenig)	5 – 6 (helt enig)	N
Ved skolen min er det en forventning om at jeg deler det jeg lærer på videreutdanningen med mine kolleger	29	27	3130
Skoleledelsen ønsker at lærerne skal ta videreutdanning	5	70	3120
Skoleledelsen har lagt til rette slik at jeg kan dele det jeg har lært på videreutdanningen med mine kolleger	35	22	3110
Kolleger på skolen min er svært interessert i å høre om hva jeg har lært på videreutdanningen	30	22	3114
Jeg har samarbeidet med kolleger for å realisere noe av det jeg har lært på videreutdanningen	29	34	3105
Jeg har delt det jeg har lært på videreutdanningen med mine kolleger	23	29	3118

Ett utsagn som skiller seg ut i positiv retning handler om skoleledelsen ønsker at lærerne skal ta videreutdanning. Hele 70 prosent svarer at de er enig eller helt enig i påstanden, og kun fem prosent sier seg uenig. To utsagn skiller seg ut i negativ retning, ved at andelen som er uenig er høyere enn andelen som er enig. Det ene handler om skoleledelsen har lagt til rette for kunnskapsdeling og det andre handler om kolleger er interessert i å høre hva de lærer på videreutdanningen. Nesten en av tre er uenig i at utsagnene beskriver deres opplevelse, samtidig som omtrent en av fem er enig.

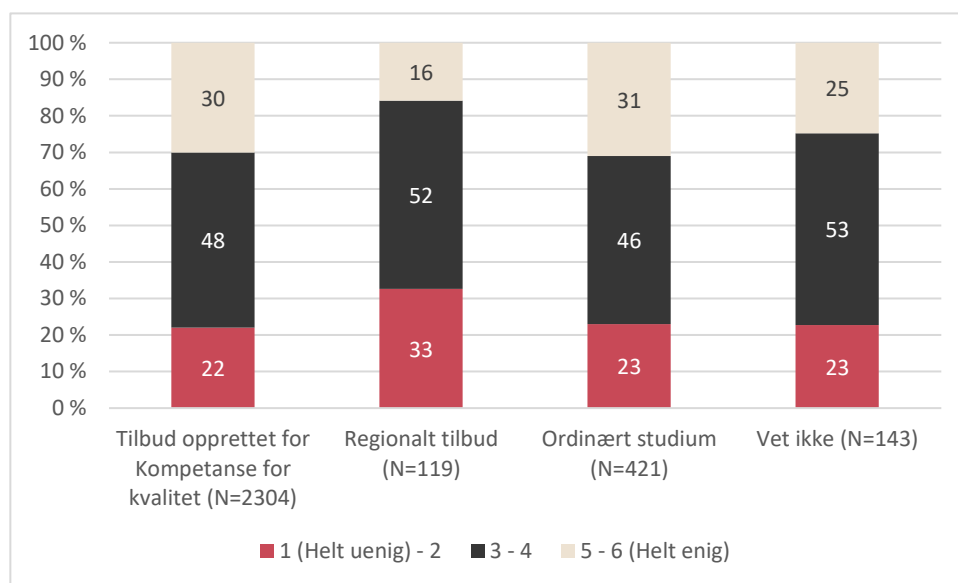
Sammenligner av årets rapportering med de to foregående (Ulriksen og Gjerustad, 2017; Gjerustad og Næss, 2016) viser at svarfordelingene er relativt like. Den største forskjellen er på spørsmålet om skoleledelsen har lagt til rette for å dele det deltakerne har lært på videreutdanningen med sine kolleger. I 2016 og 2017 svarte henholdsvis 45 og 41 prosent at de var uenige. I år er 35 prosent uenig i påstanden. Altså har andelen som mener at ledelsen ikke legger til rette for kunnskapsdeling gått noe ned de to siste årene.

Alt i alt peker svarene på betydelig variasjon mellom skolene når det gjelder delingskultur og syn på videreutdanning, og at mange lærere opplever liten interesse fra kolleger og dårlig tilrettelegging for kunnskapsdeling. Dette er bekreftet i en rekke Deltakerundersøkelser, og endringene er små.

I kapittel 3 ble det vist at deltakerne både studerer på tilbud opprettet for satsingen *Kompetanse for kvalitet*, på regionalt opprettede tilbud og på ordinære studier. Figur 4.2 viser hvordan lærere på de ulike typene studier svarer på det siste utsagnet i tabell 4.1, om de har delt det de har lært på videreutdanningen med sine

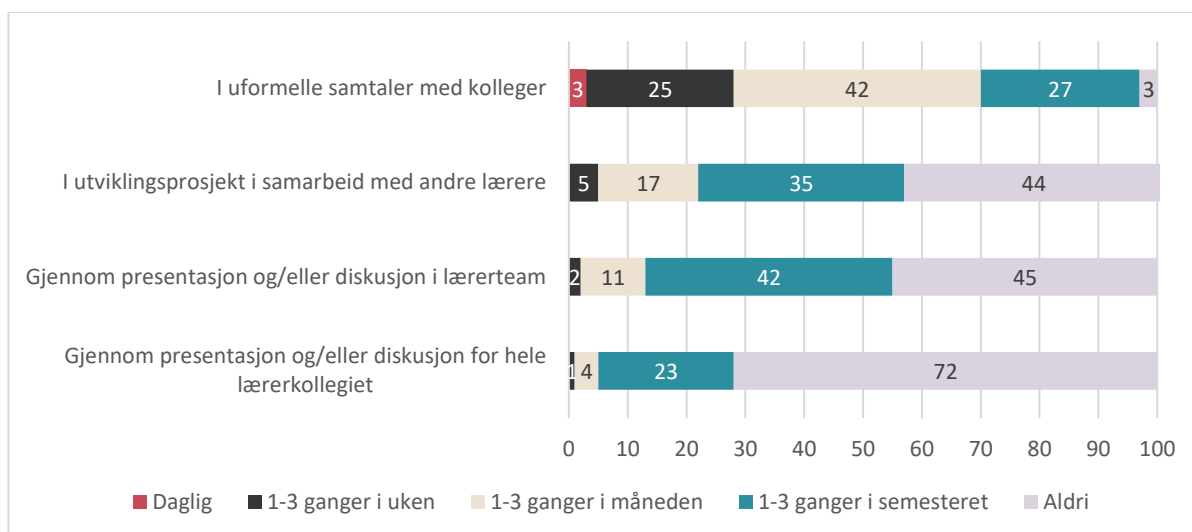
kolleger. Det er kun mindre forskjeller, der de som har studert på regionale tilbud har noe lavere andel som oppgir å være helt enig i at de har delt med kolleger.

Vi så i figur 4.1 at andelen som studerte sammen med kolleger er særlig høy blant de som går på regionale tilbud. Det kan gjøre behovet for å dele med kolleger mindre, og bidra til å forklare hvorfor andelen som oppgir at de deler med kolleger er lavere i denne gruppen.



Figur 4.2: Andel som oppgir at de har delt det de har lært på videreutdanningen med kolleger.

Figur 4.3 viser hvordan kunnskapsdelingen har foregått. De fleste rapporterer å ha uformelle samtaler med kollegaer – i overkant av 70 prosent gjør det 1–3 ganger i måneden eller oftere. Vi ser at det er få lærere som deltar i utviklingsprosjekt sammen med andre lærere, 76 prosent gjør det 1–3 ganger i semesteret eller aldri. Det er nesten ingen lærere som presenterer eller diskuterer kunnskapen fra videreutdanningen i lærerkollegiet, 72 prosent sier de aldri gjør det. Det er ikke nødvendigvis problematisk at en lærer som studerer ikke deler ny kunnskap med hele lærerkollegiet, men svarene tyder på at skolene i liten grad har formaliserte kunnskapsdeling gjennom for eksempel utviklingsprosjekt eller presentasjon/diskusjoner. Kunnskapsdelingen skjer i stor utstrekning gjennom uformelle samtaler i lærerkollegiet. Sammenlikninger med tidligere undersøkelser viser at svarene har endret seg lite (Ulriksen og Gjerustad, 2017; Gjerustad og Næss, 2016).

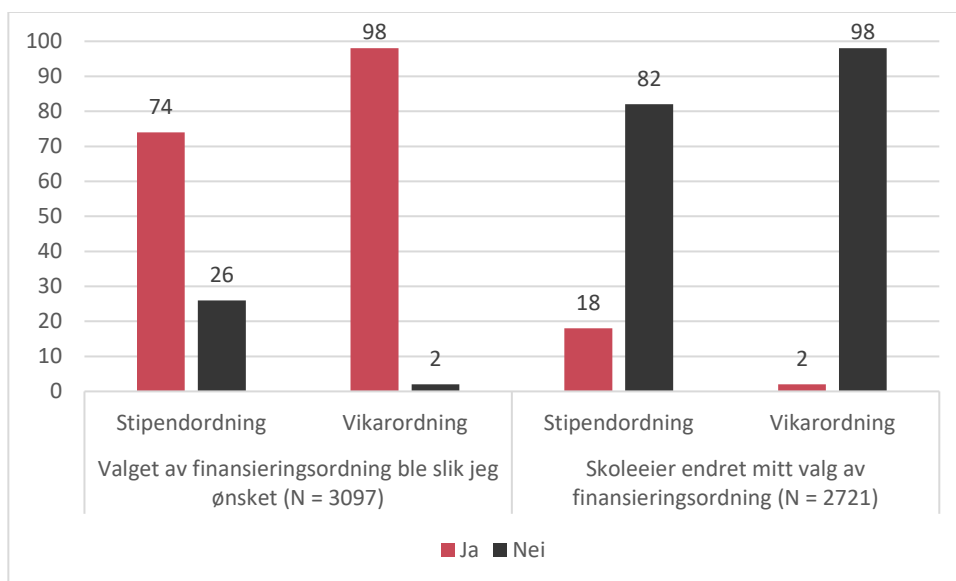


Figur 4.3: Hvor ofte i løpet av studiet har du delt kunnskap fra videreutdanningen på følgende måter? N= 3094 – 3102. Prosent.

4.2 Finansieringsordning

Som gjort rede for i kapittel 3 var det 22 prosent av lærerne som oppga at de hadde stipendordning, mens de resterende 78 prosentene svarte vikarordning. I dette avsnittet går vi nærmere inn på valg av finansieringsordning og hvordan lærerne vurderer de to ordningene.

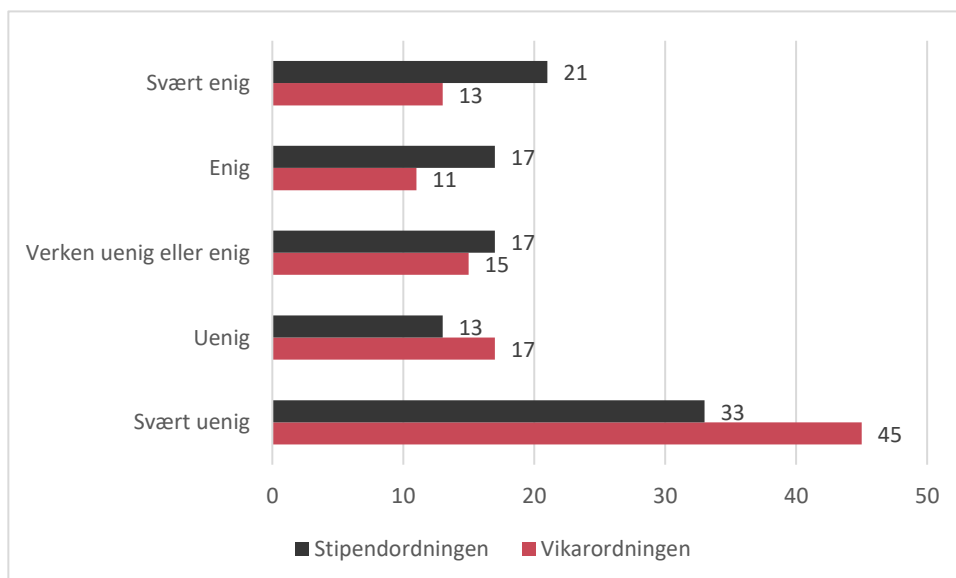
I tidligere utgaver av deltakerundersøkelsen har noen lærere fortalt at de ikke valgte finansieringsordning fritt. Enkelte har skrevet at skoleeier hadde fortalt dem at de kun var aktuelle for videreutdanning dersom de valgte stipendordning, og andre har skrevet at deres ønske for finansieringsordning ble endret etter at de hadde sendt inn søknaden. For å finne ut mer om dette ble lærerne spurt om valget av finansieringsordning ble slik de ønsket, om skoleeier endret deres valg og om de ble fortalt av skoleeier/leder hvilken ordning de skulle velge. Svarene vises i figurene 4.4 og 4.5.



Figur 4.4: Valg av finansieringsordningen. Prosent.

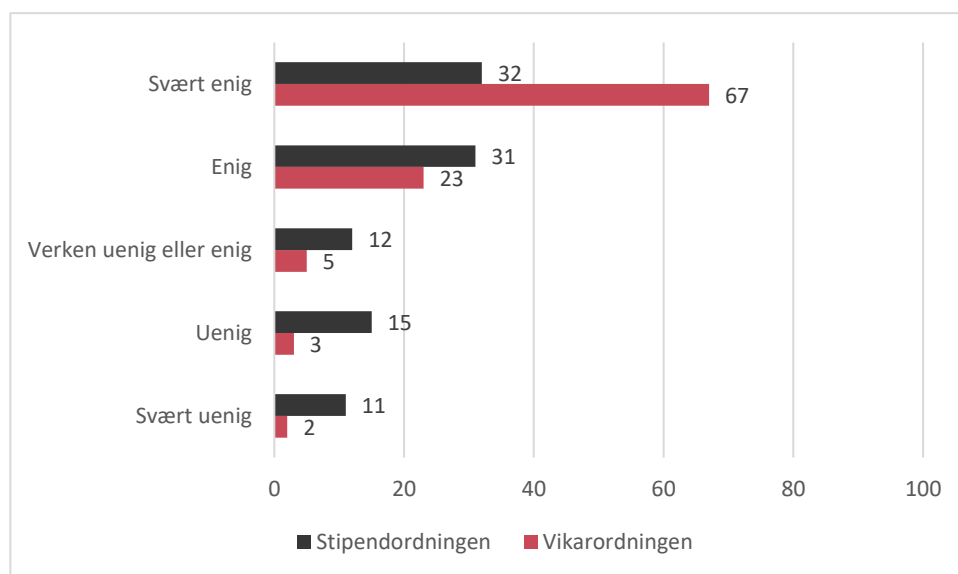
Blant lærere som har vikarordning svarer nesten alle, 98 prosent, at valg av finansieringsordning ble slik de ønsket. Blant de med stipendordning svarer tre av fire det samme.

På spørsmålet om finansieringsordningen ble endret av skoleeier svarer nesten alle lærerne med vikarordning at den ikke ble det, mens 18 prosent av de med stipendordning svarer ja til dette. Det tyder for det første på at skoleeierne endrer på lærernes ønsker i en del tilfeller. For det andre tyder det på at endringene først og fremst skjer ved at de som ønsker vikarordning får stipendordning i stedet.



Figur 4.5: Jeg ble fortalt av skoleeier/skoleleder hvilken ordning jeg skulle velge? N = 3114. Prosent.

Figur 4.5 viser at 38 prosent av de med stipendordning, og 24 prosent av de med vikarordning er enig eller svært enig i at de ble fortalt hvilken finansieringsordning de skulle velge. Det vil si at selv om de fleste ikke kjenner seg igjen i påstanden, er det en betydelig andel som sier seg enig i at de ble fortalt av skoleeier/skoleleder hvilken ordning de skulle velge. Blant de som svarer er det flere som har stipendordning enn vikarordning. Sett i sammenheng med svarene på de to foregående spørsmålene tyder det på at påvirkning fra skoleeier og -leder i valget av finansieringsordning i størst grad handler om å få lærerne til å velge stipendordning. Imidlertid er det også, som figur 4.5 viser, tilfeller der skoleeier/skoleleder ønsket at lærerne skulle velge vikarordningen.

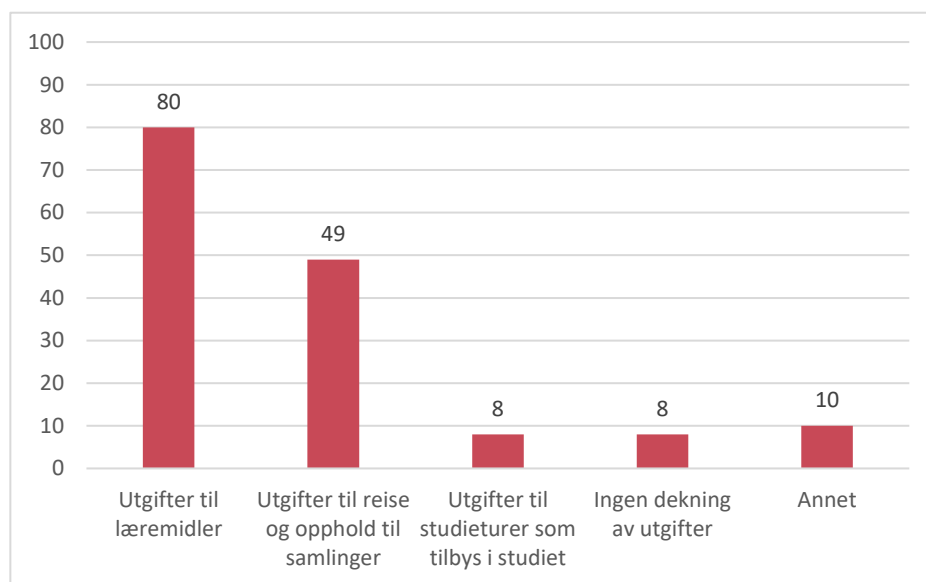


Figur 4.6: Jeg er fornøyd med finansieringsordningen? N = 3042. Prosent.

På spørsmål om de er fornøyd med ordningen svarer to av tre med vikarordning *Svært enig*. For lærere med stipendordning svarer en av tre slik. Tallene viser at lærere med vikarordning er klart mer positive til sin finansieringsordning enn de med stipendordning. Forskjellen i opplevelsen av de to finansieringsordningene ble også funnet i Deltakerundersøkelsen i 2017. Imidlertid har andelen som svarer *Svært enig* økt i begge gruppene, fra 22 prosent for de med stipendordning, og fra 50 prosent for de med vikarordning. Altså er andelen som er fornøyd med ordningen høyere for begge grupper i år enn i fjor. Imidlertid er andelen som svarer svært uenig ganske lik i år som i fjor. Det vil si at det fremdeles er en av ti blant de med stipendordning som er klart misfornøyd med ordningen, mens det kun er to prosent blant de med vikarordning som svarer slik.

4.3 Dekning av utgifter og finansiering

De aller fleste lærerne svarer at de har fått dekket utgifter til læremidler og studiemateriell. Videre oppgir nesten halvparten av lærerne at de har fått dekket utgifter til reise og opphold til samlinger. Vi ser at det er 8 prosent (239 lærere) som opplyser at de ikke har fått dekket utgifter.



Figur 4.7: Hvilke utgifter forbundet med studiet dekker skoleeier? Prosent. N = 3162

I tidligere rapporter har vi sett på endring i andel lærere som ikke har fått dekket utgifter i videreutdanningen (Gjerustad og Ulriksen, 2017; Gjerustad og Næss, 2016). Det er en liten nedgang i årets undersøkelse når det gjelder utgifter dekket til læremidler samt reise og opphold. Ellers er tallene i årets Deltakerundersøkelse lik de to foregående undersøkelsene, som viser at rundt ti prosent av lærerne ikke får dekket utgifter i videreutdanningen.

Utgiftsnivået vil trolig variere mellom ulike studier. For eksempel er det mindre utgifter på rene nettstudier enn på studier med samlinger. Nærmere analyser viser at andelen som ikke får dekket utgifter er noe høyere på rene nettstudier enn studier med få samlinger (henholdsvis 13 og 5–6 prosent). Imidlertid er andelen nesten like høy blant de som har mange samlinger i studiet (10 prosent). Det vil si at det er en gruppe lærere med mange samlinger, og trolig høye utgifter, som ikke får dekket disse.

4.4 Frigitt tid

Lærere med vikarordning som tar 30 studiepoeng skal få frigitt 37,5 prosent av arbeidstiden til å studere. De med stipendordning får i utgangspunktet ikke frigitt

tid, men kan avtale dette med sin leder. Vi ønsket å undersøke hvor mye frigitt tid de ulike gruppene hadde hatt, både de med stipend- og de med vikarordning. Innledningsvis fikk alle spørsmål om de hadde fått frigitt tid for å ta videreutdanning.

Blant de 681 lærerne med stipendordning som svarer på spørsmålet krysser 21 prosent for ja og 79 prosent for nei. Svarfordelingen viser at selv om denne ordningen i utgangspunktet ikke innebærer fri fra ordinære arbeidsoppgaver er det likevel noen som får frigjort tid.

Blant de 2407 lærerne med vikarordning som svarer på spørsmålet er det 83 prosent som svarer ja til at de fikk frigitt tid, mens 17 prosent svarer nei. Det vil si at 399 lærere med vikarordning sier at de ikke fikk frigitt tid til å studere, til tross for at dette er en svært sentral del av denne finansieringsordningen. Tallet framstår som høyt, og vi ønsket å finne ut mer om årsaken til at lærerne svarer slik. I all hovedsak kan svaret komme av tre forhold: at mange faktisk ikke får frigitt tid, at spørsmål er misforstått, eller at opplysningen om hvilken finansieringsordning de har er feil.

Som nevnt i kapittel 3 er det sannsynlig at enkelte lærere har krysset av for feil finansieringsordning. Lærere som har stipendordning, men som har krysset av for at de har vikarordning, kan ha svart at de ikke får frigitt tid til å studere. Dette kan bidra til å forklare hvorfor så mange svarer slik. Imidlertid vil antallet det gjelder være lavt, sannsynligvis noen titalls.

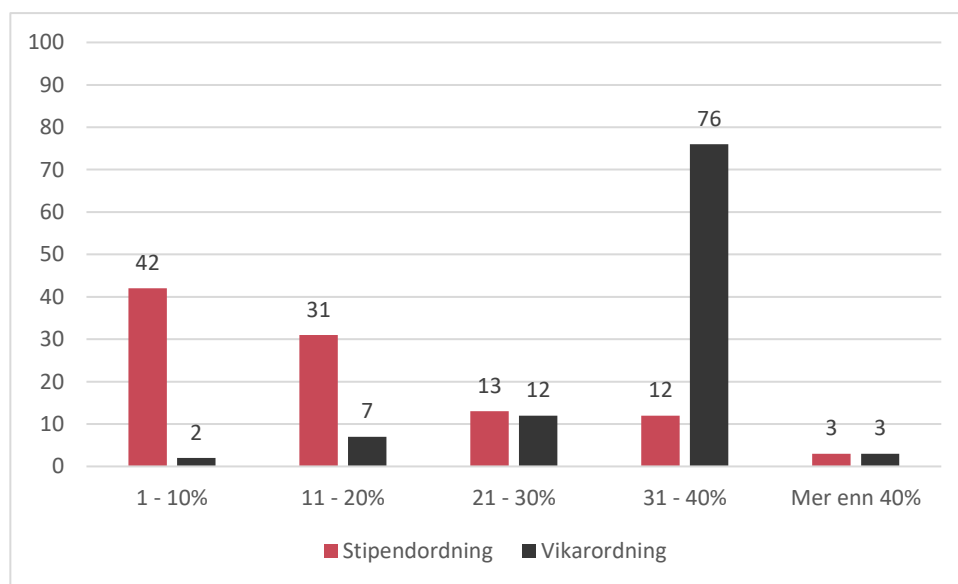
Nærmere analyser av de med vikarordning som sier de ikke fikk frigitt tid viser at de er like fornøyd med tilretteleggingen for studiet og valg av finansieringsordning som andre lærere med vikarordning. Videre ser vi at på et åpent spørsmål, der lærerne selv kunne skrive det de ønsket, er det flere som skriver om den frigitte tiden. Ingen av disse kommer inn på at de ikke har fått frigjort tid i det hele tatt, selv om flere nevner at det har blitt mindre frigitt tid enn det skulle ha vært. I alt 154 av de 399 i denne gruppen svarte på det åpne spørsmålet, og langt fra alle disse omtaler den frigitte tiden. Alt i alt indikerer denne informasjonen at noen av de 399 kan ha misforstått spørsmålet, og egentlig skulle ha krysset av for at de fikk frigitt tid til å studere. Ut fra tilgjengelig data klarer vi ikke å fastslå hvor mange som har misforstått spørsmålet og hvor mange som ikke har gjort det.

Hensikten med dette spørsmålet var å sikre at de videre spørsmålene om mengde og organisering av den frigitte tiden gikk til lærere som kunne svare på dette. Gjennomgangen over viser at antallet lærere med vikarordning som svarer på de påfølgende spørsmål etter all sannsynlighet er lavere enn det skulle vært. Vi kan ikke vite hvordan svarfordelingen på de kommende spørsmålene ville vært dersom alle aktuelle lærere hadde svart. Imidlertid er det nærliggende å tro at svarene ville vært ganske like de vi har fått, siden minst 83 prosent av de med vikarordning som skulle hatt spørsmålene har fått dem.

De som svarte at de hadde fått fri fra ordinære arbeidsoppgaver ble bedt om å anslå hvor stor del av arbeidstiden de fikk frigitt. Det vil si at et klart flertall av lærere med vikarordning fikk spørsmålet, mens et mindretall av de med stipendordning fikk det. For å forenkle framstillingen ble svarene delt inn i fem grupper, som vist i figur 4.8.

Majoriteten av lærere med vikarordning som sa at de fikk frigitt tid oppgir at de har fått frigitt 31–40 prosent av arbeidstiden. Det vil si at de fleste med denne finansieringsordningen ligger rundt 37,5 frigitt tid, noe som er i tråd med retningslinjene. Imidlertid ser vi at ni prosent av de med vikarordning sier de fikk frigitt 20 prosent eller mindre, mens ytterligere 12 prosent svarer at de fikk frigitt mellom 21 og 30 prosent. Altså viser tallene at retningslinjene ikke følges i alle tilfeller.

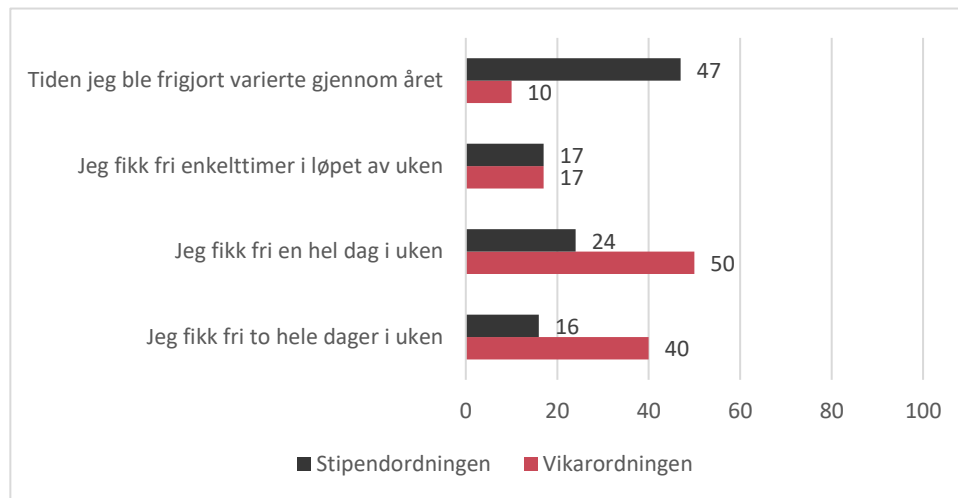
Blant de med stipendordning er det klart mest utbredt å få frigitt relativt lite tid. Totalt 73 prosent oppgir at de fikk frigitt 1 til 20 prosent av arbeidstiden. Figurene 4.5 viser at blant de få med stipendordning som svarer at de har fått frigitt tid så er det i de fleste tilfellene snakk om relativt lite tid. Det er i tråd med intensjonen med stipendordningen at lærere tar studiet ved siden av jobben.



Figur 4.8: Anslå hvor stor prosentandel av arbeidstiden din som ble frigitt? Prosent. N = 1951

Læreren ble spurt om å oppgi hvordan den frigitte tiden var organisert. Det var mulig å velge flere alternativ. I figur 4.9 ser vi at nesten halvparten av lærerne med stipendordning svarte at den frigitte tiden varierte gjennom året. Blant lærere med vikarordning forteller fire av ti at de fikk fri to hele dager i uken, mens ytterligere fem av ti sier at de fikk fri en hel dag i uken. Nærmere analyser viser at blant lærere med vikarordning som fikk fri en hel dag i uken svarer en av fire at de også fikk fri enkelttimer. Fem prosent forteller at de kun fikk fri enkelttimer i løpet av uken.

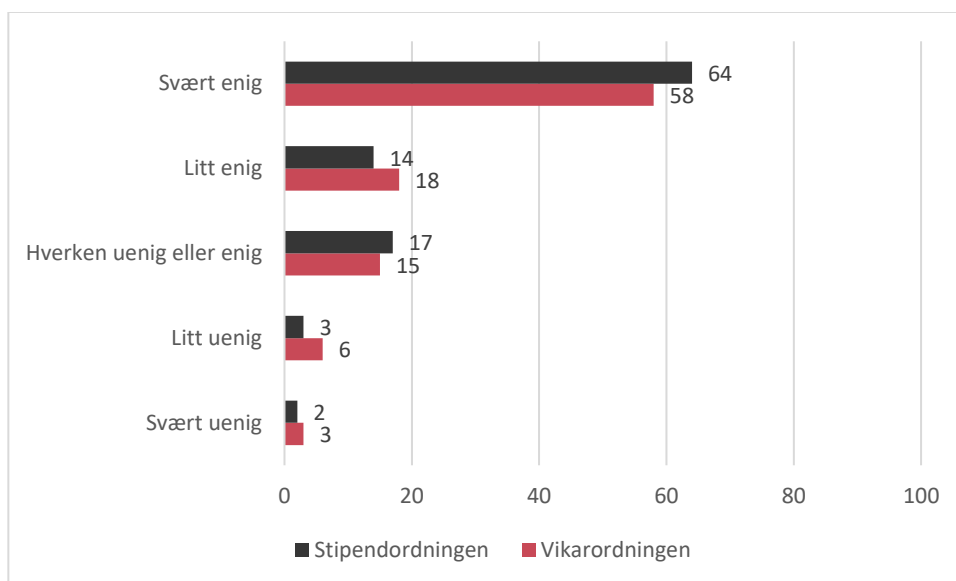
Svarene tyder på at organiseringen av den frigitte tiden, og dermed også forutsetningene for å studere, varierer betydelig.



Figur 4.9: Hvordan ble den frigitte tiden organisert? Prosent. N = 2125

Som nevnt under punkt 3.4 er det sannsynlig at enkelte lærere har krysset av for feil finansieringsordning. Altså har de sagt de har stipendordning når de har vikarordning, eller motsatt. Dette har noe betydning for svarene presentert i figurene 4.8 og 4.9. For resultatene i figur 4.8 innebærer dette trolig en svak overrapportering av frigitt tid blant de med stipendordning, og en tilsvarende svak underrapportering av frigitt tid blant de med vikarordning. For resultatene i figur 4.9 innebærer dette en svak overrepresentasjon av andelen som sier de fikk fri en eller to hele dager i uken blant de med stipendordning, og en svak overrepresentasjon av andelen som sier de fikk fri enkelttimer i løpet av uken blant de med vikarordning.

Det siste spørsmålet som gikk til lærere som oppga at de hadde fått frigitt tid til å studere, handlet om i hvilken grad de og skoleeier/ skoleleder hadde vært enige i hvordan reduksjonen i arbeidsoppgavene skulle gjøres. Som vist i figur 4.10 er det kun mindre forskjeller etter finansieringsordning. Rundt åtte av ti lærere i begge ordningene sier at de var svært eller litt enige i hvordan reduksjonen i arbeidsoppgavene skulle gjøres, mens et mindretall uttrykker at de var uenige.



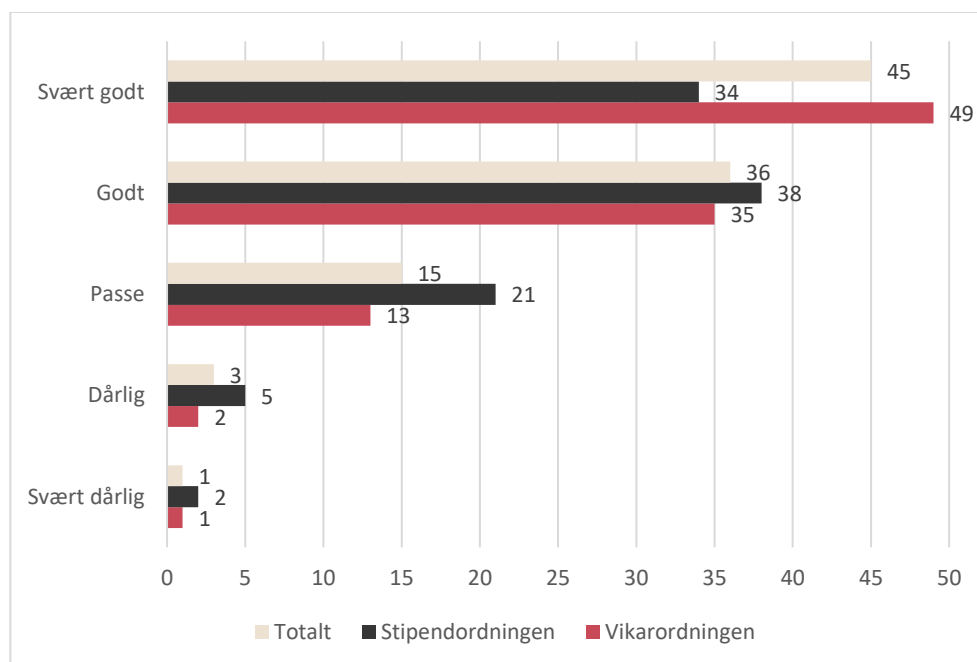
Figur 4.10: I hvilken grad var du og skoleeier/ skoleleder enig om hvordan reduksjonen i arbeidsoppgavene skulle gjøres? Prosent. N = 2125

4.5 Tilfredshet med tilretteleggingen

I figur 4.11 ser vi på lærernes samlede inntrykk av tilretteleggingen ved skolen, etter finansieringsordning og totalt. De fleste uttrykker at de er fornøyd. Hele åtte av ti lærere er svært godt eller godt fornøyd med tilretteleggingen for studiet ved sin skole.

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

Sammenliknet med fjorårets Deltakerundersøkelse (Ulriksen og Gjerustad, 2017) er det en liten økning i andelen som svarer at de er svært godt fornøyd, både blant lærere med stipendordning og blant lærere med vikarordning.



Figur 4.11: Hva er ditt samlede inntrykk av tilrettelegging for studiet ved din skole? Lærernes svar etter finansieringsordning og totalt. N = 3138. Prosent.

Hvorvidt det er forskjeller i inntrykket av tilrettelegging mellom de som studerer på grunn av ny kompetanseforskrift og de som studerer av andre grunner ble undersøkt. Det ble ikke funnet forskjeller. Det vil si at de som studerer på grunn av ny kompetanseforskrift er like godt fornøyd med tilretteleggingen som de som studerer av andre grunner.

4.6 Skolenes og skoleeierne planer for videreutdanning

Regjeringens krav om fordypning for å kunne undervise i fagene matematikk, engelsk, norsk, tegnspråk og samisk er sentralt for videreutdanningssatsningen. Kravet betyr at lærerne på barneskolen må ha minst 30 studiepoeng i fagene. Lærere på ungdomsskolen må ha minst 60 poeng i disse fagene, og 30 studiepoeng i andre fag de underviser i. Skoleeierne, det vil si kommuner, fylkeskommuner og private skoler, har ti år på seg for å oppfylle disse kompetansekravene.

Vi spurte lærerne om skolen og skoleeier har en strategi/plan for å oppfylle kompetansekravene. Rundt tre av ti lærere svarer ja til dette, mens det er svaralternativet *Vet ikke* som får høyest tilslutning.

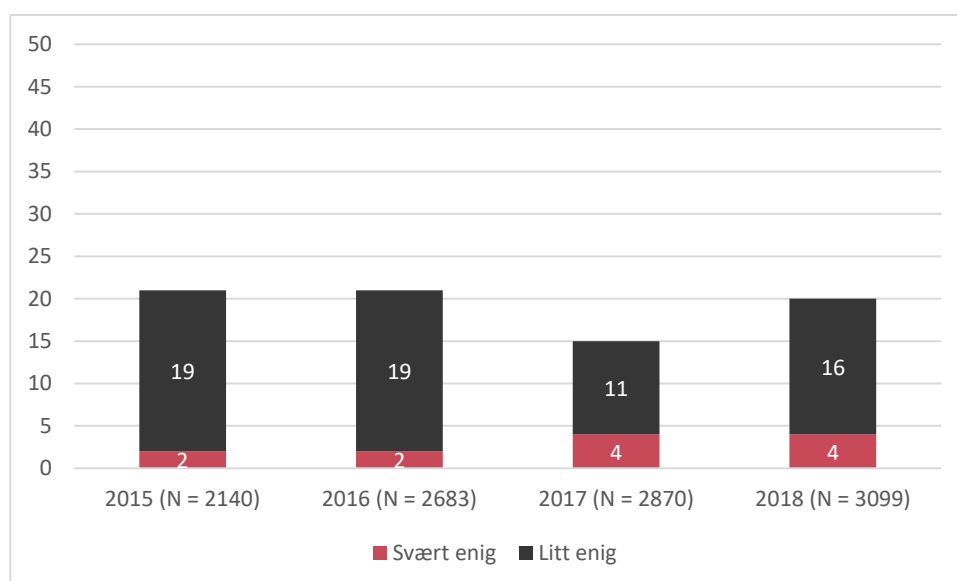
Tabell 4.2: Skolenes og skoleeierne planer for å nå de nye kompetansekravene. Prosent.

	Ja	Nei	Vet ikke	Totalt	N
Skolen har en strategi/plan for hvordan lærerne skal oppfylle de nye kompetansekravene	34	16	50	100	3090
Skoleeier har en strategi/plan for hvordan lærerne skal oppfylle de nye kompetansekravene	29	12	59	100	3049

Fordeling i årets undersøkelse er svært lik det som ble funnet i fjor (Ulriksen og Gjerustad, 2017). Det er fremdeles rundt halvparten av lærerne som ikke vet om skolene/skoleeierne har en strategi/plan for å oppfylle kompetansekravene. Samlet tyder svarene i de to undersøkelsene på at planer og strategier for å oppfylle kompetansekravene enten ikke kommuniseres til lærerne eller ikke eksisterer.

4.7 Konsekvenser for elevene

Det at lærere tar videreutdanning kan påvirke deres muligheter til å følge opp elevene. Figur 4.12 viser andelen lærere som er enig i at deres videreutdanning har hatt negative konsekvenser for elevenes faglige progresjon. I årets undersøkelse er det i alt 20 prosent som svarer at de er litt eller svært enig i dette. Nærmere analyser viser det ikke er vesentlige forskjeller mellom lærere med stipend- og vikarordning. Andelen som svarer slik er ganske lik i 2018 som i 2015 og 2016. I 2017 var andelen noe lavere. Sammenlikningen over tid tyder ikke på at andelen lærere som mener at videreutdanningen har negative konsekvenser for elevenes kortsiktige faglige progresjon endres systematisk over tid.



Figur 4.12: Videreutdanningen har hatt negative konsekvenser for elevenes faglige progresjon. Prosent.

4.8 Oppsummering

En av tre lærere forteller at de har samarbeidet med kolleger for å realisere noe av det de har lært i videreutdanningen, mens omtrent like mange forteller at de ikke har gjort dette. Andelen lærere som forteller om en positiv kultur for kunnskapsdeling ved skolen er omtrent like stor som andelen som forteller at de ikke har

kultur for dette. Lærernes svar på utsagnene om kultur for deling ved skolen vært uforandret i flere år. Det tyder på at det er store forskjeller i kultur for deling ved ulike skoler.

Lærere med vikarordning er mer fornøyd med finansieringsordningen enn de med stipendordning. Blant lærere med stipendordning oppgir en av fire at valg av finansieringsordning ikke ble slik de ønsket, og en av fem svarer at skoleeier endret deres valg av finansieringsordning.

Majoriteten av lærere med vikarordning oppgir at de fikk frigitt mellom 31 og 40 prosent av arbeidstiden for å studere. Dette er i tråd med retningslinjene i *Kompetanse for kvalitet*, der vikarordningen skal føre til at 37,5 prosent av arbeidstiden frigis. Ni prosent av de med vikarordning sier de fikk frigitt 20 prosent eller mindre. Det tyder på at retningslinjene ikke følges i alle tilfeller. Blant lærere med vikarordning forteller 40 prosent at de fikk fri to hele dager i uken, mens 50 prosent fikk fri en dag i uken.

Blant lærere med stipendordning, som i utgangspunktet ikke innebærer fri fra ordinære arbeidsoppgaver, er det 21 prosent som svarer at de fikk frigitt tid til å studere. Majoriteten av disse fikk frigjort relativt lite tid – under 20 %.

De fleste lærerne er god fornøyd med tilretteleggingen for videreutdanningen. Andelen som er fornøyd er noe høyere blant de med vikarordning enn blant de med stipendordning. Det er ingen forskjell i hvordan de som studerer på grunn av ny kompetanseforskrift og de som studerer av andre grunner vurderer tilretteleggingen.

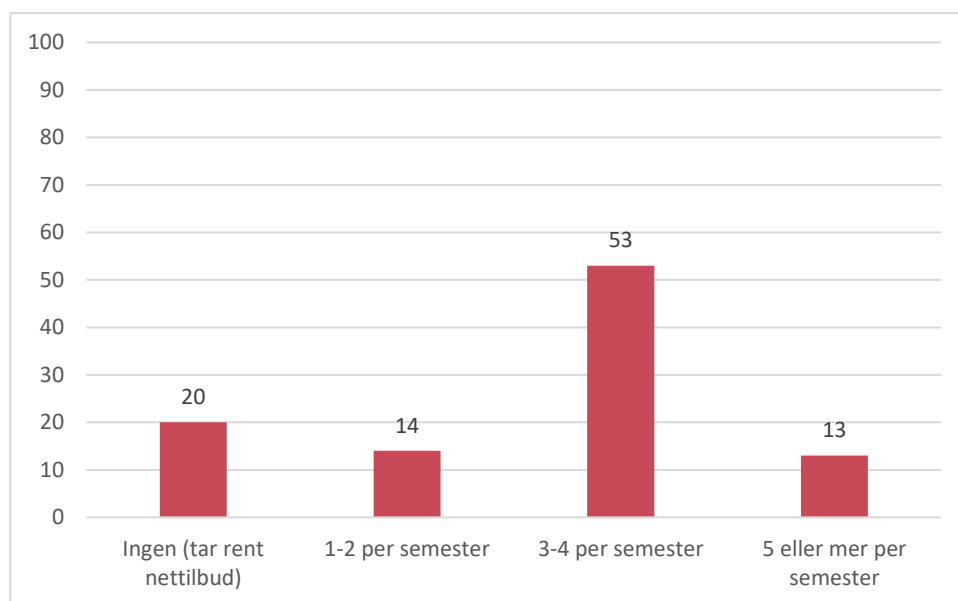
I alt en av fem er enig i at deres videreutdanning har hatt negative konsekvenser for elevenes faglige progresjon. Andelen som svarer slik har vært relativt stabil de siste fire årene.

5 Opplevelse av studiet

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

5.1 Organisering av studiet

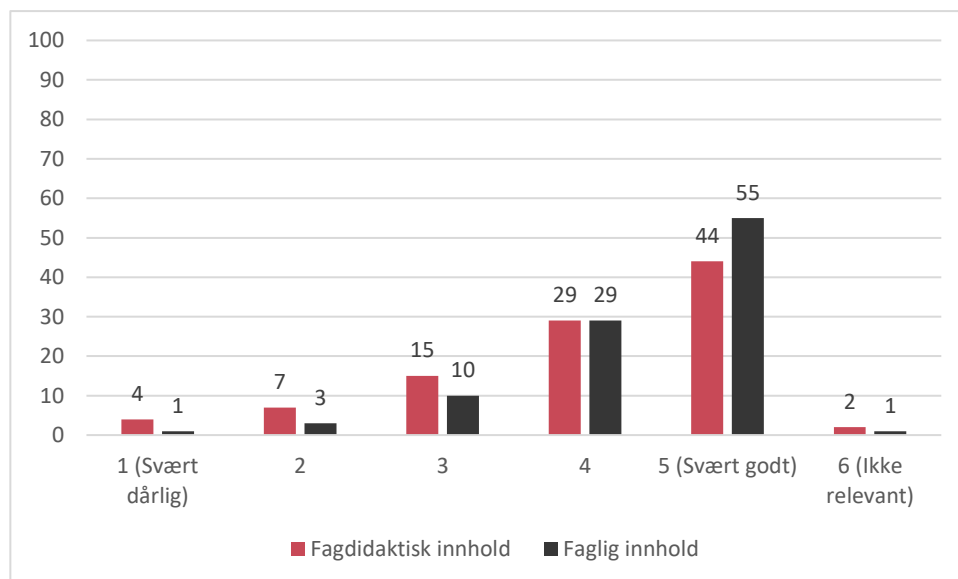
På spørsmål om hvor mang samlinger de har hatt i studiet oppgir mer enn halvparten 3 til 4 samlinger i semesteret. 20 prosent av deltakerne sier at videreutdanningen har vært nettbasert. Tallene er i hovedsak like som i fjorårets Deltakerundersøkelse, med unntak av at andelen med nettstudier har økt fra 14 til 20 prosent.



Figur 5.1: Antall samlinger med fysisk oppmøte per semester i studiet. Prosent. N = 3110.

5.2 Innholdet i studiene

Figur 5.2 viser deltakernes vurdering av det fagdidaktiske og faglige innholdet i studiet. Andelen som mener at det faglige innholdet var svært godt er høyere enn andelen som mener at det fagdidaktiske innholdet var svært godt. Det er i tråd med funn i tidligere utgaver av Deltakerundersøkelsen. Andelen som krysser av for de to mest positive kategoriene er høy, og på linje med det som har vært i Deltakerundersøkelsen de siste seks årene.



Figur 5.2: Lærernes vurdering av det fagdidaktiske og faglige innholdet. N = 3078. Prosent.

På spørsmål om hva de opplever å ha for mye og for lite av i studiet svarer mer enn tre av fire lærere at det er passe med pedagogisk teori, faglig innhold, veiledning/tilbakemelding og refleksjon over egen praksis. Eksempler på konkrete undervisningsopplegg og metoder til bruk i undervisningen er det flest mener det har vært for lite av i studiet – omkring 40 prosent svarer slik. Videre svarer 25 prosent at det har vært for lite didaktisk teori. Samlet tyder svarene på at deltakerne ønsker mer av det som handler om *hvordan* de skal undervise.

Det er gjennomgående få som svarer at det har vært for mye av de ulike temaene. Det alternativet som får høyest tilslutning er faglig innhold, som ni prosent mener det var for mye av i studiet.

Tabell 5.1: Synes du det har vært for mye eller for lite av følgende i studiet? Prosent.

	For lite	Passe	For mye	N
Didaktisk teori	25	73	2	3041
Pedagogisk teori	17	79	4	3042
Faglig innhold (norsk, matematikk, osv.)	7	84	9	3023
Eksempler på konkrete undervisningsopplegg	44	56	0	3019
Metoder til bruk i undervisningen	40	59	1	3025
Veiledning/tilbakemelding på oppgaver	22	77	1	3066
Refleksjon over egen praksis	20	78	2	3050

Tabell 5.2 viser lærernes oppfatning av ulike sider ved innholdet i studiet. Vi ser at lærerne i stor utstrekning opplever at studiene legger til rette for praksiserfaring som utgangspunkt for refleksjon og erfaringsdeling (64 prosent), og at de har dratt nytte av studiet i din egen undervisning/skolehverdag (76 prosent). På de andre spørsmålene er svarene jevnere fordelt når det gjelder andelen som krysser av for i liten og i stor grad.

I forrige kapittel har vi sett at det er relative lite kunnskapsdeling i skolene fra lærerne som har deltatt i videreutdanning. På spørsmål om de har blitt oppfordret til å dele innholdet i studiet med kollegaer, svarer 45 prosent i svært liten grad, mens 30 prosent svarer i svært stor grad. Svarene tyder på at også studiestedene har en jobb i å gjøre når det gjelder å bidra til kunnskapsdeling.

Tabell 5.2: Oppfatning av ulike sider ved innholdet i studiet. Prosent. N = 3017 – 3039.

Spørsmålstekst	1 (I svært liten grad) - 2	3	4 – 5 (I svært stor grad)	Ikke relevant
I hvilken grad har du dratt nytte av studiet i din egen undervisning/skolehverdag?	10	12	76	2
I hvilken grad har det vært lagt til rette for å bruke din praksiserfaring som utgangspunkt for refleksjon og erfaringsdeling i studiet?	15	18	64	3
I hvilken grad har grunnleggende ferdigheter i faget inngått som en del av studiet?	25	21	49	5
I hvilken grad har tilpasset opplæring i faget inngått som en del av studiet?	41	22	32	5
I hvilken grad har elevvurdering i faget inngått som en del av studiet?	43	20	31	6
I hvilken grad har du blitt oppfordret til å dele det du lærer med kolleger?	44	23	31	2

Tabell 5.3 viser at hele to av tre lærere opplever at problemstillingene i studiet har vært relevante for deres arbeid. Videre er noe over halvparten enig i at de har blitt utfordret til å forandre måten de underviser på. Selv om halvparten oppgir at de ble utfordret av foreleserne til å reflektere over egne undervisningsmetoder er det faktisk hele 28 prosent som svarer at dette skjedde i liten grad.

Tabell 5.3: Opplevelsen av relevans og samarbeid i studiet. Prosent. N = 2995 – 3030.

	1 (I svært liten grad) - 2	3	4 – 5 (I svært stor grad)
Jeg føler at problemstillingene i studiet har vært relevante for mitt arbeid	12	22	66
Jeg har blitt utfordret til å forandre min måte å undervise på	21	24	55
Jeg har måttet samarbeide med andre studenter	21	18	55
Jeg har blitt utfordret av foreleserne til å reflektere over mine undervisningsmetoder	28	23	49

Tabell 5.4 viser lærernes opplevelse av samarbeid og støtte i studiene. Over 50 prosent av lærerne er helt enige i at de har hatt nytte av samarbeid med medstudenter og støtte fra de som underviser i studiet. Det er flere lærere som var helt uenig (36 prosent) enn helt enig (24 prosent) i at de har fått støtte og hjelp fra kollegaer på arbeidsplassen sin i studiet. Disse resultatene samsvarer med at mange lærere opplever at det i liten grad er kultur for deling ved arbeidsplassen, slik det ble funnet i kapittel 4.

Tabell 5.4: Opplevelsen av støtte i studiet. Prosent. N = 3005 - 3014

	1-2 (Helt uenig)	4 – 5 (helt enig)
Jeg har hatt nytte av samarbeid med medstudenter	14	55
Jeg har fått tilstrekkelig støtte fra de som underviser på studiet	11	51
Jeg har fått hjelp støtte og hjelp fra kolleger på arbeidsplassen i studiet	36	24

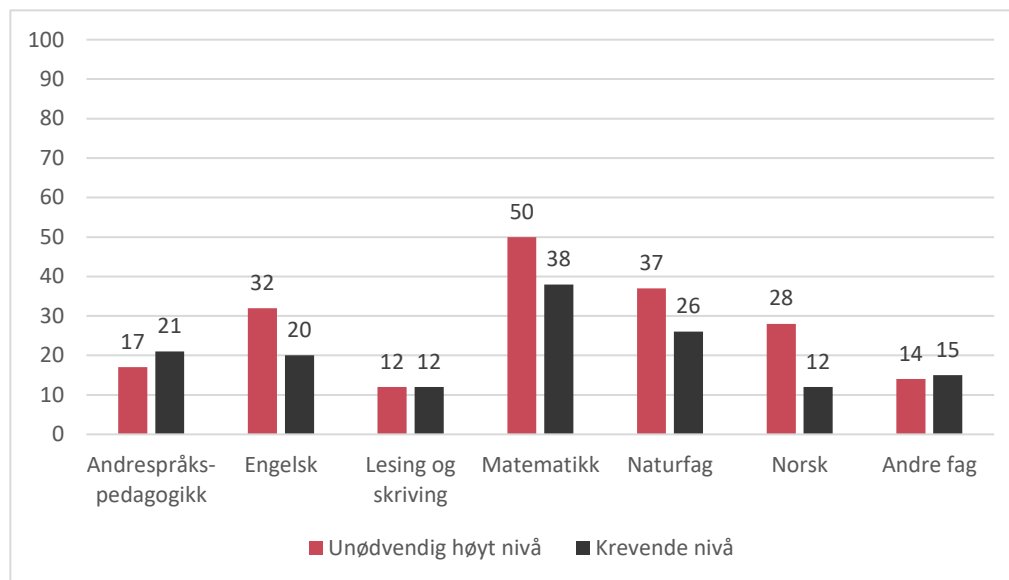
5.3 Det faglige nivået

Tabell 5.5 viser at halvparten av lærerne i liten grad opplever det faglige nivået på studiet som unødvendig høyt eller krevende. Imidlertid er det en viss andel som krysser av for at de i stor grad opplever det slik. Nærmere en av tre mener at nivået på studiet er unødvendig høyt med tanke på trinnene de skal undervise på, mens omtrent en av fem mener at det faglige nivået har vært krevende. Resultatet i årets undersøkelse er så å si identisk med det som ble funnet i 2016 og 2017.

Tabell 5.5: Deltakernes vurdering av det faglige nivået i videreutdanningen. Prosent.

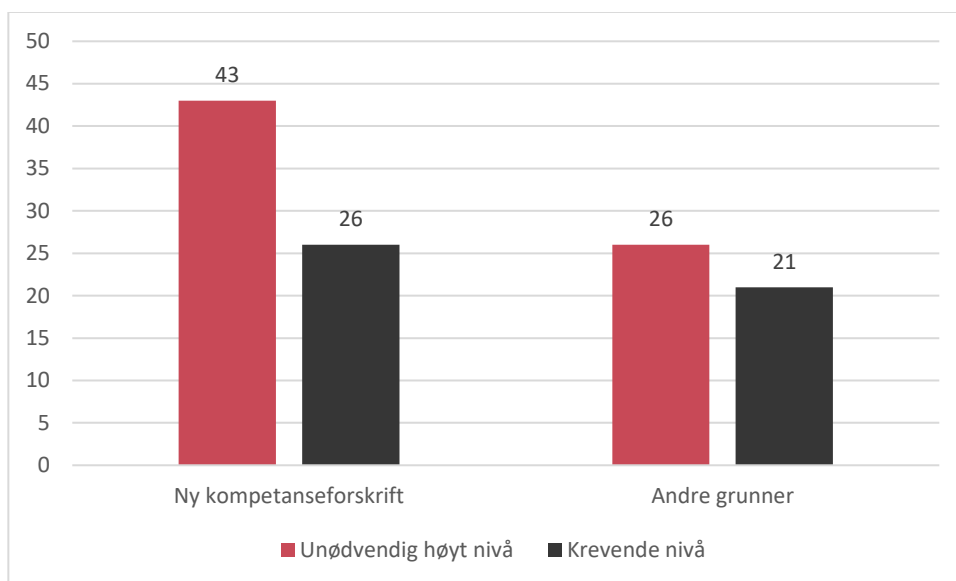
	1 (I svært liten grad) - 2	3	4 – 5 (I svært stor grad)	N
Nivået er unødvendig høyt med tanke på trinnene jeg skal undervise på	50	19	31	2993
Det faglige nivået er krevende for meg	50	28	22	2977

For å finne ut mer om opplevelsen av det faglige nivået undersøkte vi variasjon mellom de syv gruppene av fag som vi gjorde rede for i kapittel 3. Svarfordelingen vises i figur 5.3.



Figur 5.3: Opplevelse av det faglige nivået etter faggruppe. Andel som krysser av for 4 eller 5 i svært stor grad. N = 2896. Prosent.

Det er klare forskjeller mellom fagene i andelen som opplever nivået som unødvendig høyt eller krevende. Andelen er høyest blant de som studerer matematikk. Halvparten av denne gruppen opplever nivået som unødvendig høyt med tanke på trinnene de skal undervise på, mens omtrent fire av ti mener nivået har vært krevende for dem. Andelen som svarer slik er også høy for norsk og engelsk, begge fag med høy andel av lærere som studerer på grunn av ny kompetanseforskrift, som vist i kapittel 3. Figur 5.4 viser variasjonen i opplevelsen av det faglige nivået etter om lærerne studerer på grunn av ny kompetanseforskrift eller ikke.

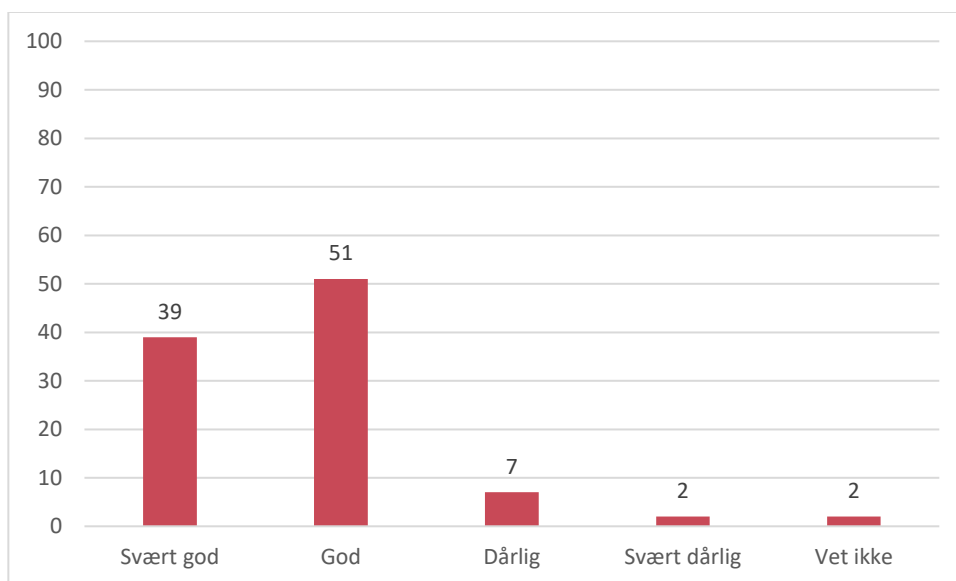


Figur 5.4: Opplevelse av det faglige nivået etter grunn til å studere. Andel som krysser av for 4 eller 5 (I svært stor grad). N = 2976.

Det er klare forskjeller i opplevelsen av det faglige nivået mellom de som studerer på grunn av ny kompetanseforskrift og de som studerer av andre grunner. Forskjellen er særlig til stede for utsagnet om at det faglige nivået er unødvendig høyt med tanke på trinnene de skal undervise på. Hele 43 prosent av de som studerer på grunn av ny kompetanseforskrift opplever det slik, mens det tilsvarende tallet for de som studerer av andre grunner er 26. Forskjellen vist i 5.4 tyder ikke på at all variasjon i opplevelsen av det faglige nivået kan tilbakeføres til grunnen til at lærerne studerer. Også hvilket fag de går på spiller en rolle.

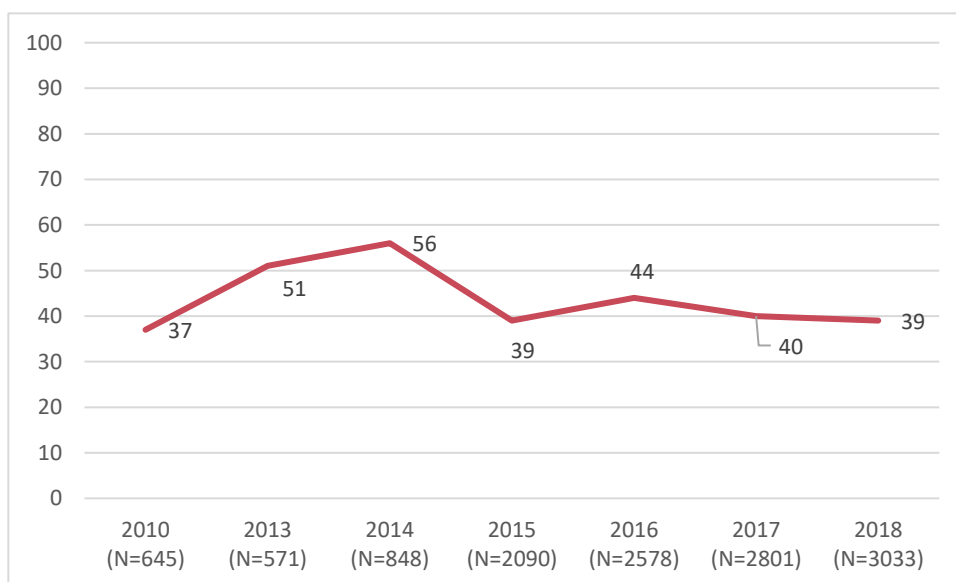
5.4 Opplevd kvalitet

Figur 5.5 viser lærernes hovedinntrykk av kvaliteten på studiet. De aller fleste svarer at de opplever kvaliteten som svært god eller god. Til sammen 90 prosent svarer slik, mens 9 prosent oppgir at kvaliteten var dårlig eller svært dårlig.



Figur 5.5: Hva er ditt hovedinntrykk av kvaliteten på studiet. N = 3033. Prosent.

Som figur 5.6 viser har andelen som opplever kvaliteten på studiet som svært god stabilisert seg rundt 40 prosent i de siste fire målingene. Den var høyere i årene 2013 og 2014. Nedgangen inntreffer samtidig som antallet lærere som fikk tilbud om videreutdanning økte betydelig. Under del 6.3. skal vi gå nærmere inn på mulige forklaringer på hvorfor vurderingen av studiene er noe lavere nå enn tidligere.



Figur 5.6: Deltakernes hovedinntrykk av kvaliteten på studiet. Andel som svarer svært god etter årstall.

5.5 Variasjon i opplevd kvalitet

I denne delen skal vi undersøke hvordan lærernes opplevelse av kvaliteten i studiet varierer etter trinn, studiested, fag og grunn til å studere. Tabell 5.6 presenterer opplevelsen av kvaliteten etter hvilket trinn lærerne jobber på. Lærere på ungdomstrinnet er noe mindre positive enn lærere på videregående og i voksenopplæringen. Forskjellene er ikke store. Tallene tyder på at de aller fleste opplever kvaliteten på studiet som god, uavhengig av hvilket trinn de jobber på.

Tabell 5.6: Deltakernes inntrykk av kvaliteten på studiet etter trinn. Prosent. N = 2760

Spørsmålstekst	1 (Svært god) - 2	3- 4 (Svært dårlig)	N
Barnetrinn	90	9	1472
Ungdomstrinn	86	11	894
Videregående opplæring	94	5	554
Voksenopplæring	93	7	83

Tabell 5.7 og 5.8 viser deltakernes vurdering av kvalitet etter studiested og fag. I begge tabeller er studiesteder og fag med færre enn 10 deltakere utelatt. Deltakerne opplever kvaliteten som overveiende god ved alle studiestedene. Andelen som krysser av for de to mest positive svarkategoriene ligger mellom 100 og 82 prosent. Tallene tyder likevel på en viss variasjon. Når vi ser på andelen som krysser av for alternativene *dårlig* eller *svært dårlig*, varierer den fra 0 til 17 prosent.

Tabell 5.7: Deltakernes inntrykk av kvaliteten på studiet etter studiested. Prosent. N = 2973

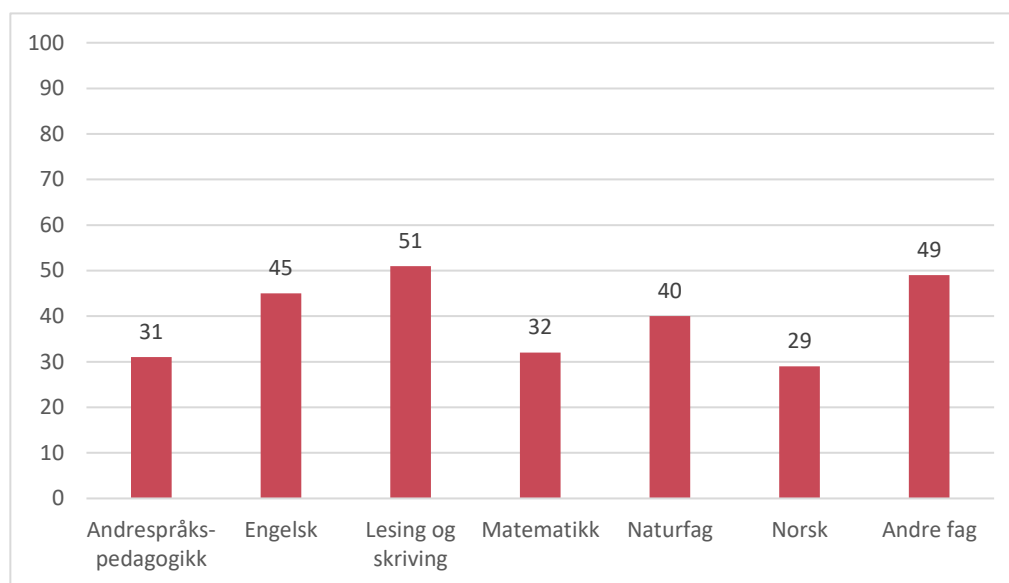
Studiested	1 (Svært god) - 2	3 - 4 (Svært dårlig)	N
Handelshøyskolen BI	98	2	45
Høgskolen i Oslo og Akershus	93	5	440
Høgskolen i Sørøst-Norge	86	10	281
Høgskolen i Østfold	82	17	169
Høgskulen i Volda	95	5	74
Høgskulen på Vestlandet	86	13	375
Høgskolen i Innlandet	87	12	285
Nord universitet	83	12	171
Norges idrettshøyskole	100	0	22
Norges miljø- og biovitenskapelige universitet (NMBU)	84	13	38
Norges musikkhøyskole	100	0	14
NTNU	96	5	376
UiT Norges arktiske universitet	93	3	132
Universitetet i Agder	85	11	274
Universitetet i Bergen	95	3	132
Universitetet i Oslo	100	0	20
Universitetet i Stavanger	94	3	125

I tabell 5.8 ser vi at de fleste lærerne vurderer kvaliteten på faget som god. Likevel varierer andelen som krysser av for de mest negative kategoriene betydelig.

Tabell 5.8: Deltakernes inntrykk av kvaliteten på studiet etter fag. Prosent. N = 2502.

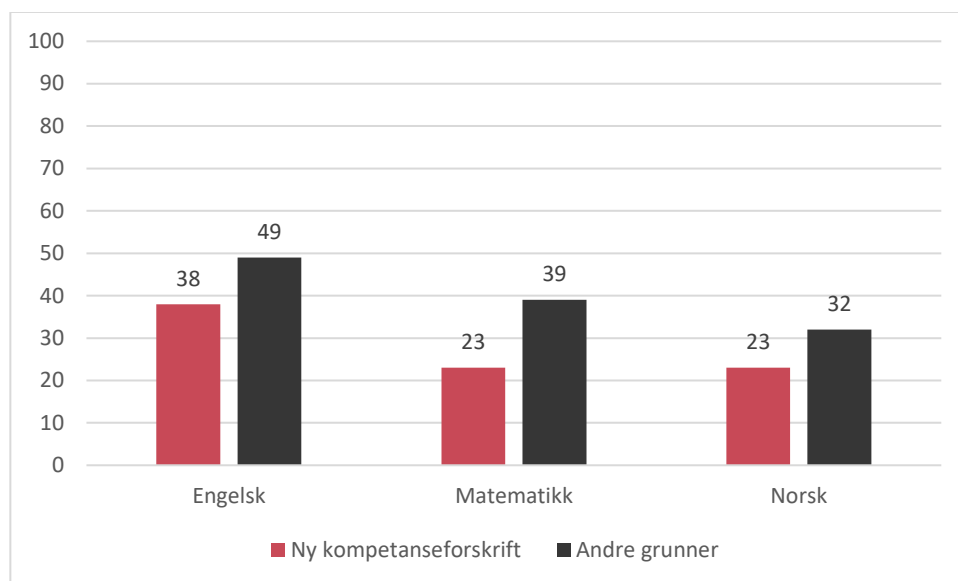
Fag	1 (Svært god) - 2	3 - 4 (Svært dårlig)	N
Andrespråkspedagogikk 1	93	6	102
Engelsk 1: 1.-7. trinn	94	5	370
Engelsk 1: 5.-10. trinn	96	4	78
Engelsk 1: 8.-13. trinn	96	4	42
Engelsk 2: 1.-7. trinn	86	14	19
Engelsk 2: 5.-10. trinn	84	11	81
Engelsk 2: 8.-13. trinn	89	8	32
Kroppsøving 1: 1.-13. trinn	100	0	14
Kunst og håndverk 1: 1.-10. trinn	100	0	45
Ledelse i skolen 1	97	3	41
Lesing og skriving som grlf 1: 1.-7. trinn	97	3	62
Lesing og skriving som grlf 2: 1.-7. trinn	100	0	13
Lesing og skriving som grlf 1: 8. - 13. trinn	100	0	10
Mat og helse 1: 1.-10. trinn	88	12	34
Matematikk 1: 1.-7. trinn	83	15	352
Matematikk 1: 5.-10. trinn	88	10	137
Matematikk 1: 8.-13. trinn	85	13	53
Matematikk 2: 1.-7. trinn	94	2	54
Matematikk 2: 5.-10. trinn	74	23	166
Matematikk 2: 8.-13. trinn	95	5	56
Musikk 1: 1.-10. trinn	100	0	21
Naturfag 1: 1.-7. trinn	92	8	25
Naturfag 1: 5.-10. trinn	89	11	19
Naturfag 1: 8.-13. trinn	100	0	13
Naturfag 2: 8.-13. trinn	92	8	26
Norsk 1: 1.-7. trinn	86	12	187
Norsk 1: 5.-10. trinn	89	10	86
Norsk 1: 8.-13. trinn	88	6	36
Norsk 2: 1.-7. trinn	92	8	12
Norsk 2: 5.-10. trinn	83	12	131
Norsk 2: 8.-13. trinn	77	19	74
Norsk tegnspråk 1: 1.-10. trinn	83	17	12
Regning som grlf 1: 1.-7. trinn	73	27	15
Rådgivning 1	98	2	44
Samfunnsfag 1: 5.-10. trinn	93	7	15
Tysk 1: 5. - 10. trinn	92	0	25

Figur 5.7 viser hvordan vurderingen av studiet varierer mellom ulike grupper av fag. Andelen som opplever kvaliteten som svært god er høyest blant de som har studert *lesing og skriving* og *andre fag*. I disse faggruppene svarer halvparten av læreren at kvaliteten på studiet var svært god. Fagene med lavest andel lærere som krysser av for svært godt er *andrespråkspedagogikk*, *matematikk* og *norsk*. I disse fagene krysser omtrent en av tre lærere av for at kvaliteten var svært god.



Figur 5.7: Deltakernes hovedinntrykk av kvaliteten på studiet. Andel som svarer svært god etter faggruppe. N = 3032.

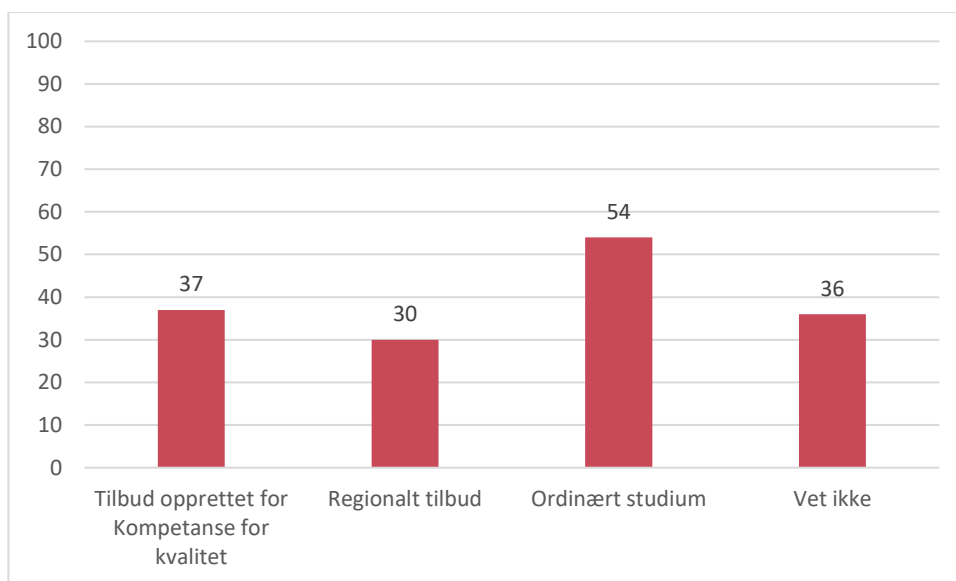
I kapittel 3 viste vi at andelen som studerer på grunn av ny kompetanseforskrift er særlig høy for fagene engelsk, matematikk og norsk. For å undersøke betydningen av å studere på grunn av ny kompetanseforskrift sammenliknet vi opplevd kvalitet for de som studerer av denne grunnen og de som studerer av andre grunner. Faggruppene andrespråkspedagogikk, lesing og skriving, naturfag og andre fag ble utelatt fordi antallet lærere som oppga at de studerte på grunn av ny kompetanseforskrift var lave for disse fagene. Resultatene for norsk, matematikk og engelsk vises i figur 5.8.



Figur 5.8: Deltakernes hovedinntrykk av kvaliteten på studiet. Andel som svarer *svært godt* etter grunn til å studere. Prosent. N = 1945.

Andelen lærere som opplever kvaliteten som svært god er lavere blant de som studerer på grunn av ny kompetanse-forskrift enn blant de som studerer av andre grunner. Forskjellen er størst for matematikk.

Faget engelsk skiller seg ut med å ha generelt høye andeler som opplever kvaliteten som svært god, både blant de som studerer på grunn av ny kompetanseforskrift og blant de som studerer av andre grunner. Norskfagene skiller seg ut med å ha relativt sett lave andeler som krysser av for at kvaliteten var svært god.



Figur 5.9: Deltakernes hovedinntrykk av kvaliteten på studiet. Andel som svarer svært god etter type studium. Prosent. N = 2998.

I kapittel 3 ble det vist at deltakerne både studerer på tilbud opprettet for satsingen *Kompetanse for kvalitet*, på regionalt opprettede tilbud og på ordinære studier. Figur 5.8 viser at det er noe variasjon i hvordan lærere på de ulike typene studier vurderer kvaliteten. Ordinære studietilbud har høyest andel som opplever kvaliteten som svært god, mens regionale tilbud har den laveste andelen som svarer slik.

5.6 Bruk av digitale verktøy i studiet

Deltakerne fikk spørsmål om i hvilken grad studiet har inneholdt opplæring i ulike former for pedagogisk bruk av IKT. Deltakerne ble bedt om å krysse av i hvor stor grad to utsagn passet på en skala fra 1 (svært godt) til 5 (svært dårlig). I tabell 5.9 har vi slått sammen kategoriene 1 og 2 (i svært liten grad) og 4 og 5 (i svært stor grad). En av tre lærere svarer at det var krav til integrering av verktøy og programmer i undervisningen og til å lage og prøve ut undervisningsopplegg med bruk av IKT.

Tabell 5.9: I hvilken grad har studiet inneholdt opplæring i ulike former for pedagogisk bruk av IKT? Prosent. N = 3016 - 3002

	1 (I svært liten grad) - 2	3	4 – 5 (I svært stor grad)
Integrering av verktøy og programmer i undervisningen	43	23	33
Krav til å lage og prøve ut undervisningsopplegg med bruk av IKT	48	18	33

Analyser av variasjon i bruk av digitale verktøy i studiet etter trinn viser kun mindre variasjon. Det vil si at det i liten grad er slik at lærere ved ulike trinn forteller om forskjeller i hvordan studiet har omhandlet bruk av IKT.

Utsagnet om integrering av verktøy og programmer i undervisningen var også med i Deltakerundersøkelsen 2016 (Gjerustad og Næss, 2016). Den gang var det 23 prosent som krysset av for de to mest positive svarkategoriene. Altså har andelen som mener at studiet inneholdt opplæring i integrering av verktøy og programmer økt med ti prosentpoeng fra 2016 til 2018.

5.7 Oppsummering

Det er vanlig at studiene har tre til fire samlinger i hvert semester. Tjue prosent av deltakerne har gått på nettbaserte studietilbud uten samlinger.

På spørsmål om hva de opplever å ha for mye og for lite av i studiet svarer et klart flertall at det er passe med pedagogisk teori, faglig innhold, veiledning/tilbakemelding og refleksjon over egen praksis. Det fleste synes det er for lite av eksempler på konkrete undervisningsopplegg og metoder til bruk i undervisningen. Omkring fire av ti svarer dette.

Mer enn halvparten av lærerne forteller at problemstillingene i studiet har vært relevante for arbeidet deres og at de har blitt utfordret til å forandre måten de underviser på. Videre er over halvparten av lærerne enige i at de får støtte i studiene fra medstudenter og ansatte på studiene, mens rundt en av fire er enige i at de får det fra kollegaer på arbeidsplassen.

Halvparten av deltakerne mener det ikke er for høyt nivå på videreutdanningen. Tre av ti lærere rapporterer at nivået det er for høyt nivå med tanke på trinnet de underviser på, og to av ti deltaker mener det faglige nivået er krevende for dem. Andelen som opplever nivået som høyt og krevende er særlig høy blant de som studerer matematikk og blant de som studerer på grunn av ny kompetanseforskrift.

Hele ni av ti lærere forteller at hovedinntrykket av kvaliteten på studiet er svært god eller god. Andelen som opplever kvaliteten som svært god er høyest blant de som har studert *lesing og skriving* og *andre fag*. I disse faggruppene svarer halvparten av læreren at kvaliteten på studiet var svært god. Fagene med lavest

andel lærere som krysser av for svært godt er *andrespråkspedagogikk*, *matematikk* og *norsk*. I disse fagene svarer omtrent en av tre lærere at kvaliteten var svært god. Andelen lærere som opplever kvaliteten som svært god er lavere blant de som studerer på grunn av ny kompetanseforskrift enn blant de som studerer av andre grunner. Forskjellen er størst innen matematikk.

6 Opplevd læringsutbytte

I dette kapitlet presenterer vi lærernes vurdering av læringsutbyttet av videreutdanningen de har tatt. Det innebærer å undersøke hva lærerne opplever at de sitter igjen med av kunnskap og om studiet har ført til endringer i deres arbeidsmetoder.

Vi skal videre belyse om det er forskjeller mellom studiestedene i lærernes opplevde utbytte. Til sist i kapitlet er den en analyse der vi undersøker hvilken betydning forhold som bakgrunn, tilrettelegging og opplevelse av studiet har hatt for læringsutbyttet.

6.1 Læringsutbytte

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

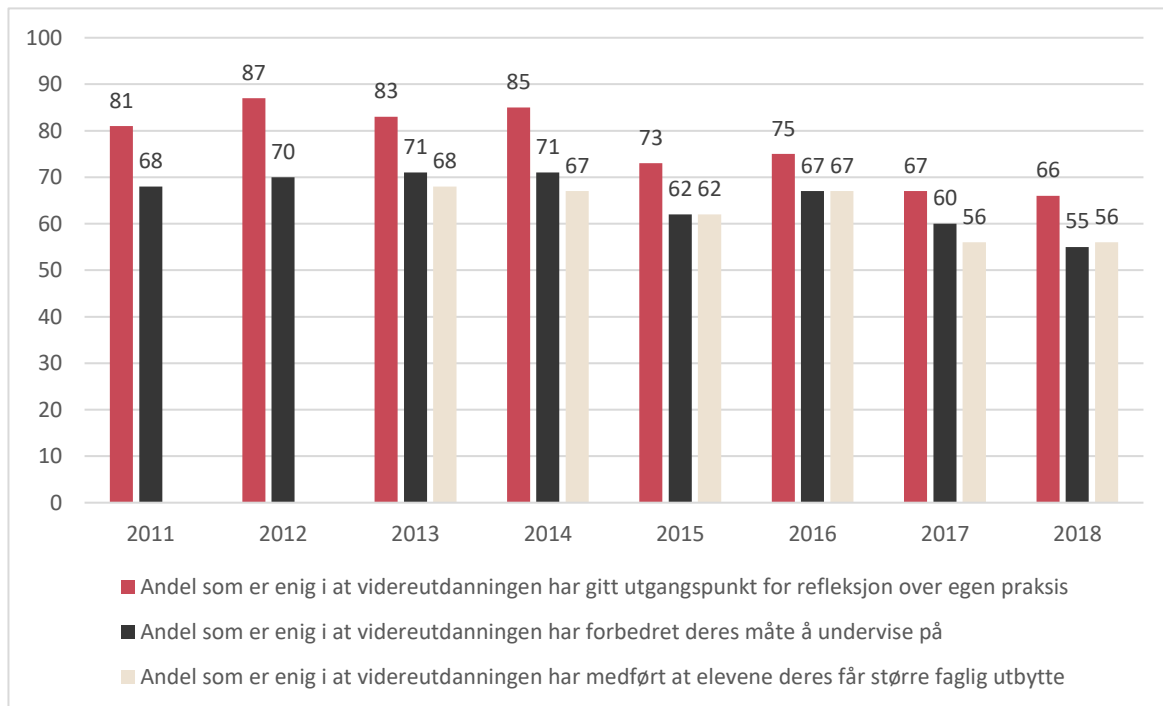
Utsagnene som får høyest tilslutning handler om at videreutdanningen har gitt utgangspunkt for refleksjon over egen praksis og at den har gjort dem mer engasjert i arbeidet. To av tre er enige i dette.

Tabell 6.1: Deltakernes læringsutbytte. N = 3004. Prosent. N = 2989 – 3018.

	1 (Helt uenig) - 2	5 - 6 (Helt enig)
Videreutdanningen har gitt utgangspunkt for refleksjon over egen praksis	8	66
Videreutdanningen har gjort meg mer engasjert i arbeidet mitt	9	63
Videreutdanningen har medført at elevene mine får et større faglig utbytte	9	56
Videreutdanningen har generelt forbedret min måte å undervise/praktisere på	11	55
Videreutdanningen har gitt meg ideer til å jobbe mer praktisk med elevene	14	54

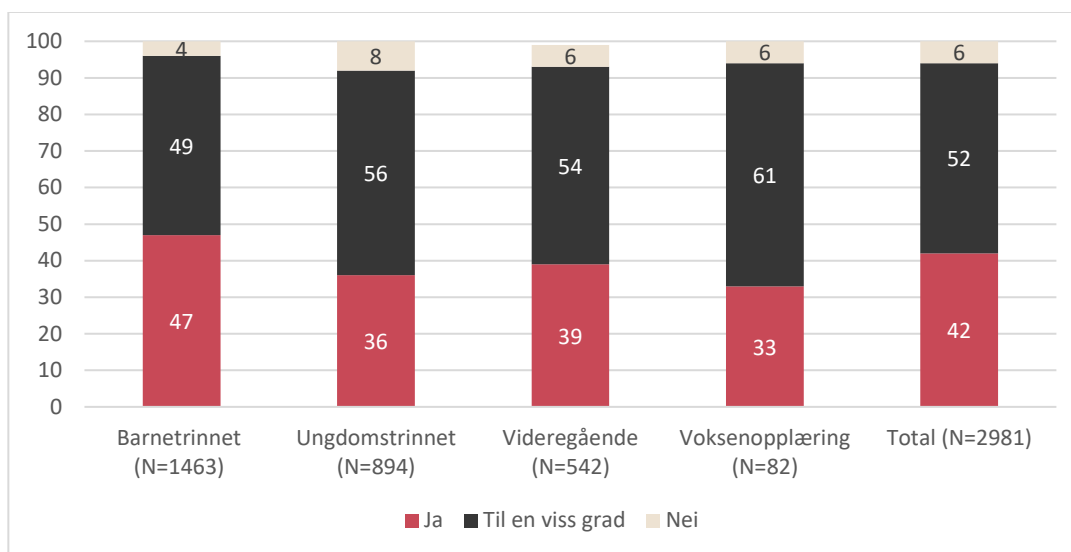
I figur 6.1 tar vi utgangspunkt i tre av utsagnene i tabell 6.1 som har vært med flere ganger i Deltakerundersøkelsen og ser på utvikling over tid. Selv om andelen som er enig i utsagnene går litt opp og ned er det generelle bildet en nedadgående

trend. Sammenlikner vi tallene fra 2012 med tallene fra 2018, de to årene med henholdsvis høyest og lavest andel som var enig i utsagnene, finner vi betydelige endringer. Andelen som er enig i at videreutdanningen har gitt utgangspunkt for refleksjon over egen praksis har gått ned fra 87 til 66 prosent, mens andelen som er enig i at videreutdanningen har forbedret deres måte å undervise på har gått ned fra 70 til 55 prosent.



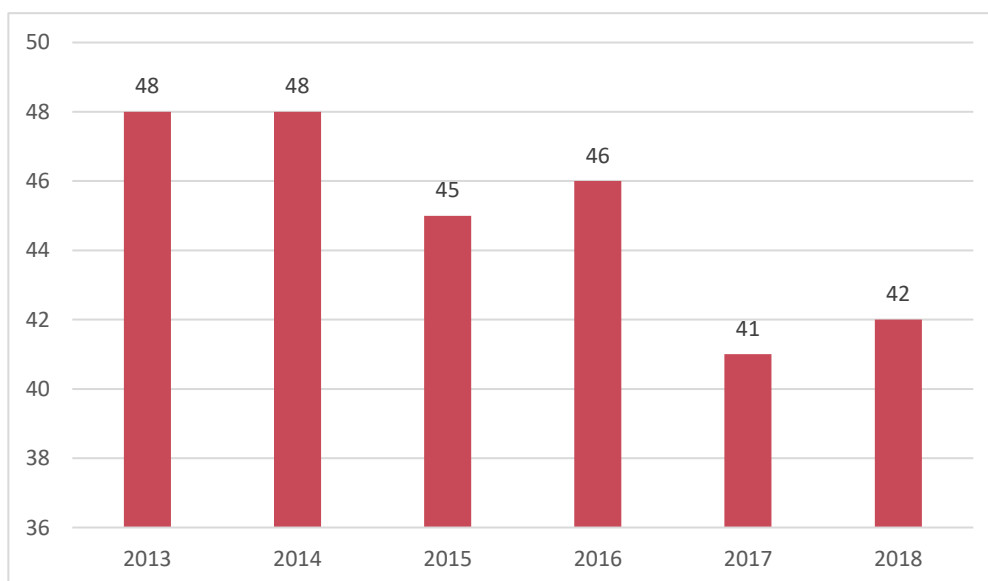
Figur 6.1: Andel som er enig i tre påstander om læringsutbytte i årene 2011 – 2018. Prosent.

Figur 6.2 viser at nesten alle lærerne har eller kommer til å forandre undervisningen som følge av videreutdanningen. Fire av ti svarer ja, mens ytterligere fem av ti svarer til en viss grad. Andelen som svarer ja er høyest på barnetrinnet og lavest blant lærere på videregående.



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

Figur 6.3 viser hvordan andelen som svarer ja til at de har eller kommer til å forandre undervisningen har endret seg over tid. Tendensen er at andelen som svarer slik har blitt lavere, selv om endringen ikke er stor.



Figur 6.3: Andel som svarer at de har eller kommer til å forandre undervisning eller praksis som følge av studiet for årene 2013 - 2018. Prosent.

6.2 Variasjon i læringsutbytte

I dette avsnittet ser vi nærmere på om deltakernes opplevde læringsutbytte varierer etter studiested og fag. Læringsutbytte er målt ved å lage et gjennomsnitt av svarene på utsagnene som inngår i tabell 6.1. Gjennomsnittene kan variere fra 1 til 6, hvor høyere verdier indikerer mer opplevd læringsutbytte. Standardavviket sier noe om variasjonen (spredningen) i deltakernes besvarelse på det samme studiestedet. Studiesteder og fag hvor færre enn ti lærere har svart på spørsmålene er utelatt fra oversikten.

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

Studiested	Gjennomsnitt	Std.avvik	N
Handelshøyskolen BI	4,6	1,2	44
Høgskolen i Innlandet	4,5	1,3	281
Høgskolen i Oslo og Akershus	4,8	1,1	440
Høgskolen i Sørøst-Norge	4,6	1,3	279
Høgskolen i Østfold	4,4	1,5	167
Høgskulen i Volda	4,7	1,2	73
Høgskulen på Vestlandet	4,3	1,3	371
Nord universitet	4,6	1,3	170
Norges idrettshøgskole	5,3	0,8	21
Norges miljø- og biovitenskapelige universitet	3,7	1,6	37
Norges musikkhøgskole	5,6	0,5	14
NTNU	4,6	1,2	374
Samisk høgskole	5,1	1,5	11
UiT Norges arktiske universitet	4,9	0,9	131
Universitetet i Agder	4,3	1,3	272
Universitetet i Bergen	4,5	1,1	132
Universitetet i Oslo	4,8	0,8	20
Universitetet i Stavanger	4,6	1,1	126
Total	4,6	1,2	2963

Skårene for studiestedene ligger mellom 3,7 og 5,6, med et gjennomsnitt på 4,6. Forskjellen mellom de med høyest og lavest gjennomsnitt er betydelig. Verdier på over fem vitner om at så å si samtlige studenter forteller om stort læringsutbytte. Verdien 3,7 forteller om betydelig mindre læringsutbytte, selv om det ikke kan betraktes som lavt.

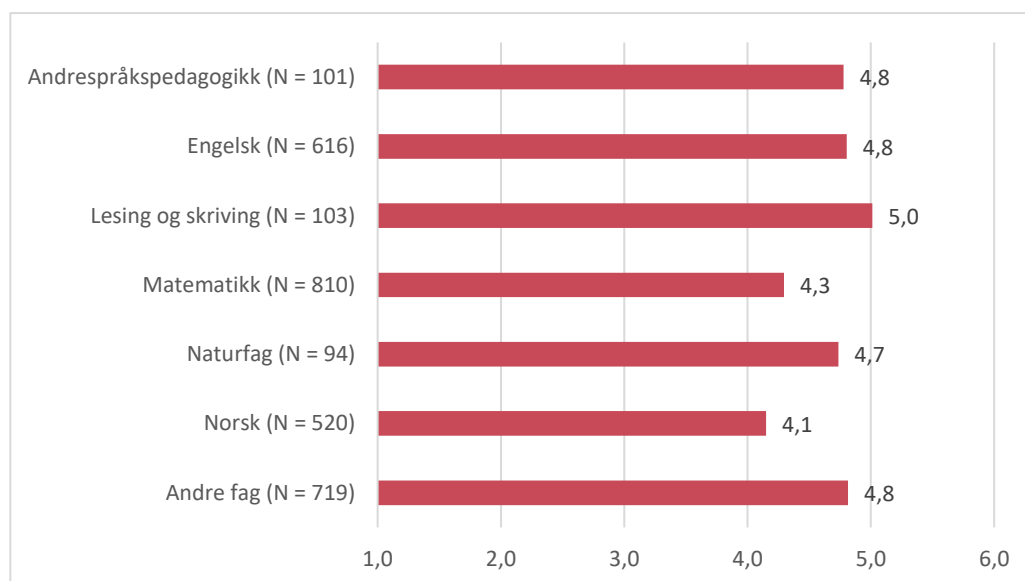
For å finne ut hvilke studiesteder som skiller seg ut brukte vi Universitetet i Stavanger som referansekategori. Dette studiestedet har samme gjennomsnitt som alle studiestedene samlet. Stedene som har en signifikant høyere skåre enn dette er Norges musikkhøgskole, Norges idrettshøgskole og UiT Norges arktiske

universitet. De som har en signifikant lavere skåre er Norges miljø- og biovitenskapelige universitet, Universitetet i Agder og Høgskulen på Vestlandet.

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

Fag	Gjennomsnitt	Std.avvik	N
Andrespråkspedagogikk 1	4,8	1,1	101
Engelsk 1: 1.-7. trinn	5,0	1,1	367
Engelsk 1: 5.-10. trinn	4,9	1,1	78
Engelsk 1: 8.-13. trinn	4,0	1,3	41
Engelsk 2: 1.-7. trinn	4,9	1,1	19
Engelsk 2: 5.-10. trinn	4,5	1,2	79
Engelsk 2: 8.-13. trinn	4,5	1,2	32
Kroppsøving 1: 1.-13. trinn	5,4	0,9	14
Kunst og håndverk 1: 1.-10. trinn	5,0	1	44
Ledelse i skolen 1	4,7	1,2	39
Lesing og skriving som grlf. 1: 1.-7. trinn	4,9	0,9	62
Lesing og skriving som grlf. 1: 8.-13. trinn	5,2	0,7	10
Lesing og skriving som grlf. 2: 1.-7. trinn	5,2	0,7	13
Mat og helse 1: 1.-10. trinn	4,9	0,8	34
Matematikk 1: 1.-7. trinn	4,5	1,3	351
Matematikk 1: 5.-10. trinn	4,3	1,3	135
Matematikk 1: 8.-13. trinn	3,8	1,4	52
Matematikk 2: 1.-7. trinn	4,9	1,1	53
Matematikk 2: 5.-10. trinn	3,8	1,6	164
Matematikk 2: 8.-13. trinn	4,4	1,1	55
Musikk 1: 1.-10. trinn	5,5	0,6	21
Naturfag 1: 1.-7. trinn	5,0	1,1	25
Naturfag 1: 5.-10. trinn	4,3	1,3	19
Naturfag 1: 8.-13. trinn	5,0	0,7	13
Naturfag 2: 8.-13. trinn	4,7	1	25
Norsk 1: 1.-7. trinn	4,4	1,3	183
Norsk 1: 5.-10. trinn	4,3	1,1	85
Norsk 1: 8.-13. trinn	3,9	1,2	35
Norsk 2: 1.-7. trinn	4,6	0,9	12
Norsk 2: 5.-10. trinn	4,0	1,3	131
Norsk 2: 8.-13. trinn	3,8	1,3	74
Norsk tegnspråk 1: 1.-10. trinn	4,1	1,1	12
Norsk tegnspråk 2: 1.-10. trinn	3,7	1,3	11
Regning som grlf. 1: 1.-7. trinn	4,6	0,9	15
Rådgivning 1	5,1	0,8	44
Samfunnsfag 1: 5.-10. trinn	4,8	1,3	14
Tysk 1: 5. - 10. trinn	4,8	1,1	25
Total	4,6	1,3	2487

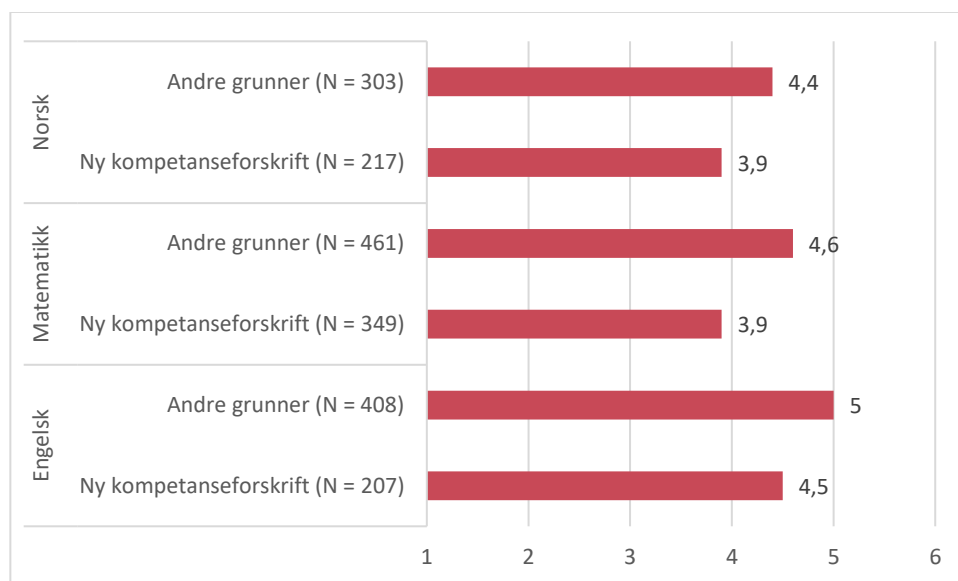
Også mellom fagene er det til dels store forskjeller i lærernes opplevde utbytte. Variasjonen mellom studiestedene er signifikant. For å finne ut konkret hvilke fag som skiller seg fra gjennomsnittet brukte vi Regning som grunnleggende ferdighet 1: 1. – 7. trinn som referansekategori. Dette faget har likt gjennomsnitt som alle fagene samlet. Musikk 1: 1. – 10. trinn er det faget som skiller seg ut ved å ligge signifikant høyere, mens Matematikk 1: 8. -13. trinn, Matematikk 2: 5. – 10. trinn og Norsk 2: 8. – 13 trinn ligger signifikant lavere.



Figur 6.4: Opplevd læringsutbytte etter faggrupper.

Figur 6.4 viser gjennomsnittlig læringsutbytte etter faggruppe, det vil si når vi har gruppert fagene i større grupper som beskrevet i kapittel 3. Lesing og skriving er det faget som får høyst vurdering av læringsutbytte, mens matematikk og norsk ligger lavest. Variasjonen er signifikant. I kapittel 3 fant vi at det var særlig fagene engelsk, norsk og matematikk som hadde høye andeler med lærere som studerte på grunn av ny kompetanseforskrift. Tallene i figur 6.4 viser at to av disse fagene skiller seg ut negativt når det gjelder lærernes opplevde læringsutbytte, mens det ikke gjelder for engelsk.

For å undersøke betydningen av å studere på grunn av ny kompetanseforskrift sammenliknet vi opplevd læringsutbytte for de som studerer av denne grunnen og de som studerer av andre grunner. Faggruppene andrespråkspedagogikk, lesing og skriving, naturfag og andre fag ble utelatt fordi antallet lærere som oppga at de studerte på grunn av ny kompetanseforskrift var lave for disse fagene. Resultatene for norsk, matematikk og engelsk vises i figur 6.5.



Figur 6.5: Opplevd læringsutbytte etter grunn til å studere.

Det er klare og signifikante forskjeller i hvordan de som studerer på grunn av ny kompetanseforskrift svarer, og hvordan de som studerer av andre grunner svarer.

Forskjellene vil si at de som studerer norsk og matematikk på grunn av ny kompetanseforskrift i gjennomsnitt krysser av på fire på svarskalaen på de utsagnene som inngår i målet på læringsutbytte (se tabell 6.1). De som studerte norsk eller matematikk av andre grunner krysser i gjennomsnitt av på fire på den ene halvparten av utsagnene og fem på den andre. Valget mellom å krysse av på fire eller fem signaliserer i utgangspunktet ikke en dramatisk ulik opplevelse. Likevel, når mange lærere konsekvent gjør dette tyder det på betydelige forskjell i opplevelsen.

6.3 Faktorer som forklarer læringsutbytte

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

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

De fleste variablene som inngår i analysene er bruk tidligere i rapporten, og presenteres derfor ikke nærmere. To variabler er nye, i den forstand at de er gjennomsnitt av flere tidligere presenterte variabler. Dette gjelder for variablene kunnskapsdeling og innhold. Kunnskapsdeling er gjennomsnittet av fem av de seks variablene vist i tabell 4.1. Utsagnet om at skoleledelsen ønsker at lærerne skal ta videreutdanning korrelerte svakt med de andre utsagnene, og ble ikke tatt

med. Cronbachs alpha, som indikerer i hvilken grad de ulike utsagnene måler ulike aspekter ved det ulike fenomenet, var .85. Det er høyt, og indikerer at utsagnene kan inngå i en variabel. Variabelen innhold er gjennomsnittet av fem av seks utsagn om innholdet i studiet (som vist i tabell 5.2). Utsagnet om de har blitt oppfordret til dele det de lærer med kolleger er ikke inkludert, siden det korrelerte svakt med de resterende utsagnene. Cronbachs alpha var .83.

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

Resultatene av analysene vises i tabell 6.4. Modell 1 inkluderer individuelle forhold, modell 2 inkluderer i tillegg forhold ved arbeidsstedet, og modell 3 inneholder i tillegg forhold ved studiet.

Forklart varians i de tre modellene er henholdsvis 7, 17 og 49 prosent. Det tyder på at det særlig er forhold ved studiet som bidrar til å forklare lærernes opplevde utbytte, men at også forhold ved individet og arbeidsstedet har betydning.

Blant de individuelle forholdene som er inkludert ser vi at kjønn, antall studiepoeng fra før av i faget de studerer og grunn til å studere er signifikant knyttet til læringsutbytte i modell 1. I modell 3, når både forhold ved arbeidssted og studie-
sted er kontrollert for, så er fremdeles kjønn og grunn til å studere signifikant relatert til læringsutbytte. Menn forteller om lavere læringsutbytte enn kvinner, og de som ikke studerer på grunn av ny kompetanseforskrift opplever mer læringsutbytte enn de som studerer på grunn av kompetanseforskriften.

Av forhold ved arbeidsstedet framstår både trinn, tilrettelegging og kunnskapsdeling som viktige. Disse variablene er signifikant knyttet til opplevd læringsutbytte både i modell 2, hvor individuelle kjennetegn er kontrollert for, og i modell 3, hvor også forhold ved studiet er kontrollert for. Lærere på ungdomstrinnet og videregående forteller om lavere læringsutbytte enn lærere på barnetrinnet. Videre er bedre opplevd tilrettelegging ved skolen for videreutdanningen og sterkere kultur for deling av kunnskap positivt knyttet til opplevd utbytte.

Når det gjelder forhold ved studiet er fag, faglig nivå, innhold, samarbeid med studenter og støtte fra undervisningspersonell signifikant knyttet til opplevd læringsutbytte. Lærere som studerer engelsk forteller om høyere læringsutbytte enn lærere som studerer andre fag, mens lærere som studerer forteller om lavere utbytte. Å oppleve at det faglige nivået er nødvendig høyt med tanke på trinnene de skal undervise på er negativt relatert til utbytte. Innholdet i studiet (at grunnleggende ferdigheter, tilpasset opplæring og elevvurdering var en del av studiet) er positivt relatert til læringsutbytte. Det samme gjelder for å samarbeide med andre studenter og å få støtte fra de som underviser på studiet.

Tabell 6.4: Regresjonsanalyse med læringsutbytte som avhengig variabel og forhold ved individet, arbeidsstedet og studiet som uavhengige variabler. N = 2530.

		Modell 1		Modell 2		Modell 3	
		Koeff.	St. f.	Koeff.	St. f.	Koeff.	St. f.
Individuelle forhold							
Kjønn	Kvinne (ref)						
	Mann	-0,29***	0,06	-0,28***	0,06	-0,22***	0,04
Erfaring	0-10 år (ref)						
	11-20 år	0,06	0,05	0,03	0,05	0,00	0,04
	21-30 år	0,06	0,07	0,03	0,07	0,02	0,05
	Mer enn 30 år	0,28	0,19	0,33	0,18	0,21	0,14
Studiepoeng	Ingen (ref)						
	1-15	-0,25**	0,08	-0,27***	0,08	-0,07	0,07
	16-30	-0,43***	0,06	-0,33***	0,06	-0,08	0,05
	30+	-0,21**	0,06	-0,11	0,06	0,00	0,05
Utdanning	Mindre enn 4 år (ref)						
	Mer enn 4 år	0,00	0,06	0,04	0,06	0,02	0,04
Grunn til å studere	Ny kompetansf. (ref)						
	Annen grunn	0,57**	0,05	0,49***	0,05	0,24***	0,04
Finansieringsordning	Stipend						
	Vikar	-0,01	0,06	-0,07	0,06	0,03	0,04
Forhold ved arbeidsstedet							
Trinn	Barnetrinn (ref)						
	Ungdomstrinnet			-0,32***	0,06	-0,18***	0,05
	Videregående			-0,22***	0,07	-0,19***	0,06
	Voksenopplæring			-0,15	0,15	-0,08	0,12
Tilrettelegging	Samlet inntrykk			0,15***	0,03	0,06**	0,02
Kunnskapsdeling				0,26***	0,02	0,10***	0,02
Flere studerer	Nei (ref)						
	Ja, ikke samme fag			0,05	0,06	-0,01	0,05
	Ja, samme fag			-0,11	0,07	-0,11	0,05
Forhold ved studiet							
Samlinger	Nettstudie (ref)						
	1-2 per semester					0,05	0,07
	3-4 per semester					0,02	0,05
	5 eller mer					-0,01	0,07
Fag	Andre fag (ref)						
	Andrespråksped.					-0,09	0,10
	Engelsk					0,16**	0,06
	Lesing og skriving					-0,18	0,11
	Matematikk					0,04	0,06
	Naturfag					0,24	0,11
	Norsk					-0,22***	0,06
	Unødvendig høyt					-0,15***	0,02
Nivå	Krevende					0,03	0,02
Innhold						0,45***	0,02
Samarbeid med stud.						0,04**	0,01
Støtte fra undervisere						0,20***	0,02
Forklart varians		7 %		17 %		49 %	

Alt i alt peker regresjonsanalysene på at følgende forhold er positivt for opplevd læringsutbytte:

- Å være kvinne
- Å ikke studere på grunn av ny kompetanseforskrift
- Å jobbe på barnetrinnet eller i voksenopplæringen
- Å oppleve tilretteleggingen for studiet som god
- Å oppleve en god kultur for kunnskapsdeling ved skolen
- Å studere engelsk
- Å ikke studere norsk
- Å ikke oppleve det faglige nivået som unødvendig høyt
- Å oppleve at grunnleggende ferdigheter, tilpasset opplæring og elevvurdering er en del av studiet
- Å samarbeide med medstudenter
- Å oppleve støtte fra de som underviser på studiene

Det er verdt å legge merke til at selv etter at vi har kontrollert for alle variablene i modell 3 så skiller fagene engelsk og norsk seg fremdeles signifikant fra referansegruppen *andre fag*. Engelsk skiller seg ut i positiv retning, mens norsk skiller seg ut i negativ retning. Det vil si at de variablene vi har inkludert i analysene ikke forklarer fullt ut hvorfor lærerne på de to studiene opplever henholdsvis relativt mye og relativt lite læringsutbytte.

Det er forskjeller mellom fagene. Andelen uten studiepoeng er klart høyere for engelsk enn for norsk, 60 prosent versus 26 prosent. Vi vet fra regresjonsanalysen over at flere studiepoeng henger sammen med lavere opplevd læringsutbytte. Dette er det imidlertid tatt hensyn til i analysen, så dette kan ikke være forklaringen på den ulike opplevelsen.

Det er også klare likheter mellom fagene: begge har høye andeler med lærere som studerer på grunn av nye kompetansekrav og begge fagene har hatt en betydelig vekst i antallet studenter de siste årene. Til tross for disse likhetene opplever lærerne læringsutbyttet som svært ulikt.

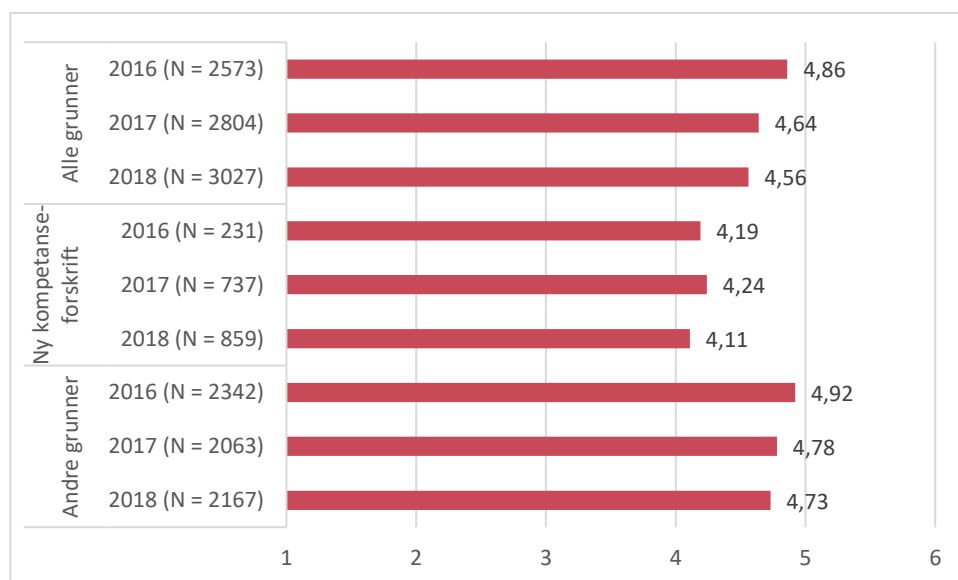
6.4 Ny kompetanseforskrift og endringer i læringsutbytte

Som gjort rede for i innledningskapitlet og i kapittel 3 har andelen lærere som tar videreutdanning på grunn av ny kompetanseforskrift økt betydelig de tre siste årene. Dette kan bety at flere opplever at de må studere, altså at det ikke er noe de gjør frivillig. Kennedy (2016) mener frivillighet er en forutsetning for å få utbytte av kompetansehevingstiltak som videreutdanning. Hun mener manglende mulighet til selv å velge å være med eller ikke kan undergrave positive effekter av videreutdanninger.

Vi ønsker å undersøke hvilken betydning det har hatt for opplevd læringsutbytte at flere lærere studerer for å oppfylle de nye kompetansekravene. Figur 6.6 viser læringsutbytte for årene 2016 til 2018 etter grunn til å studere.

De øverste tre søylene viser hvordan læringsutbyttet har forandret seg i perioden for alle lærere, uavhengig av hvorfor de tar videreutdanning. Gjennomsnittlig utbytte blir lavere. Endringen er ikke veldig stor, men nedgangen fra år til år er signifikant. Det tyder på at den er systematisk og må tillegges vekt.

De tre midterste søylene viser gjennomsnittet for de som har studert på grunn av ny kompetanseforskrift. Vi ser at deres opplevde læringsutbytte ligger klart lavere enn gjennomsnittet for de som studerer av andre grunner. Dette gjelder i hele perioden. Det er noe variasjon i gjennomsnittet for denne gruppen i de tre årene, men den er ikke signifikant. Tallene tyder på at lærere som studerer på grunn av ny kompetanseforskrift opplever mindre læringsutbytte enn andre lærere, og at deres opplevde læringsutbytte har vært stabilt i den gjeldende perioden.



Figur 6.6: Gjennomsnittlig læringsutbytte 2016 – 2018 etter grunn til å studere

For de som studerer av andre grunner ser vi at det gjennomsnittlige læringsutbyttet ligger over gjennomsnittet for alle. Det er en viss nedgang i løpet av perioden. Endringen fra 2016 til 2017 er signifikant, mens endringen fra 2017 til 2018 ikke er det.

For å oppsummere så viser figuren at det gjennomsnittlige opplevde læringsutbyttet har gått ned i perioden fra 2016 til 2018. Det at de som studerer på grunn av ny kompetanseforskrift opplever lavere læringsutbytte, samtidig som dette er en voksende gruppe, bidrar til å forklare nedgangen. Imidlertid er det også slik at noe av denne nedgangen hadde kommet uansett, i og med at gjennomsnittlig

læringsutbytte reduseres fra 2016 til 2018 også for de som studerer av andre grunner enn ny kompetanseforskrift.

6.5 Oppsummering

De aller fleste lærerne opplever at de har hatt godt utbytte av studiene. Mer enn halvparten svarer at videreutdanningen har medført at deres elever får større faglig utbytte. Selv om mange svarer slik er det en tendens til at andelen som forteller om høyt læringsutbytte går ned over tid.

Opplevd læringsutbytte varierer mellom studiesteder og mellom fag. Det er til dels store forskjeller, men ingen fag eller studier kan sies å få dårlige vurderinger når det gjelder lærernes utbytte. Matematikk og norsk er de to gruppene av fag med lavest gjennomsnittlig læringsutbytte, mens lesing og skriving har høyest gjennomsnitt.

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

En samlet analyse viser at en rekke forhold på individ-, skole- og studienivå bidrar til å forklare variasjon i opplevd læringsutbytte. Grunn til å ta videreutdanning, innholdet i studiet og opplevd støtte framstår som særlig viktige variabler.

Opplevd læringsutbytte har gått noe ned i perioden 2016 til 2018. Endringer er relativt liten, men signifikant. At andelen som studerer på grunn av ny kompetanseforskrift har økt i perioden forklarer noe av nedgangen.

Referanser

- Garet, M.S. et al. (2001). What makes professional development effective? Results from a national sample of teachers. *America Educational Research Journal*, 38(4): 915-945.
- Gjerustad, C. og Kårstein, A. (2013). *Deltakerundersøkelsen 2013 – Resultater av en spørreundersøkelse blant ansatte i skolen som har tatt videreutdanning i regi av strategien «Kompetanse for kvalitet»*. NIFU: Rapport 35/2013.
- Gjerustad, C. og B. Lødding (2014): *Deltakerundersøkelsen 2013- Resultater av en spørreundersøkelse blant ansatte i skolen som har tatt videreutdanning i regi av strategien «Kompetanse for Kvalitet»*. NIFU: Rapport 36/2014.
- Gjerustad, C. og Salvanes, K.V. (2015). *Deltakerundersøkelsen 2015 – Resultater av en spørreundersøkelse blant ansatte i skolen som har tatt videreutdanning innenfor satsingen «Kompetanse for kvalitet»*. NIFU: Rapport 26/2015.
- Gjerustad, C. og Næss, T. (2016). *Deltakerundersøkelsen 2016 – Resultater fra en spørreundersøkelse blant ansatte i skolen som har tatt videreutdanning innenfor satsingen «Kompetanse for kvalitet»*. NIFU: Rapport 28/2016.
- Kennedy, M.M. (2016). How does professional development improve teaching? *Review of educational research*, 86(4): 945-980.
- Kunnskapsdepartementet (2011). *Kompetanse for kvalitet - Strategi for etter- og videreutdanning 2012–2015*. Hentet fra:
<http://www.udir.no/Upload/skoleutvikling/5/Kompetanse%20for%20kvalitet.pdf?epslanguage=no>
- Kunnskapsdepartementet (2015). *Kompetanse for kvalitet. Strategi for videreutdanning for lærere og skoleledere frem mot 2025*. Hentet fra:
https://www.regjeringen.no/contentassets/731323c71aa34a51a6febdeb8d41f2e0/kd_kompetanse-for-kvalitet_web.pdf
- Oxford Research (2011). *Uthytte av videreutdanning. Deltakerundersøkelsen 2011: Uthytte av deltakelse i «Kompetanse for kvalitet. Strategi for videreutdanning av lærere»*. Kristiansand: Oxford Research
- Oxford Research (2012). *Uthytte av videreutdanning - 2. Deltakerundersøkelsen 2: Uthytte av deltakelse i «Kompetanse for kvalitet. Strategi for videreutdanning av lærere»*. Kristiansand: Oxford Research

- Penuel, W.R., Fishman, B.J., Yamaguchi, Y. og Gallagher, L.P. (2007). What makes professional development effective? Strategies that foster curriculum implementation. *American Educational Research Journal*, 44 (4): 921 – 958.
- Rambøll (2010) *Videreutdanning 2009 – 2010. Analyse av Deltakerundersøkelsen*. Oslo: Rambøll
- Statistisk Sentralbyrå (2018). *Fakta om utdanning 2018 – Nøkkeltall fra 2016*. Oslo: Statistisk Sentralbyrå.
- Ulriksen, R. og Gjerustad, C. (2017). *Deltakerundersøkelsen for lærere 2017. Resultater fra en spørreundersøkelse blant ansatte i skolen som har tatt videreutdanning innenfor strategien «Kompetanse for kvalitet»*. NIFU: Rapport 21/2017.
- Wayne, A.J.et al. (2008). Experimenting with teacher professional development: Motives and method. *Educational Researcher*, 37: 469-479.

Tabelloversikt

Tabell 3.1: Deltakernes fylkestilhørighet. N = 3191. Prosent.	22
Tabell 3.2: Hvor deltakerne studerer. N = 3078.....	23
Tabell 3.3: Hvilke fag deltakerne studerer. N = 2996.....	24
Tabell 3.4: Type videreutdanningstilbud lærerne har tatt. Prosent. N = 3020.....	25
Tabell 3.5: Deltakernes utdanning etter trinn. Prosent.	25
Tabell 4.1: Kunnskapsdeling på skolen. Prosent.....	34
Tabell 4.2: Skolenes og skoleeierne planer for å nå de nye kompetansekravene. Prosent.....	44
Tabell 5.1: Synes du det har vært for mye eller for lite av følgende i studiet? Prosent.	49
Tabell 5.2: Oppfatning av ulike sider ved innholdet i studiet. Prosent. N = 3017 – 3039.	49
Tabell 5.3: Opplevelsen av relevans og samarbeid i studiet. Prosent. N = 2995 – 3030.	50
Tabell 5.4: Opplevelsen av støtte i studiet. Prosent. N = 3005 - 3014	50
Tabell 5.5: Deltakernes vurdering av det faglige nivået i videreutdanningen. Prosent.	50
Tabell 5.6: Deltakernes inntrykk av kvaliteten på studiet etter trinn. Prosent. N = 2760	54
Tabell 5.7: Deltakernes inntrykk av kvaliteten på studiet etter studiested. Prosent. N = 2973	54
Tabell 5.8: Deltakernes inntrykk av kvaliteten på studiet etter fag. Prosent. N = 2502.	55
Tabell 5.9: I hvilken grad har studiet inneholdt opplæring i ulike former for pedagogisk bruk av IKT? Prosent. N = 3016 - 3002.....	59
Tabell 6.1: Deltakernes læringsutbytte. N = 3004. Prosent. N = 2989 – 3018.....	61

Tabell 6.2. Variasjon i deltakernes opplevde læringsutbytte etter studiested. Gjennomsnitt.....	64
Tabell 6.3. Variasjon i deltakernes opplevde læringsutbytte etter fag. Gjennomsnitt.....	65
Tabell 6.4: Regresjonsanalyse med læringsutbytte som avhengig variabel og forhold ved individet, arbeidsstedet og studiet som uavhengige variabler. N = 2530.	69

Figuroversikt

Figur 3.1: Aldersfordeling blant deltakerne. Prosent. N = 3193.....	21
Figur 3.2: Hvilke trinn lærerne jobber på. N = 3173. Prosent.....	21
Figur 3.3: Antall studiepoeng deltakerne har fra før av i faget de studerer. Prosent. N = 2821.	26
Figur 3.4: Andel som ikke har studiepoeng fra før av i faget de tar videreutdanning i. N = 2776. Prosent.	27
Figur 3.5: Yrkeserfaring. N = 3010. Prosent.....	27
Figur 3.6: Hvilken finansieringsordning lærerne hadde. Prosent. N = 3148.	28
Figur 3.7: Hvilken situasjon er deltakerne i. Prosent. N = 3369.	29
Figur 3.10: Den viktigste grunnen til at lærerne søkte om videreutdanning. N = 3 190. Prosent.	30
Figur 3.9: Andel lærere som svarer at ny kompetanseforskrift var viktigste grunn til å søke om videreutdanning, etter trinn. N = 2807. Prosent.	31
Figur 3.10: Andel lærere som oppgir ny kompetanseforskrift som viktigste grunn til å søke om videreutdanning, etter fag. N = 2986. Prosent.	31
Figur 4.1: Er det flere ved skolen som har tatt videreutdanning samtidig som deg? Læreres svar etter type tilbud. Prosent.....	33
Figur 4.2: Andel som oppgir at de har delt det de har lært på videreutdanningen med kolleger.....	35
Figur 4.4: Valg av finansieringsordningen. Prosent.....	37
Figur 4.5: Jeg ble fortalt av skoleeier/skoleleder hvilken ordning jeg skulle velge? N = 3114. Prosent.	37
Figur 4.6: Jeg er fornøyd med finansieringsordningen? N = 3042. Prosent.	38
Figur 4.7: Hvilke utgifter forbundet med studiet dekker skoleeier? Prosent. N = 3162	39
Figur 4.8: Anslå hvor stor prosentandel av arbeidstiden din som ble frigitt? Prosent. N = 1951	41
Figur 4.9: Hvordan ble den frigitte tiden organisert? Prosent. N = 2125	42

Figur 4.10: I hvilken grad var du og skoleeier/ skoleleder enig om hvordan reduksjonen i arbeidsoppgavene skulle gjøres? Prosent. N = 2125	43
Figur 4.11: Hva er ditt samlede inntrykk av tilrettelegging for studiet ved din skole? Lærernes svar etter finansieringsordning og totalt. N = 3138. Prosent.	44
Figur 4.12: Videreutdanningen har hatt negative konsekvenser for elevenes faglige progresjon. Prosent.	45
Figur 5.1: Antall samlinger med fysisk oppmøte per semester i studiet. Prosent. N = 3110.	47
Figur 5.2: Lærernes vurdering av det fagdidaktiske og faglige innholdet. N = 3078. Prosent.....	48
Figur 5.3: Opplevelse av det faglige nivået etter faggruppe. Andel som krysser av for 4 eller 5 I svært stor grad. N = 2896. Prosent.	51
Figur 5.4: Opplevelse av det faglige nivået etter grunn til å studere. Andel som krysser av for 4 eller 5 (I svært stor grad). N = 2976.....	52
Figur 5.5: Hva er ditt hovedinntrykk av kvaliteten på studiet. N = 3033. Prosent.	53
Figur 5.6: Deltakernes hovedinntrykk av kvaliteten på studiet. Andel som svarer svært god etter årstall.	53
Figur 5.7: Deltakernes hovedinntrykk av kvaliteten på studiet. Andel som svarer svært god etter faggruppe. N = 3032.	56
Figur 5.8: Deltakernes hovedinntrykk av kvaliteten på studiet. Andel som svarer <i>svært godt</i> etter grunn til å studere. Prosent. N = 1945.....	57
Figur 5.9: Deltakernes hovedinntrykk av kvaliteten på studiet. Andel som svarer <i>svært god</i> etter type studium. Prosent. N = 2998.	58
Figur 6.1: Andel som er enig i tre påstander om læringsutbytte i årene 2011 – 2018. Prosent.	62
Figur 6.2: Andel som svarer at de har eller kommer til å forandre undervisning eller praksis som følge av studiet etter trinn. Prosent.....	63
Figur 6.3: Andel som svarer at de har eller kommer til å forandre undervisning eller praksis som følge av studiet for årene 2013 - 2018. Prosent.	63
Figur 6.4: Opplevd læringsutbytte etter faggrupper.	66
Figur 6.5: Opplevd læringsutbytte etter grunn til å studere.....	67
Figur 6.6: Gjennomsnittlig læringsutbytte 2016 – 2018 etter grunn til å studere	71

Nordisk institutt for studier av
innovasjon, forskning og utdanning

Nordic institute for Studies in
Innovation, Research and Education

www.nifu.no