



Deltakerundersøkelsen 2013

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

Cay Gjerustad
Asbjørn Kårstein

Rapport 35/2013

Deltakerundersøkelsen 2013

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

Cay Gjerustad
Asbjørn Kårstein

Rapport 35/2013

Rapport 35/2013

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

Oppdragsgiver Utdanningsdirektoratet
Adresse Postboks 9359 Grønland, NO-0135 Oslo

Trykk Link Grafisk

ISBN 978-82-7218-951-7
ISSN 1892-2597 (online)

www.nifu.no

Forord

Denne rapporten er skrevet på oppdrag for Utdanningsdirektoratet. Rapporten presenterer resultater fra en spørreundersøkelse, Deltakerundersøkelsen 2013, rettet mot lærere som har tatt videreutdanning i regi av strategien *Kompetanse for kvalitet*. Hensikten er å undersøke hvordan de som har tatt videreutdanning har opplevd studiet de har fulgt, hvordan tilretteleggingen har vært på skolen de jobber, og hvilke endringer studiet har ført til i deres arbeid.

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

Vi vil også takke Vibeke Opheim som har bidratt til rapporten gjennom å være samtalepartner og som har kvalitetssikret rapporten.

Oslo, 15.10.13

Sveinung Skule
direktør

Vibeke Opheim
forskningsleder

Innhold

Sammendrag	7
1 Innledning	11
1.1 Om Kompetanse for kvalitet	11
1.2 Teoretisk bakgrunn	12
1.2.1 Kompetanse om læring: praktisk og teoretisk kunnskap	12
1.2.2 Transfer	13
1.2.3 Koherens i lærerutdanningen	15
1.3 Rapportens mål og oppbygning.....	16
2 Data og metode	17
2.1 Tema i undersøkelsen.....	17
2.2 Rekruttering av deltakere	17
2.3 Gjennomføring av undersøkelsen.....	18
2.4 Deltakelse.....	18
2.5 Analyser.....	20
3 Deltakerne: bakgrunnsopplysninger	21
3.1 Kjennetegn ved deltakerne.....	21
3.2 Yrkeserfaring.....	22
3.3 Informantenes studier.....	24
4 Tilrettelegging	28
4.1 Informasjon	28
4.2 Praktisk tilrettelegging ved skolen	29
4.3 Faglig kontekst på skolen.....	31
4.3.1 Variasjon etter trinn	34
5 Opplevelse av studiet	35
5.1 Organisering av studiet	35
5.2 Studiene: kvalitet og innhold.....	38
5.3 Variasjon i deltakernes opplevelse etter studiested og fag.....	40
5.3.1 Forskjeller mellom studiesteder	41
5.3.2 Forskjeller mellom fag	44
6 Læringsutbytte og endringer	47
7 Avslutning	53
7.1 Deltakernes opplevelse av studiet, endringer og tilrettelegging ved skolen.....	53
7.2 Forskjeller i deltakernes opplevelse avhengig av studiested og fag.....	54
7.3 Forhold av betydning for opplevd kvalitet og læringsutbytte.....	55
7.4 Hvilke forutsetninger har strategien for å lykkes?	56
Referanser	57
Tabelloversikt	60
Figuroversikt	61

Sammendrag

I denne rapporten presenteres resultater fra Deltakerundersøkelsen 2013, en spørreundersøkelse rettet mot ansatte i skolen som har tatt videreutdanning i regi av strategien *Kompetanse for kvalitet*.

Strategien *Kompetanse for kvalitet* har som mål å bedre elevenes læring. Metoden for å få til dette er å styrke lærernes faglige og fagdidaktiske kompetanse gjennom videreutdanning. Strategien innebærer at lærere kjøpes fri fra deler av sitt vanlige arbeid slik at de får anledning til å studere på deltid. I alt 22 utdanningsinstitusjoner inngår i strategien og tilbyr videreutdanning innenfor 24 ulike fag.

Hensikten med rapporten er å undersøke hvordan de som har tatt videreutdanning opplever studiet de har fulgt, hvordan tilretteleggingen har vært på skolen de jobber, og hvilke endringer studiet har ført til i deres arbeid.

I alt 591 personer besvarte undersøkelsen, noe som gir en svarprosent på 55,8. Deltakerne jobber på barne- og ungdomstrinnet, på videregående og i voksenopplæringen. Ansatte på barne- og ungdomstrinnet er de to største gruppene, og utgjør mer enn 80 prosent av deltakerne i studien. Det er en klart høyere andel kvinner enn menn i studien. Forskjellen er imidlertid ikke større enn hva man kan forvente ut fra den faktiske kjønnsfordelingen i norsk grunnsopplæring.

Resultatene viser at deltakerne i all hovedsak er fornøyd med tilretteleggingen for studiet på arbeidsstedet og med studiet de har tatt. Videre forteller en høy andel at de har endret eller skal endre egen undervisning og praksis som følge av videreutdanningen. Det kommer imidlertid fram at det å kombinere studier og arbeid kan oppleves som slitsomt, selv om deltakerne har blitt kjøpt fri fra en del av de ordinære arbeidsoppgavene. Områdene fagdidaktikk, klasseledelse og trivsel framstår som mulige satsingsområder for studiestedene og strategien.

Tilrettelegging ved skolen

Når det gjelder skolenes praktiske tilrettelegging for studiet viser svarene at deltakerne i all hovedsak synes den har vært bra. Nesten alle deltakerne forteller at de har fått frigjort tid til å studere, og en høy andel har også fått økonomisk støtte til utgifter i forbindelse med studiet. De åpne svarene viser imidlertid at det å kombinere arbeid og studier kan være krevende, også når arbeidsoppgavene er redusert.

Tilrettelegging på skolen handler ikke bare om rent praktiske forhold. Også hvorvidt deltakernes arbeidssted er mottakelige og åpne for ny kunnskap kan være viktig for utbyttet av studiet. Majoriteten

av deltakerne forteller at videreutdanning prioriteres ved skolen de jobber på. Derimot er det en klart lavere andel som mener skolen deres har et godt miljø for deling av kunnskap, noe som kan påvirke deltakernes overføring av det de har lært i videreutdanningen til egen skole og eget arbeid.

Analysene viser at deltakernes opplevelse av tilrettelegging og kultur for kunnskapsdeling ved skolen varierer etter hvilket trinn de jobber på. Deltakere som jobber på barne- og ungdomstrinnet er noe mer fornøyd med tilretteleggingen på skolen enn de som jobber i videregående. Videre finner vi at kultur for kunnskapsdeling står sterkest på barnetrinnet.

Opplevelse av studiet

Analysene viser at majoriteten av deltakerne er fornøyd med utdanningen de har tatt. 90 prosent svarer at de opplever kvaliteten på studiet som god eller svært god. De forteller om høy kvalitet på det faglige innholdet og god tilrettelegging ved studiestedene. Videre forteller mange av deltakerne at studiet har vært relatert til deres arbeid, noe som øker sannsynligheten for at de kan bruke det de lærer i praksis.

Rapporten viser imidlertid at et mindretall av deltakerne, omtrent 8 prosent, ikke er fornøyd med studiet. Disse beskriver kvaliteten som dårlig eller svært dårlig.

Videre er deltakerne gjennomgående mer fornøyd med de faglige delene av studiene enn de fagdidaktiske. Dette tyder på at studiene enten ikke lykkes med denne delen i like stor grad som den faglige delen, eller at de ikke fokuserer på fagdidaktikk i like stor grad som fag.

Sammenlignet med samlingene i studiet er deltakerne noe mindre fornøyd med den nettbaserte delen. Dette kan skyldes at de nettbaserte tilbudene ikke brukes i like stor grad til faglige formål som til organisatorisk informasjon. Trolig er både det å møtes på samlinger og det å ha gode nettbaserte tilbud viktig for studentene, som har sitt daglige virke et annet sted enn studiestedet. Majoriteten av deltakerne oppgir at de har hatt 3 – 4 samlinger hvert semester av 1 – 2 dagers varighet. Et klart flertall opplever antallet samlinger som passe.

Deltakernes opplevelse av studiet varierer noe avhengig av hvor de har studert og hvilket fag de har studert. Forskjeller mellom studiestedene reduseres når forhold ved deltakerne og skolen de jobber på tas hensyn til. Når disse forholdene holdes likt er det to studiesteder som skiller seg ut, et i positiv retning og et i negativ retning. Dette betyr trolig at det ene studiestedet har lykket med å gi deltakerne et studium av spesielt høy kvalitet, og at det andre stedet ikke har lykket med dette i like stor grad som de andre stedene.

Når det gjelder betydningen av fag er det i alt syv fag som skiller seg ut, primært i positiv retning. Blant fagene som oppleves som spesielt gode av deltakerne er andrespråkspedagogikk, leseopplæring og norsk.

I rapporten blir både betydningen av forhold ved arbeidsstedet og studiet for deltakernes opplevelse av studiet undersøkt. Når det gjelder kjennetegn ved deltakerne finner vi at antall studiepoeng i faget de studerte var relatert til deres vurdering av studiet. Deltakere som har 30 studiepoeng fra før i det faget de nå studerer er mindre fornøyd enn de som har 15 studiepoeng.

Tilrettelegging på skolen er positivt relatert til opplevelsen av studiet: deltakere som forteller om bedre tilrettelegging er mer fornøyd med kvaliteten på studiet. Dette peker videre på at skolens innsats for å sikre den enkelte deltakers mulighet til å gjennomføre studiet er av betydning for hvordan de opplever studiet.

Videre ser vi at deltakere som jobber på ungdomstrinnet er mer fornøyd med studiet enn de som jobber på barnetrinnet. Hvilket trinn deltakerne jobber på er også relatert til om de endrer eller

planlegger å endre egen arbeidsmåte. De som jobber på barnetrinnet er de som i særlig grad sier at de har endret eller skal endre undervisning og praksis.

Læringsutbytte og endringer

Når det gjelder læringsutbytte oppgir en høy andel av deltakerne at de har fått nye faglige innfallsvinkler og at de har blitt i stand til å undervise bedre. En klart mindre andel forteller at de har blitt bedre klasseledere og at de har blitt flinkere til å arbeide med trivsel blant elevene.

Mange av informantene forteller at de har endret eller skal endre måten de jobber på som en følge av studiet. Imidlertid er det verdt å merke seg at når spørsmålene dreies fra å handle om opplevelser av studiet til å handle om faktiske endringer, så er det færre som forteller om konkrete endringer sammenliknet med andelen som er positive til studiet. Det forteller oss at det å ha tatt videreutdanning ikke i seg selv garanterer forandring.

I kapittel 6 kom det fram at en relativt høy andel av deltakerne kunne tenke seg å ta mer videreutdanning. Det peker på at mange av deltakerne synes de har fått tilstrekkelig ut av det å studere i forhold til hva de har investert av tid og innsats.

Kjennetegn ved deltakerne er i liten grad relatert til det å endre praksis og undervisning. Forhold ved skolen og studiet framstår som viktigere for om deltakerne endrer egen praksis og undervisning enn kjennetegn ved den enkelte deltaker. Å ha kultur for deling av kunnskap på skolen er også relatert til om deltakeren har endret eller skal endre egen undervisning. Lærere som forteller at skolen deres har positive holdninger til kunnskapsdeling oppgir at de har endret eller skal endre egen praksis i større grad enn lærere som sier at skolen deres ikke har slike holdninger. Kvaliteten på studiet er av stor betydning for deltakernes tendens til å endre egen undervisning og praksis. Å være fornøyd med studiet henger sammen med høyere sannsynlighet for å endre egen arbeidsmåte. Det viser at de som er fornøyd ikke bare er fornøyd, men i større grad enn andre overfører det de har lært til praksis.

I tillegg til å vurdere hvilke faktorer som er av betydning er det også interessant å se på hvilke faktorer som ikke var relatert til opplevd kvalitet og endring av undervisning og praksis. Deltakernes yrkeserfaring var ikke signifikant knyttet til endringer i praksis etter videreutdanningen. Erfaring hadde heller ikke betydning for opplevd kvalitet av studiet. Det kan indikere at studiestedene har gitt deltakerne undervisning og kunnskap uavhengig av deres yrkeserfaring, at de har klart å tilpasse nivået.

Hvilke forutsetninger har strategien for å lykkes?

Eksisterende forskning tyder på at hvorvidt videreutdanning av lærere faktisk fører til endringer i måten de jobber på avhenger av forhold ved studiet, forhold på arbeidsplassen og at studiet relateres til deltakernes yrkesutøvelse. Videreutdanningen må ta opp i seg deltakernes erfaringer og bruke disse i undervisningen, og det må være en positiv og støttende holdning til videreutdanning på skolen der det er naturlig å dele ny kunnskap og diskutere erfaringer.

Funnene i denne rapporten viser at disse forutsetningene i stor grad er oppfylt. En høy andel av deltakerne forteller at studiene er relatert til deres arbeidshverdag, at de bruker egne opplevelser som utgangspunkt for diskusjoner, og at studienes innhold er relevant for deres arbeid. Videre oppgir en relativt høy andel av deltakerne at videreutdanning er noe som prioriteres ved deres arbeidssted. Imidlertid er det en klart lavere andel som forteller at de ved deres skole har kultur for å dele kunnskap innad i lærerkollegiet. Det betyr at kultur for deling av kunnskap på skolen er en forutsetning som er til stede i mindre grad enn andre. Betydningen av en slik kultur bekreftes av funn i denne rapporten: et

godt miljø for kunnskapsdeling øker sannsynligheten for å endre egen undervisning og praksis. Dette peker på at det som i størst grad ser ut til å begrense mulighetene for å lykkes med strategien *Kompetanse for kvalitet* er kulturen på den enkelte skole deltakerne jobber på.

1 Innledning

Denne rapporten presenterer resultater fra Deltakerundersøkelsen 2013, en spørreskjemaundersøkelse rettet mot ansatte i skolen som har tatt videreutdanning i regi av strategien *Kompetanse for kvalitet* (Kunnskapsdepartementet 2011).

Hensikten med rapporten er å undersøke hvordan lærere og andre ansatte i skolen som har tatt videreutdanning har opplevd studiet de har fulgt, hvordan tilretteleggingen har vært på skolen de jobber ved, og hvilke endringer deltakerne opplever at studiet har medført.

Rapporten vil legge særlig vekt på om deltakerne har ulike opplevelser avhengig av hvilket fag de har studert og ved hvilket studiested de har tatt videreutdanningen. Videre skal vi undersøke betydningen av forhold ved skolen og studiestedet for utbytte av utdanningen.

1.1 Om Kompetanse for kvalitet

Strategien *Kompetanse for kvalitet* ble opprettet i 2009, som en forlengelse av satsingen *Kompetanse for utvikling*. I St.meld. nr. 31 (2007-2008), *Kvalitet i skolen*, ble det lagt særlig vekt på at – når en ser bort fra elevenes bakgrunn – er lærernes kompetanse den aller viktigste enkeltfaktoren for elevenes læring. I tråd med blant annet Shulman (1987), understrekes det i meldingen at dette innebærer at lærere må ha både faglig, didaktisk og pedagogisk kompetanse.

Med utgangspunkt i St.meld. nr. 31 (2007-2008), og på bakgrunnen av studier som underbygger at lærernes kompetanse betyr mye for elevenes læring (se f.eks. Gustafsson og Myrberg, 2002) samt stort oppfattet behov for videreutdanning av lærere i den norske grunnsopplæringen, ble den statlige satsingen *Kompetanse for utvikling* iverksatt.¹ Satsingen fremmet i stor grad etterutdanning i form av kortere kurs og samlinger initiert av skoleeierne. Det har senere vært en dreining mot formell videreutdanning på universitets- og høgskolenivå som gir studiepoeng. Den gjeldende strategien er gjort rede for i dokumentet *Kompetanse for kvalitet - Strategi for etter og videreutdanning 2012-2015* (Kunnskapsdepartementet 2011).

Formålet med strategien er å styrke elevenes læring og motivasjon i grunnsopplæringen ved å øke læreres og skolelederes kompetanse (Kunnskapsdepartementet 2011). Kompetanseøkningen skal skje gjennom videreutdanning av ansatte i skolen. Videreutdanningen skal øke lærernes og andre skoleansattes faglige, fagdidaktiske og pedagogiske kompetanse. Fag og områder det er særlig behov for å styrke på et nasjonalt plan skal prioriteres. Målet er å gi deltakerne inntil 60 studiepoeng i enkelte fag.

¹ At behovet for videreutdanning av lærere i den norske grunnsopplæringen er stort er senere underbygget av bl.a. Oxford Research/DPU (2013)

Strategien er et samarbeid mellom KS, arbeidstakerorganisasjonene, lærerutdanningene og statlige utdanningsmyndigheter. Partene har ansvar for ulike deler av strategien og bærer sammen ansvaret for at den kan realiseres.

I strategien inngår det at deltakerne skal frigjøres fra deler av sine ordinære oppgaver, slik at de har tid til å følge undervisning og studere. Det innebærer at de må kjøpes fri fra deler av stillingen sin. Både statlige utdanningsmyndigheter, skoleeiere og den enkelte deltaker skal bidra til å gjøre dette mulig.

Studiene skal i hovedsak gjennomføres som fjernstudium og være organisert gjennom en veksling av samlinger og nettbaserte studier. Klasseledelse og læringsmiljø er ikke framhevet som en del av det deltakerinstitusjonene skal satse på.

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

1.2 Teoretisk bakgrunn

For å sette Deltakerundersøkelsen og strategien *Kompetanse for kvalitet* inn i en faglig ramme skal vi her presentere tre sentrale teoretiske perspektiver på utvikling av lærerkompetanse.

Det første perspektivet handler om hvilke typer kompetanse som er nødvendig for ansatte i skolen, og fokuserer særlig på forholdet mellom praktisk og teoretisk kunnskap. Det andre perspektivet tar opp om transfer (overføring). Transfer handler om hvordan de som tar videreutdanning må overføre kunnskap fra en situasjon til en annen, og hvilke forhold som kan bidra til dette. Det tredje perspektivet handler om koherens (sammenheng). Koherens refererer til i hvilken grad det er sammenheng mellom det deltakerne lærer i studiet og det de praktiserer, som at innholdet relaterer seg til deltakernes arbeidshverdag og at studiet trekker veksel på deres erfaringer. Det siste perspektivet tar opp i seg viktige elementer i de to første.

Avslutningsvis oppsummerer vi hvordan perspektivene kan bidra til å vurdere strategier for videreutdanning av lærere, som *Kompetanse for kvalitet*.

1.2.1 *Kompetanse om læring: praktisk og teoretisk kunnskap*

Et særlig sentralt grunnlag for innrettingen av *Kompetanse for kvalitet*, som blant annet blir framhevet i St.meld. nr. 31 (2007-2008), var funnene i en rapport fra Dansk Clearinghouse for Uddannelsesforskning om sammenhenger mellom lærerkompetanse og elevers læring (Nordenbo mfl, 2008). Rapporten, som er en gjennomgang av relevant forskning på området gjennomført på oppdrag fra Kunnskapsdepartementet, konkluderer med at følgende tre kompetanser i særlig grad bidrar til læring hos barn og unge:

- Relasjonskompetanse: Dette handler om å kunne inngå en sosial relasjon til den enkelte elev.
- Regelledelseskompetanse. Dette handler om kompetanse på klasseledelse og konfliktløsning.
- Didaktisk kompetanse: Dreier seg om å vite hvordan man underviser i det enkelte fag, slik at det bidrar til læring.

Strategien *Kompetanse for kvalitet* er således et svar på funn innen utdanningsforskning som relativt entydig, og ikke overraskende, konkluderer med at det finnes en klar sammenheng mellom læreres kompetanse og elevenes læring.

Spørsmålet blir så hvordan man nærmere bestemt utvikler kompetanse for å bli en god praktiker. Dette er en problemstilling som har vært gjenstand for omfattende diskusjoner innenfor både

profesjonsfagene generelt og lærerprofesjonen spesielt. Diskusjonen har i grove trekk handlet om forholdet mellom vitenskapelig kunnskap og allmenne regler på den ene siden og «praksiskunnskap» og situasjonsrelatert «dømmekraft» på den andre. Spenningen og motsetningsforholdet mellom teori og praksis kan imidlertid ikke viskes ut – de må bearbeides (se f.eks. Stjernø 1996:35). Det som gjerne omtales som en utdanningseksplisjon har blant annet medført at det stilles større krav til arbeidsstyrkens teoretiske og fagspesifikke kompetanse, at kvalifiseringen i økende grad har blitt formalisert og institusjonalisert og at det stilles krav om at profesjonsutdanningene i større grad skal være forskningsbasert. Blant spørsmål som aktualiseres i en situasjon der arbeidsstyrkens kompetanse blir mer teoretisk, er hvilken kunnskap som læres best hvor og hva som er denne kunnskapens anvendelseskontekst (se f.eks. Eraut, 1994).

Schön (1987) er en av dem som har kritisert et instrumentelt syn som går ut på at praktisk kunnskap kan baseres på anvendelse av teoretisk kunnskap. Profesjonelle står overfor unike situasjoner preget av usikkerhet og verdikonflikter som ikke kan løses med utgangspunkt i teknisk rasjonalitet. Schöns vektlegging av «refleksjon i handling» kan betraktes som et sentralt utgangspunkt for et situert læringsperspektiv der læring forstås som deltakelse i praksisfellesskap (Lave & Wenger, 1991; Wenger, 1998; Nielsen & Kvale 1999).

Ideen om praksisfellesskap, anvendt i en lærerqualifiseringssammenheng, setter blant annet fokus på problemet med en individualistisk og lite utviklende lærerkultur (Hargreaves, 1996; Palincsar mfl, 1998), behovet for at lærere får mulighet til å utvikle sin profesjonelle kunnskapsbase gjennom samarbeid med andre lærere (Perry, Walton, & Calder, 1999, s. 218) og at lærere behøver veiledning og et langsiktig utviklingsarbeid for å endre undervisning med tanke på elevenes læring (Perry mfl, 1999).

Dette er viktige perspektiver når man skal se på i hvilken grad en strategi for videreutdanning av lærere som *Kompetanse for kvalitet*, når sine mål. Ideen om praksisfellesskap innebærer imidlertid et relativt ensidig fokus på læring gjennom praksis, og en tendens til å underkjenne betydningen av formell utdanning og teoretisk kunnskap. Profesjonelle må både ha kunnskap og ferdigheter for å kunne løse oppgavene og utfordringer de står overfor («knowing how») og kunnskap for å kunne begrepsfeste, forstå og forklare disse («knowing that»).

1.2.2 Transfer

Relasjonene mellom «knowing how» og «knowing that» representerer en sentral problemstilling når det gjelder ideen om «transfer» (overføring).² Når læring skal finne sted i samspill mellom to forskjellige læringssammenhenger, blir det selvsagt et sentralt spørsmål hvordan denne sammenhengen skal etableres – både kognitivt og i praksis. Dette såkalte transfer-problemet representerer et av de mest klassiske læringsteoretiske problemfelter (se for eksempel Tuomi-Grøn & Engstrøm, 2003). Utgangspunktet for at man beskjefter seg med transfer er ofte at den tilskattede overføring i et utdannelsesforløp ikke foregår på en tilfredsstillende måte. Transfer representerer således en kompleks problemstilling som omfatter følgende fem elementer og samspillet mellom dem: læringssituasjonen, den lærende, innholdet, anvendelsen og anvendelsessituasjonen.

Vanligvis forekommer transfer mellom to forskjellige situasjoner i utdanningsinstitusjonen, mellom en situasjon i utdanningsinstitusjonen og en situasjon praksis og mellom to forskjellige situasjoner i praksis. Transfer kan både gå fra lærings- til anvendelsessituasjonen og motsatt vei, altså fra praksissted til lærested. For å oppnå transfer tyder forskning på at det er viktig at deltakerne ikke bare får presentert eksempler på teorien, men at de også selv arbeider med å eksemplifisere den teoretiske kunnskapen (Stark, 2000). Forskning indikerer videre at effekten av eksempler i undervisningen er beskjeden dersom studentene ikke forstår hvilke betingelser som skal være til stede for at en bestemt kunnskap kan anvendes (Aarskog, 1998; Chi & Bassok, 1989).

² En mulig norsk oversettelse av begrepet 'transfer' kan være overføring. Siden begrepet transfer er så innarbeidet i denne litteraturen, også på norsk, vil vi likevel benytte den engelske termen her.

Når det gjelder den lærende er det blitt fokusert på betydningen av dennes interesse for å anvende det lærte i praksis. Muligheten for å skape transfer er således avhengig av hvordan man på studiested, så vel som praksissted, understøtter denne interessen (Eraut, 1994). I forlengelse av dette er det blitt argumentert for at transfer ikke kun er et spørsmål om å skape forståelse hos den lærende, men også om å utvikle dennes personlighet på en måte som «disponerer» for å tenke på bestemt måter (Bereiter, 1995).

Angående innholdet som skal overføres, skilles det ofte mellom spesifikk og generell transfer. Spesifikk transfer er overføring av noe konkret, i forbindelse med et yrke typisk noe som knytter seg tett til utførelsen av arbeidet (Persson 1995) f.eks. angående måter å gi tilbakemelding til elever. Generell transfer dreier seg på den annen side om å overføre noe allment. Det har f.eks. blitt gjennomført en rekke studier angående overføring av problemløsningsevne (Ellis 1965), noe som har vist seg å være svært krevende. Generelt forutsetter overføring av generell kunnskap en evne til å «oversette» denne til den konkrete situasjonen man står i, det vil si at man må få øye på likheter og forskjeller, som igjen forutsetter at man er i besittelse av en relevant abstraksjonsevne (Stevenson 2002).

Når det gjelder anvendelsen er en av hovedutfordringene med transfer det forhold at mange utdanninger er preget av den forholdsvis tradisjonelle oppfatning, at man kan lære ferdigheter eller oppnå kunnskap i en utdanningssituasjon, og ved å anvende kunnskapen eller ferdighetene i praksis kan man løse sitt problem. Denne oppfatningen, som Schön (1987) altså omtaler som teknisk rasjonalitet, er gjentatte ganger blitt problematisert. For å utvide oppfatningen av hva transfer dreier seg om i selve anvendelsen, er det f.eks. blitt gjort et skille mellom *gjentagelse*, *applikasjon*, *fortolkning* og *assosiasjon* (Eraut 1994), som avhenger av det angjeldende problemets karakter – og som fordrer en stigende grad av kunnskap og mestring.

Når det gjelder det siste elementet, anvendelsessituasjonen, tyder forskning på at det er en rekke forhold i denne som innvirker på hvorvidt man oppnår transfer. I litteraturen anvendes gjerne begrepet «transferklima» for å beskrive i hvilken grad og hvordan en praksisplass understøtter overføring av kunnskap og ferdigheter (se f.eks. Bates m.fl. 1996, Aarskog 2003, Hansen 2004, Miettinen 2002). Generelt konkluderer mye av forskningen om transfer med at et springende punkt er hvorvidt det råder en generell positiv interesse for, og støtte til, at de lærende – som i vår sammenheng befinner seg i en videreutdanningssituasjon – kan få mulighet til å prøve ut, fremlegge og diskutere det lærte på sitt arbeidssted.

Teori-praksis-relasjonen i utdanning og yrkesutøvelse griper således til kjernen av alle yrkesrelevante utdanninger. I stedet for at utfordringer relatert til «gap mellom teori og praksis» tolkes som at all kunnskap er situert, og derfor vanskelig lar seg overføre fra en kontekst til en annen, kan denne typen utfordringer betraktes som verdifulle lærings situasjoner. For å anvende teoretisk kunnskap adekvat trengs det blant annet ferdigheter og situasjonsinnsikt. Overgangen mellom kontekster kan betegnes som «grensekryssinger». Når man går fra en utdannings- til en utøvelseskontekst forutsettes det læring og «oversettelse» for å kunne anvende kunnskapen i stadig nye sammenhenger (se f.eks. Engström, 2001 og Guile & Young 2003). Lærernes kunnskapsanvendelse utgjør således en kompleks formidling mellom teori og praksis, hvor det også produseres handlingsrelatert kunnskap som kan virke tilbake på den teoretiske kunnskapen som yrkesutøvelsen baseres på (se f.eks. Molander & Terum, 2010).

I evalueringen som NOKUT gjennomførte i 2006 ble det nettopp konkludert med at «(...) integrering av praksis, fagstudium, fagdidaktisk og pedagogisk teori er en stor utfordring for lærerutdanningen.» Det ble videre vist til at «Fokus på samspillet mellom teori og praksis, som skal bidra til å konstituere kommende læreres profesjonelle evner, artikuleres svakt» (NOKUT 2006:4). Denne kritikken ble fulgt opp av regjeringen i St.meld. nr. 11 (2008-09), «Læreren, rollen og utdanningen», der intensjonen er å forbedre kvaliteten i grunnopplæringen av lærere: «Dette forutsetter nærhet til skolen og at de ulike delene i utdanningen har en tydelig profesjonsretting og sammen utgjør en helhet. Teoretisk kunnskap i fagene og kunnskap om hvordan det undervises i dem, må integreres med praktiske oppgaver i

skolehverdagen. Fag, fagdidaktikk og praksis må derfor kobles tettere sammen, både innholdsmessig og organisatorisk» (2008-09: 19).

1.2.3 Koherens i lærerutdanningen

Koherens (sammenheng) er et kjent begrep fra litteraturen om mestring og overgangen fra utdanning til yrkespraksis.³ I følge Grimen (2010) mangler lærerutdanningen, som de fleste andre profesjonsutdanninger, homogenitet gjennom at de er satt sammen av en rekke fag og emner. Dette medfører at de ikke er integrerte gjennom teoretiske synteser. Det eneste som kan integrere elementene er i følge Grimen, eventuelt at de peker mot utfordringer i den praktiske utøvelsen av profesjonen – det Grimen kaller *praktiske synteser*. Det er nærliggende å tolke Grimen dit hen at det er her potensialet for å skape meningsfulle sammenhenger innenfor utdanning/videreutdanning av blant annet lærere ligger.

Et bidrag til å utvikle begrepet koherens relatert til læreryrket kommer fra Maria Teresa Tatto:

[...] shared understanding among faculty and in the manner in which opportunities to learn have been arranged (organizationally, logistically) to achieve a common goal – that of educating professional teachers with the knowledge, skills, and dispositions necessary to more effectively teach diverse students... (Tatto, 1996: 176).

Tattos empiriske studier indikerer at koherente oppfatninger blant dem som utdanner/videreutdanner lærere, også utvikler holdninger som er mer kongruente med disse oppfatningene, sammenlignet med tilbud som ikke har tilsvarende kongruens.

Grossman m.fl. (2008) tar utgangspunkt i blant annet Tatto (1996), Hammerness (2006) og Darling-Hammond (2006). Forskerne undersøker om struktureringen av utdanningsinnhold har innvirkning på studentenes oppfatning av koherens i studiet. En konklusjon man kan trekke av denne forskningen er at det må være en tydelig relasjon mellom kursinnhold og praksis, for at dette skal gi effekt på studentenes opplevelse av sammenheng.

Når det gjelder denne typen sammenheng i utdanningen skiller det ofte mellom biografisk-, program- og overgangskoherens (se f.eks. Smeby og Heggen, 2012). *Biografisk koherens* sikter til at studentene selv kan ha erfaringer, yrkespraksis eller tidligere utdanning som kan tenkes å ha sammenheng med, eller stå i kontrast til, utdanningens innhold. Dette er et perspektiv som avgjort blir viktig i et etter-/videreutdanningsperspektiv, der de lærendes egen yrkespraksis bør utgjøre et sentralt utgangspunkt for utdanningens organisering og innhold (se f.eks. Knowles, 1980). *Programkoherens* omfatter både begrepsmessige og strukturelle aspekter. Her handler det om hvordan de ulike elementene i utdanning/etterutdanning medvirker til å skape integrasjon og sammenheng, slik blant annet Hammerness (2006) legger vekt på. Det er ikke minst i forhold til programkoherens at ulike aspekter og utfordringer relatert til transfer blir aksentuert. *Overgangskoherens* sikter til sammenhengen mellom utdanning/etterutdanning og samtidig og kommende yrkespraksis. Begrepet tar utgangspunkt i at viktige deler av profesjonskvalifisering skjer gjennom selve yrkesutførelsen (Heggen, 2008; Eraut, 2010; Smeby og Mausethagen 2011). Her kommer også aspekter ved både kollegasamarbeid og hensiktsmessig ledelse inn i bildet. Relasjonen mellom tilegnelse av kunnskaper, ferdigheter, verdier og holdninger i utdanning/etterutdanning og yrke, utgjør således en kjerne i ideen om koherens. Begrepet koherens tilbyr dermed en utdyping av hvordan man kan møte utfordringer relatert til transfer, samtidig som det representerer en balansert og nyansert tilnærming til å forstå relasjonen og samspillet mellom teori og praksis når det gjelder utviklingen av lærerkompetanse.

Senere års forskning og teoridannelse relatert til utvikling av lærerkompetanse, som gir økt læring hos elever, indikerer således at følgende elementer er særlig viktige:

³ Se for eksempel Kelchtermans & Ballet 2002 og Gerrish 1999.

- At man i videreutdanningen av lærere bevisst spiller på studentenes erfaringer fra tidligere utdanning og egen yrkespraksis (relatert til biografisk koherens).
- At videreutdanningen er tydelig relatert til deltakernes konkrete arbeidshverdag og de ulike betingelser og rammefaktorer som innvirker på denne (relatert til programkoherens).
- At studentene arbeider med å analysere, konkretisere og eksemplifisere problemstillinger, teorier og mulige løsninger i løpet av videreutdanningen (relatert til programkoherens).
- At det eksisterer en positiv og støttende holdning til videreutdanning på deltakernes arbeidssted (relatert til program- og overgangskoherens).
- At det råder et positivt «transferklima» ved at de studerende får anledning til å prøve ut, framlegge og diskutere det lærte på sitt arbeidssted (relatert til program- og overgangskoherens).
- At det satses på kollegasamarbeid og utvikling av en kollektiv lærerkultur i skolene (relatert til program- og overgangskoherens).
- At det utøves god og støttende ledelse på den enkelte skole som har fokus på langsiktig utviklingsarbeid for å endre undervisning (relatert til program- og overgangskoherens).

Forskningslitteraturen på dette feltet gjengitt i avsnittene overfor, vil trekkes inn i diskusjonen av resultatene fra Deltakerundersøkelsen underveis i rapporten og i avslutningskapitlet.

1.3 Rapportens mål og oppbygning

Som nevnt innledningsvis er hensikten med rapporten å undersøke deltakernes opplevelse av studiet de har fulgt, hvordan tilretteleggingen har vært på skolen de jobber, og hvilke endringer studiet har ført til for den enkelte. Rapporten skal også undersøke forskjeller i deltakernes opplevelser avhengig av studiested og fag.

Gjennomgangen av eksisterende teori under punkt 1.2 peker på at både forhold ved studiet, som i hvilken grad studiet relateres til deltakernes arbeidshverdag og forhold ved deres arbeidssted, som åpenhet for ny kunnskap og støtte for forandring, har betydning for utbytte av videreutdanningen.

På bakgrunn av dette har vi utarbeidet tre mål for rapporten:

1. Å beskrive informantenes opplevelser av studiet de har tatt, hvilke endringer det har ført til og hvordan det har vært tilrettelagt på skolen. Målet skal nås gjennom deskriptive analyser av datamaterialet. Dette forekommer i alle kapitlene.
2. Å undersøke om det er forskjeller i deltakernes opplevelser avhengig av studiested og hvilke fag de har studert. Målet skal nås gjennom analyseteknikker egnet til å avdekke variasjon, som Anova, chi-kvadrat test og regresjonsanalyse. Dette blir gjort i kapittel 5 og 6.
3. Å undersøke hvordan forhold ved skolen og studiet henger sammen med deltakerens opplevelse av kvalitet og deres opplevde læringsutbytte. Målet skal nås gjennom regresjonsanalyser, som gjør det mulig å undersøke hvordan informantenes svar på ulike spørsmål er relatert til læringsutbytte. Dette blir gjort i kapittel 5 og 6.

2 Data og metode

I dette kapitlet presenteres Deltakerundersøkelsen 2013, hvilke tema den inneholder, hvordan deltakerne ble rekruttert, hvordan den ble gjennomført og hvor mange som til slutt deltok.

2.1 Tema i undersøkelsen

De foregående utgavene av Deltakerundersøkelsen inneholder en kjerne av spørsmål som har vært med i samtlige undersøkelser. I denne kjernen inngår det spørsmål om arbeidssted, tilrettelegging på arbeidsplassen, hvordan deltakerne har opplevd studiene de har fulgt og deres vurdering av kvaliteten på disse. Som en del av forberedelsene til Deltakerundersøkelsen 2013 ble disse spørsmålene gjennomgått, og enkelte endringer ble foretatt. Det innebar oppdatering av spørsmål som ikke lenger var relevante og endring av enkelte spørsmålsformuleringer slik at de passer for alle deltakerne. Disse endringene er ikke omfattende, og spørsmålene som inngår i kjernen er i hovedsak lik det som har vært benyttet i de tidligere undersøkelsene.

I tillegg til de temaene som inngår i kjernen la vi til enkelte spørsmål i samarbeid med Utdanningsdirektoratet. Tilleggsspørsmålene er tatt med for å få tak i mer dyptgående informasjon om noen av temaene som inngår i kjernen. Videre ble det lagt til enkelte spørsmål også om områder som ikke inngikk blant kjernespørsmålene. Disse spørsmålene er i stor grad hentet fra Deltakerundersøkelsen 2012, som var en spesielt omfattende utgave av undersøkelsen. Spørsmålene som inngår i Deltakerundersøkelsen 2013 kan sammenfattes i fire overordnede tema:

- Bakgrunnsinformasjon om deltakerne
- Tilrettelegging for studiene på skolen
- Deltakernes opplevelse av studiet
- Hvilke endringer studiet har ført til for deltakerne

Funn for de respektive temaene presenteres i hver sitt individuelle kapittel.

2.2 Rekruttering av deltakere

Samtlige deltakere som fikk tilbud om å besvare undersøkelsen, har tatt videreutdanning i regi av strategien *Kompetanse for kvalitet*. Den innledende kontakten med deltakerne ble gjort gjennom et brev fra Utdanningsdirektoratet. Brevet ble sendt til de 22 studiestedene som tilbyr videreutdanning innenfor satsingen og formidlet videre til deltakerne. Brevet inneholdt informasjon om studien og at det var mulig å reservere seg mot å delta.

Deltakelse var basert på passivt samtykke. Det vil si at deltakerne kunne motsette seg deltakelse i undersøkelsen ved aktivt å gi tilbakemelding på at de ikke ønsket å delta. Dersom de ikke sa nei på denne måten, ble det ansett som samtykke.

Resultatet av denne prosessen var at totalt 1059 personer ikke hadde reservert seg mot deltakelse. E-post adressene til disse ble utlevert fra studiestedene til Utdanningsdirektoratet og senere videreformidlet til NIFU. Antall deltakere fra de ulike studiestedene vises i tabell 2.1.

2.3 Gjennomføring av undersøkelsen

Undersøkelsen ble sendt til deltakernes e-post adresser. Omtrent 20 av adressene inneholdt feil som gjorde at de kom i retur. Mange av disse kunne sendes ut igjen med mindre endringer, men omtrent 5 adresser kom ikke fram. I tillegg til den opprinnelige meldingen ble to påminnelser sendt ut til den samme adressen.

I mange tilfeller hadde vi to e-postadresser til samme person, en studentadresse og en privat/jobbadresse. Vi besluttet å sende undersøkelsen til jobb/privatadressen i slike tilfeller, siden vi antok at det var størst sannsynlighet for å komme i kontakt med deltakerne der.

For to av studiestedene hadde vi på tidspunktet da undersøkelsen ble sendt ut, kun opplysninger om deltakernes midlertidige e-postadresse ved studiestedet. Senere fikk vi også tilgang til privat/jobbadresser for deltakerne ved ett av de to studiestedene. Den adressen ble brukt til å sende en påminnelse om at de var invitert til å delta i denne undersøkelsen, og at invitasjonen lå på deres studentadresse. Dette bidro til å øke deltakelsen fra dette studiestedet noe, selv om effekten av denne påminnelsen var moderat.

2.4 Deltakelse

Totalt 573 personer har fullført og sendt inn undersøkelsen. I tillegg er det 18 personer som har åpnet og lagret undersøkelsen, men som av ulike grunner ikke har registrert seg som ferdige. Mulige årsaker til at de ikke har gjort det kan være at de ikke har besvart alle spørsmålene, eller at de simpelthen glemte å trykke på «Send inn» knappen i slutten av dokumentet.

Det betyr at til sammen 591 personer har deltatt i undersøkelsen, noe som gir en svarprosent på 55,8. Imidlertid har ikke alle av disse besvart alle spørsmålene, og antall deltakere som inngår i de ulike analysene og presentasjonene av spørsmålene vil variere noe.

Tabell 2.1 viser antall personer fra hvert lærested som kunne delta i undersøkelsen og antall som faktisk deltok.

Tabell 2.1: Deltakere i undersøkelsen fordelt på studiested. N = 577. Antall og prosent.

Studiested	Antall inviterte	Antall som har deltatt	Svarprosent
Høgskolen i Oslo og Akershus	326	97	29,8
Høgskolen i Bergen	120	63	52,5
Høgskolen i Nord-Trøndelag	37	29	78,4
Høgskolen i Hedmark	69	50	72,5
Høgskolen i Lillehammer	25	21	84,0
Høgskolen i Stord og Haugesund	7	2	28,6
Høgskolen i Sør-Trøndelag	71	53	74,6
Høgskolen i Telemark	31	25	80,6
Høgskolen i Vestfold	52	8	15,4
Høgskolen i Østfold	58	36	62,1
Høgskolen i Sogn og Fjordane	12	14	116,7
Universitetet i Tromsø	15	8	53,3
Universitetet i Stavanger	86	67	77,9
Universitetet i Agder	26	17	65,4
Universitetet i Nordland	22	18	81,8
Norsk Teknisk Naturvitenskapelige Universitet	55	34	61,8
Universitetet i Bergen	5	6	120,0
Høgskolen i Finnmark	6	5	83,3
NLA Høgskolen	17	13	76,5
Norges Idrettshøgskole	8	5	62,5
Høgskolen i Nesna	8	4	50,0
Norges Musikkhøgskole	3	2	66,7
Totalt	1059	577	

Noe av årsaken til at ikke flere deltok er sannsynligvis manglende informasjon om andre e-postadresser enn studentadressen. Undersøkelsen ble sendt ut i siste del av mai, et tidspunkt hvor mange av deltakerne trolig ikke lenger brukte student-eposten. Derfor kan det være mange som ikke har sett forespørselen om å være med i Deltakerundersøkelsen 2013. Nærmere analyser av forskjeller i deltakelsen mellom de som fikk invitasjonen på student-epost og de som fikk den på privat/jobbmail styrker denne antakelsen. Mens 27,8 prosent av de inviterte deltok ved de lærestedene der deltakerne fikk informasjon via studentadressen, var det tilsvarende tallet 69,3 prosent når undersøkelsen ble sendt til andre e-postadresser. Dette tyder på at potensialet for deltakelse i undersøkelsen er høyere enn de 55,8 prosentene som deltok i 2013, men at det avhenger av tilgang til privat/jobb e-postadresser.

Frafallet i undersøkelsen har trolig størst betydning for de analysene der ulike studiesteder sammenliknes med hverandre. Lav deltakelse fra et studiested kan bety at de som svarer ikke er representative. I analyser av hele datamaterialet samlet sett, har frafallet trolig mindre betydning for resultatene, selv om høyere deltakelse også her ville bidratt til høyere svar kvalitet og mer robuste resultater.

Svarprosenten for Høgskolen i Sogn og Fjordane og Universitetet i Bergen er over hundre: flere enn de som ble invitert fra dette studiestedet har besvart. Dette skyldes trolig at deltakere fra andre studiesteder har kryssset av for at de studerer her.

2.5 Analyser

Resultatene fra undersøkelsen presenteres i all hovedsak som prosentvise fordelinger av deltakernes svar. For å forenkle presentasjonen vil vi i noen tilfeller ikke inkludere alle svarkategoriene, der dette kan gjøres uten å gå ut over nøyaktigheten i framstillingen. Det vil framgå av teksten der slike forenklinger gjøres.

Rapporten vil også inneholde enkelte mer avanserte analyser, som regresjonsanalyser, Anova og krysstabeller. Hensikten med disse analysen er å undersøke sammenhenger og forskjeller, for eksempel hvordan yrkeserfaring er relatert til det å endre på eget undervisningsopplegg, eller i hvilken grad deltakerens opplevelse av studiet varierer etter studiested.

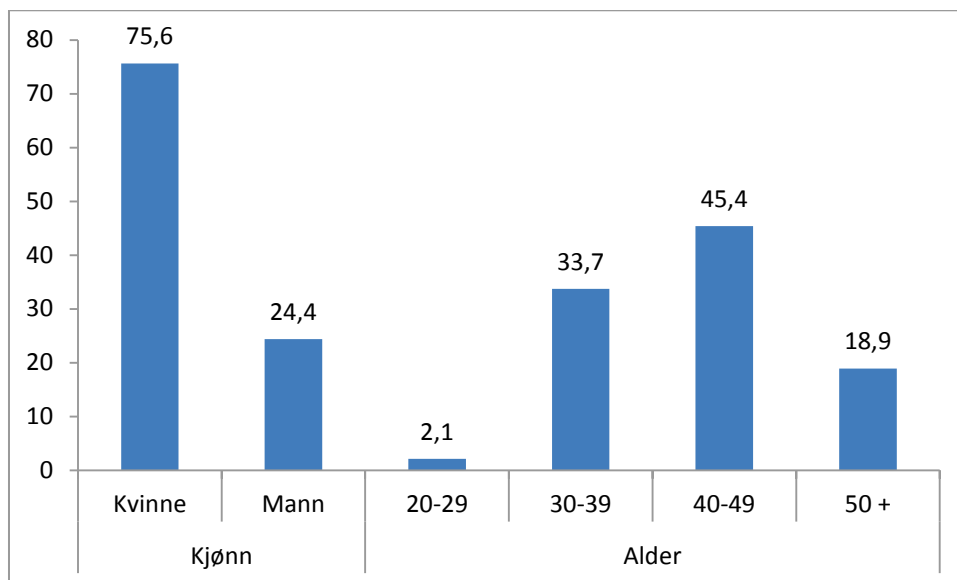
3 Deltakerne: bakgrunnsopplysninger

I dette kapitlet presenterer vi bakgrunnsinformasjon om de som har svart på Deltakerundersøkelsen 2013. Hensikten er få vite mer om de som har deltatt i undersøkelsen, som kjønn, hvilket trinn de jobber på og antall år i skolen. Dette er informasjon som er interessant både fordi det gir mer kunnskap om deltakeren, og fordi dette er forhold det kan være viktig å ta hensyn til i senere analyser.

Tre områder presenteres: kjennetegn ved deltakerne, deres yrkeserfaring og opplysninger om hvilke studier de følger.

3.1 Kjennetegn ved deltakerne

Undersøkelsen inneholdt spørsmål om deltakernes kjønn, alder og bostedsfylke. Kjønn – og aldersfordelingen vises i figur 3.1 og fylkestilhørighet i tabell 3.1.



Figur 3.1: Kjønn og aldersfordeling blant deltakerne. N = 582-583. Prosent.

Figur 3.1 viser at majoriteten av deltakerne i undersøkelsen er kvinner. I 2011 var i overkant av 70 prosent av lærerne i grunnskolen kvinner (Statistisk sentralbyrå, 2013), mens andelen kvinner og menn var omtrent lik på videregående. Det betyr at kjønnsfordelingen i denne studien er på linje med det som er den faktiske situasjonen i skolen.

Figuren viser også at alderskategorien 40-49 er den største. Nær halvparten av deltakerne tilhører denne gruppa. Videre viser tabellen at relativt få av deltakerne er i den yngste kategorien. Ansatte i skolen som er yngre enn 29 år er trolig relativt nyutdannet, og har derfor kanskje ikke samme behov for videreutdanning som de som har jobbet i skolen lenger. Det kan forklare hvorfor denne gruppen er relativt liten sammenliknet med de andre gruppene.

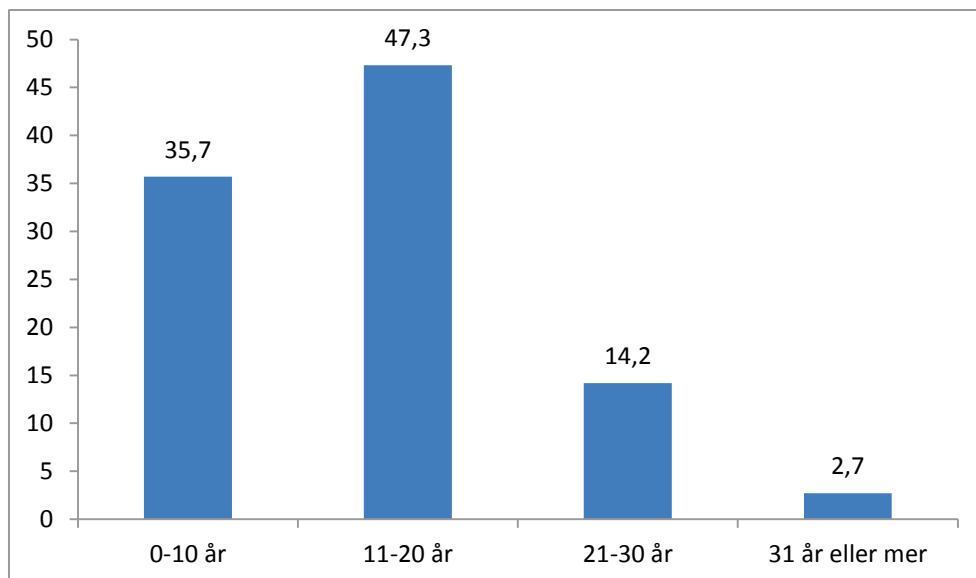
Tabell 3.1: Deltakernes fylkestilhørighet. N = 583. Antall og prosent.

Fylke	Antall	Prosent
Rogaland	82	14,1
Sør-Trøndelag	66	11,3
Akershus	62	10,6
Hordaland	56	9,6
Oslo	52	8,9
Troms	29	5
Møre og Romsdal	27	4,6
Nord-Trøndelag	24	4,1
Nordland	24	4,1
Telemark	22	3,8
Vestfold	22	3,8
Aust-Agder	20	3,4
Hedmark	20	3,4
Buskerud	19	3,3
Østfold	19	3,3
Vest-Agder	14	2,4
Oppland	12	2,1
Sogn og Fjordane	10	1,7
Finmark	3	0,5

I tabell 3.1 ser vi at deltakerne kommer fra hele Norge, alle fylkene er representert. Tabellen viser imidlertid klare forskjeller i hvor mange som kommer fra de ulike fylkene. Det kommer flest fra fylkene med høyere innbyggertall, som Oslo, Akershus, Hordaland, Rogaland og Sør-Trøndelag. Kun tre av informantene i Deltakerundersøkelsen kommer fra Finnmark, som er et fylke med relativt få innbyggere.

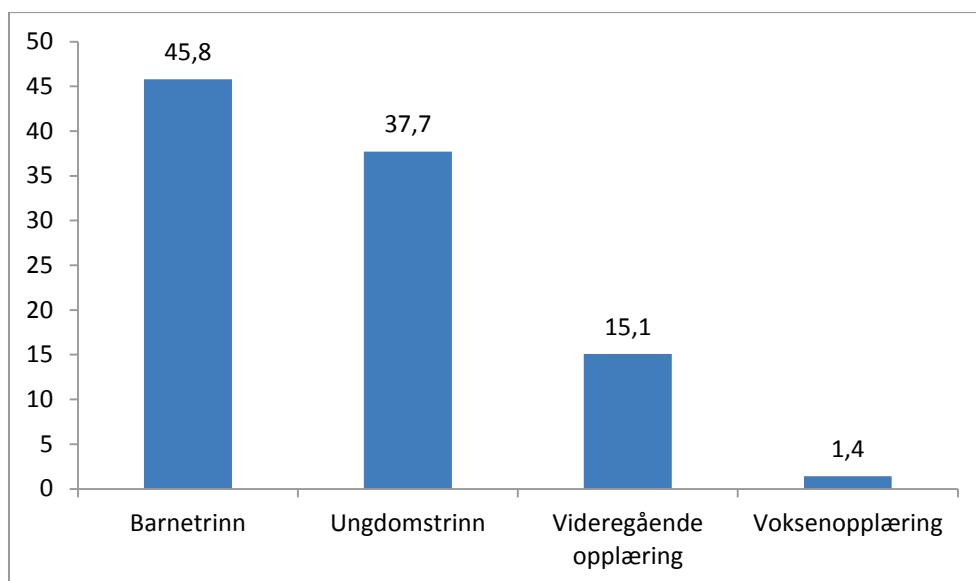
3.2 Yrkserfaring

Deltakerens yrkserfaring ble målt ved hjelp av spørsmål om hvor lenge de hadde jobbet i skolen og hvilket trinn de underviser på. Svarfordelingene vises i figurene 3.2 og 3.3.



Figur 3.2 Deltakernes yrkeserfaring i skolen. N = 583. Prosent.

Figuren viser tydelig at flesteparten av deltakerne har jobbet i skolen mellom 0 og 20 år. Omtrent 80 prosent av deltakerne har jobbet i skolen i 20 år eller mindre, mens de resterende har jobbet der i mer enn 21 år. Figuren viser på at også de som har jobbet i skolen relativt kort tid, mindre enn 10 år, velger å ta videreutdanning. Dette tyder på at også innenfor denne gruppen er det ønskelig med faglig påfyll og mer kunnskap.



Figur 3.3: Hvilke trinn deltakerne underviser på. N = 578. Prosent.

Figur 3.3 viser at informantene i stor grad jobber på barnetrinn og ungdomstrinn. Rundt 80 prosent av de som har deltatt i studiet jobber på disse trinnene. Blant de resterende jobber majoriteten på videregående, mens et lite antall er tilknyttet voksenopplæringen.

Hvis vi sammenligner disse tallene med hvor mange som jobber i de ulike skoleslagene, ser vi at barne- og ungdomstrinnet har nesten tre ganger så mange ansatte til sammen som videregående - 57 860 mot 21 197 (Statistisk sentralbyrå 2013). Det vil si at vi bør kunne forvente at en høyere andel av de som tar videreutdanning jobber ved disse trinnene enn på videregående. Imidlertid er forskjellen som kommer fram i figur 3.3 større enn det som kan forventes ut fra antall ansatte ved de ulike

trinnene. Omtrent femten prosent av deltakeren har bakgrunn fra videregående og omtrent fem ganger så mange har bakgrunn fra barne- og ungdomstrinnet.

Det er to forklaringer på hvorfor ansatte fra videregående utgjør en mindre andel av deltakeren i studien enn forventet. For det første er det mulig at utvalget ikke er representativt for de som faktisk har fulgt studier. Det kan være slik at ansatte fra videregående har studert i like stor grad som ansatte på barne- og ungdomstrinnet, men ikke har deltatt i spørreundersøkelsen i samme grad. Det vil i tilfelle bety at utvalget i denne studien ikke er representativt.

For det andre kan det være slik at ansatte i videregående ikke deltar på videreutdanning i regi av strategien *Kompetanse for kvalitet* i samme grad som ansatte i barne- og ungdomsskolen. Muntlig kommunikasjon med Utdanningsdirektoratet peker på forhold som støtter en slik tolkning. Ansatte i videregående ser ut til å søke videreutdanning utenfor strategien *Kompetanse for kvalitet* i større grad enn ansatte på barne- og ungdomstrinnet. I tillegg har videregående skoler andre eiere enn barne- og ungdomsskoler, noe som innebærer at det er ulike instanser som skal godkjenne søknader om å ta videreutdanning. De ulike instansene kan ha noe forskjellig praksis når det gjelder godkjenning, slik at en høyere andel av lærere fra barne- og ungdomstrinnet får tilbud sammenliknet med lærere fra videregående. Alt i alt tyder dette på at ansatte på videregående ikke er underrepresentert i spørreundersøkelsen. Den lavere andelen deltakere herfra henger trolig sammen med lavere deltakelse i studiene som undersøkes.

3.3 Informantenes studier

Deltakerne ble spurt både om hvor de studerer, hvilket fag de studerer, hvor lang reisetid de har til studiestedet og hvor mange studiepoeng de har fra før i faget de studerer. Svarene vises i tabellene 3.2 og 3.3 og i figurene 3.4 og 3.5.

Tabell 3.2: Andel av deltakerne som har studert ved de ulike studiestedene. N = 577. Prosent.

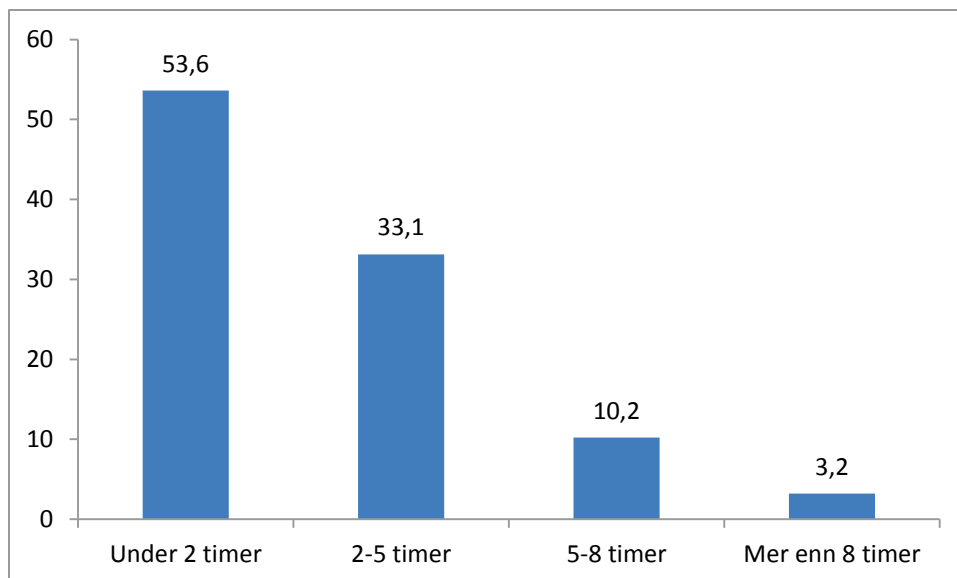
Studiested	Andel av totalutvalg
Høgskolen i Oslo og Akershus	16,8
Universitetet i Stavanger	11,6
Høgskolen i Bergen	10,9
Høgskolen i Sør-Trøndelag	9,2
Høgskolen i Hedmark	8,7
Høgskolen i Østfold	6,2
Norsk Teknisk Naturvitenskapelige Universitet	5,9
Høgskolen i Nord-Trøndelag	5,0
Høgskolen i Telemark	4,3
Høgskolen i Lillehammer	3,6
Universitetet i Nordland	3,1
Universitetet i Agder	2,9
Høgskolen i Sogn og Fjordane	2,4
NLA Høgskolen	2,3
Høgskolen i Vestfold	1,4
Universitetet i Tromsø	1,4
Universitetet i Bergen	1,0
Høgskolen i Finnmark	0,9
Norges Idrettshøgskole	0,9
Høgskolen i Nesna	0,7
Høgskolen i Stord og Haugesund	0,3
Norges Musikkhøgskole	0,3

Tabell 3.2 viser at Høgskolen i Oslo og Akershus, Høgskolen i Bergen og Universitetet i Stavanger er de studiestedene med høyest andel deltakere. Dette er alle utdanningsinstitusjoner som ligger i store byer, og det er derfor ikke urimelig at de har mange lærere i videreutdanning.

Tabell 3.3: Fag som deltakerne studerer. N = 577. Prosent.

Fag	Andel av totalutvalg
Leseopplæring 1	12,5
Engelsk 1	11,4
Matematikk 2	9,2
Matematikk 1	9
Norsk 2	8,8
Engelsk 2	7,1
Rådgiving 2	7,1
Leseopplæring 2	6,8
Norsk 1	6,2
Rådgiving 1	5,5
Andrespråkspedagogikk	3,3
Prosjekt til fordypning	1,9
Vurdering i elevenes læringsarbeid i videregående opplæring	1,9
Musikk	1,4
Kunst og håndverk	1,2
Matematikk for videregående opplæring	1
Yrkesretting av programfag	1
Fysikk 2	0,9
Kroppsøving	0,9
Lesing, læring og vurdering i videregående	0,9
Mat og helse	0,9
Teknikk og industriell produksjon	0,5
Naturfag	0,3
Læringsledelse og vurdering	0,2

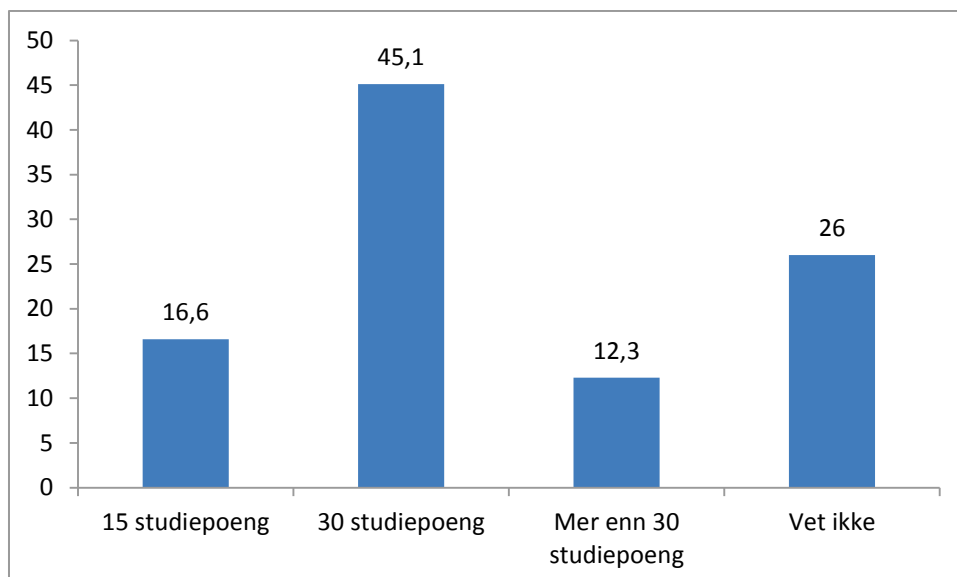
Den høyeste andelen deltakere finner vi ved sentrale skolefag, som leseopplæring, engelsk, matematikk og norsk. Andelen som oppgir at de har tatt videreutdanning i ett av disse fagene er mellom 14 og 18 prosent for hvert fag. De andre undervisningsfagene har mindre oppslutning, trolig fordi de er mer spesialiserte og derfor ikke retter seg mot like mange lærere. Tabellen viser også at selv om det er undervisningsfag som flest studerer er det omtrent 12 prosent av deltakerne som oppgir at de studerer rådgiving. Dette peker på at et flertall av deltakerne jobber som lærere, mens et mindretall jobber som rådgivere.



Figur 3.4: Hvor lang reisetid har du fra hjemsted til studiested? N = 571. Prosent.

Omtrent halvparten av deltakerne svarer at de bruker mindre enn 2 timer på å komme seg til sitt studiested. Altså er det mange som studerer i nærheten av der de bor, noe som tyder på at studiene er desentralisert på en slik måte at mange finner et studie som samsvarer med deres behov innenfor rimelig reiseavstand.

Figuren viser videre at omtrent 15 prosent av deltakerne oppgir at de har mer enn 5 timers reisevei. Altså må noen av deltakerne reise relativt langt for å komme til et studiested som tilbyr det faget de ønsker. Det at ikke alle fagene tilbys overalt kan bety at enkelte velger ikke å ta videreutdanning, siden det vil innebære betydelig reiseavstand til samlingene. Imidlertid er intensjonen at studiene i hovedsak skal gjennomføres som fjernstudium, og det er usikkert i hvilken grad reisevei påvirker deltakernes valg av studie og om de skal studere eller ikke.



Figur 3.5: Deltakernes studiepoeng i faget de tar videreutdanning før påbegynt studium. N = 554. Prosent.

Figur 3.5 viser at litt i underkant av halvparten av deltakerne i studien hadde 30 studiepoeng fra før av i faget de tar videreutdanning i. 30 studiepoeng tilsvarer et halvt års studier. Til sammen har over halvparten av deltakerne 30 studiepoeng eller mer i faget de nå studerer.

Figuren viser også at mange ikke vet hvor mange studiepoeng de har. Dette kan komme av at det er lenge siden de fullførte studiene sine og derfor ikke husker nøyaktig hvor mye de har, og det kan handle at de ikke har det klart for seg hvor stor del faget de tar utgjorde av tidligere utdanning.

For å undersøke om deltakerne ved de ulike trinnene varierer når det gjelder hvor mye tidligere utdanning de har lagde vi en krysstabell som viser sammenhengen mellom trinn og antall studiepoeng. Videre ble det foretatt en test av om disse forskjellene var signifikante. Resultatene vises i tabell 3.4.

Tabell 3.4: Underviser på trinn og studiepoeng. Krysstabell. N = 548. Prosent.

	Barnetrinnet	Ungdomstrinnet	Videregående	Voksenopplæring
15 studiepoeng	18,0	19,3	6,0	14,3
30 studiepoeng	42,8	48,8	44,1	14,3
Mer enn 30 studiepoeng	9,2	12,6	19,1	42,9
Vet ikke	30,0	19,3	31,0	28,6
Sum	100,0	100,0	100,0	100,0

Chi-kvadrat test: $p < .01$

Tabellen viser en tendens til at deltakere som underviser på høyere trinn har mer utdanning i faget de studerer enn de som underviser på lavere trinn. Skillet er særlig tydelig mellom de som underviser på barne- og ungdomstrinnet på den ene siden og de som underviser på videregående og voksenopplæringen på den andre. Forskjellene mellom gruppene er signifikante. Det betyr at det er systematiske forskjeller i tidligere utdanning mellom de ulike trinnene. Dette kan påvirke de sammenhengene vi finner og skal derfor tas hensyn til i analyser der dette er relevant.

4 Tilrettelegging

I dette kapitlet presenteres deltakernes opplevelse av tilretteleggingen for studiet på skolen de er ansatt. Som diskutert i kapittel 1 kan det ha stor betydning for deltakernes læringsutbytte hvordan skolene legger til rette for studiet og hvordan lærernes nye kunnskap møtes av kollegiet og ledelsen. Hensikten med kapitlet er å vise både deltakernes samlede oppfatning og å undersøke om det er systematiske forskjeller i tilretteleggingen mellom ulike skoletrinn. Systematiske forskjeller kan peke på områder der det er behov for endring eller utvikling av tilretteleggingen.

Kapitlet inneholder tre deler: informasjon om studiet, tilrettelegging ved skolen og kultur for videreutdanning og kunnskapsdeling ved skolen.

4.1 Informasjon

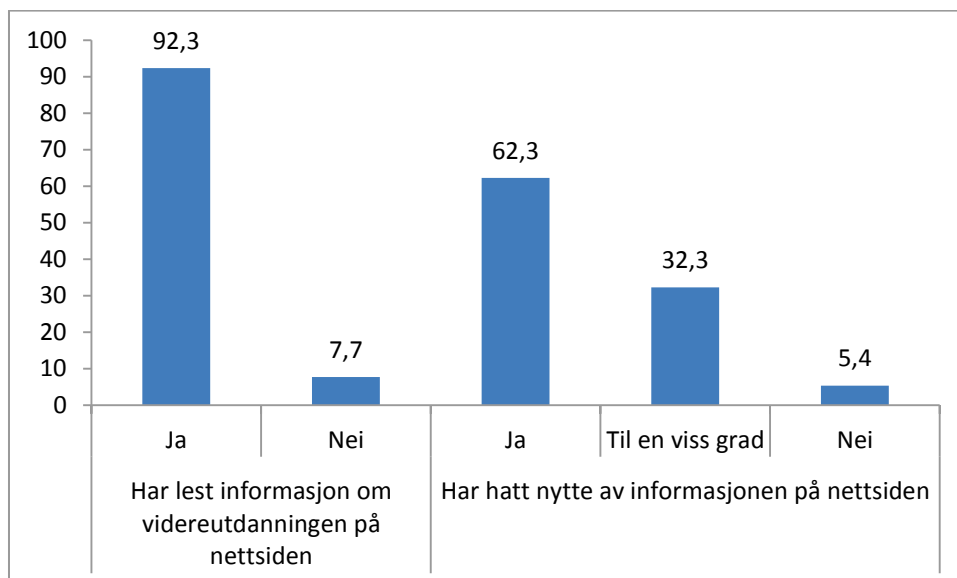
Deltakerne har trolig behov for informasjon både før de begynner på studiet og underveis mens de studerer. Før de begynner på studiet trenger de kunnskap om at studiet eksisterer og de mulighetene som ligger i strategien *Kompetanse for kvalitet* når det gjelder frikjøp fra jobb og støtte til utgifter knyttet til studiet. Underveis i studiet trenger de praktisk informasjon om for eksempel samlinger, frister og oppgaver.

Informasjon er undersøkt gjennom spørsmål om hvilke informasjonskilder deltakerne har brukt, om de har benyttet nettsiden til Utdanningsdirektoratet, og hva de synes om denne siden. Svarene vises i tabell 4.1 og figur 4.1.

Tabell 4.1: Hvordan fikk du informasjon om videreutdanningstilbudene? N = 591. Prosent. Deltakerne kunne krysse av for mer enn ett alternativ.

Kilde	Prosent
Rektor	56,3
Utdanningsdirektoratets nettsider	33,2
Kolleger	29,1
Tillitsvalgt/fagforening	15,7
Skoleeier	13,2
Utdanningsdirektoratets studiekatalog	11,3
Media (annonser, avis, tv, fagblad)	9
Høgskoler eller universitet	6,1
På andre måter	3,2

Tabellen viser at særlig tre kilder til informasjon er viktige: rektor, Utdanningsdirektoratets sider og kolleger. Trolig er disse kildene viktige både for å få informasjon om at muligheten til å studere eksisterer, og for å få vite mer om studiene og det praktiske rundt det å studere.



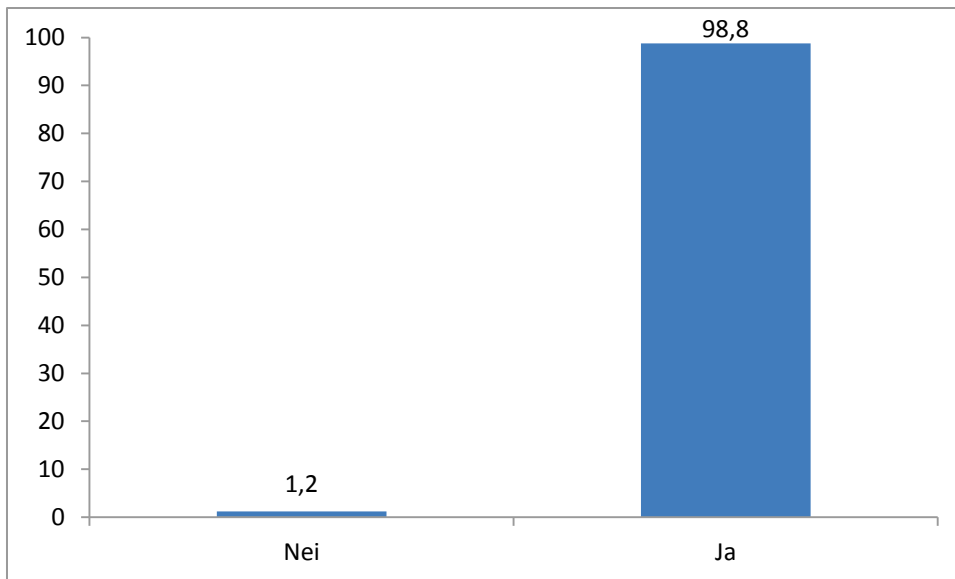
Figur 4.1: Deltakernes bruk av informasjonen om videreutdanningstilbudene på nettsiden www.udir.no/videreutdanning. N = 573-583. Prosent.

Figuren viser at en høy andel av deltakerne har lest informasjonen på nettsidene til Utdanningsdirektoratet, og at mange opplever informasjonen som nyttig. Dette er for øvrig i overensstemmelse med funn gjort i *Spørsmål til Skole-Norge våren 2013*, der det framkommer at nettstedet «udir.no» har en sentral rolle i informasjonsformidlingen fra Utdanningsdirektoratet til skolene (Vibe & Hovdhaugen, 2013).

4.2 Praktisk tilrettelegging ved skolen

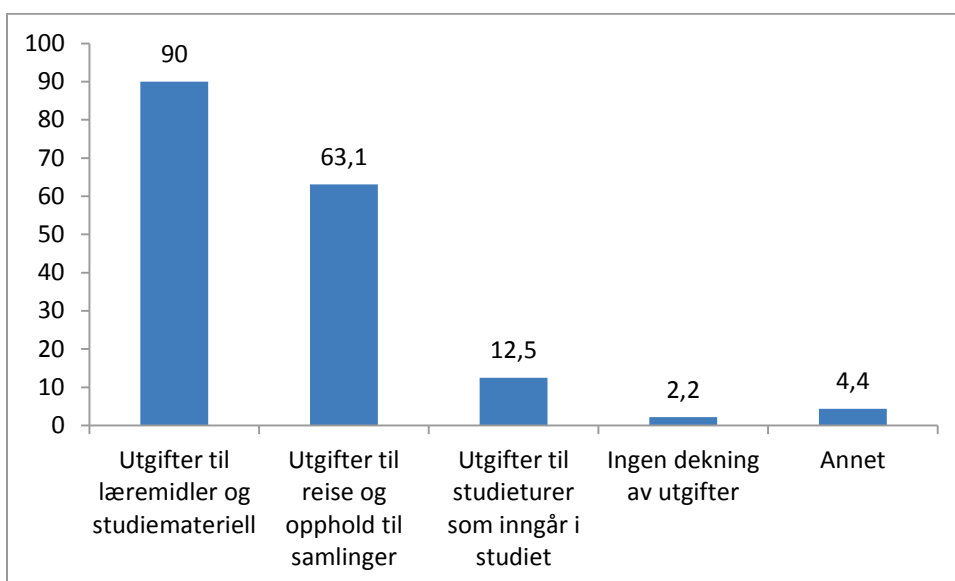
Som gjort rede for i kapittel 1 er en viktig forutsetning i satsingen *Kompetanse for kvalitet* at deltakerne skal få fri til å studere, slik at de får den tiden de trenger til å fullføre og få utbytte av studiet.

Tilretteleggingen ved skolen er belyst gjennom spørsmål om de har fått redusert leseplikt og om hvilke utgifter de får dekket. I tillegg er det et spørsmål som handler om hvor fornøyde deltakerne er med tilretteleggingen for deres studium på skolen, alt i alt. Svarene vises i figur 4.2 til 4.4.



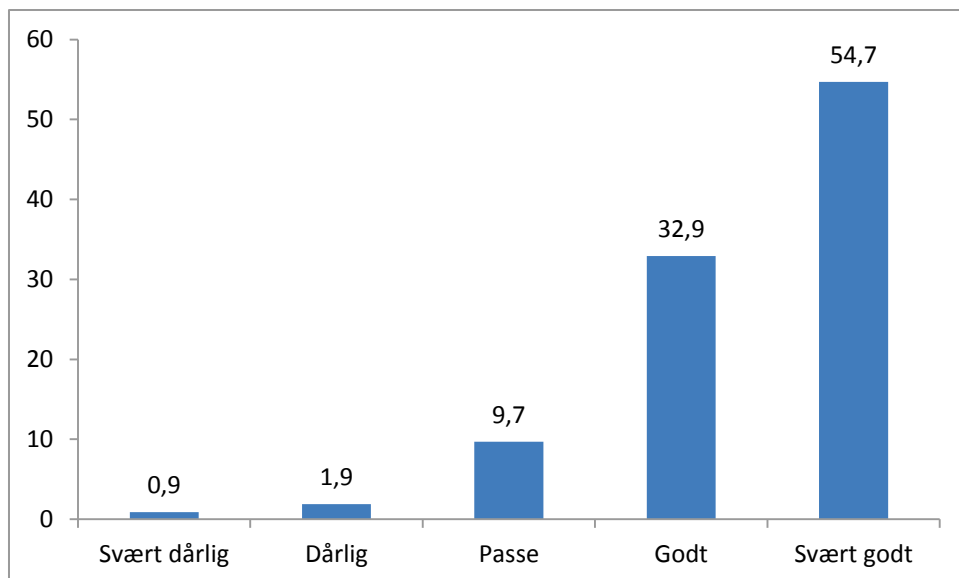
Figur 4.2: Andel som oppgir at de har fått redusert leseplikt og frigjort tid til å studere i studieåret. N = 578. Prosent

Figur 4.2 viser at svært få av deltakerne ikke får fri til å studere. Altså gjennomføres dette i tråd med intensjonene i strategien. Til tross for at så mange som 98,8 prosent av respondentene oppgir at de har fått redusert leseplikt og frigjort tid gir mange, gjennom de åpne svarene i spørreundersøkelsen, uttrykk for at det har vært krevende å kombinere videreutdanning med jobb. Noen gir også uttrykk for at de opplever at tilretteleggingen for å arbeide med studiet har vært mangelfull på arbeidssstedet.



Figur 4.3: Hvilke utgifter forbundet med studiet dekker skoleeier? N = 591. Prosent.

I figur 4.3 ser vi at en liten del av deltakerne oppgir at de ikke får dekket noen utgifter i forbindelse med studiet. Hvorfor disse ikke får dekket utgifter vet vi ikke. Imidlertid er hovedinntrykket at et klart flertall får dekket i hvert fall noen av sine utgifter. Det peker igjen på at skoleeierne prioriterer denne strategien, og at de gjennom økonomisk støtte bidrar til å hjelpe deltakerne til å ha mulighet til å studere.



Figur 4.4: Hva er ditt samlede inntrykk av tilretteleggingen for studiet ved din skole? N = 578. Prosent.

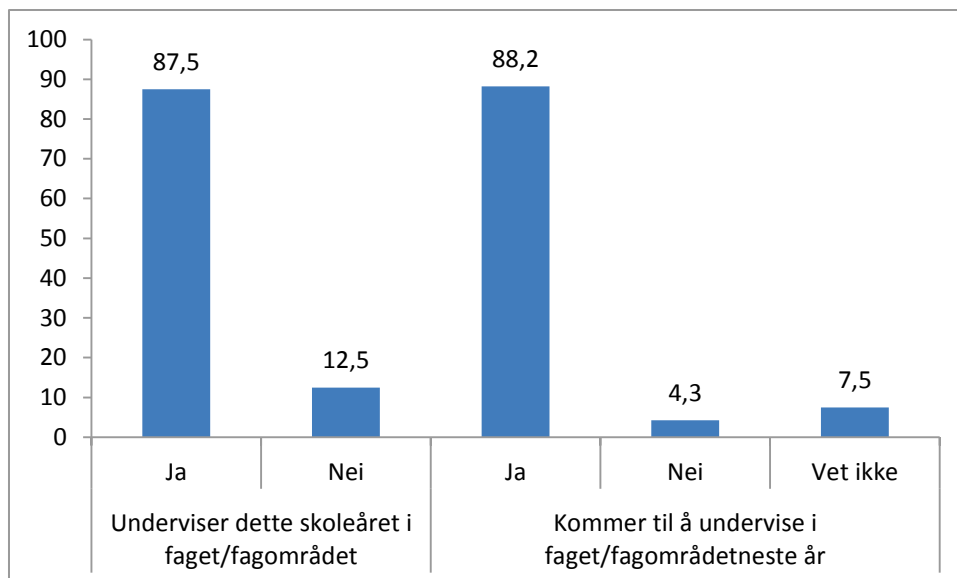
Figuren viser at en høy andel av deltakerne vurderer tilretteleggingen ved skolen som god. Over 80 prosent har krysset av for at de er godt eller svært godt fornøyd med tilretteleggingen på skolen. Dette tyder på at skolene og skoleeierne i stor grad har lyktes i å legge til rette for at deltakerne kan gjennomføre studiet sitt.

Selv om en høy andel av deltakerne vurderer tilretteleggingen som god når utvalget sees under ett kan det likevel være forskjeller innad i utvalget. For å undersøke det analyserte vi variasjon mellom fylkene ved en analyseteknikk som heter Anova. Denne analyseteknikken er egnet for å få frem i hvilken grad forskjeller mellom gruppene er statistisk signifikante eller ikke. Analysene viser at det ikke er signifikante forskjeller mellom fylkene i hvordan deltakerne opplever tilretteleggingen ($p > .05$). Det betyr at det ikke er systematiske forskjeller i deltakernes vurdering som kan tilbakeføres til fylkesnivå.

4.3 Faglig kontekst på skolen

Det er ikke bare praktiske forhold ved skolen som har betydning for muligheten til å studere og til å få utbytte av studiet. Også den faglige konteksten deltakerne inngår i har betydning for hvilket utbytte de får av studiet. Som diskutert i under punkt 1.2 kan forhold som nærhet mellom studiet og praksis og kollegers interesse og støtte være positivt for deltakernes læringsutbytte.

Den faglige konteksten på skolen ble i studien undersøkt ved hjelp av spørsmål innenfor tre områder. For det første ble deltakerne spurt om de jobber med det samme faget de studerer. For det andre ble de spurt om i hvilken grad videreutdanning ble prioritert ved skolen deres. For det tredje ble de bedt om å vurdere kulturen for å dele kunnskap ved skolen. Deltakerens svar vises i figur 4.5 og tabellene 4.2 og 4.3.



Figur 4.5: Andel som underviser i faget de tar videreutdanning i, dette og neste skoleår. N = 574 – 577. Prosent.

Figuren viser stort samsvar med hva de deltakerne underviser og hva de studerer. Nærmere 90 prosent forteller at de underviser i det faget de studerer, og at de også skal undervise i dette faget neste år. Det betyr at for de fleste deltakerne er det en forbindelse mellom hva de lærer og hva de praktiserer. Dette samsvaret representerer opplagt et viktig grunnlag for å oppnå biografisk koherens, og særlig program- og overgangskoherens, siden dette utgjør en forutsetning for å relatere innhold til deltakernes tidligere erfaringer og aktuelle problemstillinger og utfordringer innen faget.

Prioritering av videreutdanning er her undersøkt ved at deltakerne har tatt stilling til ulike utsagn om hvordan videreutdanning prioriteres ved skolen deres og utsagn om kunnskapsdeling ved skolen. De tok stilling til utsagnene ved å krysse av på en femdelte skala fra 1 (svært uenig) til 5 (svært enig). Deltakernes opplevelse av prioritering av videreutdanning vises i tabell 4.2. For å forenkle framstillingen er den midterste kategorien utelatt. Det vil si at tabellen viser andelen som har krysset av på de to laveste og de to høyeste kategoriene.

Tabell 4.2: Prioritering av videreutdanning ved skolen. N = 573-579. Prosent.

Utsagn	1 (svært uenig) - 2	4 -5 (svært enig)
På skolen prioriteres videreutdanning av lærere høyt	7,8	72,5
Ved skolen min planlegges lærernes videreutdanning på lang sikt	35,3	30,4
På skolen min gjennomføres lærernes videreutdanning uten vesentlige belastninger for elevenes opplæring	6,6	74,5
Skolens ledelse legger til rette for at det er lett for meg å kombinere videreutdanning med utøvelsen av mitt daglige virke som lærer/sosiallærer	6,7	80,1
Lærerne på skolen min oppfordres av skoleledelsen til å delta på videreutdanning	17,8	61,4

Dette at et stort flertall av deltakerne krysser av på de to høyeste kategoriene når det gjelder skolens prioritering av, støtte til og tilrettelegging for lærernes videreutdanning, indikerer at det eksisterer en positiv og støttende holdning som bidrar til å fremme opplevd program- og overgangskoherens. Dette er for så vidt i overensstemmelse med funn som er beskrevet i *Spørsmål til Skole-Norge våren 2013*,

der tre av fire kommuner oppgir å ha satt av midler i budsjettet for 2013 til videreutdanning av lærere (Vibe & Hovdhaugen, 2013). Det er ifølge rapporten særlig for videreutdanning i matematikk og norsk at kommunene setter av midler til lærerne.⁴

Dette at det, som det framkommer i tabell 4.2, er betydelig færre respondenter i Deltakerundersøkelsen 2013 som krysser av for de to høyeste kategoriene, når det gjelder planlegging av videreutdanning på lang sikt, indikerer imidlertid at et eksisterer et forbedringspotensial ved skolene når det gjelder langsiktig utviklingsarbeid for å endre undervisning. Det er nærliggende å tenke at dette er et forhold som kan slå mer negativt ut i forhold til opplevd både program- og overgangskoherens. Dette siste understøttes også gjennom respondentenes åpne svar i Deltakerundersøkelsen, der mange oppgir at det framstår som noe tilfeldig og uoversiktlig hvorvidt, for hvem og eventuelt når, arbeidsstedet åpner for at ansatte kan starte på videreutdanning.

Deltakernes opplevelse av kunnskapsdeling på skolen vises i tabell 4.8. De ble bedt om å ta stilling til fire utsagn ved hjelp av en seks-delt skala fra 1 (helt uenig) til 6 (helt enig). For å forenkle framstillingen er de to midterste kategoriene utelatt fra tabellen. Det vil si at det er andelen som har krysset av på de to laveste og de to høyeste kategoriene som vises.

Tabell 4.3: Kunnskapsdeling på skolen. N = 576 - 578. Prosent.

Utsagn	1 (helt uenig) - 2	5 - 6 (helt enig)
Ved skolen min er det en forventning om at jeg deler det jeg lærer på videreutdanningen med mine kolleger	24,2	32,5
Skoleledelsen har lagt til rette slik at jeg kan dele det jeg har lært på videreutdanningen med mine kolleger	38,3	21,8
Kolleger på skolen min er svært interessert i å høre om hva jeg har lært på videreutdanningen	23,6	24,8
Jeg har samarbeidet med kolleger for å realisere noe av det jeg har lært på videreutdanningen	22,9	38

Alle spørsmålene som er listet i tabell 4.8 antas å henge nøye sammen med oppnåelse av det som i innledningen er omtalt som et gunstig «transferklima» på arbeidsplassen. Et slikt klima fordrer blant annet at de studerende får anledning til å legge fram og diskutere det lærte med sine kolleger. Dette at det er relativt få som krysser av på de to høyeste kategoriene for disse spørsmålene, som altså angår utvikling av kollektiv lærerkultur og kunnskapsdeling, indikerer at det ikke råder optimale forhold for å oppnå program- og overgangskoherens gjennom videreutdanningen på disse områdene. Dette er for så vidt en problemstilling som er hyppig diskutert i litteraturen om lærerkompetanse og det finnes en rekke studier som støtter opp om betydningen å legge til rette for eksplisitte former for samarbeid innenfor praksisfeltet og mellom praksisfeltet og utdanningsinstitusjonene (se f.eks. Sjøberg og Hansen 2006; Corlett 2000).

Resultatene i tabell 4.3 er i tråd med funn i en rapport om situasjonen til lærere på ungdomsskolen. Rapporten viste at samarbeid mellom lærerne i stor grad handlet om praktisk tilrettelegging og koordinering, mens samarbeid omkring undervisning og læring var mindre vanlig (Vibe, Aamodt og Hovdhaugen 2009).

⁴ De geografiske forskjellene i prioritering av grupper for videreutdanning reflekterer, i følge *Spørsmål til Skole-Norge våren 2013*, først og fremst forskjellen i kommunestørrelse. Videre viser rapporten at alle fylkeskommuner og 91 prosent av kommunene deltar eller planlegger å delta i statlige tiltak for kompetanseheving i 2013. Det er særlig skoling av lærere for Ny GIV og videreutdanning for lærere det pekes på. Når det gjelder skoling av lærere gjennom videreutdanning er det betydelige forskjeller etter kommunestørrelse. Andelene skoleeierne som tar sikte på å delta i statlige tiltak i 2014 er i følge rapporten like høy som for 2013; alle fylkeskommuner og ni av ti kommuner (Vibe & Hovdhaugen, 2013).

4.3.1 Variasjon etter trinn

For å undersøke om det er forskjeller i deltakernes opplevelse og beskrivelse avhengig av hvilket trinn de jobber på har vi gjennomført analyser av variasjonen i tre av områdene vi har presentert her:

- Deltakernes samlede inntrykk av tilrettelegging. Denne variabelen er identisk med den som ble presentert i figur 4.4.
- Prioritet av videreutdanning ved skolen. Dette er en samleskåre bestående av utsagnene som inngår i tabell 4.2. Verdiene på samleskåren kan variere fra 5 til 25. Høyere verdier betyr at informanten opplever at videreutdanning prioriteres høyt ved skolen.
- Kultur for kunnskapsdeling ved skolen. Dette er en samleskåre der utsagnene som inngår i tabell 4.3 er lagt sammen. Verdiene kan variere fra 4 til 24, der høyere verdier indikerer at deltakerne er mer enig i at det er kultur for deling ved deres skole.

Resultatene av analysene presenteres i tabell 4.4. Kolonnen merket Anova viser om forskjellene mellom trinnene er signifikant.

Tabell 4.4: Variasjon i opplevd tilrettelegging, prioritet av videreutdanning og kultur for kunnskapsdeling etter hvilket trinn deltakerne jobber på.

	Barnetrinn	Ungdomstrinn	Videregående	Voksenopplæring	Anova
Opplevd tilrettelegging på skolen	4,49	4,49	4,30	4,25	*
Prioritet av videreutdanning på skolen	18,74	18,89	17,65	18,00	
Kultur for kunnskapsdeling på skolen	14,81	13,35	13,91	15,13	**
N	259-261	213-216	85-87	8	

Tabellen viser at det er enkelte betydningsfulle forskjeller mellom trinnene. De største forskjellene finner vi innenfor området kultur for kunnskapsdeling på skolen. Her ser vi at ansatte på barnetrinnet i større grad enn ansatte på ungdomstrinnet og på videregående opplever at det er kultur for deling ved skolen deres. Tabellen viser også at deltakere som jobber innenfor voksenopplæringen i stor grad oppgir at det er kultur for deling ved deres arbeidssted. Imidlertid er antallet deltakere fra voksenopplæringen relativt lavt. Vi skal derfor være forsiktige med å legge stor vekt på denne forskjellen.

Også når det gjelder deltakernes opplevelse av tilrettelegging på skolen ser vi at det er forskjeller mellom trinnene. Ansatte på videregående forteller om noe mindre grad av tilrettelegging enn ansatte på barne- og ungdomstrinn. Forskjellen er ikke stor, men peker likevel på ulikheter innenfor dette området. Dette kan komme av at de ulike skoleslagene prioriterer tilretteleggingen i varierende grad. I tillegg kan det være slik at ulike organisatoriske rammer gir ulike forutsetninger for å rydde plass for lærernes studier.

Deltakere som jobber innenfor voksenopplæringen opplever også tilretteleggingen som mindre god enn de som jobber på barne- og ungdomstrinnet, og er på linje med deltakere fra videregående på dette området. Imidlertid gjør det lave antallet deltakere med bakgrunn herfra at vi ikke skal vektlegge dette funnet i særlig grad.

Det var ingen forskjeller av betydning når det gjaldt deltakernes opplevelse av hvordan videreutdanning blir prioritert ved skolen. Her svarer deltakerne relativt likt, uansett hvilket trinn de har bakgrunn fra.

5 Opplevelse av studiet

I dette kapitlet skal vi presentere deltakernes opplevelse av studiet de har tatt. Det innebærer å presentere både hvordan de beskriver ulike sider ved studiet, og deres vurderinger av studiet.

Kapitlet består av tre deler. I del en skal vi presentere deltakernes opplevelser av organiseringen av studiet, og i del to skal vi presentere deres vurderinger av studienes innhold og kvalitet. I kapitlets tredje del skal vi undersøke om deltakernes opplevelser varierer etter hvor de har studert og hvilket fag de har studert.

5.1 Organisering av studiet

Studiene som deltakerne har fulgt er lagt opp slik at deltakerne kan jobbe ved siden av. Det innebærer at i stedet for jevnlig forelesninger har det vært samlinger der deltakerne har møttes på studiestedet for å studere. Videre har internett vært brukt som en del av studiet, men ikke nødvendigvis på samme måte ved alle lærestedene.

Organisering av studiet er undersøkt gjennom spørsmål om de samlingene de har hatt, og bruk av nettressurser. Svarene vises i figurene 5.1 til 5.3 og i tabellene 5.1 til 5.3.

Hvordan deltakerne opplevde kvaliteten på den samlingsbaserte og nettbaserte delen av studiet, og hva de synes om fordelingen dem imellom ble undersøkt gjennom tre spørsmål. Deltakerne svarte på spørsmålene på en femdelte skala, fra 1 (svært dårlig) til 5 (svært god). Tabell 5.1 viser andelen som har krysset av for de to laveste og de to høyeste svarkategoriene.

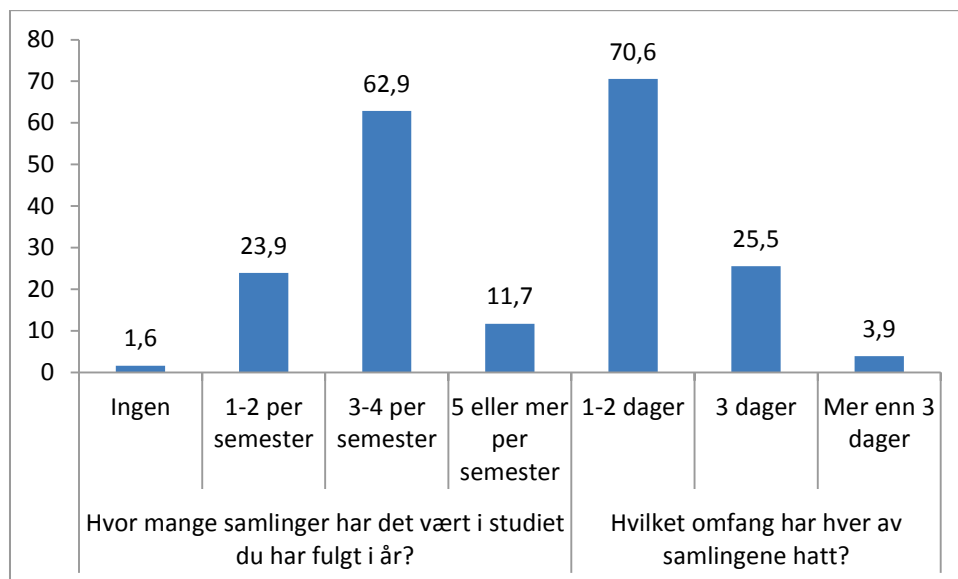
Tabell 5.1: Deltakernes opplevelse av samlingene og den nettbaserte delen av studiet. N = 560 – 567. Prosent.

Spørsmålstekst	1 (svært dårlig) - 2	4 - 5 (svært god)
Hva synes du om kvaliteten på den samlingsbaserte delen av studiet?	6,8	75,6
Hva synes du om kvaliteten på den nettbaserte delen av studiet?	13,9	58,2
Hva synes du om fordelingen mellom den samlingsbaserte og den nettbaserte delen av studiet?	9,6	63,7

Tabellen viser at deltakerne jevnt over vurderer kvaliteten på de ulike delene av studiet, og fordelingen dem imellom, som god. Tre av fire krysser av for de to mest positive kategoriene når det gjelder kvaliteten på den samlingsbaserte delen av studiet. Tallet er noe lavere for den nettbaserte delen av

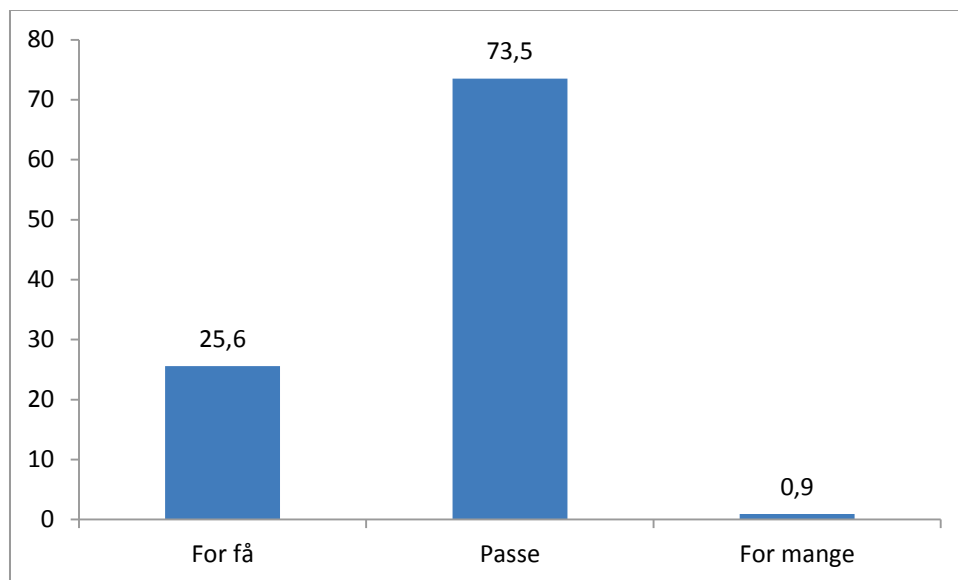
studiet. Her har omtrent halvparten krysset av på de to mest positive kategoriene. Det kan tyde på at det særlig innenfor den nettbaserte delen av studiene, er rom for forbedringer.

Det er også deltakere som ikke er fornøyd. Omtrent 10 prosent av deltakeren har krysset av for de to laveste svarkategoriene. Færre uttrykker seg negativt om den samlingsbaserte delen av studiet enn den nettbaserte delen. Det støtter en antakelse om at det er særlig i den nettbaserte delen av studiet det er mulig å gjøre utdanningstilbudet bedre.



Figur 5.1: Samlinger i studiet: antall og omfang. N = 564 - 574. Prosent.

Figur 5.1 viser at en klar majoritet av deltakerne oppgir at de har hatt 3-4 samlinger per semester, og at samlingene har vart 1-2 dager. Det vil si at samlingene har hatt relativt kort varighet, og at de har møttes omtrent en gang per måned, eller noe sjeldnere.



Figur 5.2: Hvordan vil du karakterisere antallet av samlinger i studiet? N = 570. Prosent.

Figur 5.2 viser at et klart flertall av deltakerne synes antallet samlinger har vært passe. Svært få mener at det har vært for mange. Vi ser imidlertid at omtrent en av fire deltakere sier at det har vært for få samlinger. Dette kan tyde på at det er potensiale for forbedring, i form av å øke antall samlinger, særlig ved studiesteder som har relativt få samlinger. I tabell 5.1 så vi at deltakerne var særlig fornøyd

med samlingene. Det er naturlig at deltakere ønsker seg mer av noe de synes fungerte godt. Det kan forklare hvorfor en såpass stor andel mener det var for få samlinger.

Tabell 5.2: Deltakernes karakteristikk av antall samlinger delt inn etter antall samlinger. N = 564. Prosent.

	Antall samlinger per semester		
	1-2	3-4	5 eller mer
For få	39,4	21,7	14,9
Passe	60,6	77,8	80,6
For mange	0	0,6	4,5
Sum	100	100	100

Chikvadrat test: $p < .001$

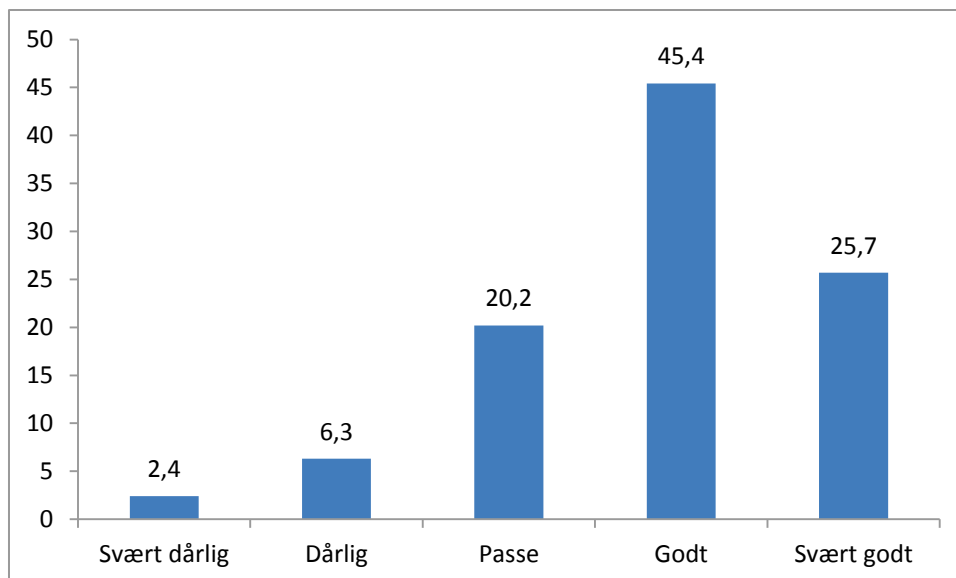
Tabell 5.2 viser deltakernes opplevelse av antall samlinger etter hvor mange samlinger de har hatt i studiet. Blant deltakerne som hadde 3-4 samlinger per semester, som var den klart største gruppen, ser vi at så mange som tre av fire mener det er et passe antall og at svært få mener det er for mange. Vi ser at når antall samlinger øker så øker andelen som mener antallet er passe. Det betyr imidlertid ikke at jo flere samlinger jo bedre. Når antallet samlinger øker så øker også andelen som synes det har vært for mange.

Tabell 5.3: Hvilke bruksområder dekker de nettbaserte hjelpemidlene som blir brukt i studiet? N = 591. Prosent.

	Ja
Administrativ informasjon om studiet	87,8
Bruk av diskusjonsforum på nett	74,1
Bruk av e-post	73,1
Bruk av samtaleforum	30,3
Videoforelesninger, lydbaserte forelesninger	28,3
Blogg	9,3
Streaming av forelesninger	6,8
Annet	6,3
Podcast	0,8

Av tabell 5.3 kommer det fram at de nettbaserte hjelpemidlene som studiestedene tilbyr dekker en rekke ulike formål, men at dette varierer. Tabellen viser at å bruke internett til administrativ informasjon om studiet er det som er mest utbredt. Nærmere 90 prosent av deltakerne oppgir at de nettbaserte hjelpemidlene har blitt brukt til slik informasjon. Videre forteller omtrent tre firedeler at e-post har inngått i de nettbaserte hjelpemidlene.

Bortsett fra diskusjonsforum, som tre firedeler sier har inngått, er andelen deltakere som forteller at de nettbaserte tjenestene dekker områder av mer faglig karakter lav. Omtrent en tredel sier at samtaleforum eller forelesninger via nett har inngått i tjenestene. Dette tyder på at de nettbaserte tjenestene ikke har vært sentralt i den faglige delen av studiet for majoriteten av deltakerne. Dette kan være en årsak til at deltakeren ikke er like fornøyd med den nettbaserte delen av studiet som med den samlingsbaserte.



Figur 5.3: Deltakernes samlede inntrykk av institusjonens tilrettelegging og organisering av studiet. N = 573. Prosent.

Søylene i figuren forteller at mange av deltakerne er fornøyd med tilretteleggingen og organiseringen av studiet. Over 70 prosent av deltakerne krysser av for de to høyeste kategoriene.

Tilrettelegging er i seg selv ikke tilstrekkelig for et godt studium, men vil trolig virke inn på mulighetene for læring. Dersom samlinger og undervisning via internett er dårlig organisert vil dette både påvirke deltakernes muligheter for læring, og deres opplevde kvalitet.

5.2 Studiene: kvalitet og innhold

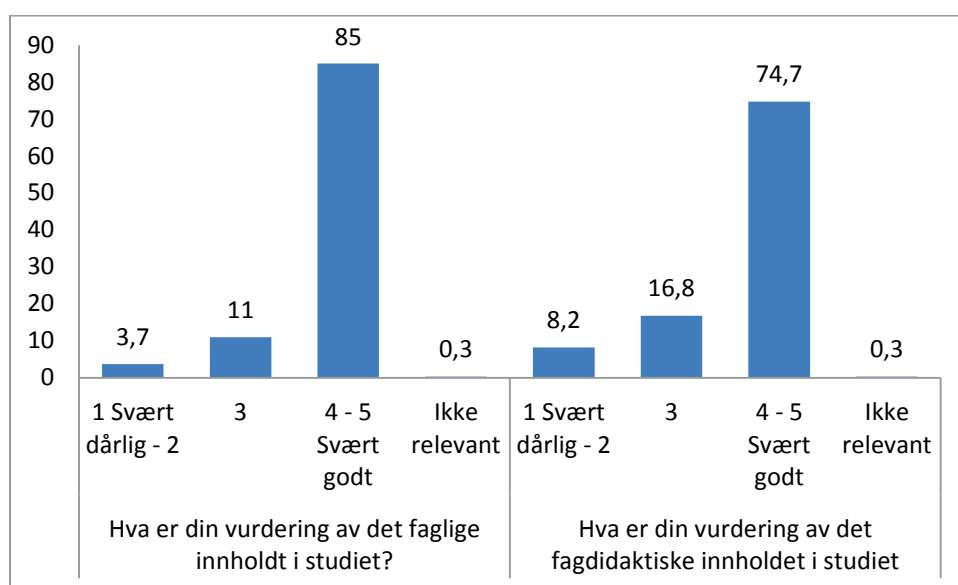
I denne delen presenteres deltakernes opplevelse av innholdet i studiet og deres vurdering av kvaliteten. Det vil si at deltakerne både uttaler seg om hva studiene har inneholdt, og at de uttrykker sin oppfatning av hvordan studiet har vært kvalitetsmessig. Svarene vises i tabell 5.4 og i figurene 5.4 og 5.5.

Tabell 5.4: Deltakernes oppfatning av innholdet i studiet. N = 569 – 573. Prosent.

Spørsmål	1 (i svært liten grad) - 2	4 - 5 (i svært stor grad)	Ikke relevant
I hvilken grad har studiet vært relatert til læreplanen(LK06)?	6,2	81,5	3
I hvilken grad har elevvurdering i faget inngått som en del av studiet?	19,1	53,8	6,7
I hvilken grad har tilpasset opplæring i faget inngått som en del av studiet?	22,4	45,5	5,4
I hvilken grad har IKT i faget inngått som en del av studiet?	18,9	51,3	6,1
I hvilken grad har grunnleggende ferdigheter i faget inngått som en del av studiet?	13,3	65,6	7,3
I hvilken grad har det vært lagt til rette for å bruke din praksiserfaring som utgangspunkt for refleksjon og erfaringsdeling i studiet?	7,3	80,5	3,3
I hvilken grad har du dratt nytte av studiet i din egen undervisning/skolehverdag?	5,3	84,2	2,6

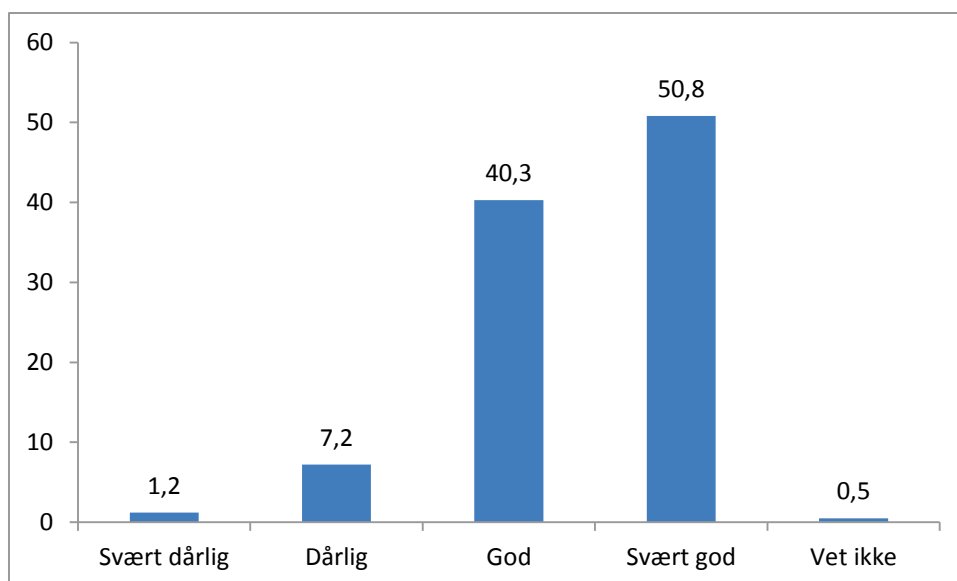
Spørsmålene i tabell 5.4 er vesentlige for å forstå muligheten til å oppnå de ulike typene koherens, som innledningsvis er beskrevet, gjennom videreutdanningen (se kapittel 1). Når det gjelder studiets relatering til LK06 representerer denne opplagt en vesentlig ramme for arbeidet i skolen og har således stor betydning for oppnåelse av programkoherens. For dette spørsmålet er det altså et stort flertall av respondentene som krysser av for de to høyeste kategoriene. Også når det gjelder i hvilken grad det har vært lagt til rette for å bruke deltakernes egen praksiserfaring som utgangspunkt for refleksjon, og i hvilken grad de har dratt nytte av studiet i egen undervisning/skolehverdag, indikerer den høye andelen som har krysset av for de to høyeste kategoriene at det gjennom videreutdanningen, eksisterer et stort potensial for å oppnå så vel biografisk koherens som overgangskoherens.

Tabellen viser også at det er enkelte tema som en ikke ubetydelig andel av deltakerne mener studiet ikke har inneholdt. Det gjelder i første rekke elevvurdering, tilpasset opplæring og bruk av IKT. Rundt tjue prosent mener at dette har inngått i studiet i liten grad. Vi kan likevel ikke si at deltakerne formidler at dette er områder som ikke har en sentral plass i studiet, i og med at rundt halvparten krysser av på de to øverste svaralternativene.



Figur 5.4: Deltakernes vurdering av det faglige og fagdidaktiske innholdet i studiet. N = 573. Prosent.

Figur 5.4 viser deltakernes svarfordeling i spørsmål om videreutdanningens faglige og fagdidaktiske innhold. Dette at et flertall har krysset av for de to høyeste svarkategoriene, slik det framkommer i fig. 5.4, samsvarer godt med at svært mange respondenter, gjennom de åpne svarene i spørreundersøkelsen, gir rosende omtale av det faglige innholdet i videreutdanningen. Imidlertid er det mange som har kritiske innvendinger angående det fagdidaktiske innholdet i studiet, noe som står i en viss kontrast til den svært positive vurderingen av dette som kommer til uttrykk i figuren. Denne oppfattede mangelen blir imidlertid i liten grad nærmere utdypet gjennom de åpne svarene.



Figur 5.5: Hva er ditt hovedinntrykk av kvaliteten på studiet? N = 571. Prosent.

Figur 5.5 viser deltakernes hovedinntrykk av kvaliteten på studiet. Svært mange av deltakerne har krysset av for de to øverste svarkategoriene. Deltakerne er i det store og hele godt fornøyd med kvaliteten på studiet.

Imidlertid er det verdt å legge merke til at det ikke er noen kategori mellom dårlig og god. Enkelte deltakere vil kanskje vurdere spranget fra dårlig til god som relativt stort. Det innebærer trolig at i kategoriene god finner vi både deltakere som mener studiet de har fulgt er godt, og deltakere som kanskje er noe mindre fornøyd, men som likevel ikke ønsker å krysse av i kategorien dårlig.

Videre ser vi at omtrent åtte prosent av deltakerne mener kvaliteten på studiet er dårlig eller svært dårlig. Dette kan komme av enkelte studiesteder eller enkelte fag ikke har lyktes i å levere et kvalitativt godt studium. Dette skal undersøkes i neste del av kapitlet.

5.3 Variasjon i deltakernes opplevelse etter studiested og fag

Et av målene med rapporten er å belyse forskjeller i deltakernes opplevelser avhengig av hvilket fag de har tatt og hvor de har studert. For å gjøre det tok vi utgangspunkt deres svar på spørsmålet «Hva er ditt hovedinntrykk av kvaliteten på studiet?», som ble presentert i figur 5.5. Vi mener at spørsmålets ordlyd tilsier at besvarelsene gir en samlet vurdering av studiet, og at spørsmålet derfor er godt egnet som et generelt mål på deltakernes opplevelse.

Deltakerne skulle avgi sine svar på en firedelt skala, med svaralternativene «svært dårlig», «dårlig», «god» og «svært god». I analysene er de fire svaralternativene gitt verdiene 1, 2, 3 og 4. Det innebærer at det teoretisk laveste gjennomsnittet, som er 1,00 vil forekomme dersom alle krysset av på «svært dårlig». Det høyeste mulige gjennomsnittet er 4,00 og vil forekomme dersom alle krysset av på «svært godt». Det var også mulig å krysse av for «vet ikke», men informanter som gjorde det har blitt utelatt fra analysene.

For å sikre statistisk styrke i analysene, og for å unngå at hver enkelt deltaker har stor innflytelse over resultatet ved det enkelte lærested, ble kun læresteder og fag med minimum 10 deltakere inkludert i analysene.

5.3.1 Forskjeller mellom studiesteder

I tabell 5.5 vises gjennomsnittlig skåre på spørsmålet om kvalitet i studiet ved studiestedene som hadde nok deltakere til å bli inkludert i analysen.

Tabell 5.5: Deltakernes opplevelse av kvaliteten i studiet etter studiested. N = 527.

Studiested	Gjennomsnitt	Std. Avvik	N
Høgskolen i Østfold	3,74	0,44	35
Universitetet i Stavanger	3,73	0,54	67
Høgskolen i Nord-Trøndelag	3,62	0,49	29
Høgskolen i Hedmark	3,50	0,54	50
Høgskolen i Sogn og Fjordane	3,50	0,52	14
Norges Teknisk Naturvitenskapelige Universitet	3,47	0,57	32
Høgskolen i Oslo og Akershus	3,42	0,78	95
NLA Høgskolen	3,42	0,51	12
Høgskolen i Bergen	3,31	0,69	62
Universitetet i Agder	3,31	0,70	16
Høgskolen i Sør-Trøndelag	3,21	0,61	52
Høgskolen i Telemark	3,21	0,66	24
Universitetet i Nordland	2,94	0,80	18
Høgskolen i Lillehammer	2,52	0,60	21
Total	3,41	0,68	527

Anovatest: $p < .001$

Tabellen viser klare forskjeller i deltakernes opplevelser av studiet avhengig av hvor de har studert. Gjennomsnittet for alle studiestedene er 3,41, noe som er relativt høyt tatt i betraktning at det høyest mulige gjennomsnittet er 4,00. Analyser av variasjonen (Anova) viser at spredningen i skåren er signifikant noe som ytterligere bekrefter at det finnes betydelig variasjon i deltakernes opplevelse avhengig av studiested. Noen steder skårer over gjennomsnittet, men det er begrenset hvor stor avstanden kan bli i positiv retning, i og med at gjennomsnittet er såpass høyt. Mange av stedene skårer også lavere enn gjennomsnittet, men størrelsen på avstanden varierer.

Universitetet i Nordland og Høgskolen i Lillehammer er de to stedene som skiller seg mest ut. Begge ligger lavere enn gjennomsnittet. Vi ser av tabellen at antallet deltakere fra disse to stedene er rundt 20. Det vil si at hver enkelte deltakers svar påvirker gjennomsnittet relativt mye. Imidlertid tyder standardavviket på at det ikke er større spredning i svarene for disse studiestedene enn for de andre. Altså er det ikke slik at det er større sprik i deltakernes svar her enn andre steder. Vi vet ikke hvem som har ønsket å delta i studien og hvem som til slutt har svart. Kanskje er det en overvekt av deltakere med de klareste oppfatningene om studiet som har ønsket å delta, noe som i tilfelle vil bety at svaret ikke nødvendigvis er representativt for studiestedet som helhet.

Kjennetegn ved deltakerne, skolene de jobber på og fagene de har studert kan ha betydning for forskjellene som kommer fram i tabell 5.5. For å undersøke dette nærmere skal vi gjennomføre vi et sett med regresjonsanalyser. Avhengig variabel er spørsmålet om kvalitet i studiet. Variabelen er lineær med verdier fra 1 til 4. Hensikten med regresjonsanalysene er for det første å undersøke om forskjellene mellom studiestedene består når vi tar hensyn til andre forhold som kan ha betydning for deltakernes opplevelse, som hvilke fag de har studert og kjennetegn ved dem selv og skolen de jobber på. For det andre er det også interessant å finne ut om andre faktorer, som individuelle kjennetegn eller forhold ved skolen, er relatert til opplevelsen av studiet. Resultatene av regresjonsanalysene vises i tabell 5.6.

Tabell 5.6: Lineær regresjon med opplevd kvalitet i studiet som avhengig variabel og studiested som uavhengig variabel. Modell 2 kontrollerer for personlige kjennetegn og kjennetegn ved skolen. Modell 3 kontrollerer for personlige kjennetegn, kjennetegn ved skolen og fag. N = 538.

Studiested	Modell 1		Modell 2		Modell 3	
	Koeffisient	Sign	Koeffisient	Sign	Koeffisient	Sign
Høgskolen i Bergen	-0,21		-0,21		-0,17	
Høgskolen i Hedmark	-0,05		-0,08		-0,32	
Høgskolen i Lillehammer	-0,98	***	-0,96	***	-1,08	***
Høgskolen i Nord-Trøndelag	0,12		0,09		0,43	**
Høgskolen i Oslo og Akershus	-0,08		-0,06		-0,08	
Høgskolen i Sør-Trøndelag	-0,28	*	-0,22		-0,21	
Høgskolen i Telemark	-0,33		-0,30		0,23	
Høgskolen i Østfold	0,25		0,25		0,31	
Høgskolen i Sogn og Fjordane	0,04		0,01		-0,50	
NLA Høgskolen Norges Teknisk Naturvitenskapelige Universitet	-0,05		-0,02		-0,10	
Universitetet i Agder	-0,10		-0,07		0,15	
Universitetet i Nordland	-0,44	*	-0,43	*	-0,13	
Universitetet i Stavanger	0,26	*	0,19		0,10	
Kjønn (mann = 1)			-0,21	***	-0,11	
Erfaring			0,02		0,02	
Antall studiepoeng i faget fra før:						
15 (referanse)						
30			-0,22	**	-0,21	**
Mer enn 30			-0,18		-0,13	
Vet ikke			-0,10		-0,14	
Underviser på trinn:						
Barnetrinnet (ref.)						
Ungdomstrinnet			-0,06		-0,01	
Videregående			0,10		0,27	*
Voksenopplæring			-0,21		-0,16	
Tilrettelegging på skolen			0,13	***	0,10	***
Forklart varians (r^2)	14,7 %		20,6		30,4 %	

Modell 1 viser forskjeller mellom studiestedene. De ulike studiestedene som er inkludert i regresjonsanalysene sammenliknes med de studiestedene som ikke ble inkludert på grunn av få deltakere. Til sammen inngår 38 personer i referansegruppa, og deres gjennomsnittlige skåre på opplevd kvalitet i studiet var 3,54. Det vil si at de ligger tett opptil gjennomsnittet for alle studiestedene, som var 3,41.

Vi ser at fire av steder skiller seg signifikant fra referansegruppa. Høgskolen i Lillehammer, Høgskolen i Sør-Trøndelag og Universitetet i Nordland skårer lavere enn referansegruppa, mens Universitetet i Stavanger skårer høyere. Koeffisientene i tabellen viser forskjellen mellom gjennomsnittlig skåre ved

det enkelte studiested sammenliknet med referansegruppa. Det vil si at deltakerne ved Høgskolen i Lillehammer i gjennomsnitt oppgir 0,98 lavere skåre på spørsmål om kvalitet i studiet enn deltakerne som inngår i referansegruppa. De tilsvarende forskjellene mellom Høgskolen i Sør-Trøndelag og Universitetet i Nordland på den ene siden og referansegruppa på den andre er henholdsvis 0,28 og 0,44.

Modell 2 inkluderer i tillegg til studiested også indikatorer på individuelle kjennetegn ved deltakerne og forhold ved skolen. Dette medfører at bildet endrer seg noe i forhold til det vi fant i modell 1. Svarene til deltakerne ved Høgskolen i Sør-Trøndelag, Universitetet i Nordland og Universitetet i Stavanger er ikke lenger signifikant forskjellig fra referansegruppa. Det tyder på at forskjellen vi fant i modell 1 mellom disse studiestedene og referansegruppa handler om forhold ved deltakerne og deres arbeidssted, og at dette har påvirket deres vurdering.

Videre viser modell 2 at antall år med erfaring ikke har betydning for vurderingen av studiet, mens kjønn, antall studiepoeng fra før av, hvilket trinn de er tilknyttet og tilrettelegging på skolen har betydning for vurderingen.

I modell 3 er også hvilket fag deltakerne studerte inkludert. Det vil si at betydningen av at ulike studiesteder tilbyr ulike fag ikke lenger påvirker deltakerens opplevelse av kvalitet. Fagenes betydning for deltakerens opplevelse av studiet skal presenteres og diskuteres nærmere under punkt 5.3.2, og vil derfor ikke vises her. Vi ser at kun to av studiestedene skiller seg signifikant ut fra referansegruppa. Høgskolen i Lillehammer skårer signifikant lavere enn referansegruppa, mens Høgskolen i Nord-Trøndelag skårer signifikant høyere enn referansegruppa. Det at Høgskolen i Nord-Trøndelag blir signifikant når vi tar hensyn til fag tyder på at sammenliknet med studiesteder som tilbyr samme fag så gjør dette studiestedet det bedre.

Kjønn er ikke lenger signifikant relatert til opplevelsen av studiet i modell 3. Det tyder på at det er forskjeller mellom kjønnene i hvilke fag de studerer, og at dette forklarer forskjellen mellom kvinners og menns vurdering vi fant i modell 2.

Derimot er tilrettelegging på skolen, antall studiepoeng fra før av og hvilket trinn deltakerne er tilknyttet fortsatt signifikant relatert til vurderingen av studiet.

Tilrettelegging på skolen er positivt relatert til opplevelsen av studiet: deltakere som forteller om bedre tilrettelegging er mer fornøyd med kvaliteten på studiet. Dette er et funn som støtter opp under at tidligere omtalte aspekter som antas å ha betydning for oppnåelse av koherens, påvirker deltakerens totale opplevelse av studiets kvalitet (Heggen 2008). Det peker videre på at skolens innsats for å sikre den enkelte deltakers mulighet til å gjennomføre studiet er av betydning for hvordan de opplever studiet.

Det at deltakere som har 30 studiepoeng fra før i det faget de nå studerer er mindre fornøyd enn de som har 15 studiepoeng, er imidlertid ikke så lett å forklare ut fra koherens-teori. Denne forskjellen gjenfinnes også i noen grad for de andre gruppene, de som har mer enn 30 studiepoeng og de som svarer at de ikke vet, selv om forskjellen her ikke er signifikant. Det peker på at de som har 15 studiepoeng i faget fra før av er noe mer positive til studiet enn de resterende. Forskjellene kan bety at studiene passer bedre for de med færre studiepoeng enn de med mange studiepoeng fra før av.

Deltakere som jobber i videregående opplæring er mer fornøyd med studiet enn de som jobber på barnetrinnet. Det tyder på at studiene treffer denne gruppa i særlig grad.

Modell 3, der sammenhengen mellom antall studiepoeng fra før, hvilket trinn de er tilknyttet, tilrettelegging på skolen og opplevelsen av studiet vises, inkluderer en rekke kontrollvariabler, som fag, studiested, kjønn og erfaring. Det innebærer at de nevnte variablene har betydning også når en rekke andre forhold er tatt hensyn til. Det peker på forholdene som relativt robuste.

Alt i alt viser regresjonsanalysene at deltakernes opplevelse varierer noe avhengig av hvor de har studert. I noen tilfeller forsvinner disse forskjellene når andre forhold, som hvilket fag de har studert og forhold ved skolen de jobber på, tas hensyn til. Men selv når en rekke kontrollvariabler er inkludert er det to studiesteder som skiller seg ut, et i positiv retning og et i negativ retning. Videre viser analysene at forhold ved deltakerne og deres arbeidssted har betydning for hvor fornøyd de er med studiet. Antall studiepoeng, hvilket trinn de jobber på og tilrettelegging på skolen er relatert til deres opplevelse av studiet.

5.3.2 Forskjeller mellom fag

I tabell 5.7 vises gjennomsnittlig skåre på spørsmålet om kvalitet i studiet ved de ulike fagene det var mulig å studere.

Tabell 5.7: Deltakernes opplevelse av kvaliteten i studiet etter fag. N = 515.

Fag	Gjennomsnitt	Std. Avvik	N
Andrespråkspedagogikk	3,79	0,42	19
Leseopplæring 1	3,69	0,46	72
Norsk 1	3,66	0,48	35
Prosjekt til fordypning	3,64	0,50	11
Rådgivning 1	3,63	0,49	30
Leseopplæring 2	3,56	0,64	39
Engelsk 2	3,53	0,60	40
Engelsk 1	3,52	0,56	66
Norsk 2	3,39	0,53	51
Matematikk 1	3,27	0,78	51
Vurdering i elevenes læringsarbeid i videregående opplæring	3,20	0,79	10
Rådgivning 2	2,95	0,75	40
Matematikk 2	2,86	0,75	51
Total	3,42	0,66	515

Anovatest: $p < .001$

Tabellen viser at det er forskjeller i deltakernes opplevelser avhengig av hvilket fag de har studert. Flere fag skårer høyere enn gjennomsnittet, mens enkelte ligger noe under. Analyser av spredningen (Anova) viser at variasjonen er signifikant. Det betyr at det er betydningsfulle forskjeller i deltakernes opplevelse av studiet avhengig av hvilket fag de har studert.

Andrespråkspedagogikk er det faget som har høyest gjennomsnitt, mens fagene matematikk 2 og rådgivning 2 har lavest gjennomsnitt. På samme måte som ved forskjellene mellom utdanningsinstitusjonene skal vi undersøke forskjeller mellom fagene nærmere gjennom et sett av regresjonsanalyser. Hensikten med analysene er å undersøke om forskjellene mellom fagene består når vi tar hensyn til andre forhold som kan ha betydning for deltakernes opplevelse.

Analysene følger i utgangspunktet det samme mønsteret som analysene av forskjeller mellom studiesteder. Fagene som inngår i analysen sammenliknes med de fagene som hadde for få deltakere til å bli inkludert. I alt inngår det 49 personer i denne gruppen. De hadde en gjennomsnittlig skåre på 3,31 på spørsmålet om opplevd kvalitet i studiet, noe som er tett opptil gjennomsnittet.

Tabell 5.8: Regresjonsanalyse med opplevd kvalitet i studiet som avhengig variabel og fag som uavhengig variabel. Modell 2 kontrollerer for personlige kjennetegn og kjennetegn ved skolen. Modell 3 kontrollerer for personlige kjennetegn, kjennetegn ved skolen og studiested. N = 538.

Fag	Modell 1		Modell 2		Modell 3	
	Koeffisient	Sign	Koeffisient	Sign	Koeffisient	Sign
Andrespråkspedagogikk	0,47	**	0,50	**	0,94	***
Engelsk 1	0,16		0,22		0,29	
Engelsk 2	0,21		0,32	*	0,42	*
Leseopplæring 1	0,35	*	0,39	**	0,54	***
Leseopplæring 2	0,21		0,27		0,50	**
Matematikk 1	-0,07		0,01		-0,03	
Matematikk 2	-0,48	***	-0,34	*	-0,25	
Norsk 1	0,29	*	0,31	*	0,54	***
Norsk 2	0,08		0,19		0,37	**
Prosjekt til fordypning	0,35		0,28		0,79	
Rådgivning 1	0,25		0,25		0,49	**
Rådgivning 2	-0,40	**	-0,33	*	0,34	
Vurdering i elevenes læringsarbeid i videregående opplæring	-0,24		-0,29		-0,49	
Kjønn (mann = 1)			-0,19		-0,11	
Erfaring			0,01	**	0,02	
Antall studiepoeng i faget fra før						
15 (referanse)						
30			-0,21	*	-0,21	**
Mer enn 30			-0,07		-0,13	
Vet ikke			-0,10		-0,14	
Underviser på trinn:						
Barnetrinnet (ref.)						
Ungdomstrinnet			-0,02		-0,01	
Videregående			0,17		0,27	*
Voksenopplæring			-0,17		-0,16	
Tilrettelegging på skolen			0,10	**	0,10	***
Forklart varians (r^2)	13,5 %		20,4 %		30,4 %	

I modell 1 undersøker vi hvordan deltakernes opplevelse varierer avhengig av hvilket fag de har studert. Tabellen viser at fem fag skiller seg ut fra referansegruppa. Tre av fagene skiller seg ut i positiv retning: Deltakerne ved disse fagene oppgir signifikant høyere opplevd kvalitet enn referansegruppa. Dette gjelder andrespråkspedagogikk, norsk 1 og leseopplæring 1. For matematikk 2 og rådgivning 2 er sammenhengen negativ. Skåren til de som har studert andrespråkspedagogikk er i gjennomsnitt 0,47 høyere enn referansegruppa, mens det tilsvarende tallet for de som har studert matematikk 2 er 0,48 lavere enn referansegruppa.

I modell 2, der analysene også inkluderer informasjon om forhold ved deltakerne og deres arbeidssted, ser vi at i alt seks fag til skiller seg signifikant fra referansegruppa. Fem av disse var signifikant forskjellig også i modell 1. Det nye faget er engelsk 2, som skiller seg ut i positiv retning fra referansegruppa.

I modell 3 inkluderer vi studiested i tillegg til de forholdene som var inkludert i modell 2. Vi ser av tabellen at i alt syv fag skiller seg signifikant ut. Fire av disse var signifikante også i modell 2, mens det har kommet til tre nye fag, leseopplæring 2, norsk 2 og rådgivning 1. Det at enkelte fag ikke lenger er signifikante, eller at nye fag blir signifikante, når flere variabler inkluderes i analysene tyder på at det å ta hensyn til andre forhold både kan redusere og forsterke forskjellene mellom fagene.

Samtlige av fagene som er signifikant knyttet til opplevelse av kvalitet i modell 3 ligger over gjennomsnittlig verdi. Det vil si at selv om gjennomsnittet er høyt er det enkelte steder som skiller seg ut i positiv retning, når vi tar hensyn til hvor folk studerer og individuelle kjennetegn og forhold ved skolen.

Modell 3 i tabell 5.8 er identisk med modell 3 i tabell 5.6. Imidlertid vises noe ulike deler av analysen i de to tabellene. I tabell 5.6 vises studiested, individuelle kjennetegn og forhold ved skolen, mens tabell 5.8 viser fag og individuelle kjennetegn og forhold ved skolen. Hvordan individuelle kjennetegn og forhold ved skolen er relatert til opplevelsen av studiet når studiested og fag er tatt hensyn til ble presentert under tabell 5.6, og vil ikke bli nærmere gjort rede for her.

Alt i alt viser analysene som ble presentert i tabell 5.6 og 5.8 at det finnes forskjeller i deltakernes vurderinger som kan tilbakeføres til hvilket fag de studerer og hvor de studerer. Det betyr at enkelte fag og studiesteder får ulik vurdering av deltakeren, selv når forhold ved deltakerne og deres arbeidssted er tatt hensyn til.

De mest omfattende analysene som er presentert i tabell 5.6 og 5.8, det vil si modell 3, forklarer rundt 30 prosent av variasjonen i deltakernes svar. Det vil si at studiested, fag og forhold ved deltakerne og deres arbeidssted til sammen kan forklare omtrent en tredel av variasjonen i svarene. Det betyr at også andre forhold er viktige, forhold som ikke er inkludert i analysene. Analysene tar kun hensyn til noen kjennetegn ved deltakerne og deres arbeidssted, og det er mulig at mer detaljerte opplysninger om disse områdene ville bidra til å forklare mer av variasjonen.

6 Læringsutbytte og endringer

Det foregående kapitlet viste at mange av deltakerne opplever at kvaliteten på studiet de har tatt er høy. I dette kapitlet skal vi gå nærmere inn på deltakernes opplevde utbytte av videreutdanningen. Det innebærer å undersøke nærmere hva deltakerne mener de har lært av studiet og å finne ut i hvilken grad deltakerne opplever at studiet har medført endringer i deres måte å jobbe på. I siste del av kapitlet skal vi finne ut hvilke forhold som har betydning for om lærerne endrer eller ikke ender egen undervisning og praksis.

Resultatene presenteres i tabellene 6.1 til 6.3 og i figurene 6.1 og 6.2.

Tabell 6.1 viser deltakernes svar på syv utsagn om læringsutbytte. Deltakeren tok stilling til utsagnene ved hjelp av seks svarkategorier som gikk fra 1 (helt uenig) til 6 (helt enig). I tabellen presenteres andelen som krysset av på enten de to laveste eller de to høyeste kategoriene.

Tabell 6.1: Læringsutbytte. N = 565 – 572. Prosent.

	1 (helt uenig) - 2	5 - 6 (helt enig)
Videreutdanningen har gitt utgangspunkt for refleksjon over egen praksis	3,1	82,9
Videreutdanningen har gitt meg nye faglige innfallsvinkler	2,6	80,6
Videreutdanningen har generelt forbedret min måte å undervise/praktisere på	4,7	70,4
Videreutdanningen har medført at elevene mine får et større faglig utbytte	4,4	67,8
Med videreutdanningen har jeg fått et bredere register av undervisningsmetoder	9	64,3
Videreutdanningen har gjort meg til en bedre klasseleder	21	36,2
Videreutdanningen har medført at jeg har blitt flinkere til å arbeide med trivsel i klassen/elevgruppa	25,8	29

Tabellen viser at mange opplever at de har fått konkret utbytte av studiet. Rundt 60 til 80 prosent forteller at videreutdanningen har gitt dem bedre forutsetninger for å undervise. Den høye vurderingen av læringsutbytte når det gjelder refleksjon over egen praksis og nye faglige innfallsvinkler indikerer at videreutdanningen for et flertall har gitt gode forutsetninger for oppnåelse av biografisk koherens, samt program- og overgangskoherens. Det samme må sies å være tilfelle for læringsutbytte når det gjelder forbedret undervisning og nye undervisningsmetoder, om enn i noe mindre grad enn de to foregående. Når vi ser på aspekter ved klasseledelse og arbeid med trivsel, ser vi imidlertid at dette er typer læringsutbytte som av respondentene gis betydelig dårligere skår. Dette er betenkelig i den

forstand at en høy grad av transfer og programkoherens blant annet skaper forventinger om manifestering av læringsutbytte gjennom nettopp forbedret klasseledelse og arbeid med skolens læringsmiljø. Dette er også betenkelig fordi en rekke studier ganske entydig indikerer at slike faktorer har avgjørende betydning for elevers læring (Evertson mfl., 2006; Hattie, 2009; Marzano, 2003).

Temaene klasseledelse og læringsmiljø har ikke vært framhevet som satsingsområder i oppdraget fra sentrale myndigheter til de involverte studiestedene. De deltakende universitetene og høyskolene kan derfor ikke lastes for det relativt svake utbyttet til deltakerne innenfor disse områdene. Imidlertid kan dette tyde på at aspekter og utfordringer når det gjelder klasseledelse og læringsmiljø bør vies større oppmerksomhet i *Kompetanse for kvalitet*.

I tabell 6.2 ser vi hvordan deltakerne svarer på fire spørsmål om endring og måloppnåelse. Spørsmålene skulle besvares ved hjelp av en femdelt skala med svaralternativene *i svært liten grad*, *i liten grad*, *passer*, *i stor grad* og *i svært stor grad*. Tabellen viser andelen som krysset av for de to høyeste og de to laveste kategoriene.

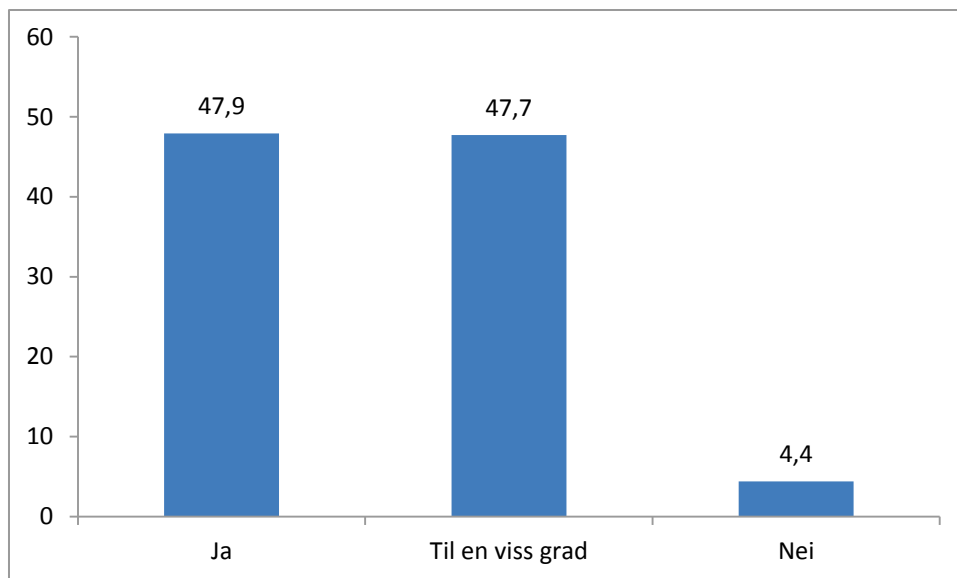
Tabell 6.2: Deltakernes vurdering av endring og måloppnåelse. N = 567 – 572. Prosent.

Spørsmål	I svært liten grad/i liten grad	I stor grad/i svært stor grad
I hvilken grad har du gjennom studiet styrket din fagkompetanse?	3,8	81,8
I hvilken grad har du gjennom studiet styrket din fagdidaktiske kompetanse?	10,5	60,6
I hvilken grad har utdanningen svart til dine forventninger?	8,6	68,6
I hvilken grad mener du at målsettingen med videreutdanningen er nådd?	5,4	74,3

Tabell 6.2 viser at et klart flertall av deltakerne opplever at de har styrket sin faglige og fagdidaktiske kompetanse. Imidlertid er det noe ulik andel som krysser av på de to øverste svarkategoriene på de to spørsmålene. Mens omtrent åtti prosent oppgir at de har fått styrket sin fagkompetanse, så oppgir omtrent seksti prosent at de har fått styrket sin fagdidaktiske kompetanse. Dette tyder på at studiene i større grad har lyktes med å formidle faglig kunnskap enn kunnskap om fagdidaktikk. Dette kan komme av bevisste prioriteringer, eller det kan skyldes at det er mer krevende å jobbe med fagdidaktikk enn fag. Forskjellen i deltakernes vurdering av fag versus fagdidaktikk i studiet er i samsvarer med funn i kapittel 5. I figur 5.4 kom det fram at andelen som var fornøyd med det faglige innholdet i studiet var høyere enn andelen som var fornøyd med det fagdidaktiske innholdet.

Videre viser tabellen at et klart flertall mener at utdanningen har svart til forventningene i stor grad og at målsettingen med utdanningen er nådd. Omtrent to tredeler har krysset av på de to øverste svarkategoriene på disse spørsmålene.

Alt i alt tyder deltakernes svar på at de har fått betydelig læringsutbytte av studiene. Dette støtter opp om resultatene i kapittel 5, som viser at en høy andel av deltakerne er fornøyd med studiene de har fulgt.

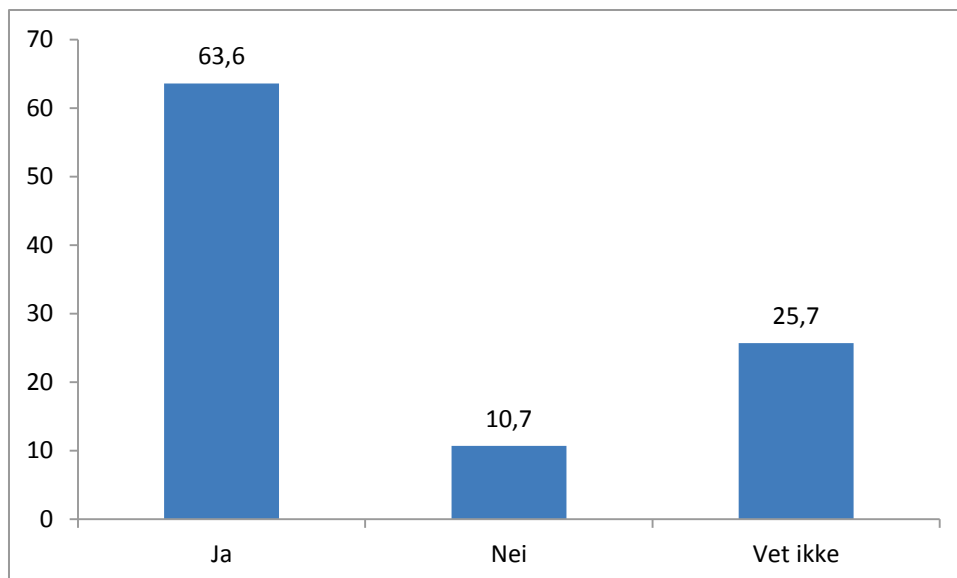


Figur 6.1: Har du forandret eller kommer du til å forandre din undervisning eller praksis som følge av studiet? N = 566. Prosent.

I figur 6.1 ser vi at andelen som svarer *ja* eller *til en viss grad* på spørsmål om de har eller kommer til å forandre egen undervisning eller praksis er svært høy. Det at en så høy andel av deltakerne forteller at de har eller skal forandre måten å jobbe på tyder på at studiet har fått reell betydning for deres arbeidshverdag. Å legge om undervisning og praksis er sterkere enn å være fornøyd med studiet.

Imidlertid er det ikke mulig på bakgrunn av de eksisterende data, å si konkret hva endringene innebærer og hvor store de er. Nå er det ikke nødvendigvis noe mål i seg selv at endringene skal være store og gjennomgripende. Mindre justeringer kan også være effektive for å forbedre elevenes læring.

Det er heller ikke mulig å si om endringer fører til bedre læring, som er målet med strategien *Kompetanse for kvalitet*. Imidlertid tyder svarene fra deltakerne på at studiene har gitt dem ny kunnskap slik at de kan endre sin undervisning. Å ha fått ny kunnskap som gir grunnlag for endring tyder på at studiene har lyktes i å både motivere deltakerne til endring og å gi dem kunnskaper til å foreta dette.



Figur 6.2: Andel som er interessert i å ta videreutdanning i andre fag innenfor strategien «Kompetanse for kvalitet». N = 569. Prosent.

Av figur 6.2 ser vi at majoriteten av deltakeren kan tenke seg å ta mer videreutdanning innenfor strategien *Kompetanse for kvalitet*. På tidspunktet deltakerne svarer på spørsmålet er de helt i slutfasen av studiet. At det sier ja til å studere ved en senere anledning tyder på at de de alt i alt har hatt en positiv opplevelse. Trolig kan dette tilbakeføres både til at deltakerne opplever at studiet har gitt dem nyttig kunnskap, slik at det har vært verdt innsatsen, og at tilretteleggingen har gjort at de ikke har ofret for mye for å kunne studere.

For å undersøke hvilke forhold ved arbeidssted og studiet som er av betydning for om deltakerne legger har eller planlegger å legge om undervisningen gjennomførte vi et sett av regresjonsanalyser. Avhengig variabel er basert på et av spørsmålene som ble vist i figur 6.1: «Har du forandret eller kommer du til å forandre din undervisning eller praksis som følge av studiet?». Variabelen er kodet slik at det å svare ja på dette spørsmålet har verdien 1, mens å svare nei eller til en viss grad har verdien 0. Analysene vil vise hvilke forhold som øker oddsen for å svare ja på dette spørsmålet. I alt inngår det tre modeller i analysene. I modell 1 kontrollerer vi for kjennetegn ved læreren. I modell 2 kontrollerer vi i tillegg for kjennetegn ved skolen. I modell 3 kontrollerer vi også for deltakernes hovedinntrykk av kvaliteten i studiene.

Variablene som inngår i analysen er tidligere presentert og analysert i rapporten. Vi går derfor ikke nærmere inn på dem her. Resultatet av analysene vises i tabell 6.3.

Tabell 6.3: Logistisk regresjon med endring i undervisning og praksis som avhengig variabel. Modell 1 inkluderer kjennetegn ved deltakerne. Modell 2 inkluderer i tillegg forhold ved skolen de jobber på. Modell 3 inkluderer i tillegg deltakernes vurdering av studiet. N = 522.

	Modell 1		Modell 2		Modell 3	
	Odds Ratio	Sign	Odds Ratio	Sign	Odds Ratio	Sign
Kjønn (mann = 1)	0,65	*	0,72		0,86	
Erfaring	0,95		0,91		0,92	
Antall studiepoeng i faget fra før:						
15 (referanse)	1,00		1,00		1,00	
30	0,79		0,85		1,00	
Mer enn 30	0,69		0,87		0,94	
Vet ikke	0,89		0,90		0,90	
Underviser i faget de studerer	1,95	*	1,56		1,65	
Underviser på trinn:						
Barnetrinnet (ref.)			1,00		1,00	
Ungdomstrinnet			0,53	**	0,57	**
Videregående			0,45	**	0,46	**
Voksenopplæringen			0,11	*	0,14	
Tilrettelegging på skolen			1,05		1,00	
Prioritering av videreutdanning			1,02		1,01	
Kultur for deling			1,07	**	1,06	**
Hovedinntrykk av studiet					2,43	***
Forklart varians (Pseudo R ²)	1,6 %		6,5 %		11,2 %	

Tabellen viser at i modell 1 så er to av variablene signifikant relatert til oddsen for å svare ja på spørsmålet om endring. Menn har signifikant lavere odds for å svare ja enn kvinner, mens de som underviser i det samme faget de studerer har høyere odds enn de som underviser i andre fag.

I modell 2 ser vi at kjønn og det å undervise på faget man studerer ikke lenger er relatert til det å ha eller å skulle endre arbeidsmåte. Derimot viser analysen klare forskjeller mellom trinnene. Sammenliknet med barnetrinnet har ansatte på de andre trinnene lavere odds for å svare ja på spørsmålet om endring. Dette peker på at deltakere fra barnetrinnet i større grad enn deltakere fra de andre trinnene kommer til å forandre måten de jobber på. En nærliggende forklaring på denne forskjellen er at kulturelle eller organisatoriske rammer påvirker deltakernes mulighet og vilje til å forandre egen praksis og undervisning.

Modell 2 viser også at kultur for deling ved skolen er relatert til endring. Deltakere som forteller at det er kultur for å dele kunnskap på skolen deres har høyere odds for å svare ja på spørsmålet om endring sammenliknet med deltakere som i mindre grad opplever at skolen har en slik kultur. Når vi finner en positiv effekt av det å jobbe på barnetrinnet også når vi har tatt hensyn til kultur for deling ved skolen tyder på at det er mer ved barneskolene som bidrar til endring enn kun delingskultur. Dette er forhold som ikke er fanget av analysene.

I modell 3 ser vi at deltakere som jobber innenfor voksenopplæringen ikke lenger har signifikant forskjellig odds fra ansatte i barnetrinnet. Imidlertid er det få av deltakerne som jobber i voksenopplæringen, noe som påvirker muligheten til å gjøre signifikante funn. Det er derfor vanskelig fastslå med sikkerhet om disse deltakerne likner på ansatte innenfor barnetrinnet når det gjelder

endring av undervisning og praksis. Deltakere fra ungdomstrinnet og videregående har også i denne modellen lavere odds for å svare ja på spørsmålet om endring enn ansatte på barnetrinnet.

Videre viser modell 3 at deltakernes hovedinntrykk av studiet, i hvilken grad de opplevde kvaliteten som god, er relatert til oddsen for å endre egen undervisning og praksis. Deltakere som er mer fornøyd med kvaliteten har høyere odds for å svare ja på spørsmålet om endring.

Alt i alt tyder analysene på at følgende forhold øker oddsen for at deltakeren svarer ja på spørsmålet om endring: å jobbe på barnetrinnet, å ha kultur for deling av kunnskap på skolen, og å oppleve at studiet de har fulgt hadde god kvalitet.

I tillegg til de variablene som er funnet å ha betydning i analysene er det også interessant å se hvilke forhold som ikke er knyttet til endring av arbeidsmåte. Deltakernes yrkeserfaring og antall studiepoeng ble ikke funnet å være signifikant knyttet til oddsen for å svare ja på spørsmålet om endring i noen av modellene analysene. Det betyr at deltakernes tidligere erfaring og utdanning i faget de studerer ikke er det som bestemmer om de har endret eller planlegger å endre egen undervisning eller praksis. En mulig årsak til at det er slik er at studiestedene har lyktes med å gi deltakerne kunnskap uavhengig av deres tidligere erfaringer og kvalifikasjoner.

Videre ser vi at hverken skolens tilrettelegging for studiene eller hvordan videreutdanning prioriteres ved skolene er knyttet til spørsmålet om endring. Disse forholdene framstår ikke som avgjørende for om deltakerne har eller kommer til å endre egen undervisning og praksis.

Nederst i tabellen presenteres modellenes evne til å forklare variasjon i tendensen til å svare ja på spørsmålet om endring. Tallene viser at det å inkludere flere variabler gjør modellen bedre, og at forhold ved skolen og studiet er viktigere for å forklare variasjon enn kjennetegn ved den enkelte deltaker. Likevel forklarer modell 3 ikke mer enn rundt 11 prosent av variasjonen, noe som innebærer at det finnes andre forhold som er av stor betydning for om deltakerne endrer egen arbeidsmåte, og som ikke er inkludert i modellen.

7 Avslutning

Hensikten med denne rapporten er å presentere resultater fra Deltakerundersøkelsen 2013. I kapittel 1 ble følgende mål for rapporten presentert:

1. Å beskrive deltakerne opplevelser av studiet de har tatt, hvilke endringer det har ført til og hvordan det har vært tilrettelagt på skolen.
2. Å undersøke om det er forskjeller i deltakernes opplevelser avhengig av studiested og hvilke fag de har studert.
3. Å undersøke hvordan forhold ved skolen og studiet henger sammen med deltakerens opplevelse av kvalitet og deres opplevde læringsutbytte.

I dette kapitlet skal vi diskutere hva rapporten sier om de tre spørsmålene. Kapitlets siste del skal handle hva rapporten kan si om i hvilken grad strategien *Kompetanse for kvalitet* og de mulighetene den har til å lykkes i å styrke elevers læring og motivasjon.

7.1 Deltakernes opplevelse av studiet, endringer og tilrettelegging ved skolen

Analysene viser at deltakerne i all hovedsak er fornøyd med studiet de har tatt. De forteller om høy kvalitet på det faglige innholdet og god tilrettelegging ved studiestedene. Videre forteller mange av deltakerne at studiet har vært relatert til deres arbeid, noe som øker sannsynligheten for at de kan bruke det de lærer i praksis.

Rapporten viser imidlertid at et mindretall av deltakerne ikke er fornøyd med kvaliteten på studiet. Omtrent åtte prosent beskriver kvaliteten som dårlig eller svært dårlig.

Videre er deltakerne mer fornøyd med de faglige delene av studiene enn de fagdidaktiske. Dette peker på at studiestedene enten ikke fokuserer på fagdidaktikk i like stor grad som fag, eller at de ikke lykkes med denne delen i like stor grad som den faglige delen.

Sammenlignet med samlingene i studiet var deltakerne noe mindre fornøyd med den nettbaserte delen. Dette kan skyldes at de nettbaserte tilbudene ikke brukes i like stor grad til faglige formål som til organisatorisk informasjon. Trolig er både det å møtes på samlinger og det å ha nettbaserte tilbud viktig for studentene, som kanskje sitter et stykke unna studiestedet og har sitt daglige virke et annet sted enn studiestedet. Derfor kan det være av avgjørende betydning å ha et gode nettbaserte løsninger.

Når det gjelder læringsutbytte oppgir en høy andel av deltakerne at de har fått nye faglige innfallsvinkler og at de har blitt i stand til å undervise bedre. En klart mindre andel forteller at de har blitt bedre klasseledere og at de har blitt flinkere til å arbeide med trivsel blant elevene. Dette kan skyldes at dette ikke har vært en sentral del av strategien *Kompetanse for kvalitet*.

Mange av deltakerne forteller at de har eller skal endre måten de jobber på som en følge av studiet. Imidlertid er det verdt å merke seg at når spørsmålene dreies fra å handle om opplevelser av studiet til å handle om endringer, så er det færre som forteller om konkrete endringer sammenliknet med andelen som er positive til studiet. Det forteller oss at det å ha tatt videreutdanning den i seg selv ikke garanterer forandring.

Når det gjelder tilrettelegging på skolen viser svarene at deltakerne synes den i all hovedsak har vært bra. De forteller at de har fått fri til å studere, og mange har også fått økonomisk støtte til utgifter i forbindelse med studiet. De åpne svarene viser imidlertid at det å kombinere arbeid og studier kan være krevende, også når arbeidsoppgavene er redusert. Det tyder på at en satsing som *Kompetanse for kvalitet* forutsetter at deltakerne er motiverte, slik at de klarer å yte ekstra i perioden studiet varer.

I kapittel 6 kom det fram at en relativt høy andel av deltakerne kunne tenke seg å ta mer videreutdanning. Det peker på at mange av deltakerne synes de har fått tilstrekkelig ut av det å studere i forhold til hva de har investert av tid og innsats.

Tilrettelegging på skolen handler ikke bare om rent praktiske forhold. Gjennomgangen av eksisterende teori i kapittel 1 pekte på betydningen av at deltakernes arbeidssted var mottakelige og åpne for ny kunnskap. Analysene viser at mange av deltakerne underviser i faget de studerer og forteller at videreutdanning prioriteres ved skolen de jobber på. Dette er forhold som kan være positive for deltakerens mulighet til å ta med seg kunnskapen de får gjennom studiet tilbake til arbeidsstedet.

Deltakerne forteller ikke i like stor grad om at skolene har kultur for å dele kunnskap, noe som kan begrense den enkelte deltakers mulighet til kunnskapsoverføring, og som kan svekke skolens mulighet til å dra nytte av at lærere tar videreutdanning.

Avhengig av hvilket trinn deltakerne jobber ved er det visse forskjeller i hvordan de opplever tilrettelegging og kultur for kunnskapsdeling. Deltakere som jobber på barne- og ungdomstrinnet er noe mer fornøyd med tilretteleggingen på skolen enn de som jobber i videregående. Videre finner vi at kultur for kunnskapsdeling står sterkest på barnetrinnet. Det kan innebære at deltakere som jobber på barnetrinnet, og i noen grad på ungdomstrinnet, har bedre forutsetninger for å gjennomføre studiet og for å få til endringer i etterkant.

7.2 Forskjeller i deltakernes opplevelse avhengig av studiested og fag

Analysene i kapittel 5 viser at deltakernes opplevelse av studiet varierer noe avhengig av hvor de har studert og hvilket fag de har studert.

Når det gjelder betydningen av studiested viser analysen at forskjellene reduseres når forhold ved deltakerne og skolen de jobber ved tas hensyn til. Når disse forholdene holdes likt er det to studiesteder som skiller seg ut, et i positiv retning og et i negativ retning. Det betyr at det er forhold ved det enkelte studiested, og ikke kjennetegn ved deltakerne eller skolene de jobber med, som er årsaken til at de skiller seg ut.

Når det gjelder betydningen av fag ser vi en tilsvarende utvikling. De innledende forskjellene endres når vi har hensyn til andre forhold som kan ha betydning for deltakernes opplevelser, som kjennetegn ved deltakerne og skolene de jobber ved. Når disse forholdene er inkludert i analysene er det syv fag som skiller seg ut, samtlige i positiv retning. Det vil si at noen fag gjør det bedre enn gjennomsnittet, selv når en rekke variabler er tatt hensyn til.

7.3 Forhold av betydning for opplevd kvalitet og læringsutbytte

Innledningsvis i rapporten ble det trukket opp noen teoretiske perspektiv på videreutdanning. Gjennomgangen viste at både forhold ved selve studiet, ved arbeidsstedet og hvordan disse to kontekstene er i overensstemmelse kan være viktige for utbyttet av videreutdanningen. I rapporten har både betydningen av forhold ved arbeidsstedet og studiet for deltakernes utbytte blitt undersøkt.

Kjennetegn ved deltakeren ble i liten grad funnet å ha betydning for om deltakeren har eller skal endre undervisning og praksis eller ikke. Innledningsvis i analysene fant vi at kvinner i større grad enn menn svarte ja på spørsmålet om de hadde eller skulle forandre egen arbeidsmåte. Videre viste analysene at det å undervise i det samme faget som de studerte også var knyttet til å svare ja på spørsmålet. Imidlertid forsvant disse sammenhengene når forhold ved skolen ble kontrollert for. Forhold ved skolen og studiet framstår som viktigere for om deltakerne endrer egen praksis og undervisning enn kjennetegn ved den enkelte deltaker.

Videre fant vi at antall studiepoeng i faget de studerte var relatert til deres vurdering av studiet. Deltakere som hadde 30 studiepoeng fra før av var mindre fornøyd enn de som hadde 15 poeng. Det tyder på at å ha flere studiepoeng reduserer opplevelsen av studienes kvalitet. Det kan komme av at de med flere poeng lærer mindre nytt enn de med færre poeng.

Når det gjelder betydningen av forhold ved skolen de jobber på viser analysene at tilrettelegging på skolen er positivt relatert til opplevelsen av studiet: deltakere som forteller om bedre tilrettelegging er mer fornøyd med kvaliteten på studiet. Dette peker videre på at arbeidsstedets innsats for å sikre den enkelte deltakers mulighet til å gjennomføre studiet er av betydning for hvordan de opplever studiet.

Videre ser vi at deltakere som jobber på videregående er mer fornøyd med studiet enn de som jobber på barnetrinnet. Hvilket trinn deltakerne jobber på er også relatert til om de endrer eller planlegger å endre egen arbeidsmåte. De som jobber på barnetrinnet er de som i særlig grad sier at de har eller skal endre undervisning og praksis

Å ha kultur for deling av kunnskap på skolen er også relatert til om deltakeren har eller skal endre egen undervisning. De som opplever at det er kultur for deling forteller i større grad at de har eller skal endre måten de selv jobber på.

Når det gjelder betydningen av forhold ved studiet finner vi at opplevd kvalitet på videreutdanningen er av stor betydning for deltakernes tendens til å endre egen undervisning og praksis. Å være fornøyd med studiet henger sammen med høyere sannsynlighet for å endre egen arbeidsmåte. Det viser at de som er fornøyd ikke bare er fornøyd, men i større grad enn andre overfører det de har lært til praksis.

I tillegg til å vurdere hvilke faktorer som er av betydning er det også interessant å se på hvilke faktorer som ble funnet å ikke være relatert til opplevd kvalitet og endring av undervisning og praksis. Deltakernes yrkeserfaring ble ikke funnet å være signifikant knyttet til oddsen for å svare ja på spørsmålet om endring i noen av modellene analysene. Erfaring ble heller ikke funnet å ha betydning for opplevd kvalitet av studiet. Dermed framstår denne variabelen ikke som avgjørende for hvordan deltakerne opplever studiet og for om de endrer egen undervisning og praksis i etterkant. Det kan indikere at studiestedene har gitt deltakerne undervisning og kunnskap uavhengig av deres bakgrunn, at de har klart å tilpasse nivået.

Antall studiepoeng var ikke relatert til det å endre undervisning, men hadde betydning for om deltakeren var fornøyd med studiet. Det er ikke nødvendigvis unaturlig, i og med at det å være fornøyd med studiet ikke er det samme som å endre undervisningen.

Videre er arbeidsstedets tilrettelegging ikke relatert til endring, men av betydning for deltakernes opplevelse av kvalitet. Deltakere som fortalte om bedre tilrettelegging fortalte også om høyere kvalitet på studiet.

Hvordan videreutdanning prioriteres ved skolene deltakerne jobber på er ikke knyttet til spørsmålet om endring.

7.4 Hvilke forutsetninger har strategien for å lykkes?

I rapportens innledende kapittel ble strategien *Kompetanse for kvalitet* presentert. Utgangspunktet for satsingen er et ønske om å bedre elevenes læring gjennom å styrke lærernes kompetanse.

Videreutdanning er tiltaket som er ment å styrke lærernes, og andre skoleansattes, kompetanse. Vi kan i denne rapporten ikke avgjøre i hvilken grad strategien lykkes med å bedre elevenes læring. Til det kreves data om sammenhenger mellom lærernes videreutdanning og indikatorer på elevenes læring. Rapporten kan heller ikke fastslå i hvilken grad deltakerne faktisk endrer egen undervisning og praksis, selv om de selv oppgir at de gjør det.

Det rapporten kan si noe om, når det gjelder strategien *Kompetanse for kvalitet*, er hvordan deltakernes opplevelse av studiet og studiesituasjonen er relatert til faktorer som er ansett som viktige for å forbedre undervisningspraksis. I innledningskapitlet ble det pekt på at resultatet av videreutdanningen hviler både på forhold ved studiet og ved deltakernes arbeidssted. Følgende forhold ved studiet ble trukket fram som viktige:

- At studiet spiller på studentenes erfaringer fra tidligere utdanning og egen yrkespraksis (biografisk koherens).
- At studiet er tydelig relatert til deltakernes konkrete arbeidshverdag og de ulike betingelser og rammefaktorer som innvirker på denne (programkoherens).
- At studentene arbeider med å analysere, konkretisere og eksemplifisere problemstillinger, teorier og mulige løsninger i løpet av videreutdanningen (programkoherens).

Gjennomgangen i kapittel 5 og 6 viser at disse punktene i stor grad er oppfylt. En høy andel av deltakerne forteller at studiene er relatert til deres arbeidshverdag, at de bruker egne opplevelser som utgangspunkt for diskusjoner, og at studienes innhold er relevant for deres arbeid. Analysene i rapporten tyder på at studiestedene i stor grad har lykkes med å gjøre videreutdanningstilbudene relevante for mange av deltakerne.

Følgende forhold med deltakernes arbeidssted ble i innledningskapitlet trukket fram som viktige:

- At det eksisterer en positiv og støttende holdning til videreutdanning på deltakernes arbeidssted (program- og overgangskoherens).
- At det råder et positivt «transferklima» ved at de studerende får anledning til å prøve ut, framlegge og diskutere det de har lært på sitt arbeidssted (program- og overgangskoherens).
- At det satses på kollegasamarbeid og utvikling av en kollektiv lærerkultur i skolene (program- og overgangskoherens).
- At det utøves god og støttende ledelse på den enkelte skole som har fokus på langsiktig utviklingsarbeid for å endre undervisning (program- og overgangskoherens).

Av analysene kommer det fram at en relativt høy andel av deltakerne oppgir at videreutdanning er noe som prioriteres ved deres arbeidssted. Imidlertid er det en klart lavere andel som forteller at de ved deres skole har kultur for å dele kunnskap innad i lærerkollegiet. Det betyr at de punktene som handler om kultur for deling på skolen er oppfylt i mindre grad enn mange andre forhold av betydning. Funn i denne rapporten bekrefter viktigheten av dette, et godt miljø for kunnskapsdeling er funnet å øke sannsynligheten for å endre egen undervisning og praksis. Dette peker på at det som i størst grad ser ut til å begrense mulighetene for å lykkes med strategien *Kompetanse for kvalitet* er kulturen på skolene deltakerne jobber på. Dersom lærere og andre skoleansatte er vant til å dele kunnskap seg i mellom er det trolig at videreutdanning har større effekt.

Referanser

- Aarskog, V. (1998). *Sammenhængen mellom skole og praktik i detaljhandelsuddannelsen – en kortlægning*. København: DPU's forlag.
- Aarskog, V. (2003). *Mellom skole og praktik: Fire teoretiske forståelsesrammer til belysning av sammenhængen mellom skole og praktik*. København: DPU's forlag.
- Bates, R. A., E. F. Holton og D. L. Seyler (1996). *Validation of a transfer climate instrument*. Minneapolis: AHRD.
- Bereiter, C. (1995). A dispositional view of transfer. I: Anne Mckeugh, Judy L. Lupard & A. Marini (red) *Teaching for transfer: Fostering generalization in learning*. New Jersey: LEA
- Chi, M. T., M. Bassok, M. Lewis, P. Reimann og R. Glaser (1989). Learning from examples via self-explanations. I: L.B. Resnick (red) *Knowing, learning, and instruction: Essays in honor of Robert Glaser*. New Jersey: LEA
- Darling-Hammond, L. (red.) (2006). *Studies of excellence in teacher education: Preparation at the graduate level* (5 vols.). New York: National Commission on Teaching and America's Future, American Association of College and Teacher Education.
- Ellis, H. C. (1965). *The transfer of learning*. New York: Macmillan.
- Engström, Y. (2001). Expansive learning at work: Toward an activity theoretical reconceptualization. *Journal of Education and Work* 14 (1): 133–156.
- Evertson, C. M. og C. S. Weinstein (2006). Classroom management as a field of enquiry. I: C. M. Evertson og C. S. Weinstein (red.) *Handbook of classroom management. Research, practice and contemporary issues*. Mahwah, NJ: Lawrence Erlbaum.
- Eraut, M. (1994). *Developing professional knowledge and competence*. London: Routledge.
- Eraut, M. (2010). Knowledge, working practices, and learning. I: S. Billett (red) *Learning through practice*. Dordrecht: Springer.
- Grimen, H. (2010). Profesjon og kunnskap. I: A. Molander og L.I. Terum (red.) *Profesjonsstudier*. Oslo: Universitetsforlaget: 71–86.
- Grossman, P., K. Hammerness, M. McDonald og M. Ronfeldt (2008). Constructing coherence. Structural predictors of perceptions of coherence in NYC teacher education programs. *Journal of Teacher Education* 59, no. 4: 273–87.
- Guile, D. og M. Young (2003). Transfer and transition in vocational education: Some theoretical considerations. I: T. Tuomi-Gröhn & Y. Engeström (red) *Between school and work: new perspectives on transfer and boundarycrossing* (pp. 19-38). Amsterdam: Pergamon.
- Gustafsson, J.E. og E. Myrberg (2002). *Ekonomiska resursers betydelse för pedagogiska resultat – en kunskapsöversikt*. Stockholm: Skoleverket.
- Hammerness, K. (2006). From coherence in theory to coherence in practice. *Teacher College Record* 108(7): 1241–65.
- Hansen, M. P. (2004). Samspillet mellom skole og virksomhet i vekselsuddannelserne. I: P. Bottrup og C.H. Jørgensen (red) *Læring i et spændingsfelt – mellem udannelse og arbeid*. København: Roskilde Universitetsforlag.

- Hargreaves, A. (1996). *Lærerarbeid og skolekultur læreryrkets forandring i en postmoderne tid*. Oslo: Ad notam Gyldendal. (Det utdanningsvitenskapelige bibliotek).
- Hattie, J. (2009). *Visible learning - A synthesis of over 800 meta-analyses relating to achievement*. New York: Routledge.
- Heggen, K. (2008). Social workers, teachers and nurses – from college to professional work. *Journal of Education and Work* 21(3), 217-231.
- Heggen, K. og J.-C. Smeby (2012). «Gir mest mulig sammenheng også den beste profesjonsutdanninga?». *Norsk pedagogisk tidsskrift*, 96(1): 4-14.
- Knowles, M. (1980). *The modern practice of adult education: From pedagogy to andragogy*. Wilton, Connecticut: Association Press.
- Lave, J. og E. Wenger (1991). *Situated learning: Legitimate peripheral participation*. Cambridge, England: Cambridge University Press.
- Marzano, R.J. (2009). *Classroom management that works – research based strategies for every teacher*. New Jersey: Pearson Education Inc.
- Miettinen, R. og S. Peisa (2002). «Integrating school-based learning with the study of change in working life: the alternative enterprise method». *Journal of Education and Work*, 15(3): 303-319.
- Molander, A. og L.I. Terum (2010). "Profesjonsstudier – en introduksjon". I: A. Molander og L.I. Terum, (red.) *Profesjonsstudier*. Oslo: Universitetsforlaget.
- Nielsen, K., og S. Kvale (1999). *Mesterlære: Læring som sosial praksis*. Oslo: Ad Notam Gyldendal.
- Nordenbo, S. E., mfl. (2008). *Lærerkompetanser og elevers læring i barnehage og skole: et systematisk review utført for Kunnskapsdepartementet, Oslo*. København: Danmarks Pædagogiske Universitetsforlag og Dansk Clearinghouse for Uddannelsesforskning.
- Palincsar, A.S., S.J. Magnusson, N. Marano, D. Ford og N. Brown (1998). Designing a community of practice: principles and practices of the GsML community. *Teaching and Teacher Education*, 14(1), 5-19.
- Perry, N. E., C. Walton og K. Calder (1999). Teachers Developing Assessments of Early Literacy: A Community of Practice Project. *Teacher Education and Special Education*, 22(4), 218-233.
- Persson, J. (1995). *Kontekstens betydning for transfer*. København: Roskilde Universitetsforlag.
- Shulman, L. (1987). Knowledge and Teaching: Foundation of the New Reform. *Harvard Educational Review*, 57, 1-22.
- Statistisk sentralbyrå (2013). *Fakta om utdanning 2013 – Nøkkeltall fra 2011*. Oslo: Statistisk sentralbyrå.
- Stjernø, S. (1996). Har profesjonsutdanningene felleskomponenter? I: V. Bunkholdt m.fl. *Kunnskap og omsorg*. Oslo: TANO.
- Schön, D.A. (1987). *Educating the reflective practitioner*. San Francisco, CA: Jossey-Bass.
- Smeby, J.-C. og K. Heggen (2012). Coherence and the development of professional knowledge and skills. *Journal of Education and Work*. DOI: 10.1080/ 13639080.2012.718749.

- Smeby, J.-C. og S. Mausestaden (2011). Kvalifisering til «velferdsstatens yrker». I: Statistisk Sentralbyrå: Utdanning 2011 – veien til arbeidslivet. Oslo: Statistisk Sentralbyrå. Statistiske analyser 124.
- Stark, R. (2000). Experimental investigations of the transfer problem. *Educational Research* (3): 395-415.
- Stevenson, J. (2002). Concepts of workplace knowledge. *International Journal of Educational Research*, 37(1): 1-15.
- Tatto, M.T. (1996) Examining values and beliefs about teaching diverse students: Understanding the challenges for teacher education. *Educational Evaluation and Policy Analysis* 18, no. 2: 155–80.
- Tuomi-Gröhn, T. og Y. Engeström (2003). Conceptualizing Transfer: From Standard Notions to Developmental Perspectives. I: Tuomi-Gröhn, T. og Y. Engeström (red.) *Between School and Work. New Perspectives on Transfer and Boundary Crossing*. Oxford: Elsevier Science Ltd.
- Vibe, N., P. O. Aamodt og E. Hovdhaugen (2009). Å være ungdomsskolelærer i Norge: Resultater fra OECDs internasjonale studie av undervisning og læring (TALIS). NIFU: Rapport 23/2009.
- Vibe, N. og E. Hovdhaugen, E. (2013). *Spørsmål til Skole-Norge våren 2013: Resultater og analyser fra Utdanningsdirektoratets spørreundersøkelse blant skoler og skoleeiere*. NIFU: Rapport 25/2013.
- Wenger, E. (1998). *Communities of practice: learning, meaning, and identity*. Cambridge: Cambridge University Press.

Tabelloversikt

Tabell 2.1: Deltakere i undersøkelsen fordelt på studiested. N = 577. Antall og prosent.	19
Tabell 3.1: Deltakernes fylkestilhørighet. N = 583. Antall og prosent.	22
Tabell 3.2: Andel av deltakerne som har studert ved de ulike studiestedene. N = 577. Prosent.....	24
Tabell 3.3: Fag som deltakerne studerer. N = 577. Prosent.	25
Tabell 3.4: Underviser på trinn og studiepoeng. Krysstabell. N = 548. Prosent.....	27
Tabell 4.1: Hvordan fikk du informasjon om videreutdanningstilbudene? N = 591. Prosent. Deltakerne kunne krysse av for mer enn ett alternativ.	28
Tabell 4.2: Prioritering av videreutdanning ved skolen. N = 573-579. Prosent.	32
Tabell 4.3: Kunnskapsdeling på skolen. N = 576 - 578. Prosent.	33
Tabell 4.4: Variasjon i opplevd tilrettelegging, prioritet av videreutdanning og kultur for kunnskapsdeling etter hvilket trinn deltakerne jobber på.	34
Tabell 5.1: Deltakernes opplevelse av samlingene og den nettbaserte delen av studiet. N = 560 – 567. Prosent.	35
Tabell 5.2: Deltakernes karakteristikk av antall samlinger delt inn etter antall samlinger. N = 564. Prosent.	37
Tabell 5.3: Hvilke bruksområder dekker de nettbaserte hjelpemidlene som blir brukt i studiet? N = 591. Prosent.	37
Tabell 5.4: Deltakernes oppfatning av innholdet i studiet. N = 569 – 573. Prosent.	38
Tabell 5.5: Deltakernes opplevelse av kvaliteten i studiet etter studiested. N = 527.	41
Tabell 5.6: Lineær regresjon med opplevd kvalitet i studiet som avhengig variabel og studiested som uavhengig variabel. Modell 2 kontrollerer for personlige kjennetegn og kjennetegn ved skolen. Modell 3 kontrollerer for personlige kjennetegn, kjennetegn ved skolen og fag. N = 538.	42
Tabell 5.7: Deltakernes opplevelse av kvaliteten i studiet etter fag. N = 515.....	44
Tabell 5.8: Regresjonsanalyse med opplevd kvalitet i studiet som avhengig variabel og fag som uavhengig variabel. Modell 2 kontrollerer for personlige kjennetegn og kjennetegn ved skolen. Modell 3 kontrollerer for personlige kjennetegn, kjennetegn ved skolen og studiested. N = 538.	45
Tabell 6.1: Læringsutbytte. N = 565 – 572. Prosent.....	47
Tabell 6.2: Deltakernes vurdering av endring og måloppnåelse. N = 567 – 572. Prosent.....	48
Tabell 6.3: Logistisk regresjon med endring i undervisning og praksis som avhengig variabel. Modell 1 inkluderer kjennetegn ved deltakerne. Modell 2 inkluderer i tillegg forhold ved skolen de jobber på. Modell 3 inkluderer i tillegg deltakernes vurdering av studiet. N = 522.....	51

Figuroversikt

Figur 3.1: Kjønn og aldersfordeling blant deltakerne. N = 582-583. Prosent.	21
Figur 3.2 Deltakernes yrkeserfaring i skolen. N = 583. Prosent.	23
Figur 3.3: Hvilke trinn deltakerne underviser på. N = 578. Prosent.	23
Figur 3.4: Hvor lang reisetid har du fra hjemsted til studiested? N = 571. Prosent.	26
Figur 3.5: Deltakernes studiepoeng i faget de tar videreutdanning før påbegynt studium. N = 554. Prosent.	26
Figur 4.1: Deltakernes bruk av informasjonen om videreutdanningstilbudene på nettsiden <i>www.udir.no/videreutdanning</i> . N = 573-583. Prosent.	29
Figur 4.2: Andel som oppgir at de har fått redusert leseplikt og frigjort tid til å studere i studieåret. N = 578. Prosent.	30
Figur 4.3: Hvilke utgifter forbundet med studiet dekker skoleeier? N = 591. Prosent.	30
Figur 4.4: Hva er ditt samlede inntrykk av tilretteleggingen for studiet ved din skole? N = 578. Prosent.	31
Figur 4.5: Andel som underviser i faget de tar videreutdanning i, dette og neste skoleår. N = 574 – 577. Prosent.	32
Figur 5.1: Samlinger i studiet: antall og omfang. N = 564 - 574. Prosent.	36
Figur 5.2: Hvordan vil du karakterisere antallet av samlinger i studiet? N = 570. Prosent.	36
Figur 5.3: Deltakernes samlede inntrykk av institusjonens tilrettelegging og organisering av studiet. N = 573. Prosent.	38
Figur 5.4: Deltakernes vurdering av det faglige og fagdidaktiske innholdet i studiet. N = 573. Prosent.	39
Figur 5.5: Hva er ditt hovedinntrykk av kvaliteten på studiet? N = 571. Prosent.	40
Figur 6.1: Har du forandret eller kommer du til å forandre din undervisning eller praksis som følge av studiet? N = 566. Prosent.	49
Figur 6.2: Andel som er interessert i å ta videreutdanning i andre fag innenfor strategien «Kompetanse for kvalitet». N = 569. Prosent.	50

Nordisk institutt for studier av
innovasjon, forskning og utdanning

Nordic Institute for Studies in
Innovation, Research and Education

www.nifu.no