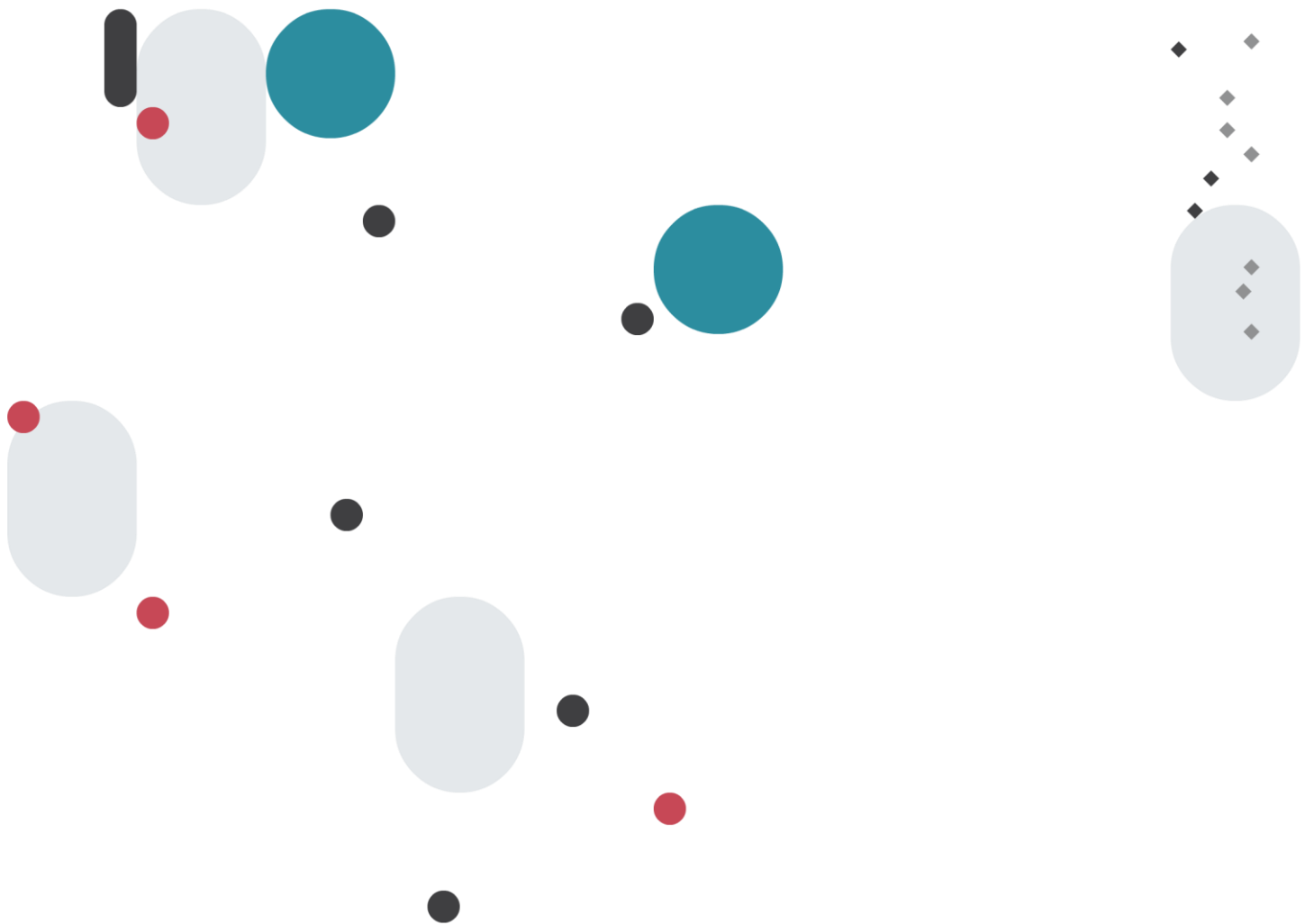




Deltakerundersøkelsen 2014

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

Cay Gjerustad
Berit Lødding

Rapport 36/2014

Deltakerundersøkelsen 2014

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

Cay Gjerustad
Berit Lødding

Rapport 26/2014

Rapport	36/2014
Utgitt av Adresse	Nordisk institutt for studier av innovasjon, forskning og utdanning PB 5183 Majorstuen, NO-0302 Oslo. Besøksadresse: Wergelandsveien 7, 0167 Oslo
Prosjektnr.:	12820438
Oppdragsgiver Adresse	Utdanningsdirektoratet Postboks 9359 Grønland, 0135 Oslo
Trykk	Link Grafisk
ISBN ISSN	978-82-7218-327-0035-6 1892-2597 (online)

www.nifu.no

Forord

Denne rapporten er skrevet på oppdrag for Utdanningsdirektoratet. Rapporten presenterer resultater fra en spørreundersøkelse, Deltakerundersøkelsen 2014, 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 ved, og hvilke endringer studiet har ført til i deres arbeid. Berit Lødding har bidratt i kapittel 1.2 på grunnlag av en tekst tidligere skrevet av Asbjørn Kårstein. Cay Gjerustad har hatt ansvaret for gjennomføringen av prosjektet, inkludert analyser og rapportering av resultater. Kari Veia Salvanes har kvalitetssikret rapporten før ferdigstilling.

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

Oslo, 29. september 2014

Sveinung Skule
Direktør

Vibeke Opheim
Forskningsleder

Innhold

Sammendrag.....	7
1 Innledning	11
1.1 Om Kompetanse for kvalitet	11
1.2 Perspektiver på kompetanseutvikling hos lærere.....	12
1.2.1 Praktisk kunnskap	12
1.2.2 Overføring av kunnskap fra studier til skolehverdagen	13
1.2.3 Sammenheng.....	13
1.2.4 Forholdet mellom læring og endring av praksis	14
1.3 Rapportens problemstillinger	14
2 Data og metode	15
2.1 Tema i undersøkelsen.....	15
2.2 Gjennomføring av undersøkelsen.....	16
2.3 Deltakelse.....	16
2.4 Analyser.....	17
2.4.1 Endring	17
3 Bakgrunnsinformasjon om deltakerne	19
3.1 Kjennetegn ved deltakerne.....	19
3.2 Utdanning og yrkeserfaring	22
3.3 Deltakernes studier	24
3.4 Endring	26
3.5 Oppsummering.....	28
4 Tilrettelegging for studiet.....	29
4.1 Informasjon	29
4.2 Praktisk tilrettelegging for studiet.....	30
4.3 Faglig kontekst på skolen.....	33
4.4 Endring i tilrettelegging	37
4.5 Oppsummering.....	39
5 Opplevelse av studiet	41
5.1 Organisering av studiet	41
5.2 Innhold og kvalitet	45
5.3 Variasjon i deltakernes opplevelse av studiet	48
5.3.1 Hvilke andre faktorer forklarer variasjon i deltakernes opplevelse?.....	50
5.4 Endring i deltakernes opplevelse av studiet	52
5.5 Oppsummering.....	55
6 Læringsutbytte	57
6.1 Læringsutbytte	57
6.2 Variasjon i læringsutbytte	60
6.3 Hvilke faktorer påvirker læringsutbytte?.....	62
6.4 Endring i læringsutbytte over tid	64
6.5 Oppsummering.....	66
7 Avslutning	69
7.1 Deltakernes opplevelse av tilrettelegging ved arbeidssstedet.....	69
7.2 Deltakernes opplevelse av studiene	70
7.3 Læringsutbytte	70
7.4 Forskjeller i deltakernes opplevelse avhengig av studiested og fag	70
7.5 Endring over tid.....	70
Referanser.....	72
Tabelloversikt	74
Figuroversikt.....	75

Sammendrag

I denne rapporten presenteres resultatene fra Deltakerundersøkelsen 2014, en spørreundersøkelse der ansatte i skolen som har tatt videreutdanning i regi av strategien *Kompetanse for kvalitet*, forteller om sine opplevelser. Målet med strategien *Kompetanse for kvalitet* er å gi elevene større læringsutbytte. Målet skal nås ved å styrke lærernes faglige og fagdidaktiske kompetanse gjennom videreutdanning. Lærerne som tar videreutdanning blir frigjort fra ordinære arbeidsoppgaver, slik at de kan studere på deltid. Det er vanlig å ta 30 studiepoeng i løpet av et år. I skoleåret 2013/2014 deltok i alt 24 studiesteder. Til sammen tilbød studiestedene videreutdanning innenfor 28 ulike fag.

Totalt 859 personer besvarte undersøkelsen. Det gir en svarprosent på 71. Et klart flertall av deltakerne – tre av fire - er kvinner. Kjønnssfordelingen i undersøkelsen gjenspeiler omtrent den faktiske kjønnssfordelingen i skolen. Deltakerne jobber på barne- og ungdomstrinnet, på videregående og i voksenopplæringen. Majoriteten av deltakerne, omtrent åtte av ti, er ansatt på barne- og ungdomstrinnet.

Mange av deltakerne har lang høyere utdanning fra før av. Andelen som oppgir at de har mer enn fire års høyere utdanning er betydelig høyere enn andelen med slik utdanning i skolen. Det kan bety at å ta videreutdanning i regi av *Kompetanse for kvalitet* appellerer mer til de med lang utdanning, eller at denne gruppen prioriteres i særlig grad.

Rapporten viser at deltakerne i stor grad er fornøyd med studiet de har tatt og med tilretteleggingen for studiet ved skolen de jobber på. En høy andel forteller at de har lært mye av å studere, og at de har eller skal forandre egen undervisning og måte å jobbe på. Deltakernes opplevelse varierer noe i årene 2010 til 2014. Andelen som ikke får dekket noen utgifter har gått ned, og andelen som synes kvaliteten på studiet er svært god har gått noe opp. Forøvrig peker ikke endringer i svarene i noen klar retning. Deltakernes opplevde læringsutbytte er svært stabilt i de undersøkte årene.

Tilrettelegging for studiet ved deltakernes arbeidsssteder

En høy andel av deltakerne opplever at skolen de jobber på legger godt til rette for at de kan studere. Nesten alle deltakerne forteller at de har blitt frigjort fra ordinære arbeidsoppgaver, noe som er i tråd med føringer i *Kompetanse for kvalitet*. Likevel sier nær halvparten av deltakerne at det har vært krevende å jobbe og studere samtidig. Når deltakerne får mulighet til å utdype hva som gjør dette krevende er det særlig tre forhold som trekkes fram:

- Studiene er i seg selv krevende.
- Å være kontaktlærer innebærer forpliktelser som vanskelig kan ignoreres, selv om de følger et krevende studie.
- Den reelle reduksjonen i arbeidsmengden er ikke like stor som reduksjonen i stillingen.

Et klart flertall av deltakerne opplever at videreutdanning er noe som prioriteres ved deres skole. Imidlertid er andelen som forteller at de har delt kunnskap fra videreutdanningen med kolleger på skolen, betraktelig mindre. De som har delt kunnskap forteller at dette kan foregå både formelt, som i møter med hele eller deler av kollegiet, eller uformelt, som i samtaler med kolleger. Andre arbeidsoppgaver og mangel på tid framheves av deltakerne som særlig viktige hindringer for deling av kunnskap.

Vi undersøkte endringer i deltakernes opplevelse av tilretteleggingen innenfor områdene praktisk tilrettelegging, kunnskapsdeling og samlede inntrykk av tilretteleggingen. Analysene viser at andelen deltakere som ikke har fått dekket utgifter i tilknytning til studiet går ned. Vi finner videre noe variasjon over tid når det gjelder kunnskapsdeling ved deltakernes arbeidssted og deres samlede inntrykk av tilretteleggingen. Selv om resultatene varierer mellom de ulike undersøkelsene på disse temaene, er det i liten grad grunnlag for å si at utviklingen går i en bestemt retning.

Opplevelse av studiet

Vi målte deltakernes opplevelse av studiet på tre ulike områder:

- Organisering
- Innhold
- Kvalitet

Et klart flertall av deltakerne er fornøyd med organiseringen av studiene. Tre av fire opplever organiseringen og tilretteleggingen som god eller svært god. De som ikke er fornøyd med tilretteleggingen, etterlyser bedre informasjon i oppstartsfasen og underveis i studiet. Videre er noen kritiske til at innleveringer og eksamen kommer i travle perioder, som mai og juni. Forholdene deltakerne peker på, kan ha betydning for kvaliteten på studiet og læringsutbytte.

Andelen deltakere som er fornøyd med kvaliteten på samlingene er høyere enn andelen som er fornøyd med kvaliteten på den nettbaserte delen av studiene. Deltakernes svar tyder på at mange av studiestedene ikke benytter fullt ut mulighetene som ligger i nettbaserte hjelpemidler. Dette kan være en årsak til at deltakeren ikke er like fornøyd med den nettbaserte delen av studiet som med den samlingsbaserte.

Majoriteten av deltakerne har hatt tre til fire samlinger hvert semester i studiet, og hver samling har vart én til to dager. Flertallet av deltakerne synes antallet samlinger har vært passe, mens omtrent en firedel synes det har vært for få samlinger. Nesten ingen mener at det har vært for mange.

Når det gjelder studienes innhold forteller deltakerne at det de har lært i stor grad har vært relatert til deres egen arbeidssituasjon. Omtrent halvparten av deltakerne oppgir at forhold som grunnleggende ferdigheter, elevvurdering og tilpasset opplæring har inngått i studiet.

Over halvparten av deltakerne vurderer kvaliteten på studiet som svært god. Det er forskjeller i deltakernes opplevelse av kvaliteten på studiet etter hvor de har studert og hvilke fag de har studert. Enkelte fag og studiesteder skiller seg signifikant ut, både i positiv og negativ retning.

Individuelle kjennetegn ved deltakerne, som utdanning, arbeidserfaring og antall studiepoeng i faget fra før av, har lite å si for deres opplevelse av studiet. Det er særlig et forhold som framstår som viktig for deltakernes opplevelse av studiet: sammenhengen mellom studiet og deres arbeidshverdag. En mer positiv vurdering av sammenhengen mellom studiet og arbeidssituasjonen er knyttet til en mer positiv opplevelse av studiets kvalitet.

Antallet samlinger i studiene har økt fra 2010 til 2014. Samtidig er andelen deltakere som opplever antallet samlinger som passe relativt stabilt i den samme perioden. Det tyder på at økningen ikke har ført til for stort press på deltakerne.

Deltakernes opplevelse av det faglige og fagdidaktiske innholdet i studiet har i liten grad endret seg. Andelen deltakere som synes kvaliteten er god, er høyere når spørsmålet handler om faglig innhold enn når det handler om fagdidaktisk innhold. Dette gjelder for alle tre tidspunktene dette er undersøkt.

Andelen deltakere som opplever kvaliteten på studiet som svært god, har økt noe fra den første målingen i 2010 fram til 2014. Dette kan tyde på at studiestedene har blitt bedre til å levere studier av høy kvalitet.

Læringsutbytte

Andelen deltakere som opplever at de har fått et positivt utbytte av studiet er relativt høy, men varierer noe etter hva slags læringsutbytte som etterspørres. Mens mange deltakere opplever at de har fått nye faglige innfallsvinkler og blitt mer motivert, er det relativt sett færre som mener at de har blitt bedre til å undervise og praktisere. Andelen som mener at de har blitt bedre til å praktisere er likevel betydelig, noe som tyder på at studiene har ført til positive endringer i undervisningen.

Det er visse forskjeller i deltakernes læringsutbytte etter hvor de har studert og hvilke fag de har studert. Enkelte fag og studiesteder skiller seg signifikant ut, både i positiv og negativ retning.

I tillegg til betydningen av studiesteder og fag for deltakernes læringsutbytte fant vi at følgende forhold var positivt relatert til opplevd læringsutbytte: en god kultur for deling av kunnskap på arbeidssstedet, at studiene er relatert til deltakernes arbeidshverdag, at studiene tar opp undervisningsspesifikke forhold som tilpasset undervisning og grunnleggende ferdigheter og at studiene har høy kvalitet.

Analysene av endring over tid viste stor grad av stabilitet i deltakernes læringsutbytte. Andelen deltakere som opplevde at studiet bidro til refleksjon over egen praksis, at videreutdanningen forbedret deres måte å undervise på og at de har eller skal endre egen undervisning var til dels svært stabile over tid. Deltakerne rapporterer gjennomgående om høyt læringsutbytte i alle undersøkelsene som inngår i analysene.

1 Innledning

Denne rapporten presenterer resultater fra Deltakerundersøkelsen 2014, en spørreskjemaundersøkelse rettet mot ansatte i skolen som har tatt videreutdanning i regi av strategien *Kompetanse for kvalitet* (Kunnskapsdepartementet 2011). *Kompetanse for kvalitet* er en strategi for å få flere lærere til å ta videreutdanningen, og omfattet i skoleåret 2013/2014 omtrent 1760 ansatte i skolen.

Hensikten med dette prosjektet har vært å undersøke hvordan deltakerne har opplevd det å ta videreutdanning, hvordan tilretteleggingen har vært på skolen de jobber ved, hvordan det har vært å studere og hvilke endringer deltakerne opplever at studiet har ført til. I tillegg til å presentere deltakernes opplevelser skal vi også undersøke om det er forskjeller i deltakernes opplevelser avhengig av studiested og fag, og om deltakernes opplevelser har endret seg over tid.

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 (Kunnskapsdepartementet 2007-2008), *Kvalitet i skolen*, ble det lagt særlig vekt på at – når en ser bort fra elevenes bakgrunn – er lærernes kompetanse den aller viktigste enkeltfaktoren for elevenes læring. I tråd med blant annet Shulman (1987), understrekes det i meldingen at dette innebærer at lærere må ha både faglig, didaktisk og pedagogisk kompetanse. 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 grunnopplæringen ved å øke læreres og skolelederes kompetanse (Kunnskapsdepartementet 2011). Kompetanseøkningen skal skje gjennom videreutdanning av ansatte i skolen. 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.

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 gjennomføres i hovedsak som fjernstudium og er organisert gjennom en veksling av samlinger og nettbaserte studier. I *Kompetanse for kvalitet - Strategi for videreutdanning av lærere 2012-2015* (Kunnskapsdepartementet 2011) gis det føringer for organisering av og innhold i tilbudene. Der står det at studiene skal gi både faglig og fagdidaktisk kompetanse, at de skal være praksisrettet og at

de skal ivareta sentrale element i Kunnskapsløftet, som vurdering, tilpasset opplæring, bruk av IKT og grunnleggende ferdigheter.

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.

På bakgrunn av funn i fjorårets undersøkelse (Gjerustad og Kårstein 2013), har vi utviklet enkelte nye spørsmål til årets undersøkelse. De nye spørsmålene handler om hvor krevende det har vært å kombinere studier og jobb, i hvilken grad de har delt det de har lært på studiet med sine kolleger og hvordan dette har foregått, og hva som hindrer dem fra å dele mer fra studiet. Vi har også stilt enkelte nye spørsmål om utbytte av studiet, for eksempel om det å studere har gjort dem mer motivert for jobben og om de er bedre til å motivere elevene.

1.2 Perspektiver på kompetanseutvikling hos lærere

Læreres profesjonelle utvikling, hvordan de lærer og hvordan dette bidrar til utvikling i skolen, er omfattende tema som også berører læring innenfor skolen. Her konsentrerer vi oss om formell videreutdanning av lærere, og vi vil se nærmere på hvilke vilkår som fremheves i forskningen når det gjelder spørsmålet om hvorvidt kunnskapstilegnelsen nedfeller seg i det daglige arbeidet. Enkelte undersøkelser har elevers læring som resultatmål for vurdering av læreres læring. En slik sammenheng kan vi ikke belyse empirisk innenfor rammen av denne undersøkelsen, men i kapittel 6 tar vi for oss hva lærere som har deltatt i videreutdanning, mener om eget læringsutbytte og i hvilken grad de mener studiet har ført til endring i deres undervisning eller praksis.

Forholdet mellom teori og praksis er sentralt når en undersøker om læreres videreutdanning virker inn på deres yrkesutøvelse. Vi skal her trekke opp tre ulike perspektiver på dette forholdet. Disse står i liten grad i motsetning til hverandre, men kan forstås som ulike vektlegginger av sammenhengen mellom læreres kunnskapsutvikling og endring av praksis. Denne problemstillingen 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. De tre perspektivene eller vektleggingene som vi skal omtale nærmere, er:

- Betydningen av lærernes praktiske kunnskap
- Overføring av kunnskap fra studiet til arbeidsstedet
- Sammenheng mellom de ulike arenaene som videreutdanningen foregår innenfor

1.2.1 Praktisk kunnskap

Det første perspektivet handler om hvilken kompetanse som er viktig for ansatte i skolen, og fokuserer særlig på betydningen av praktisk, erfaringsbasert kunnskap. Schön (1987) mener lærere som profesjonelle yrkesutøvere, står overfor unike situasjoner preget av usikkerhet og verdikonflikter som ikke kan løses med utgangspunkt i teori. Tvert imot vektlegger Schön det han kaller for «refleksjon i handling», som innebærer at lærere må ta utgangspunkt i det de opplever i jobben for å utvikle egnet kompetanse.

Schöns vektlegging av «refleksjon i handling» kan betraktes som et sentralt utgangspunkt for det som kalles situert læring og som innebærer deltakelse i praksisfellesskap (Lave & Wenger 1991; Wenger 1998; Nielsen & Kvale 1999). Begrepet praksisfellesskap anvendt om kvalifisering av lærere, peker på viktigheten av at lærere får mulighet til å utvikle sin profesjonalitet gjennom samarbeid med andre lærere (Perry, Walton, og Calder 1999) og at lærere behøver veiledning og deltakelse i et langsiktig utviklingsarbeid når målet er å endre undervisningen til beste for elevenes læring.

En annen innfallsvinkel presenteres av Ertsås og Irgens (2012), som viser hvordan all praksis er teoribasert, skillet går mellom det de kaller svak og sterk teori. Hovedpoenget er at læreres erfaringsbaserte praksis kan utvikles ved hjelp av kritisk analyse og refleksjon. Informert refleksjon er et kjerneelement for forbedringer og utvikling, altså endring av praksis, fremholder de. Vi ser altså at refleksjon er et nøkkelbegrep også i disse forskernes forståelse av læringsprosessen.

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 med fare for å underkjenne betydningen av formell utdanning og teoretisk kunnskap. Lærere, som andre profesjonelle yrkesutøvere, 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 Overføring av kunnskap fra studier til skolehverdagen

Det andre perspektivet handler om hvordan de som tar videreutdanning, må overføre kunnskap fra en situasjon (studiet) til en annen (skolen), og hvilke forhold som kan bidra til dette. Former for overføring (*transfer*) av læring er nærmere beskrevet av f.eks. Schunk (2004). I overgangen fra en læringssituasjon til en utøvelsessituasjon er det nødvendig å oversette kunnskapen slik at den kan brukes i stadig nye sammenhenger (se f.eks. Engström 2001 og Guile og Young 2003). Utgangspunktet for at kunnskapsoverføring er viktig er at den ikke alltid forgår slik som forventet (se for eksempel Tuomi-Grøn & Engström 2003). For å få til kunnskapsoverføring tyder forskning på at det er viktig at deltakerne selv arbeider med å eksemplifisere den teoretiske kunnskapen (Stark 2000).

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 de har lært på sitt arbeidssted (se f.eks. Bates m.fl. 1996, Aarskog 2003, Hansen 2004, Miettinen og Peisa 2002). I samme retning går resultatene fra en amerikansk undersøkelse som viste at dersom flere lærere fra samme skole deltar i et kompetansehevingstiltak, har det gunstig virkning på elevers læring (Buczynski & Hansen 2010). Sistnevnte undersøkelse er omtalt av Postholm og Rokkones (2012), som også refererer til Hagen og Nyen (2009) som poengterer at hvis lærere arbeider i et utviklingsorientert skolemiljø med kontinuerlig læring og samarbeid, ser videreutdanningen ut til å ha langsiktig effekt på elevenes læring.

Skoleleders rolle i dette vil være avgjørende, fremholder Postholm og Rokkones (2012). De viser blant annet til et kanadisk prosjekt beskrevet av Clausen, Aquino og Wideman (2009) hvor rektor tok initiativ til lærernes profesjonelle utvikling, og at lærerne etter hvert gjorde prosjektet til sitt eget. Rektor la til rette for samarbeid og refleksjon, og lærerne utviklet over tid et læringsfellesskap med en åpen og støttende kommunikasjon som bidro til deres profesjonelle utvikling.

1.2.3 Sammenheng

Det tredje perspektivet handler om sammenheng og refererer til overgangen fra utdanning til yrkespraksis. Sammenheng refererer til i hvilken grad det deltakerne lærer i studiet, relaterer seg til deres arbeidshverdag og at studiet trekker veksler på deres erfaringer (Grossman m.fl. 2008; Smeby og Heggen 2012).

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 som kan integrere elementene er, ifølge Grimen, at de peker mot utfordringer i den praktiske utøvelsen av profesjonen – det Grimen kaller *praktiske synteser*.

Forskerne undersøker om struktureringen av utdanningsinnhold har innvirkning på hvordan de som tar videreutdanning opplever sammenheng i studiet. Forskning på temaet viser at det må være en tydelig

relasjon mellom kursinnhold og praksis, for at dette skal gi effekt på opplevelsen av sammenheng (Grossman m.fl., 2008, Darling-Hammond 2006).

1.2.4 Forholdet mellom læring og endring av praksis

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

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

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

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

I kapittel 4 kartlegger vi respondentenes svar på spørsmål om blant annet initiativ fra rektor for videreutdanningen, redusert leseplikt og frigjort tid til studiene, langsiktig planlegging av videreutdanning, forventninger om deling av ny kunnskap med kolleger og tilrettelegging for dette fra skoleleders side. I kapittel 5 gjennomgår vi deltakeres meninger om hvorvidt studiet har lagt til rette for utnyttelse av deres praksiserfaring, samt om de har dratt nytte av studiet i egen skolehverdag. Denne tematikken utdypes ytterligere i kapittel 6 hvor vi ser nærmere på deltakernes oppfatninger av hvilket læringsutbytte de har hatt av studiet for den jobben de gjør til daglig.

1.3 Rapportens problemstillinger

Som nevnt innledningsvis er hensikten med undersøkelsen å utforske 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 tar også for seg forskjeller i deltakernes opplevelser avhengig av studiested og fag. Konkret vil det si at rapporten skal svare på følgende spørsmål:

- Hvordan er det tilrettelagt for studiene ved deltakernes arbeidssteder?
- Hvordan har deltakerne opplevd studiene?
- Hvilket læringsutbytte har deltakerne av studiene?
- Er det forskjeller mellom studiestedene og fagene når det gjelder deltakernes opplevelse og læringsutbytte?
- Har deltakernes opplevelser endret seg fra 2010 til 2014?

2 Data og metode

I dette kapitlet presenteres Deltakerundersøkelsen 2014 nærmere. Det vil si hvilke tema den inneholder, hvordan den ble gjennomført, hvor mange som deltok og hvordan dataene skal analyseres.

2.1 Tema i undersøkelsen

Spørsmålene som inngår i Deltakerundersøkelsen 2014 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

Innholdet i Deltakerundersøkelsen 2014 bygger i stor grad på tidligere utgaver av undersøkelsen. Som en del av forberedelsene til Deltakerundersøkelsen 2013 ble foregående års undersøkelser nøye gjennomgått for å komme fram til et begrenset antall spørsmål som til sammen dekket det vi ønsker å vite. Det innebar å utelate en del spørsmål, samtidig som spørsmål som har vært med lenge ble beholdt. Videre ble enkelte endringer av disse spørsmålene foretatt for å sikre at de var relevante og at spørsmålsformuleringene passet for alle deltakerne. Disse endringene var ikke omfattende, og spørsmålene er i hovedsak lik de som har vært benyttet i de tidligere undersøkelsene.

På bakgrunn av funn i Deltakerundersøkelsen 2013 har vi lagt til noen nye spørsmål i årets undersøkelse. Fjorårets undersøkelse viste at mange opplevde det som slitsomt å kombinere videreutdanning og jobb. Videre viste undersøkelsen at manglende interesse på arbeidssstedet for deltakernes videreutdanning kan være en faktor som reduserer effekten av satsingen *Kompetanse for kvalitet*. På bakgrunn av disse funnene besluttet vi å inkludere spørsmål om hvordan det har vært å kombinere videreutdanning og jobb og spørsmål om hva som kan hindre dem i å dele det de har lært på videreutdanningen med kolleger på skolen.

I tillegg har vi tatt med tre nye spørsmål som måler resultater av videreutdanningen. Tidligere undersøkelser har inneholdt en del spørsmål om dette, og de nye spørsmålene er nyanseringer av de eksisterende spørsmålene. De handler om deltakeren har blitt bedre til å gi elevene realistiske utfordringer, om de har blitt bedre til å motivere elevene og om deltakerne selv har blitt mer motivert for jobben sin. Spørsmålene presenteres nærmere i kapittel 6.

2.2 Gjennomføring av undersøkelsen

Undersøkelsen ble sendt ut til ansatte i grunnskolen, videregående og voksenopplæringen som har tatt videreutdanning i regi av satsingen *Kompetanse for kvalitet*. Flertallet av disse jobber som lærere, mens noen har andre stillinger i skolen, som rådgiver og sosiallærer. Før undersøkelsen ble sendt ut hadde deltakerne sagt ja til at e-post adressen deres kunne brukes til dette formålet. I alt 1242 personer sa ja til dette. E-post adressen til disse ble utlevert fra studiestedene til Utdanningsdirektoratet og så formidlet til NIFU. Den innledende e-posten innhold informasjon om undersøkelsen og om at det var frivillig å delta.

Noen av e-postadressene fungerte ikke. Det kom stort sett av at adressen ikke lenger var gyldig, enten fordi vedkommende hadde sluttet i jobben eller fordi e-postadressene var endret. Dette ble rettet opp i så langt det var mulig. Til slutt var det 28 adresser som ikke fungerte. Det vil si at utvalget består av 1214 personer med fungerende adresse som har mottatt undersøkelsen.

2.3 Deltakelse

I alt var det 871 personer som åpnet undersøkelsen. Noen av disse besvarte ingen eller kun noen få spørsmål. Etter nærmere vurderinger av hvor mange som har fylt ut en viss del av undersøkelsen mener vi at 859 er et rimelig anslag på antall besvarelser. Det gir en svarprosent på 71. Deltakelsen for hvert enkelt studiested vises i tabell 2.1.

Tabell 2.1: Deltakelse i undersøkelsen etter studiested. N = 859. Antall og prosent.

Studiested	Antall inviterte	Antall som har deltatt	Svarprosent
Handelshøyskolen BI	28	19	68
Høgskolen i Bergen	138	98	71
Høgskolen i Finnmark	5	2	40
Høgskolen i Hedmark	95	68	72
Høgskolen i Lillehammer	50	43	86
Høgskolen i Nesna	3	2	67
Høgskolen i Nord-Trøndelag	30	17	57
Høgskolen i Oslo og Akershus	302	205	68
Høgskolen i Sør-Trøndelag	93	55	59
Høgskolen i Telemark	28	17	61
Høgskolen i Vestfold	40	30	75
Høgskolen i Østfold	68	44	65
Høgskolen Stord/Haugesund	2	1	50
Høgskulen i Sogn og Fjordane	35	27	77
NLA Høgskolen	27	25	93
Norges idrettshøgskole	8	4	50
Norges Miljø- og Biovitenskapelige Universitet	19	11	58
Norges Musikkhøgskole	5	5	100
NTNU	87	65	75
Universitetet i Agder	43	29	67
Universitetet i Bergen	9	7	78
Universitetet i Nordland	10	7	70
Universitetet i Stavanger	86	53	62
Universitetet i Tromsø	31	25	81
Totalt	1242	859	

Som det framgår av tabell 2.1. varierer både antallet deltakere og svarprosenten mellom studiestedene. Noen av analysene i rapporten innebærer å sammenlikne hva deltakerne ved de ulike studiestedene har svart. Slike analyser forutsetter et visst antall deltakere ved hvert enkelt studiested. Et for lavt antall betyr at de som har svart får stor innvirkning på resultatet av analysene. Vi har satt det nedre antallet deltakere til ti. Studiesteder som har lavere antall deltakere enn dette utelates fra disse analysene. Som det framgår av tabell 2.1 gjelder dette syv studiesteder. Deltakelsen ligger mellom 60 og 80 prosent for de fleste studiestedene. Det betyr at vi har et godt utgangspunkt for å sammenlikne svarene til deltakere fra ulike studiesteder, forutsatt at antallet deltakere er høyt nok.

En deltakelse på 71 prosent er relativt høy. Det tyder på at mange har sett nytten av å fortelle om deres erfaringer med å studere. Deltakelsen i årets undersøkelsen er klart høyere enn i fjorårets. En medvirkende faktor er sannsynligvis bedre e-postadresser i årets undersøkelse. I fjorårets undersøkelse så vi at det var stor forskjell i svarprosent avhengig av hvilken e-postadresse vi hadde fått oppgitt. Mens omtrent 28 prosent av de inviterte deltok ved de lærestedene der deltakerne fikk informasjon via studentadressen, var det tilsvarende tallet 69 prosent for de stedene der undersøkelsen ble sendt til jobb eller privat e-postadresse. På bakgrunn av dette ble det i forkant av årets undersøkelse spurt etter andre adresser enn studentadresser. Økningen i deltakelsen tyder på at det har hatt positiv effekt.

Det totale antallet lærere og skoleansatte som tok videreutdanning i regi av *Kompetanse for kvalitet* i skoleåret 2013/2014 var ca 1760. Vi kan ikke med sikkerhet vite om de som har deltatt i Deltakerundersøkelsen er representative for alle disse. Dersom det er systematiske forskjeller mellom de som har deltatt i undersøkelsen og de som ikke har deltatt, vil dette påvirke representativiteten. Likevel er det rimelig å anta, gitt den høye deltakelsen, at resultatene som presenteres i rapporten gir et godt bilde av deltakernes opplevelser av det å studere.

2.4 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 analyser av variasjon (Anova). 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.

I undersøkelsen var det i alt fire åpne spørsmål hvor deltakerne kunne gi mer utfyllende svar og kommentarer. To av spørsmålene dreide seg om konkrete tema knyttet til tilrettelegging av studiet ved skolen de jobber på. Deltakernes svare presenteres i kapittel 4, der også svarene på de kvantitative spørsmålene om det samme emnet presenteres.

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

2.4.1 Endring

Et av formålene med rapporten er å sammenlikne svar fra ulike års undersøkelser, for å finne ut om deltakernes svar har endret seg over tid. I tillegg til årets undersøkelse tar sammenlikningene utgangspunkt i fire tidligere undersøkelser, som presentert i fire publikasjoner (Rambøll 2010, Oxford Research 2011, Oxford Research 2012, Gjerustad og Kårstein 2013).

I de sammenliknende analysene har vi valgt ut enkelte sentrale spørsmål fra hvert av rapportens hovedkapitler. Det vil se at vi ser på endring over tid i enkelte tema innenfor områdene:

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

Utgangspunktet for å sammenlikne over tid er at spørsmålet er med i de to nyeste undersøkelsene, i tillegg til minst en av de foregående. De to siste undersøkelsene, det vil si Deltakerundersøkelsen 2013 og 2014 er så å si identiske når det gjelder hvilke spørsmål som er stilt og hvilke svarkategorier som inngår. Imidlertid var mange av spørsmålene ikke stilt i alle de tre resterende undersøkelsene. Ofte var de ulike spørsmålene kun stilt i 2010 eller i 2011 og 2012 i tillegg til de to siste årene. Det vil si at mange av analysene ikke sammenlikner utviklingen ved hjelp av alle fem undersøkelsene, men ved hjelp av tre eller fire. Analysene gir uansett en god pekepinn på hvilke endringer som har skjedd i løpet av de fem årene som Deltakerundersøkelsen har blitt gjennomført.

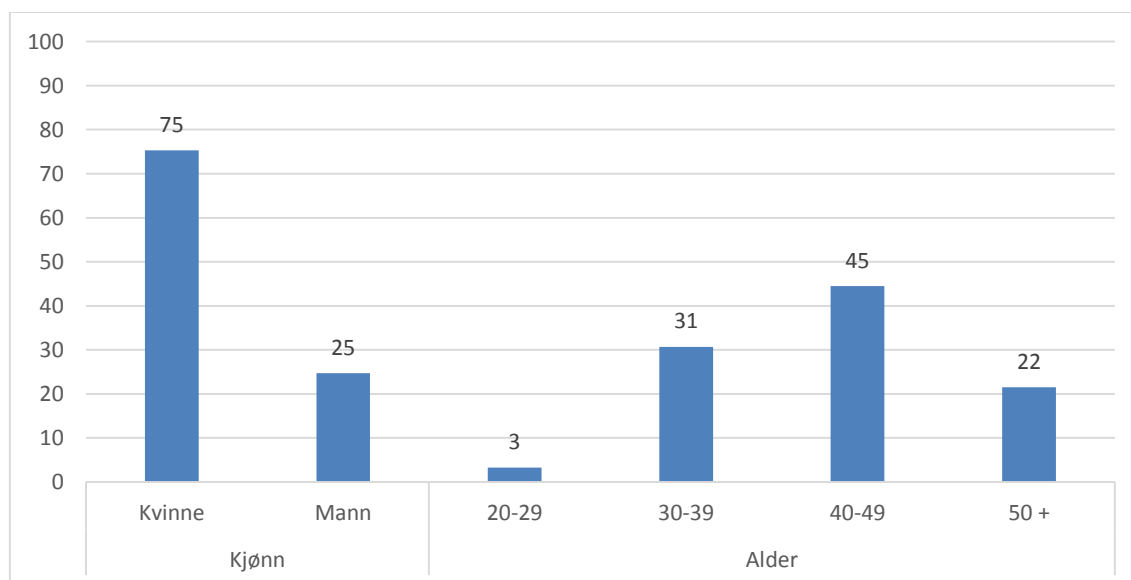
3 Bakgrunnsinformasjon om deltakerne

I dette kapitlet presenterer vi bakgrunnsinformasjon om de som har svart på Deltakerundersøkelsen 2014. Hensikten er få vite mer om de som har deltatt i undersøkelsen, som kjønn, hvilket trinn de jobber på og hvor lenge de har jobbet 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 utdanning og yrkeserfaring og hvilke studier de følger. Innenfor noen av områdene vil vi sammenlikne gruppen som har deltatt i undersøkelsen med hva som er tilfellet for lærere i Norge sett under ett. Det vil gi informasjon om deltakerne representerer et gjennomsnitt for lærerne, eller om de skiller seg ut.

3.1 Kjennetegn ved deltakerne

Deltakerne i undersøkelsen ble spurt om opplysninger som kjønn, alder, hvilket trinn de jobbet på og i hvilket fylke de jobber i. Svarene presenteres i figurene 3.1 – 3.2 og i tabell 3.1.

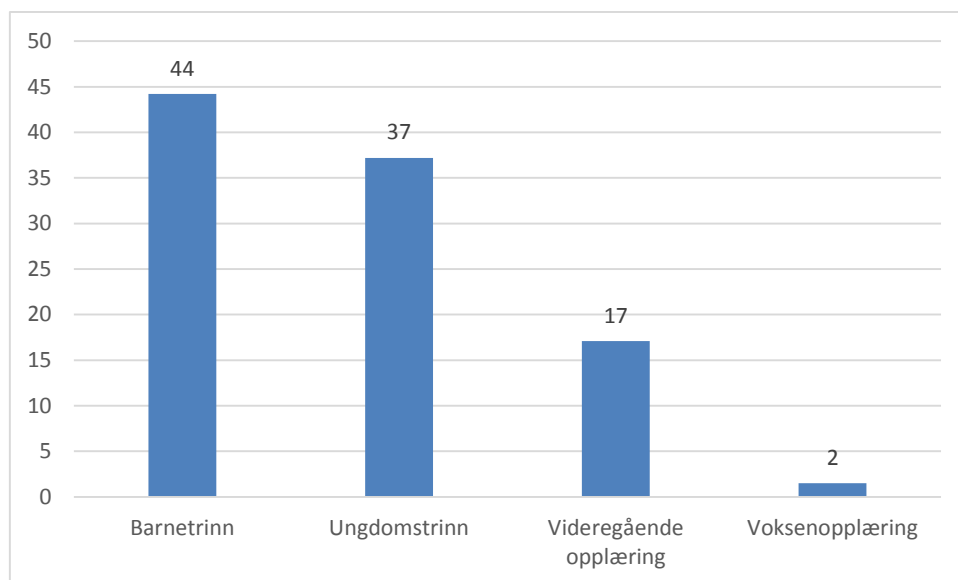


Figur 3.1: Kjønn- og aldersfordeling blant deltakerne. N = 867. Prosent.

Figur 3.1 viser at et klart flertall av deltakerne i undersøkelsen er kvinner. Imidlertid er dette i tråd med situasjonen i skolen. I 2012 var omtrent tre firedeler av de ansatte i barne- og ungdomsskolen kvinner (Statistisk sentralbyrå, 2014). På videregående var omtrent halvparten kvinner. Det vil si at

kjønnsfordelingen i denne undersøkelsen gjenspeiler, mer eller mindre, den faktiske kjønnsfordelingen i skolen.

Figuren viser også at alderskategorien 40-49 er den største. Nær halvparten av deltakerne tilhører denne gruppa. Videre viser figuren 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.



Figur 3.2: Hvilke trinn deltakerne jobber på. N = 865. Prosent

Figur 3.2 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. Av 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 - 57 239 mot 21 386 (Statistisk sentralbyrå, 2014). 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 3.2 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.

Også i fjorårets undersøkelse ble det funnet at andelen deltakere som jobber i videregående ikke samsvarer med de faktiske forskjellene i antall ansatte. I rapporten (Gjerustad og Kårstein, 2013) ble det lansert to mulige forklaringer på dette:

- Utvalget er ikke representativt for de som har studert, det vil si 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.
- Ansatte i videregående deltar ikke i videreutdanning i regi av strategien *Kompetanse for kvalitet* i samme grad som ansatte i barne- og ungdomsskolen.

Muntlig kommunikasjon med Utdanningsdirektoratet i forbindelse med fjorårets rapport støtter den siste tolkningen. Ansatte i videregående ser ut til å søke videreutdanning i *Kompetanse for kvalitet* i mindre 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 derfra henger trolig sammen med lavere deltakelse i studiene som undersøkes.

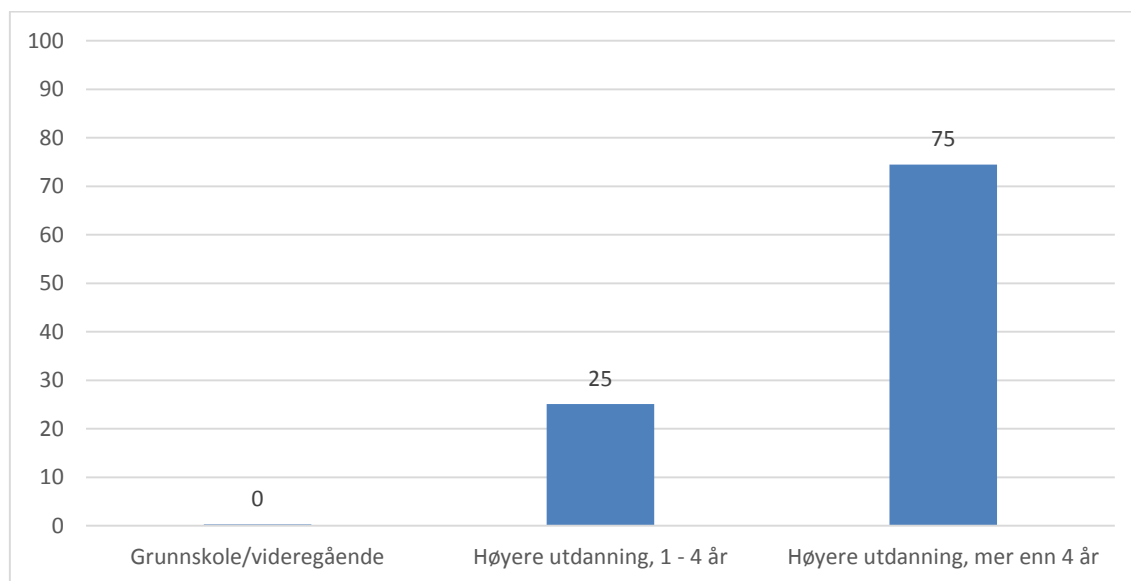
Tabell 3.1: Deltakernes fylkestilhørighet. N = 868. Antall og prosent.

Fylke	Antall	Prosent
Akershus	140	16
Oslo	103	12
Rogaland	100	12
Hordaland	80	9
Sør-Trøndelag	77	9
Hedmark	37	4
Møre og Romsdal	35	4
Troms	35	4
Oppland	33	4
Buskerud	31	4
Vestfold	31	4
Nordland	30	4
Østfold	27	3
Nord-Trøndelag	26	3
Aust-Agder	22	3
Telemark	22	3
Vest-Agder	16	2
Sogn og Fjordane	14	2
Finnmark	9	1

Tabell 3.1 viser at deltakerne kommer fra hele landet, 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 Akershus, Oslo, Rogaland, Hordaland og Sør-Trøndelag.

3.2 Utdanning og yrkeserfaring

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



Figur 3.3: Deltakernes høyeste fullførte utdanning. N = 859. Prosent.

Tre av fire deltakere oppgir at de har mer enn fire års høyere utdanning, mens en av fire har fire år eller mindre med høyere utdanning av. Mindre enn en prosent av deltakerne har ingen høyere utdanning. Andelen som oppgir at de har mer enn fire års høyere utdanning er betydelig høyere blant deltakerne denne studien enn i skolen generelt. I 2012 hadde 6 prosent av lærerne i grunnskolen og 30 prosent av lærerne i videregående mer enn fire års høyere utdanning (Statistisk sentralbyrå, 2014).

Tallene fra Statistisk sentralbyrå peker på betydelige forskjeller mellom skoleslagene når det gjelder andelen lærer med mer enn fire år med høyere utdanning. For å finne ut om disse forskjellene gjenfinnes også i dette datamaterialet undersøkte vi sammenhengen mellom hvilke trinn deltakerne jobber på og deres utdanning. Resultatene vises i tabell 3.2.

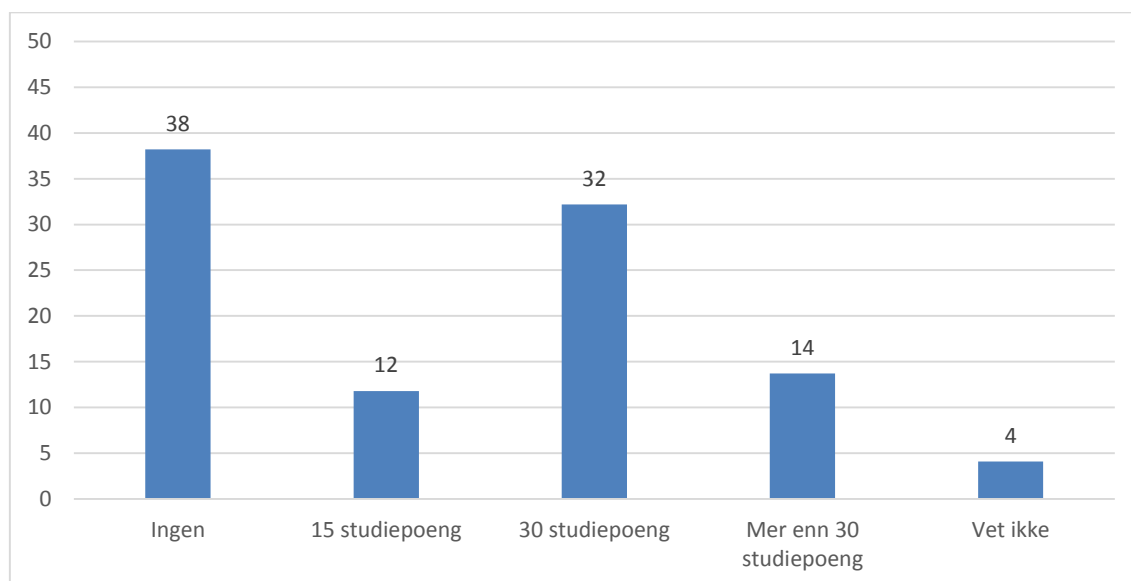
Tabell 3.2: Deltakernes utdanning etter trinn. Prosent.

Utdanning	Barnetrinn (N=376)	Ungdoms-trinn (N=319)	Videregående opplæring (N=147)	Voksen- opplæring (N=13)	Total (N=855)
Grunnskole/ videregående	0	0	1	0	0
Høyere utdanning, 1-4 år	33	17	25	31	25
Høyere utdanning, mer enn 4 år	67	83	75	69	75

Chi-kvadrat test: $p < .001$

Tabellen viser at andelen som oppgir å ha lang høyere utdanning er noe høyere på ungdomstrinnet og i videregåendeopplæring sammenliknet med barnetrinnet og voksenopplæringen. Imidlertid er forskjellene ikke så store som det er rimelig å forvente ut fra de faktiske forskjellene mellom de ulike trinnene. Lærere med lang høyere utdanning er overrepresentert både på barne- og ungdomstrinnet og på videregående. For eksempel er andelen med mer enn fire års høyere utdanning på barne- og ungdomstrinnet mer enn ti ganger så høy i undersøkelsen enn hva som er tilfelle i den norske grunnskolen. Vi har ikke tall om utdanningen til de som jobber i voksenopplæringen, så vi vet ikke i hvilken grad lærere med lang høyere utdanning er overrepresentert også her.

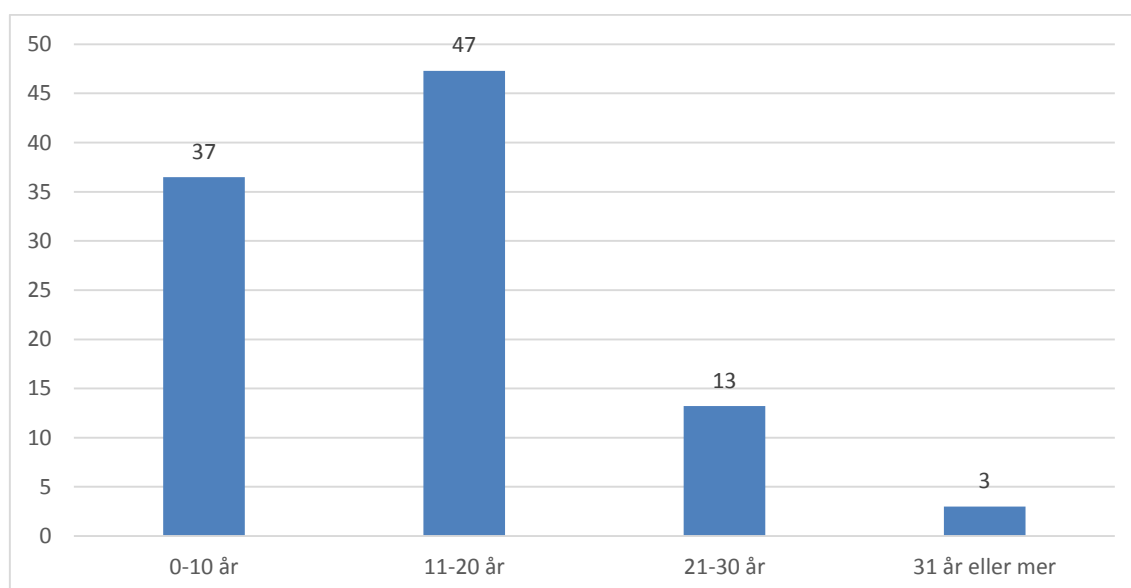
Tabell 3.2 tyder på at lærere med lang høyere utdanning i særlig grad tar videreutdanning gjennom *Kompetanse for kvalitet*. Det kan skyldes at denne gruppen er mer interessert i å ta videreutdanning enn andre, og det kan komme av at lærere med lang høyere utdanning i særlig grad prioriteres av skoleledere og eiere.



Figur 3.4: Antall studiepoeng fra før av i faget de tar videreutdanning i. N = 855. Prosent.

Figuren viser at en tredel av deltakerne har 30 studiepoeng fra før av i faget de tar videreutdanning i, noe som tilsvarer et halvt års studie. Til sammen har nesten halvparten av deltakerne 30 eller flere studiepoeng i faget de nå studerer. Videre viser figuren at det alternativet som flest har krysset av for er *ingen*. Nærmere fire av ti deltakere oppgir at de ikke har studiepoeng i det faget de nå studerer. Kategorien ingen var ikke med i fjorårets undersøkelse. Svarene i årets undersøkelse tyder på at det er en svært viktig kategori.

Nærmere analyser med Anova viser at det ikke er noen sammenheng mellom hvor lang utdanning deltakerne har og hvor mange studiepoeng de har i faget de nå studerer ($p > .05$). Det er ikke slik at de som har lang utdanning også har flere studiepoeng i det aktuelle faget.



Figur 3.5: Deltakernes yrkeserfaring i skolen. N = 869. Prosent.

Figuren viser 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. Vi ser at også de som har jobbet i skolen relativt kort tid, mindre enn 10 år, velger å ta videreutdanning i betydelig grad. Dette tyder på at også innenfor denne gruppen er det ønskelig med faglig påfyll og mer kunnskap.

3.3 Deltakernes studier

Deltakerne ble spurt både om hvor de studerer, hvilket fag de studerer og hvor lang reisetid de har til studiestedet. Svarene vises i tabellene 3.3 - 3.5 og i figur 3.6.

Tabell 3.3: Deltakernes studiested. N =859. Prosent.

Studiested	Antall	Prosent
Høgskolen i Oslo og Akershus	205	23,9
Høgskolen i Bergen	98	11,4
Høgskolen i Hedmark	68	7,9
NTNU	65	7,6
Høgskolen i Sør-Trøndelag	55	6,4
Universitetet i Stavanger	53	6,2
Høgskolen i Østfold	44	5,1
Høgskolen i Lillehammer	43	5
Høgskolen i Vestfold	30	3,5
Universitetet i Agder	29	3,4
Høgskolen i Sogn og Fjordane	27	3,1
NLA Høgskolen	25	2,9
Universitetet i Tromsø	25	2,9
Handelshøyskolen BI	19	2,2
Høgskolen i Nord-Trøndelag	17	2
Høgskolen i Telemark	17	2
Norges Miljø- og Biovitenskapelige Universitet	11	1,3
Universitetet i Bergen	7	0,8
Universitetet i Nordland	7	0,8
Norges Musikkhøgskole	5	0,6
Norges Idrettshøgskole	4	0,5
Høgskolen i Finnmark	2	0,2
Høgskolen i Nesna	2	0,2
Høgskolen Stord/Haugesund	1	0,1

Tabell 3.3 viser at Høgskolen i Oslo og Akershus og Høgskolen i Bergen er de studiestedene med høyest andel deltakere. Disse studiestedene ligger i store byer, og det er rimelig at de har mange lærere i videreutdanning.

Tabell 3.4: Fag som deltakerne studerer. N = 847. Prosent.

Fag	Antall	Prosent
Leseopplæring 1	125	14,8
Matematikk 2	90	10,6
Matematikk 1	87	10,3
Engelsk 1	78	9,2
Ledelse i skolen	66	7,8
Andrespråkspedagogikk	51	6,0
Norsk 2	50	5,9
Leseopplæring 2	48	5,7
Engelsk 2	41	4,8
Rådgivning 1	41	4,8
Rådgivning 2	30	3,5
Norsk 1	22	2,6
Kunst og håndverk	17	2,0
Mat og helse	17	2,0
Fysikk1	13	1,5
Læringsledelse og vurdering	12	1,4
Entreprenørskap som pedagogisk metode i skolen	10	1,2
Musikk	8	0,9
Lesing, læring og vurdering i vgo	6	0,7
Naturfag for videregående opplæring	6	0,7
Energi, klima og yrkesdidaktikk i naturbruk	5	0,6
Yrkesretting av programfag	5	0,6
Kroppsøving	4	0,5
Vurdering i elevenes læringsarbeid i vgo	4	0,5
Anvendelse av ny teknologi i læringsarbeidet	3	0,4
Kjemi 1	3	0,4
Prosjekt til fordypning	3	0,4
Teknikk og industriell produksjon (TIP)	2	0,2

Den største andelen studerer sentrale fag som lesing, matte, engelsk og norsk. Til sammen er det 65 prosent av deltakerne som studerer enten leseopplæring, norsk, matematikk eller engelsk. De resterende 35 prosentene fordeler seg på en rekke ulike fag, som gjennomgående har relativt få deltakere.

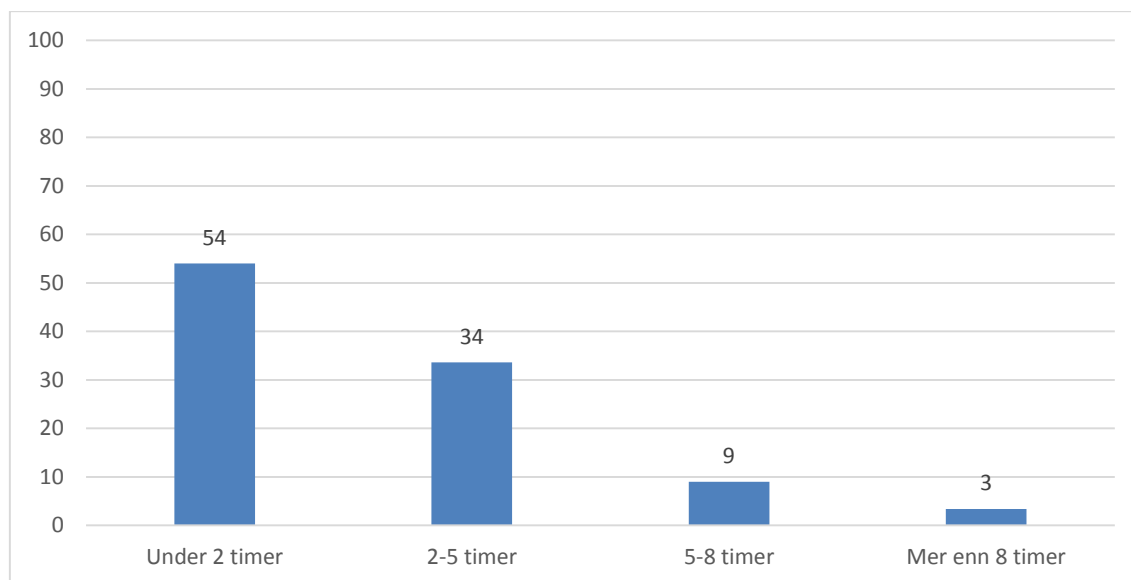
Som det framgår av tabell 3.4 finnes det fag på to nivåer, der nivå 2 fag krever mer forkunnskaper enn nivå 1 fag. For få finne ut om det er slik at deltakere med få eller ingen studiepoeng primært går på nivå 1 fag, mens de med mange studiepoeng går på nivå 2 fag, analyserte vi fordelingen på de to nivåene etter studiepoeng. Resultatet av analysene vises i tabell 3.5.

Tabell 3.5: Andel deltakere på nivå 1 og 2 kurs etter studiepoeng fra før i faget. N = 841. Prosent.

	Ingen studiepoeng	15 studiepoeng	30 studiepoeng	Mer enn 30 studiepoeng	Vet ikke	Total
Nivå 1	51	14	18	11	6	100
Nivå 2	8	10	61	19	1	100
Total andel	38	13	31	14	4	100

Chi-kvadrat test: $p < .05$

Tabell 3.5 viser at omtrent seks av ti deltakerne på nivå 1 fag har femten eller færre studiepoeng i faget fra før av og at åtte av ti på nivå 2 fag har 30 studiepoeng eller mer i faget de studerer. Det vil si at det i stor grad er slik at de med mange studiepoeng studerer på nivå 2 mens de med få tar fag på nivå 1. Tabellen viser også at det er en betydelig andel hvor dette ikke stemmer. Omtrent to av ti på nivå 2 har femten studiepoeng eller færre. Når de likevel går på nivå 2 fag kan dette handle om at de har mye undervisningserfaring i fagene. Videre er det omtrent tre av ti som går på nivå 1 fag selv om de har 30 eller flere studiepoeng i faget fra før av. Dette kan komme av at det er lenge siden de underviste i faget. Det kan også komme av at det ikke var mulig å velge nivå 2 kurs i faget de var interessert i, siden dette ikke tilbys i alle fag.



Figur 3.6: Reisetid fra hjemsted til studiested. N = 857. 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.

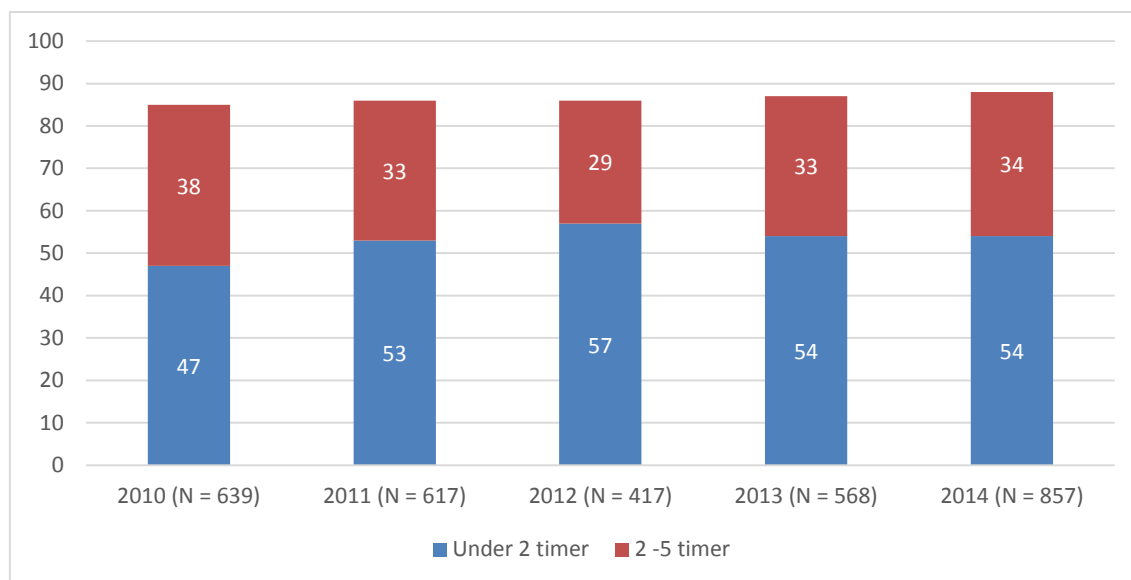
Videre ser vi at 12 prosent av deltakerne oppgir at de har mer enn 5 timers reisevei. Altså er det noen av deltakerne som reise relativt langt for å komme til studiestedet. Den lange reiseveien kan trolig skyldes flere forhold, som at faget de ønsker å studere ikke finnes på studiesteder som ligger nærmere eller at de bor og jobber langt unna høyskoler og universitet. Lang reisevei innebærer ekstra tidsbruk i forbindelse med samlinger, og kan medføre at enkelte velger å ikke ta videreutdanning.

3.4 Endring

Vi har valgt å se på endring innenfor to områder: deltakernes reisetid og andelen deltakere som jobber i videregående. Det ville også vært interessant å undersøke om det hadde vært endringer når det gjelder

utdanning og antall studiepoeng deltakerne har fra før av i faget de studerer. Imidlertid er begge disse to områdene målt på forskjellige måter i de ulike undersøkelsene. Sammenlikning er derfor ikke mulig.

Fra 2010 til 2014 har antallet studiesteder som er med i *Kompetanse for kvalitet* økt fra 21 til 24. En utvidelse av antall studiesteder kan bety at flere av de som tar videreutdanning bor og jobber i nærheten av et sted hvor det er mulig å ta videreutdanning. For å finne ut dette undersøkte vi om andelen deltakere med fem timers reisetid eller mindre har forandret seg fra 2010 til 2014. Resultatet vises i figur 3.7.

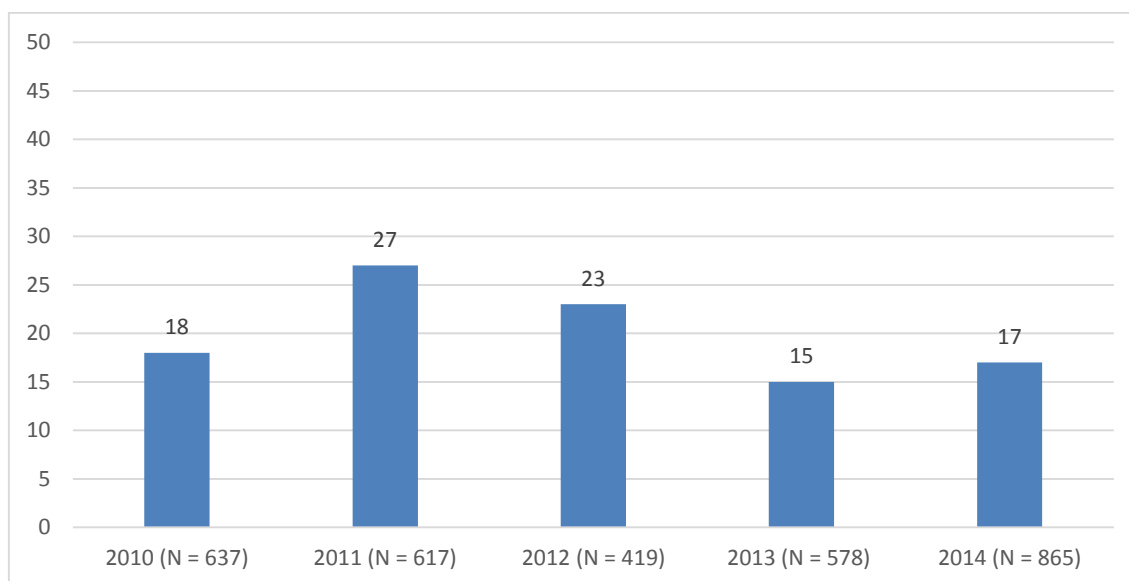


Figur 3.7: Endring i reisetid. Sammenlikning av årene 2010, 2011, 2012, 2013 og 2014. Prosent.

Figuren viser at andelen deltakere som har mindre enn to timer eller mellom to og fem timers reisetid er relativt stabil i alle undersøkelsene. Det er en liten økning andel fra den første til den siste undersøkelsen. Dette tyder på at andelen som har lang reisetid har gått noe ned, men endringen er ikke svært stor.

At endringer ikke har vært større selv om det har kommet til nye studiesteder kan kanskje forklares med økningen i antall fag. Samtidig som det har blitt flere studiesteder fra 2010 til 2014 har antallet fag økt fra 17 til 28. En del av fagene som tilbys nå må anses som relativt spesialiserte, og de er ikke tilgjengelig ved alle studiestedene. Det betyr at det fremdeles er nødvendig for noen å reise relativt langt for å få studert det de ønsker.

Både i årets og fjorårets undersøkelse fant vi andelen deltakere som jobber i videregående var relativt sett lavere enn det man kan forvente ut fra antallet mennesker som er ansatt på det trinnet. For å undersøke om dette har endret seg over tid sammenlikner vi andelen deltakere som jobber i videregående i undersøkelsene fra 2010 til 2014. Resultatet vises i figur 3.8.



Figur 3.8: Andel av deltakerne i undersøkelsen som jobber i videregående. Prosent.

Figuren viser at andelen deltakere som jobber i videregående har endret seg over tid. Andelen økte fra 2010 til 2011, mens vi ser tendenser til en nedgang i de senere årene. Det innebærer at satsingen *Kompetanse for kvalitet* ble brukt i større grad tidligere av ansatte i videregående skole, men at dette har endret seg. Dette kan komme av satsingen ikke retter seg mot ansatte i videregående i like stor grad som ansatte i grunnskolen. Det kan både føre til at antallet ansatte i videregående som ønsker slik videreutdanning reduseres over tid, og at skoleeierne i mindre grad enn før sier ja til at deres ansatte kan ta slik videreutdanning. Imidlertid kan vi heller ikke utelukke at variasjon i hvem som er med i Deltakerundersøkelsen har betydning for de endringene som kommer fram i figur 3.8. Dersom antallet deltakere fra videregående som ønsker å delta i undersøkelsen er ulikt fra år til år vil det påvirke resultatene.

3.5 Oppsummering

Et klart flertall av deltakerne, tre av fire, er kvinner. Den skjeve kjønnsfordelingen tilsvarer omtrent den faktiske kjønnsfordelingen i skolen.

Sett i forhold til andelen lærere som jobber i videregående skole er andelen deltakere fra dette trinnet lavere enn forventet. Det kan bety at *Kompetanse for kvalitet* ikke er like aktuelt for ansatte i videregående som ansatte på barne- og ungdomstrinnet. Analyser av endring tyder på at dette har forsterket seg over tid.

Mange av deltakerne har lang høyere utdanning fra før av. Andelen som oppgir at de har mer enn fire års høyere utdanning er betydelig høyere enn andelen med slik utdanning i skolen. Det kan bety at å ta videreutdanning i regi av *Kompetanse for kvalitet* appellerer mer til de med lang utdanning, eller at denne gruppen prioriteres i særlig grad.

Samtidig som analysene viser at mange av deltakerne har lang høyere utdanning finner vi at mange ikke har studiepoeng fra før av i faget de studerer. Omtrent fire av ti oppgir dette, mens nærmere halvparten av deltakerne har 30 studiepoeng eller mer i faget de studerer.

4 Tilrettelegging for studiet

Dette kapitlet handler om deltakernes opplevelse av tilretteleggingen for studiet ved skolen de jobber på. Det innebærer å presentere deltakernes opplevelse av praktiske forhold, som informasjon og å få fri til å studere, og faglige forhold, som kollegers og ledelsens interesse for videreutdanningen. Det er sannsynlig at både praktiske forhold og forhold av faglig karakter har betydning for gjennomføring og utbytte av studiene. God praktisk tilrettelegging øker sjanser for at lærere velger å ta videreutdanning og letter gjennomføringen. Videre, som diskutert i kapittel 1, kan det ha stor betydning for deltakernes læringsutbytte hvordan deres nye kunnskap møtes av kollegiet og ledelsen.

Kapitlet inneholder tre deler: informasjon om studiet, tilrettelegging ved arbeidsstedet og faglig kontekst på skolen.

4.1 Informasjon

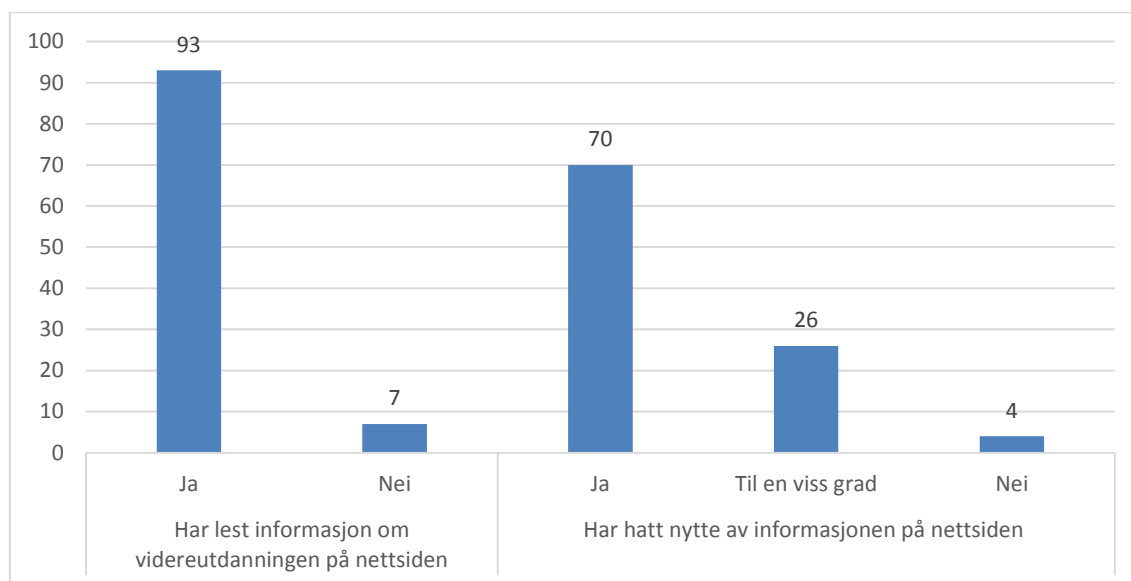
Deltakerne har trolig behov for informasjon både før de begynner på studiet og underveis mens de studerer. Før de begynner på studiet trenger de kunnskap om hvilke studier som finnes og de mulighetene som ligger i strategien *Kompetanse for kvalitet* når det gjelder frikjøp fra jobb og støtte til utgifter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

Informasjon er undersøkt gjennom spørsmål om hvor de fikk opplysninger om videreutdanningstilbudene, 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 = 871. Prosent. Flere svar var mulig.

Kilde	Prosent
Rektor	51
Utdanningsdirektoratets nettsider	42
Kolleger	32
Skoleeier	13
Tillitsvalgt/fagforening	12
Media	11
Utdanningsdirektoratets studiekatalog	10
Høgskoler/Universitet	7
Andre	3

Tabell 4.1 viser at rektor, Utdanningsdirektoratets nettsider og kolleger er de viktigste kildene til informasjon om videreutdanningstilbudene. Mellom en tredel og halvparten av deltakerne oppgir at de har fått informasjon derfra. Trolig er disse kildene viktige både for å få i vite om muligheten til å studere, og for å få kunnskap om studiene og den praktiske tilretteleggingen.

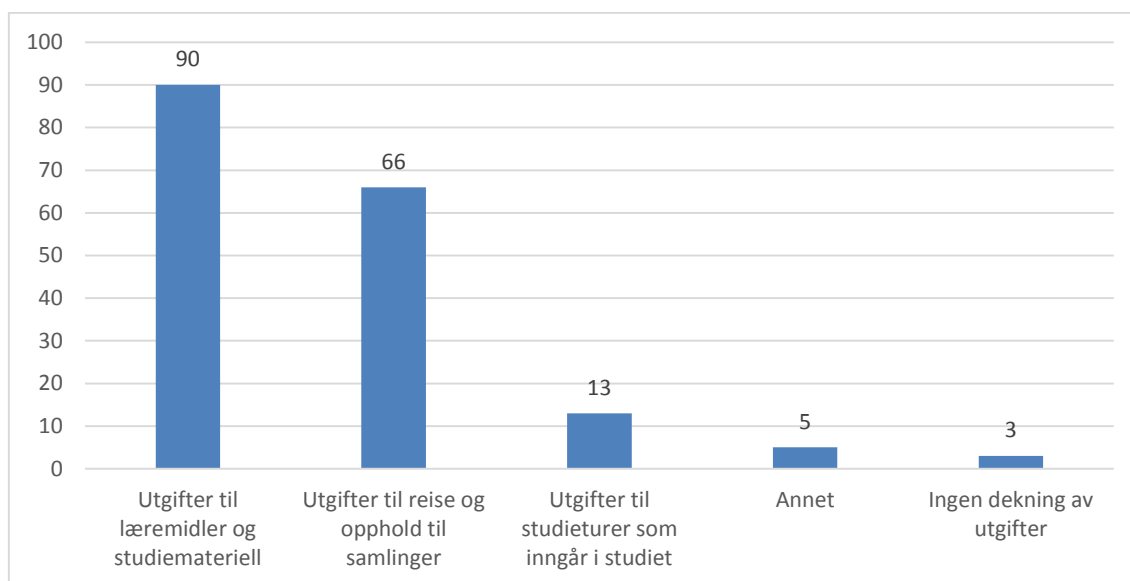


Figur 4.1: Deltakernes bruk av informasjon om videreutdanningen på www.udir.no/videreutdanning. N = 848 – 866. Prosent.

Figuren viser at nesten alle deltakerne har lest informasjonen på nettsidene til Utdanningsdirektoratet. Videre ser vi at mange har hatt nytte av informasjonen på nettsiden. Dette er 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).

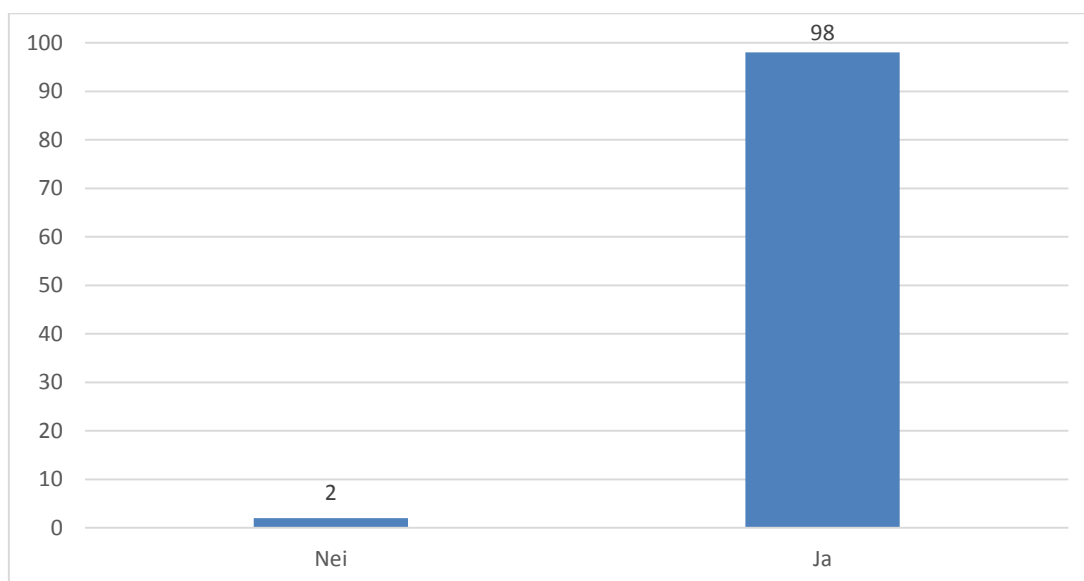
4.2 Praktisk tilrettelegging for studiet

Tilretteleggingen ved skolen er belyst gjennom spørsmål om hvilke utgifter deltakerne har fått dekket og om de har fått redusert leseplikt. I tillegg er det spørsmål om hvor krevende det har vært å kombinere jobb og studier, og hvor fornøyd deltakerne er med tilretteleggingen for deres studium på skolen. Svarene vises i figur 4.2 til 4.5.



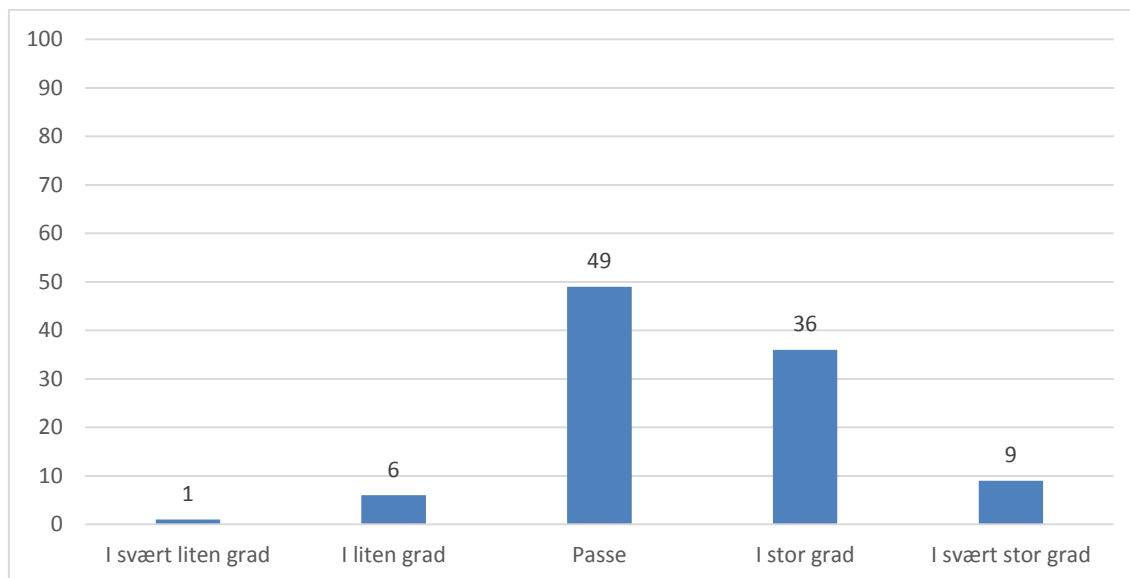
Figur 4.2: Hvilke utgifter forbundet med studiet dekker skoleeier? N = 859. Prosent.

Tre prosent av deltakerne oppgir at de ikke har fått dekket utgifter i det hele tatt. Hvorfor disse ikke får dekket utgifter vet vi ikke. Imidlertid viser figuren at en høy andel av deltakerne får dekket læremidler og utgifter i forbindelse med samlinger. Det tyder på at skoleeierne prioriterer å bidra økonomisk til lærernes utdanning.



Figur 4.3: Andel som oppgir at de har fått redusert leseplikt og frigjort tid til å studere. N = 859. Prosent.

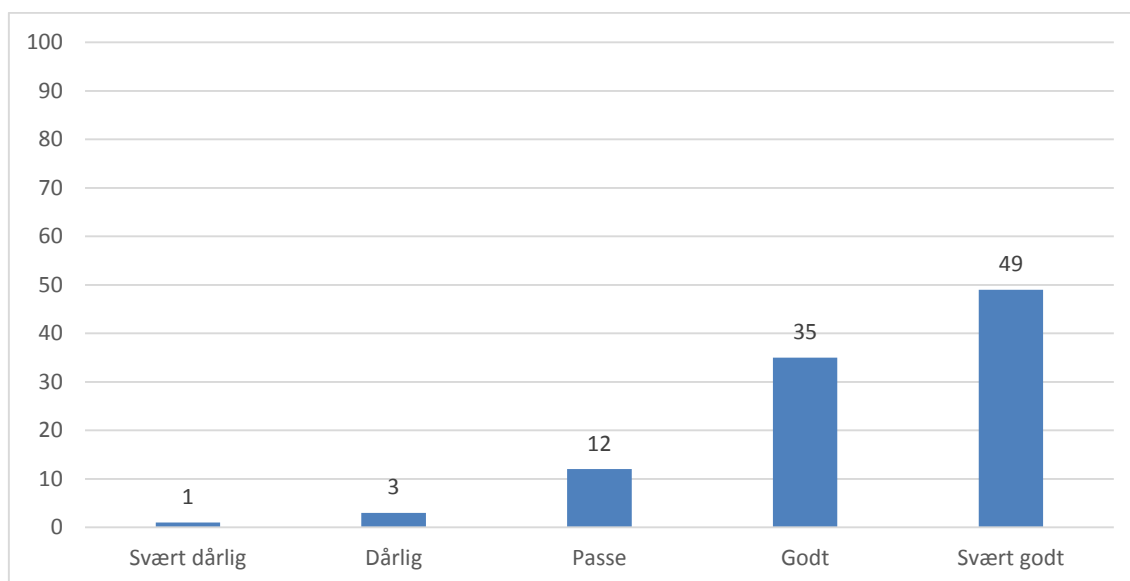
Figur 4.3 viser at svært få av deltakerne ikke får fri til å studere. Altså gjennomføres dette i tråd med intensjonene i strategien. Til tross for at hele 98 prosent av respondentene oppgir at de har blitt frigjort fra ordinære arbeidsoppgaver, kommer det fram i de åpne svarene at mange synes det har vært krevende å kombinere jobb og videreutdanning. Dette ble også funnet i fjorårets undersøkelse. For å finne ut mer om hvor utbredt dette er fikk deltakeren i årets undersøkelse et spørsmål om hvor krevende det hadde vært å studere og jobbe samtidig. Svarfordelingen vises i figur 4.4.



Figur 4.4: I hvilken grad har det vært krevende å studere og jobbe samtidig? N = 863. Prosent.

Figuren viser at litt mer enn halvparten av deltakerne synes kombinasjonen av jobb og studier har vært lite eller passe krevende. Samtidig ser vi at en betydelig andel, nærmere halvparten, oppgir at kombinasjonen har vært krevende. For å undersøke nærmere hva som gjør kombinasjonen av jobb og studier krevende fikk de som krysset av svaralternativene *i stor grad* eller *i svært stor grad* tilleggsspørsmålet: *Hva har gjort dette krevende? Beskriv med noen stikkord.* I alt 382 krysset av for et av disse svaralternativene, og fikk tilleggsspørsmålet, hvorav 379 svarte. Av svarene framgår det at det er særlig tre grunner til at det er krevende:

- Selve studiet oppleves ofte som krevende, og da i særlig grad oppgaver og innleveringer. Mange sier at det var mange slike innleveringer, og at de var omfattende.
- Mange oppgir at det å kombinere jobben som kontaktlærer med det å studere var vanskelig. Å være kontaktlærer innebærer et særlig ansvar for elevene i klassen, et ansvar lærerne må ta selv om de studerer.
- Mange forteller om manglende samsvar mellom stillingsreduksjon og den reelle reduksjonen i arbeidsbelastning. Selv om de har lavere stillingsprosent for å studere er det likevel mange ting ved jobben de vanskelig kan velge bort, som spesielt viktige møter. Dette kan medfører summen av arbeid og studier blir høyere enn forutsatt de valgte å ta videreutdanning.

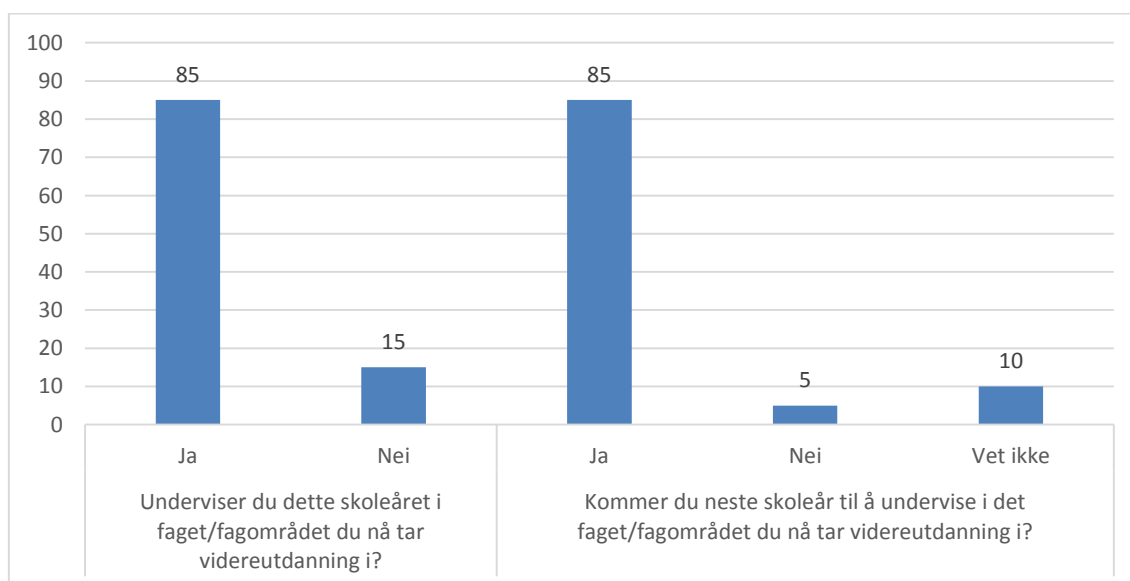


Figur 4.5: Hva er ditt samlede inntrykk av tilretteleggingen for studiet ved din skole? N = 864. Prosent.

Figur 4.5 viser at en høy andel av deltakerne opplever tilretteleggingen som god. Over 80 prosent har krysset av i en av de to øverste svarkategoriene. Dette viser at mange av deltakerne er fornøyd med tilretteleggingen ved skolen, selv om nær halvparten uttrykker at kombinasjonen av jobb og studier er krevende.

4.3 Faglig kontekst på skolen

Den faglige konteksten på skolen ble i studien undersøkt på tre ulike måter. For det første ble deltakerne spurt om de underviser i faget de studerte. For det andre ble de stilt ulike spørsmål om prioritering av videreutdanning ved skolen de jobber på. For det tredje tok deltakeren stilling til ulike utsagn om deling av kunnskap på skolen. Dette temaet ble fulgt opp med et åpent spørsmål der deltakerne ble bedt om å fortelle hvordan de hadde delt kunnskap fra videreutdanningen med kolleger på skolen. Videre ble deltakerne bedt om å oppgi i hvilken grad fire forhold hindrer deling av det de har lært på videreutdanningen. Svarene vises i figurene 4.6 og 4.7 og i tabellene 4.2 og 4.3.



Figur 4.6 Andel som underviser i faget de tar videreutdanning i. N = 861 – 864. Prosent

Figuren viser at det er vanlig å undervise i det faget man tar videreutdanning i. Hele 85 prosent av deltakerne 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 på studiet og hva de praktiserer på skolen.

Andelen deltakere som ikke underviser i faget de studerer er relativt lavt når vi ser hele utvalget under ett. Det kan likevel være store forskjeller mellom fagene når det gjelder dette. For å undersøke dette nærmere analyserte vi variasjonen i andelen deltakere som ikke underviser i faget de studerer etter fag. Fag med mindre enn ti deltakere er utelatt fra analysene. Resultatet av analysen vises i tabell 4.2.

Tabell 4.2: Andel av deltakerne som ikke underviser i det faget de studerer. N = 794. Prosent.

Fag	Andel som ikke underviser i faget
Fysikk 1	77
Ledelse i skolen	38
Rådgivning 1	36
Norsk 1	32
Rådgivning 2	30
Læringsledelse og vurdering	25
Entreprenørskap som pedagogikk	20
Kunst og håndverk	18
Andrespråkspedagogikk	14
Norsk 2	10
Matematikk 2	10
Matematikk 1	8
Engelsk 1	8
Leseopplæring 1	6
Leseopplæring 2	6
Mat og helse	6
Engelsk 2	0
Total andel	15

Chi-kvadrat test: $p < .05$

Forskjellene mellom fagene er til dels store og variasjonen er signifikant. Fysikk 1 skiller seg klart fra de andre fagene. Omtrent tre av fire av de som studerer fysikk 1 underviser ikke i faget.

Andelen som ikke underviser i faget er også høyt for faget norsk 1. Omtrent en av tre som studerer faget oppgir at de ikke underviser i det. Også for fagene ledelse i skolen og rådgivning 1 og 2 er det andelen som ikke underviser relativt høy. Disse tallene er imidlertid noe mer komplisert å fortolke, siden disse fagene ikke er undervisningsfag. En rimelig tolkning av svarene er at de som oppgir at de ikke underviser i disse fagene ikke praktiserer dem, altså at de for tiden ikke er rådgivere eller ledere. Imidlertid kan vi ikke utelukke at noen av de som har svart slik i realiteten er ledere eller rådgivere.

Prioritering av videreutdanning ble undersøkt ved at deltakerne tok stilling til ulike utsagn om hvordan videreutdanning prioriteres ved skolen de jobber på og utsagn om kunnskapsdeling ved arbeidsstedet. De tok stilling til utsagnene ved å krysse av på en fem-delt skala fra 1 (svært uenig) til 5 (svært enig). Deltakernes opplevelse av prioritering av videreutdanning vises i tabell 4.3. 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 4.3: Prioritering av videreutdanning ved skolen. N = 860. Prosent.

Utsagn	1 (svært uenig) - 2	4 - 5 (svært enig)
Skolens ledelse legger til rette for at det er lett for meg å kombinere videreutdanning med utøvelsen av mitt daglige virke som lærer/sosiallærer	10	69
På skolen min gjennomføres lærernes videreutdanning uten vesentlige belastninger for elevenes opplæring	9	66
På skolen prioriteres videreutdanning av lærere høyt	10	64
Lærerne på skolen min oppfordres av skoleledelsen til å delta på videreutdanning	17	60
Ved skolen min planlegges lærernes videreutdanning på lang sikt	46	21

Et klart flertall av deltakerne har krysset av på de to høyeste kategoriene når det gjelder arbeidssstedets prioritering av, støtte til og tilrettelegging for lærernes videreutdanning. Det tyder på at det eksisterer en positiv og støttende holdning til videreutdanning.

Tabellen viser også at andelen som er enig i at videreutdanningen planlegges på lang sikt er relativt lav, og at nærmere halvparten er uenig i dette utsagnet. Noen av de åpne svarene tyder på at et eksempel på manglende planlegging kan være at det blir veldig sent klart hvilke lærere som skal ta videreutdanning. Bortsett fra dette gir de åpne svarene i liten grad informasjon om hva manglende planlegging innebærer.

Deltakernes opplevelse av kunnskapsdeling på skolen vises i tabell 4.4. De ble bedt om å ta stilling til fem 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 4.4: Kunnskapsdeling på skolen. N = 861. Prosent.

Utsagn	1 (helt uenig) - 2	5 - 6 (helt enig)
Jeg har delt det jeg har lært på videreutdanningen med mine kolleger	22	31
Jeg har samarbeidet med kolleger for å realisere noe av det jeg har lært på videreutdanningen	30	30
Kolleger på skolen min er svært interessert i å høre om hva jeg har lært på videreutdanningen	29	29
Ved skolen min er det en forventning om at jeg deler det jeg lærer på videreutdanningen med mine kolleger	29	27
Skoleledelsen har lagt til rette slik at jeg kan dele det jeg har lært på videreutdanningen med mine kolleger	44	18

Tabellen viser at andelen som krysser av i de to øverste kategoriene ikke veldig høy. Mellom 20 og 30 prosent svarer at de er enige i utsagnene om kunnskapsdeling ved skolen de jobber på. Dette tyder på at skolene ikke har en sterk kultur for å dele ny kunnskap innad blant kollegene. Videre ser vi at omtrent like mange krysser av i de to øverste og de to nederste kategoriene. Det tyder på at det er stor variasjon i deltakernes opplevelse av deling på skolene de jobber på: samtidig som omtrent en tredel svarer på en måte som peker på at det er kultur for kunnskapsdeling er det omtrent like mange som svarer på en måte som peker på at en slik kultur er fraværende.

På det siste utsagnet, om skoleledelsens tilrettelegging for å dele kunnskap, er det flere som krysser av på de to laveste svaralternativene enn på de to høyeste. Nær halvparten av deltakeren er uenig i at

ledelsen legger til rette for å dele det de lærer på videreutdanning. Dette tyder på at mange må selv ta initiativ til kunnskapsdeling og at de i liten grad får hjelp av ledelsen til det.

Resultatene som i tabell 4.4 står i motsetning til det som ble vist i tabell 4.3, som viste at et klart flertall av deltakerne var enig i at arbeidsstedet prioriterte og la til rette for lærernes videreutdanning. Svarene i tabell 4.4 tyder på at deling av kunnskap er mindre utbredt. I gjennomgangen av perspektiver på videreutdanning i kapittel 1 ble forhold ved arbeidsstedet framhevet som sentralt for at videreutdanning skal føre til endringer. Både en positiv og støttende holdning, kollegasamarbeid og at lærerne får anledning til å legge fram og prøve ut det de har lært ble trukket fram som viktige forhold ved skolen.

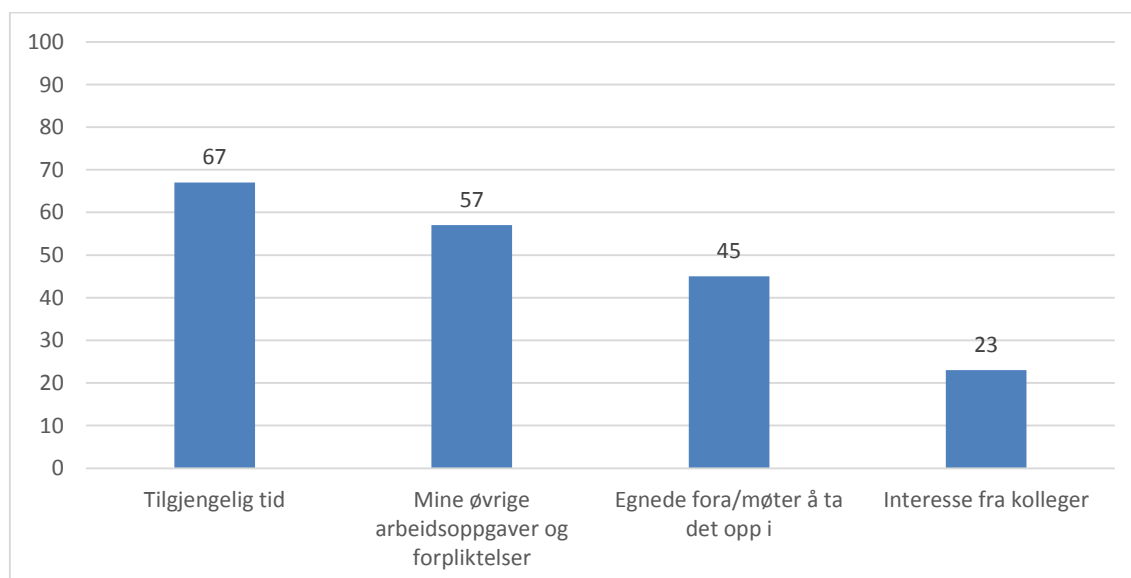
Svarene i tabell 4.3 tyder på at mange deltakere opplever en positiv og støttende holdning ved skolen de jobber på. Dette kan bidra til å øke utbyttet av utdanningen, og det kan øke sannsynligheten for at ansatte tar videreutdanning. Når det gjelder kollegasamarbeid og mulighet til å prøve ut det de har lært på studiet peker tabell 4.4 at dette i mindre grad er til stede ved deltakernes arbeidssteder. Deltakernes svar kan bety at det ikke i tilstrekkelig grad legges til rette for kunnskapsdeling ved skolen. Dette kan redusere utbyttet av videreutdanning.

Deltakerne som krysset av for svaralternativene 5 eller 6 på spørsmålet *Jeg har delt det jeg har lært på videreutdanningen med mine kolleger* fikk tilleggsspørsmålet *Hvordan har du delt det du har lært? Beskriv med noen stikkord*. I alt 265 personer krysset av for et av disse alternativene, og i alt 257 svarte på det åpne spørsmålet. Svarene deres viser at deling med kolleger i hovedsak har foregått på fire forskjellige måter:

- Uformelle samtaler med kolleger
- Utviklingsprosjekt der de som tar videreutdanning samarbeider med andre lærere
- Presentasjon og diskusjon i lærerteam
- Presentasjon og diskusjon for hele lærerkollegiet

Deltakernes svar på det åpne spørsmålet tyder på at kunnskapsdeling kan foregå både formelt og uformelt, og i store og små grupper.

Også i fjorårets undersøkelsen (Gjerustad og Kårstein 2013) var andelen deltakere som rapporterte om at de hadde delt kunnskapen fra studiet relativt liten. For å finne mer ut om hva som hindrer slik deling lagde vi et nytt spørsmål til årets undersøkelse. Spørsmålet var *I hvilken grad mener du følgende forhold har begrenset din muligheter til å dele det du har lært på videreutdanningen med dine kolleger?* Svarkategoriene var *I svært liten grad*, *I liten grad*, *Passe*, *I stor grad* og *I svært stor grad*. Deltakernes svar vises i figur 4.7.



Figur 4.7: Forhold som hindrer deling av kunnskap fra videreutdanningen. Andel som har krysset av for *I stor grad* eller *I svært stor grad*. N = 853. Prosent.

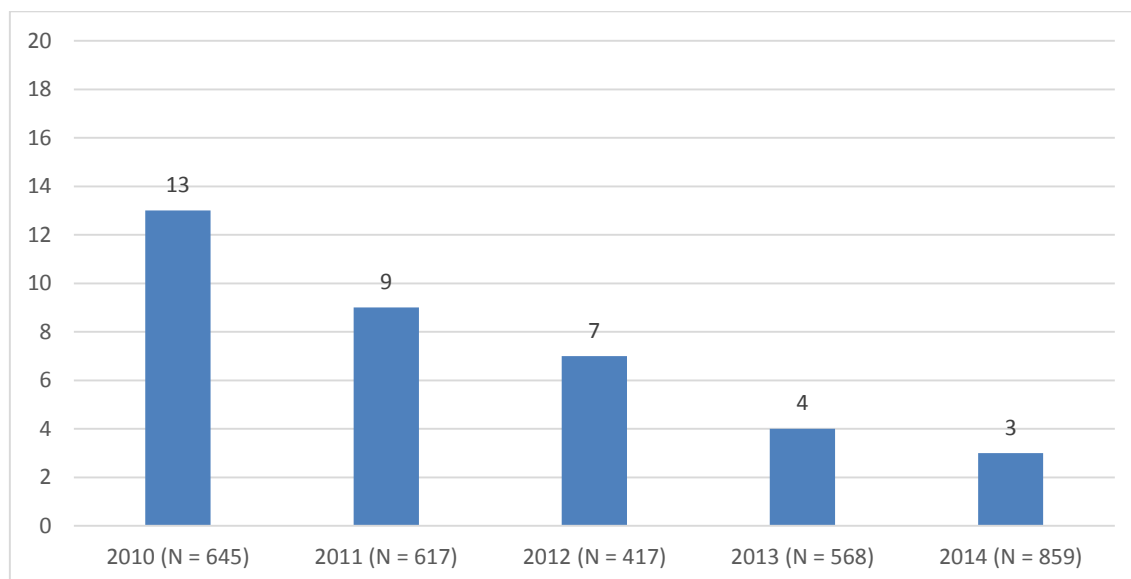
Figur 4.7 viser at tid er den faktoren som i størst grad hindrer kunnskapsdeling. To av tre oppgir at tilgjengelig tid hindrer kunnskapsdeling i stor eller svært stor grad, mens noe mer enn halvparten oppgir at øvrige arbeidsoppgaver og forpliktelser er en sterkt begrensende faktor. Tallene i figuren kan bety at mer tid til å dele vil gi mer utbytte av studiet, ikke bare for den enkelte lærer, men for skolen de jobber på generelt. Interesse fra kolleger er det forholdet som færrest oppga som hinder for kunnskapsdeling. Det tyder på at kollegene er interessert i kunnskapen som deltakerne får gjennom studiene.

4.4 Endring i tilrettelegging

For å analysere endring over tid i tilretteleggingen for videreutdanning skal vi se nærmere på utviklingen innenfor tre områder:

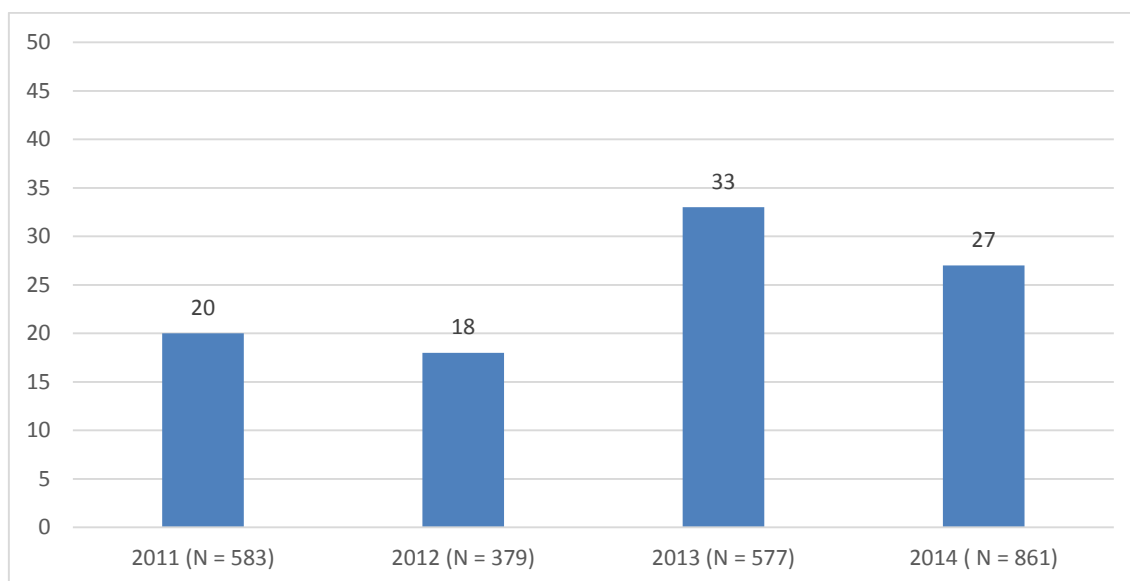
- Praktisk tilrettelegging ved arbeidsstedet
- Kunnskapsdeling ved arbeidsstedet
- Samlet inntrykk av tilrettelegging for studiet ved arbeidsstedet

Dette er sentrale tema i tilrettelegging for videreutdanning, og endring innenfor disse temaene vil gi viktig informasjon om utvikling i hvordan videreutdanning møtes ved skolene deltakerne jobber. Analysene vises i figurene 4.8 – 4.11. Vi hadde også ønsket å undersøke endring i prioritering av videreutdanning ved arbeidssted (se tabell 4.3), men på grunn av forskjeller i svaralternativene mellom undersøkelsene før og etter 2013 er ikke dette mulig.



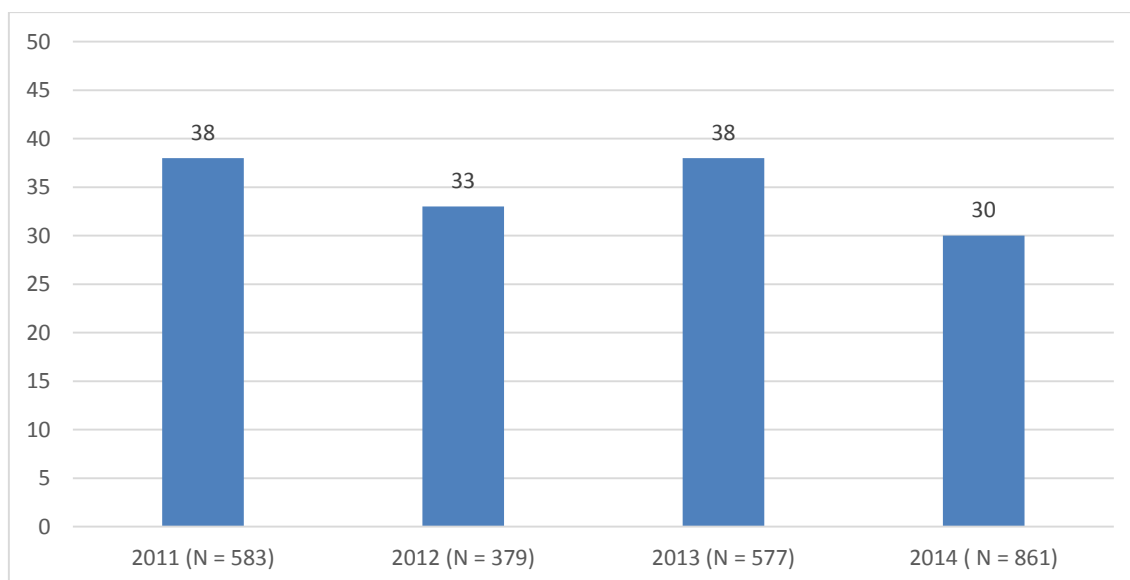
Figur 4.8: Praktisk tilrettelegging ved arbeidsstedet. Andel deltakere som ikke har fått dekket utgifter. Endring over tid. Prosent.

Figuren viser en klar utvikling mot at andelen deltakere som ikke får dekket utgifter i tilknytning til studiet har blitt lavere. Andelen var relativt lav allerede ved den første målingen, og har sunket til tre prosent i årets undersøkelse.



Figur 4.9: Kunnskapsdeling ved arbeidsstedet. Andel deltakere som oppga at de var enig i utsagnet *Ved skolen min er det en forventning om at jeg deler det jeg lærer på videreutdanningen med mine kolleger*. Sammenlikning av undersøkelsene i 2011, 2012, 2013 og 2014. Prosent.

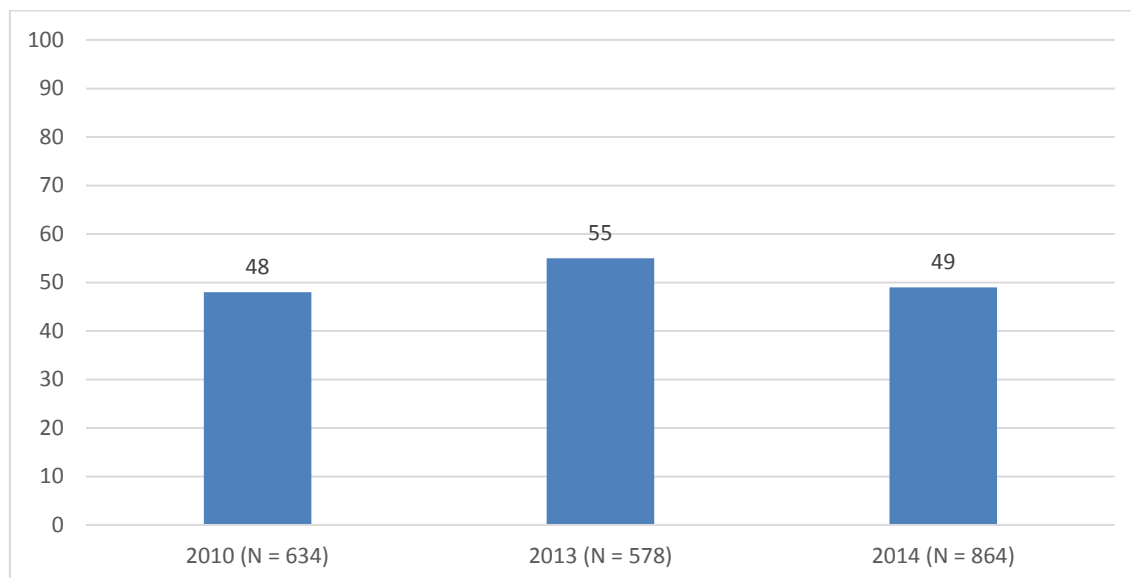
Figuren viser variasjon i andelen deltakere som opplever forventning om å dele det de lærte på studiet med sine kolleger. Det er en klar økning fra 2012 til 2013, og en mindre nedgang fra 2013 til 2014. Økningen fra den første til den siste målingen er ikke mer enn syv prosent. Når vi også tar i betraktning at det ikke er de samme lærerne som deltar i de fire undersøkelsene er det rimelig å tenke at endringen kan handle mer om variasjon i hvem som deltar i undersøkelsen enn faktiske endringer i kollegers forventninger. Vi kan derfor ikke, på bakgrunn av figur 4.9, fastslå at utviklingen går mot økte forventninger fra kollegene.



Figur 4.10: Kunnskapsdeling ved arbeidsstedet. Andel deltakere som oppga at de var enig i utsagnet *Jeg har samarbeidet med kolleger for å realisere noe av det jeg har lært på videreutdanningen*. Sammenlikning av undersøkelsene i 2011, 2012, 2013 og 2014. Prosent.

Også når det gjelder samarbeid med kolleger finner vi variasjon over tid, som vist i figur 4.10. Andelen som oppgir at de har samarbeidet med kolleger for å realisere noe av det de har lært på videreutdanningen ligger mellom 30 og 38 prosent i årene 2011 til 2014. Andelen varierer fra år til år, og

variasjonen tyder ikke på at andelen lærere som samarbeider med kolleger om ting de har lært på videreutdanningen øker eller minker over tid. Trolig er forskjeller i hvem som har deltatt i studiet viktig for å forstå variasjonen vi ser i figuren.



Figur 4.11: Deltakernes samlede inntrykk av tilretteleggingen for studiet ved skolen. Andel deltakere som svarte *Svært godt* på spørsmålet om hva deres samlede inntrykk av tilretteleggingen ved arbeidsstedet. Sammenlikning av undersøkelsene i 2010, 2013 og 2014. Prosent.

Det er kun mindre endringer i deltakernes samlede inntrykk av tilretteleggingen for studiet ved skolen. I alle de tre årene dette er undersøkt har deltakerne vært fornøyd med tilretteleggingen: omtrent halvparten svarer at tilretteleggingen har vært svært god. Heller ikke her gir dataene grunnlag for å si at det er tendenser til andelen deltakere som er fornøyd med tilretteleggingen øker eller minker.

4.5 Oppsummering

En høy andel av deltakerne opplever at arbeidsstedet legger godt til rette for at de kan studere. Nesten alle deltakerne forteller at de er frigjort fra andre arbeidsoppgaver. Likevel sier nær halvparten av deltakerne at det har vært krevende å jobbe og studere samtidig. Grunner til at det er slik kan være at studiene er krevende, at de har fortsatt som kontaktlærere gjennom studiene og at den reelle reduksjonen i arbeid ikke har vært like stor som reduksjonen i stilling.

En høy andel av deltakerne opplever at videreutdanning er noe som prioriteres ved deres arbeidssted. Andelen som forteller at de har delt kunnskap fra videreutdanningen med kolleger på skolen er betraktelig mindre. De som har delt kunnskap forteller at dette både kan foregå gjennom både formelle og uformelle kanaler. Mangel på tid framheves av deltakerne som en særlig viktig hindring for deling av kunnskap.

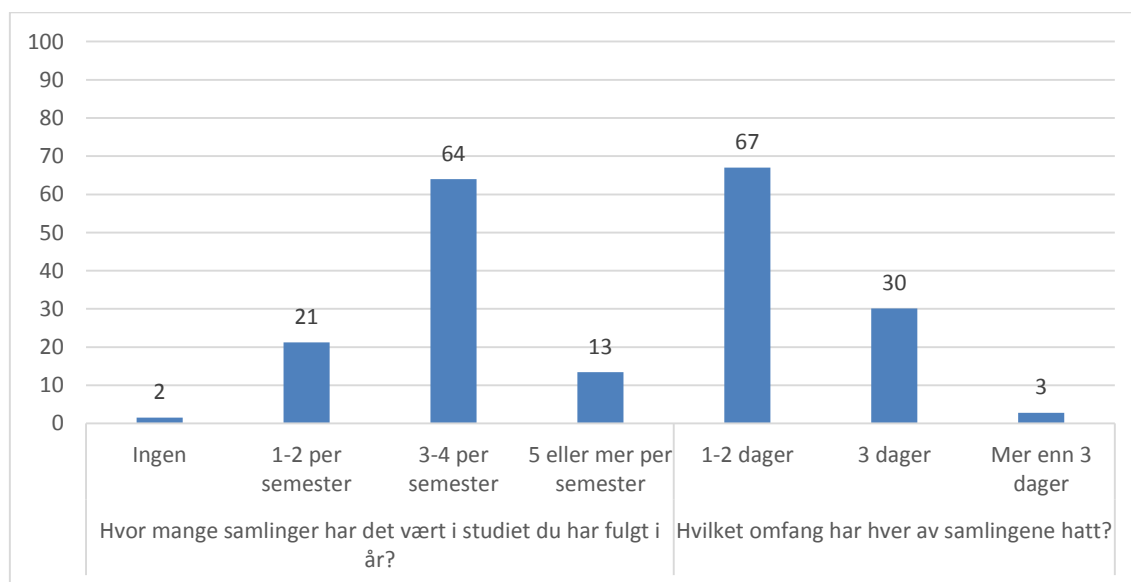
Endringer i deltakernes opplevelse av tilretteleggingen ble undersøkt innenfor områdene praktisk tilrettelegging, kunnskapsdeling og samlede inntrykk av tilretteleggingen. Analysene viser at andelen deltakere som ikke har fått dekket utgifter går ned. Vi finner noe variasjon over tid når det gjelder kunnskapsdeling ved deltakernes arbeidssted og deres samlede inntrykk av tilretteleggingen. Selv om resultatene indikerer forskjeller mellom de ulike undersøkelsene er det i liten grad grunnlag for å si at utviklingen går i en bestemt retning.

5 Opplevelse av studiet

I dette kapitlet skal vi presentere deltakernes opplevelse og inntrykk av studiet de har tatt. Kapitlet består av tre deler. Den første delen handler om deltakernes opplevelser av organiseringen av studiet. Del to tar for seg deltakerens vurdering 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.

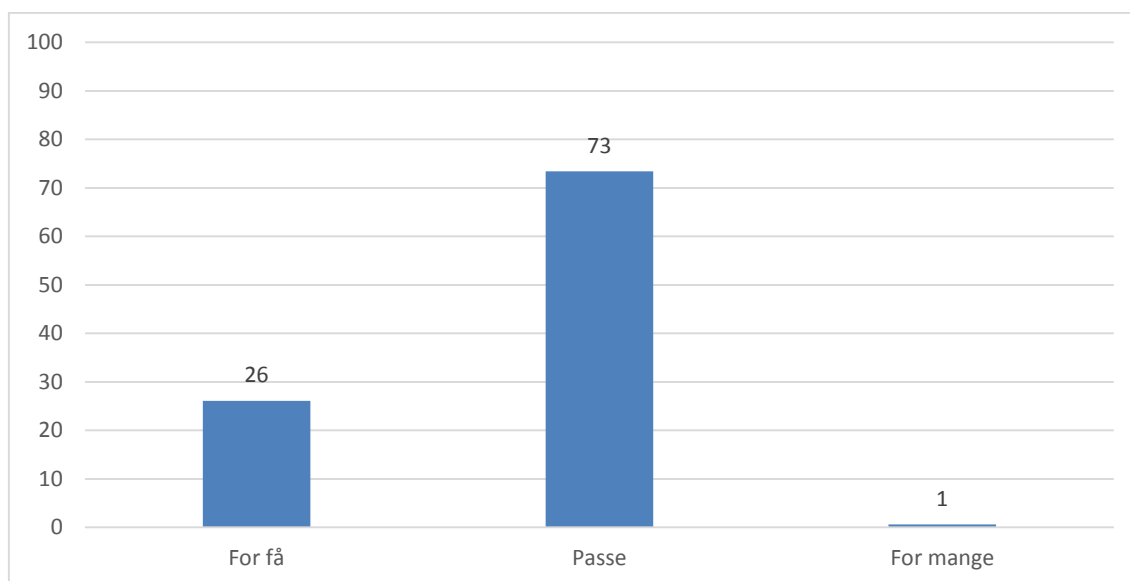
5.1 Organisering av studiet

Det er meningen at de som tar etterutdanning i regi av *Kompetanse for kvalitet* skal studere og jobbe samtidig. Derfor er studiene lagt opp som deltidstudier, med en kombinasjon av samlinger og nettstudier. 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.



Figur 5.1: Samlinger i studiet – antall og omfang. N = 846 – 860. Prosent.

Figur 5.1 viser at et flertall av deltakerne har hatt tre til fire samlinger per semester, og at hver samling i de fleste tilfellene har vart i en til to dager. Det vil si at samlingene i de fleste tilfellene har hatt relativt kort varighet, og at de har møttes litt sjeldnere enn en gang i måneden. Deltakernes svar tilsier at majoriteten tilbringer mellom tre og åtte dager på samling hvert semester



Figur 5.2: Hvordan vil du karakterisere antallet samlinger i studiet? N = 852. Prosent.

Når vi undersøker hva deltakerne synes om antallet samlinger, figur 5.2, ser vi at et klart flertall av deltakerne mener antallet har vært passe. Svært få mener at det har vært for mange samlinger. Derimot mener omtrent en av fire deltakere at det har vært for få samlinger. Altså er det en betydelig andel av deltakeren som ønsker flere samlinger.

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 femdelt 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 = 830 – 842. Prosent.

Spørsmål	1 (svært dårlig) - 2	4 - 5 (svært god)
Hva synes du om kvaliteten på den samlingsbaserte delen av studiet?	5	79
Hva synes du om kvaliteten på den nettbaserte delen av studiet?	14	56
Hva synes du om fordelingen mellom den samlingsbaserte og den nettbaserte delen	10	58

Tabellen viser at deltakerne jevnt over vurderer kvaliteten på de ulike delene av studiet, og fordelingen dem imellom, som god. Omtrent fire av fem krysser av for en av 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. Likevel har mer enn halvparten krysset av på de to mest positive kategoriene. Det tyder på at selv om deltakerne er fornøyd med både den samlingsbaserte og den nettbaserte delen av studien så er de i særlig grad fornøyd med samlingene. Dette kan bidra til å forklare hvorfor omtrent en av fire deltakere ønsker seg flere samlinger, som vist i figur 5.2.

Tabell 5.1 viser imidlertid at ikke alle deltakerne er fornøyd. Mellom 5 og 14 prosent har krysset av på en av de to laveste svarkategoriene. Andelen som er misfornøyd med samlingene er lavere enn andelen som ikke er fornøyd med den nettbaserte delen av studiet. Det tyder ytterligere på at det er den nettbaserte delen av studiet hvor mulighetene for forbedring er størst.

Tabell 5.2: Hvilke bruksområder dekker de nettbaserte hjelpemidlene som blir brukt i studiet? N = 850. Prosent.

Bruksområde	Ja
Administrativ informasjon om studiet	90
Bruk av e-post	76
Bruk av diskusjonsforum	67
Video- og lydbaserte forelesninger	31
Bruk av samtaleforum	30
Blogg	10
Streaming av forelesninger	6
Podcast	1
Annet	7

I tabell 5.2 ser vi hvilke bruksområder de nettbaserte hjelpemidlene dekker. Tabellen viser at de nettbaserte hjelpemidlene dekker en rekke ulike formål. Å bruke internett til administrativ informasjon om studiet er det som er mest utbredt. 90 prosent av deltakerne oppgir at de nettbaserte hjelpemidlene har blitt brukt til slik informasjon. Videre forteller omtrent tre av fire at e-post har inngått i de nettbaserte hjelpemidlene.

Bortsett fra diskusjonsforum, som to av tre sier har inngått, er andelen deltakere som forteller at de nettbaserte tjenestene dekker områder av mer faglig karakter relativt lav. Omtrent en tredel sier at samtaleforum eller forelesninger via nett har inngått i tjenestene. Dette kan tyde 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.

For å undersøke i hvilken grad det er forskjeller mellom fagene når det gjelder bruk av nettbaserte hjelpemidler summerte vi verdiene av de ulike bruksområdene som inngår i tabell 5.2. Administrativ informasjon om studiet og bruk av e-post ble ikke tatt med, fordi disse bruksområdene ikke sier noe om at nettbaserte hjelpemidlene brukes til faglige formål. Gjennomsnittet i den nye variabelen kan variere fra 0,0 til 7,0. Den laveste verdien tilsier at ingen av deltakerne ved faget har krysset av for noen av de nettbaserte hjelpemidlene, mens den høyeste verdien tilsier at alle deltakerne ved faget har krysset av for samtlige nettbaserte hjelpemidler. Fag med færre enn ti deltakere er utelatt fra analysene. Resultatene av analysen vises i tabell 5.3.

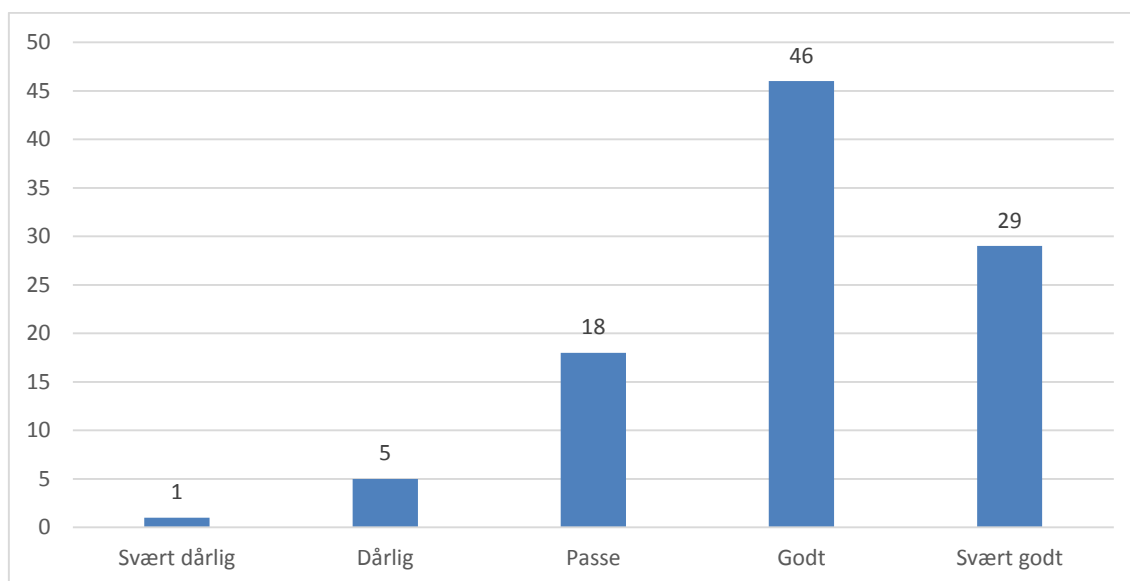
Tabell 5.3: Bruk av nettbaserte hjelpemidler etter fag. N = 798. Prosent.

Fag	Gj.snitt	Std. Avvik	N
Kunst og håndverk	2,5	1,1	17
Rådgivning 2	2,4	0,9	30
Fysikk1	2,2	0,6	13
Engelsk 2	2,1	1,2	41
Andrespråkspedagogikk	2,0	1,3	51
Leseopplæring 2	1,8	1,0	48
Mat og helse	1,8	1,1	17
Leseopplæring 1	1,7	0,9	125
Læringsledelse og vurdering	1,7	1,2	12
Engelsk 1	1,6	1,1	78
Matematikk	1,4	1,0	87
Norsk 2	1,3	0,9	50
Ledelse i	1,3	1,3	66
Rådgivning 1	0,9	0,8	41
Matematikk	0,9	0,9	90
Norsk 1	0,9	0,9	22
Entreprenørskap som pedagogisk metode	0,7	0,8	10
Alle fag	1,5	1,1	798

Anova: $p < .05$

Analysene som presenteres i tabell 5.3 viser at det er signifikante forskjeller mellom fagene når det gjelder bruk av nettbaserte hjelpemidler. Det totale gjennomsnittet på 1,5 indikerer at deltakerne har krysset av for at ett til to av hjelpemidlene brukes. Ingen av fagene skårer opp mot den høyest mulige verdien.

Som vi så i tabell 5.1. var andelen deltakere som var fornøyd med den nettbaserte delen av studiet lavere enn andelen som var fornøyd med den samlingsbaserte delen. Tallene i tabell 5.2 og 5.3 tyder på at det er mulig benytte flere nettbaserte hjelpemidler. Dette støttes i noen grad av deltakernes svar på de åpne spørsmålene. Enkelte forteller at de skulle ønske det var mer forelesninger o.l. på nettet. Det er mulig at bedre tilbud i den nettbaserte delen, som for eksempel mer forelesninger, kan føre til en mer positiv vurdering av denne delen.



Figur 5.3: Deltakernes samlede inntrykk av institusjonens tilrettelegging og organisert av studiet. N = 857. Prosent.

Som vi ser i figur 5.3 er det mange av deltakerne som har et godt inntrykk av studiestedenes tilrettelegging og organisering av studiet. Til sammen svarer tre av fire at de er enten godt eller svært godt fornøyd med tilretteleggingen. I tillegg er det svært få som opplever tilretteleggingen som dårlig. Når så mange er positive til organiseringen av studiet taler det for at den praktiske siden av studiene er ivarettatt, noe som kan bidra positivt til deltakernes totale opplevelse av studiene.

Omtrent hver fjerde deltaker har krysset av på et av de tre laveste svaralternativene og uttrykker med det at tilretteleggingen kunne vært bedre. Når vi ser på svarene gitt på de åpne spørsmålene ser vi at de som stiller seg kritisk til studiestedenes organisering ofte trekker fram manglende informasjon i oppstartsfasen og underveis i studiet som negativt. Det har ført til at deltakere ikke har blitt godt nok informert om pensum, om tidspunkt for samlinger og om hva de bør lese i forkant av hver enkelt samling. Videre er det en del som er kritiske til at innleveringer og eksamen kommer i perioder som er travle, for eksempel i mai/juni når mange av deltakerne har stort arbeidspress på skolen. Deltakernes svar peker på svakheter ved studiene som redusere kvaliteten og deres læringsutbytte.

5.2 Innhold og kvalitet

I denne delen presenteres deltakernes opplevelse av innholdet i studiet og deres vurdering av studiets kvalitet. Svarene vises i tabell 5.4 og 5.5 og i figurene 5.4 og 5.5.

Innhold i studiene og hvordan dette relaterte seg til deltakernes arbeidshverdag ble undersøkt ved hjelp av sju spørsmål. Deltakerne skulle svare med å krysse av på en fem-delt skala der 1 sto for *i svært liten grad* og 5 sto for *i svært stor grad*. Det var også mulig å krysse av for at spørsmålet ikke var relevant. Deltakernes svar vises i tabellene 5.4 og 5.5. De som har krysset av i midtkategorien inngår ikke i tabellene. Det vil si at tabellene viser andelen deltakere som har krysset av enten de to nederste eller de to øverste svarkategoriene. Andelen som har krysset av for ikke relevant vises også.

Tabell 5.4: Deltakernes oppfatning av innholdet i studiet. N = 846 - 852. Prosent.

Spørsmålstekst	1 (I svært liten grad) - 2	4 - 5 (I svært stor grad)	Ikke relevant
I hvilken grad har grunnleggende ferdigheter i faget inngått som en del av studiet?	15	61	7
I hvilken grad har IKT i faget inngått som en del av studiet?	19	53	5
I hvilken grad har elevvurdering i faget inngått som en del av studiet?	20	48	7
I hvilken grad har tilpasset opplæring i faget inngått som en del av studiet?	23	46	5

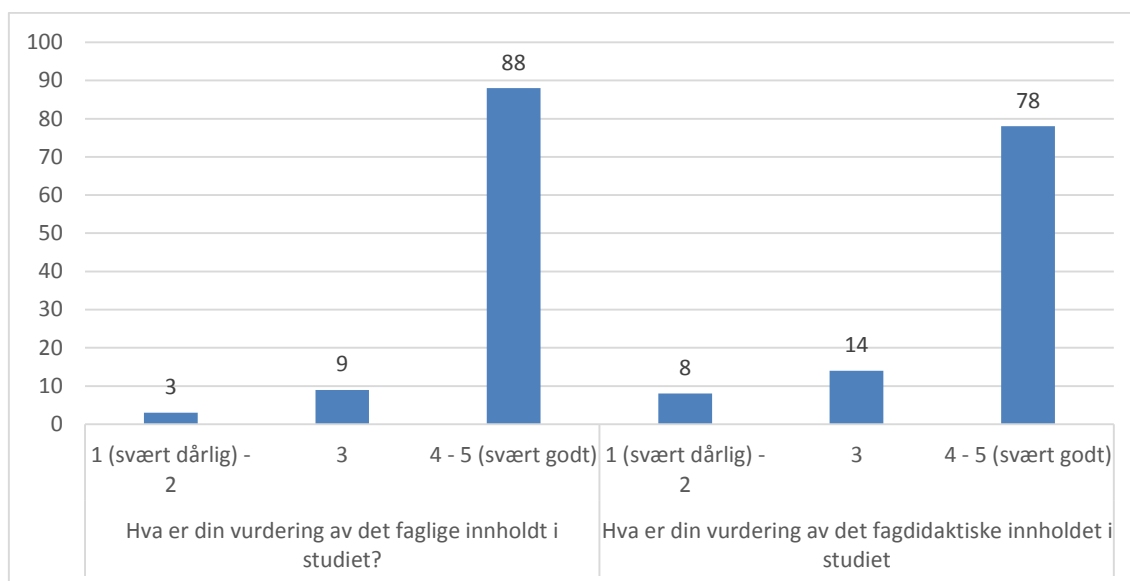
En relativt høy andel lærere forteller at grunnleggende ferdigheter har inngått i studiet. Hele seks av ti krysser av for de to øverste svarkategoriene på dette spørsmålet. Andelen deltakere som har krysset av for de to øverste svarkategoriene er relativt høy også når det gjelder IKT, elevvurdering og tilpasset opplæring. Omkring halvparten av deltakeren har krysset av for et av de to høyeste svaralternativene for disse spørsmålene. Imidlertid er det også mange som forteller at IKT, elevvurdering og tilpasset opplæring i liten grad har vært en del av studiet. Omtrent en av fem deltakere har krysset av for et de to laveste svaralternativene på disse spørsmålene. Dette tyder på betydelig variasjon i vektleggingen av disse forholdene og at IKT, elevvurdering og tilpasset opplæring har vært sentralt i mange studier, men ikke i alle.

Tabell 5.5: Sammenheng mellom studiene og deltakernes undervisningshverdag. N = 848 - 849. Prosent.

Spørsmålstekst	1 (I svært liten grad) - 2	4 - 5 (I svært stor grad)	Ikke relevant
I hvilken grad har du dratt nytte av studiet i din egen undervisning/skolehverdag?	3	87	2
I hvilken grad har studiet vært relatert til læreplanen(LK06)?	5	82	5
I hvilken grad har det vært lagt til rette for å bruke din praksiserfaring som utgangspunkt for refleksjon og erfaringsdeling i studiet?	7	80	2

Tabell 5.5 viser at en svært høy andel av deltakerne mener studiene er relatert til deres arbeidspraksis. Omtrent fire av fem krysser av i de to øverste svarkategoriene og forteller med det at de har hatt nytte av studiet, at studiet er relatert til læreplanen og at deres praksiserfaringer har vært brukt i studiet.

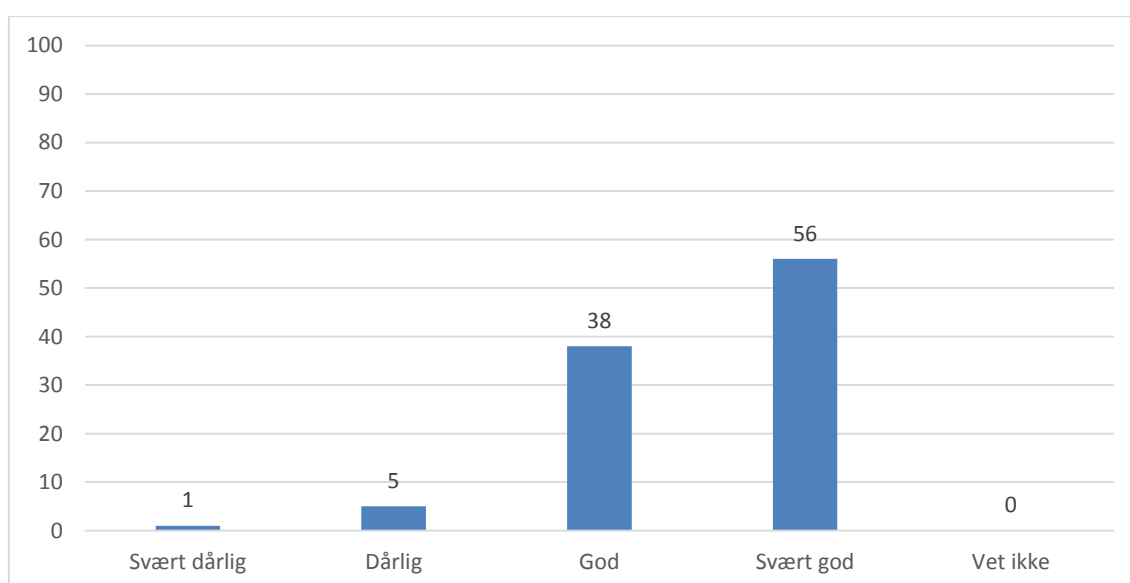
Gjennomgangen av perspektiver på videreutdanning i kapittel 1 peker på betydningen av at studiene relaterer seg til deltakernes arbeidspraksis. I flere av de presenterte perspektivene ble sammenhengen mellom det som lærerne lærer på studiene og deres arbeidshverdag trukket fram som helt avgjørende for læringsutbyttet. Svarene i tabell 5.4 og 5.5 vises at studiene i stor grad relaterer seg til deltakernes arbeid som lærer. Studiene tar opp forhold som grunnleggende ferdigheter, elevvurdering og tilpasset opplæring. Dette er tema som både handler om faget og hvordan det skal formidles til elevene. Dette synet støttes av deltakernes svar på de åpne spørsmålene. Disse svarene er i stor grad positive, og forteller om studier med høy relevans. De som ikke opplever studiet som relevant forteller at det faglige nivået er unødig høyt ut fra hvilke elever deltakerne underviser, og at studiene i liten grad knyttes til deres arbeidshverdag.



Figur 5.4: Deltakernes vurdering av det faglige og fagdidaktiske innholdet i studiet. N = 835 – 849. Prosent.

Figur 5.4 viser deltakernes svarfordeling på spørsmål om videreutdanningens faglige og fagdidaktiske innhold. Et klart flertall har krysset av for de to høyeste og mest positive svarkategoriene når det gjelder både det faglige og det fagdidaktiske innholdet. Imidlertid er andelen noe lavere når det gjelder det fagdidaktiske innholdet enn når det gjelder det faglige. Dette stemmer godt overens med det inntrykket de åpne spørsmålene gir, der deltakeren kunne skrive hva de ville. Svært mange respondenter gir rosende omtale av det faglige innholdet. Samtidig er det mange som forteller at det fagdidaktiske innholdet har vært svakere enn det faglige. Noen sier at studiet primært har fokusert på det faglige, og at fagdidaktikk i liten grad har vært et tema. Til tross for disse innvendingene er det likevel så mange som tre av fire som uttrykker at det fagdidaktiske innholdet har vært godt, som vist i figuren 5.4.

Som nevnt i kapittel 1 skal studiene gi både faglig og fagdidaktisk kompetanse, de skal være praksisrettet og de skal ivareta sentrale element i Kunnskapsløftet, som vurdering, tilpasset opplæring, bruk av IKT og grunnleggende ferdigheter (Kunnskapsdepartementet 2011). Svarene i tabellene 5.4 og 5.5 og i figur 5.4 tyder på at studiestedene i stor grad lykkes i å etterleve disse retningslinjene.



Figur 5.5: Hva er ditt hovedinntrykk av kvaliteten på studiet? N = 848. Prosent.

Figur 5.5 viser deltakernes hovedinntrykk av kvaliteten på studiet. Over 90 prosent av deltakerne har krysset av for de to øverste svarkategoriene. Svarene tyder på at et klart flertall i det store og hele er godt fornøyd med kvaliteten på studiet. 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. Forskjeller mellom studiesteder og fag skal undersøkes i neste del av kapitlet.

5.3 Variasjon i deltakernes opplevelse av studiet

Et av hovedmålene med rapporten er å belyse forskjeller mellom de ulike studiestedene og fagene som inngår i *Kompetanse for kvalitet*. Dette skal vi gjøre ved å undersøke om deltakere ved ulike studiesteder og fag har forskjellig oppfatning av studiet de har tatt. I tillegg skal vi undersøke om det er systematiske forskjeller i deltakernes opplevelse av studiet som kan tilbakeføres til hvilke trinn de jobber på og hvilken yrkeserfaring og utdanning de har.

Analysene tar utgangspunkt i deltakernes svar på spørsmålet *Hva er ditt hovedinntrykk av kvaliteten på studiet?* Svarfordelingen for spørsmålet ble presentert i figur 5.5. Vi mener at spørsmålets ordlyd tilsier at svarene uttrykker en samlet vurdering av studiet, og at spørsmålet derfor er godt egnet som et generelt mål på deltakernes opplevelse.

Deltakerne svarte på spørsmålet om hovedinntrykk av studiet på en firedelt skala, med svaralternativene *svært dårlig*, *dårlig*, *god* og *svært god*. I analysene har de fire svaralternativene verdiene 1, 2, 3 og 4. Det innebærer at det teoretisk laveste gjennomsnittet er 1,0, og det vil forekomme dersom alle i en gruppe (det vil si trinn, studiested eller fag) krysser av på *svært dårlig*. Det høyeste mulige gjennomsnittet er 4,0 og det vil forekomme dersom alle krysser av på *svært god*. Det var også mulig å krysse av for *vet ikke*, men informanter som gjorde det er ikke tatt med i analysene. For å sikre statistisk styrke i analysene, og for å unngå at hver enkelt deltaker har stor innflytelse over resultatet er grupper bestående av færre enn ti personer utelatt fra analysene. Det vil si at fag og læresteder hvor mindre enn ti deltakere har svart på spørsmål om studiets kvalitet ikke vises.

Tabell 5.6: Deltakernes inntrykk av kvaliteten på studiet etter trinn. Gjennomsnitt.

Trinn	Gjennomsnitt	Std. Avvik	N
Barnetrinn	3,5	0,7	374
Ungdomstrinn	3,4	0,6	314
Videregående	3,5	0,7	143
Voksenopplæring	3,5	0,5	13
Alle trinn	3,5	0,7	844

Anova: $p > .05$

Av tabellen ser vi at deltakere fra ulike trinn svarer relativt likt på spørsmål om hovedinntrykk av kvaliteten på studiet. Gjennomsnittet for de ulike trinnene varierer lite, kun fra 3,4 til 3,5. Et slikt gjennomsnitt innebærer at mange av deltakerne må krysse av på *svært godt*, som det kommer fram av figur 5.5. Analyser av variasjonen (Anova) finner ikke at forskjellen mellom gruppene er signifikant ($p > .05$).

Ytterligere analyser av forskjeller i opplevd kvalitet på studiet etter yrkeserfaring, utdanning og antall studiepoeng i faget de studerer ga liknende resultatet. Kun mindre forskjeller mellom gruppene ble funnet, og analyser av variasjonen (Anova) viste at variasjonen ikke var signifikant ($p > .05$). Det vil si at det ikke er forskjeller i deltakernes inntrykk av kvalitet på studiet som kan tilbakeføres til hvilket trinn de jobber ved, hvor mange års arbeidserfaring de har, hvor mange studiepoeng de har i faget fra før og hvor mange studiepoeng de har totalt. Dette tyder på at videreutdanningene ikke er bedre egnet for

noen grupper enn andre, og at studiene stor grad klarer å møte deltakernes kunnskapsbehov, uavhengig av deres tidligere utdanning og hvor de jobber.

Tabell 5.7: Deltakernes inntrykk av kvaliteten på studiet etter studiested. Gjennomsnitt.

Studiested	Gjennomsnitt	Standardavvik	N
Høgskolen i Vestfold	3,8	0,4	30
Norges Miljø og Biovitenskapelig Universitet	3,8	0,4	11
Universitetet i Agder	3,8	0,4	29
Høgskolen i Lillehammer	3,7	0,5	43
Høgskulen i Sogn og Fjordane	3,7	0,5	26
NLA Høgskolen	3,6	0,7	25
NTNU	3,6	0,6	62
Høgskolen i Nord-Trøndelag	3,6	0,5	17
Universitetet i Stavanger	3,6	0,8	52
Universitetet i Tromsø	3,6	0,8	25
Høgskolen i Sør-Trøndelag	3,5	0,7	54
Høgskolen i Hedmark	3,5	0,6	68
Høgskolen i Oslo og Akershus	3,4	0,7	201
Høgskolen i Østfold	3,4	0,7	44
Høgskolen i Telemark	3,4	0,6	17
Handelshøyskolen BI	3,3	0,6	19
Høgskolen i Bergen	3,2	0,7	98
Alle	3,5	0,7	821

Anova: $p < .05$

Tabellen viser at deltakernes opplevelse av studiet varierer noe avhengig av hvor de har studert. Gjennomsnittet for alle studiestedene er 3,5, noe som er relativt høyt tatt i betraktning at det høyest mulige gjennomsnittet er 4,0. Institusjonene med høyest og lavest skåre ligger innenfor pluss/minus 0,3 poeng av gjennomsnittet. Det vil likevel si at forskjellen fra laveste til høyeste skåre er 0,6 poeng, noe som er betraktelig.

Høgskolen i Vestfold, Norges Miljø og Biovitenskapelig Universitet og Universitetet i Agder er de studiestedene med høyest gjennomsnittlig vurdering. Gjennomsnittet indikerer at mange av de som har studert ved disse stedene opplever kvaliteten på studiet som *svært god*. Høgskolen i Bergen er det studiestedet med lavest vurdering. Gjennomsnittet tyder på at mange av de som har studert her har krysset av for at kvaliteten på studiet har vært *god*. Det tyder ikke nødvendigvis på at studiet har hatt lav kvalitet. Likevel er vurderingen lavere her enn ved andre studiesteder.

Analyser (Anova) viser at variasjonen i gjennomsnittet er signifikant ($p < .05$). Det tyder på at det er reelle forskjeller mellom studiestedene, forskjeller som ikke skyldes tilfeldigheter. For å undersøke nærmere hvilke studiesteder som skiller seg ut gjennomførte vi regresjonsanalyser med studiested som uavhengige variabler og hovedinntrykk av kvalitet på studiet som avhengig variabel. De ulike studiestedene sammenliknes med en referansegruppe, og analysene viser hvorvidt hvert enkelt studiested skiller seg signifikant fra denne gruppen. Høgskolen i Hedmark ble valgt som referansegruppe, siden dette stedet ligger på gjennomsnittet når det gjelder deltakernes inntrykk av kvaliteten på studiet. Både størrelsen på forskjellen, antallet deltakere på studiestedet og spredningen i svarene deres har betydning for signifikansen. Resultatet av analysene viser at i alt tre studiesteder har et gjennomsnitt som er signifikant annerledes enn referansegruppen. Høgskolen i Vestfold og Universitetet i Agder ligger høyere enn referansegruppen, mens Universitetet i Bergen ligger lavere.

Tabell 5.8: Deltakernes inntrykk av kvaliteten på studiet etter fag. Gjennomsnitt.

Fag	Gjennomsnitt	Std.avvik	N
Mat og helse	3,7	0,6	17
Leseopplæring 1	3,7	0,6	124
Læringsledelse og vurdering	3,7	0,5	12
Rådgivning 1	3,7	0,5	40
Ledelse i skolen	3,6	0,5	63
Entreprenørskap som pedagogisk metode	3,6	0,5	10
Norsk 1	3,5	0,7	22
Leseopplæring 2	3,5	0,6	47
Matematikk 1	3,5	0,6	87
Rådgivning 2	3,5	0,6	29
Engelsk 1	3,5	0,6	77
Kunst og håndverk	3,4	0,8	17
Norsk 2	3,4	0,6	49
Fysikk1	3,4	0,8	13
Engelsk 2	3,3	0,7	41
Andrespråkspedagogikk	3,3	0,8	51
Matematikk 2	3,2	0,7	87
Alle	3,5	0,7	786

Anova: $p < .05$

Tabellen viser at det er forskjeller i deltakernes opplevelser avhengig av hvilket fag de har studert. Flere fag ligger rett rundt gjennomsnittet på 3,5 mens enkelte ligger noe under. Mat og helse, leseopplæring 1, læringsledelse og vurdering og rådgivning 1 er fagene med høyest vurdering fra deltakerne. Gjennomsnittet tilsier at mange av deltakerne har krysset av for det mest positive svaralternativet på spørsmål om deres inntrykk av kvaliteten på studiet. Fagene matematikk 2, andrespråkspedagogikk og engelsk 2 har lavest vurdering. Gjennomsnittet for disse fagene tilsier at mange av deltakerne har krysset av for det nest mest positive svaralternativet.

Analyser av spredningen (Anova) viser at variasjonen er signifikant ($p < .05$). Det betyr at det er betydningsfulle forskjeller i deltakernes opplevelse av studiet avhengig av hvilket fag de har studert. For å undersøke nærmere hvilke studiesteder som skiller seg ut brukte vi samme framgangsmåte som ved forskjeller etter studiested. Vi gjennomførte regresjonsanalyser der de ulike fagene som vises i tabell 5.8 ble sammenliknet med deltakerne som hadde tatt matematikk 1, siden dette faget skårer gjennomsnittlig. Resultatet av analysene viser at to fag, Leseopplæring 1 og Matematikk 2, skiller seg signifikant fra referansegruppen. Vurderingen av Leseopplæring 1 er signifikant høyere enn referansegruppen, mens vurderingen av Matematikk 2 er signifikant lavere enn referansegruppen.

5.3.1 Hvilke andre faktorer forklarer variasjon i deltakernes opplevelse?

For å undersøke hvilke forhold ved deltakerne, arbeidsstedet og studiene som er av betydning for opplevd kvalitet gjennomførte vi et sett av regresjonsanalyser. Avhengig variabel er deltakernes hovedinntrykk av kvaliteten på studiet, som vist i figur 5.5. 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 forhold ved studiene.

Mange av variablene som inngår i analysene er presentert og analysert tidligere i rapporten. Vi går derfor ikke nærmere inn på disse. Imidlertid er enkelte av variablene som inngår nye, i den forstand at de er gjennomsnitt av et sett av tidligere presenterte spørsmål. Variabelen *Kultur for kunnskapsdeling* er gjennomsnittet av alle utsagnene som inngikk i tabell 4.3. Utsagnene handler om ulike måter kunnskap

fra videreutdanningen kan deles på, og gjennomsnittsverdien kan sees på som et mål på i hvilken grad det er kultur for kunnskapsdeling på skolen der deltakerne jobber. Variabelen *Sammenheng med arbeid* er gjennomsnittet av utsagnene som inngikk i tabell 5.5. og måler i hvilken grad studiene relaterer seg til deltakernes arbeidssituasjon. Variabelen *Innhold* er et gjennomsnitt av utsagnene som inngikk i tabell 5.4 og uttrykker i hvilken grad studiene inneholder undervisningsspesifikke forhold som tilpasset undervisning og bruk av IKT. Variabelen *Nettressurser* indikerer studiestedenes bruk av nettbaserte hjelpemidler, og ble presentert i tilknytning til tabell 5.3. Resultatet av analysene vises i tabell 5.9.

Tabell 5.9: Regresjonsanalyse med deltakernes hovedinntrykk av studiet 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 opplevelse av studiet. I alle modellene er fag og studiested kontrollert for. N = 795.

		Modell 1	Modell 2	Modell 3
Individuelle kjennetegn	Kjønn	-0,08	-0,09	0,01
	Erfaring: 0 - 10 år (referanse)			
	11-20 år	0,04	0,03	0,05
	21 - 30 år	0,05	0,04	0,05
	31 år eller mer	0,11	0,07	0,20
	Utdanning: kort høyere utdanning (referanse)			
	Lang høyer utdanning	0,03	0,04	-0,02
	Studiepoeng i faget: Ingen (referanse)			
	15	-0,06	-0,06	-0,07
	30	-0,04	-0,05	-0,07
	Mer enn 30	-0,01	-0,03	-0,06
	Vet ikke	-0,21	-0,22*	-0,27**
Forhold ved arbeidsstedet	Trinn: Barnetrinn (referanse)			
	Ungdomstrinn		-0,03	-0,05
	Videregående opplæring		-0,13	-0,17*
	Voksenopplæring		0,02	0,05
	Underviser i faget de studerer		0,10	0,01
	Tilrettelegging ved arbeidsstedet		0,06	0,04
	Kultur for kunnskapsdeling		0,07***	0,01
Forhold ved studiet	Antall samlinger			0,02
	Sammenheng med arbeid			0,47***
	Innhold			0,06
	Nettressurser			0,00
Forklart varians		13 %	16 %	38 %

Merk: * p < .05, ** p < .01, *** p < .001

Tabellen viser at ingen av variablene modell 1 er relatert til deltakernes opplevelse av studiets kvalitet. Det vil si at forskjeller i kjennetegn ved deltakerne, som erfaring og utdanning ikke har betydning for hvordan de vurderer kvaliteten på studiet.

I modell 2, som også inkluderer mål på forhold ved deltakernes arbeidssted, er det en variabel som er signifikant relatert til opplevd kvalitet: kultur for kunnskapsdeling. Mer positive vurderinger av kultur for kunnskapsdeling ved arbeidsstedet henger sammen med mer positiv vurdering av studienes kvalitet. Disse sammenhengene er imidlertid ikke til stede i modell 3, etter at mål på forhold ved studiet er

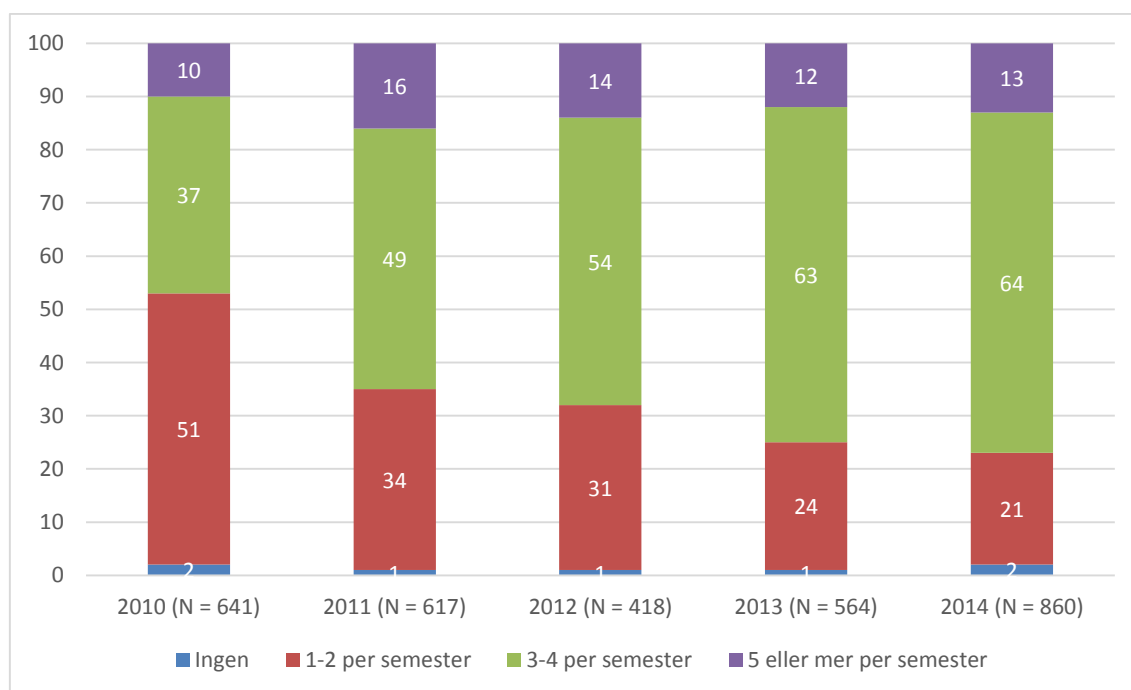
inkludert i analysene. Vi ser at variabelen som måler sammenheng mellom studiet og deltakernes arbeidssituasjon er sterkt knyttet til opplevd kvalitet. Analysene peker på at dette har betydning for deltakernes opplevelse av studiet. At sammenhengen mellom studiene og deltakernes arbeidshverdag er viktig blir også trukket fram i flere av perspektivene på videreutdanning som ble presentert i kapittel 1.

Nederst i tabellen presenteres modellenes evne til å forklare variasjon i deltakernes opplevde læringsutbytte. Tallene viser at forhold ved studiet i særlig grad bidrar til å forklare deltakernes inntrykk av kvaliteten. Modell 3 forklarer 38 prosent av variasjonen i deltakernes opplevde læringsutbytte. Det vil si at de variablene som er inkludert i modellen er viktige, men at mye av variasjonen ikke er forklart. Det betyr at det finnes andre forhold som har betydning for deltakernes opplevelse av studiet som ikke er inkludert i modellen.

5.4 Endring i deltakernes opplevelse av studiet

For å vurdere utvikling over tid i deltakernes syn på studiene er det relevant å undersøke endring både i hvordan studiene er lagt opp og i deltakernes opplevde kvalitet. Endring i hvordan studiene er lagt opp ble undersøkt ved å se på utviklingen i antall samlinger over tid. Både i årets og fjorårets undersøkelsen (Gjerustad og Kårstein, 2013) kom det fram at deltakerne var mer fornøyd med samlingene enn den nettbaserte delen av studiet. Vi ønsket derfor å undersøke om antallet samlinger har endret seg, og om denne eventuelle endringer henger sammen med hvor fornøyd deltakerne er med antallet samlinger. Antall samlinger og om antallet samlinger var passe er noen av de ytterst få spørsmålene om praktisk tilrettelegging av studiet som har vært undersøkt flere ganger. Analysene vises i figur 5.6 og 5.7.

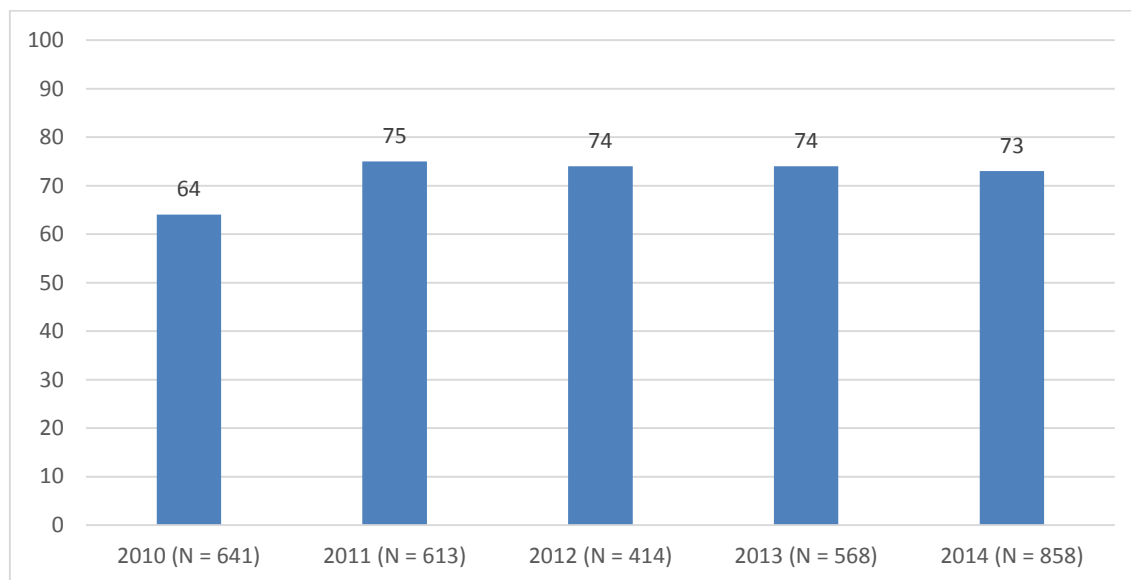
For å undersøke endringer i deltakernes vurdering av kvaliteten på studiene skal vi presentere deres vurderinger av faglig og fagdidaktisk innhold og deres hovedinntrykk av kvaliteten på studiet. Disse analysene vises i figurene 5.8 og 5.9.



Figur 5.6: Antall samlinger i løpet av et semester. Sammenlikning av årene 2010, 2011, 2012, 2013 og 2014. Prosent.

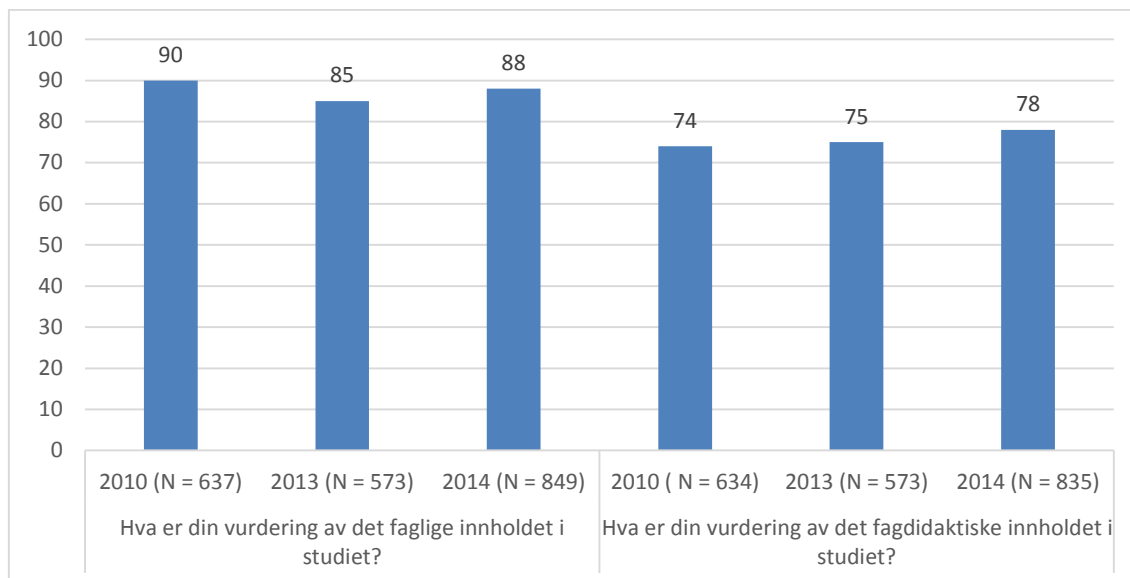
Figuren viser at andelen som har en til to samlinger minker samtidig som andelen som har tre til fire samlinger øker. Andelen deltakere som oppgir at de har fem eller flere samlinger holder seg relativt konstant. Det vil si at det gjennomsnittlige antall samlinger har økt.

Når vi ser på endring i lengden på samlingene finner vi at færre forteller at de har samlinger på tre dager eller mer, samtidig som andelen som har samlinger av 1-2 dagers varighet har økt noe, fra i underkant av 60 prosent i 2010 til 70 prosent i 2014 (analysene vises ikke). Imidlertid er andelen som forteller om reduksjonen i lengden på samlingene relativt beskjeden sammenliknet med økningen i antall samlinger i den samme perioden. Det vil si at det totale antallet dager hvor deltakerne er på samlinger har økt fra oppstarten av *Kompetanse for kvalitet* fram til i dag. For å finne om det har påvirket deltakernes opplevelse antallet samlinger skal vi vise andelen deltakere som oppgir at antallet samlinger var passe i årene 2010 til 2014. Resultatene vises i figur 5.7.



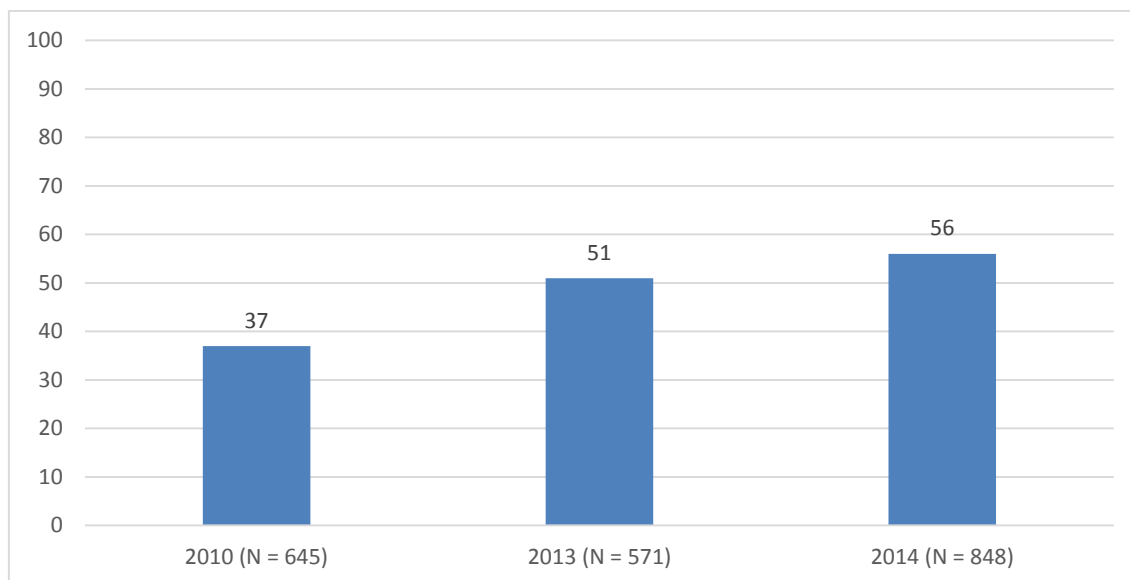
Figur 5.7: Andel som svarer at antallet samlinger var passe. Sammenlikning av årene 2010, 2011, 2012, 2013 og 2014. Prosent.

Figuren viser at andelen deltakere som opplever antallet samlinger som passe økte fra 2010 til 2011, samtidig som andelen som forteller om tre til fire samlinger hvert semester ble større. Det tyder på at deltakeren var mer fornøyd med antallet samlinger slik det var i 2011 enn i 2010. Andelen deltakere som opplever antallet samlinger som passe er relativt stabilt for årene 2011 til 2014. I denne perioden har det vært en viss økning av antall samlinger, men det har i liten grad påvirket deltakernes vurdering av antallet samlinger. Gjennomgående er det svært få, rundt en prosent, som mener det er for mange samlinger, mens omtrent en av fire mener det skulle vært flere samlinger. Unntaket er 2010, da omtrent en av tre mente det var for få samlinger. Tallene taler ikke for å redusere antall samlinger. Derimot tyder de på at den økningen i antall samlinger som har funnet sted ikke har økt belastningen for deltakerne i for stor grad.



Figur 5.8: Deltakernes vurdering av faglig- og fagdidaktisk innhold i studiet. Sammenlikning av årene 2010, 2013 og 2014. Andel som krysser av for de to mest positive svarkategoriene. Prosent.

Det faglige innholdet vurderes som svært godt av deltakerne i all de undersøkte årene. Sammenliknet med faglig innhold vurderes det fagdidaktiske noe lavere. Det gjelder for alle de tre årene som er undersøkt. Tallene tyder på at studiestedene i større grad har lyktes med den faglige delen av studiene enn med den fagdidaktiske. Forskjellene i deltakernes vurdering av det faglige og det fagdidaktiske innholdet er ikke svært store, men peker likevel på at forskjellen i vurdering av de to delene er relativt stabil.



Figur 5.9: Deltakernes hovedinntrykk av kvaliteten på studiet i årene 2010, 2013 og 2014. Andel som svarer Svært god. Prosent.

Figuren viser at andelen deltakere som opplever kvaliteten på studiene som svært gode øker over tid. Imidlertid må vi ta forbehold om at vi ikke har opplysninger fra 2011 og 2012, siden dette spørsmålet ikke ble stilt i de undersøkelsene. Det vil si at vi ikke vet om andelen som var svært fornøyd var enda høyere i disse årene enn den var i 2013 og 2014.

Figuren tyder på at studiene har blitt bedre til å møte deltakernes behov og forventninger etter hvert som de har fått mer erfaring med å tilby videreutdanning. Figur 5.6 viste at antallet samlinger er blitt oppjustert fra 2010 til 2014. Både slike organisatoriske endringer og endringer i undervisningen kan ha betydning for at deltakernes inntrykk av studiet blir mer positivt.

5.5 Oppsummering

Majoriteten av deltakerne synes antallet samlinger i studiene har vært passe. Samtidig er det omtrent en av fire deltakere som synes det har vært for få samlinger. Nesten ingen mener at det har vært for mange. Analysene viser at andelen deltakere som er fornøyd med samlingene er høyere enn andelen som er fornøyd med den nettbaserte delen av undervisningen.

Tre av fire deltakere er fornøyd med tilretteleggingen og organiseringen av studiet. Av de åpne svarene kommer det fram at de som ikke er fornøyd med tilretteleggingen etterlyser bedre informasjon i oppstartsfasen og underveis i studiet. Videre er noen kritiske til at innleveringer og eksamen kommer i travle perioder, som mai og juni. Forholdene deltakerne peker på kan gå ut over kvaliteten på studiet og kan redusere deres læringsutbytte.

Deltakerne forteller at innholdet i stor grad relaterer seg til deres arbeidssituasjon og at forhold som grunnleggende ferdigheter, elevvurdering og tilpasset opplæring har inngått i studiet.

Over halvparten av deltakerne vurderer kvaliteten på studiet som svært god. Det er visse forskjeller i deltakernes opplevelse av kvaliteten på studiet etter hvor de har studert og hvilke fag de har studert. Enkelte fag og studiesteder skiller seg signifikant ut, både i positiv og negativ retning.

I hvilken grad studiene relaterer seg til deltakernes arbeidssituasjon framstår som viktig for deltakernes opplevelse av studiet. En mer positiv vurdering av sammenhengen mellom studiet og arbeidssituasjonen henger sammen med en mer positiv opplevelse av studiets kvalitet.

Antallet samlinger i studiene har økt fra 2010 til 2014. Samtidig er andelen deltakere som opplever antallet samlinger som passe relativt stabilt i den samme perioden. Det tyder på at økningen ikke har ført til for stort press på deltakerne.

Deltakernes opplevelse av kvaliteten på det faglige og fagdidaktiske innholdet i studiet har i liten grad endret seg fra 2010 til 2014. Andelen deltakere som synes kvaliteten er god er høyere når spørsmålet handler om faglig innhold enn når det handler om fagdidaktisk innhold. Dette gjelder for alle tre tidspunktene dette er undersøkt.

Andelen deltakere som opplever kvaliteten på studiet som svært god har økt noe fra den første målingen i 2010 fram til 2014. Dette kan tyde på at studiestedene har blitt bedre til å levere studier av høy kvalitet. Imidlertid ble spørsmålet ikke stilt i undersøkelsene i 2011 og 2012, og vi kan ikke fastslå hvorvidt resultatet tyder på en positiv utvikling, eller om det handler om svingninger fra år til år.

6 Læringsutbytte

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. Vi skal også undersøke sammenhenger mellom ulike kjennetegn ved deltakerne, deres opplevelse av studiet og hvilket læringsutbytte de får.

I siste del av kapitlet skal vi se på endring i læringsutbytte over tid.

6.1 Læringsutbytte

Læringsutbytte er målt ved å spørre deltakerne om utbytte på ulike nivåer, fra mer refleksjon til endringer i egen undervisning og økt læringsutbytte for elevene. Vi mener at de ulike målene til sammen gir et godt bilde av hvilke resultater videreutdanningen har gitt. Resultatene av analysene presenteres i tabellene 6.1 til 6.3 og i figurene 6.1 og 6.2.

Tabell 6.1 viser deltakernes svar på ti 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: Deltakernes læringsutbytte. N = 845 – 854. Prosent.

Utsagn	1 (Helt uenig) - 2	5 – 6 (Helt enig)
Videreutdanningen har gitt utgangspunkt for refleksjon over egen praksis	2	85
Videreutdanningen har gitt meg nye faglige innfallsvinkler	1	84
Videreutdanningen har gjort meg mer engasjert i arbeidet mitt	3	77
Videreutdanningen har generelt forbedret min måte å undervise/praktisere på	3	71
Videreutdanningen har medført at elevene mine får et større faglig utbytte	4	67
Med videreutdanningen har jeg fått et bredere register av undervisningsmetoder	9	63
Videreutdanningen har gjort meg bedre i stand til å gi alle elevene realistiske utfordringer	14	39
Videreutdanningen gjør at jeg lettere motiverer elevene for vanskelige oppgaver	15	37
Videreutdanningen har gjort meg til en bedre klasseleder	23	36
Videreutdanningen har medført at jeg har blitt flinkere til å arbeide med trivsel i klassen/elevgruppa	29	26

Tabellen viser at en relativt høy andel av deltakeren opplever å ha fått utbytte av studiet. Imidlertid varierer andelen betydelig avhengig av hvilken type læringsutbytte utsagnene beskriver. De tre øverste utsagnene, som omtrent fire av fem er enig i, handler om refleksjon, nye innfallsvinkler i arbeidet og økt engasjement. Dette er forhold som ikke nødvendigvis innebærer at praksis er endret, men forandring innenfor disse områdene kan være viktig for å få til praksisendring. I omtalen av perspektiver på videreutdanning i kapittel 1 ble stimulering til refleksjon over egen praksis trukket fram som en betingelse for endring av praksis. Deltakernes svar tyder på at denne betingelsen i stor grad er oppfylt.

De tre midterste utsagnene tar opp forbedring i undervisningen, elevenes faglige utbytte og et bredere register av undervisningsmetoder. Dette er utsagn som stor grad handler om endringer i måten å jobbe på som et resultat av videreutdanningen. Omtrent to tredeler av deltakerne sier at de er enig i disse utsagnene. De fire nederste utsagnene handler om spesifikke deler av det å være lærer, som å gi tilpasset opplæring, motivere elevene, være klasseleder og skape trivsel i klassen. Vi ser av tabellen at relativt sett færre krysser av for de to øverste svarkategoriene på disse utsagnene. Videre øker andelen deltakere som krysser av i de to nederste svaralternativene. Selv om andelen som er enig i utsagnene synker når disse blir mer konkrete er det uansett rimelig å konkludere med at svarene i tabell 6.1 peker på at deltakerne i stor grad har fått utbytte av studiene.

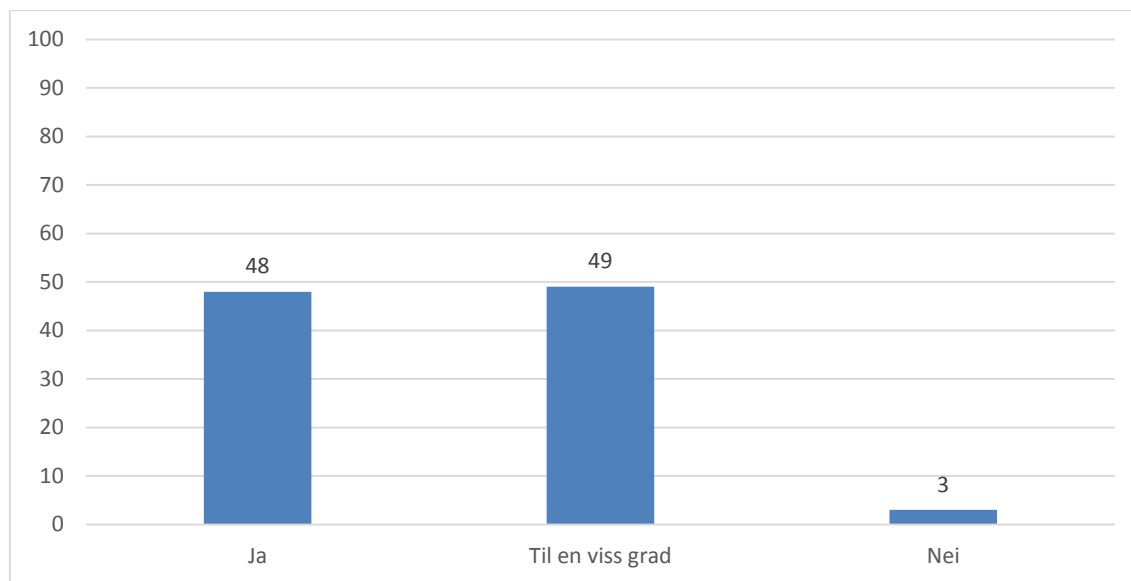
Tabell 6.2 viser deltakernes svar på fire spørsmål om endring og måloppnåelse. Spørsmålene skulle besvares ved hjelp av en femdelt skala med svaralternativene *i svært liten grad*, *i liten grad*, *passe*, *i stor grad* og *i svært stor grad*. Tabellen viser andelen som krysset av for de to høyeste og de to laveste kategoriene.

Tabell 6.2: Deltakernes vurdering av endring og måloppnåelse. N = 846 – 851. Prosent.

Spørsmålstekst	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	85
I hvilken grad har du gjennom studiet styrket din fagdidaktiske kompetanse?	9	61
I hvilken grad mener du at målsettingen med videreutdanningen er nådd?	4	78
I hvilken grad har utdanningen svart til dine forventninger?	6	74

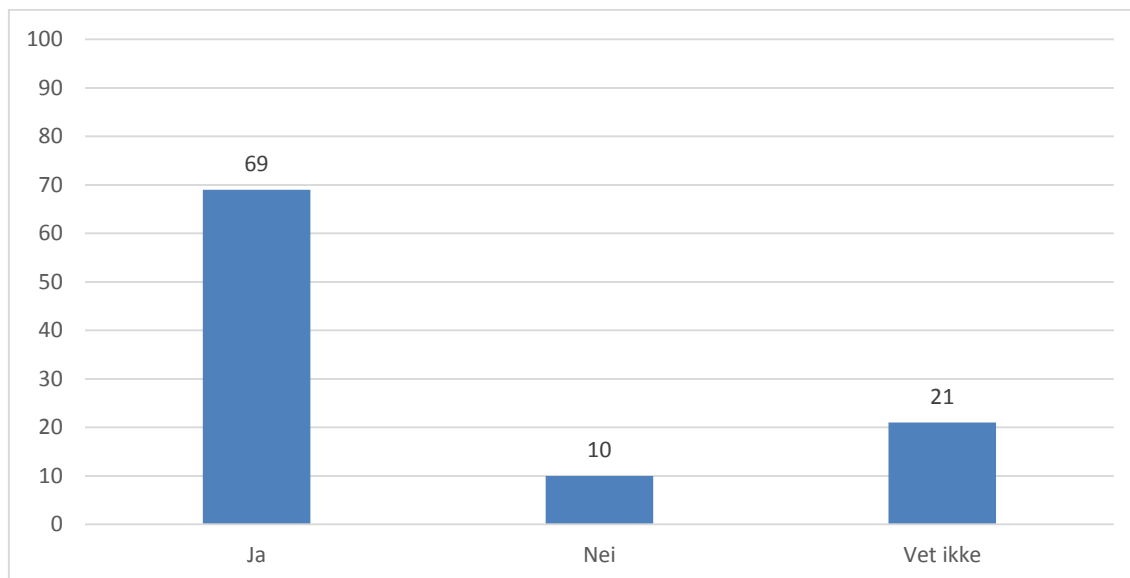
Tabell 6.2 viser at et klart flertall av deltakerne opplever at de har styrket sin faglige og fagdidaktiske kompetanse. Imidlertid er det noe ulik andel som krysser av på de to øverste svarkategoriene på de to spørsmålene. Mens over åtti prosent oppgir at de har fått økt fagkompetanse, så oppgir omtrent seksti prosent at de har fått økt sin fagdidaktiske kompetanse. Dette tyder på at studiene i større grad har lyktes med å formidle faglig kunnskap enn kunnskap om fagdidaktikk. Vi vet ikke om dette skyldes bevisste prioriteringer eller ikke. Forskjellen i deltakernes vurdering av fag versus fagdidaktikk i studiet er i samsvar med funn i kapittel 5.

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



Figur 6.1: Har du forandret eller kommer du til å forandre din undervisning eller praksis som følge av studiet? N = 841. Prosent.

Figur 6.1 viser at nesten alle deltakerne svarer *ja* eller *til en viss grad* på spørsmålet om de har eller kommer til å forandre egen undervisning. Det tyder på at studiene i stor grad har lyktes med å få til endringer hos deltakerne. Det er ikke mulig, på bakgrunn av denne studien, å konkretisere nærmere hva disse endringene innebærer, hvordan elevene opplever disse endringene og om resultatet er bedre undervisning og mer læring. Det er likevel av interesse at et så stort flertall av deltakeren forteller studiet har ført til at de har eller skal endre egen praksis og undervisning.



Figur 6.2: Andel som er interessert i å ta videreutdanning i andre fag innenfor strategien «Kompetanse for kvalitet». N = 846. Prosent.

På spørsmål om de er interessert i å ta mer videreutdanning i regi av *Kompetanse for kvalitet* svarer majoriteten ja, som vist i figur 6.2. Dette peker på at den samlede opplevelsen av det å studere har vært positiv. 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. Deltakernes svar, som vist i tabell 6.1 og 6.2 og i figur 6.1, tyder på at de har fått betydelig læringsutbytte av studiene. Dette støttes ytterligere av figur 6.2, hvor det kommer fram at et klart flertall kunne tenke seg å ta mer videreutdanning.

6.2 Variasjon i læringsutbytte

Som vist i kapittel 5 varierer deltakernes opplevelse av studiet etter hvor de har studert og hvilket fag de har studert. Vi ønsket å undersøke om det er tilsvarende variasjon når det gjelder deltakernes læringsutbytte. For å finne ut det laget vi et gjennomsnitt av utsagnene som inngår i tabell 6.1. Gjennomsnittene kan variere fra 1,0 til 6,0 der en høyere verd9 indikerer mer enighet med utsagnene og dermed høyere opplevd læringsutbytte. Gjennomsnittet for de ulike studiestedene vises i tabell 6.3 mens gjennomsnittet for fag vises i tabell 6.4. Studiesteder og fag hvor mindre enn ti har svart på spørsmålene er utelatt fra analysene.

Tabell 6.3: Variasjon i deltakernes opplevde læringsutbytte etter studiested. Gjennomsnitt.

Studiested	Gjennomsnitt	Std.avvik	N
Høgskolen i Nord-Trøndelag	5,3	0,5	17
Universitetet i Stavanger	5,0	0,8	52
Høgskolen i Lillehammer	4,9	0,7	43
NLA Høgskolen	4,9	0,6	25
Høgskolen i Vestfold	4,8	1,0	30
Norges Miljø- og Biovitenskapelige Univ	4,7	0,7	11
Høgskolen i Hedmark	4,6	0,8	68
NTNU	4,6	0,9	64
Høgskolen i Sør-Trøndelag	4,5	1,0	54
Høgskolen i Bergen	4,4	1,1	98
Handelshøyskolen BI	4,4	1,2	19
Høgskolen i Oslo og Akershus	4,4	1,0	202
Høgskolen i Sogn og Fjordane	4,4	0,7	26
Universitetet i Tromsø	4,3	1,0	25
Universitetet i Agder	4,3	1,0	29
Høgskolen i Telemark	4,3	1,0	17
Høgskolen i Østfold	4,1	1,1	44
Alle	4,5	1,0	790

Anova: $p < .05$

Gjennomsnittet for alle studiestedene er 4,5. Vi ser av gjennomsnittet for studiestedene varierer fra 4,1 til 5,3. Analyser av spredningen (Anova) viser at variasjonen er signifikant ($p < .05$). Det betyr at det er betydningsfulle forskjeller i opplevd læringsutbytte mellom studiestedene.

For å undersøke nærmere hvilke studiesteder som skiller seg ut gjennomførte vi regresjonsanalyser med studiested som uavhengige variabler mens gjennomsnittet av utsagnene som inngår i tabell 6.1 var avhengig variabel. De ulike studiestedene sammenliknes med en referansegruppe, og analysene viser hvorvidt hvert enkelt studiested skiller seg signifikant fra denne gruppen. Høgskolen i Sør-Trøndelag ble valgt som referansegruppe, siden dette stedet ligger på gjennomsnittet når det gjelder deltakernes læringsutbytte. Både størrelsen på forskjellen, antallet deltakere på studiestedet og spredningen i svarene deres har betydning for signifikansen. Resultatet av analysene viser at i alt fire studiesteder har et gjennomsnitt som er signifikant annerledes enn referansegruppen. Høgskolen i Nord-Trøndelag, Universitetet i Stavanger og Høgskolen i Lillehammer ligger høyere enn gjennomsnittet, mens Høgskolen i Østfold ligger lavere.

Tabell 6.4: Variasjon i læringsutbytte etter fag. Gjennomsnitt.

Fag	Gjennomsnitt	Std.avvik	N
Læringsledelse og vurdering	5,1	0,6	12
Leseopplæring 1	5,1	0,7	124
Rådgivning 2	5,0	0,9	30
Norsk 1	5,0	0,8	22
Rådgivning 1	4,9	0,7	41
Leseopplæring 2	4,7	0,7	47
Entreprenørskap som pedagogisk metode i	4,7	0,9	10
Engelsk 2	4,5	0,9	41
Matematikk 1	4,5	0,9	87
Engelsk 1	4,5	0,8	77
Mat og helse	4,5	1,1	17
Ledelse i skolen	4,4	0,9	64
Andrespråkspedagogikk	4,4	1,1	51
Norsk 2	4,0	1,1	49
Kunst og håndverk	3,9	1,1	17
Matematikk 2	3,9	1,1	88
Fysikk1	3,7	1,0	13
Alle	4,5	1,0	790

Anova: $p < .05$

Tabellen viser at variasjonen rundt det totale gjennomsnittet på 4,5 er betydelig, fra 5,1 ned til 3,7. Analyser av spredningen (Anova) viser at variasjonen er signifikant ($p < .05$). Det betyr at det er reelle forskjeller i deltakernes opplevde læringsutbytte avhengig av hvilket fag de har studert. For å undersøke om forskjellene mellom studiesteder er betydelig gjennomførte vi en regresjonsanalyse, på samme måte som ved analysene av studiesteder. Matematikk 1 ble brukt som referansegruppe, siden dette faget ligger på gjennomsnittet. Resultatet av analysen viser at hele ni fag har et gjennomsnittlig opplevd læringsutbytte som skiller seg signifikant fra referansegruppens. Fagene læringsledelse og vurdering, leseopplæring 1, rådgivning 2, norsk 1 og rådgivning 1 ligger signifikant høyere enn referansegruppa. Fagene fysikk 1, matematikk 2, kunst og håndverk og norsk 2 ligger signifikant lavere. Deltakerne som har tatt disse studiene har klart lavere opplevd læringsutbytte enn deltakerne i referansegruppa.

6.3 Hvilke faktorer påvirker læringsutbytte?

For å undersøke hvilke forhold ved arbeidssted og studiet som er av betydning for deltakernes opplevde læringsutbytte gjennomførte vi et sett av regresjonsanalyser. Avhengig variabel er gjennomsnittet av utsagnene som inngikk i tabell 6.1. 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 deltakernes arbeidssted. I modell 3 kontrollerer vi også for forhold ved studiene.

Mange av variablene som inngår i analysene er presentert og analysert tidligere i rapporten. Vi går derfor ikke nærmere inn på disse. Noen av variablene er nye, i den forstand at de er gjennomsnitt av et sett av tidligere presenterte spørsmål. De ble presentert i tilknytning til analysene i tabell 5.9, og repeteres her.

Variabelen *kultur for kunnskapsdeling* er gjennomsnittet av alle utsagnene som inngikk i tabell 4.3. Utsagnene handler om ulike måter kunnskap fra videreutdanningen kan deles på, og gjennomsnittsverdien kan sees på som et mål på i hvilken grad det er kultur for kunnskapsdeling på

skolen der deltakerne jobber. Variabelen *sammenheng med arbeid* er gjennomsnittet av utsagnene som inngikk i tabell 5.5. og måler i hvilken grad studiene relaterer seg til deltakernes arbeidssituasjon. Variabelen *innhold* er et gjennomsnitt av utsagnene som inngikk i tabell 5.4 og uttrykker i hvilken grad studiene inneholder undervisningsspesifikke forhold som tilpasset undervisning og bruk av IKT. Variabelen *nettressurser* indikerer studiestedenes bruk av nettbaserte hjelpemidler, og ble presentert i tilknytning til tabell 5.3. Resultatet av analysene vises i tabell 6.5.

Tabell 6.5: Regresjonsanalyse med opplevd læringsutbytte som avhengig variabel. Modell 1 inkluderer kjennetegn ved deltakerne. Modell 2 inkluderer i tillegg forhold ved deltakernes arbeidssted. Modell 3 inkluderer i tillegg deltakernes opplevelse av studiet. I alle modellene er fag og studiested kontrollert for. N = 795.

		Modell 1	Modell 2	Modell 3
		Koeffisient	Koeffisient	Koeffisient
Individuelle kjennetegn	Kjønn	-0,12	-0,15	0,02
	Erfaring: 0 - 10 år (referanse)			
	11-20 år	0,03	0,01	0,00
	21 - 30 år	-0,04	-0,06	-0,04
	31 år eller mer	-0,08	-0,20	-0,09
	Utdanning: kort høyere utdanning (referanse)			
	Lang høyer utdanning	0,20**	0,21**	0,11
	Studiepoeng i faget: Ingen (referanse)			
	15	0,08	0,07	0,09
	30	0,09	0,08	0,07
	Mer enn 30	0,04	0,01	-0,01
	Vet ikke	-0,02	-0,06	-0,06
Forhold ved arbeidsstedet	Trinn: Barnetrinn (referanse)			
	Ungdomstrinn		-0,04	-0,06
	Videregående opplæring		-0,16	-0,14
	Voksenopplæring		-0,11	-0,07
	Underviser i faget de studerer		0,08	-0,05
	Tilrettelegging ved arbeidsstedet		0,09*	0,04
	Kultur for kunnskapsdeling		0,17***	0,06**
Forhold ved studiet	Antall samlinger			0,06
	Nettressurser			-0,03
	Sammenheng med arbeid			0,55***
	Innhold			0,19***
	Hovedinntrykk av kvalitet			0,26***
Forklart varians		20 %	26 %	56 %

Note: * p < .05, ** p < .01, *** p < .001

Tabellen viser at i modell 1 så er det kun en variabel som er signifikant knyttet til deltakernes opplevde læringsutbytte. Å ha mer enn fire års høyere utdanning henger sammen med en mer positiv opplevelse av eget læringsutbytte. Ingen av de andre forholdene på individnivå, det vil si kjønn, erfaring og studiepoeng i faget fra før, var relatert til opplevd læringsutbytte.

Å ha lang høyere utdanning er også positivt relatert til opplevd læringsutbytte i modell 2, når ulike mål på forhold ved deltakernes arbeidssted er inkludert. Videre ser vi at tilrettelegging for videreutdanning

og kultur for kunnskapsdeling er positivt relatert til opplevd læringsutbytte: bedre opplevd tilrettelegging og kultur henger sammen med en mer positiv vurdering av eget læringsutbytte. Hvilket trinn deltakerne går på og om de underviser i faget de studerer eller ikke er ikke knyttet til opplevd læringsutbytte.

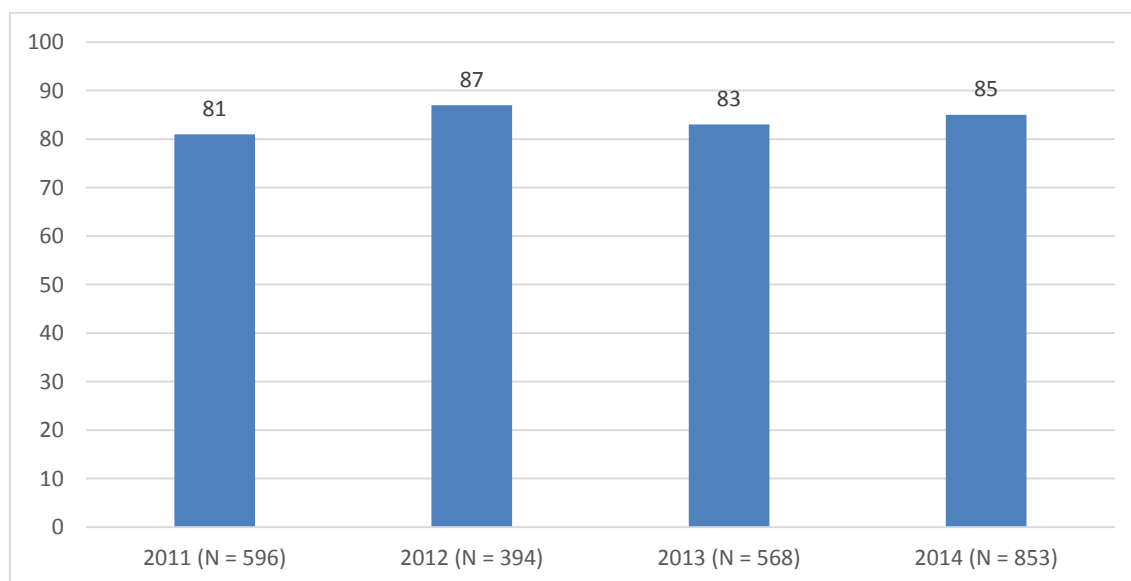
Når ulike indikatorer på forhold ved studiet inkluderes i modell 3 er ikke lenger sammenhengen mellom å ha lang høyere utdanning og læringsutbytte signifikant. Samtidig ser vi at flere av variablene som omhandler forhold ved studiene er signifikant knyttet til opplevd læringsutbytte. Det gjelder både hvorvidt studiet inneholder elementer som grunnleggende ferdigheter og elevvurdering og deltakernes generelle inntrykk av kvaliteten på studiet. Sammenhengen mellom det som læres i studiet og deltakernes arbeidshverdag er også signifikant knyttet til deltakernes læringsutbytte. Dette er i tråd med vektleggingen av en slik sammenheng i perspektivene på videreutdanning som ble presentert i kapittel 1. Videre er kultur for kunnskapsdeling ved arbeidsstedet fremdeles positivt relatert til opplevd læringsutbytte.

Alt i alt tyder analysene på at følgende forhold har betydning for opplevd læringsutbytte: å ha kultur for deling av kunnskap på arbeidsstedet, at studiet er relatert til deltakernes arbeidshverdag, at studiene tar opp undervisningsspesifikke forhold som tilpasset undervisning og grunnleggende ferdigheter og at studiene har høy kvalitet.

Nederst i tabellen presenteres modellenes evne til å forklare variasjon i deltakernes opplevde læringsutbytte. Tallene viser at det å inkludere flere variabler gjør modellen bedre, og at både kjennetegn ved deltakerne og forhold ved arbeidsstedet og studiet er viktigere for å forklare variasjon enn kjennetegn ved den enkelte deltaker. Modell 3 forklarer 56 prosent av variasjonen i deltakernes opplevde læringsutbytte. Det vil si at de variablene som er inkludert i modellen er viktige, men at nær halvparten av variasjonen fremdeles ikke er forklart.

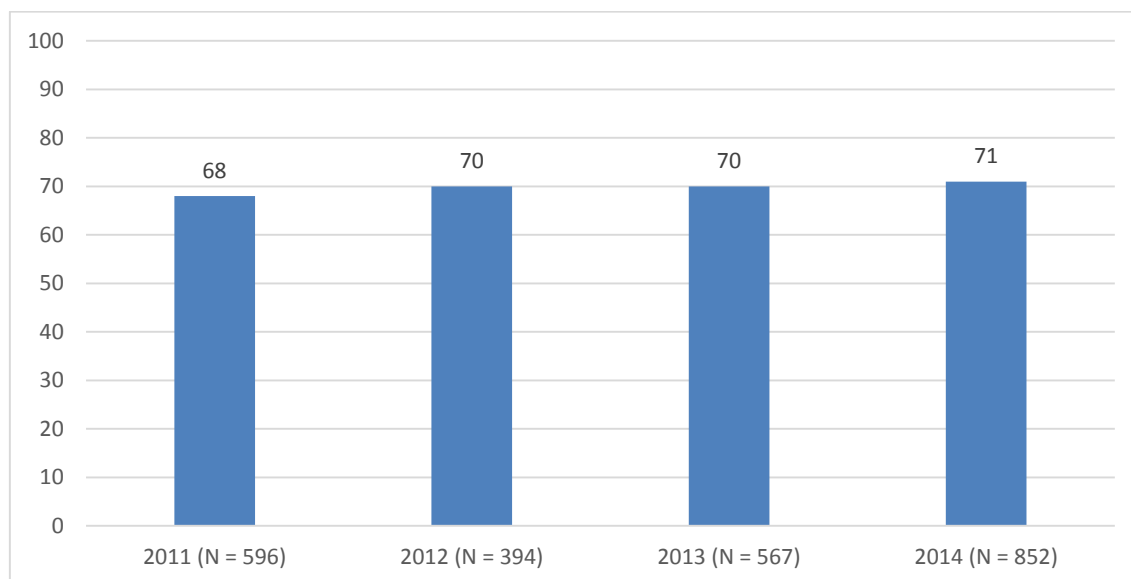
6.4 Endring i læringsutbytte over tid

Vi har valgt å gå nærmere inn på fire spørsmål for å undersøke endring i deltakernes læringsutbytte. Spørsmålene handler om videreutdanningen har gitt utgangspunkt for refleksjon over egen praksis, om videreutdanningen har forbedret deres måte å undervise på, om studiene har styrket faglig- og fagdidaktisk kompetanse og om deltakerne har eller kommer til å forandre egen undervisning. Til sammen gir spørsmålene kunnskap om læringsutbytte på ulike nivåer, fra økt refleksjon til faktisk å endre undervisningen, og om dette utbyttet har endret seg over tid. Resultatene av analysene vises i figurene 6.3 til 6.6.



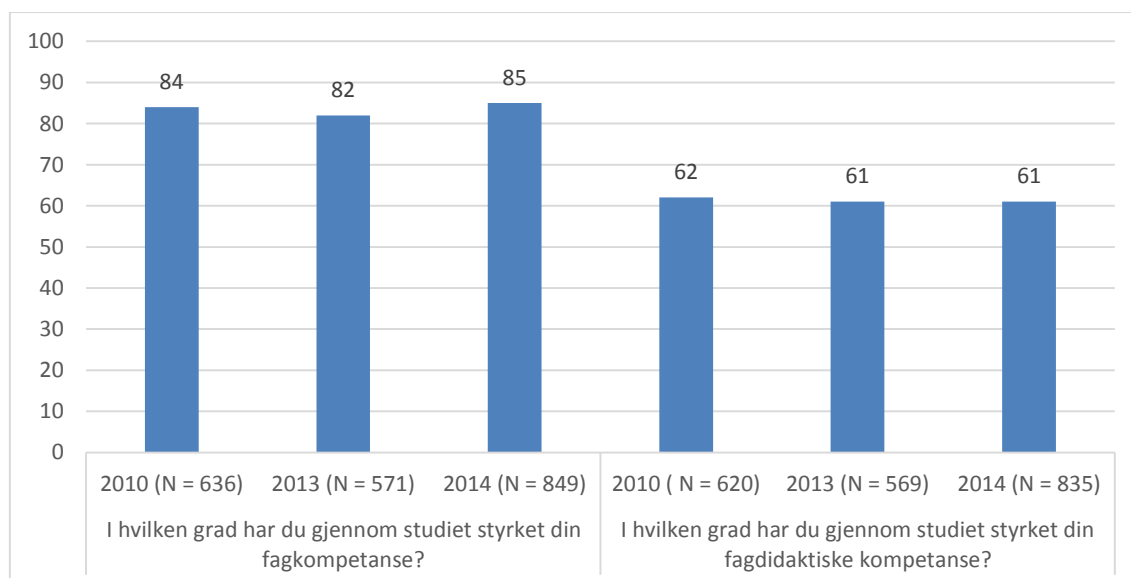
Figur 6.3: Andel som svarer at de er enig i utsagnet *Videreutdanningen har gitt utgangspunkt for refleksjon over egen praksis*. Sammenlikning av årene 2011, 2012, 2013 og 2014. Prosent.

Figuren viser at det i liten grad har vært endringer i andelen deltakere som er enig i at studiet har bidratt til refleksjon over egen praksis. Andelen som er enig i dette er gjennomgående høy i alle fire undersøkelsene – mellom 80 og 90 prosent. Det er enkelte variasjoner fra år til år. Variasjonene tyder imidlertid ikke på systematiske endringer, og læringsutbyttet målt som refleksjon over egen praksis framstår som relativt stabilt.



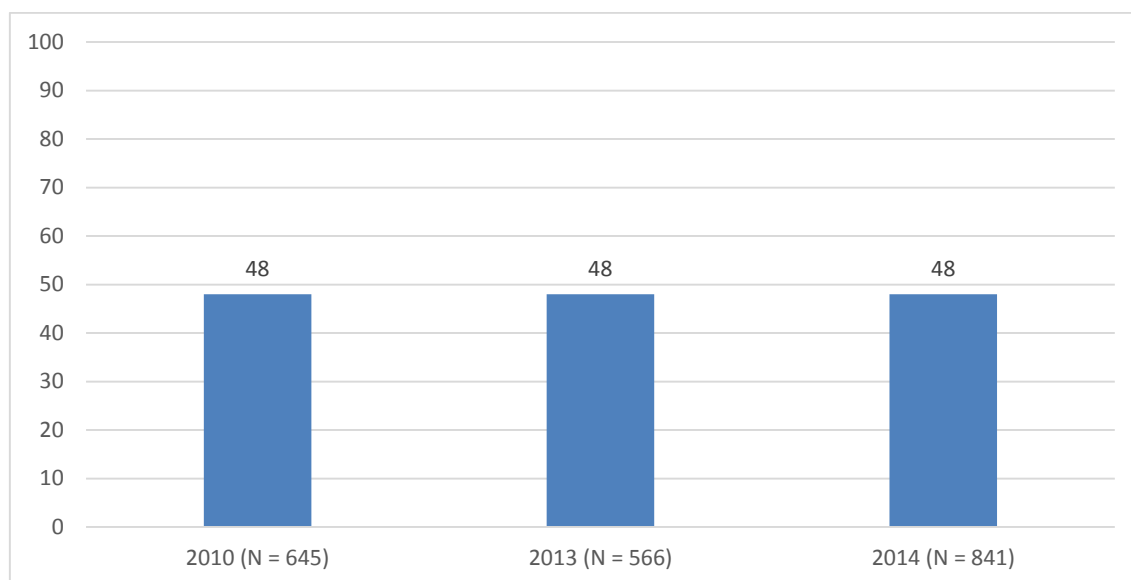
Figur 6.4: Andel som svarer at de er enig i utsagnet *Videreutdanningen har generelt forbedret min måte å undervise på*. Sammenlikning av årene 2011, 2012, 2013 og 2014. Prosent

Også når det handler om videreutdanningen har forbedret deltakernes måte å undervise på finner vi betydelig grad av stabilitet. Andelen som er enig i utsagnet ligger rundt 70 prosent ved alle fire målingene av temaet. Andelen som svarer ja på dette spørsmålet er litt lavere enn andelen som svarte ja på spørsmålet om studiet som utgangspunkt for refleksjon over egen praksis. Vi ser at denne forskjellen er til stede i alle de fire undersøkte tidspunktene. Dette tyder på at videreutdanningen i større grad fører til refleksjon enn til forbedring i undervisning, selv om andelen som sier at de har forbedret undervisningen er relativt høy.



Figur 6.5: Andel som oppgir at de har styrket sin fag- og fagdidaktiske kompetanse. Sammenlikning av årene 2010, 2013 og 2014. Prosent

Figur 6.5 viser for det første at deltakernes opplevelse av det faglige og fagdidaktiske utbyttet ikke har endret seg vesentlig over tid. Andelen som oppgir at de har styrket sin fag- og fagdidaktiske kompetanse er relativt lik i alle tre undersøkelsene der dette er spurt om. For det andre viser figuren at forskjellen i deltakernes vurdering av det faglige versus det fagdidaktiske utbyttet er stabilt over tid. Forskjeller er omtrent 20 prosentpoeng ved alle de tre målingene.



Figur 6.6: Andel som oppgir at de har forandret eller kommer til å forandre egen undervisning som følge av studiet. Sammenlikning av årene 2010, 2013 og 2014. Prosent

Figur 6.6 viser andelen deltakere som sier at de har eller kommer til å forandre undervisningen etter studiet. Figuren viser svært stor stabilitet i deltakernes svar. Faktisk er andelen som svarer ja på spørsmålet helt lik alle de tre gangene dette er undersøkt. Vi har ikke opplysninger for 2011 og 2012 og kan ikke si om deltakerne svarte annerledes i de årene. Men vi kan si at både den første og de to siste undersøkelsene peker på betydelig stabilitet i læringsutbytte.

Informasjonen som kommer fram i figurene 6.3 – 6.6 tyder på stor grad av stabilitet i deltakernes læringsutbytte. Dette gjelder både når spørsmålene handler om endring av undervisning, forbedring av undervisning, faglig og fagdidaktisk læringsutbytte og økt refleksjon over egen praksis. Resultatene tyder ikke på at deltakernes opplevde læringsutbytte har økt eller minket i takt med at satsingen *Kompetanse for kvalitet* har eksistert lenger.

6.5 Oppsummering

Andelen deltakere som opplever at de har fått et positivt utbytte av studiet er relativt høy, men varierer noe etter hva slags læringsutbytte som etterspørres. Mens mange deltakere opplever at de har fått nye faglige innfallsvinkler og blitt mer motivert, er det relativt sett færre som mener at de har blitt bedre til å praktisere. Andelen som mener at de har blitt bedre til å praktisere er likevel betydelig, noe som tyder på at studiene har ført til positive endringer.

Det er visse forskjeller i deltakernes læringsutbytte etter hvor de har studert og hvilke fag de har studert. Enkelte fag og studiesteder skiller seg signifikant ut, både i positiv og negativ retning.

I tillegg til betydningen av studiesteder og fag for deltakernes læringsutbytte fant vi at følgende forhold var positivt relatert til opplevd læringsutbytte: en god kultur for deling av kunnskap på arbeidssstedet, at

studiet er relatert til deltakernes arbeidshverdag, at studiene tar opp undervisningsspesifikke forhold som tilpasset undervisning og grunnleggende ferdigheter og at studiene har høy kvalitet.

Analysene av endring over tid viste stor grad av stabilitet i deltakernes læringsutbytte. Andelen deltakere som opplevde at studiet bidro til refleksjon over egen praksis, at videreutdanningen forbedret deres måte å undervise på og at de har eller skal endre egen undervisning var til dels svært stabile over tid. Deltakerne rapporterer gjennomgående om høyt læringsutbytte i alle undersøkelsene som inngår i analysene.

7 Avslutning

Hensikten med denne rapporten er å presentere resultater fra Deltakerundersøkelsen 2014. I kapittel 1 ble følgende problemstillinger presentert:

- Hvordan er det tilrettelagt for studiene ved deltakernes arbeidsteder?
- Hvordan har deltakerne opplevd studiene?
- Hvilket læringsutbytte har deltakerne av studiene?
- Er det forskjeller mellom studiestedene og fagene når det gjelder deltakernes opplevelse og læringsutbytte?
- Har deltakernes opplevelser endret seg fra 2010 til 2014?

7.1 Deltakernes opplevelse av tilrettelegging ved arbeidstedet

Deltakerne synes i stor grad at tilretteleggingen ved arbeidstedet 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. Likevel forteller nesten halvparten av deltakerne at det har vært krevende å kombinere arbeid og studier. Deltakere som har opplevd kombinasjonen som krevende oppgir tre grunner til det:

- Krevende studier
- Å være kontaktlærer samtidig som de studerer
- Manglende samsvar mellom stillingsreduksjonen og den faktiske nedgangen i arbeidsbelastningen

Tilrettelegging på skolen handler ikke bare om rent praktiske forhold. Gjennomgangen av eksisterende teori i kapittel 1 pekte på betydningen av at deltakernes arbeidsted 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 i studiet tilbake til arbeidstedet.

Deltakerne forteller ikke i like stor grad om at skolene de jobber ved har kultur for å dele kunnskap. Det kan begrense den enkelte deltakers mulighet til å overføre kunnskap fra studiet til egen arbeidspraksis, noe som kan svekke skolens mulighet til å dra nytte av at lærere tar videreutdanning. Mangel på tid og øvrige arbeidsoppgaver oppgis som viktige hinder for å dele kunnskap fra videreutdanningen med kolleger. Videre var det mange som også mente at mangel på egnede fora å ta opp slike tema i hindret kunnskapsdeling.

7.2 Deltakernes opplevelse av studiene

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.

Deltakerne er 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.

Alt i alt tyder deltakernes svar på at studiene oppfyller de føringene som gjøres rede for i *Kompetanse for kvalitet - Strategi for videreutdanning av lærere 2012-2015* (Kunnskapsdepartementet 2011). Der vektlegges det at studiene skal gi både faglig og fagdidaktisk kompetanse, at de skal være praksisrettet og de skal ivareta sentrale element i Kunnskapsløftet, som vurdering, tilpasset opplæring, bruk av IKT og grunnleggende ferdigheter.

7.3 Læringsutbytte

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.

En relativt høy andel av deltakerne kan tenke seg å ta mer videreutdanning. Det peker på at mange av deltakerne alt i alt synes det å studere har vært en positiv opplevelse.

7.4 Forskjeller i deltakernes opplevelse avhengig av studiested og fag

Selv om deltakernes vurderinger av studienes kvalitet og eget læringsutbytte i det store og hele var positive var det likevel variasjon etter studiested og fag. Variasjonen mellom fag og studiesteder var i de fleste tilfeller signifikant, noe som tyder på at forskjellene i liten grad skyldes tilfeldigheter. Nærmere analyser viste at enkelte steder skilte seg ut i negativ eller positiv retning. Studiesteder og fag som skåret høyt på inntrykk av kvalitet gjør det i mange tilfeller også godt når det gjelder deltakernes opplevde læringsutbytte.

7.5 Endring over tid

Analyser av endring fra 2010 til 2014 viser i de fleste tilfellene kun mindre variasjon mellom undersøkelsene. Der det er endringer er de stort sett ikke systematiske og tyder i liten grad på at deltakernes svar endres i en bestemt retning.

Unntaket fra dette er enkelte mål på tilrettelegging ved arbeidsstedet og opplevelse av studiet, nærmere bestemt dekking av utgifter i forbindelse med studiet, antall samlinger og hovedinntrykk av kvaliteten på

studiet. Sammenlikningen av undersøkelsene fra ulike år viser at andelen deltakere som ikke får dekket noen utgifter har gått ned, at antallet samlinger har økt og at deltakernes vurdering av kvaliteten er mer positiv nå enn i den første undersøkelsen. Dette kan tyde på at både deltakernes arbeidssted og studiestedene har justert måten de jobber på i *Kompetanse for kvalitet*, og at de har blitt bedre til å møte deltakernes faglige behov.

Vi finner også en tendens til at andelen deltakere tilknyttet videregående går ned over tid. Dette kan komme av at ansatte i mindre grad enn før søker seg til denne videreutdanningen, eller at skoleeierne i mindre grad enn før sier ja til at deres ansatte kan ta slike videreutdanning.

Analysene viser liten endring i deltakernes læringsutbytte. Andelen deltakere som forteller om betydelig læringsutbytte av studiene har holdt seg svært stabilt over alle målingene.

Analysene av endring er gjort over en periode på tre til fem år. I denne perioden har rammene for satsingen *Kompetanse for kvalitet* endret seg betraktelig. Antallet som deltar i satsingen har økt, antallet studiesteder har økt og antallet fag har økt. Samtidig har studiestedene fått erfaring med å tilby videreutdanning, og arbeidsstedene har blitt vant til at ansatte ved skolen tar videreutdanning. Resultatet av analysene tyder på at dette har ført til enkelte endringer i måten studie- og arbeidsstedene tilrettelegger for studiene, men at det ikke har ført til vesentlige endringer i deltakernes opplevde læringsutbytte.

Referanser

- Aarskog, V. (2003). *Mellom skole og praktik: Fire teoretiske forståelsesrammer til belysning av sammenhengen 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.
- Buczynski, S. og Hansen, C.B. (2010). Impact on professional development on teacher practice: uncovering connections. *Teaching and Teacher Education* 26 (3): 599–607.
- Clausen, K.W., Aquino, A-M. og Wideman, R. (2009). Bridging the real and ideal: A comparison between learning community characteristics and a school-based case study. *Teaching and Teacher Education* 25 (3), 444–452.
- 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.
- Engström, Y. (2001). Expansive learning at work: Toward an activity theoretical reconceptualization. *Journal of Education and Work* 14 (1): 133–156.
- Ertsås, T.I og Irgens, E.J. (2012). Teoriens betydning for profesjonell yrkesutøvelse, i: Postholm, M.B. (red) *Læreres læring og ledelse av profesjonsutvikling*. Trondheim: Tapir akademisk forlag.
- Grimen, H. (2010). Profesjon og kunnskap. I: A. Molander og L.I. Terum (red.) *Profesjonsstudier*. Oslo: Universitetsforlaget: 71–86.
- Grossman, P., K. Hammerness, M. McDonald og M. Ronfeldt (2008). Constructing coherence. Structural predictors of perceptions of coherence in NYC teacher education programs. *Journal of Teacher Education* 59, no. 4: 273–87.
- 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 boundary crossing* (pp. 19-38). Amsterdam: Pergamon.
- Gjerustad, C. og Kårstein, A. (2013). *Deltakerundersøkelsen 2013 – Resultater av en spørreundersøkelse blant ansatte i skolen som har tatt videreutdanning i regi av strategien «Kompetanse for kvalitet»*. NIFU: Rapport 35/2013.
- Hagen, A. og Nyen, T. (2009). Kompetanseutvikling for lærere, i: *Utdanning 2009 Læringsutbytte og kompetanse*. Side: 149–165. Oslo/Kongsvinger: Statistisk sentralbyrå.
- Hansen, M. P. (2004). Samspillet mellom skole og virksomhet i vekselsuddannelsene. I: P. Bottrup og C.H. Jørgensen (red) *Læring i et spændingsfelt – mellem udannelse og arbeid*. København: Roskilde Universitetsforlag.
- Kunnskapsdepartementet (2007-2008). *Kvalitet i skolen*. Stortingsmelding 31.
- Kunnskapsdepartementet (2011). *Kompetanse for kvalitet - Strategi for etter- og videreutdanning 2012–2015*. Tilgjengelig på:
<http://www.udir.no/Upload/skoleutvikling/5/Kompetanse%20for%20kvalitet.pdf?epslanguage=no>
- Lave, J. og E. Wenger (1991). *Situated learning: Legitimate peripheral participation*. Cambridge, England: Cambridge University Press.

- 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.
- Nielsen, K., og S. Kvale (1999). *Mesterlære: Læring som sosial praksis*. Oslo: Ad Notam Gyldendal.
- Oxford Research (2011). *Utbytte av videreutdanning. Deltakerundersøkelsen 2011: Utbytte av deltakelse i «Kompetanse for kvalitet. Strategi for videreutdanning av lærere»*. Kristiansand: Oxford Research
- Oxford Research (2012). *Utbytte av videreutdanning - 2. Deltakerundersøkelsen 2: Utbytte av deltakelse i «Kompetanse for kvalitet. Strategi for videreutdanning av lærere»*. Kristiansand: Oxford Research
- Perry, N. E., C. Walton og K. Calder (1999). Teachers Developing Assessments of Early Literacy: A Community of Practice Project. *Teacher Education and Special Education*, 22(4), 218-233.
- Postholm, M.B. og Rokkones, K. (2012). Læreres profesjonelle utvikling: En review av forskning om hvordan lærere lærer, i: Postholm, M.B. (red): *Læreres læring og ledelse av profesjonsutvikling*. Trondheim: Tapir akademisk forlag.
- Postholm, M.B. (red): *Læreres læring og ledelse av profesjonsutvikling*. Trondheim: Tapir akademisk forlag.
- Rambøll (2010) *Videreutdanning 2009 – 2010. Analyse av Deltakerundersøkelsen*. Oslo: Rambøll
- Schön, D.A. (1987). *Educating the reflective practitioner*. San Francisco, CA: Jossey-Bass.
- Schunk, D. (2004). *Learning theories: An educational perspective* (4th ed.). Upper Saddle River, NJ, USA: Pearson.
- Shulman, L. (1987). Knowledge and Teaching: Foundation of the New Reform. *Harvard Educational Review*, 57, 1-22.
- 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.
- Stark, R. (2000). Experimental investigations of the transfer problem. *Educational Research* (3): 395-415.
- Statistisk sentralbyrå (2014). *Fakta om utdanning 2014 – Nøkkeltall fra 2012*. Oslo: Statistisk sentralbyrå.
- Tuomi-Gröhn, T. og Y. Engeström (2003). Conceptualizing Transfer: From Standard Notions to Developmental Perspectives. I: Tuomi-Gröhn, T. og Y. Engeström (red.) *Between School and Work. New Perspectives on Transfer and Boundary Crossing*. Oxford: Elsevier Science Ltd.
- 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: Deltakelse i undersøkelsen etter studiested. N = 859. Antall og prosent.	16
Tabell 3.1: Deltakernes fylkestilhørighet. N = 868. Antall og prosent.	21
Tabell 3.2: Deltakernes utdanning etter trinn. Prosent.	22
Tabell 3.3: Deltakernes studiested. N = 859. Prosent.	24
Tabell 3.4: Fag som deltakerne studerer. N = 847. Prosent.	25
Tabell 3.5: Andel deltakere på nivå 1 og 2 kurs etter studiepoeng fra før i faget. N = 841. Prosent.	26
Tabell 4.1: Hvordan fikk du informasjon om videreutdanningstilbudene? N = 871. Prosent. Flere svar var mulig.	29
Tabell 4.2: Andel av deltakerne som ikke underviser i det faget de studerer. N = 794. Prosent.	34
Tabell 4.3: Prioritering av videreutdanning ved skolen. N = 860. Prosent.	35
Tabell 4.4: Kunnskapsdeling på skolen. N = 861. Prosent.	35
Tabell 5.1: Deltakernes opplevelse av samlingene og den nettbaserte delen av studiet. N = 830 – 842. Prosent.	42
Tabell 5.2: Hvilke bruksområder dekker de nettbaserte hjelpemidlene som blir brukt i studiet? N = 850. Prosent.	43
Tabell 5.3: Bruk av nettbaserte hjelpemidler etter fag. N = 798. Prosent.	44
Tabell 5.4: Deltakernes oppfatning av innholdet i studiet. N = 846 - 852. Prosent.	46
Tabell 5.5: Sammenheng mellom studiene og deltakernes undervisningshverdag. N = 848 - 849. Prosent.	46
Tabell 5.6: Deltakernes inntrykk av kvaliteten på studiet etter trinn. Gjennomsnitt.	48
Tabell 6.1: Deltakernes læringsutbytte. N = 845 – 854. Prosent.	58
Tabell 6.2: Deltakernes vurdering av endring og måloppnåelse. N = 846 – 851. Prosent.	58
Tabell 6.3: Variasjon i deltakernes opplevde læringsutbytte etter studiested. Gjennomsnitt.	61
Tabell 6.4: Variasjon i læringsutbytte etter fag. Gjennomsnitt.	62
Tabell 6.5: Regresjonsanalyse med opplevd læringsutbytte som avhengig variabel. Modell 1 inkluderer kjennetegn ved deltakerne. Modell 2 inkluderer i tillegg forhold ved deltakernes arbeidssted. Modell 3 inkluderer i tillegg deltakernes opplevelse av studiet. I alle modellene er fag og studiested kontrollert for. N = 795.	63

Figuroversikt

Figur 3.1: Kjønn- og aldersfordeling blant deltakerne. N = 867. Prosent.	19
Figur 3.2: Hvilke trinn deltakerne jobber på. N = 865. Prosent.	20
Figur 3.3: Deltakernes høyeste fullførte utdanning. N = 859. Prosent.	22
Figur 3.4: Antall studiepoeng fra før av i faget de tar videreutdanning i. N = 855. Prosent.	23
Figur 3.5: Deltakernes yrkeserfaring i skolen. N = 869. Prosent.	23
Figur 3.6: Reisetid fra hjemsted til studiested. N = 857. Prosent.	26
Figur 3.7: Endring i reisetid. Sammenlikning av årene 2010, 2011, 2012, 2013 og 2014. Prosent.	27
Figur 3.8: Andel av deltakerne i undersøkelsen som jobber i videregående. Prosent.	28
Figur 4.1: Deltakernes bruk av informasjon om videreutdanningen på www.udir.no/videreutdanning . N = 848 – 866. Prosent.	30
Figur 4.2: Hvilke utgifter forbundet med studiet dekker skoleeier? N = 859. Prosent.	31
Figur 4.3: Andel som oppgir at de har fått redusert leseplikt og frigjort tid til å studere. N = 859. Prosent.	31
Figur 4.4: I hvilken grad har det vært krevende å studere og jobbe samtidig? N = 863. Prosent.	32
Figur 4.5: Hva er ditt samlede inntrykk av tilretteleggingen for studiet ved din skole? N = 864. Prosent.	33
Figur 4.6 Andel som underviser i faget de tar videreutdanning i. N = 861 – 864. Prosent.	33
Figur 4.7: Forhold som hindrer deling av kunnskap fra videreutdanningen. Andel som har krysset av for <i>I stor grad</i> eller <i>I svært stor grad</i> . N = 853. Prosent.	37
Figur 4.8: Praktisk tilrettelegging ved arbeidsstedet. Andel deltakere som ikke har fått dekket utgifter. Endring over tid. Prosent.	37
Figur 4.9: Kunnskapsdeling ved arbeidsstedet. Andel deltakere som oppga at de var enig i utsagnet <i>Ved skolen min er det en forventning om at jeg deler det jeg lærer på videreutdanningen med mine kolleger</i> . Sammenlikning av undersøkelsene i 2011, 2012, 2013 og 2014. Prosent.	38
Figur 4.10: Kunnskapsdeling ved arbeidsstedet. Andel deltakere som oppga at de var enig i utsagnet <i>Jeg har samarbeidet med kolleger for å realisere noe av det jeg har lært på videreutdanningen</i> . Sammenlikning av undersøkelsene i 2011, 2012, 2013 og 2014. Prosent.	38
Figur 4.11: Deltakernes samlede inntrykk av tilretteleggingen for studiet ved skolen. Andel deltakere som svarte <i>Svært godt</i> på spørsmålet om hva deres samlede inntrykk av tilretteleggingen ved arbeidsstedet. Sammenlikning av undersøkelsene i 2010, 2013 og 2014. Prosent.	39
Figur 5.1: Samlinger i studiet – antall og omfang. N = 846 – 860. Prosent.	41
Figur 5.2: Hvordan vil du karakterisere antallet samlinger i studiet? N = 852. Prosent.	42
Figur 5.3: Deltakernes samlede inntrykk av institusjonens tilrettelegging og organisert av studiet. N = 857. Prosent.	45
Figur 5.4: Deltakernes vurdering av det faglige og fagdidaktiske innholdet i studiet. N = 835 – 849. Prosent.	47
Figur 5.5: Hva er ditt hovedinntrykk av kvaliteten på studiet? N = 848. Prosent.	47
Figur 5.6: Antall samlinger i løpet av et semester. Sammenlikning av årene 2010, 2011, 2012, 2013 og 2014. Prosent.	52

Figur 5.7: Andel som svarer at antallet samlinger var passe. Sammenlikning av årene 2010, 2011, 2012, 2013 og 2014. Prosent.	53
Figur 5.8: Deltakernes vurdering av faglig- og fagdidaktisk innhold i studiet. Sammenlikning av årene 2010, 2013 og 2014. Andel som krysser av for de to mest positive svarkategoriene. Prosent.	54
Figur 5.9: Deltakernes hovedinntrykk av kvaliteten på studiet i årene 2010, 2013 og 2014. Andel som svarer <i>Svært god</i> . Prosent.....	54
Figur 6.1: Har du forandret eller kommer du til å forandre din undervisning eller praksis som følge av studiet? N = 841. Prosent.	59

Nordisk institutt for studier av
innovasjon, forskning og utdanning

Nordic Institute for Studies in
Innovation, Research and Education

www.nifu.no