



Å rekruttere og beholde lærere i barnehage og skole - et kunnskapsgrunnlag

Elaine Munthe¹ og Beng Huat See²

Med bidrag fra Sarah A. Ross², Kari-Anne Svensen Malmo¹,
Loraine Hitt², Nada El-Soufi², Nina Kalvatn Friestad¹

¹Kunnskapssenter for utdanning, Universitetet i Stavanger

²Durham University, UK

© Kunnskapssenteret 2022

Distribusjon: Kunnskapssenter for utdanning,
Universitetet i Stavanger
4036 STAVANGER

<https://www.uis.no/nb/forskning/kunnskapssenter-for-utdanning>
Tlf: 51 83 00 00

Foto: Getty Images.

Referanse No. KSU 1/2022
ISBN: 978-82-8439-092-5

PUBLISERT: AUGUST 2022

REFERANSE: Munthe, E., See, B.H. (2022). Å rekruttere og beholde lærere i barnehage og skole. Et kunnskapsgrunnlag. Stavanger: Kunnskapssenter for utdanning, www.kunnskapssenter.no

RETTIGHETER: © 2022 Kunnskapssenter for utdanning, Universitetet i Stavanger, Stavanger. Det er tillatt å sitere fra denne rapporten for forskningsbruk eller annen ikke-kommersiell bruk - forutsatt at gjengivelsen er korrekt, at rettigheter ikke påvirkes og at den siteres korrekt. All annen bruk krever skriftlig tillatelse.

Forord

Dette kunnskapsgrunnlaget er et resultat av et prosjekt tildelt Høgskulen på Vestlandet (HVL). I samtale mellom HVL og Kunnskapssenter for utdanning (KSU), ble det avgjort at HVL skulle del-finansiere arbeidet med et kunnskapsgrunnlag sammen med KSU.

KSU kontaktet en forskergruppe ved University of Durham som tidligere har vært opptatt av lignende problemstillinger, og inngikk et samarbeid med dem når det gjelder den internasjonale delen av studiet. Forskergruppelederen, Beng Huat See, er medforfatter på denne rapporten, mens hennes forskerteam på tre personer har hatt viktige bidrag gjennom hele prosessen. Ved KSU er det også to personer i tillegg til førsteforfatter som har bidratt med informasjon til kunnskapsgrunnlaget.

Vi takker HVL for at de tok kontakt og har medfinansiert oppdraget. Vi håper forskningsgrunnlaget som presenteres her kan være til nytte i videre arbeid med å utvikle policy og praksis for å rekruttere og beholde lærere i barnehage og skole i Norge, og at kunnskapsgrunnlaget også kan bidra til utvikling av nødvendig forskning.

Stavanger, 30. juni 2022

Elaine Munthe

Senterleder, Kunnskapssenter for utdanning

Innhold

Forord	3
Sammendrag	7
1 Bakgrunn og problemstilling	11
1.2 Problemstillinger og metode for dette kunnskapsgrunnlaget	16
2 Hvem søker seg til læreryrket?	17
2.1 Karakterer ved opptak til studier	17
2.2 Motivasjon	18
2.2.1 Elever i 8.-13. klasse	20
2.2.2 Studenter i høyere utdanning	21
2.2.3 Lærerstudenter og lærere	24
3 Tiltak for å øke antall søkere og mangfold av søkere til læreryrket	29
3.1 Økonomiske insentiver	29
3.2 Alternative programmer	31
3.3 Induksjon med veiledning	34
4 Hva skal til for at lærere blir i yrket?	35
4.1 Bruk av økonomiske insentiver	35
4.1.1 Prestasjonslønn	35
4.1.2 Strategisk bruk av lønn for å rekruttere innen fag eller til spesifikke distrikter/skoler	38
4.2 Induksjon og mentorordninger	39
4.3 Alternative lærerutdanningsprogrammer	44
4.4 Arbeidsforhold og læreres valg om å bli i skolen	45
5 Å rekruttere og beholde menn og lærere med innvandrerbakgrunn	51
5.1 Å rekruttere og beholde menn i barnehage og skole	51
5.1.1 Hvorfor velger menn læreryrket?	54
5.1.2 Strategier brukt for å øke andel menn i barnehage og GLU 1-7	55
5.2 Lærere med innvandrerbakgrunn i barnehage og skole	57
5.3 Studenter med innvandrerbakgrunn i lærerutdanninger	58
5.4 Forskning på effekter av generelle rekrutteringsstrategier	60

5.4.1 Kommunikasjonsstrategier og kampanjer	60
5.4.2 «Nudging»	62
5.4.3 Ungdomsskolegutter som lekeassistenter i barnehager	63
6. Konklusjoner og anbefalinger	64
6.1 Rekruttering til læreryrket	64
6.2 Overgang fra student til lærer	65
6.3 Å beholde lærere	66
6.4 Anbefalinger	66
6.4.1 Barnehage og skole som gode arbeidsplasser	66
6.4.2 Identifisere risiko for å slutte som student eller lærer	67
6.4.3 Betydningen av foresatte for elevers valg av studie	67
6.4.4 Å gi elever - spesielt gutter - flere erfaringer og god informasjon	68
6.4.5 Økonomiske insentiver	68
6.4.6 Alternative programmer eller insentivordninger for å rekruttere bestemte grupper	68
6.4.7 Utforske induksjonsstrategier	68
6.4.8 Utforske informasjonsarbeid	69
6.5 Videre forskning	69
Referanser	71

Sammendrag

Færre studenter søker seg til lærerutdanninger i dag sammenlignet med tidligere, og antall søkere til barnehagelærerutdanning hadde en drastisk nedgang i 2022. Samtidig vet vi at det tidligere har vært ca. 20 % av de nyutdannede lærerne som ikke har gått til arbeid i utdanningssektoren, og det er behov for kvalifiserte lærere i skolen. Vi ser også at det er færre menn som søker seg til lærerutdanninger, spesielt til lærerutdanninger for de yngste barna, og det er forholdsmessig flere menn som avslutter utdanningen før de har fått vitnemål. Det er forholdsmessig færre studenter og ansatte med innvandrerbakgrunn sammenlignet med barne- og elevgrunnlaget, og det er et ønske om en god representasjon av befolkningen i utdanningssektoren.

Dette kunnskapsgrunnlaget har til hensikt å bidra til å svare på følgende spørsmål:

- Hvem søker seg til læreryrket?
- Er det mulig å påvirke flere til å søke læreryrket?
- Hva skal til for å beholde flere lærere?

Metode

Vi har gjennomført systematiske søk og narrative synteser av kvalitetsvurdert internasjonal forskning relatert til hva som kjennetegner de som søker lærerutdanninger, hva som skal til for å øke antall søkere til arbeid i skolen og hva som viser seg å ha betydning for at lærere blir i skolen. Det arbeidet er gjort i henhold til retningslinjer for systematisk kunnskapsoppsummering. Vi gjengir prosessen, med inklusjons- og eksklusjonskriterier, vurdering av kvalitet samt korte referater fra de inkluderte studiene i Vedlegg til rapporten. Vedlegget er skrevet på engelsk i samarbeid med forskere fra University of Durham.

For å identifisere norsk-språklige studier, har vi vært avhengig av flere søkemetoder. Vi har søkt i Oria i tillegg til søk i tidsskrifter som *Acta Didactica Norden* og *Norsk Pedagogisk Tidsskrift*, vi har søkt i åpne databaser for masteroppgaver og phd-avhandlinger, og vi har søkt ved hjelp av Google og Google Scholar for å identifisere rapporter. Vi har også tatt direkte kontakt med personer for å innhente opplysninger. Det norske materialet er referert til i referanselisten uten at det er en egen oversikt over alle med kvalitetsvurderinger slik vi har gjort for den engelskspråklige litteraturen.

Hvem søker seg til læreryrket?

Basert på data hentet fra den nasjonale databasen DBH, kan vi se at karakterpoengsnittet fra videregående skole for lærerstudenter til barnehagelærerutdanning, begge grunnskolelærerutdanningene og lektorutdanning har økt fra 2017-2021 og for grunnskole- og lektorstudenter som alle går på mastergradsutdanninger, gjennomsnittet for totalbefolkningen av studenter i UH.

De høyest rangerte motivasjonene for å velge undervisning blant lærerstudenter var en positiv oppfatning av egne undervisningsevner, hvordan de så på verdien av undervisning (medfødt interesse for undervisning: dele kunnskap, evne til undervisning og faginteresse), altruistiske grunner (ønsket om å gi et sosialt bidrag, forme fremtiden), og ønske om å arbeide med barn/ ungdom. Jobbsikkerhet er også av betydning. Gode lønnsutsikter har betydning for studenter som ikke primært tenker seg til læreryrket, og det ser også ut til å ha større betydning for menn.

Elevers egne positive erfaringer med skole kan ha betydning for valg av læreryrket, og foresatte synes å være viktige rådgivere. Fedre kan ha stor betydning for om gutter velger læreryrket, og egne positive erfaringer synes også å være spesielt viktig for gutter. For gutter viser det seg også å kunne være betydningsfullt om de har erfaring med å arbeide med barn.

Ca. 19 % av lærerstudentene i barnehagelærerutdanning er menn, litt over 19 % av lærerstudentene i grunnskolelærerutdanning for 1.-7. trinn er menn, og ca. 12 % av barnehageansatte er menn (alle stillingskategorier). I 2004 var det uttalte nasjonale målet at prosentandel menn ansatt i barnehage skulle stige til 20 % innen 2007. Det er fortsatt langt igjen. En del av problemet er at i tillegg til at det er færre menn som søker seg til lærerutdanning, er det også en tendens til at forholdsmessig flere menn enn kvinner avslutter utdanningen før de har fullført.

Er det mulig å påvirke flere til å søke læreryrket?

Menn som søker seg til lærerutdanning har en tendens til å ha erfaring med å arbeide med barn før, og det kan også være at det er færre menn med tidligere erfaring som avslutter studiet før de har fått vitnemål. Av den grunn, kan det å gi flere unge menn/gutter erfaringsmuligheter være en vei å gå, men det er ingen studier som kan dokumentere effekter.

Det er mulig at foresatte har større betydning for elevers valg av studier, og dette er også tilfelle for ulike etniske grupper. Slik sett kan det være viktig å arbeide med foresattes oppfatning og forståelse av læreryrket, men det er ingen studier som kan dokumentere foresattes betydning eller om endringer i foreldreholdninger kan øke antall søkere.

Det er noen studier som indikerer at det er mulig å endre studenters oppfatning av læreryrket, f.eks gjennom å arbeide med realistiske beskrivelser, scenarier og å gi studenter muligheter til å prøve seg på om de passer til yrket. Det vi ikke vet er om disse studentene endrer oppfatning nok til å søke seg til læreryrket.

Alternative lærerutdanningsprogrammer kan også rekruttere grupper som ellers ikke hadde tenkt å søke lærerutdanning, f.eks. studenter som har spesifikke fag som behøves i skolen eller ulike etniske grupper. Alternative programmer som er undersøkt er ofte også koblet til økonomiske insentiver. Teach First er et eksempel på et alternativt program i Norge som ser ut til å ha rekruttert noen flere studenter innen realfag. Det er mulig at alternative programmer med eller uten stipendordninger kan være aktuelle for å rekruttere spesifikke grupper studenter til læreryrket.

Det er ingen studier som kan bekrefte at store kommunikasjonsstrategier øker antall søkere til lærerutdanning. Én studie om «nudging» eller «dulting» i lærerutdanning finner ingen effekter av tre ulike nudging-tiltak, og en kunnskapsoversikt om nudging i utdanning viser blandede resultater.

Økonomiske insentiver som økt lønn kan bidra til at flere søker seg til de regionene eller skolene som har dette tilbudet, men det er uvisst hvor lenge virkningen av økt lønn varer.



Hva skal til for å beholde flere lærere?

Det aller viktigste arbeidet med å beholde lærere i barnehage og skole foregår i barnehagen og skolen. Arbeidsmiljø, opplevelse av kommunikasjon med og støtte fra ledelse, godt kollegaskap, opplevelse av mestring og glede i å være sammen med barn og elever er alle faktorer som gjør at lærere blir i jobben. Når arbeidsoppgavene blir for mye til å håndtere og både opplevelse av mening og nytte og å bli verdsatt minsker, da er faren for oppsigelser større. Det daglige, kontinuerlige arbeidet med utvikling av gode relasjoner og miljøer er derfor av stor betydning for å beholde dyktige lærere.

Mentorordninger for nyutdannede oppleves positivt av nyutdannede, og de kan oppleve at første år som lærer er mer positivt enn nyutdannede som ikke får veiledning. Det vi ikke vet er om veiledningsordninger fører til at færre nyutdannede slutter i arbeidet. Vi vet heller ikke hvilke elementer i veiledningsordninger (noen omfatter nedsatt leseplikt, både veiledning og opplæring og det er ulike former for veiledning) som eventuelt kan ha betydning for opplevelse av nytte.

Både i lærerutdanning og i barnehager og skoler kan det være viktig å være oppmerksom på risikofaktorer for å slutte, og å sette inn tiltak for å undersøke og støtte de som står i fare for å slutte.

Det er ikke mulig å konkludere at prestasjonslønn har effekt på læreres valg om å bli i arbeidet. Resultater i de sterkeste studiene er blandede. Noen av studiene i vårt utvalg indikerer at det kan være at prestasjonslønn har mer betydning for menn enn kvinner. Lærere framhever vanskeligheter med å komme fram til gode måter å vurdere prestasjon.

Lønn kan altså være en faktor som kan bidra til å beholde flere lærere, men lønn kan ikke kompensere for dårlig arbeidsmiljø.

Videre forskning

De færreste motivasjonsstudiene inkluderer studier av motivasjon hos andre grupper enn de som allerede har bestemt seg for å bli lærer. Da er det vanskelig å si om lærerstudenter skiller seg fra andre på noen måter, eller om det er andre faktorer man bør huske på dersom man vil forsøke å få andre grupper enn de som allerede vet at de vil bli lærer til å søke på lærerutdanning.

I vår vurdering av kvalitet i den internasjonale forskningen vi identifiserte, er det få som blir vurdert høyt. Spørsmålene vi har stilt her er avhengige av en type design som kan si noe om effekter eller konsekvenser, men svært mange av studiene er deskriptive, ikke kausale eller prospektive. Det er derfor viktig at videre forskning forsøker å svare på noen av spørsmålene relatert til konsekvenser.

Da trenger vi studier som kan f.eks. si noe om hva erfaringer med å arbeide med barn har å si for gutters valg - at det er mulig å teste hypoteser som frambringes her. Vil endring i foresattes holdninger til lærerutdanning kunne påvirke elevers valg?

Det er også behov for å vite mer om induksjonsprogrammer og hva som kan være mer eller mindre virkningsfullt for ulike nyutdannede til ulike tider. Hvis det er tilfelle at nyutdannede ikke nødvendigvis opplever at veiledningsordningen gir dem økt mestringsfølelse, hvorfor? Og hva skal til?

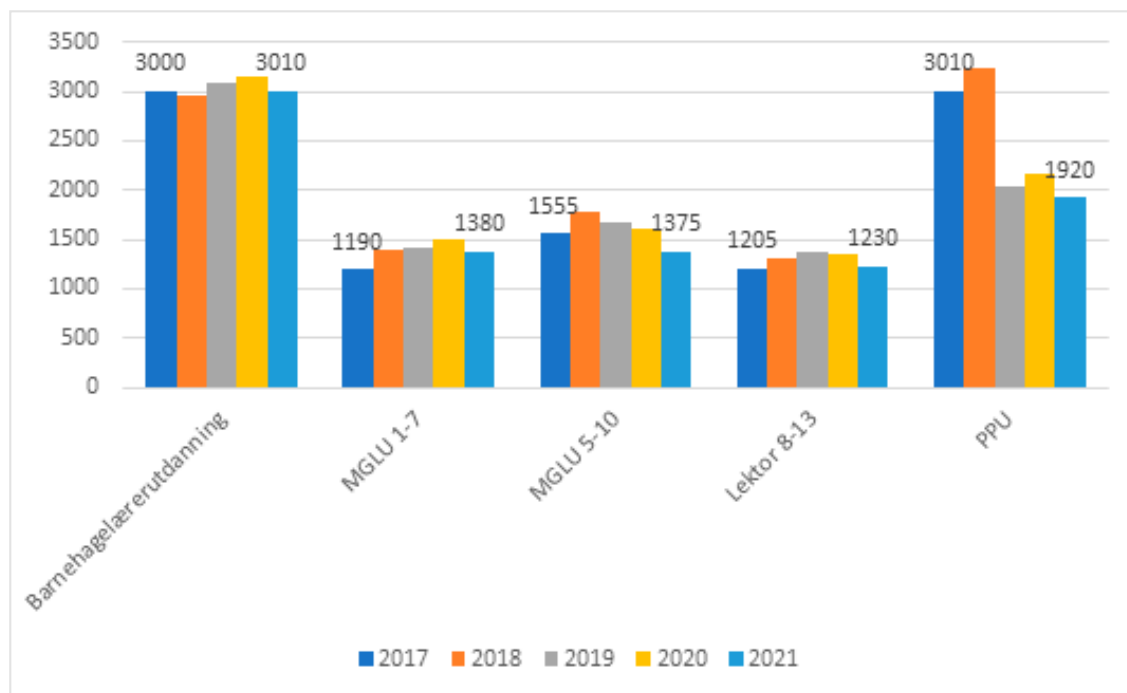
Forskere innen evalueringsforskning av større kampanjer påpeker behovet for formativ forskning som kan ha noe å si for utvikling av både innhold og design av studier. Det kan kanskje være mulig å utvikle mer målrettede kampanjer med realistiske mål, og å studere eventuelle konsekvenser eller ikke-konsekvenser av disse.

1 Bakgrunn og problemstilling

De som velger læreryrket, har observert hva lærere gjør hver eneste dag gjennom sin egen oppvekst og skolehverdag. De har samhandlet med lærere i barnehager, grunnskole og videregående skole. Det er ingen andre yrker som er i en slik situasjon. De færreste som velger å bli sykepleier eller rørlegger, malermester eller økonom har observert mennesker i disse yrkene dag ut og dag inn i mange år.

Ca. 30 000 elever fullfører videregående skole med studiekompetanse hvert år¹. Noen av disse elevene velger å holde seg i utdanningssektoren og søker opptak på lærerutdanninger. I tillegg er det andre som velger lærerutdanning hvert år som enten har vært i andre yrker, som har ombestemt seg angående studievalg, som ønsker å bygge på en utdanning med PPU, eller som av andre årsaker velger lærerutdanning uten å komme rett fra videregående skole.

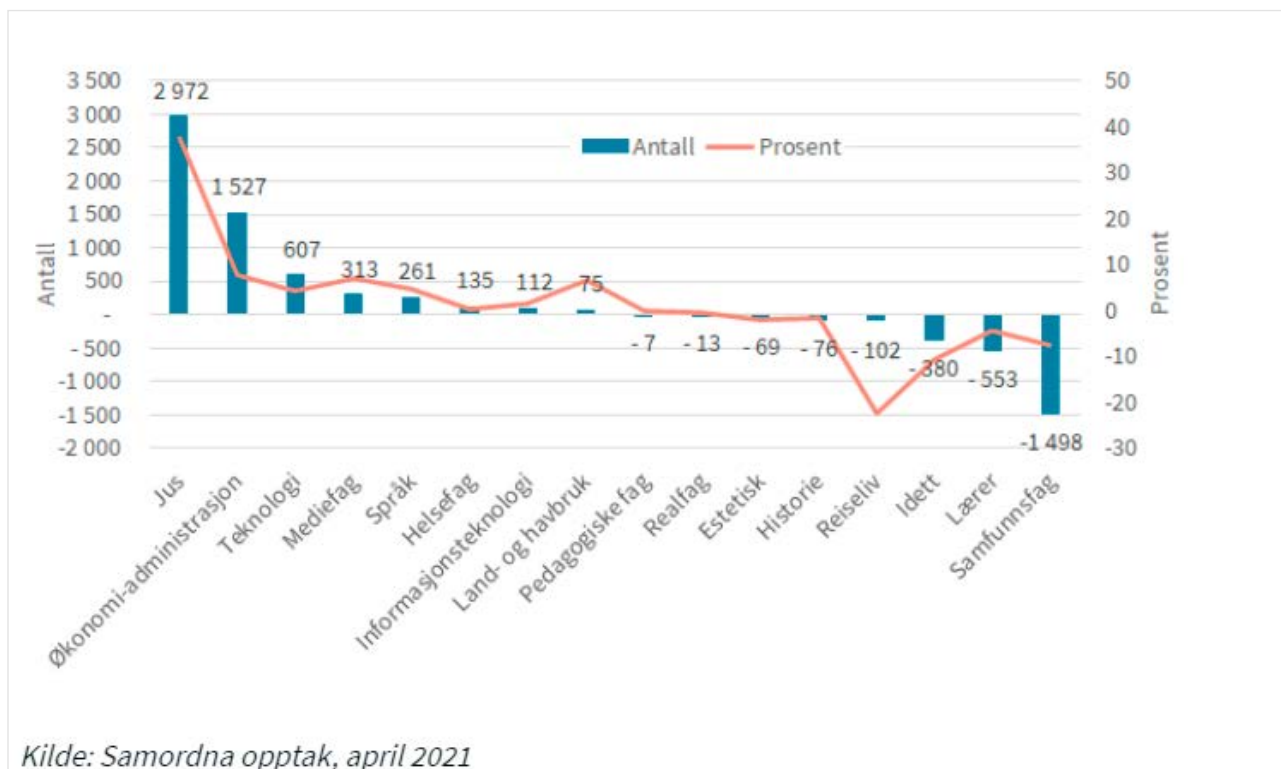
Figur 1 viser en oversikt over antall studenter som tas opp til fem av lærerutdanningene hvert år i perioden 2017–2021. Totalt er det ca. 9000 nye lærerstudenter som tas opp hvert år til disse programmene, og opptakstallene er noenlunde stabile. Vi ser et ganske stort fall for PPU-studenter fra 2018 til 2019 (fra 3000 til 2000), og dette skyldes sannsynligvis innføring av krav om mastergrad. For de andre utdanningene, er det ca. 3000 barnehagelærerstudenter som tas opp hvert år, ca. 1200-1300 grunnskolelærerstudenter for 1.-7. trinn, ca. 1400-1500 grunnskolelærerstudenter for 5.-10. trinn, og ca. 1200 lektorstudenter for 8.-13. trinn.



Figur 1 Antall studenter tatt opp til fem forskjellige lærerutdanningsprogrammer 2017–2021

Sammenlignet med søking til alle utdanninger i universitets- og høyskolesektoren (UH), var det en merkbar nedgang i antall søkere til lærerutdanninger i 2021 (se figur 2). Reiseliv opplevde en større prosentvis nedgang, og vi kan se at jus (inkludert en ny, 3-årig tollerutdanning) hadde størst reell og prosentvis framgang.

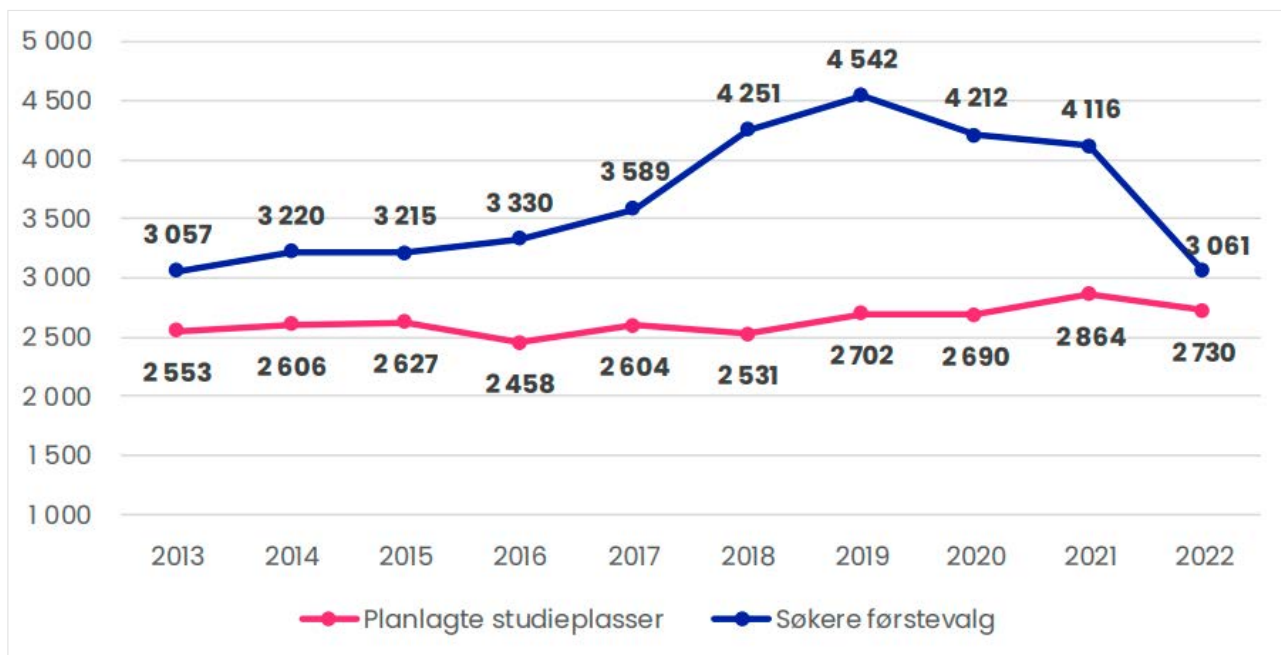
¹ Gjennomføring i videregående opplæring (ssb.no)



Figur 2 Førstevalgssøkere til høyere utdanning. Absolutt og relativ vekst i antall førstevalgssøkere etter utdanningsområde. 2021. Hentet fra: Forskningsrådet (2021, oppdatert 14.03.23)

Ved søknadsfrist i april 2022, hadde 3061 søkere satt barnehagelærerutdanning som første prioritet (til 2730 planlagte studieplasser), det var 2419 førstevalgssøkere til grunnskolelærerutdanning 1-7 (til 1579 planlagte studieplasser), 1925 førstevalgssøkere til grunnskolelærerutdanning 5-10 (til 1642 planlagte studieplasser), og 1998 førstevalgssøkere til lektorutdanning 8-13 (til 1284 planlagte studieplasser) (Direktoratet for høyere utdanning og kompetanse (HK-Dir), 2022).

Antall søkere til barnehagelærerutdanning har gått ned i 2022 med hele 25,6 %. Oversikten som HK-Dir (2022) har laget, viser tydelig hvor sammenfallende økning i antall søkere til MGLU 1-7 og fall i antall søkere til barnehagelærerutdanning sammenfaller med innføring (i 2016) og utfasing (i 2022) av krav om karakteren 4 i matematikk for grunnskolelærerstudenter (se figur 3). Det er ikke urimelig å anta at søkere som var opptatt av å arbeide med yngre barn, valgte vekk GLU/MGLU 1-7 i den perioden krav om karakter 4 var gjeldende.



Figur 3 Primærstøkere og antall planlagte studieplasser i barnehagelærerutdanning 2013-2022. (Kilde: Direktoratet for høyere utdanning og kompetanse (HK-Dir), 2022:29)

For de andre utdanningene, viser søkerstatistikken fra HK-Dir (2022) at det fra 2021 til 2022 kun var MGLU 1-7 som opplevde vekst i antall søkere. Alle andre lærerutdanninger opplevde til dels sterk nedgang, og totalt var det en nedgang i andel søkere som hadde en eller annen lærerutdanning som førstevalg på 11,4 % (se tabell 4, HK-Dir, 2022:24). Tabell 1, nedenfor, viser at nedgang i søkere til faglærerutdanning er på hele 46,7 %, men det kan være at søkere heller har valgt den nye lærerutdanningen, Lærer i praktiske og estetiske fag for trinn 1-13 (LUPE1-13), framfor faglærerutdanning. Vi ser av tabell 1 at denne nye lærerutdanningen har 571 søkere til 312 plasser.

Utdanningsområde og -type	Planlagte studieplasser			Søkere førstevalg		
	2021	2022	Endring	2021	2022	Endring
Lærer - Annet	125	135	8,0 %	559	444	-20,6 %
Lærer - BHGLærer	2 864	2 730	-4,7 %	4 116	3 061	-25,6 %
Lærer - Faglærer	607	355	-41,5 %	1 102	587	-46,7 %
Lærer - GRL 1-7	1 539	1 579	2,6 %	2 272	2 419	6,5 %
Lærer - GRL 5-10	1 642	1 642	0,0 %	1 999	1 925	-3,7 %
Lærer - Lektor 8-13	1 305	1 284	-1,6 %	2 152	1 998	-7,2 %
Lærer - Lupe 1-13	40	312	680,0 %	221	571	158,4 %
Totalt	8 122	8 034	-1,0 %	12 421	11 005	-11,4 %

Tabell 1 Søking til lærerutdanninger 2021-2022 fordelt på de ulike utdanningstypene (kilde: HK-Dir, 2022:24)

Andel søkere som har valgt lærerutdanning som førstevalg i Samordna opptak, ligger på mellom 8-10 % i perioden 2013-2022 (HK-Dir, 2022). Det som kan være litt foruroligende, er at den totale prosentandelen primærstøkere til lærerutdanninger har en nedadgående tendens de siste årene. I perioden 2013-2019 var det mellom 9-10 % av søkerne som hadde lærerutdanning som førstevalg. I 2020, 2021 og 2022 er det 8,6 %, 8,1 % og 8,2 % (respektivt).



En nedadgående tendens for søking, opptak og gjennomføring i lærerutdanninger trenger ikke å være et problem dersom behovet for lærere synker i årene framover. LÆRERMOD-rapportene som Statistisk Sentralbyrå (SSB) utarbeider, forsøker å skissere ulike scenarier for lærerbehov. I den nyeste rapporten (Gunnes, Perlic & Ekren, 2021), viser flere av modellene at det kan være at gitt dagens situasjon med lærerkandidater, ikke vil være et større behov i framtiden. Men, i et debattinnlegg publisert i nettavisen Khrono, forklarer den ene forfatteren (Gunnes, 2021) at en framskriving ikke er en prognose om hva som er en sannsynlig utvikling i årene og tiårene framover. Hun skriver at modellen angir framtidig lærertilbud gitt at dagens kandidatproduksjon og pensjoneringsatferd *holdes konstant*. «Modellen forteller oss dermed om dagens studenttall, fullføringsprosent og avgang på grunn av alder er bærekraftig på lang sikt,» forklarer hun.

Denne forutsetningen kan allerede være «feil» gitt lavere søkertall, men det vil vi ikke vite før vi har opptakstall og gjennomføringstall. Forfatterne av LÆRERMOD er tydelige på at resultatene er usikre fordi de er basert på antakelser om enten stabilitet eller endring i noen faktorer. Rogne (2016: 73) forklarer at «...tidligere var det særlig framtidens fruktbarhet som var vanskelig å anslå, men i framskrivingene fra de siste to tiårene har nettoinnvandringen vært en langt større kilde til usikkerhet.» Under skriving av denne rapporten, har en ny flyktningesituasjon oppstått i Europa og Norge tar imot nye flyktninger fra Ukraina. Hvor lenge denne krisen varer og hva slags konsekvenser den vil få, vites ikke. Samtidig ser vi at sammenlignet med fjerde kvartal i 2020 (befolkningsvekstraten som var grunnlag for LÆRERMOD21), var det 751 flere fødte i fjerde kvartal i 2021. Denne økningen i fødte utgjør en forskjell på 6,3 %².

I modellen som LÆRERMOD (Gunnes, Perlic & Ekren, 2021) har utarbeidet for grunnskolelærere, endret de fullføringsprosent fra 67 % til 60 % fordi de antok at det kan være færre som klarer å gjennomføre mastergraden på normert tid. Dette er også et tall vi ikke har et historisk grunnlag for ennå.

² <https://www.ssb.no/befolkning/folketall/statistikk/befolkning>

Et annet moment som LÆRERMOD også nevner, er at deres modeller er nasjonale modeller, ikke kommunale eller regionale. Det kan være store variasjoner i dekningsgrad i ulike regioner av Norge eller mellom urbane og rurale strøk. Ifølge Utdanningsdirektoratet³ er det behov for 300 nye lærerårsverk i dag (skoleåret 2021–2022) for å oppfylle den vedtatte lærernormen. 13 % av skolene har for få lærere. Utdanningsdirektoratet skriver at behovet er størst i kommuner som har over 20 000 innbyggere. Disse kommunene trenger nærmere 200 årsverk for å oppfylle normkravene. Utdanningsdirektoratet rapporterer også at totalt 3,7 % av undervisningstimene i grunnskolen blir gitt av personer uten godkjent lærerutdanning. Problemet er størst i Troms og Finnmark, Nordland og Oslo.

Hva som regnes som «lærerkompetanse» er forskjellig i statistikken fra Utdanningsdirektoratet og fra Statistisk Sentralbyrå (SSB). Utdanningsdirektoratet bygger på tall fra GSI⁴ og da er «annen pedagogisk utdanning» og utdanning fra utlandet som er godkjent av NOKUT regnet med som lærerkompetanse. SSB statistikken skiller mellom de som har en lærerutdanning til grunn og de som har «annen pedagogisk utdanning», og tallene deres omfatter også vikarlærere. I begge tilfeller er konklusjonen at det er mangel på kvalifiserte lærere, men størrelsen på behovet varierer etter definisjon og inklusjon.

For lærere som underviser i norsk, matematikk, engelsk, samisk og norsk tegnspråk, er det et kompetansekrav om 30 studiepoeng på barnetrinnet og 60 studiepoeng på ungdomstrinnet. 14 prosent av norsklærerne, 19 prosent av matematikklærerne og 31 prosent av engelsklærerne oppfyller ikke kompetansekravet for fagene de underviser i⁵. De første årene i barneskolen er viktige, grunnleggende år for læring av engelsk, men er de trinnene som mangler flest lærere med undervisningskompetanse i engelsk. Det er også mangel på lærere med fagkompetanse i andre fag, f.eks. musikk (Fredriksen, 2018).

I videregående skole var det (i 2020) 33,5 % av lærerne som hadde høyere universitets-/høgskoleutdanning (på mastergradsnivå) med lærerutdanning og 43,1 % av lærerne som hadde lavere grads utdanning (bachelor grad) med lærerutdanning fra universitet eller høgskole. «Lektoren» er i mindretall⁶. Ca. 10 % av lærerne har utdanning fra universitet/høgskole uten pedagogisk kompetanse, og 4,7 % har videregående skole eller lavere uten pedagogisk kompetanse.

11,1 % av ledere i barnehager har videregående skole med fagbrev i barne- og ungdomsarbeiderfaget, og 88,6 % har barnehagerelevant utdanning fra universitet/høgskole⁵. Av de som er ansatt som barnehagelærere, er det 84,8 % som har barnehagefaglig utdanning fra høgskole / universitet.

Et annet moment som gjør beregninger av behov usikre, er hvor mange lærere som velger å slutte og hvor mange nyutdannede som ikke går inn i læreryrket i det hele tatt. Akkurat hva dette tallet er, har det vært usikkerhet knyttet til⁷, men om vi baserer oss på Statistisk Sentralbyrå (SSB) sin utregning i 2019⁸, er deres hovedkonklusjon at det er flere lærere som slutter enn de som kommer tilbake, og av de som kommer tilbake er flest kvinner. I perioden 2008 – 2018 var det ca. 20 % av lærerne som sluttet. 5 % gikk til jobber i andre undervisningsnæringer, mens de fleste (12 %) gikk til andre næringer. Statistikken fra SSB viser også at ca. 20 % av nyutdannede ikke arbeider i utdanningssektoren i løpet av en 6-årsperiode. Ca. 73 % blir ansatt i skoleverket.

³ Status for lærernormen (udir.no)

⁴ Informasjon (udir.no)

⁵ Informasjon fra Fakta om grunnskolen (udir.no)

⁶ Ansatte i barnehage og skole (ssb.no)

⁷ Hvor mange lærere slutter egentlig i skolen?. Faktisk.

⁸ Vanligere å forsvinne fra læreryrket enn å komme tilbake dit - SSB

Oppsummering

- Færre studenter søker seg til lærerutdanninger nå enn tidligere
- Det er behov for flere kvalifiserte lærere i barnehage og skole i dag
- Det er behov for flere kvalifiserte lærere i flere fag som tilbys i skolen
- Det er ca. 1/5 av de nyutdannede som ikke begynner i arbeid i skoleverket
- Framskrivninger er usikre

1.2 Problemstillinger og metode for dette kunnskapsgrunnlaget

I tillegg til bekymring for generell søking til lærerutdanninger, er det også bekymring for at for få menn søker seg til lærerutdanninger og at de som søker lærerutdanning ikke representerer det etniske mangfoldet i Norge.

I dette kunnskapsgrunnlaget vil vi derfor forsøke å svare på følgende spørsmål:

- Hvem søker seg til læreryrket?
- Er det mulig å påvirke flere til å søke læreryrket?
- Hva skal til for å beholde flere lærere?

Vi har gjennomført systematiske søk og synteser av internasjonal forskning relatert til hva som kjennetegner de som søker lærerutdanninger, hva som skal til for å øke antall søkere til arbeid i skolen og hva som viser seg å ha betydning for at lærere blir i skolen. Det arbeidet er gjort i henhold til retningslinjer for systematisk kunnskapsoppsummering (se f.eks. Munthe m.fl., 2022). Vi gjengir prosessen, med inklusjons- og eksklusjonskriterier, vurdering av kvalitet samt korte referater fra de inkluderte studiene i Vedlegg. Vedlegget er skrevet på engelsk i samarbeid med forskere fra University of Durham.

For å identifisere norsk-språklige studier, har vi vært avhengig av flere søkemetoder. Vi har søkt i Oria i tillegg til søk tidsskrifter som *Acta Didactica Norden* og *Norsk Pedagogisk Tidsskrift*, vi har søkt i åpne databaser for masteroppgaver og phd-avhandlinger, og vi har søkt ved hjelp av Google og Google Scholar for å identifisere rapporter. Vi har også tatt direkte kontakt med personer for å innhente opplysninger. Det norske materialet er referert til i referanselisten uten at det er en egen oversikt over alle med kvalitetsvurderinger slik vi har gjort for den engelskspråklige litteraturen.

Selv om søking er gjennomført på en systematisk og omfattende måte, vil det alltid være noen studier som – dessverre – glipper. Materialet bør likevel være såpass stort, omfattende og mangfoldig at studier som eventuelt ikke er fanget opp, ikke vil velte konklusjoner.

2 Hvem søker seg til læreryrket?

Kunnskap om hvem som søker seg til læreryrket, og hvorfor, er viktig av både empiriske og praktiske grunner. Ved å vite mer om hvem som vanligvis søker seg til lærerutdanninger, kan det også være mulig å målrette informasjon og å ha større grunnlag for å tilpasse utdanninger. Det kan også være viktig å vite hvem som rekrutteres og ikke rekrutteres for å vurdere eventuelle tiltak som kan endre eller utfordre mønsteret.

I dette kapittelet skal vi se på forskning om hvem lærerstudenter er. Vi vil presentere både internasjonal og norsk forskning om studenters bakgrunnsvariabler (som karakterer ved opptak og kjønn) og forskning om motivasjon for å bli lærer.

2.1 Karakterer ved opptak til studier

Hanushek & Pace (1995) er den første studien publisert på engelsk som var basert på et longitudinelt datasett. De brukte kohort data fra 1980-tallet (USA) og kunne se på hvem som valgte å studere til å bli lærer og hvordan de klarte seg gjennom studiet. Det var en frykt for at de som valgte lærerutdanning ikke hadde så gode akademiske fagkompetanser, og at det var altfor enkelt å komme seg gjennom lærerutdanning. Studien viste at det var riktignok en mindre andel av studenter med toppkarakterer som gikk til lærerutdanning sammenlignet med andre høgskoleutdanninger, men den viste også at det var de med best karakterer som fullførte. I det store og hele, var det studenter med lavere «inntakskvalitet» som ikke fullførte utdanningen. Slik sett bidro lærerutdanning til en kvalitetssikring relatert til akademisk kompetanse.

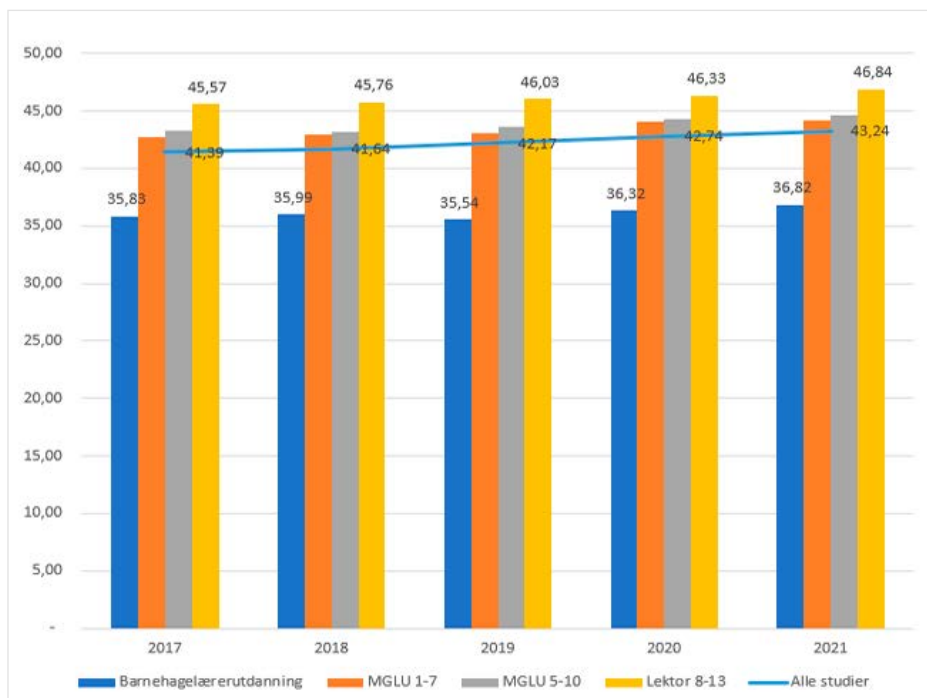
Mastekaasa (2008) finner at fra 2005 har allmennlærerstudenter høyere snittkarakter enn høgskolestudenter generelt sett. Snittet for allmennlærerstudenter ligger på ca. 4,2 og høgskolestudenter forblir på ca. 4. Universitetsstudenters snitt ligger på ca. 4,4–4,6 i denne perioden.

Den fjerde artikkelen i avhandlingen til With (2016) ser nærmere på hva som skjedde da det ble innført strengere inntakskrav til allmennlærerutdanning og hun ser på tall helt fram til 2013. Hun finner at etter innføring av inntakskrav, økte karaktersnittet til ALU studenter med 0,2 karakterpoeng og lå omtrent midt mellom snittet for høgskolestudenter og universitetsstudenter resten av perioden (til 2013) (se side 62). Lærerstudenter med gjennomsnittskarakter på 5 eller høyere utgjorde en svært liten del av lærerstudentene både før og etter inntakskravene ble innført. Personer med gjennomsnittskarakter under 3 utgjorde en liten del av studentmassen også før 2005. Slik sett førte inntakskravet til færre studenter med relativt svake inntakskarakterer, særlig blant studenter med et snitt mellom 3 og 4, men liten endring i antall studenter med høye karakterer fra videregående skole. With konkluderer at «...det sekundære målet om å heve utdanningens status ble ikke oppnådd, da det ikke har vært noen økning i rekruttering av personer i høyere karakterintervaller sammenliknet med før 2005» (With, 2016:63).

Når det gjelder PPU studenter, finner With (2016) at både lavere (bachelor grad) og høyere (mastergrad) grads kandidater med høyt karaktersnitt (øverste kvartil) har lavere sannsynlighet for å ta PPU enn kandidater med lavere karaktersnitt (se side 58). Også kandidatene med nest høyest karaktersnitt har større tilbøyelighet til ikke å velge PPU enn de med svakest karaktersnitt. Men With finner at dette bildet endres over tid og varierer mellom fagfelt når det gjelder kandidater med lavere grads utdanning. Her forsvinner forskjellene etter hvert slik at det ikke er noen særlig forskjell mellom kandidater med høyere karaktersnitt og de med lavere – det er like stor tilbøyelighet til å velge PPU. For kandidater med høyere grads utdanning som er i det høyeste karaktersegmentet

mot slutten av denne tidsperioden (altså siste del av perioden 1975–2010) synker tilbøyeligheten til å ta PPU.

Figur 4 er basert på opplysninger fra DBH og viser gjennomsnittlig karakter ved opptak til studier i 2017–2021 for barnehagelærerutdanning, MGLU 1–7, MGLU 5–10 og Lektorutdanning for trinn 8–13, samt gjennomsnitt for alle studier i UH (blå tverrgående linje).



Figur 4 Gjennomsnittlig karakterpoeng ved opptak til lærerutdanninger samt gjennomsnitt for alle studenter ved opptak 2017–2021

Opplysninger om karaktersnitt for årets (2022) opptak vil være klar etter at opptaket er gjennomført.

Vi ser her at alle utdanningene som ligger på mastergradsnivå har søkere med karakterer over gjennomsnittet, og vi ser også at karaktersnittet for alle har vist en økende tendens.

2.2 Motivasjon

I vår forskningsoversikt om motivasjon for å søke lærerutdanning (se Vedlegg), har vi identifisert 161 studier. Studiene er blitt kvalitetsvurdert, og vi har forholdt oss til de som ble vurdert til å ha 3–5 stjerner (se forklaring i Vedlegg).

Motivasjoner for å bli lærer blir ofte gruppert i tre kategorier: indre, altruistiske og ytre:

- Indre motivasjoner inkluderer faktorer som å være glad i å undervise, personlig ambisjon, arbeidstilfredshet og faginteresse.
- Altruistiske motivasjoner er de som relaterer seg til en forståelse av læreryrket som et sosialt viktig og verdifullt yrke. De inkluderer grunner som å ville bidra til samfunnet og fellesskapet, og å ønske å jobbe med og hjelpe barn og unge voksne.
- Ytre faktorer er eksterne faktorer som lønn, status, jobbsikkerhet, arbeidsforhold og jobbfleksibilitet eller overførbarhet.

Det er imidlertid noen andre innflytelsesrike faktorer som har blitt identifisert som ofte ligger utenfor kategoriene ovenfor: antakelser om undervisning og læring, tidligere undervisnings- og læringserfaringer, påvirkning fra andre (som familie og venner) og påvirkningen av sosio-kulturelle faktorer. Noen forskere kategoriserer disse som separate motivasjoner, mens andre forskere plasserer dem innenfor en av de tre hovedkategoriene. For eksempel blir påvirkning fra andre ofte kategorisert som en ytre motivasjon, men dette er en helt annen type ytre motivasjon sammenlignet med for eksempel lønn eller jobbsikkerhet.

Den brede kategoriseringen av motivasjoner for valg av læreryrket har blitt kritisert av Richardson og Watt (2006) ettersom hver kategorisering ikke har en presis definisjon, noe som resulterer i inkonsekvent konseptualisering av begreper. For eksempel har et ønske om å jobbe med barn blitt kategorisert som en indre motivasjon i noen studier, mens det i andre har blitt klassifisert som en altruistisk motivasjon.

Gitt at kategoriseringene er brede på tvers av litteraturen, er det viktig å sikre at det innenfor denne studien er en klar forståelse av de ulike faktorene som kan påvirke folk til å velge undervisning. For å sikre konsistens i merkingen av faktorer på tvers av studier, har vi klassifisert påvirkningsfaktorene under brede kategorier:

Tabell 2 Motivasjonsfaktorer for å velge læreryrket

Faktor	Eksempler på innhold
Samfunnsmandat	Å være lærer vil gi meg mulighet til å hjelpe utsatte barn Lærere bidrar positivt til samfunnet
Arbeid med barn	Jeg vil ha en jobb som omfatter å arbeide med barn / ungdom Jeg liker å arbeide med barn / ungdom
Interesse for undervisning	Jeg er flink til å undervise Jeg liker å undervise Dele kunnskap med andre Interesse i faget
Positive skoleerfaringer	Jeg har hatt inspirerende lærere Jeg har hatt positive læringserfaringer
Økonomiske fordeler, f.eks. jobbsikkerhet, inntekt, sosial status	Å være lærer er en trygg jobb Å være lærer vil gi meg en god lønn
Sosial innflytelse (f.eks. fra familie, venner, lærere)	Mine venner synes jeg bør bli lærer Folk jeg har arbeidet med mener jeg bør bli lærer
Familievennlig arbeid	Arbeidstiden passer godt til å kunne ha familieforpliktelser Frierer passer godt til å ha familieforpliktelser
Noe å «falle tilbake på»	Jeg kom ikke inn på det studiet som var mitt førstevalg Jeg var usikker på hva jeg ville bli
Jobb overførbarhet	Å være lærer vil gi meg mulighet til å arbeide utenlands Å være lærer vil gjøre det mulig for meg å arbeide mange steder i landet

I teksten som følger, vil vi vise til forskning fra land i Europa, Nord Amerika og Australia (se Vedlegg for en nærmere beskrivelse). Forskningen om motivasjoner for å bli lærer vil bli oppsummert etter hvilken gruppe som er studert – elever i 8–13 klasse, studenter i høgskole/universitet og lærerstudenter/lærere.

2.2.1 Elever i 8.-13. klasse

Blant studiene som så på elevers interesse for læreryrket som en karriere, anga mindre enn 20 % av elevene at de ville vurdere undervisning som karriere. Hunters (1998) undersøkelse av 510 (ingen svarprosent rapportert) videregående skoleelever i North Carolina, USA fant at under 20 % svarte at de sannsynligvis ville vurdere å undervise eller vil undervise. 60 % av de spurte sa at det var usannsynlig at de ville undervise, mens 20 % svarte at de ikke ville vurdere undervisning i det hele tatt. I en annen undersøkelse av 262 videregående skoleelever i Virginia, USA (svarprosent på 70 %) indikerte bare 13 % av elevene at deres karriereplaner var innenfor utdanningsfeltet, med skoleundervisning som deres valg (Judge 2004). Av disse sa 26,5 % at de foretrekker å undervise i Kindergarten til 5. klasse (altså ca. 5–10 år gamle barn), og ingen ville undervise i pre-Kindergarten (barn som er yngre enn 5). I Christensen m.fl. (2019) undersøkelse av 264 videregående skoleelever i USA sa bare 22 % at de ville vurdere å undervise, og bare 4 % mente at undervisning var den beste karrieren for dem.

Når det gjelder hva som ville oppmuntre skoleelever til å velge læreryrket, er fellesfaktorene blant studiene med middels kvalitet (2* og over) interesse for faget, opplevd evne til undervisning, arbeidsglede og ønske om å jobbe med barn. Christensen (2019) fant at self-efficacy, altså troen på ens egne evner, var den variabelen som best kunne forutsi (predikere) hvem som ville vurdere å bli lærer. Oppmuntring fra familie og venner var også sterke predikatorer. Kjønn og akademisk suksess forutsier også hvilke studenter som velger undervisning. Det var større sannsynlighet for at jenter og elever som mente at de var gjennomsnittlige studenter ønsket seg en lærerkarriere. Mangieris (1984) studie av over 4000 elever fant at studentens medfødte interesse for faget og deres opplevde kunnskap og ferdigheter i et fagområde var en motiverende faktor i deres beslutning om å bli lærere. Ønske om å jobbe med barn/unge er også en viktig faktor. Prestisje (eller status), anerkjennelse og arbeidsforhold var imidlertid ikke viktig for de som var interessert i undervisning, men ble sett på som svært viktige for de som ikke var interessert i undervisning. Det er også en annen kjønnsforskjell: Gutter har større tilbøyelighet (56 %) til å vurdere arbeidsforhold som svært viktige sammenlignet med jenter (28 %). Dette var en stor studie som involverte over 4000 (svarprosent 87 %) videregående skoleelever i seks delstater i USA. Denne studien ble vurdert til 3* på grunn av omfanget og inkluderingen av en sammenligningsgruppe.

Mannlige elever i Sveits rapporterte også at deres opplevde evne var en viktig faktor i deres beslutning (Keck m.fl. 2017). Regresjonsanalyser tyder imidlertid på at sentrale motivasjonsfaktorer var interesse for å jobbe med barn og unge, viktigheten av å ha fritid til andre ting og å ha relevant erfaring fra arbeid med barn. Dette er faktorer som påvirker gutters avgjørelse. Å ha fri til andre ting og ha yrkeserfaring fra arbeid med barn/unge øker sannsynligheten for å ta lærerutdanning med 8,9 ganger. Videre viser flere internasjonale studier at fedre kan ha betydning for gutters valg av lærerutdanning (Brookhart & Freemann 1992; Fokkens-Bruinsma & Canrinus 2012; Watt & Richardson 2008; Thomson, Turner & Nietfeld 2012; Woolfolk Hoy 2008).

Et viktig funn er at flertallet av mannlige lærerstudenter tok avgjørelsen mens de var elever i skolen. Dette var også tilfelle blant tyske studenter (Faulstich-Wieland, Niehaus & Scholand 2010) og studenter i England (Gorard m.fl. 2021). Mulighet for faglig avansement ble ikke ansett som en viktig faktor for de som bestemte seg for lærerutdanning. Men for de som ikke ønsket å bli lærere,

er faglig avansement, status og økonomisk trygghet viktig i yrkesvalget. Denne studien ble vurdert til 2* på grunn av den lave svarprosenten i oppfølgingen og det lille utvalget (612 menn i den første undersøkelsen og bare 226 i oppfølgingen). Christensens (2019) studie indikerte også at deltakerne fant det viktig å bli oppmuntret av familie og andre til å vurdere undervisning, så den sosiale påvirkningsfaktoren ser ut til å ha innflytelse.

En annen studie utført i USA blant afroamerikanske, asiatsk-amerikanske og latinamerikanske elever (Wong 1994, 646 elever i 7. og 8. klasse fra åtte skoler i California), viste at elevenes opplevelse av egen skolegang er en viktig faktor, spesielt for mannlige elever. Studien fant at de med negative oppfatninger av skole-/klassemiljøet var mindre tilbøyelige til å uttrykke interesse for undervisning, mens de som følte tilhørighet til skolen var mer sannsynlige kandidater til å vurdere undervisning som et yrkesvalg. Det ble også funnet at asiatiske elever hadde en mer positiv oppfatning av skole/klassemiljøet enn afroamerikanske og latinamerikanske elever. Europeisk-amerikanske studenter var ikke mer tilbøyelige til å vurdere undervisning som et yrkesvalg enn andre grupper. Ønsket om å undervise og jobbe med barn/unge var nøkkelfaktorer som påvirket elevenes interesse for undervisning. De som uttrykte interesse for undervisning har en positiv oppfatning av lærernes lønn, selv om de ikke er motivert av penger. De har også en positiv skoleopplevelse og føler at lærerne blir respektert av elevene. Familien er også en annen faktor. Disse elevene tror at familiene deres ønsker at de skal være lærere. Studien ble vurdert til 2* på grunn av uklarhet i utvalgsstrategien og svarprosent.

Oppsummering

- Elevers egne positive erfaringer med skole kan ha betydning for valg av læreryrket.
- Foresatte synes å være viktige rådgivere, og fedre kan ha stor betydning for om gutter velger læreryrket.
- Troen på egne evner som lærer kan påvirke valg, og det å ha noe erfaring fra barnehage/skole kan påvirke framtidige valg.
- Hva som gjør jobben som lærer attraktiv kan være forskjellig, men oppfatning av attraktivitet kan også påvirke valg.

2.2.2 Studenter i høyere utdanning

Blant studiene som undersøkte studenters motivasjon til å velge undervisning som yrke, oppga rundt halvparten av studentene at de har vurdert å undervise på et tidspunkt. I en av de største studiene fra England med ca. 4500 studenter på tvers av et bredt spekter av fagdisipliner og universiteter, svarte over 59 % av studentene at de hadde vurdert undervisning som en karriere (Gorard m.fl. 2021). Av disse hadde 20 % seriøse intensjoner om å bli lærer. Tallene er like i Norge (Kyriacou m.fl. 2002a) hvor 55 % av de 84 førsteårsstudentene som ble spurt, oppga at de hadde vurdert å bli lærer, og 14 % som sa at de seriøst hadde vurdert å bli lærer. En tidligere studie av See (2004) som involverte 1845 studenter og lærerstudenter i Wales og Sørvest-England fant at 64 % av respondentene hadde tenkt på å bli lærer. Av disse sa 30 % at de hadde konkrete planer om å bli lærere. Tallene i Sees studie fra 2004 er litt høyere fordi de også inkluderte lærerstudenter. Elfers m.fl. (2008) undersøkelse av 718 studenter fra alle årskull i Washington, USA, rapporterte det laveste antallet studenter som var villige til å vurdere en karriere innen undervisning: 40 %, med bare 6 % som seriøst vurderte det. Denne studien fokuserte imidlertid bare på studenter på matematikk, naturfag, informatikk og ingeniørgrader. Studenter på disse kursene er tradisjonelt på

en karrierebane som ikke er undervisningsorientert, noe som kan forklare den lave interessen for undervisning blant denne gruppen.

Kvinner har litt mer sannsynlighet for å indikere interesse for undervisning enn mannlige studenter. For eksempel, fant Gorard m.fl. (2021) at 62 % av de kvinnelige studentene vurderte læreryrket, mens 55 % av de mannlige studentene oppga dette. Videre var det 24 % av kvinnene som seriøst vurderte læreryrket, mens 14 % av mennene seriøst vurderte dette. Hvite studenter oppga å være mest interessert generelt, mens studenter med opprinnelse fra Sør-Asia har størst sannsynlighet for å gjøre alvor av det. Studenter med mørk hudfarge (klassifisert som «black» i studien) og studenter med blandet etnisk opprinnelse uttrykte minst interesse for læreryrket.

Det er ti studier som undersøkte studenters motivasjoner for å velge undervisning som karriere.

En rekke studier undersøkte også faktorer som påvirker yrkesvalg generelt. I en undersøkelse blant 84 norske studenter ved ett universitet (Kyriacou m.fl. 2002a) svarte nesten alle studentene (98 %) at de så etter jobber som er hyggelige, med et hyggelig arbeidsmiljø og hyggelige kolleger. Alt dette understreker viktigheten av et positivt arbeidsmiljø og etos. Problemstillingen som løftes fram her, er at bare 9 % av de spurte vurderte undervisning som en svært hyggelig jobb, og bare 27 % mener at å være lærer betyr at du inngår i et hyggelig arbeidsmiljø.

Studenter i England anså også jobbtilfredshet og trivsel som svært viktig i det de ser etter i en karriere (Gorard m.fl. 2021). På tvers av hele utvalget var jobbtilfredshet, lønn, jobbsikkerhet, karriereutsikter og en mulighet til å utvikle nye ferdigheter og interesse for studiefaget de mest innflytelsesrike faktorene som påvirket yrkesvalg. Disse er generelt merket som ytre faktorer i det meste av forskning på dette området. Interessant nok var norske studenter (Kyriacou m.fl. 2002a) mer bekymret for lønnsutvikling over tid i karrieren enn startlønnen.

Kyriacou m.fl. (2002a), Elfers m.fl. (2008) See (2004) og Gorard m.fl. (2021) er de få studiene i denne oversikten som sammenlignet motivasjonen til tre grupper mennesker: de som ikke hadde vurdert læreryrket, de som hadde vurdert å bli lærer, men likevel ikke ville søke og de som seriøst vurderte å bli lærer. Når synspunktene til de som har vurdert å bli lærer sammenlignes med de som ikke ønsket å bli lærer, blir resultatene annerledes. For eksempel hadde studenter i Norge som ikke viste interesse for undervisning en tendens til å vurdere ytre faktorer som lønn og forfremmelsesutsikter høyt (Kyriacou m.fl. 2002a). På samme måte fant See (2004) også at ikke-lærere var mer tilbøyelig til å verdsette faktorer som lønn, forfremmelsesmuligheter, jobbstatus og gode arbeidsforhold som viktige for valg av yrke.

Elfers m.fl. (2008) bemerket at studenter som seriøst vurderte å bli lærer ble mer tiltrukket av en startlønn som kan sammenlignes med den i STEM-yrker (Science, Technology, Engineering and Mathematics - altså en realfaglig utdanning) enn studenter som ikke var interessert i undervisning (71 % mot 48 %). Det er også en kjønnsforskjell med at menn er mer motivert av økonomiske faktorer, som for eksempel ettergivelse av lån enn kvinner. Nesten halvparten av studentene (44 %) oppgir at muligheter for avansement og lederoppgaver utover klasserommet definitivt vil oppmuntre dem til å vurdere undervisning. Over halvparten av studenter som oppga å være farget, svarte at de definitivt ble oppmuntret av slike insentiver sammenlignet med hvite studenter (41 %). Blant dem som seriøst vurderte læreryrket, er positiv skoleerfaring, spesielt den positive opplevelsen de hadde med egen lærer, en viktig innflytelse på deres beslutning.

Blant dem som ikke ønsket en lærerkarriere, er den største opplevde hinderen den relativt lave lønnen (Gorard m.fl., 2021). Elfers m.fl. (2008) fant også lærernes lønn var noe som gjorde at studenter

ikke ville vurdere læreryrket. Det må bemerkes at Elfers studie var utført blant STEM-fagstudenter som mer sannsynlig forventer å få høyere lønn i andre stillinger enn i skole.

Nesten alle studiene så langt er tverrsnittsstudier som har anvendt spørreskjemaundersøkelser for å identifisere faktorer som mest sannsynlig tiltrekker folk til læreryrket basert på deltakernes egenrapportering. Vi har funnet få eksperimentelle studier som tester hvilke av motivasjonsfaktorene identifisert i tverrsnittsstudier som vil oppmuntre folk til å bli lærere.

En av de få eksperimentelle studiene ble utført av Giersch (2016). 238 studenter ved et universitet i North Carolina som ikke planlegger å ta lærerutdanning eller å prøve seg som lærere inngikk i denne studien. Forskeren utviklet en liste med 10 grunner til å undervise. Disse ble delt inn i to kategorier: en liste vektlegger «sosiale nytteverdier». Disse blir ofte klassifisert som «altruistiske motivasjoner», som sjansen til å bidra til samfunnet, muligheten til å påvirke barns liv. Den andre listen inneholder elementer som vektlegger «personlige nytteverdier». Disse inkluderer faktorer som mulighet til å bruke lærerqualifikasjoner i andre sammenhenger eller å jobbe hvor som helst i landet og familievennlig arbeidsdager. Deltakerne ble deretter tilfeldig tildelt enten «personlig nytte»-verdier, «sosial nytte»-verdier eller ingen behandling. Behandlingen bestod i at deltakerne i gruppe 1 ble presentert for situasjoner som viste læreryrket som et yrke som hadde sosial nytte, deltakerne i gruppe 2 ble vist situasjoner som viste at læreryrket hadde personlig nytteverdi, og kontrollgruppen hadde ingen tiltak.

Deltakerne ble deretter spurt om hvor attraktiv undervisning var for dem. Resultatene viste at studenter som mottok behandling med «personlig nytte» hadde større sannsynlighet for å finne læreryrket attraktivt (66 %) eller svært attraktivt (21 %) enn de som ble utsatt for sosial nyttebehandling (58 %). Kontrollgruppen (de som ikke ble tildelt noen behandling) hadde minst sannsynlighet for å finne læreryrket tiltalende (46 %). Logistisk regresjonsanalyse indikerte at forsøkspersoner som mottok enten sosial eller personlig nytte behandling var 2,3 ganger mer tilbøyelig til å vurdere læreryrket som attraktivt sammenlignet med kontrollgruppen. Funnene tyder på at eksponering for læreryrkets personlige og sosiale nytteverdier potensielt kan øke studenters interesse for yrket (for både menn og kvinner).

I et nyere eksperiment testet Giersch (2021) 10 motiverende faktorer (hentet fra Watt & Richards 2007 FIT-choice spørreskjemainstrument) på 597 studenter ved ett universitet i North Carolina. Disse studentene hadde ikke tenkt å bli lærere. Studentene ble tilfeldig fordelt på tre behandlingsgrupper (en gruppe eksponert for iboende belønninger, en for ytre belønninger eller personlig nytte og den tredje gruppen til altruistiske belønninger eller sosial nytte) og en kontrollgruppe uten behandling. De ble deretter spurt om hvor sannsynlig det var at de ville velge læreryrket som karriere. Resultatene viser at sannsynligheten for å velge lærerutdanning økte for alle studenter som ble eksponert for de tre behandlingene, men ikke for kontrollgruppen. Dette antyder at alle disse faktorene (intrinsiske, ytre og altruistiske) var innflytelsesrike, men indre belønninger var viktigere for ikke-lærere, etterfulgt av altruisme (sosial nytte) og til slutt ytre belønning (personlig nytte). Det var en liten kjønnsforskjell, med menn som lettere ble tiltrukket av læreryrket av ytre belønninger (lønn, o.l.). Som med Gorard m.fl. sin studie (2021), fant Giersch også at studenter med lavere akademiske prestasjoner var mer mottakelig for de tre behandlingene eller motivatorene. Resultatene er annerledes når deltakerne var lærere eller lærerstudenter. De har en tendens til å rangere altruisme viktigere enn de andre faktorene. Dette understreker behovet for å inkludere de som ikke er i lærerutdanning eller læreryrket, men som muligens kan bli tiltrukket av det.

For å teste funnene som tyder på at personer som har vurdert å bli lærer er mer tilbøyelige til å ønske å bli lærere hvis de oppfatter læreryrket som attraktivt (f.eks. Gorard m.fl. 2021; Kyriacou m.fl. 2002a), utførte Klassen m.fl. (2021) et psykologisk eksperiment ved å bruke teorier om person-jobb-fit blant 111 studenter som studerte STEM-baserte fag i England. Flere psykologiske studier har vist en sterk sammenheng mellom person-jobb-fit og jobbtilfredshet, engasjement og å bli i jobben (f.eks. Vogel & Feldman 2009). Uggerslev, Fassina og Kraichy (2012) sin metaanalyse viste at den sterkeste predikatoren for tiltrekning til en karriere er i hvor stor grad et individ opplever at det passer til jobben, noe som tyder på at opplevd «fit» spiller en nøkkelrolle i individets karrierebeslutninger. Ved å kombinere realistiske jobb beskrivelser (hvor respondentene blir presentert med en realistisk fremstilling av jobben/lærerarbeidet) med tilbakemeldinger på person-jobb-fit, er studien i stand til å måle det opplevde samsvaret mellom deltakernes egne attributter (hvordan de skal svare på virkelige klasseromsscenarier) og egenskapene som kreves for av en lærer (slik erfarne lærere har beskrevet disse). Dette gir ikke bare deltakerne tilbakemelding på deres egnethet som lærer, men unngår også at de velger seg selv ut av læreryrket basert på en misforstått forutinntatt idé om at de kanskje ikke er egnet til å være lærer. Mens resultatene ikke viste en assosiasjon mellom deltakerens egne egenskaper (f.eks. ferdigheter, kunnskap og evner) og de som kreves av lærere, kunne deres scenariopoeng (hvordan de ville reagere på scenariene) predikere om det var mer sannsynlig at de ville utforske en lærerkarriere. Intervjuer med en undergruppe av deltakere tyder på at øvelsen gjør deltakerne i stand til å reflektere over deres evner og øke interessen for læreryrket.

Oppsummering

- Studiene indikerer at det er mulig å påvirke hvor positivt læreryrket oppleves, og at dette kan være spesielt mulig for personer som har vurdert læreryrket, men ikke har søkt.
- Det er indikasjoner på at ytre forhold ved yrket (lønn, karrieremuligheter) kan ha større betydning for å tiltrekke seg grupper som ikke har valgt lærerutdanning i utgangspunktet og for å tiltrekke seg flere menn.
- I studier av motivasjon er det viktig å også inkludere personer som ikke har valgt lærerutdanning, men det må presiseres at ingen av studiene kan si noe om noen av deltakerne faktisk ombestemmer seg og velger lærerutdanning.

2.2.3 Lærerstudenter og lærere

Langt de fleste studiene om motivasjon for å bli lærer, er utført blant de som allerede har valgt å bli lærer. I tillegg er respondentene bedt om å svare på spørsmål om valg som ligger bak i tid. Når avgjørelser ligger bak i tid og svarene blir gitt en god stund etter valgene ble tatt, kan det være vanskelig å vite om det faktisk var de begrunnelsene som oppgis som var viktige for avgjørelsen. Derfor er de aller fleste studiene som rapporterer på lærerstudenters og læreres valg blitt vurdert med kvalitets-skåre 2*.

Han & Rossmiller (2004) er blant de få som har en prospektiv studie (kvalitetsvurdering 3*). De analyserte data fra National Longitudinal Study of High School Class og fem oppfølgingsundersøkelser for å finne ut om faktorer som elevenes bakgrunn (familiens utdanning og yrkesbakgrunn), deres utdanningsnivå, fagvalg, lærernes lønn, arbeidserfaring, kognitive evner og individuelle egenskaper er knyttet til deres yrkesvalg. Respondentene ble sporet over tid for å se hvem som gikk inn i læreryrket og hvem som ble i læreryrket. Utvalgene ble delt inn i tre grupper: de som fullførte lærerutdanning, men ikke gikk inn i læreryrket; lærere som for tiden underviser og tidligere

lærere. Totalt 1 038 elever med komplette data ble inkludert i analysen (svarprosent 84 %). Studien avdekket at menn var mer opptatt av lønnsforskjellene som eksisterer mellom læreryrket og andre arbeidsmuligheter. Lønnsforskjeller var derimot ikke en viktig avskrekkende faktor for kvinner. Forfatterne regnet med at det ikke var lønnen i seg selv, men lærernes lavere økonomiske status sammenlignet med andre yrker som var betydningsfull. Dette støtter funnene fra andre studier om at praktiserende lærere og de som rapporterte interesse for læreryrket er mer tilbøyelig til å være motivert av læreryrkets egenverdi. De fleste lærere sier også at de ikke går inn i yrket for pengene. Arbeidsglede var en viktig faktor for deres beslutning om å bli i yrket. Jo mer fornøyd lærerne var med yrket, jo mindre sannsynlig var det at de sluttet i skolen.

Studien til Savage m. fl. (2021) er også en prospektiv studie med kvalitetsvurdering 3* som omfatter data fra niendeklassinger i Tyskland og deres senere valg av utdanning (N=3623). Hensikten var å teste betydningen av fire faktorer som de antok ville kunne predikere (forutsi) valg av lærerutdanning. De fire faktorene er: student/familiebakgrunn, akademiske resultater/kompetanser, personlighet og motivasjon.

Resultatene indikerer forskjeller mellom studenter som valgte lærerutdanninger og de som valgte andre utdanninger (f.eks. om de likte matematikk, kjønn, inntekt), men forskerne finner ikke at disse faktorene har stor betydning for å predikere valg av utdanning. De variablene som aller best predikerer om en elev i niende klasse velger lærerutdanning noen år senere (i det tyske datasettet), er:

- en av foreldrene er lærer ($p=0.020$)
- det er viktig å få barn ($p= 0.002$)
- det er mulig å avansere profesjonelt ($p= 0,000$)
- høy jobbsikkerhet ($p= 0,031$)
- perseptuell hurtighet ($p= 0,021$)
- foreldre vil at de skal bli lærere ($p= 0,000$)

Argentin (2013) brukte data fra 3 369 lærere i Italia samlet inn i en nasjonal undersøkelse ved bruk av et stratifisert tilfeldig utvalg. Fokuset i studien deres var å se på forskjeller i motivasjon for å bli lærere blant menn og kvinner. Generelt ble menn og kvinner motivert av altruistiske og iboende faktorer: de viktigste motivasjonene er arbeid med barn, sosialt bidrag og faginteresse. Men sammenlignet med kvinner var menn mindre motivert av iboende/altruistiske verdier. De ble mer tiltrukket av fordelene knyttet til læreryrket, for eksempel arbeidstiden. Analyser tyder på at dette kan skyldes at menn har større sannsynlighet for å ha en annen jobb i tillegg til å være lærer, et fenomen som er mindre vanlig blant kvinnelige lærere. Gode arbeidstider er mer forenlig med en ekstrajobb for mannlige lærere. Stabilitet i jobben er en annen motivasjonsfaktor for menn. Menn var også mer sannsynlig å si at de valgte læreryrket som et reservealternativ på grunn av mangel på alternative muligheter eller at de endte opp i læreryrket ved en tilfeldighet. Dette er sannsynligvis på grunn av fagvalg på universitetet - at det var mindre etterspørsel for fagene utenfor skolen, og spesielt for mannlige lærere i grunnskolen.

I studien til Munthe og Malmo (2011), inngår også andre variabler som vi ikke finner i den internasjonale litteraturen. Deres studie er en delrapport fra Følgegruppen for grunnskolelærerutdannings-



reformen basert på en spørreundersøkelse blant et nasjonalt utvalg av første års GLU-studenter (N=968). De har bedt studentene i første semester svare på spørsmål om hvorfor de valgte lærerutdanning, og kategoriene som anvendes er: profesjonsbegrunnelser = interesse for å arbeide med barn/unge og fag, utdanningsbegrunnelse = interesse for selve studiet, praktiske og økonomiske begrunnelser = f.eks. ferier som passer for familie, god lønn. En fjerde kategori er «tilfeldigheter». Resultatene indikerer at studentene oppgir profesjonsbegrunnelser som en hovedårsak til at de valgte utdanningen. På andreplass kommer selve utdanningen og interesse for den, dernest praktiske og økonomiske begrunnelser. Det er de færreste studentene som oppgir mer tilfeldigheter som begrunnelse for å velge studiet. Munthe og Malmo (2011: 20) ser på samvariansen mellom ulike begrunnelser for å velge utdanningen og studievaner i utdanningen. De finner en moderat og positiv sammenheng mellom å være profesjonsmotivert og å ha interesse for selve utdanningen ($r=.269^{**}$) og en moderat og negativ sammenheng mellom å være opptatt av å arbeide med barn og fag og at det er tilfeldig at de har valgt lærerutdanning. At det er mer eller mindre tilfeldig at de har valgt lærerutdanning samvarierer kun positivt (og svakt) med praktiske/økonomiske begrunnelser for valg av utdanning ($r=.111^{**}$). Mer tilfeldig valg av utdanning samvarierer negativt (og svakt) med studievaner ($r=-.101^{**}$). Det vil si at det er en viss tendens til at de som oppgir i større grad at lærerutdanning er mer tilfeldig valgt, oppgir også i større grad at de er motivert av praktiske (lange ferier) og økonomiske (lønn) grunner og de oppgir også i større grad lavere studieinnsats.

Pedagogstudentenes motivasjonsundersøkelse⁹ (Hvorfor velge lærerutdanning?) blant lærerstudenter (2019) undersøkte studenters motivasjon for å velge lærerutdanning og hvor fornøyde de var med valget sitt. De tre mest oppgitte påstandene om hvorfor respondentene har valgt lærerutdanning er:

- Jeg ønsket en jobb som gav meg mulighet til å påvirke/Gjøre en forskjell - 55 %
- Jeg ville ha en meningsfull jobb - 53 %
- Jeg ønsket å jobbe med barn og/eller unge - 52 %

De tre mest oppgitte motargumentene for å ikke begynne på lærerutdanning (Pedagogstudentenes motivasjonsundersøkelse fra 2019):

- Lønnen var for lav - 29 %
- Jeg opplevde at det var for høyt arbeidspress i yrket
- Jeg syns utdanningen var lang

73 % av lektorstudentene oppga at de var fornøyde eller svært fornøyde med å ha valgt lærerutdanning. Studentene ble bedt om å vurdere en rekke typer motivasjon og angi hvor viktige disse hadde vært for deres eget valg. De typene motivasjon lektorstudentene oftest anslo som viktige eller svært viktige var:

- Jeg ville ha en meningsfull jobb (84 %)
- Jeg ønsket en jobb som ga meg muligheten til å påvirke/gjøre en forskjell (81 %)
- Jeg likte å lære bort (80 %)
- Jeg ønsket å jobbe med faget jeg fordyper meg i (78 %)
- Jeg følte meg trygg på at det alltid kom til å være mulig å få en jobb som lærer (72 %)

Oppsummering

- På tvers av alle studiene (se også Vedlegg), var de høyest rangerte motivasjonene for å velge undervisning blant lærerstudenter som forbereder seg til barnehage, grunnskole og videregående skole: oppfatning av egne undervisningsevner, hvordan de så på verdien av undervisning (medfødt interesse for undervisning: dele kunnskap, evne til undervisning og faginteresse), altruistiske grunner (ønsket om å gi et sosialt bidrag, forme fremtiden), og å arbeide med barn/ungdom.
- Positiv tidligere erfaring med undervisning og læring (dvs. positiv skoleerfaring, arbeids-erfaring) var også en viktig faktor.

⁹ https://www.pedagogstudentene.no/globalassets/_pedagogstudentene/studiehverdag/hvorfor-velge-larerutdanning/motivasjonsundersokelse-blant-larerstudenter.pdf

- Flere studier peker på foreldrenes betydning for valg av yrke.
- Jobbsikkerhet er også av betydning, men lønn rangeres ikke like høyt som en motivator for å søke seg til læreryrket.
- Økonomiske utsikter har betydning for studenter ikke primært tenker seg til læreryrket, og det ser ut til å ha større betydning for menn.
- De fleste studiene identifiserte 3 hovedkilder til motivasjon: indre motivasjon, ytre motivasjon og altruistisk motivasjon. Disse temaene gjentas i nesten alle studier på tvers av land. Dette er ikke overraskende ettersom flertallet av studiene brukte noen versjoner av Watt & Richardsons FIT-Choice-instrument, som enkelt klassifiserer lærerens motivasjon i disse tre gruppene.
- Analyse av data er ofte enkle frekvenstillinger som gjennomsnitt gjennomsnittsskårene for hver faktor, og nesten alle var fokusert på de som allerede var i gang med undervisning eller opplæring.

3 Tiltak for å øke antall søkere og mangfold av søkere til læreryrket

Vi inkluderte 55 studier fra de internasjonale databasesøkene som identifiserte studier om strategier for å sikre flere kvalifiserte lærere i skolen (se vedlegg). Det er *skole* som er objektet i disse studiene, ikke barnehage. I de aller fleste tilfellene kan «kindergarten» eller «pre-kindergarten» lærere også være omfattet av studiene ettersom disse lærere også er ansatt i skoler (ikke i barnehager).

Strategier som det er forskning på internasjonalt, er økonomiske strategier, alternative karriereveier, og mentorordninger. I kapittel 3.1 - 3.3 vil vi gi innsikt i noen av disse studiene og viser ellers til Vedlegg for en fullstendig oversikt.

3.1 Økonomiske insentiver

Totalt 40 studier om økonomiske insentiver for å øke rekruttering ble inkludert. De samlede resultater er blandede. Ti av studiene som ble vurdert til å ha høyere kvalitet (2* eller høyere) viste at bruk av økonomiske insentiver kunne øke tilgang på søkere. Seks av studiene hadde blandede resultater, mens fire viste ingen effekter. De sterkeste studiene (3*) indikerer at økonomiske insentiver kan være lovende, men ofte med betingelser.

De sterkeste studiene indikerer også at det kan være hensiktsmessig å gi høyere lønn eller bonuser for å kompensere for tøffere arbeidsmiljø i skoler hvor det er vanskelig å rekruttere lærere (se f.eks. Hough & Loeb, 2013; Cowan & Goldhaber, 2018; Glazerman m.fl. 2013; Defeo m. fl., 2016). Det vi ikke vet er om viljen til å fortsette å arbeide ved disse skolene fortsetter etter at økonomiske insentiver eventuelt trekkes tilbake eller ikke er tilgjengelige lenger.

Hough & Loeb (2013) fant at ved å øke lønn mellom \$500 - \$6300 og å gi en bonus på \$2000, kunne San Francisco skoledistriktet øke antall lærere i vanskeligstilte skoler med mellom 27 % - 37 %. Cowan & Goldhaber (2018) fant lignende resultater i Washington-distriktet. Andel nyansatte økte med 38 %. Også i dette tilfellet var det kun de lærerne som var villige til å arbeide i vanskeligstilte skoler som fikk ta del i økt lønn.

Glazerman m.fl. (2013) gjennomførte et randomisert eksperiment. Lærere i et distrikt ble først «matchet» for å finne par som var sammenlignbare. Deretter ble de tilfeldig trukket til enten å være med på å være tilbudt økonomisk insentiv eller ikke. Eksperimentet bestod av 85 lærerpar på tvers av 114 skoler. Andel ledige stillinger som ble besatt økte fra 44 % året før til 88 % i tiltaksgruppen sammenlignet med 71 % i kontrollgruppen. De fant også at de nyansatte var i større grad høyt kvalifisert. I dette insentivet var det lagt inn en bonusordning til høyt-presterende lærere på \$20 000, og lærere som arbeidet i skoler som skåret lavt på resultater fikk også et stipend på \$10 000 for å binde seg til å bli i skolen i to år.

Steele m.fl. (2010) fant også positive effekter av et økonomisk insentiv for å tiltrekke lærere til skoler som hadde underprestert tidligere i California. Lærere fikk \$20 000 mot at de bandt seg til å undervise i skolen i fire år. Det var dobbelt så mange lærere ansatt i den perioden dette tiltaket varte sammenlignet med årene før og etter.

The North Carolina Teaching Scheme (NCT)(Henry, Bastian & Smith, 2012) er egentlig både et økonomisk insentiv og et alternativt lærerutdanningsprogram. Det hadde som mål å tiltrekke seg de beste studentene til læreryrket. Studenter som ble vurdert til å være svært dyktige fikk

\$6 500 per år for å ta lærerutdanning ved et universitet i North Carolina og måtte deretter binde seg til fire års arbeid. Dersom de sluttet eller trakk seg fra dette før de fire årene, måtte de betale tilbake med 10 % renter. Evalueringen som Henry m. fl. (2012) gjennomførte, viser at «..the offer of competitive, merit-based scholarships was sufficient to recruit rising college freshman with top academic qualifications into the teaching profession,» skriver de på side 88. Forskerne fant at det var en tendens til at lærere som hadde fått stipend i studentårene, ble ansatt på høyt presterende skoler hvor det var lite fattigdom. Videre viste analyser at «competitive scholarship recipients teach in classrooms with students who had performed significantly higher on their prior year's exams; in 9 out of 15 comparisons scholarship recipients teach in classrooms with significantly fewer students who are eligible for free or reduced-price lunch» (s. 88). Forskerne konkluderer også at disse lærerne er dyktige og får gode resultater blant elevene sammenlignet med andre lærere. Det kan også se ut til at lærerne blir i yrket i større grad enn andre. Resultater viser at mer enn 90 % av lærerne tar et tredje år som lærer og 75 % tar et femte år (utover det som er påkrevd). Resultater for andre grupper lærere er at 80 % tar et tredje år og 68 % tar et femte år.

En annen studie, denne gangen fra England, analyserte effekter av økt lønn på rekruttering og at lærere ble i arbeidet innen matematikk og naturfag (Sims, 2017). Resultater fra denne studien indikerer at 5 % lønnsforhøyelse i fem år (2010–2015) for lærere i matematikk og naturfag økte andel lærere som ble i yrket. Men tiltaket hadde ikke noe å si for å øke antall personer som ville bli lærer.

Det internasjonale søket identifiserte også flere studier fra Norge. Falch (2011) har benyttet et naturlig eksperiment som fant sted i Norge. I perioden 1993–2003 fikk nytilsatte lærere i Nordland, Troms og Finnmark 10 % ekstra lønn ved ansettelse. Dette var et rekrutteringsforsøk for å tiltrekke seg flere lærere til steder hvor det var vanskelig å rekruttere kvalifiserte lærere til. I denne studien analyserer Falch data på individnivå for å se om tiltaket har effekt på i hvor stor grad lærere slutter i jobben. Han finner bl.a. at økning i lønn reduserer sannsynligheten for å slutte ved skolen med 4,8–5,8 prosentpoeng (ulike modeller).

I 2017 publiserte Falch en ny studie på de samme dataene (Falch, 2017). Her rapporterer han at en 10 % økning i lønn øker rekruttering med ca 30 %. Lønnsøkning synes å ha mer å si for rekruttering av yngre lærere enn eldre lærere, mens lønnsøkning kan ha mer å si for at eldre lærere blir i jobben enn at yngre lærere blir. Det er også indikasjoner på at lønnsøkning kan ha mer å si for rekruttering av kvinner, og for å beholde menn.

Gjefsen (2020) rapporterer på et tiltak innført i Oslo-skoler fra 2009 hvor lærere som søkte seg til skoler som ble vurdert som vanskelige å få ansatt kvalifiserte lærere kunne få 5 % høyere lønn i tillegg til at de kunne inngå i en mentorordning eller få studere for å kvalifisere seg til lærer. Om lærere deltok i mentorordning eller tok lærerutdanning varierte. Hun finner at tiltaket økte antall lærere med mastergrad, og det er også indikasjoner på at det var en positiv effekt på elevresultater. Selv om kun nyansatte fikk ta del i denne ordningen, førte det ikke til at andre lærere flyttet bort fra skoler som var med i ordningen eller sa opp stillingene sine.

Det er en systematisk kunnskapsoversikt i utvalget vårt av studier. See m.fl. (2020) har syntetisert resultater fra studier av høy kvalitet og konkluderer at økonomiske insentiver kan bidra til å rekruttere til læreryrket, men de har størst betydning for personer som allerede har vurdert å bli lærer, og når de kan få jobb på skoler som de nyutdannede opplever som attraktive.

Liu m.fl. (2004) har intervjuet mottakere av bonus insentiver i Massachusetts, og finner at det er ikke selve bonusen som påvirker deres valg om å bli lærer. Det er det alternative sertifiseringspro-

grammet som ble utviklet sammen med bonusordningen som er attraktiv. Selv om tiltaket var ment å tiltrekke seg personer som ikke tidligere hadde vurdert å bli lærer, viste intervjuene at de som ble intervjuet hadde allerede tenkt på å bli lærer og hadde også tatt skritt rettet mot yrket. I tillegg var det slik at intensjonen med programmet var å få lærere til å arbeide i mer vanskeligstilte skoler, men bare 45 % av den første kohorten og 36 % av den fjerde og siste kohorten gjorde det.

Oppsummering

- Økt lønn og andre økonomiske insentiver kan påvirke læreres valg, og f.eks. øke rekruttering til områder eller fag hvor det er vanskelig å rekruttere lærere.
- Det er ikke forskning som viser at personer som ikke allerede har vurdert å bli lærer vil vurdere å bli lærer gitt økt lønn eller andre økonomiske insentiver.
- Selv om økt lønn (f.eks. 5 % tillegg) kan øke sannsynligheten for å rekruttere høyt kvalifiserte lærere, er det ikke indikasjoner på at dette vil føre til økt antall lærere totalt.
- Økonomiske insentiver ser ut til å bidra til at skoler som allerede har gode resultater rekrutterer flere dyktige lærere, men ikke at skoler som presterer dårligere rekrutterer høyt kvalifiserte lærere.

3.2 Alternative programmer

Cochran-Smith og Villegas (2016) skrev en kunnskapsoversikt om alternative lærerutdanningsprogrammer i boken *Handbook of Research on Teaching* (5th edition). Alternative programmer vokste fram i USA på 1980 og 1990-tallet, og ble igangsatt uten at det var noe særlig kunnskap om mulige effekter eller konsekvenser. Hva som ligger i begrepet «alternative programmer» varierer også svært mye, men som forfatterne påpeker, så varierer også «tradisjonelle programmer» svært mye i USA. Det som likevel kan synes å karakterisere de tradisjonelle programmene, er at de er «framtinge» når det gjelder akademisk læring og gir gradvis introduksjon til det praktiske yrket, mens alternative programmer er mer «baktunge» når det gjelder akademisk læring. Alternative programmer setter studenter raskt ut i arbeid sammen med en mentor og introduserer akademiske kurs etter hvert. Begrunnelse for å opprette alternative programmer er ofte et opplevd behov for å rekruttere flere lærere og gjerne spesifikke lærere: lærere som ikke kun representerer hvit middelklasse, lærere som er villige til å arbeide i skoler i mer utsatte regioner eller i indre kjerne av store byer med en god del fattigdom og sosiale problemer, eller lærere som har mastergradsutdanning i spesifikke fag som det er behov for i skolen. Mye av den tidlige forskningen var opptatt av å kunne si om den ene kvalifiseringsformen var bedre enn den andre - målt som læreres effekt på elevers resultater. Cochran-Smith & Villegas (2016: 453) skriver at denne forskningen er «inconclusive». Å være kvalifisert lærer har betydning jevnt over i alle studier, men det er studier som finner ingen forskjeller mellom kvalifiseringstype, små forskjeller og noen forskjeller når det gjelder ulike programmer.

Fjorten studier i vårt utvalg ser nærmere på alternative programmer og deres effekt på å øke antall nyutdannede lærere (se Vedlegg). Flere av programmene kombinerer økonomisk støtte og alternativ opplæring.

Studien til Zumwalt m.fl. (2017) finner en økning i antall lærere som rekrutteres gjennom det alternative sporet som de studerer. Det er flere lærere som arbeider i indre storby skoler og som representerer et større mangfold av etnisiteter som velger den alternative utdanningen, men dette



programmet har ikke bidratt til at flere lærere blir i jobben sammenlignet med det tradisjonelle programmet.

Papay m.fl. (2012) sin evaluering av Boston Teacher Residency (BTR) programmet viste at BTR-programmet hadde større suksess med å rekruttere og utdanne matematikk-/naturfagslærere enn andre, det rekrutterte et større mangfold av lærere, og flere av lærerne fortsatte å arbeide i skolen. Men resultater viste at BTR-lærere var ikke mer effektive (målt som elevers resultater) enn ikke-BTR lærere, og var mye mindre effektive i matematikk. Dette endret seg etter fire-fem år da BTR-lærerne oppnådde bedre resultater enn andre lærere (merk at sammenligningsgruppen var liten).

BTR-programmet er utviklet med medisineres «residens» som modell. Det vektlegger klasseromspraksis og studenter arbeider et helt år sammen med en mentorlærer. I tillegg må de følge undervisning og må ferdigstille en mastergrad før de kan bli ansatt i Boston skoler. De nyutdannede lærerne forplikter seg til å undervise i Boston i tre år etter de har fullført utdanningen, og de får et stipend på 25 % av en vanlig lærerlønn i Boston det året de er i residens. De er ikke garantert jobb etterpå, men må søke på ledige stillinger. Også denne studien har svakheter; bl.a. er det få personer i sammenligningsgruppen.

Harrell og Harris (2006) sammenlignet rekruttering av lærere som tok et nettbasert utdanningsprogram med de som tok et tradisjonelt lærerutdanningsprogram. Programmet var laget for å rekruttere 8-12 lærere og omfatter et semester med veiledet praksis. Det er designet for å være fleksibelt og å være mindre kostbart enn andre programmer. Målet var å rekruttere personer som ønsket å bytte karriere, som representerte etniske minoritetsgrupper, og personer som hadde fagbakgrunn

innen fag som det var vanskelig å få lærere i. Analysene er basert på data fra 632 studenter (191 nettbaserte og 441 i tradisjonelle programmer) i årene 2002/03 og 2003/04. Resultatene indikerer at det nettbaserte programmet hadde større suksess når det gjaldt å rekruttere menn (49 % nettbasert, 32 % tradisjonelt) og etniske minoriteter (32 % vs 22 %). Det var også flere som ønsket å bytte karriere som valgte det nettbaserte programmet og personer med spesifikke fag som det var behov for. Denne studien var av kort varighet, og det er usikkert hvordan rekruttering fortsatte og det er også usikkert hvordan lærerne skilte seg fra hverandre på andre områder (f.eks. kunnskap og kompetanse). Vi vet heller ikke hvordan det gikk med lærerne når det gjelder hvor lenge de ble i læreryrket.

I studien til Clewell & Villegas (2001), oppsummerer de resultater fra en evaluering som foregikk over seks år hvor hensikten var å evaluere de fire ulike sporene som det var mulig å følge i Pathways to Teaching Careers programmet. Hvert av de fire sporene var målrettet en spesiell befolkningsgruppe (f.eks. minoritetsgrupper). I denne artikkelen tar de for seg de to sporene som var rettet mot å rekruttere (1) paraprofesjonelle og ukvalifiserte lærere og (2) personer som vervet seg til Fredskorpset. I det første sporet ble personer som allerede var i arbeid i skoler, men som ikke var formelt kvalifisert for arbeidet identifisert. Spor 2 identifiserte fredskorpssere som kom tilbake til USA. De aktuelle kandidatene i disse sporene ble plassert i skoler og fikk lønn mens de studerte for å bli lærere. Analysene viste at flere av studentene i de alternative sporene gjennomførte utdanningen (75 % mot 60 %), og et større antall lærere fra de alternative sporene tok seg arbeid i skoler hvor det var vanskelig å rekruttere lærere. Det vi ikke vet er hvor mye større antallet var og om det er signifikante forskjeller. Tre år senere, var det også flere av lærerne fra Pathways som fortsatt var i arbeid i skoler sammenlignet med det nasjonale gjennomsnittet (81 % versus 71 %).

I Norge har lærerstudenter muligheter til å studere på nettbaserte, samlingsbaserte eller «vanlige» programmer, og dette blir gjort for å kunne tilpasse utdanning til ulike behov og for å øke muligheter for rekruttering. Det er en intensjon, uten at vi nødvendigvis vet hvor stor effekten er.

Det er også utviklet et norsk alternativ til «Teach First». Programmet rekrutterer kandidater som har en mastergrad eller phd innen realfag. Det er en seleksjon av søkere som så får en to-årig lederutdanning med PPU samtidig som de arbeider ved en av skolene i Oslo. På programmets nettsted¹⁰ kan vi lese at det er verdibasert og krevende og at programmet «handler om dine elevers læring og måloppnåelse gjennom din utvikling som lærer og leder.» Målet med programmet beskrives som: å utvikle deg til å bli en eksepsjonelt god lærer og leder.

Nesje (2016) har studert motivasjon for å søke «Teach First Norway» blant første kohort studenter (N=13). Utvalget bestod av tre kvinner og ti menn, 12 med mastergrad og en med phd. Resultatene er sammensatte, og Nesje beskriver ulike motivasjonsgrupper: (1) Fire menn: ikke interessert i undervisning primært, men tiltrukket av andre komponenter av programmet - ikke minst mulighet for lederutvikling. (2) Tre kvinner og to menn: Høy interesse for undervisning og i særdeleshet å undervise innen faglige interesser. (3) Fire menn: Altruistisk orientert mot læreryrket, men også med en tilbøyelighet til å se på læreryrket som en «fallback career». De ulike motivasjonene og begrunnelsene indikerer at det kan være at programmet rekrutterer personer som ikke nødvendigvis ville ha vurdert å bli lærer i utgangspunktet, men det er ikke intensjonen for denne studien å vurdere det og dermed kan heller ikke studien svare eksplisitt på slike spørsmål.

¹⁰ Teach First Norway

Oppsummering

- De sterkeste studiene indikerer at alternative programmer kan potensielt bidra til å rekruttere flere lærere (menn, etniske grupper, ulike fag som det er behov for), men ingen kan påvise kausalitet.
- Programmene er svært varierte, og metoder og design for å studere effekter varierer også og er til dels svake.
- De fleste programmer kombinerer økonomi, alternativ opplæring og mentorer, og det er ikke mulig å vurdere hva som har mest effekt.

3.3 Induksjon med veiledning

Å tilby veiledning til nyutdannede er en strategi som har – som regel – et mål om å lette overgangen og bidra til at færre nyutdannede velger å slutte som lærer. Vi fant likevel tre studier hvor mentorordning var ment å være en rekrutteringsstrategi. Studien som ble vurdert til å ha høyest kvalitet og som baserte seg på store mengder registerdata, viser at induksjon og veiledning ikke hadde noen klar effekt på rekruttering (You, 2012). Det vil si at det ikke var mulig å se en økning i rekruttering etter at induksjon ble innført i New York City. En annen studie som ble vurdert som svak ettersom den tar utgangspunkt i læreres antakelser, ikke deres faktiske valg, finner at lærere (N=278) vurderer veiledning som en god rekrutteringsstrategi, og dette vurderes høyere enn økonomiske insentiver og alternative programmer (Kane, 2010). Den tredje studien (Wood 2008) evaluerte et tiltak med veiledning av nyutdannede (Rodel), men basert på resultatene som skrives fram er det ikke mulig å si om dette hadde en rekrutteringseffekt.

Oppsummering

- Det er ingen forskning som kan påvise at veiledning av nyutdannede har en rekrutteringseffekt.

4 Hva skal til for at lærere blir i yrket?

Vi redegjør for metode og utvalg av studier i Vedlegg. Vi søkte etter studier fra perioden 2015–2022 og av 2179 studier som ble identifisert, inkluderte vi 178 studier som handler om det å beholde lærere i skolen. Alle studiene ble kvalitetsvurdert i henhold til en metode utviklet av Gorard (Gorard, See & Siddiqui, 2017).

Strategier som er forsket på når det gjelder hvordan bidra til at lærere blir i skolen, kan grupperes i følgende fem hovedgrupper:

- Økonomiske insentiver (prestasjonslønn, økonomiske kompensasjoner, stipend, el.l.)
- Mentorordning, induksjonsprogram eller profesjonell utviklingstiltak
- Alternative veier inn i læreryrket
- Støtte fra ledelse og arbeidsmiljø
- Accountability

4.1 Bruk av økonomiske insentiver

Vedlegg til denne rapporten gir en oversikt over hvor mange studier som er blitt vurdert til hvilket nivå i kvalitetsvurderingen vi har anvendt, samt hva slags resultater de har (positive, uklare eller blandet, og negative). Fem studier er blitt vurdert til 3* (4* er høyeste skåre) og 19 er vurdert til enten kvalitetskåre 0* eller 1*. Det er studier som blir vurdert til 2* eller høyere vi vektlegger. De sterkeste studiene er i stand til å si noe om tiltak ved hjelp av minst én kontrollgruppe eller de har et longitudinelt design slik at det er mulig å vurdere endring over tid eller si noe om hva som skjer først. Vi skal beskrive noen av studiene her, og vår konklusjon, og viser til Vedlegg for informasjon om alle studiene.

4.1.1 Prestasjonslønn

En av studiene som vurderes høyest når det gjelder kvalitet (Fryer, 2011), anvendte et randomisert kontrolldesign hvor lærere som ble beregnet til å ha størst betydning for elevers økning i resultater fikk \$3000. Lærerne var ansatt ved 396 offentlige skoler (barneskoler, ungdomsskoler og videregående skoler). 233 skoler var i intervensjonsgruppen og 163 var i kontrollgruppen. Analyser viste at prestasjonslønn ikke hadde betydning for om lærere ble i yrket eller ikke. Forfatterne diskuterer at en mulig årsak kan ha vært at kompensasjonen var såpass liten at den ikke hadde økonomisk betydning for lærerne.

Berlinski & Ramos (2020) studerte effekter av en 6 % økning i lønn for lærere i Chile som ble vurdert til å være «eksellente». Lærerne ville få denne økningen i lønn i inntil ti år pluss offentlig anerkjennelse. Insentivet hadde ikke konsekvenser for om lærere ble i skolen, men det økte lærernes mobilitet mellom skoler (de som fikk økningen flyttet oftere på seg). 12 000 lærere inngikk i populasjonen som ble fulgt over fem år.

En mulig kjønnsforskjell ble påpekt i studien til Hill & Jones (2020) basert på analyse av data over 2,5 år fra 4930 lærere i videregående skole. Noen av disse lærerne fikk \$12000 mer per år basert

på elevresultatene i klasser de underviste. Studien finner at det kan være en tendens til at menn velger å bli i yrket mer enn kvinner med en slik insentivordning.

Ryu & Jinnai (2021) finner en U-formet resultat av et prestasjonslønnssystem som ble innført i Nord Carolina, USA når det gjelder effekt på lærere med mye eller lite erfaring. I dette tiltaket skulle alle lærere på en skole kunne få en maksimumsbonus på \$1500 per år per lærer basert på det gjennomsnittlige vekstresultatet av elevene på hele skolen. Dette var altså et kollektivt tiltak som alle lærere ville «nytte godt av». De finner en positiv sammenheng mellom insentivet og at lærere ble i arbeid på skolen, men effekten av insentivet varierte alt etter hvilket utgangspunkt lærerne hadde i lønn og deres erfaring. De fant at lærere med høyere lønn hadde større sannsynlighet for å slutte ved skolen enn lærere med lavere lønn. En 1 % økning i lønn, økte sannsynligheten for å slutte med 1 %. Resultatene indikerer videre at det er de med lengst erfaring og minst erfaring som flytter vekk fra skolen de er på, og de flytter ikke nødvendigvis til en annen skole i samme distrikt. Denne studien er basert på registerdata om individuelle lærere i Nord Carolina over seks år.

Studien til Jones (2013) er opptatt av prestasjonslønn som gis til lærere ved skoler som har lærere i matematikk og engelsk som gjør en god jobb med å løfte elevresultater. Hensikten var at dette skulle bidra til å beholde lærerne i matematikk og engelsk, men alle på skolen fikk ta del i insentivet. I denne studien tjente de faktisk mindre enn lærere i andre distrikter, så insentivet var egentlig bare en måte å kompensere lønnen deres. Prestasjonslønnen ble ikke vurdert som en viktig faktor for å bli i arbeidet (lærerne svarte på en spørreundersøkelse), men det var kun 64 lærere som svarte i dette utvalget. Det drøftes også om det at prestasjonslønn ble gitt på skolenivå, kan ha ført til en opplevelse av at andre var «gratispassasjerer» som fikk bli med p.g.a. arbeidet til matematikk og engelsklærerne. Selv om det er noen indikasjoner på at lærere ble i skolen, er det ikke klart om det er insentivet som har bidratt til det. Forskerne advarer mot å generalisere, også fordi prestasjonslønn varierer fra sted til sted. De mener at prestasjonslønn har større effekt når det introduseres for hele skoler enn individer, og det er også indikasjoner på at det har større effekt for menn enn kvinner.

Vi har identifisert to mastergradsoppgaver fra Norge som ser på betydningen av prestasjonslønn blant norske lærere. Qvale & Stenersen (2015) gjennomførte intervjuer blant lærerstudenter i GLU 5-10 (N= 19) og lærere i ungdomsskole (N=4) og en spørreundersøkelse blant videregående skoleelever (N=180) for å undersøke hvordan unge foretar utdannings- og yrkesvalg, hvilke holdninger de har til lønn, prestasjonslønn og til læreryrket. Spørreundersøkelsen ble gjennomført i videregående skoler i Bergen (N=33), Stavanger (N=23), Oslo (N=102) og Haugesund (N=22). 8 % av det totale utvalget (eller 15 elever) oppga at de ønsket å bli lærer (bare 6 % av respondenter fra Oslo som utgjør den største gruppen).

De som ønsker å bli lærer skiller seg noe ut fra resten av utvalget i spørreundersøkelsen når det gjelder spørsmål om karrieremuligheter har betydning for valg av yrke. 0 % av de som ønsker å bli lærer mener at dette har betydning, mens 35 % av andre jenter og 23 % av andre gutter oppgir at karrieremuligheter har betydning. De skiller seg også ut når det gjelder vektlegging av mulighet til å arbeide med barn og ungdom. Guttene i utvalget synes å være mer opptatt av høy lønn (63 % oppgir at dette er viktig) enn jentene (30 %) og de som ønsker å bli lærer (20 %).

Lærerne i utvalget er ikke opptatt av differensiert lønn og problematiserer muligheter for å kunne vurdere effekter av læreres innsats. De tror ikke det vil være rekrutterende, men hevder heller at økt grunnlønn og lengre stige kan være noe å vurdere.

Neteland og Tønnessen (2014) undersøkte spørsmålet om prestasjonslønn året før i en intervjustudie av tjue lærere og to rektorer. De fant også at lærere i stor grad var drevet av en indre

motivasjon og interesse for barn og unge og faglig formidling. Lærerne hadde en negativ innstilling til prestasjonslønn, og mente også at det ikke ville ha en rekrutteringseffekt til yrket. Masterstudentene finner også at det er vanskelig å designe en prestasjonslønnssystem for lærere fordi det er vanskelig å finne gode prestasjonsmål for denne yrkesgruppen.

I en forskningsrapport fra BI (Kuvaas og Birkeland, 2018) får vi innsikt i to studier som ble gjennomført for å undersøke syn på lokale lønnstillegg gjennom lokale forhandlinger (som kan være prestasjonsorienterte). Lærerundersøkelsen inneholder data fra cirka 1950 lærere i barnehage og skole, og Lederundersøkelsen omfatter data fra cirka 750 ledere (51 % grunnskole og 42 % barnehage).

Kuvaas og Birkeland beskriver at hovedformålet med lærerundersøkelsen var å undersøke om det er noen sammenheng på størrelsen på de lokale lønnstilleggene, rettferdighetsopplevelser, direkte incentiveffekt, indre motivasjon, affektiv organisasjonsforpliktelse og turnoverintensjon fra yrket. Konklusjonen forfatterne trekker er at det er svært lite sannsynlig at lokale individuelle lønnstillegg påvirker læreres motivasjon og arbeidsmiljø på en positiv måte. De mener at lokale lønnstillegg kan føre til negative konsekvenser for motivasjon og arbeidsmiljø på grunn av lave gjennomsnittlige nivåer av det som kalles prosedyremessig rettferdighet. Prosedyremessig rettferdighet handler om at det er forståelse for de prosedyrene som er valgt i lokale forhandlinger og det er en opplevelse av at de er rettferdige. Forfatterne viser til tre grunner for at prosedyremessig rettferdighet er viktig: (1) Tilfredshet med både fordelaktige og ufordelaktige utfall øker. (2) tillit og lojalitet til dem som har ansvaret for kriteriene og prosedyrene øker. (3) Prosedyremessig rettferdighet er positivt relatert til både arbeidsprestasjoner og ekstrarolleatferd. Ekstrarolleatferd handler om i hvor stor grad medarbeiderne stiller opp og bidrar utover det arbeidskontrakten tilsier. Lave nivåer av prosedyremessig rettferdighet vil dermed si at det ikke er en felles forståelse av muligheter for rettferdig fordeling av lønnsmidler basert på lokale forhandlinger.

En hovedkonklusjon fra lederstudien er (s. 12):

Lederne er i liten grad involverte i prosessene i forbindelse med de lokale lønnsoppgjørene og i den grad de er det opplever de lavt samsvar mellom sine innspill og de faktiske resultatene. I tillegg opplever ikke lederne at involvering i de lokale fordrøftingene er godt anvendt ledertid. Hvis lederne har gitt innspill til de lokale lønnstilleggene har de i stor grad gjort det i forbindelse med prioriteringer av ulike grupper og i liten grad vært opptatt av individuelle prestasjoner og resultater som grunnlag av lokale tillegg. Dette må ses i sammenheng med at en svært liten andel av lederne ser noe stort behov for lokale lønnstillegg som «lederverktøy».

Forfatterne anbefaler at dersom det er ønskelig å bruke lokale lønnstillegg, bør prosedyremessig rettferdighet økes. Da bør man satse på noen få, objektive mål som det er mulig for alle å forstå og vurdere uten for mye arbeid fra lederens side.

Oppsummering

- Det er ikke mulig å konkludere at prestasjonslønn har effekt på læreres valg om å bli i arbeidet. Resultater i de sterkeste studiene er blandede.
- Lærere framhever vanskeligheter med å komme fram til gode måter å vurdere prestasjon.
- Noen av studiene i vårt utvalg indikerer at det kan være at prestasjonslønn har mer betydning for menn enn kvinner.

4.1.2 Strategisk bruk av lønn for å rekruttere innen fag eller til spesifikke distrikter/skoler

Lønn kan også være et insentivmiddel uavhengig av hvor godt læreren presterer. Det kan bli brukt for å tiltrekke seg lærere og å beholde lærere i fag som det er vanskelig å få lærere i, eller til regioner eller skoler som det er vanskelig å rekruttere kvalifiserte lærere til. Andre kan være opptatt av om en opplevelse av dårlig lønn i det hele tatt er grunn til at lærere slutter i skolen.

Gilpin (2011) undersøkte om høyere lønn ville føre til at lærere ble i arbeidet. Han fulgte 5000 lærere i offentlig skole i USA over 5 år og sammenlignet deres lønn i skolen med lønn utenfor skolen for lærere som hadde valgt å slutte. Han fant at det var kun lærere med mindre enn seks års erfaring som forlot skolen for å få høyere lønn. Det som betydde aller mest for om lærere ble eller forlot skolen, var deres opplevelse av arbeidsmiljøet.

You (2012) sin studie var opptatt av nyutdannede lærere i New York City. De kunne følge flere kohorter av første-års lærere og studere effekten av en økning på \$1000 i lønn for nyutdannede. Denne studien finner at en slik økning i lønn for nyutdannede kunne føre til 1 % flere ble i arbeidet (men vi vet ikke hvor mange år effekten varte), men dersom det var mulig for nyutdannede å få \$1000 mer i lønn i andre stillinger, økte tendensen til bortvalg av læreryrket med 0,5 %.

En studie fra San Francisco (Hough & Loeb, 2013) fant ingen indikasjoner på at lønn hadde noe å si for læreres beslutninger om å bli i skolen. San Francisco hadde innført høyere lønn for lærere som underviste i fag som det var vanskelig å rekruttere lærere innen og som i tillegg valgte å undervise ved skoler hvor det var høyere grad av fattigdom blant elevene og et større etnisk mangfold. Disse lærerne fikk også en «retention bonus» hvis de valgte å bli etter fire år, og enda mer om de valgte å bli på skolen etter åtte år. Resultatene viser en økning i andel lærere som var kvalifisert i de fagene som det var vanskelig å rekruttere innen (økning fra 27 % til 37 %), og det var også en økning i andel nyrekrutterte (fra 49 % til 54 %). Men det var ingen statistisk signifikant forskjell i om lærere forble på skolen mellom lærere som fikk økt lønn og de som ikke fikk økt lønn. Flere enn 90 % av lærerne forble i distriktet og flere enn 85 % forble på den skolen de var på uavhengig av om de fikk lønnsinsentiv eller ikke.

Smith (2014) fant det som beskrives som marginale tegn på at lærere som fikk mer i lønn hadde større sannsynlighet for å bli i yrket (Texas, USA). Men resultatene var blandet: I større byer fant forskerne sammenhenger mellom store klassestørrelser og avgang fra yrket eller fra skolen, mens i områder rundt byene var det skolens økonomi og ressurser som hadde sammenheng med avgang / mobilitet. Forskerne fant at det å være på skoler med større utfordringer i byområder faktisk hadde sammenheng med at lærere ble på skolen. Om lærere forble i skolen eller ikke varierte med ulike faktorer på tvers av de forskjellige distriktene. Det forskerne trekker som en konklusjon, er at det ikke er lønnsforholdene, men arbeidsforholdene som har betydning for om lærere blir: elevsammensetting, ressurser på skolen, kollegagruppens sammensetting, osv. Studien vurderes ikke som spesielt sterk ettersom den baserer seg på korrelasjon og er ikke i stand til å predikere. Men den føyer seg inn i rekken av studier med tilsvarende resultater.

Det er en studie i vårt utvalg (Sims & Benhenda, 2022) fra England som finner at matematikk og fysikk lærere som er kvalifisert til å få ca. £2000 mer per år i lønn (gjelder noen distrikter i England) har større sannsynlighet til å bli. Økning i andel lærere som ble i skolen var på 23 % i denne studien. Men, som publikasjonsåret for denne studien indikerer, er dette en ny studie og forfatterne har ikke innsikt i hvor lang tid dette varer.

I perioden 1993–2003 fikk nytilsatte lærere i Nordland, Troms og Finnmark 10 % ekstra lønn ved ansettelse. Studiene til Falch (2010, 2011, 2017) tar utgangspunkt i data om lærere i disse fylkene. Kunnskapsdepartementet igangsatte et rekrutteringsforsøk for å tiltrekke seg flere lærere til steder hvor det var vanskelig å rekruttere kvalifiserte lærere til, og var slik sett et naturlig eksperiment. Skolene kunne ikke selv bestemme om de ville være med på tiltaket, det ble bestemt sentralt på bakgrunn av bestemte kriterier. Skoler som inngikk, hadde minst 20 % lærermangel. Kun personer med godkjent lærerutdanning og minimum 50 % stilling var kvalifisert til å få 10 % lønnsøkning, og ordningen gjaldt nyansettelser. Det betydde også at en skole kunne «gå ut av» tiltaket dersom situasjonen med rekruttering bedret seg. Datagrunnlaget består av 79135 lærere. 10868 av disse var ansatt i ett av fylkene med «tiltaksskoler», og 2034 av lærerne var ansatt på en tiltaksskole i denne perioden. Gjennomsnittlig 15,5 % av lærerne var nyansatte. Et viktig resultat som Falch framhever, er at lønnsøkning på ca. 10 %, førte til at antall som sluttet som lærer på virkemiddel-skolene ble redusert med om lag 35 % i gjennomsnitt. Dette impliserer at antall som ønsker å jobbe på skolen økte med om lag 12,5%. Det er også indikasjoner på at lønnsøkning kan ha mer å si for rekruttering av kvinner, og for å beholde menn.

I oversikten vår i Vedlegget, viser vi også til tolv andre studier, for det meste fra USA, som finner blandede resultater når det gjelder bruk av lønnsinsentiver for å rekruttere og å beholde lærere. Flere av studiene vurderes til å holde god kvalitet, men resultatene er blandede. Det er ikke mulig å trekke noen entydige konklusjoner ut av disse studiene, annet enn at det sannsynligvis er for enkelt å kun vurdere lønn som virkemiddel, eller at lønnsmidlene gitt ikke er høye nok (se f.eks. Clotfelter m.fl., 2007, 2008).

Oppsummering

- Studiene vi har identifisert gir blandede resultater – både til dels positive eller nøytrale når det gjelder bruk av lønnsinsentiver for å beholde lærere i arbeid.
- Det er indikasjoner på at 10 % økning i lønn for nyansatte kan bidra til at flere velger seg til skolene som gir dette, men vi kan ikke si hvor lenge de blir eller om det er kun lønn som spiller en rolle.
- Basert på totaliteten av studier som inngår (se Vedlegg), indikerer noen av de sterkere studiene at lønn kan være et insentiv spesielt for rekruttering til skoler som er mer preget av at elever kommer fra hjem med lav sosio-økonomiske forhold, men de viser også at det kan likevel være en del mobilitet mellom skoler innen samme distrikt. Andre viser at effekten er kortvarig.
- Det er flere studier som indikerer at det ikke nødvendigvis er de økonomiske insentivene som har betydning for om lærere blir i skolen, men arbeidsbetingelsene. Økt lønn kan ikke kompensere for dårlige arbeidsbetingelser, ledelse eller skolemiljø.

4.2 Induksjon og mentorordninger

I Norge ble det satt i gang forsøksordninger med veiledning av nyutdannede lærere fra 1997, og et program for veiledning av nyutdannede lærere fra 2003¹¹. Nasjonale rammer for veiledning av nyutdannede lærere i barnehage og skole er utarbeidet¹² og Rambøll har fått i oppgave å evaluere

¹¹ <https://nyutdannede.no/>

¹² [veiledning-av-nyutdannede-nytilsatte-larere-i-barnehage-og-skole_oppdaterert-2021_10.pdf](#) (regjeringen.no)

tiltaket og har levert rapporter i flere omganger (2015, 2016, 2021). Barnehage- og skoleeiere kan søke om tilskudd for å dekke utgifter til veiledning. Tilskuddet skal bidra til at nyutdannede lærere i barnehage og skole får god veiledning og gjøre at overgangen fra utdanningen til læreyrket blir enklere. Målet er at nyutdannede lærere blir værende i skolen¹³. Tiltaket skal altså bidra til en bedre overgang fra student til yrkesaktiv, og skal bidra til at flere nyutdannede blir i barnehage og skole.

I tabell 3 gjengir vi noen av hovedresultatene fra Rambøll-rapportene som har mest med rekruttering og det å beholde lærere. Teksten er direkte sitat fra rapportene eller kun litt bearbeidet for å få fram hovedresultat. Ordet «vi» i tabell 3 viser til forfatterne av rapportene fra Rambøll.

Tabell 3 Evalueringer av «Veiledning av nyutdannede lærere» gjennomført av Rambøll. Årstall for publisering, problemstillinger, design og metode samt hovedresultater knyttet til rekruttering og det å beholde lærere.

År	Problemstillinger	Design & metode	Resultat
2015	<ol style="list-style-type: none"> 1. Bidrar veiledningsordningen til å sikre god overgang mellom utdanning og yrke, og til å rekruttere, utvikle og beholde dyktige barnehagelærere og lærere? 2. Gir veilederutdanningen kompetanse og ferdigheter til god utøvelse som veileder? 	<p>en egen casestudie + dokumentstudier av tidligere forskning og av utdannings-tilbudene, innledende intervjuer, samt en førmåling (nullpunktsmåling gjennomført før årets kull starter utdanningen) blant årets kull på veilederutdanningen</p>	<p>Vi kan ikke fastslå at veilednings-ordningen bidrar til at flere velger å bli barnehagelærer eller lærer. Imidlertid er det grunn til å anta at markedsføringen av dette tilbudet, kan påvirke hvorvidt nyutdannede velger en spesifikk kommune/skole/barnehage (vår utheving). Veiledning kan ha betydning for å velge å bli (vår utheving).</p>
2016	<ol style="list-style-type: none"> 1. Bidrar veiledningsordningen til å sikre god overgang mellom utdanning og yrke, og til å rekruttere, utvikle og beholde dyktige barnehagelærere og lærere? 2. Gir veilederutdanningen kompetanse og ferdigheter til god utøvelse som veileder? 	<p>Evalueringen bygger på dokumentstudier, casestudier og fire spørreundersøkelser. Det er gjennomført én spørreundersøkelse til alle kandidater på veilederutdanningen i tidsperioden 2011–2015, én før- og ettermåling for kandidater som gjennomførte veilederutdanningen 2015/2016, samt én undersøkelse til nytilsatte nyutdannede barnehagelærere og lærere.</p>	<p>De nytilsatte nyutdannede har positive erfaringer med veiledningen, men mindre enighet om at det bidrar til rekruttering. Nyutdannede som har fått eller får veiledning er mer positive i vurderingen av sitt første år i jobb, sammenlignet med de som ikke har fått veiledning. Vi finner imidlertid ikke denne sammenhengen i barnehagen. Veiledning har ikke betydning for de nyutdannedes opplevelse av mestring. Et godt arbeidsmiljø med sosial støtte og trygghet fra kollegaer og ledelsen, samt muligheten for faglig samarbeid med kollegaer er viktigere. Veiledning ser heller ikke ut til å ha noen direkte effekt på sannsynligheten for at de nyutdannede blir i jobben.</p>

¹³ Tilskudd til veiledning for nyutdannede lærere (udir.no)

År	Problemstillinger	Design & metode	Resultat
2021	<p>Hovedmålsettingene med evalueringen er å evaluere:</p> <p>1) etterlevelse av prinsippene og forpliktelsene for veiledning av nyutdannede nytilsatte lærere i barnehage og skole, og utvikling når det gjelder omfang, organisering og kvalitet av veiledning.</p> <p>2) i hvilken grad tilskuddsordningen fører til økt omfang og bedre kvalitet på den veiledningen som gis, samt skolers og skoleeiers tilrettelegging for styrking av veiledningen.</p>	<p>Det er gjennomført to runder med spørreundersøkelser, i henholdsvis 2019 og 2020. I tillegg ble det gjennomført en casestudie bestående av åtte caser. Målgruppene har vært eiere, styrere og ledere, nyutdannede nytilsatte lærere og veiledere.</p>	<p>Resultatene viser en tendens til at det er en høyere andel nyutdannede lærere som mottar eller har mottatt veiledning i grunnskolen, sammenlignet med nyutdannede i barnehagen og videregående opplæring. Litt mer enn én fjerdedel av de nyutdannede nytilsatte lærerne i barnehagen og grunnskolen oppgir at de ikke har mottatt informasjon om mulighetene for å få veiledning. I overkant av 60 prosent av både eiere og ledere/styrere på barnehage- og skolenivå har en overordnet plan som setter rammene for veiledningen i den enkelte barnehage/skole. Flere nyutdannede oppgir at den de blir veiledet av har et formelt lederansvar ovenfor dem. Det er i strid med ett av prinsippene for veiledning. Resultatene fra spørreundersøkelsene tyder på at det er en relativt høy andel veiledere som ikke har formell veilederkompetanse. De nyutdannede lærerne oppgir i spørreundersøkelsen at veiledningen i stor grad øker motivasjonen til å bli bedre i yrket (profesjonell utvikling) og øker deres motivasjon til å bli værende i yrket. Vi har imidlertid ikke konkrete funn fra caseundersøkelsene på at de nyutdannede oppgir at veiledningen bidrar til at de i større grad ønsker å bli værende i yrket.</p>

Evalueringene er basert på hva nyutdannede, veiledere og ledere forteller. Designet er dermed ikke et sterkt design for å kunne belyse læreres faktiske valg om å slutte. Andre design, som f.eks. inkluderer bruk av registerdata, kan gi bedre innsikt i faktiske valg som tas. Studien kan vurdere forskjeller mellom de som får veiledning og de som ikke får, men vi vet ikke hva «de som ikke får» ellers er med på, og ettersom veiledning også gjennomføres litt forskjellig og av personer både med og uten kvalifisering, vil det sannsynligvis være stor variasjon innen gruppen av «de som får» veiledning også. Selve designet er ikke et sterkt design for å svare på spørsmål om effekter (bidrar tiltaket til at lærere blir i skolen?), men kan gi innsikt i opplevelser av nytteverdi og i variasjoner i gjennomføring mellom barnehager og skoler. Noe av det som kommer fram i evalueringen, er at tiltaket ikke synes å være rekrutterende, og det oppleves ikke som å ha noe å si for opplevelse av mestring. Et godt arbeidsmiljø med sosial støtte og trygghet fra kollegaer og ledelsen, samt muligheten for faglig samarbeid med kollegaer oppgis som viktigere for mestring. Det er blandede resultater når det gjelder om det kan påvirke opplevd motivasjon for å bli i yrket (spørreundersøkelse versus de åtte casene). Men det synes å være en generelt positiv holdning til tiltaket og de nyutdannede lærerne setter pris på tiltaket.

Det er flere doktorgradsarbeider i Norge som tar for seg spørsmål om nyutdannede, veiledning og nyutdannedes profesjonsutvikling (se f.eks. Jakhelln, 2011; Caspersen, 2013; Eik, 2014). Caspersen (2013) sammenligner resultater fra spørreundersøkelser blant nyutdannede lærere med svar fra nyutdannede i andre profesjoner, og finner ikke grunnlag for å si at «praksissjokket» er større for lærere enn for andre. Overgangen fra student til et komplisert og ansvarsfullt yrke hvor du står mye alene, er stort. Som Jakhelln (2011:91) påpeker:

«...starten i læreryrket kjennetegnes av krevende læreprosesser som involverer kognitivt, emosjonelt og relasjonelt engasjement. (...) all læring har både en individuell og en sosial side. Starten er en konfrontasjon mellom det som den nye læreren bringer med seg og det arbeidsplassen representerer, mellom individ og arbeidsfellesskap. Nødvendig tilpasning og muligheten til profesjonslæring avhenger av kulturelle rammer, kollegiale forhold på arbeidsplassen og den nyes tidligere erfaringer og kunnskap. Den første tida preges av usikkerhet, og den nyutdannede søker anerkjennelse når det gjelder egen person og yrkesutøvelse, for derved å kunne anerkjenne seg selv som lærer. I denne situasjonen blir det å få støtte av kolleger, og samtidig selv å få bidra, avgjørende for utviklingen av profesjonsidentitet.

Eik (2014) sin studie er med nyutdannede barnehagelærere og hvordan de opplever og mestrer sin første tid i yrket. Hun finner at selve overgangen går forholdsvis bra. Etter noen måneder opplever de nyutdannede at de mestrer det pedagogiske arbeidet og de er i stand til å improvisere. Det hun finner er vanskeligere, er deres kompetanse til å beskrive, analysere og evaluere eget arbeid. Nyutdannede barnehagelærere får også store lederoppgaver og har gjerne personalansvar som nyutdannet. Dette opplever nyutdannede som utfordrende. De var også kun i liten grad med på felles læringsprosesser på arbeidsplassen. Eik oppsummerer med å påpeke tre utfordringer for nyutdannede barnehagelærere: (1) pedagogisk ansvar overfor både barn og andre ansatte, (2) kompetanse til å handle profesjonelt og (3) kompetanse til å kunne beskrive, analysere og vurdere eget arbeid.

Forskningsfeltet om nyutdannede er stort, og dette kunnskapsgrunnlaget omfatter ikke en slik systematisk gjennomgang. Vi vil bare påpeke at vi nå begynner å få innsikt i hva som er områder som ofte oppleves som problematiske. En av de nyere studiene er f.eks. Antonsen m.fl. (2020) som er en del av forskningsprosjektet «Relevant masterutdanning for grunnskolelærere» (RELEMAST) ved UiT. I denne artikkelen (2020) viser de, i likhet med flere av de internasjonale studiene i vårt utvalg, at nyutdannede lærere erfarte at de manglet kunnskap og ferdigheter til å arbeide med mer spesialpedagogiske problemstillinger som atferdsproblemer og bestemte diagnosegrupper og tilpasset undervisning. Forskerne fant også at de manglet kunnskap om hvordan det eksterne spesialpedagogiske støtteapparatet fungerer, og hvordan og når de skal melde inn tiltak. Forfatterne skriver (s. 11):

De nyutdannede lærerne uttrykte at de tilegnet seg kunnskap om ulike tiltak og verktøy ut fra det de erfarte som behov og muligheter i det daglige arbeidet. Denne læringen foregikk i møte med kolleger og ledelse på skolen. Samtidig erfarte lærerne at innsatsen rundt elever med særskilte behov ofte ikke var koordinert godt nok verken internt på skolen eller i eksterne støttestrukturer. L13 stilte også spørsmål ved om ressursen til elevene fungerte mer som et tiltak for klasseledelse enn som spesialpedagogisk tilrettelegging for enkelte elever. Flere lærere uttrykte også at de brukte mye tid på å tilrettelegge undervisningen, men at effektene av denne var vanskelig både å se og å måle. De nyutdannede beskrev dermed utfordringer med å lykkes med de ulike pedagogiske tiltakene.

Problemstillingen som forskerne løfter fram i denne studien, er at den erfaringsbaserte lærings-tilnærmingen som anvendes, styrker etablert og kritisert tenkning om spesialpedagogikk og viderefører et system som ikke fungerer.

I studier som vi presenterer i kapittel 4, kommer det fram at manglende mestring av undervisningsoppgaver, og opplevelse av krevende arbeid ofte er en begrunnelse for å slutte i arbeidet.

Spørsmålet om induksjonsprogrammer og veiledning har betydning for om nyutdannede lærere blir i arbeidet over tid er et større forskningsfelt internasjonalt. Problemet er at de aller fleste studiene er basert på samvariasjon – de er korrelasjonsstudier som ser på sammenhenger mellom det å delta i veiledning og motivasjon for å bli på samme tidspunkt. De er basert på selvrapportering, og ikke faktiske valg. Når det ikke er longitudinelle studier, studier som baserer seg på registerdata som viser hvordan lærere som har deltatt i veiledning faktisk beveger på seg i årene framover, eller andre studier som kan belyse kausalitet, er det vanskelig å vite om veiledning har effekt på valget om å bli. I Totterdale m.fl. (2004) sin systematiske kunnskapsoversikt, fant de ikke støtte for at veiledning bidrar til å beholde lærere, men den er tross alt noen år gammel. Vi gjorde nye søk for å undersøke forskningen på feltet internasjonalt (se Vedlegg).

Som det går fram av Vedlegg, fant vi flere enn 70 studier. Vedlegget gir en nærmere beskrivelse av alle.

Tretti av studiene rapporterer positive resultater for at lærere blir i arbeidet og 26 finner ingen effekt. De studiene som har best grunnlag for å si noe om effekter av tiltaket er randomiserte studier med kontrollgrupper, og de finner ingen tydelig effekt av veiledning på det å bli i skolen.

Det var 1009 lærere fra 418 skoler som deltok i den største studien (Glazerman m.fl. 2010). Tiltaket var et tre-årig helhetlig induksjonsprogram i Princeton, New Jersey (USA) hvor skoler var randomisert ved loddtrekning til å motta induksjonsprogrammet eller ikke. Induksjonsprogrammet omfattet veiledning det første året pluss at veiledere organiserte observasjonstimer slik at nyutdannede kunne observere andre lærere. I det andre året fikk de nyutdannede i tillegg månedlige «teaching and learning communities» hvor veiledere og nyutdannede møttes for å diskutere undervisning og læring og både lære og støtte hverandre. De nyutdannede lærerne fikk også mellom 35-42 timer med etterutdanning i det andre året. Forskerne fant ingen effekt av tiltaket på variablene «å bli på skolen», «å bli i disktriktet», og «å bli i læreryrket» sammenlignet med lærere som ikke fikk tiltaket innenfor en fire-årsperiode.

De to mindre studiene som vurderes til å ha høy kvalitet (Ault, 2017 og Helms-Lorenz m.fl., 2016), fant begge positive resultater, men de var ikke statistisk signifikante (altså kan forskjellene skyldes tilfeldigheter). Studien til Helm-Lorenz m.fl. er fra Nederland og hensikten var at nyutdannede lærere skulle oppleve en induksjonsfase med mindre arbeidsbelastning, mer profesjonell støtte, og utvikling av mer effektiv klasseromspraksis. 71 skoler og 338 lærere i ungdomstrinn ble tilfeldig fordelt (randomisert) til tiltak eller ikke-tiltak. I Nederland er det vanlig at nye lærere får en viss støtte uansett, og derfor ville alle lærere få litt støtte det første året. De som var i eksperimentgruppen fikk tre år med ekstra tiltak. De to lærergruppene var sammenlignbare når det gjelder bakgrunns karakteristikk (utdanning, erfaring). Studien viste ingen tydelige effekter på det å beholde lærere. 14 % av kontrollgruppen og 12 % av tiltaksgruppen forlot skolen innen tre år etter programmet. Forskerne fant at det som best predikerte frafall fra yrket var manglende kvalifisering og manglende undervisningsferdigheter og kompetanse.

Flertallet av studiene som vurderes til kvalitetsnivå 2* finner positive sammenhenger mellom induksjonsprogrammer/veiledning og at lærere blir i arbeidet. Men for de aller fleste studiene er de komparative gruppene ikke helt tilsvarende slik at det er problemer med å trekke konklusjoner basert på de to gruppene.

Studien til Donaldson & Johnson (2010) er en longitudinell retrospektiv studie som sammenligner lærere som ble kvalifisert gjennom Teach for America programmet med lærere som er kvalifisert gjennom Career Education-programmet. Forskerne fant tilsvarende resultater for begge lærergrup-

pene, men fant at Career Education-lærere med veiledning hadde ganske mye lavere tendens til å slutte i yrket enn de som ikke fikk veiledning. Det som også er interessant, er at de finner at det som kan predikere at lærere slutter i arbeid er krevende oppgaver, å måtte undervise flere trinn samtidig, å måtte undervise i mange fag, og å undervise fag som læreren ikke har studert.

Ronfeldt & McQueen (2017) brukte registerdata for tre kohorter av nyutdannede lærere (N=2340 av totalt mer enn 13 000 lærere) og kunne gruppere de nyutdannede etter om de mottok sterk støtte i induksjonsåret (4 til 6 ulike tiltak for å støtte lærerne) eller svak støtte (0 til 3 tiltak). Grad av støtte ble korrelert med det å forlate skolen og det å forlate profesjonen. De fant positive korrelasjoner mellom grad av støtte og det å bli på skolen og å bli i profesjonen. Enkelt forklart: jo flere støttetiltak, jo mer ble lærerne. Det tiltaket som samvarierte sterkest med valg om å bli, var støttende kommunikasjon med skoleledelsen. Problemet med studien er at vi ikke vet hva lærerne la i formuleringen «støttende kommunikasjon med skoleledelsen» fordi det heller ikke var forklart i undersøkelsen. Men studien i sin helhet viser betydning av støttetiltak i en induksjonsfase.

Oppsummering

- Resultater fra internasjonale studier er blandet. Flere har svake design, og det er derfor ikke mulig å trekke mer bastante slutninger. Svært mange av studienes design gjør det umulig å si noe om kausalitet.
- Det er en god del studier som vurderes til å ha middels kvalitet som finner sammenhenger mellom induksjonsprogrammer og det å ønske å bli i yrket og å bli på skolen. Nøyaktig hva det er ved induksjonsprogrammene som gir disse sammenhengene, er det ikke like lett å gi svar på. Men det er indikasjoner på at støttende ledelse har betydning, og at veiledning gjort av lærere som underviser i samme fag og trinn også har betydning.
- De internasjonale studiene omfatter studier av mange ulike former for induksjonsprogrammer med ulike støttende elementer. Noen av disse får også fram andre momenter som har betydning for at nyutdannede lærere velger å slutte – som å ikke mestre arbeidskravene, bli pålagt oppgaver som er for krevende.
- Flere studier påpeker betydningen av at nyutdannede lærere får anledning til å utvikle kompetanse i undervisning og klasseromsledelse samt at de opplever støtte fra ledelsen. Flere induksjonsprogrammer omfatter både veiledning og etterutdanning eller samarbeidslæring i kollegafelleskap.
- Evaluering av «Veiledning for nyutdannede» i Norge finner at nyutdannede setter pris på ordningen og de opplever støtte gjennom ordningen. Evalueringen kan ikke si noe om ordningen bidrar til at flere blir i arbeidet. Basert på evalueringene, er det heller ikke indikasjoner på at ordningen bidrar til økt mestring eller kompetanse.

4.3 Alternative lærerutdanningsprogrammer

I Vedlegget gir vi en oversikt over studier vi har identifisert som ser på om lærere med kvalifisering fra alternative lærerutdanningsprogrammer har større tendens til å bli i yrket. Vi har ikke så mange alternativer i Norge annet enn Teach First Norway¹⁴ som rekrutterer kandidater med mastergrad eller doktorgrad innen realfag og gir de muligheter til å ta ett-årig PPU og en lederutdanning på to

¹⁴ <https://www.teachfirstnorway.no/>



år. Dette programmet er evaluert, og resultater indikerer at programmet muligens har bidratt til at noen flere har søkt seg til lærerutdanning p.g.a. denne muligheten. Om de har større tilbøyelighet til å bli i arbeidet i etterkant har vi ikke mulighet for å si. Det er gjort en evaluering av programmet¹⁵.

I vår gjennomgang av alternative programmer internasjonalt, finner vi ikke støtte for at slike programmer kan føre til bedre rekruttering eller at lærere fra slike programmer har en tendens til å bli i yrket mer enn andre lærere. Det er bare en studie (vurdert til 2*) som finner positive effekter (Papay m.fl., 2012), men dette programmet krever også at uteksaminerte blir i arbeid i distriktet i tre år etter fullført studie.

Også disse studiene finner at jobb tilfredshet og arbeidsforhold ved skolen kan ha mer å si for om lærerne blir i arbeidet.

4.4 Arbeidsforhold og læreres valg om å bli i skolen

Læreres arbeidsforhold omfatter arbeidsbelastning, arbeidstid, støtte fra ledelse og kollegaer, grad av autonomi og skoleressurser. I tillegg vil karakteristikk ved elevinntak (f.eks. sosio-økonomisk status og kompetansenivå, andel elever med spesialpedagogiske behov) være en del av arbeidsforholdet. I noen tilfeller kan også skolens geografiske plassering være en hindring og bli en del av en totalvurdering av arbeidsforhold (f.eks. lange distanser å reise for å komme på arbeid).

¹⁵ Blandford, S., Burkey, S. (2021) *Teach First Norway: 10 Year Evaluation - Stage 2*. Horsham (UK): Stefan Burkey Consultancy Services.

Falch & Strøm (2005) undersøker lærermobilitet ved bruk av registerdata i Norge som matcher ansatt - arbeidsgiver i norske grunnskoler (barneskole og ungdomsskole). De er opptatt av å finne ut hvordan karakteristikker ved skolen kan påvirke læreres valg til å slutte ved skolen. Forskerne skisser tre mulige valg som lærere kan ta: (1) fortsette å arbeide ved samme skole, (2) slutte jobben for å arbeide ved en annen skole, og (3) forlate læreryrket til fordel for en annen jobb utenfor skolesektoren. I Norge er det sentralstyrte lønninger for lærere, og dermed antas det at lønn ikke vil være noe som «lokker» ved en annen skole, og heller ikke være en grunn til å bli (lærerne vil ikke få mer lønn ved å bli enn ved å flytte til en annen skole). Nettopp derfor ser forskerne på andre type faktorer som kan påvirke valget.

Skolekarakteristikker som inkluderes er etnisk sammensetning av elevgruppen og andel elever med spesialpedagogiske behov samt andel ukvalifiserte lærere som er ansatt ved skolen. Skolestørrelse og skoleslag inngår også. Andre variabler er: levekostnader, om læreren er i permisjon, alder, kjønn, utdanningsnivå og stillingsstørrelse (deltid eller heltid).

Jevnt over er det ca. 8 % av lærerne som forlot skolen de var ansatt ved i løpet av de tre første årene som denne studien har data for, men andelen begynte å øke fra 1995. I 1997 og 1998 var andelen 12 %. Økningen sammenfaller med større behov for arbeidskapasitet i landet, og forfatterne vurderer at flere lærere benyttet anledningen til å prøve seg i nytt arbeid.

Videre finner de at det er mer sannsynlig at lærere slutter ved de største og de minste skolene, og at det er større sannsynlighet for at de yngste lærerne slutter (25 % av 24-åringene) enn at de eldste slutter (ca 7 % av 60-åringene). Elevsammensetning ser også ut til å ha betydning for læreres mobilitet ut av skolen, men forskerne skriver at det er vanskelig å trekke kausale konklusjoner basert på deres analyser. Lærersammensetning kan også ha betydning for at kvalifiserte lærere slutter ved en skole. 10,4 % av lærere ved skoler som ansetter personer uten lærerutdanning valgte å slutte, mens det var 8,7 % ved andre skoler. Resultater indikerer at kvinner påvirkes mer av disse faktorene enn menn. Analyser viser også at skolesammensetning påvirker flytting ut av skolesektoren.

Det er større sannsynlighet for at lærere med høy utdanning slutter (5-6 år), og litt større sannsynlighet for at menn slutter enn kvinner. Skoleledere, lærere som arbeider deltid, og lærere som er i permisjon har mindre tilbøyelighet til å slutte. Mobilitet til andre skoler er også større i større kommuner enn i små, sannsynligvis p.g.a. større jobbmuligheter ved andre skoler.

Vi har i tillegg identifisert 34 andre studier som handler om arbeidsforhold og om lærere blir i jobben eller ved skolen (se Vedlegg). Elleve av studiene er blitt vurdert til kvalitet 2*, og ingen ble vurdert som høyere enn det. Begrunnelsen er at studiene er stort sett korrelasjonsstudier som er basert på lærernes oppfatninger av arbeidsmiljøet. Det er åtte studier vurdert til 2* som finner positive sammenhenger mellom negativt arbeidsmiljø og ønske om å forlate skolen/ yrket, én som finner blandede resultater og to som ikke finner sammenhenger. Av de som blir vurdert til kvalitet 1* (lav kvalitet), er det 15 som finner positiv sammenheng mellom opplevelse av et dårlig arbeidsmiljø og ønske om å slutte.

Problemet med disse studiene er at vi kun får vite noe om ønske eller intensjon, og det er flere studier som viser at det er flere som rapporterer intensjoner om å slutte enn de som faktisk slutter (Lynch m.fl., 2016). Likevel kan disse studiene gi et innblikk i hvordan lærere opplever og tenker om egen situasjon, og det er tross alt noen av de som rapporterer intensjoner som også slutter. Vi oppsummerer faktorer som belyses i de elleve studiene med høyest kvalitetsvurdering i tabell 4.

Tabell 4 Studier vurdert til 2* om sammenheng mellom skolefaktorer og å forlate skole/yrke

Studien (forfattere)	Faktorer som lærere opplever som negative	Faktorer som lærere opplever som positive
Stuit & Smith (2009)	Å arbeide mer enn 60 timer/uke	
Sims (2017) og Sims & Jerrim (2020)		Opplevelse av positiv skoleledelse hadde sterkest korrelasjon med jobb tilfredshet, og en økning i opplevelse av positiv skoleledelse på 1 st.d. var assosiert med 64 % nedgang i rapportert sannsynlighet for å slutte i jobben. Å oppleve arbeidsmengden som håndterbar.
Ingersoll & May (2012)		Matematikklærere: Autonomi i klasserommet og organisatoriske faktorer Naturfagslærere: God lønn for å bli
Ingersoll, Merrill & May (2016)		God lederstøtte Autonomi
Bueno & Sass (2018)	Dårlige arbeids- og levevilkår Mangel på engasjement i nærmiljøet	
Goldhaber, Destler & Player (2010)		Mindre krevende skoler (elevgrunnlaget) og bedre arbeidsforhold
Torres (2016)	Opplevelse av arbeidsbelastning. U håndterbar arbeidsbelastning (3,7 ganger større sannsynlighet for å slutte enn lærere som ikke opplever arbeidsbelastningen som u håndterbar).	God skoleledelse - god støtte og god kommunikasjon - kan kompensere for arbeidsbelastning.
Jacob m.fl. (2015)		Skolelederens deltakelse på lederutviklingskurs (selv om lærerne ikke rapporterte om opplevde endringer i praksis). En mulig forklaring er at skoleledere hadde større tendens til ikke å slutte, og det kan ha hatt en «smitteeffekt» på lærere.
Boyd m.fl. (2011)	Høy andel elever med minoritetsbakgrunn. Mangel på innflytelse (kan føre til mobilitet)	Positiv opplevelse av administrasjon, av kollegaer, av elever, av ressurser. Men positive opplevelse av administrasjonen er den som veier tyngst.
Ladd (2011)	Dårlig ledelse	God ledelse
Johnson, Kraft & Papay (2012)		God ledelse, gode relasjoner med kollegaer, skolekultur

Det å kunne håndtere arbeidsmengden er et aspekt som norske forskere også har sett på, men mer i lys av opplevd tidspress. En norsk masteroppgave (Ellingsen, 2016) belyser hvordan tidspress oppleves som noe av det mest utfordrende med jobben. Det handler om å prioritere hele tiden, og

tid til refleksjon kan forsvinne. Dermed kan det også bli liten tid til å lære av egne erfaringer, skriver Ellingsen.

Krav til dokumentasjon har økt tidspresset fordi det heller ikke er nok å gi tilbakemeldinger, man skal dokumentere at tilbakemeldinger er gitt. Dermed blir helger, påskeferie og sommerferie opplevd som «pauser», forklarer en av lærerne. Pausene brukes til å komme à jour med arbeidet.

Stress oppleves også fordi planer ikke blir som tenkt. Lærere kan oppleve tap av kontroll fordi planer forstyrres gjennom alle andre aktiviteter som presser seg inn i skoleåret og som gjør at det er vanskelig å bruke nok timer til undervisning og læring. Skoleledelsens aktiviteter kan også oppleves som forstyrrende.

Tidspress i yrket, er også studert av Hanssen, Raaen & Østrem (2010) som skriver om «det heseblesende lærerarbeidet». De fotfulgte fire nyutdannede lærere hver dag gjennom en hel arbeidsuke og registrerte fortløpende. Lærerne skyndet seg, de ble avbrutt, de måtte huske veldig mye, de ble regulert, de samarbeidet, de planla, de organiserte, de realiserte, de fanget oppmerksomhet, håndterte dilemma, de forhandlet, korrigerde og taklet spenninger, og de hadde tidsfrister og alltid for liten tid.

Oslo Kommune (2022) er en av kommunene som gjennomfører undersøkelser blant sine ansatte, og har bl.a. spurt lærere som sluttet i lærerjobben ved en skole om årsaker til dette. De rapporterer følgende begrunnelser:

- 17 svarer mer ressurser/mindre klasse
- 11 svarer lønn/boligpriser i Oslo
- 36 svarer at det ikke er noen tiltak eller faktorer som påvirket deres valg
- 14 oppgir bedre ledelse/oppfølging

Prosjektet «Skolen som arbeidsplass: trivsel, mestringsforventning, stress og utbrenthet» ved NTNU var støttet av Norges forskningsråd og bidro sterkt til kunnskap om betydning av læreres hverdag og opplevelse av arbeidsmiljø. I Skaalvik & Skaalvik (2013) rapporterer de på en større spørreundersøkelse blant lærere, og finner at områder lærere opplever usikkerhet om er bl.a. å motivere elevene for skolearbeid, tilpasse undervisningen slik at alle elevene får realistiske utfordringer og å holde ro og orden i klassen. 18 % av lærerne som svarte på denne undersøkelsen underviste i to eller flere fag som de ikke hadde utdanning i. Skaalvik & Skaalvik (2013:66) forklarer at de fant svake, men systematiske tendenser til lavere trivsel, engasjement og tilhørighet og høyere utmattelse, psykosomatiske plager og negativ affekt hos lærere som underviste i fag som de manglet utdanning i. Dette er også et resultat i de internasjonale studiene og kan være en særlig problemstilling i mindre skoler med færre lærere.

Kronen (2018) finner at ungdomsskolelærere er opptatt av å bli sett, lyttet til og forstått av ledelsen, og at fellesskapet i kollegiet er godt. De ønsker å bruke tid sammen med elevene, og de trives godt sammen med dem. Det som oppleves som mindre nyttig, er det som oppleves som byråkratiske pålegg, og dette kan også bidra til at lærerne opplever mindre autonomi.

I en doktorgradsavhandling om hvorfor musikk lærere slutter i arbeidet, konkluderer Fredriksen (2018:vi-vii) slik:



The findings confirm previous research, and important causes for the informants' choice to opt out of music teaching are physical strain, high workload, struggling with classroom management, lack of resources and facilities, and lack of support, largely because of low status. The music subject has never enjoyed high status, but with the turn towards performativity, the low status has been rearticulated. Increased emphasis on core subjects, basic skills and testing has left the music subject and the knowledge it conveys on the margins of the school. Moreover, many music teachers experience the increased emphasis on assessment as particularly demanding.

Musikklærere har også få undervisningstimer i en klasse per uke, og de kan oppleve at de er vanskelig å bygge de gode relasjonene som de ønsker å ha med elevene.

I hvor stor grad lærere opplever autonomi eller innflytelse på arbeidet sitt, er en faktor som nevnes i flere studier. Vi har også søkt på studier som vurderer «accountability» i forhold til å bli i yrket og fant syv studier. Accountability kan forstås som noe positivt og ønskelig om det defineres som det å ha ansvar for og stå ansvarlig for elevers læring og utvikling, og det er sannsynligvis få rektorer og lærere som vil være uenige i at skolen har ansvar for dette. Men «accountability» blir ofte forstått som «kontroll», at det innføres test-regimer og rapporteringsregimer som gjør det mulig for andre å vurdere om skoler og lærere har tatt ansvar eller ikke - mer som å måtte stå til regnskap for noe. Innføring av ulike tester er en form for «accountability» strategi, og flere av studiene ser på om innføring av tester kan føre til eller samvarierer med avgang fra læreryrket. Langt de fleste finner ingen sammenheng eller blandede resultater (se vedlegg).

Oppsummering

- Arbeidsforhold er en viktig faktor for læreres valg om å bli i yrket og ved skolen de er ansatt på.
- Skoleledelse, kommunikasjon med leder, og støtte fra leder synes å være en svært viktig faktor.
- Andre faktorer som kan ha betydning er opplevelse av skolekultur, relasjoner med kollegaer, og relasjoner med elever.
- Opplevelse av å mestre arbeidsmengden er viktigere enn opplevelse av arbeidsmengde.
- Noen deler av arbeidet er spesielt krevende for lærere, og det vises ofte til områder som uro, motivasjon og tilpasset opplæring.
- På grunn av studienes kvalitet er det ikke mulig å trekke direkte kausale slutninger, men resultatene peker i samme retning og har vært konsistente over mange år: arbeidsmiljø har stor betydning for læreres valg.

5. Å rekruttere og beholde menn og lærere med innvandrerbakgrunn

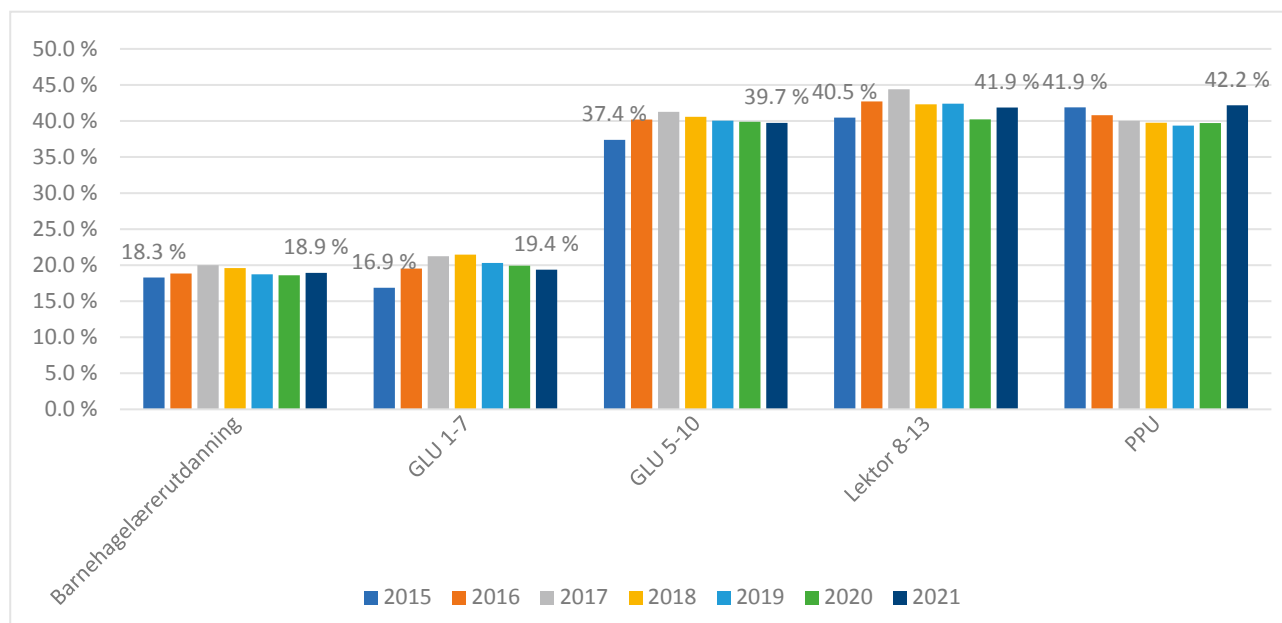
5.1 Å rekruttere og beholde menn i barnehage og skole

I 2004 ble *Handlingsplan for likestilling i barnehagen 2004-2007* (Barne- og familiedepartementet, 2004) vedtatt med mål om å rekruttere flere menn i barnehage. Likestillingsarbeidet skulle bidra til ansettelse av flere menn, og det uttalte målet var å heve prosentandelen menn i norske barnehager på nasjonalt nivå til 20 prosent. Antallet menn ansatt i barnehager (alle stillingskategorier) utgjorde 9,3 prosent i 2008 (Likestillingscenteret, 2010). I perioden 2003-2008 hadde andelen økt fra 7,9 % til 9,3 %. Opheim m.fl. (2014) viser at denne svake økningen fortsetter fram til 2013. I perioden 2008-2013 øker andelen menn (i alle stillingskategorier) fra 9,3 % til 11,5 %.

Ifølge statistikk fra SSB, er det i dag 12,3 % menn som er ansatt i barnehage (alle stillingskategorier)¹⁶. Andelen har økt siden 2017, men ikke mer enn med ca. 0,1 % hvert år (2017:11,7 % - 2018: 11,8 % - 2019: 11,9 % - 2020: 12,0 % - 2021: 12,3 %). Vi er fortsatt langt unna målet om 20 %, men det ser ut til at det er en inkrementell utvikling i ønsket retning.

74,2 % av alle lærere i grunnskolen er kvinner og 56,1 % av alle lærere i videregående skole er kvinner (SSB¹⁷ tallene er for 2021). I 1985 utgjorde menn 42 % av lærerne i grunnskolen¹⁸, og utviklingen for videregående skole viser at antall menn minsker i forhold til antall kvinner¹³ for hvert år.

Mannlige studenter har også vært i mindretall i samtlige lærerutdanninger. Figur 5 viser at andelen menn som blir tatt opp på de ulike lærerutdanningene har vært stabil over tid, og at andelen er klart høyest blant de som utdanner seg til å jobbe som lærere på mellomtrinnet, ungdomsskolen og videregående (GLU 5-10, lektor 8-13 og PPU).



Figur 5 Prosentandel menn som er tatt opp på lærerutdanninger i perioden 2015-2021. Basert på data fra DBH

¹⁶ Barnehager (ssb.no)

¹⁷ Ansatte i barnehage og skole (ssb.no)

¹⁸ Ansatte i barnehage og skole etter kjønn (bufdir.no)

Det er spesielt for barnehagelærerutdanning og grunnskolelærerutdanning 1–7 det er et uttalt ønske om å øke rekruttering av menn.

Men: Problemet er ikke kun at det er færre menn som søker disse utdanningene, det viser seg at det også er en forholdsmessig større andel menn som slutter før fullføring av studiene. Nedregård & Abrahamsen (2018) fant at menn i kvinnedominerte utdanninger hadde nesten dobbelt så stort frafall som kvinner, og høyest studiefrafall fant de hos menn i sykepleierutdanning, barnehagelærerutdanning og grunnskolelærerutdanning. Abrahamsen (2020) rapporterer at 44 % av mennene i grunnskolelærerutdanning og 33 % av mennene i barnehagelærer-utdanning, ikke hadde fullført utdanningen seks år etter opptak. For kvinnene er andelen som ikke fullførte grunnskolelærerutdanning innen seks år 20 % og for barnehagelærerutdanning er det 17 %.

Følgegruppen for grunnskolelærerutdanningsreformen¹⁹ rapporterte på statistikk for opptak, gjennomføring og frafall fra grunnskolelærerutdanningene hvert år fra 2010–2015, og finner også at det er flere menn enn kvinner som velger å slutte på grunnskolelærerutdanningene (Følgegruppen for grunnskolelærerutdanningsreformen, 2014). I motsetning til Abrahamsen (2020), skilte statistikken mellom GLU 1–7 og GLU 5–10, og Følgegruppen fant at denne tendensen var mest tydelig for GLU 1–7. (Vi finner ikke tilsvarende statistikk i rapportene fra Følgegruppen for Barnehagelærerutdanning²⁰. I Rapport 4 fra 2016 rapporteres det på antall studenter fordelt på kjønn, og frafallsstatistikk, men det rapporteres ikke på frafall for kvinner og menn separat.)

I mye av forskningen på underrepresenterte grupper i utdanninger, vises det til to ulike forklaringsmodeller: Den ene er basert på en tenkning om at det å være i en minoritetsposisjon er en utfordring i seg selv, og gjør at du ikke blir en integrert del av helheten, men blir sett på som en gruppe i seg selv heller enn enkeltindivider i et kollegafelleskap. Den marginaliserte gruppen blir tillagt stereotype forestillinger og får gjerne arbeidsoppgaver basert på slike forestillinger. Kanter (1993) kaller dette for «tokenism». Minoriteter har lettere for å velge seg selv ut av situasjonen, og jo mindre gruppen er, jo mer kan de velge seg ut. En annen forklaring er at de som er i minoritetsgruppene, i dette tilfellet menn, har dårligere forutsetning for å fullføre. Det kan være dårligere karakterer eller annet. I studien til Abrahamsen (2020), benytter hun variabelen «faglig interesse» i tillegg til karakterer.

Studien til Abrahamsen (2020) er basert på en spørreundersøkelse og registerdata. Hun forklarer (se side 243) at den omfatter over 2200 studenter (1780 kvinner og 450 menn) ved syv universiteter/høgskoler som startet på en kvinnedominert profesjonsutdanning (bachelornivå) høsten 2012. Kvinneandelen ved sykepleierutdanningen og barnehagelærerutdanningen er på 90 prosent. Grunnskolelærer-utdanningen har 70 prosent kvinner, fysioterapiutdanningen 65 prosent og sosialt arbeid 60 prosent. Basert på hennes analyser, konkluderer hun med følgende (2020:241):

Et overraskende funn er nemlig at det ikke er sammenheng mellom karakterer fra videregående skole og gjennomføring blant mannlige studenter. Dette tyder på at det er andre grunner enn mangel på mestring som gjør at mange mannlige studenter ikke fullfører en kvinnedominert profesjonsutdanning. Derimot synes høy alder å øke sjansen for at mannlige studenter gjennomfører studiet. For kvinner er det motsatt; alder har liten betydning, mens gode karakterer har en klart positiv sammenheng med fullføring.

Det kan være verdt å merke seg at Mastekaasa & Smeby (2008) ikke finner at en større andel kvinner i mannsdominerte studier velger å slutte. Slik sett, er det ikke bare det å være i minoritet

¹⁹ Rapportar frå Følgegruppen for grunnskolelærerutdanningsreformen | Universitetet i Stavanger (uis.no)

²⁰ Rapportar frå Følgegruppa for barnehagelærerutdanningsreformen | Universitetet i Stavanger (uis.no)

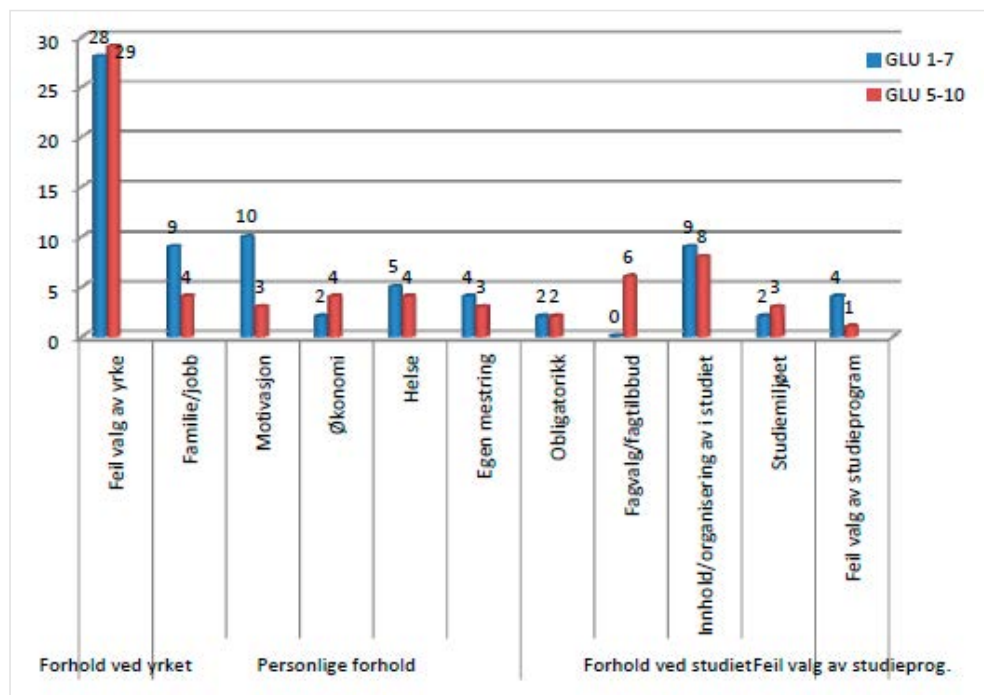
som kan være forklaring. Kanskje det har noe med hvordan minoriteten behandles, oppleves, føles, takles - og at det kan variere?

Det er få studier i Norge som kan si noe om hvorfor forholdsvis flere menn slutter i kvinnedominerte profesjonsutdanninger. Vi har noen få som undersøker begrunnelser for å slutte blant de som allerede har sluttet. Dette er retrospektive studier basert på selvrapporing, og noen av studiene oppgir forholdsvis brede og få kategorier for å slutte.

Følgegruppen for grunnskolelærerutdanning (2012)²¹ bygger på studien til Østrem m.fl. (2009) og Fauskanger & Hanssen (2011) i deres utvikling og gjennomføring av en telefonsurvey høsten 2011 blant studenter som i løpet av første studieår var registrert med student status «sluttet» på GLU. Studentene var tatt opp ved til sammen seks ulike læresteder: Høgskolene i Bergen, Finnmark, Nord-Trøndelag, Sør-Trøndelag, Telemark og Universitetet i Stavanger. Lærestedene ble valgt på bakgrunn av variasjon med hensyn til størrelse, aldersfordeling i studentgruppen og geografisk spredning. Utvalget besto av 243 tidligere GLU-studenter, og svarprosenten var på ca. 65 % (se side 44).

Av de som startet på GLU høsten 2010, oppga 54,2 % av studentene på GLU 1-7 og 63,0 % av studentene på GLU 5-10 at de ikke hadde tidligere arbeidserfaring fra barnehage eller grunnskolelæring (se Følgegruppen 2011:44). Blant de som valgte å slutte på GLU (Følgegruppen, 2012), var de tilsvarende andelene uten relevant erfaring 71,4 % på GLU 1-7 og 68,5 % på GLU 5-10 (N= 156). Det var altså en forholdsvis større andel studenter uten erfaring som valgte å slutte, men det er ikke beregnet noen statistisk signifikans på forskjellen.

Studentene som sluttet på GLU skiller seg ikke nevneverdig fra resten av studentkullet når det gjelder oppfatning av studiestarten som god og heller ikke når det gjelder antall timer til lønnet arbeid utenom studier.



Figur 6 Årsaker til at studenter slutter i GLU 1-7 og GLU 5-10. Kilde: Følgegruppen for grunnskolelærerutdanningen (2012: 50).

21 Vi gjør oppmerksom på at mye av teksten som omhandler disse studiene er direkte sitat fra Følgegruppens rapporter.

Som det framgår av figur 6, er det forhold ved yrket som er mest avgjørende for at studenter velger seg bort fra lærerutdanning. Følgegruppen skriver (2012:50):

*37 % (58 informanter) oppgir at læreryrket ikke var noe for dem. I likhet med funnene fra undersøkelsen til Østrem m.fl. (2009:105), kan det se ut som at flere av de som sluttet på GLU opplevde den første praksisperioden som bevisstgjørende i forhold til hva læreryrket innebærer. Sju av informantene oppgir eksplisitt at de fattet avgjørelsen etter praksis. De fleste informantene som oppga forhold ved læreryrket som begrunnelse for at de valgte å slutte, ga ganske korte svar i form av «**Fant ut at det ikke var noe for meg**», «**Hadde ikke lyst til å bli lærer**» eller «**Var feil yrke**». Det er likevel noen som også oppgir at de vil søke seg til et annet spesifisert yrke i stedet, eller at de allerede har begynt på en ny utdanning: «**Fant ut at jeg fortsatt ville jobbe med barn, men ikke med undervisningsdelen. Ville helle jobbe med vanskeligstilte barn, og har startet på nytt studium høsten 2011 (barnevernspedagogutdanning.)**».*

Videre finner studien at 30 % (47 informanter) oppgir personlige forhold som årsaken til at de sluttet, og majoriteten av disse (29) var studenter på GLU 1–7. Utsagn som defineres som personlige forhold var f.eks: «*Var mer tidkrevende enn forventet. Kunne ikke kombineres med jobb og barn*», «*Strøk på eksamen og det ble vanskelig å takle at man ikke mestret ting*» og «*Manglende motivasjon til å bli lærer.*»

21 % (33 informanter) oppgir forhold ved studiet som årsak til at de sluttet på GLU, og det er flest studenter fra GLU 5–10. Forhold knyttet til innhold og organisering av studiet er de årsakene som oftest blir trukket fram av studentene på begge studieprogram.

Emilsen m.fl. (2020) gjennomførte en intervju- og spørreundersøkelse blant tre kull studenter i barnehagelærerutdanning. Alle studentene var tatt opp ved Dronning Mauds Minne Høgskole (DMMH) som har arbeidet seriøst med rekruttering av menn til barnehagelærerutdanning i mange år. Svarprosenten på studien var 33 % i 2016, 40 % i 2017 og 60 % i 2018. Samlet sett hadde de en svarprosent på 44. Utvalget bestod av 51 menn, 184 kvinner og 1 transperson. Ti kvinner og tre menn ble intervjuet. Svaralternativer i skjemaet er dessverre lite differensiert. Det er fire hovedkategorier som oppgis for hvorfor de har valgt å slutte: Ikke rapportert, andre årsaker, helsemessige årsaker, feil studievalg. De mannlige studentene svarer stort sett «feil studievalg» (også de kvinnelige studentene, men de svarer i tillegg «helsemessige årsaker»). Hva som ligger bak svaret «feil studievalg» vet vi ikke. I de åpne svarene hvor studenter som ikke har sluttet kan oppgi grunner til at de *vurderer å slutte*, blir både aspekter ved «utdanningen» og ved «undervisningen» slått sammen uten at vi får mer innsikt i hva som ligger bak denne variabelen (som er klart den største).

5.1.1 Hvorfor velger menn læreryrket?

I kapittel 2.2 viste vi til flere studier om motivasjon for læreryrket, og flere av disse skiller på kjønn eller ser spesielt på gutter/menn. For å spissformulere litt, så er en konklusjon av den gjennomgangen at menn som søker seg til høyere trinn har oftest en faglig interesse, mens menn som søker seg til barnehage eller lavere grunnskoletrinn ofte har erfaring med barn. Foreldre spiller også en rolle når det gjelder deres studievalg, og det kan være at fedre er spesielt viktige for gutters valg.

Trønnes (2020) intervjuet ni mannlige barnehagelærerstudenter og sykepleierstudenter for mastergraden ved Høgskolen i Innlandet. Hun finner også at arbeidserfaring var avgjørende for mennene, i tillegg til førstegangstjeneste i sanitetsbataljonen. Dette ga mennene innblikk i hvilke muligheter yrkene gir, og de fikk selv gjøre positive erfaringer. Hun forteller også at få visste noe om yrkene, og de mente selv at det kunne skyldes egen undervisning, umodenhet og for lite informasjon. Mennene i utvalget mente at informasjonen som ble gitt var i stor grad preget av tradisjonelle stereotypier og at dette ikke traff de unge guttene.

En annen mannlige barnehagelærerstudent i en studie av Sivertsen (2019) forklarer fordeler med å være i et utdanningsløp hvor han representerer et ettertraktet mindretall: Han vet at han kan velge og vrake i arbeid etterpå. Men overveiende begrunnelse for mennene i utvalget (N=3) er å gi noe tilbake og å få en jobb som er meningsfull selv om den ikke betaler så godt. Det som også kjennetegner dette utvalget, og som heller ikke er så uvanlig, er at de er mellom 25-35 år gamle.

Disse studiene, om de er små, føyer seg inn i en stor gruppe studier fra Norge og mange andre land som synes å belyse de samme fenomenene. Som vi har nevnt tidligere, er det en svakhet at det er så få studier som også inkluderer grupper som ikke velger lærerutdanning i utvalgene, men de internasjonale studiene som gjør det synes å indikere at menn som ikke velger læreryrket har andre ambisjoner og forventninger. Flere av de som ikke velger seg til lærerutdanninger rangerer lønn høyt.

5.1.2 Strategier brukt for å øke andel menn i barnehage og GLU 1-7

Situasjonen er at færre menn søker til utdanningene, flere menn slutter i utdanningene, og det er få menn som er ansatt i barnehager (selv om det er en liten økning fra år til år) og i barneskoler.

Det er mange tiltak som er igangsatt nasjonalt, regionalt og lokalt - ikke minst for å rekruttere flere menn til barnehage. Ett av initiativene er Menn i Barnehagen²² (MIB), en nasjonal satsing med en nettside som ble finansiert fram til 2022 og som har arbeidet strategisk med bevisstgjøring om likestilling i barnehage og menns rolle i barnehage. MIB er et uformelt, sosialt nettverk for menn som utdanner seg til barnehagelærer eller arbeider i barnehage, og det er lokale grupper i flere deler av landet. Regjeringen skal sette ned et nytt mansutvalg som får i oppgave å utrede likestillingsutfordringer gutter og menn møter, og i løpet av våren 2022 er det blitt arrangert flere innspillmøter for å sikre innspill til mandat for utvalget²³. Noen av innspillene har handlet om at menns «rollerepertoar» er snevrere enn kvinners, og at det er viktig å finne ut av hvorfor det er slik og eventuelt hva som kan gjøres. Det er mulig at arbeidet til Mannsutvalget også kan få betydning for innsikt i hvorfor det er få menn som utdanner seg til arbeid i barnehage og barnetrinnene i grunnskolen.

I rapporten *Hvem skal trøste Knøttet - hvem kan endre mønsteret?* (Opheim m.fl., 2014:35) får vi vite at pedagogiske ledere i barnehager selvrappporter at den vanligste formen for rekrutteringsarbeid er å skrive at menn oppfordres til å søke i stillingsutlysninger (72 %). Deretter, at de har brukt eget nettverk i rekrutteringsøyemed (57 %), og at de har utviklet stillingsannonser som de tror appellerer til menn (39 %). 30 % har gitt beskjed til kommunen at de vil ha flere menn, og 29 % mener at de også utfører moderat kvotering eller positiv særbehandling av menn som søker. 23 % har samarbeid med ungdomsskoler for å rekruttere gutter som lekeressurs i barnehagen, og 19 % sier at de har et samarbeid med høgskoler for å rekruttere menn som studenter/lærlinger.

²² Menn i barnehagen - MIB

²³ Invitasjon til regionale innspillmøter om mandat til mansutvalget - regjeringen.no

Å delta på kampanjer eller utdanningsmesser for videregående skole er det 18 % som melder om, og 17 % har hatt samarbeid med andre barnehager om kampanjer. 10 % har gått ut lokalt med annonser i næravisen, nærradioen eller i butikken. Selv om spørreundersøkelsen kan gi inntrykk av at barnehager med høyere andel menn er mer aktive med konkrete tiltak for å rekruttere menn, finner Opheim m.fl. (s. 43) at det «synes ikke å være gjennomgående forskjeller mellom barnehager med høy eller lav andel menn på dette området i intervjumaterialet». Når det gjelder hva de selv tror vil ha betydning for rekruttering av menn til barnehage, svarer de fleste straks «høyere status, høyere lønn» (s.58).

Det nasjonale rekrutteringsprosjektet for rekruttering til barnehage- og grunnskolelærerutdanninger, *Bli lærer dave*²⁴, setter også søkelys på menn. På nettsiden er det tilgang til filmer hvor en mann i barnehage og en i grunnskole forteller om yrket. Begge er utendørs og i aktivitet med barn i åpningssekvensen. Filmene framhever at jobben er variert, meningsfull og det er en god startlønn (grunnskole) og en lederstilling (barnehage).

Vi har vært i kontakt med seks læresteder som til sammen representerer alle de forskjellige lærerutdanningsprogrammene (og som ikke er ansvarlige for det nasjonale prosjektet). På bakgrunn av våre spørsmål, ser vi at alle læresteder oppgir mye arbeid knyttet til rekruttering til lærerutdanninger generelt:

- Samtlige utdanningsinstitusjoner forteller at egne nettsider er den viktigste kanalen for å rekruttere nye lærerstudenter. Disse blir kalt for studiestedets «butikkvindu» eller «navet» i rekrutteringsarbeidet.
- Alle studiestedene oppgir også at de bruker sosiale medier for å nå søkere og veilede dem videre inn på studienes egne nettsider. Digitale kanaler som Facebook, Instagram, TikTok, Snapchat blir hyppig nevnt. I tillegg blir det lagt ut videosnutter på Youtube og Vimeo. Flere annonserer også på Google Ads.
- Fordelen med bruk av sosiale medier er at man raskt kan måle hvor høye brukertall ulike innlegg får, og tilpasse valg av kanal og innhold etter dette. Det er kun et fåtall av utdanningsinstitusjonene som bruker mer tradisjonell markedsføring i form av kinoreklame, trafikkreklame, annonsering i trykte medier eller brosjyrer/flyers.
- Alle lærestedene prioriterer også fysiske møter med potensielle lærerstudenter i form av åpen dag, besøk på videregående skoler og stands på utdanningsmesser.

Budskap fra lærestedene handler om:

- «En meningsfull hverdag», «mulighet til å påvirke framtidens barn», «en viktig rollemodell» og «verdens viktigste jobb». Dette er fraser som blir gjentatt i studiestedenes studentportretter på hjemmesider og i sosiale medier.
- Fokuset på hvor viktige og avgjørende lærere er for elevenes framtid kommer tydelig fram i flere videoer der lærerstudenter husker tilbake til egen skolehverdag og lærere som «så dem» og hvor mye det betydde for dem i skolehverdagen.

²⁴ *Bli lærer da vel - Gjør en forskjell i barn sin hverdag (bli-laerer-dave.no)*

- I tillegg understreker lærerstudentene i portrettene at man får en god utdanning i et etterspurt yrke. Ifølge studentundersøkelser utført ved UiT, er søkere til lærerutdanning opptatt av faglig kvalitet og jobbsikkerhet.
- I reklamematerialet forteller også studentene om studiets oppbygning, forskjellene på de ulike lærerutdanninger og hvilke valgmuligheter man har i studiet.

Rekruttering av menn er et viktig tema for rekrutteringsarbeidet ved alle læresteder, og det er etter hvert utviklet mange filmer med mannlige hovedrolleinnehavere.

5.2 Lærere med innvandrerbakgrunn i barnehage og skole

Statistisk Sentralbyrå (SSB) oppgir statistikk for andel ansatte i barnehage og skole som enten selv er innvandrere til Norge, eller som har foreldre som har innvandret til Norge. Alle inngår i samme gruppe, uansett nasjonal bakgrunn. Slik sett omfatter statistikken både de som innvandret fra nære, skandinaviske land og de som innvandret fra land som er fjernere rent geografisk og som også kan tilhøre andre språkgrupper enn norsk språk.

Ifølge SSB er det i 2022 ca 18,9 % av befolkningen som har innvandrerbakgrunn²⁵. Personer med bakgrunn fra EU27/EØS land utgjør den største gruppen (7,1 %), etterfulgt av personer fra Asia med Tyrkia (6,3 %). Personer med innvandringsbakgrunn fra Afrika, utgjør 2,7 % av befolkningen og personer med innvandringsbakgrunn fra andre land i Europa utenom EU27/EØS utgjør 1,9 % av befolkningen.

I 2019 skrev SSB: Omtrent 17 prosent av alle barn i grunnskolealder har innvandrerbakgrunn, men kun 6,9 prosent av alle ansatte lærere i grunnskolen har samme bakgrunn²⁶. Et mål er at ansatte i barnehage og skole er noenlunde representative for elevgrunnlaget, og at ansatte reflekterer et mangfold. Det er ikke mulig i denne rapporten å gi en systematisk gjennomgang av forskningslitteraturen, men det er en god del forskning (spesielt fra USA) som viser at det å ha lærere med noenlunde samme bakgrunn kan ha positiv betydning for barn og unge på flere områder. Dessuten framheves det som viktig for alle barn og unge at de lærer å forholde seg til og omgås et mangfold av ulike mennesker, språk og andre kulturelle uttrykksformer.

I 2020 hadde omtrent 10 % av barnehagelærerne innvandrerbakgrunn (3163 lærere med innvandrerbakgrunn og 29324 øvrige barnehagelæreransatte). 11518 av øvrige ansatte i barnehagen hadde innvandrerbakgrunn i 2020, mens 44938 ikke hadde innvandrerbakgrunn. Det vil si ca. 25 % av ansatte som ikke hadde barnehagelærerutdanning, hadde innvandrerbakgrunn (seg selv eller foresatte).

Antall barnehagelærere som er norskfødte, men med innvandrerforeldre, har mer enn doblet seg fra 2015 til 2020 (fra 141 til 339 personer), mens det er ca. 400 flere ansatte barnehagelærere som selv har innvandret til Norge i 2020 sammenlignet med 2015. Det som også er interessant, er at det er en jevn økning for hvert år.

Antallet menn som er norskfødte med innvandrerbakgrunn steg fra 14 til 49 i samme periode, og antall menn med innvandrerbakgrunn selv har steget fra 243 til 268 (med nedgang i 2016 og 2017 før det igjen begynte å stige).

²⁵ Innvandrere og norskfødte med innvandrerforeldre (ssb.no)

²⁶ Få med innvandrerbakgrunn underviser i grunnskolen - SSB

Antall lærere (samlet, både kvinner og menn) som er norskfødte med innvandrerforeldre har også doblet seg når det gjelder grunnskole i perioden 2015–2020, fra 423 til 958. I samme periode har antall lærere som selv er innvandrere økt med omtrent et tusen personer (fra 3870 til 4889). Den øvrige populasjonen av lærere utgjør 71712 personer. Slik sett representerer lærere i grunnskole med innvandrerbakgrunn omtrent 8 % av lærerstanden.

Antall norskfødte menn med innvandrerforeldre som arbeider i grunnskole og er kvalifiserte lærere, har doblet seg på de fem årene 2015–2020, fra 151 til 303. I 2020 er det også ca. 200 flere menn med innvandrerbakgrunn som er lærere i grunnskolen, slik at totaltallet for lærere som er menn med innvandrerbakgrunn er 1593, noe som utgjør omtrent 8 % av den mannlige populasjonen av lærere i grunnskole (N=19852).

Mens antall lærere uten innvandrerbakgrunn synes å være noenlunde stabil i fem-årsperioden 2015–2020 for videregående skole, er det en viss økning for antall lærere med innvandrerbakgrunn. Differansen mellom antall lærere uten innvandrerbakgrunn i 2015 (24689) og antall i 2020 (24702) er 13. Tallene fra SSB viser at det har vært en økning i antall lærere som er norskfødte med innvandrerforeldre (fra 80 til 133) og i antall lærere som har innvandrerbakgrunn selv (fra 1755 til 1962). Det er færre menn blant de nye lærerne som er kommet til i fem-årsperioden, også når det gjelder menn med innvandrerbakgrunn. Tallene viser at det er totalt 90 flere menn med innvandrerbakgrunn i denne perioden, og 170 flere kvinner.

Andel lærere med innvandrerbakgrunn i videregående skole er også bortimot 8 %.

5.3 Studenter med innvandrerbakgrunn i lærerutdanninger

Tallene fra SSB viser med tydelighet at det er en mindre andel ansatte i barnehage og skole med innvandrerbakgrunn enn barn og unge i barnehage og skole. Tallene fra SSB indikerer likevel en økning – om svak – fra år til år for alle utdanningsnivåer.

Noe av forklaringen på denne skjevheten er kanskje å finne i en annen rapport fra SSB (Kirkeberg m.fl., 2019). Det er nesten 180 000 personer i Norge som er barn av to innvandrere (en av gruppene som inngår i populasjonen «personer med innvandrerbakgrunn»). Men mange norskfødte med innvandrerforeldre er relativt unge – 70 prosent er under 16 år. Slik sett kan det være en naturlig overvekt av barn og unge i barnehage og skole sammenlignet med voksne studiesøkende og profesjonsutdannede lærere.

Kirkeberg m.fl. (2019) finner at 5,9 % av norskfødte med innvandrerforeldre var i gang med en bachelor eller master i lærerutdanninger og utdanninger i pedagogikk, og at dette er omtrent lik andel som den øvrige befolkningen (se tabell 5).

Tabell 5 Hentet fra Kirkeberg m.fl. (2019:108). Studenter 19-24 år i høyere utdanning etter studier. 2017.

Tabell 3.16 Studenter 19-24 år¹ i høyere utdanning, etter studier². 2017

	Hele befolkningen	Innvandrere 6 år eller eldre	Innvandrere 5 år eller yngre	Norskfødte med innvandrerforeldre	Den øvrige befolkning
Antall	134 317	6 712	1 813	6 733	119 059
Totalt	100,0	100,0	100,0	100,0	100,0
Bachelor, økonomiske og administrative fag	14,8	16,9	17,7	19,9	14,3
Bachelor, samfunnsfag og juridiske fag	8,0	8,6	9,0	8,1	7,9
Bachelor, naturvitenskapelige fag, håndverksfag og tekniske fag (ikke ingeniør)	6,1	8,0	7,7	7,9	5,9
Lavere nivåes utdanning	9,2	8,0	8,7	7,5	9,4
Bachelor, ingeniørfag	5,8	8,7	6,8	6,9	5,6
Master, teknologifag	5,9	3,5	3,6	4,9	6,1
Bachelor, helsefagutdanning, ikke sykepleier	3,9	5,3	6,2	4,7	3,7
Bachelor, humanistiske og estetiske fag (ikke fireårig)	5,4	6,6	5,5	4,4	5,4
Bachelor, helse-, sosial- og idrettsfag (ikke sykepleier og helsefag som inngår i UH-gruppe 13B Bachelor, helsefagutdanning)	4,7	3,4	5,0	4,2	4,8
Bachelor, sykepleieutdanning	7,3	7,2	6,4	4,2	7,5
Bachelor, lærerutdanninger og utdanninger i pedagogikk (ikke allmenn-/grunnskole-, førskole-, fag- og yrkesfaglærer)	1,1	1,4	2,9	3,2	1,0
Bachelor, førskole-/barnehagelærerutdanning	3,4	3,0	2,6	2,9	3,4
Master, lærerutdanninger og utdanninger i pedagogikk	4,7	2,0	3,3	2,7	5,0
Cand.med. -utdanning	1,5	1,1	2,2	2,7	1,4
Master, rettsvitenskap	2,4	0,9	2,0	2,3	2,5
Siviløkonom-/Master-utdanning	1,5	1,0	1,2	2,3	1,5
Andre studier	14,2	14,3	9,2	11,2	14,4

¹ Alder ved utgangen av 2017.
² Utdanninger er gruppert etter universitet- og høyskolegrupperingen etter standarden for utdanningsgruppering (NUS). Se nærmere her: <https://www.ssb.no/klass/klasifikasjoner/36/variant/1094>
 Kilde: Statistisk sentralbyrå.

Videre skriver Kirkeberg m.fl. (2019:50):

Sammenligner vi norskfødte med innvandrerforeldre etter foreldres landbakgrunn ser vi at for norskfødte med innvandrerforeldre fra Somalia er det vanlig med en bachelor i sykepleierutdanning. En bachelor i førskole- og barnehagelærerutdanning er mer vanlig for norskfødte med innvandrerforeldre fra Tyrkia. For norskfødte med innvandrerforeldre fra Sri Lanka er det vanlig med en bachelor i ingeniørfag, og de har også en høyere andel som tar mastergrad i teknologifag enn andre. Sett i forhold til alle norskfødte med innvandrerforeldre, er de med bakgrunn fra Vietnam og Sri Lanka klart overrepresenterte på teknologiske studier (...).

Resultatene kan slik sett indikere at det er omtrent like vanlig å søke seg til lærerutdanning i denne befolkningsgruppen som i befolkningen ellers, men at det kan variere hvilke studier som er mest populære etter hvilket land foreldrene innvandret fra. Det er mulig dette er en indikasjon på betydningen av foreldres holdninger og forventninger når det gjelder valg av studie, slik flere av studiene i kapittel 2.2 også viser.

Det som framheves av rekrutteringstiltak internasjonalt, for å øke andelen lærere med innvandrerbakgrunn, er

- Alternative programmer som er tilpasset målgruppens behov for fleksibilitet
- Stipendordninger eller andre økonomiske insentiver for å gjøre det økonomisk mulig for flere å ta lærerutdanning

Det vi mangler, er studier som kan dokumentere effekter av slike tiltak.

I Norge har f.eks. OsloMet et eget alternativt program for personer som kommer til Norge med en lærerutdanning og som trenger å bli kvalifisert for å arbeide i norske skoler. Dette programmet er et «hurtigspor²⁷» og kalles «kompletterende lærerutdanning²⁸». Utdanningen gjør det mulig å bli kvalifisert som lærer på fem semestre. De to første semestrene handler mest om å utvikle profesjonsspråklig kompetanse, og 40 dager med veiledet praksisopplæring er fordelt på de neste semestrene sammen med andre emner og fagvalg. OsloMet melder om en økende interesse for dette tilbudet (se fotnote 25).

Tre-årige programmer for personer som ønsker å bli morsmållærere finnes også, f.eks. ved Universitetet i Agder²⁹ og ved OsloMet³⁰.

Vi har ikke kunnet identifisere stipendordninger eller andre økonomiske insentiver knyttet til å øke rekruttering av studenter eller lærere med innvandrerbakgrunn.

5.4 Forskning på effekter av generelle rekrutteringsstrategier

5.4.1 Kommunikasjonsstrategier og kampanjer

Informasjon i seg selv er det grunn til å tro er av stor betydning. Det er viktig for søkere å vite hvor de kan finne informasjon, at informasjonen er forståelig, og at den er riktig. God informasjon kan skape interesse. Informasjon kan også publiseres på måter som «treffer» mottakere, som appellerer til deres interesser og motiver.

GNIST-partnerskapet og *GLØD-partnerskapet* innebar samarbeid mellom mange parter med høye ambisjoner og skulle bla. føre til at fem år fra oppstart, skulle vi ha «solid og stabil rekruttering til lærerutdanningen av motiverte og velkvalifiserte studenter som velger å bli i yrket»³¹. GNIST rettet seg mot rekruttering til grunnskole, mens GLØD rettet seg mot rekruttering til barnehage.

Hovedmål nummer 1 for GNIST-partnerskapet (2009 - 2014) var å øke status for læreryrket. Økt status handlet om folks holdninger til yrket, søking til yrket og lønn. Hovedkonklusjonen i den siste rapporten fra partnerskapet (GNIST Indikatorrapport, 2013: 5) var:

- Målgruppenes oppfatning av yrkenes status endres lite fra år til år. Læreryrket skårer «midtpå treet», og har ikke fått noe vesentlig statusløft i folks øyne siden 2009, slik vi måler det. Dette vurderes som et dårlig resultat
- På den annen side har utdanningssøkernes vurdering av læreryrkets attraktivitet hatt en tydelig økning siden 2009. Dette vurderes som et godt resultat, og vises igjen i søkertilene.
- En tilsvarende utvikling ser vi også i oppfatningen av læreryrkets attraktivitet i storsamfunnet.

²⁷ På to år har 12 studenter fullført hurtigsporet for lærere i Norge (utdanningsnytt.no)

²⁸ Kompletterende lærerutdanning - OsloMet

²⁹ Lærerutdanning for tospråklige lærere - Universitetet i Agder (uia.no)

³⁰ Studieinfo programplan TOSBA 2022 HØST - minside (oslomet.no)

³¹ udir_gnist_avtale_msign.pdf (regjeringen.no)

- Likevel er det toneangivende svaret fortsatt at læreryrket er *middels* attraktivt, både blant utdanningssøkende og blant folk flest.
- Selv om det har vært en positiv utvikling siden 2009, er det fortsatt rom for bedring i oppfatningene om læreryrkets status og attraktivitet

Samordna Opptak (UNIT, 2019) gir en oversikt over faktiske primærstøkere til de ulike lærerutdanningsprogrammene for perioden 2010 – 2019. GLØD-partnerskapet startet etter GNIST-partnerskapet (oppstart fra 2013). For barnehagelærerutdanning, er det en jevn utvikling i positiv retning for antall søkere fra 2013 til 2015 og videre fram mot 2019. For grunnskolelærerutdanningene er bildet noe mer broket. Men fra første til siste år i GNIST-kampanjen er det en viss faktisk endring i antall primærstøkere både for GLU1-7 og GLU5-10. Det er en økning fra 2275 til 2467 for GLU 1-7 og fra 2072 til 2316 for GLU 5-10. For lektorutdanningene, som er nyvinninger på denne tiden, er det en merkbar øking i antall primærstøkere fra 1137 i 2010 til 1816 i 2014. Økningen fortsetter mot 2018, men andel menn som søker holder seg relativt stabilt.

Følgegruppen for grunnskolelærerutdanningsreformen påpeker i sine rapporter (2011, 2012, 2013, 2014, 2015) at økningen til grunnskolelærerutdanningene er mindre enn den prosentvise økningen i antall studenter totalt som søker seg til høyere utdanning, og at «Auken av primærstøkarar til GLU er dermed mindre samanlikna med den totale nasjonale auken av støkararar til høgare utdanning» (Følgjegruppa, 2013:21). De viser også til at på samme tid er det en økning på 17 % søkere til sykepleierutdanning (Følgegruppen, 2014).

Det er dessverre ikke mulig å konkludere om nasjonale rekrutteringskampanjer har effekt eller ikke, hverken for søking generelt eller spesielt for ulike målgrupper. Det at de som søker seg til lærerutdanning har høyere vurdering av yrket er positivt (se GNIST Indikatorrapport, 2013), men det er ikke sikkert at det er flere søkere av den grunn – det kan være at de som likevel ville ha søkt rapporterer økt verdi av yrket. Dette har vi ikke grunnlag for å kunne si noe om.

Før søknadsfristen i 2022, var det en stor kampanje rettet mot å øke antall søkere til lærerutdanninger (Bli lærer da vel), og å øke antall menn som søker. Det var en forholdsvis stor nedgang i antall søkere i 2022, og barnehagelærerutdanning (som var en av utdanningene som ble mest profilert) opplevde en nedgang i antall søkere på hele 25 %. Som nevnt i kapittel 1, kan dette muligens være relatert til et strukturelt grep som ble tatt for MGLU 1-7: Fjerning av karakterkrav 4 i matematikk. Det er likevel ikke et grunnlag til å betvile rekrutteringskampanjene ettersom vi ikke vet hvordan det hadde vært uten. Det som er viktig er at vi trenger å vite mer om effekter av slike tiltak for også å ha mulighet til å bruke ressurser der hvor det er størst sjanse for å få resultater.

I en systematisk kunnskapsoversikt om rekrutteringsstrategier for å rekruttere leger, identifiserte forskerne to studier som rapporterte på kommunikasjonskampanjer (Verma m.fl., 2016). Den ene av disse hadde en sammenlignbar kontrollgruppe. Forsøket gikk ut på at en promo-video som skulle bidra til å øke rekruttering ble sendt til én gruppe, men ikke til kontrollgruppen. Det viste seg at det var færre av de som fikk videoen som søkte i etterkant (29 % eller 35 av 120) sammenlignet med de som ikke fikk videoen (54 % eller 69 av 128). Hva filmen gikk ut på eller kvalitetsaspekter ved den har vi ingen informasjon om. Generelt sett finner forskerne at det er svake studier om rekruttering og svært få som benytter kontrollgrupper eller longitudinelle studier. Det samme er tilfelle i en review om rekruttering av helsepersonell i Europa (Kroezen, m.fl., 2015).

Å få til atferdsendring gjennom kampanjer kan være vanskelig. Denne forskningen er kanskje litt på siden av hovedmålet her, og av den grunn er det heller ikke gjennomført systematiske søk

og gjort synteser, men det kan likevel være av interesse fordi rekrutteringskampanjer for å øke rekruttering til læreryrket ønsker også å endre atferd. Målet er å få flere til å velge en utdanning de kanskje ikke hadde tenkt på før. I en meta-analyse basert på studier av massemediakampanjer for å endre helsemessig atferd (bruke sikkerhetsbelte, trygg sex, mm) finner forskerne svært små effekter av kampanjer. Effektene er noe større dersom det også er andre ytre faktorer som kan påvirke atferden - f.eks. en bot om man ikke bruker sikkerhetssele (Snyder m.fl., 2010). Heller ikke massekommunikasjonskampanjer for å endre menneskers vaner og få de til å begynne å gå mer kunne framvise tydelige effekter (Abioye, 2013).

Forskning på dette feltet framhever betydningen av at kampanjer omfatter formativ forskning som kan bidra til teori eller rammeverk for kampanjen, bidra til innholdet i kampanjen og til evalueringsdesign. Videre anbefales det at evalueringsdesignet omfatter flere grupper og kontrollgrupper med flere målepunkter over tilstrekkelig tid med bruk av solide datainnsamlingsmetoder.

5.4.2 «Nudging»

Flere læresteder har innført telefonrunder for å følge opp studenter som har søkt, og forsøker å «nudge» eller «dulte» de (gi de et lite puff) til å velge å møte opp. Karlsen & Varhaug (2016) og Bjorvatn m.fl. (2017) undersøkte effekter av slike praksiser på en systematisk måte og på oppdrag fra Kunnskapsdepartementet. I samarbeid med fem utdanningsinstitusjoner (Høgskolen i Bergen; Universitetet i Bergen; Universitetet i Agder; Høgskolen i Stord/Haugesund; Nord universitet) ble tre *nudger* implementert våren 2016 og effekt på oppmøte målt opp mot en kontrollgruppe som ikke var gjenstand for nudging.

Følgende tre *nudger* ble implementert (se Bjorvatn m.fl., 2017:11):

1. *Hurtigsvar-nudge*: Informasjon om at man er med i trekningen av pensumlitteratur dersom man takker ja til tilbudt studieplass.
2. *Info-nudge*: Informasjon om lærerlønn, jobbmuligheter og at læreryrket er en jobb med mening, samt link til inspirasjonsvideo.
3. *Plan-nudge*: Søkerne ble bedt om å svare på spørsmål om de har tenkt å takke ja eller nei til studieplass.

Det ble gjennomført et randomisert felt eksperiment med 330 individer hver i fire grupper (en kontrollgruppe). Resultatene fra denne studien viser at ingen av nudgene hadde betydning for søkerens valg. De er registrert, men de har ikke påvirket atferden til søkerne.

Forfatterne skriver (Bjorvatn m.fl., 2017:14):

*Vår hypotese er at mangel på effekt av **nudgene** på oppmøte er at søkerne er motiverte, informerte og reflekterte. Det at de er motiverte fremkommer av at søkerne rapporterte en gjennomsnittsscore på 9 (på en skala fra 1 til 10) på spørsmålet «Hvor sterkt ønsker du å bli lærer?». De er godt informerte gjennom en rekke påminnelser underveis fra SO og institusjonene. Faktisk var det bare én respondent som sa at han hadde glømt fristen! De er reflekterte ved at det typisk er «gode grunner» for å takke nei, slik som militærtjeneste, det å fortsette med andre studier. Bare fem (av 144) sier at de angrer på at de takket nei. Gjennom telefonintervjuene foretatt av de to masterstudentene våre fikk vi et inntrykk av at samtlige hadde brukt god tid på å bestemme seg om å ikke begynne på studiet, og at valgene var gjennomtenkte, og dermed lite følsomme for dulting.*

Damgaard³² & Nielsen (2018) har oppsummert forskning på «nudging» i utdanning, og finner både positive, negative og nøytrale resultater alt etter hva som gjøres, for hvem og hvordan. De har identifisert og gruppert studier etter målgruppe, hensikt og innhold og gir en god inngang til teori og empiri på feltet. Ett av områdene nudging blir brukt til i høyere utdanning er «reminders» - f.eks. å minne søkere om frist for å ta imot studieplass. De skriver: «The effects of reminders on specific tasks such as completing college enrolment, aid applications, number of contributions posted in an online forum or applying to an academic conference generally are positive with some indication that the largest effects arise among low-SES students. However, the effects mostly seem short-lived and the effect on outcomes which are more long-term and require ongoing effort (e.g. grades and earned course credits) are more mixed» (2018:324). Et annet område som er studert er «nudging» med informasjon om hva du vil få igjen ved å ta en utdanning - hvorfor det vil svare seg for deg å ta utdanning. Her konkluderer forfatterne: «Overall, nudging with information about the returns to schooling has mostly had no effects on student outcomes in developed countries but positive effects in developing countries» (s. 329).

5.4.3 Ungdomsskolegutter som lekeassistenter i barnehager

Vi har ikke klart å identifisere studier som eksplisitt vurderer effekten av dette tiltaket (ungdomsskoleelever som lekeassistenter) som 23 % av pedagogiske ledere i barnehager har rapportert at de gjør for å rekruttere flere menn til barnehage (se ovenfor). Det er grunn til å anta at dette kan ha betydning ettersom mange mannlige søkere til barnehagelærerutdanning rapporterer at de har hatt erfaring fra barnehage tidligere og det kan være en overvekt av mannlige studenter uten slik erfaring som velger å avslutte barnehagelærerutdanning. Det er behov for studier som kan belyse kausalitet mellom erfaring og det å søke seg til barnehagelærerutdanning eller GLU 1-7, å gjennomføre utdanningen og å bli i yrket.

Oppsummering

- Det er ikke mulig å si om de nasjonale rekrutteringskampanjene bidrar til økt søking, hverken generelt eller spesifikke grupper som menn og studenter med innvandrerbakgrunn. Forskning er preget av holdningsmålinger uten relevante kontrollgrupper og har ikke mulighet til å si noe om effekter eller kausalitet.
- Eventuelle nye kampanjer bør designes med forskere og innebære formativ forskning. Å måle effekter vil likevel være komplisert ettersom det ofte er mange faktorer som påvirker samtidig, men mindre formative studier kan gi innsikt i mulig innhold og bidra til å bygge en endringsteori for kampanjen. Forskere på området advarer mot å ha for høye forventninger.
- Nudging kan være virksomt, men skal brukes med kløkt. Det er ikke alltid positivt - i noen tilfeller kan det bli for mye «mas», og de som utsettes for det kan velge å avmelde seg fra videre kontakt. Ulike former kan også ha ulike effekter på ulike personer i ulike situasjoner. Nudging er ikke en «quick fix» og heller ikke en «one size fits all».
- Det er også behov for forskning på effekter av at gutter får erfaring fra barnehagearbeid og mer innsikt i hvordan dette eventuelt kan bidra til at flere menn søker seg til utdanning, gjennomfører og blir lærere i barnehage og barneskole.

32 Lytt også til en podcast fra Aarhus universitet hvor Damgaard intervjues om nudging: *The pros and cons of nudging* (au.dk)

6. Konklusjoner og anbefalinger

I kapittel 1 skrev vi at vi ville belyse forskningsspørsmålene

- Hvem søker seg til læreryrket?
- Er det mulig å påvirke flere til å søke læreryrket?
- Hva skal til for å beholde flere lærere?

I dette kapittelet skal vi kort oppsummere og drøfte resultater gjengitt tidligere i rapporten og gi noen anbefalinger til slutt.

6.1 Rekruttering til læreryrket

Læreryrket er spesielt siden det rekrutterer personer som har observert yrket og blitt utsatt for yrket i mange år. Valg av utdanning skjer for mange mens de fortsatt er elever, og interesser vekkes og styrkes – eller svekkes. Opplevelser som elev av egen skolegang er en viktig faktor når det gjelder senere valg av lærerstudier – og i særdeleshet for gutter. Det kan også være viktig å ha erfaring selv fra arbeid med barn for at gutter velger barnehagelærerutdanning eller lærerutdanning for grunnopplæring. Det er ikke like viktig for jenter å ha slik erfaring.

I kapittel 2.2.2 viser vi til Uggerslev, Fassina og Kraichy (2012) sin studie. Denne viste at den sterkeste predikatoren for tiltrekning til en karriere er i hvor stor grad et individ opplever at det passer til jobben, noe som tyder på at opplevd «fit» spiller en nøkkelrolle i individets karrierebeslutninger. Det er ikke usannsynlig at gutter har større behov for å utforske om barnehagelærer eller barne-skolelærer passer for dem. Forskerne kombinerte realistiske jobb beskrivelser (hvor respondentene blir presentert med en realistisk fremstilling av jobben/lærerarbeidet) med tilbakemeldinger på person-jobb-fit. Det er mulig at dette kan være et alternativ når det ikke er mulig å få praksis, og er noe som kan bli anvendt mer i rådgivning av elever.

Foresattes holdninger til utdanninger kan også påvirke elevers valg og interesser, og fedre kan ha betydning for gutters valg. Variasjoner mellom ulike innvandrergupper kan også være et uttrykk for variasjoner i vurdering av læreryrkets attraktivitet blant foresatte. For gutter kan utsikter til en god lønn (relativt i forhold til andre jobber og i forhold til innsats) ha betydning for valg av utdanning.

De som velger seg til barnehagelærerutdanning har gjerne lavere karaktersnitt enn gjennomsnittet for høgskole- og universitetsstudenter, mens både grunnskolelærerstudenter og lektorstudenter har høyere karaktersnitt, med lektorstudenter på topp. Lærerstudenters gjennomsnittlige karakterer har økt gradvis over tid i Norge.

Studenter er opptatt av å få en god lønn med et positivt arbeidsmiljø. De er opptatt av studiefaget sitt og vil arbeide med faglige interesser. Menn vektlegger i større grad ytre belønninger; lønn, fritid tid til andre gjøremål, osv. Det er noen indikasjoner på at det er mulig å endre syn på læreryrket som et attraktivt valg ved å eksponere studenter for læreryrkets personlige og sosiale nytte, men ingen av studiene fulgte studentene lenge nok til å registrere faktiske valg av studier.

Studenter som velger realfag har tradisjonelt ikke valgt læreryrket, men forsøk med alternative programmer (f.eks. Teach First) og økonomiske insentiver har vist at det er mulig å få flere realister

inn i yrket. Økonomiske insentiver kan være viktige for å øke rekruttering i visse regioner eller i skoler hvor det er vanskelig å få rekruttert nok lærere med kompetanse. Å tilby stipendordninger for å øke rekruttering til lærerutdanning har også vist seg å kunne ha effekt. Det kan være at det bidrar til at «usikre» søkere velger seg til lærerutdanning, men ikke nødvendigvis at personer som ikke hadde vurdert læreryrket får lyst til å bli lærer.

Det er mye mer vanlig å utvikle alternative lærerutdanningsprogrammer i land som ikke har nasjonale forskrifter. Derfor er det svært mange ulike programmer i USA og mye av forskningen er også fra USA. De sterkeste studiene indikerer at alternative programmer kan potensielt bidra til å rekruttere flere lærere – og de kan rekruttere flere menn, etniske grupper og lærere til spesifikke fag som det er en underdekning på. Men programmene kombinerer ofte flere elementer, f.eks. både et alternativt program og økonomiske insentiver. Noen har også forpliktelser knyttet til dem; lærere må binde seg til å undervise i distriktet i et antall år, eller de må betale tilbake dersom de ikke fullfører og begynner å arbeide i distriktet. Svært mange studier følger ikke lærerne lenge nok til å kunne si noe om langtidseffekter.

Forskning om rekrutteringsstrategier som er anvendt i Norge – nasjonale rekrutteringskampanjer, nudging og å gi gutter anledning til å prøve seg i barnehage mens de er ungdomsskoleelever – er det lite forskning som kan dokumentere nytten av når det gjelder effekt på rekruttering. Nasjonale kommunikasjonskampanjer kan ha betydning for bevisstgjøring og for positiv oppmerksomhet, men det er ikke blitt påvist at de har en effekt på rekruttering. Forskere på feltet anbefaler bl.a. at slike kampanjer starter med formative forskningsprosjekter for å prøve ut og utvikle på en systematisk og kunnskapsbasert måte. Tre ulike former for nudging ble forsøkt i ett prosjekt i Norge uten å finne effekt av noen, men dette er også et komplisert felt som krever mer forskning. Det samme gjelder tiltaket med gutter som lekeassistenter som det er grunn til å tro kan ha betydning, men som ikke er dokumentert.

6.2 Overgang fra student til lærer

At overgangen fra student til lærer kan være svært tøff, er det mye dokumentasjon på. Derfor er det også blitt utviklet flere induksjonsprogrammer for å avhjelpe de nyutdannede i deres første år. I Norge er det utviklet prinsipper for dette, det er avsatt midler til at nyutdannede kan få nedsatt undervisningsplikt, og det er opplæring av veiledere. Det vi vet foreløpig er at de nyutdannede som deltar i ordningen er fornøyde med ordningen, men vi vet ikke om det bidrar til at flere blir i arbeidet (som er ett av de viktige målsettingene med tiltaket). Vi vet heller ikke om det bidrar til kompetanseutvikling innen undervisning, og andre studier indikerer at en grunn til at lærere slutter er opplevd mangel på mestring og manglende undervisningskunnskap.

Studier med et randomisert design i vårt utvalg kunne sammenligne nyutdannede lærere som fikk ta del i et induksjonsprogram med de som ikke tok del. Programmene gikk over flere år og omfattet både veiledning og opplæring. Konklusjonen fra disse studiene er at deltakelse i induksjonsprogrammene ikke hadde noen tydelig effekt for valget «å bli i skolen / som lærer». Det som kommer fram fra studiene er at opplevelse av støtte fra leder og kollegaer er svært viktig.

Vi kan altså ikke dokumentere at mentorordning har effekt på det å beholde lærere i skolen, men det betyr ikke at en slik ordning ikke har en effekt på å gjøre overgangen til læreryrket bedre eller mer håndterbar. Nedsatt leseplikt *kan* være avgjørende for nyutdannede i deres første tid som lærer når alt tar mye lenger tid og ingen gode vaner er opparbeidet. Studiene klarer ikke å skille mellom de ulike komponentene i tiltakene, og slik sett vet vi ikke hva som har mest eller minst betydning for kvalitet i overgangs- og induksjonstiden.

6.3 Å beholde lærere

Det er flere studier som har sett på faktorer som prestasjonslønn og økt lønn, men det er ikke mulig å trekke bastante konklusjoner ut fra disse. Prestasjonslønn har muligens større appell for menn, men problematiseres av de fleste. Det er også blandede resultater når det gjelder lønn for øvrig – både positive resultater og nøytrale. Effekten kan også være kortvarig. Flere av disse studiene som ser på hva lønn betyr, trekker fram at det ikke nødvendigvis er de økonomiske insentivene som har betydning for om lærere blir i skolen, men arbeidsbetingelsene.

Intervjustudier får fram en forståelse av at lønn oppleves relativt. Lønnen må være god nok i forhold til hva man kunne ha fått i andre stillinger med samme lengde utdanning, og det må svare til innsatsen.

Økt lønn kan likevel ikke kompensere for dårlige arbeidsbetingelser, ledelse eller skolemiljø. Dette står fram som et tydelig resultat av vår gjennomgang. I en av de norske studiene kan arbeidsbetingelser også handle om hvor stor andel av lærerne som er ukvalifiserte. Det er mulig at dette reflekterer et opplevd skolemiljø eller kollegaskap som ikke er faglig sterkt, men studien gir ikke innsikt i begrunnelser.

6.4 Anbefalinger

Anbefalinger vi gir til slutt er basert på vår gjennomgang og basert på en narrativ syntese. Som vi har vist til flere ganger, er det ofte et svakt vitenskapelig grunnlag til å konkludere. Flere anbefalinger bør derfor også følges forskningsmessig.

6.4.1 Barnehage og skole som gode arbeidsplasser

Basert på denne gjennomgangen av forskning, antar vi at det aller viktigste rekrutteringsarbeidet og det viktigste arbeidet for å beholde lærere foregår i barnehager og skoler, i det daglige livet. Ifølge studiene i vårt utvalg, bestemmes framtidige yrkesvalg ganske tidlig for svært mange, og det vil være avgjørende for elever at skolen oppleves meningsfull og verdifull og at arbeidet som lærer virker attraktivt. Egne erfaringer fra skole påvirker valg av læreryrket, oppgir elever og studenter i studier vi har vist til.

En god arbeidsplass handler om relasjoner, ressurser og muligheter. Relasjoner til ledelse, opplevelse av støtte fra leder og god kommunikasjon med leder trekkes fram i svært mange studier. Rektoratferd kan ha effekt på læreres trivsel og deres pedagogiske arbeid (Liebowitz & Porter, 2019). Rektor har også mulighet til å passe på arbeidsbelastning for lærere, og kan ha betydning for læreres opplevelse av å kunne håndtere arbeidsbelastning. Et godt kollegaskap som realiserer intensjoner i Læreplanen (LK20) om samarbeidslæring og profesjonsutvikling vil både kunne virke støttende og gi muligheter for læring i trygge former.

Ressurser til å kunne gjøre et godt arbeid er ikke alltid noe barnehagen eller skolen rår over, og de vil være nødt til å forholde seg til skiftende økonomi nasjonalt og lokalt. Ressurser handler om tilgang til utstyr, men det handler også om gruppe/klassestørrelse, og tilgang til kompetanse i kollegiet. God kommunikasjon om skolens valg og medinnflytelse i valg kan være viktig særdeles i trange økonomiske tider. For skoler med mange elever med spesialpedagogiske behov, kan ressurstilgang være spesielt krevende. Flere studier påpeker også at elevgrunnet i en skole kan være en årsak til at lærere slutter eller flytter – men ikke nødvendigvis.

Stabilitet i ledelse og i kollegafelleskapet kan også ha betydning for opplevelse av gode relasjoner, og det er studier som peker på at mye utskifting i ledelse også kan ha en smitteeffekt på lærere. Å rekruttere til ledelse er en utfordring, og arbeidet til ledere blir også mer og mer komplisert. Ansvar for at det er mulig å gjøre en god jobb i barnehager og skoler går langt utover den enkelte barnehagen og skolen.

En av grunnene til at det har vært viktig å beholde lærere, er at det også har betydning for barn og unge å ha godt kvalifiserte og stabile lærere. Lynch m.fl (2016) er blant de studiene som påpeker betydningen av at lærere er engasjerte i arbeidet. Det vil si at de trives med arbeidet og med elevene, at de opplever jobb tilfredshet og et støttende arbeidsmiljø). Selv om vi ikke har longitudinelle data som kan dokumentere at lærere som vurderer å slutte faktisk slutter i arbeid, er det gjennomgående at dårlige arbeidsforhold og manglende mestringsopplevelse oppgis som årsak til at lærere vurderer å slutte. Dette bør ses på som risikomomenter, og det kan være avgjørende at slike problemstillinger tas opp av leder.

Første punkt på våre anbefalinger handler om noe så stort, komplisert og viktig som et langsiktig og kontinuerlig kvalitetsarbeid, og at alle gode krefter i og utenfor barnehage og skole bidrar til at barnehager og skoler er gode arbeidsplasser som gir glede og mestringsopplevelser i hverdagen for barn, unge og ansatte.

6.4.2 Identifisere risiko for å slutte som student eller lærer

Vårt neste punkt handler om å beholde de som tross alt har valgt læreryrket. Risiko for å slutte for både lærerstudenter og lærere handler om en opplevelse av å være overveldet, og ikke å mestre oppgavene. For studenter kan det vise seg som manglende innleveringer, stryk eller annet. For lærere kan det være vanskeligere å få øye på, og det er derfor åpen og god kommunikasjon med kolleger og ledelse er viktig. Det kan også være at noen faglærere er spesielt utsatt fordi det er vanskelig å bygge de gode relasjonene med elever dersom man har få timer per uke med mange elever. Hvordan arbeidsdagen organiseres, antall klasser, størrelse på klasser, om læreren underviser i fag uten å ha fagkompetanse - alt dette kan bidra til opplevelser av å ikke håndtere arbeidsbelastningen.

Lynch m. fl. (2016) finner at lærere som opplever å være positivt engasjert i arbeidet også kan vurdere å si opp. Arbeidsmengden blir for mye, de føler at de har gitt nok. Dette kan være godt kvalifiserte og dyktige lærere, men de kommer til et punkt at arbeidsbelastninger ikke er til å håndtere.

Flere studier påpeker at noe frafall fra både lærerutdanninger og fra yrket må vi regne med, og det kan være både riktig og viktig at det er noen som slutter. Men det er av stor betydning at barnehager og skoler ikke mister ansatte som gjør en kvalitativt god jobb. For studiesteder vil det være avgjørende å ha et særskilt blikk på menn i utdanningene ettersom det er en større tilbøyelighet for at de slutter. Å slutte kan være begrunnet i en opplevelse av at yrket ikke «passer» for dem. Det kan være verdt å utforske hva som ligger i en slik opplevelse og eventuelt vurdere tiltak.

6.4.3 Betydningen av foresatte for elevers valg av studie

Foresatte ser ut til å ha innflytelse på de unges valg, uansett etnisitet, og det kan derfor også være viktig å være bevisst dette i samarbeid med foresatte. Dette handler i bunn og grunn om hvilken status foresatte opplever at læreryrket har, og hvordan foresatte opplever læreryrket og barnehage og skole som arbeidsplass.

Kanskje har fedre større betydning for guttenes valg, og det kan også være noe å være oppmerksom på.

6.4.4 Å gi elever - spesielt gutter - flere erfaringer og god informasjon

Som vi har sett så er det en tendens til at gutter som har litt erfaring med undervisningsarbeid eller arbeid med barn kan ha større tendens til å søke seg i den retningen. Det kan også være at de gjennomfører studiet mer enn menn som ikke har slik erfaring (barnehagelærerutdanning). Samarbeid mellom skoler og barnehager, og samarbeid mellom trinn innen samme skole kan gi flere elever muligheter til å prøve seg i «undervisning».

6.4.5 Økonomiske insentiver

Lønnsnivået for lærere kan også ha betydning for å øke andelen menn som lærere i barnehage og skole, et større mangfold av etniske grupper, og for å rekruttere andre grupper som er mer usikre på å bli lærer. Det som framheves i flere studier er den relative lønnen - at lønnen må være sammenlignbar med det en kunne få i andre stillinger som krever like lang utdanning. Belønning skal stå i forhold til innsats. Dette framheves også spesielt for noen grupper fag - som realfag hvor studenter i disse fagene forventer å ha stillinger som betaler bedre enn lærerstillinger.

Studiene er ikke enhetlige i sine konklusjoner, og det kan være at lønn har større betydning for å rekruttere enn for å beholde (da ser det ut til at det er arbeidsmiljø som har størst betydning), men det kan være en medvirkende faktor.

6.4.6 Alternative programmer eller insentivordninger for å rekruttere bestemte grupper

Det kan se ut til at andel personer med innvandrerbakgrunn øker når det gjelder ansettelse i barnehage og skoler og når det gjelder andel studenter. Det er mulig at det har vært en naturlig forsinkelse i antallet rett og slett grunnet aldersgrupper - at det har vært flere barn og unge enn unge voksne og voksne som har kunnet velge læreryrket. Når det er sagt, viser det seg også at det kan være ulike valg i ulike grupper alt etter hvilket land foresatte innvandret fra. Det kan være viktig å følge med på utviklingen og eventuelt vurdere om alternative programmer eller andre insentiver kan være noe å prøve ut. Erfaringer fra Teach First kan da være viktige å bygge på. Det samme gjelder om det er behov for å rekruttere lærere innen bestemte fag.

6.4.7 Utforske induksjonsstrategier

Evalueringer og forskning på induksjonsstrategier er ikke overbevisende i sin styrke til å kunne si noe om effekter. Sannsynligheten er stor for at det er viktig å ivareta overgang fra student til lærer i barnehage og skole, og det er mange studier som viser sammenhenger mellom tilgang til induksjonsprogrammer og tilfredshet - til og med større tilfredshet med det første året sammenlignet med de som ikke fikk et induksjonsår.

Basert på vår gjennomgang vil vi likevel anbefale at det prøves ut flere tiltak på en systematisk og forskningsbasert måte som gir mulighet for å vurdere effekter av ulike komponenter for de nyutdannedes utvikling av kompetanse og for at de blir i barnehage / skole. Etersom evalueringer av den norske ordningen dokumenterer store forskjeller i hvordan ordningen gjennomføres, vil det

ikke være mulig å undersøke effekter basert på kun registerdata og informasjon om deltakelse eller ikke deltakelse.

6.4.8 Utforske informasjonsarbeid

Alle læresteder vi har vært i kontakt med, rapporterte at de arbeider på mange ulike måter med å få ut informasjon til potensielle søkere. Det er skolebesøk, det er utdanning av «ambassadører» som forteller om utdanninger til nesten jevngamle, det er filmer og TikTok og andre sosiale medier. I tillegg har vi hatt noen store nasjonale rekrutteringskampanjer med samarbeid og informasjon som har foregått over flere år.

At det er god og tilgjengelig informasjon om de ulike lærerutdanningene fra lærestedene har uten tvil stor betydning for de som vurderer å søke seg inn på utdanningene. GNIST-partnerskapet kan ha betydd noe for profilering av læreryrket og kan ha fått mer positiv mediaoppmerksomhet. Men i hvor stor grad denne informasjonen har betydning for å overbevise folk å søke lærerutdanning som ikke har tenkt på det før, knyttes det større usikkerhet til. Det er flere studier fra flere ulike felt som viser at det kan være svært vanskelig å få folk til å endre oppfatning eller endre atferd på grunn av en massemedia kommunikasjonsstrategi. Her er det også behov for forskning og muligheter for det som kalles «formativ forskning» for å prøve ut tilnærminger og undersøke respons på en systematisk måte. Dette kan f.eks. være en strategi for å utforske foresattes forhold til læreryrket.

6.5 Videre forskning

Det er vanlig å vurdere forskningskvalitet i systematiske kunnskapsoversikter fordi det er viktig å vite på hvilket grunnlag resultater er kommet fram og i hvor stor grad det er mulig å vektlegge resultatene og trekke konklusjoner basert på dem. Dette har ikke minst betydning når det er snakk om effekter av intervensjoner, f.eks. effekter av et induksjonsprogram eller om prestasjonslønn har betydning for at lærere blir i arbeidet. Da er det viktig å planlegge et design med kontrollgrupper for å undersøke hva som skjer i grupper som ikke blir utsatt for intervensjonen, og det er viktig å ha både store nok utvalg og å følge utvalgene over tid. anbefalinger basert på forskningen kan føre til store økonomiske kostnader, og det kan være viktig å vite om de økte kostnadene også kan forventes å gi ønskede resultater.

Vi må konkludere at det er lite forskning blant det vi har identifisert som tilfredsstillende slike designkrav. Det går også tydelig fram av Vedlegget hvor vi rapporterer på kvalitetsvurdering av forskning funnet i de internasjonale databasesøkene. Forskning vi har identifisert gjennom søk i norske tidsskrifter og nettsteder er også stort sett tverrsnittsstudier eller holdningsstudier, men med noen unntak.

Studier som baserer seg på intervjuer eller spørreundersøkelser som etterspør meninger eller holdninger kan selvsagt ha høy kvalitet. Poenget her er at det er for få studier som kan si noe om konsekvenser av tiltak eller intervensjoner, og det ville være viktig for framtidig utvikling at det var noen flere slike studier. I våre anbefalinger, har vi identifisert tre områder som det er behov for forskning på og hvor det er behov for andre former for forskning enn det vi har til nå: (1) induksjonsordninger, (2) rekrutteringskampanjer for å øke rekruttering til læreryrket, og (3) gutters valg av læreryrke. De to første er gjerne store, krevende og nasjonale og dersom intensjonen er at de skal bidra til enten økt rekruttering eller til at flere blir i arbeidet, ville det være naturlig å undersøke dette på måter som kan gi bedre svar på spørsmålene. Formative forskningsprosjekter kan være en mulighet for alle tre områder.

Når det gjelder nyutdannede - og erfarne - lærere, ville det også være viktig å få mer helhetlig innsikt i hvilke kompetanse- og kunnskapsområder det kan være mest bruk for videreutvikling innen. Det vil kreve et godt forskningsdesign for å kunne belyse konsekvenser for mestring eller kompetanseutvikling. I disse dager er barnehager og skoler involvert i arbeidsplassbasert utviklingsarbeid i samarbeid med UH-sektoren, og det er også et spørsmål om dette utviklingsarbeidet svarer på behovene for kompetanseutvikling som lærere kjenner på.

Det kan også være problematisk med ulike måter å registrere f.eks. lærerkompetanse eller frafall. Vi vil derfor anbefale at det arbeides videre med å skaffe solide tall og enighet om definisjoner. Det har betydning for utdanningssektoren i sin helhet - og ikke minst for barn og unge - at det er kunnskap om kvalifikasjoner i barnehage og skole og om standarder blir møtt.

Referanser

- Abioye, A.I., Hajifathalian, K. & Danaei, G. Do mass media campaigns improve physical activity? a systematic review and meta-analysis. *Arch Public Health* 71, 20 (2013). <https://doi.org/10.1186/0778-7367-71-20>
- Abrahamsen, B. (2020). Færre menn enn kvinner fullfører kvinnedominerte profesjonsutdanninger, *Tidsskrift for samfunnsforskning*, DOI: <https://doi.org/10.18261/issn.1504-291X-2020-03-03>
- Argentin, G. (2013). Male routes to a teaching career: motivations, market constraints and gender inequalities. *International Review of Sociology*, 23(2), 271–289.
- Ault, P. C., Roccograndi, A., & Burke, A. (2017). *Mentoring Early Career Teachers in Urban Alaska: Impact Findings from the Investing in Innovation (i3) Evaluation of the Alaska Statewide Mentor Project Urban Growth Opportunity*. Education Northwest.
- Berlinski, S., & Ramos, A. (2020). Teacher mobility and merit pay: Evidence from a voluntary public award program. *Journal of Public Economics*, 186, 104186.
- Bjorvatn, K., Ekström, M., Pires, A.J.G. (2017). *Små dytt for store valg: Rapport fra et forskningsprosjekt om nudging for økt rekruttering til lærerutdanningen*, SNF Arbeidsnotat nr 2/2017, Bergen: Samfunns- og næringslivsforskning AS (SNF). ISSN 1503-2140.
- Bore, I-L.K., Bakken, P., Boilard, M.C., Fetscher, E., Hamberg, S., og Sinderud, M.B. (2019). *Høyt opptaksnivå, lav fullføring*. NOKUT Rapport nr. 18-2019. bakken_bore_boilard_fetscher_hamberg_sinderud_hoyt-opptaksniva-lav-fullforing_18-2019.pdf (nokut.no)
- Boyd, D., Grossman, P., Ing, M., Lankford, H., Loeb, S., & Wyckoff, J. (2011). The influence of school administrators on teacher retention decisions. *American educational research journal*, 48(2), 303–333.
- Brookhart, S., & Freemann, D. (1992). Characteristics of Entering Teacher Candidates. *Review of Educational Research*, 62 (1): 37–60.
- Bueno, C., & Sass, T. (2018) The effects of differential pay on teacher recruitment, retention and quality. *UWRG Working Papers*. 121. https://scholarworks.gsu.edu/uwrg_workingpapers/121.
- Caspersen, J. (2013). *Professionalism among novice teachers. How they think, act, cope and perceive knowledge*. Lastet ned fra: (19) (PDF) Professionalism among novice teachers. How they think, act, cope and perceive knowledge (researchgate.net)
- Christensen, S. S., Davies, R. S., Harris, S. P., Hanks, J., & Bowles, B. (2019). Teacher recruitment: Factors that predict high school students' willingness to become teachers. *Education sciences*, 9(4), 282.
- Clewell, B. C., & Villegas, A. M. (2001). *Absence Unexcused: Ending Teacher Shortages in High-Need Areas: Evaluating the Pathways to Teaching Careers Program*. Washington, DC: The Urban Institute.
- Clotfelter, C., Glennie, E., Ladd, H. and Vigdor, J.L. (2007). Would higher salaries keep teachers in high poverty schools? Evidence from a policy intervention in North Carolina, *Journal of Public Economics* 92(5): 1352–1370.
- Clotfelter, C. T., Glennie, E. J., Ladd, H. F., & Vigdor, J. L. (2008). Teacher bonuses and teacher retention in low-performing schools: Evidence from the North Carolina \$1,800 teacher bonus program. *Public Finance Review*, 36(1), 63–87.
- Cochran-Smith, M. & Villegas, A.M. (2016). Research on Teacher Preparation: Charting the Landscape of a Sprawling Field. In D. Gitomer & C. Bell, (Eds.). *Handbook of Research on Teaching*, 5th Ed., (pp. 439–547). Washington, DC: American Educational Research Association.

- Coleman, J. S., Campbell, E. Q., Hobson, C. J., McPartland, J., Mood, A. M., Weinfeld, F. D., & York, R. L. (1966). *Equality of educational opportunity*. Washington, DC: U.S. Government Printing Office.
- Cowan, J., & Goldhaber, D. (2018). Do bonuses affect teacher staffing and student achievement in high poverty schools? Evidence from an incentive for national board certified teachers in Washington State. *Economics of Education Review*, 65, 138-152.
- Damgaard, M.T., & Nielsen, H.S. (2018). Nudging in Education, *Economics of Education Review* 64, 313-342. <https://doi.org/10.1016/j.econedurev.2018.03.008>
- DeFeo, D.; Hirshberg, D.; Hill, A. (2018) It's More Than Just Dollars: Problematizing Salary As the Sole Mechanism for Recruiting and Retaining Teachers in Rural Alaska. In *Wellness and Healing: Indigenous Innovation and Alaska Native Research, Proceedings of the Alaska Native Studies Conference, Juneau, AK, USA, 13-15 April 2018*; University of Alaska Anchorage: Anchorage, AK, USA, 2018.
- Direktoratet for høyere utdanning og kompetanse (HK-Dir) (2022). *Søking om opptak til høyere utdanning ved universiteter og høyskoler, April 2022*. faktanotat-uhg-sokertall-2022.pdf (samordnaopptak.no)
- Donaldson, M. L., & Johnson, S. M. (2010). The price of misassignment: The role of teaching assignments in Teach for America teachers' exit from low-income schools and the teaching profession. *Educational Evaluation and Policy Analysis*, 32(2), 299-323.
- Eik, L. T. (2014). Ny i profesjonen. En observasjons- og intervjustudie av førskolelæreres videre kvalifisering det første året i yrket. Ny i profesjonen. En observasjons- og intervjustudie av førskolelæreres videre kvalifisering det første året i yrket. (uio.no)
- Elfers, A. M., Plecki, M. L., St John, E., & Wedel, R. (2008). *Undergraduates' views of K-12 teaching as a career choice*. University of Washington, College of Education. Lastet ned fra: (PDF) Undergraduates' Views of K-12 Teaching as a Career Choice (researchgate.net).
- Ellingsen, P. (2016). *Å overleve som lærer. En studie om hvorfor lærere opplever det utfordrende å overleve i lærerrollen*, Masteroppgave, Universitetet i Tromsø, lastet ned fra: Munin: Å overleve som lærer. En studie om hvorfor lærere opplever det utfordrende å overleve i lærerrollen (uit.no)
- Emilsen, K., Lysklett, O.B., og Nordli, A. (2020). Gutter (menn) som slutter - om frafall i barnehagelærerutdanningen, *Nordisk tidsskrift for utdanning og praksis*, 14[1], 5-22.
- Falch, T. (2011). Teacher mobility responses to wage changes: Evidence from a quasi-natural experiment. *American Economic Review*, 101(3), 460-65.
- Falch, T. (2017). Wages and recruitment: Evidence from external wage changes. *ILR Review*, 70(2), 483-518.
- Falch, T., & Strøm, B. (2005). Teacher turnover and non-pecuniary factors. *Economics of Education Review*. <https://doi.org/10.1016/j.econedurev.2004.09.005>
- Faulstich-Wieland, H., Niehaus, I. & Scholand, B. (2010) Elementary School Teaching: 'Lowest Level of the Teaching Profession' versus 'I Love Children'. Or: What Prevents Pupils from Becoming Teachers and What Attracts Students to the Teaching Profession]. *Erziehungswissenschaft* 21 (41): 27-42.
- Fauskanger J., og Hanssen B. (2011). Frafall og omvalg i lærerutdanningen - hva kan vi gjøre noe med og hva må vi leve med? *Uniped - Tidsskrift for universitets- og høyskolepedagogikk*, 34(2), 55- 66.
- Fokkens-Bruinsma, M. & Canrinus, E. (2012). Adaptive and Maladaptive Motives to Become a Teacher. *Journal of Education for Teaching*, 38 (1), 3-19.
- Forskningsrådet (2021, oppdatert mars 2022). Indikatorrapporten. Utdanning (forskningsradet.no)

- Fredriksen, B. (2018). *Leaving the music classroom. A study of attrition from music teaching in Norwegian compulsory school*. Phd avhandling. Norges Musikkhøgskole. NMH Brage: Leaving the music classroom. A study of attrition from music teaching in Norwegian compulsory school (unit.no)
- Fryer, R. G. (2011). Teacher incentives and student achievement: Evidence from New York City public schools. *Journal of Labor Economics*, 31(2), 373-407.
- Giersch, J. (2016). A test of personal and social utility values and the appeal of a career in teaching. *Educational Research for Policy and Practice*, 15(3), 163-173.
- Giersch, J. (2021). Motivations to enter teaching: an investigation with non-education university students. *Journal of Education for Teaching*, 47(3), 426-438.
- Gilpin, G. A. (2011). Reevaluating the effect of non-teaching wages on teacher attrition. *Economics of education review*, 30(4), 598-616.
- Gjefsen, H.M. (2020). Wages, teacher recruitment, and student achievement, *Labour Economics*, 65, <https://doi.org/10.1016/j.labeco.2020.101848>.
- Glazerman, S., Isenberg, E., Dolfin, S., Bleeker, M., Johnson, A., Grider, M., ... & Easton, J. Q. (2010). Impacts of comprehensive teacher induction: *Final results from a randomized controlled study. (NCEE 2019-4027)*. Washington, DC: U.S. Department of Education, Institute of Education Sciences, National Center for Education Evaluation and Regional Assistance.
- Glazerman, S., Protik, A., Teh, B., Bruch, J., Max, J., & Warner, E. (2013). *Transfer incentives for high-performing teachers: Final results from a multisite randomized experiment. Executive summary (NCEE 2014-4004)*. National Center for Education Evaluation and Regional Assistance, Institute of Education Sciences, US Department of Education.
- Goldhaber, D., Destler, K., & Player, D. (2010). Teacher labor markets and the perils of using hedonics to estimate compensating differentials in the public sector. *Economics of Education Review*, 29(1), 1-17.
- Gorard, S., See, B.H., & Siddiqui, N. (2017). *The trials of evidence-based education - The Promises, Opportunities and Problems of Trials in Education*, Routledge: <https://doi.org/10.4324/9781315456898>
- Gorard, S., Maria Ventista, O., Morris, R., & See, B. H. (2021). Who wants to be a teacher? Findings from a survey of undergraduates in England. *Educational Studies*, 1-23.
- Gunnes, T. (2021). SSBs beregninger av framtidig lærertetthet er verken fra helvete eller himmelen, *Khrono* (Publisert torsdag 05.08.2021). <https://khrono.no/ssbs-beregninger-av-framtidig-laerertetthet-er-verken-fra-helvete-eller-himmelen/590600>
- Gunnes, T., Perlic, B., og Ekren, R. (2021). *LÆRERMOD 2019-2040 Tilbud og etterspørsel for fem utdanningsgrupper av lærere*, Statistisk Sentralbyrå. Rapporter 2021/11. https://www.ssb.no/arbeid-og-lonn/artikler-og-publikasjoner/_attachment/448288?_ts=17825fc44e8
- Han, Y. K., & Rossmiller, R. A. (2004). How Does Money Affect Teachers' Career Choices? Evidence from NLS-72. *Journal of Education Finance*, 30(1), 79-99.
- Hanssen, B., Raaen, F.D., Østrem, S. (2010). Det heseblesende lærerarbeidet - Om nyutdannede læreres mestring av yrket, i P. Haug (red). *Kvalifisering til læreryrket*, Oslo: Abstrakt forlag.
- Hanushek, E.A., & Pace, R.R. (1995). Who chooses to teach - and why? *Economics of Education Review*, 14, 2, 101-117. Lastet ned fra: PII: 0272-7757(95)90392-L (stanford.edu)

- Harrell, P. E., & Harris, M. (2006). Teacher preparation without boundaries: A two-year study of an online teacher certification program. *Journal of Technology and Teacher Education*, 14(4), 755-774.
- Helms-Lorenz, M., van de Grift, W., & Maulana, R. (2016). Longitudinal effects of induction on teaching skills and attrition rates of beginning teachers. *School Effectiveness and School Improvement*, 27(2), 178-204.
- Henry, G., Bastian, K., & Smith, A. A. (2012). Scholarships to recruit the «best and brightest into teaching: Who is recruited, where do they teach, how effective are they and how long do they stay? *Educational Researcher*, 41(3), 83-92.
- Hill, A. J., & Jones, D. B. (2020). The Impacts of Performance Pay on Teacher Effectiveness and Retention Does Teacher Gender Matter? *Journal of Human Resources*, 55(1), 349-385.
- Hough, H., & Loeb, S. (2013). *Can a district-level teacher salary incentive policy improve teacher recruitment and retention? Policy Brief 13-4, Policy Analysis for California Education*. Policy Analysis for California Education, Stanford University.
- Hunter, D. L. (1998). *Teaching as a career choice: The effects of cost and proximity of training on students from poor and rural areas*. North Carolina State University.
- Ingersoll, R. M., & May, H. (2012). The magnitude, destinations, and determinants of mathematics and science teacher turnover. *Educational Evaluation and Policy Analysis*, 34(4), 435-464.
- Ingersoll, R., Merrill, L., & May, H. (2016). Do accountability policies push teachers out? *Educational Leadership*, 73(8), 44.
- Ingersoll, R. M., & Strong, M. (2011). The impact of induction and mentoring programs for beginning teachers: A critical review of the research. *Review of educational research*, 81(2), 201-233.
- Jacob, R., Goddard, R., Kim, M., Miller, R., & Goddard, Y. (2015). Exploring the causal impact of the McREL Balanced Leadership Program on leadership, principal efficacy, instructional climate, educator turnover, and student achievement. *Educational Evaluation and Policy Analysis*, 37(3), 314-332.
- Jakhelln, R. (2011). *Alene sammen: nyutdannede læreres profesjonslæring i veiledning og kollegial samhandling*. Universitetet i Tromsø, Fakultetet for humaniora, samfunnsvitenskap og lærerutdanning, Tromsø. Munin: Alene - sammen. Nyutdannede læreres profesjonslæring i veiledning og kollegial samhandling (uit.no)
- Johnson, S. M., Kraft, M. A., Papay, J. P. (2012). How context matters in high-need schools: The effects of teachers' working conditions on their professional satisfaction and their students' achievement. *Teachers College Record*, 114, 1-39.
- Jones, M. D. (2013). Teacher behavior under performance pay incentives. *Economics of Education Review*, 37, 148-164.
- Judge, D. B. (2004). *The perceptions of high school seniors toward teaching as a career*. The George Washington University.
- Kane, R. E. (2010). *A quantitative study of the effectiveness of teacher recruitment strategies in a rural Midwestern state*. Doctoral dissertation, Walden University.
- Karlsen, A.M.H., & Varhaug, M. (2016) *Kan nudging øke oppmøtet til lærerstudiet? En studie initiert av Kunnskapsdepartementet*, Masterutredning i Economics og Finansiell økonomi, Norges Handelshøgskole, [Kan nudging øke oppmøtet til lærerutdanning] (nhh.no)t >
- Keck Frei, A., Berweger, S., & Bieri Buschor, C. (2017). Men considering (and choosing) teaching as a career: what accounts for their decision to become a teacher? *European Journal of Teacher Education*, 40(4), 535-549.

- Kirkeberg, M.I., Dzamarija, M.T., Bratholmen, N.V.L., og Strøm, F. (2019). *Norskfødte med innvandrerfamilie - hvordan går det med dem?* Oslo: Statistisk Sentralbyrå. Norskfødte med innvandrerforeldre - hvordan går det med dem? (ssb. no)
- Klassen, R. M., Granger, H., & Bardach, L. (2022). Attracting prospective STEM teachers using realistic job previews: A mixed methods study. *European Journal of Teacher Education*, 1-23.
- Kroezen, M., Dussault, G., Craveiro, I., Dieleman, M., Jansen, C., Buchan, J., Barriball, L., Rafferty, A.M., Bremner, J., Sermeus, W. (2015). Recruitment and retention of health professionals across Europe: A literature review and multiple case study research, *Health Policy*, 119, 12, 1517-1528, <https://doi.org/10.1016/j.healthpol.2015.08.003>.
- Kronen, T. (2018). *Hvilke motivasjonsfaktorer er sentrale for at lærere i ungdomsskolen skal trives i yrket?* Masteroppgave. Universitetet i Sørøst Norge. USN Open Archive: Hvilke motivasjonsfaktorer er sentrale for at lærere i ungdomsskolen skal trives i yrket?
- Kuvaas, B. og Birkeland, I.K. (2018). *Undersøkelse om lokale lønnstillegg i barnehage og skole*, Forskningsrapport 2/2018, Oslo: BI Norwegian Business School. ISSN: 0803-2610. <https://www.bi.edu/research/publications/>
- Kyriacou, C., & Benmansour, N. (2002b). Moroccan foreign language students' views of a career in teaching. *The Journal of Educational Enquiry*, 3(2).
- Kyriacou, C., Coulthard, M., Hultgren, Å., & Stephens, P. (2002a). Norwegian university students' views on a career in teaching. *Journal of Vocational Education and Training*, 54(1), 103-116.
- Ladd, H. F. (2011). Teachers' perceptions of their working conditions: How predictive of planned and actual teacher movement?. *Educational Evaluation and Policy Analysis*, 33(2), 235-261.
- Lee, J., Kim, T., & Su, M. (2021). Reassessing school effectiveness: Multi-objective value-added measures (MOVAM) of academic and socioemotional learning, *Studies in Educational Evaluation*, 68, 100972. <https://doi.org/10.1016/j.stueduc.2020.100972>
- Liebowitz, D. D. & Porter, L. (2019). The Effect of Principal Behaviors on Student, Teacher, and School Outcomes: A Systematic Review and Meta-Analysis of the Empirical Literature. *Review of Educational Research*, 89(5):785-827. DOI: <https://doi.org/10.3102/0034654319866133>
- Liu, E., Johnson, S. M., & Peske, H. G. (2004). New teachers and the Massachusetts signing bonus: The limits of inducements. *Educational Evaluation and Policy Analysis*, 26(3), 217-236.
- Lynch, S., Worth, J., Bamford, S., Wespiese, K. (2016). *Engaging Teachers: NFER Analysis of Teacher Retention*. Slough: NFER. Lastet ned fra: [lfsb01.pdf](https://www.nfer.ac.uk/files/2016/07/lfsb01.pdf) (nfer.ac.uk)
- Mastekaasa, A. (2008). *Tidligere skoleprestasjoner og rekruttering til og gjennomføring av allmennlærerutdanning* (Arbeidsnotat 5/08). Oslo: Senter for profesjonsstudier.
- Mastekaasa, M. & Smeby, J-C. (2008). Educational choice and persistence in male- and female -dominated fields. *Higher Education*, 55, 189-202. <https://doi.org/10.1007/s10734-006-9042-4>
- Manning, M., Wong, G.T.W., Fleming, C.M. (2019). Is Teacher Qualification Associated With the Quality of the Early Childhood Education and Care Environment? A Meta-Analytic Review, *Review of Educational Research*, 89, 3, 370-415. <http://DOI:10.3102/0034654319837540>
- Munthe, E., m.fl. (2022). Systematisk kunnskapsoppsummering for utdanningssektoren, *Norsk Pedagogisk Tidsskrift*, 2, 131-144. <https://doi.org/10.18261/npt.1062.5>
- Munthe, E., & Malmo, K.-A. S. (2011). *Grunnskolelærerstudenter. Første semester i de nye utdanningene*. Delrapport nr. 1 fra Følgegruppen for grunnskolelærerutdanning: Universitetet i Stavanger.

- Nedregård, O. & Abrahamsen, B. (2018). *Frafall fra profesjonsutdanningene ved OsloMet*. Rapport 8/2018. Oslo: OsloMet – storbyuniversitetet.
- Nesje, K. (2016). Teach First Norway - who joins and what are their initial motivations for teaching? *Acta Didactica Norden*, 10, 2. Teach First Norway - who joins and what are their initial motivations for teaching? | Acta Didactica Norge (uio.no)
- Neteland, A., og Tønnessen, T. (2014). *Prestasjonsbasert differensiering av fastlønn for lærere - Et virkemiddel for å løfte norske læreres prestasjoner?* Mastergradsoppgave. Norges Handelshøgskole. NHH Brage: Prestasjonsbasert differensiering av fastlønn for lærere : et virkemiddel for å løfte norske læreres prestasjoner?
- Opheim, V., Waagene, E., Vea Salvanes, K., Gjerustad, C., Holen, S. (2014). *Hvem skal trøste Knøttet - kven kan endre mønsteret? Statusundersøkelse - Likestilling i barnehagen*, Rapport 30/2014, NIFU
- Oslo kommune (2022). *Kunnskapsgrunnlag for strategi for å rekruttere og beholde ansatte i Osloskolen 2022-2040*. Oslo Kommune. (mottatt gjennom personlig korrespondanse)
- Papay, J. P., West, M. R., Fullerton, J. B., & Kane, T. J. (2012). Does an urban teacher residency increase student achievement? Early evidence from Boston. *Educational Evaluation and Policy Analysis*, 34(4), 413-434.
- Qvale, F.K., & Stenersen, J.C. (2015). *Rekruttering av lærere i Norge: Kan høyere lønn eller mer differensiert lønn basert på lærernes prestasjoner øke rekrutteringen?* Mastergrad ved Norges Handelshøgskole, NHH Brage: Rekruttering av lærere i Norge : kan høyere lønn eller mer differensiert lønn basert på lærernes prestasjoner øke rekrutteringen?
- Rambøll (2015). *Evaluering av Veiledningsordningen for nyutdannede pedagoger i barnehage og skole*. Oslo: Rambøll. Report (nyutdannede.no)
- Rambøll (2016). *Veiledning av nyutdannede barnehagelærere og lærere: En evaluering av veiledningsordningen og veilederutdanningen*. Oslo: Rambøll. evaluering-av-veiledningsordningen-sluttrapport.pdf (nyutdannede.no)
- Rambøll (2021). *Evaluering av nyutdannede lærere. Sluttrapport*. Evaluering av veiledning av nyutdannede nytilsatte lærer (udir.no)
- Richardson, P. W., & Watt, H. M. G. (2006). Who chooses teaching and why? Profiling characteristics and motivations across three Australian universities. *Asia-Pacific Journal of Teacher Education*, 34(1), 27-56.
- Rogne, A.F. (2016). Hvor godt treffer befolkningsframskrivingene? *Økonomiske analyser 3/2016*. https://www.ssb.no/befolkning/artikler-og-publikasjoner/_attachment/270397?_ts=1556db62308
- Ronfeldt, M., & McQueen, K. (2017). Does new teacher induction really improve retention? *Journal of teacher education*, 68(4), 394-410
- Ryu, S., & Jinnai, Y. (2021). Effects of monetary incentives on teacher turnover: A longitudinal analysis. *Public Personnel Management*, 50(2), 205-231.
- Samordna Opptak (2022). faktanotat-uhg-sokertall-2022.pdf (samordnaopptak.no)
- Sandsør, A. M. J., Zachrisson, H. D., Karoly, L. A., & Dearing, E. (2021). «Achievement Gaps by Parental Income and Education.» *EdArXiv*. September 13. <http://doi:10.35542/osf.io/unvcy>
- Savage, C., Ayaita, A., Hübner, N., Biewen, M. (2021). Who chooses teacher education and why? Evidence from Germany. *Educational Researcher*, 50, 7, 483-487. <https://doi.org/10.3102/0013189X211000758>
- See, B.H. (2004). Determinants of teaching as a career in the UK. *Evaluation & Research in Education*, 18(4), 213-242.

- See, B.H., Morris, R., Gorard, S. & El Soufi, N. (2020). What works in attracting and retaining teachers in challenging schools and areas?, *Oxford Review of Education*, 46(6), 678–697.
- Sims, S. (2017). *TALIS 2013: Working Conditions, Teacher Job Satisfaction and Retention. Statistical Working Paper*. Department for Education, UK.
- Sims, S., & Benhenda, A. (2022). *The effect of financial incentives on the retention of shortage-subject teachers: evidence from England* (No. 22–04). UCL Centre for Education Policy and Equalising Opportunities.
- Sims, S., & Jerrim, J. (2020). *TALIS 2018: Teacher Working Conditions, Turnover and Attrition. Statistical Working Paper*. Department for Education, UK.
- Skaalvik, E.M., & Skaalvik, S. (2013). *Lærerrollen sett fra lærernes ståsted*, Trondheim: NTNU Samfunnsforskning AS. Lastet ned fra: NTNU Samforsk | Lærerrollen sett fra lærernes ståsted
- Smith, G. R. (2014). *Teacher turnover in Texas: Recruiting, supporting, and retaining quality teachers*. Doctoral dissertation, Dallas Baptist University.
- Snyder, L.B., Hamilton, M.A., Mitchell, E.W., Kiwanuka-Tondo, J., Fleming-Milici, F., Proctor, D. (2010). A Meta-Analysis of the Effect of Mediated Health Communication Campaigns on Behavior Change in the United States, *Journal of Health Communication*, 9, 1. <https://doi.org/10.1080/10810730490271548>
- Steele, J., Murnane, R., & Willett, J. (2010). Do financial incentives help low-performing schools attract and keep academically talented teachers? Evidence from California. *Journal of Policy Analysis and Management*, 29(3), 451–478.
- Steffensen, K., Ekren, R., Zachrisen, O.O., Kirkebøen, L.J. (2017). *Er det forskjeller i skolers og kommuners bidrag til elevenes læring i grunnskolen? En kvantitativ studie*. Rapport 2017/2. Statistisk Sentralbyrå: Oslo. Er det forskjeller i skolers og kommuners bidrag til elevenes læring i grunnskolen? En kvantitativ studie (ssb.no)
- Stuit, D., & Smith, T. M. (2009). *Teacher turnover in charter schools*. Nashville: National Center on School Choice
- Thomson, M., J. Turner & Nietfeld, J. (2012). A Typological Approach to Investigate the Teaching Career Decision: Motivations and Beliefs about Teaching of Prospective Teacher Candidates. *Teaching and Teacher Education*, 28, 324–335.
- Torres (2016). Is this work sustainable? Teacher turnover and perceptions of workload in Charter Management Organisations. *Urban Education*, 51(8), 891–914.
- Totterdale, M., Bubb, S., Woodroffe, L., & Hanrahan, K. (2004). *The impact of newly qualified teachers' (NQT) induction programmes on the enhancement of teacher expertise, professional development, job satisfaction or retention rates: A systematic review of research literature on induction*. London: University of London.
- Trønnes, T.S. (2020). «Før jeg har åpnet munnen er jeg populær», *En studie av mannlige barnehagelærer- og sykepleierstudenter*, Masteroppgave ved Høgskolen Innlandet (HINN), Karriereveiledning.
- Uggerslev, K. L., Fassina, N. E. & Kraichy, D. (2012). Recruiting through the Stages: A Meta-analytic Test of Predictors of Applicant Attraction at Different Stages of the Recruiting Process. *Personnel Psychology* 65, 597–660.
- UNIT - Direktoratet for IKT og fellestjenester i høyere utdanning og forskning, Samordna opptak (2019). *FAKTANOTAT Hovedopptaket til høyere utdanning ved universiteter og høyskoler gjennom Samordna opptak 23. juli 2019*, lastet ned fra: FAKTANOTAT - Hovedopptaket til høyere utdanning juli 2018 (samordnaopptak.no)
- Verma, P., Ford, J.A., Stuart, A. *m.fl.* A systematic review of strategies to recruit and retain primary care doctors. *BMC Health Serv Res* 16, 126 (2016). <https://doi.org/10.1186/s12913-016-1370-1>

- Vogel, R. M., & Feldman, D. C. (2009). Integrating the levels of person-environment fit: The roles of vocational fit and group fit. *Journal of Vocational Behavior*, 75, 68-81
- Watt, H. & Richardson, P. (2008). Motivations, Perceptions, and Aspirations concerning Teaching as a Career for Different Types of Beginning Teachers. *Learning and Instruction*, 18, 408-428.
- With, M.L. (2016). *Rekruttering til og avgang frå læreryrket 1975-2010*, Ph.d avhandling, Senter for Profesjonsstudier, Høgskolen i Oslo og Akershus. Rekruttering til og avgang fra læreryrket 1975-2010 | Skriftserien (oslomet.no)
- Wong, R. E. (1994). The Relationship between Interest in Teaching as a Career Choice and Perceptions of School/ Classroom Environment of 7th and 8th Grade Students. Paper presented at the Annual Meeting of the American Educational Research Association (New Orleans, LA, April 4-8). Lastet ned fra: ED370931.pdf
- Wood, D. K. (2008). *Novice teacher retention: A study of a model program*. Doctoral dissertation, Arizona State University.
- Woolfolk Hoy, A. (2008). What Motivates Teachers? Important Work on a Complex Question. *Learning and Instruction*, 18, 492-498.
- You, Y. (2012). *Evaluating the effect of new-teacher induction programs on teacher turnover*. Doctoral dissertation, Columbia University.
- Zumwalt, K., Natriello, G., Randi, J., Rutter, A., & Sawyer, R. (2017). Recruitment, preparation, placement, and retention of alternate route and college-prepared teachers: An early study of a New Jersey initiative. *Teachers College Record*, 119(14), 1-32.
- Østrem, S., Fauskanger J., Hanssen B., Schjelderup & E. Fosse (2009). Hvorfor velger studenter å avslutte allmennlærerutdanningen? En intervjuundersøkelse med forhenværende studenter fra Høgskolen i Bergen og Universitetet i Stavanger, i Østrem, S. (red). *Allmennlærerutdanningen i Norge - rekruttering, seleksjon og frafall*. Sluttrapport til Kunnskapsdepartementet.

Å rekruttere og beholde lærere i barnehage og skole - et kunnskapsgrunnlag

© Kunnskapscenteret 2022
Distribusjon: Kunnskapscenter for utdanning
Universitetet i Stavanger
4036 Stavanger

<https://www.uis.no/nb/forskning/kunnskapscenter-for-utdanning>
Tlf: 51 83 00 00

Referanse no: KSU 1/2022
ISBN: 978-82-8439-092-5



**Kunnskapscenter
for utdanning**

Universitetet i Stavanger