



Rapport  
2022:25

# Deltakerundersøkelsen for barnehage- lærere 2022

Resultater fra spørreundersøkelser til deltakere på  
videreutdanningstilbud

---

Ann Cecilie Bergene, Karl Solbue Vika og Ørjan Arnevig Samuelsen

**NIFU**



Rapport  
2022:25

# **Deltakerundersøkelsen for barnehage- lærere 2022**

Resultater fra spørreundersøkelser til deltakere på  
videreutdanningstilbud



Ann Cecilie Bergene, Karl Solbue Vika og Ørjan Arnevig Samuelsen

Rapport 2022:25

Utgitt av Nordisk institutt for studier av innovasjon, forskning og utdanning (NIFU)  
Adresse Postboks 2815 Tøyen, 0608 Oslo. Besøksadresse: Økernveien 9, 0653 Oslo.

Prosjektnr. 21149

Oppdragsgiver Utdanningsdirektoratet  
Adresse Postboks 9359 Grønland, 0135 Oslo

Fotomontasje NIFU

ISBN 978-82-327-0576-4  
ISSN 1892-2597 (online)



Copyright NIFU: CC BY 4.0  
[www.nifu.no](http://www.nifu.no)

# Forord

Denne rapporten er skrevet på oppdrag fra Utdanningsdirektoratet. Rapporten presenterer resultater fra Deltakerundersøkelsen 2022, en spørreundersøkelse rettet mot barnehagelærere som har tatt videreutdanning. Hensikten er å undersøke barnehagelærernes opplevelse av kvalitet og utbytte av den videreutdanningen de har tatt. Barnehagelærernes svar sammenliknes også med læreres og yrkesfaglæreres svar på liknende undersøkelser.

Cay Gjerustad, Cathrine Pedersen, Ann Cecilie Bergene, Karl Solbue Vika og Ørjan Arnevig Samuelsen har stått for innsamling av data. Ann Cecilie Bergene og Ørjan Arnevig Samuelsen har analysert og skrevet del 1 av rapporten. Karl Solbue Vika har skrevet del 2 av rapporten, der svar fra barnehagelærere, lærere og yrkesfaglærere sammenliknes. Denne delen av rapporten er så å si identisk med tilsvarende deler i rapportene *Deltakerundersøkelsen for lærere 2022* (Knutsen m.fl. 2022) og *Deltakerundersøkelsen for yrkesfaglærere 2022* (Pedersen m.fl. 2022). Cay Gjerustad har lest gjennom og kvalitetssikret rapporten.

Vi ønsker å takke de bortimot 400 barnehagelærerne som tok seg tid til å svare på spørreundersøkelsen.

Oslo, 17.10.2022

Vibeke Opheim  
direktør

Cay Gjerustad  
fung. forskningsleder



# Innhold

<b>Sammendrag .....</b>	<b>7</b>
<b>Summary .....</b>	<b>12</b>
<b>DEL 1: RESULTATER FRA DELTAKERUNDERSØKELSEN FOR BARNEHAGELÆRERE .....</b>	<b>17</b>
<b>1 Innledning.....</b>	<b>18</b>
1.1 Tidligere undersøkelser om videreutdanning av barnehagelærere.....	19
1.2 Teoretisk rammeverk.....	20
1.3 Organisering av rapporten.....	29
<b>2 Metode og datagrunnlag .....</b>	<b>31</b>
2.1 Deltakelse og representativitet.....	31
2.2 Bruk av åpne svar .....	31
2.3 Deltakernes bakgrunn og arbeidsplass .....	32
2.4 Grunner til frafall .....	36
2.5 Oppsummering .....	38
<b>3 Rammene for videreutdanning .....</b>	<b>39</b>
3.1 Motivasjon.....	39
3.2 Videreutdanning under koronapandemien?.....	43
3.3 Tilrettelegging.....	45
3.4 Kultur for kunnskapsdeling.....	52
3.5 Oppsummering .....	55
<b>4 Opplevelse av studiet.....</b>	<b>56</b>
4.1 Om studiet.....	56
4.2 Arbeid mellom samlingene – barnehagen som læringsarena.....	65
4.3 Oppsummering .....	68
<b>5 Utbytte og anvendelse av kompetanse i praksis .....</b>	<b>69</b>
5.1 Læringsutbytte.....	69
5.2 Anvendelse av kompetansen .....	71

5.3	Studiens opplæring i bruk av digitale ressurser .....	73
5.4	Oppsummering .....	78
<b>DEL 2: SAMMENLIKNEDE ANALYSER .....</b>		<b>79</b>
<b>6</b>	<b>Sammenlikninger mellom barnehagelærere, lærere og yrkesfaglærere .....</b>	<b>80</b>
6.1	Svarprosent og bakgrunnsvariabler .....	80
6.2	Motivasjon.....	84
6.3	Tilrettelegging .....	89
6.4	Kultur for kunnskapsdeling.....	91
6.5	Om studiet og læringsutbytte .....	94
6.6	Anvendelse av ny kompetanse.....	110
6.7	Oppsummering .....	112
<b>Referanser.....</b>		<b>113</b>
<b>Vedlegg.....</b>		<b>118</b>
Analyser av utvalgte data fordelt på studiesteder og type utdanning.....		118
<b>Tabelloversikt.....</b>		<b>121</b>
<b>Figuroversikt.....</b>		<b>122</b>



# Sammendrag

Denne rapporten presenterer resultater fra deltakerundersøkelsen for barnehagelærere 2022, en spørreundersøkelse rettet mot deltakere i videreutdanning i studieåret 2021/2022. I tillegg presenteres også funn fra analyser der svar fra barnehagelærere sammenliknes med svar fra lærere og yrkesfaglærere som har tatt videreutdanning samme år.

Videreutdanning for barnehagelærere reguleres av strategien *Kompetanse for framtidens barnehage*. Målsettingen for denne strategien er å sikre alle barn et barnehagetilbud av høy kvalitet. For barnehagelærere er det opprettet tilbud om videreutdanning i åtte tema: (1) språkutvikling og språklæring (både nettbaserte og stedsbaserte tilbud), (2) fysisk motorisk utvikling og aktivitet, (3) pedagogisk ledelse og læringsmiljø, (4) realfag i barnehagen (helt nettbasert tilbud), (5) spesialpedagogikk, (6) veilederutdanning for praksislærere, (7) veilederutdanning og (8) tilleggsutdanning i barnehagepedagogikk. Videreutdanningstilbudene skal sees i sammenheng med kollektive kompetansetiltak i den enkelte barnehage.

I alt 846 barnehagelærere startet på videreutdanning i 2021/2022. Alle disse ble invitert til å være med i deltakerundersøkelsen. Det er et uttrykt mål at resultatene skal gi grunnlag for å evaluere og sikre kvaliteten på videreutdanningstilbudene, samt bidra til videreutvikling av ordningene, både for Utdanningsdirektoratet og for de institusjonene som tilbyr slike. Totalt 47,9 prosent besvarte undersøkelsen.

Generelt uttrykker en svært høy andel av barnehagelærerne at de var motiverte for å ta videreutdanning og for å ta i bruk det de lærte på studiet i arbeidet. Nesten samtlige oppgir at videreutdanningen har gitt dem et utgangspunkt for refleksjon over egen praksis. Ni av ti vurderer kvaliteten på studiet som god eller svært god, og så å si alle vurderer videreutdanningen som relevant for arbeidet i barnehagen. Det ser ut til å være en kultur i barnehagene for å forvente faglig utvikling, men at det fortsatt er en lave andeler som opplever at kunnskapen etterspørres og at kollegene er interessert.

Den sammenliknende analysen av barnehagelærere, lærere og yrkesfaglærere viser at lærere opplever svakere kultur for kunnskapsdeling på arbeidsplassen enn barnehagelærere og yrkesfaglærere.

## Høy motivasjon for videreutdanning

Nesten samtlige deltakere oppgir at de i stor eller svært stor grad var motiverte for å ta videreutdanning. De fleste deltakerne framstår som *selvbestemt motivert* for å søke om videreutdanning. De forteller at og at de ønsker å utvikle seg som barnehagelærer og er interessert i å lære mer. Andre framtrede grunner for deltakelse var ønsket om å bidra til utvikling av barnehagen, bidra til bedre fagmiljø og å få inspirasjon. Betraktelig lavere andeler oppgir at de var ytre motivert av krav for å kvalifisere seg over i en annen stilling og av at arbeidsgiver ønsket at de skulle ta videreutdanning. Dette er positivt siden forskning viser at innsats, engasjement, prestasjon og trivsel øker når man er overveiende selvbestemt motivert.

## Mange opplever stor nytte av videreutdanningen

Så å si alle deltakerne mener at videreutdanningen har gitt dem et utgangspunkt for refleksjon over egen praksis. Videre gir så å si alle uttrykk for at de var svært motivert for å *ta i bruk* det de har lært på studiet, og nesten like stor andel at de har forstått *hvordan* de skal bruke det de har lært i praksis.

Når det gjelder hva som bidrar til læringsutbytte er det høyest andel som oppgir at individuell kunnskapstilegnelse gjennom pensum og forelesninger har vært svært viktig. Det er også en høy andel som har læringsutbytte av samlinger, hvor studieåret 2021/2022 framstår som en tilbakevending til «normalen» med hovedvekt på fysiske samlinger. Deltakerne oppgir i gjennomsnitt å ha deltatt på betraktelig flere fysiske og færre digitale samlinger enn studieåret 2020/2021.

Det store flertallet gir videre uttrykk for at egeninnsats og motivasjon har vært svært viktige faktorer for læringsutbyttet. Det er også høye andeler som er av den oppfatningen at gjennomgang av teori, individuelle oppgaver og erfaringsdeling har vært ganske eller svært viktig.

## Høy kvalitet og relevante studietilbud

Rundt ni av ti gir uttrykk for at deres hovedinntrykk er at kvaliteten på studiet er god eller svært god. Mer enn åtte av ti oppgir at videreutdanningen generelt har forbedret hvordan de tilrettelegger for barns opplevelser, utvikling og læring. Videre oppgir hele 95 prosent at videreutdanningen i stor eller svært stor grad har vært relevant for arbeidet i barnehagen, og store andeler mener studiet i stor eller svært stor grad har klart å kombinere teori og praksis på en god måte. Medstudentene og de som underviser på studiet framstår som de viktigste medspillerne i omsettingen av det deltakerne har lært til praksis. Videre gir mange uttrykk for at deres erfaringer fra barnehagen i stor eller svært stor grad har blitt brukt aktivt i undervisningen.

## Krevende å kombinere studier og arbeid, til tross for tilrettelegging

Flertallet av barnehagelærerne fikk tilrettelagt for studiene gjennom at det ble satt inn vikar som overtok arbeidsoppgavene. Det framstår videre som langt vanligere å få økonomisk godtgjørelse for å studere enn å få fri uten lønn. Det store flertallet har fått dekket de økonomiske utgiftene i forbindelse med studiet, og over to tredjedeler gir uttrykk for at denne utgiftsdekningen var tilstrekkelig. Mens om lag halvparten ble avlastet for å studere ved at andre tok over noen av oppgavene *mens* de var på samling, svarer halvparten at de i liten grad fikk slik avlastning for å jobbe med studiene *mellom* samlingene. På tross av tilrettelegging opplever flertallet opplever det som krevende å kombinere studier med arbeid, og også å kombinere studiene med privatliv og familie.

## Kultur for kunnskapsdeling og samarbeid

Det ser ut til å være et misforhold mellom opplevd ønske og forventning fra kollegiet i barnehagen, og den faktiske kulturen for kunnskapsdeling, forstått som interesse, tilrettelegging og etterspørsel. Dette ser vi ved at én av tre gir uttrykk for at det er en *forventning* i deres barnehage om å dele det de lærte på videreutdanningen, mens hele tre av ti er uenige i at kollegene er svært *interessert* i å høre om dette. Tilsvarende uttrykker 43 prosent at ledelsen *ønsker* at ansatte skal ta videreutdanning, mens færre gir tilslutning til utsagnene om at ledelsen *etterspør* det de har lært og at de *legger til rette* for at deltakerne skal dele det de har lært med kollegaene. Det er også relativt sett lave andeler som gir uttrykk for at videreutdanningen har hatt konsekvenser for samarbeidet i barnehagen, og som har brukt barnehagen som læringsarena.

Når det gjelder samarbeid er det størst andel som uttrykker at de har hatt nytte av samarbeidet med medstudenter (39 prosent). Til sammenlikning er det kun 14 prosent som oppgir at de har fått støtte fra kolleger på arbeidsplassen i forbindelse med studiene.

## Nettbaserte studier og digitale ressurser

Majoriteten av deltakerne i årets undersøkelse gikk på studier som ikke opprinnelig var helt nettbaserte. Når vi sammenlikner disse med deltakere på helt nettbaserte studier finner vi at det blant sistnevnte er tegn til noe lavere læringsutbytte, spesielt knyttet til vilkårene for samarbeidslæring. Vi ser blant annet at en lavere andel blant deltakere på helt nettbaserte studier gir uttrykk for at de har hatt nytte av samarbeid med medstudenter.

Det kan virke som at det er forhold ved nettstudienes design, og lærestedenes organisering og tilrettelegging, som ikke i like stor grad klarer å gjøre studentene til *deltakende* i egen videreutdanning. Dette gjelder, som nevnt, samarbeid med

andre på studiet, men også det å diskutere det man har lært med andre i barnehagen og hvorvidt man har blitt fulgt opp av de som underviser på studiet. Det er videre en betydelig høyere andel blant deltakerne som var oppmeldt på helt nettbaserte studier som oppgir at de ikke har hatt samlinger eller erfaringsdeling. Det er også en mye høyere andel som oppgir at de ikke har hatt forelesninger. Dersom vi kun ser på deltakerne som faktisk har hatt forelesninger er det en mye lavere andel blant deltakere på helt nettbaserte studier som oppgir at forelesninger har vært svært viktige for læringsutbyttet.

På ett område skiller deltakere på helt nettbaserte studier seg positivt ut, nemlig hvorvidt videreutdanningen har gitt dem god opplæring i bruk av digitale ressurser i eget arbeid i barnehagen. Generelt er flertallet av deltakerne *uenige* i at videreutdanningen har gjort dem bedre til å integrere digitale ressurser i aktiviteter i barnehagen, bedre i stand til å variere aktivitetene ved hjelp av digitale ressurser og i at de har lavere terskel for å ta i bruk digitale ressurser. Bortimot halvparten av deltakerne uttrykker videre *misnøye* med studiets opplæring i bruk av digitale ressurser. På disse spørsmålene er imidlertid deltakere på studier som opprinnelig var lagt opp som helt nettbaserte mer positive enn de øvrige.

## Barnehagelærere opplever sterkere kultur for kunnskapsdeling enn lærere

Sammenlikninger av svarene fra barnehagelærerne med lærere og yrkesfaglærere som også har tatt videreutdanning viser både likheter og forskjeller. De tre gruppene er omtrent like motiverte for å ta videreutdanning. Interesse for å lære mer om faget, å utvikle seg som profesjonsutøver og å bidra til utvikling av barnehagen/skolen er viktige grunner til å ta videreutdanning for alle grupper, men litt mindre viktig for lærerne enn for de to andre gruppene.

Videre opplever både barnehagelærere, lærere og yrkesfaglærere i liten grad at det er sterk kultur for å dele kunnskap ved arbeidsplassen, men også her skiller lærer seg ut ved å oppleve en svakere kultur for dette enn de andre gruppene.

Deltakerne har i stor grad brukt tiden mellom til individuelle aktiviteter og samarbeid/kontakt med andre studenter. De har i mindre grad gjort aktiviteter sammen med andre fra egen arbeidsplass, selv om yrkesfaglærere gjør dette i større grad enn de øvrige. Barnehagelærere har i større grad enn lærere og yrkesfaglærere samarbeidet med ledelsen.

Yrkesfaglærerne forteller i større grad enn de andre gruppene at videreutdanningen har gjort dem bedre til å integrere digitale ressurser i opplæringen, gjort dem bedre til å variere undervisningen/aktiviteter ved hjelp av digitale ressurser, har gjort at de har fått lavere terskel for å ta i bruk digitale ressurser. De er alt i alt mest fornøyd med videreutdanningens bruk av digitale ressurser. Barnehagelærerne er i minst grad enige i påstandene om digitale ressurser.

Til slutt er barnehagelærere og yrkesfaglærere mer enig enn lærerne i at utdanningen har vært relevant, og at utdanningen har klart å kombinere teori og praksis på en god måte.

# Summary

This report presents results from the participant survey for early childhood education and care (ECEC) teachers 2022, a survey aimed at participants attending further education in the academic year 2021/2022. Additionally, the report presents a comparative analysis, in which the answers from ECEC teachers are compared to those of teachers and vocational teachers who have undertaken continuing education the same academic year.

Continuing professional development for ECEC teachers is regulated by the governmental strategy *Competence for the future ECEC sector*. The aim of this strategy is to ensure that all children receive high-quality childcare. For ECEC teachers, continuing education initiatives have been established in eight subject areas: (1) language development and language learning (both online and campus-based), (2) development of physical motor skills and activity, (3) pedagogical management and learning environment, (4) science in ECEC pedagogy (only delivered online), (5) special education, (6) supervisor training for practice teachers, (7) supervisor training and (8) advanced courses in ECEC pedagogy. Continuing education initiatives must be regarded in the context of measures aimed at increasing the collective competence in each individual ECEC centre.

A total of 846 ECEC teachers attended continuing education courses in 2021/2022, all of whom were invited to partake in the participant survey. An expressed aim of these surveys is that the results provide a basis for evaluating and ensuring the quality of continuing education initiatives, as well as contributing to the further development of these, both for the Norwegian Directorate for Education and Training and for the institutions offering them. A total of 47.9 per cent answered the survey.

In general, a high percentage of the ECEC teachers expressed that they were motivated to undertake continuing education courses, and to use what they learned during their studies in their professional practice. Practically everyone stated that the continuing education courses gave them a starting off point for reflecting on their own practice. Nine out of ten participants rate the quality of the course as good or very good, and virtually everyone rates the continuing education courses as relevant to their professional practice in the ECEC centre. The culture in these ECEC centres seems to be characterized by high expectations when it

comes to professional development, although few participants feel that the acquired knowledge is in demand there and that their colleagues are interested.

The comparative analysis of ECEC teachers, teachers and vocational teachers reveals that teachers experience a weaker practice for sharing knowledge at the workplace than ECEC teachers and vocational teachers.

### High motivation for continuing education

Almost all the participants state that they to a large or very large extent were motivated to partake in continuing education, and most of the participants appear to be *autonomously motivated* to apply for it. They state that they want to develop as ECEC teachers, and that they are interested in learning more. Other prominent reasons for wanting to participate in continuing education comes from the desire to be inspired, to contribute to the development of the ECEC centres and to a better professional learning community. A considerably lower percentage of the participants state that they featured *controlled motivation* referring to qualification requirements and employer demands. This is a positive finding, since research has shown that study effort, commitment, performance and well-being all increase when participants are predominantly intrinsically motivated.

### Many experience great benefit from continuing education

Practically all participants are of the opinion that continuing education has given them a good starting point for reflecting on their own professional practice. Furthermore, nearly everyone expressed that they were highly motivated to put what they had learned during the course into *practice*, and that they understood *how* to implement what they had learned in their professional practice.

The majority of the participants stated that individual knowledge acquisition, through reading the curriculum and attending lectures, had been very important for their learning outcome. Furthermore, a high proportion of participants benefited from seminars. In this regard, there appears to be a return to "normal" in the academic year of 2021/2022 with a main emphasis on campus-based seminars. On average, participants report having attended a considerably larger number of physical, and fewer digital, seminars this year, compared to the pandemic-ridden 2020/2021 academic year.

A large majority expressed that their own efforts and motivation had a very important impact on their learning outcome. Many of the participants were also of the opinion that individual assignments, activities aimed at sharing of professional experiences and lectures on theory had been quite or very important.

## High quality and relevant continuing education

Around nine out of ten survey participants expressed that they were of the impression that the overall quality of the continuing education was good or very good. More than eight out of ten stated that the courses have improved how they facilitate children's experiences, development and learning in general. Furthermore, 95 per cent state that the continuing education courses, to a large or very large extent, have been relevant to their professional practice in the ECEC centre. Additionally, a large proportion of the participants share the view that the course, to a large or very large extent, has managed to successfully combine theory and professional practice. Lecturers and fellow students appear to be most important in helping participants to put what they have learned into practice. Furthermore, many of the participants express that they, to a large or very large extent, have actively employed their experiences from working in the ECEC, in the classes.

## Challenging to combine studies and work, despite facilitation

The majority of the ECEC teachers were relieved from some of their work tasks through the employment of substitute ECEC teachers. It also seems that receiving financial compensation was far more common than unpaid leave. The vast majority received financial reimbursement of expenses, and more than two-thirds express that expenses were sufficiently covered. While about half of the participants were relieved of their workload, by having colleagues taking over some of their work during seminars, another half answered that they only rarely got similar relief from work to study *between* seminars. Despite these facilitations, the majority found it challenging to combine studies with work and with their private and family life.

## Professional learning community and collaboration

There appears to be a mismatch between perceived expectations from colleagues, and the actual culture for sharing knowledge in the ECEC centres. While one in three participants express that there is an *expectation* in their ECEC centre to share what they have learned in the course, three in ten state that they disagree that their colleagues are especially *interested* in learning about it. Moreover, 43 percent express that the ECEC management explicitly *wants* employees to undertake further education, while fewer agree with statements that the management *expresses interest in* what they have learned and *facilitate* knowledge sharing among colleagues. Relatively few participants express that the continuing education has had consequences for collaboration in the ECEC centres, and relatively few have made use of the professional community there as a learning arena.



When it comes to collaboration in general, a large proportion of the participants express that they have benefited from collaborating with fellow students (39 per cent). By comparison, only 14 per cent state that they have received support from colleagues at work in connection with their studies.

### Online studies and digital resources

Most of the participants in this year's survey attended campus-based courses. If we compare these with the participants attending online courses, we find that, among the latter, there are signs of somewhat lower learning outcomes, especially related to collaborative learning activities. We see, among other things, that of the participants taking online courses, fewer indicate that they have benefited from collaboration with fellow students.

It seems that aspects of the study design of online courses, and the organization and facilitation by the educational institutions, did not adequately ensure that those attending become active *participants* in their own continuing education. This applies, as mentioned, to collaboration with fellow students, but also to discussing what they learned with colleagues in the ECEC centre and being followed up by lecturers. Furthermore, there is a significantly higher proportion among the participants in online courses who state that they have not attended seminars or shared any experiences with fellow students. There is also a substantially larger proportion who state that they have not had any lectures. If we focus solely on those who have actually attended lectures, there is a much lower proportion among participants in online courses, who state that the lectures have been very important for their learning outcome.

There is one area in which participants in online courses compare favourably to those attending campus-based courses, namely in their view on the extent to which the continuing education courses have equipped them in the use of digital resources in their own professional work with children. In general, most of the participants *disagree* that continuing education has made them better at integrating digital resources into activities in the ECEC centre, at varying the activities in the ECEC centre through employing digital resources, and at making use of digital resources. Almost half of the participants also express *dissatisfaction* with the overall training in the use of digital resources. On these questions, however, participants in online courses hold more positive opinions than participants in campus-based courses.

## ECEC teachers experience a stronger culture for knowledge sharing than teachers

When comparing the answers from ECEC teachers with those of teachers and vocational teachers who have also taken continuing education, we find both similarities and differences. The three groups are almost equally motivated to take continuing education. An interest in learning more about the subject, developing as professionals, and contributing to the development of the ECEC centre/school are important reasons for undertaking continuing education for all three groups, but slightly less important for the teachers than for the other two the groups.

Furthermore, in general, ECEC teachers, teachers and vocational teachers alike do not experience a strong knowledge sharing practice at their workplace. However, again teachers experience a poorer practice for this than the other groups.

Between the seminars, the participants have largely been preoccupied with individual learning activities and to some extent collaborated/had contact with other students. They have, to a smaller extent, been engaged in collective learning activities at their workplace, although vocational teachers do this to a greater extent than the others. ECEC teachers have collaborated more with the school management than teachers and vocational teachers.

Compared to both ECEC teachers and teachers, vocational teachers to a greater extent voice the opinion that the continuing education has made them better at integrating digital resources in their practice, made them better at varying their teaching activities with the help of digital resources, and lowered their threshold for using digital resources. All in all, they are more satisfied with the use of digital resources in the continuing education course. The ECEC teachers agree the least with the claims about digital resources.

Finally, ECEC teachers and vocational teachers agree more than teachers that the continuing education has been relevant, and that it has successfully managed to combine theory and practice.

# **DEL 1: RESULTATER FRA DELTAKERUNDERSØKELSEN FOR BARNEHAGELÆRERE**

# 1 Innledning

Denne rapporten omhandler barnehagelæreres opplevelse og vurdering av å ta videreutdanning, deres læringsutbytte og erfaringer med studiet, samt tilretteleggingen for det. Vi ser også nærmere på barnehagens kultur for kunnskapsdeling. Tallmaterialet er hentet fra en spørreundersøkelse sendt til barnehagelærere som deltok på videreutdanning i 2021/2022.

De siste tiårene har barnehagesektoren sett en økende oppmerksomhet. Ikke minst har den gjennomgått store endringer, spesielt i kjølvannet av barnehageforliket i 2003, som medførte en massiv utvidelse av tilbudet (Jensen m.fl. 2020). Det har imidlertid også vært mye fokus på kvalitet og kompetanseutvikling i barnehagene, og ny rammeplan for barnehage tydeligere på forpliktelser til systematisk pedagogisk arbeid i barnehagen. Barnehagelærere regnes som nøkkelpersoner for barns utvikling, danning og læring. Dette har ført til at videreutdanning av både barnehagelærere og styrere har blitt prioritert i *Kompetanse for fremtidens barnehage – Revidert strategi for kompetanse og rekruttering 2018-2022*. Denne kompetansestrategien viser en intensjon om målrettet kompetansebygging gjennom videreutvikling av videreutdanningstilbudene.

Barnehagelærere ble av ekspertgruppen om barnehagelærerrollen ansett som en *profesjonsrolle*, noe som innebærer forventninger om reflektert forståelse av yrkesutøvelsen, at barnehagelærerne mestrer pedagogiske arbeidsformer og at de kan anvende det profesjonelle kunnskapsgrunnlaget i vurdering, planlegging og utføring av arbeidsoppgaver (Børhaug m.fl. 2018). Innenfor et slikt profesjonsperspektiv ligger det dessuten forventninger om jevnlig faglig utvikling. Faglige utviklingsaktiviteter kan drives fram og tilbys av flere aktører, fra den enkelte barnehageansatte, via dennes kollegafelleskap, til arbeidsgiver, myndighet og/eller institusjoner i universitets og høgskolesektoren. Som Børhaug m.fl. (2018) også påpeker innebærer det å anse barnehagelærere som profesjonsutøvere at de også har betydelig faglig autonomi. Denne autonomien kan tilligge profesjonen som et nasjonalt kollektiv, men også kjennetegne kollegafellesskapet i barnehagen.

Det finnes i Norge regionale ordninger for kompetanseutvikling for barnehage. Målgruppen for kompetansestrategien er styrere, barnehagelærere og andre pedagoger, barne- og ungdomsarbeidere og assistenter. Vi vil i denne rapporten

konsentrere oss om videreutdanningene for barnehagelærere. Av interesse i denne sammenheng er Stortingets vedtak av ny bemanningsnorm og en skjerping av pedagognormen i barnehagen. Mens bemanningsnormen omhandler krav til antall ansatte per barn, innebærer pedagognormen at det skal være minst én pedagogisk leder per syvende barn under tre år og minst én pedagogisk leder per fjortende barn over tre år. Ved utgangen av 2021 oppfylte 99 prosent av barnehagene bemanningsnormen, mens 71 prosent av oppfylte pedagognormen uten dispensasjon, og det var i gjennomsnitt 13,1 barn per barnehagelærer.<sup>1</sup>

Tidligere deltakerundersøkelser har vist at både styrere og barnehagelærere vurderer studienes kvalitet og relevans som høy (Siddiq & Gjerustad 2017; Jensen m.fl. 2018). Begge grupper opplevde å bli mer engasjert i arbeidet, blant annet på grunn av bedre forutsetninger for å reflektere over egen praksis. Selv om deltakerne i disse tidligere undersøkelsene ga uttrykk for at det var krevende å kombinere jobb og studier, vurderte de likevel tilretteleggingen for dette som god (Siddiq & Gjerustad 2017).

## 1.1 Tidligere undersøkelser om videreutdanning av barnehagelærere

Som ledd i å realisere strategien *Kompetanse for framtidens barnehage* har en rekke kompetansehevingstiltak for barnehageansatte blitt introdusert. Tiltakene har jevnlig blitt evaluert på oppdrag for Utdanningsdirektoratet. NIFU gjennomførte i 2017 deltakerundersøkelser både blant styrere og barnehagelærere for studieåret 2016/2017 (Siddiq & Gjerustad 2017). Deltakerne i denne undersøkelsen var gjennomgående fornøyd med kvaliteten på studiene, og ga uttrykk for så ha stort utbytte av studiet. Videre viste undersøkelsen at deltakerne mente at videreutdanningen gjorde dem mer engasjert i arbeidet, og at den dannet et godt utgangspunkt for refleksjon over egen praksis. På den andre siden viste undersøkelsen at deltakerne opplevde det å kombinere jobb og studier som krevende, selv om de anså tilretteleggingen fra barnehagens side som god.

Deltakerundersøkelsen for studieåret 2017/2018 ble gjennomført av Fafo (Jensen m.fl. 2018). Resultatene ga samme inntrykk, og deltakere på tvers av studieretning og studiesteder vurderte studietilbudet som godt, relevant og interessant. Videre vurderte de læringsutbyttet som høyt og at pensum var passe krevende. Det ble i forbindelse med denne deltakerundersøkelsen også gjort kvalitative intervjuer for å gå i dybden på deltakernes erfaringer, spesielt knyttet til endring av praksis og kultur for kunnskapsdeling i barnehagen. Deltakerundersøkelsen fra

---

<sup>1</sup> <https://www.udir.no/tall-og-forskning/statistikk/statistikk-barnehage/analyser/fakta-om-barnehager/>

2019, som også ble gjennomført av Fafo, bekreftet funnene i de tidligere undersøkelsene (Jensen m.fl. 2019; Jensen m.fl. 2020).

NIFU gjennomførte deltakerundersøkelsen for studieåret 2020/2021 (Bergene m.fl. 2021). Sentrale funn var da at koronapandemien hadde påvirket både undervisningsformatet og arbeidshverdagen noe, men at deltakerne likevel opplevde å få et godt læringsutbytte. Deltakerne ga i stor grad uttrykk for å være motiverte for å ta videreutdanning, og så å si alle oppga at de ønsket å ta videreutdanning for å lære mer og å utvikle seg som barnehagelærer. Ni av ti vurderte kvaliteten på studiet som god eller svært god, og nesten samtlige ga uttrykk for at utdanningen var relevant for arbeidet i barnehagen. Tilsvarende viste undersøkelsen at et stort flertall var sterkt motivert for å ta i bruk det de hadde lært på videreutdanningen, og at videreutdanningen hadde gitt utgangspunkt for refleksjon over egen praksis.

Forskning på barnehager undersøker ofte forskjeller mellom små og store, og mellom kommunale og private barnehager (se blant annet Haakestad m.fl. 2015). Deltakerundersøkelsene har også over tid undersøkt om størrelse og eierskap har betydning for videreutdanning. Det har ikke vært funnet signifikante forskjeller mellom private og kommunale barnehager, mens det i enkelte tilfeller har vært observert noen forskjeller etter størrelse. Blant annet fant Jensen m.fl. (2018) at store barnehager i større grad framstår som lærende organisasjoner som er opp tatt av de ansattes kompetanse, og at de gir større fleksibilitet med hensyn til å dekke opp for fravær i forbindelse med ansattes studier. Likevel er hovedinntrykket at det er små eller ingen forskjeller med hensyn til eieform og størrelse.

Dette understøttes av funn i første runde av OECDs undersøkelse *TALIS Starting Strong* som viste at nesten alle barnehageansatte deltar i faglige utviklingsaktiviteter, uavhengig av barnehagens størrelse (Gjerustad m.fl. 2020). Heller ikke den undersøkelsen fant forskjeller mellom kommunale og private barnehager. Basert på denne tidligere forskningen kan vi anta at det er begrenset statistisk sammenheng mellom eieform og deltakelse i videreutdanning, og deltakernes vurdering av utbytte og studienes innhold. Vi har likevel undersøkt mulige statistiske forskjeller, og har rapportert om resultatet av disse analysene der det kunne forventes slike sammenhenger.

## 1.2 Teoretisk rammeverk

I det teoretiske rammeverket til denne rapporten velger vi å inkludere litteratur som omhandler både lærere og barnehagelærere.<sup>2</sup> Etter- og videreutdanning av lærere har vært undersøkt i flere norske og internasjonale studier, og vi antar at

---

<sup>2</sup> Gjennomgangen av teori og empiri er felles med to andre rapporter om videreutdanning, Deltakerundersøkelsen for lærere (Knutsen m.fl., 2022) og Deltakerundersøkelsen for yrkesfaglærere (Pedersen m.fl., 2022).

disses profesjonsutøvelse og videreutdanning har visse likhetstrekk med barnehagelærere. Som Peleman m.fl. (2018) påpeker i sin kunnskapsoppsummering av forskning på faglig utvikling blant barnehageansatte, er det et gap mellom den brede konsensusen om *viktigheten* av å investere i ansattes faglige utvikling for å forbedre kvaliteten på tjenestene på den ene siden, og forskningsinnsatsen knyttet til tiltakene og utformingen av videreutdanningene på den andre. Vi har dermed måttet støtte oss en del på forskningen gjort på læreres videreutdanning, men er samtidig klar over at det er vesentlige forskjeller mellom disse to gruppene og deres kolleger, som også krever noe ulik kompetanse. Mens barnehagelærere for eksempel gjerne har et faglig ansvar for assistenter og fagarbeidere i barnehagen, inngår lærere i et lærerkollegium som er underordnet skoleledelsen.

Vi vil i det følgende presentere relevant teori og empiri, hvor vi anlegger en bred tilnærming. De utvalgte teoriene omhandler ulike deler av videreutdanningen, og er kompletterende snarere enn konkurrerende. Vi har valgt ut seks slike tilnærminger:

- Betydningen av karakteristika ved utdanningen
- Studienes overordnede innretning
- Nettbaserte videreutdanninger
- Sammenheng mellom studiene og arbeidet
- Betydningen av kollegafellesskapet ved skolen
- Motivasjon

Det er i Norge vanlig å gjøre et skille mellom etterutdanning og videreutdanning. Denne rapporten handler om videreutdanning, det vil si utdanning som gir studiepoeng. Etterutdanning, på den andre siden omfatter formell kompetanseheving gjennom blant annet barnehagebaserte kompetanseutviklingstiltak, ulike kurs og seminarer, men gir ikke studiepoeng. Det meste av den eksisterende forskningen skiller i liten grad mellom etter- og videreutdanning. Artikkelen vi baserer denne gjennomgangen på inkluderer dermed funn fra forskning på både etterutdanning og videreutdanning, og mange av funnene er relevante for begge typene av utdanning. Vi kommer i liten grad til å skille de to formene for kompetanseheving fra hverandre i gjennomgangen.

## **Betydningen av karakteristika ved utdanningen**

En tilnærming til videreutdanning tar utgangspunkt i ulike kjennetegn ved selve utdanningen og deltakernes situasjon. Disse hviler på en antakelse om at hvorvidt enkelte forhold er til stede eller ikke har betydning for læringsutbyttet. Sentrale bidrag her er to mye siterte artikler av Penuel m.fl. (2007) og Garet m.fl. (2001),

og vi kan ut fra disse identifisere syv forhold som er viktige for utbyttet av videreutdanninger.

Det første omhandler *innrettingen* av videreutdanningen, hvor Penuel m.fl. (2007) skiller mellom tradisjonelle og utradisjonelle undervisningsformer. Førstnevnte innebærer i denne sammenhengen en forelesningsbasert innretning, mens eksempler på utradisjonelle undervisningsformer er veiledning og samtalegrupper. Ifølge Penuel m.fl. (2007) gir sistnevnte mer overføringsverdi, fordi det setter deltakerne bedre i stand til å oversette den teoretiske kunnskapen i egen praksis.

Videre er utdanningenes *lengde* og *intensitet* av betydning, hvor forskning har sannsynliggjort at videreutdanninger av lengre varighet og høyere intensitet er mer positivt for læringsutbyttet enn utdanninger av kortere varighet og med lavere intensitet (Penuel m.fl. 2017). Dette fordi videreutdanninger av en viss varighet gir deltakerne bedre anledning til å veksle mellom studier og utprøving i praksis i flere omganger i løpet av studiet. En systematisk kunnskapsoppsummering av forskning på faglig utvikling («continuous professional development») blant barnehageansatte fant også at langsiktige tiltak, integrert med praksisutøvelse slik som pedagogisk veiledning og coaching, er effektive, også land hvor det ikke foreligger strenge krav til kvalitet (Peleman m.fl. 2018).

For det tredje spiller *arbeidsskolleger* en sentral rolle for utbyttet av videreutdanning, både i form av at flere fra samme arbeidsplass studerer sammen og gjennom kulturen for kunnskapsdeling i kollegiet. Uavhengig av om det er én eller flere som deltar i videreutdanning er det viktig at kollegaer er støttende, og at de som studerer får mulighet til å prøve ut det de lærer i praksis.

For lærere finner Gareth m.fl. (2001) at videreutdanning som *fokuserer på fag* er mest positivt for elevenes faglige utvikling. Selv om dette kanskje er mer relevant for lærere enn barnehagelærere, kan det være en viktig betraktning gitt at videreutdanningstilbudet inkluderer både fagspesifikke studier, som realfag og språkutvikling, og studier som ikke er det, som pedagogisk ledelse og veilederutdanning. Penuel m. fl. (2007) understreker at både faglig kunnskap og kunnskap om undervisningsmetoder er viktig, og viser til forskning på naturfaglærere som viser at lærere med mer faglig kunnskap underviser på en annen måte enn de som ikke har det.

Et femte forhold, som har fått økende oppmerksomhet i profesjonsutdanninger generelt (Ivarjord & Kitzmüller 2019; Meld. St. 16 2020-2021), er såkalt *aktiv læring*. Når det gjelder videreutdanning inkluderer dette også at deltakerne må gis anledning til å prøve ut det de lærer i praksis, fordi det øker deres forståelse og dermed også utbytte. Kunnskapsoppsummeringen til Peleman m.fl. (2018) viser at dette også gjelder for barnehageansatte, da initiativer som baserer seg på aktiv involvering av deltakerne og vektlegging av erfaringsdeling innenfor et felles teoretisk rammeverk fagfeller imellom, er effektivt.



Det sjette forholdet omhandler sammenhengen mellom studiet og arbeidet, og ikke minst opplevelsen av *relevans*. Videre, og som et syvende forhold, er det sentralt for yrkesaktive at det i arbeidshverdagen *tilrettelegges for deltakelse*, blant annet ved at det settes av tid og rom for å studere. Dette også på grunn av signaleffekten, siden manglende tilrettelegging kan tas som manglende interesse fra barnehageeier og -styrer, som kan redusere den enkelte deltakers utbytte.

## Studiens overordnede innretning

Sentralt i forskning på videreutdannings innretning er Kennedys (2016) konseptuelle rammeverk. Selv om også dette rammeverket er utviklet på bakgrunn av gjennomgang av forskning på læreres videreutdanning, anser vi det som relevant også for barnehagelærere.

Ifølge Kennedy (2016) har fokuset på karakteristika ved studiene vist seg å være lite fruktbart, og hun lanserer i stedet en teori om betydningen av hvordan studiene legger opp til praksisendring. Det sentrale i Kennedys tilnærming er med andre ord hvordan tilbyderne av etter- og videreutdanning søker å påvirke deltakernes måte å jobbe på. I den forbindelse skiller Kennedy (2016) mellom fire ulike tilnærminger tilbyderne kan ha i arbeidet med å endre deltakernes praksis. Disse danner et kontinuum ut fra hvor aktivt involvert deltakeren selv forventes å være i sin egen praksisutøvelse. På det ene ytterpunktet har *foreskrivende instruksjon*, noe som innebærer at de som tilbyr videreutdanning eksplisitt beskriver hva deltakerne kan og bør gjøre for å bedre sin praksis. Det er med andre ord i liten grad behov for at deltakerne selv gjør egne vurderinger, siden tilbyderne gir klare føringer for hvordan de skal handle.

Deltakerne forventes å engasjere seg noe mer i den neste tilnærmingen på kontinuumet, som innebærer at tilbyderne setter opp mål for hva som er viktig å mestre, men hvor deltakerne står mer fritt til selv å velge *strategier og metoder*. Tilnærmingen er imidlertid fortsatt styrende ved at tilbyderne gir relativt klare føringer for hvilke handlingsalternativ deltakerne kan velge mellom.

Den tredje tilnærmingen åpner for enda større grad av selvstendighet og aktiv involvering ved at å utfordre deltakerne til å *reflektere* over kjente situasjoner og handlinger, og å gjennomgå disse med den hensikt å sette dem i nytt lys. Målet er at deltakerne selv skal generere den nye innsikten og forståelsen, noe som kan sikre genuin læring og føre til endring av praksis. Tilnærmingen gir i liten grad føringer for hvordan deltakerne skal handle.

Den siste tilnærmingen Kennedy (2016) velger å inkludere er den mest krevende og kan omtales som *kunnskapsbygging*. Denne kjennetegnes av at deltakerne gis kunnskap om et felt på en nøytral måte, omtrent slik kunnskap formidles til studenter på universitet. Hensikten er å gi deltakerne overordnet kunnskap

som de selv må gjøre om til egen praksis. Denne tilnærming gir i liten grad føringer for hvordan deltakerne skal gjøre denne oversettelsen fra teori til praksis, og de må selv aktivt involveres i å finne sin spesifikke praksistilnærming.

Generelt viser Kennedys (2016) gjennomgang av eksisterende forskning på etter- og videreutdanning at videreutdanninger som vektlegger strategi og innsikt har bedre effekt enn instruksjon og kunnskapsbygging. Dette blir også understøttet i en senere publikasjon (Kennedy 2019).

## Nettbaserte videreutdanninger

Også før koronapandemien, var nettbasert videreutdanning av lærere et sentralt virkemiddel for å utvikle studier som kombinerer høy kvalitet med lave kostnader og tilgjengelighet (O'Dwyer m.fl. 2007). Nedstengingen satte fart i arbeidet med å tilby fleksibel opplæring. Kjernen i begrepet «fleksibel læring» handler om individuell valgfrihet, som innebærer å kunne velge hva, når, hvor og hvordan man lærer (Collis & Moonens 2002; Bunn m.fl. 2019; Veletsianos & Houlden 2019; Jonker m.fl. 2020). Fleksibel opplæring har ofte blitt brukt synonymt med digitalisering av utdanning (Li & Wong 2018). Vi vil i denne rapporten benytte litteratur som omhandler både fleksibel læring og digitalisering av utdanning der det er relevant, og behandle spesielt de aspektene ved digitalisering som potensielt gir mer fleksibilitet og tilgjengelighet i videreutdanningene.

På grunn av vektleggingen av individuelt ansvar for egen læring og valg, har fleksibel opplæring generelt blitt regnet som å ha stor nytteverdi i etter- og videreutdanninger av yrkesaktive voksne, fordi den minimerer forstyrrelser av arbeids- og familiehverdagen. Dette kommer i tillegg til mulighetene et mer fleksibelt studiedesign gir for å tilby alle samme anledning til deltakelse, på tvers av livssituasjoner og geografi (Veletsianos & Houlden 2019; Jonker, März, & Voogt 2020). Forskning viser imidlertid at fleksibiliteten til å velge selv når og hvor man studerer er et tveegget sverd, siden valgene kan skape konflikt mellom individuelle handlingsmuligheter og de sosiale strukturene de lærende befinner seg i, knyttet til arbeid og familieforpliktelser. Det vil si at studentene i beste fall vil ha en begrenset «strategisk fleksibilitet» (Selwyn 2011; Bunn m.fl. 2019), og hvor «fleksibelt» de oppfatter et nettbasert tilbud å være vil avhenge av deres tilrettelegging på jobb og forhandlinger i hjemmet. Nyere forskning viser blant annet hvordan nedstengningen under koronapandemien slo ulikt ut for arbeidende kvinner og menn (e.g.; Landivar m.fl. 2020; Czymara m.fl. 2021).

Det kan også hevdes at utviklingen i retningen av flere fleksible opplæringstilbud er drevet av læringsstedenes interesser, siden de, som tilbydere, svarer til «markedsbehovet» til «lærende-som-konsumenter» (e.g. Guzman-Valenzuela & Barnett 2013) samtidig som det er svært kostnadseffektivt. Gjennom digitalisering

av utdanningen har noe av kontrollen over forløpet skiftet fra læringsstedet til den individuelle deltaker (Wong m.fl. 2019), noe som stiller strengere krav til sistnevntes evner i såkalt selvregulert læring (Wollscheid m.fl. 2020). Selvregulert læring defineres som «en aktiv, konstruktiv prosess hvori lærende setter sine læringsmål, og forsøker å overvåke, regulere og kontrollere egen kognisjon, intensjoner og atferd, styrt og begrenset av målene og kontekstuelle faktorer» (Pintrich 2000:453, vår oversettelse). Når det gjelder lærere argumenterer Sáiz-Manzanares m.fl. (2022) for å utvikle kurs som nettopp adresserer bruken av digital teknologi for å styrke utviklingen av slik selvregulert læring. En systematisk kunnskapsoversikt utført av Lee m.fl. (2019) viser hvordan selvregulert læring hadde positiv effekt på læringsutbytte i såkalte MOOCer. De fant blant annet studier som viste at dårlig tidsstyring var hovedårsaken til at studenter droppet ut.

Fossland og Tømte (2019) har foretatt en studie av vilkårene for samarbeidslæring i nettbaserte studier. De finner at flere forhold ved studiets design, lærestedets organisering og tilrettelegging er avgjørende for at studentene blir deltakere snarere enn tilskuere, i deres forsøk på å balansere arbeidsliv, studier og familie. På den andre siden viser Sfard (1998) at et fleksibelt studiedesign som letter denne balansegangen også er avgjørende for den individuelle kunnskapstilegnelsen.

Ifølge Fossland og Tømte (2019) er denne tosidigheten, mellom det å individuelt tilegne seg kunnskap og å samarbeide med andre på studiet, utslagsgivende for å lykkes med nettbaserte studier, og de potensielle fortrinnene digital teknologi må hensynta studentenes veksling mellom rollene som tilskuere og deltakere. Härmäläinen m.fl. (2018) understreker betydningen av det å balansere fleksibilitet og struktur, ikke minst når det gjelder kommunikasjon for å sikre den opplevelsen av gruppetilhørighet som er avgjørende i nettstudier. Fossland og Tømte (2019) finner i sin studie at deltakere som tilhører en studentgruppe er med deltakende og engasjerte i læreprosessen. Härmäläinen m.fl. (2018) påpeker på den andre siden at manglende deltakelse og samarbeid ikke nødvendigvis er et tegn på manglende motivasjon eller interesse. Et annet interessant funn som refereres av Fossland og Tømte (2019) er at arbeidsrelaterte oppgaver åpner for muligheter for kommunikasjon på deltakernes arbeidsplass, som i neste omgang bidrar til bearbeiding og kunnskapsproduksjon.

Bragg m.fl. (2021) har utarbeidet en systematisk kunnskapsoversikt over hvordan effektive videreutdanningsprogram for lærere kan utvikles og gjennomføres på digitalt. Effektivitet blir her definert som økt samarbeid med kollegaer, forbedrede evner til å reflektere over praksis, økt mestringsforventning og endring av praksis, og i neste omgang positivt utbytte for elevene. Viktige designelementer var, ifølge Bragg m.fl. (2021), læringsaktiviteter som legger til rette for og inviterer til tilpasninger til individuelle læringsbehov, som la til rette for aktiv deltakelse, ga

tilstrekkelig støtte, fokuserte på videreutvikling av fagdidaktikk, integrerte praktiske læringsaktiviteter, oppfordret til å ta i bruk ervervet kunnskap og ferdigheter i praksis og var fleksible, målrettede og relevante (Brown & Woods 2012; Erickson m.fl. 2012; Marquez m.fl. 2016; Griffin m.fl. 2018). Når det gjaldt støtte var den viktigste datastøtte, gjerne i form av videoer, FAQs og chat.

## Sammenheng mellom studiet og arbeid

Innenfor profesjonsfagene generelt, og lærerprofesjonen spesielt, har det blitt utviklet flere teorier som omhandler relasjonen mellom det som læres på studiene og deltakernes yrkesutøvelse. Et sentralt omdreiningspunkt er forholdet mellom studier preget av teori, vitenskapelig kunnskap og allmenne regler på den ene siden, og arbeidshverdag preget av praksis, erfaringsbasert kunnskap og situasjonsbestemt dømmekraft på den andre. Som Webster-Wright (2009) argumenterer er læring *kontekstavhengig* og *situert* i praksis, noe som også gjør at det antatte skillet mellom praksis og teori i beste fall er analytisk og i verste fall misledende. Siden skillet likevel gjøres, vil vi i det følgende gå mer i dybden på tre ulike perspektiver på dette forholdet.

Det første perspektivet handler om hvilken kompetanse som er viktig for deltakerne i deres yrkesutøvelse, og fokuserer særlig på betydningen av praktisk, erfaringsbasert kunnskap. Sentralt står Schöns (1987) tilnærming til *refleksjon*, og vektleggingen av hvordan profesjonelle yrkesutøvere står overfor unike situasjoner preget av usikkerhet og verdikonflikter som ikke kan løses med utelukkende med teoretisk kunnskap. Tvert imot vektlegger Schön det han kaller for «refleksjon i handling», som innebærer at lærere må ta utgangspunkt i det de erfarer i jobben for å utvikle egnet kompetanse. Det er med andre ord gjennom å stille spørsmål ved implisitte antakelser og det som ofte blir tatt for gitt at praksis blir endret, og refleksjon blir prosessen som omdanner erfaringer til læring (Webster-Wright 2009). Webster-Wright bygger videre på Schön og introduserer begrepet «autentisk profesjonell læring», som fokuserer på strategier for å tilrettelegge for praksisendring og -forbedring. Antakelsen er at profesjonsutøvere lærer gjennom praktisk erfaring, og dermed at refleksjon har en svært verdifull rolle når læring skal endre praksis. På den måten blir også læring påvirket av konteksten endringen av praksis skal foregå i (Webster-Wright 2009).

Ertsås og Irgens (2012) presenterer en noe beslektet tilnærming, og hevder at erfaringsbasert praksis utvikles ved hjelp av refleksjon og kritisk analyse. Slik informert refleksjon er et kjerneelement i forbedring og utvikling av erfaringsbasert praksis (Ertsås & Irgens 2012).

Det andre perspektivet handler om hvordan de som tar videreutdanning, forventes å *overføre kunnskap fra studiet til arbeidet*, og hvilke forhold som kan bidra

til dette. I henhold til dette perspektivet vil overgangen fra en studiesituasjon til en utøvelsessituasjon nødvendigvis gjøre en oversettelse av kunnskapen slik at den kan brukes i stadig nye sammenhenger. Foreliggende forskning tyder på at det i den forbindelse er viktig at deltakerne selv arbeider med å konkretisere kunnskapen (Stark 2000). Generelt konkluderer mye av forskningen med at overføring styrkes gjennom en positiv interesse for, og støtte til, at de som er under utdanning kan prøve ut, presentere og diskutere de de lærer med kolleger på arbeidsplassen (se f.eks. Miettinen & Peisa 2002; Darling-Hammond 2017). Peleman m.fl. (2018) sin kunnskapsoppsummering om faglig utvikling blant barnehageansatte finner også at videreutdanningstiltak som er integrert i arbeidshverdagen i barnehagen, hvor det også gis tilbakemeldinger, er den videreutviklingen som er mest effektiv når det gjelder å gi varige avtrykk i praksis.

Det tredje perspektivet handler om overgangen fra utdanning til yrkespraksis, og dermed *sammenhengen mellom de ulike arenaene videreutdanningen foregår innenfor*. En viktig problemstilling blir her i hvilken grad det deltakerne lærer i studiet, relaterer seg til deres arbeidshverdag og om studiet trekker veksler på deres erfaringer (Smeby & Heggen 2012). Forskningen innenfor dette perspektivet undersøker om struktureringen av utdanningsinnhold har innvirkning på hvordan de som tar videreutdanning opplever sammenheng i studiet. Resultatene viser at det må være en tydelig relasjon mellom kursinnhold og praksis, for at dette skal gi effekt på opplevelsen av sammenheng (Darling-Hammond 2006; Grossman m.fl. 2008).

## Kollegafellesskap

Betydningen av at hele kollegiet er inkludert i læringsprosesser er framhevet i flere teorier om læreres kompetanseutvikling. Dette har vært pekt på som en særlig effektiv måte å drive kompetanseheving på (Darling-Hammond & Richardson 2009; Postholm & Rokkones 2012; Darling-Hammond 2017). Denne forståelsen av kompetanseutvikling bygger på et sosialt-kulturelt læringsperspektiv, som vektlegger at læring foregår i en sosial kontekst (Vygotsky & Cole 1978), gjerne omtalt som et praksis- eller profesjonsfellesskap. Kulturen på arbeidsplassen er i dette perspektivet svært viktig både for hva som læres og hvordan (Webster-Wright 2009).

Det vil sjelden eller aldri være at alle ansatte i samme barnehage deltar på den samme videreutdanningen, blant annet på grunn av ulik grunnutdanning og kompetanse. Dette perspektivet er likevel relevant for videreutdanning av barnehagelærere, siden det peker på betydningen av kollegafellesskapet og kultur for kunnskapsdeling i barnehagen.

Når det gjelder lærere viser studier at skoleleders kompetanse, rolle og aktive støtte til kompetanseutvikling framheves som særlig viktig for å oppnå resultater, samtidig som at lærerne må inkluderes i prosessen (Postholm & Rokkones 2012). Videre er gode relasjoner mellom kolleger og et miljø som tillater utprøving og læring av feil viktig (Postholm & Rokkones 2012). Dette er et forhold som også kan ha betydning for om det lærere får av kunnskap gjennom en videreutdanning tas i bruk i praksis, enten av dem selv eller av flere i kollegiet.

Dette er forhold som også kan ha betydning i for barnehagelærere, for om deltakere får ta i bruk kunnskap ervervet gjennom videreutdanningen, enten av dem selv eller av flere i kollegiet.

Balduzzi (2011) viser hvor viktig samarbeidsrelasjoner og gjensidig støtte er for barnehagelæreres profesjonelle utvikling. Gode relasjoner til kollegaer ga mer tid og rom både for bedre arbeid med barna og til å reflektere over egen praksisutøvelse og erfaring. Videre ble det funnet at støttende kollegaer er viktige fordi det gir barnehageansatte tilstrekkelig selvtrillit og bedre mestringsfølelse, samtidig som det motvirker mistillit og skepsis blant personalet.

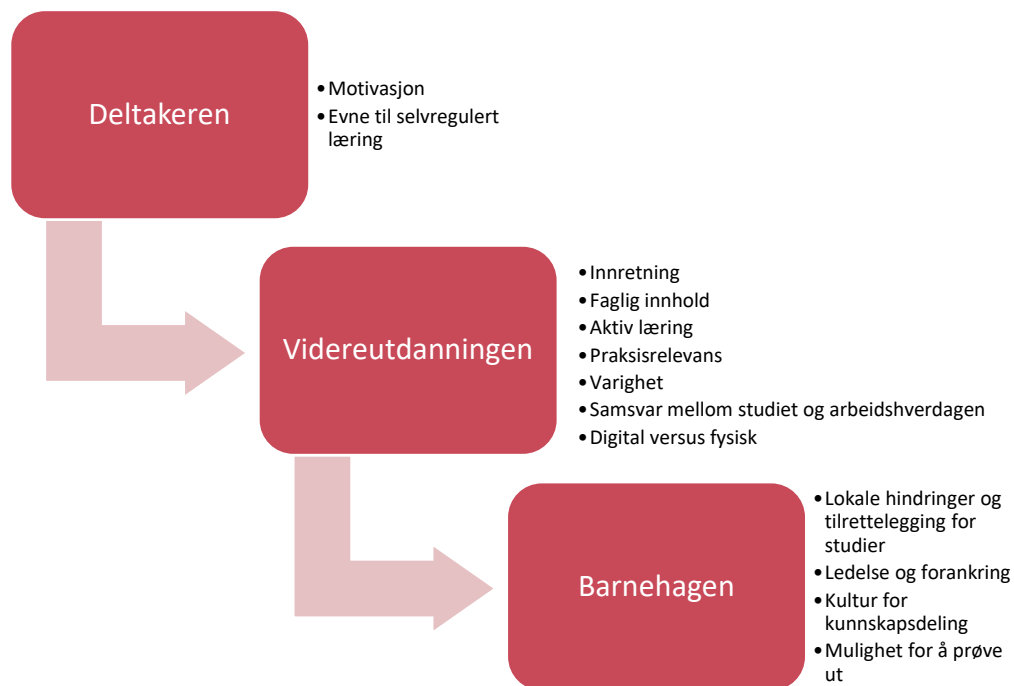
## Motivasjon

Et viktig forhold når det gjelder beveggrunner for å ta videreutdanning, er om deltakerne gjør dette ut fra selvbestemt eller ytrestyrt motivasjon. Selvbestemt motivasjon handler om å studere fordi det er ens eget valg og fordi man har en opplevelse at det er viktig, interessant eller lystbetont rent personlig. Ytrestyrt motivasjon drives av andres krav eller forventninger. Deltakere kan ha flere ulike grunner for å ta videreutdanning, og kan være både selvbestemt og ytrestyrt. En rekke studier viser at innsats, engasjement, prestasjon og trivsel øker når deltakerne overveiende er selvbestemt motivert (Ryab & Deci 2000; Ryan & Deci 2017).

Et særlig forhold knyttet til motivasjon som er relevant for videreutdanning av lærere i Norge, er om deltakelsen oppleves frivillig eller ikke. Kennedy (2016) hevder dette kan ha avgjørende betydning for utbyttet av etter- og videreutdanning. Hun mener at manglende mulighet til selv å velge hvorvidt man skal ta videreutdanning undergraver positive effekter av denne. Kompetanseheving som inkluderer hele kollegiet, kan i mange tilfeller være obligatorisk. De som ikke ønsker å være med, vil i dette tilfellet kunne være negativt innstilt i utgangspunktet, og denne misnøyen kan øke over tid. Dette forholdet kan igjen være ødeleggende for ellers gode kompetansehevingstiltak. I Norge kan lærere som deltar i videreutdanning for å oppfylle gjeldende krav i kompetanseforskrift oppleve at de ikke har særlig valg, og at deltakelsen derfor er ufrivillig.

## Oppsummering

Det teoretiske rammeverket kan oppsummeres i følgende modell, som skiller mellom forhold ved deltakerne selv, om deres motivasjon og beveggrunner for å studere og evne til selvregulert læring, karakteristika ved videreutdanningen og ved barnehagen de jobber i. Sentrale forhold ved videreutdanningen er dennes innretning og faglige innhold, om den er nettbasert eller basert på fysiske samlinger, hvorvidt det inviteres til aktiv læring, dens varighet og praksisrelevans, og samsvaret mellom studiet og arbeidshverdagen. Når det gjelder barnehagen som deltakerens arbeidsplass har vi sett at forhold knyttet til tilrettelegging, ledelse og forankring, muligheten deltakerne har til å prøve ut det de har lært og kulturen for kunnskapsdeling er viktige aspekter.



Figur 1.1: Teoretisk rammeverk

### 1.3 Organisering av rapporten

Som innramming av presentasjon og analyse av empiri har vi valgt å skille mellom *input*, det vil si rammene rundt videreutdanningen, selve studieprosessen og opplevelse av kvalitet, og *output* i form av læringsutbytte og anvendelse av kompetansen. Dette gjøres i form av egne kapitler for hvert av de tre elementene. Rapporten har følgende oppbygning:

- Kapittel 2 inneholder informasjon om selve spørreundersøkelsen, hvem som tar videreutdanning og hvilke studier de tar.

- Kapittel 3 omhandler motivasjon, tilrettelegging for videreutdanning og kultur for kunnskapsdeling.
- Deltakernes opplevelse av studiet presenteres i kapittel 4.
- I kapittel 5 undersøkes deltakernes opplevde læringsutbytte og anvendelsen av kompetansen i praksis.
- Til slutt sammenliknes svarene fra barnehagelærerne med resultatene fra deltakerundersøkelsen for lærere og yrkesfaglærere i kapittel 6.



## 2 Metode og datagrunnlag

I dette kapitlet skal vi kort redegjøre for gjennomføring av undersøkelsen, svarprosent og kjennetegn ved de som deltok. I tillegg skal vi presentere hvor mange som falt fra studiene, og hvorfor de gjorde det.

### 2.1 Deltakelse og representativitet

Årets *Deltakerundersøkelse for barnehagelærere* var åpen fra 24. mai til 1. juli 2022. Den ble sendt ut til barnehagelærere, men syv utsendelser kom i retur grunnet feil eller ukjent e-postadresse. Justert for dette mottok 839 barnehagelærere invitasjon til undersøkelsen. Svarprosent vises i tabell 2.1.

**Tabell 2.1: Utvalg, populasjon og svarprosent**

	Barnehagelærere
Antall barnehagelærere som har tatt videreutdanning	846
Antall som mottok invitasjon til undersøkelsen	839
Antall som har svart	405
Svarprosent	47,9

### 2.2 Bruk av åpne svar

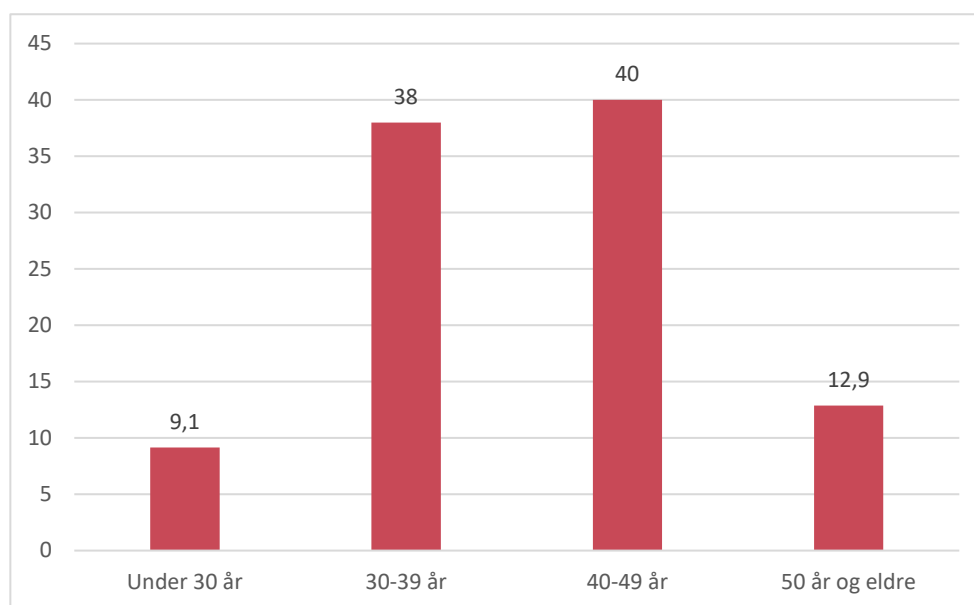
Spørreskjemaet inneholdt noen åpne spørsmål, hvor deltakerne ble invitert til å utdype eller spesifisere med egne ord. Vi har valgt å kode og analysere disse svarene kvalitativt. Dataene blir rapportert i form av sitater, ofte ordrett. Vi har imidlertid rettet ortografiske skrivefeil. Det er viktig å understreke at, som et kvalitative tilskudd til analysene, er ikke sitatene plukket ut med hensyn til representativitet, men snarere fordi de nyanserer og utfyller bildet som gis av de kvantitative dataene.

## 2.3 Deltakernes bakgrunn og arbeidsplass

Vi skal nå beskrive nærmere hva som kjennetegner de som har besvart spørreundersøkelsen, både når det gjelder kjønn, alder og ansiennitet. Vi skal også se på om deltakerne er ansatt i en kommunal eller privat barnehage, og på barnehagens størrelse. Vi har valgt å skille mellom storbarns- og småbarnsavdelinger, hvor førstnevnte består av barn i aldersgruppen 3-6 år og sistnevnte av barn i aldersgruppen 1-3 år. Til slutt i kapitlet ser vi på fordeling på studiested og type videreutdanning.

### Kjønns- og aldersfordeling

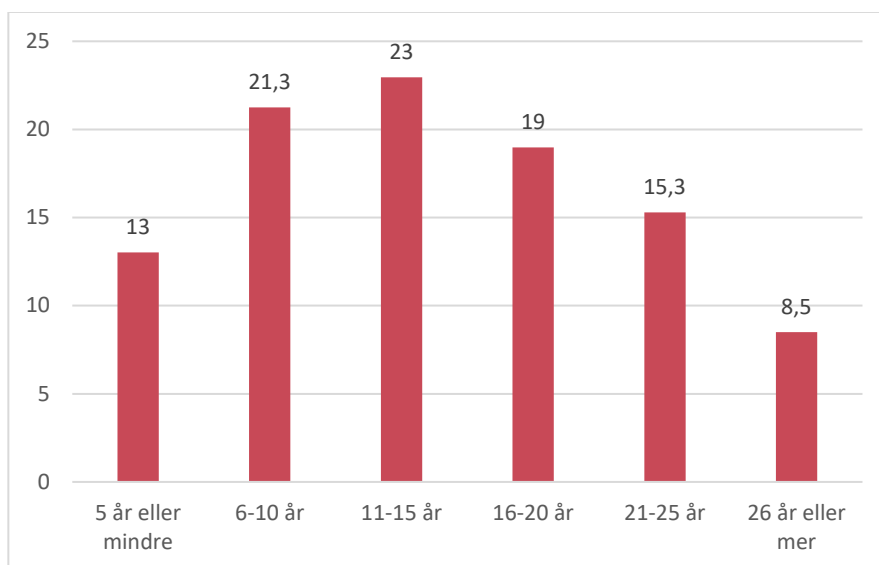
Utvalget består totalt av 94 prosent kvinner og seks prosent menn. Ved utgangen av 2021 var andelen menn i grunnbemanningen i barnehager 10,1 prosent.<sup>3</sup> Vårt utvalg består med andre ord av noe færre menn enn det er i populasjonen. Figur 2.1 viser aldersfordelingen i utvalget.



**Figur 2.1: Aldersfordeling. Prosent. N=350.**

De to største aldersgruppene, 30-39 år og 40-49 år, er nesten jevnstore med henholdsvis 38 prosent og 40 prosent av det totale utvalget. I figur 2.2 kan vi se hvilken ansiennitet de som deltar i undersøkelsen har:

<sup>3</sup> <https://www.udir.no/tall-og-forskning/statistikk/statistikk-barnehage/andel-menn-i-barnehager/>



**Figur 2.2: Antall års ansiennitet. Prosent. N=353.**

I likhet med fjorårets deltakerundersøkelse er det flest med 11-15 års ansiennitet som har svart på undersøkelsen, selv om denne gruppen relativt sett er noe mindre i år enn i fjor. Som vi ser har 66 prosent av barnehagelærerne som har svart på spørreundersøkelsen har mer enn 10 års ansiennitet.

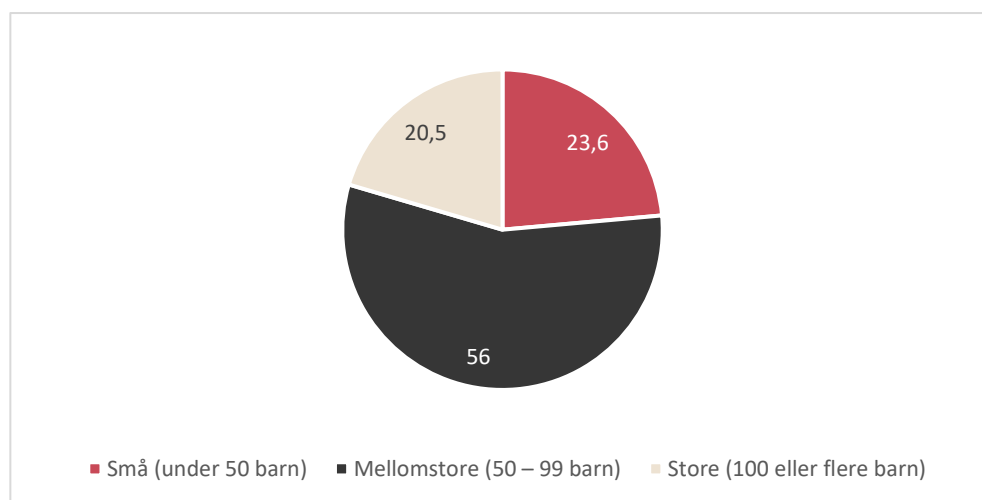
## Kjennetegn ved barnehagene

Vi skal nå gå nærmere inn på hva som kjennetegner barnehagene hvor de som har svart på undersøkelsen har sin arbeidshverdag. Når det kommer til eierskap er 59 prosent av deltakerne ansatt i en kommunal barnehage, mens 41 prosent er ansatt i en privat barnehage. Dette representerer en nedgang på fem prosentpoeng for private barnehager sammenliknet med fjorårets undersøkelse. Tabell 2.2 viser hvilken avdeling barnehagelærerne har svart at de tilhører:

**Tabell 2.2: Barnehageavdeling. Prosent. N = 353.**

Avdeling	Prosent
Storbarnsavdeling (barn 3 år og eldre)	41,1
Småbarnsavdeling (barn under 3 år)	37,7
Jobber kun administrativt / som styrer	2
Kombinerer styrerarbeid og arbeid på avdeling	5,1
Aldersblandet	7,4
Førskolebarn	3,4
Annet	3,4
<b>Totalt</b>	<b>100</b>

Som vi ser jobber 41 prosent av deltakerne i en såkalt *storbarnsavdeling* (barn 3 år og eldre), mens 38 prosent befinner seg i en *småbarnsavdeling* (barn under 3 år). Når det gjelder barnehagestørrelse, stilte vi spørsmål om hvor mange barn det er i barnehagen. Figur 2.3 viser svarfordelingen:



**Figur 2.3: Barnehagestørrelse. Prosent. N=352.**

Som det framgår av figuren, er hele 56 prosent av deltakerne ansatt i en *mellomstor barnehage* med mellom 50 og 99 barn. Dette er en høyere andel enn i fjorårets undersøkelse. Det er på den andre siden seks prosentpoeng færre barnehagelærere som er ansatt i en barnehage med mindre enn 50 barn i årets utvalg sammenliknet med fjorårets utvalg.

## Stuedsted og type utdanning

Tabell 2.3 presenterer fordelingen på de tolv ulike studiestedene barnehagelærerne i vår undersøkelse har studert eller fortsatt studerer ved. I år, som i fjor, er det flest i utvalget som studerer ved Høgskulen på Vestlandet og OsloMet, med henholdsvis 54 (19 prosent) og 75 (27 prosent) deltakere hver. Det er imidlertid hele 30 prosent av deltakerne, altså 123 respondenter, som ikke har oppgitt ved hvilket studiested de har tatt videreutdanning, noe som gjør at det totale antallet respondenter i tabell 2.3 er noe lavere enn ellers.

**Tabell 2.3: Studiested og videreutdanningstilbud. Antall og prosent.**

<b>Studiested</b>	<b>Antall</b>	<b>Prosent</b>
<b>Dronning Mauds Minne Høgskole</b>	24	8,5
Pedagogisk ledelse og læringsmiljø		
Barns språkutvikling og språklæring		
Veilederutdanning for praksislærere		
Fysisk-motorisk utvikling og aktivitet		
<b>Handelshøgskolen BI</b>	15	5,3
Pedagogisk ledelse og læringsmiljø		
<b>Høgskolen i Innlandet</b>	19	6,7
Pedagogisk ledelse og læringsmiljø		
Veilederutdanning for praksislærere		
Veilederutdanning		
<b>Høgskolen i Østfold</b>	11	3,9
Veilederutdanning for praksislærere		
<b>Høgskulen i Volda</b>	8	2,8
Veilederutdanning for praksislærere		
Realfag i barnehagen		
<b>Høgskulen på Vestlandet</b>	54	19,2
Pedagogisk ledelse og læringsmiljø		
Barns språkutvikling og språklæring (både helt nettbasert og campus)		
Veilederutdanning for praksislærere		
Veilederutdanning		
Fysisk-motorisk utvikling og aktivitet		
Spesialpedagogikk		
<b>NLA Høgskolen</b>	2	0,7
Tilleggsutdanning i barnehagepedagogikk		
<b>OsloMet – Storbyuniversitetet</b>	75	26,6
Pedagogisk ledelse og læringsmiljø		
Barns språkutvikling og språklæring		
Veilederutdanning for praksislærere		
Tilleggsutdanning i barnehagepedagogikk		
Fysisk-motorisk utvikling og aktivitet		
Spesialpedagogikk		
<b>Universitetet i Tromsø – Norges arktiske universitet</b>	9	3,2
Veilederutdanning for praksislærere		
Veilederutdanning		
<b>Universitetet i Agder</b>	8	2,8
Veilederutdanning for praksislærere		
Veilederutdanning		
<b>Universitetet i Stavanger</b>	36	12,8
Barns språkutvikling og språklæring (både helt nettbasert og campus)		
Veilederutdanning for praksislærere		
Veilederutdanning		
<b>Universitetet i Sørøst-Norge</b>	21	7,5
Tilleggsutdanning i barnehagepedagogikk		
Realfag i barnehagen		
Veilederutdanning		
<b>Totalt</b>	<b>282</b>	<b>100</b>

I tabell 2.4 kan vi se fordelingen av utvalget på de ni ulike videreutdanningstilbudene. Som vi ser, ble de tilbudt to helt nettbaserte kurs:

**Tabell 2.4: Deltakere på de ulike videreutdanningene. Antall og prosent.**

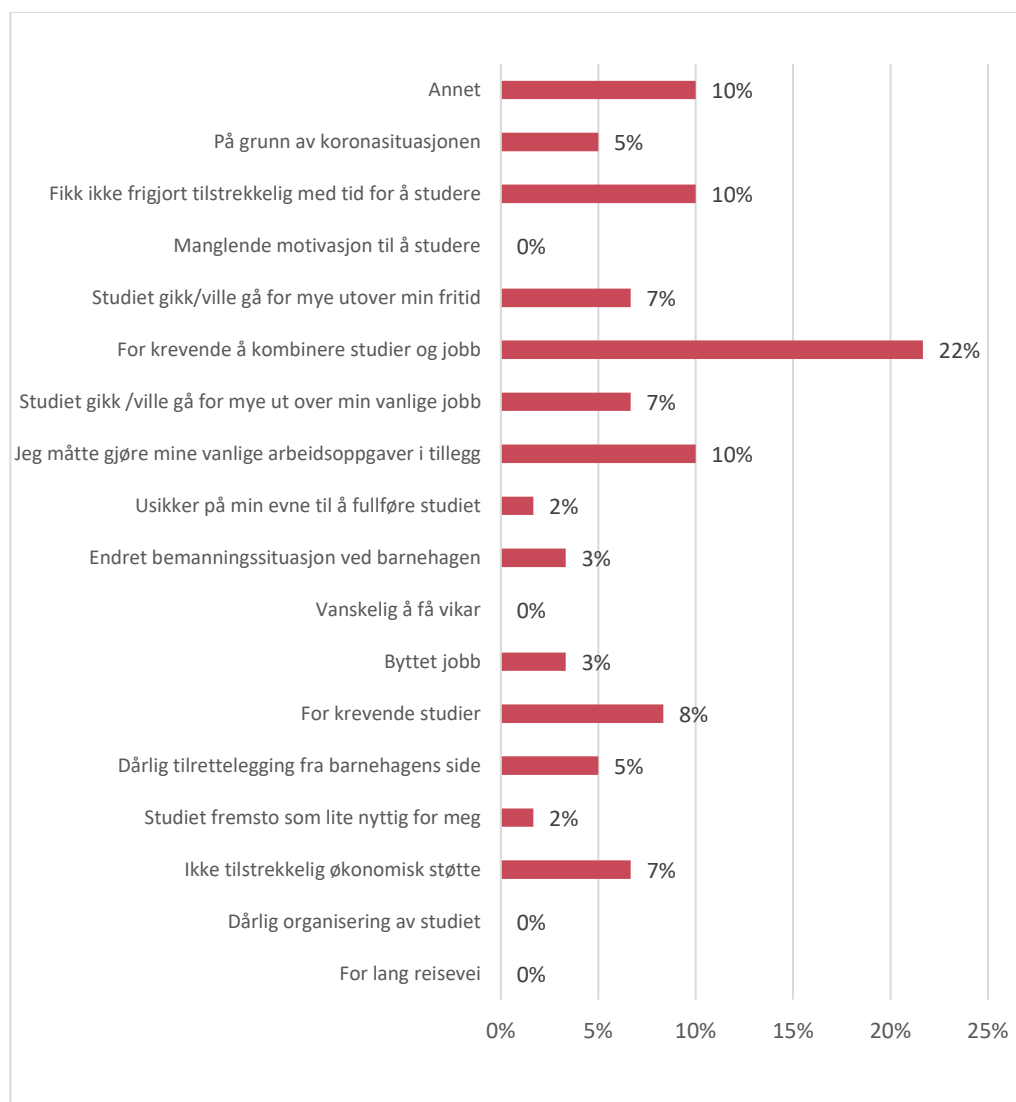
Fag	Antall	Prosent
Veilederutdanning for praksislærere	86	25,2
Veilederutdanning	21	6,1
Spesialpedagogikk	38	11,1
Tilleggsutdanning i barnehagepedagogikk	24	7,0
Språkutvikling og språklæring	44	12,9
Språkutvikling og språklæring (helt nettbasert tilbud)	28	8,2
Realfag i barnehagen (helt nettbasert tilbud)	23	6,7
Fysisk og motorisk utvikling og aktivitet	16	4,7
Pedagogisk ledelse og læringsmiljø	62	18,1
<b>Totalt</b>	<b>342</b>	<b>100</b>

Det er størst andel (25 prosent) som har studert veilederutdanning for praksislærere, men andelen er seks prosentpoeng lavere enn i fjorårets undersøkelse. Det er videre 18 prosent som har studert pedagogisk ledelse og læringsmiljø, mens 17 prosent oppgir at de har deltatt på ett av de to nettbaserte tilbudene språkutvikling og språklæring eller realfag i barnehagen.

## 2.4 Grunner til frafall

Det første spørsmålet vi stilte respondentene var hvorvidt de hadde fullførte studiet, og 67 prosent svarte bekreftende på dette. Ytterligere 24 prosent oppga at de fremdeles studerte på det tidspunktet undersøkelsen ble sendt ut. Det var 22 respondenter (5 prosent) som oppga at de begynte å studere, men sluttet underveis og 13 respondenter (3 prosent) som oppga at de ikke begynte på studiet i det hele tatt. Selv om det er flere spørsmål disse to gruppene ikke mottar av naturlige årsaker er de fremdeles en del av det totale utvalget. De får også blant annet spørsmål om alder, kjønn, utdanning, egen arbeidsplass osv.

Det kan ikke utelukkes at de som aldri begynte på studiet eller sluttet underveis ikke deltok i undersøkelsen i like stor grad som resten, og vi dermed kan ikke med sikkerhet si at tallene for frafall vi finner i undersøkelsen er representative. Figur 2.4 viser de ulike årsakene de som sluttet på videreutdanningen kunne velge mellom, hvor hver respondent kunne krysse av for flere årsaker:



**Figur 2.4 Årsaker til å slutte på studiet. Prosent. N=21.**

Som vi kan se oppgir 22 prosent at det er for krevende å kombinere studier og jobb. Dette er også noe som trekkes fram i et fritekstfelt hvor respondentene kunne begrunne frafallet med egne ord. To har der valgt å vektlegge at det ikke ble nok tid med hensyn til jobb og/eller familie. Den ene hevder at det ikke ble «nok tid og overskudd til å studere». Det er også 10 prosent som sluttet på studiet fordi de måtte gjøre vanlige arbeidsoppgaver i tillegg, 10 prosent som sluttet fordi de ikke fikk frigjort tilstrekkelig med tid for å studere og 10 prosent som har valgt svarkategorien annet.

I fritekstfeltet er det også to som skriver at de byttet stilling, og at det dermed ikke lenger var rom for videreutdanning. En annen respondent karakteriserer seg som «tom for motivasjon» etter å nettopp ha avsluttet et annet studie. Andre begrunnelser er mangel på formell norskkompetanse, at man fikk tilbud om annen utdanning, at man hadde søkt uten en klar intensjon om å faktisk studere, og at

man ikke ble prioritert fordi det var «andre som sto før meg i køen for videreutdanning». Det er også én respondent som valgte å ikke starte fordi vedkommende innså at man «får lite igjen for å studere ekstra og dårlig avtale sammenliknet med lærerne». Til dette kommer det personlige årsaker som dødsfall i nær familie. Vi ser av figur 2.4 at fem prosent oppgir at de sluttet på studiet på grunn av korona.

## 2.5 Oppsummering

Utvalget i årets undersøkelse består av 405 respondenter, seks prosent menn og 94 prosent kvinner, som gir en svarprosent på 47,9 prosent. Videre er 78 prosent av de som svarte på undersøkelsen mellom 30 til 49 år gamle, og 23 prosent har mellom 11 til 15 års ansiennitet.

Når det gjelder frafall oppgir fem prosent av respondentene at de sluttet på studiene etter å ha begynt, mens tre prosent ikke begynte på studiet i det hele tatt. Av de som sluttet på studiet etter å ha begynt, oppgir 22 prosent at de sluttet fordi det var for krevende å kombinere studier og jobb.

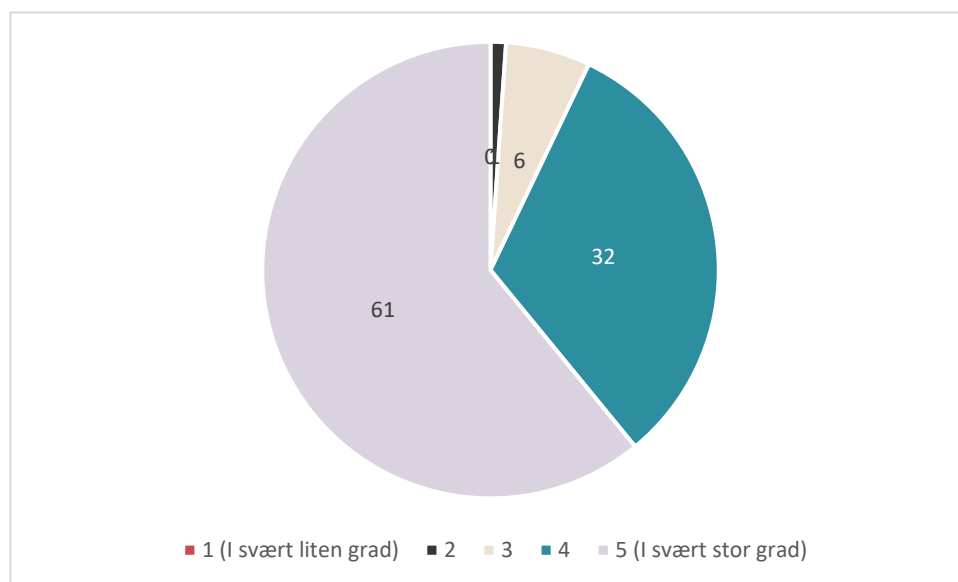


## 3 Rammene for videreutdanning

Dette kapitlet omhandler respondentenes utgangspunkt, og starter med deres motivasjon for å ta videreutdanning. Siden studieåret respondentene svarer for delvis var preget av de foregående årenes unntakstilstand grunnet koronapandemien, har vi et blikk for hvordan dette kan ha påvirket videreutdanningen. Kapitlet omhandler også tilrettelegging for videreutdanning i form av finansielle og praktiske rammer, og kulturen for kunnskapsdeling i barnehagen.

### 3.1 Motivasjon

Deltakerne ble bedt om å vurdere egen motivasjon for å ta videreutdanning, uavhengig av hva som var deres primære beveggrunn for faktisk å søke. Figur 3.1 viser svarfordelingen:



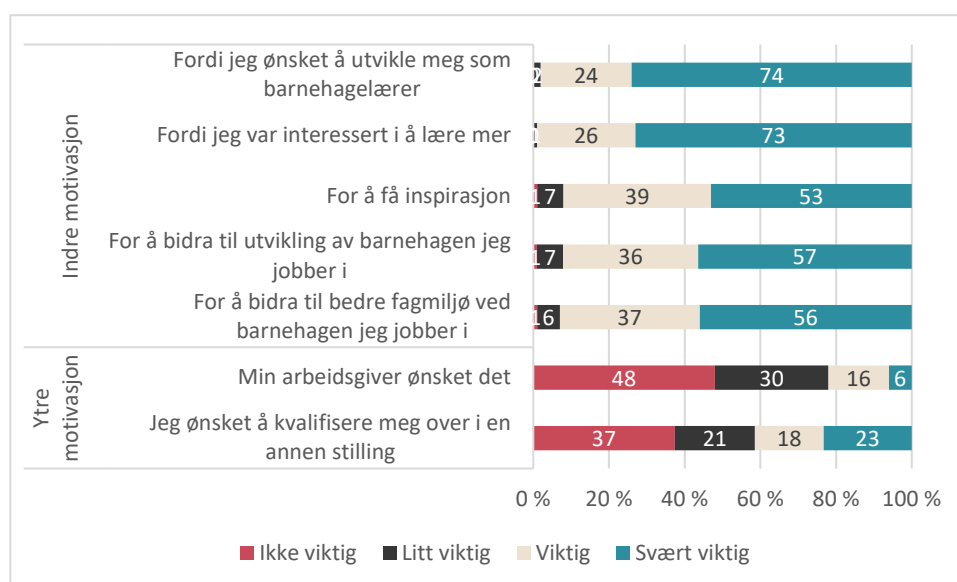
**Figur 3.1:** 'I hvilken grad var du motivert for å ta videreutdanning?' Prosent. N=366

Som vi ser oppgir rundt seks av ti (61 prosent) at de i svært stor grad var motivert for å ta videreutdanning. I tillegg gir bortimot én av tre (32 prosent) også uttrykk for å i stor grad være motiverte. Det er ingen som har oppgitt at de i svært liten

grad var motiverte for å ta videreutdanning, og kun én prosent at de i liten grad var det.

Når det gjelder beveggrunner er det vanlig i litteraturen å skille mellom selvbestemt og ytrestyrte motivasjonsfaktorer. Mens selvbestemt motivasjon omhandler det å studere ut fra eget ønske og valg, for eksempel fordi man personlig synes det er viktig, interessant eller lystbetont, er ytrestyrt motivasjon knyttet til andres krav eller forventninger. Deltakerne i vår studie kan samtidig ha hatt flere ulike grunner til å ta videreutdanning, og derfor også være både selvbestemt og ytre motivert. En rekke studier av arbeidstakere, studenter og elever viser imidlertid at innsats, engasjement, prestasjon og trivsel øker når man overveiende er selvbestemt motivert (Ryan & Deci 2017).

Vi ba deltakerne om å ta stilling til et sett utvalgte beveggrunner for å søke om videreutdanning. Figur 3.2 viser svarene:



**Figur 3.2: 'Hva var viktige og mindre viktige grunner til at du bestemte deg for å søke om videreutdanning?' N=356-364**

Det framgår av figuren at så å si alle gir uttrykk for at de var selvbestemt motivert for å søke om videreutdanning. Dette ser vi spesielt av de høye andelen som oppgir at en svært viktig grunn var ønsket om å utvikle seg som barnehagelærer (74 prosent) og en interesse i å lære mer (73 prosent). Dette er også begrunnelser som går igjen blant svarene på et åpent spørsmål om å utdype hvorfor man ønsket å søke om videreutdanning. En deltaker ønsket «[å] styrke min faglighet og bli sett som fagperson, få bedre kompetanse, utvikle meg selv», mens en annen påpeker at man aldri blir fullt utlært:

*Jo mer man lærer, jo mer innser man at man ikke allerede kan. Det gir meg lyst til å lære mer - slik at jeg evner å utvikle meg og øke kunnskapsgrunnlaget mitt. Det finnes stadig noe nytt der ute.*

En tredje vektlegger at kunnskapstørsten delvis kommer fra sammenlikning med andre ansatte:

*Fordi jeg ser at yngre nyutdannede er opptatt av å utvikle seg, de fleste i min barnehage tar master, vil «henge med».*

Hvis vi vender tilbake til figur 3.2 ser vi at over halvparten av deltakerne oppgir at ønsket om å bidra til utvikling av barnehagen de jobber i (57 prosent), om å bidra til bedre fagmiljø der (56 prosent) og om å få inspirasjon (53 prosent) var svært viktige grunner. Dette er også noe én av deltakerne har valgt å utdype, og beskriver et ønske om å bidra «til å løfte kunnskap og kompetanse for hele barnehagepersonalet». Andre vektlegger et element av ansvarlighet og viljen til å bidra at barnehagen oppfyller sitt samfunnsmandat, her med to eksempler:

*Målet med min videreutdanning var å få enda mer kunnskap og stå enda tryggere i situasjoner vedrørende barns språkutvikling. Dette for å unngå uvanen jeg tror en del kan ha, ved å «vente og se ... det går seg sikkert til» [...] Alle barn har rett til å kjenne på en trygghet i egen språkutvikling før skolestart, men det klarer de ikke alene, heller ikke hjemme - vi må stå sammen om å få det til!*

*Viktig for meg som barnehagelærer å være i utvikling og kunne endre måten jeg arbeider på til beste for barna. Jeg har blitt mer bevisst barnehage som en lærende organisasjon som stadig er i utvikling og jeg som arbeidstaker er en del av denne prosessen.*

Tilsvarende uttrykker en annen deltaker at hen «opplever kombinasjonen jobb/relevante studier gjør meg til en bedre barnehagelærer», og at det «[h]jelper å holde fag og fagspråk vedlike». For en tredje handler det om mestringsopplevelse og trygghet, og å være motivert av at man er «[i]ivredd for å stå fast faglig». Når det gjelder inspirasjon trekker enkelte fram behovet for atspredelse gjennom å få «[f]orandring i hverdagen» og at en motiverende faktor var å kvalifisere seg til nye oppgaver i samme stilling. Én deltaker understreker behovet for å «holde faglighet og motivasjonen oppe i en utfordrende tid», mens en annen uttrykker følelse av faglig stillstand og lite ny input.

Betraktelig lavere andeler oppgir at de var ytre motivert av krav for å kvalifisere seg over i en annen stilling og av at arbeidsgiver ønsket det. Litt i underkant av en fjerdedel (23 prosent) oppgir at en svært viktig grunn var ønsket om førstnevnte, mens 37 prosent oppgir at dette ikke var en viktig grunn i det hele tatt. Det er imidlertid en signifikant økning i andelen som oppgir at dette var en viktig eller

svært viktig grunn fra 33 prosent i 2021 til 41 prosent i 2022. I tillegg har enkelte også valgt å gi uttrykk for dette i et åpent kommentarfelt i årets undersøkelse. To beskriver generelt å være motivert av å muligheten til å kunne få andre stillinger, mens én uttrykker et ønske om å kvalifisere seg «ut av yrket»:

*Min motivasjon er å få bedre fagkunnskap og siden vi ikke får økt lønn med økt kunnskap så er også målet og utdanne meg ut av yrket og inn i ett yrke der jeg får brukt kunnskapen min i et mer faglig miljø med bedre arbeidsvilkår.*

Dette er i tråd med betraktningen gjort av ekspertutvalget om barnehagelærrollen om at videreutdanning gir lite uttelling både økonomisk og for karrieren (Børhaug m.fl. 2018).

På den andre siden er det to som trekker fram ønsket om å kvalifisere til å kunne *fortsette* i yrket. Én av disse beskriver at hen er motivert av frykt for framtidig tap av stilling:

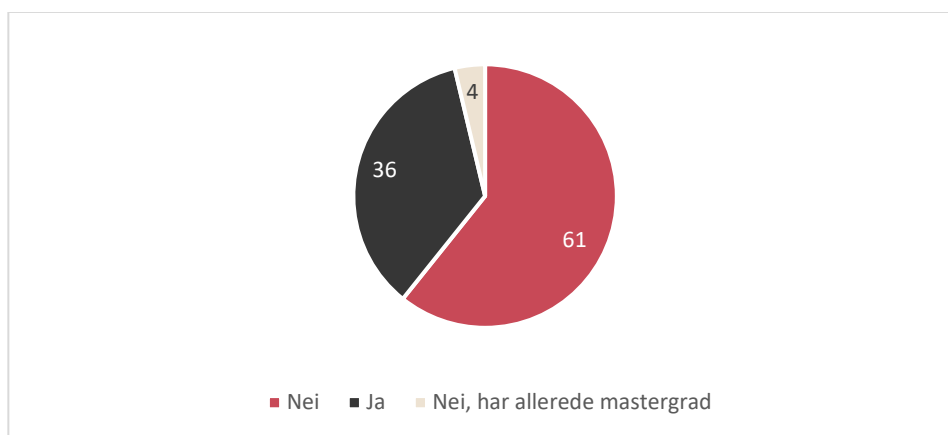
*Fordi jeg trivdes veldig godt med barn, kollegaer og foreldre på arbeidsplassen [...] Valgte videreutdanne meg for trygghet i stillingen. Fordi bydelen krever det av barnehagen for å unngå å risikere å bli overgått av bhglærere når stilling utlyses.*

Til slutt oppgir nesten halvparten av deltakerne (48 prosent) gir uttrykk for at arbeidsgivers ønske ikke var viktig, mens kun seks prosent oppgir at dette var en svært viktig grunn til å søke om videreutdanning. Det er imidlertid hele ni deltakere som har valgt å påpeke at de var motivert av høyere lønn i det åpne kommentarfeltet. Én var motivert av bortfall av tidligere oppnådd lønnstillegg:

*Mistet lønnstillegg for tidligere videreutdanning pga en avtale utdanningsforbundet hadde gjort og det ble veldig provoserende. Det var også et motiv for å få lønnsøkning selv om det er veldig lite.*

Andre grunner som trekkes fram i kommentarfeltet er ønsket om å bli bedre praksisveileder og at videreutdanningen på sikt kan inngå i et masterprogram.

Vi stilte også spørsmål i spørreundersøkelsen hvorvidt deltakerne planlegger å ta en mastergrad. Figur 3.3 viser svarfordelingen:

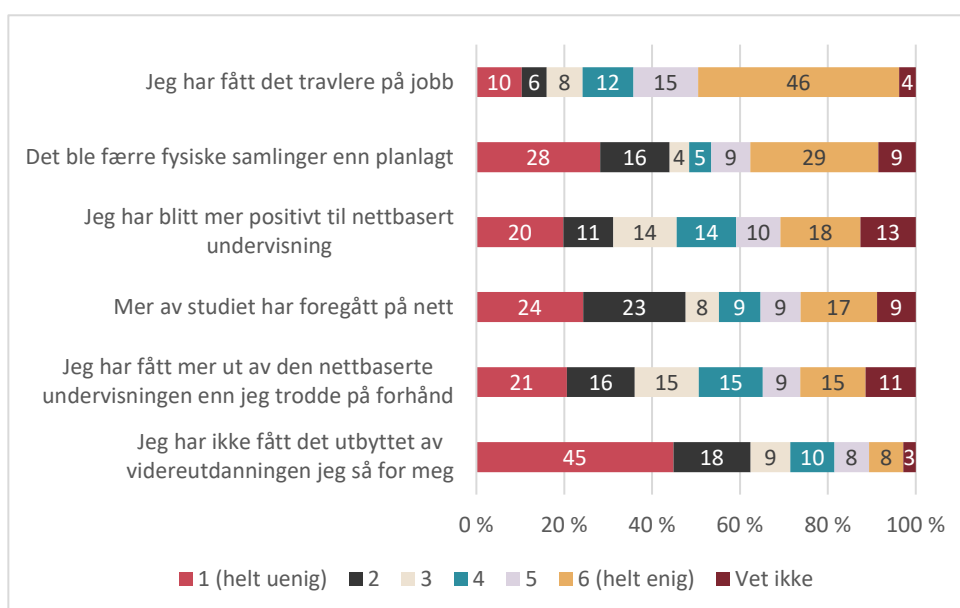


**Figur 3.3: 'Planlegger du å ta mastergrad?'. Prosent. N=349.**

Som vi ser oppgir 61 prosent at de ikke har planer om å ta en mastergrad, mens 36 prosent har det. Det er kun fire prosent som oppgir at de ikke planlegger mastergrad fordi de allerede har det.

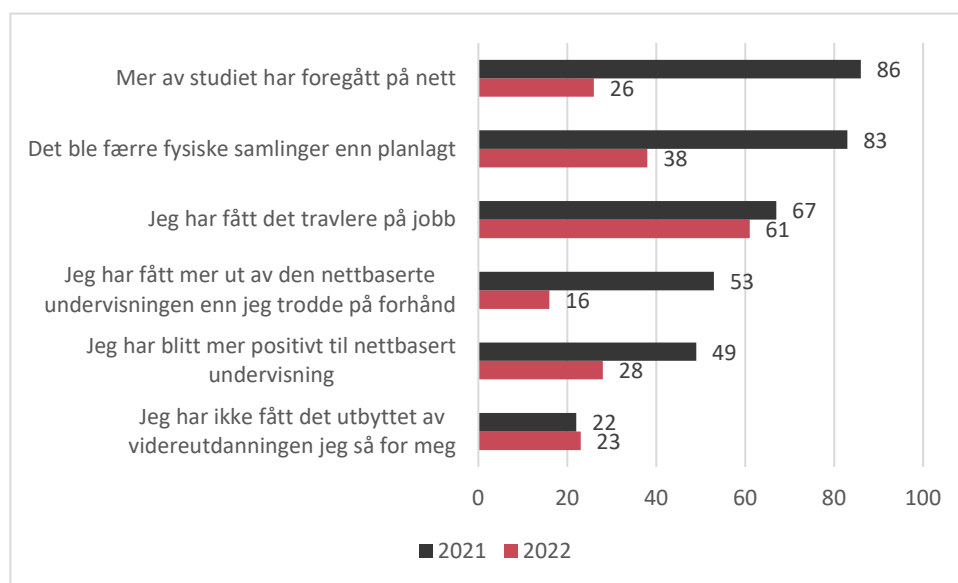
## 3.2 Videreutdanning under koronapandemien?

Som nevnt innledningsvis ble også studieåret 2021/2022 delvis preget av koronapandemien. Vi valgte derfor å inkludere spørsmål om hvorvidt dette påvirket både studiet og rammene rundt det i barnehagen, fordi det kan ha hatt innvirkning på læringsutbyttet. Figur 3.4 viser hvor enig eller uenig deltakerne er på utvalgte utsagn om hvordan tilpasningene til koronapandemien påvirket deres videreutdanning:



**Figur 3.4: 'Hvordan har korona påvirket videreutdanningen og din situasjon?' Prosent. N=316-319**

Selv om koronapandemien fortsatt har påvirket videreutdanningen til barnehage- lærere er bildet for studieåret 2021/2022 noe annerledes enn for 2020/2021. Vi ser at det fortsatt er en andel på 46 prosent som er helt enige i at de har fått det travlere på jobb. Det er nesten akkurat like mange som i forrige undersøkelse. Det er imidlertid en betraktelig lavere andel i årets undersøkelse som oppgir at de er helt enige i at mer av studiet har foregått på nett (17 prosent) og at det ble færre fysiske samlinger enn planlagt (29 prosent), enn i fjorårets undersøkelse (henholdsvis 82 prosent og 80 prosent). Det er videre en høyere andel i årets undersøkelse som gir uttrykk for at de er uenige i utsagnet om at de ikke fikk det utbyttet av videreutdanningen de så for seg (63 prosent), sammenliknet med i fjor (48 prosent). På den andre siden oppga 30 prosent i fjorårets undersøkelse at de var helt enige i at de ble mer positive til nettbasert undervisning, mens kun 18 prosent oppgir det samme i årets undersøkelse. Det er imidlertid en betydelig andel på 13 prosent som i år svarer at de ikke vet. Som vi skal se i kapittel 4, i beskrivelsen av studietilbudets organisering, kan dette komme av at det har vært langt færre digitale samlinger, og flere fysiske samlinger i 2021/2022 enn det var i studieåret 2020/2021. Figur 3.5 viser andelene som uttrykte enighet (svarkategori 5 og 6) i 2021 og 2022:



**Figur 3.5: 'Hvordan har korona påvirket videreutdanningen og din situasjon?' Andel enige i 2021 (N=373-375) og 2022 (N=316-319)**

Figuren viser tydelig at selve studiet og undervisningen i mye mindre grad har blitt påvirket av koronapandemien i 2022 enn i 2021. Det er langt færre som uttrykker at mer av studiet har foregått på nett og at det ble færre fysiske samlinger enn planlagt. Det kan også være bakgrunnen for at færre oppgir at de ble mer positive til nettbasert undervisning. Dette kan imidlertid også bety at deltakere nå forventer at haste- og reserveløsningene den første tiden under nedstengingen har blitt

videreutviklet til noe bedre, og dermed at terskelen for å bli positivt overrasket er høyere.

Vi ser på den andre siden at koronapandemien fortsatt påvirker deltakernes arbeidshverdag, og nesten like høy andel i årets (61 prosent) som fjorårets (67 prosent) undersøkelse uttrykker at de har fått det travlere på jobb på grunn av pandemien, og at dette har påvirket videreutdanningen.

Totalt sett oppgir omtrent samme andel i årets undersøkelse (22 prosent) at de er enige i at de ikke har fått det utbyttet av videreutdanningen som de så for seg som i fjorårets (23 prosent).

### 3.3 Tilrettelegging

Som vi husker fra det teoretiske rammeverket er det sentralt for yrkesaktive deltakere i videreutdanning at det tilrettelegges for deltakelse i arbeidshverdagen, blant annet ved at det settes av tid og rom for å studere. Dette også på grunn av signaleffekten det har at barnehageeier og -styrer gjennom tilrettelegger viser interesse for ansattes videreutdanning.

Barnehageeiere mottar tilretteleggingsmidler for ansatte som er tildelt plass på videreutdanningstilbud igangsatt av Utdanningsdirektoratet.<sup>4</sup> Disse tilretteleggingsmidlene er ment å komme den barnehageansatte til gode, slik at vedkommende får gjennomført studiet. Barnehageeiere og studerende ansatte skal komme til enighet om hvordan midlene skal brukes, for eksempel om de skal brukes til permisjon med lønn eller til å dekke vikarutgifter mens den ansatte er på studiesamling. De kan også benyttes til reise- eller oppholdsutgifter, eller innkjøp av litteratur. Enkelte kommentarer fra fritekstfelt kan imidlertid tyde på at disponeringen av tilretteleggingsmidlene ikke er et resultat av slik enighet. Som følgende deltaker uttrykker det:

*Tilretteleggingsmidlene hadde kommunen allerede bestemt hvordan skulle brukes, og ikke i samarbeid med meg. Jeg mener studenten skal få være med å si hva den har behov/ønsker om.*

Tilsvarende hevdet en annen deltaker at vedkommende som arbeidstaker ikke har noen påvirkningsmulighet på tilretteleggingsmidlene, spesielt knyttet til studiedager:

---

<sup>4</sup> Tilretteleggingsmidlene består av 80 000 kroner per ansatt som tar 30 studiepoeng over to semestre (ett år), og blir utbetalt til kommunen, som igjen utbetaler til barnehagen hvor den studerer jobber. Utbetalingene er i to omganger, desember og juni, under forutsetning av at den ansatte har fulgt studieprogresjonen. Tilretteleggingsmidlene blir redusert om den ansatte avbryter studiet.

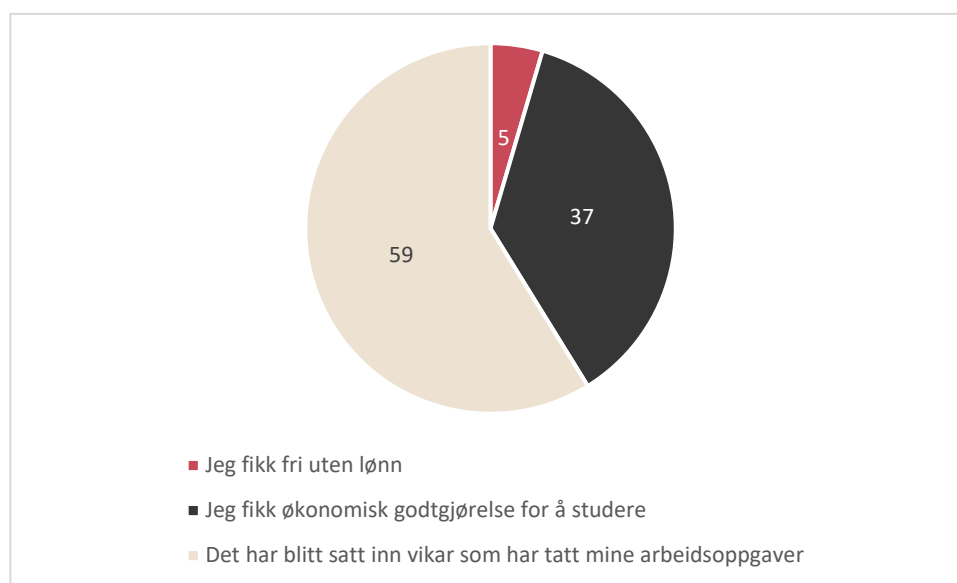
*Selv om Udir bevilger midler og arbeidstaker og leder skal bli enig om bruk av midlene, har jeg som arbeidstaker ingen mulighet til å påvirke. Selv om midlene var der, ble det ikke innvilget studiedager.*

En annen deltaker etterlyser i tråd med dette tydeligere føringer for hva arbeidsgiver kan bruke tilretteleggingsmidlene til, igjen spesielt knyttet til frikjøp for studiedager, fordi det kan være avgjørende for om man fullfører studiet:

*Jeg tenker arbeidssted skulle hatt klarere føringer til bruk av pengestøtten slik at vi er sikret frikjøp. Jeg fikk ikke frikjøp for studiedager ut over dagene jeg var på undervisning. Det ble ikke satt inn vikar. Arbeidsstedet tjente økonomisk på at jeg studerte. Når jeg heller ikke fikk den økonomiske støtten med meg til nytt arbeidssted, valgte jeg å slutte.*

Det er med andre ord flere som mener at det gis for få studie- eller lesedager, spesielt dersom studiets totale arbeidsmengde tas i betraktning.

Figur 3.6 gir et oversiktsbilde av hvorvidt respondentene har fått økonomisk godtgjørelse for å studere, om det har blitt satt inn vikar som har overtatt arbeidsoppgavene, eller om de er gitt fri uten lønn:



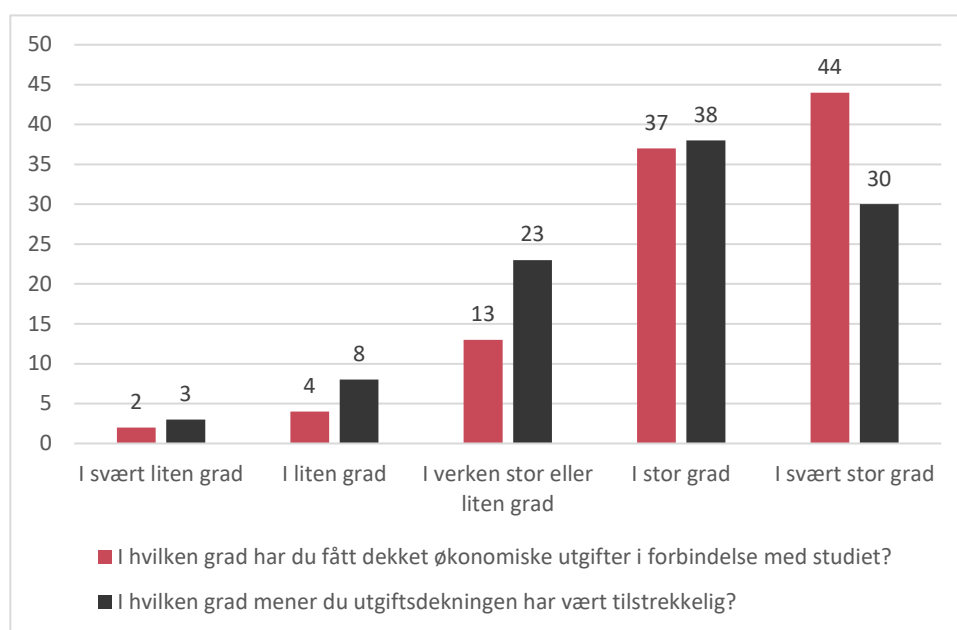
**Figur 3.6: 'Hvordan er det blitt tilrettelagt for studiene?' Prosent. N=352**

Som vi ser fikk flertallet av respondentene (59 prosent) tilrettelagt for studiene gjennom at det ble satt inn vikar som overtok arbeidsoppgavene. Videre viser figuren at det er langt vanligere å få økonomisk godtgjørelse for å studere (37 prosent) enn å få fri uten lønn (5 prosent). Det er ikke signifikante forskjeller mellom ansatte i kommunale og private barnehager, og heller ikke mellom barnehager av ulik størrelse. Videre finner vi ikke systematiske forskjeller etter deltakernes



ansiennitet som barnehageansatte eller om de jobber på småbarns- eller storbarnsavdeling.

Tilretteleggingsmidlene kan, som nevnt, brukes til å dekke økonomiske utgifter i forbindelse med studiene. Figur 3.7 viser i hvilken grad og utstrekning dette er tilfelle for deltakerne i årets undersøkelse, og om de opplevde denne utgiftsdekningen som tilstrekkelig:



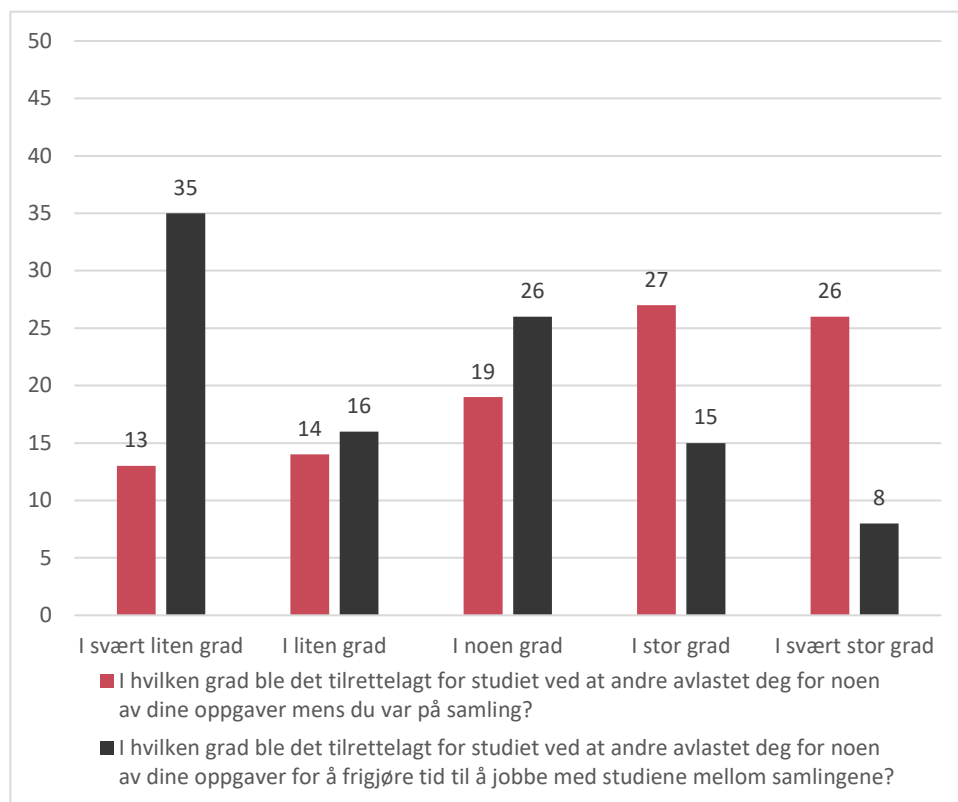
**Figur 3.7: Dekking av utgifter i forbindelse med studiet. Prosent. N=359-363**

Det store flertallet (81prosent) oppgir at de i stor eller svært stor grad har fått dekket de økonomiske utgiftene i forbindelse med studiet. Over to tredjedeler (68 prosent) gir også uttrykk for at utgiftsdekningen i stor eller svært stor grad var tilstrekkelig. Selv om det er høye andeler på begge, er det imidlertid verdt å merke seg at det er en ganske betydelig lavere andel som mener at utgiftsdekningen har vært dekkende enn som oppgir at de har fått utgiftene dekket (13 prosentpoeng). Bortimot én av fire oppgir at utgiftsdekningen i verken stor eller liten grad var tilstrekkelig, mens om lag én av ti (11 prosent) gir uttrykk for at dette i liten eller svært liten grad var tilfelle.

Det er en viss tendens til at andelen som gir uttrykk for at utgiftsdekningen i stor eller svært stor grad er tilstrekkelig er synkende. Mens 79 prosent oppga dette i 2020-undersøkelsen (Jensen m.fl. 2020), og 73 prosent i 2021 (Bergene m.fl. 2021), er altså andelen nå 68 prosent. Det er heller ikke her signifikante forskjeller mellom deltakere ansatt i kommunale og private barnehager, eller i barnehager av ulik størrelse.

Vi så i figur 3.6 at 59 prosent oppgir at det ble satt inn vikar som tok over noen av arbeidsoppgavene til deltakerne. Deltakerne ble også spurt om i hvilken grad

de fikk avlastning mens de var på samling og for å jobbe med studiene mellom samlingene. Figur 3.8 viser svarfordelingen:



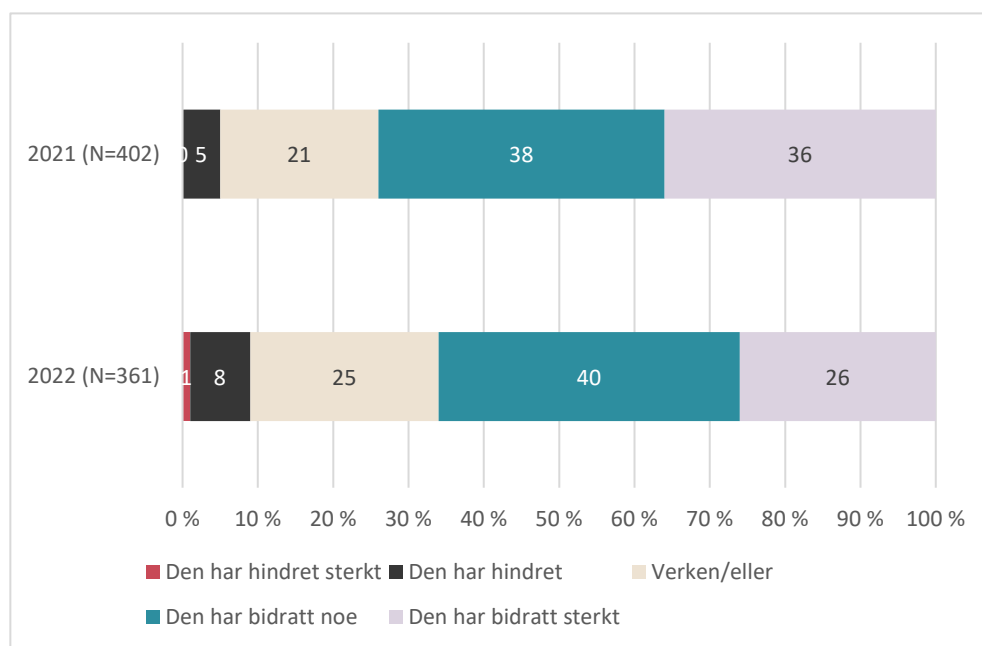
**Figur 3.8: Tilrettelegging i form av avlastning. N=361-362**

Noe i overkant av halvparten (53 prosent) av deltakerne i årets undersøkelse oppgir at de i stor eller svært stor grad ble avlastet for å studere ved at andre tok over noen av oppgavene mens de var på samling. Det forholder seg imidlertid nesten motsatt når det gjelder avlastning for å jobbe med studiene mellom samlingene. Vi ser at det på dette spørsmålet gir omtrent halve utvalget (51 prosent) uttrykk for at dette i liten eller i svært liten grad var tilfelle. Kun åtte prosent oppgir at dette i svært stor grad var tilfelle. Dette kan henge sammen med kulturen for kunnskapsdeling i barnehagen, som vi skal komme tilbake til senere. Det er videre en signifikant økning i andelen som oppgir at de i svært liten grad ble avlastet fra oppgaver for å frigjøre tid til å jobbe med studiene mellom samlingene fra 23 prosent i 2021 til 35 prosent i 2022.

Det er ikke signifikante forskjeller mellom ansatte i kommunale og private barnehager, og heller ikke mellom deltakere som jobber i småbarns- eller storbarns-avdelinger. Det er en liten signifikant forskjell etter barnehagestørrelse på spørsmålet om avlastning mens man er på samling. Det er de største barnehagene som skiller seg ut ved at en noe lavere andel her oppgir at de i svært stor grad avlastes, men til gjengjeld er andelen som oppgir at de i stor grad avlastes høyere. Det er

ingen tilsvarende signifikante forskjeller på spørsmålet om å få frigjort tid for å jobbe med studiene mellom samlingene.

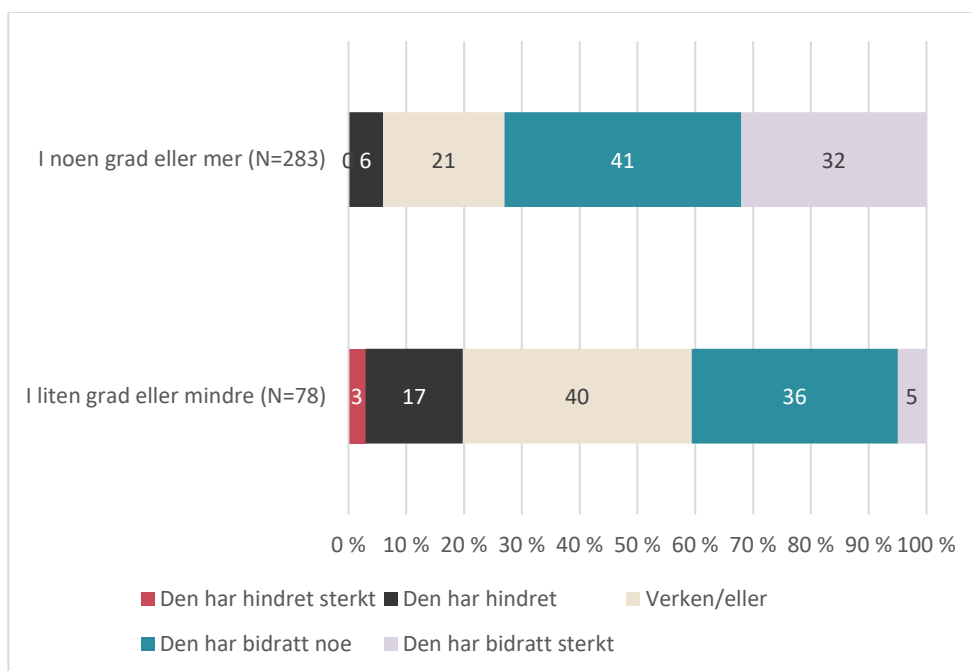
Tilretteleggingen kan bidra mer eller mindre sterkt til utbyttet deltakerne har av studiet, og vi ser her en signifikant endring fra fjorårets undersøkelse. Figur 3.9 viser at to av tre (66 prosent) i 2022 oppgir at den har bidratt noe eller sterkt til utbyttet, mens bortimot tre av fire (74 prosent) oppga det samme i 2021:



**Figur 3.9: 'I hvilken grad har tilretteleggingen ved barnehagen bidratt til eller hindret ditt utbytte fra studiet?' Prosent i 2021 og 2022.**

Som vi ser oppgir én av fire at tilretteleggingen verken har bidratt eller hindret utbyttet fra studiene, mens i underkant av én av ti (9 prosent) oppgir at den har hindret deltakerne for å få utbytte. Det er ikke signifikante forskjeller mellom deltakere fra kommunale og private barnehager, eller fra barnehager av ulik størrelse. Det er heller ikke nevneverdige forskjeller mellom ansatte på småbarns- og storbarnsavdelinger.

Hvis vi sammenlikner deltakerne som oppgir at de i liten eller mindre grad har blitt avlastet både mens de var på samling og mellom samlinger med deltakere som gir uttrykk for at de i noen eller større grad har blitt det, ser vi av figur 3.10 store signifikante forskjeller på opplevelsen av tilretteleggingens bidrag:



**Figur 3.10: Avlastning og tilretteleggingens bidrag til læringsutbyttet. Prosent. N=361**

Figuren viser at mens bortimot tre av fire (73 prosent) deltakere som har fått avlastning oppgir at tilretteleggingen har bidratt noe eller sterkt, oppgir én av fem (20 prosent) av de som ikke har fått avlastning at den i noen grad eller sterkt har hindret utbyttet. Blant sistnevnte oppgir 40 prosent at tilretteleggingen har bidratt noe eller sterkt.

Hvorvidt det tilrettelegges for studiene, og opplevelsen av denne tilretteleggingen, har innvirkning på deltakernes forsøk på å balansere studier med jobb, og med privatlivet. Som det framgår av tabell 3.1 opplever flertallet begge balansegangene som krevende eller svært krevende:

**Tabell 3.1: 'Hvordan vurderer du å kombinere ...?'**

	Studier med arbeid %	Studier med privatliv/familie? %
Svært lett	1	2
Lett	8	13
Verken lett eller krevende	18	26
Krevende	61	46
Svært krevende	11	13
N	360	359

Mens bortimot tre av fire (72 prosent) opplever det å kombinere studier med arbeid som krevende eller svært krevende, gir 59 prosent uttrykk for det samme når

det gjelder å kombinere studiene med privatlivet og familie. Én deltaker valgte i fritekstfelt å uttrykke at studiet egentlig ikke var riktig dimensjonert gitt at det skulle være deltidsstudium ment å gjennomføres ved siden av full jobb:

*Til å være et deltidsstudium beregnet for å gjennomføre ved siden av full jobb var det overveldende mye arbeid! Veldig mange arbeidskrav, altfor stort pensum og 5 dagers eksamen følte overdimensjonert ...*

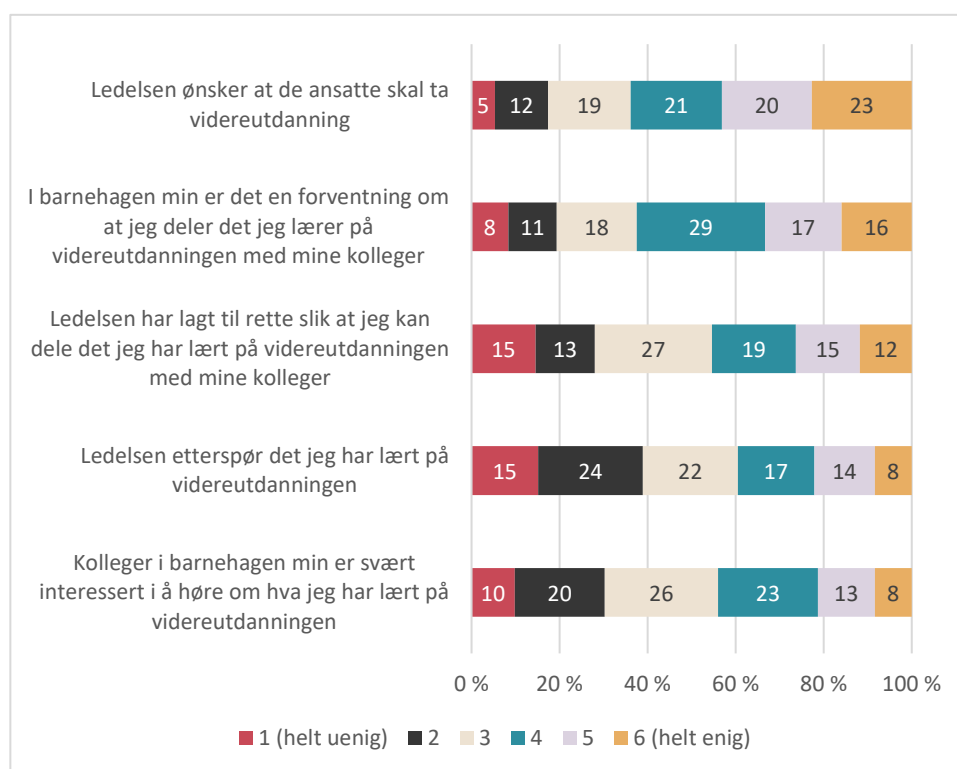
Vi ser videre av tabell 3.1 at det er svært få som oppgir at begge balansegangene er svært enkle å få til. Det er på disse spørsmålene ikke signifikante forskjeller, verken mellom ansatte i kommunale eller private barnehager, i barnehager av ulik størrelse, ved ulike avdelinger, og heller ikke etter hvor mange års ansiennitet deltakerne har som barnehageansatte. Det er for få menn i utvalget til at vi kan se etter eventuelle kjønnsforskjeller, men vi finner signifikante forskjeller mellom deltakere i ulike livsstadier. Ikke overraskende er det en høyere andel deltakere i familieetablerings- og småbarnsfasen som finner balansen mellom å studere og privatliv og familie som krevende. Mens over 60 prosent finner denne balansen som krevende eller svært krevende i aldersgruppene 30-39 år (67 prosent) og 40-49 år (63 prosent), er tilsvarende andel blant de som er over 50 år kun 32 prosent. Blant de yngste (under 30 år) opplever halvparten at å kombinere studiene med privatliv eller familie som krevende eller svært krevende.

Som vi så over var enkelte deltakere misfornøyd med egen mulighet til å påvirke bruken av tilretteleggingsmidlene. Andre er mer opptatt av at studietilbyderne bør tilpasse studiene til at deltakerne samtidig er yrkesaktive. Én bruker fritekstfelt på å oppfordre til å «tenke over at mange som tar dette studiet har familie og får ikke studiedager av arbeidsgiver annet enn 2 lesedager til eksamen». Vedkommende vektlegger dermed at «all studering går av egen fritid, på kvelder og helger», og at «[m]ed full jobb ved siden av er det ganske krevende å stå i selv om det kun er for ett år». En annen deltaker som er avdelingsleder, mener at barnehagestyrer bør involveres i denne grensedragningen mellom jobb og studier for å unngå at de studerende ender med så stor belastning at de må sykemeldes:

*Syns barnehagestyrere skal informeres av lærestedet hvor mye det faktisk krever å være 50% student ved siden av 100% avdelingsleder. Personlig har jeg vanskelig for å sette grenser [...] Jeg er så sliten at jeg har vurdert sykemelde meg, men jeg gjør jo ikke dét, da går det utover barn og kollegaer i enda større grad enn det allerede gjør med at jeg er borte for studier. Det burde kreves at det settes inn vikar! Og at de ikke bruker penger på annet. Hadde jeg visst hvordan dette skulle bli hadde jeg ikke startet studiet.*

### 3.4 Kultur for kunnskapsdeling

Flere av teoriene om kompetanseutvikling anlegger et sosio-kulturelt læringsperspektiv, som vektlegger at læring foregår i en sosial kontekst (Vygotsky & Cole 1978; Postholm & Rokkones 2012) og dermed betydningen av at hele kollegiet er inkludert i læringsprosesser. Dette har til og med blitt trukket fram som den mest effektive måten å drive kompetanseheving på (Darling-Hammond & Richardson 2009; Postholm & Rokkones 2012). Vi er med det over på kulturen for kunnskapsdeling. Hvorvidt barnehagene kjennetegnes av en slik kultur, kan påvirke deltakernes erfaringer med videreutdanning generelt, og deres vurdering av læringsutbytte spesielt. Vi presenterte deltakerne med et sett utsagn knyttet til kultur for kunnskapsdeling, og figur 3.11 viser svarfordelingen:



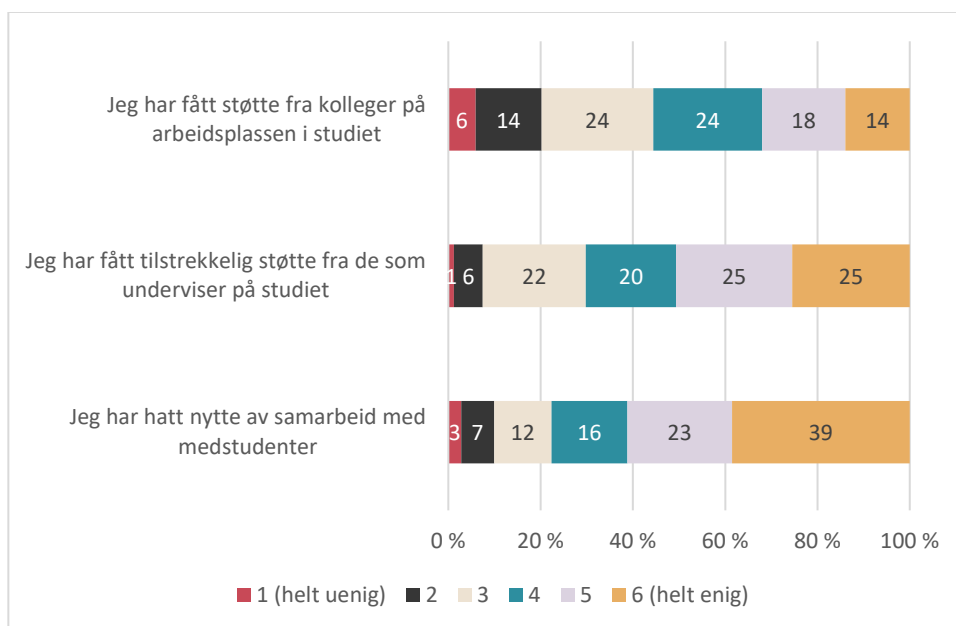
Figur 3.11: Kultur for kunnskapsdeling. Prosent. N=357

Én av tre (33 prosent) uttrykker at de er enige i utsagnet at det i barnehagen er en *forventning* om å dele det de lærer på videreutdanningen med kollegene, mens en såpass stor andel som tre av ti oppgir at de er uenige i påstanden at kollegene er svært *interessert* i å høre om dette. Én av deltakerne har også valgt å trekke fram i et åpent kommentarfelt at det er «[u]tfordrende å skulle inkludere medarbeidere så mye i oppgaver fra studiet og at alle oppgaver er basert direkte på praksis fra jobb».

Studier av læreres videreutdanning har vist at skoleleders kompetanse, rolle og aktive støtte til kompetanseutvikling framheves som særlig viktig for å oppnå resultater, samtidig som at lærerne må inkluderes i prosessen (Postholm & Rokkones 2012). Vi ser av figur 3.11 at mens 43 prosent uttrykker enighet i at ledelsen *ønsker* at de ansatte skal ta videreutdanning, gir lavere andeler tilslutning til utsagnene om at ledelsen *etterspør* det de har lært (21 prosent) og at de *legger til rette* for at deltakerne skal dele det de har lært med kollegaene (27 prosent). På påstanden om at ledelsen etterspør det de har lært gir hele 39 prosent uttrykk for at de er uenige i dette. Det kan dermed se ut til å være et misforhold mellom opplevd ønske og forventning fra kollegiet i barnehagen, og den faktiske kulturen for kunnskapsdeling, forstått som interesse, tilrettelegging og etterspørsel. Heller ikke på dette spørsmålet er det signifikante forskjeller mellom deltakere fra private eller kommunale barnehager, eller fra barnehager av ulik størrelse. Det er imidlertid en tendens til at yngre arbeidstakere, og arbeidstakere med lavere ansiennitet, i mindre grad er enige i påstanden at ledelsen legger til rette for at de skal dele det de har lært med kollegaene. Mens 20 prosent av de yngste deltakerne (under 30 år) gir uttrykk for å være enige i dette (svarkategori 5 og 6) er andelen 35 prosent blant de eldste (over 50 år). Tilsvarende gir 18 prosent av deltakerne med en fartstid på under fem år uttrykk for enighet, mens hele 39 prosent av de med lengst fartstid (over 25 pr) gjør det samme.

Samarbeidsrelasjoner og gjensidig støtte er, ifølge Balduzzi (2011), viktig for barnehagelæreres profesjonelle utvikling. Hun finner at gode relasjoner til kollegaer gir mer tid og rom både for bedre arbeid med barna og til å reflektere over egen praksisutøvelse og erfaring. Som det framgår av figur 3.10 gir imidlertid kun 21 prosent uttrykk for å i stor grad være enige i utsagnet at kollegene i barnehagen er svært interessert i å høre om hva de har lært i videreutdanningen.

Balduzzi (2011) hevder at støttende kollegaer er viktige fordi det gir barnehageansatte tilstrekkelig selvtillit og bedre mestringsfølelse, samtidig som det motvirker mistillit og skepsis blant personalet. Vi inkluderte i årets undersøkelse et spørsmål om støtten deltakerne har fått fra både kollegene i barnehagen og de som underviser på studiet, samt om deltakerne har hatt nytte av samarbeidet med medstudentene. Figur 3.12 viser svarfordelingen:



**Figur 3.12: Utsagn om samarbeid og støtte. Prosent. N=322**

Som vi ser av figuren er det størst andel som uttrykker at de er helt enige i at de har hatt nytte av samarbeidet med medstudenter (39 prosent). Til sammenlikning er det kun 14 prosent som er helt enige i at de har fått støtte fra kolleger på arbeidsplassen i studiet, mens 20 prosent uttrykker uenighet (svarkategori 1 eller 2). Halvparten av deltakerne uttrykker totalt sett enighet (svarkategori 5 eller 6) når det gjelder utsagnet at de har fått tilstrekkelig støtte fra de som underviser på studiet.

Det er ikke signifikante forskjeller mellom deltakere på studier som opprinnelig var helt nettbaserte og ikke, på spørsmålet om de fikk tilstrekkelig støtte fra de som underviser på studiet. På den andre siden finner vi at en betydelig lavere andel av deltakerne på studier som opprinnelig var helt nettbaserte oppgir at de er enige i at de har hatt nytte av samarbeid med medstudenter (45 prosent totalt på svarkategori 5 og 6), sammenliknet med de øvrige (65 prosent totalt på svarkategori 5 og 6). Dette kan tyde på at de digitale ressursene ikke i like stor grad klarer å legge til rette for lærende samhandling studentene imellom.



## 3.5 Oppsummering

I dette kapitlet har vi sett på deltakernes utgangspunkt for å ta videreutdanning, inkludert tilrettelegging fra arbeidsgivers side og deltakernes motivasjon. Funnene kan oppsummeres med følgende sentrale punkter:

- Deltakerne er i stor grad motiverte for å ta videreutdanning.
- Det store flertallet gir uttrykk for en selvbestemt motivasjon for å søke om videreutdanning.
- Det er relativt få som er ytre motivert av å tilfredsstille kravene til annen stilling, og enda færre som oppgir at deres beveggrunn var at arbeidsgiver ønsket at de skulle ta videreutdanning.
- Koronasituasjonen påvirket fortsatt studiet, spesielt arbeidshverdagen. Det ser ut til at studiets organisering og undervisningsformatet var mindre berørt studieåret 2021/2022, men at pandemien fortsatt påvirker videreutdanningene gjennom en travlere arbeidshverdag.
- For flertallet av respondentene ble det satt inn vikar som overtok arbeidsoppgavene. Det er videre mye vanligere med økonomisk godtgjørelse for å studere enn å få fri uten lønn.
- Det store flertallet av deltakerne oppgir at de har fått dekket de økonomiske utgiftene i forbindelse med studiet, og mange av dem gir uttrykk for at utgiftsdekningen var tilstrekkelig.
- De fleste oppgir at det ble lagt til rette for studiet ved at andre avlastet dem mens de var på samling, mens langt færre oppgir at de fikk frigjort tid til å jobbe med studiene mellom samlingene gjennom tilsvarende avlastning.
- Flertallet opplever det som krevende å kombinere studier med arbeid, og også å kombinere studiene med privatlivet og familie.
- Det kan se ut til å være et misforhold mellom opplevd ønske og forventning fra kollegiet i barnehagen om videreutdanning, og den faktiske kulturen for kunnskapsdeling.
- Det er størst andel som uttrykker at de er helt enige i at de har hatt nytte av samarbeidet med medstudenter, mens lang færre er helt enige i at de har fått støtte fra kolleger på arbeidsplassen i studiet. Halvparten av deltakerne uttrykker enighet i at de har fått tilstrekkelig støtte fra de som underviser på studiet.
- Det er en lavere andel deltakere på studier som opprinnelig var planlagt som helt nettbaserte som gir uttrykk for at de har hatt nytte av samarbeid med medstudenter.

## 4 Opplevelse av studiet

Vi skal i dette kapitlet redegjøre for studietilbudenes organisering, og hvordan deltakerne har arbeidet mellom samlingene. Et viktig aspekt ved studiene har siden utbruddet av koronapandemien vært hvorvidt studiet er legger opp til fysisk oppmøte og samhandling, eller som utelukkende nettbasert. På grunn av smittevern hensyn under koronapandemien kommer spørsmålet om den faktiske organiseringen. Før vi ser nærmere på hvordan studiene til årets deltakere var organisert, er det viktig å understreke at preferansene er ulike.

Som vi husker fra det teoretiske rammeverket har fleksibel opplæring generelt, og nettbaserte tilbud spesielt, blitt trukket fram som svært godt egnet i etter- og videreutdanninger av yrkesaktive voksne, fordi det minimerer forstyrrelser av arbeids- og familiehverdagen. Dette kommer i tillegg til mulighetene det gir for å gi alle samme anledning til deltakelse, på tvers av livssituasjoner og geografi (Veletianos & Houlden 2019; Jonker m.fl. 2020). På den andre siden stiller det krav til selvregulert læring (Wollscheid m.fl. 2020), og til design av læringsaktiviteter (Bragg m.fl. 2021). Tidligere deltakerundersøkelser har vist at det er både ulike preferanser og ulike erfaringer med digitale videreutdanningstilbud, der enkelte deltakere har vært av den oppfattelsen at «fysiske samlinger er ekstremt viktige», mens andre påpeker at nettbaserte studier «gir god mulighet for de som vil ta videreutdanning og har barn og fast jobb».

### 4.1 Om studiet

Som nevnt innledningsvis er enkelte av studietilbudene rent nettbaserte. Blant deltakerne i årets undersøkelse oppgir 17 prosent at studiet de tok opprinnelig var lagt opp som et helt nettbasert studium uten fysiske samlinger. For 83 prosent var dermed dette ikke tilfelle. Vi har sjekket dette mot de faktiske tilbudene, og respondentene fra de to helt nettbaserte studiene *Språkutvikling og språklæring* og *Realfag i barnehagen* har alle oppgitt at studiet de tok opprinnelig var lagt opp som et helt nettbasert studium. Det virker dermed som at denne variabelen har høy reliabilitet som et skille mellom de som har deltatt på et rent digitalt studium og de som ikke har det.

Gitt at koronapandemien ikke helt var over heller for dette kullet, ba vi dem oppgir hvor mange fysiske og digitale samlinger de deltok på i forbindelse med studiet. Tabell 4.1 viser at forholdet nesten er snudd sammenliknet med 2020/2021-kullet:

**Tabell 4.1: 'Omtrent hvor mange samlinger har du deltatt på i studiet?' Gjennomsnitt og median i 2020/2021 og 2021/2022.**

	Fysiske samlinger		Digitale samlinger	
	2020/2021	2021/2022	2020/2021	2021/2022
Gjennomsnitt	1,6	5,4	7,3	4,5
Median	2	5	6	2
N	369	336	381	328

Vi ser at mens deltakerne i videreutdanningstilbudet studieåret 2020/2021 i gjennomsnitt oppga at de deltok på kun 1,6 fysiske samlinger i løpet av studiet, er tilsvarende gjennomsnitt for deltakerne studieåret 2021/2022 5,4 samlinger. Vi ser tilsvarende nedgang i gjennomsnittlig antall digitale samlinger som deltakerne har deltatt på, fra 7,3 i 2020/2021-kullet til 4,4 i 2021/2022-kullet.

I årets undersøkelse har enkelte deltakere i fritekstfelt valgt å påpeke manglende struktur og såkalt «rot». Dette handler blant annet om lite tydelighet og at informasjon om studiet ble gitt for sent, noe som kanskje er ekstra viktig for studenter som samtidig er yrkesaktive:

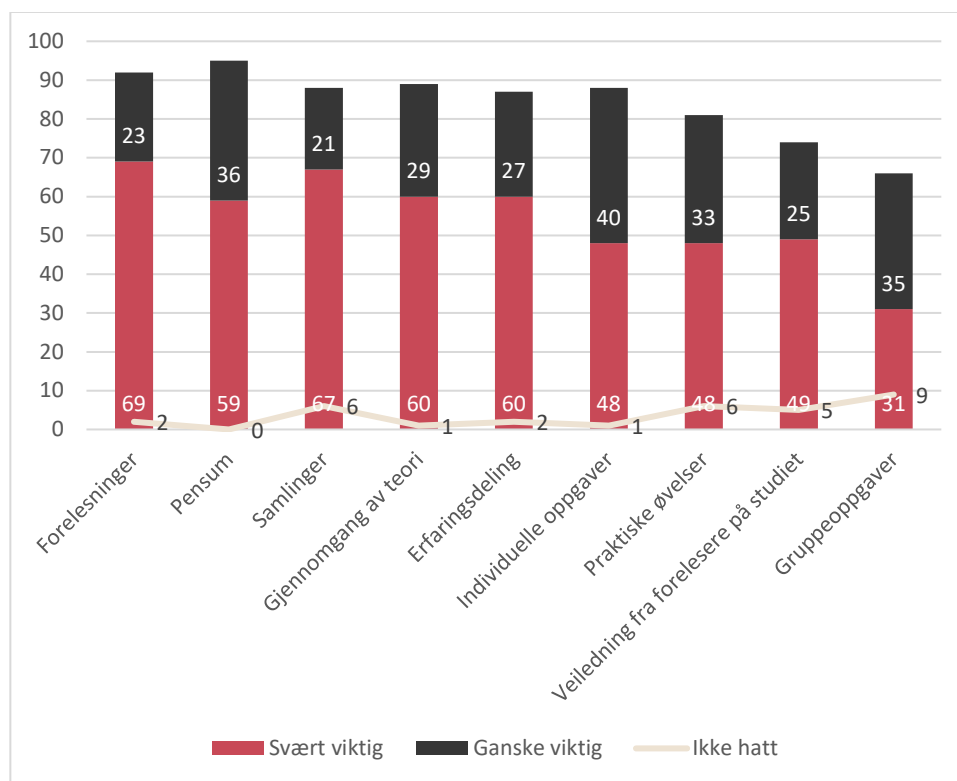
*Virket litt ustrukturert. Savnet et større samarbeid mellom forelesere og mellom forelesere og studenter. Ville gjerne fått mer informasjon om oppgaver tidligere for å få det implementert i arbeidet og planene i barnehagen.*

En annen deltaker hevdet at studiet var preget av hyppige avlysninger, og til tider på kort varsel:

*Har vært en del rot/ endringer med frivillig undervisningstilbud mellom samlinger. Mye har blitt avlyst, noe av det på svært kort varsel. Dette har gjort opplevelsen av studiet dårligere enn det kunne vært. Mange gode og inspirerende forelesere.*

## Pedagogisk innhold og aktiviteter

Deltakerne ble videre spurt om hvor viktige ulike deler av videreutdanningen var for deres læringsutbytte. Figur 4.1 viser andelen som oppgir ganske eller svært viktig for de opplistede pedagogiske aspektene:



**Figur 4.1: 'Hvor viktig mener du ulike deler av videreutdanningen har vært for ditt læringsutbytte?' Posent. N=345-347**

Disse aspektene omhandler innretningen av videreutdanningen. Vi så i det teoretiske rammeverket at Penuel m.fl. (2007) skiller mellom tradisjonelle og utradisjonelle undervisningsformer, hvor førstnevnte er forelesningsbasert og sistnevnte vektlegger veiledning og samtalegrupper. Som det framgår av figur 4.1 oppgir den høyeste andelen at forelesninger, altså tradisjonell utdanning, har vært svært viktige for læringsutbyttet (69 prosent), fulgt av samlinger (67 prosent). Totalt oppgir rundt 90 prosent at pensum (95 prosent), forelesninger (92 prosent), gjennomgang av teori (89 prosent), samlinger (88 prosent), individuelle oppgaver (88 prosent) og erfaringsdeling (87 prosent) som ganske eller svært viktige. Vi ser at noe lavere andel gir uttrykk for at mer utradisjonelle undervisningsformer i form av veiledning fra forelesere på studiet har vært viktig eller svært viktig (74 prosent). På den andre siden gir hele 87 prosent uttrykk for at erfaringsdeling har vært viktig eller svært viktig for læringsutbyttet. Ifølge Penuel m.fl. (2007) har erfaringsutveksling innenfor felles teoretisk rammeverk har vist seg å være viktig, og de hevder at grunnen til at utradisjonelle undervisningsformer gir mer overføringsverdi er at det setter deltakerne bedre i stand til å oversette den teoretiske kunnskapen i egen praksis.

Vi husker videre at Penuel m.fl. (2017) i sin kunnskapsoppsummering fant at videreutdanninger av lengre varighet og/eller høyere intensitet var mer positivt for læringsutbyttet enn kortere eller mindre intensive. Vår undersøkelse

inneholder ikke spørsmål om dette, men én av deltakerne har valgt å benytte et fritekstfelt på å gi tilbakemelding på at forelesningene er for lange. Det kan tyde på at det for vedkommende ville være en fordel å gjøre noe med videreutdanningenes lengde og intensitet, for eksempel ved å gjøre løpet lengre i tid, med flere korte og intensive økter. Deltakeren ytret også et ønske om at det i større grad burde gis rom for samtaler, fordi det er krevende å holde konsentrasjonen så lenge som studiets organisering la opp til:

*Noen forelesninger gikk altfor lenge. Det ville hadde vært fint å ha mer av samtaler innimellom. Skoledagene kunne også vært kortere da man faktisk får vondt i hodet av å sitte lenge på skolen. 8:30-15:30 er bra.*

Vi husker også at et viktig forhold ved videreutdanninger innenfor profesjoner er såkalt aktiv læring. Dette inkluderer at deltakerne gis anledning til å prøve ut det de lærer i praksis, noe det argumenteres for at øker deres forståelse og dermed også utbytte. Vi ser at det sammenliknet med de øvrige pedagogiske aktivitetene er noen flere som oppgir at de ikke har hatt slike praktiske øvelser (6 prosent), men 81 prosent oppgir at slike øvelser har vært viktige eller svært viktige for læringsutbyttet.

Det er videre også noen flere som også oppgir at de ikke har hatt gruppeoppgaver (9 prosent), samlinger (6 prosent) og veiledning fra forelesere på studiet (5 prosent). Det er en betydelig høyere andel blant deltakerne som var oppmeldt på helt nettbaserte studier som oppgir at de ikke har hatt samlinger (36 prosent). Det kan imidlertid være at disse har tenkt på *fysiske* samlinger når de har oppgitt at de ikke har hatt samlinger, mens de har deltatt på digitale sådanne. Det er også en noe høyere andel blant deltakerne i helt nettbaserte studier som oppgir at de ikke har hatt erfaringsdeling (7 prosent).

Det er videre en mye høyere andel blant førstnevnte som oppgir at de ikke har hatt forelesninger (12 prosent) sammenliknet med sistnevnte (1 underkant av én prosent). Dersom vi kun ser på de deltakerne som oppgir at de faktisk har hatt forelesninger, viser det seg at det er signifikante forskjeller mellom deltakere på studier som opprinnelig var helt nettbaserte og ikke. Mens kun 44 prosent blant deltakere på opprinnelig helt nettbaserte studier oppgir at forelesninger har vært svært viktige, er tilsvarende andel blant de øvrige 74 prosent.

Synet på digitale forelesninger er imidlertid delt. Én av deltakerne som gikk på nettbasert studie trakk i et fritekstfelt fram hvordan dette har en verdi knyttet til fleksibiliteten det gir å kunne se forelesninger når det passer en, men hen vektla samtidig at behovet for erfaringsdeling ikke helt ble tilfredsstilt av den digitale løsningen:

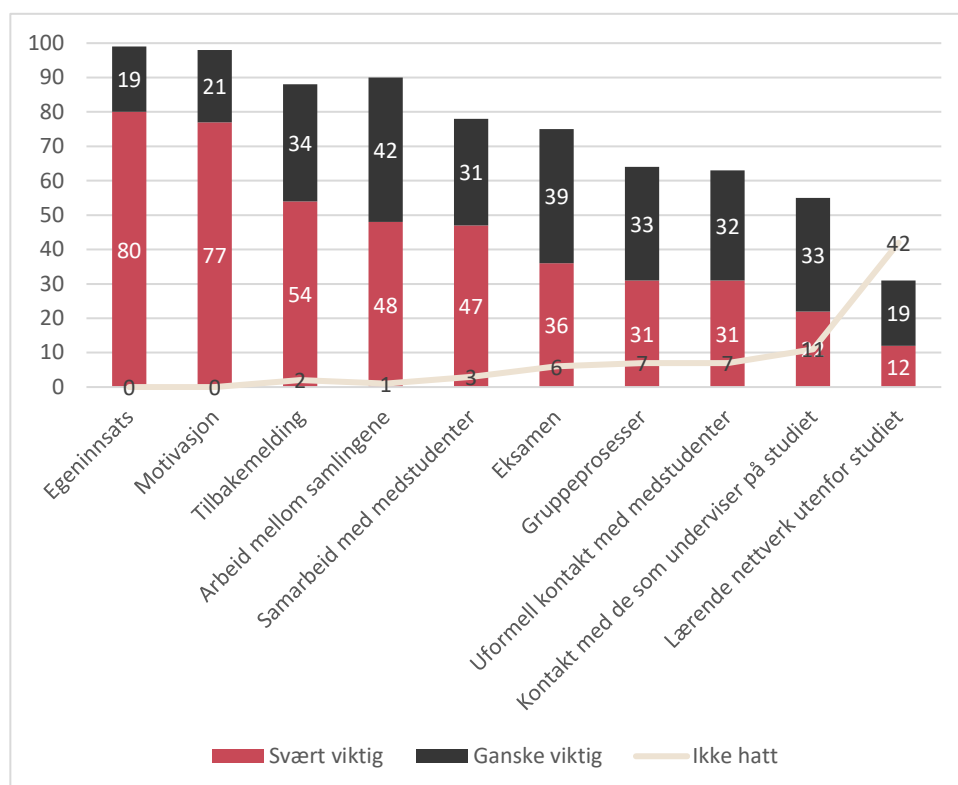
*Grei studieform der en kan sjå forelesning når det passer innen gitt tidsrom og legge inn svar når det passer meg. Hadde egentlig ikke behov for gruppearbeid,*

men for erfaringsdeling kan det være greit å høre andres ideer og erfaringer og utfordringer i deres arbeidshverdag innenfor tema som vi har jobbet med i gruppene.

Vi ser tilsvarende signifikante forskjeller når det gjelder læringsutbyttet av samlinger. Mens hele 63 prosent av deltakerne på samlinger i forbindelse med studier som opprinnelig var lagt opp til å være rent nettbaserte oppgir at samlinger var ganske eller svært viktige for læringsutbyttet, er tilsvarende andel blant de resterende hele 98 prosent.

## Om studieprosessen

Spørsmålet som ligger til grunn for figur 4.1 inneholdt også aspekter som handlet mer om selve studieprosessen, og vi kommer her nærmere det Penuel m.fl. (2007) omtalte som utradisjonelle undervisningsformer i form av samtalegrupper. Figur 4.2 viser at 78 prosent oppgir at samarbeid med medstudenter har vært viktig eller svært viktig for læringsutbyttet, mens tilsvarende andel for gruppeprosesser er 64 prosent:



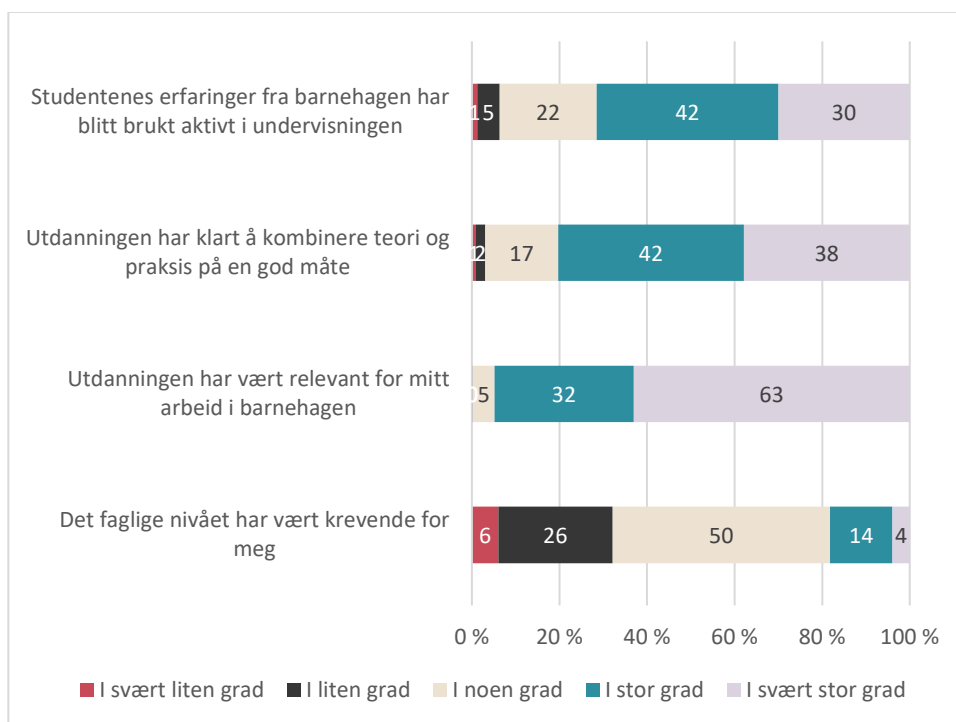
Figur 4.2: 'Hvor viktig mener du ulike deler av videreutdanningen har vært for ditt læringsutbytte?' Posent. N=339-341

Ikke overraskende gir så å si samtlige deltakere uttrykk for at egeninnsats (99 prosent) og motivasjon (98 prosent) har vært ganske eller svært viktige for læringsutbyttet. Rundt halvparten oppgir dessuten at tilbakemelding (54 prosent), arbeid mellom samlingene (48 prosent) og samarbeid med medstudenter (47 prosent) har vært svært viktig. Som i tidligere undersøkelser er det en høy andel som ikke har deltatt i lærende nettverk utenfor studiet (42 prosent). Dersom vi ser kun på de som faktisk har deltatt i lærende nettverk, oppgir 54 prosent at disse har vært ganske eller svært viktige for læringsutbyttet. Det er her betydelig høyere andel deltakere på studier som opprinnelig var helt nettbaserte som oppgir at de ikke har samarbeidet med medstudenter (10 prosent), uformell kontakt med medstudenter (20 prosent) og gruppeprosesser (21 prosent). Dette kan tyde på at helt nettbaserte videreutdanningstilbud i mindre grad legger opp til pedagogisk interaksjon mellom deltakerne, selv om andelen som i årets undersøkelse oppgir at de ikke har samarbeidet med medstudenter er lavere enn i fjorårets (19 prosent).

Også på noen av disse områdene skiller de som opprinnelig var oppmeldt til nettbaserte studier seg noe. Dette gjelder vurderingen av hvorvidt gruppeprosesser og uformell kontakt har vært viktige for læringsutbyttet blant respondentene som faktisk har deltatt i slike aktiviteter. Forskjellene er imidlertid mye mindre her enn det vi så angående forelesninger og samlinger. Mens 57 prosent av førstnevnte oppgir at gruppeprosesser har vært ganske eller svært viktige, er tilsvarende andel blant sistnevnte 71 prosent. Når det gjelder uformell kontakt er andelen henholdsvis 55 prosent og 70 prosent. Det er altså en viss tendens til at deltakere på studier som opprinnelig var planlagt som helt nettbaserte også vurderer læringsutbyttet av samhandlingsaktiviteter med medstudenter som noe mindre viktig enn øvrige. Det er ikke signifikante forskjeller mellom disse gruppene hva angår motivasjon og egeninnsats.

## **Faglig nivå og relevans**

Penuel m.fl. (2007) vektlegger som nevnt utradisjonelle undervisningsformer fordi den egner seg best til å sette deltakerne i stand til å oversette den teoretiske kunnskapen i egen praksis. Relevans ble også trukket fram som et eget sentralt forhold i det teoretiske rammeverket for at videreutdanningene skal gi godt utbytte. Deltakerne ble også bedt om å ta stilling til tre utsagn om nettopp studienes faglige nivå og relevans for det praktiske arbeidet i barnehagen. Figur 4.3 viser svarfordelingen:



**Figur 4.3: Studienes nivå og relevans. N=330**

Som vi ser oppgir hele 95 prosent at utdanningen i stor eller svært stor grad har vært relevant for arbeidet i barnehagen. Store andeler oppgir også at utdanningen i stor eller svært stor grad har klart å kombinere teori og praksis på en god måte (80 prosent) og at studentenes erfaringer fra barnehagen i stor eller svært stor grad har blitt brukt aktivt i undervisningen (72 prosent). Gitt at forskning har funnet at såkalte *Massive Open Online Courses* (MOOC) bør koble innholdet i videreutdanningen til det som faktisk skjer i arbeidet for å være hensiktsmessige (Herranen m.fl. 2021), er det interessant at vi finner signifikante forskjeller mellom deltakerne på opprinnelig helt nettbaserte studier og øvrige når det gjelder bruk av studentenes erfaringer i undervisningen. Som tabell 4.2 viser er forskjellene store:

**Tabell 4.2: 'Studentenes erfaringer fra barnehagen har blitt brukt aktivt i undervisningen' etter om studiet var helt nettbasert**

	Opprinnelig helt nettbasert	Ikke opprinnelig helt nettbasert
	%	%
I svært liten grad	5	0
I liten grad	14	3
I noen grad	30	21
I stor grad	32	44
I svært stor grad	19	32
N	57	273



Mens hele 76 prosent av deltakerne på studier som opprinnelig ikke var planlagt som helt nettbaserte mener at deres erfaringer fra barnehagen i stor eller svært stor grad ble brukt aktivt i undervisningen, er tilsvarende andel blant deltakere på opprinnelig helt nettbaserte kurs kun 51 prosent. Blant sistnevnte gir bortimot én av fem (19 prosent) uttrykk for at erfaringene fra barnehagen i liten eller svært liten grad ble brukt aktivt i undervisningen.

Dette er også tema flere har valgt å gå nærmere inn på i åpne kommentarfelt. Én deltaker hevder at arbeidskrav og prosjektarbeid har sikret den nødvendige koblingen til det praktiske arbeidet i barnehagen:

*Arbeidskrav og prosjektarbeid har vært nært knytta til den praksisen vi til enhver tid står i. Forelesninger har i stor grad vært praksisnær i tillegg til at foreleserne har invitert studentene inn til drøftinger i forhold til teorien.*

En annen deltaker nevner mer spesifikt at såkalte endringseksperimenter knyttet til pensum, og som vedkommende har hatt til hver samling, «har vært til stor hjelp når man skal knytte teori og praksis sammen». Tilsvarende beskriver en tredje deltaker hvordan lignende eksperimenter i forbindelse med studiet har hjulpet hen å fylle et tomrom knyttet til forståelse av lederrollen fra barnehagelærerutdanningen:

*Studiet omhandlet pedagogisk læringsmiljø og rollen som leder. I løpet av videreutdanningen har jeg brukt teori i praksis ved å ta i bruk små eksperimenter vedrørende min rolle som leder og små endringer av praksisen på avdelingen. Jeg har lært mye som leder, da barnehagelærerutdanningen har store hull i lederteori og hva det innebærer å være leder i barnehagen.*

Det er imidlertid flere som velger å benytte det åpne kommentarfeltet til å uttrykke en viss misnøye med studiets praktiske relevans og dets kombinasjon av teori og praksis. Blant annet hevder én deltaker at teorien «har vært på et annet nivå/mye høyere nivå enn det praksis/barnehagehverdagen gir mulighet til å benytte». Tilsvarende skriver en annen at det «er stort gap mellom liv og lære. Kvardagen i barnehagen er kompleks og ikkje frå læreboka». Dette handler imidlertid også om studiets evne til å vise teoriens praktiske relevans, og andre trekker fram at det nettopp handler om et overdrevent teorifokus, på bekostning av praksis generelt og utfordringene man møter der spesielt:

*Synes det har vært fokusert for mye på teori og for lite på praksis. Det har også vært mye fokus på fungerende barn og barnegrupper, og lite fokus på alle utfordringene vi møter. Et stort spekter av ulike barn med ulike forutsetninger og utfordringer som må tas hensyn til.*

Flere trekker fram at hvorvidt integreringen av teori og praksis fungerer handler om hvorvidt foreleserne selv har praksiserfaring. Slik at enkelte deltakere «saknar meir praksisefaring hjå forelesarane. Enkelte har vore nærare praksisen mens andre er langt ifrå». Tilsvarende skriver en annen deltaker:

*Det skulle vært mye med praksisnært. De kunne med fordel hatt inne forelesere som også jobber i barnehager ettersom de VET hva som rører seg i barnehagen og har ikke et glorifisert bilde av hvordan ting er.*

En tredje deltaker hevder at manglende praksiserfaring hos forelesere gjør at nivået blir for lavt:

*[F]orelesere har vært svært lite praksisnære og har spurt om ting som er opplagt for oss som har jobbet mange år i barnehage og spørsmål har vært på nivå med førsteårsstudenter.*

For andre er det ikke nødvendigvis et teoretisk tyngdepunkt som står i veien for praktisk relevans, men snarere et fokus på akademisk skriving og referansestiler. Som én av dem fyldig beskriver:

*Studiet er svært akademisk rettet i forhold å kunne skrive akademisk. Altså å kunne produsere vitenskapelige tekster. Studiet burde vært mye mer rettet mot spesialpedagogiske tiltak, arbeid, forskjellige arbeidsformer. Mer i dybden av utfordringer barn kan stå i, både diagnostiserte og de ute [...] Å lære om akademisk skriving i fagartikkelform etter første innlevering er bortkastet tid og dårlig prioritering [...] Det er mer fokus på å skrive bra enn selve faget og læring av anvendelse. Ja, studiet er på masternivå og man må kunne skrive, likevel er det kunnskap om faget vi har behov for.*

En annen deltaker, med samme tilbakemelding, foreslår på dette grunnlaget også at eksamensformen burde endres til gruppeeksamen for å tone ned dette fokuset på å «skrive korrekte akademiske oppgaver». For andre har imidlertid innleveringene bidratt til refleksjon over egen praksis og dermed praksisrelevans:

*Veldig godt relatert til praksis, samt innleveringer som har fremmet at man har måtte se på egen praksis og jobbe med forbedringer innenfor egen praksis.*

Det er videre enkelte som trekker fram at nettbaserte studier i mindre grad evner å kombinere teori og praksis på en måte som bidrar til anvendelse av kunnskapen i praksis. Én deltaker påpeker at det at det er mye selvstudium gjør dette vanskelig, mens en annen går mer i dybden:

*Min opplevelse av et nettstudie er at det er dårligere enn en fysisk studie. Dette handler om den læringen som skjer i møte med andre som man ikke har mulighet til på et nettstudie. Foreleserne skal være bevisste på hvilke metoder som er*

*nyttige for nettstudiet. Det er sjeldent at det å legge opp til gruppediskusjoner fører til noe fruktbart.*

At dette kan være en utfordring støttes av en annen deltaker som hevder at det som har vært av praksisnærhet i hens studie nettopp har vært i form av erfaringsdeling:

*Andre medstudenter har delt egne erfaringer og arbeidsmetoder til temaet, ellers er det dårlig sammenheng mellom teori og praksis.*

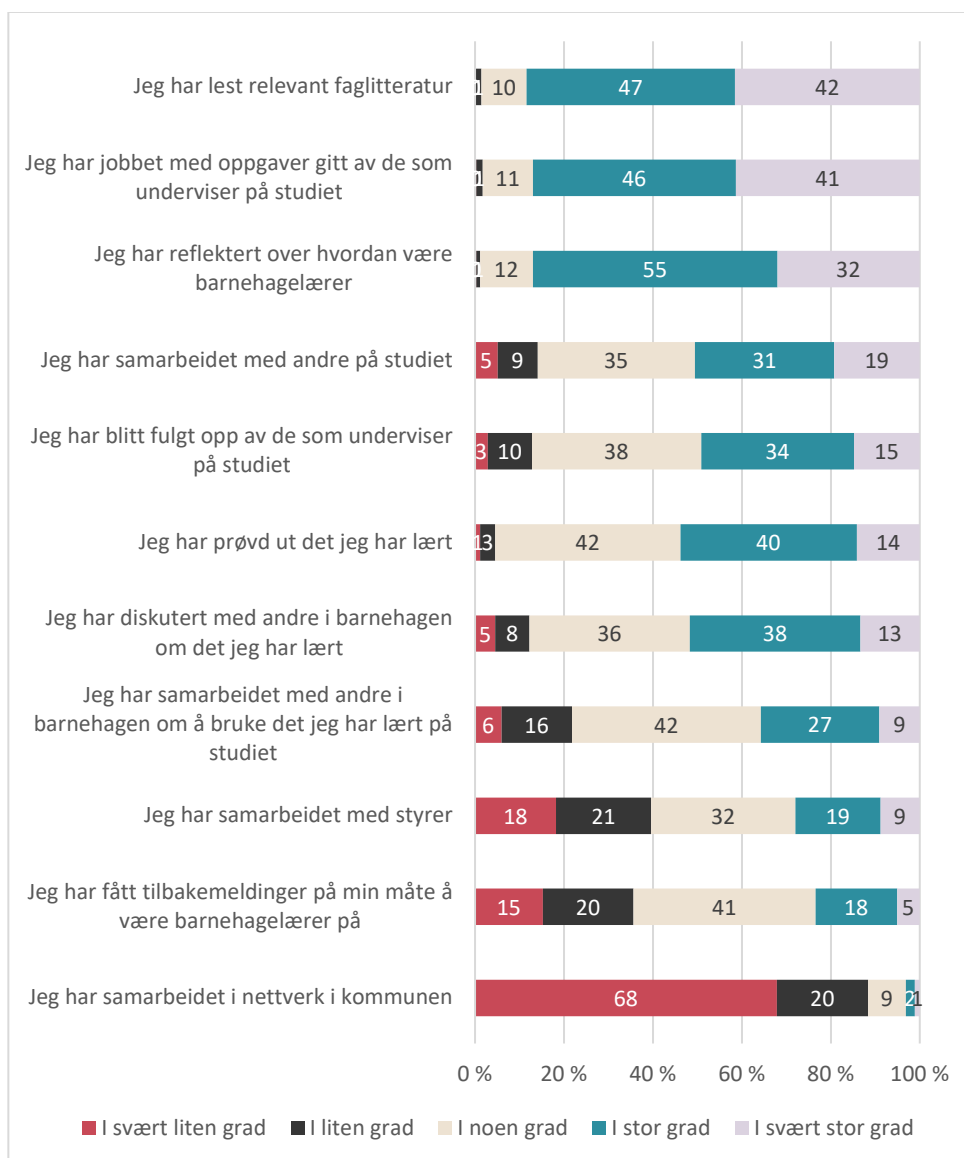
Til slutt peker én deltaker også på at korona og høyt sykefravær har begrenset muligheten for å relatere studiet til praksis.

Halvparten av deltakerne oppgir at det faglige nivået i noen grad har vært krevende, men to av tre (32 prosent) uttrykker at dette i liten eller svært liten grad er tilfelle. Det er heller ikke gitt at det at det faglige nivået er krevende er negativt. Totalt sett tyder svarene på at studiene treffer barnehagelærernes behov godt.

## **4.2 Arbeid mellom samlingene – barnehagen som læringsarena**

I henhold til *Kompetanse for framtidens barnehage* skal tilbyderne av kompetansehevingstiltak legge til rette for gjensidig utveksling av teori og praksis ved å ta i bruk studentenes arbeidssted som læringsarena. Det er av den grunn interessant å se nærmere på hvordan deltakerne i videreutdanningstilbudene har jobbet med studiene mellom samlingene. Dette var også et av aspektene ved videreutdanningen som ble trukket fram i det teoretiske rammeverket. Der så vi at arbeidskolleger spiller en sentral rolle for utbyttet, både i form av at flere fra samme arbeidsplass studerer sammen og gjennom at de som studerer får mulighet til å prøve ut det de lærer i praksis.

Når det gjelder arbeid med studiet mellom samlingene ser vi av figur 4.4 at det store flertallet gir uttrykk for at de mest har jobbet selvstendig. Det vil si at de i stor eller svært stor grad har lest relevant faglitteratur (89 prosent), jobbet med oppgaver gitt av de som underviste på studiet (87 prosent) og reflektert over hvordan være barnehagelærer (87 prosent):

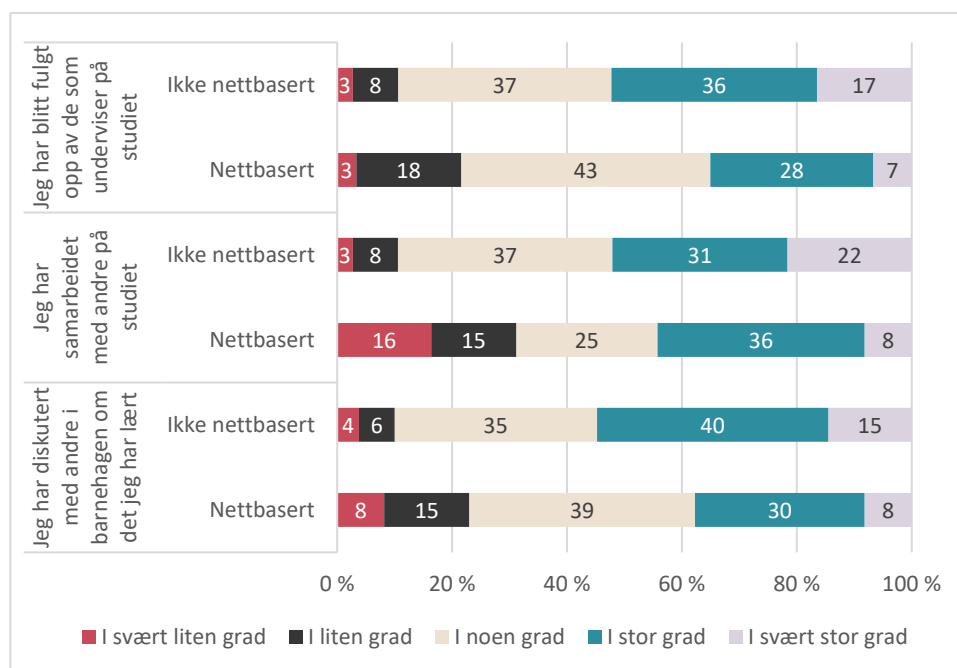


**Figur 4.4: Arbeid mellom samlinger. Prosent. N=351-354**

Det er relativt få som har brukt tiden mellom samlinger på samarbeide i nettverk i kommunen. Hele 88 prosent oppgir at de i liten eller svært liten grad har gjort dette. Videre oppgir bortimot fire av ti (39 prosent) at de i liten eller svært liten grad har samarbeidet med styrer, og 35 prosent det samme når det gjelder å få tilbakemeldinger på måten man er barnehagelærer på. Det tegner seg med andre ord et bilde av at deltakerne har jobbet individuelt med studiene mellom samlingene, og gjerne med oppgaver bestemt av studiestedet, og i mindre grad brukt den lokale konteksten og barnehagen som læringsarena. På den andre siden oppgir over halvparten (52 prosent) at de i stor eller svært stor grad har diskutert det de har lært med andre i barnehagen, og 36 prosent at de har samarbeidet med kollegaene om å bruke det de har lært. Vi ser også her at kun noe i overkant av halvparten av deltakerne (54 prosent) oppgir at de i stor eller svært stor grad har

valgt benytte seg av aktive læringsstrategier ved å prøve ut det de har lært mellom samlingene.

På tre av utsagnene er det signifikante forskjeller mellom deltakerne på helt nettbaserte studier og de øvrige. Figur 4.5 viser disse:



**Figur 4.5: Arbeid mellom samlinger. Etter om studiet var nettbasert Prosent. N=351-354**

Som vi husker fra det teoretiske rammeverket har Fosslund og Tømte (2019) foretatt en studie av vilkårene for *samarbeidslæring* i nettbaserte studier, hvor de blant annet også understrekte betydningen av kommunikasjon på deltakernes arbeidsplass for bearbeiding og kunnskapsproduksjon. Som vi ser av figur 4.5 kan det virke som at det er forhold ved nettstudienes design, og lærestedenes organisering og tilrettelegging, som ikke i like stor grad klarer å gjøre studentene til deltakere snarere enn tilskuere. Det er høyere andeler som oppgir at de i liten eller svært liten grad har samarbeidet med andre på studiet (31 prosent), diskutert med andre i barnehagen om det de har lært (23 prosent) og at de har blitt fulgt opp av de som underviser på studiet (21 prosent) blant deltakerne på helt nettbaserte studier, sammenliknet med de øvrige (hvor de tilsvarende andelene på de tre utsagnene ligger på rundt 10 prosent). Siden Fosslund og Tømte (2019) hevder at kombinasjonen av å individuelt tilegne seg kunnskap og å samarbeide med andre på studiet er utslagsgivende for å lykkes med nettbaserte studier er dette et viktig funn.

Nærmere analyser viser at det vi i kapittel 3 omtalte som barnehagens kultur for kunnskapsdeling overordnet sett henger sammen med hvorvidt deltakerne har samarbeidet med kollegaene i arbeidet mellom samlingene. Dette gjelder både når

det gjelder å ha samarbeidet og diskutert med andre i barnehagen om det de har lært, og om de har samarbeidet med styrer.

### 4.3 Oppsummering

Dette kapittelet har handlet om studienes organisering samt hvordan deltakerne har arbeidet mellom samlingene, inkludert barnehagen som læringsarena. Følgende sentrale punkter oppsummerer funnene fra kapitlet:

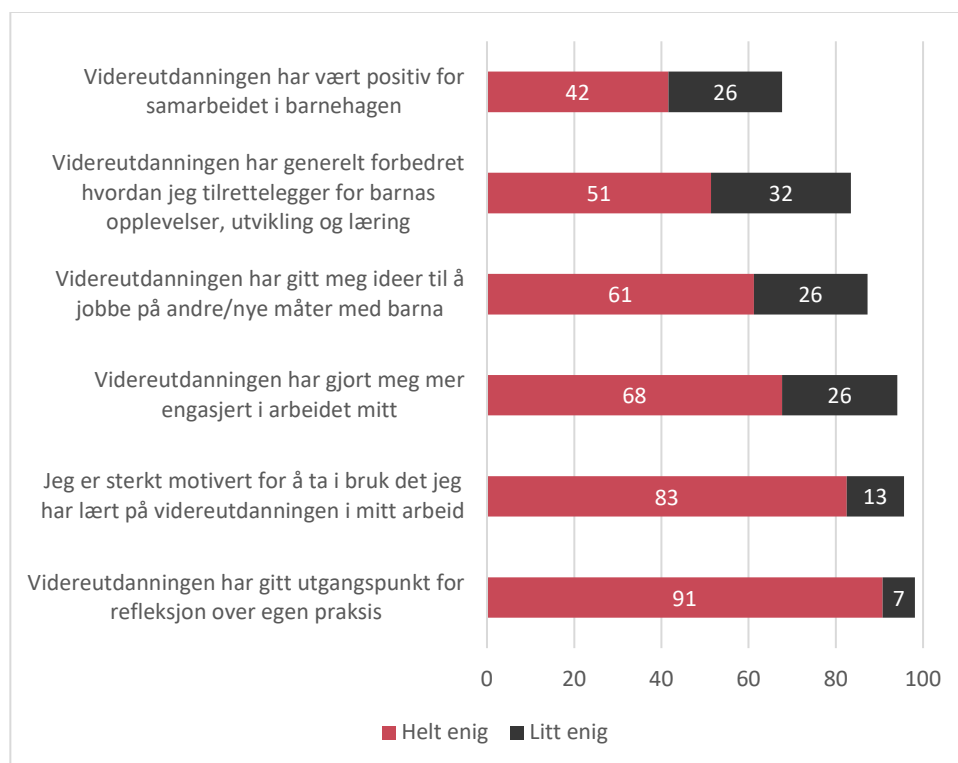
- Majoriteten av deltakerne i årets undersøkelse gikk på studier som ikke opprinnelig var helt nettbaserte.
- Det er størst andeler som gir uttrykk for at forelesninger har vært svært viktige for læringsutbyttet, fulgt av samlinger.
- Bortimot halvparten har ikke deltatt i lærende nettverk.
- Det store flertallet gir uttrykk for at egeninnsats og motivasjon har vært svært viktige faktorer for læringsutbyttet.
- Nesten samtlige deltakere gir uttrykk for at videreutdanningen har vært relevant for arbeidet i barnehagen.
- Mange oppgir også at videreutdanningen har klart å kombinere teori og praksis på en god måte og at studentenes erfaringer fra barnehagen har blitt brukt aktivt i undervisningen.
- Det er en betydelig lavere andel deltakere på helt nettbaserte studier som gir uttrykk for at deres erfaringer fra barnehagen i stor eller svært stor grad ble brukt aktivt i undervisningen.
- Halvparten av deltakerne oppgir at det faglige nivået i noen grad har vært krevende.
- De største andelene har brukt tiden mellom samlingene til å lese faglitteratur, jobbet med oppgaver gitt av de som underviser på studiet og reflektert over hvordan være barnehagelærer.
- Det er langt færre som har arbeidet med studiene mellom samlinger i samarbeid med andre i kommunen eller i barnehagen. Sistnevnte ser imidlertid ut til å henge sammen med kulturen for kunnskapsdeling i barnehagen.

## 5 Utbytte og anvendelse av kompetanse i praksis

Det er av avgjørende betydning at videreutdanningene skal gi deltakerne et læringsutbytte og at de skal anvende kunnskapen i eget arbeid. Kapittel 3 viste at de fleste deltakerne anså sin egen innsats og motivasjon som viktigst for læringsutbyttet, og i noe mindre grad samhandling med undervisere og medstudenter. I dette kapitlet ser vi på hvordan deltakerne bruker kunnskapen fra videreutdanningen.

### 5.1 Læringsutbytte

Ifølge Peleman m.fl. (2018), som har utarbeidet en kunnskapsoppsummering om faglig utvikling blant barnehageansatte, har langsiktige videreutdanninger, som også er godt integrert med praksisutøvelsen, positive effekter på deres pedagogiske bevissthet, profesjonsforståelse og refleksjon, samtidig som det styrker deres evne til å gjøre forbedringer i egen praksisutøvelse. Forskningen de oppsummerer viste også at videreutdanninger som involverer kolleger også bidrar til å styrke kulturen for kunnskapsdeling og kollegialt samarbeid (Peleman m.fl. 2018). I det teoretiske rammeverket redegjorde vi også for hvor viktig slik refleksjon er for å skape sammenheng mellom studiet og yrkesutøvelse, ikke minst for å skape sammenheng mellom de ulike arenaene som videreutdanningen foregår innenfor. En sentral problemstilling i så henseende er i hvilken grad det deltakerne lærer i studiet, relaterer seg til deres arbeidshverdag og om studiet trekker veksler på deres erfaringer (Smeby & Heggen 2012). Forskningen innenfor dette perspektivet viser at det må være en tydelig relasjon mellom kursinnhold og praksis (Darling-Hammond 2006; Grossman m.fl. 2008). Vi ser av figur 5.1 at så å si samtlige deltakere gir uttrykk for å være enige i at videreutdanningen har gitt utgangspunkt for refleksjon over egen praksis (98 prosent) og at de var sterkt motivert for å ta i bruk det de lærte i arbeidet (96 prosent):



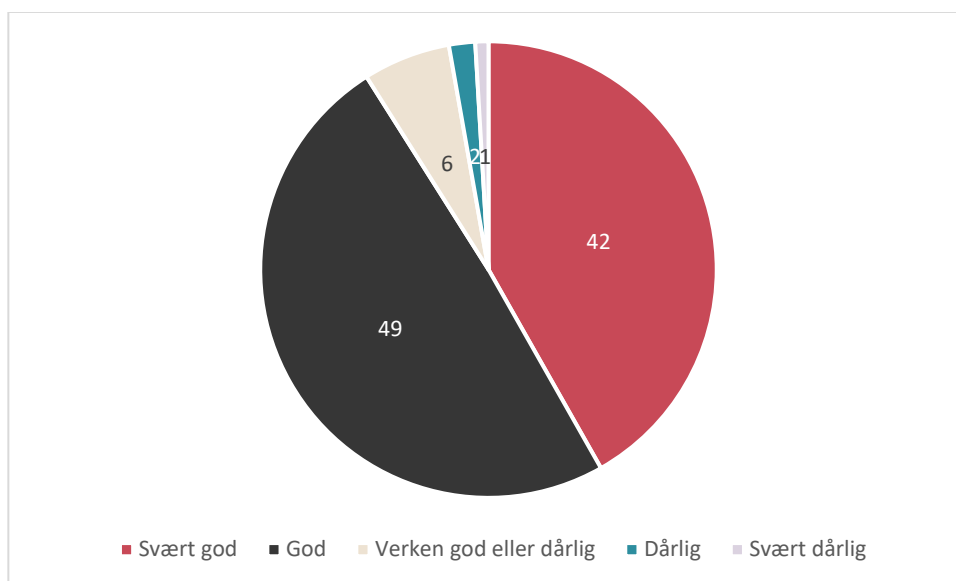
**Figur 5.1: Læringsutbytte. Prosent. N=320-323**

I overkant av to av tre deltakere er videre helt enige i at videreutdanningen har gjort dem mer engasjert i arbeidet, og ytterligere 26 er litt enige i dette utsagnet. Vi ser også at betydelige andeler gir uttrykk for at de er enige i at videreutdanningen har gitt ideer til nye eller andre måter å jobbe med barna og at den generelt har forbedret hvordan de tilrettelegger for barnas opplevelser, utvikling og læring. Det har imidlertid her vært en signifikant reduksjon i andelen som er helt enig i disse to utsagnene fra 2021. Mens 80 prosent av respondentene i fjorårets undersøkelse var helt enige i at videreutdanningen ga dem ideer til nye eller andre måter å jobbe med barna, er andelen i årets undersøkelse 61 prosent. Tilsvarende oppga 69 prosent i 2021 at de var helt enige i at videreutdanningen generelt forbedret hvordan de tilrettelegger for barnas opplevelser, utvikling og læring, mens andelen i 2022 er 51 prosent.

Det er lavest andel i årets undersøkelse som oppgir at de er enige i utsagnet at videreutdanningen har vært positiv for samarbeidet i barnehagen, men, som vi ser, er det likevel nesten halvparten som er helt enige (42 prosent) og til sammen over to tredjedeler (68 prosent) som uttrykker enighet i utsagnet.

Det kommer da kanskje ikke som noen overraskelse at rundt ni av ti (91 prosent) svarer at deres hovedinntrykk er at kvaliteten på studiet er god eller svært god. Dette framgår av figur 5.2:





**Figur 5.2: 'Alle forholdene ved studiet tatt i betraktning: Hva er ditt hovedinntrykk av kvaliteten på studiet?' Prosent. N=323**

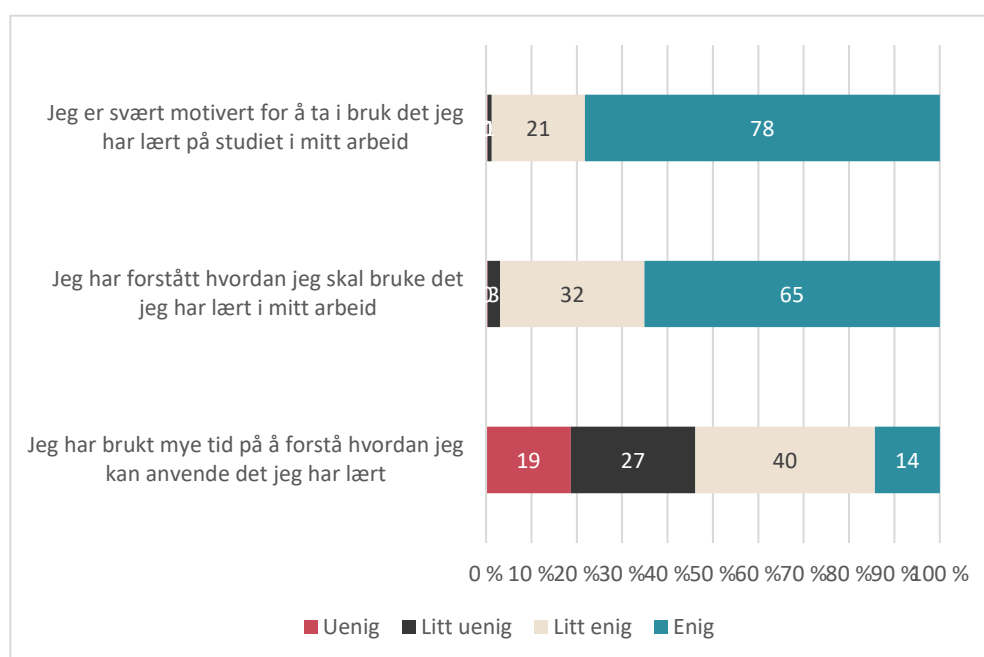
Som vi ser er det kun tre prosent som gir oppgir at deres hovedinntrykk er at kvaliteten er dårlig eller svært dårlig. Dette er i tråd med tidligere undersøkelser, blant annet fjorårets, hvor 44 prosent oppga at hovedinntrykket var at kvaliteten var god og 46 prosent at den var svært god (Bergene m.fl. 2021). At deltakerne er veldig fornøyde framgår også av enkelte kommentarer i fritekstfelt, hvor flere velger å uttrykke at de har hatt «[f]antastiske forelesere», at det har vært «[m]ye spennende pensum» og at det har vært «[i]nspirerende å være kunnskapssøkende». Andre påpeker at videreutdanningen har vært lærerik, og flere velger å uttrykke at de anbefaler andre som jobber i barnehage på det sterkeste å ta videreutdanning.

## 5.2 Anvendelse av kompetansen

Som nevnt er det en sentral målsetting i *Kompetanse for framtidens barnehage* at videreutdanningene skal ha avtrykk i praksis, noe som også gjør forholdet mellom teori og praksis av interesse. Ifølge Kennedy (2016) vektlegger mye av forskningen på videreutdanning betydningen av motivasjon for læring, mens hun hevder at det også er viktig å undersøke om og eventuelt hvordan kunnskapen faktisk *anvendes*. Dette innebærer blant annet å undersøke om studentene evner å *omsette* den teoretiske kunnskapen i praksis. Én av deltakerne har valgt å understreke verdien av dette oversettelsesarbeidet i et åpent kommentarfelt:

*Når teori og praksiserfaringer reflekteres rundt og utfyller hverandre skapes en ny forståelse og kunnskap internaliseres.*

Figur 5.3 viser hvordan deltakerne i vår undersøkelse responderer på tre utsagn om nettopp anvendelse av kompetansen i praksis:

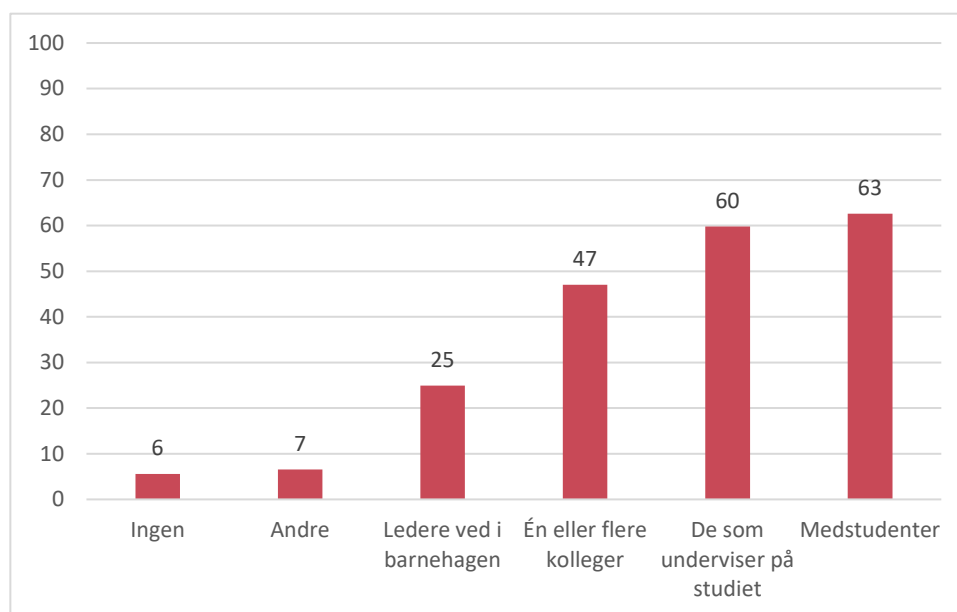


**Figur 5.3: Utsagn om anvendelse av kompetansen. Prosent. N=321**

Praktisk talt alle deltakerne er enige (78 prosent) eller litt enige (21 prosent) i at de har vært svært *motivert* for å ta i bruk det de har lært på studiet i arbeidet. Nesten like store andeler gir uttrykk for at de er enige (65 prosent) eller litt enige (32 prosent) i at de har forstått *hvordan* de skal bruke det de har lært i praksis. Som vi ser at det siste utsagnet er det mer varierende hvorvidt deltakerne kjenner seg igjen i at de har brukt mye tid på å *forstå* hvordan de skal anvende det de har lært. Bortimot én av fem (19 prosent) oppgir at de er uenige i utsagnet, mens 14 prosent gir uttrykk for å være enige. Det er flest som oppgir at de er litt enige (40 prosent). Om dette er et uttrykk for at videreutdanningene har gitt dem ulik grad av forståelse av hvordan kunnskapen kan anvendes i praksis at tidsbruken også varierer, eller om deltakerne i ulik grad har prioritert dette, kan vi ikke si noe om. Det at nesten samtlige gir uttrykk for å være enige i at de har forstått hvordan de skal bruke det de har lært tyder på at det ikke er manglende forståelse som eventuelt gjør at enkelte bruker mer tid på det enn andre. Dette støttes også av at det blant de som oppgir at de er enige i at de har brukt mye tid på å forstå hvordan de kan anvende det de har lært, oppgir hele 90 prosent samtidig at de er enige i at de har forstått hvordan de skal gjøre det.

Som nevnt over innebærer det å ta kunnskapen i bruk i arbeidet evne til å *omsette* teori til praksis. Vi valgte derfor å inkludere et spørsmål om hvem som har vært viktige for deltakerne i denne oversettelsesprosessen. Figur 5.4 viser

andelene som oppgir at de ulike opplistede aktørene har vært viktige i arbeidet med å ta kunnskapen fra videreutdanningene i bruk:

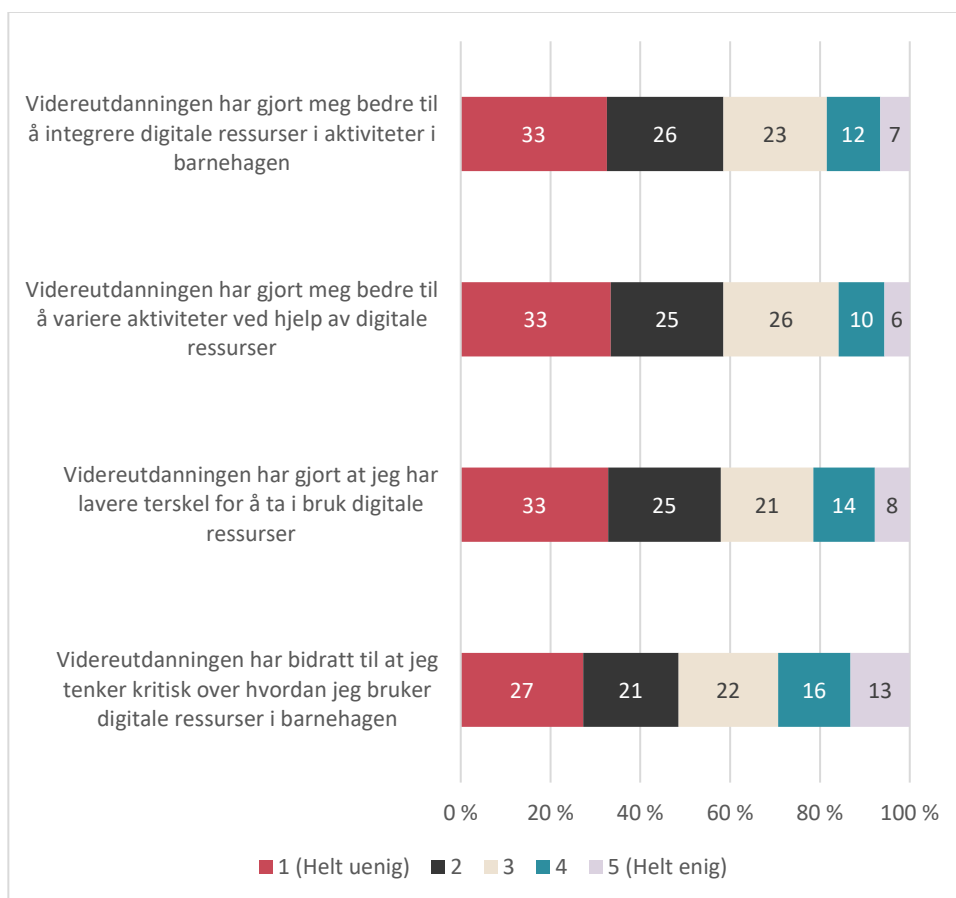


**Figur 5.4: 'Hvem har vært viktig for deg i arbeidet med å ta i bruk det du har lært i videreutdanningen?'. Prosent. N=321**

Figur 5.4 gir også et tydelig bilde på at det er aktørene ved studiestedet som har vært viktigst for deltakerne i arbeidet med å ta i bruk det de har lært, dette til tross for at dette faktisk gjøres i barnehagen. Mens henholdsvis 63 prosent og 60 prosent oppgir at medstudenter og de som underviser på studiet har vært viktige, oppgir 47 prosent at én eller flere kolleger har vært det, mens kun én av fire (25 prosent) gir uttrykk for at ledere i barnehagen har vært sentrale i arbeidet med å ta i bruk det de har lært i videreutdanningen. Det er svært få, kun seks prosent, som oppgir at dette er noe de har vært helt alene om.

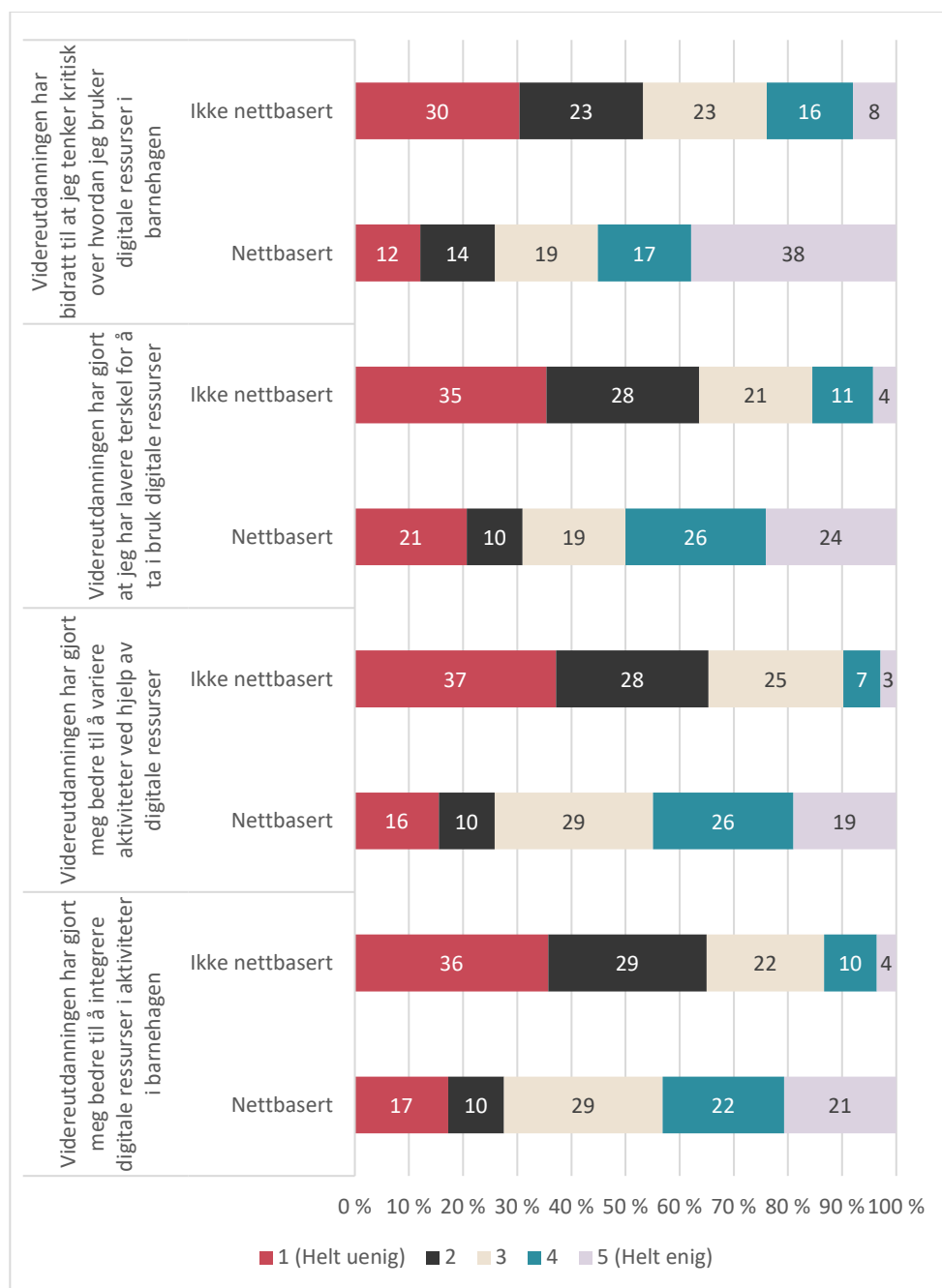
### 5.3 Studienes opplæring i bruk av digitale ressurser

Deltakerne på videreutdanning for barnehagelærere ble i årets undersøkelse også presentert med et sett utsagn om studiets opplæring i bruken av digitale ressurser. Figur 5.5 viser svarfordelingen:



**Figur 5.5: Utsagn om studiets opplæring i bruk av digitale ressurser. Prosent. N=334-335**

Som det framgår av figuren uttrykker over halvparten av deltakerne uenighet (svarkategori 1 og 2) med utsagnene at videreutdanningen har gjort dem bedre til å integrere digitale ressurser i aktiviteter i barnehagen (59 prosent), bedre i stand til å variere aktivitetene ved hjelp av digitale ressurser (58 prosent) og at de har lavere terskel for å ta i bruk digitale ressurser (58 prosent). Bortimot halvparten (48 prosent) er også uenige i siste utsagn om at videreutdanningen har bidratt til at de tenker kritisk over hvordan de bruker digitale ressurser i barnehagen. Det er på dette spørsmålet interessante signifikante forskjeller mellom deltakerne som oppga at de var oppmeldt til helt nettbaserte studier og de som ikke gjorde det. Førstnevnte er gjennomgående mer positive til bidraget studienes opplæring har gitt til deres eget forhold til og bruk av digitale ressurser. Dette er i tråd med tidligere funn at hvor velegnet digital teknologi er i opplæring avhenger både av det faglige innholdet og læringsaktivitetene (Gjerustad og Bergene 2020). Dette framgår av figur 5.6:

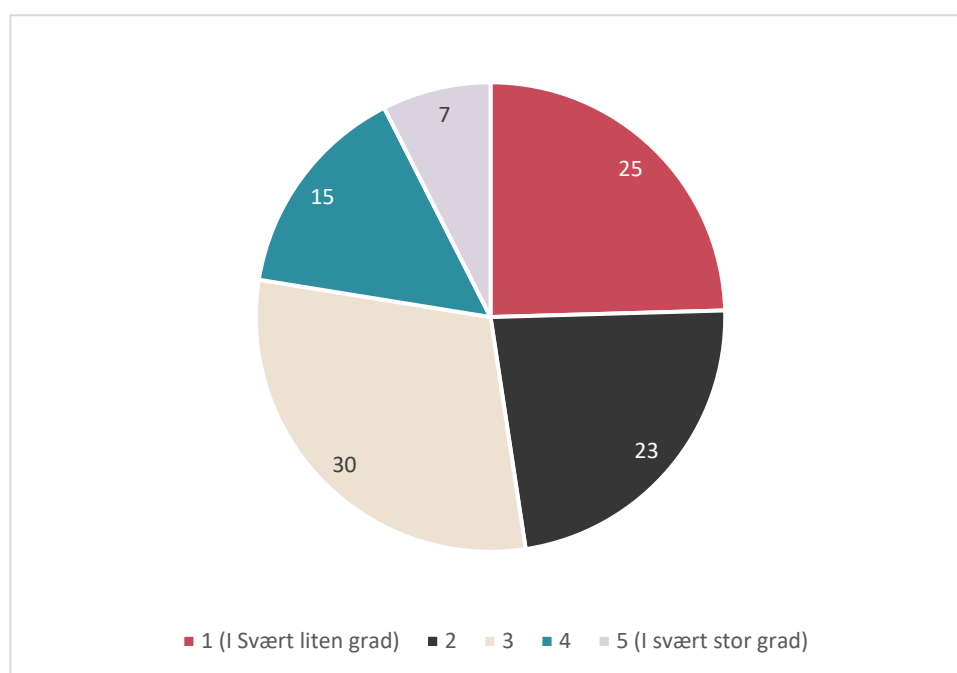


**Figur 5.6: Utsagn om studiets opplæring i bruk av digitale ressurser. Etter om studiet var nettbasert. Prosent. N=334-335**

Som vi ser er det en betydelig høyere andel blant deltakere på studier som opprinnelig var planlagt som helt nettbaserte som oppgir at de er helt enige i at videreutdanningen har bidratt til at de tenker kritisk over hvordan de selv bruker digitale ressurser i barnehagen (38 prosent), sammenliknet med deltakere på studier som ikke var helt nettbaserte (8 prosent). Dette kan tolkes som et uttrykk for at egne erfaringer som deltakere i nettbaserte kurs har satt i gang refleksjoner knyttet til hvordan de selv kan og bør bruke digitale ressurser i barnehagen. Som vi ser

videre gir rundt én av fire deltakere på nettbaserte studier også uttrykk for å være helt enige i at videreutdanningen har gjort at de har lavere terskel for å ta i bruk digitale ressurser. Til sammenlikning oppgir kun fire prosent av deltakerne på studier som ikke var nettbaserte dette. Videre ser vi at mens bortimot to av tre (64 prosent) av deltakerne på studier som ikke var nettbaserte er uenige i påstanden at videreutdanningen har gjort dem bedre til å variere aktiviteter ved hjelp av digitale ressurser, oppgir bortimot halvparten (45 prosent) av deltakerne på nettbaserte studier at de er *enige* i dette. Bildet er noenlunde likt på utsagnet om at videreutdanningen har gjort deltakerne bedre til å integrere digitale ressurser i aktiviteter i barnehagen. Hele 65 prosent blant deltakere i ikke-nettbaserte studier gir uttrykk for å være uenige i utsagnet, mens 43 prosent av deltakerne på nettbaserte studier er enige.

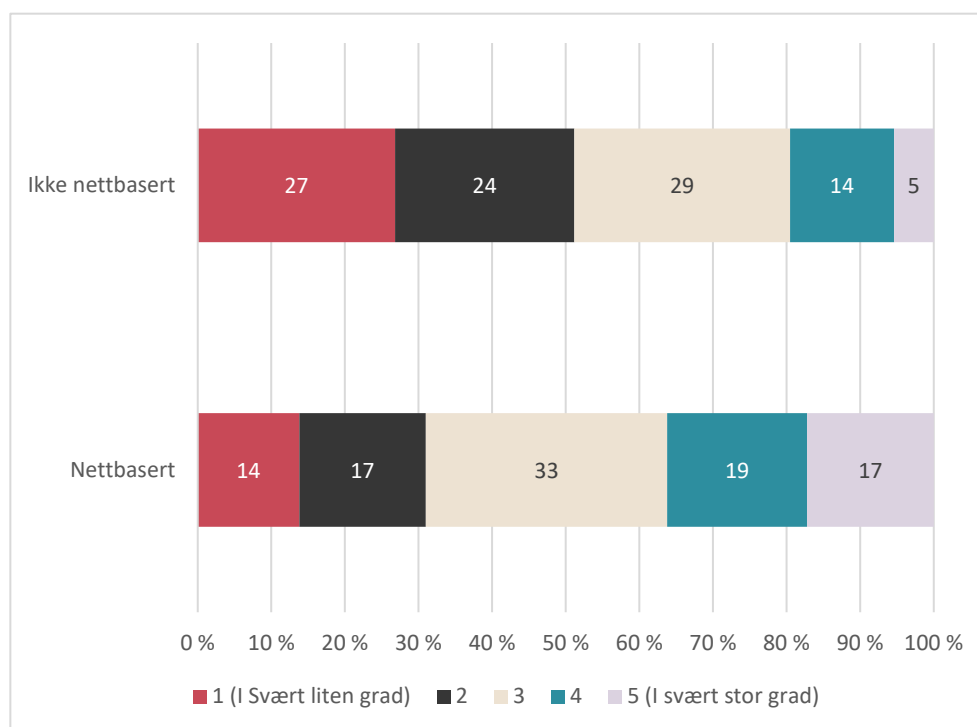
Gitt at såpass store andeler er uenige i de ovenfor nevnte utsagnene er det kanskje ikke overraskende at relativt store andeler uttrykker at de alt i alt er noe misfornøyd med studiets opplæring i bruken av digitale ressurser. Dette framgår av figur 5.7:



**Figur 5.7: 'Alt i alt, hvor fornøyd er du med studiets opplæring i bruk av digitale ressurser?' Prosent. N=334**

Én av fire deltakere uttrykker at de i svært liten grad er fornøyd med studiets opplæring i bruk av digitale ressurser. Bortimot en like stor andel uttrykker også en viss misnøye (23 prosent). Det er kun syv prosent som i svært stor grad er fornøyd. Igjen finner vi signifikante forskjeller mellom deltakerne som oppga at studiet

deres opprinnelig var lagt opp som helt nettbasert og de som ikke gjorde det. Dette framgår av figur 5.8:



**Figur 5.8: 'Alt i alt, hvor fornøyd er du med studiets opplæring i bruk av digitale ressurser?' Etter om studiet var nettbasert. Prosent. N=334**

Mens 36 prosent blant deltakerne på helt nettbaserte studier gir uttrykk for at de i stor grad er fornøyd (svarkategori 4 og 5), er tilsvarende andel blant deltakere på ikke-nettbaserte studier 20 prosent. Motsatt, oppgir 27 prosent i sistnevnte gruppe at de i svært liten grad er fornøyd med studiets opplæring i bruk av digitale ressurser, mens tilsvarende andel blant deltakere ved helt nettbaserte studier er 14 prosent. Én av deltakerne, trolig fra et studium som opprinnelig ikke var nettbasert, har imidlertid i et fritekstfelt gitt uttrykk for at disse to spørsmålene om bruk av digitale ressurser var vanskelige å svare på:

*Synes det var vanskelig å svare på spørsmål om digitale ressurser - fordi det ikke har vært noe særlig av det i denne videreutdanningen, og heller ikke målet vil jeg tro.*

## 5.4 Oppsummering

Vi har i dette kapitlet beskrevet hvordan deltakerne anvender kunnskapen fra videreutdanningen i eget arbeid. Oppsummert fant vi følgende:

- Så å si samtlige gir uttrykk for at videreutdanningen har gitt utgangspunkt for refleksjon over egen praksis, og deltakerne er motiverte for å ta i bruk det de har lært i eget arbeid.
- Mer enn åtte av ti gir uttrykk for at videreutdanningen generelt har forbedret hvordan de tilrettelegger for barns opplevelser, utvikling og læring.
- Det er imidlertid lavere andeler som gir uttrykk for at videreutdanningen har hatt konsekvenser for samarbeid i barnehagen, og som har brukt kolleger i barnehagen som læringsmiljø.
- Ni av ti vurderer kvaliteten på studiet som god eller svært god.
- Nesten samtlige deltakere oppgir at de har forstått hvordan de skal bruke det de har lært i arbeidet.
- Medstudenter og de som underviser på studiet har vært viktige for godt over halvparten av deltakerne i deres forsøk på å omsette det de har lært i praksis.
- Flertallet av deltakerne er uenige i at videreutdanningen har gjort dem bedre til å integrere digitale ressurser i aktiviteter i barnehagen, bedre i stand til å variere aktivitetene ved hjelp av digitale ressurser, og i at de har lavere terskel for å ta i bruk digitale ressurser.
- Bortimot halvparten av deltakerne uttrykker misnøye med studiets opplæring i bruk av digitale ressurser.
- På spørsmålene om studiets opplæring i bruk av digitale ressurser er deltakere på studier som opprinnelig var lagt opp som helt nettbaserte mer positive enn de øvrige.



## **DEL 2: SAMMENLIKNEDE ANALYSER**

## 6 Sammenlikninger mellom barnehagelærere, lærere og yrkesfaglærere

I dette kapitlet skal vi kort sammenlikne barnehagelærere med to andre yrkesgrupper som også har tatt videreutdanning, lærere og yrkesfaglærere. Det ble gjennomført spørreundersøkelser blant samtlige tre målgrupper i mai og juni 2022. Funn fra undersøkelsene til lærer og yrkesfaglærere er presentert i hver sin rapport (Knutsen m.fl. 2022; Pedersen m.fl. 2022). Også i disse rapportene er det sammenliknende analyser på tvers av undersøkelsene, og framstillingene er så å si identisk i de tre rapportene.

Alle tre gruppene ble stilt noen likelydende spørsmål om temaene motivasjon for å ta videreutdanning, tilrettelegging fra arbeidsgiver for å gjennomføre studiene, kultur for kunnskapsdeling, om studiet og læringsutbytte og anvendelse av ny kompetanse. Disse spørsmålene er utgangspunktet for sammenlikningene.

Vi viser svarfordelingen på samtlige spørsmål som er sammenliknet. På noen spørsmål vises bare svarfordelingen samlet, mens på andre viser vi fordelingen separat for barnehagelærere, lærere og yrkesfaglærere. Forklaringen er at det ikke er signifikante forskjeller mellom gruppene på alle spørsmål. Utvelgelsen av spørsmålene vi undersøker i større detalj er i første omgang gjort på bakgrunn av Pearsons  $\chi^2$ -kvadrattest. Denne testen er sensitiv for stor utvalgsstørrelse. Det innebærer at selv de minste forskjeller blir signifikante, noe som er tilfellet her. Av den grunn vurderes forskjeller mellom gruppene også basert på om de er substansielle og interessante, i tillegg til at de er statistisk signifikante på 5-prosentnivået.

For mer detaljer om gjennomføringen av undersøkelsen henvises det til kapittel 2 i de respektive rapportene.

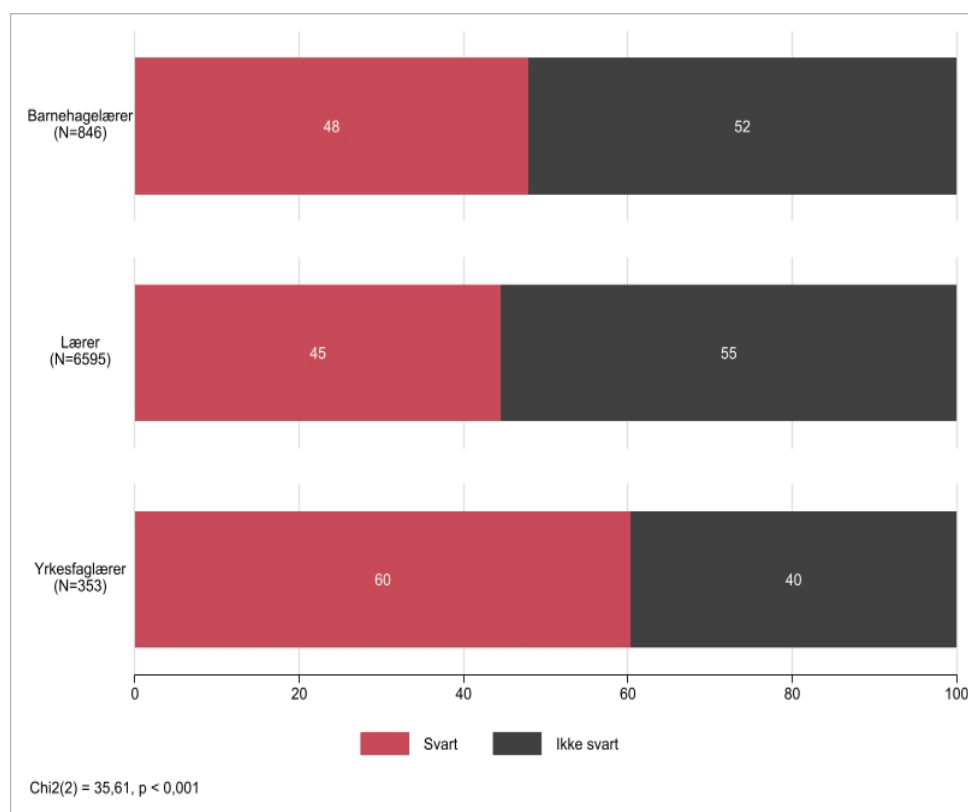
### 6.1 Svarprosent og bakgrunnsvariabler

Antall deltakere som inngår i de tre gruppene som skal sammenliknes i dette kapitlet er av svært ulik størrelse. Det var 6598 som tok videreutdanning for lærere studieåret 2020/2021, mens 353 tok videreutdanning for yrkesfaglærere.

Videreutdanningen for barnehagelærere hadde 846 deltakere dette studieåret. Figur 6.1 viser andelen av deltakerne på de tre videreutdanningstilbudene som har besvart vår undersøkelse. Det er høyest deltakelse blant yrkesfaglærere på 60 prosent, mens deltakelsen blant lærere er 15 prosentpoeng lavere. Barnehagelærerne befinner seg imellom disse to gruppene.

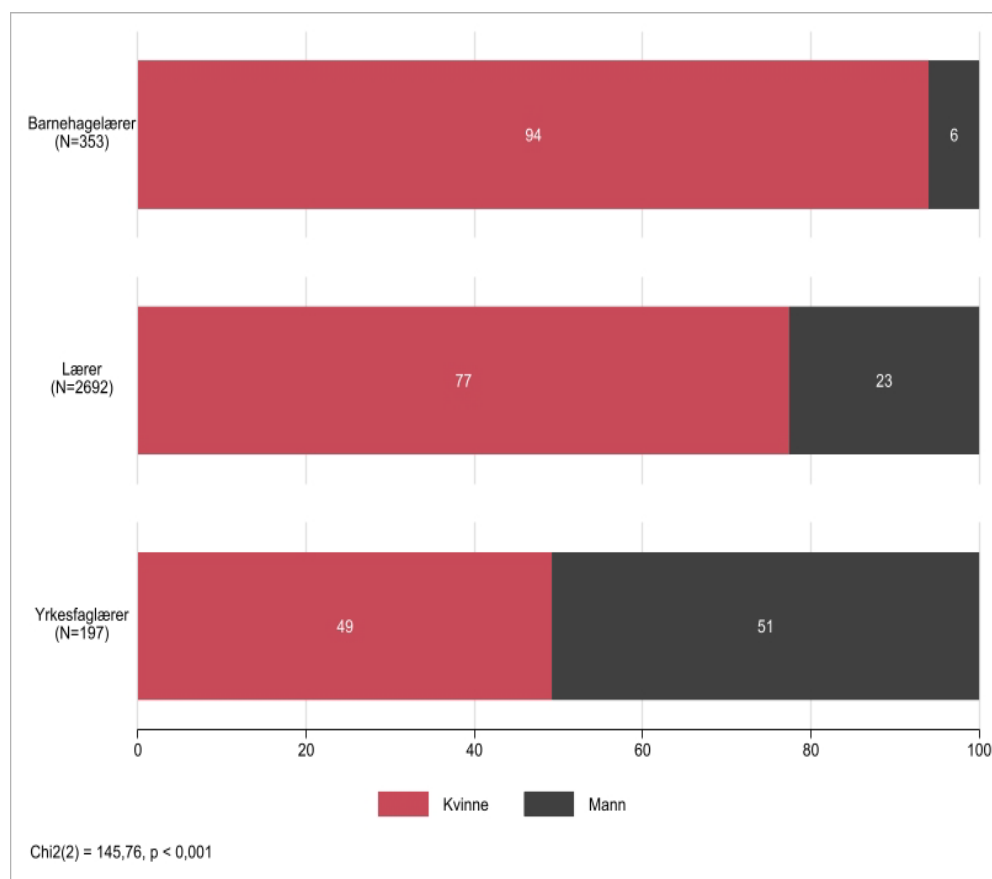
For lærere har deltakelsen sunket noe fra tidligere gjennomføringer, og er nå på under halvparten. Likevel viser sammenlikninger av populasjonen av deltakere med de som har besvart undersøkelsen, at det er svært små avvik (Knutsen m.fl. 2022). Fordelingen på fag og studiested er omtrent identisk i utvalget som har besvart og i populasjonen. Dette er en indikasjon på at utvalget har god representativitet, selv om vi må understreke at vi bare kan vite dette med sikkerhet for variabler vi kan observere for populasjonene som helhet.

Blant barnehagelærere og yrkesfaglærerne er deltakelsen omtrent den samme som ved forrige gjennomføring. For yrkesfag er det i likhet med lærerne et godt samsvar mellom fordelingene på fag og studiested i populasjonen og utvalget som har besvart undersøkelsen (Pedersen m.fl. 2022). For barnehagelærere har vi dessverre ikke informasjonen som er nødvendig for å gjøre sammenlikninger mellom utvalg og populasjon.



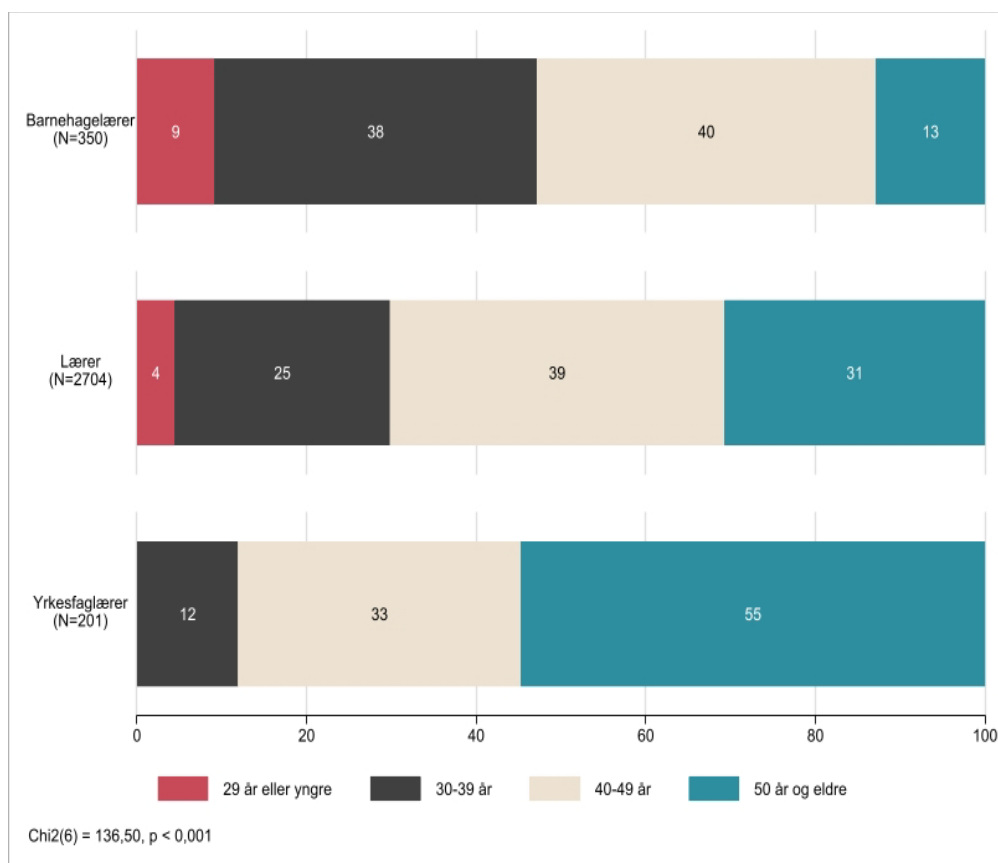
Figur 6.1: Svarprosent.

I tillegg til å være forskjeller i størrelsen på gruppene, er det også noen forskjeller i sammensetningen. For eksempel er nesten samtlige deltakere på videreutdanningen for barnehagelærere kvinner. Et klart flertall på videreutdanningen for lærere er også kvinner, mens fordelingen mellom kvinner og menn omtrent er helt lik på videreutdanningen for yrkesfaglærere. Kjønnfordelingen vises i figur 6.2, og gir enda en indikasjon på at utvalgene har god representativitet. Ifølge SSB var kvinneandelen blant barnehagelærere og ledere ansatt i barnehager i 2021 på over 90 prosent. Blant lærere i grunnskolen var kvinneandelen på 74 prosent i 2021. I videregående er kvinneandelen 59 blant alle ansatte og på alle skoletyper.<sup>5</sup> Det er ikke tilgjengelige tall fordelt på yrkesfag og studieforberedende, men det er ikke urimelig å anta at andelen mannlig undervisningspersonalet på yrkesfag kan være enda høyere, da flere av utdanningene er til mannsdominerte yrker.



**Figur 6.2: Kjønnfordeling. Prosent.**

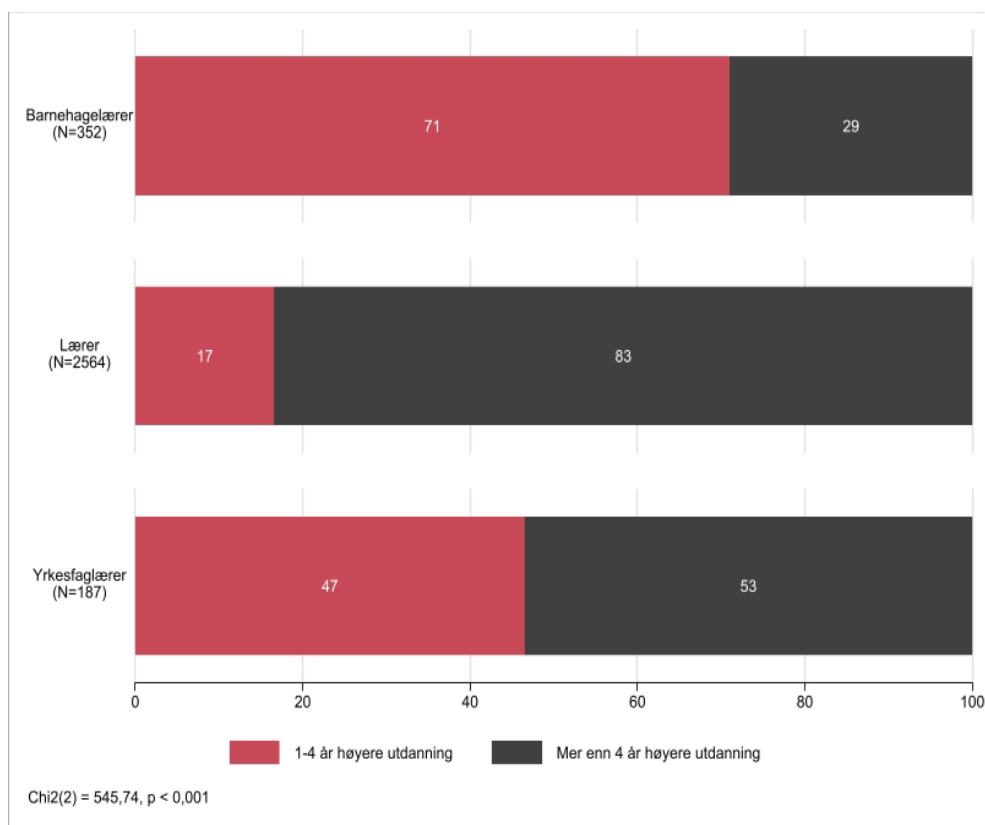
<sup>5</sup> Tallene er hentet fra <https://www.ssb.no/utdanning/barnehager/statistikk/ansatte-i-barnehage-og-skole> 01.09.2022.



**Figur 6.3: Aldersfordeling. Prosent.**

Når det gjelder alder, vist i figur 6.3, er det store flertallet av barnehagelærere og lærere under 50 år. Selv om barnehagelærerne som deltar på videreutdanningen generelt er noe yngre enn lærerne, er den største gruppen på begge studier mellom 40 og 49 år. Her skiller yrkesfaglærere seg ganske tydelig ut, ved at over halvparten er 50 år eller eldre.

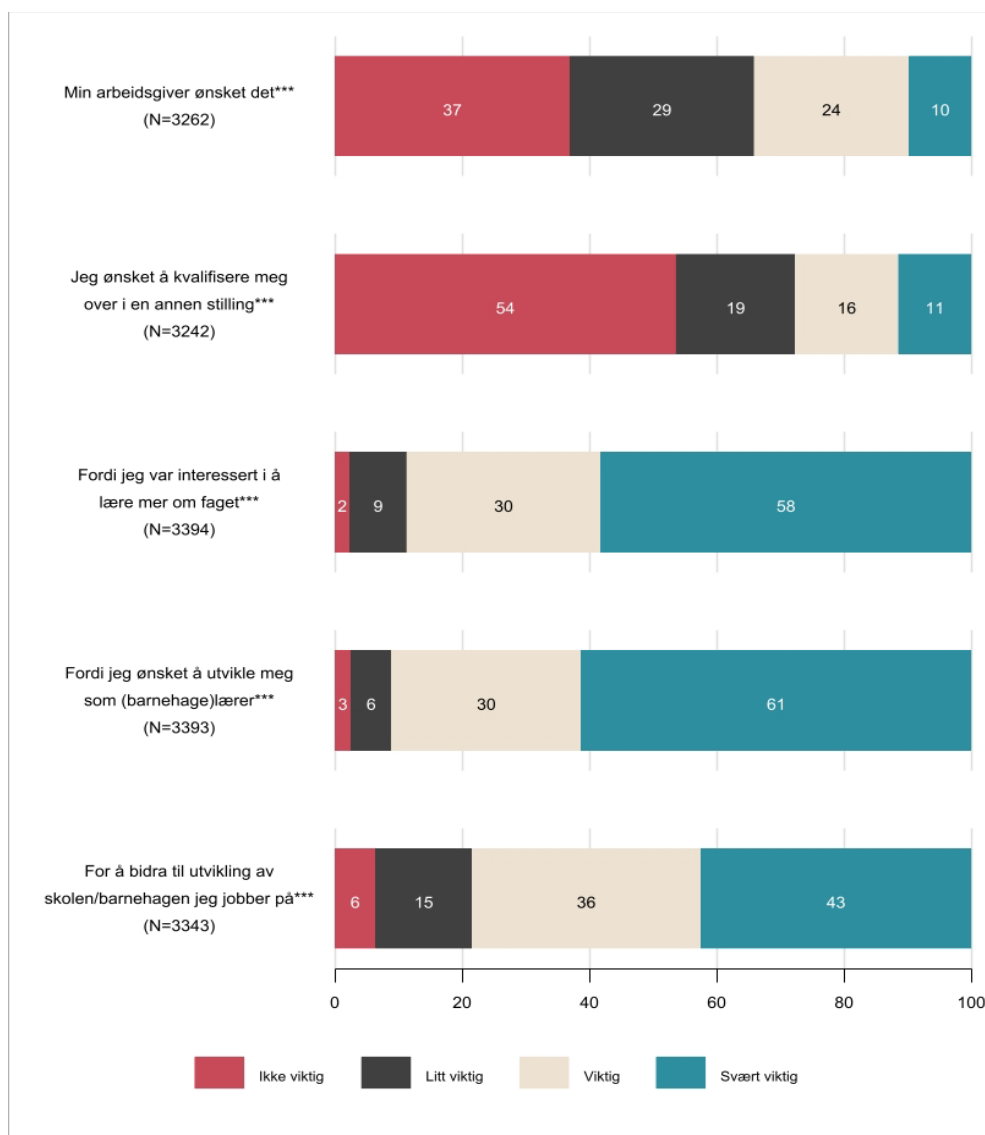
Til slutt sammenlikner vi utdanningsnivået til deltakere på de tre forskjellige utdanningene, vist i figur 6.4. Forskjellene er som forventet. Blant de som tar videreutdanning for barnehagelærere er andelen som har 1-4 år med høyere utdanning 71 prosent. Dette er som forventet, da barnehagelærerutdanningen er treårig bachelor. Andelen lærere med mer enn fire års utdanning er svært høy. Det har den vært over flere år, og en mulig årsak kan være at det er lærerne med størst interesse for å ta utdanning som velger å ta videreutdanning. Dermed ender vi opp i en situasjon der flertallet av deltakerne allerede har mer enn fire års høyere utdanning. Yrkesfaglærere er i mellomposisjon mellom barnehagelærere og lærere.



**Figur 6.4: Utdanningsnivå. Prosent.**

## 6.2 Motivasjon

Det første temaet hvor vi skal sammenlikne deltakere på videreutdanningene for barnehagelærere, yrkesfaglærere og lærere er på, er motivasjon for å ta videreutdanning. For alle videreutdanningene har vi et spørsmålsbatteri der vi ber deltakerne vurdere viktigheten av ulike grunner til å ta videreutdanning. Ikke alle svaralternativene var like for de tre gruppene, og her sammenliknes kun grunner som er identiske. I tillegg har alle svart på hvor motiverte de selv var for å ta utdanning. Vi ser først på spørsmålsbatteriet i figur 6.5. Figuren viser hvordan barnehagelærere, lærere og yrkesfaglærere svarer samlet. Stjernene ved siden av spørsmåls teksten indikerer hvorvidt det er signifikante forskjeller mellom gruppene, basert på kji-kvadrattesten. En stjerne viser at p-verdien er mindre enn 0,05, to stjerner viser at p-verdien er under 0,01, og tre stjerner viser at p-verdien er mindre enn 0,001.



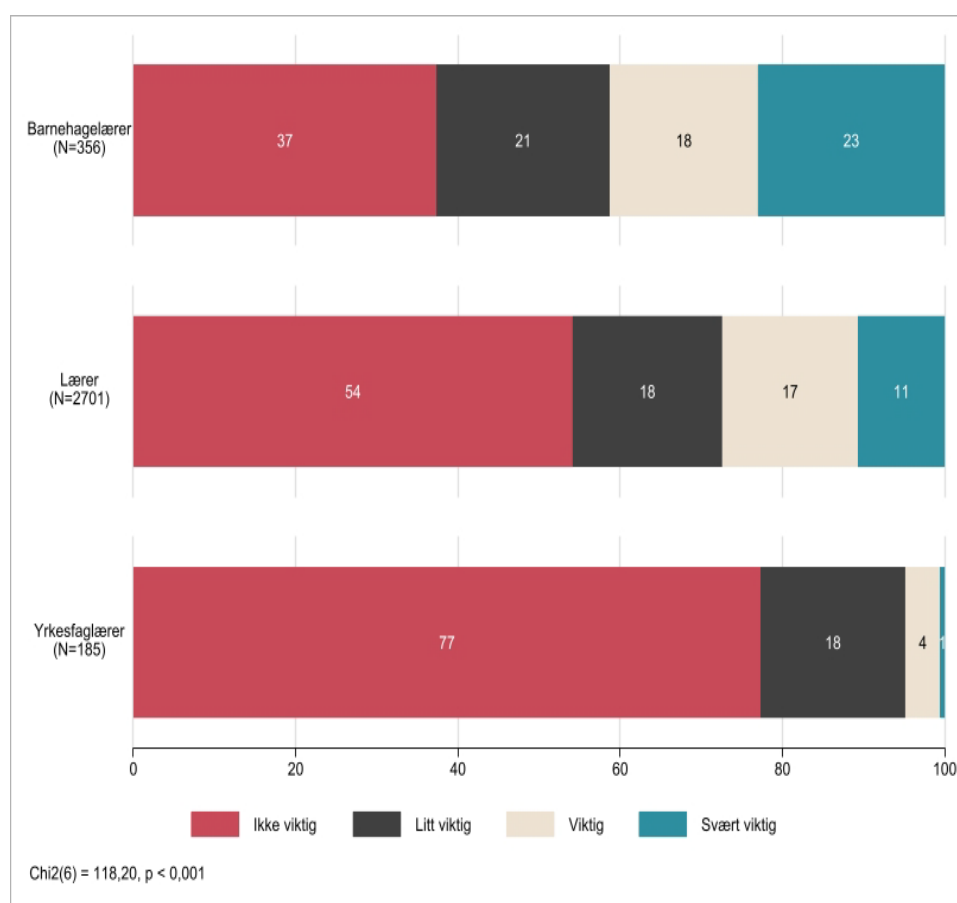
**Figur 6.5: 'Hva var viktige og mindre viktige grunner til at du bestemte deg for å søke om videreutdanning? Dersom en grunn var særlig viktig for deg er det naturlig at den gis en høyere verdi enn de andre'. Prosent.**

Det første vi kan legg merke til at det er signifikante forskjeller mellom gruppene for samtlige av grunnene til å studere. Siden det er så mange deltakere på lærerutdanningen, er dette imidlertid ikke så overraskende. Mange deltakere gjør at selv de minste forskjeller er signifikante.

For den første grunnen, at arbeidsgiver ønsket at deltakeren skulle ta en videreutdanning, er mønsteret det samme for alle gruppene. Svært få oppgir at dette er en svært viktig grunn. Rundt halvparten oppgir at det er en litt viktig, eller viktig grunn. Barnehagelærerne skiller seg imidlertid litt ut, ved at 48 prosent har oppgitt «Ikke viktig», mens bare 36 prosent av yrkesfaglærer og lærere har oppgitt det samme. Fordi jeg ønsket å utvikle meg som (barnehage)lærer er en annen grunn hvor alle grupper har det samme svarmønsteret. Svært få oppgir at dette ikke er

en viktig eller litt viktig årsak. Dette gjelder kun to prosent av barnehagelærere, fem prosent av yrkesfaglærere og 10 prosent av lærere. Videre svarer et stort flertall at å utvikle seg som (barnehage)lærer er en svært viktig grunn, men lærerne skiller seg litt ut. Blant lærere er det 59 prosent som oppgir «Svært viktig», sammenliknet med 73-74 prosent av barnehagelærere og yrkesfaglærere.

For det tre andre årsakene til å ta videreutdanning er forskjellene noe større, og vi skal undersøke dem i mer detalj. Figur 6.6 viser svarfordelingen for «Jeg ønsket å kvalifisere meg over i en annen stilling».



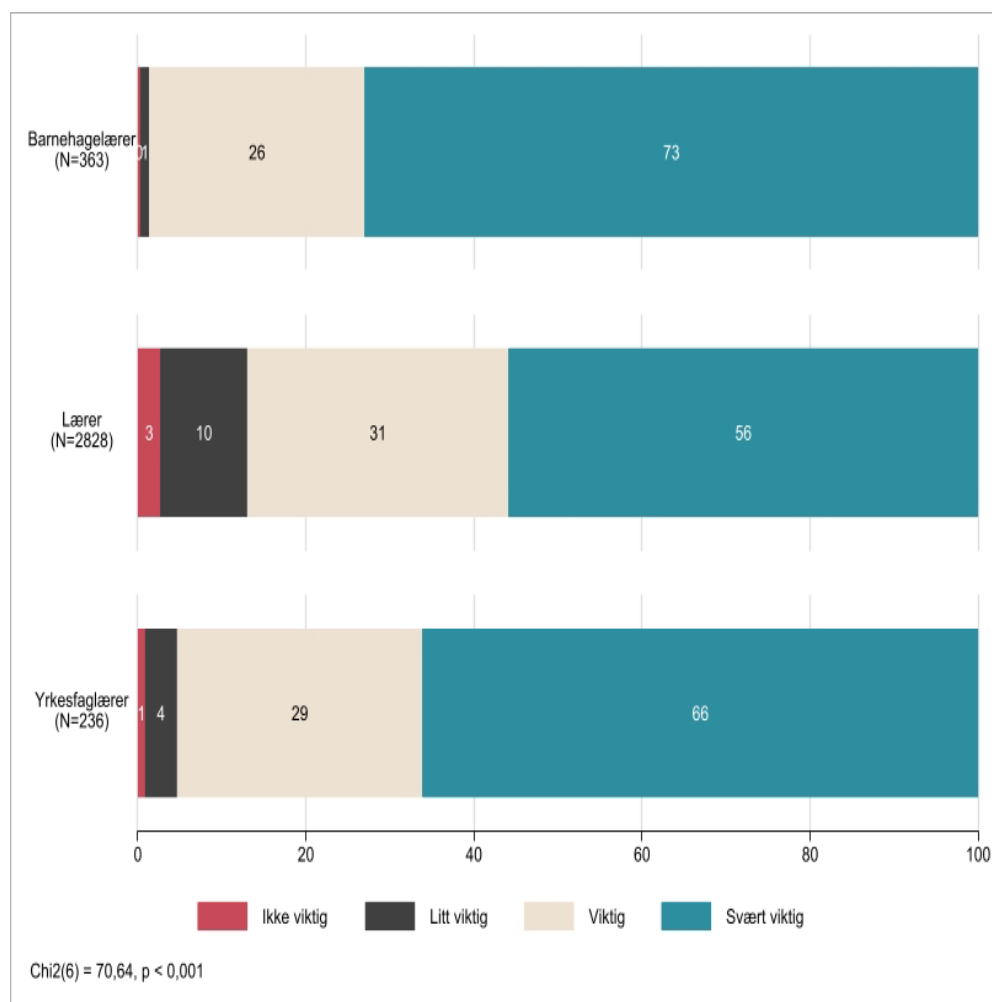
**Figur 6.6: 'Jeg ønsket å kvalifisere meg over i en annen stilling'. Prosent.**

Figuren viser at ønsket om å kvalifisere seg over i en annen stilling generelt sett ikke er blant de viktigste begrunnelse for å ta videreutdanning, men at det er noen forskjeller mellom gruppene. For barnehagelærere er å kvalifisere seg over i en annen stilling en viktig eller svært viktig grunn til å ta videreutdanning for halvparten av deltakerne, mens 37 prosent oppgir at dette ikke er en viktig grunn. For lærere mener 54 prosent at å kvalifisere seg over i en annen stilling ikke er en viktig grunn til å ta videreutdanning, mens dette gjelder hele 77 prosent av yrkesfaglærerne. Svarene tyder enten på at videreutdanningen gir yrkesfaglærerne muligheter de andre gruppene ikke har, eller at denne gruppen ikke er særlig



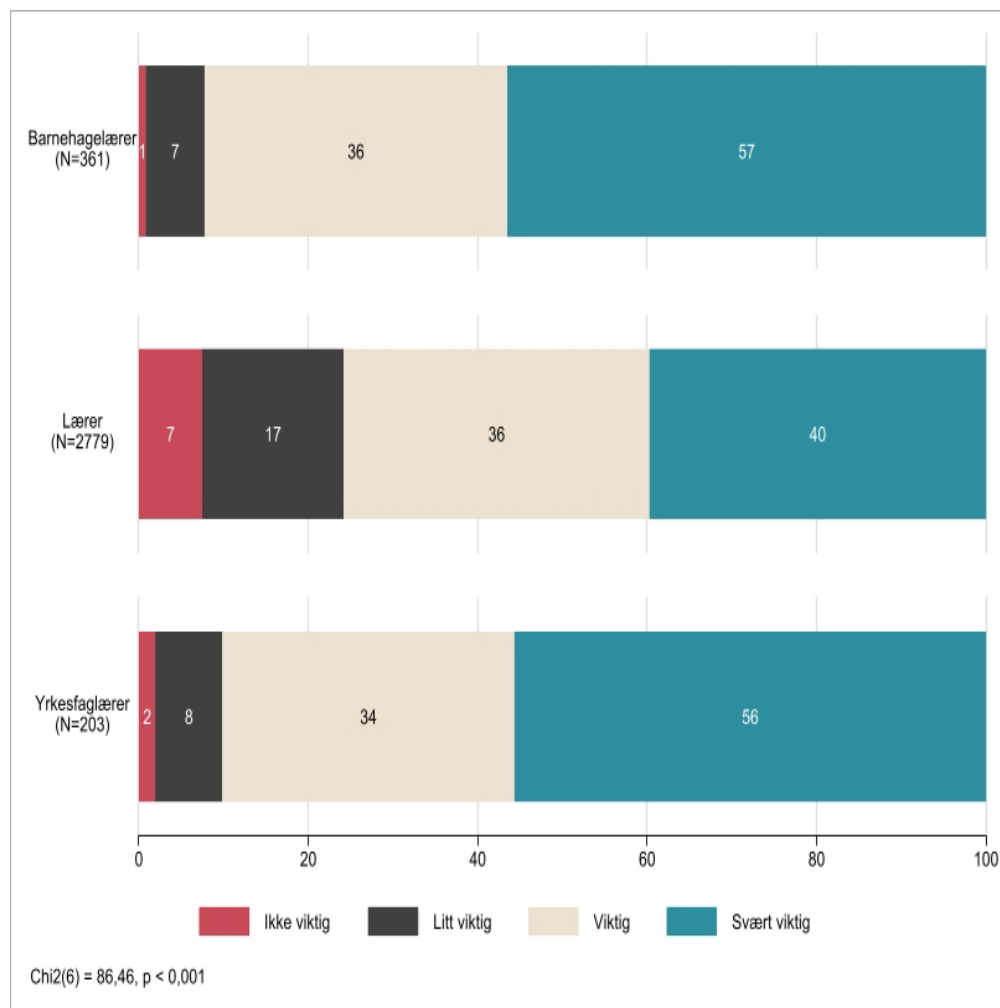
interessert i å gå over i en annen stilling. Det er viktig å legge til at vi ikke helt vet hva en «annen stilling» innebærer – om det er en annen stilling ved skolen/barnehagen, eller om det er en helt annen jobb. Svarene indikerer også at barnehagelærere relativt sett i større grad ønsker å kvalifisere seg ut av sin nåværende stilling, enten det er tale om en stilling utenfor barnehagen eller en høyere stilling i barnehagen.

I figur 6.7 undersøker vi interesse for å lære mer om faget som årsak til å ta videreutdanning. I motsetning til å kvalifisere seg over i en annen stilling, er dette en viktig begrunnelse for å ta videreutdanning for samtlige grupper. Aller viktigst ser det ut til å være for barnehagelærere, hvor 73 prosent oppgir «Svært viktig», og nærmest ingen har svart «Ikke viktig» eller «Litt viktig». Det samme mønsteret gjelder for yrkesfaglærere og lærere, men for disse gruppene er henholdsvis 66 og 56 prosent av deltakerne som oppgir interesse for å lære mer om faget som en svært viktig begrunnelse.



**Figur 6.7: 'Fordi jeg var interessert i å lære mer om faget'. Prosent.**

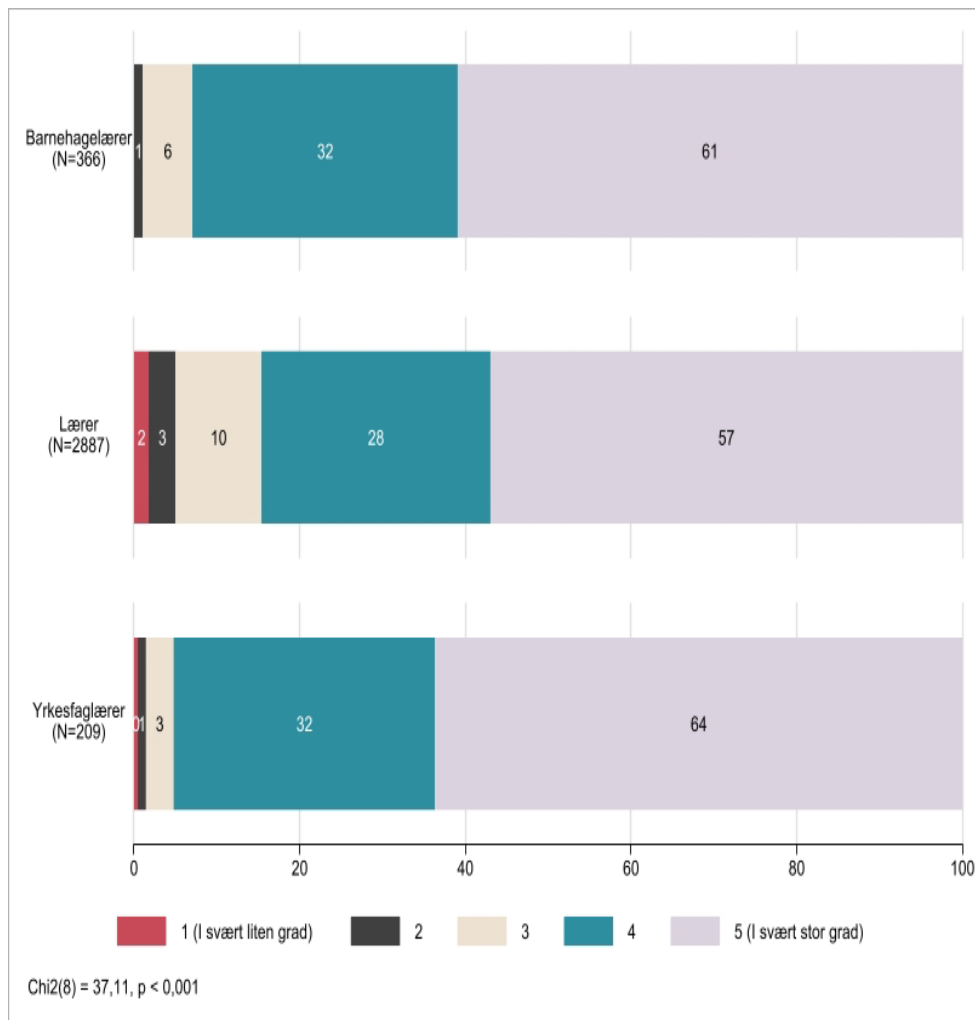
I figur 6.8 undersøker vi viktigheten av å ta videreutdanning for å bidra til utvikling av barnehagen/skolen, som begrunnelse for å ta videreutdanning. Å bidra til utvikling av arbeidsplassen viser seg generelt å være en viktig årsak til å ta videreutdanning, men i klart mindre grad for lærere enn for de øvrige gruppene.



**Figur 6.8: 'For å bidra til utvikling av skolen/barnehagen jeg jobber på'. Prosent.**

Figuren viser at over 90 prosent av deltakerne på videreutdanningen for barnehagelærere og yrkesfaglærere oppgir dette som en viktig eller svært viktig grunn, mens 76 prosent av deltakerne på videreutdanningen for lærere gjør det samme.

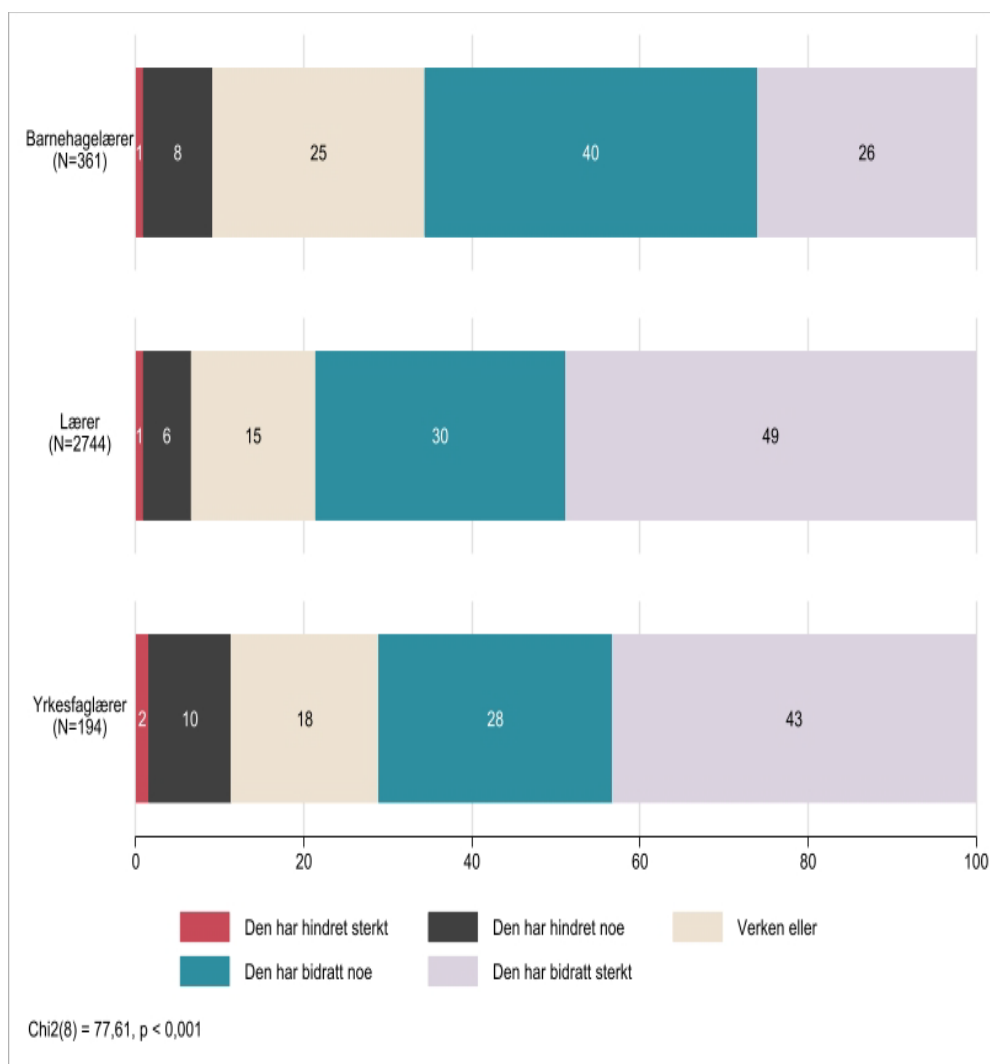
På temaet motivasjon sammenlikner vi til slutt spørsmålet om i hvilken grad deltakeren selv var motivert for å ta videreutdanning. Svarfordelingen er vist i figur 6.9. Forskjellene mellom gruppene er riktignok signifikante, men hovedinntrykket er at deltakerne var motivert selv i omtrent samme grad, uavhengig av om de tok videreutdanning for barnehagelærere, lærere eller yrkesfaglærere.



Figur 6.9: 'I hvilken grad var du selv motivert for å ta videreutdanning?'. Prosent.

### 6.3 Tilrettelegging

På temaet tilrettelegging har vi kun ett spørsmål som er felles for de tre gruppene. Alle ble spurt om tilretteleggingen ved skolen eller barnehagen har bidratt til eller hindret utbytte fra studiet. Svarfordelingen vises i figur 6.10:



**Figur 6.10: 'I hvilken grad har tilretteleggingen ved skolen/barnehagen bidratt til eller hindret ditt utbytte fra studiet?' Prosent.**

Hovedbildet er at de aller fleste mener at tilretteleggingen har bidratt noe eller bidratt sterkt til utbyttet fra studiet. Det er likevel noen forskjeller.

Lærerne er klart mest fornøyd med tilretteleggingen. Omtrent halvparten svarer at tilretteleggingen har bidratt sterkt. Barnehagelærerne er de som i minst grad mener at tilretteleggingen bidro sterkt til læringsutbytte. Dette mønsteret forklares antakelig av at ordningen tilbyr ganske ulike former for og grad av tilrettelegging. Barnehageeier får tilretteleggingsmidler for å dekke kostnader i forbindelse med studiene. Hvordan disse midlene brukes varierer, men de kan for eksempel benyttes til å dekke vikarutgifter, reise, opphold, semesteravgift og læremidler.

Lærere og yrkesfaglærere har enten en vikarordning, som innebærer at studenten får frigjort tid til å studere med uforandret lønn, eller en stipendordning, hvor

studenten ikke får frigjort tid, men mottar et stipend som kommer oppå den ordinære lønnen.

Når det gjelder graden av tilrettelegging blir det gitt 80.000 i tilretteleggingsmidler for en barnehagelærer som tar videreutdanning. Til sammenlikning vil en lærer som tar 30 studiepoeng i videreutdanning og velger stipendordningen få 120.000 i løpet av et studieår.

Til slutt er det viktig å legge til at hvorvidt deltakeren har tatt videreutdanning for lærere, yrkesfaglærere eller barnehagelærere forklarer svært lite av variasjonen. Det virker altså som at det kan finnes andre forklaringsvariabler som er viktigere når vi skal forklare graden deltakeren mener at tilretteleggingen har hindret eller bidratt til læringsutbytte.

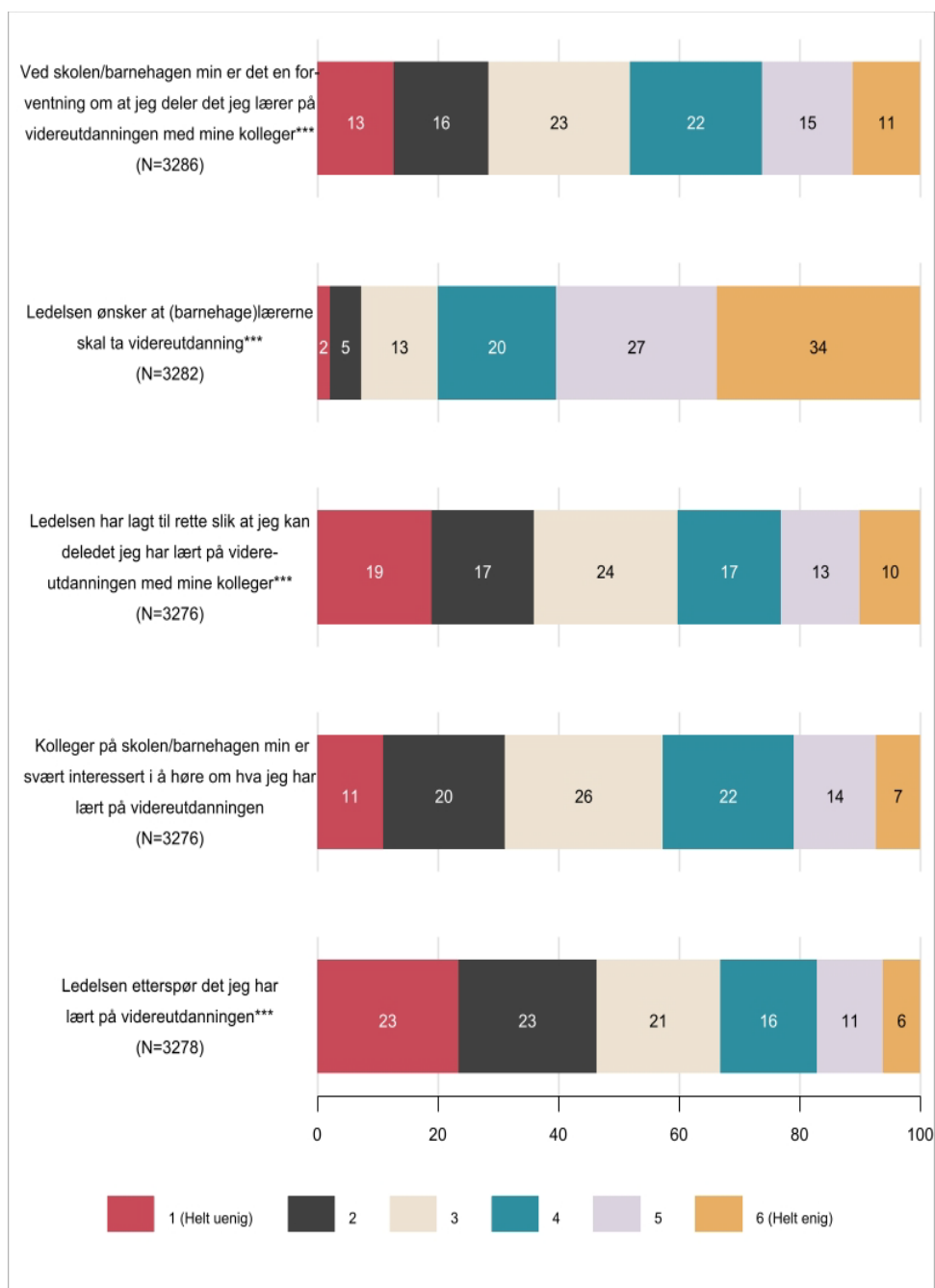
## 6.4 Kultur for kunnskapsdeling

Når det gjelder kultur for kunnskapsdeling har vi et sett med spørsmål som er felles for alle tre gruppene. Svarfordelingen for gruppene er vist samlet i figur 6.11.

Hovedbildet er at det er ganske få som i stor grad er enige i påstandene om kunnskapsdeling. Mellom 17 og 26 prosent har brukt «5» eller «6 (Helt enig)» på skalaen. Unntaket er påstanden om «Ledelsen ønsket at (barnehage)lærere skal ta videreutdanning», som ikke direkte handler om kunnskapsdeling. Her har 61 prosent av deltakerne benyttet seg av de to høyeste verdiene på skalaen.

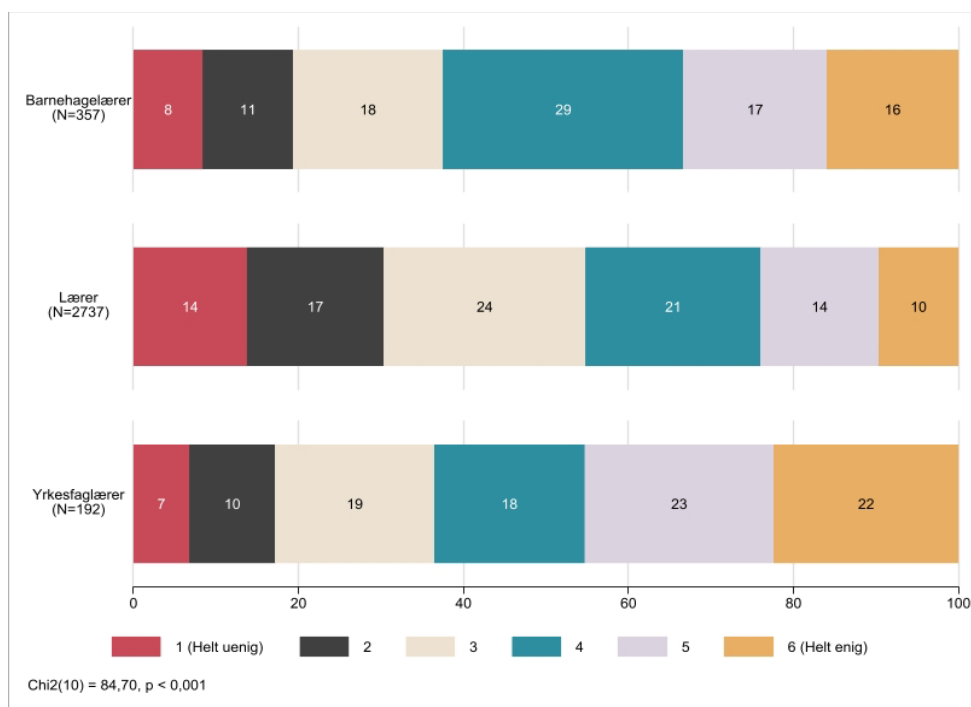
Vi bør også legge merke til at det er en påstand der det ikke er noen signifikante forskjeller mellom svarene til barnehagelærere, lærere og yrkesfaglærere. Alle oppfatter at kollegaene deres i samme grad er «er svært interessert i å høre om hva jeg har lært på videreutdanningen».

For de øvrige påstandene er det signifikante forskjeller, men for de fleste påstandene er forskjellene så små at vi ikke utforsker de noe nærmere. Hovedbildet for samtlige er at det skjer kunnskapsdeling i litt mindre grad for lærere enn for barnehagelærere og yrkesfaglærere.



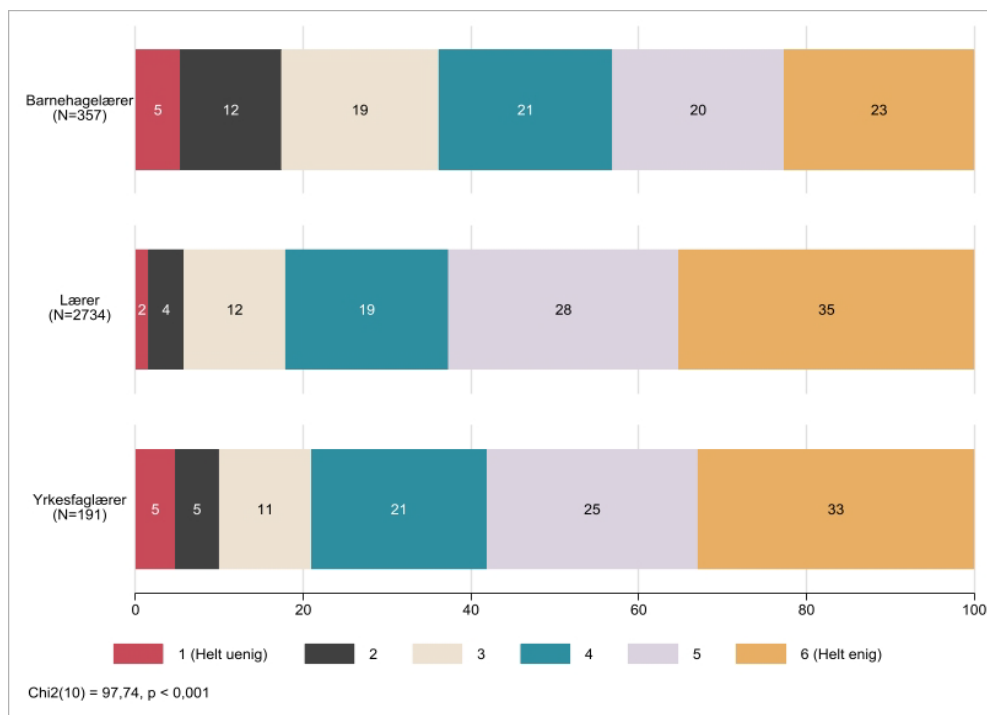
**Figur 6.11: 'På en skala fra 1 (helt uenig) til 6 (helt enig), vennligst gi din oppfatning av kunnskapsdeling på skolen/barnehagen'. Prosent.**

For to av påstandene er imidlertid forskjellene noe større. I figur 6.12 undersøker vi påstanden om at det er en forventning å dele det man har lært på videreutdanningen med kolleger. Det virker som at yrkesfaglærerne i størst grad opplever at det er en slik forventning, og at lærere i minst grad gjør det. Blant yrkesfaglærerne har 45 prosent brukt de to øverste verdiene på skalaen, mens 24 prosent har gjort det samme blant lærerne. Barnehagelærerne befinner seg et sted i midten, med 33 prosent som oppgir «5» eller «6»



**Figur 6.12: 'Ved skolen/barnehagen min er det en forventning om at jeg deler det jeg lærer på videreutdanningen med mine kolleger'. Prosent.**

Den andre påstanden der forskjellene er litt større, handler om at ledelsen ønsket at (barnehage)lærerne skal ta videreutdanning, vist i figur 6.13.



**Figur 6.13: 'Ledelsen ønsker at (barnehage)lærerne skal ta videreutdanning'. Prosent.**

Det ser ut til å være et enda større ønske om at ansatte skal ta videreutdanning i skolen enn i barnehagen. Blant deltakerne på videreutdanningen for barnehagelærere oppgir 43 prosent av det er helt enige («6»), eller nesten helt enige («5»). Blant lærere og yrkesfaglærer er den sammen andelen henholdsvis 63 og 58 prosent.

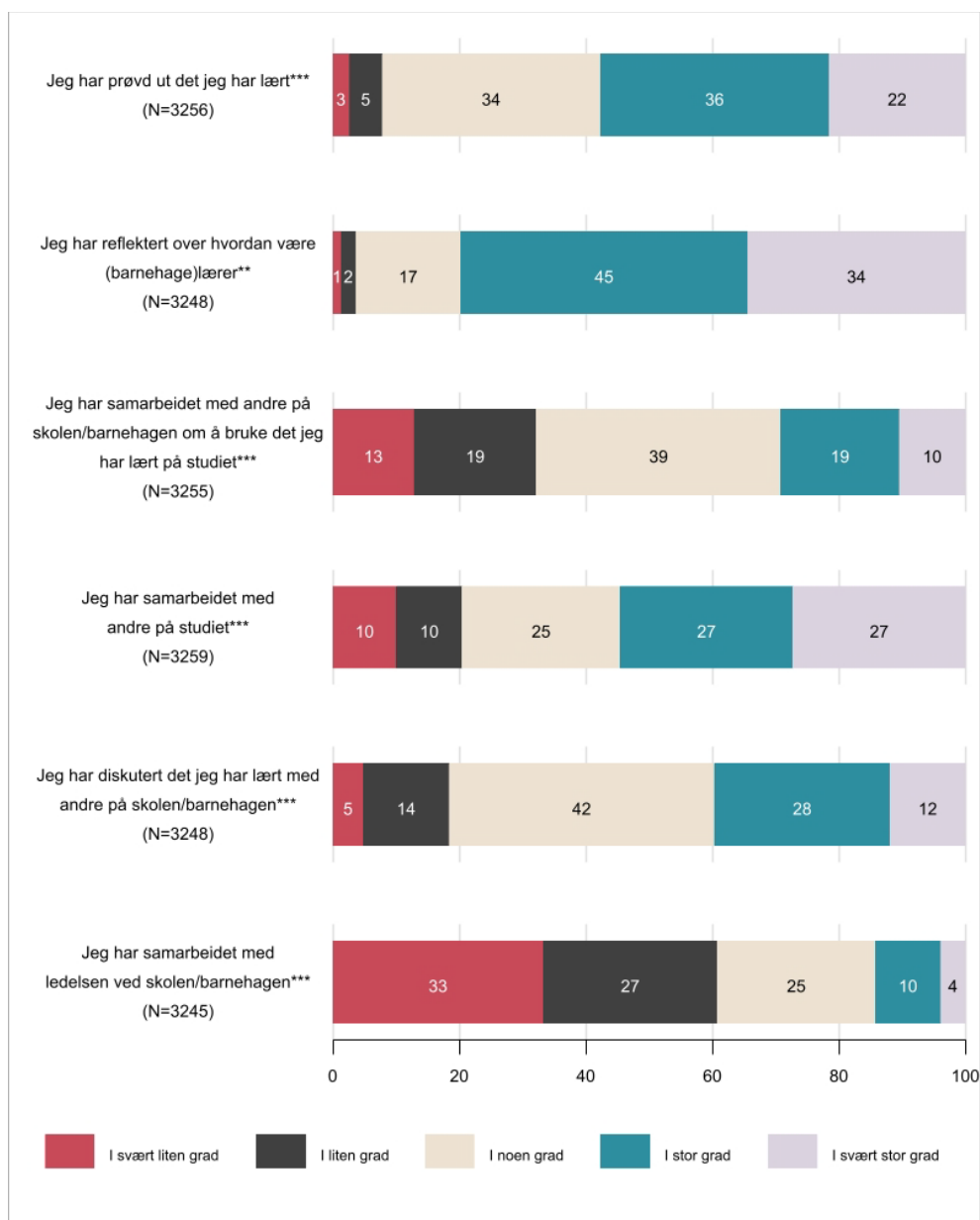
## 6.5 Om studiet og læringsutbytte

På dette temaet har vi mange spørsmål som er like for de tre gruppene. Vi skal starte med å undersøke spørsmål som handler om hvordan deltakerne har arbeidet med studiet mellom samlingene.

Svarfordelingen for samtlige grupper er vist i figur 6.14. Generelt kan vi se at det er særlig mange som i stor eller svært stor grad har reflektert over hvordan være (barnehage)lærer. Over halvparten har også i stor eller svært stor grad prøvd ut det de har lært og samarbeidet med andre på studiet. To aktiviteter skiller seg ut i motsatt retning. Det er 60 prosent som oppgir at de i svært liten eller liten grad har samarbeidet med ledelsen ved skole/barnehagen, mens 32 prosent i svært liten eller i liten grad har samarbeidet med andre på skolen/barnehagen om å bruke det de har lært på studiet. For flertallet er altså arbeidet mellom samlingen enten individuelt eller med andre på studiet.

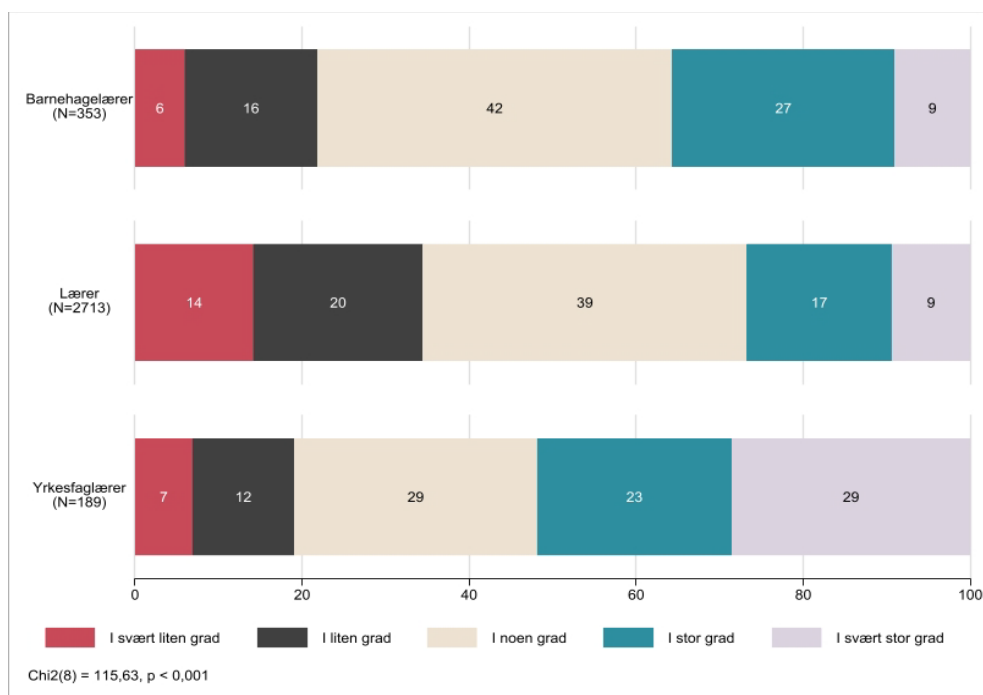
Vi kan også se at det er signifikante forskjeller i hvordan de tre gruppene svarer på alle spørsmålene. Når det gjelder å prøve ut det de har lært, gjøres dette i litt større grad av yrkesfaglærere enn de øvrige, mens det er svært små forskjeller i hvor mye deltakerne har reflektere over hvordan det er å være (barnehage)lærer og hvor mye det samarbeides med andre på studiet. De tre øvrige spørsmålene skal vi utforske i litt mer detalj.



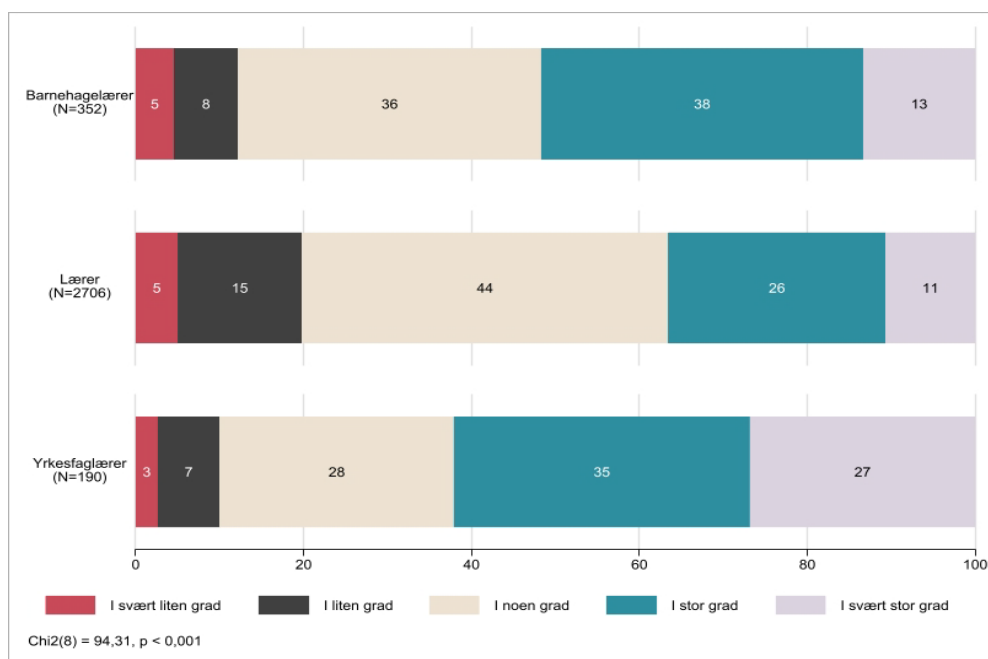


**Figur 6.14: 'Vi er interessert i å vite hvordan du har jobbet med studiet mellom digitale eller fysiske samlinger. Vennligst angi i hvilken grad følgende utsagn stemmer'. Prosent.**

Figur 6.15 viser svarfordelingen på spørsmålet «Jeg har samarbeidet med andre på skolen/barnehagen om å bruke det jeg har lært på studiet» fordelt på de tre gruppene. Yrkesfaglærere er de som i klart størst grad har samarbeidet med andre på skolen/barnehagen om å teste ut det de har lært. Over halvparten oppgir at de gjør det i stor eller svært stor grad. Her skiller yrkesfaglærerne seg særlig fra lærerne, hvor bare 26 prosent svarer det samme.



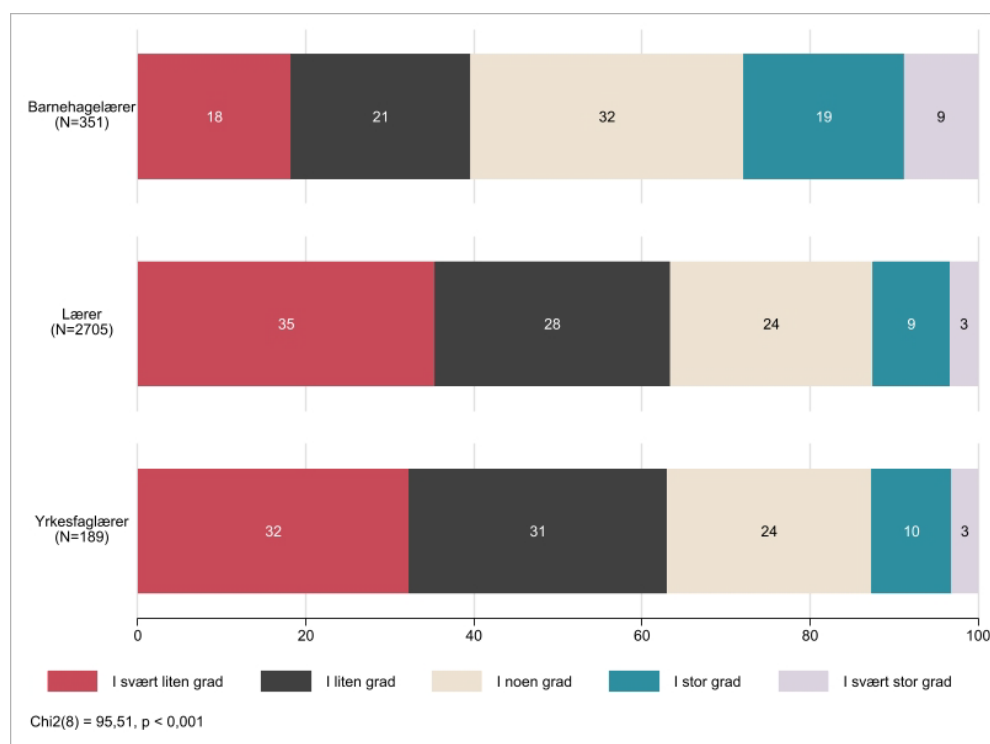
**Figur 6.15: 'Jeg har samarbeidet med andre på skolen/barnehagen om å bruke det jeg har lært på studiet'. Prosent.**



**Figur 6.16: 'Jeg har diskutert det jeg har lært med andre på skolen/barnehagen'. Prosent.**

Figur 6.16 viser svarfordelingen på spørsmålet «Jeg har diskutert det jeg har lært med andre på skolen/barnehagen». Figuren viser at er det yrkesfaglærerne som i størst grad har diskutert det de har lært med andre på skolen, fulgt av barnehagelærerne.

Mønsteret vi ser i figur 6.15 og 6.16 ser ikke ut til å alene forklares av at det er relativt flere yrkesfaglærere enn lærere som studerer sammen med en kollega. I et forsøk på å forklare dette mønsteret har vi kjørt ordinale logistisk regresjoner med samarbeid/diskutert med andre på skolen som avhengige variabler. Om deltakeren er lærere eller yrkesfaglærere, og hvorvidt (yrkesfag)læreren studerer sammen med en kollega brukes som forklaringsvariabler. Resultatene viser at yrkesfaglærere har en større sannsynlighet for å ha samarbeidet/diskutert enn lærere. Det samme gjelder lærere og yrkesfaglærere som går på samme studiet som en kollega, sammenliknet med de som ikke har en kollega som tar videreutdanning. Sannsynligheten for å samarbeide/diskutere er lik for (yrkesfag)lærere som ikke har kolleger som tar videreutdanning og de som har en kollega som tar videreutdanning i et annet fag. Disse resultatene gjelder også når variabelen kontrollerer for hverandre. Det ser ut til å skje mer samarbeid på arbeidsplassen mellom yrkesfaglærere – uavhengig av om yrkesfaglæreren har studert sammen med en kollega eller ikke. Disse funnene kan indikerer en mer kollektivistisk samarbeidskultur i yrkesfagene enn i allmennfagene.

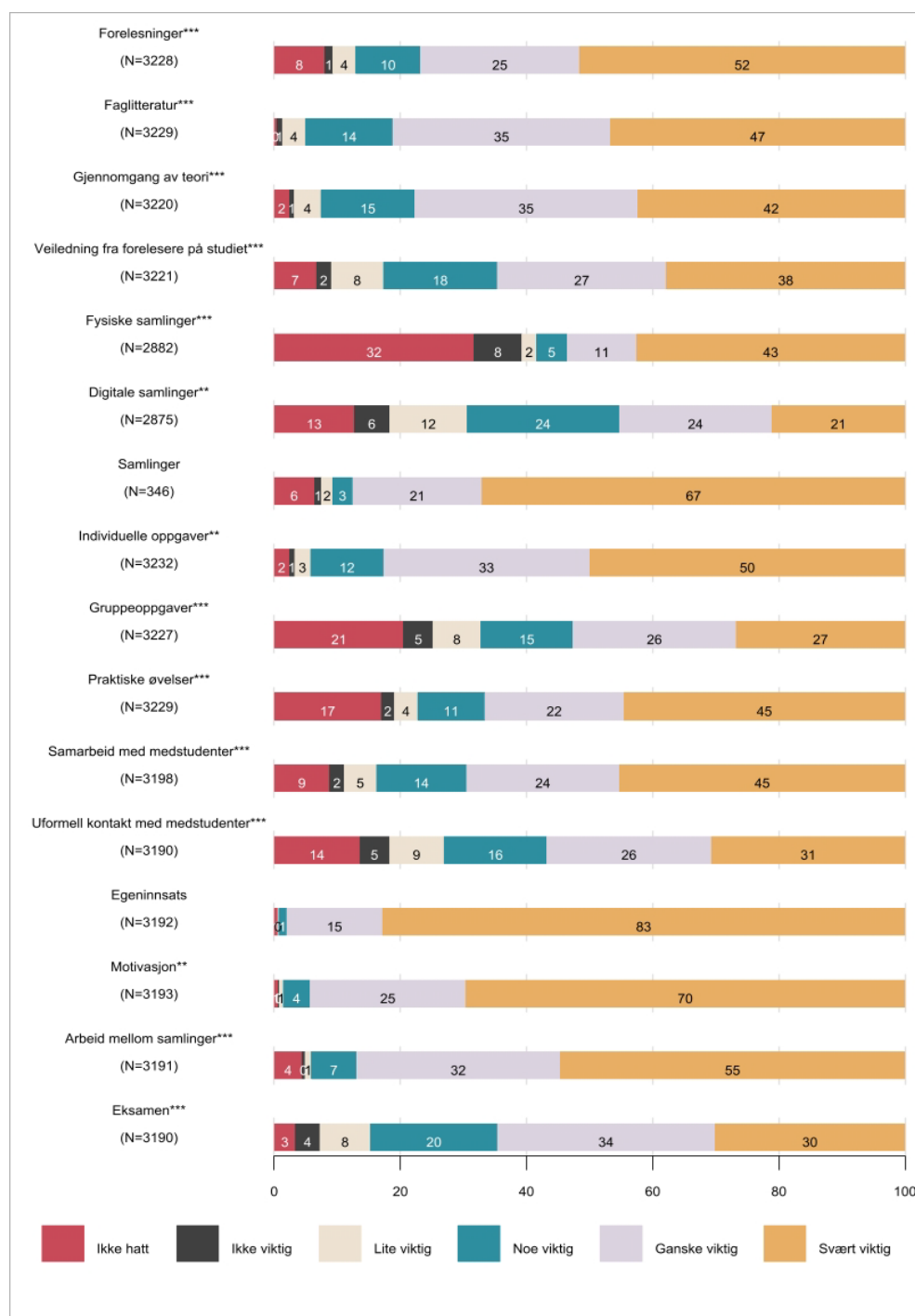


**Figur 6.17: 'Jeg har samarbeidet med ledelsen ved skolen/barnehagen'. Prosent.**

Til slutt viser figur 6.17 svarfordelingen på spørsmålet «Jeg har samarbeidet med ledelsen ved skolen/barnehagen». Til forskjell fra de to foregående spørsmålene er det barnehagelæreren som i størst grad har samarbeidet med ledelsen. Blant barnehagelærere svarer 28 prosent i stor eller i svært stor grad, sammenliknet

med rundt 13 prosent blant yrkesfaglærere og lærere. Kanskje handler dette om at barnehagene har kortere avstand mellom ledelsen og ansatte.

Det neste batteriet vi skal ta for oss handler om utbytte av ulike deler av studiet. Svarfordelingen for alle gruppene samlet er vist i figur 6.18.



**Figur 6.18: 'Hvor viktig mener du ulike deler av videreutdanningen har vært for ditt læringsutbytte? Dersom du ikke har hatt det som inngår i spørsmålet kan du krysse av for «Ikke hatt»'. Prosent.**

Spørsmålsbatteriet ble stilt likt til alle deltakere, med ett unntak. Yrkesfaglærere og lærere ble stilt spørsmål om fysiske og digitale samlinger separat, mens barnehagelærere ble stilt spørsmål om samlinger generelt. Det er derfor det er så stor forskjell i antall svar på disse tre spørsmålene, sammenliknet med de øvrige.

Generelt kan vi se at egeninnsats, motivasjon, arbeid mellom samlingene, og forelesninger er det flest mener at har vært viktig for læringsutbyttet. Over halvparten har oppgitt at disse delene av studiet har vært svært viktig. Når det gjelder egeninnsats er det heller ingen forskjeller mellom gruppene. Alle anser altså dette som like viktig for læringsutbyttet. Gruppeoppgaver, uformell kontakt med medstudenter og eksamen er blant aktiviteten færrest har oppgitt at har vært viktig for læringsutbyttet. For de de to førstnevnte skyldes det i stor grad at det er mange som ikke har hatt dette som en del av studiet.

For mange av delene av studiet som listes opp her, er forskjellene mellom deltakerne på de ulike videreutdanningene egentlig ganske små, selv om de er signifikante, eller de blir svært små når vi ser bort fra de som oppgir «Ikke hatt». Dette gjelder veiledning fra foreleser på studiet, individuelle oppgaver, gruppeoppgaver, praktiske øvelser, samarbeid med medstudenter, uformell kontakt med medstudenter, motivasjon og arbeid mellom samlingene. Vi skal derfor først undersøke forskjeller i hvilke aktiviteter de ulike utdanningene inneholder, før vi undersøker de forholdene ved studiene der gruppene har hatt ulikt utbytte.

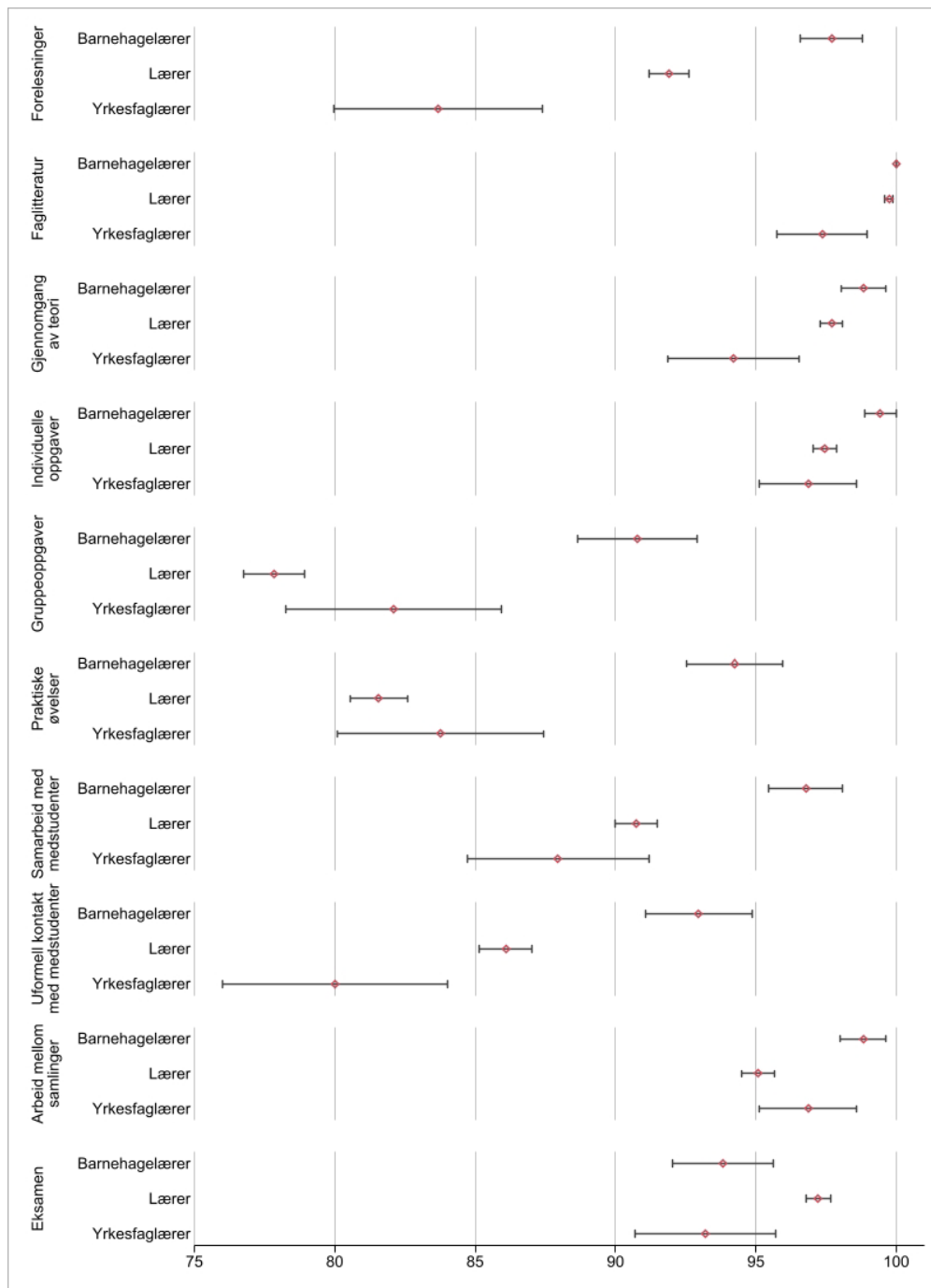
Figur 6.19 viser aktivitetene fra figur 6.18 hvor det er signifikante forskjeller mellom hvorvidt de tre gruppene har hatt aktiviteten som en del av studiet eller ikke. De røde punktene viser andelen som har hatt aktiviteten. For å gjøre det enkelt for leseren å sammenlikne de tre gruppene har vi inkludert intervaller, som hvis de ikke overlapper, tilsvarer signifikante forskjeller på 5-prosentnivået.<sup>6</sup>

Den første aktiviteten i figuren er forelesninger, som har blitt gjennomført i størst grad på videreutdanningen for barnehagelærere. Nesten samtlige barnehagelærere har hatt forelesninger, mens relativt færre lærere (92 prosent), og særlig yrkesfaglærere (82 prosent) har hatt forelesninger som en del av videreutdanningen.

Så å si samtlige deltakere på videreutdanningen for barnehagelærere og lærere har hatt faglitteratur, mens det samme gjelder for 96 prosent av yrkesfaglærerne. Yrkesfaglærerne skiller seg også litt ut på andelen av deltakere som har hatt gjennomgang av teori som en del av studiet. Rundt 98 prosent har gjennomgått teori blant barnehagelærere og lærere, mens det samme gjelder 93 prosent av yrkesfaglærerne.

---

<sup>6</sup> Vi har fulgt Goldstein og Healy (1995) og benyttet  $z = 1,39$  i utregningene av intervallene. Dette gir 83-prosent konfidensintervaller, som er intervallet der manglende overlapp indikerer at det er signifikante forskjeller i gjennomsnitt mellom grupper på 5-prosentnivået.



**Figur 6.19: Andelen som har hatt ulike aktiviteter som en del av videreutdanningen. Prosent og konfidensintervaller tilsvarende signifikante forskjeller på 5-prosentnivået.**

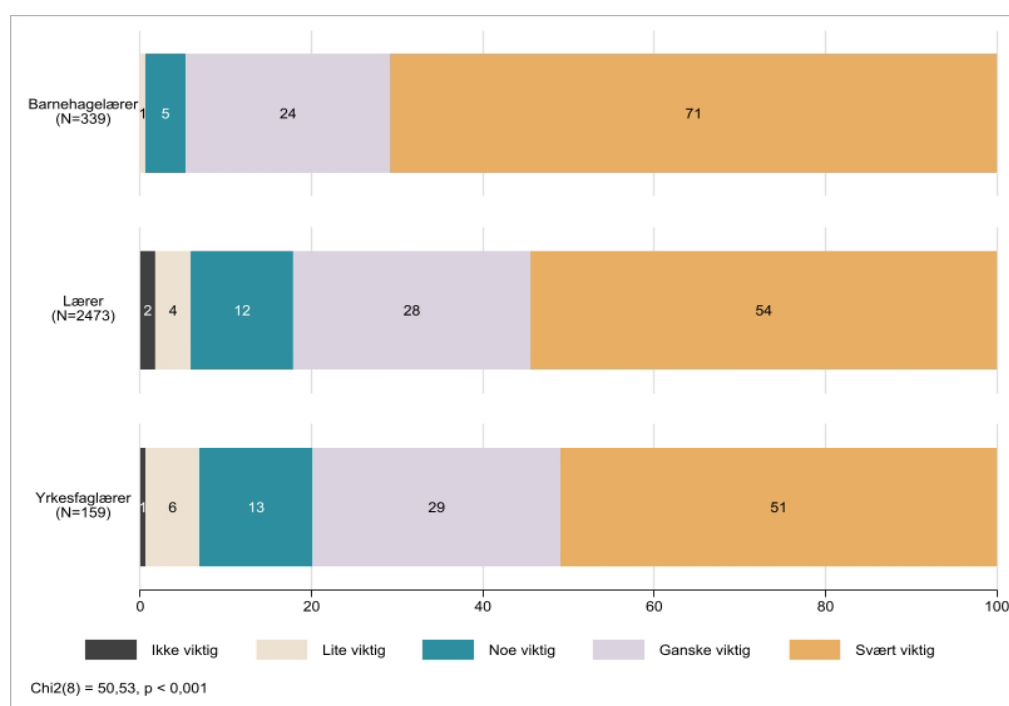
Det er ganske små forskjeller i andelen som har løst oppgaver individuelt. For samtlige grupper gjelder dette over 96 prosent av deltakerne. Forskjellene er større for gruppeoppgaver. Signifikant flere barnehagelærere (92 prosent) har

hatt dette som en del av studiet sammenliknet med lærere (78 prosent) og yrkesfaglærere (82 prosent). Det samme gjelder praktiske øvelser, som 94 prosent av barnehagelærerne har hatt, mot rundt 80 prosent av lærere og yrkesfaglærere.

For samarbeid og uformell kontakt med medstudenter ser vi det samme mønsteret. En signifikant større andel barnehagelærere har samarbeidet og hatt uformell kontakt med medstudenter enn lærere og yrkesfaglærere. Forskjellen mellom lærere og yrkesfaglærere er bare signifikant for uformell kontakt.

Til slutt er det ganske små forskjeller mellom andelen som arbeidet mellom samlinger og som har hatt eksamen. Andelen er over 90 prosent for alle grupper på begge spørsmålene. For arbeid mellom samlingene er det barnehagelærere som skiller seg signifikant fra lærere, mens eksamen har blitt gjennomført av en signifikant større andel deltakere på videreutdanningen for lærere enn på videreutdanningen for yrkesfaglærere og barnehagelærere.

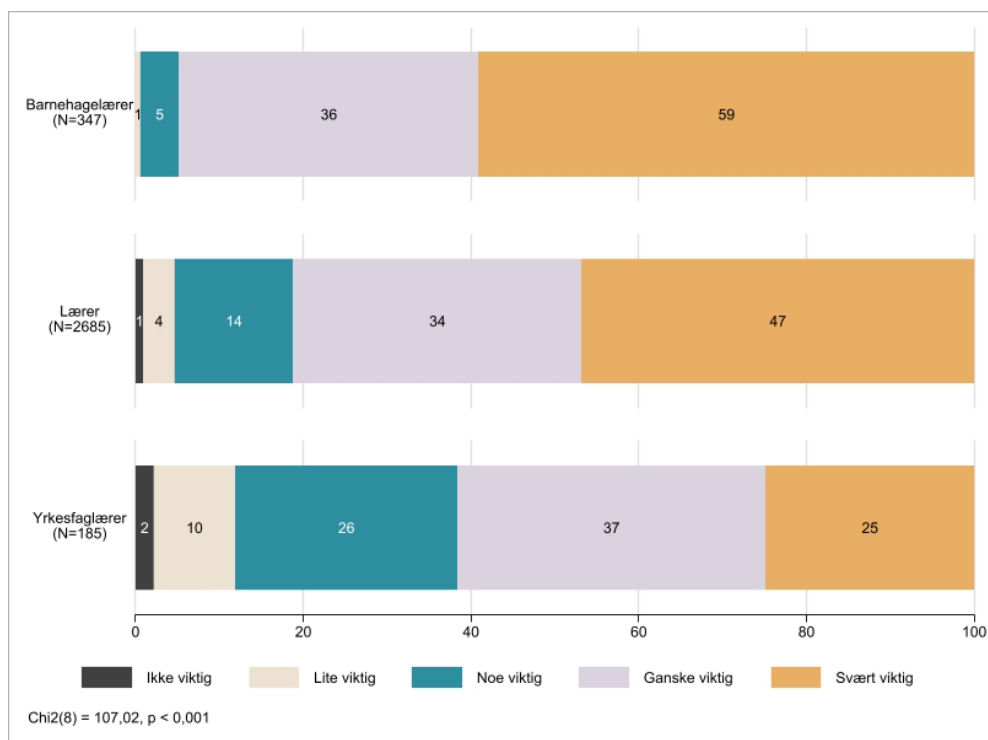
Videre skal vi undersøke de delene av studiet som i ulik grad har vært viktig for deltakerne på de tre forskjellige videreutdanningene, når vi kun ser på de som har hatt aktiviteten. Vi ser først på forelesninger i figur 6.20.



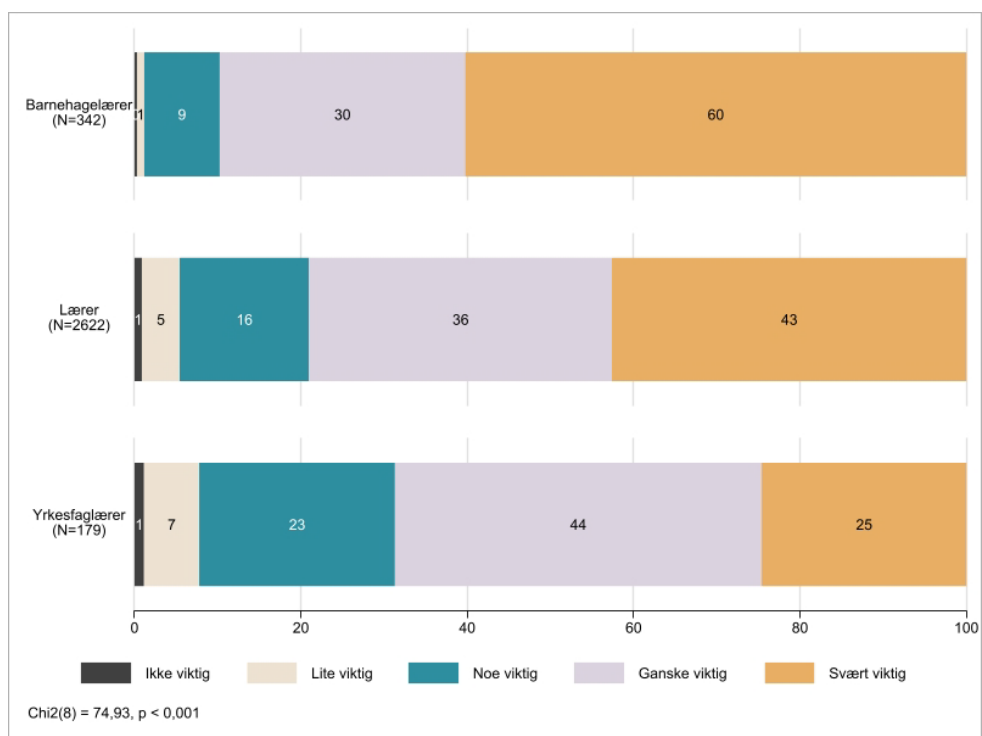
**Figur 6.20: Forelesninger og læringsutbytte. Prosent.**

Forelesninger er viktig for læringsutbytte for samtlige grupper. Rundt 80 prosent eller mer oppgir at dette var ganske viktig eller svært viktig for læringsutbytte. For barnehagelærere er det imidlertid enda viktigere enn for lærere og yrkesfaglærere. Rundt 70 prosent av barnehagelærere svarer at forelesninger var svært viktig, sammenliknet med rundt 50 prosent hos de to andre gruppene.

Vi ser noe av det samme mønsteret for faglitteratur i figur 6.21 og gjennomgang av teori i 6.22, men her skiller også lærere seg klart fra yrkesfaglærere.



Figur 6.21: Faglitteratur og læringsutbytte. Prosent.

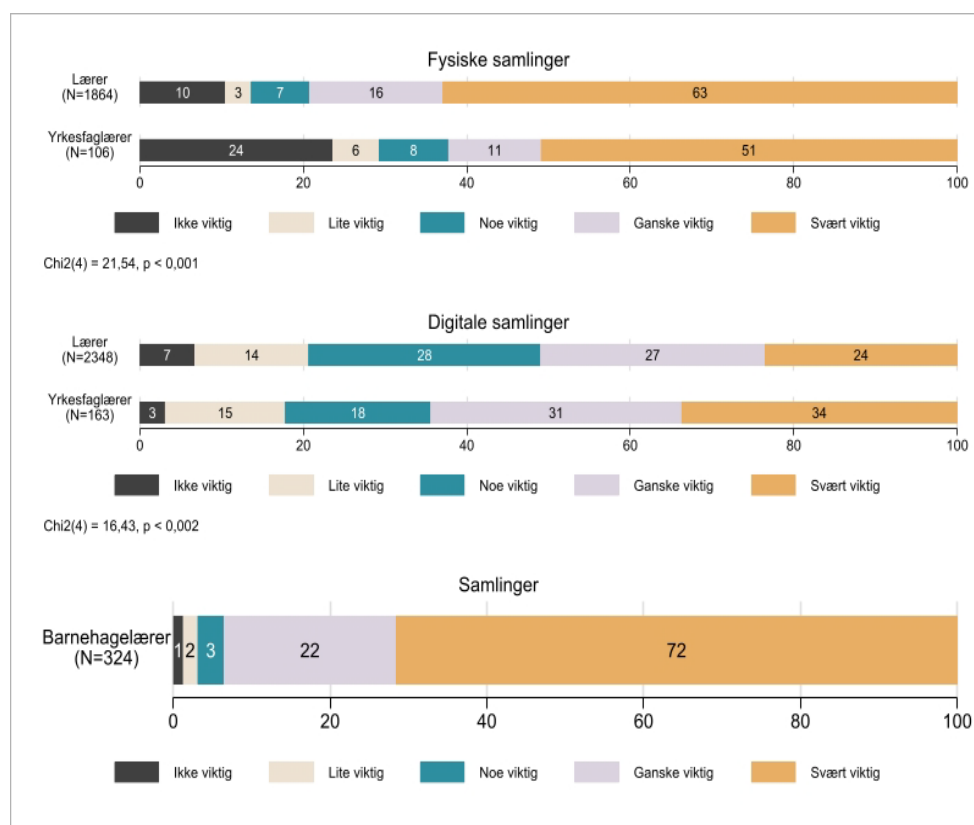


Figur 6.22: Gjennomgang av teori og læringsutbytte. Prosent.



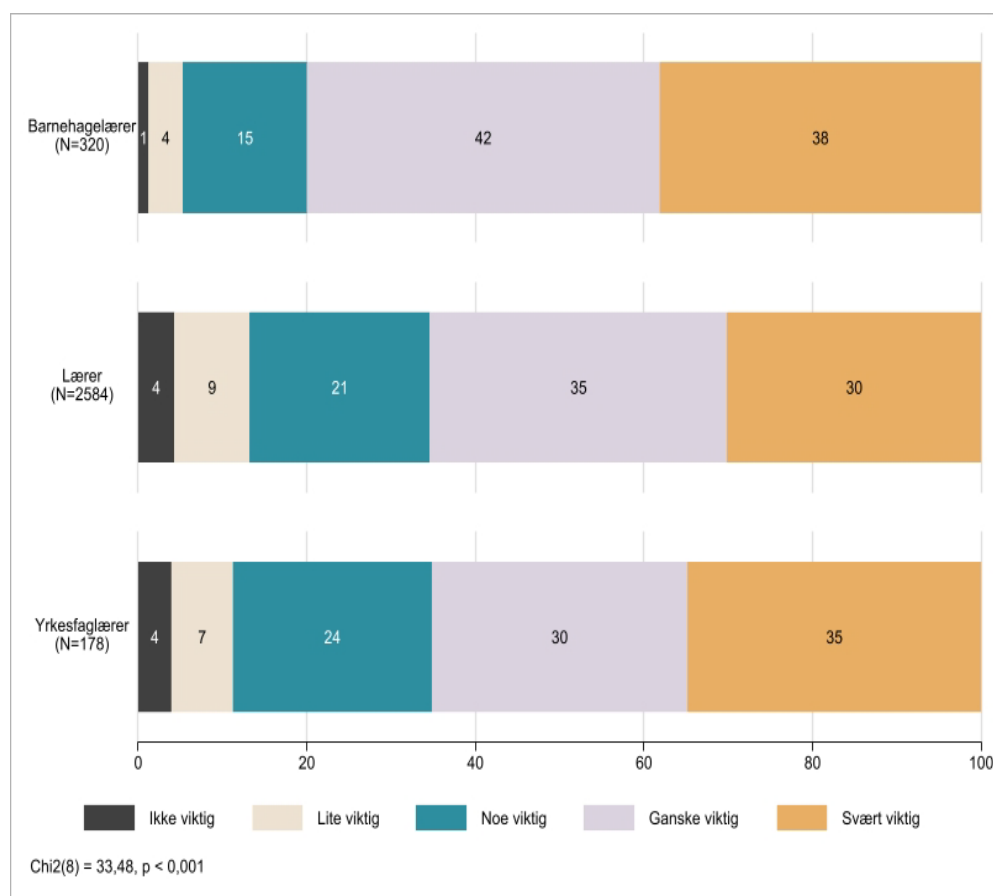
Blant barnehagelærere svarer 95 prosent at faglitteratur har vært ganske viktig eller svært viktig for deres læringsutbytte, og 81 prosent av lærerne oppgir det samme. Blant yrkesfaglærerne er det imidlertid 62 prosent som svarer at faglitteratur var ganske viktig eller svært viktig for læringsutnyttet. Tilsvarende oppgir 90 prosent av barnehagelærerne og 79 prosent av lærerne at gjennomgang av teori var ganske viktig eller svært viktig for læringsutbyttet, mens det samme gjelder 69 prosent av yrkesfaglærerne.

Figur 6.23 viser svarfordelingen på de tre spørsmålene om samlinger. Siden spørsmålet ikke er stilt likt kan vi ikke gjøre en statistisk sammenlikning av barnehagelærere og de to andre gruppene. Vi kan likevel observere at barnehagelærere oppgir at samlinger generelt har vært viktigere for læringsutbytte enn det lærere og yrkesfaglærere svarer om både fysiske og digitale samlinger. Videre er oppgitt lærere i større grad enn yrkesfaglærere at fysiske samlinger har vært ganske viktig eller svært viktig for læringsutbytte, mens det forholder seg motsatt for digitale samlinger. For lærere har en større andel oppgitt at fysiske samlinger er ganske viktig eller svært viktig sammenliknet med digitale samlinger, mens andelen er omtrent lik for yrkesfaglærere, selv om dette bare gjelder om vi ser de to kategoriene under ett.



Figur 6.23: Samlinger og læringsbytte. Prosent.

Til slutt er det også litt forskjell på hvor viktig de ulike gruppene opplever at eksamen har vært for læringsutbyttet.



**Figur 6.24: Eksamen og læringsutbytte. Prosent.**

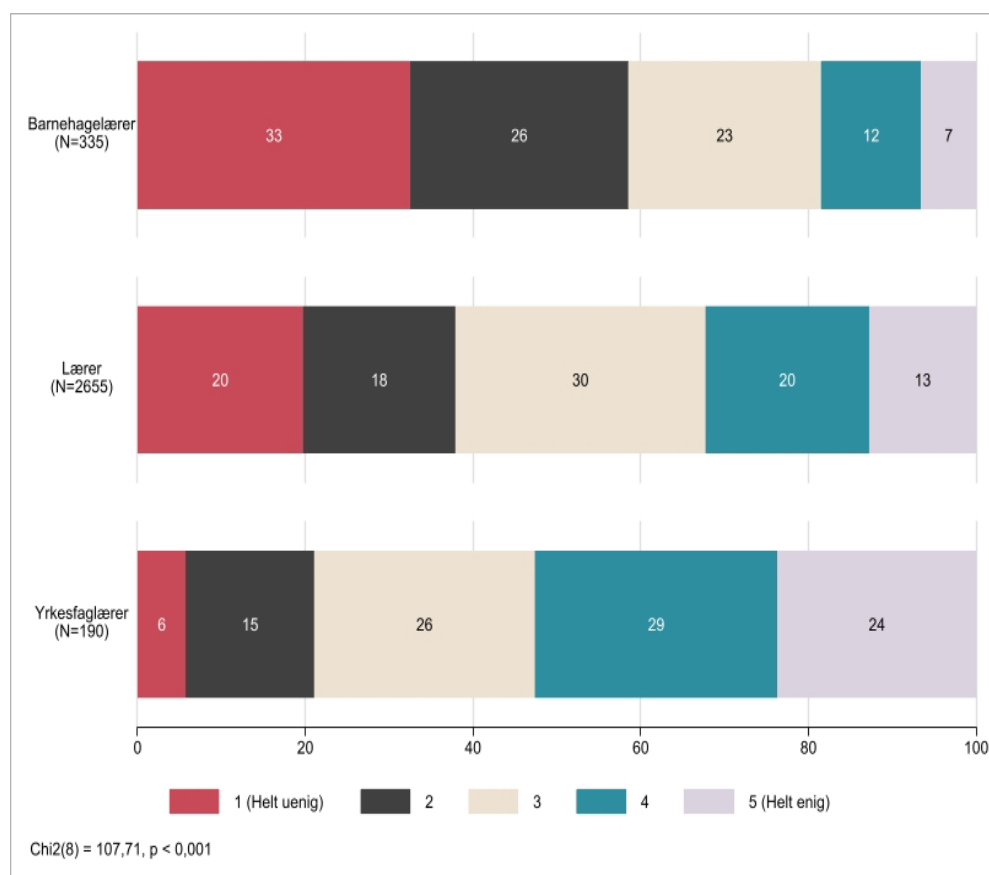
Fra figur 6.24 kan vi observere at 80 prosent av barnehagelærerne oppgir at dette var ganske viktig eller svært viktig, mens det samme gjelder 65 prosent av lærere og yrkesfaglærere. Andelen som oppgir svært viktig er imidlertid høyere for yrkesfaglærere enn for lærere.

I det neste spørsmålsbatteriet skal vi utforske hvordan deltakerne vurderer bruken av digitale ressurser i videreutdanningen. Her der det store forskjeller mellom gruppene på alle utsagn, og vi viser derfor ikke svarfordelingen samlet. Deltakerne ble spurt «Hvor enig er du i følgende utsagn om studiet og din bruk av digitale ressurser», og svarene på de fire spørsmålene vises i figur 6.25-6.28.

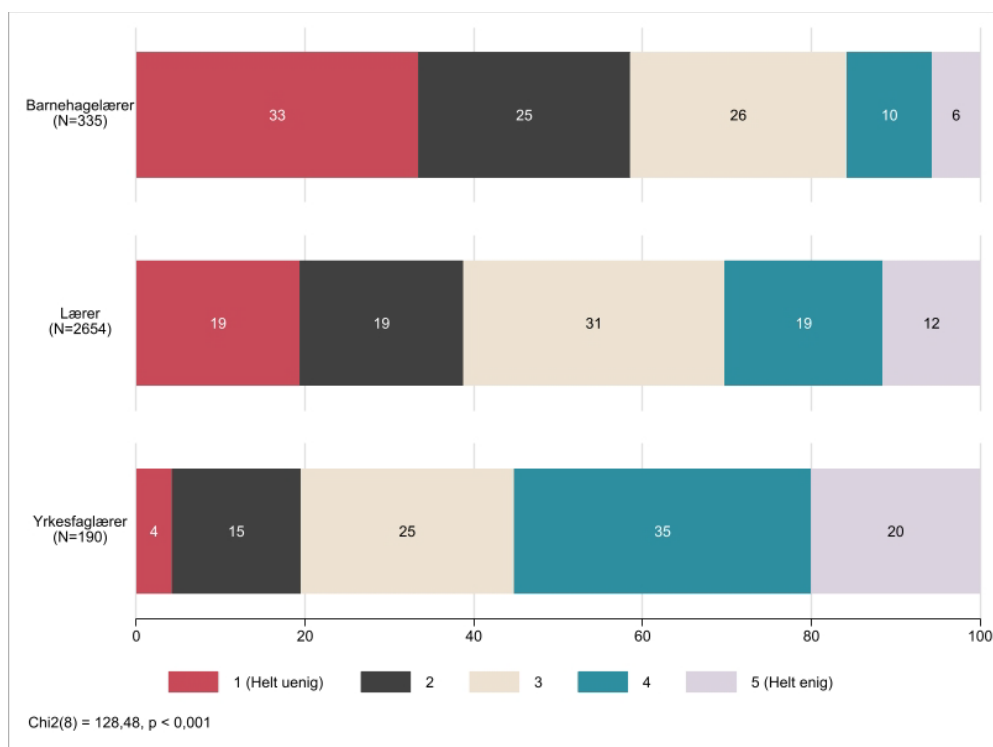
Mellom 16 og 29 prosent av barnehagelærere krysser av for «4» eller «5 (Helt enig)» på samtlige spørsmål. Deltakerne oppgir størst grad av enighet i at videreutdanningen har bidratt til at de tenker kritiske over hvordan de bruker digitale ressurser, og minst enige i at videreutdanningen har gjort dem bedre til å variere aktiviteter ved hjelp av digitale ressurser.

Blant lærerne har mellom 28 og 36 prosent brukt de to øverste gradene av enighet på samtlige påstander. Også lærerne er i størst grad enige i at videreutdanningen har bidratt til at de tenker kritisk over hvordan de bruker digitale ressurser, og at de i minst grad er enige i at videreutdanningen har senket terskelen for å ta i bruk digitale ressurser.

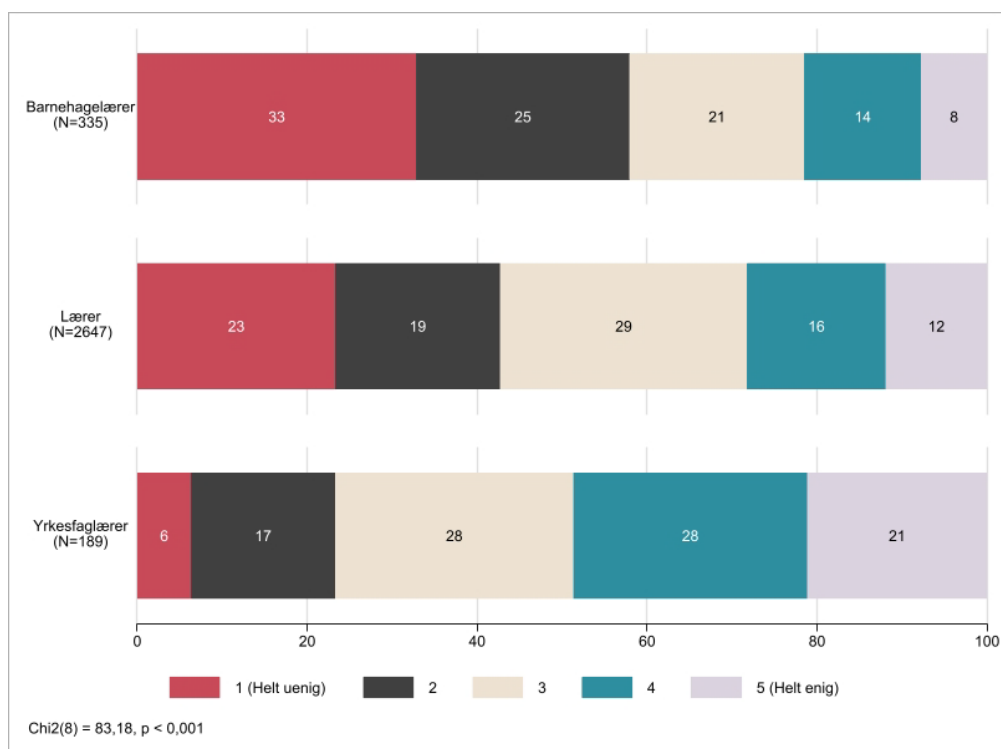
Blant yrkesfaglærere har 46 til 55 prosent brukt de to øverste gradene av enighet på samtlige påstander. Til forskjell fra de to andre gruppene er de i minst grad enige i at videreutdanningen har bidratt til at de tenker kritiske over hvordan de bruker digitale ressurser, og i størst grad enige i at videreutdanningen har gjort dem bedre til å variere undervisningen ved hjelp av digitale ressurser.



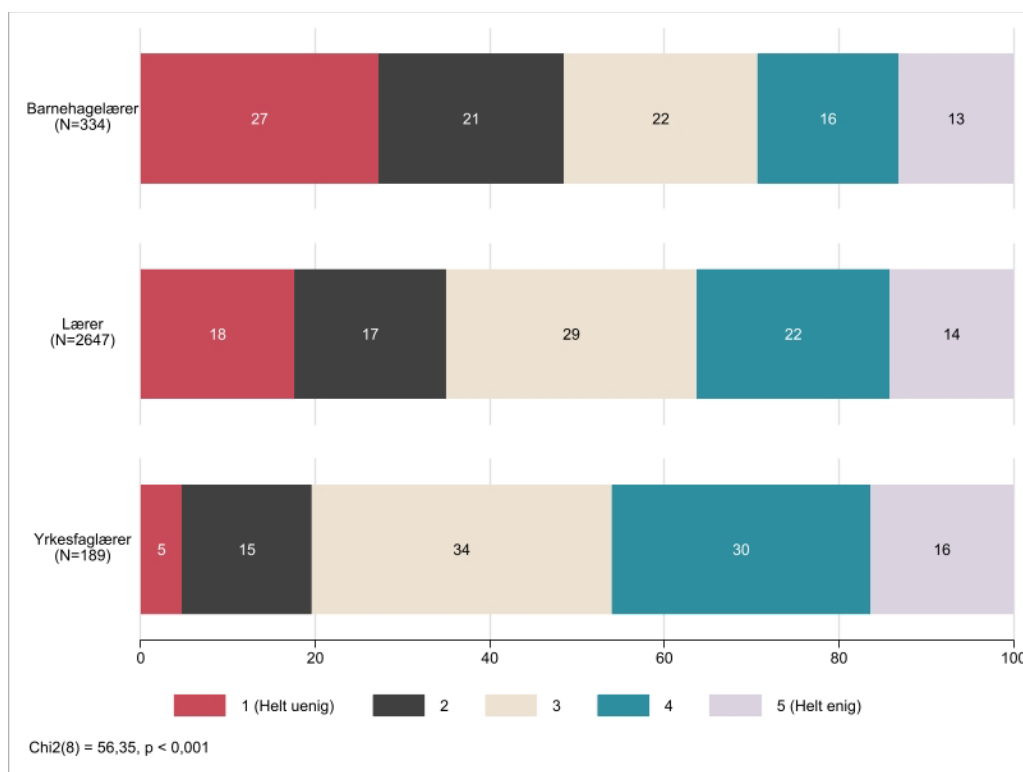
**Figur 6.25:** 'Videreutdanningen har gjort meg bedre til å integrere digitale ressurser i opplæringen/aktiviteter i barnehagen'. Prosent.



**Figur 6.26: 'Videreutdanningen har gjort meg bedre til å variere undervisningen/aktiviteter ved hjelp av digitale ressurser'. Prosent.**



**Figur 6.27: 'Videreutdanningen har gjort at jeg har lavere terskel for å ta i bruk digitale ressurser'. Prosent.**



**Figur 6.28: 'Videreutdanningen har bidratt til at jeg tenker kritisk over hvordan jeg bruker digitale ressurser i undervisningen/barnehagen'. Prosent.**

Vi observerer det samme mønsteret i hvordan de tre gruppene svarer på alle fire påstandene om bruk av digitale ressurser: Barnehagelærere er i minst grad enige i påstandene om bruk av digitale ressurser, mens yrkesfaglærerne er i størst grad enige i påstandene. Dette svarmønsteret kan henge sammen med at det ikke er det samme fokuset på bruk av digitale ressurser i videreutdanningen for barnehagelærere. Sitatet vi inkluderte i kapittel 5.3 kan også tyde på dette. Vedkommende ga uttrykk for at det var vanskelig å svare på spørsmål om digitale ressurser fordi det ikke hadde vært et tema i videreutdanningen. Samtidig vet vi fra kapittel 4.6 i lærerrapporten (Knutsen m.fl. 2022) at det både er en sammenheng mellom om studiet deltakeren tok var helt nettbasert, hvilket fag deltakeren tok og hvordan de vurderer bruk av digitale ressurser. Det er rimelig å anta at disse forholdene også har betydning for yrkesfaglærere og barnehagelærere, og at slike forskjeller kan bidra til å forklare mønsteret vi observerer mellom deltakerne på de tre ordningene.

Det viser seg å være stor forskjell i andelen på de ulike videreutdanningen som har gått på studier som opprinnelig var lagt opp til å være helt nettbaserte: 17 prosent av barnehagelærerne, 37 prosent av lærerne, og 59 prosent av yrkesfaglærere. Vi har også gjort en kategorisering av studier som har et særlig fokus på teknologi og digitalisering. I denne kategorien har vi plassert studiene Anvendelse av ny teknologi i yrkesfag, E-helse for HO og EL, IKT- og E-læring, Nettbaserte

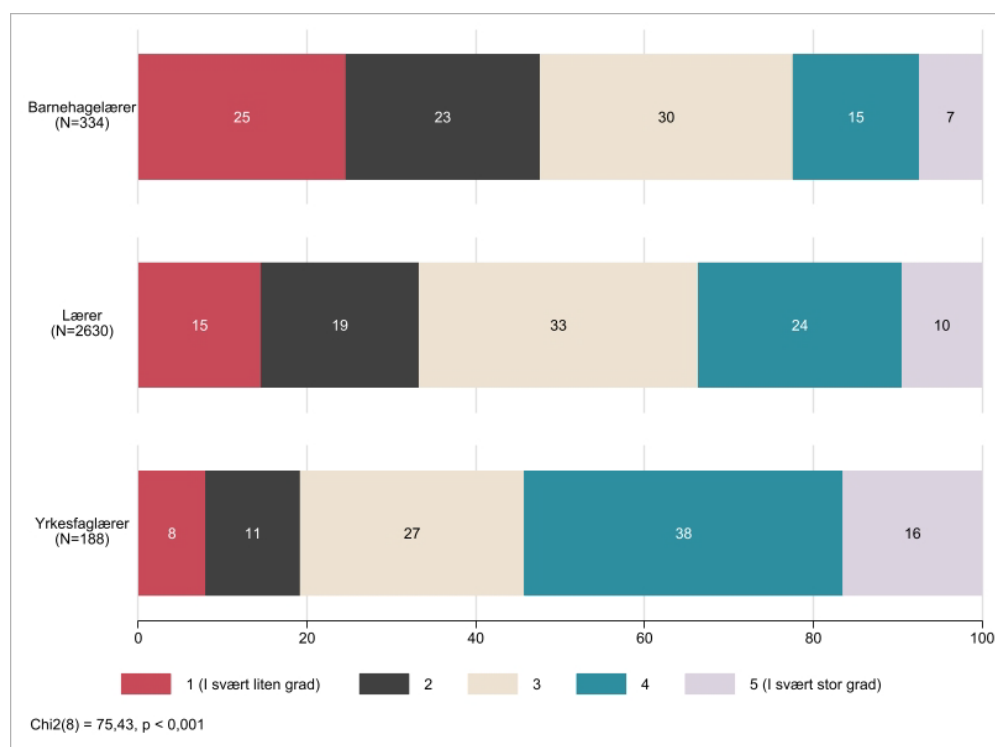
læringsformer, Profesjonsfaglig digital kompetanse, Programmering og Programmering av mikrokontrollersystemer for yrkesfaglærere. Det viser seg for det første, å være en sammenheng mellom at studiet har et særlig fokus på teknologi og digitalisering og hvorvidt det var lagt opp til å være helt nettbasert, og for det andre er det store forskjeller mellom andelen lærere, yrkesfaglærere og barnehagelærere som går på studier med et særlig fokus på digitalisering. Av deltakerne som går på et studium med særlig fokus på digitalisering går 88 prosent på studier som la opp til å være helt nettbaserte, mens det samme gjelder 29 prosent av deltakerne på de øvrige fagene. Hele 46 prosent av yrkesfaglærerne går på et studium med særlig fokus på digitalisering, mens det samme gjelder 11 prosent av lærerne, og ingen av barnehagelærerne.

For å undersøke om vi fremdeles finner forskjeller mellom lærer, yrkesfaglærere og barnehagelærere i hvordan de vurderer bruken av digitale ressurser, eller om slike sammenhenger egentlig forklares av forholdene vi tok opp ovenfor, har vi brukt ordinale logistiske regresjoner. Vi har spesifisert fire modeller med hver av påstandene fra figur 6.25 til 6.28 som avhengige variabler. I alle de fire modellene finner vi både at det er en større sannsynlighet for at de som går på studier som opprinnelig var lagt opp til å være helt nettbaserte og de som går på studier med et særlig fokus på digitalisering, er mer enige i påstandene om digitale ressurser, enn de som ikke deltok på slike studier. Å ha gått på studier som har et særlig fokus på digitale ressurser øker imidlertid sannsynligheten for å være enig klart mer enn at studiet deltakeren tok opprinnelig var lagt opp til å være helt nettbasert.

Vi finner også i alle fire modeller at lærere, og særlig yrkesfaglærer, har en større sannsynlighet for å være mer enige enn barnehagelærere. Sammenhengene forsvinner ikke når de kontrollerer for hverandre. Altså har samtlige av variablene en signifikant sammenheng med hvordan deltakeren vurderer bruken av digitale ressurser. Vi kan dermed konkludere med at selv når vi kontrollerer for om deltakeren har gått på et studium som var lagt opp til å være helt nettbasert og om deltakeren går på et studium som har et særlig fokus på digitalisering, er det fremdeles forskjeller mellom deltakere fra de tre ordningene. Det er imidlertid viktig å bemerke at vi ikke forklarer en stor andel av variasjonene i hvordan deltakerne svarer om bruk av digitale ressurser i noen av modellene. Derfor er det antakelig andre forhold som er mye viktigere for å forklare forskjeller i vurderingene av bruk av digitale ressurser enn de som er spesifisert i modellene.

I det siste spørsmålet om digitale ressurser ble deltakerne på videreutdanningene spurt om hvor fornøyde de var med studiets opplæring i digitale ressurser, vist i figur 6.30. Igjen ser vi det samme mønsteret. Bare 22 prosent av barnehagelærerne er enig eller helt enig (verdi 4 og 5 på skalaen). Blant lærerne er 34

prosent enig eller helt enig, mens litt over halvparten av yrkesfaglærerne er enig eller helt enig.

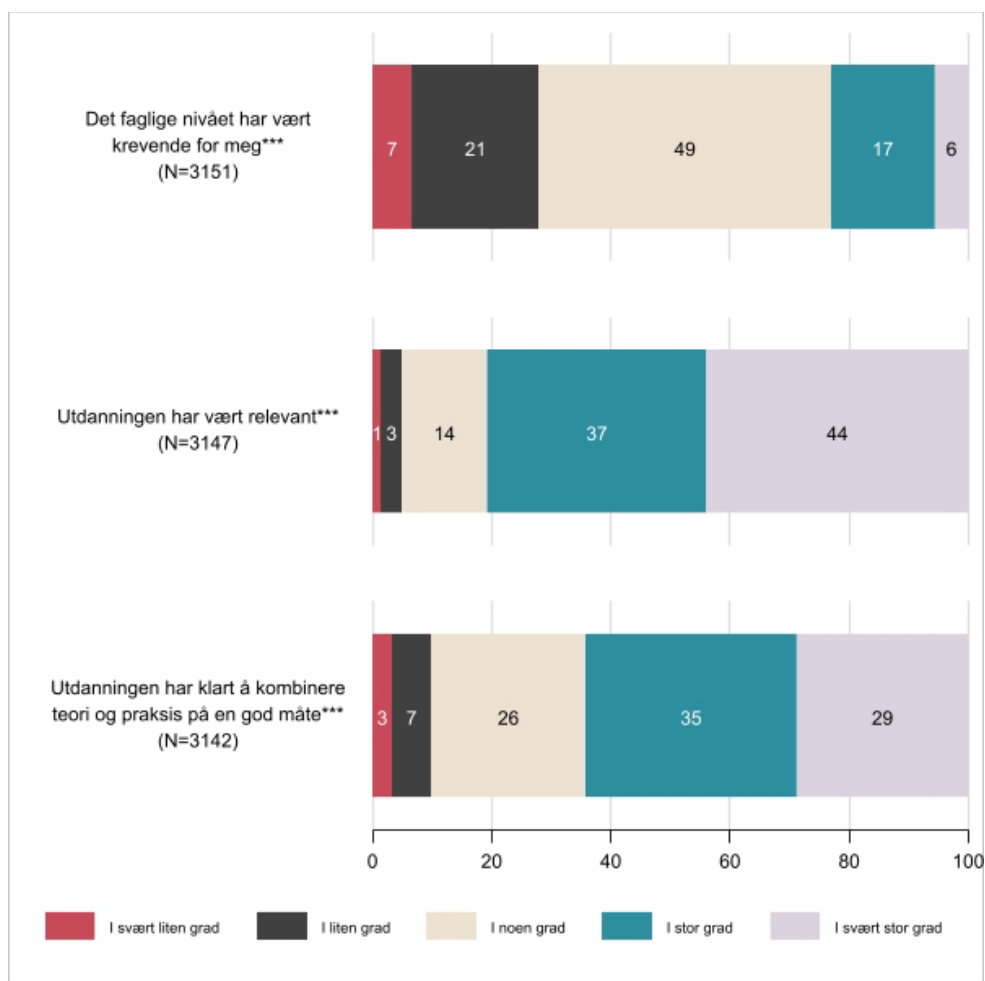


**Figur 6.29: 'Alt i alt, hvor fornøyd er du med studiets opplæring i digitale ressurser?' Prosent.**

Avslutningsvis på temaet Om studiet, har vi tre utsagn hvor vi kan sammenlikne deltakere på de tre videreutdanningene. Svarene for alle gruppene samlet er vist i figur 6.30. Figuren viser at flest mener at utsagnet om at «Utdanningen har vært relevant» stemmer. Her oppgir 81 prosent «I stor grad» eller «I svært stor grad», men det er noen forskjeller mellom gruppene. Hele 95 prosent opplevde studiet som relevant i stor eller svært stor grad blant barnehagelærere, mens de samme andelen er 79 og 85 prosent blant henholdsvis lærere og yrkesfaglærere.

At «Det faglige nivået har vært for krevende for meg» er utsagnet færrest er enige i. Her svarer bare 23 prosent at det stemmer i stor eller svært stor grad, og forskjellen mellom gruppene er svært små.

På utsagnet om at «Utdanningen har klart å kombinere teori og praksis på en god måte», oppgir 64 prosent at det stemmer i stor eller svært stor grad. Igjen skiller barnehagelærerne seg ut som de mest positive, med en andel på 80 prosent som oppgir i stor eller svært stor grad, sammenliknet med 62 prosent av lærerne og 74 prosent av yrkesfaglærerne.

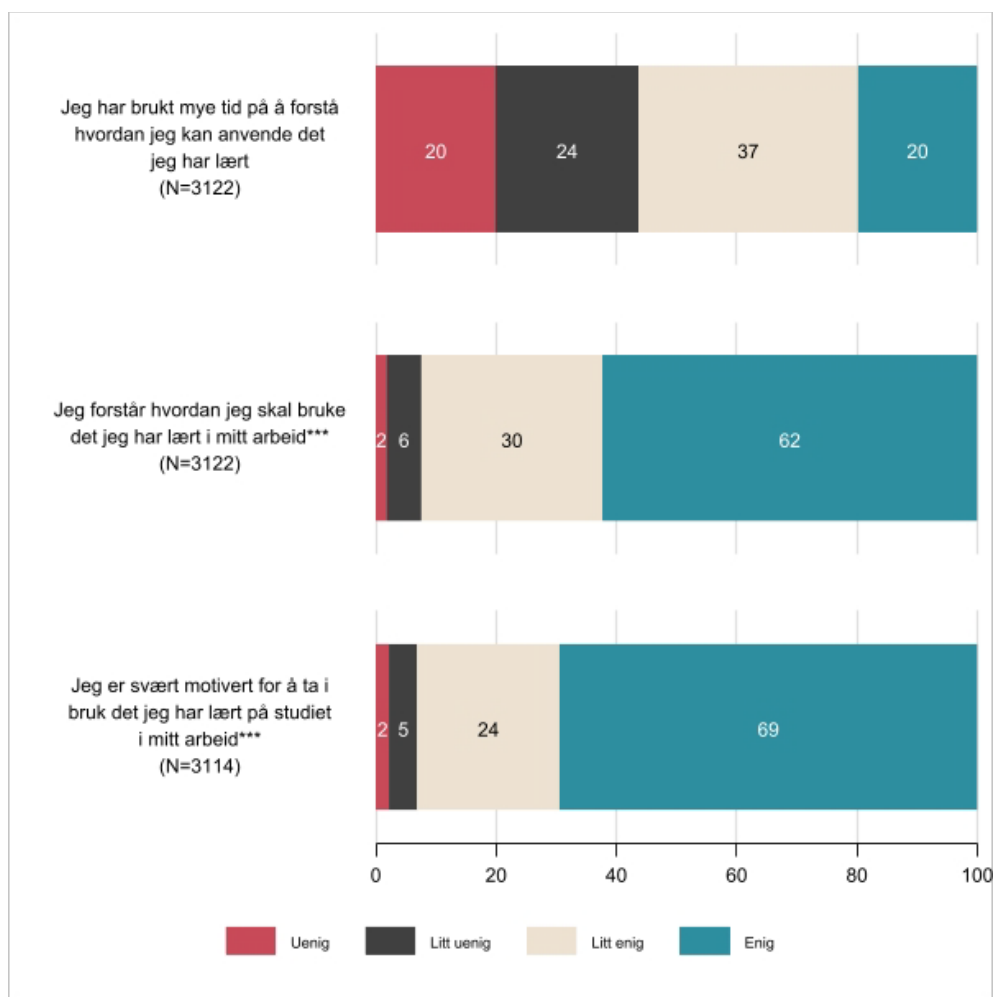


Figur 6.30: 'I hvilken grad stemmer disse utsagnene?' Prosent.

## 6.6 Anvendelse av ny kompetanse

For anvendelse av ny kompetanse har vi tre utsagn som kan sammenliknes på tvers av de tre videreutdanningene. Svarene for deltakerne samlet er vist i figur 6.31.





**Figur 6.31: 'I hvilken grad stemmer disse utsagnene?'. Prosent.**

Utsagnet klart færrest er enige i, er at de har brukt mye tid på å forstå hvordan de kan anvende det de har lært: 56 prosent er litt enig eller enig i denne dette utsagnet, og det er ingen signifikante forskjeller mellom deltakerne på de tre videreutdanningene.

Videre er over 90 prosent av deltakerne litt enige eller enig i at de forstår hvordan de skal bruke det de har lært i sitt arbeid, og i at de er motiverte til å ta i bruk det har lært på studiet i sitt arbeid. Enigheten i sistnevnte påstand er litt høyere hvis vi bare ser på «Enig». Selv om forskjellene er signifikante på de to siste utsagnene, er forskjellene svært små. For utsagnet om å forstå hvordan ta i bruk det de har lært, er 97 prosent av barnehagelærere og yrkesfaglærere litt enige eller enige, mens dette gjeler 92 prosent av lærerne. Tilsvarende er 99 prosent av barnehagelærerne, 96 prosent av yrkesfaglærerne, og 92 prosent av lærerne, litt enige eller enige i at de er motiverte for å ta i bruk det de har lært.

## 6.7 Oppsummering

Vi har i dette kapitlet gjort sammenlikninger mellom deltakerundersøkelsene for barnehagelærere, lærere og yrkesfaglærere. Oppsummert fant vi følgende:

- I hovedsak ser vi det samme mønsteret på tvers av de tre videreutdanningene når det gjelder hvilke årsaker som var viktig for motivasjonen til deltakerne. Dessuten var deltakerne på alle videreutdanningene i omtrent samme grad motiverte for å ta videreutdanning.
- Interesse for å lære mer om faget, å utvikle seg som profesjonsutøvere og å bidra til utvikling av skolen/barnehagen er viktige grunner til å ta videreutdanning for alle grupper. De tre sistnevnte årsakene til å ta videreutdanning er gjennomgående litt mindre viktige for lærere enn for barnehagelærere og yrkesfaglærere.
- At arbeidsgiver ønsker det og å kvalifisere seg over i en annen stilling, er mindre viktige grunner for samtlige grupper. Å kvalifisere seg over i en annen stilling er noe viktigere for barnehagelærere sammenliknet med de øvrige.
- Det ser ikke ut til å være mye oppmerksomhet på at deltakere skal dele sin kunnskap fra videreutdanningene på arbeidsplassen. Det er relativt få som i stor grad er enige i påstandene om kunnskapsdeling.
- Samtlige grupper oppgir i omtrent samme grad at kollegene er interessert i å høre om det de har lært på videreutdanningen.
- Vi kan se en tendens til at deltakerne på videreutdanningen for lærere i mindre grad er enige i påstandene om kunnskapsdeling enn de øvrige gruppene.
- Mellom samlingene har deltakerne i størst grad bedrevet individuelle aktiviteter eller samarbeidet/hatt kontakt med andre studenter. De har i mindre grad vært involvert i aktiviteter sammen med andre fra egen arbeidsplass.
- Barnehagelærere har i større grad enn lærere og yrkesfaglærere samarbeidet med ledelsen mellom samlingene.
- For læringsutbytte er det flest som mener at egeninnsats, motivasjon, arbeid mellom samlingene og forelesninger er viktig. For barnehagelærere er også samlinger blant det viktigste.
- Gruppeoppgaver, uformell kontakt med medstudenter og eksamen er det færrest har ansett som viktig for læringsutbyttet. Særlig for lærere er også digitale samlinger blant det som anses som minst viktig for læringsutbyttet.
- Yrkesfaglærere har hatt større nytte av digitale samlinger enn lærere, og de er også mest enige i at videreutdanningen har gjort dem bedre i stand til å ta i bruk digitale ressurser i egen undervisning, og de er alt i alt mest fornøyd med videreutdanningens bruk av digitale ressurser. Barnehagelærerne er i minst grad enige i påstandene om digitale ressurser.
- Særlig barnehagelærere, men også yrkesfaglærere, er i større grad enige i at utdanningen har vært relevant og at utdanningen har klart å kombinere teori og praksis på en god måte, sammenliknet med lærere.

# Referanser

- Balduzzi, L. (2011). Promoting professional development in Early Childhood Education and Care (ECEC) field: the role of welcoming newcomers teachers. *Procedia Social and Behavioral Sciences*, 15(2011), 843-849.
- Bragg, L. A., Walsh, C. & Heyeres, M. (2021). Successful design and delivery of online professional development for teachers: A systematic review of the literature. *Computers & Education* 166 (2021).  
<https://doi.org/10.1016/j.compedu.2021.104158>
- Brown, J. A., & Woods, J. J. (2012). Evaluation of a multicomponent online communication professional development program for early interventionists. *Journal of Early Intervention*, 34(4), 222–242.  
<https://doi.org/10.1177/1053815113483316>
- Bunn, M., Bennett, A., & Burke, P. J. (2019). In the anytime: Flexible time structures, student experience and temporal equity in higher education. *Time & Society*, 28(4), 1409-1428.
- Collis, B., & Moonens, J. (2002). *Flexible learning in a digital world. Experiences and expectations*. London: Routledge
- Czymara, C. S., Langenkamp, A., & Cano, T. (2021). Cause for concerns: gender inequality in experiencing the COVID-19 lockdown in Germany. *European Societies*, 23(sup1), S68-S81.
- Darling-Hammond, L. (red.) (2006). *Studies of excellence in teacher education: Preparation at the graduate level* (5 vols.). New York: National Commission on Teaching and America's Future, American Association of College and Teacher Education.
- Darling-Hammond, L. (2017) Teacher education around the world: What can we learn from international practice? *European Journal of Teacher Education*, 40(3): 291-309.
- Darling-Hammond, L. & Richardson, N. (2009) Teacher learning: What Matters? *Educational Leadership*, 66(5), 46-53.
- Erickson, A. S. G., Noonan, P. M., & Mccall, Z. (2012). Effectiveness of online professional development for rural special educators. *Rural Special Education Quarterly*, 31(1), 22–32. <https://doi.org/10.1177/875687051203100104>

- Ertsås, T.I & Irgens, E.J. (2012). *Teoriens betydning for profesjonell yrkesutøvelse*, i: Postholm, M.B. (red) *Læreres læring og ledelse av profesjonsutvikling*. Trondheim: Tapir akademisk forlag.
- Fossland, T. & Tømte, C. E. (2019). Deltaker eller tilskuer? En casestudie om vilkår for deltakelse og samarbeidslæring i et nettbasert masterprogram i økonomi og ledelse (MBA). *Unipub*, 42(1). 41-59.  
<https://doi.org/10.18261/issn.1893-8981-2019-01-04>
- Garet, M.S. m.fl. (2001). What makes professional development effective? Results from a national sample of teachers. *American Educational Research Journal*, 38(4): 915-945.
- Gjerustad, C., Opheim, V., Hjetland, H. N., Rogde, K., Bergene, A. C. & Gulbrandsen, L. (2020). *Trivsel, læring og utvikling i barnehagen. Resultater fra TALIS Starting Strong Survey, Foreldreundersøkelsen i barnehage (FUBA) og BASIL*. NIFU-rapport 2020:10. Oslo: NIFU.
- Gjerustad, C. & Bergene, A. C. (2020). *Deltakerundersøkelsen for lærere 2020. En spørreundersøkelse om videreutdanning under Covid-19*. NIFU-rapport 2020:17. Oslo: NIFU.
- Goldstein, H. & Healy, M. J. (1995). The graphical presentation of a collection of means. *Journal of the Royal Statistical Society: Series A (Statistics in Society)*, 158(1), 175-177.
- Griffin, C. C., Dana, N. F., Pape, S. J., Algina, J., Bae, J., Prosser, S. K., m.fl. (2018). Prime online: Exploring teacher professional development for creating inclusive elementary mathematics classrooms. *Teacher Education and Special Education*, 41(2), 121–139. <https://doi.org/10.1177/0888406417740702>
- Grossman, P., Hammerness, K., McDonald, M. & Ronfeldt, M. (2008). Constructing coherence. Structural predictors of perceptions of coherence in NYC teacher education programs. *Journal of Teacher Education* 59, no. 4: 273–87.
- Guzman-Valenzuela, C. & Barnett, R. (2013). Marketing time: evolving timescapes in academia. *Studies in Higher Education*, 38(8), 1120-1134.
- Haakestad, H., Bråten, M., Jensen, R.S. & Svalund, J. (2015): *Tidsbruk i barnehager. Rapportering, organisering og ledelse*. Fafo-rapport 2015:43. Oslo: Fafo.
- Hämäläinen R., Lanz M., & Koskinen K. T. (2018). Collaborative Systems and Environments for Future Working Life: Towards the Integration of Workers, Systems and Manufacturing Environments. *I C. Harteis (Red.), The Impact of Digitalization in the Workplace. Professional and Practice-based Learning, vol. 21*. Springer, Cham.
- Ivarjord, Lena & Kitzmüller, Gabriele. (2019). Veiledning av sykepleiestudenter i klinisk praksis – hva anser sykepleiere som viktig i utøvelsen av veilederrollen? *Nordisk sykeplejeforskning*, 9(2), 6-19.

- Jensen, R. S., Bråten, M., Svalund, J. & Talberg, N. (2018). *Videreutdanning for barnehagelærere og lederutdanning for styrere 2018*. Fafo-rapport 2018:30. Oslo: Fafo.
- Jensen, R. S., Bråten, M., Svalund, J. & Talberg, N. (2019). *Videreutdanning for barnehagelærere og lederutdanning for styrere 2019*. Fafo-rapport 2019:30. Oslo: Fafo.
- Jensen, R.S., Bråten M. & Svalund, J. (2020). *Videreutdanning for barnehagelærere og lederutdanning for styrere 2020*. Fafo-rapport 2020:23. Oslo: Fafo.
- Jonker, H., März, V., & Voogt, J. (2020). Curriculum flexibility in a blended curriculum. *Australasian Journal of Educational Technology*, 36(1). doi:10.14742/ajet.4926
- Kennedy, M.M. (2016). How does professional development improve teaching? *Review of educational research*, 86(4): 945-980.
- Kennedy, A. (2019). Nurse Preceptors and Preceptor Education: Implications for Preceptor Programs, Retention Strategies, and Managerial Support. *Medsurg Nursing*, 28(2), 107-113.
- Knutsen, T. K., Vika, K. S., Gjerustad, C. & Samuelsen, Ø. A. (2022). *Deltakerundersøkelsen for lærere 2022. Resultater fra spørreundersøkelser til deltakere på videreutdanningstilbud*. NIFU-rapport 2022:23. Oslo: NIFU.
- Landivar, L. C., Ruppanner, L., Scarborough, W. J., & Collins, C. (2020). Early Signs Indicate That COVID-19 Is Exacerbating Gender Inequality in the Labor Force. *Socius*.
- Lee, K., Choi, H., & Cho, Y. H. (2019). Becoming a competent self: A developmental process of adult distance learning. *Internet and Higher Education*, 41, 25-33
- Li, K. C., & Wong, B. Y. Y. (2018). Revisiting the Definitions and Implementation of Flexible Learning. In K. C. Li, K. S. Yuen, & B. T. M. Wong (Eds.), *Innovations in Open and Flexible Education* (pp. 3-14). Hong Kong: Springer.
- Marquez, B., Vincent, C., Marquez, J., Pennefather, J., Smolkowski, K., & Sprague, J. (2016). Opportunities and challenges in training elementary school teachers in classroom management: Initial results from classroom management in action, an online professional development program. Retrieved from *Journal of Technology and Teacher Education*, 24(1), 87 <https://www.learntechlib.org/p/150825/>
- Meld. St. 16 (2020-2021). *Utdanning for omstilling. Økt arbeidslivsrelevans i høyere utdanning*. Oslo: Kunnskapsdepartementet.
- Miettinen, R. & S. Peisa (2002). «Integrating school-based learning with the study of change in working life: the alternative enterprise method». *Journal of Education and Work*, 15(3): 303-319.

- O'Dwyer, L. M., Carey, R., & Kleiman, G. (2007). A study of the effectiveness of the Louisiana Algebra I online course. *Journal of Research on Technology in Education*, 39(3), 289–306.
- Pedersen, C., Vika, K. S., Gjerustad, C. & Samuelsen, Ø. A. (2022). *Deltakerundersøkelsen for yrkesfaglærere 2022. Resultater fra spørreundersøkelser til deltakere på videreutdanningstilbud*. NIFU-rapport 2022:24. Oslo: NIFU.
- Peleman, B., Lazzari, A., Budginaite, I., Siarova, H., Hauari, H., Peeters J. & Cameron, C. (2018). Continuous professional development and ECEC quality: Findings from a European systematic literature review. *European Journal of Education*, 53(9), 9-22. <https://doi.org/10.1111/ejed.12257>
- Penuel, W.R., Fishman, B.J., Yamaguchi, Y. & Gallagher, L.P. (2007). What makes professional development effective? Strategies that foster curriculum implementation. *American Educational Research Journal*, 44 (4): 921 – 958.
- Pintrich, P. R. (2000). The role of goal orientation in self-regulated learning. In M. Boekaerts, P. R. Pintrich, & M. Zeidner (Eds.), *Handbook of self-regulation*. San Diego: Academic Press.
- Postholm, M.B. & Rokkones, K. (2012). Læreres profesjonelle utvikling: En review av forskning om hvordan lærere lærer, i: Postholm, M.B. (red): *Læreres læring og ledelse av profesjonsutvikling*. Trondheim: Tapir akademisk forlag.
- Ryan, R. M., & Deci, E. L. (2017). *Self-determination theory: Basic psychological needs in motivation, development, and wellness*. New York: Guilford Publishing.
- Ryan, R. M. & Deci, E. L. (2000). The "what" and "why" of goal pursuits: Human needs and the self-determination of behavior. *Psychological Inquiry*, 11(4), 227–268.
- Sáiz-Manzanares, M. C., Almeida, L. S., Martín-Antón, L. J., Carbonero, M. A. & Valdivieso-Burón, J. A. (2022) Teacher Training Effectiveness in Self-Regulation in Virtual Environments. *Front. Psychol.* 13:776806. doi: 10.3389/fpsyg.2022.776806
- Schön, D.A. (1987). *Educating the reflective practitioner*. San Francisco, CA: Jossey-Bass.
- Selwyn, N. (2011). 'Finding an appropriate fit for me': examining the (in)flexibilities of international distance learning. *International Journal of Lifelong Education*, 30(3), 367-383.
- Sfard, A. (1998). On two metaphors for learning and the dangers of choosing just one. *Educational Researcher*, 27(2), 4–13. <http://dx.doi.org/10.3102/0013189X027002004>
- Smeby, J.-C. & Heggen, K. (2012). Coherence and the development of professional knowledge and skills. *Journal of Education and Work*. DOI: 10.1080/13639080.2012.718749.

- Stark, R. (2000). Experimental investigations of the transfer problem. *Educational Research* (3): 395- 415.
- Veletsianos, G. & Houlden, S. (2019). An analysis of flexible learning and flexibility over the last 40 years of Distance Education. *Distance Education*, 40(4), 454-468.
- Vygotsky, L. S. & Cole, M. (1978). *Mind in society: Development of higher psychological processes*. Harvard university press.
- Webster-Wright. A. (2009). Reframing professional development through understanding authentic professional learning. *Review of educational research*, 79(2), 702-739.
- Wollscheid, S., Bergene, A.C. & Sutherland O. Dorothy. (2020). *Fleksibel opplæring for voksne. En kunnskapsoppsummering*. Rapport 2020:29. NIFU: Oslo.

# Vedlegg

## Analysér av utvalgte data fordelt på studiesteder og type utdanning

På grunn av lav utvalgsstørrelse var det ikke mulig å presentere funn per studiested eller utdanningstype. Dette både av hensyn til personvern og at lav utvalgsstørrelse kan få kunstig høy variasjon siden den enkelte respondentens svar kan ha et relativt stort utslag. Tabellene som presenteres i dette vedlegget, må derfor tolkes med varsomhet, spesielt når det gjelder å se etter mønstre på tvers av studiesteder eller videreutdanninger.

Vedlegg 4.1 viser gjennomsnittsverdien fra hvert studiested på utsagn knyttet til det faglige nivået og studiets relevans for praksis. Vi understreker at oversikten er ment rent beskrivende og ikke kan brukes til å sammenlikne studiestedene. Av hensyn til anonymisering har vi utelatt studiestedene med færre enn 10 respondenter (Høgskulen i Volda, NLA Høgskolen, UiT Norges arktiske universitet og Universitetet i Agder).

### Vedlegg 4.1 'I hvilken grad stemmer disse utsagnene?'. Gjennomsnitt per studiested på en skala fra 1 til 5

	Det faglige nivået har vært krevende for meg	Utdanningen har vært relevant for mitt arbeid i barnehagen	Utdanningen har klart å kombinere teori og praksis på en god måte	Studentenes erfaringer fra barnehagen har blitt brukt aktivt i undervisningen	N
Dronning Mauds Minne Høgskole	2,86	4,67	4,33	4,33	21
Handelshøgskolen BI	2,73	4,67	4,13	4,47	15
Høgskolen i Innlandet	3,17	4,44	4,11	3,94	18
Høgskolen i Østfold	2,27	4,73	4,27	4,36	11
Høgskulen på Vestlandet	2,78	4,59	3,98	3,76	51
OsloMet- Storbyuniversitetet	2,87	4,60	4,12	3,85	67
Universitetet i Stavanger	2,97	4,48	4,06	3,76	33
Universitetet i Sørøst - Norge	2,89	4,53	4,11	4,05	19
Totalt (N)	330	330	330	330	235



Vedlegg 5.1 viser gjennomsnittsverdien på spørsmål knyttet til hovedinntrykket av kvaliteten på studiet ved de ulike studiestedene. På grunn av det lave antallet respondenter må ulikheter på tvers av studiestedene tolkes med stor varsomhet. Av hensyn til anonymisering har vi utelatt studiestedene med færre enn 10 respondenter (Høgskulen i Volda, NLA Høgskolen, UiT Norges arktiske universitet og Universitetet i Agder).

**Vedlegg 5.1 'Alle forholdene ved studiet tatt i betraktning: Hva er ditt hovedinntrykk av kvaliteten på studiet?'. Gjennomsnitt per studiested.**

	Gjennomsnitt	N
Dronning Mauds Minne Høgskole	4,62	21
Handelshøgskolen BI	4,53	15
Høgskolen i Innlandet	4,33	18
Høgskolen i Østfold	4,82	11
Høgskulen på Vestlandet	4,20	51
OsloMet- Storbyuniversitetet	4,10	67
Universitetet i Stavanger	4,12	33
Universitetet i Sørøst - Norge	4,32	19
Totalt (N)	4,29	235

Vedlegget viser at det er noe variasjon mellom deltakernes oppfatning av kvaliteten på studiene på tvers av lærestedene. Noen av lærestedene har svært godt fornøyde studenter, blant annet Høgskolen i Østfold og Dronning Mauds Minne Høgskole med gjennomsnittverdier på henholdsvis 4,82 og 4,62. I motsatt ende finner vi OsloMet og Universitetet i Stavanger med henholdsvis 4,10 og 4,12.

Vedlegg 5.2 viser gjennomsnittsverdien på spørsmål knyttet til hovedinntrykket av kvaliteten på studiet fordelt på de ulike typene utdanning:

**Vedlegg 5.2 'Alle forholdene ved studiet tatt i betraktning: Hva er ditt hovedinntrykk av kvaliteten på studiet?'. Gjennomsnitt per utdanningstype**

	Gjennomsnitt	N
Veilederutdanning for praksislærere	4,45	80
Veilederutdanning	4,40	20
Spesialpedagogikk	4,00	35
Tilleggsutdanning i barnehagepedagogikk	4,08	24
Språkutvikling og språklæring	4,24	42
Språkutvikling og språklæring (helt nettbasert tilbud)	4,00	27
Realfag i barnehagen (helt nettbasert tilbud)	4,15	21
Fysisk og motorisk utvikling og aktivitet	4,60	15
Pedagogisk ledelse og læringsmiljø	4,44	57
Totalt (N)	4,29	321

Som vi ser, sitter særlig studenter i fysisk og motorisk utvikling og aktivitet og veilederutdanning for praksislærere igjen med et godt hovedinntrykk av kvaliteten på studiet. Det laveste gjennomsnittet finner vi blant deltakerne på videreutdanningene i spesialpedagogikk og det helt nettbaserte tilbudet innen språkutvikling og språklæring.

# Tabelloversikt

Tabell 2.1: Utvalg, populasjon og svarprosent.....	31
Tabell 2.2: Barnehageavdeling. Prosent. N = 353.....	33
Tabell 2.3: Studiested og videreutdanningstilbud. Antall og prosent.....	35
Tabell 2.4: Deltakere på de ulike videreutdanningene. Antall og prosent.....	36
Tabell 3.1: 'Hvordan vurderer du å kombinere ...?' .....	50
Tabell 4.1: 'Omtrent hvor mange samlinger har du deltatt på i studiet?' Gjennomsnitt og median i 2020/2021 og 2021/2022.....	57
Tabell 4.2: 'Studentenes erfaringer fra barnehagen har blitt brukt aktivt i undervisningen' etter om studiet var helt nettbasert.....	62
Vedlegg 4.1 'I hvilken grad stemmer disse utsagnene?'. Gjennomsnitt per studie- sted på en skala fra 1 til 5 .....	118
Vedlegg 5.1 'Alle forholdene ved studiet tatt i betraktning: Hva er ditt hovedinntrykk av kvaliteten på studiet?'. Gjennomsnitt per studiested.....	119
Vedlegg 5.2 'Alle forholdene ved studiet tatt i betraktning: Hva er ditt hovedinntrykk av kvaliteten på studiet?'. Gjennomsnitt per utdanningstype....	120

# Figuroversikt

Figur 1.1: Teoretisk rammeverk .....	29
Figur 2.1: Aldersfordeling. Prosent. N=350.....	32
Figur 2.2: Antall års ansiennitet. Prosent. N=353.....	33
Figur 2.3: Barnehagestørrelse. Prosent. N=352. ....	34
Figur 2.4 Årsaker til å slutte på studiet. Prosent. N=21. ....	37
Figur 3.1: 'I hvilken grad var du motivert for å ta videreutdanning?' Prosent. N=366.....	39
Figur 3.2: 'Hva var viktige og mindre viktige grunner til at du bestemte deg for å søke om videreutdanning?' N=356-364.....	40
Figur 3.3: 'Planlegger du å ta mastergrad?'. Prosent. N=349.....	43
Figur 3.4: 'Hvordan har korona påvirket videreutdanningen og din situasjon?' Prosent. N=316-319 .....	43
Figur 3.5: 'Hvordan har korona påvirket videreutdanningen og din situasjon?' Andel enige i 2021 (N=373-375) og 2022 (N=316-319).....	44
Figur 3.6: 'Hvordan er det blitt tilrettelagt for studiene?' Prosent. N=352.....	46
Figur 3.7: Dekking av utgifter i forbindelse med studiet. Prosent. N=359- 363 .....	47
Figur 3.8: Tilrettelegging i form av avlastning. N=361-362 .....	48
Figur 3.9: 'I hvilken grad har tilretteleggingen ved barnehagen bidratt til eller hindret ditt utbytte fra studiet?' Prosent i 2021 og 2022.....	49
Figur 3.10: Avlastning og tilretteleggingens bidrag til læringsutbyttet. Prosent. N=361.....	50
Figur 3.11: Kultur for kunnskapsdeling. Prosent. N=357 .....	52
Figur 3.12: Utsagn om samarbeid og støtte. Prosent. N=322 .....	54
Figur 4.1: 'Hvor viktig mener du ulike deler av videreutdanningen har vært for ditt læringsutbytte?' Posent. N=345-347 .....	58
Figur 4.2: 'Hvor viktig mener du ulike deler av videreutdanningen har vært for ditt læringsutbytte?' Posent. N=339-341 .....	60

Figur 4.3: Studienes nivå og relevans. N=330 .....	62
Figur 4.4: Arbeid mellom samlinger. Prosent. N=351-354.....	66
Figur 4.5: Arbeid mellom samlinger. Etter om studiet var nettbasert Prosent. N=351-354 .....	67
Figur 5.1: Læringsutbytte. Prosent. N=320-323 .....	70
Figur 5.2: 'Alle forholdene ved studiet tatt i betraktning: Hva er ditt hovedinntrykk av kvaliteten på studiet?' Prosent. N=323.....	71
Figur 5.3: Utsagn om anvendelse av kompetansen. Prosent. N=321 .....	72
Figur 5.4: 'Hvem har vært viktig for deg i arbeidet med å ta i bruk det du har lært i videreutdanningen?'. Prosent. N=321.....	73
Figur 5.5: Utsagn om studiets opplæring i bruk av digitale ressurser. Prosent. N=334-335 .....	74
Figur 5.6: Utsagn om studiets opplæring i bruk av digitale ressurser. Etter om studiet var nettbasert. Prosent. N=334-335.....	75
Figur 5.7: 'Alt i alt, hvor fornøyd er du med studiets opplæring i bruk av digitale ressurser?' Prosent. N=334.....	76
Figur 5.8: 'Alt i alt, hvor fornøyd er du med studiets opplæring i bruk av digitale ressurser?' Etter om studiet var nettbasert. Prosent. N=334 .....	77
Figur 6.1: Svarprosent .....	81
Figur 6.2: Kjønnfordeling. Prosent.....	82
Figur 6.3: Aldersfordeling. Prosent.....	83
Figur 6.4: Utdanningsnivå. Prosent.....	84
Figur 6.5: 'Hva var viktige og mindre viktige grunner til at du bestemte deg for å søke om videreutdanning? Dersom en grunn var særlig viktig for deg er det naturlig at den gis en høyere verdi enn de andre'. Prosent.....	85
Figur 6.6: 'Jeg ønsket å kvalifisere meg over i en annen stilling'. Prosent. ....	86
Figur 6.7: 'Fordi jeg var interessert i å lære mer om faget'. Prosent. ....	87
Figur 6.8: 'For å bidra til utvikling av skolen/barnehagen jeg jobber på'. Prosent. ....	88
Figur 6.9: 'I hvilken grad var du selv motivert for å ta videreutdanning?'. Prosent. ....	89
Figur 6.10: 'I hvilken grad har tilretteleggingen ved skolen/barnehagen bidratt til eller hindret ditt utbytte fra studiet?' Prosent. ....	90
Figur 6.11: 'På en skala fra 1 (helt uenig) til 6 (helt enig), vennligst gi din oppfatning av kunnskapsdeling på skolen/barnehagen'. Prosent. ....	92
Figur 6.12: 'Ved skolen/barnehagen min er det en forventning om at jeg deler det jeg lærer på videreutdanningen med mine kolleger'. Prosent. ....	93

Figur 6.13: 'Ledelsen ønsker at (barnehage)lærerne skal ta videreutdanning'. Prosent.....	93
Figur 6.14: 'Vi er interessert i å vite hvordan du har jobbet med studiet mellom digitale eller fysiske samlinger. Vennligst angi i hvilken grad følgende utsagn stemmer'. Prosent. ....	95
Figur 6.15: 'Jeg har samarbeidet med andre på skolen/barnehagen om å bruke det jeg har lært på studiet'. Prosent. ....	96
Figur 6.16: 'Jeg har diskutert det jeg har lært med andre på skolen/barnehagen'. Prosent. ....	96
Figur 6.17: 'Jeg har samarbeidet med ledelsen ved skolen/barnehagen'. Prosent. ....	97
Figur 6.18: 'Hvor viktig mener du ulike deler av videreutdanningen har vært for ditt læringsutbytte? Dersom du ikke har hatt det som inngår i spørsmålet kan du krysse av for «Ikke hatt»'. Prosent.....	98
Figur 6.19: Andelen som har hatt ulike aktiviteter som en del av videreutdanningen. Prosent og konfidensintervaller tilsvarende signifikante forskjeller på 5-prosentnivået. ....	100
Figur 6.20: Forelesninger og læringsutbytte. Prosent.....	101
Figur 6.21: Faglitteratur og læringsutbytte. Prosent. ....	102
Figur 6.22: Gjennomgang av teori og læringsutbytte. Prosent. ....	102
Figur 6.23: Samlinger og læringsbytte. Prosent. ....	103
Figur 6.24: Eksamen og læringsutbytte. Prosent.....	104
Figur 6.25: 'Videreutdanningen har gjort meg bedre til å integrere digitale ressurser i opplæringen/aktiviteter i barnehagen'. Prosent.....	105
Figur 6.26: 'Videreutdanningen har gjort meg bedre til å variere undervisningen/aktiviteter ved hjelp av digitale ressurser'. Prosent.....	106
Figur 6.27: 'Videreutdanningen har gjort at jeg har lavere terskel for å ta i bruk digitale ressurser'. Prosent.....	106
Figur 6.28: 'Videreutdanningen har bidratt til at jeg tenker kritisk over hvordan jeg bruker digitale ressurser i undervisningen/barnehagen'. Prosent. ....	107
Figur 6.29: 'Alt i alt, hvor fornøyd er du med studiets opplæring i digitale ressurser?' Prosent. ....	109
Figur 6.30: 'I hvilken grad stemmer disse utsagnene?' Prosent.....	110
Figur 6.31: 'I hvilken grad stemmer disse utsagnene?'. Prosent.....	111

Nordisk institutt for studier av  
innovasjon, forskning og utdanning

Nordic institute for Studies in  
Innovation, Research and Education

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